

**FARKETA DIBRA - ZEQRIRI**

**LEKTYRA NË SHKOLLAT E MESME  
ME MËSIM NË GJUHËN SHQIPE  
NË REPUBLIKËN E MAQEDONISË SË VERIUT**

**Shkup, 2022**

**Redaktor:**

Prof. dr. Asllan Hamiti

**Recensentë:**

Prof. dr. Avzi Mustafa

Doc. dr. Luljeta Adili - Çeliku

**Përpunimi teknik:**

Naser Fera

**Shtëpia botuese:**

Stobi Trejd - Dooel

50-ta Mak. Divizija Br. 21, Koçani

© Autorja

Të gjitha të drejtat e riprodhimit janë të rezervuara. Nuk lejohet shumëfishimi me asnjë mjet apo në asnjë formë (as me fotokopje), pa lejen me shkrim të autores.

CIP - Каталогизација во публикација  
Национална и универзитетска библиотека "Св. Климент Охридски", Скопје

028.3:373.5:[811.18(043.2)]

DIBRA-Zeqiri, Farketa

Lekyra në shkollat e mesme me mësim në gjuhën shqipe në Republikën  
e Maqedonisë së Veriut / Farketa Dibra-Zeqiri. - Shkup : F.

Dibra-Zeqiri, 2022. - 235 стр. : табели ; 23 см

Фусноти кон текстот. - Summary. - Библиографија: стр. 230-235. - Содржи  
и: Shtojca 1-3

ISBN 978-608-66915-0-9

а) Училишна лектира -- Средно образование -- Настава на албански јазик

COBISS.MK-ID 58006277



**Libri u botua me përkrahjen financiare të Ministrisë së Kulturës të  
Republikës së Maqedonisë së Veriut**

# PËRMBAJTJA

<b>PARATHËNIE</b> .....	5
<b>I. TË LEXUARIT</b> .....	7
1.1. Koncepti mbi të lexuarin .....	7
1.2. Përvetësimi dhe zhvillimi i aftësisë së leximit .....	10
1.3. Të lexuarit si proces i kuptimshëm .....	12
1.4. Leximi dhe rëndësia e tij për arritjen e komunikimit .....	16
1.5. Parime mbi të lexuarin.....	18
1.6. Metoda të mësimdhënies për të lexuarin.....	20
1.7. Stadet e të lexuarit.....	22
1.8. Strategjitë për mësimin e leximit .....	24
1.9. Metoda, teknika dhe strategji mësimore që promovojnë të lexuarin .....	27
<b>2. LEKTYRA SHKOLLORE</b> .....	45
2.1. Kuptimi dhe rëndësia e lekturës shkollore.....	45
2.2. Roli dhe funksioni edukativ-arsimor i lekturës shkollore.....	48
2.3. Vepra letrare si lekturë shkollore.....	51
2.4. Vendi i lekturës shkollore në programet mësimore gjatë periudhës 1973-2022....	53
2.4.1. Risitë që sollën programet mësimore pas vitit 2001.....	55
2.5. Përfitimet gjuhësore që sjell leximi i lekturës.....	58
2.6. Zhvillimi i interesimit për leximin e lekturës shkollore.....	62
2.6.1. A lexojnë nxënësit? .....	62
2.6.2. Çfarë lexojnë nxënësit? .....	65
2.6.3. Si lexojnë nxënësit?.....	65
2.7. Faktorët që e vështirësojnë procesin e leximit të lekturës.....	67
2.8. Motivimi i nxënësve për leximin e lekturës.....	68
2.9. Referati .....	71
2.9.1. Metodat e punës që përdoren për hartimin e referatit.....	74
2.10. Puna me librin.....	76

2.11. Përgatitja e mësimdhënësit për orën e lektyrës.....	78
2.11.1. Qëndrimi personal i mësimdhënësit ndaj lektyrës shkollore .....	82
2.12. Ora e lektyrës shkollore në arsimin e mesëm të lartë.....	83
2.13. Qasje moderne ndaj lektyrës shkollore.....	86
<b>3. METODOLOGJIA DHE ANALIZA E STUDIMIT.....</b>	<b>89</b>
3.1. Qasje e përgjithshme ndaj problemit.....	89
3.1.1. Qëllimi i hulumtimit .....	89
3.1.2. Pyetjet hulumtuese.....	90
3.1.3. Instrumentet e kryerjes së studimit.....	90
3.1.4. Metodatat e punës.....	91
3.1.5. Analiza dhe interpretimi i pyetësorit.....	92
3.1.6 Përfundimet e nxjerra nga pyetësori.....	102
3.1.7 Rekomandime .....	106
<b>4. MODELE TË INTERPRETIMIT DHE TË ANALIZËS SË LEKTYRËS SHKOLLORE....</b>	<b>109</b>
4.1 Modeli i interpretimit të veprave të gjinisë lirike.....	109
4.1.1. Analiza e përmbledhjes me poezi "Për ty" - Esad Mekuli .....	112
4.2. Modeli i interpretimit të veprave të gjinisë epike .....	136
4.2.1. Analiza e romanit "I huaji" - Albert Kamy .....	140
4.3. Model interpretimi të veprave të gjinisë dramatike.....	158
4.4. Modeli i veprimit për analizën e një vepre letrare sipas Ann Ibersfeld-it.....	160
4.4.1. Analiza e komedisë "14 vjeç dhëndër" – Andon Zako Çajupi .....	163
<b>PËRFUNDIM .....</b>	<b>184</b>
<b>SUMMARY.....</b>	<b>193</b>
<b>SHTOJCA NR. 1.....</b>	<b>202</b>
<b>SHTOJCA NR. 2.....</b>	<b>218</b>
<b>SHTOJCA NR. 3.....</b>	<b>228</b>
<b>LITERATURA E SHFRYTËZUAR.....</b>	<b>231</b>

## PARATHËNIE

Libri "*Lektyra në shkollat e mesme me mësim në gjuhën shqipe në Republikën e Maqedonisë së Veriut*", jep informacion të argumentuar teorik dhe modele praktike të orës së analizës dhe interpretimit të lektyrës shkollore, me qëllim që t'i pajisë mësimdhënësit, ata rishtarë dhe me përvojë; studentët e mësuesisë, pedagogët dhe të gjithë specialistët e tjerë të fushës së edukimit me shprehje të mësimdhënies me në qendër nxënësin.

Idetë dhe shembujt janë në koherencë me prirjen e sotme në vendet e zhvilluara, prirje që po spikat edhe te ne, thelbi i së cilës është: ta shndërrojmë klasën në një mjedis të gjallë, ku në vend të dhënies së informacionit, të kultivohen shprehjet për gjetjen a kërkimin e pavarur të tij, të diskutohen çështje në këndvështrime të ndryshme, të analizohen ato, identifikohen problemet dhe punohet bashkërisht për zgjidhjen e tyre.

Libri është shkruar në mënyrë novatore në brendi dhe formë. Në brendi ai jo vetëm trajton ide pedagogjike të kohës, por fokusohet në ato çështje që trajtohen nga të gjitha metodologjitë e sotme mësimdhënëse në shkallë globale. Shumë nga idetë shoqërohen me praktika ushtrimore që synojnë kuptimin e qartë dhe plotësimin e ideve.

Gjatë këtij punimi jemi mbështetur në rezultatet e arritura deri më tani në orën e interpretimit dhe analizës së lektyrës shkollore në disa shkolla të qyteteve të ndryshme të Maqedonisë së Veriut, gjithashtu kemi konsultuar e shfrytëzuar një numër të madh studimesh, artikujsh, tekste shkollore dhe tekste për mësimdhënës, vepra letrare, plan-programe mësimore, dokumentacione nga Arkivi i Shtetit të Maqedonisë së Veriut, fjalor shpjegues të gjuhës shqipe, fjalor pedagogjik, botime shkencore në gjuhë të huaj, burime nga faqet e internetit etj.

Struktura e librit është ndërtuar mbi bazën e teorisë dhe praktikës bashkëkohore të mësimdhënies. Më konkretisht libri ndahet në katër pjesë: *1. Të lexuarit; 2. Lektyra shkollore; 3. Hulumtimi në terren dhe paraqitja e rezultateve të hulumtimit; 4. Modele të interpretimit dhe të analizës së lektyrës shkollore.* Veç kësaj, libri përmban edhe tri shtojca, që ilustrojnë shumicën e njohurive teorike që paraqiten në katër pjesët e librit.

*Në pjesën e parë* të librit jepet një shpjegim mbi konceptin dhe rëndësinë e leximit; përvetësimin dhe zhvillimin e aftësisë së leximit; leximin dhe rëndësinë e tij për arritjen e komunikimit; parimet, metodat dhe stadet e leximit. Dhe fare në fund të kësaj pjese pasqyrojmë metodat, teknikat dhe strategjitë bashkëkohore të mësimdhënies të cilat promovojë leximin. Ky shpjegim është i domosdoshëm për të përgatitur shtratin e nevojshëm të formimit teorik të mësuesit për të kaluar në zbatime praktike gjatë orës së analizës dhe interpretimit të lektyrës shkollore në shkollat e mesme të ciklit të lartë.

*Pjesa e dytë* e librit i kushtohet lektyrës shkollore, brenda kësaj pjese që është dukshëm më e gjatë se pjesët e tjera të librit, jemi përpjekur të japim një pasqyrë rreth këtyre temave dhe nëntemave: emërtimit lektyrë shkollore, funksionit dhe rolit të saj në procesin edukativo-arsimor; vendit që zë fusha e lektyrës në plan-programet mësimore të shkollave të mesme të ciklit të lartë; vepra letrare si lektyrë shkollore; përfitimet gjuhësore që sjell leximi i lektyrave; interesimi i nxënësve për lexim, a lexojnë nxënësit, sa lexojë dhe si lexojnë; faktorët që e vështirësojnë procesin e leximit; motivimi i nxënësve për t'ju qasur veprës letrare, referati; qëndrimi personal i mësimdhënësit ndaj lektyrës shkollor; ora e lektyrës shkollore në arsimin e mesëm të lartë dhe qasja moderne ndaj saj.

*Pjesa e tretë* e librit paraqet studimin e realizuar në terren, qëllimin, objektivat, hipotezat e ngritura, instrumentet dhe procedurat e ndjekura për zbatimin në terren të këtij studimi; është përshkruar mënyra e mbledhjes, përpunimit dhe analizimit të të dhënave nga terreni. Të gjitha rezultatet janë pasqyruar në mënyrë statistikore dhe përshkruese dhe në fund mbi bazë të rezultateve të arritura kemi dhënë rekomandime për Byronë për Zhvillim të Arsimit; mësimdhënësit dhe prindërit.

*Pjesa e katërt* e librit paraqet modele dhe plane të zbërthyer në mënyrë sintetike dhe analitike të veprave nga të tri gjinitë letrare, për ta bërë sa më interesante, praktike po aq edhe tërheqëse për nxënësit orën e analizës dhe interpretimit të lektyrës shkollore. Cilësia e lartë e mësimdhënies dhe të nxënësve në këto modele dallon nga një marrëdhënie e përkryer komunikative, bashkëpunuese dhe plot gjallëri. Ajo është një punë e gjatë praktike, ku ndërthuren të gjitha shprehjet komunikative: të folurit, të lexuarit, të shkruarit individual dhe në grup; është një proces në të cilin nxënësit janë përfshirë në një bashkëveprim inteligjencash: gjuhësore, motorike, artistike dhe më gjerë, është një marrëdhënie komunikative-aktive, pyetje-përgjigje, përmes së cilës nxënësit, duke punuar në bashkëpunim gjallërojnë në diskutime, në shpjegim dhe demonstrim.

Libri është hartuar në mënyrë të tillë që strategjitë dhe metodat e paraqitura t'u shërbejnë të gjitha kategorive të nxënësve, si atyre që janë më të vegjël, ashtu edhe atyre që janë më të rritur. Veprimtaritë në të cilat ushtrohen nxënësit kanë edhe vlera sociale, ata punojnë me njëri-tjetrin, mësojnë së bashku dhe me këtë forcohet klima e bashkëpunimit, kultivohen vlera sociale dhe të nxënësve shndërrohet në një veprimtari që sjellë kënaqësi.

Ky libër shpresojmë se mund t'ju ndihmojë studentëve, mësimdhënësve dhe nxënësve të kalojnë nga të nxënës pasiv në të nxënës aktiv duke shfrytëzuar mënyra të shumta.

Falënderoj të gjithë ata që ndihmuan daljen në dritë të këtij libri: redaktorin, recensentët, përpunuesin teknik e shtëpinë botuese. Jam mirënjohëse Ministrisë së Kulturës të Republikës së Maqedonisë së Veriut për mbështetjen financiare të botimit të librit.

*Autorja*

# I. TË LEXUARIT

## 1.1. KONCEPTI MBI TË LEXUARIN

Të lexosh do të thotë të fillosh procedurën e të menduarit aktiv, një proces i cili merr udhë në sajë të hulumtimit në botën e dijes dhe të informacionit. Kjo padyshim që aftëson dhe zhvillon mjeshtëritë e ndryshme të fjetura brenda njeriut. Gjatë leximit njeriu hap diapazonin e tij mbi vende, kultura, popuj, ngjarje dhe të dhëna të të gjitha fushave. Gjatë këtij procesi pasurohet fjalori komunikues si dhe përqendrimi dhe fokusimi në thelbin e problemeve bëhet më i qartë, rritet aftësia krijuese përmes ideve krijuese, që vijnë në sajë të të lexuarit. Pra, të lexuarit është një proces i cili pasohet nga një mori dobish e të mirash personale, shpirtërore, intelektuale pse jo edhe fizike, por që kërkon mobilizim intelektual për t'u përmbushur.

Themelet e leximit ndërtohen që në fëmijërinë e hershme, në të shpeshtën e rasteve të lexuarit mund të na duket gjëja më elementare, pasi shumë njerëz besojnë se aftësia për ta bërë këtë është marrë qysh në fillimet e jetës së tyre arsimore, por ka një dallim të thellë në mes të lexuarit fizikisht dhe të lexuarit mendërisht. Të kuptuarit e asaj që lexon është element i pashmangshëm në inteligjencën e një individi, e cila është një dhunti e lindur. Të lexuarit është një proces që nis në fëmijëri dhe vijon përgjatë gjithë jetës, duke u bërë pjesë e kulturës së individit. Kultura e të lexuarit është një proces që nuk arrihet vetëm përmes viteve të shkollimit, por është një proces që përfshin pjesëmarrjen e individit në familje, shkollë, shoqëri, komunitet etj. Kultura e të lexuarit nuk është vetëm aftësia e të lexuarit, por angazhimi i individit me të lexuarin e formateve të ndryshme, për qëllime të ndryshme, gjatë gjithë jetës.

I vlerësuar si një proces i rëndësishëm intelektual dhe edukativ, të lexuarit mundëson realizimin e shumë marrëdhënieve komunikative mes njerëzve. Dija që përfitohet nëpërmjet leximit e pasuron fjalorin, shprehitë, idetë dhe krijon te një person aftësi të qëndrueshme për të folur. Zhvillimi i aftësisë për të lexuar konsiderohet si çështje parësore e mësimdhënies, të lexuarit duhet parë si një proces, si një mjet komunikimi dhe jo thjesht si një lëndë e veçantë. Gjatë procesit të leximit nxënësit ndodhen para një procesi logjik dhe konjitiv të nxëni, i cili kërkon njëherazi të kuptojnë, të interpretojnë, të analizojnë, të japin konkluzione dhe të marrin vendime.

Problemet e sotme mbi të lexuarit, kuptimin e të lexuarit, të lexuarit për të mësuar, aftësitë për të lexuar dhe mësimdhënien e të lexuarit kanë qenë dhe janë objekt i shpeshtë studimesh. Studiuesit amerikanë: Andersoni, Hieberti, Skoti dhe Wilkinsoni, në punimin e tyre "Të bëhemi një komb lexuesish" theksojnë se: *"të lexuarit është aftësi bazë jetësore. Ai është gur themeli për suksesin e fëmijës në shkollë"*

*e madje edhe gjatë gjithë jetës. Pa pasur aftësinë për të lexuar mirë, mundësitë për realizimin e vetvetes dhe për arritjen e suksesit profesional, pa dyshim që do të humbasin. Ky ndikim në jetën e secilit prej nesh i bën shumë studiues që ta quajnë leximin si një e drejtë themelore e njeriut. Është vështirë të përfytyrohet një aftësi tjetër që ta ilustrojë më mirë qëllimin e shkollimit".<sup>1</sup>*

Në lidhje me përkufizimet rreth termit të të lexuarit, në kohë të ndryshme janë mbajtur qëndrime të ndryshme. Gjithnjë e më shumë, rreth këtyre qëndrimeve organizohen takime dhe bëhen debate, të cilët lidhen me cilësinë e të nxëniet, me zhvillimin mendor të individit, me qytetarinë dhe marrëdhëniet mes njerëzve etj. Megjithatë, çështja mbi përkufizimin e saktë të këtij termi mbetet e papërcaktuar përfundimisht, meqenëse përkufizimet ndryshojnë në varësi të pikëpamjeve të secilit në lidhje më të lexuarin.

Në "Fjalorin e gjuhës së sotme shqipe" jepet ky përkufizim për të lexuarin: "Veprimi sipas foljes lexoj...", për të cilën vijohet përkufizimi: "Shkoqit fjalët e shkruara në letër a diku tjetër, duke i shqiptuar me zë ose duke i përshkuar me mend; Ndjek me sy shenjat e ndryshme të diçkaje të shkruar, arrij t'i kuptoj a t'i zbërthej ato dhe i shqiptoj me zë a i riprodhoj me mend fjalët me të cilat emërtohen; jam i aftë të kuptoj diçka të shkruar, di, mund të kuptoj ç'shkruhet".<sup>2</sup>

Sipas psikologjisë së të mësuarit, "*leximi është proces i transformimit të fjalës së shtypur në të folur dhe e të kuptuarit të saj nga ai që e lexon, si dhe i këtyre përdoret si mjet dhe mënyrë e të mësuarit aktiv. Në këtë kontekst, leximi e transformon fjalën e shtypur në të folur, dimensionet e saj optike-vizuale i shndërron në dimensione fonike-auditive dhe bën të mundur kuptimin, përjetimin dhe interpretimin e saj nga ai që e lexon (ose që e dëgjon) atë fjalë të shtypur (leximin e saj)".<sup>3</sup>*

Gaston Milaret e përkufizon leximin kështu: "*Të dish të lexosh, do të thotë të jesh i aftë ta transformosh një mesazh të shkruar në një mesazh sonor (tingullor,) duke ndjekur disa rregulla të përcaktuara, të kuptosh përmbajtjen e mesazhit të shkruar, si dhe aftësia për të gjykuar dhe vlerësuar vlerat estetike."*<sup>4</sup> Pra, të dish të lexosh do të thotë të luash rolin e marrësit.

Jacques Foucambert jep një përkufizim tjetër për këtë term: "*I vendosur përpara shenjave të shkruara që përbëjnë një mesazh, lexuesi e koordinon lëvizjen e syve për të ndjekur rreshtat nga e majta në të djathtë dhe kjo lëvizje ndërpritet shpeshherë për çdo rresht për t'u dhënë mundësi syve të dallojnë, gjatë kohës që janë të palëvizshëm, një bashkësi shenjash të përfshira në shumë shkronja dhe fjalë. Kjo veprimtari e drejton lexuesin që t'i japë një kuptim tekstit të shkruar, duke i bashkuar njohuritë e mëparshme me elementet e reja dhe ta ruajë atë në kujtesë në formën e një përshtypjeje ose të*

<sup>1</sup> Richard C. Anderson & Elfrieda H. Hiebert & Judit A. Scott & Ian Wilkinson, "*Becoming a nation of readers*", The national academy of education, 1985, f. 7.

<sup>2</sup> [http://www.fjalorshqip.com/shkarkuar më 13.03.2022.](http://www.fjalorshqip.com/shkarkuar_më_13.03.2022)

<sup>3</sup> Riza Brada, *Metodika e gjuhës shqipe për shkollën fillore, botimi III i plotësuar*, Pejë, 2005, f. 391.

<sup>4</sup> Gaston Milaret, *Pedagogjia e përgjithshme*, Tiranë, 1995, f. 34.



*grykimit të ideve.*"<sup>5</sup> Ky përkufizim merr për bazë aspektin fiziologjik, mendor dhe psikologjik të të lexuarit. Ai është një shenjë e jetës së njeriut dhe një proces që përmbush qëllime të përcaktuara vetjake e shoqërore.

*"Leximi është aktivitet që vë në punë shumë shqisa, i jep fëmijës informacion për botën që e rrethon, mëson se si të dëgjojë me vëmendje, si të rri i qetë dhe si të përqëndrohet në kryerjen e një detyre. Ai ndihmon zhvillimin e gjuhës dhe të emocioneve tek fëmijët, është një hap i rëndësishëm për të mësuarit e vazhdueshëm".<sup>6</sup>*

Baker dhe Brown shprehen, se: *"leximi është shkathtësi komplekse e përbërë prej pesë komponentëve të ndërlydhura".<sup>7</sup>*

1. *Vetëdija tingullore* - nxënësit duhet të jenë në gjendje t'i identifikojnë tingujt (fonemat), t'i ndajnë fjalët në tinguj përbërës dhe t'i bashkojnë tingujt në fjalë. Kjo është shkathtësi thelbësore "para-leximi". Nxënësit të cilët nuk arrin ta zotërojnë këtë shkathtësi deri në fund të nivelit parashkollorë kanë rrezik të bëhen lexues të dobët.

2. *Fonetika* - hapi i ardhshëm pas vetëdijes tingullore është të jenë në gjendje ta njohin raportin mes shkronjave të shkruara dhe tingujve të shqiptuar dhe bashkimin e shkronjave/tingujve në rrokje, apo ndarjen e rrokjeve në shkronja/tinguj. Kjo është bazë thelbësore për sukses në lexim-shkrim në klasën e parë dhe në vazhdim.

3. *Rrjedhshmëria* - zotërimi i fonetikës është i domosdoshëm, por nuk është i mjaftueshëm për të garantuar lexim të suksesshëm. Lexuesve të dobët shpesh u mungon rrjedhshmëria, lexojnë shumë ngadalë dhe fjalë për fjale. Lexuesit e rrjedhshëm kanë aftësi ta lexojnë tekstin shpejt dhe saktë dhe t'i grupojnë fjalët përderisa lexojnë në të njëjtën mënyrë siç flasin. Ata kanë më shumë mundësi ta kuptojnë atë që lexojnë.

4. *Fjalori* - njohja e kuptimit të një numri të madh fjalësh është ndihmë e madhe për të kuptuarit e asaj që lexojmë. Të nxënët e kuptimit të fjalëve dhe përdorimit të tyre në mënyrë aktive, si dhe krijimi i familjeve të fjalëve duke u bazuar në kuptimin e tyre është bazë e fjalorit produktiv.

5. *Të kuptuarit* - qëllimi i leximit është të kuptuarit e asaj që lexohet, jo vetëm të kuptohet informata faktike në tekst, por edhe të nënkuptohen gjërat në lidhje me tekstin duke u bazuar në njohuri dhe përvoja paraprake.

Në këtë vazhdë, Kurrikula e Re e MASH-it të Republikës së Maqedonisë së Veriut përcakton gjashtë kompetenca themelore, të cilat duhet t'i arrijnë të gjithë nxënësit.

<sup>5</sup> Cituar sipas Mimoza Gjokutaj, *Didaktika e gjuhës shqipe*, Tiranë, 2009, f. 202.

<sup>6</sup> Njomza Lila - Babuni, *Shfrytëzimi i teknikës së vizualizimit në të mësuarit e shkrim-leximit*, Basic Education Program, USAID, Kosovë, 2013, f. 5.

<sup>7</sup> Linda Baker & Ann. L. Brown, *Metacognitive skills in reading*. En Pearson, P.D Handbook of Reading Research. London, Longman, 1984, f. 342.

Leximi duhet të shihet si shkathtësi thelbësore e komunikimit, së bashku me shkrimin dhe të folurit. Në kurrikulën e re, lexuesi i suksesshëm:<sup>8</sup>

- lexon tekstin me zë;
- diskuton dhe interpreton atë që ka lexuar;
- identifikon porosinë, ngjarjen dhe personazhet kryesor;
- identifikon konceptet kryesore në shkrimet e vërteta dhe zhvillon strategji të lexim-kuptimit.

Nga sa u tha më lartë, pamë se leximi është ajo aftësi gjuhësore e cila kontribuon ndjeshëm në suksesin e punës, zhvillimin e karrierës dhe aftësinë për të reaguar ndaj ndryshimeve. Përmes mesazheve që përcjell, ndikon te lexuesi në zhvillimin e gjithanshëm të tij. Kjo është shumë e rëndësishme për çdo moshë, sidomos për moshën e adoleshencës, moshë tranzitore, moshë e zhvillimeve të vrullshme, moshë ku ridimensionohet personaliteti i individit, ku krahas faktorëve të tjerë që ndikojnë në zhvillimin e gjithanshëm të tij, një rol të rëndësishëm ka edhe leximi.

## 1.2. PËRVETËSIMI DHE ZHVILLIMI I AFTËSISË SË LEXIMIT

Leximi është një proces kompleks njohës i dekodimit të simboleve me qëllim të ndërtimit të të kuptuarit e asaj që lexohet. Leximi është një mjet për përvetësimin e gjuhës, të komunikimit, të shkëmbimit të informacionit dhe ideve. Ashtu si vetë gjuha edhe leximi është një kompleks ndërveprimi midis tekstit dhe lexuesit. Se si kuptohet varet nga njohjet që ka nxënësi, përvojat, qëndrimet shoqërore dhe gjuhësore.

Sipas Wallace<sup>9</sup> "*leximi është një veprimtari marrëse që ka një qëllim të caktuar*".

Teoria e Krashenit<sup>10</sup> mbi përvetësimin e natyrshëm të gjuhës, bazohet mbi ndërtimin e kompetencave përmes ekspozimit ndaj informacionit hyrës të dobishëm nëpërmjet leximit. Leximi ndikon së tepërmi në përvetësimin e gjuhës, duke pasur ndikim edhe në përvetësimin e aftësive të tjera gjuhësore. Përshkrimi i niveleve të aftësive gjuhësore përdoret nga mësimdhënësi për të përcaktuar shkallën e përvetësimit nga ana e nxënësve, ndërsa vetë nxënësit vlerësojnë përparimin dhe arritjet. Shkalla e përvetësimit varet nga niveli gjuhësor dhe mosha e nxënësve. Çdo nivel leximi ngërthen në vetvete aktet e komunikimit që nxënësi duhet të përvetësojë me anë të leximit. Nga nivelet më të ultë deri tek ato më të larta, aktet e komunikimit që përvetësohen me anë të leximit janë të ndryshme duke filluar nga ato më të thjeshtat deri tek ato më të vështirat. Nga nxënësit pritet që me anë të leximit të fillojë ta përvetësojë komunikimin me anë të dhënies së informacionit për veten dhe

<sup>8</sup> <https://www.bro.gov.mk/wp-content/uploads/2021/03/Koncepcija-albanski-jazik.pdf>, f.14, shkarkuar më 20.01.2022.

<sup>9</sup> Catherine Wallace, *Reading*, Oxford University Press, 1992, f. 53.

<sup>10</sup> Stephen D. Krashen & Tracy D. Terrell, *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford and San Francisco: Pergammon, Almany, 1983, f. 45.

familjen, duke vazhduar me tej me kuptimin e teksteve të thjeshta, duke nxjerrë kuptimin e fjalëve në kontekst.<sup>11</sup>

Teoritë mbi përvetësimin e gjuhës mbështesin idenë se aftësia *pasive* nëse zhvillohet në mënyrë *aktive* rrit njohuritë gjuhësore të nxënësve. Me anë të leximit zhvillohen edhe aftësitë e tjera si gramatika, fjalori duke rritur aftësinë komunikues. Të gjitha aftësitë gjuhësore duke përfshirë këtu edhe leximin përdoren për t'u shërbyer nevojave të nxënësve, për të mësuar formën apo për kënaqësi. Leximi është veprimtari me një qëllim, mund të lexohet për të mësuar, mund të lexohet për kënaqësi. Këto dy forma zhvillohen gjatë procesit mësimor në klasë ose jashtë saj. Në orët e gjuhës shqipe dhe të letërsisë leximi duhet të bëhet për të nxënë. Me anë të leximit nxënësit duhet të përdorin njohuri dhe strategji për të përcaktuar kuptimin. Njohuritë e lexuesit dhe strategjitë përfshijnë të gjitha llojet e aftësive të para në këndvështrimin e plotë të përdorimit të gjuhës:

- Kompetencën gjuhësore (përvetësimi i gramatikës dhe fjalorit).
- Aftësinë e ligjërimit (leximin dhe zhvillimin e mendimit kritik duke lidhur njohuritë).
- Aftësinë strategjike që përdor për të kuptuar gjuhën me anë të leximit.

Pra, është e nevojshme që mësimdhënësit të njohin mirë procesin e të lexuarit si edhe një mësimdhënie efektive për të, që t'i aftësojnë nxënësit të bëhen lexues të mirë gjatë gjithë jetës së tyre, t'i bëjë ata të aftë për t'u përfshirë në mënyrë të pavarur në veprimtarinë lexuese. Me hyrjen në botën e leximit, nxënësit kryejnë aktivitete të shumta e të larmishme, bashkëpunojnë në biseda e veprimtari, zhvillojnë mundësinë e të menduarit logjik, të drejtshqiptimit dhe drejtshkrimit, interpretojnë dhe krijojnë tekste artistike, zhvillojnë mundësitë e tyre të njohjes, të të kuptuarit dhe prirjeve krijuese.

Për t'u bërë një lexues i suksesshëm duhet zhvilluar shkathtësitë në gjetjen e idesë kryesore të asaj që lexohet. Gjithashtu është thelbësore që të mprehët shkathtësia për të dalluar detajet me të cilat autori mbështet idenë kryesore. Lexuesit duhet të ushtrohen në tri nivele. Në nivelin e parë ose *prozaik* lexuesi kupton se ç'ka thënë autori. Ai është në gjendje të lexojë rreshtat. Në nivelin e dytë ose *interpretativ* lexuesi është i aftë të kuptojë se ç'ka dashur të thotë autori, ai është në gjendje të lexojë përmes rreshtave. Në nivelin e tretë ose *aplikativ* lexuesi mund të zbatojë idenë e autorit në situata të reja apo të ndryshme. Ai është në gjendje të lexojë përtej rreshtave.

Mësimdhënësi duhet t'i përqendrojë përpjekjet e tij në leximin me synim, leximin për të arritur një pas një të tri nivelet e kuptimit, lexim për të gjetur idenë kryesore, lexim për të shquar detajet mbështetëse, lexim për të identifikuar modelet organizuese të idesë dhe detajeve, lexim për t'u përdorur ajo çka është lexuar dhe leximin për të menduar rreth asaj që lexohet.

---

<sup>11</sup> Grup autorësh, *Kurrikula Kombëtare e Gjuhëve moderne për Arsimin Parauniversitar*, Ministria e Arsimit dhe Shkencës, Tiranë, 2000, f. 41.

### 1.3. TË LEXUARIT SI PROCES I KUPTIMSHËM

Në sistemin tonë të arsimit gjithnjë e më shumë diskutohen problemet që lidhen me leximin nga njëra anë, dhe rëndësia që luan leximi në zhvillimin e personalitetit të nxënësve nga ana tjetër. Edhe përkundër këtij interesimi, dita-ditës statistikisht tregojnë rezultate edhe më të dobëta ku ndeshemi me një të lexuar sipërfaqësor të nxënësve. Sa më shumë rriten nxënësit, duke kaluar nga klasa në klasë, vërehet se lexojnë gjithnjë e më pak, apo gjithnjë e më pak shprehin dëshirë për të lexuar. Një nga arsytet që dikton rezultatet e nxënësve, është edhe cilësia e të lexuarit të tyre. Mungesa e aftësisë për të realizuar një të lexuar të kuptimshëm, të qëllimshëm dhe reflektiv, flet për cilësi të dobët të lexuari.

Të lexuarit që mundëson kapjen sa më të plotë të kuptimit, që ndryshe mund ta cilësojmë si *të lexuarit e kuptimshëm*, proces i ndërtimit të kuptimit gjatë leximit të mesazheve të shkruara apo të shtypura, është themelor për të nxënësit në lëndët që zhvillojnë mësim. Të lexuarit i shoqëron nxënësit përgjatë gjithë periudhës së shkollimit, megjithëse ka nxënës që arrijnë t'i përmbushin kërkesat e të lexuarit në shkollë, shumë të tjerë dështojnë në përpjekjet e tyre për të kuptuar atë çka ata ndeshin në materialet e shtypura.

Në të kaluarën, të lexuarit e kuptimshëm përshkruhej më shumë si një shprehje për të dalluar shkronja dhe fjalë, të cilat çonin në lidhjen e fjalëve në fjali, të fjalive në paragrafë dhe të paragrafëve në diskutime të gjata, që përfaqësonin tema dhe ide të ndryshme. Ne e shihnim nxjerrjen e idesë kryesore, dallimin e detajeve të rëndësishme, arritjen e përfundimeve dhe të tjera veprime si këto, si tregues më të rëndësishëm që nxirrnin në pah të kuptuarit e plotë e të thellë të tekstit. Nëse një nxënës mund të përshkruante, se për çfarë bëhet fjalë në tekst ose të riprodhonte me fjalë të tjera çfarë kishte shkruar, atëherë arrihet në përfundim se teksti, mesazhi është kuptuar. Nëse nxënësi nuk do t'ia dilte, atëherë shpjegonim situatën duke thënë se nxënësit kishin mangësi në shprehjet e të lexuarit, ose që arrinte të zotëronte shprehje të plota për të studiuar, ose që teksti ishte tepër i vështirë.<sup>12</sup>

Hulumtimet e fundit në psikologjinë e të lexuarit sjellin dëshmi të reja. Ato bëjnë një përshkrim mjaft të ndryshëm nga ai që nënkuptonte të kuptuarin e tekstit të shkruar. Sipas këtij konceptimi të ri, gjatë procesit të të lexuarit, lexuesi është në një proces mendor e intelektual, përgjatë të cilit *ndërton* kuptimin e tekstit, më shumë se sa bën riprodhimin e fjalëve të tekstit. Bashkëveprimi tekst-lexues ndikon në kuptimet e ndërtuara, njëkohësisht ai ndikon edhe mbi aspektin njohës dhe aspektin afektiv të lexuesit.

<sup>12</sup> Bardhyl Musai, *Mësimdhënia dhe të nxënësit ndërveprues*, botimi i dytë, Tiranë, 2021, f. 15-16.

*Aspekti njohës*<sup>13</sup> i lexuesit përfshin njohurit e tij mbi botën, njohuritë shkrim-këndim, njohuritë metakonjitive, si dhe njohuritë e tjera vetjake. Në aspektin njohës dallohen disa grupime:

*Të nxënit shkrim-lexim* përfshin njohuritë mbi shkronjat, tingujt, fjalët dhe strukturat e tekstit, të cilat në tërësi, na ndihmojnë për të kuptuar dhe për t'i dhënë kuptim asaj që e lexojmë.

*Të nxënit metakonjitiv* përfshin njohuritë mbi proceset tona mendore dhe ato dije formuese, na mundëson të monitorojmë dhe të marrim vendime mbi strategjitë që ndihmojnë të lexuarit efikas.

*Të nxënit vetjak* përfshin njohuritë mbi veten, si dhe kujtimet nga historia apo jeta vetjake e individit.

*Aspekti afektiv* i lexuesit ndaj të lexuarit përfshin: motivimin, qëndrimet, vlerat dhe besimet.

*Motivimi* ka të bëjë me dëshirën apo nevojën për t'u angazhuar në lexim.

*Qëndrimet dhe vlerat* kanë të bëjnë me parapëlqimet për njerëzit, vendet apo sendet në botën që ndërtojnë.

*Besimet* përfshin opinionet dhe bindjet që u japin formë vendimeve tona mbi llojin a mënyrën e jetës që synojmë të jetojmë.<sup>14</sup>

Gjatë procesit të leximit, ndërsa bashkëveprojmë me tekstet, dijet tona konjitive dhe afektive aktivizohen sipas rastit, herë njëri komponent e herë tjetri. Kështu, kur na intereson diçka shkalla e motivimit mund të jetë e lartë. Ne mund të vendosim, për shembull, të lexojmë veprën e Kadaresë, pasi jemi të interesuar t'i pasurojmë apo t'i zhvillojmë kapacitetin, dijet tona mbi një problematikë të caktuar. Sapo nisim e mendojmë mbi njohurinë apo dijen e nxitur nga teksti, qoftë kjo dije mbi traditat e shqiptarëve apo mbi veten, aktivizohen menjëherë njohuritë tona konjitive e afektive.

Rrjedhimisht, të kuptuarit gjatë procesit të leximit më shumë përfitohet në mënyrë aktive se sa merret në mënyrë pasive. Asnjëherë dy njerëz nuk do të kuptojnë pikë për pikë njëllon një tekst, sepse asnjëherë dy njerëz nuk do të lexojnë një tekst në kushte të njëllonja e të barabarta. Ndërveprimi i katër kushteve të mëposhtme përcakton procesin e të kuptuarit të tekstit. Ato janë: 1. *Çfarë sjell lexuesi në situatën e leximit*; 2. *Karakteristikat e tekstit të shkruar*; 3. *Përmbajtja a brendia për t'u përvetësuar*; 4. *Strategjitë e zbatuara në mënyrë të ndërgjegjshme nga lexuesi gjatë procesit të të lexuarit për të kuptuar tekstin*.<sup>15</sup>

**Lexuesi** - përcaktimi i të lexuarit, si proces gjatë të cilit përfshihet kuptimi, përjashton të kuptuarit e thjeshtëzuar të këtij procesi ku lexuesi duhet të arrijë veçse të ndërtojë fonetikihsht fjalët, e më tej togfjalëshat e fjalitë, apo të nxjerrë ide e nënide,

<sup>13</sup> Mimoza Gjokutaj, *Didaktika e gjuhës shqipe*, Tiranë, 2009, f. 214-15.

<sup>14</sup> Studio gjithçka, arsyet - vendin e parë, AEDP, Soros.

<sup>15</sup> Doris Cook, *Strategic learning in the content areas*, Madison, WI: Departament of Public Instruction, 1989, f. 278.

tema e nëntema. Sa më shumë njohuri fillestare të ketë nxënësi për një temë aq më mirë do ta kuptojë përmes të lexuarit atë temë.

**Teksti** - tradicionalisht kur i referohen vështirësive në të lexuar, mësimdhënësit flasin për rrjedhshmërinë në të lexuar. Por, shprehinë e të lexuarit dhe përcaktimi i niveleve të nxënësve sipas vështirësive në të lexuar nuk ndihmojnë në parashikimin e reagimit të nxënësve të ndryshëm gjatë leximit të një pjese të veçantë në prozë. Për të kuptuar ndërveprimin e lexuesit me tekstin, në procesin e përfitimit të kuptimit sa më të plotë nga ana e lexuesit, duhet të kemi gjithashtu, informacion sa më të plotë për tekstin: për mënyrën si është paraqitur përmbajtja, denduria e koncepteve dhe mënyra e paraqitjes së tyre. Përveç kësaj, gjuha me të cilën është shkruar teksti dhe struktura organizative e tij, që nga fjalia deri te kapitujt, luajnë rol kryesor në procesin e ndërtimit të kuptimit. Është e qartë që, disa tekste, janë shkruar dhe organizuar në mënyrë të tillë që janë më miqësorë për lexuesin krahasuar me të tjerët.

**Përmbajtja a brendia e procesit të të lexuarit** - të kuptuarit e mesazhit ndikohet, gjithashtu, nga situatat në të cilat ndodh procesi i të lexuarit. Faktorët kontekstual mund të përfshijnë kushte fizike të tilla, si niveli i zhurmës në dhomë, koha kur kryhet procesi i të lexuarit, mëngjes herët ose natën vonë apo rrethanat familjare, si mbështetja e prindërve për procesin e të nxënësve të fëmijës. Përcaktimi i synimeve dhe udhëzimet e mësuesit për leximin e tekstit përcaktojnë mënyrën e veprimit të një nxënësi kur i caktohet për detyrë një pjesë leximi. A kërkon detyra analizë të kujdeseshme, për njohje të thellë të ideve apo është i mjaftueshëm vetëm një përvetësim i përgjithshëm i ideve kryesore? A do të testohet nxënësi pas një jave, apo do të mbushë një fletë pune? Pra, të kuptuarit e tekstit nga nxënësi do të ndryshojë në mënyrë të konsiderueshme sipas mesazheve që jep mësimdhënësi, nëpërmjet përmbajtjes a brendisë të detyrës së leximit.

**Metodat që ndihmojnë procesin e të lexuarit** - meqenëse të kuptuarit e mesazhit mund të shihet si rezultat i ndërveprimit të ndërlikuar ndërmjet lexuesit, një teksti të caktuar dhe situatës së të lexuarit, lexues të suksesshëm zbatojnë metoda të ndryshme për të arritur këtë ndërveprim. Metodat që përzgjedh lexuesi varen nga një sërë faktorësh: pse po lexon pjesën e përzgjedhur, sa familjar është me përmbajtjen e pjesës së përzgjedhur dhe, sigurisht, çfarë strategjish zotëron. Lexues të zotë zbatojnë një sërë veprimesh të suksesshme gjatë kohës që përfitojnë kuptimin e tekstit: parashikimin, lidhjen me informacione të mëparshme, përcaktimin e rëndësisë, shtrimin e pyetjeve për veten, qartësimin dhe përmbledhjen e koncepteve dhe ideve.

Rishikimi i një pjese të përzgjedhur, rileximi i një fragmenti të vështirë, nënvizimi i informacioneve të sakta, përdorimi i asociacioneve për të ndërtuar një leksik të ri, krijimi i një organizuesi grafik për një kapitull, bërja e pyetjeve provë për veten, leximi i shpejtë dhe mbajtja e shënimeve janë të gjithë këto shembuj që të çojnë shkallë-shkallë në të lexuarit e kuptimshëm. Pra, në atë proces që mundëson kapjen sa më të plotë të kuptimit dhe të informacionit. Sa më shumë të bëhet i ndërgjegjshëm për efikasitetin e metodave gjatë procesit të të lexuarit, aq më i suksesshëm do të jetë lexuesi në procesin e të lexuarit të kuptimshëm.

Tri parimet e mëposhtme përmbledhin të lexuarin si një proces ndërveprues midis lexuesit, tekstit dhe situatave të të lexuarit. Metodatat që i përmbajnë këto parime kanë mjaft të ngjarë të zhvillojnë nxënës të suksesshëm në procesin e të lexuarit.

1. Nxënësit e përvetësojnë më mirë një temë kur kanë njohuri fillestare të përshtatshme në lidhje me të. Sa më mirë të përgatitet procesi i të lexuarit, duke sqaruar paraprakisht, termat, konceptet, idetë, aq më i suksesshëm do të jetë të lexuarit, aq më mirë do të lexojnë nxënësit. Mësimdhënësi nëpërmjet shpjegimit mund të përmbush një sërë objektivash të rëndësishme, mund të zbulojë çfarë dinë dhe nuk dinë nxënësit për një temë të caktuar, mund të ndërtojë njohuritë e duhura me nxënësit që fillojnë një pjesë leximi me njohuri jo të mjaftueshme dhe të tërheq interesin e nxënësve në leximin e një teme të caktuar.

2. Shndërrimi i nxënësve nga marrës pasiv, në ndërtues aktiv përgjatë procesit të të kuptuarit, do të thotë që t'i kërkosh ta *përdorin* leximin më shumë se sa ta *kryejnë* leximin. Metodatat që nxisin nxënësit të mendojnë në mënyrë aktive për atë që lexojnë dhe për më tepër i nxisin ato të përdorin ato që kanë mësuar, i orientojnë nxënësit që të përfshihen më thellë në nxjerrjen e kuptimit të materialit të shkruar.

3. Nxënësit mësojnë më mirë kur shndërrohen në lexues që përdorin metoda të caktuara gjatë të lexuarit. Mësimdhënësit duan që nxënësit të jenë të pavarur në procesin e të nxënësve. Nxënësit kanë nevojë të zbulojnë se cilat metoda të të nxënësve funksionojnë më mirë për ta dhe në çfarë kushtesh t'i zbatojnë ato. Metodatat që orientojnë nxënësit në vlerësimin e situatës së të nxënësve, në qartësimin e synimeve në atë proces, në përzgjedhjen e veprimeve më efikase dhe në vlerësimin e suksesit të tyre.<sup>16</sup>

Nga sa u tha më lart, konstatojmë se mësimdhënësit luajnë një rol të rëndësishëm në zhvillimin intelektual të nxënësve gjatë procesit të leximit të kuptimshëm. Për ta kuptuar më mirë këtë rol, si dhe për të qenë të suksesshëm në të është e rëndësishme që mësimdhënësit ta kuptojnë se çfarë ndodh kur nxënësit lexojnë. Nëse mësimdhënësit e kuptojnë mirë këtë çast madhor të rritjes intelektuale të çdo individi, kjo do t'i ndihmonte ata të përpunonin strategji që do të kontribuonin në zhvillimin, kultivimin dhe nxitjen e lexuesve, në mënyrë që ata të reflektojnë mbi atë çka lexojnë; të mendojnë dhe të mësojnë duke reflektuar mbi të lexuarin dhe procese të tjera që lidhen me të. Në çdo klasë ku mësohet dhe lexohet, mësimdhënësi duhet të synojë që t'i mësojë nxënësit të mendojnë përderisa lexojnë. Ky proces i parë në këtë mënyrë, ku të mësuarit për të vlerësuar, për të kuptuar, interpretuar, për të nxjerrë përfundime dhe konkluzione të bazuara në evidencë, ndërton klasa më të begata, me nxënës të suksesshëm në procesin e të lexuarit. Për të krijuar klasë me nxënës aktiv, mësimdhënësi duhet të krijojë një atmosferë që nxit kërkimin për thellim në të lexuar, për gjetjen e një informacioni të munguar, për gjetjen e situatave dhe zgjidhjeve.

---

<sup>16</sup> Grup autorësh, *Modele për mësimdhënie të suksesshme*, Tiranë, 2001, f. 43.

Nxitja e nxënësve për të bërë pyetje, parashikime, organizim idesh të cilat mbështesin gjykime me vlerë, i bën ata që, hap pas hapi, të kalojnë drejt një të lexuari aktiv dhe kritik. Për t'i zhvilluar këto aftësi në lidhje me të lexuarin, duke përfshirë në këtë proces edhe zgjidhjen e problemeve dhe të mësuarit për të arsyetuar nëpërmjet të lexuarit, mësuesi duhet t'i kërkojë nxënësit që ta analizojnë, ta qartësojnë informacionin, ta sintetizojë, ta përfshijë kombinimin e pjesëve në një tërësi koherente, si dhe ta vlerësojë e gjykojë për të verifikuar se sa të arsyeshme janë idetë.

Për nxitjen e arsyetimit të nxënësve, mësime të mësuara duhet të rishikojnë mënyrën se si e mësojnë ata të lexuarit dhe të shikojnë në mënyrë kritike procesin e tyre vetjak të të lexuarit/kuptuarit. Meqenëse, çdo lexues sjell një sjellje të njësuara përball një teksti, secili prej tyre krijon kuptimet e tij të njësuara për atë që lexon, është e rëndësishme që të njihen edhe qëndrimet e lexuesve ndaj teksteve. Në teorinë mbi të lexuarit paraqitja e qëndrimit të lexuesit ndaj një teksti vlerësohet si një evokim kundrejt tekstit. Gjatë dhe pas ndërtimit të një evokimi, lexuesi mund të përshtatë një qëndrim shkencor ose estetik ndaj tij.<sup>17</sup>

## 1.4. LEXIMI DHE RËNDËSIA E TIJ PËR ARRITJEN E KOMUNIKIMIT

Në çdo orë të gjuhës shqipe dhe të letërsisë aftësia gjuhësore e leximit zë një vend të veçantë. Leximi është një aftësi marrëse me anë të së cilës nxënësit përfshihen në një veprimtari të perceptimit dhe zhvillimit të mendimit.

Leximi sikurse gjithë gjërat e tjera, bëhet në mënyra të ndryshme. Mund të lexojmë në mënyrë thelbësore apo sipërfaqësore, ngadalë ose shpejt, duke u menduar në lidhje me atë që e lexojmë ose duke mos u lodhur fare për porosinë që na jep teksti. Mënyra e të lexuarit tonë varet nga përvoja jonë jetësore: lexuesi i ri dhe pa përvojë, natyrisht që nga teksti do të nxjerrë shumë më pak porosi se sa një lexues me më shumë përvojë, i cili ka një pjekuri më të madhe jetësore. Kur lexuesi futet në fshehtësitë e leximit arrin t'i identifikojë porosit, idetë, kuptimin e fshehtë ose shumëkuptimësinë që jep autori.

Në Kurrikulën e Gjuhës shqipe dhe të Letërsisë<sup>18</sup>, që nga klasa e parë e ciklit fillorë, leximi përshkruhet si aftësi që ka për qëllim të rrisë aftësinë komunikuese të nxënësve, për këtë arsye që në tekstet e para shkollore përshkrimi i nivelit të leximit përfshin llojin e nivelit të shprehive që nxënësit zotërojnë në bazë të niveleve, që përcaktohen si nivel i ultë dhe nivel i lartë gjuhësore, të cilat natyrisht se përfitohen nga klasa në klasë. Por, sipas kurrikulës në çdo nivel leximi nxënësi duhet të ekspozohet në shembuj komunikues dhe funksionalë të gjuhës sipas nivelit gjuhësor

<sup>17</sup> Mimoza Gjokutaj, *Didaktika e gjuhës shqipe*, Tiranë, 2009, f. 218-19.

<sup>18</sup> <https://www.bro.gov.mk/wp-content/uploads/2021/03/Koncepcija-albanski-jazik.pdf>, f.14, shkarkuar më 20.01.2022.



të tyre. Kjo do të thotë që leximi nuk duhet të kryhet thjesht si proces, por duhet të jetë sa më komunikativ që t'i krijojë hapësirë nxënësi, ta përdorë leximin për komunikim. Në nivelin e ulët, pritet që nxënësi të lexojë dhe të kuptojë fjalë, togfjalësha të shkurtër, të cilët paraqiten në një kontekst të njohur e kjo ka të bëjë me leximin e kuptimtë në një kontekst të dhënë. Në nivelin e lartë, nga nxënësit pritet që të kuptojnë një larmi formash të gjuhës së shkruar, në këtë mënyrë ata do t'i përdorin këto njohuri për të lexuar tekste më të vështira me një gjuhë më komplekse duke dalluar qëndrimet dhe emocionet.<sup>19</sup>

Në mësimdhënien e sotme leximi nuk është thjesht të lexosh diçka, por të kuptosh, manipulosh dhe zhvillosh leximin e qëllimshëm. Për të arritur komunikim duhet të ketë një bashkëveprim të katër aftësive gjuhësore, siç janë: të folurit, të dëgjuarit, të lexuarit dhe të shkruarit. Leximi luan rolin e tij të rëndësishëm në këtë proces. Leximi përdoret në radhë të parë për të përvetësuar gjuhën, po kështu, në Kuadrin Evropian të Referencave për Gjuhët<sup>20</sup> theksohet se leximi përfshin disa veprimtari të tilla si:

- *Leximi për t'u orientuar;*
- *Leximi për informacion;*
- *Leximi dhe ndjekja e udhëzimeve;*
- *Leximi për kënaqësi.*

Gjithashtu jepet edhe qëllimi pse lexohet, ku përfshihen:

- *Leximin për informacion të përgjithshëm;*
- *Leximin për informacion të veçantë;*
- *Leximin për një informacion të hollësishëm;*
- *Leximin për nënkuptimin e një ligjërimi etj.*

Pra, leximi përfshin një sërë veprimtarish dhe qëllimesh të cilat janë të qarta për nxënësin, për ta ndihmuar të kuptojë rëndësinë e tij. Me përdorimin e metodës tradicionale, leximi kishte për qëllim që nxënësit të lexonin nivele të larta gjuhe. Në ditët e sotme qëllimi i mësimdhënies së leximit është përvetësimi i aftësisë komunikuese.

Sipas studimeve janë të shumtë ata që mendojnë se leximi është një aftësi gjuhësore shumë e rëndësishme si për arsimimin, ashtu edhe për suksesin profesional. Aldersoni<sup>21</sup> "*thekson potencialin e leximit si veprimtaria më e rëndësishme,*

---

<sup>19</sup> Grup autorësh, *Kurrikula Kombëtare e Gjuhëve moderne për Arsimin Parauniversitar*, Ministria e Arsimit dhe Shkencës, Tiranë, 2000, f. 12.

<sup>20</sup> Kuadri i Përbashkët Evropian i Referencave për Gjuhët, Filara, 2006, f. 56.

<sup>21</sup> Charles Alderson, *Reading in a foreign language: a reading problem or a language problem*, London, Longman, 1984, f. 114.

*jo thjesht si një burim informacioni dhe kënaqësie, por si një mjet për të përforcuar dhe zgjeruar njohuritë gjuhësore".*

Krashen<sup>22</sup> *"mbështet idenë se ata që lexojnë më shumë, zotërojnë leksik të bollshëm, gjithashtu zotërojnë më mirë gjuhën nga ana strukturore".*

Aldersoni dhe Urquharti<sup>23</sup> theksojnë se leximi duhet parë në dy këndvështrime: *"atë çfarë lexuesi kupton dhe nxjerrë nga leximi dhe procesin i cili e çon nxënësin tek interpretimi".* Në këtë proces roli i mësimdhënësit është ai i udhëzuesit dhe drejtuesit, i cili transmeton njësi të ndryshme të diturisë, ose ai që siguron veprimtari që zgjerojnë njohuritë e nxënësve dhe aftësitë e tyre. Me rëndësi është përcaktimi i leximit, qëllimi dhe kuptimi i tij. Në komunikim ne interpretojmë, negociojmë dhe kuptojmë një tekst duke përdorur kompetencën gramatikore, bisedore dhe gjuhësore. Mënyra se si perceptohet leximi lidhet me qëllime të ndryshme që ka lexuesi, të cilat lidhen me situatat, kontekstin dhe pritshmërinë kuptimore.

## 1.5. PARIME MBI TË LEXUARIN

Duke e konsideruar zhvillimin e aftësisë për të lexuar si çështje parësore të mësimdhënies, të lexuarit duhet parë si një proces, si një mjet komunikimi dhe jo thjesht si një lëndë e veçantë. Të lexuarit bëhet një nga katër shprehitë e gjuhës - të lexuarit, të shkruarit, të folurit, të dëgjuarit që u jep mundësinë nxënësve t'i përdorin edhe njohuritë e tjera, si: njohuritë kompjuterike dhe ato kulturore.

Për ta sqaruar më gjerë konceptin për të lexuarin do të qëndrojmë në dy parime që vlerësohen si mjaftë të rëndësishme:

- *mësimdhënia e të lexuarit bazuar në aspektin e tij fonik;*
- *qasja tërësore gjuhësore.*

*Mësimdhënia e të lexuarit bazuar në aspektin e tij fonik* - përfaqësues dhe studiues të fonetikës e vlerësojnë të lexuarin si *mësimdhënie sistematike* të marrëdhënieve të shkronjave në fjalë, që orientohet nga kodi gjuhësor dhe ka të bëjë me dhënien mësim të tingujve që lidhen me shkronja të veçanta dhe pastaj me përzierjen e shkronjave për të formuar fjalë. Në këtë qasje është i rëndësishëm kuptimi i parimit alfabetik ose koncepti se simbolet individuale (grafemat) lidhen me tingujt individualë (fonemat) dhe mund të kombinohen në mënyrë të parashikueshme për të formuar rrokje dhe fjalë.

---

<sup>22</sup> Stephen D. Krashen, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford, Pergamon Press, 1981, f. 69.

<sup>23</sup> Charles Alderson, & Andrew Urquhart, *Reading in a foreign Language*, Longman, 1984, f. 292.

Sot, në shumë praktika të reja dhe grupe studiuesish ka edhe qasje të tjera, që i bëjnë konkurrencë mësimin fonik të të lexuarit. Qasjet me bazë të tërë fjalën ose vlerësimin e saj analitik, në fillim u mësojnë nxënësve fjalitë siç shihen dhe përgjithësimet fonike, pastaj zbatohen në fjalë të tjera ose në sekuenca, nga e tëra tek e pjeshmja. Në kontrast me këtë, qasjet sintetike-fonike përdorin sekuenca nga e pjeshmja tek e tëra, duke u mësuar nxënësve në fillim tingujt e përfaqësuar nga shkronjat dhe pastaj duke i vënë ata të bashkojnë shkronjat për të formuar fjalë.<sup>24</sup>

*Qasja tërësore gjuhësore* - është një lëvizje e gjerë që përfshin një shumëllojshmëri metodash dhe filozofish për të lexuarin. Qasja tërësore gjuhësore lidhet me mësimin e gjuhës dhe kontekstin e të mësuarit të saj. Ajo është një filozofi për mësimdhënien dhe të nxënësve dhe jo metodë; përfshin një koncept abstrakt të mbështetur kryesisht në bindje dhe qëndrimet mbi të nxënësve dhe mësimdhënien.

Studiuesit më të respektuar në fushën e leximit kanë pikëpamje të ndryshme për metodologjitë tërësore gjuhësore. Shpesh krijohen dhe keqkuptime, si rezultat i theksimit të tepërt të zbatimit të të nxënësve tërësor, gjuhësor, pa pasur një kuptim të plotë të teorisë. Por, praktikatat e veçanta mësimdhënëse mund të jenë të ndryshme nga klasa në klasë, mësimdhënësit tërësorë gjuhësorë kanë arritur në një bindje të përbashkët mbi të nxënësve e gjuhës. Kjo ka të bëjë veçanërisht me nxënësve e angazhuar aktivisht në procesin e të nxënësve. Në klasa të tilla mësimdhënësit shpesh interpretojnë njohuritë dhe përvojat e mëparshme të nxënësve me veprimtaritë e tanishme mësimdhënëse. Gjithashtu ata mund të kërkojnë informacion nga nxënësve për praktikatat mësimdhënëse, materialet dhe temat që duhet të trajtohen. Tekstet përfshinë copa të botuara nga autorë të ndryshëm, si dhe tekste autentike të shkruara nga vetë nxënësve.

Problemet e sotme mbi të lexuarit, kuptimin e të lexuarit, të lexuarit për të mësuar, aftësitë për të lexuar dhe mësimdhënien e të lexuarit kanë qenë dhe janë objekt studimesh për shumë studiues. Problemet e të lexuarit kanë nxjerrë vështirësi për të mbajtur qëndrime të prera në lidhje me proceset e njohjes dhe të papërcaktueshmërisë së tyre. Për studiuesit dhe psikologët procesi i të lexuarit shoqërohet nga një ndërlikueshmëri mbi ato çështje që krijojnë vështirësi për t'u kapërcyer. Mësimdhënësit dhe psikologët e shkollave duhet të kenë njohuri të thelluara për proceset e të lexuarit dhe të mësimdhënies efektive që kur nis procesi i të lexuarit dhe deri në vitet e pjekurisë së çdo individi si lexues i pjekur në këtë proces të rëndësishëm për marrjen e dijeve. Duke nisur nga klasa e parë dhe në vazhdimësi, nxënësve të shumtë përjetojnë vështirësi në të lexuar.

Statistikat flasin për nevojën e përmirësimit të mënyrës së dhënies së mësimin të leximit, për nevojën që të gjithë mësimdhënësit duhet të kenë njohuritë e duhura për studimin e shumë çështjeve themelore mbi mësimdhënien e leximit dhe të zhvillimit të aftësive për të lexuar.

---

<sup>24</sup> Mimoza Gjokutaj, *Didaktika e gjuhës shqipe*, Tiranë, 2009, f. 211.

## 1.6. METODA TË MËSIMDHËNIES PËR TË LEXUARIN

Pyetja "si" ose "çfarë" metode i mëson nxënësit të lexojnë ka qenë qëllimi i një numri të madh studimesh kërkimore, të cilët tregojnë se asnjë metodë nuk është e suksesshme me të gjithë fëmijët. Është mësimdhënësi-lexuesi model çelës i problemit nëse fëmija do të mësojë të lexojë apo jo, që do të përdorë një metodë apo një tjetër, apo t'i kombinojë ato.

E rëndësishme nuk është, pra të zgjedhësh midis metodave të mira apo të këqija, por të përpunosh një metodologji që të lejon të përdorësh mënyra të ndryshme të një mësimi të kuptimshëm leximi dhe, për këtë tri çështjet kryesore janë:

- Marrja në mënyrë të drejtpërdrejtë e kuptimit (të lexosh është së pari të depërtosh në kuptim).
- Përdorimi i strukturave gjuhësore e tekstore (të lexosh është të depërtosh në kuptim - ky i fundit i formuar nga bashkësi fjalësh, vazhdimësi fjalish).
- Qëndrimi aktiv i lexuesit.

Praktika shkollore ka njohur e zbatuar mënyra të ndryshme, ndër të cilat më të përdorura janë mënyra sintetike e ajo analitike. Mënyra sintetike është e thjeshtë dhe praktike. Duke u nisur nga elementet më të vogla të gjuhës, d.m.th. t'i mësosh ato, t'i njohësh, t'i kombinosh. Nëse merr për bazë shkronjën dhe rrokjen e shkruar metoda quhet silabike dhe kur elementet e parë referues janë fonema, quhet fonetike.

Sipas mënyrës analitike njësitë komplekse (fjalë, fjali) të memorizuara zbërthehen në njësi më elementare. Mënyra e dyfishtë sipas së cilës synohet të mësoarit e leximit pa u shqetësuar shumë për kuptimin është pjesë përbërëse e shumicës së metodave të quajtura mikse. Në të vërtetë bëhet fjalë për përzierje të dy mënyrave që janë bërthama të këtyre metodave. Këto metoda të veprimit të dyfishtë, klasik dhe modern janë metoda thellësisht silabike ose fono-silabike. Ato supozojnë deshifrimin e përcaktimi silabik, vendosjen në korrespondencë të dy kodeve (gojor dhe i shkruar) nëpërmjet njërive momentalisht jo të kuptueshme.<sup>25</sup>

Mënyra globale në parim nuk është as sintetike as analitike, kuptimi përvetësohet duke u nisur nga fjalët (fusha leksikore), fjalitë (fusha sintaksore) dhe tekstet (fusha tekstore). Kjo mënyrë është pjesë përbërëse e metodave mikse në veprim global, që do të thotë faza globale relativisht të gjata që çojnë në një mënyrë të pashmangshme në një fazë të metodës analitike-sintetike klasike. Është e rëndësishme ta quajmë fazën globale në këtë tip metode si fazë motivuese, jo autonome. Ajo vlerësohet si pozitive, është më e gjallë, më pak teknike e megjithatë parimi i globalizmit në përgjithësi, përjashton analizën dhe kujdesin e veçantë për elementet ndërtuese të së tërës. Pra, një metodë e mirë, nuk duhet të jetë vetëm globale, vetëm analitike, ajo

<sup>25</sup> Vjollca Pepa, *Letërsi në shkollë*, Tiranë, 2001, f. 12.

duhet të jetë e gjallë, me një harmonizim të të gjitha mundësive që mbart në vetvete fëmija dhe të bëjë më shumë seç pritet, të pasurohet, të rritet.<sup>26</sup>

Krahas metodave të lartpërmendura në lidhje me procesin e të lexuarit, historikisht në këtë fushë, studiuesit janë ndalur në metodat më përfaqësuese për zbrërthimin dhe përvetësimin e këtij procesi, ku ndër metodat tashmë më të njohura janë:

- *Metoda strukturo – bihevjoriste*
- *Metoda strukturo - globale*
- *Metoda konjitive*
- *Metoda komunikative*

Mbi bazën e parimeve dhe kritereve që përfshin çdonjëra prej tyre, janë ndërtuar dhe zhvilluar shkollat e të mësuarit të leximit në kohëra dhe vende të ndryshme.

*Metoda strukturo-bihevjoriste* - ka si objektiv mësimin e gjuhës së folur, kurse gjuha e shkruar dhe, në veçanti leximi, trajtohen pasi nxënësit e kanë zotëruar sistemin fonologjik të gjuhës që mësojnë. Lexohet vetëm ajo që është mësuar më parë me gojë. Te kjo metodë leximi bëhet me zë të lartë, duke këmbëngulur në shqiptimin e mirë të rrokjeve e fjalëve dhe shpesh përfundon me pyetje që lidhen me të kuptuarin e tekstit. Këtyre pyetjeve u jepen përgjigje me gojë. Kjo tregon se leximi konsiderohet si një tip ushtrimi sistematik, që shërben më shumë për të përforcuar të folurin. Po ashtu, kjo metodë është karakteristike dhe shumë e përdorshme gjatë të lexuarit, kryesisht në mësimin e një gjuhe të huaj, por është përdorur në mësimin e gjuhës amtare dhe jep rezultate të ndryshme në përkatësi me nxënësin, shkollën, mësuesin etj.<sup>27</sup>

*Metoda strukturo-globale* - mbështet mendimin se mësimi i një gjuhe duhet të ketë për qëllim gjetjen e kuptimit global të strukturës së një organizmi gjuhësor formal dhe se ky perceptim thjeshtëzohet në qoftë se elementet “audio” dhe “vizuale” janë të pranishme. Kjo metodë nisët nga shqisat e të dëgjuarit dhe të të parit, nga figura, situata të paraqitura në figura dhe imazhe. Përmes kësaj metode gjuha mësohet si një mjet i të shprehurit dhe të komunikuarit.

*Metoda konjitive* - e sheh të lexuarin si një proces të mësuarit dhe strukturën konjitive të nxënësit si një sistem njohurish të organizuara në kategori koncepte; me fjalë të tjera: tërësia e botës së brendshme të atij që mëson gjuhën përmes gjuhës. Metoda konjitive mbështetet në këto ide, duke synuar në kthimin e tyre dhe në krijimin e automatizmave. Në kuadrin e kësaj metode, teoricienët propozojnë një procedurë të re të të lexuarit në një gjuhë të caktuar, duke vënë theksin në faktin që gjetja e përmbajtjes duhet të jetë qëllimi kryesor. Falë kësaj metode, vëmendja është kthyer te roli i procesit të të shkruarit, gjë që ka përgatitur terrenin për ta ripërtërirë procesin e të mësuarit gjatë të lexuarit.

<sup>26</sup> Vjollca Pepa, *Letërsi në shkollë*, Tiranë, 2001, f. 12-13.

<sup>27</sup> Mimoza Gjokutaj, *Didaktika e gjuhës shqipe*, Tiranë, 2009, f. 206-207.

*Metoda komunikative* - vë në dukje aspektin shoqëror të gjuhës. Sipas saj, gjuha është një mjet komunikimi, të përdorësh një gjuhë do të thotë të mësosh të komunikosh. Në aktivitetet që zhvillohen në klasë, u jepet një përparësi përdorimit të dokumenteve autentike, domethënë jo vetëm atyre që janë përgatitur nga ana e pedagogjike për orën e mësimimit, por edhe shumë materialeve të tjera të shkruara për qëllime të ndryshme dhe që mund të përdoren për t'u lexuar edhe gjatë procesit mësimor në veprimtari të lexuari, si dhe që të përmbushin objektiva mësimore në lidhje me të lexuarin.

Bazuar nga gjithë kjo që thamë më sipër, mund të përfundojmë se shumëllojshmëria e materialeve autentike dhe kërkesave të nxënësve vë në qendër të vëmendjes procesin e të shkruarit. Procesi i të shkruarit, e në veçanti ai i të lexuarit, nuk do të thotë kthim prapa në metodën klasike të të lexuarit, përkundrazi këtu mendohet që akti i të lexuarit përfshihet në procesin e komunikimit gjatë të cilit lexuesi ndërton një mesazh nisur nga qëllimet e tij të komunikimit.

## 1.7. STADET E TË LEXUARIT

Si pjesë e Studimit Ndërkombëtar Adult Literacy (IALS)<sup>28</sup> janë identifikuar pesë nivele të leximit funksional.

**Niveli 1** tregon që personat me aftësi të dobëta leximi vetëm sa kanë disa njohuri alfabetike, por nuk mund t'i përdorin këto njohuri në mënyrë funksionale.

**Niveli 2** tregon personat që mund të lexojnë vetëm materiale të teksteve që janë të thjeshtë, të shkurtër dhe të përcaktuar qartë. Prandaj detyrat e të lexuarit dhe të shkruarit që kërkohen për këtë grup nuk duhet të jetë shumë komplekse.

**Niveli 3** aftësitë e të lexuarit që kërkohen në nivelin e tretë janë konsideruar të jetë një minimum i përshtatshëm, të tilla për të përballuar kërkesat e jetës së përditshme dhe punës në një shoqëri komplekse dhe të shkolluar. Ky nivel kërkon aftësinë për të integruar disa burime të informacionit dhe për të zgjidhur probleme më komplekse tekstuale.

**Nivelet 4 dhe 5** përshkruan personat që tregojnë aftësi të larta të përpunimit të informacionit.

Chall's zhvillimin e të lexuarit e ndan në gjashtë etapa:

Etapa zero, apo pseudoleximi, që përfshin periudhën parashkollore.

Etapa e parë, leximi fillestar dhe deshifrimi i shkronjave, që përfshin periudhën nga fillimi i klasës së parë deri në klasën e dytë.

---

<sup>28</sup> Studimi Ndërkombëtar Adult Literacy (IALS), Murray T. Scott & Kirsch, Irwin S. & Jenkins, Lynn, 1998.

Etapa e dytë, konfirmimi dhe rrjedhshmëria në të lexuar. Kjo fazë e të lexuarit përfshin moshën 7 – 8 vjeç, konkretisht përkon me klasën e dytë deri në të tretën.

Etapa e tretë, të lexuarit për të mësuar. Këtë periudhë Chall's e ndan në dy faza, në fazën A, faza e ndërmjetme e arsimimit, që përkon me periudhën nga klasa e katërt deri në të gjashtë dhe në fazën B, që përkon me arsimin e mesëm të ulët, duke përfshirë klasat shtatë deri në klasën e nëntë. Në këtë fazë, leximi përdoret për të mësuar dhe fituar njohuri të reja, për të përjetuar ndjenja të reja, për të mësuar qëndrime të reja, përgjithësisht, nisur nga këndvështrimi personal. Të lexuarit për të mësuar në këtë fazë realizohet duke lexuar dhe studiuar tekstet shkollore, fletoret e punës, gazetatat, revistat që përcjellin ide dhe vlera të reja, me fjalor dhe sintaksë të panjohur; përmes studimit sistematik të fjalëve të reja, duke diskutuar dhe mbajtur qëndrim rreth tekstit, duke iu përgjigjur pyetjeve rreth tekstit të lexuar, duke shkruar si dhe duke lexuar tekste gjithnjë e më të ndërlikuar.

Etapa e katërt, faza e shumëllojshmërisë së pikëpamjeve. Në këtë fazë grupohen të rinjtë e moshës 15–17 vjeç. Kjo fazë korrespondon me klasën e dhjetë deri në klasën e dymbëdhjetë, ose me periudhën e arsimit të mesëm të lartë. Kjo fazë e të lexuarit karakterizohet nga të lexuarit e gjithanshëm të një game të gjerë materialesh të ndërlikuara, qoftë ato përshkruese, ashtu edhe ato rrëfyese, që përmbajnë shumëllojshmëri pikëpamjesh.

Periudha e fundit e ndërtimit dhe rindërtimit, është periudha pas moshës 18 vjeçare, ku të lexuarit shërben për të integruar njohuritë tona me të tjerëve, për të sintetizuar njohuritë ekzistuese dhe për të krijuar njohuri të reja.

Duke u bazuar te stadet e të lexuarit, sipas Chall's<sup>29</sup> të përshkruara më lart, vihet re se nxënësit deri në moshën 7 – 8 vjeç mësojnë për të lexuar, ndërsa pas kësaj moshe nxënësit lexojnë për të mësuar gjëra të reja. Leximi në klasën e tretë e më tej mbështetet dhe zhvillohet mbi bazën e programeve që karakterizohen nga 4 tipare themelore:

- Mundësi të mëdha për të lexuar dhe për t'u thelluar në lexim;
- Përvetësimi i njohurive dhe i fjalëve të reja nëpërmjet leximit të lirë dhe atij të qëllimshëm, për të përftuar koncepte të reja nëpërmjet të mësuarit;
- Evidentimi i të kuptuarit të llojeve të ndryshme të gjinive letrare dhe stilit të shkrimtarit;
- Vëmendje të posaçme ndaj nxënësit për ta ndihmuar të zhvillojë arsyetimin në lidhje me leximin.

---

<sup>29</sup> Chall's Stages of Reading Development Source: Jeanne S. Chall, Stages of Reading Development. N.Y.: McGrawHill Book Company, 1983, shkarkuar më 12.03.2022 nga [http://tools4reading.com/web/wpcontent/uploads/2015/05/challs\\_stages\\_of\\_readievelopent.pdf](http://tools4reading.com/web/wpcontent/uploads/2015/05/challs_stages_of_readievelopent.pdf).

## 1.8. STRATEGJITË PËR MËSIMIN E LEXIMIT

Të lexuarit e shoqëron nxënësin përgjatë tërë periudhës së shkollimit, por edhe gjatë tërë jetës. Procesi i të lexuarit sot ka evoluar. Aktualisht, nëpërmjet të lexuarit (të vëmendshëm), nxënësi ndodhet në një proces intelektual, përgjatë të cilit më shumë do duhej të ndërtojë kuptimin e tekstit dhe më pak të bëjë riprodhimin e fjalëve të tekstit siç bëhej më herët nga ana e nxënësve në të shumtën e rasteve edhe të shkohet drejt mësimit mekanik duke mos ditur thelbin e njësisë mësimore apo edhe asaj që e mësonte.

Edhe pse ekziston një ngatërresë në literaturë për sa i përket asaj se çka i dallon shkathtësitë nga strategjitë, janë pranuar në përgjithësi disa dallime:

a) Strategjitë janë të orientuara në lexuesin, shkathtësitë janë të orientuara në tekst.

b) Strategjitë paraqesin vendimet e vetëdijshme të marra nga lexuesi, shkathtësitë paraqiten në mënyrë të pavetëdijshme.

c) Strategjitë për dallim nga shkathtësitë, paraqesin përgjigje (reagim) në një problem.<sup>30</sup>

Strategjia e të nxënësit është tërësi integrale e veprimeve individuale të nxënësit me qëllim realizimi i synimit kryesor të nxënies: zotërimit a përvetësimit të përmbajtjeve të lëndëve mësimore. Lexuesit e mirë kanë strategji, janë të motivuar dhe vendosin synime për lexim. Ata janë të vëmendshëm në mënyrë selektive dhe integrojnë informatat në të gjitha tekstet. Ata aktivizohen dhe lidhen me njohurinë e mëparshme, kushtojnë vëmendje në strukturën e tekstit, bëjnë pyetjet e tekstit, përcaktojnë rëndësinë, vlerësojnë në mënyrë kritike derisa lexojnë, ritregojnë informatën, përmbledhin dhe sintetizojnë derisa lexojnë.<sup>31</sup>

Strategjitë përfshijnë mënyrat e procedimit me një tekst të cilat variojnë nga natyra e tekstit, qëllimi i leximit dhe konteksti i situatës. Duke qenë se qëllimi i studimit të gjuhës është komunikimi si në jetën reale, atëherë edhe teksti duhet të përmbajë gjuhë autentike. Pjesët e zgjedhura për lexim në një tekst zakonisht janë të shkruara për mësimdhënien në klasë dhe detyrat, që lidhen me leximin janë pyetje-përgjigje për të marrë një ide të përgjithshme për tekstin.

---

<sup>30</sup> Feng Liu, *Reading abilities and strategies: A short introduction*, International Education Studies, Vol.3, no.3, 2010, f. 154.

<sup>31</sup> Eithene Kennedy & Elizabeth Dunphy & Bernadette Dwyer & Geraldine Hayes & Therese McPhillips & Jackie Marsh & Mauro O'Connor & Gerry Shiel, *Literacy in early childhood and primary education*, Research report no.15, NCCA, 2012, f. 92.



Sipas Wallace<sup>32</sup> strategjitë e leximit varen edhe nga teksti. Kur një tekst është i gjatë, nxënësit përpiqen që kuptimin e fjalëve të panjohura ta nxjerrin në kontekst dhe nëse nuk janë të aftë ta dekodojnë një fjalë apo shprehje ata vazhdojnë ta lexojnë tekstin, ndërsa nxënësit zgjedhin vetë strategjitë e përshtatshme. Duke pasur nivele të ndryshme nxënësish në një klasë strategjitë e të kuptuarit të teksteve mund të jenë të ndryshme. Nxënësi e analizon një tekst në varësi të asaj që kërkohet prej tij, atij mund t'i kërkohet të japë informacion të detajuar mbi atë që lexon, ose të japë informacion specifik për një çështje të paraqitur në pjesën e leximit.

Ekzistojnë këndvështrime të ndryshme për sa i përket qëllimit dhe llojit të strategjive që duhen përdorur për përvetësimin e leximit si aftësi. Presley<sup>33</sup> i përkufizon strategjitë e leximit si mjete efikase për të kuptuar, të cilat e ndihmojnë nxënësin të përfshihet në tekst, të monitorojë kuptimin dhe të përmirësojë aftësinë e gjykitimit. Për ta përdorur informacionin e asaj që lexojnë edhe për tekste të tjera më të vështira, nxënësit përdorin njëkohësisht një sërë strategjish që t'i përdorin jo thjesht në klasë, por edhe për kontekste të ndryshme për leximin jashtë klase.

Strategjitë e leximit përkufizohen si plane për të zbërthyer dhe ndërtuar kuptimin. Strategjitë që nxënësit përdorin varen nga niveli gjuhësor i tyre. Alderson<sup>34</sup> mbi kërkimet e sotme mbi procesin e leximit thekson se leximi i shpejtë, i qëllimshëm, i motivuar, ndëraktiv duhet të zhvillohet në mënyrë graduale. Ndryshimi midis një nxënësi të aftë dhe të paafte në procesin e leximit qëndron tek aftësia për t'u përfshirë në veprimtari që kërkojnë përdorimin e mendimeve, planifikimin dhe vetëvlerësimin.

Bereiteri dhe Birdi<sup>35</sup> në tekstin e tyre mbi strategjitë që mësimdhënësi përdor në klasë për leximin janë të mendimit se strategjitë e leximit që një mësimdhënësi përdor përmirësojnë dhe ndikojnë të kuptuarit nga ana e nxënësve. Në mësimdhënien e sotme, mësimdhënësit përpiqen që të përdorin ato strategji që e ndihmojnë nxënësin të kuptojë më thellë atë që lexon për ta përdorur informacionin e marrë për qëllimet e tij.

Disa strategji efikase të përdorura nga mësimdhënësi mund të përfshijnë: modelimin e strategjive të leximit me zë të lartë, duke kaluar nëpërmjet proceseve të rishikimit, parashikimit (me anë të pyetjeve që janë në fillim të teksti), të lexuarit për njohuri të përgjithshme, leximi për të marrë informacion specifik, menaxhimin e kohës për çdo detyrë që jepet për leximin, përdorimin e ushtrimeve me mungesë informacioni për të kontrolluar fjalorin si dhe inkurajimin për të diskutuar strategjitë e përdorura.

---

<sup>32</sup> Catherine Wallace, *Reading*, Oxford University Press, 1992, f. 53-62.

<sup>33</sup> Michael Pressley & Karen R. Harris, *Cognitive Strategies Instruction: From Basic Research to Classroom Instruction*, 2006, f. 55.

<sup>34</sup> Charls Alderson, *Reading in a foreign language: a reading problem or language problem*, 1984, Longman, f. 114.

<sup>35</sup> Carl Bereiter & Marlene Bird, *Use of thinking aloud in identification and teaching of reading comprehension strategies*. *Cognition and Instruction* 2, 1985, f. 131-156.

Disa strategji efikase të përdorura nga nxënësit për të kuptuar leximin mund të përfshijnë: përsëritjen dhe aktivizimin e njohurive të mëparshme nëpërmjet titujve, fotografive, fjalëve kyçe, për të marrë ide të përgjithshme; sekuenca dhe parashikimi për të parë se për çfarë bëhet fjalë në tekst, si dhe skanimin duke përdorur një sondazh të shpejtë të tekstit për të marrë ide kryesore, për të identifikuar strukturën e tekstit, për të konfirmuar parashikimet si edhe nxjerrjen e përfundimeve për të kontrolluar kuptimin logjik të tekstit.

Strategji të tjera efikase mund të jenë:

- *Vizualizimi* - kjo strategji krijon lidhjen e njohurive të reja me ato të marra, tregon aftësinë që kanë nxënësit për të përfytyruar dhe lidhur tekstin me imazhe. Kjo aftësi është tregues se nxënësi e ka kuptuar tekstin.
- *Të pyeturit* - kjo strategji e bën nxënësin gjithëpërfshirës në procesin e leximit, sepse ai përdor pyetje gjatë fazës së leximit për ta kuptuar më mirë. Gjatë leximit të një pjese leximi, nxënësit hasin një numër shprehish. Këto lloj shprehish kanë të bëjnë me fleksibilitetin në lexim, ato që përdoren në paraqitjen e figurave, ilustrimeve, tekstit si dhe ato që përdoren për të punuar me fjalën dhe tekstin.

Rëndësi duhet t'u jepet edhe strategjive për të zhvilluar leximin kritik, janë ato strategji që përdoren për të pasur lexim efikas të cilat janë parashikimi dhe mbledhja e informacionit, mbajtja e shënimeve gjatë leximit dhe analiza e asaj që lexohet. Me anë të pyetjeve nxënësit ndërthurin informacionin, idetë dhe përmbledhjen e njohurive të marra.

- *Parashikimi* - për të kuptuar sa më mirë një pjesë leximi, jo thjesht në ide por në të kuptuarin e shprehjeve që përdoren për të shprehur këto ide, nxënësi mund të shfrytëzojë të dhënat ndihmëse që autori jep, të tilla si: përshkrime, të dhëna për temën, karakteret etj. Nxënësit shfrytëzojnë këto të dhëna gjatë fazës së leximit.
- *Vlerësimi* - përcaktimi i rëndësisë ka të bëjë me çfarë lexohet dhe marrja e vendimeve për të dhënat apo idetë që janë më të rëndësishme për ta kuptuar tekstin e dhënë.
- *Sintetizimi* - është procesi i renditjes, përsëritjes dhe organizimit të informacionit në mënyrë sa më koherente.
- Përfundimisht nxënësi identifikon çfarë është e rëndësishme duke lidhur mendimet në mënyrë të kuptimtare me njëri-tjetrin.

Pra, shohim se strategjitë e leximit të përdorura në klasë janë të njëjta edhe pse ka studime të ndryshme, kështu dalim në përfundimin se janë pikërisht këto strategji që mësimdhënësi i vendos në mësimdhënien e leximit, të cilat nxënësi i përdor në mësimnxënien e tij për të kuptuar leximin, jo thjesht si proces, por si një domosdoshmëri që e ndihmon të kuptojë dhe të përdorë njohuritë dhe shprehitë në gjuhë në mënyrë koherente.

## 1.9. METODA, TEKNIKA DHE STRATEGJI MËSIMORE QË PROMOVOJNË TË LEXUARIN

Suksesi dhe cilësia e të nxënit në lëndën e gjuhës shqipe dhe të letërsisë kërkon një proces mësimor aktiv, të renovuar me metoda, strategji, teknika të sotme mësimore aktive, ndërvepruese, gjithëpërfshirëse, të cilat bashkëveprojnë dhe luajnë njëherazi rol për një mësimdhënie dhe proces cilësor të nxëni nga ana e nxënësve.

Mësimdhënia nuk është thjeshtë një grup metodash. Mësimdhënie e mirë do të thotë të përmbushësh një numër objektivash për një grup të caktuar nxënësish, një një çast kohe të caktuar të vitit shkollor. Ajo do të thotë të gesh baraspeshën midis mësimdhënies së drejtëpërdrejtë dhe drejtimit të veprimtarive të nxënësve që punojnë më vete ose në grupe. Ajo do të thotë që nxënësit të zhvillojnë aftësitë dhe strategjitë e të nxënit, në të njëjtën kohë që mësojnë edhe përmbajtjen e lëndës.

Mësimdhënësit mjeshtër e trajtojnë lëndën jo si njohuri të dhënë njëherë e përgjithnjë apo si ide të ngurosur, por si *mënyra të të diturit*. Përdorimi i mënyrave të të dituri - të të menduarit brenda lëndës, do të thotë të zotërosh një varg konceptesh dhe strategjish të bërjes së pyetjeve dhe të krijimit të njohurive.

Të menduarit *ndërlëndorë* është identifikimi a njëjtësimi i problemeve, bërja e pyetjeve të duhura, përdorimi i njohurive të duhura, gjetja e përgjigjeve të duhura, si dhe zbatimi i suksesit në masën e duhur.<sup>36</sup>

Për një ndikim pozitiv në rritjen e cilësisë së të lexuarit vlerësohet si shumë e nevojshme gjetja dhe zbatimi i atyre praktikave mësimdhënëse, premtuese dhe të promovuara mirë, që ndikojnë në përmirësimin e aftësive të leximit dhe të zhvillimit të përgjithshëm intelektual në këtë fushë. Ndonëse mësimdhënia është shumë më tepër sesa një grup strategjish, disa metoda të mësimdhënies duhet të jenë pjesë e repertorit të çdo mësimdhënësi krijues.

Sot në shkollë mësimdhënia e drejtuar në të nxënit e nxënësve kërkon që ne të dallojmë *"jo vetëm atë që di nxënësi"* por *"atë që di të bëjë"*. Për të arritur rezultat mësimdhënësit e gjuhës shqipe në veçanti dhe të lëndëve të tjera, përballen me sfida të reja për të cilat iu duhet të zhveshin petkun e metodave tradicionale të cilat orientojnë mësimdhënie me në qendër mësimdhënësin dhe t'i pasurojnë ato me metoda, teknika dhe strategji që përfaqësojnë familjen e madhe të mësimdhënies drejt të nxënit me në qendër nxënësin.

