

ÇËSHTJE TË KOMPETENCËS GJUHËSORE PËRMES TERMINOLOGJISË SË TEKSTEVE TË GJUHËS SHQIPE (ALTERTEKSTIT) NË ARSIMIN PARAUNIVERSITAR

Albina Pajo

Dorëzuar
Universitetit European të Tiranës
Shkollës Doktorale

Në përmbushje të detyrimeve të programit të Doktoratës në Shkenca Sociale, me profil Shkenca Komunikimi, për marrjen e gradës shkencore “Doktor”

Udhëheqës shkencor: Prof. dr. Ali Jashari

Numri i fjalëve: 67 000

Tiranë, Mars 2017

DEKLARATA E AUTORËSISË

ABSTRAKTI

Mësimi i gjuhës shqipe përmes teksteve mësimore në arsimin bazë është mjeti kryesor për formimin e nxënësve dhe pajisjen e tyre me kompetencat kryesore gramatikore e komunikative. Gjuha shqipe në shkollë përbën një ndër lëndët bazë nëpërmjet së cilës nxënësit marrin formimin gjuhësor duke përvetësuar njohuritë bazë nga disiplinat përkatëse si, fonetika, morfologjia, sintaksa, leksikologjia etj. Objekt i studimit në këtë punim dotoral janë pikërisht tekstet mësimore të gjuhës shqipe të arsimit bazë klasa II-IX, e konkretisht termat dhe konceptet gjuhësore të përdorura në to. Për të parë saktësinë e tyre kemi bërë analizë përqasëse mes termave dhe shpjegimit konceptor të tyre të gjetura në tekstet mësimore dhe gjegjëseve të tyre në vepra kodifikuese të gjuhës. Nëpërmjet testeve të kontrollit të zhvilluara në shkollat 9-vjeçare të qarkut të Korçës kemi parë se si termat dhe përkufizimet e pasakta apo të formuluar gabim ndikojnë në kompetencën gjuhësore dhe gramatikore të nxënësve. Nxënësit, nëpërmjet mësimin të gjuhës amtare në shkollë nga tekstet, duhet të dijë të përdorë drejt e saktë gjuhën, sistemin gramatikor të saj, përmes termave dhe koncepteve sipas disiplinave, si dhe duhet të fitojë aftësi të shprehurit, të komunikimit efektiv e të dobishëm në jetën e përditshme, duke i dhënë kuptim të menduarit nëpërmjet ligjërit gojor dhe atij të shkruar.

Studimi mbështetet mbi disa teori të zhvillimit të gjuhës që në kohët më të vjetra e deri më sot si teoria strukturaliste, teoria gjenerativiste, teoria e relativitetit në gjuhë, gramatika universale, lidhja e gjuhës dhe mendimit etj, duke sjellë kështu në vëmendje ndihmesat teorike të studiuesve të shquar në fushën e gjuhësisë. Njëherazi, punimi përmes shqyrtimit të literaturës, nxjerr në dukje arritjet e terminologjisë botërore në

përgjithësi, shkollat, autorët kryesorë të tyre, etapat e zhvillimit të saj deri në ditët tona, si dhe zhvillimin e terminologjisë shqiptare, etapat e ecurisë së saj dhe veprat kryesore të terminologjisë kombëtare. Pra, argumenti thelbësor i këtij punimi doktoral mbështetet në idenë kryesore se arritjet më të shënuara të shkencës gjuhësore shqiptare duhet të jenë baza e duhur shkencore e të gjitha dijeve të njësuar që duhet të marrin nxënësit përmes teksteve të gjuhës shqipe në shkollat tona, tekste të cilat duhet të realizojnë formimin gjuhësor, aftësitë shprehëse e komunikative të nxënësve të kl II-IX.

Fjalët kyçe; tekste mësimore, gjuha shqipe, kompetencat, terminologjia gjuhësore, konceptet.

ABSTRACT

Teaching “Albanian language” through textbooks in Pre-tertiary Education is the main means of equipping pupils/students with the necessary knowledge and providing them with the basic grammatical and communicative competences. “Albanian language” constitutes one of the main subjects by means of which pupils/students acquire linguistical formation through gaining basic knowledge in its relevant disciplines: phonetics, morphology, syntax, lexicology, etc.

The study object of this paper are Albanian language textbooks of the Pre-tertiary Education for grades II-IX, namely the linguistic terms and concepts employed in them. With the view of studying their accuracy, a comparative analysis between the terms and their definition on the textbooks, as well as their respective ones present in linguistic codification books has been conducted. Through diagnostical tests carried out in the secondary schools of the region of Korça, it has been found that the inaccurate terms and definitions considerably affect the linguistic and grammatical competence of the learners. The pupils/students are expected to use the language within the norms of Albanian language taught in the textbooks. Thus, not only are they expected to make correct sentences by being based on its grammatical system and the terms and concepts under the respective disciplines, but also they are supposed to gain effective and useful speaking and communicative skills of everyday life, hence, making sense to the process of thinking by means of spoken and written language.

The study relies on some theories on the development of the language from its beginning till our times like: the structuralist theory, generativist theory, the theory of linguistic relativity, universal grammars, the relationship between language and thought, etc. bringing into focus, in this way, the theoretical contributions of prominent

researchers in the field of linguistics. Moreover, by means of literature review, this study highlights the worldwide terminology achievements in general, schools, their leading authors, the stages of its development to our days, as well as the development of Albanian terminology, the stages of its progress and the most prominent works of national terminology. Therefore, the essential argument of this study relies on the main idea according to which the most important accomplishments of Albanian science of linguistics need to be the appropriate scientific foundation for the entire integrated knowledge that pupils/students receive at school through textbooks, which, on the other hand, should provide them with the right linguistic formation and with adequate expressive and communicative skills.

Key words: textbooks, Albanian language, competences, linguistic terminology, concepts

PËRMBAJTJA E LËNDËS

KAPITULLI I: HYRJA	1
1.1.Paraqitja e problemit.....	1
1.2. Objekti i studimit	2
1.3. Objektivat e studimit	4
1.3. Metodologjia e punimit, hipoteza, pyetja kërkimore.....	6
KAPITULLI 2:NJË VËSHTRIM MBI ZHVILLIMIN E GJUHËS SI SHKENCË	14
2.1. Zhvillimi i gjuhës dhe terminologjia e saj në Greqinë e Lashtë.....	15
2.2.Gjuha dhe terminologjia e saj në Mesjetë.....	18
2.3.Terminologjia gjuhësore në Rilindje	20
2.4.Zhvillimi i gjuhësisë dhe terminologjisë gjuhësore pas Rilindjes.....	24
2.5. Gramatika indiane, termat, rregullat bazë të saj.....	27
2.6. Gjuhësia historike krahasuese dhe zhvillimi i teorive gjuhësore në shekullin XIX	31
2.7. Terminologjia dhe teoritë gjuhësore gjatë shekullit XX.....	34
2.8.Gjuhësia gjenerative në gjysmën e dytë të shekullit XX	37
2.9.Gjuha dhe mendimi	39
3.1. Historik i shkurtër për terminologjinë	45
3.2. Terminologjia moderne, zhvillimet kryesore të saj.....	48
3.3. Tre shkollat kryesore të terminologjisë moderne	50
3.4. Disa përkufizime për termin dhe terminologjinë	52
3.5.Terminologjia, lidhjet e saj me disiplina të tjera.....	56
3.5.1. Lidhja e terminologjisë me gjuhën, gjuhësinë e aplikuar.....	58
3.5.2. Lidhja e terminologjisë me komunikimin dhe komunikimin e specializuar	59
3.5.3. Koncepti dhe termi, marrëdhëniet mes tyre.....	62
3.6. Si formohen termat	64
KAPITULLI IV: VËSHTRIM I PËRGJITHSHËM MBI TERMINOLOGJINË GJUHËSORE SHQIPTARE	68
4.1. Termat e krijuar në periudhën e Rilindjes Kombëtare	70
4.2. Kontributi i Aleksandër Xhuvanit në terminologjinë shqiptare	76
4.3. Zhvillimi i terminologjisë gjuhësore në gjysmën e dytë të shekullit XX	80

4.3. Veprat kodifikuese për terminologjinë e shkencave të ligjërimit dhe mënyra e formimit të saj	83
4.4. Dukuri që lidhen me krijimin, përkufizimin dhe përdorimin e termave në tekstet e gjuhës shqipe.....	92
4.5. Rrugët e formimit të termave gjuhësorë që gjenden në tekstet e gjuhës shqipe ..	94
4.5.1. Termat – togfjalësh dhe vendi i tyre në tekstet e gjuhës shqipe	96
4.5.2. Raporti midis termit shqip dhe atij të huaj në tekstet e gjuhës shqipe, kl II- IX	99
4.5.3. Dukuri të sinonimisë, polisemisë, homonimisë në terminologjinë e teksteve të gjuhës shqipe	101
4.5.3.1. Polisemia- homonimia	102
4.5.3.2. Sinonimia	105
4.5.3.3. Antonimia.....	107
4.6. Kompetenca gjuhësore dhe komunikative, përvetësimi i koncepteve gjuhësore nga nxënësit	109
4.6.1. Vështrim i përgjithshëm mbi kompetencën.....	109
4.6.2. Përbërësit e të mësuarit të gjuhës	114
4.6.3. Mësimdhënia e gjuhës me bazë kompetencat, metodat kryesore	116
4.6.4. Disa parime metodologjike të të mësuarit komunikativ të gjuhës.....	117
4.7. Të mësuarit me kompetenca në lëndën e gjuhës shqipe dhe përvetësimi i tyre.	119
KAPITULLI V: TERMINOLOGJIA GJUHËSORE SIPAS SISTEMEVE DHE NËNSISTEMEVE (SHQYRTIM PËRQASËS)	121
5.1. Standardet e përmbajtjes dhe të arritjeve për gjuhën shqipe në shkollë	123
5.2. Alterteksti, “zgjedh ai që e përdor”	124
5.3. Fonetika dhe terminologjia e saj në tekstet shkollore, kl. II-IX.....	128
5.4. Morfologjia dhe terminologjia e saj në tekstet mësimore.....	131
5.4.1. Emri, përkufizimi terminologjik i tij	134
5.4.2. Mbiemri, përkufizimi terminologjik i tij	137
5.4.3. Folja, përkufizimi terminologjik i saj.....	139
5.4.4. Ndajfolja, shpjegimi konceptor i saj në tekstet mësimore.....	144
5.4.5. Përemri, përkufizimi i tij në tekstet mësimore.....	146
5.4.6. Numërori, përkufizimi i tij terminologjik në tekstet mësimore	149
5.4.7. Lidhëza, shpjegimi i saj konceptor	151

5.4.8. Parafjalët, pjesëzat, pasthirmat, përkufizimet e tyre në tekste.....	154
5.5. Fjala dhe përbërësit e saj, në tekstet mësimore	157
5.6.1. Gjymtyrët kryesore, kryefjala dhe kallëzuesi, përkufizimi i tyre në tekste .	162
5.6.2.Gjymtyrët e dyta të fjalisë, kundrinori, llojet e tij.....	166
5.6.4. Përcaktori, ndajshtimi, përkufizimi në tekste	171
5.6.5. Fjalja, përkufizimi i saj në tekste.....	174
5.7.1. Antonimet, sinonimet, përkufizimi i tyre në tekstet e gjuhës shqipe	181
5.7.2.Homonimet, trajtimi i tyre në tekstet mësimore	184
KAPITULLI VI. ANALIZA E TË DHËNAVE.....	191
6.1. Si u zhvillua testi	192
6.2. Vlefshmëria e testit.....	194
6.3. Analiza e përgjigjeve për çdo pyetje	199
PËRFUNDIME.....	238
REKOMANDIME	246
SHTOJCA	249
LISTA E REFERENCAVE / BIBLIOGRAFIA	255

LISTA E TABELAVE OSE DIAGRAMEVE

KAPITULLI I: HYRJA

1.1.Paraqitja e problemit

Mësimi i gjuhës shqipe në shkollën tonë vlerësohet si element kyç e mjaft i rëndësishëm i formimit të nxënësit, i aftësive shprehëse e komunikative të tij. Fëmijët njihen dhe mësojnë gjuhën amtare qysh në moshë të hershme e më pas në shkollë përmes teksteve mësimore. Gjuha është një repertor fjalësh, domethënë prodhimesh tingullore (ose shkrimore), nga të cilat çdonjëri i përgjigjet një realjeje (Martinnet., 2002, p. 30).

Në aspektin shoqëror gjuha përdoret si mjeti kryesor i komunikimit dhe i bashkëveprimit njerëzor, çka do të thotë se përvetësimi i saj është një domosdoshmëri. Komunikimi njerëzor e shfaq gjithë origjinalitetin e vet kur bëhet nëpërmjet gjuhës. Pavarësisht se sot ka mjaft mjete të tjera komunikimi, ato nuk kanë as qëndrueshmërinë as lashtësinë, prej të cilave përfiton gjuha e nyjëtuar (Baylon & Mignot, 2004, p. 71).

Komunikimi në gjuhën amtare është një nga tetë kompetencat themelore me të cilat pajiset nxënësi në arsimin parauniversitar. Kësisoj qëllimi i mësimit të gjuhës amtare në arsimin parauniversitar është i përcaktuar në çdo program lëndor sipas klasave dhe niveleve të arsimit. Duhet theksuar se, tradicionalisht mësimi i gjuhës shqipe në shkollën shqiptare është mbështetur në përvetësimin e gramatikës dhe rregullave të saj sipas disiplinave (fonetikë, morfologji, sintaksë, leksikologji, etj) dhe nxënësve u kërkohej përvetësimi rigoroz i tyre. Kjo mënyrë e të mësuarit të gjuhës e cila kishte karakter të theksuar skematik, tashmë është zëvendësuar me metoda e mjete bashkëkohore, të cilat kultivojnë te nxënësit aspektin praktik e përdorimor të gjuhës në aktivitetin e tyre të përditshëm. Tekstet mësimore të gjuhës shqipe janë mbështetur në traditën e teksteve të hartuara nga rilindasit tanë, të cilët dhanë një ndihmesë të vyer në

këtë fushë, duke shërbyer si bazë e shëndoshë shkencore por edhe kombëtare për të ardhmen.

1.2. Objekti i studimit

Objekt i analizës në punimit tonë doctoral është dhënia e termave gjuhësore në tekstet e gjuhës shqipe të arsimit parauniversitar, kl II-IX në periudhën kohore 2005-2010, sipas sistemeve e nënsistemeve të gjuhës. Puna jonë kërkimore është kufizuar në tekstet e kësaj periudhe për dy arsye:

E para, kjo periudhë përkon me futjen e altermekstit, reformë që mundësoi procesin decentralizues të përzgjedhjes së teksteve. Në këtë periudhë, jo vetëm mësimi i gjuhës amtare, por edhe i lëndëve të tjera kaloi në një sistem të decentralizuar, ku për çdo lëndë ofrohen disa tekste konkurruese. Në këto kushte, zbatimi i reformës së Altermekstit qysh në vitin 2005, solli një numër mjaft të madh tekstesh për çdo lëndë, ku përveç arritjeve dhe risive u vërejtën edhe probleme. Numri mjaft i madh i teksteve mësimore që prodhoi reforma “Altermekst”, vështirësoi mjaft përzgjedhjen nga ana e komisioneve të ngritura nëpër shkolla. Si rezultat i mosfunksionimit si duhet të procedurave për hartimin e më pas përzgjedhjen e teksteve, në shkolla mbërritën tekste me një sërë problemesh të përmbajtjes, të gjuhës së vështirë e të pakuptueshme të përdorur në to , të mangësive shkencore e pasaktësisë së termave të përdorur si dhe shpjegimit të duhur konceptor të tyre në përputhje me moshën dhe veçoritë psikofizike të nxënësve. Pavarësisht se tekstet zgjidheshin nga mësuesit e lëndës së gjuhës shqipe në shkollë, atyre u lihej shumë pak kohë për ta studiuar atë. Tekstet që përzgjidheshin nuk u pilotuan paraprakisht për saktësinë shkencore dhe metodike të tyre.

Pavarësisht se altermeksti nxiti konkurrencën e botimeve shkolllore, vlerësimi i teksteve mësimore, konsiderohet si një pikë e dobët e reformës sepse ky vlerësim ndikohej nga

një sërë faktorësh si: profesionalizmi i vlerësuesve të teksteve, ndikimi i shtëpive botuese, përzgjedhja e nxituar nga ana e komisioneve nëpër shkolla etj. Ky proces u ofroi nxënësve tekste të ndryshme për secilën klasë, ku u vunë re edhe problemet të shumta, të cilat u bërë objekt i kërkimit tonë.

E dyta. Në këtë periudhë u hartuan planet, programet dhe tekstet e gjuhës shqipe të integruara me atë të letërsisë. Nxënësve iu ofrua një tekst i vetëm i quajtur, Gjuha Amtare, i cili synonte ndërthurjen e njohurive të gjuhës shqipe me njohuritë në lëndën e leximit letrar dhe letërsisë. Ky konceptim bashkëkohor i teksteve ndikoi pozitivisht në formimin gjuhësor e letrar të nxënësve të klasave II-IX, duke aftësuar nxënësit më tepër në aspektin e respektimit të rregullave gramatikore e të zbatimit të standardit, si dhe në aftësimin e tyre në të lexuar, të shkruar dhe në komentimin e analizën e pjesëve të ndryshme letrare. Por, nga vëzhgimi dhe analiza që u kemi bërë teksteve të gjuhës shqipe, përzgjedhja e të cilave është bërë me metodën rastësore, kemi vërejtur se përveç arritjeve shkencore në formulimin e termave gjuhësorë dhe koncepteve nga klasa në klasë, ka edhe probleme të karakterit shkencor e metodik të tyre.

Përveç mbushullisë së termave, ngarkesës konceptuale të tyre, ne kemi veçuar përkufizime të llojllojshme për të njëjtin term, çka është një problem serioz në këto tekste. Nga hulumtimet e bëra në këto tekste, termat gjuhësorë në disiplina të ndryshme si: morfologji, sintaksë, fonetikë, leksikologji etj., jepen njëri pas tjetrit e jo në mënyrë të shkallëshkallëshme sipas nivelit të çdo klase, e rrjedhimisht ato nuk përvetësohen gradualisht nga nxënësit në mënyrë që ata të krijojnë një bazë të qëndrueshme njohurish, të cilat të mund të plotësohen e të pasurohen nga klasa në klasë. Nxënësve herë herë u ofrohen koncepte e terma të cinguar, herë-herë të tejmbushura me informacion të panevojshëm, madje të ndërtuara e konceptuara gabim.

Tërësia e problemeve që po marrim në shqyrtim në kërkimin tonë doktoral ka të bëjë me përdorimin e termave gjuhësorë në këto tekste, të cilat për nga saktësia shkencore nuk përputhen me gjegjëset e tyre në veprat kodifikuese të gjuhës shqipe e për rrjedhojë ndikojnë në aftësitë për të zotëruar kompetencat gjuhësore e komunikative tek nxënësi, e për t'i përfutur ato gjatë përvetësimit të lëndes së gjuhës amtare në shkollë. Nxënësi, nëpërmjet mësimit të gjuhës amtare në shkollë nga tekstet, duhet të dijë të përdorë drejt e saktë gjuhën, sistemin gramatikor të saj, përmes termave dhe koncepteve sipas disiplinave, si dhe duhet të fitojë aftësi të shprehurit, të komunikimit efektiv e të dobishëm në jetën e përditshme, duke i dhënë kuptim të menduarit nëpërmjet ligjëritimit gojor dhe atij të shkruar.

Problemet e konceptimit shkencor të termave gjuhësorë në këto tekste do të jenë shtrati i studimit tonë kërkimor, duke shkuar më tej, në shqyrtimin përqasës mes këtyre termave gjuhësore sipas nënsistemeve të gjuhës, me termat e mirëfillta shkencore të veprave kodifikuese të gjuhës shqipe, dhe literaturës ndërkombëtare. Identifikimi i përkufizimeve terminologjike të pasakta nuk do të jetë qëllim në vetvete i studimit, por ne do të shohim se si dhënia e këtyre termave me probleme në formulimin shkencor e metodik të tyre, në mjaft raste edhe të pasakta, ndikon në formim gjuhësor të ulët tek nxënësit e klasave II-IX, e në përfitim të kompetencave gjuhësore e komunikative të tyre.

1.3. Objektivat e studimit

Tema e zgjedhur ka si objektivi:

- Të hulumtojë në tekstet e gjuhës shqipe termat gjuhësorë nga njëra klasë në tjetrën sipas nënsistemeve të gjuhës
- Të identifikojë problemet që vërehen në formulimin shkencor të tyre

-Të vlerësojë vendin dhe peshën që këto terma zënë në tërësinë e këtyre teksteve e sidomos në shkallën e përvetësimit të nxënësve të arsimit parauniversitar

-Të analizojë pasaktësitë e këtyre termave përmes një analize krahasuese mes teksteve të gjuhës shqipe dhe veprave kodifikuese të gjuhësisë shqiptare dhe asaj të huaj, shkaqet e tyre si dhe të sugjerojë përmirësime të mundshme në të ardhmen

-Të bëjë lidhjen e këtyre problemeve gjuhësore në konceptimin e termave me efektet që ato krijojnë tek nxënësit jo vetëm në formimin e përgjithshëm gjuhësor, por edhe në përfitim të kompetencave gjuhësore e komunikative, në aftësitë e tyre shprehëse sipas standardeve të arritjes dhe të të nxënit në përputhje me moshën e nivelet e përcaktuara nga këto standarde

Duke pasur parasysh hapësirën e madhe të problemeve që ekzistojnë në hartimin e teksteve mësimore në rastin tonë të teksteve të gjuhës shqipe, studimi ynë synon të japë konceptet bazë të kompetencës gjuhësore, komunikative përmes teorive gjuhësore të njohura si teoria gjenerativiste, Teoria strukturaliste, teoria e relativitetit në gjuhë, gramatika universale, lidhja e gjuhës dhe mendimit etj, duke sjellë kështu në vëmendje ndihmesat teorike të studiuesve të shquar në fushën e gjuhësisë si: Chomsky, Hudson, Hymes, Lyons, Blumfeld and Johnson, Littlewood, Campbell and Wales, Bruner, Vygotsky, Savignon etj., për të vijuar me ndihmesat teorike për terminologjinë gjuhësore të autorëve të huaj dhe shqiptarë si: Dykro e Todorov, Lyons, Martine, Saussure, Tereza. M Cabre, Robins, etj. Studimi, përmes shqyrtimit të literaturës, nxjerr në dukje arritjet e terminologjisë botërore në përgjithësi, shkollat, autorët kryesorë të tyre, etapat e zhvillimit të saj deri në ditët tona, si dhe zhvillimin e terminologjisë shqiptare, etapat e ecurisë së saj, qysh nga Fjalori i Bardhit, Gramatikat e Rilindjes Kombëtare e deri në ditët tona me studime të mirëfillta në fushën e terminologjisë në

përgjithësi e asaj gjuhësore në veçanti.

Objektiv tjetër i rëndësishëm i studimit tonë është edhe evidentimi i veprave kodifikuese për terminologjinë e shkencave të ligjërimit, si Fjalori i gjuhës shqipe 1954, Fjalori i gjuhës së sotme shqipe 1980, Fjalori i termave të gjuhësisë 1975, Fjalori krahasues i termave të gjuhësisë 2011, etj. Këto vepra, së bashku me traditën e mëparshme të zhvillimit të terminologjisë gjuhësore në Shqipëri, përbëjnë një bazë të vyer të zhvillimit të shkencës së gjuhësisë dhe hartimit të teksteve mësimore të gjuhës shqipe.

Së fundmi, punimi ynë, pas analizës së teksteve gjuhësore, testeve, të kryera me nxënësit e klasave të nënta, për të parë shkallën e përvetësimit të koncepteve e termave gjuhësore si dhe nivelin e kompetencave gjuhësore, aftësive shprehëse e ligjërimore, synon të japë rekomandime konkrete për përmirësimin e saktësimin shkencor të këtyre termave në funksion të formimit të duhur gjuhësor të nxënësve në përputhje me moshën, veçoritë psikofizike e pedagogjike nga klasa në klasë, si dhe në zbatim të standardeve të arritjes e të të nxënësve përcaktuar nga Ministria e Arsimit dhe Sporteve, Instituti i Zhvillimit të Arsimit etj.

1.3. Metodologjia e punimit, hipoteza, pyetja kërkimore

Studimi ynë synon të hulumtojë në tekstet e gjuhës shqipe të arsimit parauniversitar, koncepte e terma gjuhësore të përdorura në to. Kështu, duke patur parasysh problematikën tani të përcaktuar qartë, pyetja kërkimore që shtrohet në këtë punim e që kërkon përgjigje të studiuar mirë e mirë është;

- Cilat janë termat gjuhësore e konceptet të cilat janë formuluar gabim , nuk përputhen me ato të veprave kodifikuese të gjuhësisë shqiptare? Pyetje të tjera ndihmëse që do të na ndihmojnë në ecurinë e procesit kërkimor janë;
- Në cilat disiplina gjuhësore vërehen këto probleme? (fonetikë, morfologji, sintaksë,

leksikologji etj.)

- Cili është raporti midis termit shqip dhe atij të huaj në tekstet e gjuhës shqipe?
- Cili është vendi që kanë zënë termat gjuhësore në kurrikulën e gjuhës shqipe të arsimit parauniversitar?
- Sa ndikojnë problemet shkencore të formulimit të termave gjuhësore në kompetencat gjuhësore e komunikative tek nxënësit, në formimin gjuhësor të tyre?

Hipoteza që do të vërtetojmë gjatë studimit tonë:

Problemet shkencore të konceptimit dhe përkufizimit të termave në tekstet e gjuhës shqipe të arsimit parauniversitar kl II-IX ndikojnë në kompetencën e ulët gjuhësore e komunikative të nxënësve.

Argumenti kryesor i këtij punimi mbështetet në idenë kryesore se arritjet më të shënuara të shkencës gjuhësore shqiptare, duhet të jenë baza e duhur shkencore e të gjitha dijeve të njësuar që duhet të marrin nxënësit përmes teksteve të gjuhës shqipe në shkollat tona, tekste të cilat duhet të realizojnë formimin gjuhësor, aftësitë shprehëse e komunikative të nxënësve të klasave II-IX.

Metodologjia e përdorur në këtë studim është interpretiviste e studimi në fjalë ka karakter epistemologjik, që do të thotë se karakterizohet nga objektiviteti dhe konstruktivizmi. Studimi ka karakter përfaqësues, sepse ndihmon të krahasojmë elementët dhe karakteristikat më të qenësishme të koncepteve gjuhësore dhe termave shkencore me ato të veprave kodifikuese gjuhësore.

Të dhënat që kanë dalë nga kampionimi i zgjedhur në shkollat 9-vjeçare të qarkut të Korçës, përfaqësojnë grupe të ndryshme brenda popullatës së gjerë të nxënësve të klasave të nënta dhe rezultatet mund të jenë përfaqësuese për të gjithë grupin.

Analiza e të dhëna në këtë punim do të kryhet në dy faza:

Faza e parë, në të cilën do të bëhet analizë përmbajtësore e teksteve të gjuhës shqipe, konkretisht, e koncepteve dhe termave gjuhësorë sipas nënsistemeve, të cilat do të shihen në rrafshin krahasues me veprat kodifikuese të gjuhësisë shqiptare e më gjerë. Faza e dytë, lidhet me testimin si instrument i përzgjedhur, për të parë se si këto terma dhe koncepte të shtjelluara në fazën e analizës, ndikojnë në kompetencën gjuhësore dhe aftësitë gramatikore të nxënësve. Të dhënat e nxjera nga testimet e kryera në shkollat 9-vjeçare janë përpunuar në progamin Exel.

Në bazë të interpretimit të të dhënave do të përpiqemi që të provojmë faktin se tekstet e gjuhës shqipe (2005 - 2010), mundësuan kompetencë të ulët gjuhësore e komunikative të nxënësit e arsimit parauniversitar, në periudhën kur u zbatua reforma e alterteksit, e cila në rastin tonë përbën kontekstin në të cilin do të kryhet punimi ynë. Për t'i dhënë përgjigje pyetjes sonë kërkimore, e për të vërtetuar hipotezën kemi ndjekur disa hapa në analizën tonë.

Së pari kemi bërë përzgjedhjen e teksteve të gjuhës shqipe nga klasa II deri në klasën e IX . Kjo përzgjedhje është bërë nëpërmjet metodës rastësore.

Së dyti u shqyrtuan në këto tekste termat gjuhësorë dhe u bë klasifikimi i tyre sipas nënsistemeve të gjuhës (fonetikë, morfologji, sintaksë, leksikologji, etj), për të vijuar më tej me analizën krahasimore mes këtyre termave të qëmtuara në këto tekste dhe veprave kodifikuese të mara nga literatura si, fjalorë të ndryshëm, gramatika të gjuhës shqipe dhe të huaja, etj.

Shqyrtimi përqasës mes termave dhe koncepteve gjuhësore të qëmtuara në tekstet e gjuhës shqipe klasa II-IX dhe veprave kodifikuese të gjuhësisë shqiptare dhe të huaj, nuk do të shërbejë vetëm për nxjerrjen e koncepteve dhe termave gjuhësore të formuluar gabim apo me pasaktësi shkencore, por përmes tyre ne do të shohim se si

ndikojnë ato në kompetencën gjuhësore të nxënësit.

Së treti, për të parë nivelin e kompetencave gjuhësore dhe komunikative të nxënësve, realizuam teste kontrolli me shkrim me nxënësit e klasave të nënta të qarkut të Korçës. Për të realizuar testimet u zgjedhim shkollat 9-vjeçare të cilat përdorin ribotime të teksteve të cilat i kemi marrë në analizë, për të parë saktësinë shkencore të tyre. Konkretisht shkollat 9-vjeçare: “Pandeli Cale”, “Ismail Qemali” e “Sevasti Qiriazi” në Korçë, “Gjokë Shqiptari”, “Muhamer dhe Esat Minarolli” në Pogradec, “Shefqet Muçllari” në Vërdovë (Pogradec) si dhe shkolla “Dritëro Agolli” në Bilisht (Devoll). Në total numri i nxënësve të klasave të nënta në qarkun e Korçës është 2600, të ndarë sipas rretheve; 1335 rrethi i Korçës, 1010 rrethi i Pogradecit dhe 255 rrethi i Devollit. Siç e përmendëm edhe më lart testimi u zhvillua në shkolla 9-vjeçare me një shtrirje në të gjithë qarkun, me një kampionim prej 372 nxënësish, ose 14 % të popullatës. Mendojmë që kampionimi i qëllimshëm i nxënësve të përzgjedhur është përfaqësues dhe na krijon mundësinë të nxjerrim të dhëna parësore të mjaftueshme për të vërtetuar hipotezën tonë sepse, e para, kemi përzgjedhur ato shkolla ku përdoren ribotime të teksteve të mara në analizë dhe e dyta, për përcaktimin e shkollave jemi mbështetur në renditjen e tyre sipas Kartës së Performancës, e cila i rendit shkollat sipas treguesve, me rend zbritës¹. Kështu është vepruar edhe për përzgjedhjen e shkollave të tjera në ZA Pogradec dhe Devoll.

Paraqitja grafike e rezultateve të testeve nxjerrë të dhëna konkrete mbi ndikimin që kanë termat e pasakta gjuhësore të dhëna në tekstet e gjuhës shqipe, çka tregon shkallën e përvetësimit të kompetencave gjuhësore e komunikative të përcaktuara në kurrikulën e gjuhës shqipe, por edhe në programet lëndore për çdo klasë, si dhe në standardet e

¹ <https://app.box.com/s/t3sn12br8p7449ynebn8130ollql2ae8>

arritjes e të të nxënit, përcaktuar nga Ministria e Arsimit dhe Sporteve dhe Instituti i Zhvillimit të Arsimit.

1.4. Struktura e punimit

Ky punim është ndarë në 6 kapituj.

Në kapitullin e parë bëhet prezantimi i problemit , objekti, qëllimi, objektivat, hipoteza dhe pyetja kërkimore që kanë udhëhequr punimin.

Në kapitullin e dytë jepet modeli teorik përmes rishikimit të literaturës. Përmes këtij kapitulli sillen në vëmendje zhvillimet kryesisht të karakterit historik të gjuhës si shkencë që në kohët më të vjetra deri në ditët tona, teoritë kryesorë të zhvillimit të gjuhës, si dukuri të cilat kanë sjellë edhe zhvillimin e terminologjisë së kësaj shkence në etapa të ndryshme historike. Lexuesit njihen me teoritë konvencionaliste dhe natyraliste qysh në antikitet, me terminologjinë gjuhësore të krijuar prej dijetarëve të kësaj periudhe për të vazhduar me zhvillimet konkrete në mesjetë, me gramatikat përshkruese dhe universale, të cilat sollën prurje të bollshme në lëmin e terminologjisë gjuhësore. Në fokus të këtij kapitulli janë teoritë strukturaliste dhe gjenerativiste të gjuhës, lidhja e gjuhës me mendimin etj.

Në kapitullin e tretë bëhet një përshkrim i hollësishëm i zhvillimit të terminologjisë si shkencë, lindja dhe zhvillimi i saj përkrah disiplinave të tjera, shkollat dhe autorët kryesorë të tyre që nga Wysteri e deri te terminologët bashkëkohorë të shekullit të njëzetë e me vonë. Lidhja e terminologjisë me disiplina të tjera si gjuhësia, gjuhësia e apikuar, komunikimi, leksikologjia, leksikografia, etj. Pjesë e qenësishme e këtij kapitulli janë përkufizimet për termin, konceptin, lidhjen mes tyre, për terminologjinë dhe sistemet terminologjike si koncepte të rëndësishme që i kanë prirë kapitujve të mëvonshëm.

Kapitulli i katërt sjell në vëmendje zhvillimin e terminologjisë gjuhësore shqiptare, parë kjo në këndvështrimin historik qysh në hapat e parë të shkrimit të shqipes e deri në ditët tona, identifikimi i veprave kryesore kodifikuese të terminologjisë shqiptare, së bashku me mjaft ndihmesa të tjera teorike në lëmin e terminologjisë në përgjithësi dhe asaj gjuhësore në veçanti është një tjetër pjesë e rëndësishme e këtij kapitulli. Ky kapitull i kushton një vëmendje të veçantë mënyrave të formimit të termave gjuhësorë që gjenden në tekstet mësimore të gjuhës shqipe të arsimit bazë, raportin mes termit shqip dhe atij të huaj, termat-togfjalësh dhe sistemet terminologjike sipas disiplinave, antonimia, sinonimia, polisemia etj.

Kapitulli i pestë bën një shqyrtim përqasës mes termave dhe përkufizimeve konceptore të qëmtuara në tekstet e gjuhës shqipe nga klasa II-IX në arsimin bazë dhe gjegjëseve të tyre në veprat kodifikuese të gjuhësisë shqiptare dhe të huaj. Përmes këtij shqyrtimi, i cili është realizuar sipas disiplinave gjuhësore, janë nxjerrë terma dhe përkufizime konceptore jo të qarta, herë-herë të pasakta shkencërisht, të paplota, terma të pashpjeguara si duhet në përputhje me moshën dhe nivelin e nxënësve, etj. Shqyrtimi përqasës i realizuar në këtë kapitull nuk ka qenë qëllim në vetvete vetëm për të nxjerrë termat dhe konceptet e formuluar jo drejt dhe listimin e tyre, por janë shpjeguar edhe shkaqet e këtyre pasaktësive shkencore dhe metodike.

Në kapitullin e gjashtë bëhet analiza e të dhënave të mbledhura nga testimet e zhvilluara te nxënësit e klasave të nënta në qarkun e Korçës. Testimi u krye sipas modelit të provimit të lirim të lëndën e gjuhës shqipe, duke u mbështetur në Programin Orientues të tij dhe testoi njohuritë gjuhësore, termat dhe konceptet kryesore nga disiplina të ndryshme si, fonetikë, morfologji, sintaksë, leksikologji, drejtshkrim. Qëllimi i testimit nuk ishte thjesht kontrolli i përvetësimit të termave dhe koncepteve

gjuhësore, por më tej, kompetenca që përftojnë nxënësit nga përvetësimi i tyre. Nëpërmjet analizës së përgjigjeve të nxënësve për çdo pyetje, kemi bërë interpretimin grafik, që pasqyron saktësinë e tyre për të parë nivelin e kompetencës gjuhësore. Punimi mbyllet me përfundime dhe rekomandime mbi analizën dhe gjetjet e saj.

1.5. Nevoja për këtë studim

Mësimi i gjuhës përmes teksteve shkollorë në arsimin bazë është rruga kryesore nëpërmjet së cilës nxënësit pajisen me njohuri në fushën e gramatikës dhe disiplinave bazë të saj. Gjithçka që nxënësit mësojnë përmes teksteve mësimore nuk është qëllim në vetvete, por shërben për përdorimin korrekt të gjuhës në jetën e përditshme. Punimi ka qëllim që të hulumtojë në këto tekste, për të parë terma e koncepte gjuhësore të cilat kanë probleme të ndryshme në formulimin dhe dhënien e tyre, duke shkuar më tej; se si këto përkufizime ndikojnë në kompetencën e ulët gjuhësore të nxënësve. Duke parë numrin e madh të alternativave, të dala nga reforma altermtekst, studimi ndërtohet mbi një sërë problemesh e shqetësimesh të krijuara nga tekstet që përdoren sot në shkollat tona. Pavarësisht se, studimi e konkretisht mbledhja e të dhënave është realizuar në shkollat 9-vjeçare të qarkut të Korçës, gjetjet dhe rezultatet e mbledhura janë përgjithësuese dhe më gjerë.

Studimi sjell në vëmendjen e hartuesve të teksteve problemet konceptore të termave të gjetura dhe analizuara dhe jep përfundime e rekomandime konkrete që do të ndihmojnë në përmirësimin e punës për hartimin e teksteve të gjuhës shqipe të arsimit bazë në të ardhmen. Pavarësisht studimeve të kryera në fushën e terminologjisë gjuhësore, ky punim studimor shtrihet në mënyrë më të detajuar dhe konkrete në tekstet mësimore të gjuhës shqipe në arsimin bazë, duke bërë një analizë të detajuar të koncepteve e termave që përdoren në to. Punimi u hap rrugë edhe nismave të tjera në këtë fushë, të cilat mund

të plotësojnë kuadrin e hulumtimeve shkencore edhe në arsimin e mesëm dhe tekstet e përdorura në të.

KAPITULLI 2:NJË VËSHTRIM MBI ZHVILLIMIN E GJUHËS SI SHKENCË

Gjuha qysh në lindje të saj e deri më sot, ka shërbyer si një dukuri që realizon bashkëveprimin ndërmjet njerëzve dhe komunikimin si një proces të domsdoshëm shoqëror. Njerëzit janë marrë qysh herët me problemet e gjuhës, pasi ajo është një diçka që u përket të gjithëve.

Trajtimi i problemeve gjuhësore është vërejtur qysh në kohët më të vjetra, në filozofinë kineze, indiane, arabe, e për të vijuar me atë greke, latine etj. Dijetarë dhe shkolla të ndryshme e kanë trajtuar gjuhën si dukuri, në tërë ndërliqësinë e saj, në aspektin filozofik e kësisoj edhe shpjegimi i një sërë dukurish gjuhësore është bërë nën dritën e qasjeve filozofike. Filozofia e gjuhës është përpjekur t'u japë përgjigje pyetjeve të tilla si: ç'është gjuha; pse lindi gjuha dhe kush e krijoi atë; pse njerëzit komunikojnë nëpërmjet gjuhëve të ndryshme në botë; ç'lidhje ka midis gjuhës dhe mendimit, etj. Interesi për gjuhën, për dukuri të ndryshme të saj u bë objekt i mirëfilltë studimi në disa qendra qytetërimesh, duke bërë që secili prej tyre të ketë rëndësinë e merita të veçanta për zhvillimin e mëtejshëm të saj si shkencë më vete. Lyons, në veprën e tij "Hyrje në gjuhësinë teorike", shkruan:

“ Si çdo shkencë tjetër, edhe gjuhësia ndërtohet mbi të shkuarën; dhe këtë e bën jo vetëm duke vënë në dyshim dhe duke hedhur poshtë doktrinat tradicionale, por edhe duke i zhvilluar më tej dhe duke i formuluar rishtas. (Lyons, 2010)

Me studim shkencor është nënkuptuar studimi i gjuhës përmes vëzhgimit të kontrollueshëm e të vërtetueshëm me rrugë empirike, mbështetur në një teori të përgjithshme të strukturës gjuhësore (Robins., 2007, pp. 19-21). Kjo do të thotë se gjuha si dukuri e si një sistem i mirëfilltë rregullash është formësuar e konsoliduar në shekuj përmes ndihmesash të ardhura qysh në kohët më të lashta duke u përsosur deri në

kohën tonë.

Robins gjithashtu thekson se gjuhësia teorike njohu zanafillën e saj europiane, pjesërisht për të përmbushur nevoja praktike. Pikërisht në këtë periudhë vërejmë për herë të parë fillimet e përsiatjeve gjuhësore, të cilat lindën nga gjuhësia popullore dhe zbatimet teorike, bile, duke i tejkaluar ato (Ibidem, p.27).

Në çështjet e mëposhtme do të trajtohen zhvillimet kryesore të gjuhës, terminologjisë së saj, përmes zhvillimit të teorive kryesore, qysh nga qytetërimet e lashta e deri në ditët tona.

2.1. Zhvillimi i gjuhës dhe terminologjia e saj në Greqinë e Lashtë

Edhe pse mund të themi që gjuha dhe gjuhësia janë trajtuar mirëfilli në aspektin filozofik, qysh në qytetërimet indiane, kineze, arabe etj., gjuhësia europiane zë fill në botën e lashtësisë greke.

Në periudhën e qytetërimit të lashtë helen u zhvillua shkrimi si mjet i rëndësishëm i dijes dhe i kulturës, kryesisht me lindjen dhe zhvillimin e alfabetit fonematik, përmes të cilit u zhvillua ligjërimi i folur dhe i shkruar.

Vlen të përmendim në këtë periudhë kristalizimin e dy teorive që gjalluan në Greqinë e Lashtë si vazhdim nga qytetërimet e mëparshme: Teoria, hipoteza fyse ose nomo dhe teoria konvencionaliste ose natyraliste. Dallimi mes tyre kishte të bënte në lidhjen që ekziston mes fjalëve dhe sendeve që ato emërtojnë.

Natyralistët mendonin se kjo lidhje është e natyrshme, kurse konvencionalistët mendonin se nuk ka lidhje natyrore mes fjalës dhe sendit që emërton; lidhja e tyre është arbitrare, e ndërtuar me marrëveshje nga folësit e gjuhës (Rrokaj., 2010, p. 34).

Analogjistët ndërtuan modele të ndryshme sipas të cilave klasifikuan fjalët e rregullta të gjuhës (termi tradicional paradigme, model), ndërsa anomalistët mendonin se përveç

rregullsive, në gjuhë, ekzistojnë edhe parregullsitë (anomalitë). Duhet thënë se rregullsitë që propozonin analogjistët ishin ato të paradigmeve formale, pra, fjalët me të njëjtën gjendje gramatikore kanë të njëjtat mbaresa morfologjike, kanë rregullsi në marrëdhëniet mes formës dhe përmbajtjes, formës dhe kuptimit, etj. Ndërsa përsa i përket parregullsive, sipas anomalistëve, ato kishin të bënin me mospërputhjen mes eptimit dhe prejardhjes së fjalës, anomalitë semantike të gjinisë, marrëdhëniet semantike të përpjestimit ndërmjet kategorive formale dhe kuptimeve të tyre të përgjithshme, etj.(Robins., 2007, pp. 45-46)

Sipas John Lyons, gramatika tradicionale e cila u zhvillua më vonë, njohu si parim teorik të zhvillimit të saj edhe analogjinë edhe anomalinë, pasi gramatikanët nga njëra anë, duke kërkuar rregullsitë e gjuhës, shpesh dalin në mundësi të ndryshme të lidhjeve mes fjalëve, dhe nga ana tjetër, çështja se cila “ formë gjuhësore” do të pranohet si e drejtë, qëndron e hapur. Kështu, lufta midis analogjistëve dhe anomalistëve, vijon të qëndrojë në themel të zhvillimit të gjuhës dhe teorive të saj (Lyons, 2010, p. 25). Hipotezat e mësipërme mund t’i gjejmë në botime të tjera edhe me emërtimin analogji, anomali.

Në këtë periudhë përmendim dy dijetarët e shquar, Platoni dhe Aristoteli, të cilët zunë një vend të rëndësishëm në zhvillimin e mendimit filozofik gjuhësor në Greqinë e Lashtë. Platoni mbronte idenë se tërësia e qenieve janë shfaqje e idesë, tek e cila mbërihet nëpërmjet analizës së gjuhës e konkretisht të disa njësive gjuhësore (onoma, rema), të cilat kanë rol themelor në gjuhë. Pra, fjala është për pjesët e ndryshme të ligjëratës, ndërsa Aristoteli mendonte se “primati ontologjik” zbulohet përmes analizës së gjuhës dhe funksionit logjiko- gjuhësor të një folësi brenda një fraze (Rrokaj., 2010, pp. 29-30).

Në veprën e tij “Poetika”, ai thotë se të folurit e njeriut ka këto pjesë: elementi, rrokja, lidhëza, emri, folja, gjymtyra, rasa, fjalia, duke hedhur kështu bazat konceptuale të pjesëve të ligjëratës e duke dhënë për secilën përkufizime të hollësishme.

Elementi është tingull, që krijon fjalë të arsyeshme; rrokja është pjesë që formohet nga elemente, por s’ka kuptim më vete; lidhëza (këtu fut edhe përemrin) nuk ka kuptim më vete, as nuancë kohore; folja, ka kuptim më vete, ka nuanca kohore që janë kuptime plotësuese, koha është e së tashmes dhe e së shkuarës; fjalia, sipas tij është tingull i përbërë, që ka kuptim më vete dhe që përbëhet prej pjesësh të cilat kanë edhe ato kuptim më vete. Duhet thënë që këto terma që formuloi Aristoteli përdoren edhe sot në gramatikat gjuhësore me emërtime të njëjta (Aristoteli, 2006).

Paralelisht me zhvillimin e mendimit gjuhësor në Greqinë e Lashtë, u zhvillua edhe terminologjia gjuhësore. Në kërkimet e lashta gjuhësore, grekët përdorën termin “gramatikë”, që do të thoshte “art i të shkruarit”. Me kategoritë e gjuhës dhe termat kryesorë të saj u mor dhe shkolla filozofike e stoikëve. Ata caktuan pesë pjesë të ligjëratës: *foljen, lidhëzën, gjymtyrën, emrin e përgjithshëm dhe emrin e përveçëm*. Edhe për nocionin e rasave ata bënë përcaktimin: *rasa të drejta dhe rasa të zhdrejta*. Ata u përpoqën të gjenin formën fillestare të fjalëve, *etimonin* e tyre. Këtu zë fill dhe etimologjia si shkencë.

Në fushën e terminologjisë dhe koncepteve gjuhësore vlen t’i rikthehemi sërish te Platonit, sepse ai bëri ndarjen e fjalëve në klasa, bazuar mbi kritere logjike e konkretisht: klasa e emrave, të cilat në fjali luanin rolin e subjektit të thënies; klasa e foljeve, të cilat mund të shprehin veprim ose cilësi.

Një tjetër dijetar grek, Dionisi, shtoi numrin e klasave të fjalëve me ndajfoljen, pjesoren, përemrin dhe parafjalën. Përsa i përket eptimit, grekët ishin të parët që ndërtuan termin

“ rasë”, duke i dhënë asaj kuptimin gramatikor që ka edhe sot (Lyons, 2010, pp. 28-29). Në aspektin fonologjik, në këtë periudhë u vërejtën zbulime konkrete: Platoni bëri ndarjen e fonemave të alfabetit në zanore dhe bashkëtingëllore. Këto të fundit i ndau në të vazhdueshme dhe mbylltore. U identifikua rrokja si njësi strukturore dhe u përkufizua gjuha dhe të folurit si fryt i bashkëveprimit të organeve nyjëtuese me rrymën e ajrit që del nga mushkëritë. Përsa i përket morfologjisë foljore të Greqishtes së vjetër, u dalluan pesë mënyra: dëftorja, lidhorja, dëshirorja, urdhërorja. Grekët përveç diatezës veprorë dhe pësore kishin edhe diatezën mesore e cila shprehte një lloj vetëreferimi për atë që kryente veprimin (Robins., 2007, p. 80). Pra, pavarësisht se studimi i gjuhës në Greqinë e Lashtë kishte karakter filozofik, krahas kësaj qasjeje shihet edhe zhvillimi i gramatikës dhe termave kryesorë të saj, të cilat u bënë bazë e shëndoshë për zhvillime e plotësime të mëtejshme në periudha të mëvonshme.

2.2.Gjuha dhe terminologjia e saj në Mesjetë

Në periudhën e Mesjetës, rol të rëndësishëm në zhvillimin e gjuhës si shkencë dhe terminologjisë gjuhësore, luajti gjuha latine, si gjuhë mbizotëruese në shkrimin e veprave të dijetarëve të kohës në të gjitha fushat. Pozita dominuese e latinishtes ishte faktor i rëndësishëm në zhvillimin e gramatikës universale. Prirja e përgjithshme e kësaj gramatike ishte karakteri i saj përshkrues , çka përputhej me mendimin se gramatika ishte art i të folurit dhe i të shkruarit drejt.

Gjuhëtarët filozofë të Mesjetës u frymëzuan më së shumti nga skolastët, duke u mbështetur në idenë se shkenca është kërkimi i shkaqeve universale dhe të pandryshueshme e bazuar mbi këtë pohim, ata u përpoqën të shpjegonin kategoritë e gramatikës bazuar në kategoritë e logjikës, të epistemologjisë dhe të metafizikës (Lyons, 2010, pp. 31-32).

Në analizën që Lyons i bën zhvillimit të gjuhësisë në këtë periudhë, shkon më tej duke thënë se:

“ Gramatika ishte një teori filozofike e pjesëve të ligjëratës dhe e llojit vetjak të domethënies së tyre, që do të thotë se gjuha i ngjan një pasqyre që transmeton një kopje të realitetit, që qëndron në bazë të dukurive të botës natyrore” (Ibidem, p. 33).

Në Mesjetë gjeti vend përhapja e debatit mbi universalen. E parë në këndvështrimin e filozofisë së gjuhës, koncepti i universalës lidh nga njëra anë mendimin universal (logjikën) dhe nga ana tjetër gjuhën si dukuri njerëzore. Njëherazi, në këtë periudhë, u kristalizua mendimi se gjuha në përgjithësi dhe gramatika në veçanti, janë pasqyrë e botës. Kjo do të thotë se strukturat gramatikore tregojnë strukturat e botës reale dhe gjuhët ndryshojnë vetëm në pamjen e jashtme të tyre, pasi strukturat ndërtuese të tyre janë të njëjta (Rrokaj., 2010, p. 45).

Vlen të përmendet gramatika e Donatit dhe Priscianit, të cilat u përdorën si tekste mësimore e mbi to u mbështetën edhe dijetarë të tjerë të Mesjetës, veçanërisht skolastët. Kështu, modistët në Mesjetë u përqendruan te zhvillimi i gramatikës, duke sjellë risi të vlefshme në terminologjinë gjuhësore e sidomos të termave teknike të gjuhës. Modistët i ruajtën e i zhvilluan më tej elementët e gramatikës së latinishtes së Priscianit, veçanërisht ndarjen e fjalëve në klasa si: ndarja e emrave të përveçëm në *praenomina*, *përemra*, *cognomina*, *mbiemra* dhe *agnomina*, *nofka*.

Robins pohon se bazuar në gramatikat e Donatit dhe Priscianit, modistët ndërtuan përkufizimet e tetë klasave të fjalëve si më poshtë:

Nomen (emri), pjesë e ligjëratës që shpreh kuptim sipas vetisë së vazhdimësisë së ekzistencës në kohë, ose të diçkaje me tipare dalluese
Verbum (folja), pjesë e ligjëratës që shpreh kuptim sipas mënyrës së procesit kohor, veçuar nga materia.
Participium (pjesorja), pjesë e ligjëratës që shpreh kuptim sipas mënyrës së procesit kohor, i veçuar nga materia.
Pronomen (përemri), pjesë e ligjëratës që shpreh kuptim sipas vetisë së vazhdimësisë së ekzistencës në kohë pa veçori dalluese.

Adverbium (ndajfolja), pjesë e ligjëratës që emërton sipas mënyrës së të qenit, e ndërtuar me një pjesë tjetër të ligjërimin, e cila nga ana tjetër emërton përmes mënyrës së procesit kohor, pa marrëdhënie të tjera sintaksore.

Coniunctio (lidhëza), pjesë e ligjëratës që emërton duke bashkuar dy terma të tjerë.

Praepositio (parafjala), pjesë e ligjëratës që emërton përmes një ndërtimi sintaksor, me një fjalë me eptim rasor, duke e lidhur e duke ia referuar një veprimi.

Inerectio (pasthirma), pjesë e ligjëratës që emërton sipas mënyrës së cilësimit të një foljeje ose pjesoreje dhe tregon një ndjenjë ose emocion.(Robins., 2007, pp. 129-131)

2.3.Terminologjia gjuhësore në Rilindje

Rilindja si epokë lindi si reaksion ndaj periudhës së Mesjetës. Boshti kryesor i kësaj epoke ishte filozofia humaniste dhe shkenca në përgjithësi bazohej në të dhënat e realitetit objektiv. Gjatë periudhës së Rilindjes filluan përpjekjet për krijimin e gjuhëve kombëtare të cilat tronditën epërsinë e deri atëherëshme të latinishtes. Vendin e gramatikave universale e logjike do ta zenë gramatikat përshkruese.

Në këtë periudhë u kristalizua mendimi teorik për trajtimin e gjuhësisë diakronike, duke hedhur kështu hapat e para për zhvillimin e gjuhësisë historike. Gjuhët e reja të kombeve apo gjuhët neolatine shërbyen si material i mirëfilltë studiues në rrafshin krahasues me latinishten. Kryesisht elementët krahasues preknin ndryshimet fonetike të gjuhëve të reja, me gjegjëset e tyre në latinishten e vjetër, edhe përsa i përket rrafshit të sistemeve gramatikore dalluese të secilës prej tyre, duke nxjerrë përfundime të rëndësishme të cilat tregonin se gjuhët neolatine ishin gjuhë me vlera edhe përsa i përket risive gramatikore e terminologjike (Hall, 1936, pp. 100-105).

Përpos dijetarëve dhe mendimtarëve të kësaj periudhe si, Baconi, Descartes, Mersenne etj., të cilët ndihmuan në në mendimin filozofik jo vetëm në fushën e gjuhësisë, ajo që duhet përmendur është Gramatika e Port-Royal-it me titull “ Gramatika e përgjithshme dhe e arsytuar”. Kjo gramatikë u bazua mbi universalizmin e ideve, duke përshkruar dhe studiuar me hollësi strukturat bazë të gjuhës. Për hartuesit e saj, Arnauld dhe

Lanselot, gjuhët natyrore janë shfaqje të veçanta të një strukture të përgjithshme dhe unike, e cila është e thellë dhe e përbashkët për të gjitha gjuhët (Rrokaj., 2010, p. 63).

Gramatika e Port-Rojalit ndahet në dy pjesë: *fonetike* dhe *gramatikore*. Në gjashtë kapitujt e pjesës së parë shqyrtohen tingujt dhe shkronjat, theksi dhe ndarja e fjalëve në rrokje. Kapitulli i fundit jep të dhëna për metodën e re të leximit në gjuhën e çdo tipi.

Pjesa e dytë ka 24 kapituj, nga të cilët 23 merren me problemet e morfologjisë dhe kapitulli i fundit me sintaksën (“Sintaksa ose bashkimi i fjalëve në konstrukte. Tipet e konstrukteve”). Aty përmendet se fjalët mund të shënojnë objekte të mendimit dhe lëvizje të mendimit. Fjalët e tipit të parë janë *emra*, *nyje*, *përemra*, *pjesore*, *parafjalë* dhe *ndajfolje*; ndërsa fjalët e tipit të dytë janë *folje*, *lidhëza* dhe *pasthirrma*.

Emrat ndahen në emra të mirëfilltë (që shënojnë substancë) dhe mbiemra që shënojnë cilësi. Emrat kanë format e numrit dhe të rasës dhe parafjalët e domosdoshme për sqarimin e kësaj apo asaj rase. Folja ka vetë, numër, kohë dhe mënyrë.

Teoria sintaksore ka karakter të dyfishtë. Aty shtjellohen shkurt dijet për togfjalëshin (konstruktet). Problemet e sintaksës formale shtjellohen edhe në kapitullin për rasat dhe parafjalët dhe në kapitullin për lidhëzat dhe pasthirrmat. Njohuritë për fjalinë jepen në lidhje me përcaktimet për gjykimin dhe deduksionin si kategori universale. Baza logjike e fjalisë vështrohet si trigjymtyrëshe dhe dygjymtyrëshe. Nga njëra anë, pohohet se çdo fjali përfshin subjektin, atributin dhe këpujën (p.sh. Toka është e rrumbullakët). Këpuja është shenjë e veprimtarisë së mendjes, e cila gjykon si lidhen subjekti dhe atributi me njëri-tjetrin. Në anën tjetër, jepen foljet vetore sipas natyrës së tyre: në vetvete ato shprehin gjykimin me atribut, meqenëse në shprehjen “*Veni, vidi, vici*”² ka tri gjymtyrë.

Logjika dhe gramatika e Port-Rojalit ndikoi në zhvillimin e gjuhësisë logjike,

²lat. Erdha, pashë, fitova.

strukture dhe matematike. Ferdinand de Sossyri e quajti të saktë gramatikën e Por-Rojalit. Gjatë shekujve XVI- XVII në fushën e kërkimeve gjuhësore u shfaqën lëvizje të ndryshme ku ndjehej haptazi ndikimi i empirizmit dhe racionalizmit. Në këtë periudhë u vërejt përparësia që iu dha gjuhëve evropiane dhe atyre përtej oqeanit, si një mënyrë për t'ju përshtatur nevojave të kohës.

Studiues të kësaj periudhe si, Francis Baconi, Mersenne, Dalgarno e Wilkins, bënë përpjekje për krijimin e gjuhës më të mirë të mundshme, e cila të shprehte pastër, qartë e drejt mendimet e njerëzve përmes të njëjtave fjalë, duke ndihmuar njëherazi edhe për zhvillimin e kulturës, artit, tregëtisë në të gjithë botën e qytetëruar. Ideja ishte që të përpunohej një sistem i organizuar në të cilin dija, mendimi dhe idetë të shpreheshin në mënyrë të drejtpërdrejtë me simbole gjuhësore e terminologjike të krijuara për këtë qëllim (Robins., 2007, pp. 177-179). Interesi për gjuhët e gjalla solli krijimin e një sërë gramatikash në gjuhë të ndryshme, të cilat kishin karakter normativ. Ky parim u përdor edhe për krijimin e fjalorëve të këtyre gjuhëve të reja.

Në shekujt XVII- XVIII, u evidentuan fjalorët shpjegues normativë në të cilin jepej kuptimi leksikor i fjalëve, karakteristikat gramatikore dhe stilistike të tyre, si dëshmi jo vetëm e zhvillimit cilësor të gjuhëve të gjalla, por edhe e nivelit shkencor të studimit të tyre. Bazuar në këto të dhëna shohim që lindja e gramatikave normative dhe e fjalorëve shpjegues, hodhën bazat e para të zhvillimit të filologjisë së re e cila kishte si themel problemin e normës gjuhësore.

Paralel me zhvillimet e mësipërme në fushën e gjuhësisë, është e udhës që të përmendet edhe zhvillimi që mori fonetika në përshkrimin sistematik të tingujve e analizës formale gramatikore në gjuhën angleze në shekujt XVI- XVIII. Në këtë periudhë u punua veçanërisht mbi çështje të fonetikës, sigurisht nën emërtimin e drejtshkrimit dhe

drejtshqiptimit, pasi termi fonetikë u shfaq aty nga shekulli XIX.

Studiues si: Hart, Hume, Robinson, Wallis dhe Holder, themeluan atë që u quajt “Shkolla angleze e fonetikës”. Holder, p.sh, ishte ndër studiuesit e parë që bëri përcaktime mjaft të sakta në fushën e koncepteve dhe terminologjisë së fonetikës, përsa i përket nyjëtimit të tingujve, mënyrës së përftimit të zanoreve, të përftimit të zërit, etj.

Bazuar mbi këto përcaktime, Willkins më vonë ndërtoi një alfabet organik me figura të nyjëtimit të 8 zanoreve dhe 26 bashkëtingëlloreve, të cilat përfaqësonin kategori fonetike të përgjithshme, duke treguar pozicionin e buzëve, prerje tërthore të pozicionit të gjuhës etj.

Gramatikanët anglezë ruajtën sistemin e gramatikës së Priscianit në gjuhën latine, atë të ndarjes së fjalëve në 8 klasa, ndërsa të tjerë syresh i ndanë këto tetë klasa në dy grupe sipas gramatikës së Port- Royalit. Konkretisht, në grupin e parë hynin ato fjalë që emërtojnë sende të mendimit (emër, përemër, pjesore, ndajfolje + nyje). Në grupin e dytë bënin pjesë ato fjalë që emërtonin format e mendimit (folje, pasthirmë, lidhëz).

Ndërsa J Willkins dhe C Cooper i organizuan fjalët në dy klasa kryesore mbi baza semantike: a. të plota (integrals), b. pjesëza (particles). Në pjesët e plota përfshiheshin emrat, foljet dhe ndajfoljet, pasi këto kategori kanë një kuptim të përcaktuar. Në grupin e dytë, atë të pjesëzave, bëjnë pjesë, përemrat, nyjat, parafjalët, ndajfoljet e parme, lidhëzat. Të tjerë gjuhëtarë bënë përcaktime të tjera si psh, Ëallis, i cili shpalli se gjuha kishte dy kohë: të tashmen dhe të shkuarën dhe çdo dallim tjetër kohor kryhej nëpërmjet foljeve ndihmëse.

Përpos këtyre gramatikanëve, autorë të tjerë, bazuar edhe në traditën e mëparshme, ndërtuan gramatika të mirëfillta mësimore të suksesshme për kohën, të ndara sipas disiplinave: drejtshkrim, fonetikë, etimologji (domethënë morfologjia, pjesët e

ligjëratës, format dhe eptimet e tyre), sintaksa, prozodia dhe pikësimi.

Vihet re se në përgjithësi mendimi gjuhësor u përqëndrua në çështje të cilat nuk ishin studiuar më parë. Studimi i historik i gjuhëve neolatine nxorri në pah vepra gjuhësore në të cilat shihet qartë formulimi i termave gjuhësore dhe terminologjisë në përgjithësi, të cilat shërbyen si bazë e shëndoshë për zhvillimin e gjuhësisë moderne në një rrafsh më të gjerë kohor e hapësinor

2.4.Zhvillimi i gjuhësisë dhe terminologjisë gjuhësore pas Rilindjes

Nuk mund të themi se ka një ndarje të prerë të zhvillimit të mendimit gjuhësor të rilindjes e të periudhës pas saj, pasi shihet qartë që filozofë e gjuhëtarë të kohës vijuan të ecin në gjurmët e pasardhësve të tyre sa i përket gjuhës, çështjeve gjuhësore terminologjisë së ndërtuar etj.

Terminologjia e mirëfilltë gjuhësore, ajo që më së shumti përdoret edhe sot i kanë themelet në shekujt XVIII- XIX, sigurisht bazuar edhe në tërësinë e termave gjuhësorë qysh nga Antikiteti, Mesjeta, Rilindja etj.

Terminologjia është zhvilluar si një nevojë bazike e njeriut, ajo e të identifikuarit, etiketimit ose emërimit të gjërave. Përkufizimi i saktë nuk është përcaktuar qartë dhe pikëpamjet rreth terminologjisë si disiplinë shkencore, ndryshojnë nga njëra periudhë në tjetrën. Në shekullin XVIII- XIX, shkencëtarët e fushave të ndryshme u bënë hartuesit dhe drejtuesit e terminologjisë në përgjithësi. Ata vërejtën vështirësi në lidhje me diversitetin e formave dhe marrëdhënieve mes formave dhe koncepteve (Cabre, 1999).

Kështu, gjatë shekullit XVIII e XIX vijoi zhvillimi i disa prirjeve të shfaqura qysh në Rilindje. U vu re rëndësia gjithnjë e më e madhe që u jepej gjuhëve kombëtare të cilat u cilësuan si gjuhë të popujve e, si të tilla, shprehnin qënien dhe individualitetin historik e kombëtar. P.sh., Herderi mendonte se midis karakterit të gjuhës dhe kombit që e fliste

atë, ekziston një lidhje e brendshme (Lyons, 2010, p. 38).

Mendimin e Herdert do ta çonte më tej Humboldi, i cili do ta përcaktonte gjuhën si dukuri shoqërore, në të cilën kanë kontribuar gjeneratat përgjatë të gjithë historisë. Sipas Humboldit gjuha nuk është thjesht një produkt i brezave apo thjesht një përfaqësim i përvojës së bashkësisë në të cilën ajo flitet, por është energji të cilën e zotëron çdo folës dhe që krijon realitete nëpërmjet pafundësisë së thënieve të realizuara në sipërfaqe. Përsa i përket zhvillimit të brendshëm të gjuhës, Humboldi zbuloi antinomitë si element kundërshtie brenda çdo gjuhe.

Sipas tij, gjuha është edhe objektive dhe subjektive. Është objektive pasi çdo fëmijë që lind gjuha i vjen si një produkt i krijuar nga brezat paraardhës, por është subjektive, pasi çdo fëmijë fillon e krijon procesin e vetëdijësimit për gjuhën që flitet përreth tij duke e bërë atë dalëngadalë pronë e duke e përdorur më tej. Një tjetër aspekt i antinomisë është forma e brendshme dhe e jashtme e gjuhës. Me gjuhë të jashtme Humboldi kuptonte anën ligjërimore të saj, pra tërësinë e thënieve nga folësit e gjuhës, ndërsa me gjuhë të brendshme kuptonte tërësinë e mekanizmave ndërtues e strukturorë e universalë të një gjuhe përmes të cilave gjenerohen gjuhët e veçanta (Rrokaj., 2010, pp. 89-92).

Humboldi vlerësoi dhe pasoi mendimin e Hegelit në gjuhësi në lidhje me përsosjen e gjuhës, duke marrë si shembull sanskritishten pasi ajo kishte një strukturë model të eptimit. Ai u bë pjesë e zhvillimit të gjuhësisë historiko- krahasuese, duke paraqitur interes të veçantë për gjuhën në përgjithësi si sistem në zhvillimet e shekullit XIX (Swet, 1980, p. 394).

Gjuhëtarë e filozofë të kohës, i mëshonin me forcë idesë se ekziston një raport i fortë kulturë- gjuhë. Sipas hipotezës së Sapir- Worf-it, thuhet se natyra që na rrethon, studiohet sipas ngjashmërive e paraleleve të hequra nga gjuhët amtare ose gjuhët e

kombeve (Worf., 1959, pp. 251-252).

Sh. Rrokaj në veprën e tij “Strukturalizmi klasik në gjuhësi” shkon më tej kur thotë se, Strukturat e të menduarit përcaktohen nga strukturat gjuhësore, pra, procesi i të menduarit gjenerohet ose vihet në lëvizje nga gjuha dhe strukturat bazë të saj, të cilat veprojnë mbi një prerje arbitrare të përvojës që posedojnë vetë folësit e gjuhës (Rrokaj., 2002, pp. 128-129).

Një tjetër përfaqësues i teorisë filozofike të gramatikës universale ishte James Harris me veprën “Hermesi ose një hulumtim filozofik mbi gjuhën dhe gramatikën universale”, botuar më 1751. Në këtë vepër Harris u mbështet në gramatikën e Aristotelit, duke ricituar se fjalët kanë marrëdhënie konvencionale me atë që emërtojnë. Sipas terminologjisë aristoteliane, Harris përkufizoi fjalën dhe fjalinë si një sasi e përbërë nga tinguj me kuptim dhe si e tillë, asnjë pjesë e të cilit nuk ka kuptim në vetvete. Në gramatikën e Harrisit cilësohen dy pjesë kryesore: emrat, ose substantives që “emërtojnë lëndë”; foljet, ose attributives që “emërtojnë attribute”. Te foljet përfshihen folje të mirëfillta, pjesore dhe mbiemra. Ndajfoljet janë lloj i veçantë i attributives ose foljeve. Në gjuhë dallohen dy pjesë ndihmëse pa kuptim të vetin që ndahen në nyja dhe përemra që ndërtohen me një fjalë të vetme dhe lidhëza e parafjalë, që ndërtohen me dy apo më shumë fjalë. Harris, ndryshe nga paraardhësit e tij, i njohu pasthirmat si pjesët e tjera të ligjëratës (Robins., 2007, pp. 209-210).

Përkundrajt veprës së Harris, një tjetër gjuhëtar i kohës, Horne Tooke, kundërshtoi disa prej parimeve të gramatikës së Harris. Mendimi gjuhësor i Tooke ishte në kundërshtim me gramatikën filozofike të Harris.

Tooke parashtrroi një qasje më moderne në shkrimet e tij në përputhje me teoritë moderne formaliste. Ai eci në vazhden e mendimeve të shekullit XVIII, përsa i përket

prejardhjes dhe zhvillimit të gjuhës njerëzore, duke argumentuar se gjuha është ndërtuar duke filluar nga britmat e pasthirmat e panyjëtura të gjendjes natyrore, drejt gjuhëve të ndërtuara e të strukturuara, si ato të lashtat, ashtu edhe gjuhët moderne, kombëtare.

Në aspektin terminologjik dhe konceptor Tooke, njohu dy pjesë kryesore të ligjëratës, emrin dhe foljen: çdo klasë tjetër përftohej nga shkurtime prej të cilave gjuha bëhej më e rrjedhshme. Për të, mbiemrat dhe pjesoret janë folje me përdorim mbiemëror për shkak të rradhës së vendosjes së tyre në fjali. Tooke i përcaktonte elementët e eptimit dhe të prejardhjes brenda fjalëve të prejardhura, si mbetje nga fjalët e lashta që i bashkangjiten rrënjës (Ibidem, p.216-217).

Siç shihet nga të dhënat e cituara më lart, gjuhëtarë, mendimtarë e filozofë bënë përpjekje konkrete për ta studjuar gjuhën në të gjitha aspektet e saj. Mjaft prej njohurive, përkufizimeve e veprave të gramatikanëve klasikë janë plot vlera në aspektin shkencor të formulimit të koncepteve e termave gjuhësorë.

Gramatika tradicionale, me prurjet më cilësore të studiuesve e shkollave teorike qysh nga antikiteti, Roma e lashtë, Mesjeta e Rilindja, shërbeu si një bazë e vlefshme teorike e shkencore për ata që u quajtën “ gramatikanët e rinj” gjatë shekullit XIX. Një traditë tjetër gramatikore, përveç asaj europiane, e cila ndikoi pozitivisht në zhvillimin e gjuhësisë shkencore krahasuese të shekullit të XIX, të cilën do ta trajtojmë në vijim, ishte tradita indiane. Është me mjaft interes që të paraqesim disa prej drejtimeve kryesore të kësaj gramatike.

2.5. Gramatika indiane, termat, rregullat bazë të saj

Analiza gramatikore e indishtes është mjaft e shtrirë në kohë, pasi ajo daton qysh në shek. IV para Krishtit me Paninin dhe përfshin dymbëdhjetë shkolla e njëmijë vepra të

ndryshme gramatikore. Indianët e përqendruan punën e tyre shkencore në dy drejtime: në fonetikë dhe në studimin e strukturës së brendshme të fjalës.

Indianët bënë klasifikimin e tingujve bazuar në eksperimentin dhe vëzhgimin konkret, shumë kohë përpara se studimet fonetike të mirëfillta shkencore në Evropë ta bënin këtë gjë. Përsa i përket strukturës gramatikore të fjalës, indianët qysh në gramatikën e Paninit, hodhën bazat e sintezës së brendshme dhe ekonomisë së shprehjes, duke u bazuar jo vetëm në gjuhën e Himneve Vedike, por edhe në gjuhën bashkëkohore të popullit. Pjesa kryesore e gramatikës së Paninit përbëhej prej rreth 4000 rregullash, të cilat janë renditur në mënyrë të tillë, që funksioni i një rregulli të përcaktohet përmes rregullave pararendëse (Lyons, 2010, pp. 34-36).

Të gjitha fushat e gjuhësisë përshkruese moderne si, semantika, gramatika, fonologjia dhe fonetika, janë trajtuar hollësisht në traditën gjuhësore indiane. Gjuhëtarët indianë janë marrë gjërësisht me gjuhësinë sinkronike, duke veçuar tri rubrika kryesore: Teorinë e përgjithshme gjuhësore e semantike, fonetikë dhe fonologji, gramatikë përshkruese.

Njëherazi, gjuhëtarët indianë u morrën me çështje që kanë të bëjnë me natyrën e kuptimit të fjalës dhe fjalisë, mbi ndryshueshmërinë dhe shtrirjen e kuptimeve të fjalëve, të cilat mësoheshin si përmes vëzhgimeve të konteksteve, situatave dhe përdorimit të tyre në fjali, ashtu edhe përmes përkufizimeve të mësuesve dhe të moshuarve. Në këto studime iu kushtua vëmendje e veçantë marrëdhënieve midis asaj që quhej kuptimi i parë i një fjale dhe kuptimeve të ndryshme që lindnin nga përdorimi metaforik i saj si në të folurën e përditshme, ashtu edhe në atë letrare figurative.

Gjuhëtarët indianë morrën në analizë edhe çështjen e përparësisë mes fjalës dhe fjalisë. Në këtë pikë u dalluan dy rryma të ndryshme që kundërshtonin njëra- tjetrën: Njëra mbështeste idenë se fjalia ndërtohet me anë të fjalëve, kuptimi i secilës ndihmon në

krijimin e kuptimit të përgjithshëm të fjalisë. Ndërsa rryma tjetër e shihte fjalinë si një shprehje të vetme, të pandashme e cila e përcjell kuptimin menjëherë, ashtu si një pikturë perceptohet si diçka e vetme, njëherazi (Robins., 2007, pp. 230-236).

Edhe në çështje të studimit fonologjik, indianët qëndronin më përpara krahasuar me traditën perëndimore europiane, duke dhënë përcaktime të vlefshme.

Sipas Jakobson, në traditën e zhvilluar kjo shumë kohë përpara zhvillimit të teknologjisë për shqyrtimin e valëve të zërit, u përdor përkthimi nyjëtues për klasifikimin e tingujve. Përparësia e organeve të folurit në nyjëtimin e tingujve, lehtësia me të cilën u vëzhguan këto procese, ndihmuan indianët në përshkrimet fonetike dhe analizën e tingujve (Jakobson., 1962, pp. 437-439).

Studiuesit indianë e organizuan përshkrimin e fonetikës në tri rubrika kryesore: Proceset e nyjëtimin, segmentet bashkëtingëlloret, zanoret), sinteza e segmenteve në struktura fonologjike. Organet nyjëtuese u ndanë në jashtëgojorë dhe brendagojorë (shtegthi, mushkëritë dhe zgavra e hundës). Këto tri organe bëjnë dallimin mes tingullit të zëshëm dhe të shurdhët, të frymëtuar dhe të pafrymëtuar, hundor dhe johundor. Në bazë të këtyre organeve u përcaktuan edhe tiparet i zëshëm i pazëshëm sipas hapjes ose mbylljes së hapësirës ndërmjet tejzave të zërit gjatë nyjëtimin, duke dalluar prirjen e bashkëtingëlloreve të shurdhëta, për tu bërë të zëshme në vendosjen ndërzanore. Bazuar në këtë gjykim ata përcaktuan rrokjen si njësi bazë të përshkrimit fonetik, përshkruan me hollësi gjatësinë e saj, theksin dhe ritmin, si dhe tonin (i lartë. i ulët, zbritës).

Pavarësisht vlerës së lartë që kishin traktatet fonetike të indianëve, këta të fundit vlerësohen më së shumti për teorinë gramatikore të sanskritishtes e cila më së shumti lidhet me veprën e Paninit. Pjesa kryesore e veprës së tij janë rregulla të detajuara të formimit të fjalëve në sanskritisht.

Më tej gjuhëtarët indianë përcaktuan katër klasa fjalësh: emra dhe folje (fjalë të eptueshme), parafjalë dhe pjesëza (fjalë të pandryshueshme). Folja, si fjalë e ndryshueshme sipas vetës, rasës dhe numrit, u përcaktua si bërthama e fjalisë. Emrat që hynin në marrëdhënie me foljen, klasifikoheshin sipas këtyre marrëdhënieve, përmes veprimit ose procesit të shënuar prej foljes. Marrëdhëniet kryesore të përcaktuara në fjali ishin “vepruesi” dhe “objekti”.

Në aspektin e fjalëformimit, Panini bëri dallimin midis rrënjëve dhe ndajshesave, duke shërbyer kështu si pararendësi konceptit të morfemës në analizën e sotme gramatikore. Panini trajtoi në aspektin morfofonematik, ndryshimet e formës mes elementeve të barasvlefshëm nga pikëpamja funksionale. Panini përcaktoi vargun rrënjë+ prapashtesë tematike + prapashtesë eptuese, si përfaqësuesen e strukturës gramatikore më të vogël të formës së një emri. Sipas tij, në pjesën më të madhe të formave emërore, secila prej tyre mund të shoqërohet me segmente fonetike të vërteta, por kjo nuk ndodh në të gjithë emrat.

Studimet e indianëve në fushën gjuhësore, veçanërisht studimi i sanskritishtes prej evropianëve në fundin e shek. XVIII e fillimin e shekullit XIX, pati karakter të dukshëm historik, duke bërë të mundur që të niste kështu, zhvillimi i gjuhësisë krahasuese në fillimin e shekullit XIX, përpjekjet e së cilës kishin filluar qysh më herët, në drejtim të krahasimeve të orientimeve historike ndërmjet gjuhëve, drejtuar nga veçori të tilla si, përshkrimi dhe analiza e gjuhëve, teoria sinkronike dhe diakronike, pedagogjia dhe zbatime të tjera, të përmbledhura në atë që në një kuptim më të gjerë quhet “filozofi e gjuhës”, qasje kjo shumëshekullore që përcaktoi qysh në krye të herës, vendin dhe rolin e gjuhës në veprimtarinë e njeriut (Robins., 2007, pp. 238-248).

Përmbledhtasi mund të themi se tradita indiane e studimit të gjuhës dhe veçanërisht

studimi i sanskritishtes, shërbyen si një bazë e vlefshme duke u bërë nxitje konkrete për zhvillimin e gjuhësisë historiko- krahasuese gjatë shekullit XIX.

2.6. Gjuhësia historike krahasuese dhe zhvillimi i teorive gjuhësore në shekullin XIX

Gjatë fundit të shekullit XVIII e fillimit të shekullit XIX studimet gjuhësore filluan të shkëputeshin dalëngadalë nga qasja logjike dhe universale, duke i lënë vendin studimeve me karakter historik dhe krahasues.

Në këtë periudhë u shfaq dukshëm interesi për gjuhë të ndryshme e veçanërisht ngjashmëritë dhe dallimet mes tyre, të cilat u bënë objekt i studimeve me karakter krahasues. Gjuhët e ndryshme u ndanë dhe u klasifikuan në familje të ndryshme ku dukshëm spikati krijimi i familjes gjuhësore indoeuropiane me degët e saj. Brenda kësaj familje të madhe gjuhësore u përcaktuan në bazë të prejardhjes, ngjashmërive, por edhe dallimeve, degë të veçanta si, dega gjermanike, sllavishtja, romanishtja, greqishtja, keltishtja etj.

Përveç familjes gjuhësore indoeuropiane u dalluan edhe familje të tjera gjuhësore si, semito- hamite, ugrofine, gjuhët bantu, altaishtja etj. Studiuesit u morën me përcaktimin e afrive dhe dallimeve mes këtyre gjuhëve, duke ndërtuar një teori të përgjithshme historiko- krahasuese. Në këtë periudhë vijon të shfaqet dukshëm kontributi i Herderit e Humboldt, të cilët i vazhduan studimet e tyre shkencore të nisura qysh në fundshekullin XVIII, për të vijuar me William Jones (1786), i cili u morr në mënyrë të veçantë me krahasimin e gjuhës sanskritishte e greqishtes, duke dalluar ngjashmëri në rrënjët e foljeve dhe format gramatikore të fjalëve.

Gjuhët indoeuropiane u bënë baza e studimeve historiko- krahasuese të kësaj periudhe, ku studiues si, Jakob Grim e Wilhelm Scherer u përqëndruan në dallimet e

ngjashmëritë fonetike të tyre. Sipas tyre, ndërrimet fonetike që vërrehen në këto gjuhë, zhvillohen sipas ligjeve e rregullave të ngurta, të cilat nuk pranojnë asnjë përjashtim.

