BULETINI SHKENCOR I
UNIVERSITETIT “FAN S. NOLI”
(Seria e Shkencave Shoqërore)
Viti XXVIII i botimit
Nr. 34, 2023

SCIENTIFIC BULLETIN
(Series in Social Science)
Publication Year XXVIII
Nr. 34, 2023

Shtator, 2023

BORDI SHKENCOR
***Kryetar**: Prof. dr. Dhimitri Bello*

Anëtarë:
Prof. dr. Gjergji Pendavinji
Prof. dr. Ali Jashari
Prof. dr. Robert Damo
Prof. dr. Irena Nikaj
Prof. dr. Lorenc Ekonomi
Prof. as. dr. Ledina Alolli
Prof. as. dr. Sonela Stillo
Prof. as. dr. Jonela Spaho
Prof. as. dr. Gjergji Mero
***Prof. Ionel Roventa**, Universiteti i Craiovës, Rumani*
***Assoc. Prof. Mihaela Alexandrina Popescu**, Universiteti i Craiovës, Rumani*
***Prof. Elena Griva**, University of Western Macedonia*
***Ass. Prof. Anastasia Yannakopoulou**, University of Western Macedonia*
***Assoc. Prof. Gergana Padareva** – Faculty of philology, "Neofit Rilski", Blagoevgrad*
***Assoc. Prof. Bilyana Todorova** – Faculty of philology, "Neofit Rilski", Blagoevgrad*
***Assoc. Prof. Nikolay Atanasov**– Technical faculty, "Neofit Rilski", Blagoevgrad*
***Assoc. Prof. Daniela Tomova** – Faculty of pedagogy, "Neofit Rilski", Blagoevgrad*
***Assoc. Prof. Bilyana Yordanova** – Faculty of philosophy, "Neofit Rilski", Blagoevgrad*
***Assoc. Prof. Emil Gachev** - Faculty of Mathematics and Natural Sciences, "Neofit Rilski", Blagoevgrad*
***Prof. dr. Vaska Stancheva-Popkostadinova** - Faculty of Public health, health care and sport, "Neofit Rilski", Blagoevgrad*
***Assoc. prof. Miglena Simonska-Tsatsova** - Faculty of Public health, health care and sport, "Neofit Rilski", Blagoevgrad*
***Prof. Georgios Floudas**, Dean of the Sciences School, University of Ioannina*
***Prof. Evangelia Karagianni-Karagiannopoulou**, Dean of Social Sciences School, University of Ioannina*
***Prof. Katerina Plakitsi**, Head of the Department of Early Childhood Education of the University of Ioannina.*
***Akis Tsonos, PhD** of the University of Ioannina, Archaeologist, Secretary of the I.T.C.C. and Associate Lecturer at the Demokritus University of Thrace, Komotini, Greece.*
***Aris Papayiannis, Ma** of the University of Crete, Treasurer of the I.T.C.C. and Archaeologist of the Ephorate of Antiquities of Magnesia (Thessaly).*
***Maja Gori, PhD**, Researcher at Istituto di Scienze del Patrimonio Culturale del Consiglio Nazionale delle Ricerche (ISPC – CNR), Italy, and Associate Lecturer at the Institute of Prehistoric Archaeology of the Freie Universität, Berlin, Germany.*
***Stavros Oikonomidis, PhD** Adjunct Professor of Greek Archaeology Arcadia University, Glenside, USA The Greek – Albanian Archaeological Expedition at the Tri – National zone of the Prespes*

Silvia Kirova, Assoc. Professor, PhD *Deputy Head, International Economic Relations and Business Department University of National and World Economy, International Economic Relations and Business Dept. Sofia*
Elisabeth Yoneva, Associate Professor*, Vice-Dean in Scientific and Research Activity – Faculty of International Economics and Politics, Department of International Relations, University of National and World Economy, Sofia.*
Prof. dr. Gentian Kostandini*, University of Georgia, USA*
Prof. dr. Elton Mykerezi*, University of Minnesota, USA*
PhD. Roy Alden Adwood, Honorary President & Member of the President's Advisory Board, Evangelia University, Anaheim, CA, USA

KOMISIONI I BOTIMEVE

Kryeredaktor*: Prof. as. dr. Benita Stavre*

Redaktorë*: Phd. Jordan Jorgji*
Prof. as. dr. Rafail Prodani
Dr. Ermiona Braholli
Dr. Eneida Çifligu
Dr. Klaudeta Merollari
Dr. Zhinzela Qyli

Redaktor gjuhësor:
Msc. Eftiona Bylykbashi

PUBLIKUAR NGA
UNIVERSITETI "FAN S. NOLI" KORÇË
SHËTITORJA "RILINDASIT"
KORÇË, SHQIPËRI

PUBLISHED BY
UNIVERSITY "FAN S. NOLI" KORCE
SHETITORJA "RILINDASIT"
KORCA, ALBANIA

ISSN: 2078-7111

TABELA E PËRMBAJTJES

I- SHKENCA GJUHËSORE DHE LETRARE

Ali JASHARI
HOMONIMET DHE PASQYRIMI I TYRE NË VEPRËN "FJALOR I HOMONIMEVE NË GJUHËN SHQIPE" 8

Olger BRAME
STUDIMET ETIMOLOGJIKE PËR SHQIPEN SI DËSHMI E RËNDËSISHME PËR SHQYRTIMIN E GJINISË ASNJANËSE 28

Pavllo CICKO
VËSHTRIM KRAHASUES I SHPREHJEVE FRAZEOLOGJIKE ME EMRA KAFSHËSH NË SHQIP DHE NË FRËNGJISHT 45

Jorina KRYEZIU (SHKRETA)
STRUKTURA TRESHE E RRËFIMIT:KOHA E DASHURISË: RRËFIM TRIKOHËSH NGA I. KADARE 60

Lonora HYSOLLI
NGA VËLLIMI POETIK "MRIZI I ZANAVET" NËN OPTIKËN E GEGËRISHTES FISHTIANE 72

II- SHKENCAT E EDUKIMIT

Adelina NEXHIPI
Mariglen CENOLLI
PROGRAMI LËNDOR I HISTORISË NË ARSIMIN PARAUNIVERSITAR, NË KURRIKULËN BAZUAR NË KOMPETENCA.(ANALIZË SASIORE E CILËSORE) 82

Rriollza AGOLLI
Eftiona JOSIFI
VIZATIMI GJUHA UNIVERSALE E FËMIJËS PARASHKOLLOR 101

Dorela KAÇAUNI
TEACHING EFL TO YOUNG LEARNERS THROUGH CHILDREN'S LITERATURE. THE CASE STUDY OF "THE SELFISH GIANT" BY OSCAR WILDE 120

Edlira XEGA
RELATING ENGLISH LANGUAGE TESTS TO THE COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCES; EDITING AN A2 TEST- READING SECTION 133

Lindita KAÇANI
SOME INSTRUCTIONAL STRATEGIES TO ENHANCE ACTIVE LEARNING IN THE CLASSROOM 145

Miranda VELIAJ-OSTROSI
Elida TABAKU
PËRDORIMI I KOLOKACIONIVE NË MËSIMDHËNIEN E FJALORIT DHE PËRFITIMI I GJUHËS 153

Lorena ROBO
WRITING AS A CHALLENGING PROCESS IN THE SECOND LANGUAGE ACQUISITION- A CASE STUDY OF SECONDARY YEAR ENGLISH STUDENTS 162

III- SHKENCA SOCIALE DHE HUMANE

Eriseld KALEMAJ
HERMENEUTIKA E GADAMERIT SI METODA-ART E TË KUPTUARIT 175

Ferit BAÇA
KONCEPTE FILOZOFIKE MBI DEMOKRACINË DHE QEVERISJEN 187

Alba KREKA
KOSOVA NË QËNDRIMET E PARTISË KOMUNISTE TË SHQIPËRISË PËRGJATË LUFTËS SË DYTË BOTËRORE DERI NË VITET '60 198

Elvira BOLLOBANI (DODOVECI)
Majlinda MUKA
INFRASTRUKTURA RRUGORE SI INSTRUMENT I ZHVILLIMIT TË TERRITORIT NË BASHKINË GRAMSH 205

Iva PENDAVINJI
Alma ZHILLA
ÇËSHTJE JURIDIKE TË TRASHËGIMISË KULTURORE NË SHQIPËRI. RASTI I TEATRIT KOMBËTAR 222

Denisa TITILI
ANALYSIS OF GENDER EQUALITY SITUATION AND INSTITUTIONAL POLICIES AT "FAN S. NOLI" UNIVERSITY 232

Jordan JORGJI
Suela DINELLARI
MITI I SKËNDERBEUT NË DEBATIN PUBLIK BASHKËKOHOR SHQIPTAR 248

Irena NIKAJ
SHOQËRIA, SPORTI, PËRFSHIRJA DHE PJESËMARRJA SOCIALE 262

Ali JASHARI
Departamenti i Gjuhës dhe i Letërsisë
Fakulteti i Edukimit dhe Filologjisë
Universiteti "Fan S. Noli" Korçë
alijashari@yahoo.com

HOMONIMET DHE PASQYRIMI I TYRE NË VEPRËN "FJALOR I HOMONIMEVE NË GJUHËN SHQIPE"[1]

Abstrakt

Në këtë artikull sqarohet për lexuesit koncepti i homonimisë si dukuri gjuhësore që përftohet nga lidhjet leksiko-semantike të fjalëve gjatë përdorimit në ligjërim, pra *"dy ose më shumë fjalë me përbërje të njëjtë fonetike, por me kuptim krejt të ndryshëm* (bar_I "bimë e gjelbër", bar_{II} "ilaç, mjekim", bar_{III} "lokal ku pihet kafe", bar_{IV} "si term në fizikë për shtypjen atmosferike") etj., sikurse dhe sinonimia *"dy ose më shumë fjalë me përbërje të ndryshme fonetike, por me kuptim të afërt ose të njëjtë"* (shoh≈ vështroj≈ vërej), apo antonimia *"fjalë me përbërje të ndryshme fonetike, por me kuptim të kundërt"* (i bukur ≠ i shëmtuar etj.). Gjithashtu, shpjegohen dhe rrugët e lindjes së homonimisë si dukuri gjuhësore në shqipe dhe në gjuhë të tjera, siç janë përputhja fonetike e fjalëve përgjatë zhvillimit historik të gjuhës, të cilat kanë qenë fonetikisht të ndryshme në krye të herës; përputhja ndërmjet fjalës shqipe dhe një a më shumë fjalëve me burim të huaj; përputhja ndëmjet një fjale me përdorim të gjerë dhe një fjale krahinore. Por, kur themi që homonimia është një dukuri e brendshme e gjuhës, kemi më shumë parasysh homonimet që krijohen nga shpërbërja e fjalëve shumëkuptimëshe (polisemantike) dhe nëpërmjet mënyrave të fjalëformimit (të prejardhjes, të konversionit etj.).

Vendin kryesor në artikull e zënë çështjet lidhur me pasqyrimin e homonimeve në veprën "Fjalor i homonimeve në gjuhën shqipe", si: kriteret leksikografike ku mbështetet fjalori; lënda gjuhësore (burimet) dhe vëllimi; ndërtimi i fjalorit; llojet kryesore të homonimeve që trajtohen leksikografikisht në fjalor; paraqitja e homonimeve në fjalor përmes paragrafit homonimik; shënimet gramatikore dhe stilistike; shpjegimi dhe shembullzimi e njësive homonimike nga ligjërimi i shkruar dhe i folur etj.

Fjalë kyçe: *homonimi, homonim, homonime leksikore, homonime leksiko-gramatikore, homografe, paragraf homonimik, shembullzim etj.*

[1] Ali Jashari, *Fjalor i homonimeve në gjuhën shqipe*, Akademia e Shkencave e Shqipërisë, Tiranë 2020, f. 868

HOMONYMS AND THEIR REPRESENTATION IN "ALBANIAN DICTIONARY OF HOMONYMS"

Abstract

The main scope of this scientific work is the elaboration of the concept of homonymy as a linguistic phenomenon generally constituted based on words' lexico-semantic affiliations traditionally described as the sameness of name combined with the difference in meaning. Homonymy refers to a situation where there are two or more words with the same shape (bar_I "green plant", bar_{II} "medicines, drugs", bar_{III} "cafeteria" bar_{IV} "term in physics for atmospheric pressure") etc., contrased to synonymy percieved as a semantic relation process decscribing words kindred in meaning, but distinct in morphemic composition, phonemic shape and usage (shoh≈ vështroj≈ vërej), and antonymy as been defined and referred to words characterized by semantic polarity or opposite meaning (i bukur ≠ i shëmtuar etj.).

Another issue surveyed in this work is the identification and investigation of different sources of homonymy generated due to the historical evolution of the language system, as a result of phonetic, morphological, semantic, etc. changes aiming at pointing out the main processes that led to appearance of homonyms especially emphasizing divergent meaning development (split of polysemy) when meaning happens to disappear from the word's semantic structure and the semantic structure loses its unity and falls into two or more parts which then become accepted as independent lexical units; convergent sound development which leads to the coincidence of two or more words which were phonetically distinct at an earlier date, borrowing specifically described as a process where a borrowed word may, in the final stage of its phonetic adaptation, duplicate in form either a native word or another borrowing, the convergence between a standard word and a dialectical one and word-building (derivation, conversion).

On the other hand, another principal topic addressed in this scientific work is related to the lexicographical representation of homonyms in 'Albanian dictionary of homonyms" among which we may identify the lexicographical criteria this compilation is generally referred to, the linguistic corpus (sources), the capacity; dictionary organization and structure , the main types of homonyms classified in the framework of the homonymic paragraph, grammatical and stylistic explanations as well as the provision of examples and illustrations from the oral and written speech.

Key words: *homonymy, homonyms, lexical homonyms, lexico-grammatical homonyms; homographs, homonymic paragraph, examples etj.*

1. Homonimia dhe homonimet në gjuhën shqipe

Termi ***homonim*** (nga greq. *Ὁμός* "i njëjtë" + *ὄνομα* "emër") shënon një fjalë me përbërje tingullore të njëjtë me një fjalë tjetër, por me kuptim të ndryshëm. Në gjuhësi kjo dukuri është quajtur qysh në lashtësi ***homonimi***, pra, përputhje tingullore e dy ose më shumë fjalëve kuptimisht të ndryshme.

Është e rëndësishme të sqarohet se konceptet gjuhësore *"homonim"* e *"homonimí"* nuk mbeten te një fjalë e vetme e në vetvete, si njësi e ndarë e gjuhës me kuptim të pavarur (siç janë kuptimi leksikor, kuptimi gramatikor etj.); ato bëhen të njëmendta vetëm kur fjala në gjuhë vihet në *lidhje* me një ose me disa fjalë të tjera të njëjta nga ana tingullore, por me kuptime krejt të ndryshme. Për shembull, fjala **shapkë** *f.* "kapelë me strehë, kasketë" e vetme nuk është homonim, por, kur e vështrojmë të lidhur gjuhësisht me fjalën tjetër **shápkë** *f. kryes. sh.* "pantofla shtëpie; sheshje; këpucë e vjetër e shtypur prapa, shkarpë, brashnjë", ose me fjalën **shápkë** *f. zool.* "shpend i ujërave të ëmbla, shaptore, pulëdushke, sqepgjatë, sqeptore", krijon raporte homonimike, pra, është fjalë homonime. Madje, në ligjërim, nëpërmjet kësaj shenje gjuhësore, shenjohen edhe tri realie të tjera, si: "*bot.* kumbull e papjekur që prishet në degë; fasule kumbulle, rrëshegë"; "brumë i përgatitur duke zier sheqer e limontos, që përdorej nga gratë për të hequr pushin e fytyrës, xham"; "gjë e vogël, çikë: *mora një* ***shapkë*** *gjumë*" etj. E thënë shkurt: *homonime janë dy ose më shumë fjalë që përbëhen nga një grup fonemash të njëjta dhe që ndryshojnë nga njëra-tjetra vetëm semantikisht (kanë kuptime leksikore të ndryshme), ose vetëm gramatikisht (u përkasin pjesëve të ndryshme të ligjëratës, marrin tregues të ndryshëm gramatikorë etj.), ose semantikisht e gramatikisht njëherësh*[2].

Jani Thomai e sendërton këtë në tipologjinë e *paradigmës leksikore të homonimisë,* krahas sinonimisë, antonimisë etj., që e paraqet fjalën si njësi komplekse fonetikisht, leksikisht, semantikisht e gramatikisht, çka kushtëzon identifikimin më të sigurt të njësive dhe të tipeve homonimike[3].

Homonimia është dukuri gjuhësore në shumë gjuhë dhe homonimet janë përftesa të zhvillimeve të brendshme, thuajse në çdo gjuhë:

a) Kur lindin nga përputhja fonetike e fjalëve shqipe, që dikur kanë qenë të ndryshme nga ana tingullore; për shembull:

ARRÇ,-I$_{I}$ *m. sh.* **-a(t)** *bot.* Shkurre me gjethe të këmbyera si të kumbullës, me lule të blerta në të verdhë, që bën kokrra të vogla e të zeza dhe që përdoret për ngjyrosje e në mjekësi; pjerëz, shurrëpelë: ***Arrçi*** *i shkëmbenjve është një shkurre e ulët me degë të përhapura, që rritet deri një metër e lartë* (t. mës.). *Qafa* ***e Arrçit***-top. (E. Çabej, SE, II). *Gjethe* ***arrçi****. //* **ARRÇ,-I**$_{II}$ *m. anat.* Fikthi i fytit, molla e Adamit, arrëz$_{II}$: ***Arçi*** *i fytit* (Gazulli). *I dukej* ***arçi****. //* **ARRÇ,-I**$_{III}$ *m. sh.* **-a(t)** *zool.* Lloj kandrre që ha rrënjët e bimëve nën dhe; dosëz, bushtërz.

---

[2] P. H. Matthews, *The Concise Oxford Dictionary of Linguistics*, Oxford, 1997; O. S. Ahmanova, *Sllovar omonimov russkovo jazika*, Moskë, 1974, f. 4.

[3] Jani Thomai, *Në vend të parathënies-Fjalor i homonimeve në gjuhën shqipe-një fjalor i kërkuar dhe i mirëpritur*, në Ali Jashari, *Fjalor i homonimeve në gjuhën shqipe*, ASHSH, 2020), f. V.

// **ARRÇ,-I**$_{IV}$ *m. anat.* Rruaza e parë e qafës, ngjitur me kokën, arrëz$_{I}$; palcak: *Thefsh **arrçin**!* (mallk.). // **ARRÇ,-I**$_{V}$ *m. sh.***-a(t)**. *zool.* Derr i patredhur: *Mban një **arrç** për dosat*.

b) Kur përputhja ndodh ndërmjet fjalës shqipe dhe një a më shumë fjalëve me burim të huaj; për shembull:

DOK,-U$_{I}$ *m. (turq.).* Pëlhurë e dendur prej pambuku: *Pantallona (xhaketë, kostum, kë-mishë, rroba) **doku**. Vishet me **dok**.* // **DOK,-U**$_{II}$ *m. sh.* **-e(t)**. Plis dheu, popël: *Zbardhin **doket** e ugarit për ujë.* // **DOK,-U**$_{III}$ *m. sh.* **-e(t)**. (*angl.*) *det.* Vend i posaçëm në port për ngarkimin e shkarkimin e anijeve ose për ndreqjen e tyre: *E nxorën anijen në **dok**.* // **DOK,-U**$_{IV}$ *m. sh.* **-ë(t)**. Dash i bëshëm, i majmë: ***Doku** ishte për Sulltan Novruz*.

c) Kur përputhja fonetike ndodh ndërmjet fjalëve homonimike me përdorim të gjerë dhe atyre që gjallojnë nëpër të folme të ndryshme të shqipes; për shembull:

MÉR/Ë,-A$_{I}$ *f.* Masë për të matur (K. Kristoforidhi, FShG). // **MÉR/Ë,-A**$_{II}$ *f.* Gjendje, qëndrim, gradë: *I sëmuri gjithë mb'atë **merë** gjendetë* (Th. Mitko, FShG). // **MÉR/Ë,-A**$_{III}$ *f.* Aromë; erë e mirë: ***Mera** e luleve.* // **MÉR/Ë,-A**$_{IV}$ *f.* Tmerr, frikë e madhe, lemeri: ***Merë** e madhe shkjaut i ka hi* (EK). *E kapi **mera*** (P. Zeneli, FGjSh). *Na dha **merën***.

ç. Por, kur themi që homonimia është një dukuri e brendshme e gjuhës, kemi më shumë parasysh homonimet që krijohen nga shpërbërja e shumëkuptimësisë së fjalëve dhe nëpërmjet mënyrave të fjalëformimit (të prejardhjes, të konversionit etj.), të cilat janë trajtuar gjerësisht në gjuhësinë shqiptare[4]. Sa për dëshmim të këtyre, po sjellim dy shembuj:

BÓT/Ë,-A$_{I}$ *f.* Rruzulli i Tokës; dheu, gjithçka që është në të; trup qiellor, planet: *U të pëlqenj Tinëzot endë **botë** të gjallëvet. Ban edhe këtu endë **botë** tande* (Buzuku). ***Botët** e gjithësisë. Lëmshi **i botës**.* // **BÓT/Ë,-A**$_{II}$ *f.* Baltë e përhime në të bardhë; deltinë; dhebardhë, kaishtë, dhe: *Vdiq e u shti ndë **botë*** (Buzuku). *Vdekurë e kallurë ndë **botë*** (L. Matrënga). *Nji vdeksha nga ki lëngimi / **bot**' e gurë mos më hidhi* (folk.). ***Botë** e bardhë (e kuqe).* // **BÓT/Ë,-A**$_{III}$ *f. euf.* Sëmundja e tokës, epilepsia: *E zuri (e kapi) **bota**.* // **BÓT/Ë,-A**$_{IV}$ *f.* Njerëz; gjindje: *E si u mbiuadhë shumë **botë** pranë sij* (Th. Mitko, FShG). *Njerëz si ky, mendoi ajo, duhet të kenë inate me tërë **botën** dhe nuk dinë se kujt t'i vërsulen për të marrë hak* (D. Agolli, KL). *Ç'**botë** paska nëpër rrugë!* (A. Xhuvani, FGjSh). *Gjithë ajo **botë** që ish atje* (A. Xhuvani, FGjSh). *Le ta dëgjojë tërë **bota**.* // **BÓT/Ë,-A**$_{V}$ *f.* Herë: *Këtë **botë**-këtë herë* (K. Kristoforidhi, FShG). // **BÓT/Ë,-A**$_{VI}$ *f.* Shtysë, goditje: *I dhae **botatë*** (F. Bardhi). *E fëlqinja ju irënue ndëpër atë **botë** të fortë qi muer* (Bogdani).

---

[4]Shih Jani Thomai, *Prejardhja semantike në gjuhën shqipe*, Tiranë, 1989, f. 177-231.

KÚQ/ËL,-LA$_{I}$ *f. sh.* **-la(t)**. Lëng si i kuq që lëshojnë ullinjtë kur shtypen; llumi që lëshon vaji në fund të shishes; murgë, vurg, alimurg; dhe i kuq: *Nga njëra anë del vaji dhe në anën tjetër del **kuqla** që shkon kot e derdhet* (Xh. Mëzezi, MLK). ***Kuqla** del përsipër* (Q. Haxhihasani, FFT). *I heq **kuqlën** vajit. //* **KÚQ/ËL,-LA**$_{II}$ *f. sh.* **-la(t)**. *zool.* Shpend a kafshë (lopë, dhi etj.) me qime si të kuqe; pendëkuqe, qimekuqe. // **KÚQ/ËL,-LA**$_{III}$ *f. sh.* **-la(t)** *bot.* Bimë barishtore me kërcell të hollë, me gjethe si të preshit, që lëshon rabush me farat si lafshë gjeli, kuqëlare; sanë nga kjo bimë (J. Nushi, FPM). // **KÚQ/ËL,-LA**$_{IV}$ *f. bot. sh.* **-la(t)**. Dardhë e papjekur.

Homonimet lindin e gjallojnë në gjuhë, në mjedis të ligjërimit të folur a të shkruar, por ato njëmendësohen e jetësohen si të tilla nga shkrimtarët, poetët e publicistët, duke i përdorur në ligjërim. Ata, njerëzit e penës në përgjithësi, i përdorin homonimet si mjete me vlerë stilistike, për ta bërë ligjërimin më shprehës e më ndikues, si dhe për të krijuar ato që quhen "kalambure" (lojëra fjalësh), sidomos me ngjyresa humoristike:

*Pasuri **dhe** liri **dhe** fuqi ti na **dhe** / Përmbi **dhe**, përmbi fron, përmbi qiell u bekofsh* (Fan Noli, Album); *Hekurat do shkrijnë bashkë me zinxhirët **dhe** unë mund të shkrihem nën **dhe*** (P. Marko, Nata e Ustikës); *Duket nga një herë zëri e lëndon / Frëngu rri i qetë ose do bërtasë / Nusja e humbet dhe i **vete** pas / Frëngu e ngre zërin edhe sokëllin / Nusja e lë perin edhe vërshëllin: / Ai flet me **vete**, e flet përçart / Nusja s'është në **vete**, bëhet më e zjarrtë! / Sonte u bë nuse, dhe u **vesh**, u ngjesh / Edhe Hanko Halla diç i tha në **vesh**!* (A. Asllani, Hanko Halla); *Heshtja ime / **Arí** prej **ári*** (I. Belliu, Murgu i muzgut); *Ku shfren me **komb**e liga / Ku ndeshet **kombi** i ngritur krejt* (L. Poradeci); *Mu te **púsi** i Sulejmanit, / **pusí** e Çelo Mezanit* (folk.). ***Pashë** një **pashë** me një mjekër shtatë **pashë** të gjatë!* (l. fol.) etj.

2. Fjalori i homonimeve në gjuhën shqipe

Njëmendësimi i homonimeve si njësi të ligjërimit dhe i homonimisë si dukuri gjuhësore bëhet nga studiuesit e gjuhës, sidomos nga leksikografët, që i qëmtojnë gjithandej në gjuhën e shkruar a të folur, i shtien ndër fjalorë shpjegues a dygjuhësh, u shpjegojnë kuptimin leksikor, i shoqërojnë me shembuj përdorimi etj. Për herë të parë, në mënyrë më të plotë e më cilësore, shumë homonime u pasqyruan në *"Fjalorin e gjuhës së sotme shqipe"* (1980). Por hartimi i një fjalori homonimik i mirëfilltë për gjuhën shqipe pritej e ishte shtruar prej kohësh. Qysh në vitin 1964, Xhevat Lloshi, pasi shtjellon rrugët e zhvillimit të homonimisë në gjuhën shqipe dhe pasqyrimin e saj ndër fjalorë të deriatëkohshëm për shqipen, shkruan: "*Zgjidhja më e plotë e problemit mund të arrihej me hartimin e një fjalori special të homonimeve në gjuhën shqipe,*

fjalor që do të pasqyronte rezultatet e studimeve të të gjitha fushave të tjera të gjuhës shqipe, shkëputur nga të cilat nuk mund të sqarohet homonimia, fjalor kështu i diskutuar dhe i pranuar përgjithësisht, që do të shërbente si mbështetje për punimet e ardhshme leksikografike"[5].

Lënda e fjalorit

"Fjalor i homonimeve në gjuhën shqipe" (2020), synon që të plotësojë një kërkesë të tillë për leksikografinë shqipe. Për hartimin e fjalësit homonimik dhe nxjerrjen e shembujve për përdorimin e homonimeve në ligjërim janë shfrytëzuar një numër i madh burimesh të shkruara dhe nga ligjërimi i folur. Për të kuptuar më mirë vëllimin e madh të lëndës së vjelë nga një shumësi e tillë burimesh, mjafton të përmendim vetëm disa fjalorë: *"Fjalor i gjuhës së sotme shqipe"* (1980); "*Fjalor i gjuhës shqipe*" (2006); "*Studime etimologjike në fushë të shqipes"* (I-VII) të E. Çabejt; "*Fjalor etimologjik i gjuhës shqipe"* i K. Topallit; "*Fjalor i gjuhës shqipe"* i A. Xhuvanit; "*Fjalor i gjuhës shqipe"* i M. Elezit; "*Fjalor drejtshkrimor i gjuhës shqipe"* i A. Dhrimos e R. Memushajt; "*Fjalorët"* e N. Gazullit e P. Tases; "*Fjalor i emrave të bimëve dhe të kafshëve"* i Xh. Lloshit; "*Fjalor sinonimik i gjuhës shqipe"* i J. Thomait, M. Samarës, H. Shehut e Th. Fekës; "*Fjalor frazeologjik i gjuhës shqipe"* i J. Thomait; "*Fjalor sinonimik i gjuhës shqipe"* i A. Dhrimos, E. Tupjes e E. Ymerit, "*Leksiku historik i gjuhës shqipe"* (I-VI) i K. Ashtës; "*Studime gjuhësore"* (I-IV) të D. Lukës; "*Fjalor i orientalizmave në gjuhën shqipe"* i T. Dizdarit; "*Fjalori i shqipes së Gjon Buzukut"* i Th. Qendros; "*Leksiku i veprës së Pjetër Bogdanit"* i A. Omarit; "*Fjalori i Naim Frashërit"* i Dh. S. Shuteriqit; "*Fjalor i fjalëve të huaja"*, i Institutit Albanologjik të Prishtinës; "*Fjalor biblik dhe i termave kishtarë"* i F. Lulit etj.

Ndërkaq, janë shfrytëzuar edhe shumë botime të tjera leksikografike, fjalorë dialektorë e krahinorë, si: "*Fjalor shqip-greqisht"* i K. Kristoforidhit; *"Fjalëtor shqip-gërqisht"* i Th. Mitkos; "*Fjalor dialektor (me fjalë e shprehje nga trevat shqiptare të Maqedonisë)"* dhe "*Fjalor i fjalëve dhe i shprehjeve të Kosovës"* të Q. Muratit; "*Fjaluer i Rii i Shcypes"* i Shoqërisë "Bashkimi"; "*Fjalor i arbëreshëve të Italisë"* i E. Giordanos; "*Fjalori popullor"* i A. Zymberit; "*Fjalor fjalësh e shprehjesh popullore"* i S. Drinit, I. Goçit, M. Halimit e S. Gashit; "*Fjalë popullore nga Myzeqeja"* i J. Nushit; "*Fjalor i të folmeve shqiptare në Mal të Zi"* i M. Ahmetaj; "*Fjalor i gjuhës shqipe"* i P. Zenelit; *"Faqe nga visari leksikor i Mirditës"* i P. C. Lleshit; "*Leksiku dialektor në regjionin e Prespës"* i A. Poloskës; "*Fjalor fjalësh dhe shprehjesh popullore"*

[5] Xh. Lloshi, *Vëzhgime mbi homonimet në gjuhën shqipe*, në Studime filologjike, 1964/2, f. 64

dhe "*Visare nga të folmet e Veriut"* të A. Sulës; "*Fjalë dhe shprehje nga krahina e Hasit"*; "*Fjalor fjalësh e shprehjesh popullore nga Ujemuja"* i H. Shehut; "*Fjalori leksiko-frazeologjik i Devollit"* i A. Jasharit; "*Fjalor i fjalëve të reja"* i A. R. Berishës etj. Po kështu, janë vjelë edhe doracakët dialektorë të P. Elezit, N. Mërkurit, M. Samarës, M. Ibrahimit, M. Xhaxhiut, H. Ulqinakut etj., si dhe gjithë materialet leksikore-frazeologjike të botuara në *"Studime filologjike", "Gjuha jonë", "Gjuha shqipe", "Dialektologjia shqiptare"* (I-VII), botimet folklorike etj. (rreth 125 tituj me 47.523 faqe).

Veç këtyre, janë bërë vjelje të posaçme nga shumë vepra të letërsisë (kryesisht artistike, publicistike, shkencore etj.), duke filluar nga letërsia e vjetër shqipe (Buzuku, Bogdani, Budi, Bardhi, Matrënga) e deri sot. Veprat e letërsisë artistike janë burim i rëndësishëm, veç për fjalët, sidomos për kontekstet që janë përdorur si shembuj, me forcën e bukurinë e tyre. Kështu, në ***Fjalor*** janë sjellë shembuj (thënie, togfjalësha e fjali) nga 273 autorë, kryesisht të letërsisë shqipe, por edhe nga autorë të huaj, të përkthyer mjeshtërisht në shqipe.

Ndërtimi i fjalorit

Për çdo hartues fjalorësh çështja më e vështirë, por dhe më e rëndësishme, mbetet përcaktimi i vëllimit, zgjedhja e fjalësit të fjalorit që do t'u jepet lexuesve[6]. Nga gjithë lënda homonimike e shqipes *"Fjalori i homonimeve në gjuhën shqipe"* (2020) përfshin dy klasa kryesore: ***homonimet leksikore***, pra njësi homonimike që i takojnë së njëjtës pjesë të ligjëratës dhe përputhen plotësisht ose pjesërisht në formë e kanë kuptime të ndryshme leksikore, si dhe ***homonime leksiko-gramatikore***, që janë pjesë të ndryshme të ligjëratës, përputhen vetëm në një formë ose në një numër të kufizuar trajtash, por, natyrisht, me përmbajtje kuptimore të ndryshme. Rruga më e frytshme për fomimin e tyre, veç përputhjes së rastësishme fonetike, është konversioni (shndërrimi i fjalës nga një pjesë ligjërate në një tjetër).

Homonimet leksikore

a) Grupin më të madh në klasën e homonimeve leksikore e përbëjnë ***emrat;*** për

[6] Vetëkuptohet që nuk janë objekt i këtij fjalori *homofonet* (greq.), fjalë që shqiptohen njëlloj, por janë fjalë të ndryshme, si: *lak,-u*, emër dhe *lag*, folje; *krim(b)* si folje dhe *krim,-i*, si emër; *barkës-barkëz* etj. Po kështu, ky fjalor nuk merr në sy dhe *paronimet* (greq.), fjalë të përafërta në shqiptim dhe në shkrim (ngaqë kanë rrënjë të përbashkët), por kanë përmbajtje të ndryshme kuptimore, si: *bishtak* "enë me bisht" dhe *bishtuk* "kandil për të ndriçuar" etj. Në gjuhën shqipe kjo kategori fjalësh është trajtuar nga Kornelja Sima dhe Beatriçe Keta në artikullin "*Paronimet në gjuhën shqipe*", Studime Filologjike, 1992, 1-4.

shembull:
LÁM/Ë,-A$_{I}$ *f. sh* .**-a(t)** *zool*. Kafshë e vendeve të Amerikës së Jugut, me lesh të mirë, që shërben edhe për ngarkesë: ***Lamat*** *janë kafshë të dobishme* (t. mës.). // **LÁM/Ë,-A**$_{II}$ *f. sh.* **-a(t)** *mjek*. Pllakëz xhami; pjesa nën kapakun e syve: *Vë një pikë gjaku brenda dy* ***lamave*** *për t'i bërë analizën mikroskopike* (t. mës.). *I kishin ra* ***lamat*** *e syve* -ishte dobësuar (Q. Haxhihasani, FFT). // **LÁM/Ë,-A**$_{III}$ *f. sh.* **-a(t)**. Tirë, gropë për shtrydhjen e rrushit: *Nxuor një* ***lame*** (Buzuku). // **LÁM/Ë,-A**$_{IV}$ *f. sh.* **-a(t)**. *m.* Klerik budist: *Kuvendi* ***i lamave*** (let. shk). // **LÁM/Ë,-A**$_{V}$ *f. sh.* **-a(t)**. Altar ku bëhen sakrificat: *Mbasi pa engjëllinë vras mbë* ***Lamë*** *të Jebuzejet* (Bogdani).
MÍT/ËR,-RA$_{I}$ *f. sh.* **-ra(t)** *anat.* Organ i femrës, ku ngjizet pjella; an: *Trupi i* ***mitrës****. Qafa (cipa)* ***e mitrës****. Heqja* ***e mitrës****.* // **MÍT/ËR,-RA**$_{II}$ *f. sh.* **-ra(t)** *bot.* Bisk a lastar i vogël e i rrëgjuar, filiz, njomëz; mitë: ***Mitër*** *misri (gruri, duhani).* // **MÍT/ËR,-RA**$_{III}$ *f. sh.* **-ra(t)**. Kësulë e qëndisur, që mbajnë peshkopët a klerikët e lartë: *Ndërkaqa se po banj, pa të denjëtë tem,* ***mitër*** *mbë krye m'Shkodrë e Shkup* (Bogdani). ***Mitër*** *e çmuar*- lloj mitre me gurë të çmuar, me pjesë të arta a të argjendta (F. Luli, FBTK).
b) Në rendin e dytë vijnë ***homonimet leksikore folje****;* për shembull:
KALÍT$_{I}$ *fol.,***-a, -ur**. Forcoj një metal duke e nxehur e pastaj duke e ftohur në ujë, farkëtoj, çelikos, mpreh; bëj me daltë gurin e mullirit për të bluar më mirë: ***Kalit*** *mokrënë* (K. Kristoforidhi, FShG). *Pasi e* ***kaliti*** *kosën, filloi të kosiste përsëri* (l. fol.). *Unë sapo* ***kalita*** *gurët* (S. Andoni, P). // **KALÍT**$_{II}$ *fol.,***-a, -ur**. Tredh, kukoj, pastroj: *Kuajt i* ***kalitin*** *që të vegjël.* // **KALÍT**$_{III}$ *fol.,***-a, -ur**. Bie në hall, jam keq me dikë: *E* ***kam kalit*** *pi atij* (Q. Murati, FM).
FÁLEM$_{I}$ *fol. fet.* Lutem; adhuroj Zotin duke i drejtuar fjalë të caktuara: *I* ***falem*** *Zotit* (K. Kristoforidhi, FShG). ***Falem*** *në xhami.* // **FÁLEM**$_{II}$ *fol.* Përshëndoshem, përshëndetem, takohem; falënderoj: *Askujnaj mos u n****fal*** (Buzuku). *Aty* ***jan fal*** *e jan dvet me shoqishojn* (Gj. Shkurtaj, FK). *Masi* ***u falëm****, u ungjëm me ba muhabet* (Q. Murati, FK). ***Falem*** *me njerëzit e shtëpisë.* // **FÁLEM**$_{III}$ *fol.* Dorëzohem, jepem, përulem: *Me i****u*** *n****falë*** *përpara faqesë Tinëzot* (Buzuku). *Unë s'i* ***falem*** *atij* (E. Çabej, SE, IV). *S'****falem****, se mbroj vatanin.* // **FÁLEM**$_{IV}$ *fol. v. III.* Ulet, përkulet; varet poshtë, perëndon: ***U fal*** *dielli* "perëndoi…" (K. Kristoforidhi, FShG). *Kur* ***fali*** *dielli ishna n'fush* (Q. Murati, FM). ***U falën*** *të lashtat.* // **FÁLEM**$_{V}$ *fol. v. III.* Shuhet, fiket; vdes: *Kur* ***falen*** *dritat* (A. Xhuvani, FGjSh). ***Falet*** *llamba. Tha një fjalë dhe* ***u fal****.* // **FÁLEM**$_{VI}$ *fol.* Më zë gjumi tek rri, dremit: *Po* ***falet*** *ai* (M. Xhaxhiu, FFGj).
c) Në rendin e tretë vijnë ***homonimet leksikore mbiemra****;* për shembull:
NÍSUR (i, e)$_{I}$ *mb.* I çuar, i dërguar, i shpënë, i bartur: *Letra* ***e nisur*** *më parë.* //
NÍSUR (i, e)$_{II}$ *mb.* I filluar, i cenuar: *I gjeti gjellët* ***të nisura*** (A. Xhuvani,

FGjSh). *Bukë* ***e nisur***. // **NÍSUR (i, e)III** *mb.* I zbukuruar, i rregulluar, i stolisur: *Si nuse* ***e nisur*** (A. Xhuvani, FGj Sh).
SHTIJÁK,-EI *mb.* Që shtiret, që është me dy faqe: *Njeri* ***shtijak***. // **SHTIJÁK,-EII** *mb.* Që ka dështuar, dështak: *Dhi* ***shijtake***.
ç) Një grup të vogël përbëjnë ***homonime leksikore ndajfolje***; për shembull:
GJÉLASI *ndajf.* Anash në kurriz (për mënyrën e rënies), gjelazi: *Ra* ***gjelas***. // **GJÉLASII** *ndajf.* Duke u zënë, duke u grindur, keq; gjelazi: *U kapën* ***gjelas*** (H. Shehu, FU). // **GJÉLASIII** *ndajf.* Njëlloj, barabar; gjelthi: *Me ra* ***gjelas*** (A. Xhuvani, FGjSh).
LÍRËI *ndajf.* Gjerë, lirshëm, lirisht; në liri: ***Lirë*** *gjithmonë e kanë shkue jetën* (Gj. Fishta, LM). *I rrinim rrobat* ***lirë***. *Lexonte fare* ***lirë***. *Je* ***lirë*** *apo zënë?* // **LÍRËII** *ndajf.* Jo shtrenjt, me çmim të ulët; *vjet.* veresie, xhaba: *E shiste* ***lirë***. *Kushtonte* ***lirë***.

Homonimet leksiko-gramatikore[7]
Kjo klasë zë vend më të gjerë në ***Fjalor***. Lidhjet homonimike të këtyre njësive janë të larmishme dhe pothuajse përfshijnë të gjitha pjesët e ligjëratës. Sipas numrit të tyre në këtë fjalor, mund të renditen:
a) ***Emër / folje***
BYR,-II *m. sh* .**-a(t)** *mjek.* Birth; puçërr e idhët: *Qatij carroki i kish ra* ***byri*** (Q. Murati, FK). // **BYR,-III** *m. sh.* **-ë(t)** *zool.* Urith, iriq. // **BYRIII** *fol.*, **-a, -ur**. Mbaroj (një punë), ia dal në krye, përfundoj: *S'mund e* ***byri*** (A. Xhuvani, FGjSh). // **BYRIV** *fol.*, **-a, -ur**. Pranoj ftesën për të bujtur diku; urdhëroj: *A po*

[7] Për fjalët homonimike që përfshihen nën këtë emërtim në gjuhësinë shqiptare janë përdorur terma të ndryshëm, kryesisht në tekstet shkollore për gjuhën shqipe, si *homoforma, homonime të pjesëve të ligjëratës, homonime morfologjike* etj. Homoformat janë variante të tipit homonimik, por nuk janë homonime leksemore, domethënë përputhje fonetiko-fonologjike të leksemave (që në leksikografinë tonë e simbolizon trajta përfaqësuese e fjalës, e pranuar si njësi leksikografike), pra, në kuptimin e trajtave përfaqësuese të fjalëve, prandaj edhe nuk janë njësi leksikografike të fjalorëve leksemorë, siç janë homonimet e mirëfillta (e plota). Duhet vlerësuar, po ashtu, që homoformat janë shumë herë më shumë se homonimet e mirëfillta në gjuhë, si përputhje fonetike të rastit; vetëm trajta të foljes *kam* krijojnë 6 çifte homoformike: *ka – ka(u) m.; kasha – kisha f.; pata – pata f.; pate – paté f.; paça – paçá f.; paste – pastë f.* etj., pa llogaritur, veç këtyre, përputhjet fonetike të trajtave të së njëjtës fjalë (ti *punon* – ai *punon;* unë *djeg* – ti *djeg* – ai *djeg* etj.). Përputhje të tilla homoformike ka thuajse pa fund, sepse, në këtë dukuri, me leksikun përfshihet edhe sistemi gramatikor (trajtëformimi) e fjalëformues, që nuk vlerësohen si kusht në sistemin e homonimeve të mirëfillta, madje as dallimi leksiko-gramatikor nuk është kusht absolut për pranimin si leksikore të këtyre homonimeve të mirëfillta, derisa njihen çifte e, më rrallë, edhe vargje homonimike, brenda së njëjtës pjesë ligjërate (kategorie leksiko-gramatikore), si *verë* "stinë" e *verë* "pije nga lëngu i rrushit" etj.

byrni *tek unë sonte?* (M. Elezi, FGjSh).
b) ***Emër / mbiemër***
Shqipja ka një numër shumë të madh çiftesh homonimike të formuara me anë të konversionit: ***mbiemër - emër*** apo ***emër - mbiemër***. Gjatë punës për hartimin e këtij *Fjalori* janë vjelë përmbi 6 mijë çifte të tilla, që kanë tematikë të përbashkët e që vazhdojnë të shtohen me njësi të tjera homo-formike. Duhet thënë se në gjuhën shqipe kjo është një dukuri kategoriale e rregullt fjalëformuese dhe në paradigmën e tyre gramatikore (të eptimit) mund të ketë edhe përputhje të tjera trajtash (homoformike). Nga numri i madh i çifteve *emër / mbiemër*, si: **absúrd**$_{\mathrm{I}}$ *m.* "diçka që vjen në kundërshtim me arsyen e shëndoshë, kundër logjikës". // **absúrd**$_{\mathrm{II}}$ *mb.* "i pakuptimtë, jashtë mendjes, jashtë realitetit"; **publík**$_{\mathrm{I}}$ *m.* "popull; pjesëmarrës; shikues". // **publík**$_{\mathrm{II}}$ *mb.* "që i përket gjithë popullit; që lidhet me të gjithë"; **shakaxhí**$_{\mathrm{I}}$ *m.* "ai që ban shaka; hokatar, shakatar". // **shakaxhí**$_{\mathrm{II}}$ *mb.* "që bën shaka, shaktar" e shumë të tjerë, nuk janë përfshirë për arsyet e përmendura më sipër, por janë trajtuar leksikografikisht ato çifte, ku fjalët homonimike kanë kuptim krejt të ndryshëm leksikor dhe shtrirje relativisht të gjerë në përdorim, si:
ANÁLE$_{\mathrm{I}}$ *f. v. sh. hist.* Kronikë historike e përvitshme; vjetar: *Ndë* ***Annali*** *të Rushësë* (Bogdani). ***Analet*** *e diplomacisë.* // **ANÁLE**$_{\mathrm{II}}$ *mb.* Që i përket anusit, pasdaljes: *Pjesa* ***anale***.
KAFSHÓR/E,-JA$_{\mathrm{I}}$ *f. sh.* **-e(t)**. Kafshatë: *S'të vjen keq, o baba' im-e / që më nxore pe shtëpie / rritur që pe foshnjërie / me* ***kafshore****, më thërrime* (folk.). *Dy* ***kafshore*** *bukë.* // **KAFSHÓRE**$_{\mathrm{II}}$ *mb.* Që ka të bëjë me kafshët; kafshëror; shtazarak: *Bota* ***kafshore***. *Në gjendje* ***kafshore***.
Po kështu, në një numër të madh rastesh, në ***Fjalor*** janë përfshirë ato çifte *emër / mbiemër* që në ligjërim dalin në lidhje homonimike edhe me fjalë të tjera, si për shembull:
MJÁLT/Ë,-I$_{\mathrm{I}}$ *f.* Lëng i trashë e shumë i ëmbël që bëjnë bletët prej nektarit të luleve: *Aj kā me engranë tëlyenë e* ***mjaltë*** (Buzuku). *Të hae tëlyenë e* ***mjaltë*** (Buzuku). *Folën sikur kish* ***mjaltit*** *tek gola* (Ll. Perrone, FE). *Pitet* ***e mjaltit***. *Petulla me* ***mjaltë***. // **MJÁLTË**$_{\mathrm{II}}$ *mb.* Shumë i ëmbël: *Pjepri ishte* ***mjaltë***. *Është bërë* ***mjaltë***. // **MJÁLTË**$_{\mathrm{III}}$ *ndajf.* Shumë mirë; pa halle e pa brenga, ëmbël: *E shkon jetën* ***mjaltë***. *I shkon muhabeti* ***mjaltë***. // **MJÁLTË**$_{\mathrm{IV}}$ *ndajf.* Shumë (me mbiemrin *i ëmbël*): *Ishte* ***mjaltë*** *i ëmbël*.
PËRGJËRÁT/Ë,-A$_{\mathrm{I}}$ *f. sh.* **-a(t)** *euf.* Qenie e shëmtuar; përbindësh; dordoleci që vihet në kopshte për të trembur zogjtë dëmtues: *Iu duk si* ***përgjëratë***. // **PËRGJËRÁT/Ë,-A**$_{\mathrm{II}}$ *f.* Ndjenjë dashurie e dhembshurie e thellë, përgjërim; dashuri, dhembshuri, adhurim; njeri i dashur, i shtrejtë: *E donte me* ***përgjëratë***. ***Përgjëratë*** *e nënës!* (A. Xhuvani, FGjSh). // **PËRGJËRÁTË**$_{\mathrm{III}}$ *mb.* I shëmtuar,

shëmtak, shëmtarak; i ulët: *Hiqi ato rrobe se je bërë* ***përgjëratë****. Njeri* ***përgjëratë****.*

c) ***Emër / ndajfolje***

BRÚMBULL/,-I$_{I}$ *m. sh.* **-j(t)** *zool.* Kandërr me ngjyrë të zezë a të murrme, kacabun i zi, bajgush; mashkulli i bletës: *Pjaku ka fuqi si* ***brumbulli*** (Ll. Perrone, FE). ***Brumbull*** *i vogël.* ***Brumbull*** *maji.* // **BRÚMBULL/,-A**$_{II}$ *m. sh.* **-a(t)**. Pako me ushqime: *100 kg.* ***brumbulla*** *ushqimi.* // **BRÚMBULL**$_{III}$ *ndajf.* Plot, me majë, cep më cep: *E mbushi* ***brumbull***.

ç) ***Mbiemër / ndajfolje***

CÁKËRR$_{I}$ *mb.* I zbrazët; mendjelehtë: *E ka kokën* ***cakërr***. // **CÁKËRR**$_{II}$ *mb.* I kulluar, i kthjellët: *Ujë* ***cakërr*** (Gazulli). // **CÁKËRR**$_{III}$ *ndajf.* Drejt përpjetë, pingul; duke e mbajtur trupin drejt: *Dhia bishtin e mban* ***cakërr*** (A. Xhuvani, FGjSh). ***Cakërr*** *përpjetë. Dhi e zgjebur, bishtin* ***cakërr***-prov. // **CÁKËRR**$_{IV}$ *ndajf.* Shumë bukur, kreko, kërc: *Ish veshë* ***cakërr*** (Q. Murati, FK).

LABËRÍSHT$_{I}$ *mb.* Lab, i krijuar nga labët: *Fjalë* ***labërisht***. // **LABËRÍSHT**$_{II}$ *ndajf.* Si labët, si flasin labët; labçe: *Fliste* ***labërisht***.

d) ***Folje / ndajfolje***

Në këtë klasë fjalësh homonimike dallohen dy grupe. I pari, kur përputhja ndodh vetëm me trajtën përfaqësuese të foljes:

ÇOJ$_{I}$ *fol.,* **-óva, -úar**. Ngre; shpie; dërgoj; zgjoj nga gjumi; gjurmoj gjahun; kaloj kohën. // **ÇOJ**$_{II}$ *fol.* **-óva, -úar**. Ngre, lëroj: *E* ***çuan*** *ugarin për ta mbjellë* (l. fol.). // **ÇOJ**$_{III}$ *ndajf.* Shtruar, në këmbë: *Mos rri* ***çoj***-mos rri shtruar, mos rri në këmbë (A. Xhuvani, FGjSh).

PËRMBÝS$_{I}$ *fol.,***-a, -ur**. E kthej mbrapsht a në anë të kundërt; e rrëzoj përtokë; mposht, rrëzoj, vithis, shkatërroj: *Ha bukënë e* ***përmbys*** *kupën* (K. Kristoforidhi, FShG). *Jo vetëm ha bukën edhe* ***përmbys*** *kupën / po guxon e dashka dhe për grua çupën* (A. Asllani, H H). *Nabokodonasuri* ***përmbysi*** *qytetin e Israilinjet* (A. Xhuvani, FGjSh). ***Përmbys*** *varkën.* ***Përmbys*** *tokën.* // **PËRMBÝS**$_{II}$ *ndajf.* Barkazi; kokëposhtë; anasjelltas; duke qenë i kërrusur mbi diçka: *Gjithë* ***përmys*** *i rrëzoi* (P. Budi, DK). *Atëherë Jobi* ***përmys*** *mb dhé, tha* (Bogdani). *Bie* ***përmbys*** *për dikë a për diçka*-e dua shumë (H. Shehu, FU). *Fle* ***përmbys***. *I ktheu arkat* ***përmbys***.

Në grupin e dytë hyjnë homonimet që dalin kur përputhet pjesorja e foljes me ndajfoljen (ky është dhe grupi më i madh në numër i krijuar me anë të konversionit):

HÁPUR$_{I}$ *fol., pjes.* e **hap**. Çel, zhdryj, shkyç: Kam ***hapur*** *shumë punë.* // **HÁPUR**$_{II}$ *ndajf.* Hapët, çelur, pa çelës; haptas, pa fshehur asgjë; qartë: - *Mund të hidhem edhe në fshatin tënd, - tha ajo dhe e vështroi* ***hapur*** *Dane Gajtanin për të parë se ç'trysni do të bënin fjalët e saj* (D. Agolli, KL). *Nuk e kishte zor*

t'ia thoshte ***hapur*** *të vërtetën* (let. shq.). *E la derën* ***hapur***.
KALÚAR$_{I}$ *fol., pjes.* e **kaloj**. Shkoj nga një vend në tjetrin, kapërcej: *Të gjitha rreziqet duket sikur kanë* ***kaluar*** (S. Cvajg, MS). *Ka* ***kaluar*** *përroin. //* **KALÚAR**$_{II}$ *ndajf.* Hipur në kalë, jo në këmbë: *Shkon* ***kaluar*** (N. Frashëri). *Vente e vinte* ***kaluar*** *me i mushkë të zezë* (Q. Haxhihasani, FFT). *//* **KALÚAR**$_{III}$ *ndajf.* Pa patur vështirësi; shkujdesur; pa përgjegjësi: *I bën hesapet* ***kaluar*** dikush - është i shkujdesur (J. Thomai, FFGjSh). *E merr çdo gjë* ***kaluar***. *Flet* ***kaluar***. *//* **KALÚAR**$_{IV}$ *ndajf.* Kaliqafë; kalakiç: *E mori djalin* ***kaluar***. *//* **KALÚAR**$_{V}$ *ndajf.* Kaluarthi; njëri mbi tjetrin; kaladibrançe; gomarthi: *Loznin* ***kaluar***. *//* **KALÚAR**$_{VI}$ *ndajf.* Më shumë se..., në një shkallë më të lartë se...: *E kishte vëlla e* ***kaluar*** *vëllait*.
dh) ***Ndajfolje / parafjalë***
Edhe ky është një grup mjaft i madh:
ÁNASH$_{I}$ *ndajf.* Nga krahët, në anë; anës, jo përmes: *I kaloj* ***anash***. *//* **ÁNASH**$_{II}$ *parafj. (r. rr.)* Anës, bri, përbri: ***Anash*** *lumit.* ***Anash*** *meje.*
LARG$_{I}$ *ndajf.* Tutje, tej, andej, largas, gjatë, jo afër; tërthoras: *Prashtu Hyji i patëzanë fill e të sosunë* ***larg*** (Bogdani). *Ai si koftë* ***larg***!-*euf.* shejtani. *E hodhi gurin* ***larg***. *Ia tha* ***larg*** *e* ***larg***. *//* **LARG**$_{II}$ *parafj. (r. rr.)* Jo pranë, jo afër: *Mbi brigjet e Laurës, nja njëqind çapa* ***larg*** *Vandomit* (let. përkth.). ***Larg*** *nesh.* ***Larg*** *shtëpisë. Është* ***larg*** *të dyzetave*.
e) ***Ndajfolje / pjesëz***
AFËRSÍSHT$_{I}$ *ndajf.* Me afërsi; në mënyrë të përafërt; përafërsisht, hamendas: *Kanani bie* ***afërsisht*** *në vendin e Palestinës së sotme* (t. mës.). E gjeti **afërsisht**. *//* **AFËRSÍSHT**$_{II}$ *pj.* Pak a shumë, rreth, nja, afër, afro: ***Afërsisht*** *njëzet ditë*.
TÉPËR$_{I}$ *ndajf.* Më shumë nga ç'duhet; shumë, përtej masës, jashtëzakonisht: *Sā trima të tim et kanë bukë* ***tepërë*** (Buzuku). *Pakëzë e hollë, ma* ***tepërë*** *ndë punë të teologjisë* (Bogdani). *Te ky shesh, ashtu si çdo gjë tjetër, edhe kafja ishte* ***tepër*** *e fortë* (I. Kadare, PM). *Më dhanë* ***tepër*** (A. Xhuvani, FGjSh). *Hëngri* ***tepër***. *I mbeti një* ***tepër***. *//* **TÉPËR**$_{II}$ *pj.* Shumë, tej mase: *Moralisht figura e tij ishte ngritur* ***tepër*** *lart* (pub.). ***Tepër*** *kërkues.*
Në ***Fjalor*** përfshihen edhe dyshe të tjera homonimesh, si *emër / numëror; emër / përemër; emër / pjesëz; emër / pasthirrmë; përemër / ndajfolje; përemër / pjesëz; folje / pjesëz; folje / pasthirrmë; ndajfolje / lidhëz; ndajfolje / pasthirrmë; parafjalë / lidhëz; parafjalë / pjesëz; lidhëz / pjesëz; pjesëz / pasthirrmë* etj., të cilat janë të pakta në numër, por që vihen në lidhje homonimike me pjesë të tjera të ligjëratës, pra, përfshihen si përbërës të ***paragrafit homonimik***.

Në ***Fjalor*** trajtohen leksikografikisht edhe homografet[8], veçse, duke lënë jashtë ato homografe që kanë një fushë të ngushtë përdorimi[9]. Homonimet e këtij tipi (pra homografet) kanë zakonisht një nyjë kuptimore të rëndësishme që krijohet mbi bazën e metonimisë, çka i formëson ato në paragrafë homonimike me dy njësi (në çift), si, për shembull, në bazë të lidhjes së emërtimit të njeriut sipas profesionit: **pediát/ër,-ri**$_{\mathbf{I}}$ *m.* "mjek për fëmijët; specialist për sëmundjet e fëmijëve: ***pediatri*** *i qendrës shëndetësore*"; **pediatrí**$_{\mathbf{II}}$ *f.* "emërtimi i fushës së këtij profesioni: *u specializua për* ***pediatri***"; "institucion shëndetësor ku shtrohen dhe mjekohen fëmijët e sëmurë: *reparti* ***i pediatrisë***"; siç ka dhe lidhje kuptimore midis mjetit, veglës, aparatit etj. dhe procesit, punës që kryhet me këtë mjet: **barométri**$_{\mathbf{I}}$ *m. sh.***-ra(t)**. "aparat i posaçëm për të matur shqypjen atmosferike" dhe **barometrí**$_{\mathbf{II}}$ *f.* "matja e shtypjes atmosferike".

Homografet në *Fjalor* regjistrohen në dy mënyra: si çifte, ku fjala e parë vihet në trajtën e shquar të gjinisë mashkullore (po kështu mund të jepet edhe trajta e shumësit) dhe fjala e dytë në trajtën e pashquar të gjinisë femërore, e cila zakonisht përdoret vetëm në numri njëjës[10]; në të shkruar dhe në shqiptim dallohen nga theksi i vendosur në rrokje të ndryshme:

FARKËTÁRI$_{\mathbf{I}}$ *m. sh.* **-ë(t)**. Mjeshtër që punon në farkë; hekurpunues, kovaç. // **FA-RKËTARÍ**$_{\mathbf{II}}$ *f. sh.* **-(të)**. Punishte ku përpunohet metali; kovaçhanë, farkë.

PËRTÁCI$_{\mathbf{I}}$ *m. sh.***-ë(t)**. Dembel, parazit, bjerraditës: *Tërë jetën* ***përtac*** *ka qenë, ndaj s'ka bërë katandi* (l. fol.). // **PËRTACÍ**$_{\mathbf{II}}$ *f.* Të qenët dembel, përtesë, dembelí: *U ul pranë të shoqit duke lënë pas një psherëtimë* ***përtacie*** (D. Agolli, KL).

NDËRMJÉTËSI$_{\mathbf{I}}$ *m. sh.***-(it)**. Ai që hyn në mes të dy palëve për të arritur një marrëveshje, ndërhyrës; *etnogr.* mesës, lajmës, mbles: *Në rolin* ***e ndërmjetësit***. // **NDËRMJETËSÍ**$_{\mathbf{II}}$ *f. sh.* **-(të)**. Ndërhyrje, veprimi i atij që ndërmjetëson;

---

[8] Termi vjen nga greq. *Ὁμοίς* "i njëjtë" + *γράφω* "shkruaj". J. Thomai këto i quan variante të tipit homonimik, sepse përputhje të tilla homografike (drejtóri - drejtorí) ka pothuajse pa fund.

[9] Të tilla, si: **aerográfi**$_{\mathbf{I}}$ *m. sh.***-ë(t)** vegël, aparat që përdoret për të spërkatur me ngjyrë anën e prerë të një libri kur lidhet. // **aerografí**$_{\mathbf{II}}$ *f.* përshkrimi i ajrit; **embóli**$_{\mathbf{I}}$ *m. mjek.* topëza dhjami etj., që përçohen me rrymën e gjakut në arterie më të vogla, duke i bllokuar ato. // **embolí**$_{\mathbf{II}}$ *f. mjek.* zënie, mbyllje, bllokim i menjëhershëm i një arterieje; **kromoskópi**$_{\mathbf{I}}$ *m. sh.***-ë(t)**. lloj teleskopi. // **kromoskopí**$_{\mathbf{II}}$ *f.* këqyrje e yjeve me kromoskop.

[10] Duke u nisur nga kjo, nuk mund të merren si homografe çifte të tilla fjalësh, si: *hazër / hazêr* "gati"; *héjbe / hejbé; híl/e,-ja / hilé,-ja; hís/e,-ja / hisé,-ja; hurmá,-ja / húrm/ë,-a; libád/e,-ja / libadé,-ja* "veshje e sipërme grash"; *melaqé-ja / meláq/e,-ja* "orë, zanë"; *mezé,-ja / méze,-ja; midé,-ja / míd/e,-ja; minár/e,-ja / minaré,-ja; nishadêr,-I / nishád/ër,-ri; sixhadé,-ja / sixhád/e,-ja; xhenáz/e,-ja / xhenazé,-ja; xhézv/e,-ja / xhezvé,-ja* etj. Këto janë fjalë me burim kryesisht nga turqishtja.

etnogr. lajmësi: *Shprehja "nga duar të para" do të thotë drejtpërdrejt; pa* ***ndërmjetësinë*** *e ndonjë tjetri (për informacione etj.)* (t. mës.). *U bë me* ***ndërmjetësi***.

Në rastin e dytë, fjala homografike vihet në lidhje me homonime leksikore emra dhe dallohet në fund me yllth (*); fjalët mund të mos kenë lidhje kuptimore me njëra-tjetrën, siç ndodh rëndom me çiftet homografike:

JAZ,-I$_{I}$ *m. sh.* **-e(t)**. Vijë a hendek i vogël, që shpie ujin në mulli, në arë; kanal ujitës etj.: ***Jazi*** *i mullinit* (Gazulli). ***Jazi*** *i fshatit. Shtrati* ***i jazit****.* // **JAZ,-I**$_{II}$ *m. sh.* **-a(t)**. Zija që mbahet pas vdekjes duke u veshur me të zeza: *Mban* ***jazin*** *e të sho'jt* (T. Dizdari, FOGjSh). // ***JAZÍ**$_{III}$ *m.* Fati, ajo që është shkruar: *Ka* ***jazi*** *të mir'* (Q. Murati, FM).

ZUZÁR,-I$_{I}$ *m. sh.* **-e(t)**. Grerëz e madhe që e bën folenë duke hapur vrimën thellë në tokë. // **ZUZÁR,-I**$_{II}$ *m. sh.* **-ë(t)**. Njeri i poshtër; ai që shkon shumë pas grave; pusht, maskara: *Të priste të martohej, pastaj të bënte ato lodra natën nëpër plevica me një* ***zuzar****!* (D. Agolli, NjK). *Ç'bën ashtu, more* ***zuzar****?* (l. fol.).

// ***ZUZARÍ**$_{III}$ *f.* Sjellje a qëndrim prej zuzari, zuzëri.

Paraqitja leksikografike

Gjithë lënda homonimike e gjuhës shqipe që përfshin ***Fjalori*** trajtohet leksikografikisht në ***paragrafë homonimikë***[11], -njësi leksikografike që formëson si një tërësi të vetme lidhjet homonimike të fjalëve të ndryshme nga ana kuptimore, formale-gramatikore, stilistike e sintagmatike, përmes përdorimit në kontekste nga ligjërimi i folur dhe i shkruar.

Fjalori ka rreth 6 mijë paragrafë homonimikë me rreth 17 mijë njësi homonimike, pa mëtuar që lidhjet homonimike të jenë shterruese, aq më tepër që njësi të tilla leksikore shtohen përherë, sepse homonimia është një proces i gjallë.

Duke u nisur nga natyra e njësive leksikore homonimike që ngërthen ***Fjalori***, paragrafët homonimikë dalin disa llojesh, si: *emërorë, foljorë, mbiemërorë, ndajfoljorë, "të përzier"* etj. Në tërësinë e njësive homonimike që përmban çdo paragraf, ka një laryshi të madhe: që nga paragrafë me dy njësi homonimike (shumica) deri në ata me 10 e më shumë njësi. Për shembull, paragrafi me fjalën **pik** ka 12 njësi homonimike:

PIK,-U$_{I}$ *m.* Pika më e lartë e më e fuqishme që arrin diçka, kulm: ***Piku*** *i ditës (i vapës, i verës). Në* ***pikun*** *e punëve, papritmas sikur çdo gjë u ftoh e humbi gjallërinë* (pub.). // **PIK,-U**$_{II}$ *m. sh.***-ë(t)**. Qukapik. // **PIK,-U**$_{III}$ *m. sh.* **-a(t)**. Viç a qen i zi me pika (me lara) të bardha (H. Kamani, FK). // **PIK**$_{IV}$ *fol.,***-a, -ur**.

---

[11]Ky term është përdorur në leksikografinë shqipe edhe për frazeologjinë (*paragraph frazeologjik*- J. Thomai), për sinonimet (*paragraf sinonimik*), sikurse ka edhe terma të tjerë për këtë, si *artikull*, *zë leksikografik* etj.

Ngjis me kallaj një enë të shpuar; rregulloj çatinë, muret: *Çoje me e **pikë** teneqenë* (A. Xhuvani, FGjSh). ***Pik** kazanin (tiganin). E **piku** me kallaj. **Pik** çatinë. //* **PIKV** *fol.,* **-a, -ur**. Spërkas; lag; lyej me diçka: ***Pik** muret me gëlqere.* // **PIKVI** *fol.,* **-u, -ur** *v. III.* Rrjedh, pikon; vjen: *Në mos rrjedhtë, **pik*** (A. Xhuvani, FGjSh). *M'**pikën** çatia n'tre vene* (H. Shehu, FU). *I **piknin** lotët nga sytë. //* **PIKVII** *fol.,* **-a, -ur** *v. III.* Hyn, fillon, nis: *Që kur **piku** dita (vera, dimri).* // **PIKVIII** *fol.,* **-a, -ur**. Pikëlloj fort; i bie pika: *Zëmrën' e varfrë ma **piku*** (N. Frashëri). *Më **piku** në zemër ay djali që vdiq* (P. Tase, FD). // **PIKIX** *fol.,* **-a, -ur**. Fle pak, marr një sy gjumë: *S'e **kam pikur** tërë natën* (A. Xhuvani, FGj Sh). // **PIKX** *fol.,***-a, -ur**. Qëlloj me fshikull, fshikulloj: *I **piku** në krah* (J. Nushi, FPM). // **PIKXI** *fol.,* **-a, -ur**. E bëj shumë mirë diçka; rregulloj, ujdis. *I **piku** punët* (J. Nushi, FPM). // **PIKXII** *ndajf.* Krejt, drejt, fill; pingul, tatëpjetë: ***Pik** prej ure n'det e qiti* (VK). *Ra **pik** pa ngul kind* (P. Zeneli, FGjSh). *Ra **pik** prej dardhe* (Q. Murati, FK).

Në shumicën e rasteve formësimi i paragrafit homonimik, si një tërësi e vetme, ka disa tregues:

a) Renditja e fjalëve homonimike brenda një paragrafi bëhet sipas përkatësisë në pjesë të ligjëratës: emri, mbiemri e kështu me radhë, duke e dhënë këtë me shkurtimet përkatëse: *m.* -emër i gjinisë mashkullore; *f.* -emër i gjinisë femërore; *mb.* -mbiemër; *fol*. -folje etj.

b) Njësitë homonimike emra jepen zakonisht me karakteristikat e tyre gramatikore, si forma e trajtës së shquar, shumësi i shquar dhe i pashquar, kur ka të tillë etj. Këta tregues për njësitë leksikore homonimike shërbejnë edhe si mjete dallimi ndërmjet tyre, por edhe për t'i përdorur pa gabime në ligjërim; për shembull:

BLI,-NII *m. sh.* **-nj(të)** *zool*. Peshk i madh deti me sharrëz mbi kurriz, që e ka mishin të bardhë: *Ndë lëqe me gjithë duer / Peshku, trofta ende **bli*** (Bogdani). *Trofta e **blij*** (Bogdani). ***Bli** i bardhë. **Bli** deti. //* **BLI,-RIII** *m. sh.* **-rë(t)** *bot*. Lloj druri i lartë me lule të verdha; lulet e këtij druri, që përdoren për çaj; lëvorja e brendshme e blirit që përdoret për të thurur litar a spango: *Ishte vera e mbrame / për Kastriotin e unshëm / kur u ndal te kësolla nën **bli*** (M. Camaj, V, 2). *E lidhi thesin me **bli*** (M. Elezi, FGjSh). ***Bli** i butë. Çaj **bliri**.* // **BLI,-NIIII** *m.* Lëkurë dhensh: *Endë petëka bam en **blini** fort t'egra* (Buzuku).

LÓJ/Ë,-AI *f. sh* .**-ëra(t)**. Lëvizje, argëtim, stërvitje, ndeshje; mënyra se si luan dikush: *Kjo ishte një **lojë** që e kishim mësuar nga gjyshërit tanë* (pub.). *Fitova tri **loja*** (K. Kristoforidhi. FShG). ***Lojë** e bukur (argëtuese, edukuese). //* **LÓJ/Ë,-AII** *f. sh.* **-a(t)**. Grua e bukur, e shëndetshme dhe e bardhë. // **LÓJ/Ë,-AIII** *f. sh.* **-na(t)**. Fjalë e kotë, pallavër; veprim i papritur dhe pak i çuditshëm, numër: *-Mos na bëj **lojna**!* - i tha i ati djalit (let. shq.). *Lëri **lojnat**.* // **LÓJËIV**

mb. E bukur, me trup të shëndoshë: *Grua **lojë**.*
Për foljet jepet mbaresa e së kryerës së thjeshtë dhe pjesorja, sidomos kjo ka rëndësi për foljet e parregullta:
BREDH,-I$_{I}$ *m. sh.*-**a(t)**. *bot.* Dru halor përherë i gjelbër, çam, borigë: ***Bredh** i bardhë.* // **BREDH**$_{II}$ *fol.*,-**brodha,-bredhur**. Shkoj në vende të ndryshme a lëviz lart e poshtë; ec; endem, sillem, shëtit; hedh sytë, shikoj: *Shqerratë po **bredhënjën*** (Th. Mitko, FShG). ***Bredh** fshat më fshat. Ka **bredhur** tërë botën* (l. fol.). // **BREDH**$_{III}$ *fol.*,-**brodha,-bredhur**. Luaj në lodër; bëj shaka; luaj në valle (P. Budi).
PRES,-I$_{I}$ *m. sh.*- **a(t)**. Ai që pret në besë; ai që nuk e mban fjalën; besëprerë, tradhtar, hjekës: ***Presi**, i pabesi*-prov. // **PRES,-I**$_{II}$ *m. sh.* **-a(t)**. Mihës, prashitës. // **PRES,-I**$_{III}$ *m.* Merak, gajle; hesap: *Rrinte me **pres** te porta, se mos vinte i biri* (l. fol.). // **PRES**$_{IV}$ *fol.,* **-va, -rë**. Heq; çaj; shkurtoj, ther, korr etj. me diçka të mprehtë: *Ia **prenë** degët e thata. Ia **preu** kërthizën.* // **PRES**$_{V}$ *fol.,* **-príta, -prítur**. Rri (ndodhem, jam) në pritje; kërkoj, dua, ruaj, përgjoj; rri gati për të vepruar: ***Pres** të më vija radha. **Priste** çastin e duhur. Mezi **prisnin** urdhrin e komandantit.* // **PRES**$_{VI}$ *fol.*,-**príta, -prítur**. Rri në një vend, ndal, ndaloj, përmbaj; kthej mbrapsht; largoj; përballoj: *E **priti** me këmbët e para.* // **PRES**$_{VII}$ *fol.,* **-va, -rë**. Caktoj, vendos, përcaktoj: *E **prenë** ditën e dasmës.* // **PRES**$_{VIII}$ *pj.* Dale: ***Prit** të ta tregoj.*
c) Për mjaft njësi leksikore homonimike, me anë të shkurtimeve, jepen dhe të dhëna për fushën e përdorimit si term, për shtresëzimin historik dhe kuptimet e vjetruara, për ngjyrimin emocionues dhe përdorimin si eufemizma etj. Tregues të tillë bëhen të dhëna të qenësishme në formësimin e paragrafit homonimik:
GJÉLL/Ë,-A$_{I}$ *f. sh.* **-ë(t)**. Çdo ushqim i gatuar për t'u ngrënë, e ngrëna, shujtë: *E mban me bukë e me **gjellë** dikë*-e ushqen (l. fol.). // **GJÉLL/Ë,-A**$_{II}$ *f. vjet.* Jetë: ***Gjella** e Sh. Mëris Virgjër* (J. Variboba, GjShV). *Të ketë me **gjellnë** e tyne* (Buzuku). *As mortja, as **gjella** të mos dihej* (P. Budi, PRr). *E shkreta **gjella** ime* (Ll. Perrone, FE).
NÝJ/Ë,-A$_{I}$ *f. sh.* **-a(t)**. Lidhje e shtrënguar e fillit, e shamisë etj.; komb, lak, nyell: ***Nyja** e kravatës. Lidh **nyjën**.* // **NÝJ/Ë,-A**$_{II}$ *f. sh.* **-a(t)** *gjuh.* Fjalëz që tregon nëse një emër është në trajtën e shquar ose të pashquar a që vendoset para mbiemrave etj.: ***Nyjë** e përparme (e prapme). **Nyjë** e rasës gjinore. **Nyjë** e pronorit.* // **NÝJ/Ë,-A**$_{III}$ *f. sh.* **-a(t)** *vjet. drejt.* Nen, artikull: ***Nyjat** e kodit.* // **NÝJË**$_{IV}$ *mb.* Që s'i del thelbi; gungë: *Arrë **nyjë**.* // **NÝJË**$_{V}$ *ndajf.* Mënyrë lidhjeje e perit, litarit etj., që të mos zgjidhet lehtë; mënyrë të qepuri: *E lidhi **nyjë**.*
NEVÓJ/Ë,-A$_{I}$ *f. sh.*-**a(t)**. Diçka e domosdoshme, shtrëngesë; mungesë; varfëri: *Tȳ të lusmë endë **nevojët** tonë.* (Buzuku). *Përditë rritetë dëshiri e **nevoja***

e tyne (Bogdani). *Rriten* ***nevojat***. *I shtyrë nga* ***nevoja***. // **NEVÓJ/Ë,-A**$_{II}$ *f.* Furkë për të mbajtur njërën anë të barrës, deri sa të ngarkohet ana tjetër; ngarkaçe, tërthorce: *I vë* ***nevojën***. *Merre* ***nevojën****!* (P. Zeneli, FGjSh). // **NEVÓJ/Ë,-A**$_{III}$ *f. euf.* Jashtëqitje: *Bëri* ***nevojën***.

Shpjegimi i kuptimit leksikor i njësive homonimike është një nga përbërësit më të rëndësishëm të paragrafit homonimik, pa të cilin nuk mund të dallohen homonimet njëri nga tjetri. Pas formës së njëjtë, është përmbajtja e ndryshme leksikore (kuptimi), që i bën dy fjalë të jenë homonime. Shpjegimi i kuptimit leksikor, përmbledhës e përgjithësues, mbështetet në gjedhet më të arrira të teorisë dhe të praktikës leksikografike shqipe, sidomos në tipologjinë e shpjegimit të kuptimeve leksikore[12]. Në të shumtën e rasteve përdoren shpjegimet me përshkrim, ndërthurur me dhënien e sinonimeve më të njohura. Në këtë punë ndihmojnë edhe shkurtimet për fushën e përdorimit:

BÓB/ËL,-LA$_{I}$ *f. sh.***-la(t)**. *zool*. Lloj këmmilli që del në pranverë pas shiut; jargës, ligavec: ***Bobël*** *e fëlliqur* (M. Totoni, VFK). *Si* ***boblat*** *(si këmijtë) pas shiut*-fj.u. // **BÓB/ËL,-LA**$_{II}$ *f. sh.***-la(t)**. *muz.* Vegël frymore prej briri të gjedhit ose prej guacke të madhe të detit, që përdoret zakonisht për të dhënë një sinjal, bori: *Binte* ***bobla*** *fshat më fshat* (E. Çabej, SE, II). ***Bobël*** *briri. Bariu i bie* ***boblës***. // **BÓB/ËL,-LA**$_{III}$ *f. sh.***-la(t)**. Kokërr gështenje e paqëruar (Gazulli). // **BÓB/ËL,-LA**$_{IV}$ *f. sh.***-la(t)**. Fijëz leshi e ngjeshur si topth, që hiqet gjatë tjerjes; kokrrizë: *Qenka leshi me* ***bobla*** (Q. Murati, FK).

Për njësitë homonimike, të cilat në fjalorët shpjegues të shqipes dalin me shumë kuptime, në *Fjalorin e homonimeve në gjuhën shqipe* (2020) është synuar që të jepet kuptimi a kuptimet që lidhen drejtpërdrejt me kuptimet e ndryshme të njësive homonimike brenda paragrafit homonimik. Për shembull, folja **bie**$_{I}$, sipas *Fjalorit të gjuhës së sotme shqipe* (1980) ka 44 kuptime; folja **bie**$_{III}$ ka 7 kuptime, ndaj përzgjidhen kuptimet që i njëmendësojnë më mirë këto njësi homonimike me njëra-tjetrën:

BÍE$_{I}$ *fol.*,**-ráshë,-rênë**. Zbres lirisht nga forca e rëndesës; rrëzohem nga një vend i lartë në një vend më të ulët: ***Të bienë*** *ndë gropë* (Buzuku). ***Ra*** *nga çatia. Më* ***ra*** *nga duart. Da-rdha nën dardhë* ***bie***-fj.u. ***Bie*** *dardha ka dega*. ***Bie*** *ndë përrua* (Ll. Perrone, FE). // **BÍE**$_{II}$ *fol.*,**-ráshë,-rênë**. *v. III.* Qëlloj, godas, gjuaj: *S'ka ç'i* ***bën*** *gomarit, i* ***bie*** *samarit*-fj.u. // **BÍE**$_{III}$ *fol.*,**-prúra,-prúrë**. Sjell pranë, afroj, sjell me vete, mbart prej diku: *I* ***përu*** *venë e piu* (Buzuku). *Ma* ***pruri*** *(ma solli) shpirtin ndër dhëmbë*-më inatosi shumë (J. Thomai, FFGjSh). *Mos* ***të*** *të* ***bjerë*** *endë mend*. ***Birimë*** *shpatënë muo* (Buzuku). ***Bie*** *lajme të mira* (P. Qesku, FTh).

