



PROF. DR. BAHRI BECI

PROBLEME TË MËSIMIT TË GJUHËS AMTARE NË SHKOLLË

Zhvillimi gjuhësor është zhvillim mendor dhe në të njëjtën kohë zhvillim psikologjik. Ja pse problemi i formimit gjuhësor të brezit të ri është me rëndësi jo vetëm për të sotmen, po edhe për të ardhmen.

Më lejoni ta nisë këtë ligjëratë me disa përjetime personale që mua më duken domethënëse për të kuptuar mënyrën tonë të menduarit e të vepruarit për zgjidhjen e problemeve të mësimit të gjuhës amtare në shkollë, po edhe për të kuptuar vështirësitë që është dashur të kapërcehen për zgjidhjen e këtij problemi.

Përjetimi i parë më 1969. Kishin filluar diskutimet për "revolucionarizimin" e shkollës dhe në këtë kuadër organizohej në Tiranë një konference me karakter kombëtare për këtë problematikë. Jemi me një grup pjesëmarrësish para fillimit të konferencës dhe një person që në atë kohë nuk e njihja po thotë:

- Më ka ardhur një artikull për ta botuar në gazetën *Mësuesi* me titull *A duhen përkufizimet në mësimin e gjuhës amtare në shkollën fillore*, dhe po shton me ironi :

-Si ka mundësi të mësohet gjuha pa përkufizime.

-Më falni, - ndërhyra, - artikullin jua kam dërguar unë për botim dhe, më vjen keq, po ju nuk e paskeni kuptuar.

U largova tepër i zhgënjyer nga ai përjetim, po kuptova një gjë që lufta për reformimin e mësimit të gjuhës amtare në shkollë do të ishte e vështirë, madje shumë e vështirë, çka u provua nga përvoja e viteve në vazhdim.

Përjetimi i dytë më 1970. Përfundua bashkë me një koleg librin e ri të klasës së dytë. Ishte ndërtuar mbi bazën e parimeve të gjuhësisë e didaktikës bashkëkohore. Libri, pasi mori miratimin e specialistëve të Shtëpisë Botuese të Librit Shkollor, u dërgua për miratim në Ministrinë e Arsimit. Inspektori për gjuhën dhe leximin pranë Ministrisë, pasi e lexoj librin përgatiti një recension prej më shumë se 20 faqesh që e hidhnin poshtë librin. Kuptohet që filloi një "sherr" ndërmjet Shtëpisë Botuese dhe Ministrisë. Në këto rrethana ish zëvendësministri i asaj kohe kërkoi ta shihte vetë tekstin. Pasi e pa, pa asnjë koment, tha të shkojë për botim. Kështu, pra, si rezultat i mbështetjes personale të zëvendësministrit që, në fakt ishte edhe një nga specialistët më të mirë në fushën e pedagogjisë, u hap rruga për modernizimin e mësimit të gjuhës amtare të paktën në shkollën fillore.

Përjetimi i tretë nuk e mbaj mend vitin, po para 1987. Krejt pa pritur na njoftojnë se do të bëhet një mbledhje me rëndësi në Ministrinë e Arsimit. Shkojmë, nuk dihej se përse do të flitej. Jam ndër të tjerë bashkë me Prof Demirajn. Salla e madhe e Ministrisë e mbushur plot me njerëz. Ulet presidiumi, anëtari i Byrosë Politike dhe zëvendës kryeministri i kohës, ministrja e arsimit dhe një a dy të tjerë që nuk i mbaj mend. Hapet mbledhja dhe aty marrim vesh se problemi për të cilin ishim mbledhur e “do të diskutohej” ishte heqja e mësimit të gjuhës amtare nga shkolla e mesme. Në fakt ishte bërë një mbledhje e Komitetit Qendror, ku ishte diskutuar për këtë çështje dhe ishte marrë vendimi që të hiqej gjuha nga shkolla e mesme dhe, sipas traditës së kohës, kjo duhej përligjur edhe nga baza, kupto arsimtarët. Fillon një diskutim nga “mësuesit” që nuk linte hapësirë për asnjë mendim ndryshe. I shqetësuar i drejtohem profesor Demirajt në se ishte dakord që të hiqej gjuha nga shkolla e mesme.

- Jo, -më tha, - po unë e kam thënë fjalën time në mbledhjen e KQ.

Në këtë gjendje tensioni kërkova t’i bëj një pyetje një mësuesi i cili tha se duhet të hiqet gjuha nga shkolla e mesme dhe të shkarkohej në shkollën tetëvjeçare. Pyetja ime që e thjeshtë :

-A nuk rrezikohet kështu formimi gjuhësor i brezit të ri?

Ndërhyrja e zëvendës kryeministrit që e menjëhershme :

-Po pse nuk e bëjnë gjuhën amtare në shkollën e mesme në vendet e tjera të botës? -A kemi ne arsye të veçanta për ta bërë gjuhën në shkollën e mesme?

-Po, i thash kemi tri arsye: e para, gjuha letrare tek ne është e re; e dyta, ne duam t’ja mësojmë gjuhën letrare njësoj atij që është në Tiranë dhe atij që është në fshatin më të humbur të Tropojës dhe e treta, ndikimi i dialekteve tek ne është ende shumë i fuqishëm.