Edhe dijetari Karl Verner (1875), u mor me ndërrimet fonetike të sanskritishtes dhe gjermanishtes, duke i dhënë shpjegim proceseve të ndryshme fonetike në to si, shndërrimit të tingujve nga të zëshëm në të shurdhët, ndryshimit të vendit të theksit në fjalë etj. Përcaktimi i këtyre rregullave e ligjeve fonetike ndikuan në zhvillimin e gjuhësisë së kohës, pasi ato krijuan një përfytyrim të qartë lidhur me kronologjinë e zhvillimit të gjuhëve të ndryshme indoeuropiane.

Bazuar në gjuhësinë tradicionale të mëparshme, gjatë kësaj periudhe, u rirforcua më tepër ideja se në zhvillimin historik të gjuhëve ka ndikuar mjaft edhe parimi i analogjisë mes formave të ndryshme gjuhësore, të cilat barteshin nga një gjuhë në tjetrën përmes huazimeve e lëvizjeve gjuhësore.

Gjuhëtarët bënë përpjekje për të mbështetur idenë e hedhur qysh më parë, se gjuha e shkruar mbështetet në gjuhën e folur të popujve dhe i mëshuan parimit se shkronjat janë vetëm simbole për tingujt e çdo gjuhe të folur (Lyons, 2010, pp. 36-50). Në fillim të shekullit XIX, dijetari gjerman Bernard (1769- 1820), bëri përpjekje për të sintetizuar rezultatet e aritura në gjuhësi deri në fund të shekullit XVIII. Së pari, ai përcaktoi pjesët përbërëse të gjuhësisë, si fonetika, etimologjia, fjalëformimi, morfologjia, sintaksa, teoria e kombinimit të fjalëve (togfjalëshi). Kjo ishte një ndarje në baza të forta shkencore që bëri Bernard, duke sjellë risi edhe në fushën e përcaktimit të termave gjuhësorë sipas disiplinave të mësipërme.

Së dyti, ai dha dy pamje për studimin e gjuhës; atë historik dhe filozofik. Përsa i përket aspektit historik, Bernard pohon se gjuha zhvillohet gjatë historisë duke ndjekur ligjësitë e saj në aspektin ngjitës, duke u transformuar, por kur arrin një pikë të caktuar, ajo e

ndërpret lulëzimin e saj. Pra, procesi i historizmit përfshin progresin dhe regresin e gjuhës.

Ndërkohë që për të aspekti filozofik i gjuhës është më i rëndësishmi, pasi e sheh gjuhën si proces të përfunduar. Pavarësisht aspektit historik, Bernard u morr edhe me problemet e strukturës së gjuhës, me elementët përbërës të saj. Ai thotë se për të analizuar gjuhën duhet të nisemi nga elementë të thjeshtë dhe të shkojmë në elementë më të ndërlikuar. Ai fillon me shkronjat, që i identifikon me tinguj (çdo element që tingëllon qartë në gjuhë quhet shkronjë). Gjithashtu, lidhur me ndërtimin e fjalës, ai dallon fjalët - tema nga fjalët – rrënjë.

Fjalët tema kanë kuptim të pastër e të qartë dhe nuk shënojnë raporte. Kurse fjalët rrënjë janë po fjalë tema, por ato formohen nga një rrokje e thjeshtë absolute dhe mund të ndërtohen qoftë edhe nga një bashkëtingëllore ose zanore e e thjeshtë (Jashari., 2010).

Gramatikanët e rinj të kësaj periudhe, dhanë një kontribut të vyer në dy fusha të gjuhësisë të cilat ata i shihnin të lidhura ngushtë me gjuhësinë historike; fonetikën dhe dialektologjinë.

Fonetika përshkruese e kësaj periudhe u morr më së shumti me gjuhët e gjalla, shqiptimin dhe elementët fonologjikë të tyre, të para në nivel krahasues me gjuhët e vdekura të cilat vinin përmes letërsisë. Ata dhanë përcaktime të qarta të shkronjës dhe tingullit, si dy elementë dallues nga njëri –tjetri. Këta studiues u morën seriozisht me dialektet e folura në Evropë, pasi sipas tyre ato hidhnin dritë mbi ndryshimet gjuhësore sepse përfaqësonin shkallën e plotë të diferencimit të gjuhëve indoeuropiane. Shqyrtimi i dallimeve dialektore nxori në pah çështje të reja lidhur me studime etimologjike, ku studiues të ndryshëm e studjuan fjalën si njësi individuale që ka historinë e vet. Secila fjalë sipas tyre ka historinë e vet (Robins., 2007, pp. 281-287).

Siç shihet, gjuhëtarët e kësaj periudhe, e studiuuan gjuhën në rrafshin krahasimor duke përfshirë në studimet e tyre gjuhë të ndryshme të grupuara në familje të veçanta. Ata ndërtuan një teori, nëpërmjet së cilës mund të shiheshin gjuhët në rrafshin krahasimor. Metodrat krahasuese që ata përdorën, nxorën në pah përfundime me vlerë përse i përket historisë së gjuhës dhe termave e koncepteve gjuhësore të krijuara në këtë periudhë.

Duhet thënë se, Gjuhësia krahasuese e shekullit XIX do t'i paraprinte zhvillimeve të mëtejshme të gjuhës dhe teorive të saj gjatë shekullit XX, duke u bërë kështu një bazë e shëndoshë shkencore dhe traditë e vyer e zhvillimeve gjuhësore në kohë.

2.7. Terminologjia dhe teoritë gjuhësore gjatë shekullit XX

Sigurisht, që zhvillimet gjuhësore të këtij shekulli, u mbështetën gjërësisht në një traditë të vyer të studimeve gjuhësore të mëparshme, por nëse flasim për zhvillimin e gjuhësisë moderne të shekullit XX, menjëherë përmendim Ferdinand de Saussure, i cili hodhi bazat e zhvillimit të një tjetër qasjeje shkencore, asaj të gjuhësisë përshkruese.

Saussure ishte i pari që bëri dallimin mes Gjuhës (langue) dhe ligjërimit (language), duke dhënë përkufizime të sakta për secilën. Në librin, Kursi i gjuhësisë së përgjithshme, Saussure, jep këtë përkufizim për gjuhën:

“ Ajo është një pjesë e caktuar e ligjërimit, është e vërtetë thelbësore. Ajo është njëherësh prodhim shoqëror i aftësisë ligjërimore dhe tërësi marrëveshjesh të domosdoshme të përshtatura nga trupi shoqëror për ta lejuar ushtrimin e kësaj aftësie nga individët”.

Për të vijuar më tej me përkufizimin e ligjërimit:

“ I marrë në tërësinë e tij, ligjërimi është shumëformësh dhe heteroklit; i shtrirë në shumë rrafshje, njëherësh fizik fiziologjik e psikik, ai del edhe në rrafshin individual edhe në rrafshin shoqëror; ai nuk mund të klasifikohet në asnjë kategori të të dhënave njerëzore, sepse nuk dihet si të veçohet njëjësia e tij”(Saussure., 2002, p. 37).

Duke qenë jo vetëm përfaqësues i gjuhësisë përshkruese, por më tepër, themelues i saj, Saussure e pa gjuhën në dy aspekte: në aspektin sinkronik, pra gjuhët

vështroheshin si sisteme të mbyllura komunikimi dhe aspektin diakronik, pra, analiza historike e ndryshimeve që pëson gjuha në rrjedhë të kohës.

Saussure, mendonte se, gjuha në tërësinë e saj duhet parë në aspektin sinkronik, si një sistem elementesh gramatikorë, fonologjikë dhe leksikorë, të cilat kanë marrëdhënie të ndërsjellta me njëri- tjetrin. Përsa i përket termave gjuhësore, ai ishte i qartë në përcaktimin e tyre: Sipas tij, këto terma duhet të përkufizohen jo të shkëputura nga njëra- tjetra, por të lidhura ngushtë mes tyre, pasi vetëm kështu ato veprojnë në gjuhë.

Sipas tij :

...gramatika studion gjuhën si sistem mjetesh të shprehjes; kur thuhet gramatikor thuhet sinkronik dhe domethënës, e meqë asnjë sistem nuk mund të jetë i gjallë në disa epoka përnjëherë, s'ka për ne "gramatikë historike"; ajo që quhet kështu në të vërtetë është vetëm gjuhësia diakronike(Saussure., 2002, pp. 152-154).

Gjithashtu, Saussure nuk e përjashtoi nga gramatika leksikologjinë; për të, së bashku me morfologjinë dhe sintaksën, është edhe leksikologjia e më vonë edhe fonetika e fonologjia.

Lyons në veprën e tij "Hyrje në gjuhësinë teorike", të cilën na është dashur ta citojmë shpesh në këtë pjesë të punimit, e cilëson parimin sinkronik të gjuhës prezantuar nga Saussure, si një prirje të dukshme të gjuhësisë moderne të shekullit XX. Prirja strukturaliste e sheh gjuhën si sistem marrëdhëniesh, elementët e të cilit, si tingujt, fjalët, fjalia, etj nuk kanë asnjë vlerë jashtë këtyre marrëdhënieve. Ai vijon më tej ta përshkruajë gjuhësinë sinkronike si mjet për formulimin e rregullave e parimeve ashtu siç funksionojnë në gjuhë në një moment të caktuar. Pra, folësit e një gjuhe janë në gjendje të përvetësojnë dhe të përdorin rregullat e gjuhës pa pasur nevojë të njohin historikisht atë (Lyons, 2010, pp. 60-62).

Lyons përkrah plotësisht teorinë strukturaliste të Saussure, sepse ajo lindi e u zhvillua për t'iu përshtatur përdorimit faktik e konkret të gjuhës, për aspektin pragmatik e të

përditshëm. Për Robins, Saussure është pionier i themelimit të metodës strukturore për ta studiuar gjuhën praktikisht, duke e bërë atë të pavarur e duke e shndëruar konceptin e strukturës në themelin e studimit të gjuhësisë.

Saussure u dallua edhe për përparësinë që i jepte formës si tërësi marrëdhëniesh të ndërsjellta, kundrejt lëndës apo përmbajtjes, e cila duhet të jetë e pavarur nga kriteret jashtëgjuhësore. Edhe në fushën e fonetikës Saussure ushtroi një ndikim të fortë. Ai përdori fjalën frëngjisht *phoneme* (fonemë), tingull i gjuhës si shfaqje fonetike, duke dhënë përcaktime të sakta për sonante, consonante dhe mënyrën e nyjtimit të tyre (Robins., 2007, pp. 298-302).

Duhet thënë se teoria strukturaliste e Saussure e pa gjuhën në një këndvështrim ndryshe nga gjuhëtarët e shekullit XIX, në aspektin përshkruar të saj duke i dhënë përparësi studimit të sistemeve gjuhësore të lidhura ngushtë me njëra- tjetrën, dallimit mes gjuhës dhe ligjërimit si dhe marrëdhënieve mes shenjës dhe të shenjuarit. Kjo teori u ndoq e u zbatua me mjaft interes nga të tjerë studiues të kësaj periudhe e më vonë.

Kështu, Shkolla e Pragës (1923-1938) me gjuhëtarët e njohur Nikolaj Trubeckoj e Roman Jakobsoni, e përpunuan më tej teorinë e Saussure për fonemën dhe qasjen strukturore të elementëve gjuhësorë. Këta studiues ndërtuan sisteme fonologjike sipas tipareve thelbësore të fonemave përbërëse, duke e trajtuar këtë të fundit si njësi të mirëfilltë fonologjike që realizohet nga tingujt e gjuhës. Vërtet Shkolla e Pragës u përqendrua kryesisht në studime nbi fonologjinë dhe fonetikën, por nuk munguan edhe ndihmesa të tjera teorike të tyre në fusha të ndryshme të gjuhës. Halliday, në *Option and Functions in the English Clause*, V III, veçon se përpos fonologjisë, Shkolla e Pragës u morr edhe me çështje sintaksore, me fjalinë, kuptimin e saj si dhe me fjalën dhe analizën funksionale të saj. Gjithashtu, studiuesit e kësaj shkolle u morrën edhe me

stilistikën dhe konceptet bazë të saj (Studies, 1969, pp. 82-85).

Pasuesit e Shkollës së Pragës u bënë gjuhëtarët amerikanë me Blumfildin e Harris, të cilët vijuan ta shikonin gjuhën në aspektin formal e strukturor duke u marë më tepër me dy njësitë themelore fonema dhe morfema, njësia më e vogël e strukturës gramatikore. Si përfundim, Teoria Blumfildiane u vendos tërësisht në kontekstin shkencor të gjuhësisë strukturaliste, ashtu si më parë kishin bërë paraardhësit e tij, studiuesit e Shkollës së Pragës dhe vetë Ferdinand de Saussure (Robins., 2007, pp. 322-324)

Mund të themi se strukturalistët e pjesës së parë të shekullit XX në studimet e tyre u shkëputën nga karakteri logjik e historik i studimeve të mëparshme, duke e studiuar gjuhën si sistem të mbyllur, fizik e ideal që i nënshtrohet rregullave të brëndshme të saj. Pra, strukturalistët u morën kryesisht me formën e gjuhës dhe jo me funksionin e saj, duke i dhënë asaj vendin e një shkence më vete. Ndihtmesat më të rëndësishme teorike të strukturalistëve u vërejtën në fonologji, morfosintaksë dhe semasiologji.

2.8.Gjuhësia gjenerative në gjysmën e dytë të shekullit XX

Një zhvillim cilësor në gjuhësinë moderne të shekullit XX, konkretisht në gjysmën e dytë të tij, shënoi teoria gjuhësore gjenerativiste. Ajo daton me botimin e parë të studiuesit amerikan, Noam Chomsky me veprën *Strukturat e sintaksës* (1957).

Sipas Kolecit e Turanos, në veprën e tyre, *Hyrje në sintaksën gjenerative të shqipes*, Chomsky në studimet e tij të hershme pohon se çdo shprehje gjuhësore ka nivelet e saj të paraqitjes. Dallohen dy nivele, niveli ose forma fonetike dhe niveli ose forma logjike. Forma fonetike ka të bëjë me faktin se çdo shprehje gjuhësore duhet parë e lidhur me artikulimin e tingujve të saj përbërës, ndërsa forma logjike duhet parë në mundësinë e interpretimit logjiko- semantik të shprehjes gjuhësore. Në organizimin e shprehjeve gjuhësore luan rol sintaksa, e cila përzgjedh nga leksiku një numër fjalësh duke i

vendosur ato në vijë lineare në bazë të rregullave të bashkimit e të lëvizjes. Procesi nuk ndalon këtu, por ai vazhdon me konvertimin në tinguj (forma fonetike) e më pas me realizimin e kuptimit (forma logjike) (Koleci & Turano, 2011, p. 24).

Gramatika gjenerative e Chomskyt kishte si qëllim të krijonte një tërësi mjetesh që do të ndihmonin për të ndërtuar fjalitë e çdo gjuhe pavarësisht dallimeve të tyre. Këto rregulla do të shërbenin në çdo gjuhë duke i dhënë kështu karakter universal. Sipas Chomskyt ekzistonin rregullat të cilat ndërtonin një formë të rregullt fjalie dhe rregullat opsionale, të cilat ndërtonin fjali mohuese, pyetëse, dëshirore etj. (Chomsky., 1957, pp. 68-71).

Sipas Robins, Chomsky u përpoq të argumentonte ekzaktësisht, me një llogaritje matematikore se, folësit e një gjuhe mund të përdorin pa fund burimet e fundme të çdo gjuhe. Gjenerativizmi në thelb të studimit të tij kishte strukturat gjuhësore, të cilat Chomsky i ndau në struktura të thella, mbi të cilat vepronin transformimet, dhe strukturat sipërfaqësore, të cilat ndërtonin fjalitë ashtu siç shqiptohen dhe shkruhen në të vërtetë (Robins., 2007, p. 345).

Sipas Lyons, termin “gjenerativ”, Chomsky e lidh me dy kuptime; me kuptimin projektiv ose prediktiv dhe eksplicit ose formal. Duhet thënë se në përgjithësi gramatikat e kanë pasur tipar të përbashkët prediktivitetin ose parashikimin, që do të thotë se, ato vinin në qendër një sistem rregullash ku gramatikani është i pranishëm por edhe përcaktues i fjalive me peshë ose “potenciale”. Chomsky kësaj qasjeje i shtoi aspektin tjetër, atë matematikor, që do të thotë përcaktim shumë i saktë i rregullave gramatikore sipas natyrës dhe mënyrës së ndikimit të tyre, duke u mbështetur në analizën strukturore për çdo kombinim gramatikor (Lyons, 2010, pp. 152-153).

Pra, siç shihet vend të veçantë në studimet e Chomskyt zë gramatika universale që do të thotë se ai nuk u morr me gjuhë të veçanta e dukuri specifike të tyre, por ndërtoi parime

të përgjithshme gramatikore të cilat funksiononin në çdo gjuhë. Për Chomskyn strukturat dhe rregullat gjuhësore janë të njëjta për çdo gjuhë.

Gjenerativizmi, si drejtim gjuhësor e studioi gjuhën në aspektin sinkronik të saj, ndërtoi rregulla për ndërtimin e frazave dhe e pa gjuhën në aspektin semiotik. Kësisoj, gramatika e tij gjenerativiste kishte tre drejtime kryesore: Sintaksën, rregullat e formimit të frazës dhe rregullat e formalizimit. Sipas Sh. Rrokajt, ashtu si Saussure bëri dallimin midis gjuhës dhe ligjërit, Chomsky bëri dallimin midis kompetencës dhe performancës duke dhënë përkufizime të sakta për këto terma (Rrokaj., Filozofi e gjuhës, 2010, p. 163).

Çështjen e kompetencave dhe performancës do ta shohim në mënyrë më të detajuar në kapitujt pasardhës.

2.9.Gjuha dhe mendimi

Në këtë çështje trajtohet në një këndvështrim bashkëkohor konceptin e gjuhës dhe mendimit në gjuhësinë moderrne të gjysmës së dytë të shekullit XX, si dhe marrëdhëniet që ekzistojnë mes tyre. Raportet mes tyre në fakt janë vërejtur më herët nga studiues të gjuhës, filozofisë, psikologjisë dhe sociolinguistikës. Le të shohim në fillim disa përkufizime për gjuhën të dhëna nga studiues të ndryshëm në rrjedhë të kohës.

Një prej gjuhëtarëve më të shquar, veprimtaria shkencore e të cilit ëshët e shtrirë mes dy shekujve (1767- 1835), Humboldi, ishte ndër të parët që e përkufizoi *gjuhën si aftësi e brendshme e folësit- dëgjues (energeia), dhe jo si një përshkrim i vdekur i një gramatikani (ergon)*. Humboldi hodhi idenë e formës së brendshme gjuhësore, e cila sipas tij përcakton strukturën fonetike, gramatikore e leksikore të çdo gjuhe. Ai shkoi më tej në mendimin e tij, duke veçuar se gjuha zhvillohet, përsoset së brendshmi, duke

shërbyer si mjet për të shprehur shpirtin e brendshëm jo vetëm të një njeriu, por të një kombi të tërë.

Sipas Robins, Humboldi e vuri theksin tek aftësia krijuese gjuhësore, e cila është rrënjësor në trurin e njeriut, në mendjen e një folësi. Pra, sipas tij:

gjuha është aftësia e gjallë, nëpërmjet së cilës folësit njëkohësisht prodhojnë e kuptojnë thëniet, ndërsa aftësia gjuhësore është pjesë kyçe e mendjes njerëzore, pra jo vetëm e mjedisit dhe kështu shpjegohet fakti që gjuhët ndryshojnë nga njëra-tjetra (Robins., 2007, pp. 218-220).

Ndërsa, sipas Martinet, në një këndvështrim të thjeshtë, *gjuha është repertor fjalësh, domethënë prodhimesh tingullore ose shkrimore, nga të cilat çdonjëri i përgjigjet një gjëje*. Sipas nocionit të gjuhës-repertor, Martineja bazohet në idenë mjaft të thjeshtë sipas së cilës bota është e renditur, qysh përpara vizionit që kanë njerëzit, në kategori objektesh të dalluara përsosmërisht, në mënyrë të tillë që secila nga këto kategori emërtohet ose merr një emër domosdoshmërisht në secilën gjuhë (Martinet., 2002, p. 30). Duke e përsosur më tej përkufizimin se çka kuptojmë me termin gjuhë, Martineja, sërisht në veprën e cituar më lart jep një tjetër koncept për gjuhën, në të cilin përfshin përvojën njerëzore, përmbajtjen semantike, tingullore, etj:

Gjuha është mjet marrëveshjeje sipas të cilit analizohet përvoja njerëzore, ndryshe në çdo bashkësi, në njësi të përbushura me një përmbajtje semantike dhe me një shprehje tingullore, monema; kjo shprehje tingullore, nga ana tjetër, nyjëtohet në njësi dalluese dhe të njëpasnjëshme që janë fonemat, të përcaktuara në numër në çdo gjuhë, natyra dhe raportet midis të cilave, janë të veçanta dhe dallohen nga gjuha në gjuhë. (Ibidem, p. 37).

Nga përcaktimet që Martine i bën gjuhës, vërehet qartë përfshirja në koncept e termave si morfema, fonema shprehjet tingullore e përmbajtja semantike, të cilat ndryshojnë nga njëra gjuhë në tjetrën duke futur njëherazi në të edhe rolin e përvojës njerëzore. Lidhur me këtë përfundim, mund të themi se është dakort edhe Sapir, i cili jep këtë përkufizim për gjuhën; *gjuha është një mënyrë njerëzore e të kumtuarit të mendimeve, emocioneve, dëshirave, e cila realizohet përmes sistemeve të organizuara të simboleve, të cilat nuk*

prodhohen instiktivisht, por nëpërmjet nyjëtimimit nga organet e të folurit(Sapir., 1980, p. 20).

Wittgenstein, një filozof i madh i shekullit XX, e sheh gjuhën si tërësi të fjalive duke shpjeguar më poshtë se njeriu ka aftësitë e nevojshme për të ndërtuar një gjuhë nëpërmjet së cilës arrin të shprehë çdo domethënie, pa patur idenë se çdo të thotë çdo fjalë, sikurse ne flasim pa e ditur sesi prodhohen tingujt veç e veç (Wittgenstein., 2011, p. 28).

Duket qartë që Wittgenstein e sheh gjuhën si dukuri logjike dhe si e tillë ajo ka lidhje të pandashme me mendimin. Për të mendimi është shenja fjali e menduar, e zbatuar, sigurisht vetëm nëpërmjet gjuhës. Në të njëjtin libër, Wittgenstein shkruan:

Gjuha e vesh tebdil, e maskon mendimin. Dhe pikërisht në atë mënyrë që ne në bazë të formës së jashtme të rrobës nuk mund të nxjerrim përfundim për formën e mendimit të veshur; sepse forma e jashtme e rrobës është ndërtuar në bazë të qëllimeve tërësisht të ndryshme nga qëllimi për të na lejuar që të shquajmë në bazë të saj formën e trupit.(Ibidem, p.28)

Siç shihet ai i jep gjuhës një rol mjaft të rëndësishëm në shprehjen e mendimit duke e soditur atë si paraqitje të botës e të fakteve të cilat nuk mund të bëhen publike pa gjuhë. Edhe në lidhje me mendimin, gjuha nuk shërben thjesht si një veshje e tij, por më tepër, si një mjet efikas për të formësuar dhe shprehur mendimin që është fjalia kuptimplotë. Siç shihet nga përkufizimet e dhëna më sipër nga gjuhëtarë e filozofë të ndryshëm, lidhja mes gjuhës dhe mendimit është vërejtur prej kohësh. Hudson e përkufizon mendimin si një numër të caktuar të aktiviteteve mendore të llojeve të ndryshme, të cilat bëjnë pjesë në psikologjinë konjitive (Hudson., 2004, p. 84). Ai shkon më tej kur thotë se ekzistojnë disa pika takimi midis gjuhës dhe mendimit dhe njëra prej të cilave është transmetimi nëpërmjet gjuhës e kulturës së një vendi nga njëri brez në tjetrin. Hudson pohon se gjuha është mjet shoqërizimi dhe nëpërmjet këtij procesi transmetohen fakte, informacione nëpërmjet fjalës dhe mundësisë së të folurit. Sipas tij mund të thuhet se

nga njëra anë është gjuha që ndërtoi konceptet, dhe nga ana tjetër, ajo thjesht i pasqyron këto koncepte, që do të ekzistonin, pavarësisht nga vetë gjuha. Pra, “pak nga të dyja”. Hudson nuk është i prerë nëse gjuha ndërton konceptet apo ato ekzistojnë pavarësisht gjuhës. Ai nxjerr përfundimin se:

“Gjuha është më e rëndësishme në të fituarin e disa koncepteve sesa për disa koncepte të tjera, pra, me fjalë të tjera gjuha bëhet më e rëndësishme sa më abstrakte të jenë këto koncepte. Pra, ndikimi i gjuhës është më i rëndësishëm aty ku ekzistojnë mënyra alternative për të interpretuar përvojën.”

Në këtë këndvështrim, Hudson mendon se gjuha ndikon mbi mendimin dhe konceptet që njerëzit i mësojnë nëpërmjet gjuhës mund të jenë të ndryshme në varësi të gjuhës nga e cila i mësojnë (Hudson., 2004, pp. 105-109).

Kjo do të thotë se vërtet gjuha ndryshon nga një vend në tjetrin në mënyra të panumërta, fakti se njerëzit flasin gjuhë të ndryshme nuk do të thotë se ata mendojnë ndryshe. Gjuha është jo vetëm pasqyrë e mendjes njerëzore, por edhe produkt i inteligjencës, kështu studimi i gjuhëve natyrale na bën të mësojmë diçka rreth natyrës njerëzore. Tradicionalisht gjuha është konsideruar si mjet për shprehjen e mendimeve (Gleitman & Papafragou, 2005, p. 4). Studiues të ndryshëm vazhdimisht kanë shtruar pyetjen; ekziston gjuha pa mendimin apo mendimi pa gjuhën?

Sipas Davies, nuk mund të ketë gjuhë pa mendim, por mund të ketë mendim pa gjuhë. Lidhur me këtë, mendimi sipas tij gëzon përparësi epistemologjike ndaj gjuhës që do të thotë se është e rëndësishme të përcaktohet rruga nga dija tek gjuha dhe nga dija te mendimi, Ai thotë se marrëdhëniet dije- mendim mund të ekzistojnë edhe pa marrëdhëniet dije- gjuhë (Davies., 1998, pp. 1-18). Kjo do të thotë se është dija ajo që të çon në organizimin e brendshëm të mendimit, por njëkohësisht, dija nevojitet edhe për të dhënë formë atij (mendimit) nëpërmjet gjuhës.

Sipas një prej pikave më të forta të Hipotezës Sapir- Ęorf, thuhet se gjuha përcakton

mendimin, që do të thotë se mendimi është i pamundur pa gjuhën, e cila është transportuesja e tij. Mirëpo të tjerë studiues kanë hedhur poshtë këtë pikë duke dhënë shembuj se mendimi mund të shprehet në mënyra të tjera përveç gjuhës, si shenjat, grafikët e ndryshëm, etj.

Mjaft të dhëna nga Psikolinguistika tregojnë se mendimi ekziston pa praninë e gjuhës. Kjo nënkupton se gjuha nuk mund të barazohet me mendimin, ato janë koncepte krejt të ndryshme. Gjuha nga ana e saj ka një pozicion neutral në lidhje me mendimin, ajo është vetëm një mjet për përcjelljen e tij nga një person në tjetrin, mjet për organizimin dhe shprehjen e tij. Kjo do të thotë se, gjuha thjesht asiston mendimin ashtu si një kompjuter përdoruesin e tij. Sipas këtyre pohimeve, gjuha dhe mendimi nuk janë as të ndërvarur nga njëri- tjetri, por as të pavarur prej njëri- tjetrit. Në marrëdhëniet mes tyre, në atë pak varësi që mund të ketë ndikojnë faktorë të tjerë social- kulturorë (<http://www.thomastsoi.com/wp>).

Përmes të menduarit, konstrukteve që ndodhen në trurin e njeriut, realizohet perceptimi dhe të mësuarit, përmes sistemit të bindjeve që është një përbërës kryesor në proceset e të perceptuarit. Sipas Chomskyt, në rastin e gjuhës, “sistemi i bindjeve do të quhej “gramatika gjenerative”, pra, sistemi i rregullave që specifikon marrëdhënien tingull- kuptim dhe gjeneron klasën e përshkrimeve strukturale (perceptimeve), të cilat në vetvete përbëjnë gjuhën në fjalë. Pra, termi “gramatikë e një gjuhe”, mund ta përkufizojmë edhe si referim ndaj dijes së pavetëdijshme brenda një folësi, edhe si referim ndaj një sistemi intuitiv rregullash (Chomsky., 2007, p. 22).

Në vijim të këtij përcaktimi, i cili shpjegon marrëdhëniet mes sistemit të bindjeve dhe perceptimeve, mund të themi se gjuha luan një rol vendimtar përmes sistemit të saj të rregullave. Kështu, gramatika, nuk është vetëm një mjet i riprodhimit për të shprehur

idetë, por ajo u jep formë ideve, është programi dhe guida e veprimtarisë mendore të individit, e sintezës së objekteve mentale me të cilat merret. Pra, mund të themi se, gramatika ndikon të menduarin tonë në mënyra që shkojnë përtej përdorimit të gjuhës. Rregullat gramatikore dhe terminologjia përkatëse për secilën disiplinë nuk na shërbejnë vetëm në procesin e shprehjes së mendimeve me fjalë por, ato ndikojnë mbi mënyrën se si ne i kuptojmë përvojat tona, si mendojmë, pavarësisht nga fakti nëse e përdorim gjuhën apo jo (Hudson., 2004, p. 110).

Pra, gjuha dhe mendimi jo vetëm janë në marrëdhënie të pandarë me njëra-tjetrën, por ato ndikojnë mbi njëra-tjetrën, si dy përbërës që falë bashkëveprimit prodhojnë ligjërimin, të shprehurit, në varësi të kontekstit dhe situatave të jetës së përditshme.

KAPITULLI III: TERMINOLOGJIA, LINDJA E SAJ SI SHKENCË MË VETE

Terminologjia, si fushë konkrete studimore, lidhet me studimin e termave të specializuar, të cilat përdoren në shkencë, teknologji, kulturë, art, mjekësi etj. Termat dhe sistemet terminologjike përbëjnë një leksik të specializuar e të veçantë të gjuhës, i cili shërben për të emërtuar dukuri, objekte në fusha të ndryshme. Ajo nuk është një fushë e re studimore, pasi është e lidhur me zhvillimet konkrete edhe të periudhave të mëparshme. Termat, si njësi të veçanta leksikore, janë zhvilluar paralelisht me fushat e dijes, shkencës, teknikës, artit, etj, si një nevojë për të emërtuar konceptet brenda tyre. Psh, siç e pamë në kapitullin e parë, atë të zhvillimit të termave gjuhësorë përmes teorive të gjuhës, termat janë zhvilluar si nevojë bazike e gjuhëtarëve për të emërtuar e përkufizuar dukuri e koncepte gjuhësore qysh në kohët më të vjetra, ende pa u shfaqur e zhvilluar shkenca e terminologjisë. Nga hulumtimet e bëra në lidhje me zhvillimin e terminologjisë si shkencë, thuhet se ajo është shfaqur vonë, në fillimet e shekullit të njëzetë, ndërsa ka marrë formë në vitet 1930, për të vijuar më tej me zhvillime të qëndrueshme deri në ditët tona ku ajo ka njohur një qasje shkencore e sistematike të vërtetë.

3.1. Historik i shkurtër për terminologjinë

Nëse shkojmë prapa në kohë, mund të themi se formësimi i termave në fusha të ndryshme u vërejt qysh në shekullin XVIII, periudhë në të cilën kërkimet në kimi nga Lavoisier dhe Bertholet, në botanikë e zoologji nga Linet, ilustruan me shembuj konkretë faktin që interesi i emërtimeve të koncepteve shkencore ishte i dukshëm te protagonistët e fushave të ndryshme të shkencës dhe teknikës dhe specialistët.

Me përhapjen e shkencës në nivel ndërkombëtar, në shekullin XIX, lindi nevoja që vetë shkencëtarët të formulonin një sistem rregullash që shërbenin për formulimin e termave në disiplinat përkatëse. Sigurisht që këto ide, mendime e nevoja, botanistët (1867), zoologjistët (1889), kimistët (1892) i bënë prezente në takime të ndryshme ndërkombëtare me karakter shkencor. Në shekujt XVIII -XIX, ishin shkencëtarët e fushave të ndryshme të cilët u bënë lider të terminologjisë, qasje që vijoi edhe gjatë shekullit XX ku vetë specialistët, inxhinierët dhe teknicienët u bënë pjesë e këtij zhvillimi.

Zhvillimi i mëtejshëm i ekonomisë, shkencës e teknologjisë, nxorri në pah nevojën për emërtimin e koncepteve të rinj, të cilët u bazuan me marrëveshje mes tyre, në traditën e mëparshme, në termat ekzistues që përdorshin në këto fusha (Cabre., 1998 , p. 2).

Duhet thënë se E. Wuster, i konsideruar si themeluesi i terminologjisë moderne, në atë që sot është e njohur si shkolla vjeneze, erdhi pikërisht nga fusha e inxhinierisë, ashtu si rusi D. S Lotte (1889- 1950), i cili gjithashtu ishte përfaqësues i shkollës ruse të terminologjisë.

Gjatë gjysmës së parë të shekullit XX, asnjë gjuhëtar apo studiues i shkencave sociale nuk i kushtuan rëndësinë e duhur terminologjisë. Në këto fusha terminologjia kishte ecur paralel me zhvillimin e këtyre disiplinave, si një nevojë bazike e identifikimit të dukurive shkencore përkatëse, pa u identifikuar si shkencë më vete me objektin dhe metodologjinë e saj të studimit. Vetëm në vitin 1950 e në vazhdim shkenca e terminologjisë njohu zhvillim të mirëfilltë, pasi vetë shkencëtarët e fushave të ndryshme filluan të tregonin interes për të.

Sipas Tereza M Cabre, vlen për tu përmendur një fakt interesant, që gjuhëtarët në këtë periudhë, kanë treguar interes të ulët në studimin e mirëfilltë të terminologjisë. Më së

shumti, ata kanë qenë të interesuar për zhvillimin e teorive të cilat kishin në qendër të tyre parimet kryesore nëpërmjet të cilave zhvilloheshin gjuhët njerëzore. Vetëm brenda kësaj qasje të fundit, shihet zhvillimi i terminologjisë në rrafshin gjuhësor.

Nëse vijojmë analizën tonë, mund të themi se, vetëm gjatë gjysmës së dytë të shekullit XX, teoritë terminologjike dhe veçanërisht ajo e aplikuar, shfaqën interes të dukshëm për shkencëtarët dhe teknikienët. Bazuar në këtë punë të strukturuar dhe të organizuar të tyre, ne mund të vërtetojmë se pse terminologjia sistematike në fusha të ndryshme të dijes, shkencës dhe teknikës ishte më e dukshme në vendet më të zhvilluara, aty ku falë zhvillimit, nevoja për emërtimin e dukurive dhe koncepteve të ndryshme ishte më e madhe.

Nga shoqëria rurale e shekullit XIX dhe zhvillimet e para të industrisë të 30- viteve të fundit të shekullit XIX dhe gjysmën e parë të shekullit XX, është kaluar në ata që quhej kultura postindustriale e shekullit XX. Kjo vazhdimësi e civilizimit bazuar në parametrat e rinj kulturorë, pritej të përjashtonte zhvillimet ekzistuese të periudhave të mëparshme. Në fakt, këto zhvillime nuk u përjashtuan menjëherë, pasi për një kohë të gjatë ato bashkëjetuan me zhvillimet e reja, dhe vetëm gradualisht u bë e mundur zëvendësimi i tyre me risi të reja shkencore, pa i eliminuar ato ekzistueset, plotësisht.

Etnologët në studimet e tyre, bazohen në zhvillimet e reja duke ruajtur traditat e mëparshme, por sigurisht duke i dhënë më tepër rëndësi elementëve zhvillimorë të rinj. Në këtë periudhë vërejmë dy tipare të rëndësishme të cilat bëjnë njëherazi të dukshme ndryshimet kulturore: Shoqëria e teknikalizuar dhe lidhja e saj (shoqërisë) me informacionin.

Këto dy tipare, ndikuan në gjuhë dhe në komunikimin ndërpersonal duke sjellë nevojën për krijimin e produkteve të rinj gjuhësorë, si dhe metoda të reja të organizimit

të procesit të komunikimit, veçanërisht atij specifik. Pikërisht në periudhën e zhvillimeve industriale, atëherë kur edhe shkrimi u zhvillua dukshëm, u krijuan rregulla gjuhësore për një përdorim të mirë të gjuhës, duke bërë kështu të mundur lindjen e gjuhës standarde në mjaft kultura e gjuhë kombëtare. Përdorimi i tyre vijoi të qëndrojë si mjet natyral i komunikimit efektiv në të gjitha nivelet. Si pjesë e një leksiku të veçantë, terminologjia është e prekur nga ndryshimet sociale, të cilat kanë efekt të dukshëm në të duke bërë të mundur plotësimin e nevojave gjuhësore në çdo fushë (Cabre., 1998 , pp. 2-6).

3.2. Terminologjia moderne, zhvillimet kryesore të saj

Në të vërtetë, terminologjia nuk është një fushë e re studimi. Ajo është zhvilluar si një nevojë bazë e njeriut për të identifikuar, për të etiketuar dhe për të emërtuar gjërat që na rrethojnë. Prej shumë kohësh, terminologjia ka qenë objekt i debateve shkencore dhe vetëm kohët e fundit ajo është zhvilluar në mënyrë sistematike si shkencë më vete. Ky debat ka vënë në qendër hipotezën, nëse duhet ta trajtojmë terminologjinë si shkencë më vete apo si një praktikë të thjeshtë (Sageder., 2010, pp. 122-124).

Siç e përmendëm edhe më lart, terminologjia moderne është shfaqur në 1930 me punën e E Wuster në Vjenë, me titull, “Internationale sprachnormung in der Technik”, VDI Berlin, 1931. Në punimin e tij doktoral ai prezantoi argumentet që ndihmuan në sistematizimin e metodave të punës në terminologji, duke themeluar parimet kryesore në punën me termat dhe duke skicuar qëllimet bazë për dhënien e informacionit në fushën e terminologjisë. Wuster, e konsideronte terminologjinë një mjet që duhej të përdorej efektivisht në gjuhë për të shmangur dykuptueshmërinë në komunikimin shkencor dhe teknik. Wuster ndërtoi një teori të terminologjisë duke u bazuar te eksperiencia e tij terminografike.

Pas publikimit të tezës së tij doktorale në 1930, ai hartoi një fjalor Intergjuhësor të koncepteve bazë, i cili përbëhej nga terma standarde Frëngjisht- Anglisht, me një shtesë në gjermanisht, fjalor i cili u bë si model për hartimin e fjalorëve të mëvonshëm teknikë.

Ky projekt u mbështet nga Organizata për Bashkëpunim Ekonomik dhe Zhvillim (OECD) dhe u publikua në vitin 1968(Wuster., 1968).

Sipas Wuster, mund të identifikohen katër dijetarë si baballarët intelektualë të teorisë së terminologjisë :

- A. Scholmar nga Gjermania, i pari që konsideroi natyrën sistematike të termave të veçantë
- F. de Saussure, gjuhëtar zviceran që i kushtoi vëmendje natyrës sistematike të gjuhës.
- E. Drezen, rusi që ishte ndër pionierët e parë që i kushtoi rëndësi standardizimit të termave.
- J. E Holmstrom, dijetari anglez që i kushtoi rëndësi përhapjes së terminologjisë ndërkombëtarisht, përfaqësues i Unesco, duke u bërë iniciator për krijimin e organizatave ndërkombëtare që trajtonin çështjet e terminologjisë. (Cituar nga Cabre, (1998, p.6).

Nga të katër këta studiues të terminologjisë, vetëm njëri prej tyre i përket fushës së gjuhësisë, F. de Saussure, ndërsa tre të tjerët kanë dhënë kontribut në aspektin e ndërtimit të termave, sistemeve terminologjike si dhe në ndërkombëtarizimin dhe standardizimin e tyre.

Një tjetër studiues i terminologjisë moderne, që i përket një periudhe më të vonë, Auger (1988), identifikoi katër periudha kryesore, që i përkasin terminologjisë moderne:

- a) Origjina (1930- 1960)
- b) Strukturimi i fushës (1960- 1975)
- c) Përhapja e menjëhershme (1975- 1985)
- d) Shtirirja në kohë (1985- e në vazhdim)

Periudha e parë e zhvillimit të terminologjisë u karakterizua nga krijimi i metodave për formimin sistematik të termave, të cilat u bënë prezente në tekstet e para teorike nga Lotte dhe Wuster.

Periudha e dytë e zhvillimit të terminologjisë u karakterizua nga risi të vlefshme të cilat

ndikuan në krijimin e një terminologjie standarde brenda një gjuhe. Në këtë periudhë luajtën një rol të madh kompjuteri dhe teknologjia.

Periudha e tretë e zhvillimit të terminologjisë u karakterizua nga përhapja e menjëhershme e projekteve terminologjike në vende të ndryshme. Kështu, disa vende si, ish-Bashkimi Sovjetik dhe Izraeli, kishin filluar me hartimin e politikave gjuhësore, ndërkohë që iu kushtua vëmendje rolit të terminologjisë në zhvillimin e gjuhës. Përhapja e kompjuterave, gjithashtu, ndikoi në hartimin dhe shpërndarjen e informacioneve në fushën e terminologjisë.

Periudha e katërt e zhvillimit të terminologjisë e cila vazhdon edhe sot, u karakterizua nga risi bashkëkohore ku shkencat kompjuterike ishin forca kryesore në zhvillimin e terminologjisë në të gjitha fushat e teknikës, dijës dhe shkencës. Terminologët në këtë periudhë disponojnë mjete dhe burime të cilat i përdorin në mënyrë efektive në fushën e terminologjisë. Gjatë kësaj periudhe u shfaq një treg i ri, ai i industrisë së gjuhës në të cilin terminologjia zinte një vend të privilegjuar. Bashkëpunimi ndërkombëtar është i plotë, pasi u krijuan rrjete ndërkombëtare për të lidhur agjencitë dhe vendet e ndryshme, të cilat shkëmbejnë informacione shkencore në fushën e terminologjisë e të trajtimit konkret të termave (Auger., 1988, pp. 30-47).

3.3. Tre shkollat kryesore të terminologjisë moderne

Terminologjia dhe teoritë e zhvillimit të saj, lindën dhe vazhdojnë të zhvillohen edhe sot përmes përvojës praktike e cila është e kushtëzuar nga nevoja e njerëzve për të gjetur zgjidhje nëpërmjet gjuhës për të emërtuar termat në fusha të ndryshme. Puna e mirëfilltë për hartimin e teorive të terminologjisë vërtet lindi në 1930 me Wusterin, por në këtë periudhë e pas kësaj dijetarë të ndryshëm rusë dhe çekë kontribuan në këtë fushë me studimet e tyre.

Njihen tashmë, tre shkolla shkolla klasike të terminologjisë: austriake, ruse dhe çeke. Duke parë zhvillimin e këtyre tre shkollave, mund të evidentojmë paralelisht tre qasje të ndryshme sipas tyre, të cilat kanë ekzistuar paralelisht me njëra- tjetrën.

Qasja e parë e konsideron terminologjinë vërtet një fushë ndërdisiplinare, por që përbëhet nga fusha të veçanta në disiplina të ndryshme shkencore dhe teknike.

Qasja e dytë përqëndrohet në klasifikimin logjik të sistemeve të koncepteve dhe termave në organizimin e dijes.

Qasja e tretë, fokusohet në gjuhën, e cila e konsideron terminologjinë një komponent të fjalorit gjuhësor dhe gjuhët e veçanta si nënsisteme të gjuhës në përgjithësi.

Duhet thënë se teoria e përgjithshme e terminologjisë që njohim sot, bazohet në qasjen e parë, që do të thotë se natyra e koncepteve, lidhjet konceptuale dhe marrëdhëniet mes termave dhe koncepteve, janë të rëndësishme. Pikërisht, lidhjen midis termit dhe konceptit do ta trajtojmë në një çështje më poshtë (Cabre., 1998 , pp. 7-9)

M. Cabre vazhdon më tej në analizën e saj duke theksuar se interesi për terminologjinë si shkencë, lindi njëkohësisht në disa vende të Evropës si, Austria, Ish-Bashkimi Sovjetik, Ish-Çekosllovakia dhe krijimi i këtyre shkollave të terminologjisë, është rezultat i punës së shkencëtarëve kryesisht në këto tre vende. Përsa i përket praktikës terminologjike, ajo u zhvillua fillimisht në perëndim (Francë, Kanada), si dhe në veri të Evropës, në Belgjikë dhe vendet skandinave, për të vijuar më tej në Portugali e Spanjë, si dhe përtej Evropës, në Afrikën Veriore, Amerikën Jugore e Qëndrore, si dhe në lindje, me Kinën dhe Japoninë(Ibidem, pp.13-14).

Nisur nga kjo pasqyrë e përgjithshme, mund të themi se, zhvillimet në secilën prej këtyre vendeve janë kushtëzuar nga konteksti specifik i tyre dhe nga qëllimi që terminologjia synon të përmbushë; krijimin e termave në fusha specifike të dijes e

shkencës, në funksion të realizimit të komunikimit specifik e të specializuar.

3.4. Disa përkufizime për termin dhe terminologjinë

Në bazë të konceptimit tashmë të pranuar, terminologjia shihet si sistem termash që përfaqësojnë një sistem konceptesh të një fushe të caktuar të dijes. Pikërisht, tërësia e këtyre sistemeve të termave, që i përgjigjet sistemeve të koncepteve të fushave përkatëse, përbën terminologjinë në kuptimin e përgjithshëm të fjalës.

Për Saussure, lidhja mes të shënuarit dhe shënuesit, shpreh një marrëdhënie “ si tërësi psikike me dy faqe”. Nëse atë që kupton Saussure me të shënuar ne do ta pranohim si kuptim të shenjës (terminologjike), atëherë lidhjen mes kuptimit dhe njësisë leksikore do ta shihnim si lidhje të brendshme, e kështu, kuptimi del si anë qenësore e fjalës (Saussure., 2002, pp. 133-135).

Sipas Rey (1995), terminologjia është një praktikë, ku veçohen tre tipare: Praktikë e njohjes, enatyres gjuhësore dhe sociale. Njëherazi, aspekti njohës lidhet me aspektet gjuhësore dhe sociale, duke ndërtuar kështu, sisteme termash të dobishme për fusha të ndryshme të dijes e shkencës (Alain., 1995).

Sipas Felber, terminologjia mund të shihet si shkencë dhe si e tillë ajo është një fushë ndër dhe përtej disiplinare e dijeve që ka të bëjë me konceptet dhe atë çka ato përfaqësojnë (termat, simbolet), etj. Ajo mund të shihet si përmbledhje apo sistem termash që përfaqëson një sistem të tërë konceptesh të një fushe specifike, publikimi dhe promovimi i tyre në rrjetin e gjërë të përdoruesve të saj. Dijet shkencore dhe aftësitë teknologjike në fusha të ndryshme, janë shpërndarë në vende të ndryshme e kështu, transferimi i tyre, mundësohet përmes sistemeve të zhvilluara terminologjike në gjuhët përkatëse. Në këtë kontekst, njihen dy degë të zhvillimit të terminologjisë. Njëra ka të bëjë me punën për unifikimin e koncepteve e termave dhe e dyta, me përpunimin e

parimeve dhe metodave terminologjike dhe terminografike, me qëllim hartimin e fjalorëve të ndryshëm dhe standardizimin e terminologjisë shkencore sipas fushave dhe disiplinave (Felber., 1984, pp. 2-8).

Studiuesi shqiptar Leka, i cili është marrë gjatë me çështjet e terminologjisë, e përcakton atë (terminologjinë), “ si mjet i shprehjes dhe pasqyrimin të nocioneve shkencore dhe teknike. Ajo formohet në lidhje të drejtpërdrejtë me zhvillimin e shkencës dhe të teknikës, me zhvillimin e kulturës material dhe shpirtërore të një populli” (Leka., 1989, p. 645).

Le të shohim më poshtë katër përkufizime të terminologjisë, të përvijuara sipas interesit të shkencëtarëve, sipas Tereza M Cabre (1998), dhënë në librin, Terminology, theory, methods and applications.

Për specialistët terminologët, terminologjia është një reflektim formal i organizimit konceptual në një fushë të caktuar dhe një nevojë e shprehjes speciale dhe komunikimit profesional.

Për përdoruesit e saj, terminologjia është një fushë ku vendosen njësitë komunikuese praktike, të cilat janë hartuar sipas kriterit ekonomik, preciz dhe të përshtatshëm, në shkencë teknike, dije e teknologji.

Për planifikuesit e gjuhës, terminologjia është një fushë që kërkon ndërhyrje përmes mekanizmave gjuhësorë, për të siguruar kuptueshmërinë e termave, efektivitetin e tyre, vazhdimësinë e mbijetesën, të cilat mund të realizohen nëpërmjet procesit të modernizimit.

Për gjuhëtarët, terminologjia është një pjesë e fjalorit të gjuhës, e leksikut, që përcaktohet nga përmbajtja specifike e çështjes, temës dhe përdorimi pragmatik i saj.

Në bazë të këtyre përcaktimeve që Tereza M. Cabre bën në studimin e saj, identifikohen

dy grupe të mëdha përdoruesish të terminologjisë:

1-Përdoruesit, të cilët e përdorin terminologjinë në komunikimin e drejtpërdrejtë ose të ndërmjetëm për qëllime shkencore e teknike.

2-Terminologët, të cilët hartojnë fjalorë, ndërtojnë terma sipas fushave të caktuara të dijes, duke ndihmuar kështu komunikimin e specializuar të komunitetit të shkencëtarëve, dijetarëve e teknikienëve.

Sipas nevojave të këtyre dy grupeve, ne mund të përcaktojmë dy dimensione të terminologjisë: Dimensionin komunikativ dhe dimensionin gjuhësor, të cilat janë të lidhur ngushtë me njëri- tjetrin (Ibidem, pp. 10- 11). Këto dimensione do t'i shohim në çështjet e mëposhtme.

Duke cituar Abolfazl Zarnikli, në veprën “ Towards a model for Terminology Planning, (2014), Leitchik dhe Shelou (2003, p. 84), pas dhënies së përkufizimit nga Lotte, që “ *termi është një fjalë e veçantë*” dhe nga Vinokur që, “ *termi nuk është thjesht një fjalë e veçantë, por një fjalë me funksion të veçantë*”, shprehim idetë e tyre për termin dhe gjendjen e tij: “*Termi huazon nga gjuhët natyrale, atë që mund të quhet gjuha themelore dhe tiparin më të rëndësishëm të termit, i cili mbetet në natyrën terminologjike të tij*”. Pra, termi sipas Leitchik dhe Shelou, me fjalë të tjera është “ *aftësia për të modeluar një koncept specifik në një sistem të tërë konceptesh, brenda një fushe të caktuar të dijes, shkencës, teknikës, etj*” (Ibidem, p. 16).

Cdo terminologji tashmë është e përcaktuar qartë si një grup termash, të cilat ndajnë tipare të njëjta e që i përkasin të njëjtit mjedis, sigurisht duke përcaktuar kufijtë e zgjerimit sipas fushave specifike (Gouadec., 1990, p. 16).

Përcaktimet për termin, përkufizimin e tij janë të ndryshme. Kështu, në Fjalorin e Gjuhës shqipe, 2006 përkufizimi për termin jepet si më poshtë;

term,-i sh.-a(t). Emërtim i përcaktuar mirë dhe i përpiktë i nocionit të një fushe të shkencës, të teknikës, të artit, të jetës shoqërore etj, që shprehet me një fjalë ose me një togfjalësh, që shpreh një nocion të caktuar dhe që përdoret nga një grup i veçantë njerëzish të një profesioni (Grup autorësh., 2006, p. 1085).

Studiuesi shqiptar, Duro, jep një tjetër përkufizim për termin:

“ Termi është një tip i veçantë njësie leksikore, emërtuese e gjuhës dhe dallohet si nga ana e veçorive strukturore, ashtu edhe nga ana përmbajtësore, pasi shërben për shprehjen e koncepteve shkencore e teknike” (Duro., 2009, p. 31).

Duro e identifikon termin si njësi leksikore që shpreh një koncept special, i cili qëndron jashtë çdo konteksti. Ai vendos një rreth kufizues për përcaktimin e termit, i cili shërben si mënyrë ose sfond për ta dalluar termin nga njësitë e tjera leksikore jo terma. Pikërisht, ky rreth kufizues, përbën fushën e përdorimit të termit, përdorim i cili, realizohet brenda caqeve të fushës speciale të shkencës, teknikës, artit, dijes etj.

Në rrafshin përmbajtësor, Duro shkon më tej në abstragimin e tij kur thotë se” Termi për terminologjinë është shprehje e përqëndruar e një vargu vetish e veçorish, zbulimi i të cilave në vetë përmbajtjen e termit, na lejojnë të depërtojmë në dukuritë e terminologjisë, të kuptojmë lidhjet e saj me sistemin e koncepteve të fushës përkatëse të dijes (Ibidem, pp. 35-38).

Termi përbën njësinë bazë të një terminologjie në çdo fushë specifike dhe kuptimi i tij është i mëvetësishëm, unik e pa dyzime, duke u karakterizuar kështu nga qartësia, konçiziteti e saktësia e të emërtuarit si një proces gjuhësor, logjik e kuptimor. Termi duhet parë si shprehje e një koncepti e pjesë përbërëse e një sistemi të tërë termash, të cilat kanë lidhje hierarkike, që kalon nga e përgjithshmja te e veçanta. Rregullsia dhe karakteri sistematik i termit brenda tërësisë terminologjike të një fushe janë dy karakteristika të tjera të tij (Duro., 2001, p. 4).

F. Leka shkon më tej duke thënë se:

“ Termat e veçantë e sidomos sistemet terminologjike të përpunuara mirë, nevojiten jo vetëm për të shprehur nocionet (konceptet) e ndryshme, por ndihmojnë njëkohësisht edhe për ngulitjen e tyre. Termi i përshtatshëm i jep trajtë e jetë nocionit dhe e bën që të përhapet dhe t’i rezistojë kohës” (Leka., 1989, p. 645).

Në aspektin leksikor, termat janë pjesë e një leksiku të veçantë të çdo gjuhe, ndërtohen me fjalët e këtij leksiku specifik e në tërësi terminologjia si sistem ka në përdorim të saj leksikun terminologjik i cili dallohet për karakterin e tij sistemor e organizativ. Një numër i konsiderueshëm konceptesh të rinj që janë pjesë e sistemit emërtues në fusha të ndryshme të aktiviteteve njerëzore, mund të shprehen ose përmes termave ekzistues që vijnë nga përvoja apo e shkuara, ose përmes termave që formohen nga kombinimi i elementëve të formës (tema, parshtesa, prapashtesa, etj) në çdo gjuhë (Felber., 1984, p. 9). Kjo përforcon idenë se në ndërtimin e termit ka një rol të rëndësishëm gjuha dhe mjetet e saj.

3.5. Terminologjia, lidhjet e saj me disiplina të tjera

Terminologjia është një shkencë që ndryshon dhe arsyeja e këtij ndryshimi lidhet me marrëdhëniet që terminologjia ka me shkencat e tjera, si semantikën, leksikologjinë, leksikografinë, etj. Kohët e fundit, terminologjia është parë si një set praktikash më tepër se sa një shkencë më vete pavarësisht se, ajo ka një qëllim të përcaktuar mirë, që do të thotë të realizojë nevojat shprehëse të përdoruesve të gjuhës në çdo fushë. Procese të tilla si, kërkimet teorike, analiza dhe krijimi i termave, duhet ta përmirësojnë terminologjinë, e cila zë vend në shkencat që rrjedhin nga gjuha.

Sipas Dubus (1985), teoria e terminologjisë, dhe praktika e krijimit të termave, çon në dy pikëpamje të ndryshme: Njëra pikëpamje tregon se, terminologjia është një disiplinë e ndarë, ndërkohë që pikëpamja tjetër thotë se terminologjia është pjesë përbërëse e disiplinave të tjera (Dubus., 1985).

Një tjetër studies, Sager (1990), nuk i ka dhënë terminologjisë një status të pavarur e

megjithatë, pranon se ajo ka baza teorike në të cilat është bazuar praktika terminologjike. Terminologjia me të drejtë shihet si një numër praktikash që realizon krijimin e termave, koleksionimin dhe prezantimin e tyre dhe përmbush kështu, nevojat shoqërore duke zgjidhur komunikimin ndërmjet specialistëve në të gjitha fushat (Sager., 1990). Si një shkencë shumëdisiplinore, terminologjia është e vendosur në kryqëzimin mes një numri të madh disiplinash gjuhësore. Ajo është e lidhur ngushtë me të gjitha fushat e dijes e kësisoj, ajo është e pandashme nga konteksti social dhe shkencor në të cilin ajo përdoret. Terminologjia lidhet ngushtë me leksikologjinë dhe leksikografinë. Kështu, qëllimi i terminografëve është të emërtojnë konceptet, duke u zhvendosur nga koncepti në term (i cili është një proces onomastik) kurse leksikografët fillojnë me fjalët duke e përkufizuar termin nga ana funksionale dhe semantike (i cili është një proces semasiologjik). Terminogjia dhe leksikologjia ndryshojnë në mënyrën se si ato sillen ndaj objektit të studimit, në metodologjinë që përdorin, në mënyrën se si i prezantojnë termat, si dhe në kushtet që duhen për të ndëruar një term të ri.

Terminologjia lidhet ngushtë edhe me logjikën. Ajo ndan me të një interes të përbashkët për konceptet, në dallim me semantikën, e cila është e interesuar më së shumti për marrëdhëniet emërtim – kuptim. Terminologjia është e interesuar për marrëdhëniet mes koncepteve dhe objekteve në botën reale, ndërsa logjicienët nëpërmjet një procesi përgjithësues abstrakt, kalojnë nga objekte të veçanta të botës reale, në hartimin e koncepteve përgjithësuese për një klasë të tërë objektësh. Për të realizuar këtë proces, logjicienët veçojnë karakteristikat individuale, duke ruajtur ato tipare që janë përgjithësuese për një klasë të caktuar objektësh.

Terminologjia ndan me ontologjinë një interes të përbashkët përse i përket natyrës së sendeve dhe marrëdhënieve të krijuara në botën reale. Në kundërshtim me marrëdhëniet

e terminologjisë me logjikën, këto marrëdhënie nuk fillojnë nga ngjashmëria midis koncepteve, por nga konteksti dhe pozicioni i tyre në botën e vërtetë.

Terminologjia ka lidhje të ngushtë me shkencat kompjuterike, për shkak të mundësive të mëdha që këto të fundit kanë për të depozituar informacionin dhe për të renditur e rregulluar sistemet konceptuale (Cabre., 1998 , pp. 7-12).

3.5.1. Lidhja e terminologjisë me gjuhën, gjuhësinë e aplikuar

Terminologjia është ndikuar nga marrëdhëniet që ajo ka me gjuhësinë e aplikuar, duke u bërë kështu degë e saj. Sipas Wuster (1981), gjuhësia e aplikuar shkon përtej gjuhësisë, me qëllim grumbullimin e dijeve në gjuhësi, për t'i bërë ato të dobishme (Wuster., 1981, pp. 60-81).

Gjuhësia është studimi i gjuhës në të gjitha dimensionet e saj. Në shekullin XX, gjuhëtarët strukturalistë, i përshkruajnë gjuhët specifike, duke nxjerrë në mënyrë indirekte përfundime mbi disa aspekte të sjelljes dhe tipologjive të ndryshme gjuhësore. Gjuhëtarët gjenerativistë, u përqëndruan në përshkrimin e aftësive gjuhësore, individuale dhe jo në përshkrimin e gjuhëve specifike. Zhvillimi i gjuhës dhe teoritë e sotme gjuhësore bazohen më së shumti te gjenerativistët. Aspekti pragmatik i gjuhës në funksion të komunikimit, ka bërë që një pjesë e gjuhëtarëve të mos përqëndrohen në rregullat kryesore të strukturës së gjuhës, por në parimet e përgjithshme të saj. Si pasojë, interesi i tyre është drejtuar në praktikimin konkret, natyror të gjuhës.

Gjuhësia e aplikuar e studion gjuhën si një strukturë e mjet komunikimi, si një rrugë për të zgjidhur nevojat komunikuese e informuese të shoqërisë. Rëndësia gjithnjë në rritje e shkencës së aplikuar ka luajtur një rol konkret në ndryshimin e sjelljes gjuhësore të folësve. Pragmatizmi është një tipar që dominon sjelljen gjuhësore. Kjo sjellje e re sociale dhe gjuhësore ka ndikuar edhe zhvillimin e fushave të tjera brenda gjuhësisë së

aplikuar si ; mësimdhënia, gjuhësia e vlerësuar, leksikografia dhe terminologjia.

Padyshim, terminologjia si disiplinë, është një nga degët më të privileguara të gjuhësisë së aplikuar. Nga një pikpamje ajo vërtet mund të klasifikohet si pjesë e shkencave të aplikuara, por që ka bërë një teorinë me praktikën. Ky fakt vihet re në ndërtimin e fjalorëve glosaro- leksikorë, të cilët janë rezultatet më të fundit të saj (Roger., 1985, pp. 10-16).

Si përfundim, terminologjia ka lidhje të ngushta me fushat specifike të dijes, shkencës e teknikës e nuk ka një fund. Terminologjia është në shërbim të shkencës, teknologjisë dhe komunikimit. Specialistët e fushës, në përgjithësi terminologët, punojnë së bashku për të bërë të mundur renditjen dhe standardizimin e koncepteve dhe termave në fusha të ndryshme. Zhvillimi aktual i terminologjisë është rezultat jo vetëm i bashkëpunimit të dijetarëve në të gjitha fushat, por edhe i zhvillimeve të teknologjisë dhe kërkesës gjithnjë në rritje të nevojës për komunikim të specializuar në gjuhë të ndryshme.

3.5.2. Lidhja e terminologjisë me komunikimin dhe komunikimin e specializuar

Komunikimi është një proces që realizon bashkëveprimin ndërmjet njerëzve, duke dhënë e duke marrë informacion. Komunikimi i specializuar ndryshon nga komunikimi i përgjithshëm në dy aspekte: Në llojin e tekstit të shkruar e të folur që ai prodhon dhe në përdorimin e një terminologjie specifike. Komunikimi i specializuar, siç shihet ka të bëjë me bashkëveprimin, dhënien e marrjen e informacioneve mes specialistëve të fushave të ndryshme. Përdorimi i terminologjisë së specializuar ndihmon në realizimin e komunikimit të efektshëm mes specialistëve në fusha të ndryshme të dijes, teknikës, shkencës etj. Në këtë kontekst, kriteret që përdoren për të hartuar tekstet e specializuara, ndryshojnë krejtësisht me ato që përdoren në tekstet e një komunikimi të përgjithshëm. Në tekstet e specializuara, kriteret bazë të hartimit të tyre janë, konciziteti, saktësia,

përshtatshmëria. Ndërsa në tekstet e një komunikimi të përgjithshëm, origjinaliteti dhe shprehja e rrjedhshme, janë kriteret bazë.

Një tekst i specializuar ose shkencor duhet të jetë konciz, pasi vetëm kështu shmanget mundësia e shtrembërimit të fakteve shkencore dhe informacionit. Ai gjithashtu, duhet të jetë i saktë për shkak të natyrës shkencore, termave teknikë, të cilat realizojnë lidhjen funksionale e të dobishme mes specialistëve të fushave të ndryshme.

Rrjedhimisht, ai duhet të jetë i përshtatshëm për situatat komunikative për të cilat është prodhuar, në përputhje me nivelin e dijeve duke përfshirë në brendësi të tij ajo që është e nevojshme e duke lënë jashtë informacionin e tepërt. Sigurisht, që terminologjia luan një rol të rëndësishëm në hartimin e këtyre teksteve përmes tre proceseve:

-Termet origjinale që përdoren për të emërtuar një koncept të specializuar duhet të jenë koncizë.

-Përdorimi i një termi të vetëm në vënd të një fraze të tërë, ndihmon në saktësinë e dhënies së informacionit shkencor

-Përdorimi i terminologjisë së standardizuar, është një nga mjetet efikase që specialistët e përdorin si sistem referimi në një fushë të caktuar.

Le të ndalemi tani në karakteristikat gjuhësore që ka secili prej teksteve të mësipërme.

Duhet thënë se, çdo lloj teksti ka edhe karakteristika të përgjithshme edhe të veçanta, të cilat kanë të bëjnë me përdorimin specifik e të përgjithshëm të gjuhës. Kështu, tiparet e përgjithshme si të tekstit të specializuar, ashtu edhe të tekstit të përgjithshëm janë:

- a.** Në të dy tekstet përdoret i njëjti sistem grafik i shprehjes dhe i njëjti alfabet.
- b.** Në të dy tekstet përdoret i njëjti sistem fonologjik, njësitë fonologjike janë të njëjta në secilin rast.
- c.** Në të dy tekstet përdoret njëjti sistem morfologjik.

d. Në të dy tekstet përdoren të njëjtat rregulla sintaksore për ndërtimin e frazave dhe fjalive.

Përsa u përket ndryshimeve gjuhësore që vërehen mund të themi se:

a. Fjalët që përdoren në tekstet e komunikimit të përgjithshëm janë më të lehta për t'u kuptuar se sa fjalët që përdoren në tekstet e komunikimit të specializuar.

b. Disa struktura dhe kategori gjuhësore shfaqin më tepër përdorim në tekstet speciale, shkencore, se sa në tekstet e përgjithshme, siç janë ; strukturat morfologjike, që për nga ndërtimi bazohen në traditën greke dhe latine; shkurtimet dhe simbolet; emërtimet, bazuar në shprehjet foljore, etj.

c. Strukturë e hapur e fjalisë me pjesë nënrenditëse, për t'i dhënë fjalisë karakter shpjegues (Cabre., 1998 , pp. 46-73).

Si përfundim mund të themi se, roli i terminologjisë në komunikim është mjaft i dobishëm. Veçanërisht në komunikimin e specializuar mes shkencëtarëve, përfaqësuesve të fushave të ndryshme të dijes, shkencës, teknologjisë etj. Zhvillimi i komunikimit në masë, nga ana tjetër, lejon shtrirjen dhe përhapjen e terminologjisë me pasojë bashkëveprimin mes fjalorëve të përgjithshëm e të specializuar. Dita- ditës, termat specifike në fusha të ndryshme, po bëhen pjesë e kulturës popullore si rezultat i përdorimit në masë të tyre.

Zhvillimi i shkencës dhe i teknikës në ditët e sotme, është shoqëruar me një numër të madh konceptesh e fusha konceptuale të cilat, vazhdimisht nxjerrin nevojën e emërtimeve të reja. Qëllimi i terminologjisë është komunikimi ekzakt dhe efektiv që realizohet përmes profesionalistëve, të cilët kanë si prioritet të tyre përdorimin e gjuhës shkencore dhe teknike.

Duhet thënë se, vetëm kohët e fundit, studimet terminologjike janë përmbledhur në një

shkencë të vetme e pozicionuar brenda shkencave sociale dhe humane. Këto studime terminologjike janë në funksion të situatës dhe rëndësisë së kontekstit të komunikimit, me një gjuhë speciale dhe efikase.

3.5.3. Koncepti dhe termi, marrëdhëniet mes tyre

Karakteri sistemor i termit është i qenësishëm brenda fushës në të cilën ai përdoret. Sipas Jani Thomait, termi ndërtohet me fjalët e një leksiku specifik, i cili mund të quhet si nënbashkësi e leksikut të përgjithshëm të një gjuhe, ndërsa koncepti është një kategori logjike duke mbetur baza thelbësore e kuptimit, një përmbajtje e drejtpërdrejtë leksikore e fjalës (Thomai., 1989, pp. 71-76).

Në Fjalorin e gjuhës shqipe (2006), përkufizimi për konceptin jepet si më poshtë:

koncept,-i *m. sh. –e(t)*, 1. formë themelore e mendimit, në të cilën pasqyrohen tiparet më të përgjithshme e më thelbësore të një klase sendesh a dukurish: nocion. 2. Tërësia e pikëpamjeve a ideve të dikujt për diçka (Grup autorësh., 2006, p. 479).

Duro bën një analizë të detajuar të kuptimit leksikor dhe konceptit, për të vijuar më pas me marrëdhëniet që krijohen në terminologji mes termit dhe konceptit. Sipas tij, për fjalën janë të rëndësishme si kuptimi i saj leksikor, ashtu edhe koncepti, i cili është baza e këtij kuptimi, ndërsa koncepti për vetë termin, del si përmbajtje e vetme e tij. Marrëdhënia që koncepti ka me termin e çon këtë të fundit më afër me objektin që emërton e konkretisht me tiparet më të qenësishme të tij. Është me vënd që të dallojmë konceptin e shprehur nga fjala (kuptimin), që e kanë të gjitha fjalët e leksikut të një gjuhe, nga konceptin e shprehur nëpërmjet termave.

Koncepti i shprehur nga termi është më i ngushtë se koncepti i shprehur nga fjala. Pra, si njësi plotësisht të identifikueshme, si termi, ashtu edhe koncepti, i pari në aspektin e formës dhe i dyti në aspektin e përmbajtjes, mund të meren si njësi të mëvetësishme,

vetëm brenda rrafshit sistemor ku ata bëjnë pjesë. Karakteri sistemor i termit që cituam më lart, kushtëzohet, varet nga natyra sistimore e konceptit, pasi çdo koncept shihet si pjesë e një lidhjeje brenda një fushe të caktuar me koncepte të tjera.

Në aspektin sasior, termi mund të përbëhet nga më shumë se një koncept, por edhe një koncept të vetëm. Në këtë rast kemi terma njëkonceptorë dhe shumëkonceptorë, që do të thotë se midis termave vendosen lidhje sistimore jo vetëm sipas përmbajtjes së konceptit, por edhe sipas formës. Në kuptimin më të ngushtë, baza e lidhjes në sistem të termave është koncepti, ndërsa në kuptimin më të gjërë e më të përgjithshëm, është fusha përkatëse e dijes (Duro., 2009, pp. 39-46).

Kështu, ngulitja e konceptit pas një emërtimi të vetëm, që është termi, shënon njësim të plotë me këtë të fundit. Në këtë rast termi merr vlerën e tij të plotë në një sistem terminologjik për të shprehur konceptin me një formë të vetme (Duro., 2001, p. 14).

Pra, marrëdhëniet koncept- term qëndrojnë brenda një fushe specifike, terminologjisë së saj dhe termi, si një njësi terminologjike është në shërbim të shprehjes së një koncepti të caktuar në një system konceptor. Kështu, termi lidhet pas një koncepti të vetëm, emërton një objekt dhe njëkohësisht vihet në varësi të koncepteve.

Termi si njësi e pavarur, ka një kuptim të veçantë brenda një konteksti i cili bëhet pjesë e sistemit konceptor të një fushe të caktuar të dijes e shkencës (Felber., 1984, pp. 107-108).

Terminologët kanë luajtur një rol të rëndësishëm në organizimin e sistemeve konceptuale të fushave të ndryshme, të cilat ndërtojnë më pas strukturat e koncepteve për këto fusha. Ndërtimi i këtyre strukturave konceptuale, emërtimi i koncepteve, janë pikënisja e proceseve onomastike në terminologjinë e aplikuar sot. Kriteri për organizimin e koncepteve, renditja e strukturave specifike të tyre, varet nga rruga që

përshkn objekti apo referenti në botën reale.

Brenda çdo fushe, konceptet janë të lidhura me njëra – tjetrën në bazë të dy kritereve:

- a. Marrëdhëniet logjike, bazuar në ngjashmërinë e tipareve
- b. Marrëdhëniet ontologjike, bazuar në afërsinë dhe kontaktet në hapësirë dhe në kohë (Cabre., 1998 , p. 44).

Në teorinë terminologjike, termat kanë një tipar të qenësishëm: qartësinë. Ato janë monoreferues, që do të thotë se një term emërton vetëm një objekt, duke shmangur dykuptimësinë.

Terminologjia bazohet në parimin se një përfundim i korenspondon një koncepti, që do të thotë se, për një objekt ekziston një koncept i vetëm në një fushë të veçantë të dijes, teknikës, shkencës, etj. Kjo marrëdhënie ekzakte ndodh vetëm në këto fusha e jo në komunikimin e përgjithshëm, duke vërtetuar kështu lidhjen koncept- term si një lidhje semantiko- logjike (Cabre, 1999, p. 107).

Ndërkohë që për Tereza M Cabre, një koncept është një njësi që përmban në vetvete një set tiparësh të qenësishme të cilat përshkruajnë objektin apo dukurinë në fusha të ndryshme. Karakteristikat e koncepteve, janë pikërisht vetitë që përshkruhen brenda tij (Ibidem, p. 95) .

Siç shihet, pavarësisht se termi dhe koncepti janë dy kategori të ndara, ato nuk mund të qëndrojnë jashtë njëra- tjetrës. Marrëdhënia e tyre qëndron brenda lidhjeve sistimore të një fushe të caktuar të dijes, shkencës dhe teknikës dhe qëllimi i tyre është të emërtojnë objekte, nocione të shkencës si dhe dukuri brenda një fushe, duke krijuar sisteme terminologjike të dobishëm për përdoruesit e termave.

3.6. Si formohen termat

Procesi i terminologjizimit, pra mënyra se si krijohen termat, ka të bëjë me përdorimin e

gjuhës, mjeteve të përgjithshme leksikore të saj. Në këtë proces, fjalët dalin nga përdorimi i gjuhës për qëllime të përgjithshme e zhvendosen në përdorimin e tyre për qëllime specifike, duke bërë të mundur emërtimin e objekteve a dukurive në fusha të ndryshme të dijes e shkencës. Sigurisht, që çdo gjuhë ka mjetet dhe mënyrat e saj për formimin e termave, megjithatë terminologë të ndryshëm kanë përcaktuar disa parime dhe mënyra të përgjithshme të formimit të tyre.

Tereza M Cabre në studimin e saj, "Terminology, theory, methods and applications" (1999), bën këtë klasifikim :

Formimi i termave realizohet përmes njohjes shumë të mirë të gjuhës dhe burimeve të saj. Terminologët, duke njohur mirë gjuhën i përdorin mjetet e saj në funksion të ndërtimit të një termi i cili përdoret për qëllime specifike. Njihen në përgjithësi tre metoda bazë të formimit të termave:

1. Metoda formale
2. Metoda funksionale
3. Metoda semantike

Përpara se të trajtojmë shkurtimisht këto metoda, duhet thënë se në këtë çështje do të njihemi me mënyrat gjuhësore të krijimit të termit, pra se si përdoret gjuha për ndërtimin e tyre.

1. Në metodën formale, bëjnë pjesë katër mënyra se si formohet një term;
 - a. Ndërtimi i termave përmes fjalëve të cilave u shtohen morfema fjalë dhe trajtëformuese si, parashtesat, prapashtesat, ose të dyja njëkohësisht.
 - b. Ndërtimi i termave përmes procesit të formimit të fjalëve të përbëra, të cilat kanë të bëjnë me kombinimin e dy ose më shumë fjalëve të thjeshta për të krijuar një fjalë të re jo vetëm me vlerë semantike, por me vlerë konceptore.

c. Ndërtimi i termave përmes përdorimit të uniteteve frazale, të cilat krijohen si rezultat i kombinimit të fjalëve të organizuara nga ana sintaksore.

d. Ndërtimi i termave përmes trungëzimit, e cila është një mënyrë formale që ka të bëjë me reduktimin apo zvogëlimin e një njësie gjuhësore, siç janë inicializmat, shkurtime, etj.

2. Në metodën funksionale bëjnë pjesë dy mënyra të ndërtimit të termit:

a. Ndërtimi i termave përmes konvertimit, që ka të bëjë me ndryshimin e kategorisë së një fjale pa ndryshuar formën e saj, ku çdo tipar që i përkiste kategorisë së mëparshme, eliminohet dhe zëvendësohet nga tipare që i përkasin kategorisë së re.

b. Ndërtimi i termave përmes leksikalizimit, që do të thotë, konvertimi i një forme të leksemës në një fjalë të re me një kategori të re gramatikore.

3. Në metodën semantike bëjnë pjesë dy mënyra të ndërtimit të termit:

a. Nga prejardhja e formës bazë të fjalës, ku dy burimet kryesore janë leksiku i përgjithshëm i gjuhës dhe terminologjia e subjekteve të tjera speciale, e cila modifikohet semantikisht sipas kontekstit në një komunikim të specializuar.

b. Modifikimi, i cili realizohet përmes formave të mëposhtme:

-Shton kuptimin e formës bazë në një fjalë

-Ngushton kuptimin e formës bazë në një fjalë

-Ndryshon krejtësisht kuptimin e formës bazë të një fjale (Ibidem, pp.92-95).

Siç shihet, terminologët në procesin e formimit të termave, duhet të njohin më së miri rregullat e një gjuhe, veçanërisht ato gramatikore, si dhe proceset e formimit të fjalëve.

Duhet thënë se brenda një subjekti apo fushe të veçantë të dijes, konceptet organizohen në struktura që quhen sisteme konceptuale, të cilat pasqyrojnë pamjen e botës të vërtetë, e cila sillet përmes ekspertëve terminologë për një fushë të caktuar të dijes e shkencës.

Këto sisteme përbëhen nga disa klasa konceptesh që emërtojnë përmes termave specifike, objekte, përkatësi, lidhje bashkëvepruese, dukuri, etj.

Pra, metodat dhe parimet bazë për krijimin e termave janë unike për të gjitha llojet e tyre, çka do të thotë se sistemet terminologjike ndërtohen mbi bazën e tyre në funksion të një komunikimi të veçantë shkencor.

Edhe në gjuhësi termat dhe sistemet konceptore ndërtohen mbi bazën e parimeve të njëjta, duke shprehur njëkohësisht edhe specifikat e çdo gjuhe. Në kapitujt vijues do të njihemi me termat shkencore të gjuhës shqipe, mjetet dhe mënyrat e formulimit të tyre, si dhe përdorimin në tekstet shkollore të arsimit parauniversitar.

KAPITULLI IV: VËSHTRIM I PËRGJITHSHËM MBI TERMINOLOGJINË GJUHËSORE SHQIPTARE

Terminologjia si sistem termash specifike është pjesë përbërëse e çdo fushe të dijes, shkencës e veprimtarisë prodhuese, por gjuhësia ka për detyrë të bëjë identifikimin, përpunimin dhe kodifikimin e termave përkatës brenda një sistemi terminologjik. Sipas Duros, identifikimi i një terminologjie si sistem, bëhet i plotë vetëm kur shihet në rastin e funksionimit të termave që e përbëjnë atë, si shënues të koncepteve të një fushe të veçantë të dijes (Duro., 2009, p. 19). Duke i dhënë kësaj çështjeje një sfond gjuhësor e duke treguar realisht rolin që ka gjuha në sistemimin e terminologjisë,

Hëna Pasho shkruan:

“Terminologjia, si pjesë përbërëse e proceseve dhe funksioneve të degëve të ndryshme të veprimtarisë njerëzore, është mjaft e rëndësishme pasi merr pjesë në sintezën dhe përgjithësimin e dijes mbi thelbin e sendeve, dukurive dhe proceseve në natyrë dhe shoqëri dhe, si pjesë e gjuhësisë së zbatuar, çon përvojën e gjuhësisë në këto degë dhe pasqyron mënyrën sipas së cilës organizohen dhe saktësohen nocionet” (Pasho. P. , 2003, p. 287).

Për këtë qëllim studiues të gjuhës shqipe janë marrë në mënyrë të vazhdueshme me problemet e terminologjisë, veçanërisht pas gjysmës së dytë të shekullit të XX.

Përsa i takon historikut të zhvillimit të terminologjisë gjuhësore shqiptare, mund të themi se zhvillimi i saj ka kaluar nëpër disa faza të cilat i përkasin periudhave të ndryshme historike. Duhet thënë se ky zhvillim është kushtëzuar nga faktorë jashtëgjuhësorë, kryesisht historikë, ekonomiko- social, kulturorë etj, si dhe nga faktorë brendagjuhësorë. Kështu, zhvillimi i terminologjisë shqipe në përgjithësi dhe i terminologjisë së gjuhës si shkencë, është mjaft i lidhur me zhvillimin e gjuhës dhe kulturës sonë.

Historia e lindjes dhe zhvillimit të terminologjisë gjuhësore shfaqet qysh në hapat e parë që ka bërë shqipja si gjuhë e shkruar. Kështu, te Pjetër Bogdani, shfaqet një numër

i konsiderueshëm termash si, vjershë, gjuhëtar, gramatikë, emënoj etj.

Në veprën e tij “Çeta e profetëve”, botuar në 1685 në Padova, Bogdani, ka përdorur një terminologji të gjerë që shqipja e asaj kohe nuk i kishte, kryesisht në fushën e dijes, shkollës dhe arsimimit, si, *shkollë, shkollar, n(xanës), libër, mpsim, mpsoj, dija* etj.(Thomai, 2006, pp. 245-246)

Edhe në fjalorin e Bardhit (1635), studiues të ndryshëm që janë marrë me çështje të terminologjisë, pohojnë se janë gjetur disa terma në formë të vjetër gjuhësore si, *letërar, gojëtar, letëruor* etj, madje, Bardhi i renditi fjalët në këtë fjalor sipas pjesëve të ligjëratës duke na dhënë fillesat e një gramatike të thjeshtuar e cila do të pasohej shumë vite më vonë me përpjekje më serioze për ndërtimin e termave të rinj në lëmin e gjuhës shqipe. Studiues të tjerë të gjuhës shqipe pohojnë se këto përpjekje i paraprinë krijimit të gramatikave të mëvonshme të cilat u bënë baza e terminologjisë gjuhësore në vazhdim.