---

[12] Jani Thomai, *Ligjërata pasuniversitare* (tekst për studentët), Korçë, 2015.

Mjaft herë ndodh që te fjalët shumëkuptimëshe zgjidhen ato kuptime që janë më të qenësishme, të cilat "ngjishen", mblidhen në një, për të theksuar ballafaqimin me homonimin tjetër dhe për ta bërë shpjegimin sa më të thukët, si:

BRÉNG/Ë,-A$_{I}$ *f. sh.***-a(t)**. Pjesë e ënjtur në trup të njeriut a të kafshës ose në trup të drurit; bullungë; shenjë plage; xhungë, gungë, bungë, brokë, mëllë: *Të daltë **brenga!***-mallk. (J. Nushi, FPM). *Mundohej, e shkreta, ta fshihte atë **brengë** që e shëmtonte, po s'e fshihte dot* (folk.). *Past **brengt** e zeza!*-mallk. (H. Shehu, FU). *Ka një **brengë**. //* **BRÉNG/Ë,-A**$_{II}$ *f. sh.***-a(t)**. *mjek. euf.* Fyti i keq, difteria: *E ka zënë **brenga**. //* **BRÉNG/Ë,-A**$_{III}$ *f. sh.***-a(t)**. *bot.* Bimë barishtore, ferrëmi. *//* **BRÉNG/Ë,-A**$_{IV}$ *f. sh.***-a(t)**. Bregore, bregole, kodrinë (M. Elezi, FGjSh). *//* **BRÉNG/Ë,-A**$_{V}$ *f. sh.***-a(t)**. Gjendje e rëndë shpirtërore, hidhërim; trishtim i thellë; merak i madh, peng, keqardhje, pikëllim: *Djali e pa **brengën** e nëmës së tet* (Th. Mitko, FShG). *Unë e di sa **brenga** kam* (A. Xhuvani, FGjSh). *Më mbeti **brengë** në zemër*-nuk e harroj e më mundon (J. Thomai, FFGjSh). *Jetë me **brenga**. Pa halle e pa **brenga**.*

d) Shembullzimi[13] i njësive homonimike me kontekste për përdorimin e tyre (togfjalësha, fjali, vargje, dialogë, fjalë të urta, proverba, gjëegjëza etj.) është një tjetër përbërës i paragrafit homonimik, siç ndodh kryesisht në fjalorët shpjegues. Pa shembullzime fjalët në një fjalor do të mbeteshin si trung i thatë pa degë e pa gjethe, aq më shumë për një fjalor të veçantë për homo-nimet. Veprat e vjela për të ilustruar fjalët homonime janë nga të gjitha fushat: gjuhësore, letrare, folklorike, ligjërimore popullore, historike, publicistike, leksikografike etj. Nga burimet shumë të vlefshme kanë qenë *Kartoteka e leksikut të shqipes* dhe *Fjalori i gjuhës së sotme shqipe* (1980).

Gjeografia e fjalëve dhe e shembujve është e gjerë dhe e larmishme, ka të tilla nga shumë të folme brenda dhe jashtë Shqipërisë. Sjellja e shembujve të mjaftë nga fusha dhe ligjërime të ndryshme në ***Fjalor*** bëhet për të dëshmuar edhe gjallimin e homonimeve në praktikën gjuhësore, si dhe gjatë zhvillimit historik të shqipes. Shembujt janë përzgjedhur në mënyrë që të syndërsohen dy ose më shumë kontekste ligjërimore, veçanërisht për të mbështetur përdorimin e kuptimeve të ndryshme a të nuancave kuptimore.

Në ***Fjalor*** është synuar që shumica e njësive leksikore homonimike të ilustrohen rregullisht me shembuj përdorimi, jo vetëm për kuptimet kryesore, por edhe për nuanca kuptimore e ngjyrime emocionuese-stilistike, sipas fushës së përdorimit, kohës kur është përdorur etj. Si rregull, te shembullzimet në fillim

[13] Në të shummtën e rasteve për shembullzimet jepen me shkurtime edhe burimet bibliografike, të cilët janë përmbledhur në një shtojcë të veçantë të **Fjalorit**, sikurse edhe rastet e përdorimit të shembujve në këtë artikull.

jepen shembujt e plotë (fjali etj.) dhe pastaj togfjalëshat, si:
QAS,-I *m.* Ai që qan: *Basi,* ***qasi***-fj.u. // **QAS**II *fol.,***-a,-ur**. Afroj, pranoj; pëlqej, lejoj: *Të varfrinë* ***ta qasim*** (N. Frashëri). *Moj mëhalla e përtejme/ A na* ***qasni****, a t'ju* ***qasim*** (folk.). ***-Qasma*** *kuletën e madhe Kole, atje e ke* (let. shq.). *Iu* ***qas*** *shtëpisë.* // **QAS**III *fol.,***-a,-ur**. Largoj, përzë, shtyj; dëboj: ***Qase*** *kambën*-largoje! (Gazulli). *Nuk asht kollaj* ***me e qasë*** *më nj'anë si gunë të vjetër* (let. shq.). *Nusen nuk e dashka/ sa në od' s'e* ***qaska*** (A. Asllani, HH). *E* ***qasi*** *gadhin më tutje. S'ma* ***qas*** *mendja.* // **QAS**IV *pasth.* Përdoret për të larguar lopën, kalin etj.: ***Qas*** *Bishtukë!* (l. fol.).
"*Fjalori i homonimeve në gjuhën shqipe*" është pajisur në fund edhe me një tregues leksikor, ku për çdo njësi homonimike jepet faqja ku është shpjeguar, çka e ndihmon lexuesin për ta përdorur sa më lehtë këtë fjalor.
Akad. Jani Thomai, një nga recensuesit e *Fjalorit të homonimeve në gjuhën shqipe* (2020), ka shkruar se ai është i pari i këtij lloji në leksikografinë shqipe në këto përmasa e cilësi shkencore, që mëton të japë një pasqyrë sa më të plotë të kësaj klase të leksikut të shqipes. Kështu ai plotëson edhe një zbrazëti të ndjeshme në fushën e fjalorëve të veçantë të shqipes. Vlerat e tij gjenden në gjithë përbërësit e makrostrukturës e të mikrostrukturës: te numri i madh i njësive homonimike që përfshin; te shënimet plotësuese; te rendi sipas lidhjeve leksiko-sematike e gramatikore në paragrafë homonimikë, çka e bën edhe më të dobishëm për ata që do ta përdorin; te shpjegimet e kuptimeve leksikore; tek ilustrimi me kontekste të larmishme, ku rroket edhe më mirë kuptimi e përdorimi i fjalëve homonime. Me këto vlera ky fjalor synon t'u shërbejë pedagogëve e studentëve të filologjisë, mësuesve të gjuhës shqipe, shkrimtarëve e përkthyesve, publicistëve, studiuesve të gjuhës, hartuesve të fjalorëve dygjuhësh, të huajve që duan të mësojnë shqipen, si dhe gjithë atyre që duan të pasurojnë e të fuqizojnë komunikimin gjuhësor e kanë interesa për të ngritur kulturën gjuhësore[14].

Veprat e cituara

Ali Jashari, *Fjalor i homonimeve në gjuhën shqipe*, Akademia e Shkencave e Shqipërisë, Tiranë 2020
O. S. Ahmanova, *Sllovar omonimov russkovo jazika*, Moskë, 1974, f. 4.
P. H. Matthews, *The Concise Oxford Dictionary of Linguistics*, Oxford, 1997, p. 163-164

[14]Jani Thomai, *Në vend të parathënies-Fjalor i homonimeve në gjuhën shqipe-një fjalor i kërkuar dhe i mirëpritur*, në Ali Jashari, *Fjalor i homonimeve në gjuhën shqipe*, ASHSH, 2020, f. XII-XIII.

Jani Thomai, *Në vend të parathënies-Fjalor i homonimeve në gjuhën shqipe-një fjalor i kërkuar dhe i mirëpritur*, në Ali Jashari, *Fjalor i homonimeve në gjuhën shqipe*, ASHSH, 2020, f. V, XII-XIII.
Jani Thomai, *Prejardhja semantike në gjuhën shqipe*, Tiranë, 1989, f. 177-231
Jani Thomai, *Ligjërata pasuniversitare* (tekst për studentët), Korçë, 2015
Xh. Lloshi, *Vëzhgime mbi homonimet në gjuhën shqipe*, në *Studime filologjike*, 1964/2. f. 64

Olger BRAME
Departamenti i Gjuhës dhe i Letërsisë
Fakulteti i Edukimit dhe Filologjisë
Universiteti "Fan S. Noli" Korçë
obrame@unkorce.edu.al

STUDIMET ETIMOLOGJIKE PËR SHQIPEN SI DËSHMI E RËNDËSISHME PËR SHQYRTIMIN E GJINISË ASNJANËSE

Abstrakt
Studimet etimologjike krijojnë hapësirë të gjerë hulumtimi për shumë aspekte të studimit në gjuhë. Duke qenë se në etimologji gërshetohet studimi i njëkohshëm i të gjitha rrafsheve të studimit të fjalës: rrafshit fonetik, gramatikor e semantik, si dhe duke mbajtur parasysh faktin se këto rrafshe shihen të lidhura ngushtë edhe me elementë të kulturës materiale e shpirtërore të bartësve të një gjuhe, kjo përbën një terren të favorshëm për të shqyrtuar historinë e zhvillimit të fjalës, sipas ligjësive fonetike, morfologjike, fjalëformuese e semantike, që veprojnë në gjuhë.
Në këtë kontekst, edhe objekti ynë i punimit, dëshmi të gjinisë asnjanëse, do të shihet brenda këtyre studimeve, për të hedhur dritë mbi aspekte të zhvillimit të kësaj dukurie gramatikore në gjuhën shqipe. Në qendër të punimit janë vendosur studimet etimologjike të Gustav Meyerit, Eqrem Çabejt dhe Kolec Topallit

Fjalë kyçe: *gjini asnjanëse, dukuri gramatikore, dëshmi, studime etimologjike*

ETYMOLOGICAL STUDIES IN THE ALBANIAN LANGUAGE AS IMPORTANT EVIDENCE FOR THE EXAMINATION OF THE NEUTER GENDER

Abstract
Etymological studies create a broad research space for many aspects of language study. Since these levels are also closely related to elements of the material and spiritual culture of the speakers of a language, this constitutes a favorable ground for examining the history of the development of the word according to the phonetic, morphological, word-forming and semantic laws that operate in the language. In this context, the object of our work, the proof of the neuter gender, will be seen in the framework of these studies to see and analyze aspects of the development of this grammatical phenomenon in the Albanian language. The etymological studies of Gustav Meyer, Eqrem Çabej and Kolec Topalli are included in the work.

Keywords: *neuter gender, grammatical phenomenon, evidence, etymological studies*

I. Hyrje

Kategoria e gjinisë është një ndër kategoritë kryesore gramatikore të emrit në gjuhën shqipe. Nga natyra e saj, ajo dallohet nga kategoritë e tjera gramatikore të emrit, sepse kundërvënia mashkullor-femëror-asnjanës ka të bëjë me gjithë klasën e emrave të marrë në tërësi dhe shfaqet në shpërndarjen e tyre në gjini të ndryshme dhe jo me forma të ndryshme të së njëjtës fjalë (AShSh & IGjL, 1976, p. 60). Kategoria e gjinisë, që në gjuhën shqipe del tripalëshe, është tipar i rëndësishëm morfologjik që dallon emrat e gjuhës shqipe: mashkullorë, femërorë e asnjanës. Përdorimi i gjinisë asnjanëse ka qenë shumë i përhapur në gjuhën shqipen të periudhave të hershme të saj, por në rrjedhën e viteve kjo gjini, në të shumtën e rasteve, u kthye në gjini mashkullore a femërore (Ajeti, 2017, p. 383-384). Në Gramatikën e Akademisë së Shkencave të Shqipërisë, në gjuhën shqipe merren si asnjanës: "Disa emra të nyjshëm prejfoljorë, që kanë dalë nga emërzimi i pjesoreve: *të ardhur-it, të ecur-it, të folur-it, të menduar-it, të ngrënë-t, të shtypur-it* etj., si dhe pak emra të nyjshëm që kanë dalë nga emërzimi i mbiemrit të gjinisë asnjanëse, i cili karakterizohej nga nyja "*të"* e kësaj gjinie: *të errët-it, të ftohtë-t, të kuq-të, të nxehtë-t, të verdhë-t, të zi-të*" (AShSh& IGjL, 1995., p. 93)

Kategoria gramatikore e gjinisë si term gjuhësor në gjuhën shqipe së pari shfaqet te Sami Frashëri në veprën e tij "*Shkronjëtorja e gjuhësë shqip* (1886)", që mbahet një nga gramatikat më të mira të kësaj periudhe, apo gramatika e parë në gjuhën amtare. Termi përcaktohet si "*gjindeja*"- gjinia, të cilën e ndan në femërore, mashkullore, *astjatër* (asnjëanëse)... (Frashëri, 2004)

Kategoria gramatikore e gjinisë në gjuhën shqipe është e trashëguar nga gjuha indoevropiane. Përcaktimin e kësaj kategorie gramatikore e ndeshim herët, që në antikitetin e lashtë grek. Kështu, ndarja në tri gjini në greqishten e lashtë i atribuohet një prej sofistëve më të vjetër dhe më me ndikim të shek. V, pikërisht Protagorës. Edhe Aristoteli klasifikimin prej tri gjinish e mori nga paraardhësit e tij, por ai vuri re se emrat e shumë "sendeve", siç e quante Protagora gjininë e tretë, në greqishte ishin ose të gjinisë gramatikore "*mashkullore*", ose të gjinisë gramatikore "f*emërore*", kurse për gjininë e tretë përdori termin "*ndërmjetëse*". Më vonë, ajo që nuk ishte as "*mashkullore*", as "*femërore*" u quajt thjesht "*as-as*" nga e cila, së fundi, nëpërmjet përkthimit latin doli termi tradicional "*asnjanës*" (Lyons, 2010, p. 27-28).

Sipas Kolec Topallit, gjinia e emrave, si kategori gramatikore, ndryshon nga të gjitha kategoritë e tjera të emrit, për arsye se një emër i përket vetëm një gjinie të caktuar dhe nuk mund ta ndërrojë gjininë sipas kontekstit. Kjo e bën gjininë një kategori semantiko-gramatikore, e cila lidhet me ekzistencën e dallimeve gjinore të qenieve të gjalla, si dhe të sendeve që nuk dallohen për nga gjinia.

Kjo ka qenë arsyeja që ka pasur një ndarje të emrave në tri gjini: mashkullore, femërore, asnjanëse (Topalli, 2011, p. 26-27). Edhe John Lyons e thekson këtë fakt duke përmendur se emërtimet e trashëguara për tri gjinitë në gjuhët klasike indo-gjermane, praktikisht "mashkullore", "femërore" dhe "asnjanëse" dëshmojnë për lidhjen që shihte gramatika tradicionale midis seksit dhe gjinisë. Të tri gjinitë e greqishtes dhe latinishtes u përgjigjeshin praktikisht tri klasave kryesore, në të cilat gramatika ndante emrat (Lyons, 2010, p. 266).
Shaban Demiraj vë në dukje se sistemi me tri gjini me ndarje në mashkullore, femërore dhe asnjanëse është një zhvillimi i hershëm i kësaj kategorie dhe nënvizohet si njëra nga veçoritë gramatikore, e cila i dallon gjuhët indoevropiane nga gjuhët e familjeve të tjera gjuhësore. Përsa i takon gjuhës shqipe, si pjesë e familjes gjuhësore indoevropiane, ashtu si të gjitha gjuhët e tjera të kësaj familjeje, duhet të ketë trashëguar nga një fazë e hershme një sistem tri gjinish. Thjeshtimi i sistemit trigjinish nuk është përftuar në të njëjtën masë e në të njëjtën kohë e me të njëjtin ritëm në gjuhët e ndryshme të familjes gjuhësore indoevropiane e, në këtë pikë, vihen re ndryshime edhe midis gjuhëve të të njëjtit grup (Demiraj, 1985, p. 178-182). Përsa i takon asnjanësit të shqipes Shaban Demiraj nënvizon karakterin indoevropian të tij, duke theksuar disa veçori si identiteti formal i rasave emërore e kallëzore, prania e mbaresave të veçanta për këto rasa, përdorimi i emrave asnjanës në shumës si kryefjalë me foljen kallëzues në vetën e tretë, si dhe shtrirjen e asnjanësit edhe në pjesë të tjera të ligjëratës përveç emrit (Demiraj, Sh., 1972, p. 92-93).
Holger Pederseni, praninë e asnjanësit në gjuhën shqipe e dëshmon me përputhjen dhe përkimin e huazimeve latine në gjuhën shqipe, që janë asnjanës si në gjuhën shqipe ashtu edhe në latinishte, duke e lidhur këtë me kohën e sundimit romak. Ai sjell si argument mbështetës edhe faktin e ruajtjes së gjinisë asnjanëse te disa emra të trashëguar të gjuhës shqipe të tipit:"***ballëtë***" - ballë, "***mishtë***" - mish, "***ujëtë***" - ujë etj. (Pedersen, 2003, p. 47-54).
Ndërkohë, Idriz Ajeti, lidhur me këtë shton edhe argumentin tjetër se janë të gjitha gjasat që huazimet e burimit të lashtë greko-latin që, në këto gjuhë kanë qenë të gjinisë asnjanëse "*neutra",* janë pasqyruar me të njëjtën gjini në gjuhën shqipe, por prej këtyre huazimeve duhen veçuar ato me burim sllav dhe nga greqishtja e re në gjuhën shqipe, të cilët nuk janë pasqyruar si "*neutra*", pra si asnjanës (Ajeti, 2017, p. 385-386).
Eqrem Çabej, ndër të tjera, thekson se çështja e gjinisë së emrave dhe veçanërisht ruajtja e sistemit prej tri gjinish të emrit në gjuhën shqipe ka qenë bazë për të vërtetuar karakterin indoevropian të shqipes, duke përbërë dhe një argument lidhur me punën e mjaft gjuhëtarëve për problemin e shqipes dhe vendin që zë ajo në familjen e gjuhëve indoevropiane. Sipas tij, ka qenë Rasmus

Rasku, që e mbështeti përfundimin me vlerë shkencore mbi karakterin indo-evropian të shqipes pikërisht në ruajtjen e tri gjinive në sistemin emëror të gjuhës shqipe (Çabej, 1986, p. 93).
Prania e gjinisë asnjanëse në gjuhën shqipe ka qenë një ndër çështjet më të diskutuara, sidomos në rrethin e gjuhëtarëve dhe albanologëve të huaj. Çështjen e asnjanësit në gjuhën shqipe e gjejmë të trajtuar te mjaft autorë, si Francesco Maria da Lecce (1716), i cili konsiderohet si autori i gramatikës së parë të shqipes, ku përpos të tjerave flet për tipat e asnjanësve që gjenden në shqipe dhe shtrirjen e kësaj kategorie përtej emrave; Karl Reinholdi, Auguste Dozoni, Kostandin Kristoforidhi, Gjergj Pekmezi, Anton Xanoni, Norbert Jokli, Maximilian Lambertzi, Ilia D. Sheperi, Osman. Myderrizi, Aleksandër Xhuvani, Eqrem Çabeji, Grigore Brîncus etj., të cilët, në studimet e tyre, theksojnë tipat e asnjanësve në gjuhën shqipe, shtrirjen e kësaj kategorie përtej klasës së emrave, argumentet për praninë e asnjanësit në gjuhën shqipe si dhe çështje të tjera që lidhen me këtë dukuri gramatikore (Demiraj, Sh., 1972, p. 86-93).
Pederseni pranon se emrat në gjuhën shqipe ndahen në tri klasa, të cilat kërkojnë një formë të veçantë gramatikore të fjalëve përcaktuese përkatëse. Ai klasifikon si emra të gjinisë mashkullore dhe femërore emrat e dy klasave të para, identikë si në gjuhët e tjera, gjë që sipas tij nuk vihet në dyshim. Emrat e klasës së tretë ai i klasifikon si emra asnjanës, duke u nisur në mënyrë të veçantë nga mënyra e përdorimit të mbiemrit të substantivuar *të mirëtë*. Ai thekson se asnjanës nuk janë vetëm emrat që tregojnë lëndë e që përdoren si kolektivë, por ka edhe emra të tjerë që nuk kanë kuptim kolektiv, ashtu si edhe mbiemrat apo pjesoret e substantivuara që nuk kanë kuptim kolektiv. Sipas tij asnjanësi i shqipes në njëjës mund të jetë i kufizuar tek emrat e lëndës me kuptim kolektiv, por në shumës ai ka një zgjerim të mëtejshëm. Ai e çon më tej argumentin e tij se asnjanësit e shqipes duhen parë si të tillë të paktën që nga koha e sundimit romak, duke e lidhur këtë me faktin që huazimet e asnjanësve latinë janë të tilla edhe në shqipe. Përveçse pohon me bindje të plotë praninë e asnjanësit, në këndvështimin etimologjik ai thekson se emrat asnjanës të gjuhës shqipe njihen si të tillë që në këtë kohë. Në këtë mënyrë, sipas tij, këta asnjanës na çojnë në një shkallë gjuhësore pararomake, në shkallën e latinishtes së mirëfilltë. Nga ana tjetër, ai sjell si argument mbështetës edhe faktin e ruajtjes së gjinisë asnjanëse te disa emra të trashëguar të gjuhës shqipe të tipit "*ballëtë*"- ballë, "*mishtë*"- mish, "*ujëtë*"- ujë etj., duke theksuar se asnjanësi i shqipes është identik me asnjanësin indoevropian (Pedersen, 2003, p. 264-271).
Shaban Demiraj thekson se teoria mbizotëruese mbi karakterin indoevropian të gjinisë asnjanëse në shqipen e dokumentuar shpjegohet fare mirë edhe me

formimin e emrave prejmbiemërorë dhe prejpjesorë të tipit *të mirëtë, të keqtë, të folurit(ë), të menduarit(ë)* etj., të cilët përdoren në përgjithësi me kuptim abstrakt për të emërtuar cilësi apo veprime dhe format e gjinisë asnjanëse ishin më të përshtatshme sepse mënjanonin çdo keqkuptim që mund të sillte homonimia me emrat përkatës në dy gjinitë e tjera, duke nënvizuar faktin se kjo ishte dhe arsyeja kryesore që në gjuhët indoevropiane ku është ruajtur sistemi me tri gjini, emrat e këtij tipi të përdoren rregullisht në gjininë asnjanëse. Zanafilla e emrave prejmbiemërorë dhe prejpjesorë duhet parë në atë periudhë të zhvillimit të gjuhës shqipe kur kishin lindur "nyjat e përparme" dhe gjinia asnjanëse ishte e gjallë (Demiraj, 1985, p. 194-198).
Kolec Topalli e mbështet karakterin indoevropian të gjinisë asnjanëse në gjuhën shqipe duke theksuar, së pari, faktin se disa prej asnjanësve të parmë ose të trashëguar të shqipes plotësojnë kushtin semantik, duke qenë emra lënde të pandashme, si edhe kushtin gjeografik-dialektor, duke pasur shtrirje të përgjithshme në gjuhën shqipe. Nga ana tjetër, karakterin e trashëguar indoevropian ai e lidh edhe me veçoritë në aspektin gramatikor që dëshmojnë edhe evolucionet përkatëse, ku mes të tjerash ai përmend mbaresën e formës së rasës emërore që është e njëjtë me mbaresën e kallëzores, shtrirjen e asnjanësit nga klasa e emrave edhe në klasa të tjera fjalësh që kanë kategorinë e gjinisë (Topalli, K., 2011, p. 210-219).
Në mbështetje të argumentit të karakterit indoevropian të shqipes Ethem Likaj nënvizon faktin se ashtu si në të gjithë gjuhët e tjera indoevropiane, edhe gjuha shqipe është nisur nga i njëjti burim tematik, pra që nuk ka pasur shenja të gjinisë femërore apo mashkullore as në temë e as në eptim. Ai sjell në vëmendje disa argumente lidhur më këtë, ku përmend se emrat e gjuhës shqipe të tipit oksiton, me rrokje të mbyllur, i përkasin vetëm gjinisë mashkullore dhe mendohet se i përkisnin temës që në indoevro-pianishte mbaronte me "***-ŏ***", kurse emrat që sot mbarojnë me temë në **"*-ë*"**, përgji-thësisht i takojnë gjinisë femërore, emra të cilët në indoevropianishte duhet të kenë mbaruar përgjithësisht me "**-ā**" (Likaj, 2006, p. 28-33).
Studimet e derisotme mbi gjininë asnjanëse brenda sistemit emëror të gjuhës shqipe, janë fokusuar kryesisht te gjuha e autorëve të vjetër të saj. Edhe studimet për gjendjen e sotme të gjinisë asnjanëse në gjuhë, mund të thuhet se janë të pakta dhe kryesisht ato përqendrohen në identitetin e kësaj kategorie gamatikore në standardin e gjuhës shqipe.

II. Studimet etimologjike për shqipen si dëshmi e rëndësishme për shqyrtimin e gjinisë asnjanëse

Studimet etimologjike krijojnë hapësirë të gjerë hulumtimi për shumë aspekte

të studimit në gjuhë. Duke qenë se në etimologji gërshetohet studimi i njëkohshëm i të gjitha rrafsheve të studimit të fjalës: rrafshit fonetik, gramatikor e semantik, si dhe duke mbajtur parasysh faktin se këto rrafshe shihen të lidhura ngushtë edhe me elementë të kulturës materiale e shpirtërore të bartësve të një gjuhe, kjo përbën një terren të favorshëm për të shqyrtuar historinë e zhvillimit të fjalës, sipas ligjësive fonetike, morfologjike, fjalëformuese e semantike, që veprojnë në gjuhë.
Në këtë kontekst, edhe objekti ynë i punimit, dëshmi të gjinisë asnjanëse, do të shihet brenda këtyre studimeve, për të hedhur dritë mbi aspekte të zhvillimit të kësaj dukurie gramatikore në gjuhën shqipe.
Eqrem Çabeji thekson se etimologjia e disa fjalëve në teskte të vjetra shqipe e nëpër dialekte, të cilat shfaqen në forma të ndryshme nga forma e përgjithshme, shpeshherë përbën një pikënisje të sigurt për studimin e tyre (Çabej, E., 1982, p. 37), kurse Kolec Topalli nënvizon se fjalorët etimologjikë për gjuhën shqipe dëshmojnë trashëgiminë e hershme të ruajtur brez pas brezi që nga periudhat më të lashta të njerëzimit, janë pasqyrë e historisë së gjuhës, me anë të të cilave shkohet deri tek rrënjët e gjuhës (Topalli, K., 2017, p. 5).

II.1. Vëzhgime mbi "Fjalor etimologjik i gjuhës shqipe" të Gustav Majerit

Eqrem Çabej thekson se Gustav Meyer mbetet figura qendrore e studimit etimologjik të shqipes, i cili me fjalorin e tij, me grumbullimin dhe trajtimin e gati të gjithë materialit gjuhësor që njihej gjer në kohë të tij, e vështroi visarin leskikor të shqipes në tërësi, edhe në fondin endoevropian edhe në huazimet që ka marrë gjuha shqipe gjatë kohëve.
Fjalori Etimologjik i Gjuhës Shqipe me autor Gustav Meyer, mbetet vepra themelore ku janë sintetizuar të gjitha arritjet në fushën e studimit historik të gjuhës shqipe dhe studimi shkencor më serioz që shërben ende si nxitje dhe mbështetje për studime në fusha të ndryshme të studimit historik të gjuhës shqipe (Mansaku, 2007, p. 5-14).
Ajo që vihet re në Fjalorin e Meyerit, lidhur me gjininë asnjanëse të emrave, mund të vështrohet në dy aspekte.
Së pari, Fjalori ka një fond të kufizuar fjalësh, që ashtu siç e thekson edhe Eqrem Çabej, njohja e këtij materiali leksikor nga ana e Gustav Meyerit ka qenë mjaft e mangët për kohën (Çabej, E., 1982, p. 30-33). Në këtë aspekt, edhe dëshmitë për asnjanësin janë të pakta dhe në Fjalor gjenden kryesisht brenda grupit të emrave të parmë.
Së dyti, duke qenë se Gustav Meyer merret vetëm me fjalët bazë të leksikut të regjistruar, sepse qëllimi i tij kryesor ishte shpjegimi etimologjik, kjo ka bërë që ai të mos përfshijë në Fjalor të gjithë çerdhen e fjalës që merr në shqyrtim.

Në rastin tonë emrat asnjanës prejmbiemërorë e prejfoljorë nuk hasen në mënyrë koherente si mundësi fjalëformuese të fjalës për të dhënë koncepte abstraktë që lidhen me kuptimin kryesor. Ata, në pjesën më të madhe të rasteve, janë nxjerrë duke u bazuar në shpjegimin me perifrazim që i bën ai etimologjisë së fjalës. Nga ana tjetër, si tek emrat asnjanës, ashtu edhe te mbiemrat e nyjshëm, fjalët janë paraqitur pa nyje, çka vihet re nga përkthyesja e Fjalorit dhe sqarohet që në fillim të tij, ku theksohet se Gustav Meyeri lë jashtë nyjet e mbiemrave të nyjshëm dhe të emrave asnjanës, gjë që në fjalorët e sotëm nuk do të ndodhte, sepse nyja është pjesë përbërëse e njësisë leksikore (Omari, A., 2007, p. 15-21). Kjo na ka ndihmuar në skedimin e këtyre emrave asnjanës në Fjalor.

Duke marrë parasysh këto kufizime, në Fjalorin etimologjik të Gustav Meyerit kemi marrë si asnjanës të parmë emra të cilët janë përdorur si të tillë nga një pjesë e mirë e autorëve të vjetër të gjuhës shqipe. Të tillë përmendim emrat: *tamlë/ tëmblë* (***ámεl'ε***) f. 46; *djathë* (***djaϑε***) f. 122; *drithë* (***driϑε***) f. 128; *dhjamë* (***ϑjamε***) f. 137; *gjallpë* (***ǵałpε***) f. 185; *mish* (***miš***) f. 326; *ujëtë* (***ujε***) f. 517; *qelltë* (***ḱeł***) f. 418; *zahar* (*sheqer*) (***zahar***) f. 548. Në të gjitha rastet emrat e parmë nuk janë dhënë si asnjanës, por është përcaktuar lëkundja e tyre në gjini, duke u dhënë edhe si mashkullorë edhe si asnjanës njëkohësisht, çka përforcon prirjen për çintegrimin e gjinisë asnjanëse. Kjo vihet re edhe në ato raste kur shpjegimi i fjalës është dhënë në gjuhën e burimit origjinal, siç është rasti i fjalës *sheqer* (***zahar***) f. 548.

Emrat asnjanës prejmbiemërorë dhe prejfoljorë kemi mundur t'i shqyrtojmë më shumë nga shpjegimet me perifrazim që kanë dhënë etimologjinë e fjalës dhe në pak raste si fjalë të veçanta të përdorura nga autori. Pavarësisht kësaj, ka raste të asnjanësve prejmbiemërorë si *të mathtë* f. 308; *të mitmitë* f. 327; *të ngrófëtë* f. 353; *të ftohtët* f. 438 etj., që jepen paralelisht me trajat e dy gjinive të tjera apo të një emri tjetër prejfoljor të prejardhur, që siç e përme-ndëm, flet për një prirje të theksuar tashmë të çintegrimit të gjinisë asnjanëse, konkretisht: *të mathtë - e mádheja; të mitmitë - i mítunë - e mitme* etj. Emrat asnjanës prejfoljorë paraqiten më të shumtë në numër, por vihet re e njëjta prirje e theksuar edhe tek emrat prejmbiemërorë për përdorime të njëkohshme edhe të trajtave të gjinive të tjera, krahas gjinisë asnjanëse. Për ilustrim po sjellim shembuj të emrave prejfoljorë, të tillë si të *lodhëtë* f. 284; *të májmëtë* f. 304; *të mirosmit* f. 325; *të ngrysurit* f. 345; *të gdhirit* f. 345; *të ndënjurë* f. 346; *të ndȳr* f. 348; *të notuarit* f. 358; *të pagëzuarit* f. 365; *të ngrënët* f. 377; *të përkuerm* f. 382; *të shpuarit* f. 386; *të përpúrthmitë* f. 391; *të rrjedhurit* f. 439; *të qenët* f. 439; *të veshúrë* f. 530 etj., si dhe trajtave të tjera.

-*të májmëtë - i majm, i májtunë* f. 304.

-të ngrysurit e të gdhirit jepet si shpjegim për fjalën *natë* ***(natɛ)***. *"Koha midis të ngrysurit e të gdhirit"* f. 345.
-të ndënjurë(t) - e ndënjura f. 346.
-të ndȳr - i ndyrë – ndyrësirë f. 348.
-të pagëzuarit - pagëzím etj. f. 365.

II.2. Gjinia asnjanëse e dëshmuar në "Studime etimologjike në fushë të shqipes" të Eqrem Çabejt

Seria "Studime etimologjike në fushë të shqipes"[1] e Eqrem Çabejt, e përmbledhur në shtatë vëllime, është një ndër veprat themelore për etimologjinë e gjuhës shqipe, e cila shtjellon historinë dhe etimologjinë e fondit leksikor të gjuhës shqipe, duke marrë për studim thesarin leksikor mbarëdialektor, dialektor a krahinor të gjuhës shqipe.

Në analizën etimologjike të fjalëve që bën Eqrem Çabeji në Fjalor, kemi mundur të shqyrtojmë edhe gjendjen e gjinisë asnjanëse të gjuhës shqipe, duke ndjekur të njëjtin kriter klasifikimi për gjurmimin e kësaj dukurie tek emrat e parmë, emrat prejmbiemërorë dhe prejfoljorë.

Përsa u takon emrave të parmë, vihet re se edhe te Eqrem Çabej emrat e gjinisë asnjanëse shfaqin lëkundje në ruajtjen e gjinisë, të cilat jepen në shpjegimin përkatës me të dy treguesit, edhe si emër asnjanës edhe si emër i njërës prej gjinive të tjera. Risia qëndron në faktin se argumentimi i emrit i përdorur si asnjanës apo si mashkullor a femëror, shpjegohet edhe nga ana etimologjike, pasuar me shembuj. Raste të tilla mund të përmendim:

-an *m.*, **anë** *n*[2]. "enë". Fjalë e mbarë gjuhës, një neutër i lashtë. Tek autorët e vjetër të Veriut, neutër dhe mashkullor. f. 43/II.

-ār *m*. "flori". Neutër i vjetër i vendit dhe mjaft neutra latinë, paraqiten në shqipe si neutra. Gjinia neutre e *ār-it* (*ārt*) në arbërishten e Kalabrisë. f. 59-60/II.

-ballë *m., n.* Fjalë e mbarë gjuhës, neutër i vjetër. *Përkoi ballëtë*. Në Kalabri: *U ballët tim e kam zbuluar*. f. 148/II.

Raste të tjera, me të njëjtën natyrë, ku jepen edhe sqarimet përkatëse janë: *bark* m., *barktë* neutër i vjetër f. 167-168/I; *brumë m., n.* neutër i vjetër, f.333/II; *dëm/dam m.,* edhe si *ndf.* (ndajfolje), asnjanës i vjetër. Gjina femërore e shumësit në disa raste del si ndikim i gjinisë së dikurshme asnjanëse f. 222/III; *djathë m.*, një asnjanës i vjetër *djathë-t,* edhe sot i gjallë si i tillë në fushën

[1]Seria në fjalë përmban 7 vëllime (Bleu I – Bleu VII) me autor Eqrem Çabej, *botime të* Akademisë së Shkencave të Shqipërisë, Institutit të Gjuhësisë dhe të Letërsisë dhe botimeve Çabej", të hartuara në vitet 1976-2006

[2] **n** - shkurtim për neutër (asnjanës)

dialektore f. 259/III; *drā*. Morfologjikisht nuk kemi të bëjmë me një femërore, por me një asnjanës të vjetër, *dahët, dranët, drat, drāt*. f. 297/III; *drithë m., asnj.*, fjalë e mbarë shqipes, një asnjanës i vjetër, f. 323/III; *dyllë m. asnj.*, fjalë e mbarë gjuhës, një asnjanës i vjetër. Edhe sot shumëkund si asnjanës në fushën dialektore, në mbarë toskërishten jugore, f. 371/III; *dhallë f. asnj.*, fjalë e mbarë gjuhës. Një asnjanës i vjetër *dhallë-të* me ***ë*** të kësaj gjinie ruhet sot si i tillë vise-vise në Veri e në Jug, por përgjithësisht ia ka lënë vendin gjinisë femërore, f. 7/IV; *dhjamë m., asnj*. f. 40; *emër / emën m., asnj*. i moçëm; *fajtë m., asnj.* i moçëm; *gjalpë m., n.* f. 313/IV; *krye n., m.* f. 148/V; *lesh m., n.* f. 218/V; *ujë m., n*. f. 191/VII etj.

Lidhur me emrat prejmbiemërorë vihet re se ata dalin pak në shpjegimet etimologjike të fjalës bosht, për të cilën jepen variantet e formuara kryesisht me parashtesim, prapashtesim a kompozim, por jo emërzimet (kalimet nga mbiemër në emër), të cilat hasen dendur te autorët e vjetër, duke u përqendruar vetëm në forma të tilla si p. sh.:

-afër *nd.*; *mb./ i afër; i afërm; i afërt; afërí; afrój; afërsí; afërsisht*; f. 12/II.

-i butë *mb./ butësí; butí; butësirë; butësinë; zbut; zbutój* etj. f. 397/II

-i kuq *mb./ e kuqe; kuqál; kuqël* f.176/V.

-zī *f./* i zi; e zezë; të zez; të zeza f.297/VII.

Megjithatë, nuk mungojnë rastet kur emri asnjanës prejmbiemëror nuk jepet vetëm si shpjegim plotësues i fjalës bosht, por del si përdorim i pastër si i tillë, p.sh.:

-të begatët. Eqrem Çabeji e thekson përdorimin e tij si emër në arbërishten e Italisë. f. 190/II.

-të dëlirët, i cili jepet si rrjedhim i *i dëlirë mb.*, *dëlirë nd.*, dhe shpjegohet kuptimisht me
emrin tjetër *pastërtia*. f. 221/III.

-t'errëtit/të errësuarit ku Eqrem Çabeji, duke mbështetur edhe Gustav Meyerin e merr si një mbiemër asnjanës të substantivuar. f. 98/IV.

-t'ambëltuemit, emër prejmbiemëror asnjanës, i cili del në disa të folme të gegërishtes dhe shënon kuptime të ndryshme, kryesisht në rrafsh eufemistik. f. 116/IV.

-të hollët si formim nga mbiemri *i hollë*, me kuptimin "*hollim; të fikët*". f. 376/IV.

Në këtë mënyrë evidentohen si asnjanës prejmbiemërorë emra të tjerë, si *të këthollëtitë* f. 96/V; *të lartët* f. 202/V; *të lehtët* f. 209/V; *të mbarët* f. 295/V; *të mirët* f. 346/V; *të randët/të rëndët* f. 292/VI; *të ritë* f. 294/VI; *të velët* f. 237/VII etj.

Edhe emrat asnjanës prejfoljorë, megjithëse me denduri më të madhe se emrat

prejmbie-mërorë, shfaqen më pak në përdorim, duke ndjekur të njëjtën linjë në shpjegimin etimologjik të fjalës bosht, me të gjitha variantet e saj me parashtesim, prapashtesim a kompozim. Emri prejfoljor asnjanës përmendet vetëm në shpjegime të caktuara Duke u nisur nga këto fakte, besojmë se asnjanësia si dukuri ka filluar të reduktohet ndjeshëm.
-**blej** *f. blejë (blerje)/blemje; shpërblej*...f. 259/II.
-**çuk** *f. çukás (çukát); çukít; çukulit, çukërmój; çukë* ...etj f.137/III.
-**daj** ndaj *f. përdáj; shpërdáj; shpërndáj; darë danë f.sh.; daja (ndarja); dasí; i ndarë mb.*; f. 151/III.
Për rastet kur emri përdoret si prejfoljor, më së shumti ai jepet si shpjegim i kontekstit në etimologji, sesa përdorim i drejtpërdrejtë i tij si asnjanës, në shembuj të tillë, si:
-*bekój*. Për morfologjinë e fjalës do shënuar se për "***bekim***" në literaturën e vjetër të Veriut përdoret ende emri foljor "***të bēkuom, të bēkuem***". f. 193/II.
-*bredh, brodha*. Fjalë e mbarë gjuhës. Del që te Budi, *brithmë f.* (***të bredhur***). F. 305/II.
-*cegëm m*. "***të ftohtë të thatë***, *fraq, cikmë*". f. /III.
-*dallój. dallim m. "ndryshim,* ***të dalluarit"*** f. 159/ III.
-*dashur, dashuri f*. Për "*dashuri*" në një fazë të mëparshme të gjuhës ka qenë përdorur shpesh emri foljor ***të dáshunë, të dáshurë*** f. 174/III.
-*dej* I., *dehem, i dejmë*. Ndër formimet postverbale mjaft i përhapur edhe në diasporë është mbiemri *i dejmë* andej emri abstrakt ***të dejmit*** f. 183/III.
-*dëgjój, digjój, ndigjój*. E mbarë gjuhës. Emra prejfoljorë *dëgjesë, ndigjesë f.* "***të dëgjuarit*** *dhe të zbatuarit e fjalës së më të madhit, të bindurit, bindje*"...f. 217/III.
-*dukem*. Emra prejfoljorë të gjuhës popullore gegërisht *dukë f.* "*të pamit*" me rrjedhoja *dukje f.* "*vë në pah*", toskërishte jugore *duk* m. "*efekt*", por edhe ***dukt*** *asnj*., "***të mirë***, *dobi*", f. 353/III; etj.
Në këtë mënyrë përdorimi i asnjanësit nuk jepet te shpjegimi kryesor në etimologji, madje as në rrjedhojat e fjalës bosht (me disa përjashtime), por si koncept për të shpjeguar fjalën a rrjedhojat e saj. Kështu, si tek emrat asnjanës prejmbiemërorë edhe tek ata prejfoljorë parapëlqehet zëvendësimi i tyre me emra të tjerë prejfoljorë, mashkullorë ose femërorë me prapashtesim, përkatësisht ***-im; -imë; -ës; -esë***, etj., prirje që është vënë re që tek autorët e vjetër, por jo në këtë shkallë përfaqësimi.

II.3. Gjinia asnjanëse e dëshmuar në "Fjalor etimologjik i gjuhës shqipe" të Kolec Topallit

Dëshmitë e gjinisë asnjanëse në gjuhën shqipe janë shqyrtuar edhe në Fjalorin

etimologjik të gjuhës shqipe me autor Kolec Topallin (Topalli, K., 2017), me qëllim që të bëhet edhe një përqasje me gjetjet në Studimet etimologjike në fushë të shqipes të Eqrem Çabejt, për të dalë më mirë në pah gjendja e kësaj dukurie në gjuhën shqipe në rrjedhë të kohës.
Siç vë në dukje Anila Omari, Fjalori etimologjik i gjuhës shqipe është si vepër madhore e Kolec Topallit që kurorëzon përvojën e një jete kushtuar hulumtimit shkencor në fushën e gjuhës shqipe dhe historisë së saj, mbështetetur mbi arritjet e gjuhësisë historike paraardhëse dhe mbi një literaturë të gjerë të botuar ndërkohë në këtë fushë nga studiues shqiptarë e joshqiptarë. Studimet e tij etimologjike të pasqyruara në fjalor mbështeten në një pasuri të madhe të dhënash nga të folmet e shqipes nga të gjitha trevat ku flitet ajo, brenda apo jashtë kufijve shtetërorë apo edhe nga diaspora arbëreshe, të mbledhura nga një literaturë e pasur dokumentare (Omari A., 2018).
Nga shqyrtimi i materialit në këtë fjalor, mund të vihet re se sa e gjallë ka qenë prania e gjinisë asnjanëse në gjuhën shqipe, gjë që del në pah nga shpjegimet që jep Kolec Topalli lidhur me gjendjen e kësaj kategorie në rrjedhë të zhvillimeve historike të gjuhës.
Duke shqyrtuar praninë e emrave të gjinisë asnjanëse në Fjalor, del se në gjendjen e sotme këta emra janë integruar të gjithë në një prej dy gjinive të tjera, kur ndërkohë, në faza më të hershme përdoren të gjithë si asnjanës. Të marrë në gjendjen e tyre të hershme, Kolec Topalli dallon në Fjalor mbi 40 emra asnjanës të parmë, kur ndërkohë, në gjendjen e sotme në gjuhë pothuajse asnjë prej tyre nuk e ka ruajtur asnja-nësinë, me përjashtim të disa rasteve të të folmeve dialektore. Si të tillë Kolec Topalli përmend emrat: *ar* f.11; *bállë* f. 165; *bark* f. 176; *brumë* f. 254; *dëm / dam* f. 378; *dhallë* f. 425; *dhé* f. 426; *dhjámë* / *vjam* f. 431; *djáthë* f. 393; *dra* f. 403; *dýllë* f.422; *émër*/*émën* f. 444; *faj* f. 462; *gjalpë* f.586; *krye* f. 821; *mjaltë* f. 997; *újë* f. 1524, të cilët përmenden në po të njëjtën formë edhe te Eqrem Çabeji, si asnjanës të vjetër, pothuaj me të njëjtin shpjegim, p.sh.:
-ar *m*. Emri del me gjininë mashkullore që në dokumentet më të para. Vetëm te arbëreshët e Italisë del me gjininë asnjanëse, si zhvillim i mëvonshëm i atij dialekti: *Këtà ar shkëlqen si drita*. f. 111. Edhe Eqrem Çabej e nxjerr si fjalë të mbarë gjuhës, asnjanës i vjetër me bazë neutrat latinë, që gjendet në arbërishten e Kalabrisë, në formën *ārt* f. 60/II.
-brúmë *m*. Fjalë e mbarë gjuhës, me gjininë mashkullore, nëpër dialekte edhe femërore, por ka qenë i gjinisë asnjanëse, si emër lënde që është. f. 254. Ndërsa Eqrem Çabej këtë fjalë e jep edhe si mashkullor edhe si asnjanës, fjalë e mbarë gjuhës, një neutër i vjetër, *brumë m., n.* f. 333/II.
-dëm / dam *m*. Fjalë e mbarë gjuhës. Është një asnjanës i lashtë. Tek autorët e

vjetër del herë me gjininë asnjanëse, herë me gjininë mashkullore: *pā mos nkthyem damtë e bām e vājnë e vobëzisë.* f. 378. Eqrem Çabeji lidhur me këtë emër, të cilin e evidenton edhe si ndajfolje, thekson se ruan gjininë asnjanëse në shqipe si huazim asnjanës i latinishtes, si dhe të njëjtin konstatim që bën dhe Kolec Topalli që shfaqet i lëkundur si asnjanës dhe mashkullor te autorët e vjetër. f. 222/III.

-krýe *m.* Fjalë e mbarë gjuhës, e trashëguar, që ka formën *krie* në tosk. jug. dhe në arb. e Greqisë e të Italisë. Ka qenë emër i gjinisë asnjanëse, sikurse e dëshmon trajta e shquar *kryet*. Në shqipen e sotme del më fort me dy gjinitë e tjera: *kreu, krei* (*m.*), *kreja, kresë* (f.) f. 821. Të njëjtin konstatim ka bërë edhe Eqrem Çabeji lidhur me përdorimin e emrit në të tri gjinitë.

-újë *m*. Fjalë e mbarë gjuhës duke përfshirë arbëreshët e Greqisë e të Italisë; e trashëguar nga fondi indoeuropian. Asnjanës i lashtë, si në shumë gjuhë indoeuropiane, i ruajtur edhe në shqipe në shumë të folme (*ujët*). E kanë edhe autorët e vjetër; Gjon Buzuku: *ujëtë ish bām venë*. f. 1524, etj. Pothuajse të njëjtin shpjegim ka dhënë edhe Eqrem Çabeji, duke theksuar se ruan asnjanësinë në një varg ligjërimesh konservative brenda e jashtë Shqipërisë. f. 191/VII.

Përveç rasteve kur emrat në gjendjen e sotme janë integruar tërësisht në njërën prej gjinive të tjera, kryesisht mashkullore, Topalli shënon në Fjalor edhe disa raste të tjera të këtyre emrave që ruajnë ende nuanca apo rrjedhoja të asnjanësisë, kryesisht në të folme të caktuara e të izoluara, si p.sh:

-ánë *m*. dhe *as*. "enë". Fjalë e mbarë gjuhës, që rron edhe në diasporë. Sot përdoret më tepër shumësi ***enë***, që ka edhe njëjësin me të njëjtën formë në gjininë femërore (*ena*). Fundorja ***-ë*** mund të jetë mbaresa e gjinisë asnjanëse, me të cilën shfaqet tek autorët e vjetër; Gjon Buzuku: *embrenda ish anëtë*, ku emri është në gjininë asnjanëse me nyjën shquese ***-të,*** siç e tregon numri njëjës i foljes. f. 99.

-dýllë *m.* Fjalë e mbarë gjuhës duke përfshirë arbëreshët e Italisë e të Greqisë. Si emër lënde të pandashme, ka qenë i gjinisë asnjanëse, çka dëshmohet tek autorët e vjetër e sot nëpër dialekte. f. 422.

-gjálpë *m*. Fjalë e mbarë gjuhës, e trashëguar nga fondi indo-europian. Në shqipen e sotme del me dy gjini, por, si emër lënde, ka qenë i gjinisë asnjanëse, sikurse e kanë ruajtur disa të folme.

-krip *m*. "flokët e kokës". Fjalë e gegërishtes dhe e arbëreshëve së Italisë, e trashëguar

nga fondi indo-europian. Në arbërishten e Sicilisë ka gjininë asnjanëse, ashtu si emri *lesh*. Te Gjon Buzuku: *teri kambëtë e tī me kript të saj*. f. 816 etj.

Ndërkaq Kolec Topalli, ashtu sikurse Eqrem Çabej, brenda grupit të asnjanësve

të lashtë, shton edhe emra të tjerë të parmë, të cilët thjesht përmenden si referencë në shpjegimet që jepen për etimologjinë e fjalës, duke përmendur gjurmë të asnjanësisë së tyre, ku secili autor del me shpjegimet e veta. Emra të tillë mund të përmendim: *ashtë* f. 137; *bar* f. 170; *bri* f. 248; *djalë* f. 392; *gjálmë* f. 586; *gji* f. 597; *hi*(*t*) f. 632; *kopshtë* f. 798; *krah* f. 808; *lí* f. 889; *mal* f. 931; *mill* f. 990; *petk* f. 1128; *préhër*/*prêhën* f.1181; *shtrat* f. 1428; *sy* f.1362; *va* f. 1539; *vaj*/*voj* f. 1540; *varg* f. 1547; *varr* f. 1548; *vesh* f. 1560, të cilët në shqipen e sotme nuk ruajnë më nuanca asnjanësie.

Kështu p.sh. për fjalën *ashtë*, si Eqrem Çabeji dhe Kolec Topalli japin të njëjtin shpjegim lidhur me asnjanësinë e hershme të saj, të cilën e lidhin me reflektimin e ***-ë-***së fundore si shenjë e neutrit në gjuhën shqipe; për emrin *bar* si Kolec Topalli edhe Eqrem Çabeji, përmendin faktin që ka qenë emër i gjinisë asnjanëse, neutër i vjetër, që e kanë ruajtur disa të folme dialektore brenda e jashtë vendit. Për emrin *bri* Eqrem Çabej mendon se mund të jetë një neutër i vjetër për shkak të ndërrimit të gjinisë në femërore në numrin shumës, kurse Kolec Topalli përcakton se ka qenë emër i gjinisë asnjanëse. Për fjalën *djalë*, pranohet nga të dy fakti që del si emër mashkullor dhe si asnjanës vetëm te Gjon Buzuku , ndërsa tek autorët e tjerë vetëm me gjininë mashkullore, apo për fjalën *gjalmë* për të cilën shënohet nga të dy autorët se është fjalë e mbarë gjuhës dhe e trashëguar; me dy gjini në të folme dialektore, më herët në gjininë asnjanëse e kështu me radhë edhe për emrat e sipërpërmendur.

Ndërkohë, për fjalën *shtrat*, të cilën KolecTopalli e përcakton si asnjanës të vjetër të dëshmuar që te Gjon Buzuku në trajtën *shtratë*, huazim prej lat. *strātum* (Topalli, K., 2017, p. 1428), Eqrem Çabeji nuk e analizon si fjalë më vete, duke mos dhënë referenca për asnjanësinë e saj, por e lidh etimologjikisht si një rrjedhojë të fjalës *shtrungë*, si një vend a shtrojë për të fjetur, me shumë rrjedhoja të tjera, mes të cilave edhe asnjanësin prejfoljor *të shtruemit* me burim në gjuhën shqipe (Çabej, E., 2006, p. 83-85). Po kështu, për fjalën *vaj / voj*, në kuptimin "lëng i yndyrshëm, që nxirret nga farat a nga kokrrat e disa bimëve", Kolec Topalli bën përcaktimin e saj si fjalë e mbarë gjuhës, e cila si emër lënde ka ruajtur gjininë asnjanëse prej latinishtes nga është huazuar (Topalli, K., 2017, p. 1540), ndërkohë që Eqrem Çabeji për këtë kuptim të fjalës përcakton vetëm përdorimin si shumës me ***-na*** të formës *voj* të toskërishtes, përkatësisht *vojna shm*.

Për fjalën *lesh m*. "qimet që mbulojnë lëkurën e bagëtive të imëta", "flokët e njeriut", Kolec Topalli nuk jep referenca për asnjanësinë e tij, duke e përcaktuar si fjalë të mbarë gjuhës, përfshirë edhe arbëreshët e Italisë dhe të Greqisë; e trashëguar nga fondi indoeuropian (Topalli, K., 2017, p. 875), ndërsa Eqrem Çabeji e shënon edhe si asnjanës, por me vërejtjen se nuk është një neutër i

vjetër, siç kujtohet përgjithësisht, por një emër mashkullor që përdoret vetëm në shumës, në trajtën *leshtë* dhe në këtë mënyrë, duke u marrë si neutër, u bë pjesërisht i tillë (Çabej, E., 2014, p. 218)

Emrat asnjanës prejmbiemërorë, janë relativisht të pakët në Fjalorin e Kolec Topallit. Përmenden rreth 10 emra prejmbiemërorë, si *të errëtit* f. 452; *të fikët* f. 482; *të hollët* f. 639; *të kotët* f. 806; *të keqtë* f.1141; *të paatíllët* f. 1091; *të randët* f. 1249; *të ambëlt* f. 1445. Megjithatë, jo të gjithë emrat e mësipërm dalin si asnjanës që në plan të parë. Një pjesë e tyre, si *të fikët* f. 482; *të paatíllët* f. 1091, dalin në pah si asnjanës të qartë prejmbiemërorë , në shembuj si:

-të fikët "vilani, të pakët", mbiemër i gjinisë asnjanëse i emërzuar; f. 482.

-të paatíllë as. "dobësi, pafuqi: *i ra të paatillë (të fikët)*". Fjalë e Malësisë së Madhe (Gazulli), që përdoret me gjininë asnjanëse (khs. *të fikët, të pakët*). Formim i brend-shëm me parashtesën ***pa-*** dhe mbiemrin *i tillë*; f. 1091.

Rastet e tjera të asnjanësve prejmbiemërorë citohen si referenca nga autorë të tjerë që i kanë përdorur si asnjanës si p.sh.:

-të errëtit si emër asnjanës, del brenda kuptimit të foljes *érret* dhe shënohet si rrjedhojë e kësaj foljeje, duke shpjeguar se fjala dëshmohet së pari te Gjon Buzuku: *përse ata ernjënë faqenë e tyne*. Ky autor dhe të tjerët pas tij kanë edhe mbiemrat *i errët* e *i errëshim* dhe emrin asnjanës ***të errëtit*** f. 452.

-të hollët si emër asnjanës, jepet si rrjedhojë e mbiemrit *i hollë*, duke dhënë shpjegimin: ***të hollët*** "të fikët" mbiemër asnjanës i emërzuar f. 639.

-të randët si emër asnjanës, jepet si rrjedhojë e mbiemrit *i rándë, duke* theksuar se dëshmohet së pari te Gjon Buzuku: Ky autor ka edhe foljen *randoj* dhe emrin asnjanës ***të randët***: *përse na qi en kateshit sonësh jemi randuom*; *e* ***të randëtë*** *tem anshtë të lē* f. 1249 etj.

Vihet re se numri i asnjanësve prejmbiemërorë te Kolec Topalli është më i vogël se te Eqrem Çabeji, qoftë kur jepen si shpjegime të drejpërdrejta, qoftë si referenca nga autorë të tjerë. Ky fakt ndoshta tregon edhe njëherë prirjen që në gjuhën standarde, asnjanësia e përdorur në shpjegimet etimologjike në Fjalor, i ka lënë vendin trajtave dhe formimeve të tjera prejmbiemërore jo të gjinisë asnjanëse.

Lidhur me emrat me bazë foljore në Fjalorin e Kolec Topallit, vihet re se janë më të shumtë në numër se emrat prejmbiemërorë, por krahasuar me Eqrem Çabejn, te Kolec Topalli përmenden si inventar rreth 15 emra asnjanës prejfoljorë nga rreth 50 që përmend Eqrem Çabej. Ndërkohë vihet re e njëjta dukuri e përmendur edhe te Eqrem Çabej, për rastet kur përdoret emri prejfoljor; më së shumti ai jepet si shpjegim i kontekstit në etimologji, sesa përdorim i drejtpërdrejtë i tij si emër asnjanës. Gjithsesi, shtjellohet po ajo kategori emrash prejfoljorë që është hasur te të gjithë autorët e përmendur deri tani, ku për

ilustrim po sjellim shembujt *të bame* f. 198; *të brietë* f. 249; *të dhimtunë* f. 428; *të ndotët* f. 1040; *të ngrohtët* f. 1058; *të ngjarët* f. 1060; *të parët* f. 1109; *të përbēm* f. 187; *të përthim* f. 1516; *të qarët* f. 1206; *të qellët* f. 1211; *të shkapulíturit* f. 1390; *të vokmit* f. 1541; *të vjellët* f. 1579 etj.
Pjesa më e madhe e emrave jepen si rrjedhoja dhe formime të drejtpërdrejta të foljes me të cilën lidhen, si p.sh.:
-të qarët (*as*.), rrjedhojë e ***qaj*** *fol*. "derdh lot, lotoj". Fjalë e mbarë gjuhës, e trashëguar nga fondi indoeuropian f. 1206.
-të përthim (*as*.), rrjedhojë e fjalës ***thínjë*** f., nga folja ***thinj***, emër asnjanës prej pjesores me formatin ***-m***. f. 1516.
-të vokmit, emër prejfoljor asnjanës me formantin *-m* të pjesores; rrjedhojë e ***vak / vok*** *fol*. "e ngroh pak diçka". Fjalë e mbarë gjuhës, me ndryshime dialektore; e trashëguar
nga fondi indoeuropian f. 1541.
-të vjellët (*as*.), rrjedhojë e ***vjell*** *fol*. "nxjerr prej stomakut ushqimin nga goja, e kthej së prapthi", "nxjerr bojën". Fjalë e mbarë gjuhës, e trashëguar nga fondi indoeuropian f. 1579 etj.
Një pjesë tjetër e asnjanësve prejfoljorë, nëse nuk jepen si rrjedhoja të drejtpërdrejta në fjalëformim, dalin si referenca etimologjike, si:
-të bame/ të bëme. Përcaktohet si rrjedhojë e foljes ***bëj / bâj***, që del së pari te Gjon Buzuku mbiemri *e bame* dhe emri asnjanës ***të bame,*** edhe ky te Gjon Buzuku: *me* ***të bame*** *të mira*; krahina e Bregdetit në Jug: *me* ***të bëme***; f. 198
-të përbēm. Folja *përbej* del te Pjetër Budi bashkë me emrin asnjanës ***të përbēm***: *ashtu mb atë arrësye me u përbēm rreshim:* ***të përbēmit*** *tat* (SC) f. 187.
-të dhimtunë, si emër asnjanës prejfoljor, nuk jepet si rrjedhojë fjalëformuese e foljes *dhemb*, por përmendet fakti se Gjon Buzuku ka edhe formën *dhimti* (me formantin *-të* të pjesores), si dhe emrin prejfoljor asnjanës ***të dhimtunë*** f. 428 etj.

III. Përfundime

Të dhënat etimologjike të veprave të referuara më sipër nxjerrin në dritë faktin se çintegrimi i gjinisë asnjanëse në gjuhën shqipe ka filluar shumë herët. Lëkundjen e kësaj gjinie e konstatojmë që në shpjegimet etimologjike te Gustav Meyer, ku i njëjti emër paraqitet edhe si asnjanës edhe si i integruar në një prej gjinive të tjera. Ajo që bie në sy te Meyer është mungesa e asnjanësve prejfoljorë dhe prejmbiemërorë si fjalë të veçanta. Megjithatë, edhe kur ndeshen në perifrazime, kjo kategori asnjanësish jepet e lëkundur në formën e asnjanësit të vjetër dhe në formën e integruar në një prej gjinive, kryesisht femërore.
Te Çabej lëkundja e asnjanësit dhe prirja çintegruese bie në sy më shumë. Emrat

asnjanës të parmë, që janë më të shumtë në numër, jepen me të dy format; edhe si asnjanës edhe të integruar në një prej gjinive të tjera. Edhe emrat asnjanës prejfoljorë, e prejmbiemërorë, ndjekin të njëjtën prirje çintegruese, duke u shfaqur në shpjegimin etimologjik të fjalës bosht me të gjitha variantet e tyre me parashtesim, prapashtesim a kompozim. Ky është një fakt i rëndësishëm për t'u mbajtur parasysh, sepse mund të lidhet me ndikimin e standardit në këtë prirje.

Nga shqyrtimi i materialit në Fjalorin e Topallit, mund të vihet re se prania e gjinisë asnja-nëse në gjuhën shqipe ka qenë e gjallë. Ky fakt del në pah nga shpjegimet që jep Kolec Topalli lidhur me gjendjen e kësaj kategorie në rrjedhë të zhvillimeve historike të gjuhës. Duke shqyrtuar praninë e emrave të gjinisë asnjanëse në Fjalor, del se në gjendjen e sotme këta emra janë integruar të gjithë në një prej dy gjinive të tjera, kur ndërkohë, në faza më të hershme përdoren të gjithë si asnjanës. Tek asnjanësit prejmbiemërorë dhe prejfoljorë vihet re prirje e theksuar që asnjanësia e përdorur në shpjegimet etimologjike në Fjalor, në gjuhën standarde, i ka lënë vendin trajtave dhe formimeve të tjera prejmbiemërore jo të gjinisë asnjanëse.

Nëse bëjmë një përmbledhje mbi vendin që zë secila kategori e emrave asnjanës në studimet etimologjike në fushë të shqipes, do të shohim se Kolec Topalli dhe Eqrem Çabeji kanë pothuajse të njëjtët asnjanës të parmë, ndërsa për dy kategoritë e tjera, te Kolec Topalli vihet re rënie si në numrin e asnjanësve prejmbiemërorë, ashtu dhe të atyre prejfoljorë. Kjo ndodh për arsye se në shpjegimet e bëra prej tij janë përdorur kryesisht emra abstraktë të formuar me prapashtesim duke zëvendësuar asnjanësit përkatës që gjenden te Eqrem Çabeji. Numri i asnjanësve prejmbiemërorë te Fjalori Etimologjik i Kolec Topallit është më i vogël se te Eqrem Çabeji, qoftë kur jepen si shpjegime të drejpërdrejta, qoftë si referenca nga autorë të tjerë, fakt që ndoshta tregon edhe njëherë prirjen që asnjanësit në gjuhën standarde, të përdorur në shpjegimet etimologjike në Fjalor, i kanë lënë vendin trajtave dhe formimeve të tjera prejmbiemërore jo të gjinisë asnjanëse. Ky krahasim nuk mund të bëhet me Gustav Meyerin, sepse materiali leksikor i mbledhur në kohën e tij ka qenë i kufizuar në inventar.

Bibliografia e shfrytëzuar

Ajeti, I. (2017). *Studime për gjuhën shqipe - Vepra të zgjedhura.* Prishtinë: Akademia e Shkencave dhe e Arteve e Kosovës.

AShSh & IGjL. (1976). *Fonetika dhe gramatika e gjuhës së sotmë letare shqipe, II.* Tiranë: AShSh & IGjL.

AShSh& IGjL. (1995.). *Gramatika e gjuhës shqipe.* Tiranë:: AShSh& IGjL.
Çabej, E. (1982). *Studime etimologjike në fushë të shqipes I.* Tiranë: Akademia e Shkencave e Shqipërisë, Instituti i Gjuhësisë dhe i Letërsisë.
Çabej, E. (1986). *Studime gjuhësore VII.* Prishtinë: Rilindja.
Çabej, E. (2006). *Studime etimologjike në fushë të shqipes, Bleu VII.* Tiranë: Akademia e Shkencave e Shqipërisë, Instituti i Gjuhësisë dhe i Letërsisë.
Çabej, E. (2014). *Studime etimologjike në fushë të shqipes, Bleu V.* Tiranë: Botime Çabej.
Demiraj, S. (1985). *Gramatikë historike e gjuhës shqipe.* Tiranë: Fakulteti i Historisë dhe Filologjisë, Universiteti i Tiranës.
Demiraj, Sh. (1972). *Çështje të sistemit emëror të gjuhës shqipe.* Tiranë: Fakulteti i Historisë dhe Filologjisë. Universiteti i Tiranës.
Frashëri, S. (2004). *Vepra 5. Shkronjëtorja e gjuhës shqipe - Gramatika e parë e shkruar në gjuhën shqipe.* Shkup: LogosA.
Likaj, E. (2006). *Zhvillimi i eptimit në gjuhën shqipe.* Tiranë: Shtypshkronja Julvin.
Lyons, J. (2010). *Hyrje në gjuhësinë teorike.* Tiranë: Shtëpia Botuese Dituria.
Mansaku, S. (2007). Parathënie e botimit shqip. Në G. Meyer, *Fjalor etimologjik i gjuhës shqipe* (p. A. Omari, Përkth., fv. 5-14). Tiranë: Botime Çabej.
Meyer, G. (2007). *Fjalor Etimologjik i gjuhes shqipe.* (S. A. Omari, Re.) Tiranë: Shtëpia botuese: Çabej.
Omari, A. (2007). Shënime të përkthyesit. Në G. Meyer, *Fjalor etimologjik i gjuhës shqipe* (p. A. Omari, Përkth., fv. 15-21). Tiranë: Botime Çabej.
Omari, A. (2018). Fjalori etimologjik i Kolec Topallit - kurorëzim i studimeve të një jete kushtuar historisë së shqipes. *Seminari XII Ndërkombëtar i Albanologjisë.* (fv. 44-49). Tetovë: Universiteti i Tetovës.
Pedersen, H. (2003). Gjinia asnjanëse në gjuhën shqipe (1894). Në *Studime për gjuhën shqipe, Botime të veçanta XLVIII, Libri 20* (fv. 47-54). Prishtinë: Akademia e Shkencave dhe e Arteve e Kosovës.
Topalli, K. (2011). *Bazat e gramatikës historike të gjuhës shqipe.* Tiranë: SHBLU.
Topalli, K. (2011). *Gramatikë historike e gjuhës shqipe.* Tiranë: Qendra e Studimeve Albanologjike, Instituti i Gjuhësisë dhe i Letërsisë.
Topalli, K. (2017). *Fjalor etimologjik i gjuhës shqipe.* Tiranë: Qendra e Studimeve Albanologjike, Instituti i Gjuhësisë dhe i Letërsisë, Botime Albanologjike.

Pavllo CICKO
Departamenti i Gjuhëve të Huaja
Fakulteti i Edukimit dhe i Filologjisë
Universiteti "Fan S. Noli"
p.cicko61@yahoo.com

VËSHTRIM KRAHASUES I SHPREHJEVE FRAZEOLOGJIKE ME EMRA KAFSHËSH NË SHQIP DHE NË FRËNGJISHT

Abstrakt
Si një dukuri gjuhësore frazeologjia është një mënyrë e veçantë e interpretimit të realitetit që dallohet për ngarkesën e fortë kulturore që përcjell. Shprehjet frazeologjike me emra të kafshëve në shqip dhe frëngjisht pasqyrojnë kulturën e këtyre popujve. Aty shprehen emocione, karaktere, sjellje sociale dhe mësime morali. Mësimdhënia e gjuhës frënge si gjuhë e huaj nuk mund të jetë e sukseshme pa marë parasysh edhe përvehtësimin e shprehjeve frazeologjike. Studimi synon përshkrimin e karakteristikave semantike, sintaksore, dallimin e stereoptipeve dhe reflektimin mbi faktet gjuhësore që dëshmojnë se nga njëra gjuhë në tjetrën shprehjet kanë veçoritë e tyre.
Imazhet e tyre lidhen me dimensionin pragmatik të mësimit të gjuhës. Shprehjet janë njëherazi pasuri e ligjërimit por edhe vështirësi për ata që i mësojnë. Përdorimi i saktë i tyre është shenjë e integrimit në kulturën franceze të studentëve. Punimi sjell një kontribut origjinal si nga ana gjuhësore edhe nga pikpamja didaktike, duke mundësuar një lehtësim të kuptimit dhe përdorimit të sh.f. të frëngjishtes nga studentët shqipfolës. Studimi dhe analiza krahasuese e tyre do të ndihmojë për një mësimdhënie më cilësore të frëngjishtes.

Fjalë kyce: *frazeologji kontrastive, emra kafshësh, vizioni i realitettit, shprehje idiomatike, shqip, frëngjisht, mësimdhënie*

COMPARATIVE VIEW OF PHRASEOLOGICAL EXPRESSIONS WITH ANIMAL NAMES IN ALBANIAN AND FRENCH

Abstract
As a linguistic phenomenon, phraseology is a specific way of interpreting reality by highlighting strong cultural elements. Phraseological expressions with animal names in Albanian and French reflect the culture of different nations, which express emotions, characters, social behavior and moral lessons. Teaching French as a foreign language cannot be successful without taking into account the acquisition of phraseological units. The study aims to describe the semantic and syntactic characteristics, to identify

stereotypes and to reflect on the linguistic facts that prove that phraseological units have different characteristics in different languages. Their images are related to the pragmatic dimension of language learning. Expressions are not only an asset of discourse but also a difficulty for those who learn them. Using them correctly is a sign of the students' integration into the French culture.
This study brings an original contribution from both the linguistic and the didactic point of view, by facilitating the understanding and use of French language phraseological units by Albanian students. Their study and comparative analysis in this paper, will influence for a better quality teaching of French language.

Key words: *contrastive phraseology, animal names, the vision of reality, idiomatic expressions, Albanian language, French langauage, teaching*

Hyrje

Leksiku i çdo gjuhe është pasqyrë e kulturës së popullit të cilit ai i përket. Nga vëzhgimi i shprehjeve frazeologjike (sh.f.) me emra të kafshëve në shqipe dhe në frëngjishte, do të vërenim një statut të veçantë të këtyre shprehjeve.
Të gjitha qytetërimet shprehin në ritet, mitet dhe besimet e krijuara në shekuj bashkëjetesën me kafshët. Shkrimtarë dhe filozofë të ndryshëm si la Fonteni etj, nëpërmjet kafshëve kanë shprehur emocione, karaktere, sjellje sociale dhe mësime morali. Kjo shpjegon edhe ekzistencën e mjaft sh.f. me emra të kafshëve edhe në shqipe e frëngjishte.
Si një dukuri gjuhësore frazeologjia mbart në vetvete gjurmët e një shoqërie dhe një kulture të caktuar, një mënyrë të veçantë të interpretimit të realitetit. Sh.f. në veçanti dallohen për ngarkesën e fortë kulturore që përcjellin.
Shprehjet e korpusit të studimit janë pjesë e kompetencës kulturore të folësve të gjuhës shqipe dhe asaj frënge. Në to pasqyrohen elemente thelbësore të kulturës, meqënëse gjuha e këtyre popujve si çdo gjuhë tjetër "…është ndër të tjera një pasqyrë e kushteve të jetës dhe njëherazi e historisë dhe e civilizimit prej të cilit ajo buron. (Wierbicka 1988). Akademiku J. Thomai (2010) thekson: "Sipas veçorive strukturore, kuptimore, idiomatike e shprehëse, njësitë frazeologjike, më shumë se fjalët, kanë nevojë të ilustrohen me shembuj…"

Objektivat e punimit dhe interesi

Sipas didakticienëve mësimdhënia e një gjuhe të huaj nuk mund të jetë e sukseshme pa marë parasysh edhe përvehtësimin e sh.f. Në të kundërt ajo do të ishte e cunguar, e zhveshur nga aspekti kulturor i gjuhës që mësohet.

Gjuhëtari i shquar Ch. Bally shprehej se përvetësimi i mirë i gjuhës frënge realizohet edhe me mësimin e sh.f. Ky përvehtësim bëhet i domozdoshëm për shkak të lidhjes që ato sjellin midis gjuhës dhe përvojës njerëzore.
Ky punim frymëzohet nga artikuj të ndryshëm rreth sh.f. në italisht, spanjisht, frëngjisht, etj. Prodhimtaria e gjerë dhe e larmishme e sh.f, karakteri pikant dhe mjaft tërheqës, si dhe vështirësitë e studimit të tyre, nxitën këtë studim i cili synon përshkrimin e karakteristikave semantike edhe sintaksore, dallimin e stereoptipeve dhe reflektimin mbi faktet gjuhësore që dëshmojnë se nga njëra gjuhë në tjetrën shprehjet kanë veçoritë e tyre. Imazhet e sh.f. kanë të bëjnë me dimensionin pragmatik të mësimit të gjuhës. Sipas Bally, ne bëhemi të ndërgjegjshëm për ekzistencen e këtyre kombimimeve të ngurta, të pamundura të përkthehen mot a mot, kur studjojmë një gjuhë të huaj. Në këtë çast ndërgjegjësohemi po ashtu për faktin e ekzistencës së tyre edhe në gjuhën tonë amtare. (Bally.Ch 1951: 67). Sh.f. në të dy gjuhët janë njëherazi pasuri e tyre por edhe vështirësi për ata që i mësojnë. Përdorimi i saktë i tyre është shenjë e integrimit në kulturën franceze të studentëve tanë; njëherazi ai i ndihmon ata të njohin dhe përvetësojnë më mirë thesaret e gjuhës amtare shqipe. Por, si mund të kuptohet mesazhi i një sh.f ? Të kuptosh një sh.f, do të thotë të njohësh përmbajtjen kulturore, "… të realizosh se çdo gjuhë ngërthen sipas saj filozofinë e botës, imagjinatën madje edhe utopitë të cilat janë të rregjistruara në indet e gramatikës së saj, në strukturën e fjalëve dhe të organizimit të fjalive…." (Hagège, 2012: 189). Punimi pretendon të sjellë një kontribut modest origjinal si nga ana gjuhësore edhe nga pikpamja didaktike, të mundësojë një lehtësim të kuptimit dhe përdorimit të sh.f. të frëngjishtes nga studentët shqipfolës.

Korpusi i studimit

Studimi bazohet në një korpus të shprehjeve, të ndërtuar në bazë të kërkimit në fjalorët njëgjuhësorë dhe dygjuhësh.(shih Literaturën). Aty dallohet pasuria e sh.f. në të dy gjuhët. Në të kemi sjellë modele me shprehje që kanë zakonisht një gjegjëse në gjuhën frënge apo shqipe. Por shpesh një e tillë nuk egziston, fakt që dëshmon se përshkrimi i botës nëpërmjet sh.f. ndryshon nga njëra gjuhë në tjetrën.

1. Klasifikimi i shprehjeve frazeologjike sipas pjesëve të ligjëratës

Autorët që kanë shkruar për frazeologjinë kanë ndërtuar klasifikime të ndryshme në të dy gjuhët. Modelimi kryesor semantik është modeli sipas kuptimit leksiko-gramatikor. Për arsye të përqasjes dhe analizës krahasuese të modeleve dhe semantizmit të shprehjeve frazeologjike (më tej sh.f.), kemi

zgjedhur t'i analizojmë ato sipas modelit sematik sipas të cilit kemi kryer intepretimin e tyre. Mendojmë se ai i përshtatet më mirë dallimeve strukturore të sh.f. dhe interpretimeve të bëra. Shprehjet janë grupuar sipas veçorive leksiko gramatikore të strukturave të secilës gjuhë. "Përdorimi i tyre kërkon nga nxënsit të njohin formën morfosintaksore dhe strukturat dhe më pas falë dekodimit të njohin kuptimin e tyre" Cavalla. C. (2009). Mësuesi i udhëheq ata të përdorin strategji të përshtëtshme për ti nxënë si duhet.

1.1. Shprehje emërore në frëngjisht.

- **me strukturën:** nyje e pashquar+ emër+ parafjalë+emër: *un temps de chien, un mal de chien, un gros porc, un froid de canard, une faim de loup, un ours mal leché, bouillie pour chats.*
- **me strukturën:** emër+ parafjalë+emër: *tete de mule, appetit d''oiseau, mal de chien, cervelle d''oiseau, tete de linotte, bonnet d'ane, caractere de cochon, cheval de bataille, col de cygne, cuisses de mouche, dos d'ane, loup de mer, froid de canard, fievre de cheval, marché aux puces, monnaie de singe, nid de poule, nid de vipères, poisson d'avril, rat de bibliotheque, taille de guepe, travail de fourmi,*
- **me strukturën:** emër+ emër: *bateau -mouche, mère poule, loup garou, papa poule, poids mouche, sac kangourou.*
- **me strukturën:** emër+mbiemër: *oie blanche, bouc emissaire, une pie bavarde, chaud lapin, brebis galeuse, ane baté, canard boiteux, fine mouche, mouton noir, poule mouillée.*

Shprehje emërore në shqip:

- **me strukturën: emër+emër:** *maçok me brirë, kalë beteje, lotë krokodili, derr lopate, mizë kali, derr vape, ujk me brirë, ujk deti, dhi e egër, ujk pa dhëmbë, fole grenxash, fole nepërkash, macok me brirë, dash me këmborë, dashi i kurbanit, qen gjahu, qen kopshtari, surrat miu, stallë derrash, qen rrugësh.*
- **me strukturën: emër+mbiemër:** *vic i palëpirë, dhelpër plakë, ujk plak, dhi e zgjebur, dele e zezë, dele qorre pas këmborëve, mace e lagur, mace e zezë, pulë e lagur, qen i rrahur, qen i dëbuar, gomar buzëbardhë.*
- **sa+ numuror +folje+emër:** *sa një vezë pate, sa një kokë lope,*

1.2. Shprehje me mbiemra ose me vlerë mbiemërore

- **Në frëngjisht :** *fort comme un taureau, doux comme un agneau, noir comme dans la gueule du loup, bavard comme une pie, bete comme un cochon, blanc comme un cygne, fier comme un coq, fier comme un paon,*

fier comme un pou, gai comme un pinson, habille comme la chienne à Jacques, heureux comme un poisson dans l'eau, laid comme un pou, laid comme une chenille, malade comme un chien, malin comme un singe, muet comme un poisson, muet comme une carpe, rusé comme un renard, voleur comme une pie, sobre comme un chameau, sale comme un pou, vieille taupe, noir comme une taupe.