E ndërpreu mbledhjen dhe kur u kthye pa lënë shteg për diskutime ndryshe tha:

-Këta të shkencës duhet ta njohin më mirë gjendjen në vendet tjerë në këtë fushë.

E vërteta ishte se unë e kisha në shtëpi “Metodikën e rusishtes në shkollën e mesme” një libër me më shumë se dyqind faqe dhe njihja përvojën franceze, meqenëse kisha bërë studimet pasuniversitare atje, po nuk mund t’i përdorja këto argumente në ato kushte. Dhe të nesërmen doli në gazetë se u hoq gjuha në shkollën e mesme.

Përjetimi i katërt 1987. Kishte kohë që bëheshin përpjekje për rishikimin e programeve të mësimit të gjuhës amtare, sepse ndjehej që nuk mund të vazhdohej me programet e tekstet në fuqi. Tekstet e klasave V-VIII në të vërtetë ishin tekstet e universitetit të zvogëluara e të kondensuar. Dhe çudia që se, mbas disa viteve punë, komisioni i Ministrisë i ngarkuar për rishikimin e programeve dhe teksteve të

gjuhës amtare, kishte arritur në përfundimin se ato kanë nevojë vetëm për modifikime.

Në këto kushte më thërret Ministri i ri i arsimit, i cili kishte mbaruar studimet pasuniversitare së bashku me mua në Francë, dhe më kërkon të marrë përsipër drejtimin e punës për reformimin e programeve dhe të teksteve të gjuhës amtare në shkollë. I thash se isha dakord po se kisha disa kushte.

-Çfarë kushtesh? - me tha, -kërkon kohë?

- Jo, - i thashë, -po, a do të mundeni ju t'i kundërviheni zëvendës kryeministrit, sepse aty do të shkojë puna.

- Në do të pyesim njëqind vetë dhe do të bëjmë si dimë vetë, - më tha.

-Dakord, - i thash, -po unë më parë do të bëj platformën dhe ju do ta firmosni dhe pastaj mund të fillojmë nga puna.

U bë platforma, u firmos nga Ministri dhe po bëheshim gati të fillonim nga puna. Nuk kanë kaluar shumë ditë dhe drejtori i Institutit të Studimeve Pedagogjike të asaj kohe bëri tentativën e parë për ta prishur punën e nisur, por pa sukses, platforma me firmën e Ministrit e shtangu nismën e tij, ndonëse vështirësitë që do të na krijoheshin prej tij nuk reshtën kurrë, po gjithsesi brenda një kohe do të thosha rekord, pasi u hartuan dhe u aprovuan kriteret e hartimit të programit të ri, u hartuan tre tekste për nxënësit dhe tre tekste për mësuesi e klasave II-IV të ciklit të ulët dhe katër tekste për nxënësit e klasave V-VIII të ciklit të lartë, pra, dhjetë tekste të reja, të cilat janë përdorur me sukses deri në vitin 2004, pra, për rreth 15 vjet me radhë në Shqipëri dhe Kosovë.

I thashë të gjitha këto për t' ju thënë se zgjidhja e problemeve që lidheshin me modernizimin e programeve dhe teksteve të gjuhës amtare nuk ka qenë e lehtë. Gjithsesi edhe nga këto që u thanë del se përpjekjet dhe trashëgimia shkencore pedagogjike në këtë fushë nuk ka munguar.

Ajo, në të vërtetë fillon më herët dhe lidhet me përvojat e krijuara në mësimin e gjuhës amtare nga breza të tërë studiuesish e mësuesish patriotë. Do të përmend këtu kontributin e dhënë për përshkrimin e strukturës së shqipes përmes gramatikave të K. Kristoforidhit, S. Frashërit, A. Xhuvanit, I. D. Sheperit, J. Rrotës, O. Myderrizit, fjalorin e K. Kristoforidhit, fjalorin e Bashkimit, të Gazullit etj.

Në periudhën e pasluftës u shkua më tutje përmes gramatikave normative të K. Cipo, M. Domi, Sh. Demiraj. U hartua Fonetika dhe gramatika e gjuhës së sotme shqipe", "Fjalori i gjuhës së sotme shqipe" dhe u zgjidh përfundimisht problemi i gjuhës letrare shqipe në Kongresin e drejtshkrimit më 1972.

Në mësimin e gjuhës amtare në shkollë, përveç traditës sonë shkencore dhe pedagogjike, në një mënyrë ose në një tjetër ka ndikuar edhe tradita shkencore e pedagogjike evropiane dhe botërore.

Prej kohësh **studimet kanë vërtetuar** se veprimtaria ligjëruese formon një tërësi në të cilën gërshetohen në një të vetme gjuha dhe ligjërimi, se gjuha si sistem dhe aktet e ligjëritimit konkret janë dy anë të një dukurie të vetme, se të njohësh gjuhën do të thotë të njohësh edhe sistemin edhe aktet e ligjëritimit konkret.