Sipas studiuesit të gjuhës shqipe Rexhep Ismajli, thuhet se pavarësisht disa gjurmëve të gjetura në botimet e hershme përsa i përket termave gjuhësorë e gramatikorë, është me vend të përmendet një dorëshkrim i gjetur në manastirin e Grottaferratës, i cili mban datën 1710 dhe ka përmbajtje të ndryshme. Ismajli, i cili është marrë me këtë dorëshkrim pohon se, kjo gramatikë përmban shënime për strukturën e gjuhës, me fjali e shembuj, ushtrime të ndryshme dhe udhëzime për nxënien e gjuhës.

Kjo gramatikë përmban rreth 1200- 1300 fjalë shqip. Autori i saj mundohet të shpjegojë strukturën gramatikore të shqipes duke ndjekur modelet e gramatikave latine të kohës. Trajtimet e pakta gramatikore, të cilat duhet thënë se janë fillestare bëhen në rrafsh krahasues me italishten dhe latinishten. Këto trajtesa fillojnë me sistemin fonematik të gjuhës, flitet për hundorësinë, kuantitetin e zanoreve të theksuara, për theksin dhe

pozicionin e tij, etj. Në këtë gramatikë, autori përcakton si nyja dëftore përemrat ky, kjo. Emrat janë klasifikuar në shtatë lakime në bazë të kriterit formal të mbaresave, duke mos lënë mënjanë edhe njohuri për lakimin e mbiemrave dhe përemrave. Një vënd të veçantë në këtë gramatikë i kushtohet foljeve. Në të veçohen koha e tashme, e ardhme, e shkuar, urdhërore dhe kushtore. Dorëshkrimi i Grottaferratës përfundon me një listë ndajfoljesh, numërorësh dhe shprehje të zakonshme të gjuhës së përditshme (Ismajli., 1980, pp. 163-172).

Këto të dhëna tregojnë se së bashku me traditën e vjetër të shkrimit të shqipes u vërejtën edhe elementët e parë të termave gjuhësorë, të cilat u përsosën e u konsoliduan më tej.

Për zhvillimin e mëtejshëm të terminologjisë në përgjithësi e asaj të gjuhës shqipe në veçanti, kontribut mjaft të shquar kanë dhënë rilindasit, të cilët punuan jo vetëm për lëvrimin e gjuhës amtare, por edhe për kodifikimin e termave gjuhësorë.

4.1. Termat e krijuar në periudhën e Rilindjes Kombëtare

Rilindja Kombëtare është një nga periudhat më përfaqësuese në historinë e Shqipërisë, në të cilën u duk përpjekja e patriotëve shqiptarë për ruajtjen dhe zhvillimin e gjuhës shqipe. Rilindasit shqiptarë, dhanë ndihmesa të vyera në përhapjen dhe mësimin e gjuhës shqipe, të cilën e realizuan përmes hapjes së shkollave të para në disa rrethe të vendit. Puna dhe përpjekjet e patriotëve të Rilindjes Kombëtare u përqëndrua në zgjimin e vetëdijes kombëtare përmes arsimit dhe dijes. Ata i kushtuan rëndësi të veçantë përhapjes dhe mësimin të gjuhës si simboli bashkimit dhe qëndresës së kombit shqiptar. Njëkohësisht, me hapjen e shkollës së parë shqipe në Korçë më 1887, filloi të merte formë të plotë zhvillimi i terminologjisë shkencore në përgjithësi dhe i asaj gjuhësore në veçanti, përmes teksteve të para shkollore të rilindasve tanë.

Puna e vërtetë për pasurimin e gjuhës shqipe me fjalë – terma nis me rilindasit, të cilët

morën përsipër detyrën e vështirë të krijimit të bazave të terminologjisë në gjuhën shqipe, treguan me prova se gjuha jonë mund të lëvrohej më tej e të bëhej gjuhë kulture për përparimin e popullit shqiptar (Leka & Morcka, 1969, p. 85).

Jo vetëm terminologjia e gjuhësisë, por edhe e shkencave të tjera, njohu si periudhë të zhvillimit të qëndrueshëm, atë të Rilindjes Kombëtare, ku së bashku me çeljen e shkollave shqip lindi si nevojë urgjente hartimi i teksteve shkollorë. Kështu, Rilindja kombëtare i dha një hov të fuqishëm zhvillimit të mendimit shkencor e dituror në lëmin e terminologjisë, me synimin krijimin e termave në gjuhën shqipe në hartimin e teksteve të para shkollore. (Lloshi., 1999, pp. 209-2012).

Krahas lulëzimit të letërsisë artistike e publicistikës, u lëvrua edhe gjuha si disiplinë më vete, në gramatika të ndryshme të hartuara nga rilindasit tanë. Sipas L. Dodbibës, rilindasit nxorën në dritë terma që treguan aftësitë shprehëse dhe gjërësinë e gjuhës shqipe.

Ndër të tjera, ai përmend Kristoforidhin, i cili pas hartimit të një fjalori shqip- greqisht, hartoi edhe Gramatikën e gjuhës shqipe sipas dialektit tosk në të cilën u vërejt ndihmesa e tij për pastërtinë e gjuhës shqipe dhe dëshmoi se dialektet e shqipes nuk kishin dallime të mëdha, duke dhënë kështu kontribut konkret në themelimin e gjuhës letrare kombëtare (Dodbiba., 1965, pp. 183-191).

Në këtë gramatikë, gjendet një terminologji e vyer gjuhësore, ku vlejné të përmenden një sërë termash si *nyje, lakim, rasë, diftong, zanore, folje, emër, mbiemër, numëror (të ndarë në absolutë, numërorë shpërndarje, reshtorë, etj), përemra (të ndarë në vetorë, pronorë, dëftorë, lidhorë, të caktuar, të pacaktuar, pësorë reciprokë, pyetës), shkallët e mbiemrit (të ndarë në pohore, krahasore absolute dhe relative, sipërore), etj.* (Kristoforidhi., 2001).

Në periudhën e Rilindjes u hodhën bazat e gjuhës së sotme letrare shqipe, duke e ngritur shqipen në nivelin e një gjuhe të përparuar të kohës përmes formimit të fjalëve e termave të rinj, pastrimit të saj nga fjalët e huaja, etj.

Ngjarje të rëndësishme historike për kohën si, hapja e shkollës së parë shqipe në Korçë (1887), formimi i Shoqërisë së të Shtypurit Shkronja Shqip (1879), themelimi i shoqërisë Bashkimi (1899) dhe i shoqërisë Agimi (1901) si dhe botimi i librave shkollorë dhe veprave të shumta artistike, ndihmuan jo vetëm në përhapjen dhe mësimin e gjuhës shqipe, por edhe në njësimin e termave në fusha të ndryshme (ISP, 2003, pp. 74-75).

Një nga figurat më të shquara të Rilindjes kombëtarë, ideologu Sami Frashëri u mor gjërësisht me çështje të kulturës së gjuhës shqipe, duke dhënë ndihmesë të veçantë në hartimin e teksteve shkollore e terminologjisë së tyre. Kështu Samiu shkroi pesë tekste mësimore për shkollën e parë shqipe, ku vlen të përmendet Shkronjëtorja e gjuhësë shqip (1886), një nga gramatikat më të mira të kësaj periudhe. Në të ai ndërtoi sistemin gramatikor të gjuhës shqipe, përpunoi kategoritë themelore me terminologjinë e fushës, një pjesë e mirë e së cilës i ka rezistuar kohës, duke u bërë model për hartimin e teksteve të mëvonshëm mësimorë nga gjuhëtarë si Xhuvani, Cipo, etj. (AShSh, 2002)

Kështu, nga Samiu kemi terma konkretë të gjuhës si, *folje, nyjë, mbiemër, përemër, presje, rrokje, i shquar, i pashquar, etj. terma që përdoren edhe sot në tekstet tona* (Thomai, 2006, p. 250). si dhe *gjindeja, gjinia të cilën e ndan në femërore, mashkullore, astjatër (asnjëanëse), përemri, të cilin e ndan në vetor, pronor (gjëtregonjës), i pacaktuar (ndamës), lidhor (përmendës), dëftonjës, paraafjalë (parjetë), lidhëzat (lidhjetë), pasthirmat (thirjetë).*

Një ndihmesë të vyer në ndërtimin e terminologjisë në tekstet shkollore të kohës ka

dhënë edhe Naim Frashëri, i cili ka krijuar fjalë të reja me njohuri shkencore si, vetëdije, gjithësi, hapësirë, etj. Këto terma të formuara nga burimi i shqipes dhe nga përvoja e paraardhësve të tij shërbyen më së miri në tekstet shkollore të kohës duke u përdorur edhe sot.

Pjesë e plejadës së shkrimtarëve dhe dijetarëve të periudhës së Rilindjes ishte dhe Jani Vreto, i cili vuri në qendër të punës së tij përpjekjet për pastrimin dhe pasurimin e gjuhës shqipe. Duke pasuar punën e mëparshme të rilindasve, Jani Vreto ndoqi tre rrugë të krijimit të fjalëve shqip për pasurimin e fjalorit: Përdori fjalë të shqipes si terma duke i ngushtuar kuptimin, formoi fjalë me anë prapashtesash, parashtesash, e kompozitash si dhe krijoi fjalë nëpërmjet kalkimit. Në morinë e termave të krijuara nga Vretoja për fusha të ndryshme veçojmë ato që i përkasin gramatikës së gjuhës shqipe.

Kështu, tek “Alfabetarja” e tij gjenden disa terma gramatikorë si; *zëtore (zanore)*, *mezëtore (bashkëtingëllore)*, *dyzëtore (diftong)*, *zëpjekje (rrokje)*, *të njëzëpjekta*, *të dyzëpjekta*, *të shumëzëpjekta (njërrrokëshe, dyrrrokëshe, shumërrrokëshe)*, *mbaronjë (pikë)*, *mbaronjëzë (pikëpresje)*, *presjëzë (presje)*, *pyesjëzë (pikëpyetje)*, etj. Pavarësisht se këto terma nuk përdoren sot në gjuhën shqipe, ato kanë vlerë historiko- gjuhësore dhe dëshmojnë përpjekjet e rilindasve për pasurimin dhe pastrimin e gjuhës shqipe (Dako., 1989, pp. 463-466).

Pasurimi i terminologjisë shkencore në këtë periudhë, e konkretisht i termave të gjuhës shqipe, nga autorët e këtij shekulli u bë nëpërmjet krijimit të termave të rinj me mjetet e gjuhës amtare, kryesisht me prapashtesa, parashtesa, me përbërje, duke pasur gjithnjë si qëllim krijimin e termave të thjeshta, të kuptueshme, mbështetur në burimet e shqipes si gjuhë e vjetër e shqiptarëve.

Jani Thomai, në veprën Leksikologjia e gjuhës shqipe, pohon se:

Që nga Rilindja e deri pas viteve 30, të shekullit të XX, gjallërohet puna për zëvendësimin e termave të huaj me fjalë shqipe. Rilindasit u bënë luftë të rreptë fjalëve të huaja të panevojshme në leksikun e përgjithshëm, sidomos turqizmeve, por punuan me kujdes edhe për një terminologji të pastër shqipe, duke zëvendësuar terma të huaj me fjalë shqipe të rikuptimësuar ose me krijime të vetat sipas gjedheve të shqipes, d.m.th duke shfrytëzuar burimet popullore dhe duke krijuar fjalë të reja me brumin e shqipes(Thomai, 2006, p. 12)

Qysh nga Rilindja e deri më sot vazhdojnë të përdoren në tekstet tona shkollore të gjuhës amtare në arsimin parauniversitar, termat e krijuara në gjuhësi nga burimi i shqipes e konkretisht; *dhanore, emërore, folje, gjinore, gjuhësi, kallëzore, kallëzues, kryefjalë, mbiemër, nyjë, presje, ndajfolje, paraafjalë, parashtesë, pasthirmë, përemër, prapashtesë*, ndërkohë që, leksiku terminologjik i gjuhës shqipe, konkretisht në gjuhësi, përfshin edhe fjalë të huaja ndërkombëtare, kjo sepse fusha konceptore që mbulon ajo ka karakter abstrakt. Këto terma janë; *dialekt, antonim, fonetikë, frazeologji, gramatikë, leksik, morfemë, semantikë, sinonim, sintaksë, term.*(Ibidem, p.271). Siç shihet, kontributi i rilindasve në këtë periudhë është mjaft i vlefshëm në fushën e terminologjisë gjuhësore duke vendosur baza të shëndosha shkencore për zhvillimin e mëtejshëm në të ardhmen, si dhe duke shërbyer si shkollë e vyer për hartimin e teksteve mësimore të shkollës sonë.

Periudha e Shpalljes së Pavarësisë u karakterizua nga zhvillime të reja në fushën e gjuhësisë, kryesisht në leksik, kjo e diktuar edhe nga kushtet e reja historike e shoqërore të vendit. Në këtë periudhë nuk munguan përpjekjet konkrete të atdhetarëve shqiptarë për pastrimin e gjuhës shqipe si, Luigj Gurakuqi, Petro Nini Luarasi, Sotir Peci, Mati Logoreci, Aleksandër Xhuvani etj. Njëherazi me këtë përpjekje u futën në gjuhën shqipe edhe fjalë të huazuara nga gjuhë të tjera kryesisht në leksikun terminologjik në fusha të ndryshme.

Një ngjarje me rëndësi të madhe historike në këtë periudhë është Kongresi i Lushnjës (1920), i cili jo vetëm diskutoi dhe zgjidhi për momentin problemin e njësimimit të arsimit

shqiptar, por edhe në ndihmesën që ky kongres dha në terminologjinë gjuhësore. Midis këtyre termave, të cilat pjesëmarësit në kongres i quajtën fjalëskaje, kemi terma të fonetikës, morfologjisë, sintaksës, etj. Këto fjalëskaje ishin vetëm terma teknikë dhe u përcaktuan si terma të nevojshme të gramatikës, që do të përdreshin në të gjitha shkollat kombëtare në vend (Gjata., 2015, pp. 71-73).

Në Kongresin e Lushnjës u bë një punë e madhe për shqipërimin e një sërë termash gjuhësorë si, *zanore, bashkëtingëllore, tingull, diftong, zë, rrokje, fjali, përemër, mbiemër, rasë, paskajore etj.* (Demiraj, 1986 , p. 127), ndërsa disa prej termave të atëhershëm, si *pohenik, krahanik, sypërnik*, i gjejmë sot në tekstet tona shkollore me emërtimin, pohore, krahasore, sipërore, që tregojnë shkallët e mbiemrit. Të tjerë terma si, *përemra vetëtuer, zotnuer, permenduer, bredhuer, i paskajuem, njenitjetruer* i gjejmë të emërtuar si përemër vetëvetor, pronor, lidhor, reflektiv, paskajore, reciprok. (Gjata., 2015, p. 74).

Kongresi Arsimor i Lushnjës nuk e përqëndroi punën e tij vetëm në lëmin e terminologjisë gjuhësore, por më tej, edhe në fusha të tjera si, aritmetika, gjeometria, etj. Mësohet se në këtë kongres u publikuan mbi 200 terma të fushave të mësipërme, të cilat u përdorën në tekstet shkollore të asaj periudhe e më vonë.

Duhet thënë se përpjekjet e rilindasve dhe studiuesve të kësaj periudhe më tepër se për përcaktimin dhe unifikimin e terminologjisë shkencore gjuhësore, ishin drejtuar në krijimin e një gjuhe letrare kombëtare, pastrimit të saj nga fjalët e huaja e zëvendësimin e fjalëve të huaja me fjalë të burimit shqip. Këto përpjekje u pasuan nga studiues të tjerë të gjuhës shqipe dhe arsimit shqiptar të cilët dhanë ndihmesa të vyera në fushën e terminologjisë gjuhësore. Një prej tyre është studiuesi i njohur Aleksandër Xhuvani, puna e së cilit u përqëndrua në lëmin e arsimit e të krijimit të termave shkencore në

disiplina të ndryshme të gjuhës shqipe dhe shkencave të tjera.

4.2. Kontributi i Aleksandër Xhuvanit në terminologjinë shqiptare

Xhuvani është një ndër studiuesit më të shquar të gjuhës shqipe, pauses besnik i rilindësve, Sami Frashëri, Kristoforidhi, Vreto, etj., të cilët hodhën bazat e shkencës gjuhësore shqiptare. Kontributi i tij është mjaft i gjerë e i vyer në mjaft aspekte të gjuhës dhe arsimit por ne do të ndalemi në ndihmesat e tij teorike në fushën e terminologjisë gjuhësore.

Sipas terminologut Dodbiba:

... tekstet e A Xhuvanit kanë lënë gjurmë të pashlyeshme në tekstet e gramatikës, të sintaksës, të letërsisë, të pedagogjisë, të didaktikës e të psikologjisë, terminologji kjo që shquhet për termat e krijuar nga gjuha e gjallë popullore dhe letrare(Dodbiba., 1986 , p. 111).

Me veprimtarinë e gjerë mësimore që zhvilloi në normalen e Elbasanit dhe me tekstet mësimore të gramatikës shqipe, Xhuvani përdori konkretisht mjaft terma të krijuara mirëfilli prej Samiut e Kristoforidhit duke ua ndryshuar shpesh formën, si *gjini, zanore, vendore, lidhëz, përemër dëftor, pronor, parafjalë*, etj, njëkohësisht ai krijoi edhe mjaft terma si; *e kryeme, e kryeme e plotë, e kryeme e tejshkueshme, pjesore, përcjellore, paskajore, kallzues emnuer e foljuer, ndajshtim, plotës e plotësor*(Dodbiba., 1965, pp. 184-189). Në fushën e sintaksës, Xhuvani përdor termat, *fjali, fjali e zgjanueme, fjali e thjeshtë, fjali mungesore: nga gjymtyrët e fjalisë, kallzues, kallzues emnuer, kallzues foljuer, kryefjalë, kundrinë, cilësor, plotës, ndajshtim*(Dodbiba., 1986 , p. 113).

Xhuvani, në studimet e para shkencore për gjuhën dhe gramatikën, përveç termave të larmishëm shkollorë, krijoi edhe terma shqip të cilat shërbyen për emërtimin e disiplinave gjuhësore si, zanësia (fonetika), përmbledhje (sintaksa), etj. (Nesimi., 1986, p. 124).

Sipas studiuesit Jup Kastrati, Xhuvani shquhet për krijimin e teksteve mësimore të

gjuhës shqipe me njohuri të thelluara në morfologji dhe gramatikë, e konkretisht, Libri i gjuhës a gramatika, pjesë e parë për rendin e tretë të shkollës fillore (1919- 1939) dhe Libri i gjuhës shqipe për klasat e larta të fillores e për të parat e qytetëses (1920- 1942). Këto tekste sollën risi të vlefshme në fushën e gramatologjisë, duke qenë ndër tekstet e para të mirëfillta shkollore që përdornin një metodikë normative në funksion të përvetësimit të gjuhës bazuar në kritere shkencore. Gjuha e rrjedhshme, e pastër, e pastruar nga dialektalizmat, terminologjia e pasur shkencore ishin disa prej tipareve kryesore të tyre, të cilat shërbyen për krijimin e teksteve shkollore në periudhat e mëvonshme (Kastrati., 1986 , p. 107).

Profesor Demiraj, e ndan punën studimore të Xhuvanit në dy anë; si hartues tekstesh shkollore dhe si studiues i gjuhës shqipe. Si hartues tekstesh shkollore, nga Xhuvani duhen përmendur ndër të tjera Njohuritë e para të sintaksës shqipe dhe Sintaksa shqipe, pj. II, duke u bërë kështu ndër pionierët e Sintaksës shqipe. Është e udhës të përmenden edhe një varg studimesh nga fusha e gramatikës si, Parashtesat e gjuhës shqipe, Prapashtesat e gjuhës shqipe, Studime mbi pjesoren, paskajoren, ndajfoljen etj. (Demiraj, 1986 , p. 66). Edhe në fushën e stilistikës, Xhuvani la gjurmët e tij. Së bashku me Cipun ai botoi “Fillimet e stilistikës e të letërsisë së përgjithshme” (1930), një tekst shkollor në të cilin jepen rregulla të të folurit dhe të shkruarit, nocione fillestare për retorikën, letërsinë, gjuhën e figurshme, etj. (Lloshi., 1980, pp. 106-109).

Në të gjejnë vend termat kryesore të stilistikës klasike, një kapitull të veçantë për tropet gjuhësore dhe përkufizimet terminologjike të tyre, stili dhe tre llojet e tij; i thjeshtë, i mesëm, i naltë, si dhe udhëzime për përdorimin e fjalës e gjuhës së pastër shqipe të pastruar nga huazimet e panevojshme duke përforcuar më tepër idenë e të shkruarit krejt shqip. Gjithashtu, është mjaft i dukshëm kontributi i Xhuvanit në dobi të krijimit të

gjuhës letrare kombëtare e cila duhet të përhapet dhe të përdoret në çdo skaj të vendit.

Ai u përcolli brezave të tërë nxënësish përmes teksteve shkollore të hartuara sipas rregullave gramatikore njohuri të sakta shkencore të gjuhës shqipe sipas disiplinave përkatëse. Ai u përqëndrua te fjala jo vetëm si leksikolog, por edhe si gramatikan, pasi mbi bazë të kësaj qasjeje ai hartoi një sistem të tërë tekstesh mësimore origjinale në lëndën e gjuhës shqipe për strukturën morfologjike e sintaksore të shqipes letrare, të parë si një strukturë thellësisht kombëtare e mbidialektore (Kostallari., 1980, p. 53).

Ajo që duhet përmendur në tërë veprimtarinë shkencore të A Xhuvanit qysh në vitet e para të shekullit XX, është kontributi i tij jo vetëm si studiues i gjuhës, por më tepër; si hartues tekstesh shkollore, në të cilat njohuritë gjuhësore sipas disiplinave jepeshin me terma të formuara kryesisht me brumë të shqipes, por edhe duke u bazuar në gramatika të gjuhëve të huaja, të cilat Xhuvani i njihte mjaft mirë. Si shembull i kësaj pune përmendim 4 tekste gramatike, dy për morfologji e fonologji dhe dy për sintaksën, të cilat u përdorën për klasat e ulëta e të nalta të fillores. Ndër termat gjuhësorë të cilët i kemi përmendur më lart nga disiplina të ndryshme gjuhësore ia vlen të përmendim veçanërisht ato të sintaksës dhe kategorive sintaksore, të cilat ai i ndan në:

a-Gjymtyrët e para të fjalisë; kryefjalë dhe kallëzues:

b-Gjymtyrët e dyta të fjalisë; kundrinuer (i drejtë, i shdrejtë)

c-Fjalia

d-Periudha (fjali të rendituna dhe fjali të lidhuna)

Në tekstin shkollor, Njohunitë e para të sitaksës shqipe, Xhuvani përveç termave të mësipërm na jep edhe përkufizime konceptore për dy pjesët e para të fjalisë, siç i quan ai, kryefjalën dhe kallëzuesin (emnuer dhe foljuer) (Nuredini., 2014, p. 157). Siç e citon dhe studiuesja Nuredini, nga Sintaksa e Xhuvanit, jepet ky përkufizim për kryefjalën:

“ Kryefjala dëftën njeriun, kafshën a gjan, për të cilën flasim në fjali, ndërsa kallzuesi dëftën çka thohet për kryefjalën...”. Duke shkuar më tej termave të sintaksës, Xhuvani jep edhe përkufizime për kallzuesin emëror dhe atë foljor : “ Kallzuesi asht foljuer, kur dëfthehet me anë të një folje dhe asht emnuer, kur kallzohet me anë të një emni, te një mbiemni a përemni që lidhet me kryefjalën me anë të foljes me qenë”.(Ibidem, pp. 5-8)

Njëkohësisht, Xhuvani jep përkufizime edhe për kundrinorin :

“ Kundrinë quhet fjala që dëftën njerin a gjan, mbi të cilën bie veprimi i foljes a të kallzuesit foljuer, asht dy farësh; e drejtë (në rasën dëshmore), e shdrejtë (në rasën dhanore) e mund të jetë një emën, një mbiemën, një përemën, një fjali e tanë”: Për ndajshtimin; “ një emën që i shtohet një emri tjetër për të ditue mjeshtërinë a cilësi të tij”. (Ibidem, pp. 158- 159)

Edhe për kategoritë sintaksore kumtuese të fjalisë dhe periudhës gjenden termat përkatës. Xhuvani jep emërtimet e *fjalisë së thjeshtë me kryefjalë dhe kallzues, fjalisë së përzieme me kryefjalë, kallzues dhe një gjymtyrë, dhe fjalisë mungesore (elipsa).*

Përsa i përket periudhës, Xhuvani e ndan atë në dy lloje; *periudhë me fjali të rendituna bashkë dhe periudhë me fjali të lidhuna bashkë.*

Qysh në tekstet mësimore të Xhuvanit, gjenden emërtime si ato të sotmet për fjalitë e përbëra si *fjali kryefjalore, kohore, kundrinore, vendore, shkajkore, mënyrore, qëllimore, lidhore, krahasore, ndërmjetëse, rrjedhore, kushtore, konçesive*(Xhuvani., 1980, pp. 224-225).

Këto e të tjera terma të kodifikuara prej Xhuvanit shërbyen si një model i vërtetë shkencor për tekste të tjera të shkruara gjatë viteve '30 e në vazhdim edhe nga bashkëkohës të tij si Ilija Dilo Sheperi At Justin Rrota etj.

Duhet thënë se në gramatikën e Sheperit, “ *Gramatika dhe sindaksa e gjuhës shqipe, sidomos e toskërishtes*”, janë përdorur mjaft terma dhe koncepte gjuhësore të cilat së bashku me ato të Xhuvanit dhe rilindasve, zunë vend në abetaret dhe tekstet mësimore të asaj periudhe. Sheperi e ndërton gramatikën e tij sipas disa pjesëve, morfollogji, fonollogji, etimollogji dhe sindaksë.

Te kjo gramatikë gjendet për herë të parë përkufizimi i tingullit, termi zanore (*zërore*) që i ndan në të këthiellta dhe hundore, termi bashkëtingëllore që e solli si *bashkëzërore*,

termi *dyskhronjë* për diftong, *rroke* për rrokje, *rrokësim* për ndarjen e fjalëve në rrokje, *theks, theksim* etj. Termin *eufoni*, Sheperi e shqipëron, *bukurzanim*. Termat që emërtojnë proceset fonetike Sheperi i formon me prapashesa; *rrokësim, theksim, bukurzanim, theksim*, etj.

Edhe në morfologji, Sheperi ndan pjesët e ligjëratës në; *emri, mbiemri, nyja, folja, ndajfolja, përemri, para fjala, lidhëza, pasthirrma* (Kore., 2014, pp. 87-89).

Siç shihet, termat dhe terminologjia gramatikore sipas disiplinave gjuhësore ka shërbyer si një bazë mjaft e mirë për zhvillimin e mëtejshëm në gjysmën e dytë të shekullit XX e në vazhdim.

Mjaft prej termave të cituara më sipër veçanërisht në tekstet shkollore të S Frashërit e më pas të Xhuvanit, jo vetëm i kanë qëndruar kohës, pasi edhe sot vijojnë të jenë njësoj, por kanë shërbyer si themel për terminologjinë gramatikore shqipe, si bazë për gjuhësinë shqiptare dhe si një referim mjaft i vlefshëm për tekstet mësimore të gjuhës shqipe në shkollat tona.

Studiuesit e kësaj periudhe u përpoqën që në gramatikat e tyre, termat gjuhësore jo vetëm ti sjellin në gjuhën shqipe, por ti ndërtojnë me fjalët e gjuhës sonë, duke i dhënë shkencës së gjuhës karakter kombëtar. Siç kemi përmendur më lart, shumica e termave dhe emërtimeve gjuhësore, që vijnë prej kësaj periudhe, i kanë rezistuar kohës dhe vazhdojnë të jenë baza e duhur shkencore në gramatikat e shqipes dhe në tekstet mësimore për nxënësit në shkollat shqiptare.

4.3. Zhvillimi i terminologjisë gjuhësore në gjysmën e dytë të shekullit XX

Siç e kemi përmendur më lart, terminologjia është sistem termash që i përkasin një fushe të veçantë të dijes, shkencës, teknikës, kulturës, artit etj. Leksiku terminologjik, pjesë e leksikut të përgjithshëm të një gjuhe duhet të përpunohet dhe saktësohet, për të

shprehur në mënyrë të qartë e të saktë termat që janë në shërbim të çdo fushe të dijes e shkencës.

Rilindasit e më pas studiuesit e tjerë, pasues të tyre, dhanë ndihmesën e tyre në pasurimin e gjuhës shqipe me fjalë terma në fusha të ndryshme. Puna e vërtetë fillon me rilindasit, të cilët morën përsipër detyrën e vështirë të krijimit të bazave të terminologjisë në gjuhën shqipe, çka tregoi se shqipja mund të bëhej gjuhë e kulturës së popullit për përparimin e mëtejshëm të tij (Leka & Morcka, 1969, p. 85).

Sipas studiuesit Lafe, rregullimi i terminologjisë shqipe si veprimtari e mirëfilltë shkencore e organizuar, nisi pas gjysmës së dytë të shekullit XX me krijimin e sektorit të terminologjisë në Institutin e Shkencave (1955), i cili do të organizonte punën mes specialistëve dhe gjuhëtarëve për krijimin e terminologjive të ndryshme. Terminologjia qysh atëherë e në vazhdim është përpjekur të pasqyrojë gjuhësisht zhvillimin e sistemeve konceptore të shkencës dhe teknikës.

Terminologjia është një fushë interdisiplinare, pasi nga njëra anë qëndron gjuha, ndërsa nga ana tjetër qëndron fusha përkatëse e dijes apo shkencës me sistemin e koncepteve përkatëse. Duhet thënë se janë specialistët e fushës, të cilët krijojnë të parët termat dhe sistemet terminologjike e së bashku me gjuhëtarët bëjnë të mundur rregullimin e sistemeve terminologjike, normëzimin dhe standardizimin e tyre (Lafe, Caka, Duro, & Rizaj, 2014, pp. 5-10).

Siç e kemi përmendur edhe në kapitujt paraardhës, terminologjia si shkencë dhe teoritë e saj në zhvillimin botëror i kanë fillesat rreth viteve '30 të shekullit të kaluar, ndërsa krijimi i termave është një proces i lashtë sa vetë dija e shkenca. Termat në procesin e formimit të tyre kanë dy anë; anën praktike, që ka të bëjë me hartimin e fjalorëve të ndryshëm terminologjikë një dhe shumëgjuhësh, pra me zhvillimin e leksikografisë, si

dhe anën teorike që ka të bëjë me mënyrën e konceptimit të termit nga gjuhëtarët, format dhe mjetet gjuhësore të ndërtimit të tij.

Në Shqipëri nuk mund të themi se ka një histori të vjetër të zhvillimit të terminologjisë si shkencë, por elementë të saj janë vërejtur qysh herët siç e kemi trajtuar më lart. Rilindja është periudha kur shihen qartë kontribute serioze të kësaj shkence, ndërsa pas viteve '50 zhvillimi i terminologjisë u vendos mbi baza institucionale dhe të organizuara.

Qysh nga viti 1955, me krijimin e e sektorit të terminologjisë pranë Institutit të shkencave dhe deri në ditët e sotme janë hartuar dhe botuar mbi 32 fjalorë terminologjikë të fushave të ndryshme, kryesisht shqip- gjuhë e huaj, të cilët përmbajnë mbi 60 000 terma (Pasho & Duro, 2009, p. 25).

Krahas hartimit dhe botimit të fjalorëve të këtyre llojeve, studiues të ndyshëm të gjuhës u morën edhe me botime plot studime gjuhësore në disiplina të ndryshme si, fonetikë, morfologji, sintaksë, leksikografi, etj në të cilat vërehen qartë përdorime të mirëfillta shkencore të termave dhe koncepteve gjuhësore të njehsuara, të cilat u morën si modele për hartimin e teksteve mësimore të arsimit parauniversitar.

Një tjetër gjuhëtar që ka dhënë ndihmesa të rëndësishme teorike në fushë të terminologjisë, është Selman Riza. Midis mjaft veprave gjuhësore me karakter shkencor të tij veçojmë Gramatika e serbo- kroatishtes (1952) dhe Sistemi foljor i letrarishtes shqiptare bashkëkohore (1967). Riza, jo vetëm ka krijuar terma gramatikorë, por është marrë edhe me përmbajtjen konceptore të tyre duke dhënë gjykime të shëndosha shkencore (Çitaku., 2009, p. 135).

Riza i ka krijuar termat gjuhësore përmes metodës së kalkimit në disiplina si, morfologjia, sintaksa, etimologjia, etj. Në veprën e tij “Monografi mbi sistemin foljor të

shqipes”, Riza ka bërë dallimin shkencor midis koncepteve—terma *dekompozim mekanik* (sot njihet analizë morfemore) dhe *analiza gjenetike* (sot njihet analizë fjalëformuese). Të tjerë terma të krijuara prej tij janë, *morfema bazale, morfema jobazale, morfema formëndërtuese, morfema fjalëndërtuese, foljet tejavjtëse (për kalimtare), folje jotejavjtëse (për jokalimtare), kohë e përtardhun (për kohë të ardhme), kundranë (për kundrinë), e tashëmja e ngushtë (ti po lexon), e tashëmja e shlrë (ti lexon), etj.* Ashtu siç përdoret sot termi *mbaresë*, Riza e ka përdorur qysh herët duke mos pranuar *termin prapashtim*, pasi këto të fundit krijojnë jo forma fjalësh por fjalë të përbëra. Lidhur me mbiemrin, Riza përdor termin *ndajemën* për analogji të *ndajfolje*, por që nuk u përdor më në traditën e mëvonshme gramatologjike.

Edhe në sintaksë Riza ka përvijuar sipas konceptimit të tij mjaft terma shkencore. Kështu, ai përdor *ndëranë* (për kryefjalë), *anë* (për kallëzues). Sipas tij, fjalia gramatikore përmban dy gjymtyrë themelore; *ndëranë a subjekti dhe anë a jekti, por edhe gjymtyrë plotësore si, rrethanat e llojllojshme, kundrana e drejtë, e zhdrejtë* (Zymeraj., 2009, pp. 152-154).

Pra, Riza është përpjekur që termat gjuhësore të krijuara prej tij të jenë shqip. Mjaft prej emërtimeve të koncepteve gramatikore nga ana përmbajtësore përputhen me ato që përdoren sot në literaturën gjuhësore, ndërkohë që të tjera syresh nuk përdoren më. Pavarësisht kësaj, Riza është një prej kontribuesve të vlefshëm në terminologjinë gjuhësore në gjysmën e dytë të shekullit XX (Çitaku., 2009, pp. 139-142).

4.3.Veprat kodifikuese për terminologjinë e shkencave të ligjërimit dhe mënyra e formimit të saj

Qysh me krijimin e sektorit të terminologjisë në vitet '55, filloi një punë e organizuar për hartimin e fjalorëve terminologjikë në mjaft fusha të dijes, shkencës dhe teknikës.

Së bashku me ndihmesën e specialistëve të fushave të ndryshme, u bashkuan edhe gjuhëtarët, të cilët u morënme ndërtimin e këtyre fjalorëve nga pikëpamja gjuhësore dhe leksikografike. Më poshtë do të ndalemi në disa prej veprave kodifikuese të terminologjisë gjuhësore në vend, pas gjysmës së dytë të shekullit XX.

Fjalori i gjuhës shqipe (1954), është vepra e parë e kompletuar në fushën e fjalorëve me karakter shpjegues kombëtar, arritja më e madhe e leksikografisë shqiptare të asaj periudhe. Ai përmban rreth 25000 fjalë dhe ka karakter normativ, çka do të thotë se dha një ndihmesë serioze në ngulitjen e normës gjuhësore. Gjuha e shpjegimeve është e saktë, e qartë, jepen sinonimet e fjalëve, si dhe u pasqyrua shtresa aktive e leksikut të shqipes, pa lënë mënjanë edhe një pjesë të vogël të shtresës pasive. Ky fjalor u hartua sipas parimeve e kriterëve shkencore(Thomai, 2006, pp. 330-332).

Përsa i përket pasqyrimit të terminologjisë gjuhësore, në këtë fjalor vendi i termave qëndron ashtu si fjalët e tjera të leksikut të përgjithshëm, pra, shpjegimi konceptor i tyre është bërë sipas rendit alfabetik krahas fjalëve të leksikut të përgjithshëm. Ky fjalor është fjalor filologjik shpjegues për fjalë të leksikut më të përdorshëm, çka do të thotë se vendi i termave gjuhësore në të është njëloj si fjalët e tjera.

Fjalori gjuhës së sotme shqipe (1980), botim i Akademisë së Shkencave të RPSSH, është një arritje gjurmëlënëse në leksikografinë shqiptare, në të cilën u përfshinë edhe shpjegime të leksikut terminologjik të fushave të ndryshme. Ai përbëhet nga 41000 fjalë dhe cilësohet si fjalor shpjegues i tipit të mesëm. Pavarësisht se në të gjejnë vend fjalë të gjuhës shqipe të përdorimit të përgjithshëm, me to afrohen edhe terma të fushave të ndryshme, duke synuar të meren ato më të përhapurat e më të përgjithshmet(AShSh, 1980, p. 8).

Zhvillimi i mëtejshëm i shkencës, teknikës e dijes rrezatohet gjithnjë e më shumë në

sistemet terminologjike të tyre, duke zënë vend në këtë fjalor(Domi., 1989, p. 636). Shpjegimi i kuptimit të fjalëve në këtë fjalor bëhet sipas rendit alfabetik dhe përbri fjalës term vendosen edhe shënimet për fushën terminologjike përkatëse si, *gjeol, gjuh, mjek, gjeogr, ek, let, mat*, etj(AShSh, 1980, p. 21).

Hartuesit e këtij fjalori i kanë kushtuar një vend të veçantë shpjegimit të termave, e në terësinë e fjalëve që përfshin ky fjalor, termat përbëjnë mesatarisht 21%.(Kostallari., 1989, p. 23).

Pjesë e kësaj terminologjie është sigurisht edhe terminologjia gjuhësore. Në fjalor, termat gjuhësore dhe gramatikore nuk janë trajtuar në mënyrë të veçantë, por shpjegimi kuptimor e konceptor i tyre është bërë sipas rendit alfabetik. Këto shpjegime, ashtu si për terma të fushave të tjera janë të shkurtra, pa përshkrime të hollësishme, duke dhënë vetëm tiparet kryesore që shënon termi.

bashkëtingëllor/e~ja *f. sh.~e, ~et gjuh.* Tingull i të folurit, që përftohet kur ajri kalon një pengesë në organet e të folurit, zakonisht i shoqëruar me zhurmë dhe pa lëvizur tejjat e zërit; shkronja që shënon këtë tingull. *Bashkëtingëllore e zëshme, (e zhurmët e shurdhët) Bashkëtingëllore hundore. Bashkëtingëllore paragjuhore (mesgjuhore, prapagjuhore). Bashkëtingëllore buzore*, etj për të vijuar me llojet e tjera të bashkëtingëlloreve(AShSh, Fjalori i gjuhës së sotme shqipe, 1980).

zanor/e,~ja *f. sh.~et gjuh.* Tingull që përftohet kur ajri kalon pa pengesë nëpër organet e të folurit, duke vënë në lëvizje tejjat e zërit; shkronja që shënon këtë tingull. *Zanore gojore (hundore). Zanore e gjatë (e shkurtër). Zanore e hapur (e mbyllur). Zanore e përparme (e prapme). Zanore fundore (nistore). Zanore lidhëse (bashkuese). Zanore e theksuar (e patheksuar). Grup (tog) zanoresh.*(Ibidem, p. 2209).

Shpjegime të tilla të termave të gjuhës i gjejmë sipas rendit alfabetik, pra sipas

shkronjave të renditura në këtë fjalor, çka do të thotë se në të termat e gjuhës nuk janë ndarë sipas disiplinave por sipas renditjes alfabetike, kriter bazë i hartimit të fjalorëve në përgjithësi. Pavarësisht kësaj, Fjalori i Gjuhës së Sotme Shqipe është jo vetëm një arritje e shënuar e leksikografisë shqiptare, por edhe një ndihmesë konkrete në lëmin e terminologjisë së shkencave të ligjërimit, të gjuhësisë e gramatikës. Kështu, fjalët e leksikut terminologjik në përgjithësi e të terminologjisë gjuhësore në veçanti, kanë zënë më tepër vend në këtë fjalor krahasuar me fjalorët e mëparshëm. Për shumë vjet Fjalori i Gjuhës së Sotme Shqipe shërbeu si një vepër unike kodifikuese, duke përbushur nevojat e duke shërbyer si një mjet i përdorshëm nga shtresa të ndryshme të shoqërisë, veçanërisht studiues, pedagogë, nxënës e studentë.

Një tjetër vepër leksikografike është Fjalori i Gjuhës Shqipe (2006) Ky fjalor ruajti vlerat më të mira të fjalorëve të mëparshëm, duke pasuruar ndjeshëm fondin leksikor të shqyrtuar në të. Gjithsej fjalori përmban rreth 48.000 fjalë (Grup autorësh., 2006, p. 3). Ashtu si fjalorët e tjerë, ky fjalor është i tipit filologjik, ku përpiqet të shpjegojë fjalët dhe kuptimet e tyre, por jo konceptet. Edhe përsa i përket përfshirjes së termave të fushave të ndryshme, në këtë fjalor shohim disa mënyra të pasqyrimin të tyre si, përshkrimi, përkufizimi, perifrazimi, sinonimia dhe referimi. Në dallim nga fjalorët paraardhës në këtë fjalor përdoren shpjegimet e termave përmes sinonimeve dhe perifrazimit, ndërsa më pak përshkrimi e përkufizimi. (Ibidem, p. 16)

Ashtu si në Fjalorin e vitit 1980, në këtë fjalor u përfaqësuan termat bazë me përkufizime filologjike, në një masë më madhe, duke futur jo vetëm termat fjalë por edhe termat togfjalësh, të cilët u dhanë me përkufizime si dhe u përfshinë edhe terma nga disiplina të reja të shkencës së gjuhësisë (Proko., 2009, p. 155).

Ashtu si për fjalët e leksikut të përgjithshëm edhe për termat gjuhësore që gjenden në

këtë fjalor, është ruajtur karakteri shkencor i shpjegimeve në mënyrë që ato të jenë sa më të qarta për t'u kuptuar, sa më të lehta për t'u rrokur menjëherë, me fjalë të zgjedhura e me sintaksë normative(Ibidem, p.17).

Ndryshe nga fjalori i viti 1980, në këtë fjalor mjaft terma janë shpjeguar shkurt, pa sqarime të zgjatura, duke veçuar vetëm thelbin konceptor të tyre. Po rimarrim si ilustrim dy konceptet e sjella si shembull më lart për termin bashkëtingëllore e zanore:

bashkëtingëllor,- e mb. gjuh. Që përftohet kur ajri kalon një pengesë në organet e të folurit pa lëvizur tejjat e zërit (për tingujt si, b, c, ç, d etj); që përbëhen nga tinguj të tillë; togje bashkëtingëllore. –e, -ja f. sh. –e(t) tingull bashkëtingëllor; bashkëtingëllore e zëshme (e shurdhët, hundore, grykore) (Grup autorësh., 2006, p. 80)

zanor,- e mb.gjuh. Që përftohet me dridhjen e tejjave të zërit kur ajri kalon pa pengesë nëpër organet e të folurit (për tingujt a, e, ë, i, o, u, y); që përbëhen nga tinguj të tillë; tingull (tog) zanor; sistemi zanor i shqipes. E,- ja f. sh. E(t) gjuh. Tingull zanor; zanorja a; zanore e hapur (e mbyllur); zanore lidhëse (bashkuese); zanore e përparme (e prapme)(Ibidem, p.1215).

Nëse i krahasojmë këto shpjegime me ato që jepen në Fjalorin e Gjuhës së Sotme Shqipe (1980), vërejmë se është zvogëluar inventari i mjeteve shpjeguese, përdoren më pak fjalë të tilla dhe shpjegimet janë të shkurtra. Nëse i hedhim një sy termave të tjera gjuhësore në këtë fjalor, do të vërejmë të njëjtën gjë. Pavarësisht kësaj, Fjalori i Gjuhës Shqipe (2006) është një tjetër arritje e leksikografisë shqiptare, një mjet i përdorshëm dhe efektiv, që ruan e përcjell vlerat më të mira të fjalorëve të mëparshëm shpjegues të shqipes, si dhe të shkencës së leksikografisë shqiptare.

Ndihmesëe vyer e sektorit të terminologjisë dhe gjuhëtarëve pas viteve '55 ishte dhe hartimi dhe botimi i terminologjisë së letërsisë në Fjalorin Shpjegues të Termave të

Letërsisë (1972), i cili përbëhej nga 897 terma, ku përveç fjalëve e termave me përhapje ndërkombëtare u shfaqën edhe terma shqip, të cilat zëvendësuan termat e huaja të panevojshme si: *sensibilitet, sonet, tercinë, oktavë, replikë për, ndjeshmëri, tingëllimë, tetëshe, kundërpërgjigje* (Leka & Morcka, 1969, p. 93).

Në këtë fjalor përfshihen terma të ndryshëm letrarë që i përkasin teorisë së letërsisë, stilistikës, kritikës letrare. Bile në të gjenden edhe disa terma që i përkasin edhe gjuhësisë, pasi janë parë nga funksioni i tyre stilistik (fonetika poetike, sintaksa poetike, etj) . (Leka, Podgorica, & Hoxha, 1972, p. 3) Lidhur me këtë fakt po japim dy shembuj:

homonim -i, -et (*gr. homonymos* nga homos- i njëjtë dhe onoma- emër). Fjalë që shkruhen dhe shqiptohen njëllor, por kanë kuptime të ndryshme, si p.sh. *verë* (pije) dhe *verë* (stinë); *ka* (folje) dhe *ka* (kafshë). Vështrimi i tyre del nga konteksti ku janë përdorur (Leka, Podgorica, & Hoxha, 1972, p. 91).

onomatope- ja (nga *gr. Onoma-* emër dhe poieo- bëj, formoj, pra “ bëj një emër”, “ imitoj një emër”). Është përshkrimi i sendeve ose fenomeneve duke shfrytëzuar tingullin e posaçëm që kanë disa fjalë. Edhe në shqipe, si në gjuhët e tjera, shumë fjalë kanë një përbërje tingullore që përputhet me vetë natyrën e sendit ose të fenomenit që shënojmë. Të tilla janë fjalët; *bubullimë, pëshpëritje, ushtimë, kakarisje*, etj. (ibidem, p. 157).

Ky fjalor u hartua në vazhdën e fjalorëve terminologjikë të fushave të ndryshme të shkencës e të teknikës dhe u mbështet fuqimisht në fjalorin terminologjik të letërsisë botuar në vitin 1965. Siç cituam nëpërmjet shembujve të dhënë nga ky fjalor, vërehen edhe terma gjuhësore, përmbajtja konceptore e të cilave shpjegohet më së miri.

Hartimi i Fjalorit të termave të gjuhësisë shqip-rusisht- frëngjisht- anglisht- gjermanisht- italisht (1975), ishte botimi i parë serioz në fushën e terminologjisë shkencore të gjuhës

shqipe. Ky fjalor pasqyron në mënyrë sistematike terminologjinë gjuhësore e cila deri atëherë kishte mbetur në kufijtë e teksteve shkollore.

Gjuhëtarët dhe terminologët që u morën me hartimin e këtij fjalori u mbështetën fuqimisht në traditën e vyer të Rilindjes e më herët, në termat e krijuara qysh atëherë duke u dhënë atyre një vend të rëndësishëm për shkak të ngulitjes në përdorim në tekstet e atëhershme mësimore. Një mënyrë tjetër e përdorur në këtë fjalor është edhe shqipërimi dhe krijimi i termave të rinj të gjuhës, pa lënë mënjanë edhe vendosjen e termave të huaja të cilat janë ngulitur tashmë në tekstet dhe studimet gjuhësore duke u bërë pronë e shqipes.

Shqipërimi i termave në këtë fjalor nuk ka për qëllim vetëm të pasurojë gjuhën me fjalë të reja shkencore, por ka edhe një qëllim praktik: Termat e shqipëruar, të cilët nxënësit i përdorin përmes teksteve mësimore të lëndës së gjuhës shqipe qysh nga arsimit fillor e deri në shkollën e mesme, i ndihmojnë ata për të kuptuar më mirë e më qartë, për të pasur një ide mbi përmbajtjen e termit dhe për ta mbajtur mend më lehtë (AShSh, Fjalor i termave të gjuhësisë, 1975, pp. 4-5).

Fjalori është ndërtuar mbi bazën e parimeve dhe kriterëve leksikografike që përdoren zakonisht për hartimin e fjalorëve, rreshtimi i termave është bërë sipa rendit alfabetik me shpjegimet e duhura. Fjalori i termave të gjuhësisë është ndarë në 4 pjesë; pjesa e parë fillon me terminologjinë e gjuhësisë nga shqipja drejt gjuhëve të tjera, pjesa e dytë vijon me treguesin e termave rusisht, pjesa e tretë me treguesin e termave frëngjisht, pjesa e katërt me treguesin e termave anglisht, për të vijuar me pjesën e pestë me treguesin e termave gjermanisht e për ta mbyllur me pjesën e gjashtë, treguesi i termave italisht. Pavarësisht rradhitjes së termave sipas alfabetit, në këtë fjalor janë përfshirë terma nga disiplina të ndryshme gjuhësore duke filluar nga fonetika, morfologjia,

fjalëformimi, sintaksa, stilistika, tropet gjuhësore, etj. Ky fjalor përmbushi një nevojë të ngutshme të shkencës së gjuhësisë shqiptare dhe përdoruesve të gjuhës. Ai nuk mbeti thjesht një fjalor arkivor por një vepër e mirëfilltë shkencore dhe mjaft e dobishme (Rrokaj & Bello, 2009, p. 169).

Mjaft prej termave gjuhësore të cilat janë në gjuhën shqipe, kanë zënë vend në këtë fjalor si, *fjalëformim, fjalëformues, njëkuptimësi, thjeshtligjërimit, fjalës, gjuhë bisedore, kallëzues, kallëzuesor, këpujor, ndër-dialektor, shquarsi, pashquarësi, pyetësor*, etj. Njëkohësisht zenë vend edhe disa terma gjuhësore të cilat vijnë nga disa fjalë të leksikut të përgjithshëm, të cilave u është dhënë kuptim special si: *drejtim, zgjerim, thënie, vjelje, zvogëlues*, etj. Në fjalor janë shfrytëzuar disa terma që përdoren edhe në fusha të tjera, por që në kontekstin e terminologjisë gjuhësore marrin një kuptim tjetër, të veçantë si, *bashkërenditje, nënrenditje, emërtesë, përthithje*, etj.

Ky fjalor e pasqyroi terminologjinë gjuhësore jo si një tërësi fjalësh të veçanta, por si një sistem terminologjik të caktuar duke e ngritur terminologjinë gjuhësore në një sistem të përpunuar, të standardizuar e të normëzuar e që i përgjigjej zhvillimit të gjuhës si shkencë. (Memisha., 2014, p. 36).

Botimi i këtij fjalori ndikoi pozitivisht në zhvillimi e shkencës gjuhësore shqiptare e veçanërisht në njësimin e terminologjisë gjuhësore e në ruajtjen e pastërtisë së gjuhës edhe në leksikun terminologjik (Rrokaj & Bello, 2009, p. 11).

Pas një periudhe më shumë se 30- vjeçare nuk u botua asnjë fjalor që të psqyronte zhvillimet dhe prurjet e reja në fushën e terminologjisë gjuhësore dhe të sistemeve të reja konceptore. Vetëm në vitin 2011, u botua Fjalori krahasues i termave të gjuhësisë, hartuar nga Belluscio dhe Rrokaj. Fjalori është katërgjuhësh i ndarë në dy pjesë.

Pjesa e parë fillon me termat shqip-italisht-frëngjisht-anglisht, kurse pjesa e dytë fillon

me termat italisht-shqip-frëngjisht-anglisht. I hartuar shumë vite më vonë se fjalori i 1975, në këtë fjalor vërehet një numër më i madh termash, si dhe mjaft njësi terminologjike të reja të cilat ishin në përdorim si, *gjuhësi antropologjike, gjuhësi e aplikuar, gjenerative, pragmatike, sinkronike, diakronike, tekstore, tipologjike, etj*, pa lënë mënjanë edhe shqipërime të goditura si, *gjuhësi zhvillimore, gjuhësi përqsësë, etj*.(Memisha., 2014, p. 37). Vetë Belluscio e Rrokaj do të shprehen në hyrjen e këtij fjalori: “ Me shtimin e një numri të madh termash të rinj, që janë specifike për gjuhën e sotme, na u desh të jepnim një zgjidhje për përkthimin dhe përshtatjen e tyre në gjuhën shqipe, si një përpjekje drejt ngulitjes së normës së terminologjike. Përsa i përket mënyrës së ndërtimit të tij, ky fjalor është mbështetur në traditën ekzistuese gjuhësore në përgjithësi e asaj shqiptare në veçanti, ku gjendet një terminologji e ngulitur. Shpjegimi i termave gjuhësore bëhet sipas rendit alfabetik dhe për termat të cilat kanë tashmë një përdorim të shpeshtë në gjuhësi si, gramatikë, rasë, kohë, frazë, sintagmë, etj, brenda njësisive hyrëse është dhënë edhe fusha e përdorimit të tyre.(Belluscio & Rrokaj, 2011, p. 4).

Në këtë fjalor përdorimi i termave- bërthamë në fusha përdorimi është në dobi të qartësimit të kufirit konceptor, duke bërë të mundur diferencimin kuptimor midis termave që kanë kuptime të përafërta me njëra- tjetrën, ose të fjalës së përgjithshme me termin. Gjithashtu, përdorimi në të i togfjalëshave terminologjike, sjell ngushtimin, saktësimin apo specifikimin e konceptit të shprehur nga këta togfjalësha, duke i dhënë terminologjisë karakter sistemor, qartësi dhe saktësi në përmbajtjen e termit(Toska., 2014, pp. 47-48).

Krahasuar me Fjalorin e termave të gjuhësisë të vitit 1975, ky fjalor përmban një numër më të madh termash duke e bërë atë një vepër të rëndësishme kodifikuese në dobi të

gjuhës dhe studiuesve të saj dhe duke lënë të hapur rrugën për hartimin e fjalorëve të tjerë të kësaj fushe në të ardhmen.

Është me rëndësi të citojmë se së bashku me veprat kryesore kodifikuese të shtjelluara më lart, të përmendim dhe mjaft ndihmesa të tjera teorike në fushën e terminologjisë shqiptare. Pas rilindasve, si Samiu, e më pas Gurakuqi, Xhuvani, Xanoni, Rrota, Myderizi, Cipo e Domi, vepra e të cilëve ishte themelvënëse në terminologjinë gjuhësore shqiptare, të tjerë terminologë vazhduan punën e tyre. Vlen të përmendet Dodbiba, një studiues i mirëfilltë i terminologjisë gjuhësore pas viteve '50, me një seri veprash e artikujsh të cilat janë cituar mjaft edhe në këtë punim(Lafe., 2014, p. 24).

Të tjerë terminologë mund të përmendim: Leka, Morcka, Feka, Kastrati, Samara, Susuri, Duro, Pasho, për të vijuar më pas te Cipuri, Proko, Çitaku, etj. Krijimtaria mjaft e pasur e këtyre terminologëve ka sjellë një bibliografi mjaft të vyer e gjurmëlënëse në lëmin e terminologjisë në të gjitha fushat, përfshi edhe në shkencën gjuhësore, duke e vendosur terminologjinë mbi baza të shëndosha shkencore. Puna e tyre më së shumti është përqendruar në hartimin e fjalorëve të shumëllojshëm terminologjikë, por edhe në artikuj, studime rreth problemeve të shumta që shtrohen për zgjidhje në këtë fushë.

4.4. Dukuri që lidhen me krijimin, përkufizimin dhe përdorimin e termave në tekstet e gjuhës shqipe

Termi është njësi gjuhësore, njësi shënjuese që lidhet me realjen, apo dukurinë që emërton. Është “ emërtim i përcaktuar mirë dhe i përpiktë i nocionit të një fushe të shkencës, të teknikës, të artit, të jetës shoqërore etj, që shprehet me një fjalë ose togfjalësh; fjalë ose togfjalësh, që shpreh një nocion të caktuar dhe që përdoret nga një grup i veçantë njerëzish të një profesioni.”(AShSh, 1980, p. 1987).

Nëse flasim konkretisht për termat gjuhësorë, mund të themi se në nënsistemet e gjuhës

gjenden mjaft të tilla, ku disa terma kanë vlerë të mirëfilltë konceptore vetëm brenda kontekstit të gjuhës si shkencë, ndërsa jashtë këtij konteksti ato kanë vlerë të thjeshtë kuptimore e leksikore.

Kështu, mund të veçojmë termat, rrënjë, *gjuh.* (e fjalës), *mat.* (e numrit), *biol.* (e bimës); pikë, *gjuh.* (shenjë pikësimi, mat (pikë e drejtëzës), *gjeog.* (pikë e horizontit); nyje, *gjuh.*(e përparme, e mbiemrit), *ndërt.* (linjë e prodhimit); familje, *gjuh.* (e fjalëve) *biol.* (e kafshëve), fushë, *gjuh.* (leksikore), *sport.*(futbolli, basketbolli, volejboli, shahu), *bujq.* (me grurë, misër, patate) etj. Këto terma përveç kuptimit të përgjithshëm leksikor që mbartin jashtë kontekstit terminologjik, përdoren edhe si terma gjuhësore brenda këtij sistemi terminologjik, çka do të thotë se vlera konceptore e tyre, identifikohet brenda fushës përkatëse, që në këtë rast është fusha e gjuhësisë.

Duhet thënë se në tekstet e gjuhës shqipe në arsimin parauniversitar (kl II- IX), gjenden jo shumë terma të këtij lloji; pjesa më e madhe e termave të përdorura në to janë terma të mirëfillta shkencore, çka do të thotë se kuptimi terminologjik i tyre është unik e nuk përdoret si njësi e thjeshtë leksikore në kontekste jashtëterminologjike. Të tillë terma mund të përmendim emërtimet e pjesëve kryesore të ligjëratës; folja, ndajfolja, përemri, parafjala, lidhëza, si dhe terma të tjerë si, fonema, zanore, bashkëtingëllore, rrokja, përcaktori, kallëzuesi, kryefjala, kundrinori, paskajore, pjesore, rrethanori, ndajshtimi, rasat, lakimi, zgjedhimi, etj. Këto terma siç do ta shohim në analizën përfaqëse sipas disiplinave kanë shpjegime konceptore që i përkasin vetëm një fushe përdorimi, asaj të gjuhësisë. Kështu, ndërsa fjala lidhet me kuptimin si kategori semantiko- gjuhësore, termi lidhet me kuptimin e specializuar, i cili shihet si i njëjtë me konceptin. Pra, termi shpreh një koncept të caktuar brenda sistemit terminologjik dhe konceptor të një fushe, në këtë rast të gjuhësisë(Duro., 2001, p. 23).

4.5. Rrugët e formimit të termave gjuhësorë që gjenden në tekstet e gjuhës shqipe

Tërësia e termave të një fushe përbën leksikun terminologjik të saj, kështu që tërësia e termave në gjuhë përbën leksikun terminologjik të gjuhës si shkencë. Ashtu si për sisteme të tjera terminologjike që i përkasin fushave të ndryshme të dijes, edhe për termat dhe sistemin terminologjik të gjuhës shqipe rrugët e formimit janë po ato. Jani Thomai e ndan leksikun terminologjik të shqipes në shtresa:

1-Shtresa e parë përbëhet nga terma të formuara nga burimi i shqipes.

Duke qenë se leksiku terminologjik mund të ndryshohet, termat të lëvizin apo të zëvendësohen me fjalë të tjera, në leksikun terminologjik të shqipes vërejmë terma të cilat janë zëvendësuar me fjalë të burimit të shqipes si, emërore, dhanore, gjinore, kallëzore, rrjedhore, kryefjalë, kallëzues, mbiemër, presje, folje, përemër, parafjalë, parashtesë, prapashtesë, lidhëz, ndajfolje, etj. Kanë qenë Rilindasit ata që realizuan krijimin e këtyre termave nga burimi i shqipes, të cilat i përdorën në tekstet shkollore të atëhershme. Edhe sot, termat e lartpërmendur gjenden dhe përdoren në tekstet shkollore të gjuhës shqipe të arsimit parauniversitar, kl II- IX.

2-Shtresa e dytë përbëhet nga terma të huaja e ndërkombëtare.

Terma të tillë të huazuar prej gjuhëve të ndryshme, kryesisht prej greqishtes, shohim të përdoren mjaft jo vetëm në literaturën gjuhësore, por edhe në tekstet shkollore. Të tilla janë; antonime, sinonime, dialekt, homonime, polisemia, metaforë, kalke, metonimi, fonetikë, gramatikë, frazeologji, leksik, leksikologji, sintaksë, semantikë, morfemë, fonemë, etj. Duhet thënë se termat gjuhësore ndërkombëtare janë më të shumta, ato gjenden në tekste akademike, studime shkencore, ndërsa termat që përmendëm më lart janë më të përdorshmet, ato gjenden në tekstet e gjuhës shqipe dhe nxënësit njihen vit pas viti me to. (Thomai, 2006, pp. 271-272).

Pavarësisht punës së bërë për shqipërimin e termave gjuhësore, nuk mund të mendohet një pastrim rrënjësor i terminologjisë gjuhësore nga fjalët e huaja, pasi një pjesë e terminologjisë ka karakter ndërkombëtar e ajo është përcjellë përmes kohës, qysh nga qytetërimet e vjetra e deri më sot.

Një tjetër rrugë e formimit të termave në gjuhësi është ajo e terminologjizimit të fjalëve të zakonshme, pra e përdorimit të tyre ai term shkencor në një kontekst profesional e specifik. Fjalë të terminologjizuara në gjuhë gjenden mjaft si; *analizë* (gjuhësore), *anketë* (dialektore), *bërthamë* (e fjalës, fjalisë), *çift* (sinonimik), *funksion* (i fjalës), *fushë, kalimtare* (folje), *kanal* (i komunikimit), *kategori* (gramatikore), *mënyrë* (e foljes), *ndërtim* (sintaksor), *njësi* (e gjuhës), *regjistër* (i gjuhës), *rend* (i fjalëve), *rregull* (gramatikor), *rrënjë* (e fjalës), *shkallë* (e mbiemrit, ndajfoljes), *tog* (zanor), *vetë* (e foljes), *prejardhje* (e fjalës), etj. Këto njësi leksikore në kontekstin e gjuhës si shkencë, sigurojnë lidhjen mes leksikut të përgjithshëm dhe atij terminologjik duke marrë kështu vlera konceptore (Rrokaj & Bello, 2009, p. 171).

Përsa i përket strukturës fjalëformuese të termit, pra mjeteve gjuhësore që ndihmojnë për krijimin e termave kemi një tjetër ndarje;

1-Mënyra e formimit me ndajshitesim, pra me ndërtim parashtesor, prapashtesor ose të dyja njëkohësisht. Në tekstet e gjuhës shqipe vërejmë mjaft terma të formuara kështu si, *përemër, mbiemër, ndajfolje, para-fjalë, pjesëz, ndajshitim, përcaktor, rrethor, pavetore, thirmore, nxitëse (fjalë), ndihmëse (foljet), njëvetore, joveprorë (forma), emëror (grupi), e pakryer (koha), i zhdrejtë (kundrinori), lakim, dëshirore (mënyra), lidhore, lidhëz, këpujë, gjuhësor (fjalor), leksikore (fusha), parashtesë, prapashtesë, e zhdrejtë (ligjërrata), bisedor, etj.*

2-Mënyra e formimit me kompozim, pra me bashkimin e dy ose më tepër fjalëve të

mëvetësishme në një term të vetëm. Të tillë terma janë; *drejtshkrim, drejtshqiptim, pikëpyetje, pikëçuditje, pikëpresje, togfjalësh, njëkryegjymtyrëshe, dykryegjymtyrëshe (fjalë), vetvetor (përemri), pragmastilistikë, rrethshesë, parashteso- prapashtesim, morfo- sintaksë, kryefjalë, dyzanor, bashkëtingëllore, etj.*

3-Mënyra e tretë është me ndryshim kuptimi, pra në terminologjinë gjuhësore ruhet fjala, por jo kuptimi i saj, sepse fjala emërton koncepte të fushës së gjuhës. Siç u përmend më lart, fjalë- terma të tillë në tekstet e gjuhës shqipe ka mjaft, p.sh; familje (fjalësh), grup (emëror), rrënjë (e fjalës), tema (e fjalës), nyje (e përparme), shkallë (e mbiemrit, ndajfoljes), pikë (shenjë pikësimi), rregull (gramatikor), etj.

4-Mënyra e katërt është formimi i termave – togfjalësh, pra mënyra sintaksore. Duhet thënë se në çdo sistem terminologjik termat – togfjalësh përbëjnë pjesën më të madhe. Edhe në gjuhësi dhe tekstet shkollore të cilat i kemi marrë në analizë në këtë punim vërejmë mjaft terma të këtij lloji. (Pasho & Duro, 2009, p. 28).

Duro bën një klasifikim tjetër të termave duke u nisur nga forma e jashtme e tij. Sipas tij ajo shërben si asosacion i formës me përmbajtjen. Bazuar në këtë marrëdhënie termat mund të ndahen në të mirëfilltë ose të vetëidentifikueshëm dhe të pamirëfilltë ose të përzier. Për analogji me ndarjen e Duros në gjuhë mund të përmendim mjaft të tilla.

Në ndarjen e parë (të mirëfilltë), bëjnë pjesë terma shënues si emri, mbiemri, ndajfolja, folja, kryefjala, kallëzuesi, përcaktori, lidhëza, pjesëza etj. Në ndarjen e dytë (të përzier) bëjnë pjesë terma të cilët kanë vlerë konceptore brenda një fushe, ndërkohë që jashtë saj kanë kuptim të përgjithshëm leksikor si, pikë, fushë, çerdhe, familje, gjuhë grup etj. (Duro., 2009, p. 35).

4.5.1. Termat – togfjalësh dhe vendi i tyre në tekstet e gjuhës shqipe

Përhapja e togfjalëshave të qendrueshëm në gjuhë, si njësi emërtuese të veçanta leksiko-

sintaksore, sidomos në terminologjinë shkencore, krijon një shtresë të veçantë në leksikon terminologjik. Ato janë të njësuara nga ana leksiko-sintaksore dhe fjalët brenda tyre shprehin marrëdhënie konceptore të sakta. Në togfjalëshat e qëndrueshëm terminologjikë lidhjet dhe marrëdhëniet mes fjalëve përbërëse janë të ngulitura dhe të përhershme, pasi kjo lidhje pasqyron marrëdhëniet mes fjalës dhe objektit apo vetive të tij. Ashtu si te fjala edhe te këta togfjalësha vetia kryesore është funksioni emërtues. (Duro., 2001, pp. 45-49). Sipas Memishës, togfjalëshat terminologjikë nuk janë njësi shënuese të njëfjalësuar plotësisht, janë semantike të njësuara, por strukturalisht të gjysmënjësuar. Pavarësisht kësaj, ata i zbërthejnë konceptet në mënyrë të plotë, të qartë dhe të saktë, e për këtë qëllim janë ndër mjetet më të vlefshme për ndërtimin e termave në përgjithësi (Memisha., 2009, p. 107).

Ashtu si në terminologji të ndryshme edhe në atë gjuhësore, dukuria më e spikatur është ajo e zgjerimit të termit njëfjalësh, i cili zgjerohet me fjalë të tjera e krijon një koncept të ri terminologjik, përmes togfjalëshave, të cilët zgjerojnë kuptimin e një fjale me terma njëfjalësh. Togfjalësh të tillë terminologjikë përdoren mjaft në tekstet mësimore si, me fjalën *përbërës* mund të formohen një sërë togfjalëshash gjuhësorë, psh; *përbërës leksikor, përbërës semantik, përbërës i fjalës, përbërës fonologjik, përbërës sintaksor, përbërës i fjalisë, përbërës fundor*, etj, ose me fjalën *strukturë*, *brendshme*, *fjalës*, *fjalisë*, *rrokjesore*, *prejardhur*, *semantike*, *funksionale*, etj.

Togfjalëshat terminologjikë gjuhësorë mund të formohen prej togfjalëshave që kanë përdorim të përgjithshëm, por që kanë vlerë konceptore brenda sistemit terminologjik të gjuhësisë si, *formë e brendshme, funksion dallues, ngurtësim kuptimi, pjesë kryesore, pjesë e pavarur, rend i drejtpërdrejtë, lidhje e bashkërenditjes, analizë bisedore*, etj.

Një tjetër mënyrë e krijimit të togfjalëshave terminologjikë, është krijimi në moment i

tyre, aty për aty, duke u barazuar nga ana funksionale në kuptimin e një fjale të vetme. Psh, *temë rrënjore, gjinia femërore, shkallëzim zbritës, rasë emërore, tinguj hundorë, eptim i brendshëm, mënyra lidhore, nyje e përparme, trajtë e shkurtër, kundrinor i drejtë, folje ndihmëse, grup foljor, pjesët e ligjëratës, lidhje sintaksore, etj.*

Përsa i përket ndërtimit gramatikor të togfjalëshave terminologjikë dallojmë disa lloje;

1-Emër+ emër; *arbitrariteti i shenjës, grup i kryefjalës, kanal i komunikimit, shenja pikësimi, strukturë e gjuhës, kategoria e rasës, marrëdhënie të barazisë, gjuhë e shenjave, familje fjalësh, klasifikim i fjalëve etj.*

2-Emër+ mbiemër; *bashkëtingëllore mbylltore, çast ligjërimor, fjalë e ndryshueshme, e pandryshueshme, folje e paregullt, morfemë fjalëformuese, kundrinor i drejtë, kundrinor i zhdrejtë, përshkrim diakronik, rregull fonologjik, etj.*

3-Emër+ emër me parafjalë; *përcaktor me drejtim, përcaktor me përshtatje, prejardhje me parashtesë, historizmi në gjuhësi, komunikim me shkrim, etj.*

4-Përveç ndërtimeve gramatikore të mësipërme, një rrugë tjetër e ndërtimit të togfjalëshave terminologjikë, është ajo me togfjalësha të zgjeruar, pra me pjesëmarjen e disa termave njëfjalësh brenda një togfjalëshi. Të tillë togfjalësha janë; *funksioni shoqëror i gjuhës, fjali pyetëse e drejtë, fjali me pjesë të nënrenditur, fjali me pjesë të bashkërenditur, kohët e përbëra të foljes, fjali pyetëse të pjesshme, fjali me vetë të papërcaktuar, kundrinor i zhdrejtë me parafjalë, rend i gjymtyrëve në fjali, fjali me nënrenditje ffilluese, kohore, mënyrore, etj.*(Rrokaj & Bello, 2009, pp. 172-175).

Duhet thënë se nga vëzhgimi që u kemi bërë teksteve shkollore të gjuhës shqipe në arsimin parauniversitar, vërehet se vendin më të madh e zenë termat njëfjalësh, bile në tekstet e kl së II, III,IV, numri i togfjalëshave të qëndrueshëm terminologjikë është i vogël; ai fillon të rritet nga klasa në klasë, me rritjen e shkallës së vështirësisë së

koncepteve gjuhësore në disiplina të ndryshme.

Përdorimi i togfjalëshave terminologjikë në këto tekste i jep në tërësi terminologjisë gjuhësore karakter sistemor, të lidhur mirë, si dhe krijon saktësi, qartësi e kuptueshmëri në zbulimin e përmbajtjes së termit(Duro., 2001, p. 55).

4.5.2. Raporti midis termit shqip dhe atij të huaj në tekstet e gjuhës shqipe, kl II-IX

Gjuhësia shqiptare është tashmë një shkencë me karakter të theksuar kombëtar. Kësisoj edhe terminologjia gjuhësore është formësuar gjatë viteve, duke kristalizuar tipare të qenësishme të qartësisë, saktësisë shkencore dhe profesionale. Duhet thënë se në termat e krijuar në gjuhësinë shqiptare ndërthuren elementë kombëtarë dhe ndërkombëtarë. Siç e kemi përmendur edhe më lart, në periudhën e Rilindjes u vërejtën përpjekje serioze jo vetëm për të krijuar identitetin kombëtar, por edhe një terminologji amtare gjuhësore, e cila ndërtoi tekstet mësimore të asaj kohe. Ajo që shihet sot në tekstet tona është përdorimi i një pjese të mirë të termave gjuhësorë qysh nga Rilindja, me autorë, Sami Frashërin, Kostandin Kristoforidhin e më vonë patriotët e gjuhëtarët e Kongresit të Lushnjës.

Në pjesën më të madhe, termat gjuhësorë të këtyre teksteve janë formime brenda fushës, pra ndërtime me mjetet e gjuhës, por edhe kalke, huazime, apo terma të krijuara në rrugë semantike.

Duke qenë se terminologjia gjuhësore ka karakter të theksuar sistemor, secili term brenda lidhjeve sistemore zë një vend në makrosistemin e nocioneve, duke shënuar në mënyrë të njëkuptimshme nocionin e fushës përkatëse. Kështu krijohen lidhje e marrëdhënie mes termave dhe secili term shihet në caqet kuptimore të tjetrit, duke krijuar një zinxhir konceptual(Duro., 1989., p. 657).

Në vijim të kësaj që cituam më lart, mund të japim shembuj konkretë edhe në terminologjinë gjuhësore se si krijohen lidhjet sistemore përmes termave p.sh; *fjalë-e thjeshtë-e parme-e prejardhur;fjali-me bashkërenditje-me nënrenditje-kohore-mënyrore-vendore-qëllimore-përcaktore-shtuese-veçuse*, etj; *kohë-e tashme-e ardhme- e shkuar- e kryer- e pakryer-më se e kryer-e kryer e tejshkuar-e kryer e thjeshtë*.

Është e udhës që edhe në këtë çështje të përmenden sërish rilindasit, të cilët punuan mjaft për shqipërimin e terminologjisë gjuhësore. Tekstet mësimore të asaj periudhe shquhen për një terminologji në gjuhën shqipe çka tregonte qëllimin e tyre: të flitej e të mësohej shqip, me terma të shqipëruara. Lidhur me përdorimin e termave në gjuhën shqipe dheçapo në gjuhë të huaj në tekstet mësimore, kl II- IX, mund të themi se raporti qëndron në anën e termave shqip. Në këto tekste, nga klasa II e më tej në klasën IX, shihet përdorimi i mjaft termave shqip si; *emër, mbiemër, folje, ndajfolje, numëror, pjesëz, paraafjalë, lidhëz, pasthirmë, ndajshtim, rrokje, përemër, kundrinor, rrethanor, përcaktor, kryefjalë, kallëzues, grup emëror, grup foljor, ligjëratë e drejtë, ligjëratë e zhdrejtë, togfjalësh*, etj. Krahas këtyre termave, vërehet përdorimi i një sërë termash të huaja dhe ndërkombëtare, të cilat falë përdorimit për një kohë të gjatë në literaturën gjuhësore janë bërë pjesë e saj. Psh; *fonetikë, leksikologji, morfologji sintaksë, leksik, gramatikë, semantikë, morfemë, fonemë, sinonim, antonim, dialekt, frazeologji, term, homonime, sintagmë*, etj. (Thomai, 2006, p. 271).

Këto terma të huaja gjenden kryesisht në tekstet e gjuhës shqipe nga klasa IV deri në klasën IX, duke pasur parasysh shkallën më të lartë të vështirësisë së këtyre të fundit.

Mund të themi se në tekstet shkollore, që kemi marrë në shqyrtim në këtë studim, termat me prejardhje të huaj janë më të paktë në numër dhe përdorimi i termave shqip trashëgimi nga Rilindja, është më i dendur.

Gjuha shqipe sot është një gjuhë e hapur përballë gjuhëve të huaja, nga të cilat ka marrë e do të vazhdojë të marrë terma, të cilat hyjnë në gjuhë së bashku me konceptet e fushave të ndryshme, por kjo mënyrë vërtet e pasuron gjuhën e terminologjinë e saj nga njëra anë, ndërsa nga ana tjetër, shqipja duhet të verë në lëvizje mjetet e saj, rrugët dhe mundësitë për të përballuar trysninë e tyre, në mënyrë që edhe gjuhësia si shkencë, bazat kryesore të së cilës mësohen në ciklin 9- vjeçar, të ketë një terminologji që ti përgjigjet kohës me karakter shkencor e kombëtar (Memisha., 2014, p. 40).

Shpeshherë në studimet gjuhësore por edhe në tekstet shkollore që mësojnë gjuhën shqipe, shohim që përballen terma shqip me gjegjëset e tyre të huaja, e nga kjo përballje një pjesë e termave të huaja kanë rezistuar e vazhdojnë të përdoren ende, çka do të thotë se shqipërimi i tyre nuk është i duhuri dhe nuk ka funksionuar. Të tillë terma mund të përmendim, kundërvënie për opozicion, artikulum për nyjetim, mënyrë për modalitet zanore për vokale, mungesor, për eliptik, përbërës për komponent, ndajshesë për formant, tingullor për fonik etj. Pra rezistenca që këto fjalë të huaja kanë shfaqur krahas gjegjëseve të tyre në shqip është e madhe e kësaj ato janë pjesë e leksikut terminologjik të teksteve shkollore, e përdoren më së shumti nga mësues dhe nxënës (Rrokaj & Bello, 2009, p. 177).

4.5.3. Dukuri të sinonimisë, polisemisë, homonimisë në terminologjinë e teksteve të gjuhës shqipe

Leksiku terminologjik i një fushe të veçantë dijeje përbëhet nga terma që emërtojnë dukuri apo objekte specifike të saj. Kështu, leksiku terminologjik është një nënsistem leksikor që qëndron brenda sistemit të madh të gjuhës standarde. Duke qenë pjesë e sistemit tërësor leksikor të gjuhës, leksiku terminologjik krijon lidhje, marrëdhënie, kalime fjalësh e kuptimesh nga njëri sistem në tjetrin.

Në aspektin e përgjithshëm leksikor, njësitë terminologjike ndërthuren me fjalë të leksikut të përgjithshëm, duke nxjerrë në dukje mjaft prej veçorive karakteristike të termave si, njëkuptimësia, përpikmëria, motivueshmëria, qartësia, sinonimia absolute, etj. Këto tipare bëhen më të qarta kur fjalët e leksikut terminologjik përdoren në një ligjërim të specializuar, ndërsa nuk shfaqen kur këto fjalë terma zhvishen nga çdo përkatësi e fushës konceptore e përdoren në ligjërimin e zakonshëm (Duro., 2009, pp. 13-14).

Kështu fjalët si: *familje, gjuhë, rrënjë, pikë*, etj., në leksikun terminologjik gjuhësor bartin tiparet e mësipërme të termit, ndërsa kur përdoren në ligjërimin e zakonshëm, zhvishen prej tyre e përdoren me funksione të tjera kuptimore, si *familja ime, gjuhë nepërkë, rrënjët e kombit, arrita në këtë pikë* etj.

Në qoftë se për leksikun e përgjithshëm dukuritë sematike të polisemisë, homonimisë sinonimisë shihen si mënyra për pasurimin e tij, në leksikun terminologjik këto dukuri paraqesin probleme. Megjithatë në një formë apo në një tjetër këto dukuri kanë sjellë risi të vlefshme në formimin dhe përdorimin e disa termave gjuhësorë në tekstet tona, nga njëra anë, ndërsa vërehen edhe probleme me njësimin e termave.

4.5.3.1. Polisemia- homonimia

Polisemia ka të bëjë me kuptimet e shumta të fjalëve në gjuhën shqipe. Kuptimet leksikore të një fjale përbëjnë strukturën kuptimore të saj e cila ka tre rrafshe; rrafshin ose kuptimin fillestar, kuptimin kryesor dhe kuptimet e prejardhura (Thomai, 2006, p. 123), ndërsa homonimia ka të bëjë me fjalë që nga ana e veshjes tingullore janë njëlloj, por kuptimet janë të ndryshme. Studiues të ndryshëm kanë vërejtur se ekziston një lidhje midis polisemisë dhe homonimisë jo vetëm në leksikun e përgjithshëm por edhe në leksikun terminologjik. Në gjuhën shqipe mund të krijohen homonime nga zbërthimi

i polisemisë, sidomos në ato raste kur njëri kuptim shërben si term në një fushë të caktuar të dijes (Thomai., 1989, pp. 170-171).