- **Në shqip***: i bërë derr, i bërë pulë, si qimja e ariu, si pulë e lagur, si kau balash, as me buaj, as me qe, i fortë si dem, kokëmushkë, kokëderr, mizë kali, derr në thes, si qeni në qerre, si pata në gjetkëz, si pula në grurë(në thekër) në mulli), si peshku në ujë, pa ujë, si këmbët e dhisë, si kalë pa fre, si gjeli mbi pleh, si dash me këmborë.*

1.3. Shprehje me ndajfolje

Në frëngjisht: *à bon chat bon rat, à pas de chat, à pas de loup, à pas de tortue, entre chien et loup, en queue de poisson, en monnaie de singe.*

1.3.1 Shprehje foljore në frëngjisht:

- me lidhëzën krahasuese come: *courir comme un chat maigre, avoir d'autres chats à fouetter, s'entendre comme chien et chat, etre franc comme un ane qui recule (hypocrite, mentir), etre rusé comme un renard, s'ennuyer comme un rat mort (beaucoup), etre rouge comme une ecrevisse (visage très rouge), etre bavard comme une pie. s''entendre comme chien et chat, danser comme un veau dans la prairie,*
- folja avoir+emër+parafjalë+emër*: avoir des formis dans les jambes, avoir un chat dans la gorge, avoir des jambes de coq, avoir un appétit d'oiseau, avoir un estomac d'autruche, avoir une araignée dasn le plafond, avoir une cervelle d'oiseau, avoir une faim de loup, avoir une mémoire d'éléphant.*
- folje +emër+parafjalë+emër: *acheter chat en poche, appeler un chat un chat, chercher le poil dans l'oeuf, courir come un zebre, courir deux lièvres à la fois, donner de la confiture à un cochon, / tuer la poule aux oeufs d'or, chercher des pous dans la paille, menager la chèvre et le chou.*
- folje +emër+folje: *avoir d'autres chats à fouetter, pleuvoir comme vache qui pisse, écorcher les poux pour en avoir la peau.*

1.3.2. Shprehje foljore në shqip:

- me lidhëzën krahasuese si: *flet si papagall, fle si qengj, shkojnë si qeni me macen, shkojnë si macja me miun, flet si miza në qyp(parler comme un pot casse,) i shkon si shala gomarit/aller comme un tablier a une vache)*

hidhet kërcen si plesht,. hidhet si gejldeti. ishte bërë sic jap me zile, fryhet si gjel, rend (vrapon) si langua, është si një krimb, punon,duron si gomari, shket si ngjalë, si delja në hell, si kau në ugar, njihet si kau(kali) balash(dallohet), mbeti si rosa në mjegull, u vranë si mizat, shkoi si cjapi tek kasapi, si breshka tek nallbani, e kërkoi si dhelpra në pazar, vrapon si lepur, ecën si breshka, e shikon si ujku hënën, shkruaj si këmbët e pulës.

- folje +emër: *vret, (zë, numuron) miza, ble derr në thes, fle me pulat, u bë pulë, u bë qengj, i pjell edhe mushka, i djeg miza. është gjarpër, është bisht qeni, mu bë ujk, u bë dele, ju bë merimagë, i ka pjellë lopa, e bën buall, pëlcet derrin.*
- folje +emër+ mbiemër: *është peshk i vogël, i madh, është i urtë si qengj.*
- folje +emër+folje+ emër*: prit gomar të mbijë bar, kërkon, gjen qimen në vezë, Ikën macja lozin minjtë, e di gomari ku i vret samari, të shtiu miza e stë nxjerr bualli, punon kali, ha gomari, lidh macen kur ha bukë, të shtiu miza e s'të nxjerr bualli, ve ujkun të ruajë delet.*
- folje +emër+emër*: nxjerr dhjamë nga pleshti; di derri këmborë, ku di dhia ç'është tagjia; mu bë shpirti derr, i them qenit qen, kërkon peshk në mal, e bën mizën buall, e bën pleshtin ka, e bën vezën deve, i ve pleshtit zile, s'e mer vesh qeni të zonë, hyn derri dhe dosa, e ka mizën nën kësulë (shapkë), ndaj delet nga dhitë, ka macen (maçokun) në bark, i thotë derrit dajë, ka macen (djallin) në bark, pi macja uthull. nuk i ha macja cironkat, ka qimen e derrit, e rrjep morrin nga bishti, rrjep edhe morin, mban gjarpërin në gji, është qen i punës, u fut në bri të kaut, e zë demin (kaun) nga brirët, u bë shelegu dash, ndaj delet nga dhitë, shoi si cjapi tek kasapi, si breshka te nallbani, e kërkoi si dhelpra në Pazar, s'është as për cjap, as për këmborë, s'është cjap për zile, nxjerr dy lëkurë nga një dele, ndaj delet nga dhitë, dhi e zgjebosur e bishtin përpjetë, e pret si dhia thikën, një dhi, gjashtë zile, ve qerren para qeve, ble derr në thes, i ha bukën pula, ka gjinkallën në gojë, ka dhelprën në bark, ka qimen e derrit, nuk ja ha qeni shkopin, është stallë derrash.*
- emër+folje +emër: *i zoti nxjer gomarin nga balta. i ka ngrënën gomari bukën, sikur i ka ngrënë macja brumin, prej ujkut ra në gjarpër.*
- lidhëzë + folje +emër: *kur të flasin lopët, kur të hipë derri/gomari në fik, kur të pjellë mushka, kur të pjellë gjeli, ta bësh dhëmbin sa të kalit, nuk di nga lidhet gomari,*
- emër+ folje +emër: *qengji i urtë pi dy nëna.*

2. Klasifikimi i shprehjeve frazeologjike sipas idesë që shprehin

Në korpus jemi përqëndruar tek idetë kryesore duke krahasuar tipare gjuhësore dhe semantike. Sipas studiuesit Rrokaj "Veçanësia e një gjuhe në raport me një tjetër, krahas dallimeve të njohura, qëndron edhe në faktin se çdo gjuhë përfaqëson në mënyrë shumë origjinale mënyrën sesi pjesëtarët e bashkësisë folëse perceptojnë marrëdhëniet e gjithanshme, nga ato ekzistenciale deri tek ato etnokulturore."(Rrokaj.Sh 2012) Tiparet, ndjenjat njerëzore dhe idetë që shprehen më dëndur janë: Inteligjenca, padija, dembelizmi, frika, forca, sinqeriteti, dinakëria, pabesia, indiferenca, kokfortësia, ngadalësia dhe shpejtësia, zotësia, pisllëku, shëmtia, kënaqësia, zemërimi, dhimbja, suksesi dhe dështimi, etj. Në çdo rast jepet shprehja e ngjashme në shqipe ose në frëngjishte kur ajo egziston; përndryshe jepet vetëm shprehja në njërën gjuhë.

- Iluzione, gjëra të pamundura. Në shqip: *kur të flasin lopët, kur të hipë derri/gomari në fik, kur të pjellë mushka., kur të pjellë gjeli, ta bësh dhëmbin sa të kalit, kërkon peshk në mal; peshku në det, tigani në zjarr.* Në frëngjisht: *Tuer un âne à coups de figues, faire passer un chameau par le chas d'une aiguille, peigner la girafe, ou peindre la girafe: bëj një vrimë në ujë.* Ndërsa kur dikush bën diçka të pamundur gjejmë shprehjen: *i pjell edhe mushka*, e cila ka gjegjëse në frëngjishte shprehjen/ *avoir la pistole volante;* ku nuk përdoret asnjë emër kafshe.
- Deformimi ose zmadhimi i gjërave (hiperbolizim). *E bën mizën buall/ faire d'une mouche un éléphant.*
- Marrëdhënie të acaruara. *I kanë hyrë miza në kokë/ avoir un rat dans la tete; La bave du crapaud n'atteint pas la blanche colombe* (shpifjet nuk e ulin të ndershmin). Siç shihet, këtu nuk kemi një sh.f. analoge në shqip.
- Rrëmujë, mungesë qartësie a kontrolli. Në shqip: *hyn derri dhe dosa*, në frëngjishte: *un cochon(la poule) n'y trouverait pas ses petits./S'e mer vesh qeni të zonë. mettre la charrue avant les bœufs, ve qerren para qeve.* Është interesant imazhi : në frëngjisht paaftësia e derrit për të gjetur të vegjlit e vet, ndërsa në shqip, paaftësia e qenit që nuk e kupton dot të zotin. Ndërsa shprehja tjetër kuptohet lehtë si kalk. Gjithsesi një person që nuk njeh bujqësinë mund të mos e kuptojë mesazhin.
- Ndjenja e fajit. *I djeg miza. E ka mizën nën kësulë, shapkë.*
- Zotësi, zgjuarsi. *Ka dhelprën në bark; nuk ja ha qeni shkopin/ ne pas etre manchot; e ka parë ujkun që i vogël, vieux loup de mer/ujk deti; c'est un cheval à l'ouvrage/ është qen i punës;*
- Paaftësi, dembelizëm. *vret, zë, numuron miza /mener les poules pissser; nuk di nga lidhet gomari; i ha bukën pula, gomari, ja mer macja bukën nga dora; habile de ses mains comme un cochon de sa queue; sillet si kali në lëmë/ tourner*

comme un ours en cage; peshku ne det, tigani në zjarr/ vendre la peau de l'ours avant de l'avoir tué/ kusia mbi prush, thëllëza në fushë.
- Papastërti. *manger comme un cochon; sentir le lapin. është stallë derrash.*
- Paaftësi intelektuale, padije. *A cheval donné on ne regarde pas la bride, la bouche, les dents; avoir une cervelle d'oiseau, une tete de linotte/ është tru peshk;ku di derri këmborë, ku di dhia ç'është tagjia./ donner des perles au cochon; ble derr në thes/ acheter chat en poche; ishte bërë si cjap me zile.*
- Pabesi dinakëri, ligësi. *un coup de lapin; peau de vache; etre méchant comme une teigne; ujk me brirë; dhelpër plakë, ka dhelprën në bark.*
- Moskokëcarrje, indiferencë. pakujdesi. *Etre, vivre comme l\oiseau sur la branche/ ku rrafsha mos u vrafsha. Se jeter dans la gueule du loup.*
- Vërejmë se sh.f. me emër kafshe në frëngjisht me imazhin e zogut në pemë, i përgjigjet semantizmi i foljeve bie dhe vritem në dëshirore në shprehjen korresponduese. Është interesant edhe imazhi në sh.f. shqipe me emrin *lopë* apo *pulë* si: *e lë si lopa bajgën, si pula glasën.*
- Urtësi. *On ne prend pas les mouches avec du vinaigre/ qengji i urtë pi dy nëna; etre doux comme un agneau/ i urtë si qengj; menager la chèvre et le chou/ mishi të piqet dhe helli të mos digjet.*
- Mërzitje. *U bërra derr, mu bë derr(dicka) mu bë shpirti derr, mu bë ujk.*
- Vështirësi, varfëri. *Une vie de chien/jetë qeni; aty miu nuk gjen as kripë; ha pula gurë.*
- Paqartësi. *Sauter du coq a l'ane/ flet për uthullën e kalon tek qumështi.* Në shqipe sh.f. ndërtohet me emra të ushqimeve.
- Sinqeritet. *Appeler un chat un chat/i them qenit qen.*
- Hipokrizi. *larmes de crocodile/lotë krokodili; etre franc comme un ane qui recule.*
- Qetësi shpirtërore. *Etre comme un poisson dans l'eau/ si peshku në ujë; etre comme le coq en pate/ jam si veshka në mes të dhjamit.Në këto sh.f. verejmë kalke, një shprehje me emra të pjesëve të trupit në shqip.*
- Shpejtësi. *courir comme un chat maigre, comme un lapin, comme un zebre/ vrapoj si lepur.*
- Përulje, nënshtrim. *U bë pulë (dikush) u bë qengj /etre le dindon de la farce.*
- Kokfortësi, zemërim. *Tetu comme une mule, une bourrique/kokëmushkë, kokëderr; etre rouge comme un coq; pëlcet derrin, ta bën shpirtin derr, ka fjetur me ujkun; monter sur ses grands chevaux/ i kërceu damari; avoir les abeilles.*
Pra *derri, ujku* si simbole për ne, ndërsa *kali* dhe *bletët* për francezët. Semantizmi plotësohet me foljet *pëlcet*, fle në shqip dhe *monter, avoir* në frëngjisht.

- Frikë. *ka me një bri, qen i rrahur, futet në vrimë të miut, vrima e miut pesëqind groshë, e pret si dhia thikën. avoir l'air d'un chien battu, avoir la chair de poule.* Në shqip imazhi i kaut me një bri, strofulla e miut, ndërsa ai i qenit të rahur është i njëjtë në të dy gjuhët.
- Ngadalësi. *Avancer comme un escargot/ ecën si breshka.*
- Krenari, sedër. *etre fier comme un paon/ fryhet si gjel; mbahet si qeni në qerre/ fier comme un pou, comme un pet.*
- Shëmti. *Laid comme un pou, comme un singe/ surrat miu, e shëmmtuara e dheut.*

Imazhi i kafshëve në shprehjet frazeologjike

Imazhi i keq mbizotëron në sh.f. me emra të kafshëve në të dy gjuhët. Kështu nga vëzhgimi i shprehjeve me emrin chien në Fjalorin frazeologjik Frëngjisht-Shqip-Frëngjisht të D. Xhoxhaj, nga 18 sh.f, dhjetë prej tyre kanë një kuptim negativ ku emri *chien* përdoret për të shprehur realitetin e keq, ironi, urejtje etj. E njëjta dukuri vihet re edhe me sh.f me emrin *qen* në shqip ku nga 21 prej tyre, 14 shprehin të njëjtat imazhe negative (*qen bir qeni,* etj). Mund të thuhet se në këto imazhe kolektive, produkt i të kaluarës, nuk pasqyrohet në fakt marrëdhënia reale dhe afërsia me këtë kafshë besnike që i shërben mjaft njeriut. Në mjaft prej sh.f. krahasimi apo metafora ndërtohen duke pasur parasysh cilësi apo atribute reale të kafshëve, psh: *Courir comme un lapin, comme un zebre,* kemi një imazh pozitiv sepse shprehja ndërtohet mbi aftësi të vlerësuara të kafshëve. Në shqip përmendim: *krekoset (kapardiset) si gjel, flet si papagall, ecën me hapin e breshkës, ka gjinkallën në gojë,* etj të cilat kanë gjegjëse në frëngjishte: *etre fier comme un paon, bavard comme une pie, faire le perroquet, avancer comme un escargot.* Por dallojmë dhe raste kur në shqip nuk përdoret emri i të njejtës kafshe për të shprehur papastërtinë psh, si në frëngjishte, *etre sale comme un cochon/ se lan dot as lumi.*

Sh.f mbajnë gjurmët e kulturës dhe mentalitetit të popullit që i ka krijuar. Kështu në shqip, vërejmë se në 16 shprehjet me emrin *ujk*, shumica shprehin, tipare apo gjendje negative si: zemërim, mërzitje, urrejtje, vrazhdësi, pabesi dhe dinakëri ndërkohë që vetëm tre prej tyre shprehin pozitivitet apo përvojë pozitive në jetë si: *ujk deti,ujk plak* etj.

Nga vëzhgimi i sh.f. në të dy gjuhët, del se përveç ndryshimeve në metaforat e krijuara, në mjaft syresh ka ngjashmëri që tejkalojnë edhe dallimet kulturore dhe gjuhësore.

Në sh.f me emrin *lepur/lapin,* dallojmë afërsisht të njëjtat ide a tipare. Kështu shprehet shpejtësia, frika, *vrapon si lepur, courir comme un lievre, être peureux comme un lièvre* por kemi edhe veçori në secilën gjuhë. Por, sh.f. në shqip

shprehin edhe pazotësi (*nuk nxjer lepur nga strofulla, nuk e nxjerr dot gomarin nga balta*), fat, (*i erdhi lepuri në qerre, i doli lepuri në shteg),* dhe vigjilencë (*fle si lepuri në dëllinjë*). Në frëngjisht shprehen: një problem i panjohur, (*lever un lièvre),* pamundësi (*courir deux lièvres à la fois*) në shqip, dy kunguj në një sqetull nuk mbahen), gjëra pa rëndësi (*cela ne vaut pas un pet de lapin*, kjo nuk ka vlerë.

Shqiponja në sh.f të shqipes është simboli lirisë dhe trimërisë: *më mirë shqiponjë një ditë se sorrë një vit, sulet si shqiponjë, shqiponja nuk ha miza. (*Njerëzit e shquar nuk meren me vogëlima). Në frëngjisht nuk ka shprehje të figurshme me emrin e saj.

Macja si kafshë shtëpiake e afërt me njerëzit me tipare si shkathtësia, dinakëria, dëshira për përkëdheli, pangopësia në të ngrënë, etj, ka nxitur krijimin e mjaft shprehjeve në të dy gjuhët. Po paraqesim disa prej tyre:

-Shprehje të frëngjishtes pa gjegjëse në shqipe: *gourmand comme un chat, amoureuse comme une chatte, une mine de chat fâché* (zemërim); *une toilette de chat* (i shpejtë); *pipi de chat; couri, aller comme un chat maigre* (shpejtësi); *donner sa part au chat (e braktis); emporter le chat* (largohem nga…); *eveiller le chat qui dort, jeter le chat aux jambes à quelqu'un* (ja hedh përgjegjësinë tjetrit); *retomber comme un chat sur ses pattes* (dal nga një gjëndje e rrezikshme); *il n'y a pas un chat* (nuk ka njeri); *la nuit, tous les chats sont gris, avoir un chat dans la gorge.*

-Shprehje të shqipes pa gjegjëse në frëngjishte: *rri si mace e lagur. (*i turpëruar), *do diçka si macja peshkun.(*lakmon shumë); rri sikur i ka ngrënë macja brumin (Shumë i mërzitur;, *Ia mer macja bukën nga dora*.(i paaftë); *nuk i ha macja cironkat.(*Hiqet sikur nuk i pëlqen); *ka macen, djallin në bark* (shpirtligësi), *pi macja uthull.(*minoren që pi alkol ose duhan).

- Shprehje të frëngjishtes me analogen në shqipe: *appeler un chat un chat/ i them qenit qen, quand le chat n'est pa la, les souris dansent/ ikën macja lozin minjtë,* ose *jouer au chat et à la souris/ ikën macja lozin minjtë; etre comme chien et chat/ shkojnë si macja me miun*.

- Shprehje të frëngjishtes me analogen në shqipe por me emrin e një kafshe tjetër: *acheter chat en poche/ ble derr në thes, lidh macen kur ha bukë/ ne pas attacher son chien avec des saucisses, écrire comme un chat/ shkruaj si këmbët e pulës.*

-Shprehje të frëngjishtes me analogen në shqipe, por jo me emër kafshe: *chat échaudé craint l'eau froide/ kush digjet nga qulli i fryn kosit, ; avoir d'autres chats à fouetter/ më reh çekani në vend tjetër; réveiller le chat qui dort/ shejtani fle, ti vete e zgjon.*

Shprehje me emrin *derr*, struktura dhe ide.
Rëndom në sh.f. të shqipes shprehet mërzia e madhe, padia a injoranca, etj. Në frëngjisht shprehet padija, rrëmuja, papastërtia, veprime të këqia. Nga pikpamja leksikore dallojmë:
-Sh.f. me gjegjësen në shqip ose kalke: *Une tete de cochon/ kokë derr, acheter chat en poche, ble berr në thes; ecrire comme un cochon (chat) /shkruaj si këmbët e pulës.*
-Sh.f. me gjegjësen në shqip pa emer kafshe por me të njëtin kuptim ose të përafërt. psh: *sale comme un cochon /s'e lan dot as lumi; ne pas garder les cocons avec qqun/ nuk të ka prerë kërthizën; jeter des perles aux cochons/ku di dhia c'është tagjia; un cochon n'y trouverait pas ses petits/s'e mer vesh qeni të zonë.*
-Sh.f. që nuk kanë një shprehje analoge në gjuhën tjetër.
Në shqipe: *u bë derr, u mërzit shumë; ai pëlcet derrin, hyn derri e dosa, përlcet derri .(*vapë e madhe*); derr lopate, derr vape.(*shumë e madhe*); i thotë derrit dajë*.(i bën qejfin edhe atij që nuk e do). Në frëngjisht: *sale comme un cochon,*
-Shprehje në frëngjisht me gjegjëse në shqipe me emër kafshe. Kjo kategori e gjerë pasqyrohet në gjithë punimin, prandaj këtu do të përmendim vetëm pak shembuj.
Vërejmë se jo gjithmonë i njëjtim emër kafshe përdoret në të dy gjuhët. Kështu nëse ne blemë diçka pa e ditur çfarë, kemi blerë *derr në thes*, ndërsa francezët në të njëjtën situatë e përdorin shprehjen, *chat en poche*. (macen në xhep).
changer son cheval borgne pour un aveugle/ jep qen e mer këlysh; etre fier comme un paon/ fryhet si gjeli; tomber comme des mouches/u vranë si mizat; mbeti si ujku në thekër/ tenir le loup par les oreilles; fut ujkun në vathë/ enfermer le loup dans la bergerie; ujk me lëkurë qengji/ un serpent caché sous les fleurs; quand on parle du loup, on en voit la queue/kujto qenin, bëj gati shkopin; il n'est si bon cheval qui ne bronche/kali i kuq e ka një huq; une hirondelle ne fait pas le printemps/ nuk vjen pranvera me një dallëndyshe.
-Shprehje në frëngjisht ose shqip me gjegjësen sh.f. pa emër kafshe.
Avoir d'autres chats a fouetter/më rreh cekani në vend tjetër; chat echaudé, craint l'eau froide,/ kush digjet nga qulli i fryn kosit; réveiller le chat qui dort/ shejtani fle, ti vete e zgjon; recevoir quelqu'un comme un chien dans un jeu de quilles/ pres dikë me këmbët e para, (të cilat i referohen putrave të kafshëve në fakt.)*; fle si qengj/dormir comme un ange. (fle si ëngjëll); Il n'y a pas un chat/ s'ka këmbë njeriu.); mbahet si qeni në qerre/ fier comme un pet; e shikon si ujku hënën,(*e urren dikë*)/ traiter quelqu;un de Turc a More; attendre que les alouettes tombent toutes rôties dans le bec /pret ti bien petulla nga qielli.*

Vërejmë se shprehja e kopracisë jepet me një figurë mjaft të bukur në të dy gjuhët, por ndërsa në frëngjisht shfrytëzohet emri *qen*, të cilit nuk i jepet pjesa e vet e ushqimit, *ne pas preter son lard aux chiens*, në shqip personi koprac, *e ve morrin në hell*, ose *nuk të jep asnjë morr qorr*, parazit i ndyrë që askush nuk do ta dëshironte gjithsesi.

Shprehje në frëngjisht pa gjegjëse në gjuhën shqipe

Në këtë rast kemi perifrazim kur kalohet nga njëra gjuhë tek tjetra. Arsyet janë të ndryshme. Kafsha nuk është një realitet i njohur në kulturën dhe jetën e bashkësisë gjuhësore në atë shkallë sa të ketë nxitur fantazinë për të krijuar imazhe të figurshme. Kështu psh në shqip kur dikush kryen veprime prej fëmije ai *I bie maces me lugë.* Këtu nuk ka një sh.f. gjegjëse në frëngjisht.
Il n'y a de quoi fouetter un chat/ s'u bë kiameti; avoir un chat dans la gorge/ (kam grykën e ngjirur); *bourré comme un coing, un oeuf, une vache,* (i pirë tapë); *avoir une faim de loup; manger comme un moineau,* (ha shumë pak); *manger comme un ogre,(*ha shumë); *avoir un estomac d'autruche*. (që tret çdo gjë.); *connaitre mouche en lait*, (duket sheshit); *Tuer les mouches a quinze pas*/ (i mban goja erë).

Shprehje në shqip pa gjegjëse në frëngjisht

Nuk di nga lidhet gomari; i ha bukën pula, gomari, ja mer macja bukën nga dora; kam miza në kokë, (shumë halle, punë); *është mizë pa kokë. (*nuk ka fare mend); *ku pret miza hekur*. (asgjëkund); *ju futi mizat.(*i fut në grindje); të shtiu miza e stë nxjerr bualli. (nuk bën asgjë); i *futi mizat dikujt.* (e nxit të bëjë dicka); *më mirë shqiponjë një ditë se sorrë një vit; shqiponja nuk ha miza,* (njerzit e shquar nuk meren me vogëlima); *i futi krimbat,* (e futi në dyshime); *e ha krimbi nga brenda; ta pjek peshkun në buzë,* (të mundon shumë); *zë peshk në bar,* (është shumë i zoti); *e bëri peshk*, (e rrahu shumë); *i ka hipur kalit qorr* (vepron qorrazi); *sillet si kali në lëmë* (vjen rrotull pa bërë punë).

Shprehje transparente apo të errëta nga pikpamja semantike

Kjo ndarje ka të bëjë me faktin se sa të aftë janë folësit e lindur por edhe ata që mësojnë gjuhën e huaj të arrijnë të gjejnë kuptimin e shprehjes nga kuptimi i elementeve të saj përbërës dhe sidomos i marrëdhënies së tyre brenda sh. f. apo të figurshme. Kompetenca gjuhësore e nxënësit/studentit shqipfolës që mëson frëngjishten si gjuhë të huaj mund të ndërtohet dhe përmirësohet në bazë të interpretimit dhe të përcaktimit të qartësisë apo paqartësisë të këtyre raporteve semantike. Ato mund të ndihmojnë:
- së pari, në gjetjen e kuptimit të shprehjes në gjuhën amtare

- së dyti, në kërkimin e shprehjes ekuivalente apo të ngjashme të frëngjishtes në rastin kur kjo egziston në shqip.
Përqasja e modeleve dhe kuptimeve të shprehjeve që paraqiten në punim rrisin mprehtësinë, nuhatjen dhe inteligjencën gjuhësore të nxënësve/studentëve duke kontribuar në këtë mënyrënë rritjen e aftësive të kuptimit dhe komunikimitr në gjuhën frënge. Mendojmë se analiza krahasuese e modeleve dhe kuptimeve të shprehjeve të korpusit do të jenë një ndihmesë në këtë drejtim. Po sjellim disa shembuj: shprehje **të errëta**: *avoir une mémoire d'elephant; engueuler comme du poisson pourri; e shikon si ujku hënën; i futi krimbat; ta pjek peshkun në buzë.* shprehje **transparente**: *mouton noir, poule mouillé; peigner la girafe; mettre la charue devant les boeufs; prej ujkut ra në gjarpër; punon kali, ha gomari.*

Analiza krahasuese në dobi të didaktikës së përvehtësimit të sh.f.
Po përshkruajmë disa mekanizma për studimin e suksesshëm të sh.f :
-Krahasimi i sh.f. të dy gjuhëve do të lehtësonte përvehtësimin. Në këtë rast mësuesi mund të studionte me klasën shprehje relativisht të thjeshta, si psh: *poule mouillé/ pulë e lagur; s'entendre comme chien et chat/ shkojnë si qeni me macen; quand les poules auront des dents/ kur të bëjë gjeli vezë,* etj. Në punën për përvetësimin e sh.f. nxënësit duhen nxitur të marin në konsideratë edhe rite, festa, rrregulla të jetesës, etj, që lidhen me kulturën franceze. Kështu për një nxënës shqiptar që studjon frëngjisht është e lehtë të kuptojë shprehjen *poisson d'avril,* sepse edhe në kulturën e tij amtare dihet tashmë çkuptim ka 1 prilli. Natyrisht duhet sqaruar ndryshimi se vet gënjeshtra apo shakaja ka emrin e peshkut(poisson) në frëngjisht, ndërsa për ne data një, e cila ka të njëjtën simbolikë.
-Një procedurë që lehtëson të nxënit e shprehjeve frazeologjike është kalimi nga forma drejt kuptimit, pra semansiologjia (Cavalla C, 2009) në bazë të të cilës ndërtuam klasifikimin sipas fushës leksikore ose ideve që shprehin. Ndërsa klasifikimi sipas tipareve sintaksore mundëson studimin e strukturave leksikore e sintaksore dhe ndihmon për përvetësimin dhe qartësinë në trajtimin e sh.f. në gjuhën frënge nga nxënësit dhe studentët shqiptarë.
-Një këndvështrim tjetër i sh.f. është studimi nga kuptimi drejt formës. Në artikull ato janë grupuar sipas idesë a konceptit që shprehin. Mendojmë se ky trajtim krahasues i sh.f. me qëllim analizën gjuhësore dhe didaktike, do të ndihmojë mësimdhënien e tyre duke shmangur gabimet që vijnë si pasojë e përkthimit mot a mot.
Kështu nxënësit tanë që mësojnë frëngjisht, do të reflektojnë duke krahasuar shprehjet, duke pasur parasysh ndryshimet sintaksore ose strukturore,

semantike dhe sidomos kulturore në kuptimin dhe përdorimin e tyre. Kjo do ti ndihmojë të shprehin me forma të larmishme ide ose nocione të njëjta me ato të gjuhës së tyre amtare shqipe duke zgjeruar bagazhin e tyre leksikor dhe aftësinë komunikuese në gjuhën frënge.

Përfundime

Studimi i sh.f. tregon se ato shprehin një dimension të fortë kulturor i cili pasqyrohet në ndryshimet leksikore që ju referohen situatave dhe tipareve të njëjta. Tek shprehjet e përbashkëta ndahet i njëjti plan kulturor; tek ato të përafërta dallojmë elemente të përbashkët; ndërsa kategoria e fundit i përket vetëm njërës apo tjetrës gjuhe, duke mos pasur ekuivalente në gjuhën respektive. Frazeologjia është shpesh arbitrare, sipas çdo gjuhe dhe kulture.

Sh.f. pasqyrojnë në mënyrë të figurshme realitetin shoqëror. Çdo gjuhë ofron shprehje të shumta që përshkruajnë situata të ndryshme. Nga analiza krahasuese e tyre në shqipe dhe në frëngjishte del se sh.f.mund të kenë ekuivalente në gjuhën tjetër por, më rëndom, ato nuk përputhen. Arsyeja është e thjeshtë: mënyra e të menduarit dhe e të shprehurit e çdo populli ka karakteristikat e veçanta që mishërohen në gjuhën e vet.

Sh.f. përdoren nga individët në funksion të rrethanave të ligjërimit dhe të emocioneve apo ndjenjave që duan të shprehin. Mendojmë që ky studim do të sjellë risi për një mësimdhënie më cilësore të frëngjishtes nga studentët tanë. Roli i mësuesit është mjaft i rëndësishëm në mësimdhënien e tyre. Ai bëhet ndërmjetësi kulturor, duke nxitur nxënësit të reflektojnë mbi elementet kulturore të gjuhës së huaj që studjojnë, duke i krahasuar shprehjet e frëngjishtes me ato të shqipes. Kjo është një nga mënyrat për të ndërtuar gradualisht kompetencën kulturore, falë të cilës ata do të aftësohen "të lexojnë midis rreshtave" kuptimin e figurshëm të këtyre shprehjeve dhe ti përdorin saktë ato.

Literatura

Bally.Ch,*Traité de stylistique française,* Paris, 1951.

Bolly, Catherine. 2011. Phraséologie et collocations. Approche sur corpus en français L1 et L2. Bruxelles, P.I.E. Peter Lang

Boyer, H., Butzbach, M, Pendanx, M 1990. *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*. Paris: CLE International.

Cavalla, Cristelle *La phraséologie en classe de FLE.* Les Langues Modernes, 2009, 1, pp.en ligne. ffhal-00699916f

GALISSON, Robert (1999) : « La pragmatique lexiculturelle pour accéder autrement, à une autre culture par un autre lexique. Études de linguistique appliquée », Revue de didactologie des langues-cultures, nº 116, pp. 477-496.

GROSS, Gaston (1996): *Les expressions figées en français,* Ophrys.
Hagège, Claude, *Contre la pensée unique,* Editions Odile Jacob, 2012
Rrokaj, Sh, Hyrje në gjuhësinë *e përgjithshme* - ISBN:9789995607104, Arbëria, 2012.
GONZÁLEZ REY, Isabel (2015) : *La phraséologie du français*. Toulouse. Presses Universitaires du Midi.
« La phraséologie en classe de FLE », Les Langues Modernes, Association des professeurs de langues vivantes (APLV), en ligne. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00699916
Wierbicka, A 1988, The semantics of Grammar, Amsterdam, Philadelphie

Korpusi

Cholet, I, Robert.J -M, 2008, Les expressions idiomatiques, Paris CLE international.
Thomai, Jani, Fjalor Frazeologjik i Gjuhës shqipe. EDFA 2010.
Xhoxhaj, Daniel, Fjalor Frazeologjik Frëngjisht Shqip Frëngjisht.
Le Robert-Dictionnaire-des expressions-locutions-poche, Sophie Chantreau. Dictionnaire-expressions-locutions-traditionnelles, Maurice Rat.
Ressources en ligne pour l'enseignement apprentissage des expressions idiomatiques

Jorina KRYEZIU (SHKRETA)
Universiteti "Fan S. Noli" Korçë
jorina.kryeziu@fhf.edu.al

STRUKTURA TRESHE E RRËFIMIT: KOHA E DASHURISË: RRËFIM TRIKOHËSH NGA I. KADARE

Abstrakt

Në këtë studim, triptiku **"Koha e dashurisë: rrëfim trikohësh"** është analizuar nga pikëpamja semiotike, duke u përqendruar te koha dhe te hapësira, çka i lidh ngushtësisht këto konfigurime me vetë autorin, i cili merr rolin e narratorit-protagonist. Strukturimi i kohës dhe i hapësirës jepen në lidhje të pandarë dhe të përbashkët. Jemi përqendruar edhe te raportet kohore (kohë shkrimi – kohë rrëfimi), raporte të paraqitura përmes një koherence tekstore të natyrshme. Koha e shkrimit nuk përputhet në asnjë pjesë me kohën e rrëfimit (me kohën e historisë së rrëfyer), madje janë të largëta mes tyre. Gjithashtu, në këtë studim janë analizuar raportet mes autorit, narratorit dhe protagonistit, që në këtë rast përbëjnë një të vetëm.

Fjalë kyç: *kohë shkrimi – kohë rrëfimi, pikëpamje semiotike, programe narrative (PN), rrëfim trikohësh, triptik*

THE TERNARY STRUCTURE OF NARRATIVE: KOHA E DASHURISË: RRËFIM TRIKOHËSH WRITTEN BY I. KADARE

Abstract

In this topic, triptych "**Koha e dashurisë: rrëfim trikohësh**" is analyzed by semiotic perspective, focusing on time and space, which closely links these configurations with the author himself, who takes the role of the narrator-protagonist. The structuring of time and space is given in a close and mutual connection. In this study, special attention is payed to the time (time of writing - the narration time), which is a relation presented by means of a natural textual coherence. The time of writing does not match the time of story (the time of the narrated story). In fact it can be said that they are far enough from one another. Also, this study analyzed the relationship between author, narrator and protagonist; in this case constitute a single.

Key words: *semiotic perspective, time of writing – the narration time, triptych, the narrative program (NP), three time narration*

Struktura treshe e rrëfimit
(*Koha e dashurisë: rrëfim trikohësh)*

I. Rrëfimi i tri kohëve intime të autorit

Në triptikun *Koha e dashurisë: rrëfim trikohësh,* përfshihen tregimet[1]: *Koha e shkrimeve*, *Koha e parasë* dhe *Koha e dashurisë,* në të cilat rrëfehet për tri kohë në tri hapësira të ndryshme, të paraqitura prej autorit si konfigurime kohore e hapësinore, në lidhje të pandarë e të përbashkët. Kjo lidhet me atë që në teorinë e letërsisë dhe në filozofinë e gjuhës quhet *kronotopos* – raporti dhe karakteristikat e kategorive të kohës e të vendit të përfaqësuara përmes gjuhës. Në rrëfimin kadarean, konceptimi i kronotoposit vjen si lidhje e brendshme e këtyre marrëdhënieve, duke kaluar nga struktura e thellë e narracionit në strukturat më të thella të fjalës. Tregimet kanë koherencë tekstore, aq sa mund të merren si një rrëfim i vetëm. Në këtë triptik shumë gjurmë na çojnë në të dhëna autobiografike; personazhi kryesor është autori, i cili njëkohësisht merr përsipër misionin e të rrëfyerit të ngjarjeve, të pësuara nga vetë ai, duke ndarë me lexuesin çaste, impresione e përjetime të fëmijërisë, adoleshencës e jetës studentore, të rindërtuara artistikisht përmes *fiction*-it. Protagonisti është edhe narrator edhe pësues i ngjarjeve, çka e bën këtë triptik të shihet në dy aspekte: *Së pari*, si *histori e rrëfyer* – edhe pse rrëfimi merr shkas nga ngjarje "të përjetuara" prej shkrimtarit, rifunksionalizohen përmes trillit artistik. Dikotomia *ngjarje e përjetuar/ngjarje e rindërtuar* është thuajse e pamundur për t'u shquar në mënyrë konstruktive. Ngjarjet pretendohen si të njëmendta prej lexuesit, i cili endet në hullitë e artificeve të tekstit artistik, ndërsa autori endet midis treshes: autor-protagonist-narrator. Personazhet, vendi (hapësira) dhe koha janë të njëmendtë, eventualisht të identifikuara dhe të përcaktuara qartë në çdo shenjë tekstore, vetëm historia e rrëfyer sinjalizon pamundësinë e rindërtimit të realitetit në shfaqjen më të plotë të tij.

Së dyti, si *diskurs* (ligjërim) – është narratori ai që përcjell historinë e rrëfyer. Ligjërimi përputhet me nivelin e narratorit (protagonistit), aq sa shpesh krijohen situata të vështira për të, të cilat duket se i përballon ftohtësish, e kjo shfaqet artistikisht përmes fillit rrëfimor: *Tingulli i ziles më këputi nga kujtimet qetësuese të orës së zotit Jorgaq. Përse nuk ishin të gjithë mësuesit si ai? Jo*

---

[1]Tregimet janë botuar fillimisht më vete, *Koha e dashurisë* te përmbledhja me tregime e novela *Ëndrra mashtruese* (Tiranë, "Naim Frashëri", 1991); *Koha e shkrimeve* te revista për fëmijë *Sirena e vogël* (Tiranë, nr. 26, 1996); *Koha e parasë* te përmbledhja me tregime *Vjedhja e gjumit mbretëror* (Tiranë, "Onufri", 1999); të përfshira në triptik: 1. *Rrëfim trikohësh,* te: *Vepra, vëllimi i katërmbëdhjetë* (Tiranë,"Onufri", 2009); dhe 2. *Koha e dashurisë: rrëfim trikohësh* (Tiranë, Onufri, 2015).

mësues, po balsam[2]. Në linjat e para narrative parashtrohen situata nga jeta shkollore, ka dialogë, e në përgjithësi edhe bashkëbisedime, por situatat mbeten shpesh të pazgjidhura nga narratori-protagonist.

II. *Koha e shkrimeve* – gjeneza shkrimore e autorit

Në tregimin *Koha e shkrimeve* rrëfehet për aventurat e dy djemve çapkënë, protagonistit dhe Ilirit, të cilët përpiqen të ndjekin ose, më saktë, të cytin ëndrrat e tyre përtej bankave të shkollës. Vendosin të ndajnë ëndrrën përgjysmë. Nisin të shkruajnë një roman, njëri pjesën e parë, ndërsa tjetri të dytën. Njëra prej pjesëve, sipas narratorit, me shumë gjasë pjesa e Ilirit, ngjasonte me dramën *Vilhem Tel* të Frederik Shiler, përkimi qe aq i madh sa mund të krahasohej me dy gjysmat e mollës së tij. Objektivi është i qartë: dëshira për t'u bërë shkrimtarë të mëdhenj. Risku qe po aq i madh: të bëhen shkrimtarë në një kohë kur shkrimtarët e mëdhenj kishin vdekur! Dy aventurierët jetonin veçmas për ta bërë realitet ëndrrën e tyre të përbashkët, e gjithçka ndodhte jashtë saj ishte e pavlerë, e pakuptimtë. Orët e kaluara në bankat e shkollës s'ishin gjë tjetër veçse të mërzitshme. Djemtë jetonin vetëm për pasditet, për kohën e kaluar jashtë shkollës – për kohën që ia kushtonin të shkruarit. A do t'ia arrijnë vallë ta çojnë deri në fund ëndrrën e përbashkët, e cila më tepër i ngjason një misioni? Jo! Sepse lind një keqkuptim; një zënkë fëmijërore; një pezullim i ëndrrës; një aventurë e lënë në mes; një roman i ndarë më dysh ashtu si molla e Vilhelm Telit. Gjithçka lidhet me fatin e romanit përbën misterin rrëfimor. Pjesa e shkruar prej protagonistit përfundon në përrua, ndërsa pjesa e shkruar prej Ilirit përbën mungesë të objektit të rrëfimit, deri në fund të aktit narrativ nuk kemi asnjë të dhënë se çfarë është bërë me të. Zanafilla shkrimore e Kadaresë përkon me këtë ëndërr të ndarë së bashku me shokun e tij të fëmijërisë, por e çuar deri në fund vetëm prej njërit (Kadareja është shkrimtari që ëndërroi të jetë), ndërsa Iliri ishte bërë shofer taksie[3].

Koha e shkrimeve shënjon lexuesin e parë të shkrimtarit Ismail Kadare, i cili qëllon të jetë edhe "admiruesi" i parë (*"pupu, ç'kryevepër!",* f. 23). Iliri mund të merret si alteregoja e autorit[4]. Sentencat e thurura me naivitetin e narratorit-fëmijë, kanë të bëjnë me ëndrrën për t'u bërë shkrimtar i famshëm: *Zemra m'u bë mal nga ngazëllimi dhe u ktheva prapë në shtëpi për të vazhduar atë që u quajt prej të dyve si "vjersha më e bukur*[5] *e poezisë shqipe"* (f. 23). Tregimi

[2] Kadare, Ismail. (2015) *Koha e dashurisë : rrëfim trikohësh*. Tiranë: Onufri, f. 18

[3] Nga biseda me shkrimtarin në *Kadare: bibliografi, vëll. I (vepra)*, Tiranë, "Pegi", 2014, f. 404–405

[4] Nga biseda me shkrimtarin, po aty.

[5] Bëhet fjalë për vjershën e parë: *Kush punon/ Rehat shkon/ Detin e kalon/ Njeri s'e ndalon*.

karakterizohet nga nota ironie e zymtësie, edhe pse rrëfimi përcillet përmes kureshtjes fëmijërore dhe rrëfimit në dukje naiv. Narratori-fëmijë e fillon aktin rrëfimor me një ngjarje fare të zakontë; zoti Nasto, mësuesi i gjeografisë, gjatë shpjegimit të mësimit, thotë: *...në Amerikë ka stepa të gjera*. Kjo sentencë bëhet shkas për të ngacmuar protagonistin dhe për të dëshmuar autoritarizmin e mësuesve të kohës. Zoti Nasto, përmes cinizmit që e karakterizon, vazhdon: - *Se ku ka stepa e ku ka male, atë e di unë, morët vesh, majmunë*" (f. 14). Dialogu mësues-nxënës vjen i sertë, urdhërues, posesiv (natyrisht nga ana e mësuesit) dhe i ngarkuar emocionalisht, kështu në klasë krijohet një situatë e pakëndshme, e kjo sidomos prej semës *stepë*; konotacioni i së cilës lidhet ngushtësisht me kontekstin historik të kohës kur rrëfehen ngjarjet.
Te *Koha e shkrimeve*, pritshmëria është e lartë. Si lexues kërkojmë të mësojnë se si ka qenë zanafilla e shkrimeve të autorit, por më kot, madje kemi mosrealizim, romani jo vetëm nuk del në dritë, por përfundon në përrua, shqyhet më dysh. Lexuesi, përmes lojës rrëfimore, arrin t'i identifikojë shkrimet e para, të cilat rezultojnë të jenë në poezi. Rreshtat aq shumë të vlerësuar prej Ilirit, por jo prej kritikës (*vjen përgjigjja jovlerësuese prej redaksisë së Tiranës*[6]) zyrtarisht konsiderohen si shkrimet e para të autorit.

III. Programet narrative të triptikut *Koha e dashurisë*

Tregimet e triptikut mund të paraqiten skematikisht përmes një strukture treshe narrative, me elemente që rimerren nga njëri tregim tek tjetri. Në të tria tregimet kemi tri gjendje/ndodhi të ndryshme, që në thelb duket se rimerren. Skemat narrative janë aq të ngjashme, thuajse të përsëritura, sa duket se janë shfrytëzuar si "ekzemplarë" të gatshëm. Vetëm situatat ndryshojnë, struktura narrative në thelb mbetet e njëllojtë. Programi narrativ (PN)[7] i narratorit, sipas A. J. Greimas, ka të bëjë me atë që ai do të rrëfejë. Çdo element i programit narrativ të triptikut është i lidhur ngushtësisht me vendin dhe kohën në të cilën rrëfehen ngjarjet, kështu PN është skematikisht i njëjtë, si një formulë abstrakte që përdoret për të përfaqësuar një veprim. Fijet lidhëse të programeve narrative te *Koha e dashurisë: rrëfim trikohësh* janë: vijimësia e rrjedhës logjike të historisë së rrëfyer, struktura narrative thuajse identike dhe kompetenca e subjekteve – e organizuar me anë të gramatikës modale, e cila llogaritet me praninë e ***dëshirës***. Sipas Greimas-it, në semiotikën e veprimit, subjektet janë të definuara në kërkimin e objekteve, sipas një skeme kanonike narrative, të cilat, së bashku

[6] [Posta e redaksisë për poezitë *Kush punon* dhe *Kush nuk punon*] : *Letrari i ri*. Tiranë, 15 shtator 1948, f. 4
[7] Greimas, J. A. (1983) *Structural Semantics: an Attempt at a Method*. Transl. D. McDowell, R. Schleifer, A. Velie. Lincoln, Nebraska, University of Nebraska Press, p. 283

me skemat dhe programet narrative të triptikut, po i paraqesim si vijon:

PN_1 = SH [Shkrime (*Koha e shkrimeve*) → dëshira për t'u bërë shkrimtar i famshëm - *kompetenca*]

PN e *Koha e shkrimeve* (PN_1 = SH) → dëshira dhe synimi i protagonistit për t'u bërë shkrimtar i famshëm, sidomos në kohën kur shkrimtarët e mëdhenj kishin vdekur: rrugëtimi duket më i lehtë – ai do të ishte i vetmi shkrimtar i madh i gjallë. Kompetenca i përgjigjet foljeve modale: *dua, duhet, di* dhe *mundem*[8] të bëhem shkrimtar i famshëm, por performanca u përgjigjet modaliteteve të parealizuara: romani nuk shfaqet, poezia nuk pritet mirë prej redaksisë së Tiranës.

Objekti narrativ i PN_1→ romani

Subjekti narrativ i PN_1→ subjektet nuk kalojnë në veprim, duke u bërë *antimarrës të vetvetes*[9], e duke imponuar një program të kundërt pritjeje – pritshmëria e lartë, rezultati thjesht *zhgënjim*.

Në PN_1 kemi:

- *përpjekje* për të shkruar, *pritshmëri* e lartë (romani përfundon në përrua, gjysmës tjetër nuk i njihet fundi);
- *mospërmbushje* e dëshirës; poezia e shkruar prej narratorit-fëmijë nuk pritet mirë në redaksi e as romani nuk del në dritë;
- *shkëputje* (mosrealizim)**,** jo pezullim (koha e idhnisë me Ilirin);
- *mosshfaqje*/*hamendësime* (ç'i ka ndodhur pjesës së romanit që ka shkruar Iliri).

Në këtë tregim, objekti i rrëfimit është konkret, është ajo çka subjekti (protagonisti) që përjeton kërkon të arrijë – *përmbushja e dëshirave*. Mbizotërues në këtë program narrativ është *miratimi*; subjektet, protagonisti dhe Iliri, ndërmarrin shkrimin e një romani, bindin njëri-tjetrin që ta shkruajnë së bashku prozën, pa e ditur se çfarë do të përmbajë njëra pjesë e çfarë tjetra.

PN_2 = P [Paraja (*Koha e parasë*) → dëshira për t'u bërë i pasur - *manipulimi*]

PN e *Koha e parasë* (PN_2 = P) → dëshira dhe synimi i narratorit-fëmijë për t'u bërë i pasur (falsifikon monedha, sërish me shokun e ngushtë), sidomos në kohën kur pothuajse e gjithë shoqëria vuante në varfëri.

Objekti narrativ i PN_2 → monedhat e plumbit (falsifikimi);

Subjekti narrativ i PN_2 → subjektet manipulojnë për t'u bërë të pasur. Subjektet e njëjta si të tregimit I – vetëm dëshira ndryshon. Ata veprojnë, por përfundojnë në burg – rezultati sërish *dështim.*

---

[8] "Gramatika narrative e Greimas-it". – Në: *Semiotika e tekstit*. Maria Pia. Tiranë, SHBLU, 2005, f. 41

[9] Po aty, f. 43

Në PN_2 kemi:

- *përpjekje* për t'u bërë të pasur nëpërmjet shumëfishimit fals të monedhave të plumbit;
- *dështim* – zbulohen nga policia, përfundojnë në burg;
- *pezullim, mosshfaqje* – koha kur dy djemtë arrestohen dhe futen në burg, përsëri nuk dihet ç'është bërë me Ilirin;
- *hamendësime* lidhur me arrestimin.

Në tregimin *Koha e parasë* kemi shndërrim të ngjarjes: $(S \cap O) \rightarrow (S \cup O)$[10], si rrjedhojë, zhvendosje të pritshmërisë. Në burg pritej të përfundonte teto Xhemja (personazh i njëmendtë, me identitet të vërtetë) e jo protagonisti dhe Iliri – zhvendosje e hamendësimit të lexuesit. Ky shndërrim, nga niveli sipërfaqësor (burgosja e një personi madhor, për arsye politike) në nivelin kuptimor deri diku alogjik (burgosja e dy të miturve për arsye të rënda, që lidhen me falsifikimin e monedhave) çekuilibron marrëdhëniet sekuenciale, të orientuara drejt një vlere narrative – që është përmbushja *e dëshirës*.

- $(S \cap O) \rightarrow$ formimi i gjendjes së lidhur/të bashkuar: miqësia e protagonistit me Ilirin;
- $(S \cup O) \rightarrow$ formimi i disa gjendjeve të ndara:

i) zënka e protagonistit me Ilirin (keqkuptim i pakuptimtë dhe i pazgjidhur);
ii) ndarja në burg: vendosja në qeli të ndryshme (dënimi për krimin);
iii) pas mbarimit të gjimnazit, secili shkon në drejtime dhe degë të ndryshme studimi, disa prej të cilëve edhe jashtë vendit.

Çastet e shndërrimit të gjendjeve nga të lidhura në të ndara përbëjnë *performancat narrative* dhe nënkuptojnë praninë e një subjekti veprues (protagonisti) dhe antisubjekti (i burgosuri që gjen në qeli), të cilët janë në role narrative të ndryshme.

PN_3 = D [Dashuri (*Koha e dashurisë*) → dëshira/dashuria - *performanca*]

PN e *Koha e dashurisë* (PN_3 = D) → dëshira e protagonistit është tashmë të dashurojë. Pasi provon të shkruajë, tenton të bëhet i pasur përmes shumëfishimit fals të monedhave prej plumbi, tashmë është koha për dashuri – performanca jepet si fazë shndërruese nga incidenti me Violën në ngjarjen me Anën.

Objekti narrativ i PN_3 → rrugica e lagjes;

Subjekti narrativ i PN_3 → subjekte narrative të këtij tregimi janë personazhet vajza (Viola e Ana): e njëjta situatë, e njëjta dashuri, vetëm vajzat ndryshojnë dhe ndjenja e pendesës në historinë e dytë. Personazhet e djemve shfaqen si

[10]Sipas gramatikës narrative të Greimas-it: S → subjekti; O → objekti; ∩→ gjendje e ndarë; ∪→gjendje e lidhur.

antisubjekte, duke u bërë *antimarrës të vetvetes.*
Në PN_3 e kemi incidentin me Violën dhe ngjarjen me Anën:

- *dështim*, shokët turpërohen nga incidenti me Violën;

- *pezullim, mosshfaqje* – nuk dihet se ç'bëhet me secilin prej tyre (disa prej tyre studiojnë jashtë shtetit);

- *hamendësime* (ç'i ka ndodhur Violës? Çfarë ka menduar Viola? A e ka vuajtur edhe ajo incidentin e shëmtuar? Përse reagon aq ftohtë? A i ka falur?).

Rrugica, në këtë rast objekt rrëfimi, shërben si pika nistore e rrëfimit po edhe pika përmbyllëse e tij (cikël). Karakteri polemik i narratives në këtë pjesë të tretë ka të bëjë me faktin se subjekti (Viola) do të ndjekë një qëllim krejt të ndryshëm nga ai i antisubjektit (Mama Belgjika). Në themel të narratives së këtij tregimi qëndron *polemika*. Në bazë të roleve narrative, personazhet mbajnë qëndrime të ndryshme, ndikuar prej gjendjeve të mëparshme. Skema narrative në këtë tregim duket se nuk përputhet tërësisht me skemën e triptikut, ajo vjen te lexuesi në kohë dhe në hapësirë të ndryshme. Kemi devijim të vetëdijshëm e përthyerje të qëllimshme prej autorit: - ***reflektimin*** mbi situatat/aventurat që i kanë rrënjët në paraadoleshencë; dhe - ***pendimin*** e ndërgjegjësimin për veprimet e kryera, çka mungojnë në dy tregimet e para. Çuditërisht, narratori, tashmë i rritur [bëhet fjalë për kohën kur ka qenë student në Moskë], përjeton të njëjtën ngjarje si në paraadoleshencë, por personazh tashmë është Ana. Kësaj here përjetimi është edhe më i fortë, sepse, më në fund, u shfaq ndjenja e pendesës.
Ngjashmëri të skemave narrative te *Koha e dashurisë:*

Skema e ngjarjes me Violën (si incidet)	*Skema e ngjarjes me Anën (si ndodhi)*
1. gjumi i rëndë plumb;	1. gjumin e kishte bërë të rëndë si më parë;
2. ndjesia lehtësuese se diçka ishte kryer, por në të vërtetë asgjë s'ishte kryer, përveçse një turbullire të pakuptimtë;	2.në mëngjes u zgjua me kokën plumb;
3. në shtrat qëndronte i palëvizur, krejt i ngrirë;	3. edhe ky mëngjes e kishte gjetur krejt të mpirë
4. teksa tërhiqte velenxën dalloi *gërvishtjen* në dorën e djathtë, të cilat i hamendëson si thonjtë e Mama Belgjikës;	4. [në këtë pjesë e vetmja gjë që mungon, në dukje, është shenja e *gërvishtjes* në dorë, në mëngjesin e zgjimit];

5. mungesa e pendimit, asnjë prej shokëve nuk pendohet për incidentin e ndodhur në rrugicën e lagjes së tyre;	5. ndjesia e *pendimit të vonuar*, edhe pse kishte kaluar shumë kohë, ai (pendimi) kishte *shpërthyer* befas, mijëra kilometra larg, në vend të huaj;
6. ngjarja kishte ndodhur sa hap e mbyll sytë, por rëndonte në kujtime.	6. ngjarja kishte shërbyer si reflektim për incidentin e mëparshëm.

Narratori evidenton me gjurmë tekstore ngjashmëritë mes dy ngjarjeve: *ishin* ***ngjashmëri*** *të tjera që vërtetonin se kishte megjithatë një* ***lidhje*** *midis të dyjave ngjarjeve, po kryesorja,* ***shkaku i vërtetë mbetej i errët****... fakti që në çastin e rëndë pas përcjelljes, Viola më erdhi ndërmend dhe jo rrëshqitazi, por* ***rëndshëm****, me* ***këmbëngulje plagosëse****... Kishte, pa dyshim, një* ***lidhje midis tyre*** *dhe, ndonëse ajo mund të ishte jashtë* ***skemave të zakonshme të të menduarit****, ndiej që ishte e fuqishme* (f. 166).

Tronditja që i kishin shkaktuar asaj vajze, Violës, u ishte kthyer në tronditje të gjatë e të pakapërcyeshme. Në lidhje me incidentin e ndodhur në rrugicën e lagjes, kemi dy arsyetime prej narratorit: tronditjen ia kishin shkaktuar Violës apo dëmin e kishin pësuar ata vetë?! Viola mund ta kishte vuajtur në fillim atë ndodhi të pakëndshme, madje edhe mund të kishte vuajtur e qarë në kohën kur ata e bënin gjumin plumb, por ata nuk ishin çliruar nga kujtimi i hidhur që u kishte lënë ky incident. Ngjarja kishte marrë një krismë të pariparueshme, aq sa turbullira e saj nervore rrezatonte mijëra kilometra larg, në një vend krejt të ndryshëm nga Shqipëria dhe, mbi të gjitha, me një vajzë të një tjetër kombësie. Triptiku fillon me zanafillën shkrimore të autorit, me dëshirën për të shkruar një roman dhe mbaron me një brejtje ndërgjegjeje për veprimet e kryera në paraadoleshencë. Takimi përballës Viola – Mama Belgjika, dëshmon se ngjarja e rrugicës së lagjes ka lënë gjurmë në njëfarë mënyre te të dyja palët, përderisa shërben si *shenjë "hakmarrëse"*. Mama Belgjika dhe Viola bënin pjesë në një komision kombëtar për risistemimin e qytetit të lindjes. Debati ndahej, nga njëra anë, me Mama Belgjikën, që dëshironte prishjen e rrugicës (objekti i rrëfimit), e cila shërben si brejtje ndërgjegjeje – duan të humbin çdo gjurmë që lidhen me atë ndodhi, për ta harruar përfundimisht, madje për ta zhdukur një herë e mirë nga mendja dhe nga faqja e dheut; dhe, nga ana tjetër, kemi Violën, e cila ishte për ruajtjen e saj – ndoshta që ata të mos çliroheshin kurrë prej atij incidenti. Ajo rrugicë, ky objekt rrëfimi, e incidenti i ndodhur aty mbrëmjen e së premtes, pas kthimit nga kinemaja, kishte luajtur rol në jetën e Mama Belgjikës, ndoshta edhe ajo që pëshpëritej për moralin e tij, por edhe të shokëve

të tjerë, lidhej pikërisht me atë rrugicë. Prishja e rrugicës shihet prej Mama Belgjikës si shpëtim prej incidentit të shëmtuar.

III. Zhvendosjet brenda skemave narrative

Skema narrative është triptike dhe e thjeshtë në dukje, por në të tria tregimet hasemi me zhvendosje, si:

- ***Zhvendosje të personazheve***

Thuajse në çdo tregim narratori rrëfen edhe për marrëdhëniet e personazheve mes tyre, lidhjet dhe ndërvarësitë. Karakteret kadareane të këtij triptiku mund të ndahen në tri kategori: *e para* ka të bëjë me atë ndjenjë që quhet ***eufori*** (kur personazhet pushtohen nga ndjenja të forta gëzimi, kënaqësie e lumturie). Protagonisti së bashku me shokët e tij ndienjë tërheqje të njëkohshme për shoqen e tyre, Violën, madje thurin një plan e janë tepër euforikë për realizmin e tij; *e dyta* ka të bëjë me atë ndjenjë që quhet ***disfori*** (refuzim, shmangie, largim). Viola në të dyja rastet (si në rastin e së premtes mbrëma, pas daljes nga kinemaja, ashtu edhe në rastin e përgjigjes tepër të ftohtë për tregimin kushtuar asaj për çështjen e rrugicës), tregohet e tërhequr dhe i refuzon të gjithë djemtë e grupit; *e treta* lidhet me atë ndjenjë që quhet ***afori*** (pozicioni neutral, i ndërmjetëm). Nga ana tjetër, historia me Anën, i kujton historinë me Violën. Ana shfaqet si personazh i ndërmjetëm (retrospektivë për ndjenjën), si fantazmë që zhduket sa hap e mbyll sytë, si mishërim i Violës.

Në të tria tregimet kategoritë semantike lidhen ngushtësisht me gjendjet emocionale që përjetojnë personazhet dhe me lidhjet e tyre të ndërvarësisë: 1. *Koha e shkrimeve*: protagonisti dhe Iliri, Mama Belgjika shërben si plotësues i tablosë. Marrëdhënia e tyre në fillim është euforike, por pas zënkës shndërrohet në disforike; 3. *Koha e parasë:* ndeshim dy çifte personazhesh: a) protagonisti dhe Iliri: marrëdhënia e tyre kalon sërish në eufori – nga dëshira për t'u bërë shkrimtarë të famshëm në dëshirën për t'u bërë të pasur; b) protagonisti dhe i burgosuri: marrëdhënie aforike. 3. *Koha e dashurisë:* shokët/djemtë përballë Violës. Nga gjendje disforike marrëdhënia (shokët-Viola) shndërrohet në marrëdhënie aforike.

- ***Zhvendosje hapësinore***

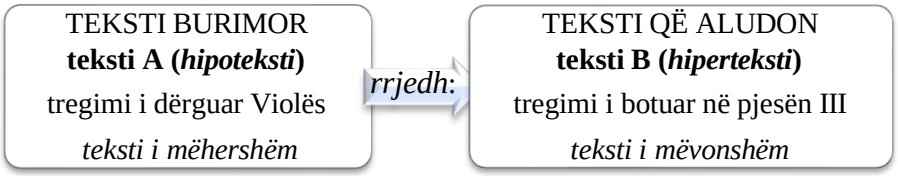
Vendi (hapësira) ku ndodhin ngjarjet është lehtësisht e identifikuar: 1. *Koha e shkrimeve*: shkollë / shtëpi. Shkolla shihet si vend i padëshirueshëm, e të padurueshme e bënte autoritarizmi i pjesës më të madhe të mësuesve. Në këtë tregim kemi zymtësi, mërziti, pakënaqësi, aventura të lëna përgjysmë, urrejtje. Është një prozë kundër autoritarizmit të mësuesve dhe sidomos kundër

autoritetit prindëror. Protagonisti dhe Iliri ankohen te njëri-tjetri për të dy prindërit. Të dy e ndjenin se nuk gjenin dot fjalët e duhura për t'i sharë/ofenduar prindërit e tyre – një temë kjo e konsideruar tabu në letërsinë shqipe, ku marrëdhëniet familjare (fëmijë-prindër) vendoseshin në kult. 2. *Koha e parasë*: shtëpi / burg. Në shtëpinë e protagonistit, prej kohësh, dekadentizmi kishte marrë udhë, qysh kur hallë Xhemoja ("plaka e çmendur") nuk e hante bukën e shtetit. Thyhen pritshmëritë, pasi aludohet për një burgim të mundshëm të hallë Xhemos, e jo të dy fëmijëve. Në këtë tregim kemi përmbysje të ëndrrave: *E kishim kërkuar famën me anë të atyre marrëzive që quheshin romane dhe e kishim gjetur atje ku s'e prisnim: në burg* (f. 85). 3. *Koha e dashurisë*: rrugica e vendlindjes/ jashtë shtetit. Pas mbarimit të gjimnazit, shoqëria e tyre u shpërnda: Violës i doli e drejta e studimit për Arkitekturë, Iliri u regjistrua në shkollën e Aviacionit, ndërsa protagonistit dhe Mama Belgjikës, u doli e drejta e studimit jashtë vendit. Rrugica e lagjes shërben si aktanti më i rëndësishëm narrativ i këtij tregimi.

- Zhvendosjet kohore

Rrëfehet për fëmijërinë, adoleshencën e kohën studentore. Ngjarjet e rrëfyera kanë rrjedhë kronologjike, duke filluar me mbresat e narratorit-fëmijë për jetën shkollore e duke përfunduar me mbresat e tij për kohën studentore. Vendosja e ngjarjeve në vijimësi i bindet rrjedhës logjike rrëfimore, por në mes të saj kemi mungesë të një gjymtyre kohore, heqjen tërësore të jetës shkollore të gjimnazit, e cila përcillet nëpërmjet sintagmës "pas mbarimit të gjimnazit", kjo mosshfaqje e rrjedhës tërësore e historisë së rrëfyer përbën *elipsë kohore*. Gjithashtu, edhe përfshirja e një historie brenda një tjetre, është një tjetër akt i qëllimshëm prej autorit (narratorit) dhe konsiston në dy aspekte: s*ë pari*, përngjasimi i historive të rrëfyera (historia e Violës dhe e Anës) përben *alternancë narrative*, të treguarit e dy historive njëkohësisht. E kjo theksohet nga vetë autori gjatë aktit rrëfimor: *ekziston një lidhje midis këtyre dy historive*. Ky kombinim narrativ shfaqet me funksion të dyfishtë, historia e dytë shërben si *ndëshkuese* për të parën. Subjekti që përjeton është i njëjtë me subjektin që pëson, ngjarja e rrëfyer është e njëllojtë, vetëm koha, hapësira dhe personazhi-femër ndryshojnë; s*ë dyti*, mbivendosja e tregimit që narratori i dërgoi Violës dhe tregimi i rrëfyer nga kreu "1" deri në "8", shërben si *hipertekst*. Letra që i kishte dërguar protagonisti Violës ishte pikërisht tregimi i pjesës së tretë. Mbitekstorësia në këtë rast e ka referencën të qartë e, e cila lidhet me sentencën e fundit të kreut "8". Ky është detaji që e bën këtë tregim, të krijuar enkas për Violën, një tregim të ndërkallur brenda pjesës së tretë të triptikut.

Marrëdhënia mbishtresore e krijuar mes dy tregimeve:



Autori krijon marrëdhënie imediate me lexuesin, duke i bërë të ditur edhe kohën se sa i është dashur për ta përfunduar tregimin: *tri javë*, si dhe duke shënuar fjalët me të cilat ka shoqëruar tregimin kushtuar Violës, për ngjarjen e ndodhur në rrugicën e lagjes së tyre. Letra drejtuar Violës përbën *analeps* (kthim pas në kohë), reflektim, kthjellim e pendesë njëherësh dhe mbaronte me fjalët: *Unë do t'i shkruaj një letër Violës, - i thashë, kur po ndaheshim, dhe, pa i lënë kohë të më kërkonte shpjegime, u ndava me të* [e ka fjalën për Mama Belgjikën]. Kjo sentencë e drejton arsyetimin logjik te letra që i ka dërguar protagonisti Violës, pikërisht tregimi i tretë i triptikut, nga kreu "1" deri te "8". Në kreun "9" sqarohet se tregimi mbaronte pikërisht me të njëjtat fjalë (të krahasohen f. 125 dhe 126 te *Koha e dashurisë*). Letra që i dërgoi protagonisti Violës, nis me fjalët sqaruese:*"Viola, shoku ynë i përbashkët... më tregoi për polemikën lidhur me rrugicën në qytetin e largët, ku nuk banon më asnjë prej nesh... Në qoftë se ju mendoni se rrugica duhet të jetojë për të njëjtën arsye që mendoj edhe unë, po ju dërgoj këtë* ***tregim****, të cilin* ***mendoj ta botoj****, i bindur se kështu, edhe pas një shembjeje të mundshme, ajo do të mbetet e gjallë për gjithkënd, sidomos për ne."* (f. 126). Dhe, pas disa ditësh, e thukët vjen edhe përgjigjja e shumëpritur e Violës: *"Faleminderit! Viola"*. Përgjigjja, në vend që t'i jepte fund përsiatjeve, ishte shumë e përgjithshme dhe e pamundur për t'i zbërthyer kuptimin e thellë që ajo mbartte. Fjalët e zakonshme, ato që shqiptohen kaq herë prej nesh, nga banorët e të gjithë globit, ishin më të vështirat për t'u zbërthyer.

Përfundime

Në triptikun *Koha e dashurisë: rrëfim trikohësh* paraqitet rrëfimi i tri kohëve intime të autorit, të paraqitura prej autorit si konfigurime kohore e hapësinore, në lidhje të pandarë e të përbashkët. Tregimet kanë koherencë tekstore, aq sa mund të merren si një rrëfim i vetëm. Në këtë triptik shumë gjurmë na çojnë në të dhëna autobiografike, impresione e përjetime të fëmijërisë, adoleshencës e jetës studentore, të rindërtuara artistikisht prej Kadaresë. Protagonisti është edhe narrator edhe pësues i ngjarjeve. Tregimi *Koha e shkrimeve* shënon gjenezën shkrimore të autorit, jepet dëshira e tij për t'u bërë shkrimtar i shquar; tregimi *Koha e parasë* paraqet dëshirën e tij për t'u bërë i pasur; tregimi *Koha e dashurisë*, dëshirën për të dashuruar. Struktura narrative treshe është organizuar me anë të gramatikës modale, e cila llogaritet me praninë e *dëshirës*.

Të tria tregimet paraqiten skematikisht përmes një strukture treshe narrative, me elemente që rimerren nga njëri tregim tek tjetri.

Bibliografia e konsultuar:

DUPRIEZ, Bernard. *Gradus: des Procédéslittéraires* (Dictionnaire). Paris. 10/18 (Union généraled'éditions)

GREIMAS, Julian Algirdas. (1983) *Structural Semantics: An Attempt at a Method*. translated by Daniele McDowell, Ronald Schleifer, Alan Velie. Lincoln, Nebraska, University of Nebraska Press

GREIMAS, Julian Algirdas. (1983). *Structural Semantics: An Attempt at a Method*. translated by Daniele McDowell, Ronald Schleifer, Alan Velie. Lincoln, Nebraska, University of Nebraska Press

GENETTE, Gérard. (1980). *Narrative Discourse. An Essay in Method*. translated by Jane E. Lewin. Oxford, Blackwell

KADARE, Ismail. (2009) *Vepra, vëllimi i katërmbëdhjetë*. Tiranë, Onufri

KADARE, Ismail. (2015) *Koha e dashurisë: rrëfim trikohësh*. Tiranë, Onufri

Oxford English Dictionary (3rd ed.). (September 2005). Oxford University Press

POZATO, Maria Pia. (2005). *Semiotika e tekstit*. përkth. Dh. Shehri. Tiranë, SHBLU

Lonora HYSOLLI
Departamenti i Gjuhës dhe i Letërsisë
Fakulteti i Edukimit dhe Filologjisë
Universiteti " Fan S. Noli"
lhysolli@unkorce.edu.al

NGA VËLLIMI POETIK "MRIZI I ZANAVET" NËN OPTIKËN E GEGËRISHTES FISHTIANE

Abstrakt
Gjergj Fishta është cilësuar prej njohësve dhe studiuesve skrupulozë të veprës së tij të shumanshme, si shkrimtari më i madh i letërsisë shqipe, që lindi në gjysmën e dytë të shekullit XIX dhe jetoi deri në fundvitin '40 të shek XX. Kontributi i tij vërehet në fe, atdhe, arsim, politikë, albanologji, përkthime, publicistikë, por pashmangshmërisht edhe në gjuhësi. Vlerat gjuhësore të gjithë veprave të Fishtës të botuara apo në dorëshkrim, kanë shërbyer, po shërbejnë e do të vazhdojnë të shërbejnë si objekte studimi për gjuhësinë shqiptare në të gjitha rrafshet e saj, pasi këto vepra janë burim i pasur për onomastikën, stilistikën, leksikun, frazeologjinë, dialektologjinë etj. Për Fishtën është shkruar që më 1904 dhe vazhdojnë të organizohen simpoziume, seminare, konferenca kombëtare e ndërkombëtare brenda e jashtë Shqipërisë, për të rikujtuar arritjet e për t'u pasuruar me kërkime e interpretime të reja. Si një prurje e re vjen edhe punimi ynë, i cili mbështetet në studimin e disa lirikave të vëllimit poetik **"Mrizi i zanavet",** nën optikën e gegërishtes së autorit. Vlerat e këtyre lirikave janë po aq madhështore sa dhe të veprave epike që kanë qenë shumë më të studiuara e gjerësisht të vlerësuara. Boshti qendror i punimit është studimi i leksikut dhe i frazeologjisë së përdorur nga Fishta, si një lëvrues i denjë, sa konservator aq edhe i kultivuar e novator i dialektit geg. Faktet gjuhësore që kemi vjelë për këtë qëllim, do të analizohen për të zbuluar vlerat e përgjithshme dhe të veçanta të fjalësit lirik fishtian dhe për t'i interpretuar ato sipas veçorive në rrafsh dialektor/ nëndialektor e të folmeje.

***Fjalë kyçe**: gegërishte, frazeologji, leksik, lëvrues, personalitet, veçori dialektore*

FROM THE POETRY VOLUME "MRIZI I ZANAVET" UNDER THE OPTICS OF FISHTIAN GEGERISH

Abstract
Gjergj Fishta has been described by connoisseurs and scrupulous researchers of his numerous work as the greatest writer of Albanian literature, who was born in the second half of the 19th century and lived until the end of the 40s of the 20th century. His contribution can be seen in religion, homeland, education, politics, Albanianology, translations, journalism, but inevitably also in linguistics. The linguistic values of all the works of Fishta, published or in

manuscript, have served, are serving and will continue to serve as objects of study for Albanian linguistics in all its levels, as these works are a rich source for onomastics, stylistics, lexicon , phraseology, dialectology, etc Fishta has been written about since 1904 and symposia, seminars, national and international conferences continue to be organized inside and outside Albania, to recall the achievements and to be enriched with new research and interpretations. As a new trend comes our paper, which is based on the study of some lyrics of the poetic volume "Mrizi i zanavet", under the lens of the author's poetry. The values of these lyrics are as great as those of epic works that have been much more studied and widely appreciated. The central axis of the work is the study of the lexicon and phraseology used by Fishta, as a worthy, conservative as well as cultivated and innovative ploughman of the Geg dialect. The linguistic facts that we collected for this purpose will be analyzed to discover the general and special values of the Fishtian lyrical word and to interpret them according to dialectal/sub-dialectal and speech features.

Key words*:* *Geg, phraseology, lexicon, language, personality, dialect features*

Hyrja

At Gjergj Fishta e zhvilloi krijimtarinë e vet letrare në shkallën më të lartë në fillim të shekullit XX, i cili është shekulli më i pasur me ngjarje, më i ndërlikuari, më dramatiku, por për letërsinë shqipe ishte “periudhë e artë”. Tek vepra e Fishtës, populli ynë ka njohur, njeh dhe do të njohë vetveten, pasi askush si ai, në parakohësi, bashkëkohësi apo paskohësi nuk ka realizuar një drithërim të thellë të një bote dhe hapësire shqiptare, gdhendur përmes çdo vargu të tij në librin e madh të së ardhmes...

Fishta ka lënë një trashëgimi poetike prej mëse 100 mijë vargjesh në vepra të botuara e të pabotuara, duke qenë ndër krijuesit e rrallë në letërsinë botërore.Poezitë e tij ishin satirike, lirika, poezi, drama, tragjedi, poema, poema dramatike, drama lirike etj.**“**Mrizi i Zanavet” është vëllimi me lirika i autorit i cili u botua e u ribotua në Shkodër në : 1913, 1924, 1931, 1941 dhe në Tiranë në 1994. Në parathënien e botimit të vitit 1941, nga komentuesi At Viktor Volaj O.F.M, sqarohet më së miri përmbajtja e botimeve të kryera në Shkodër Mikrotekstet dhe tekstet poetike të lirikave të Fishtës duan shumë kujdes e vëmendje për t`u lexuar e kuptuar, pasi autori operon me gjuhën në të gjitha nivelet e saj, që nga dukuritë fonetike, zgjedhja mjeshtërore e vargjeve sinonimike, deri tek strukturat e ndërlikuara sintaksore në funksion të përmbajtjes, mendimit estetik e filozofik që synon të shprehë duke e parë gjuhën në funksion të kërkesave të ngutshme të kulturës kombëtare për vepra të tilla.

Studimi i gjuhës së një shkrimtari siç është Fishta, ka rëndësi të veçantë, sepse pasqyron jo vetëm gjendjen e gjuhës së shkruar në një periudhë të caktuar, por edhe zhvillimin e saj."Të studiosh gjuhën e Fishtës dhe të synosh ta rrokësh atë nga të gjitha anët, është një punë shumë e vështirë, për të mos thënë e pamundur... në suazat e një studimi" (Islamaj,Sh. 2012: 30)
Megjithatë, gjuhën e lirikave të vëllimit **"**Mrizi i Zanavet" jemi përpjekur ta shqyrtojmë në vështrim kryesisht dialektor në rrafshin e leksikut, frazeologjisë sa fishtiane aq edhe gege, zhvilluar në kohë e në hapësirë.Kjo gjuhë vjen si një gegërishte e gjysmës së parë të shekullit XX, ku përveç formave të mbarë shqipes, veçanërisht formave dialektore, mbizotërojnë ato të gegërishtes veriore si nëndialekt, e më specifikisht ato të gegërishtes veriperëndimore.
Në esenë "Sprovë për gjuhët natyrore dhe gjuhët artificiale" (1904), Faik Konica shkruan*: "Në letërsi, dialekti e idiolekti nuk janë vetëm etnitete, apo sisteme gjuhësore, por një kulturë, apo një kujtesë letrare, qoftë popullore, qoftë personale. Këtë e provojnë më së miri autorët e mëdhenj dhe veprat e mëdha"*. (Hamiti, S. 2010: 381).
Si mund të ishte Fishta gjeniu i veprave letrare shqipe, nëse nuk do shkruante në dialekt? "Ka pasur një provë qesharake të kthimit të Fishtës në kodin e gjuhës letrare . Mirë që kjo u la si punë e kotë dhe e pavlerë." (Hamiti, S. 2010: 385).
Në veprën "Poetika shqipe (1. Bioletra, 2. Tematologjia, 3. Albanizma) Shtëpia Botuese "55", Sabri Hamiti shkruan: "*Gjuha në funksion të veçantë të letërsisë e të artit, për pasojë krijon dhe forcon veçantitë e dialektit (gegë e toskë) jo vetëm në punë të fjalorit e të varianteve të tij, po më tepër në punë të motivimit të fjalës, që është edhe personal, edhe me ngarkesë të kujtesës së kuptimeve. Në hapin tjetër, veçantia kap format e fjalëve dhe më vonë, që është edhe më e rëndësishme, strukturimin e fjalëve, sintaksën e tyre, duke prodhuar veçantitë, sidomos në kuptimin e dytë, siç ngjet me gjuhën në letërsi"*. (Hamiti, S. 2010: 378).
Punimi ynë vjen si një përpjekje për të pasqyruar në përgjithësi rrugën e zhvillimit të shqipes së shkruar në një fazë të caktuar të lëvrimit të saj, të gegërishtes si dialekt brenda saj, por më specifikisht kontributin individual të gjuhës së Fishtës, si e konservuar, e trashëguar, e kultivuar dhe e rinovuar (pra në zhvillim). Po ku qëndron kontributi i veçantë i Fishtës dhe gegërishtes së tij për gjuhën shqipe? A kanë ngjashmëri e përputhshmëri tiparet dialektore të gjuhës së Fishtës të krijimeve lirike me ato epike? Është prirje e tij natyrale,apo qëllim në vetvete gjuha e lirikave të Fishtës,poetit kombëtar shqiptar?