Studimet kanë vërtetuar gjithashtu se gjuhë shqipe, ashtu si edhe gjitha gjuhët e tjera, në gjendjen e sotme nuk paraqitet si një madhësi homogjene, po si një tërësi variantesh territoriale në krye të cilave qëndron shqipja standarde në trajtën e shkruar dhe të folur, se në shqipen standarde janë përvijuar katër stile themelore : stili i letërsisë artistike, stili politiko-shoqëror, stili shkencor-teknik dhe stili shtetëror-administrativ që kanë krijuar secili një sistem më vete mjetesh gjuhësore me vlerë të veçantë. Ato kanë vërtetuar se gjuha shqipe ndryshon në vartësi të situatës së komunikimit, të numrit të bashkëbiseduesve dhe të natyrës së marrëdhënieve me ta, të qëllimit të komunikimit etj., se në vartësi nga situata e komunikimit ndryshojnë edhe regjistrat ose nivelet gjuhës shqipe (niveli familjar, i zakonshëm dhe i lartë), që karakterizohen nga një fjalor dhe sintaksë e veçantë etj. Pra, është bërë e qartë se të gjitha këto janë të rëndësishme dhe nuk mund të mos merren para sysh në procesin e programimit të njohurive për gjuhën amtare dhe në procesin e hartimit të teksteve dhe në praktikën e punës mësimore në shkollë. Po, për mësimin e gjuhës amtare në shkollë është me rëndësi të dallohet ajo që është kryesore, e domosdoshme dhe e rëndësishme, nga ajo që është e dorës së dytë dhe e parëndësishme; ajo që i shërben rritjes së aftësive e shprehive komunikuese të fëmijëve, nga ajo që është e përgjithshme dhe e panevojshme.

Po cila është konkretisht trashëgimia në fushën e mësimin të gjuhës amtare në periudhën para dhe pasluftës deri në ditët tona?

Duke e parë historinë e mësimin të gjuhës amtare në shkollë në dritën e të dhënave të sotme, nuk besoj se shkelim në dërrasë të kalbur në qoftë se themi se thelbi i trashëguar nga periudha e para luftës dhe deri në vitet gjashtëdhjetë ka qenë konceptimi i gjuhës si gramatikë, karakteri linear i programeve dhe verbalizmi në metodën e dhënies së njohurive në tekste dhe në orën e mësimin. Pra, e tërë përmbajtja e mësimin të gjuhës amtare në shkollë deri në vitet gjashtëdhjetë ka qenë njohuri për sistemin gramatikor, pra, teori gramatikore e pastër.

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

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

Në vitin 1969 në kuadrin e nismës për revolucionarizimin e shkollës (1966) u krijua një hapësirë për t'i hapur rrugën modernizimit të mësimit të gjuhës amtare në shkollë. Duke përfituar nga kjo situatë, ne, në kundërshtim me programin e ri të hartuar mbi të njëjtat parime që ishin ndërtuar edhe programet e mëparshme, përgatitëm tekstin e ri "Gjuha shqipe II" me përmbajtje, strukturë e metodë krejt të ndryshme nga ajo që kishte funksionuar deri në viti 1969. Ishte hera e parë që në një libër gjuhe parashikoheshin veç e veç njohuri për zhvillimin e gjuhës së folur, njohuri për gjuhën e shkruar, njohuri për sistemin gjuhësor dhe njohuri për drejtshkrimin të ndara në katër rubrika për çdo javë dhe me lidhje të brendshme ndërmjet tyre. Siç thamë në hyrje të kësaj ligjërate, me gjithë përpjekjet që u bënë për ta penguar botimin e tij, libri doli nga shtypi dhe u hap rruga për serinë e re të teksteve për ciklin e ulët. Pra, në kundërshtim me programin e hartuar nga Ministria, po me mbështetjen personale të zëvendës ministrit të kohës u bë e mundur të futen në shkollën shqiptare tekste të reja me metoda bashkëkohore për klasat II-IV. Kjo diktoi kërkesën për ndryshimin tërësor të programit për këto klasa. Pra, për herë të parë në periudhën 1970-1974 arritëm të hartonim për ciklin e ulët programe dhe tekste që merrnin parasysh arritje më të reja bashkëkohore në këtë fushë nga shkencat gjuhësore dhe psiko-pedagogjike shqiptare dhe botërore. Ato funksionuan me sukses rreth 20 vjet. Po, pavarësisht nga suksesi i tyre, nuk qe e mundur në atë kohë, për shkak të qëndrimeve konservatore dhe burokratike të administratës së atëhershme, të shtrihej kjo metodë bashkëkohore edhe në ciklin e lartë të tetëvjeçares.

U desh të pritej viti 1987 që të hapej rruga për shtrirjen e kësaj përvoje edhe në ciklin e lartët shkollës tetëvjeçare. Dhe kjo përsëri si rezultat i mbështetjes personale të Ministrit të ri të arsimit që kishte formim evropiane. Ajo që u realizua pas vitit 1987 në përmbajtjen, në strukturën e programit dhe në metodën e mësimdhënies, qe një revolucion i vërtetë në mësimin e gjuhës amtare në shkollë. Përmbajtja e mësimit të gjuhës amtare në shkollë pushoj së qeni njohuri për sistemin gramatikor ose teori gramatikore e pastër. Nga 1041 orë të planifikuara për mësimin e gjuhës amtare në shkollën tetëvjeçare, afërsisht 440 orë ose 40% e tyre për herë të parë u planifikuan për problemet e përdorimit të gjuhës me gojë dhe me shkrim në stile, ligjërime e situata të ndryshme komunikuese.