Në gjuhë mund të japim mjaft shembuj të tillë: nyja (e drurit, e perit, e këmbës) dhe nyja (në gramatikë); rrënja (e dhëmbit, e pemës) dhe rrënja (e fjalës); pikë (e vlimit, e bashkimit të drejdzave) dhe pikë (shenjë pikësimi). Siç shihet, shkëputja e kuptimit të ri që merr fjala nuk bëhet menjëherë, por në mënyrë të ngadaltë deri në formimin e njësisë së re terminologjike. Njëzet polisemisë si dukuri semantike, realizohet specifikimi i fjalës si term në fusha të caktuara. Le ta shohim këtë në shembujt e mëposhtëm:

pik/ë,-a f.sh. –a(t). 1. rruzull fare i vogël uji a i një lëngu tjetër; pikë shiu, pikë vese.

4. shenjë (.). gjuh. që përdoret si shenjë pikësimi në gjuhësi...

5. geom. vend i përfytyruar në hapësirë, ku takohen a priten dy vija

7. fiz. kufiri i temperaturës, ku fillon ndryshimi i gjendjes së një lënde... (Grup autorësh., 2006, p. 812).

nyj/ë,-a f.sh. –a(t). 1. lidhje e shtrënguar e dy skajeve të një filli, të një litari, etj.

5. bot. vendi i fryrë i një dege a i një kërcelli prej nga shpërthejnë gjethet; pjesë e fryrë e trungut nga ku dalin degët.

7. tek. pjesë e një mekanizmi ose e një pajisjeje, e përbërë nga disa vegla më të thjeshta, të lidhura ndërmjet tyre

8. gjuh. zanore a grup fonemor, që shërben për të formuar trajtën e shquar a të pashquar të emrave, trajtën e rasës gjinore, që hyn në ndërtimin e një tipi mbiemrash, në ndërtimin e disa përemrave lidhorë, dëftorë, pronorë e të pacaktuar, të disa emrave femërorë e asnjëanës (Ibidem, p.704).

rrënjë, -a_I f.sh..ë(t). 1.bot. pjesa kryesisht nën dhe e një bime, e një shkurreje a një druri që i shërben për të mbajtur dhe për të thithur ujin e lëndët minerale...

4. *gjuh.* pjesa kryesore e fjalës, që nuk mund të ndahet më tej në morfema, mbart kuptimin themelor dhe ruhet gjatë formimit të fjalëve të reja.

5. *mat.* numër a shprehje algjebrike, që kur ngrihet në fuqi, jep madhësinë e dhënë më parë; numër që shërben si zgjidhje e një barazimi.

6. *kim.* grup atome në molekulat e lëndëve kimike, që merr pjesë në reaksionet si një njësi dhe pa u ndryshuar.(Ibidem, p. 928).

Ajo që vihet re nga shembujt e mësipërm, është se fjala nga kuptimi i saj i përgjithshëm ngrihet në nivelin e një termi, duke i dhënë atij kuptim të specializuar të fushës së gjuhës, botanikës, kimisë, teknikës, matematikës etj.

Shembujt e mësipërm tregojnë se falë shumëkuptimshmërisë (polisemisë), vëmë re se përveç kuptimit të përgjithshëm leksikor, atij të specializuar në fushën e gjuhës, të njëjtat fjalë përdoren edhe në fusha të tjera specifike. Termat e përmendur më lart, si dhe të tjera të formuara përmes polisemisë, gjenden dhe përdoren në tekstet e gjuhës shqipe kl II-IX, të ndara sipas disiplinave gjuhësore. Nëse i shohim nga këndvështrimi semantik, pavarësisht se këto terma janë formuar përmes polisemisë, në leksikon terminologjik të fushës ku ato kanë hyrë, janë bërë pjesë e sistemeve terminologjike duke ruajtur saktësinë, qartësinë e termit e duke përcaktuar një kufi të qartë ndërmjet koncepteve të shënuara nga i njëjti term. Shumëkuptimësia mund të konsiderohet si një dukuri që nuk i bën keq terminologjis gjuhësore, pasi konceptet brenda një shenje janë më të identifikueshme se sa tek fjalët e leksikut të përgjithshëm, kështu që ajo nuk sjell problem apo pengesa në komunikimin e specializuar (Bello., 2014, p. 66).

4.5.3.2. Sinonimia

Sinonimet janë fjalë të ndryshme me kuptim të njëjtë ose të afërt. Pra fjalë që shënojnë të njëjtin send, të njëjtin tipar, të njëjtin veprim a dukuri (Thomai, 2006, p. 151).

Në leksikun e përgjithshëm sinonimia është një rrugë e frytshme e pasurimit të tij. Përmes krijimit të vargjeve sinonimike, të cilët në gjuhën shqipe janë të shumtë, jepet mundësia që i njëjti objekt ose dukuri të emërtohet me fjalë të ndryshme.

Ndryshe nga leksiku i përgjithshëm leksiku terminologjik është më i mbyllur përsa i përket krijimit dhe përdorimit të sinonimeve. Ndryshe nga leksiku i përgjithshëm në terminologji nuk bëhet fjalë për sinonimi të pjesshme apo të përafërt, por për sinonimi të përpiktë, absolute, ku dysorët sinonimikë duhet të kenë përputhje të plotë. Kjo do të thotë se emërtime të ndryshme duhet të tregojnë të njëjtin koncept. Duke qenë se sinonimet në përgjithësi janë mjete në shërbim të pasurimit të fjalorit, të ligjërimit artistik, mund të themi se në terminologji prania e tyre është e kursyer. Kjo për vetë natyrën e përpiktë e të qartë të leksikut terminologjik.

Në fushën e gjuhës e konkretisht në tekstet e gjuhës shqipe, vërehen disa lloje sinonimesh. Siç e kemi përmendur më lart një numër i madh i termave të gjuhës që përdoren në këto tekste janë të shqipëruara qysh në kohën e Rilindjes. Ato janë njëkuptimëshe e kësisoj vendi për sinonimet është mjaft i vogël. Megjithatë, nga vjelja e materialit në këto tekste janë hasur edhe terma sinonimikë të ndryshëm.

Kështu gjenden përdorime të termave të huaj krahas atyre në shqip si, gjuhësi-linguistikë; drejtshkrim-ortografi; fjalë e përbërë-kompozitë; fjalë shumëkuptimëshe-fjalë polisemantike etj. Krahas përdorimit të këtyre çifteve sinonimike, në tekste vërehen edhe përdorime sinonimesh të tipit, *çerdhe fjalësh-fushë leksikore; pjesë ligjërare-klasë fjalësh; periudhë-frazë-fjali e përbërë; shprehje frazeologjike-njësi*

frazeologjike; togfjalësh-grup fjalësh etj.

Çiftet sinonimike përbëhen më tepër nga togfjalësha terminologjike, ku elementët ndërtimorë të tyre plotësojnë njëri-tjetrin në përpjekje për ti dhënë termave sinonimikë tiparin më thelbësor, njëkuptimshmërinë. Kështu psh, në tekstin e gjuhës shqipe kl. VI, jepet i shpjeguar koncepti i fushës leksikore, term ky që në tekstet e mëparshme të gjuhës shqipe është hasur si çerdhe fjalësh; *çdo grup fjalësh që lidhen me njëra-tjetrën nëpërmjet kuptimit të veçantë që ato shprehin, përbëjnë një fushë leksikore.* (Petro, Pepivani, & all, 2007, pp. 195-196)

Në të njëjtin tekst (p.205) nxënësit njihen me dy terma të ndryshëm por që shprehin të njëjtin koncept. Konkretisht bëhet fjalë për klasat e fjalëve dhe pjesët e ligjëratës. Autorët e këtij teksti janë shprehur: *Në gjuhën shqipe dallojmë këto pjesë ligjërata (ose klasa fjalësh); emri, mbiemri, numërori, përemri, folja, ndajfolja, parafjala, lidhëza, pjesëza, pasthirma.* Pra, shihet një përdorim i qartë i çiftit sinonimik, klasa fjalësh-pjesë të ligjëratës, ndërkohë që në literaturën e koduar gjuhësore gjen përdorim termi *pjesë e ligjëratës.*

Për të parë më thellë përdorimin e sinonimisë në tekstet shkollore po japim edhe një shembull tjetër: Në kapitullin e morfologjisë në tekstin e gjuhës shqipe klasa VIII jepen termat mbiemra cilësorë dhe marrëdhëniorë (Petro, Metani, & Çerpja, 2009, p. 166).

“ Mbiemrat që tregojnë cilësi quhen mbiemra cilësorë. Kjo cilësi kapet drejtpërdrejt me anë të shqisave, ose përfytyrohet si e tillë, p.sh. *laps i kuq, pallati i madh, ilaç i hidhur,* etj. Mbiemrat që tregojnë marrëdhënie quhen mbiemra marrëdhëniorë. Këta emërtojnë marrëdhëniet e një sendi me një tjetër dhe shprehin; marrëdhënie lëndore, përkatësie, kohore, hapësinore etj. Në tekstet e mëparshme shkollore këto terma gjenden përkatësisht me emërtimet mbiemra të drejtpërdrejtë (cilësorë) dhe mbiemra të

ndërmjetuar (marrëdhëniorë).

Shembuj të përdorimit të çifteve sinonimikë terminologjikë gjenden në tekstet shkollore të arsimit parauniversitar, e pavarësisht se në leksikun e përgjithshëm sinonimia është dukuri e frytshme dhe e pasuron atë, në leksikun terminologjik ajo krijon pështjellim, paqartësi, pasi prek kufijtë që ndajnë termat nga njëri- tjetri. Kjo do të thotë se sinonimia, si dukuri e pranishme në tërësinë e termave gjuhësorë në tekstet mësimore nuk është e dobishme, pasi nxënësit duhet të marrin njohuri të sakta shkencore nëpërmjet termave të njehsuar e njëkuptimësh. Vetëm kështu ata do të kenë mundësi të përvetësojnë terminologjinë gjuhësore dhe përmbajtjen konceptore të saj, në dobi të formimit të saktë gjuhësor. Duhet thënë se në këto tekste është e nevojshme njehsimi i termave dhe shpjegimi i saktë konceptor i tyre, si dhe shmangia sa të jetë e mundur e termave sinonimikë, të cilët nuk i japin terminologjisë karakter shkencor dhe të qartë.

4.5.3.3. Antonimia

Antonimet janë fjalë të ndryshme me kuptim të kundërt. Ato hedhin dritë mbi njëra tjetrën duke e plotësuar dhe duke e bërë më të qartë atë (Thomai, 2006, p. 158). Në leksikun e përgjithshëm dukuria e antonimisë është e dobishme, frytdhënëse pasi shërben për pasurimin dhe larminë e fjalorit, e bën më të fuqishëm ligjërimin dhe ndërton mjete shprehëse në letërsinë artistike përmes përballjes së të kundërtave në kontekste të ndryshme. Ndryshe nga sinonimia dhe polisemia, antonimia nuk paraqet “rrezik” për terminologjinë dhe leksikun terminologjik. Ajo shihet si një dukuri e pranueshme, pozitive, dukuri që lidh të kundërtat me njëra tjetrën përmes paraqitjes së cilësive të ndryshme. Pra nëpërmjet antonimisë lidhen kuptimet nga e kundërta me qëllim të hedhin dritë mbi njëra tjetrën (Bello., 2014, p. 72).

Sipas Lyons, ekzistojnë paralele midis antonimisë dhe plotësuesisë. Ai vijon më tej duke thënë se; “ pohimi i një fjalie që përmban një term antonim ose plotësues, përfshin mohimin e një fjalie përgjegjëse, që përmban termin tjetër antonim ose plotësues (Lyons, 2010, p. 432).”

Pra në çiftet antonimike vendosen përballë njëri tjetrit fjalë të kundërta që shprehin tipare po të kundërta të sendit, objektit apo dukurisë që emërtojnë. Këto elementë të ndryshëm a të kundërt shërbejnë për të plotësuar kuptimin e njërit apo tjetrit objekt.

Në termat gjuhësorë të përdorur në tekstet e gjuhës shqipe vërehen shfaqje të antonimeve. Paraqitja e tipareve të kundërta të termave përballë njëri-tjetrit diferencon nga ana semantike dhe konceptore fjalët terma. Kështu, vënia përballë njëri tjetrit e termave të kundërt paraqet edhe dukuri shkencore apo përkufizime të kundërta, tipare të kundërta të cilat janë shprehje e qartë e karakterit sistemor të gjuhës (Pasho., 1986, pp. 97-98).

Nga vëzhgimi që kemi bërë në tekstet e gjuhës shqipe shihet një numër i vogël i termave antonimë. Më tepër antonimia si dukuri semantike shfaqet në termat togfjalësh të cilët tregojnë semantikisht kundërvënien që shfaqet nga prania ose mungesa e një tipari, ose cilësie. Çifte antonimikë të këtij lloji mund të përmendim; *fjali pohore-fjali mohore, gjinia mashkullore-gjinia femërore, trajta e shquar-trajta e pashquar, ligjëratë e drejtë-ligjëraë e zhdrejtë, fjalë kuptimplotë- fjalë jokuptimplotë, numuri njëjës- numuri shumës, fjali e thjeshtë-fjali e përbërë, mbiemër i nyjshëm-mbiemër i panyjshëm, forma veprorë-forma joveprorë etj.* Në këto çifte antonimikë shihet qartë paraqitja e cilësive të kundërta të termave përbërës, që nga ana strukturore realizohet nëpërmjet vendosjes së ndajshesave (parashtesa, prapashtesa), me rrënjë të njëjtë.

Përveç këtyre , në tekste hasen edhe antonime të ndërtuara me terma njëfjalësh, të cilët

janë më të pakët në numër. Të tillë terma përmendim; *parashtesim-prapashtesim*, *zgjeroj-ngushtoj*, *parashtesë-prapashtesë*, *frymor-jofrymor*, *dhënës-marrës*, *antonim-sinonim*, *i brendashkruar-i jashtëshkruar*, *komunikim gjuhësor-jogjuhësor*, etj.

Siç vihet re nga shembujt e dhënë më lart prania e çifteve antonimikë në tekstet e gjuhës shqipe të arsimit parauniversitar është e konsiderueshme dhe kryesisht ato janë togfjalësha antonimikë të cilët nga ana konceptore kundërshtojnë dhe plotësojnë njëra-tjetrën. Këto çifte formohen më tepër me rrënjë të njëjtë të cilës i shtohet parashtesë ose prapashtesë, e më pak më fjalë, rrënja e të cilave është e ndryshme.

Ekzistenca e antonimisë në leksikun terminologjik të teksteve mësimore është një dukuri e pranueshme dhe jo e dëmshme, pasi përmes kundërvënies realizon diferencimin konceptor të termave. Pjesa më e madhe e termave antonimë vijnë nga morfologjia e më pak nga disiplina të tjera si, fonetika, sintaksa, leksikologjia etj.

4.6. Kompetenca gjuhësore dhe komunikative, përvetësimi i koncepteve gjuhësore nga nxënësit

4.6.1. Vështrim i përgjithshëm mbi kompetencën

Kompetenca është një nga termat më të diskutueshëm në gjuhësinë e përgjithshme dhe në gjuhësinë e aplikuar. Futja dhe përdorimi i këtij termi në diskursin gjuhësor ka qenë e lidhur me Chomskyn, i cili në veprën e tij “Aspekte të teorisë së sintaksës” hodhi themelet e dallimit klasik midis kompetencës, (folësi i një gjuhe altoparlant- njohja e gjuhës nga dëgjuesi) dhe performancës (përdorimi i gjuhës në situata reale).

Kompetenca ka të bëjë me sistemin gjuhësor i cili përbëhet nga një tërësi rregullash të lindura që gjenden në trurin e fëmijëve, ndërsa performanca ka të bëjë me përdorimin e gjuhës në aspektin social. Aftësia gjuhësore është pjesë përbërëse e trurit, pra e mendjes njerëzore, pjesë e dhuntisë biologjike njerëzore. Fëmija gjatë procesit të njohjes krijon

një sistem njehsues gjuhësor, që ofron paraqitje të strukturuar të shprehjeve gjuhësore, të cilat përcaktojnë tingujt dhe domethënien e tyre (Chomsky., 2007, p. 60). Chomsky shkon më tej për të shpjeguar lidhjen që ekziston midis aftësisë gjuhësore (kompetencës) dhe parametrave.

Aftësia gjuhësore është një rrjet i ndërlikuar i parimeve të gramatikës universale nga njëra anë, ndërsa nga ana tjetër parametrat i krahason me një kuti kontrolli plot çelësa, të cilat nëse konfigurohen saktë fëmija është gati të përdorë gjuhën, të përdorë shprehje të ndryshme gjuhësore duke ditur domethënien e tyre. Pra, parametrat janë elementë të përvojës dhe mjedisit që rrethon folësit e një gjuhe. (Ibidem, pp. 62-63).

Sipas Chomsky-t aftësia gjuhësore ekziston tek njeriu, është e lindur dhe ajo zhvillohet e përsoset më tej në një mjedis shoqëror. Menjëherë pasi Chomsky propozoi konceptin e kompetencës dhe performancës, të tjerë studiues, përkrahës të pikëpamjes komunikative të gjuhës kundërshtuan idenë e përdorimit të konceptit të idealizuar të kompetencës gjuhësore të lindur.

Gjatë viteve 70- 80 të shekullit të njëzetë, mjaft gjuhëtarë të gjuhësisë së aplikuar, të cilët ishin të interesuar për teorinë e përvetësimit të gjuhës dhe përdorimit të saj, dhanë ndihmesë të çmuar në zhvillimin e mëtejshëm të konceptit të kompetencës komunikative (Bagaric & Djigunoviç, 2007, p. 95).

Në kundërshtim me Chomskyn, Hymes e sheh kompetencën komunikative si një koncept më të gjerë, jo vetëm si një kompetencë gramatikore të natyrshme, por si aftësi për ta përdorur atë në situata komunikative, duke sjellë kështu perspektivën sociolinguistike në pikëpamjen e Chomskyt. Sipas tij, termi kompetencë është kuptimi i përgjithshëm mbi aftësitë e njeriut, sintezë e njohurive gjuhësore që individi i përfiton gjatë jetës si dhe aftësia e përdorimit të tyre.

Për Hymesin kompetenca përbëhet nga dijet, njohjet, mundësitë sistematike që ka çdo njeri, ndërsa performanca përbëhet nga sjelljet, kufizimet, pritshmëritë, tërësia e aftësive ndërvepruese në mjedisin social. Hymes përcaktoi katër parametra të kompetencës komunikative:

1-*Mundësitë*. Në terma të përgjithshëm dikush flet pa vështirësi në mënyrë të ngjashme gramatikisht, pra mund të themi që diçka e mundur brenda një sistemi formal është komunikim kulturor, rastësor apo me rregulla gramatikore.

2-*Realizueshmëria*. Ndihton në përpunimin e shembujve të ndryshëm gjuhësorë, që do të thotë se një komunikues mund të japë variante të ndryshme për të njëjtën fjali

3-*Përshatshmëria*. Qartëson lidhjen mes gjuhës dhe kontekstit. Përputhja e mesazhit gjuhësor me situatën në të cilin ai përdoret.

4-*Vërtetueshmëria*. Kur diçka ndodh aktualisht dhe njëkohësisht përvetësohet nga pjesëmarrësit në komunikim përmes gjuhës, në marrëdhënie mës tyre (Hymes., 1972, pp. 269-293).

Pra, siç shihet parametrat e kompetencës komunikative të Hymesit kundërshtuan teorinë e Chomsky-t, sepse, sipas tij, kompetencat gjuhësore nuk mund të prodhojnë të vetme komunikim efektiv, pasi kanë nevojë për kontekstin social.

Widdowson e përkufizon kompetencën komunikative në rrafshin e njohjes së konventave gjuhësore dhe sociolinguistike. Krahas kësaj ai përdor një tjetër term; kapacitetet, me të cilën nënkupton aftësinë për të përdorur njohuritë si mjet për krijimin e kuptimit në gjuhë. Sipas tij aftësia nuk është përbërës i kompetencës, por një forcë aktive për krijimtarinë e vazhdueshme që realizon potencialin kuptimor. Pra, duke e përkufizuar kompetencën komunikative në këtë mënyrë, Widdowson mund të konsiderohet ndër të parët që i dhanë vëmendje performancës ose përdorimit real të

gjuhës në kontekstin social (Widdowson, 1983).

Canale dhe Swain, e përkufizojnë kompetencën komunikative si sintezë të sistemit themelor të njohurive dhe aftësive të nevojshme për komunikim. Me sistem të njohurive, ata nënkuptojnë dijen e vetëdijshme apo të pavetëdijshme të një individi në lidhje me gjuhën dhe aspekte të përdorimit të saj. Njohuritë i ndajnë në tri lloje; njohja e parimeve themelore gramatikore, njohuritë se si të përdorin gjuhën në një kontekst shoqëror në mënyrë që të përmbushë funksionet komunikuese dhe njohuritë për mënyrën se si kombinohen thëniet dhe funksionet komunikuese në lidhje me parimet e diskursit (Canale & Swain, 1980, pp. 7-35).

Një tjetër studiuese e viteve '80, Savignon, e përshkruan kompetencën komunikative si *“ aftësinë për të funksionuar në një mjedis real komunikues, ku kompetenca gjuhësore duhet të përshtatet me input-in e plotë informues gjuhësor dhe paralinguistik të bashkëbiseduesve mes tyre”*. Pra, natyra e kompetencës komunikative është në zhvillim të pandërprerë, më tepër ndërpersonale se intrapersonale, relative dhe jo absolute dhe përcaktohet nga konteksti. Për Savignon kompetenca është aftësi themelore ndërsa performanca manifestim i hapur i kompetencës. Savignon barazon kompetencën komunikative me përsosmërinë gjuhësore. (Savignon, 1983). Edhe studiues të tjerë pas viteve '80 përforcuan konceptet e mësipërme lidhur me kompetencën komunikative.

Aftësia ose kompetenca komunikative përfshin jo vetëm njohjen e kodeve gjuhësore por edhe përdorimin e përshtatjen e tyre në situata të caktuara, pra kush mund të flasë e kush jo, kujt mund ti flasësh, si të komunikosh me persona të statuseve dhe llojeve të ndryshme. Në këtë mënyrë koncepti i kompetencës komunikative përfshihet në tërësinë e njohurive ose aftësive që folësit shfaqin në një situatë. Pra, kompetenca komunikative i referohet njohurive dhe aftësive për përdorimin e duhur kontekstual brenda një

komuniteti, aftësi këto që janë të ndryshme në bazë individi dhe kjo natyrë individuale apo gjithëpërfshirëse përcakton natyrën e vetë gjuhës(Changjuan., 2010).

Përafërsisht në të njëjtën periudhë me studiuesit që cituam më lart, Bachman sugjeron përdorimin e termit “ aftësi komunikative gjuhësore” duke pasur parasysh se ky term përmbledh në vetvete si tërësinë e dijeve gjuhësore në kufijtë e përsosmërisë, ashtu edhe kompetencën komunikative, aftësinë po aq perfekte të përdorimit të gjuhës në situata të ndryshme në procesin e komunikimit. Bachman e përkufizon aftësinë gjuhësore komunikative si një koncept të përbërë nga dija apo kompetenca nga njëra anë, si dhe kapaciteti për përdorimin e duhur të njohurive në një gjuhë komunikative kontekstuale nga ana tjetër(Bachman, 1990).

Qasjet e studiuesve që kur Chomsky foli për herë të parë për të, kanë ndryshuar mjaft. Gjithnjë e më tepër i është dhënë rëndësi e madhe kompetencës apo aftësisë komunikative duke bashkuar në një të vetme si njohuritë gjuhësore ashtu edhe përdorimin e tyre në kontekstin social. Pra, aftësia e gjuhës për përdorim, si pjesë e kompetencës, lejon përfshirjen edhe të faktorëve konjitivë dhe jokonjitivë si motivimi apo sjellja. Kjo do të thotë se ky koncept merr rëndësi të veçantë edhe nga pikëpamja sociolinguistike.

Gradualisht përcaktimi më i qartë e më i zgjeruar i konceptit të kompetencës komunikative ndikoi pozitivisht në fushën e mësimdhënies me bazë këto kompetenca, pasi ajo bazohet në funksionin primar të gjuhës, komunikimin.

Nëse do të vijonim më tej me termin kompetencë komunikative, atë mund ta përcaktojmë si aftësia për të interpretuar dhe miratuar sjellje sociale të caktuara, që kërkojnë përfshirjen aktive të nxënësit në procesin e të mësuarit të gjuhës. Brenda këtij koncepti përfshihen një numër aftësish si; njohuri të gramatikës dhe fjalorit

(kompetencat gjuhësore), aftësinë për të thënë gjënë e duhur në një situatë të caktuar (kompetencat sociolinguistike), aftësinë për të ndërtuar një bisedë e për t'i zhvilluar në një mënyrë konsistente dhe koherente (kompetencat diskursive), si dhe aftësinë për të realizuar efektivisht komunikimin si dhe për të korrigjuar apo riparuar problemet e ndryshme që mund të shkaktohen në proceset komunikative (kompetencat strategjike)(Brandl., 2008)

4.6.2. Përbërësit e të mësuarit të gjuhës

Qysh në moshë të hershme, fëmijët i kanë përvetësuar rregullat e të folurit gjatë përdorimit në procesin e komunikimit, me kalimin e kohës e pa ndonjë instruksion konkret e formal.

Fëmijët janë vëzhgues të rregullave të të folurit në mjedisin ku ata jetojnë gjatë procesit të ndërveprimit të ndikuar nga faktorë socialë, kulturorë, familjarë, elementë të traditës etj. Është vërtetuar gjithashtu se një burim i qenësishëm i procesit të mësimit të gjuhës së folur është edhe gjenetik, pra i lindur, pasi qëniet humane janë të lindur për të folur dhe komunikuar me njëri-tjetrin e për të bashkëvepruar në kontekste e situata të caktuara. Gjuha e folur përbëhet nga tri komponentë: fonologjik, semantik dhe sintaksor.

Komponenti fonologjik përfshin rregullat e kombinimit të tingujve, të cilat janë të njohura. *Komponenti semantik* përfshin rregullat e kombinimit të morfemave, njërive më të vogla të kuptimit të cilat prodhojnë fjalë, ndërsa komponenti gjuhësor përfshin rregulla që na mundësojnë kombinimin e morfemave dhe fjalëve në fjali, ndërsa rregullat sintaksorë vijnë gjithnjë e më komplekse gjatë zhvillimit të fëmijës. Ato mësohen e përsosen në përputhje me stadet e rritjes së tij si dhe me zgjerimin e procesit të njohjes në mjedisin ku ata bashkëveprojë. Përveç këtyre rregullave apo faktorëve

është me vend të shtohet edhe komponenti pragmatik i cili përfshin rregullat e përdorimit të gjuhës si pjesë e kompetencës komunikuese, pra aftësitë për të folur në mënyrë të përshtatshme në situata e kontekste të ndryshme.³

Gjuha më së shumti mësohet sesa trashëgohet, çka do të thotë se procesi i të mësuarit është pjesë e rëndësishme e eksplorimit të mjedisit ku fëmijët rriten, është mjet me të cilin ata njohin mjedisin shoqëror dhe vendosin njëherazi pozicionin e statusin e tyre.

Hall dallon tre mënyra të të mësuarit të gjuhës:

1-Të mësuarin formal, që transmeton elementë të kulturës dhe traditës që nuk vihen në dyshim, pra verbalizimi i aspekteve formale të kulturës ka të bëjë me mençurinë tradicionale të një komuniteti, proverbat, aforizmat, fjalët e urta apo strukturat e gatshme që nuk kanë nevojë për ndryshim pasi ato janë trashëguar ndër breza.

2-Të mësuarit joformal, që përfshin përvetësimin e strukturave gramatikore specifike të gjuhës nëpërmjet imitimit në fëmijërinë e hershme. Në këtë periudhë edhe kompetencat pragmatike arrihen në mënyrë joformale, që do të thotë se përdorimi i përditshëm i gjuhës mësohet në mjedisin ku jeton fëmija nga njerëzit që e rrethojnë atë.

3-Të mësuarin teknik, që do të thotë se fëmija mëson në shkollë mbi konceptet gramatikore të cilat paraprakisht i ka mësuar në mënyrë joformale. Rregullat shpjegohen nga të rriturit dhe zakonisht devijimet e tyre korrigjohen pa emocione. Kjo mënyrë të mësuarit rrit aftësitë e të shkruarit të gjuhës nga njëra anë, si dhe krijon premisa pozitive për aftësi retorike më të avancuara, bile dhe aftësitë e të folurit zhvillohen në nivele të kënaqshme(Hall & Gudykunst, 1986, pp. 294-300).

Besohet se të gjitha kulturat i kanë pjesë të tyre këto mënyra apo forma të të mësuarit, dhe fëmijët janë të prirur të jenë pjesë e një shoqërie të fokusuar drejt

³ Për më tepër: http://www.education.com/reference/article/Ref_Young_Childrens_Oral/ (06. 10. 2015).

njohurive. Informacioni gjuhësor është i koduar në të gjitha kanalet e komunikimit dhe në çdo dimension të tij. Kështu, fjalori është një nga bartësit e dukshëm të eksperiencave gjuhësore brenda vetë gjuhës i cili shfaqet me një leksik të limituar të fëmijët, leksik i cili shtohet e pasurohet jo vetëm me rritjen e tij por edhe me marrjen e njohurive në shkollë (Zhan, 2010, pp. 50-52)

4.6.3. Mësimdhënia e gjuhës me bazë kompetencat, metodat kryesore

Mësimdhënia e gjuhës me bazë kompetencat është një tërësi metodash që janë përdorur e vazhdojnë të përdoren edhe në ditët tona për të zhvilluar te nxënësit aftësitë e nevojshme të përvetësimit të gjuhës e të përdorimit të saj në komunikimin e përditshëm për realizimin e bashkëveprimit social.

Për shumë kohë, në shekullin XIX e në gjysmën e parë të shekullit XX, mësimdhënia e gjuhës bazohej në përvetësimin e gramatikës. Në tekstet mësimore i jepej rëndësi shpjegimit të rregullave gramatikore, përvetësimit të tyre. Kjo metodë u diskutua pasi nuk i jepte mundësi praktikimit të gjuhës dhe të mësuarit komunikativ të saj. (Principles of Communicative Language Teaching and Task-Based Instruction, 2007)

Shumë shpejt kjo metodë u zëvendësua nga metoda audiolinguistike, në vitet 1950-1960. Kjo metodë u bazua në qasjen bihejvioriste në psikologji dhe në strukturalizmin lingvistik. Ajo vuri theksin në gjuhën e folur dhe filozofia e saj qëndronte në atë që mësimi i gjuhës, është një proces mekanik i formimit të zakonit për ta ushtruar atë. Kështu, praktika gjuhësore qëndron në përsëritjen e modeleve gjuhësore dhe ushtrimeve stervitore, që kishin të bënin me aplikimin e bisedave me pyetje- përgjigje.

Mësuesi folës amtar cilësohej si model perfekt. Pika më e diskutueshme e kësaj metode ishte se nxënësit i kushtonin më tepër vëmendje përdorimit të gjuhës kuptimplotë, duke lënë mënjanë përdorimin e gjuhës në mënyrë spontane, të lirshme dhe krijuese, pra linte

mënjëherë aspektin pragmatik të mësimit e më pas përdorimit të gjuhës në bashkëbisedimin e përditshëm (Rivers., 1964)

Ndër metodat të tjera që mund të përmendim janë; Metoda e të kuptuarit bazë, Metoda e përgjigjes fizike, Metoda natyrale, etj të cilat ndikuan në zhvillimin e teknikave të reja në fushën e mësimit të gjuhës (Principles of Communicative Language Teaching and Task-Based Instruction, 2007). Të gjitha këto metoda që përmendëm më lart kanë ndikuar gradualisht në Të mësuarin komunikativ të gjuhës (CLT) si një metodologji apo një set me parime metodologjike dhe teknika funksionale për të mësuar gjuhën komunikative në aspektin e përdorimit të përditshëm të saj.

Me fjalë të tjera të mësuarit e gjuhës komunikative, ka në qendër nxënësin, si pjesë aktive në ndërtimin e njohurive informuese në klasë, përkundrejt rolit të mësuesit si autoritar i dijes. Këto metoda e shohin gjuhën si ndërvepruese, me karakter komunikues me bazë nxënësin. Njohuritë mbi mësimit të gjuhës shihen në aspektin shoqëror e social komunikues, çka do të thotë se ajo (gjuha), nuk mund të konceptohet pa aspektin pragmatik të saj në kontekste të ndryshme brenda bashkëveprimit social

4.6.4. Disa parime metodologjike të të mësuarit komunikativ të gjuhës

Doughty dhe Long,(2003) kanë përcaktuar disa parime metodologjike të të mësuarit komunikativ të gjuhës.

Parimi parë, përdorimi i detyrave si një parim organizativ. Në metodologjinë komunikative të gjuhës (CLT), zhvillimi i aftësive komunikuese ka kaluar në plan të parë, dhe konceptet gramatikore prezantohen vetëm për të mbështetur zhvillimin e aftësive gjuhësore. Përdorimi në klasë nga mësuesi i detyrave me karakter komunikativ dhe bashkëveprues, ka të bëjë me praktikimin e gjuhës dhe nënsistemeve të saj.

Mënyra më e mirë për mësimit të gjuhës e një gjuhe dhe përvetësimin e saj është realizimi i

bashkëveprimin social, ndarja e informacioneve mes bashkëbiseduesve, marja e reagimeve të njëri-tjetrit për të shkuar drejt komunikimit të efektshëm përmes gjuhës si një kod perfekt. Konceptet gramatikore të përdorura në tekste nuk mund të jenë gjithçka për nxënësin, pasi detyrat praktike brenda një teksti i japin atij një arsye për të përdorur gramatikën në një kontekst brenda e jashtëmësimit, me qëllim praktikimin e gjuhës edhe jashtë klasës për nevoja praktike e komunikative (Doughty & Long, 2003).

Nunan (2001), e përkufizon termin “ detyrë” si çdo punë që jepet në klasë, e cila përfshin nxënësin në bashkëveprimin dhe prodhimin e rezultateve konkrete përmes një gjuhe objektive të fokusuar më tepër në formë se sa në përmbajtje.

Sipas këtij përkufizimi përveç aspekteve gjuhësore të mësimdhënies së gjuhës komunikative, janë të domosdoshme edhe aspektet pedagogjike për përvetësimin e saj.

Modele të tilla pedagogjike si përsëritja, rregullat konceptuale, memorizimi etj, janë provuar se rezultojnë efektive në procesin e të mësuarit të gjuhës. Bazuar në këto modele, Nunan dalloi dy lloje detyrash; Detyrat e botës reale dhe detyrat pedagogjike. Detyrat e botës reale janë detyra, zbatimin e të cilave kërkon të nxënësi aftësi për të funksionuar në botën reale jashtë klasës, duke stimuluar sjelljen autentike të nxënësit në procesin e përditshëm komunikativ.

Detyrat pedagogjike kanë si qëllim të lidhin klasën mësimore me botën reale dhe të bëjnë të mundur përgatitjen e nxënësve për përdorimin e gjuhës së botës reale. Këto detyra ndihmojnë nxënësin për të kuptuar si funksionon gjuha, si zhvillohen aftësitë e të mësuarit në ndihmë të përdorimit praktik të saj. (Nunan., 2001)

Parimi i dytë, promovimi i të mësuarit duke bërë. Ky parim, mbështetet në përdorimin e gjuhës qysh në fazat e para. Nxënësit kanë nevojë të vazhdueshme për ta riprodhuar gjuhën, pasi vetëm në këtë mënyrë ata mund të provojnë praktikisht rregullat e reja bile

edhe t'i modifikojnë ato në përputhje me kontekstin dhe nevojat e përditshme komunikuese, atëherë vetëm kështu njohuritë gjuhësore që nxënësi merr në klasë do të bëhen më automatike dhe ai do t'i përdorë rrjedhshëm jashtë saj (Ellis., 1997, p. 147). Përvetësimi i njohurive të reja jo vetëm në gjuhë por edhe në disiplina të tjera integrohen e mbahen mend më mirë përmes kujtesës afatgjatë.

Kështu, nxënësi duhet që njohuritë që merr përmes koncepteve dhe termave gjuhësorë ti mbajë mend përmes praktikimit dhe përsëritjes së herëpashershme, njohuritë nguliten më mirë në kujtesën e nxënësve dhe nxënësit i përdorin ato në komunikimin e përditshëm. Pra mund të themi se të mësuarit e gjuhës me bazë kompetencat zhvillon tek nxënësit aftësitë e të shprehurit dhe komunikimin e përditshëm në situata të ndryshme. Përmes kësaj metode synohet që të aftësohen nxënësit që të përdorin gjuhën për nevoja praktike e të përditshme. Përvetësimi i koncepteve të sakta gjuhësore dhe termave të përdorura në tekstet mësimore, rrit ndjeshëm njohuritë për gjuhën dhe disiplinat e saj tek nxënësit, njohuri që ata i përdorin për të folur e për të shkruar drejt, për të komunikuar në situata të përditshme, etj.

4.7. Të mësuarit me kompetenca në lëndën e gjuhës shqipe dhe përvetësimi i tyre

Në kornizën kurrikulare është parashikuar të mësuarit me kompetenca, duke mbajtur parasysh kornizën europiane të kompetencave, mbi bazën e të cilës janë hartuar kompetencat e përgjithshme dhe për secilën fushë të nxëni, janë parashikuar kompetencat specifike.

Lënda e gjuhës shqipe bën pjesë në fushën “Gjuhët dhe komunikimi”. Kjo fushë synon zhvillimin gjuhësor e letrar që është boshti themelor për rritjen intelektuale, shoqërore, estetike dhe emocionale të nxënësve. Më konkretisht, fusha “Gjuhët dhe komunikimi” i aftëson nxënësit që të përdorin gjuhën për të komunikuar, për të plotësuar interesat e

tyre personale dhe për të përmbushur kërkesat e shoqërisë dhe të vendit të punës. Korniza kurrikulare përcakton si qëllim kryesor zotërimin e kompetencave kyçe, si të domosdoshme për një individ i cili duhet të përmbushë me sukses kërkesat personale, shoqërore dhe profesionale. Çdo fushë të nxëni dhe lëndë duhet të synojë që ta pajisë nxënësin me këto kompetenca. Këtë “mision” fusha e realizon nëpërmjet ndërtimit dhe zhvillimit të kompetencave të saj. (MAS & IZHA., 2015, pp. 2-3).

Kurrikula e gjuhës shqipe

Në kurrikulën bërthamë janë përcaktuar rezultatet e të nxënit për çdo kompetencë kyçe. Këto rezultate realizohen nëpërmjet fushave të të nxënit. Arritja e rezultatevetë të nxënit për kompetencat kyçe të Kornizës Kurrikulare gjatë procesit të mësimdhënies dhe nxënies, kërkon që mësuesit të lidhin rezultatet e të nxënit të kompetencave kyçe, me rezultatet e të nxënit për kompetencat e fushës për secilën shkallë. Për të realizuar në praktikë këtë lidhje, mësuesi përzgjedhë metodat, teknikat dhe mjetet e përshtatshme didaktike për realizimin e çdo kompetence dhe rezultati të të nxënit.

Mësimdhënia e bazuar në kompetenca kërkon që mësuesit të përzgjedhin strategji, metoda, teknika dhe forma të ndryshme pune, si dhe të organizojnë përvojat mësimore të nxënësve që integrojnë njohuritë përkatëse me shkathtësitë, vlerat dhe qëndrimet. Mësimdhënia dhe të nxënit, bazuar në kompetenca janë të lidhura ngushtë edhe me procesin e vlerësimit. Për të vlerësuar kompetencat e nxënësve është e rëndësishme që secili mësues të përzgjedhë teknika dhe instrumente vlerësimi, të cilat u mundësojnë nxënësve demonstrimin e njohurive, shkathtësive dhe qëndrimeve, e jo vetëm njohuritë faktike. Në këtë mënyrë mësuesit sigurojnë informacion për cilësinë e mësimdhënies, arritjet e nxënësve dhe zhvillimin e kompetencave. (MAS, 2014, pp. 129-132)

KAPITULLI V: TERMINOLOGJIA GJUHËSORE SIPAS SISTEMEVE DHE NËNSISTEMEVE (SHQYRTIM PËRQASËS)

Mësimi i gjuhës shqipe në shkollë qysh në periudhën e pavarësisë e deri sot në ditët tona, ka qenë ndër prioritetet kryesore, që synonte pajisjen e nxënësve me njohuri për gjuhën amtare, mbi baza shkencore e profesionale. Mësimi i gjuhës amtare në shkollë zë një vend të rëndësishëm në strukturën dhe programet mësimore e duke u nisur nga kënvështrimi i domosdoshmërisë së të mësuarit të gjuhës, ky proces, duhet të jetë në qendër të çdo procesi edukativ në ciklin 9- vjeçar, pasi përftimi dhe përmirësimi i shprehive gjuhësore u krijon mundësinë nxënësve që të jenë të suksesshëm edhe në lëndë të tjera gjatë viteve të shkollimit (Gjokutaj & Dode, 2014, p. 10).

Tradicionalisht mësimi i gjuhës shqipe në shkollë identifikohet pothuaj plotësisht me mësimin e gramatikës, morfologjisë, sintaksës, leksikologjisë, si disiplina bazë. Gramatika dhe elementët përbërës të saj ishin në qendër të teksteve mësimore dhe nxënësve u kërkohet përvetësimi rigoroz i saj. Kjo qasje, pavarësisht se ka kaluar mjaft kohë është plotësuar edhe me elementë të tjerë, të cilët kanë të bëjnë me aspektin e përdorimit të gjuhës për nevoja komunikative e bashkëvepruese në jetën e përditshme. Kjo do të thotë se në tekstet mësimore të gjuhës shqipe në arsimin parauniversitar i është kushtuar vëmendje e veçantë edhe njohurive që kanë të bëjnë me komunikimin, elementët e tij përbërës, njohuri për dialektet, gjuhën standarde, njohuri për historinë e gjuhës etj. Të gjitha këto për të ngulitur te nxënësi aspektin pragmatik të gjuhës në dallim nga tekstet e mëparshme, ku i mëshohej më tepër analizës formale të mjeteve të shprehjes dhe të mësuarit përmendësh të kategorive gramatikore. Në tekstet mësimore që janë marrë në shqyrtim, ndërthuren dy parime të rëndësishme; aspekti funksional i gjuhës dhe dhënia e njohurive shkallë-shkallë, duke gërshetuar analizën funksionale me

analizën gramatikore, çka ndikon më së miri që njohuritë gjuhësore të përvetësohen në mënyrë të ndërgjegjshme e të qëndrueshme (Jashari., 2003, pp. 113-114).

Deri në vitin 2004, gjuha shqipe mësohej si lëndë më vete në arsimin parauniversitar, në klasat II- IX dhe vetëm një vit më vonë ajo u integrua në një tekst të vetëm me njohuritë për leximin letrar. Kështu, qysh atëherë e në vazhdim, nxënësve të këtyre klasave u ofrohet një tekst i vetëm ku ndërthuren njohuri rreth gjuhës dhe nënsistemeve të saj si dhe njohuri rreth leximit letrar, teksteve joletrare, analizës së tyre, etj. Më së shumti këto tekste i gjejmë me emërtimin Gjuhë Amtare e më rrallë Gjuhë shqipe. Të gjendura në një tekst të përbashkët mësimor, njohuritë e gjuhës dhe leximit ndërthuren me njëra-tjetrën duke na sjellë një tekst të vetëm, ku ndarja e orëve bëhet nga mësuesit sipas planit mësimor lëndor hartuar nga Ministria e Arsimit. Periudha në të cilën tekstet mësimore të gjuhës shqipe janë marrë në shqyrtim në këtë punim doktorat, përkon me futjen e altertekstit, proces që krijoi mundësinë e prodhimit të teksteve alternativë për çdo lëndë. Si rezultat i këtij procesi u prodhuan një mori tekstesh të gjuhës amtare, duke sjellë disa alternativa për çdo lëndë e për çdo klasë.

Qëllimi i mësimin të gjuhës shqipe në shkollë është kultivimi i përdorimit të gjuhës si mjet komunikimi në jetën e përditshme, profesionale dhe publike. Të gjitha kategoritë gjuhësore mësohen në tekstet tona të integruara me njëra-tjetrën me qëllimin final zhvillimin e gjuhës si dhe përdorimin e drejtë të saj në situata të ndryshme komunikative. Kësisoj edhe mësimi e përvetësimi i disiplinave të ndryshme gjuhësore nuk është qëllim në vetvete, por përmes tyre nxënësit mësohen të përballen e situata të larmishme komunikative (Devetaku., 2009, pp. 13-14).

Duke marrë parasysh faktin se sa i shërbejnë këtij qëllimi tekstet e gjuhës shqipe të arsimit parauniversitar, mund të themi se si njëhësi në një tekst të vetëm i njohurive të

gjuhës shqipe dhe leximit letrar, ashtu edhe alberteksti që prodhoi një mori tekstesh, ndikuan në cilësinë e tyre. Nuk mund të lihen mënjanë arritjet pozitive përse u përket teksteve mësimore. Në to, përgjithësisht, shihet një ndryshim i madh në cilësi, në dhënien e terminologjisë gjuhësore dhe shpjegimit konceptor, në aparatën pedagogjik, shembujt ilustrues, tekstet e përzgjedhura letrare e joletrare, etj. Përveç këtyre arritjeve vërehen edhe probleme e mangësi. Fjala është për terminologjinë gjuhësore të përdorur, saktësinë shkencore që në disa raste vlen për të dëshiruar, të cilën do ta shqyrtojmë më poshtë sipas disiplinave gjuhësore.

5.1. Standardet e përmbajtjes dhe të arritjeve për gjuhën shqipe në shkollë

Në kurrikulën e re të gjuhës shqipe në shkollë 2004, për klasat I-IX thuhet se: *“Programi dhe të mësuarit e integruar u vjen në ndihmë nxënësve të gjejnë me lehtësi informacionin që u duhet, ta përpunojnë atë duke vënë në zbatim aftësitë e fituara, duke i nxitur të mbajnë qëndrim dhe të marrin vendime për probleme të ndryshme në situata të caktuara të njohura ose jo, në shkollë dhe jashtë saj.”* Për ta përcaktuar më qartë qëllimin e mësimit të gjuhës shqipe në shkollë, në kurrikul përcakton:

“Qëllimi i mësimit të gjuhës shqipe është formimi i përgjithshëm intelektual dhe komunikues i çdo individi për realizimin e marrëdhënieve shoqërore. Ato realizohen përmes gjuhës dhe formimit të nxënësve me shprehje të plota dhe të qarta gjuhësore që do ta aftësojnë të përdorë gjuhën shqipe në nivel të pranueshëm nga të tjerët gjatë të folurit, të lexuarit e të shkruarit” (MASH, 2004).

Në bazë të kësaj kurrikule u hartuan edhe programet lëndore sipas klasave si dhe tekstet mësimore të gjuhës shqipe për klasën II-IX në periudhën 2005-2010. Vetëm një vit para se të krijohej kurrikula e re e gjuhës shqipe, u hartuan standardet e përmbajtjes dhe të arritjes, të cilat shërbyen si instrument matës për vlerësimin e nivelit të nxënësve në njohuritë e gjuhës shqipe dhe leximit letrar, tashmë në një tekst të vetëm. Standardet e lëndës së gjuhës shqipe synojnë aftësimin e nxënësve në përdorimin e gjuhës për të komunikuar, për të përmbushur interesat e tyre personale dhe shoqërore. Standardet

tregojnë se çfarë nxënësit dinë dhe janë në gjendje të bëjnë në fushën e gjuhës shqipe (IZHA, 2012, p. 12).

Standardet e të nxënësve në tërësi përfaqësojnë një set me kërkesa që kanë si qëllim të zbulojnë tek nxënësi se çfarë ata janë në gjendje të dinë dhe çfarë janë në gjendje të bëjnë pas një niveli shkollimi, pra si nëpërmjet teksteve të gjuhës shqipe, njohuritë e dhëna në to ndikojnë në aftësimin e nxënësve sipas linjave dhe nënlinjave.

5.2. Alterteksti, “zgjedh ai që e përdor”

Pas vitit 2004, tekstet mësimore që përdoren në sistemin arsimor shqiptar nuk siguroheshin më nga Ministria e Arsimit, por përmes sistemit të përzgjedhjes. Reforma Altertekst parashikonte një treg të hapur të konkurimit të lirë të shtëpive botuese, autorëve dhe teksteve mësimore. Tregu i teksteve mësimore u liberalizua dhe nxënësve qysh në vitin 2005 iu ofruan disa tekste për të njëjtën lëndë.

Në këtë periudhë, autorët realizuan tekste ku ndërthuret gjuha dhe leximi e ajo që vihet re në pjesën më të madhe të tyre, njohuritë e dhëna mbeten ende të bazuara në gramatikën tradicionale (morfologji dhe sintaksë). Si rezultat, këto tekste, janë më të ndërlikuara dhe më pak cilësore nga tekstet e mëparshme, ku lëndët e gjuhës dhe të leximit jepeshin nëpërmjet teksteve të veçanta (Mëniku., 2007, p. 19).

Me fillimin e reformës Altertekst u hartuan edhe dokumentet përkatëse që ndihmonin në ecurinë e këtij procesi si paketa informative dhe tabela e vlerësimit të teksteve me kriteret e detyrueshme për tu zbatuar nga hartuesit e teksteve. Mirëpo duhet thënë se për disa vjet tekstet u hartuan, u shtypën në shtëpitë botuese dhe më tej u përdorën nga nxënësit vetëm duke u bazuar në dokumentat e mësipërm, pasi mungonte një bazë e plotë ligjore dhe standarde të përcaktuara mirë.

Vlera e tekstit shkollor është e lidhur me fjalët e shkruara si media kryesore e arsimimit

e cila përfaqëson dhe mënyrën e të mësuarit përmes së cilës është përgatitur shumica e mësuesve. Në këtë këndvështrim tekstet shkollore do të vazhdojnë të jenë materialet mësimore më të përdorura për të gjitha klasat dhe nivelet e shkollimit (Mato & Noti, 2011, p. 10). Kjo do të thotë se si për mësuesin ashtu edhe për nxënësin tekstet shkollore vijojnë të mbeten ndër materialet mësimore më të përdorura për të gjitha klasat dhe nivelet e shkollimit, që do të thotë se cilësia e tyre shkencore dhe didaktike ndikon në formimin e nxënësve me njohuritë e duhura shkencore.

Reforma Altertekst, e cila vijon të përdoret edhe sot, pavarësisht se e reduktuar ndjeshëm në tituj, deri në paketën e re informuese (2010-2011) është mbështetur në një procedurë e cila monitorohej dhe kontrollohej nga Ministria e Arsimit. Sipas një materiali të hartuar nga Fondacioni Shoqëria e Hapur për Shqipërinë, Soros, listohen procedurat kryesore përsa i përket hartimit dhe përzgjedhjes së teksteve. Në këto procedurat kryesore përsa i përket hartimit dhe përzgjedhjes së teksteve. Në këto procedurë MASH-i miratonte programet mësimore, hartonte udhëzimet për pjesëmarrje në konkursin për tekstet e reja, më pas në përputhje me afatet e përcaktuara tekstet vlerësoheshin nëpërmjet bordit të vlerësimit të teksteve, i cili shpallte tekstet fituese dhe i certifikonte ato. Ishin komisionet e grup- lëndëve që vlerësonin dhe vendosnin cili tekst do të përdorej gjatë vitit mësimor, e më pas DAR-et dhe ZA-të përkatëse, sërisht nëpërmjet Ministrisë së Arsimit bënin porosinë e teksteve të përzgjedhura për çdo lëndë (Fondacioni Shoqëria e Hapur për Shqipërinë, 2010). Në këto kushte, zbatimi i reformës së Altertekstit qysh në vitin 2005, solli vërshimin e një numri mjaft të madh tekstesh për çdo lëndë e kësaj u vërejtën edhe mjaft probleme. Mjafton të japim vetëm një shembull bazuar në katalogun e teksteve mësimore ku numërohen 42 tekste të Gjuhës shqipe nga klasa II-IX, numër ky që e bën të vështirë edhe procesin e përzgjedhjes nga ana e mësuesve të shkollave. Si rezultat i mosfunksionimit si duhet të

procedurave të mësipërme për hartimin e më pas përzgjedhjen e teksteve në shkollat tona mbërritën tekste me një sërë problemesh si ato të përmbajtjes, të gjuhës së vështirë e të pakuptueshme që është përdorur, të mangësive shkencore e pasaktësisë së termave të përdorur si dhe shpjegimit të duhur konceptor të tyre në përputhje me moshën dhe veçoritë psikofizike të nxënësve. Tekstet e përzgjedhura hynë menjëherë në zbatim, çka solli edhe probleme nga më të ndryshmet. Kështu, në Raportin e monitorimit Altertekst 2012, hartuar nga Fodacioni Shoqëria e Hapur për Shoqërinë (Soros), parashtrohen rezultatet e anketave dhe pyetësorëve drejtuar mësuesve, prindërve dhe nxënësve, në lidhje me Altertekstin mënyrën se si ka funksionuar dhe tekstet që janë në përdorim. Në këtë raport, nga nxënësit deklarohet se kanë më tepër vështirësi në përvetësimin e dijeve në lëndët ekzakte por edhe në gjuhën e huaj dhe gjuhën shqipe. Ndërsa nga përgjigjet e prindërve të fëmijëve të vegjël (arsimi fillor), deklarohet se përveç matematikës (73%), shfaqet dukshëm edhe gjuha shqipe (55%) si lëndë ku fëmijët hasin më tepër vështirësi. Më tej në këtë raport thuhet se nxënësit e arsimit 9- vjeçar, renditin një tjetër problem që ka lidhje me tekstet mësimore në përgjithësi pa i specifikuar ato; dijen në tekste, e cila është e një niveli më të përparuar se sa i moshës së tyre (Fondacioni Shoqëria e Hapur për Shqipërinë, 2010, p. 11).

Raporti në fjalë, si dhe mjaft studime të tjera kanë nxjerë një sërë problemesh dhe defekte të teksteve mësimore të cilat vijnë më së shumti nga mosfunksionimi i reformës dhe mekanizmave përbërës të saj.

Nisur nga këto probleme, pas vitit 2010, u ndërmorën hapa konkretë për përmirësimin e reformës dhe mekanizmave zbatues të saj. Kështu, u hartua Paketa informuese Altertekst (2011-2012) e më pas hartimi dhe miratimi i Ligjit nr 69ç2012 dt 21. 06. 2012, Për sistemin arsimor parauniversitar në Republikën e Shqipërisë, ndër të tjera

përcaktoi nen të veçantë për hartimin dhe përzgjedhjen e teksteve: “Tekstet për nxënësit janë alternativë. Ato përzgjidhen nga mësuesi në bazë shkolle, në prani të prindërve pas certifikimit nga Ministria. Numri i alternativave të teksteve për lëndë dhe klasë nuk kufizohet. Tekstet për nxënësit sigurohen nga shtëpitë botuese përmes një procesi konkurimi të barabartë dhe transparent.”⁴

Këto hapa u pasuan edhe nga dokumente të tjera si, Hartimi i standardeve për tekstet shkollore nga Ministria e Arsimit dhe Sportit (2014), si dhe Standardet për Tekstet Shkollore, Ministria e Arsimit dhe Sporteve (2015), që bënë të mundur përcaktimin konkret e të detajuar të standardeve të hartimit të teksteve, të përzgjedhjes dhe përdorimit të tyre nga nxënësit dhe mësuesit. Në këto dokumente përcaktohen një sërë standardesh dhe kriteresh që duhet të plotësojnë tekstet e gjuhës shqipe të arsimit parauniversitar, ndër të cilat edhe ato që kanë të bëjnë me saktësinë shkencore e didaktike të terminologjisë gjuhësore, në dobi të ndërtimit dhe zhvillimit të kompetencës gjuhësore dhe komunikative dhe të shprehurit në të gjitha aspektet (lexim, shkrim, të folur, gramatikë, drejtshkrim, të menduarit për gjuhën etj.) (MAS, 2015, p. 37).

Duhet theksuar se hartimi i standardeve të përgjithshme dhe specifike për çdo lëndë, përcakton në mënyrë të institucionalizuar kushtet që duhet të plotësojnë tekstet mësimore për t’u prodhuar, certifikuar dhe më tej për t’u përdorur nga nxënësit për të arritur qëllimet finale të arsimit bazë. Mungesa e këtyre standardeve që në fillimet e zbatimit të Reformës Altertekst në vitin 2005, mbetet një nga arsyt kryesore që solli një sërë problemesh me tekstet, ndër të cilat ato të saktësisë shkencore të terminologjisë

⁴Ligji nr 69/2012, Për sistemin arsimor parauniversitar në Republikën e Shqipërisë, Neni 47

gjuhësore sipas nënsistemeve dhe shpjegimit konceptor të tyre, objek i analizës në vijim.

Qëllimi i mësimit të gjuhës shqipe në shkollë është që nxënësit të fitojnë aftësi e shprehi të përdorimit të saj në situata të ndryshme , aftësi që tashmë i klasifikojmë në kompetenca komunikative dhe aftësi për të përvetësuar njohuritë shkencore gramatikore sipas disiplinave. Hartuesit e teksteve mësimore të gjuhës shqipe, krahas përdorimit të termave shkencorë në to, duhet të bëjnë në mënyrë të sistematizuar edhe shpjegimin konceptor të tyre, shpjegim i cili duhet të pasurohet me elementë e lëndë të re, punë kjo që duhet të fillojë që në tekstet e klasës II, III, IV e kështu me rradhë në përputhje me moshën dhe zhvillimin e nxënësve, deri në klasat më të larta të ciklit nëntëvjeçar.

Tekstet mësimore, kanë nevojë të përmirësohen dhe hartimi i paketave të plota për të gjitha lëndët ose për një lëndë, p.sh. gjuha shqipe të bëhej nga klasat më të ulëta (klasa II, III, etj.) deri në klasat e larta, në mënyrë që nxënësve t'u ofrohej një terminologji e standardizuar në të gjitha nivelet. Kështu, autorët do të kenë mundësi të hartojnë tekstet duke u bazuar në njohuritë dhe modelin që ofron teksti i klasës paravajtëse, p.sh. libri i gjuhës shqipe të klasës së tretë, të hartohej duke u bazuar në materialin e librit të klasës së dytë, e kështu me radhë. Pra, për të sjellë tekste të integruara, këto paketa do të mundësonin që të mos ketë përplasje konceptesh në tekstet e lëndëve të ndryshme, si dhe të ketë vazhdimësi logjike të temave mësimore dhe terminologjisë nga njëra klasë në tjetrë (Mëniku., 2007, p. 20).

5.3. Fonetika dhe terminologjia e saj në tekstet shkollore, kl. II-IX

Fonetika (greq. vj. *phone*, “tingull, zë”) është degë e gjuhësisë që meret me studimin e tingujve të gjuhës njerëzore. Nëse do ta ndanim shpjegimin konceptor të termit fonetikë në dy kuptime, atëherë në kuptimin e parë, fonetikë do të quajmë atë pjesë të njohjes së

gjuhës nga folësi, e cila përfshin njësitë minimale dalluese të saj, njësi që bëjnë lidhjen mes leksikut dhe gramatikës. Në kuptimin e dytë, fonetika është një nga disiplinat kryesore të gjuhës, krahas gramatikës (morfologji, sintaksë) dhe semantikës, që ka si objekt studimi sistemin tingullor të gjuhës. Ky përkufizim bën të mundur dallimin e fonetikës si shkencë gjuhësore nga disiplinat e tjera jogjuhësore që meren me studimin e tingujve të gjuhës, si fizika akustike dhe disa disiplina të tjera mjekësore (Memushaj., 2009).

Fonetika ka si njësi bazë të saj tingullin dhe fonemën si njësi më të vogla të gjuhës dhe si e tillë analiza fonologjike i prin analizës gramatikore dhe duhet të jetë e pavarur prej saj (Lyons, 2010, p. 131).

E parë në aspektin praktik, fonetika studion tingujt e të folurit të njeriut, nyjëtimin e tyre me anë të aparatit të të folurit, veçoritë e tingujve, ligjet e ndryshimit të tyre si dhe dukuri të tjera si theksi, rrokja, intonacioni etj. Pra, objekti i fonetikës janë mjetet tingullore të gjuhës, lidhja mes anës tingullore dhe formës së shkruar të saj. (Jashari & Kryeziu, 2010, p. 39)

R. L. Trask, në “Key Concepts in Language and Linguistics, jep këtë përkufizim: *Fonetika është studimi i shqiptimit të tingujve të një gjuhe. Ajo meret me natyrën fizike, materiale të tingujve të gjuhës, me mënyrat me të cilat tingujt veprojnë në gjuhë, e me dukuri të tjera tingullore*(Trask., 1999, p. 155).

Nëse i referohemi përkufizimit të Fjalorit e gjuhës shqipe, përkufizimi për fonetikën është:

fonetik/ë,-a f. gjuh. sistemi a ndërtimi tingullor i një gjuhe; shkenca që studion sistemin e tingujve të nyjëtuar të një gjuhe a në përgjithësi (Grup autorësh., 2006, p. 286).

Fonetika nuk e ka qëllim në vetvete studimin e natyrës fizike e fiziologjike të tingujve.

Përveç tyre gjuha ka edhe elementë të tjerë si rrokja, fjala fraza, etj., të cilat janë objekt i fonetikës. Objekt i saj janë edhe çështje që lidhen me drejtshqiptimin dhe alfabetin.

Fonetika është degë e gjuhësisë, që studion sistemin tingëllor të gjuhës, ndryshimet që pësojnë tingujt në pozicione të ndryshme, si dhe ligjet, sipas të cilëve vërtetohen këto ndryshime (Demiraj., 1971, p. 8).

E parë në ndërliqësinë e saj, njohuritë e fonetikës duhet të jenë pjesë e teksteve mësimore të gjuhës shqipe, pasi fare mirë mund të fillojë që këtu studimi i gjuhës, në mënyrë që nxënësit të njihen me terminologjinë bazë të saj si: *tingulli, fonema, zanoret, bashkëtingëlloret*, etj., por nga shqyrtimi që u kemi bërë teksteve mësimore nga kl II-IX, vërejmë se termat e fonetikës zenë një pjesë mjaft të vogël krahasuar me termat e disiplinave të tjera gjuhësore, pothuajse të papërfillshëm në raport me tërësinë konceptore të shprehur në to. Kështu, në tekstet e gjuhës shqipe të kl. II, III, IV, V, nuk jepet asnjë term nga fonetika. Në klasën e gjashtë, në një prej teksteve alternative të marrë në shqyrtim, jepen disa terma nga fusha e fonetikës si më poshtë:

Theksi- Në çdo fjalë që ka dy ose më shumë rrokje, njëra prej rrokjeve shqiptohet me zë më të fuqishëm se rrokjet e tjera. Ky shqiptim quhet theks i fjalës (Kadiu., 2009, p. 24).

Theksi- rritja e forcës së zërit në një rrokje të caktuar (Trask., 1999, p. 1).

Rrokje e theksuar- rrokja që shqiptohet me zë më të fuqishëm (Kadiu., 2009, p. 24).

R. Memushaj, përkufizimin për termin *rrokje e theksuar*, e jep kështu: Në çdo fjalë të shqipes me dy a më shumë rrokje, njëra syresh shqiptohet me gjatësi ose forcë më të madhe dhe përkapet nga dëgjuesi si më e gjatë ose më e fortë. Për këtë rrokje që dallohet më shumë se të tjerat, themi që është e theksuar (Memushaj., 2009).

Theksi fundor- kur theksi bie mbi rrokjen e fundit të fjalës, fjala quhet fundore, ose fjalë me theks fundor (Kadiu., 2009, p. 24).

Në të njëjtin tekst jepen edhe terma të tjerë, si theks parafundor, e theks tejfundor, shpjegimi konceptor i të cilëve, mbështetet në Fonetikën e shqipes standarde të R. Memushajt, tekst që e kemi përdorur si pikë referimi për të parë saktësinë shkencore të tyre. Duhet thënë se këto janë termat e vetëm nga fonetika të gjendura në tekstet e gjuhës shqipe. Ndërkohë që nxënësit, përmes termave nga fonetika, por të pashpjeguara, si *zanore*, *bashkëtingëllore*, *rrokje* etj., shpjegojnë koncepte të ndryshme nga disiplina të tjera gjuhësore, kryesisht nga morfologjia, por edhe nga drejtshkrimi.

Kështu, njohuritë nga fonetika që nxënësit duhet të marrin përmes teksteve mësimore të gjuhës shqipe, duhet të jenë më të pranishme. Ato duhet të përbëjnë një sistem të mirëfilltë terminologjik të saj, i cili të jepet shkallë-shkallë nga klasa në klasë, duke filluar me tingullin, fonemën, e më tej me zanoret, bashkëtingëlloret, ndryshimet fonemore, drejtshqiptimin e zanoreve, bashkëtingëlloreve, etj. Mungesa e shpjegimit konceptor të termave bazë të fonetikës, krijon një boshllëk të pajustificuar në tekstet mësimore të gjuhës shqipe, çka ndikon në përvetësimin e njohurive gjuhësore në përgjithësi dhe atyre fonetike në veçanti nga nxënësit.

5.4. Morfologjia dhe terminologjia e saj në tekstet mësimore

Nxënësit fillojnë të njihen me njohuritë e para për gjuhën shqipe që në klasën e dytë të arsimit fillor. Mësimi i gjuhës shqipe në këtë moshë ka si synim krijimin e vetëdijes mbi rëndësinë e saj dhe përvetësimin gradual të njohurive dhe koncepteve gjuhësore (IKS, 2005, p. 11).

Nga vëzhgimi që u janë bërë teksteve mësimore, vihet re se një numër termash nga morfologjia, shfaqen qysh në klasën e dytë të arsimit fillor. Nëse shohim programin lëndor të gjuhës shqipe të klasës së pestë, që përmbyll një cikël shkollimi brenda arsimit bazë, vërejmë se, studimi i gjuhës shqipe synon t'u japë nxënësve një paketë njohurish

dhe aftësish, për të formuar shprehi të qëndrueshme komunikative, krahas njohurive rreth sistemit gjuhësor, domethënë, rregullave më të përgjithshme të sistemit gramatikor të shqipes. Këto rregulla dhe koncepte vijnë duke u zgjeruar nga klasat pararendëse II, III, IV (IKT, 2008, p. 5).

Do të bëjmë një shqyrtim përqasës mes termave dhe shpjegimit konceptor të tyre nga morfologjia në tekstet mësimore, përballë Gramatikës së gjuhës shqipe I, botim i Akademisë së Shkencave (2002) si dhe vepave të tjera kodifikuese të gjuhësisë, për të parë saktësinë shkencore të përdorimit të termave, koncepteve dhe përkufizimeve në këto tekste. Morfologjia dhe konceptet e saj zënë vendin më të madh në sistemin e njohurive që u jepen nxënësve përmes teksteve mësimore. Këto njohuri fillojnë që në klasën e dytë të arsimit bazë, e zgjerohen me elementë të rinj shkencorë nga klasa në klasë. Në tekstet e gjuhës shqipe (kl. II, III, IV, V), njohuritë mbi morfologjinë janë grupuar nën termin njohuri gjuhësore, të njohim gjuhën ose gramatikë. Morfologjia fillon të shfaqet si term më vete në klasat më të larta të arsimit bazë.

1-Morfologjia (nga greq. *morphe*= formë dhe *logos*= fjalë, dije, teori) është ajo pjesë e gramatikës, që meret në radhë të parë me studimin e trajtëformimit, d.m.th me studimin e formave të ndryshme që marrin fjalët e lakueshme (emrat, mbiemrat, përemrat dhe numërorët) ose të zgjedhueshme (foljet), si edhe me studimin e kuptimeve të këtyre formave.

Në një vështrim më të gjërë, morfologjia meret me klasifikimin e fjalëve në kategori leksiko- gramatikore, që quhen pjesë të ligjëratës, pra objekt i studimit të morfologjisë është fjala, e cila në këtë pjesë të gramatikës studiohet edhe si pjesë e ligjëratës edhe nga pikëpamja e formave dhe kuptimeve gramatikore përkatëse (AShSh, 2002, p. 53).

2.Morfologjia merret me studimin e formave të ndryshme që marrin fjalët gjatë

përdorimit dhe kuptimeve të këtyre formave, me klasifikimin e fjalëve në kategori leksiko-gramatikore, që quhen pjesë të ligjëratës, me tipat kryesorë të fjalëformimit, etj. (Jashari & Kryeziu, 2010, p. 129).

3. Morfologjia si pjesë e gramatikës tradicionale studion strukturën e fjalës, format e saj. Sipas konceptit të gramatikanëve tradicionalë, termi “morfologji” u fut për herë të parë në gjuhësi në shekullin XIX dhe përmban dy procese të rëndësishme; si eptimin ashtu edhe fjalëformimin, të para këto në rrafshin historik nga gjuhësia krahasuese e kësaj periudhe (Lyons, 2010, pp. 187-188).

4. Morfologjia është fushë e gjuhësisë që meret me studimin e fjalës, me strukturën e saj. Fjalët kanë strukturë të brëndshme dhe njësia bazë ndërtuese e tyre është morfema. Morfologjia është e ndarë në dy nënfusha studimi; eptimi, që përfshin lakimin dhe zgjedhimin, pra ndryshimin nga forma të një fjale të vetme për qëllime gramatikore dhe formimi i fjalëve, që ka të bëjë me ndërtimin e fjalëve të reja nga fjalët ekzistuese, përmes mënyrave si prejardhja, përbërja, përngjitja (Trask., 1999, p. 128).

5. Morfologjia, është ajo pjesë e gramatikës, që studion në radhë të parë rregullat, sipas të cilave fjalët pësojnë ndryshime në fjali, d.m.th. lakohen ose zgjedhohen. Morfologjia meret me ndarjen e fjalëve në klasa, që quhen pjesë të ligjëratës (emra, mbiemra, nyje, përemra, folje, etj). Ajo meret edhe me tudimin e pjesëve përbërëse të fjalës (rrënjë, parashtesë, prapashtesë, mbaresë) si dhe me tipet kryesore të formimit të fjalëve. (Demiraj., 1971, p. 21).

Nëse tekstet mësimore, termi “morfologji” është përkufizuar në këtë mënyrë:

Pjesë e gramatikës që studion format e ndryshme të fjalëve, kuptimin e këtyre formave, klasifikimin e fjalëve në pjesë ligjërates, si dhe formimin e fjalëve (Petro, Pepivani, & Çerpja, 2007, p. 205). Shpjegimi i termit “morfologji” në klasën e gjashtë e jo më

përpara, është i motivueshëm, pasi nxënësit në tekstet e gjuhës shqipe të arsimit fillor njihen me termat kryesore të gjuhës më tepër përmes shembujve, në përshtatje me moshën e aftësitë e tyre të të kuptuarit, ose me shpjegime të thjeshta të tyre.

Ajo që vihet re në vëzhgimin e teksteve është fakti se në të gjitha tekstet, shpjegimi i mësipërm, pra i gjetur në tekstin e klasës së gjashtë, është i vetmi. Nxënësit nuk e rimarrin më këtë term së bashku me shpjegimin përkatës, çka krijon një mangësi dhe boshllëk në formimin e tyre. Përsa i përket shpjegimit konceptor të termit,(të gjetur vetëm në një tekst të gjuhës shqipe), vërejmë në të njaft terma me të cilët nxënësit e klasës së gjashtë njihen më vonë, në temat mësimore. Ndoshta do të ishte e nevojshme që në këtë përkufizim të shpjegoheshin se cilat janë konkretisht format që merr fjala, pra lakimi dhe zgjedhimi me të cilat nxënësit janë njohur qysh në tekstin e klasës së pestë, e kështu koncepti do të bëhej më konkret, më i kapshëm e më i lehtë për t'u mbajtur mend nga nxënësit.

Siç e përmendëm edhe më lart, njohuritë dhe konceptet morfologjike janë të pranishme më tepër se çdo disiplinë në tekstet mësimore, kl. II-IX. Le të shohim se si jepen konceptet bazë të morfologjisë si, emri, mbiemri, ndajfolja, numërori etj., nga klasa në klasë në tekstet shkollore të mara në shqyrtim.

5.4.1.Emri, përkufizimi terminologjik i tij

Emri, është një nga termat bazë me të cilin njihen nxënësit që në klasën e dytë. Në tekste të ndryshme ai shpjegohet ndryshe; “emrat na tregojnë njerëz, kafshë, sende.” (Petro & Gjokutaj, 2005, p. 89) “fjalët qytet, mjek, që tregojnë sende, njerëz, janë emra.” (Beci., 2008, p. 66), “fjalët që emërtojnë njerëz, kafshë, sende, dukuri ose gjendje quhen emra. Emrat që emërtojnë njerëz dhe kafshë quhen frymorë. Emrat që emërtojnë sende ose dukuri, quhen jofrymorë.” (Poroçani & Kërçi, p. 39). Ndërkohë në

këto tekste jepet kategoria e gjinisë (mashkullore dhe femërore), ndërsa në tekstin Gjuha shqipe II, (Pegi, 2010), nxënësit ngarkohen së tepërmi me terma të tjerë që kanë të bëjnë me emrat e përveçëm të njerëzve, f 49, emrat e përgjithshëm të njerëzve, f 54, emrat e përgjithshëm të kafshëve dhe të sendeve. Pa u ndalur më gjatë në shpjegimin konceptor të tyre, nxënësit e kësaj moshe nuk mund të mbajnë mend kaq shumë koncepte gjuhësore, pasi në klasën e tretë ata mësojnë të njëjtat kategori për emrin. Edhe në klasën e tretë nuk ka asnjë ndryshim në shpjegimin konceptor të termit “emër”. As të gjinisë, numrit. “Njerëzit, kafshët, vendet kanë emrat e tyre (Beci., 2008, p. 56). ose, “emrat që tregojnë njerëz, kafshë, sende e vende quhen emra të përgjithshëm. Emrat e përveçëm janë emrat që u vëmë njerëzve, kafshëve, sendeve dhe vendeve për tu dalluar nga të tjerët.” (Petro & Pepivani, 2006, p. 107). Ajo që u shtohet njohurive për emrin në këtë klasë është kategoria e trajtës, e cila vetëm përmendet dhe nuk shpjegohet. Përmes shembujve në tekst tregohet trajta e shquar dhe e pashquar. P.sh; “Takova një djalë (trajta e pashquar); djali po shkante në shkollë (trajta e shquar). (Beci., 2008, p. 66)ose në tekstin tjetër ku thuhet vetëm se: “emrat janë në trajtën e shquar dhe të pashquar” (Petro & Pepivani, 2006, p. 135)dhe përmes shembujve jepen emra në secilën trajtë. Nëse i shkojmë më tej analizës përfaqësuese, edhe në klasat më të larta, vijon të jepet koncepti për emrin me shpjegimin e duhur, ndërsa ajo që paraqet problem është shpjegimi i konceptit “trajtë”.

Në një tekst të klasës së 6 gjejmë përkufizimi: “ emri është në trajtën e pashquar, kur sendi nuk dallohet nga të tjerë, p.sh. bleva një libër. Emri është në trajtën e shquar kur tregon një send të veçantë që dallon nga sendet e tjera të po asaj klase, p.sh. bleva librin e fundit të Kadaresë.” (Petro, Pepivani, & Çerpja, 2007, p. 211), ndërsa në një tjetër alternativ të po kësaj klase gjejmë përkufizimin: “për të pasur trajtën e pashquar të një

emri mjafton të vemë përpara fjalën *një* (numri njëjës) ose *ca* (numri shumës). Për të pasur trajtën e shquar të emrit e përfytyrojmë të përdorur si kryefjalë në fjali, pra t'i përgjigjet pyetjes kush? cili? cila?(Xhafka, Zheji, & Bubani, 2007, p. 74).

Nëse u referohemi tekstevetë klasës së shtatë, gjejmë këto përcaktime: “ emri është në trajtën e shquar kur tregon një njeri, kafshë a send të veçantë që e dallon nga njerëzit, kafshët a sendet e tjera të po asaj klase.” (Petro, Metani, Çepani, & Vreto, 2006, p. 183) “Emrat kanë trajtë të shquar dhe të pashquar”. (Beci., 2009, p. 84) .

Në të gjitha këto përkufizime vërehen deformime serioze të formulimit të tij, çka e japin jo vetëm të cunguar përkufizimin e shquarsisë dhe pashquarsisë, por edhe të pasaktë. Nuk mund të thuhet që për të pasur trajtën e shquar të emrit, mjafton t'i përgjigjet pyetjes Kush? Cili? Cila?, ndërkohë që me këto pyetje ne gjejmë kryefjalën në fjali që është e shprehur edhe me emër në trajtën e shquar edhe me emër në trajtën e pashquar. Nuk mjafton të përdorim pjesëzën *një* ose *ca* për të pasur trajtën e pashquar të emrit. Ky shpjegim i pashquarsisë nuk ka të bëjë me thelbin, por me anën formale, pra, nxënësit për të dalluar trajtën e pashquar në fjali mund të orientohen nga pjesëzat një (numri njëjës) dhe ca (numri shumës), por kursesi ta përdorin si shpjegim konceptor për t'u mbajtur mend.

Ky përkufizim i pasaktë, përsëritet edhe në tekstin Gjuha Shqipe VIII , ku thuhet: “*emri në trajtën e pashquar tregon qenie, sende ose dukuri në përgjithësi në mënyrët të papërcaktuar.* (Beci., 2010, p. 103) .

Më pranë shpjegimit të duhur konceptor është përkufizimi për emrat në trajtën e shquar: “Emri në trajtën e shquar tregon qenie, sende ose dukuri të caktuara, të dalluara nga qëniet, sendet ose dukuritë e tjera të njëjta.” Në tekstet e Gjuhës Shqipe të klasës së nëntë, nuk përmendet fare dukuria e shquarsisë dhe pashquarsisë, çka e le të paqartë

këtë përkufizim të nxënësit. Nëse i referohemi Gramatikës së Gjuhës shqipe I, vepër kodifikuese e Akademisë së Shkencave të Shqipërisë, termi shquarsi dhe pashquarsi, jepet në këtë mënyrë.

“Në përgjithësi emri përdoret në trajtën e shquar me kuptim të individualizuar, kur në një situatë të caktuar, sendi a sendet për të cilat bëhet fjalë mendohen si të vetme, të dalluara nga sendet e tjera të po asaj klase.”.

“Emri përdoret në trajtën e pashquar, kryesisht me kuptimin e tij të përgjithshëm, abstrakt, si përfaqësues i një klase të tërë sendesh që formojnë një tip të vetëm në bazë të tipareve të tyre të përbashkëta.(AShSh, 2002, pp. 121-127).

Shpjegimet e mësipërme të gjetura në tekstet shkollore, janë larg këtij shpjegimi, çka do të thotë se në përgjithësi u mungon saktësia shkencore, qartësia dhe konciziteti, elemente këto të qenësishme që duhet të ketë një term.

5.4.2. Mbiemri, përkufizimi terminologjik i tij

Duke qenë një nga pjesët kryesore të ligjëratës, mbiemri trajtohet në tekstet mësimore si një koncept i rëndësishëm me të gjitha kategoritë e tij gramatikore. Ashtu si emri, edhe mbiemri, përmendet që në klasën e dytë. Përkufizimin e tij e gjejmë të shprehur në disa mënyra: “Mbiemri emërton tipar ose cilësi të emrit që ka përpara.”(Riska, Poroçani, & Kërçi, 2010, p. 92). Në një tekst tjetër të kësaj klase mungon përkufizimi për mbiemrin. Në të jepen vetëm shembuj dhe thuhet që këto fjalë janë mbiemra: “Fjalët, i kuq, e zezë, që tregojnë si janë flamuri dhe shqiponja, janë mbiemra.” (Beci, 2008, p. 92).

Autorët , në përputhje edhe me moshën dhe shkallën e përvetësimit të nxënësve, kanë dhënë në mënyrë të thjeshtuar vetëm kategorinë e gjinisë dhe numrit të mbiemrit. Edhe në tekstin e Gjuhës Shqipe III, jepen të njëjtat njohuri për mbiemrin, madje, në ndonjë syresh, përkufizimi konceptor është i pasaktë: “Fjalët, i vogël, i vjetër, i kuq, blu plotësojnë kuptimin e emrave. Ato janë mbiemra.”(Beci., 2008, p. 100), ndërkohë që elementi më i rëndësishëm konceptor i termit “mbiemër” është të treguarit e cilësisë, tiparit, çka nuk përmendet në këtë përkufizim.

Më tepër elemente shpjegues ka përkufizimi i mbiemrit në klasën IV: “Mbiemri qëndron zakonisht pas emrit dhe tregon cilësinë e tij. Ai e bën më të qartë e më të gjallë kuptimin e emrit.” (Petro, Pepivani, & all, 2007, p. 50) ose “Nga vetë emri që ka, (mbiemër) kjo pjesë e ligjëratës rri gjithnjë pranë emrit. Për këtë arsye mbiemri përshtatet në numër gjini e rasë me emrin me të cilin lidhet.” (Ballhysa, Shyti, Tana, Toska, & Shashaj, 2008, p. 72) Ndërkohë që në një tekst tjetër të klasës së gjashtë krahas termave mbiemra të nyjshëm dhe të panyjshëm, jepen dy terma të tjerë; mbiemra të veçuar dhe të paveçuar, terma të cilët nuk hasen në literaturën gjuhësore (Kadiu., 2009, p. 81).