Përmes kërkimeve në fushën e të lexuarit, kanë dalë në pah strategji dhe teknika që luajnë rol në veprimtaritë që ne projektojmë në të lexuarit. Këto veprimtari bëjnë

---

<sup>36</sup> Charles Temple & Alan Crawford Crawford & Wendy Saul & Samuel R. Mathews & James Makinster, *Strategji të mësimdhënies dhe të nxënit për klasat mendimtare*, botim i projektit "Zhvillimi i mendimit kritik gjatë të lexuarit dhe të shkruarit", Tiranë, 2006, f. 10.

që truri të fillojë të nxë më mirë dhe të ruajë pjesën më të madhe të asaj që e lexon. Siç është përmendur më sipër se të lexuarit është çelës kyç i të nxënësve, ky proces kërkon të arrihet dhe promovohet përmes veprimtarive, metodave, teknikave dhe strategjive të cilat ofrojnë nxënësve tek teksti dhe e bëjnë atë që të gjejë motivim për të shpjeguar, analizuar informacionin, faktet dhe dukuritë që përcillen përmes tekstit letrar ose jo letrar. Këto aktivitete që krijohen nga gjetjet e strategjive në zhvillimin e procesit mësimor, sjellin gjallëri dhe gjithëpërfshirje të nxënësve në procesin e të lexuarit dhe të kuptuarit.

Kështu, në familjen e madhe të strategjive dhe teknikave që zbatohen gjatë procesit të të lexuarit veçojmë teknika të tilla si: Di/Dua të di/Mësova; Ditaret e të nxënësve; Të lexuarit e drejtuar - DRTA; Lexim/Përmbledhje në dyshe; Sistemi ndërveprues i shënimeve - INSERT; Rrjeti i diskutimit; Ruaje fjalën e fundit për mua, Të nxënësve me këmbim (grupet e ekspertëve); Imagjinata e drejtuar; Mendo/Puno në dyshe/shkëmbe me të tjerët; Puna me projekte; Gazetat e shkollës; Ekspozitat e murit; Minimësimi; Konferenca; RAFT; Multimedia; Ilustrimi; Shpjegimi; Të pyeturit; Eksplorimi; Investigimi; Konsolidimi; Puna në grupe të vogla; Gushkuqi rrethor; Turi i galerisë; Dora e fshehtë; Videokonferenca; Karrigia e autorit; Kuize, etj.

Në vazhdim do t'i ilustrojmë disa nga këto teknika dhe strategji se si mund të përdoren brenda një ore mësimore ku zhvillohet procesi i të lexuarit.

**DI/DUA TË DI/MËSOVA**<sup>37</sup> - shumë nxënës nuk janë lexues aktiv dhe janë të paqartë për atë që duhet të mendojnë gjatë leximit. Teknika DI/Dua të Di/Mësova i ndihmon nxënësit të aktivizojnë atë çfarë ata dinë që më parë, përpara se të fillojnë për të lexuar një detyrë të dhënë. Përdorimi i kësaj teknike i ndihmon nxënësit të bëjnë parashikime mbi atë që do të lexojnë nëpërmjet pyetjeve që dalin dhe që atyre do t'u pëlqente t'u përgjigjeshin. Kjo teknikë i ndihmon nxënësit gjithashtu të organizojnë atë çfarë kanë mësuar kur të kenë mbaruar leximin.

### Zbatimi i teknikës<sup>38</sup>

Di/Dua të di/Mësova - përfshin përdorimin e një organizuesi grafik prej tre kolonash që bëhet udhëzues i studimit të nxënësve gjatë leximit. Udhëzuesi grafik mund të përdoret si një fletë pune ose të shfaqet në tabelë ose në projektor, sipas kushteve të klasës. Zbatimi i teknikës përfshin hapat e mëposhtëm:

**Hapi 1.** Në kolonën e parë "*Di*", kërkohet që nxënësit të shkruajë atë informacion që nga leximi u duket si i njohur ose që mendojnë se e dinë lidhur me temën.

**Hapi 2.** Në kolonën e dytë "*Dua të di*", do të shkruhen pyetjet ose kërkesa të nxënësve rreth çështjeve për të cilat ata kërkojnë të dinë më tepër.

<sup>37</sup> Donna M. Olge, *A teaching method that develops active reading of expository text*, The reading Teacher, 1986, f. 564-570.

<sup>38</sup> Bardhyl Musai, *Mësimdhënia dhe të nxënësve ndërveprues*, Tiranë, 2021, f. 55-56.

**Hapi 3.** I udhëzojmë nxënësit që të kategorizojnë njohuritë dhe pyetjet e tyre, të cilat regjistrohen në një listë që titullohet *kategoritë e informacionit që parashikojmë të përdorim*.

**Hapi 4.** U kërkohet nxënësve të lexojnë përmbledhjen dhe të kërkojnë informacionin që ju përgjigjet pyetjeve të tyre ose që ndihmon në zgjerimin e të kuptuarit të tyre për temën.

**Hapi 5.** Pasi të përfundojnë leximin, kërkohet që vëmendja e nxënësve të përqendrohet në kolonën e tretë *Mësova* (çfarë kemi mësuar) pra, i pyesim nxënësit se çfarë informacioni kanë zbuluar dhe ta shkruajnë atë në ndarjen përkatëse. I pyesim nxënësit se në cilën kategori duhet të përfshihet ky informacion dhe tregoni kodin e përshtatshëm të shkronjës (D-D-M). Gjithashtu mund të përfshihen edhe kategori të reja. Nxënësit me përvojë mund ta përmbushin këtë fazë në mënyrë të pavarur, duke plotësuar një informacion të ri në një fletë pune D-D-M, por shumë nxënës do të kenë nevojë për udhëzime dhe orientime në organizimin e këtij informacioni.

### Shembulli 1.

#### D - D - M

#### Romani i shek. XX

D (Di)	D (Dua të di)	M (Mësova)
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Është lloji letrar më i lëvruar.</li> <li>- Trajton tema të lidhura me kohën kur u shkrua.</li> <li>- Trajton tema filozofike.</li> <li>-Trajton tema psikologjike.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rrymat e reja.</li> <li>- Përfaqësuesit më kryesor.</li> <li>- Teknika të reja të rrëfimit.</li> <li>- Lloje të reja brenda romanit.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- U zhvilluan rrymat e surealizmit, realizmit, realizmit magjik, realizmit socialist.</li> <li>- Teknika më të reja: përroi psikik, teoria e ajsbergut .</li> <li>- Lloje të reja të strukturës: romani cikël dhe anti romani.</li> <li>- Emrat më të njohur: Xhojsi, Kafka, Kamy, Markesi, Heminguej, Buxati etj.</li> </ul>

#### Kategoritë e informacionit që do të përdoren:

1. Vendet ku u zhvillua
2. Rrymat e reja letrare
3. Teknikat e rrëfimit
4. Temat më të lëvruara
5. Autorët kryesorë

**DITARËT E TË NXËNIT**<sup>39</sup> - janë ditare dy ose tri pjesësh, që përdoren për të nxitur nxënësit të lexojnë në mënyrë të qëllimshme, të lidhin ngushtë materialin e tekstit me kureshtjen dhe përvojat e veta. Përdorimi i kësaj teknike i bën nxënësit të reflektojnë rreth mesazheve, ideve dhe problematikave që përcjellin tema të caktuara. Është e domosdoshme që nxënësit të mbajnë shënime kur lexojnë, për shembull

<sup>39</sup> Bardhyl Musai, *Mësimdhënia dhe të nxënët ndërveprues*, Tiranë, 2021, f. 77-79.

nënvizime, citime, fragmente apo elemente dhe aspekte të tjera që duam t'i veçojmë për t'i mbajtur mend. Ato mund të jenë pyetje që na lindin, ndjenja apo komente në lidhje me pjesën.

### Zbatimi i teknikës

Për të bërë një ditar dypjesësh, hiqet një vijë vertikale në mes të fletores. Në anën e majtë shkruhen ato pjesë të tekstit që i tërheqin më shumë vëmendjen nxënësit. Nxënësit mund të shkruajnë diçka që u kujton një episod nga jeta ose përvoja e tyre, mbase diçka që i ka çuditur, ato mendime dhe opinione me të cilat nuk pajtohen, mbase diçka në lidhje me teknikën apo stilin e të shkruarit të tij, e të tjera si këto. Në anën e djathtë të fletës nxënësit shkruajnë koment për pjesën që kanë zgjedhur. Pyetjet ndihmëse për nxënësit janë:

- Ç'elemente kishte citati që i intrigoi më shumë?
- Ç'i bëri të mendonin ai citim?
- Çfarë pyetje lindin prej tij?

Në orën e leximit, ditari dypjesësh mund të përdoret gjatë orëve të diskutimit dhe analizës së përmbajtjes, komentit, ku në anën e majtë shkruhen citimet nga vepra e në anën e djathtë komenti përkatës.

**Hapi 1.** Jepet pjesa për lexim, u thuhet nxënësve që në fillim të nënvizojnë pjesët që u bëjnë përshtypje, që duan të thonë diçka apo në qoftë se kanë pyetje.

**Hapi 2.** Pas leximit dhe nxjerrjes së citimeve, u jepet kohë nxënësve të bëjnë komentet e tyre.

Citati	Komenti

Një formë tjetër ditari është edhe me tri pjesë, ku kolona e fundit i lihet mësimdhënësit për të vlerësuar, gjykuar duke dhënë mendime mbi komentin që ka bërë nxënësi.

Citim/fragment	Komenti i nxënësit	Komenti i mësimdhënësit

**Hapi 3.** U kërkohet nxënësve të tregojnë pjesët që kanë zgjedhur e të lexojnë komentet e tyre. Kur mësimdhënësi dëgjon një koment për një pjesë, mund të bëjë pyetje të mëtejshme rreth kësaj pjese.

**Hapi 4.** Në fund jepen disa komente nga vetë mësimdhënësi, këto komente duhet të jenë vetjake e jo autoritare.

Duke e krahasuar me mësimin tradicional, ditarete e të nxëniet kanë këto përparësi:

- Lexuesi ka një motiv për të lexuar, pra lexim nuk është pasiv.
- Bëhet lidhja e të lexuarit me të shkruarin.
- Lexuesi mban qëndrim kritik ndaj tekstit.

### Shembulli 1.

*Natën, deti është i tmerrshëm për ata që nuk e njohin. Por unë e dua detin. Dhe ai më do mua. Deti është si një nënë zemërgjerë. Po deshe nënën, ajo ç'nuk bën për ty. Por, po nuk e deshe, po e mërzhite, po e mashtrove, ajo të nëm dhe mallkimi i saj është shumë i rëndë. Mallkimi i nënës të zë! Mua deti kurrë s'më ka mallkuar, se unë kurrë s'jam zemëruar me të.....*

(Përleshja me peshkaqenin)<sup>40</sup>

Citim/fragment	Komenti i nxënësit	Komenti i mësuesit
Deti është i tmerrshëm për ata që nuk e njohin.	Mbase nga që s'ka ndriçim apo shtohen dallgët dhe zhurma e tyre të frikëson.	Nata është e frikshme në det, papritur mund të dalë ndonjë peshkaqen dhe ndjehesh i pambrojtur, sidomos për ata që nuk janë mësuar.
Po deshe nënën, ajo ç'nuk bën për ty.	Vërtet nëna ngjan me detin, ajo ka zemër të madhe ashtu si deti, pranon këdo.	.....

**TË LEXUARIT E DREJTUAR - DRTA**<sup>41</sup> është veprimtaria e të menduarit dhe të lexuarit të drejtuar është një veprimtari, gjatë së cilës lexuesit nxiten të mendojnë e të parashikojnë rreth asaj që lexojnë. Ata do të mendojnë gjatë kohës që lexojnë, do të parashikojnë dhe do t'i mbajnë shënim parashikimet e tyre.

DRTA<sup>42</sup> realizohet kryesisht në lëndën e leximit, zgjidhen tema, përmbajtja e të cilave ka në qendër një problem, një personazh ose një ngjarje që ndryshon papritur rrjedhë. Përdorimi i kësaj teknike mban të gjallë kureshtjen e fëmijëve deri në fund të përmbajtjes së pjesës. Ky aktivitet ndërtohet në bazë të tri pyetjeve:

1. Ç'mendoni se do të ndodhë më pas?
2. Çfarë provash keni?
3. Si ndodhi në të vërtetë?

Grafikisht kjo teknikë organizohet në këtë mënyrë:

Ç'mendoni se ka ndodhur?	Çfarë provash keni?	Si ndodhi në të vërtetë?

<sup>40</sup> <https://www.e-ucebnici.mon.gov.mk/pdf/Albanski%20jazik%207-mo2020.pdf>, f.10, shkarkuar më 8.06.2022.

<sup>41</sup> Është veprimtari e leximit dhe e të menduarit të drejtuar. Në anglisht emërtohet: **D**irected **R**eadng and **T**hinking **A**ctivity (DRTA).

<sup>42</sup> Bardhyl Musai, *Mësimdhënia dhe të nxënët ndërveprues*, Tiranë, 2021, f. 96-97.

## Zbatimi i teknikës

**Hapi 1.** Për ta plotësuar tabelën, mësimdhënësi bën pyetje të cilat e përqëndrojnë vëmendjen e lexuesve në titujt ose ilustrimet e zgjedhura. Mësimi mund të fillojë me një diskutim për titullin e librit duke u bazuar në pyetjet: "Për çfarë mendoni se bënë fjalë kjo histori/libër?. "Pse mendoni kështu?" Të gjitha parashikimet e nxënësve shkruhen në kolonën e parë të tabelës.

**Hapi 2.** Në këtë hap ka rëndësi sqarimi që do ta bëjë mësimdhënësi, sepse leximi do të bëhet me ndalesa. E rëndësishme është që të dalin pikat apo provat që tregojnë nëse parashikimet e tyre janë të sakta apo jo.

**Hapi 3.** Në këtë pikë, diskutimi vazhdon me parashikime të tjera të dhëna nga nxënësit, bazuar në leximin e tyre deri në këtë fazë, nxënësit nxjerrin provat mbështetëse të paragrafit që lexojnë dhe parashikojnë se ç'mund të ndodhë më tej në tregim. Këto veprime përsëriten derisa teksti të përfundojë.

**Hapi 4.** U kërkohet nxënësve të ndajnë me njëri-tjetrin reflektimin e tyre mbi atë që kuptuan rreth përmbajtjes së pjesë, duke u mbështetur në pyetje të formuluar për të nxjerrë problemin, zgjidhjen dhe këndvështrimin e argumentit të nxënësve.

## Shembulli 1.

### LEXIMI I DREJTUAR

#### Letërsi

Po ja! Një pasdite të hirtë në mesin e muajt tetor megjulla kishte mbuluar qytetin. Luçina si veshi dy palë geta duke iu shmangur dhomave të shërbyesve, rrëshqiti pa u ndjer në kopsht, e mbështjellë me mantel. I dukej vetja sikur gjendej në një botë të pambuktë, askush nuk e shihte. Hoqi mantelin, e fshehu rrëzë një peme, i tundi disa herë flatrat, u ngrit në ajër dhe fluturoi sipër çative.

*(E bija e mbretit dhe trëndafilat)*

Ç'mendoni se ka ndodhur?	Çfarë provash keni?	Si ndodhi në të vërtetë?
Për shkak të një magjie ose për arsye të tjera të mistershme, Luçinës i kanë dalë flatra. Ajo mund të fluturojë kudo në qiellin e krahinës së saj por vetëm natën, fshehurazi familjes.	Luçina mund të mos kthehej më në shtëpi. Ajo mund t'i humbte krahët dhe të kthehej në një njeri normal. Dhe mund të tradhëtonte të shoqin e kjo gjë të mos merrej vesh kurrë.	Luçina i humbet flatrat pasi takon dashurinë e vërtetë, sepse është një dëshirë e lashtë sa bota kërkesa e individit për liri personale.



**SISTEMI NDËRVEPRUES I SHËNIMEVE - INSERT<sup>43</sup>** - për ta bërë sa më të përdorshëm dhe të dobishëm informacionin, nxënësit duhet të vënë në funksion një sërë shprehish të të menduarit, që i bëjnë ata të aftë të zbërthejnë informacionin në mënyrë të saktë, duke e klasifikuar atë sipas njohurive që ka secili nxënës, çfarë di dhe çfarë nuk di, çfarë e ka të qartë dhe çfarë nuk e ka të qartë, çfarë informacioni zbulon se është i ndryshëm nga ai që di deri në atë moment nxënësi, pra të zbërthejë atë në ide të kuptimshme, të cilat më pas mund të shndërrohen në shprehje praktike, pra të vë në funksion të menduarit aktiv gjatë leximit.

INSERT është një metodë që i lejon nxënësit ta kontrollojnë gjallërisht shkallën e tyre të të kuptuarit gjatë leximit.

### Zbatimi i teknikës<sup>44</sup>

**Hapi 1.** Gjatë leximit nxënësit udhëzohen që të vendosin shenjat e mëposhtme:

"√" vendoset shenja "√" (kontrollo), nëse diçka që lexoni pohon atë që dini ose mendoni se dini.

"+" vendos një "+" (plus), nëse një pjesë e informacionit që ndeshni është i ri për ju.

"-" vendos një "-" (minus), nëse një ose disa prej informacioneve që lexoni kundërshton ose është e ndryshme nga ajo që dini ose mendoni se dini.

"?" vendos një "?" (pikëpyetje), nëse ka informacion që është i paqartë për ju ose ka diçka më shumë që duhet të dini rreth këtij informacioni.

Kështu, nxënësit gjatë leximit duhet të vendosin shenjat e mësipërme në anë sipas njohurive dhe kuptimit që kanë për të. Nuk është e nevojshme të shënohet çdo rresht apo ide e paraqitur, por të bëhen shenja që pasqyrojnë lidhjen e njohurive të nxënësve me informacionin e përgjithshëm. Leximi i përgjithshëm mund të përfundojë me një apo dy shenja në paragraf, disa herë më shumë e disa herë më pak.

**Hapi 2.** Pasi të përfundojë leximi i pjesës, kthehen te shoku ose shoqja që kanë pranë dhe diskutojnë për ato që kanë lexuar. Disa nga pyetjet që mësimdhënësi u drejton në këto çaste janë: *Cilat njohuri që i kishit më parë janë pohuar gjatë leximit? Çfarë informacioni të ri nxorrët gjatë leximit? A keni pyetje për to? Mund të vështroni listën ose t'i ktheheni edhe një herë pjesës që të vështroni shenjat që keni vendosur?*

**Hapi 3.** Tani, nxënësit diskutojnë pjesën duke iu rikthyer diskutimit në grup dhe e shkruajnë në letër, poster ose projektor sipas kushteve që kanë në klasë. U tërhiqet vëmendja nxënësve që të rishikojnë se në cilat prej tyre ka pasur përputhje. Ata diskutojnë mospërputhjet dhe vështrojnë nëse pjesa që kanë lexuar u jep përgjigje pyetjeve dhe paqartësive.

<sup>43</sup> INSERT - **I**nteractive **N**oting **S**ystem for **E**ffective **R**eadng and **T**hinking.

<sup>44</sup> Bardhyl Musai, *Mësimdhënia dhe të nxënëti ndërveprues*, Tiranë, 2021, f. 219-225.

**Shembulli 1.**

**Tabela INSERT**  
**Romani në shek. XIX**

•	+	-	?
Realizmi ishte drejtim letrar që mbizotëroi në shekullin XIX. U zhvillua më shumë me llojin e romanit. U përhap gjerësisht në Evropë dhe më pak në Amerikë.	Llojet e realizmit: Kritik (Balzaku) Natyralist (Zola) Psikologjik (Floberi, Çehovi) Filozofik (Xh. Elioti) Ndikimi i rrymave filozofike si: pozitivizmi, utilitarizmi, marksizmi.	Faktorët ekonomikë dhe politikë që nxitën realizmin. Fundi i idealeve të Revolucionit francez, revolucionit industrial, rënia e monarkive.	Llojet e romanit që u lëvruan nga pikëpamja e volumit të tyre. (Romani cikël ose epepe).

**RRJETI I DISKUTIMIT**<sup>45</sup> - ndërthur të katër aftësitë e gjuhës (të folurit, të shkruarit, të lexuarit dhe të dëgjuarit) dhe përfiton nga idetë e të nxënësve në mënyrë të përbashkët duke u dhënë nxënësve mundësi të shumta për të bashkëvepruar. Rrjeti i diskutimit është një teknikë e mësimdhënies gjatë së cilës bëhet organizimi grafik i informacionit. Kjo veprimtari bën që nxënësit të jenë të vëmendshëm në leximin e tekstit për të kuptuar përmbajtjen dhe idenë e tij.

**Zbatimi i teknikës**

**Hapi 1.** Përzgjidhet një pjesë që krijon për nxënësit opinione konfliktuale të veprimeve të personazhit ose që ka të bëjë me çështje polemike, a të kundërshtueshme. I përgatit nxënësit për lexim, duke aktivizuar njohuritë e tyre fillestare për pjesën e zgjedhur dhe përcakton qëllimet e tyre të leximit.

**Hapi 2.** Pasi nxënësit të lexojnë pjesën e zgjedhur, paraqit rrjetin e diskutimit dhe një pyetje për të përqëndruar diskutimin.

**Hapi 3.** I përcakton nxënësit të punojnë në dyshe për të nxjerrë anët kundërshtuese të një çështjeje. Gjatë kohës që nxënësit punojnë, u kërkon që në mënyrë të shpejtë të japin argumente të të dyja anëve të një rrjeti diskutimi të shënuar grafikisht në një fletë të bardhë dhe duke iu rikthyer leximit kur të jetë e nevojshme. Gjatë kësaj faze, theksi vihet në dhënien e argumenteve më të forta për të dyja anët e rrjetit të diskutimit. U tërheq vëmendjen nxënësve të lënë anash opinionet personale, për t'u siguruar që të dy pozicionet janë paraqitur në mënyrë të drejtë.

**Hapi 4.** Pasi nxënësit të shkëmbejnë pikëpamjet dhe t'i shkruajnë në rrjetin e diskutimit, grupo secilin prej dy nxënësve me një dyshe tjetër dhe kërkoju të punojnë për të aritur mirëkuptim mbi këtë çështje. Përfundimi i arritur nga grupi shkruhet në fund të rrjetit.

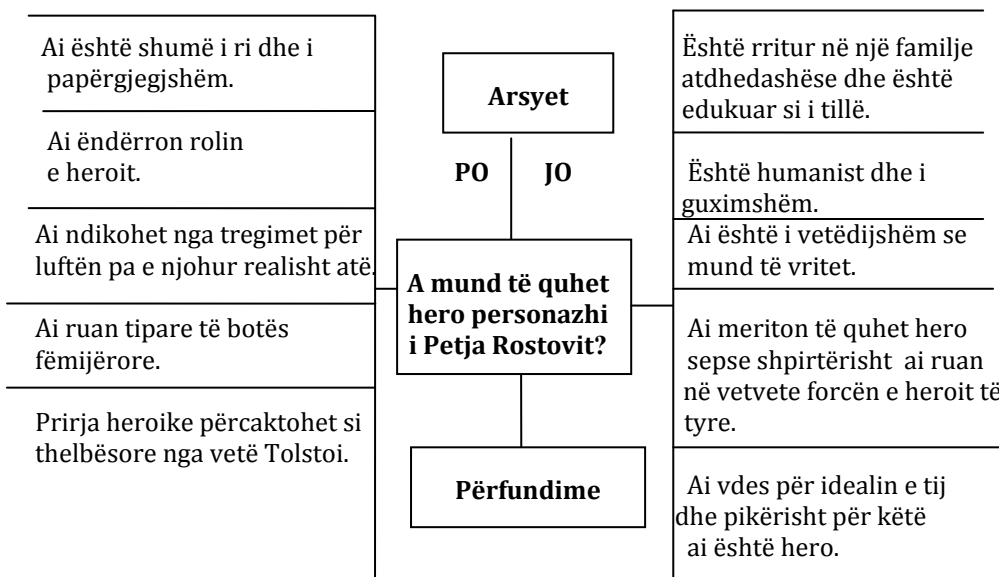
<sup>45</sup> Bardhyl Musai, *Mësimdhënia dhe të nxënës ndërveprues*, Tiranë, 2021, f. 198-204.

**Hapi 5.** Secili grup prej katër nxënësish është gati të paraqes përfundimet e tij, jepen tri minuta kohë për raportuesin e secilit grup, të arsyetojë për përfundimet e tyre, gjë që zvogëlon gjasën që grupi i fundit të mos ketë ide të reja për të ofruar kur të raportojë.

**Hapi 6.** Nxënësit janë të përgatitur për të shkruar përgjigjet personale ndaj çështjes së përqendruar. Rrjeti i diskutimit siguron një udhëzues të organizuar ndaj informacionit dhe argumenteve që mund të përfshihen në të shkruar. Kështu, nxënësit mund të zhvillojnë idetë e tyre si dhe të reflektojnë mbi diskutimet e shokëve të klasës gjatë kohës që shkruajnë për çështjen.

### Shembulli 1.

#### RRJETI I DISKUTIMIT Romani "Lufta dhe Paqja"



**RUAJE FJALËN E FUNDIT PËR MUA**<sup>46</sup> - është një teknikë që nxit nxënësit të mendohen dhe të reflektojnë rreth leximeve dhe shkrimeve të tyre. Përmes kësaj teknike krijohen mundësi për të tërhequr në diskutime nxënësit e të gjitha niveleve, por më parë ata duhet të lexojnë me kujdes për të përzgjedhur fragmente interesante. Aftësitë shkruese zhvillohen kur u kërkohet që të shkruhet një koment rreth pjesës së zgjedhur. Nxënësit mund të shkruajnë argumente pro dhe kundër idesë së zgjedhur.

<sup>46</sup> Bardhyl Musai, *Mësimdhënia dhe të nxënët ndërveprues*, Tiranë, 2021, f. 211-216.

## Zbatimi i teknikës

**Hapi 1.** Mësuesi përcakton një fragment për studim teksti, "Telegrami"- marrë nga romani "I huaji" - Albert Kamy, mund të shkëpusim fjalët: *"Sot më vdiq mamaja. Apo ndoshta dje, nuk e di. Mora një telegram nga azili. "Nëna vdiq. Varrimi nesër. Ngushëllime të sinqerta". Kjo s'do të thotë asgjë. Ndoshta ka ndodhur dje..."*<sup>47</sup>

**Hapi 2.** Kërkoni nga nxënësit që të të nënvizojnë me laps pesë fjali që ju duken më interesante për t'i komentuar. Ato duhet të jenë fjali që i habisin, i entuziasmojnë, apo u ngjallin kureshtje në mënyrë të veçantë. Shkëputeni fjalinë *"Kjo s'do të thotë asgjë"*. Shkruani mendimin tuaj në anën tjetër.

I shpërndani nga pesë fleta të vogla secilit nxënës, një fletë për secilën fjali të përzgjedhur. U kërkoni nxënësve të shkruajnë një fjali në pjesën e prapme të fletës. Në anën e kundër u kërkoni të shkruajnë komentet e tyre për këtë fjali. Për shembull fjalia *"Kjo s'do të thotë asgjë"*. Në pjesën e prapme të fletës shkruan komentin që vijon: *"Asgjë"*- nënkupton që telegrani tregon datën kur është nisur, por jo datën e vdekjes.

**Hapi 3.** Ndajeni klasën në grupe të vogla me katër ose pesë anëtar. Të gjithë nxënësit në secilin grup ndajnë një nga pesë fjalitë e tyre me anëtarët e tjerë të grupit. Nxënësi i parë i lexon fjalinë grupit dhe ndihmon anëtarët të gjejnë fjalinë në tekst. Megjithatë, nxënësit nuk i lejohet të bëjnë ndonjë koment mbi fjalinë derisa anëtarët e tjerë të grupit të japin përgjigjet e tyre. Në fakt, nxënësit kanë "fjalën e fundit" në diskutimin e fjalisë. Për shembull një nxënës shkëput nga fragmenti fjalinë: *I kërkova dy ditë leje pronarit dhe ai nuk mundi të mos m'i jepte për një arsye të tillë.* Por nxënësi nuk diskuton komentin e tij, si p.sh. *"Nesër mund të nisem në mëngjes herët për të shkuar në varrim"* por është fjala për vdekjen e nënës dhe ai mezi pret të mbërrijë atë ditë për të qëndruar gjithë natën mbi arkivolin e s'ëmës.

## RUAJE FJALËN E FUNDIT PËR MUA

1. Gjatë kohës që lexoni, vendosni një shenjë (b) me laps në pesë fjali që vijnë më pas, me të cilin ju:

- pajtoheni;
- nuk pajtoheni;
- keni dëgjuar më parë;
- e shihni interesante; ose
- dëshironi të thoni diçka.

2. Pasi të keni përfunduar leximin, shkruani secilën fjali/pohim në pjesën e përparme në fletë të veçantë.

3. Prapa secilës fletë shkruani komentin që doni të shkëmbeni me grupin tuaj rreth secilës fjali/pohim.

---

<sup>47</sup> Alber Kamy, *I huaji*, Shkup, 2008, f. 3.

Kur të takoheni me grupin:

- a) përzgjidh një anëtar të grupit, i cili të fillojë i pari.
- b) Anëtari i përzgjedhur lexon fjalinë/pohimin nga pjesa e përparme e njërës nga fletët, por nuk lejohet të bëjë ndonjë koment.
- c) Të gjithë anëtarët e tjerë të grupit, flasin për fjalinë/pohimin dhe bëjnë komente.
- d) Kur të ketë mbaruar secili koment, bën komente anëtari, i cili shkroi fjalinë.
- e) Përzgjidhet një anëtarë i dytë i grupit dhe procesi përsëritet derisa të diskutohen të gjitha fletët/skedat.

**Hapi 4.** U kërkoni nxënësve të vazhdojnë procesin, derisa secili anëtar i grupit të ketë ndarë një fjali dhe të ketë pasur "fjalën e fundit" në diskutim.

### Shembulli 1.

#### RUAJE FJALËN E FUNDIT PËR MUA

##### Letërsi

Gjatë kohës që lexojnë nxënësit kanë vendosur shenjën (√) për fjalitë e shënuara si interesante dhe se kanë dashur të shtojnë diçka.

*"Sot më vdiq mamaja. Apo ndoshta dje, nuk e di. Mora një telegram nga azili. "Nëna vdiq. Varrimi bëhet nesër. Ngushëllime të sinqerta. Kjo s'do të thotë asgjë.(√) Ndoshta ka ndodhur dje".*

Shkëpusim fjalinë: "Kjo s'do të thotë asgjë"

**Nxënësi i parë** lexon fjalinë pa bërë koment.

**Nxënësi i dytë** lexon komentin në anën tjetër të fletës "asgjë..." do të thotë se telegrami nuk e përcakton qartë ditën e vdekjes.

**Nxënësi i tretë:** "asgjë..." do të thotë që ende nuk i besohet që nëna ka vdekur.

**Nxënësi i katërt:** "asgjë". Vjen si fjali logjike pas ngushëllimit, d.m.th. atë nuk e ngushëllon më asgjë. Në fund, ai që përzgjedhi fjalinë bën komentin e tij:

**Nxënësi i pestë:** "asgjë..." asgjë nuk e ndryshon më këtë fakt. Vdekja është i vetmi realitet i tmerrshëm pa zgjidhje. Kjo fjali shpreh ndjenjën e keqardhjes së madhe për vdekjen e nënës. Kështu vazhdon procesi për të gjithë anëtarët e grupit. Këtu mbaron komenti për njërin nga pesë fjalitë. Në të njëjtën mënyrë veprohet me fjalitë e tjera.

**IMAGJINATA E DREJTUAR**<sup>48</sup> - është një strategji që i ndihmon nxënësit të përfytyrojnë kur mësojnë dhe lexojnë. T'i ndihmosh nxënësit të përfytyrojnë gjatë leximit, d.m.th. i jep jetë materialit dhe e bën më me kuptim atë. Imagjinata e drejtuar mund të përdoret ose për të përgatitur nxënësit për një lexim ose për të thelluar të kuptuarin e tyre pas leximit.

<sup>48</sup> Bardhyl Musai, *Mësimdhënia dhe të nxënësit ndërveprues*, Tiranë, 2021, f. 90-101.

## Zbatimi i teknikës

**Hapi 1.** Kur t'i përgatitni nxënësit të përdorin imagjinatën, u thoni që do të jepni udhëzime për ta, për të parë në mendjet e tyre. Mundësojani çdo nxënësi të punojë me një shok/shoqe. Sugjeroni një imazh dhe u kërkoni nxënësve të përshkruajnë për shokun/shoqen e tyre se çfarë shohin me sytë e mendjes. Ju mund të sugjeroni imazhe si Ismail Qemali në ballkon duke ngritur flamurin..... I lini nxënësit të punojnë disa çaste mbi imazhin që po formojnë përpara se të këmbëjnë atë me shokun/shoqen.

**Hapi 2.** I vini nxënësit të parashikojnë përzgjedhjen e pjesës për lexim. Theksoni se duhet t'i kushtojnë vëmendje të madhe pikturave, vizatimeve, fotografive që janë përfshirë në tekst. Në ndërkohë që nxënësit fillojnë të vënë re elementet pamorë, ata fillojnë të kuptojnë përse bëhet fjalë në tekst.

Për shebull, përpara se nxënësit në mësimin e letërsisë të trajtojnë prozën, mësuesi mund të bëjë me ta një ushtrim të imagjinatës së drejtuar për prozën.

**Hapi 3.** U thoni nxënësve të mbyllin sytë, të bëjnë disa frymëmarrje të thella dhe të qetësohen. I nxitni që të vënë në përdorim të gjitha shqisat e tyre gjatë kohës që imagjinojnë. U jepni nxënësve një mazh dhe një fjali në të njëjtën kohë dhe pushoni për disa sekonda pas secilës fjali, për t'u dhënë kohë për të përpunuar atë që po u thoni dhe për ta përfytyruar fotografinë.

Për t'i përgatitur nxënësit për një ushtrim të imagjinatës së drejtuar për pavarisinë, ju mund t'u thoni: *"Mendoni për sende që mund të gjeni në muzeun e pavarësisë në Vlorë"*.

**Hapi 4.** Kërkojuni nxënësve të ndajnë reflektimet e tyre mbi atë çfarë imagjinojnë gjatë ushtrimit. Çfarë vunë re në imagjinatën e tyre? A kanë ndonjë pyetje për atë që ata përpunuan të imagjinojnë? Kjo mund të jetë një mënyrë e mirë për t'i bërë nxënësit të shkruajnë atë që kanë përfytyruar.

**Hapi 5.** Gjatë kohës që nxënësit praktikohen në përfytyrim (imagjinatë) u kërkoni të krijojnë ushtrimet e veta të imagjinatës së drejtuar në grupe bashkëpunuese ose me shoqe/shokun dhe të përshkruajnë me radhë çfarë kanë përfytyruar kur lexojnë pjesë të tekstit.

### IMAGJINATA E DREJTUAR

#### Shpallja e Pavarësisë

Jeni në Vlorë. Është dimër i vitit 1912. Ju po qëndroni në ballkonin e një ndërtese dykatëshe. Nga ky ballkon shihet një hapsirë e gjerë. Vështroni përreth dhe shihni që kudo ka tension, emocione dhe njerëz që lëvizin. Të ftohtët dhe shiu nuk ndikuan në gëzimin e asaj dite.

Nga të katër anët e vendit vinin mesazhe, urime.

Zgjidhja më e drejtë e çështjes shqiptare në vitin 1912, kur Perandoria Osmane po merrte tatëpjetën, ishte Shpallja e Pavarësisë.

Shpallja e Pavarësisë ishte fryt i luftës dhe përpjekjeve të popullit shqiptar në shekuj.

Shpallja e Pavarësisë përbën një nga ngjarjet më madhore në historinë tonë kombëtare.

**TË NXËNIT ME KËMBIM (grupet e ekspertëve)**<sup>49</sup> - i përfshin nxënësit në leximin e pjesëve të ndryshme të përzgjedhura dhe pastaj të këmbajnë atë që kanë mësuar me grupin apo me gjithë klasën. Detyrat e leximit mund të ndahen midis anëtarëve të grupit, kështu që disa nxënës mund të marrin materiale më të vështira se sa nxënësit që kanë shprehur të tilla më të pakta.

### Zbatimi i teknikës

**Hapi 1.** Ndajeni tekstin në tri deri në pesë pjesë. Përcaktoni disa nga materialet të lidhura me tema të vlefshme dhe interesante të diskutuara në mësim. Merrni parasysh shprehjet e nxënësve që do të përfshihen në ushtrim dhe nëse është e nevojshme, mbledhni pjesë të teksteve të përzgjedhura me shkallë vështirësie të ndryshme. Çdo artikull ose pjesë duhet të jetë e shënuar me qëllim që t'i ndihmojë nxënësit gjatë leximit.

**Hapi 2.** Organizoni nxënësit në grupe bashkëpunuese, nga katër deri në gjashtë nxënës, sipas numrit të pjesëve të përzgjedhura të vlefshme për t'u përcaktuar si detyrë. Secili anëtarë i grupit është përgjegjës për të lexuar një pjesë. Përgatitni fletën e ekspertit që do t'i ndihojë nxënësit të bëhen ekspert kur të bëjnë përmbledhjen e një pjesë të tekstit.

**Hapi 3.** Përdorni fletë me numra, për të krijuar grupet fillestare. Më pas grupet e ekspertëve fillojnë studimin. U kërkoni nxënësve të lexojnë në mënyrë të pavarur pjesët e përzgjedhura. Për pjesët e fotokopjuara, i nxisni nxënësit të nënvizojnë informacione të rëndësishme për t'i shkëmbyer me grupin. U kërkoni nxënësve të shkruajnë në formën e shënimeve ose të ndjekin një skicë grafike të mbajtjes së shënimeve për të nxjerrë koncepte të rëndësishme nga leximi i tyre.

**Hapi 4.** U kërkoni nxënësve të mbledhen bashkë dhe të lexojnë në fillim në heshtje pjesën që u është caktuar si detyrë. Kështu, ata mund të krahasojnë shënimet dhe të diskutojnë koncepte dhe informacione të rëndësishme. U kërkoni anëtarëve të grupit të analizojnë informacionin e mbledhur nga çdo anëtarë të cilin do ta bashkëojnë në një përmbledhje tërësore të çështjeve kryesore. Më pas ata diskutojnë përfundimet e tyre, përmbledhin, shprehin mendime, kërkojnë shpjegime, gjithnjë brenda grupit të tyre të ekspertëve dhe vendosin për mënyrën se si do t'ua shpjegojnë këtë pjesë të tjerëve kur do të shkojnë në grupin fillestar.

**Hapi 5.** Më pas të gjithë nxënësit që kanë të njëjtin numër, pra ekspertët raportojnë në grupet fillestare për të bërë përmbledhjen dhe për të shpjeguar pjesët më të rëndësishme të pjesës së tyre të tekstit. Pjesa tjetër e grupit është e gatshme të mësojë informacionin e ri, i cili do të vlerësohet gjatë analizës së kësaj teme mësimi.

---

<sup>49</sup> Bardhyl Musai, *Mësimdhënia dhe të nxënët ndërveprues*, Tiranë, 2021, f. 239-248.

**Shembulli 1.****GRUPET E EKSPERTËVE****Metamorfoza**

Ndajeni tekstin në katër deri në pesë pjesë. Përcaktoni disa nga materialet që lidhen me tema të vlefshme dhe interesante të diskutuara në mësim. Merrni prasysh shprehitë e nxënësve që do të përfshihen në ushtrim dhe nëse është e nevojshme, mblidhni pjesë të teksteve të përzgjedhura me shkallë vështirësie të ndryshme. Në një orë letërsie të shek. XX, në arsimin e mesëm të lartë, mësuesi mund të mbledh burime të ndryshme për studim teksti nga "Metamorfoza": *kur një mëngjes Gregor Zamza u zgjua pas ëndrrash të trazuara vuri re se në krevat qe shndërruar në një kandërr të përbindshme.....*<sup>50</sup>

Grupeve të ekspertëve u shtrohen këto pyetje:

- Cili është efekti stilistikor në përshkrimin e regjimit të pandryshuar të G. Zamzës pas shndërrimit?
- Po efekti që shkakton arsyetimi i Gregorit për metamorfozën e tij?
- Si jepet gërshetimi i elementit të zakonshëm me atë të pazakontë. Tronditja që shkakton te lexuesi metamorfoza e Gregorit?

**PARASHIKIMI ME TERMA PARAPRAKË**<sup>51</sup> - përdoret për të nxitur kureshtjen për të lexuarit aktiv, për të zhvilluar imagjinatën dhe për një kuptim më të mirë të informacionit të ndërtuar gjatë leximit. Në këtë metod lexuesi vendoset në rolin e një zbuluesi me një gjëagjzë që dëshiron të zgjidhë. Termat e dhënë zakonisht katër deri në gjashtë, mund të jenë terma të rëndësishme gjatë mësimin, të zgjedhur për të bërë të mundur një parashikim paanshmërisht të saktë, por pa "nxjerrë jashtë" sekretin e tregimit apo mësimin. Për këtë arsye termi kyesor nuk jepet, ai fshihet.

Është mirë që veprimtaria parashikuese të paraprihet me një situatë njohëse për temën e mësimin. Qëllimi i dhënies së këtij informacioni të shkurtër njohës është kufizimi i parashikimeve të nxënësve brenda pëmbajtjes, meqenësë parashikimet që janë shumë larg kontekstit mund ta çorjentojnë lexuesin, më shumë se sa ta ndihmojnë atë.

**Zbatimi i teknikës**<sup>52</sup>

**Hapi 1.** Mësimdhënësi u shpjegon nxënësve se do t'ju kërkohet të lexojnë një rrëfim të njohur popullor. Ju do të paraqisni katër terma që hasni gjatë leximit. Çdonjëri duhet të përfytyrojë një histori që u sjellin ndër mend këto fjalë: mosketier, maskë, karnavale, kostum. U jepet kohë pesë minuta të mendojnë nxënësit.

<sup>50</sup> Frac Kafka, *Metamorfoza*, Tiranë, 2010, f. 3.

<sup>51</sup> Metoda e parashikimit me terma paraprakë është zhvilluar nga dr. Dorsi Hemend (Dorsey Hammond) i Universitetit të Oukleandit, Miçigan, SHBA.

<sup>52</sup> Bardhyl Musai, *Mësimdhënia dhe të nxënëti ndërveprues*, Tiranë, 2021, f. 128-139.



**Hapi 2.** U kërkohet nxënëve të kthehen nga shoku/shoqja ngjitur dhe të shkëmbejnë idetë e tyre. U kërkohet nxënësve dy ose tri hamendësime të asaj që ata mendojnë se do të ndodhë. Sugjerohet që të gjithë nxënësit të flasin gjatë fazave të ndryshme të mësimt.

U kërkohet nxënësve të lexojnë tregimin që përmban katër fjalët e lartpërmendura dhe do t'i kushtojnë vëmendje se si përputhet ajo që kishin menduar me atë të tregimit.

**Hapi 3.** Lexohet tregimi në dyshe. Dëgjoen dy ose tri prej parashikimeve që pjesëmarrësit mendojnë se do të ndodhin. E rëndësishme është mbajtja e shënimeve nga mësimdhënësi, pasi nxënësit kuptojnë se puna që kryejnë kërkon seriozitet dhe do të dëgjoet me vëmendje nga shokët dhe mësimdhënësi. Nxënësit e vizatojnë një tabelë të këtillë:

PJESA E PARË		
Çfarë mendoni se do të ndodhë?	Çfarë provash keni?	Çfarë ndodhi?
PJESA E DYTË		
Çfarë mendoni se do të ndodhë?	Çfarë provash keni?	Çfarë ndodhi?
PJESA E TRETË		
Çfarë mendoni se do të ndodhë?	Çfarë provash keni?	Çfarë ndodhi?

**Hapi 4.** Kur dyshet arrinë te ndalesa e parë e tregimit, duhet të ndalojnë leximin dhe të parashikojnë për një minutë se çfarë mendojnë. Pastaj në kolonën e titulluar "*Çfarë mendoni se do të ndodhë?*" të pjesës së parë, shkruajnë parashikimin e tyre. Ata duhet të mbajnë shënime edhe për provat që kanë gjetur në pjesën e parë dhe që i kanë shtyrë të bëjnë parashikimin e tyre duke i shkruar ato në kolonën përkatëse.

#### **(Ndalesa e parë)**

Më pas nxënësit lexojnë deri te ndalesa e dytë dhe, kur të kenë arritur aty, të shqyrtojnë parashikimin që kishin bërë, të shkruajnë shkurtimisht se çfarë ndodhi vërtet në kolonën përkatëse të pjesës së parë.

#### **(Ndalesa e dytë)**

Pastaj të parashikojnë se çfarë do të ndodhë që këtej e tutje, ta shkruajnë parashikimin e ri, si dhe sprovat që kanë gjetur për të në hapësirat përkatëse të pjesës së dytë. Pastaj duhet të vazhdojnë leximin, të kontrollojnë parashikimin me atë që ndodhi vërtet në tregim dhe ta shkruajnë në hapësirën përkatëse të tabelës. Kjo është koha kur nxënësit konfirmojnë parashikimet e tyre.

#### **(Ndalesa e tretë dhe e fundit)**

**Hapi 5.** Në këtë fazë nxënësit diskutojnë çështjet që janë përgatitur paraprakisht.

Detyra e mësuesit është: krijon një skemë të vendosjes së nxënësve dhe shënon shkurt përgjigjen e secilit mbi të, nxit shkëmbimet ndërmjet nxënësve: në qoftë se dikush jep përgjigjen A dhe një tjetër përgjigjen B, mund të kërkohet një person i tretë të thotë se me cilin mendim është dhe pse. Ose mund t'i kërkohet personit B që t'ia drejtojë përgjigjen e tij/saj personit A: ku nuk janë të njëmendjeje dhe pse?

Më pas mësuesi nxit nxënësit të sqarojnë ose të argumentojnë përgjigjet e tyre. Në këto moment mësuesi nuk duhet të përkrah një përgjigje mbi një tjetër, kërkon vetëm sqarime dhe shmang përgjigjet "autoritare". Këtu kërkohet liri mendimesh nga nxënësit. Përsëriten argumentet herë pas here. Pyeten vazhdimisht nxënësit nëse kanë diçka për të shtuar. Mësimdhënësi duhet të tregohet i vëmendshme që të ndjekë pyetjet e nxënësve kur dalin pyetje të mira. Është mirë që të pritët që secili nxënës të thotë përgjigjen për pyetjen e bërë.

### Shembulli 1.

## PARASHIKIMI ME TERMA PARAPRAKË

### Lufta dhe paqja

*"Kur isha pesë vjeç, njëherë im vëlla më tha se dinte një të fshehtë, të cilën po ta zbulojë, i bëje njerëzit të lumtur. Nuk do grindeshim më kurrë, do e donim më shumë njëri-tjetrin. Kjo e fshehtë ishte një shkop magjik, që gjendej në korijen tonë... Ashtu si atëherë, edhe sot e besoj që është ky shkop magjik, ai do ua sjellë njerezve të mirën dhe do ta zhdukë të keqen, njerëzit atë do ta gjejnë..."<sup>53</sup>*

Fragment nga tema: Lexim nga "Lufta dhe paqja" diskutim mësikor, një nga thëniet e L. Tolstoj, (Letësi Botërore, arsimit të mesëm të lartë, viti III).

Në një orë letërsie në një temë për Tolstoj, thënia e këtij fragmenti do ta vendoste nxënësin në rolin e zbuluesit të thënies së sipërme.

Në një orë të tillë në vitin e tretë mësuesi mund të shënojë në tabelë termat si:

- kryevepër, roman historik
- luftë kundër ushtrisë franceze
- viti 1805
- kryengritje e Dekabristëve

(Mendohet se nxënësit e kanë lexuar më parë kryeveprën "Lufta dhe Paqja". Edhe në këtë rast nxënëve u jepet detyrë të krijojnë një mendim duke u mbështetur në këto terma. U jepet kohë për pak minuta të mendojnë në mënyrë individuale. Mendimi i dhënë nga nxënësit mund të jetë:

Unë e kam lexuar këtë kryevepër të Tolstoj, bëhet fjalë për romanin "Lufta dhe paqja", i cili është roman historik ku tregohet lufta e popullit rus kundër ushtrisë franceze me në krye Napoleon Bonapartin. Ngjarja fillon në vitin 1805 dhe arrinë kulmin në 1812, me betejën e Borodinës...

<sup>53</sup> Leon Tolstoj, *Lufta dhe paqja*, Tiranë, 2017, f. 231.

**RAFT**<sup>54</sup> - teknika RAFT është një teknikë e cila përdoret zakonisht për të kryer punë me shkrim në forma të ndryshme. Nxënësit ndahen në grupe dhe u kërkohet të shkruajnë për një temë të caktuar, por jo të gjithë grupet shkruajnë në të njëjtën mënyrë. Ato mund të shkruajnë për të njëjtën temë, por në mënyra të ndryshme.

Le ta ilustrojmë se cilat hapa duhet t'i ndjekin nxënësit gjatë realizimit të teknikës RAFT. Tema e punës me shkrim është: "Në ndihmë të fëmijëve të varfër".

Mësimdhënësi jep këto detyra:

Grupi I: Të shkruajnë një ese me temën: "Një botë pa skamje dhe varfëri për fëmijët".

Grupi II: Një letër presidentit të Amerikës me temë: "Nuk duam të shohim më fëmijë mes luftrave".

Grupi III: Rishikimi i kartës për të Drejtat e Fëmijëve.

Grupi IV: Një tekst proteste për fëmijët që e kanë braktisur shkollën.

Grupi V: Një kërkesë Ministrisë së Arsimit për fëmijët e ngujuar.

Rëndësia e kësaj teknike është se nxënësit shkruajnë në mënyra të ndryshme për të njëjtën temë. Për të mos e përsëritur të njëjtin informacion, në vazhdim nuk do ta japim modelin se si duket në praktikë zbatimin e teknikës mësimore RAFT, meqenëse këtë teknikë e kemi shfrytëzuar në kapitullin e katërt të librit, tek analiza që i kemi bërë përmbledhjes me poezi "Për ty".<sup>55</sup>

**DIAGRAMI I VENIT**<sup>56</sup> - është një teknikë me anë të së cilës evidentohen të përbashkëtat dhe dallimet midis dy koncepteve, dukurive, historive, personazheve etj. Dy pyetjet mbi të cilat ndërtohet Diagrami i Venit janë: *Cilat janë të përbashkëtat ndërmjet...? Po ndryshimet ndërmjet tyre?*

Diagrami i Venit ndërtohet me ndërprerjen e dy ose më shumë rrathëve. Mund të përdoret për të bërë kontrastimin e ideve dhe duke treguar njëkohësisht të përbashkëtat që ato kanë me njëra-tjetrën. Diagrami i Venit përdoret kryesisht gjatë fazës së reflektimit. Nëpërmjet kësaj teknike, nxënësit zbulojnë tiparet e përbashkëta, dallimet midis koncepteve të ndryshme si dhe mbajnë qëndrime personale lidhur me to.

Përvoja ka treguar se mund të përdoret në çdo lëndë, pothuajse në çdo orë mësimi. Veprimtaria zgjat 10-20', por është në varësi të specifikave lëndore, moshave dhe të kohës së përgjithshme në dispozicion të orës së mësimi.

Duke mos dashur edhe në këtë rast të bëjmë përsëritjen e informacionit, nuk do ta japim modelin se si duket etapa e reflektimit të orës mësimore me zbatimin e

<sup>54</sup> Mimoza Gjokutaj & Florenca Saliaj, *Teksti i mësuesit Gjuha shqipe 6*, Tiranë, 2007, f. 26.

<sup>55</sup> Shih f. 118.

<sup>56</sup> Mimoza Gjokutaj & Florenca Saliaj, *Teksti i mësuesit Gjuha shqipe 6*, Tiranë, 2007, f. 26.

teknikës së Diagramit të Venit, meqenëse këtë teknikë e pasqyruam në kapitullin e katërt të librit gjatë analizës së përmbledhjes me poezi "Për ty".<sup>57</sup>

Nga sa u tha më lartë rreth teknikave dhe strategjive mësimore mund të përfundojmë se me ndihmën e këtyre teknikave krijohen mundësi për të tërhequr në diskutime nxënësit e të gjitha niveleve. Këto strategji dhe teknika bëjnë që truri të fillojë të nxë më mirë dhe e ruan pjesën më të madhe të asaj që lexon. Përdorimi i gjerë i tyre në orë të caktuara mësimi qofshin këto gjuhë apo lëndë të tjera, sjellin rezultate që na befasojnë në arritjet e nxënësve. Pranohet dhe nga mësuesit se duke përdorur këto risi, cilësia e të nxënit rritet 15-20%.

---

<sup>57</sup> Shih f. 135.

## 2. LEKTYRA SHKOLLORE

### 2.1. KUPTIMI DHE RËNDËSIA E LEKTYRËS SHKOLLORE

Ekzistojnë shumë kriterë përmes të cilave përcaktohet cilësia e librit. Që nga çasti kur kemi marrë në dorë librin e parë me ilustrime në, në çdo tekst të ri të lexuar e përsosim shkathësinë e të lexuarit. Njëra nga lëndët bazë gjatë shkollimit fillor dhe të mesëm, që përfshin sasi më të madhe orësh dhe që e ka mundësinë më të madhe ta përsos shkathësinë e të lexuarit është lënda e gjuhës shqipe dhe letërsisë. Brenda kësaj lënde, mes tjerash është përcaktuar edhe lektyra si fushë më vete për t'u punuar, fushë e cila i detyron nxënësit të lexojnë një tërësi librash të përcaktuara sipas plan-programit mësimor, ku profesionistët e zgjedhin sipas moshës, duke e vlerësuar që ajo do t'ju ndihmojë nxënësve për zhvillimin intelektual të tyre. Pësia, kësaj fushe i shtohet edhe me karakterin plotësues të programit, nëpërmjet saj nxënësit njihen edhe me veprat e autorëve të tjerë që nuk janë të planifikuar në plan-program dhe në këtë mënyrë i plotësojnë njohuritë e tyre të përgjithshme gjuhësore, letrare dhe kulturore.

Lektyra shkollore dhe puna mësimore me të kanë traditë të gjatë në shkollat tona, në plan-programet bashkëkohore të gjuhës amtare për të gjitha ciklet e shkollimit duke filluar nga klasa I-XII, lektyra shkollore është konceptuar si lëmë i posaçëm i lëndës mësimore, me përmbajtje dhe orë të veçanta mësimore, gjë e cila e bën të radhitet në plan-programet e vendeve me sistem të avancuar të arsimit. Paralelisht me këtë është formuluar edhe qëllimi i mësimin të gjuhës amtare, ku një nga detyrat kryesore është, se nxënësit duhet të fitojnë bazë gjuhësore dhe kulturë letrare që nga shkrim-leximi e deri të zhvillimi i dashurisë ndaj librit në përgjithësi.

Në literaturën metodike kushtuar gjuhës amtare, në plan-programet e mësimin të saj, kështu edhe në enciklopeditë pedagogjike hasim në emërtime dhe interpretime të ndryshme të këtij nocioni. Në terminologjinë pedagogjike termi lektyrë përdoret me një domethënie specifike që vërtetohet edhe me përdorimin e emërtimeve të shumta si: lektyrë letrare, lektyrë shkollore, lektyrë shtëpiake, lektyrë e detyrueshme, lektyrë e zgjedhur etj. Me përdorimin e këtyre emërtimeve synohet të bëhet kufizimi dhe distancimi nga veprat e tjera letrare që i lexojnë nxënësit, por të cilat nuk janë të parapara si lektyra.

Nocioni **lektyrë shkollore** rrjedh nga latinishtja (*lektura* - të lexuarit dhe redaktura gjuhësore e teksteve në dorëshkrim), ndërsa në interpretimin tekstual metodik ka domethënien e leximit shkollor. Pavarësisht mendimeve dhe trajtimeve dualiste që ekzistojnë mes emërtimeve, jemi përcaktuar për emërtimin *lektyrë shkollore*, meqenëse lektyra shkollore zhvillohet në shkollë nën udhëheqjen e

arsimtarit dhe lektyra shtëpiake zhvillohet në shtëpi, në formë të punës së pavarur të nxënësit. Lektyra shkollore e ka rolin, vendin dhe funksionin e saj edukativ, që lidhet me leximin e saj në relacionin shkollë-shtëpi, sepse gjatë procesit mësimor gjysmëditor në shkollë, nxënësi kurrsesi nuk mund ta lexojë tërë lektyrën në shkollë, por duhet patjetër ta vazhdojë edhe në kushte familjare. Lektyra shkollore zhvillohet në kontinuitet kohor didaktikë-metodik, fillon në klasë, vazhdon në kushte familjare dhe përfundon në klasë, kjo do të thotë se për ndërtimin e objektivave edukative të veprës letrare janë përgjegjës dhe duhet të përgatiten mësimdhënësi, nxënësit dhe prindërit e tyre. Nxënësit dhe prindërit, duhet të informohen me kohë, zakonisht në mbarim të vitit shkollor, se cilat vepra letrare duhet të lexohen, si mund të sigurohen dhe si duhet të lexohen ato gjatë vitit vijues shkollor, duke filluar nga pushimet verore. Çështja e fundit duhet të ushtrohet në klasë në mënyrë intensive dhe sistematike.

Kur bëhet fjalë për aspektin teorinë dhe metodikën të punës mësimore me lektyrën shkollore, mund të themi se ajo është mjaft e mangët edhe pse ka traditë të gjatë në shkollat tona. Për fushën e lektyrës nuk është shkruar shumë edhe pse theksohet vazhdimisht kur flitet për problemet e mësimin të gjuhës dhe letërsisë në shkollë fillore e në atë të mesme. Realizimi i saj në mësim as në mënyrë të organizuar dhe as në mënyrë metodike në të shpeshtën e rasteve nuk i tejkalon format tradicionale të punës dhe se akoma përballë sferave të tjera mësimore nuk gjenden lehtë rrugët për përshtatjen e shpejtë dhe funksionale të saj me nevojat e praktikës shkollore.

Me qëllim që t'i ndihmohet avancimit të kuptimit mbi vlerën e punës së qëlluar me lektyrën shkollore, duhet marrë në konsideratë, se lektyra është ai komponent i programit, që kur të zhvillohet drejt e mirë prej mësimdhënësit, zgjon te nxënësit ndjenja estetike, sjell njohuri të reja, zhvillon aftësinë e të menduarit e të folurit, plotëson e formon kulturën letrare dhe atë të përgjithshme të nxënësve dhe veçanërisht fisnikëron jetën e tyre të brendshme. Pra, mësimdhënësi duhet të jetë i vetëdijshëm se cila vepër letrare përkon me moshën e nxënësve, cila ka subjektin e vetë, stilin e vetë, vlerat e veta edukativo-arsimore, dinamikën e leximit dhe interpretimit, gjithashtu ka edhe qasje specifike didaktike-metodike të shtjellimit të saj. Andaj, duhet t'i kushtojë rëndësi përgatitjes dhe motivimit të nxënësve për leximin e kujdesshëm të saj.

Mësimdhënësi është faktor vendimtar që i udhëzon nxënësit për mënyrën e leximit të veprës, natyrisht pasi ta ketë lexuar edhe studiuar vetë ai, përcakton kohën e leximit të veprës, përcjell procesin dhe cilësinë e leximit të veprës dhe në kohë të caktuar, në bashkëpunim me nxënësit, i qaset shqyrtimit të vlerave të saj artistike dhe edukative. Leximi i veprës para kohe ndihmon zhvillimin e kulturës së përgjithshme të nxënësit, por jo si dhe sa duhet të kulturës së leximit dhe kulturës nga letërsia për të cilën është e përcaktuar lektyra shkollore. Leximi i suksesshëm i lektyrës shkollore, duhet të ushtrohet në mënyrë të studiuar, sistematike dhe të përshtatshme. **Fillon** që nga klasa e dytë e shkollës fillore, me ushtrime e lexim logjik, të natyrshëm dhe ekspresiv, **me të kuptuarit dhe me riprodhimin** e vetëdijshëm të përmbajtjeve të pjesëve të zgjedhura të lexuara nga poezia dhe nga proza, **vazhdon** me njohjen e

lidhjeve ndërmjet përmbajtjes-ngjarjes, personazhit dhe kushteve e rrethanave në të cilat jetojnë dhe të cilat synojnë t'i ndryshojnë, **thellohet** me njohjen e tipareve psiko-fizike të personazhit dhe të vlerave etike të mesazhit të pjesës që lexohet **dhe ngritët** në nivel më të lartë, duke i motivuar dhe angazhuar nxënësit të lexojnë, në fillim libra të ilustruar, pastaj përmbledhje poezish dhe tregimesh deri në leximin e pavarur dhe interpretativ të veprës letrare tërësore.

Në këtë vazhdë, termi *lektyrë* duhet kuptuar si kategori pedagogjike, që të mund ta përfitojë dimensionin e vërtetë pedagogjik ajo duhet të jetë në funksion të detyrave konkrete edukative-arsimore të shkollës dhe të mësimin të gjuhës amtare. Për këtë qëllim, është e domosdoshme që gjatë përcaktimit të përmbajtjes së saj të nisët nga thelbi - nxënësi. Ai është subjekt kryesor, të cilit i është kushtuar lektyra. Lektyra është vendosur në funksion të zhvillimit të tij të përgjithshëm intelektual dhe emocional. Ora e lektyrës duhet t'i udhëzojë dhe aftësojë me sukses nxënësit që të mund të lexojnë, të kuptojnë, të përjetojnë, ta gjejnë veten në botën që ndeshin në veprat që lexojnë dhe pozitivisht ta formojnë personalitetin e tyre të ri.

Në faza të ndryshme të zhvillimit të tyre nxënësit i kaplon një kureshtje dhe mosqetësi intelektuale që është pasojë e interesimit të pyetjeve të shumta dhe të llojllojshme. Përgjigjet e këtyre pyetjeve ata i marrin ose nga procesi edukativo-arsimor gjatë orëve të lëndëve dhe klasave të ndryshme ose nga librat që i lexojnë jashtë shkollës, në shtëpi. Megjithatë, këtë mund t'ua servojnë vetëm librat e mirë. Këto janë ato vepra të zgjedhura nga një grup specialistësh, të cilët e kanë marrë në konsideratë moshën e nxënësve dhe në bazë të sajë kanë përcaktuar titujt (vepra) që kërkojnë një trajtim të veçantë në orën e lektyrës.

Nxënësit, nën udhëheqjen profesionale të mësimitdhënësit të lëndës së gjuhës amtare, duhet të aftësohen që të mund t'i kuptojnë porositë e autorëve dhe ta kuptojnë vizionin e tyre për botën. Sipas mënyrës se si nxënësit do të mund ta konceptojnë botën, në atë mënyrë ata do mund ta kuptojnë se cili libër e përmbush interesimin dhe kureshtjen e tyre, cili u ndihmon t'i demonstrojnë shprehitë e tyre mjeshtrorë të gjuhës dhe stilit të shkrimtarit dhe cili u jep mundësi të formojnë marrëdhënie kritike drejt mënyrës së trajtimit të problemeve jetësore që shkrimtarët i paraqesin në veprën letrare.

Nga sa u tha më lart mund të konstatojmë se, edhe pse ende nuk jemi të kënaqur me gjendjen e fondit letrar në shkollat tona, nuk duhet të nënvlerësojmë faktin e padyshimtë që tashmë kemi një fond mjaft të pasur librash në gjuhën shqipe, origjinale dhe përkthimesh dhe problemi nuk duhet të kërkohej nëse ka libra për të lexuar, por në çfarë dhe si duhet lexuar. Detyra jonë fisnike është t'i udhëzojmë nxënësit, të lexojnë letërsi artistike, të kuptojnë, përjetojnë dhe vlerësojnë si një lloj arti, si art i gjuhës. Duke pasur parasysh të gjitha këto, është e nevojshme t'i qasemi kësaj çështjeje me gjithë përvojën dhe aftësitë e fituara, të planifikuara dhe me dashurinë dhe ta vendosim në seriozitetin e saj të plotë. Dhe kjo, përvojë, neve na mëson se duhet të kujdesemi njësoj si për përmbajtjen ashtu edhe për anën formale të çështjes.

Pra, leximin duhet ta konsiderojmë si njërin prej aktiviteteve më të rëndësishme të njeriut bashkëkohor, sepse përmes leximit nxënësi njoftohet me ide të reja, arsimohet dhe zbavitet njëkohësisht, mirëpo nuk mund ta mohojmë faktin se pas gjithë këtij bumi të madh elektronik, pas gjithë kësaj që kanë shpikur rrjetet sociale është vështirë të kërkohej realizimi në masë të madhe i këtij procesi, por mbetemi me shpresën se libri është burim i vetëm i formimit intelektual të çdo individi dhe mjet i pazëvendësueshëm njohurish.

## **2.2. ROLI DHE FUNKSIONI EDUKATIV-ARSIMOR I LEKTYRËS SHKOLLORE**

Në suaza të formave të ndryshme të punës mësimore, lektura shkollore për nxënësit paraqet njërën nga ato baza në të cilën mund të realizohen në mënyrë efikase shumë detyra edukativo-arsimore dhe të cilat në mënyrë metodike e përmbushin punën e përditshme shkollore. Marrë parasysh vlerën e madhe edukative dhe arsimore që ka leximi, mësimdhënësi duhet t'i kushtojë kujdes të madh në orën e mësimi. Në mësimin e leximit, qoftë brenda orës së gjuhës shqipe dhe letërsisë, qoftë gjatë orës së analizës dhe interpretimit të lekturës shkollore, nxënësit do të mësohen të lexojë me vetëdije dhe ekspresion dhe do të bëhen të zotët të nxjerrin nga çdo copë e lexuar thelbin e saj e të dinë të deklamojnë vjersha dhe dialogje. Leximi duhet ta bëjë të folurin e fëmijëve sa më të përsosur, të pasurojë fjalorin e tyre dhe frazeologjinë e bukur, këndej del edhe nevoja që nxënësit të mësojnë përmendësh copa të shkrimtarëve të mëdhenj, vjersha dhe përralla të zgjedhura.

Veç kësaj, leximi i lekturave duhet të edukojë të menduarit dhe ndjenjat e fëmijëve. Mësimi i leximit arrin të pasurojë dhe të sqarojë përfytyrimet e fëmijëve dhe të zhvillojë imagjinatën e kujtesën, prandaj duhen vënë në përdorim të gjitha mënyrat pedagogjike, për një përvetësim logjik të lëndës së dëgjuar, të lexuar drejtpërdrejtë a heshtazi, duke e ndarë lëndën, kur është e gjatë, në pjesët e veta logjike.

Copat e leximit që paraqiten në mënyrë të përsosur, vënë në lëvizje kompleksin e gjallë të ndjenjave të fëmijëve, po të mos ia dal në krye kësaj pune, mësimi i leximit s'ka vlerë: *"Njeriu pa emocione, nuk mund të luftojnë për asnjë ide; për të luftuar është e domosdoshme të duam atë për të cilën luftojmë dhe të urrejmë atë kundër së cilës luftojmë"*.<sup>58</sup> Kjo gjë nuk mund të konkretizohet pa ditur se ç'ndjenja dhe cilësi do të zhvillojmë te fëmijët. Mësimdhënësi duhet t'u zhvillojë fëmijëve: dashurinë ndaj atdheut, zotësinë në punë, disiplinën, thjeshtësinë, cilësinë për të thënë të vërtetën, guximin, dashurinë për njëri-tjetrin, respektin për më të mëdhenjtë dhe kujdesin për më të vegjlit. Ndryshe thënë leximi i veprave të planifikuara si lektura shkollore synon të formojë vlera humane te nxënësit, të vendos sistem të vlerave të

---

<sup>58</sup> Enti i Teksteve dhe i Mjeteve Mësimore i Krahinës Socialiste Autonome të Kosovës, *Metodika e gjuhës amtare për shkollën normale dhe për mësuesit e shkollës fillore*, Prishtinë, 1963, f. 107.



përshtatshme për njeriun bashkëkohor, si dhe për vlerësimin e të mirës dhe të bukurës.

Përkitazi me këtë mund të themi, se roli dhe funksioni i leximit të lektyrës shkollore ka rëndësi të madhe për mësimin e gjuhës amtare në shkollën, për drejtshkrimin, drejtshqiptimin, për kulturën gjuhësore e letrare, sepse këtu hidhen themelet, krijohen dhe kultivohen shprehjet e të lexuarit. Si njohuritë e gjuhës dhe të stilit, ashtu edhe konceptet letrare të marra në orët e rregullta në procesin e punës mësimore, nxënësit do të mund të kontrollojnë dhe plotësojnë me anë të shembujve konkretë të krijimeve të shkrimtarëve të përzgjedhur. Pra, leximi i veprave letrare (lektyrave) padyshim ndikon në pasurimin e kulturës gjuhësore.

Leximi i pavarur në shtëpi ose gjatë mësimin përshkruan dhe ka për qëllim:

- ✚ arritjen e një shkalle të caktuar të arsimimit letrar;
- ✚ zhvillimin e kulturës së leximit;
- ✚ zhvillimin e aftësisë krijuese të nxënësit;
- ✚ zhvillimin e shijes letrare dhe ndërtimin e vizionit mbi botën.

Lektyra shkollore zë një vend të rëndësishëm në programin mësimor të lëndës së gjuhës amtare, gjë që mund të shihet edhe nga përkufizimi i detyrave të përgjithshme dhe operative të mësimin. Nga mësimi i lëndës së gjuhës amtare detyrat edukativo-arsimore që duhet të realizojë fusha e lektyrës janë:

- ✚ ta nxisë nxënësin të punojë në mënyrë të pavarur me librin;
- ✚ të mundet nxënësi në mënyrë të pavarur të sjellë gjykime mbi vlerën ideo-artistike të veprës letrare;
- ✚ t'i zhvillojë aftësitë psikike të nxënësve, në radhë të parë aftësitë intelektuale dhe emocionale për receptimin, përjetimin, njohjen dhe interpretimin e vlerave estetike të veprës letrare;
- ✚ të ndikojë në kultivimin e vlerave estetike, etike, gjuhësore-stilistike;
- ✚ ta zgjerojë kreativitetin dhe imagjinatën;
- ✚ ta pasurojë fjalorin;
- ✚ t'i njoftojë nxënësit me veprat artistike dhe kulturore që kanë vlera të përhershme;
- ✚ t'i aftësojë nxënësit që t'u qasen veprave artistike me përjetim, hulumtim kritik;
- ✚ të ngjallë dashuri ndaj gjuhës dhe letërsisë;
- ✚ t'i aftësojë nxënësit për përdorim të pavarur të burimeve të ndryshme të njohurive dhe të vetë edukimit;
- ✚ të zhvillojë dashuri ndaj librit dhe dëshirë për formimin e shprehive të përhershme për lexim etj.

- ✚ të ndikojë në zhvillimin e interesimit, nevojës dhe vullnetit të fortë për lexim permanent, për zotërimin e teknikës së leximit korrekt, logjik, të natyrshëm dhe ekspresiv;
- ✚ ta përmirësojë kulturën e të shprehurit me gojë dhe me shkrim;
- ✚ të ndikojë në zhvillimi e aktivitetit mendore dhe aftësive të punës;
- ✚ të ndikojë në zhvillimin e aftësive për ta përjetuar të bukurën;
- ✚ ta zgjerojë horizontin e njohurive;
- ✚ ta begatojnë botën e tyre emocionale, të menduarit analitikë-kritik;
- ✚ të ushtrojnë kulturën elementare nga letërsia dhe të formojnë shprehi pune për vetë arsim;
- ✚ të zhvillohet prirja, ndjenja dhe kureshtja e nxënësve për simbolikën e shprehjeve poetike dhe t'u dhënë më shumë domethënie shprehjeve dhe fotografive artistike;
- ✚ të ndikojë në zhvillimin e qëndrimit kritik ndaj fjalës së shkruar dhe të shtypur;
- ✚ ta njohin letërsinë shqiptare dhe atë botërore;
- ✚ t'i njohin vlerat artistike të letërsisë shqiptare dhe vështrimin e saj si pjesë të kulturës kombëtare;
- ✚ t'i aftësojë nxënësit për analizë të veprave letrare dhe shkencore;
- ✚ t'i aftësojë nxënësit për teori e praktikë në zotërimin e koncepteve teorike letrare që lidhen me vlerat estetike të veprave;
- ✚ njohjen dhe zbatimin praktik të cilësive stilistik të gjuhës;
- ✚ t'i aftësojë nxënësit për përdorimin e mjeteve gjuhësore si në bisedë ashtu edhe në gjuhën e shkruar dhe ligjërimin libror;
- ✚ t'i aftësojë nxënësit për të ndikuar në njohjen e specifikave të përdorimit të gjuhës së teksteve (në shkencë, publicistikë, administratë etj.) dhe të veprave letrare në veçanti, ku gjuha kryen funksionin e elementit artistik të mirëfilltë;
- ✚ të ndikojë në pajisjen me një informacion sa më të plotë e bashkëkohorë, letrar e artistik;
- ✚ të ndikojë në zhvillimin e nevojës dhe të vetëdijes për të krijuar dhe kontribuar në begatimin e kulturës kombëtare dhe përgjithësisht njerëzore;
- ✚ t'i aftësojë nxënësit për zhvillimin e respektit ndaj krijuesve në përgjithësi dhe ndaj krijuesve letrar në veçanti;
- ✚ të ndikojë në zhvillimin e aftësive, të shkathtësive dhe të shprehive për lexim dhe shfrytëzim permanent të letërsisë si ushqim të mendjes dhe të shpirtit të njeriut;

- ✚ të ndikojë në zhvillimin social të nxënësve me anë të vlerësimit dhe inkurajimit, njohjen e mundësive për të bërë karrierë, shfrytëzimin e dobishëm të kohës së lirë, kujdesin për ambientin ku jetohet dhe punohet etj.

Kujtojmë, se realizimi i kërkesave shumëdimensionale brenda procesit të leximit të lekturës shkollore bën që të afirmohet edhe më shumë funksioni dhe vlera e saj edukativo-arsimore. Megjithëkëtë, duhet pasur kujdes nga ndikimet e ndryshme negative, që çojnë rinin e sotme në rreziqe të shumta, rreziku vjen në të shpeshtën e rasteve nga literatura e lirë, nga *shund literatura*. Ora e lekturës i zbut dhe i fisnikëron ndjenjat e tyre dhe mundëson që të rinjtë e sotëm të jenë humanë ta duan dhe respektojnë ambientin ku jetojnë dhe njerëzit rreth tyre.

## 2.3. VEPRA LETRARE SI LEKTYRË SHKOLLORE

Ekziston një vetëdije e përgjithshme dhe e kamotshme se vetëm leximi i veprave letrare mund ta ndriçojë mendjen e njeriut. Duke u nisur nga kjo vetëdije ne vazhdimisht i kthehemi leximit të literaturës beletristike me ide dhe përpjekje të reja. Kjo në masë të madhe e arsyeton karakterin e detyrueshëm të librit.

Në suaza të formave të ndryshme të punës mësimore, vepra letrare për nxënësit paraqet njërën nga ato baza në të cilën mund të realizohen në mënyrë efikase shumë detyra edukativo-arsimore dhe të cilat në mënyrë metodike e përmbushin punën e përditshme shkollore. Vepra letrare (lektura) dhe puna mësimore me të kanë traditë të gjatë në shkollat tona, prandaj plan-programet mësimore për çdo klasë japin orientim të caktuar në zgjedhjen e veprave letrare për nxënësit. Megjithatë, duhet theksuar fakti se realizimi i saj në mësim as në mënyrë të organizuar dhe as në mënyrë metodike në të shpeshtën e rasteve nuk i tejkalon format tradicionale të punës dhe se akoma përballë sferave të tjera mësimore nuk gjenden lehtë rrugët për përshtatjen e shpejtë dhe funksionale të saj me nevojat e praktikës shkollore.

Interpretimi i letërsisë artistike përfaqëson një proces të ndërlikuar që përmban një numër elementesh dhe procedurash metodike, të cilat janë të përfshira në aktivitetet e mësimdhënësit dhe të nxënësve. Aspektet metodike dhe interpretimi e përbëjnë thelbin e rolit ndërmjetësues të mësimdhënësit-nxënësit-veprës letrare dhe njëkohësisht e përbëjnë strategjinë kryesore për inkuadrimin e nxënësve në veprën letrare.

Procesi i inkuadrimit të nxënësve në veprën letrare duhet të zhvillohet në disa drejtime, ndërsa përmbajtjen e aktiviteteve e përbëjnë sjelljet vijuese: instruksioni (informata); aktiviteti i nxënësit; udhëheqja programore e aktiviteteve (komunikimi i ndërsjellë M-N, N-M, N-N), valorizimi-vetaktivizimi (krijimi letrar i nxënësve). Numri, lloji dhe përmbajtja e këtyre etapave të interpretimit të veprave letrare në procesin mësimor flet për inkuadrin e nxënësve në letërsinë artistike. Në bazë të kësaj, identifikohen efektet globale të interpretimit të një vepre letrare, të cilat duhet të jenë të dallueshme dhe të dukshme tek nxënësit që nga mësimi në klasës, përjetimi njohës-emocional dhe estetik, përvoja e ndërtuar, etj.

Nga këtu, rezulton se vepra letrare për nxënësin duhet të jetë një sfidë, objekt kurioziteti, padurimi njohës dhe motiv për ta lexuar me kërkime, për ta përjetuar me emocione të thella dhe për ta dashuruar si një mike të përhershme. Nëpërmjet modeleve të veprës së tij, mësimdhënësi nuk duhet të edukojë një lexues indiferent të veprave letrare, por duhet të edukojë një lexues të motivuar dhe duhet të ushqejë një dashamirës të pasionuar të letërsisë artistike. Në atë mënyrë, leximi si fushë lëndore do të arrijë detyra shumë më të gjera dhe të bazuara thellë, të njohura në kulturën e përgjithshme të personalitetit të nxënësit.

Së këndejmi, interpretimi i veprave letrare të planifikuara si lektyra afirmon vazhdimësinë e veprimtarive të mësimdhënësit, vendosjen e tij strategjike në ndërmjetësim dhe njëkohësisht nxit veprimtari për punë të pavarur të nxënësve në varësi të nivelit të njohurive të tyre paraprake, përvetësimin të teknikës së leximit, moshës etj. Bazuar në këtë, modelet e paraqitura në vazhdimësi të librit për interpretimin e lektyrave, të cilat për shkak të sekuencës kohore dhe veçorive të procesit njohës, mund të identifikohen si etapa të procesit të futjes së nxënësve në mësimdhënien në klasë në letërsinë artistike dhe atë: duke paraqitur nxënësit punë e pavarur (lloji i mësimin hyrës) duke prezantuar punën e pavarur të nxënës (leximi i pavarur në shtëpi) interpretimi i lektyrës në klasë dhe puna e pavarur e drejtuar e nxënësve.

Etapat e theksuara të interpretimit në njëfarë mënyre paraqesin një paraardhës metodologjikë-didaktik të veprimtarisë së nxënësit në kuadër të punës së tij të pavarur për veprën letrare, bazë për zhvillimin e interesit për librin në përgjithësi, si dhe motiv për krijim letrar individual. Kjo qasje ndaj veprës letrare (lektyrës) bazohet në dy rolet e modifikuara si të mësimdhënësit ashtu edhe të nxënësve. Mësimdhënësi duhet ta nxjerrë rolin e tij krijues nga njohuritë paraprake të nxënësve, të marra nga interpretimi i teksteve letrare në tekstet shkollore dhe ta përsos atë duke ndërtuar strategjinë e tij që synon mësimin e veprës letrare (zbulimi i përmbajtjes, temës dhe idesë së saj, stili, gjuha etj.) dhe përvoja e tij si vepër arti. Strategjia e interpretimit të qëllimshëm dhe të gjithanshëm të një vepre letrare e vë nxënësin në një pozicion aktiv. Situatat e shumta që mund të organizojë mësimdhënësi nuk guxojnë ta vënë nxënësin përballë veprës letrare. Nëse mësimdhënësi e kupton ndërmjetësimin e tij si dominim mbi nxënësin, atëherë vepra letrare do të përjetohet si një substancë e tjetërsuar, diçka që duhet mësuar pa dashur.

Nga sa u tha më lart rezulton ky përfundim, se përmes leximit të veprës letrare nxënësve u jepet mundësia të futen në botën e letërsisë, e cila ushtron një ndikim të madh për formimin e tyre. Letërsia, si një nga llojet e artit, ka një forcë të madhe emocionuese, që po ta drejtojmë si duhet, bëhet një mjet i fuqishëm për edukimin estetik të nxënësve. Përjetimi i të mirave të leximit në përgjithësi dhe i të mirave të leximit të veprës letrare në veçanti është mjet, mënyrë, kusht, madje edhe rezultat tejet i fuqishëm i motivimit të nxënësve për lexim sistematik, të vetëdijshëm të pjesëve dhe të veprave, jo vetëm letrare.

Leximi i veprës letrare (lektyrës), duhet të ngjallë fantazinë, imagjinatën krijuese, raportet konfliktuale në të menduarit e nxënësit, zgjidhja e të cilave, në instancën e fundit do të ndihmojë zhvillimin intelektual dhe moral të tij, kurse në momentin e

leximit dhe më pas, në formë të përshtypjes, do ta dëfrojë dhe do t'i sjellë kënaqësi shpirtërore. Vepra letrare, e cila nuk nxit dialogun ndërmjet saj dhe lexuesit, këmbimin e mendimeve polemizuese ndërmjet nxënësve që e kanë lexuar, nuk ka elemente të mjaftueshme edukative dhe si e këtillë nuk përjetohet, prandaj nuk duhet të lexohet nga nxënësit. Kështu, mësimi i letërsisë duhet të njësojë në vete intelektualen, emocionalen, njohjen, pranimin, përjetimin dhe interpretimin e vlerave estetike që ka vepra letrare e zgjedhur si lekturë me funksion të caktuar arsimor-edukativ.

## **2.4. VENDI I LEKTYRËS SHKOLLORE NË PROGRAMET MËSIMORE GJATË PERIUdhËS 1973-2022**

Nisur nga vlerat dhe anët pozitive që zhvillon dhe përsos procesi i të lexuarit, gjykojmë se lektura duhet të zë vend të veçantë në kurrikulë shkollore. Për ta konstatuar vendin që ka pasur lektura në programet e para mësimore dhe pozicionin në të cilin gjendet sot u referohemi të dhënave arkivore të siguruara nga Arkivi i Shtetit të Maqedonisë së Veriut. Pas një kundrimi që u bëmë programeve dhe listave të lekturave ndër vite, arritëm në një përfundim që lë për të dëshiruar.

Programet e lëndës së gjuhë amtare për shkollat e mesme të ciklit të lartë, pas Luftës së Dytë Botërore, duke marrë parasysh rrethanat dhe momentet nëpër të cilat kalonte zhvillimi i arsimit shqip, mund të themi se asnjëherë nuk i kanë përmbushur kërkesat dhe nevojat e shkollës shqipe, sepse në plan të parë duhej të përmbushej ana ideologjike e më pas kërkesat e tjera shkencore e profesionale. Përpiluesit e plan-programeve dhe teksteve shkollore kanë qenë të gjymtuar në disa drejtime, së pari, programet për lëndën e gjuhës shqipe dhe të letërsisë deri vonë janë përshtatur nga gjuhët sllave. Ekzistonin vështirësi të mëdha për përcaktimin e vendit të autorëve në programet mësimore dhe në tekstet shkollore. Shumë autorë e vepra letrare, për shkaqe ideologjike ishin përjashtuar nga programi dhe nuk mund të përfshiheshin as në procesin mësimor, as në tekstet shkollore e jo më të propozoheshin në listën e lekturave si vepra të përzgjedhura për t'u punuar.

Hartuesit e plan-programeve fillimisht duhej të kishin parasysh raportin e përfshirjes së autorëve shqiptarë, jugosllavë e botërorë, ky raport deri vonë ishte në disavantazh për letërsinë shqipe. Kur kësaj t'i shtohet edhe përzgjedhja e autorëve dhe veprave mbi bazën e kriterëve ideologjike dhe pedagogjizmi i tepruar, mund ta marrim me mend se ç'dëme të mëdha i ka sjellë kjo procesit mësimor e në veçanti lëndës së gjuhës shqipe dhe të letërsisë.

Përcaktimi i veprave letrare në fushën e lekturës është bërë në mënyrë deduktive, sipas përshtypjeve dhe kriterëve subjektive të hartuesve të plan-programit, pra jo në bazë të studimit empirik të vlerave letrare artistike, as në bazë të përshtatshmërisë së aftësive kuptimore, dëshirave dhe interesimit të nxënësve të klasave dhe moshave të caktuara. Kështu, ndodhi të mos kishim prezantim të mirëfilltë të krijimeve letrare nga zhanret me vlerë kulminante artistike-edukative, që

do të ndihmonin më shumë zhvillimin e potencialeve emocionale dhe intelektuale krijuese të nxënësve.

Kuptimi joadekuat dhe puna me lektyrën shkollore si dhe interpretimi dhe përpunimi i nivelit të duhur të saj, mund të shpjegohen me mungesën e teksteve të konsiderueshme dhe bazë që ka të bëjë ora e lektyrës. Edhe ato pak tekste që ekzistonin (të përshtatura nga gjuhët e tjera) të shfrytëzuara me vitet të tëra, nuk përkonin me anën metodike të shpjegimit bashkëkohor të lektyrës shkollore. Megjithatë, këtij lëmi mësimore mund t'i bëhet vërejtje edhe në aspektin metodologjik dhe përmbajtësor.

Në plan-programin e vitit 1973 të lëndës së gjuhës shqipe dhe të letërsisë, numri i veprave që u përkasin autorëve të letërsisë shqiptare për t'u punuar si lektyra është i barabartë me numrin e veprave të autorëve të letërsisë botërore, ndjekur më pas nga vepra të autorëve jugosllavë. Gjykojmë, se edhe pse letërsia e huaj ndikon pozitivisht në zgjerimin dhe pasurimin e kulturës së përgjithshme që duhet të fitojë nxënësi, kujtojmë se bazat e shëndosha ndërtohen mbi një kulturë amë të shëndosh dhe pa njohur kulturën e mirëfilltë letrare kombëtare është vështirë të njohësh kulturat e tjera. Prandaj, nuk e shohim me vend ekuivalencën mes veprave të autorëve të letërsisë shqiptare dhe autorëve të letërsisë botëror të propozuar në listën e lektyrave, edhe pse është një dukuri e cili ndodh shpesh dhe në një farë mënyre paraqet vendin e lektyrës, i cili vend për vite me radhë nuk ka qenë në epërsi të nxënësve shqiptar.