U vendosen raporte më të drejta ndërmjet njohurive fonetike, fjalëformuese, leksikore, morfologjike dhe sintaksore. Për herë të parë u kalua në tërë sistemin arsimor tetëvjeçar nga sistemi linear i njohurive në sistemin koncentrik duke u ndërthurur njohuritë fonetike, fjalëformuese, leksikore, morfologjike dhe sintaksore brenda një klase dhe nga klasa në klasë në tërë ciklin e shkollës tetë vjeçare. Kjo bëri të mundur që në programimin e njohurive për sistemin gjuhësor të merreshin parasysh nga njëra anë veçoritë e zhvillimit mendor dhe psikologjik të fëmijëve dhe, nga ana tjetër, në dhënien e njohurive për sistemin gjuhësor të niseshim nga funksioni për të arritur tek forma.

U zgjeruan njohuritë për variantet territoriale dhe stilistike të gjuhës shqipe, si edhe për kulturën e gjuhës.

Në metodën e parashtrimit të njohurive në program dhe në tekste kalohej nga e përgjithshmja tek e veçanta, nga teksti tek fjalia, nga fjalia më e shkurtër e mundshme ose fjalia minimale te grupet e fjalëve të kryefjalës dhe të kallëzuesit e kështu me radhë. Në renditjen e njohurive gjuhësore niseshim nga funksioni për të arritur tek forma. Kjo përbënte edhe thelbin e kthesës në raport me metodën tradicionale që nisej nga forma për të arritur tek funksioni. U braktis verbalizmi si metodë e parashtrimit të njohurive në librat e gjuhës, po edhe në orën e mësimit. Kërkohej që nxënësit t'i zbulonin vetë njohuritë e reja, pra, të mos u jepeshin si të gatshme, çka siguronte një përvetësim më të mirë e më të qëndrueshëm të njohurive.

Këto ishin vetëm disa nga rriset më të përgjithshme të cilat, besojmë, kanë luajtur një rol të drejtpërdrejtë në tërë punën për zotërimin aktiv e krijues të gjuhës sonë letrare në shkollë. E gjithë kjo përvojë u shtri edhe në Kosovë.

Në vitin 1997 në Shqipëri, pa një analizë të punës së bërë dhe rezultateve të arritura, pra, pa një përgatitje paraprake Instituti i Studimeve Pedagogjike të Tiranës filloi punën për hartimin e programeve të reja të mësimit të gjuhës amtare në shkollë. Nuk është dhënë asnjë shpjegim serioz se cilat ishin arsyet dhe synimet e kësaj nisme. Nga të dhënat që kemi kjo punë ka vazhduar pa ndërprerje deri në vitin 2002, po pa ndonjë rezultat konkret.

Në vitin 2002- 2003 në Shqipëri dhe në Kosovë filloi reformimi i sistemit arsimor. Sistemi 4+4+3 u zëvendësua me sistemin 5+4+3/4, çka solli si rezultat nevojën e hartimit të programeve e teksteve të reja për mësimin e gjuhës amtare në këto hapësira, po edhe tek shqiptarët e Mali të Zi.

Ishte një punë e vështirë që kërkohej të realizohej në kohë rekord.

Me gjithat kishte disa përparësi që e lehtësonin realizimin e detyrës. Në botën shqiptare në përgjithësi kishin ndodhur ndryshime të rëndësishme. Si rezultat i këtyre ndryshimeve, si edhe i nevojës për t'ju përshtatur edhe në fushën e arsimit standardeve ndërkombëtare,

ishin rritur kërkesat e shoqërisë edhe ndaj formimit gjuhësor e kulturor të brezit të ri në përgjithësi dhe të nxënësve në veçanti, çka lejonte të shkohej më tutje drejtë standardeve ndërkombëtare edhe në programimin dhe përvetësimin e njohurive dhe shprehive për gjuhën amtare. Në periudhën pas vitit 1987 përvojat e reja të krijuar në fushën e mësimin të gjuhës amtare (1987-1996°) e kishin transformuar e mësimin e gjuhës amtare në shkollë. Sistemi i ri arsimor 5+4+3 krijonte një hapësirë të re për një programim njohurish gjuhësorë në përputhje me standardet ndërkombëtare, si edhe për një kalim të butë dhe të natyrshëm nga klasa në klasë.

Po kishte edhe shumë vështirësi. Vështirësia e parë lidhej me atë që nuk kishte dhe nuk ka as sot kritere teorike të pranuar përgjithësisht për zgjidhjen e problemeve që lidhen me programimin dhe përvetësimin e njohurive për gjuhën amtare dhe se në vende të ndryshme ka praktika të ndryshme të konceptimit, parashtrimit dhe programimit të përmbajtjes së mësimin të gjuhës amtare në shkollë që varen nga stadi i zhvillimit të çdo vendi, nga niveli i studimeve për gjuhën dhe letërsinë në këtë ose atë vend dhe nga tradita e çdo vendi. Nuk kishte organizma të specializuara që merreshin me hartimin e programeve e teksteve për mësimin e gjuhës amtare. Normalisht kjo punë do të duhej të paraprihej nga studime të specializuara shkencore e psiko-pedagogjike, gjë që në kushtet e atëhershme as që u shtrua.

Çfarë pritej të bëhej? Pritej ose presupozohej të merreshin parasysh rezultatet e arritura dhe të shkohej më tutje drejtë standardeve ndërkombëtare në programimin e njohurive për gjuhën amtare në tërë sistemin shkollor në Shqipëri dhe në Kosovë, e pse jo edhe tek shqiptarët e Malit të Zi.