Duke qenë se njohuritë në tekstet e gjuhës shqipe ashtu si në çdo tekst tjetër mësimor rimeren duke u plotësuar me elementë shtesë nga klasa në klasë, shihet se në rastin e konceptit të mbiemrit nuk ndodh kështu. Bëhet fjalë për tekstin e klasës së shtatë, në të cilin, në temën për mbiemrin nuk përmendet fare ç’është mbiemri, por kalohet në kategoritë gramatikore të tij, si gjinia numri, rasa si dhe lakimi. (Petro, Metani, Çepani, & Vreto, 2006, p. 188) .

Krahas këtyre njohurive, jepen shpjegime të qarta konceptore të shkallës së mbiemrit, terma këto që për fat të keq nuk rimerren në tekstin e gjuhës shqipe VIII dhe IX. Në tekstin e klasës së nëntë nuk i kushtohet asnjë orë mësimi mbiemrit dhe kategorive gramatikore të tij. (Petro, Çerpja, & Metani, 2010)

Shpjegimi i termit mbiemër, në veprën kodifikuese Gramatika e gjuhës shqipe I, përcaktohet: “Mbiemër quhet ajo pjesë e ligjëratës që emërton një tipar (cilësi, veti, marrëdhënie) të sendit dhe përshtatet në gjini, numër e për një pjesë edhe në rasë me emrin e këtij sendi. (AShSh, 2002, p. 153).

Në veprën “Gramatika e Gjuhës Shqipe”, tekst për shkollat e mesme, përcaktohet: Mbiemër quhet ajo pjesë e ndryshueshme e ligjëratës, që shërben për të shprehur një

cilësi të një emri, ose për të përcaktuar kuptimin e tij. Mbiemrat, pra janë dy farësh; cilësonjës dhe përcaktonjës. (Demiraj., 1971, p. 76).

Në asnjë vend të kësaj gramatike, apo gramatikave të tjera, nuk thuhet që domosdoshmërisht mbiemri qëndron pranë emrit, apo që mbiemrat plotësojnë kuptimin e emrave, shpjegime këto që i hasëm në përkufizimet e shprehura në tekstet mësimore. Po ashtu edhe termat, mbiemra të veçuar dhe të paveçuar nuk janë pjesë e kategorive gramatikore të mbiemrit, apo përkufizime të llojit; mbiemri mund të jetë edhe bërthamë e një grupi fjalësh si, ri nga mosha apo i dashur me shokët, të emëtuara këto si grupe mbiemërore (GM). Në të njëjtin tekst thuhet edhe që mbiemri kryen në fjali funksionin e përcaktorit dhe të kallëzuesorit, ndërkohë që nxënësit në këtë klasë nuk janë njohur me këto terma të sintaksës (Kadiu., 2009, p. 85). Shpjegime të tilla konceptore të gjetura në tekste mësimore, nuk përputhen me njohuritë e mëparshme që nxënësit kanë marrë për pjesët e ligjëratës dhe funksionet e tyre sintaksore.

Të gjitha këto mangësi, në shpjegimin e duhur të termit mbiemër apo edhe të disa termave të tjerë që emërtojnë kategoritë gramatikore të kësaj pjese të ligjëratës, janë vërejtur në disa prej teksteve mësimore të marra në shqyrtim. Këto probleme ndikojnë edhe në konceptimin e qartë të termit nga ana e nxënësve, si dhe në përvetësimin e tij.

5.4.3. Folja, përkufizimi terminologjik i saj

Duke qenë një nga pjesët kryesore të ligjëratës, folja zë vend në tekstet mësimore, duke i dhënë rëndësinë që i takon. Ajo përmendet dhe përkufizohet thjesht që në klasën e dytë të arsimit fillor, duke vazhduar të përforcohet me njohuri të reja nga klasa në klasë. Përkufizimi për foljen diku jepet qartë, diku i cunguar e diku jepen njohuri më tepër se niveli i nxënësve, p.sh: “folja tregon se çfarë bëjnë kafshët, njerëzit, sendet.” (Petro & Gjokutaj, Gjuha Shqipe II, 2005, p. 176), duke u dhënë edhe shembuj konkretë të

zgjedhimit të foljes në të tashmen, në të ardhmen dhe në të shkuarën; duke i përforcuar këto shembuj me fjalët, *më parë* (për të shkuarën), *më pas* (për të ardhmen) (Ibidem, 194). Një përkufizim më të cinguar gjejmënë një tekst tjetër të klasës së dytë, ku thuhet: “fjalët, lustron, qesh, vë, të cilët tregojnë çfarë bën Miri janë folje. (Beci, 2008, p. 51) . Pas kësaj, në këtë tekst njohuritë e tjera për foljen si, zgjedhimi në kohën e tashme, të shkuar, të ardhme, jepet pasi mësohen një sërë temash të tjera, me shprehjet të konsiderueshme nga tema e parë për foljen. Edhe përsa i përket zgjedhimit, përcaktimi nuk jepet i plotë. “Folja zbulon ndryshon, sepse ndryshon kryefjala (unë, ti, ai, etj.) e foljes zbulon. Në këtë rast themi folja zgjedhohet.” Në këtë shpjegim përdoret termi kryefjalë, i cili vërtet është dhënë para foljes, por shpjegimi konceptor i tij jepet shumë më vonë (Petro & Gjokutaj, 2005, p. 124).

Ajo çfarë vërejmë në tekstet e klasës së tretë në lidhje me foljen është pothuajse i njëjti konstatim. Në to jepen sërish tri kohët themelore të foljes me domethënien kuptimore të secilës, ndërkohë që në ndonjë prej teksteve këto kohë jepen vetëm përmes shembujve pa i shpjeguar fare ato. “folja mbante është në kohën e pakryer” (Beci., 2008, p. 157) I njëjti shpjegim në këtë tekst jepet edhe për kohën e ardhme (p. 156) dhe kohën e kryer të thjeshtë (p. 167).

Në tekstin e klasës së katërt, nuk rimerret folja si koncept, por jepen njohuri për foljet ndihmëse kam dhe jam (Petro, Pepivani, & all, 2007, p. 66), si dhe njohuri për kallëzuesin; “Kallëzuesi tregon se ç’bën kryefjala (ç’bën ?), si është dhe çfarë është kryefjala. (Ibidem, 133). E ndërsa në tekstin Gjuha Shqipe V, jepen për herë të parë mënyrat e foljes së bashku me përshkrimin e tyre konceptor (Petro & Pepivani, 2008, p. 161), në tekstin tjetër alternativ të po kësaj klase, jepet vetëm zgjedhimi i foljes në disa kohë si, e tashmja, e ardhmja, e pakryera, vetëm me tabela, çka do të thotë se nxënësit

duhet t'i mësojnë ato përmendësh pasi u mungon baza konceptore dhe shpjegimi për çdo kohë. (Riska, Poroçani, & Kërçi, 2010).

Në këtë tekst, nxënësit njihen me disa kohë të foljes në mënyrë empirike, pa mësuar përkufizimin e tyre. Kjo është një nga arsyet që nxënësit shpesh ngatërrojnë kohët e foljes, veçanërisht ato të së shkuarës, në analizat morfologjike. Shpjegimi për foljen vazhdon në tekstet e klasës së gjashtë. Ajo që është vënë re në këtë shpjegim, është se përdoren terma gjuhësorë të rinj, me të cilët nxënësit nuk janë njohur më parë. p.sh: “folja emërton veprimin që kryen kryefjala e fjalisë ose gjendjen në të cilën ndodhet kryefjala. Foljet në përgjithësi kanë kuptim leksikor të plotë. Ka folje që e humbasin kuptimin leksikor. p. sh folja kam, përdoret për të formuar kohën e përbërë të foljes (kam lexuar), në këtë rast është folje ndihmëse.”(Petro, Pepivani, & Çerpja, 2007, p. 230).

Kuptimi leksikor, si term, për nxënësit nuk është i njohur, sepse ata nuk e kanë mësuar më parë atë, rrjedhimisht në shpjegimin konceptor të foljes ai duhej shmangur. Në një alternativë tjetër të kësaj klase, pasi jepet përkufizimi për foljen, thuhet që ato ndahen në folje me kuptim të plotë dhe folje ndihmëse, ndërkohë që askund nuk përdoret termi folje me kuptim të plotë, por me kuptim leksikor. (Kadiu., 2009, p. 130). Po këtu, pasi jepen njohuri për foljen, mënyrat, kohët, këto njohuri ndërpriten, duke futur një temë mësimore mbi fjalorët dhe më pas vazhdohet me zgjedhimin e foljes, format e pashtjelluar etj. Në këtë rast shkëputet vëmendja dhe vazhdimësia nga një koncept, në këtë rast folja, duke vijuar me termatë tjerë, çka i hallakat ata dhe i shpërqëndron.

Në tekstin e klasës së shtatë, foljes i është dhënë mjaft rëndësi, sepse njohuritë për të jepen të detajuara e me shembuj të shumtë. Terma të rinj të futur në këtë tekst janë forma veprorë dhe forma joveprorë, shpjegimet e të cilave kanë probleme. Kështu, pasi

flitet për foljet kalimtare dhe jokalimtare, për formën veprorë thuhet: “veprorë janë foljet që tregojnë se subjekti vepron.” Ndërsa ;”joveprorë” janë foljet që tregojnë se subjekti pëson”(Beci., 2009, p. 116).

Për nxënësit termi “subjekt” është i panjohur. Ata njohin kryefjalën dhe fare mirë mund të përdorin ky term, ashtu siç përdoret në Gramatikën e Gjuhës Shqipe I: “ Folja është në diatezën veprorë kur ka formë veprorë dhe emërton një veprim që e kryen kryefjala”(AShSh, 2002, p. 270).Pra, nuk përmendet termi subjekt, një emërtim ky i krijuar nga autori i tekstit, përdorimi i të cilit në shpjegimin e termit krijon pështjellim dhe pasiguri për nxënësin. Ndërsa në tekstin tjetër alternativ të klasës së shtatë, forma veprorë dhe joveprorë nuk shpjegohet fare, por përmes shembujve,nxënësve u jepen mënyrat e ndërtimit të këtyre formave, të cilat janë mekanike dhe nuk ndërtojnë tek nxënësi një koncept logjik për këto terma. (Petro, Metani, Çepani, & Vreto, 2006, p. 206).

Edhe në klasën e tetë dhe të nëntë vazhdohet me dhënien e termave të rinj që i përkasin foljes e kategorive gramatikore të saj. Kështu, në një prej teksteve alternativetë klasës së tetë jepen dy përkufizime për foljet njëvetore dhe pavetore. Në përgjithësi, në tekstet e shqyrtuara shpjegimi konceptor është korrekt, ndërkohë që vërehen edhe gabime të karakterit shkencor. P.sh; “foljet njëvetore ose pavetore nuk marrin kryefjalë. T’u bësh këtyre foljeve pyetjen cili, cila për të gjetur kryefjalën është pa kuptim.”(Beci., 2010, p. 127).Shprehja se foljet njëvetore nuk marrin kryefjalë është e gabuar, sepse foljet e këtij tipi janë në vetën e tretë dhe mund të kenë një kryefjalë të shprehur ose të nënkuptuar (Jashari & Kryeziu, 2010, p. 237). Pra, nëpërmjet këtij përkufizimi nxënësve u jepet gabim koncepti për foljet njëvetore dhe marrëdhënien e tyre me kryefjalën. Edhe në klasën e nëntë, në tekstin e gjuhës shqipe jepen të shpjeguara hollësisht terma të tjerë

që kanë të bëjnë me foljen si, foljet ndihmëse dhe gjysmëndihmëse, të trajtuara përciptazi në klasat e mëparshme. Po në këtë tekst jepet edhe koncepti i diatezës, mjaft i nevojshëm për të kuptuar format veprorë dhe joveprorë të foljes (të shtjelluara këto qysh në klasën e shtatë). Por, ndërsa në një prej teksteve të Gjuhës shqipe (Petro, Çerpja, & Metani, 2010, p. 191), jepet qartë koncepti i termit diatezë si kategori gramatikore, në një tekst tjetër, ky koncept as përmendet jo më të shpjegohet. Mjaftohet vetëm me rishpjegimin e formës veprorë dhe joveprorë dhe diateza nuk përmendet fare, çka krijon një boshllëk të pajustificueshëm në përvetësimin e njohurive për foljen nga ana e nxënësve (Beci & Marrashi, 2010, pp. 98-99).

Si jepet përkufizimi i foljes në disa vepra gjuhësore të kodifikuara të gjuhësisë.

“Folja është një pjesë ligjëratare, që s’ka eptim rasor, por që eptohet sipas kohës, vetës dhe numrit dhe që emërton një veprim, pësimin e një veprimi.” (Lyons, 2010, p. 297)

“Folje quhet ajo pjesë e ligjëratares që emërton një veprim si proces dhe që ka kategoritë gramatikore të vetës, numrit, mënyrës, kohës dhe diatezës. Folja përbën bërthamën kryesore të fjalisë.” (AShSh, 2002, p. 259).

“Folja është ajo pjesë e ligjëratares e cila përfshin fjalë të tilla si shkoj, shoh, kuptoj etj. Klasa e foljeve është universale. Nuk është zbuluar ndonjë gjuhë së cilës t’i mungojë klasa e foljes. Folja tregon veprimet e bëra nga një agjent dhe ajo çfarë i bashkon klasën e foljeve është sjellja e tyre gramatikore. Ajo duhet të jetë e shoqëruar në fjali me një frazë emërore.” (Trask., 1999, p. 222).

folj/e,-af. sh. –e(t) 2. *gjuh.* pjesë e ligjëratares që shënon një veprim a një gjendje dhe që ndryshon sipas mënyrës, kohës, vetës e numrit; *folje veprorë (pësore, vetvetore, pavetore); folje ndihmëse; folje kalimtare (jokalimtare); zgjedhimi i foljeve.* (Grup autorësh., 2006, p. 285).

Për të vijuar abstragimin tonë, pasi pamë këto shpjegime për foljen si term i morfologjisë, mund të themi se në asnjë përkufizim të teksteve mësimore nuk thuhet që folja është pjesë e ndryshueshme e ligjëratës (e domosdosme kjo), por mjaftohet vetëm me atë çka tregon folja; veprim, lëvizje ose gjendje. Është mjaft e rëndësishme që nxënësve t'u jepet një përkufizim i qartë e i plotë për foljen, përkufizim i cili duhet të karakterizohet nga qartësia, saktësia, konciziteti, tipare këto të termit në përgjithësi.

5.4.4. Ndajfolja, shpjegimi konceptor i saj në tekstet mësimore

Ndajfolja, si pjesë e pandryshueshme e ligjëratës shfaqet në tekstin e Gjuhës Shqipe III, krahas numërorit me një shpjegim të thjeshtë: “Ndajfolja është fjala që plotëson kuptimin e foljes”, e krahas saj jepen disa lloje ndajfoljesh (Petro & Pepivani, Gjuha Shqipe III, 2006, p. 194), ndërkohë që në një tekst tjetër të klasës III, nuk përmendet fare ndajfolja (Beci., Gjuha Shqipe III, 2008). Në tekstin e Gjuhës Shqipe IV, rijepet pothuaj njësoj përkufizimi për ndajfoljen: “Ndajfoljet tregojnë vend, kohë, mënyrë, sasi etj. Ato zakonisht plotësojnë kuptimin e foljes.” (Petro, Pepivani, & all, 2007, p. 93). Nga ana tjetër, në tekstet mësimore të klasës së pestë dhe të gjashtë, nuk shpjegohet më ndajfolja. Në tekstet e klasës së pestë jepet për herë të parë koncepti i pjesëve të ligjëratës dhe lidhur me këtë, është mjaftuar që ndajfolja të përmendet vetëm si pjesë e pandryshueshme e ligjëratës dhe jo më tepër (Risk, Poroçani, & Kërçi, 2010, p. 44). E njëjta qasje vërehet edhe në disa tekste të klasës së gjashtë. Edhe në to termi ndajfolje përmendet në kuadrin e pjesëve të pandryshueshme të ligjëratës, ose shkohet më tej duke dhënë edhe shembuj konkretë (Kadiu., 2009, p. 14) apo edhe në tekstin e gjuhës shqipe VI, Albas (Petro, Pepivani, & Çerpja, 2007).

Nëse i shkojmë më tej analizës krahasimore për ndajfoljen, edhe në tekstet e klasës së shtatë dhe të tetë, koncepti për ndajfoljen nuk jepet, çka krijon një boshllëk në njohuritë

që nxënësit duhet të marrin për këtë pjesë të ligjëratës, pasi ato u duhen në sintaksë për të kuptuar më mirë rrethanorët, llojet e tyre, të cilët shprehen ndër të tjera edhe me ndajfolje. Në klasën e nëntë, meqenëse konsiderohet i mësuar koncepti për ndajfoljen, jepen dallime mes saj dhe parafjalëve, jepen shembuj të lokucioneve ndajfoljore pa shpjeguar ndërtimin e tyre (Petro, Çerpja, & Metani, 2010, p. 198).

Siç shihet nga shembujt e qëmtuar në tekstet mësimore, vihet re se ndajfolja është përmendur thjesht si term, ndërsa shpjegimi konceptor i saj jepet vetëm në klasën e tretë dhe të katërt. Edhe në këto klasa përkufizimi është i varfër, i paplotë, sepse nuk i jep të gjithë elementët përmbajtësorë të termit.

Gramatika e Gjuhës Shqipe I, jep këtë përkufizim i ndajfoljes: *“Ndajfolja është pjesë e pandryshueshme e ligjëratës, që emërton një tipar të veprimit a të gjendjes, rrethanat në të cilat vërtetohet ky veprim, ose tregon shkallën e një cilësie a të një rrethane ose intensitetin e veprimit.”* (AShSh, 2002, p. 357).

Sipas Lyons, përkufizimi tradicional i ndajfoljes është: *“Ndajfolja është pjesë ligjërate që shërben si përcaktor i afërt i një foljeje, mbiemri ose ndajfoljeje tjetër ose kompleksi ndajfoljor* (Lyons, 2010, p. 303).

Ndajfolje quhet ajo pjesë e pandryshuar e ligjëratës, që shërben për të plotësuar kuptimin e një foljeje, të një mbiemri a të një mbiemri tjetër (Demiraj., 1971, p. 192).

Duke qenë një nga pjesët e pandryshueshme të ligjëratës që shërben për të ndërtuar grupet foljore, të cilat nxënësit i mësojnë më vonë, apo edhe rrethanorët e të gjitha llojeve, ndajfolja duhet të zinte më tepër vend në tekstet mësimore të gjuhës shqipe. Siç u pa edhe nga shembujt, ajo është trajtuar përciptazi, nisur edhe nga përkufizimi për të. Për ndajfoljen do të ishte e udhës të flitej edhe në klasat më të larta të arsimit bazë, përfshi këtu, klasifikimin, shkallët, vendin dhe përdorimin e saj në fjali. Një boshllëk i

tillë njohurish, sigurisht që ndikon tek formimi gjuhësor i nxënësve, aftësitë që duhet të kenë ata përse i përket pjesëve të ligjëratës e dallimit mes tyre, si dhe përdorimit në fjali.

5.4.5.Përemri, përkufizimi i tij në tekstet mësimore

Siç përmendet në literaturën gjuhësore, përemri klasifikohet si pjesë e ndryshueshme e ligjëratës. Në këtë mënyrë trajtohet ai edhe në tekstet mësimore të gjuhës shqipe. Termi “përemër” shfaqet në këto tekste në klasën e gjashtë, ndërsa për lloje të ndryshme përemrash flitet më herët. Që në tekstin e klasës së dytë jepen përemrat vetorë me një shpjegim të thjeshtë e të kapshëm për nxënësit: Përemrat vetorë tregojnë veta të ndryshme. Ato kanë tri veta dhe përdoren si në numrin njëjës ashtu edhe në numrin shumës dhe, bashkangjitur me këtë koncept, jepen edhe shembujt e duhur (Riska, Poroçani, & Kërçi, 2010, p. 9). Në një tekst tjetër alternativ të klasës së dytë, përemrat vetorë, jepen në një tjetër këndvështrim, atë të përemrave vetorë (kryefjalë), duke u mjaftuar me shpjegimin se kryefjala shprehet edhe me përemër vetor. (Beci, 2008, p. 61) Në klasën e tretë nuk jepet asgjë lidhur me përemrat, për të vijuar me tekstet e klasës së katërt, ku vërejmë përdorimin e termit, përemër pronor. Pa u dhënë ende diçka e përgjithshme për përemrat si koncept, në këtë tekst thuhet: Fjalët, *im, yt, i ti, j* janë përemra pronorë. Ata tregojnë se kujt i përket ajo për të cilën flasim (Petro, Pepivani, & all, 2007, p. 62). Krahas shpjegimit të pjesëve kryesore të ligjëratës, në klasën e pestë, shtohen njohuritë mbi përemrat e llojet e tyre. Kështu, jepen njohuri për përemrat vetorë, lakimin e tyre, përemrat pyetës, përemrat e pacaktuar dhe përemrat lidhorë. Për secilin prej tyre jepen edhe shpjegime konceptore së bashku me shembuj të shumtë (Petro & Pepivani, 2008, pp. 124, 128, 138, 141, 148).

Edhe në tekstin tjetër alternativ të klasës së pestë, jepen të njëjtat lloje përemrash të cituara më lart, por mungon përkufizimi dhe shpjegimi i nevojshëm për secilin. Kështu,

pa shpjeguar ç'janë përemrat pyetës, përse shërbejnë në fjali, nxënësve u kërkohet përmes pyetjeve të ndërtojnë fjali pyetëse e t'i vendosin përemrat pyetës sipas rasave në fjali (Risk, Poroçani, & Kërçi, 2010, p. 92). Po kështu, veprohet edhe me përemrin e pacaktuar. Nxënësit e dëgjojnë këtë term për herë të parë e pavarësisht kësaj, nuk jepet shpjegimi konceptor i termit, por mjafohet vetëm me dhënien e shembujve ku përdoren përemra të pacaktuar. (Ibidem, p.96). Koncepti më i plotë për përemrin jepet në klasën e gjashtë: *Përemri tregon në mënyrë të përgjithshme frymorë, sende, tipare ose sasi të përcaktuara* së bashku me shpjegimin, jepen edhe llojet e përemrave në gjuhën shqipe, në po këtë tekst (Petro, Pepivani, & Çerpja, 2007, p. 222).

Në tekstet e tjera të po kësaj klase të marra në shqyrtim, shohim të trajtohen dy lloje përemrash; përemrat vetorë dhe përemrat pronorë. Për përemrat vetorë jepen vetëm disa kategori gramatikore si gjinia numri, veta dhe tabela e lakimit të tyre nuk jepet për të gjitha rasat, por vetëm për dhanoren e kallëzoren, me qëllim për të shpjeguar trajtat e shkurtra, çka u jep nxënësve informacion të mangët për lakimin e plotë të përemrave vetorë (Kadiu., 2009, p. 105). Edhe përse i përket shpjegimit të përemrit lidhor në këtë tekst vërehen mangësi: Përemrat pronorë zëvendësojnë ose përfaqësojnë emrat e përmendur më parë, duke treguar se kujt i përket diçka. Në përkufizimin e Gramatikës së gjuhës shqipe, roli kryesor i përemrit pronor nuk është të zëvendësojë ose të përfaqësojë emrat e përmendur më parë, por të tregojë pronësi: Përemri pronor është ai lloj përemri që tregon se sendi i dhënë i përket një vete të caktuar (AShSh, 2002, p. 232). Edhe në tekstet e klasës së shtatë, jepen përsëri të njëjtat lloje përemrash si në tekstet e klasës së gjashtë, përemrat dëftorë dhe përemrat pyetës, pa shtuar ndonjë gjë të re. Duhet thënë se në këtë tekst i mëshohet më tepër lakimit të përemrit vetor, me qëllim përcaktimin e trajtave të shkurtra (Petro, Metani, Çepani, & Vreto, 2006, p. 196). Në një

tekst tjetër të klasës së shtatë përmendet përemri dëftor së bashku me shpjegimin konceptor, si dhe shembujt përkatës. (Beci., Gjuha Shqipe VII, 2009, p. 94).

Në tekstet e klasës së tetë të cilat i kemi marrë në shqyrtim, nuk përmendet fare përemri, ai nuk rimerret jo vetëm si koncept i përgjithshëm, por edhe llojet e veçanta të tij. Fjala është për ato përemra të cilat nuk janë trajtuar fare në klasat e mëparshme, apo janë trajtuar pak si përemri vetvetor (i patrajtuar), përemri i pacaktuar, etj.

Për të përfunduar shqyrtimin përqasës për përemrin, në tekstin e klasës së nëntë i kushtohet një temë e tërë mësimore krahasimit të lidhëzave me përemrat, parafjalët, ndajfoljet. Në fakt nxënësit e kësaj klase, pasi kanë mësuar të gjitha pjesët e ligjëratës, duhet të kuptojnë edhe dallimet mes tyre, por në të nxënësve u thuhet se ; lidhëzat që, sa, se kanë dalë nga përemrat përkatës lidhorë e pyetës dhe quhen lidhëza përemërore.(Beci & Marrashi, 2010, p. 117). A u mjafton nxënësve vetëm ky përcaktim? Në tekst nuk thuhet se kur këto fjalë do të meren gjatë analizave morfologjike si lidhëza e kur si përemra. Më shumë se përcaktimi lidhëza përemërore, nxënësve u duhet si t'i dallojnë këto fjalë në fjali, çka nuk jepet në tekst. Ndërkohë, në një tekst tjetër alternativ të po kësaj klase jepet vetëm dallimi konceptual i i lidhëzës *që* dhe përemrit lidhor *që*: përemri lidhor, ndryshe nga lidhëza, përdoret njëkohësisht edhe si gjymtyrë fjalie. (Petro, Çerpja, & Metani, 2010, p. 207), ndërsa dallimi mes përemrave pyetës *sa, se*, nuk përmendet fare.

Nga shembujt e nxjerrë prej teksteve mësimorë, vërejmë se përemri si pjesë ligjërate, është trajtuar së bashku me llojet e tij, ndërkohë që ka munguar përemri vetvetor, ndërsa përemri dëftor, përmendet vetëm në një tekst të klasës së shtatë. Llojet e tjerë të përemrave përdoren në këto tekste së bashku me problemet konceptore të përmendura më lart. Ajo që mungon në këto tekste (me përjashtim të njërit prej tyre, teksti i klasës

VI), është shpjegimi i saktë i termit përemër. Le ta shohim këtë përkufizim në disa vepra të kodifikuara gjuhësore:

Përemër quhet ajo pjesë e ligjëratës që tregon në mënyrë të përgjithshme, pa i emërtuar frymorë, sende, tipare ose sasi të pacaktuara. Karakteristikë për përemrat është funksioni tregues dhe jo emërtues (AShSh, 2002, p. 215).

Përemri është pjesë e ligjëratës që përfshin fjalë të tilla si, ajo, ata, diçka. Ato janë njohur si pjesë dalluese e ligjëratës qysh në antikitet. Përemri është një fjalë e vetme me pak ose aspak kuptim në vetvete, e cila funksionon si një frazë emërore e plotë. Përemrat janë disa llojesh; dëftorë, pyetës, të pacaktuar, lidhorë, pronorë, vetvetorë (Trask., 1999, p. 166).

përem/ër,-rim. *sh.-ra(t)gjuh.* pjesë e ligjëratës, e cila zëvendëson një emër, duke shënuar në mënyrë të përgjithshme një qenie, një send a një dukuri ose shoqëron një emër duke e përcaktuar atë në mënyrë të përgjithshme; përemër vetor (dëftor, lidhor, pyetës) (Grup autorësh., 2006, p. 785).

Përemër quhet ajo pjesë e ndryshueshme e ligjëratës, që zë vendin e një emri, të një mbiemri, etj. Në shumicën e rasteve, përemrat përdoren për të zëvendësuar emrat, prandaj kjo pjesë ligjërates është quajtur përemër (nga për+emër). (Demiraj., 1971, p. 103)

5.4.6. Numërori, përkufizimi i tij terminologjik në tekstet mësimore

Nxënësit njihen me numrat, qysh herët, objekt mësimi ky jo vetëm i gjuhës shqipe, por koncept i dhënë në matematikë. Numërori si njësi gjuhësore, apo si pjesë ligjërates, bën pjesë në fjalët e ndryshueshme. Në tekstin mësimor të klasës së dytë nxënësit njihen me numërorin, përmes shembujve të dhënë, por edhe përmes shpjegimeve të thjeshta në përputhje me moshën dhe nivelin e nxënësve të kësaj klase. Ky term jepet thjesht dhe

qartë, në tekstin e klasës II: Fjalët që tregojnë numra quhen numërorë (Petro & Gjokutaj, 2005, p. 127); Fjalët dhjetë, pesëmbëdhjetë që tregojnë numra janë numërorë (Beci, 2008, p. 111). Më i ngarkuar dhe me shpjegime më të hollësishme jepet koncepti i numërorit në një tekst tjetër klasa e dytë: Numërorët janë fjalë që përdoren në sistemin e numërimit në matematikë, ose për të treguar sasi emrash, frymorësh apo sendesh përbri tij jepen dhe shembuj konkretë (Riska, Poroçani, & Kërçi, 2010, p. 118). Për nënësit e klasës së dytë do të mjaftonte të thuhej që numërorët tregojnë numra, ndërsa elementët e tjerë konceptorë të termit të jepen në klasat më të larta, shkallë-shkallë. Në fakt nuk ndodh kështu. Në tekstin e klasës së tretë nuk jepet asgjë më tepër se ajo që është dhënë për numërorin në klasën e dytë, ndërsa as në klasën e katërt, as në klasën e pestë, të gjashtë e të shtatë nuk jepet asgjë për numërorin. Si term gjuhësor ai nuk trajtohet në tekstet e këtyre klasave, por përmendet vetëm te klasat e fjalëve në radhën e pjesëve të tjera të ligjëratës. Numërori rikthehet në tekstin mësimor të klasës së tetë, me përkufizimin: *Numërorët janë fjalë që tregojnë numër ose sasi të caktuar qeniesh ose sendesh*. Së bashku me këtë shpjegim, në të njëjtin tekst jepen njohuri të tjera për numërorin si, kategoria e gjinisë, kategoria e rasës, llojet e numërorëve sipas formimit, emërimi, etj. Në po këtë tekst, në të njëjtën temë mësimore, jepen njohuri për thyesat, drejtshkrimin etj. (Beci., 2010, p. 113). Mjaft terma dhe koncepte të ngarkuara, të cilat mund të jepeshin shkallë-shkallë që në klasën e pestë e në vazhdim. Edhe në tekstin tjetër alternativ të klasës së tetë, jepen elementët konceptorë të numërorit së bashku me njohuri të tjera plotësuese. Numërori tregon sasi të caktuar sendesh ose pjesë të sendeve. Ai përdoret i shoqëruar me emra. (Petro, Metani, & Çerpja, 2009, p. 171). Në fakt numërori tregon edhe sasi frymorësh, element që nuk përmendet në këtë

koncept. Në tekstin e klasës së nëntë, nuk gjen vend numërori si term. Për të parë vlefshmërinë e konceptit të dhënë për numërorin le të shohim disa përkufizime:

Numërori është ajo pjesë e ligjëratës që tregon numra abstraktë ose sasi të caktuar sendesh a qeniesh të një fare. Numërorët në përgjithësi nuk janë fjalë emërtuese. Ato japin nocione të veçanta që nuk janë të lidhura me sendet reale, por me numrat matematikë(AShSh, 2002, p. 203).

numëror,-I *m. sh. –ë(t),gjuh.* pjesë e ligjëratës, që tregon sasinë ose rendin e qenieve, të sendeve e të dukurive sipas numrit; numëror themelor. (Grup autorësh., 2006, p. 700)

5.4.7. Lidhëza, shpjegimi i saj konceptor

Lidhëza shfaqet për herë të parë si term në tekstin e klasës së katërt. Lidhëzat mund të lidhin dy fjalë; dy emra, dy mbiemra, dy përemra, dy fjali(Petro, Pepivani, & all, 2007, p. 98)e krahas këtij përkufizimi jepen shembuj konkretë. Në këtë përkufizim shohim vërtet të jepet funksioni kryesor i lidhëzave, ai i lidhjes mes fjalëve, por në pjesën e dytë të tij nuk specifikohet që dy fjalitë duhet të jenë të thjeshta. Në vazhdim shohim që lidhëzat rijepen në klasën e pestë e nxënësit mësojnë dy terma të rinj; lidhëzat bashkërenditëse dhe lidhëzatnënrenditëse. Lidhëzat bashkërenditëse shërbejnë për të lidhur dy fjalë ose dy fjali. Lidhëzat nënrenditëse shërbejnë për të lidhur dy fjali, njëra ndër të cilat varet nga tjetra (Petro, Metani, & Çerpja, 2009, p. 177).

Në një tekst tjetër të po kësaj klase, flitet për lidhëzat por nxënësve nuk u shpjegohet asgjë nga ana konceptuale. Jepen vetëm fjali të ndryshme e përbri tyre shporta me lidhëza nga të cilat nxënësit duhet të zgjedhin që t'i vendosin në fjali. Vërtet mësimi titullohet “Lidhëzat bashkërenditëse”, por nuk thuhet ç’janë ato e përse shërbejnë. Kështu ndodh edhe me lidhëzat nënrenditëse, ku e gjithë tema mësimore përshkruhet përmes shembujve. Nxënësit, pavarësisht se nuk njohin këto lidhëza, u duhet t’i

përdorin në fjali. Kështu, pasi jepen disa ushtrime ku nxënësit duhet të vendosin në fjali lidhëzat, *që, se, ku, ku, r* etj, në një ushtrim tjetër u kërkohet të qarkojnë lidhëzat nënrenditëse dhe t'i ndajnë në ffilluese, kohore, vendore, shkakore, qëllimore etj. (Riska, Poroçani, & Kërçi, 2008, pp. 127-133). Asnjë shpjegim konceptor nuk jepet për lidhëzat në përgjithësi e jo më për llojet e tyre, çka u krijon nxënësve mangësi të dukshme konceptuale. Vetëm përmes shembujve konkretë, nxënësit s'mund të kuptojnë konceptet e reja.

Në një tekst tjetër të klasës së gjashtë, lidhëzat bashkërenditëse dhe nënrenditëse jepen të zhvendosura në kapitullin e Sintaksës, ndërkohë që nxënësit janë njohur në Morfologji me klasat e fjalëve ku bëjnë pjesë dhe lidhëzat, çka do të thotë se vend i tyre është në kapitullin e morfologjisë (Petro, Pepivani, & Çerpja, 2007, p. 292). Të formuluar jo drejt e shohim konceptin për dy llojet e lidhëzave në një tekst tjetër të klasës së gjashtë: Lidhëzat bashkërenditëse bashkojnë gjymtyrë ose pjesë që kanë të njëjtën vlerë. Lidhëzat nënrenditëse bashkojnë pjesë të një fjalie të përbërë që nuk kanë të njëjtën vlerë; njëra është kryesore, tjetra e nënrenditur. (Xhafka, Zheji, & Bubani, 2007, pp. 160-161). Lidhëzat bashkojnë dy gjymtyrë të një fare ose të një lloji, po ashtu edhe dy pjesë të një lloji ose njëra kryesore e tjetra që varet prej saj. Shpjegimi, kanë të njëjtën vlerë nuk qëndron, pasi nuk kuptohet për ç'vlerë bëhet fjalë.

Në tekstet e Gjuhës shqipe të klasës së shtatë e të tetë, nuk jepet asgjë për lidhëzat, ato identifikohen vetëm si pjesë të pandryshueshme të ligjëratës në klasat e fjalëve. Rimarrja e konceptit të lidhëzave e llojeve të saj në këto tekste do të ishte e nevojshme, pasi nxënësit në këto klasa njihen më gjërësisht me fjalitë e përbëra, baza e të cilave janë dallimet mes llojeve të ndryshme të lidhëzave. Në një tekst të klasës së nëntë lidhëza është parë në rrafshin krahasues me përemrat, parafjalët dhe ndajfoljet. Ky lloj

krahasimi shërben për të veçuar nxënësit këto pjesë ligjërate, për të bërë dallimin mes tyre në analizat morfologjike e për të mos i ngatërruar me njëra-tjetrën. Ndërkohë që nxënësve këtu u ofrohen terma të rinj, të panevojshëm që nuk i kemi hasur në veprat kodifikuese gjuhësore si, lidhëza përemërore, lidhëza ndajfoljore. (Beci & Marrashi, 2010, p. 117) Është e vërtetë që disa prej lidhëzave burojnë prej ndajfoljeve apo edhe prej përemrave, por këto quhen fjalë lidhëse, ndërkohë që përdoren si lidhëza edhe disa ndajfolje si, përkundrazi (me kuptim kundërshtor), gjithashtu (me kuptim shtesor), etj. (AShSh, Gramatika e gjuhës shqipe I, 2002, p. 402). Në po të njëjtin tekst të cituar më lart thuhet: Lidhëzat përemërore dhe ndajfoljore kanë kuptime të shumta dhe marrin pjesë në formimin e shumë lidhëzave të tjera. (Ibidem, p.117). Në këtë shpjegim nuk thuhet se cilat janë kuptimet e shumta të tyre dhe çfarë lidhëza të tjera krijojnë, çka e futin nxënësin në një amulli e përgjithësime të kota.

Nga sa pamë më lart në tekstet e gjuhës shqipe të shqyrtuara, lidhëza jepet si term gjuhësor me të gjithë elementët e saj të nevojshëm me përjashtim të ndonjë rasti të formulimit jo të drejtë shkencor e metodik të përmendura më sipër. Duhet thënë se në këto tekste mbetet i patrajtuar koncepti për lokucionet lidhëzore, të cilat hasen shpesh në fjali dhe për nxënësit do të ishte i nevojshëm. Disa prej përkufizimeve për lidhëzat, të marra në veprat kodifikuese gjuhësore janë:

Lidhëza është pjesë e pandryshueshme e ligjëratës, që lidh dy gjymtyrë fjalië ose dy fjali dhe shpreh marrëdhënie të ndryshme sintaksore ndërmjet tyre. Kur lidhin gjymtyrë a fjali të një fare me raporte barazie, lidhëzat quhen bashkërenditëse, ndërsa kur lidhin fjali farësh të ndryshme me raporte varësie, lidhëzat quhen nënrenditëse. (AShSh, 2002, p. 397)

Pjesët e ligjëratës, (parafjalët dhe lidhëzat), sipas Lyons, mbështetur në ndarjen

aristoteliane, i përkasin grupit të “rangut jokryesor”. Të marra në vetvete ato nuk thonë asgjë, por ndihmonin në kuptimin e përgjithshëm të fjalive, duke u dhënë atyre një “formë” ose një rend të caktuar. Ky është dallimi midis “fjalëve” të mirëfillta (emër, folje, mbiemër dhe ndajfolje) dhe “lidhëzave” (Lyons, 2010, pp. 257-258).

lidhëz,-a(t) 2, *gjuh.* pjesë e pandryshueshme e ligjëratës, që lidh dy gjymtyrë fjalie ose dy fjali; *lidhëz bashkërenditëse (nënrenditëse)* (Grup autorësh., 2006, p. 555).

5.4.8. Parafjalët, pjesëzat, pashirmat, përkufizimet e tyre në tekste

Parafjala si term morfologjik vërehet në tekstin e gjuhës shqipe në klasën e pestë. Ajo trajtohet si pjesë e pandryshueshme e ligjëratës, diku me përkufizimin e duhur e diku vetëm nëpërmjet shembujve. Kështu, në një tekst të kësaj klase shpjegohet parafjala në rrafshin krahasor me ndajfoljen: Fjalët *në, me, për, pas, nga, para*, që qëndrojnë para emrave, quhen parafjalë. Parafjala është e shoqëruar gjithmonë nga një emër, kurse ndajfolja zakonisht qëndron pas foljes (Petro & Pepivani, 2008, p. 105). Në këtë tekst jepen edhe shembuj konkretë rreth parafjalës dhe dallimit të saj me ndajfoljen, duke i krijuar nxënësve një koncept të thjeshtë e të përvetësueshëm. Në tekstin tjetër të po kësaj klase, parafjal përmendet si term, por ajo nuk trajtohet aspak në rrafshin teorik, pra nuk jepet asnjë përkufizim, por nëpërmjet shembujve nxënësit duhet të dallojnë dhe të mbajnë mend parafjalën. Nxënësve u jepen ushtrime e përbri tyre shporta me lloje të ndryshme të parafjalëve, ndërkohë që nxënësit nuk gjejnë në të asnjë përkufizim. (Risk, Poroçani, & Kërçi, 2008, p. 137) .

Në tekstet e tjerë të gjuhës shqipe, në temat mësimore të rubrikës “Të njohim gjuhën”, parafjala nuk trajtohet fare. Ajo përmendet vetëm si term në mësimin “Klasat e fjalëve”, ku krahas pjesëve të pandryshueshme të ligjëratës, radhitet edhe parafjala. Ky koncept rijepet vetëm në klasën e nëntë në të dyja tekstet e mara në shqyrtim. Në këto tekste

flitet për parafjalën, jepet shpjegimi i duhur konceptor, e krahas tij një sërë elementësh të saj, si mënyra e formimit, llojet e parafjalëve sipas rasave, prejardhja e tyre etj. (Petro, Çerpja, & Metani, 2010, p. 198); (Beci & Marrashi, 2010, pp. 109-110). Ajo që duhet theksuar, është fakti se në këto tekste jepen në mënyrë të njëkohshme të gjitha njohuritë rreth parafjalës, duke i ngarkuar së tepërmi nxënësit me terma e përkufizime të ngjeshura e të tepërta, ndërkohë që fare mirë, atom und të trajtoheshin shkallë-shkallë nga njëra klasë në tjetrën për të mos ngarkuar nxënësit me koncepte teorike.

Si trajtohet parafjala në veprat kodifikuese të gjuhës?

Parafjala është pjesë e pandryshueshme e ligjëratës, që shpreh marrëdhënie sintaksore varësie midis një emri, një numërori ose një përemri në një rasë të caktuar dhe një gjymtyrë tjetër në një togfjalësh. Si fjalë shërbyese, parafjalët kanë kuptim leksikor të kushtëzuar, nuk mund të përdoren më vete, prandaj nuk mund të jenë as gjymtyrë fjalie, por përbëjnë një gjymtyrë të vetme me fjalën që vjen pas tyre. (AShSh, 2002, pp. 381-382).

Termi “parafjalë” është përdorur për emërtimin e asaj klase fjalësh ose pjesëzash të pandryshueshme, të cilat duhet të përmbushin një funksion “gramatikor” ose “lokal” dhe që, shpesh qëndrojnë para emrit ose sintagmës emërore që përcaktojnë. (Lyons, 2010, p. 282).

Parafjala është pjesë e ligjëratës që përfshin fjalë të tilla si, në, tek, drejt, nga, me, sipas. Ajo ka një karakteristikë kryesore; të kombinohet me një frazë emërore pasuese, për të formuar një njësi sintaksore më të madhe. Në raste të tjera, parafjala shërben për të lidhur një frazë emërore me pjesën tjetër të fjalisë. (Trask., 1999).

parafjal/ë,-a *f. sh –ë(t) gjuh.* pjesë e pandryshueshme e ligjëratës, që përdoret para një emri, një përemri a një numërori ose përpara disa ndajfoljeve për të shprehur

marrëdhënie ndërmjet gjymtyrëve në togfjalësh (p.sh. nga, në, me, për, prej, nëpër etj.) (Grup autorësh., 2006, p. 750)

Pjesëzën, si fjalë të pandryshueshme e shohim të trajtohet plotësisht vetëm në tekstet mësimore të klasës së nëntë. Në tekstet paraardhëse, ajo përmendet vetëm në kuadrin e klasave të fjalëve e nuk thuhet asgjë për të.

Në tekstet e klasës së nëntë të mara në shqyrtim, pjesëza trajtohet plotësisht me të gjithë elementët e saj. Në njërin tekst vërehet mungesa e pjesëzave pohuese dhe mohuese, të cilat janë të nevojshme të njihen nga nxënësit (Petro, Çerpja, & Metani, 2010, p. 201) ndërkohë që në tekstin tjetër alternativ të po kësaj klase, nxënësit mbingarkohen së tepërmi me terma të panevojshëm e të shumtë. Në këtë tekst thuhet: “Në gjuhën shqipe shumë nga pjesëzat përdoren edhe si përemra, ndajfolje, parafjalë, lidhëza, pasthirma”. Përveç shembujve se kur përdoren si të tilla, në tekst nuk jepen arsytet gjuhësore se kur përdoren në këto pozicione, e si rrjedhojë nxënësve u duhet ti mbajnë mend përmendësh e jo të arsyetojnë mbi baza shkencore. (Beci & Marrashi, 2010, p. 123).

Pasthirma trajtohet si koncept për herë të parë në tekstet e klasës së nëntë. Pasthirmat janë karakteristike për gjuhën e folur, prandaj kuptimi i tyre shpesh qartësohet nga intonacioni. (Beci & Marrashi, 2010, p. 127). Ky përkufizim është i paplotë dhe i mungojnë disa elementë të qenësishëm shkencorë. Në Gramatika e gjuhës Shqipe ljepet ky përkufizim: “Pasthirma është pjesë e pandryshueshme e ligjëratës me vlerë thirmore që shërben për të shprehur ndijime, ndjenja a vullnetin e folësit, por pa i emërtuar.” (AShSh, 2002, p. 427).

Siç shihet në përkufizimin e parë të tekstit mësimor mungojnë elementët kryesorë të termit të cilët përcaktojnë drejt tiparet e pasthirmës si pjesë e ligjëratës. Nxënësit, në këtë klasë kanë mësuar klasat e fjalëve dhe janë njohur me pjesët e ligjëratës, kështu që

është e domosdoshme që pasthirma të shpjegohet bazuar në këto elementë. Termi i pasthirmës i shpjeguar në këtë tekst mësimor është i paplotë e jo plotësisht i saktë shkencërisht.

5.5. Fjala dhe përbërësit e saj, në tekstet mësimore

Fjalëformimi, si koncept gjuhësor jepet shkallë-shkallë nga klasa në klasë, duke u pasuruar me elementë të rinj. Në klasën e dytë nxënësit njihen me fjalën e thjeshtë, të përbërë, me fjalët me parashtesa e me prapashtesa, të para këto kryesisht në aspektin praktik. Në një tekst të klasës së dytë, nxënësit njihen në fillim me formimin dhe ndarjen e fjalëve të përbëra e më pas shohin fjalët e thjeshta. (Riska, Poroçani, & Kërçi, 2010, p. 252; 255) Dhënia e konceptit të fjalës së përbërë, pa marrë konceptin e fjalës së thjeshtë, ose paralelisht me të, krijon vështirësi në të kuptuarit e konceptit. Në klasën e tretë, nxënësit njihen me fjalët me parashtesa dhe prapashtesa, dy terma të rëndësishëm të fjalëformimit: Pjesëzat *pa-*, *zh-*, *ri*, etj që shtohen para një fjale quhen parashtesa. Fjala që krijohet me parashtesë merr kuptim të ri: Pjesëzat *tar-*, *tor-*, *ar-*, *an-*, ist etj, quhen prapashtesa. Fjala që krijohet me prapashtesë merr kuptim të ri. (Petro & Pepivani, 2006, pp. 201-202). Pavarësisht se jepen shembuj për secilin rast në këto tekste, nxënësit e mësojnë të cinguar formimin e fjalëve me prapashtesim, pasi përkufizimi për të ka mjaft elementë të tjerë të cilët nxënësit nuk mund t'i kuptojnë në këtë moshë. Njohuri më të plota për fjalëformimin dhe përbërësit e fjalës jepen në klasën e pestë, e më tej këto njohuri pasurohen me elementë të rinj në tekstet e tjera të gjuhës shqipe.

Në një tekst të klasës së pestë thuhet: Pjesa e fjalës që mbetet pasi heqim mbaresën quhet temë. Ajo mbart kuptimin e fjalës. Pjesa e fjalës që nuk ndryshon dhe mbart kuptimin fillestar të fjalës është rrënja (Petro & Pepivani, 2008, p. 67).

Dallimi i këtyre dy termave nga nxënësit është i paqartë. Për këtë term, në Gramatikën e gjuhës shqipe I, jepet ky përkufizim: Tema është pjesë e fjalës që mbetet pasi hiqen mbaresat dhe prapashtesat trajtëformuese, kur ka të tilla, p.sh; det-i, shok-un, ushtar-ët, përshkrua-j. Tema është ajo pjesë e fjalës që mbart kuptimin leksikor të saj. (AShSh, 2002, pp. 50-51). Rrënja ka kuptim të mëvetësishëm, të pavarur nga kuptimet e morfemave ndajshesore që mund të shoqërojnë rrënjën në përbërjen e një fjale. (Ibidem, p.46) . Edhe prapashtesa dhe parashtesa shpjegohen pjesërisht dhe të paplota: Prapashtesa ose parashtesa shërbejnë për të formuar fjalë të reja. Ky është vetëm një aspekt i parashtesës dhe prapashtesës, pasi në shpjegim nuk thuhet që parashtesa është morfemë fjalëformuese që qëndron para rrënjës ose para ndonjë parashtese tjetër, ndërsa prapashtesa është morfemë fjalëformuese që qëndron pas rrënjës. (Ibidem, p. 47).

Edhe përsa i përket fjalëve të parme në tekstet e nxënësve, përkufizimi është i paplotë: Fjalët e parme përbëhen nga tema dhe mbaresa (Petro & Pepivani, 2008, p. 71). Janë të parme të gjitha ato fjalë që nuk janë formuar prej fjalësh të tjera, p.sh; det, pyll, unazë. (AShSh, 2002, p. 55). Në këtë tekst nuk jepet asnjë përkufizim i thjeshtë për mbaresën në mënyrë që nxënësit të mund ta dallojnë atë në fjali e ti ndihmojë për të dalluar parashtesat nga mbaresat.

Në një tekst të klasës së gjashtë nxënësve u thuhet: Forma e fjalës lidhet ngushtë me kuptimin e saj. Lidhja e formës dhe e kuptimit pranohet me marrëveshje nga folësit e një gjuhe. (Petro, Pepivani, & Çerpja, 2007, p. 189). Nxënësit duke e parë këtë shpjegim në tekst nuk arrijnë të kuptojnë asgjë, pasi ata nuk e dinë se nga buron shprehja; “lidhja e formës dhe e kuptimit pranohet me marrëveshje nga folësit e një gjuhe.” Ky shpjegim ka karakter të thellë filozofik dhe është i vështirë për tu kuptuar nga nxënësit e klasës së gjashtë. Në tekstet e tjera të gjuhës shqipe përkatësisht të klasave të shtata, të teta dhe të

nënta, trajtohet gjërësisht fjalëformimi, mënyrat kryesore, përbërësit e fjalës etj. I trajtuar si koncept, fjalët e përngjitura zenë vend në tekstin e klasës së gjashtë e më tepër në klasën e shtatë: Si rezultat i përdorimit për një kohë të gjatë, fjalët gjithë dhe motnë u përngjitën dhe formuan një fjalë. Kështu ka ndodhur edhe me emrat; farefisi, gjëegjëza, thashetheme etj; me ndajfoljet; anekënd, dalëngadalë, ngandonjëherë, kudo; me parafjalët; përmbi, nëpër, sipas etj; me lidhëzat; kurse, porse, veçse, derisa, mirëpo etj. (Petro, Metani, Çepani, & Vreto, 2006, p. 265). Nxënësve, përmes këtij përkufizimi u jepen më tepër shembuj se sa elementë konceptorë të termit e rrjedhimisht ata e kanë të vështirë të kuptojnë plotësisht se ç'janë fjalët e përngjitura e për më tepër të bëjnë dallimin mes tyre dhe fjalëve të përbëra, të cilat i ngatërrojnë shpesh në analizat fjalëformuese. Këtij përkufizimi mund t'i ishte shtuar edhe ndonjë element tjetër konceptor i qenësishëm si ai që thuhet në Gramatikën e Gjuhës shqipe 1: Përngjitja është një mënyrë fjalëformimi, me anë të së cilës formohen fjalë të reja nga njëfjalëzimi i një t'ogfjalëshi ose i një togu parafjalor. Fjalët e përngjitura ndeshen më shumë te pjesët e pandryshueshme të ligjëratës. Ato mund të jenë ndajfolje, lidhëza, pjesëza etj. (AShSh, 2002, p. 73). Ajo që u duhet nxënësve në këtë përkufizim është pjesa e dytë, e cila u shërben atyre për të dalluar fjalët e përngjitura nga fjalët e përbëra. Ky dallim nuk shprehet në tekstin e gjuhës shqipe të klasës së shtatë.

Mund të themi se trajtimi teorik dhe konceptor i fjalëformimit dhe pjesëve përbërëse të fjalës në tekstet e gjuhës shqipe të mara në shqyrtim, është trajtuar gjërësisht me dhënien e elementëve të rinj nga klasa në klasë. Por siç e përmendëm edhe më lart, shfaqen edhe probleme që kanë të bëjnë me pasaktësi teorike, me ngarkesa të panevojshme konceptore, të cilat sjellin përvetësim të cunguar të këtij koncepti.

5.6. Sintaksa, përcaktimi konceptor i saj në tekstet mësimore

Termet dhe konceptet e sintaksës si disiplinë gjuhësore janë të pranishme në tekstet mësimore të gjuhës shqipe. Ato fillojnë të përmenden e të shpjegohen shkallë-shkallë, nga klasa në klasë, në përputhje me moshën dhe veçoritë psiko-fiziologjike të nxënësve. Sintaksa dhe morfologjia si disiplina gjuhësore, përfshihen në termin “gramatikë” në disa tekste mësimore dhe njohuritë përkatëse të këtyre fushave jepen si njohuri gramatikore. Duke qenë se sintaksa studion rolin që luajnë pjesët e ndryshme të ligjëratës në fjali si dhe rregullat e bashkimit të tyre, konceptet e saj studiohen pasi nxënësit të kenë marrë njohuritë e nevojshme nga morfologjia, në mënyrë që të njihen me pjesët e ligjëratës, kategoritë e tyre gramatikore e vetëm pas kësaj mund të mësojnë funksionet sintaksore të tyre në fjali. Në pjesën më të madhe të teksteve të gjuhës shqipe të mara në analizë është ndjekur në përgjithësi kjo rrjedhë; meren termet e morfologjisë e më pas ato të sintaksës. Ndërkohë që është vërejtur se në disa, nuk është ndjekur kjo rradhë. Kështu, në tekstin e Gjuhës shqipe të klasës së gjashtë, nxënësit njihen fillimisht me fjalinë, përbërësit e saj, grupet emërore (të kryefjalës) dhe grupet foljore (të kallëzuesit), me fjalinë e përbërë, e më pas shohin klasat e fjalëve (Xhafka, Zheji, & Bubani, 2007, p. 15; 31; 50). Kjo vendosje e koncepteve sintaksore para koncepteve morfologjike është e gabuar, pasi nxënësit nuk mund të studiojnë funksionet e pjesëve të ligjëratës pa i mësuar më parë ato. E njëjta dukuri vërehet edhe në një tekst tjetër alternativ të klasës së tetë. Nxënësit, në këtë tekst njihen më parë me përcaktorin, ndajshtimin, kundrinorin, rrethorët e më pas me pjesët e ligjëratës si emrat, mbiemrat, foljet numërorët etj. (Beci., 2010) .

Nga vëzhgimi që u janë bërë teksteve mësimore shihet se termi sintaksë, jepet e shpjegohet vetëm në një tekst të klasës së gjashtë. Më tej, në asnjë tekst tjetër nuk

përmendet e jo më të shpjegohet termi “sintaksë”. “Sintaksa është pjesa e gramatikës që studion fjalët gjatë ligjërimit, rregullat e bashkimit të tyre në grupe fjalësh e në fjali, si dhe rolin që luajnë ato.” (Petro, Pepivani, & Çerpja, 2007, p. 249). Pra, pavarësisht se nxënësit njihen shkallë-shkallë me termat e sintaksës, përkufizimi për të mungon pothuajse të gjitha tekstet e gjuhës shqipe të mara në shqyrtim.

Përkufizimi i termit “sintaksë” në disa vepra kodifikuese jepet në këtë mënyrë:

Sintaksë quhet tërësia e mënyrave të bashkimit në ligjërim të fjalëve të një gjuhe sipas kuptimit e natyrës gramatikore, bashkë me marrëdhëniet e vendosura midis njësive të formuara prej tyre, me rregullsitë përkatëse, për të shprehur mendimet. Sintaksa ka për objekt ligjërimin e lidhur. Fjalët, në procesin e ligjërimit, duke u bashkuar për të shprehur e transmetuar mendimin, hyjnë në lidhje e në marrëdhënie të ndryshme kuptimore e formale gramatikore. (AShSh, 2002, p. 53).

Sintaksa ka qëllime përshkruese dhe shpjeguese; ajo iv ë vetes detyrë të analizojë një fushë të caktuar të realitetit, atë të ndërtuar nga faktet e ligjërimit dhe të dallojë ligjet që e udhëheqin (Graffi., 2003, p. 18).

Sintaksa merret me rregullat e bashkimit të fjalëve në fjali. Ajo është teori e “bashkëlidhjes” ku fjalët janë njësi të cilat të bashkëlidhura formojnë fjali. Në përputhje me funksionin e fjalëve në fjali, i cili shpjegohet me rregullat e sintaksës (nëpërmjet koncepteve “kryefjalë”, ”kallëzues”, “plotës”, etj), fjalët marrin “forma” të ndryshme. (Lyons, 2010, p. 187).

sintaks/ë,-a *f. gjuh.* mënyra se si lidhen fjalët në fjali dhe fjalitë ndërmjet tyre në një gjuhë; ndërtimi i fjalive në një gjuhë; pjesë e gramatikës që studion këto lidhje; *sintaksa e fjalisë (e periudhës); morfologjia dhe sintaksa; veçoritë e sintaksës së shqipes etj* (Grup autorësh., 2006, p. 962).

Tradicionalisht, sintaksa është konsideruar si degë e gjuhësisë që merret me studimin e strukturës së fjalisë. Aristoteli ishte i pari që përcaktoi brenda strukturës së fjalisë subjektin dhe kallëzuesin si boshte kryesore të saj, të cilat u pasuan me gjymtyrë të tjera dytësore. (Trask., 1999, p. 196).

5.6.1. Gjymtyrët kryesore, kryefjala dhe kallëzuesi, përkufizimi i tyre në tekste

Kryefjala dhe kallëzuesi janë gjymtyrët kryesore të fjalisë me të cilat nxënësit njihen mjaft herët. Psh, kryefjalën si term e shohim të shfaqet në tekstin e gjuhës shqipe të klasës së dytë, bile në ndonjë prej tyre jepen mjaft karakteristika të kryefjalës të cilat e mbingarkojnë termin që u jepet nxënësve në këtë moshë: Kryefjala është fjala kryesore që tregon se kush e kryen veprimin. Ajo shprehet me emër, përemër, etj. Kryefjala gjendet duke i drejtuar foljes pyetjen kush, cili, cila. (Riska, Poroçani, & Kërçi, 2010, p. 186) , ndërsa në një tekst tjetër, kryefjala jepet si term përpara se nxënësit të marrin njohuritë e para për emrin apo ndonjë pjesë tjetër të ligjëratës: Fjalja ka zakonisht një kryefjalë. Kryefjala gjendet me pyetjen kush. (Beci, 2008, p. 61). Përveçse i paplotë, përkufizimi në këtë tekst është i parakohshëm.

Pothuaj në çdo tekst të gjuhës shqipe, kryefjala dhe kallëzuesi merren dhe rimerren duke u plotësuar me njohuri të reja nga klasa në klasë. Në një tekst tjetër të klasës së tretë, nxënësit para se të njihen me kryefjalën shohin termin grup i kryefjalës dhe grup i kallëzuesit. *Grupi i kryefjalës mund të jetë një emër i vetëm ose një grup emëror. Grupi foljor mund të jetë një folje e vetme ose një grup foljor.* (Beci., 2008, p. 52). Ky përkufizim jo vetëm që përmban terma të panjohur për nxënësit e kësaj klase, por ka edhe gabime; si mund të jetë një grup emëror apo foljor një fjalë e vetme? Ai detyrimisht duhet të përbëhet nga të paktën dy fjalë që të quhet “grup”. Nxënësit në këtë rast pësjtjellohen dhe e marrin konceptin në fjalë krejt gabim.

Në tekstet e klasës së katërt shihen më të qarta shpjegimet për kryefjalën dhe kallëzuesin. Megjithatë, edhe këtu vërehet ndonjë problem: Kallëzuesi tregon se ç'bën kryefjala (ç'bën), si është dhe çfarë është kryefjala. (Petro, Pepivani, & all, 2007, p. 133).

Në një tekst të klasës së pestë, kryefjala si koncept nuk trajtohet, por mjaftohet vetëm në aspektin praktik. Nxënësve u jepen vetëm ushtrime mbi kryefjalën dhe asnjë element konceptor apo përkufizues, të cilët janë të nevojshëm për nxënësin. Kështu në tekst jepen ushtrime të llojit: Plotëso fjalitë duke përdorur kryefjalë një nga emrat në kllapa, apo një nga përmrat në kllapa, ndërkohë që në këtë mësim nuk shpjegohet fare koncepti i kryefjalës. (Riska, Poroçani, & Kërçi, 2008, p. 141).

Ndërkohë, në një tekst të klasës së gjashtë konceptet për kryefjalën dhe kallëzuesin jepen të plota, por vërehet mbushulli termash e konceptesh veçanërisht për kallëzuesin, llojet e tij, me se shprehet etj. Në këtë tekst jepet pothuaj çdo njohuri për kallëzuesin, të cilat mund të jepën shkallë-shkallë në klasat pasardhëse, për të mos i ngarkuar nxënësit së tepërmi me njohuri teorike qysh në klasën e gjashtë. (Petro, Pepivani, & Çerpja, 2007, pp. 268-270). Koncepti për kryefjalën jepet ndryshe në një tekst tjetër të po kësaj klase: Kryefjala tregon atë që kryen a pëson veprimin ose gjendjen e shprehur nga folja-kallëzues. Ajo shprehet me emër, grup emëror, përemër, numëror, pjesë e nënrenditur filluese (Kadiu., 2009, pp. 70-71). Në këtë përkufizim, nxënësve u thuhet që kryefjala ndër të tjera shprehet edhe me pjesë të nënrenditur filluese, term që nxënësit nuk e njohin, sepse e marrin në klasat e mëvonshme kur mësojnë fjalitë e përbëra me nënrenditje. Në tekstin tjetër alternativ jepet ky përkufizim për kryefjalën: Kryefjala është gjymtyrë kryesore e fjalisë që u përgjigjet pyetjeve; kush?- cili?- cila?- cilët? etj, që i bëhen foljes-kallëzues. Ajo tregon kush e kryen veprimin ose kush e ka cilësinë ose

karakteristikën e shprehur nga folja a grupi fojor (Xhafka, Zheji, & Bubani, 2007, p. 32). Në këtë përkufizim, pjesa e parë e tij qëndron, ndërsa pjesa e dytë, nuk është e saktë. Në asnjë vepër të kodifikuar të gramatikës së shqipes, kryefjala nuk tregon cilësi ose karakteristikë të shprehur nga folja.

Një tjetër term i panjohur për literaturën gjuhësore të shqipes është “kryefjala e shumëfishtë”. Në po këtë tekst thuhet: Fjalja mund të ketë një kryefjalë të vetme, por edhe disa kryefjalë që formojnë kryefjalë të shumëfishtë, p.sh: *Luani dhe Drita* qeshën me gjithë shpirt. Ky term haset në këtë tekst, ndërkohë që nuk gjendet në asnjë gramatikë tjetër të shqipes. Në tekstin e klasës së nëntë, kryefjalët e këtij lloji emërtohen si kryefjalë homogjene dhe jepet ky përkufizim: Fjalët, *akulli dhe dëbora*, janë të barazvlershme për nga funksioni që kryejnë në fjali dhe i përkasin së njëjtës gjymtyrë fjalie. Këto quhen gjymtyrë homogjene (Beci & Marrashi, 2010, p. 140).

Nga vëzhgimi i bërë, lidhur me konceptin e kryefjalës dhe kallëzuesit, shohim se këto terma jepen intensivisht deri në klasë të gjashtë. Në klasat e tjera, nxënësit marrin më tepër njohuri për gjymtyrët e dyta dhe fjalinë e përbërë, kryesisht me nënrenditje. P.sh, në një tekst të klasës së shtatë, njohuritë për gjymtyrët kryesore (kryefjalë dhe kallëzues) shihen në këndvështrimin e grupeve të kryefjalës dhe kallëzuesit, ku nxënësit njihen me elementët përbërës të tyre, duke kujtuar përmes ushtrimeve edhe me kryefjalën dhe kallëzuesin. Në tekstet e tjera alternative të klasave të shtata dhe të teta, kryefjala dhe kallëzuesi nuk trajtohen.

Si jepet përkufizimi i kryefjalës dhe kallëzuesit në veprat kodifikuese të gjuhësisë.

Kryefjalë është gjymtyra kryesore emërore a përemërore e fjalisë dykryegjymtyrëshe, që hyn në marrëdhënie e në lidhje kallëzuesore me kallëzuesin. (AShSh, 2002, p. 167).

Kallëzuesi është gjymtyra kryesore foljore e fjalisë dykryegjymtyrëshe, që hyn në

marrëdhënie e në lidhje kallëzuesore me kryefjalën (Ibidem, p.173).

Lyons pohon se kryefjala dhe kallëzuesi së bashku, formojnë bërthamën e fjalisë, ndërsa referuar Sapirit, përkufizimi i emrit dhe foljes lidhet ngushtë me konceptin e kryefjalës dhe kallëzuesit. Ai e përkufizon kryefjalën si njeri ose send, për të cilën thuhet diçka, dhe kallëzuesin si thënie mbi njeriun a sendin (Lyons, 2010, p. 311) .

Kryefjala mund të jetë një një përemër ose një emër, ose dhe të kombinojë një emër dhe një përemër. Semantikisht kryefjala mund të shënojë atë që pëson ose atë që përfiton nga veprimi si dhe vepruesin. Kryefjala karakterizohet gjithmonë nga një monemë funksionale dhe nga pozicioni që ze, ndërsa kallëzuesi përmban një monemë kallëzuesore të shoqëruar ose jo nga modalitete. Kjo monemë kallëzuesore është element rreth të cilit organizohet fjalia dhe në raport me të cilin elementet e tjera përbërëse e shënojnë funksionin e tyre. (Martinet., 2002, pp. 113-115).

kryefjal/ë,-a *f. sh.-ë(t) gjuh.* gjymtyrë kryesore e fjalisë (emër a përemër në rasën emërore), që shënon atë që kryen a pëson veprimin e shprehur nga folja a nga kallëzuesi; gjej (nënvizoj) kryefjalën. (Grup autorësh., 2006, p. 497).

kallëzues,-i *m. sh. gjuh.* gjymtyrë kryesore e fjalisë, e cila shpreh një veprim a një gjendje të asaj që shënon kryefjala; kallëzues foljor (emëror). (Ibidem, p.433).

Siç e pamë edhe nga shqyrtimi i teksteve të gjuhës shqipe lidhur me shpjegimin e konceptit të kryefjalës dhe kallëzuesit vihet re se në përgjithësi këto terma shpjegohen me elementet e duhur shkencorë, ndërkohë që vërehen edhe probleme të cilt kanë të bëjnë me përdorimi e disa termave të pasaktë si “kryefjalë e shumëfishtë” në vend të “kryefjalë homogjene”, apo kryefjala tregon kush e kryen veprimin ose kush e ka cilësinë ose karakteristikën e shprehur nga folja a grupi fojor (Xhafka, Zheji, & Bubani, 2007, p. 32). Në disa tekste vihet re ngarkesë e madhe terminologjike krahasuar me

moshën dhe nivelin e nxënësve. Duhet thënë se dy gjymtyrët kryesore të fjalisë, kryefjala dhe kallëzuesi, përbëjnë bazën e njohurive për të mësuar më tej gjymtyrët e dyta të fjalisë dhe shpjegimi i saktë konceptor i tyre është i rëndësishëm.

5.6.2. Gjymtyrët e dyta të fjalisë, kundrinori, llojet e tij

Në tekstet e gjuhës shqipe të mara në shqyrtim, gjymtyrët e dyta shfaqen e trajtohen krahas gjymtyrëve kryesore (kryefjala dhe kallëzuesi), pothuaj në të gjitha klasat. Në pjesën më të madhe të këtyre teksteve, termi “gjymtyrët e dyta” nuk përmendet e në vend të saj ndeshemi me termin “pjesët plotësuese të fjalisë”. Ky term shihet në ndonjë tekst të klasës së dytë, pavarësisht se nxënësit nuk kanë mësuar mirë gjymtyrët kryesore të fjalisë (kryefjala dhe kallëzuesi): Fjalët që i përgjigjen pyetjeve kë?- cilin?- kujt?, janë pjesë plotësuese të fjalisë. (Beci, 2008, p. 86) e përmes shembujve jepen lloje të ndryshme kundrinorësh. Me të njëjtin përkufizim jepen gjymtyrët e dyta edhe në një tekst të klasës së tretë: Pjesët plotësuese plotësojnë kuptimin e kryefjalës dhe kallëzuesit. (Petro & Pepivani, 2006, p. 67).

Kjo qasje vazhdon edhe në tekstet e klasës së katërt, ku rijepet termi “pjesë plotësuese”, pa i shtuar apo pa i hequr asnjë pjesje nga përkufizimi i dhënë në tekstet e klasës së tretë: Pjesët plotësuese plotësojnë kuptimin e kryefjalës dhe kallëzuesit. Pjesët plotësuese të kallëzuesit u përgjigjen pyetjeve kë?- cilin?- kujt?- cilit?- ku?- sa, etj (Petro, Pepivani, & all, 2007, p. 143).

Për herët të parë, termi kundrinor jepet në tekstin e klasës së katërt, por shpjegimi konceptor i tij nuk ka asnjë dallim nga përkufizimi për pjesët plotësuese: Kundrinori i drejtë u përgjigjet pyetjeve kë?- cilin?- cilat?- cilën. Kundrinori i zhdrejtë pa parafjalë gjendet me pyetjen kujt?- cilit?- cilëve?(Ibidem, p. 150-153).

Një trajtim më i plotë i bëhet kundrinorit dhe llojeve të tij në tekstet e klasës së pestë, por

duhet thënë se përkufizimet në ndonjë prej tyre paraqesin probleme: Kundrinori është ajo pjesë e fjalisë që plotëson foljen dhe që i përgjigjet një pyetjeje me përemër. (Risk, Poroçani, & Kërçi, 2008, p. 165), ndërkohë që në po këtë tekst jepen tri terma të tjerë të rinj; kundrinori i drejtë, i zhdrejtë dhe kundrinori me parafjalë, për të cilët nuk jepet asnjë përkufizim qoftë edhe i thjeshtë. Dallimin mes tyre nxënësit duhet ta bëjnë vetëm përmes shembujve të dhënë në tekst. Edhe përsa i përket shpjegimit konceptor, hasen probleme. Kundrinori vërtet plotëson foljen, por pjesa tjetër, “i përgjigjet një pyetjeje me përemër”, nuk përbën aspak një element të rëndësishëm për përkufizimin e tij.

Në tekst i klasës së pestë, pasi jep përkufizimin për kundrinorin e drejtë, thekson: Kundrinori i drejtë është gjithmonë emër ose përemër në rasën kallëzore (Petro & Pepivani, 2008, p. 216). Ky përcaktim nuk është i plotë, pasi kundrinori i drejtë mund të shprehet edhe me togfjalësh të qëndrueshëm të barazvlershëm nga kuptimi me një emër të përgjithshëm (AShSh, 2002, p. 255). Duke e përjashtuar këtë rast të shprehjes së kundrinorit me togfjalësh, nxënësit nuk i marrin të plota njohuritë për të, ndërkohë që kundrinori i drejtë shprehet edhe me trajtë të shkurtër të përemrit vetor.

Vetëm në dy tekste të klasës së gjashtë dhe të shtatë, përdoret korrekt termi “gjymtyrë e dytë” e fjalisë në përkufizimin e kundrinorit. Kundrinori i drejtë është gjymtyrë e dytë e fjalisë, që shënon objektin tek i cili kalon veprimi i shprehur nga folja. Objekti mund të jetë frymor ose jofrymor. (Petro, Pepivani, & Çerpja, 2007, p. 277). Nxënësit njihen me kundrinorin dhe llojet e tij qysh në tekstet e para të gjuhës shqipe të klasës së dytë e të tretë, e vetëm në tekstet e klasës së pestë e më tej, përkufizimi jepet më i plotë e më i zgjeruar. Nga vëzhgimi i teksteve, vihet re se njohuritë mbi kundrinorin, gjatë rimarrjes nga klasa në klasë jepen pa ndryshime. E thënë ndryshe, termat dhe konceptet bazë të kundrinorit, llojeve të tij, shprehjes etj., përsëriten nga klasa në klasë pa shtuar

ndonjë element apo njohuri të re. Nxënësit, përmes rimarrjes së njohurive nga klasa në klasë, sigurisht që i përforcojnë më mirë, por, ato duhet të pasurohen edhe me njohuri shtesë të cilat duhet t'u përcillen përmes teksteve mësimore të klasave të ndryshme. Le t'u referohemi disa veprave kodifikuese gjuhësore lidhur me termin e kundrinorit.

Kundrinori i drejtë shënon zakonisht objektin tek i cili kalon pandërmjetshëm veprimi i shprehur nga folja ose objektin që është rezultat i këtij veprimi (AShSh, 2002, p. 253).

Kundrinori i zhdrejtë pa parafjalë shënon zakonisht pritësin, d.m.th vetën së cilës i drejtohet veprimi, vetës së cilës i lihet a i jepet diçka, vetës së cilës i kumtohet, i njoftohet a i shkaktohet diçka. (Ibidem, p.257). Kundrina e drejtë quhet fjala që plotëson kuptimin e kallëzuesit foljor dhe shënon frymorin a sendin mbi të cilin bie drejtpërdrejt veprimi që kryen kryefjala (Domi., 1971, p. 28).

Kundrinë të zhdrejtë quajmë një emër a përemër të rasës dhaore pa parafjalë që shënon frymorin a sendin ku tërthorazi shkon veprimi i shprehur prej foljes kallëzues, ose frymorin a sendin kujt i takon, i intereson veprimi, gjendja e shprehur prej kallëzuesit(Ibidem, p. 31).

kundrin/ë,-a f. sh. a(t) gjuh., gjymtyrë e dytë e fjalisë, që shprehet me një emër a një përemër, mbi të cilin bie veprimi i foljes; kundrinor, *kundrinë e drejtë, kundrinë e zhdrejtë* (Grup autorësh., 2006, p. 509).

Sipas Graffit, përkufizimi i kundrinorit të drejtë dhe të zhdrejtë, larg përkufizimeve të gramatikës tradicionale është: Në kuptimin konfiguracional, kundrinori i drejtë është përbërësi që zë pozicionin e plotësit në fjali e në po këtë kuptim përkufizohet edhe roli i kundrinorit të zhdrejtë, si një plotës që ka lidhje të drejtpërdrejtë me foljen dhe pozicionin e saj në fjali. (Graffi., 2003, p. 265).

5.6.3. Rrethanori, llojet e tij dhe përkufizimet e tyre në tekste

Rrethanori e llojet e tij si koncept gjuhësor shfaqet në tekstin e gjuhës shqipe të klasës së katërt. Që në tekstet e klasës së dytë e të tretë koncepti i pjesëve plotësuese të foljes apo të emrit, të kryefjalës apo të kallëzuesit jepen pa përcaktuar llojin e tyre. Diku i gjejmë edhe me emërtimin fjalë kryesore dhe fjalë plotësuese: Fjalët kryesore i gjejmë me pyetjen kush?- ç'bën?. Fjalët plotësuese tregojnë cilësi ose vend. (Petro & Gjokutaj, 2005, p. 222). Një përkufizim më i plotë e më identifikues jepet për rrethanorin në tekstin e klasës së katërt: Rrethanorët lidhen me foljen dhe gjenden me pyetjet kur?- ku?- si?- sa? etj. Ata mund të jenë rrethanorë sasië, vendi, kohe, mënyre etj. (Petro, Pepivani, & all, 2007, p. 160) , ndërkohë që në po këtë tekst nxënësit njihen edhe me tri terma të rinj; rrethanorin e vendit, kohës dhe mënyrës.

Më tej, në tekstet e klasës së pestë, të mara në shqyrtim shihet një përkufizim më i plotë i rrethanorit por jo plotësisht i saktë shkencërisht: Rrethanorët plotësojnë kuptimin e foljes- kallëzues. Ata i shtojnë fjalisë një informacion më të plotë për vendin, kohën, sasinë, mënyrën si kryhet veprimi, shkakun, qëllimin. Në po këtë tekst nxënësve u jepet informacion edhe për llojet e rrethanorëve (Petro & Pepivani, 2008, p. 233). Në një tekst tjetër alternativ të po kësaj klase, nxënësit e kanë të vështirë të dallojnë llojet e rrethanorëve, sepse ato jepen vetëm përmes shembujve pa asnjë shpjegim konceptor. (Riska, Poroçani, & Kërçi, 2008, p. 176).

Përcaktim tjetër jepet në një alternativë të klasës së tetë. Rrethanori zakonisht plotëson foljen e fjalisë, por, kur pas foljes vjen kundrinori i drejtë, rrethanori plotëson gjithë grupin foljor. (Beci., 2010, p. 83) .

Në literaturën gjuhësore nuk gjendet ky përcaktim, pasi thuhet qartë që rrethanori varet nga një gjymtyrë që është shprehur me folje, me mbiemër e me ndajfolje, pra nuk mund

të plotësojë krejt grupin foljor kushtëzuar nga prania e kundrinorit të drejtë në fjali (AShSh, 2002, p. 269).

Një tjetër element të cilit duhet t'i ishte kushtuar më tepër rëndësi është edhe dallimi midis rrethanorit të shkakut dhe të qëllimit. Shpesh, nxënësit në analizat sintaksore në fjali, ngatërrojnë këto dy lloje rrethanorësh. Në pamje të parë të dy rrethanorët shprehen me ndajfolje, grup emëror, formë të pashtjelluar etj, por se si mund të bëhet praktikisht dallimi mes tyre, kjo paraqet vështirësi. Duhet thënë se vetëm në një tekst të Gjuhës Shqipe të klasës së tetë jepet dallimi kryesor konceptual mes këtyre dy llojeve të rrethanorëve: Për të dalluar rrethanorin e qëllimit nga rrethanori i shkakut, kur ata shprehen me ndajfoljen pse e përse duhet të kemi parasysh, përveç situatës ose kontekstit në të cilin ata përdoren, edhe faktin që rrethanori i qëllimit tregon se veprimi kryhet me një qëllim të caktuar, kurse rrethanori i shkakut tregon një fakt real të pasynuar (Petro, Metani, & Çerpja, 2009, p. 215). Në asnjë tekst tjetër alternativ të marrë në shqyrtim nuk përcaktohet qartë dallimi mes këtyre dy llojeve të rrethanorëve, mjaft i rëndësishëm.

Koncepti i rrethanorit së bashku me llojet e tij rimerret edhe në tekstet e mëtejshme, por duhet thënë se pavarësisht se nga klasa në klasë përgjithësisht shtohen elementë të rinj pëmbajtësorë, përkufizimi për rrethanorin përsëritet i njëjti nga njëri tekst në tjetrin. Kështu, nëse u referohemi disa teksteve të klasës së shtatë dhe të tetë, shohim të njëjtat njohuri për rrethanorin. Ato përsëriten pa asnjë ndryshim nga njëra klasë në tjetrën.

Nxënësit njihen me rrethanorin qysh në klasën e katërt, vazhdojnë ta mësojnë atë me njohuri të reja përmes teksteve të klasave të tjera, ndërsa më tej, njohuritë që u jepen janë po ato pa shtuar asnjë element të ri.

Rrethanori është gjymtyra e dytë e fjalisë që vihet në marrëdhënie rrethanore me gjymtyrën prej së cilës varet dhe lidhet me të me drejtim a bashkim. Rrethanori tregon kryesisht vend, kohë, shkak, qëllim, mënyrë, masë e shkallë, por edhe raporte të tjera. Ai varet nga një gjymtyrë që është shprehur me folje, me mbiemër e me ndajfolje (AShSh, 2002, p. 269). Pothuaj i njëjti thelb konceptor jepet për rrethanorin edhe në Gramatikën e Gjuhës Shqipe të M. Domit:

Plotës të rrethanës, që janë quajtur edhe plotës ndajfoljorë, janë ato gjymtyrë të fjalisë që zakonisht plotësojnë kuptimin e një foljeje, ndonjëherë edhe të një emri, përemri dhe kallëzojnë në çfarë rrethanash kryhet një veprim ose shënojnë shkallën e një cilësie a rrethanat e një gjendjeje. (Domi., 1971, p. 56)

Sipas Graffit, rrethanorët, japin kontekstin në të cilin zhvillohet procesi i përshkruar nga folja, ata specifikojnë një aspekt të marrëdhënies mes tyre dhe foljes. Rrethanorët nuk janë të detyrueshëm në fjali. (Graffi., 2003, p. 63).

rrethanor,-i *m. sh.* –**ë(t)** *gjuh.* gjymtyrë e dytë e fjalisë, që tregon rrethanat në të cilat kryhet veprimi; plotës rrethanor; rrethanor i kohës (Grup autorësh., 2006, p. 923).