Qëllimi

Për të lexuar e kuptuar më së miri këto lirika, tek botimi i vitit 1941, ato

shoqërohen me komente nga At Volaj, pasi ai ishte studiues e komentues i shkrimeve dhe krijimeve të Fishtës, bashkëkohës me të, i cili u përpoq që përmes shënimeve shoqëruese të ndalej e të orientonte përmes disa rregullave *" Për këndimin metrik të vjershavet".*Por në studimin tonë ne jemi përpjekur t`i shmangemi plotësisht këtij qëllimi,sepse jemi fokusuar *kalimthi* në disa veçori fonetike, thjesht si veçori dialektore: tek vlera e ë-së (të theksuar apo të pathe-ksuar në pozicione të ndryshme të fjalës), tek ruajtja e bashkëtingëlloreve të zëshme në pozicion fundor; epenteza, sinkopa, dukuria e elizionit etj.
Jemi ndalur më tepër **në veçoritë leksikore** që përbëjnë fokusin kryesor të punimit, pasuar nga veçoritë morfologjike, si përfaqësim i veçorive dialektore pse jo edhe të gegërishtes letrare. Një vend të veçantë do t`i kushtojmë edhe **frazeologjisë**, pasi plotëson dhe fakton më së miri synimin e studimit. Ky punim vjen si një përpjekje për të pasqyruar rëndësinë e ndikimit të leksikut të intelektualit të shumanshëm në atë qark shoqëror të kohës që sjell ndryshim, përmirësim tek bashkësiae njëjtë e folësve, përhapje dhe rritje më gjerë në gegëri, po edhe mbarëshqiptare

Metodologjia e përdorur

Në punimin tonë jemi marrë me analizën e fjalësit dialektor të Fishtës, më konkretisht me lloje të ndryshme leksikore,klasifikim të tyre nga koha dhe hapësira e përdorimit etj.Përmes vëzhgimit, përzgjedhjes , analizës dhe interpretimit në nivele të ndryshme gjuhësore,në rrafsh diakronik e sinkronik ,duam të nxjerrim përfundime të drejta e të argumentuara.Për të arritur në përfundime të drejta, jemi përpjekur të përdorim përgjithësimin si metodë, duke shfrytëzuar studime, fakte e ndihmesa në këtë fushë.
Materiali i sjellë në studim, është vjelë nga vëllimi poetik: At Gjergj Fishta O.F.M, Lirika **"**Mrizi i zanavet", Shkodër 1941, komentue prej at Viktor Volaj O.F.M, botim i katërt, Shtypshkronja "A. Gj. Fishta". Burimi ynë përmban 26 lirika. Kjo tufë çelet me variantin himnizues të lirikave : 1.Shqypnija, 2. Shqypnis dhe vazhdon me : 3. Gjuha shqype; 4. Atdheut; 5. Shqypnija e lirë; 6. Hymni i Flamurit; 7. Ditën e të shuemvet; 8. 28 Nandor 1913; 9. Nji gjamë dësprimit; 10. Surgitë, mortui!; 11. "In hoc signo vinces"; 12. Emancipacioni i kombit shqyptar; 13. Peng nderimi; 14. Burrnija; 15. Gjaksorvet; 16. Meshtari i Malcis; 17. Mbi vorr t'at Alois Paliq; 18. Nji misionari franceskan; 19. Për paqë t'Evropës; 20. Geni; 21. I dbuemi; 22. At Anton M.; 23. Gurravet të Jordanit; 24. Kataklizmi i rruzullit; 25. Mbi vorr t'at Anton M. Zannonit S. J.; për t`u përmbyllur me 26. "Nji lule vjeshtet". Ai lavdëron në to atdheun fizik, trashëgiminë e tij morale dhe traditën kombëtare. Shqipëria, gjuha shqipe, flamuri shqiptar janë fjalët çelës të cilave u këndon përmes vargjeve me

solemnitet të pazakontë. Këto lirika janë përgjithësisht të njohura për lexuesit,prandaj janë përzgjedhur për të trajtuar : **VIII. 28 NANDOR 1913** (Kanga kje' botue së mari në "H.D" Dhjetor 1913, në rasë të përvjetorit Flamurit); **IX. NJI GJAMË DESPRIMIT; XIII. PENG NDERIMI; XIV. BURRNIJA.**

Rezultate

Burimet më të mëdha për gjuhën artistike të Fishtës kanë qënë: folklori i lashtë (që e njihte aq mirë, pasi e kishte studiuar atë edhe në rrafsh krahasimtar), gjuha e pasur e vendlindjes (Zadrimës) në frazeologji, polisemi e shprehësi stilistike, si dhe kultura e gjerë klasike e moderne në fushën e filologjisë.Duke gërshetuar mjeshtërisht fjalët me prejardhje dialektore si antroponime, onomastikë, leksema, njësi frazeologjike e morfosintaksore, gegërishtja e lirikave të Fishtës, përveçse burimore, është edhe shumë terheqëse. Aty vërehen më së miri të gjitha tiparet fonetikore, gramatikore e leksikore të gegërishtes veriperë-ndimore.

A. *Veçoritë fonetike*, shihen si veçori dialektore, por kryesisht si formësim metrik i vargut që krijon ritmin dhe melodinë, si: **përdorimi i n-së të parotacizuar, n- për l** (*i naltë*); **ruajtja e bashkëtingëlloreve të zëshme në pozicion fundor**: *sodi**t**, vedi**t** ;* **epenteza** (shtesa tingujsh në trup të fjalës): *pran**d**verë ;* **sinkopa** (rëniet e tingujve në trup të fjalës): *rrkajë,sheklli, ksi;* **dukuria e elizionit:** *s'i don m'u a lshuem rendin, t'naltë;* **përdorimi i ë-së** (së theksuar dhe të patheksuar) :

Vlera e ë-së:

1. Ë-ja në temë a në trup të fjalës, ndihet si rrokje e plotë.

- *Kosen p**ë**shtetun permbi kocka t'ngrehta-(*11)

2. Ka vlerën e rrokjes, e shkruar ndër nyja, parafjalë etj.

- *Tash kndon e n**ë** zemer t'Shqyptarit- (9) / - M'kambë sokola t**ë** Shqypnis-(8)*

3. Nuk ka vlerë e nuk njehet rroke, kur asht perdorë si shenj zgjatimit në pjesen e mbrame të fjalës, për të diftue se zanorja qi ka para asht me tingell të pergjymsët.(Volaj,V.1941: 3)

- *Mburoj**ë** me i ndej**ë** Europ**ë**s pa dijt**ë** shk'asht friga-(13)*
- *Ke, i verbt**ë** s'dy sysh, der**ë** m'der**ë** neper Meone (13)*

4. Ë-ja në mbarim të vargut ndihet si rrokje e plotë.

- *Porsi drita plot uzdaj**ë**-(8) / - Shqypnis ka per t'i ardh**ë**-(7)*

Në shqyrtimin e poezive të Fishtës mund të dallohet edhe **përdorimi i zanoreve buzore me buzë të zgjatura,** veçanërisht i zanores **/y/** të theksuar, që krijon efektin e përbuzjes, përçmimit.

*Shq**y**ptarë, a ndiet? / Evropa, mrr**u**të e nd**y**t,*

Përdorimi i tingujve hundorë /m/, /n/, si veçori dialektore e të folmes krijon muzikalitetin e vargut. Përmes hundoreve, vajtimi, gjama, ka filluar...

*N**u**k ka **m**a burra, qi, **m**e drrasë t krah**n**orit*
*M**b**urojë **m**e i ndêjë Shqyp**n**is. A**nm**iku shkjá*
*M**a**lcori asht thye; e, i dbue**m** ai **m**e trathti,*
*Pa At**m**e sod ka **m**betë, pa pla**n**g, pa shpi!*

B. ***Veçoritë leksikore*** analizohen për të ndërtuar një fjalës, për të patur një të kuptuar të thellë të tekstit në pikëpamje të fjalëve dialektore dhe krijimeve leksikore të vetë autorit;

Fjalori i veprave të Fishtës përmban tri lloje shtresash fjalësh, kuptimesh dhe formash gjuhësore:

1.të njohura, por të përdorura edhe më parë prej autorëve veriorë, apo në folklorin e botuar.

2. të njohura, por që nuk ishin përmendur apo përshkruar në ndonjë studim gjuhësor. 3.të krijuara nga vetë autori mbi bazën e gjedheve të shqipes.

Fjalësi i lirikave fishtiane është edhe një gurrë e pashterrshme **shprehjesh apo njësish frazeologjike.** Le të sjellim faktet gjuhësore për të argumentuar grupimet e mësipërme.

Fjalë të njohura, por të përdorura edhe më parë prej autorëve veriorë, apo në folklorin e botuar:

Motmoti, usdajë, çakrrija, zhgatrrue, shtetun, rrkajë, kuej, hobe, breshtë, cangull, çek, çudë,dam, fsha, gjeldec, halat, harlisë, irnue, jehu, shoshajt, dikohet, baloshi, bleren, shkjá, e mnershme, kob,i dbuem ,lkundun, pengue, permallshem, tue, kjoftë, fatosa, me vajë, t' sharruem, pallen, e poshtnueme, ujdisi, veriga , tue kja, mota , tuta, pallen , shtroje , prej mnere, kurma, uzdaja, sod, kah, reshte, pa hiri, t' sharruem, parsme, , xume , viset, sosë, gurra , rrajë , curra, landë , tue zhablluem , drandofilles, m' ankote, permallshëm, ag, due me shpresue, bijn, paten n'mue, mbara, shtanguem, pështetun , mni, pshtimin , zdrypin, kundron, acarr,sheklli , mburojë , truell , kundruell, shkartha, krenija, shungllon , lvitet , tallaz , rroposen, ulron ,trand,e ngratë, polipa, n'terr, atme, përvujtë, tërthoret, me dënesë, shkrola,

Fjalë (të rralla) të njohura, por që nuk ishin përmendur apo përshkruar në ndonjë studim gjuhësor.

VIII. 28 NANDOR 1913

orrl, duqe, msojtore, baetë, balçëmi, bihude(turqisht), boenë, brisht, brishtun, bucë, burgu, degamë, drumin, elter, errmore, evaria, foshë, fatue, fejza, f'mij,

gledhoj, gomnë, gopedra, gopsi, grenc i tha', hatlla, henikë, hiri, homeridë, zallotë, havër, Frankut (Franca), Stërlinet (Anglia), Dinari (Serbia), kerdhoklla, lil,

IX. NJI GJAMË DESPRIMIT.
shkina, shkelzyeshem, shkimë, Vlo, Kaina, Gjaksorë, nzitë,

XIII. PENG NDERIMI.
zhumhur, m'amë, fllad eret, ag' prendveret, pêng beset, hyll shpreset, flladiti,, evari , peng miqsijet , ushtrime poezijet, ,

XIV. BURRNIJA.
kerçikët, n' moje, t' permnershme, t' zgavrrueme, rrashtë, t' perqêthët, të njethët, fejza, shauret, moknes, rryeshem, felgruemun, nen tiara, n' angrra, latë, golle, tejza, ndër fejza, bres dryshku, felgruemun, shkimet, kosen, mnertë, ndeshtrash, themra, rekton, permnershme, londitë, si kep.

3. Fjalë të krijuara nga vetë autori mbi bazën e gjedheve të shqipes. Tipike janë fjalët onomatopeike:
gurgullue, xhixhillon, bumbullon, garravaxhson, (shtrembërson), gugsaj (gromësij), ulron, shungllon, fërfllue, bulurue, shpupluem,

Njësi e shprehje frazeologjike
VIII. 28 NANDOR 1913
ditë kanget, gazi i rruzullimit, 'i pecë të kuqe, s'çan kryet, s'i don m' u a lshuem rendin, n'zemër t' frytë, kambë e krye, zyrë e nderë harrue, flakërue mbas shpinet, Me e qitun bashtinet, Do t'i hyjë çuda, u flet m'lahutë zatrore, ndonji lash dobijet fort t'ngatërruem, mbas dshirit t'onë të pruejtun, prir synin, do t'korisë nipnija, Ke shoq me shoq ene' s'keni ra na n'fije?, mos e lshoni doret, vashë kunoret, t'gjith t'i hakmi 'i vlla, m'u orvatë pa da, E zhytnje n' Dri t', zot n' shpi t' vet, , m' u vue m' hulli, Tue lanë mbas doret, nami i saj asht shkelun

IX. NJI GJAMË DESPRIMIT.
me drrasë t' krahnorit , pa plang, pa shpi!, kualt stervina , shtekun ia çile , ulani xêhêt fjetun, strukë nen t'zezen mblojë trathtare t'territ, pre' Empirit, vreni m'sharte t'nierit, t' njimijë vjetve me i lshue, dersa t' endet moti, Kurr lufta mos iu daftë , grimë me grimë u theshin, me ia ndalun hovin, u erdh sosa, Bante m'u dridhë , t'perligjuna me luftë e gjaqe, shtroje të buta, shkon mbas fjalvet, qi na dha punë t' liga , n' kob t'onë s' na njiti, u nis me u endun, skami e kobi t'a ket

mblue , shkjau të shklasë , n` dhé t' humbasë, sa u nis me u endun, skami e kobi, heret si n'e vona ,..

XIII. PENG NDERIMI.

Ase me gji t' rituem, kur t' na marrë vala, pellgut t' zi t' ksaj jetë, Zemrat na i kallë – me nji shpëresë të gjallë, ka e argjantë lugjeve, paten n' mue burimet, n' flakë t' barotit, mbet per tokë, Krejt zâ'n s' m'a qet n' harresë, due me shpresue, paten n'mue, zemre ma fort, njat burrë këndova

XIV. BURRNIJA.

Qitë dhambët perjashta, si rê thellimi, n'krue t'vet..., mbi rrota së moknes, s'rrokullis e bota i vjen (i siellet) rreth (rryeshem), kambë t' nirit, T' poshtrat me t' eprat, pshtiellen n' váj, kerdhoklla londitë kerrçiku, punë t' liga, rreth tu' u endun, S' i ban lak zemra, Asa' i rrshet dore, t'a lypë perlimi, Ase n'truell t'elterit, tue dhanë shpirt

C. Disa veçori morfologjike, po i shohim si përfaqësim i veçorive dialektore, por dhe të asaj që quhet gegërishte letrare:

- Grupet e vjetra **kl,gl** kanë dhënë përkatësisht **kj,gj:** *klumsht-kjumsht, gluni-gjuni.*
- Grupi **fsh** është thjeshtuar në **sh:** *kjofsha-kjosha.*
- Grupet e bashkëtingëlloreve nd,ng,ngj,përgjithësisht i ruan të plota në fillim, në trup apo në fund të fjalës: ***nd***er, *ka**nd**shem,**ng**ushtue ,pê**ng**,kurrse**nd** ,shu**ng**llon,*
- Rrjedhorja e emrave femërorë njëjës të shquar del me **-et**:

mish lopet, rrkajë Vulkanit, ditë kanget,lash dobijet ,vashë kunoret, fllad eret, ag' prendveret, pêng beset , hyll shpreset, peng miqsijet , ushtrime poezijet,

- Veta e parë shumës e foljeve, koha e kryer e thjeshtë, del me **-me**, kurse veta e tretë me **-ne:** *dulme ~ dulne.*
- Përdorimi i paskajores *me e qitun*
- Përdorimi i paskajores me vlerën e lidhores: *deshta me thanun, me na thanun, due me shpresue,*
- Grupet e zanoreve ***ye, ue, (****por edhe –ie, -j) e* i ruan në trup apo në fund të fjalës:

*fërfll**ue**, i db**ue**m, peng**ue**, t'shkelz**ye**shem, t' sharr**ue**m, e poshtn**ue**me, gurgull**ue**, t**ue** zhabll**ue**m, me shpres**ue**, n'm**ue**,shtang**ue**m, shpupl**ue**m, t' zgavrr**ue**me, rr**ye**shem, Felgr**ue**mun, tr**ue**ll , kunr**ue**ll, bulur**ue**.*

Diskutimi i rezultateve

Fishta e **zgjodhi** dhe e **përzgjodhi** me mjaft kujdes leksikun e lirikave të tij, i

cili është leksiku i ligjërimit popullor, jashtëzakonisht i pasur, të cilin e voli dhe e përdori me mjaft bukuri. Rigjallëroi shumë *"fjalë plaka e të harrueme"* që mori nga gjuha e popullit. Krijoi dhe mjaft fjalë të reja që plotësojnë e saktësojnë kuptimin ose japin kuptime të reja. Në veprën e tij ndesh mjaft kuptime dy fjalëshe, shumë prej të cilave me vlera të theksuara stilistikore.Ai shquhet edhe për frazeologjinë mjaft të pasur dhe me vlera të veçanta leksiko-gramatikore, që jep përftesa të jashtëzakonshme si dhe për gjallërinë e dialogut, natyrësi të karakterit, stil popullor e sidomos për pastërtinë e gjuhës dhe të mënyrës së të shprehurit.
Poeti përdori në lirikat e veta një gjuhë shumështresore në përputhje me zhvillimin historik të shoqërisë shqiptare,të elementeve etnografike e zakonore,të ndikimeve të huaja : sipas burimit,sipas përdorimit dhe sipas kufizimit territorial. Ndërthuri mjeshtërisht arkaizma me historizma e huazime, të cilat herë përdoren me kuptim asnjanës,herë me ngarkesa stilistike.Ai krijoi e jetësoi mjaft fjalë të reja, me mënyra të ndryshme prodhimi si: përbërje,përngjitje apo me ndajshtesa. Dialektizmat dhe krahinorizmat fishtiane shërbejnë për të mbartur vlera evokuese,sepse lidhen me sende e dukuri lokale,që shenjojnë realie të krahinave veriore,kryesisht Zadrimës, Gropës së Shkodrës etj. Përmes emërtimeve të tyre mund të dallohen qartë kufijtë territorialë.
Te lirikat e analizuara,ndeshim të gjitha shtresat e leksikut me fjalë e forma krahinore e dialektore.Pasuria e madhe gjuhësore e stilistike është veçoria kryesore e vëllimit “Mrizi i Zanavet”, duke e lartësuar njëkohësisht edhe vlerat e vetë shqipes,të trashëguara në breza. Ai përdori fjalë dhe shprehje të lëmit luftarak,zakonor, kanunor, fetar, bujqësor, blegtoral, të mirëfillta shqipe. Fjala e lirikave të Fishtës shenjon, paraqet , shpreh, evokon, sugjeron.

Përfundime

Fishta shkroi gegërisht, duke përdorur trajta fonetike dhe forma gramatikore të dialektit që ai përfaqësonte. Ishte i pari që njësoi fjalët gegërishte të popullit, duke ua mbrojtur identitetin e duke u dhënë të drejtën për të ekzistuar. Nga pikëpamja gjuhësore nuk ishte i ngurtë dhe konservator, pasi ka evoluar në zbutjen e disa trajtave gjuhësore, madje edhe cilësore. Ai arriti të ndërhyjë në teksturën e gjuhës shqipe, në mënyrë të veçantë të së folmes së tij, gegërishtes, duke u paraqitur si prijës i pakontestueshëm i saj. Gjuhën e lirikave të Fishtës e përdor dhe e kupton malësori i Shqipërisë së Veriut,shqiptari i Kosovës, tiranasi e elbasanasi,labi e çami,korçari e durrsaku kur vajton apo u këndon heronjve të vet,sepse ai nuk e kufizoi gegërishten e vet brenda caqeve të së folmes së vendlindjes së tij.

Duke i vëzhguar edhe në kronologji,vihet re prirja e Fishtës për novatorizëm dhe prirja për njëfarë kodifikimi tek leksiku i lirikave të Mrizit dhe jo vetëm. Pra, poeti në veprat e tij vjen si gjuhëkrijues, në përdorimin e kuptimeve të reja të një shumësie fjalësh e shprehjesh sipas situatave e konteksteve të ndryshme. Gjuha e Fishtës pavarësisht është e frymëzuar prej një shpirti të përgjithshëm shqiptar, me nje peshë shprehjesh e fjalësh që nuk i gjen tek asnjë shkrimtar shqiptar,duke u bërë një ndër përpunuesit më të shquar të variantit verior të gjuhës shqipe. Pasuria e pafundme leksikore dialektore dhe mbarëshqiptare që përdori Fishta,provon mendimin e njohur se çdo gjuhë apo çdo dialekt i saj shpaloset dhe çmohet se sa e pasur është vetëm nga përdorimi i bartësve të saj,sidomos përmes veprave të shkrimtarëve të mëdhenj. *Nj`âshtu â gjuha jon` shqyptare,* përmes Orfeut shqiptar At Gjergj Fishta me lirikat e tij dhe jo vetëm.

Literaturë / Bibliografi / Referenca

Baja, O. (2014). *Shqipja përmes shkrimtarit,* Shtëpia botuese "Fiorentia", Shkodër

Baja, O. (2016). *Gjuha në epikën e Fishtës,* Shtëpia botuese "Fiorentia", Shkodër

Fishta, Gj. (1941). *Mrizi i Zanavet* komentue prej at Viktor Volaj O.F.M., botim i katërt, Shkodër, Shtypshkroja "A.Gj.Fishta".

Hamiti, S. (2010). Poetika shqipe (1. Bioletra, 2. Tematologjia, 3. Albanizma), Shtëpia botuese "55", Tiranë.

Harrison, K.D. (2004). *South Siberian sound symbolism. from Languages and Prehistory of Central Siberia*. ed. by Edward Vajda. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Publishing Company

Haxhi A. (2003). *Proza e Fishtës në pamje gjuhësore,* "Camaj – Pipa", Shkodër

Islamaj, Sh. (2012). *Gjergj Fishta -Gjuha dhe Stili I, II,* Instituti Albanologjik, Prishtinë

Kulli, F. (2021). *Fjalor i veprës së Fishtës,*Botimet Fishta

Jakobson, J (1987). *Linguistics and Poetics,* in "Language in Literature", ed. Krystyna Pomorska and Stephen Rudy (Cambridge: Belknap Press of Harvard University.)

Fischer, A. (1999). *What, if anything, is phonological iconicity*? In M. Nänny & O. Fischer (Eds.), Form Miming Meaning: Iconicity in Language and Literature (pp. 123–134). Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Monaghan, P., Christiansen, M. H., & Chater, N. (2007). *The phonological-distributional coherence hypothesis: Cross-linguistic evidence in language acquisition*. Cognitive Psychology, *55*(4), 259–305. https://doi.org/10.1016/j.cogpsych. 2006.12.001

Sula, L. (2009). *100 vjet shkrime për Fishtën (1904-2004),* Skanderbeg books, Tiranë

Shkurtaj, Gj. (2009). *Tri studime për gjuhën e Fishtës*, në "Pesha e fjalës shqipe", Tiranë, UFO Press

Topalli,T. (2011*). Përpjekje për një fjalor shpjegues të veprës epike të Atë Gjergj Fishtës,* në Kërkime gjuhësore 2, Shkodër

Adelina NEXHIPI
Departamenti i Histori Gjeografisë,
Universiteti "Fan S. Noli"
Mariglen CENOLLI
Shkolla 9-vjeçare, Vashtëmi

PROGRAMI LËNDOR I HISTORISË NË ARSIMIN PARAUNIVERSITAR, NË KURRIKULËN BAZUAR NË KOMPETENCA (ANALIZË SASIORE E CILËSORE)

Abstrakt

Lënda e historisë është pjesë e rëndësishme e kurrikulës mësimore të arsimit parauniversitar, E përfshirë në fushën kurrikulare "*shoqëria dhe mjedisi*", historia synon që nëpërmjet njohjes dhe kuptimit të aspekteve të rëndësishme të zhvillimit të shoqërisë njerëzore, përfundimeve të nxjerra nga përvojat e së kaluarës, të aftësojë nxënësit të kuptojnë, analizojnë dhe vlerësojnë çështje aktuale. Në kurrikulën me bazë kompetence lënda e historisë është pjesë e kurrikulës bërthamë nga shkalla e tretë në shkallën e pestë, dhe pjesë e kurrikulës me zgjedhje në shkallën e gjashtë kurrikulare (klasa e XII-të).

Në këtë studim empirik, nëpërmjet një analize sasiore dhe cilësore, synohet të analizohet sa e si përshtatet përmbajtja e programit lëndor të historisë në shkallë të ndryshme kurrikulare me kompetencat e shkallës dhe a është hartuar programi në mënyrë të tillë që të zhvillojë kompetencat kyçe dhe kompetencat e fushës në menyrë të përshtatshme. Për realizimin e këtij studimi, do të mbështetemi në kornizën kurrikulare të arsimit parauniversitar në Republikën e Shqipërisë, në programet mësimore të lëndës së historisë nga klasa e katërt në klasën e dymbëdhjetë, në dokumenta (urdhra, udhëzime, manuale) të Ministrisë së Arsimit, në intervista me mësues të lëndës së historisë dhe nxënës të shkollave të arsimit të mesëm të ulët dhe arsimit të mesëm të lartë.

Fjalë kyçe: *arsimi parauniversitar, kurrikula me kompetenca, lënda histori, programi mësimor*

PRE-UNIVERSITY HISTORY CURRICULA IN THE COMPETENCY-BASED CURRICULUM (QUANTITATIVE AND QUALITATIVE ANALYSIS)

Abstract

History is an important part of the pre-university curricula. Being included under

"society and environment curricula", history enables students to understand, analyze and evaluate current issues through knowledge and understanding of important aspects of human society development and conclusions drawn from past experiences. From third to fifth curricular level, history is part of the basic curriculum in the competency-based curriculum; also, it is part of the elective curriculum in the sixth curricular level (grade XII). Through a quantitative and qualitative analysis in the present empirical study, we aim to analyze how well the content of the history curriculum fits in different curricular levels with the degree competencies and whether the program is designed in such a way as to develop key and field competencies appropriately. In achieving the objective of the study, we will rely on the curricular framework of pre-university education in the Republic of Albania, history curricula from fourth to twelfth grade, documents (decrees, guidelines) of the Ministry of Education, observations, interviews with history teachers and focus-group with students from secondary and high schools.

Key words: *competency-based curriculum, pre-university education, history curricula, history*

1. Hyrje

Në planin mësimor të arsimit nëntë-vjeçar lënda e historsë zhvillohet nga klasa e katërt në të nëntën. Në klasën e katërt, të pestë dhe të gjashtë ajo zhvillohet 35 orë mësimore, kurse në klasën e shtatë, të tetë dhe të nëntë 70 orë mësimore. Në planin mësimor të gjimnazit, historia është pjesë e kurrikulës bërthamë në klasën e dhjetë dhe të njëmbëdhjetë dhe zhvillohet 72 orë mësimore në secilin vit. Në klasën e dymbëdhjetë ajo përfshihet në kurrikulën me zgjedhje dhe zhvillohet 136 orë mësimore.

Qëllimi i programit të historisë është: s*tudimi i lëndës së historisë i ndihmon nxënësit të zhvillojnë një ndjenjë humanizmi të gjerë, të kuptojnë zhvillimin e personalitetit të tyre, mënyrën si ata ngjasojnë dhe diferencohen nga të tjerët në raport me kohën dhe me hapësirën, të dallojnë diferencën midis supozimit dhe faktit, të kuptojnë kompleksitetin e çështjes historike, të mos besojnë në përgjigjen e paargumentuar dhe të respektojnë vërtetësinë e burimeve historike, duke dalluar analogjinë false, të njohin abuzimet nga "mësimet" historike, të peshojnë pasojat që vijnë prej tyre, si dhe të marrin parasysh se padija për të shkuarën , na bën "të burgosurit" e saj… Programi i historisë i ndihmon nxënësit që të bëhen të ditur, të logjikshëm, kureshtarë, të balancuar, të ndjeshëm, dhe individë të aftë për të dhënë argumente dhe vendime të arsyetuara mirë."*[1]

Nuk ka asnjë ngjarje historike, sado e largët në kohë, faktet të cilave u referohet,

[1] Minisria e Arsimit dhe Sportit, *Programi i lëndës së historisë për arsimin bazë*, shkalla 2 & 3, 5 - 6

të mos ndihmojnë për të analizuar dhe sqaruar realitetin bashkëkohor. Reflektimi historik bën kështu evident raportin e vazhdimësisë mes së shkuarës dhe së tashmes dhe nxit te nxënësit nevojën e vëzhgimit të drejtpërdrejtë të realitetit socio-politik dhe etiko-civil, pjesë e të cilit janë edhe ata. Është kjo afërsi e dukshme midis së shkuarës dhe së tashmes, tipike e mësimdhënies historike, që vërteton një marrëdhënie të ndërveprimit të vazhdueshëm midis historisë dhe edukimit qytetar, ekonomisë dhe ligjit. Prandaj, pandashmëria e kujtesës historike nga gjykimi mbi të tashmen duhet të bëhet një përvojë jashtëzakonisht konkrete për nxënësit.

Sipas Institutit të Zhvillimit të Arsimit, programi lëndor i lëndës së historisë, është hartuar bazuar në parimet dhe rekomandimet e Këshillit të Evropës (Rekomandimet Rek (2001)15 të Komitetit të Ministrave të Shteteve anëtare lidhur me mësimin e historisë në Evropë në shekullin XXI):

- *Zhvillimin e përmasës evropiane dhe botërore*
- *koncepti pluralist e tolerant i mësimit të historisë*
- *mësimi i historisë duke u mbështetur mbi kuptimin dhe shpjegimin e trashëgimisë, dhe nxjerrë në pah karakterin ndërnacional të trashëgimisë*
- *heqjen e paragjykimeve dhe vlerësimin e ndikimeve pozitive të ndërsjella midis vendeve, feve e ideve të ndryshme, gjatë zhvillimit historik*
- *zhvillimin e respektit për tërë llojet e dallimeve, respekt i mbështetur mbi mirëkuptimin e identitetit kombëtar dhe të parimeve të tolerancës*
- *zhvillimin e vlerave themelore si toleranca, mirëkuptimi reciprok, të drejtat e njeriut dhe demokracia*
- *përpunohen shembuj trajtesash të hapura për çështjet e brishta të historisë së Evropës së shekullit XX.*[2]

Në kurrikulën e re, bazuar në kompetenca, veç kompetencave bazë (kompetenca personale, qytetare, digjitale, të nxënit, të menduarit, komunikimit dhe të shprehurit, kompetenca për jetën, sipërmarrjen dhe mjedisin), që duhet të fitojë një nxënës, programi i historisë duhet ta aftësojë nxënësin edhe me *kompetenca historike,* të tilla si; *kërkimi historik, përdorimi i burimeve, analiza shkak – pasojë, interpretimi historik, shpjegimi dhe komunikimi për të shkuarën*. Mësimdhënia e historisë mbështetet mbi *koncepte kyçe historike,* të cilat duhet të udhëheqin dhe hartimin e programit lëndor dhe teksteve mësimore; *kuptimi kronologjik, ndryshimi dhe vazhdimësia, shumëllojshmëria kulturore, etnike dhe fetare, rëndësia e ngjarjeve dhe veprimeve*.

Sipas hartuesve të programit, kurrikulat bërthamë të arsimit bazë përcaktojnë një sërë temash ndërkurrikulare, të cilat integrojnë fushat kurrikulare të të

[2] IZHA (2016) *Kurrikula e bazuar në kompetenca, Fusha: Histori, Shkalla: IV, Klasa: VIII*

nxënit. Ato janë tema madhore, me të cilat përballet shoqëria tani dhe në të ardhmen. Zhvillimi i tyre ndihmon nxënësit të interpretojnë botën dhe të rritin lidhjen e arsimit me jetën dhe me interesat e saj. Temat ndërkurrikulare: *Identiteti kombëtar dhe njohja e kulturave, Të drejtat e njeriut, Vendimmarrja morale, Zhvillimi i qëndrueshëm, Mjedisi, Ndërvarësia, Bashkëjetesa paqësore,* ofrojnë dimensione, të cilat pasurojnë programin mësimor nëpërmjet zhvillimit të përmbajtjes së fokusuar që përshtatet natyrshëm brenda tematikave të historisë.[3] Po sipas hartuesve të programit, *lënda e historisë i ndihmon nxënësit që të bëhen të ditur, të logjikshëm, kureshtarë, të balancuar, të ndjeshëm dhe individë të aftë për të dhënë argumente dhe për të marrë vendime të arsyetuara mirë.*[4]

2. Metodologjia

Në këtë studim empirik, nëpërmjet një analize sasiore dhe cilësore, synohet të analizohet sa e si përshtatet përmbajtja e programit lëndor të historisë në shkallë të ndryshme kurrikulare me kompetencat e shkallës dhe a është hartuar programi në mënyrë të tillë që të zhvillojë kompetencat kyçe dhe kompetencat e fushës në mënyrë të përshtatshme. Për realizimin e këtij studimi, jemi mbështetur në kornizën kurrikulare të arsimit parauniversitar në Republikën e Shqipërisë, në programet mësimore të lëndës së historisë nga klasa e katërt në klasën e dymbëdhjetë, në dokumenta (urdhra, udhëzime, manual, strategji) të Ministrisë së Arsimit, literaturë në lidhje me didaktikën dhe metodologjinë e mësimdhënies së historisë.

Hulumtimi ka përdorur dizajnin eksplorues, është përdorur qasja kërkimore përshkruese- fenomenologjike. Instrumentet e përdorur për mbledhjen e të dhënave ishin analizë dokumentacioni, intervista me mësues të lëndës së historisë dhe fokus-grupe me nxënës të shkollave të arsimit të mesëm të ulët dhe arsimit të mësëm të lartë. U zhvilluan 50 intervista me mësues të lëndës së historisë. Intervistat ishin gjysmë të strukturuara, të drejtëpërdrejta dhe individuale. Mësuesit e intervistuar punojnë në shkolla të Zyrës Arsimore Vendore Korçë - Pustec, 25 prej tyre (50%) në arsimin e mesëm të ulët dhe 25 (50%) në arsimin e mesëm të lartë. Mësuesit e intervistuar janë të gjithë të diplomuar në programin e studimit histori ose histori – gjeografi dhe me përvojë pune në mësimdhënie nga 5 deri në 30 vjet. Në shkollat, ku japin mësim, 18 prej tyre mësojnë vetëm lëndën e historisë, 15 prej tyre edhe lëndën e gjeografisë, 12 prej tyre, veç historisë, japin mësim edhe lëndën e edukatës shoqërore dhe 5 prej tyre të tria lëndët e sipërpermendura. Kjo ishte pozitive

[3] IZHA (2014) *Programi i lëndës së historisë në arsimin bazë, shkalla e dytë dhe e tretë*
[4] IZHA (2016) *Kurrikula bërthamë, Lënda: Histori, Klasa: XI*, 22

për studimin tonë, sepse mësuesi mund të na ndihmonte në përgjigjen e pyetjeve në lidhje me integrimin ndërkurrikular. Intervistat me mësuesit u perqendrua ne këto cështje:

- *A e duan nxënësit lëndën e historisë, a tregojnë ata interes për të?*
- *Programi lëndor i historisë, në mënyrën si është hartuar, a ndihmon në përmbushjen e objektivave dhe parimeve të përcaktuara nga Këshilli i Evropës?*
- *Programi lëndor i historisë a i aftëson nxënësit me kompetencat bazë, me kompetencat e fushës dhe kompetencat kyce të lëndës?*
- *Programi lëndor a nxit mendimin kritik, punën e pavarur të nxënësve, angazhimin real të tyre në kërkim shkencor e analizë historike?*

Me qëllim që të mblidhej sa më shumë informacion e të merreshin sa më shumë mendime, me nxënësit u punua me fokus-grupe. U krijuan 5 fokus-grupe me nga 10 nxënës secili. Pjesëmarrësit ishin nxënës të shkollave nëntë-vjeçare dhe gjimnaz të qytetit te Korçës, nga klasa e katërt deri në klasën e dymbëdhjetë, ku zhvillohet lënda e historisë. Ndarja e nxënësve në fokus -grupe u bë në bazë të shkallës kurrikulare në të cilën ata bëjnë mësim*. Biseda ishte gjysmë e strukturuar, duke synuar shprehejn e lirë të mendimit nga nxënësit, por u fokusua në këto çështje:

- *A ju ngjallë lënda e historisë kuriozitetin e dëshirën për të mësuar / lexuar më shumë?*
- *A ju nxit lënda e historisë mendimin kritik?*
- *A ju ndihmojnë njohuritë e marra në lëndën e historisë për të kuptuar njohuritë e marra në lëndë të tjera?*
- *Si ju ndihmojnë dijet e marra në lëndë të tjera për të bërë kërkim / interpretim / analizë historike?*
- *Përse ju shërbejnë njohuritë që merrni në lëndën e historisë?*
- *Çfarë do të donit të mësonit në librat e historisë, por që aktualisht nuk trajtohet?*

Kampionimi në këtë studim është zgjedhur përmes metodës rastësore të shtresuar, duke synuar të grumbullojë mendime dhe opinione nga mësues e nxënës të arsimit fillor, arsimit të mesëm të ulët, arsimi i mesëm i lartë. Të intervistuarit, për arsye të kohës dhe kostos, janë vetëm nga qyteti i Korçës, një zonë e kufizuar, e kjo konsiderohet një dobësi e studimit, por besojmë se mendimet dhe përvoja e këtyre mësuesve dhe nxënësve është përfaqësuese e popullatës së gjerë të mësuesve të historisë në Shqipëri. Gjetjet nga ky studim, parashihet të ndihmojnë në përmirësimin e programit lëndor të lëndës së

* Klasa e katert dhe e pestë – shkalla e dytë kurrikulare, klasa e gjashtë dhe e shtatë – shkalla e tretë kurrikulare, klasa e tetë dhe e nëntë – shkalla e katert kurrikulare, klasa e dhjetë dhe e nëmbëdhjetë – klasa e pestë kurrikulare dhe klasa e dymbëdhjetë – shkalla e gjashtë kurrikulare

historisë në arsimin parauniversitar, për ta bërë atë më të përshatshëm me kërkesat e kohës, për të aftësuar sa më mirë nxënësit me kompetencat e fushës dhe kompetencat kyçe të lëndës, për të nxitur mendimin kritik dhe për ta bërë lëndën e historisë më të dashur për nxënësin. Këto gjetje mund t'iu shërbejnë politikë-bërësve, institucioneve drejtuese të arsimit parauniversitar, hartuesve të programeve lëndore dhe teksteve shkollore si dhe mësuesve të historisë në arsimin parauniversitar.

3. Përmbajtja

3.1 Analizë e intervistave me mësues dhe nxënës

Sic u përshkrua te metodologjia e studimit, përvec analizës së dokumentacionit, studimi mbështetet dhe në intervista me mësuesit e lëndës së historisë dhe me nxënës nga klasa e katërt në të dymbëdhjetë. Intervistat me mesuesit ishin individuale, ndërsa me nxënësit u zhvilluan me focus-grupe. Biseda u zhvillua gojarisht, (jo me pyetje të shkruara), e lirë, pra intervista / biseda rridhte, në varësi të mendimeve dhe përgjigjeve që jepnin pjesëmarrësit, ndaj ato (edhe pse e kishin të njëjtë qellimin dhe fokusin) nuk janë identike. Për këtë arsye nuk mund të bëjmë një analizë sasiore të rezultateve të intervistave, por një analizë cilësore të tyre.

Bazuar mbi përgjigjet e nxënësve, gjatë fokus – grupeve të zhvilluara konstatojmë:

- Në lidhje me pyetjen: *A ju ngjallë lënda e historisë kuriozitetin e dëshirën për të mësuar / lexuar më shumë?* përgjithësisht nxënësit e arsimit bazë dhe arsimit të mesëm të ulët (klasa e katërt deri në të nëntën) shprehen se kanë interes dhe shfaqin dëshirë të lexojnë e mësojnë lëndën e historisë (rreth 75% e nxënësve të intervistuar). Interesi dhe dëshira për lëndën e historisë bie ndjeshëm tek nxënësit e arsimit të mesëm të lartë. Numri i nxënësve pjesëmarrës në fokus – grupe, që shprehen se kanë interes dhe dëshirë për të mësuar lëndën e histories, është shumë i ulët (rreth 10 %). Arsyet që ata japin për këtë janë disa: - përsëritja e shpeshtë e informacionit të marrë, nga klasa në klasë: - sasia e informacionit që duhet të memorizojnë – mënyra e hartimit të testeve, më shumë memorizuese e shumë pak analitike.
- Pyetjes*: A ju ndihmojnë njohuritë e marra në lëndën e historisë për të kuptuar njohuritë e marra në lëndë të tjera?* nxënësit e arsimit të mesëm të ulët, i përgjigjen se përgjithësisht njohuritë e marra në lëndën e historisë i ndihmojnë të bëjnë analizë letrare të pjesëve të ndryshme letrare që marrin në lëndën e Gjuhës shqipe. Vec, kësaj, nxënësit e arsimit të mesëm të lartë, shtojnë përdorimin e njohurive të marra në lëndën e historisë për të kuptuar - idetë filozofike në periudha të ndryshmë historike, – kuptimin më të plotë të

organizimeve shtetërore / administrative; - ideologjitë politike, të cilat i mësojnë në lëndët e filozofisë, gjeografisë dhe sociologjisë.

- *Si ju ndihmojnë dijet e marra në lëndë të tjera për të bërë kërkim / interpretim / analizë historike?* nxënësit e shkollave nëntë-vjecare përgjithësisht theksojnë rëndësinë e kompetencave gjuhësore dhe digjitale në përgatitjen e detyrave, projekteve, prezantimeve në lëndën e historisë, ndërsa më të rriturit vecojnë se dhe njohuritë (disa prej të cilave përmenden në pyetjen e mësipërme) e marra në lëndët e gjeografisë, filozofisë dhe sociologjisë janë të domosdoshme për të bërë analizë / interpretim historik.
- Nxënësit përgjithësisht nuk dinë të japin përgjigje për pyetjen*: Përse ju shërbejnë njohuritë që merrni në lëndën e historisë?* Më të vegjëlit në moshë shprehen se njohuritë e marra në lëndën e historisë i ndihmojnë të njohin vendin e tyre dhe ta duan atë, duke theksuar kështu atdhedashurinë si qëllimin kryesor të mësimit të historisë, ndërsa më të rriturit (kryesisht gjimnazistët) shprehen se e mësojnë historinë për të ruajtur mesataren e lartë dhe se këto njohuri, sipas tyre, nuk do t'u sherbejnë shumë në jetën e tyre si të rritur. Edhe pse përgjigja duket me nota humori, kuptohet se nxënësit e njohin pak rëndësinë dhe vlerën praktike të dijeve historike.
- Pyetja*: A ju nxit lënda e historisë mendimin kritik?* u formulua në mënyra të ndryshme për nxënës të moshave të ndryshme, me qëllim që dhe më të vegjëlit në moshë të mund ta kuptonin. Pjesa më e madhe e nxënësve, u shprehën se përgjithësisht në lëndën e historisë mësojnë e pyeten për datat [kuptimin kronologjik], emrat, vendimet, tiparet [aftësia njohëse]; krahasojnë ngjarje, dukuri, personalitete në kohë të ndryshme, apo në të njëjtën kohë në vende të ndryshme [ndryshimi dhe vazhdimësia]; përgatitin projekte, punojnë në grup, kërkojnë informacion në motoret e kërkimit online dhe shumë rrallë në libra a biblioteka [hulumtimi / përdorimi i burimeve].
- Pyetjes*: Çfarë do të donit të mësonit në librat e historisë, por që aktualisht nuk trajtohet?* nxënësit i përgjigjen se kanë kryesisht interes për cështje sociale, histori njerëzore. Konkretisht, ata japin këto përgjigje: *Si jetonin fëmijet ne antikitet? Si e përballuan njerëzit Gripin spanjoll në vitet 1920, a ngjan me mënyrën si përballuam ne pandeminë shkaktuar nga COVID 19? Si e përjetuan gjermanët ndërtimin e Murit të Berlinit? Si ishte jeta në kampet e internimit?* Gjetjet nga intervistat me mësuesit, duket se përputhen me gjetjet nga bisedat me nxënësit:
- Pyetja drejtuar mësuesve*: A e duan nxënësit lëndën e historisë, a tregojnë ata interes për të?* konfirmon po të njëjtin realitet, nxënësit e arsimit të mesëm të lartë tregojnë interes të ulët në lëndën e historisë, ndërsa ky interes duket disi më i lartë te nxënësit e arsimit fillor dhe arsimit nëntë-vjecar.

- Në lidhje me pyetjen: *Programi lëndor i historisë, në mënyrën si është hartuar, a ndihmon në përmbushjen e objektivave dhe parimeve të përcaktuara nga Këshilli i Evropës?* të gjithë mësuesit vlerësojnë se programi respekton parimet dhe objektivat e Këshillit të Evropës për mësimin e historisë.
- Pyetjes; *Programi lëndor i historisë i aftëson nxënësit me kompetencat bazë, me kompetencat e fushës dhe kompetencat kyce të lëndës,* pjesa më e madhe e mësuesve të intervistuar i përgjigjen se programi lëndor i aftëson nxënësit me kompetencat qytetare, gjuhësore, digjitale. Për sa u përket kompetencave kyce historike, të pyetura për to, në mënyrë specifike, mësuesit shprehin dyshime dhe rezerva për aftësimin e nxënësve me kompetencat e *kërkimit të mirëfilltë historik, përdorimit dhe vlerësimit të burimeve historike, analizës shkak – pasojë, interpretimit historik,* por në lidhje me kompetencat*; shpjegimi dhe komunikimi për të shkuarën, kuptimi kronologjik, ndryshimi dhe vazhdimësia, shumëllojshmëria kulturore, etnike dhe fetare, rëndësia e ngjarjeve dhe veprimeve,* sipas tyre, nxënësit janë më të vetëdijshëm dhe më të ndërgjegjësuar.
- Pyetjes*: A nxit programi lëndor mendimin kritik, punën e pavarur të nxënësve, angazhimin real të tyre në kërkim shkencor e analizë historike?* mësuesit i përgjigjen, se gjatë zhvillimit të mësimit, në zbatim të programit lëndor, përpiqen të përdorin teknika dhe metoda mësimore që të nxisin mendimin kritik, kërkimin shkencor dhe analizën / interpretimin historik, por jo gjithmonë ia dalin, sepse programi është shumë i ngjeshur dhe shpeshhere nuk arrijnë të shkojnë përtej aftësive njohëse.

3.2 Analizë e programit lëndor bazuar në tematikat e trajtuara

Në shkallën e parë të analizës do të analizojmë tematikat e trajtuara në programin lëndor të historisë, renditjen e tyre dhe shtrirjen e tye në orë mësimore. Analiza është një analizë vertikale e programit lëndor të lëndës së historisë, në arsimin nëntëvjecar (nga klasa e katërt në të nëntën) dhe në gjimnaz (klasa e dhjetë deri në të dymbëdhjetë) në kurrikulën bërthamë dhe në kurrikulën me zgjedhje. Në planin mësimor të klasës së katërt (35 orë mësimore) trajtohen këto tematika:

- *Historia ime dhe e familjes sime* (11 orë mësimore)
- *Lojerat, argëtimet, festat dhe festimet* (6 orë mësimore)
- *Mite dhe legjenda* (4 orë mësimore)
- *Zona dhe vendi im* (14 orë mësimore)[5]

Në planin mësimor të klasës së pestë (35 orë mësimore) tematikat e përfshira janë:

[5] IZHA (2014) *Programi i lëndës së historisë në arsimin bazë, shkalla e dytë dhe e tretë*

- *Historia dhe burime* (11 orë mësimore)
- *Shoqëritë e para njerëzore* (12 orë mësimore)
- *Qytetërimet antike, themeli i kulturës evropiane* (12 orë mësimore)[6]

Tematikat në planin mësimor të klasës së gjashtë (35 orë mësimore) janë:

- *Qytetërimet botërore në antikitet. Luginat lumore, djepi i qytetërimeve të hershme, mijëvjecari IV- II pr.K* (7 orë mësimore)
- *Qytetërimet në brigjet e Mesdheut, shek. VII pr.K – shek. V p.K* (8 orë mësimore)
- *Qytetërimet mesjetare në shekujt V – X* (5 orë mësimore)
- *Zhvillimi i qytetërimeve mesjetare në shekujt X – XII* (7 orë mësimore)
- *Tiparet e sistemeve politike evropiane shekujt XII – XV* (8 orë mësimore)[7]

Në planin mësimor të klasës së shtatë (70 orë mësimore) trajtohen këto tematika:

- *Qytetërimet në fillimet e historisë moderne* (22 orë mësimore)
- *Koha e ndryshimeve thelbësore* (48 orë mësimore)[8]

Në planin mësimor të klasës së tetë (70 orë mësimore) trajtohen zhvillimet botërore të shekullit të XX:

- *Periudha tronditjeve të mëdha, 1914-1945* (32 orë mësimore)
- *Qytetërimet e sotme bashkëkohore, 1945 – sot* (38 orë mësimore)[9]

Në planin mësimor të klasës së nëntë (70 orë mësimore) trajtohet historia e popullit shqiptar e organizuar në këto tematika:

- *Parahistoria dhe antikiteti në territoret shqiptare* (9 orë mësimore)
- *Territoret shqiptare në mesjetë, shek. V - fundi i shek. XV* (13 orë mësimore)
- *Territoret shqiptare nën Perandorinë Osmane, fundi i shek. XV - fillim i shek. XX* (13 orë mësimore)
- *Shqipëria dhe shqiptarët në vitet 1912* (12 orë mësimore)
- *Shqiptarët gjatë Luftës së Dytë Botërore* (6 orë mësimore)
- *Shqipëria gjatë regjimit komunist* (11 orë mësimore)
- *Shqipëria dhe tranzicioni i saj drejt demokracisë dhe ekonomisë së tregut* (6 orë mësimore)[10]

Bazuar në intervistat me mësuesit e historisë dhe në një analizë empirike të përmbajtjes së programit, konstatojmë se:

1. Programi lëndor ka përsëritje nga njëra shkallë kurrikulare në tjetrën. Ka përsëritje në programin lëndor të klases se katërt, klasës së pestë dhe të gjashtë.

---

[6] IZHA (2014) *Programi i lëndës së historisë në arsimin bazë, shkalla e dytë dhe e tretë*
[7] Po aty
[8] Po aty
[9] IZHA (2016) *Kurrikula e bazuar në kompetenca, Fusha: Histori, Shkalla: IV, Klasa: VIII*
[10] IZHA (2017) *Kurrikula e bazuar në kompetenca, Fusha: Histori, Shkalla: IV, Klasa: IX*

Konkretisht:
- tematika *Burimet historike* trajtohet e shtrihet në gjithë programin lëndor të klasës së katërt dhe përsëritet në tematikën e parë (11 orë mësimore) në klasën e pestë;
- tematika *Qytetërimet antike* zhvillohet 12 orë mësimore në klasën e pestë, e përsëritet në klasën e gjashtë, 15 orë mësimore.

2. Programi lëndor i klasës së gjashtë përfshin periudhën e antikitetit dhe mesjetës. Një periudhe 4500 vjeçare, e mbushur me ngjarje, zhvillime dhe evoluime të shumta politike, sociale, ekonomike dhe kulturore, zhvillohet në 35 orë mësimore. Mësuesit (100 % e të intervistuarve) ankohen se programi është shumë i ngjeshur, e vështirë për t'u punuar cilësisht, në 35 orë mësimore.

3. Raporti në tematikat histori politike, histori ekonomike, histori sociale apo histori arti është ndjeshëm në favor të historisë politike. Programi është hartuar si histori e qytetërimeve më tepër sesa histori e njeriut, ajo që njihet si "people's histori"*. Gjatë bisedave me nxënësit, të pyetur se çfarë do të donin të mësonin në librat e historisë, por që aktualisht nuk trajtohet, ata ndër të tjera, u përgjigjën: *Si jetonin fëmijet ne antikitet? Si e përballuan njerëzit Gripin spanjoll në vitet 1920, a ngjan me mënyrën si përballuam ne pandeminë shkaktuar nga COVID 19? Si e përjetuan gjermanët ndërtimin e Murit të Berlinit? Si ishte jeta në kampet e internimit?*

4. Kompetencat e synuara të lëndës në disa raste nuk përputhen me kompetencat e fushës apo shkallës. Mesuesit e intervistuar e konstatojne kete fakt dhe japin shembuj per kete, si psh: programi lëndor i klasës së tetë, duke trajtuar zhvillimet eknomike të shekullit XX trajton koncepte si; inflacioni, ekonomia e tregut, shteti i mirëqenies sociale, ndërkohë që deri në klasë të tetë, nxënësi nuk ka marë edukim ekonomik në asnjë lëndë të kurrikulës. Kjo detyron nxënësit të mësojnë formalisht, pa patur kuptimin e plotë të koncepteve.

5. Historia e popullit shqiptar trajtohet në klasë të nëntë që nga prehistoria deri në vitet '90. Kjo ka aspekte pozitive, sepse i kushtohet theks dhe rëndësi e veçantë historisë së popullit tonë, por nga ana tjetër, shkëputja e historisë së popullit shqiptar nga historia botërore / evropiane, shpesh vështirëson të kuptuarin, analizën dhe krahasimin e zhvillimeve në Shqipëri me zhvillimet jashtë saj. Edhe pse nxënësit i kanë marrë këto njohuri në klasat e mëparshme, mësuesit (rreth 80% e te intervistuarve) vënë në dukje faktin se shpesh (edhe pse rimarrin, përsërisin, rikujtojnë dijet e mesuara në klasat e mëparshme) hasin

* "People's history" është një lloj narrative historike, që përpiqet të japë llogari për ngjarjet historike nga perspektiva e njerëzve të thjeshtë dhe jo nga udhëheqësit.

vështirësi për të treguar ndikimin e historisë së përgjithshme (botërore) në zhvillimet lokale (shqiptare)

Integrimi i historisë së popullit shqiptar në historinë botërore në klasat e pesta deri në të tetën bëhet nëpërmjet përcaktimit të tematikave të sugjeruara për projektet/veprimtaritë praktike, apo detyrat, përgjithësisht nga zhvillimet e të njëjtës periudhe kohore në Shqipëri. Megjithatë, nga intervistat me mësuesit, kuptohet se duke qënë tematika të sugjeruara, jo detyrimisht përzgjidhen nga mësuesit. Ndërsa nga diskutimet me nxënësit kuptohet se projektet apo detyrat janë përgjithësisht riprodhim mekanik i materialeve burimore të gjetura në internet, të pafiltruara e të papërpunuara.

Tematikat e programit lëndor të historisë, në gjimnaz, në kurrikulën bërthamë (klasa e dhjetë dhe e njëmbëdhjetë) dhe në kurrikulën me zgjedhje (klasa e dymbëdhjetë) paraqiten të përmbledhura në tabelën e mëposhtme. Nga analiza e bërë programit lëndor të historisë në kurrikulën bërthamë dhe më zgjedhje të gjimanzit, ajo çfarë konstatohet është:

1. Programi lëndor i klasës së dhjetë trajton historinë botërore nga periudha prehistorike deri në ditët e sotme. Sipas mësuesve të intervistuar, volumi i madh i informacionit (jo në sasi, por në ngjarje), në 72 orë mësimore, jep vetëm një panoramë të cekët të zhvillimeve historike dhe krijon pamundësi për njohje dhe kërkim historik të mirëfilltë. 100% e mesuesve të intervistuar e shprehin këtë shqetësim. "*Ne duhet të vrapojmë, s'kemi kohë të analizojmë*" – shprehet një mësues me humor e shqetësim.
2. Programi lëndor i klasës së njëmbëdhjetë trajton historinë e popullit shqiptar, një përsëritje e plotë / në tërësi e programit lëndor të klasës së nëntë. Në programin e klasës së njëmbëdhjetë është shtuar tematika *Historia dhe historiani* - 5 orë mësimore. (Për më tepër shiko tematikat e paraqitura më sipër në këtë studim).
3. Programi lëndor i historisë së klasës së dymbëdhjetë (kurrikula me zgjedhje) sjell një qasje tjetër të mësimit të historisë, histori e integruar e qytetërimeve botërore dhe historisë së popullit shqiptar, "*me qëllim kuptimin e lidhjeve dhe ndërvarësisë ndërmjet qytetërimeve".*[11] Megjithatë ajo është një rimarrje e të njëjtave ngjarjeve historike (si në programin lëndor të klasës së dhjetë dhe njëmbëdhjetë) me ndryshimin e vetëm se ngjarjet dhe zhvillimet historike në Shqipëri jepen të integruara me zhvillimet historike në Evopë e botë.

Shembull 1. Tema *Qytetërimi antik Grek*, në programin lëndor të klasës së dhjetë, përcakton si kompetenca kryesore:

[15] IZHA (2017) *Kurrikula me zgjedhje, Lënda: Histori, Shkalla VI, Klasa: XII*

"shpjegon kuptimin e konceptit qytetërim; shpjegon kuptimin e konceptit antikitet; vlerëson rolin e mjedisit në zhvillimin e qytetërimeve antike; përcaktohen kohën dhe rrethanat e lindjes së qytetërimit antik grek; përcakton në hartë vendndodhjen e qytetërimit antik grek; shpjegon dhe krahason organizimin politik të qytet – shteteve në Greqinë antike; shpjegon dhe krahason tiparet e qeverisjes në Greqinë antike; përcakton në hartë shtrirjen e kolonive greke; shpjegon tiparet e organizimit shoqëror në Greqinë antike; dallon elemente të jetës së përditshme në qytetërimin antik grek; përshkruan tiparet e artit, kulturës, shkencës dhe arsimit në qytetërimin antik grek. [12]

Tabela 1. ***Kurrikula bërthamë dhe me zgjedhje e gjimnazit, tematikat e lëndës së Historisë***

KLASA X – 72 ore[13]	
Tematika	**Orë të sugjeruara**
1. Qytetërimi antik Grek dhe Romak	8
2. Qytetërimet botërore në mesjetë (Shek. V – Shek. XV)	11
3. Qytetërimet në fillimet e historisë moderne	7
4. Koha e ndryshimeve thelbësore	16
5. Periudha tronditjeve të mëdha (1914-1945)	**13**
6. Qytetërimet bashkëkohore (1945 – sot)	17
KLASA XI – 72 ore[14]	
Tematika	**Orë të sugjeruara**
1. Parahistoria dhe antikiteti në territoret shqiptare	10
2. Territoret shqiptare në mesjetë	8
3. Shqiptaret ne fundin e shek. XV deri ne fillimin e shek. XX	16
4. Shqipëria dhe shqiptarët në vitet 1912 – 1939	12
5. Shqiptarët gjatë Luftës së Dytë Botërore	7
6. Shqipëria gjatë regjimit komunist 1945 – 1990	12
7. Renia e regjimit komunist. Fitorja e demokracise	7
Klasa XII – 136 orë – kurrikula me zgjedhje[15]	
Tematika	**Orë të sugjeruara**
1. Historia dhe historiani	5
2. Antikiteti	16

[12] IZHA (2016) *Kurrikula bërthamë, Lënda: Histori, Klasa: X,* 33
[13] IZHA (2016) *Kurrikula bërthamë, Lënda: Histori, Klasa: X*
[14] IZHA (2016) *Kurrikula bërthamë, Lënda: Histori, Klasa: XI*
[15] IZHA (2017) *Kurrikula me zgjedhje, Lënda: Histori, Shkalla VI, Klasa: XII*

3. Mesjeta (shek. IV – XIV)	25
4. Periudha moderne (shek. XV – fillimi i shekullit XX)	37
5. Periudha bashkëkohore (1919 deri më sot)	50

Dhe në programin lëndor të klasës së dymbëdhjetë tema është *Bota greke dhe kontributi i saj në qytetërimin e sotëm europian,* dhe kompetencat kryesore të përcaktuara janë:

"evidenton ndikimin e qytetërimeve të para në qytetërimin grek; përcakton kohën dhe rrethanat e lindjes së qytetërimit grek; shpjegon fazat e zhvillimit të qytetërimit grek; përcakton në hartë shtrirjen dhe qendrat kryesore të qytetërimit grek; shpjegon dhe krahason organizimin politik të qytet-shteteve në Greqinë antike; shpjegon tiparet e organizimit ekonomik-shoqëror në Greqinë antike; përshkruan elemente të jetës së përditshme, botës kulturore materiale dhe shpirtërore në qytetërimin antik grek; përcakton në hartë shtrirjen e kolonive greke."[16]

Shembull 2. Programi lëndor, klasa e njëmbëdhjetë, në temën *Arbëria mes Bizantit dhe Perëndimit:* e organizuar në tre cështje: *zhvillimet politike (shek XI-XIV),*: *ekonomia dhe shoqëria në qytetin dhe fshatin mesjetar arbëror. Organizmi politik në Arbërinë e shek. XIV-XV* përcakton si kompetenca kryesore:

"*shqyrton të dhënat arkeologjike dhe historike që tregojnë vazhdimësinë ilire-arbërore; gjykon për pasojat e dyndjeve sllave në Ballkan dhe territoret shqiptare; evidenton ndryshimet që pësuan territoret shqiptare në Perandorinë Bizantine; përshkruan tiparet kryesore të organizimit politik e shoqëror të Principatës së Arbrit; vlerëson rolin e Principatës së Arbrit si organizim shtetëror; analizon faktorët që ndikuan në lindjen e marrëdhënieve feudale; përcakton karakteristikat e qytetit dhe fshatit mesjetar arbëror dhe përshkruan mënyrat e jetesës në to; përcakton në hartë shtrirjen e principatave Arbërore (shek. XIVXV); analizon veçoritë ekonomike, politike dhe shoqërore të principatave shqiptare gjatë shekujve XIV-XV*".[17]

Në programin lëndor të klasës së dymbëdhjetë, kjo tematikë trajtohet në dy tema mësimore; *Transformimet e Perandorisë Romake dhe hapësira ilire në mesjetën e hershme (shek. IV-VI) Formacionet shtetërore në trevat arbërore gjatë shek. XII-XIV,* në të cilat kompetencat e përcaktuara janë:

(I) evidenton shkaqet e kalimit të qendrës së Perandorisë nga Roma në Kostandinopojë; përshkruan tiparet e jetës sociale dhe ekonomike të hapësirës

[16] IZHA (2017) *Kurrikula me zgjedhje, Lënda: Histori, Shkalla VI, Klasa: XII,* 33
[17] IZHA (2016) *Kurrikula bërthamë, Lënda: Histori, Klasa: XI,* 35

ilire gjatë kalimit nga antikiteti në mesjetë (shek. IV-VI); tregon qytetet, portet dhe arteriet e rëndësishme rrugore të hapësirës ilire gjatë kalimit nga antikiteti në mesjetë (shek. IV-VI); shpjegon problematikën e vazhdimësisë ilire arbërore. (II) shpjegon gjendjen politike në Ballkan në shek. XII; shpjegon mënyrën e organizimit dhe të qeverisjes së principatës së Arbrit, shek. XII; shpjegon shkaqet e formimit të principatave arbërore në shek. XIV; tregon ndërveprimin mes principatave arbërore dhe formacioneve të tjera shtetërore në Ballkan.[18]
Shembuj të tjerë mund të sillnim, po besojmë së janë mjaftueshëm për të konkretizuar përsëritjen në programin lëndor të gjimnazit kur kalohet nga shkalla e pestë e kurrikulës, në të gjashtën. Duke iu referuar thënies së famshme latine, "*përsëritja nëna e dijes, por babai i mërzisë",* natyrshëm lind pyetja si i ndihmon kjo përsëritje nxënësit të zhvillojnë kompetencat dhe aftësitë?!

3.3 Analizë e programit lëndor, bazuar në kompetencat e synuara historike

Në shkallën e dytë të analizës, do të analizojmë sa e si përshtatet përmbajtja e programit lëndor të historisë në shkallë të ndryshme kurrikulare me kompetencat e shkallës dhe a është hartuar programi në mënyrë të tillë që të zhvillojë kompetencat kyçe dhe kompetencat e fushës në mënyrë të përshtatshme.

Lawrence Kohlberg, ka përcaktuar konceptin e niveleve të kompetencave historike mbi format konvencionale të operacioneve të përfshira në një dimension të caktuar të kompetencës. Sipas tij, në nivelin bazë, një person aplikon dhe kryen të gjitha operacionet e nevojshme për të menduarin historik elementar, por pa asnjë dyshim mbi format, termat, konceptet dhe procedurat konvencionale. Vetëdija historike ka nivel njohës.

Niveli i ndërmjetëm emërtohet "konvencional" dhe përshkruan aftësinë për të krijuar mendim historik personal, duke patur akses në të gjithë materialin në biblioteka dhe arkiva, kontaktet me ekspertë dhe dëshmitarë. Të menduarit e tyre historik mund të mos pajtohet me konsensusin e shoqërisë. Vetëdija historike në këtë nivel të kompetencës është e natyrës lidhëse.

Niveli i tretë i kompetencës historike përcaktohet nga aftësia jo vetëm për të zbatuar konceptet konvencionale dhe standarde, terminologjinë, procedurat etj., por për të reflektuar mbi to, për t'i vlerësuar, për të kritikuar dhe (nëse është e nevojshme) për të devijuar prej tyre, për të sugjeruar koncepte të reja, terma të rinj. Vetëdija historike në këtë nivel të kompetencës ka natyrë reflektuese.[19]

---

[18] IZHA (2017) *Kurrikula me zgjedhje, Lënda: Histori, Shkalla VI, Klasa: XII,* 36 - 37

[19] Körber Andreas. (2011) German History Didactics: From Historical Consciousness to Historical Competencies – and Beyond në *Historicizing the uses of the past. Scandinavian perspectives on history culture, historical consciousness and didactics of history related to World War II* (Publisher: Transcript) 152 - 154

Ngjashëm me këtë, didaktika gjermane ka ndèrtuar modelin FUER të kompetencave, i cili dallon katër dimensione bazë të kompetencave historike, tre prej të cilave janë procedurale dhe një është bazë (deklarative/statike) – kompetenca lëndore. Dimensioni i parë janë kompetencat kërkimore, dimensioni i dytë - kompetencat metodike, dhe dimensioni i tretë përfshin katër kompetenca themelore; (I) aftësia për të rishikuar konceptin e dikujt për historinë, "ndërgjegjjen e tij historike"; (II) aftësia për të riformuar dhe rishikuar nocionet konkrete të botës së kaluar dhe të sotme; (III) aftësia për të riformësuar konceptin e vetvetes në lidhje me botën e jashtme dhe të kaluarën, p.sh. duke u pajtuar me marrëdhëniet e veta personale me veprat (meritat dhe mëkatet) e të parëve; (IV) aftësia për të riformësuar konceptet e veta në të tashmen dhe të ardhmen – në dritën e njohurive të nxjerra nga analizimi i materialit për të kaluarën.[20]

Sipas Kohlberg, këto nivele të kompetencave historike ndryshojnë me moshën dhe përvojën. Mbi këto parime është hartuar dhe korniza kurrikulare e arsimit parauniversitar "*e strukturuar në gjashtë shkallë, të cilat paraqesin […] pikën e referimit për caktimin e kompetencave kyçe që duhen zotëruar,[…]*" [21], si dhe nivelet e arritjes së kompetencave, të cilat janë pwrcaktuar sipas shkallës kurrikulare, duke u bazuar në dimensionet / nivelet e kompetencave sipas përcaktimit të Kolberg dhe shkollës gjermane, të shpjeguar më sipër.

Ajo që vihet re në programet lëndore të historisë është se pjesa e parë e tyre, që përshkruan dhe shpjegon kompetencat historike është e njëjtë nga shkalla e dytë kurrikulare në shkallën e gjashtë, duke mos përcaktuar dimensionet e kompetencave sipas moshës dhe përvojës së nxënësve. Me këtë mënyrë të hartimit të programeve lëndore, presupozohet që si në shkallën e tretë të kurrikulës (klasa e gjashtë, nxënësi 12 vjeçar) ashtu dhe në të pestën (klasa e dhjetë, nxënësi 16 vjeçar), nxënësi të zhvillojë të njëjtat aftësi dhe kompetenca. Shembull nga programet lëndore: Interpretimi historik – *nxënësi të kuptojë pse historianët dhe të tjerët i kanë interpretuar ngjarjet, njerëzit dhe situatat në mënyra të ndryshme nëpërmjet një sërë mediesh; shpjegon se si dhe pse ngjarjet historike janë interpretuar në mënyra të ndryshme; shqyrton një sërë interpretimesh të së kaluarës për të vlerësuar vlefshmërinë e tyre.*[22] – përcakton programi lëndor i klasës së gjashtë dhe programi i klasës së dhjetë*: nxënësi kupton pse historianët dhe të tjerët i kanë interpretuar ngjarjet, njerëzit dhe situatat historike që i përkasin periudhës antike mesjetare, moderne dhe*

[20] Po aty, 149 - 151

[21] Ministria e Arsimit dhe e Sportit (2014) *Korniza kurrikulare e arsimit parauniversitar të Republikës së Shqipërisë*, 29

[22] IZHA (2014) *Programi i lëndës së historisë në arsimin bazë, shkalla e dytë dhe e tretë*, 32

bashkëkohore në mënyra të ndryshme; shpjegon se si dhe pse ngjarjet historike janë interpretuar në mënyra të ndryshme nëpërmjet një sërë mediesh; shqyrton një sërë interpretimesh të së kaluarës që i përkasin periudhës antike mesjetare, moderne dhe bashkëkohore për të vlerësuar vlefshmërinë e tyre [23]. Edhe në pjesën e dytë të programeve, ku kompetencat / shprehitë që duhet të fitojë një nxënës zbërthehen sipas tematikave, ndodh e njëjta gjë, kompetencat përshkruhen në mënyrë identike, pa ndryshuar nga njëra shkallë në tjetrën. Për të ilustruar këtë, shërbejnë shembujt e dhënë më sipër në këtë studim, kur krahasohet përmbajtja tematike e programit lëndor të gjimnazit. Bazuar në analizën e mësipërme, që tregonte përsëritjen e tematikave nga njëra shkallë kurrikulare në tjetrën, nëse edhe kompetencat e synuara janë të njëjta, atëherë çfarë risie sjell programi lëndor i historisë nga njëra shkallë kurrikulare në tjetrën?

Piero Bevilacqua në librin e tij "Sull'utilità della storia per l'avvenire delle nostre scuole" shkruan "*Historia që mësohet [...] është historia e teksteve shkollore, domethënë historia e fakteve. [...] Gjithçka është përfundimtare, e nevojshme dhe e padiskutueshme. [...] një nga arsyet e indiferencës së të rinjve ndaj kësaj disipline e gjen origjinën pikërisht në këtë model mësimor, i cili i jep studentit një rol pasiv dhe kryesisht memorizues. Ajo që duhet raportuar pra në mësimin e historisë është dyshimi i saj. Ne nuk i dimë vërtet faktet e së kaluarës: ne dimë interpretimin e tyre. [...] Nëse ngjarjet shfaqen për atë që janë në të vërtetë: ripërpunimi i një tradite shkencore - që i nënshtrohet rishikimit dhe kritikës së vazhdueshme [...] - edhe të mësuarit e tyre do të pushojë së kërkuari nga studentët një qëndrim pasiv*".[24] Po ashtu, sipas Marc Bloch "*historia mund të jetë një orvajtje për riprodhim, ose një orvatje për analizë*"[25], në vazhdim te kësaj, filozofi / sociologu gjerman Theodor W. Adorno shprehet: *nuk është e mjaftueshme të dimë, që gjatë holokaustit gjermanët vranë 6 milion hebrenj, por të kuptojmë, pse një gjermani të zakonshmëm, një gjë e tillë i dukej e pranueshme".* Pra, për të nxitur mendimin kritik bazuar në analizën dhe interpretimin historik nuk duhet të përqendrohet vemendja në data, statistika, emra, por në fakte domethënëse e analizën e shkak – pasojave të ngjarjeve. Bazuar mbi këtë, nëse i bëjmë një analizë programit lëndor të histories, në shkallë të ndryshme të kurrikulës, konstatojmë se shpesh kjo mungon. Shembujt janë të shumtë, por në pamundësi për t'i sjellë të gjithë në këtë studim, po vecojmë:

---

[23] IZHA (2016) *Kurrikula bërthamë, Lënda: Histori, Klasa: X*, 29

[24] Bevilacqua Piero (2000) *Sull'utilità della storia per l'avvenire delle nostre scuole* (Rome: Donzelli) 18, 21

[25] Bloch Marc (2003) *Apologji për historinë*,(Tiranë: Shtëpia e librit & komunikimit), 145

-Tematika *Lufta e Dytë Botërore* (klasa e tetë) programi lëndor përcakton shkathtësi për zhvillimin e kompetencave: [nxënësi] "… - *dallon blloqet kryesore ushtarake në prag të Luftës së Dytë Botërore; - përcakton në hartë frontet kryesore të Luftës së Dytë Botërore*…"[26] Në gjykimin tonë, nuk kanë rëndësi për një 14 vjeçar, strategjitë ushtarake të blloqeve ndërluftuese, apo betejat / frontet kryesore të luftës, por pasojat e rënda të luftës, ndikimi i saj te njeriu, shoqëria, ekonomia, etj, fakti që ajo nuk ishte zgjidhje, por pasojë; të kuptuarit e rëndësisë së bashkëpunimit dhe jo matjes së forcës ushtarake. Nuk mund t'ju mësosh nxënësve luftën, e të besosh se po i edukon për paqen. Nëse duam të nxisim edukimin për paqen, parimet demokratike, tolerancën dhe bashkëjetesën, ashtu sic programi lëndor i historisë synon, duhet ndryshuar qasja ndaj ngjarjeve / dukurive historike dhe trajtimi i tyre

- Tematika, *Kuvendi i Vlorës dhe shpallja e pavarësisë së Shqipërisë* (klasa e XI) programi lëndor përcakton shkathtësi për zhvillimin e kompetencave: [nxënësi] *"- shpjegon kushtet që çuan në kryengritjet antiosmane të viteve 1910-1912; ¬ analizon karakterin kombëtar dhe autonomist të Memorandumit të Greçës (1911); - përcakton karakterin e Luftës së Parë Ballkanike dhe qëndrimin e shqiptareve; - shpjegon kalimin nga platforma autonomiste në atë të pavarësisë; analizon vendimet e Kuvendit të Vlores".*[27] Nuk duhet thjesht të memorizohen ngjarjet që shoqëruan Kuvendin e Vlorës dhe shpalljen e pavarësisë së Shqipërisë më 28 nëntor 1912, por të analizohen faktorët e brendshëm dhe të jashtëm që ndihmuan apo penguan procesin e shkëputjes së Shqipërisë nga Perandoria Osmane.

Përfundime, sugjerime, rekomandime

Është naive të mendosh se mjafton të kesh mësues të motivuar dhe të përgatitur: me qëllime të mira, e aftësi profesionale, për ta bërë historinë të dashur për nxënësit. Është programi lëndor që mundëson transmetimin e njohurive të specializuara historike në njohuri të mësimdhënies, në aftësi për të organizuar sisteme të reja të njohurive, aftësi për të motivuar interesat e nxënësve, për të mbështetur proceset e tyre të të mësuarit, aftësitë dhe vlerësimin e tyre. Programi lëndor sinjalizon pikat e bashkimit midis reflektimeve të specialistëve dhe shtjellimeve të kërkimit didaktik dhe demonstron rëndësinë e kultivimit të fushës kërkimore të quajtur "didaktika e historisë". Në fakt, vetëm ai mund të propozojë zgjidhje për konfigurimin që mund të marrë mësimi i historisë, përputhshmëria e saj, nga njëra anë, me historiografinë e specializuar dhe nga

[26] IZHA (2016) *Kurrikula e bazuar në kompetenca, Fusha: Histori, Shkalla: IV, Klasa: VIII*, 15

[27] IZHA (2016) *Kurrikula bërthamë, Lënda: Histori, Klasa: XI*, 37

ana tjetër, me nevojat e të rinjve. në mënyrën e trajtimit.[28]
Në mënyrën si është hartuar programi lëndor i lëndës së historisë në arsimin parauniversitar, analizuar në mënyrë vertikale, nga klasa katërt deri në klasën e dymbëdhjetë, mbështetur edhe në mendimet / komentet e marra nga mësues e nxënës, programi "vuan" nga disa problematika:

- Dijet mbeten përgjithësisht në nivel njohës.
- Informacioni, nga njëra shkallë kurrikulare në tjetrën, përsëritet shpesh
- Mbingarkesa e informacionit të dhënë vështirëson analizën e mirëfilltë dhe përmbushjen e synimeve të lëndës së historisë
- Kompetencat e synuara të lëndës në disa raste nuk përputhen me kompetencat e fushës apo shkallës.
- Programit lëndor përgjithësisht i mungon ndërlidhja me disiplina të tjera.

Bazuar ne intervistat me mesuesit, pervojen shqiptare dhe atë evropiane, sugjerojme që lënda e Historisë duhet të studiohet e integruar:

- Integrimi i historisë brenda fushës kurrikulare "shoqëria dhe mjedisi", me qëllim përdorimin publik të historisë në favor të vlerave qytetare dhe shoqërore, duke trajtuar në histori probleme dhe procese që lidhen me problemet e botës aktuale: a) institucioni i konsumizmit; b) historia e punës; c) historia e shtetit social; d) historia e mjedisit.
- Historia e parë në spektër të gjerë; histori politike, histori ekonomike, histori sociale, histori arti, histori arsimi, histori e marrëdhënieve ndërkombëtare, histori e ideve filozofike, me një balancim të tyre, dhe jo theks të veçantë te historia politike, siç ndodh aktualisht në programin lëndor.
- Historia nuk duhet studiuar në bazë shteti (sic ndodh në programin e klasës së shtatë), por e integruar, duke analizuar, krahasuar fenomenet, zhvillimet, ngjashmëritë, dallimet mes vendeve në periudha të njëjta kohore.
- Integrimi i historisë së Shqipërisë brenda historisë botërore, siç ndodh në Itali, Kosovë, etj gjë që do të ndihmonte realisht "*për të treguar kryqëzimet lokale të historisë së përgjithshme, për t'i afruar problemet ose proceset e "historisë së madhe" me zhvillimet e saj të kufizuara territoriale"*. – siç shprehet Bevilacqua [29]

Bibliografi

Bevilacqua Piero (2000) Sull'utilità della storia per l'avvenire delle nostre scuole (Rome: Donzelli)

- Bloch Marc (2003) *Apologji për historinë*, (Tiranë: Shtëpia e librit & komunikimit)

[28] Mattozzi Ivo. *(1998)* Discutiamo del libro "Sull'utilità della storia per l'avvenire delle nostre scuole", Donzelli, Roma 1997, në *"La Didattica" N. 3, 74-77*
[29] Bevilacqua Piero , 79

- IZHA (2014) *Programi i lëndës së historisë në arsimin bazë, shkalla e dytë dhe e tretë*

- IZHA (2016) *Kurrikula e bazuar në kompetenca, Fusha: Histori, Shkalla: IV, Klasa: VIII*

- IZHA (2016) *Kurrikula bërthamë, Lënda: Histori, Klasa: X*

- IZHA (2016) *Kurrikula bërthamë, Lënda: Histori, Klasa: XI*

- IZHA (2016) *Nivelet e arritjes së kompetencave, shkalla e tretë dhe e katërt, Klasa VI, VII, VIII, IX*

- IZHA (2017) *Kurrikula me zgjedhje, Lënda: Histori, Shkalla VI, Klasa: XII*

- IZHA (2017) *Kurrikula e bazuar në kompetenca, Fusha: Histori, Shkalla: IV, Klasa: IX*

- IZHA (2018) *Nivelet e arritjes së kompetencave, shkalla e pestë dhe e gjashtë, Klasa X, XI, XII*

- Körber Andreas (2011) German History Didactics: From Historical Consciousness to Historical Competencies – and Beyond? në *Historicizing the uses of the past. Scandinavian perspectives on history culture, historical consciousness and didactics of history related to World War II* (Publisher: Transcript)

- Mattozzi Ivo *(1998)* Discutiamo del libro "Sull'utilità della storia per l'avvenire delle nostre scuole", Donzelli, Roma 1997, në *"La Didattica" N. 3*

- Ministria e Arsimit dhe e Sportit (2014) *Korniza kurrikulare e arsimit parauniversitar të Republikës së Shqipërisë*

Rriollza AGOLLI
Departamenti i Edukimit
Universiteti "Fan S. Noli"
ragolli@unkorce.edu.al
Eftiona JOSIFI
Universiteti "Fan S. Noli"
ejosifi@unkorce.edu.al

VIZATIMI GJUHA UNIVERSALE E FËMIJËS PARASHKOLLOR

Abstrakt

Vizatimet e fëmijëve janë studiuar prej kohësh për qëllime edukative. Ato përshkruajnë elemente të rëndësishme emocionale në lidhje me ngjarjet që pasqyrojnë, prandaj është e rëndësishme të studiohen dhe analizohen për qëllime të të kuptuarit të emocioneve themelore që përcjellin (Milbrath et al., 2015). Vizatimi perceptohet si një gjuhë e dytë për fëmijët përmes së cilës ata mund të shprehen lirshëm, duke fituar kështu njohuri për mendimet e brendshme të tyre (Sali et al., 2014). Dewey (1938), shprehet se arti ofron përvoja shqisore që lartësojnë të kuptuarit e përvojës njerëzore.