Në Shqipëri kjo detyrë ju besua atyre që kishin shtatë-tetë vjet që paguheshin për këtë punë, po që nuk kishin nxjerrë gjë në dritë.

Puna u bë e mbyllur pa transparencën e nevojshme dhe shpesh nga pozita e interesa personale. Tipik në këtë drejtim është programi i klasës së parë që u hartua në funksion të tekstit të hartuar tre vite më parë nga vetë personi që ishte ngarkuar të drejtonte këtë punë me interes kombëtar.

Në Kosovë u ndoq një rrugë më transparente, u organizuan grupe pune, pjesëtar i të cilave kam qenë edhe unë në cilësinë e ekspertit ndërkombëtar.

E vërteta është se në Shqipëri dhe në Kosovë u bë një punë e shpejtuar dhe e pa koordinuar. Dhe rezultatet, sipas gjykimit tonë, duke u përqendruar vetëm në analizën e programit të shkollës nëntëvjeçare paraqiten si vijon : tre programe të ndryshme nga njeri tjetri në strukturë dhe në përmbajtje. Tri zgjidhje të ndryshme.

Në Shqipëri programit i klasës së parë siç u tha më sipër u ndërta sipas abetares të hartuar tri vjet para programit dhe si i tillë ai ndryshon tërësisht nga klasat e tjera.

Programi i klasës së dytë ka pesë rubrika: të dëgjuarit, të folurit, të lexuarit, të shkruarit dhe njohuri rreth gjuhës, kurse programet e klasave të tjera kanë katër rubrika : të dëgjuarit dhe të folurit, të lexuarit, të shkruarit, njohuri rreth gjuhës.

Në Kosovë gjuha dhe leximi u shkrinë në një program të përbashkët, me përjashtim të klasës së nëntë ku, jo vetëm u ruajt ndarja gjuhë veç dhe letërsi veç, po edhe struktura e programit të kësaj klase është krejt e ndryshme nga ajo e klasave të tjera.

Pra, Në klasat (I – VIII) lënda quhet gjuhë shqipe dhe është e ndarë për çdo klasë në tri rubrika: 1. të dëgjuarit dhe të folurit; 2. të lexuarit dhe 3. të shkruarit, kurse në klasë të nëntë lënda quhet gjuhë shqipe dhe letërsi dhe programi është i ndarë, veç për gjuhën shqipe dhe veç për letërsinë dhe secila prej tyre ka katër rubrika: I. Tërësitë tematike, II. Zbërthimi i tërësive tematike, III Qëllimi, IV Literatura, pra, një strukturë që nuk ka asgjë të përbashkët me strukturën e programit të klasave pararendëse, ndërsa në klasën e dhjetë vijohet me rubrikat e klasave I-VIII, pra, mungon vijueshmëria.

Programi i gjuhës shqipe në Mal të zi për shkollën nëntëvjeçare quhet "Gjuhë shqipe dhe letërsi.

Programi ndahet në tre cikle që përfshijnë përkatësisht klasat I-III, IV – VI dhe VII- IX.

Duke filluar nga klasa e dytë programi i çdo klase është i ndarë në një pjesë të parë që quhet mësimi i gjuhës dhe në një pjesë të dytë që quhet mësimi i letërsisë.

Në pjesën e parë që quhet mësimi i gjuhës jepen: qëllimet operative, aktivitetet, nocionet ose përmbajtjet, korrelacioni ose lidhja me lëndët tjera.

Në pjesën e dytë që quhet mësimi i letërsisë ruhen rubrikat : qëllimet operative, aktivitetet, nocionet ose përmbajtjet, korrelacioni ose lidhja me lëndët tjera.

Pra, duke lënë më një anë inkosekuencat brenda të njëjtit program, konstatojmë se programet e gjuhës shqipe në Shqipëri, Kosovë dhe Mal të Zi dallohen nga njeri tjetri në strukturë dhe në përmbajtje. Dallimet kanë të bëjnë me thelbin e problemeve.

Në Shqipëri shkrirja ose më mirë bashkimi i gjuhës me leximin është bërë në tërë programin e gjuhës së shkollës nëntëvjeçare dhe formalisht edhe në tekstet përkatëse. Them formalisht se në të vërtetë në tekstet e aprovuara deri tani nga MASH-i nuk kemi shkrirje po bashkim mekanik të gjuhës me leximin, çka e komprometon tërësisht synimin e programit të ri për t'i shkrirë ato në një tërësi të vetme.

Në Kosovë shkrirja ose më mirë bashkimi i gjuhës me leximin është përgjithësuar vetëm në programet e klasave I-VIII dhe në tekstet e ciklit të ulët, kurse në programin e klasës së nëntë dhe në tekstet e klasat VI-IX është ruajtur ndarja gjuhë lexim.