Një nuancë fare të vogël dalluese krahasuar me këtë që lamë pas, sjell programi i viti 1978, ku lista e lektyrave kryesohet nga autorë të letërsisë shqiptare, ndjekur më pas me një proporcion të njëjtë nga vepra të autorëve jugosllav dhe autorëve botëror. Kjo epëri nuk zgjat shumë, meqenëse në plan-programin që pason pas dy viteve, pra në vitin 1980 vendin e autorëve të letërsisë shqiptar në listën e lektyrave e zënë autorët e letërsisë botëror. Çështje e cila lë shumë për të dëshiruar edhe në periudhat në vazhdim është vendi që zënë autorët e letërsisë shqiptare në listën e lektyrave, pozicioni i cili gjithnjë e më pak i kënaq kërkesat dhe nevojat e shkollës shqipe. Kjo çështje vështirësohet edhe më shumë pas ndryshimeve të shumta dhe të thella që pësoi plan-programi i vitit 1984 ku përveç zvogëlimit të numrit të përgjithshëm të veprave të planifikuara si lektyra shkollore, vendi i autorëve të letërsisë shqiptare gjatë kësaj periudhe barazohet me autorët e letërsisë jugosllave, pra veprat e autorëve shqiptar dhe autorëve jugosllav vihen në stadin e njëjtë në listën e lektyrave për nga numri.

Ndryshimet politike që ndodhën në vend pas vitit 1990, reflektuan sadopak pozitivisht në programet mësimore dhe në listën e lektyrave. Shkolla shqipe hodhi një hap para, krahasuar me periudhën që lamë pas. Në listën e lektyrave kemi një përparësi ku gjysma e veprave të planifikuara si lektyra shkollore u përkasin autorëve të letërsisë shqiptare, ndjekur nga autorët e letërsisë jugosllave dhe më pas nga autorë të letërsisë botërore.

Nisur nga një realitet i tillë, kujtojmë se fusha e lektyrës nuk pati trajtimin e duhur dhe të barabartë me lëndët e tjera mësimore. Madje, ka pasur raste kur lektyra

është kuptuar si përmbajtje që shërben për t'i përmbushur zbrazëtirat e orëve mësimore nga fushat e tjera të mësimin të gjuhës amtare. Ndonjëherë, ndodhë që nxënësi të ngarkohet më shumë seç duhet me lektyra aq vëllimore sa që tejkalojnë vëllimin e të gjitha lëndëve mësimore. Në këtë mënyrë, arsimtari nuk ka liri zgjedhjeje e trajtimi të veprave letrare më bashkëkohore, por duhet të sillet në kuadër të përcaktimeve të plan-programit mësimor, jo rrallë të tejkaluara për nga përmbajtja dhe për nga vlera artistike. Ndryshe thënë, nuk ekzistonte zgjedhje e lirë e veprave për t'u punuar. Lista e lektyrave ishte e caktuar nga Byroja e Zhvillimit të Arsimit dhe sipas kërkesave të plan-programit mësimor, duhej të realizoheshin të gjitha detyrat pa asnjë përjashtim. Kjo situatë e pa lakmuar çdo ditë e më shumë shkante në dëm të nxënësve shqiptarë, të cilët gjithë e më shumë mbeteshin me njohuri sipërfaqësore gjuhësore, por edhe letrare si pasojë e sistemit ideologjik të kohës.

#### **2.4.1. Risitë që sollën programet mësimore pas vitit 2001**

Viti 2001 la gjurmë të thella në historinë e popullit shqiptar. Kjo periudhë shënoi një kthesë të rëndësishme për një popull që nuk ka pasur të drejtën e barazisë dhe lirisë së fjalës shqipe. Me rrethanat e reja të krijuara u mundësuan intervenime dhe ripërtëritje në shumë sfera të jetës, para së gjithash në arsim, shkak i së cilës ishte edhe lufta e zhvilluar e përqendruar kryesisht në problemin gjuhësor e në zbatimin e gjuhës shqipe në nivel zyrtar. Kurrikula e deriatëhershme ishte me përmbajtje ideologjike dhe pak kishte të bënte me kërkesat e gjuhës amtare për komunitetin shqiptar. Këto ndryshime bënë që kurrikula e gjuhës shqipe të shpëtojë sadopak nga boshti ideologjik, duke u orientuar drejt zhvillimit bashkëkohor dhe të vendoset theksi drejt aftësimin dhe zotërimin aktiv të gjuhës shqipe nga ana e nxënësve shqiptarë. Gjatë kësaj periudhe kurrikula e gjuhës shqipe shënoi zhvillimin më të shpejtë e më cilësor krahasuar me të kaluarën, duke u pasuruar me: programe të reja të gjuhës shqipe; me standarde të reja vlerësimi; me standarde përmbajtjeje dhe arritjeje; me tekste të arsimit bazë për të gjitha ciklet e shkollimit, njëherazi edhe me ndryshime në listën e lektyrave.

Në plan-programet që pasuan pas vitit 2001, lista e lektyrave është zhveshur tërësisht nga ndikimi nacional, fillimisht kryesohet nga autorë të letërsisë shqiptar, pasuar nga autorë të letërsisë botërorë si dhe ndonjë vepër e propozuar sipas dëshirës së nxënësve në bashkëpunim me mësimdhënësin, mund të punohet nga autorë të letërsisë jugosllave. Një përparësi e madhe ekziston edhe në përzgjedhjen e veprave, tani më zgjedhja e lektyrave nuk bëhet nga Byroja e Zhvillimit të Arsimit, por zgjedhja e tyre është një hap i lirë dhe demokratik. Byroja propozon një listë të gjatë veprash për t'u punuar si lektyra, ndërsa përzgjedhja bëhet nga trekëndëshi prind-profesor-nxënësi. Ky hap i lirë dhe demokratik ndikon pozitivisht në shumë aspekte, së pari u jep mundësi nxënësve për të qenë më afër veprës së dëshiruar, e cila i përgjigjet botës dhe interesimit të tij individual dhe emocional.

Gjykojmë, se u desh një periudhë e gjatë që të tejkalohen plotësisht gjurmët e ngelura nga sistemi politik i mëhershëm. Me gjithë përpjekjet e bëra, periudha pas vitit 2001 e deri më sot, mund të themi se është periudha më frytdhënëse, e cila solli

një reformim kurrikular të arsimit, gjuhës shqipe, mësimi të saj, e në veçanti fushës së lekturës. Këta ndryshime lënë të kuptohet, se gjatë dy dekadave të fundit, lektura është konceptuar si lëmë i posaçëm i lëndës mësimore me përmbajtje dhe orë të veçanta mësimore, gjë e cila e bënë atë të radhitet në plan-programet bashkëkohore të gjuhës amtare të vendeve me sistem të avancuar të arsimit. Megjithëkëtë, parë nga këndvështrimi i sotëm, kanë kaluar më shumë se dy dekada nga ndryshimet dhe intervenimet e fundit, bota ec përpara me hapa të shpejta, zhvillimi i teknologjisë së informacionit dhe komunikimit e ka ndryshuar botën anekënd. Kujtojmë, se ka ardhur koha që lista e lekturave të rishikohet, mbase edhe të rifreskohet me tituj të rinj që i përgjigjen botës, kërkesave, prirjeve dhe shijeve estetike të nxënësve. Pra, nevojite zëra të rinj për ta plotësuar dhe ndryshuar vendin e kësaj fushe, për ta avancuar kuptimin dhe rëndësinë çfarë ka puna e mirë me lekturën dhe për ta ndihmuar përpunimin e saj në frymën e kërkesave të programeve të reja mësimore, strategjive e teknikave bashkëkohore të mësimdhënies.

Për t'u dhënë jetë mendimeve dhe ideve të shtjelluara më lart, do të na ndihmojë pasqyra tabelore ku kemi paraqitur vitet kalendarike, shkollore dhe numrin e veprave të planifikuara si lektura shkollore. Në tabelë, për lehtësi krahasimi kemi dhënë raportin që ekziston mes veprave që i përkasin letërsisë shqiptare, botëror dhe jugosllave, duke filluar nga viti 1973-2022.<sup>59</sup>

<b>VITI KALENDARIK 1973</b>	<b>LETËRSIA SHQIPTARE</b>	<b>LETËRSIA E HUAJ</b>	<b>LETËRSIA JUGOSLLAVE</b>
Viti I	2	3	1
Viti II	3	2	1
Viti III			
Viti IV			
<b>VITI KALENDARIK 1978</b>			
Viti I	3	1	1
Viti II	2	2	2
<b>VITI KALENDARIK 1980</b>			
Viti I	4	7	2
Viti II	3	4	4
<b>VITI KALENDARIK 1984</b>			

<sup>59</sup> Shih shtojcen nr. 2, f. 218.



## LEKTYRA NË SHKOLLAT E MESME ME MËSIM NË GJUHËN SHQIPE NË RMV

Viti I	3	2	3
Viti II	4	2	4
<b>VITI KALENDARIK 1988</b>			
Viti I	3	7	2
Viti II	4	4	3
Viti III	5	3	4
Viti IV	7	3	2
<b>VITI KALENDARIK 1991</b>			
Viti I	5	4	1
Viti II	5	2	3
Viti III	5	2	3
Viti IV	5	2	3
<b>VITI KALENDARIK 2001</b>			
Viti I	9	2	1
Viti II	8	2	0
Viti III	8	3	
Viti IV	9	2	1
<b>VITI KALENDARIK 2010</b>			
Viti I	9	2	1
Viti II	8	2	/
Viti III	8	3	/
Viti IV	9	2	1
<b>VITI KALENDARIK 2020</b>			
Viti I	9	2	1

Viti II	8	2	/
Viti III	8	3	/
Viti IV	9	2	1

## 2.5. PËRFITIMET GJUHËSORE QË SJELL LEXIMI I LEKTYRËS

Lënda e gjuhës dhe letërsisë shqipe në sistemin tonë arsimor gjithmonë ke ekzistuar e shkrirë bashkë me letërsinë. Lidhur me këtë shkrirje, vazhdimisht ka pasur debate dhe polemika, ku gjuhëtarë, studiues, profesorë, metodistë, specialistë të gjuhës e të letërsisë kanë shprehur mendimin dhe bindjen se gjuha duhet të mësohen e ndarë nga letërsia, meqë në orët e gjuhës duhet të mësohet vetëm gjuhë dhe në orët e letërsisë të mësohet vetëm letërsi. Kjo shkëputje mes mësimi të gjuhës dhe të letërsisë bën që nxënësit të mos jenë në gjendje t'i përvetësojnë aq sa duhet as njohuritë gjuhësore e as ato letrare, duke mbetur me njohuri gjysmake nga të dyja disiplinat. Për t'i dhënë jetë mendimit të tyre, mbështesin idenë se nuk ka rëndësi zotërimi i sistemit gramatikor të gjuhës, por aftësimi i nxënësve për t'u shprehur me gojë dhe me shkrim në situatat e ndryshme ligjërimore që do t'u paraqiten në jetë.

Lidhur me këto mendime dhe ide nuk munguan as zërat që i kundërvihen kësaj ndarjeje, duke u shprehur: *"se nuk mund të kemi një gjuhë të pastër pa një tekst letrar dhe nuk mund të kemi një tekst letrar pa një analizë gjuhësore të mirëfilltë. Kështu që, në këtë kuptim në një formim të përgjithshëm të nxënësve u vjen në ndihmë atyre, pasi të mësuarit me kompetenca që është një risi e viteve të fundit nxjerr domosdoshmëri fitimin e disa aftësive për jetën."*<sup>60</sup>

Zërat që mbështesin mësimin e integruar të gjuhës me letërsinë shprehen se: mësimi i gjuhës patjetër duhet të jetë i integruar me atë të letërsisë, *"gjuha shqipe i duhet letërsisë, sepse letërsi të bukur pa gjuhë të mirë, të pasur e të kujdesur nuk ka e nuk mund të ketë, por edhe letërsia i duhet gjuhës, sepse vetë letërsia e pasuron gjuhën"*.<sup>61</sup> Letërsia realizohet nëpërmjet gjuhës si materie kryesore dhe jashtë saj ajo nuk mund të krijohet, të ekzistojë, të komunikojë dhe as të ndikojë estetikisht. Pra, letërsia është mënyra më e mirë për t'i bërë njerëzit të kuptojnë se mësimi më i përshtatshëm i gjuhës është pikërisht nëpërmjet letërsisë dhe leximit të veprave letrare.

Mbi bazën e këtyre mendimeve, rezulton se nuk mund të kemi një të folur të saktë, të bukur dhe shprehës, nëse nuk ekziston një integrimi i tillë. Ky integrim

<sup>60</sup><https://shqiptarja.com/lajm/mesues-e-pedagoge-njezeri-gjuha-dhe-letersia-te-ndahen-nga-njeratjetra-domosdoshmeri-e-kohes-shkarkuar-me-18.09.2020>.

<sup>61</sup><https://kallarati.com/blog/446-ndarja-e-gjuhes-nga-letersia-ekspertet-ne-debat-shkarkuar-me-10.09.2020>.

ndihmon nxënësit që nëpërmjet letërsisë të thellohet formimi gjuhësor i tyre, duke u shkrirë elementet e gjuhës me letërsinë. Një objektiv të tillë e hasim edhe në programin mësimor për arsimin e mesëm, ku mes tjerash sugjerohet që njohuritë gramatikore, rregullat e drejtshkrimit dhe të pikësimit duhet të integrohen me studimin e teksteve përshkruese, rrëfyese, argumentuese, udhëzuese, informuese-paraqitëse, me qëllim që mos të krijohen përshtypje të gabuara se këto disiplina nuk e kanë vlerën e njëjtë dhe se njëra apo tjetra mund të ndihmojë me shumë ose më pak në formimin gjuhësor ose letrar të nxënësit.

Hera-herës krijohet përshtypje se në kurrikulë i është lënë hapësirë më e madhe përvetësimit të rregullave gramatikore, drejtshkrimore dhe atyre të pikësimit, si një risi e diktuar nga fakti që nxënësit tanë shfaqin probleme në këto fusha dhe nuk po arrijnë ta përvetësojnë normën e shqipes standarde. Megjithëkëtë, duhet kuptuar qartë fakti se gjuha nuk është vetëm gramatikë dhe se gramatika është vetëm një pjesë e gjuhës. Natyrisht, një përdorues i mirë i shqipes është ai që e zotëron standardin dhe rregullat e gramatikës, por nëse kurrikula do të fokusohet vetëm te gramatika, formimi gjuhësor i nxënësve do të ishte i përciptë.<sup>62</sup> Rregullat e thata gramatikore, pa i konkretizuar në gjuhën e folur ose të shkruar, do ta bënin gjuhën shqipe për nxënësit, të huaj, megjithëse ajo është amtare për ta.

"Gjuha e folur, që të ndihmojë sa më mirë gjuhën e shkruar, nxënësit duhet të nxiten e të drejtohen të mësojnë gjuhën e librave (të librave artistikë, të librave shkencor e të biznesit). Mbi ta duhet të ushtrohet ndikim pozitiv që përfiton kënaqësi dhe tërheqje drejt leximit, duke kërkuar që nxënësit ta memorizojnë dhe ta përdorin për qëllime të caktuara aktin e të shkruarit".<sup>63</sup> Rrjedhimisht, konstatojmë se jo vetëm gramatika ndihmon nxënësit të flasin në gjuhën standarde, por përvetësimin e normave padyshim se e ndihmon leximi i veprave letrare.

Nxënësi do të jetë në gjendje t'i zotërojë më mirë katër aftësitë gjuhësore: leximin, shkrimin, dëgjimin dhe të folurit, në rast se gjendet ekuilibri i nevojshëm mes parapëlqimeve të tija dhe lektyrave që detyrohet t'i lexojë në lëndën e gjuhës shqipe dhe të letërsisë. Nëse arrihet ky harmonizim, nxënësit jo vetëm që do të jenë në gjendje të fitojnë njohuri të gjuhës, por ata edhe do të ndiejnë kënaqësi prej asaj që kanë lexuar. Kjo nga ana tjetër siguron motivimin, i cili rrit aftësitë e leximit. Me fjalë të tjera, nëse nxënësit janë të interesuar për atë që e lexojnë, ata jo vetëm që fillojnë t'i përvetësojnë më lehtësisht aftësitë themelore gjuhësore, por e konceptojnë dhe e kuptojnë vazhdimisht atë që e lexojnë.

Përfitimet gjuhësore që sjell leximi i lektyrave, padyshim se janë të shumta dhe të natyrës së ndryshme, megjithëkëtë si më të rëndësishme kemi veçuar:

Zhvillimi gjuhësor i nxënësve, si dhe pasurimi i fjalorit të tyre. Nëpërmjet leximit të veprave të ndryshme, nxënësit njihen me modelet më të mira të përdorimit të

<sup>62</sup><http://www.portalishkollor.al/news/ardi-stefa-ndarja-e-gjuhes-shqipe-nga-letersia-qe-ne-9-vjecare-domosdoshmeri>, shkarkuar me 18.09.2020.

<sup>63</sup> Haki Baçi & Njazi Kazazi, *Gjuha dhe ligjërimin në shkollë*, Studime shqiptare 10, Shkodër, 1998, f. 181.

gjuhës dhe kanë mundësi të zgjerojnë aftësitë e tyre për të formuar fjali në mënyra të ndryshme, të organizojnë mendimet dhe pjesët e tekstit në formate të ndryshme, si dhe të përzgjedhin fjalorin që përshtatet në mënyrë të saktë me një mendim ose veprim.

Leximi i lektyrave i ndihmon nxënësit të mësojnë shkathtësitë e të hartuarit dhe të shkruarit, duke u futur në botën e krijimeve më të mira të letërsisë botërore dhe asaj kombëtare. Nxënësit mësojnë shumë edhe nga leximi i krijimtarisë popullore: nga përrallat, legjendat, këngët lirike dhe epike e veçanërisht nga fjalët e urta e gjëgjëzat, të cilat dallohen për strukturë të përkryer gjuhësore, pasuri informacioni që bartin dhe bukuri shprehjeje.

Njëherazi, zbulojnë kënaqësinë e të lexuarit të letërsisë dhe bëhen të vetëdijshëm për shumësinë e mënyrave të perceptimit të botës përreth tyre; gjejnë për vlerat estetike të gjuhës në një tekst letrar, lidhin tekstin që lexojnë me jetën dhe përvojat e tyre, si dhe me botën që i rrethon;

Letërsia është autentike dhe siguron informacion autentik për mësimin e gjuhës. Ajo mund të jetë veçanërisht e pasqyruar në drama dhe romane, ku gjithsecili ndeshet me dialogë, shprehje emocionale dhe përshkrime të ngjarjeve me elemente që nxisin imagjinatën e gjithsecilit. Letërsia ofron materiale autentike me vlerë, të cilat stimulojnë zhvillimin personal të nxënësit dhe kontribuon në pasurimin kulturor dhe gjuhësor të tij. Një përfitim i tillë vjen nga përfshirja personale që nxit letërsia, pasi ajo bën që nxënësit të jenë më entuziastë dhe më të lidhur me historitë dhe personazhet e ngërthyera brenda një veprë letrare.

Leximi i lektyrave ndikon në një edukim ndërkulturor, sepse të njohësh kultura të ndryshme nëpërmjet veprave të letërsisë evropiane dhe botërore rezulton në perceptimin më të thellë të asaj kulture, e cila me vonë rrit aftësinë e nxënësve në komunikim ndërkulturor.

Natyrisht, se procesi i përvetësimit të gjithë këtyre njohurive nuk mund të arrihet brenda një ore mësimi, është proces i gjatë dhe kompleks, para se gjithash kërkon punë, këmbëngulje dhe vullnet nga të dy palët. Barra në masë të madhe i bie mësimdhënësit, i cili që t'u mundësojë nxënësve një përvetësim të normës standarde, si në të folur ashtu edhe në të shkruar, duhet të zgjedhë vepra që nuk i privojnë nxënësit prej suksesit për shkak të vështirësive gjuhësore. Nxënësve duhet t'u jepen vepra që janë paksa mbi nivelin e tyre, në mënyrë që, përveç se të jenë në gjendje të kuptojnë se çfarë janë duke lexuar, po ashtu ata duhet të nxiten që ta shtyjnë veten për të kuptuar koncepte të reja, të cilat mund të shfaqen në vepër drejtpërsëdrejti a tërthorazi.

Leximi i veprave të ndryshme letrare sjellë dobi jo vetëm në përmirësimin e aftësive të të folurit, por edhe të të shkruarit. Kjo është më e dallueshme veçanërisht në strukturimin e një fjalie. Një fjali e shkruar mirë ka si forcën gramatikore, ashtu dhe aftësinë për të lidhur ide me njëra-tjetrën. Kështu, sa më shumë që lexojnë nxënësit, aq më shumë përmirësohen në aftësinë e tyre të të shkruarit, për shkak se janë duke u ekspozuar ndaj formacioneve dhe funksioneve të ndryshme të një fjalie,

duke e bërë këtë, lexuesit kuptojnë se ata janë të aftë të mësojnë gramatikën dhe fjalorin e gjuhës.

Në praktikë, procesi i përfitimit të aftësive gjuhësore gjatë orës së interpretimit të lektyrës mund të realizohet në mënyra nga më të ndryshmet, varësisht nga gjinia dhe lloji letrar të cilës i përket ajo vepër. P. sh. nxënësve mund t'u jepet si detyrë leximi i një romani brenda një harku kohor prej një jave, pa qenë nevoja për ta përdorur edhe aq shumë fjalorin shpjegues të gjuhës. Një praktikë e këtille, jo vetëm që do ta dyfishonte shpejtësinë e leximit të tyre, por edhe do t'i shtynte ata që të mendojnë vet sipas situatës kontekstuale të përdorimit rreth kuptimit të fjalëve të panjohura në vepër. Nga ana tjetër, veprat më të mira letrare për lexime intensive mund të jenë poezitë. Poezia të jep më shumë mundësi për analiza të hollësishme. Kështu, nxënësve mund t'u kërkohet që ta lexojnë çdo strofë ndaras, në mënyrë që të depërtojnë më shumë në përmbajtjen e saj dhe për të zbuluar konotacionet e shumta të fjalëve përmes tropeve letrare, si metafora, krahasimi apo alegoria etj.

Një ushtrim tjetër mund të jetë ai ku nxënësve t'u kërkohet që tekstin e një poezie ta kthejnë sipas normave standarde të gjuhës. Letërsia është lënda gjuhësore ku ndihen më së shumti thyerjet e normës sintaksore të standardit, si inversioni apo thyerja e përmbysja e vargut.<sup>64</sup> Në këtë vazhdë, duke ditur se sistemi i gjuhës shqipe ka mundësi të mëdha shprehëse, lind nevoja që gjatë interpretimit të lektyrës të përdoren edhe mundësitë që paraqiten edhe në fonetikë, në morfologji e në fjalëformim, në leksik e në sintaksë.

**Në fonetikë:** efektet shprehëse që lindin nga shqiptimi, nga përdorimi i theksave etj.

**Në morfologji:** përdorimi i shumësit për njëjësin, ndërtimi jo i rregullt i gjinisë femërore nga mashkullorja për efekte stilistike, përdorimi i mbiemrit për të futur emrin në një fushë të caktuar ligjërimit; përdorimi i foljes në joveprore në vend të veprorës, i urdhërores në vend të lidhores, përdorimet me vlera të mëdha shprehëse të habitores dhe dëshirores etj., përdorimi i numërorëve për fuqizimin e hiperbolizimit etj.

**Në fjalëformim:** përdorimi i neologjizmave, i prapashtesave me kuptim keqësues e zvogëlues dhe i kompozitave.

**Në leksik:** përdorimi i polisemisë, sinonimisë, antonimisë etj.

Nga e gjithë kjo që u tha më lartë, mund të konstatojmë se në orën e analizës së lektyrës të mos rrëmohet për të gjetur element të gjetur, të paqenë apo dytësor, por në mënyrë të natyrshme, pa shkaktuar mbingarkesë, të trajtohen në rrugë praktike ato elemente gjuhësore që nxjerrin më mirë në pah përmbajtjen, idenë, vlerat artistike të veprës që trajtohet. Pra, lidhja e gjuhës me letërsinë të burojë nga vetë përmbajtja e materialit letrar dhe nga forma e temës mësimore. Ngritja e kulturës gjuhësore nëpërmjet letërsisë bëhet për qëllime praktike, në shërbim të përvetësimit më të thellë të letërsisë, por edhe të gjuhës, pa të cilën ajo nuk mund të ekzistojë, në

<sup>64</sup> Faik Luli, *Metodika e letërsisë dhe e leximit letrar*, Tiranë, 1984, f. 66.

shërbim të përsosjes të të folurit dhe të të shkruarit të nxënësve me normën e gjuhës letrare kombëtare. Ato elemente gjuhësore që evidentohen në mësimin e letërsisë, nxënësit jo vetëm duhet t'i njohin e t'i shfrytëzojnë në orën e mësimin, por duhet ngulmuar që t'i përdorin edhe në ligjërimin me gojë dhe me shkrim.

Kërkesa për t'i aftësuar nxënësit për zotërimin e të lexuarit, mendojmë se është shprehur dhe materializuar saktë në kurrikulën e gjuhës dhe të letërsisë, sidomos dhjetëvjeçarin e fundit. Mbetet detyrë e mësuesve ta njohin mirë atë, të krijojnë vizion të qartë e të punojnë me objektiva të afërta e të largëta me efektivitet synimet e vëna.

## 2.6. ZHVILLIMI I INTERESIMIT PËR LEXIMIN E LEKTYRËS SHKOLLORE

*"Një person që nuk lexon, është i barabartë me atë që nuk mund të lexojë"*

Mark Twain

Në ditët e sotme libri paraqet pjesë të përditshmërisë të secilit nxënës. Shoqërimi dhe kontakti i përditshëm me të zë një vend të rëndësishëm në angazhimet e tyre shkollore dhe nga koha e lirë. Libri lexohet, tregohet dhe përjetohet, ai na informon, paralajmëron, sugjeron, i jep kuptim jetës, me një fjalë – edukon.

Parashtrahet pyetja: Sa e përjetojnë nxënësit librin si të domosdoshëm dhe të nevojshëm në përditshmërinë e tyre? Deri në ç'masë libri paraqet faktor për ndërtimin e personalitetit të çdo nxënësi? Përgjigjet e këtyre dhe shumë pyetjeve të tjera i kërkojmë në radhë të parë në shkollë, në procesin edukativo-arsimor dhe te mësimdhënësi i lëndës së gjuhës shqipe dhe letërsisë, si faktor vendimtar dhe ndërmjetësues mes nxënësit dhe veprës letrare. Roli ndërmjetësues i mësimdhënësit përmbushet atëherë, ku ai me kënaqësi dhe pozitivitet u përgjigjet pyetjeve: *A lexojnë nxënësit? Sa lexojnë? Çfarë lexojnë? Si lexojnë?* Në thelb të gjithë këtyre përgjigjeve qëndron veprimtaria e mësimdhënësit brenda procesit edukativo-arsimor të lëndës së gjuhës shqipe dhe të letërsisë, i cili njëkohësisht mund të shërbejë si tregues për përcaktimin e shkallës së realizimit të rolit shoqëror që luan shkolla si tërësi.

### 2.6.1. A lexojnë nxënësit?

Edhe përkundër një vlere jashtëzakonisht të madhe që ka leximi, kohëve të fundit, gjithnjë e më tepër qarkullojnë zëra nga gjuhëtarë, studiues, analist, metodistë, mësimdhënësit të gjuhës dhe të letërsisë, në bisedat e përditshme ose në intervista të ndryshme televizive, të cilët shprehin dëshpërimin dhe pakënaqësinë e tyre, duke pohuar se ka humbur vlera dhe rëndësia e librit, kemi krizë leximi, nxënësit gjithë e më pakë lexojnë, interesimi i tyre për lexim nuk është si më parë.

Parashtrahet pyetja: Vallë leximi si detyrim/angazhim shkollor e bën nxënësin lexues të vërtetë, apo nxënësit lexojnë, sepse e ndiejnë të nevojshme të lexojnë?

Leximi si obligim/detyrim paraqet ngarkesë për nxënësin, ndërsa leximi si dëshirë, pasion për të lexuar paraqet kënaqësi dhe është shprehje e marrëdhënies aktive që ka nxënësi me librin. Mirëpo, për fat të keq të nxënësit në përgjithësi kjo shprehje e të lexuarit me sa duket mungon edhe nëse flasim për leximin si detyrim dhe si ndjenjë e domosdoshme për ta përmbushur atë pjesë të kënaqësisë që i mungon nxënësit, në të dy rastet është e njëjta gjë.

Për të përfituar një pasqyrë se si qëndron puna lidhur me leximin e lektyrave nga ana e nxënësve, treguesit që mund të na ndihmojnë në këtë drejtim janë të shumtë. Fillimisht biblioteka e shkollës dhe bibliotekat e qytetit na japin të dhëna për librat e marrë dhe numrin e nxënësve të regjistruar në çdo vit. Kemi përzgjedhur që gjatë shtjellimit të librit, të mbështetemi në të dhënat që kemi nxjerrë nga hulumtim i realizuar në terren me nxënësit e shkollave të mesme të Maqedonisë së Veriut.<sup>65</sup>

Sipas rezultateve që dolën nga ky hulumtim, konstatojmë se ne i përkasim një popullsie, e cila lexon shumë pak dhe jo vazhdimisht, por vetëm në rast nevojë, madje edhe atëherë nuk përmbushen zbrazëtirat e parapara. Kjo vërtetohet me faktin se prej 1.485 nxënësve të anketuarve vetëm 372 nxënës i lexojnë të gjitha lektyrat e detyrueshme dhe përveç tyre, lexojnë vepra të tjera për ta përmbushur kënaqësinë e tyre estetike. Ndërkaq 1.113 nxënës jo vetëm që nuk lexojnë vepra të tjera për kënaqësinë e tyre, por 528 prej tyre nuk i lexojnë as veprat e detyrueshme që janë të parapara në plan-programin mësimor si lektyra shkollore.

Gjatë zhvillimit të procesit edukativo-arsimor të lëndës së gjuhës shqipe dhe letërsisë, e sidomos në orën e analizës dhe interpretimit të lektyrës shkollore, i kushtohet rëndësi qenësore dhe me prioritet të madh nxënësit, që ai vazhdimisht ta ndërtojë botën e letërsisë artistike. Kjo paraqet faktor urëkalues për tejkalimin e pengesave që paraqiten në marrëdhënie me leximin si detyrim-dëshirë.

Konstatimi i përgjithshëm në të cilin kemi arritur është se, mësimdhënësi duhet të përpiqet që në personalitetin e çdo nxënësi t'i mbjellë ato mekanizma të brendshëm që do ta rrisin interesimin për lexim, do të nxisin dashuri ndaj librit dhe do ta ndërtojnë vetëdijen se libri i lexuar ka domethënie e pasurisë së shpirtit. Pra, rezulton se nxënësit do të lexojnë më shumë:

- ✚ nëse mësimdhënësi e njofton nxënësin me veprat letrare që duhet lexuar në shtëpi;
- ✚ nëse mësimdhënësi e drejton nxënësit në një pikë të caktuar tematike të veprës;
- ✚ nëse mësimdhënësi vazhdimisht ndërton situata nga të cilat nxënësit vinë në përfundim, se libri është burimi më i afërt dhe më frytdhënës i diturive;
- ✚ nëse mësimdhënësi shpreh kënaqësi dhe gëzim para shpjegimit të çdo libri;
- ✚ nëse mësimdhënësi me shembuj personal tregon se e adhuron dhe e çmon librin;

<sup>65</sup> Shih f. 89.

- ✚ nëse mësimitdhënësi për librin flet me dashuri dhe respekt;
- ✚ nëse mësimitdhënësi mundëson prani dhe kontakt të përditshme të nxënësve me librin;
- ✚ nëse mësimitdhënësi gjatë bisedave me prindërit u sugjeron lexim të përditshëm për të gjithë anëtarët e familjes;
- ✚ nëse mësimitdhënësi i nxit nxënësit ta blejnë dhe ta duan librin;
- ✚ nëse mësimitdhënësi lexon para nxënësve fragmente interesante dhe tërheqëse nga libri;
- ✚ nëse mësimitdhënësi lexon detaje nga jeta dhe veprimtaria e shkrimtarit;
- ✚ nëse mësimitdhënësi gjithmonë gjen kohë për të biseduar me nxënësit rreth veprës letrare që është në interes të tyre;
- ✚ nëse mësimitdhënësi nxit debat mes nxënësve dhe inicion diskutime interesante mbi veprën e lexuar etj.
- ✚ nëse mësimitdhënësi insiston në përkryerjen e teknikës së leximit të nxënësit deri në stadin e leximit estetik;
- ✚ nëse mësimitdhënësi i aftëson nxënësit për përmbajtjen strukturale të asaj që e lexojnë të mbajnë shënime për veprën e lexuar;
- ✚ nëse mësimitdhënësi arrin që të nxënësit ta zhvillojë aftësinë për t'i ndjekur dhe kuptuar ndodhitë në vepër në mënyrë analitike;
- ✚ nëse mësimitdhënësi i aftëson nxënësit që individualisht të formojnë kritere për ta vlerësuar veprën letrare;
- ✚ nëse mësimitdhënësi organizon situata mësimore prej të cilave do të marrë informacion kthyes për mënyrën e leximit të veprës për secilin nxënës në veçanti;
- ✚ nëse mësimitdhënësi i aftëson nxënësit për lexim hulumtues të veprës letrare.

Marrja në konsideratë e të gjitha mundësive të lartpërmendura, që mësimitdhënësi me aftësinë, përgatitjen dhe seriozitetin profesionale u mundëson nxënësve brenda procesit edukativ-arsimor, s'do mend se do të ketë rezultate pozitive, ku pritshmëritë janë si në rritjen e numrit të lexuesve ashtu edhe në cilësinë e leximit.



### 2.6.2. Çfarë lexojnë nxënësit?

Kohëve të fundi gjithmonë e më tepër mësime nxënësive ankohen se nxënësit nuk lexojnë lektura shkollore dhe atë material që ua servon lënda e gjuhës shqipe dhe e letërsisë. Interesimi i tyre është fokusuar nga ana e kundërt e plan-programit mësimor. Ata lexojnë vepra të tjera jo të planifikuara nga lista e lekturave, vepra të padobishme që nuk kanë ndonjë vlerë dhe rëndësi, por në masë të madhe tërheqin interesimin dhe vëmendjen e tyre. Megjithatë, vërejmë se në një mënyrë apo tjetër, ekziston dëshirë dhe interesim për lexim. Por, duhet gjetur arsyeja se pse nxënësit më shumë janë të interesuar për këtë letërsi, e nga ana tjetër i shmangen leximit të veprave të rëndësishme dhe me vlerë të përhershme, që do të ndikojnë pozitivisht në ngritjen dhe formimin e kulturës së tyre letrare dhe gjuhësore.

Arsyet janë të shumta dhe individuale, para se gjithash kemi konstatuar se literaturës së lirë, nxënësit i qasen vetë, pa ndihmën e askujt dhe kjo letërsi e afron dhe e bën më intim nxënësin. Ndërsa veprave të detyrueshme, nxënësi nuk mund t'u qaset vetë: as përmbajtjen, as temën dhe idenë nuk mund t'i zbulojë dhe kuptojë pa ndihmën e mësime nxënësive, pra atij i duhet ndihma e një faktori të jashtëm për ta kuptuar thelbin e asaj që lexon, e në rastin konkret ky faktor është mësime nxënësive.

Si rrjedhojë, vijmë në përfundim se mësime nxënësive është faktor i rëndësishëm, i cili duhet me organizim dhe udhëheqje të mirë ta bëjë këtë letërsi të afërt për të gjithë nxënësit. Kur nxënësi do ta kuptojë se sa përfitime të mëdha do të ketë prej saj, se sa shumë ajo do t'ia pasurojë mendjen dhe zgjojë shpirtin, atëherë do të krijojë besim në librin e mirë, ndërsa dashuria dhe interesimi për të janë të siguruara përgjithmonë.

Kujtojmë, se ky është një proces tejet i gjatë dhe i ndërlikuar. Hapi i parë për ta shuar etjen e nxënësive për t'u njohur me veprën dobiprurëse janë udhëzimet që do t'i marrë nxënësi rreth përmbajtjes së çfarë ofron ai libër. Ky proces realizohet në qoftë se mësime nxënësive e harmonizon mësimin e lekturës me mësimin e përpunimit të tekstit që është detyrë kryesore e sferës së letërsisë, pra nëse mësimi i lekturës qëllimisht shpie në procesin e zbulimit të elementeve të analizës, që është kusht për ta kuptuar vlerën e një krijimi letrar.

### 2.6.3. Si lexojnë nxënësit?

Të lexuarit nuk mësohet nga sot e deri nesër. Rruga nga zbërthimi i shkronjave të veçanta e deri tek të lexuarit e rrjedhshëm të një libri të tërë është e gjatë. Bëhet fjalë për një proces tek i cili shumica e fëmijëve dhe të rinjve duhet të shoqërohen dhe të mbështeten vazhdimisht. Të rëndësishëm në këtë proces janë të rriturit – prindërit dhe mësime nxënësive – shtresa që merr pjesë në interesat e nxënësve në të lexuar, shpesh krejt të ndryshme, e që janë të rëndësishme dhe me të cilët nxënësit mund të shkëmbejnë mendime mbi përmbajtjen e librave.

Leximi konsiderohet si një akt i thellë individual dhe marrëdhënia me librin është thellësisht intime, aq sa edhe vetë mësime nxënësive e ka të vështirë t'i jap përgjigje pyetjes se në ç'mënyrë lexojnë nxënësit. Libri, fillimisht duhet të edukojë. Teoria dhe praktika pedagogjike kanë shprehur interesim të jashtëzakonshëm lidhura me

përsosjen e mekanizmave për kontrollin e njohurive të librit, sesa me zhvillimin e metodologjisë së qasjes ndaj tij si vepër letrare.

Për të pasur një nivel më të lartë leximi, nxënësit në radhë të parë duhet t'u nënshtrohen disa detyrave kryesore që kërkon procesi i leximit. Së pari duhet që te nxënësit të jetë përfituar teknika e të lexuarit sadopak që në ciklin e ulët. Teknika e të lexuarit dhe leximi shembullor (ekspresiv) nuk përfundon vetëm me realizimin e planit dhe programit që parashihet të realizohet në klasë, por ai vazhdon gjithë jetën. Mendimtari i madh i filozofisë dhe letërsisë Gëte ka thënë: *“Ju, fëmijë të mirë, nuk e dini se sa kohë dhe punë i duhet njeriut për të mësuar mirë të lexojë. Mua për këtë m'u deshën 80 vjet. Por, edhe tani nuk mund të them se ia kam arritur qëllimit”*.

Mësimdhënësi mund të kontribuojë ndjeshëm në përvetësimin e veprës letrare që për nxënësin paraqet një akt aktiv dhe kërkimor. Ndërsa në pamundësi të një riprodhimit të tillë, libri të jetë burim, nxitje dhe inspirim për aktivitete krijuese dhe jo përmbajtje e paprekur që shpejt harrohet. Me këtë qëllim mësimdhënësi duhet të ndërmerret për të realizuar disa aktivitete me nxënësit brenda procesit edukativo-arsimor, si më të rëndësishëm kemi veçuar:

- ✚ të insistoje në përsosjen e teknikës së leximit te nxënësit deri në nivel të leximit estetik;
- ✚ t'i aftësoje nxënësit që të mund të strukturojnë përmbajtjen që e lexojnë (duke mbajtur shënime për tekstin e lexuar);
- ✚ të zhvillojnë aftësinë për të ndjekur në mënyrë analitike mendimin bazë në veprim;
- ✚ të përpiqet që nxënësit të formojnë kritere për vlerësimin e një veprë letrare;
- ✚ të organizojë situata mësimore përmes të cilave do të marrë reagime për mënyrën e leximit të veprës letrare për secilin nxënës në veçanti;
- ✚ të njohë nxënësit me variablat elementare mbi bazën e të cilave analizohet një vepër artistike (përmbajtja, stili, gjuha, mjetet shprehëse, arti etj);
- ✚ të aftësoje nxënësit të hulumtojnë leximin e një veprë letrare;
- ✚ të punohet në vazhdimësi për zhvillimin e ndjeshmërisë letrare artistike te nxënësit, etj.

Detyrë që kërkon zgjidhje të menjëhershme dhe thelbësore në fushën e lekturës është leximi i përmbajtjeve të programuara. Me ndihmën e metodave, mjeteve dhe modeleve të punës, mësimdhënësi t'i mundësojë nxënësit një qasje krijuese ndaj letërsisë artistike në përgjithësi dhe ta drejtojë ngritjen e tij në të ardhmen në një lexues të vërtetë të fjalës së bukur letrare.

## 2.7. FAKTORËT QË E VËSHIRËSOJNË PROCESIN E LEXIMIT TË LEKTYRËS

Për të rritur cilësinë e të lexuarit vlerësohet si shumë e rëndësishme gjetja dhe zbatimi i atyre praktikave të provuara mësimdhënëse, të cilat ndikojnë dukshëm në rritjen dhe përmirësimin e aftësive të leximit dhe të zhvillimit të përgjithshëm intelektual.

Shumë studiues dhe teoricienë janë përfshirë në diskutime të mëdha profesionale për të gjetur rrugën e cila do të çonte drejt zbulimit të atyre praktikave dhe teknikave sa më të përshtatshme në lidhje me mësimdhënien dhe të nxënësve në fushën e të lexuarit për të gjitha moshat. Shkolla jonë shqipe si duket çalon në këtë drejtim, vëmendja më e madhe i është kushtuar letërsisë dhe problemeve të saja në çështjen e të lexuarit nga nxënësit dhe studentët, e jo shkaqeve psiko-intelektuale të përdorimit të këtij procesi dhe gjetjen e shmangies që shfaqen në moshën të ndryshme shkollore në lidhje me të lexuarin.

Interesimi i nxënësve për leximin e lekturve pengohet nga disa faktorë, që natyrisht se janë të natyrës subjektive e objektive. Në praktikën mësimore pasqyrohen shumë sosh dhe bëhen përpjekje të mëdha për të zbutur ndikimin e tyre. Pa u nisur nga një kërkim gjithëpërfshirës që do të çonte në mënyrë të pashmangshme në devijime të ndryshme, duke pasur parasysh dimensionet dhe efektet e tyre të ndryshme në mjedis të ndryshme, renditen vetëm disa prej tyre që janë padyshim më të rëndësishmit dhe që duhen marrë gjithmonë parasysh, si:

- ✚ Teksti mësimor, si burim i dijeve dhe mjet i transmetimit të këtyre dijeve të nxënësit ndikon fuqishëm në procesin e të lexuarit, sepse në të jepet jo vetëm materiali, por në një farë mase përcaktohet ecuria e procesit të të lexuarit dhe mësuarit. Në tekstet shkollore që aktualisht përdoren në sistemin tonë para universitar, letërsia e zgjedhur në këto tekste ka një konfuzion, mbizotërojnë pjesë nga e kaluara dhe historia, që për nxënësit nuk shfaqin asnjë interes dhe motivim. Në këto tekste nuk lexohen dukshëm mbështetjet teorike, psikologjike dhe didaktike, si e tillë kjo lloj letërsie nuk është motivuese dhe e mbështetur në qëllime të vërteta didaktike, që ndikojnë në zhvillimin dhe përfundimin e aftësive lexuese të nxënësve, të cilëve u drejtohet ajo;<sup>66</sup>
- ✚ Njëkohësisht, mësimdhënësit e dalë nga një formim, ku mësimi i gjuhës dhe gramatikës ka qenë parësor, nuk i japin shumë rëndësi të lexuarit, ende mendojnë se mësimi i gramatikës është vendimtar për të fituar shprehitë e të lexuarit. Ata mendojnë se gramatika e mësuar mirë të çon drejt një të lexuari

<sup>66</sup> Mimoza Gjakutaj, *Didaktika e gjuhës shqipe*, Tiranë, 2009, f. 214.

të mirë, ndërsa janë ende larg konceptit se duhet nisur nga të lexuarit dhe të shkruarit për të shkuar drejt gramatikës;<sup>67</sup>

- ✚ Ngarkesa e përgjithshme e nxënësve me një material tejet voluminoz nga të gjitha lëndët mësimore gjatë sistemit të shkollimit;
- ✚ Mungesa e metodologjisë së përshtatshme e arsimtarëve për ta ruajtur interesimin e nxënësve për literaturën beletristike;
- ✚ Titujt e veprave janë të vjetruara dhe jo në hap me kohën, duhen ndryshuar sipas kërkesave të botës së nxënësve, natyrisht duke mos u anashkaluar edhe funksioni i tyre pedagogjik dhe vlera edukativo-arsimore;
- ✚ Në të shumtën e rasteve mungon nxitja/motivimi nga ana e mësimdhënësit të gjuhës dhe letërsisë;
- ✚ Një tjetër faktor mbase tejet i rëndësishëm është edhe fryma me të cilën prindërit ushqejnë ose jo interesimin e fëmijëve për librin;
- ✚ Si faktor më të rëndësishëm dhe vendimtar kemi veçuar elektronikën dhe rrjetet sociale, televizioni me kanalet e shumta dhe antenat satelitore ku pjesën më të madhe të ditës nxënësit e kalojnë aty;

Nëse mësimdhënësi i lëndës së gjuhës dhe letërsisë shqipe arrin që t'i hetojë me kohë këta faktor që ndikojnë në largimin e nxënësit nga leximi i lekturve, atëherë mundësit për zhvillimin e interesimit për lexim do të jenë më të mëdha. Nëse ai e bën zëvendësimin e disa veprave letrare me vepra që i përgjigjen interesimit të nxënësve, kjo në masë të madhe do të ndikonte pozitivisht te nxënësit edhe në zhvillimin dhe pasurimin e kulturës, fjalorit gjuhësor, rritjen e nivelit të vlerësimit, zhvillimin e aftësive për vlerësim kritik mbi veprën e lexuar.

## 2.8. MOTIVIMI I NXËNËSVE PËR LEXIMIN E LEKTYRËS

Përmbajtja përcakton procesin. Sipas kësaj aksiome shpjegimi për të lexuar duhet të jetë në funksion të objektivave të lëndës së re që shpjegohet. Hapi i parë gjatë këtij procesi është t'u mësosh nxënësve të lexojnë me synim. Në fillim mësimdhënësi është mirë t'u lexojë atyre me zë pjesë interesante (mundësisht me ngjyrim emocional) dhe pastaj të bisedojë për pjesën e lexuar. Të lexuarit me synim nuk e përjashton gjithashtu leximin për t'u argëtuar. Shumica prej nesh ka formuar zakonin që të lexojë më shumë ato libra që i gjen pa i kërkuar shumë. Për ta shfrytëzuar këtë zakon mësuesi duhet të kërkojë funksionimin e mirë të bibliotekës së shkollës. Ai duhet të krijojë një bibliotekë të vogël në klasë ku librat të ekspozohen me kujdes në mënyrë që çdokush t'i shoh ata lehtësisht. Mësimdhënësit duhet të inkurajojnë sjelljen e librave në klasë. Nuk është e lehtë që nxënësit të sjellin libra të mirë, megjithatë kjo gjë mund të stimulohet me mjeshtëri nga mësimdhënësi.

<sup>67</sup> Mimoza Gjokutaj, *Didaktika e gjuhës shqipe*, Tiranë, 2009, f. 214.

Mësimdhënësit duhet të tërheqin vëmendjen me takt kur librat që sjellin janë pa shumë vlerë, sidoqoftë nxënësit nuk duhet të pengohen t'i sjellin ato. Bibliotekat e klasave duhet të kthehen në një preokupim të veçantë për mësimdhënësit dhe për një arsye tjetër, që nxënësve të mos u humbasë interesi për të lexuar.

Një mënyrë tjetër për të stimuluar interesin e nxënësve për të lexuar është t'u tregosh atyre se ata dinë diçka rreth subjektit. Rrjedhimisht, nëse mësimdhënësi përdor idetë dhe informacionin e nxënësve si bazë për mësim, kjo është një shtytje që libri të zgjojë interes për t'u lexuar nga të gjithë. Sa më shumë që mësimdhënësi t'i inkurajojë nxënësit që ata të përdorin njohuritë dhe idetë që kanë atëherë ata do të lexojnë ato që rekomandon mësuesi.

Përkitazi me këtë mund të themi, se motivimi zakonisht paraqitet si diçka që i jep nxitje, energji dhe drejtim sjelljes së njeriut, pra motivimi është gjithçka që i shtynë njerëzit të bëjnë atë që dëshirojnë të bëjnë. Që të motivohen nxënësit për lexim të lekturve, në radhë të parë kërkohet informimi dhe përcaktimi i objektivave të qarta dhe të realizueshme lidhur me veprën të cilën do ta lexojë. Nxënësi duhet të jetë i vetëdijshëm se cilin libër, pse dhe si duhet ta lexojë, duhet të jetë i vetëdijshëm se realizimi i objektivave të parashtruara do t'i ndihmojnë të kuptojë, përjetojë dhe interpretojë të mirat sociologjike, psikologjike dhe morale që ofron vepra. Do t'i ndihmojë ta begatojë botën e tij, të zhvillojë aftësitë mendore, të formojë kulturën aktive gjuhësore edhe në formë të komunikimit me gojë dhe me shkrim.

Motivimi i nxënësve për të lexuar, kuptuar dhe interpretuar përmbajtjet të cilat i lexon, mund të zhvillohet në mënyrë të *tërthortë* dhe të *drejtperdrejtë*.<sup>68</sup>

**Motivimi i tërthortë** – fillon në familje dhe vazhdon në kushte shkollore. Nëna është mësuesja e parë, e cila përmes këndimit të ninullave dhe tregimit të përrallave ndikon në zhvillimin e aftësive intuitive, emotive dhe intelektuale të fëmijës për të vërejtur, pranuar dhe përjetuar të bukurën, në fillim në formë të këngës, pastaj edhe në formë të narracionit. Ky ndikim do të shërbejë si forcë e fuqishme motivacioni për mësim të suksesshëm në shkollë, për përdorimin e librave të ilustruar, më vonë edhe të veprave letrare.

Motivimi i tërthortë i nxënësve mbështetet në përdorimin e ilustrimeve grafike, në mbështetje me të cilat mund të thuren tregime, të cilat do ta joshin nxënësin t'i tregojë në mënyrë të lirë, që nxit zhvillimin e emocioneve, të fantazisë, më vonë edhe të imagjinatës krijuese të tyre. Njohja e përmbajtjeve, begatimi i fjalorit me fjalë dhe shprehje të reja, përvetësimi i njohurive të vlefshme, janë mjetet më të fuqishme të motivacionit që do ta nxisin nxënësin të lexojë, përjetojnë, kuptojnë dhe interpretojnë domethënien e pjesës, të cilën e lexojnë.

**Motivimi i drejtperdrejtë** - nënkupton procesin gjatë të cilit mësuesi në mënyrë të vazhdueshme angazhohet duke i ushtruar nxënësit të lexojnë lektyra të caktuara.

---

<sup>68</sup> Riza Brada, *Metodika e gjuhës shqipe për shkollën fillore, botimi III i plotësuar*, Pejë, 2005, f. 382.

Leximi i një fragment të vogël, i cili me përmbajtjen e tij dhe me mënyrën e leximit nga mësimdhënësi, do t'i motivojë nxënësit ta lexojnë në mënyrë aktive në tërësi veprën letrare, veçanërisht atëherë kur u caktohen pyetje në të cilat, duhet përgjigjur dhe detyrat, të cilat duhet zgjidhur lidhur me përmbajtjen, kompozicioni, personazhet e saj, etj.

Procesi i motivimit për lexim kreativ të pjesëve të leximit dhe të lektyrave letrare nuk do të ketë sukses nëse tentojmë në mënyrë arbitrare t'u japim detyrë nxënësve si p.sh. lexoje këtë vepër për kaq kohë. Parimi i motivimit të nxënësve për lexim dhe të veprës letrare në veçanti kërkon informimin dhe përcaktimin e objektivave të qarta dhe të realizueshme lidhur me veprën të cilën do ta lexojë. Nxënësi duhet të jetë i vetëdijshëm se cilin libër, pse dhe si duhet ta lexojë, duhet të jetë i vetëdijshëm se realizimi i objektivave të parashtruara do t'i ndihmojë të begatojë botën e tij emocionale, të zhvillojë aftësitë mendore, të formojë kulturën aktive gjuhësore edhe në formë të komunikimit me gojë dhe me shkrim.

Motivimi i nxënësve për të lexuar lektyra, do të arrihet atëherë, kur kërkojmë që leximi të bëhet sipas planit: autori, titulli i veprës, raportin ndërmjet titullit e përmbajtjes, ngjarja kryesore dhe ngjarjet e dorës së dytë, zhvillimi i ngjarjes, personazhi kryesor (vetit fizike, psikike dhe morale), përfundimi i veprës, mesazhi kryesor i veprës. Në bazë të këtij plani, duhet bërë vlerësimin e veprës letrare nga ana e nxënësve. Vlerësimi i leximit të veprës letrare mund të bëhet në varësi nga detyrat e dhëna. Në fillim, detyra jepet për të parashtruar me gojë përshtypjet sipas planit, kurse më vonë edhe në formë të të shprehurit me shkrim ku hartojnë referatin-vlerësimin kritik të veprës letrare të lexuar.<sup>69</sup>

Si rrjedhojë, mund të përfundojmë se për t'i nxitur nxënësit të lexojnë, ekzistojnë forma dhe mënyra nga më të ndryshmet, por para së gjithash rol vendimtar në motivimin e nxënësve luan mësimdhënësi, i cili duhet që brenda vitit shkollorë të ndërmerr dhe organizon aktivitetet e poshtë shënuara:

- ✚ organizon bibliotekat e klasave me libra të lexuar që nxënësit do të shkëmbejnë me njëri-tjetrin;
- ✚ organizon klube lexuesish nga nxënësit në klasë;
- ✚ nxit një konkurs në bazë të numrit të veprave të lexuara ndërmjet klubeve dhe vetë nxënësve;
- ✚ vë në dukje një listë, një përmbledhje të librave më të lexuar si më interesantët për nxënësit;
- ✚ nxit shkëmbimin e librave ndërmjet nxënësve;
- ✚ u jep hua librat e tij, nxënësve të klasës;

---

<sup>69</sup> Riza Brada, *Metodika e gjuhës shqipe për shkollën fillore, botimi III i plotësuar*, Pejë, 2005, f. 454.

- ✚ organizon klube të dashamirëve të veprave si krijues të njohur letrar;
- ✚ inicion klube debati nga dashamirët e gjinive dhe llojeve të veçanta letrare;
- ✚ organizon panel diskutimi mbi temën: "Libri që më pëlqen më shumë";
- ✚ organizon bisedë me një shkrimtar të preferuar.

## 2.9. REFERATI

Referimi (kumtimi, njoftimi i shkurtër për një çështje) është formë e ushtrimeve të të shprehurit me gojë, kurse paraqitja me shkrim e tij- *referati* është formë e ushtrimeve të të shprehurit me shkrim dhe ka për objekt vlerësimin kritik të punës, çështjes, ngjarjes etj. Për nga forma është tradicionalisht më i vëllimshëm se të gjitha diskutimet apo kumtimet e tjera rreth të njëjtit problem apo të njëjtës çështje.

Si një lloj kompozimi i veçantë, është shumë i rëndësishëm dhe me vlerë sidomos për ushtrimin e shkrim-leximit, meqenëse nënkupton një fjalim të një shkalle më të lartë. E vërteta didaktike është, se referati luan një rol të veçantë dhe dobiprurës në zhvillimin e mendimit dhe vullnetit të nxënësve, andaj të shprehurit me shkrim kërkon më shumë vëmendje në punë, më shumë pavarësi, kritikë dhe ekspozim sistematik. Kjo formë e ushtrimeve të të shprehurit me gojë dhe me shkrim kërkon angazhim më të lartë mendor të nxënësve edhe aftësi më të zhvilluar për komunikimin gjuhësor sistematik, konciz dhe të argumentuar. Këto aftësi duhen zhvilluar te nxënësit në mënyrë të përshtatshme dhe sistematike, duke filluar nga përshtatshmet e objekteve dhe ngjarjeve të afërta, nga ushtrimet për riprodhimin e përmbajtjeve të pjesëve të lexuara e deri te referimi dhe hartimi i referateve për lekturat e lexuara.

Që në momentin e parë kur nxënësve u jepet lektura për lexim, duhet të sqarohen mirë për përgatitjen e referatit, për ecurinë metodike që do të ndjekin, për planin që do të hartojnë, për vjeljen, sistemimin dhe përpunimin e materialit. Pra, duhet udhëzuar të mbledhin informacione mbi autorin, kritika mbi veprën, të parashikojnë përmbajtjen, thelbin e saj, tiparet e personazhit kryesor dhe mesazhin e veprës, që të arrin në hartimin e plotë të tij. Referimi duhet të përbëhet nga objekti, objektivi dhe rëndësia e referimit, nga përmbajtja e konceptuar në teza themelore, e shtruar sipas tezave dhe nga vlerësimi në formë konkluzionesh. Në fund, duhet ushtruar nxënësit të marrin qëndrim kritik ndaj tematikës së veprës letrare, ndaj personazhit, sjelljes së tij, ndaj ngjarjes dhe mesazhit që jep autori përmes veprës së tij.

Rubrikat më të shpeshta të ditarit për një vepër në prozë janë: përmbajtje e shkurtër, shtresa ideo-tematike e veprës, përcaktimi i hapësirës dhe kohës ku ndodhin ngjarjet në vepër, karakterizimi i personazheve kryesor, stili dhe gjuha që përdor shkrimtari në vepër dhe rëndësia politike, shoqërore, estetike e edukative e veprës letrare. Ndërsa poezinë e analizojmë në dy aspekte: 1. përmbajtja (tema, motivi, mjetet stilistike, gjuha etj.); 2. forma (forma e poezisë, strofat, llojet e vargjeve dhe rimës).

*Shënime për autorin* - ky është një shënim shumë i shkurtër për periudhën kur ka jetuar shkrimtari, për veprimtarinë e tij më të rëndësishme, për vendin e tij në letërsi. Këto shënime duhet të jenë të shkurtra dhe në to duhet të përfshihen vetëm gjerat më të rëndësishme që kanë të bëjnë mbi jetën dhe veprimtarinë e shkrimtarit.

*Përmbajtja e shkurtër (fabula)* - gabimin më të madh që e bëjnë nxënësit është pikërisht te përmbajtja e fabulës, ata ose zgjerohen pa masë në fabulën ose e bëjnë atë në mënyrë të ndërlikuar dhe pa kuptim. Fabula duhet të shkruhet në mënyrë të shkurtër dhe të qartë, që të realizohet në mënyrë të duhur, lexuesi duhet t'i dallojë elementet e rëndësishme nga ato të parëndësishme. Nëse një vepër është e shkruar shumë gjerësisht, në të gjinden edhe shumë të dhëna të parëndësishme, ndërkaq nëse është e shkruar në mënyrë të ndërlikuar atëherë është e paqartë. Për ta realizuar me sukses, na ndihmon njohja kompozicionale e tekstit në prozë, ajo është: hyrja, thurja, kulminacioni, shthurja dhe përfundimi i veprimit.

*Shtresa ideo-tematike e veprës* - përcaktimi i temës nënkupton, përcaktimin e mendimit kryesor në vepër, nocioni ose objekti për të cilin flitet në vepër. Duhet të dimë bartësin e idesë së temës ku gjithë ngjarjet që ndodhin në vepër rrotullohen rreth tij. Prej temës duhet të nxirret porosia, kjo duhet të jetë e shkurtër dhe e qartë, më tej mund të zgjerohet (me mendimet e lexuesit).

*Hapësira dhe koha* - përcaktimi i hapësirës dhe kohës na ndihmon shumë për ta kuptuar veprën. Kur hapësira dhe koha janë të qarta me një kuptim, atëherë këtë të dhënë të shkurtër mundemi ta fusim në kornizat e hapësirës dhe kohës. Më interesant është të përcaktosh hapësirën dhe kohën kur shkrimtari luan me to: kur hapësira nuk është reale ose nuk është fare e përcaktuar, kur përzihen hapësira të ndryshme, atëherë bëhet fjalë për gjithëkohësi, për kohë relative. Në këtë rast edhe lexuesit mund t'i shprehin mendimet e tyre të lira duke i shpjeguar me imagjinatën e tyre.

*Karakterizimi i personazhit kryesor* - analiza e figurës personazh duhet t'i zbulojë nxënësit qartë e thellë çfarë pasqyron ai dhe çfarë shikon autori në këtë pasqyrim. Kjo kërkon që figurën personazh ta shikojmë në kushtëzimin historik, në dritën e idesë kryesore, në prizmin e botëkuptimit të autorit, në pasqyrimin e dukurive në mënyrë kritike, nga pozita e idealeve tona. Personazhet mund të klasifikohen sipas tipareve fizike, psikike dhe sociale. Në karakterizimin fizik bëjnë pjesë: pamja e jashtme, qëndrimi, mënyra e sjelljes etj. Psikike – hyrja në brendi të personazhit, qëllimet, vetit e veta, mendimet, qëndrimet ndaj jetës, sjelljet, raportet me njerëzit e tjetër, ana etike, morale etj. Karakterizimi sociale përcaktohet përmes vendit të personazhit në shoqëri, sipas pasurisë, statusit shoqëror, arsimimit, raporti në shoqëri dhe raporti i shoqërisë ndaj tij, etj.

*Gjuha dhe stili* - secili shkrimtar dallohet nga gjuha dhe stili që përdor në vepër. Gjatë të lexuarit duhet t'i kushtojmë rëndësi gjuhës dhe stilit të shkrimtarit, se prej saj ne mund ta zhvillojmë dhe përvetësojmë të shprehurit, gjuhën tonë. Gjatë hartimit të referatit, në gjuhën e veprave letrare midis të tjerave duhet të dallojmë gjuhën e personazheve, duhet sqaruar vendi dhe roli i tyre në gjinitë e ndryshme letrare. Në veprat epike, në prozë e në poezi, personazhet flasin gjatë dialogjeve dhe



monologjeve, kurse tërë pjesa tjetër përbëhet nga e folura e autorit, që është vetëm gjuhë letrare. Në veprat lirike sundon kryesisht gjuha e autorit, ndërsa në ato dramatike gjuha e personazheve.

Nxënësit gjithmonë duhet ta kenë të qartë se gjuha e personazheve shërben për të shprehur mendimet, ndjenjat, dëshirat, botëkuptimin, qëndrimet tipike të tyre si dhe për të dhënë ndryshimet që pësojnë tërë këto veti gjatë kohës. Në referat është mirë të veçohet se ç'fjalor përdor autori, a është fjalori i pasur, origjinal, ilustrativ, a ka shumë fjalë të panjohura, ndërsa për efekte tipizimi e individualizimi duhet shpjeguar përdorimi i dialektizmave, arkaizmave, neologjizmave, profesionalizmave. A përdoren fjali të shkurtra dhe të thjeshta ose fjali të gjata të ndërlikuara të një niveli më të lartë, a ka një vijimësi ose kapërcime prej një ngjarje në tjetrën, a është e dhënë në tërësi ose me episode, a është teksti serioz apo humoristik.

Gjatë hartimit të referatit e sidomos te rubrika e gjuhës dhe stilit, nxënësi duhet ta drejtojë vëmendjen edhe në anën e tingëllimit poetik të gjuhës në lidhje me asonancën, rimën, aliteracionin, ritmin e intonacionin. Po kështu duhet vepruar edhe për figurat stilistike, për ndërtimin e tyre, për leksikun, për problemet gramatikore e drejtshkrimore në masën e nevojshme pa kaluar në ekstreme të padobishme e të dëmshme.

*Rëndësia politike, shoqërore, estetike e edukative e veprës letrare* - gjatë hartimit të pjesës së fundit të referatit është e domosdoshme që nxënësi të jap konkluzionet e tij, ku të përcaktojë rëndësinë e saj politike, shoqërore, estetike dhe edukative të veprës së lexuar. Një konkluzion i tillë mund të jetë i përmbledhur dhe të mbajë anët më karakteristike. Ndonjëherë mund të jetë e nevojshme dhe e dobishme të bëhen krahasime me veprat e tjera që trajtojnë të njëjtën tematikë. Duke folur për rëndësinë e veprës letrare është e domosdoshme të theksohet edhe vlera aktuale e saj, mbase jo e gjithë veprës, por mund të jenë të nevojshme të theksohen vetëm disa anë të saj.

Mbajtja dhe hartimi i ditarit të lektyrave të lexuara, i shtynë nxënësit që të bëjmë një lexim aktiv duke menduar vazhdimisht dhe duke u kushtuar vëmendje të gjithë elementeve dhe karakteristikave që i përmendëm më lart. Mirëpo, referati mund të jetë sa i dobishëm aq edhe i dëmshëm, nëse jo për ata që i shkruajnë dhe i paraqesin, të paktën për ata që i dëgjojnë vazhdimisht. Përvoja në shkollat tona tregon, se gjatë hartimit dhe paraqitjes së punimeve me shkrim, të referateve pjesëmarrja u takon më shumë nxënësve që janë të shkëlqyer, mirëpo mësimdhënia në përgjithësi, leximi dhe ora e interpretimit të lektyrës shkollore nuk është vetëm për ta, por para se gjithash duhet të jetë për ata nxënës që janë me një nivel mesatarë në klasë. Zakonisht orët e referateve ndërtohen në këtë mënyrë:

1. Kontrolli i kryerjes së detyrave.
2. Biseda me nxënësit sipas detyrave të dhëna në mënyrë individuale ose në bazë të grupit.
3. Konkluzionet për përgatitjen e nxënësve dhe vlerësimin e tyre.
4. Dhënia e detyrës për orën tjetër letrare a referatin.

Për të dhënë konkluzione të sakta e për t'i vlerësuar drejt nxënësit, është mirë që mësimsdhënësi të mbajë shënime dhe në fjalën përfundimtare të theksojë punën e mirë, të lavdërojë nxënësit që janë përgatitur e kanë diskutuar mirë, të këshillojë e porosis nxënës të tjerë se çfarë duhet të bëjnë, të kritikojë ata nxënës që kanë qenë të parregullt dhe nuk janë aktivizuar.

Marrë për bazë vlerën dhe peshën që mban mbi vete hartimi i referatit, natyrisht se duhet trajtuar në një mënyrë të veçantë brenda orëve të mësimit të gjuhës dhe të letërsisë, e sidomos me theks të veçantë brenda orës së analizës dhe interpretimit të lektyrës shkollore. Përvoja didaktike në shkollat tona është e vobektë në këtë drejtim, dëshmon një gjendje që lë për të dëshiruar, ku jo të gjithë mësimsdhënësit janë të prirë t'i drejtojnë nxënësit drejt hartimit të referatit për çdo vepër të lexuar. Nuk përjashtohen mundësitë ku nxënësit nuk kanë hartuar asnjëherë referat për veprat e lexuara si lektyra të detyrueshme shkollore ose shumë rrallë mund ta kenë praktikuar një gjë të tillë. Këtë situatë e vërteton hulumtimi praktik që realizuam në shkolla të ndryshme të Maqedonisë së Veriut, rezultatet e nxjerra nga hulumtimi janë mbarështuar në mënyrë statistikore në pjesën e tretë të librit.

### **2.9.1. Metodatat e punës që përdoren për hartimin e referatit**

Përdorimi i shpeshtë i një metode të caktuar dhe të njëjtë, e bën orën e lektyrës padiskutim mekanike, stereotipe, monotone dhe jo tërheqëse për nxënësin. Për të plotësuar kërkesat e shumta didaktike për lloj-llojshmëri në metodologjinë e punës, gjallëri në zbulimin e vlerave letrare, për të stimuluar kuriozitetin dhe prirjet krijuese të nxënësve, është e këshillueshme/parapëlqehet të zbatohen metoda dhe forma të ndryshme pune, të përshtatshme dhe adekuate për këtë lloj mësimi. Kështu, për shembull kur e përmendim referatin si një nga llojet e metodave të të shprehurit me shkrim, duhet theksuar nevoja për të shprehurit me gojë, si një nga metodatat e bashkëbisedimit. Është shumë me interes dhe në dobi të nxënësve, nëse krahas formës së punës individuale të zbatohen edhe forma të tjera të punës, siç mund të jetë forma e punës në grupe dhe frontale.

Zbatimi me sukses i formës së punës në grupe, ndikon ndjeshëm në zbutjen e mangësive dhe të metave, që mund të krijohen nga përdorimi i shpeshtë i formës së punës individuale. Gjatë përdorimit të formës së punës në grupe, një grup nxënësish raportojnë me shkrim, secili nga fletorja e tij për lektyrën e lexuar, i cili në fakt është ditari i asaj që ka lexuar dhe secili në veçanti ka shkruar për atë që i është besuar në grup. Kështu, zvogëlohet numri i rasteve pasive, klasa gjithnjë e më shumë aktivizohet, ndahet në disa grupe dhe çdonjërit grup i besohet një detyrë e caktuar lidhur me veprën e lexuar. Secili nxënës lexojnë me kujdes, për ta kryer me sukses detyrën që i është besuar dhe për të grumbulluar sa më shumë pikë në grupin e tij dhe për veten e tij. Në këtë mënyrë, të gjithë përgatitet për diskutim dhe vlerësim kritik të asaj që grupet e tjera do të paraqesin.

Referimi me gojë është një lloj metode shumë më aktive e prezantimit sesa referimi me shkrim. Në orët e planifikuara për referim me gojë, mund të përfshihen pjesa më e madhe e nxënësve në klasë, sepse ndryshe nga referati me shkrim për të

cilën nxënësit duhet të përcaktohen paraprakisht (sepse duhet të shkruajnë në fletore që në shtëpi) për orë të tilla, kjo nuk i nevojitet. Në fakt, çdo nxënës përgatitet me shkrim dhe me gojë, sepse duhet të presë që të pyetet për diçka që nuk ka mundur ta parashikojë. Pos kësaj, mësuesi duhet të jetë i kujdesshëm të mos shpenzojë shumë kohë vetëm me një nxënës, por të përpiqet që ta aktivizojë tërë klasën.

Në praktikën tonë mësimore është shumë pak e përfaqësuar e ashtuquajtura metoda e bisedës (bisedore), e cila zakonisht është e përshtatshme për të punuar me nxënës më të pjekur. Orët në të cilat gjen përdorim kjo metodë janë shumë interesante. Në varësi të moshës së nxënësve, mësimdhënësi përzgjedh dhe formulon pyetjet dhe nënpyetjet. Është mirë nëse pyetjet kufizohen në dy-tre, nëse ato parashtrohen në një formulim të caktuar kompleks që do të stimulojë analizën dhe shprijnë në një vendim për një këndvështrim të caktuar personal. Nën pyetjet duhet të kontribuojnë në një konkretizim sa më specifik, në moment të caktuar konceptual, situatë, imazh, mjet shprehës në të ardhmen. Dobësi e kësaj metode është se ekziston rreziku që diskutimin ta përgatisin më shumë nxënësit e interesuara dhe më të përparuar në mësim. Megjithatë, një mësimdhënës me përvojë do të jetë në gjendje të përfshijë nxënësit në bisedë sipas preferencave dhe aftësive të tyre, dhe që aty ajo metodë në mënyrë të organizuar dhe sistematike ta gjejë vendin e saj në orën e lekturës, si të gjitha metodat e tjera dhe llojet e tyre.

Metoda e tekstit gjen arsyetimin e saj nëse përdoret në momente të ndryshme dhe të përshtatshme të orës së lekturës, si nga nxënësi ashtu edhe nga mësimdhënësi. Në një moment të caktuar nevojitet përjetimi i menjëhershëm, konstatimi i një pretendimi të caktuar, vënia në dukje e një shprehjeje të pazakontë, karakteristike dhe të bukur, për të lexuar një tekst të shkurtër që sjell freski dhe mobilizon vëmendjen e nxënësve. Leximi në etapa të caktuara të orës së lekturës nuk duhet praktikuar, duhet pasur kujdes edhe nëse praktikohet nuk duhet të zgjasë më shumë se dhjetë minuta, ngase ora nuk duhet të kthehet në orë leximi (të një vepre që është duke u interpretuar dhe analizuar po atë orë).

Si rrjedhojë, nuk mjafton të mendohet se shumica e rezultateve mund të arrihen nëse kombinohen metodat dhe llojet e tyre, nëse në orë e lekturës lexohet edhe referohet (me gojë dhe me shkrim) dhe diskutohet ajo që do të thuhet: në pika të caktuara, mund të lexohet, si dëshmi e diçkaje dhe pjesë të zgjedhura nga vepra që interpretohet. Mirëpo, nëse është fjala për poezi mund të lexohet e tëra ose një pjesë e caktuar nga referati i shkruar, i cili përmban të dhëna dhe detyra të veçantë të mbledhura dhe përpunuar, ku mund të jetë edhe një çështje e përgjithshme me interes të veçantë, e cila mund të ngrihet si temë diskutim.

Kombinimi ose më mirë thënë zbatimi i metodave, llojeve dhe formave të punës në një orë, ofron mundësi të shumta, në momente të caktuara, si p.sh. të bëhet një plan për të folur për çështje kyçe, për të kompensuar kohën e humbur, natyrisht nëse humbet për shkaqe të paparashikuara ose gjatë diskutim duke u përpiqur të nxjerrim më të mirën të mundshme nga nxënësit, për të ilustruar me shembuj të zgjedhur, për të aktivizuar numrin maksimal të nxënësve, për t'i lënë mundësinë mësuesit të korrigjojë perceptimet e gabuara të nxënësve, të bëjë një gjykim,

vlerësimi përfundimtar të gjithë asaj që është trajtuar brenda orës së lekturës shkollore etj.

Duke vepruar në këtë mënyrë, përpunimi i veprës dhe kontrolli mbi atë që është lexuar arrin përmasat e duhura, sepse mësimdhënësi menaxhon punën dhe planifikon kohën. Por nuk duhet kuptuar se me këtë, çështja rreth metodave, formave dhe llojeve të tyre është shteruar plotësisht. Ekzistojnë shumë zgjidhje të dobishme, por është e rëndësishme të kuptohet, se nuk ekziston asnjë metodë, lloj, formë e vetme gjithëpërfshirëse dhe se të gjitha kanë anët pozitive dhe dobësitë e tyre. Mësuesit i lihet të zgjedhë atë që është më e racionale dhe më e dobishme në momentin e caktuar, të kërkojë zgjidhjen më të përshtatshme, të ndjekë dhe të ushqejë interesin e nxënësve për librin.

## 2.10. PUNA ME LIBRIN

Puna me librin është një nga detyrat kryesore të mësimdhënësit të lëndës së gjuhës shqipe dhe të letërsisë. Mësimdhënësi i gjuhës amtare është ai, i cili duhet të ngjallë te nxënësit dashurinë për librin dhe për lexim të pavarur të letërsisë artistike, duke i nxitur nxënësit të flasnin për librat e reja, të organizojnë recesione, biseda dhe diskutime. Mësimdhënësi duhet të ndjekë rregullisht se çfarë lexojnë nxënësit, cilat vepra artistike e cilat tema u interesojnë më shumë, ç'efekte ushtrojnë këto lexime në formimin, sjelljen e veprimet e secilit.

Si në shkollë 9-vjeçare ashtu edhe në atë të mesme të ciklit të lartë, puna me librin duhet të realizojë këto detyra:

Së pari, plotësimin e nevojave të nxënësve për literaturën e domosdoshme për lëndët e ndryshme, duke përfshirë këtu edhe leximin letrar dhe letërsinë.

Së dyti, plotësimin e nevojave të nxënësve për leximin e detyruar jashtë klase për bisedat letrare e referatat.

Së treti, plotësimin e kërkesave për leximin e lirë të librave nga mësimdhënësit e nga nxënësit.

Rëndësia e punës me librin qëndron në faktin se problemi i marrëdhënieve të fëmijëve dhe të rinjve me librin në përgjithësi dhe me veprën letrare në veçanti është në radhë të parë problem edukimi. Letërsia artistike është një nga mjetet e rëndësishme që ndikon në zhvillimin e gjithanshëm të personalitetit të njeriut. Ajo e zgjeron jashtëzakonisht përvojën e jetës së çdo individi të çfarëdo moshe, e ndihmon atë për të njohur, për të jetuar e për të ndjerë atë që lexuesi kurrë ose rrallë mund ta hasë në jetën reale. Fëmijët dhe të rinjtë ende nuk marrin pjesë në mënyrë të drejtpërdrejtë ose për një kohë të gjatë në shumë lloj veprimtarish që e formojnë personalitetin e tyre. Prandaj, libri, si një formë origjinale e njohjes së realitetit, luan në jetën e tyre një rol shumë të madh *informues e formues*.

Funksioni edukativ i letërsisë realizohet në një mënyrë të veçantë, që është karakteristikë vetëm e saj, me anë të figurës artistike. Në këtë drejtim jo vetëm figura artistike, krijimtaria e shkrimtarit, por edhe aftësia për perceptimin e letërsisë, përgatitja e lexuesit, përcakton forcën e veprimit edukativ të librit. Veprimi edukativ i letërsisë, i librit është e mundur e do të jetë efikas vetëm në ato raste kur shija estetike e lexuesit do të jetë e zhvilluar dhe e formuar. Pikërisht për këtë formimi i lexuesve është një nga problemet kryesore që ngrihet para mësimdhënësve në lidhje me leximin e librit artistik, politik e tekniko-shkencor nga ana e nxënësve.<sup>70</sup>

Format e tërheqës së nxënësve për leximin e veprave janë të shumta. Kapërcimi për herë të parë i pragut të bibliotekës së shkollës, shqyrtimi i skedarit, qëndrimi në sallat e studimit, një bisedë a këshillë e mësimdhënësit, një rekomandim i tij, një recension, një diskutim apo një popullarizim libri, lënë mbresa e ndikojnë te nxënësit për t'u bërë lexues të rregullt.

Interesimi i nxënësve për leximin e librit është i ndryshëm. Leximi i literaturës së detyruar artistike (lektyrave) si plotësim e thellim i njohurive të shpjeguara në klasë apo si burim njohurish të reja është më i rregullt, interesimi i fëmijëve dhe të rinjve është më i madh, por edhe kontrolli i saj është më sistematik. Për këtë lloj leximi mësimdhënësit tregojnë kujdes për përgatitjen e nxënësve, rekomandojnë me kohë literaturën, japin sqarimet e duhura, ndihmojnë për studimin e saj, duke u dhënë nxënësve detyra të përbashkëta e të veçanta, interesohen për sigurimin e veprave dhe në kohën e duhur zhvillojnë diskutime, debate, referate, lexim shënimesh apo konspektesh etj.

Mësimdhënësit e kujdesshëm japin shembuj shënimesh e referatesh, udhëzojnë për mënyrën e konspektimit me qëllim që nxënësit të dinë si të lexojnë, të mbajnë shënime, si të hartojnë referate për lektyrën e lexuar, si të mos humbin shumë kohë, si të evidentojnë çështjet kryesore, citatat, faktet, si të përmbledhin e të mos kopjojnë tekstin.

Realizimi me sukses i detyrave për punën me librin kërkon të kihen parasysh disa çështje të rëndësishme si njohja e interesave për lexim, propagandimi dhe përhapja e librit, udhëheqja e leximit të librit e përmirësimi i rolit të bibliotekave të shkollave. Për njohjen e interesave të nxënësve është e udhës të praktikohet anketa. Nëpërmjet anketës do të mësohet çfarë lexojnë, ç'ndjenja e dëshira shkaktojnë ato vepra, çfarë tematike u pëlqen më shumë, çfarë i tërheq më tepër në veprën letrare, ç'ndikime ka leximi i librave të ndryshëm në qëndrimin e tyre ndaj detyrave mësimore, për edukimin, sjelljen e kulturuar, për normat morale etj. Kështu, anketat drejtpërdrejtë a tërthorazi japin material për të ditur se në ç'drejtime paraqitet mirë problemi e në ç'drejtime duhet orientuar puna për mënjanimin e të metave. Anketat japin të dhëna interesante për gjendjen reale të leximit të lektyrave në shkollë. Mbi bazën e anketave është më i lehtë organizimi i punës dhe propagandimi i librit me anë të ekspozitave, pazareve të librit, vitrinave, këndeve, standave, recensioneve, takimeve, konkurseve, diskutimeve, analizave, referateve, botimeve të veçanta etj.

<sup>70</sup> Faik Luli, *Metodika e leximit letrar dhe letërsisë*, Tiranë, 1984, f. 143-145.

## 2.11. PËRGATITJA E MËSIMDHËNËSIT PËR ORËN E LEKTYRËS

Kompleksiteti i pyetjeve që përmban interpretimi i lekturës imponon nevojën për përgatitje gjithëpërfshirëse dhe të qëllimshme të mësimitdhënësit. Përgatitja duhet të planifikohet paraprakisht dhe në kuadër të aktiviteteve të saj të përgjithshme. Shumëllojshmëria e veprimtarive që mësimitdhënësi duhet të kryejë në formën e përgatitjes për inkuadrimin e nxënësve në një vepër letrare përfshin katër komponentë bazë: strategjinë (përgatitjen metodike), përmbajtjen (përgatitjen letrare-gjuhësore), konkretizimin (përgatitjen profesionale-informative) dhe formën (përgatitjen psikologjike).

**I. Përgatitja metodike** - përmban aspektet e veprimtarive të planifikuara të mësimitdhënësit dhe nxënësve në të gjitha fazat e interpretimit të një vepreje letrare. Ajo u referohet të gjithë komponentëve që përbëjnë procesin njohës të ndërmjetësimit të letërsisë artistike dhe veprimtarive të nxënësve në marrëdhënie të drejtpërdrejtë me të. Në përgatitjen metodike mësimitdhënësi projektton veprimtaritë e veta dhe të nxënësve, i dimensionon dhe i paraqet sipas llojit, vëllimit, përmbajtjes, renditjes dhe kohëzgjatjes. Kjo do të thotë se përmes përgatitjes metodike mësuesi zhvillon strategjinë e fazave të interpretimit të lekturës e cila i referohet:

- ✚ përcaktimit global të qëllimeve dhe objektivave të interpretimit, që kushtëzohen nga gjinia letrare të cilës i përket vepra;
- ✚ përcaktimit të qëllimeve dhe detyrave në çdo fazë të interpretimit (regjistrimi, programimit të aktiviteteve, teknikat e punës, etj.);
- ✚ planifikimit të aktiviteteve të mësimitdhënësit dhe nxënësve në fazën e synuar për udhëzimin e punës së pavarur (ora hyrëse);
- ✚ planifikimit të aktiviteteve të nxënësve në fazën e përcaktuar për udhëzimin e punës së pavarur në shtëpi;
- ✚ Modelimit të procedurave metodike gjatë orës për interpretimin e lekturës (metodat e mësimitdhënies, format dhe detajet metodologjike, format e punës mësimore, mjetet mësimore) etj;
- ✚ valorizimi global, i vazhdueshëm dhe përfundimtar i aktiviteteve të nxënësve;
- ✚ drejtimi i aktiviteteve që dalin gjatë orës së lekturës.

Kjo përgatitje përfshin veprimtarinë e mësimitdhënësit në drejtim të dhënies së udhëzimeve, këshillave dhe rekomandimeve për punën e nxënësve në shtëpi, lidhur me leximin e lekturës shkollore nga ana e tyre. Këta janë udhëzime në lidhje me specifikat e veprës, si gjininë letrare, mjetet shprehëse të autorit etj. Shtrirja e veprimtarisë së pavarur të nxënësit përcakton shkallën e pjesëmarrjes së tij në dialogun për veprën letrare, ndërsa lloji përcakton shkallën e intensitetit dhe shtrirjes së njohurive që nxënësi do t'i përvetësojë gjatë orës së lekturës. Karakteri i

veprimtarisë së pavarur të nxënësit përcakton modelet e bashkëpunimit me mësimdhënësin.

Realizimi i i orës së lekturës duhet të paraqes një rigjallëri të përgatitjes dhe një mundësi për mësimdhënësin për të nxitur një numër më të madh të veprimtarive të nxënësve, me qëllim që lektura të kuptohet dhe përjetohet. Andaj, në përgatitjen me shkrim mësimdhënësi duhet të planifikojë aktivitete në dy drejtime: globalisht, planifikimin e përgjithshëm të situatave mësimore gjatë orës së lekturës, të cilat do të kishin qëllime të përcaktuara qartë (ndërtimi i strukturës së procesit arsimor) dhe mikroprogramimi i çdonjëres situatë mësimore që përfaqëson një pasqyrim të thellë të veprimeve të mësimdhënësit (si stimul, arsye) dhe aktiviteteve të nxënësve (si përgjigje, rezultat).

Përmes mikroprogramimit mësimdhënësi duhet të parashikojë shtrirjen dhe formën e veprimtarive të tij si mekanizma për aktivizimin e nxënësve, shkallën e pjesëmarrjes së tyre në dialog për veprën letrare, të parashtrijë pyetjet që nxisin përgjigjet vendimtare për interpretim, të parashikojë kushtet në të cilat do të zhvilloheshin veprimtaritë e ndërsjella, pastaj format e punës mësimore, mjetet mësimore, përdorimi dhe përzgjedhja e tyre etj.

Nuk janë të rralla rastet kur mësimdhënësi, gjatë përgatitjes së tij metodike e ekspozon atë gjatë orës së mësimi duke zbuluar qëllimet që planifikon t'i arrijë, pa theksuar hapat me të cilat do të realizohen ato synime. Kjo do të thotë, se përgatitja metodologjike e orës së lekturës reduktohet në planifikimin global, planifikim të përgjithshëm të situatave të mësimdhënies dhe nuk hynë në mikroprogramimin e tyre. Një përgjithësim i tillë mund të bëjë që mësimdhënësi të humbasë fillin bazë të orës së lekturës, të mungojë sistematika në dialogun me nxënësit dhe veprimet e mësimdhënësit të mos kenë një renditje logjike adekuate të cilët do të respektonin përparësinë e nocioneve dhe njohurive që duhet të përvetësojnë nxënësit përmes interpretimit të veprës letrare.

Përgatitja e përgjithshme metodike e mësimdhënësit mund të jetë shkak për shfrytëzimin e papërshtatshëm të kohës së parashikuar për orën e lekturës, si dhe për dështimin e iniciativës së nxënësve për të shprehur mendimin e tyre në mënyrë të pavarur ose për të bërë pyetje që do të merrnin përgjigje nga mësimdhënësi apo nxënës të tjerë. Duke qenë se përgatitja metodologjike e mësimdhënësit është e lidhur ngushtë me përcaktimin e detyrave edukativo-arsimore në orën e lekturës, rëndësi të veçantë ka qëndrimi i tij i ndërtuar ndaj realizimit të atyre detyrave të përcaktuara. Respektimi i rreptë i kërkesave të përgatitjes mund të jetë arsyeja pse klasa nuk ka atmosferën e zakonshme të punës, fleksibilitetin dhe bashkëpunimin e nevojshëm krijues me nxënësit, sepse edhe klasa më e përgatitur nuk mund të parashikojë vëllimin dhe cilësinë e pjesëmarrjes së nxënësve në dialog në lidhje me veprën.