Punimi ynë vlerëson përvojën e vizatimit, si një produkt i prekshëm, nëpërmjet të cilit fëmijët jo vetëm mësojnë fuqinë mbi kreativitetin e tyre, por edhe një metodë gjithëpërfshirëse dhe përvojë edukative e cila mbart empatinë, të menduarit moral, mendjehapur dhe pavarësinë për të komunikuar me të tjerët.

Studimi synon analizën e dukshme (Bengtsson, 2016), duke përshkruar përmbajtjen që analizohet pa u shtrirë në nivele interpretuese që kërkon kuptimi themelor (Bengtsson, 2016). Disa nga vizatimet e fëmijëve, të siguruara në kopshte të qytetit, si të dhëna cilësore, iu nënshtruan analizës së përmbajtjes, duke përfshirë shpjegimin me shkrim dhe etiketimin e përbërësve në vizatime, siç përshkruhet nga vetë fëmijët.

Gjatë mbledhjes së të dhënave, fëmijëve iu kërkua të vizatonin në lidhje me temën e parashikuar dhe të tregonin për atë që vizatuan. Shpjegimet e fëmijëve u regjistruan nga mësueset e grupeve dhe u vunë në dispozicion të studiueseve. Rezultatet tregojnë se fëmijët në përgjithësi vizatonin dhe përshkruanin figura njerëzore si anëtarë të familjes, fëmijë dhe miq të tjerë, kafshë dhe insekte si flutura dhe qen, pemë, lule dhe bar, imazhe të lumtura si zemra, balona dhe topa, imazhe natyrore si retë dhe rrezet e diellit, si dhe imazhe të tjera, duke u prirur veçanërisht të shfaqnin njerëz dhe objekte në afërsi të tyre.

Fjalë kyç: *arsim parashkollor, gjuhë universale, art, zhvillim holistik, vizatim.*

DRAWING-THE UNIVERSAL LANGUAGE OF THE PRE-SCHOOL CHILD

Abstract

Children's drawings have long been studied for educational purposes. They describe important emotional elements related to the events they reflect, so it is important to study and analyze them for the purpose of understanding the underlying emotions they convey (Milbrath et al., 2015). Drawing is perceived as a second language for children through which they can express themselves freely, thus gaining knowledge of their inner thoughts (Sali et al., 2014).

Dewey (1938b) states that art provides sensory experiences that heighten the understanding of human experience.

Our paper evaluates the experience of drawing, as a tangible product, through which children not only learn the power over their creativity, but also a comprehensive method and educational experience that carries empathy, moral thinking, open-mindedness and independence to communicate with others.

Some of the children's drawings, as qualitative data, were subjected to content analysis, including written explanation and labeling of the ingredients in the drawings, as described by the children themselves.

The study aims at visible analysis (Bengtsson, 2016), describing the content being analyzed without extending to the interpretive levels that underlying understanding requires (Bengtsson, 2016).

During data collection, children were asked to draw in relation to the predicted topic and talk about what they drew. The children's explanations were recorded by the group teachers and made available to the researchers. The results show that children generally drew and described human figures such as family members, other children and friends, animals and insects such as butterflies and dogs, trees, flowers and grass, happy images such as hearts, balloons and balls, natural images such as clouds and sunlight, as well as other images, tending especially to show people and objects in their vicinity.

Keywords: *preschool education, universal language, art, holistic development, drawing.*

Hyrje

Vitet e hershme në fëmijëri janë faza më e rëndësishme për rritjen zhvillimin dhe mësimin e tyre. Për të arritur këtë zhvillim dhe rritje efikase duhet të krijojmë dhe një mjedis të favorshëm mësimor, pasi ai ndihmon në zhvillimin e çdo fëmije. Gjithashtu përdorimi i mjeteve të duhura në këtë fazë çon në përvetësimin e aftësive dhe njohurive në të gjitha fushat e zhvillimit të fëmijës. Vizatimi është një nga këto elementë që përdoren në arsimin parashkollor për të rritur njohuritë te fëmijët dhe për t'i lejuar ata të shprehen përmes tij (Saracho, 2012).

Vizatimi ndihmon jo vetëm në zhvillimin e aftësive kreative të fëmijës, por njëkohësisht e ndihmon atë të shprehë gjithçka mbi atë që ai ndien, përjeton dhe jeton çdo ditë.
Puna me materiale kreative siç është vizatimi inkurajon zhvillimin e aftësive të shkëlqyera motorike të shëndosha te fëmijët e vegjël dhe rrit koordinimin sydorë. Gjithashtu shprehja krijuese ofron mundësi për fëmijët e vegjël të provojnë ide të reja, të zhvillojnë imagjinatën e tyre dhe aftësitë e zgjidhjes së problemeve dhe të shohin se çfarë ndodh si rezultat i eksperimentimit të tyre. Ai i ndihmon ata të kuptojnë se çfarë është ajo që u pëlqen të bëjnë më së miri dhe i mëson se aftësitë dhe kontributet e tyre vlerësohen shumë.
Përvoja krijuese mund t'i ndihmojë fëmijët e vegjël të shprehin përvojat dhe emocionet e tyre përmes rrugëve komunikuese të ndryshme nga ajo verbale. Kjo mund të ndihmojë në zhvillimin e vetëbesimit, aftësive të komunikimit dhe ndjenjës së identitetit. Aktivitetet krijuese u mundësojnë fëmijëve të eksperimentojnë me procesin e të menduarit, veprimet dhe materialet dhe mund të ofrojnë mundësi të mira për zgjidhjen e problemeve, bashkëpunimin dhe negocimin, të gjitha aftësi kyçe për jetën, ndërsa rriten (Moleong, 2017).

Qëllimi i studimit

Qëllimi i këtij studimi është të vlesojë teknikën e vizatimit dhe të shqyrtojë përceptimet e fëmijëve në arsimin parashkollor në lidhje me vlerën e tij. Në kontekstin e arsimit parauniversitar shqiptar, nga hulumtimet e bëra gjatë kohës kur lindi mendimi i trajtimit të kësaj teme, megjithëse është i qartë roli i teknikës së vizatimit në arsimin parashkollor, mendimet e vetë fëmijëve për vlerat që përcillen përmes artit të vizatimit dhe mënyra se si ata i perceptojnë dhe i kuptojnë ato ende duket se nuk janë studiuar.
Duke vënë theksin në atë që një fëmijë sintetizon mendimet dhe ndjenjat e tij/saj për temën me vëzhgimet e tij/saj dhe i shpreh ato me anë të ngjyrave, formave dhe vijave gjatë vizatimit (Malchiodi, 2013) nëpërmjet këtij punimi u ofrohet studiuesve më tej informacion rreth njohurive dhe zhvillimit të fëmijëve (Yavuzer, 1997), ndoshta më shumë sesa mund t’u ofrohet nëtekstet e shkruara ose verbale.

Pyetjet kërkimore

1. A është vizatimi një formë arti që ka fuqinë të zgjerojë të menduarit e një fëmije, t'i inkurajojë atat të marrin në konsideratë këndvështrime të ndryshme, të vërejnë detaje të reja dhe të kenë një vetëdije më të thellë për idetë e tyre?

2. Nëpërmjet vizatimeve, a mund të fitojnë fëmijët më shumë besim në aftësitë e tyre, duke bërë zbulime të reja?
3. Cili është roli mbështetës i mësuesit?

Rëndësia e punimit

Rëndësia e këtij punimi është paraqitja reale e praktikave të punës me vizatimin në kuadrin e zbatueshmërisë së "Kornizës Kurrikulare në Arsimin Parashkollor". Në të do të sillen modele produktive të realizimit të veprimtarive mësimore duke përfshirë teknika të vizatimit si mjet me anë të të cilit fëmija njeh mjaft mirë individualitetin kreativ të tij, duke zhvilluar aftësi holistike si dhe modele që paraqesin aftësi sociale me të cilat plotësohet kuadri i njohurive dhe shprehive të fëmijës, si psh; shkathtësi në bashkëpunim, këmbëngulje, tolerancë dhe vetëbesim.

Gjithashtu, në këtë studim, vihet theksi në sfidën e mësimdhënësve me një orientim të ri kah vlerave të përbashkëta që sjell puna me artin e vizatimit, si një mundësi e përmirësimit në vazhdim të rezultateve të të nxënit të fëmijëve dhe zhvillimit profesional mbështetës të tyre.

I. Zhvillimi njohës përmes vizatimit në parashkollor. Roli mbështetës i mësuesit

1.1. Vizatimi

Vizatimi është një proces i natyrshëm për të gjithë fëmijët. Që në foshnjëri, fëmijët fillojnë duke eksperimentuar me mjete vizatimi dhe duke bërë shenja në letër dhe ndërsa rriten, këto shenja fillojnë të marrin kuptim. Vizatimi përfundimisht bëhet mënyra e një fëmije për të shprehur kuptimin e tyre për botën dhe të gjitha gjërat që janë të rëndësishme për ta (Karren, 2020).

Të vizatuarit ka marrë një vëmendje të madhe që nga fillimi i shekullit të 20-të nga shumë këndvështrime të ndryshme. Studiuesit kanë ekzaminuar një gamë të gjerë ndikimesh të jashtme dhe të brendshme në procesin e vizatimit dhe kanë analizuar vizatimet e fëmijëve për shenja të paraqitjeve të brendshme, ndikimet emocionale dhe tendencat në zhvillimin e vizatimit. Njerëzit kanë vënë në dyshim nëse ne mund t'i shohim me siguri format dhe ngjyrat shpesh magjepsëse dhe shqetësuese në vizatimet e fëmijëve si shenja të mendimeve dhe ndjenjave të tyre. Studiuesit kanë hetuar aftësitë e sakta njohëse, perceptuese dhe motorike që zhvillohen për t'u dhënë fëmijëve aftësinë për të prodhuar vizatime realiste dhe ekspresive.

Në fund të shekullit të 20-të dhe në fillim të shekullit të 21-të, dallimet arsimore, kulturore dhe zhvillimore janë studiuar për të përcaktuar ndikimet në zhvillimin atipik të vizatimit. Studiuesit, gjithashtu, kanë mbledhur prova shpesh të përziera dhe kanë bërë rekomandime të ndryshme në lidhje me vlerën,

përfitimin dhe përdorimin e vizatimeve të fëmijëve në mjedise të aplikuara (Cox, 2005).
Vizatimi, është një mjet i cili aplikohet në forma dhe mënyra të ndryshme. Fëmijët ka të ngjarë të përdorin aftësitë e tyre të vizatimit në shumë lëndë të ndryshme. I takon mësuesit të ndihmojë në zhvillimin e aftësive të vizatimit në mënyrë të organizuar dhe të qëllimshme.
Në të gjitha vizatimet ka mënyra shprehëse të ndryshme dhe të veçanta nga secili fëmijë. Mund të jetë një ide, diçka e vëzhguar ose eksplorim i shenjave rreth tyre. Vizatimi është një mënyrë ekonomike dhe e fuqishme e komunikimit sepse njerëzit kanë një aftësi të integruar për t'i atribuar kuptime shenjave dhe simboleve (Scott, 2006).

1.1.1. Vizatimet e fëmijëve

Fëmijët e fillojnë procesin e vizatimit që nga momenti kur janë mjaftueshëm të mëdhenj për të mbajtur një shkumës me ngjyrë ose laps dhe për ta vënë atë në letër. Për të vegjlit, vizatimi përfaqëson një aktivitet natyror, zakonisht me shumë kënaqësi. Ata vizatojnë për të shprehur emocionet, sepse nuk dinë të shprehin ndjenja të ndryshme me fjalë. Ata shprehin frikën, gëzimet, ëndrrat, shpresat dhe ankthet e tyre përmes vizatimeve, si dhe ju japin informacione për marrëdhëniet e tyre me botën dhe me gjëra të tjera. (Karren, 2020).
Vizatimi është një rrugëdalje për komunikim dhe veprat artistike të fëmijëve përfaqësojnë një pamje të personalitetit të tyre. Vizatimet e fëmijëve janë unike dhe mund të na japin informacion të saktë për artistët e rinj. Shprehja e fëmijës është pjesë e natyrës së tij. Kur fëmijët vizatojnë zgjedhin me kujdes materialet, ngjyrat, ngjyrat, modelet, plus madhësinë dhe pozicionin e asaj që duan të vizatojnë.
Ka disa dallime midis mënyrës dhe asaj që vizatojnë vajzat dhe djemtë. Vajzat zakonisht vizatojnë forma të rrumbullakosura, duke përfshirë lulet, zemrat, ndërsa këndet, kutitë dhe vijat më të drejta janë karakteristika të djemve, së bashku me makinat, autobusët, etj (Karren, 2020).
Vizatimi është mënyra më efektive për të inkurajuar fëmijët që të shikojnë më nga afër dhe të përfshihen me botën vizuale. Ai lejon imagjinatën të bëhet më aktive dhe të bëjë paraqitje fizike të asaj që është në mendje (Pamadhi, 2014).
Themelore për të gjithë vizatimin është zhvillimi i kontrollit mbi mjetet, mediat dhe materialet që do të zgjerojnë shumëllojshmërinë e shenjave dhe do të kontribuojnë në rritjen e aftësive manuale, koordinimin dorë-sy dhe format e të shprehurit (Elaine, 2005).
Qëllimet kryesore të mësimit të vizatimit janë t'i mundësojë fëmijës:

- Të ketë mundësinë të shijojnë vizatimin lirisht në mënyrën e tyre;

- Të jetë në gjendje të përdorin formën e duhur në art dhe fusha të tjera lëndore;
- Të zhvillojë një kuptim të gjuhës vizuale dhe përdorimeve të saj si mjet shprehjeje dhe komunikimi;
- Të jetë në gjendje të zgjedhë formën, median, mjetet dhe materialet, teknikat dhe proceset më të përshtatshme për detyrën e dhënë;
- Për të njohur dhe shijuar një shumëllojshmëri vizatimesh të bëra nga artistë të tjerë, bashkëkohorë dhe historikë dhe nga kultura të ndryshme.
- Të zhvillojë aftësi vizatimi duke përdorur forma dhe tema të ndryshme.

Mësimi i vizatimit për fëmijët është thelbësore në punën e mësuesve të arsimit parashkollor, pasi zhvillojn një aftësi të rëndësishme të fëmijëve. Nëpërmjet vizatimit, mund t'u mësohen shumë gjëra në lidhje me temat që mësuesi dëshiron që ata të mësojnë (Moleong, 2017).

Studimi i vizatimeve të fëmijëve daton nga fundi i shekullit të 19-të (Thomas & Silk, 1990). Që atëherë, studimi është përdorur kryesisht për arsye estetike, edukative dhe klinike. Ka kryesisht tre lloje të ndryshme kërkimesh në aspektet emocionale shprehëse të vizatimeve të fëmijëve.

- Së pari, vizatimet u analizuan si shfaqje e tipareve të personalitetit, të interpretuara kryesisht nga Frojdi, brenda kornizës teorike të teorisë psikoanalitike dhe derivateve të saj.
- E dyta, e identifikuar kryesisht në veprën e Koppitz (1968), u përpoq të krijonte dhe vërtetonte shkencërisht një klasifikim të treguesve emocionalë, që mund të gjenden në vizatimin e fëmijëve.
- Lloji i tretë ka të bëjë me mënyrat në të cilat fëmijët përshkruajnë tema personale të rëndësishme ose emocionalisht të rëndësishme. Vizatimet e fëmijëve analizohen për të eksploruar pikëpamjen e tyre për problemet kryesore në botën sot dhe në të ardhmen.

1.2. Forma komunikimi përmes vizatimit

Ndërsa vizatimi është një lloj shprehjeje individuale, ai mund të jetë dhe një mjet komunikues. Vizatimi tenton t'i tregojë lexuesit shumë më tepër gjëra sesa gjuha. Fëmijët nuk kanë ende aftësi të mjaftueshme për shprehje abstrakte gjuhësore, por kanë metoda simbolike të komunikimit si vizatimi. Nëpërmjet fotografive, vizatimeve, fëmijët komunikojnë me njerëz të njohur, zhvillojnë aftësi për të jetuar dhe ndërtojnë një ndjenjë besimi (Kitahar & Matsuishi, 2002). Vizatimet e fëmijëve kanë një rend zhvillimi dhe që shoqëron zhvillimin e aftësive motorike, zhvillimin emocional, zhvillimin psikosocial dhe zhvillimin e perceptimit. Fëmijët vizatojnë "atë që dinë" në stilin e tyre. Me fjalë të tjera, funksionet e perceptimit, ndjeshmëria/emocionet dhe funksionet

motorike ndërveprojnë dhe aty shtohet faktori i përvojës sociale dhe figura vizatohet në letër.
Vizatimi është në të njëjtën fushë shprehjeje si loja dhe të folurit. Fëmijët që vizatojnë janë fëmijë të lumtur. Ata shprehin frikën e tyre, gëzimet, ëndrrat, dhimbjen etj. nëpërmjet vizatimeve si dhe japin informacione për marrëdhëniet e tyre me botën dhe me gjëra të tjera. Vizatimi është një rrugëdalje për komunikim dhe veprat artistike të fëmijëve përfaqësojnë një pamje të personalitetit të tyre. Është e rrallë që fëmijët të mos vizatojnë, kjo mund të jetë një reflektim i traumës.

1.2.1. Vizatimi tregues i zhvillimit konjitiv

Zhvillimi konjitiv dhe aftësitë e vizatimit janë faktorë të rëndësishëm që duhen marrë parasysh kur analizohen vizatimet e fëmijëve. Informacioni që fëmijët kanë për një çështje do të jetë vendimtar për përfaqësimin e tij mendor. Kështu, vizatimet e fëmijëve mund të ofrojnë informacion të vlefshëm për zhvillimin e perceptimeve mjedisore të fëmijëve. Strategjitë e përdorura nga fëmijët për të bërë vizatime janë me interes jo vetëm sepse na lejojnë të bëjmë një analizë më të kënaqshme të artit të fëmijëve, por edhe sepse hapin mundësinë e përparimit në kuptimin e zhvillimit të aftësive të planifikimit dhe organizimit në përgjithësi (Thomas & Silk, 1990).

1.2.2. Vizatimi tregues social-emocional

Vizatimet e fëmijëve jo vetëm që pasqyrojnë zhvillimin e tyre, por gjithashtu përfaqësojnë më shumë seç duket në sy. Vizatimet janë një tregues i përgjithshëm i zhvillimit dhe aftësive të fëmijëve. Këto vizatime zbulojnë mënyrat e tyre të të menduarit, si dhe ofrojnë të dhëna për problemet e tyre me fëmijët dhe të rriturit e tjerë dhe mënyrat se si i zgjidhin këto probleme. Machover (1949) dhe Koppitz (1968, 1984) analizuan vizatimet e fëmijëve nga një këndvështrim emocional. Koppitz (1968) përdor qasjen "Vizato një njeri" në identifikimin e disa çrregullimeve emocionale te fëmijët dhe propozon ide alternative në interpretimin e shenjave të veçanta. Pikëpamja e Koppitz-it për të parë vizatimet e fëmijëve nga këndvështrimi i treguesve emocionalë ka vazhduar që nga vitet 1950 deri në ditët e sotme. Është një teknikë projektuese popullore e bazuar në supozimin se vizatimet e fëmijëve pasqyrojnë ato emocione që ata nuk mund t'i shprehin verbalisht, qëndrimet, konfliktet dhe vetëbesimin e tyre (Ryan-Wenger, 1998; Pianta et al., 1999; Cherney et al., 2006). Ky instrument dhe të ngjashmet e tij zakonisht përdoren për të vlerësuar pjekurinë mendore, vështirësitë në të mësuar, personalitetin dhe çrregullimet emocionale. Vlerësime të tilla të vizatimeve të fëmijëve gjithmonë kanë vënë

në dyshim dhe kanë nxitur diskutime rreth vlefshmërisë dhe besueshmërisë së metodës së përdorur. Megjithatë, ato përdoren ende zakonisht në Perëndim (Lubin et al., 1985; Lubin et al., 1984; Watkins et al., 1995; Sayol, 2004).
Siç u diskutua nga Ives, "një vizatim është shumë më tepër se ajo që përfaqëson" (Ives, 2000). Përveç paraqitjes së aspekteve figurative të objekteve të përditshme (p.sh., një makinë), vizatimet mund të shprehin gjendjen shpirtërore dhe emocionet themelore. Për shembull, vizatimi i një personi që qan dhe vizatimi i një peme të gjymtuar nën një qiell të çelur shumë mund të jenë shprehës të trishtimit. Në shembullin e mëparshëm, gjendja shpirtërore shprehet fjalë për fjalë përmes tipareve të fytyrës. Në shembullin e fundit, ai shprehet në mënyrë metaforike përmes shenjave të përmbajtjes (objekt i dëmtuar) dhe abstrakt (ngjyra të errëta, vija të rënda).

1.2.3. Vizatimi tregues i komunikimit pamor

Vizatimi është një mjet shprehës dhe është komunikimi vizual apo pamor. Evolucioni i tij është shprehja e zhvillimit të rendit perceptues të fëmijës (Cooke et al. 1998). Fëmijët vizatojnë atë që u duket e rëndësishme ose e bukur, gjë që duket se varet shumë nga kulturat e tyre (Dëoretzky 1996, Willats 1985, Cooke et al. 1998). Për shkak të subjektivitetit të tyre relativ, vizatimet lejojnë hapësirë më të madhe për interpretimin individual të mjedisit. Ato lejojnë që prezantimet të kontrollohen, pasi elementët në një vizatim mund të përfshihen në mënyrë të qartë ose të anashkalohen, të theksohen, të zbukurohen ose të shtrembërohen. Vizatimet e fëmijëve janë rezultat i përpjekjeve të konsiderueshme, duke zgjidhur shumë probleme të planifikimit dhe performancës. Ato ofrojnë një dëshmi të prekshme të planifikimit të kujdesshëm dhe qëllimeve të përcaktuara mirë (Freeman 1980), dhe, për rrjedhojë, janë tregues të fuqisë së fëmijës për të vëzhguar dhe analizuar, aftësinë e tij për sintezë, të menduarin dhe gjykimin (Rogers, 1954). Prandaj, një studim i vizatimit të fëmijës mund të ndihmojë për të kuptuar karakterin e tij individual, problemet dhe nevojat e tij të veçanta (Rogers, 1954). Të kuptuarit e përmbajtjes së vizatimeve të fëmijëve mund të sigurojë njohuri mbi ndjenjat dhe mendimet e tyre për botën e tyre (Crook, 1985).

1.2.4. Vizatimi tregues i zhvillimit gjuhësor

Vizatimi, një nga aktivitetet e preferuara të fëmijëve, është studiuar nga shumë këndvështrime të ndryshme (p.sh., ndryshimet në njohuritë konceptuale, aftësitë motorike, aspektet e zhvillimit kognitiv, gjendjet emocionale ose tiparet e personalitetit), duke hedhur kështu dritë mbi aspekte të ndryshme të funksionimit psikologjik të fëmijëve. d.m.th., perceptues, motorik, njohës,

emocional (Küttner et al, 2008).
Vizatimi është një proces i natyrshëm për të gjithë fëmijët. Që në foshnjëri, fëmijët fillojnë duke eksperimentuar me mjete vizatimi dhe duke bërë shenja në letër, dhe ndërsa rriten, këto shenja fillojnë të marrin kuptim. Vizatimi përfundimisht bëhet mënyra e një fëmije për të shprehur kuptimin e tyre për botën dhe të gjitha gjërat që janë të rëndësishme për ta (Miclory, 2020).
Vizatimi duke marrë një rol kaq të madh ai shihet edhe njëkohësisht si tregues i zhvillimit gjuhësor, sepse fëmijët me anë të vizatimit shprehin zhvillimin e tyre në këtë drejtim, ku qartazi identifikohen edhe njohuritë e tyre gjuhësore.

1.3. Roli mbështetës i mësuesit

Ajo që e dallon mësimin e hershëm të zhvillimit krijues nga llojet e tjera të lojës është liria e fëmijës për të zgjedhur dhe kontrolluar aktivitetet e tyre pa ndërhyrje të panevojshme nga të rriturit (Broadhead 2004). Natyrisht, kjo mund të shtrojë pyetje për mësuesit në lidhje me rolin e tyre dhe çfarë lloji dhe niveli të kontributit duhet të bëjnë në mënyrë që të maksimizojnë mundësitë e të mësuarit për fëmijët. Janë tre funksione kryesore që mësuesi duhet të përmbushë për ta arritur këtë (Craft, 2001, 2002).
Së pari, ata duhet të përshtasin një qasje proaktive dhe të menduar për të ofruar mjedisin dhe materialet më të mira të lojës. Kjo përfshin jo vetëm të kuptuarit se çfarë është një mjedis stimulues në mënyrë krijuese, por edhe një përkushtim ndaj parimit që mjeti mësimor, p.sh. vizatimi do përdoret për të arritur zhvillimin e fëmijës (Craft, 2001, 2002).
Së dyti, një mësues i mirë duhet të përvetësojë një parim të vëmendshmërisë ndaj fëmijëve nëpërmjet vetëdijes për zhvillimin e tyre të fituar nëpërmjet vëzhgimit dhe reflektimit, si dhe një hapjeje dhe vullneti për t'iu përgjigjur kërkesave dhe interesave të fëmijëve (Katz & Cesarone, 1994). Ndërhyrjet e papërshtatshme thjesht ndërpresin rrjedhën e fëmijëve. Një mësues mbështetës e kupton fuqinë magjike dhe transformuese të lojës, vizatimit dhe ka respekt për mënyrën e zgjedhur nga fëmija për tu shprehur përmes saj.
Kontributi i tretë mbështetës i mësuesit është respekti për zgjedhjet e fëmijës në lidhje me nevojat për të mësuar (Malaguzzi 1993).
Qëndrimi i mbajtur nga mësuesit ndaj lojës së lirë është po aq i rëndësishëm brenda kësaj grupmoshe. Megjithatë, duke qenë se kjo grupmoshë është shumë më e komunikueshme dhe e shoqërueshme, ata shpesh kërkojnë dhe vlerësojnë përfshirjen e mësuesve. Përveç kësaj, kësaj grupmoshe i kërkohet të zhvillojë aftësi të caktuara të gatishmërisë për shkollë, të cilat formojnë pjesën më të madhe të agjendës së mësuesve, siç përshkruhet nga politika të ndryshme kombëtare dhe korniza kurrikulare. Ekuilibri ndërmjet nevojave natyrore të

zhvillimit të fëmijës dhe nevojave zhvillimore specifike arsimore janë të balancuara mirë brenda shembujve pozitivë të mjediseve arsimore për këtë grupmoshë (Humphries & Rowe, 2001). Mësuesi ka rolin e tij mbështetës, ku më thelbësore dallojmë:

- Mësuesi ka një rol shumë thelbësor në përfshirjen e vizatimit, vëzhgimin e secilit fëmijë duke dhënë dhe rekomandimet e tij;
- Mësuesit e arsimit parashkollor duhet të jenë profesionistë dhe të dinë të përfshijnë elementët zhvillimore te fëmijët, për të avancuar njohuritë e tyre dhe për të mos e lënë fëmijën të veprojë pa një bazë të qëndrueshme dhe frytdhënëse.

II. Metodologjia e kërkimit

2.1. Përshkrimi i studimit

Qëllimi i këtij studimi është të shqyrtojë perceptimet e fëmijëve në arsimin parashkollor në lidhje me vlerën që përcjellin vizatimet e tyre. Studimi përfshin 30 fëmijë të moshës 5-6 vjeç.

Vizatimi perceptohet si një gjuhë e dytë përmes së cilit ata mund të shprehen lirshëm dhe kështu është përdorur për të fituar në këtë mënyrë ne të rriturit njohim mendimet e brendshme të fëmijës (Sali et al., 2014). Konsideruar si i tillë ky punim synoi t'u përgjigjet pyetjeve kërkimore të mëposhtme të shtruara në pjesën e parë.

1. A është vizatimi një formë arti që zhvillon të menduarit e fëmijëve, t'i inkurajojë ata të marrin në konsideratë këndvështrime të ndryshme, të vërejnë detaje të reja dhe të kenë një vetëdije më të thellë për idetë e tyre?
2. Nëpërmjet vizatimeve, a mund të fitojnë fëmijët më shumë besim në aftësitë e tyre, duke bërë zbulime të reja?
3. Cili është roli mbështetës i mësuesit parashkollor?

Për të arritur këtë synim u përdor metoda e vëzhgimit të fëmijëve dhe mësuesve në klasë, hulumtime në literaturë, si dhe kërkime mbi përfshirjen e vizatimit në fusha të tjera, duke vënë teksin në mendimin që mësimi dhe zhvillimi janë të ndërthurura në jetën e fëmijëve në një kontekst socio-kulturor, pasi fëmijët sjellin njohuri paraprake dhe e kombinojnë atë me njohuri të reja përmes ndërveprimeve me të tjerët dhe me situatat. Ata përdorin imagjinatën në kërkimin për të përpunuar realitetin dhe ngjarjet rreth tyre, gjë që thekson rëndësinë e të kuptuarit dhe interpretimit të paraqitjeve vizuale përmes vizatimeve (Vygotsky, 1978).

2.2. Burimet e referimit

Për këtë studim kanë shërbyer këto burime referimi:

1. Literatura bashkëkohore shqiptare dhe e huaj, ku janë trajtuar:
- Çështje të zhvillimit të individit në fëmijëri;
- Çështje të rëndësisë së edukimit nëpërmjet vizatimit në kopsht;
- Çështje të rëndësisë së rolit mbështetës të mësuesit.
2. Gjetjet në disa kopshte të qytetit, nëpërmjet vëzhgimit gjatë procesit mësimor nga mësueset e grupeve dhe vënien në dispozicion të materialeve të përftuara për këtë rast studimor.
3. Hulumtimi i disa temave në lëndët: Gjuhë Shqipe, Matematikë, Dituri Natyre, Arte etj.

Vëzhgimi dhe mbledhja e dhënave janë kryer në periudhën 12 prill-07 qershor 2022.

2.3. Metodat e kërkimit

Është përdorur metoda përshkruese e hulumtimit dhe të dhënat janë mbledhur me teknikën vizato dhe shpjego.

Teknika vizato dhe shpjego u përdor për të përcaktuar perceptimin e fëmijëve duke evidentuar vlerën e vizatimit (Shepardson, 2005). Kjo teknikë vëzhgon vizatimet e fëmijëve si dhe sjell shpjegimet e tyre për këto vizatime. Është një metodë diagnostike e përdorur për të vlerësuar sesi fëmijët strukturojnë opinionet dhe konceptet (McWhirter, Collins, Bryant, Wetton & Bishop, 2000). Fëmijëve iu kërkua të vizatonin çfarëdo që u shkonte në mendje, si dhe formate të rekomanduara, duke u mbështetur në temat mësimore, si dhe t'i shpjegonin këto vizatime.

Të dhënat e marra u analizuan duke përdorur analizën interpretative të përmbajtjes, një metodë cilësore (Ball & Smith, 1992; Banks, 2001). Analiza e përmbajtjes interpretuese përfshin përcaktimin e temave e rasteve në materialin vizual dhe të shkruar të marrë nga studimi (Giarelli & Tulman, 2003).

2.4. Gjetje dhe vlerësime

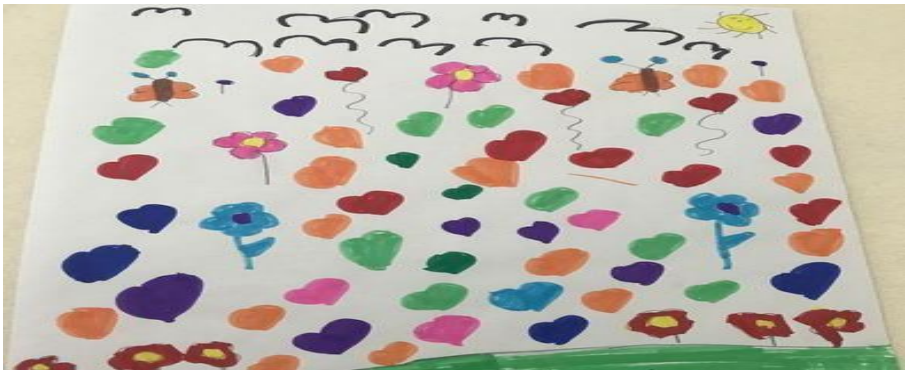
Vizatimi në parashkollor është konceptuar në funksion të të nxënit gjatë gjithë jetës. Nëpërmjet elementeve dhe vlerave artistike e kulturore, arti i vizatimit ushqen imagjinatën artistike, kontribuon në zhvillimin e vetëbesimit, ndihmon në krijimin dhe zhvillimin e vetëdijes dhe të identitetit kombëtar.

U vëzhgua nga afër vlerësimi i vizatimit në klasë, gjatë veprimtarive të planifikuara. Në mjedisin e klasës ku është kryer vëzhgimi ishin ekspozuar punime arti, të vetë fëmijëve, të krijuara gjatë orëve mësimore në veprimtari të ndryshme.

Më poshtë po sjellim disa nga këto vizatime.

TEMA: FAMILJA IME (L. M)

Punimi i parë, tregon një shtëpi me pjesëtarët e familjes. Fëmija L. vizatimin e tij e sqaron si më poshtë:
Shtëpia ime përbëhet nga disa pjestarë unë, mami, babi, nëna, gjyshi dhe dy vëllezërit. Ne e duam shumë njëri - tjetrin dhe jetojmë të gjithë së bashku. Shtëpia ime ka dy kate dhe është e lyer me ngjyrë të verdhë. Çatia e saj është ngjyrë kafe. Jashtë saj ka pemë. Unë kam bërë diellin dhe qiellin sepse tani jemi në verë dhe në verë del gjithmonë dielli. Dhe ne si dielli që shkëlqen jemi të gjithë shumë të lumtur.



Punimi i dytë, tregon diellin, zogjtë, lulet në lëndinë dhe zemra. Fëmija K. vizatimin e saj e sqaron si më poshtë:
Mua më pëlqejnë shumë lulet dhe unë e pëqej shumë festën e 1 Qershorit. 1 Qershori është dita jonë dhe ne gëzojmë të gjithë me njëri- tjetrin. Për 1 Qershorin mami me babin, mua më blejnë gjithmonë dhurata. Unë kam bërë një fushë të madhe me lule të bukura, me zemra dhe me disa balona në formë zemre të lëshuara në qiell, së bashku me zogjtë që fluturojnë në të. Dielli shkëlqen dhe është i buzëqeshur dhe fluturat kanë dalë dhe qëndrojnë mes luleve.

TEMA: PIRATËT NË KËRKIM TË THESARIT (E.C)

Punimi i tretë, pasqyron disa piratë dhe aventurat e tyre në kërkim të thesarit. Fëmija E vizatimin e tij e tregon si më poshtë:

Piratët janë njerëz që kërkojnë për thesare në ishuj. Unë i shikoj vazhdimisht në kukulla dhe ata janë gjithmonë duke kwrkuar thesaret e fshehura në tokë. Unë dua të bëhem një pirat, kur të rritem dhe të kërkoj për thesare.

TEMA: BALENA BLU (R. B)

Punimi i katërt, tregon një balenë shumëngjyrëshe. Fëmija E. e sqaron në këtë mënyrë:

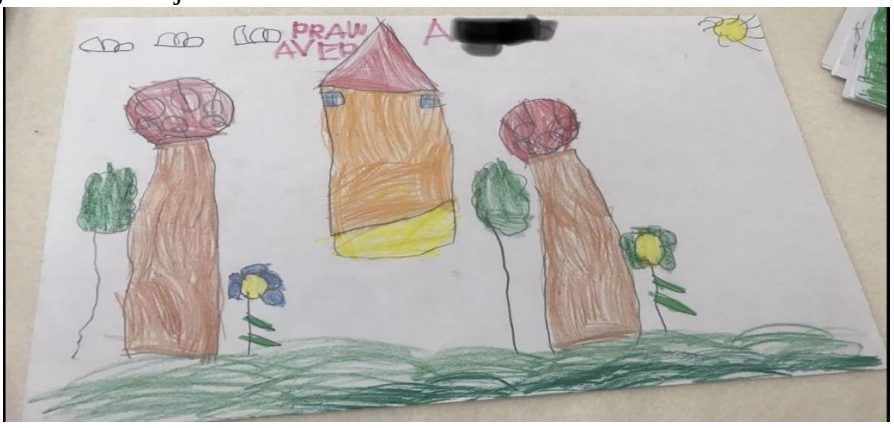
Unë nuk kam parë kurrë një balenë në të vërtëtë, por e shikoj atë gjithmonë në kukulla. Balena është shumë e madhe dhe shumë e bukur. Unë e kam bërë me shumë ngjyra, sepse më pëlqejnë shumë ngjyrat. Balena ka kokë të madhe me gojë shumë të madhe dhe sy të mëdhenj. Unë e kam vizatuar atë, ashtu siç e shikoj në televizor.

TEMA: PUSHIMET VERORE NË ITALI (R.P)

Punimi i pestë, tregon familjen e vajzës ku shfaqen të vizatuara nëna dhe dy tezet e saj, një vapor, disa pemë, flutura, disa yje dhe zemra për të treguar një atmosferë të ngrohtë dhe të dashur për të, e cila pret me padurim ardhjen e tyre nga pushimet.

Fëmija R. e tregon vizatimin e saj si më poshtë:

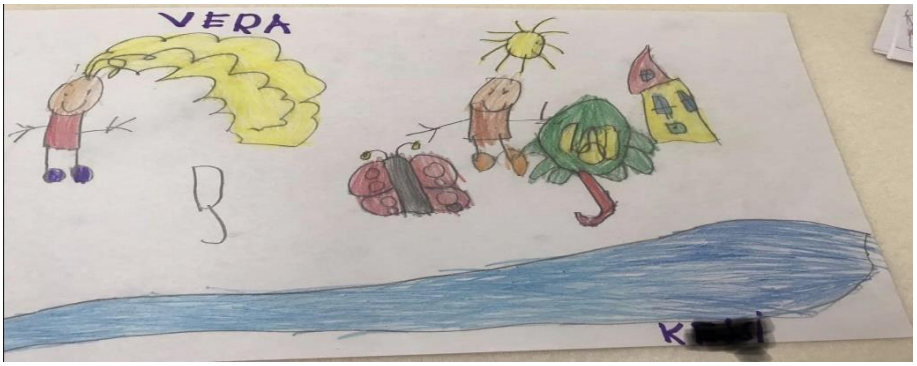
Mami im ndodhej në Itali te dy tezet e mia. Unë atë ditë mezi prisja t'i takoja, sepse më kishte marrë shumë malli. Ato do të vinin nga deti me vapor dhe unë vizatova edhe vaporin. Unë isha shumë e lumtur dhe doja që t'i përqafoja sa më parë. Mami dhe tezet e mia janë shumë të bukura dhe të mira. Ato kanë flokë të gjatë dhe të zinj. Unë i dua shumë ato.



TEMA: SHTEPIA NË PYLL (A.L)

Punimi i gjashtë pasqyron një shtëpi të vogël të rrethuar nga një kopsht i vogël me lule, bar dhe kërpudha. Fëmija A. e sqaron vizatimin si më poshtë:

Unë kam vizatuar një shtëpi në pyll, me lule pemë, bar dhe kërpudha. Kërpudhat i kam bërë të mëdha, sepse në kukullat që unë shikoj ato janë gjigande dhe nuk mund t'i arish dot. Madje te to mund të krijosh një shtëpi të madhe për të fjetur.



TEMA: VERA (K.Z)

Punimi i shtatë, pasqyron dy fëmijë duke luajtur jashtë nën diellin rrezatues dhe në një mjedis të gjelbët, ku duket pema, flutura dhe lumi që kalon përtej. Fëmija K. e sqaron vizatimin e saj si më poshtë:

Unë dhe shoqja ime jemi duke luajtur jashtë. Unë kam flokë shumë të gjatë dhe të bukur, ngjyrë të verdha dhe kaçurrela. Shoqja ime ka flokë të shkurtër. Ne po luajmë të lumtura me krahët e hapura, mes fluturës dhe pemës. Dielli është shumë i bukur dhe lumi është shumë i qetë.

TEMA: SHTËPIA DHE KOPSHTI (R.B)

Në punimin e tetë, është pasqyruar një shtëpi dhe natyrën rreth saj. Fëmija R. e sqaron vizatimin e tij si më poshtë:

Unë kam vizatuar shtëpinë time. Ajo është e madhe dhe me shumë ngjyra.

Jashtë kemi një lulishte shumë të bukur me lule dhe pemë, ku ka edhe flutura. Në qiell kam vizatuar dhe re blu, sepse qielli është i bukur dhe koha është e ngrohtë.

Përfundime, rekomandime

3.1. Përfundime

Fëmijët mësojnë të vizatojnë për të mësuar në mënyrë që të kenë kuptim dhe të përfaqësojnë botën përreth tyre (Anning, 1999). Vizatimi është një mjet i fuqishëm dhe ka shumë mesazhe për të përcjellë. Ai jo vetëm që u mundëson fëmijëve të shprehin veten në mënyra të shumta, por është gjithashtu një mjet efektiv për të komunikuar si me bashkëmoshatarët, ashtu edhe me të rriturit në jetën e tyre. Në të vërtetë, siç beson Seefeldt (1995), ndjenjat që fëmijët shprehin përmes vizatimeve të tyre shpesh komunikohen më lehtë sesa përmes fjalëve të tyre.

Fëmijët pritet të vizatojnë atë që dinë, ndjejnë e kujdesen dhe fëmijët në këtë studim vizatuan çfarë pati ndikimin më të madh në përvojën e tyre në kopsht. Komponentët më të zakonshëm në vizatimet e tyre ishin njerëzit dhe mjedisi i kopshtit. Në vizatimet e njerëzve më të shpeshtë ishin vetja, miqtë dhe mësuesit. Lowenfeld dhe Brittain (1987) deklarojnë se format njerëzore janë zakonisht simbolet e para të përfaqësuara, pasi fëmijët janë më të përqendruar te vetja në këtë moshë dhe vizatimet e tyre realizohen rreth vetes dhe asaj që lidhet me ta. Gjithashtu, përvojat e pasura të mundshme në mjedisin fizik dhe social të kopshtit, të cilat lehtësojnë mësimin aktiv dhe ndihmojnë në arritjen e qëllimeve të përgjithshme të zhvillimit arsimor dhe psikologjik, ishin të arritshme në vizatime (Barbour, 2020). Komponentët mjedisorë të paraqitur në to tregojnë për hapësira të tilla si: këndet e lojërave dhe klasat; materiale edukative si çanta librash, materiale shkrimi dhe libra; pjesë të ndërtesës së kopshtit si dyer dhe dritare dhe mobilje të tilla si tavolina, karrige etj. Maynard et al. (2013) argumenton se zonat e lojërave në natyrë kompensojnë atë që disa familje nuk mund të ofrojnë. Elementet e natyrës ishin, gjithashtu, pjesë e mjedisit të jashtëm, duke përfshirë qiellin, retë, diellin etj.

Shkrimi, shkronjat, fjalët dhe numrat ishin, gjithashtu, pjesë e përvojës me vizatimin. Vygotsky (1978) besonte se fëmijët përfshijnë shkrime në vizatimet e tyre, sepse ata nuk bëjnë dallimin midis shkrimeve dhe vizatimeve. Shkrimi i fëmijëve mund të fillojë me vizatime; Kështu, shfaqja e simboleve të shkrimit është e zakonshme në vizatimet e fëmijëve (Sawyer & Goldstein, 2019).

Theksohet se fëmijët parashkollorë mund të dallojnë jo vetëm dallimet e ngjyrave, por edhe lidhjen ngjyrë -objekt. Kjo përfshin procese të ndryshme njohëse për të identifikuar një ngjyrë tipike për një objekt specifik të ngjyrës

(p.sh., luleshtrydhja është e kuqe). Identifikimi i një veçorie të tillë vizuale të brendshme (dmth., ngjyra) mund të konsiderohet si një proces i bazuar në koncept, sepse bazohet në vetë njohjen e objektit. Nga ana tjetër, identifikimi i një objekti nga shoqërimi i tij me një ngjyrë të paraqitur vizualisht mund të konsiderohet si një proces i bazuar në perceptim. Gleason et al. (2004) kanë sugjeruar që fëmijët parashkollorë ruajnë dhe përdorin njohuritë e tyre të ngjyrave për objektet përmes paraqitjeve verbale dhe vizuale, përfshirë kryesisht në një proces të bazuar në perceptim.

Pra, komunikimi është një karakteristikë thelbësore dhe integrale e zhvillimit njerëzor. Ky punim, është përpjekur të artikulojë se si dhe pse vizatimi në fëmijërinë e hershme duhet të kultivohet si një burim mësimor në mënyrë që të ndihmojë në zhvillimin e aftësive të komunikimit të fëmijëve, ai duhet të jetë shumë i dukshëm dhe i spikatur në një program parashkollori për aftësitë e jashtëzakonshme komunikuese dhe kuptimbërëse që mbart.

3.2. Rekomandime

Roli i mësuesit duhet konsideruar mjaft i rëndësishëm, pasi ai është vendimtar në lehtësimin e vizatimit të fëmijëve për komunikim efektiv. Terreni (2010) shprehet se "Arti pamor u siguron fëmijëve mjete të rëndësishme për të menduar dhe mësuar". Inkurajimi është gjithashtu një faktor kyç. Kur fëmijët përdorin vizatimin për komunikim, për kërkime, për vetëshprehje, për zgjidhjen e problemeve ose për kënaqësi, mësuesit duhet ta mbështesin këtë metodë të zgjedhur të komunikimit, duke ofruar përforcim dhe shoqërim pozitiv.

Në këtë punim kemi përshkruar disa kategori të komunikimit që fëmijët përmirësojnë përmes vizatimit të tyre, prandaj vizatimi si një mjet komunikimi për fëmijët, si çdo mësim në fëmijërinë e hershme, duhet të konsiderohet në mënyrë tërësore. Mënyra më e mirë për të siguruar që artet dhe vizatimi të shfaqen lehtësisht është të sigurohemi që mjedisi të jetë i përshtatshëm, me mjedisin e vizatimit të disponueshëm dhe aksesueshëm lehtësisht. Në mënyrë që të arrihet një program arti efektiv dhe produktiv, mësuesit duhet të përfshihen në përvojat e fëmijëve duke punuar së bashku.

Bibliografia

Anning, A. (1999). *Learning to draw and drawing to learn.* Journal of Art & Design Education, 18(2), 163-172.

Anning, A. (2004). *The role of drawing in young children's journeys towards literacy*. Education, 3–13.

Ball, M. & Smith, G. (1992). *Analyzing and visualizing data.* London: Sage.

Banks, M. (2001). *Visual methods in social research*. London: Sage.

Barbour, L. (2020). *The home learning environment has never been more important.* Sutton Trust.
Bengtsson, M. (2016). *How to plan and perform a qualitative study using content analysis.* NursingPlus Open, 2, 8–14.
Cox, S. (2005). *Intention and meaning in young children's drawing.* International Journal of Art and Design Education, 115–25.
Dewey, J. (1938). *Experience and Education.* New York: Macmillan Company.
Giarelli, E. & Tulman, L. (2003). *Methodological issues in the use of cartoons as data*. Qualitative Health Research, 13(7), 945-956.
Gleason, T. R.& Fiske, K. E., & Chan, R. K. (2004). *The verbal nature of representations of the canonical colors of objects*. Cognitive Development, 19, 1–14.
Hawkins, B. (2002). *Children's drawing, self expression, identity and the imagination*. International Journal of Art and Design Education, 209–19.
J. Moleong. L. (2017). Qualitative Research Methodology. Bandung: PT Pemuda Rosdakarya, fq.51.
Karren T (2020), *Methods of Teaching Drawing to Students in a Primary School.* Institute of International Teacher Training, 3.
Lange-Küttner, C. &Vinter, A. *Drawing and the Non-Verbal Mind*. Cambridge University Press, Cambridge, UK, 2008.
Lowenfeld, V., & Brittain, W. L. (1987). *Creative and mental growth (8th ed.).* Prentice Hall.
Malchiodi, A. C. (2013). *Çocukların resimlerini anlamak.* Nobel Tıp Kitapevleri, İstanbul.
Maynard, T., Waters, J., & Clement, J. (2013). *Moving outdoors: Further explorations of "child-initiated" learning in the outdoor environment*. Education 3-13, 41(3), 282–299.
McWhirter, J. M., Collins, M., Bryant, I., Wetton, N. M., & Bishop, J. N. (2000). *Evaluating 'safe in the sun', a curriculum programme for primary schools.* Health Education Research, 15(2), 203-217.
Milbrath, C., Mcpherson, G., & Osborne, M. (2015). *Artistic development, handbook of child psychology and developmental science (7th ed.).* Wiley.
Pamadhi. (2014). Children's Art Skills. Jakarta: Open University Press, 32.
Rayment, T., and F. Smith. (2002). *Developing a school drawing policy with newly qualified teachers of art and design*. International Journal of Art and DesignEducation, 273–83.
Rose, S., R. Jolley, and E. Burkitt. (2006). *A review of children's, teachers' and parents' influences on children's drawing experience*. International Journal of Art and Design Education, 341–9.
Sali, G., Akyol, A. K., & Baran, G. (2014). *An analysis of pre-school children's perception of schoolyard through their drawings*. Procedia – Social and Behavioral Sciences, 116, 2105–2114.
Sawyer, J. E., & Goldstein, T. (2019). *Can guided play and storybook reading promote children's drawing development?* Empirical Studies of the Arts, 37(1), 32–59.

Scott Frisch, N. (2006). *Drawing in pre-schools: A didactic experience*. International Journal of Art and Design Education, 74–85.
Seefeldt, C. (1995). *Art: A serious work.* Young Children, 50(3), 39-45.
Shepardson, D. P. (2005). *Student's ideas: what is an environment?* Journal of Environmental Education, 36(4), 49-58.
Terreni, L. (2010). *A history of visual art education in early childhood in New Zealand: Looking backwards to go forwards.* International Art in Early Childhood Research Journal, 1-11.
Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological process.* Harvard University Press.
Willats, J. (2005). *Making sense of children's drawings.* Mahwah, NJ: L. Erlbaum Associates, 51.

Dorela KAÇAUNI
Department of Foreign Languages
Faculty of Education and Philology
Fan S. Noli University
dkonomi@unkorce.edu.al

TEACHING EFL TO YOUNG LEARNERS THROUGH CHILDREN'S LITERATURE
THE CASE STUDY OF "THE SELFISH GIANT" BY OSCAR WILDE

Abstract
This study examines the way children's literature is selected as teaching tools in English as Foreign Language (EFL) classes, the way it is; applied by the EFL teachers and perceived by the EFL learners. The overall objective is to investigate how EFL is taught through children's literature to young learners. The study participants are 13 students (9-10 years old) in the 3rd grade at the public elementary school "Misto Andoni," Zvirine, Korçë, Albania. The instrument of the study is based on the observation of teaching the short story "The Selfish Giant" by Oscar Wilde. It is introduced in one lesson, and the instrument of the study is focused on the observation of the techniques that the English teacher uses in the classroom to enhance teaching English through children's literature. Based on the findings and on the observation of the class materials (including the lesson plans), the study concludes that using children's literature for young learners, especially in the study case of the short story "The Selfish Giant" by Oscar Wilde, may be an effective EFL teaching tool.

***Key words**: children's literature, short story, English as a Foreign Language, young learners, "The Selfish Giant"*

Abstrakti
Qëllimi i këtij studimi është të shqyrtojë mënyrën e përzgjedhjes së letërsisë për fëmijë si mjet mësimdhënës në klasat ku anglishtja mësohet si gjuhë e huaj, mënyrën e zbatimit të saj nga mësuesi, dhe njëkohësisht perceptimin e saj nga nxënësi. Objektivi i përgjithshëm është të hulumtohet mënyra se si anglishtja si gjuhë e huaj u mësohet nxënësve të vegjël nëpërmjet letërsisë për fëmijë. Studimi përdor vëzhgimin e fokus-grupit si pjesë qëndrore të metodologjisë, me një popullatë prej 13 nxënësish (9-10 vjeç) në klasën e 3të të shkollës fillore publike "Misto Andoni", Zvirinë, Korçë, Shqipëri. Metodologjia bazohet në vëzhgimin e mësimdhënies së tregimit "Gjigandi egoist" nga Oscar Wilde. Vëzhgimi bazohet në një orë mësimore të librit dhe instrumenti i studimit përqendrohet në observimin e teknikave që përdor mësuesja e anglishtes në klasë për të përmirësuar mësimin e gjuhës angleze përmes literaturës për fëmijë. Bazuar në gjetjet, si dhe studimin e planit mësimor dhe strategjive të mësimdhënies, studimi arriti në përfundimin se përdorimi i literaturës për fëmijë për

nxënësit e vegjël, veçanërisht në rastin e studimit të tregimit “Gjigandi egoist” nga Oscar Wilde, mund të zbatohet në mënyrë efektive në mësimin e anglishtes si gjuhë e huaj

Fjalët kyçe: *letërsi për fëmijë, tregim i shkurtër, anglishtja si gjuhë e huaj, nxënës të rinj, "Gjigandi egoist*"

Introduction

Before the 17th century, it was believed that books were only written for adults and there were very few and expensive publications of children's books, at the time affordable only by the high society families. In the course of the time, the technology advanced to such an extent that the children’s literature has now become an industry in its own.

However, there is no set definition of children's literature that can have the same meaning at different times and in different contexts. This happens because the concepts of "child", "childhood" have changed over time. So, for example, Bottigheimer argues that children's literature is "an important system in itself." (Bottighmier, R. B. 1998)

The most general definition of children's literature is one that focuses on the target audience. For many writers, children's literature is a set of texts aimed at a specific group of readers such as children. Definitions based on purpose are also widespread, mainly focusing on entertainment as well as information. Children's literature is for readers and listeners up to the age of 12. It is defined in four different ways: books written by children, books written for children, books chosen by children and books chosen for children.

Teaching English as a Foreign Language (EFL) to young learners is both challenging and entertaining . It is actually being introduced with a creative approach and appropriate supplemental activities. It gives a better opportunity to English teachers in primary education to teach the basic skills: reading, listening, writing and speaking, as well as grammar and vocabulary to young learners. The latter can also master and learn to manipulate the language and provide a sense of accomplishment at the end of the book that finishing a single unit of their textbook cannot provide. (Bottighmier, R. B. 1998)

In other words, young learners learn through reading. The more they read, the more they learn. Reading, as a major part of what literacy is, introduces them to new worlds and new ways of looking at ideas. Research shows that readers have larger vocabularies than non-readers and in general they can write better. They have had models to follow. Reading in various content areas can also help them learn language, particularly about the various disciplines, and of course, reading can be fun because good books provide a major element of enjoyment.

Teaching young learners is special and different from teaching junior or even senior high school students, as they have distinguishing learning characteristics. Therefore, for teachers to be successful with young age groups it is essential to understand the young learners' characteristics, instincts and interests in their cognitive, linguistics and emotional aspects; this plays a crucial role in the way the teacher plans a lesson, the way he/she actively involves them in the learning process and in achieving the objectives of the lesson.

Young learners respond even when they do not understand specific words by learning the language indirectly; that is, they get the information in many ways, for example by looking, listening, imitating and doing things themselves. They develop quickly as individuals and require special attention. They imitate the sounds they hear clearly and copy adults when they speak. (Rudman, B. (1995)

According to Harmer (2007, pg. 81) young learners are learners who:

- like to play and use imagination.
- are by nature very curious.
- like repetition and routine.
- develop quickly as individuals.
- learn in many ways, (for example, by watching, listening, imitating and doing things themselves.)
- are not able to understand the grammatical rules and explanations about the foreign language.
- talk in their first language about what they understand and need to do – this helps them learn.
- can imitate the sounds they hear clearly and copy adults when they speak.

According to Blachowicz, C. L. Z. & Fisher, P. (2006), the above characteristics can be detailed as follows:

- In the first years of school, it is possible to achieve the development of children so that they can create their own experiences in life.
- Children want to work and learn more enthusiastically. They don't have the same inhibitions as teenagers or adults.
- It is very important that the teaching of English is closely related to the development of children's ideas and concepts, since they are at the beginning of formal schooling.
- To make learning more fun, it is important to use movement and physical activities that stimulate thinking.
- Regarding the difficulties that the children have, we can say that they have a limited concentration and therefore the teacher must use different

activities in the classroom. Also, children do not have metalinguistic skills.

One of the effective strategies that can be applied considering the characteristics of young learners is by involving children's literature in the teaching and learning process. Children's literature can be an effective and enjoyable way to teach language as young learners who are enthralled by a story can forget their worries and anxieties about the new language. It is also supported by Shurman in Carter, R. and Long, M. (1991), who says that, "The best way to teach is not to impose teaching, but to allow the listener to become so involved in hearing a story that his 'defenses' are no longer active." It can be said that the involvement of sense of enjoyment, excitement, and emotional is a necessary condition for learning, and using literature in the classroom can provide the content base for the magic. Hence, the learners will not feel boring and become passive since young learners are very active and enthusiastic learners who need to be involved in activities conducted using children's literature.

Through literature, both teachers and children come to know more clearly who and what they are while reaching out, imaginatively, for what they might become. As the child wonders at the lives lived in story, he/she comes to know both himself / herself and the world, and begins to see that world as something over which he/she, as a character in life, might exercise some control. It means that by the events of story, a child can explore the world, help him/her to confirm, to illuminate, and to extend his/her own life experiences, in ways that give him/her power over them. This idea is strongly supported by Lewis, D. (2001) who says that children's literature is the ideal learning medium for the young child because it stimulates the intellect as well as the imagination.

As mentioned earlier, children's literature provides many benefits for children's language development, yet in general, the use of children's literature nowadays has not been widely applied in the teaching practice, especially in teaching English to young learners since the teachers are not aware of the usefulness of involving children's literature in the teaching and learning process, especially in developing children's vocabulary. In fact, there is even research that supports literature in the school curriculum that can make the teachers realize the importance of literature. Senechal et al (1996) cited in Cullinan, B. E., & Galda, L. (2002) who undertook a research of 47 first-grade children investigated the effects of storybook exposure. It was found that language skills and emergent literacy were enhanced. Literacy is closely related to the learners development in understanding how reading and writing work. It is also supported by the research conducted by Huck, C. S., Helper, S., Hickman, J., & Kiefer, B. Z. (2001) that the use of children's literature emphasizes the dynamic process of

constructing meaning from text. Moreover, previous researchers in US stressed that good literature for children cannot only help English native speakers, but also young EFL learners acquire English effectively. (Lazar, G.1993)
Knowing many strong points of children's literature, the researcher was interested in conducting a research on the use of children's literature in the EFL classroom.

1. Teaching Short Stories to Young EFL Learners

Short stories or authentic texts which are not written for pedagogical purposes entertain and motivate readers. As Lewis, D. (2001) alleged "authentic materials deals with every present human concerns and allows students to enter and inhabit the landscape of a text that touches emotions and invites personal involvement". Lesnik-Oberstein (1999) also supported the same notion arguing that "[short] stories are good for 'educating us into the virtues' because beside the fact that they convey information and describe events and actions, they engages our emotions" (p. 55). They have the opportunity to see language in use when they read. Also, because they see the language in use, reading helps them to write better. Students also can have fun reading short stories, and if they are having fun, they may continue reading. The more they read the more language they see. Students can also become informed world citizens by reading. Young /EFL learners can easily involve in short stories since they are short. The length of short stories enables young EFL learners engage in the text easily and willing. Moreover, teaching short stories activates learners' emotions and feelings, and encourages learners express themselves freely in the English lesson.

2. Research Method

This study examines the way children's literature is selected as a teaching tools in English as a Foreign Language (EFL) classes, the way it is; applied by the EFL teachersand perceived by the EFL learners. The overall objective is to investigate how English as a Foreign Language is taught to young learnersthrough children's literature.
The study subjects are 13 students (9-10 years old) in the 3rd grade at the public elementary school "Misto Andoni," Zvirine, Korça, Albania.
The research data collection was performed through two technological tools, used to examine the readability of the short story "The Selfish Giant." WebFX readability test tool was used to determine the text's difficulty level (https://www.webfx.com/tools/read-able/).

The second readability tool the English teacher used is the Readability Analyzer (https://datayze.com/readability-analyzer.php). It works in a very similar way to the previous tool. However, it provides some extra features that might be taken advantage of, such as an overall readability analysis, paragraph level analysis, and other tools such as a difficult word finder, a passive voice detector, and a spell checker.

Readability tools are a handy way to check the difficulty level of any text English teachers intend to use with their students.

Observation was the other method used in the focus-classroom. It referred to the way the lesson was taught in the classroom, aiming at the discovery of the English teacher's approach to teaching the short story "The Selfish Giant" by Oscar Wild.

3. Findings

3.1 Choosing the short story

Choosing the right short story may be the most challenging and essential part of teaching children's literature. In a study of the increasing popularity of using literature in the second language classroom, McKay, P. (2006) observed that: "It is all very well to point out the advantages of teaching literature, but the key to success in using literature in the EFL classroom depends primarily on the works selected." (pg. 43) If the selection is too easy, students will feel bored, and you will have difficulty designing enough activities. If the selection is too difficult, students will feel frustrated, and they will be overwhelmed.

For this reason, two technological tools were used to gain a complete answer. First, the English teacher used the readability test tool: Readability Analyzer. From the search, there were 120 sentences, the average of the words per sentence was 5.3, the characters per word were 4.04, and the percentage of the problematic words in the short story was very low: 1.57%. As far as the readability scores are concerned, it resulted that the Flech reading ease was 93.98, which was very high. It means that the text is very easy to be read by young learners. The gunning fog scale level was 2.75. It means that the average syllables per word is lower than 3 and the text does not contain “foggy words” with more than 4 syllables or difficult words for students. As for the Flesch-Kincaid Grade Level, it resulted in 1.47. The average student can read the text at a specific grade level. The Dale-Chall Score was 0.54. A score lower than 4.9 indicates that the text is easily readable by students below the 4th Grade. The Fry Readability Grade was 1, meaning the short story is appropriate for the 1st Grade.

The results of the other readability text analyzer: Web FX are these: In the text,

there are 76 sentences, 660 words, and 12 complex words; the percent of the complex words is 1.79%, the average words per sentence is 8.80, and the average syllables per word is 1.26. The indicator bar of Flesch Kincaid Reading Ease is 91.2, which means that the students can easily read the short story.

4. The results of the observation

4.1 Information about the book:

The teacher entered the classroom and greeted the students. She introduced the book "The Selfish Giant" to young learners in the third grade by giving them the following information:

Table1. *Information about the book "The Selfish Giant"*

Title	The Selfish Giant
Author	Oscar Wilde
Level	2
Language	British English
Number of the key words	700 words
Content	The book shows the story of a giant who did not allow children to play in the garden in front of his castle. He built a great wall to surround his garden. But the children cut a hole in the wall to get in. As soon as the children entered the garden, spring came into it. So the giant changed his behavior and allowed the children to play in his garden.

Then students opened the books.

4.2 Warm-up activities

Students began to describe the book cover by saying complete sentences or disconnected expressions:

P1: I can see a giant.
P2: Some children. They are playing.
T: Where?
P3: In the garden.
T: Are they happy?
P4: Yes they are. They are very happy.
T: Where are the children?
P5: Some children are playing in the garden and some of them are up in the trees.
T: On the trees or in the trees?

P5: On the trees.
T: What about the giant?
P2: No. He isn't happy.
P 7: He's angry.
T: What is there behind the giant?
P8: A castle.
T: Whose is the castle?
P1: Maybe it's the Giant's castle.

After this dialogue lasted 2-3 minutes, the teacher continued with some information about the author Oscar Wilde. She displayed in the corner of the students' works, previously written information on a sheet of paper,' which the students had the opportunity to read from time to time.
The teacher focused on the title of the book: *The Selfish Giant*. She wrote the words on the board: *selfish and giant*, to elicit from students their meaning. The students had an easy time arriving at the concept of *giant*, but needed help with the concept of the word *selfish*. The teacher intervened several times, saying: *Let me think; for example, Endi thinks only for himself; he doesn't let his friends take his pencils, books, and other things. So he is...selfish.*

4.3 Pre-reading activities:
The teacher asked the students about the seasons of the year. They said the seasons in chorus. Students opened the book to the last page and matched the pictures to the year's seasons. The teacher asked the students one by one to say the figures and the seasons.
Then the students flipped through the book and described the pictures individually.
The next activity was in groups; the students were divided into two groups.
The teacher wrote some words on the board: *selfish, giant, children, garden, snow,* and *spring.* She made sure the students knew all the words. She then gave them a piece of paper on which they would write what would happen in the book. So they would predict the events. The teacher read the sheet aloud and explained what they would do.
Students worked for 4-5 minutes, and one student for each group read their passage.
They read their answers aloud. The teacher did not intervene to correct their answers as she accepted them. It was the first step towards understanding the part.

4.4 Reading activities

In this phase of the lesson, the teacher used silent reading. Then they discussed in groups whether the answers they gave in the above activity were correct. This was how students corrected their mistakes. Then, they reread the text to find new words. The teacher wrote them on the board and explained the new words by giving examples or imitations. They even were encouraged to find the meanings of the words themselves. Students wrote them in their notebooks.

corner: There is a sofa in the **corner** of the room.
blow: The wind is blowing.
cheek: I've got two cheeks.
smile: Mime it
letter: there are two letters in the word NO
remember: I can remember the song. Let me sing it.
wintry – winter Sun – sunny / snow – snowy /
thunder and lightening. Mime the thunder and draw a lightning

The teacher wrote some sentences on the board. Students flipped through the book and found those sentences. The teacher tried to make the students extract there:

The wind <u>came & blew the leaves off the trees.</u>
<u>The birds and the butterflies were gone.</u>

<u>Everyday it grew colder & cloudier</u>.
Compare with:
The <u>giant made the wall higher & higher</u>.

She used imitation to explain: *blow off, be gone, colder and colder, higher and higher*. Students repeated those sentences in chorus.

4.5After reading activities

Then the teacher asked some questions to the students to see how much they had understood the events:

- *Where does the story happen?*
  P8: In a little village.
- *Which are the characters?*
  P3: The giant and the children.
- *Where does the Giant live?*
  P1: In his castle.
- *Why doesn't he let the children play in his garden?*
  P7: Because he's selfish.
- *What did he build?*
  P9: A big wall
- *What did he write on the wall?*
  P11: No children
- *Did summer come in his garden?*

P4: No.
T: No, it didn't.

- *What season was in his garden?*
  P10: Winter
- *What did the children do later?*
  P5: They built a wall
- *Did the giant let the children play in his garden?*
  P13: Yes, they did.
- *Was he happy at the end?*
  P14: Yes, he was.

4.6 Feedback

Then the teacher asked some questions which do not have the answer in the book:

- *Which is your favourite character of the story? Why?*
  P3: The children because they are happy.
  P7: The giant because at the end he was good.
  P4: The giant because he let the children play in his garden.

- *Which is your favourite part of the story? Why?*
  P6: When the children built the hole to go in the garden.
  P3: When the giant looked at the children from the wall.

Several students read their favorite parts from the book.

- *Which is the moral of the story?*
  P2: We shouldn't be selfish.
  P6: We should love friends.
  P4: We shouldn't be like the giant.

4.7 The end of the lesson

At the end of the lesson, the teacher evaluated the students and the best groups that had been more active throughout the lesson. She also appreciated other students, motivating them to participate more in future classes. And then the teacher gave the homework for the next time.

5. Discussion

From the observation results, it can be pointed out that young learners identified several reasons why reading is essential. They learned English as a Foreign Language through reading. Since the beginning of the class, young learners have had an authentic opportunity to activate their knowledge and vocabulary to describe the book cover of the short story: "The Selfish Giant". They learned about the British author: Oscar Wilde. They developed their descriptive and speaking skills. Students were involved throughout the activities. The teacher encouraged them to speak as much as they could, even though they sometimes needed to be corrected. They were made to repeat their mistakes.

Students developed grammar skills using *Present continuous* to describe the figures: They *are playing* in the garden. The giant *is looking* at the little boy. They also used Present simple: They *are* happy. He *is* happy.
Students also used *the going-to* structure, remembered by the teacher since this structure was taken in the first lessons. They used the verbs: *can + verb*: I *can see* some birds in the sky, *have/has got + adj + noun*: He's got long hair, He's got a happy face. Another correct use that was noticed was the regular use of *'s* to show ownership: In the *giant's* garden. They expanded their vocabulary with words like *beard*, *and wall*.
Students developed the ability to predict what would happen in the book. They developed the sentence structures as they had to fit words into sentences to create meaningful sentences. Students developed their skills to work in groups. During reading activities, the teacher used silent reading. Then they discussed in groups whether the answers they gave in the above activity were correct.
Students expanded their vocabulary with new words and structures by learning to write and read them. The teacher's role in this activity was explanatory as she explained the meanings of new words. Students measured their understanding by answering questions about the short story.
Students developed their speaking skills as they answered about the book using their knowledge, and the students got to know the book's moral. They were at the center of every activity throughout the class. The teacher played the role of evaluator using a direct assessment of students.

6. Conclusions

Teaching EFL through Children's Literature is challenging from the teachers' perspective and very funny from the student's perspective. Just as children learn about their worlds just by touching and talking long before they begin reading, students need to talk about what they will be reading about. This is where meanings are constructed, and ways of talking about content or ideas happen. Without triggering background knowledge, introducing some of the vocabulary, and ensuring that it becomes familiar to the students, reading becomes complex or simply a decoding process without meaning. It is critical to help students connect their current understanding to the written text. In the initial stages, students should be offered simplified text. If young learners are familiar with the topic and have the knowledge necessary, offering an authentic text can be very useful and motivating. In other words, they begin to realize that what they are decoding has meaning and interest for them, and this brings research to another key concept in teaching literacy: encouraging students to read whatever is attractive to them and providing feedback on what they read.

The more young learners read, the better the learning outcomes. EFL teachers should incorporate reading activities into fun activities that include conversation to make that link between the text and the spoken language. They should engage students in a discussion of their own opinions about what they read so that they are critically engaged with their reading material. Also, they should have students keep journals about what they're reading. That provides them with an opportunity to let their reading affect their writing. Young learners should start to look at some of the technologies that are useful in helping the process of teaching reading. Therefore, literature plays an essential role in the English programs of many non-English speaking countries.

However, there are some problems encountered by language teachers within the area of teaching English through children's literature in Albania.

Firstly, there are very few pedagogically-designed appropriate materials that language teachers can use in a language classroom.

Secondly, there needs to be more preparation in the area of literature teaching in TESL/TEFL programs.

Thirdly, no clear-cut objectives define the literature's role in EFL. Many instructors try to include literature in their classrooms, but need more background and training in that field.

So, there is a solid need to train teacher-to-be students or teachers-in-service on the particular features of teaching EFL through children's literature.

As Obediat (1997:32) states, literature helps students acquire a native-like competence in English, express their ideas in good English, learn the features of modern English, learn how the English linguistic system is used for communication, see how idiomatic expressions are used, speak clearly, precisely, and concisely, and become more proficient in English, as well as become creative, critical, and analytical learners. Literature can open horizons of possibility, allowing students to question, interpret, connect, and explore.

To summarize, literature provides students with an incomparably rich source of authentic material over various registers. If students can gain access to this material by developing literary competence, they can effectively internalize the language at a high level (Elliot 1990:198). Especially for students with verbal/linguistic intelligence, the language teacher's using literature in a foreign language class serves to create a highly motivating, amusing, and lively lesson.

References

Blachowicz, C. L. Z. & Fisher, P. (2006). Teaching vocabulary in all classrooms. Columbus, OH: Pearson Merrill-Prentice Hall.

Bottighmier, R. B. (1998). An important system of its own. Defining children's literature. *Princeton University Chronicle, 2.*

Carter, R. and Long, M. (1991). *Teaching literature*. London: Longman.
Cullinan, B. E., & Galda, L. (2002). *Literature and the child* (3rd ed.). Belmont, CA: Wadsworth/ Thomson Learning.
Elliot, R. 1990. "Encouraging reader-response to literature in ESL situations" in ELT Journal. Vol 44, No. 3, p.p:191-198
Harmer, J. (2007). *The practice of English Language Teaching*. Edinburgh: Pearson Education Limited.
Huck, C. S., Helper, S., Hickman, J., & Kiefer, B. Z. (2001). *Children's Literature in the Elementary School.* New York: The McGraw-Hill Companies, Inc.
Lazar, G. (1993). *Literature and language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
Lesnik-Oberstein, K. (1999). What is Children's Literature? What is Childhood? In P.Hunt (Ed.), *Understanding Children's Literature* London: Routledge.
Lewis, D. (2001). *Reading contemporary, picture books*. New York: Routledge Falmer.
McKay, P. (2006). Assessing Young Language Learners. Cambridge University Press: UK
Obediat, M. 1997. "Language vs. Literature in English Departments in the Arab World" in English Teaching Forum.
Rudman, B. (1995). *Children's literature: An issue approach* (3rd ed.). White Plains, NY: Longman.

https://www.webfx.com/tools/read-able/
https://datayze.com/readability-analyzer.php

Edlira XEGA
Faculty of Education and Philology
Department of Foreign Languages
University "Fan S. Noli"
edlirax.25@mail.com

RELATING ENGLISH LANGUAGE TESTS TO THE COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCES; EDITING AN A2 TEST- READING SECTION

Abstract

Responding to a growing need of the users of Common European Frmaework of References (CEFR), it is a necessity to use accompanying tools in order to establish a link between language examinations and the Common Reference levels of language proficiency in a reliable way and to produce standardized and useful tests to meet the learners' needs.

The aim of this paper is to provide some useful recommendations for test makers/teachers on test development in conformity to the CEFR and to produce test forms to the desired quality standards and according to the requirements of the test specifications of A2 learners' level. It outlines the steps that need to be followed, so that the test meets its purpose, by having an educational and social impact, including the right sort of information, and by taking into consideration the can-do descriptors of CEFR. This paper discusses a general approach and options, including standard settings, interprets performance on this test, and specifies the test content. The theory is developed to explain a general view of the assessment process in Primary Education, Albanian Context, and the elements to balance test requirements with practical considerations, in order to produce a satisfying test. The qualitative research design and analytical theory are used to make the test analysis. It describes, shows, and summarizes data points in a constructive way. An inductive study is conducted, based on the test reading skill, and an in-depth analysis is carried out in the editing process, for each reading section item of the test. The whole analysis is done based on data and common principles which apply to language testing generally. The editing process shows that there is not a full correspondence to the right level for this age, so in this context, CEFR is not fully taken into consideration when making this test. The results illustrated, show that this monitoring and reviewing process in our study aims to improve the quality and usefulness of the test, according to CEFR descriptors.

Keywords: *Common European Framework of References for Languages, test, A2 level, descriptors, reviewing process, reading skill.*

LIDHJA E TESTEVE TË GJUHËS ANGLEZE ME KUADRIN E PËRBASHKËT EVROPIAN TË REFERENCAVE; EDITIMI I NJË TESTIMI A2 - SEKSIONI LEXIMI

Abstrakt

Duke iu përgjigjur një nevoje në rritje të përdoruesve të Kuadrit të Përgjithshëm Europian të Referencave për Gjuhët, është një domosdoshmëri krijimi i një lidhje midis provimeve të gjuhës dhe niveleve të përbashkëta referuese të aftësisë gjuhësore në një mënyrë të besueshme dhe të përgjegjshme, dhe hartimi i testeve të standardizuara e të dobishme për të përmbushur nevojat e nxënësve.
Qëllimi i këtij punimi është të ofrojë disa këshilla dhe rekomandime të dobishme për hartuesit e testeve/ mësuesit mbi zhvillimin e testeve në përputhje me KPEGJ dhe për të prodhuar formularë testimi sipas standardeve të dëshiruara të cilësisë dhe sipas kërkesave e specifikimeve të testit dhe nivelit A2 të nxënësve.
Ai përshkruan hapat që duhet të ndiqen, në mënyrë që testi të përmbushë qëllimin, duke pasur një ndikim edukativ dhe social, duke përfshirë llojin e duhur të informacionit dhe duke marrë parasysh përshkruesit e KPEGJ. Ky punim diskuton një qasje të përgjithshme dhe opsione, duke përfshirë cilësimet standarde, dhe përmbajtjen e testit. Pjesa teorike hedh një vështrim të përgjithshëm të procesit të vlerësimit në Arsimin Nëntëvjeçar, të kontekstit shqiptar dhe elementet për të balancuar kërkesat e testit me praktiken, në mënyrë që të hartohet një test ne nivelin e duhur.
Metodologjia e punimit është cilësore dhe analitike dhe përdoret për të bërë analizën e testit, duke përshkruar, treguar dhe përmbledhur të dhënat në një mënyrë konstruktive. Është kryer një studim induktiv, bazuar në aftësinë e të lexuarit të testit dhe bëhet një analizë për secilën nga pikat e rubrikës të leximit në test. E gjithë analiza e rubrikës të leximit në test është bërë në bazë të të dhënave dhe parimeve të përbashkëta që zbatohen për testimin e gjuhës në përgjithësi. Procesi i rishikimit tregon se nuk ka një pershtatje të plotë me nivelin e duhur për këtë moshë, kështu që në këtë kontekst KPEGJ nuk është marrë plotësisht në konsideratë gjatë kryerjes së këtij testi. Rezultatet e ilustruara tregojnë se ky proces monitorimi dhe rishikimi në studimin tonë synon për të përmirësuar cilësinë dhe e testit, bazuar ne përshkruesit e KPEGJ.