Në Shqipëri dhe Kosovë nuk është argumentuar shkrimi ose bashkimi i gjuhës me leximin në atë masë sa është bërë në njërin vend ose në tjetrin, kurse në Mal të Zi ruajtja brenda programit e ndarjes në gjuhë dhe lexim është argumentuar dhe zbatuar edhe në praktikën e hartimit të teksteve të reja. Sipas ekspertëve të sotëm nxënësit kanë më shumë vështirësi në leximin, kuptimin, interpretimin dhe shkrimin e teksteve joletrare se sa të teksteve letrare. Për këtë arsye ata, me të drejtë, mendojnë që në tekstet e gjuhës të shqyrtohen dhe analizohen tekste joletrare, kurse në tekstet e leximit tekste letrare. Kjo është një risi që jep mundësi të shkohet shumë më përpara në aftësimin e nxënësve për të folur e shkruar, në përputhje me situatat, tekste të llojeve e tipeve të ndryshëm që në etapën e sotme janë bërë shumë të larmishëm e kompleks.

Ajo që të çudit më shumë është se në librat e rinj të miratuar në kuadrin e kësaj reforme në Shqipëri, në kundërshtim me një nga kërkesat themelore të një programi që pretendon të jetë bashkëkohor, në renditjen e njohurive është kaluar nga sistemi koncentrik në sistemin e vjetër linear, kurse në parashtrimin e lëndës në tekste është rikthyer verbalizmin në ciklin e lartë të shkollës nëntëvjeçare. Për fat kjo nuk ka ndodhur të paktën me një pjesë të teksteve të gjuhës amtare të miratuara në Kosovë, kurse në Mal të Zi sistemi koncentrik dhe mënjanimi i verbalizmit është një detyrim që imponohet nga struktura e programit dhe ndarja e teksteve në tekste për nxënësin, për mësuesin dhe në libra pune.

Është krijuar, pra, një situatë paradoksale për mësimin e gjuhës amtare. Jemi një komb, kemi një gjuhë letrare, po për mësimin e saj kemi tre ose më shumë programe me konceptime dhe realizime deri kontradiktore të këtij procesi. Kjo bën që nxënësit, mësuesit po edhe prindërit të harxhojnë energji maksimale për të arritur rezultate minimale në mësimin e gjuhës amtare në shkollë. Për ne raporti energji të harxhuara dhe rezultate të arritura duhet të jetë kriteri bazë i vlerësimit të programeve, të teksteve dhe metodave që përdorim në mësimin e gjuhës amtare. Kjo vlen edhe për programet, tekstet dhe metodat që përdoren me fëmijët shqiptar në shkollat jashtë. Po për këto nuk mund të shprehem sepse nuk e kam informacionin e nevojshëm. Pra, në kundërshtim me përvojat e sotme bashkëkohore në mësimin e gjuhës amtare ne po i detyrojmë nxënësit, mësuesit po edhe prindërit që, të harxhojnë për mësimin e gjuhës amtare energji maksimale për të fituar njohuri minimale.

Puna ka shkuar deri aty sa në tekstin e mësuesit të klasës së parë në Shqipëri t'i kërkohet prindërit që të mbajë në zyrë disa libra fëmijësh mbi tryezën e punës dhe në kohën e pushimit të marrë në telefon fëmijën e tij dhe t'i lexojë diçka prej tyre (M. GJOKUTAJ..., *Teksti i Mësuesit, Abetare*, Tiranë 2005, fq.58). Besoj se komentet janë të tepërta. Kjo është gjendja në linjat e përgjithshme, kurse po të

futemi më thellë në analizën e tyre do të konstatojmë se për hartimin e tyre është punuar pa përgjegjësi dhe me diletantizëm, nuk janë marrë, pra, parasysh arritjet e derisotme tek ne, po as ato të arritura në studimet bashkëkohore në këtë fushë.

Për të ilustruar këtë ide do të ndalemi këtu vetëm në analizën e metodës së propozuar për mësimin e leximit dhe shkrimit në klasën e parë.

Çfarë metode rekomandon, ndër të tjera, programi i ri për mësimin e gjuhës amtare në shkollë? Në programin e ri të klasës së parë thuhet shprehimisht : "Gjuha shqipe fillon të mësohet në familje, vazhdon me pas në arsimin parashkollor përmes ushtrimeve të folurit dhe aftësisht të fëmijëve për të lexuar e shkruar në mënyre globale."

Në objektivat e përgjithshme të programit kërkohet që nxënësi : të lexojë në mënyrë globale 30-40 fjalë e grupe fjalësh, të modelojë dhe shkruaj fjalë globale si: *libër, faqe, titull, shkronjë* etj. Edhe gjatë zbërthimit të programit në periudhën e para abetares kërkohet lexim global dhe shkrimi i elementeve të shkronjave dhe i fjalëve e fjalive të thjeshta në mënyrë globale. Kur flitet për metodat rekomandohet, ndër të tjera, edhe metoda globale, kërkohet që ajo të përdoret në fazën përgatitore, por edhe në hapat e para të mësimin të abetares. "Është e rëndësishme, thuhet në program, që gjatë ushtrimit të saj, mësuesi t'i ushtrojë nxënësit për të lexuar e shkruar në mënyrë globale fjalë të fjalorit të nevojshëm dhe të domosdoshëm, i cili do t'u duhet nxënësve për të lehtësuar më tej procesin e të lexuarit dhe të shkruarit. Në këtë kuptim, mësuesi mund ta ndërtojë vetë këtë fjalor. Ai mund të përbëhet nga disa fjalë të thjeshta dhe pak folje të nevojshme për faqet e para të abetares, ku nuk mund të lexohen në mënyre sintetike."