5.6.4. Përcaktori, ndajshtimi, përkufizimi në tekste

Për herë të parë termin “përcaktor” e shohim të përdoret në tekstin e gjuhës shqipe të klasës së katërt, në kuadrin e grupit emëror, një term tjetër i ri në këtë tekst që nuk shpjegohet teorikisht por vetëm përmes shembujve: Fjala kryesore e grupit emëror është emri. Fjalët që përcaktojnë fjalën kryesore (mbiemër, përemër, emër) quhen përcaktorë. (Petro, Pepivani, & all, 2007, p. 140). Pas këtij përkufizimi tepër të thjeshtë për përcaktorin, në tekstet e klasës së pestë shohim një këndvështrim më të plotë rreth tij: Përcaktorët janë fjalë që cilësojnë a përcaktojnë emrin në një grup emëror. Ata sjellin një informacion më të plotë për emrin që përcaktojnë ose saktësojnë. (Petro & Pepivani, 2008, p. 208) . Përmes këtij përkufizimi nxënësit marrin një informacion shkencor më të

plotë e më të qartë rreth përcaktorit, arrijnë ta dallojnë atë në fjali, duke u njohur edhe me atë se çfarë tregojnë përcaktorët, me se shprehen dhe ku qëndrojnë në fjali. Ndryshe jepet koncepti për përcaktorin në një tekst tjetër alternativ të klasës së pestë: Përcaktori është ajo pjesë e fjalisë që plotëson një emër. Përcaktori mund të hiqet pa e prishur kuptimin e fjalisë. (Riska, Poroçani, & Kërçi, 2008, p. 152) . Vetëm me këtë informacion nxënësit nuk e kanë të lehtë të kuptojnë përcaktorin, ata nuk e gjejnë në këtë tekst se ç'tregon përcaktori; cilësi, lëndë etj. Vetëm përmes shembujve që jepen në këtë tekst për nxënësin është e vështirë përvetësimi i konceptit të përcaktorit i cili jepet i cinguar e i paplotë.

Njohuritë mbi përcaktorin, ndajshtimin dhe përcaktorin-kallëzuesor vijojnë të jepen në të gjitha tekstet mësimore të gjuhës shqipe të marra në analizë deri në klasën e tetë. Klasë pas klase shihet që këto njohuri pasurohen me dije të reja, fakt që konstatohet në një numër të vogël tekstesh. Duhet thënë që nxënësit të përforcojnë mirë njohuritë e tyre, e kanë të nevojshme elementin teorik, përkufizimet për terma të ndryshëm.

Në një tekst të klasës së gjashtë, më tepër se përcaktime teorike se ç'janë përcaktorët, cilët janë llojet e tyre, mjaftohet vetëm me dhënien e shembujve të shumtë. Pa treguar saktësisht e qartësisht se ç'është përcaktori, nxënësve u thuhet: Zakonisht përcaktori shprehet me mbiemër; baba i lumtur, me emër; ora e matematikës, përemër; disa problemave, numëror; njëqind lekë. Pas këtij përcaktimi që nuk ngjan me një përkufizim konceptor, nxënësit njihen me detaje të tjera rreth përcaktorëve. (Xhafka, Zheji, & Bubani, 2007, p. 50). Po ashtu, në një tekst tjetër të po kësaj klase kemi një term tjetër të përdorur në kuadër të përcaktorit; “përcaktuesit e emrit”. Përveçse në këtë tekst mungojnë përkufizimet dhe konceptet në lidhje me përcaktuesit e emrit, shihet se është mjaftuar vetëm me përcaktimin mekanik të përcaktuesve të emrit brenda grupit

emëror të tipit: Përcaktues të emrit mund të jenë; mbiemri, emri, përemri, numërori, etj. Për të vazhduar më tej: Përemri pronor që përcakton emrin, përshtatet në gjini, numër, rasë me të: Emri përcaktor mund të jetë me parafjalë (në rasën kallëzore dhe rrjedhore) ose pa parafjalë (zakonisht në rasën gjinore). (Kadiu., 2009, p. 99). Siç shihet, këto përcaktime nuk përmbajnë elementët qenësishëm të një koncepti a përkufizimi të mirëfilltë shkencor që duhet mbajtur mend, ato tregojnë tipare të tjera të përcaktorëve dhe jo anën përmbajtësore të tyre si gjymtyrë të dyta.

Një tjetër term i rëndësishëm brenda kategorisë së përcaktorëve, është përcaktori kallëzuesor. Trajtimi teorik i tij si term gjuhësor i sintaksës shfaqet në ndonjë tekst të klasës së shtatë, e më dendur në tekstet e klasës së tetë. Diku shihet trajtimi teorik vetëm i përcaktorit kallëzuesor të kryefjalës, diku përfshihet edhe trajtimi teorik dhe përkufizime për përcaktorin kallëzuesor të kryefjalës dhe të kundrinorit të drejtë: Përcaktori kallëzuesor i kryefjalës tregon një cilësi, një veçori të kryefjalës, përcaktori kallëzuesor i kundrinorit të drejtë tregon një cilësi, një veçori të kundrinorit të drejtë. (Beci., 2010, p. 81) . Ky përcaktim për përcaktorin kallëzuesor është i përgjithshëm, pasi cilësi e veçori shprehin në përgjithësi të gjithë llojet e përcaktorëve. Shpjegimit i mungon elementi dallues i këtyre lloj përcaktorëve, krahasuar me të tjerët; marrëdhëniet që krijohen mes tyre dhe foljes.

Në Gramatikën e Gjuhës Shqipe 2, jepet ky përkufizim për përcaktorin kallëzuesor: Përcaktori kallëzuesor është gjymtyra e dytë e fjalisë me lidhje dyanësore që vihet në marrëdhënie rrethore me foljen në funksionin e kallëzuesit (ose të një gjymtyrë të dytë) dhe në marrëdhënie përcaktore me një emër a përemër kryesisht në funksionin e kryefjalës ose të kundrinës (AShSh, 2002, p. 241). Siç shihet nga përballja e dy përkufizimeve, i pari i gjetur në tekste ka probleme; ai është tepër i thjeshtuar dhe i

mungojnë elementët dallues, veçues, krahasuar me përcaktorët e zakonshëm, pjesë e grupit emëror. Nxënësit kanë shpesh probleme e vështirësi në dallimin e përcaktorit kallëzuesor në fjali dhe dallimin me gjymtyrët e tjera të dyta.

Përcaktori është gjymtyrë e dytë e fjalisë që është në marrëdhënie përcaktore me gjymtyrën prej së cilës varet e që bashkohet me të me lidhje përshtatjeje, drejtimi a bashkimi. (AShSh, 2002, p. 221) .

Në Gramatikën e Domit, ndeshemi me termin “cilësor”, për përcaktor dhe me këtë shpjegim konceptor: Cilësor quhet mbiemri a pjesorja që shërben për të cilësuar a për të përcaktuar kuptimin e një emri a përemri, me të cilin lidhet drejtpërdrejt, pa ndërmjetësinë e ndonjë fjale tjetër. (Domi., 1971, p. 35)

përcaktor,-i m. sh. ë(t) 2. gjuh. gjymtyrë e dytë e fjalisë, mqë lidhet drejtpërdrejt me një gjymtyrë emërore dhe e përcakton atë (p.sh; djalë i guximshëm, bagëtitë e fshatit, vendi ynë, koha për të punuar). (Grup autorësh., 2006, p. 782).

5.6.5. Fjalia, përkufizimi i saj në tekste

Termi gjuhësor “fjali” dhe përkufizimi i saj u jepet nxënësve që në klasat e hershme të arsimit fillor përmes teksteve të gjuhës shqipe. I përkufizuar në forma dhe mënyra të ndryshme, e shohim që në tekstin e klasës së dytë: Fjalia përbëhet nga disa fjalë. Fjalët lidhen me njëra-tjetrën sipas kuptimit. (Petro & Gjokutaj, 2005, p. 22) ; Fjalia është një lidhje fjalësh që kanë kuptim. Fjalia fillon me shkronjë të madhe dhe mbaron me pikë. (Beci, 2008, p. 19) ; Fjalia përbëhet nga fjalë që vijnë njëra pas tjetrës sipas kuptimit. (Riska, Poroçani, & Kërçi, 2010, p. 12).

Më tej, në klasat e tjera ,nxënësit njihen me llojet e ndryshme të fjalisë sipas kuptimit, si fjalia dëftore, pyetëse, nxitëse, etj., si dhe me përkufizimet e tyre. Nëse shohim ndërtimin e përkufizimeve të mësipërme për fjalinë, vërehen probleme:

Elementi i saktë konceptor që shihet në tre përkufizimet e mësipërme është që fjalia përbëhet nga fjalë që kanë lidhje kuptimore, ndërsa nuk është e thënë që fjalia të përbëhet nga disa fjalë patjetër. Ajo mund të jetë edhe një fjalë e vetme e të ketë kuptim, ndërkohë që fjalia vërtet fillon me shkronjë të madhe, por nuk është e thënë që të mbarojë vetëm me pikë, pasi, sipas kumtimit dhe intonacinit, fjalia mund të mbarojë me pikëpyetje ose pikëçuditje, elementë që nuk përmenden në përkufizimet e mësipërme. Pavarësisht, se bëhet fjalë për koncepte gjuhësore të formuluar për nxënësit e klasës së dytë, kjo nuk do të thotë se informacioni duhet të jetë i paplotë e në rastet e trajtuara më lart edhe i pasaktë, pasi nxënësi, kështu arrin ta marrë konceptin e fjalisë jo të qartë e të pasaktë.

Edhe në tekstet e tjerë të gjuhës shqipe shohim të përkufizohet termi “fjali”. Psh: Fjalia është një grup fjalësh që ka si bërthamë një folje të zgjedhur në një nga mënyrat vetore. Cdo fjali rregullisht ka kryefjalën e vet. Kryefjala mund të mungojë për të mos u përsëritur. (Kadiu., 2009, p. 32). E formuluar kështu, koncepti nuk përmban elementët e duhur shkencorë e të saktë që nxënësit duhet të dinë për fjalinë, pasi ky koncept është bazë e mjaft koncepteve të tjera që ata do të mësojnë më tej si, fjalia e thjeshtë, fjalia e përbërë, njëkryegjymtyrëshe, etj.

Siç shihet, përkufizimit të tekstit të klasës së gjashtë i mungojnë mjaft elementë përmbajtësorë të rëndësishëm; nuk është e thënë që çdo fjali të ketë patjetër kryefjalën e vet që të quhet e tillë, nuk është e thënë që të ketë një bërthamë foljore, pasi në ligjërim kemi mjaft fjali pa folje, etj. E rëndësishme do të ishte që nxënësit të kuptonin se fjalia përbëhet zakonisht prej dy a më shumë fjalësh kuptimplota me tërësi kuptimore, të lidhura sipas rregullave gramatikore të një gjuhe. Këto elementë nuk përfshihen në përkufizimin e dhënë në tekstin e gjuhës shqipe VI.

Fjalja është fragment i ligjërimit i përbërë zakonisht prej dy a më shumë fjalësh kuptimplota të bashkuara sipas raportesh të caktuara, në bazë të ligjeve të një gjuhe, në një tërësi të vetme kuptimore, gramatikore, intonacionore. (AShSh, 2002, p. 60).

Nxënësit merren me fjalinë, llojet e saj në mënyrë më të shpeshtë në tekstet e mëvonshme, ato të klasës së shtatë, të tetë dhe të nëntë. Konkretisht, mësojnë fjalinë e thjeshtë, të përbërë, llojet e saj, fjalinë njëkryegjymtyrëshe, dykryegjymtyrëshe, llojet e saj. Edhe për këto terma në tekste gjenden përkufizime të llojllojshme. Koncepte të rëndësishme të trajtuara në tekste janë ato të fjalisë së thjeshtë dhe fjalisë së përbërë. Fillimisht ato gjenden në tekstet e klasës së gjashtë, për t'u rimarë edhe në klasat e tjera, deri në klasën e nëntë. Ja, disa përkufizime:

Të gjitha fjalitë që kanë vetëm një folje quhen fjali të thjeshta. Fjalja që ka dy a më shumë folje-kallëzues, është fjali e përbërë. (Kadiu., 2009, pp. 32-33). Një përkufizim i tillë nuk pëfshin elementë përmbajtësorë të rëndësishëm qoftë për fjalinë e thjeshtë, qoftë për fjalinë e përbërë. Prania e një ose më tepër kallëzuesave shërben për të bërë dallimin mes fjalive në analizat sintaksore, ndërsa nevojitet një përkufizim i ndërtuar shkencërisht për këto terma. Edhe në tekstet e tjera të klasës së shtatë, të tetë e të nëntë, nxënësit shkeputen nga përkufizimi dhe shohin llojet e fjalive të përbëra me bashkërenditje dhe nënrenditje. Kështu, në tekstin e klasës së gjashtë (Petro, Pepivani, & Çerpja, 2007, pp. 296-297), nxënësit pasi njihen për herë të parë me fjalitë e përbëra, llojet e tyre, u kërkohet në ushtrime të ndërtojnë fjali sipas skemave të shënuara, e të thonë më pas llojin e fjalive që ndërtuan.

Një nxënësi i klasës së gjashtë nuk mund të ndërtojë skema të fjalive të përbëra, ndërkohë që sapo ka marrë njohuritë e para për to?. Në tekstet alternative të kësaj klase të marra në shqyrtim, shohim një mbushulli termash e konceptesh sintaksore që i

përkasin fjalisë së përbërë. Në vetëm dy-tri tema mësimore, nxënësit njihen me të gjitha llojet e fjalisë së përbërë, me nënrenditje e bashkërenditje, duke u ngarkuar së tepërmi me njohuri të vështira për moshën e klasën ku ata janë. Më tej, të njëjtat lloje fjalish të përbëra u rijepen nxënësve në klasat e tjera, të shtatë, të tetë e të nëntë.

Konceptet sintaksore të fjalisë së përbërë e llojeve të saj, janë ndër më të vështirat e njohurive gjuhësore që nxënësit marrin përmes teksteve mësimore, kështu që trajtimi i tyre teorik së pari e më pas praktik duhet të bëhet në përputhje me nivelin e moshën e nxënësve, të pasqyrohen gradualisht në tekste e jo në mënyrë të menjëhershme, që nxënësit të kenë mundësi të përvetësojnë këto koncepte e të dinë të dallojnë llojet e fjalive të përbëra, e më pas të bëjnë skemat e tyre.

Konceptet e fjalisë, fjalisë së thjeshtë e fjalisë së përbërë në disa vepra kodifikuese gjuhësore jepen në këtë mënyrë:

Fjala është njësi sintaksore themelore e kumtimit ligjërimit, që shprehet me një a më shumë fjalë të lidhura gramatiksht, të shqiptuara me një intonacion mbarimi dhe që shpreh një gjykim, një pyetje, një dëshirë, një nxitje a një ndjenjë, si dhe qëndrimin e folësit ndaj realitetit të brendisë së kumtimit. (AShSh, 2002, p. 112).

Periudha, ose fjalia e përbërë, përbëhet prej dy ose më shumë njësisht kallëzuesore dhe formon një njësi kumtuese, gramatikore dhe intonacionore. (Ibidem, p. 423).

Fjali, quhet një bashkim fjalësh të lidhura nga ana gramatikore e kuptimore, që shprehin një mendim të caktuar, ndonjëherë një dëshirë, një ndjesi, një pyetje. (Domi., 1971, p. 3).

Fraza a periudha është një bashkim dy a më shumë fjalish që formojnë një tërësi të vetme për nga kuptimi dhe ndërtimi gramatikor (Ibidem, p. 100).

Fjala është njësi më e madhe gramatikore e një gjuhe, e cila mbahet e bashkuar me

rregulla të sakta gramatikore. Një fjali nuk është thjesht një renditje fjalësh, por është një varg me fjalë, ndërtuar sipas një structure sintaksore të përcaktuar. (Trask., 1999).

Fjalia është një njësi gramatikore, ndërmjet pjesëve përbërëse të së cilës mund të gjenden kufizime distributive dhe varësi. Ajo është njësia më e madhe e analizës gramatikore . Fjalia e thjeshtë është vargu i fjalëve me kryefjalën dhe kallëzuesin e vet, që përfshihet në një fjali më të madhe.. (Lyons, 2010, pp. 166-168).

Fjalia është një kombinim i caktuar fjalësh, ndërtuar sipas një structure predicative, e cila mund të realizohet përmes pranisë së një foljeje të mënyrës së shtjelluar, por që nuk është plotësisht e nevojshme. (Graffi., 2003, p. 125).

fjali,-a f.sh.-(të) gjuh. njësi tërësore e ligjëritimit, e përbërë nga një fjalë a një varg fjalësh të formësuara e të lidhura gramatikisht, që shpreh një mendim a një ndjenjë, pohon a mohon diçka, kumton një gjykim; fjali dëftore (pyetëse, habitore), fjali drejtuese, fjali e varur, etj (Grup autorësh., 2006, p. 278).

Nga analiza, vërejmë se përkufizimet e ndërtuara në tekstet mësimore jepen të shumëllojshme e herë- herë të paplota. Në një pjesë të teksteve nxënësit njihen me fjalinë e llojet e saj vetëm përmes shembujve praktikë e jo përmes përkufizimeve teorike. Nxënësvë u jepen informacione mjaft të ngarkuara teorike në lidhje me të gjitha llojet e fjalive të përbëra me nënrenditje, deri në hollësi të panevojshme të cilat më shumë sesa i formojnë ata i hallakatin më tepër përmes koncepteve e termave duke i larguar nga praktikiteti e aspekti funksional i gjuhës. Po kështu veprohet në këto tekste edhe me skemat e fjalive të përbëra, sidomos ato me më shumë se dy pjesë të cilat paraqesin vështirësi serioze përsa i përket të nxënit. Skemat e fjalive të përbëra janë abstrakte kur ato bëhen për fjali me më shumë se dy pjesë, ndërkohë që mund të mjaftohej vetëm me dhënien e disa skemave tip e të thjeshta si ato te fjalive të përbëra

me bashkërenditje ku pjeset përbërëse vendosen në skemë paralel me njëra tjetrën apo të fjalive me nënrenditje ku për nxënësit mjafton të jepet një skemë e thjeshtë që të tregojë varësinë e pjesës së varur nga pjesa kryesore.

Fjalja si njësia sintaksore themelore është mjete kryesor i formulimit të mendimit e duke parë rëndësinë e madhe që ka, lipset të mësohet qartë, drejt e saktë në tekstet e gjuhës shqipe duke u bazuar në mënyrë korrekte në përkufizime shkencore të studiuara mirë e mirë. Njohuritë për fjalinë, në mjaft raste jepen të ngarkuara qysh në klasën e pestë me terma e togfjalësha të panevojshëm, që nuk japin direkt, qartë e thjesht përkufizimin e fjalisë, në mënyrë që ai lehtësisht të mbahet mend prej tyre, ndërsa në klasat më të larta konceptet për fjalinë e llojet e saj jepen tejet të thjeshtuara, bile me mangësi shkencore. Lidhur me këtë fakt është e nevojshme që hartuesit e teksteve duhet të japin njohuritë lidhur me fjalinë shkallë -shkallë, fillimisht ato më të thjeshtat në klasën e pestë e me rradhë të rritet shkalla e vështirësisë së tyre në përputhje me nivelin e moshën e nxënësve.

Gjithashtu, është mirë që në tekstet gjuhësore, termat dhe fjalët të jenë jo vetëm të qarta, por edhe të jepet informacion shtesë nga një klasë në tjetrën, nga një nivel në tjetrin, sepse vetëm kështu mund të arrihet të mbahet nën kontroll kureshtja dhe interesi i nxënësit. Pra, nevoja e rritjes së shkallëzuar të përmbajtjes strukturore të formulimit të konceptit të fjalisë ashtu si për çdo lloj koncepti tjetër gjuhësor, duhet mbajtur parasysh, sepse vetëm kështu mund të shtresëzojmë tek nxënësi koncept pas koncepti, term pas termi një kulturë gjuhësore të formësuar sipas arritjeve më të mira në këtë fushë.

5.7. Leksikologjia, përkufizimi i saj në tekste.

Në tekstet mësimore të gjuhës shqipe, vërehen edhe trajtime të termave të leksikologjisë si disiplinë gjuhësore. Kështu, nxënësve u jepen përmes teksteve,

koncepte e njohuri mbi fjalën si njësia bazë leksikore, familjen e fjalëve, fushën leksikore, antonimet, sinonimet, homonimet etj. Duhet thënë se përkufizimi i termit “leksikologji”, si disiplinë gjuhësore, ashtu si morfologjia dhe sintaksa, shfaqet vonë në tekstet mësimore. Njohuritë bazë të kësaj discipline jepen të përfshira në emërtimin “njohuri gjuhësore” apo “gramatikë” deri në klasën e pestë. Më tej shpjegimin e termit “leksikologji e hasim në një tekst të klasës së gjashtë: Leksikologjia është degë e gjuhësisë që studion fjalët e një gjuhe dhe kuptimet e tyre. Fjala leksikologji vjen nga greqishtja e vjetër; leksis= fjalë, logos= dije, shkencë. (Petro, Pepivani, & Çerpja, 2007, p. 195) dhe në një tekst të klasës së nëntë: Leksikologjia është degë e gjuhësisë që merret me studimin e fjalës, njësisë bazë të leksikut. Ajo studion gjithashtu edhe njësitë frazeologjike, sepse ato janë të barasvlershme me fjalët dhe, si të tilla , shërbejnë si gjymtyrë më vete në fjali. (Petro, Çerpja, & Metani, 2010, p. 290).

Në asnjë tekst tjetër të gjuhës shqipe leksikologjia nuk përkufizohet si disiplinë gjuhësore dhe nxënësit nuk informohen se ç’studion leksikologjia dhe me se merret ajo. (Beci & Marrashi, 2010, p. 83).

Përkufizimi i leksikologjisë si shkencë gjuhësore, jepet nga Jani Thomai në “Leksikologjia e Gjuhës Shqipe” në këtë mënyrë:

Leksikologjia është shkencë gjuhësore, që studion fjalën si njësi leksikore dhe leksikun, d.m.th tërësinë e fjalëve, nga ndërtimi, nga kuptimi, nga shtresimi i mundshëm etj. Kjo lëndë, leksiku, përbën vetë gjuhën kur përdoret sipas rregullave të gramatikës (Thomai, 2006, p. 7).

leksikologji, -a *f. gjuh.* degë e gjuhësisë që studion leksikun e gjuhës; leksikologjia e përgjithshme (historike). (Grup autorësh., 2006, p. 535).

Leksikologjia është degë e veçantë e gjuhësisë. Objekti i studimit të saj janë fjala dhe

leksiku. Ajo e studion fjalën nga shumë anë si, kuptimi leksikor, lidhjet kuptimore të fjalëve, tipat kryesorë të fjalëve sipas formimit, lidhjet e qëndrueshme të fjalëve, shtresat e leksikut, lëvizjet dhe ndryshimet në leksik (Jashari & Kryeziu, 2010, p. 72).

Leksikologjia është degë e gjuhësisë që ka të bëjë me leksikun (fjalorin) e një gjuhe dhe karakteristikat e fjalëve si njësi kryesore të gjuhës. Ajo studjon ndryshimet dhe zhvillimet e leksikut në rrjedhë të kohës. Detyra kryesore e saj është studimi dhe përshkrimi sistematik i fjalorit, origjinës, zhvillimit dhe përdorimit aktual (të tanishëm) (Stefanllari., 2011, p. 9).

Në përfundim mund të themi se nxënësit që në klasën e dytë njihen përmes teksteve të gjuhës shqipe me disa koncepte të leksikologjisë, ndërsa shpjegimi i vetë termit “leksikologji” haset vetëm në dy tekste të përmendura më lart. Kështu, nxënësit nuk arrijnë të njihen me kuptimin, objektin e studimit të leksikologjisë si shkencë, pasi mungon në pjesën dërmuese të teksteve shpjegimi konceptor i këtij termi.

5.7.1. Antonimet, sinonimet, përkufizimi i tyre në tekstet e gjuhës shqipe

Antonimet dhe sinonimet janë terma me të cilët nxënësit njihen qysh në tekstin e gjuhës shqipe të klasës së dytë. Krahas termit, në këto tekste jepet edhe shpjegimi konceptor për secilin: Dy ose më shumë fjalë që kanë kuptim të njëjtë janë sinonime, (befaspapritmas). Dy ose më shumë fjalë që kanë kuptim të kundërt janë antonime, (ngjiztezbriste). (Beci, 2008, p. 162; 168;). Pothuaj i njëjti përkufizim për të dy këto terma rijepet në tekstet e klasës së tretë dhe të katërt: Fjalët me kuptim të kundërt quhen antonime. Ato mund të jenë emra, mbiemra, folje dhe ndajfolje. Fjalët që kanë kuptim të njëjtë ose shumë të afërt quhen sinonime. (Petro & Pepivani, 2006, pp. 205-206) .

Përkufizimi më i plotë rreth antonimeve dhe sinonimeve jepet në tekstin e klasës së pestë: Sinonomet janë fjalë që kanë kuptim të njëjtë ose afërsisht të njëjtë. Fjalët që

kanë kuptim të kundërt, si; i madh-i vogël, lëkurë (e ashpër)-lëkurë (e butë) etj, janë antonime. (Petro & Pepivani, 2008, p. 56). Përkundrajt përkufizimeve të dhëna në këtë tekst, shihet se në një tekst tjetër alternativ të kësaj klase, mungon shpjegimi për antonimet dhe sinonimet. Nxënësve u duhet që përmes ushtrimeve të kujtojnë njohuritë që kanë marrë në klasat paraardhëse vetëm në rrafshin praktik dhe jo në atë teorik. (Riska, Poroçani, & Kërçi, 2008, p. 199)

Përkufizimet për antonimet dhe sinonimet jepen edhe në tekstet e klasës së gjashtë dhe të shtatë, kurse në tekstet e klasës së tetë dhe të nëntë këto koncepte nuk trajtohen. Thelbi konceptor i të dy termave në tekstet e marra në shqyrtim, është pothuaj i njëjtë me ndonjë ndryshim të vogël të parëndësishëm. Në tekstin e klasës së gjashtë pasi jepet përkufizimi për antonimet dhe sinonimet thuhet: Jo të gjitha fjalët kanë antonime. Më shpesh antonime kanë fjalët që tregojnë cilësi, pra zakonisht antonimet janë mbiemra. (Xhafka, Zheji, & Bubani, 2007, p. 170) përcaktimi është pjesërisht i saktë, sepse përjashton nga antonimet klasa të tjera fjalësh si folja dhe ndajfolja, me të cilat formohen çifte antonimike. Në këtë tekst nuk përmenden antonimet e plota dhe të pjeshme (kontekstuale), terma këto që duhet të jenë pjesë e trajtimit shkencor mbi antonimet. Gjithashtu, njohuritë mbi antonimet dhe sinonimet rijepen nga klasa e gjashtë në klasën e shtatë pa shtuar ndonjë element të ri konceptor, për të plotësuar kështu njohuritë mbi to. Për të parë vlefshmërinë dhe saktësinë konceptore të këtyre termave në tekstet mësimore le të shohim disa përkufizime nga disa vepra kodifikuese gjuhësore.

Antonimet janë fjalë të ndryshme me kuptim të kundërt. Ato hedhin dritë në përmbajtjen e njëra-tjetrës, e plotësojnë dhe e bëjnë më të qartë atë. Kur fjalët janë të kundërta në kuptimet themelore ose në shumicën e kuptimeve, atëherë janë antonime të

plota, kur fjalët nuk janë të kundërta në kuptimet themelore kurse në kontekste të caktuara dalin si antonime, quhen antonime kontekstuale, sepse kundërvënia e tyre bëhet vetëm brenda një konteksti. (Thomai, 2006, pp. 158-159) .

Sinonimet janë fjalë të ndryshme me kuptim të njëjtë a të afërt. Kështu, kemi dy, tri a më shumë fjalë që shënojnë të njëjtin send, të njëjtin tipar, të njëjtin veprim a të njëjtën dukuri. Sinonimia synon të zbulojë anë të reja të sendeve e të dukurive.(Ibidem, p.151).

Sinonime mund të quhen ato fjalë që në një kontekst të caktuar mund të zëvendësojnë njëra-tjetrën pa ndryshimin më të vogël në kuptimin e tyre konjitiv ose emotiv. Sinonimia është barazvendosje e identitetit të dy kuptimeve të pavarura nga njëri-tjetri. (Lyons, 2010, pp. 412-413).

Sinonimet (greqisht “same”+ “name”) i njëjti emër, tradicionalisht janë përcaktuar si fjalë të ndryshme në mënyrën e të shqiptuarit, por identike ose të ngjashme përsa i përket kuptimit të tyre.

Antonimet janë përcaktuar si fjalë që karakterizohen nga kuptimi i kundërt. Ato janë kryesisht çifte jot ë grupuara si sinonimet, pasi rastet kur ato janë tre ose më tepër fjalë të kundërta janë të pakta. Antonimet janë dy ose më shumë fjalë të së njëjtës gjuhë, të së njëjtës pjesë ligjërate dhe të së njëjtës fushë semantike, identike në stil që kuptimi i tyre përshkruet prodhon koncepte dhe kuptime të kundërta (Stefanllari., 2011, p. 107; 126;).

antonim,-i *m. sh.-e (t) gjuh.* fjalë a shprehje me kuptim të kundërt me një tjetër. (Grup autorësh., 2006, p. 45).

sinonim, -i *m. sh. –e(t) gjuh.* fjalë a shprehje me kuptim të njëjtë ose shumë të afërt me kuptimin e një tjetre (p.sh. udhë e rrugë, trim e i guximshëm, filloj e nis, zë e kap, etj).(Ibidem, p. 963).

5.7.2.Homonimet, trajtimi i tyre në tekstet mësimore

Homonimet janë një grup fjalësh në leksikun e shqipes që klasifikohen si të tilla në bazë të veçorive kuptimore. Si term që i përket leksikologjisë, homonimet duhet të jenë pjesë e trajtimit shkencor në tekstet mësimore bashkë me termat e tjerë. Nga shqyrtimi që u është bërë teksteve mësimore, vihet re se koncepti i homonimeve jepet vetëm në një tekst, në atë të Gjuhës Shqipe të klasës së shtatë: Fjalët zë (të shpërndajë) dhe zë (fëmije) ose bredh (i gjatë) –bredh (rreth e qark tufës) janë fjalë të ndryshme, që kanë përbërje tingullore të njëjtë e kuptime të ndryshme. Fjalë të tilla quhen homonime (Petro, Metani, Çepani, & Vreto, 2006, p. 273). Në po të njëjtin tekst, shpjegohet dallimi midis homonimeve dhe fjalëve shumëkuptimëshe, në mënyrë që nxënësit të mos i ngatërrojnë ato.

Në një tekst tjetër të klasës së pestë në temën mësimore “Fjala dhe kuptimi i saj”, ushtrimi kërkon: “Lexo me kujdes fjalitë dhe diskuto përbërjen tingëllore dhe kuptimin e fjalëve me shkronja blu. *Arbenit i dhemb veshi. Arbeni veshi pulovrën. Në rrugëpoqëm rastësisht një shok. Dje poqëm mish në prush* (Riska, Poroçani, & Kërçi, 2008, p. 191). Nxënësit duhet që përmes këtij ushtrimi të bëjnë dallimin midis kuptimeve të fjalëve *vesh* (organ i njeriut) dhe *vesh* (folje) si dhe *pjek* (takoj dikë) dhe *pjek* (mishin), pa marrë asnjë njohuri teorike apo përkufizim rreth homonimeve. Nxënësve u mbetet të shpjegojnë kuptimet e fjalëve të mësipërme duke u bazuar jo në njohuritë teorike të domosdoshme mbi homonimet, sepse nuk i kanë marrë ato, por nga ushtrimi

Në asnjë tekst tjetër të gjuhës shqipe që nga klasa e dytë e deri në klasën e nëntë homonimet si term dhe shpjegimi konceptor i tyre nuk jepet. Njohuritë mbi homonimet mbeten vetëm në tekstin e klasës së shtatë të cituar më lart dhe nuk rimerren më në

asnjë tekst tjetër të gjuhës shqipe. Kjo mangësi e vërejtur në tekstet mësimore, krijon te nxënësit një boshllëk të dukshëm në lidhje me njohuritë që ata duhet të marrin për homonimet si koncept kyç e mjaft i rëndësishëm i leksikologjisë si disiplinë gjuhësore.

Përkufizimi për homonimet jepet kështu në disa vepra kodifikues gjuhësore:

Homonimet janë fjalë me formë të njëjtë e me kuptime të ndryshme. Ato përbëjnë një grup paradigmatic fjalësh të bashkuara sipas një tipari të njëjtë (sipas formës), por ë dallueshme gjithashtu sipas një tipari të njëjtë (sipas kuptimit). (Thomai, 2006, p. 138) .

Termi rrjedh nga greqishtja “homonymous” (homos-i njëjtë dhe onoma-emër) dhe shpreh ngjashmërinë që ekziston mes emrave dhe gjymtyrëve të tjera të kombinuara me kuptime të ndryshme. Pavarësisht se ato kanë të njëjtën formë, konsiderohen si leksema të ndryshme, pasi kanë kuptime dhe etimologji të ndryshme. Stefanllari citon Leon D Levitch, i cili përcakton se homonimet janë njësi gramatikore dhe leksikore, të cilat shqiptohen në mënyrë të njëjtë ose të ngjashme, por ndryshojnë në kuptimin ose funksionin e tyre semantiko-gramatikor. (Stefanllari., 2011, p. 93).

homonim,-i *m. sh. –e(t). gjuh.* fjalë që ka trajtë e tingëllim të njëjlojtë me një tjetër, por kuptim të ndryshëm (p.sh verë “pije” dhe verë “stinë”), homonime leksikore (Grup autorësh., 2006, p. 301).

Homonimet janë fjalë në të cilat dy ose më shumë kuptime lidhen me të njëjtën formë. Ato janë fjalë të ndara për nga kuptimi dhe në to nuk kemi të bëjmë me ndryshim kuptimi brenda një fjale. (Lyons, 2010, p. 375).

5.7.3. Shprehjet frazeologjike, përkufizimi i tyre në tekste

Shprehjet frazeologjike si njësi leksikore me kuptim të figurshëm, janë një pasuri e gjuhës shqipe e kështu nevojitet që trajtimi teorik e shkencor i tyre në tekstet e gjuhës shqipe të bëhet në mënyrë korrekte e të plotë. Njohuritë e para mbi to nxënësit i marrin

në tekstin e gjuhës shqipe të klasës së tretë. Fjalët në shprehjet frazeologjike përdoren gjithmonë së bashku dhe kanë kuptimin e një fjale të vetme. (Petro & Pepivani, 2006, p. 209). Pavarësisht se formulimi i mësipërm mbi shprehjet frazeologjike nuk është në formën e një përkufizimi, nxënësve u jepen njohuritë e para mbi to, të karakterit të përgjithshëm, të cilat i ndihmojnë ata të bëjnë dallimin e shprehjeve frazeologjike përmes shembujve. Koncepti mbi shprehjet frazeologjike nuk shihet në tekstet alternative të klasës së katërt. Atë e rishohim më të plotë në tekstin e klasës së pestë; Grupet e fjalëve, *më ngriu gjaku, më mbeti fjala në buzë, m'u zgjidh gjuha*, etj janë shprehje frazeologjike. Ato kanë kuptim, kur përdoren së bashku dhe mund të zëvendësohen nga një fjalë e vetme. (Petro & Pepivani, 2008, p. 53).

Një alternativë tjetër e klasës së pestë, trajton “Shprehjet frazeologjike” si temë mësimore, por nuk jep asnjë shpjegim apo përkufizim rreth këtij termi. E gjithë tema mësimore mbështetet në ushtrimet me kërkesa të ndryshme rreth shprehjeve frazeologjike, ndërkohë që nxënësit nuk e dinë kuptimin apo domethënien e tyre shkencore. Një kërkesë e ushtrimit në këtë tekst thotë: *Shkruaj tri shprehje frazeologjike dhe trego me cilën fjalë janë të njëjta kuptimisht* (Riska, Poroçani, & Kërçi, 2008, p. 204). Nxënësit, në mënyrë mekanike, duhet të gjejnë dhe të përdorin shprehje frazeologjike, t'i zëvendësojnë ato me një fjalë të vetme, pa mësuar më parë konceptin shkencor.

Përkufizimi mbi njësitë frazeologjike haset më tej në disa tekste të klasës së tetë dhe të nëntë dhe elementë konceptorë të tij janë të ndryshëm nga njëri përkufizim në tjetrin.

Shprehjet frazeologjike janë përdorime të ngurosurat të një fjale. Ato nuk i formojmë ne kur flasim, por janë formuar historikisht dhe përdoren si njësi të gatshme, të pazbërthyeshme. Fjalët që formojnë një shprehje frazeologjike e kanë humbur kuptimin

e tyre të drejtpërdrejtë,por së bashku, japin kuptimin e shprehjes frazeologjike. (Beci., 2010, p. 171) ; Shprehjet frazeologjike janë shprehje të formuara, së paku, nga dy fjalë që kanë kuptim të përbashkët. Fjalët që formojnë shprehjet frazeologjike, e kanë humbur kuptimin e tyre të pavarur. Ato përdoren si njësi e gatshme dhe kryejnë funksionin e një fjale a të një fjalie të vetme. (Beci & Marrashi, 2010, p. 84).

Nëse i përballim përkufizimet e gjetura në tekstet mësimore me përcaktimin shkencor të termit “njësi frazeologjike” në veprën e Thomait “Leksikologjia e gjuhës shqipe”, vëmë re se ka disa pasaktësi. Njësitë frazeologjike janë togfjalësha të qëndrueshëm, që nuk formohen në çastin e ligjërimit, por janë ndërtuar historikisht, janë bërë të pazbërthueshëm dhe përdoren si njësi të gatshme, si gjymtyrë të vetme në fjali ku fjalët e kanë humbur pavarësinë e tyre kuptimore. (Thomai, 2006, p. 201).

Siç shihet, shprehjet frazeologjike nuk kanë gjithmonë kuptimin e një fjale të vetme dhe nuk mund të zëvendësohen gjithmonë nga një fjalë e vetme, siç jepet në përkufizimin e klasës së tretë dhe të pestë. Elementë të rëndësishëm konceptorë për këtë term janë, *togfjalësha të qëndrueshëm, të pazbërthueshëm*, përdoren si *njësi e gatshme*, si *gjymtyrë të vetme në fjali*, etj. Pohimi; “shprehjet frazeologjike janë shprehje të formuara, së paku, nga dy fjalë që kanë kuptim të përbashkët”, apo “fjalët që formojnë një shprehje frazeologjike e kanë humbur kuptimin e tyre të drejtpërdrejtë,por së bashku, japin kuptimin e shprehjes frazeologjike”, janë të diskutueshme dhe nuk paraqesin qartësisht elementët më të qenësishëm të këtij termi. Për të përforcuar më mirë konceptin e shprehjeve frazeologjike, po japim disa përkufizime të tjera:

Njësitë frazeologjike, apo shprehjet, idiomat a lokucionet, siç quhen ndryshe, janë ndërtime të formuara prej kohësh, që kanë në përbërjen e tyre dy ose më shumë fjalë shënuese, që kanë kuptimin e një fjale të vetme dhe që në ligjërimit e përditshëm

përdoren si njësi të gatshme, të tilla, si m'u bë zemra mal, flet si e ëma e Zeqos majë thanës, theu qafën, si frëngu pulën, për mustaqet e Celos etj. (Jashari., 2003, p. 210).

Idiomat a shprehjet frazeologjike janë shprehje fjalësore, kuptimi i të cilave nuk mund të jepet a të përftohet nga kuptimet e veçanta të fjalëve përbërëse të saj. Edhe nëse fjalët përbërëse të tyre janë të njohura veç e veç, ato nuk mund të prodhojnë kuptimin idiomatik të të gjithë shprehjes. (Trask., 1999, p. 79).

Nga shqyrtimi që u kemi bërë njësisve frazeologjike dhe vendit të tyre në tekstet e gjuhës shqipe, mund të themi se trajtimi konceptor i tyre duhet të jetë më i saktë e më i qartë, në mënyrë që nxënësit t'i përvetësojnë mirë ato dhe të bëjnë dallimin mes shprehjeve frazeologjike dhe fjalëve të urta apo shprehjeve të figurshme, të cilat nuk trajtohen në tekstet e gjuhës shqipe. Nxënësit duhet të njihen me konceptin për frazeologjinë, si në teori edhe përmes ushtrimeve, në mënyrë që ata të përvetësojnë jo vetëm element kryesorë të termit në fjalë, por të mund t' dallojnë në fjali e tekste e ti përdorin ato në ligjërimin e përditshëm.

5.7.4. Familja e fjalëve dhe fusha leksikore, përkufizimi në tekste

Termat “familja e fjalëve” dhe “fusha leksikore”, fillojnë të trajtohen në tekstet e gjuhës shqipe të klasës së gjashtë. Me të drejtë autorët e teksteve fillojnë të trajtojnë këto koncepte të fushës së leksikologjisë, pasi nxënësit kanë marrë njohuri për fjalëformimin (me të cilin lidhet familja e fjalëve) dhe njohuri për fjalën dhe kuptimet e saj leksikore (me të cilat lidhet fusha leksikore).

Në një tekst të klasës së gjashtë jepen njëri pas tjetrit të dy këto koncepte: Fjalët megjithëse me forma dhe kuptime të ndryshme, kanë diçka të përbashkët. Ato i përkasin një bashkësie, të cilën e quajmë fushë leksikore të fjalëve. Ndërsa, fjalët e parme, të prejardhura apo të përbëra, që kanë një rrënjë të njëjtë, formojnë një familje fjalësh

(Petro, Pepivani, & Çerpja, 2007, pp. 195-197).

Në një tekst tjetër alternativ të klasës së gjashtë, jepet ky përkufizim për familjen e fjalëve: Fjala-rrënjë dhe të gjitha fjalët e prejardhura prej saj formojnë familje fjalësh. (Kadiu., 2009, p. 126), ndërsa koncepti për fushën leksikore në një tekst tjetër jepet kështu: Fjalët e veçanta që i përgjigjen nga ana kuptimore një fjale më të përgjithshme, që i përmbledh ato, formojnë fushën leksikore të kësaj fjale (Xhafka, Zheji, & Bubani, 2007, p. 168).

Të dy këto koncepte rijepen më tej edhe në tekstet e klasës së shtatë dhe të tetë. Vihet re se formulimi i përkufizimeve nga njëri tekst në tjetrin është i njëjtë. Kështu në një tekst të klasës së shtatë gjejmë këtë përkufizim: Familje fjalësh quhet bashkësia e fjalëve të prejardhura e të përbëra të ndërtuara mbi të njëjtën fjalë rrënjë (Beci., 2009, p. 38), ndërkohë që edhe në tekstin e klasës së tetë përdoret i njëjti përkufizim dhe të njëjtat njohuri pa shtuar asnjë element të ri. (Beci., 2010, p. 177) Në tekstet e klasës së nëntë nuk trajtohen këto koncepte, kështu që nxënësit mjaftohen me marrjen e këtyre njohurive deri në klasën e tetë. Për të parë saktësinë shkencore të këtyre përkufizimeve le të shohim si trajtohen ato te Leksikologjia e gjuhës shqipe, si vepër kodifikuese.

Tërësia e leksemave (e fjalëve dhe emërtimeve) që mbulojnë një fushë konceptore, formon fushën leksikore. (Thomai, 2006, p. 98).

Siç shihet edhe nga përqasja e termit për fushën leksikore të trajtuar në tekstet e analizuara me përkufizimin e Leksikologjisë së Gjuhës Shqipe, nxënësit duhet të njohin mirë kuptimet e fjalëve, emërtimet e tyre dhe fushën leksikore, elementë përbërës mjaft të rëndësishëm, të cilët nuk i gjejmë të pasqyruar plotësisht në përkufizimet që u jepen nxënësve. Një nga arsytet që nxënësi shpesh ngatërrojnë fushën konceptore me fushën leksikore, si dhe me familjen e fjalëve, është trajtimi jo i plotë i këtij koncepti. Përsa i

përket familjes së fjalëve, përkufizimi jepet i qartë e i thjeshtuar, e kështu nxënësit e kanë më të lehtë ta përvetësojnë atë, të japin shembuj konkretë e të bëjnë analizën e fjalëve sipas formimit të tyre. Nga vëzhgimi i teksteve mësimorë të gjuhës shqipe, në lidhje me termat e leksikologjisë, duhet thënë se prania e tyre dhe shpjegimet konceptore dhet të jenë më të shpeshta dhe më të qarta. Nxënësit, mësojnë dije rreth sinonimeve, antonimeve, njësisive frazeologjike, etj, ndërkohë që duhet të njihen edhe me dukuri të tjera si, polisemia, fjalët e urta, etj, të cilat nuk janë të pranishme në tekste. Leksikologjia dhe leksikografia janë dy fusha të rëndësishme të gjuhës, për të cilat nxënësit duhet të mësojnë më tepër përmes teksteve të gjuhës shqipe nga klasa e dytë deri në klasën e nëntë.

Në përfundim mund të themi se, në tekstet mësimore të gjuhës shqipe nga klasa e dytë deri në klasën e nëntë, terminologjia dhe konceptet gjuhësore zënë vend të rëndësishëm duke u shtjelluar teorikisht nga njëra klasë në tjetrën. Njohuritë në lëndën e gjuhës shqipe rimeren nga njëra klasë në tjetrën duke u plotësuar me elementë të rinj konceptorë në përputhje me nivelin dhe moshën e nxënësve, sipas disiplinave përkatëse. Përveç arritjeve në hartimin e teksteve mësimorë vihen re edhe probleme që më tepër kanë të bëjnë me formulime të cinguar përkufizimesh, me mbushulli termash e konceptesh, me pasaktësi shkencore, me thjeshtim të tepruar të koncepteve, me përdorime termash pa shpjeguar më parë domethënien shkencore etj. Saktësia shkencore e termave dhe koncepteve gjuhësore, përbën rrugën më të mirë e më të efektshme për të mësuar teorinë, pasi nëpërmjet saj shkohet në përdorimin praktik e të efektshëm të gjuhës në komunikimin e përditshëm.

KAPITULLI VI. ANALIZA E TË DHËNAVE

Pasi bëmë një analizë të hollësishme të termave gjuhësore, saktësisë së tyre shkencore sipas disiplinave në tekstet alternative të gjuhës shqipe kl II-IX, bëmë një analizë interpretuese se si ndikojnë këto terma dhe përkufizimet e tyre në kompetencën gjuhësore që përvetësohet nga nxënësit në arsimin 9-vjeçar.

Si ndikon pasaktësia terminologjike dhe probleme të tjera të formulimit të termave gjuhësorë në tekste në kompetencën gjuhësore të nxënësit.

Mbështetur në këtë pyetje do të përqijemi të provojmë hipotezën se: *Pasaktësia shkencore dhe probleme të konceptimit dhe formulimit të termave gjuhësorë, të përdorura në tekstet e gjuhës shqipe, çojnë në kompetencë të ulët tek nxënësit.*

Studimi ynë u zhvillua në qarkun e Korçës dhe për të matur kompetencën gjuhësore të nxënësit përdorëm si instrument, testimin. Për të realizuar testimet, fillimisht përzgjedhëm shkollat 9-vjeçare të cilat përdorin ribotime të teksteve të cilat i kemi marrë në shqyrtim në kapitullin paraardhës. Shtrirja e shkollave ishte në të gjithë qarkun e Korçës, në qytet dhe në fshat, duke përzgjedhur edhe nivele të ndryshme arritjeje të tyre. Në total numri i nxënësve të klasave të nënta në qarkun e Korçës është 2600, të ndarë sipas rretheve; 1335 rrethi i Korçës, 1010 rrethi i Pogradecit dhe 255 rrethi i Devollit. Testimi u zhvillua me një kampion prej 372, afërsisht 14% të popullatës së nxënësve të klasave të nënta. Mendojmë që kampionimi i qëllimshëm i nxënësve të përzgjedhur është përfaqësues dhe na krijon mundësinë të nxjerrim të dhëna parësore të mjaftueshme për të vërtetuar hipotezën tonë, pasi, e para, kemi përzgjedhur ato shkolla ku përdoren ribotime të teksteve të mara në analizë dhe e dyta, për përcaktimin e shkollave jemi mbështetur në renditjen e tyre sipas Kartës së Performancës, e cila i

rendit shkollat sipas treguesve, çka na mundëson të zgjedhim shkolla sipas niveleve⁵. Kështu është vepruar edhe për përzgjedhjen e shkollave të tjera në ZA Pogradec dhe ZA Devoll.

6.1. Si u zhvillua testi

Matja dhe vlerësimi janë pjesë të pandara të procesit të mësimdhënies në shkollë, duke mbajtur parasysh dallimin konceptual të termit “matje” nga “vlerësim”. Matja është proces i krahasimit të një madhësie të njohur me një madhësi të panjohur të të njëjtit lloj të marë si njësi. Ajo siguron të dhëna për përparimin e nxënësve, për motivimin e tyre, për ecurinë e mësimdhënies etj. Vlerësimi është procesi, gjatë të cilit përcaktohen vlera mbi bazën e informacioneve të grumbulluara nga procesi i matjes, pra përmes tij verifikohet apo gjykohet materiali i vjelë përmes matjeve. Vlerësimi bazohet në atë se ç’thonë apo ç’shkruajnë nxënësit. Një ndër teknikat e vlerësimit të njohurive dhe aftësive të nxënësve është vlerësimi me shkrim (testet). (Save the Children., 2002, pp. 12-13) Ky është instrumenti vlerësues që përdorëm për të matur kompetencën gjuhësore.

Duhet thënë se për hartimin e testit dhe analizën e të dhënave të dala prej tij përdorëm si model manuali “Si të hartojmë një test” (2002), Vlerësimin e Parë Kombëtar të Arritjeve të Nxënësve të Klasës së 4-t Filllore, pjesa që i takon Gjuhës Shqipe (QKAVP, 2003), si dhe në Raportin Kombëtar të hartuar nga Agjencia Kombëtare e Provimeve për lëndën Gjuhë Shqipe (klasa e 9-të), zhvilluar më 01.04.2011 në Tiranë.

Për të hartuar testin u mbështetëm në Programin Orientues të Provimeve të Lirimit, duke u kujdesur që të përfshinim në të pyetje që i përkisnin pjesës së njohurive gjuhësore, me qëllim testimin vetëm të njohurive gjuhësore e konkretisht të përvetësimit

⁵ <https://app.box.com/s/t3sn12br8p7449ynebn8130ollql2ae8>

të termave dhe koncepteve në disiplina të ndryshme të mara nga klasa e II-IX. Ky program është mbështetur në programet lëndore të gjuhës shqipe klasat I-IX dhe në standardet e gjuhës shqipe për arsimin bazë. Testi i standardizuar i provimeve të lirimit (të cilin e kemi përdorur si model) përmban tre linja/kompetenca; të lexuarit, të shkruarit dhe njohuri të sistemit gjuhësor. Për shkak të objektivit të punimit tonë, ne u fokusuar në testimin e njohurive tëkompetencës së së tretë ,konkretisht të koncepteve kryesore të saj. linje nga morfologjia; emri, mbiemri, përemri, folja, parafjala, ndajfolja, lidhëza, munërori, sintaksa; kryefjala, kallëzuesi, përcaktori, kundrinori, fjalia e thjeshtë sipas kumtimit, fjalia e përbërë me bashkërenditje dhe nënrenditje, leksikologjia; leksikologji dhe fjalëformin; fjalëformim, sinonime, antonime, fusha leksikore, shprehjet frazeologjike, drejtshkrim^{6,7}

Në përvetësimin e kompetencave gjuhësore të nxënësit nuk ndikojnë vetëm termat gjuhësorë të dhënë në tekstet e gjuhës shqipe. Ekzistojnë edhe faktorë të tjerë si, metodat e mësimdhënies, niveli i nxënësve, mësuesi dhe mënyra e menaxhimit të lëndës prej tij, etj. Ne jemi përqendruar në faktin se si këto terma dhe përkufizime konceptore me probleme shkencore, çojnë në kompetencë të ulët gjuhësore të nxënësit. Testet respektojnë anonimat e nxënësve dhe vullnetin e lirë të tyre për ta zhvilluar atë, ndërkohë që për realizimin e tij nëpër shkollë u morr leja në DAR/ ZA e qarkut., Nxënësve iu bë e ditur se testi jo vetëm ishte anonim, por edhe se të dhënat që do të mbledhen përmes këtij instrumenti do të përdoren vetëm për qëllime studimore, pa pasur ndikim as në rezultatet e tyre personale as në performancën e shkollës.

Testi përbëhet nga 45 pyetje të cilat përfshijnë disipinat kryesore gjuhësore të trajtuara në tekstet e gjuhës shqipe. Përmes këtyre pyetjeve, përfshihen njohuri nga morfologjia

⁶ <http://izha.edu.al/wp-content/uploads/2015/11/Programi-orientues-i-Provimit-te-Lirimit-2014-Gjuhe-Shqipe.pdf>

⁷ http://www.arsimi.gov.al/files/userfiles/Provimet_e_Lirimit/2017/PROGRAM-ORIENTUES-GJUHE_SHOJPE-PL-2017.pdf

si, pjesët e ligjëratës, fjalëformimi, kategoritë gramatikore të emrit (gjinia, numri, rasa, trajta), mbiemri, përemri, folja, lidhëzat; për të vazhduar me sintaksën si, fjalitë e thjeshta e të përbëra (llojet e tyre), kryefjala, kallëzuesi, kundrinori, rrethanori; leksikologjia si, shprehjet frazeologjike, fusha leksikore, familja e fjalëve, homonimet, sinonimet, antonimet, etj. Pyetjet ishin ndërtuar në mënyrë të tillë që nxënësit ose të jepnin përgjigje me një fjalë të vetme, pra shkurt, ose të zgjidhnin alternativën e saktë. U pa e udhës që disa prej pyetjeve të testit të ndërtoheshin me disa kërkesa, kështu që në total numri i tyre u bë 72.

Në morinë e llojeve të pyetjeve që përdoren në testime, kemi zgjedhur të formulojmë pyetje të zbatimit, pasi ato zakonisht përdoren për të testuar një numër të madh parimesh, shprehish, dijesh në lëndë të ndryshme, në rastin tonë në lëndën e Gjuhës Shqipe. (Save the Children., 2002, p. 25), ndërsa për teknikën së hartimit të pyetjeve, zgjedhëm pyetjet objektive, pasi atyre mund t'u përgjigjesh lehtë, kanë vetëm një përgjigje të saktë dhe vlerësojnë një produkt përfundimtar të të nxënit. Si pyetje të tilla kemi përdorur teknikën e pyetjeve me përgjigje të shkurtër, me zgjedhje të shumëfishtë (me alternativa) dhe pyetjet me çiftëzim. (Ibidem, p. 61).

6.2. Vlefshmëria e testit

Pasi realizuam testimet në shkollat e lartpërmendura në 372 nxënës të klasave të nënta, vijuam me korrigjimin e përgjigjeve për secilën pyetje dhe të gjitha pikët i hodhëm në një tabelë përmbledhëse, duke krijuar kështu bankën e të dhënave, e cila na nevojitet për analizën e mëtejshme. Duhet thënë se përpunimi i të dhënave dhe paraqitja grafike e tyre u realizuan nëpërmjet programit Exel.

fundi dhe fillimi I fletëve të testit në progresion zbritës. Për secilën pyetje shënuam modelin e përgjigjes së GM dhe GD, duke ndërtuar tabelën e regjistrimit të të dhënave.

Tabela 1. Tabela e llogaritjeve për Indeksin e vështirësisë për secilën pyetje

Pyetja	GM	GD	Index vështirësia	Pyetja	GM	GD	Index vështirësia
1	69	22	45.5	26	58	20	39
2	88	42	65	27	77	25	51
3a	98	80	89	28	94	38	66
3b	86	49	67.5	29	95	56	75.5
3c	9	3	6	30	91	45	68
4	66	19	42.5	31	60	24	42
5	98	88	93	32	95	64	79.5
6	77	40	58.5	33	94	49	71.5
7	76	56	66	34a	90	50	70
8	77	41	59	34b	81	29	55
9a	94	51	72.5	34c	90	38	64
9b	85	25	55	34d	90	51	70.5
9c	88	31	59.5	35	66	14	40
9d	90	43	66.5	36a	91	45	68
10	96	36	66	36b	77	33	55
11a	77	30	53.5	37a	91	17	54
11b	97	67	82	37b	68	8	38
11c	98	75	86.5	38a	84	24	54
12	91	67	79	38b	66	7	36.5
13a	90	52	71	39	92	48	70
13b	68	42	55	40a	93	18	55.5
14a	90	66	78	40b	78	10	44
14b	95	77	86	40c	77	10	43.5
15	31	30	30.5	41a	78	18	48
16	96	51	73.5	41b	53	8	30.5
17	91	41	66	42	95	50	72.5
18a	27	0	13.5	43	100	76	88
18b	31	0	15.5	44a	95	20	57.5
19a	75	26	50.5	44b	96	18	57
19b	74	19	46.5	44c	93	18	55.5
20	68	39	53.5	44ç	75	14	44.5
21	90	53	71.5	44d	58	12	35
22a	86	27	56.5	45a	74	43	58.5
23	77	10	43.5	45b	77	32	54.5
22b	70	14	42	45c	48	10	29
24	94	73	83.5				
25	93	48	70.5				

Pasi llogaritëm indeksin e vështirësisë për çdo pyetje doli që testi është i vështirësi mesatare. Vlera 54%, do të thotë se në test pjesa më e madhe e pyetjeve janë të shkallës mesatare të vështirësisë, bazuar kjo edhe në dy grupet që përcaktuam më lart, GM, GD.

Llogaritja e Indeksit të vështirësisë:

$$\text{Indeksi i vështirësisë} = \frac{\text{Nm} + \text{N.d}}{\text{N. total i nx. Në të dy grupet}} \times 100$$

Nm = Numri i nxënësve në grupin e mirë që ka dhënë përgjigje të sakta

Nd = Numri i nxënësve në grupin e dobët që kanë dhënë përgjigje të sakta

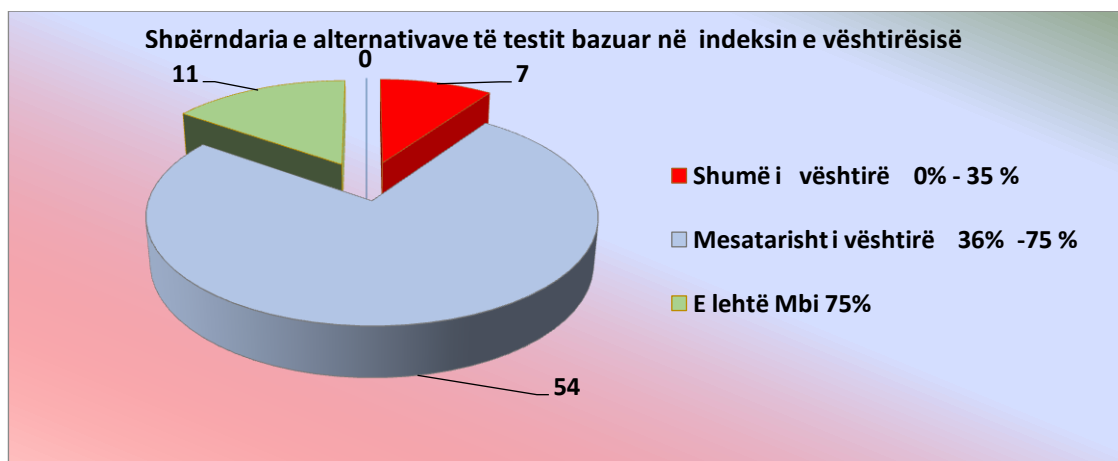
Indeksi i vështirësisë:

0% - 35 % -shumë e vështirë

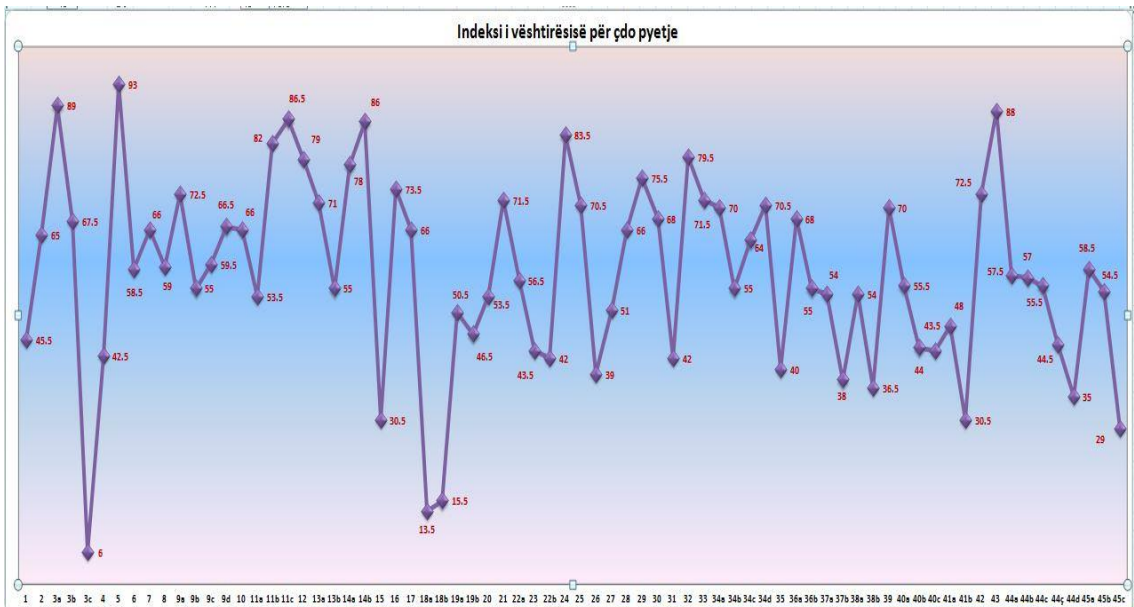
36% -75 % - me vështirësi mesatare

Mbi 75% - e lehtë

Grafiku 1. Shpërndarja e alternativave të testit bazuar në indeksin e vështirësisë



Grafiku 2. Paraqitja grafike e indeksit të vështirësisë për çdo pyetje të testit



Bazuar në Standardet e Arritjes, së IZHA-s (Tetor 2016), përcaktuam dhe nivelet e arritjeve të nxënësve.

Niveli I: Arritje të pakënaqshme (nota 4)

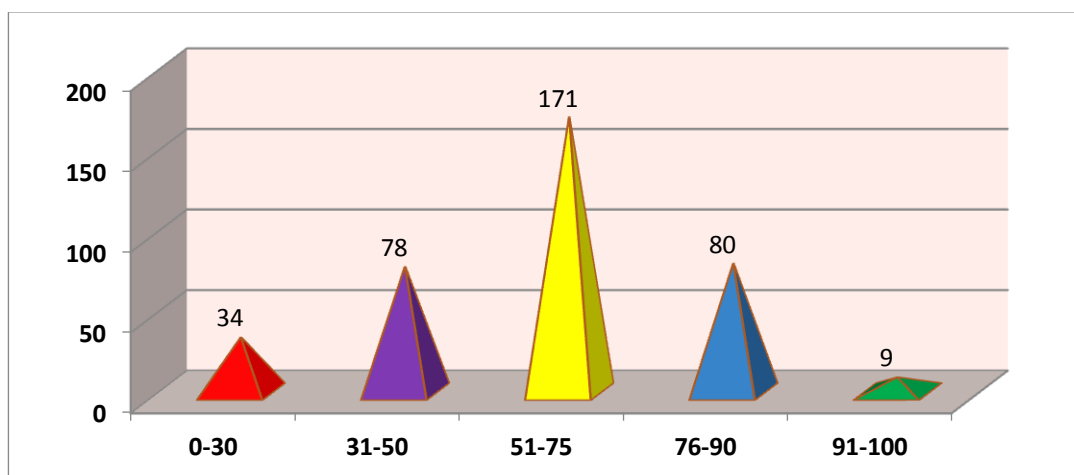
Niveli II: Arritje që kanë nevojë për përmirësim (nota 5-6).

Niveli III: Arritje të kënaqshme (7-8)

Niveli IV: Arritje shumë të kënaqshme (nota 9)

Niveli i V: Arritje të shkëlqyera (nota 10)

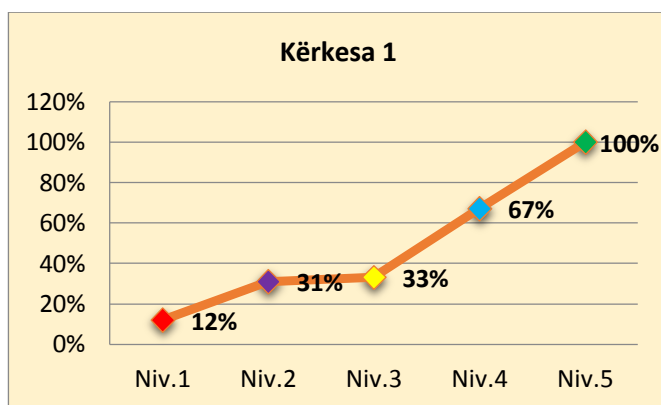
Grafiku 3. Shpërndarja e nxënësve sipas niveleve të arritjes



Bazuar në pesë nivelet e arritjes, shohim se, 9% e nxënësve (34 nxënës) renditen me rezultatet e tyre në nivelin e parë ; 21% e nxënësve (34 nxënës) në nivelin e dytë ; 46% e nxënësve (171 nxënës) renditen në nivelin e tretë; 21% (80 nxënës) renditen në nivelin e katërt dhe vetëm, 3% e nxënësve (9 nxënës) renditen në nivelin e pestë.

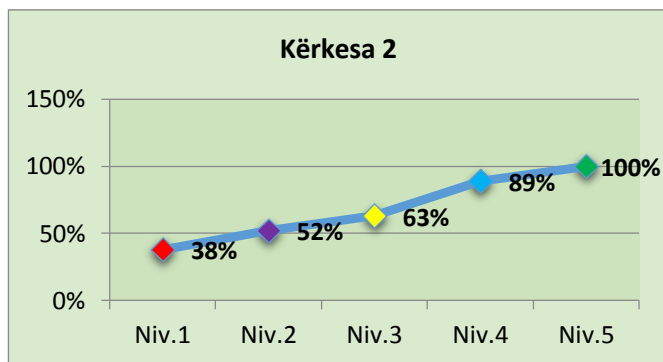
6.3. Analiza e përgjigjeve për çdo pyetje

Duke bërë analizën interpretative të çdo pyetjeje sipas niveleve të arritjeve të nxënësve, do të krijojmë një përfytyrim më të qartë mbi kompetencën gjuhësore të përvetësuar si dhe me reflektimin e pasaktësive të koncepteve dhe termave gjuhësore në to. Kështu, Pyetja e parë teston njohuritë mbi fjalëformimin



Shohim se 12% e nxënësve të nivelit të parë, 31% e nxënësve të nivelit të dytë, 33% e nxënësve të nivelit të tretë, 67% e nxënësve të nivelit të katërt dhe 100% e nxënësve të nivelit të pestë janë përgjigjur saktë kësaj pyetjeje. Nxënësit kanë vështirësi në përcaktimin e fjalës së përngjitur, duke mos e dalluar nga fjala e përbërë. Ky dallimi konceptor mes fjalëve të përngjitura dhe fjalëve të përbëra mungon në tekstet e gjuhës shqipe, madje edhe shpjegimi konceptor i fjalëve të përngjitura në këto tekste është i paplotë, çka ka sjellë vështirësi në përgjigjen e kësaj pyetjeje veçanërisht për tre nivelet e para.

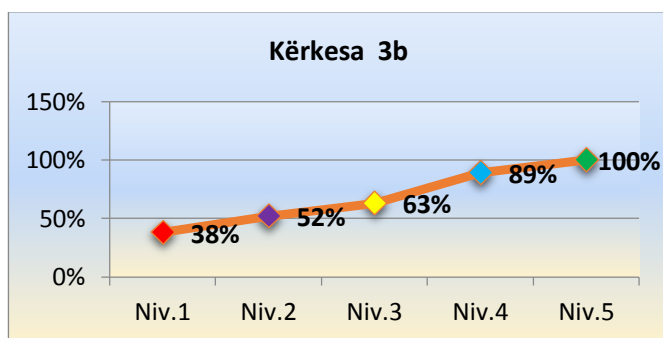
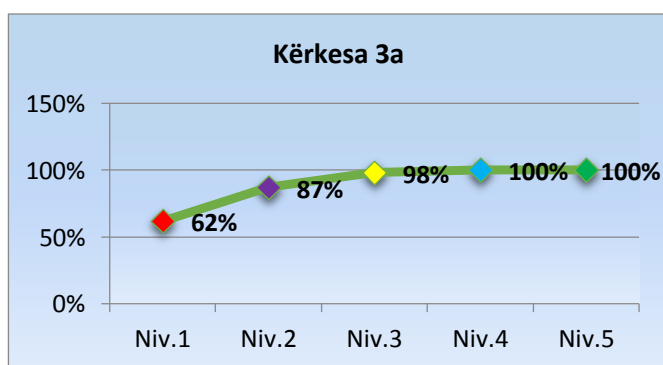
Edhe pyetja e dytë sërish lidhet me konceptin e prejardhjes së fjalës.

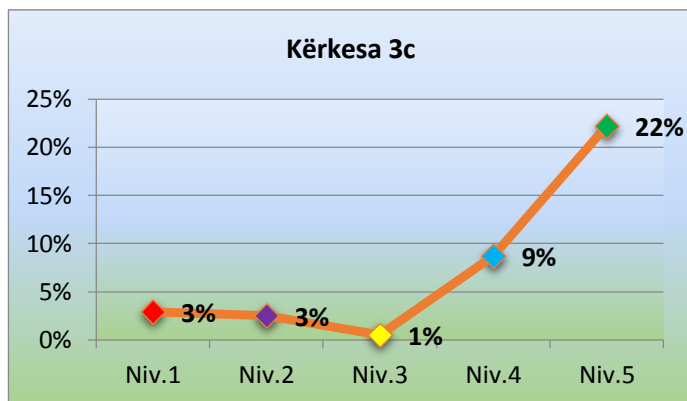


Kësaj pyetjeje, nxënësit i janë përgjigjur më mirë se pyetjes së parë e konkretisht; 38% e nxënësve të nivelit të parë, 52% e nxënësve të nivelit të dytë, 63% e nxënësve të nivelit të tretë , 89% e nxënësve të nivelit të katërt dhe 100% e nxënësve të nivelit të pestë i janë përgjigjur drejt kësaj pyetjeje.. Në korrelacion me rezultatin e kësaj pyetjeje shkon edhe përkufizimi i qartë që i është bërë termit “fjalët e përbëra” në tekstet e mara në shqyrtim.

Pyetja e tretë teston gjetjen e përbërësve të fjalës

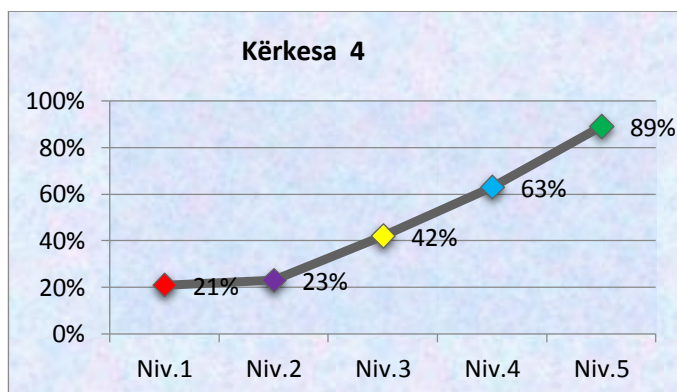
Kjo pyetje ka tre kërkesa dhe më poshtë janë vendosur grafikët për secilën prej tyre, pasi çdo kërkesë teston një term të caktuar.





Shihet se në lidhje me kërkesën e parë, përcaktimin e rrënjës së fjalës vetëm 62% e nxënësve të nivelit të parë, 87% e nxënësve të nivelit të dytë, 98% e nxënësve të nivelit të tretë, 100% e nxënësve të nivelit të katërt dhe të pestë janë përgjigjur saktë. Shihet se në total mbi 50% e nxënësve të të gjitha niveleve kanë njohuri të mira për konceptin “rrënjë”, ndërkohë që për konceptet e tjera si prapashtesa dhe mbaresa, performance e tyre vjen në ulje. Nxënësit kanë mangësi të theksuara në përcaktimin e mbaresës së kësaj fjale e sipas të dhënave të grafikut (kërkesa 3c) vetëm 3% e nxënësve të nivelit të parë e 22% e nxënësve të nivelit të pestë e kanë gjetur saktë mbaresën e fjalës udhëtarët. Në tekste, nxënësve nuk u jepet i qartë termi i prapashtesës trajtëformuese. Ky term vetëm sa përmendet, dhe kjo ka krijuar pështjellim në dallimin mes prapashtesës trajtëformuese (ë) dhe mbaresës (t).

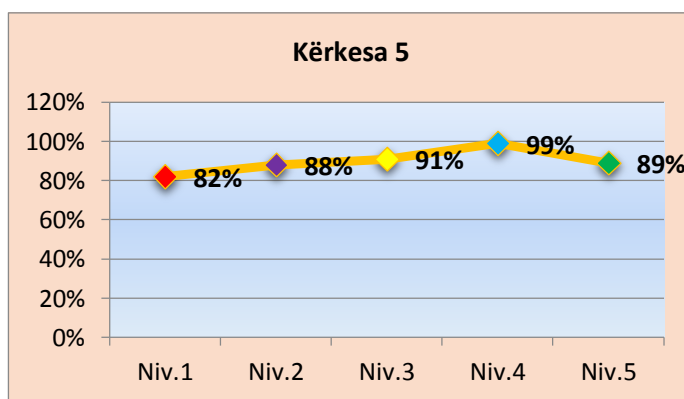
Pyetja e katërt teston elementë të fonetikës siç është rrokja.



Njohuritë e kësaj fushe në tekstet e gjuhës shqipe që kemi marrë në analizë janë shumë

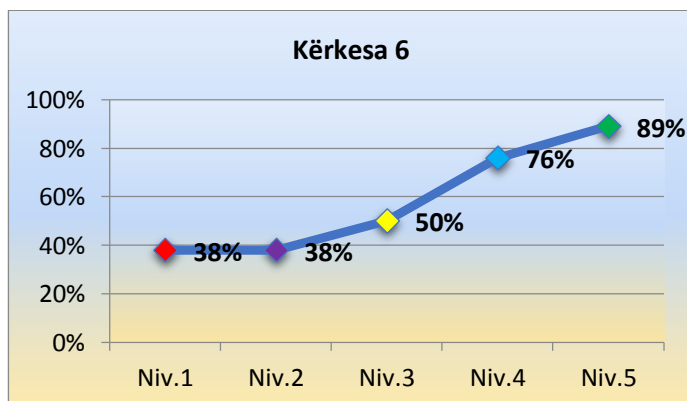
të rralla. Në tekstet e ribotuara, (Petro, Sula, N, Çerpja, & Jubani, 2015, p. 148) shohim të jepen disa terma të fushës së fonetikës, çka reflekton dhe kërkesat e kurrikulës së re. Nxënësit kanë paraqitur probleme në përcaktimin e elementit bazë të rrokjeve. 21% e nxënësve të nivelit të parë, 23% e nxënësve të nivelit të dytë; 42% e nxënësve të nivelit të tretë; 63% e nxënësve të nivelit të katërt dhe 89% e nxënësve të nivelit të pestë i janë përgjigjur saktë pyetjes. Pra edhe nxënësit e nivelit të lartë nuk kanë përvetësimin e duhur të kompetencës.

Pyetja e pestë lidhet me drejtshkrimin



Siç shihet nga grafiku, saktësia e kësaj përgjigjeje sipas niveleve është mbi mesataren që do të thotë se nxënësit kanë përcaktuar përgjithësisht mirë fjalën e shkruar gabim. Vlerat për të gjitha nivelet renditen mbi 80% .

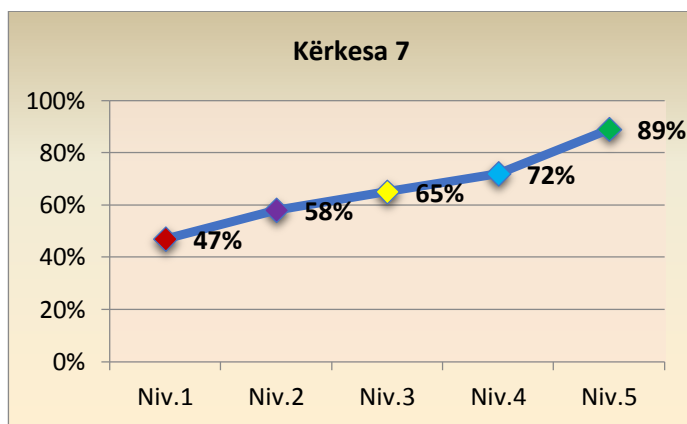
Pyetja e gjashtë, pavarësisht se e formuluar ndryshe lidhet sërish me drejtshkrimin.



Nëse krahasojmë grafikët e pyetjes pesë dhe gjashtë, shohim se nxënësit kanë gabuar

më tepër në përgjigjet e pyetjes gjashtë sipas niveleve të arritjes. Kështu, 38% e nxënësve të nivelit të parë dhe të dytë i janë përgjigjur drejt pyetjes, 50% e nxënësve të nivelit të tretë i janë përgjigjur drejt, 76% e nxënësve të nivelit të katërt janë përgjigjur shumë mirë dhe 89% e nxënësve të nivelit të pestë i janë përgjigjur shumë mirë kësaj pyetjeje. Njohuritë për drejtshkrimin në tekstet e gjuhës shqipe kanë zënë vend të konsiderueshëm e çka reflektohet edhe në përgjigjen e kësaj pyetjeje.

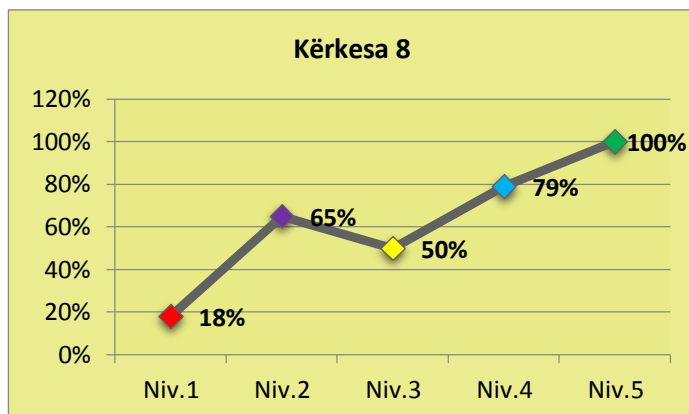
Pyetja e shtatë kërkon reflektim mbi njohuritë drejtshkrimore.



Nëse shohim grafikun e kësaj pyetjeje, 47% e nxënësve të nivelit të parë; 58% e nxënësve të nivelit të dytë; 65% e nxënësve të nivelit të tretë ; 72% e nxënësve të nivelit të katërt dhe 89% (jo 100%) e nxënësve të nivelit të pestë i janë përgjigjur drejt kësaj pyetjeje duke dhënë përgjigje të saktë. Ajo që shihet nga grafiku është se nxënësit e nivelit të pestë, me performim të shkëlqyer ,kanë gabuar në 11% e tyre, ndërkohë që për nivelet e tjera paraqitja e nxënësve varion nga 47%-72%.