Fjalët kyçe: *Kuadri i përgjithshëm Europian i Referencave për Gjuhët, test, niveli A2, pershkruesit, reçensë, aftësi e të lexuarit.*

Introduction

It is a necessity nowadays, the qualification of teachers in Primary, Secondary, and Higher education level and the achievement of standards and quality in education. In this world, it is indispensable to create a vision committed to linguistic and cultural diversity, where the key role of quality language

education in achieving intercultural dialogue, democratic citizenship, and social cohesion is recognized and supported. One of the priorities of European Centre for Modern Languages of the Council of Europe (ECML), is to encourage excellence and innovation in language teaching and support all the education actors in the implementation of effective language education policies. Language experts have developed innovative, solutions to challenges in language education and help the providers of tests and examinations to develop, apply, and report transparent, practical procedures in a continuing improvement in order to situate tests and exams in relation to CEFR.

Language in use is a very complex phenomenon that calls on many different skills or competencies. It is important to see how these competencies relate to each other, (Manual for Language test development and Examining for Use with the CEFR 2011; 10)

The CEFR broadens the perspective of language education in a number of ways, through its vision of the learner as a social agent, co-constructing meaning in interaction, and by the notions of mediation, plurilingual and pluricultural competencies. The Albanian curricula have a tendency to be in line with the general objectives of CEFR of promoting cultural diversity. The CEFR has proved successful, because it encompasses educational values, a clear model of language-related competencies and language use, and practical tools, in the form of illustrative descriptors, to facilitate the development of curricula and orientation of teaching and learning. (Companion Volume, 2018 p. 23).

According to Candlin (1984: 31) curriculum is concerned with making general statements about language learning, learning purpose, experience, evaluation, and the role and relationships of teachers and learners. Syllabuses, on the other hand, are more localized and are based on records of what actually happens at the classroom level as teachers and learners apply a given curriculum to their own situations. Based on this, the Albanian English language curriculum in Primary Education is in line with the National Curricula of modern languages and in line with the CEFR to respond to an open society according to the requirements and needs for the acquisition of the English language in our country.

Taking these into consideration, the aim of this paper is to offer an objective editing process, conform CEFR, and based on the corresponding illustrative descriptors levels, of a sample from an A2 English test, Reading skills, in an Albanian context. In this way, the learner understands and comprehends the tasks easily and they find easier the test.

I. Aligning tests to CEFR

In a language program, the learner's ability is not the only thing to be assessed; other influencing factors in this direction should also be taken into account, such as the efficiency of some pedagogical materials or methods, the type, and quality of the properly prepared lecture, the satisfaction of the teacher and the student, the effectiveness of the lesson, etc. (Haloci. A. et al.,2008;163).

It is very important to align tests with CEFR. The test developer/ the teacher must be able to justify the CEFR to their context by explaining features of their context. An important contextual feature includes the characteristics of the test takers. There are important differences in terms of age, cognitive development, purpose in learning a language, and so on. Learners often differ even in their profile of skills. And this makes it difficult to compare it on a single scale. If it is important to distinguish between abilities in different skill areas, skills may be tested separately, and use skill-specific descriptors, as the basis of defining skill-specific ability levels. (Manual for Language test development, 2011;13)

II. Developing the test

What is the best way to compile a good test, in order to meet the learners' needs? There are 5 elements to balance test requirements with practical considerations. The test developer must reconcile requirements and constraints.

Bachman and Palmer provide a framework to do this through their concept of test usefulness. In their view, test usefulness is a function of six qualities: (Bachman, L F, and Palmer, A S ,1996)

Validity- the interpretations of test scores are meaningful and appropriate.

Reliability- the test results produced are consistent and stable. *Authenticity*- the tasks resemble real-life language events in the domains of interest.

Interactivity- the tasks engage mental processes and strategies which would accompany real-life tasks.

Impact- the effect, hopefully positive, which the test has on individuals, on classroom practice, and in wider society.

Practicality- it should be possible to develop, produce and administer the test as planned with the resources available.

All these qualities tend to compete with each other, and the best balance needs to be found between them, a thing that is important in increasing the overall test usefulness. The process of linking a test to the CEFR consists of a set of procedures that need to be carried out at different stages: Familiarization, specification, standardization training and benchmarking, standard setting, and validation. (Noijons J. et al.2011,17). Linking tests and exams to CEFR presupposes standard setting, which involves decision-making that requires

high-quality data and rigorous work. These decisions need to be fair, open, valid efficient, and defensible. Content standards and performance standards are very important. *Content standards* describe the content domain from which the exam or test can be constructed and *performance standards* refer to specific exams or tests and express the minimum performance on that specific test/exam. So, the CEFR provides content and performance level descriptors. (Noijons J. et al.2011,12)

In considering task performance in pedagogical contexts, it is necessary to take into account both the learner's competencies and the conditions and constraints specific to a particular task, as well as the strategic interplay of learner competencies and task parameters in carrying out a task. (CEFR, 2001; 158) In considering levels of task difficulty, it is necessary to take into account: The learner's competencies and characteristics, including the learner's own purposes, learning style, and task conditions and constraints which may affect the language learner's performance in carrying out specific tasks. (CEFR, 2001;160)

Concerning the curriculum scenario for Primary Education continues with an emphasis on the gradual development of communicative competence. (CEFR, 2001;172)

This study analysis is focused on the *Reading section* of the test. As far as the review has to do with the A2 level, basic user, we are presenting self-assessment grid from the CEFR, salient characteristics of the A2 test taker on reading skills specifications, in order to use them during the analysis and the editing process of the A2 test.

In general terms, the A2 level is a basic user who can understand sentences and frequently used expressions related to areas of most immediate relevance. He/she can communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information on familiar and routine matters and can describe in simple terms aspects of his/her background, immediate environment, and matters in areas of immediate need. (Self-assessment grid CEFR;26)

In the Reading skill, the learner can read very short, simple texts and can find specific predictable information in simple every day. He/she can understand short simple personal letters. A2 user uses basic sentence patterns with memorized phrases and can respond to simple statements by being able to understand enough to keep the conversation going. The user can link groups of words with simple connectors like "and", "but' and "because".

III. Advice for test makers/ teachers

The test should meet the purpose and use and it should have an educational and social impact as well, by including the right sort of information.

In our case, A2 level test compilation, all the above-mentioned can-do descriptors of CEFR should be taken into consideration, by test makers. All these points are observed very carefully in the test taken below. It is obvious that compiling tests/ exams is a very difficult task, it takes time, concentration, and energy. Guidance on selecting text is necessary for item writers related to the reading section. It should cover the following points: (Manual for Language test development and Examining for use with the CEFR, 2011;63)

- There should be the right selection of best sources of text, related to the respective level.
- Bias should be avoided (in terms of culture, gender, age, etc)
- There should be chosen texts which are suitable for target test takers. It is not relevant to include texts on wars, death, politics religious beliefs which may offend or distress some test takers.
- Too-high or too-low levels of difficulty/concepts should be avoided. The questions of the reading section have to be understandable for level A2, in reference to the appropriate register in order to meet the criteria for this level.
- Negative questions are tricky because they are for higher levels.
- There should not be two similar questions in one section.
- The questions shouldn't be more than one line in A4 format.
- An authentic text of around 200 words is required in Reading. It should have a short title, the emphasis is on single structural words.
- There should not be an overload of unfamiliar vocabulary. There should be a minimum of 16 items, more if possible, to allow for selection after pretesting. The 1st item will be used as an example and may be numbered 0. Items should test prepositions, pronouns, modifiers, and verb auxiliaries. They should be spread evenly through the text and care should be taken that failing to get one right does not lead automatically to also getting the following one wrong (interdependency of items).
- It is not usually a good idea to gap the first word in the sentence or to gap a contracted form, as test takers may be confused about whether it counts as one word or two.

IV. The study

This study analysis is focused on the reading section and reading skills and not on the whole test, for the only reason of offering just a simple example of one skill, in test compilation. In evaluating a text for use with a particular learner

or group of learners, factors such as linguistic complexity, text type, discourse structure, physical presentation, length of the text, and its relevance for the learner(s), need to be taken into consideration. All these have to be in accordance with the right level; In our study, the level is A2 in the 9th grade (lower secondary education). The CEFR framework recognizes reading as a fundamental language skill, efficient and practical, and provides detailed descriptors for different levels of reading proficiency. When developing or editing a test aligned with the CEFR, it is crucial to ensure that the reading section accurately assesses the reading abilities specified in the framework.
As it is mentioned above, it is taken into consideration the self-assessment grid from the CEFR, salient characteristics of the A2 test taker on reading and writing, and specifications are examined during the analysis and editing process of the A2 test.

IV.1. Data collection

The sample test is part of a test taken from the academic year 2021-2022 in 9 th grade class in Albanian context. For retaining privacy, the name of the teacher who compiled this test is not mentioned. The section analyzed is the reading section and reading skills. The reading type is comprehention. It includes multiple-choice and open questions. The text type is an informal letter/email. The length of the text is 260 words. There are five questions included in the Reading section.
The whole analysis of the reading section in the test is done based on data and common principles which apply to language testing generally. It is assumed that test makers, and teachers, in our case, are already familiar with CEFR and the criteria that are needed to fulfill and follow, for this level of test compilation.

IV.2. Aims of the study

This monitoring and editing process in our study aims to improve the quality and usefulness of the test. Important issues are observed, and questions are raised: Is the test of an acceptable standard, or are changes necessary?
Test editing looks at many aspects of the test. It goes back to test development and asks fundamental questions such as “Is this test needed?”, “for what purpose?”, “what is tried to test?”
The aim is to produce test forms to the desired quality standards and according to the requirements of the test specifications and the learners’ level, A2 level.

IV.3 Research Methodology

The study methodology is not an experimental intervention. It is designed to edit and review the complexity of test use at a particular school level, so it had an explicit descriptive purpose. It analyses the use of relevant CEFR descriptors, in order to relate the language test to the levels and categories of the CEFR.

IV.4 The editing process

Before the teachers compile the test, they need to take into consideration the necessary components such as *content* and *level*, and to compile it in consistence with the time set, make sure that vocabulary is easily understood at this level, the questions are understandable and not having any confusion or misinterpretation of the wording. The questions of the test should give to A2 test takers enough space to show their abilities.

In this analysis, there are displayed some recommendations based on the A2 level and on advice for item writers, in order to see how can the test be improved in order to meet the right standards.

Each question taken from the test is displayed with comments on changes and suggestions, based on the A2 level criteria.

Below is the reading section task 1. Each question is analyzed whether they are compiled based on the salient characteristics of the A2 test taker on reading and writing, and are given some suggestions, how they can be improved in conformity to CEFR.

IV.5. Task 1

Discussion and results

Read the text below and answer the questions. For questions 1 and 5, choose the version which best answers the question according to the text. There is only one correct answer for each question. For questions 2-4, answer the questions using the information from the text. You may use words from the text or your own words. Do not use more than 14 words for each answer.

Hi Patrick,

How's everything? Are you enjoying being at university or are you missing home? Mom says you've already been asking Dad for money!

I'm really pleased I decided to study here in New York. It's a really exciting city because there are always lots of things to do and see. I've already been to some of the famous places you see on TV and I'll send you some photos. My favorite place is down by the river where there are nice places to have coffee and watch the boats. You remember how much I like boats!

I've already made lots of friends. My best friend is Karen. She's from Texas and she's told me lots of stories about her grandfather who was a cowboy there. Her father is an accountant though, so I am not sure being a cowboy is really so fantastic. She thinks New York is noisy, but she loves the nightlife here. So do I!

I love my apartment too. It's not very big, but it's in the center, near Central Park. I share it with a girl from Boston, but I have my own bedroom. A lot of students here share a bedroom with another student, so I am really lucky. The best thing is that we have a small balcony and you can actually see the top of the Empire State Building from there.

I hope you're enjoying Chicago and making lots of new friends. I'm looking forward to seeing you next month when we go home to Philadelphia for Dad's birthday.

Take care,

Mary.

1. Who is Mary writing to?
   a. Her father
   b. Her brother
   c. Her boyfriend
   d. Her new friend

Comment: This question belongs to the A2 level. It is clearly compiled and the student can find specific predictable information from the letter.

2. **Items 2 a), b), c) and d)**
   a. How does Mary feel about studying in New York?

Comment: This question makes the answer too easy for this level. It could be better replaced with: "Why does Mary think New York is an interesting city?"

   b. What will Mary send Patrick photographs of?

Comment: This question belongs to the A2 level, so the student can understand and find basic information in the letter.

   c. Does Mary love her apartment?

Comment: This question is too easy. The test maker/the teacher has to avoid the same verb form in both the text and the question, a thing that makes the task too easy. Lexis has to be varied.

   d. What do you think about Mary?

Comment: This is a too difficult question for the A2 level. Meta-questions have to be omitted. They are very confusing for this level. This question is appropriate for a B2 level where students present clear, detailed descriptions and explain his/ her viewpoint.

   e. Where did Karen's grandfather live?

Comment: This question fulfills the A2 level criteria. Students can answer the main points and understand concrete surroundings.

3. **Item 3 a) and b)**
   a. What do Mary and her best friend both like about New York?

Comment: This is A2 level. It requires specific, predictable, and limited information in simple everyday situations. Students can link groups of words with simple connectors" and", "but', "because".

   b. Why does Mary think she is lucky?

Comment: This question may belong even to the B1 level. It implies reasoning. It is better to be omitted from the A2 level test.

4. **Item 4 a) and b)**
   a. Why does Mary like her balcony?

Comment: This question is not compiled in the right manner. Actually, it is not said in the letter that Mary likes the balcony! Instead, it can be replaced with: "What does Mary love about her apartment?"

   b. Who lives in Philadelphia now?

Comment: It is not considered an easy question. It implies reasoning. It may refer to the B1 level.

5. What does "share it" means in the fourth paragraph?
   a. Live in it with another person
   b. Enjoy it
   c. Be alone in it
   d. Probably pay for it

Comment: The question is generally good, except d): the word "probably", is not in the vocabulary list of level A2. It is better to be omitted.

Other comments:

The analysis of this part of the test shows that it is generally based on CEFR descriptors of reading skills. The text is well-chosen, and the topic is suitable, accessible, and culturally acceptable. In general, it is the appropriate level of difficulty; Some items do not correspond to CEFR instructions, so there is space for improvement. The items are spread evenly throughout the text and they are structurally focused. However, it should have been provided an item at the beginning, as an example, so that the test takers to be oriented. This section does not have a repetition of lexis.

V. Conclusions

In the context of teaching EFL it is a necessity that tests should follow the Common European Framework of References for Languages (CEFR). Learning, teaching, and assessment were designed to provide a transparent,

coherent, and comprehensive basis for the elaboration of language syllabuses and curriculum guidelines, the design of teaching and learning materials, and the assessment of foreign language proficiency.

As it is observed from the above-compiled test from the reading section, it is generally based on CEFR descriptors of reading skills. It is an authentic text with a culturally acceptable topic, and not overloaded with unfamiliar vocabulary. It is the right level of difficulty; even though some questions do not correspond to CEFR instructions and to the right level, A2, there might be improvements.

By taking into consideration not only this case but generally talking, based on the author's recent studies, many of the teachers in the Albanian context are not totally based on CEFR for test compilations, even though the Albanian curriculum has changed in accordance with CEFR.

In this cotext, this paper offered some advice and recommendation for test makers/ teachers of the EFL on tests compilation, specifically related to reading skills, by assessing the coherence and cohesion of test items, so that they adhere to the CEFR guidelines of A2 level, and present a clear and comprehensible progression of information. It discussed a general approach and options which are available, including standard settings, interpret performance on this test, and specified the test content. Test makers/teachers should first understand the purpose of the test, the targeted proficiency level, and the specific skills being assessed, by gaining a clear understanding of the test takers' characteristics. They need to be ensured that the test instructions, questions, and passages are clear, concise, and logically organized, by taking into consideration the advice for item writers, previously given in the study.

By providing a common basis for the explicit description of objectives, content, and methods, the Framework will enhance the transparency of courses, syllabuses, and qualifications, thus promoting international cooperation in the field of modern languages. The provision of objective criteria for describing language proficiency will facilitate the mutual recognition of qualifications gained in different learning contexts and accordingly will aid European mobility. (CEFR, 2001). CEFR has facilitated Europeanization by developing a European cultural identity and unification in assessment.

Bibliography

- Bachman, L F and Palmer, A S Language testing in practice, designing and developing useful language test. Oxford University Press; 1996
- Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment companion volume with new descriptors. Language

Policy Program Education Policy Division Education Department Council of Europe, February 2018
- Candlin, C.N. Syllabus design as a critical process. In C.J. Brumfit (Ed.) General English syllabus 1984; 31
- *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR), 2001
- Haloci A. Delija Sh. Tabaku E. A. Sula (2008) Didaktika e gjuhëve të huaja; Shblu **163**
- Korniza kurrikulare e sistemit parauniversitar të Republikës së Shqipërisë (MAS), Tiranë 2014
- Manual for Language test development and examining for use with the CEFR. For use with the CEFR, Language Policy Division, Council of Europe (Strasbourg), April 2011
- Noijons Jose, Beresova J. Breton G., and Szabo G. Relating language examinations to the common European framework of reference for languages; learning, teaching, assessment (CEFR). Council of Europe Graz, Austria 2011

Lindita KAÇANI
Department of Foreign Languages
Faculty of Education and Philology
University "Fan S. Noli"
lkacani@unkorce.edu.al

SOME INSTRUCTIONAL STRATEGIES TO ENHANCE ACTIVE LEARNING IN THE CLASSROOM

Abstract

This paper focuses on some active learning strategies and techniques that any teacher of any discipline can use in the classroom to enhance learners' learning and lifelong skills. Over the years, scholars and researchers have discussed the importance of employing active learning instructional strategies. Conducting a literature review as a research methodology, it is discussed some strategies that can be used to develop active learning, such as: hands-on activities, brief writing and discussion assignments, problem solving tasks, information gathering and synthesis, questioning and reflection-based activities. They engage learners in practicing and improving various skills: thinking critically, thinking creatively; speaking with a partner, in a small group or with the entire class; expressing ideas through writing; exploring personal attitudes and values; giving and receiving feedback and reflecting upon the learning process. An eclectic use of active learning instruction strategies is recommended to address the needs of their learners and enhance both learners' content learning and lifelong learning skills.

Key words: *active learning, definition, benefits, instructional strategies, procedures, learners' skills*

DISA STRATEGJI MËSIMDHËNËSE PËR TË PËRMIRËSUAR TË NXËNIT AKTIV NË KLASË

Abstrakt

Ky punim fokusohet në disa strategji dhe teknika të të nxënit aktiv që mësuesi i çdo disipline mund t'i përdorë në klasë për të rritur aftësitë e të nxënit të nxënësve të tyre. Ndër vite, studiuesit e fushës kanë diskutuar rëndësinë e përdorimit të strategjive të të nxënit aktiv. Duke përdorur si metodologji kërkimi shqyrtim të literaturës, në punim diskutohen disa strategji që mund të përdoren për zhvillimin e të nxënit aktiv, si: aktivitete praktike, detyra të shkurtra me shkrim, detyra për zgjidhjen e problemeve, mbledhja dhe sinteza e informacionit, të pyeturit dhe aktivitete me bazë reflektimin. Strategji të tilla angazhojnë nxënësit në praktikimin dhe përmirësimin e aftësive të ndryshme: të menduarit kritik, të menduarit krijues; të folurit nëçift, në grup ose me të gjithë klasën; shprehja e ideve me shkrim; eksplorimi i qëndrimeve dhe vlerave

personale; dhënia dhe marrja e komenteve dhe reflektim ndaj procesit të të mësuarit. Përmes këtij punimi rekomandohet një përdorim eklektik i strategjive të mësimdhënies për të nxitur të nxënit aktiv duke i përzgjedhur ato sipas nevojave të nxënësve dhe synimit për të përmirësuar aftësitë e të nxënit që lidhen jo vetëm me përmbajtjen lëndore, por dhe ato të të mësuarit gjatë gjithë jetës.

Fjalët kyçe: *të nxënit aktiv, përkufizim, përfitime, strategji mësimore, procedura, aftësitë e nxënësve*

I. Introduction

The roots of active learning can be traced back to the ancient times; the Chinese teacher and philosopher, Confucius (551-479 BC) stated "I hear and I forget, I see and I remember, I do and I understand" (Naithani, 2008). Many other scholars have advocated active learning in the classroom (Demirci, 2017). One of the important reasons is that active learning does not just help learners to meet the learning objectives; it also helps them build useful skills in life (O'Connor, 2021). Being involved in active learning activities such as discussions, reviewing, and evaluating, concept mapping, role playing, hands-on projects, and cooperative group studies, learners can develop higher-order thinking skills such as analysis, synthesis, and evaluation (Gogus, 2012). Such a learner's role is opposed to the traditional modes of instruction and learning, in which the learner is mainly a passive listener and note taker, and the teacher is a transmitter of information (ibid.).

This study attempts to draw on active learning and the strategies that make lecturing (as a traditional mode of instruction) and learning process more effective for learners in classroom-based settings emanating from education theory and research. For this purpose, a literature review was conducted following a four-stage process, including research of preliminary sources, use of secondary sources, study of primary sources and synthesis of the literature (Gall, Borg & Gall 1996).

A broader understanding of this issue has a positive advantage for teachers in improving teaching, and therefore learning, in classroom-based settings.

II. Definition and benefits of active learning

There is not a singular commonly accepted definition of the term active learning and this has been highlighted by numerous researchers (Shroff, et al 2021). Active learning has emerged as a learning theory and a model of instruction, and over the last two decades, as a pedagogical approach including various methods of instruction. Shroff et al. (2021) have provided the following

expanded definition based on a thorough review of the pertinent research and literature.

Active learning is defined as a pedagogical approach that allows learners to apply their active learning strategies by 1) interacting and engaging in the joint-construction of knowledge mediated by purposeful appropriation of higher order cognitive skills (i.e., cognitive processing); 2) expressing an underlying value and perception of the context for learning (i.e., orientation to learning); 3) generating a desire to positively contribute to the learning process and experience (i.e., readiness to learn) and; 4) a desire to participate in intellectually challenging tasks and activities that evoke a sense of interest, validate a sense of control and allow for probing a variety of issues at greater depth (i.e., motivational orientation).

Bonwell and Eison (1991) give a broad definition of active learning as anything that involves learners in doing and thinking about what they are doing. This definition is adopted in this study intended to provide a broad range of activities that match the main principle of active learning: active learning focuses on learner engagement through activities that translate into deeper levels of learning, motivation and achievement (Prince, 2004). In the same vein, Roehl et al. (2013) conceptualize active learning as an umbrella concept that covers a broad spectrum of pedagogical models and instructional approaches to support learning, such as authentic learning, task-based learning, peer-assisted learning, problem-based and team-based learning (McCarthy & Anderson, 2000).

Active learning strategies are built upon constructivist theories of learning, which emphasize the importance of building connections between one's prior knowledge and new experiences and concepts (Bonwell & Eison 1991). Such a principle is useful in activities such hands-on activities, brief writing and discussion assignments, problem solving tasks, information gathering and synthesis, question generation and reflection-based activities. They engage students in developing various skills: thinking critically and creatively; speaking with a partner, in a small group or with the entire class; expressing ideas through writing; exploring personal attitudes and values; giving and receiving feedback and reflecting upon the learning process.

As it can be understood form the above, active learning stands in contrast to "traditional" modes of instruction. As Michel, Carter and Varela (2009) stated, in the traditional lecture method, there is a lack of student attention; moreover 'students fail to retain as much material after the class has been completed in comparison to classes taught in an active environment'. "Active learning … involves students taking an active, more self-directed role in the learning process" (Ho et al. 2016).

Incorporating active learning strategies in the courses of the traditional classrooms does not require abandoning the lecture format; rather, it can make lecturing more effective for student learning. The variety of the active learning activities makes active learning applicable in any discipline; research also suggests that active learning may benefit students in any field, though most of it has focused on STEM disciplines (Freeman et al. 2014). Active learning activities can be: completed by students either in class or outside the class; be done by students working individually, in pairs or in groups; and be done either with or without the use of technology.

Active learning has received considerable attention over the years (Prince, 2004). As a consequence, numerous studies have supported the benefits of active learning in regard to its impact on teaching and student learning.

- Active learning "increase student interest and motivation and build students' critical thinking, problem solving and social skills." (Hanson & Moser, 2003)
- Active learning strategies not only foster interaction and the application of higher-order cognitive skills, but also promote learners' cognitive and motivational engagement (Gleason et al., 2011).
- Active learning helps students effectively promote conceptual understanding and reflect on their understanding by encouraging them to make connections between their prior knowledge and new concepts. (Hake, 1998).
- Active learning allows students to engage with course material and to focus on creating knowledge with an emphasis on skills such as analytical thinking (Rotgans & Schmidt, 2011).
- When students are actively processing the information, learning is promoted not only for short-term memory but also for long-term memory (HO et al. 2016)
- Active learning increases the students' examination performance compared to traditional lectures (Freeman et al. 2014).
- Active learning involves more positive student attitudes (ibid.).

III. Some strategies for incorporating active leaning in the classroom

Based on a review of the pertinent research and literature mentioned above in-text citation, the following strategies that foster active learning in the classroom are listed at random. Some of them (such as: pause procedure, writing activities, concept test) can be inserted into breaks between mini-lectures; some others can be used at any point during the class session. Some information related to the instructional procedure and importance is given for each of them.

Pause procedure to foster "active listening": after stating an important point or key concept, the teacher stops presenting and allows students time to think about the information and asks them for any clarification they need.
*Writing activities***,** to develop higher-order thinking skills, such as the: A) *Minute paper*: at an appropriate point of the lecture, the teacher addresses a question to the students and allows them a few minutes to write about it; for example, to summarize the most important points of the lesson, which important question remained unanswered). B) *Muddiest Point* is conducted like the 'minute paper', but learners are asked to identify the confusing points instead.
Concept test to promote conceptual understanding: consists in making a stop at internals of about every 15 minutes and posing a concept test that consists of a conceptual question or problem, posed in a multiple-choice format, worked in pairs, to reach a common answer.
Think-Pair-Share to develop critical thinking and foster interaction with the other learners; it asks learners to think first individually on an issue, then compare possible ideas with a partner before sharing broadly with the whole class. Similarly in *Cooperative groups*: each group is given a task (such as a question/s); after some given time they share their discussion points with the rest of the class to maximize their own and each-other's learning.
Peer review and group evaluation to develop higher-order thinking skills: a student (or a group) evaluates his partner's work (or another group's work) in terms of the quality of the informational and linguistic content.
Brainstorming to make connections between learners' prior knowledge and new concepts: learners are asked to brainstorm what they know about a topic
Case studies to test learners' ability to apply the theory to a 'real world' situation: using real-life stories happened to an individual, family or community, learners are invited to classroom discussion.
Hands-on technology: students use technology to get a deeper understanding of the course content.
Integrating website use into course assignments to help learners critically evaluate the information they find.
Role playing requires students to act out to demonstrate a better understanding of the concepts or content. Moreover, it creates opportunities to arouse students' interest and engagement and develop increased empathy for others.
Opening questions: students take a moment to reflect on their own experience related to a topic discussed by the teacher.
Questioning purposefully to increase student engagement and foster critical thinking. Question may be posed by a) the instructor to the students, for specific

instructional goals: to arouse learners' interest, to develop learners' thinking skills, to assess learners' knowledge and skills; or b) learners to either their classmates or their teacher to stimulate various kinds of interaction, test their understanding and encourage collaboration among learners.

Employing classroom demonstrations help arouse learners' interest and promote memorable learning.

Infusing humor into class session (e.g. 'Joke of the day') to attract their attention and create a positive atmosphere in the classroom

Using popular films and videos to stimulate critical thinking.

Inviting effective guest speakers to enhance student inspiration and stimulate in-class discussion.

Connecting course content to current events to energize learners' attention and help them develop a sense of significance of course content.

Creating classroom versions of television game show to stimulate the review of the course content and assess learners' mastery of the topics.

Integrating debates into assignments help learners to think critically, formulate persuasive arguments and counter-arguments and express themselves in spoken and written forms.

Using summative assessment strategies by giving a test or quiz to measure learners' learning and stimulate their engagement both in and out of the classroom.

As seen above, active learning encompasses so many different varieties of classroom strategy. Being successful in applying them, the teacher needs to consider the following recommendations:

- Target specific learning objectives so as to help learners develop the knowledge and skills that they are expected to acquire in a course.
- In case of a complex task or first applicable strategy, clear instructions should be provided.
- Reflection on learning experience should be provided by the learners. Such a feedback should not only target the knowledge and skills learners are expected to acquire; it should clearly indicate how learners can improve their performance
- The more they and their learners practice active learning instructional strategies, the more they hone their skills.

Conclusion

There is a wide range of active learning instructional options that can be used both in and out of the classroom for enhancing learning and developing life skills. The above mentioned strategies, as research has suggested, make active

learning applicable in any discipline. It should be noted that, when designing active learning activities, teachers need to be eclectic, selecting the appropriate instructional strategy in order to address the needs of their learners and attempting to create the best possible conditions where content learning and lifelong learning skills can be developed simultaneously and supplementary. Only in such a way, teachers and learners of any level of education are and will be in line with the era of globalization.

References

Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). Active Learning: Creating Excitement in the Classroom. ASHE-ERIC Higher Education Report, Washington DC: School of Education and Human Development, George Washington University. http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.025

Demirci, C. (2017). The Effect of Active Learning Approach on Attitudes of 7th Grade Students. International Journal of Instruction, 10(4), 129-144. https://doi.org/10.12973/iji.2017.1048a

Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. Proceedings of the national academy of sciences, 111(23), 8410-8415. https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111

Gall, M.D., Borg, W. R. & Gall, J.P. (1996). Educational research: An introduction. White Plains, NY: Longman.

Gleason, B. L., Peeters, M. J., Resman-Targoff, B. H., Karr, S., McBane, S., Kelley, K., Thomas, T., & Denetclaw, T. H. (2011). An active-learning strategies primer for achieving ability-based educational outcomes. American Journal of Pharmaceutical Education, 75(9), 1-12. https://doi.org/10.5688/ajpe759186

Gogus, A. (2012). Active Learning. In: Seel, N.M. (eds) Encyclopedia of the Sciences of Learning. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_489

Hake, R. (1998). Interactive-engagement vs. traditional methods: a six-thousand-student survey of mechanics test data for introductory physics courses. *American Journal of Physics*, 66 *(1)*, 64-74.

Hanson, S., & Moser, S. (2003). Reflections on a discipline-wide project: developing active learning modules on the human dimensions of global change. Journal of Geography in Higher Education, 27(1), 17-38. https://doi.org/10.1080/0309826032000062441

Ho, C., Upchurch, A., & Gilles, S. (2016). An Active-Learning Approach to Teaching Tough Topics: Personal Jurisdiction as an Example. *Journal of Legal Education*, *65*(4), 772–816. https://www.jstor.org/stable/26453480
McCarthy, J. P., & Anderson, L. (2000). Active learning techniques versus traditional teaching styles: Two experiments from history and political science. Innovative Higher Education, 24(4), 279-294. https://doi.org/10.1023/B:IHIE.0000047415.48495.05
Michel, N., Cater, J. J., & Varela, O. (2009). *Human Resource Development Quarterly*, 20(4), 397-418.
Naithani, P. (2008). Higher education in the twenty- first century: ıssues and challenges. London: Taylor & Francis Group.
O'Connor, N. (2021). Using active learning strategies on travel and tourism higher education programmes in Ireland. Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education, 29, 100326. https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2021.100326
Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. Journal of Engineering Education, 93(3), 223-231. https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x
Roehl, A., Reddy, S. L. & Shanon, G. J. (2013). The flipped classroom: An opportunity to engage millennial students through active learning strategies. *Journal of Family & Consumer Sciences, 105(2)*, 44-49.
Rotgans, J. I., & Schmidt H. G. (2011). The role of teachers in facilitating situational interest in an active-learning classroom. *Teaching and Teacher Education, 27(1)*, 37-42.
Shroff, R. H., Ting, F. S. T., Lam, W. H., Cecot, T., Yang, J., & Chan, L. K. (2021). Conceptualization, development and validation of an instrument to measure learners' perceptions of their active learning strategies within an active learning context. International Journal of Educational Methodology, 7(1), 201-223. https://doi.org/10.12973/ijem.7.1.201

Miranda VELIAJ-OSTROSI
Fakulteti i Gjuhëve të Huaja
Universiteti i Tiranës
mveliaj@yahoo.com

Elida TABAKU
Fakulteti i Gjuhëve të Huaja
Universiteti i Tiranës
lidatabaku@yahoo.com

PËRDORIMI I KOLOKACIONIVE NË MËSIMDHËNIEN E FJALORIT DHE PËRFITIMI I GJUHËS

Abstrakt
Ky punim shqyrton mënyrën dhe shkallën në të cilën përdorimi i shprehjeve gjuhësore ndikon në mësimin e fjalorit dhe në rezultatet e ndryshme në përvetësimin e gjuhës. Kur bëhet fjalë për mësimin e fjalorit në klasat e mësimit të Anglishtes si Gjuhë e Huaj (AGHH), mësuesit në përgjithësi preferojnë të përdorin metoda klasike. Qëllimi i këtij studimi është të zbulojë efektin e metodave relativisht të reja të mësimdhënies së fjalorit, d.m.th., mësimin e fjalorit përmes shprehjeve gjuhësore si një qasje inovative në procesin e të mësuarit të gjuhës angleze. Rastet kur fjalët e reja futen duke përdorur metodën e përdorimit të shprehjeve gjuhësore nënkuptojnë rezultate më të mira në një mjedis mësimor inovativ në krahasim me metodat klasike që pasqyrojnë një trajtim më të zgjeruar të artikujve të rinj të fjalorit. Fazat dhe metodat e ndryshme në përdorimit të shprehjeve gjuhësore dhe të nxënit ndihmojnë në identifikimin e sfidave me të cilat përballen nxënësit në mësimin e tyre dhe janë theksuar gjithashtu përmes punimit. Mësimdhënia e fjalorit përmes shprehjeve gjuhësore mund të jetë një faktor më efektiv për t'i ndihmuar studentët të memorizojnë dhe përdorin me lehtësi fjalët e reja në klasat e mësimit të AGHH të të gjitha niveleve. Prandaj, mësuesit e anglishtes mund të inkurajohen t'i kushtojnë më shumë rëndësi mësimit të fjalorit sesa përvetësimit të gramatikës dhe përdorimit të strategjive aktuale të mësimdhënies së fjalorit në klasat e tyre.

Fjalët kyçe: *mësimdhënia e fjalorit, kolokacionet, përvetësimi i gjuhës, qasje novatore*

USE OF COLLOCATIONS IN TEACHING VOCABULARY AND LANGUAGE ACQUISITION

Abstract
This paper examines the way and degree to which the use of collocations is affecting vocabulary teaching and various outcomes in language acquisition. When vocabulary

teaching is taken into account in English as a Foreign Language (EFL) classes teachers generally prefer to use classical techniques. The purpose of this study is to find out the effect of a relatively new vocabulary teaching techniques i.e., teaching vocabulary through collocations as an innovative approach in EFL learning process. Cases when new words are introduced using collocation technique imply better results in an innovative learning environment as compared to classical techniques reflecting some enhanced retention of new vocabulary items. Different phases and techniques in learning collocations help to identify challenges faced by students in learning them and have been highlighted as well through the paper. Teaching vocabulary through collocations can be an effective factor in helping students remember and use the new words easily in EFL classes of all levels. Therefore, teachers of English could be encouraged to attach more importance to vocabulary teaching rather than the acquisition of grammar and the use of current vocabulary teaching strategies in their classes.

Key words: *teaching vocabulary, collocations, language acquisition, innovative approach*

Introduction

When learning a language one of the most important aspects is an extended vocabulary, which helps the language user to communicate successfully in the target language. When people want to know if someone speaks a language they usually ask “Do you know many words?” or “How many words do you know?”. It is well-known the saying of Wilkins:

> *“Without grammar very little can be conveyed; without vocabulary nothing can be conveyed." (Wilkins 1972:111), while Krashen states "When students travel, they don't carry grammar books, they carry dictionaries." (Krashen in Lewis 1993: III)*

What does *knowing a word* imply? - According to Carter people know a word when they know how to say and write it, find out the meaning in context and know how to use it for different purposes. A word is a live word when it is in relation with other words. They do not simply know one meaning of a word, but its multiple meanings in different contexts. “Knowing a word involves knowing its spoken and written context of use; its patterns with words of related meaning as well as with its collocation partners; its syntactic, pragmatic and discourse patterns. It means knowing it actively and productively as well as receptively.” (Carter – McCarthy 1991).

Nation (2001) claimed that it is insufficient to define collocation as a group of lexical items that frequently co-occur. According to Nation, “collocations are closely structured groups whose parts frequently or uniquely occur together. We would also expect collocations to contain some element of grammatical or

lexical unpredictability or inflexibility”

Nation (2001) gives three main categories of the word knowledge, which are form, meaning, and use. Each category, with both productive and receptive aspects, is further subdivided. Knowledge of form involves the spoken and written forms as well as word parts. Knowledge of meaning is divided into form and meaning, concepts and referents, and associations. Knowledge of use includes grammatical functions, collocations, and constraints on use.

In everyday practice, paying attention to the form and meaning of the word has ignored the value of the use of the word in relation to other words, so it is of paramount importance to teach and learn words in cooperation with other words they co-occur, they collocate. Students at elementary level learn the commonly used verb ‘have”. It has a simple translation in Albanian ’kam, ke”, but in different collocations it has different meanings, and if the verb is not taught together with the other words, it collocates the students, specially at elementary level, will be confused. So “I have a book” is completely different from “I have lunch”. In addition, in everyday life people use formulaic language forms, they constitute a large part of any discourse (Conklin & Schmitt, 2007). Knowing these formulaic chunks can facilitate the process of language learning. Learning collocations is an important part of learning the vocabulary of a language.

Learning collocations is regarded as an important and an essential part in the second language acquisition because the meaning of a lexical item has much to do with other lexical items that are combined with it. “Not only do these associations assist the learner in committing these words to memory, they also aid in defining the semantic area of a word” (Nattinger, 1988).

McCarthy (1990) states that collocation is “an important organizing principle in the vocabulary of any language”. If foreign language users do not follow this principle they come out with strange phrases. “Collocation is the readily observable phenomenon whereby certain words co-occur in natural text with greater than random (Lewis, M., 2000). When words collocate, they are often seen together to express a particular meaning. So the meaning is not simply the sum of their parts for example hot dog, hard rock, come round (= pay a visit) etc.

Researchers for the sake of studies divide the collocations into two major types—lexical collocation and grammatical collocation. Lexical collocations are divided into free collocation and fixed collocation, for example, see the sky (weak collocation), see my friend (medium collocation), see danger, see red (stronger collocation). Some collocations are fixed, or very strong, for example take a photo, where no word other than take collocates with photo to give the same meaning. Some collocations are more open, where several different words

may be used to give a similar meaning, for example *keep to/ stick to the rules*. There are many kinds of collocations. Lewis, Michael (2000) outline the following division.

1. a difficult decision (adjective + noun)
2. submit a report (verb + noun)
3. radio station (noun + noun)
4. examine thoroughly (verb + adverb)
5. extremely inconvenient (adverb + adjective)
6. revise the original plan (verb + adjective + noun)
7. the fog closed in (noun + verb)
8. put it another way (discourse marker)
9. a few years ago (multi-word prepositional phrase)
10. turn in (phrasal verb)
11. aware of (adjective + preposition)
12. fire escape (compound noun)
13.on the other hand (fixed phrase)
14. my other half (fixed expression)
15. see you later/tomorrow/ on Monday. (semi-fixed expression)
16.too many cooks… (part of a proverb)
17.to be or not to be … (part of a quotation) (Lewis, M , 2000).

It is to be highlighted that the most frequent collocates are almost made with some of the most common words in English, such as good, bad, big, small, old, new, combine with almost any noun.

Why should people learn collocations*?*

They represent real-world language so learning collocations is a good idea and when students can master them, their language level rises quickly. They can sound like natives and language fluency and accuracy increases.

Collocational competence is a key to success because they can:

a) give the language learner the most natural way to say something: smoking is strictly forbidden is more natural than smoking is strongly forbidden.

b) give you alternative ways of saying something, which may be more colourful/expressive or more precise: instead of repeating, so It was very cold and very dark, can be expressed vividly by saying. It was bitterly cold and pitch dark.

c) improve the style in writing: instead of saying instead of saying a big meal you can say a substantial meal. Collocations are a powerful way to give variety

to a text and make it more readable.
d) helps reduce processing time of the language, so people can communicate faster, which is the main advantage of chunking (Nation, 2001).
It is our task, as teachers to facilitate our students' learning and development linguistic process of the most appropriate 'chunks' as opposed to single words. Celce- Murcia (2000) refers to collocation as " words come together or 'chunks that native speakers can access for comprehension or production' If they are accessed easily by natives as ready-made blocks, the foreign language learners will be successful if they learn them as such. Problems students face with collocations.
From the above-mentioned reasons, it is clear that it is of great benefits to language users to learn collocations. They help the learners not only to communicate fluently but also to communicate interculturally, because they convey the culture of the target language. They, however, pose many problems for foreign learners.
First, collocations do not seem to follow any rules nor have any reason behind their existence. They happen at random. Students can not follow a rule, and there is not any satisfactory explanation. Students can not understand why we say "do the homework" rather than "make the homework". Lewis (1997) explained these features by saying "the choice of the constituent words does not follow any logic, but is only based on the linguistic convention". We can not find the same collocations in Albanian as in English. Neither can we make out their meaning by translating the words it is made up of. In most cases the language used is in a non-literal way.
Second, students transfer knowledge of their first language rules. Under the influence of the first language students make strange chunks of language. Interference of the mother tongue impacts collocational knowledge negatively because they translate words from their tongue into English producing language that is nonsense to native speakers. It seems that this is characteristic of elementary learners and not advanced learners who are less affected by L1 interference (Henriksen, 2013), but our teaching experience shows that even advanced students face this problem. There is a great volume of collocations to be learned. Collocations usually cannot be translated into other languages word by word, which presents a difficulty to students.
Third, lack of collocational awareness. English learners are not aware of the importance of collocational knowledge and they deal with the words as separate single units, they do not try to recall them as collocations (Lewis, 2000). This, leads to errors in language production and comprehension, they do not try to retrieve the collocation, but separate words and try to make collocations with

them. For example the Albanian phrase ‘mat temperaturen’ appears as ‘measure the temperature’ instead of the English collocation “take the temperature”. The invented chunks of the language make the language produced intelligible.
Last, students lack of dictionary use skills. They, in most cases look up the translation of the separate word and not of the collocation, do not pay attention to the use of this collocation as a unit in a sentence. For example, let us take the collocation ‘cheat meal’, if students look up the word cheat, thinking they know the meaning of meal they come out with the translation ‘úshqim mashtrues’, which does not make sense in Albanian, when in fact the meaning is completely different. It is ‘Cheat meals are any meals made up of foods that will not lead you towards your health or weight-loss goals’(Collins English Dictionary)

How to learn collocations

Understanding and applying collocations are difficult tasks but they must be an integrated task of language learning. Students must not be burdened with the tasks of learning them separately from the rest of the language learning process. If learners do not have a rich vocabulary, it will lead them to confusion. When we speak of vocabulary, we refer not to the denotation as well as to the connotation of words, the figurative language. A large vocabulary knowledge is necessary to interpret and find the real meaning of collocations. There are a great number of collocations existing in the language and there is no best way to teach collocations (Schmitt, 2000). English learners find it difficult to use and master collocations because of insufficient exposure to the language. They can overcome this by being exposed to authentic language and being helped to notice the collocations. Nation (2001) states that the teacher must focus on “the predictability of the meaning” of collocations when they teach reading and listening. Learning collocations is not so different from learning any vocabulary item.
Language acquisition depends to a large extent on noticing. There are two types of noticing that help to acquire a language. Noticing is “a conscious cognitive process” (Thornbury, 1997), therefore, it is teachers ‘responsibility to model and teach noticing strategies to students. Another important factor that leads to noticing is awareness of the language, whose role is controlled by attention. Consequently, the teacher can benefit from developing the learners’ noticing in teaching collocations by drawing their attention towards two or more words which are mentioned together. This can be done in a variety of ways.
One way of making the students do so is highlighting. Highlighting can be achieved by underlining the collocation, coloring it, writing it in italics or in bold. These ways help the students to pay attention to chunks of words that go

together, to notice them and to remember them.
Noticing plays an important role in storing knowledge in long-term memory. According to Lewis (2000), noticing should be reinforced by writing, homework, pair work, student engagement in class. Teaching collocation is just like teaching vocabulary. It takes systematic and repeated exposure to the language, to the collocation used in a given context that leads to the acquisition of collocations. The key things are to regularly revise what you want to learn, but this revision must not be mechanical, but in contexts that are meaningful for students personally.
Closely connected with noticing is storing the collocations by writing them down in organized lexical notebook. They may be written together related to a given topic, and repeated from time to time for example here are some collocations with time: amount of time, ample time, appointed time, approximate time, borrowed time, brief time.
In the example below there are some ways to make students more aware of collocations. First, they are underlined so that they attract students' attention. Then they are explained by using either synonyms or paraphrasing.
"'For the first time in my life I have been dumped by a friend. I should have seen it coming: the phone calls not returned, the excuses about "not feeling very sociable right now", the e-mails that languished unreplied in the ether. Yet the letter suggesting that the time had come for us to move on still came as a shock. It didn't seem to fit in with our modern ideal of friendship. As growing numbers of us live alone, friends are becoming more important. They are our families of choice, we're told, taking on the roles of parent, spouse, sibling — and best friend. 'End of a Friendship (Straightforward p.81)
The collocations are underlined, then they are explained separately by using translation and paraphrasing. This way makes students see the collocation in its actual context, deal with it as a unit and be led by the teacher to using it.
Explanation used:
return a phone call: te te telefonoj
= "I should have seen it coming: the phone calls not returned, the excuses about not feeling very sociable right now …"
"the time had come for us to move on" = It was time for us to make a change (in our lives)
"the letter came as a shock" = the letter gave me an unpleasant surprise
"growing numbers of us live alone" = more and more of us live alone

Conclusions
Explicit teaching of collocations is important for an effective language learning.

Students learn the language in context. It is in context where the words and collocation come alive. Researchers suggest that teachers should encourage autonomous learning of collocations, either through reading or listening. Teachers are able to present examples of collocations in English through noticing, context and exercises. It is important to practise English collocations in classes and to make the students aware of collocations. If different strategies of teaching and learning collocations are modelled in class, students will get used to them. Teaching collocations through context is important in teaching English language, this leads to increasing the attention of the teachers in an attempt to improve the level of the student and make them aware of target language collocations. Knowing how collocations are learnt is essential for designing techniques and ways of teaching them.

They must not be an aim in themselves but should help the students to develop communicative competence. In order to achieve this students should be encouraged to work with collocations do ing matching exercises, word mind maps etc. Engaging students in extensive reading gives a better command of the language to them and enriches their vocabulary. Extensive reading provides authentic texts in the teaching of collocations in an EFL context. Such texts seem to offer a richer environment for exposure to collocations than in typical EFL textbooks where the input is modified. Using words in authentic contexts, students see and learn how the words function and relate to each other and the meaning they take in their typical collocations.

Most of the problems are with the production of collocations. Students may understand a collocation in a given context but they are poor in its production both orally and in the written form. The best way to overcome this difficulty is to use a mixture of approaches, explicit and implicit one, so that to produce a productive learning environment. These activities range from the fully controlled ones to free writing.

Students do matching exercises, use collocations in simple sentences, tell stories using the highlighted collocations. It is also very useful to focus on collocations that have no equivalent in the students' first language. Teaching collocations must constitute an important part of teaching. It is important to raise students' awareness, to provide them with practice and to develop strategies for the acquisition of collocations. Students can be taught to observe collocations and practice using them in either spoken or written forms outside of the classroom.

References

Brown, D. (1974). Advanced vocabulary teaching: The problem of collocation. RELC

Journal, 5(2), 1-11.
Brown, H.D (2000). Principles of Language Learning and Teaching. Longman: Pearson Education.
Celce-Murcia, M. and Olshtain, E. (2000). Discourse and Context in Language Teaching. Cambridge: CUP
Collins English Dictionary. Copyright © HarperCollins Publishers
Conklin, K., & Schmitt, N. (2007). Formulaic sequences: Are they processed more quickly than nonformulaic language by native and nonnative speakers? Applied Linguistics, 28, 1-18.
Henriksen, B. (2013). Researching L2 learners' collocational competence and development - a progress report. In C. Bardel, B. Laufer, & C. Lindqvist (Eds.), L2 vocabulary acquisition, knowledge and use (pp. 29-56). Erosla. (Eurosla Monographs Series, Vol. 2)
Lewis, Michael. (2000). Learning in the lexical approach. In M. Lewis (Ed.), Language in the lexical approach (pp. 132-133).
Lewis, M. (2000). Teaching collocation: Further developments in the lexical approach. Language Teaching Publications.
Nation, P. (2001). Learning vocabulary in Another Language. Cambridge: Cambridge University Press.
Nattinger, J. (1988). Some current trends in vocabulary teaching. In Carter, R., & McCarthy, M. (Eds.). Vocabulary and language teaching. Essex: Pearson Education Limited. Nattinger, J., & DeCarrico, J. (1992). Lexical phrases and language teaching. Oxford: Oxford University Press
Richards, J., & Rodgers, T. (2001). Approaches and methods in language Teaching (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
Schmitt, N. (2000). Vocabulary in language teaching. Cambridge: Cambridge University Press

Lorena ROBO
Faculty of Education and Philology
Foreign Language Department
l.robo@yahoo.com
lrobo@unkorce.edu.al

WRITING AS A CHALLENGING PROCESS IN THE SECOND LANGUAGE ACQUISITION- A CASE STUDY OF SECONDARY YEAR ENGLISH STUDENTS

Abstract
Writing is considered to be a difficult and challenging process for second-language writers. As a combination of process and product, writing is mastered only when speaking, reading, and listening are excelled. It is a process that includes the mastery of grammar and vocabulary to express the intended message. It is considered the most used form of communication due to the development of information and communication technologies. Writing is a necessary skill in our everyday lives and in the technological world.
This process is, for many people, a really difficult and challenging task when it comes to the students' academic level. They can read news, write an email, and give a response, but they face serious writing complexities. The aim of this research paper is therefore to shed light on a new image of the difficulties of writing skills in second-year students of the English branch, list the challenges faced during this process, and identify the constraints of writing in foreign language acquisition that enhance good competence skills in students.
The study is focused on the analysis of five writings: two essays, one informal letter, one report, and a formal letter from the book and workbook writing task of CAE Cambridge English units 8–10. The object of the study are 18 students in the second year of Bachelor degree in the English branch, of whom 6 are male and 12 are female. The article aims to analyze through qualitative research the challenges and constraints encountered by teachers and students, what methods should be exploited when teaching writing purposefully, and how we can help students achieve the goal and minimize and overcome mistakes. It analyzes the factors that can be evaluated: mechanics (including spelling and punctuation), vocabulary, grammar, appropriate content, diction or word selection, and rhetorical matters of various kinds. Data are collected and interpreted through empirical research.

Key words: writing process, challenges, constraints, difficulties, teaching

TË SHKRUARIT SI PROCES SFIDUES NË PËRFITIMIN E GJUHËS SË DYTË- RAST STUDIM I STUDENTËVE TË VITIT TË DYTË, DEGA ANGLISHT

Abstrakt
Të shkruarit konsiderohet të jetë një proces i vështirë dhe sfidues për autorët e gjuhës së dytë. Si kombinim i procesit dhe produktit, shkrimi përvetësohet vetëm kur të folurit, të lexuarit dhe të dëgjuarit zotërohen në nivel të mirë nga nxënësi. Të shkruarit është një proces që përfshin zotërimin e gramatikës dhe fjalorit për të shprehur mesazhin e synuar. Ai konsiderohet si forma më e përdorur e komunikimit për shkak të zhvillimit të teknologjive të informacionit dhe komunikimit. Të shkruarit është një aftësi e nevojshme në jetën tonë të përditshme dhe në botën teknologjike.
Ky proces është për shumë njerëz një detyrë vërtet e vështirë dhe sfidues kur bëhet fjalë për shkrime në nivel akademik. Studentët mund të lexojnë lajme, të shkruajnë një e-mail, të japin një përgjigje, por përballen me vështirësi në procesin e të shkruarit. Qëllimi i këtij punimi kërkimor është të hedhë dritë mbi një imazh të ri mbi vështirësitë e aftësitë e të shkruarit me fokus studentët e vitit të dytë të degës gjuhë angleze, të listojë sfidat me të cilat ata përballen gjatë këtij procesi dhe të paraqesë kufizimet e të shkruarit në përvetësimin e gjuhëve të huaja që rrisin aftësitë e mira të kompetencave tek studentët.
Studimi është fokusuar në analizat e pesë shkrimeve; dy ese, një letre informale, një raport dhe një letër zyrtare nga rubrika "të shkruajmë" të librit dhe fletores së punës (CAE Cambridge English) mësimet 8-10. Objekti i studimit janë 18 studentë të vitit të dytë Bachelor, dega Anglisht nga të cilët 6 meshkuj dhe 12 femra. Artikulli synon të analizojë sfidat dhe kufizimet që hasin mësuesit dhe nxënësit përmes kërkimit cilësor dhe cila metodë duhet shfrytëzuar gjatë mësimdhënies me qëllim të shkruarit, si mund t'i ndihmojmë nxënësit të arrijnë qëllimin dhe të minimizojnë e kapërcejnë gabimet. Punimi analizon faktorët që mund të vlerësohen: drejtshkrimin dhe shenjat e pikësimit, fjalorin, gramatikën, përmbajtjen e shkrimeve, zgjedhjen e fjalëve dhe çështjet retorike të llojeve të ndryshme. Të dhënat janë mbledhur dhe interpretuar përmes kërkimit empirik.

Fjalët kyçe: proces i të shkruarit, sfida, kufizime, vështirësi, mësimdhënie

1. Introduction

Writing has largely attracted the attention of researchers as a crucial skill that contributes to learning any language and without which further education may be largely impossible (Shangarfan &Mamipour 2011). The process of writing, as it seems to most people, takes a lot of time and requires excessive attention. Moreover, the skill of writing is significant for EFL learners in particular, for it is a major factor in successful academic performance in educational contexts.

However, learning to write and succeeding at it is usually problematic. For most students, they often encounter several difficulties in writing, and they consider it a challenging task to carry out as a result of the various instructions they need to respect.

Language is the most powerful tool in the development of any human being and undoubtedly the greatest asset we possess (Vygotsky, 1986). According to him, a good mastery of language is synonymous with a sound ability to think, so language and thought are inseparable. Knowledge of a foreign language opens up the possibility to step outside the boundaries of your daily life, including identity formation, awareness raising, the development of key skills through listening, reading, and writing, various learning skills, and improvement in other areas (Mahu, 2012). Learning a foreign language is an investment for the future that has many benefits, whether in career, travel, or personal growth. Recent research shows that knowing two languages can help stop the mental decline of age and that the benefits that come from it last throughout a person's life (Strickland, 2011).

Writing is an important communication skill and has an essential role in the second language learning process (Chastain, 1988, as cited in Simin & Tavangar, 2009). This language skill is assumed to be of great importance to academic success since it is the commonest assessment measure for academics to evaluate their students, and students' weak writing ability may put their academic success considerably at risk. Therefore, most students, more or less proficient alike, see writing as a difficult task that they have to struggle with in order to pass their exams. (Yavuz & Genc, 1998, as cited in Yavuz-Erkan & Flazolu-Saban, 2011). In addition, due to its active and productive nature, writing in a foreign language is really challenging for students. Putting an accurate and coherent expression of ideas in written form in a foreign or second language is a great accomplishment. For foreign language learners, writing is an intricate activity that necessitates a confident level of writing conventions, linguistic knowledge, grammar, and vocabulary and requires thinking strategies that let the language learners express themselves proficiently in the other language (Yavuz-Erkan & Flazolu-Saban, 2011). However, in spite of all the stress laid on writing instruction, learners’ writing lingers as a regular grumble in both the first and second language educational environments.

The development of language skills has always been a hard and interesting task. Being a teacher, it is important to discuss the objectives of writing skills and let the students know that their script will speak in their absence. One of the main reasons for teaching writing is to help students express their thoughts in words. According to Ali and Raman, in their article, they point out that the process of

writing goes through copying, exercise, guided writing, and free writing. Four reasons according to them why students dislike writing are: 1. It leaves a more permanent record of proficiency than speaking; it seems like a threat for them. 2. Students feel a lack of sufficient knowledge of the language. 3. Students believe that writing must be grammatically correct. 4. They think that formal correctness must be achieved at their first attempt. In many teaching classes, writing is seen as a limited activity only for the purpose of assessment, but in fact, students should be aware of all the components that pertain to writing. One model that applies to both speaking and writing in a second language is Anderson's (1985) model of language production, which can be divided into three stages: construction, in which the writer plans what he or she is going to write by brainstorming, using a mind map or outline; transformation, in which language rules are applied to transform intended meanings into the form of the message when the writer is composing or revising; and execution, which corresponds to the physical process of producing the text. Besides knowing what they want to express and being under stress when writing, the most problematic stage of the writing process seems to be the process of transformation. The reason is that students most commonly lack a sufficient level of L2. Thus, they do not have a wide range of academic vocabulary or relevant discourse structures. Also, they try to apply certain linguistic rules in the target language on the basis of similarities with L2, which proves to be completely wrong. These errors are usually known as language interference.

2. Difficulties in writing in foreign language

When we talk about writing is necessary to remember that there are three inseparable aspects when teaching it; Writing as a channel of a Foreign Language (FL) is the use of it alongside listening, speaking and reading in the process of learning important elements of the language; Writing as a goal of a FL learning , is the development of writing skills to fulfill such purposes as: note-taking, summarizing, narrating, reporting for various real-life situations and Writing with cohesion , is the employment of various linguistic means by which the parts of a written text are related to one another, with continuity and organization (The teaching of English as an International Language/Peter Wingard,143).Difficulties in learning a second or foreign language vary from student to student, a change shaped by the ability each possesses (NAE Department of Education Policy and Practice, 2007).

However, since writing is an emotional activity as well as a cognitive one, all aspects of the writing process are affected by its affective factors (McLeod, 1987, as cited in Yavuz-Erkan&İflazoğlu-Saban, 2011). Some researchers have

already investigated the affective variables in writing. In another research, Gupta and Woldemariam (2011) examined how motivation and attitudes affect the use of writing strategy of undergraduate students in an EFL setting. They suggested the instrumental motivation towards writing was one of the main factors in developing writing skills of these students. More specifically, their study revealed that high motivation of students leads to high level of confidence, enjoyment, perceived ability, positive attitude towards efficient teaching methods of writing, and to drawing on writing strategies most recurrently.

Difficulties encountered in writing are:

- *Negative transfer*. Negative transference implies the use of the same source language structure when translated into the target language (Rhalmi, 2014). All languages have their own structures, so students should be familiar with English language structures as it causes ambiguity in the language (Mohammed, 2018).
- *Cultural differences*. Almost every society has its own culture differentiating it from other societies. However, this worries students as they feel unable to understand different expressions or sentences due to cultural differences (Abdullah, 2015).
- *Emphasis*. English has different accents such as: American, British, Australian, etc. Emphasis variants can cause problems for students causing students to confuse meaning (Derwing and Munro, 2015).
- *Slang and colloquialism*. Slang and colloquialism mean expressions used in informal language. English is made up of many of these and it is most challenging for students to cover these expressions (Hayat, 2009).
- *Arbitrary language*. According to Yule (2014), English is an arbitrary language which implies that there is no relationship between form and meaning.
- *Attitude*. Kannan (2009) states that students' attitude has a great effect as their positive attitude directly changes the languages of learning. Lack of motivation, self-confidence, stress, anxiety and fear of making mistakes affect that language is not managed to be learned properly (Bingol, 2014).
- *Environment*. At the time of learning a language, the learning atmosphere should be taken into considerable consideration. Safe environment and freedom of interaction are appropriate and preferable tools for learning (Bingol, 2014).
- *Grammar*. English has a complicated system of grammatical rules. Each rule is used at a specific time and situation and this makes students upset (Hayat, 2009).
- *Pronunciation*. Another difficulty students face is the correct pronunciation

of words. This is because pronunciation is strongly related to the first language, in which some sounds do not exist, thus making it difficult for students. Also, students have difficulty with those sounds that are not pronounced in the same way with different words (Hayat 2009).

3. Strategies in teaching writing in second language

There are many strategies for teaching English. However, according to Dean (2019), some of the most used are:

Making mistakes: Making intentional mistakes and asking students to correct them is a great way to seek deeper understanding from students. For example, the teacher writes a passage on the board with grammatical errors, then instructs the students to identify these errors and rewrite the passage correctly.

- *Teamwork*: Dividing the class into different teams to perform tasks is a strategy that works wonders. Group assignments encourage teamwork and help the class succeed and provide a fun and interactive way to teach.

- *Integrating technology into the classroom:* Technology is an essential part of modern work. It enables the improvement of curricula with online educational activities. Students will not only enjoy the time they spend online, but will also gain a deeper understanding of the teacher's work in the classroom.

- *Demonstration:* With the presentation of a new topic, demonstration is included. While some students will be able to understand a new concept by listening only to information, others need to see it.

- *Graphic organizers:* Graphic organizers like pie charts and Venn diagrams are great ways to display informationvisually. When we ask students to create one, they need to apply their knowledge in a visual way. It also helps them make connections and understand similarities and differences.

- *Visualization*: Visual aids such as smart boards and projectors can enhance classroom learning. Referring to the illustrations as the teacher speaks allows everyone in the class to get what they need from the lesson.

In addition to these there are others such as:

- *Learning about culture:* Gaining knowledge of English language culture increases the effectiveness of the teacher when making lesson plans and interacting with students (Resilient Educator, 2020).

Encouraging oral communication: Students have different natural ways of learning, but encouraging students to communicate verbally in the classroom helps them practice the language. Talking to students to describe what you are doing, dressing, and planning helps them develop linguistic and cultural awareness (Resilient Educator, 2020).

- *Vocabulary controls:* This strategy helps students to make the word easier to

understand and remember. It enables them to relate the new vocabulary to words they already know (Resilient Educator, 2020).

- *Target language modeling:* Hill and Flynn (2006) suggest that language structures and forms should be taught in authentic contexts and not through limited exercises in language workbooks. Target language modeling is an extremely important strategy, as it may be the learner's only guide to how to use the foreign language in a natural environment.

- *Error correction:* According to Hill and Flynn (2006), the best way to give error corrections when students make grammatical or pronunciation errors is simply to model correctly without drawing attention to the error.

- *Elaborate input:* Using repetition, paraphrasing, slow speech by simplifying syntax and vocabulary is an effective strategy that helps children learn a second language (Nunan, 2000).

It is difficult to say that one strategy works better than the other. However, when a teacher combines effective teaching strategies, his students have more opportunities to perform better in the classroom (Dean, 2019).

4. Methodology

4.1 Research questions

The study aims at answering these research questions:

1. What are the challenges that students with writing disabilities face?
2. What are the most common mistakes made by students?
3. How can teachers improve their writing skills?

4.2 Instruments of the study

The study incorporates the involvement of 18 students of the second-year Bachelor degree in English language, 12 of whom are females and 6 males, including two Rumanian students from the university of Baia Mare with the Erasmus + program who frequent the module of Text Analysis 4. The method of teaching is Ready for Advanced (CAE), Macmillian, and the main focus of the study is the five pieces of writing students have done in modules 8–10 in the coursebook and workbook.

4.3 The study

The study focuses on the qualitative analysis of the writing section in the coursebook and workbook. Students continue with the pre-writing activities in the book by giving ideas and comments related to the specific topics presented. These exercises vary from choosing the correct alternative or option (which might be either expressions, conjunctions, etc.) up to the writing of the essay

draft. Writings are all required to be written in the same length (220–260 words). Students prefer to do the writing activity at home. They have been asked whether they want to do it in the class, but they have insisted that they do better concentrating when they are at home. The fear of making grammatical mistakes, choosing inappropriate vocabulary, and perhaps the pressure of time led them to decide on the task to be performed at home. The feeling of insecurity was present in almost all of the students. After that, the papers were collected to be analyzed according to the following writing components: fluency, content of the writing (cohesion, coherence, accuracy, originality), conventions (correct spelling, punctuation, capitalization, grammar, handwriting), syntax, and vocabulary.

During the three modules, students have written one report, two essays, an informal letter to a friend, and two formal letters, one addressed to the council of the town and the other to the multimedia center at a language school "The High ford Academy". The coursebook already represents a model for the students to follow. The sample is studied carefully, explaining the intention of each paragraph, the purpose of the opening and closing remarks, the useful expressions, and the appropriate language used. Each writing section of the book has some warm-up activities and brainstorming questions, or cross out the word or phrase that is least appropriate.

5. Discussion

The aim of the article is to represent the process of writing not only as a difficult process but even as a challenging one. Even though the study has the focus group the 2nd year students of English Language, students showed to have problems with grammar, sentence organization, thought development and word choice. While under these pillars of analyses students showed minor mistakes, there were other writings which revealed a lot. We are going to analyze the five pieces of writings in terms of organization, content of the writing, grammatical structure, mechanics and style. Data were driven from the qualitative study and results were empirically interpreted.

After students were given the task of organizing the writings written during the three units, papers were collected and the writings were analyzed under the above components. The maximum score of the paper evaluation was 100 points. The score of the writings varied from 82 to 98 points. The paper aims to shed light on the kinds and frequency of mistakes students make. The study analyzes in detail each one of them, and they are going to be analyzed according to the components shown above.

After students were given the task of organizing the writings written during the three units, papers were collected and the writings were analyzed under the above components. The maximum score of the paper evaluation was 100 points. The score of the writings varied from 82 to 98 points. The paper aims to shed light on the kinds and frequency of mistakes students make. The study analyzes in detail each one of them, and they are going to be analyzed according to the components shown above.

Organization

Based on organization, they vary from good to adequate. The structure of the report was excellent in some papers. Students wrote the report respecting the rules and organization, with subtitles and a main title; 74% of the 14 files of writing were handed in. The subtitles were missing in some papers, but the main title was present in most of them. Linking words and phrases were present to connect the ideas in sentences and paragraphs. 14% of the papers did not have any coherence at all; they thought in Albanian and expressed themselves in English. 7% of the students had problems with the closing of their writing, mostly in formal letters. The informal letter did not show problems of this kind. Students were more familiar, and the structure was better organized. Most of the students wrote in paragraphs according to the sample given in the text.

In 48% of the papers, paragraphs were not fully developed and ideas were not clearly expressed. Most of the students used complex structures, and a few used simple ones. Writings varied even between the same student. It was clear that they wrote better when they paid attention and wrote carefully. The length of the writing was another problem. 67% of them handed papers less than 180 words. The rest had well-developed writings and fulfilled the length requirement of 220-260 words as required. The vocabulary was rich, the word choice was good, and the language was elaborated as well. Most of them had developed ideas, and few vague ones.

Content

The majority of the writings showed coherence and cohesion. The sample provided in the text helped students use linking words and expressions properly. Accuracy was shown in 83% of the papers. Ideas were fully developed in 79% of the writings. Originality was shown in most of them. Students expressed their own opinions clearly. A small percentage did not properly develop the ideas in full-length paragraphs. Short paragraphs and a lack of ideas and solutions were provided by 37% of them.

Grammar

As far as grammar is concerned, students showed some problems. The typical mistakes are going to be analyzed as they appeared in students' writings. The

incorrect use of the past participle in perfect tenses was present e.g. *have gain (gained*), *shone* instead of *have shown*, *posed* instead of *posted*, the personal pronoun *it* was missing in many cases e.g. *for some students is easier* (should be it is easier), *if is done (if it is done*), *is great (it is great*), the use of the personal pronoun where it is inappropriate e.g. *the staff it's polite (is polite),* plural misuse of the noun in spelling e.g. *party*sinstead of *parties.* The use of short forms was present in formal letters in many papers e.g. *they'll, won't*, etc., the incorrect use of present simple e.g. *the teacher had to teach it first* (has), the lack of the subject was present in some of the papers e.g. *because are some (there*), the lack of the definite article *the*e.g. *to sell product*; *all over - all over the*, *which is closing time- which is the closing time*. In one of the papers appeared the lack of the indefinite article at all e.g. *easily using technology (the technology).* The lack of the *to* infinitive is seen in one of the papers e.g. *used display – used to display* e.g.The missing of the prepositions in the beginning of the sentence e.g. *This way* instead of - *In this way, don't hesitate* <u>*and*</u> *ask me* should be *don't hesitate to ask me*, *for my opinion – in my opinion*, *can you arrive to there* instead of *can you arrive there.* The incorrect use of the possessive e.g. *Galileo who contributions on modern* should be written *whose contributions…*, *lack of they* instead of *lack of them*, etc.

Conventions

Spelling and punctuation is another common seen phenomenon in the writing papers taken for analyzes. Almost in all the writing papers mistakes were present in punctuation. The incorrect spelling of the words included the following cases: *gvide, valuate – evaluate, dormatory – dormitory, more found of the idea - fond of the idea, lifes- lives, excately-exactly, dosn't-doesn't, stuff-staff, over whelming- overwhelming, avaible- available, solucions- solutions, shound-should, coment- current, futer-future, acxnoledge- acknowledge, contributes- contributes, crims-crimes, interes-interest, plase –place* e.g. *located close to collages and plase.*

Punctuation mistakes are also common. In about 24% of the writings students showed problems with the misuse of commas; they either did not use them at all or misused them. The personal pronoun *I* was written in small letters by two of the students many times during one paper.

Comma was used instead of full stop at the end of the sentence e.g. *if you have something, instead of* .

Syntax

In most of the cases, as mentioned in the article above, the majority of students used complex sentences to describe in one of their writings the ways sustainable tourism, for example, may be achieved by providing employment, protecting

local culture, and preserving tourism. Some of them, although not great in number, used simple and short sentences. 78% of the students did not have mistakes in sentence organization or word order. 45% of them showed unnecessary repetition of the relative pronoun.
e.g. *who is English naturalist, who is famous for his …,* repetition of verbs e.g. *should seek for new techniques, should invent new ways…* Sentence disorganization was seen in some cases e.g. *Following these recommendations, will improve the facilities….* ; *And about the books problem, I suggest that the teachers …*
Vocabulary
Word choice is one common phenomenon observed. About 63% of the students used rich vocabulary, while 37% used simple words and expressions. The structure sounded simple, with short sentences and no elaborate language. The inappropriate use of words was present in some papers, e.g., *shut the shop* instead of *close the shop*. The structure of sentences and the words used in some writings belonged to the B1–B2 level rather than the C1 level the course book is intended for.
The repetition of words in the sentences is another aspect to be discussed in this paper. It was seen in more than 28% of the students' writings. Some examples are: *But in my opinion <u>these</u> two <u>methods</u> will be more useful ones, because <u>these methods</u> will help them to be more independent*; *with all the orders you <u>need</u> to take care that <u>need</u> to be delivered*; *<u>who</u> is an English naturalist, <u>who</u> is famous for his…*, etc.

6. Conclusions and future recommendations

Writing is believed to be cognitively complex. Particularly, the acquisition of academic vocabulary and discourse style is difficult. According to cognitive theory, communicating in writing is an active process of skill development and the gradual elimination of errors as the learner internalizes the language. Acquisition is usually a product of the complex interaction between the linguistic environment and the learner's internal mechanisms.
The teaching of writing is an essential element of every teaching program at all levels, and the goal of teaching writing is for students to become independent writers (NSW Board of Studies, 2000). Teachers responsible for this task are well aware of the complexity of the writing skill and process, though "teaching writing can be frustrating and challenging, but it can also be rewarding and a breath of fresh air in a rather stagnant educational context" (Kirby & Crovitz, 2013, p. 9). Therefore, as suggested by the NSW Board of the Studies the teaching of writing needs to be explicit for students while clearly distinguishing

between academic and community purposes). Additionally, teaching writing is another complex process that requires several aspects to be satisfied. For the teaching of writing, the NSW Board of Studies assumes that students are supposed to understand both the purposes and the context of their writing in order to succeed at written texts, this implies the teaching of writing for different audiences and purposes.

The study aimed at shedding light on the difficulties and problems that students showed in some forms of writings. Repetition of words and phrases, grammatical mistakes such as the wrong form of perfect tenses formed, the lack or misuse of relative pronouns, definite and indefinite articles, sentence structure, paragraph coherence and cohesion, body organization of the report and essays, punctuation and spelling mistakes, and fluency of their writings were some of the challenges students in the second year of the Bachelor Degree faced. Due to the common mistakes and difficulties encountered during the non-easy task of writing, students provided a clear view for the teacher, first to identify students' problems and second to help reduce them in the future. Some techniques and strategies prioritize the teachers' work with the class. To make writing seem like an entertaining task rather than a burdesome effort Google Docs are presented. Students are divided in groups, and each of them has access to the same document. So the teacher can monitor their work. Comments and suggestions could be given by the group members as well. Each one of the participants is given a specific task inside the body of the writing (e.g. one student writes the letter, another is responsible for the layout of the writing, the other for the content, another for spelling and punctuation mistakes). In this way students get satisfaction from what they are doing, and they no longer see writing as a boring activity in the class. Google Docs can be done at home or in the class, provided students sit in front of the computer.

Other technological tools that help improve writing are *grammarly.com*, a website and browser app to help with spelling, grammar and concise text and *google translate* where the student pastes the text and translates it to English or any other language. *PurdueOWL* is another web tool to help students with strategies to write a text and manage referencing. It has free access and can be used by everyone.

Despite the fact that students may become independent writers, there are still other issues and challenges they face, for which they need proper guidance. In addition, students need to be personally involved in writing tasks in order to make the learning experience effective and valuable (Adas &Bakir, 2013). To be a good writer, one has to spendt time reading. In doing this, a student's willingness, desire, personal initiative, and commitment come into play.

References

Adas, D., & Bakir, A. (2013). Writing difficulties and new solutions: Blended learning as an approach to improve writing abilities. International Journal of Humanities and Social Sciences, 3, 254–266.

Arapoff, Nancy. (1972). Writing: A thinking process. In H. Allen &R. Campbell (Eds.), Teaching English as a second language: A book of readings (Pp. 33+). New York:McGraw-Hill.

Barnett, A.L.; Connelly, V.; Miller, B. The Interaction of Reading, Spelling, and Handwriting Difficulties with Writing Development. Available online: https://radar.brookes.ac.uk/radar/file/09a0bf38-c3d6-4239-aeb08c76dbe82b96/1/Reading%20spelling%20 and%20handwriting%20difficulties%20-%202019%20-%20Barnett%20Connelly%20Miller.pdf

Crossley, S. Linguistic features in writing quality and development: An overview. J. Writ. Res. 2020, 11, 415–443.

De Smedt, F.; Merchie, E.; Barendse, M.; Rosseel, Y.; De Naeghel, J.; Van Keer, H. Cognitive and motivational challenges in writing: Studying the relation with writing performance across students' gender and achievement level. Read. Res. Q. 2018, 53, 249–272.

French, Amanda, Norris, Roy (2013), *Ready for Advanced, Coursebook*, Cambridge.

Google. Google Docs. Available online: https://www.google.com/docs/about/ (accessed on 31 August 2021).

Kannan, R. (2009). Difficulties in Learning English as Second Language.

Mukminin, A.2011. Teacher Employment and Deployment: The Issues of Oversupply and Undersupply of Teachers. Florida University. Print.

Tat, C.R. Creative Writing in Extensive Reading Instruction. J. Lit. Lang. Teach. 2021, 10, 27–36.

Williams, C.; Beam, S. Technology and writing: Review of research. Comput. Educ. 2019, 128, 227–242.

Eriseld KALEMAJ
Departamenti i Shkencave Sociale
Fakulteti i Shkencave Natyrore dhe Shkencave Humane
Universiteti "Fan S. Noli"

HERMENEUTIKA E GADAMERIT SI METODA-ART E TË KUPTUARIT

Abstrakt
Problemi themelor i filozofisë është njohja. Përgjatë historisë së filozofisë është ngritur diskursi mbi të vërtetën dhe metodën. Gadameri duke u mbështetur mbi këtë përvojë, në veprën 'Metoda dhe e vërteta' analizon mangësitë dhe përparësitë e pikëpamjeve gnoseologjike. Gjithashtu, duke iu referuar fenomenologjisë e sidomos ontologjisë së Hajdegerit, ai prezanton me hermeneutikën, si një mënyrë e veçantë e njohjes, zbulimit, kuptimit, interpretimit të tekstit filozofik, por edhe të dukurive shoqërore. Përfshirja e aspekteve metodike, logjike, gjuhësore, praktike, filozofike, historike, psikologjike dhe ekzistenciale është tregues i mos kufizimit të procesit njohës, pavarësisht mënyrës se si paraqitet objekti i njohjes. Gjithëpërfshirja në hermeneutikën gadameriane shpreh vlerën ndikuese të çdo aspekti në kuptimin, interpetimin dhe diskutimin e së vërtetës. Nga ky këndvështrim, thelbësore do të jetë analiza që Gadamer i bën marrëdhënies midis subjektit njohës, procesit të njohjes dhe objektit të njohjes.

Fjalët kyç: *rrethi hermeneutik, kuptimi, gjuha, dialogu, përvoja*

GADAMER'S HERMENEUTICS AS A METHOD-ART OF UNDERSTANDING

Abstract
The fundamental problem of philosophy is knowledge. Throughout the history of philosophy, the discourse on truth and method has been raised. Gadamer, relying on this experience, in the work "Method and truth" analyzes the shortcomings and advantages of epistemological views. Also, referring to phenomenology and especially Heidegger's ontology, he presents hermeneutics as a special way of knowing, discovering, understanding, interpreting the philosophical text, but also social phenomena. The inclusion of methodical, logical, linguistic, practical, philosophical, historical, psychological and existential aspects is an indication of the non-limitation of the cognitive process, regardless of how the object of knowledge is presented. Inclusivity in gadamerian hermeneutics expresses the influential value of every aspect in the understanding, interpretation and discussion of truth. From this point of view, Gadamer's analysis of the relational between the cognitive subject, the process of cognition, and the object of cognition will be essential.

Key words*: hermeneutic circle, meaning, language, dialogue, experience*

Hyrje

Hans-Georg Gadamer është një nga figurat e spikatura në shekullin XX përsa i përket zhvillimit të hermeneutikës. Ai sjell 'copëza' pikëpamjesh gnoseologjike e epistemologjike nga filozofët e më hershëm, për të krijuar 'mozaikun' hermeneutik. Veçanërisht, filozofia e tij u kultivua nën kontekstin neo-kantiane, duke i dhënë peshë specifike aspektit gjuhësor (filologjisë klasike), si dhe një qasje të thellë me filozofinë e Hajdegerit. Tek vepra '*E vërteta dhe metoda*' na prezantohet njohja e një rruge që na çon tek kuptimi dhe dija më sublime, ku në fokus është subjekti njohës, me kapacitetet, aftësitë, përvojën, arsyen, intuitën etj.