Po cilat metoda përdoren sot në botë për mësimin e leximit dhe shkrimit dhe cili është mendimi i specialistëve për metodën globale ose gjysmë globale që rekomandon programi në Shqipëri

?

Në Angli

Ministri Ruth Kelli ka deklaruar në fillim të vitit 2005, që e vetmja metodë e pranuar, duke filluar nga shtatori i vitit 2006 për nxënësit 5 vjeçar (viti i parë i fillores) do të jetë vetëm metoda silabike e pastër. Kjo metodë konsiston në atë që i ndan fjalët në shkronja dhe u lejon fëmijëve të rindërtojnë a rikrijojnë tingullin, pastaj të zbulojnë fjalën. Është fjala, pra, t'i jepet përparësi dekodimit a deshifrimit para kuptimit të fjalës ; shemb. Street : s-t-r-e-e-t)

Janë braktisur pra të gjitha metodat e tjera:

-Fonike-analitike (që është një gjysmë globale) e ndan fjalën në rrokje (street : str-eet)

-Fjalësore e plotë që paraqet tekstin, fjalitë, pastaj fjalët në kontekstin e tyre me ndihmën e figurave.

Qeveria angleze ka vendosur, pra, ta braktisë « Strategjinë kombëtare të Lexim-shkrimit » (National Literacy Strategy) të vendosur në vitin 1997, për të kapërcyer situatën e vështirë të krijuar. Është provuar se, si rezultat i zbatimit të metodave globale ose gjysmë globale, 20% e fëmijëve në moshën 11 vjeçare nuk ishin të aftë të lexonin e shkruanin.

Në Shtetet e Bashkuara

Më 1997, Kongresi i Shteteve të Bashkuara i ka kërkuar Institutit Kombëtar të shëndetit të fëmijëve dhe të zhvillimit njerëzor (National Institute of Child Health and Human Development (NICHD)), që, në bashkëpunim me Ministrinë e Edukimit, të mbledhin të dhëna në rang kombëtar për të verifikuar efektivitetin e metodave të ndryshme të përdorura në shkollë për mësimin e leximit. Analizat kanë vërtetuar që metodat « sistematike » janë superiore jo vetëm në krahasim me metodat ideovizuale (whole word) por edhe me metodat gjysmë-globale (whole language).

Sot, programi « Asnjë fëmijë i lënë » (No Child Left Behind Act), i votuar më 2002 nga Kongresi i Shteteve të bashkuara, rekomandon metodën fono-sintetike për të mësuar leximin.

Në Australi

Në një studim të bërë në Australi në vitin 2005 për mësimin e leximit është arritur në përfundimin që « është krejt evidente që metodat konstruktiviste të mësimin, përfshirë metodat globale, nuk janë në të mirë të nxënësve që kanë vështirësi për të mësuar, dhe në mënyrë të veçantë, të atyre që kanë vështirësi të mësojnë të lexojnë »

« Të gjitha të dhënat tregojnë që nxënësit janë të sigurt për një rezultat shumë të mirë kur mësuesit përfshijnë në mënyrë eksplicite në praktikën e punës së tyre elementet që vijojnë : ndërgjegjësimit për fonemat, punë me tingujt, stërvitje në lexim, zotërim fjalori, punë për kuptimshmërinë ».

Në Francë

Ministri francez i arsimit Gilles de Robien në vitin 2006 ka deklaruar se kërkimet shkencore « vërtetojnë që metodat me nisje ose fillim global janë shumë më pak efikase se metodat me fillim fono-sintetik ose silabik, dhe se janë të papërshtatshme për nxënësit e dobët ».

Në Gjermani

Metoda silabike përdoret nga shumica (Länder Lindor dhe Bavière sidomos), ndonjëherë dhe metoda mikste.

Po në territorin gjerman është e përhapur metoda « natyrore » (L'approche orale et communicative de la lecture liée aux situations vécues par les élèves) në momentet e para të mësimin të leximit.

Në Finlandë

Në Finlandë mësimi i leximit është i pastër silabik. Në Finlandë fëmijët hyjnë në klasën parapërgatitore 6 vjeç dhe fillojnë shkollën, përfshirë edhe leximin 7 vjeç : ky sistem është ende i afërt me sistemin sovjetik që ka dhënë prova të mira.

Sipas anketës PISA për shprehjet dhe njohurit e fëmijëve 15 vjeçarë, Finlanda zë vendin e parë në të gjitha fushat përfshirë edhe leximin.

Në Itali

Në Itali është zbatuar përgjithësisht metoda mikste, në kushtet e mungesës së direktivave nga ministria për shkak të autonomisë shkollore që ia beson mësuesit zgjedhjen e metodës në funksion të nxënësve

Ekspertët italian në fushën e pedagogjisë janë të një mendjeje që metoda globale favorizon nxënësit më të mirë dhe penalizon të tjerët. Sipas ministrit të vjetër të Arsimit, Tullio Di Mauro, një në katër nxënës nuk di as të lexojë as të shkruaj kur mbaron kolegjin (shkollën tetëvjeçare).

Në Zvicër

Në Zvicër në metoda kryesore e mësimin të leximit është silabike.