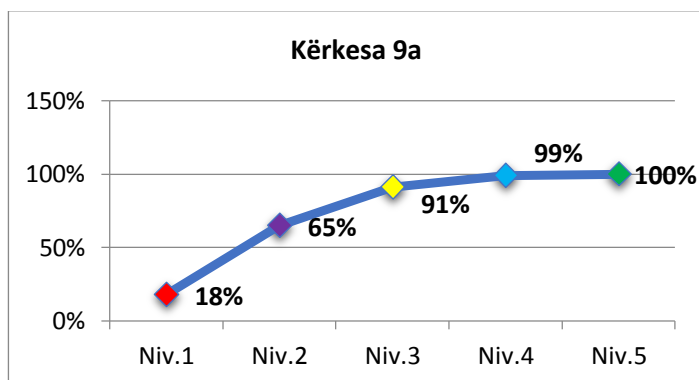
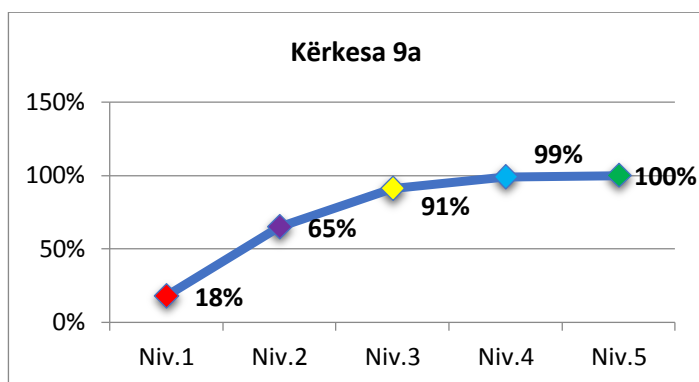
Pyetja e tetë teston dallimin e fjalëve të ndryshueshme nga fjalët e pandryshueshme:

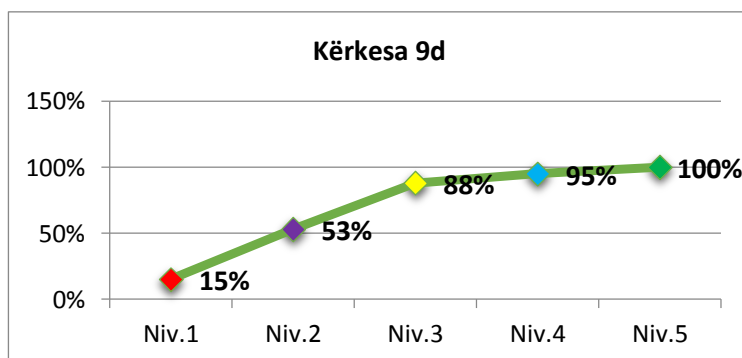
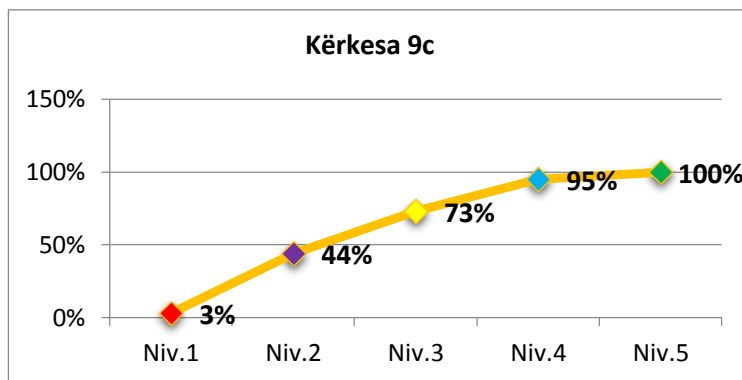
Siç e kemi trajtuar edhe në kapitullin paraardhës, në tekste, nxënësve u jepen përkufizime konceptore për çdo pjesë ligjërata, terma këto që i takojnë morfologjisë, por duket se përvetësimi i tyre është i pamjaftueshëm për shkak të mangësive në formulimin e përkufizimeve të këtyre termave.



Kështu, vetëm 18% e nxënësve të nivelit të parë; 65% e nxënësve të nivelit të dytë; 50% e nxënësve të nivelit të tretë kanë mundur të dallojnë fjalët e pandryshueshme (vlerë e ulët krahasuar me pritshmëritë e përfuturit të kompetencës gjuhësore “Përdorimi i drejtë i gjuhës”, ku nxënësit duhet të dinë shumë mirë të dallojnë fjalët e ndryshueshme nga fjalët e pandryshueshme. Shihet qartë se nxënësit e këtij niveli, që i përket nivelit mesatar të vlerësimit, shfaqin një kompetencë të ulët.

Pyetja e nëntë kërkon që nxënësit të përcaktojnë klasën e fjalëve



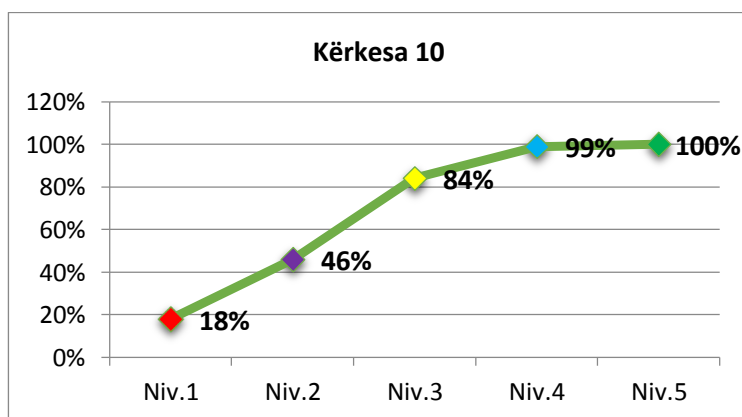


Në përgjigjet që i takojnë kësaj pyetjeje, (kërkesës a), paraqiten mangësi konkrete nga nxënësit sipas niveleve. Me përjashtim të dy niveleve të fundit, ku nxënësit janë përgjigjur saktë në kufijtë maksimalë (99% e 100%), nivelet e tjera nuk e kanë gjetur plotësisht pashirmën. Kjo reflekton faktin se nxënësit e kanë marrë të cunguar përkufizimin për pashirmën e rrjedhimisht, kjo pasqyrohet edhe në përvetësimin e mangët të saj.

Për kërkesën 9b, (identifikimin e pjesëzës) shohim pothuaj të njëjtin nivel përvetësimi. Vetëm 6% e nivelit të parë ; 35% e nxënësve të nivelit të dytë, 64% e nxënësve të nivelit të tretë e kanë gjetur saktë pjesëzën. Ky koncept u jepet nxënësve i cunguar, përse i takon shtrirjes, vetëm në klasën e nëntë, e siç e kemi trajtuar, , megjithëse nxënësit mbingarkohen me njohuri të tepërta rreth pjesëzave, përkufizimi i saj nuk është i qartë.

Edhe për kërkesën 9c vërehet performancë e ulët e nxënësve; 3% e nxënësve të nivelit të parë e kanë gjetur parafjalën, 44% e nxënësve të nivelit të dytë e kanë gjetur parafjalën (nën 50%), 73% e nxënësve të nivelit të tretë e kanë zgjidhur drejt këtë pyetje. Shihet qartë që edhe për këtë pjesë të pandryshueshme të ligjërtës, nxënësit kanë kompetencë të ulët. Në tekstet e shqyrtuara kemi vërejtur se parafjala si term përdoret qysh në klasën e pestë, ndërkohë që përkufizimi dhe mjaft elementë të tjerë jepen njëherësh në tekstet e klasës së nëntë, duke i mbingarkuar së tepërmi nxënësit të cilët e kanë të vështirë të mbajnë mend njohuritë, nëse ato nuk janë dhënë shkallë-shkallë.

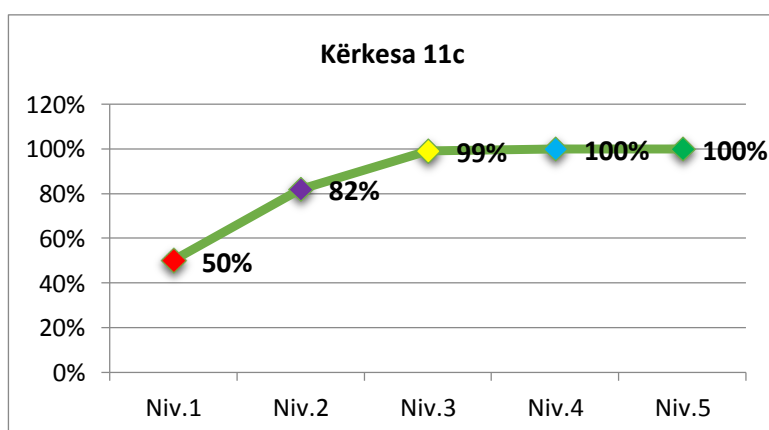
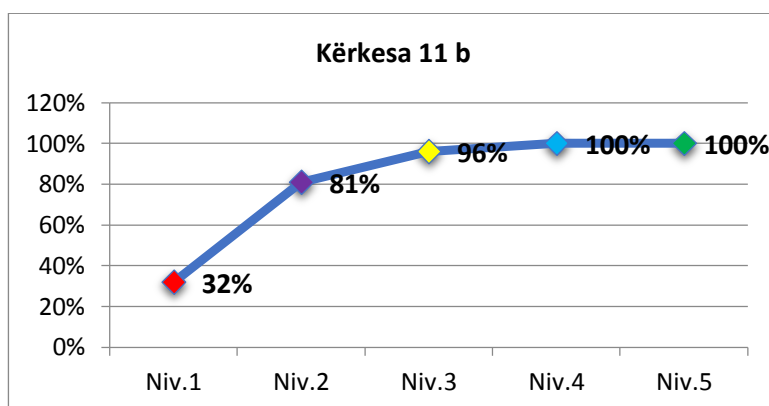
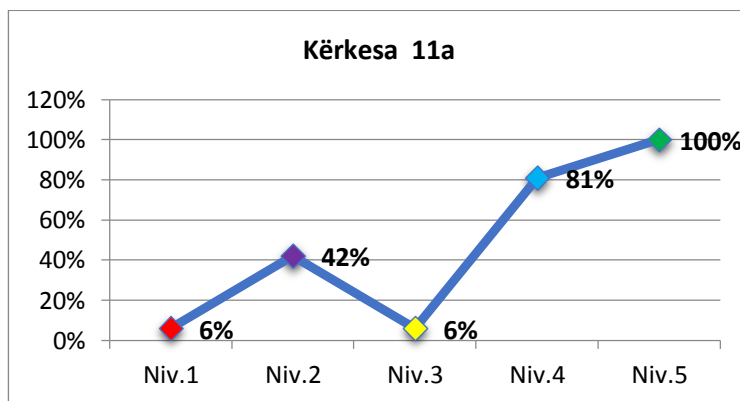
Pyetja dhjetë kërkon që nxënësit të krijojnë një mbiemër nga numërori.



Nxënësit i janë përgjigjur kësaj pyetjeje jo plotësisht sipas niveleve; 18% nxënësit e nivelit të parë, 46% nxënësit e nivelit të dytë, 84% nxënësit e nivelit të tretë i janë përgjigjur drejt kësaj pyetjeje. Në tekstet e gjuhës shqipe është trajtuar numërori dhe elementët e tjerë të tij, ndërkohë që nuk janë dhënë shembuj të krijimit të mbiemrave nga numërorët, gjë që është reflektuar edhe në performancën e nxënësve sipas niveleve. Pyetja njëmbëdhjetë teston njohuritë e nxënësve sa i përket emrit dhe gjinisë së tij.

Nga grafiku shihet se vetëm 6% e nxënësve të nivelit të parë; 42% e nxënësve të nivelit të dytë e kanë gjetur saktë përgjigjen, ndërkohë që nxënësit e nivelit të tretë, paraqiten në vlera të njëjta me ata të nivelit të parë, 6%, shifër kjo mjaft e ulët që tregon po ashtu

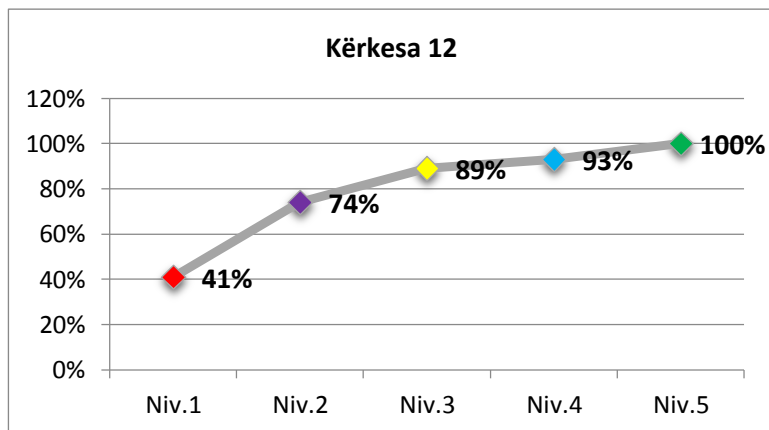
kompetencë të ulët gjuhësore në fushën e përcaktimit të gjinisë asnjëanëse. Përveç problemeve të formulimit të përkufizimit të termit, në mjaft tekste nuk sqarohet qartë gjinia asnjëanëse, por i është dhënë më tepër vend dy gjinive të tjera; femërore dhe mashkullore.



Paraqitja e nxënësve në zgjidhjen e kërkesës 11b e 11c është më e mirë, por sërishit shohim se vetëm 32% e nxënësve të nivelit të parë kanë gjetur gjininë mashkullore të

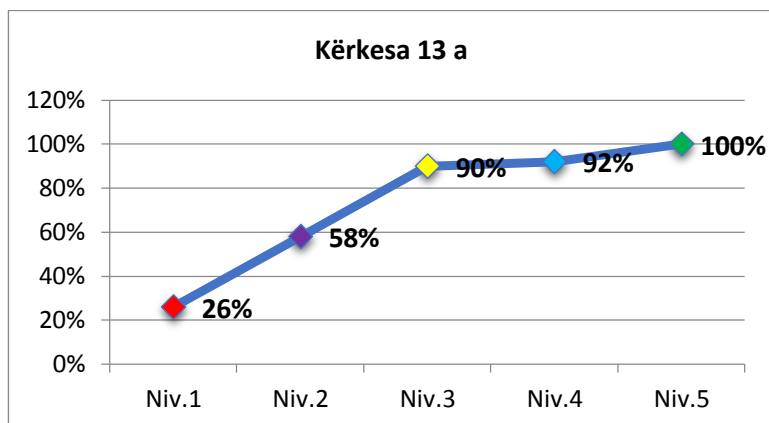
emrit dhe 50% e këtij niveli kanë gjetur drejt gjininë femërore.

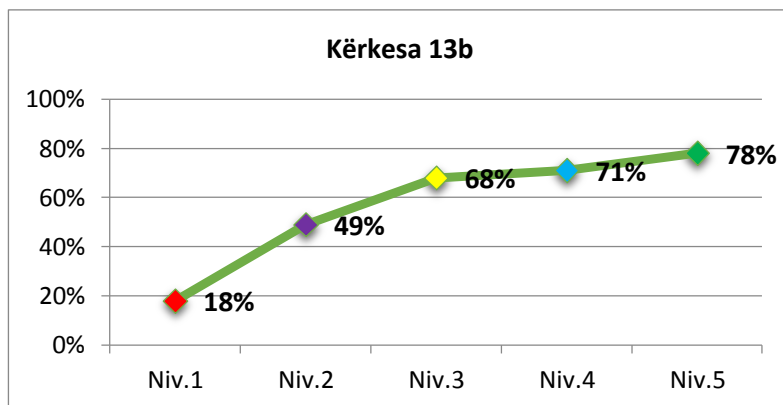
Pyetja dymbëdhjetë teston një tjetër kategori gramatikore të emrit; të qenit abstrakt.



Nëse interpretojmë grafikun, shohim që nxënësit të cilët i janë përgjigjur drejt kësaj pyetjeje në nivelin e parë janë poshtë 50%, ndërkohë që 74% e nxënësve të nivelit të dytë i janë përgjigjur drejt pyetjes. Koncepti i emrave abstraktë dhe konkretë shfaqet qysh në tekstet e arsimit fillor e vijon të përforcohet më tej, në klasën e pestë, të gjashtë çka pasqyrohet në përgjigjet relativisht të mira të nxënësve sipas niveleve.

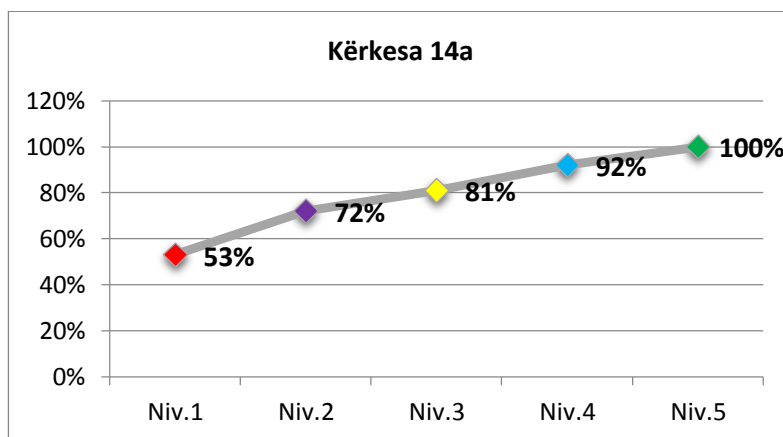
Pyetja trembëdhjetë teston njohuritë mbi *emrat e përgjithshëm* dhe *dallimin mes tyre të emrave abstraktë*.

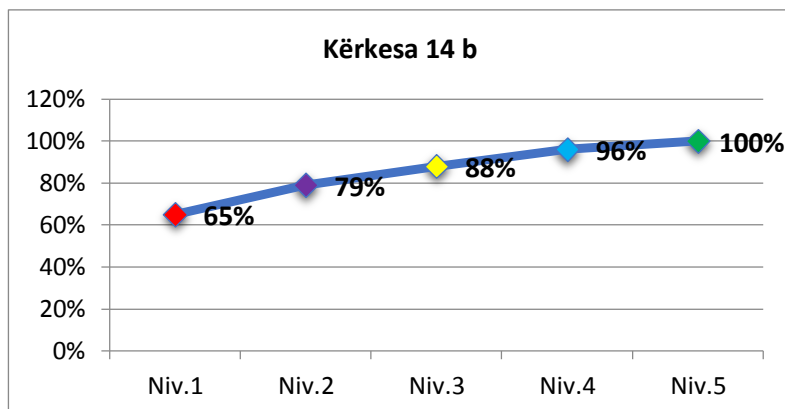




Ajo që shihet në grafik për të dyja kërkesat është një performancë mjaft e ulët e nxënësve të nivelit të parë, 26% për kërkesën e parë dhe 18% për kërkesën e dytë e kanë zgjidhur drejt atë, ndërkohë që edhe për nivelet e tjera të vlerësimit, paraqitja është e dobët, bile emrin abstrakt nuk e kanë gjetur plotësisht as nxënësit e nivelit të katërt dhe të pestë, përkatësisht 71% e 78%. Ky përkufizim në tekstet e gjuhës shqipe, jo vetëm nga ana shkencore, por edhe metodologjikut, e vështirëson mjaft konceptin e emrit abstrakt për nxënësit, pasi mënyra e formulimit të tij nuk është e thjeshtë dhe e kuptueshme. Mund të themi se paraqitja e nxënësve me rezultate të ulta në përgjigjen e kësaj pyetjeje, vjen si rezultat i pasaktësisë shkencore të dhënë për termin “emër abstrakt”.

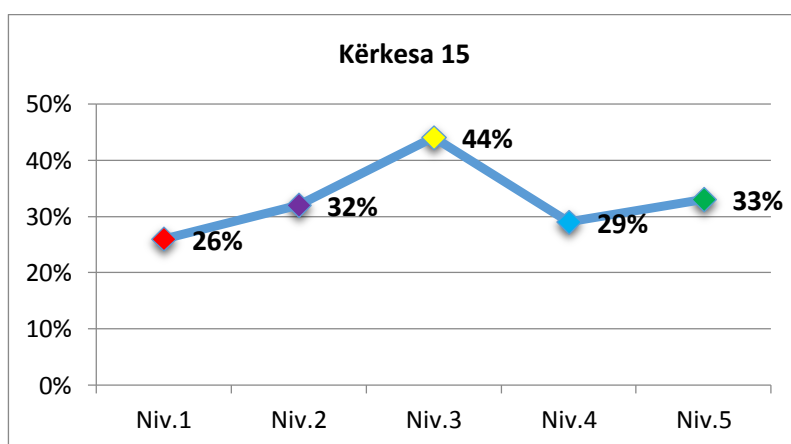
Pyetja katërmbëdhjetë teston njohuritë mbi kategorinë gramatikore të numrit shumës dhe mënyrës së formimit.





Nxënësit kanë më tepër probleme në zgjidhjen e kërkesës 14a, ku sipas vlerave të paraqitura në grafik, nxënësit në tre nivelet e para të vlerësimit e kanë zgjidhur drejt në masën 53%, 72%, 81%. Vlerat në përqindje të zgjidhjes së kërkesës 14b, janë më të larta në masën 9-10% për secilin nivel të vlerësimit të nxënësve.

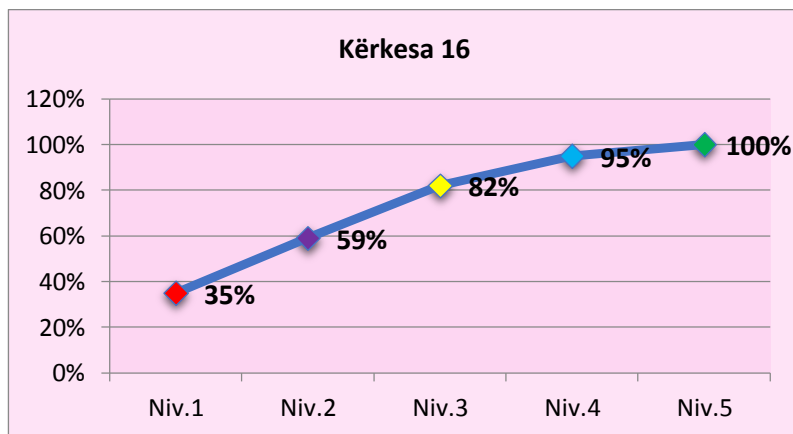
Vlera të ulta të performancës së nxënësve paraqiten në zgjidhjen e pyetjes pesëmbëdhjetë e cila lidhet me kategorinë gramatikore të rasës.



Siç shihet nga grafiku, vlerat e përgjigjeve të sakta për secilin nivel vlerësimi variojnë nga 26% niveli i parë, 32% niveli i dytë, 44% niveli i tretë dhe ulen sërisht në 29% niveli i katërt dhe 33% niveli i pestë. Pra, në asnjë nivel vlerësimi nuk janë përgjigjur saktë më tepër se 50%, çka tregon një performancë të ulët në përvetësimin e njohurive mbi rasën e emrit. Nëse i referohemi teksteve të gjuhës shqipe shohim se nxënësit njihen me konceptin e rasës qysh herët, ndërsa më hollësisht në klasën e pestë e të

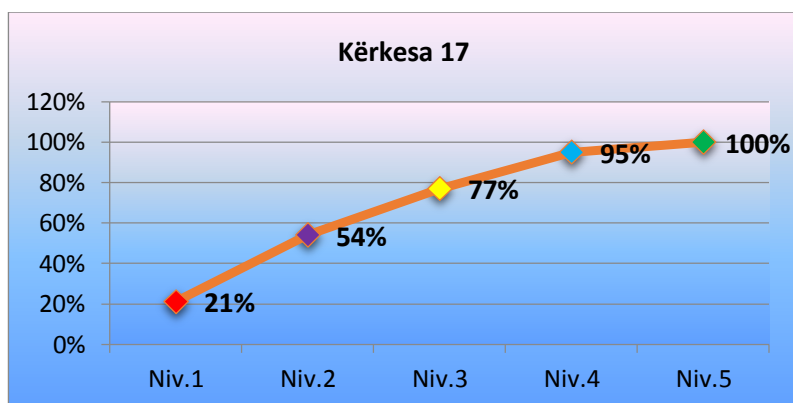
gjashtë. Por, vihet re se në këto tekste jepet koncepti për rasat dhe ndarja në lakime, ndërsa shembujt që meren për t'i lakuar janë vetëm emra konkretë dhe jo emra abstraktë. Nisur nga mungesa e njohurive praktike për lakimin e emrave abstraktë nxënësit, kanë gabuar mjaft në ushtrimin pesëmbëdhjetë. Kompetenca gjuhësore në lidhje me rasën dhe lakimin duket mjaft e ulët, nën 50%.

Pyetja gjashtëmbëdhjetë teston njohuritë mbi ndarjen e emrave sipas lakimit.



nga grafiku shihet se, 35% e nxënësve të nivelit të parë; 59% e nxënësve të nivelit të dytë ; 82% e nxënësve të nivelit të tretë, janë përgjigjur saktë, ndërsa dy nivelet e tjera kanë vlera të larta të saktësisë së përgjigjeve.

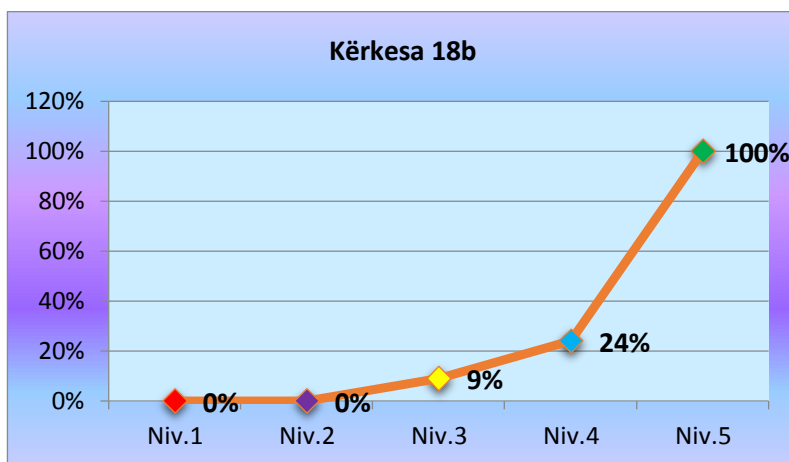
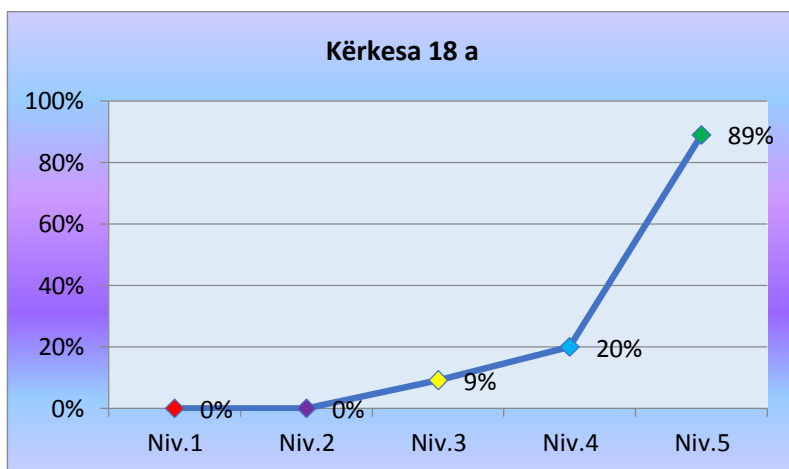
Pyetja shtatëmbëdhjetë teston kategorinë gramatikore të **trajtës**



Tre nivelet e para kanë vlera përgjithësisht të ulta të saktësisë së përgjigjeve, përkatësisht; 21%, 54% e 77%. Nxënësit kanë probleme në përvetësimin e konceptit të

trajtes, pasi edhe ne tekstet mesimore te analizuara ne kemi gjetur deformime te shpjgimit konceptor te termit. Mund te themi se, trajtimi i konceptit te shquarsise dhe pashquarsise ne tekstet e gjuhës shqipe është i paplotë dhe herë-herë i pasaktë shkencërisht, çka ka sjellë edhe kompetencë të ulët të nxënësve në përvetësimin e këtij termi.

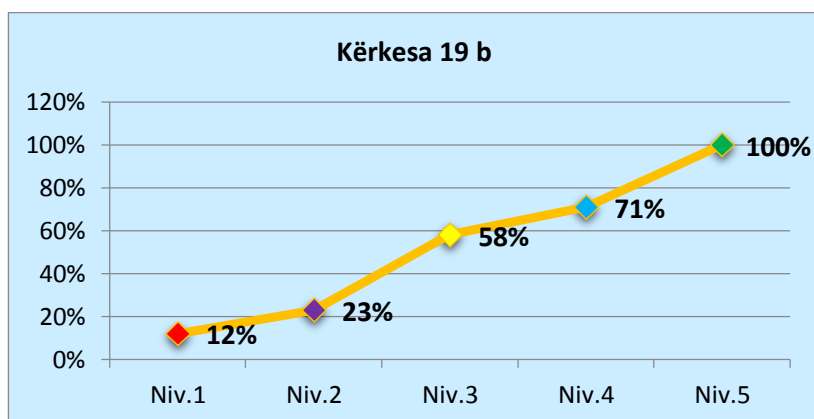
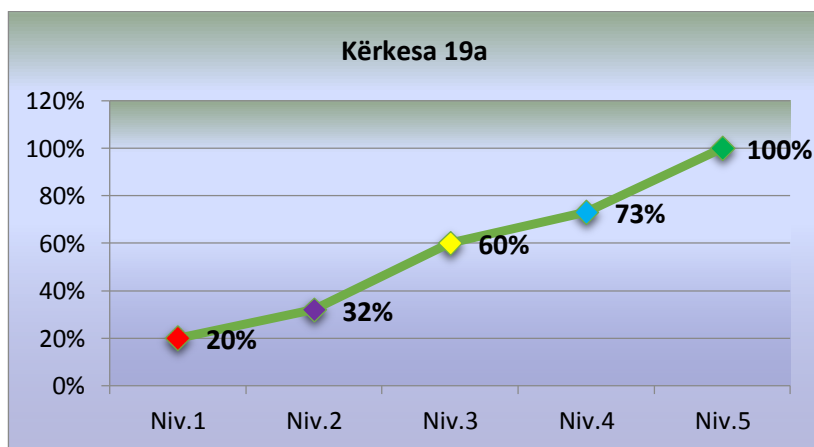
Pyetja tetëmbëdhjetë teston njohuri në lidhje me mbiemrat.



Grafiku i kësaj pyetjeje tregon shkallë mjaft të ulët të përvetësimit të këtij koncepti nga nxënësit e të gjitha niveleve. Siç shihet asnjë nxënës i nivelit të parë e të dytë nuk e ka zgjidhur drejt këtë pyetje (0%), nxënësit e nivelit të tretë vetëm 9% kanë dhënë përgjigje të saktë dhe nxënësit e nivelit të katërt 20% kanë dhënë përgjigje të saktë. Nxënësit njihen me mbiemrin qysh në tekstet e para të gjuhës shqipe në arsimin fillor,

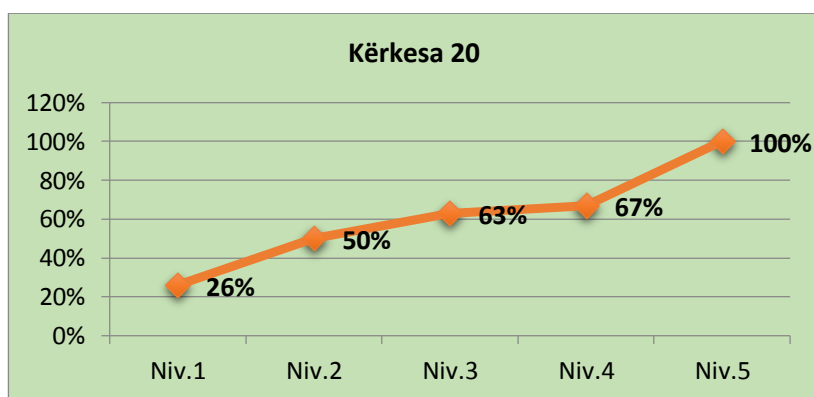
ndërsa përkufizimi më i plotë për të si pjesë ligjërata jepet në klasën e pestë dhe të gjashtë. Koncepti i mbiemrave marrëdhëniorë dhe cilësorë jepet në tekstin e gjuhës shqipe të klasës së tetë. Pavarësisht se ky koncept është shpjeguar në këto tekste, nxënësit ndjehen konfuzë, pasi në disa tekste këta mbiemra quhen cilësorë të drejtpërdrejtë (për cilësorë) dhe të ndërmjetuar (për analogji me mbiemrat marrëdhëniorë). Vetë mësuesit duke u nisur nga terminologjia më e vjetër e gjuhës shqipe (Dhrimo, Angoni, & et al, 1976, p. 129), përdorin njëherë termin të ndërmjetuar, njëherë termin marrëdhënior, çka krijon te nxënësit pasiguri që vërehet edhe në zgjidhjen e këtij ushtrimi.

Pyetja nëntëmbëdhjetë është ndërtuar në të njëjtin kontekst me pyetjen paraardhëse, por nxënësve u kërkohet që në fjali të dallojnë mbiemrat cilësues të drejtpërdrejtë dhe cilësues të ndërmjetuar.



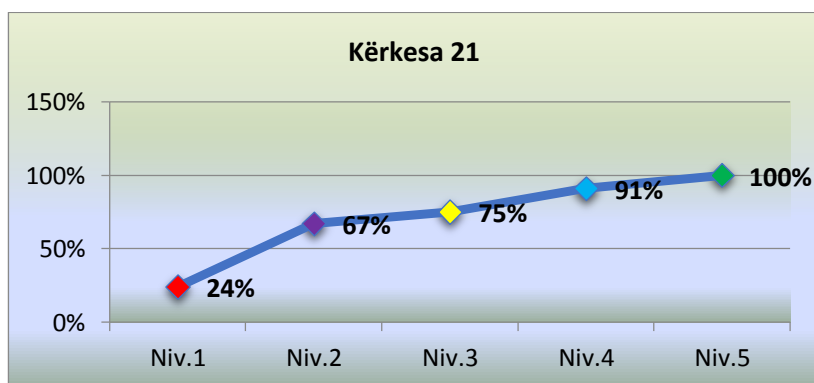
Siç shihet nga grafiku, nxënësit i janë përgjigjur më mirë kësaj pyetjeje se pyetjes tetëmbëdhejtë, pasi u kërkohet e njëjta gjë, por me terma sinonimë që përdoren në tekste për mbiemrat marrëdhëniorë dhe cilësorë. Kjo tregon se nxënësit njohin më mirë këto terma se ato të pyetjes paraardhëse. Megjithatë, duhet thënë se vlerat e saktësisë së përgjigjeve të nxënësve sipas niveleve nuk janë të kënaqshme; 23% niveli i dytë, 58% niveli i tretë e 71% niveli i katërt.

Pyetja njëzet teston kategorinë e shkallës së mbiemrit



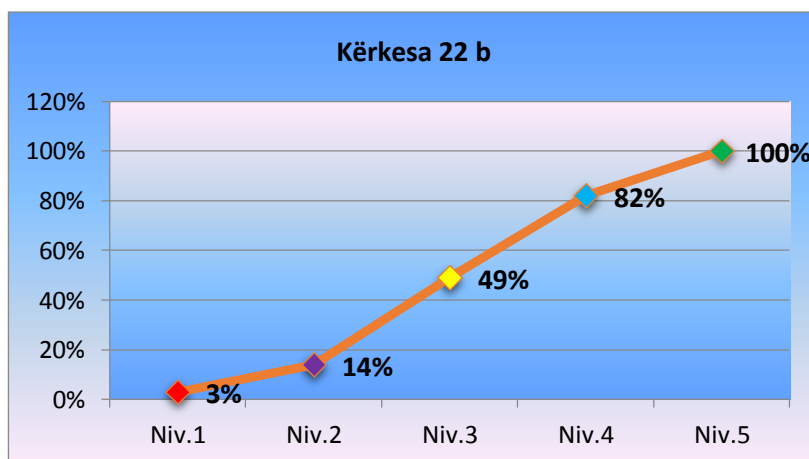
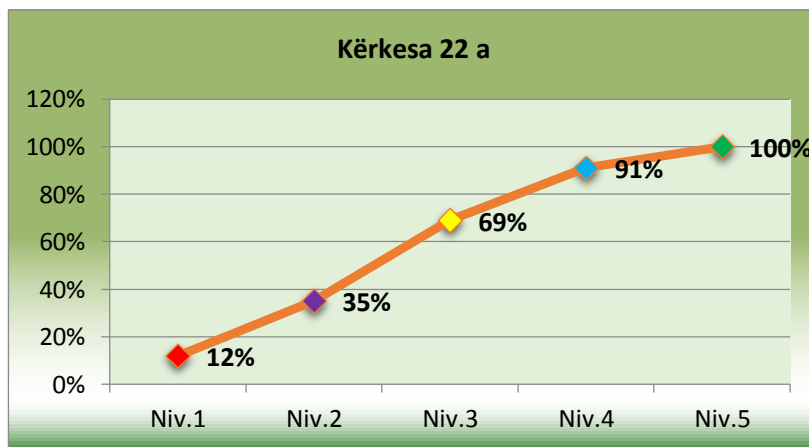
Nëse interpretojmë grafikun e kësaj pyetjeje shohim një performancë nën 50% për nivelin e parë dhe të dytë të saktësisë së përgjigjeve dhe 63%-67% për nivelin e tretë dhe të katërt nga nxënësit. Koncepti i shkallëve të mbiemrit jepet i plotë dhe formulimi i përkufizimit është i qartë, por këto njohuri nuk rimeren më në klasat pasardhëse, krijon boshllëk te nxënësit dhe vështirësi në mbajtjen mend të këtij koncepti.

Pyetja njëzet e një ka për qëllim të testojë njohuritë mbi përemrat



Nga grafiku shihet që 24% e nxënësve të nivelit të parë; 67% e nxënësve të nivelit të dytë; 75% e nxënësve të nivelit të tretë janë përgjigjur saktë. Duhet thënë se koncepti për përemrat jepet e rijepet në tekste të ndryshme, ndërsa përkufizimi për përemrin lidhor jepet vetëm në një tekst të klasës së pestë dhe nuk përmendet më në asnjë tekst tjetër. Kjo shpjegon në një farë mënyre pasigurinë e nxënësve të nivelit të parë e të dytë për t'u përgjigjur saktë pyetjes.

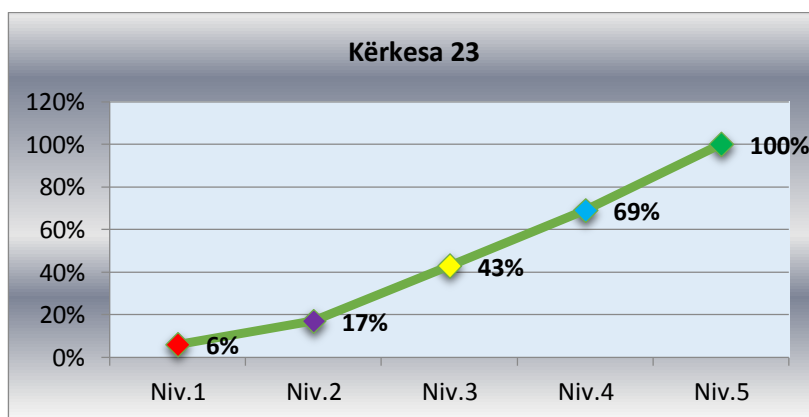
Pyetja njëzet e dy teston kompetencën e nxënësve për trajtën e shkurtër të përemrit dhe rasën e saj.



Nga grafiku shihet qartë që nxënësit e tre niveleve, kanë dhënë përgjigje të sakta më pak se 50% e tyre, ndërkohë që vetëm 82% e nxënësve të nivelit të katërt janë përgjigjur drejt. Kjo tregon performancë të ulët të aftësive të nxënësve në tre nivelet e vlerësimit e

rrjedhimisht edhe kompetencë të ulët gjuhësore në përvetësimin e këtij termi. Lidhur me trajtimin e konceptit të trajtave të shkurtra në tekstet e gjuhës shqipe mund të themi se ato shtjellohen për herë të parë në tekstet e klasës së pestë së bashku me lakimin e përemrave vectorë. Ato thjesht identifikohen dhe nuk tregohet si janë formuar. Në tekstet e klasës së gjashtë e sidomos të klasës së shtatë, jepet përkufizimi më i plotë si dhe mënyra e përfutimit të tyre. Një pjesë tekstesh të marra në shqyrtim nuk e trajtojnë konceptin e trajtave të shkurtra çka ka krijuar mungesë informacioni te nxënësit në lidhje me këtë koncept.

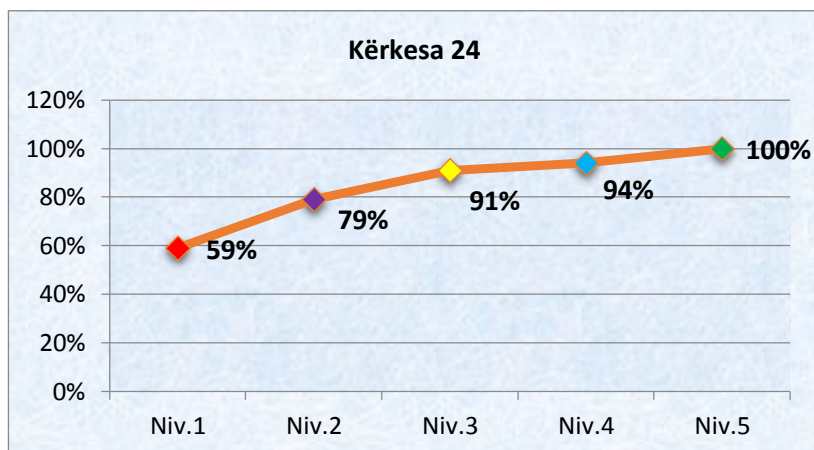
Pyetja njëzet e tre i referohet njohurive rreth foljes:



Sipas grafikut shohim një paraqitje relativisht të dobët të nxënësve në dhënien e përgjigjes. Vetëm 6% e nxënësve të nivelit të parë; 17% e nxënësve të nivelit të dytë, 43% e nxënësve të nivelit të tretë janë përgjigjur drejt, por nën 50%. Nxënësit e nivelit të katërt janë përgjigjur 69%, kurse niveli V -100%. Kjo do të thotë se nxënësit nuk e kanë përvetësuar mirë konceptin për foljet kalimtare dhe jokolimtare. Në tekste folja si gjymtyrë kryesore e fjalisë trajtohet pothuaj në çdo klasë së bashku me kategoritë e saj gramatikore të cilat plotësohen nga njëri tekst në tjetrin. Ndërsa për konceptin e foljeve kalimtare flitet vetëm në një tekst të klasës së tetë. (Petro, Metani, & Çerpja, 2009, p. 169). Ky përkufizim është i vetmi në tekstet e gjuhës

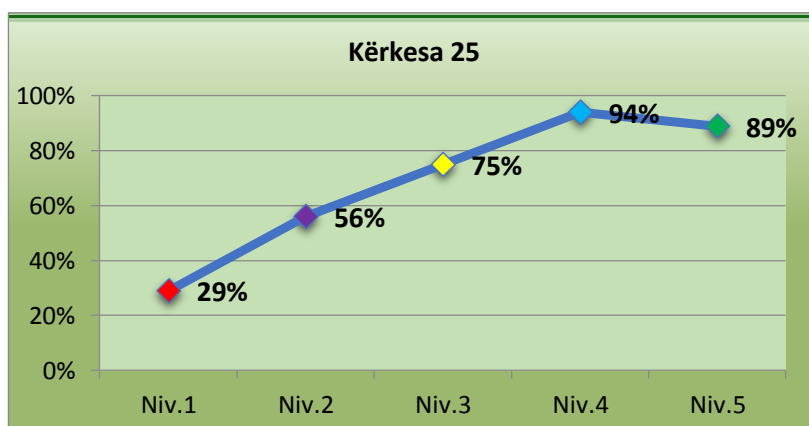
shqipe, që do të thotë se ai nuk rimeret më, çka ka krijuar te nxënësit boshllëqe e mangësi në përvetësimin e tij e kësaj performanca e tyre rezulton e ulët.

Pyetja njëzet e katër teston njohuritë mbi ndajfoljen.



Nga grafiku duket qartë se mbi 50% e nxënësve, qysh në nivelin e parë kanë dhënë përgjigje të sakta, që do të thotë se ata kanë përfutur aftësi të kënaqshme në përvetësimin e konceptit të ndajfoljes.

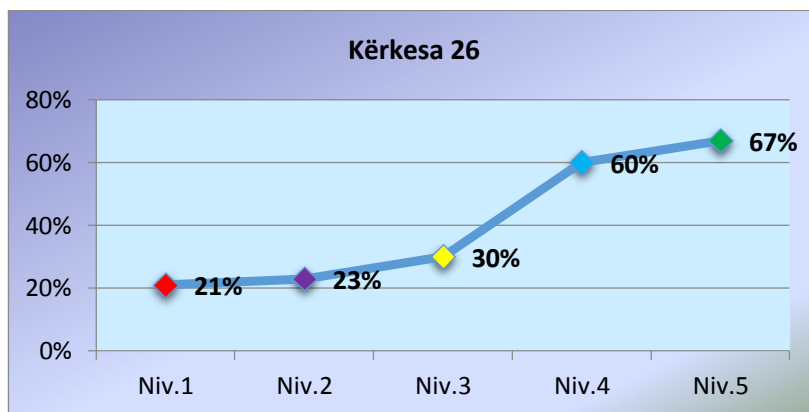
Në pyetjen njëzet e pesë u kërkohet nxënësve që të dallojnë nëse çifti i fjalëve është çift foljesh.



Nga grafiku shihet që edhe në grupin e nxënësve të nivelit të pestë, pra ata me performancë të shkëlqyer, vetëm 89% e tyre (pra jo 100%) e kanë zgjidhur drejt kërkesën, ndërkohë që për nga shkalla e vështirësisë kjo pyetje duhej të ishte zgjidhur nga ky grup në masën 100%. Në lidhje me shtjellimin e konceptit të foljes në tekstet e

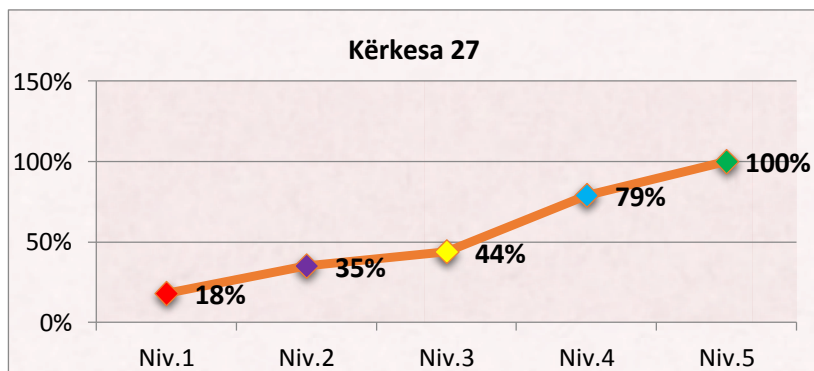
gjuhës shqipe janë vërejtur disa probleme në lidhje me dallimin mes tyre dhe emrave prejfoljorë. Ky dallim përmendet jo shpesh në tekste çka ka krijuar edhe pasiguri në përgjigjet e nxënësve.

Pyetja njëzet e gjashtë kërkon përcaktimin e përemrit dëftor



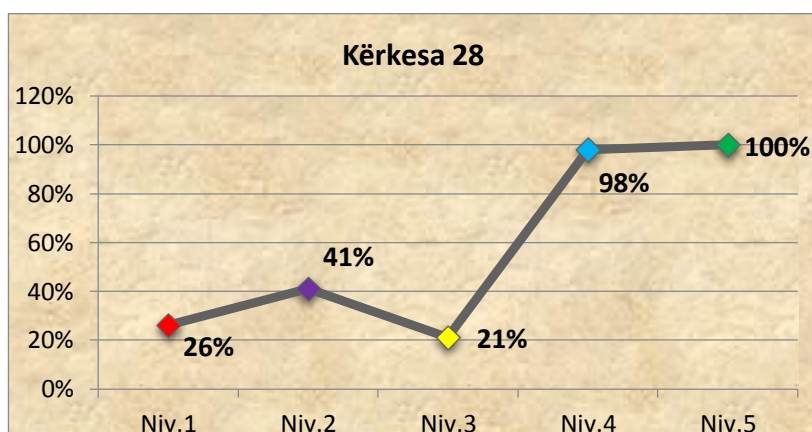
Performanca e nxënësve në përgjigjen e kësaj pyetjeje është mjaft e ulët. Nxënësit e tre niveleve të para nuk kanë kaluar 50% të përgjigjeve të sakta, ndërkohë që edhe dy nivelet e tjera për nxënësit me rezultate shumë të mira dhe të shkëlqyera, përgjigjet e sakta variojnë nga 60-67%. Nëse i referohemi dhënies së konceptit të përemrit dëftor në tekstet e gjuhës shqipe, shohim se ai jepet vetëm në një tekst të klasës së shtatë (Beci., 2009, p. 94), ndërkohë që në tekste të tjera ky term vetëm përmendet dhe nuk bëhet shpjegimi konceptor i duhur. Gjithashtu në tekste nuk jepen dallimet mes përemrit dëftor dhe përemrave të tjerë.

Pyetja njëzet e shtatë teston njohuri mbi zgjedhimin e foljes:



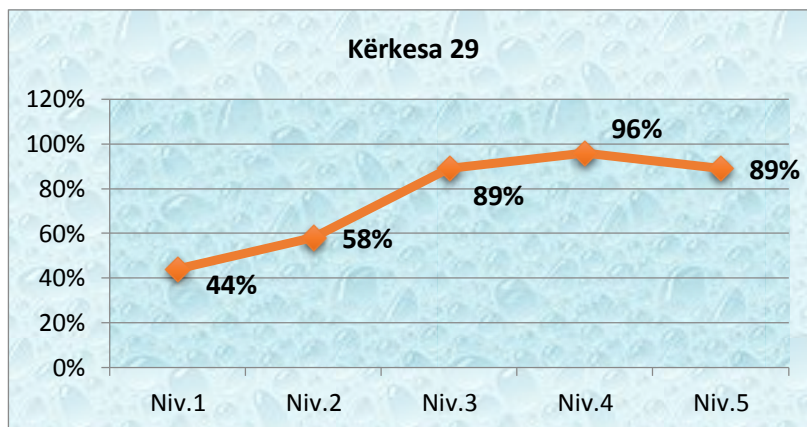
Edhe përse i përket kësaj kërkese, shohim një paraqitje të dobët të nxënësve ku në tre nivelet e para vlerat e përgjigjeve të sakta variojnë nga 18% (niveli i parë), në 35% nivelin e dytë dhe 44% në nivelin e tretë. Edhe nxënësit e nivelit të katërt nuk kanë arritur vlerën 80%, çka tregon paraqitje të dobët të nxënësve dhe mangësi në përvetësimin e këtij koncepti, si pjesë e foljes dhe kategorive të saj.

Pyetja njëzet e tetë shërben për të matur njohuritë në lidhje me pjesët e pandryshueshme



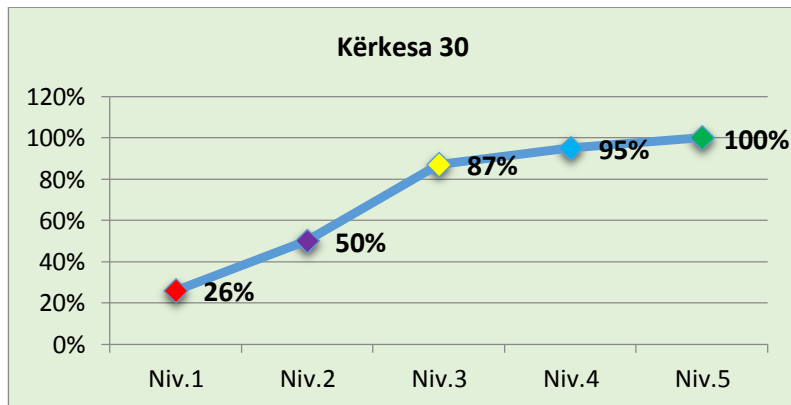
Kjo pyetje teston pikërisht anën konceptuale të termit “lidhëz” e nga grafiku shohim se nxënësit kanë mangësi të theksuara në përcaktimin e përgjigjes së saktë se ç’shprehin lidhëzat. 26% e nxënësve të nivelit I, 41% e nxënësve të nivelit të dytë; 21% e nxënësve të nivelit të tretë dhe 98% e nxënësve të nivelit të katërt i janë përgjigjur siç duhet kësaj pyetjeje. Problemi qëndron në tre nivelet e para ku nxënësit kanë kompetencë të ulët gjuhësore në lidhje me konceptin e lidhëzës, çka është vërejtur edhe në shqyrtimin e tyre në tekste që lidhen me probleme në formulimin e përkufizimit të lidhëzave, apo dhe përkufizime të tjera të paplota të identifikuar në kapitullin paraardhës, çka përbëjnë një arsye për përvetësim të pamjafueshëm të konceptit të lidhëzës.

Pyetja njëzet e nëntë teston njohuri nga fusha e sintaksës



Nga paraqitja grafike shohim se numri i nxënësve që i janë përgjigjur drejt kësaj pyetjeje është i konsiderueshëm. Vlerat, me përjashtim të nivelit të parë kanë kaluar 50%, ndërkohë që paraqiten në nivel jo të kënaqshëm nxënësit e grupit të pestë (89%). Nxënësit kanë pasur vështirësi në identifikimin e grupit emëror “im vëlla” si kryefjalë e kjo vështirësi është e pajustificueshme për nxënësit e nivelit të pestë.

Pyetja tridhjetë sërish ka të bëjë me gjymtyrën kryesore në fjali, kryefjalën

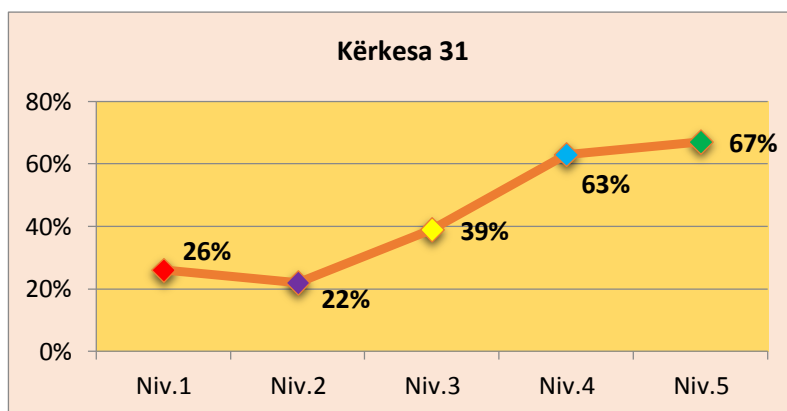


Përveç nivelit të parë ku përgjigjet e sakta për këtë pyetje janë vetëm 26%, nxënësit e niveleve të tjera janë përgjigjur mbi 50% saktë kësaj pyetjeje.

Pyetja tridhjetë e një kërkon identifikimin ellojeve të fjalisë.

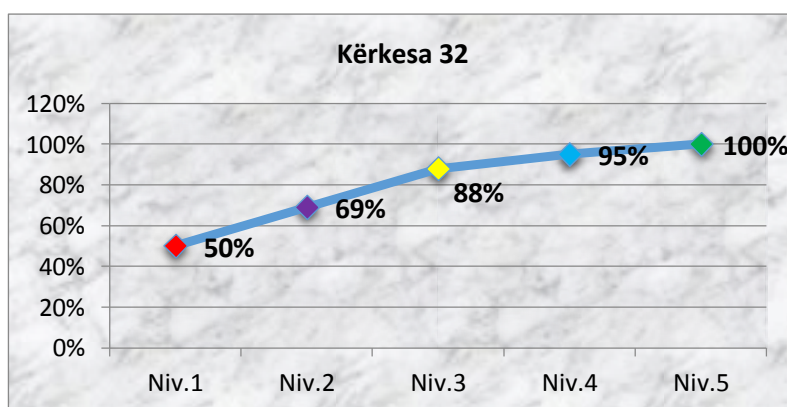
Grafiku na tregon se vlerat e përgjigjeve të sakta të nxënësve për çdo nivel janë mjaft të ulta. Ato variojnë nga 26% në nivelin e parë, në 67% në nivelin e pestë, çka tregon

performancë të ulët të nxënësve përsa i përket përvetësimit të fjalive të përbëra si koncept i rëndësishëm sintaksor.



Nxënësit njihen përmes teksteve të gjuhës shqipe me konceptin e fjalisë qysh në klasën e dytë të arsimit fillor, ndërsa i vetmi përkufizim për fjalinë e përbërë që kemi gjetur është në një tekst të klasës së gjashtë (Kadiu., 2009, pp. 32-33), ndërsa në tekstet e tjera të klasave më të larta trajtohen lloje pa fund të fjalive të përbëra, ndërkohë që shpjegimi konceptor i termi “fjali e përbërë” nuk i përmban të gjithë elementët e duhur shkencorë. Kjo ka sjellë edhe vështirësi nga ana e nxënësve për të dalluar nëse fjalia e dhënë është e përbërë ose jo.

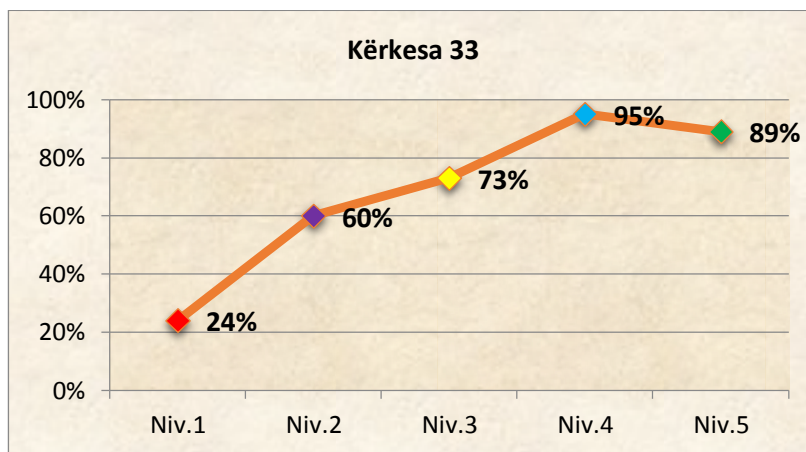
Pyetja tridhjetë e dy teston njohuritë në lidhje me klasifikimin e fjalive sipas kumtimit.



Nga grafiku shihet se kësaj pyetjeje i janë përgjigjur drejt 52% e nxënësve të nivelit të parë, 69% e nxënësve të nivelit të dytë e më tej vlerat rriten edhe për nxënësit e

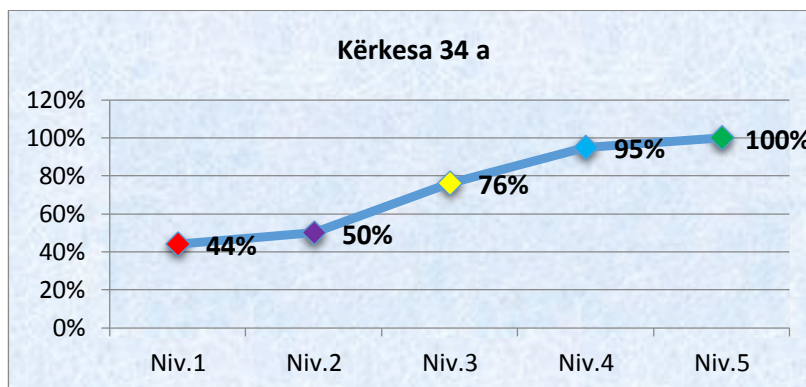
niveleve të tjera. Kjo tregon një paraqitje mbi nivelin mesatar të nxënësve në pothuaj të gjitha nivelet e vlerësimit.

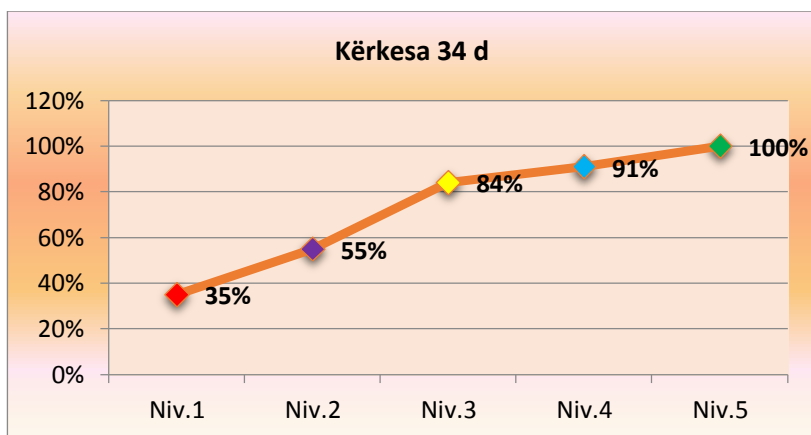
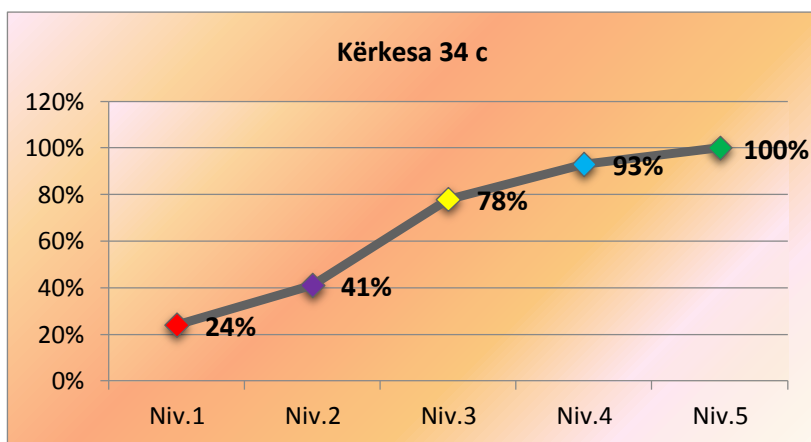
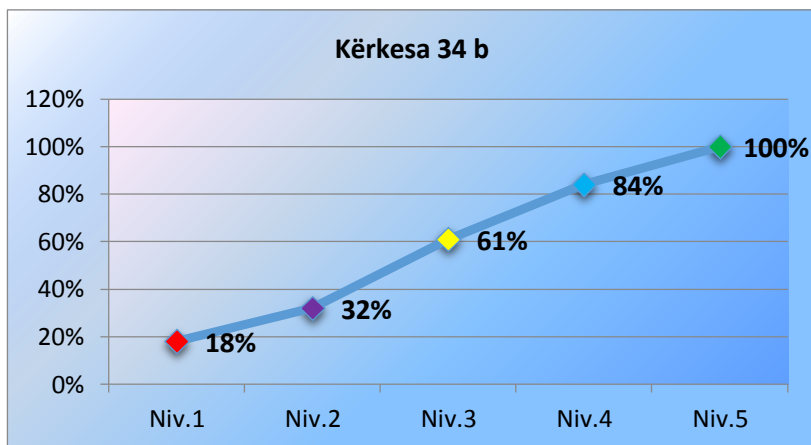
Pyetja tridhjetë e tre teston njohuritë rreth gjymtyrëve të dyta në fjali e konkretisht rrethanorëve.



Grafiku na tregon se për këtë pyetje përgjigjet e sakta variojnë nga 24% (niveli i parë) në 89% (niveli i pestë). Ajo që shohim janë vlera jo të larta të përgjigjeve nga nxënësit e nivelit të tretë (73%) dhe të pestë (89%). Kjo do të thotë se nxënësit e nivelit të pestë kanë performancë jo fort të kënaqshme në përvetësimin e këtij termi gjuhësor. Në analizën përqasëse që u kemi bërë termave gjuhësorë kemi gjetur mangësi edhe përsa i përket rrethanorit. Problemi në konceptimin e termit “rrethanor”, krijon pasiguri në përvetësimin e saktë të tij nga nxënësit.

Pyetja tridhjetë e katër kërkon përcaktimin e fjalive sipas llojit të tyre:

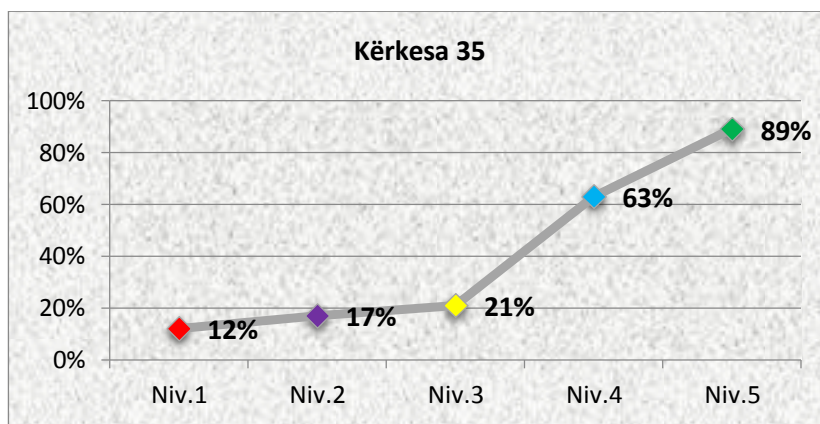




Siç shihen nga grafiku, nxënësit e niveleve të para e të dyta i kanë dhënë përgjigje të saktë alternativave të kësaj pyetjeje nën 50%, ndërkohë që edhe nxënësit e nivelit të tretë paraqiten në nivelin mesatar të përgjigjeve të sakta. Ajo që shihet dukshëm është fakti që nxënësit e nivelit të katërt dhe të pestë në të gjitha kërkesat, janë shprehur saktë mbi 91% (me përjashtim të kërkesës 35b, në masën 84%). Paraqitja në nivelin

gati mesatar të përgjigjeve të sakta për të gjitha kërkesat e kësaj pyetjeje shpjegohet me faktin se nxënësit i trajtojnë mjaft fjalitë e përbëra në tekstin e gjuhës shqipe të klasës së nëntë, në të cilin janë vërejtur një sërë problemesh të konceptimit të termave të veçantë si dhe mbingarkesë termash e njohurish, të cilat i kemi trajtuar në kapitullin paraardhës.

Pyetja tridhjetë e pesë kërkon dallimin e fjalisë përsa i përket pranisë së gjymtyrës kryesore në të.

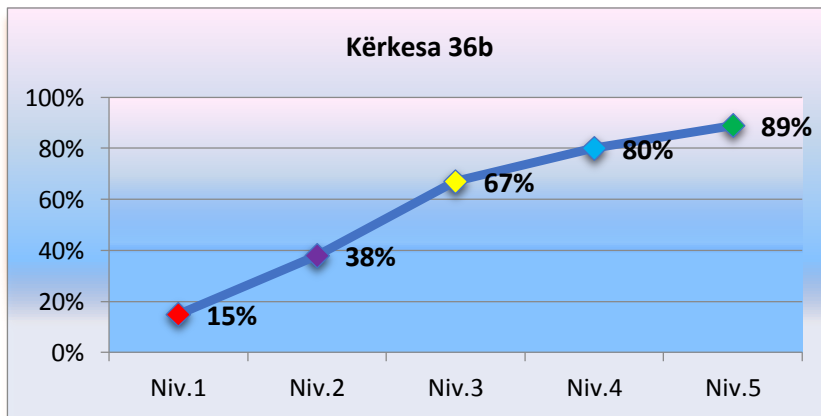
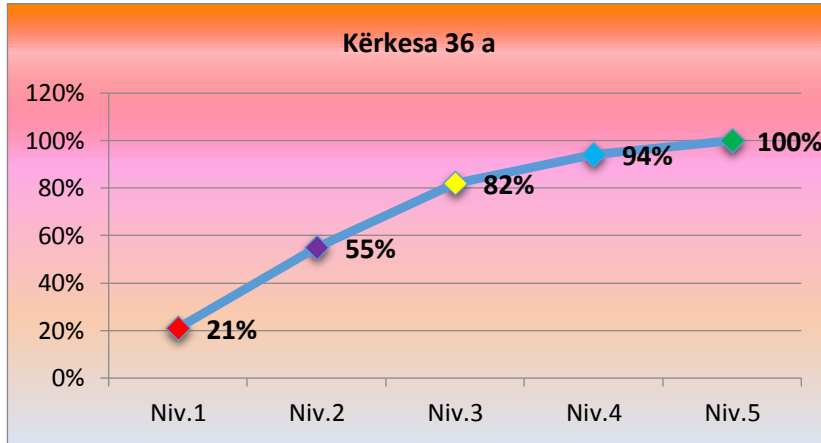


Grafiku që paraqet vlerat e përgjigjeve të kësaj pyetjeje, tregon se nxënësit përgjithësisht nuk janë përgjigjur saktë. Kështu, vetëm 12% e nxënësve të nivelit të parë ; 17% e nxënësve të nivelit të dytë; 21% e nxënësve të nivelit të tretë ; 63% e nxënësve të nivelit të katërt janë përgjigjur drejt, kursenxënësit e nivelit të pestë nuk kanë aritur 100% por vetëm 89%. Edhe në tekstet e gjuhës shqipe flitet pak për fjalitë njëkryegjymtyrëshe dhe llojet e saj, kështu që nxënësit njihen me këto terma shumë pak e po kaq pak arrijnë t'i mbajnë mend. Kompetenca gjuhësore në këtë rast shfaqet e ulët.

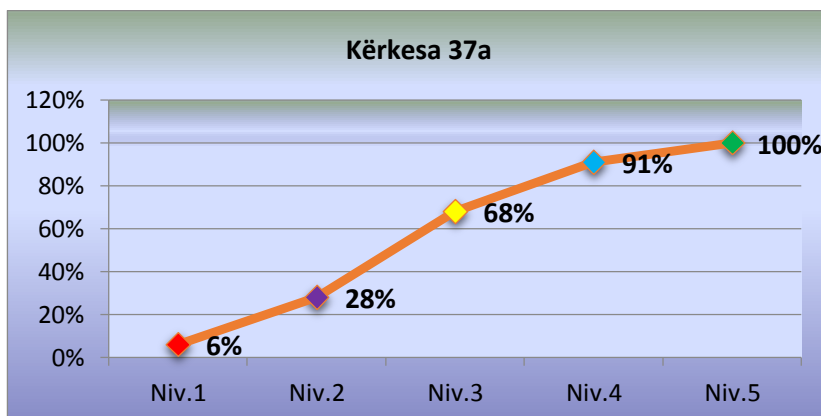
Pyetja tridhjetë e gjashtë kërkon që nxënësit të përcaktojnë drejt kundrinorin në fjali:

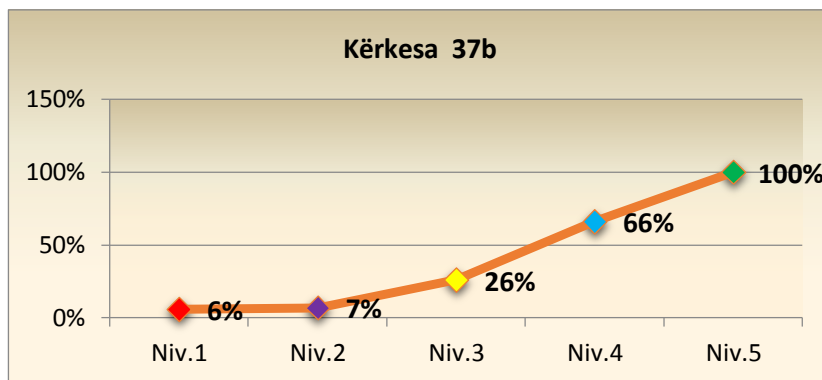
Në përgjigjen e kësaj pyetjeje nxënësit përgjithësisht e kanë gjetur saktë kundrinorin (me përjashtim të nivelit të parë 21%), ndërkohë që më tepër vështirësi ata paraqesin

në gjetjen e llojit të tij ku 15% e nxënësve të nivelit të parë janë përgjigjur drejt, 38% e nxënësve të nivelit të dytë janë përgjigjur saktë, bile edhe nxënësit e nivelit të pestë nik janë përgjigjur të gjithë saktë kërkesës 36b (89%).



Pyetja tridhjetë e shtatë kërkon të gjenden funksionet sintaksore të fjalëve.

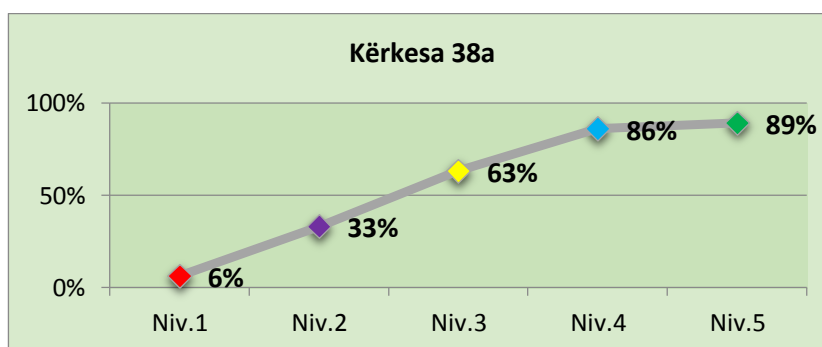


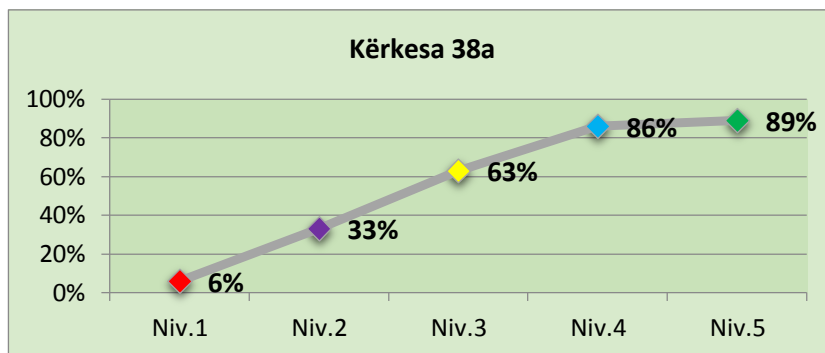


Vetëm 6% e nxënësve të nivelit të parë; 28% e nxënësve të nivelit të dytë; 68% e nxënësve të nivelit të tretë i janë përgjigjur drejt kërkesës së parë. Ndërsa përsa i përket kërkesës së dytë, pra gjetjes së kundrinorit të zhdrejtë me parafjalë, vlerat e saktësisë së përgjigjeve të nxënësve sipas niveleve janë më të ulta se në përgjigjet e kërkesës së dytë, përktësisht, 6%, 7%, 26% e 66%, çka tregojnë kompetencë të ulët gjuhësore tek nxënësit në lidhje me funksionet sintaksore në fjali e më tepër me kundrinorin.

Referuar teksteve të gjuhës shqipe në lidhje me përkufizimin e termit “kundrinor”, mund të themi se ka problemë si në përkufizimin e dhënë. edhe përsa i përket shpjegimit konceptor. P.sh. Kundrinori , vërtet plotëson foljen, por pjesa tjetër, “i përgjigjet një pyetjeje me përemër”, nuk përbën aspak një element të rëndësishëm për përkufizimin e kundrinorit. Këto e të tjera probleme konceptore kanë ndikuar në nivelin e pamjaftueshëm të përvetësimit të termit në fjalë.

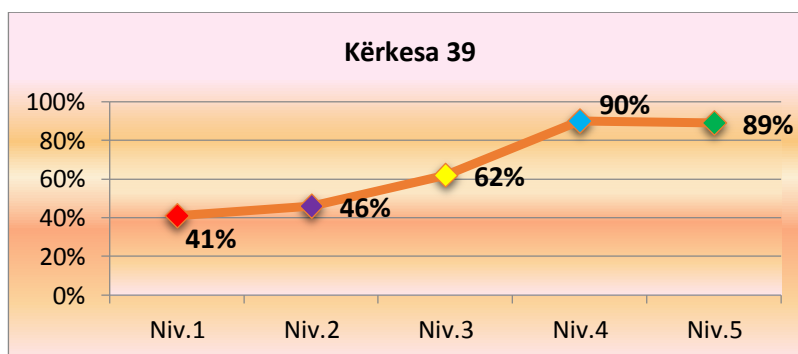
Pyetja tridhjetë e tetë teston njohuritë në lidhje me gjymtyrët kryesore, kallëzuesin.





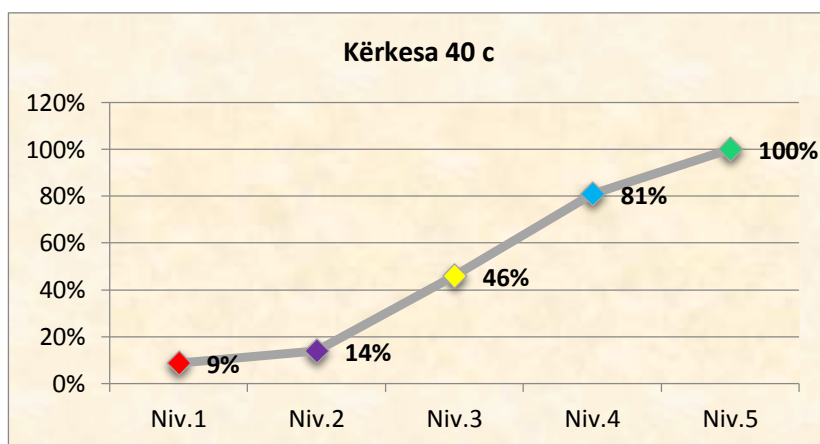
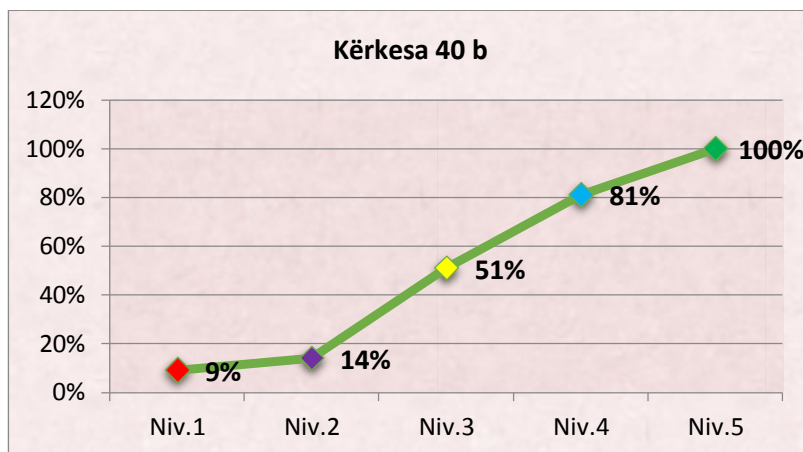
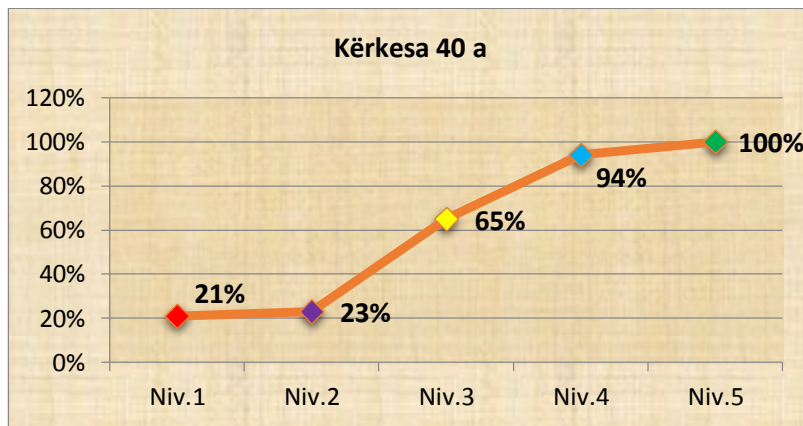
Edhe përsa i përket përgjigjeve të dy kërkesave të kësaj pyetjeje vërehet performancë e ulët e nxënësve sipas niveleve. Të shprehura me përqindje, shihet se vetëm 6% e nxënësve të nivelit të parë e kanë gjetur kallëzuesin e po kaq kanë gjetur llojin e tij (kërkesa 38b), 33% e nxënësve të nivelit të dytë kanë gjetur drejt kallëzuesin dhe vetëm 6% (vlerë mjaft e ulët) kanë gjetur llojin e tij, 63% e nxënësve të nivelit të tretë janë përgjigjur drejt, ndërkohë që kërkesës 38b i janë përgjigjur drejt nga ky nivel vetëm 26%. Vlera të ulta të saktësisë së përgjigjeve shihen edhe në dy nivelet e tjera (i katërti dhe i pesti), përkatësisht 86 e 89% për kërkesën 38a dhe 66 e 78% për kërkesën 38b. Shihet qartë se nxënësit kanë vështirësi në gjetjen e kallëzuesit foljor të përbërë pasi edhe në tekste ky koncept trajtohet rrallë. Ky koncept nuk rimerret më në tekstet pasardhëse çka krijon te nxënësit boshllëqe në përvetësimin e tij. Rezultatet e këtij përvetësimi për shkak të paqyrimit jo të plotë të këtij koncepti në tekste kanë sjellë performancë të ulët të nxënësve.

Pyetja tridhjetë e nëntë kërkon të gjendet funksioni sintaksor i fjalëve.