Deri në shekullin XIX kuptimi i botës njerëzore bëhej me të njëjtat metoda të shkencave natyrore. Mirëpo një metodë që nuk pranon pyetjet spekulative e deformon dhe tjetërson të vërtetën. Njeriu për Gadamerin duhet parë në komplesitetin e tij dhe jo në dimesione të veçanta, aty ku arsyeja praktike dhe arsyeja e kulluar (koncepte kantiane) bashkëjetojnë, madje ndikohen nga njëra – tjetra dhe kufiri mbetet i paqartë midis njërës dhe tjetrës.

Gadameri e vë theksi tek karakteri debatues i filozofisë (dialektika sokratike). Kjo do të thotë se hermenuatika duhet të jetë e hapur, si një pozicion jo i përfunduar i kuptimit të çështjes, i cili gjithmonë vendoset në pikëpyetje dhe natyrshëm pranon kritikën. Kuptimi vjen si simbiozë e arsyes, dijes praktike (phronesis), përvojës, përjetimit thellësisht ekzistencial apo si e quan M. Fuko '*ontologji e aktualitetit*' (Vattimo, 2000, f, 17). Vetë Sokrati nuk na la diçka të shkruar dhe për këtë "*... mendohet se kjo ka ndodhur ngaqë ai besonte se e vërteta nuk mund të ndahet nga ai që e shpreh dhe nga çasti kur ajo shprehet*" (Hersh, 1993, f. 16). Në këtë prizëm, synimi i veprës është krijimi i një force interpretuese, zbuluese të asaj që fshihet. Qëllimi mbetet kuptimi si një soditje e subjektit, jo vetëm abstagues, por edhe si përjetues empatik.

Metodologjia

Artikulli është rezultat i një studimit disa vjeçar i veprës kryesore të Gadamerit, 'E vërteta dhe metoda'. Në mënyrë skematike janë evidentuar konceptet dhe çështjet kryesore, e më pas janë bërë pjesë e analizë dhe refleksionit filozofik. Metologjikisht, vet teksti të orienton drejt filozofëve të tjerë si; Sokrati, Aristoteli e sidomos tek fenomenologjia e Hyserlit dhe ontologjia e Hajdegerit, pa mënjanuar autorët bashkëkohorë. Vështirësia qëndron tek fakti se artikulli të detyron të reduktohesh në volum, ndaj jemi përpjekur të analizojmë çështjet thelbësore; çka do të thotë se jemi të vetëdijshëm se diskursi mbi hermeneutikën mbetet i hapur.

Rrethi hermeneutik

'*Rrethi hermeneutik'* ka të bëjë me njohjen (kuptimin) e aftësive, kapaciteteve të veçanta të autorit të tekstit nga ana e një subjekti interpretues. Teksti nuk mund të kuptohet vetëm si totalitet i dhënë, as si një studim i veçuar i pjesëve, pa u interesuar për të gjithën. Rrethi hermeneutik është një hulumtim nëpërmjet të veçantës nën horizontin (relacioni) e së tërës. E gjithë kjo është "... *një marrëdhënie rrethore për të dyja rastet*" (Gadamer, 2004, f. 291). Pra, është një lojë e përsëritur (rrethore) midis pjesëve dhe totalitetit. Pjesa kuptohet tek e gjitha dhe e gjitha kuptohet nëpëmjet njohjes sintetike të pjesëve, si një raport reciprok dhe i pandashëm. Arritja e unitetit të të kuptuarit bëhet falë kësaj sjellje centrifugale. Kuptimi si një pikë e thellë dhe qëndrore, si një intuitë e pastër. Vetëm në një lëvizje të tillë, që arrin në harmoninë e kësaj marrëdhënie do të mund të kapim kuptimin e duhur të çështjes së marrë në shqyrtim.

Pjesët duhet të përfshijnë njohjen e gjuhës (logosit), rrethanat, dijen praktike, kontekstin historik, përvojën kulturore etj. Pandasia midis pjesë dhe të gjithës është një shtrirje shumë dimesnisonale dhe pa një qëllim të paracaktuar (në kundështi me natyrën qëllimore të ndërgjegjes fenomenologjike të Hyserlit). Rrethi hermeneutik nuk orientohet nga një kriter apo arbitër i paracaktuar, qoftë ky edhe një rregull metodologjik. Rrethi hermeneutik nuk është një teknikë, një manual për të arritur kuptimin. Gjithçka i lihet në dorë lirisë dhe dinamizmit ekzistencial, spontanitetit dhe befasisë. Rrethi hermeneutik është i zbrazët dhe fokusohet në marrëdhënien midis teksit, leximit dhe kontekstit.

Ky është një proces përsëritës që shkon nga e veçanta tek sinteza, nga sinteza tek e veçanta e kështu me radhë. Vazhdimisht gjeneron kuptime të reja për shkak se e gjitha e dhënë është zhvilluar duke njohur detajet e ekzistencës edhe të vet interpertuesit. Raporti subjekt - objekt '*mbahet gjallë*' brenda gjendjes ekzistenciale, duke nisur një proces reduktimi të aspekteve jo të domosdoshme, por rasësore të subjektit njohës. Çdo tekst është një moment ekzistencial i krijuesit, është gjithë përvoja jetësore, qenia e tij historike, e cila ka influencuar jo pak në tekstin e shkruar. Kuptimi i qenies së tij është përcaktues i hermeneutikës në procesin e saj të të kuptuarit. Të kuptosh tekstin do të thotë të bëhesh empatik, ku gjendja e ekzistencës së intepretuesit të arrijë përvojat e qenies historike të tekst-shkruesit. E gjitha kjo shihet si një ndërmjetësim gjuhësor nga Gadameri, përmes dialogut dhe bashkëbisedmit, duke konkluduar në një mirëkuptim (marrëveshje) të re. Derisa të arrihet kupimi më i mirë i mundshme duhen përpjekje të vazhdueshme në një lëvizje rrethore që shkon nga para – prapa teksit. Kështu, gjithë rrethi hermenautik përbën "*strukturën ontologjike të të kuptuarit*" (Gadamer, 2004, f. 294).

Rrethi hermeneutik është një ngjarje, është një përvojë ekzistenciale, ku e

shkuara dhe tashmja janë në një dialog të vazhdueshëm. Si 'Dasein' procesi i të kuptuarit, do të thotë se nuk është asnjëherë përfundimtar, por i përket "*përkohshmërisë së Dasein*" (Gadamer, 2004, f. 296), si një kuptimi i aktualitetit, i cili kursesi nuk mund t'i rezistojë kohës. Në këtë kuptimi Shokel (Schokel), e ilustron 'rrethin hermeneutik' si "*një spirale*" (Gadamer, 2004, f. 296), e cila përcjell më mirë natyrën e interpretimit. Përsëritet, por gjithmonë sjellë pikëvështime të reja të të kuptuarit të tekstit. Interpretuesi bën të njëjtën lëvizje në kohë të ndryshme duke marrë kuptime të reja. Rrethi hermeneutik nuk është një 'rreth vicioz', që nis dhe përfundon diku. Kjo pasi kuptimi fshihet, nuk është ai që duket. Kuptimi asnjëherë nuk mund të jetë i kufizuar, përkundrazi ai mbetet i paarrtitshëm në totalitetin e tij dhe për këtë arsye është i hapur ndaj çdo optike sado e ndryshme qoftë ajo. Ndaj për Gadameri "*kuptimet përfaqësojnë një shumëllojshmëri fluide të mundësive*" (Gadamer, 2004, f. 271), çka do të thotë se edhe gabimi është i pashmangshëm.
Fillesat e hulumtimit të tekstit nisin gjithmonë nga një formë e paragjykimi të imazhit apo siç i quan Haideggeri "*kufizimet e imponuara nga zakonet e padukshme të mendimit*" (Gadamer, 2004, f. 269), pra, një kuptimi i menjëhershëm në përkohshmërinë autentike të studiuesit. Ky do të ishte një parakuptim me shumë gjasa një përsëritje sipërfaqësore subjektive e asaj që duket. Zbulimi është një proces tejet kompleks që nuk mund të arrihet në një hapësirë dhe kohë të caktuar, ai përsëritet në kontekste të tjera, duke na dhënë gjithmonë kuptime të reja. Falë këtij procesi përsëritës, si rishikues i paragjykimeve, kontradiskionit të këndvështirimeve, por jo identik, interpretuesi fiton përvoja të reja të njohjes duke arritur gradualisht, në mënyrë dialoguese (bashkëbiseduese) në një kuptim më thelbësor (jo skeptik) të tekstit, në një farë plotëkuptimi.

Problemet e paragjykimeve

Të flasësh nga pozitat e një ontologjie të aktualitetit do të duket se motivojmë qëndrime subjektive relative. Madje, qëndrime që mund të quhen jo filozofike, siç është 'dija praktike' apo 'përvojat jetësore', duke rënë në nivelin e paragjykimeve. Gadamer nuk i trembet kësaj, përkundrazi, ai e bënë pjesë të procesit hermeneutik. Për të, paragjykimet tona janë vetë ato që krijojnë mundësinë për të zbuluar. Paragjykimet e paraqesin të paplotë kuptimin, ndaj ato janë të luhatshme, çka i bën të janë të hapura dhe jo të izolura. Pikërisht nga këtu nis rruga drejt të njohjes. Paragjykimi gjithmonë përfshin supozimin dhe rishikueshmërinë. Njohja fillestare e situatës (gjendjes) paraqitet si parastruktura e të kuptuarit. Fakti se ky proces operon me anë të strukturave të tilla paraprake do të thotë se të kuptuarit gjithmonë përfshin atë çfarë Gadameri

e quante: '*kushtet e pritjes për t'u kompletuar'*. Nënkuptuar këtu mbajtjen gjallë të çështjes, e cila nga ana tjetër motivon refleksioni depërtues dhe dialogues.
Ndërsa Gadamer ka deklaruar se "*distanca e përkohshme*" që mund të krijojë paragjykimi në një proces dialogues mund të luajë një rol të dobishëm që na mundëson më mirë për të identifikuar ato paragjykime që ushtrojnë një ndikim problematike në të kuptuarit. Ai e pranon se paragjykimet ndonjëherë mund ta shtrembërojnë të vërtetën, por ky është një argument më tepër për ta parë bashkëveprimin dialogues si procesin e të kuptuarit të vetes, si mjetet me të cilat elemente të tilla, problematike janë identifikuar dhe përpunohen më tej. "*Paragjykimi është një gjykim që jepet para se të gjitha elementet që përcaktojnë një situatë janë shqyrtuar me korrektësi*" (Gadamer, 2004, f. 273), ndaj kuptimi paraprak është vetëm 'hapja e derës' për të parë se ç'është më tej. Kështu, paragjykimi përbën aspektin e parë të hermeneutikës.
Problemet e paragjykimit dhe kujdesi në hermeneutikë:

I. Pargjykimi mund të trajtohet si një kuptim dhe për këtë arsye mund të jetë dogmatik. Problemi është se mund të lidhemi ngushtë me të, duke refuzuar çdo formë tjetër kuptimi dhe këtu humbet në thelb hermeneutika, si e proces i pafundëm dhe bashkëbisedues. Pra, humbasim edhe rrethin centrifugal hermeneutik, duke qëndruar besnik paragjykimit të krijuar. Gjithsesi e gjithë kjo nuk do të thotë se ne duhet të eleminojmë në mëyrë absolute pargjykimet tona, por të paktën duhet të jemi të hapur për kritikën, kuptimin ndryshe.
II. Problemi tjetër qëndron në faktin se paragjykimi i qëndron besnik traditës së të menduarit. Në këtë pikë, hermeneutika nuk është më e lirë për të avancuar në të kuptuarit, por shpjegimi mbetet ekskluzivitet i një strukture (arbitri) të paracaktuar.
III. Fakti se paragjykimi është i pabazë, mund të na çojë drejtë gjetjes së themeleve të sigurisë. Në këtë pikë, hermeneutika shpërbëhet, ku arritja e kuptimti konvertohet thjesht në një proces eleminues paragjykimesh ashtu si bënte Dekarti me skepticizmi hiperbolik. Ndërkohë që për hermeneutikën paragjykimi nuk është tërësisht i padobishëm, brenda vetes ai përbën diçka të së vërtetës, por që nuk mjafton për ta pranar.
IV. Problem tjetër që vjen nga paragjykimet është se ato bëjnë pjesë në rrethin hermeneutik, të cilat ndihmojnë në përparimin e të kuptuarit, pra si paragjykime produktive, por nga ana tjetër interpretuesi ... *nuk mund të ndajë paraprakisht paragjykimet produktive që mundësojnë të kuptuarit nga paragjykimet që pengojnë atë dhe mund të çojë në keqkuptime*" (Gadamer, 2004, f. 295).

V. Paragjykimi e bën të lëkundshëm kuptimin, e bën të brishtë hermeneutikën. Edhe pse ne mund të arrijmë të distancohemi nga paragjykimet penguese, sërisht mbetemi jo të sigurt në vlefshmërinë e kuptimit. Paragjykimi vepron pa u vënë re dhe zbulohet që është pengues vetëm kur arrin të provokojë kuptimin si totalitet, pra kur bëhet një lloj indikatori. Paragjykimet penguese diferencohen nga ato produktive nga vetë procesi hermeneutik. Rol të rëndësishëm këtu ka të bëjë mënyra e pyetjes, e cila duhet të krijojë mundësi për hapje, të vetëdijësuar për gabimin, për paplotësinë e kuptimit, si një auto-kritikë (korrigjim). Pikërisht këtu bëhet i vlefshëm pikëpamja e tjetrit dhe kjo justifikon domosdoshmërinë e dialogut (bashkëbisedimit) në hermeneutikë.

Pyetjet dhe përgjigjet në procesin hermeneutik

Si pjesë e rëndësishme e hermeneutikës, dialogu, nënkupton ngritjen e një kuadri pyetjesh – përgjigjesh. Për të kuptuar një tekst, pikë së pari do të thotë se ai është ngritur në pyetje. Në hermeneutikë shqetësimi është i vazhdueshëm. Gjithmonë ngrihen pyetje për të marrë një përgjigje, për të kuptuar diçka. Po çfarë pyetjesh ngrihen?

Pa e humbur asnjëherë atë që na është dhënë për të kuptuar, horizontin hermeneutik, pa i'u larguar kuptimit si tërësi, pyetjet janë një përpjekje për të depërtuar, për ta zbërthyer kompozimin tekstual. I vetëdijshëm për unitetin e kuptimti të teksit, pyetja gjithmonë vjen rrotull këtij kuptimi. Pyetjet gjithmonë duhet të kërkojnë atë që mbulohet nga teksti, atë që nuk është thënë nga ai, sepse aty arrihet plotëkuptimësia. Pyetja zbulon përgjigjen, penetron në thelb të kuptimit.

Logjika e pyetjes nuk është tërësisht e karakterit racional, por e një marrëdhënie thellësisht intiutive. Gadameri argumenton se: "*Ne mund të kuptojmë një tekst, vetëm kur kemi kuptuar pyetjen për të cilën ajo është një përgjigje*" (Gadamer, 2004, f. 363). Pyetja dhe përgjigja ndodhin njëkohësisht, ku pyetja kupton përgjigjen dhe përgjigjia në mënyrë të menjëheshme ngre një pyetje. "*Ne kuptojmë, vetëm kur e kuptojmë pyetjen, për të cilën merret po aty një përgjigje*" (Gadamer, 2004, f. 367). Rrjedhimsht pyetja hermeneutike është të kuptuarit. Kuptimi i pyetjes është përgjigja, është të kuptuarit. Kjo nuk do të thotë se kuptimi u përfundua, përkundrazi përgjigja është një pyetje, një përvojë e re, ajo është mundësi dhe hapje. Kështu logjika e pyetje – përgjigjeve nuk i shmanget 'rrethit hermeneutik'.

Gjithsesi duhet bërë një dallim midis pyetjes historike dhe asaj filozofike. Kjo e fundit kupton idenë, mendimin e tekst-shkruesit, pra me përvojën mendore të

tij, kurse e para përpiqet të shkojë më tej se thjesht një shpjegim i tekstit. Pyetja historike ndalet më gjatë për të njohur pjesët dhe të gjithën si një rreth i pandalshëm hermeneutik. Gjithsesi, pyetja historike nuk është se na jep gjithçka. E rëndësishme këtu është besnikëria ndaj tekstit, të gjitha fshihen tek ai. Për ta kuptuar atë, ai nis gjithmonë me pyetje. Kështu pyetja gjenë përgjigje tek teksti dhe vetëm tek teksti. Pyetje ndriçon të tashmen nëpërmjet përvojës.

Përvoja dhe gjuha si metodë estetike e hermeneutikës

Përvoja lidhet ngushtë me kuptimin e subjektivitetit. Përvoja në optikën e Gadamerit merr kuptimin e një shumëllojshmërie të natyrës së ndëgjegjes. Përvoja është përjetimi ekzistencial, diçka që mbahet gjallë, jetohet si ngjarje. Si nocioni *"Epoche"* që huazon Hyserli nga Platoni, por jo në kuptimin e qëllimshmërisë (Gadamer, 2004, f. 238). Kuptuar si përvojë (dije) e mbajtur gjallë, pa një qëllim të paracaktuar, e lënë në 'fatin' e spontanitetit dhe rastësisë. Përvoja vjen si një shqetësim ekzistencial, ajo mund të vij nga refleskioni personal, jeta në bashkësi, ngjarjet jetësore. E gjithë kjo krijon tipin unik të një ekzistence. Njeriu është përvoja e kaluar, është qenia historike. Identiteti i tij dinamik formohet nëpërmjet përvojave.

Gjithsesi përvoja mbetet një mënyrë e dijes edhe pse mund të jetë paragjykuese, e paqartë, e paplotë. Ngacmimi ekzistencial, jo vetëm formon qenien historike, por aftëson kapacitet njohëse, si dhunti e veçantë. Pra, është përmbajtje dhe mënyrë për të zbuluar, për ta kuptuar më thellësisht veten dhe çështjen. Ky ngacmim është *si "çast i menjëhershëm i njohjes, (si intuitë, ndjesi), e cila i paraprin çdo interpretimi, komunikimi dhe thjesht ofron një pikënisje për interpretimin, si një formë për t'u zbuluar deri në një rezlutat të qëndrueshëm"* (Gadamer, 2004, f, 53). E gjithë kjo është përvojë, jo vetëm e momentit si e përjetuar, por ajo mbetet si një përshtypje e qëndrueshme, ajo shkrihet me subjetitivitetin, pa u zhdukur në të. Mund të fsheh origjinalitetin, por jo efektin e ndryshimit. Përvojë do të thotë ngjarje e "*paharrueshme*" dhe '*autentike*'. "*Në bazë të kësaj mënyre të veçantë të subjektit, përpjekjet janë për të justifikuar një epistemologji për njohuritë e botës historike. Ndërkohë që subjekti nuk mund të jetë një arsye e pastër, por unitet i kuptimit"* (Gadamer, 2004, f. 56). Uniteti i kuptimit nuk është gjë tjetër, veçse simbiozë e të gjithë përvojave të veçanta të subjektit. Ky kompleksitet i subjektit përbën gjithë njësitë (instrumentat) e kuptimit. *"Uniteti i përvojës përfaqëson njësitë e asaj që është dhënë. Në epistemologjinë e shkencave njerëzore gjejmë një koncept të jetës që kufizon modelin mekanik"* (Gadamer, 2004, f. 57). Autenticiteti rrjedh në kohën e subjektit, përvoja, *"... krijon një mënyrë të re të të qenit"* (Gadamer, 2004, f. 58). Si të thuash, krijon përvoja të reja, përjetime dhe

refleksione të reja, që e ndryshojnë mënyrën e të qenit, si një proces që nuk ndalet, por krijon parreshtur. Nga kjo nuk mund të bëjmë një dallim midis jetës dhe përvojës së saj. Përvoja është brenda jetës dhe e gjitha jeta kuptohet tek përvojat. Ajo që përjetohet, përvoja e fituar, nuk mbetet e tillë, por shkon pëtej atij perceptimi paraprak, objektit të fokusuar. Nëse shprehmi me gjuhën e Zimelit (Simmel) kjo është *"jeta e arritur përtej vetvetes"* (Gadamer, 2004, f. 60). Fakti i jetës, si objekti i përvojës 'thithet' nga subjekti, duke mos mbetur thjesht si një imazh i perceptimit, si një ide, por si pjesë e procesit të vazhdimësisë të pafund të jetës.

Eksplikacioni ontologjik është ngjarje dhe vetë ngjarja është kuptimi i saj. Pikëpamja e botës nuk është një standart i paradhënë dhe i pandryshueshëm. Lëvizja jetësore është përpara të papriturave dhe me kuptime jo përfundimtare. Shembulli që sjellë Gadameri këtu është si ajo loja e maces më lëmshin, ku çdo lëvizje mund të shkojë në çdo drejtim, pa e ditur, duke sjellë befasi tek subjekti (Gadamer, 2004, f. 106). E gjithë lëvizja është ngjarje, fokusi është pikërisht këtu, sepse këtu është edhe sjellja edhe kuptimi (shpjegimi). Ashtu si vetë jeta është dinamike dhe vazhdimësi përvojash, shumëllojshmëri unike përjetimesh (të papërsëritshmë) edhe kuptimi është gjithmonë në sikron me këtë mënyrë të të qenit, me këtë gjendje ekzistenciale. Shpegimi është i lidhur ngushtësisht me natyrën unike të ekszitencë së qenies, me kapcaitete dhe shprehitë e tij jetësore, që janë njëkohësisht edhe shprehitë e të shpjeguarit të saj. Përvoja nuk është një imazh i ngurt, por një aventurë dhe *"një aventurë nuk është aspak vetëm një episod"* (Gadamer, 2004, f. 60), është një ngjarje, ajo rrjedh si e pa justifikuar nga arsyeja. Aventura i përket spontanitetit të palogjikshëm të jetës. Rastësia e paarsyeshme mund të ndalojë formën e zakonshme të të jetuarit, ku në kontekste të veçanta, ndryshon dhe modifikon qëndrimet e subjektit, duke ndryshuar mënyrën e të qenit. 'Aventura' maturohet si pjesë e qenësishme e vazhdimësisë së jetës. Në këtë kuptim, jeta vjen si totalitet, që i largohet montonisë dhe përsëritjes së vetes.

Si një proces i tillë i spontaniteti, i befasisë, përvoja bën zgjerimin e njohurive dhe sipas Arsitotelit "*kontribuon në formimin e koncepteve*" (Gadamer, 2004, f. 347). Ky është momenti për t'u korrigjuar dhe për të arritur një kuptim më të plotë dhe e gjithë kjo është fitimi i një përvoje të re, jo vetëm mbi objektin, por edhe mbi veten. Në këtë kontekst, përvoja si proces i hapur dhe në vazhdimësi na mëson të pranojmë gabimin dhe të thellohemi, të ndryshojmë të kuptuarit, të pranojmë të vërtetën. "*Natyra historike e njeriut në thelb, nënkupton një negativitet themelor, që del në lidhjen e përvojës me dijen*" (Gadamer, 2004, f. 350). Tek kjo lëvizje kuptohet edhe loja e hermeneutikës.

Përvoja po ashtu është e lidhur ngusht me traditën, ku kjo e fundit nuk është

vetëm mënyrë jetese, por edhe dije, njohuri. "*Ajo është gjuha që shpreh veten si një Ti (si identiet social)*" (Gadamer, 2004, f. 352). Por kjo nuk përbën në thelb përvojën, ai që flet me këtë identitet nuk mund të merret për bazë, sepse është një strukturë artificiale, pasive, statike e të kuptuarit. Pra, nuk buron nga procesi dinamik i përvojave jetësore, por nga pranimi i një kuptimi që imponon kushti social, ku personi është akumulues dhe jo reflektues.

Përjetimi, mbajta gjallë, integrimi me vazhdimësinë e jetës, zbërthimi, si refleksion përjetues i përvojës, na jep të kuptojmë *"mënyrën e të qenit estetikish dhe përvoja estetike nuk është vetëm një lloj i përvojës si përvoja çfardo, por përfaqëson thelbin e përvojës në vetvete* (Gadamer, 2004, f. 60). Ajo është abstraksion dhe përjetim njëkohësisht, sepse tek përvoja e artit është e sintetizuar përmbajtja dhe forma, arsyeja dhe perceptimi, e cila në zbëthimin e kuptimit është njohje dhe përjetim njëkohësisht, e cila përfaqëson të gjithën në mënyrë të menjëhershme, në pakohësi. Përvoja si art është formë e refleksionit, intepretimit e cila nuk mbetet thjesht dhe vetëm në nivelin e gjykimeve mbi të bukurën, por ajo është edhe qëndrim moral – ekzistencial, ku thelbi dhe mënyra e jetës paraqiten si të padallueshme nga njëra – tjetra.

Të qenit e menjëhershme do të thotë se subjekti njohës kapet nga befasia (si një aveturë) dhe jo nga një strukturë arbitrare e kuptimit të tij. Përvoja estetike nuk nis nga një unitet objektiv dhe kjo do të thotë se kuptimi varet nga gjendja autentike e ekzistencësn në kohë, pra, në të tashmen, në momentin e kapjes në befasi, të thyerjes së kohës monotone (lineare) të subjektit. Ide e shprehur nga S. Kierkegaard, ku 'çasti' i përvojës është kuptimi i saj, por edhe vetëkuptimi, njohja e kufijëve është "*të vetëkuptuarit historik të Daseinit*" (Gadamer, 2004, f. 83). Mirëpo gjuha është e vetmja formë e shprehjes, a nuk është një strukturë logjik e paracaktuar, ku ne nuk mund të dalim jashtë saj? Atëhere si duhet kuptuar gjuha?

Gjuha në përvojën hermenautike dallon nga gjuha e një komunikimi të zakonshëm. Gjuha është vendi, ku jetohet dhe kuptohet. "*Gjuha është mjeti universal në të cilin ndodh të kuptuarit*"- shprehet Gadameri (Gadamer, 2004, f. 390). Procesi i të menduarit në thellësinë e tij, mban të fshehur rolin e gjuhës. Gjuha është konceptuale - kategorike, ndaj për të shprehur dinamikën e subjektivitetit, duhet t'i jepet rëndësi stilit, mënyrës së të shprehurit. Kuptimi nuk është një përkthim identik i asaj çka shprehet apo shkruhet. Arritja e kuptimit është interpertim, i cili zbulon këtë enigmë (intimitet) të fshehur përtej asaj që thuhet. *"Ne duhet vetëm të ngrem perden e fjalëve, për të soditur pemën më të bukur të diturisë, fryti i së cilës është i shkëlqyer dhe mjafton të zgjatim dorën që ta arrijmë"* do të shkruante Xh. Berkli (Berkli, 2002, f, 48). Për këtë arsye e gjithë përpjekja hermeneutike është një rreth me pyetje dhe përgjigje.

Një dimesion i hermeneutikës është bashkëbisedimi dhe në themele të bashkëbisedimit qëndron gjuha. Tek përvoja hermeneutike, gjuha nuk është një entitet i izoluar, ajo shihet si një gjuhë e përbashkët për të dyja palët dialoguese. "*Diçka është vendosur në qëndër, siç thonë grekët, ku partnerët në dialog ndajnë dhe bashkohen gjatë komunikimit reciprok*" (Gadamer, 2004, f. 371). Në këtë kuptim, ata mund të ndajnë kuptime të ndryshme, pavarsisht paparashikushmërisë së dialogut, çdo gjë arrihet me ndërmjetësimin gjuhësor.

Në përvojën hermeneutike, gjuha është një 'urë lidhëse' midis asaj që jepet dhe asaj që fshihet. Teksti i shkruar nuk mbetet i ngurtë. Kuptimi i tij është gjithmonë një shteg i hapur pa e arritur asnjëherë përsosmërinë, pra, nuk identifikohet si një abstraksion i kulluar i gjuhës. Teksti është pasojë e ndërthurjes së mjaft elementëve, duke filluar që nga përvoja jetësore, gjendja ekzistenciale, dijet praktike apo dijet racionale, pse jo edhe faktorët e pandërgjegjshëm apo kushtin psikologjik. Koncepti nuk është shenjë e ngurtë, apo një etiketim që përcjell një kuptim të fiksuar. Ajo është ngjarje që ndodh, çka do të thotë se gjuha "*...përmban një pasuri historike*" (Gadamer, 2004, f. 9). Pra, gjuha dhe koncepti i saj është gjithmonë në marrëdhënie me rrethanat dhe situatën. Ajo është kontesktuale dhe simbolike. Të qenit kontekstuale do të thotë se i referohet një përvojë, një ngjarje. Si simbolike do të thotë se "*... ajo përmban një dallim, mes qenies dhe shfaqjes*" (Gadamer, 2004, f. 470). Logjika e gjuhës konceptuale fsheh atë që është thënë. Formaliteti linguistik fsheh kuptimin e asaj që ajo përcjell, qenien e vetë.

Mirëpo të kesh një fokus të tillë që shkon përtej asaj që jepet, shkruhet apo thuhet është një kuptim estetik i botës. Hajdegeri dhe më pas Gadamer e Vattimo e shohin thelbin e fjalës përtej saj. Zbulimi i gjërave në fakt, gjithmonë varet nga gjëra të tjera, të cilat qëndrojnë të fshehura. E vërteta e kuptuar kështu bën të mundur nxjerrjen në pah të asaj që është fshehur, nuk është thënë. Fshehja nëpërmjet gjuhës është një lojë, që për pjesën më të madhe, mbetet vetë e fshehur dhe nuk është e aftë për qartësi të plotë. Gjuha e fsheh thelbin e kuptimit, ndaj,duhet parë përtej saj dhe këtë e bën më së miri arti (poezia). *"... në poezi gjuha bëhet fjalë, duke realizuar kështu thelbin e saj"* (Gadamer, 2008, f. 344).

Ne nuk mund të jemi peng i ngurtësisë konceptuale të gjuhës, por duke qenë i vetmi mjet komunikimi duhet t'i japim rëndësi atyre që mund të quhen detaje, mënyrë të shprehuri si; intoncaioni, theksi, gjestikulacionet …pikërisht për të shkuar përtej saj…për të kuptuar botën, veten… për të kuptuar tjetrin. Individualiteti gjuhësor nuk shkëputet nga universaliteti. Kapaciteti gjuhësor specifik është tregues i mënyrës së të qenit në botë (Dasein). Mënyra si e sheh, e njeh apo e kupton, është edhe forma e qëndrimt apo mënyra e të jetuarit në

botë. Gadameri e shikon çdo gjuhë individuale, si një pamje origjinale (e veçantë) e botës, e cila është në raport dhe e diferencuar nga gjuha si kategori universale dhe e paracaktuar. Ajo vjen si shprehje e një pafundësie mundësish për t'u shprehur dhe për të krijuar. Si përvojë jetësore do të thotë jo ideale, por *"...megjithëse është mungesë përsosmërie, shihet si shenjë e lirisë"*- do të shkruante Berkli (Berkli, 2002, f. 78). E gjithë kjo është kuptimi i një gjendje lirie dhe si i tillë duhet parë njeriu në atë se si jeton dhe në ato që ai di (mendon, shpreh). Ndaj, kemi shumëllojshmëri (pluralitet) botësh dhe forma të larmishme të të kuptuarit. Një marrëdhënie e tillë me të vërtetën natyrisht nuk krijon marrëdhënie të krisuar në bashkëbisedmi, por një shkrirje estetike (harmonizim) të pikëpamjeve (botës plural), duke sjellë një ndryshim të natyrshëm dhe pa thyerje.
Vendosja e veprës së artit në konsideratat e subjektit është një lojë, si një proces reflektues – përjetues, ku kuptohet vepra, njëkohësisht edhe vetja. Ajo që zbulohet është një zbulim i vetes, përjetim i asaj që ke kuptuar dhe këtu dija e arritur nuk është e ndarë nga subjekti, por pjesë e qenësishme e tij. Në analizën e Gadamerit, koncepti '*lojë*' (Spiel) ka një rol të rëndësishëm. Gadameri 'lojën' e sheh si çelsi themelor i strukturës ontologjik të artit, duke theksuar se mënyra se si 'luajmë' nuk është një formë e ushtrimit pa interes nga ana e subjektit, përkundrazi ajo është thellësisht personale në soditjen zbuluese të të kuptuarit. Karakteri simbolik i veprave të artit do të thotë të luash me atë çka abstragon apo percepton. Nëpërmjet penetrimit soditës të kapësh të vërtetën intuitive. Ndaj, arti nuk është një abstraksion (formë) e së bukurës, as perceptimi i saj, ai është depërtimi intiutiv në zbulimin e së vërtetës që fsheh dhe kuptimi i saj nuk është vetëm një kuptim racional, por i përjetuar.

Si përfundim

Çështja e metodës në shkencat sociale dhe veçanërisht në filozofi mbetet e pa përmbyllura. Mbështetur tek ky diskurs në historinë e filozofisë, Gadameri na paraqet konceptin e tij të hermeneutikës. Ai është i vetëdijshëm për pamundësinë e metodave preçize në shkencat humane dhe gjykon se njohja lidhet domosdoshmërisht me kapacitet e natyrës njerëzore në gjithë tërësinë e saj.
Gadameri nuk synon të krijojë një sistem metodologjik konçiz. Intepretimi i tekstit dhe kuptimi kalon në një proces kompleks dhe dinamik. Ashtu si subjektiviteti i njeriut është sintezë midis mendimit dhe përjetimit ekzistencial, edhe dija është e pandashme nga subjekti dhe subjekti i pandashëm nga dija; çka do të thotë se kuptimi është i dyfishtë si për çështjen ashtu edhe për vetë subjektin njohës.

Hermenautika e Gadamerit mund të shihet si një metodë-art, sepse përvoja hermeneutike është gjendje ekzistenciale, kuptimi i subjektit të veçantë, në atë që ai është formuar, si gjendje ekzistenciale, si një qenie historike. Ajo përfshin; dijen praktike që vijen nga përvojat jetësore, si dije nga tradita, autoriteti, paragjykimet të cilat janë të lidhur ngushtë me nocionin e 'kulturës", formimin intelektual etj. Të gjitha së bashku, përveçse identifikojnë personin, janë edhe elementë të pashmgshëm të njohjes. Analiza të çon tek kuptimi intiutiv, përjetuese, e cila shkon përtej perceptimit (psikologjisë) dhe abstraksionit mbi të bukurën. Zbulimi nëpërmjet artit është tipike hermeneutikë, ku forma dhe përmbajtja janë e njëjta gjë.

Të qenit metodë-art, hermeneutika gadameriane shihet si një aventurë, si një ngjarje apo si një lojë me tekstin, ku lëvizjet dhe rregullat janë spontane e të pa paramenduara, duke i dhënë vlerë procesit fenomenologjik mes subjektit interpretues dhe përmbajtjes. Gjuha këtu ka rol kryesor, si ndërmjetësuese midis subjektit njohës dhe të kuptuarit. Vetë gjuha duhet parë përtej konceptit, pra, si një gjuhë simbolike.

Proces nuk mjaftohet vetëm me një çast, por me realizimin në frekuenca të ndryshme kohe të rrethit hermeneutik. Rrethi hermeneutik është përsëritja njohëse, por jo identike e marrëdhënies së pjesëve me tërësin e kuptimit të një teksti, me qëllim arritjen e një kuptimi të thellë ose të një mirëkuptimi (marrëveshje) e vështruar nga të gjithë këndet (përvojat) e mundshme. Gjithsesi procesi nuk na çon në njohje apo kuptime të sigurta. Si e papërsosur hermeneutika është gjithmonë në një proces të kuptuari pa përfunduar asnjëherë. Dialogu është kusht i domosdoshëm i subjektit për të ballafaquar këndvështrimet, duke shërbyer si një instrument korrigjues dhe autokritik.

Bibliografia

Berkli. Xh, (2002) "*Trakatat mbi parimet e njohjes njerëzore*", Phoenix, Tiranë

Dekart. R, (2005) "*Bisedë për metodën*", 'Elena Gjika', Tiranë

Gadamer. H. G, (2004) "*Truth and method*", Continuum, London – New York

Gadamer. H. G, (2008) "*Filozofia e Historisë*", Plejd, Tiranë

Haidegger. M, (1996) "Being and Time", State University New York Press

Hersh. Zh, (1993) "*Habia filozofike*", Dituria, Tiranë

Pendavinji, Gj, (2010) "*Metodologjia e kërkimit*", Kotti, Korçë

Popper.K, (2009) "*Për filozofinë dhe shkencën*", Fan Noli, Tiranë

Scurton. R, (2000) "*Histori e shkurtër e filozofisë modern*", 'Besa', Prishtinë

Stumf. E, (2000) "*Filozofia, histori dhe probleme*" Toena, Tiranë

Vattimo. G (2005) *"Nihilizmi dhe emancipimi",* Botimet "IPLS&Dita", Tiranë

Sinani. Gj, (2006) "*Nocione të fenomenologjisë*", Shblu, Tiranë

Ferit BAÇA
Fakulteti i Shkencave Sociale
Universiteti i Tiranës
feritbaca@gmail.com

KONCEPTE FILOZOFIKE MBI DEMOKRACINË DHE QEVERISJEN

Abstrakt

Demokracia përfaqëson majën më të lartë të piramidës së koncepteve filozofike e politike mbi qeverisjen. Pikëpamjet dhe konceptet filozofike mbi demokracinë pasqyrojnë rendin kronologjik të transformimeve dhe sistemeve politiko-ekonomike të shoqërisë. Jashtë kësaj çështje jetike mbi qeverisjen, filozofia dhe shkencat sociale të qeverisjes do të humbisnin forcën shtytëse drejt progresit të shoqërisë. Duke shënuar pikën më të lartë të mendimit filozofiko-politik, ajo vijon të rrëmbejë vemendjen e studiuesve, filozofëve dhe politikanëve, të cilët shpërfaqin rreth saj një numër të pafund teorish, që rrahin të shpjegojnë shkaqet e lindjes së regjimeve demokatike dhe forcën e shoqërisë, si motorë të ndryshimeve dhe lëvizjes së sistemeve sociale. Punimi përbën një analizë të hollësishme mbi demokracinë dhe lirinë duke u mbështetur në këndvështrime të ndryshme filozofike. Ai shoqërohet edhe me një numër shqetësimesh që lidhen me sanitetin e demokracisë në teori dhe praktikë në ditët e sotme.

Fjalët çelës: *demokracia, liria, shoqëria njerëzore, elitat, pushteti politik dhe filozofia qeverisëse*

PHILOSOPHICAL CONCEPTS ON DEMOCRACY AND GOVERNMENT

Abstract

Democracy represents the highest peak of the pyramid of philosophical and political concepts of governance. Philosophical views and concepts on democracy reflect the chronological order of transformations and political-economic systems in society. Without this vital question on governance, the philosophy and social sciences of governance would lose their driving force towards the progress of society. Marking the highest point of philosophical-political thought, it continues to grab the attention of researchers, philosophers, and politicians, who present around it an infinite number of theories that try to explain the causes of the birth of democratic regimes and the strength of society as engines of change and movement of social systems. This paper is a detailed analysis of democracy and freedom based on different philosophical perspectives. It is also associated with a number of concerns related to the sanity of democracy in theory and practice today.

Key words: *democracy, freedom, human society, elites, political power and governing philosophy*

Hyrje

Qysh nga kohët e lashta, por edhe sot, pikëpamjet dhe konceptet e studiuesve dhe filozofëve përqëndrohen në disa prej elementëve më kryesorë nga të cilat përbëhet demokracia në fushën teorike, si një koncept apo formulim me përmbajtje filozofike, politike dhe juridike, por edhe si një sistem real e funksional i materializuar në qeverisjen e shoqërisë. Përderisa çdo hap i hedhur para ose pas në fushën e demokracisë është i lidhur drejtpërsëdrejt me popullin, do të ndalemi tek kuptimi i nocionit të popullit dhe elementët e qeverisjeve të tij.

Të njëjtën rëndësi hulëmtimi dhe trajtimi nga pikëpamja konceptuale filozofike, kërkojnë edhe format qeverisëse në praktikë, të cilat synojnë ruajtjen e lidhjeve me vetë burimin e pushtetit. Për shmangien e shtrembërimeve dhe uzurpimeve të pushteteve, janë ngritur një numër mekanizmash ballancuese, zbatimi i të cilave garanton ruajtjen e pacënuar të përmbajtjes dhe mënyrave qeverisëse të sistemit të demokracisë. Një numër rreziqesh të përhershme synojnë dobësimin dhe shkatërrimin e pushtetit të popullit në favor të një grupi sundimtarësh. Sistemit të demokracisë i duhet të mbrohet si nga shkeljet dhe interpretimet e gabuara, që synojnë kalimin e të gjitha pushteteve në duart e një elite sundimtarësh, ashtu edhe nga regjimet totalitare dhe diktaturat ushtarake, të cilat nëpërmjet abuzimit dhe përdorimit të etiketave false demokratike, teorive dhe fjalëve joshëse, përpiqen të fitojnë mbështetjen e popullit.

Konceptet e sotme mbi demokracinë janë të lidhura ngushtë me një tërësi vlerash demokratike të një sistemi politik, thelbi i të cilave lidhet me pjesëmarrjen sa më të gjerë të qytetarëve në ushtrimin e punëve publike dhe ndërtimin e politikave drejtuese për krijimin e një mirëqenie të përgjithshme. Autorët e teorive bashkëkohore nënvizojnë faktin se një regjim modern është demokratik atëherë kur shumica e njerëzve kanë të drejtën e votës dhe zgjedhin drejtuesit e tyre. Materiali përqëndrohet në trajtimin teoriko-filozofik të çështjeve në vijim: thelbi filozofik i demokracisë, demokracia dhe liria, fuqia e patjetërsueshme e pushtetit të popullit dhe mbyllet me përfundimet e koncentruara.

Metodologjia

Metodologjia e përdorur ngërthen një analizë cilësore të mbështetur në literaturën e trashëguar teorike si dhe atë bashkëkohore. Ajo realizon një interpretim objektiv dhe analitik të studimit. Nga pikëpamja filozofike

demokracia nuk është gjë tjetër veçse sigurimi i të drejtave dhe lirive të njeriut si edhe sundimi i një qeverisje të drejtë. Veçantësia e studimit qëndron në këndvështrimin e nevojshëm si një domosdoshmëri historike të pikëpamjeve dhe argumentave të filozofëve dhe mendimtarëvë të shquar në fushën e filozofisë politike, ndërtimit dhe funksionimit të shtetit demokratik dhe të lirisë. Demokracia mbetet terreni mbi të cilin realizohet qeverisja që përmirëson gjithmonë e më shumë mirëqënien e popullit. Ky funksion jetik i demokracisë përbën edhe thelbin e materialit në vijim, i cili lidhet ngushtë me mënyrat e qeverisjes së mirë apo të keqe të shoqërisë njerëzore. Shqyrtimi në rrafshin teorik e praktik i saj na shpie në arsyetimin se qeverisja nuk është një çështje vetëm e një pakice njerëzish, por e çdo individi. Cilësia e jetës së tyre është e lidhur ngushtë me "Qeverisjen e tyre të mirë apo të keqe". Gjatë trajtimit të temës lindin mjaft pyetje dhe hipoteza të nevojshme për një shqyrtim të mëtejshëm.
Boshtin e temës e përbën domosdoshmëria dhe nevoja e zbatimit të vullnetit të popullit, të shtetit ligjor, hartimi i ligjeve nga vetë populli i cili është subjekt edhe objekt i tyre, zhvillimi i pandërprerë i demokracisë dhe sundimit të lirisë. Përfundimet e shpërfaqura në vijim mbështeten në ballafaqimin me konceptet bashkëkohore dhe ato të trashëguara mbi demokracinë në tërësi, si një alternativë qeverisëse e cila jo vetëm i ka sfiduar alternativat e tjera, por vazhdon të pasurohet dhe të ofrojë vlera të padiskutueshme në epokën tonë.

Thelbi filozofik i demokracisë

Demokracia ka qenë dhe mbetet për qytetarët një frymëzim dhe objektiv kryesore për lëvizje të mëdha politike e ndryshime të rëndësishme shoqërore. Për vendosjen e sistemit të demokracisë, janë të shumta përpjekjet për progres dhe zhvillim të shoqërisë nëpërmjet tërheqjes së shtresave të ndryshme popullore dhe respektimin e të drejtave dhe lirive themelore të njeriut. Krahas këtij trendi progresist mbi demokracinë, janë shfaqur edhe raste kur me konceptin e demokracisë, janë bërë dhe bëhen spekulime të shumta për të mbytur dhe shmangur vlerat e saj përcaktuese. Nën petkun e saj, janë vendosur diktatura të cilat kanë ushtruar dhunë ndaj qytetarëve, janë kryer krime të shumta duke abuzuar dhe shpërdoruar vullnetin e shumicës.
Në epokën tonë demokracia përfaqëson një formë të caktuar qeverisjeje apo drejtimi që realizohet në emër dhe në interes të shumicës. Thelbi i demokracisë në një vend, parti apo institucion të caktuar buron dhe përcaktohet nga vullneti i shumicës. Demokracia mishëron barazinë e votës për qytetarët e një shteti, grupi apo organizate. Demokracia funksionon nëpërmjet zbatimit të të drejtave dhe lirive themelore të njeriut, ndër më të rëndësishmet mbeten e drejta

e zgjedhjeve të lira dhe të ndershme, pluralizmi politik, garantimi i mendimit dhe i fjalës së lirë, si dhe e drejta e protestës.
Në shoqëritë demokratike, ushtrimi i kompetencave shtetërore kërkon çertifikim dhe legjitimitet të drejtpërsëdrejtë nga populli ose përmes institucioneve të zgjedhura nga vullneti i popullit. Ky parim duhet të përfshijë të gjitha hallkat e institucioneve shtetërore. Legjitimiteti përforcon shkallëzimet e pushtetit vendor dhe atij qendror. Parlamenti është institucioni më i rëndësishëm që përfaqëson vullnetin e popullit; institucioni më i rëndësishëm që legjitimon procesin e institucioneve të tjera të piramidës shtetërore. Për rrjedhojë organet dhe drejtuesit e zgjedhur me votën e popullit janë kurdoherë mbi ato të piramidës shtetërore, sepse përfaqësojnë drejtpërdrejt pushtetin e sovranit.
Natyra domokratike e një sistemi qeverisës duhet të përmbushë një sërë të drejtash me qëllim antarësimin në strukturat e avancuara europiane. Kështu, pluralizmi politik, organizimi i zgjedhjeve të lira, domosdoshmëria e legjitimitetit demokratik të qeverisjes, njohja dhe respektimi i të drejtave themelore të shtetasve, mbeten kritere themelore për bashkëpunim ndërkombëtar dhe rajonal të një vendi që synon të ndërtojë një shoqëri demokratike. Traktati i Mastrihtit nënvizoi në mënyrë të vecantë vlerat e demokracisë dhe të drejtave të njeriut si parakusht për anëtarësim në Bashkimin Europian. Njohja dhe zbatimi i vullnetit të sovranit përbëjnë thelbin e demokracisë, si formë e veçantë qeverisëse, ndaj dhe me të drejtë Monteskje nënvizon: *"Në një republikë nëse populli në tërësi ka pushtet sovran, atëherë kjo është demokraci."* (Zaganjori, Xh, 2002, f. 21).
Teoria e sovranitetit të popullit si formë dhe kusht themelor për krijimin e një qeverisjeje demokratike u zhvillua më tej edhe nga filozofi i shquar francez, Zhan Zhak Ruso. Në veprën e tij, kontrata sociale, ai thekson: *"populli si tërësi e bashkuar është mbajtësi i pushtetit, çdo individ formon një pjesë të barabartë të këtij sovraniteti dhe duhet të marrë pjesë në drejtimin apo qeverisjen e shtetit.*" *(*Ruso, Zh. Zh. 2007, f. 23). Sipas tij, çdo shtetas ka të drejtë të marrë pjesë në ushtrimin e pushtetit legjislativ apo kushtetues në mënyrë të drejtpërdrejtë apo të deleguar. Sipas Rusoit, populli mund të ushtrojë sovranitetin drejtpërdrejtë (referendum) ose përmes përfaqësuesve të tij (delegimi i të drejtave të popullit tek deputetët), me kushtin e vetëm që deputetët të mbeten në kontakt të përhershëm dhe nën kontrollin e popullit. Legjislativi ose organi përfaqësues duhet të vëzhgojë veprimtarinë e pushtetit ekzekutiv. Pushteti shtetëror duhet të ushtrohet në të vërtetë nga populli. Një regjim i lirë e demokratik konsiderohet ai regjim që përjashton çdo lloj sundimi arbitrar ose autoritar. Demokraci do të thotë qeverisje kushtetuese, legjitimim demokratik i

pushtetit politik, ndarje të pushtetit shtetëror, njohja dhe respektimi i të drejtave politike e civile.

Demokracia dhe liria

Nocionet e demokracisë dhe të lirisë përfshijnë mënyrën e qeverisjes së popullit, ndarjen dhe kategorizimet e saj, me kurorëzimin e tyre me përzgjedhjen e formës dhe e përmbajtjes së demokracisë më të mirë për shoqërinë në tërësi. Përmbajtja e demokracisë mishëron kuptimin që i ka dhënë Abraham Linkolni në shprehjen: "Një qeverisje e popullit, nga populli dhe për popullin", vlerat e të cilës mbeten të patjetërsueshme. Në këtë kuptim do të pohonim se të gjitha sistemet politiko-shoqërore duhet të kalojnë domosdo-shmërisht në "skanerin" e standarteve të kërkesave për liri dhe demokraci të popujve që dallohen nga njëri-tjetri nga shkalla e zotërimit të tyre.

Në çdo epokë historike, marrëdhëniet e njerëzve me lirinë kanë qenë dhe mbeten objekt i studimeve filozofike, për të cilat janë shfaqur mendime të ndryshme. Liria, si e drejtë natyrore është thelbi i të menduarit sipas bindjeve individuale dhe vullnetit të lirë. Koncepti i lirisë përbën treguesin thelbësor të zhvillimit të një shoqërie dhe të qytetarëve të saj në raport me kufizimet dhe shtrembërimet abuzuese përballë të gjitha pushteteve; atij ligjvënës, ekzekutivit dhe gjyqësorit. Sipas filozofit gjerman, Niçe, koncepti i lirisë, i pasuron, thellon dhe i zgjeron kufijtë e demokracisë. "*Liria, nënvizon ai, është vullneti që të bën përgjegjës ndaj vetvetes, që ka për veti të distancojë dhe të veçojë nga ndikimet e të tjerëve për një pavarësi mendimi unik mbi ekzistencën".* (Nietzshe. F, 1999, f. 28). Në një kuptim më praktik, liria nuk është gjë tjetër veçse dëshira për të përmbushur apo realizuar nevojat dhe dëshirat tona, në raport me mundësitë dhe realitetin në të cilin jetojmë.

Demokracia mishëron një kuptim të caktuar politik, një gjendje dhe sundim shoqëror që prek të gjithë piramidën e shoqërisë, nga baza deri në majën e saj. Nga ana tjetër, zbatimi i saj në praktikë përmbledh një tërësi formash që i japin asaj jetë. Forca e ideve demokratike, vullneti dhe mendja njerëzore kanë ushqyer një kuptim të thellë dhe nxitës në histori; nga Perikliu në Athinën e lashtë, deri tek Vaslav Haveli në Çekosllovaki, nga Deklarata e Pavarësisë së Tomas Xhefërsonit më 1776 deri tek fjalimet e Andrej Saharovit më 1989. *D*emokracia përkufiozhet edhe si: *"Qeverisje nga populli ku pushteti më i lartë i takon popullit dhe ushtrohet drejtpërsëdrejti prej tij ose prej përfaqësuesve të zgjedhur prej tij, sipas një sistemi të lirë elektoral" (*Taipllari, Sh. 2006, f. 53). Demokracia është e destinuar të ecë vetëm nëpërmjet shinave të përsosjes në formë dhe përmbajtje për t'i shërbyer sa më mirë qytetarit të lirë. Sikurse çdo fenomen tjetër jetik edhe liria dhe demokracia përballen me "armiqtë" e tyre të

përjetshëm; së pari dhe mbi të gjitha me "demokracinë e shumicës" që në këtë kuadër shndërrohet në një "diktaturë të shumicës" për pakicën, kur njerëzit e zgjedhur nga populli, në emër të popullit, nxjerrin ligje të cilat favorizojnë vetëm përfaqësuesit e zgjedhur nga populli, me etjen për sundim, me pabarazitë sociale, me ndryshimet dhe diferencat kulturore, ekonomike dhe pabarazi të tjera të cilat do t'i vinte në dukje Ruso në veprën e tij "Origjina e pabarazisë mes njerëzve": *"I tillë ishte fillimi i shoqërisë dhe i ligjeve, që i dhanë shtrëngesa të reja të dobëtit dhe fuqi të reja të pasurit, rrënuan njëherë e përgjithmonë lirinë natyrore, ngulitën në mënyrë të përhershme ligjin e pronësisë dhe të pabarazisë, prej një përvetësimi të dhunshëm dhe të guximshëm, nxorën një të drejtë të pakthyeshme dhe, për hir të përfitimit të ndonjë ambiciozi, ja nënshtruan më në fund të gjithë gjininë njerëzore punës, robërisë dhe mjerimit." (*Ruso, Zh. Zh. 2008, f. 109-110). Ruso zgjoi dhe argumentoi përpara shoqërisë së kohës vetëdijen mbi të drejtën natyrore të njeriut për të jetuar i barabartë dhe i liri, gjë që nuk mund të sigurohej në një monarki që ngrihej mbi idenë e absolutizmit dhe të drejtave të pakufizuara të monarkut në shoqërinë njerëzore, ku çdo gjë, çdo pasuri dhe e drejtë, qoftë edhe jeta njerëzore i përkiste atij. Ndërsa në sistemin demokratik të drejtat dhe liritë e qytetarit janë themelet mbi të cilat garantohet natyra e vërtetë e një shoqërie të lirë. Vetëm sistemi demokratik i harmonizon këto të drejta midis qytetarit dhe shoqërisë.

Demokracia përfshin sundimin e shumicës dhe respektimin e pakicave për faktin, se ato janë pjesë e popullit dhe për këtë arsye nuk duhet të diskriminohen dhe të mospërfillen. Nga kjo pikëpamje demokracia shihet si forma e organizimit politik, që siguron sundimin e shumicës dhe respektimin e pakicës duke krijuar dhe hapësirat e nevojshme për shpërfaqjen e lirë të alternativave politike. Në këtë kuptim demokracia është ajo formë e organizimit politik që mundëson konkurencën politike për alternativat e ndryshme të zhvillimit ekonomik, që siguron nismën e lirë dhe pronën private.

Por mjaft qarqe të caktuara me koncepte të një sundimi diktatorial e përdorin konceptin e demokracisë për të maskuar qëllimet e tyre të mbrapshta duke goditur apo reduktuar të drejtat themelore të njeriut, për të shtrembëruar thelbin e demokracisë nëpërmjet zbatimit vetëm të disa elementëve të saj, duke keqinterpretuar dhe paraqitur interesat e një pjese si interesa të të gjithë shoqërisë. Filozofi bashkëkohor, Xhovani Sartori thekson: "*Përderisa një demokraci ende nuk ka arritur të krijojë një bazë të qëndrueshme konsensusi, ajo s`është veçse një demokraci e vështirë dhe e brishtë."* (Sokoli, L. 2002, f. 103). Qytetarët janë të zhgënjyer nga paaftësia për të krijuar institucione efikase dhe ekonomi të qëndrueshme. Trashëgimia e komunizmit është ende e

pranishme në mendësinë e njerëzve, pasi organizimi strukturor i komunizmit ka lënë gjurmët e tij në shoqëri. Partitë politike kundërshtare të njëra-tjetrës kthehen në realitete që zëvendësojnë grupet e dikurshme shoqërore ose ish-strukturat që shërbenin si bazë e patundur për shoqërinë shqiptare.
Demokracia është një konstitucion shtetëror, pavarësisht nga madhësia e shtetit apo vendit, ku pushteti buron nga qytetarët në bazë të lirisë dhe të barazisë politike si dhe të drejtave të gjëra politike, nëpërmjet pjesëmarrjes së të gjithë shtetasëve në moshë madhore për zgjedhjen e organeve të piramidës shtetërore, nga themeli deri në majën e saj. Ekzistojnë një numër konceptesh të përafërta rreth demokracisë, të cilat në thelb mbështeten në konceptin bazik të nocionit të "popullit" dhe të drejtës që ai zotëron në jetën ekonomike, politike dhe kulturore, si prodhues dhe konsumues i të mirave materiale, ndërtues dhe zbatues i të gjitha pushteteve të një shoqërie të qytetëruar. Në vështrimin e parë nocioni demokraci paraqet një përputhje të harmonishme me nocionin popull dhe sundimin e tij. Në demokracinë e lashtë greke nuk përfshiheshin gratë dhe skllevërit, kurse sot përjashtohen vetëm të miturit dhe të sëmurët mendorë.
Në vizionin e filozofëve dhe mendimtarëve të të gjitha kohërave demokracia e mirëfilltë paraqitet në formën e një spiraleje pa fund si dhe nënvizohet brishtësia dhe dobësia e saj. Madje sipas njërit prej filozofëve më të njohur të saj, Rusoit, "Ajo as ka ekzistuar dhe as nuk do të ekzistojë ndonjëherë. Zh. Zh. Ruso thekson: *"Nëse do të ekzistonte një popull perëndish, ai do të qeverisej demokratikisht. Një qeverisje kaq e përkryer nuk i shkon përshtat natyrës së njerëzve" (*Ruso, Zh. Zh. 2007, f. 97). Ndonëse iluzioniste, njësoj si horizonti optik apo nocioni i lumturisë, të cilat, nuk mbërrihen ndonjëherë, ato nxisin realizimin e një qëllimi dhe objektivave progresiste për një shoqëri më të drejtë dhe më të mirë. Në kushtet e një shoqërie moderne demokracia mishëron tipare të ndryshme nga ajo që u realizua në shoqërinë e Athinës, duke ruajtur karakteristikat e një demokracie përfaqësuese, pluraliste dhe që bazohet mbi konceptin e shtetësisë.
Në epokën tonë, sistemi i demokracisë së drejtpërdrejtë ka pësuar ndryshime jetike. Në rrethanat e një popullsie shumëmilionëshe, vendimet politike ndërmerren nga organet përfaqësuese dhe vetëm në raste të veçanta nga populli, siç janë referendumet. Aristoteli e shihte me skepticizëm dhe me pasoja të rënda fatin e demokracisë së drejtpërdrejtë. Sipas tij, demokracia ua ushqente njerëzve ndjenjën e barazisë dhe të qenurit të lirë, madje edhe në qeverisjen e shtetit. Ai mendonte: *"Meqenëse njerëzit janë në mënyrë të barabartë të lirë, ata pretendojnë të jenë absolutisht të barabartë. (*Stuph. S. E 1998, f. 405), por ata e përjetojnë delegimin e vullnetit të tyre tek përfaqësuesit e zgjedhur, si privim nga liria dhe e drejta për të vetqeverisur, kjo gjendje i shtyn të hidhen

domosdoshmërisht në revolucion për t'i fituar këto të drejta.
Me gjithë nevojën për ndryshime dhe përsosje të demokracisë, nuk mund të mos vëmë në dukje se, themeli bazë i saj mbetet kërkesa për realizimin e përfaqësimit dhe mbrojtjen e interesave të popullit edhe në kushtet kur të zgjedhurit ushtrojnë pushtetin në emër të tij. Demokracia është sistemi që garanton dhe harmonizon detyrat dhe të drejtat e individit me ato të shoqërisë. Të drejtat përbëjnë elementët më themelor dhe ndërtues të një qeverisjeje demokratike. Në zbatimin e demokracisë përfaqësuese shtetasit që votojnë, nuk marrin vendime për organizimin e jetës së tyre, por ua delegojnë këto të drejta përfaqësuesve të tyre. Megjithë avantazhet e mëdha që paraqet demokracia përfaqësuese, ajo nuk i ka shpëtuar vërejtjeve të Rusoit, që vinte në dukje me dëshpërim: *"Sido që të jetë, nga ai çast kur një popull i dorëzon vullnetin e vet përfaqësuesve nuk është më i lirë." (*Ruso, Zh. Zh. 2008, f. 313).
Filozofi anglez Xhon Loku shprehet se njerëzit duhet të mirëkuptohen në formulimin e ligjeve, por duhet që ligjet të jenë në sinkron me të drejtat që zotëron njeriu në thelbin e tij. Loku e koncepton ligjin si udhërrëfyes, si një fenomen që i shërben të mirës së përgjithshme të njerëzve nëpërmjet rregullave dhe normave. Thelbi i ligjit duhet sigurojë mbrojtjen dhe zhvillimin e lirisë. Liria e njerëzve sigurohet nga ekzistenca e një rregulli të qëndrueshëm, thyerja e të cilit i bën njerëzit të humbasin lirinë. Shkelja e legjislacionit, i hap rrugën vendosjes dhe nënshtrimit të sanksioneve, e të cilat çojnë në humbjen e lirisë.

Fuqia e patjetërsueshme e popullit

Një nga parimet bazë të demokracisë është barazia politike, gjë që nënkupton kërkesën mbi pushtetin politik i cili duhet t'i shpërndahet popullit gjerësisht dhe në mënyrë sa më të barabartë. Po çfarë duhet të kuptojmë me termin "popull"? Duke iu referuar filozofëve të lashtë grek, bie në sy veçoria se me nocionin e fjalës "Popull", ata i referoheshin shumicës së njerëzve të pafavorizuar dhe që jetonin në kushte të përafërta. Në të vërtetë, në konceptin e tyre vihet re edhe një ngjyrim negativ ndaj nocionit popull, siç është rasti i Platonit dhe Aristotelit, të cilët, duke e konceptuar demokracinë si sundimin e masës popullore, pra, si një sundim të turmës, që vepronte në dëm të urtësisë dhe të pronës. Këtej buron edhe koncepti i tyre që vendi dhe populli ishte shumë herë më mirë të qeverisej nga filozofët, njerëzit më të ditur të vendit. Edhe pse demokracia ka pësuar ndryshime thelbësore, ende ruan vlerësimin se, ajo përfaqëson nevojën e popullit për t'u qeverisur, meqenëse ai nuk i ka aftësitë qeverisëse, ndaj dhe zgjedh përfaqësuesit e partive dhe grupimeve politike në organet drejuese ligjbërëse.
Perikliu nënviozonte se demokracia lidhej me tolerancën, por nuk bënte fjalë

për sundimin e shumicës. Platoni dhe Aristoteli ishin kundër demokracisë. Platoni vinte në dukje se demokracia kontrollin e qeverisjes e realizonte nëpërmjet atyre që dinin të qeverisnin, pra nga demagogët populist, kurse Aristoteli shprehej se qeverisja nga populli në fakt donte të thoshte qeverisje nga të varfërit, nga të cilët frikësohej sepse mund të shpronësonin të pasurit. Në vijim Aristoteli do të këmbëngulte në kërkesën e tij lidhur "*me faktin se cila qeverisje është më e mirë, duhet të shihet fillimisht se çfarë mënyre jetese është më e përshtatshme, secili gëzon aq shumë lumturi sa ai zotëron virtyt dhe mençuri, sepse çfarëdo që është e drejtë e mençur apo matur për një njeri është po ashtu e mençur dhe matur edhe për qytetin"* (Aristoteli, 2003, f. 147) . Aristoteli përshkruan edhe shkaqet kur një demokraci është e suksesshme apo dështake. Ai besonte në qeverisjen e mirë nga një klase e mesme. Sipas tij, "*Qytetar është ai që qeveris dhe q*everiset. *Ai ndryshon në format e ndryshme të qeverisjes, por në shtetin më të mirë ai është i aftë dhe ka dëshirë të qeveriset dhe të qeverisë duke vështruar nga jeta e virtytit."* (Aristoteli, 2003, f. 83). Në idetë e Aristotelit, spikat gjithashtu, qëndrimi praktik dhe pragmatist ndaj funksioneve dhe modelit qeverisës të shtetit, rekomandim i cili ruan edhe në ditët e sotme një forcë e shkëlqim filozofiko-juridik: "*…qeverisja duhet të përshtatet që të ketë jetëgjatësi*." (Hersh. Zh, 1995, f. 43).

Duke i hedhur një vështrim të shpejtë koncepteve të hershme mbi demokracinë dhe regjimeve të aplikuara në qytetet-shtete të greqisë së lashtë, vërehen me lehtësi ndryshimet thelbësore që ka pësuar në formë dhe përmbajtje koncepti i saj. Në ditë tona termi demokraci përdoret jo vetëm për të karakterizuar marrëdhëniet politike në një shoqëri të caktuar, por edhe për të gjykuar dhe për të përcaktuar formën qeverisëse, karakteristikat dhe sistemin politik të saj, etj. Pra nocioni demokraci ngrihet mbi parimin, se njerëzit në tërësinë e tyre përbëjnë bazën, themelin mbi të cilin ngrihet e tërë jeta politike e shoqërisë. Ata janë burimi i vetëm i pushtetit, ndërsa interesat dhe mirëqënia e tyre përbëjnë qëllimin përfundimtar të qeverisjes. Në demokraci, pushteti politik bëhet i ligjshëm vetëm kur ai buron nga populli. Pushteti mund të jetë rrjedhojë e vullnetit të lirë të popullit si një i tërë, ku çdo individ është i lirë të bëjë zgjedhjet politike që i interesojnë. Pra, liria është kushti i domosdoshëm i konceptit të demokracisë. Nga kjo pikëpamje, demokracia mund të përkufizohet si një sistem idesh, praktikash dhe mënyrash veprimi që çojnë drejt institucionalizimit të lirisë.

Hobsi dhe Loku me termin demokraci nënkuptojnë barazinë politike të qytetarëve, por asnjëri prej tyre nuk nxjerr shprehimisht konkluzione në favor të demokracisë. Edhe përkufizimi i Linkolnit më tepër shpreh embrionin fillestar të idealit për demokraci, se sa qenien reale të saj. Demokracia nuk

mund t'i imponohet asnjë shoqërie. Por ajo nuk është as edhe një dhuratë, që mund të bëhet pronë e përhershme e dikujt. Për demokracinë duhet luftuar e mbrojtur çdo ditë. Por termi dhe kuptimi i demokracisë, pra i sundimit të shumicës, duhet të kalojë edhe "shtigje" të vështira kur bëhet fjalë për nocionin e shumicës absolute e cila gëzon edhe të drejtën e vendimmarrjes. Por, nga ana tjetër, asnjë e drejtë e asnjë shumice nuk mund të jetë absolute. Mjaft filozofë të mëvonshëm, njëri prej të cilëve është Xhon Loku, vunë në dukje rrezikun që i vjen pakicës nga "diktatura e shumicës". Të pranosh të drejtën absolute të shumicës për t'ia impunuar vullnetin e saj pakicës, do të thotë të vendosësh një rregull, që me kalimin e kohës kthehet kundër parimeve të vetë demokracisë. Niveli dhe ekzistenca e shkallës së lirisë dhe e demokracisë nuk janë atribut i një individi të vetëm, qoftë edhe kur ai luan një rol të shquar dhe të rëndësishëm në historinë e një populli, por janë vepër e pjesëmarrjes së qytetarëve të cilët luajnë një rol të pazëvendësueshëm në ndërtimin dhe në mbrojtjen e vlerave themelore të tyre. Me pak fjalë, demokracia mbetet zbatimi dhe mishërimi i lirisë në jetën demokratike të një populli. Mbi bazën e këtyre dy shtyllave themelore të shoqërisë ngrihen sistemet politike të pushteteve, përkatësisht: të ekzekutivit, të legjislativit dhe të gjyqësorit.

Përfundime

Konceptet filozofike dhe zbatimi i tyre në praktikë shënojnë një zhvillim të pakthyeshëm shoqëror. Ky sistem qeverisës jo vetëm që shënon një progres të shoqërisë njerëzore, por është shndërruar edhe në një vijë demarkacioni për popujt. Sistemi demokratik përfaqëson një sistem politik thelbi i të cilit lidhet me pjesëmarrjen sa më të gjerë të njerëzve në ushtrimin e punëve publike dhe ndërtimin e politikave publike për krijimin e një mirëqenie të përgjithshme. Teoricienët mbi demokracinë pohojnë se një regjim është demokratik, atëherë kur çdo njeri në një shoqëri të caktuar ka të drejtë të ushtrojë të drejtën e tij për të shprehur mendimin e tij si edhe të drejtën për të zgjedhur drejtuesit, organet dhe mënyrën qeverisëse. Nisur nga ky këndvështrimi, mund të pohohet se e drejta e votës nga të gjithë qytetarët, është pasuria më e madhe e sistemeve politiko-shoqërore në historinë e popujve.

Demokracia nuk është një portë e betonuar në mbrojtje të kësaj trashëgimie të vyer, por edhe një hapësirë e pambarimtë drejt përmirësimit të vazhdueshëm të saj. Ajo ka nevojë të mbrohet çdo ditë, si në rrafshin teorik, nga shtrembërimet dhe konceptet fosilizuese, në interes të grupeve dhe qarqeve të caktuara politike, ashtu edhe në jetën e përditëshme, nga vetë qytetarët e një vendi të cilët gëzojnë të mirat e saj njësoj si ngrohtësinë e diellit. Një shoqëri e emancipuar është mbrojtësja më e mirë e standarteve të një qeverisje demokratike.

Trajtimi i temave dhe studimeve me karakter filozofiko-politik mbi demokracinë ka bashkuar në një emërues të përbashkët edhe kundërshtarët më të vendosur, filozofë e mendimtarë të shquar, si Hobsi, Loku, Rusoi, Kanti, etj, të cilët kanë pranuar zhvillimin e saj në mbrojtje të lirisë, pa të cilën nuk kanë vlerë as vetë jeta dhe demokracia. Këto "piketa" të mendimit filozofik shërbejnë si këmbana alarmi apo farë orientimi në mbrojtje të lirisë individuale, kombëtare dhe shoqërore. Liria qëndron mbi të gjitha! Heshjta para padrejtësive do të ishte mohim i vlerave universale demokratike që kanë ushqyer, rritur, përkrahur dhe shoqëruar të gjithë ciklin jetësor të mendimit filozofik dhe historinë e shoqërisë njerëzore. Të heshtësh do të thotë të mosnjohësh, të mohosh, injorosh, apo abuzosh deri në shkatërrimin total të vlerave njerëzore dhe të përkrahësh pabarazinë dhe skllavërinë.

Bibliografia

Aristoteli. (2003). *Politika*. Tiranë: Shtëpia Botuese "Plejad".
Nietzsche, F. (1999). *Vullneti për pushtet*. Tiranë: Shtëpia Botuese "Marin Barleti".
Ruso. Zh. Zh. (2007). *Kontrata Sociale*. Tiranë: Shtëpia Botuese "Luarasi University Press".
Ruso, ZH. Zh. (2008). *Origjina e Pabarazisë Sociale mes Njerëzve*. Tiranë: Botimet "Almera".
Zhanë. H. (2009). *Habia filozofike*, Tiranë: Shtëpia Botuese "Dituria"
Sokoli, L. (2002). *Demokracia dhe problemet Sociale*, Tiranë: Fondacioni Soros.
Stuph. S. E. (1998). *Filozofia: Historia dhe problem*. Tiranë: Shtëpia botuese "Toena".
Taipllari, Sh. (2006). *Fjalor, koncepte dhe autorë të filozofisë*. Tiranë: Shtëpia botuese "Mësonjëtorja".
Zaganjori, Xh. (2002) *Demokracia dhe shteti i së drejtës*. Tiranë: Shtëpia Botuese "Luarasi".

Alba KREKA
Departamenti i Historisë dhe Gjeografisë
Fakulteti i Edukimit dhe Filologjisë
Universiteti "Fan.S.Noli"
akreka@unkorce.edu.al

KOSOVA NË QËNDRIMET E PARTISË KOMUNISTE TË SHQIPËRISË PËRGJATË LUFTËS SË DYTË BOTËRORE DERI NË VITET '60

Abstrakt

Zhvillimet gjatë Luftës së Dytë Botërore zgjuan ndjenjat dhe aspiratat e shqiptarëve brenda dhe jashtë kufijve për të zgjidhur në favor të tyre cështjen kombëtare. Shqiptarët menduan se cështja e Kosovës do të gjente zgjidhje në sajë të Kartës së Atlantikut, e cila garantonte të drejtën e vetëvendosjes së popujve. Dilema e parë për zgjidhjen e kësaj cështje ishte mbledhja e themelimit të Partisë Komuniste, në të cilën u diskutua nëse do të quhej Partia Komuniste e Shqipërisë apo Partia Komuniste Shqiptare; me shumicë votash u la varianti i parë.

Çështja e Kosovës mori vëmendje së pari, në Konferencën e Pezës ku u arrit në përfundimin se ajo do të zgjidhej sipas Kartës së Atlantikut, së dyti, në Marrëveshjen e Mukjes, e cila u paraqit si e padrejtë nga Hoxha, por realisht prapa tij qëndronin dy emisarët jugosllavë, së treti, në Konferencën e Bujanit, vendimet e së cilës nuk gjetën zbatim sepse nuk u përkrahën nga PKJ.

Kur komunistët erdhën në pushtet nuk e ngritën çështjen e bashkimit të Kosovës me Shqipërinë për faktin se prioriteti kryesor i tyre ishte sigurimi i pushtetit në vend në sajë të mbështetjes jugosllave. Një nga momentet zyrtare gjatë të cilit u shtrua cështja e Kosovës ishte takimi Hoxha – Tito në Beograd, në vitin 1946 ku u konkludua se cështja e Kosovës nuk mund të merrte kurrsesi në ato momente zgjidhjen që kërkonte Shqipëria. Vetëm pas prishjes Tito-Stalin, kur ndodhi edhe prishja Tito-Hoxha, Enver Hoxha tashmë pjesë e Koalicionit anti Jugosllav të udhëhequr nga Stalini sjell në vëmendje sërish cështjen e Kosovës, duke kërkuar angazhimin e drejtpërdrejtë të Moskës. Edhe pse në raporte konflikti, Moska nuk mund të rrezikonte politikën e saj në Ballkan vetëm për Shqipërinë dhe cështjen që parashtronte kjo e fundit. Sulmet e Hoxhës ndaj politikës së ndjekur nga Tito u shtuan në vitet në vazhdim, por fati i Kosovës mbeti në duart e popullit shqiptar në Kosovë dhe në gjykimin e faktorit ndërkombëtar deri në zgjidhjen përfundimtare.

***Fjalët çelës*:** *Shqipëria, Kosova, Hoxha, Tito, PKSH, PKJ.*

KOSOVO IN THE ATTITUDES OF THE COMMUNIST PARTY OF ALBANIA DURING THE SECOND WORLD WAR UNTIL THE 60'S

Abstract

Developments during the Second World War awakened the feelings and aspirations of Albanians to resolve the national issue in their favor. The Albanians thought that the issue of Kosovo would find a solution thanks to the Atlantic Charter, which guaranteed the right of self-determination of the people. The first dilemma for solving this issue was the founding meeting of the Communist Party, in which it was discussed whether it should be called the Communist Party of Albania or the Albanian Communist Party; the first option was left with a majority of votes.

The issue of Kosovo received attention first, in Peza Conference where it was concluded that it would be resolved according to the Atlantic Charter, secondly, in Mukje Agreement, which was denounced by communists, but in reality, behind this decision were the two Yugoslav emissaries, thirdly, at Bujan Conference, whose decisions were not implemented because they were not supported by the Communist Party of Yugoslavia.

When the communists came to power, they did not fulfill the idea of the unification between Kosovo and Albania due to the fact that their main priority was securing power in the country thanks to the support of Yugoslavia. One of the official moments during which the issue of Kosovo was raised was the Hoxha - Tito meeting in Belgrade, in 1946, where it was concluded that the issue of Kosovo could not at that moment receive the solution that Albania was looking for. Only after the Tito-Stalin breakup, accompanied with Tito-Hoxha breakup, Enver Hoxha, already part of the anti-Yugoslav Coalition led by Stalin, brought the issue of Kosovo to attention again, asking for Moscow's direct commitment. Moscow wasn't ready to put in risk its policy in the Balkans only for Albania. Hoxha's attacks on the politics followed by Tito increased in the following years, but the fate of Kosovo remained in the hands of the Albanian people in Kosovo and in the judgment of the international factor until the final solution.

Keywords: *Albania, Kosovo, Tito, Hoxha, ACP, YCP*

Qëndrimi i udhëheqjes komuniste shqiptare ndaj cështjes së Kosovës ka qënë i ndryshëm në periudha të ndryshme. Ende pa u formuar si parti politike, komunistët shpalosën idenë e tyre se Kosova dhe Camëria një ditë do të bashkohej me Shqipërinë, por kjo do të ndodhte kur në Jugosllavi dhe Greqi të ishin ngritur "republikat popullore". (Dëzhgiu, 2015) Nisur nga kjo, detyra kryesore e popullit shqiptar të Kosovës ishte të organizohej në luftë përkrah popujve të Jugosllavisë dhe të mos I besonte parullave të Shqipërisë Etnike, të nxitura nga pushtuesit gjermanë nazifashistë. Në këto kushte, Partia Komuniste

Shqiptare (më tej PKSH) pranoi propozimin jugosllav që popullsia e Kosovës të ngrihej në luftë nën udhëheqjen e Partisë Komuniste Jugosllave. Një aprovim I tillë nga ana e PKSH-së solli debate brenda Partisë; Koco Tashko ishte një nga elementët politikë që nuk e pranoi luftën e popullit kosovar nën drejtimin e PKJ-së; konkretisht ai shprehej: "Kosova është tokë shqiptare dhe nuk mund të ketë varësi nga Komiteti Qendror i PKJ-së". (Hoxha, 1982) Ky diskutim mbi cështjen e Kosovës, morri vëmendje të madhe disa ditë para zhvillimit të Konferencës së Pezës, ku Miladin Popovicit në mbledhjen paraprake të komunistëve deklaroi: "Kosova është më mirë të rrijë nën Partinë Komuniste Jugosllave sepse Jugosllavia ka për t'u cliruar më parë se Shqipëria". (Plasari & Malltezi, 1999) Gjatë Konferencës së Pezës, e cila i çeli punimet në 16 shtator 1942, debatet për cështjen e Kosovës u përshkallëzuan edhe më shumë mes pjesëmarrëseve në konferencë. Koco Tashko vazhdoi të mbronte qëndrimin e tij, duke dalë hapur kundër Popovicit, sipas së cilit cështja e Kosovës i përkiste PKJ-së dhe jo PKSH-së. Në fund të diskutimeve u arrit në dakordësinë e palëve se kjo cështje do të zgjidhej sipas parimit të vetëvendosjes së popujve, të miratuar nga Karta e Atlantikut, në 14 gusht 1941.