Një orë mësimore e përgatitur dhe e realizuar mirë është ajo në të cilën roli drejtues i mësimdhënësit është i padukshëm, përgatitja duhet të jenë rezultat i angazhimit të mësimdhënësit në krijimin e situatave mësimore në të cilat ushqehet liria e te shprehurit, nxitet interesi dhe zhvillohet imagjinata e nxënësve. Interpretimi

i veprës letrare imponon nevojën për të ushqyer një qëndrim fleksibil të mësimdhënësit, si ndaj përgatitjes së tij, ashtu edhe ndaj realizimit të detyrave të parashikuara. Vepra letrare kërkon hapësirë për një dialog të gjerë, respekt të mendimit të tjerëve, luftë argumentesh-elementesh të mendimit divergjent të nxënësve, që duhet të zhvillojë dhe të ushqejë mësimdhënësi, sidomos në orën e lektyrës.

Përgatitja metodologjike e mësimdhënësit në vete duhet të përfshijë mekanizmat dhe teknikat që vërtetojnë cilësinë e njohurive të përvetësuara të nxënësve. Kjo do të thotë se mësimdhënësi paraprakisht duhet të përgatisë një metodologji të orës mësimore për valorizimin e procesit të përgjithshëm të interpretimit të veprës letrare. Ky aspekt i përgatitjes së mësimdhënësit përmban aktivitete dhe masa në këta drejtime:

- ✚ Valorizimi i vëllimit të cilësisë së punës së pavarur të nxënësit (përcaktimi i gjendjes fillestare të klasës);
- ✚ Valorizimi i vazhdueshëm, që zhvillohet pothuajse në të gjitha fazat e orës mësimore.
- ✚ Valorizimi përfundimtar i të gjitha aktiviteteve të përgjithshme të nxënësve.

*Lloji i parë* i valorizimit kryhet nga mësimdhënësi kur organizon situata mësimore për të kontrolluar cilësinë e detyrave të kryera nga nxënësi në shtëpi. Ky lloj valorizimi mund të lidhet me pjesën hyrëse të orës mësimore, kështu që rezultatet e saj paraqesin informacionin kthyes se sa dhe si e kupton nxënësi veprën letrare gjatë leximit fillestar në kushte shtëpiake. Për këtë qëllim, mësimdhënësi mund të përgatisë instrumente të përshtatshme përmes së cilave nxënësit me anë të përgjigjeve me shkrim shprehen lidhur me përmbajtjen në përgjithësi të veprës. Mësimdhënësi mund ta realizojë këtë lloj valorizimi me gojë, duke lexuar pjesë të tekstit dhe nxënësit do të kishin për detyrë të zbulonin një personazh, ndodhi apo ngjarje, të identifikonin radhitjen e ngjarjeve, të dallonin një monolog etj.

*Valorizimi vazhdueshëm* është zakonisht pjesë e përgatitjes me shkrim të mësimdhënësit, në të cilën duhet të parashtrihen pyetje dhe të supozohen përgjigjet e pritura nga nxënësit dhe i referohet gjithë aspekteve të interpretimit të veprës letrare. Duke iu përgjigjur secilës pyetje mësimdhënësi mund të informohet nëse nxënësit kanë depërtuar në thelbin e problemit letrar dhe me sa sukses mund ta elaborojnë atë.

*Valorizimi përfunduar* duhet të parashikohet nga mësimdhënësi për të marrë një informacion global për shkallën e përvetësimit të veprës letrare, si dhe për intensitetin e përjetimit të përmbajtjes dhe mesazhit të saj. Për këtë qëllim, mësimdhënësi mund të përgatisë një tekst njohurish, një pyetësor ose fletë anketuese.

**II. Përgatitja gjuhësore-letrare** përfshin një angazhim më të gjerë personal të mësimdhënësit që zhvillohet vazhdimisht gjatë punës së tij mësimore. Kjo lloj përgatitje përmban njohuri shkencore për çdo vepër letrare që është e paraparë si lektyrë, mbulimi i termave, shtrirja dhe intensiteti i njohurive që duhet të



përvetësojnë nxënësit. Përgatitja letrare-gjuhësore përmban këto veprimtari të mësimdhënësit:

- ✚ monitorimi i vazhdueshëm i koncepteve të adoptuara më parë në fushën e letërsisë dhe gjuhësisë;
- ✚ mbikëqyrje për shkallën e përvetësimit të nocioneve nga nxënësit dhe aftësia e tyre për t'i zbatuar;
- ✚ identifikimi i nocioneve letrare-gjuhësore që duhet të përvetësojnë nxënësit gjatë interpretimit të një vepre letrare të paraparë si lektyrë;
- ✚ përzgjedhja e termave dhe konkretizimi i tyre.

Është evidente se aspektet letrare-gjuhësore të përgatitjes së mësimdhënësit në thelb i referohen përmbajtjes së orës së lektyrës. Vëllimi i saj lidhet ngushtë me moshën dhe shkallën e pavarësisë së nxënësve dhe kushtëzohet nga qëllimet dhe detyrat që dalin nga ora e caktuar dhe lloji letrar i veprës.

**III. Përgatitja profesionale-informative** e mësimdhënësit i referohet studimit të kritikës më të fundit, eseve, diskutimeve teorike-letrare, studimeve dhe burimeve shtesë për një vepër letrare specifike dhe autorin e saj. Ky aspekt i përgatitjes së mësimdhënësit është një segment i rëndësishëm në interpretimin e një vepre letrare. Përmes saj mundësohet që vepra letrare të përvetësohet gjithmonë e freskët, e përditësuar dhe autori të paraqitet gjithmonë si një krijues i ri që ushqen stilin e tij, edhe jep mundësi të rizbulojë veten vazhdimisht para lexuesve të rinj. Në lidhje me këtë, mësimdhënësi mund të ndërmarrë këta veprime:

- ✚ të veçojë dhe të përgatisë detaje interesante nga jeta dhe vepra e autorit (për t'i lexuar ose ritreguar para nxënësve).
- ✚ të tregojë detaje interesante nga fëmijëria e autorit.
- ✚ të përpunojë një skicë citatesh nga autori në lidhje me veprën letrare.
- ✚ të përpunojë një skenar për takimin që do të zhvillojë mes nxënësve dhe autorit.
- ✚ të përpunojë një protokoll për bisedën që do ta zhvillojë me autorin.

Kjo lloj përgatitjeje ka rolin e konkretizimit të veprës letrare, afrimit të saj me nxënësit dhe paraqitjes autentike si vepër artistike nga mësimdhënësi.

**IV. Përgatitja psikologjike e mësimdhënësit** - konsiston në studimin e literaturës profesionale në fushën e psikologjisë së përgjithshme dhe të zhvillimit, e cila mundëson njohjen më të plotë të personalitetit të nxënësit dhe të specifikave të zhvillimit në faza të ndryshme të periudhës shkollore. Këto njohuri për mësimdhënësit kanë një rëndësi të veçantë, sepse i mundësojnë të njohë nxënësit me tiparet e përgjithshme dhe specifike të karakterit, shkallën e veprimit të tyre të pavarur, aftësinë për të portretizuar psikologjikisht personazhet në veprën letrare etj.

### **2.11.1. Qëndrimi personal i mësimit ndaj lekturës shkollore**

Për sa i përket zhvillimit të dashurisë për librin dhe shprehisë së leximit, mësimit ndikon te nxënësit me shembullin e tij personal. Është parësore që mësimit të fitojë besimin e nxënësve të tij, se edhe ai lexon shumë dhe vazhdimisht, përndryshe e gjithë bindja e tij për kuptimin dhe rëndësinë e një libri të mirë në shkrim-leximin e tyre do të jetë e kotë.

Në një mënyrë të përshtatshme, mësimit i gjuhës amtare u bën të ditur nxënësve se edhe ai ka bibliotekën e tij. Në të ka shumë libra, veçanërisht ato që ai ua rekomandon nxënësve për lexim në shtëpi, por nuk mjafton vetëm kaq. Ai duhet të lexojë sa më shpejt librat që planifikon t'i përpunojë në orët e lekturës.

Mësimit nuk duhet të lejojë që nxënësit të dalin para tij në leximin e lekturave, sepse lektura ka karakter të detyrueshëm në kurrikulë dhe se realizimi i saj menaxhohet personalisht nga ai. Mësimit e ka si obligim të pakapërcyeshëm që ai vetë më parë ta lexojë veprën letrare që parashihet për orën e lekturës dhe të mendojë për ecurinë e orës mësimore, për elementet e veprës, të shënojë vendet karakteristike të librit për të cilin duhet të flas në klasë, të mbledhë shënime për shkrimtarin, për kohën që paraqitet në veprë dhe të përgatitet në atë mënyrë që të ngjallë sa më shumë kureshtje te nxënësit. Përndryshe, nxënësit e kuptojnë lehtësisht nëse vetë mësimit e ka lexuar veprën që është duke e përpunuar apo jo.

Shpesh ndodh që në orët e analizës dhe interpretimit të lekturës të ketë mendime dhe kuptime të ndryshme në lidhje me lekturën e përcaktuar. Mësimit pritët të ndërhyjë në momentin e caktuar, t'i vendosë gjërat në kuadrin e nevojshëm dhe t'u japë atyre interpretimin e nevojshëm. Por, interpretimi i tij profesional do të mungojë, nëse ai nuk e ka lexuar veprën, gjë që nxënësit e ndjejnë menjëherë dhe humbasin besimin te mësimit i tyre, me këtë edhe te leximi i lekturave. Si shkak i kësaj dobësie, mësimit nuk mund t'u kërkojë nxënësve diçka që ai nuk e ka. Ai duhet të përpiqet që ta përvetësojë nxënësin me një libër të mirë dhe pikërisht atëherë, ai fillon të ndjejë dhe përjetojë atë që lexon, kupton idenë dhe përmbajtjen me të cilën komunikohet, kupton mesazhin e shkrimtarit, percepton vizionin e shkrimtarit për botën, personalitetet pozitive, protagonistët afrohen me të, kur në përgjithësi, bota dhe ndjenja në libra bëhen bota dhe ndjenja e tij.

## 2.12. ORA E LEKTYRËS SHKOLLORE NË ARSIMIN E MESËM TË LARTË

Lektyra shkollore është integruar në leximin letrar në të gjitha fazat e shkollimit, që do të thotë se leximi i pavarur i tekstit beletristik fillon sistematikisht që nga shkolla fillore e ciklit të ulët dhe të lartë (I-IX), për të vazhduar më tej në arsimin e mesëm të lartë nga klasa (X-XII) duke u përshtatur me moshën dhe aftësitë psiko-fizike të nxënësit.

Ora e analizës dhe interpretimit të lekturës shkollore në arsimin e mesëm të lartë kushtëzohet nga një gamë faktorësh të lidhur zinxhirë njëri me tjetrin. Mes këtyre faktorëve rol vendimtarë, padyshim se luan puna me lekturën shkollore në ciklin fillor të ulët dhe të lartë.

Puna me lekturën në ciklin e ulët e të lartë të shkollës fillore kërkon qasje specifike didaktike-metodike, si rreth hartimit të kompozimit artistik, ashtu edhe rreth organizimit të procesit të shtjellimit të saj metodik. Kjo specifike kushtëzohet nga proceset e zhvillimit të aftësive psiko-fizike të nxënësve, ashtu edhe nga proceset e aftësimin të tyre për ta përvetësuar dhe zotëruar shkrim-leximin. Pra, nëse është punuar mirë në shkollë fillore rreth ushtrimit me sukses të formave elementare të leximit të lekturës shkollore, atëherë në arsimin e mesëm të lartë nxënësit duhet të ushtrojnë të lexojnë me sukses lekturën shkollore me objektiv të caktuar nga teoria e letërsisë dhe me detyra të diferencuara. Këto detyra kanë të bëjnë me analizën e përmbajtjes dhe të formës së hartimit të saj.

Analiza e përmbajtjes së veprës letrare përfshin: njohjen e temës së veprës letrare (historike, sociale, psikologjike, etj.), njohjen e idesë së veprës letrare (cili është mesazhi kryesor), njohjen e vlerave etike të mesazhit dhe të personazhit kryesor të veprës letrare (jo sipas teknikës bardhë-zi, por të vërehet dhe të kualifikohet e mira dhe e keqja në sjelljen e personazhit, në pikëpamjet, qëndrimet dhe bindjen e tij, me tendencë dominimi) dhe njohjen e vlerave estetike të veprës (cilat janë dhe pse janë ato pjesët më të bukura të veprës, etj.).<sup>71</sup>

Natyrisht, se kjo nuk duhet kuptuar se në klasat e mëparshme mësimdhënësi dhe nxënësit nuk duhet t'i kushtojnë kujdes edhe kësaj analize. Përkundrazi, në klasat e më parme *përmbajtja* dhe *forma* e veprës letrare trajtohen në mënyrë të tërthortë si përjetim individual, në unitet didaktik pa përkufizime, meqë nxënësit akoma nuk i kanë të zhvilluara aq sa duhet aftësitë psiko-intelektuale, as nuk kanë arritur përvojën e mjaftueshme për t'i përvetësuar deri në nivelin e duhur këto nocione të teorisë së letërsisë, ashtu siç mund t'i përdor një nxënës i arsimit të mesëm të lartë. Prandaj, në arsimin e mesëm të lartë ngelet t'i kushtohet kujdes analizës së

---

<sup>71</sup> Riza Brada, *Metodika e gjuhës shqipe për shkollën fillore*, botimi III i plotësuar, Pejë, 2005, f. 454-455.

përmbajtjes, ndërlidhur me analizën e formës së veprës letrare. Gjatë diskutimeve që zhvillohen lidhur me to, të spikasin elementet e analizës së formës së saj, në radhë të parë të kompozicionit (cila është hyrja dhe çfarë është paraqitur në të, si është thurur ngjarja-brendia, si ka arritur kulminacioni i ngjarjes, si është bërë shthurja e saj-përfundimi). Gjithashtu, duhet folur edhe për gjuhën dhe stilin e autorit (gjuha, e folmja, fjalori, fjalëformimi, stili, përshkrimet më të bukura, figurat stilistike etj). Pas zhvillimit të nocioneve themelore nga teoria e letërsisë, nxënësit duhet të ushtrojnë të hartojnë vlerësime të veprës letrare të lexuar në varësi nga përmbajtja dhe forma e saj.

Andaj, jo rastësisht themi se një nga etapat më të rëndësishme të punës me lektyrën shkollore në arsimin e mesëm të lartë është analiza e saj, qëllimi i së cilës është zbulimi i të gjitha anëve ideoartistike të veprës letrare, rritja e ndikimit emocional të figurave dhe të tablove artistike të nxënësit, që t'i ndihmojë ata t'i ndiejnë e t'i kuptojnë problemet e mëdha ekonomike, politike, shoqërore dhe estetike që ngre shkrimtari në vepër. Analiza e lektyrës duhet të zgjojë përjetimin estetik tek nxënësit, të zhvillojë tek ata frymën kritike, aftësinë vëzhguese letrare, me një fjalë ta formojë shijen letrare. Analiza letrare e kuptuar kështu, vë në lëvizje potencialet emocionale, intelektuale dhe krijuese të nxënësve.

Në lëndën e gjuhës dhe të letërsisë shqipe, gjatë orës së analizës dhe interpretimit të lektyrës shkollore, në arsimin e mesëm të lartë, klasa dhe mësuesi merr në dorë veprën letrare: poezi, prozë apo dramë qoftë ajo. Kështu së bashku, jo vetëm që i vihen një kërkimi, studimi, zbërthimi të veprës, por e njohin atë si:<sup>72</sup>

- krijim shumë i ndërlikuar shpirtëror që shprehet nëpërmjet një organizimi gjuhësor me anë të të cilit trupëzohet, përcillet tek lexuesi;
- transmetuese të informacioneve të caktuara d.m.th. në funksionin njohës;
- dhënëse mesazhi duke kryer kështu funksionimin mbresëlënës.

Që të arrihen me sukses kërkesat e theksuara më lart, mësuesi në fund të vitit shkollor porosit nxënësit të lexojnë literaturën e programuar si të detyruar, jep listën e veprave të parapara si lektyra shkollore, sepse nuk mund të flitet për analizë të mirëfilltë, nëse nxënësi nuk i ka lexuar veprat e caktuara. Rrugët dhe mënyrat që mund dhe duhet të ndjekë mësime dhënësi për të arritur leximin e lektyrave nga nxënësit, të cilat do t'i analizojnë dhe interpretojnë në klasë do të ishin:

- njohja me bibliotekën dhe me praktikën e punës brenda saj;
- kërkimi i literaturës në skedar;
- konkurset mes klasave apo individëve;
- takim me shkrimtar.

Tentohet në leximin e detyruar të lektyrës shkollore sepse, vetëm kur të jetë arritur leximi i veprës mund të flasim për analizë të mirëfilltë gjuhësore dhe letrare, e

---

<sup>72</sup> Lindita Murthi, *Letërsia në shkollë*, Tiranë, 2001, f. 121.

cila ka në bazë njohjen me veprën përkatëse që tashmë e ka në dorë vetë nxënësi. Rëndësi të madhe për suksesin e punës së një mësimdhënësi të lëndës së Gjuhës shqipe dhe të letërsisë ka mbarëvajtja e analizës së lektyrës së parë, përfshirja e klasës në realizimin e objektivave që caktohen për tërë lëndën apo për tërë kapitujt në vazhdim. “Gjithëpërfshirja do ta inkurajojë nxënësin të marrë pjesë në zbërthimin e veprës, në zbulimin e vlerave. Ata do ta ndiejnë veten të rëndësishëm, të respektuar për mendimet që japin, do të nxiten të investojnë e të pasurohen emocionalisht. Analiza e lektyrës në grupe, në klasë ose individualisht do ta familjarizojë nxënësin me ecurinë e punës në një analizë letrare duke i bërë ata të fitojnë shprehitë e leximit të orientuar, të aftë për të punuar më tej në mënyrë të pavarur ku zgjedhja e veprave do të varet prej tij”.<sup>73</sup>

Nga sa u tha më lartë, mund të nxirret ky konkluzion didaktike-metodik, se në arsimin e mesëm të lartë, leximi i lektyrës shkollore zhvillohet nëpër këto etapa didaktike-metodike:

#### **Etapa e parë zhvillohet në klasë:**

1. Njohja dhe motivimi i nxënësve që ta lexojnë veprën letrare;
2. Përcaktimi i detyrave rreth leximit kreativ të veprës (sipas planit);
3. Vërtetohet si është kuptuar detyra (plani), përkatësisht si mendojnë nxënësit që ta lexojnë veprën letrare. Detyrat mund të specifikohen sipas zhanrit të veprës letrare dhe këto specifika të jepen për trajtim nga nxënësit e ndryshëm, individualisht, në çift apo në grupe.

#### **Etapa e dytë zhvillohet në shtëpi në formë të punës së pavarur të nxënësve:**

1. Përcillet kohë pas kohe leximi i veprës letrare nga nxënësit në formë të bashkëbisedimit, në varësi nga dinamika e realizimit të planit të leximit dhe të realizimit të lëmenjve të lëndës mësimore, që korrespondojnë drejtpërsëdrejti apo në mënyrë të tërthortë me zhanrin e veprës.

#### **Etapa e tretë zhvillohet në klasë pas kohës së paraparë për leximin e veprës letrare:**

1. Bisedë e shkurtër për të konstatuar a është kryer detyra-leximi i veprës letrare;
2. Paraqitja e përshtypjeve sipas planit të dhënë për leximin e veprës letrare (individualisht, në emër të grupit), lexohet vlerësimi - referati;
3. Vlerësimi i cilësisë së veprës letrare, të referatit;
4. Konkluzionet lidhur me vlerat e veprës letrare (përmbajtja, kompozicioni, stili, etj.)

---

<sup>73</sup> Lindita Murthi, *Letërsia në shkollë*, Tiranë, 2001, f. 122.

## 2.13. QASJE MODERNE NDAJ LEKTYRËS SHKOLLORE

Lektyra shkollore, veçanërisht analiza e saj ka një traditë të gjatë zhvillimi në procesin edukativo-arsimor. Shikuar nga e kaluara, kjo traditë dita-ditës po fillon të marrë forma të reja, duke u përshtatur me ndryshimin e rrethanave në të cilat zhvillohet dhe mbijeton ajo. Zhvillimi i shkencës së teknologjisë së informacionit ka ndryshuar botën në çdo drejtim, andaj, mësimdhënësi për të qenë në hap me kohën, duhet t'i përgatit nxënësit që të jenë sa më të informuar, për gjithçka që ndodh në botën që i rrethon. Nxënësi duhet të jetë koherent me informacionin, duke kërkuar e gjetur rrugët e duhura të marrjes dhe kuptimit të këtij informacioni.

Në këtë furi ndryshimesh, mësimdhënësit çdo ditë e më tepër duhet të jenë aktiv, në kërkim të zbulimit të metodave dhe teknikave dhe strategjive bashkëkohore të organizimit të mësimin, të cilat i mundësojnë nxënësit një përgatitje të mirë, duke e aftësuar që të realizojë një të nxënë në mënyrë të pavarur; të zhvillojë aftësi komunikuese, menaxhuese, organizuese; të nxisë vlerësim dhe vetëvlerësim të përshtatshëm rreth rezultateve mësimore etj.

Përzgjedhja e metodave të mësimdhënies në përshtatje me qëllimet dhe synimet që duhet të arrihen, është një nga rrugët më të mira aktive, përmes të cilave duhet të përfshihen nxënësit në procesin e të nxënit në lëndën e gjuhës shqipe dhe të letërsisë e në veçanti në orën e analizës dhe interpretimit të lekturës shkollore. Risitë që sjellin këto metoda, teknika dhe strategji mësimore janë të shumta dhe atë: fillimisht ndikojnë pozitivisht në zhvillimin e interesimit për lexim, në ngjalljen e kulturës gjuhësore të nxënësve dhe në formimin e sistemit të vlerave bashkëkohore, veç kësaj, ato ndikojnë pozitivisht edhe në mbarëvajtjen e orës së analizës dhe interpretimit të lekturës shkollor.

Praktika e sotme dëshmon se zhvillimi i elektronikës ka ndryshuar edhe rrjedhën e orës së lekturës shkollore, duke mundësuar që lektura shkollore të kalojë në një sistem tjetër të vlerësimit dhe shpjegimit. Tani, nxënësi është gjithmonë e më afër librit dhe realizimit të kërkesave të tij. Arsyeja e mos gjetjes së veprave të preferuara në biblioteka të ndryshme nuk ekziston më, pasi që zhvillimi i mjeteve elektronike, përkatësisht qasja në internet, nxënësve u jep mundësinë për t'i plotësuar të gjitha nevojat e tyre. Veprat e planifikuara si lektura shkollore nxënësit mund t'i lexojnë në faqet e ndryshme të internetit ku janë të paraqitura vepra për lexim online. Përgatitjen për orën e lekturës mund ta bëjnë në Microsoft Office Word, në vend të ditarit-referatit që kanë përdorur më parë. Gjithashtu komentet dhe debatet mes shokëve mund t'i realizojnë në Face Book ose me anë të aplikacioneve të ndryshme në celular.

Këto zhvillime bashkëkohor padyshim se ndikojnë edhe në lehtësimin e punës së mësimdhënësit gjatë orës së analizës dhe interpretimit të lekturës, por njëkohësisht ndikojnë pozitivisht në interesimin dhe aktivizimin maksimal të përfshirjes së nxënësve në procesin edukativo-arsimor. Mësimdhënësi nuk ka nevojë më që të jap

shpjegime të tepërta për veprën e ardhshme të planifikuar si lekturë të radhës, që të nxisë interesimin e tyre për lexim, ai këtë sqarim e bën vetëm duke u treguar nxënësve një adresë në faqet e interneti se ku duhet të klikojnë ata, dhe në këtë mënyrë nxënësit marrin të gjitha informatat e nevojshme rreth veprës në fjalë. Veç kësaj, mësimdhënësi duhet të tregohet i kujdesshëm edhe ndaj ndikimeve negative të nxënësve në këtë drejtim, që nxënësit mos të abuzojnë në kurriz të elektronikës duke e minimizuar dhe neglizhuar orën e lekturës me arsyetimin se gjithçka e kemi të gatshme në faqet e internet.

Një qasje e tillë ndaj lekturës shkollore ndihmon që të zhvishet petku i orë së mësimdhënies tradicionale ku mësimdhënësi dhe nxënësit gjatë orës së analizës së një vepre letrare kufizohen tek objekti i veprës, tek përshkrimi i asaj pjese të realitetit historik-shoqëror mbi të cilën hedh themel vepra a copa letrare, domethënë mohon anën subjektive krijuese, të përmbajtjes e të formës, të cilat janë mjaft të rëndësishme për t'i njohur vlerat ideoartistike. Ta analizosh veprën me anë të pyetjeve të tipit: *Cila është ngjarja? Ç'na mëson ajo? Ç'kuptojmë nga secila pjesë?*, pa zbuluar anën artistike të veprës, siç ka ndodhur jo rrallë në të kaluarën, do të thotë të mos shpalosësh dhe të mos hetosh fare vlerat e saj të vërteta. Të meta të tjera, të cilat i kanë hetuar metodistët në lidhje me analizën e një ore tradicionale të veprës letrare janë:

1. Ndodh që vëmendja të përqendrohet në fakte, ngjarje, data, emra, personazhe dhe jo në shtjellimin e problemeve që ngre autori;

2. Bëhet analizë e thatë në formë skemash;

3. Ndonjëherë pjesën më të madhe të analizës e përbën të treguarit e fabulës dhe ndonjë çështje e rastit nga subjekti.<sup>74</sup>

Si rrjedhojë, rezulton se mënyra tradicionale e mësimdhënies në fushën lëndore, sipas së cilës lekturat përpunohen në mënyrë stereotipe, me një shkallë të ulët të pavarësisë së nxënësve, nuk krijon kushte të favorshme për realizimin e detyrave thelbësore të lekturës shkollore në lëndën e gjuhës amtare në shkollën fillore dhe të mesme, ku para se gjithash synohet përgatitja e nxënësve për përvetësim të pavarur të njohurive, përjetimit individual të veprës, zhvillimit të interesimit për lexim dhe mbi të gjitha përmes një angazhimi në një shkallë të caktuar dhe pavarësinë në punë. Gjithashtu, qasja konservatore nuk ofron mundësi të mjaftueshme për zhvillimin e aftësive krijuese dhe të komponentit emocional të personalitetit të nxënësve, të cilat po bëhen një faktor gjithnjë e më i rëndësishëm për efikasitetin integral të procesit pedagogjik.

Një hap i rëndësishëm përpara në tejkalimin e këtyre mangësive të qasjes tradicionale, mund të bëhet edhe me një mënyrë tjetër të mësimdhënies bashkëkohore, pra *me qasjen problematike* të përpunimit të lekturës shkollore. Përkatësisht, një qasje e tillë mësimore-metodologjike krijon kushte optimale për mendim aktiv dhe qëndrim emocional ndaj veprës letrare dhe futjen graduale të

<sup>74</sup> Vasil Kozmo & Faik Luli & Lumni Radovicka, *Metodika e letërsisë dhe e leximit letrar*, Universiteti i Tiranës, Fakulteti Histori - Filologji, Tiranë, 1971, f. 73.

nxënësve në vetëzbulimin e të gjitha shtresave dhe virtyteve të shprehjes letrare e artistike.

Problemi i orës së analizës dhe interpretimit të lekturës shkollore, duhet trajtuar në një kontekst më të gjerë si pjesë e mësimdhënies problematike në gjuhën amtare, si një qasje që problematizon përmbajtjen letrare të orës së lekturës, që është komponenti i rëndësishëm i tij, që frymëzon dhe nxit vendosjen e një metode metodologjike moderne, organizimin e mësimdhënies së kësaj lënde kyçe, pra edhe të gjithë procesit mësimor. Kjo qasje relativisht e re metodologjike është ndërtuar në dekadat e fundit, në radhë të parë si shprehje e tendencës për të modernizuar mësimdhënien dhe për t'u mundësuar nxënësve të zgjidhin një sërë problemesh që do të hasin në mësimdhënie dhe në jetë në përgjithësi.

Mësimdhënia problemore bazohet në dy elemente bazë, duke zbatuar logjikën e ekzaminimit shkencor dhe duke ndjekur ligjet e psikologjisë së mendimit. Ajo thekson zhvillimin e pavarësisë njohëse dhe aftësive krijuese të nxënësve dhe realizohet duke shtruar një problem, duke hulumtuar problemet e shtruara, duke analizuar strukturën dhe elementet e tyre, si dhe duke kuptuar marrëdhëniet që kontribuojnë në gjetjen e zgjidhjeve.

Në lidhje të drejtpërdrejtë me këtë janë shumë pyetje të tjera të ndryshme, dhe mbi të gjitha, çështja se çfarë mund të jetë problem në arsim, çfarë mund të jetë problem në përpunimin e një veprë letrare (lekturë), si të zgjidhet dhe të ndërtohet një korpus i qasjes metodike (modele) dhe mjeteve metodologjike për mënyrën problematike të zbulimit të veprës letrare (lekturës).



## 3. METODOLOGJIA DHE ANALIZA E STUDIMIT

### 3.1. QASJE E PËRGJITHSHME NDAJ PROBLEMIT

Në këtë kapitull të librit është bërë analiza e të dhënave nga terreni, është paraqitur identifikimi i problemit, qëllimi, objektivat dhe hipotezat e studimit. Gjithashtu, në këtë kapitull gjendet kampioni i përfshirë në studim, instrumentet dhe procedurat e ndjekura për zbatimin në terren të këtij studimi, është përshkruar mënyra e mbledhjes, përpunimit dhe analizimit të të dhënave.

Nisur nga gama e gjerë e vlerave që ofron leximi, si dhe rëndësia që luan në formimin e personalitetit të nxënësit, u përcaktuam që t'i qasemi kësaj teme. Natyrisht, në këtë përzgjedhje ka ndikuar edhe përvoja disavjeçare në praktikën e mësimdhënies, e cila na dha mundësi për t'u përballur me situata nga më të ndryshmet që ndodhnin brenda procesit mësimor të lëndës së gjuhës shqipe dhe të letërsisë, e sidomos kur vjen në shprehje interesimi i nxënësve për leximin dhe interpretimin e lektyrave shkollore si vepra të detyrueshme brenda kësaj lënde.

Me gjithë dëshirën për të kontribuar sado pak në këtë drejtim, vendosëm të hulumtojmë në terren, me shpresën se rezultatet e këtij hulumtimi do t'i ndihmojnë fillimisht nxënësit, mësimdhënësit dhe studentët që përgatiten të bëhen mësimdhënës të ardhshëm të gjuhës shqipe dhe të letërsisë. Do të ishte e pranueshme dhe sukses për ne, të paktën edhe prurja e një modeli për ndjekjen e një rruge që i çon nxënësit drejt motivimit, vullnetit dhe ngritjes së vetëdijes, se leximi i lektyrave shkollore është një aktivitet me dobi dhe përfitime të jashtëzakonshme letrare dhe gjuhësore, që i ndihmon ata për të ndërtuar një kulturë dhe një horizont më të gjerë.

Me anë të modeleve që kemi pasqyruar brenda librit, synojmë që nxënësit të aftësohen që gjatë orëve të analizës dhe interpretimit të lektyrës shkollore të zbërthejnë strategji dhe teknika që nxisin zhvillimin e mendimit kreativ dhe kritik, të aftësohen për të komunikuar me efektivitet për qëllime të ndryshme, duke zbuluar eksperiencat, ndjenjat dhe idetë e tyre dhe të të tjerëve, duke i dhënë kuptim të lexuarit, nëpërmjet të shprehurit me gojë dhe shkrim.

#### 3.1.1. Qëllimi i hulumtimit

Qëllimi i këtij studimit është i shumanshëm, mbi të gjitha ai në vete ngërthen probleme që lidhen me leximin e lektyrave shkollore nga nxënësit e shkollave të mesme të ciklit të lartë në qytete të ndryshme të Maqedonisë së Veriut. Objektiv tjetër që i kemi vënë vetes është të kuptojmë nëse ka ndryshuar mënyra e analizës dhe interpretimit të lektyrës shkollore që nga hapja e shkollave të para të mesme në

Maqedoninë e Veriut e deri në ditët e sotme apo ende vazhdohet me mënyrën tradicionale dhe dogmatike, duke analizuar subjektin, përmbajtjen, ndarjen e personazheve në pozitiv dhe negativ, nxjerrjen e temës, idesë dhe porosinë e autorit. Në këtë vazhdë të hulumtimit, objektivi jonë u orientua edhe drejt zbatimit të formave, metodave dhe strategjive bashkëkohore gjatë orës së interpretimit të lekturës shkollore, përdorimi i të cilave ka shumë anë pozitive dhe do të ndryshonte interesimin e nxënësit për lexim, rrjedhën e orës mësimore dhe mënyrën e qasjes ndaj analizës së veprave të gjinive dhe llojeve të ndryshme letrare.

Përdorimi i metodave bashkëkohore është vërtetuar nga studime të shumta se siguron paraqitje akademike të nxënësve shumë herë më të mirë, duke qenë se bazohen në të mësuarit afatgjatë, rrit motivimin dhe përqendrimin e nxënësve në orët mësimore dhe i ndihmon ata të zhvillojnë aftësi të të menduarit të nivelit të lartë. Kjo do të thotë se nxënësi duhet të jetë në gjendje të bëjë rindërtimin e ideve, koncepteve, mendimeve përmes procesit të njohjes, veprimit dhe ndërveprimit duke përdorur të menduarit dhe funksionet e tij si: analizën, sintezën, përfundimin, gjykimin, krahasimin, vlerësimin etj.

### 3.1.2. Pyetjet hulumtuese

Pas njohjes në thellësi të problematikës së paraqitur, kemi ngritur disa hipoteza me qëllim që të mund t'u japim përgjigje disa çështjeve të cilat do t'i paraqesim në formë të pyetjeve në vazhdim të librit:

- *Përveç lekturave të detyrueshme, a lexojnë libra të tjerë për kënaqësinë e tyre estetike?*
- *Si bëhet shpjegimi i lekturave në klasë?*
- *Kush flet më shumë gjatë orës së lekturës, nxënësi apo mësimsdhënësi?*
- *Si fillon dhe si përfundon ora e analizës së lekturës?*
- *A i analizojnë lekturat në fletore të veçantë?*

### 3.1.3. Instrumentet e kryerjes së studimit

Si instrument për anketim hartuam një pyetësor me shkrim (shih shtojcë 3 në fund të librit), i cili përmban gjashtëmbëdhjetë pyetje. Pyetësori është strukturuar në atë mënyrë që të ketë pyetje alternative edhe pyetje të hapura me qëllim që nxënësit të shprehin mendimet, vlerësimet, gjykimet, komentet dhe rekomandimet e tyre lidhur me pyetjet në fjalë.

Pyetësori u plotësua individualisht me shkrim nga vetë nxënësit, pas shpjegimeve dhe kërkesave që u dhamë për secilën pyetje në veçanti.

- Shkollat që iu nënshtruan anketimit ishin: ShMQSh "Zef Lush Marku" - Shkup, ShMQSh "Arseni Jovkov" - Shkup, ShMQSh "Cvetan Dimov" - Shkup, ShMMQSh "Pançe Karagjov"- Shkup, ShMK "7 Marsi"- Tetovë, ShMK "Gostivar"-

Gostivarë; ShMK "Drita"- Kërçovë, ShMK "Ibrahim Temo" - Strugë, ShMK "Sami Frashëri" - Kumanovë; ShMK "28 Nëntori" - Dibër.

- Kampioni i përfshirë në anketim përbëhet nga 1.485 nxënës nga shkolla dhe qytete të ndryshme të Maqedonisë së Veriut.
- Nxënësit e përfshirë në hulumtim u përkasin viteve I-IV.
- Janë anketuar nxënës nga shkollat e mesme-drejtimi gjimnaz i përgjithshëm dhe nga shkollat profesionale - drejtimi i mjekësisë, ekonomisë, biznesit.

Përzgjedhjen e qyteteve dhe nxënësve nga viteve të ndryshme shkollor (I-IV) ka të bëjë me faktin, se në qoftë se do ta kishim shtrirë hulumtimin vetëm në një qytet dhe vetëm me nxënës të një viti, do fitonim përshtypjen se si duket ora e analizës dhe interpretimit të lekturës shkollore vetëm për një qytet dhe vetëm për një vit shkollor. Kjo nuk do të mjaftonte për të bërë një analizë të thuktë dhe për të dhënë rezultate të sakta, por as për të përfutur një pasqyrë më të zgjeruar të anëve pozitive dhe vështirësive me të cilat ballafaqohen nxënësit dhe mësimsdhënësit në orët analizës dhe interpretimit të lekturës.

- Koeficienti i besueshmërisë - mbështetur në përgjigjet e marra, mund të themi se rezulton me një koeficient të besueshmërisë prej 99 %.
- Pyetësorët iu nënshtruan një analize statistikore dhe përmbajtjesore, që na shërbeu si bazë për paraqitjen e konkluzioneve.

### 3.1.4. Metodatat e punës

Për t'u realizuar një hulumtim i natyrës së tillë janë të nevojshme disa metoda shkencore, mes tjerash, si metodë bazë kemi shfrytëzuar induksionin-deduksionin, ndërsa nga metodatat e tjera të punës kemi shfrytëzuar:

- Metodën e analizës teorike;
- Metodën e anketës;
- Metodën e bisedës/shpjegimit;
- Metodën përshkruese;
- Metodën statistikore.

**Metoda e analizës teorike** - me këtë metodë kemi hulumtuar lekturat e dhëna sipas plan-programit për secilin vit shkollor, libra, tekste shkollore dhe tekste për mësimsdhënësit, dokumentacione nga Arkivi i Shtetit të Maqedonisë së Veriut, fjalor shpjegues të gjuhës shqipe, fjalor pedagogjik, revista arsimore, botime shkencore në gjuhë të huaj, burime nga interneti etj. Përdorimi i burimeve kaq të rëndësishme lidhet me objektin e hulumtimit, me metodën e analizës teorike, mbi bazë të së cilës kemi formuluar pyetjet, kemi analizuar, konstatuar, krahasuar e kemi sjellë konkluzione për të përcaktuar problemin bazë.

**Metoda e bisedës/shpjegimit** - këtë metodë e kemi përdoruar gjatë kohës së realizimit të pyetësori për të dhënë sqarime të nevojshme, se ku dhe si duhet ta plotësojnë pyetësorin, sidomos të disa pyetje që kishin rëndësi të natyrës së veçantë e patëm të domosdoshme, që në formë të bisedës të japim disa sqarime paraprake, duke u kujdesur që nxënësit të mos ndikohen në përgjigjet e tyre nga shpjegimi jonë.

**Metoda krahasimtare (komparative)** - përdorimi i kësaj metode është me domethënie të veçantë, ku me ndihmën e saj arritëm të bëjmë krahasim mes të dhënave që nxorëm nga pyetësori, për të parë nivelin e secilës shkollë në veçanti.

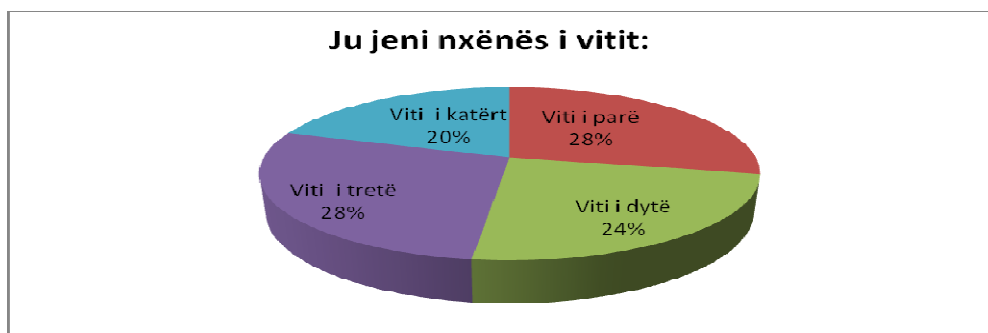
**Metoda përshkruese (deskriptive)** - në këtë hulumtim është përdorur metoda përshkruese, e cila është objekt i hulumtimit. Me anë të kësaj metode arritëm të përshkruajmë rezultate e mbledhura nga pyetësori, të cilat trajtojnë problemet që lidhen me orën e realizimit dhe interpretimit të lektyrës shkollore në shkollat e mesme të ciklit të lartë në Maqedoninë e Veriut.

**Metoda statistikore** - për të hulumtuar, analizuar dhe studiuar e kishim të domosdoshme përdorimin e kësaj metode. Këtë metodë e kemi përdorur për mbledhjen e të dhënave, gjetjen e përqindjes, për paraqitjet tabelore dhe grafike, si dhe për të bërë krahasime, të cilat na mundësuan ta kuptojmë më lehtë problematikën që kemi mbarështuar.

### 3.1.5. Analiza dhe interpretimi i pyetësorit

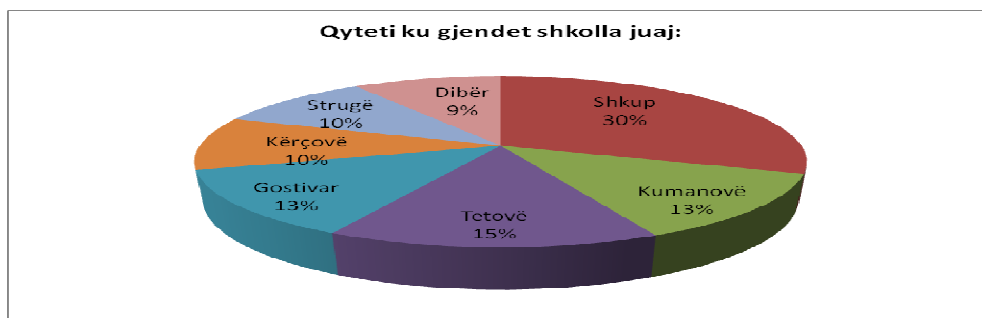
Kjo pjesë përmban të gjitha rezultatet e përfituara nga hulumtimit në terren, të cilat janë gjeneruar duke u nisur nga pyetjet kërkimore dhe hipotezat e ngritura. Rezultatet përfshijnë, rezultatet e analizës sasiore dhe analizës cilësore. Rezultatet e prezentuara në këtë kapitull janë interpretuar, analizuar, sintetizuar dhe vlerësuar nga ana jonë në përputhje me pyetjet kërkimore dhe hipotezat e punimit.

Në vazhim të punimit janë pasqyruar pyetjet në mënyrë grafike, dhe është bërë analizë dhe përshkrim i rezultatit për çdonjërin pyetje në veçanti:



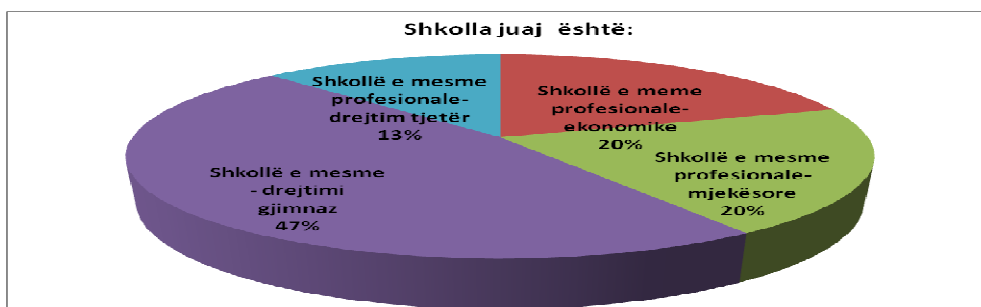
Në pyetjen e parë: *Ju jeni nxënës i vitit*, kërkohet nga nxënësit të përcaktojnë vitin të cilit i përkasin nga I-IV. Nga panorama grafike e pasqyruar, shihet rezultati se nga 1.485 nxënës të anketuar, 28% prej tyre janë nxënës të vitit të parë, 24% janë nxënës të vitit të dytë, 28% janë nxënës të vitit të tretë, ndërsa 20% e të anketuarve janë nxënës të vitit të katërt. Këta rezultate dëshmojnë, se kemi numër të përafërt të

nxënësve të anketuar nga secili vit shkollor. Kjo mesatare nuk është e rastësishme, por është e planifikuar që nga momenti kur është hartuar pyetësori. Një laramani e tillë nxënësish nga vite të ndryshme, ndihmon në rezultate sa më të sakta dhe përgjigje të natyrave të ndryshme. Nisur nga fakti, se ndryshe mendon, analizon, gjykon, hulumton, kërkon dhe vepron një nxënës i vitit të parë dhe ndryshe një nxënës i vitit të katërt gjatë orës së analizës dhe interpretimit të lekturës shkollore. Natyrisht, se nga viti në vit, materiali i planifikuar nga lëndët e ndryshme mësimore, e sidomos nga gjuha dhe letërsia shqipe i aftëson, i ndërton, u jep siguri dhe vetëbesim më të madh nxënësve për të reflektuar në aspektin teorik dhe praktik mbi atë se ç'kanë mësuar gjatë këtyre viteve shkollore.



Pyetësori është realizuar në shkolla të ndryshme të Maqedonisë së Veriut. Figura e pasqyruar më lart flet për përqindjen e nxënësve të anketuar në secilin qytet, ku 30% e nxënësve që janë përfshirë në pyetësor i përkasin qytetit të Shkupit, 15% i përkasin qytetit të Tetovës, 13% janë nxënës të qytetit të Kumanovës, 13% të nxënësve të anketuar janë nga qyteti i Gostivarit, qyteti i Kërçovës zë një mesatare prej 10% të të anketuarve, me të njëjtën përqindje vazhdon qyteti i Strugës, ndjekur nga Dibra me 9 % të të anketuarve.

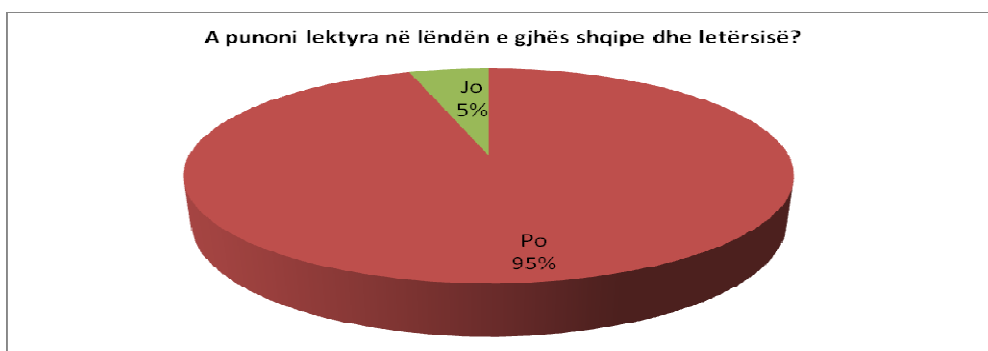
Nga paraqitja grafike shihet qartë një ndarje e ndryshme e qyteteve shikuar sipas përqindjes, ku qyteti i Shkupit zë një përqindje shumë më të madhe në krahasim me qytetet e tjera të Maqedonisë. Kjo mesatare përkon me faktin, se Shkupi është kryeqendër dhe në të ka më shumë shkolla dhe drejtime të ndryshme profesionale krahasuar me qytetet e tjera, andaj vendosëm që vëmendjen më të madhe ta përqendrojmë në kryeqytet.



Nga paraqitja grafike e pyetjes së tretë shihet qartë, se në pyetësor janë përfshirë nxënës të shkollave të mesme të ciklit të lartë të drejtimeve të ndryshme dhe atë: 47% e nxënësve të anketuar i përkasin shkollës së mesme të ciklit të lartë të

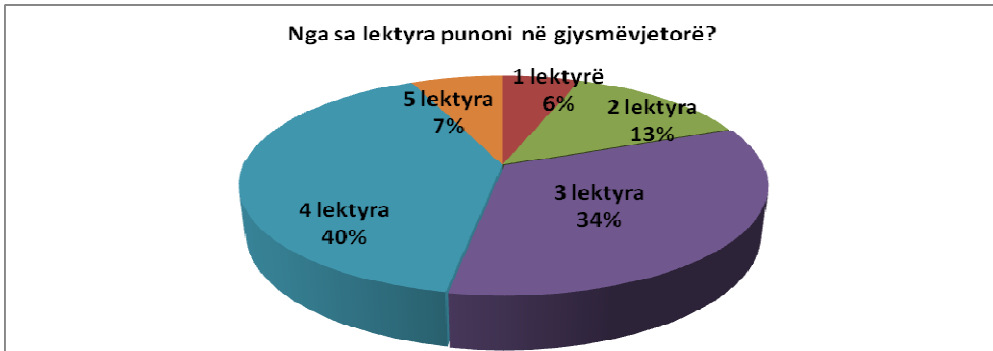
drejtimit-gjinnaz i përgjithshëm, 20% janë nxënës nga shkollat e mesme profesionale drejtimi-ekonomike, 20% janë nxënës nga shkollat e mesme profesionale mjekësore, 13 % janë nxënës nga shkollat e mesme profesionale drejtime të tjera.

Ndarja e nxënësve sipas drejtimeve është bërë për arsye se plan-programi me të cilin mësojnë nxënësit në shkollën e mesme drejtimi gjinnaz i përgjithshëm nuk korrespondon plotësisht me plan-programin e shkollave profesionale. Dallimi i parë që haset është fondi i orëve që zë lënda e Gjuhës shqipe dhe letërsisë, ku në shkollat e mesme të drejtimit gjinnaz i përgjithshëm, lënda mësohet me katër orë në javë, ndërsa në shkollat e mesme profesionale po e njëjta lëndë mësohet me tri orë në javë. Ky ndryshim i fondit të orëve, ndikon që analiza e veprës letrare (lektyrës shkollore) të bëhet brenda një intervali kohor më të shkurtër, gjithashtu ndikon edhe në tkurrjen e materialit në përgjithësi të lëndës së gjuhës amtare.



Paraqitja grafike e pyetjes së katërt tregon, se sa në shkollat tona punohen lektyrat shkollore, meqenëse janë pjesë e detyrueshme e plan-programin mësimor të propozuar nga Byroja për Zhvillimin e Arsimit të Maqedonisë së Veriut. Nëse bëjmë një krahasim në përqindje, shohim se 95% e nxënësve të anketuar kanë pohuar se janë të detyruar nga mësimdhënësi të punojnë lektyra shkollore në lëndën e Gjuhës shqipe dhe të letërsisë, ndërsa 5% e të anketuarve kanë pohuar, se nuk punojnë lektyra shkollore.

Marrë për bazë këta rezultate, ku 5% e nxënësve të anketuar janë shprehur se nuk punojnë lektyra në shkollë, konstatojmë se kemi të bëjmë ose me papërgjegjësinë dhe papjekurinë profesionale dhe morale të mësimdhënësit, i cili nuk i drejton nxënësit drejt një fushe të detyruar të kurrikulës shkollore, siç është fusha e lektyrës ose kemi të bëjmë me neglizhencën e tepruar të nxënësve për t'u angazhuar në leximin e veprave të detyruara në orën e gjuhës shqipe dhe të letërsisë.



Nëse i hedhim një sy kurrikulës së gjuhës amtare për shkolla të mesme të ciklit të lartë, vërejmë se lektyra është e paraparë si fushë më vete për t'u punuar dhe atë e planifikuar me nga një vepër të detyruar brenda çdo muaji për secilin vit shkollor. Paraqitja grafike e pyetjes së pestë rezulton me përqindje të larmishme, ku 6% e nxënësve të anketuar janë përgjigjur se punojnë vetëm nga një lektyrë në gjysmëvjetor, 13% janë përgjigjur se punojnë nga dy lektyra në gjysmëvjetor, 34% janë përgjigjur se punojnë nga tri lektyra, 40% nga katër lektyra, 7% nga pesë lektyra.

Si rrjedhojë, vijmë në përfundim se vetëm 40% e mësimitdhënësve janë të përpiktë në zbatimin e planit dhe programit mësimor, pra punojnë nga një lektyrë në muaj, pjesa tjetër e mësimitdhënësve punojnë nga tri e më pak lektyra brenda një gjysmëvjetori. Një përqindje e vogël nxënësish 7% prej tyre kanë pohuar, se punojnë nga pesë lektyra në gjysmëvjetor. Këtë mesatare të përlogaritur në përqindje nuk mund ta vlerësojmë si të gabuar, përkundrazi e lidhim me faktin, se përveç lektyrave si vepra të detyruara, nxënësit sipas dëshirës dhe interesimit të tyre, mund të lexojnë edhe vepra të tjera nga plan-programi mësimor të planifikuar për atë vit shkollor. Këto përgjigje të nxënësve i arsyeton fakti se në procesin edukativo-arsimor herëherës ndeshim një numër relativisht të vogël nxënësish, që kanë dëshirë të lexojnë më shumë se bashkëmoshatarët e tyre dhe duan që nga çdo shkrimtar të lexojnë disa vepra. Në këtë mënyrë ata parapërgatiten për provimin e pjekurisë, por nga ana tjetër e përmbushin edhe atë kënaqësi shpirtërore që u sjell leximi si aftësi gjuhësore. Kjo rritje e numrit të lexuesve, sjell rritje të numrit të përgjithshëm të veprave të lexuara brenda çdo muaji.

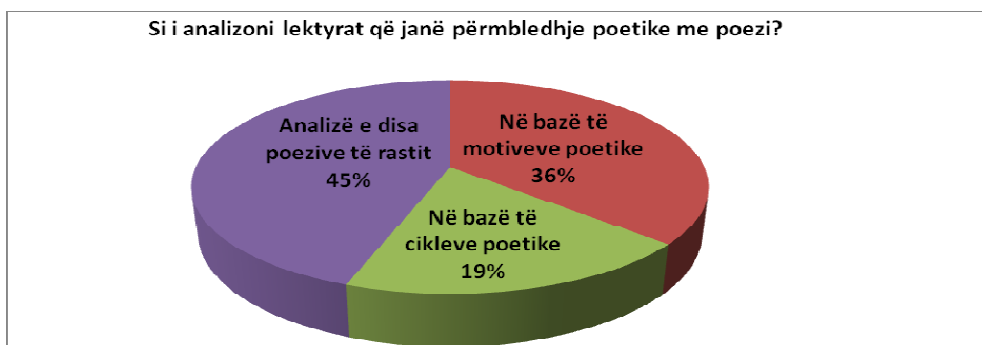


Rezultatet e paraqitjes grafike të pyetjes numër gjashtë lënë për të dëshiruar, ku 36% e nxënësve të anketuarve nuk kanë lexuar asnjë lektyrë shkollore, 39% janë përgjigjur se kanë lexuar vetëm disa vepra të parapara nga lista e lektyrave shkollore,

ndërsa 25% e nxënësve të anketuarve janë përgjigjur se i kanë lexuar të gjitha lektyrat shkollore.

Marrë për bazë këta rezultate konstatojmë, se një numër i konsiderueshëm nxënësish nuk lexojnë vepra të detyruara nga lista e lektyrave shkollore, nëse nuk ka interesim për diçka që është e detyrueshme, atëherë është paradoksale të shpresojmë se masivisht do të ketë interesim për diçka që përmbush kënaqësinë e tyre shpirtërore.

Pjesa dërmuese e nxënësve të anketuar në përgjigjet e hapura janë shprehur, se "leximi është vetëm humbje kohe për ta. Ata më shumë parapëlqejnë një libër ta shoh në version e filmit brenda dy orëve, para ekranit televiziv ose kompjuterit, se sa të rrinë e të shpenzojnë ditë të tëra duke lexuar qindra faqe nga romanet e ndryshme. Ata mendojnë, se tematika e veprave të parapara si lektyra nuk përputhet me botëkuptimin dhe shijet estetike të tyre, nuk i përmbush kërkesat dhe interesimin e tyre; ngjarjet që trajtohen nuk janë aktuale dhe në hap me kohën, nuk zgjojnë interesim dhe kërshëri për ta, andaj nuk shfaqin interesim për t'i lexuar".

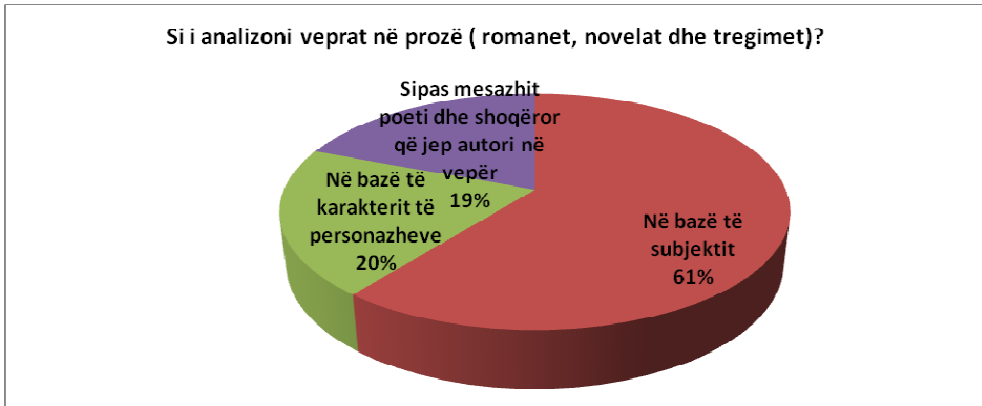


Grafiku i pyetjes numër shtatë jep këtë rezultat: 45% e nxënësve të anketuar janë shprehur, se gjatë orës së analizës dhe interpretimit të lektyrës shkollore, analizën e përmbledhjeve poetike e bëjnë duke përzgjedhur disa poezi nga ana e mësimdhënësit, 36% e të anketuarve janë përgjigjur, se përmbledhjet poetike i analizojnë në bazë të motiveve poetike që përmban ajo përmbledhje, ndërsa 19% e të anketuarve janë shprehur, se përmbledhjet poetike i analizojnë në bazë të cikleve poetike.

Nga kjo përqindje rezulton, se në të shumtën e rasteve analiza e përmbledhjeve poetike bëhet sipas zgjedhjes së ndonjë poezie të rastit nga mësimdhënësi, në disa raste kjo analizë mund të arsyetohet, varësisht se për çfarë tipi të përmbledhjes poetike bëhet fjalë e në disa raste kjo lloj analize nuk përkon me përmbledhje të caktuara poetike. Sipas përqindjes në plan të dytë vendoset analiza e përmbledhjeve poetike sipas motiveve poetike. Kjo analizë e përmbledhjeve poetike është më e përshtatshme për shumë lloje të poezive, qofshin ato si lektyrë shkollore ose si vepra letrare që punohen brenda një ore mësimore, pasi është punuar jeta e autorit. Në këtë mënyrë, nxënësi duke e lexuar secilën poezi sipas motivit, arrin ta dallojë njërin motiv nga tjetri, duke ndikuar edhe në ngjalljen e intuitës dhe zbulimin e motiveve të tjera nga vetë nxënësit.

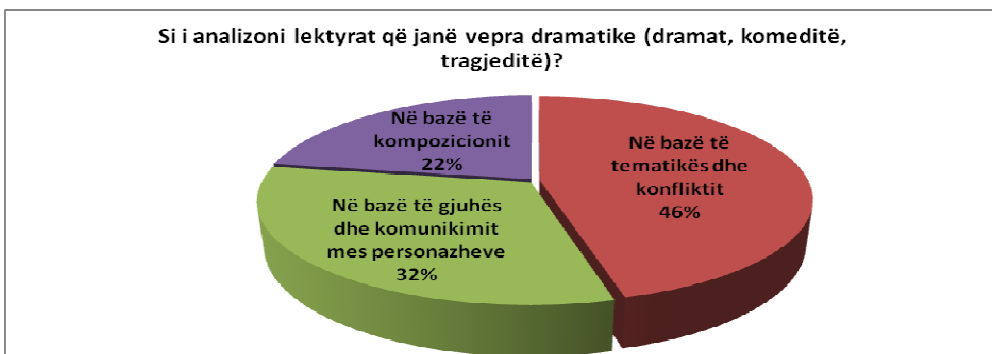


Në plan të tretë, me plot të drejtë me një mesatare prej 19% nxënësit e kanë vendosur analizën e përmbljedhjeve poetike sipas cikleve poetike, meqenëse janë më të pakta ata përmbljedhje që janë të ndara në bazë të cikleve, andaj kjo lloj analize zë më pak hapësirë brenda orëve që janë të planifikuara për lektyrën shkollore.



Sa i përket analizës së lektyrave shkollore, të cilat i përkasin gjinisë epike (roman, novelë dhe tregim) grafiku i paraqitur, flet qartë se ne akoma i analizojmë veprat letrare në prozë sipas mënyrës tradicionale. Një fakt të tillë e vërtetojnë përgjigjet e nxënësve të anketuar, ku 61% janë shprehur se gjatë orës së analizës dhe interpretimit të lektyrës shkollore, veprat në prozë i analizojnë mbi bazë të subjektit. 20% e të anketuarve janë përgjigjur, se analizën e veprave në prozë e bëjnë sipas karakterit të personazheve, kurse 19% e nxënësve të anketuarve janë shprehur, se analizën e veprave në prozë e bëjnë sipas mesazhit poetik dhe shoqëror që jep autori në vepër.

Nga rezultate e mbarështuara, konstatojmë se forma e analizës së subjektit është më e thjeshtë, duke e rrëfyer vetëm ngjarjen dhe disa elemente kryesore nga vepra, prandaj mësimdhënësi bashkë me nxënësit e kanë më të thjeshtë, që në orën e analizës dhe interpretimit të lektyrës shkollore ta zbatojnë këtë mënyrë analize të veprës në prozë. Mirëpo, duhet shikuar edhe anët negative të kësaj forme të analizës, meqenëse nxënësit kufizohen vetëm në një analizë të thjeshtë, pothuajse të njohur që nga shkolla fillore.



Panorama grafike e pyetjes së nëntë dëshmon, se 46% e nxënësve janë të mendimit se veprat dramatike (dramat, komeditë dhe tragjeditë) në orën e lekturës i analizojnë sipas tematikës dhe konfliktit që paraqitet në vepër, 32% e të anketuarve janë përgjigjur se gjatë analizës së veprat dramatike mbështeten në gjuhën dhe komunikimin mes personazheve që veprojnë në vepër, ndërsa 22% e të anketuarve shprehen se objekt studimi gjatë analizës së veprave dramatike e kanë kompozicionin e veprës.

Edhe në këtë pyetje rezultatet dalin thuajse të ngjashme me pyetjen paraprake, tek e cila nxënësit ndaleshin më së shumti në analizën e subjekti të veprës. Kjo tregon se edhe gjatë analizës së veprave dramatike theksi vendoset te analiza e tematikës dhe konfliktit në vepër, gjë që ndikon në pasivizimin e plotë të nxënësve, sepse e njëjta formë e analizës përdoret si për veprat që i përkasin gjinisë epike, ashtu edhe për atë të gjinisë dramatike. Pra, analizohen dhe interpretohen në formën e njëjtë të dyja llojet letrare edhe pse ekzistojnë dallime mes tyre si nga forma ashtu edhe nga përmbajtja.

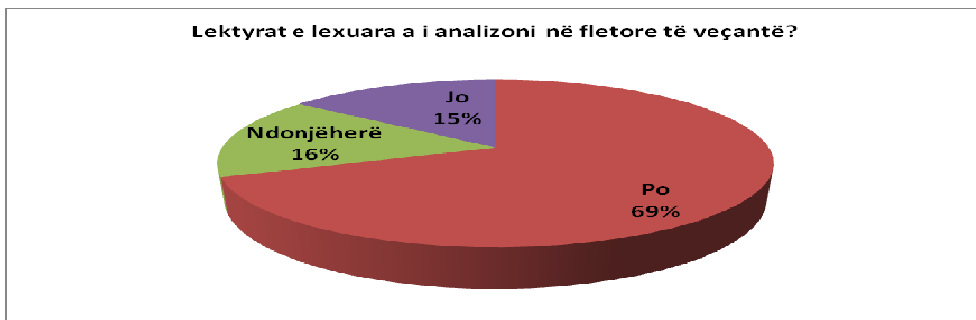
### ***Ç'ka analizoni gjatë orës së interpretimit të lekturës shkollore?***

Analiza e lekturës shkollore nuk ka të bëjë vetëm më përgatitjen e nxënësit, por paraqet një trekëndësh mes nxënësit-mësimdhënësit-veprës letrare. Boshti që mban ekuilibrin brenda këtij procesi është padiskutim mësimdhënësi, pra ai është faktor kyç që parapërgatit, udhëzon, rekomandon, këshillon dhe drejton nxënësin drejt leximit, mbajtjes së shënimeve gjatë leximit, përpunimit dhe interpretimit të veprës letrare. Faktori i dytë zinxhir brenda këtij procesi është nxënësi, nga i cili kërkohet leximi, kuptimi dhe interpretimi i veprës së lexuar sipas këshillave, sugjerime dhe rekomandimeve të marra më herët nga mësimdhënësi. Vepra letrare (lektyra shkollore) është faktori i tretë, por jo më pak i rëndësishëm brenda këtij procesi, krahasuar me dy faktorët e tjerë. Ky është një proces zinxhir, ku asnjëri faktorë nuk mund të funksionojë pa praninë e tjetrit, pra nëse nuk ekzistonte vepra letrare nuk do të flisnim për mësimdhënësin, lexues dhe anasjelltas.

Për të pasur një pasqyrë se si analizohet dhe interpretohet lektyra në ditët e sotme në shkollat tona, ne ua parashtroam nxënësve pyetjen e lartpërmendur. Meqenëse, pyetja ishte e hapur, nxënësit patën mundësi të përgjigjeshin me shkrim në mënyrë individuale, përgjigjet e dhëna i përmblohdhëm në disa fjali, ku mes tjerash veçuar, se në orën e analizës dhe interpretimit të lekturës shkollore nxënësit: *"caktojmë zhanrin e veprës, vendin ku ndodh ngjarja, rrethanat ekonomike, politike dhe shoqërore që kanë ndikuar në vepër gjatë kohës kur është shkruar ajo dhe shkaqet që e shtynë autorin ta shkruajë veprën (ndonjëherë) etj. Pas subjektit, analizojmë temën, idenë, personazhet duke i ndarë në pozitiv dhe negativ, ndonjëherë krahasojmë veprën që e punojmë me vepra të tjera të punuara më parë dhe bëjmë një krahasim mes tyre etj. Analizojmë figurat stilistike (ndonjëherë), gjuhën e shkrimtarit dhe i ndajmë pjesët që na kanë pëlqyer më së shumë nga vepra.*

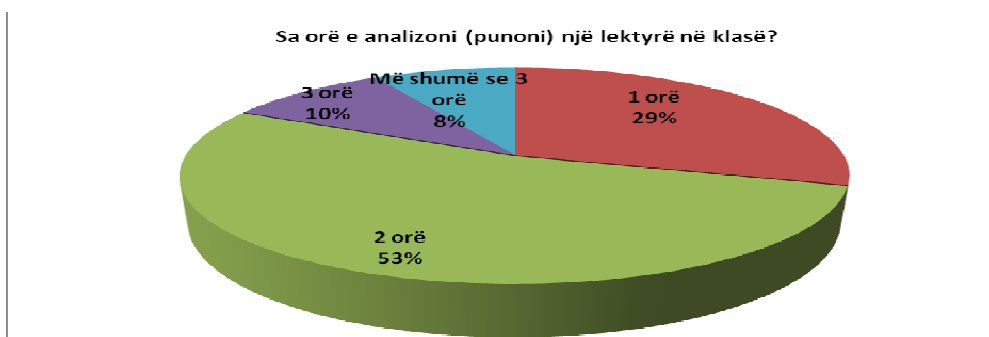
Referuar përgjigjeve të marra nga nxënësit mund të përfundojmë, se ne ende jem duke e bërë analizën e lekturës me metodën tradicionale dhe me pak ndryshime nga e kaluara, por të shpresojmë se me anë të këtij punimi, me modelet dhe format e punës

bashkëkohore që do t'i paraqesim në vazhdim të librit, sadopak do të ndikojmë në ndryshimin e orës së analizës dhe interpretimit të lektyrës shkollore.



Nga momenti i ndarjes së lektyrës si fushë më vete në kurrikulën e gjuhës shqipe dhe letërsisë, gjithmonë ka ekzistuar një rregull, që nxënësit lektyrat e lexuara t'i shkruajnë në fletore të veçanta, duke ndjekur udhëzimet dhe kërkesat e mësimeve. Në këtë mënyrë gjatë hartimit të referatit të lektyrave, te nxënësit zhvillohet esenca e të shkruarit të tekstit dhe njëkohësisht formohen shprehjet dhe aftësitë për të shkruar bukur, drejt dhe pa gabime. Edhe pse ky është një moment i rëndësishëm dhe dobiprurës për nxënësin, përsëri varet nga qëndrimi i mësimeve, nëse ai do t'i udhëzojë nxënësit që lektyrën e lexuar ta shkruajnë në ditar të veçantë ose jo.

Sipas rezultateve të paraqitura në grafikun e lartpërmendur, vërejmë se 69% e nxënësve kanë pohuar se lektyrat e lexuara gjithmonë i shkruajnë në fletore të veçantë, 15% janë përgjigjur se lektyrat e lexuara asnjëherë nuk i shkruajnë në fletore, ndërsa 16% e nxënësve të anketuar janë shprehur, se lektyrat e lexuara ndonjëherë i shkruajnë në fletore.



Në të gjitha pyetjet e këtij pyetësori vinë në shprehje puna e përbashkët e mësimeve dhe nxënësve, pra se si, ai e realizon orën e lektyrës bashkërisht me nxënësit, sa e suksesshme do të jetë ora, a do të arrihen objektivat dhe synimet e planifikuara dhe në çfarë intervali kohor do të bëhet analiza e një vepre. I gjithë ky proces varet nga mësimeve si udhëheqës i orës mësimore, nga përgatitja e tij profesionale dhe nga puna parapërgatitore e nxënësit në shtëpi lidhur me veprën e lexuar.

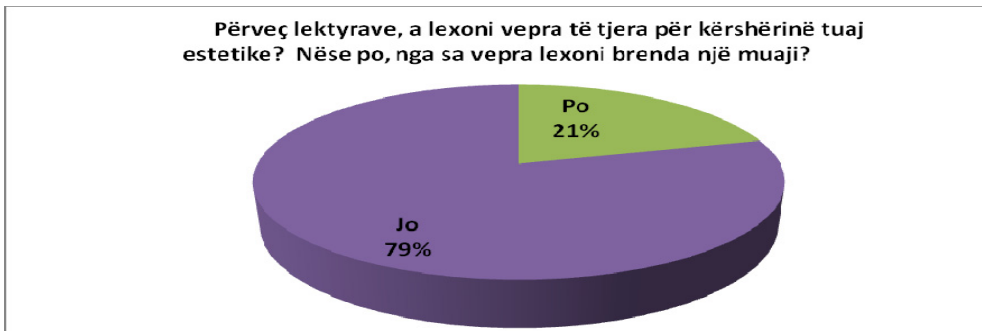
Pikërisht pyetja e trembëdhjetë ka të bëjë me sasinë e orëve që i kushtohet analizës së një lektyre shkollore, ku 29% e nxënësve të anketuar janë përgjigjur se analizën e një lektyre shkollore pavarësisht zhanrit që i përket ajo, e punojnë brenda një ore mësimore, 53% e nxënësve të anketuar janë shprehur se lektyrat i punojnë brenda dy orëve mësimore, 10% kanë pohuar, se analizën e një lektyre shkollore e bëjnë brenda tri orëve mësimore, ndërsa 8% e nxënësve të anketuar janë shprehur, se analizën dhe interpretimin e një lektyre shkollore e bëjnë brenda tri e më shumë orëve mësimore.

Rezultatet e kësaj pyetje janë deri diku të pranueshme për punën që zhvillohet rreth sasi së orëve që zë analiza dhe interpretimit të një veprë letrare. Ora e analizës është një proces i cili duhet planifikuar mirë para kohë nga ana e mësimdhënësit, duke marrë në konsideratë nivelin e nxënësve me të cilët do ta realizojë atë, por edhe rëndësinë dhe vendin që zë ajo vepër në plan-programin mësimor, qoftë nga letërsia kombëtare ose botërore.

Nëse mësimdhënësi ka një përgatitje të mirë profesionale dhe seriozitet në punë, atëherë e planifikon orën si duhet, ai është i vetëdijshëm për secilën vepër, sa orë mësimore duhet të zgjasë analiza e saj. Në të kundërtën, në qoftë se mësimdhënësi vjen në orë pa përgatitje dhe planifikim, atëherë analiza mund të përfundojë brenda një ore pa u thënë gjërat që duhej thënë, ose mund të zgjas me orë të tëra pa i dhënë përfundimin e duhur veprës.



Grafiku i pyetjes së katërbëdhjetë jep me hollësi përgjigjet e nxënësve të radhitura në përqindje. Sipas lektyrave të punuara brenda një muaji 88% e të anketuarve dëshmuar, se punojnë nga një lektyrë të detyrueshme në muaj në lëndën e gjuhës shqipe dhe të letërsisë, ndërsa 12% e të anketuarve janë shprehën se lexojnë nga dy lektyra në muaj. Kjo përqindje që del në sasi më të madhe diku rreth 88% është e arsyeshme për këtë pyetje, sepse sipas rregullores duhet të jetë 100%. Mirëpo, ne e arsyetojmë me ndonjë rast ku mund të ketë mësimdhënësi, i cili i detyron nxënësit të lexojnë më shumë se një lektyrë në muaj, kjo ndodh për disa arsye, por si më të udhës e shohim interesimin e madh për lexim, që mund ta kenë një numër i vogël nxënësish.

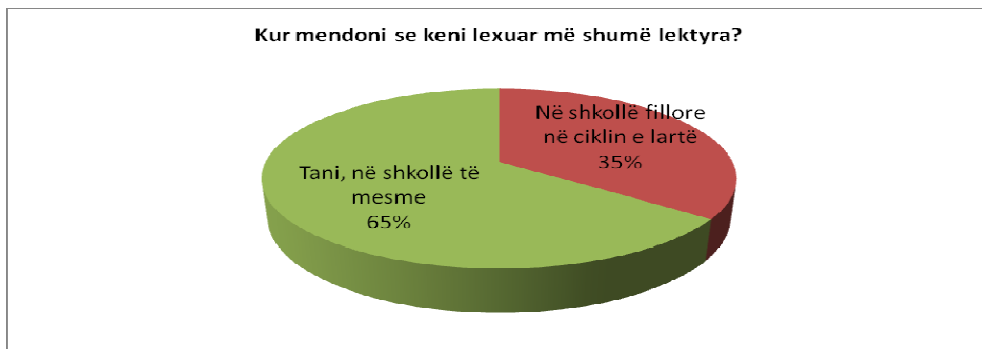


Nga rezultatet e deritanishme u pa qartë se puna me lektyrën dhe analiza e saj ka mjaft mangësi në shkollat tona. Kjo ndodh për arsye të mosinteresimit të nxënësve për lexim të veprave të detyrueshme, të cilat janë të parapara si lektyra shkollore. Nëse ekziston mosinteresim për diçka të detyrueshme, siç është lektyra shkollore, atëherë është e palogjikshme të mendojmë që nxënësit do të lexojnë në masë të madhe vepra të tjera për të përmbushur kënaqësinë e tyre. Se deri në ç' masë lexojnë nxënësit vepra për ta përmbushur këtë kënaqësi, flet grafiku i pyetjes së pesëmbëdhjetë, në të cilin jepet kjo përqindje: 79% e nxënësve janë shprehur se nuk lexojnë vepra të tjera përveç lektyrave shkollore, ndërsa 21% e të anketuarve janë përgjigjur se lexojnë vepra të tjera përveç lektyrave shkollore, për ta përmbushur kënaqësinë e tyre estetike.



Meqenëse 21% e nxënësve të anketuar u përgjigjen se lexojnë vepra të tjera për kënaqësinë e tyre, natyrisht përveç lektyrave si vepra të detyrueshme, në grafikun në vazhdim është pasqyruar se 17% e nxënësve të anketuar lexojnë nga një vepër në muaj për kënaqësinë e tyre, 33% lexojnë nga dy vepra në muaj, ndërsa 50% nga tri vepra në muaj.

Bazuar në përqindjen më të lartë, që del nga rezultatet e kësaj pyetje, është për t'u vlerësuar dhe përshëndetur fakti kur shohim se një përqindje e vogël nxënësish lexojnë më shumë seç kërkohet nga mësimdhënësi. Mirëpo, kjo përqindje kushedi sa të na gëzojë përsëri nuk mund ta zbus gjendjen në të cilën jemi, marrë parasysh faktin se një përqindje shumë e lartë e nxënësve nuk lexojnë asnjë vepër të detyrueshme.



Lektyra është integruar në leximin letrar në të gjitha fazat e shkollimit, që nga ai fillor e deri në atë të mesëm. Kjo do të thotë se leximi i pavarur i tekstit beletristik fillon sistematikisht nga shkolla fillore dhe është përshtatur me moshën e nxënësve deri në përfundim të shkollimit të mesëm të lartë. Se cilën fazë të jetës do ta marrin si më produktive nxënësit gjatë zhvillimit të tyre, kjo varet nga puna dhe angazhimi i mësimdhënësit.

Rezultatet e pyetjes së gjashtëmbëdhjetë flasin se 35% e nxënësve të anketuar në shkollë fillore kanë qenë më të angazhuar dhe kanë lexuar më shumë lektyra shkollore në krahasim me tani që janë në shkollë të mesme. Ndërsa 65% e nxënësve të anketuar angazhimin më të madh të tyre e shohin në shkollën e mesme të ciklit të lartë dhe mendojnë se tani janë më të angazhuar se kurrë më parë, sa i përket punës së leximit të lektyrave shkollore në lëndën e gjuhës shqipe dhe të letërsisë.

### 3.1.6 Përfundimet e nxjerra nga pyetësi

Problemi i të lexuarit në ditët e sotme është bërë një çështje didaktike shumë e ndjeshme dhe e diskutueshme, sipas studimeve dhe hulumtime që janë realizuar në vende të ndryshme të botës por edhe te ne, është konstatuar se teknologjia digjitale dhe qasja që ofron për ta marrë informacionin me shpejtësi dhe hapa të paparashikuara, kanë ndikuar në masë të madhe në mënyrën, rrjedhën dhe interesimin e nxënësit për lexim.

Mbështetur në statistikat e nxjerra nga hulumtimi, konstatojmë se nxënësit e arsimit të mesëm të lartë në Maqedoninë e Veriut, lexojnë shumë pak dhe jo vazhdimisht, por vetëm në rast nevojë, madje edhe atëherë nuk përmbushen zbrazëtitrat e parapara. Me sa shihet është zbehur dëshira dhe interesimi i tyre për leximin e lektyrave shkollore si vepra të detyrueshme, por edhe për leximin e veprave që përmbushin kënaqësinë e tyre estetike. Referuar statistikave 36% e nxënësve të anketuar pohuan se nuk kanë lexuar asnjë lektyrë brenda vitit shkollor, 25% mund të konsiderohen lexues të rregullt, ndërsa 39% u shprehën se kanë lexuar disa nga lektyrat e detyrueshme. Nga ana tjetër, pamë se ekziston një përqindje e vogël nxënësish (21% e të anketuarve), të cilët na ngjallin sadopak shpresë, meqenëse shprehin dëshirë dhe interesim për të lexuar më shumë se bashkëmoshatarët e tyre. Mirëpo, ky rezultat nuk është i kënaqshëm, nuk i përmbush kërkesat dhe pritshmërinë tonë, nuk duhet ta ngushëllojmë veten me këto arritje, sepse vlera e

kësaj përqindje humbet krahasuar me përqindjen masive të nxënësve, të cilët nuk kanë lexuar të paktën edhe një vepër të detyrueshme si lektyrë shkollore.

Si rrjedhojë e kësaj mungese konstatojmë, se te nxënësit gjithnjë e më shumë vërehen mangësi dhe paaftësi për t'u shprehur si në ligjërimin e folur ashtu edhe në atë të shkruar. Mjafton të marrësh dhe të lexosh një referat ose një hartim të tyre, do të gësh gabime pa fund, leksik të varfër, të kufizuar, fjali të gjymtuara e me gabime të shumta drejtshkrimor, stilistikore dhe pa ndonjë lidhje logjike sintaksor edhe përkundër ushtrimeve e korrigjimeve të vazhdueshme që bëhen nga ana e mësimitdhënësit. Pra, mungesa e aftësisë për të realizuar një të lexuar të kuptimshëm, të qëllimshëm dhe reflektiv, flet për cilësi dhe interesim të dobët të të lexuarit dhe, kujtojmë se sa më shumë ngjitemi në shkallët e sistemit të edukimit (nga klasa I-XII e më tej), vihet re se nxënësit lexojnë gjithnjë e më pak, apo gjithnjë e më pak shprehin dëshirë për të lexuar.

Kujtojmë, se sadopak mund të ndikohet në të mirë të kësaj situata. Prijësi i kësaj beteje, i cili mund të ndikojë në ngritjen e vetëdijes së nxënësve lidhur me leximin e lektyrave është padiskutim mësimitdhënësi i gjuhës shqipe dhe letërsisë. Ai duhet të tentojë që në personalitetin e çdo nxënësi t'i mbjellë ata mekanizma të brendshëm që do ta rrisin interesimin e nxënësit për lexim, do të nxisin dashuri ndaj librit dhe do ta ndërtojnë vetëdijen se libri i lexuar ka domethënien e pasurisë së shpirtit. Mësimitdhënësi është ai që luan rol të rëndësishëm në zhvillimin intelektual të nxënësve gjatë procesit të leximit. Për ta kuptuar më mirë këtë rol, si dhe për të qenë të suksesshëm në të, është e rëndësishme që mësimitdhënësi ta kuptojë se çfarë ndodhë kur nxënësi lexon. Nëse mësimitdhënësi e kupton mirë këtë çast madhor të rritjes intelektuale të çdo individi, kjo do ta ndihmojë atë të përpunojë e të zbatojë strategji që do të kontribuonin në zhvillimin, kultivimin dhe nxitjen e lexuesve në mënyrë që ata të reflektojnë mbi atë çka lexojnë, të mendojnë dhe të mësojnë duke reflektuar mbi të lexuarin dhe procese të tjera që lidhen me të.<sup>75</sup>

Edhe përkundër këtij misioni të shenjtë dhe të shtrenjtë që ka mësimitdhënësi, arritëm të konstatojmë se angazhimi i tij në fushën e lektyrës nuk i përmbush kërkesat e plan-programit mësimit. Kurrikula e gjuhës shqipe dhe letërsisë jep orientime të caktuara për secilën fushë mësimore dhe për sasinë e orëve që përfshinë çdonjëra prej tyre, i njëjti orientim vlen edhe për fushën e lektyrës ku parashihet që brenda çdo muaji të punohet nga një lektyrë. Sipas përlllogaritjes çdo nxënës duhet të lexojë katër deri në pesë lektyra brenda një gjysmëvjetori. Rezultatet e pyetësorit dëshmojnë, se një pjesë bukur e mirë e mësimitdhënësve e neglizhojnë rëndësinë e kësaj fushe, duke mos e realizuar numrin e veprave të planifikuara sipas kurrikulës edhe atë 6% e mësimitdhënësve punojnë nga një lektyrë në gjysmëvjetorë, 13% dy lektyra, 34% nga tri lektyra, 40% nga katër lektyra, 7% nga pesë lektyra. Sipas kësaj përqindjeje, pothuajse gjysma e mësimitdhënësve (47%) tregojnë maturi profesional në zbatimin e kurrikulës, në mbështetjen dhe motivimin që synojnë t'u japin nxënësve me anë të leximit, analizës dhe interpretimit të veprave të planifikuara nga lista e lektyrave. Ndërsa, gjysma e tyre, kujtojmë se nuk ndikojnë në të mirë të kësaj

<sup>75</sup> Mimoza Gjokutaj, *Didaktika e gjuhës shqipe*, Tiranë, 2009, f. 215.

situatë, përkundrazi tregohen indiferentë duke e rënduar edhe më tepër këtë situatë të pamirë në të cilën gjendet arsimit mesëm i lartë në vendin tonë. Si pasojë e kësaj neglizhence vjen deri tek zbehja e interesimit të nxënësve lidhur me leximin në përgjithësi dhe me rezultatet e dobëta që tregojnë nxënësit në lëndën e gjuhës shqipe dhe të letërsisë.

Në këtë vazhdë, një nga etapat më të rëndësishme të punës me lekturën ku duhet të përqendrohet vëmendja dhe të shkrihet i gjithë potenciali profesional dhe pedagogjik i mësimit është analiza dhe interpretimi i saj brenda orës mësimore, qëllimi i së cilës është zbulimi i të gjitha anëve ideoartistike të veprës letrare, rritja e ndikimit emocional të figurave dhe të tablove artistike të nxënësit, që t'i ndihmojë ata t'i ndiejnë e t'i kuptojnë problemet e mëdha ekonomike, politike, shoqërore dhe estetike që ngre shkrimtari në vepër. Në njërin nga hipotezat që ngritëm gjatë hartimit të pyetësorit si qëllim e kishim të kuptojmë se: Si fillon dhe si përfundon ora e lekturës? Si bëhet shpjegimi i lekturës në klasë, a përdoren teknika dhe strategji të ndryshme mësimore gjatë analizës dhe interpretimit? Rezultatet që nxorëm ia vënë vulën faktit, se në sistemin e arsimit të mesëm të lartë në Maqedoninë e Veriut, puna e analizës dhe interpretimit të lekturës më shumë ose më pak u është lënë nxënësve dhe instruksionet që jepen kryesisht barazohen me sugjerime të përgjithësuara, se duhet të bëjnë një ditarë për lexim, të caktohet tema dhe ideja dhe të nënvizohen mendimet më të mira. Nxënësve me këtë rast u jepet mundësia t'i japin komentet e tyre, ndërsa një mënyrë e tillë pune në praktikë kalon në tregimin e thjeshtë të fabulës dhe përmbajtjes. Kur gjithë kësaj do t'ia shtojmë edhe formën e thjeshtë të punës gjatë orës e ajo është (njëri nga nxënësit t'i lexojë detyrat e shtëpisë, pastaj tjerët të diskutojnë për të), në këtë mënyrë fitojmë një skemë të thjeshtë dogmatike të punës me lekturën shkollore.