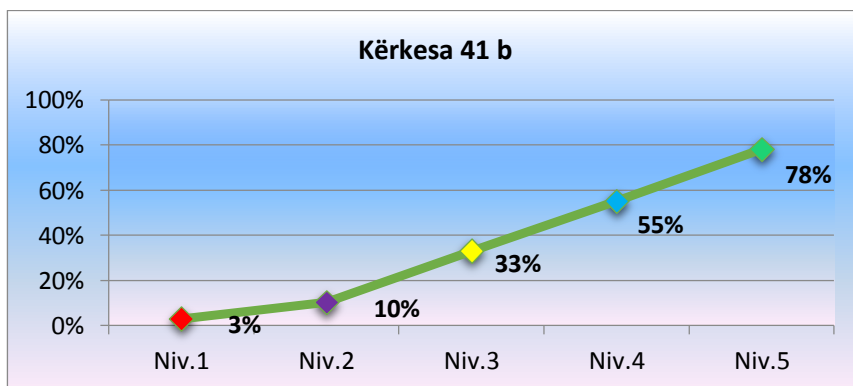
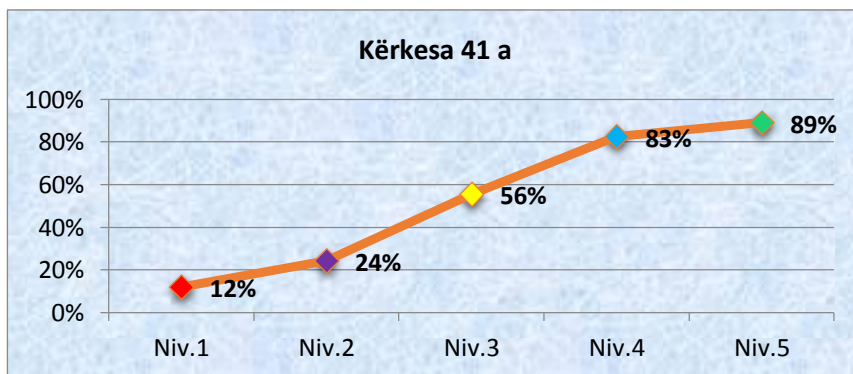
Në përgjigje të kësaj pyetjeje, shihen vlera relativisht të ulta veçanërisht në tre nivelet e para të nxënësve; 41%, 46%, 62%, ndërkohë që edhe për nivelin e pestë, 89% e nxënësve e kanë gjetur drejt kundrinorin e zhdrejtë me parafjalë.

Pyetja dyzet teston njohuritë në lidhje me fjalitë e përbëra me bashkërenditje:



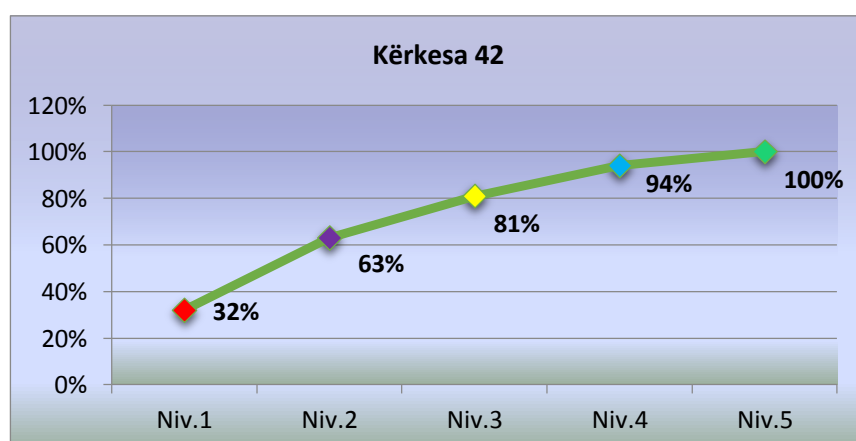
Nga grafiku shihet se nxënësit në tre nivelet e para të vlerësimit nuk i janë përgjigjur plotësisht saktë kërkesave të kësaj pyetjeje; ato variojnë në vlera që fillojnë nga 9%, 21%, 23%, 14%, 51%, 65% etj, çka tregon se nxënësit kanë vështirësi në përcaktimin e llojit të fjalive me bashkërenditje, madje përsa i përket kërkesës 40c ,nxënësit kanë shfaqur vështirësi më të mëdha. Kështu vetëm 9% e nxënësve të nivelit të parë kanë gjetur drejt fjalinë veç use, 14% e nxënësve të nivelit të dytë kanë dhënë përgjigje të sakta, 46% e nxënësve të nivelit të tretë janë përgjigjur drejt, 81% e nxënësve të nivelit të katërt e kanë gjetur saktë përgjigjen e kërkesës 40c. Nëse shohim tekstet, vërehet se fjalitë e përbëra me bashkërenditje fillojnë të meren në tekstin e klasës së shtatë, por trajtohen më gjërësisht në tekstin e klasës së nëntë, ndërkohë që lidhëzat bashkërenditëse meren qysh në klasën e gjashtë.

Pyetja dyzet e një kërkon që të gjendet në fjali përcaktori dhe gjymtyra me të cilën shprehet.



Përsa i përket kërkesës 41a, nga grafiku shihet se vetëm 12% e nxënësve të nivelit të parë e kanë gjetur drejt përcaktorin, 24% e nxënësve të nivelit të dytë kanë dhënë përgjigje të saktë, 56% e nxënësve të nivelit të tretë janë përgjigjur drejt, ndërkohë që edhe nxënësit e dy niveleve të tjera (shumë mirë dhe shkëlqyeshëm) nuk kanë kaluar mbi 89% të përgjigjeve të sakta. Vlera të ulëta pasqyron grafiku përsa i përket kërkesës 41b. Vetëm 3% e nxënësve të nivelit të parë , 10% e nxënësve të nivelit të dytë; 33% e nxënësve të nivelit të tretë, 55% e nxënësve të nivelit të katërt dhe 78% e nxënësve të nivelit të pestë i janë përgjigjur drejt kërkesës 41b. Nëse i referohemi teksteve të gjuhës shqipe dhe përkufizimeve terminologjike për përcaktorin, shohim disa probleme. Me informacionin e dhënë në tekst, nxënësit nuk e kanë të lehtë të kuptojnë përcaktorin, ata nuk e gjejnë se ç'tregon përcaktori; cilësi, lëndë etj. Vetëm përmes shembujve, për nxënësin është e vështirë përvetësimi i konceptit të përcaktorit i cili jepet i cunuar e i paplotë. Formulime të paplota të koncepteve krijojnë te nxënësi jo vetëm pasiguri por edhe aftësi të ulta të përvetësimit të këtij koncepti të cilat u shprehën edhe në zgjidhjen e kërkesës 41 të testit.

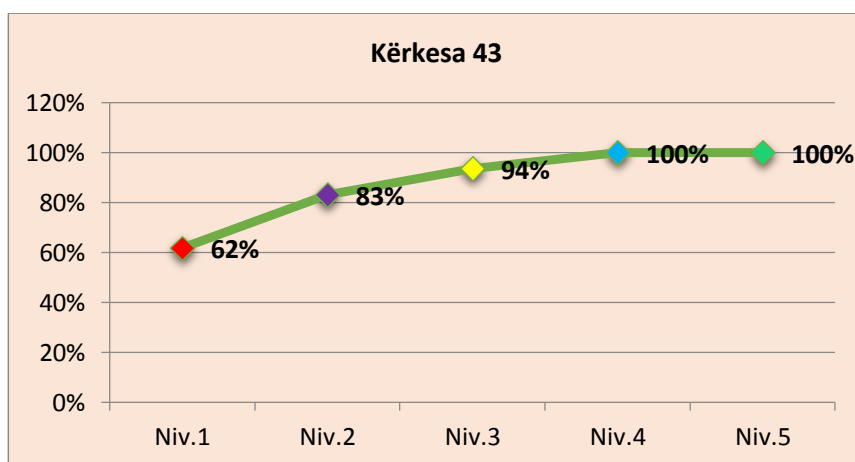
Pyetja dyzet e dy teston njohuri nga leksikologjia.



Nëse bëjmë një analizë të grafikut për këtë pyetje shohim se 94% e nxënëve të nivelit të katërt dhe 100% e nxënësve të nivelit të pestë e kanë gjetur drejt shprehjen

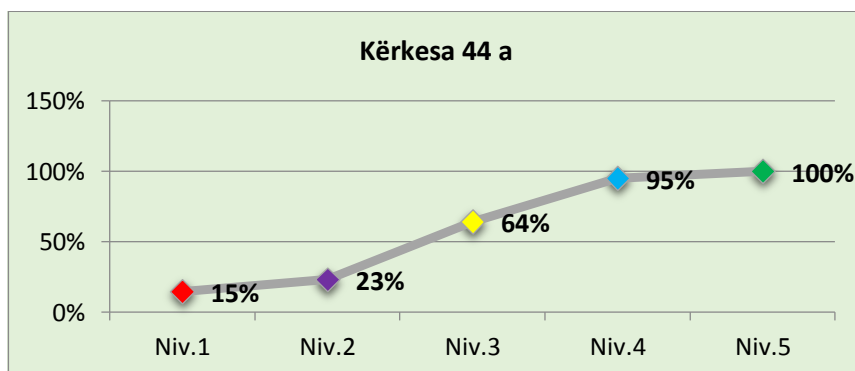
frazeologjike. Përsa i përket niveleve të tjera të vlerësimit, shihet se vetëm 32% e nxënësve të nivelit të parë kanë gjetur saktë përgjigjen (vlerë e ulët), 63% e nxënësve të nivelit të dytë kanë gjetur drejt përgjigjen, gjë që reflekton faktin se për këto nivele performanca e nxënësve nuk i kalon 50%. Referuar teksteve të gjuhës shqipe mund të themi se përkufizimi i shprehjeve frazeologjike paraqet probleme përsa i përket formulimit ku në mjaft prej tyre vërehen edhe paaktësi shkencore.

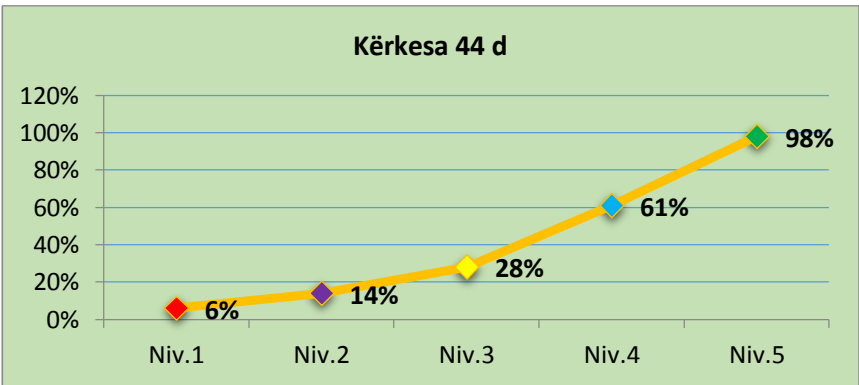
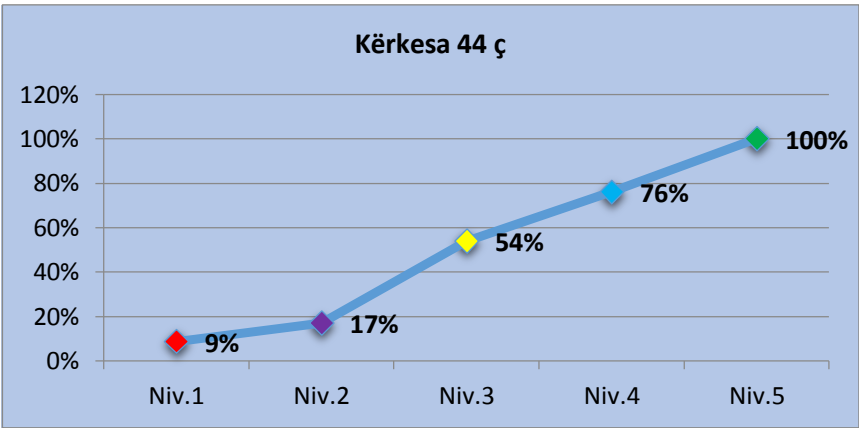
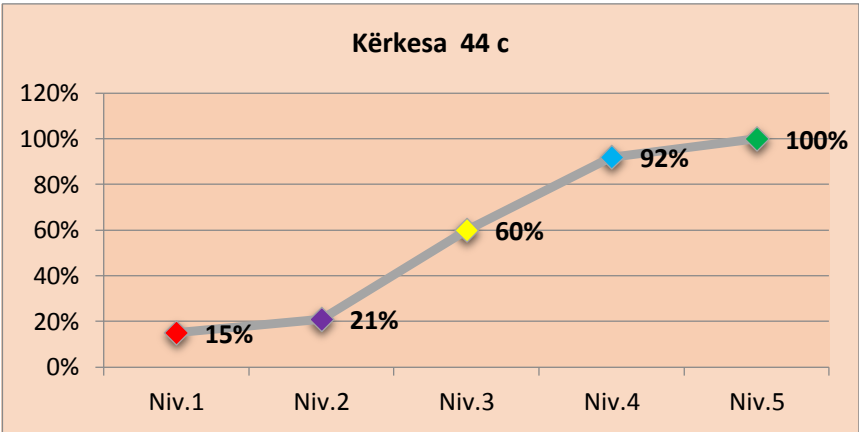
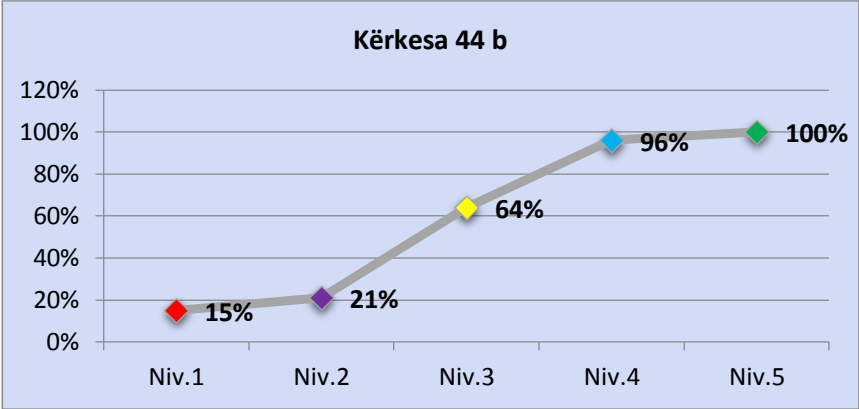
Pyetja dyzet e tre ka të bëjë me kuptimin e fjalëve me ngjyrim emocional:



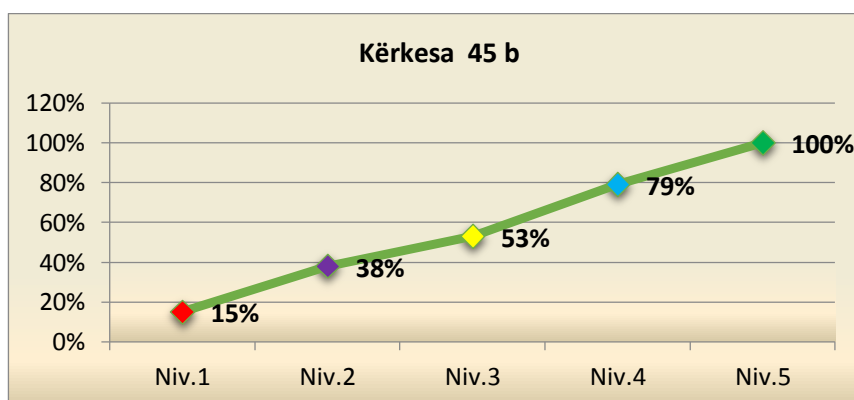
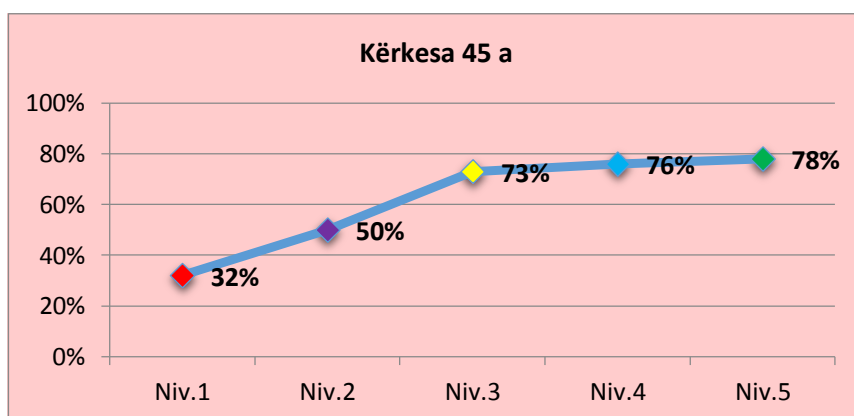
Nxënësit, përgjithësisht i janë përgjigjur mirë kësaj pyetjeje në të gjitha nivelet, duke filluar nga niveli i parë 62%, niveli i dytë 83% e deri në nivelin e pestë ku 100% e nxënësve kanë qarkuar përgjigjen e saktë të pyetjes 43, duke shfaqur performancë të kënaqshme.

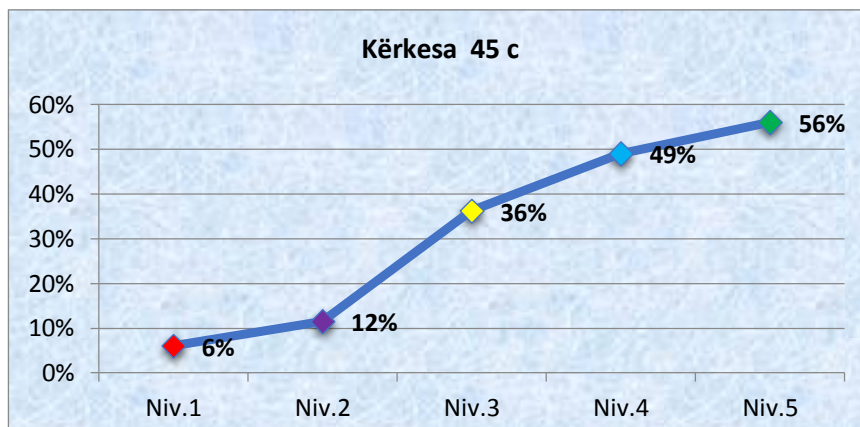
Pyetja dyzet e katër teston aftësitë praktike të nxënësve në krijimin e fushës leksikore:





Siç shihet nga përgjigjet e dhëna në të gjitha nivelet e vlerësimit për çdo fjalë që i përket një fushe leksikore, saktësia e tyre është e ulët. Vetëm nxënësit e nivelit të pestë kanë dhënë në masën 100% përgjigje të sakta, ndërsa për nivelet e tjera përgjigjet e nxënësve janë pothuaj nën 50%, duke shfaqur performancë të ulët në lidhje me ndërtimin e një fushe leksikore. Nëse i referohemi teksteve të gjuhës shqipe për të parë këtë koncept, shohim se ai është trajtuar qysh në tekstet e klasës së gjashtë e deri në klasën e tetë. Mirëpo shpjegimet konceptore të ndryshme të këtij termi nuk janë plotësisht të qarta. Kjo pasaktësi e konceptit të fushës leksikore në tekste si dhe faktin që trajtimi i tij bëhet rrallë, ka krijuar probleme në përvetësimin e konceptit të fushës leksikore nga nxënësit. Pyetja dyzet e pesë teston njohuri nga leksikologjia e konkretisht antonimet, sinonimet dhe homonimet.





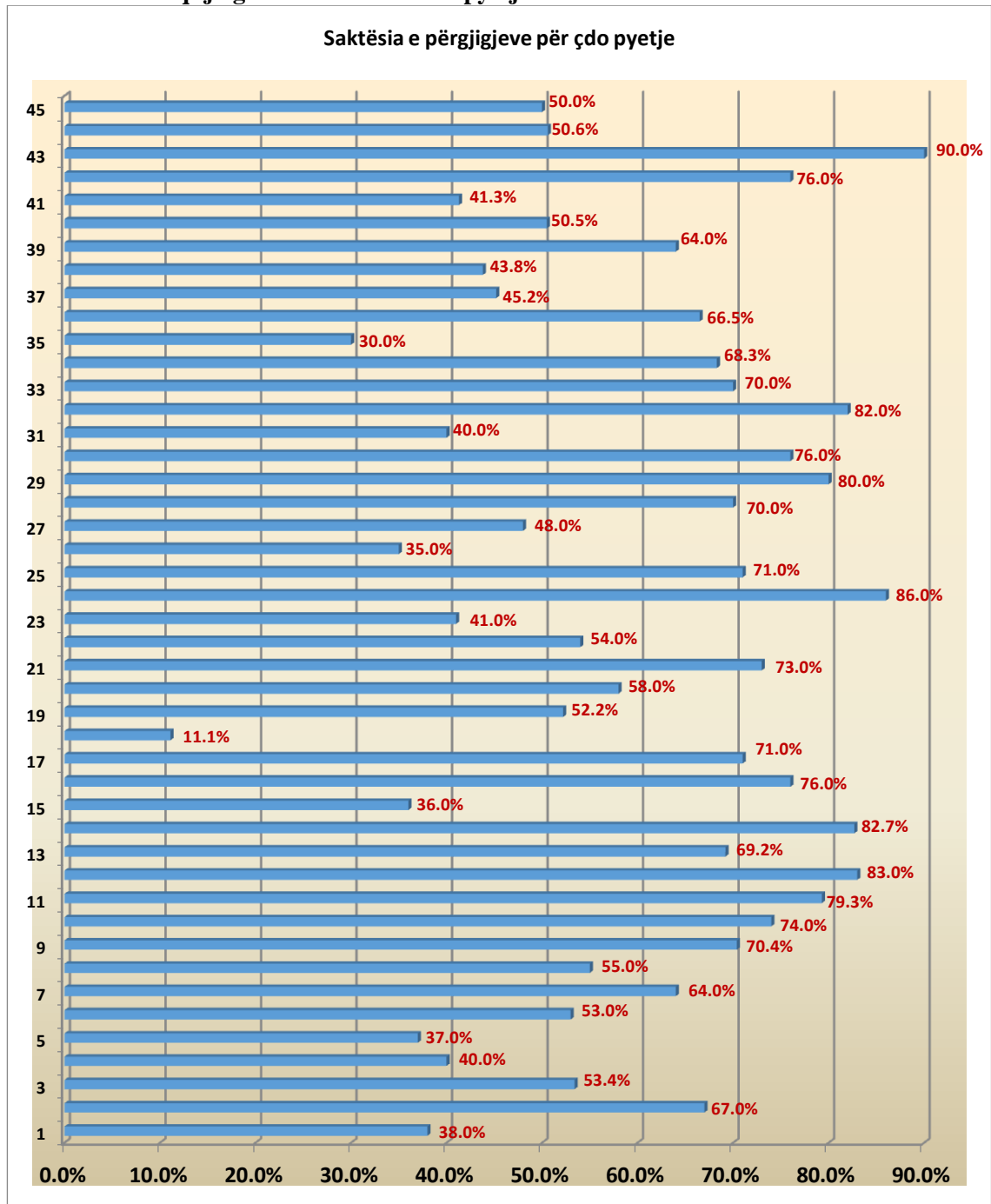
Nga grafiku shihet se nxënësit e nivelit të parë (32% e tyre) kanë dhënë shembuj antonimesh, 50% e nxënësve të nivelit të dytë kanë dhënë saktë shembuj antonimesh, ndërkohë që nxënësit e nivelit të pestë nuk janë përgjigjur plotësisht drejt (78%). Nëse shohim indeksin e vështirësisë së kësaj pyetjeje, ajo nuk i kalon 58%. Në tekstet e gjuhës shqipe koncepti për antonimet jepet qysh në klasën e dytë, ndërkohë që trajtimi më i plotë i tij bëhet në tekstet e klasës së pestë, të gjashtë e të shtatë. Në disa prej këtyre teksteve jepen përkufizime të cingëra për antonimet, pa elementë të qënësishëm shkencorë. “Jo të gjitha fjalët kanë antonime. Më shpesh antonime kanë fjalët që tregojnë cilësi, pra zakonisht antonimet janë mbiemra. (Xhafka, Zheji, & Bubani, 2007, p. 170) Përmes këtij përcaktimi që është pjesërisht i saktë, përjashtohen nga antonimet klasa të tjera fjalësh si folja dhe ndajfolja, me të cilat formohen mjaft çifte antonimike. Gjithashtu, në tekste nuk përmenden antonimet e plota dhe të pjeshme (kontekstuale), terma këto që duhet të jenë pjesë e trajtimit shkencor mbi antonimet. Në disa tekste të tjera nuk jepet përkufizimi për antonimet, por mjaftohet vetëm me dhënien e shembujve konkretë, çka ka sjellë probleme konceptuale të termit, duke pasqyruar edhe performancën e ulët të nxënësve. Kërkesa 45b, na jep sërish vlera jo të larta të përgjigjeve të sakta sipas niveleve të nxënësve. Këto vërehen kryesisht në tre nivelet e para, ku përgjigje të sakta nuk kanë dhënë më tepër se 50% e nxënësve. Në tekste, ashtu

si antonimet, edhe sinonimet janë trajtuar qysh në klasën e dytë, por ajo që shihet është fakti se përkufizimi i dhënë nga njëri tekst në tjetrin është i njëjti dhe nuk pasurohet me elementë të rinj konceptorë. Në disa tekste të tjerë (të përmendur në kapitullin paraardhës) ky koncept nuk trajtohet fare dhe gjithçka jepet vetëm përmes shembujve, çka e bën të vështirë përvetësimin nga ana e nxënësve. Këto probleme kanë ndikuar në performancën e ulët të nxënësve. Vlerën më të ulët të përgjigjeve të sakta e shohim në kërkesën 45c mbi homonimet. Grafiku tregon se 6% të nxënësve të nivelit të parë ; 12% e nxënësve të nivelit të dytë, 36% e nxënësve të nivelit të tretë dhe vetëm 56% e nxënësve të nivelit të pestë kanë dhënë përgjigje të sakta, kanë dhënë përgjigje të sakta. Kjo performancë e ulët e nxënësve në lidhje me këtë koncept e ka një shpjegim. Nëse i referohemi teksteve shohim se vetëm në një tekst të klasës së shtatë trajtohen homonimet. (Petro, Metani, Çepani, & Vreto, 2006, p. 273). Në asnjë tekst tjetër alternativ jo vetëm të kësaj klase por edhe të klasave të tjera nuk shpjegohet teorikisht termi “homonime”, çka ka sjellë tek nxënësit informacion të pamjaftueshëm në lidhje me të e rrjedhimisht edhe performancë të ulët e cila duket nga përgjigjet e nxënësve.

Në përmbyllje të analizës interpretuese po paraqesim grafikisht në mënyrë të përgjithshme, performanca e nxënësve e shprehur në përqindje nga pyetja e parë deri në pyetjen e fundit të testit. Nga llogaritja del se në pjesën më të madhe të pyetjeve (17), nxënësit kanë shfaqur performancë të ulët, nën 50% niveli i saktësisë së tyre, në disa pyetje të tjera (6), niveli i saktësisë së përgjigjeve është 50-60%, në 16 pyetje nxënësit janë përgjigjur saktë 60-80% dhe vetëm në 6 pyetje, janë përgjigjur saktë mbi 80% e nxënësve. Shihet gjithashtu se, pyetja me përgjigjen më të dobët dhënë nga nxënësit është pyetja 18 që ka të bëjë me mbiemrat marrëdhënore dhe cilësore, të cilës i janë përgjigjur saktë vetëm 11.1%, ndërsa pyetja me përgjigje më të mirë është pyetja 43, që

ka të bëjë me kuptimin e figurshëm të fjalës, të cilës i janë përgjigjur saktë 90%. Grafiku tregon vlera të ndryshme të saktësisë së përgjigjeve për çdo pyetje ku siç e cituam dhe më lart në pjesën më të madhe të tyre nxënësit janë përgjigjur saktë nën 50%.

Grafiku 4. Paraqitja grafike e saktësisë së pyetjeve të testit



Këto vlera tregojnë performancë të ulët të nxënësve rrjedhimisht edhe kompetencë të ulët gjuhësore të tyre në përvetësimin e koncepteve kryesore nga disiplina të ndryshme gjuhësore si, morfologjia, sintaksa, leksikologjia, fjalëformimi, etj. Një pjesë e konsiderueshme e koncepteve dhe termave gjuhësorë të dhëna në tekstet mësimore të gjuhës shqipe, siç u vërejt dhe nga analiza e shqyrtimi përmasës, kanë probleme në formulimin teorik dhe shkencor, janë të paplota, nuk rimeren nga njëri tekst në tjetrin, u mungojnë elementët e qënësishëm shkencorë e rrjedhimisht ndikojnë në përvetësimin e pamjaftueshëm të tyre nga ana e nxënësve, të cilët shfaqin performancë të ulët dhe kompetencë jo të kënaqshme të përvetësimit të gjuhës shqipe. Kjo kompetencë e ulët shfaqet në përvetësimin jo të plotë të një sërë konceptesh gjuhësore si fjalët e përngjitura, dallimi me fjalët e përbëra, analiza morfematike, rrokja, lakimi i emrave, emrat abstraktë, mbiemrat marrëdhënore dhe cilësorë, foljet kalimtare e jokalimtare, përemri dëftor, fjalia e përbërë, fjalia njëkryegjymtyrëshe, përcaktorët, kallëzuesi foljor i përbërë, fjalitë me bashkërenditje homonimet. Në pyetjet respektive që testojnë këto koncepte e terma gjuhësore, nxënësit kanë shfaqur performancë të ulët dhe kompetencë të pamjaftueshme gjuhësore, në nivelin e përvetësimit të tyre.

PËRFUNDIME

Punimi “Çështje të kompetencës gjuhësore përmes terminologjisë së teksteve të gjuhës shqipe (Altertekstit) në arsimin parauniversitar” është një përpjekje për të dhënë një pasqyrë të terminologjisë gjuhësore dhe përdorimit të saj në tekstet mësimore të arsimit bazë, me qëllim ndikimin e saj në përvetësimin e kompetencës gjuhësore te nxënësit.

Terminologjia si shkencë e mirëfilltë ka ekzistuar historikisht përkrah disiplinave të ndryshme të dijes, kulturës, artit e teknologjisë, përmes krijimit dhe përdorimit të një leksiku të specializuar të gjuhës në emërtimin e dukurive dhe objekteve. Në këtë këndvështrim, termat dhe sistemet terminologjike janë zhvilluar paralelisht me fusha të ndryshme të dijes, me qëllim emërtimin e koncepteve. Nga ana tjetër, vetë zhvillimi i dijes dhe shkencës, çon në lindjen e zhvillimin e koncepteve dhe termave të rinj

Terminologjia e gjuhësisë është zhvilluar si një dukuri e brendshme, si nevojë e emërtimit të koncepteve sipas nënsistemeve të saj. Pavarësisht se studimi i gjuhës ka filluar qysh në qytetërimet e lashta nën këndvështrimin filozofik, shihen qartë ndihmesa konkrete në fushën e terminologjisë shkencore, duke filluar nga Aristoteli, Platoni, Dionisi, të cilët përmirësuan sistemin terminologjik me terma nga fusha e sintaksës, fonetikës dhe etimologjisë.

Periudha e Mesjetës njohu zhvillime të reja në terminologjinë gjuhësore. Duhet përmendur përcaktimi i tetë klasave të fjalëve nga modistët; nomen (emri), verbum (folja), participium (pjesorja), pronomen (përemri), adverbium (ndajfolja), coniunctio (lidhëza), praepositio (parafjala), ineriectio (pashirma) etj.

Hartimi i gramatikave me karakter përshkrues në periudhën e Rilindjes, nxori në dukje zhvillime konkrete të terminologjisë gjuhësore. Gramatika e Por-Rojalit solli risi të vlefshme në fushën e fonetikës dhe gramatikës, ku termat u shoqëruan me përkufizimet

përkatëse, duke hedhur bazat e koncepteve gjuhësore në këto disiplina, mbi të cilat u mbështetën gramatikanët e shekullit të XVIII-XIX, për të ndërtuar terminologjinë e mirëfilltë gjuhësore. Gramatikat universale të kohës pasuan njëra-tjetrën duke e parë gjuhën si shkencë e duke i dhënë përparësi gjuhës së kombeve. Gramatikanët e rinj të kësaj periudhe dhanë ndihmesë të vyer në dy disiplina gjuhësore; fonetikën dhe dialektologjinë, të para këto në vështrim historik e krahasues me gjuhët e vjetra. Gjuhësia e shekullit XX, solli qasje të reja të studimit të gjuhës. Teoria përshkruese, strukturaliste e gjuhës me Ferdinand de Saussure e pasuar nga të tjerë si Blumfildi dhe studiuesit e shkollës së Pragës në gjysmën e parë të shekullit XX, sollën ndihmesa në fonologji, morfosintaksë, semasiologji etj.

Universalizmi si tipar i gjuhës lindi së bashku me teorinë gjenerativiste në gjysmën e dytë të shekullit XX. Kjo teori e pa gjuhën në aspektin pragmatik të saj, të përdorimit për qëllime komunikimi, çka do të thotë se folësit zotërojnë kompetenca (aftësi) që i shfaqin në jetën e përditshme.

Teoria e gjuhës dhe mendimit, e kristalizuar në shekullin XX, veçoi rolin e rëndësishëm të gjuhës përmes sistemit të saj gramatikor. Gramatika, sistemet terminologjike sipas kësaj teorie, u japin formë ideve, mendimeve, duke ndikuar në mënyrën e të menduarit, mënyrën se si i kuptojmë përvojat, pavarësisht nëse e përdorim gjuhën apo jo.

Në përfundim të këtij punimi doktorat mund të themi se në formimin dhe konsolidimin e termave gjuhësore që përdoren sot në tekstet mësimore të gjuhës shqipe ka ndikuar zhvillimi i terminologjisë gjuhësore shqiptare dhe veprat kodifikuese të saj. Pavarësisht se terminologjia shqiptare është zhvilluar vonë si shkencë më vete, mund të themi se, së

bashku me traditën e vjetër të shkrimit të shqipes u vërejtën edhe termat e para gjuhësore, të cilat u zhvilluan dhe u pasuruan më tej.

Terminologjia shkencore e gjuhës shqipe njohu si periudhë të zhvillimit të saj intensiv, Rilindjen Kombëtare.

Termtat e krijuara në këtë kohë e më pas, jo vetëm i kanë qëndruar kohës, por ato gjejnë edhe sot përdorim të gjerë në tekstet mësimore të gjuhës shqipe në shkollat tona.

Studiuesit e kësaj periudhe në tekstet e gramatikat e kohës u përpoqën që termtat gjuhësorë t'i sjellin në shqip, duke i dhënë shkencës gjuhësore karakter të thellë kombëtar.

Ndihmesa konkrete e rilindasve nga Naimi, Samiu e deri te Xhuvani e Sheperi në fushën e terminologjisë gjuhësore, shërbyen si bazë e shëndoshë për zhvillimin e mëtejshëm të saj gjatë gjysmës së dytë të shekullit XX.

Me krijimin e sektorit të terminologjisë pranë Institutit të Shkencave në vitin 1955 e deri më sot, janë botuar mbi 32 fjalorë terminologjikë të fushave të ndryshme. Përmendim këtu ndihmesat konkrete të terminologëve dhe gjuhëtarëve si: Riza, Dodbiba, Leka, Duro, Thomai, Pasho, e deri te Rrokaj, Memisha, Proko, Çitaku etj, të cilët falë punës së tyre, kanë sjellë vepra gjurmëlënëse në lëmin e terminologjisë në përgjithësi e të asaj gjuhësore në veçanti.

Studimi i teksteve mësimore të gjuhës shqipe nga klasa II-IX , të cilat kemi marrë në këtë punim, është kryer në periudhën kohore 2005-2010, në të cilën u zbatua altermteksti si një proces i përzgjedhjes së teksteve. Konkurimi i lirë solli në treg një mori tekstesh mësimore, ku së bashku me arritjet dhe elementët pozitivë u vërejtën edhe probleme. Numri mjaft i madh i teksteve konkurruese paraqiti vështirësi në përzgjedhjen e tyre nga mësuesit dhe mungesa e pilotimit të teksteve të zgjedhura për një vit solli një sërë

problemesh si; në përmbajtje, në gjuhën e vështirë të përdorur, në mangësitë shkencore e pasaktësinë e termave të përdorur si dhe shpjegimit të duhur konceptor të tyre në përputhje me moshën e nivelin e nxënësve etj.

Nga studimi krahasues i teksteve mësimore janë vërejtur disa probleme e mangësi, të cilat i kemi renditur sipas disiplinave.

Në fonetikë. Tekstet mësimore të gjuhës shqipe të arsimit bazë përmbajnë shumë pak njohuri nga fonetika si disiplinë gjuhësore. Pavarësisht se një sërë termash të fonetikës si, rrokja, zanoret, bashkëtingëlloret, tingujt, etj përdoren dendur në tekste, shpjegimi i tyre konceptor është mjaft i kufizuar vetëm në ndonjë tekst mësimor. Autorët e teksteve i përdorin këto terma pa dhënë shpjegimin konceptor të tyre. Kjo mangësi, krijon një boshllëk të pajustificuar në tekstet mësimore të gjuhës shqipe, i cili ndikon në përvetësimi e njohurive gjuhësore në përgjithësi dhe atyre fonetike në veçanti.

Në morfologji. Termat dhe konceptet morfologjike zënë vendin më të madh në njohuritë gjuhësore që marrin nxënësit përmes teksteve mësimore. Nga vëzhgimi i tyre vihet re se këto terma shfaqen qysh në tekstet e klasës së dytë, fillimisht me shpjegime të thjeshta konceptore e për të vazhduar më tej me përkufizime të mirëfillta shkencore. Nxënësit njihen me pjesët e ligjëratës dhe me ndarjen e tyre në klasa fjalësh që herët. Në përgjithësi në tekste janë dhënë shpjegimet konceptore për termat kryesore të morfologjisë, ato që emërtojnë pjesët e ligjëratës dhe kategoritë e tyre gramatikore dhe autorët e teksteve janë kujdesur që të mos lenë jashtë këtyre shpjegimeve asnjë gjymtyrë apo element përbërës të saj.

Pavarësisht kësaj, vihen re probleme e mangësi në disa përkufizime konceptore si shquarsia dhe pashquarsia e emrit. Në disa tekste ky shpjegim jepet i pasaktë, ndërsa në ndonjë tekst tjetër, vetëm përmendet, pa dhënë përkufizimin për secilën.

Edhe përse i përket mbiemrit përkufizimi i tij nuk mungon në tekstet e gjuhës shqipe, as kategoritë gramatikore, ndërkohë që në ndonjë tekst shihen shpjegime të paplota të termit mbiemër. Folja si pjesë e rëndësishme e ligjëratës , trajtohet gjërësisht në tekste, ndërkohë që përveç përcaktimit të saktë të përkufizimit të saj, kategorive gramatikore, vërehen probleme në përkufizimin e kategorive dhe veçorive morfologjike të saj si: kalimtaria, foljeve njëvetore e pavetore etj. .

Nga shembujt e nxjerrë prej teksteve mësimorë shihet se përemri si pjesë ligjërata është trajtuar së bashku me llojet e tij, ndërkohë që ka munguar përemri vetvetor, ndërsa përemri dëftor, përmendet vetëm në një tekst të klasës së shtatë (shumë vonë). Llojet e tjera të përemrave shihen të përdorura në këto tekste së bashku me problemet konceptore të përmendura në kapitullin e shqyrtimit përmasës së termave.

Edhe koncepti për lidhëzat jepet në tekstet e gjuhës shqipe, meret dhe rimerret nga njëra klasë në tjetra. Por në disa tekste vërehet dukuria e mbushullisë së termave si, lidhëza përemërore, lidhëza ndajfoljore, ndërkohë që shprehjet lidhëzore përmenden si term vetëm në një tekst mësimor.

Për ndajfoljen, mund të themi se, ajo është përmendur thjesht si term, në mjaft tekste, ndërsa shpjegimi konceptor i saj jepet vetëm në klasën e tretë dhe të katërt. Edhe në këto klasa përkufizimi është i varfër, i paplotë, pasi nuk i jep të gjithë elementët përmbajtësorë të termit.

Pjesët e tjera si, parafjala, pjesëza, pasthirma nuk meren dhe rimerren nga njëri tekst në tjetrin. Ato trajtohen vetëm në tekstet e klasës së nëntë (pjesëza, pasthirma) dhe nxënësit mbingarkohen me terma të panevojshëm në lidhje me to. Duhet thënë se në disa tekste mungojnë element të rëndësishëm konceptorë për këto pjesë ligjërata si p.sh. pjesëzat mohuese dhe pohuese dhe trajtimi i tyre.

Pavarësisht se në tekste trajtohet fjalëformimi dhe elementët përbërës të fjalës, vihet re se nuk jepet përkufizimi për mbaresën dhe dallimin e saj me prapashtesën, si dhe përkufizimi për fjalët e parme është i paplotë.

Në leksikologji. Edhe përsa i përket leksikologjisë si disiplinë, në tekste jepen përkufizime rreth antonimeve sinonimeve, ndërsa homonimet trajtohen vetëm në një tekst të klasës së shtatë.

Ky koncept nuk jepet në asnjë tekst tjetër të gjuhës shqipe çka krijon boshllëk të nxënësit në lidhje me të. Shpjegimi i koncepteve leksikologjike, si për shembull *shprehjet frazeologjike*, nuk jepet njëlloj në të gjitha tekstet. Në ndonjë prej tyre ka edhe pasaktësi në formulim, nëse i përballëvemë me përkufizimet e veprave kodifikuese të kësaj discipline.

Në sintaksë. Termat nga fusha e sintaksës gjejnë shtjellim të gjerë e të pasur në tekste.

Ato

shihen të përdoren qysh në klasën e dytë për të vazhduar më tej me përkufizime të karakterit teorik. Në pjesën më të madhe të teksteve trajtohen konceptet morfologjike, pra pjesët e ligjëratës e më pas funksionet që ato marrin në fjali, çka është një renditje logjike e njohurive gjuhësore. Mirëpo vihen re edhe raste kur konceptet sintaksore jepen para atyre morfologjike; p.sh. nxënësit njihen fillimisht me fjalinë, përbërësit e saj, grupet emërore (të kryefjalës) dhe grupet foljore (të kallëzuesit), me fjalinë e përbërë, e më pas shohin klasat e fjalëve .

Vendin më të madh në tekstet e gjuhës shqipe e zenë gjymtyrët kryesore, por edhe gjymtyrët e tjera trajtohen së bashku me shpjegimet përkatëse.

Lidhur me gjymtyrët kryesore, kryefjalën dhe kallëzuesin, nxënësit i njohin mirë ato, por vërehen edhe mangësi të formulimit konceptor të tyre në disa tekste. Në tekste

gjenden dhe terma që nuk përkojnë me asnjë gjegjë në veprat kodifikuese të shqipes e më gjerë, siç është p.sh. rasti i termit *kryefjalë e shumëfishtë*, kur në gramatikat kodifikuese përdoret kryefjalë homogjene.

Përkufizimet konceptore të gjymtyrëve të dyta shihen të trajtohen gjërësisht në tekste dhe njohuritë për to rimerren duke u zgjeruar nga njëra klasë në tjetrën. Në disa tekste jepen përkufizime për rrethanorët, kundrinorët, përcaktorët, ndërsa në disa të tjera këto terma nuk

shoqërohen me përkufizimet përkatëse por vetëm me shembuj në fjali.

Në disa tekste të marra në shqyrtim, shohim një ngarkesë të tepruar termash e konceptesh sintaksore që i përkasin fjalisë së përbërë. Në vetëm dy-tri tema mësimore, nxënësit njihen me të gjitha llojet e fjalisë së përbërë, me nënrenditje e bashkërenditje, duke u ngarkuar së tepërmi me njohuri të vështira për moshën e klasën ku ata janë. Më tej, të njëjtat lloje fjalish të përbëra u rijepen nxënësve në klasat e tjera, në pjesën më të madhe thjesht si përsëritje, pa sjellë diçka të re. Njohuritë për fjalinë, në mjaft raste jepen të ngarkuara qysh në klasën e pestë me terma e togfjalësha të panevojshëm, që nuk japin direkt, qartë e thjesht përkufizimin e fjalisë, në mënyrë që ai lehtësisht të mbahet mend prej tyre, ndërsa në klasat më të larta konceptet për fjalinë e llojet e saj jepen tejet të thjeshtuara, bile me mangësi shkencore. Lidhur me këtë fakt është e nevojshme që hartuesit e teksteve duhet të japin njohuritë lidhur me fjalinë shkallë - shkallë, fillimisht ato më të thjeshtat në klasën e pestë e me rradhë të rritet shkalla e vështirësisë së tyre në përputhje me nivelin e moshën e nxënësve.

Përmes testimeve, si instrument matës, zhvilluar me nxënësit e klasave të nënta në disa shkolla 9-vjeçare të qarkut të Korçës, u përpoqëm të provonim hipotezën se problemet e formulimit të termave dhe pasaktësia shkencore në një sërë përkufizimesh, reflekton

kompetencë të ulët gjuhësore të nxënësit. Sipas analizave dhe interpretimeve grafike të ndërtuar për çdo pyetje të testit, shohim se vlerat e përgjigjeve të nxënësve kanë luhate. . Kështu nga 45 pyetje që përmbante testi, shihet se në 17 prej tyre janë përgjigjur drejt nën 50% e nxënësve, duke shfaqur kështu, performancë të ulët në përvetësimin e koncepteve të dhëna dhe njëherazi edhe kompetencë të ulët gjuhësore, në 6 pyetje 50-60% e nxënësve janë përgjigjur saktë, në 16 pyetje janë përgjigjur saktë 60-80 e nxënësve. Nëse vazhdojmë të flasim me gjuhën e shifrave vetëm 11.1% e nxënësve i janë përgjigjur drejt pyetjes tetëmbëdhjetë që testonte njohuritë mbi mbiemrat marrëdhëniorë dhe cilësore (përgjigja më e dobët) dhe pyetja me përgjigjen më të saktë është pyetja 43, e cila teston njohuritë mbi kuptimin e figurshëm të fjalëve, ku 90% e nxënësve janë përgjigjur saktë. Pra, siç shihet nga vlerat numerike të saktësisë së përgjigjeve të dhëna prej nxënësve, performanca e tyre në pjesën më të madhe është e ulët, rrjedhimisht nxënësit përftojnë kompetencë të ulët gjuhësore. Kjo vërehet në pamjaftueshmërinë e dukshme të përvetësimit të një sërë termash e konceptesh nga disiplina të ndryshme si, fonetika, morfologjia, sintaksa, leksikologjia, etj. Veçojmë këtu, fjalët e përngjitura, dallimi me fjalët e përbëra, analiza morfematike, rrokja, lakimi i emrave, emrat abstraktë, mbiemrat marrëdhëniorë dhe cilësorë, foljet kalimtare e jokalimtare, përemri dëftor, fjalia e përbërë, fjalia njëkryegjymtyrëshe, përcaktorët, kallëzuesi foljor i përbërë, fjalitë me bashkërenditje, homonimet. Pra, shihet qartë edhe nga rezultatet e testeve të kryera të nxënësit e klasave të nënta se, një faktor i rëndësishëm që ndikon në kompetencën e ulët gjuhësore të tyre është edhe pasaktësia në dhënien e terminologjisë, problemet e formulimit dhe konceptimit të përkufizimeve në tekstet e gjuhës shqipe.

Siç është përmendur , këto probleme reflektojnë te nxënësin paqartësi, koncepte të mangëta, të pasakta nga ana shkencore e metodike në disiplinat e ndryshme.

Njohja e termave dhe sistemit terminologjik të gjuhës nga vetë nxënësit është rruga kryesore e të kuptuarit të tyre, mjete themelor i formimit të kulturës gjuhësore, pasurimit të leksikut dhe përdorimit të drejtë të saj në komunikimin e përditshëm.

REKOMANDIME

Hartimi i një teksti për gjuhën amtare është një punë që kërkon jo vetëm përgatitje shkencore e metodike, por edhe përgjegjshmëri qytetare e profesionale.

Nxënësi në rrugëtimin e dijes vit pas viti, në mësimin e gjuhës shqipe, lipset ta përvetësojë terminologjinë e saj ashtu si të disiplinave të tjera, përmes teksteve shkollore si një mjet i rëndësishëm shkencor e didaktik që kanë nxënësit. Rrjedhimisht, duhet që tekstet mësimore të gjuhës shqipe të jenë të ndërtuara qartë e saktë, termat e përdorur në to të karakterizohen nga konciziteti, saktësia dhe vërtetësia shkencore, në mënyrë që nxënësit t'i mësojnë ato drejt e ta përdorin po drejt gjuhën për qëllime komunikative.

- Konceptet gramatikore, si pjesë e rëndësishme e kurrikulës së mësimin të gjuhës shqipe, e teksteve mësimore në arsimin bazë, nuk duhen parë si qëllim në vetvete, por të integruara natyrshëm edhe me kompetenca të tjera të kurrikulës si, të shkruarit, të lexuarit etj.
- Pavarësisht se gjuha përdoret në aspektin praktik për të komunikuar dhe bashkëvepruar, për mësimin e saj nuk duhet anashkaluar edhe karakteri teorik. Kjo, pasi nuk mund ta praktikosh atë pa përvetësuar elementët teorikë (konceptet dhe termat). Teoria dhe praktika duhet të jenë të pranishme dhe të plotësojnë njëra-tjetrën në një tekst mësimor.

- Në tekstet mësimore të gjuhës shqipe, hartuesit e tyre duhet të japin njohuritë lidhur me koncepte të ndryshme shkallë-shkallë, e me renditje logjike, fillimisht ato më të thjeshtat e me radhë të rritet shkalla e vështirësisë së tyre në përputhje me moshën e nivelin e nxënësve.
- Konceptet dhe termat gjuhësorë vërtet rimerren nga klasa në klasë, por lipset që gjatë rimarrjes, ato të pasurohen gradualisht me elementetë të rinj, të pasurohen me përkufizime të qarta, në mënyrë që të arrihet të mbahet nën kontroll kureshtja dhe interesi i nxënësve.
- Tekstet mësimore duhet të ofrojnë një terminologji të standardizuar në të gjitha nivelet. Kjo do të thotë që të hartohen paketa të plota për një lëndë siç është gjuha shqipe duke filluar nga klasa e dytë deri në klasën e nëntë. Kështu, autorët e teksteve, duke u bazuar në njohuritë dhe modelin që ofron teksti I mëparshëm, duke u bazuar në materialin shkencor e didaktik , veçoritë psiko-fizike të nxënësve për çdo shkallë të kurrikulës, të sjellë të integruara në tekste këto paketa, të cilat do të mundësonin që të mos ketë përplasje konceptesh në tekstet e lëndëve të ndryshme, si dhe të ketë vazhdimësi logjike të temave mësimore dhe terminologjisë nga njëra klasë në tjetrën.
- Autorët e teksteve duhet të mbajnë parasysh materialin gjuhësor të veprave kodifikuese kombëtare e ndërkombëtare, e ky material e këto njohuri duhet të “ulen” në nivelin e nxënësve sipas klasave, pa rënë në thjeshtëzime filloreske, me fjalor të varfër e ndërtime gramatikore shabllone dhe as në teorizime filozofike.
- Shpeshherë nga hartuesit e teksteve termat, përkufizimet dhe konceptet gjuhësore mendohen të ditura e të njohura, gjë që e vështirëson më shumë përvetësimin e tyre. Në mjaft prej tyre, mjaftohet vetëm me dhënien e shembujve praktikë, pa u

shoqëruar me elementët e nevojshëm teorikë, e kështu nxënësit detyrohen të mësojnë përmendësh, duke krijuar një zbrazëti serioze mes të mësuarit formal dhe formulimit të natyrshëm gjuhësor.

- Për një formim më të plotë gjuhësor të nxënësve, është e udhës që në tekste të mos mungojnë edhe njohuri nga disiplina më të reja të gjuhës si sociolinguistika, pragmatika, në mënyrë që edhe dijet bashkëkohore të jenë pjesë e teksteve mësimore të arsimit bazë.

Kështu, themi se, përvetësimi i termave dhe koncepteve gramatikore përmes teksteve mësimore, përdorimi i tyre në gjuhë për arsye komunikative, bën të mundur përfitim të kompetencës gramatikore e ligjërimore. Përmes këtyre kompetencave dëshmohet njohje e mirë e gjuhës në të gjitha dimensionet e saj për një komunikim të efektshëm në jetën e përditshme.

SHTOJCA

TEST GJUHA SHQIPE

KODI

Ky test zhvillohet në kuadër të një studimi të ndërmarrë mbi saktësinë e koncepteve gjuhësore në tekstet shkollore të gjuhës shqipe. Testet respektojnë anonimat e tuaj si nxënës dhe të dhënat që do të mblidhen nëpërmjet këtij instrumenti do të përdoren vetëm për qëllime studimore, duke mos pasur ndikim në rezultatet tuaja apo performancën e shkollës.

Ju faleminderit!

1-Fjala **gjithcka** është:

a-e thjeshtë b-e përbërë c-e prejardhur d-e përngjitur

2-Qarko nëse është e saktë (S) apo e gabuar (G)

Fjalët e dhëna më poshtë janë fjalë të përbëra : *ripunim; përshkrim; pesëmbëdhjetë; gjithnjë*

S G

3-Shkruani **përbërësit** e fjalës **udhëtarët**

a) rrënja: _____
b) prapashtesa: _____
c) mbaresa: _____

4-Elementi bazë i **rrokjeve** është

a-Një zanore b-Një bashkëtingëllore
c-Dy bashkëtingëllore d-Një bashkëtingëllore dhe një zanore

5- Qarkoni fjalën e shkruar gabim

a) lagjie b) marrje c) dhënie d) radioje

6- Qarkoni variantin e shkruar drejt.

a) drithërat e sivjetme b) drithërat e sivjetëm
c) drithrat e sivjetme d) drithrat e sivjetëm

7-Plotësoni fjalinë me një nga fjalët e dhëna.

Djali mundohej të ecte _____ në pyllin e dendur.

a) këmbadoraz b) këmbadoras c) këmbë a doras d) këmb' a doras

8-Vendosni shenjën X te fjalët e pandryshueshme.

kështu _____ i ftohtë _____ moment
_____ mbi _____ sepse _____
larg _____

9-Përcaktoni klasën e fjalëve me shkronja të zeza.

- a) **Eh** ç'pyet! – ma ktheu ajo. _____
b) Po **ja** që të gjithë më shohin me përçmim. _____
c) **Prej** disa qindra vjetësh nuk e kisha vizituar globin tuaj. _____
d) Brunoja na kishte shpikur edhe një **lojë** _____

10-Ç'mbiemër krijohet nga numërori **20?** Shkruajeni atë. _____

11-Përcaktoni gjininë e emrave të mëposhtëm:

a) të zitë: _____ b) hark: _____ c) lodër: _____

12-Të gjithë emrat e mëposhtëm janë abstraktë përveç:

a-lumturi b-shtëpi c-gëzim d-vonesë

13-Gjeni një emër të përgjithshëm dhe një emër abstrakt në grupin e fjalëve të mëposhtme:

lexoj, derë, mirë, nëpër, larg, herët, vonë, habi.

- a) emër i përgjithshëm _____
b) emër abstrakt: _____

14- Ktheni në numrin shumës grupet e mëposhtme.

- a) student i tmerruar: _____
b) ushqim i pjekur: _____

15-Qarkoni rasën e emrit të nënvizuar në fjalinë e mëposhtme.

*Fani tundi kokën në shenjë **mohimi***

- a) emërore b) dhanore c) rrjedhore d)
kallëzore

16-Nënvizoni fjalën që është futur gabim sipas lakimit.

- a) krah b) frikë c) ujk d) shok

17-Shkruani trajtën e pashquar të emrit të mëposhtëm.

harku: _____

18- Krijë një fjali ku të përdorësh një **mbiemër marrëdhënior**. Nënvizojeni atë.

19- Përcakto nëse mbiemrat e nënvizuar në fjali janë **cilësues të drejtpërdrejtë** apo **cilësues të ndërmjetuar**.

Kati ***i poshtëm*** ishte mbuluar nga uji. _____

Qeni konsiderohet kafshë ***besnike*** _____

20- Përcaktoni **shkallën e mbiemrit** të fjalës e mëposhtme.

Padyshim që djali kishte një talent të jashtëzakonshëm. Shkalla: _____

21- Qarko nëse është e saktë apo e gabuar:

Përemrat më poshtë janë përemra lidhorë: *kush; cili; cilët; kë; çfarë* S G

22- Gjeni **trajtën e shkurtër** në fjalinë më poshtë. Përcaktoni **rasën** e saj.

Kur zbrita në tokë, ajo më rrëmbeu në krahët e saj.

a) Trajta e shkurtër: _____ b) Rasa: _____

23- Në cilën prej fjalive të mëposhtme **folja** është **jokalimtare**?

a) Ai vështroi i pakënaqur spektatorët e habitur.

b) Një student i varfër mori me qira një dhomë.

c) Në fund dha vendimin e tij.

d) Sa u habitën njerëzit

24- Fjala e nënvizuar në fjalinë e mëposhtme është **ndajfolje** S G

Nesër është ***vonë***

25- Çifti ***mësoj – i mësuar*** është çift foljesh S G

26- Cili nga përemrat e mëposhtëm është **dëftor**

a- unë

b- mua

c- kush

ç- kjo

27 - Në ç'zgjedhim është folja **HAP**

a. zgjedhimi i parë

b. zgjedhimi i dytë

c. zgjedhimi i tretë

d. asnjëri prej tyre

28. Lidhëzat në fjali:

- a. nuk shprehin asnjë marrëdhënie
- b. shprehin marrëdhënie barazie dhe varësie
- c. shprehin vetëm marrëdhënie varësie
- d. shprehin vetëm marrëdhënie barazie

29- Gjeni kryefjalën

Im vëlla nuk rri tërë kohën me mua. _____

30-Në cilën nga fjalitë e mëposhtme fjala ditë përdoret si kryefjalë?

- a-Sot është një ditë e bukur
- b-Nga dita e sotme mësova shumë
- c-Ditën e sotme kam shumë punë
- d-Dita e sotme kaloi shumë bukur në shkollë

31- Fjalja “Asnjë ditë nuk shkoj në shkollë pa u përgatitur” është fjali e përbërë.

S G

32- Fjalja “ Po bie shi? “ është fjali thirrmore:

S G

33- Fjala e nënvizuar në fjalinë e mëposhtme është rrethanor

Shqiponja valëvitet në flamurin **e kuq.**

S G

34- Lidh fjalinë me llojin e tyre.

- | | |
|--|---------------|
| a- Pasi dola unë, filloi shiu | g- Përcaktore |
| b- Ngaqë isha I lodhur, s’lëviza fare | h- Kohore |
| c- Nxënësit që pashë ishin të shkathët | i- Shkakore |
| d- Hëngra, sa u ngopa | j- Qëllimore |
| | k-Sasiore |

35-Përcaktoni llojin e fjalisë njëkryegjymtyrëshe.

Më lër të të shoh pak këmbën!

- | | |
|----------------------------|---------------------------|
| a)Me vetë të përcaktuar | b)Me vetë të papërcaktuar |
| c)Me vetë të përgjithësuar | d)Pavetore |

36-Gjeni një kundrinor në fjalinë e mëposhtme dhe tregoni llojin e tij.

Pastaj i përkëdheli ballin luanit te pjesa e syve

Kundrinori _____

Lloji _____

37-Ç' funksion sintaksor kryejnë fjalët e nënvizuara?

Një zjarr bubulak përskuqte tërë vatrën, duke përhapur një ngrohtësi për zili mes një zhaurime të mbytur... Ndërsa Fanit ia kishte qejfi të bisedonte për shokët e klasës

- a) **bubulak:** _____
b) **për shokët e klasës:** _____

38- Nënvizoni kallëzuesin dhe tregoni llojin e tij

Niveli i lumit vazhdonte të zbriste poshtë e më poshtë

- a) kallëzuesi: _____
b) lloji: _____

39-Çfarë është fjala e nënvizuar në fjalinë: *Kur ecte rrugës me motrën, hodhi sytë nga vitrina*

- a-kryefjalë
b-kundrinor i drejtë
c-rrethanor
d-kundrinor i zhdrejtë me parafjalë

40- Lidh me shigjetë fjalitë sipas llojit

- | | |
|--|----------------|
| a- Mira u ngrit dhe u nis për në shkollë | * Shtuese |
| b- Dielli lindi, por ishte ende ftohtë | * Kundërshtore |
| c- Ose rri mirë, ose dil jashtë | * Veçuese |
| | *Përmbyllëse |

41- Në fjalinë më poshtë gjej një përcaktor dhe gjej me se shprehet

Kjo orë, - vazhdoi Luisi, - e veshur me diamante, më është bërë dhuratë nga mbreti.

- a) përcaktor: _____ b) shprehur me: _____

42- Përcaktoni se cili nga ndërtimet e mëposhtme është shprehje frazeologjike.

- | | |
|---------------------------------|---------------------------|
| a) një marrëveshjeje të heshtur | b) huazoja nga biblioteka |
| c) bënte një sy qorr | d) të paguara rregullisht |

43- Në fjalinë: “*të shkretat duar të kallkanosura nga të ftohtët*” fjala **të kallkanosura** ka kuptimin:

- a) të çara; b) të lodhura; c) të ngrira; d) të
zbardhura.

44- Shkruaj **5 fjalë** që të bëjnë pjesë në të njëjtën fushë leksikore

45-Shkruaj një çift:

Antonimesh _____

Sinonimesh _____

Homonimesh _____

LISTA E REFERENCAVE / BIBLIOGRAFIA

- Alain., R. (1995). *Essays on Terminology; Translated and editet by Juan C. Sager*. Amsterdam& Philadelphia, : John Benjamins.
- Aristoteli. (2006). *Poetika* . Tiranë: Çabej.
- AShSh. (1975). *Fjalor i termave të gjuhësisë*. Tiranë: Akademia e Shkencave të RPSH.
- AShSh. (1980). *Fjalori i gjuhës së sotme shqipe*. Tiranë: AShSh.
- AShSh. (2002). *Gramatika e gjuhës shqipe I*. Tiranë: AShSh.
- AShSh. (2002). *Gramatika e gjuhës shqipe II*. Tiranë: AShSh.
- AShSh. (2002). *Historia e Popullit Shqiptar II*. Tiranë: Toena .
- Auger., P. (1988). La terminologie au Quebec et dans le monde, de la naissance a la maturite. *Actes du sixieme colloque, OLF- STQ de terminologie. L'ere nouvelle de la terminologie*. Quebec: Gouvernement du Quebec.
- B. L. Worf. (1959). *Language, thought and reality 1959* . New Jork.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: OUP.
- Bagaric, V., & Djigunoviç, J. M. (2007). Defining Communicative Competence. In *Metodika - Journal of theory and application of teaching methodologies in pre-school, primary, secondary and higher education* (Vol. 8, p. 95). Zagreb, Hrvatska: Faculty of teacher education, Zagreb, Hrvatska.
- Ballhysa, A., Shyti, S., Tana, A., Toska, T., & Shashaj, A. (2008). *Gjuha shqipe 5*. Tiranë: Albpaper.
- Baylon, C., & Mignot, X. (2004). *Komunikimi, Shkup 2004*. Shkup: Logos-A,.
- Beci, B. (2008). *Gjuha shqipe 2*. Tiranë: ShBLSh e Re.
- Beci, B., & Marrashi, A. (2010). *Gjuha Shqipe IX*. Tiranë: ShBLSh e Re.

- Beci., B. (2008). *Gjuha Shqipe III*. Tiranë: ShBLSh e Re.
- Beci., B. (2009). *Gjuha Shqipe VII*. Tiranë: Albtipografia.
- Beci., B. (2010). *Gjuha Shqipe VIII*. Tiranë: Albtipografia.
- Bello., V. (2014). Dukuritë semantike në terminologjinë e gjuhësisë. *Terminologjia në shkencat e ligjërit, (p. 66)*. Elbasan.
- Belluscio, G., & Rrokaj, S. (2011). *Fjalori krahasues i termave të gjuhësisë*. Tiranë: Arbëria.
- Brandl., K. (2008). *Communicative Language Teaching in Action: Putting Principles to Work*. Pearson, University of Washington.
- Cabre, T. (1999). *Terminology, theory, methods and applications*.
- Cabre., M. (1998). *Terminology, theory, methods* . Amsterdam/Philaadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* , Vol. 1 (Nr 1.), 7-35.
- Changjuan., Z. (2010). Acquisition of Communicative Competence. *Journal of Language teaching and Research* , Vol.1 (No.1).
- Chomsky., N. (2007). *Gjuha dhe mendimi*. Light.
- Chomsky., N. (2007). *Gjuha dhe problemet e njohjes*. Tiranë: Toena.
- Chomsky., N. (1957). *Syntactic Structures*. The Hague.
- Çitaku., F. (2009). Ndhimesa e Prof Selman Rizës në fushën e terminologjisë gramatikore. *Profesor Selman Riza dhe albanologjia*, (p. 135). Korçë.
- Dako., N. (1989). Disa veçori të leksikut në veprat e Jani Vretos. *Studime mbi leksikon dhe mbi formimin e fjalëve në gjuhën shqipe III* , pp. 63- 466 .
- Davies., M. (1998). Language and Thought. In P. Carruthers, & J. Boucher, *Language, Thought, and the Language of Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Demiraj, S. (1986). A. Xhuvani si vazhdues i veprës së Kostandin Kristoforidhit. In *Studime për nder të Aleksandër Xhuvanit* (p. 127). Tiranë.
- Demiraj., S. (1971). *Gramatika e Gjuhës Shqipe*. Prishtinë.
- Devetaku., H. (2009). *Gjuha shqipe në tekstet shkollore*. Prishtinë.
- Dhrimo, A., Angoni, E., & et all. (1976). *Fonetika dhe gramatika e gjuhës së sotme letrare shqipe II* . Tiranë.
- Dodbiba., L. (1986). Kontributi i Aleksandër Xhuvanit në terminologjinë shqipe. In *Studime filologjike dhe pedagogjike për nder të Aleksandër Xhuvanit* (p. 111). Tiranë.
- Dodbiba., L. (1965). Zhvillimi i terminologjisë gjuhësore shqipe nga Rilindja deri më sot. *Konferenca e parë e studimeve albanologjike*. Tiranë: AShSh.
- Dodbiba., L. (1965). Zhvillimi i terminologjisë gjuhësore shqipe nga Rilindja e deri sot . *Konferenca e Parë e Studimeve Albanologjike*. Tiranë.
- Domi., M. (1989). Fjalori i gjuhës së sotme shqipe- ngjarje e shënuar në jetën kulturore e shkencore. In *Studime mbi leksikun dhe formimin e fjalëve në gjuhën shqipe III* (p. 636). Tiranë: AShSh.
- Domi., M. (1971). *Gramatika e gjuhës shqipe*. Prishtinë .
- Doughty, C., & Long, M. (2003). *The handbook of second language acquisition*. Oxford: Oxford: Blackwell Publishing.
- Dubus., R. (1985). *Manuel Pratique de Terminologie* (Vol. 2 end edn). Brossard Quebec Linguattech.
- Duro., A. (2009). *Termi e fjala në gjuhën shqipe* . Tiranë: Sh. B. Fan Noli.
- Duro., A. (1989.). Sistemet terminologjike në gjuhën e shkencës dhe të teknikës. In *Studime mbi leksikun dhe mbi formimin e fjalëve në gjuhën shqipe* (p. 657). Tiranë.
- Duro., A. (2001). *Terminologjia si sistem*. Tiranë: Panteon.
- Ellis., R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

- Felber., H. (1984). *Terminology manual*. Paris: Unesco and Infoterm.
- Fondacioni Shoqëria e Hapur për Shqipërinë, F. S. (2010). *Dokument përmbledhës. Aktorë të interesuar japin ndimesë në përmirësimin e reformës së Altertekstit* . Tiranë.
- Gjata., E. (2015). Kongresi arsimor i Lushnjës për terminologjinë gjuhësore. *Kërkime gjuhësore III* (pp. 71- 73). Tiranë: Botimet Albanologjike, QSA.
- Gjokutaj, M., & Dode, E. (2014). *Didaktika e gjuhës shqipe, kurrikula I-IV*. Tiranë: Shkronjë pas Shkronje.
- Gleitman, L., & Papafragou, A. (2005). New perspectives on language and thought. In *Cambridge Handbook of Thinking and Reasoning* (Vols. 2-nd, p. 4).
- google. (n.d.). Retrieved from http://www.education.com/reference/article/Ref_Young_Childrens_Oral/ 06. 10. 2015).
- Gouadec., D. (1990). *Terminologie. Constitution des donnes* . Paris: AFNOR: “AFNOR GESTION”.
- Graffi., G. (2003). *Sintaksa, strukturat e ligjëritimit*. Tiranë: Dituria.
- Grup autorësh. (2006). *Fjalori i gjuhës shqipe*. Tiranë: AShSh.
- Hall, B., & Gudykunst, W. (1986). The intergroup theory of second language ability. *Journal of Language and Social Psychology* (5), pp. 294-30.
- Hall, R. A. (1936). Linguistics theory in the Italian Renaissance. In *Language*. <http://www.thomastsoi.com/wp>. (n.d.). Retrieved 08 16, 2016, from The Relationship between Language and Thought - ThomasTsoi.com: <http://www.thomastsoi.com/wp>
- [https://www.google.al/?gws_rd=cr&ei=4pmyWlTF4jB6ASW6a3oCw#q=\(Principles+of+Communicative+Language+Teaching&start=10&*\)](https://www.google.al/?gws_rd=cr&ei=4pmyWlTF4jB6ASW6a3oCw#q=(Principles+of+Communicative+Language+Teaching&start=10&*)). (2007, 09 29). Retrieved 06 05, 2016, from itec/612/wp-content/uploads/2014/07/Task-Based-and-Communicative-Based-Instruction.pdf
- Hudson., R. A. (2004). *Sociolinguistika* . Tiranë: Dituria.

- Hymes., D. H. (1972). On Communicative Competence. In *Sociolinguistics. Selected Readings*. (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin.
- IKS. (2005). *Programe lëndore, shkolla 9-vjeçare, k.l II.* . Tiranë: MASH & IKS.
- IKT. (2008). *Programe lëndore shkolla 9-vjeçare, kl. 5.* Tiranë: MASH & IKT.
- Ismajli., R. (1980). Gramatika e parë e gjuhës shqipe. *Studime filologjike 4* .
- ISP. (2003). *Historia e arsimit dhe mendimit pedagogjik shqiptar I.* Tiranë: ISP.
- IZHA. (2012). *Standardet e të nxëniet dhe arritjeve* . Tiranë: IZHA & MASH.
- Jakobson., R. (1962). Selected Writings . In *Phonological studies* (pp. 437- 439). The Hague .
- Jashari, A., & Kryeziu, B. (2010). *Gjuhë Amtare*. Prishtinë.
- Jashari., A. (2010). *Dispensë. Filozofi e gjuhës*. Korçë.
- Jashari., A. (2003). *Përsiatje për gjuhën shqipe*. Korçë: Kotti.
- Kadiu., A. (2009). *Gjuha shqipe 6*. Tiranë: Morava.
- Kastrati., J. (1986). In K. i. shqiptare, *Studime filologjike dhe pedagogjike për nder të A Xhuvanit*. Tiranë.
- Koleci, F., & Turano, G. (2011). *Hyrje në sintaksën gjenerative të shqipes*. Tiranë: SHBLU.
- Kore., M. (2014). Ndihmesa e Ilia Dilo Sheperit për terminologjinë gjuhësore. *Terminologjia në shkencat e ligjërimit*, (pp. 87-89). Elbasan .
- Kostallari., A. (1980). Vepra e A. Xhuvanit për gjuhën letrare kombëtare. *Studime filologjike I* , p. 53.
- Kostallari., A. (1989). Gjuha letrare kombëtare shqipe dhe epoka jonë. In *Studime mbi leksikon dhe mbi formimin e fjalëve në gjuhën shqipe III* (p. 23). Tiranë : AShSh.
- Kristoforidhi., K. (2001). *Gramatika e gjuhës shqipe sipas dialektit toskë, përkthyer nga A Spiro* . Silver .

- Lafe, E., Caka, N., Duro, A., & Rizaj, M. (2014). Terminologjia profesionale si veprimtari ndërdisiplinore dhe detyrat e Alb-Shkencës. *ANAS* , pp. 5-10.
- Lafe., E. (2014). Profesor Lirak Dodbiba (1912- 1982) dhe ndihmesa e tij themelvënëse në terminologjinë shqipe. *Terminologjia në shkencat e ligjërimit*, (p. 24). Elbasan.
- Leka, F., & Morcka, S. (1969). Zhvillimi dhe pasurimi i terminologjisë pas çlirimit . *Studime filologjike 4* , p. 85.
- Leka, F., Podgorica, F., & Hoxha, S. (1972). *Fjalor Shpjegues i Termave të Letërsisë*. Tiranë: Instituti i Gjuhësisë dhe i Historisë, Sektori Terminologjik.
- Leka., F. (1989). në Studime mbi leksikun dhe mbi formimin e fjalëve në gjuhën shqipe. In A. e. Shqipërisë, *Terminologjia tekniko- shkencore dhe gjuha e sotme letrare shqipe* (p. 645). Tiranë: Botim i Akademisë së Shkencave.
- Lloshi., X. (1999). (*Stilistika dhe pragmatika*. Tiranë: Toena.
- Lloshi., X. (1980). A. Xhuvani për stilistikën gjuhësore e letrare. *Studime filologjike I* , pp. 106-109.
- Lyons, J. (2010). *Hyrje në gjuhësinë teorike* . Tiranë: Dituria.
- Martinnet., A. (2002). *Elemente të Gjuhësisë së Përgjithshme* . Tiranë: Dituria .
- MAS & IZHA. (2015). *Fusha "Gjuhët dhe komunikimi" Programi i lëndës "Gjuhë shqipe"*. Tiranë: MAS & IZHA.
- MAS. (2015). *(Standarde për tekstet shkollore*. Tiranë: MAS.
- MAS. (2014). *Kurrikula bërthamë në arsimin e detyruar*. Tiranë: MAS.
- MASH. (2004). *Kurrikula e Gjuhës shqipe në shkollë*. Tiranë: MASH.
- Mato, E., & Noti, K. (2011). *Tekstet shkollore në arsimin parauniversitar*. Tiranë: Kumi.
- Memisha., V. (2009). Termat- togfjalësh në fjalorët shpjegues të shqipes. *Gjendja dhe zhvillimi i terminologjisë, problem dhe detyra*, (p. 107). Tiranë.

- Memisha., V. (2014). Terminologjia e gjuhësisë dhe fjalori. *Terminologjia në shkencat e ligjërit*, (p. 40). Elbasan .
- Memushaj., R. (2009). *Fonetika e shqipes standarde*. Tiranë: Toena.
- Mëniku., L. (2007). Tekstet shkollore dhe paketa e plotë e materialeve mësimore. *Revista pedagogjike* 4 , 4.
- Nesimi., R. (1986). Aleksandër Xhuvani, vazhdues i traditave të Rilindjes. In *Studime filologjike dhe pedagogjike për nder të A Xhuvanit*. Tiranë.
- Nunan., D. (2001). *Designing task for the communicative classroom*. United Kingdom: United Kingdom: Cambridge University Press.
- Nuredini., T. (2014). Terminologjia gjuhësore në gramatikat (Sintaksat) e A. Xhuvanit (1919- 1922- 1938), e krahasuar me atë të përdorur nga I. D. Sheperi (1927) dhe At Justin Rrota (1943). *Albanologjia* , p. 157.
- Pasho, H., & Duro, A. (2009). Terminologjia shqipe- probleme dhe detyra. *Gjendja dhe zhvillimi i terminologjisë shqipe, probleme dhe detyra*, (p. 28). Tiranë.
- Pasho., H. (1986). Vështrim mbi disa shfaqje të shumëkuptimësisë, të sinonimisë dhe antonimisë në terminologjinë e ekonomisë në gjuhën shqipe. *Studime filologjike* , 3.
- Pasho., P. (2003). *Terminologjia tekniko- shkencore dhe vendi i saj në shqipen standarde* . Tiranë.
- Petro, R., & Gjokutaj, M. (2005). *Gjuha Shqipe II*. Tiranë: Albas.
- Petro, R., & Pepivani, N. (2006). *Gjuha Shqipe III*. Tiranë: Albas.
- Petro, R., & Pepivani, N. (2008). *Gjuha Shqipe V*. Tiranë: Albas.
- Petro, R., Çerpja, A., & Metani, I. (2010). *Gjuha Shqipe IX*. Tiranë: Albas.
- Petro, R., Metani, I., & Çerpja, A. (2009). *Gjuha Shqipe VIII* . Tiranë: Albas.
- Petro, R., Metani, I., Çepani, I., & Vreto, S. (2006). *Gjuha shqipe VII*. Tiranë: Albas.
- Petro, R., Pepivani, N., & all, e. (2007). *Gjuhë Shqipe IV*. Tiranë: Albas.

- Petro, R., Pepivani, N., & Çerpja, A. (2007). *Gjuha shqipe 6*. Tiranë: Albas.
- Petro, R., Sula, L., N, P., Çerpja, A., & Jubani, A. M. (2015). *Gjuha shqipe VI*. Tiranë: Albas.
- Poroçani, N., & Kërçi, A. *Gj. Shqipe II, i, Pegi, Tr 2010, f 39*).
- Principles of Communicative Language Teaching and Task-Based Instruction*. (2007, 09 27). Retrieved 06 05, 2016, from <https://dcdc.coe.hawaii.edu/ltec/612/wp-content/uploads/2014/07/Task-Based-and-Communicative-Based-Instruction.pdf>
- Proko., V. (2009). Probleme të ruajtjes dhe risjelljes së informacionit shkencor- teknik në terminologji. *Gjendja dhe zhvillimi i terminologjisë shqipe, probleme dhe detyra*, (p. 155). Tiranë.
- QKAVP. (2003). *Vlerësimi i Parë Kombëtar i Arritjeve të Nxënësve të Klasës së 4-t Fillore*. Tiranë: QKAVP.
- Riska, A., Poroçani, N., & Kërçi, A. (2010). *Gj. Shqipe II*. Tiranë: Pegi .
- Riska, A., Poroçani, N., & Kërçi, A. (2008). *Gjuha shqipe 5*. Tiranë: Pegi.
- Rivers., R. W. (1964). *The psychologist and the foreign-language teacher*. Chicago: Chicago, University of Chicago Press.
- Robins, R. (2007). *Historia e gjuhësisë*. Tiranë: Dituria.
- Robins, R. (2010). *Hyrje në gjuhësinë teorike*. Tiranë: Dituria.
- Roger., G. (1985). La science terminologique. In T. e. traduction.
- Rrokaj, S. (2002). *Strukturalizmi klasik në gjuhësi*. Tiranë: ShBLU.
- Rrokaj, S., & Bello, V. (2009). Për hartimin e një fjalori të termave të gjuhësisë në gjuhën shqipe. *Gjendja dhe zhvillimi i terminologjisë shqipe, probleme dhe detyra*, (p. 171). Tiranë.
- Rrokaj., S. (2010). *Filozofi e gjuhës*. Tiranë: Arbëria.
- Rrokaj., S. (2002). *Strukturalizmi klasik në gjuhësi*. Tiranë: Shblu.

- Sageder., D. (2010). Terminology Today: A science on Art or a Practice ? Some aspect of Terminology and its Development. In *Brno Studies in English* (Vol. in36(1), pp. 122-124).
- Sager., J. C. (1990). *A Practicall Course in Terminology Processing* (Vol. (2 nd edn)). Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- Sapir., E. (1980). *Hyrje në studimin e ligjëritimit*. Prishtinë: Rilindja.
- Saussure., F. d. (2002). *Kursi i gjuhësisë së përgjithshme* . Tiranë: Dituria.
- Save the Children. (2002). *Si të hartojmë një test*. Tiranë: Visi Design.
- Savignon, S. J. (1983). *Communicative Competence. Theory and Cllasroom Practice. Textc and contexts in Second Language Learning. Reading,).* Massachusetts: Massachusetts at all: Addison Wesley Publishing Company.
- Stefanllari., I. (2011). *A Course in English Lexicology*. Tiranë: Geer.
- Studies, B. (1969). Options and Functions in the Englisht Clause. *Brno Studies in English , III*, pp. 82-85.
- Swet, P. (1980). *Wilhelm von Humboldt a Biography* (Vol. II). Columbus.
- Thomai, J. (2006). *Leksikologjia e gjuhës shqipe* . Tiranë: Toena.
- Thomai., J. (1989). *Prejardhja semantike në gjuhën shqipe*. Tiranë.
- Toska., T. (2014). Realitetet e reja studimore në shqipe dhe terminologjia: krahasimi mes dy fjalorëve të termave të gjuhësisë në shqipe. *Terminologjia në shkencat e ligjëritimit*, (pp. 47- 48). Elbasan.
- Trask., R. L. (1999). *Key Concepts in Language and Linguistics*. London: Routledge.
- Widdowson, H. G. (1983). *Learning Purpose and Language USE*. Oxford: Oxford University Press.
- Wittgenstein., L. (2011). *Traktat logjiko- filozofik*. Tiranë : Sh. Botuese F. Noli.
- Worf., B. L. (1959). *Language, thought and reality*. New York.

Wuster., E. (1981). L'étude scientifique generale de la terminologie, zone frontaliere entre la linguistique, la logique, l'ontologie. In “ *L'informatique et les sciences des choses*” (pp. 60- 81). Rondeau & Felber.

Wuster., E. (1968). *The Machine Tool. An interlingual dictionary of basic concepts*. London: London, technical Press.

Xhafka, N., Zheji, G., & Bubani, L. (2007). *Gjuha Shqipe VI*. Tiranë: Sh B LSh e Re.

Xhuvani., A. (1980). *Vepra I*. Tiranë: Akademia e Shkencave e Shqipërsi.

Zhan, C. (2010). Acquisition of Communicative Competence. *Journal of Language Teaching and Research* , Vol.1, pp. 50-52.

Zymberaj., X. (2009). Problemet sintaksore në studimet gjuhësore të Selman Rizës. *Selman Riza dhe albanologjia*, (pp. 152- 154). Korçë.