Çfarë thonë shkencëtarët e specializuar në studimin e leximit

Franck Ramus, punonjës shkencor në laboratorin e shkencave njohëse dhe psikologjike të Parisit, lidhur me këtë metodë ka deklaruar në 2005:

« Metoda globale është suprimuar madje zhdukur prej 30 vjetësh, kurse metoda mikste që e ka zëvendësuar është zbatuar shpesh herë, sipas parimeve me frymëzim « globale », duke i kushtuar

pak ose aspak rëndësi mësimi sistematik të lidhjeve grafemë-fonemë »

Kërkimet shkencore, ka deklaruar ministri francez i arsimit Gilles de Robien në 2006 , « vërtetojnë që metodat me nisje ose fillim global janë shumë më pak efikase se metodat me fillim fono-sintetik ose silabik, dhe se janë të papërshtatshme për nxënësit e dobët ».

Sprenger-Charolles, psikolinguiste, drejtore kërkimesh në laboratorin e studimeve lidhur me përvetësimin dhe patologjinë e gjuhës tek fëmijët :

« Fëmijët që deshifrojnë më mirë në fillim, mësojnë më shpejt dhe më mirë pastaj ; deshifrimi është kusht sine qua non për mësimin e leximit »

Ose Stanislas Dehaene, profesor Collège de France, drejtor i njësisë INSERM-C.E.A. të "Neuro-imagerie cognitive", në spitalin Frédéric-Joliot :

« Pjesa e trurit e specializuar për leximin duket se nuk funksionon gjatë « njohjes globale të fjalëve ». Përkundrazi ajo i ndanë fjalët e shkruara në elemente të thjeshta (shkronja, grafema), para se sa t'i identifikojë » dhe shton se « Shumë kërkime përputhen në sugjerimin që të mësuarit është më i shpejtë në qoftë se e drejtojmë vëmendjen e fëmijëve tek grafemat (që janë të koduara në këtë pjesë) dhe lidhjet grafemë-fonemë »

Alain Bentolila, profesor i gjuhësisë në universitetin Paris V, që kundërshton vërejtjet që dëgjohej ndonjëherë për metodën silabike a rrokjesore :

« nuk është pra deshifrimi shkaku i një leximi të shkëputur nga kuptimi, por mungesa e një fjalori të mjaftueshëm në gjuhën e folur, që nuk i lejon ata të rrokin kuptimin »

Me fjalë të tjera arsyet e braktisjes së metodës silabike për një periudhë nuk kanë qenë të bazuara »

Më 1998-1999 në SHBA është ndërmarrë një studim i gjerë nga Instituti kombëtar i shëndetit të fëmijëve dhe i zhvillimit njerëzor (*National institute of child health and human development*) i cili ka shqyrtuar në një numër të madh shkollash rezultatet e metodave të ndryshme të përdorura për mësimin e leximit. Rezultati ka qenë krejt i qartë : metodat « sistematike » janë superiore jo vetëm ndaj metodave ideovizuale, por edhe ndaj atyre gjysmë-globale.

Shkurt, thuhet në konkluzionet e këtij studimi « metodat me nisje globale janë ma pak efikase se metodat me fillim fono-sintetik, ose silabik. Madje, për nxënësit më të dobët ose pa mbështetje të mjaftueshme në familje, ajo përbën një rrezik të vërtetë, që ata të ndodhen para vështirësish të pakapërcyeshme në përvetësimin e kodit alfabetik »

Këto vështirësi vinë nga që metodat me nisje globale mbështeten në njohjen gati fotografike të fjalëve dhe jo në njohjen e elementeve që e përbëjnë.

Në këto kushte të lexosh ngjanë një gjëegjëze, ku ka një hipotezë : nxënësit nuk lexojnë në kuptimin e vërtetë të fjalës po njohin një imazh që ju kujton një kuptim të përafërt.

Ju mund të thoni që me metodat globale a gjysmë globale 80% e nxënësve arrijnë të mësojnë të lexojnë. Po, por janë 20% të tjerë që ne na preokupojnë.

Për mua shkruan ministri i arsimit i Francës, konkluzioni i gjithë kësaj është i thjeshtë dhe i qartë : mësimi i leximit duhet të filloj nga tingujt dhe rrokjet. Duhet thënë qartë, pastër, në mënyrë eksplicite dhe bërë me dije tërësisë së sistemit edukativ.

Në dallim nga metodat me fillim global (mikste) që nisen nga e tëra për të arritur tek e veçanta, metoda fono-sintetike ose silabik ose rrokjesore niset nga e veçanta për të arritur tek tërësorja: ajo lejon, që, që në fillim t'u japim fëmijëve instrumentet e nevojshme për të qenë të pavarur dhe të suksesshëm. Është një metodë ndërtuese që u jep siguri fëmijëve 6/7 vjeçar.

Si përfundim do të thojë se do të na duhet ende shumë punë për të zgjidhur në pajtim me kërkesat e sotme problemet që shtron mësimi i gjuhës amtare në shkollë.

Vetëkuptohet që formimi gjuhësor i brezit të ri nuk varet vetëm nga puna që bëhet në shkollë, ka edhe faktorë të tjerë, po për ta nuk është rasti të flitet sot këtu.

Më lejoni ta mbyll këtë ligjëratë me një përsëritje të përzemërt për ju dhe të gjithë mësuesit e gjuhës shqipe kudo në botë, që punojnë me përkushtim për të ruajtur tek fëmijët shqiptarë, përmes mësimin të gjuhës shqipe, ndjenjën e identitetit të tyre kombëtar.

Faleminderit.