Mbështetur në rezultatet e hulumtimit, konstatojmë se është paradoksale që lekturat e gjinive dhe llojeve të ndryshme letrare të analizohen dhe interpretohen me të njëjtën formë dhe mënyrë pune, duke analizuar (subjektin, personazhet, tematikën dhe konfliktin) edhe pse ekzistojnë dallime të mëdha mes tyre, si nga përmbajtja ashtu edhe nga forma. Kjo është një arsye më tepër që tregojnë se format e tilla të punës së analizës dhe interpretimit të lekturës shkollore jo vetëm që e pasivizojnë nxënësin, por e bëjnë atë që të largohet edhe më tepër nga libri. Andaj, përzgjedhja e metodave të mësimit në përshtatje me qëllimet dhe synimet që duhet të arrihen, është një nga rrugët më të mira aktive, përmes të cilave duhet të përfshihen nxënësit në procesin e të nxënësit në lëndën e gjuhës shqipe dhe të letërsisë e në veçanti në orën e analizës dhe interpretimit të lekturës shkollore. Përfshirja e nxënësve në procesin e mësimit, si dhe ndarja e informacionit bashkërisht është një mënyrë produktive e të nxënësit, jashtë këtij procesi, të nxënësit është sipërfaqësor dhe humbet shpejt.

Mos zbatimi i duhur i metodave, teknikave dhe strategjive të larmishme mësimore gjatë orës së analizës dhe interpretimit të lekturës shkollore e vështirëson akoma më shumë këtë proces, e bënë nxënësin të pa interesuar, largon motivimin dhe nuk ngjallë kureshtje, meqenëse ai nuk sheh asgjë të re dhe tërheqëse, që do ta shtynte ose motivonte për të lexuar ose për të marrë pjesë në debatet e ndryshme që



do të zhvillohen në klasë në lidhje me veprën e lexuar. Ajo që pretendohet të arrihet përmes zbatimit të metodave, teknikave dhe strategjive bashkëkohore të mësimdhënies është që mësuesit të jetë në gjendje të dallojë *"jo vetëm atë që di, por edhe atë që është në gjendje të bëjë nxënësi"*<sup>76</sup>. Cilësia e lartë e mësimdhënies dhe të nxënimit në këto modele dallon nga një marrëdhënie e përkryer komunikative, bashkëpunuese dhe plot gjallëri. Ajo është një punë e gjatë praktike, ku ndërthuren të gjitha shprehitë komunikative: të folurit, të lexuarit, të shkruarit individual dhe në grup; është një proces në të cilin nxënësit janë përfshirë në një bashkëveprim inteligjencash: gjuhësore, motorike, artistike dhe më gjerë, është një marrëdhënie komunikative-aktive, pyetje-përgjigje, përmes së cilës nxënësit, duke punuar në bashkëpunim gjallërojnë në diskutime, në shpjegim dhe demonstrim përmes metodave me në qendër nxënësin të cilat japin konkluzione dhe zgjedhje për probleme dhe situatat.<sup>77</sup>

Një nga hipotezat që ngritëm brenda hulumtimit ishte ideja për të kuptuar se sa janë të aftë nxënësit të hartojnë referat, meqenëse çdo lektyrë e lexuar duhet të shënohet në fletore të veçantë (fletore për lektyrë) duke ndjekur këshillat dhe sugjerimet e dhëna nga mësimdhënësi. Marrë për bazë vlerën dhe peshën që mban mbi vete hartimi i referatit, natyrisht se duhet trajtuar në një mënyrë të veçantë brenda orëve të mësimi të gjuhës dhe të letërsisë, e me theks të veçantë brenda orës së analizës dhe interpretimit të lektyrës shkollore. Si një lloj kompozimi i veçantë, është shumë i rëndësishëm dhe me vlerë sidomos për ushtrimin e shkrim-leximit, meqenëse nënkupton një fjalim të një shkalle më të lartë. Kjo formë e ushtrimeve të shprehurit me gojë dhe me shkrim kërkon angazhim më të lartë mendor të nxënësve, gjithashtu edhe aftësi më të zhvilluar për komunikimin gjuhësor sistematik, konciz dhe të argumentuar. Mbajtja dhe hartimi i ditarit të lektyrave të lexuara, i shtynë nxënësit që të bëjmë një lexim aktiv duke menduar vazhdimisht dhe duke u kushtuar vëmendje të gjithë elementeve dhe karakteristikave që i përmendëm më lart. Përvoja didaktike në shkollat tona është e vobektë në këtë drejtim, dëshmon një gjendje ku jo të gjithë mësimdhënësit janë të prirë t'i drejtojnë nxënësit për hartim të referatit për çdo vepër të lexuar. Nuk përjashtohen mundësitë ku nxënësit nuk kanë hartuar asnjëherë referat për veprat e lexuara si lektyra të detyrueshme shkollore ose rrallë herë mund ta kenë praktikuar një gjë të tillë. Këtë gjendje e dëshmon rezultati i pyetësorit, ku 15% e nxënësve janë përgjigjur se asnjëherë nuk kanë hartuar referat për lektyrën e lexuar, 16% kanë pohuar se ndonjëherë i ka urdhëruar mësimdhënësi të hartojnë referat, ndërsa 69% janë shprehur se zakonisht hartojnë referat lidhur me lektyrën e lexuar.

Diktuar nga rezultatet e hulumtimit mund të përfundojmë, se jemi në një gjendje që lë për të dëshiruar, pasojat e së cilës kanë filluar të reflektohen nga dita në ditë në shkollë, në shoqëri, në familje e kudo rreth nesh. Për të ndikuar në përmirësimin e kësaj situatë të pamirë dhe për të ngritur vetëdijen gjuhësore dhe kulturore të nxënësve kërkohet punë, këmbëngulje, vullnet dhe angazhim i madh dhe i

<sup>76</sup> Mimoza Gjokutaj, *Didaktika e gjuhës shqipe*, Tiranë, 2009, f. 262.

<sup>77</sup> Po aty, f. 283.

vazhdueshëm nga trekëndëshi didaktik (mësimdhënës-nxënës-prind). Duke dhënë secili kontributin e tij, shpresojmë se mund të zbutet dhe të tejkalohet pa shumë pasoja kjo krizë globale leximi.

Mungesa e të lexuarit, natyrisht se reflekton negativisht në mendjet fëmijërore, fëmija është qenie që shpejt i thithë fjalët, pasuron fjalorin, përvetëson idetë dhe i ndërlikohet ato bukur. Motivimi, inkurajimi hedhë në dritë dijet e tyre, mposhtë ngecjet ndaj të lexuarit në porën e jetës së tyre. Vlera e të lexuarit mbillet në fëmijëri që të korren sukseset drejt së ardhmes, e sidomos gjatë shkollimit të mesëm të lartë ku nxënësi është në një moshë ku për vetë natyrën e tij në kërkim të vet afirmimit, të pozicionimit në shoqëri, gjithmonë ndjek modele të ndryshme identifikimi, të cilat i përzgjedh gjatë veprimtarive në të cilat merr pjesë. Veprimtari të tilla janë të lexuarit e librave të ndryshëm, të cilët përmes heronjve dhe personazheve, karaktereve dhe tipave të caktuar shoqërorë ata i japin nxënësit adoleshent modelin e identifikimit, zgjojnë tek ai synime dhe interesa të forta për të përvetësuar tiparet pozitive të tyre.

Marrja e informacionit përmes të lexuarit e rrit nxënësin, si nga ana intelektuale, ashtu edhe nga ajo emocionale. Kjo, e shprehur në mënyrën e përvetësimit të dijeve, arritjen e suksesit apo dyshimin e mospjesëm, në rritjen e vetëvlerësimit dhe vetëbesimit, në ndjenjën e kuriozitetit, në krijimin e raporteve pozitive shoqërore. Pra, synimi është që leximi të kthehet në shprehje për nxënësit. Duke u kthyer në shprehje, leximi do të bëhet kulturë për ta, pasi në këtë mënyrë fëmijët bëhen lexues të mirë dhe nxënës të suksesshëm.

### 3.1.7 Rekomandime

Arsyet dhe faktorët që e vështirësojnë procesin e leximit dhe që sjellin këtë gjendje të pakënaqshme janë të shumtë dhe të lloj-llojshëm, të natyrës subjektive edhe objektive, por mbi të gjitha kemi veçuar disa çështje, të cilat ndikojnë në mënyrë të drejtpërdrejtë në dobësimin e këtij zinxhiri dhe kërkojnë një zgjidhje sa më të ngutshme të problemit në fjalë.

Konstatimet dhe njohuritë na japin të drejtë të propozojmë disa rekomandime dhe sugjerime për të ndikuar sado pak në të mirë të kësaj situatë:

#### **Rekomandime për Byronë për Zhvillim të Arsimit:**

- Titujt e veprave janë të vjetruara dhe jo në hap me kohën, duhen ndryshuar sipas kërkesave të botës së nxënësve, natyrisht duke mos u anashkaluar edhe funksioni i tyre pedagogjik dhe vlera edukativ-arsimore;
- Të formohen komisione të veçanta për përpilimin e listave të lekturve, ku pjesa dërmuese e anëtarëve të këtyre komisioneve duhet të jenë mësimdhënës nga shkollat e mesme të drejtimit të gjimnazit dhe drejtimeve profesionale, me qëllim që të harmonizohen përvojat nga terreni (mungesa e librave, metodologjia jo e përshtatshme, neglizhenca e nxënësve për lexim, kushtet e shkollave, etj.) me kërkesat që parashikon plan- programi mësimor;

- Duhet të mbahet llogari edhe për sasinë e veprave voluminoze, se mbi të gjitha nxënësit kanë edhe trembëdhjetë ose katërbëdhjetë lëndë të tjera brenda çdo viti shkollor;
- Të organizohen seminare dhe trajnime disa ditore ku mësimitdhënësit me pjesëmarrjen e tyre do të kenë qasje në teknikat, modelet dhe strategjitë bashkëkohore adekuatë të mësimitdhënies që përmirësojnë shkathtësinë e leximit.

### **Rekomandime për mësimitdhënësit:**

- Mësimitdhënien ta shohin si mision, jo vetëm si profesion;
- Mos lejojnë që nxënësi ta lexojnë veprën e planifikuar si lekturë para se ta ketë lexuar vetë ai/ajo;
- Me shembuj personal mësimitdhënësit e gjuhës shqipe dhe të letërsisë, por edhe ata të lëndëve të tjera jogjuhësore, të përpiqen t'i motivojnë dhe t'i aftësojnë nxënësit duke u treguar se e adhurojnë dhe e çmojnë librin, duke folur me dashuri dhe respekt për të;
- Të shprehin kënaqësi dhe gëzim para shpjegimit të çdo libri;
- Gjithmonë të gjejnë kohë për të biseduar me nxënësit rreth veprës letrare që është në interes të tyre;
- Të ndërtojnë situata nga të cilat nxënësit do të vijnë në përfundim, se libri është burimi më i afërt dhe më frytdhënës i diturive;
- Të ndikojnë në zhvillimin e interesimit, nevojës dhe vullnetit të fortë për lexim permanent, për zotërimin e teknikës së leximit korrekt, logjik, të natyrshëm dhe ekspresiv;
- T'u flasin nxënësve për rëndësinë që ka teknologjia e informacionit dhe komunikimit në lexim dhe për mënyrën se si mund t'i gjejnë dhe lexojnë lekturat në formë elektronike;
- T'u japin instruksione të caktuara se si duhet lexuar secila lekturë në bazë të gjinisë dhe llojit që i takon; si duhet të mbahen shënimet gjatë leximit të lekturës; si të përgatitet referati; në çfarë forme dhe mënyre do të interpretohet vepër në klasë, etj. Në bazë të sugjerimeve të marra, nxënësit do të dinë t'i qasen veprës letrare gjatë punës së pavarur në shtëpi, gjithashtu e ndihmojnë atë të jetë më produktiv, bashkëpunues në diskutime, analiza dhe konkluzione gjatë analizës dhe interpretimit të lekturës në klasë;
- T'i thellojnë njohuritë e t'i shtojnë shkathtësitë për mësimitdhënien e leximit në klasat e ulta për ta lehtësuar procesin e leximit në klasat e larta;
- Analizën dhe interpretimin e lekturave ta realizojnë jo në bazë të mësimitdhënies tradicionale, por të zbatohen teknika dhe strategji të ndryshme gjatë orës mësimore, të cilat e rrisin interesimin e nxënësve për lexim, ndikojnë në krijimin e situatave të ndryshme mësimore ku nxënësit krijojnë,

bashkëbisedojnë, diskutojnë, shqyrtojnë, zgjidhin problemet, zbulojnë (hetojnë), kritikojnë, analizojnë, gjykojnë;

- Ta shfrytëzojnë sa më shumë modelin e leximit me zë, të modelojnë vetë strategji dhe sjellje të rëndësishme të leximit dhe t'i lejojnë nxënësit të marrin rol aktiv gjatë dhe pas leximit;
- Ta zvogëlojnë aktivitetin me tërë klasën duke e shtuar kohën për diskutime me grupe të vogla ku nxënësit mund të ndërveprojnë dhe të shkëmbejnë këndvështrime në lidhje me atë që kanë lexuar;
- T'u japin kohë të veçantë secilit nxënës për ta ndarë me të tjerët atë që kanë lexuar;
- Të planifikojnë sa më shumë pyetje që nxisin dhe zhvillojnë të menduarin kritik;
- Të krijojnë praktika të bashkëpunimit ndërmjet prindërve dhe mësimeve në baza të rregullta kohore, në të cilat takime të diskutohen, ndahen informacione, ofrohen materiale e udhëzime për të lehtësuar punën e përbashkët të prindërve dhe mësimeve në lehtësimin e të nxënësve të fëmijëve;
- Të krijojnë bibliotekën e klasës në këndin e leximit dhe t'u ofrojnë nxënësve mundësi të vazhdueshme për ta shfrytëzuar;
- Të organizojnë klube lexuesish nga nxënësve në klasë;
- Të nxisin një konkurs në bazë të numrit të veprave të lexuara ndërmjet klubeve dhe vetë nxënësve me qëllim rritjen e numrit të lexuesve të rregullt;
- T'u vënë në dukje nxënësve një listë, një përmbledhje të librave më të lexuara;
- T'u japin hua librat e tyre, nxënësve të klasës.

### **Rekomandime për prindërit:**

- Të gjejnë kohë që gjithmonë të lexojnë së bashku me fëmijët;
- Të diskutojnë rreth veprës që e lexojnë;
- Të kenë shumë libra përreth dhe t'i lejojnë fëmijët t'i shohin duke lexuar dhe duke u kënaqur gjatë leximit;
- T'i dërgojnë fëmijët shpesh në bibliotekë, librari, panairë të librit, t'i lejojnë të hulumtojnë dhe t'i zgjedhin librat për vete;
- Të mbajnë llogari për kohën që kalojnë fëmijët para televizionit, celularit apo ipedit.
- T'u flasin për rëndësinë që ka libri si burim formues dhe informues në ndërtimin e personalitetit të tyre dhe se mjetet elektronike asnjëherë nuk mund ta zëvendësojnë peshën dhe vlerën e librit.

## 4. MODELE TË INTERPRETIMIT DHE TË ANALIZËS SË LEKTYRËS SHKOLLORE

### 4.1 MODELI I INTERPRETIMIT TË VEPRAVE TË GJINISË LIRIKE

Ndarja sipas gjinive letrare niset nga faktorët e jashtëm dhe të brendshëm. Kështu, në gjininë lirike bëjnë pjesë të gjitha llojet e shkurtra në vargje: poezia patriotike, shoqërore, erotike-intime, përshkruese etj. Kjo është veçoria e jashtme e tyre. Veçoria e brendshme është se këto lloje letrare nuk kanë ngjarje, nuk kanë personazhe, raporti i poetit ndaj realitetit është subjektiv dhe poeti aty flet vet, në vetën e parë dhe zakonisht në kohën e tashme. Duke pasur parasysh se poezia është një nga llojet letrare që bënë pjesë në gjininë lirike si e tillë ajo shkruhet në vargje. Mirëpo, analiza e saj kërkon një përgatitje të duhur profesionale nga ana e mësimit, që nxënësit të mund të hynë në brendësi të saj dhe t'i kuptojnë të gjitha elementet e strukturës së saj.

Zgjedhja e përmbledhjeve me poezi mund të jetë e bazuar në bazë të parimeve të ndryshme: kronologjike, tematike dhe tematike-formale. Sipas parimit kronologjik në përmbledhje hynë poezi sipas ngjarjeve të kohës, parimi tematik përfshin përmbledhjen e më shumë autorëve ndaj një teme të caktuar, ndërsa parimi tematik-formal nënkupton zgjedhjen e poezive sipas karakteristikave të përafërta tematike dhe formale.

Interpretimi i përmbledhjes me poezi kalon në disa faza të aktivitetit të nxënësve dhe atë:

**Faza e parë** - leximi i përmbledhjes me poezi në tërësi. Nxënësit e lexojnë gjithë përmbledhjen, i nënvizojnë poezitë që u kanë lënë përshtypje, regjistrojnë përshtypjet e para dhe më të rëndësishme, natyrisht duke vepruar sipas rekomandimeve të dhëna nga mësimit, ata duhet të mbajnë edhe shënime. Kjo fazë përgatitet në formë të punës së pavarur në shtëpi.

**Faza e dytë** - është ajo analitike, leximi dhe analizimi i poezive më të mira. Analiza zbatohet sipas mënyrës së përshkruar më lart, natyrisht në marrëveshje me mësimit: zgjidhen një ose dy poezi prej gjithë ciklit dhe varësisht prej moshës së nxënësve, interpretohen. Kjo fazë realizohet në orën e analizës dhe interpretimit të lekturës në klasë, duke ndjekur rekomandimet dhe këshillat paraprak të mësimit për punë të pavarur në shtëpi.

**Faza e tretë** - është ajo sintetike, përfshin përfundimet e nxjerra nga leximi i përmbledhjes në tërësi, bashkërisht me mësimdhënësin. Nxënësit duhet të motivohen që t'i lexojnë të gjitha poezitë në përmbledhje, ajo është zgjidhja më e mirë, në të kundërtën nuk mund të pretendojmë se do të arrijmë t'i realizojmë të gjitha objektivat e synuara brenda orës mësimore.

### **Ora e mikroartikulimit**

**I.** Përgatitja emocionale, nxjerrja në pah dhe shënimi i qëllimit, anketimi i nxënësve; Forma e punës në grupe dhe çifte.

**II.** Interpretimi i përmbledhjes me poezi sipas sistemit të mësimi problemor:

- krijimi i situatave problemore. Shtruarja e problemit; Forma e punës frontale.
- Shtruarja e hipotezës; forma e punës frontale.
- Problemi i kompozicionit – vështrimi i problemit, ndarja e detyrave – forma e punës në grupe.
- Zgjidhja e problemit - forma e punës në grupe.
- Raporti - forma e punës në grupe.

**III.** Nxjerrja e përfundimit.

Në fillim të orës mësimdhënësi shkurtimisht dëshiron që nxënësit të përgjigjen në disa pyetje, për të kuptuar se si e kanë lexuar dhe kuptuara lekturën, përkatësisht çka u ka pëlqyer ose jo në këtë përmbledhje me poezi (ndajmë fletën anketuese në çifte, për secilin çift nga një fletë).

#### **Fleta anketuese përmban:**

1. Në sa tërësi është e ndarë përmbledhja me poezi?
2. Shkruani titujt e poezive që ju kanë lënë përshtypje më shumë.
3. Numëroni disa detaje që përmend autori në këto poezi.
4. Sa lloje të shkrimeve arrini të dalloni në këtë përmbledhje?

#### **a) Shtruarja e problemit:**

Pse përmbledhja e mban këtë titull?

#### **b) Parashikimi – hipoteza:**

Në përmbledhje ka shumë poezi dhe detaje, të cilat janë treguar edhe në titujt e poezive. Ju tani do të punoni në grupe dhe do ta zgjidhni detyrën kontrolluese, e cila është e përgatitur për ju. Gjithë detyrat kanë të bëjnë me detyrën tonë të përbashkët edhe pse të ndryshme sipas grupeve.

### **Puna në grupe:**

1. Etapa hyrëse: grupi udhëheqës i ndan detyrat kontrolluese.
2. Etapa e punës së pavarur (përbëhet nga tri etapa):
  - a) Planifikimi i organizimit të punës
  - b) Problemi i kompozicionit
  - c) Zgjidhja e problemit

**Raporti - (sinteza):** nxjerrja e përfundimit, gjeneralizimi, zbatimi i njohurive të marra.

### **Detyrat e grupeve**

#### **Grupi i parë:**

1. Gjeni tërësinë e parë në këtë përmbledhje poezish.
2. Cilat janë detajet e përmendura?
3. Cila poezi ju ka pëlqyer më shumë?

#### **Grupi i dytë:**

1. Gjeni tërësitë e tjera në këtë përmbledhje poezish.
2. Cila poezi dhe pse ju ka pëlqyer më shumë?
3. Si i shpjegoni këto strofa.....?

#### **Grupi i tretë:**

1. Gjeni tërësinë e tretë në këtë përmbledhje.
2. Për çka flitet në atë tërësi?
3. Cilat detaje i karakterizojnë këto poezi?

#### **Grupi i katërt:**

1. Zgjidhni nga një poezi nga të gjitha tërësitë e përmbledhjes.
2. Cilat janë gjithë detajet e theksuara në të gjitha poezitë që i keni zgjedhur në mënyrë të pavarur?
3. Për çfarë arsye u ka pëlqyer kjo përmbledhje me poezi?

#### 4.1.1. Analiza e përmbledhjes me poezi "Për ty" - Esad Mekuli

Esad Mekuli i takon plejadës së shkrimtarëve shqiptarë, që krijimtarinë e tyre letrare e filluan para Luftës së Dytë Botërore, por që afirmim të plotë arritën fill pas mbarimit të saj. Esad Mekuli është ndër ata shkrimtarë që me paraqitjen e vet dhe frymën artistike që ushqeua luajti një rol pionieri në zhvillimin e letërsisë bashkëkohore shqiptare, me çka dha një kontribut të jashtëzakonshëm për emancipimin e kulturës nacionale shqiptare dhe të artit në përgjithësi. Andaj, me të drejtë konsiderohet themeluesi i poezisë shqipe në Kosovë dhe në të gjithë trojet shqiptare në ish-Jugosllavi.

Poezia e Esad Mekulit pati një ndikim të fuqishëm kulturor duke qenë themel i poezisë shqipe në Kosovë. Ky ndikim motivohej edhe më tepër kur dihet se hapësira shqiptare e Kosovës jetonte në vetminë e saj dhe kishte mbetur thuajse pa asnjë mbështetje nacionale sa i përket rritjes e konsolidimit të saj kulturor, social e politik. Në nisjen vetmitare të Kosovës, Esad Mekuli ishte prijatar e zë i fuqishëm i përparimit.

Zgjimët e para krijuese artistike, intelektuale, shoqërore e kombëtare, të Esad Mekulit, lidhen ngushtë me fatin e popullit që i përkiste dhe me fatin e popujve dhe të njerëzve me të cilët bashkëjetonte. Ishte ky një zgjim i bujshëm dhe intensiv ky që i karakterizonte fillimet letrare të poetit gjatë viteve të tridhjeta, në prag dhe gjatë luftës e deri në ditët e sotme. Është një vizion ëndërrues që poeti me këtë rast e ndien si diçka shumë e afërt, e ndien si një domosdoshmëri që do të pasojë patjetër. Mbi padrejtësinë shoqërore, sociale dhe kombëtare, revoltën ndaj kësaj gjendje dhe pozite, poeti në autonominë e imagjinatës krijuese e ravizon qartë të nesërmen. Prandaj, e tërë poezia e Esad Mekulit përshkohet nga aftësia e përsosur e vibrimeve të brendshme për të pranuar dhe për të përjetuar botën e brendshme, dhimbjen e brendshme kolektive. Besimi i plotë i poetit në avancimin e sigurt të mirësisë së njeriut, e njerëzores karshi së keqes, pason si një domosdoshmëri, si një ligj dialektik që patjetër duhet ta sjellin kohërat e reja në këtë poezi.<sup>78</sup>

Poezia e Esad Mekulit në gjuhën shqipe deri tani është botuar e ribotuar shumë herë, më së shpeshti me titullin "*Për ty*" por edhe me titujt "*Vjersha*" dhe "*Brigjet*". Pa marrë parasysh se cili botim del i plotësuar me krijimet e reja, ose i plotësuar dhe i përmirësuar si thotë vet autori, korpusi bazë i kësaj poezie, si dhe vëllimi orientues i vlerave të saj madje edhe për studiuesin është botimi i parë i veprës "*Për ty*" e botuar më 1955 në Prishtinë. Kjo vepër shumë shpejt u bë libër kulti, e cila shënon jo vetëm një kulm poetik për autorin, por me të ai i bën një vend nderi vetes në poezinë shqipe. Vetë mënyra e organizimit të materies së poetit në këtë vëllim, organizimi i cikleve si tërësi poetike, mënyra e hapjes dhe e mbylljes së librit, ia japin përgjithnjë vulën kësaj poezie, për të mos thënë edhe determinojnë një mënyrë të leximit dhe të pranimit të saj.

<sup>78</sup> Ali Aliu, *Vepta të zgjedhura II*, Shkup, 2005, f. 84-85.



## APARATURA METODIKE E INTERPRETIMIT TË PËRMBLEDHJES ME POEZI "PËR TY" - ESAD MEKULI

Përmbledhja me poezi "*Për ty*" sipas plan-programit mësimor për shkollat e mesme të ciklit të lartë është paraparë të punohet vitin e tretë si lektyrë shkollore dhe atë me dy orë për interpretim dhe analizë. Interpretimin e kësaj përmbledhje do ta bëjmë në bazë të parimit kronologjik, ku hynë poezitë sipas ngjarjeve të kohës. Këtë do ta realizojmë në formë të dialogut, në bazë të pyetjeve të parashtruara nga ana e mësimdhënësit dhe përgjigjeve që pasojnë nga nxënësit, natyrisht duke u bazuar në pyetjet që përmbajnë fletët anketuese të secilit grup.

Në modelin e interpretimit të veprave të gjinisë lirike të pasqyruar më lart, paraqitëm ndarjen e klasës në katër grupe, natyrisht kjo skemë nuk është e vetmja dhe e paprekur, ju mund të veproni sipas rrethanave, kushteve, llojit të veprës dhe interesimit që kanë treguar nxënësit për lexim.

Gjatë analizës dhe interpretimit të përmbledhjes "*Për ty*" synohet të realizohen disa objektiva dhe qëllime të orës mësimore dhe atë: qëllimi arsimor, edukativ, funksional dhe praktik.

### **Objektivat:**

Të përshkruajnë realitetin tronditës të kohës kur është shkruar përmbledhja me poezi;

Të lexojnë me vetëdije duke kuptuar përmbajtjen e çdo poezie;

Të lexojnë dhe interpretojnë me intonacionin e recitimit;

Të dallojnë dhe komentojnë figurat letrare që ka përdorur poeti në vargjet e poezive;

Të interpretojnë strofa të caktuara të poezive në mënyrën më të mirë të mundshme;

Të zbërthejnë vargje duke nxjerrë në pah vlerat artistike të tyre;

Të nxjerrin përfundime dhe të japin opinionet e tyre;

Të krahasojnë poezitë e Esad Mekulit me poezitë e Migjenit.

**Qëllimi arsimor:** nxënësit të njihen me veprën e Esad Mekulit, themeluesit të poezisë shqipe në Kosovë dhe në të gjitha trojet shqiptare në ish-Jugosllavi në vitet e tridhjeta të shekullit që lamë pas. Me anë të leximit të përmbledhjes "*Për ty*", nxënësit të aftësohen për ta dalluar unin poetik të poetit; misionin e Mekulit si poet i popullit dhe i problemeve të tij qenësore; ta kuptojnë se si Mekuli arriti ta bëjë njësh aktin poetik me aktin e vuajtjes së popullit; të aftësohen për t'i kuptuar ngjashmëritë dhe pikëdallimet në mes Mekulit dhe Migjenit, duke zbërthyer vargje që nxjerrin në pah vlerat artistike të tyre.

**Qëllimi edukativ:** mesazhet edukative dhe moralizuese të nxjerra nga të tri ciklet e përmbledhjes "*Për ty*", t'u shërbejnë nxënësve për formimit e personalitetit të tyre individual dhe intelektual; të formohet zhvillimi i vetëdijes dhe ndërgjegjes patriotike, i atdhedashurisë, i botëkuptimit të drejtë shkencor mbi begatinë letrare, etj.

**Qëllimi funksional:** të ndikohet tek nxënësit në formimin e përfytyrimeve dhe koncepteve të qarta e të plota lidhur me ngjarjet e kohës së luftës që ka kaluar populli shqiptar në Kosovë; zhvillimi i aftësive psikomotore të nxënësve për vrojtim dhe perceptim të qëllimshëm analitik-sintetik të figurave dhe ngjarjeve të ndryshme të kohës të paraqitura në poezitë e të tri cikleve.

**Qëllimi praktik:** të kuptohen dhe interpretohen drejt mesazhet që përcjellin poezitë ku në qendër të tyre ravizohet figura e shqiptarit të përbuzur, të shtypur nga sundues të ndryshëm të huajë; me ndihmën e teknikave dhe strategjive të ndryshme që do t'i zbatojmë për interpretimin e kësaj përmbledhje, nxënësit të reflektojnë në praktikë duke mbajtur një qëndrim dhe bindje se të gjithë duhet të bëhen një kur vjen në shprehje e ardhmja dhe liria e popullit.

**Metodat mësimore që do t'i shfrytëzojmë për analizë dhe interpretim:**

Metoda e leximit;

Metoda e anketës;

Metoda e dialogut;

Metoda e monologut;

Metoda e analizës;

Metoda e shpjegimit;

Metoda e punëve me shkrim;

Metoda e sintezës;

Metoda e punës problemore;

Metoda e punës me tabelë.

**Format e punës:**

Forma e punës frontale;

Forma e punës individuale;

Forma e punës në grupe;

Forma e punës në çifte;

Forma e punës me anë të fletëzave mësimore anketuese.

### **Teknikat dhe strategjitë mësimore:**

RAFT;

Diagrami i Venit;

Ese 5-10 min dhe shkrime të lira.

### **Mjetet mësimore:**

Përmbledhja me poezi "*Për ty*", Esad Mekuli;

"*Vetëdija letrare*", Sabri Hamiti;

"*Dialogje me shkrimtarët*", Rexhep Qosja;

"*Vepra të zgjedhura II*", Ali Aliu;

Libri "*Gjuha shqipe dhe letërsia 3*", grup autorësh;

Tabela.

Në fillim të orës me anë të disa pyetjeve që do t'ua parashtrojmë nxënësve, synojmë të vlerësojmë se si e kanë lexuar dhe kuptuar përmbledhjen poetike "*Për ty*", në shtëpi, në mënyrë të pavarur. Përkatësisht, ç'ka u ka pëlqyer në përmbledhje (ndajmë fletën anketuese në çifte, për secilin çift nga një fletë, nxënësit punojnë në mënyrë të pavarur). Kjo etapë mund të realizohet edhe në formë të dialogut të zhvilluar mes mësimdhënësit dhe nxënësit, në këtë mënyrë kursehet koha, duke mos u shprehur me shkrim në fletën anketuese, por vetëm me gojë.

### **Në sa tërësi është e ndarë përmbledhja me poezi "*Për ty*"?**

Përmbledhja është e ndarë në tri cikle apo tërësi, autori e ndan librin sipas kriterit kronologjik, klasifikimi është bërë në varësi me kohën dhe shoqërinë, prandaj edhe dalin ciklet:

**1. Në hijen e robnis**, poezi të shkruara para luftës (1933-1940);

**2. Flamujt e shpaluem**, poezi për luftën (1941-1944) dhe

**3. Jeta e re**, poezi të shkruara pas luftës (1945-1953).

Vetë titujt e këtyre kapitujve poetik tregojnë që emërtimet lidhen me një ide të zhvilluar në tri kohë për lirinë e popullit të tij.

Përmbledhja nis me poezinë programore "Popullit tim" dhe përmbyllet me poezinë "Gjykimi".

Herë pas herë gjatë orës do të shërbehemi me tabelën ku do të shënojmë disa pika që tregojnë strukturën që përmban përmbledhja, mesazhet dhe qëndrimin e autorit ndaj ngjarjeve të caktuara shoqërore.

*Shënojmë në tabelë tri titujt e cikleve poetike, ashtu siç i emërtuan nxënësit.*

## Sa lloje të shkrimeve arrini të dalloni në përmbledhjen me poezi "Për ty"?

"Në përmbledhjen me poezi *"Për ty"* janë tri lloje të shkrimit poetik. Në të parin është poezia e thellë intime bashkë me tonet e jetës shoqërore, në ciklin e dytë është poezia e kushtrimit, ndërsa në ciklin e tretë është poezia e ekzaltimit dhe e iluzionit për lirinë. Herën e parë Esad Mekuli është poet i lindur, herën e dytë poet i deklaruar, herën e tretë ideolog".<sup>79</sup>

### Sa *Une* poetike dalloni në krijimtarinë e Esad Mekulit?

Uni poetik i Esad Mekulit ndahet në tri une, në varësi nga koha e shkrimeve.

1. Uni ekspresiv, më i forti, ku poeti njëjtësohet me aktin poetik, shfaqet te vjersha e parë *"Unë"* e botuar më vitin 1935.
2. Uni i shpallur haptas, ku poeti shfaqet si ideolog i lirisë, që del në vjershën *"Popullit tim"*, dhe
3. Uni gjykues, shfaqet me ambicien për të gjykuar kohët e brezit që ëndërron dhe synon përjetësinë që shfaqet në vjershën *"Gjykimi"*.

### Shkruani titujt e poezive që ju kanë lënë përshtypje më shumë:

*"Popullit tim"*, *"Unë"*, *"Lypsi"*, *"Rinisë"*, *"Kush i pari bani"*, *"Dita e re"*, *"Kushtrimi"*, *"Liri nuk të kemi njohur"*, *"Shqiptari këndon"*, *"Porosia e nanës"*, *"Gjykimi"*.

### Numëroni disa detaje që përmend autori në këto poezi:

Popull, shpresë, rini, përbuzje, dritë, errësirë, vuajtje, mjerim, dhimbje, dhunë, skamje, luftë, cinizëm, varfëri, diskriminim, liri, robëri, kurbetqar, sharrëxhi, padrejtësi, dinjiteti kombëtar, etj.

#### a) *Shtruarja e problemit:*

### Pse përmbledhja e mban këtë titull?

E gjithë krijimtaria e Mekulit thuhet i kushtohet popullit dhe ai e identifikon veten me misionarin, me birin besnik dhe poet të këtij populli, i cili është në gjendje të sakrifikojë gjithçka për popullin e vet. Është e qartë pse në poezinë e tij më së shpeshti frekuenton fjala *"popull"*, ashtu sikundër është e qartë pse ai gjatë gjithë këtyre viteve të krijimtarisë ka shkruar vetëm një cikël të shkurtër *Këngësh intime*, që përshkohen prej përgjithësimesh mbi fatin kolektiv.

Esad Mekuli me të vërtetë ishte, siç thotë vet në vjershën *"Rrugës"*, "pararoja" e popullit tonë. Ai është bard. Pra, ai është poet i popullit dhe problemeve të tij më qenësore, poet i problemeve historike dhe shoqërore. *Uni* i tij është shumë

---

<sup>79</sup> Sabri Hamiti & Ardian Marashi & Idriz Metani, *Gjuha shqipe dhe letërsia 3 për gjimnazet e reformuara*, Albas, 2003, f. 222.

më i gjerë dhe është plotësisht i shkrirë dhe i identifikuar me *Unin* e masës së gjerë të popullit shqiptar.

### **Ç'ka shpalos Esad Mekuli me anë të poezisë hyrëse "Popullit tim" dhe poezisë përmblyëse "Gjykimi"?**

Në poezinë kushtimore "*Popullit tim*" Esad Mekuli shpall programin e një poezie të angazhuar, që do të këndonte për popullin e vet të robëruar dhe luftën e tij për liri e ekzistencë. Me një fjalë paraqet vuajtjen, mjerimin dhe mungesën e lirisë, të cilat gjithsesi se do t'i zhdukë revolucionin, i cili paraqitet me poezitë vijuese të luftës për ta çrrënjosur psiken e tij si fëmijë i mjerimit.

Poeti me këtë poezi, krijon autobiografinë e hapur para popullit të tij, nëpërmjet formulës kushtuese e posesive: "*Popullit tim*" – *unë, biri yt besnik dhe – poeti*, përkufizohet poeti misionar (zë i popullit) e poezia misionare (mjet i dëshirave e vullnetit të tij). Duke i dhënë vetës rolin e prijësit shpirtëror, Mekuli këndon për zgjimin dhe ringjalljen e popullit tonë këngën e tij militante. Kënga solemne, me tone himni, ngritët në nivel madhështie e të heroikes, duke i vënë përballë dy kohë. Një të shkuar të robërisë: *Këndova (edhe kur m'ishte ndalue)*; e një të lirisë: *me ty këndoj mbi fuqinë e ngjallun*. Ka ndërruar edhe statusin e këngës: herën e parë kënga e vetmuar për zgjimin, herën e dytë këngë e bashkuar për ngadhënjimin. Kështu, përkufizohet poeti si prijës dhe ky është misioni i mbaruar.<sup>80</sup> Por, sprova është e madhe, në vjershën "*Gjykimi*", shtohet edhe koha e ardhshme; ku hyjnë në lojë fëmijët tanë e fëmijët e fëmijëve tanë, breznitë, shekujt. Me këtë vjershë përmblyllet përmbledhja "*Për ty*", vjersha fund e krye errët me vlerësimin e punës së poetit, më tutje me punën e një brezi me të cilin identifikohet. Poeti i bilanceve dhe i trajtimeve, adhuruesi i ardhmërisë tani dëshiron ta vë kontaktin me ardhmërinë duke u munduar ta lexojë mendimin e saj për të tashmen. Diçka që s'mund të jetë prapë tjetër pos projektim i një subjektiviteti, dëshirë për kuptim dhe mirëkuptim.

Në pamje të parë poeti duke u lutur e duke gjykuar punën e tij, kërkon përjetësinë, që është ideal i secilit krijues. Mirëpo, ideja zgjerohet kur poeti gjykon me rreptësi trashëgiminë e të parëve, të cilën e përmbledh në dy figura: *varre* dhe *padije*. Mekuli nuk është për përmbysjen e trashëgimisë, por ai në të njëjtën kohë shpall realitetin e rëndë pa e humbur shpresën te e tashmja. Vjersha mund të shihet si dialog jo i plotë me trashëgiminë duke gjakuar të tashmen dhe të ardhmen, mirëpo toni i saj më shumë se dialog me të shkuarën dhe të ardhmen është plotësim i definimit të misionarit që lexohej në vjershën hyrëse "*Popullit tim*". Pra, thirrje për vlerësim të një pune. Vjersha në esencë mund të interpretohet nëpërmjet refrenit:<sup>81</sup>

<sup>80</sup><https://pdfslide.net/documents/studime-akademia-e-shkencave-dhe-e-arteve-e-kosovs-adresa-e-redaksis.html>, f.71-73, shkarkuar më 11. 03. 2022.

<sup>81</sup> Sabri Hamiti, *Vetëdija letrare*, Prishtinë, 1989, f. 321.

Pse - kush ka faj që prindërit s'na lanë gati  
 kurgja - pos vorreve dhe padijes;  
 kush ka faj që aq kohë - errësija dhe vetmija  
 - si mrazet e pranverës kanë mbytë filizat mu  
 në farë?!<sup>82</sup>

Interpretimi mund të plotësohet me fjalët e nënvizuara nga vetë poeti e këto janë:

do të *flasin*  
 do të *gjykojnë*  
 nuk do t'na *dënojnë*  
 do të *dijnë*  
 do të *dijnë*  
 nuk do të na *dënojnë*

Është e qartë se poeti që shënon të tashmen, është i pafuqishëm para ardhmërisë, të cilën e kishte kult. Poeti këtu arrin te pikëpyetja e enigmës së kohës. E gjithë vjersha është shkruar si përpjekje e zgjidhjes së kësaj enigme, qoftë edhe duke u vetë rrëfyer, duke kërkuar mirëkuptim për punën e bërë.<sup>83</sup>

Duke zbatuar teknikën RAFT e ndajmë klasën në tri grupe, që secili grup të përgjigjet në pyetjet që përmban fleta e tij anketuese, natyrisht secili grup i ka detyrat e veçanta, por e përbashkëta e të tri grupeve është se shkruajnë për të njëjtën përmbledhje me poezi, por në mënyra të ndryshme.

### **Grupi i parë**

**Gjeni tërësinë e parë në këtë përmbledhje poezish dhe tregoni se nga është frymëzuar poeti?**

Tërësia e parë e përmbledhjes "*Për ty*" titullohet **Në hijen e robnis**, kjo tërësi përmban vjersha të shkruara në vitet e tridhjeta, para luftës, ku Esad Mekuli ka shkruar për gjendjen e rëndë shoqërore dhe politike, në të cilën gjendej populli kosovar. Ai është frymëzuar kryesisht prej të këqijave sociale dhe nuk ka pushuar të ushqejë shpresën e popullit se e nesërmja e tij do të jetë e nesërme e njerëzve të lirë. Kjo është situata e parë ekzistenciale prej së cilës është ushqyer imagjinata e tij poetike".<sup>84</sup>

Në fazën e parë të krijimtarisë së tij, Mekuli është poet vizionar, vizion i ndërtuar në një kohë kur të gjitha lëvizjet intelektuale e shoqërore i sillnin materie, e cila i përforconte bindjet e tij. E sotmja e tij edhe me vrazhdësinë e jetës edhe me lëvizjet shpirtërore i fliste të nesërmes. Vjershat e krijuara gjatë kësaj faze e tregojnë poetin ëndërrimtar, i cili ka krijuar në imagjinatë botën e tij

<sup>82</sup> Esad Mekuli, *Brigjet*, Prishtinë, 1981, f. 90.

<sup>83</sup> Sabri Hamiti, *Vetëdija letrare*, Prishtinë, 1989, f. 322.

<sup>84</sup> Rexhep Qosja, *Parathënie e librit "Vjersha"*, Prishtinë, 1973, f. 11.

drejt së cilës ecën hapa shpejtë, për të cilën ka mobilizuar tërë potencialin emocional e mendor së cilës i beson, për sendërtimin e së cilës dëshiron ta mobilizojë edhe mbarë popullin.

Këto vjersha me një fuqi të madhe shprehëse e me emocion të veçantë, japin trazime personale dhe shfaqje të gjendjeve shoqërore të shprehura me një gjuhë mjaft sintetike. "Andaj, frymëzimi i këtyre vjershave vjen vetëm prej fshatarit e punëtorit, këtyre "njerëzve të vegjël" të shtypur shekuj të tërë. Përmes përvojës individuale janë sintetizuar ndjenjat dhe aspiratat e këtij populli, në të cilën ka gjet shprehjen e plotë dëshira e tyre e flaktë dhe e drejtë që ta heqin zgjedhën e huaj njëherë e përgjithmonë".<sup>85</sup>

### **Cilat janë detajet që e bëjnë të veçantë këtë cikël?**

1. Tematikat sociale e individuale.
2. Liria si absolut i njeriut.
3. Figurat e ideve të ditës e të natës me kapërcimet mbrëmje e agim.
4. Alternimet e kohëve robëri e liri me ndërmjetësimet e trishtimit, hidhërimit deri në rebelim.
5. Peizazhi lotues i artikuluar me krahasimin e ngjizur në ngushticat e uni-t.

"Ky cikël ka ngjyrën e tij origjinale veçanërisht në figuracionin shprehës të peizazhit. Poeti nuk zbulon asnjë temë apo motiv pa u nisur nga pamja e jashtme. Këto pamje herë krahasohen me gjendjen e brendshme shpirtërore të poetit, herë me gjendjen shoqërore, herë krijojnë një hapësirë ku shëtit në mënyrë imagjinare shpirti i ri që synon liri. Hapësira dhe peizazhi janë në hyrje të çdo poezie të këtij cikli të Mekulit".<sup>86</sup> Të tilla janë vargjet e para të poezive: "Vegime", "Mbramja", "Pa titull", "Malli për të pambërrijshmen", "Dialoshi", "Zgjimi", "Qindro", "Përshëndetje".

Si qingja t'shërndamë rrëshqasin n'kaltrim tufa bardhore  
dhe qielli kumbon n'bardhsit virgjinore....<sup>87</sup>

... ..

Si tufa mëndafshi të arta në të kaltërtën shami  
n'mes dy duarsh t'bardha, dy kodra nën borë - <sup>88</sup>

... ..

<sup>85</sup> Rexhep Qosja, *Dialog me shkrintarët*, Prishtinë, 1979, f. 225.

<sup>86</sup> Sabri Hamiti & Ardian Marashi & Idriz Metani, *Gjuha shqipe dhe letërsia 3 për gjimnazet e reformuara*, Albas, 2003, f. 223.

<sup>87</sup> Esad Mekuli, *Për ty*, botimi i dytë, Prishtinë, 1963, f. 12.

<sup>88</sup> Po aty, f. 2.

Ret luejnë n'naltësi si qingjat n'kodrina,  
ndërsa malli për t'pambërrijtshmen ndryhet n'mue.<sup>89</sup>

... ..

Nata mbi qytet lëshohet  
dhe i pari muzg  
*në heshti mungullon fushave të lulëzueme të vendlindjes...*<sup>90</sup>

... ..

Më kaploi, oh, e m'piklooi n'kët mbramje vjeshte i binduri kujtim.  
...Në kët' mbramje të vrantë kur muzgu zbret mbi shpat  
prej qiellës s'përhime dhe nata rrjedh me gufim.<sup>91</sup>

... ..

Shpatijeve të maleve, që në largsi shkëlqejnë me krenari,  
Mëngjesi i kulluet puthjen e parë na jep-  
Buzët e veta të njoma.<sup>92</sup>

... ..

Rrëxoj qie, i rëndë si tunxhi, mbi zupat tona të shtypuna,  
mbi krenat tona robnije e uje përkulë.<sup>93</sup>

... ..

Klithi agimi i përgjakun në mëngjes të ditës t'posalindun  
dhe shpërthei mbas malit si gjiu me thikë i çamë.<sup>94</sup>

Nga vargjet e ilustruara vërejmë, se fillimet e këtyre poezive ndërtohen zakonisht me një krahasim që e lidh tokën me qiellin, që e lidh pamjen me emocionin vetjak, apo figurën e jashtme me gjendjen shoqërore të njeriut të vuajtur. Pamjet poetike të Esad Mekulit shpesh kanë funksion që shprehin apo njëkohësisht, të fshehin tema të rënda për gjendjen e njeriut. Mirëpo, poeti i ri nuk ka se si i ikën frymëzimit të tij burimor, as temave të parapëlqyera, qofshin këto për fate individuale apo kolektive. Ai, madje shpërthen drejtpërsëdrejti në trajtën e vetë rrëfimit, në poezinë "Unë", në të cilën thelbi jepet që në vargun e

---

<sup>89</sup> Esad Mekuli, *Për ty*, botimi i dytë, Prishtinë, 1963, f. 14.

<sup>90</sup> Po aty, f. 15.

<sup>91</sup> Po aty, f. 21.

<sup>92</sup> Po aty, f. 24.

<sup>93</sup> Po aty, f. 43.

<sup>94</sup> Po aty, f. 44.



parë: *Unë nuk njoh lumni: shqetësimet n'zemër m'lulzajnë*. Këto shqetësime shprehen në fillim të çdo strofe të re në mënyra të ndryshme: *Jam bir i mjerimit/Jam dhimbj' e t'vorfnit/Jam vuejtja e t'shkelunave/Jam fëmi i këputun*. Ky është fati i një individi dhe klithma e tij; ky është edhe frymëzimi i poetit që duke u nisur nga vetja, personifikon vuajtjen e popullit të tij.

Poeti ndien dhimbje pse është bir i një populli të vuajtur, i një populli skamnor, ndien dhimbje edhe më të madhe pse është dëshmitar i një realiteti shoqëror të tillë akoma. Dhe prej kësaj dhimbje ai mund të dalë vetëm duke shpresuar aktivisht, duke i treguar njeriut të vetë se nga duhet t'ia mbajë. Andaj, poeti në një varg të poezisë "*Unë*" shprehet: *Unë jam një grimë shpresë*,<sup>95</sup> me anë të këtij vargu lë të kuptojmë, se poeti i këndon edhe zgjimit, qoftë ky zgjim që sjell veç një rreze agimi. Esad Mekuli, shpresën e sheh te e ardhmja, *rinia*, ku në poezinë "*Rinisë*", me tonet ringjallëse i këndon rinisë, nëpërmjet së cilës lind bukuria, gëzimi e lumturia. Me një entuziazëm të nxjerrë nga thellësitë e tija të shpresës, ai i thërret lavdisë së rinisë, si brez me ide për ndryshimet e jetës.<sup>96</sup>

### **Veçoni poezitë që u kanë lënë përshtypje më shumë nga ky cikël, ilustroni!**

Ajo që ia shton vlerat dhe peshën këtij cikël të parë të përmbledhjes "*Për ty*" është padyshim poema "*Kush i pari bani*" e strukturuar me katër këngë (*Nata, Mëngjezi, O, vëlla me sharrë në krah..., E kam pa të çmendun*).

*Shënojmë në tabelë titullin e poemës "Kush i pari bani..." dhe titujt e këngëve të poemës, të cilën do t'i analizojnë dhe komentojnë nxënësit në vazhdim.*

"Esad Mekuli në këtë mes shfaqet si portretist, si psikolog dhe si sociolog, por mbi të gjitha është humanist i pashoq. Poeti me çdo varg depërton në regionet më të fshehta psikike të protagonistëve të saj dhe i mëshiron e solidarizohet me ta, me këto qenie të ndrydhura në një kohë të shurdhët për vuajtjet e tjetrit.

Në pjesën e parë të poemës të titulluar "*Nata*", Mekuli portretizon një analizë të hollë psikologjike të protagonistit, të kurbetqarit, varësia e qëlluar, e bukur, mund të thuhet një lidhje e varësi jetësore e tij dhe elementit social me elementin e natyrës, bëjnë të kthehet interesimi mbarë nga problemet e ekzistencës së kurbetqarit. Aty kuptohet se si mjerimi e zbret njeriun në zgrip të kuptimit të jetës. Por as kjo gjendje nuk mund ta degradojë atë plotësisht, ngase vullneti i pashterur, dashuria ndaj jetës, ndaj të vërtetës që varen prej tij, i cili nuk shteret as në rastin e finales së tij tragjik, të gjitha këto shprehin stoicizmin e portretit të kësaj poezie, të regjura në valët e përpjekjeve për ekzistencë.

<sup>95</sup> Sabri Hamiti & Ardian Marashi & Idriz Metani, *Gjuha shqipe dhe letërsia 3 për gjimnazet e reformuara*, Albas, 2003, f. 225.

<sup>96</sup> Po aty, f. 224.

Në vargun *"Diku, nji za i piklluem, si ai i nanës mbi kufomën e birit t'vetëm/ frushkullon erë e furishme/Lebetisin kunorat e pemëve, janë vetëm disa nga elementet akustike që përcjellin atë natë dërmimi shpirtëror. Vetë fjalët: hijeranda, si plumba, kujisin, e furishme, e çame, lebetisin, furshkullon, ferri etj., shprehin kuptime të zymta, shprehin një atmosferë të rëndë, të padurueshme, pra shprehin pozitën sociale të një kategorie njerëzish.<sup>97</sup> Për ilustrim po japim poezinë "Nata".*

Lugut t'qiellit fluturojnë retë hijeranda  
vedrat e territ tue derdhë mbi rrugët e plasarituna -  
nata e erret horizontet i mbylli...

Qiella tash bahet si çerep'i zi...  
Dhe pikat e para t'shiut hovshëm lëshohen mbi rrugë e  
pullaze. ...

... Diku, nji za i piklluem, si ai i nanës mbi kufomën  
e birit t'vetëm;  
thirrje e prekshme e dikujt, si ofshamë,  
n' shushurimën e errët t'shiut -  
Si klithje e fëmisë t'humbun në furtunë...

Bie me rrëshek... Shiu end p  
pej t'panumërt... Bie pika si plumbi,  
si kazmat e randa t'puntorëve...

-O, si me dashtë me shembë çdo gja në këtë  
natë t'merrshme!

Kujisin thithat e ndryshkuna në kapakët  
e dritareve ku me hov sulmon shiu,  
frushkullon erë e furishme... Lebetisin kunorat e  
pemëve, ulurojnë me za vajtues...

---

<sup>97</sup> Rexhep Qosja, *Dialog me shkrimtarët*, Prishtinë, 1979, f. 234-35.

E drita e zbehtë dridhet në dhomëzën e errët plot myk,  
ku gurbetqarët t'rrasun fışhek, nder skuta ku nuk pikon,  
anërrojne shtretnit e ngroft, trupat e lodhun me i

çlodhë ...

Era tërbueshëm uluron mbi pullazet e çame

t'shtëpive,

dridhen trupat e ngrime nën leckat e mbulojës në

skutat e errëta t'dhomës,

në vorr për s'gjalli – te dënuem për shfarosje...

Ferri i kësaj bote dorën ua shtrin t'mjerëve

para se me hy ne parajsën e jetës s'amshueme!<sup>98</sup>

Në pjesën e dytë të poemës e cila titullohet "*Mëngjezi*", mëngjesi sjellë përsiatjen e bredhjeve mbas punës, sjellë përlulje e përbuzje, mëngjesi është fillimi i djersës dhe gjakut që do të derdhet dhe ta pëlyrë trupin e shpirtin e kurbetqarit në orvatjet e tij për ekzistencën vetjake dhe të buzëve që e presin diku larg, plot lektisje e mall, plot brenga, mjerim e skamje. Së këndejmi edhe kurbetqari "*...vetëm nganjëherë, n'brendi, botnat e reja i vetojnë hareshëm...*" dhe i çeli përpara horizonte të reja se "*bukë do të ketë ... dhe punë*". Porse, vetëm ngandonjëherë, ngase është i vetëdijshëm se, sikurse mëngjesi i sotëm janë edhe mëngjeset e tjera.<sup>99</sup>

### **Cila figurë stilistike është përdorur në dy titujt e këngëve të para të poemës?**

Dy titujt e këngëve të para të poemës shprehin kontrastin krijues: *nata* dhe *mëngjesi*. Kontrasti i parë shoqëror dhe njerëzor vjen në shprehje fillimisht, kur poeti në qytetin ku jetonte larg vendlindjes, vëren shkëlqimin dhe begatinë e qytetit nga njëra anë dhe në përqasje me të, mjerimin në tiparet e sharrëxhiut shqiptar që bridhte rrugëve për ta siguruar kafshatën e gojës.

Mëngjezi për ta asht - andërr e shartume

në zgjandër t'zezë e t'mundimshme,

thirrje e pamëshirshme për derdhjen e djersës e të

gjakut qyteteve të largta, rrugëve për kafshatën e thatë

<sup>98</sup> Esad Mekuli, *Për ty*, botimi i dytë, Prishtinë, 1963, f. 30-31.

<sup>99</sup> Rexhep Qosja, *Dialog me shkrimtarët*, Prishtinë, 1979, f. 235.

- ai është zgjim i idhët, plot andrrime për bukë.

Pse - çdo mëngjez ashtë mundim i ri, përbuzje e përlulje,

dita që ka me u sillë tundime të reja, ma të randa,

shpërthen në mendje si agim i purpurtë mbi nënkresën

e shkyme,

Si thirrjet e largëta, t'kuqërremta...

Sepse çdo mëngjes asht një thirrje e dhimbshme:

- Bukë për sot, o jetë, pse shumë "buzë presin  
prej meje!<sup>100</sup>

Të gjitha nuancat e shprehura përmes figurës së kontrastit *nata-mëngjesi*, *terri-drita*, *mjerimi-begatia*, *ëndrra-zhgjëndrra*, kanë synime të përbashkëta: jetën, përballë dhe, në sfidim të vdekjes.

### **Çka paraqitet në këngën e tretë të poemës?**

Përderisa në këngën e parë dhe të dytë të poemës jepej atmosfera e jetës së kurbetqarit, ambienti ku jeton, në pjesën e tretë të poemës të titulluar "*O, vëlla me sharrë në krah...*", Mekuli e konkretizon kurbetqarin, na jep portretin e tij, me disa vija të jashtme që ia ka dhuruar natyra nga njëra anë dhe vija që ia ka "dhuruar" nevoja, fitojmë përshtypje për brendinë e tij.

Mjeti i punës e identifikon të gjorin dhe në këtë mes i thonë sharrëxhi. Poeti hynë në botë e brendshme të sharrëxhiut, duke përshkruar edhe aftësinë shqisore, i cili është në gjendje të hetojë edhe lëvizjet më të vogla në rrugët e qytetit të bardhë, të posa zgjuara, se mbase do ta thërras dikush për të sharruar. Portreti i tij është aq i natyrshëm, aq origjinal, sa që të përkujton menjëherë tërë thjeshtësinë, por edhe vrazhdësinë e natyrës. Ai të tregon se si krahas shpirtit natyra e egër di t'i çel hullia njeriut edhe në pamje. Kështu, kurbetqari bëhet bartës i mjerimit jetësor tek shprehen shkaqet e pasojat e kushteve shoqërore.

Ti endesh rrugëve të këtij qyteti të bardhë.<sup>101</sup>

Plisi i leckosun ka thithë, me djersë, të zitë

e blozës; opingat e gomës janë shky', prishë fare...

Po ecë - i tanë sy e vesh: mos po hapet, tash

ndonjë derë; mos po të thërret kush prej pragut:

- Sharraxhi, eja!

---

<sup>100</sup> Esad Mekuli, *Për ty*, botimi i dytë, Prishtinë, 1963, f. 31.

<sup>101</sup> Po aty, f. 33.

### Në çfarë gjendje përshkruhet sharrëxhiu në pjesën e katërt të poemës?

Në këngën e katërt të poemës të titulluar "*E kam pa të çmendun*" paraqitet sharrëxhiu, pas shumë netësh e ditësh të tilla edhe portreti i tij ndryshon: në sy i ngulitet frika, fytyra i merr ngjyrë shafrani, flokët i shprishen, pra ai është i pashpresë, i ballafaquar me një realitet aq të zymtë e aq të vrazhdë, cinik, i vetëm dhe pa përkrahje nga askush, i braktisur dhe i përbuzur, për një çast sikur nuk ka pa rrugëdalje tjetër.

"Në këtë mes, përfundimi i njeriut është më i zi se sa vdekja: çmendet. Është një përfundim tragjik i një jete të dështuar, të shkatërruar dhe të dërmuar në luftën për të qenë. Mirëpo, toni i përgjithshëm i kësaj poezie që ecën në një vijë parabolike, nuk është ngashërues, përkundrazi ajo shquhet me optimizëm, portretin e saj e cilëson shpresa, se "*atje mbas 77 bjeshkëve, shtatë gojë presin*". Këto shtatë gojë janë fryt i gjakut të kurbetqarit, janë pasardhësit e tij që vazhdojnë jetën".<sup>102</sup>

E pash në rrugë- syngulun në largësi:  
në bebzat e hapuna tmeri ishte strukë,  
fytyrë-vyshkun, e verdhe si shafrani,  
prej përleshjes s'brendshme buzët shkrum  
dhe - duert..  
të mbërthyne në grushta - t'ashpra si lëvore  
e të thata si thupra;  
pasqyrë, e përpjekjeve të tija - agimeve t'hershme  
dhe prehjeve të vona;  
dy pishtare të shkrimuna në natën e errët -  
dëshmi e të gjitha vujtjeve dhe mjerimeve,  
dridhjeve t'idhta të brendshme ...  
.....  
Sot kam pa gurbetqarin, vendasin tim - kurban

mjerim<sup>103</sup>

Vepra poetike e Esad Mekulit karakterizohet nga njerëz të përbuzur dhe të shtypur, por asnjëherë me një fund të mbyllur, gjithmonë me një rrugëdalje, me një besim në të nesërmen. Andaj edhe poema "*Kush i pari bani...*" të gjallëron

<sup>102</sup> Rexhep Qosja, *Dialog me shkrimtarët*, Prishtinë, 1979, f. 237.

<sup>103</sup> Esad Mekuli, *Për ty*, botimi i dytë, Prishtinë, 1963, f. 34.

përpara jetën e kurbetqarit, duke u përpjekur dhe duke u shuar. Jetën e njeriut të skamjes, e venduar në koordinatat e kohës dhe marrëdhënieve shoqërore, gjithë zbrazëtinë e kësaj jete, por edhe shpresa që se lëshon kurrë, duke ia dhënë të vetmin kuptim jetës deri në momentin e fundit. Ajo na flet për një të vërtetë jete, të vërtetë të vrazhdë e të hidhët dhe për të vërtetën e profilit moral të Esad Mekulit, për angazhimin e tij etik e moral.<sup>104</sup>

### **Çka ëndërronte të arrijë Esad Mekuli me vjershat e ciklit të parë?**

Vjershat e tij janë plot dhimbje për shkak të përbuzjes që i është bërë shqiptarit shekuj me radhë nga sundues të ndryshëm dhe kjo është plaga më e hidhët e përsiatjeve të tij. Duke e përhapur frymën revolucionare me vjershat e paraluftës, poeti pareshtur ëndërron një ditë kur këta njerëz që flijohen pa ditë se për kë e për çka, do të mund të nxirren njëherë e përgjithmonë nga humnera e padijes, të ngrihen e të zgjohen nga ai gjumë i thellë që i ka kapluar, në të cilin i kanë venduar pushtuesit osmanë e pushtuesit e tjerë që kanë kaluar nëpër ta, si dhe bejlerët e agallarët si mbeturina të pushtetit okupues. E kjo "klasë e naltë" është kurdisë nga pushtuesi, si shtresë e njerëzve që do ta mbajnë të nënshtuar dhe do ta shfrytëzojnë të varfërinë, të paditurin.

Shënojmë në tabelë në mënyrë të përmbledhur mesazhin që përcjell Mekuli përmes vjershave të ciklit të para: *vetëdijesimin e popullit se për kë duhet sakrifikuar; ëndrrën e poetit që populli të zgjohet nga gjumi i thellë që i ka kapluar, në të cilin i kanë venduar pushtuesit osmanë e pushtuesit e tjerë që kanë kaluar nëpër ta, si dhe bejlerët e agallarët si mbeturina të pushtetit okupues* etj.

### **Grupi i dytë**

#### **Gjeni tërësitë e dytë në këtë përmbledhje poezish dhe saktësoni nga i vjen frymëzimi poetit E. Mekuli?**

Tërësia e dytë e përmbledhjes "*Për ty*" titullohet **Flamujt e shpaluem**, janë këto poezi për luftën, të shkruara brenda harkut kohor (1941-1944) ku shfaqet shpalimi i fjalës, si dëshmi për imagjinatën, kur shënjon, kur thërret, kur kujton apo kur vajton. Ky cikël është më i shkurtër për nga numri i poezive krahasuar me ciklet e tjera.

"Gjatë Luftës nacionalçlirimtare Esad Mekuli ka kapur pushkën, por nuk e ka lëshuar as pendën prej dore, i vetëdijshëm se goditjet e pendës në shumë raste janë më efektive se të pushkës. Në këtë kohë Esad Mekuli është kujdesur t'i tregojë popullit të vet me anën e vargjeve se cilët janë armiqtë e tij, të vë në dije se kush janë ata që duan ta "çojnë" në "greminë" dhe cila është ajo forca ideore dhe politike që mbron interesat e tij të vërteta kombëtare dhe shoqërore.

<sup>104</sup> Rexhep Qosja, *Dialog me shkrimtarët*, Prishtinë, 1979, f. 239.

Në poezitë e këtij cikli manifestohet një vetëdije e kristalizuar se në udhëkryqet e Ballkanit pasojat e luftës gjithmonë janë treguar më të rënda se në viset e tjera të botës, pikërisht për shkak të pozitës dhe përbërjes së tij është kujdesur të selis besimin, mirëkuptimin dhe afrimin e këtyre popujve në luftën e përbashkët kundër armikut të përbashkët. Kjo është situata e dytë ekzistenciale, prej së cilës është frymëzuar poezia e tij".<sup>105</sup>

### **Veçoni poezitë më të arrira brenda këtij cikli, argumentojeni?**

Secila fazë karakterizohet nga arritje të veçanta në bazë të kohës se kur dhe për çfarë qëllimi janë shkruar. Në këtë fazë, Esad Mekuli sapo kishte dalë nga burgu dhe do të shkruaj vjershën "*Okupacioni*", në të cilën që nga titulli shpaloset ideja dhe tema e poezisë. Është fjala për ardhjen e pushtetit të huaj, i cili bashkë me bejlerët dhe agallarët e vendit e armiqësojnë popullin, duke përhapur mosdurim, urrejtje dhe vëllavrasje brenda përbrenda popullit shqiptar. Për ilustrim po e japim poezinë "*Okupacioni*":

Beglerë e agallarë  
dhe i hueji mbi kurriz  
Thikën e përçamjes  
na e kanë shti (ma thellë!) midis:  
Dhe mug'llojnë lulkuqat e zjarreve,  
dhe vekja kanoset anembanë...  
- Oh, me mujtë prej syve me ta shkye errësinë,  
të shohish, o popull, po të çojnë n'greminë!<sup>106</sup>

I mllëfosur dhe thellë i indinjuar nga kjo gjendje, do të shkruaj vjershën tjetër edhe më të arrirë "*Kushtrimi*", me të cilën kërkon nga populli trim ta marrë rrugën e luftës për ta fituar lirinë e shenjtë, madje, duke mos e kursyer as jetën, ku në vargun e fundit shprehet: *ja vdekje, ja liri*.

Hej, çoji grushtat  
populli im  
ndër pranga!  
Coptoji kafazet  
dhe dyert e burgut thueji;  
shembi muret  
me duer t'përgjakuna

<sup>105</sup> Rexhep Qosja, *Parathënie e librit "Vjersha"*, Prishtinë, 1973, f. 12.

<sup>106</sup> Esad Mekuli, *Për ty*, botimi i dytë, Rilindja, 1963, f. 51.

e zemër shqiponje -  
 vorrose përgjithonë  
 t'kaluemen dhe të tashmen!  
 Shko në rrugën e gjakut:  
 - Ja vdekje, ja liri!<sup>107</sup>

Karakteristikë e këtyre dy poezive, por edhe e poezive të tjera të frymëzuara nga lufta antifashiste është ideja qendrore e pathyeshmërisë së popullit. Kushtrimi për luftë, gëzimi për fitore, dëshira e zjarhtë për liri e pavarësi, ka krijuar në popull një disponim liridashës dhe i ka mobilizuar njerëzit në planin moral e psikologjik në luftën për liri sociale e kombëtare.

*Shënojmë dy titujt e poezive në tabelë: "Okupacioni" dhe "Kushtrimi".*

### **Cilat poezi janë kushtim brenda këtij cikli?**

Në disa poezi të këtij cikli, Esad Mekuli përmes gjuhës së poezisë i ka përjetësuar figurat e dëshmorëve shqiptarë: Ramiz Sadiku, Xhemal Kada, Emin Duraku, Hajdar Dushi etj.<sup>108</sup>

### **Grupi i tretë**

#### **Gjeni tërësinë e tretë në këtë përmbledhje dhe për çfarë flitet në të?**

Tërësia e tretë titullohet **Jeta e re**, janë poezi të shkruara pas luftës (1945-1953). Pas luftës, Esad Mekuli ka kënduar këngën e shqiptarit të lirë, këngën e dëshmorëve, këngën e ndërtimit të vendit, këngën e barazisë dhe të vëllazërimit të popujve, por në të njëjtën kohë është frymëzuar edhe prej disa të këqijash shoqërore dhe ka shkruar vjershat "*Shiftar - mos më thuej*", "*Porosia e nanës*", "*Mos më thirr me emën t'huej*", "*I varuni i këndon lirisë*", etj.

Poezia e pasluftës mund të konsiderohet si vazhdim i krijimtarisë së tij të mëparshme, sado që në kuadër të saj hasen disa tone të reja në këngëtim si dhe disa preokupime të reja tematike e motivore. Pjesën dërmuese të këtyre krijimeve poetike i karakterizon fryma e patosit kolektiv, entuziazmi revolucionar, toni agjitues dhe shprehja pak a shumë estradeske. Këto tipare e veçori e ngjyrosin shprehjen dhe disponimin e vjershave të tilla si: "*Asht ditë*", "*Atdheu*", "*Edhe na njerëz jemi*", "*Shqiptari këndon*", "*Liri-nuk të kemi njohtë*", etj. Në të gjitha këto krijime aktualizohen pikëpamjet e poetit lidhur me çështjet e rëndësishme të së kaluarës, të tashmes dhe të ardhmes. Vizioni optimist është indi i shëndoshë i këtyre vjershave që kanë si synim përtërirjen, lindjen dhe zhvillimin e së resë:

<sup>107</sup> Esad Mekuli, *Për ty*, botimi i dytë, Rilindja, 1963, f. 52.

<sup>108</sup> Grup autorësh, *Gjuhë shqipe dhe letërsi për vitin III të gjimnazit të reformuar*, Shkup, 2003, f. 175.



"Dhe s'ka fuqi,  
 nuk ka,  
 që hovin ma t'na ndali,  
 t'harrohet emni  
 që mbeti  
 me shekuj si -kala!  
 Pse lirinë e fituam me gjak  
 Kërkush s'na e fali,  
 Tue luftue errësinë  
 U bamë t'vetëdijshtëm edhe na"!<sup>109</sup>

Edhe në kushtet dhe rrethanat e reja shoqërore e politike, të krijuara në Jugosllavinë e pasluftës, që ishin pak a shumë më të volitshme se ato para luftës, poeti dëshiron t'i përmbahet premtimit të dhënë në vjershën programore "*Popullit tim*" të shkruar në kohën kur e kishte të ndaluar të këndohej në gjuhën amtare, prandaj edhe më tej mishërohet me fatin e popullit dhe vazhdon të këndojë me zërin e tij.

Esad Mekuli si poet dhe revolucionar ka besuar në një ideologji të caktuar, për të cilën ka qenë i bindur se me ardhjen e saj në pushtet do të eliminohen të gjitha padrejtësitë, pakënaqësitë, diferencat dhe diskriminimet e ndryshme klasore. Me ardhjen e komunizmit në pushtet dhe me vendosjen e socializmit si rend i ri shoqëror, Mekuli nuk do të mund ta përmbajë entuziazmin dhe gëzimin se më në fund u arrit ajo për të cilën kishin luftuar shumë trima, bijtë më të ndritur të këtij populli martir.

### **Pas Luftës, a u realizua ideali për të cilin synonte autori?**

Jo, nuk u realizua. Momentet e deziluzionit dhe të dëshpërimit për shkak të mosrealizimit të atij ideali, aq shumë të proklamuar për barazi të plotë në të gjitha format, nuk do të vonohen shumë. Pushteti filloi të ushtrojë një diktaturë të rreptë policore dhe të shkatërrojë gjithçka që afirmonte kulturën shqiptare. Vrasje, burgosje, shantazhe dhe keqtrajtme ndaj shqiptarëve bëhen dukuri masive, që për pasojë kanë shkaktuar shpërnguljen masive të popullatës shqiptare nga këto troje për në Turqi. Esad Mekuli, duke dashur edhe më tej të jetë "bir besnik i këtij populli" edhe me këtë rast ngre lart zërin e protestës dhe të vërtetës dhe në vargjet e tij të ashpra dhe burrërore do të reagojë me gjuhën e poezisë kundër këtyre proceseve gjenocidiale, që aspak nuk janë përputhur me vizionet e tij për botën e re dhe shoqërinë sociale.

---

<sup>109</sup> Esad Mekuli, *Për ty*, Prishtinë, 1963, f. 82.

**Veçoni disa poezi nga ky cikël dhe komentoni.**

Nga ky cikël i tretë daton poezia "*Porosia e nanës*", veçanërishtë janë prekëse e tronditëse vargjet e poezisë, të cilat përcjellin mesazhe të larta humane dhe trajtojnë motive të cilat për nga aktualiteti nuk do të zbehen kurrë.

Për ke në dritë ju qita  
o djelm!  
Për ke ju rrita,  
o bij?  
Pse u gëzova unë në jetë?  
— Nanën po e leni sot  
kur kryet  
me mburrje për ju e ngrita;  
kur futën e zezë e hoqa;  
kur zjarmin në votër  
pa frigë e ndezim në mbramje -  
kur sofrën ma thatë s'e shtrojmë!  
Në dheun e huaj shkoni?

Me këto vargje kumbuese, Esad Mekuli thërret që populli mos të shpërngulet në Turqi, duke i vazhduar në mënyrë të përsosur:

Atje —  
ku vesh s`ju marrin:  
ku vllau të vllanë  
me bisht të synit shikon  
e punën e vet soll kqyrë  
Atje —ku bima ndër ara  
thahet nën hanë;  
Atje —  
ku dheu i zi  
randë do t`ju peshojë mbi rreshtna  
pa etnit tuej për bri!<sup>110</sup>

---

<sup>110</sup> Esad Mekuli, *Brigjet*, Prishtinë, f. 94-95.

Të po këtij kalibri janë edhe poezitë "*Mos më thirr me emën t'huej*" dhe "*Shiftar mos më thuej*" ku trajtohen dy anë të po të njëjtit problem, përpjekjet për ndërrimin e emrit, që i përcakton identitetin e origjinës e të qenësisë, dhe klasifikimin racist ndaj tij si kategori shoqërore e ulët, e përbuzshme. Janë poezi retorike të kundërshtimit të fortë ndaj rrezikut të tjetërsimit, të kthyer në lajtmotiv dhe të mishëruar që në titujt, me pjesëzën mohuese *mos*, të ngritur në urdhër nëpërmjet shoqërimit me pikëçuditëse.

Në poezinë "*Mos më thirr me emën t'huej*", incipiti me pyetjet e vargëzuara *A jam a s'jam dhe çka jam?!* lidhin tekstin me kontekstin shoqëror, të cilin ajo e afron dukshëm. Rreziku qenësor është shtruar në formën e pyetjes hamletiane *A jam a s'jam*, jo se dyshon në të qenit e vet dhe as të tjerët për të, por për ta provuar para tyre dinjitetshëm dhe sa më bindshëm nëpërmjet mospranimit dhe kundërshtimit. Pikëçuditësja pas pikëpyetjes te vargu *çka jam?!* shpreh habi të madhe. Kur shumë mirë dihet prej gjithkujt se çfarë është, kërkojnë ta shpallin tjetërsoj, siç nuk është, që ai e quan me emër t'huej.<sup>111</sup> Ligjërimi fillon me pjesëzën mohuese *mos*, e cila përsëritet në fillim të tri strofave nga katër gjithsej, si dhe në vargun e parafundit. Mohimi nëpërmjet saj, i kthyer në lajtmotiv, në variacionet e tekstit ndryn edhe mospranim, revoltë e kundërshtim.

Në strofën e parë *Mos trokit në portën e vjetër, në këtë ditë t'pranverës sime*, *mos* përsërit të kaluarën që është një prapakthim i padëshirueshëm në kohë dhe në marrëdhënie me atë që i drejtohet, shkaktarin. Subjekti lirik jeton në të sotmen me qëndrime e përjetime të sotme: *asht hapun porta ime dhe zemra ime asht çelë*. Mjedisi shoqëror dhe zemra e tij e kanë pranuar tjetrin, shkaktarin. Tjetri, jeton në të sotmen me bëmat dhe përjetimet e vjetra: *troket në portën e vjetër*, që nënkuptohet, dikur ka qenë e mbyllur, pa komunikim. Prej metaforës *Mos trokit në portën e vjetër*, që është bota përreth, mjedisi i pandjeshëm, në strofën pasuese, kalohet në metaforën *plagët e vjetra mos i nguc*. E shkuara ka qenë e ndeshjeve, e plagëve. Cilësori të vjetra nuk është thjesht për lashtësinë e tyre, më tepër ka domethënien e gjendjes së plagëve. Janë të pambyllura, të pashërueshme, të përjetshme. Ngucja, ringjallja e tyre e frikëson subjektin lirik, prandaj, kalon në tone lutëse për mos t'u kthyer e shkuara. Zemërimi, revolta e papërmbajtshme e çvesh ligjërimin prej metaforave, duke e zbritur në shprehjen e drejtpërdrejtë. Plagët e vjetra konkretizohen më tej, me *mos më thirr n'emën t'huej*.<sup>112</sup>

Përpjekjen për ta tjetërsuar nuk e pranon, e kundërshton. Tri strofat që fillojnë me *mos*, përmbyllen me pikësimin e urdhërores (!). Gjendjet mendimore dhe emocionale janë të ndryshueshme, këmbehen me një regjistër të larmishëm: dyshim, habi, lutje për t'i prirë e mira, lutje prej frikës mos të ndodhë e keqja,

<sup>111</sup>//pdfslide.net/documents/studime-akademia-e-shkencave-dhe-e-arteve-e-kosovës-adresa-e-redaksis.html), shkarkuar më 12.06.2022.

<sup>112</sup>//pdfslide.net/documents/studime-akademia-e-shkencave-dhe-e-arteve-e-kosovës-adresa-e-redaksis.html), shkarkuar më 12.06.2022.

besim, revoltë, ironi, mospranim urdhërues, sepse marrdhëniet e tij me atë që i drejtohet janë të ndërlikuara. Ai i drejtohet një Ti-je, i afërt në kohësi, në të tani-shmen dhe në hapësirë, sikurse parakupton veta e dytë. Marrdhëniet me të janë paradoksale, në rrafshin abstrakt dhe në rrafshin konkret, shoqëror. Nga njëra anë, është shkaktari i rrezikut të tjetërsimit të tij e thërret në emën t'huej, dhe nga ana tjetër, udhëheqës dhe atë, *dora që i prin dhe e përgdhel*.

Pavarësisht përjetimeve të dhembshme, poeti nuk shkulet nga bindja ideologjike, identiteti i tij është i rrezikuar, por u mëshon të dy fijeve, pa lëshuar as njërin, as tjetrën. Dy strofat e para janë ndërtuar përbri rrezikut dhe kërkesës për të mos trokitur në portën e vjetër, për mos t'i ngucur plagët, mos t'i thirrun me emën të huej, janë vargjet e besimit entuziast:<sup>113</sup>

në kët' ditë  
t'pranverës sime;  
asht hapun porta ime  
dhe zemra ime asht çelë... ;  
me dorën tande  
që prin e përgdhel!,  
që është dora e Ti-së,  
shkaktarit të tjetërsimit.<sup>114</sup>

Dy strofat e fundit, e treta dhe e katërta kanë vetëm kundërshtim të prerë dhe ironi. *Ti-së* i theksohet, se ai e di fare mirë cili është subjekti lirik, dhe në atë emër t'i thërrasë:

O, ti di  
Çka jam!  
Atë, atë ma thuej....<sup>115</sup>

Poezia përmbyllet me urdhërore të prerë:

Mos më thirr  
me emën t' huej!<sup>116</sup>

*Shënojmë në tabelë tri titujt e poezive: "Porosia e nanës", "Mos më thirr me emën t'huej" dhe "Shiftar mos më thuej".*

<sup>113</sup> //pdfslide.net/documents/studime-akademia-e-shkencave-dhe-e-arteve-e-kosovës-adresa-e-redaksis.html), shkarkuar më 12.06.2022.

<sup>114</sup> Esad Mekuli, *Vjersha*, Prishtinë, 1973, f. 81.

<sup>115</sup> Po aty, f. 82.

<sup>116</sup> Po aty, f. 82.

### **Me cilin poet afrohet Mekuli, në tematikë, varg, rimë e figuracion letrar?**

Gjithë krijimtaria e Mekulit na kujton krijimtarinë e Migjenit. Esad Mekuli e Migjeni janë të një brez. Të dy nuk studiuin për letërsi. Migjeni u përgatit për prift, Esad Mekuli për veteriner, por që të dy e braktisën profesionin, duke iu përkushtuar letërsisë.

Të dy shkruan në vitet e '30-ta dhe trajtuan të njëjtat motive. Janë të parët që identifikojnë aktin poetik me aktin e vuajtjes së popullit tonë. Në fillim të krijimtarisë së tyre ata shfaqen romantikë, për t'u paraqitur më vonë analizues të plagëve shoqërore e morale të shoqërisë. Në krijimtarinë e tyre tematikat i kanë shoqërore. Migjeni shkruan për mjerimin, skamjen, për femrat që shesin trupin, sepse nuk e kanë ekzistencën e siguruar, për fëmijët e kapitur për shkak të mungesës së ushqimit, për institucionet e ndryshme shoqërore, duke e stigmatizuar deri në palcë moralin e tyre të rrejshëm. Ndërkaq, Esad Mekuli shkruan për rinin e venitur në rrugë të madhe, për lypësit, skamnorit, për fshatarët të shfrytëzuar e të rrjepur nga policia, për "ëndrrën e vajzës", për kurbetqarin e gJORë. Tematika e tij është tematikë e vlimeve dhe e kthesave të mëdha në jetë.

Edhe nga pikëpamja e stilit, Migjeni e Mekuli janë të afërt. Ata nuk i kanë lëmuar sa duhet vargjet e tyre dhe vjershat mbajnë më tepër material se ç'duhet. Poezia e Migjenit dhe ajo e Esad Mekulit bashkohen edhe në figurshmëri. Shumë censura që u janë bërë krijimeve të tyre kanë diktuar përdorimin e shpeshtë të reticencës, pauzës. Migjeni dhe Mekuli janë të vetmit poetë të traditës letrare shqiptare që përdorin parantezën brenda vargut, në formën e mendimit në kllapa ose të fjalisë së ndërmjetme (të ndërkalur), që konsiderohen jo vetëm shqiptime të thjeshtligjërimit, mjete të narracionit prozaik, por madje atentate vrastare për poetikën dhe retorikën, shkatërrimtare për vargun klasik.

Natyrisht se të dy poetët kanë edhe dallime, sepse secili ka individualitetin e vet poetik. Mes tjerash, Esad Mekuli dallohet nga Migjeni, sepse nuk shkroi prozë, por e lëvroi vetëm poezinë; nuk shkroi poezi me motiv filozofik e as poezi mbi vdekjen. Veç këtyre elementeve, nuk i përcollën të njëjtat ngjarje historike, shoqërore dhe politike të kohës të dy poetët, meqenëse nuk jetonin në një truall të përbashkët, njëri jetonte në Shqipëri e tjetri në Kosovë.

Populli kosovarë gjatë kësaj periudhe sundohej nga bejlerët, agallarët dhe pas luftës me ardhjen e komunizmit në pushtet jeta u bë e padurueshme për ta, vrasjet, burgosjet, shantazhet dhe keqtrajtimet ndaj shqiptarëve bëhen dukuri masive, që për pasojë kanë shkaktuar shpërnguljen masive të popullatës shqiptare nga këto troje për në Turqi. Nga ana tjetër populli shqiptar në Shqipëri përballej me një situatë tjetër. Shqipëria sapo kishte dalë nga nata e gjatë anadollake, dalja e saj kalonte përmes një kaosi e anarkie të paparë që e bënë vendin të varfët, të trishtuar dhe gjysmë të rrënuar. Pra, armiku qenësor i

popullit të Shqipërisë ishin shqiptarët vet, ata që kishin zaptuar pozitën shtetërore dhe nuk u interesonte për shtresën e varfër të popullit.

### **Cili është lajtmotivi i të dy poetëve?**

Migjeni dhe Mekuli e kanë si lajtmotiv në poezinë e tyre **rininë**. Meqenëse të dy poetët e shohin realitetin të vrazhdë e të padurueshëm, ata shpeshojnë në një të nesërme më të bukur dhe krijojnë kultin e saj. Si njeriu i Migjeni, ashtu edhe ai i Esad Mekulit vetëm pëson pa reshtur, por asnjëherë nuk bie në dëshpërim të pashërueshëm; një shpresë e qëndrueshme e karakterizon natyrën e tij vazhdimisht. Tragjikes historike, të cilën e përtojnë thellë të dy, i gjejnë rrugëdalje tek ndryshimet që duhet të bëhen në shoqëri.

Njeriu i tyre i të huajsuem do të realizohet e të gjejë veten në perspektivë, ndaj edhe nuk ka arsye të kridhet në pesimizëm, ose në qoftë si kridhet, ky është vetëm pesimizëm revoltë. E tanishmja në kuptimin e tyre dridhet sikur ta kishte kap tërmeti, sepse e vegojnë të nesërmen.<sup>117</sup> Shpresa më e madhe e të dy poetëve është rinia, ajo është fuqia që do të ndërtojë idealin e tyre.

*Shënojmë në tabelë se lajtmotivi i të dy poetëve është rinia.*

### **Ilustrojeni me anë të vargjeve shpresën që kanë të dy poetët te rinia:**

Në poezinë "*Kënga e dhimbjes krenare*" Migjeni shprehet:

O këngë e dejë e dhimbës krenare...  
Mos pusho kurr! Por bashkë me vaje  
si dy binjakë këndon mjerimin -  
**se koha do t'ju bijë ngushëllimin**<sup>118</sup>

Afërsisht, po kështu thotë edhe Mekuli në poezinë: "*Dita e re*"<sup>119</sup>

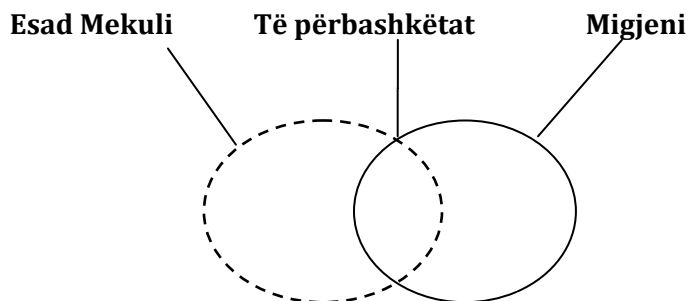
**Po vjen Dita e re,**  
**që m'shpresa t'bardha rritet,**  
gjumin tanë të gjatë  
prej syve me na tretë -  
po vjen ngadhënjyese mbi Dhe!

<sup>117</sup> Rexhep Qosja, *Dialog me shkrimtarët*, Prishtinë, 1979, f. 248-49.

<sup>118</sup> Millosh Gjergj Nikolla- Migjeni, *Vepra*, Shkup, 1998, f. 43.

<sup>119</sup> Esad Mekuli, *Për ty*, Prishtinë, 1963, f. 46.

Me anë të teknikës së Diagramit të Venit nxënësit i paraqesin, anët e përbashkëta dhe dallimet në mes dy poetëve. E vizatojnë në tabelë diagramin dhe e plotësojnë, mësimdhënësi intervenon vetëm në rast nevojë, e jo duke ua dhënë informacionin e gatshëm nxënësve.



### Çfarë gjuhe dhe stili përdor Mekuli në përmbledhjen "Për ty"?

Esad Mekuli u takon atyre poetëve për të cilët përmbajtja ka qenë gjithmonë më e rëndësishme se forma. Në poezitë e tij konkretizohet artistikisht parimi tradicional estetik mbi unitetin e përmbajtjes dhe formës. Vjershat e tij nuk disponojnë ndonjë gjuhë të pastër e stil të përsosur, por ofrojnë një frymëzim të thellë dhe përjetim të ngrohtë. Esad Mekuli e kultivoi kryesisht vargun e lirë, por krijon edhe në vargun e lidhur në të cilin gjithmonë është i pranishëm ritmi shumë i gjallë. Ai nuk krijoi vargje të përsosura në harmoni e në kumbim, nuk pati vjersha me gjuhë të pastër e stil të përsosur, nuk shkroi intensivisht, as u shpreh në gjuhë filozofike.

Esad Mekuli është edhe adhurues i rimës, e kësaj madje, nganjëherë ia flijon edhe elementet e tjerë të shprehjes artistike. Stili i disa poezive me motive patriotike është dinjitoz dhe solemn, i mbushur me energji të brendshme të lirizmit dramatik.

Në fund të orës i udhëzojmë nxënësit të bëjnë një ese të shkurtër me temë: *Unë, bir besnik i popullit tim*. Pas 10-15 min të gjithë nxënësit lexojnë esetë e përgatitura, esenë më të mirë e varim në mur që të qëndrojnë, me qëllim që të motivohen edhe nxënësit e tjerë.

Nga e gjithë kjo që trajtuam brenda dy orëve mësimore të analizës dhe interpretimit të përmbledhjes me poezi "Për ty", bashkërisht, mund të përfundojmë, se përmes lirikës sociale të Esad Mekulit në letërsinë tonë hyri një frymë që ushtroi ndikim të dukshëm gjatë decenieve të para të pasçlirimit. Kjo frymë dhe ky ndikim ishin të dukshëm sidomos në atë pjesë të lirikës sonë të pasluftës ku i këndohej dramës kombëtare dhe sociale të njeriut tonë.

E veçanta dhe e bukura më e madhe e veprës së Esad Mekulit është se, ai e bëri njësh aktin poetik me aktin e vuajtjes së popullit. Shpirtërisht dhe intelektualisht Esad Mekuli që në hapat e tij të para u vu në anën e masës së

shtypur nga regjimet antipopullore dhe antinjerëzore; nga regjimet që synonin shfarosjen e popujve, pra edhe të popullit shqiptar. Jo rastësisht, në ndjenjat dhe në botëkuptimin, në vetëdijen dhe në parafytyrimin e lexuesit të përhershëm, të sotëm dhe të djeshëm, dhe padyshim edhe në ndërgjegjen e lexuesit të nesërm, emri i Esad Mekulit dhe vepra e tij poetike vihen në lidhje organike me atë që sollën ndryshimet shoqërore. Andaj, Esad Mekuli përjetohet si poet i masës së gjerë popullore.

Ai është kryesisht poet i popullit dhe i problemeve të tij qenësore, pra poet i problemeve historike e shoqërore. Ai jepet krejtësisht pas problemeve shoqërore, që pa marrë parasysh se në çfarë rrethanash dhe situatash u gjend, përherë u qëndroi besnik parimeve dhe idealeve të veta, atyre idealeve për të cilat u përcaktua që në ditët e rinisë së hershme. Pra, që në hapat e para ka mundur ta parandiejë dhe ta hetojë atë që do të sillte e nesërmja e sigurt. Ai, prandaj në fillim dhe gjatë gjithë jetës do t'i besojë vizionit mbi përsosmërinë jonjerëzore. Kësaj tematike ai nuk i ndahet asnjëherë. Duke trajtuar mjerimin shoqëror, ai njëherazi gjurmon edhe shkaqet e kësaj dukurie duke u përpjekur të gjejë zgjidhje tek e nesërmja, rinia. Ai dhe vepra e tij poetike janë mishërim i pashkoqur i rritës sonë shpirtërore, kulturore, arsimore e shoqërore.

## **4.2. MODELI I INTERPRETIMIT TË VEPRAVE TË GJINISË EPIKE**

Romani është lloji më i rëndësishëm në prozë dhe ndër llojet epike përgjithësisht. Është forma më efikase në transformimin artistik të realitetit, formë që shtrihet në tërësinë totale të jetës së njeriut, që e pikturon atë nga të gjitha anët që nga fillimi e deri në fund. Në një vepër letrare epike shkrimtari rrëfen për një ngjarje të kryer, të përfunduar që nuk mund të ndryshohet. Ai nuk flet në emër të vet, pra subjektivisht, por përherë në emër të shkrimtarit rrëfen dikush tjetër.

Analiza dhe interpretimi i një vepre epike nuk ka një kornizë fikse, mund të realizohet në disa mënyra që varen nga një sërë rrethanash subjektive dhe objektive. Në bazë të praktikës së deritanishme, analiza e një vepre epike realizohet duke përcaktuar dhe analizuar elementeve vijuese brenda një vepre letrare, siç mund të jenë:

- I. 1. Fabula;
2. Motivi;
3. Përcaktimi i hapësirës ku zhvillohen ngjarjet në roman;
4. Personazhet, veprimet, vetitë dhe hapësira në të cilën ata lëvizin;
5. Kompozicioni;



6. Gjuha dhe stili;
7. Tema dhe ideja;
8. Të dhënat mbi shkrimtarin;
9. Perceptim i formës së narracionit.

**II.** Analiza e romaneve në të shpeshtë e rasteve realizohet brenda dy orëve mësimore. Zakonisht, në orën e parë realizohen:

1. Analiza kompozicionale-fabula;
2. Personazhet kryesor dhe dytësor.

Në orën e dytë realizohen:

1. Analiza ideo-tematike;
2. Elementet gjuhësore-stilistike;
3. Të dhënat mbi shkrimtarin;
4. Puna e pavarur në shtëpi.

**III.** Një orë e analizës dhe interpretimit të veprës në prozë (roman) kur punohet si lekturë shkollore, mund ta ketë këtë strukturë:

1. Analiza e përjetimit të veprës;
2. Hyrje në kompozicion;
3. Hyrje në gjuhë dhe stil.

**IV.** Ose, mund të ndryshojë struktura në këtë mënyrë:

1. Analiza e kompozicionit;
2. Analiza e personazhit kryesor;
3. Analiza e mjeteve gjuhësore;
4. Analiza e pjesëve kryesore të imagjinuara në vepër.

Në të shpeshtën e rasteve gjatë analizës së kompozicionit mësimdhënësi ndalet në këto elemente:

1. Imazhet poetike;
2. Plani i realizuar;
3. Paraqitja grafike.

V. Më lartë theksuam se ora e analizës dhe interpretimit të veprave të planifikuara si lektyra nuk ndërtohet mbi një kornizë të paprekur, ajo ndryshon në varësi të gjinisë dhe llojit të veprës, si p.sh. në rastin konkret, kur bëhet analiza e një romani, mikroartikulacioni i orës mund të realizohet në këtë mënyrë:

1. Analiza kompozicionale e fabulës;
2. Analiza e personazheve e në veçanti e personazhit kryesor;
3. Analiza e mjeteve gjuhësore-stilistike;
4. Sinteza.

Ekziston edhe një ndarje tjetër ku janë përfshirë katër faza të aktivitetit:

1. Përgatitja për analizë;
2. Natyra e përjetimit të ngjarjeve;
3. Ngjarjet më të rëndësishme;
4. Personazhet kryesor.

E gjithë kjo ecuri mund të realizohet me metodën e dialogut ose anketës.

Faza tjetër është *analiza e tekstit* - në fazën analitike të orës edhe më tej rol të rëndësishëm luan metoda e dialogut, e cila ka për qëllim ta vendos nxënësin në mes të problemit, me qëllim që të provokojë njohurit e tij, kureshtjen dhe motivimin për analizimin e personazheve, fotografive, kompozicionin dhe analizën ideo-tematike të veprës. Andaj, analiza e lektorës fillon me pyetje problematike.

Rëndësi i kushtohet edhe më tej analizës së personazheve, kompozicionit dhe përmbajtjes ideo-tematike. Nxënësit mund të lexojnë fragmente të zgjedhura dhe t'i komentojnë, diskutojnë, shfaqin mendimet dhe përshtypjet e tyre para mësimit. <sup>120</sup> Duke ndjekur etapat e duhura analitike, nxënësit arrin t'i njohin më tepër idetë dhe vlerat estetike të veprës letrare artistike. Më vonë, mund të pasojë plani i saktë i analizës së personazheve. Gjatë analizës së personazheve me rëndësi është analiza e personazhit kryesor, përkatësisht nxënësit të drejtohen që ta ndjekin zhvillimin e drejtimit si dhe marrëdhëniet mes personazheve. Të dyja këto faza përfundojnë pothuajse tërësisht në orën e parë.

Puna për interpretimin e romanit mund të strukturohet edhe sipas kësaj mënyre:

---

<sup>120</sup> Marko Stefanović, *Metodički priručnik za nastavu srpskohrvatskog jezika i književnosti u osnovnoj školi*, Dečje Novine, 1982, f. 183.

1. Të kuptuarit e tekstit;
2. Thellimi i përvojave dhe përshtypjeve;
3. Plotësimi dhe zgjerimi i njohurive të marra për veprën;
4. Kombinimi i mendimeve dhe përshtypjeve të ndryshme.

Thellimi i përvojës dhe i përshtypjes do të ketë si pikënisje përshtypjen dhe të menduarit e nxënësit për personazhet, kompozicionin, fabulën, gjuhën, stilin, detajet karakteristike etj.

**VI.** Jo më pak e njohur është edhe kjo strukturë e orës e ndërtuar sipas këtyre etapave:

***Ora e parë:***

- a. Përcaktimi i kompozicionit duke krijuar një plan - pjesët kryesore të fabulës;
- b. Paraqitja grafike e kompozicionit.

***Ora e dytë:***

- a. Analiza e personazheve;
- b. Tema;
- c. Gjuha dhe stili.

Gjatë analizës së një romani, çdo etapë kërkon zgjidhjen e një çështjeje kryesore, që do të thotë se nuk mund t'u kushtohet e njëjta vëmendje të gjitha elementeve letrare dhe artistike në një vepër. Gjithçka varet nga natyra e veprës, vëmendja përqendrohet gjithmonë në atë që është më karakteristike dhe më qenësore, herë mund të jenë personazhet, herë fabula, kompozicioni e kështu me radhë.

**VII.** Ora e analizës dhe interpretimit të një romani mund të realizohet edhe në këtë mënyrë:

1. Kontrollimi i punës së pavarur;
2. Shqyrtimi i imazheve që u kanë pëlqyer më shumë nxënësve;
3. Sinteza - lidhja e imazheve të ndara në një tërësi të veçantë;
4. Vështrim mbi stilin dhe gjuhën.

**VIII.** Në praktikë ekziston mundësia të zbatohet edhe ky model i analizës së romanit:

1. Përshtypjet e para;
2. Analiza e temës dhe idesë;
3. Struktura e punës, kompozicioni – plani

#### 4. Stili dhe gjuha

Një vepër letrare duhet t'i afrohet gjithmonë nxënësit në mënyrë sa më të përshtatshme, që nxënësi të dashurohet gjithnjë e më shumë në fjalën e shkruar artistike dhe të fitojë shprehi të përhershme për lexim të pavarur, kreativ dhe kritik.

**IX.** Për të filluar interpretimin e një romani është shumë e rëndësishme të paraqesim përshtypjet e para. Si p.sh.:

1. Rikujtimi i ngjarjes kryesore;
2. Personazhet kryesor;
3. Personazhet dytësor;
4. Lokalizimi i ngjarjeve;
5. Ideja, mesazhi i veprës;
6. Vlera estetike-gjuhësore e veprës;

Ose mund të shfrytëzohet edhe kjo strukturë:

1. Përcaktimi i bazës ideo-tematike të veprës;
2. Karakteristikat e fabulës;
3. Analiza e gjuhës dhe stilit.

Në të gjitha këto etapa për analizën dhe interpretimin e një romani është e nevojshme të sigurohet aktiviteti i plotë i të gjithë nxënësve. Meqenëse, mësimdhënia bashkëkohore e punës për analizën e veprave letrare dhe artistike nënkupton rritjen e aktivitetit mendor, pavarësinë në punë dhe aftësimin e nxënësve që ta parashtrajnë vet problemin.

#### **4.2.1. Analiza e romanit "I huaji" - Albert Kamy**

Romani "*I huaji*" sipas plan-programit mësimor për shkollat e mesme të ciklit të lartë është i paraparë të punohet si lektyrë shkollore vitin IV dhe atë me dy orë për analizë dhe interpretim. Për shkak të rrëfimit të thjeshtë, por të ngjeshur dhe për shumë realizime të tjera në planin stilistik e ideor, "*I huaji*" ka qenë dhe mbetet libri më i lexuar e më popullor ndër veprat e Kamysë. Për Kamynë "*I huaji*" ka vlerë të veçantë, sepse me të u afirmua si shkrimtar i vërtetë.

Romani "*I huaji*" shpreh në mënyrë më besnike gjithë begatinë e universit letrar kamyzian dhe ndikoi në tërë gjysmën e dytë të shekullit letrar francez

duke i dhënë impuls lindjes së letërsisë së absurdit të viteve '50-'60-të.<sup>121</sup> Ky roman paraqitet në kohën e ekzistencializmit, i cili si doktrinë filozofike e Evropës perëndimore paraqitet ndërmjet dy luftërave botërore. Ekzistencializmi mund të përkufizohet si mësim që ndërtohet mbi konceptin, se kuptimi i ekzistencës njerëzore qëndron në atë se njeriu mund të zgjedh dhe të vendos lirishit se çka do të jetë në jetën e tij.

Sipas mënyrës së paraqitjes dhe interpretimit "*I huaji*" është roman monolog dhe i përket zhanrit modern. Vlen të theksohet fakti se koha në këtë roman paraqitet si joreale, ndërsa personazhi kryesor sikur gjendet në një farë realiteti virtual, i kuptueshëm (ndoshta dhe jo) për vetë atë. Në realitet fabula është kronologjike dhe rrëfimin e ndjekin një segment i njëpasnjëshëm ngjarjesh dhe mendimesh.

Në romanin "*I huaji*" personazhi qendror është bartës i idesë themelore për absurdin e ekzistencës së njeriut në botë, i cili paraqitet si pasojë e nostalgjisë njerëzore mbi absolutizmin. Kamy mundohet t'i gjejë përgjigje pyetjes: *Si të jetohet nëse jeta është tragjike dhe e kotë?* Përgjigjja mbase gjendet në mendimin e Kamysë për kthjelltësinë si dhe në përpjekjen që të vërehet bota pa paragjykime religjioze. Njeriut i mbetet ose të pajtohet me faktin për botën e papërsosur ose ta zgjedh revoltën si kthjelltësi e nostalgjisë prej absurditetit.

Si rrjedhojë, njeriu i cili është i kthjellët, i qartë nuk është i njëjtë me njeriun e absurdit. Njeriu i absurdit kërkon vlera që nuk ekzistojnë (sepse bota nuk është e përsosur). Njeriu rebel e shtron kërkesën në bazë të vlerave që tanimë janë këtu. Me këtë filozofia e absurdit paraqitet si glorifikim i kthjelltësisë ndërsa absurdi, përkatësisht njohja e absurdit është shprehje më delikate e kthjelltësisë, revoltës dhe përpjekje e pandërprerë për të qenë i kthjellët.<sup>122</sup>

Jeta mendore e gjykatësve që pandehin se i dinë të gjitha dhe jeta shqisore e Mersos që i merr gjërat si t'i vijnë, ndeshen në një konflikt të hapur që çon në dënimin e Mersos me vdekje. Vdekja e Mersos ngjan si diçka e huaj, të cilën arsya nuk e pranon. Sipas Kamysë, te Merso lipset të shohim historinë e një njeriu, i cili pa qenë hero pranon të vdesë për të vërtetën.<sup>123</sup>

Subjekti i romanit gjendet në një shënim të prillit 1937 të shkruar nga vet Kamyja: "*Njeriu që nuk dëshiron të shfajësohet*". Merso, hero i romanit vdes duke e mbajtur për vete të vërtetën. Ai refuzon deri në fund lojën e shoqërisë (*Merso - Mer + Soleil: Det - Diell*, pra kombinim i lojës dhe i jetës). Merso në asnjë moment nuk mundohet të trillojë fakte të paqena vetëm e vetëm për ta dëshmuar veten të pafajshëm para gjyqtarëve. Ai paraqitet shumë i sinqertë dhe i pakuptueshëm

<sup>121</sup> Ali Aliu & Imer Çiraku & Shaban Sinani & Ardian Marashi & Idriz Metani, *Gjuha shqipe dhe letërsia 4 për gjimnazet e reformuara*, Albas, 2007, f. 337.

<sup>122</sup> Nikolla Milošević, *Antropološki eseji*, Beograd, 1990, f. 30.

<sup>123</sup> Ali Aliu & Imer Çiraku & Shaban Sinani & Ardian Marashi & Idriz Metani, *Gjuha shqipe dhe letërsia 4 për gjimnazet e reformuara*, Albas, 2007, f. 339-340.

për lexuesin, se pranon të vdesë pa qenë hero. Merso i qëndron besnik të vërtetës së vet, me një fjalë e pranon krimin e bërë dhe thotë se në atë moment ka pasur trulllosje nga dielli dhe kjo ka qenë arsyeja sipas tij. Kjo përgjigje e Mersos i bën gjykatësit të tallen me të, por njëkohësisht ta ngarkojnë edhe më tepër me fakte që nuk kanë fare lidhje me vrasjen, por më tepër me jetën e tij private. Kjo përgjigje për lexuesin del *e huaj* ashtu si na del edhe vetë Merso dhe jeta e tij në krahasim me tonën.<sup>124</sup>

Ai na paraqitet si tip që nuk ka asnjë qëllim të caktuar në jetë, ai nuk synon të bëjë karrierë, nuk mërzhitet për proceset si vdekja, dashuria, martesja, nuk merret me politikë, nuk është xheloz, as hipokrit, me një fjalë, sjellja e tij nuk mbështetet aspak në interesa personale ose vetjake. Të gjitha këto veti pozitive të Mersos gjykatësit as nuk i përfillin dhe mbi të gjitha as nuk donin t'i dëgjonin. Ata janë të mendimit se ai ka bërë një krim dhe duhet të dënohet edhe pse gjatë procesit gjyqësor nuk diskutohet edhe aq për vrasjen, por më shumë rëndësi i kushtohet faktit që Merso nuk shpreh asnjë shenjë pendese për atë që ka bërë. Merso bënë një krim pa pasur kurrëfar arsye dhe interes personal. Kjo gjë e bën lexuesin që krimi i tij të duket *i huaj* - jo që Merso ishte vrasësi i parë që njihete bota, por arsye të tillë vrasjeje lexuesit nuk kishin njohur.

Merso përshkruhet me një stil neutral dhe me një figurë komplekse që lexues të ndryshëm mund ta përfytyrojnë në mënyra të ndryshme. Po a mundemi ta kuptojmë romanin pa e gjykuar atë dhe personazhin e tij? E kanë quajtur hero absurd, antihero, kriminel, viktimë, deshtak, Krisht, antikrisht etj.

*Hero absurd*: sepse asnjë nga ne si lexues nuk e gjen veten tek ai, duke përjashtuar raste të veçanta.

*Kriminel*: ia merr dhuratën që Zoti ia ka dhënë arabit, jetën.

*Viktimë*: është viktimë e një realiteti të zymtë që gjithmonë e më shumë ta merr frymën.

*Dështak*: lë veten në dorë të të tjerëve.

*Krisht*: përpiqet të vë drejtësi.

*Antikrisht*: rezistenca për t'i besuar fjalët e priftit si përfaqësues të një besimi fetar.

Ky roman kërkon një analizë të veçantë dhe të kujdesshme, gjë që paraqet kurth të dyanshëm si për lexuesin ashtu edhe për shpjeguesin. Mësimdhënësi para se t'i qaset kësaj vepre duhet të jetë i përgatitur mirë që mos e vulgariojë dimensionin e tepërt filozofik që përmban kjo vepër dhe mos të shkaktojë përjetime dhe keqinterpretime të ndryshme të nxënësit në lidhje me absurdin dhe filozofinë e jetës që paraqet personazhi kryesor, pasi vepra paraqet një

---

<sup>124</sup> Esad Mekuli, *Për ty*, Prishtinë, 1963, f. 46.

tërësi me kuptim domethënës në vete. Andaj, para se të fillojmë me analizën dhe para se të inkuadrohen nxënësit në vepër, rekomandohet që mësimdhënësi të jetë në dijeni se deri në ç' masë nxënësit kanë njohuri nga fusha e filozofisë dhe teorisë së letërsisë për t'u futur në mënyrë të ndjeshme në psikologjinë e personazhit kryesor dhe për ta kuptuar personalitetin e tij të dyfishtë.

Analizën e këtij romani do ta bëjmë duke u mbështetur në teknikën rrëfyese të Kamysë dhe në këtë mënyrë do kemi mundësi ta analizojmë strukturën e romanit me të gjitha problemet dhe ndërlikimet filozofike që paraqiten në të.

### **APARATURA METODIKE E INTERPRETIMIT TË ROMANIT "I HUAJI" - ALBERT KAMY**

Sipas plan-programit mësimor, romani "*I huaji*" është paraparë brenda dy orëve mësimore për interpretim. Realizimin e tij do ta bëjmë me anë të teknikës rrëfyese të Kamysë për paraqitjen e fotografisë absurde të botës, si dhe mbi bazë të efekteve stilistike dhe gjuhësore me të cilat ndërtohet personaliteti i dyfishtë i Mersos. Me këtë rast do të shfrytëzojmë tre plane:

1. Plani i sferës konceptuese dhe përjetuese të personazhit (sfera përjetuese e personazhit kryesor është e sugjeruar nga objektet e jashtme neutrale; përmbajtja e vetëdijes së subjektit është shprehur si një raport me objektin;
2. Plani i sjelljes morale të personazhit (vlerat morale janë thjeshtësuar deri në nivelin e skemave karikaturale të moralit formal);
3. Plani i shprehjeve gjuhësore (ekziston një dallim i theksuar gjuhësor mes komunikimit të drejtpërdrejtë në pjesën e parë të romanit dhe gjuhës të cilën e përdorin paditësit e Mersos, si shpjegues të ligjit dhe drejtësisë në pjesën e dytë të romanit).

Duke parë rrëfimin dhe ngjarjet që ndodhin në roman, na jepet mundësia që të bëjmë analizë tri dimensionale të kompozicion dhe atë: pikë së pari rrëfimi për Merson me të gjitha detajet banale të një jete prozaike, e cila përfundon me dramën e krimit; së dyti montazhi letrar i një përvoje jetësore në dritën e fakteve të jurisprudencës dhe, së treti, jeta në burg dhe rrëfimi protestues i Mersos para priftit.<sup>125</sup>

Gjatë analizës dhe interpretimit të romanit "*I huaji*" synohet të realizohen disa objektiva dhe qëllime të orës mësimore dhe atë: qëllimi arsimor, edukativ, funksional dhe praktik.

---

<sup>125</sup>Виолета Димова, *Умейничкиои лик - предмет на наславнаи интерпретација*, disertacion doktorati – i pabotuar, Fakulteti i Filologjisë "Bllazhe Koneski" - Shkup, 2001, f. 113-114.

**Objektivat:**

- Të krijojnë një panoramë të përgjithshme të kohës kur është shkruar vepra;
- Të zbulojnë karakterin e personazhit duke provuar të bëjnë edhe analizë psikologjike të tij;
- Të dallojnë elementin e absurdit në vepër;
- Të nxjerrin në pah dhe t'i argumentojnë tiparet pozitive dhe negative të personazhit;
- Të lexojnë me vetëdije duke kuptuar përmbajtjen e thellë të romanit;
- Të dallojnë dhe komentojnë figurat letrare që ka përdorur autori në roman;
- Të reflektojnë rreth mesazhit të romanit përmes një shkrimi të lirë;
- Të nxjerrin përfundime dhe të japin opinionet e tyre.

**Qëllimi arsimor:** përmes leximit dhe interpretimit të romanit "*I huaji*" synohet që nxënësit të njoftohen me rëndësinë dhe vlerën që ka pasur kjo vepër në kohën dhe rrethanat kur është paraqitur dhe vlerën që ka ruajtur edhe në ditët e sotme; nxënësit të njihen me filozofinë e absurdit, si element kryesor që e përfshin romanin prej fillimi e deri në fund; të njihen me mjeshtërinë e Kamysë si ekspert i teknikës rrëfyese dhe si artist i vërtet i mënyrës së përshkrimit të detajit në rrëfimin e përjetimit të ndërgjegjes së heroit të vet; të arrijnë t'i kuptojnë dallimet e shprehjeve gjuhësore me të cilat Kamy e ndërton fotografinë e vet për shoqërinë dhe normat e tij përballë individit, i cili e ndjen huajësimin dhe mospranimin; nxënësit të aftësohen që në fund të veprës ta kuptojnë mesazhin, se çdo njeri duhet të mbajë llogari për veprimet e bëra, se mbi të gjitha barra dhe dënimi gjithmonë bien mbi supet e tij.

**Qëllimi edukativ:**

**Estetik:** nëpërmjet dy figurave stilistike, metaforës dhe krahasimit, nxënësit arrijnë ta kuptojnë fuqinë e autorit të shprehur përmes vetëdijes së përjetuar të personazhit kryesor.

**Etike:** nxënësit e kuptojnë personazhin kryesor si absurd dhe të huaj, por edhe si bartësi i ekspeditës themelore të Kamysë gjatë kërkimit të daljes nga kaosi dhe pakuptimësia e jetës përmes rebelimit, duke mos pasur mundësi për të gjetur një zgjidhje se si dhe në ç'mënyrë të jetohej.

**Qëllimi praktik:** me vënien në zbatim të metodave, teknikave dhe strategjive të ndryshme gjatë orës së analizës dhe interpretimit të romanit, secili nxënës në mënyrë të pavarur përpiket që të gjejë një zgjidhje sa më praktike për t'i dhënë një përfundim të duhur çështjes së shtruar në roman dhe jo për ta gjykuar krimin e Mersos.

**Qëllimi funksional:** gjatë leximit të romanit tek nxënësit zhvillohen aftësitë psikomotore për vrojtim dhe perceptim të qëllimshëm analitike-sintetik të



figurës së personazhit Merso; aftësimi i nxënësve për ndarjen ekonomike dhe adekuate të vëmendjes në disa veprime të personazhit kryesor (lexim, të kuptuarit e fjalëve, njohje e kontekstit letrar të mesazhit të pjesës); zhvillimi i të menduarit konvergjent dhe divergjent lidhur me aktualitetin psikologjik të temës në roman, të personazhit Merso, të mesazhit; zhvillimi i imagjinatës krijuese të nxënësit lidhur me thurjen e ngjarjeve dhe përfundimin e romanit.

**Metodat mësimore që do t'i shfrytëzojmë gjatë analizës së romanit janë:**

- Metoda e diskutimit;
- Metoda e monologut-dialogut;
- Metoda e tekstit;
- Metoda e analizës;
- Metoda e sintezës;
- Metoda e punës problemore;
- Metoda e punës me tabelë.

**Format e punës**

- Forma e punës frontale;
- Forma e punës individuale;
- Forma e punës në grupe;
- Organizimi i punës së pavarur të nxënësve në shtëpi.

**Mjetet mësimore:**

- Romani "*I huaji*" nga Albert Kamy;
- Parathënia - Gani Lubotenit për romanin "*I huaji*";
- "*Miti i Sizifit*" nga Albert Kamy;
- Libri *Gjuha shqipe dhe letërsia 4 për gjimnazet e reformuara*, grup autorësh;
- Tabela.

**Teknikat dhe strategjitë mësimore:**

- Rrjeti i diskutimit
- Ese 5-10 min dhe shkrime të lira.

### ORGANIZIMI I ORËS SË PARË MËSIMORE

Nëpërmjet organizimit të orës së parë mësimore kemi mundësi që bashkërisht me nxënësit t'u japim përgjigje pyetjeve më të rëndësishme që paraqiten në pjesën e parë të romanit. Analiza e romanit do të bëhet në formë dialogu, mësimdhënësi parashtron pyetje, ndërsa nxënësit përgjigjen. Pyetjet nëpërmjet të së cilave zbulohet karakteri i veprës dhe i personazhit kryesor si narrator në vepër janë:

- a. Analiza e personazhit kryesor si rrëfimtari në vepër duke përshkruar në formë të shkurtër karakteristikat e tij;
- b. Analizë e jetës absurde të Mersos si raport i objektit me personazhin;
- c. Përkufizimi i filozofisë rreth problemit të ekzistencës përballë absurdit dhe njeriut absurd;
- d. Raporti i rrëfimitarit ndaj vetvetes dhe të tjerëve, duke e dëshmuar me cilësi të veçanta;
- e. Nënvizimi i citateve nga vepra të cilat flasin për motivin kryesor - motivin e diellit dhe dritës në pjesën e parë të romanit;
- f. Përmbledhje e të gjitha mendimeve nga ana e mësimdhënësit.

### REALIZIMI I ORËS SË PARË MËSIMORE

Romani "*I huaji*" parashtron çështjen për kuptimin e ekzistencës së njeriut. Duke u thelluar në analizën e personazhit Merso, shohim se ai këtu përfaqëson njeriun absurd të Kamysë, i cili jeton në botën e absurditetit në të cilën shprehet në mënyrë shumë të ashpër. Dëshirat, mundësitë, jeta dhe vdekja e tij janë në kundërtënie të papajtueshme ndaj rrethit shoqëror. Merso nuk është në gjendje t'i harmonizojë dëshirat dhe marrëdhëniet e veta me shoqërinë në të cilën jeton, sepse as bota nuk e qas. Këtu e ka burimin ajo ndjenjë e thellë që e shoqëron si hije gjatë gjithë jetës – ai e ndjen veten si të huaj, si qenie tranzitore dhe nuk arrin ta kuptoj kuptimin e jetës dhe të të jetuarit. Nga kjo rrjedh edhe pyetja: *si dhe pse të jetohe?*

Për t'u futur më thellë në filozofinë e Kamysë për absurdin dhe fenomenin e njeriut absurd, nxënësit kanë pasur detyrë shtëpie ta lexojmë esenë e tij meditative "*Miti i Sizifit*". Në këtë ese Kamy jep shpjegim për njeriun absurd dhe veprimet e tij. Përmes debatit që do ta zhvillojmë së bashku me nxënësit, do të arrijmë të nxjerrim disa karakteristikat dhe veti të personazhit kryesor dhe njëkohësisht do të njihemi edhe me personazhet e tjerë në vepër. E gjithë kjo që përmendëm më lartë do të realizohet në formë të pyetjeve të parashtruara nga ana e mësimdhënësit dhe përgjigjeve që pasojnë nga nxënësit.

Herë pas here gjatë realizimit të të dy orëve mësimore do të shërbehemi edhe me tabelën ku elementet kryesore që ndërtojnë strukturën e romanit do t'i pasqyrojmë në tabele.

### **Cilës gjini, lloji dhe zhanri letrar i takon romani "I huaji" dhe në ç'formë është shkruar?**

Romani "I huaji" i takon gjinisë epike, llojit të romanit, zhanrit modern dhe është i shkruar në formën e monologut.

*Shënojmë në tabelë këtë përgjigje të nxënësve.*

### **Në cilën vetë është rrëfyer ngjarja dhe nga ana e kujt?**

Rrëfimi zhvillohet në vetën e parë duke u përdorur forma "unë", kuptohet nga ana e Mersos si personazh kryesor, i cili flet me veten e tij dhe rrëfen për veten e tij, d.m.th. Merso ka edhe rolin e rrëfimitarit në vepër.

*Këtë përgjigje e shënojmë në tabelë.*

### **Bëni një krahasim mes formës "unë", që e përdor Merso në roman dhe formës "unë" që e përdorni ju në jetën e përditshme, sa e afërt është ajo për lexuesin?**

Edhe pse rrëfimi bëhet në formën "unë", që duhet të jetë shumë e qartë për lexuesin, kjo formë në rastin konkret del e huaj, shumë e paqartë dhe indiferente për lexuesin, por edhe për vetë Merson si rrëfimitar në krahasim me formën "unë" që e përdorim ne në jetën e përditshme. Ajo është e thjeshtë, e kuptueshme dhe jo absurde. Kjo te Merso ndodh, sepse ai e shikon botën me një indiferencë të madhe, sikur ndodhin ngjarje dhe gjëra pa pasur asnjëfarë kuptimi për të. Kjo formë është e largët për lexuesin dhe e bën atë që t'i qaset me vështirësi veprës dhe të qëndrojë në një afërsi të distancuar ndaj saj.

### **Ç'punon Merso dhe si do ta përshkruani atë?**

Merso punon si nëpunës i thjeshtë në një byro. Ai është tip i qetë dhe në të shpeshtën e rasteve sikur është i padukshëm.

### **Si e shpjegoni Merson në raport me të tjerët dhe vetveten?**

Raporti i Mersos me të tjerët është komplet i kundërt në krahasim me vetveten. Të tjerët e shikojnë Merson si një djalë të ri, punëtor, i sjellshëm që nuk ia prish dëshirën dhe qejfin askujt, mik i mirë për Rajmondin dhe Salamonin, dashnor ideal për Marien. Ndërkaq, raporti që ka Merso me vetveten bie ndesh me ato që i thamë më lart, ai me vetveten paraqitet komplet i huaj. Ai, thuajse është një figurë robotike: sikur të tjerët flasin dhe veprojnë për të, ai është totalisht jashtë vetes dhe thuajse nuk ekziston në këtë botë absurde për të.

### **Nga cilat ngjarje arrini ta kuptoni figurën e Mersos?**

Në roman paraqiten shumë ngjarje ku në qendër të tyre bie në sy figura e Mersos me të gjitha tiparet qofshin ata pozitive apo negative. Mirëpo dy ngjarje

mbresëlënëse për ne, të cilat janë edhe shtylla e romanit ku nëpërmjet tyre kuptojmë huajësinë, indiferencën dhe absurdin e botës së Mersos, janë: vdekja e nënës së tij dhe vrasja e arabit. Janë dy momente kyçe në roman, të rrëfyera me një indiferencë të madhe nga ana e Mersos. Pikërisht, këto momente lënë hapësirë për diskutim dhe lidhen kronologjikisht me ngjarjet që do të pasojnë në vazhdim të romanit.

*Shënojmë në tabele dy ngjarjet kyçe të romanit: vdekja e nënës së tij dhe vrasja e arabit.*

### **Si mund ta përshkruani Merson me pak fjalë?**

*I huaj, indiferent, pa ndjenja, absurd i tepruar, i painteresuar për ndryshime në jetë.*

Nxënësit kuptojnë se këndvështrimi i rrëfimitarit është intern, përkatësisht i vendosur brenda vetë personazhit. Rrëfimtari, Merso e rrëfen vetëm atë që e sheh personazhi dëshmitar. Perceptimi i botës përrallore bëhet përmes vetëdijes së Mersos, kështu që gjatë perceptimit të veprës lexuesi e përjeton personazhin si të çuditshëm, të huaj, të pakuptueshëm dhe të pazakonshëm.

*Shënojmë në tabelë këto karakteristika të personazhit Merso.*

### **Si është proklamuar ekzistimi absurd i Mersos?**

Ekzistimi absurd i Mersos është proklamuar me ritmin mekanik të jetës së tij të përditshme. Merso vepron sipas një logjike automatike, sepse në jetën në të cilën e jeton sipas tij çdo gjë sido që të zgjidhet është e njëjtë për të, nuk ndryshon asgjë dhe nuk ka asnjëfarë kuptimi.

### **Indiferenca e Mersos mund të ilustruhet me tri skena të rëndësishme. Cilat janë ato skena?**

***Skena e parë*** është kur përkundër nderit që ia bën punëdhënësi, ai e refuzon ofertën e tij dhe i përgjigjet se nuk dëshiron që të shkojë në Paris. Me këtë ofertë iu dha mundësia të jetojë në Paris dhe një pjesë të vitit të udhëtoj që sipas mendimit të punëdhënësit duhet t'i pëlqejë Mersos si njeri i ri që është. Për këtë ofertë Merso përgjigjet se: *është njëlloj për të edhe sikur të shkonte edhe nëse jo... Pastaj më pyeti a jam i interesuar për ndryshime në jetë?* U përgjigja se jeta ndonjëherë nuk ndryshon dhe në çfarëdo rasti secila jetë ka vlerë dhe se imja pikërisht këtu më pëlqen. Si sqarim të indiferencës së tij ai shton: *Kur isha student kisha shumë ambicie të këtij lloji. Por, kur duhej t'i lë studimet, shumë shpejt kuptova se e gjithë kjo ishte pa një domethënie reale.*<sup>126</sup>

***Skena e dytë*** pasqyrohet në raportin që ka Merso ndaj Maries. Indiferenca e tij del qartë kur ajo e pyet se a e dashuron, ndërsa ai i përgjigjet se kjo nuk do të thotë asgjë, por jo që nuk e do. Këtë e konfirmon edhe një herë kur Maria e pyet

<sup>126</sup> Albert Kamy, *I huaji*, Shkup, 2008, f. 42.

se a do të martohej me të, pasi që lidhja e tyre ende vazhdonte. Me të njëjtën indiferencë ai i thotë, se do të martohej nëse ajo e dëshiron këtë, se për të kjo nuk do të thotë asgjë dhe nuk ka ndonjë vlerë të veçantë.<sup>127</sup>

**Në skenën e tretë** bëhet fjalë për zgjedhjen e mikut. Dy karaktere plotësisht të kundërta njerëzish, Merso dhe Rajmondi, bëhen miq falë indiferencës së Mersos. Mbrëmjen pas zënkës së Rajmondit me arabët, ai ia përmend Mersos mundësinë për t'u bërë miq, për të cilën gjë Merso përgjigjet me të njëjtën indiferencë: *se për të është e njëjtë, nuk ka asnjë problem për të nëse do të jenë ose jo miq.*<sup>128</sup>

### **Të kthehemi në funeralin e nënës së tij. Cilat fotografi ngelën të pashlyeshme në kujtesën e tij?**

Në kujtesën e tij ngelën të pashlyeshme disa fotografi nga ajo ditë. Si p.sh. *fytyrën e Peresit kur ai arriti herën e fundit në afërsi të fshatit. Pika të mëdha loti nga nervozizmi dhe dhimbja i rridhnin nëpër faqe. Por për shkak të rrudhave nuk binin. Ato përhapeshin, grumbulloheshin dhe krijonin një lustër uji mbi këtë fytyrë të mbaruar. Por edhe fotografia: kisha dhe fshatarët nëpër trotuare, barbarozat e kuqe mbi varret, vilania e Peresit, toka e kuqe si gjak që rrokullisej mbi arkivolin e mamasë, tuli i bardhë i rrënjëve të shkartisura pastaj njerëz, zëra, fshati, pritja përpara një kafeje, gërgërima e pareshtur e motorit dhe gëzimi im kur autobusi hyri në folenë e dritave të Algjerit dhe kur mendova se do të shtihesha e do të flija nja dymbëdhjetë orë rresht.*<sup>129</sup>

### **Çfarë paraqet dielli dhe drita për Merson, në pjesën e parë të romanit?**

Paraqet mundim, lodhje, ndjenjë të pakëndshme, e cila shndërrohet në njëfarë paralajmërimi dhe greminë të kobshme në pjesën e parë të romanit, në momentet kur para vetes i shikon pleqtë e azilit. *"Në atë çast hynë miqtë e mamasë. Ishin nja dhjetë gjithsej dhe rrëshqisnin heshturazi në këtë ndriçim verbuese. Për një moment pata përshtypjen absurde se ata ndodheshin aty për të më gjykuar. Derisa edhe drita elektrike në morg e verbon dhe e lodhë".*<sup>130</sup>

Merso disa herë e përmend diellin dhe dritën gjatë funeralit të nënës së tij në pjesën e parë të romanit dhe atë në kuptim negative, si p.sh. *.....isha i verbuar nga shkëlqimi i papritur i diellit..... ose: më lodhte shkëlqimi i dritës.....*

### **Çfarë mund të përfundoni, cili është motivi kryesor që mbizotëron në pjesën e parë të romanit?**

<sup>127</sup>Виолета Димова, *Умейничкиот лик - предмет на насловната интерпретација*, disertacion doktorati – i pabotuar, Fakulteti i Filologjisë "Blazhe Koneski" - Shkup, 2001, f. 120.

<sup>128</sup> Po aty, f. 120.

<sup>129</sup> Albert Kamy, *I huaji*, Shkup, 2008, f. 13.

<sup>130</sup> Po aty, f. 21.

Motivi i diellit dhe dritës në përgjithësi. Insistohet edhe më tej në motivin e dritës dhe diellit. Gjatë funeralit të nënës së tij, rrëfimtari thotë.....*dielli që dridhte, pejsazhi dridhej, duke u bërë jonjerëzor dhe i rëndë.....*dhe më tej: *Shkëlqimi i qiellit ishte i padurueshëm.*<sup>131</sup>

### **Ku u udhëzon motivi i diellit dhe dritës në pjesën e parë të romanit?**

Na udhëzon në kapitullin e fundit të romanit, ku tregohen rrethanat në të cilat është vrarë arabi dhe mundimi që ka pasur Merso nga shkëlqimi i fortë i dritës dhe diellit para se ta kryejë aktin e vrasjes.<sup>132</sup> Si rrjedhojë, bashkërisht me nxënësit përfundojmë se motivi kryesor që e çon personazhin absurd të Kamysë, Merson në greminë është motivi i diellit dhe dritës. Me këtë kuptojmë se ky motiv ka një domethënie të thellë në vepër pasi e vë në lëvizje anën psikologjike të personazhit dhe të gjitha veprimet që do të ndodhin në vazhdim të veprës.

*Shënojmë në tabelë: motivi kryesor që mbizotëron në pjesën e parë të romanit dhe që e çon Merson në greminë është motivi i diellit dhe dritës.*

Për t'i aftësuar nxënësit që ta vlerësojnë dhe ta shprehin qartë, drejt dhe pa hamendje mendimin e tyre kritik, vendosëm që orën e ardhshme të zhvillojmë një debat në lidhje me temën e lartpërmendur në roman dhe t'u gjejmë përgjigje shumë pyetjeve që paraqiten në lidhje me fajin dhe krimin e Mersos. Në këtë debat nxënësit do të jenë të ndarë në dy grupe, ku do të shohim se si e kanë kuptuar dhe si e interpretojnë krimin, arsyet e krimit dhe mënyrën e sjelljes së Mersos, a është ai fajtor Merso sipas tyre ose jo.

## **REALIZIMI I ORËS SË DYTË MËSIMORE**

Nxënësit, orën e kaluar folëm dhe diskutuam për romanin "*I huaji*" dhe për personazhin e këtij romani nëpërmjet të cilit zbulohet edhe rrëfimi në vepër. Duke njohur Merson, ne njohim edhe ngjarjet në roman edhe pse jeta e tij paraqitet me sjellje dhe veprime të pakuptueshme, pasi ai asgjë nuk shikon si të përhershme në këtë botë dhe nuk ekziston asnjë motiv për ta vazhduar jetën edhe më tej.

Sipas analizës që bëmë orën e kaluar, jeta e tij paraqitet shumë e thjeshtë, atë mund ta përmbledhim me disa pika kryesore, si p.sh: vdekja e s'ëmës; njohja me Marien; miqësia me Rajmondin; vrasja e arabit; jeta e tij në burg dhe dënimi i tij me vdekje. Brenda kësaj hapësire fillon dhe përfundon jeta e tij.

Romani është i ndarë në dy pjesë me gjatësi pothuajse të barabartë. Në pjesën e parë janë përfshirë gjashtë kapituj, ndërsa në pjesën e dytë pesë

<sup>131</sup> Albert Kamy, *I huaji*, Shkup, 2008, f. 28.

<sup>132</sup>Виолета Димова, *Уметничкиот лик - предмет на насипавнаа интерпретација*, disertacion doktorati – i pabotuar, Fakulteti i Filologjisë "Bllazhe Koneski" - Shkup, 2001, f. 121-122.

kapituj. Kjo përbërje e tillë kompozicionale na jep mundësinë më të mirë për të bërë një krahasim mes gjuhës që përdorin personazhet në pjesën e parë të romanit dhe gjuhës që përdorin paditësit e Mersos në pjesën e dytë të romanit. Nëse bëjmë një krahasim mes ngjarjeve që zhvillohen në pjesën e parë dhe të dytë të romanit, bindshëm mund të themi se ngjarjet janë pothuajse të njëjta, por nga këndvështrime të ndryshme të realizuara mbi bazë të dy planeve dhe atë: plani i përjetimit të drejtpërdrejtë dhe plani i rekonstruimit të tij në formë të procesit gjyqësor.

Ashtu siç theksuam në fillim të romanit, analizën dhe interpretimin edhe këtë orë e fillojmë me pyetje nga ana e mësimdhënësit dhe përgjigjet që pasojnë nga nxënësit, për të vazhduar më tej me zbatimin e teknikës *Rrjeti i diskutimi*. Për ta zbatuar këtë teknikë kemi hartuar pyetje binare (pyetje që pranon përgjigje pozitive ose negative) që prekin drejtpërdrejt thelbin e çështjes për të cilën flitet. Nxënësit do të argumentojnë pse janë pro ose kundër çështjes duke i shënuar përgjigjet në organizuesin grafik që është paraqitur në tabelë. E ndajmë klasën në dy grupe, ku nxënësit do të përcaktojnë pozicionin e tyre. Bëjnë një raportim para klasës për arsyet pse janë zgjedhur pro ose kundër çështjes. Diskutimi mes grupeve zgjat 20 min. Gjatë kohës që të dy grupet raportojnë arsyet e tyre, nxënësit mund të ndryshojnë pozicion dhe të shkojnë në grupin që ka arsye më bindëse.

### **Si paraqitet Merso në pjesën e dytë të romanit?**

Merso në pjesë e dytë të romanit edhe pse tani gjendet përballë një krimi, ai nuk ndryshon asnjë element të sjelljes dhe qëndrimit të tij për ta deklaruar veten të pafajshëm, ai ende vazhdon me qëndrimin e tij të deritanishëm.

Për ta vërtetuar këtë, orën e kaluar paralajmëruam një debat mes dy gupe nxënësish në lidhje me temën “Pafajësi dhe faj”, d.m.th. se sa e shohin nxënësit Merson fajtor dhe arsyetimet e tyre rreth secilës përgjigje. Me pyetjet në vazhdim nis diskutimi në mes të dy grupeve.

### **Çka mendoni, pse është fajtor Merso?**

*Grupi i parë argumenton mendimin e tij:*

**I.** Ne mendojmë se Merso është fajtor për shumë arsye, ja disa prej tyre: edhe pse i vdes e ëma, ai nuk brengoset fare dhe tregon një pandjeshmëri totale. Këtë e dëshmon fakti se në azil ka pirë kafe me qumësht dhe cigare me rojtarin e azilit të pleqve. Mbi të gjitha nuk dëshiron ta shohë edhe për të fundit herë fytyrën e së ëmës; pas funeralit të së ëmës, të nesërmen i jepet jetës së qejfit duke çuar dashuri me Marien, duke shkuar në kinema për të parë një film komik, duke bërë plazh me të etj. Është fajtor pasi shoqërohet me Rajmondin duke e ditur se ai është njeri me karakter të dyshimtë dhe, mbi të gjitha, faji më i madh i Mersos është se vret arabin, një njeri pa faj, ndërsa kulmi arrihet kur pas vrasjes qëllon edhe disa herë të tjera mbi trupin e tij tanimë të vdekur.

Për mendimin tonë si grup të gjitha këto fakte janë të mjaftueshme për t'u gjykuar një njeri si Merso edhe pse çdo gjë që ka bërë do ta paguajë me kokën e tij.

*Grupi i dytë me argumente e mbron Mersos në këtë mënyrë:*

**II.** Ne si grup i dytë i gjykojmë dhe i arsyeojmë ndryshe faktet dhe akuzat e grupit të parë. Grupi i dytë i kundërvihet grupit të parë në këtë mënyrë: sjellja e Mersos është naive dhe neutrale pasi ai nuk vendos vetë për asgjë, por të tjerët vendosin për çdo vendim dhe veprim që e akuzuat ju. Ja p.sh. disa raste të tilla: kafënë nuk e piu vetë, ndez cigare pasi vendos të mos i jap rëndësi veprimit të tij, për në kinema dhe plazh vendos Maria e jo Merso, ndërsa akuza më e rëndë vrasja e arabit, momenti i cili ia ndryshon edhe jetën, është trulllosja e dritës dhe diellit. Ja një shembull më konkret nga ajo ditë: *Arabi e nxori thikën dhe e drejtoi nga dielli. Drita vërshoi mbi çelik sikur të ishte një thikë e madhe e shndritshme që më prekte në ballë.* Fotografia merr intensitetin e saj në raport me ndjenjat e Mersos, me fjalët: *M'u duk sikur qielli u hap i tëri e prej tij filloi të bjerë një shi zjarri.*<sup>133</sup>

Mësimdhënësi vazhdon më tej duke insistuar që nxënësit të përmendin edhe ndonjë moment tjetër kur theksohet më shumë motivi i diellit dhe dritës. Merso në momentet që ndodhet në sallën e gjykimit disa herë e përmend se ka pasur trulllosje nga dielli dhe drita.

**I.** Grupi i parë e arsyeton përgjigjen e pyetjes: Pse Merso qëlloi edhe katër herë të tjera mbi trupin e arabit? Këtë gjë Merso e bën pa e menduar dhe analizuar mirë, mirëpo sipas tij, nëse qëllonte vetëm një herë mbase vrasja e tij do të konsiderohej si krim afekti ose si vetëmbrojtje. Prandaj qëlloi edhe disa herë të tjera mbi trupin e vdekur të arabit.

*Grupi i dytë argumenton ndryshe nga grupi i parë:*

**II.** Nëse indiferenca është mënyra e vetme për të reaguar në një botë të pakuptimshme, atëherë edhe vrasja bën pjesë në radhët e veprimeve dhe sjelljeve të tilla. Personaliteti i Mersos është i zhytur thellë në indiferencën e tij për shkak të asaj që mendjehollësia e tij e kupton pakuptimësinë e ekzistencës. Ai është njeri i sinqertë, i cili për veprimet e tij nuk ndien kurrfarë përgjegjësie, por njëkohësisht nuk mundohet as të trillojë ndonjë fakt të paqenë, për shkak se i konsideron ato si të natyrshme. Kështu që, avokatit të vetë i thotë: *Padyshim që e doja shumë nënë time, por kjo nuk do të thotë asgjë. Të gjithë qeniet e gjalla pak a shumë e kanë dëshiruar vdekjen e atyre që kanë dashur më tepër.* Avokati reagon në mënyrë shqetësues kur dëgjon këto fjalë nga Merso dhe kërkon të mos i përmend këto fjalë para gjyqit, ai përgjigjet: *.....i shpjegova se natyra ime është e tillë, kështu që nevojat e mia fizike i shtyjnë shpeshherë ndjenjat e mia.*<sup>134</sup>

<sup>133</sup> Albert Kamy, *I huaji*, Shkup, 2008, f. 72.

<sup>134</sup> Po aty, f. 7.



*Grupi i parë e kundërshton grupin e dytë në lidhje me indiferencën e Mersos me këto argumente:*

**I.** Është e qartë indiferenca e Mersos, por nëse është njëlloj për të ç'do të zgjidhte Merso mes dy mundësive, pse ai gjithmonë zgjedh atë më të keqen. Punëdhënësi i ofron që të shkojë në Paris ku mundësitë për përparim për një njeri të ri, siç ishte Merso, janë më të mira, ndërsa ai zgjedh të qëndrojë në Algjeri, për të cilën nuk shpreh asgjë; Merso e di se Selesti vlen më shumë se problematiku Rajmond për nga morali, por përveç kësaj jo vetëm që bëhet mik me Rajmondin, por merr pjesë edhe në zënkën e tij me arabët. Megjithëse si algjerian i lindur, duhej ta dijë se arabët nuk provokohen në atë mënyrë; Merso, kur në plazh e ndien peshën e revolverit që e mbante në trup mendon se “mund të qëllojë ose jo”. Kur vendosi mos të ngjitet në vilën ku gjendeshin të tjerët dhe Maria, ai mbase pavetëdije zgjodhi rrugën e gabuar që e çoi në dështim total - zgjodhi që “të qëllojë”.

*Grupi i dytë argumenton ndryshe duke e kundërshtuar grupin e parë në këtë mënyrë:*

**II.** Kjo mund të shpjegohet me instinktin e tij të fshehur për vetasgjësim dhe t'i japë përgjigje pyetjes së parashtruar më lartë, pse qëlloi edhe katër herë të tjera mbi arabin, pasi siç thotë ajo e huaja “unë”: *e shkunda djersën dhe diellin. Kuptova se e kisha prishur ekuilibrin e ditës, qetësinë e jashtëzakonshme të plazhit ku kisha qenë i lumtur.*<sup>135</sup>

**I.** Por, koha kaloi shpejt, erdhi dita ku Merso gjykohet me dënimin me vdekje dhe me prerje të kokës. Atëherë ai në burg parashtron ankesë për amnisti dhe i parashtron pyetje vetes a ka pasur raste që të dënuarit me vdekje të kenë shpëtuar nga ky mekanizëm i pamëshirshëm dhe të jenë zhdukur para zbatimit të dënimit me vdekje. Ai parafytyron mjetet e ndryshme të ekzekutimit, duke filluar prej satërit e gijotinës, e deri te makinat e ekzekutimit.

*Grupi i dytë edhe në momente të tjera kur diskutohet për ekzekutimin e tij dhe mospendesën, argumenton duke e kundërshtuar grupin e parë se indiferenca edhe pse pak më e zbehtë se më parë, përsëri vjen në shprehje dhe në këtë situatë. Ata shprehen:*

**II.** Instinkti nuk është fshirë krejtësisht te Merso. Te natyra dhe qenia e tij paraqiten kontradikta të thella. Ende në të mbisundon ndjenja e indiferencës, por pjesërisht e dobësuar me instinktin për jetesë: *Mirë pra, do të vdes, kuptohet më shpejt se të tjerët. Por të gjithë e dinë se nuk ia vlen barra qiranë ta jetosh jetën. Në thelb, e dija se të vdesësh tridhjetë apo shtatëdhjetë vjeç pak rëndësi ka. Shkurt, është më se e qartë. Gjithmonë isha unë ai që do vdiste qoftë tani qoftë pas*

---

<sup>135</sup>Виолета Димова, *Умейничкиот лик - предмет на насипавнаиа интерпретација*, disertacion doktorati – i pabotuar, Fakulteti i Filologjisë "Bllazhe Koneski" - Shkup, 2001, f. 125-126.

*njëzet vjetësh. Në këtë çast, ajo që më pengonte ca në arsyetimin tim ishte ajo ndjenjë e tmerrshme që shpërthente thellë në brendësi kur mendoja edhe njëzet vjet jetë.*<sup>136</sup>

I revoltuar thellë kundër shoqërisë borgjeze, Merso numëron minutat e fundit të jetës së vet dhe pret agimin kur do të vijë rojet ta marrin dhe ta dërgojnë në sheshin e ekzekutimit.

Mësimdhënësi duke marrë për bazë të gjitha përfundimet që nxorrën nxënësit nga debati, për t'i elaboruar disa çështje më të rëndësishme, vazhdon dialogun me nxënësit, duke u parashtruar pyetje.

Nxënës, argumentet tuaja lidhur me titullin e debatit që diskutuam orën e kaluar dhe këtë orë, të mbështetura me citate nga titulli i romanit, tregojnë se ne si lexues nuk mund ta "gjykojmë" ose ta "mbrojmë" Merson (dhe që nuk e kishim as për qëllim), por qëllimi jonë vendimtar ishte që ta kemi kuptuar problemin kryesor letrar, problemin e huajësisë (indiferencës dhe absurdit) të personazhit kryesor si bartës i idesë kryesore të romanit, por njëkohësisht edhe si bartës të filozofisë së absurdit të vetë autorit.

Vetë titulli i veprës flet për marrëdhënien e tij me mjedisin ose shoqërinë. Por, karakteri i kësaj marrëdhënie nuk është saktësuar në pjesën e parë të romanit, sepse siç konstatoam në orën e kaluar, Merso sillet ndaj botës e cila është e huaj në thelbin e saj indiferent dhe si vëzhgues andaj nuk bie në konflikt me të. Por, kur bie në kontakt me shoqërinë e cila e gjykon, huajësimi i tij merr karakter radikal. **Pse?**

Nxënësit përgjigjen: Merso si tip i tillë që është kuptohet se do të ketë probleme edhe me shoqërinë edhe me ligjet e saja, sepse ai nuk i pranon rregullat e lojës së shoqërisë dhe kështu në përjasje me ligjet e saj është i pafuqishëm të gjejë një mënyrë të përbashkët për komunikim në të.<sup>137</sup>

### **Cili motiv vjen në shprehje në këtë rast?**

Motivi i mosmarrëveshjes.

### **Nga se ndërtohet grotesku i gjykimit të Mersos?**

Para se gjithash prej tij kërkohet ta motivojë aktin e tij (edhe pse në procesin gjyqësor kur akuzohet Merso nuk i kushtohet shumë rëndësi aktit të krimit, por gjykatësit më shumë ndalen në jetën e tij private, sjelljet dhe veprimet që lidhen me mënyrën e jetesës së tij, ndërsa ai jep shpjegim vetëm për rrethanat. Merso shprehet në këtë mënyrë: *është kurdoherë interesante të dëgjosh se si flasin të tjerët për ty, deri edhe në bankën e të akuzuarve. Gjatë*

<sup>136</sup> Albert Kamy, *I huaji*, Shkup, 2008, f. 115.

<sup>137</sup> Виолета Димова, *Умјетничкиоји лик - предмет на насипавнаија интјерпретија-ција*, disertacioni doktorati – i pabotuar, Fakulteti i Filologjisë "Bllazhe Koneski" - Shkup, 2001, f. 126.

*akuzës së prokurorit dhe mbrojtjes së avokatit tim, mund të them se u fol shumë për mua dhe ndoshta më shumë për mua se sa për krimin tim. Për më tepër, a ndryshonin nga njëra-tjetra akuza dhe mbrojtja? Avokati ngrinte duart dhe më bënte fajtor por me arsye. Prokurori zgjaste duart dhe nxirrte në shesh fajësinë, por pa arsye. Diçka më ngacmonte përbrenda. Me gjithë shqetësimet e mia, nganjëherë më vinte të ndërhyja dhe atëherë avokati më thoshte: "Pusho, është më mirë për ju". Dukej sikur në një farë mënyre kjo çështje trajtohet e shkëputur nga unë. Çdo gjë zhvillohej pa ndërhyrjen time. Përcaktohej fati im pa marrë mendimin tim.*<sup>138</sup>

Kështu që, gjuha e zakonshme dhe sjelljet e përditshme marrin kuptim simbolik, andaj prokurori i deformon faktet dhe u shton kualifikimet morale joadekuate.

### **Me çka shërbehet paditësi për ta akuzuar Merson?**

Për një vepër penale që të kualifikohet si krim moral, paditësi shërbehet me fraza me të cilat deri në fund deformohet rëndësia e fakteve. Sipas tyre, vrasja që e kreu Merso është "krim i ndyrë" i cili duhet vështruar "nën dritën verbuese të fakteve" dhe "në dritën e errët të këtij shpirti kriminel".<sup>139</sup>

### **Kush dhe si e shpjegon situatën tragjike-komike në të cilën u gjend Merso?**

Mbrojtësi i vetëm i Mersos është avokati i tij, i cili për ta nxjerrë si të pafajshëm, e përshkruan si një djalë të sjellshëm, punëtor dhe të palodhshëm në çdo punë.

Momenti më me rëndësi para ekzekutimit të Mersos është takimi me priftin, i cili vjen në qelinë e Mersos për ta dëgjuar rrëfimin dhe pendimin e tij. Por, a do të ndodh kjo vallë?

### **Prifti e pyetjet Merson: Si e paramendon të ardhmen?**

Merso, duke mos qenë në gjendje ta kuptojë të tashmen, i përgjigjet priftit se të ardhme e kuptoj "si jetë në të cilën do të mund ta kuptoj të tashmen". Prifti, pasi sheh se Merso nuk pendohet dhe nuk bindet për pendesë, para se të largohet i thotë Mersos, se do të lutet për shpirtin e verbër të tij.

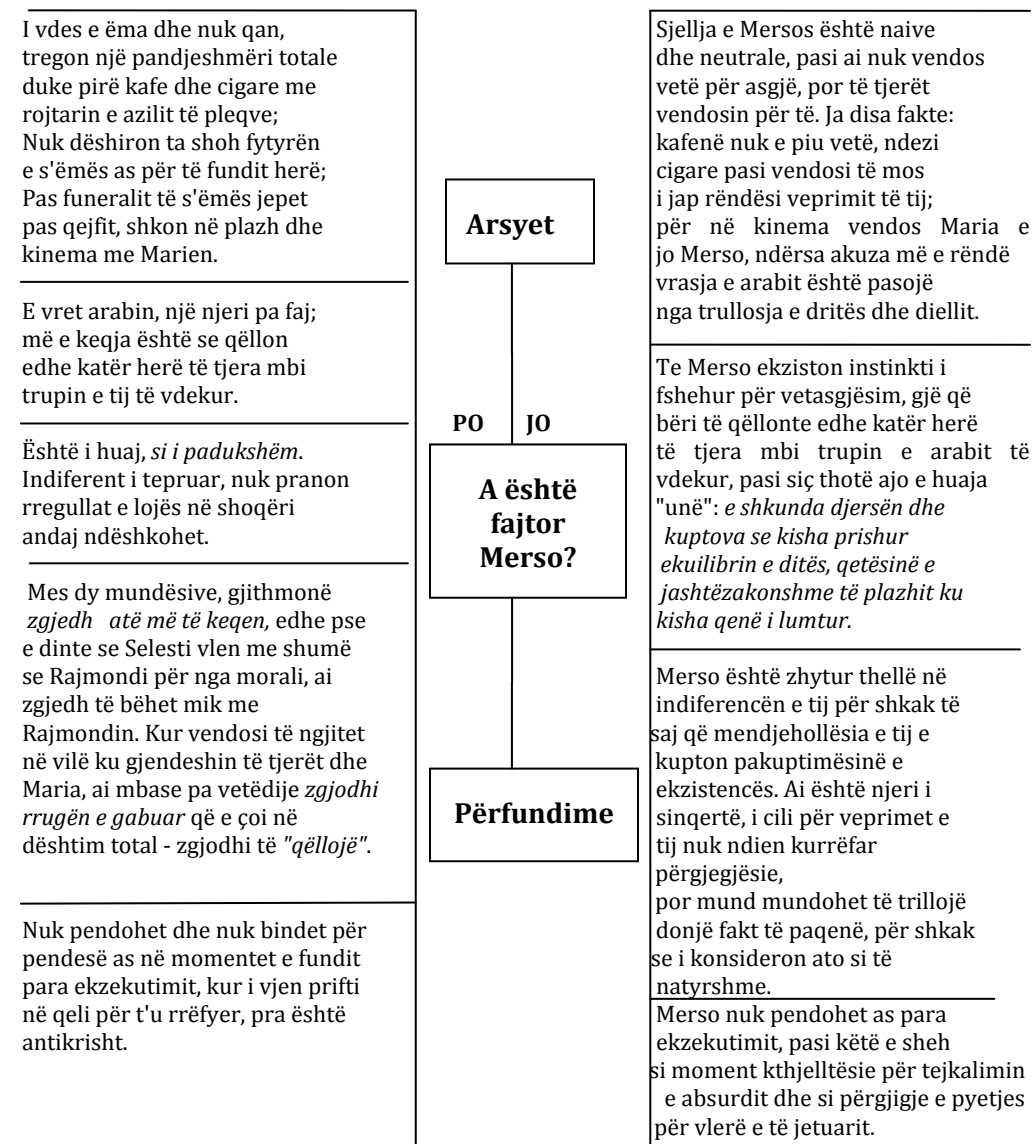
### **Si e shpjegoni këtë gjendje kundërshtimi të Mersos, në momentet e fundit të jetës kur njeriu ka nevojë për ndihmë më shumë se kurrë?**

Si moment kthjelltësie për tejkalimin e absurdit dhe si përgjigje e pyetjes për vlerën e të jetuarit. Nxënësit plotësojnë organizuesin grafik në tabelë, sipas përgjigjeve që dha secili grup rreth fajësisë dhe pafajësisë së personazhit Merso.

<sup>138</sup> Nikolla Milošević, *Antropološki eseji*, Beograd, 1990, f. 30.

<sup>139</sup> Виолета Димова, *Умейничкиот лик - предмет на насипавнаџа инџерџреџаџиџа*, disertacion doktorati – i pabotuar, Fakulteti i Filologjisë "Bllazhe Koneski" - Shkup, 2001, f. 127.

## Rrjeti i diskutimit - Romani "I huaji"



Nxënës, në fund do ta lexojmë një parathënie të Nikolla Kovaç-it për romanin "I huaji", i cili shprehet në këtë mënyrë: "Integriteti moral i bindjeve të Mersos deri në fund mbetet i paprekur: nuk bën lëshime as nga konventa shoqërore, e as nga konventa religjioze. Në atë botë absurde në të cilën nuk e pranon as psikologjinë e as konformizmin shoqëror, as edhe idenë për ndryshim

dhe shpëtim, Merso përfaqësohet si Sizifi, i cili vdes duke mos e lëshuar shkëmbin e vet. Ai do të vdesë pa shpresë, por edhe pa dëshpërim.

Në këtë roman Kamyja nuk kërkon të na mallëngjeje, por të ngacmojë ndjeshmërinë dhe të zgjojë tek ne ndjenjën e gjykimit. Ai nuk paraqet një hero të pafajshëm, të cilit gjyqtarët i bien në qafë kot se koti. Përkundrazi, ai përpiqet të na ngrejë peshë për t'i dalë në mbrojtje një personi fajtor që dënohet më rëndë sesa faji i vet. Për Kamynë, as jeta, as arti nuk janë botë bardhë e zi, por universe ku e bardha dhe e zeza shkrihen me njëra-tjetrën. Sipas tij, te Merso lipset të shohim *“historinë e një njeriu i cili pa qenë hero, pranon të vdesë për të vërtetën”*. Merso nuk sajoi “rrethana lehtësuese” për veten e as trillon fakte të paqena për t’u mbrojtur. Ai thotë shkurt e saktë vetëm atë që ndjen. Pavarësisht se do të lërë kokën, ai nuk gënjen, por i qëndron besnik të vërtetës së vet.

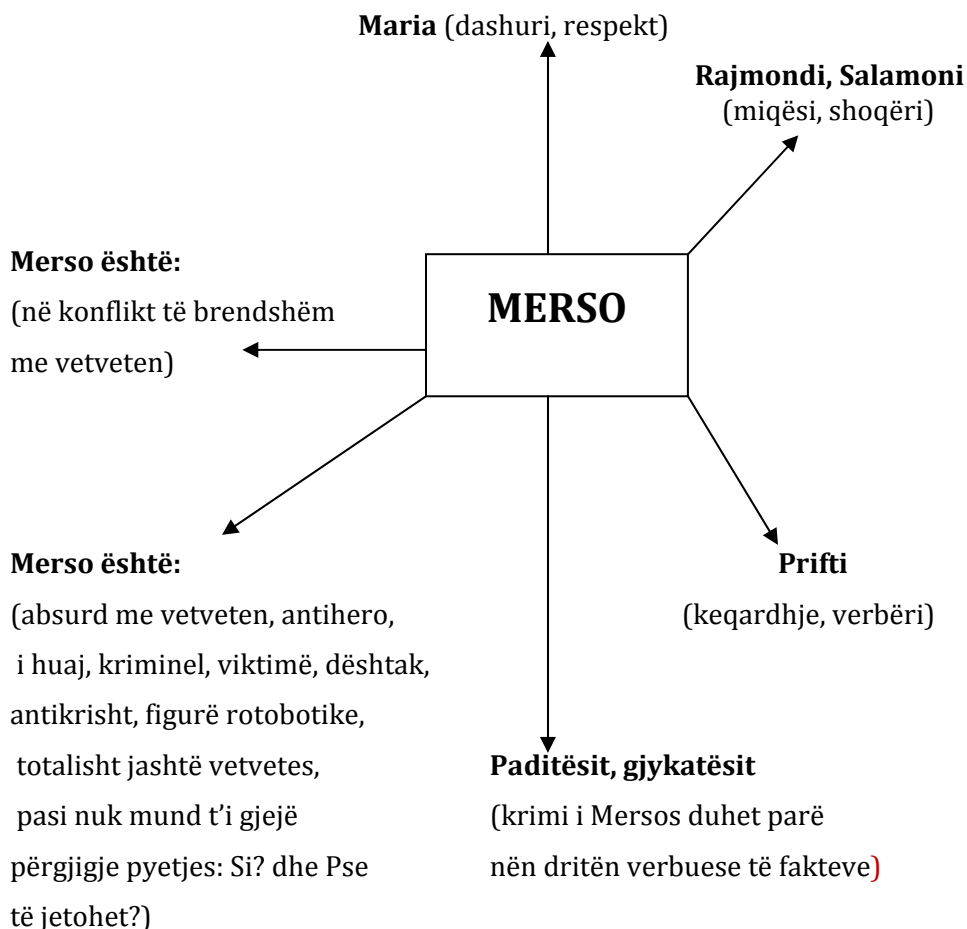
Historia e Mersos tregon se gjithkush përgjigjet për veprimet e veta dhe për pasojat që këto sjellin. Merso e lëshon veten të vozisë i lirë në rrjedhë të jetës, pa pyetur për më tej, dhe jeta njëherë e nxjerr në det të hapur e herë e fundos në lumë. Ai nuk gjen një ide të lartë për t’u udhëhequr në jetë, nuk e angazhon lirinë e vet në kuptimin e dobishëm, nuk njuh përgjegjësinë për aktet e veta të kthyeshme, ndaj i duhet të mbajë përgjegjësi për aktet e veta të pakthyeshme, vrasjen.

Raporti emocional i lexuesit me Merson përgjithësisht nuk paraqet si raport simpati, as antipati. Ky raport mbetet disi i paqartë e i mjegullt, sepse vetë personazhi me dashjen e autorit, paraqitet *“I huaj”*. Autori, madje na lë shteg për ta marrë Merson tjetër për tjetër, me qëllim që gjatë gjyqit të kuptojmë se për pak do të kishim marrë anën e gjykatësve. Fundja, në lidhje me Merson mund të thuhet e njëjta gjë që thotë avokati për gjyqin e Mersos: *Gjithçka është e vërtetë e asgjë nuk është e vërtetë!*

Nga e gjithë kjo që trajtuam brenda dy orëve mund të themi se njeriu duhet të mbajë përgjegjësi për veprat e bëra, qofshin këto veprime momentale dhe të paparamenduara ose diçka e planifikuar, si dhe për pasojat që mund t’i sjellin këto veprime. Sepse, jeta nuk është synim në vetvete: rëndësi ka çfarë jete bëjmë e për ç’qëllim e kalojmë atë. Gjithmonë përgjegjësia bie mbi kurrizin tonë.

Në fund të orës së analizës dhe interpretimit të romanit *“I huaji”*, duke zbatuar teknikën *Ese 10-15 min dhe shkrime të lira*, nxënësit i udhëzojmë të shkruajnë një ese argumentuese me temën: *Unë dhe elementi i absurdit*. Gjatë leximit të eseve në klasë përfshihen të gjithë nxënësit dhe bashkërisht diskutojmë dhe përzgjedhim esenë që përmban elemente më të mira argumentuese.

Si përfundim të romanit, në mënyrë skematike do të paraqesim figurën e Mersos nga këndvështrimin se si e shikojnë të tjerët atë dhe si e sheh ai veten:



### 4.3. MODEL INTERPRETIMI TË VEPRAVE TË GJINISË DRAMATIKE

Komedia si lloj letrar dramaturgjik ka për bazë qesharaken dhe komiken. Si lloj letrar me mundësi të gjëra komunikimi, komedia degëzohet për kah qëllimet që ia shtron vetes. Ajo synon të thumbojë veset dhe sjelljet e këqija njerëzore duke i vënë ato në lojë e duke i bërë qesharake. Komedia nuk e kapërcen kufirin, kështu që nënkupton vetëm një përleshje pa të keqe e që në radhë të parë ka për qëllim nxitjen e gazit dhe humorit.<sup>140</sup>

Teksti dramatik dallohet nga ai epik sipas karakteristikave, mënyrës së organizimit dhe se veprimi i dramës dhe kompozicioni i saj llogariten si

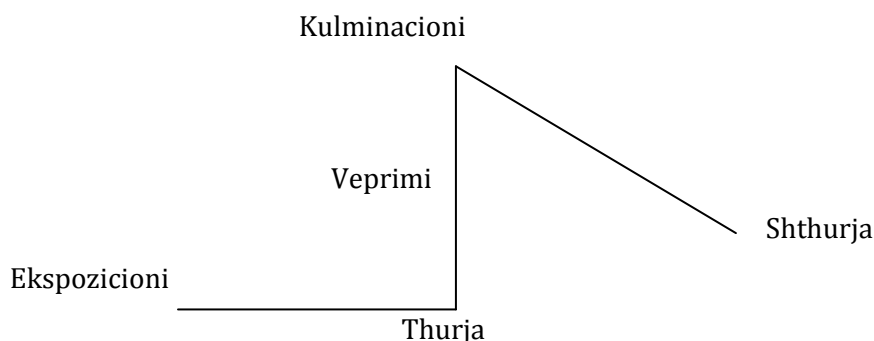
<sup>140</sup> Ali Aliu, *Teoria e letërsisë për nxënësit e shkollave të mesme*, Shkup, 2001, f. 178.

elemente bazë të tekstit. Në të ekzistojnë personazhet dramatik dhe kategoritë estetike përmes së cilave identifikohet lloji i dramës. Veprimi në dramë klasike ndërtohet mbi bazë të konfliktit (konflikti mund të ekzistojë edhe në krijimet epike, por dallimi kryesor qëndron në atë se ai është i përshkruar, d.m.th. për konfliktin rrëfen narratori/autori, derisa në zhanrin dramatik konflikti është i dramaturgizuar, ai “aktron” prej thurjes e deri te shthurja e dramës.<sup>141</sup>

Me analizën kompozicionale zbulohet ana kuptimore dhe estetike e veprës, zakonisht sistemi i organizimit të përmbajtjes, vërehen dhe njihen pjesët kryesore të veprës. Disa teoricienë letrar termin kompozicion e shpjegojnë si: elementi organizues më i gjerë i materies, i cili ndërlidh ngjarjet e radhura në varg. Fabula është sistemi i ndodhive në vepër. Pjesa hyrëse e ndodhive (fabulës), punës fillestare emërtohet si *ekspozimi në vepër*, ndërsa ndodhitë që pasojnë emërtohen si *thurje e veprimit*. Ndërkaq, ndodhitë të cilat në fund përfundojnë emërtohen si *shthurja e veprimit*. Pjesa e fabulës, e cila gjendet në mes të thurjes dhe shthurjes quhet *faza e zhvillimit*. Pika më e lartë është pika e kulminacionit në vepër.

Përveç ndodhive, në veprat dramatike rëndësi kanë edhe personazhet të cilët paraqiten në mënyra të ndryshme. Autori e ndërton në mënyra të ndryshme: portretizimin, tregimin, dialogun, monologun dhe komentet e tij rreth personazheve. Të gjitha këto elemente e përbëjnë formën e kompozicionit. Në përputhje me këtë, analiza e kompozicionit përcillet në lidhje të ngushtë me analizën e personazheve. Analiza kompozicionale është një segment i tekstit në të cilin është prezent një mënyrë e të paraqiturit, një mënyrë e konkretizimit të përmbajtjes, një ndodhi e rrumbullakuar ngjarjesh me të gjitha fazat e zhvillimit të punës (ekspozimi, thurja, peripecitë, kulminacioni dhe shthurja).

Radhitja fabulare më lehtë do të kuptohet nga nxënësit kur është e paraqitur në mënyrë grafike. Forma më e thjeshtë e paraqitjes grafike duket kështu:<sup>142</sup>



<sup>141</sup> Ali Aliu, *Teoria e letërsisë për nxënësit e shkollave të mesme*, Shkup, 2001, f. 178.

<sup>142</sup> Dragutin Rosandić, *Metodičke osnove za interpretaciju epskog djela u osnovnoj školi*, Sarajevë, 1973, f. 28-32.

Një element tjetër që e dallon tekstin dramatik nga ai epik është se teksti dramatik është i ndarë në akte, pamje ose skena. Skenat përsëri ndahen në replika nga e cila del fakti se personazhi dramatik ndërtohet në kushte të tjera dhe me mjete të tjera nga ai epike. Ai nuk është i përshkruar, reagimet e tij nuk komentohen prej rrëfyesit. Prezantimin e tij e shohim nëpërmjet të të folurit dhe mjeteve jogjuhësore si mimika, gjestikulacionet etj. Si nxitës i veprimit dramatik, ai është i lidhur ngushtë me konfliktin, ky fakt e vërteton rolin dominues të personazhit në dramë dhe gjatë përcaktimit të llojit dramatik-komedisë, tragjedisë dhe dramës.

Në mësimin e letërsisë nuk mund të anashkalohej fakti se: teksti dramatik është parësor, ka përparësi, është krijuar për t'u shfaqur në skenë dhe se i njëjti gjatë realizimit skenik përjetohet si një realitet i ri artistik, të cilin mbi bazën e tekstit letrar e krijojnë regjisorët, aktorët dhe pjesëmarrësit e tjerë në aktin teatral.<sup>143</sup>

#### **4.4. MODELI I VEPRIMIT PËR ANALIZËN E NJË VEPRE LETRARE SIPAS ANN IBERSFELD-IT**

Çdo njësi mësimore paraqet një model në vete. Çdo model duhet kuptuar si identitet i mësimdhënësit, secili mësimdhënës është "model". Modeli është prodhim i mësimdhënësit, njëkohësisht ai është edhe material për modele të reja. Kur dhe si do të zbatohet ai model, kjo varet nga përgatitja e mësimdhënësit, por gjithashtu edhe nga modelet bashkëkohore që do t'i zbatojë ai në punë. Krijimi i një modeli është fryt i përvojës paraprake teorike dhe empirike, që do të thotë se gjithmonë ekziston një bazë paraprake. Modeli mund të kuptohet si diçka që nuk ka fillim dhe fund; çdo model i ri mund të kuptohet si pasardhës i një modeli të vjetër dhe fillim i modelit vijues, por asnjëri nuk ka aftësinë që ta ndryshojë tjetrin.

Vepra letrare si krijim i shumëkuptimshëm dhe shumë dimensional është e përbërë nga tri elemente themelore strukturore: personazhi, hapësira dhe koha.<sup>144</sup> Të gjitha këta elemente janë të lidhur mes veti dhe janë në varësi me njëri-tjetrin. Gjithçka varet nga personazhi, personazhi është boshti përmes së cilit çdo njeri mund ta zbulojë natyrën e të tjerëve, të cilët janë jashtë mjedisit tonë, jashtë mundësive tona.

Teoricienët të njohur të shkencës së letërsisë dhe të historisë së letërsisë, gjatë analizës së figurës personazh nuk mund të gjejnë një zgjidhje të përbashkët rreth termave për domethënien e nocionit personazh. Personazhin artistik e

<sup>143</sup> Dragutin Rosanidić, *Metodika književnog odgoja i obrazovanja*, Zagreb, 1986, f. 45.

<sup>144</sup> Аристотел, *Језичко уметничко дело*, Beograd, 1973, f. 45.



quajnë: personazh, karakter, hero, anti hero, protagonist, antagonist, veprues, aktant etj.

Boris Tomashevski<sup>145</sup> në librin e tij "*Теорија книжевности*", shprehet se heroi në fabul nuk është i patjetërsueshëm. Nga ky mendim vërejmë, se Tomashevski në librin e tij i përdor termat si: personazh, karakter (i ndryshueshëm-i pandryshueshëm) dhe natyrisht hero, të cilin ai e përcakton si një person që lexuesi e ndjek më vëmendje të madhe.

Cvetan Todorovi<sup>146</sup> në veprën "*Енциклопедиски речник на наука за јазикот*" një pjesë të madhe të librit ia ka kushtuar rëndësisë së figurës personazh, sidomos raportit mes personazhit dhe personalitetit; personazhit dhe karakteristikave të tij; personazhit dhe psikologjisë. Gjithashtu, ai e paraqet edhe tipologjinë e personazheve bazuar në studimet e Frosterit, Propit, Suriosit dhe Greimasit. Kështu, sipas tipologjive formale personazhet ndahen në: statik (personazh, të cilët ngelin të pandryshueshëm në vepër); kryesore (protagonist dhe personazh dytësor); sipërfaqësor (përkufizohen me një fjali, me një shkallë të lartë të pritjes dhe nuk befasojnë) dhe të ndërlikuar (personazh të cilët përkufizohen me ndërlikime, durojnë transformime dhe kanë shkallë të lartë të pasigurisë, personazh të cilët janë të aftë të befasojnë në mënyrë bindëse).

Në tipologjinë substanciale, Cvetan Todorovi, përveç tipologjisë në *comedia dell'arte*, në të cilën rolet dhe karakteret e personazheve janë të dhëna njëherë e përgjithmonë (si dhe emrat e tyre) dhe vetëm ndryshohen veprimet sipas rrethanave, flet për të ashtuquajturën tipologji spontane të realizuar nga rolet dhe funksionet e personazheve, ndërsa për herë të parë teorikisht atë e ka sjellë V. Prop.

Vladimir Propi, gjatë analizës së përrallave të magjepsura ruse përcakton "shtatë sfera veprimi", të cilat korrespondojnë me role të caktuara: "*agresor, donator, ndihmës i mbretëreshës dhe babait të saj, dërgues, hero dhe hero i rrejtshëm*". Ai kujton, se personazhet dhe vetitë e tyre janë të ndryshueshme dhe të pafundme, por funksionet e këtyre personazheve janë të kufizuara ose relativisht të pakta, përkatësisht të përhershme dhe të pandryshueshme.

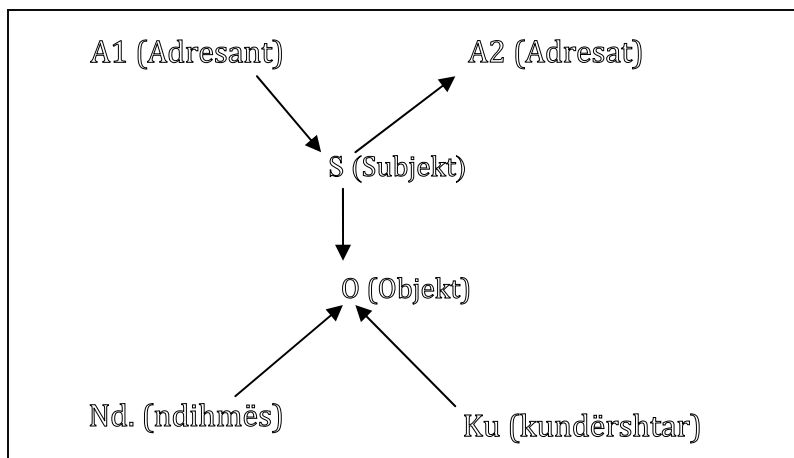
Jordan Stojanoski<sup>147</sup> në hulumtimin e tij "*Поетика на македонската битово-социјална драма*" me anë të teksteve të ndryshme përpiket ta trajtojë personazhin si një strukturë më të përgjithshme abstrakte dhe në sferën e saj të mbledhë konstante të caktuara mbi bazë të së cilave mund të vërtetohen ligjet e artikullimit të çdo teksti dhe për ta realizuar këtë, ai e përdor metodën

<sup>145</sup> Борис Томашевски, *Теорија книжевности*, СКЗ, Београд, 1972, f. 87.

<sup>146</sup> О. Дикро & Ц. Тодоров, *Енциклопедиски речник на науките за јазикот* (кн. 2), Shkup, 1994, f. 35.

<sup>147</sup> Стојановски Јордан, *Поетика на македонската битово-социјална драма*, Manastir, 2002, f. 81.

strukturale, e cila mundëson lexim vertikal të tekstit. Si pikënisje e merr qasjen skematike të An Ibersfeldit<sup>148</sup>, i cili e propozon modelin në vazhdim.<sup>149</sup>



Siç shihet, modelin e përbëjnë gjashtë veprues: **(A1) adresant (dërguesi); (A2) adresat (marrësi); (S) subjekti; (O) objekti; (Nd.) ndihmësi; (Ku.) kundërshtari**. Kategoria e veprimit është përkufizuar nëpërmjet raportit **subjekt-objekt (S>O)**. Subjekti është veprues joautonom. Ai është i nxitur (të veprorë kah objekti) nëpërmjet veprimit të dërguesit, i cili paraqet një burim motivimi të jashtëm ose të brendshëm. Dërguesi, subjekti dhe adresati e përbëjnë të ashtuquajturin *trekëndësh psikologjik*.

Nga struktura e modelit të veprimit të Ann Ibersfeldit, mund t'i veçojmë edhe dy trekëndësha të rëndësishëm: *trekëndëshin ideologjik* dhe *trekëndëshin aktiv (ose dramatik)*. *Trekëndëshi ideologjik* e përcakton fituesin e veprimit ose i jep përgjigje pyetjes së lexuesit: *cili është qëllimi që synon heroi?* *Trekëndëshi dramatik*, i formuar nga vepruesit: subjekti, objekti dhe kundërshtari e përcaktojnë konfliktin.

Duke e zbatuar modelin e analizës së veprimit zbulohet më qartë karakteri i thurjes së konfliktit dhe nëpërmjet përcaktimit të të gjitha modeleve të mundshme të veprimit (sipas parimit secili personazh-subjekt) ata krahasohen mes veti dhe klasifikohen dhe në fund arrihet modeli kryesor, bërthama e të cilit përbëhet nga tri vepruesit kryesore: subjekti, objekti dhe kundërshtari. Me këtë trekëndësh aktiv të formuar përcaktohet konflikti dramatik.

Nisur nga hulumtimet e bëra, ne do të provojmë ta zbatojmë këtë model veprimi në orën e analizës së lekturës shkollore me qëllim që të aktivizohen nxënësit: ta zbulojnë karakterin e thurjes së veprimit dhe të konfliktit dramatik. Nxënësit e veçojnë në planin e parë personazhin që e kryen një veprim të caktuar, përkatësisht i përcaktojnë funksionet e tij: të heroit, i cili duhet të bëjë

<sup>148</sup> Ан Иберсфелд, *Читање позоришта*, Београд, 1982, f. 67.

<sup>149</sup> Ann Ibersfeld është studiues i teatrit dhe teoricent i njohur i dramës në Francë.

ndonjë trimëri (vepër të madhe), të kundërshtarit (i cili e kundërshton heroin) dhe të ndihmësit, i cili e ndihmon heroin gjatë realizimit të veprimit.

Fillimisht, përcaktohen detyrat të cilat duhet t'i zbatojë nxënësi. Sipas modelit të veprimit që e propozoi An Ibersfeldi, duhet t'i kemi parasysh detyrat vijuese:

- Cili/a është motivi (dëshira) që e nxit personazhin kryesor të bëjë ose të dëshirojë diçka?
- Kush ose çfarë paraqitet si ndihmës i personazhit kryesor?
- Kush ose çfarë paraqitet si kundërshtar?
- Kush është fitues i veprimit?

Modelin e veprimit në mënyrë praktike do ta vëmë në shërbim brenda orës së analizës dhe interpretimi të komedisë "14 vjeç dhëndër" në vazhdim të librit. Aty do t'i paraqesim të gjitha elementet e modelit të veprimit se si janë formuar, filluar nga subjekti, objekti, ndihmësi, kundërshtari, heroi, adresnti, adresati; rolin që luan secili prej tyre brenda veprimit në vepër; formimin e trekëndëshave psikologjik, ideologjik, aktiv (dramatik) etj.

Zbatimi i modelit të veprimit të Ann Ibersfeldit gjatë analizës dhe interpretimit të lektyrës shkollore i ndihmon nxënësit të mësojnë si të kërkojnë, hulumtojnë, analizojnë, debatojnë, projektojnë dhe të parashikojnë rezultatet e mundshme dhe të sakta.

#### **4.4.1. Analiza e komedisë "14 vjeç dhëndër" – Andon Zako Çajupi**

Në historinë e letërsisë dhe të kulturës së popujve ka shkrimtarë roli i të cilëve kufizohet brenda një epoke të vetme historike, ata shprehin ose plotësojnë me veprën e tyre fizionominë morale dhe artistike të kësaj epoke. Po ka shkrimtarë të tjerë të cilëve u takon të jetojnë në kapërcyell të dy epokave historike, me një këmbë në të kaluarën dhe me një në të ardhmen, krijimtarinë e tyre e kërcënon rreziku të mbetet, në njërin anë si një jehonë e vonuar dhe e zbehtë e një sistemi artistik që e ka jetuar apogjeun e vet. Këtë rrezik e kapërcejnë ato talente që me veprat e tyre bëjnë sintezën më të lartë të prirjeve krijuese të epokës që po kalon dhe shprehin prirjet e reja të epokës historike dhe artistike që po agon. Një nga këto talente është edhe Andon Zako Çajupi.

Në vëllimin "Baba Tomorri" të A. Z. Çajupit, lexuesi shqipar u njoh edhe me një komedi të vogël të emëruar si "14 vjeç dhëndër", e cila shënon hapin e parë dhe jo pa sukses të autorit në lëvrimin e një gjinie pothuajse të re në letërsinë e asaj periudhe. Në këtë komedi Çajupi krijon situata të gjalla komike, prej të cilave buron një qëndrim i mprehtë satirik apo edhe humoristik ndaj fenomeneve të ndryshme të jetës politike e sociale. Tema që qëndron në themel të komedisë ishte mjaft e njohur edhe në folklorin e jugut. Njohja e folklorit prej poetit si edhe vetë realiteti shoqëror i sugjeruan atij subjektet, të cilat e

ndihmuan për të trajtuar një problem të rëndësishëm, që merrte vlera më të gjera përgjithësuese. Është tema vetë që përcaktoi llojin e komedisë, e cila mbeti në komediografin tonë si një komedi zakonesh.<sup>150</sup>

Çajupi në këtë komedi pati si pikësynim të godiste, duke qeshur, fenomenin e shëmtuar, prapanik të martesave të pabarabarta dhe ia arriti qëllimit më së miri. Krahas këtij problemi qendror, ai përpiqet të cekë, qoftë kalimthi edhe disa çështje të tjera si p.sh. pabarazinë e gruas me burrin, lodhjet dhe mbingarkesën e madhe të gruas në familje, çështjen e kurbetit, të trajtuara edhe në veprat e tjera të tij, çështjen e degjenerimit moral të shtresave të pasura, mentalitetin patriarkal që shfaqej në jetën dhe në marrëdhëniet e grave. Por, këto probleme vetëm sa përmenden ato nuk shtjellohen me problemin qendror të komedisë, e cila mbahet me linjën kryesore të saj.

### **APARATURA METODIKE E INTERPRETIMIT TË KOMEDISË “14 VJEÇ DHËNDËR”**

Komedia “14 vjeç dhëndër” sipas plan-programit mësimor për shkollat e mesme të ciklit të lartë është planifikuar në listën e lektyrave shkollore për t’u punuar vitin e dytë dhe atë me dy orë për analizë dhe interpretim. Analizën e komedisë do ta bëjmë sipas sistemit metodik të interpretimit analitik dhe në bazë të problemeve bazë që paraqiten në veprën. Orën e parë objektivi jonë është të hymë në brendinë psikologjike të komedisë, duke e vështuar si tekst dramatik. Këtë do ta realizojmë me anë të pyetjeve të parashtruara nga ana e mësimeve dhe përgjigjeve që pasojnë nga nxënësit, natyrisht, duke përdorur metodën e dialogut dhe monologut. Me metodat e njëjtë vazhdojmë të punojmë edhe orën e dytë.

Gjatë analizës dhe interpretimit të komedisë, do të nxjerrim përfundime thuajse nga secila skenë e zhvilluar dhe duke zbatuar modelin e veprimit të propozuar nga Ann Ibersfeldi, në mënyrë skematike do ta paraqesim rolin që luan secili personazhet në krijimin e një situatë të caktuar, dhe çfarë arrin secili me veprimet e tij, si për shembull, rolin veprues që ka: (A1) adresanti (dërguesi); (A2) adresati (marrësi); (S) subjekti; (O) objekti; (Nd.) ndihmësi; (Ku.) kundërshtari. Të gjitha këta elemente të shprehura përmes personazheve në komedi, ndihmojnë për t’i ndërtuar trekëndëshat: psikologjik, ideologjik dhe aktiv (dramatik), të cilat i japin kuptim dhe e bëjnë më të qartë për nxënësin veprën që e kemi si model për interpretim.

Gjatë analizës dhe interpretimit të komedisë “14 vjeç dhëndër” synohet të realizohen disa objektiva dhe qëllime të orës mësimore dhe atë: qëllimi arsimor, edukativ, funksional dhe praktik.

---

<sup>150</sup> Floresha Dado, *Andon Zako Çajupi - jeta dhe vepra*, Prishtinë, 1986, f. 164

**Objektivat:**

Të krijojnë një panoramë të përgjithshme të jetës kur dhe ku ka jetuar shkrimtari;

Të kuptojnë dhe shpjegojnë konceptin mbi komedinë;

Të interpretojnë në role një pjesë teatrale;

Të lexojnë me kuptim duke respektuar intonacionin e zërit dhe pauzat në tekstet e tipi dialogjik;

Të nxjerrin në pah tiparet pozitive dhe negative të personazheve;

Të përshkruajnë realitetin patriarkal të kohës në disa fshatra shqiptarë kur është shkruar komedia;

Të lexojnë me vetëdije duke kuptuar qëllimin e çdo akti dhe skene në komedi;

Të kuptojnë pozitën shfrytëzuese të femrës në familje;

Të dallojnë dhe komentojnë figurat letrare që ka përdorur Çajupi në komedi;

Të zbërthejnë skena duke nxjerrë në pah vlerat artistike të veprës;

Të nxjerrin përfundime dhe të japin opinionet e tyre rreth tyre;

Të dallojnë mesazhet që përcjellin komedia dhe të reflektojnë mbi ata.

**Qëllimi arsimor:** gjatë analizës dhe interpretimit të komedisë "*14 vjeç dhëndër*", synohet që nxënësit të aftësohen për të dalluar një lloj tjetër të gjinisë dramatike, siç është komedia; të arrijnë t'i kuptojnë elementet përbërëse dhe funksionin e saj. Nxënësit të njihen me rëndësinë që ka pasur kjo vepër në kohën kur është paraqitur dhe sot; të njihen me traditat dhe zakonet e prapambetura në disa fshatra shqiptare, sidomos në rrethin e Zagorisë ku është rritur edhe vet autori; të arrijnë ta kuptojnë pozitën shfrytëzuese të femrës nga ana e mashkullit, njëkohësisht edhe qëndrimin e Çajupit ndaj këtij mentaliteti të vjetruar patriarkal. Nxënësit të aftësohen për ta dalluar gjuhën dhe leksikun e pasur që përdor Çajup. Kjo dëshmon se ai është njohës i mirë i frazeologjizmave dhe besimeve të ndryshme popullore që përdorin gratë e fshatit.

**Qëllimi edukativ:** nxënësit ta kuptojnë personazhin kryesor si të vendosur dhe kokëfortë për ta çuar në vend dëshirën dhe qëllimin e saj përkundër gjithë vështirësive që paraqiten, mirëpo ta kritikojnë vendimin e saj pasi nuk mban llogari për pozitën e nuses, por vetëm shikon interesin personal, ta lehtësojë veten nga barra dhe lodhja e punëve të fushës dhe shtëpisë, me një fjalë dëshiron që me çdo kusht ta vazhdojë traditën e martesave në moshë të pabarabartë.

**Qëllimi funksional:** nxënësit të zhvillojnë imagjinatën krijuese lidhur me kompozicionin që ka vepra, me thurjen dhe shturjen e ngjarjes; të zhvillohen

aftësive psikomotore të nxënësve për vrojtim dhe perceptim të qëllimshëm analitike-sintetik, sidomos në skenat kur del në shesh qëllimi i Tanës, mënyra se si e ka planifikuar të gjithë situatën e deri në realizimin e qëllimit përfundimtarë të saj; nxënësit të aftësohen për vëmendje të veçantë në disa veprime (lexim, të kuptuarit e fjalëve, njohja e kontekstit letrar-të mesazhit të pjesës), etj.

**Qëllimi praktik:** nëpërmjet metodave, teknikave dhe strategjive të ndryshme që do t'i zbatojmë gjatë realizimit të komedisë, secili nxënës në mënyrë të pavarur do të përpiqet të krijoj një mendim dhe bindje për personazhin kryesor, për qëndrimin që do ta mbajnë ndaj tij sipas veprimeve tragjikomike që realizon personazhi kryesor në vepër.

**Metodat mësimore që do t'i shfrytëzojmë për analizë dhe interpretim:**

Metoda e leximit;

Metoda e dialogut;

Metoda e monologut;

Metoda e shpjegimit

Metoda e analizës;

Metoda e punëve me shkrim;

Metoda e sintezës;

Metoda e punës problemore;

Metoda e punës me tabelë.

**Format e punës:**

Forma e punës frontale;

Forma e punës individuale.

**Teknikat dhe strategjitë mësimore:**

Modeli i veprimit i propozuar nga Ann Ibersfeld;

Ese 10-15 min dhe shkrime të lira.

**Mjetet mësimore:**

Komedia “14 vjeç dhëndër” nga A. Z. Çajupi;

A. Z. Çajupi (*jeta - Vepra 6*) parathënie nga Mahmud Hysa;

Floresha Dado, *Andon Zako Çajupi - jeta dhe vepra*, Prishtinë;

Libri *Gjuhë shqipe dhe letërsi për vitin e dytë të gjimnazit të reformuar*, Remzi Nesimi & Mahmud Hysa;

Tabela.

## REALIZIMI I ORËS SË PARË MËSIMORE

Pak më lartë cekëm se analizën e kësaj komedie do ta bëjmë me ndihmën e metodës së dialogut, me anë të pyetjeve të parashtruara nga ana e mësimit dhe përgjigjeve që pasojnë nga nxënësit. Herë pas here të dhënat elementare dhe disa përgjigje kyçe që na duhen për ta ndërtuar strukturën e komedisë do t'i pasqyrojmë në tabelë.

### **Cilës gjini dhe lloji letrar i takon vepra "14 vjeç dhëndër"?**

Vepra "14 vjeç dhëndër" i takon gjinisë dramatike, llojit të komedisë.

*Shënojmë në tabelë përgjigjen e marrë nga nxënësit.*

### **Çka kuptoni me komedi, shpjegojeni përmes veprës në fjalë?**

Komedia është një krijim dramatik që nis me një konflikt dhe përfundon me një fund të lumtur. Mirëpo, vepra "14 vjeç dhëndër" edhe pse nis si komedi ajo nuk përfundon si e tillë, më shumë ka elemente të tragji-komedisë, sepse pasi arrihet kulminacioni me martesën e Gjinit dhe Marigosë, nuk kemi shthurje të veprimit. Vepra nuk ndërtohet mbi një konflikt të mprehtë. Sapo nis të duket një shkëndijë konflikti, në Pamjen I, te grindja e lehtë mes Tanës me z. Vangjel, ashtu si fillojnë gjithë komeditë, konflikti shuhet menjëherë në përputhje me vetë logjikën e karaktereve. Ndonëse në dukje burrë e grua fillojnë të grinden, në të vërtetë që të dy janë bartësit më tipik të mentalitetit patriarkal lidhur me pozitën e gruas. Kështu, midis tyre nuk mund të ngrihet një konflikt i thellë. Konflikti i vërtetë është ai që buron nga nënteksti: midis pikëpamjeve, situatave qesharake ku veprojnë heronjtë dhe pikëpamjeve përparimtare të autorit.<sup>151</sup>

### **Në çfarë forme është shkruar komedia?**

Komedia është shkruar në vargje.

### **Sa pamje (skena) ka komedia "14 vjeç dhëndër", radhiteni sipas titujve?**

Komedia përbëhet nga katër pamje (skena).

Pamja I - "Burrë e grua"

Pamja II - "Në mulli"

Pamja III - "Urime"

Pamja IV - "Dita e dasmës"

*Shënojmë në tabelë pamjet dhe titujt e secilës prej tyre.*

### **Cilët personazh e zhvillojnë veprimin në pamjen e parë dhe çfarë del në shesh nga biseda e tyre?**

<sup>151</sup> Floresha Dado, *Andon Zako Çajupi - jeta dhe vepra*, Prishtinë, 1986, f. 169.

Tana dhe Vangjeli janë dy personazhe që hapin pamjen e parë të komedisë. Që në skenën e parë të kësaj pamje njihemi me figurën e Tanës dhe Vangjelit, figura e të cilëve do të plotësohet edhe në pamjet e tjera të komedisë me anë të veprimeve dhe situatave të ndryshme që do të zhvillohen. Përmes situatave komike që ka krijuar autori zbulohen tiparet e karaktereve dhe del qartë problemi kryesor që ka dashur të shtjellojë Çajupi në vepër. Tanën, si personazh kryesor dhe bartëse e të gjitha ngjarjeve tragji-komike në vepër, autori e ka portretizuar si një grua fshatare, të prapambetur e të zhytur në pellgun e padijes, por njëkohësisht edhe si skllave të mentalitetit mikroborgjez të kohës, përmes së cilës shtjellohen veprimet dhe strumbullari i gjithë komedisë.

Tana e lodhur nga barra e punëve të rënda të fushës dhe shtëpisë, por pa pasur edhe ndihmën e burrit, ajo mendon të gjejë një zgjidhje nga kjo ngarkesë e tepërt që ia rëndonte shpirtin me vite të tëra. Zgjidhjen më të mirë për t'u çliruar nga pozita e saj skllavopronare ajo e gjen në futjen e një gruaje tjetër në shtëpi me të cilën do t'i ndanin punët dhe preokupimet lodhëse. Këtë ide Tana e kishte menduar dhe bluar mirë në kokë. Gjithashtu kishte marr masa për çdo kundërshtim që do t'ia paraqiste Vangjeli. Me një fjalë ajo ishte e përgatitur me çdo kusht që ta martojë djalin e saj të mitur, sepse kjo martesë ishte në dobi të saj, pasi në këtë mënyrë do të lirohej sadopak nga punët e lodhshme të fushës dhe shtëpisë.

Pikërisht në fillim të pamjes së parë Tana shtron këtë çështje, por me mjeshtëri, dinakëri dhe këmbëngulje të matur që të arrijë ta bind të shoqin dhe ta marrë aprovimin për martesë edhe pse e dinte se Vangjeli nuk do ta pranojë lehtë propozimin e saj, qoftë për nusen, qoftë për moshën e djalit.

### **Tana në fillim i ankohet Vangjelit. Si dhe për çfarë i ankohet, ilustronjen?**

Fillimisht, Tana i ankohet Vangjelit se është e sëmurë, përmes këtyre vargjeve:

*Tana:* Ndëgjo, burrë....

*Vangjeli:* Ç'ke moj grua?

*Tana:(rënkton)* Jam sëmurë.

*Vangjeli:* Që kur! Ç'thua!

*Tana:* Ç'them? Ja them që jam sëmurë:

Koka më digjet si furrë,

S'e keshë pësuar kurrë....

*Vangjeli:* Po tani vallë ç'pësove?

Më duketë se u ftove,

Gjithë natën u zbulove,



S'di se sa herë më zgjove,  
 Dhe s'më le fare të flërë...  
*Tana:* Gjithë ditën ç'keshe bërë?  
 Ti për bar e për dru s'vete  
 Dhe qaej se nuk flete?  
 Tërë ditën ngas qetë  
 Dhe drek' e darkë bëj vetë;  
 Gjithë puna përmbi mua!<sup>152</sup>

Nga dialogu i zhvilluar del në pah pozita e rëndë e gruas në shoqëri dhe shfrytëzimi i saj nga ana e burrit.

### **Si është portretizuar Vangjeli në raport me Tanën? Cili ishte roli i Vangjelit në shtëpi?**

Dialogu në vazhdim nxjerr në shesh karakterin e Vangjelit:

*Vangjeli:* Përse të kam marrë grua?  
 Gratë për punë po janë.  
*Tana:(qesëndis)* Edhe burratë të hanë,  
 Dhe të rrinë nat' e dit!...  
*Vangjeli:* Mos më bën të të godit,  
 (me inat) Se zakonë s'e harrova,  
 Sonte shumë të durova.  
 Nga hunda s'më heq dot kurrë,  
 Se nuke jam si çdo burrë!<sup>153</sup>

Vangjeli paraqitet si tipik i burrave parazit dhe dembel, të cilët jetojnë nga djersa dhe munda i grave dhe nuk e çajnë kokën aspak për ekonominë e familjes. Ai kalon kohën vetëm duke pushuar, duke ndenjtur nën hije dhe duke biseduar. Me një fjalë, ai nuk bën asnjëfarë pune, nuk i ndihmon absolutisht Tanës për asgjë. Vangjeli është i bindur se gruas i takon t'i kryejë punët e fushës dhe shtëpisë. Pozita e tij është aq inferiore, saqë të krijon bindjen dhe mendon se ky personazh jeton vetëm për të bërë qejf dhe për ta shijuar çdo moment të jetës duke mos çarë kokën aspak për familjen dhe për problemet rreth saj. Ai është në

<sup>152</sup> Andon Zako Çajupi, *Baba Tomorri*, Tiranë, 1997, f. 115.

<sup>153</sup> Po aty, f. 115.

gjendje ta përdor edhe forcën fizike ndaj të shoqes dhe mendon se është burrë i vërtetë dhe gruaja nuk mund ta heq dot nga hunda.

### **Cila temë vjen në shprehje nga i gjithë dialogu që zhvilluam deri tani?**

Pabarazia e gruas me burrin; lodhja dhe mbingarkesa e madhe e saj; mentaliteti i ulët patriarkal që shfaqet në jetë e në marrëdhëniet e grave.

### **Pse Tana bëhet si e sëmurë dhe si mundohet Vangjeli ta qetësojë atë?**

Tana nuk vuante nga asnjë lloj sëmundje, mirëpo për ta nxjerrë kokën e qëllimit të saj vazhdimisht i ankohet Vangjelit se është shumë e sëmurë, ndërsa Vangjeli arsyetohet duke i thënë se të nesërmen do ta çojë djalin ta sjell Adhamunë, mjekun e fshatit, por Tana kundërshton duke thënë se nuk e dua atë. Atëherë, Vangjeli i përgjigjet:

*Vangjeli:* Ç'jatro të të bie unë?  
Mitrua s'është këtunë.  
Dhe Naumi kokëshiniku,  
Këtejë natënë iku.  
Në vende të tjera vanë,  
Këtu vetëm na lanë;<sup>154</sup>

### **Çfarë teme del në pah nga vargjet e dhëna?**

Nga dialogu i mësipërm del në pah tema e kurbetit si dukuri tejet e përhapur në fshatin e Çajupit. Këtë e dëshmon edhe Vangjeli duke thënë se dy mjekët më të mirë që kishim, Mitrua dhe Naumi, morën Misirin (Egjiptin) dhe nuk u kthyen më.

### **Si i quan Tana këto mjekë dhe për çfarë i kritikon ata?**

Përveç problemit të kurbetit, Tana këtu me anë të satirës zbulon edhe anët negative të tyre duke i kritikuar. Ajo shprehet:

*Tana:* Ikn' e muarrë Misirë,  
U hante koka për brirë ...<sup>155</sup>

Tana i paraqet këta si tradhtar të kombit, si njerëz që çnderuan mëmëdhenë, andaj thotë: *ikën që me natë dhe nuk u kthyen më prapë.*

### **Ku gjen mbështetje indiferenca e Vangjelit gjatë ankesave të Tanës dhe pse nuk i ndihmon Vangjeli asaj?**

<sup>154</sup> Andon Zako Çajupi, *Baba Tomorri*, Tiranë, 1997, f. 116-117.

<sup>155</sup> Po aty, f. 116-117.

Ankesat e Tanës nuk kanë fund. Ajo i thotë Vangjelit se derisa ishte vjehrra gjallë, ajo më ndihmonte. Të paktën drekën e gjeja gati kur vija nga fusha. Tani nuk mundem më të punojë edhe jashtë edhe brenda. Ajo si me të lutur i thotë të shoqit, se duhet t'i vijë keq për të që është e vetme dhe pa ndihmën e askujt, Vangjeli i përgjigjet:

*Vangjeli:* Puno sa të duash vetë.

Arat' epi me të tretë<sup>156</sup>

Kjo është një dëshmi tjetër se Vangjeli është indiferent i tepruar dhe i pa interesuar në punët dhe ekonominë e shtëpisë. Atij nuk i dhimbset gruaja dhe, mbi të gjitha, nuk i intereson asgjë që ka të bëjë me punët e shtëpisë. Indiferenca e tij mbështetet në atë, se ai parapëlqen ta ruajë statusin e burrit parazit dhe ta vazhdojë traditën paraprake edhe pse jeta në familje është vështirësuar.

### **Kur nis nyja e veprimeve në vepër?**

Në ankimet e Tanës, në përpjekjet e saj këmbëngulëse për të marrë aprovimin e të shoqit që të martojnë djalin e mitur, nis nyja e veprimeve dhe situatave komike. Në fund Tana e nxjerr qëllimin e saj dhe i shprehet Vangjelit në këtë mënyrë:

*Tana:* Po djali na u bë burrë .....

Ndaj të lutem ta martojmë,

Erdhi dita të gëzojmë.

Ne pa nuse pse të rrimë?

Kur të kem nusenë ndimë,

Punëtë bënenë vetë....<sup>157</sup>

### **Si reagon Vangjeli kur dëgjon propozimin e Tanës?**

Vangjeli, duke mos pritur një gjë të tillë, habitet nga fjalët e Tanës dhe e kundërshton duke i thënë, se djali është ende fëmijë, katërmbëdhjetë vjeç dhe ti dëshiron ta martojmë, Tana fillon të aktrojë duke qarë. Këtë lojë e përdor tri herë gjatë gjithë komedisë, dy herë nga hidhërimi për ta bindur Vangjelin dhe një herë nga gëzimi pasi merr pëlqimin e Vangjelit për martesë. Vangjeli i kundërvihet disa herë Tanës duke i thënë se djali është i mitur nuk e ka moshën për martesë. Me një fjalë, ai nuk pajtohet me mendimin e saj. Gjithë konfliktin e Tanës dhe Vangjelit deri në këto momente do ta paraqesim bashkërisht me nxënësit edhe në mënyrë skematike.

Sipas shpjegimeve të dhëna, funksionet që i kanë personazhet në këtë komedi mund të tregohen nëpërmjet trekëndëshit aktiv (dramatik) që e jep An

<sup>156</sup> Andon Zako Çajupi, *Baba Tomorri*, Tiranë, 1997, f. 117.

<sup>157</sup> Po aty, f. 117.

Ibersfeldi,<sup>158</sup> i cili përbëhet nga S (subjekti), O (objekti), dhe K. (kundërshtari). Nxënësve u shpjegojmë elementet e modelit veprues se si është i ndërtuar dhe çfarë domethënie ka secili element. Bashkërisht me nxënësit zbulojmë elemente e modelit veprues në këtë mënyrë:

**Kjo analizë e shkurtër ndihmon të përcaktohet ushtruesi i veprimit, përkatësisht personazhi subjekt (S)?**

Nxënësit përgjigjen se subjekti është Tana. Shënojmë në tabelë subjektin.

**Subjekti (S) = Tana**

Që të zbulohet objekti, nxënësve ua parashtrijmë pyetjen.

**Çka dëshiron të bëjë subjekti (Tana)?**

Tana dëshiron ta martojë djalin e saj të mitur, katërmbëdhjetë vjeçar. Nxënësve u shpjegojmë se martesë që dëshiron ta realizojë Tana paraqet **objektin**. Shënojmë në tabelë objektin.

**Objekti (O) = Martesa**

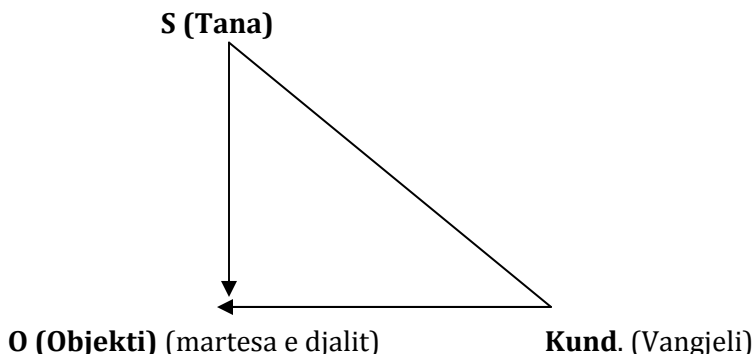
Për ta zbuluar kundërshtarin, pyesim nxënësit:

**Kush e pengon Tanën që ta martojë djalin?**

Vangjeli nuk është dakord me mendimin e Tanës për martesë, pasi mendon se djali është ende i vogël. Nxënës, mund të konstatojmë se Vangjeli paraqitet si **kundërshtar (K)**. Shënojmë në tabelë kundërshtarin.

**Kundërshtar (K) = Vangjeli**

Nxënësit e vizatojnë në tabelë se si duket *trekëndëshi aktiv (dramatik)*, sipas këtyre elementeve që i zbuluam deri tani:



<sup>158</sup> An Ibersfeld, *Aktancijalni model u pozoriš tu, Moderna teorija drame*, Beograd, 1981, f. 85.

**Si mposhtet Vangjeli nga Tana?**

Kokëfortësia e Tanës nuk mbaron. Edhe pse Vangjeli e kundërshton, ajo nuk heq dorë nga vendimi i saj, argumentet e Tanës të përgatitura më parë, dredhitë, dinakëria, shkathtësia dhe mprehtësia e saj e bëjnë Vangjelin të stepet, ta mbyllë gojë dhe mos të ketë fakte për të folur dhe për ta kundërshtuar këtë martesë. Në vazhdim po paraqesim një rast se si e mposht Tana, Vangjelin.

*Tana:* Me mua kur u martove,  
Sa vjeç jeshë, mos harrove?  
Tani, për djalënë tonë,  
Do të ndërrojmë zakonon?

.....

*Vangjeli:* Mos kërko ç'bënim njëherë,  
Po shuko ç'bëjnë të tjerë:  
Shuko bejnë, rrënjëdalë,  
Nukë ka edhe ai djalë?  
Kur i thashë ta martojë,  
Le të bëjë si të dojë;  
S'më ha malli për tim birë,  
U për vete të rroj mirë,"  
Më tha dhe më ktheu kratë.

.....

*Tana:* Nukë marr nuse për sisë,  
Po për punët e shtëpisë.

.....

*Vangjeli:* Mirë t'i, po ç'thotë djali,  
Gjini me të do të rrojë?

*Tana:* Pse kuvëndon kshtu mor burrë?  
Pyeten fëmia kurrë?

*Vangjeli:* Moj grua, bën si të duash,  
Dhe më qafë t'i kesh vetë...<sup>159</sup>

---

<sup>159</sup> Andon Zako Çajupi, *Baba Tomorri*, Tiranë, 1997, f. 118-122.

Të gjitha argumentet e Vangjelit në një farë mënyre ishin të arsyeshme: se djali është ende i vogël për martesë; se nusja që kishte zgjedhur Tana ishte shumë e madhe në moshë për Gjnin; se djali i beut edhe pse më i madh ende nuk është martuar. Vangjeli nuk diti t'i mbrojë këto fakte, sepse ishte shumë i përciptë dhe i luhatshtëm. Tana i përdori kundër argumentet e veta, si shembullin e martesës së vet me Vangjelin në të njëjtën moshë, përdori përbuzjen për beun dhe mosinteresimin e tij për martesën e djalit. Ajo me këtë rast shpreh këndvështrimin e saj patriarkal ndaj nuses duke e kthyer ligjëratën në vetën e parë, se nusen e merr për vete dhe jo për djalin: *Nuk marr nuse për sisë, /po për punët e shtëpisë*. Çajupi me këtë demaskon edhe konceptin e kohës që e poshtëron gruan, duke e vlerësuar atë thjesht si vegël pune.<sup>160</sup>

Me idenë e Vangjelit se duhet pyetur edhe djali për martesë zbulojmë më tepër përshtatjen instiktive të tij me zakonet e reja, sesa thjesht anën burrërore për të kundërshtuar të shoqen. Por, nga ana tjetër, as që mund të mendohet për një mentalitet të përparuar të këtij personazhi, pasi gjithçka që ai bën dhe mendon, është tipike për mashkullin e asaj kohe; edhe toleranca e tij e ka burimin tek indiferentizmi dhe plogështia e tij në familje.<sup>161</sup>

### **Cilët elemente të karakterit të Tanës e mposhtin Vangjelin?**

Vangjeli e kupton se kjo martesë nuk është normale. Megjithatë nuk ka forcë ta kundërshtojë. *Mençuria, shkathtësia dhe dinakëria* e Tanës janë ata veti që e mposhtin Vangjelin, i cili nuk mund të gjejë rrugëdalje dhe jep aprovimin për martesë.

### **Çfarë logjike e shtyn Vangjelin ta pranojë këtë martesë?**

Pikërisht tipari themelor i karakterit të tij – dëshira për ta ruajtur qetësinë dhe rehatin e bën ta pranojë mendimin e Tanës. Si përfaqësues tipik i burrave dembel, që e kanë çliruar veten nga çdo lodhje dhe preokupim familjar, ai s'mund të veprojë ndryshe nga ç'e dikton logjika e brendshme e karakterit shoqëror që shpreh.<sup>162</sup>

Për ta paraqitur edhe më tej modelin e veprimit të An Ibersfeldit, nxënësit duhet t'i zbulojnë edhe elementet e tjera të modelit veprues.

### **Kush e ndihmon Tanën për ta realizuar këtë martesë?**

Nxënësit përgjigjen: *dredhitë, shkathtësia, mençuria, mendjemprehtësia dhe argumentet e saj të përgatitura më parë* e ndihmojnë atë që ta bind të shoqin për martesën e djalit edhe pse ai në fillim u paraqit si kundërshtar. Së bashku me nxënësit përfundojmë se **ndihmësit (Nd.)** e Tanës janë: *argumentet, dredhitë, shkathtësia dhe mendjemprehtësia e saj*.

<sup>160</sup> Remzi Nesimi & Mahmud Hysa, *Gjuhë shqipe dhe letërsi për vitin e dytë të gjimnazit të reformuar*, Shkup, f. 233-234.

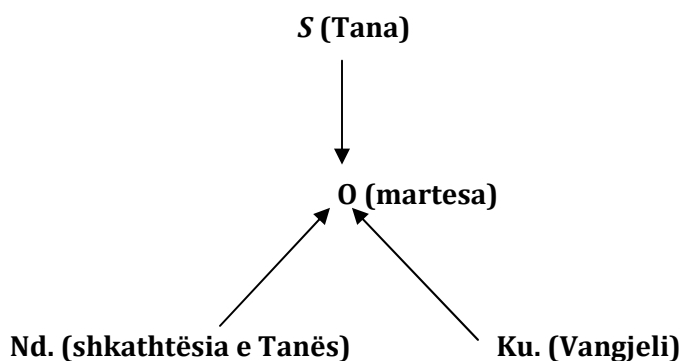
<sup>161</sup> Rita Petro, *Çelësi i letërsisë dhe gjuhës shqipe*, Tiranë, 2009, f. 116.

<sup>162</sup> Floresha Dado, *Andon Zako Çajupi - jeta dhe vepra*, Prishtinë, 1986, f. 168.

*Shënojmë në tabelë elementet e ndihmësit.*

***Ndihmës (Nd.) = argumentet, shkathtësia, dredhitë, mendjemprehtësia***

Pasi zbuluam edhe një element tjetër të modelit të veprimit, nxënësve ua vizatojmë në tabelë modelin që e kemi fituar deri tani bashkë me katër elemente, i cili duket si më poshtë:



Tana paraqitet shumë energjike dhe e shpejtë pas aprovimit të Vangjelit për këtë martesë. Ajo vrapon andej-këndej për t'i bërë përgatitjet për dasmë, ku gjithçka organizon brenda tri ditëve:

*Tana:* Nesër do t'vete të bluaj,  
Të shtunë të gatuj,  
Të djel të bëjmë darsmë...<sup>163</sup>

**Si është portretizuar figura e Tanës, sipas veprimeve që bëri deri më tani?**

Vetë logjika e brendshme e këtij karakteri e justifikon qëndrimin e saj: ajo me pozitën shoqërore dhe familjare nuk mund të gjejë rrugëzgjidhje tjetër më të guximshme, përveç asaj që realizon. Pas veprimeve në dukje qesharake të saj, fshihet një dramë shpirtërore, që do ta jetojë edhe nusja si pasardhëse e Tanës. Kështu, lexuesi sheh në një plan Tanën si viktimë të mentalitetit të kohës, të lodhur nga ngarkesa e madhe brenda dhe jashtë shtëpisë, ndërsa në planin tjetër po kjo Tanë që kërkon ta ruajë këtë gjendje edhe te nusja e djalit.

Duke mëshiruar në vetvete viktimën dhe mbrojtësen e flaktë të mentalitetit mikroborgjez, tek ajo kemi vetëm një protestë spontane, që s'mund të shkojë më tutje se sa reagimet e çastit. Çajupi zbulon me mjeshtëri te Tana egoizmin e shfrenuar, si produkt të rrethanave dhe faktorëve të ndryshëm të jetës. Në këtë drejtim ajo përfaqëson në vetvete një karakter thellësisht tipik, është

<sup>163</sup> Andon Zako Çajupi, *Baba Tomorri*, Tiranë, 1997, f. 122.

përfaqësuese e një shtrese të caktuar shoqërore, prandaj Tana është bindëse në të gjitha dëshirat, gëzimet dhe hidhërimet e saj.<sup>164</sup>

### **Cilët personazhe e shtjellojnë veprimin në pamjen e dytë?**

Në pamjen e dytë të titulluar “Në mulli”, Tana dhe Kotja janë dy figurat kryesore rreth të cilave zhvillohet veprimi në këtë pamje.

### **Në ç’vend nis grindja mes tyre dhe ç’zbulohet me anë të kësaj grindjeje?**

Grindja mes dy kushërirave nis në mulli. Tana futet në grindje me zonjën Kote se dëshiron të bluajë pa rend. Kjo pamje është kushtuar plotësisht të karakterit të Tanës, ku ajo shpreh disa veçori të karakterit të saj. Në zënkën e tyre ata këmbëjnë të shara dhe plot fjalë të ndyta gjë që paraqet nivelin e ulët të tyre dhe mungesën e edukatës. Me anë të një vargu të tërë vullgarizmash Çajupi vë në dukje tipin e femrës grindavece të fshatit. Këto veti negative të të dyja grave llafazane dalin në shesh nëpërmjet këtij dialogu:

*Kote:* Moj kurvë, moj shtrigël!

*Tana:* Moj grua e ligë!

*Kote:* Moj sterrë, moj natël!

*Tana:* Moj gojëlopatël!

*Kote:* Moj byth’ e kuisisë!

*Tana:* Tutje mo zagare!

*Kote:* Tutje moj murdare!

*Tana:* Ikë moj bishtdredhur!

*Kote:* O moj brasnj’ hedhur!

*Tana:* O moj vjedharake!

*Kote:* O moj shulanake.<sup>165</sup>

### **Pse Tana shkon te zonja Briri?**

Tana shkon te zonja Briri për ta uruar për lindjen e vajzës.

### **Si paraqitet Tana në raport me luftën kundër besëtytnive, nga cili dialog e vërejmë këtë?**

Tana konsiderohet si grua zemërligë dhe prej saj frikohen gratë shtatzëna, gratë lehona dhe fëmijët. Tana e viziton zonjën Briri disa ditë pas lindjes dhe e gjen duke përgatitur drekë, me fjalë tjera, të ngritur në këmbë. Mirëpo, ajo

<sup>164</sup> Floresha Dado, *Andon Zako Çajupi - jeta dhe vepra*, Prishtinë, 1986, f. 165-166.

<sup>165</sup> Andon Zako Çajupi, *Baba Tomorri*, Tiranë, 1997, f. 124.



menjëherë e ndërpret punën, ulet dhe kufizohet tërësisht, madje edhe vajzën nuk e mendon, sepse Tana do ta shohë e mund ta plas nga syri i ligë. Ajo e kufizon edhe bisedën me Tanën dhe kjo tregon jo vetëm për veçorinë fjalamane të Tanës, që hidhet nga bregu në breg, por edhe për rezervimin e zonjës Briri, që ta largojë sa më parë nga shtëpia, se me syrin e keq mund t'i sjellë diçka të keqe asaj si lehonë dhe të porsalindurës.

Tana e kupton qëndrimin e zonjës Briri dhe gjen forca ta hedh poshtë një koncept të tillë duke i folur për rastin e Sanës. Ajo dështoi shtatzëninë dhe për këtë e akuzoi Tanën që e ka parë duke punuar në arë disa ditë para lindjes. Mirëpo, e vërteta e këtij dështimi qëndron gjetiu dhe këtë e thotë vetë Tana, që si duket është kundër një koncepti të tillë jo vetëm pse atë e konsiderojnë si grua me sy të keq, por pse ajo nuk u beson besëtytnive, pse është realiste dhe të vërtetën e sheh me sy hapur:<sup>166</sup>

Tana: Po pas ca dit' msova,  
O moj zonja Brirë  
Që Sana kishte shtrirë,  
Se burri qe pirë...  
Dhe e rrau mirë,  
Mbëmane, ndaj nate,  
Me një bisht lopate,  
Se s'kish bërë gjellë.<sup>167</sup>

### **Pse urimet e Tanës për foshnjën e porsalindur kthehen për një çast në mallkime?**

Deri në momentin kur Tana nuk e dinte emrin e foshnjës e uron me fjalët më të bukura që mund të ekzistojnë, por në çastin kur kupton se vajza e porsalindur e zonjës Biriri quhet Hënë, Tana tërbohët, krejt miqësia dhe urimet e saj shkelmohen, sepse edhe ajo ka pasur një vajzë me po këtë emër, e cila i kishte vdekur para njëzet vitesh.

*Tana:* Moj sterra! moj nata!  
U arthtë mandata!...  
Zëmërn ma lënduat,  
Nuk' u turpëtuat!  
Ç'faj më kini?

<sup>166</sup> Mahmud Hysa, *Andon Zako Çajupi (jeta dhe vepra)*, vepra 6, Prishtinë, 1983, f. 396.

<sup>167</sup> Andon Zako Çajupi, *Baba Tomorri*, Tiranë, 1997, f. 128,

Bëni sikur s'dini?  
 Vajza q'më ka lënë  
 Nukë quej Hënë?<sup>168</sup>

Edhe pse kishin kaluar njëzet vjet që kur kishte vdekur vajza e saj, Tana fillon të qajë dhe gjithë dhimbjen e saj e shfryen me mallkimet që ia drejton foshnjës së lindur në këtë mënyrë:

Tana: Njëzet vjet mbuluar,  
 Më ka përvëlur...  
 Kur gjegj këtë ëmër  
 Zurirem në Zëmër.  
 E zeza, ç'ndëgjova,  
 Dhe arç' e urova!  
 Mos e trashëgofshi!  
 Si un' e pësufshi!...<sup>169</sup>

### **Kujt i kushtohet pamja e katërt e komedisë?**

Pamja IV të krijon përshtypjen sikur jemi jashtë komedisë, kjo pamje duket sikur është jashtë problemit themelor. Ajo i kushtohet pothuajse plotësisht përshkrimit të hollësishëm të organizimit të dasmës dhe të dollisë dhe një numri të madh këngësh mbi dhëndrin e nusen.

### **Ku qëndron ironia dhe zemërimi i Çajupit në këtë pamje?**

Duke pasur parasysh se qëllimi kryesor i Çajupit në këtë komedi ishte të nxjerrë të vërtetën lakuriq në shesh sa i përket traditave dhe zakoneve të prapambetura rreth martesave të pabarabarta në fshatin e tij dhe rrethinë, ai këtë gjë e bën me një mjeshtëri të rrallë. Pas dollisë së dasmës që organizohet, pas atmosferës gazmore, pas urimeve drejtuar dhëndrit dhe nuses për t'u trashëguar, fshihet ironia dhe zemërimi i Çajupit.

Dasma, urimet, gazi dhe dollia bëhen burim komizmi duke pasur parasysh një çift aq të pagoditur, një mospërputhje midis moshës së papjekur të dhëndrit ku e kanë vënë prindërit dhe tradita shumëvjeçare. Të gjitha këto shkaktojnë qëndrim humoristik e kritik që mban shkrimtari dhe vetë lexuesi.

### **Si është portretizuar dhëndri në krahasim me nusen në skenën e fundit të komedisë?**

---

<sup>168</sup> Andon Zako Çajupi, *Baba Tomorri*, Tiranë, 1997, f. 130.

<sup>169</sup> Po aty, f. 130.

Dhëndri në krahasim me nusen paraqitet vetëm si një siluetë. Ai nuk është portretizuar si një personazh i plotë letrar, por është indiferent (kjo ndodh për shkak të moshës), të tjerët veprojnë dhe vendosin për të.

Pikërisht skena e fundit e komedisë është ajo ku paraqitet biseda mes çiftit të ri, nëpërmjet kësaj bisede zbulohet komizmi dhe dramaticiteti i gjithë komedisë, edhe pse kjo skenë është shumë e shkurtër dhe, me fjalë të pakta, ajo ka një domethënie të madhe, kulminacioni i saj sidomos arrihet në momentin kur dhëndri nuk është në gjendje ta kuptojë pozitën e tij dhe e lut nusen të luajnë ndonjë lodër dhe e konsideron atë herë si mëmë e herë si motër.

*Dhëndri: Lozëm ndonjë lodër*

*Të dua si motër...<sup>170</sup>*

Përballë dhëndrit-fëmijë është nusja, e cila ndryshe nga ai e kupton mirë pozitën e saj. Nëse në fjalët e dhëndrit ka pafajësi dhe naivitet, në fjalët e nuses shpërthen zemërimi për atë martesë, ajo neveritet, revoltohet, dëshpërohet nga kjo martesë dhe këtë nuk e shpreh në mënyrë direkte, por në mënyrë figurative:

*Nusja: Ç'motër më ke mua*

*O lum e përrua?*

*Ti më more grua!*

.....

*Fli të marrtë lumi!<sup>171</sup>*

Përmes këtij dialogu shprehet një dëshpërim i thellë, por pa shpresë. Fjalët e dhëndrit mbase ngjallin kuptim humoristik, ndërsa fjalët e nuses shkaktojnë keqardhjet te lexuesi. Humori i dhëndrit qëndron në momentin që e fton nusen të lozin, këtu fshihet tragjedia e të gjitha vajzave të cilat bien viktimë e mentalitetit prapanik të fshatit. Edhe pse e dimë se karakteristikë e komedisë është një zgjedhje e kënaqshme pas peripecive që kalojnë personazhet kryesore, në rastin tonë një gjë e tillë nuk ndodh, përkundrazi. Ndonëse situatë komike arrin kulmin në dialogun e fundit mes çiftit të ri, ndihet një keqardhje, një pakënaqësi që e imponon mbyllja e komedisë.

### **Si përfundon vepra?**

Vepra përfundon si tragji-komedi. Komikja lidhet me situatën absurde ku nusja e vë dhëndrin në gjumë, ndërsa tragjikja me mesazhin e Çajupit se shfrytëzimi i gruas jo vetëm që nuk mbaron në këtë rast, por trashëgohet brez pas brezi.

<sup>170</sup> Andon Zako Çajupi, *Baba Tomorri*, Tiranë, 1997, f. 135.

<sup>171</sup> Po aty, f. 135-136.

Sipas modelit të veprimit të An Ibersfeldit, tani bashkërisht me nxënësit mund ta japim edhe skemën e plotë pas përfundimit të komedisë. Mirëpo, fillimisht duhet t'i zbulojmë edhe dy elementet e tjera të modelit veprues A1 dhe A2 për të pasur mundësi që ta fitojmë skemën e plotë së bashku me gjashtë elementet e saja.

### **Parashtrohet pyetja se çka nënkuptojmë me A1 dhe A2?**

**(A1)** është adresanti (dërguesi), ndërsa subjekti e lëviz një forcë, e cila e nxit veprimin e tij dhe ai është dërguesi (A1). Nxënësve ua parashtrijmë pyetjen.

### **Çfarë është ajo që e nxit Tanën ta martojë djalin në këtë moshë?**

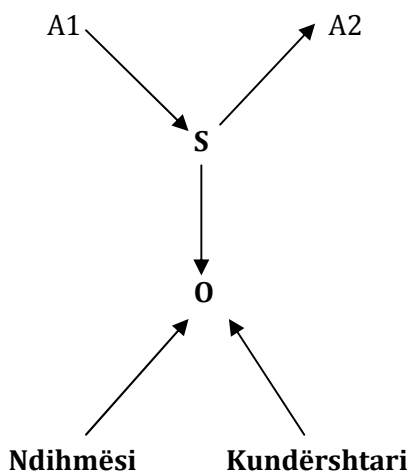
Ngarkesa e madhe e punëve të fushës dhe shtëpisë, njëkohësisht edhe ndjekja e traditës së martesave në moshë të papërshtatshme janë motivet kryesore që e shtynë subjektin (S) të veprojë në këtë mënyrë.

Nxënësve ua qartësojmë se për të vepruar dhe për të reaguuar subjekti (S) është e nevojshme ndonjë dëshirë (diçka të dëshirojë), dëshira shënohet si dërguesi **A1(adresant)**.

**(A2)** është adresati (marrësi) është fituesi i ngjarjeve në vepër. Prandaj për ta zbuluar A2 nxënësve ua parashtrijmë pyetjen.

### **Kush del fitues në komedi, pra kush arriti ta realizojë qëllimin e vet?**

Në rastin tonë subjekti (S) Tana është vepruesi d.m.th. fituesi sipas së cilës vepron personazhi kryesor, se ajo e arriti qëllimin që kishte. Në këtë mënyrë fitojmë modelin e veprimit me të gjithë elementet e tij, i cili do të duket kështu:



A1 – Ngarkesa e punëve dhe zakonet e fshatit

A2 – Tana

S – Tana

O – Martesa

Nd. – Shkathtësia e Tanës

Ku. - Vangjeli

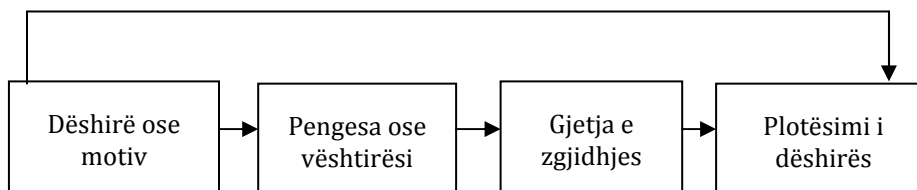
Ky model i veprimit i zhvilluar në këtë mënyrë, mund të zërthehet në tri trekëndësha:

- psikologjik, i krijuar prej dërguesit, subjektit dhe objektit;
- ideologjik, i krijuar prej subjektit, objektit dhe adresatit (A2);
- aktiv (dramatik) i krijuar prej subjektit, objektit dhe kundërshtarit.

Modeli i veprimit i propozuar nga Ann Ibersfeldi mundëson të ashtuquajturin lexim vertikal të tekstit rrëfyes dhe është i përshtatshëm për përgatitjen e orës, sepse i nxit nxënësit të mendojnë në mënyrë kreative dhe kritike. Qëllimi kryesor është:

1. Të caktohet problemi (personazhi kryesor t'ia arrijë qëllimit që synon).
2. Të përshkruhet problemi (kush ose çfarë është ai/ajo që paraqitet si kundërshtar në realizimin e qëllimit).
3. Të parashikohen zgjidhje për problemin (çfarë zgjidhjesh janë të mundshme, gjegjësisht çfarë paraqitet si ndihmës (Ndihmës) i personazhit kryesor në realizimin e qëllimit).
4. Të realizohet plani (mendohet në realizimin e qëllimit, të dëshirës - (a është personazhi kryesor fitues ose jo).
5. A u pëlqen plani nxënësve?

Në këtë mënyrë nxënësit mund të udhëzohen si ta analizojnë planin, përkatësisht cila gjendje problematike paraqitet në tekst.



Dëshira ose motivi (1) i personazhit kryesor është i drejtuar kah qëllimi ose kah plotësimi i dëshirës. Por, për shkak të pengesave të paraqitura, plotësimi i qëllimit vështirësohet (4). Për këtë shkak problemi (2) kërkon zgjedhje (3).

Kjo skemë metodikisht mund të paraqitet në këtë mënyrë.

<b>Cakto</b>	<b>Përshkruaj</b>	<b>Zgjedhje të parashikuara</b>	<b>Realizimi i planit</b>	<b>A ju pëlqen plani?</b>
Cila është dëshira/motivi që dëshiron ta realizojë personazhi kryesor në vepër?	Në çfarë problemesh/ pengesash has personazhi kryesor? Kush paraqitet si kundërshtar?	Çfarë zgjidhjesh janë të mundura?  Kush paraqitet si ndihmës i personazhit kryesor?	Sipas realizimit të dëshirës, a është fitues personazhi kryesor ose jo?)	Shpjegoni nëse u pëlqen plani ose jo.  Jepni ndonjë propozim.

Secili nxënës duhet të japë mendimin e vet dhe parashikimin. Ja një shembull nga komedia *"14 vjeç dhëndër"*. Pasi të lexohet teksti, nëpërmjet detyrave të dhëna kryhet analiza e tekstit. Prej nxënësve kërkohet ta zbulojnë dëshirën, problemin, të gjendet zgjidhje dhe të realizohet planin. Në fund nxënësit shprehen nëse u ka pëlqyer ky plan ose jo dhe pse.

<b>Cakto</b>	<b>Përshkruaj</b>	<b>Zgjedhje të parashikuara</b>	<b>Realizimi i planit</b>	<b>A ju pëlqen plani?</b>
Cila është dëshira ose motivi që dëshiron ta realizojë personazhi kryesor në vepër.	Në çfarë problemesh ose pengesash has personazhi kryesor?  Kush paraqitet si kundërshta?	Çfarë zgjidhjesh janë të mundura?  Kush paraqitet si ndihmës i personazhit kryesor?	Realizimi i qëllimit. (Sipas realizimit të dëshirës, a është fitues personazhi kryesor ose jo?)	Shpjegojeni nëse u pëlqen plani ose jo.  Jepni ndonjë propozim.
Dëshira e Tanës është ta martojë djalin e mitur 14 vjeçar.	Vangjeli, i shoqi i Tanës ishte ai që në fillim paraqitet si kundërshtar. Ai nuk ishte dakord me vendimin e Tanës, pasi djali ishte shumë i vogël për martesë.	Tana paraqitet si grua shumë e shkathët për çdo punë edhe për martesën ajo ishte e përgatitur që me çdo kusht ta realizojë. Shkathtësia, mendjemprehtësia dhe dinakëria e saj paraqiten si ndihmës.	Pas gjithë përpjekjeve dhe mundimeve që kishte kaluar Tana, në fund del fituese, i plotësohet dëshira. Arrin ta martojë djalin dhe barrën e punëve t'ia hedhë nuses në shpinë.	Secili nxënës jep mendimin e vet në lidhje me planin e realizuar që e shfrytëzuan për këtë analizë.

Në fund të orës duke zbatuar teknikën Ese 10-15 min dhe shkrime të lira, i udhëzojmë nxënësit të bëjnë një ese të shkurtër me temë: *Femra, viktimë e mentalitetit të prapambetur patriarkal*. Pas 10-15 min të gjithë nxënësit i lexojnë esetë e përgatitura, zgjedhim esenë më të mirë dhe e varim në mur të qëndrojnë, me qëllim që të motivohen edhe nxënësit e tjerë për t'u shprehur në orët në vazhdim.

## PËRFUNDIM

Libri "*Lektyra në shkollat e mesme me mësim në gjuhën shqipe në Republikën e Maqedonisë së Veriut*" vjen si një përpjekje jona për t'i ndihmuar mësimdhënësit; studentët e mësuesisë, pedagogët dhe të gjithë specialistët e tjerë të fushës së edukimit, duke i pajisur me informacion të argumentuar teorik dhe modele praktike të orës së analizës dhe interpretimit të lektyrës shkollore.

Strukturën e librit e organizuam në katër kapituj, ku secil kapitull është i ndarë në nënkapituj të ndërtuar mbi bazën e teorisë dhe praktikës bashkëkohore të mësimdhënies.

Në kapitullin e parë "*Të lexuarit*" dhamë një shpjegim rreth konceptit mbi të lexuarit si një aktivitet mjaft i rëndësishëm që mundëson realizimin e shumë marrëdhënieve komunikative mes njerëzve. Dija që përfitohet nëpërmjet leximit e pasuron fjalorin, përqëndrimi dhe fokusimi në thelbin e problemeve bëhet më i qartë, rritet aftësia krijuese përmes ideve që vijnë në sajë të të lexuarit. Pra, të lexuarit konsiderohet si një proces i cili pasohet nga një mori dobish e të mirash personale, shpirtërore dhe intelektuale.

Marrë për bazë të gjitha këto përfitime që sjellë leximi, konstatoam se vlera e të lexuarit duhet të mbillet në fëmijëri që të korren sukseset drejt së ardhmes, e sidomos gjatë shkollimit të mesëm të lartë ku nxënësi është një një moshë ku për vetë natyrën e tij në kërkim të vet afirmimit, të pozicionimit në shoqëri gjithmonë ndjek modele të ndryshme identifikimi, të cilat i përzgjedh gjatë veprimtarive në të cilat merr pjesë. Veprimtari të tilla janë të lexuarit e librave të ndryshëm, të cilët përmes heronjve dhe personazheve, karaktereve dhe tipave të caktuar shoqërorë i japin nxënësit adoleshent modelin e identifikimit, zgjojnë tek ai synime dhe interesa të forta për t'i përvetësuar tiparet pozitive të tyre.

*Përvetësimi dhe zhvillimi i aftësisë së leximit* është një nënkapitull që zë një vend të rëndësishëm në vazhdim të librit, ku gjatë shtjellimit të tij e pamë të arsyeshme se mësimdhënësit duhet ta njohin mirë procesin e të lexuarit si dhe mësimdhënien efektive për të, që t'i aftësojnë nxënësit të bëhen lexues të mirë gjatë gjithë jetës së tyre, t'i bëjë ata të aftë për t'u përfshirë në mënyrë të pavarur në veprimtarinë lexuese.

Për t'u bërë një lexues i suksesshëm konstatoam se te nxënësi/lexuesi duhet zhvilluar shkathtësitë në gjetjen e idesë kryesore të asaj që lexohet dhe për të dalluar detajet me të cilat autori mbështet idenë kryesore. Për këtë arsye, nxënësi/lexuesi duhet të ushtrohet në tri nivele. Në nivelin e parë ose *prozaik* nxënësi/lexuesi kupton se ç'ka thënë autori, ai është në gjendje të lexojë rreshtat. Në nivelin e dytë ose *interpretativ* nxënësi/lexuesi është i aftë të



kuptojë se ç'ka dashur të thotë autori, ai është në gjendje të lexojë përmes rreshtave. Në nivelin e tretë ose *aplikativ* nxënësi/lexuesi mund të zbatojë idenë e autorit në situata të reja apo të ndryshme, ai është në gjendje të lexojë përtej rreshtave.

Spektrin e këtij kapitulli e zgjeruam më tej duke shtjelluar një anë tejet të rëndësishme të leximit, pa të cilën lexim i çdo fjale brenda një fjalie nuk ka vlerë, pra objektivi jonë në këtë nënkapitull u orientua drejt të *lexuarit si proces i kuptimshëm*. Një nga arsyet që dikton rezultatet e nxënësve është edhe cilësia e të lexuarit të tyre. Mungesa e aftësisë për të realizuar një të lexuar të kuptimshëm, të qëllimshëm dhe reflektiv, flet për cilësi të dobët të lexuari. Të lexuarit që mundëson kapjen sa më të plotë të kuptimit, që ndryshe mund ta cilësojmë si *të lexuarit e kuptimshëm*, proces i ndërtimit të kuptimit gjatë leximit të mesazheve të shkruara apo të shtypura, është themelor për të nxënësit në lëndët që zhvillojmë mësim.

Të lexuarit i shoqëron nxënësit përgjatë gjithë periudhës së shkollimit, megjithëse ka nxënës që arrijnë t'i përmbushin kërkesat e të lexuarit në shkollë, shumë të tjerë dështojnë në përpjekjet e tyre për të kuptuar atë çka ata ndeshin në materialet e shtypura. Andaj, për të pasur sukses në këtë drejtim arritëm në përfundimin se të kuptuarit gjatë procesit të leximit më shumë duhet të përfitohet në mënyrë aktive se sa në mënyrë pasive. Ndërveprimi i katër kushteve të mëposhtme përcakton procesin e të kuptuarit të tekstit. 1. *Çfarë sjell lexuesi në situatën e leximit*; 2. *Karakteristikat e tekstit të shkruar*; 3. *Përmbajtja a brendia për t'u përvetësuar*; 4. *Strategjitë e zbatuara në mënyrë të ndërgjegjshme nga lexuesi gjatë procesit të të lexuarit për të kuptuar tekstin*.<sup>172</sup>

Në nënkapitullin e radhës trajtuam *Metodat e mësimdhënies për të lexuarit*, pas shtjellimit dhe krahasimeve mes metodave të ndryshme që ekzistojnë sot në sistemin tonë arsimor, arritëm në përfundimin se asnjë metodë nuk është e suksesshme me të gjithë fëmijët, është mësimdhënësi model çelës i problemit nëse fëmija do të mësojë të lexojë apo jo, që do të përdorë një metodë apo një tjetër, apo t'i kombinojë ato.

Historikisht në këtë fushë, studiuesit janë ndalur në metodat më përfaqësuese për zbërthimin dhe përvetësimin e këtij procesi, ku ndër metodat tashmë më të njohura janë:

*Metoda strukturo – bihevjoriste;*

*Metoda strukturo - globale*

*Metoda konjitive*

*Metoda komunikative*

---

<sup>172</sup> Doris Cook, *Strategic learning in the content areas*, Madison, WI: Departament of Public Instruction, 1989, f. 278.

Çështja tjetër e cila meritoi vëmendje brenda këtij kapitulli ka të bëjë me *stadet e të lexuarit*, ku pas një analize të thukët arritëm të identifikojmë pesë nivele të leximit funksional:

**Niveli 1** tregon që personat me aftësi të dobëta leximi vetëm sa kanë disa njohuri alfabetike, por nuk mund t'i përdorin këto njohuri në mënyrë funksionale.

**Niveli 2** tregon personat që mund të lexojnë vetëm materiale të teksteve që janë të thjeshtë, të shkurtër dhe të përcaktuar qartë. Prandaj, detyrat e të lexuarit dhe të shkruarit që kërkohen për këtë grup nuk duhet të jetë shumë komplekse.

**Niveli 3** aftësitë e të lexuarit që kërkohen në nivelin e tretë janë konsideruar të jenë një minimum i përshtatshëm për të përballuar kërkesat e jetës së përditshme dhe punës në një shoqëri komplekse dhe të shkolluar. Ky nivel kërkon aftësinë për të integruar disa burime të informacionit dhe për të zgjidhur probleme më komplekse tekstuale.

**Nivelet 4 dhe 5** përshkruan personat që tregojnë aftësi të larta të përpunimit të informacionit.

Nënkapitulli i fundit i kushtohet shpjegimit të *metodave, teknikave dhe strategjive të ndryshme mësimore që promovojnë të lexuarin*. Në fillim të nënkapitullit dhamë situata praktike nga ajo e jetës ose klasës, e pastaj kaluam në shpjegimin e strategjisë, teknikës a metodës, më pas në hapat që ndiqen për zbatimin e saj. Pas këtij shtjellimi arritëm në përfundim, se risitë që sjellin këto metoda, teknika dhe strategji mësimore janë të shumta dhe atë: fillimisht ndikojnë pozitivisht në zhvillimin e interesimit për lexim, në ngjalljen e kulturës gjuhësore të nxënësve, në formimin e sistemit të vlerave bashkëkohore, i mundësojnë nxënësit një përgatitje të mirë, duke e aftësuar që të realizojë një të nxënë në mënyrë të pavarur; të zhvillojë aftësi komunikuese, menaxhuese, organizuese, krahasuese, të nxisë vlerësim dhe vetëvlerësim të përshtatshëm rreth rezultateve mësimore etj.

Në kapitulli e dytë të emërtuar "**Lektyra shkollore - kuptimi dhe rëndësia**" trajtuam lektyrën si fushë më vete për t'u studiuar brenda programit mësimor të lëndës së gjuhës shqipe dhe të letërsisë. Mes tjerash arritëm të japim edhe një konstatim rreth nocionit lektyrë, ku pavarësisht mendimeve dhe trajtimeve dualiste që ekzistojnë mes emërtimeve të ndryshme, jemi përcaktuar për emërtimin *lektyrë shkollore*, nga vetë fakti se lektyra shkollore zhvillohet në kontinuitet kohor didaktikë-metodik, fillon në klasë (shkollë), vazhdon në kushte familjare dhe përfundon në klasë (shkollë).

Në nënkapitullin *rolin dhe funksioni edukativ-arsimor i lektyrës shkollore*, kundruam funksioni e lektyrës shkollore si një fushë me peshë të rëndësishme brenda lëndës së gjuhës amtare, e cila nëpërmjet leximit të saj i mundëson nxënësit të arrijë disa qëllime, si: ta nxisë nxënësin të punojë në mënyrë të pavarur me librin; të mundet nxënësi në mënyrë të pavarur të sjellë gjykime mbi

vlerën ideo-artistike të veprës letrare; t'i zhvillojë aftësitë psikike të nxënësve, në radhë të parë aftësitë intelektuale dhe emocionale për receiptimin, përjetimin, njohjen dhe interpretimin e vlerave estetike të veprës letrare; ta zgjerojë kreativitetin dhe imagjinatën; ta pasurojë fjalorin; t'i aftësojë nxënësit që t'u qasen veprave artistike me përjetim, hulumtim kritik; të ngjallë dashuri ndaj gjuhës dhe letërsisë; të ndikojë në zhvillimin e interesimit, nevojës dhe vullnetit të fortë për lexim permanent, për zotërimin e teknikës së leximit korrekt, logjik, të natyrshëm dhe ekspresiv; ta përmirësojë kulturën e të shprehurit me gojë dhe me shkrim; të zhvillohet prirja, ndjenja dhe kureshtja e nxënësve për simbolikën e shprehjeve poetike dhe t'u dhënë më shumë domethënie shprehjeve dhe fotografive artistike; t'i njohin vlerat artistike të letërsisë shqiptare dhe vështrimin e saj si pjesë të kulturës kombëtare etj.

Një çështje tjetër që ka marrë vëmendje brenda këtij kapitulli është *vendi që zë fusha e lekturës në plan-programet mësimore* të lëndës së gjuhës shqipe dhe të letërsisë, vend ky që gjithmonë ka qenë i kontestueshëm që nga hapja e shkollave të para të mesme të ciklit të lartë e deri në vitin 2001. Pas një trajtimi të hollësishëm që u bë në programeve dhe listave të lekturave, arritëm në përfundimin se pas Luftës së Dytë Botërore, duke marrë parasysh rrethanat dhe momentet nëpër të cilat kalonte zhvillimi i arsimit shqip, lektyra shkollore asnjëherë nuk i kanë përmbushur kërkesat dhe nevojat e shkollës shqipe, sepse në plan të parë duhej të përmbushej ana ideologjike e më pas kërkesat e tjera shkencore e profesionale. Madje, ka pasur raste kur lektyra është kuptuar si përmbajtje që shërben për t'i përmbushur zbrazëtirat e orëve mësimore nga fushat e tjera të mësimin të gjuhës amtare.

Përpiluesit e plan-programeve dhe teksteve shkollore kanë qenë të gjymtuar në disa drejtime, së pari, programet për lëndën e gjuhës shqipe dhe të letërsisë deri vonë janë përshtatur nga gjuhët sllave. Shumë autorë e vepra letrare, për shkaqe ideologjike ishin përjashtuar nga programi dhe nuk mund të përfshiheshin as në procesin mësimor, as në tekstet shkollore e jo më të propozoheshin në listën e lekturave si vepra të përzgjedhura për t'u punuar. Përcaktimi i veprave letrare në fushën e lekturës është bërë në mënyrë deduktive, sipas përshtypjeve dhe kriterëve subjektive të hartuesve të plan-programit, pra jo në bazë të studimit empirik të vlerave letrare artistike, as në bazë të përshtatshmërisë së aftësive kuptimore, dëshirave dhe interesimit të nxënësve të klasave dhe moshave të caktuara. Kështu, ndodhi të mos kishim prezantim të mirëfilltë të krijimeve letrare nga zhanret me vlerë kulminante artistike-edukative, që do të ndihmonin më shumë zhvillimin e potencialeve emocionale dhe intelektuale krijuese të nxënësve.

Periudha pas vitit 2001 e deri më sot konstatoam se është periudha më frytdhënëse, e cila solli një reformim kurrikular të arsimit, gjuhës shqipe, mësimin të saj, e në veçanti fushës së lekturës. Megjithëkëtë, parë nga këndvështrimi i sotëm, kanë kaluar më shumë se dy dekada, kujtojmë, se ka ardhur koha që lista e lekturave të rishikohet, mbase edhe të rifreskohet me tituj

të rinj që i përgjigjen botës, kërkesave, prirjeve dhe shijeve estetike të nxënësve. Pra, nevojite zëra të rinj për ta plotësuar dhe ndryshuar vendin e kësaj fushe, për ta avancuar kuptimin dhe rëndësinë çfarë ka puna e mirë me lektyrën dhe për ta ndihmuar përpunimin e saj në frymën e kërkesave të programeve të reja mësimore, strategjive e teknikave bashkëkohore.

*Përfitimet gjuhësore që sjell leximi i lektyrave*, është nënkaptulli pasues gjatë trajtimit të së cilit arritëm në përfundim, se përfitimet gjuhësore që mundëson leximi i lektyrave janë të mëdha dhe të natyrës së ndryshme, megjithëkëtë si më të rëndësishme veçam:

✚ Zhvillimi gjuhësor i nxënësve, si dhe pasurimi i fjalorit të tyre. Nëpërmjet leximit të veprave të ndryshme nxënësit njihen me modelet më të mira të përdorimit të gjuhës dhe kanë mundësi të zgjerojnë aftësitë e tyre për të formuar fjali në mënyra të ndryshme, të organizojnë mendimet dhe pjesët e tekstit në formate të ndryshme, si dhe të përzgjedhin fjalorin që përshtatet në mënyrë të saktë me një mendim ose veprim.

✚ Leximi i lektyrave i ndihmon nxënësit të mësojnë shkathtësitë e të hartuarit dhe të shkruarit, duke u futur në botën e krijimeve më të mira të letërsisë botërore dhe asaj kombëtare. Nxënësit mësojnë shumë edhe nga leximi i krijimtarisë popullore: nga përrallat, legjendat, këngët lirike dhe epike e veçanërisht nga fjalët e urta e gjëgjëzat, të cilat dallohen për strukturë të përkryer gjuhësore, pasuri informacioni që bartin dhe bukuri shprehjeje.

✚ Njëherazi, zbulojnë kënaqësinë e të lexuarit të letërsisë dhe bëhen të vetëdijshëm për shumësinë e mënyrave të perceptimit të botës përreth tyre; gjykojnë për vlerat estetike të gjuhës në një tekst letrar, lidhin tekstin që lexojnë me jetën dhe përvojat e tyre, si dhe me botën që i rrethon;

✚ Letërsia është autentike dhe siguron informacion autentik për mësimin e gjuhës. Ajo mund të jetë veçanërisht e pasqyruar në drama dhe romane, ku gjithsecili ndeshet me dialogë, shprehi emocionale dhe përshkrime të ngjarjeve me elemente që nxisin imagjinatën e gjithsecilit. Letërsia ofron materiale autentike me vlerë, të cilat stimulojnë zhvillimin personal të nxënësit dhe kontribuon në pasurimin kulturor dhe gjuhësor të tij. Një përfitim i tillë vjen nga përfshirja personale që nxit letërsia, pasi ajo bën që nxënësit të jenë më entuziastë dhe më të lidhur me historitë dhe personazhet e ngërthyera brenda një vepre letrare.

Një çështje tjetër që meriton trajtim më vete brenda kapitullit të dytë të librit ishte çështja e *interesimit të nxënësve për leximin e lektyrave shkollore si dhe faktorët që e ndihmojnë dhe e largojnë nxënësin nga leximi*. Mbështetur në rezultatet e hulumtimit që realizuam në terren, konstatuam se ne i përkasim një popullsie që lexon pak dhe jo vazhdimisht por vetëm në rast nevojë, madje edhe atëherë nuk përmbushën zbrazëtirat e parapara. Arsyet që e diktojnë këtë gjendje janë të ndryshe, mes të tjerave përcaktuar disa faktorë që ndikojnë në këtë situatë të pamirë, si: ngarkesa e përgjithshme e nxënësve me një material

tejet voluminoz nga të gjitha lëndët mësimore gjatë sistemit të shkollimit; mungesa e metodologjisë së përshtatshme e arsimitarëve për ta ruajtur interesimin e nxënësve për literaturën beletristike; titujt e veprave janë të vjetruara dhe jo në hap me kohën, duhen ndryshuar sipas kërkesave të botës së nxënësve, natyrisht duke mos u anashkaluar edhe funksioni i tyre pedagogjik dhe vlera edukativ-arsimore; në të shumtën e rasteve mungon motivimi nga ana e mësimitdhënësit të gjuhës dhe letërsisë; një tjetër faktor mbase tejet i rëndësishëm është edhe fryma me të cilën prindërit ushqejnë ose jo interesimin e fëmijëve për librin; si faktor më të rëndësishëm dhe vendimtar kemi veçuar elektronikën dhe rrjetet sociale, televizioni me kanalet e shumta dhe antenat satelitore ku pjesën më të madhe të ditës nxënësit e kalojnë aty.

Faktori parësor që ndihmon në tejkalimin e kësaj situate, konstatojmë se është mësimitdhënësi i gjuhës shqipe dhe letërsisë, i cili nëse ndërmerret dhe organizon aktivitetet e poshtë shënuara ka shumë gjasa për t'i motivuar dhe për të rritur interesimin e nxënësve për leximin e lekturave shkollore:

- ✚ nëse mësimitdhënësi e njofton nxënësin me veprat letrare që duhet lexuar në shtëpi;
- ✚ nëse mësimitdhënësi e drejton nxënësit në një pikë të caktuar tematike të veprës;
- ✚ nëse mësimitdhënësi vazhdimisht ndërton situata nga të cilat nxënësit vinë në përfundim, se libri është burimi më i afërt dhe më frytdhënës i diturive;
- ✚ nëse mësimitdhënësi me shembuj personal tregon se e adhuron dhe e çmon librin;
- ✚ nëse mësimitdhënësi për librin flet me dashuri dhe respekt;
- ✚ nëse mësimitdhënësi mundëson prani dhe kontakt të përditshme të nxënësve me librin;
- ✚ nëse mësimitdhënësi gjatë bisedave me prindërit u sugjeron lexim të përditshëm për të gjithë anëtarët e familjes;
- ✚ nëse mësimitdhënësi i nxit nxënësit ta blejnë dhe ta duan librin;
- ✚ nëse mësimitdhënësi lexon para nxënësve fragmente interesante dhe tërheqëse nga libri;
- ✚ nëse mësimitdhënësi gjithmonë gjen kohë për të biseduar me nxënësit rreth veprës letrare që është në interes të tyre;
- ✚ nëse mësimitdhënësi nxit debat mes nxënësve dhe inicion diskutime interesante mbi veprën e lexuar etj.
- ✚ nëse mësimitdhënësi i aftëson nxënësit për përmbajtjen strukturale të asaj që e lexojnë të mbajnë shënime për veprën e lexuar;

- ✚ nëse mësimdhënësi arrin që te nxënësit ta zhvillojë aftësinë për t'i ndjekur dhe kuptuar ndodhitë në vepër në mënyrë analitike;
- ✚ nëse mësimdhënësi i aftëson nxënësit që individualisht të formojnë kritere për ta vlerësuar veprën letrare;
- ✚ nëse mësimdhënësi organizon situata mësimore prej të cilave do të marrë informacion kthyes për mënyrën e leximit të veprës për secilin nxënës në veçanti.

Në nënkapitulli "*Përgatitja e mësimdhënësit për orën e lektyrës*" edhe në përfundim se një orë mësimore e përgatitur dhe e realizuar mirë është ajo në të cilën roli drejtues i mësimdhënësit është i padukshëm, përgatitja duhet të jenë rezultat i angazhimit të mësimdhënësit në krijimin e situatave mësimore në të cilat ushqehet liria e te shprehurit, nxitet interesi dhe zhvillohet imagjinata e nxënësve. Shumëllojshmëria e veprimtarive që mësimdhënësi duhet të kryejë në formën e përgatitjes për inkuadrimin e nxënësve në një vepër letrare konstatuam se përfshin katër komponentë bazë: strategjinë (përgatitjen metodike), përmbajtjen (përgatitjen letrare-gjuhësore), konkretizimin (përgatitjen profesionale-informative) dhe formën (përgatitjen psikologjike).

Në nënkapitullin e fundit *Qasje moderne ndaj lektyrës shkollore*, arritëm në përfundim, se me zhvillimi e elektronikës ka ndryshuar edhe rrjedha e orës së lektyrës shkollore, duke mundësuar që lektyrë shkollore të kalojë në një sistem tjetër të vlerësimit dhe shpjegimit. Tani, nxënësi është gjithmonë e më afër librit dhe realizimit të kërkesave të tij. Përgatitjen për orën e lektyrës mund ta bëjnë në Microsoft Office Word, në vend të ditarit-referatit që kanë përdorur më parë. Gjithashtu komentet dhe debatet mes shokëve mund t'i realizojnë në Face Book ose me anë të aplikacioneve të ndryshme në celular.

Konstatimi jonë mbron idenë se qasja moderne ndaj lektyrës shkollore ndihmon që të zhvishet petku i orës së mësimdhënies tradicionale ku mësimdhënësi dhe nxënësit gjatë orës së analizës së një veprë letrare kufizohen tek objekti i veprës, tek përshkrimi i asaj pjese të realitetit historik-shoqëror mbi të cilën hedh themel vepra a copa letrare, domethënë mbron anën subjektive krijuese, të përmbajtjes e të formës, të cilat janë mjaft të rëndësishme për t'i njohur vlerat ideoartistike.

Kapitulli i tretë *Metodologjia dhe analiza e studimit*, ka të bëjë me hulumtimin praktik që realizuam në shkolla dhe qytete të ndryshme të Maqedonisë së Veriut. Marrë për bazë rezultatet e hulumtimit konstatuam, se: nxënësit e arsimit të mesëm të lartë në Maqedoninë e Veriut nuk lexojnë mjaftueshëm lektyrave shkollore si vepra të detyrueshme, por edhe vepra të tjera që e përmbushin kënaqësinë e tyre estetike. Referuar statistikave 36% e nxënësve të anketuar pohuan se nuk kanë lexuar asnjë lektyrë brenda vitit shkollor, 25% mund të konsiderohen lexues të rregullt, ndërsa 39% u shprehën se kanë lexuar disa nga lektyrat e detyrueshme.

Si rrjedhojë e kësaj mungese te nxënësit gjithnjë e më shumë vërehen mangësi dhe paaftësi për t'u shprehur si në ligjërimin e folur ashtu edhe në atë të shkruar. Mjafton të marrësh dhe të lexosh një referat ose një hartim të tyre, do të gesh gabime pa fund, leksik të varfër, të kufizuar, fjali të gjymtuara e me gabime të shumta drejtshkrimor, stilistikore dhe pa ndonjë lidhje logjike sintaksor edhe përkundër ushtrimeve e korigjimeve të vazhdueshme që bëhen nga ana e mësimitdhënësit.

Mësimdhënësi është ai, i cili mund të ndikojë në ngritjen e vetëdijes së nxënësve lidhur me leximin e lekturve. Edhe përkundër këtij misioni të shenjtë dhe të shtrenjtë që ka, gjatë vjeljes së rezultateve të hulumtimit konstatoam se një pjesë bukur e mirë e mësimitdhënësve e neglizhojnë rëndësinë e kësaj fushe, duke mos e realizuar numrin e veprave të planifikuara sipas kurrikulës edhe atë 6% e mësimitdhënësve punojnë nga një lekturë në gjysmëvjetorë, 13% dy lektura, 34% nga tri lektura, 40% nga katër lektura, 7% nga pesë lektura. Sipas kësaj përqindjeje, pothuajse gjysma e mësimitdhënësve 47% tregojnë maturi profesional në zbatimin e kurrikulës, ndërsa gjysma e tyre tregohen indiferentë duke e rënduar edhe më tepër këtë situatë të pamiër, që për pasojë sjellë zbehjen e interesimit të nxënësve për lexim.

Në njërin nga hipotezat që ngritëm gjatë hartimit të pyetësorit kishim si qëllim të kuptojmë, se: Si fillon dhe si përfundon ora e lekturës? Si bëhet shpjegimi i lekturës në klasë, a përdoren teknika dhe strategji të ndryshme mësimore gjatë analizës dhe interpretimit? Nga rezultatet e hulumtimit arritëm në përfundimin se lekturat e gjinive dhe llojeve të ndryshme letrare analizohen dhe interpretohen me të njëjtën formë dhe mënyrë pune, duke analizuar (subjektin, personazhet, tematikën dhe konfliktin) edhe pse ekzistojnë dallime të mëdha mes tyre, si nga përmbajtja ashtu edhe nga forma.

Moszbatimi i duhur i metodave, teknikave dhe strategjive të larmishme mësimore gjatë orës së analizës dhe interpretimit të lekturës shkollore e vështirëson akoma më shumë këtë proces, e bënë nxënësin të pa interesuar, largon motivimin dhe nuk ngjallë kureshtje, meqenëse ai nuk sheh asgjë të re dhe tërheqëse, që do ta shtynte ose motivonte për të lexuar ose për të marrë pjesë në debatet e ndryshme që do të zhvillohen në klasë në lidhje me veprën e lexuar. Ajo që pretendohet të arrihet përmes zbatimit të metodave, teknikave dhe strategjive bashkëkohore të mësimitdhënies është që mësuesit të jetë në gjendje të dallojë "jo vetëm atë që di, por edhe atë që është në gjendje të bëjë nxënësi". Cilësia e lartë e mësimitdhënies dhe të nxënies në këto modele dallon nga një marrëdhënie e përkryer komunikative, bashkëpunuese dhe plot gjallëri.

Hipoteza e radhës që ngritëm brenda hulumtimit kishte të bëjë me hartimin e referatit, meqenëse për çdo lekturë të lexuar duhet të hartohet një referat duke ndjekur këshillat dhe sugjerimet e dhëna nga mësimitdhënësi. Marrë për bazë vlerën dhe peshën që mban mbi vete hartimi i referatit, natyrisht se duhet trajtuar në një mënyrë të veçantë brenda orëve të mësimit të gjuhës dhe të letërsisë, e me theks të veçantë brenda orës së analizës dhe interpretimit të

lektyrës shkollore. Edhe krahas kësaj vlere konstatuam se jo të gjithë mësime të mësimdhënësit janë të prirë t'i drejtojnë nxënësit për hartim të referatit për çdo vepër të lexuar, ku 15% e nxënësve janë përgjigjur se asnjëherë nuk kanë hartuar referat për lektyrën e lexuar, 16% kanë pohuar se ndonjëherë i ka urdhëruar mësime të mësimdhënësi të hartojnë referat, ndërsa 69% janë shprehur se zakonisht hartojnë referat lidhur me lektyrën e lexuar.

Për tejkalimin e kësaj krize leximi dhe për të ndikuar sadopak në të mirë të kësaj situatë që i ka kapluar nxënësit jo vetëm te ne, por edhe në nivel globale, konstatua se janë të domosdoshme disa këshilla dhe rekomandime të cilat i adresuam deri tek Byroja për Zhvillimin e Arsimit; mësime të mësimdhënësit dhe prindërit.

Në kapitulli e katërt të librit të emërtuar ***Modele të interpretimit dhe analizës së lektyrës shkollore***, pas analizës dhe interpretimit që u bëmë të tri veprave të gjinive dhe llojeve të ndryshme letrare, arritëm në konstatimin se idetë dhe shembujt që elaboruam janë në koherencë me prirjen e sotme në vendet e zhvilluara, prirje që po spikat edhe te ne, thelbi i së cilës është: ta shndërrojmë klasën në një mjedis të gjallë, ku në vend të dhënies së informacionit, të kultivohen shprehjet për gjetjen a kërkimin e pavarur të tij, të diskutohen çështje në këndvështrime të ndryshme, të analizohen ato, të identifikohen problemet dhe të punohet bashkërisht për zgjidhjen e tyre.



## SUMMARY

The book *"Reading Materials in Secondary Schools with Instruction in Albanian Language in the Republic of North Macedonia"* presents an attempt to assist both experienced and non-experienced teachers; students striving to become teachers, professors and all other experts in the education field, providing them with argumentative theoretical information as well as practical models for reading materials analysis and interpretation classes.

The book contains four chapters, with each chapter divided into subchapters that build upon contemporary theories and teaching practices.

The first chapter *"Reading"* provides an elaborative explanation of the concept of reading as an essential activity that enables numerous communicative interpersonal relations. The knowledge gained through reading enriches the vocabulary, improves the focus on the essence of problems, and strengthens the creative ability through ideas gained while reading. Thus, reading is considered to be a process followed by numerous personal, spiritual, and intellectual benefits.

Taking into consideration all benefits gained from reading, it can be said that the value of reading must be planted in early childhood in order for success to be visible in the future, especially during late secondary school years when students reach the age when they seek self-affirmation, a position in the society - while constantly looking for identification models, which can be found in activities that they perform. Such activities include reading various types of books, offering the teenage student identification models through heroes and characters, personalities and specific social types, thus awakening strong objectives and interests to embrace their positive characteristics.

*The Acquisition and Development of the Reading Skill* is an important subchapter of the book. This subchapter elaborates the great importance of teachers that are familiar with the reading process as well as with effective teaching of this process, in order for them to be able to encourage students to become good readers throughout their lives, enabling them to independently get involved in reading activities.

The book comes to the conclusion that in order to become a successful reader the student must develop the ability to search for the main idea behind a reading piece and the ability to notice details used by the author to support the main idea. For this reason, the student/reader must be taught on three levels. On the first level or *prosaic level*, the student/reader understands what the author has said, meaning that they are able to read what is written. On the

second level or the *interpretative level*, the student/reader has the ability to understand what the author has implied, meaning that they are able to read between the lines. On the third level or *the applicative level*, the student/reader is able to apply the author's idea in other or different contexts, meaning that they are able to read beyond the lines.

The scope of this chapter is broadened even further by elaborating another essential part of the reading process, without which the reading of any word would be rendered pointless, hence the aim of this sub-chapter to be oriented toward *reading as a meaningful/comprehensive process*. Among the reasons dictating students' results is the quality of their reading. The lack of the ability to read comprehensively, with clear objectives and reflection represents low reading quality. Reading that enables encompassing the full meaning, also known as *comprehensive reading*, the process of constructing the meaning while reading the written or printed message is the foundation of the learning process in all school subjects.

Reading accompanies students throughout the overall education period, even though there are students that fulfill reading requirements within school time, a great number of them fail in their attempt to understand the meaning of what they encounter as written material. Therefore, in order for success to be achieved in this direction, the book comes to the conclusion that understanding through reading must be acquired actively rather than passively. The interaction of the four criteria given below determines whether the text will be understood. 1. *What the reader brings to the reading context*; 2. *Characteristics of the written text*; 3. *The content to be acquired*; 4. *Strategies applied responsibly by the reader while reading to understand the text*.<sup>173</sup>

The following subchapter elaborates on *Teaching Methods for Reading*. After carefully considering and comparing various methods implemented in today's education system, the book comes to the conclusion that none of the methods result as fully successful with all students, the model teacher is perceived as the key to the problem of whether the child will learn to read or not while using a certain method or a combination of several methods.

Historically in this field, researchers elaborate on representative methods for analysing and acquiring this process, with the most noted methods being:

*The Structural- Behavioural Method;*

*The Structural- Global Method;*

*The Cognitive Method;*

*The Communicative Method;*

---

<sup>173</sup> Doris Cook, *Strategic learning in the content areas*, Madison, WI: Department of Public Instruction, 1989, f. 278.

Another issue discussed within this chapter is related to the *reading levels/stages*. Following a careful examination, five functional reading levels were identified:

**Level 1** applies to people with low reading abilities who possess solely alphabetical knowledge, but are unable to apply this knowledge in a functional way.

**Level 2** applies to people that can only read simple, short, and specific text materials. Therefore, the reading and writing assignments required for this group should not be too complex.

**Level 3** reading skills required for level three are considered the bare minimum to face the challenges of everyday life and work in a complex and educated society. This level requires the ability to integrate various sources of information in order to be able to solve more complex textual problems.

**Levels 4 and 5** apply to people that show high information processing skills.

The last subchapter elaborates on the practical application of various *methods, techniques, and teaching strategies that promote reading*. This subchapter starts with providing practical real-life or real-classroom situations and goes on to elaborate on strategies, techniques or methods, as well as steps to be followed during their application. This discussion brings about the conclusion that the novelty generated by these methods, techniques and teaching strategies are numerous, or more specifically: firstly, positively influence the development of reading interest, awaken students' language culture, positive impact on the formation of contemporary values system, enable students to be well-prepared, by providing solid preparation, enabling them to implement independent learning; to develop communication, management, organizational, comparative skills, incite proper evaluation and self-evaluation on school results, etc..

The second chapter entitled "***Reading Materials - Meaning and Value***" treats reading materials as a separate field in order to examine more closely the syllabus of Albanian language and literature as a school subject. Among other issues, this chapter defines the notion of reading material, taking into account dualist opinions and definitions of the terminology – the chapter uses the term *school reading material* (orig. *lektyrë shkollore*), due to the fact that the reading material is developed in a didactic-methodical time frame, starting at the classroom (school), continuing in the home environment and ending at the classroom (school).

The subchapter *The Educational Role and Function of Reading Materials*, examines the function of reading materials as an essential part within the mother tongue as a school subject, enabling students to achieve several objectives, such as: encourage students to work with the book independently; enable students to make independent judgments on the artistical values of a literary work; develops students' psychological skills, starting with intellectual

and emotional skills for reception, evocation, recognition and interpretation of esthetic values of the literary work; broaden students' creativity and imagination; enable students to enrich their vocabulary; encourage students to approach artistic works with evocation and critical thinking; awaken passion towards language and literature; impact the development of interest, need, and strong will for permanent reading, mastery of correct, logical, and natural and expressive reading techniques; improve oral and written speaking skills; develop inclination and curiosity of students on the symbolic of poetic expression enabling them to give more meaning to artistic expression and imagery; to recognize artistic values of the Albanian literature and to examine it as part of the national culture etc.

Another issue examined within this chapter is the *place that the reading materials have within teaching syllabi* of Albanian Language and Literature as a school subject, a widely disputed issue since the establishment of the first secondary schools up to the year 2001. Following a careful analysis of the programs and reading materials lists, it is concluded that after the Second World War, having in mind the circumstances and moments surrounding the Albanian education development, reading materials have failed to fulfill the requirements and needs of the Albanian school system, since the main focus was on the fulfillment of the ideological part, whereas the scientific and professional requirements were not considered vital. Furthermore, there are recorded cases when the reading material was understood as content serving to fill the gaps during classes of the mother tongue as a school subject.

The responsible professionals for drafting school syllabi and school textbooks have proved to be lacking in several regards: first and foremost the Albanian Language and Literature programs have been adapted from those of Slavic languages. Numerous authors and literary works, due to ideological reasons were excluded from programs and were disabled to be part of the teaching process, be it within school textbooks, or within reading materials lists as selected works to be read and taught. Literary works as reading materials were selected deductively, having in mind subjective impressions and criteria of those who drafted the school syllabi, thus neither based on empirical research of artistic literary values nor based on suitability with students' comprehension skills, wishes, and interests. As a consequence, there was no authentic representation of literary work of valuable artistic and educational genres that would assist the development of students' emotional and intellectual creative potentials.

The period following the year 2001 until the present day is considered to be the most fruitful period, bringing about a curricular reform of the education, the Albanian language, the teaching of the Albanian language, and specifically the field of the reading material. However, from today's perspective, after more than two decades – we consider the present moment as adequate for reviewing the reading material lists, and maybe refreshing it with new works that would fit the

world, affinities, requirements, and esthetic taste of today's students. There is, therefore, a need for new voices to generate a shift within the field, in order for the understanding and importance of good work with reading materials to advance, as well as to assist the interpretation of reading materials in line with the requirements of new syllabi, modern strategies, and techniques.

*Linguistic Benefits of Reading Materials* is the following subchapter that concludes that linguistic benefits of reading school materials are numerous and of various types, more specifically:

✚ Students' linguistic development, as well as vocabulary enrichment. Through reading literary works students become familiar with the best models for language usage and they are enabled to broaden their skills for sentence formation using different methods, organize their thoughts and text parts in various formats, as well as to select suitable vocabulary for specific ideas or activities.

✚ Reading of materials that are part of the reading list assists students in improving their writing skills, enabling them to enter the world of the best global literary works but also the best works written in their mother tongue. Also, students may learn a lot by reading folklore literature: stories, legends, lyric and epic songs, and especially proverbs and riddles, which are known for their perfect linguistic features, rich content, and mastery of expression.

✚ At the same time, they discover the pleasure of reading and become aware of the plethora of methods for the perception of the world surrounding them; they judge the esthetic values of the language in a literary text, they connect the text they are reading with their own lives and experiences, as well as with the surrounding reality;

✚ Literature is authentic and provides authentic information for language learning. This can be especially reflected in plays and novels, where we come across dialogues, emotional expression, and descriptions of events with elements inciting imagination. Literature offers authentic and valuable materials that stimulate the personal development of the student as well as contribute to their cultural and linguistic enrichment. Such a benefit stems from the personal involvement stimulated by literature since through literature students may become more enthusiastic and they may feel connections with the stories and characters of a certain literary work.

Another issue examined in detail within the second chapter of the book is the issue of *the interest that students show for reading materials as well as factors that encourage or discourage the student to read*. Research findings suggest that we belong to a population that does not read for pleasure but only when necessary, which does not fill the existing gaps. The reasons behind this are various and are determined by several factors influencing this unpleasant situation, such as the following: the overall burden of students with voluminous textbooks in all subjects throughout school years; the lack of teachers' adequate

methodologies to preserve the interest of students for fictional works; outdated literary works, that must be reviewed in accordance with requirements of the modern world, certainly having in mind their pedagogical function as well as educational values; more often than not there is also lack of motivation by language and literature teachers; another important factor is considered the spirit in which the students are raised in their families; the most essential factor is considered the electronic world, social networks, television with the numerous channels, which is where students spend most of their time.

The primary factor that could assist this situation to be overcome is the teacher of Albanian Language and Literature. If the teacher undertakes and organizes the activities listed below, the chances for students to be motivated to read the works listed as reading materials are high:

- ✚ the teacher informs the students about the literary works to be read at home;
- ✚ the teacher guides the student toward a specific theme point within the work;
- ✚ the teacher constantly constructs situations that enable students to come to conclusions that a book is the closest source and most fruitful source of knowledge;
- ✚ the teacher through personal example demonstrates love and affection towards books;
- ✚ the teacher talks about books with love and devotion;
- ✚ the teacher suggests daily reading for all members of the family in teacher-parent meetings;
- ✚ the teacher encourages students to buy and love books;
- ✚ the teacher reads to students interesting and important book parts;
- ✚ the teacher encourages discussions among students and initiates interesting debates on the reading material etc.
- ✚ the teacher encourages students to take notes on the structural content of the literary work;
- ✚ the teacher enables students to individually form criteria to value a literary work;
- ✚ the teacher organizes teaching situations through which there is feedback on the way of reading by each student individually.

The subchapter "*Teacher's Preparation for the Reading Material Class* " comes to the conclusion that a successful class is one where the instruction role of the teacher is reached non-invasively, the preparation must be a result of the teacher's engagement in creating teaching experiences that encourage freedom

of speech, awaken students' interest and imagination. The diversity of the activities that the teacher must perform in the form of preparation to include students in a literary work involves four basic components: the strategy (methodical preparation), the content (literary-linguistic preparation), concretization (professional-informative preparation), and form (psychological preparation).

The final subchapter *Modern Approaches to Reading Materials* comes to the conclusion that technological developments have brought changes to the flow of reading material classes, enabling a shift in reading materials towards another evaluation and elaboration system. Today, students have books available at all times and are closer than ever to implementing requirements. Classes preparations could be done using Microsoft Office Word, instead of the old form of the diary lecture. Furthermore, the comments and discussions among friends may be performed through Facebook or through various mobile applications.

The conclusion supports the idea that the modern approach to reading materials assists a paradigm shift from traditional classes where the teacher and students while analyzing a literary work are limited within the object of the work, description of the historic and social context where the action takes place, without taking into account the subjective creative side – the form and content – essential parts in order to get to know ideological and artistic values.

The third chapter *Research Methodology and Discussion* is related to on-site surveys done in various schools and cities in North Macedonia. Taking into account research findings we come to the conclusion that: students in secondary schools in North Macedonia do not read sufficiently reading materials as mandatory works, as well as other works to fulfill their esthetic satisfaction. Statistically, 36% of surveyed students state that they have not read any of the reading materials within the school year, 25% may be considered regular readers, whereas 39% state that they have read several reading materials from the mandatory list.

As a result of this, students show deficiencies and shortcomings in the manner of expression both in speaking and writing. A short skimming through an essay of a student is sufficient to prove the existence of countless errors, poor and limited vocabulary, incoherent sentences with numerous mistakes in both grammar and style, and no logical syntactic flow despite continuous practice with the teacher.

The teacher is the one who could raise awareness among students regarding reading. Despite this essential mission of the teacher, research findings show that a vast majority of the teachers neglect the importance of this part of their teaching by not fulfilling the number of planned works according to the syllabus. More specifically 6% of teachers go through one reading material in a semester, 13% two materials, 34% three, 40% four reading materials, and 7% five of them. Based on these findings, almost half of the teachers or 47%

demonstrate professional maturity in curriculum implementation, whereas the other half demonstrate indifference, therefore making this difficult situation even harder, the consequence of which is students' discouragement to read.

One of the hypotheses raised within our research aimed to answer the question: What do the beginning and the end of a reading material class look like? How is a reading material elaborated in class, are techniques and teaching strategies used while analyzing and interpreting a reading material? Research findings show that reading materials of different literary genres are analyzed and interpreted using the same form and techniques, by analyzing (subject, characters, theme and conflict) even though there are differences among them, both in content and form.

The failure to implement proper methods, techniques, and diverse teaching strategies during classes where reading materials are analyzed complicates this process even more, rendering the student uninterested, restraining their motivation, and failing to awaken curiosity, since they do not experience anything new and attractive that would motivate and encourage them to read more or to get involved in different discussions taking place in the classroom on a literary work. The application of methods, techniques, and modern teaching strategies strives to provide the teacher the ability to notice "not only what the student knows, but also what the student is able to do". High-quality teaching and learning in these models reflect a perfect communicative, cooperative and lively relationship.

The next hypothesis is related to the writing of the essay, since each reading material requires a written essay that would follow the criteria and suggestions given by the teacher. Taking into account the value of the essay, it is certain that this part must be treated carefully during language and literature classes, with special emphasis in classes where a reading material is analyzed and interpreted. Despite this importance, the findings show that not all teachers strive towards guiding students in essay writing for each reading material, more specifically 15% of students state that they have never written an essay for a specific reading material, 16% state that they sometimes have been instructed by the teacher to write an essay, whereas 69% state that they usually write an essay on the specific reading material.

In order to overcome this reading crisis and make positive changes in students' global current situation, we noticed a need for expertise and recommendations which we addressed to the Bureau for Development of Education; teachers and parents.

The fourth book chapter *Models of Interpretation and Analysis of the School Reading Material* follows a dissection and interpretation of three works representing various literary genres and concludes that the elaborated ideas and examples are coherent and harmonized with modern trends in developed countries, trends that are slowly gaining value in our country as well at the core



of which we find the following notion: transforming the classroom into a lively environment, where instead of providing information we cultivate the habit of independent research, discuss issues from different perspectives, identify problems and find solutions.

**SHTOJCA NR. 1****PLAN-PROGRAMET TEMATIKE TË GJUHËS DHE TË  
LETËRSISË SHQIPE NGA VITI  
1973-1991\*****Vitet kalendarike, shkollore, periudhat dhe temat letrare**

<b>Viti kalenda.</b>	<b>Viti shko.</b>	<b>Letërsia shqiptare</b>	<b>Letërsia botërore</b>	<b>Letërsia jugosllave</b>
<b>1973</b> <sup>174</sup>	<b>I</b>	<b>HUMANIZMI DHE RENESANSA</b> 1) Marin Barleti <b>LETËRSIA E VJETËR SHQIPE</b> 1) Buzuku, Matrënga, Budi, Bardhi, Bogdani; 2) Voskopoja dhe përfaqësuesit e saj: Kavalioti, M. Danieli, K. Beratasi, Dh. Teodori 3) Letërsia laike: Nezim Berati, Hasan	<b>HUMANIZMI DHE RENESANSA</b> 1) Dante Aligeri- "Komedia hynore" 2) Petrarka; 3) Bokaçio	<b>HUMANIZMI DHE RENESANSA</b> 1) Marin Drzhiq

\* Në hulumtimin tonë objekt kërkimi kishim plan-programet mësimore për shkollat e mesme të ciklit të lartë, meqenëse brenda tyre gjendet edhe lista e lektyrave. Nga Arkivi i Shtetit të Maqedonisë së Veriut arritëm të sigurojmë plan-programet e lëndës së gjuhës shqipe dhe të letërsisë duke filluar nga viti 1973 edhe pse hapja e shkollave të mesme daton më herët. Deri pas viteve të 50-ta, sa u përket shkollave të mesme të ciklit të lartë, në plan-programet që hulumtuam, nuk hasëm emrin shqiptar. Vetëm pas viteve të 50-ta patëm mundësi ta hasim dhe atë në kuptim ofendues "shiptari" Këto janë disa nga arsyet që hartimi i këtij libri u referohet të dhënëve nga viti 1973-2022.

<sup>174</sup> Plani dhe programi mësimor i gjuhës dhe letërsisë shqipe për periudhën përgatitore, Prosvetno Dello, Shkup, 1973, kutia 19, f. 76-78.

		Z. Kamberi, M. Kyçyku, Jul Variboba		
	<b>II</b>	<b>ROMANTIZMI</b> 1) De Rada - "Këngët e Milosaos" 2) Dara i Riu - "Kënga e sprasme e Balës" 3) Zef Serembe - "Poezi" 4) Naim Frashëri - "Bagëti e bujqësi", "Lulet e verës", "Historia e Skënderbeut" 5) Filip Shiroka; 6) Luigj Gurakuqi; 7) Mihail Grameno;	<b>RACIONALIZMI</b> 1) Zh. Zh. Ruso <b>KLASIÇIZMI</b> 1) Molieri - "Tartufi" <b>ROMANTIZMI</b> 1) Xh. G. Bajroni - "Çajld Harold" 2) Viktor Hygo - "Të mjerët" ose "Njeriu që qesh" 3) Pushkini - "E bija e kapitenit" ose "Eugjen Onjegin"	<b>ROMANTIZMI</b> 1) Vuk Karaxhiq 2) Jovan Jovanoviq-Zmaji 3) Njegoshi - "Kurora e maleve"
<b>1978</b> <sup>175</sup>	<b>I</b>	<b>LETËRSIA E VJETËR SHQIPE</b> 1) Buzuku 2) Budi 3) Bardhi 4) Bogdani <b>ROMANTIZMI</b> 1) Naum Veqilharxhi 2) De Rada 3) Dara i Ri 4) Zef Serembe 5) Naim Frashëri: "Bagëti e bujqësi", "Lulet e verës", "Historia e Skënderbeut"	<b>HUMANIZMI DHE RENESANSA</b> 1) Dante Aligeri 2) Petrarka 3) Bokaçio 4) Shekspiri 5) Servantes <b>RACIONALIZMI</b> 1) Zh.Zh. Ruso <b>KLASICIZMI</b> 1) Molieri <b>SENTIMENTALIZMI, ROMANTIZMI</b> 1) Bajroni	<b>ROMANTIZMI</b> 1) Vuk Karaxhiq 2) Jovan Jovanoviq-Zmaj 3) Petar Petrovich Njegosh

<sup>175</sup> Plani dhe programi mësimor i gjuhës shqipe dhe letërsisë në kohë lufte për shkollat e mesme, viti 1978, kutia 23. f. 56-63.

		6) Filip Shiroka 7) Mihail Grameno		
	<b>II</b>	<b>REALIZMI</b> 1) Ndre Mjeda 2) Andon Zako Çajupi 3) Fan Noli 4) Asdreni 5) K. Floqi 6) A. Asllani <b>REALIZMI SOCIALIST</b> 1) M. Gorki 2) M. Gj. N. - Migjeni 3) M. Kuteli 4) S. Spasse 5) L. Poradeci 6) H. Stërmilli <b>LETËRSIA E SOTME</b> 1) Kol Jakova 2) Fatmir Gjata 3) I. Kadare 4) J. Rela 5) E. Mekuli	<b>REALIZMI</b> 1) Balzaku 2) Gogoli 3) Tolstoi	<b>REALIZMI</b> 1) B. Stankoviq 2) Branisllav Nushiq 3) Ivan Cankar <b>LETËRSIA E SOTME</b> 1) Ivo Andriq 2) D. Maksimoviq 3) Vlladimir Nazor
<b>1980</b> <sup>176</sup>	<b>I</b>	<b>HUMANIZMI DHE RENESANSA</b> 1) Marin Barleti - "Historia e Skënderbeut" <b>LETËRSIA E VJETËR SHQIPE</b> 1) Buzuku	<b>HUMANIZMI DHE RENESANSA</b> 1) Dante Aligeri - "Komedia hynore" <b>ROMANTIZMI NË LETËRSI</b> 1) Xhorxh Gordon Bajron - "Çajld	<b>LETËRSIA E RENESANSËS NË DUBROVNIK</b> 1) Marin Dërzhiq - "Daja Maroe" <b>ILUMINIZMI NË LETËRSINË JUGOSLLAVE</b>

<sup>176</sup> Plani dhe programi mësimor i gjuhës shqipe dhe letërsisë në kohë lufte për shkollat e mesme, viti 1980, kutia 23. f. 34-53.

	<p>2) Budi</p> <p>3) Bardhi</p> <p>4) Bogdani (rëndësia historike dhe letrare e veprave të tyre)</p> <p><b>ILUMINIZMI NË LETËRSINË SHQIPE</b></p> <p>1) Dhaskal Todri</p> <p>2) Theodor Kavalioti</p> <p>3) Dhanil Haxhiu</p> <p><b>Letërsia laike -</b></p> <p>1) Nezim Berati</p> <p>2) Hasan Zyko Kamberi</p> <p>3) Muhamed Kycyku - Çami "Erveheja"</p> <p><b>ROMANTIZMI NË LETËRSI</b></p> <p>1) Jeronim de Rada - "Këngët e Milosaos"</p> <p>2) Gavrill Dara i Ri - "Kënga e sprasme e Balës"</p> <p>3) Zef Serembe</p> <p>4) Konstandin Kristoforidhi</p> <p>5) Naim Frashëri - "Bagëti e bujqësi", "Lulet e verës" ("Jeta", "Fyelli", "Bilbili", "Gjuha jonë" dhe fragment nga "Bukuria"); "Historia e Skënderbeut"</p> <p>6) Filip Shiroka - "Shko dallëndyshe", "Nënës sime", "Një lules së vyshkur"</p> <p>7) Luigj Gurakuqi - "Zogëza kryezezë",</p>	<p>Haroldi"</p> <p>2) Aleksander Segejeviç Pushkini - "Çadaevi", "Mbrëmje dimërore"</p>	<p>1) Dositej Obranoviç - "Letër Haralampiut të dashur"</p> <p><b>ROMANTIZMI NË LETËRSI</b></p> <p>1) Vuk Stefanoviç Karaxhiq - mbledhës i folklorit</p> <p>2) Jovan Jovanoviç Zmaj - "Varre të ndritshme"</p> <p>3) Petar Petroviç Njegosh - "Kurora e maleve"</p> <p>4) Ivan Mazhuraniq - "Vdekja e Smajlagë Çengiqit"</p> <p>5) Franc Preshern - "Kurorë sonetesh"</p>
--	--	---	---

		<p>“Tufë lulesh”, “Kujtimi i të dashunve”</p> <p>8) Ndre Mjeda - “Vaji i Bylbylit, “I treturi”, “Andrra e jetës”, “Shtegëtari”, “Liria”</p>		
	II	<p><b>REALIZMI NË LETËRSI</b></p> <p>1) Andon Zako Çajupi - “Kurbeti”, “Kopshti i dashurisë”, “Vaje”, “Sulltani”, “Fshati im”, “Botë moj botë e pabesë”, “Pas vdekjes”, “Katërbëdhjetë vjeç dhëndërr”</p> <p>2) Fan Stilian Noli - “Mojsiu në mal”, “Shën Pjetri në mangallë”, “Marshi i barabait”, “Marshi i Krishtit”, “Rend or Marathonomak”, Anës lumenjve”</p> <p>3) Asdreni - “Të rinjëve”, “Bukuria”, “Nga fshati”, “Shih si endet bota”, “Pendimi egoist”</p> <p>4) Ali Asllani - “Hanko halla”.</p> <p><b>LETËRSIA SHQIPE MES DY LUFTRAVE BOTËRORE</b></p> <p>1) Millosh Gjergj Nikolla - Migjeni - “Na të bijt e shekullit të ri”, “Poema e mjerimit”, “Zgjimi”, “Një natë pa gjumë”, “Kënga e pakëndueme”, “Bukuria që vret”,</p>	<p><b>REALIZMI NË LETËRSI</b></p> <p>1) Honore de Balzak - “Evgjenia Grande”;</p> <p>2) Lav Nikolaeviq Tolstoj - “Lufta dhe paqja”</p> <p><b>MODERNIZMI NË LETËRSI</b></p> <p>1) Edgar Alan Po - “Korbi”</p> <p>2) Sharl Bodler - “Albatrosi”</p>	<p><b>REALIZMI NË LETËRSI</b></p> <p>1) Borislav Stankoviç - “Gjaku i papastër”</p> <p>2) Branisllav Nushiq - “Deputeti i popullit”</p> <p>3) Petar Koçiq - “Vjedulla para gjyqit”</p> <p>4) Silvie Kranjçeviq - “Punëtorit” dhe “Bliri slloven”</p> <p>5) Anton Ashkerc - “Muza ime”</p> <p><b>MODERNIZMI NË LETËRSI</b></p> <p>1) Ivan Cankar - “Në grykë”</p> <p>2) Oton Zhupanqiç - “Bie muzgu i mbrëmjes”</p> <p>3) Antun Gustav Matosh - “Ngushllimi i flokëve”</p> <p>4) Aleksa Santiç - “Buka”, “Okallinjt e mij”, “Fati i tij”</p> <p><b>LETËRSIA BASHKËKOHORE</b></p> <p>1) Ivo Andriq -</p>

		<p>“Mollë e ndalueme”</p> <p>2) Mitrush Kuteli – “Qysh e gjeti Ago Jakupi rrugën e Zotit”, ”Kujtimet e kujtimeve”</p> <p>3) Lazgush Poradeci – “Gjeniu i anijes”, “Vallja e yjeve”, “Kroi i fshatit tonë”</p> <p>4) Josip Relja “Nita”</p>		<p>”Ura e Drinës”</p> <p>2) Miroslav Kërlezha - “Zotërinjtë Glembaevi”</p> <p><b>LETËRSIA JUGOSLLAVE E INSPIRUAR NGA LNÇ-ja</b></p> <p>1) V. Nazor 2) I. G. Kovaçiq 3) B. Çopiq 4) E. Mekuli 5) H. Sulejmani 6) E. Gjergjeku 7) Sh. Ramo</p>
	<b>I</b>	<p><b>ROMANTIZMI</b></p> <p>1) Jeronim De Rada - “Serafina Topia”;</p> <p>2) Naim Frashëri - “Lulet e verës”, “Fyelli”;</p> <p>3) Ndre Mjeda - “Poezi të zgjedhura”</p>	<p><b>LETËRSIA E VJETËR GREKE</b></p> <p>1) Safo -“Vuajtjet e dashurisë”</p> <p><b>HUMANIZMI DHE RENESANSA</b></p> <p>1) Xh.Bokaço - “Dekameron”</p> <p>2) F. Petrarka - “Kanconier”</p>	<p><b>RENESANSA NË DUBROVNIK</b></p> <p>1) Marin Dërzhiaq - “Daja Maroe”</p> <p><b>ROMANTIZMI</b></p> <p>1) Njegoshi - “Kurora e maleve”;</p> <p>2) Ivan Mazhuraniq - “Vdekja e Smajl agë Çengiqit”;</p> <p>3) Franc Preshern - “Kurorë sonetesh”</p>

1984 <sup>177</sup>	II	<p><b>REALIZMI</b></p> <p>1) Mjeda 2) Çajupi 3) Noli 4) Migjeni</p> <p><b>LETËRSIA MODERNE</b></p> <p>1) Lazgush Poradeci</p> <p><b>LETËRSIA SHQIPE MES DY LUFTRAVE BOTËRORE DHE PAS ÇLIRIMIT</b></p> <p>1) Esad Mekuli 2) Hivzi Sulejmani - "Tregime të zgjedhura" 3) Ramiz Kelmeni - "Tregime të zgjedhura" 4) Enver Gjergjeku - "Poezi të zgjedhura" 5) Rrahman Dedaj - "Lirika refleksive"</p>	<p><b>REALIZMI</b></p> <p>1) Honore De Balzak 2) Leon Tolstoj - "Lufta dhe paqja" 3) Gogoli - "Revizori" 4) Dostojevski - "Krim dhe ndëshkim"</p> <p><b>LETËRSIA MODERNE</b></p> <p>1) Sharl Bodler - "Albatrosi"</p>	<p><b>REALIZMI</b></p> <p>1) Borisllav Stankoviç - "Koshtana" 2) Petar Koçiq - "Vjedulla para gjuqit" 3) Branisllav Nushiq - "Deputeti i popullit" 4) Gogoli - "Revizori"</p> <p><b>LETËRSIA MODERNE</b></p> <p>1) Zhupaniçiq 2) Matosh 3) Shatniq</p>
	III	<p><b>LETËRSIA SHQIPE PAS LUFTËS</b></p> <p>1) Esad Mekuli - "Përti" 2) Hivzi Sulejmani - "Era dhe kolona" 3) Josip Rela - "Nita"; 4) Murteza Peza - "Parajsa e humbur" 5) Fadil Hoxha - "Kur pranvera vonon" 6) Sinan Hasani - "Një</p>	<p><b>LETËRSIA BASHKËKOHOR</b></p> <p>1) Rabin Dranat Tagora - "Kopshtari" 2) Ernest Hemiguj - "Për kë bien këmbanat" 3) Remarku - "Në perendim asgjë të re"</p>	<p><b>LET. JUGOSLLAVE NË PRAGË TË LUFTËS DHE GJATË LUFTËS</b></p> <p>1) Ivan Goran Kovaçiq - "Jama" 2) Jure Kashtelan - "Tifusari" 3) Mirko Banjeviç - "Sutjeska" 4) Skender Kulenoviç -</p>

<sup>177</sup> Plani dhe programi mësimor për veprimtarinë edukativo-arsimore në shkollimin e mesëm, Arkivi i Shtetit të Maqedonisë, viti 1984, f. 2-13, kutia nr. 29.



		<p>natë e stuhishme”</p> <p>7) Tahir Jahja - ”Çlirimtarët”</p>		<p>”Stojanka nëna knizhepolë”</p> <p>5) Karel Destovnik Kajuh - ”Nëna e partizanit të renë dëshmor”</p> <p>6) Matej Bor - ”Partizani”</p> <p>7) Ivan Donçeviq - ”Bezimen”</p> <p>8) Branko Qopiq - ”Varri nën drith”</p> <p>9) Mihajlo Laliq - ”Malli i lejleit”</p>
	<b>IV</b>	<p><b>LETËRSIA SHQIPE PAS LUFTËS SË DYTË BOTËRORE</b></p> <p>1) Enver Gjergjeku - ”Pengu i dashurisë”</p> <p>2) Ramiz Kelmendi - ”Vija e vrragë”</p> <p>3) Adem Gajtani - ”Poezi”</p> <p>4) Din Mehmeti - “Ikja nga vdekja”</p> <p>5) Azem Shkreli - “E di një fjalë prej guri”</p> <p>6) Abdylaziz Islami - ”Agime”</p> <p>7) Nazmi Rrahmani - ”Rruga e shtëpisë sime”</p> <p>8) Rrahman Dedaj - ”Koha në unazë”</p> <p>9) Luan Starova - ”Kufinjtë e pranverës”</p> <p>10) Ali Podrimja - ”Kredo”</p> <p>11) Fejzi Bojku - ”poezi të zgjedhura”</p>	<p><b>LETËRSIA BASHKËKOHORE</b></p> <p>1) Mihail Shollohov - ”Fati i njeriut”</p> <p>2) Sergej Esenin - ”Poezi”</p> <p>3) Lorca - “Poezi”</p> <p>4) Albert Kamy - “I huaji”</p> <p>5) Pablo Neruda - ”Poezi”</p>	<p><b>LETËRSIA BASHKËKOHORE</b></p> <p>1) Oskar Daviço - ”Poezi”</p> <p>2) Branko Millkoviç - ”Trubadura e Ohrit”</p> <p>3) Mesha Selimoviç - ”Dervishi dhe vdekja”</p> <p>4) Ciril Kosmaç - ”Ditë pranvere”</p> <p>5) Mlladen Ollaça - ”Kozara”</p>

		12) Lutfi Rusi - “Tregime të zgjedhura”		
1988 <sup>178</sup>	I	<p><b>HUMANIZMI DHE RENESANSA</b></p> <p>1) Marin Barleti - “Hisroria e Skënderbeut” (fragment)</p> <p><b>LETËRSIA E VJETËR SHQIPE</b></p> <p>1) Gjon Buzuku 2) Lekë Matrënga 3) Pjetër Budi 4) Frang Bardhi, 5) Pjetër Bogdani 6) Jul Variboba</p> <p><b>ILUMINIZMI NË LETËRSIN SHQIPE</b></p> <p>1) Theodor Kavalioti 2) Daniel Haxhiu 3) Theodor Haxhi Filipi</p> <p><b>LETËRSIA LAIKE</b></p> <p>1) Ibrahim Nesimi 2) Hasan Zyko Kamberi -“Paraja” dhe “Trahani” 3) Muhamed Kçyçku - Çami “Erveheja”</p> <p><b>ROMANTIZMI</b></p>	<p><b>HUMANIZMI DHE RENESANSA</b></p> <p>1) Dante Aligieri - “Komedia hynore” (Ferri)</p> <p><b>BAROKU DHE KLASICIZMI</b></p> <p>1) Moliere -“Tartufi”</p> <p><b>ROMANTIZMI</b></p> <p>1) Xhorxh G. Bajron - Çajld Harold 2) Aleksandër Sergejeviç - Pushkin “Eugjen Onjegin”</p>	<p><b>HUMANIZMI DHE RENESANSA</b></p> <p>1) Marin Drzhiq - “Daja Maroe”</p> <p><b>ILUMINIZMI NË LETËRSINË JUGOSLLAVE</b></p> <p>1) Dositej Obranoviç -“Letër dashamirrit Haralampie”</p> <p><b>ROMANTIZMI</b></p> <p>1) Vuk Stefanoviç Karaxhiq - mbledhës i krijimtarisë popullore 2) Petar Petroviç Njegosh - “Kurora e maleve” 3) Ivan Mazhuraniq - “Vdekja e Smajl agë Çengiçit” 4) France Presher - “Kurora e soneteve” 5) Konstandin Milladinov - “Malli për jug”</p>

<sup>178</sup> Plani dhe programi mësimore për veprimtari edukativo- arsimore në shkollimin e mesëm, Bashkësia Republikane e Arsimit të Orientuar, Enti Republikan për Pëparimin e Arsimit dhe Edukimit sipas propozimit të Këshillit Pedagogjik Republikan në mbledhjen e mbajtur më 26 maj të vitit 1988 miratoi Programin e gjuhës shqipe dhe të letërsisë për të gjitha profesionet, Shkup, 1988, kutia 30-34, f. 6 -23.

		<p>1) NaumVeqilharxhi</p> <p>2) Konstandin Kristoforidhi</p> <p>3) Jeronim de Rada - "Këngët e Milosaos"</p> <p>4) Gavril Dara i Riu - "Kënga e sprasme e Balës"</p> <p>5) Naim Frashëri - "Bagëti e bujqësi", "Lulet e verës", "Historia e Skënderbeut"</p> <p>6) Ndre Mjeda - "Andrra e jetës", "Shtegtari"</p>		
	<b>II</b>	<p><b>REALIZMI</b></p> <p>1) Andon Zako Çajupi - zgjedhje vjershave: "Sulltani", "Fshati im", "Vaje", "Kopshti i dashurisë"; "14 vjeç dhëndër"</p> <p>2) Aleks Stavre Drenova -Asdreni - zgjedhje e vjershave: "Të rinjëve", "Luftëtari lypës", "Pendimi egoistit"</p> <p>3) Fan Stilian Noli - "Syrgjyn vdekur", "Anës lumenjve", "Shën Pjetri në mangallë", "Rend or marathonomak"; përktitime dhe vështrime kritike.</p> <p>4) Mihail Grameno - "Oxhaku"</p> <p>5) Ali Asllani - "Hanko halla"</p> <p>6) Mitrush Kuteli - "Si e gjeti Ago Jakupi"</p>	<p><b>REALIZMI</b></p> <p>1) Honore de Balzak - "Xha Gorio"</p> <p>2) Leon Tolstoj - "Ana Karenina"</p> <p><b>LETËRSIA MODERNE</b></p> <p>1) Edgar Alan Po - "Korbi"</p> <p>2) Sharl Bodler - "Albatrosi"</p>	<p><b>REALIZMI</b></p> <p>1) Simo Matavul - "Pilipenda"</p> <p>2) Silvie Kranjçeviq - "Bliri sloven"</p> <p>3) Anton Ashkerc - "Muza ime"</p> <p>4) Branisllav Nushiq - "Deputeti i popullit"</p> <p>5) Borisllav Stankoviç - "Gjaku i papastër"</p> <p><b>LETËRSIA MODERNE</b></p> <p>1) Ivan Cankar - "Mbreti i Betajnovës"</p> <p>2) Antun Gustav Matosh - "Prehja e flokëve"</p>

		<p>rrugën e zotot”</p> <p><b>LETËRSIA MODERNE</b></p> <p>1) Lazgush Poradeci - “Vdekja e Nositit”, “Kroi i fshatit tonë”, “Vallja e yjeve”, “Gjeniu i anijes”</p> <p><b>LETËRSIA SHQIPE NË MES DY LUFTRAVE BOTËRORE</b></p> <p>1) Millosh Gjergj Nikolla Migjeni - “Të bijtë e shekullit të ri”, “Kënga e rinisë”, ”Zgjimi”, “Këngët e Pakënduara”, “Poema e mjerimit”</p> <p>2) Nonda Bulka - “Kur qan e këndon bilbili”</p> <p>3) Sterjo Spase - zgjedhje nga proza “Nusja pa duvak”, “I mërguari”</p> <p>4) Aleks Çaçi - zgjedhje nga poezia “Djalëri”, “Ti moj rrrugë”, “Gjurmët e dhembjes”</p>		
	<b>III</b>	<p><b>LETËRSIA BASHKËKOHORE</b></p> <p>1) Esad Mekuli - (zgjedhje nga poezia)</p> <p>2) Hivzi Sulejmani - “Njerëzit”</p> <p>3) Enver Gjergjeku - “Pengu i dashurisë”</p> <p>4) Josip Relja - “Nita”</p> <p>5) Fatos Arapi - “Fatet”</p> <p>6) Fatmir Gjata -</p>	<p><b>LETËRSIA BASHKËKOHORE</b></p> <p>1) Rabin D. Tagora - “Kopshtari”</p> <p>2) Ernest Haminguej - “Për kë bien këmbanat”</p>	<p><b>LETËRSIA BASHKËKOHORE</b></p> <p>1) Ivo Andriq - “Ura e Drinës”</p> <p>2) Miroslav Kërlezha - “Glembajët”</p> <p><b>LETËRSIA JUGOSLLAVE GJATË LNÇ-së DHE PËR LNÇ-në</b></p> <p>1) Vlladimir Nazor - “Legjenda</p>

		<p>“Këneta”</p> <p>7) Kol Jakova - “Toka jonë”</p>		<p>për Titon”</p> <p>2) Otun Zhupaniq - “Poet ti e di detyrën tënde”</p> <p>3) Ivan Goran Kovaçiq - “Humnera”</p> <p>4) Skender Kulenoviq - “Nëna Stojankë knizhepolë”</p> <p>5) Oskar Daviço - “Kënga”</p> <p>6) Branko Qopiq - “Varri nën drith” dhe “Kënga e proletarëve të vdekur”</p> <p>7) Mihajllo LLalliq - “Malli i Lejleit”</p> <p>8) Aco Shpov - “Sytë”</p>
	IV	<p><b>LETËRSIA SHQIPTARE PAS LUFTËS – PJESA II</b></p> <p>1) Shefqet Musaraj - “Para agimit”</p> <p>2) Adem Gajtani - “Vjersha”</p> <p>3) Muhamed Kërveshi - “Lojëra që vazhdojnë”</p> <p>4) Azem Shkreli - “Pagëzimi i fjalës”</p> <p>5) Qerim Ujkani - “Dielli që po kërkohet”</p> <p>6) Nazmi Rrahmani - “Rruga e shtëpisë sime”</p> <p>7) Natasha Lako - “Zgjedhje poezish”</p>	<p><b>LETËRSIA BASHKËKOHORE BOTËRSORE – PJESA II</b></p> <p>1) Mihail Shollohov - “Fati i njeriut”</p> <p>2) Federiko G.Lorka – “Vjersha”</p> <p>3) Alber Kamy - “I huaji”</p>	<p><b>LETËRSIA BASHKËKOHORE JUGOSLLAVE – PJESA II</b></p> <p>1) Vasko Popa - “Vjersha”</p> <p>2) Ciril Kosmaç - “Ditë pranvere”</p> <p>3) Sllavko Janevski - “Kokëfortët”</p> <p>4) Kole Çashule - “E zeza”</p> <p>5) Vesna Parun - “Ti që ke duar më të pafajshme”</p> <p>6) Mihail Avramesku - “Kujtime të</p>

		<p>8) Zejnulla Rrahmani - "Sheshi i unazës"</p> <p>9) Ymer Shkreli - "Zeko i zi udhëton për në Babilon"</p> <p>10) Mehmed Kraja - "Moti i madh"</p> <p>11) Fahredin Gunga - "Për ta"</p> <p>12) Abdylaziz Islami - "Vjersha"</p> <p>13) Sabri Hamiti - "Vjersha"</p> <p>14) Mustafa Laçi - "Çerepi i gjelbër"</p>		<p>përgjakura"</p> <p>7) Mesha Selimoviq - "Dervishi e vdekja"</p>
1991 <sup>179</sup>	I	<p><b>HUMANIZMI DHE RENEZANSA</b></p> <p>1) Marin Barleti - "Historia e Skënderbeut"</p> <p><b>LETËRSIA SHQIPE NË SHEKULLIN XVI DHE XVII</b></p> <p>1) Gjon Buzuku</p> <p>2) Pjetër Budi</p> <p>3) Frang Bardhi</p> <p>4) Pjetër Bogdani</p> <p>5) Lek Matrënga</p> <p><b>LETËRSIA SHQIPE NË SHEKULLIN E XVIII</b></p> <p>1) Hasan Zyko Kamberi - "Paraja" dhe "Trahani"</p> <p>2) Muhamed Kycyku</p>	<p><b>HUMANIZMI DHE RENEZANSA</b></p> <p>1) Dante Aligeri - "Komedia hynore"</p> <p><b>BAROKU DHE KLASICIZMI</b></p> <p>1) Molieri - "Tartufi"</p> <p><b>ROMANTIZMI</b></p> <p>1) Xhorxh Gordon Bajron - "Çajld Haroldi"</p> <p>2) Aleksander S. Pushkini - "Eugjen Onjegini"</p> <p>3) Gëte - "Fausti"</p>	<p><b>HUMANIZMI DHE RENESANSA</b></p> <p>1) Marin Drzhiq - "Daja Maroe"</p> <p><b>ROMANTIZMI</b></p> <p>1) Vuk Stefanoviq Karaxhiq - mbledhës i krijimtarisë popullore</p> <p>2) Petar Petroviq - Njegosh- "Kurora e maleve"</p> <p>3) Ivan Mazhuraniq - "Vdekja e Smajl agë Çengiçit"</p> <p>4) France Presher - "Kurora e soneteve"</p> <p>5) Konstandin</p>

<sup>179</sup> Bashkësia Republikane e Arsimit të Orientuar - Enti pedagogjik i Maqedonisë: Programi mësimor i gjuhës dhe letërsisë shqipe për gjimnazet, Shkup, 1991, f. 6-31, Byroja për Zhvillimin e Arsimit të Maqedonisë.

		<p>Çami -“Erveheja”</p> <p><b>ROMANTIZMI</b></p> <p>1) NaumVeqilharxhi</p> <p>2)Konstandin Kristoforidhi</p> <p>3) Jeronim de Rada - “Këngët e Milosaos”</p> <p>4) Gavril Dara i Ri - “Kënga e sprasme e Balës”</p> <p>5) Naim Frashëri - “Bagëti e bujqësi”, “Lulet e verës”, “Historia e Skënderbeut”</p> <p>6) Ndre Mjeda - “Andrra e jetës”</p> <p>7) Filip Shiroka - “poezi”</p> <p>8) Luigj Gurakuqi - “poezi”</p>		Milladinov - “Malli për jug”
	<b>II</b>	<p><b>REALIZMI</b></p> <p>1) Andon Zako Çajupi - “Kurbeti”, “Kopshti i dashurisë”, “Vaje”, “Sulltani”, “Fshati im”, “14 vjeç dhëndër”;</p> <p>2) Fan Stilian Noli - “Mojsiu në mal”, “Shën Pjetri në mangallë”, “Marshi i Krishtit”, “Rend or Marathonomak”, Anës lumenjve”</p> <p>3) Asdreni - “Të rinjve”, “Bukuria”, “Shih si endet bota”, “Pendimi egoist”</p> <p>4) Ali Asllani - “Hanko halla”</p> <p>5) Mihail Grameno -</p>	<p><b>REALIZMI</b></p> <p>1) Honore de Balzak -“Xha Gorio”</p> <p>2) Leon Tolstoj - “Ana Karenina”</p> <p><b>MODERNIZMI</b></p> <p>1) Edgar Alan Po - “Korbi”;</p> <p>2) Sharl Bodler - “Albatrosi”</p>	<p><b>REALIZMI</b></p> <p>1) Simo Matavul - “Tregime të zgjedhura”</p> <p>2) Branisllav Nushiq -“Deputeti i popullit”</p> <p>3) Anton Ashkerc -“Muza ime”</p> <p><b>MODERNIZMI</b></p> <p>1) Ivan Cankar - “Në grykë”</p> <p>2) Antun Gustav Matosh - “Ngushllimi i flokëve”</p>

		<p>“Oxhaku”</p> <p><b>LETËRSIA SHQIPE MES DY LUFTËRAVE BOTËRORE</b></p> <p>1) Millosh Gjergj Nikolla Migjeni - “Na të bijtë e shekullit të ri”, “Poema e mjerimit”, “Zgjimi”, “Kënga e pakëndueme”</p> <p>2) Lazgush Poradeci - “Gjeniu i anijes”, “Vallja e yjeve”, “Kroi i fshatit ton”</p> <p>3) Nonda Bulka - “Kur qan dhe qesh bilbili”</p> <p>4) Sterjo Spase - “Proza të zgjedhura”</p>		
	III	<p><b>LETËRSIA BASHKËKOHORE</b></p> <p>1) Esad Mekuli - “Brigjet”</p> <p>2) Sinan Hasani - “Era dhe lisi”</p> <p>3) Hivzi Sulejmani - “Njerëzit”</p> <p>4) Enver Gjergjeku - “Pengu i dashurisë”</p> <p>5) Josip Rela - “Nita”</p> <p>6) Jakov Xoxa - “Lumi i vdekur”</p> <p>7) Fatos Arapi - “Fatet”</p> <p>8) Fatmir Gjata - “Këneta”</p> <p>9) Kol Jakova - “Toka jonë”</p>	<p><b>LETËRSIA BASHKËKOHORE</b></p> <p>1) Rabin Dranat Tagora - “Kopshtari”</p> <p>2) Ernest Hemiguj - “Për kë bien këmbanat”</p>	<p><b>LETËRSIA BASHKËKOHORE</b></p> <p>1) Ivo Andriq - “Ura e Drinës”</p> <p>2) Miroslav Krležha - “Zonja Gllambaevi”</p> <p>3) Bllazhe Koneski - “Qëndistarja”</p> <p><b>LETËRSIA JUGOSLLAVE NË PRAG DHE GJATË LUFTËS</b></p> <p>1) Ivan Goran Kovaçiq - “Jama”</p> <p>2) Skender Kulenoviq - “Nëna Stojankë knizhepolë”</p> <p>3) Vlladimir Nazon - “Poezi”</p> <p>4) Oskar Daviço -</p>



				<p>“Poezi”</p> <p>5) Matea Matevski - “Poezi të zgjedhura”</p> <p>6) Branko Kopiaq - “Varri nën drith”</p> <p>7) Mihajlo Laliq - “Malli i lejlait”</p>
	<b>IV</b>	<p><b>LET. SHQIPTARE PAS LUFTËS</b></p> <p>1) Adem Gajtani - “Poezi”</p> <p>2) Muhamed Kërveshi - “Poezi”</p> <p>3) Azem Shkreli - “Pagëzimi i fjalës”</p> <p>4) Murat Isaku - “proza të zgjedhura”</p> <p>4) Qerim Ujlani - “Dielli që e kërkohet”</p> <p>5) Nazmi Rrahmani - “Rruga e shtëpisë sime”</p> <p>6) Natasha Lako - “Poezi”</p> <p>7) Zejnullah Rrahmani - “Sheshi i unazës”</p> <p>8) Ymer Shkreli - “Zeko i zi udhëton për në Babilon”</p> <p>9) Fahredin Gunga - “Për ta”</p> <p>10) Abdulaziz Islami - “Poezi të zgjedhura”</p> <p>11) S. Hamiti - “Poezi”</p> <p>12) Mehmed Kraja - “Koha e madhe”</p> <p>13) Ali Podrimja - “Poezi”</p>	<p><b>LETËRSIA BASHKËKOHORE</b></p> <p>1) Frederoko Garsia Lorka - “Poezi”</p> <p>2) Dostojevski - “Krim dhe ndëshkim”</p> <p>3) Albert Kamy - “I huaji”</p> <p>4) Pablo Neruda - “Poezi”</p> <p>5) Franc Kafka - “Procesi”</p> <p>6) Nazim Hikmet - “Poezi”</p>	<p><b>LETËRSIA BASHKËKOHORE</b></p> <p>1) Meshja Selimoviq - “Dervishi dhe vdekja”</p> <p>2) Vasko Popa - “poezi”</p> <p>3) Ciril Kosmaç - “Ditë pranverë”</p> <p>4) Sllavko Janevski - “Kokëfortët”</p> <p>5) Vesna Parun - “Ti që ke duar më të pafajshme”</p>

**SHTOJCA NR. 2****LISTA E LEKTYRAVE SIPAS VITEVE KALENDARIKE DHE SHKOLLORE NGA VITI 1973-2022**

<b>Viti kalendarik</b>	<b>Viti shkollor</b>	<b>Lista e lekturve</b>
<b>1973</b> <sup>180</sup>	<b>I</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Migel Servantes - "Don Kishoti", roman</li> <li>2. Uiliam Shekspir - "Mbreti Lir", tragjedi</li> <li>3. Sofokliu - "Antigona", tragjedi</li> <li>4. Sllavko Janevski - "Rruga", poezi</li> <li>5. Mustafa Geblleshi - "Gremina e dashurisë", roman</li> <li>6. Hivzi Sulejmani - "Fëmijët e lumit tim", roman</li> </ol>
	<b>II</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Molieri - "I ligu për mend", komendi</li> <li>2. V. Gëte - "Vuajtjet e Verterit të ri", roman</li> <li>3. Azem Shkreli - "Karvani i bardhë", roman</li> <li>4. Ismail Kadare - "Dasma", roman</li> <li>5. P. Boshkovski - "Romancë verore", poezi</li> <li>6. Foqion Postoli - "Lulja e kujtimit", roman</li> </ol>
<b>1978</b> <sup>181</sup>	<b>I</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Uiliam Shekspir - "Mbreti Lir", tragjedi</li> <li>2. H. Sulejmani - "Fëmijët e lumit tim", roman</li> <li>3. I. Kadare - "Dasma", roman</li> <li>4. Sllavko Janevski - "Rruga", poezi</li> <li>5. Azem Shkreli - "Karvani i Bardhë", roman</li> </ol>

<sup>180</sup> Plani dhe programi mësimor i gjuhës shqipe dhe letërsisë për periudhën përgatitore, Prosvetno Dello, Shkup, 1973, kutia nr. 19, f. 73-75.

<sup>181</sup> Plani dhe programi mësimor i gjuhës shqipe dhe letërsisë në kohë lufte për shkollat e mesme, viti 1978, kutia nr. 23. f. 59-63.

	<b>II</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Jakov Xoxa - "Lumi i vdekur", roman</li> <li>2. Vedat Kokona - "Me valët e jetës", roman</li> <li>3. Ivo Andriq - "Tregime të zgjedhura"</li> <li>4. Bllazhe Koneski - "Vjeshta", poezi</li> <li>5. Xh. London - "Thembra e hekurt", roman</li> </ol>
<b>1980</b> <sup>182</sup>	<b>I</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sofokliu - "Antigona", tragjedi</li> <li>2. U. Shekspir - "Hamleti", tragjedi</li> <li>3. M. Servantes - "Don Kishoti", roman</li> <li>4. V. Hygo - "Të mjerët", roman</li> <li>5. A. Sergejeviç Pushkin - "Eugjen Onjegini", roman</li> <li>1. Shenoa - "Kryengritja fshatare", roman</li> <li>2. Qopiq - "Nikoletina Bursaqi", roman</li> <li>3. G. Përliçev - "Skenderbeu", poemë</li> <li>4. H. Stërmilli - "Sikur t'isha djal", roman</li> <li>5. Sinan Hasani - "Era dhe lisi", roma</li> <li>6. Gajtani - "E kuqja", poezi</li> <li>7. Enver Gjergjeku - "Xixa Stralli", poezi</li> <li>8. Nazim Hikmet - "Vjersha", poezi</li> </ol>
	<b>II</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. A. Çehov - "Tregime të zgjedhura"</li> <li>2. P. Bak - "Toka e mirë", roman</li> <li>3. H .de Balzak - "Mixha Gorio", roman</li> <li>4. Gogol - "Revizori", roman</li> <li>5. B. Stankoviq - "Koshtana", dramë</li> <li>6. Ivo Andriq - "Tregime të zgjedhura"</li> <li>7. V. Nazor - "Këngë të zgjedhura"</li> <li>8. S. Janevski - "Kokëfortët", roman</li> <li>9. N. Rrahmani - "Toka e përgjakur", roman</li> </ol>

<sup>182</sup> Plani dhe programi mësimor i gjuhës shqipe dhe letërsisë në kohë lufte për shkollat e mesme, viti 1980, f. 41-50, kutia nr. 23.

		10. A. Shkreli - "Karvani i bardhë", roman 11. Hysni Dagllarxha - "Këngë të zgjedhura"
<b>1984</b> <sup>183</sup>	<b>III</b>	1. J. Kavabata - "Toka e bardhë", roman 2. Xhek London - "Martin Eden", roman 3. Isak Samokovllija - "Tregime" 4. A. Cesarec - "I riu i artë", roman 5. Tome Momirovski - "Vite pagjumësie", roman 6. Latif Berisha - "Tufa", poezi 7. Maksut Shehu - "Dielli lind në jug", roman 8. Haki Stërmilli - "Sikur t'isha djal", roman
	<b>IV</b>	1. L. Leonov - "Pylli rus", roman 2. Xhon Shtajnbeg - "Minjtë dhe njerëzit", roman 3. Ivo Andriq - "Oborri i mallkuar", novelë 4. M. Krlezha - "Kthimi i Filip Latinoviqit", roman 5. Gjorgji Stalev - "Dojçini i sëmurë", poemë 6. Anton Pashku - "Tregime" 7. Mustafa Laçi - "Qerepi i gjelbërt" 8. Ali Podrimja - "Poezi" 9. Petro Marko - "Hasta la Vista", roman 10. Nazim Hikmet - "Poezi"
<b>1988</b> <sup>184</sup>	<b>I</b>	1. Sofokliu - "Antigona", tragjedi 2. Bokaço - "Dekameron", prozë 3. Petrarka - "Kanconieri", sonet 4. Shekspiri - "Romeo dhe Xhulieta", tragjedi 5. Servantes - "Don Kishoti", roman 6. Viktor Hygo - "Katedralja e Parisit", roman 7. August Shenoa - "Kryengritja fshatare", roman

<sup>183</sup> Plani dhe programi mësimor për veprimtarinë edukativo-arsimore në shkollimin e mesëm, Arkivi i Shtetit të Maqedonisë, viti 1984, f. 6-11, kutia 29.

Programin e gjuhës shqipe dhe të letërsisë për të gjitha profesionet, Shkup, 1988, kutia nr. 30-34, f. 10-23.

		8. Mark Milan - "Jeta dhe adetet e shqiptarëve" 9. Grigor Përliçev - "Skenderbeu", poemë 10. Zef Serembe - "Vjersha" 11. Vaso Pasha - "Bardha e Temalit", roman 12. Zgjedhje nga krijimtaria popullore shqiptare
	<b>II</b>	1. N. V. Gogol - "Revizori", roman 2. A. Çehov - "Tregime" 3. G. Flober - "Zonja Bovari", roman 4. Xh. Llundon - "Martin Iden", roman 5. Koço Racin - "Vjersha" 6. Ivo Andiq - "Oborri i mallkuar", roman 7. Petar Koçiq - "Vjedulla para gjyqit", dramë 8. Çajupi - "Pas vdekjes", komedi 9. Migjeni - "Tregime" 10. Haki Stërmilli - "Sikur t'isha djalë", roman 11. Esad Mekuli - "Për ty", poezi
	<b>III</b>	1. Jasunari Kavabata - "Toka e bardhë", roman 2. Markezi - "Njëqind vjet vetmi", roman 3. Nazim Hikmet - "Poezi" 4. Ranko Marinković - "Gloria", roman 5. Desanka Maksimović - "Vjersha" 6. Vllado Malevski - "Tregime" 7. Bllazhe Koneski - "Qendistarja", poezi 8. Sotir Antoni - "Tregime" 9. Murteza Peza - "Parajsa e humbur", dramë 10. Latif Berisha - "Tufa", poezi 11. Maksut Shehu - "Dielli lind në jug", roman 12. Sinan Hasani - "Era dhe lisi", roman
		1. Artur Myler - "Të gjithë bijt e mi", roman 2. Harman Hese - "Demijani", roman 3. Jesenini - "Poezi të zgjedhura"

	<b>IV</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>4. Gane Todorovski - "Poezi të zgjedhura"</li> <li>5. Vedat Kokona - "Me valet e jetës", roman</li> <li>6. Vlladan Desnica - "Pranvera e Ivan Galebit"</li> <li>5. Mak Dizdar - "Poezi"</li> <li>6. Sterjo Spase - "Afërdita", roman</li> <li>7. Emin Ilhami - "Poezi"</li> <li>8. Rrahman Dedaj - "Poezi"</li> <li>9. Luan Starova - "Kufijtë e pranverës", roman</li> <li>10. Resul Shabani - "Dashuria e kapitenit", roman</li> </ol>
<b>199</b> <sup>185</sup>	<b>I</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sofokliu - "Antigona", tragjedi</li> <li>2. Shekspiri - "Romeo dhe Zhuljeta", tragjedi</li> <li>3. Servantes - "Don Kishoti", roman</li> <li>4. Viktor Hygo - "Kumbonari i Kishës Notër Dame të Parisit"</li> <li>5. Hil Mosi - "Poezi të zgjedhura"</li> <li>6. Grigor Prliçev - "Skendrebeu", poemë</li> <li>7. Zef Serembe - "Poezi të zgjedhura"</li> <li>8. Risto Siliqi - "Marija", poemë</li> <li>9. Anton Santori - "Emira", dramë</li> <li>10. Vaso Pasha - "Bardha e Temalit", roman</li> </ol>
	<b>II</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Gustav Flober - "Zonja Bovari", roman</li> <li>2. Anton Çehov - "Tregime"</li> <li>3. Borislav Stankoviq - "Gjaku i papastër", roman</li> <li>4. P. Koçiq - "Vjedulla para gjyqit", roman</li> <li>5. Koço Racin - "Vjersha"</li> <li>6. A.Z.Çajupi - "Pas vdekjes", dramë</li> <li>7. M. Gj. N. - Migjeni - "Tregime të zgjedhura"</li> <li>8. Haki Stërmilli - "Sikur t'isha djal", roman</li> <li>9. Petro Marko - "Hasta la Vista", roman</li> </ol>

<sup>185</sup> Bashkësia Republikane e Arsimit të Orientuar – Enti Pedagogjik i Maqedonisë: Programi mësimor i gjuhës dhe letërsisë shqipe për gjimnazet, Shkup, 1991, Byroja e Zhvillimit të Arsimit të Maqedonisë, f. 10-21.

		10. Kristo Floqi - "Komedi të zgjedhura"
	<b>III</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Jasunari Kavabata - "Toka e bardhë", roman</li> <li>2. G.G. Markez - "Njëqind vjet vetmi", roman</li> <li>3. Ranko Marinkoviq - "Glorija", roman</li> <li>4. Desanka Maksimoviq - "Poezi"</li> <li>5. Vlado Malevski - "Tregime"</li> <li>6. Dhimiter Xhuvani - "Përsëri në këmbë", roman</li> <li>7. Ramiz Kelmendi - "Heshtja e armëve", roman</li> <li>8. Sotir Antoni - "Tregime"</li> <li>9. Maksut Shahu - "Dielli lind në jug", roman</li> <li>10. Murteza Peza - "Parajsa e humbur", dramë</li> </ol>
	<b>IV</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Artur Miler - "Të gjithë bijtë e mi", roman</li> <li>2. Esenjin - "Poezi"</li> <li>3. Nexhati Zeqirija - "Variacione", poezi</li> <li>4. Mak Dizdari - "Poezi"</li> <li>5. Gane Todorovski - "Poezi"</li> <li>6. Sterjo Spase - "Afërdita", roman</li> <li>7. Rrahman Dedaj - "Poezi"</li> <li>8. Luan Starova - "Kufijtë e pranverës", roman</li> <li>9. Resul Shabani - "Dashuria e kapitenit", roman</li> <li>10. Vedat Kokona - "Me valët e jetës", roman</li> </ol>
<b>200</b> <sup>186</sup>	<b>I</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ismail Kadare - "Kush e solli Doruntinën", roman</li> <li>2. Abdylaziz Islami - "Hekurani në Artas", roman</li> <li>3. Vaso Pasha - "Bardha e Temalit", roman</li> <li>4. Sami Frashëri - „Dashuria e Talatit me Fitneten”, roman</li> <li>5. Azem Shkreli - „Karvani i Bardhë”, roman</li> <li>6. Murat Isaku - „Shtara”, poezi</li> </ol>

<sup>186</sup> Ministria e Arsimit dhe e Shkencës e Republikës së Maqedonisë - Byroja e Zhvillimit të Arsimit, "Programi mësimor i gjuhës shqipe për gjimnaze - viti i parë", Shkup, maj, 2001, f. 27.

		<p>7. Lazgush Poradeci - „Poezi”</p> <p>8. Agim Vinca - „Poezi”</p> <p>9. Esad Mekuli - “Për ty”, poezi</p> <p>10. Gligor Prliçev - “Skenderbeu”, poemë</p> <p>11. Ernest Heminguej - “Dëbora e Kilimanxharos”, novelë</p> <p>12. Honore de Balzak - “Shtëpia misterioze”, novelë</p>
<b>200</b> <sup>187</sup>	<b>II</b>	<p>1. Jusuf Buxhovi - “Shënimet e Gjon Nikoll Kazazit”, roman</p> <p>2. Dhimitër Xhuvani - “E nesërmja e një gruaje”, roman</p> <p>3. Naim Frashëri - “Historia e Skënderbeut”, poemë</p> <p>4. Odise Grillo - “Don Kishoti”, roman</p> <p>5. Moliere - “Tartufi”, komedi</p> <p>6. Shekspiri - “Hamleti”, tragjedi</p> <p>7. S. Spasse - “Afërdita”, roman</p> <p>8. R. Surroi - “Besniku”, roman</p> <p>9. Ymer Shkreli - “Ura e xhehnemit”, roman</p> <p>10. Ernest Koliqi - “Tregtar flamujsh”, novelë</p>
<b>2003</b> <sup>188</sup>	<b>III</b>	<p>1. Miço Kallamata - “Nën hijen e dordolecëve”</p> <p>2. Vath Koreshi - “Ujku dhe Uilli”, roman</p> <p>3. Ismai Kadare - “Pallati i ëndrrave”, roman</p> <p>4. Luan Starova - “Koha e dhive”, roman</p> <p>5. Xhabir Ahmeti - “Lulet në tjegulla”, poezi</p> <p>6. Ridvan Dibra - “Stina e ujkut”, roman</p> <p>7. B. Mustafaja - “Vera pa kthim”</p> <p>8. Neshat Tozaj - “Thikat”, roman</p> <p>9. Gabriel G. Marquez - “100 vjet vetmi”, roman</p>

<sup>187</sup> Ministria e Arsimit dhe e Shkencës e Republikës së Maqedonisë - Byroja e Zhvillimit të Arsimit, “Programi mësimor i gjuhës shqipe dhe letërsisë për gjimnaze - viti i dytë”, Shkup, maj, 2002, f. 18.

<sup>188</sup> Ministria e Arsimit dhe Shkencës në Republikën e Maqedonisë - Byroja e Zhvillimit të Arsimit, “Programi mësimor i gjuhës shqipe dhe letërsisë për gjimnaze - viti i tretë”, Shkup, 2003, f. 14.



		<p>10. Balzaku - “Evgjeni Grande”, roman</p> <p>11. Viktor Ygo - “Dëshkimi”, roman</p>
<b>2003</b> <sup>189</sup>	<b>IV</b>	<p>1. Ismail Kadare - “Lindja, jeta dhe vdekja e Lul Mazrekut”, roman</p> <p>2. Teki Dervishi - “Zhvarrimi i Pjetër Bogdanit”, roman</p> <p>3. Nehas Sopaj - “Unaza e humbur”, roman</p> <p>4. Ridvan Dibra - “Nudo”, roman</p> <p>5. Beqir Musliu - “Vegullia”, roman</p> <p>6. Xhevahir Spahiu - “Ferrparajsa”, poezi</p> <p>7. Xhabir Ahmeti - “Tregime”</p> <p>8. Ernest Sabato - “Tuneli”, roman</p> <p>9. Danillo Kish - “Varreza për Boris Davidoviçin”, roman</p> <p>10. Pablo Kuejlo - “Alkimisti”, roman</p> <p>11. Xhevdet Bajra - “Kur engjëjt qajnë”, poezi</p> <p>12. Murat Isaku - “Rreckajt”, roman</p>
<b>2010</b> <sup>190</sup>	<b>I</b>	<p>1. Ismail Kadare - “Kush e solli Doruntinën”, roman</p> <p>2. Abdylaziz Islami - “Hekurani në Artas”, roman</p> <p>3. Vaso Pasha - “Bardha e Temalit”, roman</p> <p>4. Sami Frashëri - „Dashuria e Talatit me Fitneten”, roman</p> <p>5. Azem Shkreli - „Karvani i Bardhë”, roman</p> <p>6. Murat Isaku - „Shtara”, poezi</p> <p>7. Lazgush Poradeci - „Poezi”</p> <p>8. Agim Vinca - „Poezi”</p> <p>9. Esad Mekuli - “Për ty”, poezi</p> <p>10. Gligor Prliçev - “Skenderbeu”, poemë</p> <p>11. Ernest Heminguej - “Dëbora e Kilimanxharos”,</p>

<sup>189</sup> Ministria e Arsimit dhe Shkencës në Republikën e Maqedonis - Byroja e Zhvillimit të Arsimit, “Programi mësimor i gjuhës shqipe dhe letërsisë për gjimnaze - viti i katërt”, Shkup, 2003, f. 17.

<sup>190</sup>[https://www.bro.gov.mk/wpcontent/uploads/2018/02/Nastavna\\_programaAlbansk\\_i\\_jazik\\_i\\_literatura-I\\_GO-alb.pdf](https://www.bro.gov.mk/wpcontent/uploads/2018/02/Nastavna_programaAlbansk_i_jazik_i_literatura-I_GO-alb.pdf), shkarkuar më 20.03.2022.

		novelë
	<b>II</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Jusuf Buxhovi - "Shënimet e Gjon Nikoll Kazasit", roman</li> <li>2. Dhimitër Xhuvani - "E nesërmja e një gruaje", roman</li> <li>3. Naim Frashëri - "Historia e Skënderbeut", poemë</li> <li>4. Odise Grillo - "Don Kishoti", roman</li> <li>5. Molieri - "Tartufi", komedi</li> <li>6. Shekspiri - "Hamleti", tragjedi</li> <li>7. S.Spase - "Afërdita", roman</li> <li>8. R. Surroi - "Besniku", roman</li> </ol>
	<b>III</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Miço Kallamata - "Nën hijen e dordolecëve", roman</li> <li>2. Vath Koreshi - "Ujku dhe Uilli", roman</li> <li>3. Ismai Kadare - "Pallati i ëndrrave", roman</li> <li>4. Luan Starova - "Koha e dhive", roman</li> <li>5. Xhabir Ahmeti - "Lulet në tjegulla"</li> <li>6. Ridvan Dibra - "Stina e ujkut", roman</li> <li>7. B. Mustafaja - "Vera pa kthim" roman</li> <li>8. Neshat Tozaj - "Thikat", roman</li> <li>9. Gabriel G. Marquez - "100 vjet vetmi", roman</li> <li>10. Balzaku - "Evgjeni Grande", roman</li> <li>11. Viktor Ygo - "Dëshkimi", roman</li> </ol>
	<b>IV</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ismail Kadare - "Lindja, jeta dhe vdekja e Lul Mazrekut", roman</li> <li>2. Teki Dervishi - "Zhvarrimi i Pjetër Bogdanit", roman</li> <li>3. Nehas Sopaj - "Unaza e humbur", roman</li> <li>4. Ridvan Dibra - "Nudo", roman</li> <li>5. Beqir Musliu - "Vegullia", roman</li> <li>6. Xhevahir Spahiu - "Ferrparajsa", poezi</li> <li>7. Xhabir Ahmeti - "Tregime"</li> <li>8. Ernest Sabato - "Tuneli", roman</li> <li>9. Danillo Kish - "Varreza për Boris Davidoviçin", roman</li> </ol>

		10. Pablo Kuejlo - "Alkimisti", roman 11. Xhevdet Bajra - "Kur engjëjt qajnë", poezi 12. Murat Isaku - "Rreckajt", roman
<b>2022</b> <sup>191</sup>		

---

<sup>191</sup> Lista e lektyrave nuk është ndryshuar që nga viti 2000. E pamë të udhës që vitin 2022 të mos e vazhdojmë paraqitjen në mënyrë tabelore për të mos i përsëritur po të njëjtit tituj.

## SHTOJCA NR. 3

### ANKETË

1. Ju jeni nxënës i vitit: a) I      b) II      c) III      d) IV
  
2. Qyteti ku gjendet shkolla juaj: \_\_\_\_\_
  
3. Shkolla juaj është:
  - a. gjimnaz i përgjithshëm
  - b. shkollë e mesme ekonomike
  - c. shkollë e mesme e mjekësisë
  - d. shkollë tjetër profesionale (shkruani) \_\_\_\_\_
  
4. A punoni lektura shkollore në lëndën e gjuhës shqipe dhe të letërsisë?
  - a) po
  - b) jo
  
5. Nga sa lektura punoni në gjysmëvjetor? \_\_\_\_\_
  
6. A i keni lexuar lekturat për vitin tuaj shkollor?
  - a) të gjitha
  - b) disa
  - c) asnjë
  
7. Si i analizoni lekturat që janë përmbledhje poetike me poezi?
  - a. analizë e disa poezive të rastit
  - b. analizë në bazë të cikleve poetike
  - c. analizë në bazë të motiveve poetike
  
8. Si i analizoni lekturat që janë në prozë (romanet, novelat dhe tregimet)?
  - a. në bazë të subjektit
  - b. në bazë të karakterit të personazheve
  - c. në bazë të mesazhit poetik dhe shoqëror

9. Si i analizoni lekturat që janë vepra dramatike (dramat, komeditë dhe tragjeditë)?

- a. në bazë të kompozicionit
- b. në bazë të tematikës dhe konfliktit
- c. në bazë të gjuhës dhe komunikimit mes personazheve

10. Çka analizoni tjetër gjatë orës së interpretimit të lekturës shkollore?

---

---

11. Lekturat e lexuara a i analizoni në fletore të veçantë?

- a) po
- b) jo
- c) ndonjëherë

12. Sa orë e analizoni (punoni) një lekturë?

- a) 1 orë
- b) 2 orë
- c) 3 orë
- d) më shumë se 3 orë

13. Nga sa lektura punoni në muaj? \_\_\_\_\_

14. Përveç lekturave që jeni të detyruar t'i lexoni, a lexoni vepra të tjera për kënaqësinë ose kërshtërinë tuaj estetike?

- a) po
- b) jo

15. Nëse po, nga sa vepra lexoni brenda një muaji?

- a) sa brenda një muaji \_\_\_\_\_

16. Kur mendoni se keni lexuar më shumë lektura?

- a) në shkollë fillore
- b) tani, në shkollë të mesme



## LITERATURA E SHFRYTËZUAR

- Адамческа, С., *Методски прирачник за ученичкаџа лекџира (I-IV одделение)*, Shkup, 1994.
- AEDP, *Studio gjithçka, arsyet vendin e parë*, 1998, Tiranë.
- AEDP, *Zhvillimi i mendimit kritik gjatë leximit dhe shkrimit*, 1998, Tiranë.
- Aguridhi, L. & Saliaj, F. & Kryemadhi, L., *Teksti i mësesit, Gjuha shqipe 8-9*, Tiranë, 2009.
- Alija, E., *Paraleximi*, Shkodër, 2012.
- Alderson, Ch., *Reading in a foreign language: a reading problem or alanguage problem*, London, Longman, 1984.
- Aliu, A., *Teoria e letërsisë për nxënësit e shkollës së mesme*, Shkup, 2001.
- Aliu, A. & Idrizi, Xh., *Letërsia 1 (për klasën e parë të shkollave të mesme)*, Tetovë, 2002.
- Aliu, A. & Çiraku, I. & Marashi, A. & Metani, I. & Sinani, Sh., *Gjuha Shqipe dhe Letërsia 4*, Tiranë, 2004.
- Aliu, A., *Vepra të zgjedhura II*, Shkup, 2005.
- Anderson, C. R., & Hiebert, H. E. & Scott A. J. & Wilkinson, I., *Becoming a nation of readers*, The national academy of education, 1985.
- Аристотел, *За џоеџикаџа (џревод од сџарозрчки: Михаил Д. Петруцевски)*, Shkup, 1990.
- Babuni - Lila, Nj., *Shfrytëzimi i teknikës së vizualizimit në të mësuarit e shkrim-leximit*, Basic Education Program, USAID, Kosovë, 2013.
- Baçi, H. & Kazazi, Nj., *Gjuha dhe ligjërimi në shkollë*, Studime shqiptare 10, Shkodër, 1998.
- Baker, L. & Brown, L. A., *Metacognitive skills in reading*. En Pearson, P.D Handbook of Reading Research. London, Longman, 1984.
- Begolli, M., *Lektyra e detyrueshme dhe ora e saj në shkollë*, BULETINI, Prishtinë, 1962, nr. 3-4.
- Bereiter. C. & Bird, M., *Use of thinking aloud in identification and teaching of reading comprehension strategies*. Cognition and Instruction, 2, 1985.
- Brada, R., *Metodika e gjuhës shqipe për shkollën fillore*, botimi III i plotësuar, Pejë, 2005.

- Bullo, J., *Andon Zako Çajupi - Baba Tomorri*, Tiranë, 1997.
- Cook, D., *Strategic learning in the content areas*, Madison, WI: Department of Public Instruction, 1989.
- Çajupi, Z. A., *Baba Tomorri*, Tiranë, 1997.
- Chall, J., *Stages of Reading Development*, N.Y.: McGrawHill Book Company, 1983.
- Dado, F., *Andon Zako - Çajupi - jeta dhe vepra*, Prishtinë, 1986.
- Дикро, О., *Енциклопедски речник на науките за јазиците* (превод од француски и напomenи Атанас Вангелов), Shkup, 1994.
- Димова, В., *Уметничките лик-предмети на наставната интерпретација*, disertacion doktorati – i pabotuar, Fakulteti i Filologjisë "Bllazhe Koneski" - Shkup, 2001.
- Frashëri, S., *Shqipëria ç'ka qenë, ç'është dhe ç'do të bëhet?*, Tiranë, 1962.
- Garo, S., *Teoria dhe praktika e mësimdhënies*, Tiranë, 2013.
- Гогошевски, Д., *Лектурира во основното училиште*, Shkup, 1975.
- Grup autorësh, *Modele për mësimdhënie të suksesshme*, Tiranë, 2001.
- Grup autorësh, *Gjuhë shqipe dhe letërsi për vitin III të gjimnazit të reformuar*, Prosvetno Dello, Shkup, 2003.
- Grup autorësh, *Kurrikula Kombëtare e Gjuhëve moderne për Arsimin Parauniversitar*, Ministria e Arsimit dhe Shkencës, Tiranë, 2000.
- Gjokutaj, M., *Didaktika e gjuhës shqipe*, Tiranë, 2009.
- Gjokutaj, M. & Saliaj, F., *Teksti i mësuesit, Gjuha shqipe 6*, Tiranë, 2007.
- Gjokutaj, M. & Saliaj, F., *Teksti i mësuesit, Gjuha shqipe 7*, Tiranë, 2009.
- Hamiti, S., *Vetëdija letrare*, Prishtinë, 1989.
- Hamit, S. & Marashi, A. & Metani, I., *Gjuha shqipe dhe letërsia 3 për gjimnazet e reformuara*, Albas, 2003.
- Hysa, M., *Andon Zako Çajupi (jeta dhe vepra)*, Vepra 6, Prishtinë, 1983.
- Instituti i Studimeve Pedagogjike, *Letërsia në shkollë*, Tiranë, 2000.
- Ibersfeld, A., *Aktancijalni model u prozorištu -Moderna teorija drame*, Beograd, 1981.
- Јордан, С., *Поетика на македонската битово-социјална драма*, Manastir, 2002.
- Kafka, F., *Metamorfoza*, Tiranë, 2010.



- Kamy, A., *I huaji*, Shkup, 2008.
- Karamitri, E., *Metodika e letërsisë*, Shkodër, 1999.
- Kennedy, E. & Dunphy, E. & Dwyer, B. & Hayes, G. & McPhillips, Th. & Marsh, J. & O'Connor, M. & Shiel, G., *Literacy in early childhood and primary education*, Research report no.15, NCCA, 2012.
- Kozmo, V. & Luli, F. & Radovicka, L., *Metodika e letërsisë dhe e leximit letrar*, Tiranë, 1971.
- Krasniqi, I., *Mendimi metodik dhe praktika e mësimit të gjuhës shqipe, (periodiku pedagogjik në gjuhën shqipe midis viteve 1945-1978)*, Prishtinë, 2004.
- Krashen, D. S. & Terrell, D. T., *The Natural Approach: Language Acquisition in th Classroom*. Oxford and San Francisco: Pergammon, Almany, 1983.
- Krashen, D. S., *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford, Pergamon Press, 1981.
- Kuadri i Përbashkët Evropian i Referencave për Gjuhët, Filara, 2006.
- Linden, S. & Cremers, H. M. A., *Cognitive Abilities of Functionally Illiterate Persons Relevant to ICT Use*.
- Liu, F., *Reading abilities and strategies: A short introduction*, International Education Studies, Vol.3, no.3, 2010.
- Luboteni, G., *Lexim letrar me pasqyrë të letërsisë për klasën III të gjimnazit*, Prishtinë, 1975.
- Luli, F., *Metodika e letërsisë dhe e leximit letrar*, Tiranë, 1984.
- Lloshi, Xh., *Libri dhe kompjuteri*, fjalim mbajtur me rastin e njëzetvjetorit të shtëpisë botuese Logos-A, Shkup, 2011.
- Mato, E. & Kamani, P., *Strategjitë e të lexuarit*, Tiranë 2006.
- Mekuli, E., *Brigjet*, Prishtinë, 1981.
- Mekuli, E., *Për ty*, botimi i dytë, Prishtinë, 1963.
- Mekuli, E., *Vjersha*, Prishtinë, 1973.
- Musai, B., *Metodologji e mësimitdhënies*, botimi i dytë, Tiranë, 2014.
- Musai, B., *Mësimitdhënia dhe të nxëniet ndërveprues*, Tiranë, 2021.
- Мамузиќ, И. & Стефановиќ, А., *Книжевна лектира у основној школи*, Beograd, 1968.
- Migjeni, N.M.GJ., *Vepra*, Shkup, 1998.
- Milaret, G., *Pedagogjia e përgjithshme*, Tiranë, 1995.

- Milošević, N., *Antropološki eseji*, Beograd, 1990.
- Murthi, L., *Letërsia në shkollë*, Tiranë, 2001.
- Mustafa, A., *Didaktika e gjuhës shqipe dhe e leximit letrar*, Logos-A, Shkup, 2004.
- Mustafa, A., *Lektyrat dhe leximi i tyre: Jo, Ana Kareninën, por 11 minutat e Pablo Kuelos. Jo, Procesin po Hari Poterin*, gazeta "Sot", Tiranë, 2009.
- Mustafa, A., *Zhvillimi i shkollës fillore shqipe në Republikën e Maqedonisë 1945-1975*, Shkup, 1998.
- Olge, M. D., *A teaching method that develops active reading of expository text*, The reading Teacher, 1986.
- Petro, R., *Çelësi i letërsisë dhe gjuhës shqipe (për shkollat e mesme, profili natyror dhe shoqëror)*, Tiranë, 2009.
- Pepa, V., *Letërsi në shkollë*, Tiranë, 2001.
- Pressley, M. & Harris, R. K., *Cognitive Strategies Instruction: From Basic Research to Classroom Instruction*, 2006.
- Qosja, R., *Parathënie e librit "Vjersha"*, Prishtinë, 1973.
- Qosja, R., *Dialog me shkrimtarët*, Prishtinë, 1979.
- Rexhepi, N., *Letërsia shqipe në tekstet shkollore të Kosovës (1945-1990)*, Prishtinë, 2002.
- Rosandić, D., *Metodički pristup književnoumjetničkom tekstu*, Sarajevë, 1973.
- Rosandić, D., *Metodičke osnove za interpretaciju epskog djela u osnovnoj školi*, Sarajevë, 1973.
- Rosandić, D., *Metodika književnog odgoja i obrazovanja*, Zagreb, 1986.
- Stefanović, M., *Metodički priručnik za nastavu srpskohrvatskog jezika i književnosti u osnovnoj školi*, Zagreb, 1982.
- Temple, Ch. & Crawford, A. & Saul, W. & R. Mathews, S. & Makinster J., *Strategji të mësimdhënies dhe të nxënies për klasat mendimtare*, botimi i projektit "Zhvillimi i mendimit kritik gjatë të lexuarit dhe të shkruarit", Tiranë, 2006.
- Tolstoj, L., *Lufta dhe paqja*, Tiranë, 2017.
- Томашевски, Б., *Јунак во книгојата: Теорија књижевности и поетика*, Beograd, 1972.
- Тодоров, Ц., *Поетика*, Shkup, 1998.

- Uskoković, D., *Vodič kroz lektiru za osnovne škole*, Zagreb, 2001.
- Vaughn, L. & MacDonald, Ch., *Fuqia e të menduarit kritik*, Tiranë, 2010.
- Vaughn, J. & T. Estes, *Reading and reasoning beyond the primary grades*, Boston, Allyn and Bacon, 1986.
- Wallace, C., *Reading*, Oxford University Press, 1992.
- Woolfolk, A., *Psikologjia e edukimit*, botimi i njëmbëdhjetë, Tiranë, 2011.
- Xoxa, J. & Lezha, N. & Kraja, P., *Bazat e teorise së letërsisë, Disp. I*. Tiranë, 1972.
- Zwiers, J., *Zhvillimi i shrehive të të menduarit në shkollë*, Tiranë, 2005.
- Zwiers, J., *Zhvillimi i shrehive të të menduarit në klasat 6-12*, manual veprimtarish mësimore për inteligjencat e shumëfishta, Tiranë, 2005.

#### DOKUMENTE

1. Kushtetuta e RPM-së, "Gazeta zyrtare" e RPM-së, Shkup, 1945.
2. *Plani dhe programi mësimor i gjuhës shqipe dhe letërsisë për fazën përgatitore*, Arkivi i Shtetit të Maqedonisë, Shkup, 1973, shifra e dokumentit – 0801-35.
3. *Plani dhe programi mësimor i gjuhës shqipe dhe letërsisë në kohë lufte për shkollat e mesme*, Arkivi Shtetëror i Maqedonisë, Shkup, 1978, kutia 23.
4. *Plani dhe programi mësimor për veprimtarinë edukativo-arsimore për shkollat e mesme*, Prosvetno Dello, Shkup, 1989.
5. *Plani dhe programi mësimor i gjuhës shqipe dhe letërsisë në kohë lufte për shkollat e mesme*, Arkivi Shtetëror i Maqedonisë, Shkup, 1980, kutia 23.
6. *Plani dhe programi mësimor për veprimtarinë edukativo-arsimore në shkollimin e mesëm*, Arkivi Shtetëror i Maqedonisë, Shkup, 1984, kutia 29.
7. *Plani dhe programi mësimor për veprimtarinë edukativo-arsimore në shkollimin e mesëm*, Arkivi Shtetëror i Maqedonisë, Shkup, 1988, kutia 30-34.
8. *Plani dhe programi mësimor i gjuhës shqipe dhe letërsisë për gjimnaze*, Ministria e Arsimit dhe Shkencës e Republikës së Maqedonisë, Byroja e Zhvillimit të Arsimit të Maqedonisë, Shkup, 1991.
9. *Plani dhe programi mësimor i gjuhës shqipe dhe letërsisë për gjimnaze – viti i parë*, Ministria e Arsimit dhe Shkencës e Republikës së Maqedonisë, Byroja e Zhvillimit të Arsimit të Maqedonisë, Shkup, 2001.

10. *Plani dhe programi mësimor i gjuhës shqipe dhe letërsisë për gjimnaze – viti i dytë*, Ministria e Arsimit dhe Shkencës e Republikës së Maqedonisë, Byroja e Zhvillimit të Arsimit të Maqedonisë, Shkup, 2002.
11. *Plani dhe programi mësimor i gjuhës shqipe dhe letërsisë për gjimnaze – viti i tretë*, Ministria e Arsimit dhe Shkencës e Republikës së Maqedonisë, Byroja e Zhvillimit të Arsimit të Maqedonisë, Shkup, 2003.
12. *Plani dhe programi mësimor i gjuhës shqipe dhe letërsisë për gjimnaze – viti i katërt*, Ministria e Arsimit dhe Shkencës e Republikës së Maqedonisë, Byroja e Zhvillimit të Arsimit të Maqedonisë, Shkup, 2003.

#### BURIME NGA FAQET E INTERNETIT

- <http://www.doktoratura.unitir.edu.al/wp-content/uploads/2016/12/Thesis-Final-Alb.pdf>, shkarkuar më 18. 09. 2020.
- <https://shqiptarja.com/lajm/mesues-e-pedagoge-njezeri-gjuha-dhe-letersia-te-ndahen-nga-njeratjetra-domosdoshmeri-e-kohes>, shkarkuar më 18. 09. 2020
- <https://kallarati.com/blog/446-ndarja-e-gjuhes-nga-letersia-ekspertet-ne-debat>, shkarkuar më 10.09.2020.
- <http://ipkmasht.rks-gov.net/wp-content/uploads/2015/11/Edukimi-estetik-i-nx%C3%ABn%C3%ABSve-me-CIP.pdf>, shkarkuar më 20.09.2020.
- <http://www.fjalorshqip.com/>, shkarkuar më 15.03.2021.
- <https://www.bro.gov.mk/wp-content/uploads/2021/03/Koncepcija-albanski-jazik.pdf>,f.14,shkarkuar me 20.01.2022.
- <https://www.e-ucebnici.mon.gov.mk/pdf/Albanski%20jazik%207-mo2020.pdf>, shkarkuar më 8.06.2022.
- [http://tools4reading.com/web/wpcontent/uploads/2015/05/challs\\_stages\\_of\\_reading\\_development.pdf](http://tools4reading.com/web/wpcontent/uploads/2015/05/challs_stages_of_reading_development.pdf), shkarkuar më 8.06.2021.
- <https://pdfslide.net/documents/studime-akademia-e-shkencave-dhe-e-arteve-e-kosovs-adresa-e-redaksis.html>, f.71-73, shkarkuar më 20.06.2022.