Nën të njëjtën klimë politike u trajtua cështja e Kosovës edhe në Mbledhjen e Mukjes, ku në procesverbalin e saj, përfaqësues të Ballit Kombëtar, si dhe përfaqësues të Frontit Nacional Clirimtar formuluan vendimin sipas së cilit "nënkuptohej mbajtja e një plebishiti për të përcaktuar fatin e Kosovës pas luftës". (Plasari & Malltezi, 1999) Marrëveshja e Mukjes e pati jetën e shkurtër sepse ajo zgjati vetëm një muaj. Ajo u quajt denoncua nga komunistët, u konsiderua e padrejtë nga Hoxha, por realisht u hodh poshtë nga Miladin Popoviç e Dushan Mugosha, të atashuar pranë Frontit Nacionalçlirimtar. Ishin pikërisht ata, të cilët përcaktuan pozitat e komunistëve pas Mbledhjes së Mukjes. Rrezikimi i marrëdhenieve me PKJ-në nuk ishte aspak në favor të PKSH-së, (Boci, 2020) e cila ishte gati të sakrifikonte Kosovën në emër ruajtjes së një pozite dominuese politike. Cështja më e ndjeshme e kësaj marrëveshje lidhej me pushtet e barabartë që ajo i akordonte të dyja forcave politike, (Dezhgiu, 2021) si dhe me bashkimin territorial të Kosovës me Shqipërinë, pas luftës. Shqipëria Etnike nënkuptonte një bashkim të mundshëm mes dy vendeve, por kjo nuk mund të tolerohej prej përfaqësuesve jugosllave. (Lalaj, Konferenca e Bujanit, 31 dhjetor 1943-2 janar 1944, një analizë e rivlerësuar, 2011) Siç njofton Miladin Popoviç: "Shokët delegatë në Mukje ranë në pozitat e nacionalistëve; Menjëherë ne vendosëm të hidhnim poshtë tekstin e marrëveshjes". (Reuter, 2003) Vendimet e Marrëveshjes së Mukjes u bënë publike në Konferencën e Labinotit, e organizuar nga PKSH-ja, në shtator 1943.

I njëjti diskutim u bë edhe në Konferencën e Bujanit, vendimet e së cilës u goditën ashpër nga PKJ-ja. (Lalaj, Konferenca e Bujanit, 31 dhjetor 1943-2 janar 1944, një analizë e rivlerësuar, 2011) Në letrën që KQ i PKJ i shkruante KQ të PKSH theksohej se "të shtroje çështjen e bashkimit të Kosovës dhe Metohisë me Shqipërinë do të thoshte t'i hidhje benzinë zjarrit; Jugosllavia e re do të jetë një vend i popujve të lirë, domethënë nuk do të këtë asnjë mundësi për shtypjen e pakicës shqiptare". (Bytyci, 2007) PKSH-ja vazhdonte të ndiqte vijën internacionaliste të PKJ-së, e cila ende nuk I kishte shfaqur haptasi qëllimet e saj ndaj Kosovës. E ardhmja e Kosovës sipas konceptit të udhëheqjes jugosllave u bë e qartë për komunistët shqiptarë në mbledhjen e zhvilluar ndërmjet Ramadan Citakut dhe Bedri Spahiut me udhëheqjen jugosllave. Tito i bëri me dije delegacionit shqiptar se "as që mund të mendohej se Jugosllavia e re do të humbte territore". (Syla, 2012) Gjithsesi t'iu jepje zgjidhje dëshirave dhe vullnetit të shqiptarëve gjatë Luftës së Dytë Botërore ishte shumë e vështirë. Edhe në vitet pas Luftës së Dytë Botërore cështja e Kosovës mbeti peng i marrëdhënieve shqiptaro – jugosllave sepse PKSH kishte rënë nën influencën e PKJ qysh në formimin e saj, ndaj e kishte të pamundur që të deklarohej dhe aq më tepër të mbronte cështjen e bashkimit të trojeve shqiptare në Jugosllavi me Shqipërinë. Udhëheqësit komunistë shqiptarë kishin si prioritet sigurimin e pushtetit (nëpërmjet mbështetjes jugosllave) dhe nuk e quajtën të nevojshme njohjen e të drejtave kombëtare të shqiptarëve në Jugosllavi apo bashkimin e tyre me Shqipërinë. (Boçi, 2012) Nga ana tjetër, projekti për krijimin e një Federate Ballkanike e pengoi shtetin shqiptar të bënte realitet çështjen kombëtare. Me sa duket PKSH mendonte se bashkimi i Kosovës me Shqipërinë do të bëhej në kuadër të Federatës Ballkanike. (Boçi, 2012) Në këto kushte bashkëpunimi shqiptaro – jugosllav u forcua edhe më tepër nga nënshkrimi i Traktatit të Aleancës dhe Ndihmës Reciproke (20 shkurt 1945), në të cilin Kosova nuk shihej si etnitet i vecantë brenda Federatës Jugosllave, por si një minoritet nën Jugosllavi. (Syla, 2012)

Cështja e Kosovës u risoll në vëmendjen e palëve pikërisht në takimin Hoxha – Tito në qershor 1946. Duke qënë se kjo cështje qëndronte në mes të marrëdhënieve mes dy qeverive, Tito u mundua ta argumentonte qëndrimin e tij me gjendjen e pafavorshme ndërkombëtare dhe vecanërisht me refuzimin e pritshëm të Serbisë. Duke ju referuar dokumentave ruse arrijmë të kuptojmë se Hoxha vendosi të fliste me Titon për cështjen e Kosovës dhe të Metohisë pasi mori telegram nga i dërguari shqiptar në Moskë, Koco Tashko, sipas të cilit Stalini e kishte ngarkuar Titon "të zgjidhte cështjen e Kosovës dhe Metohisë në kohën kur Hoxha të shkonte në Beograd". (Syla, 2012) Pas "sqarimit" që mori në Beograd, Hoxha e bëri të qartë këtë cështje edhe për anëtarët e tjerë të Partisë,

në Pleniumin e KQ në dhjetor 1946; “a është në interesin tonë të kërkojmë Kosovën? Kjo nuk është progresiste. Në këtë situatë duhet të bëjmë c’është e mundur që kosovarët të vëllazërohen me jugosllavët. Ata që nuk e kuptojnë këtë ne kemi për detyrë t’i luftojmë”. (Dode, 2006)
Marrëdhëniet shqiptaro – jugosllave dhe objektivi i bashkimit të Shqipërisë me Jugosllavinë Federative si republikë e shtatë u bë boshti i politikës së PKSH gjatë viteve 1945-1948. Edhe pse Hoxha nuk bentë deklarata publike lidhur me Federatën Ballkanike, kjo cështje ishte ezauruar mes dy shteteve dhe mes dy krerëve partiakë. Dicka e tillë pohohet edhe në takimin mes Stalinit dhe Titos në Moskë, në 27 maj 1946, ku mes të tjerave Titoja pohon se “Enver Hoxha ishte dakord që Shqipëria të përfshihej në përbërjen e Jugosllavisë Federative”. (Kaba & E.Ceku, 2011) Edhe pse në popull reflektohej vëllazërimi dhe bashkimi, krisjet e para në marrëdhëniet dy palëshe kishin filluar. Zhvillimet e ngjarjeve deri në fund të vitit 1947 tregojnë se Bashkimi Sovjetik e kishte lënë Shqipërinë totalisht nën mbikqyrjen e plotë të Jugosllavisë. Një izolim i tillë ndërkombëtar do të diktohej edhe nga mungesa e ftesës për PKSH për të qënë pjesë e Byrosë Informative të Partive Komuniste (Informbyroja), duke u përfaqësues nga PKJ.
Edhe pse jo në raport me Shqipërinë, protagonizmi i Jugosllavisë kishte filluar të shqetësonte Stalinin, sipas të cilit Jugosllavia kishte nisur ta shihte veten në epiqendër të Ballkanit. Tito mund t’i dilte jashtë kontrollit, e bashkë me të, Bashkimi Sovjetik humbte monopolin e kontrollit mbi shtetet e tjera të Lindjes që synonin federatën. Në momentin që Stalini shpalli fushatën ndëshkuese ndaj PKJ, komunistët shqiptarë, edhe pse nuk ishin anëtarë të Informbyrosë u treguan nga më energjikët në dënimin e saj. Miqësia me PKJ i kishte kushtuar shtrenjtë PKSH dhe gjithë kombit shqiptar. PKSH kishte ndjerë nga afër shijen e hidhur të mashtrimit, të mospërfilljes, të diktatit dhe të kompromentimit. Abrogimi i marrëveshjeve shtetërore me Jugosllavinë shpëtoi pushtetin personal të Hoxhës. Me të drejtë Hoxha do të shprehej pas shumë vitesh, se letrat e Stalinit ishin historike dhe shpëtimtare për Shqipërinë. (Lalaj, 2000) Duket se shkëputja e marrëdhënieve Shqipëri – Jugosllavi ndikoi negativisht te shqiptarët e Kosovës. Për të disatën herë cështja e Kosovës mbetej dytësore në tërësinë e raporteve të PPSH me Jugosllavinë. Në qoftë se Enver Hoxha do të kishte prioritet këtë cështje dhe jo humbjen e pushtetit personal të tij, atëherë ndoshta do të ishte më mirë që marrëdhëniet dypalëshë të mos ndërpriteshin.
Pas prishjes së marrëdhënieve Shqipëri – Jugosllavi ndryshoi edhe qëndrimi i PPSH ndaj cështjes së Kosovës; tani ajo fillon dhe merr vëmendje të madhe aq sa E. Hoxha kërkon edhe mbështetjen sovjetike për zgjidhjen e saj. Në letrën që i dërgon Komitetit Central të BRSS deklaron se “cështja e Kosovës duhet të

shtrohet; populli i Kosovës duhet të luftojë për bashkimin me Shqipërinë sepse këtë gjë kërkon vetë populli, por edhe forcohen pozitat ndërkombëtare dhe të brendshme të RPSH". (Kaba & E.Ceku, 2011) Stalini do t'i jepte përgjigje letrës së Hoxhës në takimin e zhvilluar mes tyre në nëntor 1949. Parimisht ai binte dakord me parashtrimet e Hoxhës që duhet të ishte vetë populli i Kosovës ai që duhej të vendoste, por nuk shihte si zgjidhje "ndërhyrjen në punët e brendshme të Jugosllavisë". (Hoxha, Me Stalinin, Tiranë: 8 Nëntori, 198, 1982) Madje ai i rekomandonte Hoxhës që "cështja e Kosovës të kalonte në plan të dytë dhe cështja e rrëzimit të klikës së Titos të kalonte në plan të parë". (Syla, 2012) Sipas rekomandimeve, shtypi shqiptar shtoi artikujt për cështjen e Kosovës duke i bërë jehonë shtypjeve brutale të shqiptarëve të Kosovës në Jugosllavi. Qeveria shqiptare kaloi në një tjetër nivel duke e ndërkombëtarizuar cështjen e Kosovës në një notë verbale dërguar sekretarit të OKB-së në prill të 1952. Në këtë notë përshkruheshin krimet e bëra ndaj popullsisë shqiptare në Kosovë, Metohi dhe Maqedoni, të cilat ishin në kundërshtim flagrant me politikën nacionale, me të drejtën ndërkombëtare si dhe me frymën dhe qëllimet e Kartës së Kombeve të Bashkuara. (Syla, 2012) Pavarësisht përpjekjeve, zgjidhja e cështjes së Kosovës në kohën kur Shqipëria nuk ishte ende shtet anëtar i OKB-së, por edhe në rrethanat e Luftës së Ftohtë ishte gati e pamundur.

Nga momentet e trajtimit në mënyrë të vazhduar të cështjes së Kosovës u kalua në një periudhe qetësia nga ana e qeverisë shqiptare pas vdekjes së Stalinit. Një nga kërkesat e politikës sovjetike ishte normalizimi i marrëdhënieve brenda Bllokut Komunist, për rrjedhojë edhe normalizimi i marrëdhënieve shqiptaro – jugosllave; Hoxha u ndje i detyruar të ulte tensionet dhe propagandën e ashpër ndaj Titos. Edhe pse ky ishte qëndrimi zyrtar, kontradiktat mes palëve nuk mund të zhdukeshin sa hap e mbyll sytë. Qeveria shqiptare vazhdonte të mblidhte informacione si nga Legatat Shqiptare ashtu edhe nga shtypi që botohej jashtë vendit. Për hir të "vëllait të madh", qeveria shqiptare ishte e detyruar të mbante një qëndrim më të tërhequr ndaj Jugosllavisë deri në kohën kur krisjet në marrëdhnëniet shqipataro – sovjetike u bënë serioze; në vitet '60 situata paraqitej tepër e nderë.

Pavarësisht kontradiktave dhe dëshirës së udhëheqjes komuniste shqiptare, ajo ishte e bindur se bashkimi i Kosovës dhe Shqipërinë ishte i pamundur. Një qëndrim i tillë reflektohet edhe në fjalimin e Mehmet Shehut: "Ne nuk kërkojmë sot bashkimin me Kosovë-Metohinë, por ngremë zërin tonë të lartë kundër veprimtarisë së egër dhe të përgjakshme të regjimit të Titos. Ne kërkojmë që qeveria jugosllave t'ju japë shqiptarëve të gjitha të drejtat si pakicë kombëtare". (Kaba & E.Ceku, 2011)Mbrojtjen e të drejtave kombëtare të shqiptarëve në Kosovë, udhëheqja jugosllave do ta quante si ndërhyrje në punët e brendshme

dhe kërkesë për ratifikim të kufijve shqiptaro – jugosllave, por një supozim i tillë nuk qëndronte. Qysh prej viteve ’60 dhe në vazhdim, udhëheqja komuniste shqiptare do të shprehej edhe për statusin politik të Kosovës duke parashtruar zgjidhje të shumta si: pakicë kombëtare, bashkim kombëtar, autonomi si dhe status të avancuar politiko-juridik krahas popujve të tjerë të federatës. Periudha në fjalë shoqërohet me tensione të shumta të cilat i lënë vendin demonstratave të zhvilluara në Kosovë kundër autoritetit shtypës të Jugosllavisë deri në zgjidhjen përfundimtare të kësaj cështje.

Bibliography

Boçi, S. (2012). Minoritetet kombëtare në Shqipëri midis identitetit dhe integrimit: 1939-1949. Tirane: Botimet Albanologjike, Instituti i Historisë.

Boci, S. (2020). Partia Komuniste e Shqipërisë dhe Balli Kombëtar gjatë muajve gusht-shtator 1943. Studime Historike 3-4, p. 182.

Bytyci, E. (2007). E drejta e vetvendosjes: rasti i Kosovës. Tirane: Koha.

Dëzhgiu, M. (2015). Shqipëria nën pushtimin Italian 1939-1943. Tirane: Mësenjëtorja.

Dezhgiu, M. e. (2021). Historia e shqiptareve gjate shekullit XX, Vellimi i katert. Tirane: Botimet Albanologjike.

Dode, L. (2006). Kosova në qëndrimet e Enver Hoxhës. Tirane: Botimet Medaur.

Hoxha, E. (1982). Me Stalinin , Tiranë: 8 Nëntori, 198. Tirane: 8 Nëntori.

Hoxha, E. (1982). Titistët. Tirane: 8 Nëntori.

Kaba, H., & E.Ceku. (2011). Shqipëria dhe Kosova në arkivat ruse (1946-1962). Tirane: Brezi 81.

Lalaj, A. (2000). Kosova, rruga e gjatë drejt vetëvendosjes. Tirane: Mësenjëtorja e Parë.

Lalaj, A. (2011). Konferenca e Bujanit, 31 dhjetor 1943-2 janar 1944, një analizë e rivlerësuar. Studime historike 3-4.

Plasari, N., & Malltezi, L. (1999). Politika antikombëtare e Enver Hoxhës. Pleniumi I 2 I KQ të PKSH, Berat 23-27 Nëntor 1944. Tirane: Drejtoria e Përgjithshme e Arkivave.

Reuter, J. (2003). Shqiptarët në Jugosllavi. Tirane: Botimpex.

Syla, Q. (2012, 12). www.doktoratura.unitir.edu.al. Retrieved from http://www.doktoratura.unitir.edu.al/2012/12/doktoratura-sabit-syla-fakulteti-i-historise-dhe-i-filologjise/

Elvira BOLLOBANI (DODOVECI)
Lektore me kohë të pjesshme në Universitetin e Durrësit
elvirabollobani@gmail.com
Majlinda MUKA
Universiteti i Durrësit
elamuka@yahoo.com

INFRASTRUKTURA RRUGORE SI INSTRUMENT I ZHVILLIMIT TË TERRITORIT NË BASHKINË GRAMSH

Abstrakt
Infrastruktura rrugore ndikon fuqishëm në zhvillimin e një territori. Në progresin ekonomik të një vendi lëvizja e njerëzve dhe e mallrave në kohë dhe cilësi luan rol kyç. Një infrastrukturë rrugore e zhvilluar është përcaktuese për rritjen ekonomike. Përsa i takon infrastrukturës rrugore, territore të caktuara në vendin tonë shfaqen të ndryshme. Qëllimi i studimit, në bazë të një analize detajuese të tipareve dhe veçorive të infrastrukturës rrugore, është të evidentojë, se si mund të konsiderohet dhe aplikohet në territor, si instrument zhvillimi kjo infrastrukturë. Bashkia Gramsh shtrihet në një territor malor me vendbanime të shpërndara dhe rruga ka qenë e vetmja mundësi e lëvizjes së mallrave dhe njerëzve. Por nga vëzhgimet në territor, vërtetohet cilësia dhe menaxhimi i rrugëve, të cilat janë faktor frenues për zhvillimin ekonomik, por edhe për zhvillimin e qëndrueshëm të territorit.
Nga vëzhgimi në terren, shfrytëzimi i literaturës, si dhe projekteve të zhvillimit, në këtë studim trajtohet rëndësia që ka rrjeti rrugor për bashkinë e Gramshit. Në studim shpjegohen arsyet se përse rrugët shërbejnë si instrument zhvillimi për zonën në fjalë. Disa rekomandime jepen në drejtim të mirëmenaxhimit të infrastrukturës rrugore, me qëllim rritjen e funksionit të saj, në kuadër të zhvillimit territorial.

Fjalët kyçe: *zhvillim territorial, menaxhim, infrastrukturë rrugore, instrument zhvillimi.*

THE ROAD INFRASTRUCTURE AS AN INSTRUMENT OF TERRITORY DEVELOPMENT IN THE MUNICIPALITY OF GRAMSH

Abstract
The road infrastructure strongly influences the development of a territory. The movement of people and goods in time and quality plays a key role in the economic progress of a country. A developed road infrastructure is decisive for economic growth. Regarding to the road infrastructure, certain territories in our country appear to be different.
The purpose of the study, based on a detailed analysis of the features and characteristics

of the road infrastructure, is to identify how this infrastructure can be taken into consideration and applied in the territory as a development instrument. The municipality of Gramsh lies in a mountainous territory with scattered dwellings and the road has been the only option for the movement of goods and people. But by the observations made in the territory, it is confirmed the quality and management of the roads which are an inhibiting factor for economic development, but also for the sustainable development of the territory.
This study aims to show the importance of the road network for the municipality of Gramsh through terrain observation, making use of the literature as well as development projects. The study also explains the reasons why roads serve as a development instrument for the area in question. Some recommendations are given in terms of the good management of the road infrastructure, in order to increase its function, according to the territorial development.

Key words: *territorial development, management, road infrastructure, development instrument.*

Hyrja

Transporti i njerëzve dhe i mallrave është kryer që nga antikiteti e deri më sot, si dhe do të vazhdojë në vijimësi. Pasi shfrytëzohej një hapësirë fiziko – gjeografike, kërkimi i një hapësire të re për vendbanim u krijonte njerëzve rrugë të re për në vendbanimin e ri. Zhvillimi i aktiviteteve bujqësore – blegtorale, tregtare dhe industriale, pak më vonë, përcaktuan qartë vendbanimet e shoqërisë njerëzore. Tashmë i gjithë aktiviteti prodhues dhe urban i njeriut zhvillohet në zona të caktuara, duke mundësuar krijimin e mjeteve të para të infrastrukturës rrugore. Ecuria ekonomike e njerëzore është e lidhur ngushtë me zhvillimin e infrastrukturës rrugore. Relievi kodrinor – malor i Gramshit, por dhe faktori antropogjen kanë ndikuar në cilësinë e infrastrukturës rrugore në territorin e zonës në studim. Një infrastrukturë rrugore më e zhvilluar, si dhe e mirëmbajtur sjell më shumë përfitime për zonat rurale, si dhe për qytetin e Gramshit. Karakteri jo-tranzitor i infrastrukturës së Gramshit vërehet në faktin që pjesa më e madhe e segmenteve rrugore i përket kategorisë lokale, e cila nuk përfshihet në asnjë nga kategoritë ndërlidhëse, me gjerësi e karakteristika të standardizuara.
Në territorin e bashkisë së Gramshit tre janë sektorët e ekonomisë që do të zhvillohen në vitet e ardhshme; bujqësia nëpërmjet konsolidimit të tokave bujqësore, përmirësimit të infrastrukturës bujqësore, si sistemi i ujitjes dhe kullimit, pikave të magazinimit bujqësor etj..; industria agroindustriale dhe industria energjetike si një nga sektorët më të rëndësishëm në bashkinë e Gramshit; turizmi si një nga sektorët drejt zhvillimit në bashkinë e Gramshit, i

cili do të nxjerr më tepër në pah vlerat dhe potencialet ende të pazbuluara të kësaj treve (Bashkia Gramsh., 2017) .

Qëllimi

Ky punim shkencor përqendrohet në analizën e situatës së infrastrukturës rrugore, impaktet që ka sjellë në territorin e bashkisë Gramsh, në propozimin e disa masave për të përmirësuar gjendjen e rrugëve, duke sjellë zhvillim të zonës në studim. Qëllimi i këtij studimi është të kontribuojë në zhvillimin e infrastrukturës rrugore në zonën urbane dhe rurale në territorin e Gramshit. Gjithashtu duke i bërë një analizë situatës rrugore dhe shfrytëzimi i potencialeve natyrore ka lidhje të drejtpërdrejtë me përmirësimin e rrjetit rrugor.

Metodologjia e përdorur

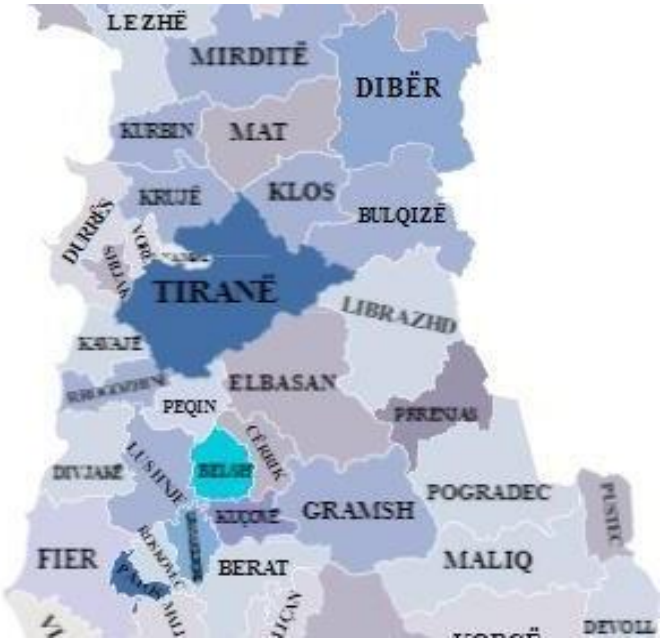
Për realizimin e këtij studimi janë përdorur metoda të ndryshme studimore, duke filluar së pari me njohjen e literaturës së deritanishme për këtë zonë. Literatura e shfrytëzuar për këtë studim është e pakët, sepse nuk ka shumë autorë që të kenë patur bashkinë e Gramshit objekt studimi të tyren. Kam studiuar literaturë dhe studime në gjuhë të huaj për zhvillimin e territorit, si dhe për modelet e zhvillimit ekonomik në vende të ndryshme. Grumbullimi i materialeve të ndryshme statistikore të marra në bashkinë e Gramshit dhe në qarkun e Elbasanit ku ajo bën pjesë. Vëzhgimet në territor, bisedat dhe intervistat e ndryshme me banorë, punonjës të administratës lokale, biznese të ndryshme në hapësirën urbane dhe rurale. Intervistat janë zhvilluar me banorë në qytetin e Gramshit, banorë të qendrave të banimit në njësitë administrative, banorë të larguar nga Gramshi në qytetin e Durrësit, si dhe me specialistë që punojnë në bashkinë Gramsh dhe në njësitë administrative të saj. Këto intervista janë bërë me gojë, si dhe janë mbajtur shënime për përgjigjet që janë marrë prej personave të intervistuar. Gjendja e rrjetit të infrastrukturës rrugore lidhet drejtpërdrejt me ecurinë e bizneseve të ndryshme që ushtrojnë aktivitetin në këtë zonë. Të gjitha instrumentet e marra janë analizuar në drejtim të ndikimit të infrastrukturës rrugore, në të gjithë sektorët e zhvillimit ekonomik dhe territorial të bashkisë Gramsh.

1.1. Ndikimi i pozitës gjeografike dhe kushteve natyrore në zhvillimin e infrastrukturës rrugore

Bashkia e Gramshit gjendet në qendër të vendit tonë. Ka lidhje relativisht të mira me bashkitë e tjera përmes rrugëve interurbane. Gramshi është larg nga Elbasani 44.2 km, si dhe 83.3 km nga Korça. Nga kryeqyteti ka një distancë

prej 84 km, ndërsa nga porti i Durrësit 98 km. Gramshi ka një pozitë të favorshme gjeografike dhe kyçe, për të lidhur pjesën perëndimore të Shqipërisë me Korçën dhe më tej drejt Greqisë dhe Turqisë (Stambollit). Këtë mundësi ia jep në veçanti lugina e Devollit dhe zona kodrinore jo shumë e thyer e Sulovës. Lidhja jo e plotë rrugore me bashkitë kufitare ndikon drejtpërdrejt në impulsin e zhvillimit ekonomik të njësive administrative kufitare. Që të niveli i jetesës në zonat rurale primare është sistemimi i rrjeteve rrugore lokale. Lidhjet rrugore midis qendrave të njësive rurale me njëra – tjetrën dhe me qytetin e Gramshit nxisin zhvillimin e mëtejshëm të territorit.

Harta 1. Pozicioni rajonal i bashkisë Gramsh



Burimi: Porta Vendore (Harta administrative 2015)

Për nga ndërtimi gjeologjik përcaktohet zhvillimi i territorit kryesisht mbi shkëmbinj sedimentar të tipit karbonatikë, flish dhe terrigjenë, si dhe më pak shkëmbinj magmatikë (Kolektiv autorësh.1983). Relievi është kodrinor – malor me mbizotërim të maleve. Kodrat dhe luginat zënë rreth 45 % të sipërfaqes, e cila përfshin luginën e Devollit, të Vërçës, të Tomoricës dhe Holtës. Si arterie kyçe luginat historikisht kanë shërbyer për komunikimin dhe shkëmbimet e mallrave për banorët. Në këtë territor ndodhet dhe maja më e lartë e kodrave të Sulovës, maja e Rimoit 979.4 m (Kristo V. 1994). Relievi malor përfaqësohet

nga malet e Koshnicës, Tomorrit, Lisecit, Rovjes, Gribës, Komjanit, Valamarës, Lenies dhe Sogorës. Bashkia Gramsh ka resurse për zhvillimin e turizmit, ku me perspektivë është ekoturizmi, por mungojnë itineraret e gjelbëra me shtigjet e përcaktura sipas vështirësive, për ngjitje në malin e Tomorrit, Koshnicës, Valamarës etj. Klima karakterizohet nga verë e freskët dhe relativisht e thatë, si dhe nga dimri i ftohtë, me reshje bore e ngrica, ku trashësia e borës varion nga 0.3 – 1.5 metër. Ky është një fenomen klimatik problematik, ku shpesh dëbora bllokon rrugët rurale, duke sjellë probleme në lëvizjen e njerëzve, si dhe të mallrave. Relievi dhe klima janë faktorët më të rëndësishëm, të cilët kanë impakt mbi infrastrukturën rrugore dhe funksionin e saj.

1.2. Historiku i zhvillimit të akseve rrugore në bashkinë Gramsh

Në Gramsh ka një fond prej 887.7 km rrugë (Bashkia Gramsh), ku infrastruktura rrugore është e vetmja mënyrë, e cila mundëson lëvizjen e njerëzve dhe mallrave. Në territorin e Gramshit që nga periudha e antikitetit dhe në mesjetë kanë kaluar një rrjet rrugësh që e lidhen zonën me krahinat e saj kufitare, por dhe më tej drejt Greqisë dhe Maqedonisë së Veriut. Një degëzim i rrugës Egnatia kalonte nga Librazhdi në Përrenjas në krahinën e Mokrës në Pogradec në Grabovën e Sipërme të Gramshit drejt Korçës dhe më tej (Basha, P. 2000). Ura e vjetër e gurit në fshatin Grabovë Sipër është dëshmi e qartë e kësaj rruge. Në periudhën e Mesjetës rrugët e karvaneve që lidhin Beratin me Korçën dhe Elbasanin ku segmentet e rrugëve kalonin në territorin e Gramshit, konkretisht në krahinat e Tomorricës, Sulovës dhe Vërçës, u bënë efektive dhe me shumë rëndësi (Basha, P. 2000).

Një pjesë e konsiderueshme e këtyre rrugëve ishin të shtruara me kalldrëm, disa segmente të tyre ruhen dhe sot. Në kohën e sundimit osman degëzime të rrugëve kalonin në territorin e Gramshit, si dhe pranë kufirit të tij, ndërsa gjatë periudhës së sundimit turk e humbën rëndësinë e dikurshme dhe përdoreshin rrallë. Kalimi i këtyre rrugëve në të gjithë zonën e Gramshit bën të mundur që te një pjesë e konsiderueshme të traseve të tyre janë ndërtuar rrugët e reja, si dhe rrugët pas mesit të shekullit të XX-të. Vetë qyteti i Gramshit është përgjatë rrugës nacionale, që lidh Elbasanin me Gramshin e më tej me Korçën dhe Kapshticën më tej drejt Greqisë. Në vitin 1927 për lidhjen e Gramshin me qendrën e prefekturës në Elbasan filloi ndërtimi i rrugës përgjatë luginës së Devollit, Elbasan – Gostimë – Gramsh, me gjatësi 47 km, e ndërtuar me punë të detyruar nga banorët e Gramshit, e cila përfundoi në vitin 1933 (Basha, P. 2000). Në vitet 1933 – 1939 u punua për ndërtimin e rrugës Gramsh – Bratilë, për në drejtim të Korçës. Në vitet e pushtimit fashist 1939 – 1943 u punua për ndërtimin e rrugës në krahinën e Vërçës në segmentin Kodovjat - Bulçar – Teqe

e Dushkut – Grabovë e Sipërme. Një rrugë tjetër u hap në krahinën e Tomoricës nga fshati Nartë në drejtim të Gurit të Prerë, të dyja u ndërtuan për qëllime lufte. Të gjithë rrugët e mësipërme kanë qenë njëkalimshme dhe të shtruara pjesërisht me kalldrëm (Basha, P. 2000). Në vitet 1960 – 1970 u hapën rrugë dheu, pjesërisht të shtruara me kalldrëm, konkretisht rrugët Kodovjat – Kukur, Kodovjat – Lenie, Gramsh – Skënderbegas deri në Ermenj – Tomoricë, Gramsh – Tunjë – Jançë, Gramsh – Irmaj – Prrenjas – Sarasel – Berat, Gramsh – Lubinjë – Sult – Kuturqarrë, Gramsh – Fshat Gramsh, Drizë – Galigat, Gramsh – Kabash – Poroçan (Basha, P. 2000). Të gjitha këto segmente rrugore, në fillim si rrugë dheu, më vonë u shtruan në disa segmente me kalldrëm dhe disa prej tyre sot janë asfaltuar. Rruga nga Elbasani në Llixha ishte asfaltuar, vazhdoi më tej drejt Gramshit në vitin 1986, me punë vullnetare dhe përfundoi së asfaltuari në vitin 1989. Pas vitit 1990 filloi zgjerimi i trasesë së rrugës që lidhte Gramshin me Korçën, e cila pasi u zgjerua u shtrua me një shtresë të trashë zhavorri (Basha, P. 2000). Në vitin 2000 filloi shtrimi i saj me asfalt por nuk shkoi deri në Kodovjat për mungesë fondesh. Me asfalt u shtruan vetëm 7 km deri në fshatin Mashan. Sot rrjeti rrugor aktual në territorin e bashkisë Gramsh është rezultat i zhvillimit të qytetit sidomos pas vitit 1960, por dhe nga zhvillimi i industrisë. Në vitin 2005 – 2006 asfaltohet plotësisht rruga përgjatë luginës së Devollit nga Gramshi – Gostimë – Cërrik (Bashkia Gramsh). Pas asfaltimit të plotë të saj nuk u përdor më rruga nga Llixhat – Tregan – Drizë – Gramsh, e cila ishte një rrugë me shumë kthesa, për arsye të relievit kodrinor që kalonte rruga. Rruga nga lugina e Devollit shkurtoi kohën me rreth 50 minuta nga 2 orë që duhej më parë. Kjo rrugë solli siguri jete dhe shëndetsore më të lartë për banorët e Gramshit, sepse ata tashmë vinin më shpejt dhe më të sigurt në spitalin rajonal të Elbasanit për shërbime më të specializuara shëndetsore. Në tabelën e mëposhtme jepen llojet e rrugëve dhe gjatësia e tyre në territorin e Gramshit.

Tabela 1

Gjatësia e rrugëve në (km) në territorin e bashkisë Gramsh

Nr.	Rrugët sipas Kodit Rrugor në Republikën e Shqipërisë	Gjatësia e rrugës në (km)
1	Rrugë interurbane dytësore	52.5 km
2	Rrugë urbane kryesore	1.9 km
3	Rrugë urbane dytësore	5.3 km
4	Rrugë lokale	828 km
	Totale	887.7 km

Burimi: Bashkia Gramsh

Rrugët lokale me 828 km linear, shtrihen në periferi të qytetit, por edhe në njësitë administrative, nga qyteti i Gramshit drejt qendrave të njësive

administrative, por dhe vendbanimet e tjera rurale, të cilat janë pjesë e këtyre njësive. Në tabelën e mëposhtme jepet distanca në km e qendrave të njësive administrative nga qyteti i Gramshit. Qendra administrative më e largët me qytetin është njësia Lenie, ndërsa më e afërt është njësia Pishaj, e cila është dhe njësia më e zhvilluar në aspektin ekonomik në territorin e Gramshit.

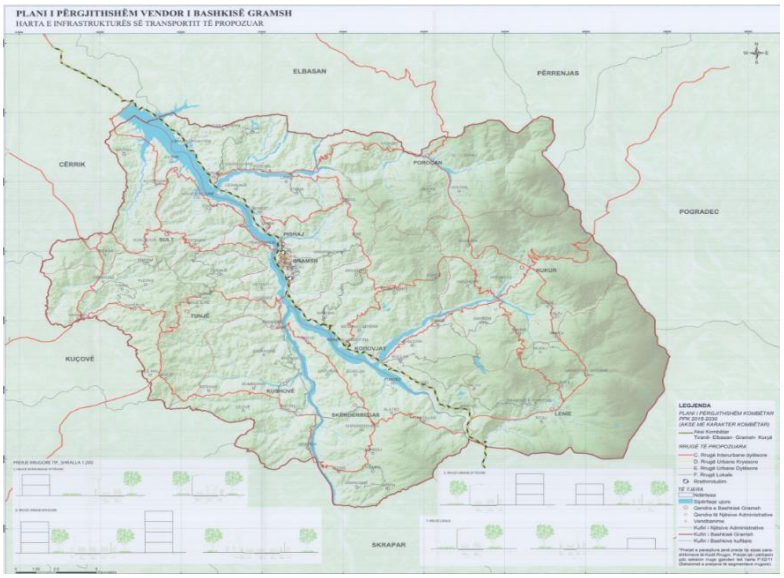
Tabela 2

Distanca në (km) e qendrave administrative nga qyteti i Gramshit

Nr.	Qendrat e njësive administrative	Distanca në (km) nga qyteti i Gramshit
1	Pishaj	2 km
2	Kukur	31 km
3	Lenie	35 km
4	Poroçan	34 km
5	Skënderbegas	12.5 km
6	Tunjë	14 km
7	Sult	18 km
8	Kushovë	15 km
9	Kodovjat	14.5 km

Burimi: Bashkia Gramsh

Harta 2. Rrjeti rrugor në territorin e bashkisë Gramsh



Burimi: Bashkia Gramsh

Kompania e cila ndërtoi hidrocentralet në kaskadën e Devollit ndërtoi duke zgjeruar dhe asfaltuar rrugën Cërrik – Gramsh pjesërisht në trasenë e vjetër dhe

hapi të re trasenë nga Banja në Gramsh në vitin 2015. Në këtë aks rrugor janë vendosur fshatrat e njësisë administrative Pishaj, si Çekini, Qerret, Cërujë, Cingar i Poshtëm, si dhe ura e Trashovicës dhe rruga për në fshat. Rruga kalon përgjatë liqenit të Banjës dhe të ofron një pamje piktoreske.

Foto 1 & 2. Pamje nga segmenti rrugor Cërrik – Gramsh (E. Bollobani)

U ndërtua dhe asfaltua plotësisht rruga Gramsh – Korçë, në disa segmente mbi trasenë ekzistuese, por në pjesën më të madhe të këtij segmenti u hap traseja e re, sepse u ndërtua hidrocentrali i Moglicës, i cili zhvendosi pjesërisht këtë rrugë. Ky aks rrugor ka një pamje tërheqëse dhe është një nga rrugët më të bukura në vendin tonë.

1.3.Ndikimi i infrastrukturës rrugore në zhvillimin e territorit në bashkinë Gramsh

Rrugët u ndërtuan për t´i ardhur në ndihmë banorëve, ekonomisë bujqësore, blegtorisë, turizmit, si dhe për industrinë energjetike. Pas vitit 1990 disa prej

rrugëve duke mos u mirëmbajtur nga ndërmarrja rruga Ura u dëmtuan. Amortizimi i rrugëve i solli regres ekonomik trevës së Gramshit, sidomos zonave rurale, ku solli pengesën e fermerëve për të dalë në treg. Mosmirëmbajtja e rrugëve ishte dhe një arsye e banorëve për të lëvizur nga vendi i tyre i banimit, nga fshati drejt qytetit të Gramshit, por dhe më tej drejt Elbasanit, Durrësit dhe Tiranës. Vitet e fundit po vihet re gjallërimi i ekonomisë turistike. Ky drejtim zhvillimi kërkon me patjetër rehabilitimin e rrjetit rrugor. Investime janë bërë në rrugët Cëruj – Gjergjovinë – Kanioni i Holtës asfaltuar pjesërisht. Riparimi i rrugës rurale Kodovjat – Kukur dhe më tej drejt Rovies kërkon investime të mëtejshme. Ky aks rrugor drejt Rovies do i hapë rrugë zhvillimit të ekoturizmit në burimet dhe pyjet e bukura të Rovies. Ka përfunduar asfaltimi i rrugës drejt fshatit Skënderbegas, qendër administrative me të njëjtën emër. Tashmë lëvizja e njerëzve kryhet në një kohë udhëtimi më të reduktuar, duke u dhënë shpresë banorëve që jetojnë në krahinën e Tomoricës, që të investojnë në bujqësi, blegtori dhe bletari vitet e fundit.

Foto 3. Segmenti rrugor Gramsh – Skënderbegas (M. Muka)

Në disa vendbanime rurale malore nuk është bërë asnjë investim për rehabilitimin e rrugëve lokale si p.sh. në fshatrat Gribë, Grazhdan, Tërvol, Kishtë, Poroçan, etj..., duke penguar fermerët për të çuar në treg prodhimet e tyre bujqësore dhe blegtorale. Një investim po bëhet nga viti 2022 – 2023 në segmentin Kodovjat – Kukur, pjesërisht është zgjeruar dhe po shtrohet me shtresë të trashë zhavorri. Ky segment rrugor kalon përgjatë luginës së Vërçës, ku në shpatet e luginës ka rrëzime dhe rrëshqitje, aty ku ka dalje të shkëmbinjve terrigjenë dhe erozioni është problem në këtë aks rrugor, nëse punimet nuk kryen me cilësi të lartë. Pa investime janë rrugët e fshatrave të njësisë administrative Kushovë. Me rëndësi është rruga për në fshatin Sotirë, ku rreth

4 – 5 km, larg nga ky fshat ndodhet monumenti i natyrës ujëvara e Sotirës, e cila frekuentohet si nga turistë vendas, por dhe të huaj. Nga fshati deri te ujëvara, rruga është vetëm për këmbësorët, por dhe rruga nga Gramshi në Sotirë shkohet me makina të larta. Investimi në rrugë mban peng zhvillimin e zonës. Problem është dhe rruga që të çon në liqenin e Dushkut, si dhe në fshatrat Grabovë Sipër dhe Lenie. Të dy fshatrat janë pjesë të njësisë administrative Lenie me infrastrukturë rrugore jo të mirë, por me shumë potenciale turistike. Resurset natyrore si liqeni i Zi në shpatin veriperëndimor të malit të Valamarës, burimi i Ujit të Ftohtë në veri të liqenit, i cili ka vlera shkencore për kurimin e sëmundjeve reumatizmale, mali i Lenies, ndërsa në Grabovë Sipër shkëmbi i Kopaçit, pylli i rrobullit me burimet ujore mahnitëse që vendasit i quajnë moçalet e e Ariut, të cilat duke si ishuj pyjorë. Në pyllin e rrobullit të Valamarës është dhe një nga drurët më të vjetër në vendin tonë, një rrobull 420 vjeçar, me lartësi 24 m dhe diametër 1.4 metër dhe mban statusin monument natyre (Bollobani, E. 2007). Fshati ka kisha të vjetra, si ajo e Shën e Premtes dhe e Shën Kollit, si dhe dy ura guri të vjetra, njëra prej të cilave me këmbanë, të cilat janë dëshmi e qartë për degëzimin e rrugës së vjetër që kalonte në këtë trevë (Basha, P. 2000). Njësitë administrative vuajnë mungesën e investimeve në shërbime të tjera të sektorit terciar, pikërisht nga gjendja shumë e keqe e rrugëve. Potenciali turistik natyror mbetet i shfrytëzuar shumë pak. Në fshatin Grabovë Sipër është ndërtuar një hotel me kapacitet 20 shtretër, por numri i turistëve që e frekuentojnë është i ulët, sepse rruga që të çon në këtë destionacion është në gjendje jo të mirë. Gjithashtu dhe rruga për fshatin Lenie dhe në liqenin e Zi përbën pengesë për zhvillim të turizmit të qëndrueshëm të njësisë administrative Lenie. Asfaltimi i rrugës në segmentin Bulçar – Grabovë Sipër do të çonte në rritje të numrit të turistëve në këtë në këtë fshat me pasuri natyrore dhe kulturore për zhvillimin e turizmit. Numri i turistëve që vizitojnë është shumë i vogël dhe një ndër faktorët që frenon ardhjen e tyre është infrastruktura rrugore shumë e keqe. Vetë banorët që nuk jetojnë në hapësirën dhe janë larguar, nuk i frekuentojnë shpesh fshatrat e tyre të lindjes, për shkak të gjendjes jo të mirë të rrugëve. Potenciali turistik natyror në Lenie, Grabovë, Sotirë, mbetet i shfrytëzuar shumë pak. Probleme të tjera që lidhen me cilësinë dhe menaxhimin e infrastrukturës rrugore janë evidentuar në territorin e bashkisë së Gramshit. Rikonstruksioni i shpeshtë i disa rrugëve si p.sh. rruga nacionale Gramsh – Korçë në segmentin Gramsh – Kodovjat. Përfitimi abuziv nga kompanitë private në materialet e ndërtimit të rrugës, mosrespektimi i parametrave teknikë janë arsyet e cilësisë së dobët të rrugëve. Disa rrugë brenda hapësirës urbane në qytetin e Gramshit janë asfaltuar mbi asfaltin ekzistues, pa bërë asnjë lloj gërmimi, apo sistemimi të kanalizimeve të ujërave të zeza,

sidomos në periudhën e fushatave elektorale dhe pa kaluar viti fillojnë çarjet e asfaltit dhe hapja e gropave. Përfaqësuesit e pushtetit lokal zakonisht nuk bëjnë kontrollin e cilësisë së rrugëve, pas rehabilitimit apo dhe ndërtimit prej kompanive. Problemet e menaxhimit të rrugëve janë komplekse. Vetë banorët duhet të përfshihen në mbrojtjen, ndërtimin dhe menaxhimin e rrugëve rurale. Gjithashtu vetë banorët e vendbanimeve rurale nuk janë të ndërgjegjshëm për rëndësinë e rrugëve pasi hapin kanale ujitëse dhe kur mbarojnë punë nuk i mbyllin ato. Marrin gurë për ndërtim në argjinaturat mbrojtëse të rrugëve. Vetë komuniteti rural bëhet pengesë në menaxhimin e infrastrukturës rrugore. Reshjet e borës bllokojnë disa segmente të rrugëve rurale, por dhe rrugën nacionale nga Gramshi drejt Korçës. Disa rrugë rurale mbeten të bllokuara rreth 1 – 2 muaj, duke paralizuar çdo lloj aktiviteti ekonomik dhe social. Bashkia nuk ka në dispozicion asnjë borëpastruese, por as kapacitete njerëzore për këto raste.

Foto 4. Rrugë me borë fshatin Lenie

Foto 5. Rrugë me borë fshatin Poroçan (Elvira Bollobani)

Kjo situatë është e pranishme çdo vit dhe ndikon negativisht në zhvillimin ekonomik të bashkisë. Komuniteti ka probleme për furnizimin me ushqime dhe ilaçe, por edhe zaire për bagëtitë. Mungesa e rrugëve, izolimi në muajt e dimrit, probleme të furnizimit me energji elektrike nga era e fortë, mosfurnizimi me ujë të pijshëm pasi ngrijnë tubacionet nga temperaturat e ulëta, si dhe mungesa e shërbimeve arsimore dhe shëndetsore, distanca nga qyteti i ka detyruar banorët të largohen nga vendbanimet rurale malore. Përmirësimi i gjendjes së rrugëve do të kthente shpresën për njerëzit që jetojnë aty, por edhe banorët e larguar të kthehen dhe të investojnë në këtë zonë me potenciale natyrore të konsiderueshme. Bashkia Gramsh nuk ka një situatë pozitive rrugore, jo vetëm në kontekst ekonomik, tregtar por edhe të forcës punëtore. Kjo situatë duket konkretisht, ku mungon eksplorimi i objekteve historiko – kulturore, si dhe fuqizimi i rrjeteve të itinerareve natyrore e turistike të ndërlidhura me sistemet ujore. Shembull konkret është liqeni i Dushkut ose i Zambakëve që e quajnë vitet e fundit, i cili është monument natyre unikal për vendin tonë, por nuk ka rrugë dhe infrastrukturë turistike që ky resurs të vihet në shërbim të turistëve. Aty afër tij ndodhet dhe teqeja dhe mekami i Dushkut, për të cilët vizitorët që vijnë nuk kanë informacion për objektet religjoze. Ky itinerar është i magjishëm kur vazhdohet drejt teqesë së Komjanit, si dhe lidhja më tej me Grabovën Sipër ku vizitohen kishat e bukura të saj. Kjo rrugë kalon nëpër hapësira pyjore që të krijojnë një mjedis çlodhës dhe tepër relaksues. Itinerari përshkohet vetëm me shoqërues nga banorët vendas që e njohin mirë zonën, sepse mungesa e shënimit të shtigjeve dhe mospërdorimi i rrugës ka sjellë dhe humbjen e drejtimit për disa turistë, të cilët me mundime janë rikthyer përsëri në liqenin e Dushkut, pra aty ku janë nisur. Në fshatin Lenie kemi mbi 10 shembuj pozitivë ku banorët e larguar janë kthyer dhe kanë investuar aty në riparimin e shtëpive, por dhe në ndërtime të reja të tyre, të cilat kanë për qëllim të përdoren për turistë vendas por dhe të huaj, që kanë filluar të vinë vitet e fundit, në muajin gusht për të shkuar në burimin e ujit të Ftohtë afër liqenit të Zi. Banorët e kthyer në këtë fshat kanë investuar në bujqësi me mbjelljen e arrëve, lajthive e gështenjave, të cilat kanë dhe prodhimtari të lartë, sepse tokat janë shumë pjellore dhe produktive.

Foto 6. Burimi i Ujit të Ftohtë në Lenie

Foto 7. Liqeni i Zi (M. Muka)

Foto 8. Liqeni i Dushkut

Foto 9. Ujëvara e Sotirës (E. Bollobani)

Në afërsi të fshatit Bulçar rrugës që shkon për Lenie dhe liqenin e Dushkut është ngritur dhe një agroturizëm që quhet Biofarm ku janë ngritur shtëpi private me kapacitet 3 – 5 persona. Ky atraksion turistik me pamje fantastike nga liqeni i Banjës për në liqenin e Dushkut dhe të Zi ndodhet dhe midis maleve të Tomorrit përballë dhe Koshnicës dhe u fron turistëve ngjitje në malet Valamarë, Lenie është një nga destinacionet ku asfaltimi i plotë i rrugës po pengon fluksin e lartë të vizitorëve. Dhe pse rruga nuk është në gjendje të mirë, turistët vendas por dhe të huaj vazhdojnë të frekuentojnë shtëpijat e mahnitëse që ndodhen aty. Ka dhe ka ata të cilët qëndrojnë disa ditë dhe ngjiten me makina malore drejt Grabovës, Lenies dhe Dushkut, madje shkojnë dhe më larg në ujëvarën e Sotirës, e cila ndodhet rrëzë malit të Tomorrit. Ndërtimi i rrugëve të asfaltuara do të sjelli rritje të sigurisë së jetës personale, duke ulur propabilitetin për aksidente rrugore, ulur stresin e udhëtimit dhe lodhjen fizike. Shtrimi i rrugëve drejt qytetit të Gramshit sjell rritje të sigurisë shëndetsore, pakësim të kohës së udhëtimit, por dhe të kostos së udhëtimit që banorët paguajnë. Asfaltimi i rrugëve lokale do të rrisë sigurinë ekonomike, duke sjellë rritje të të ardhurave në çdo familje, ulje të papunësisë, ulje të largimit të popullsisë, si dhe shfrytëzim të plotë dhe racional të burimeve natyrore. Rindërtimi i rrugëve krijon mundësi për mirëfunksionim dhe rritje të ekonomisë. Ndryshime strukturore pësojnë të gjithë sektorët e ekonomisë, si rezultat i transportit të shpejtë dhe fleksibël. Lidhja e shpejtë e zonës me Kuçovën, por dhe bashkitë e tjera me të cilat kufizohet i jep impakt në nivel të zhvillimit rajonal zonës, e cila të duket sikur është thjesht në xhep i Elbasanit.

Përfundime

Infrastruktura rrugore është e vetmja mënyrë për lëvizjen e njerëzve dhe mallrave në territorin e bashkisë Gramsh. Zhvillimi territorial dhe niveli i zhvillimit ekonomik varet drejtpërdrejt nga cilësia rrugore. Fshatrat që ndodhen përgjatë luginës së Devollit kanë infrastrukturë rrugore më të zhvilluar kanë filluar të kenë rritje ekonomike, si dhe ardhje të popullsisë nga fshatrat malorë, ku rrugët janë të dëmtuara, ose nuk funksionojnë më si rrugë. Mënyra e menaxhimit dhe cilësia e rrugëve bën që ajo të konsiderohet si instrument zhvillimi territorial me peshë për bashkinë e Gramshit. Por nuk pretendohet, që vetëm infrastruktura rrugore do të sjellë zhvillimin e territorit dhe rritjen ekonomike. Në këtë proces zhvillimi nevojiten dhe potenciale humane dhe politika zhvilluese në nivel lokal dhe qendror, të cilat janë instrumente që duhen për zhvillimin ekonomik. Hallka lidhëse e cila koordinon funksionimin e tërë instrumenteve të zhvillimit territorial është infrastruktura rrugore. Është rrjeti rrugor që u mundëson banorëve të kenë shërbimet arsimore, shëndetsore, administrative, si dhe shërbime të tjera. Që të investohet në zonat rurale parakusht është infrastruktura rrugore, ku përmirësimi i saj do të ndikojë drejtpërdrejt në komunitetin e zonave rurale, të cilët duhet të qëndrojnë aty në vendbanimet e tyre.

Nga studimi në terren është e nevojshme të jepen disa rekomandime për të rritur rolin e infrastrukturës rrugore, si instrument zhvillimi territorial, duke ulur disnivelet e zhvillimit midis vendbanimeve rurale në bashkinë e Gramshit. Pushteti lokal duhet të ketë një strukturë efikase për të kontrolluar cilësinë e rrugëve. Kontrollin e cilësisë së punimeve në rrugë, që e bën qeverisja qendrore në mënyrë abuzive, duhet të kalojë nën autoritetin e bashkisë. Bashkia duhet të parashikojë në buxhetin e saj investime në rrugët dytësore lokale, të cilat deri më sot nuk kanë pasur asnjë lloj rikonstruksioni dhe janë në gjendje shumë të keqe, ku disa prej tyre kanë degraduar nga erozioni. Punëtorët e mirëmbajtjes së rrugëve duhet të jenë nga komuniteti ku kalon rruga, që të jenë dhe më të përgjegjshëm për kujdesin ndaj rrugës së tyre. Pushteti lokal duhet urgjent të blejë borëpastruese, që të pastrojë akset rrugore që bllokohen nga reshjet e borës në stinën e dimrit. Mjete duhet të ketë edhe për rrugët që bllokohen nga rrëzimet dhe rrëshqitjet përgjatë shpateve të luginave lumore. Asfaltimi i rrugëve drejt qendrave administrative, por dhe rrugët që të çojnë në destinacione turistike, ku ndodhen monumente natyrore me vlera të larta shkencore, gjeomorfologjike, spedologjike dhe didaktike, do të sjellë zhvillim të qëndrueshëm të territorit të Gramshit. Rrugët që lidhin Gramshin me Beratin, me Kuçovën, me Pogradecin dhe me Skraparin duhet të asfaltohen sa më shpejt që Gramshi të mos jetë më si xhep i lidhur me Elbasanin. Asfaltimi plotësisht i rrugëve të brendshme, por

dhe me bashkitë kufitare do të sjellë zhvillim më të lartë ekonomik për banorët e Gramshit.

Referencat

Allkja, L. et al., 2018. The implementation of General Local Territory Plans - a Benchmark Report for local economic development. Benchmark Report. Tiranë: PLGP USAID's PLGP and AKPT.

Bashkia Gramsh., (2017). Strategjia e zhvillimit të territorit bashkia Gramsh. Hartuar nga specialistë në sektorin e urbanistikës në bashkinë Gramsh.

Elvira, Bollobani; (2007). Potencialet turistike të rrethit të Gramshit, Buletini shkencor i Universitetit të Elbasanit, Elbasan, Fq. 138 – 151, ISSN: 2221 – 5956.

Elvira, Bollobani; & Zamira Qama; (2014). Roli i pozitës gjeografike dhe kushteve natyrore në popullimin dhe zhvillimin ekonomik të rrethit Gramsh, Buletini shkencor i Universitetit të Korçës, Seria e Shkencave Shoqërore, Korçë, Fq. 125 – 133, ISSN: 2078 – 7111.

Eurocities, 2018. Policy brief on the MFF proposal 2021-2027. [Online] Available at: http://nws. eurocities.eu/MediaShell/media/Policy_brief_ MFF_20180502.pdf [Accessed 14 August 2018].

https://portavendore.al/bashkia-gramsh/

http://stamford-downtown.com/wp-content/uploads/2013/02/DSSD_2016_ AnnualReport_Web.pdf).

Rexhep, Shehu; Minella, Shallo; Alaudin, Kodra; Shyqyri, Aliaj; Vangjel, Melo; etj...; (1990). Gjeologjia e Shqipërisë, Monografi, Shtëpia botuese 8 Nëntori, Tiranë, Fq.226 – 246, ISSN: 2204 - 82.

Needham, Barrie. The Search for Greater Efficiency: Land Readjustment in The Netherlands in Yu-Hung Hong and Barrie Needham, eds, Analyzing Land Readjustment: Economics, Law, and Collective Action, Cambridge, Massachusetts: Lincoln Institute of Land Policy, 2007.

Petrit Basha., (2000). Gjurmime arkeologjike në rrethin e Gramshit, Monografi, Shtëpia botuese Amfioni & Zeti, Tiranë, Fq. 110 – 117, ISSN: 99927 – 668 – 6 – 7.

Qamil Lirëza., & Skënder Sala., (2013). Tomorrica – trashëgimia natyrore, Monografi, Shtëpia botuese GEER, Tiranë, ISSN: 978 – 9928 – 07 – 201 – 6.

Sabri Laçi., (2005). Gjeografi rurale, Monografi, Shtëpia botuese Progres, Tiranë, Fq. 35 – 43, ISSN: 99927 – 882 – 6 – 7.

Skënder Sala., (2007). Sulova – gjeomorfologjia – mjedisi dhe njerëzit, Monografi, Qendra e Studimeve Gjeografike, Tiranë.

Tosics, Ivan., 2016. Integrated Territorial Investment – A Missed Opportunity?

In J. Bachtler, P. Berkowitz, S. Hardy & T. Muravska, eds. EU Cohesion Policy - Reassesisng performance and direction. London: Routledge. pp.284-96. ondon: Routledge. pp 284- 296 http://www.tandfebooks.com/doi/ view/10.4324/9781315401867 [Accessed 13 August 2018].
Vasil Kristo., (1994). Veçoritë gjeomorfologjike të zonës kodrinore midis rrjedhjeve të poshtme të lumenjve Osum dhe Devoll, Revistë shkencore, Sudime gjeografike Nr. 6, Tiranë.
Të dhëna nga Kompania Devoll Hydropower, Sh.A., (2023). Kompania e cila ndërtoi hidrocentralet në kaskadën e lumit Devoll.

Iva PENDAVINJI
Management Departament
Fan S. Noli University,
iva.pendavinji@gmail.com
Alma ZHILLA
Marketing and Tourism Departament
Fan.S. Noli University,
almapulaha@hotmail.com

ÇËSHTJE JURIDIKE TË TRASHËGIMISË KULTURORE NË SHQIPËRI. RASTI I TEATRIT KOMBËTAR

Abstrakt
Artikulli paraqet një këndvështrim ligjor, lidhur me procesin e shembjes të godinave të Teatrit Kombëtar, në përpjekje për të vlerësuar rolin e shtetit shqiptar në mbrojtjen e trashëgimisë kulturore.
Studimi fokusohet në evidentimin e kuadrit ligjor kombëtar dhe ndërkombëtar për mbrojtjen e trashëgimisë kulturore të Shqipërisë si dhe në praktikën gjyqësore të Gjykatës Kushtetuese shqiptare dhe Gjykatës Evropiane të të Drejtave të Njeriut, për të evidentuar shkeljet përkatëse ndaj saj dhe impaktin mbi të drejtat dhe liritë themelore të njeriut.

Fjalë kyçe: *Trashëgimia Kulturore; Teatri Kombëtar; shembje; Gjykata Kushtetuese; Gjykata Evropiane e të Drejtave të Njeriut; Ligji; Të drejtat e njeriut; Gjykim.*

LEGAL ISSUES OF CULTURAL HERITAGE IN ALBANIA. THE CASE OF NATIONAL THEATER

Abstract
The paper provides a legal overview of the demolition of the National Theatre Buildings in an attempt to evaluate the role of the Albanian state in cultural property protection.
It indicates the national and international legal framework for the protection of Albania's cultural heritage and the case law of the Albanian Constitutional Court and the European Court of Human Rights to identify violations and their impact on human rights and freedoms.

Keywords: *Cultural Heritage; National Theatre; Demolition; Constitutional Court; European Court of Human Rights; Law; Human Rights; Judgment.*

Introduction

The Cultural Heritage reflects the life of the community, its history, and identity, the connection of the past with the present and the future, as well as the manifestations of human life. It demonstrates the nation's ideals, beliefs, history, and customs and fosters a sense of belonging among the populace that is linked to national identity.[1] The definition provided by Albania's Constitutional Court upholds the value of cultural heritage.

Due to its importance, both national and international legal instruments guarantee its protection. The Republic of Albania's Constitution affirms that national identity and heritage are among the State's foundational principles[2], and it includes them as social objectives that the Albanian State is required to safeguard within its constitutional competencies[3].

The law No. 27/2018 "On Cultural Heritage and Museums" recognizes cultural heritage as one of the fundamental principles of the rule of law. Cultural heritage includes tangible and intangible cultural property, as one set of cultural values, bearers of historical memory and national identity, that have scientific or cultural significance.[4]

Referring to Article 5, "Tangible cultural property" includes movable and immovable properties that, have artistic, historical interest, archaeological, architectural, urban, ethnographic, archival, and bibliophilic while "Intangible cultural assets" are intangible cultural values, practices, representations, expressions, knowledge tools, objects, and cultural artifacts that communities, groups, and society accept as a comprehensive part of their culture.

Article 57/5 emphasizes that "the basic document for the declaration of the object as a cultural asset" is the verification of artistic, historical, archaeological, or ethnographic interest, carried out in accordance with the general rules provided for in this law.

International instruments such as the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights[5], the Convention on the Value of Cultural Heritage for Society[6] and the Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage[7] impose the State responsibility for the protection and promotion of cultural heritage. According to the Convention concerning the Protection of

---

[1] Constitutional Court of Albania. (2021) No. 23 dated 29.04.2021, p.104.
[2] Article 3.
[3] Article 59/g.
[4] Article 4/ 1.
[5] Article 15
[6] Faro Convention, 2005, Article 4 and 5
[7] Articles 11,12 and 13

World Cultural and Natural Heritage, States should take the appropriate legal, scientific, technical, administrative, and financial measures necessary for the identification, protection, conservation, presentation, and rehabilitation of this heritage.[8]

Are these positive obligations implemented in Albania? Has Albania's Government made the necessary steps in order to protect tangible and intangible cultural heritage?

The aim of the paper is to examine the current situation of cultural heritage from a legal perspective. As a result, the issue of the Albanian public authorities carrying out the commitments assumed in ratified national and international acts arises. It is important to examine the case of the demolition of the National Theatre building in Tirana from this perspective, paying particular attention to the jurisprudence set by the European Court of Human Rights and the Constitutional Court of Albania. Accordingly, the paper considers the effect of cultural heritage violations on human rights, giving close regard to the case law of the Albanian Constitutional Court and the European Court of Human Rights

Research Methods

The study of relevant domestic and international legal acts, a comparative approach between them and the Constitutional Court of Albania and the European Court of Human Rights case law, and other documentary sources are used as research methods in this paper.

The historical background and significance of Albania's National Theater

The National Theatre, one of Albania's most important cultural institutions, served as a representative example of 1930s modern Italian architecture for eighty-one (81) years.[9] The project, which was commissioned by the Albanian Kingdom and designed by Italian engineer and architect Giulio Berté, began in early January 1938 and was completed in September 1939. It was an outstanding illustration of cutting-edge building techniques and contemporary architectural expression at the time.[10]

Despite its magnificent architecture, the National Theatre served as a significant cultural hub for a variety of events and represented the national identity of the Albanian people through its intangible values.

Let's dwell on a brief historical background of the National Theatre.

---

[8] Article 5/d

[9] Europa Nostra. (2020, March 24). Europe's 7 Most Endangered heritage sites 2020 Announced

[10] Ibid.,

The Italo-Albanian “Scanderbag“ Circuit was exemplary for the time because it was made up of two parallel structures, which represented a significant period in urban planning history and modern Albanian architecture. The two structures were connected by a half-patio that was designed as a relaxing space with a pool in the middle and a fitness room.[11]

One of the buildings named Theater-Cinema Savoia was designed for film screenings, as well as theatrical performances, concerts, etc., and was categorized as “first class” at the time. It was suitable for important political gatherings, such as those of the chiefs of state, during the Italian occupation. At the entrance, there was an atrium with a hall where the public could congregate before the show or during intermissions.[12]

Skanderbeg's Foundation structures were located in the other building. Also, there was located the Institute of Albanian Studies. [13]

Following the end of World War II in November 1944, communist partisans seized power and immediately began arresting and shooting public figures perceived to have collaborated with the occupier or who had not aided the Anti-Fascist National Liberation Movement. The Special Trial was upheld by the newly-arrived communist regime against those labeled "enemies of the people" and "war criminals".[14]

On May 24, 1945, the State Professional Theater was established and given its current name. It was formerly known as the People's Theater and used that name until June 1991.[15]

The legal status of Albania's National Theater

The National Theater buildings’ legal status was first evaluated in 2004, five days after the Institute of Cultural Monuments proclaimed it to be a cultural monument (on May 13) and ruled it to have no value (on May 18). Despite being listed twice in the 6-month preliminary protection, in 2015 and 2016, this monument has not since been designated as an object of cultural importance.[16]

On March 23, 2018, the working group of the Construction Institute, established to evaluate the National Theater buildings, concluded that their current conditions were outside of both the design standards for buildings of this type and were unsuitable for carrying out the activities for which it was intended and

[11] Plasari, A. (2018). Historiku i përmbledhur i Teatrit Kombëtar
[12] Plasari, A. (2018). Historiku i përmbledhur i Teatrit Kombëtar
[13] Plasari, A. (2018). Historiku i përmbledhur i Teatrit Kombëtar
[14] Alliance for the Restoration of Cultural Heritage (ARCH))
[15] Logoreci, P. (2009). Theater in Albania
[16] Constitutional Court of Albania. (2021) No. 23 dated 29.04.2021, p.117

that even repairing the National Theater building and bringing it to optimal conditions presented challenges and required an extremely high cost.[17]
Likewise, after discussions in the National Council of Restorations at the Institute of Cultural Monuments, it was determined on June 12, 2018, that the National Theater's buildings did not meet the requirements and did not exhibit any unique architectural qualities to be included among the city of Tirana's monuments.[18]
Subsequently, on July 5, 2018, the Assembly, at the proposal of the Council of Ministers, approved the law (special law) No. 37/2018 "On the determination of the special procedure for the negotiation and conclusion of the contract with the object "Design and realization of the urban project and the new building of the National Theatre". The purpose was the implementation of the project for the development of an urban area in the city of Tirana and the construction of the new building of the National Theater with private parties.[19]
Two years later, on May 8, 2020, the Council of Ministers approved decision no. 377 "On the transfer to the ownership of National Theater to the Municipality of Tirana (No. 377/2020).
On 14.05.2020, the Municipal Council of Tirana approved decision No.50 "For the approval of the demolition of the building of the "National Theatre". This decision was executed on 17.05.2020.
Consequently, the President of the Republic of Albania filed a lawsuit with the Constitutional Court alleging that the law and the government decision were unconstitutional, but the Court was inoperative. In 2019, the complaint was looked upon.
To save the building from being demolished, large-scale protests were planned and petitions from the Alliance for the Protection of Theater were signed. They also filed a number of complaints to the Special Anti-Corruption Office.

The Constitutional Court's Decision on the National Theater Controversy
In terms of the identity and national heritage valuation procedure by the appropriate authorities for the National Theatre building, the court determined that law no. 37/2018 is in violation of the concept of the rule of law, sanctioned in Article 4 of the Constitution in relation to Article 3.[20]
The Court held that in this regard, the expertise that should be carried out by the appropriate authorities for the valuation of objects as belonging to the

[17] Constitutional Court of Albania. (2021) No. 23 dated 29.04.2021, p.111
[18] Constitutional Court of Albania. (2021) No. 23 dated 29.04.2021, p.111
[19] Article 2
[20] Constitutional Court of Albania. (2021) No. 23 dated 29.04.2021, p.120

cultural heritage or the revocation of this status must be objective, demonstrating improved attention and coherence in actions. Due to the significance of national identity and cultural heritage, these standards should define the unique assessment.[21]

The National Theatre has not had its public interest in culture verified despite the age requirement of more than 70 years, which is a sign of the lack of coherence in the acts of state institutions.[22] Therefore, the interest in maintaining the cultural heritage of the artifacts designated as such should take precedence in controversial situations, in the evaluations conducted by the institutions, in order to exhaust all the means and possibilities to make such a thing feasible.[23]

In accordance with the Resolution no. 33/20, adopted by Human Rights Council, we can say that the destruction of or damage to cultural heritage may have a detrimental and irreversible impact on the enjoyment of cultural rights, in particular, the right of everyone to take part in cultural life, including the ability to access and enjoy cultural heritage. Therefore, prima facie, the destruction of cultural heritage must be considered a violation of cultural rights.[24]

"Cultural Heritage" in the light of the European Court of Human Rights jurisprudence.

Despite the fact that the Court has never recognized a right to the protection of cultural and natural heritage as such, it has acknowledged that this protection is a legitimate aim the State may pursue when interfering with individual rights, particularly with the right to property guaranteed by Article 1 of Protocol No. 1 of the European Convention of Human Rights.[25]

In some of the judgments, EctHR highlights the importance of Cultural Heritage for community life and the impact it has on other human rights and freedoms. The European Court of Human Rights (ECtHR) points out that the conservation of cultural heritage and, where appropriate, its sustainable use, have as their aim, in addition to the maintenance of a certain quality of life, the preservation of the historical, cultural and artistic roots of a region and its inhabitants. As such, they are an essential value, the protection, and promotion of which are

[21] Constitutional Court of Albania. (2021) No. 23 dated 29.04.2021, p.109
[22] Ibid.,
[23] Ibid.,
[24] Resolution 33/20,2016
[25] ECtHR Report, p.35,2011

incumbent on the public authorities.[26]
In this respect, national authorities enjoy a certain margin of appreciation in determining what is in the community's general interest.[27]
In the case of Turgut and Others v. Turkey, the Court has stressed the importance of the protection of nature and forests, and of the environment in general. Economic imperatives and even certain fundamental rights, including the right of property, should not be placed before considerations relating to environmental protection, in particular when there was legislation on the subject.[28]
Cultural rights although not explicitly expressed in the ECHR, interact with other human rights such as freedom of expression (Article 10), right to assembly (Article 11), right to family life (article 8), freedom of thought, conscience, and religion (Article 9).
Subsequently, the protection of Cultural Heritage and cultural rights embodies the realization of human rights.
The Independent Expert in the field of cultural rights in his report states that: "the right of access to and enjoyment of cultural heritage includes the right of individuals and communities to, inter alia, know, understand, enter, visit, make use of, maintain, exchange and develop cultural heritage, as well as to benefit from the cultural heritage and the creation of others. It also includes the right to participate in the identification, interpretation, and development of cultural heritage, as well as in the design and implementation of preservation/safeguard policies and programmes.[29]
The Special Rapporteur in the Field of Cultural Rights affirms that:"Cultural Heritage is a human rights issue to which we must take a human rights approach. Beyond safeguarding an object or a manifestation in itself, a human rights approach obliges one to take into account the rights of individuals and populations in relation to them. It is impossible to separate a people's cultural heritage from the people themselves and their rights.[30]
Viewed from a human rights perspective, it is important not only in itself but also in relation to its human dimension, in particular its significance for individuals and groups and their identity and development processes.[31] Cultural heritage is to be understood as the resources enabling the cultural identification

[26] Debelianovi v. Bulgaria. (2008). ECtHR No 61951/00
[27] James and others v.United Kingdom(21 February 1986) - 8793/79 [1986] ECHR 2
[28] Turgut and Others v. Turkey (2008). ECtHR No. 1411/03
[29] A/HRC/17/38 and Corr.1, para. 79
[30] A/HRC/31/59
[31] A/HRC/17/38, para. 77

and development processes of individuals and groups, which they, implicitly or explicitly, wish to transmit to future generations.[32] Cultural heritage is a fundamental resource for other human rights also, in particular the rights to freedom of opinion and expression, freedom of thought, conscience, and religion, as well as the economic rights of the many people who earn a living through tourism related to such heritage, the right to education and the right to development.[33]

Some of the cultural rights embodied with them such as right to cultural identity, the right to artistic expression, access to culture, and historic identity.[34] Hence the demolition of tangible cultural property generates the infringement of the intangible cultural values personified in it.

Conclusion

The National Theatre building was not only a historically significant structure, but it also embodied the culture and identity of the country. Its demolition indicated that the Albanian State failed to uphold its positive obligations despite having ratified numerous international agreements and being required to take the proper administrative, financial, scientific, and technical steps for the identification, protection, conservation, and presentation of this heritage. Consequently, some fundamental principles—including the preservation of cultural heritage, the application of the rule of law, the certainty of the law, the principle of transparency, etc.—were breached.

Despite being ruled unconstitutional by the Constitutional Court the law and government decision, the consequences brought to the cultural heritage are irreparable.

Nowadays, the 81-years National Theatre buildings do not exist anymore.

The demolition of the National Theater in Albania could impact several human rights:

-Right to Cultural Identity: By demolishing a key emblem of national history, the rights of individuals and communities to preserve and identify with their cultural heritage could be infringed.

-Freedom of Expression for artists, actors, and performers who formerly had a platform to demonstrate their talents and contribute to the cultural landscape is curtailed.

-The right to participate in cultural life was infringed since the National Theater hosted cultural events such as theatrical performances, music concerts, and

[32] ibid., paras. 4-5

[33] A/HRC/31/59, p.51

[34] ECtHR Report,2011

social gatherings.
-Since the demolition was carried out without proper consultation or consideration of public opinion, it jeopardizes citizens' freedom to participate in decisions affecting their cultural heritage.

Recommendations:
Safeguarding cultural heritage entails protecting, respecting and promoting cultural rights. Moreover, everybody should promote and inherit them to other generations.[35]
The demolition of National Theater Buildings curtails the enjoyment of right to cultural identity, freedom of expression, the right to participate in cultural life and freedom to participate in decisions affecting their cultural heritage.
Considering potential effects on human rights, is crucial to ensure that decisions, such as demolitions, are made through inclusive and participatory processes.
When making decisions about culturally significant sites like the National Theater, the involvement of pertinent stakeholders, and the incorporation of expert perspectives is of relevant importance.
Consequently, all parties involved in cultural heritage, including government officials, cultural organizations, artists, and activists, should engage in open and constructive dialogue.

References
Legal Framework
Constitution of the Republic of Albania, approved by referendum on 22 November 1998, promulgated on 28 November 1998.
International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights, adopted by General Assembly, 16 December 1966.
Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage, Paris, France, 17 October 2003.
Convention concerning the Protection of World Cultural and Natural Heritage, Paris, France, 16 November 1972.
The Council of Europe Framework Convention on the Value of Cultural Heritage for Society (CETS No. 199), signed in Faro on 27 October 2005
The law No. 27/2018 "On Cultural Heritage and Museums”

[35] Furthermore read General Comment no.21 of CESCR.

Jurisprudence

Constitutional Court of Albania. (2021) No. 23 dated 29.04.2021 https://www.gjk.gov.al/web/Vendime_perfundimtare_100_1.php

Debelianovi v. Bulgaria. (2008). ECtHR No 61951/00 https://hudoc.echr.coe.int/eng#{%22itemid%22:[%22001-89866%22]}

James and others v.United Kingdom(21 February 1986) - 8793/79 [1986] ECHR 2 https://hudoc.echr.coe.int/eng#{%22itemid%22:[%22001-57507%22]}

Turgut and Others v. Turkey (2008). ECtHR No. 1411/03, https://hudoc.echr.coe.int/eng?i=002-2018

Reports

Committee on Economic, Social and Cultural Rights, General Comment No. 21. (2009). Right of everyone to take part in cultural life (art. 15, para. 1 (a)), U.N. Doc. E/C.12/GC/21 (2009). https://digitallibrary.un.org/record/679354?ln=en

ECtHR. (2011). Cultural rights in the case law of the European Court of Human Rights. https://www.culturalpolicies.net/wpcontent/uploads/2019/10/ECHR_Research_report_cultural_rights_ENG.pdf

Resolution adopted by the Human Rights Council on 30 September 2016,33/20. Cultural rights and the protection of cultural heritage. https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G16/227/55/PDF/G1622755.pdf?OpenElement

Report of the independent expert in the field of cultural rights, Farida Shaheed A /HRC/17/38, 21 March 2011 file:///D:/Downloads/G1112204.pdf

Report of the Special Rapporteur in the Field of Cultural Rights A/HRC/31/59, 3 february 2016 https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G16/016/97/PDF/G1601697.pdf?OpenElement

Other online sources

Alliance for the Restoration of Cultural Heritage (ARCH)) https://www.archinternational.org/2020/08/11/teatri-kombetar-national-theater/

Europa Nostra. (2020, March 24). Europe's 7 Most Endangered heritage sites 2020 Announced. https://www.europanostra.org/europe-7-most-endangered-heritage-sites-2020-announced/

National Theater Albania. (2021). Retrieved from https://en.wikipedia.org/wiki/National_Theatre_(Albania)

Logoreci, P. (2009). Theater in Albania. https://web.archive.org/web/20090401192208/http://teater.logoreci.com/historiku/

Plasari, A. (2018). Historiku i përmbledhur i Teatrit Kombëtar. http://www.radiandradi.com/historiku-i-permbledhur-i-teatrit-kombetar-nga-aurel-plasari-korrik-2018/

Denisa TITILI
Departamenti i Shkencave Sociale
Fakulteti i Shkencave Natyrore dhe Shkencave Humane
Universiteti "Fan S. Noli"
dtitili@unkorce.edu.al

ANALYSIS OF GENDER EQUALITY SITUATION AND INSTITUTIONAL POLICIES AT "FAN S. NOLI" UNIVERSITY

Abstract
Gender equality is a fundamental human right and a necessary foundation for a sustainable, peaceful and prosperous world. Achieving gender equality and women's empowerment is integral to each goal of sustainable development. Higher education and research institutions must create a working environment and organizational culture based on equal opportunities and the promotion of good relations based on protected characteristics such as gender, race, disability or age. It is needed to move to a more balanced value system in universities and life which can embrace cooperation, partnership and not competition and domination that are associated with men, in patriarchal societies. In the framework of Horizon Europe, a Gender Equality Plan constitutes a necessary eligibility criterion for research and academic institutions to obtain funds and financing from the EU, specifically from the new Horizon Europe program for Research and Innovation 2021-2027. The aim of this paper is to point out reporting data regarding gender equality indicators and the performance of UNIKO on gender equality. It is important to provide relevant evidence of the institution's commitment to gender equality to define goals based on the needs and weaknesses of needs detected.

Keywords: *gender equality, gender policies, inclusive work environment, promote*

ANALIZË E POLITIKAVE INSTITUCIONALE MBI BARAZINË GJINORE NË UNIVERSITETIN "FAN S. NOLI"

Abstrakt
Barazia gjinore përbën një të drejtë themelore të njeriut dhe një themel të domosdoshëm për një botë të qëndrueshme, me prosperitet dhe të begatë. Fuqizimi i grave dhe përpjekjet drejt barazisë gjinore janë pjesë përbërëse e çdo objektivi për zhvillimin e qëndrueshëm. Institucionet e arsimit të lartë dhe institucionet e kërkimit duhet të krijojnë një mjedis pune dhe një kulturë organizative të mbështetur në mundësitë e barabarta dhe në promovimin e marrëdhënieve të mira, bazuar në

karakteristika të mbrojtura, të tilla si gjinia, raca, paaftësia ose mosha. Në këtë kuadër është e nevojshme kalimi në një sistem vlerash më të balancuar në mjediset universitare, të orientuar drejt përfshirjes, bashkëpunimit, partneritetit dhe jo konkurrencës apo dominimit gjinor, që përgjithësisht karakterizon shoqëritë patriarkale. Në kuadrin e Horizon Europe, një Plan për Barazinë Gjinore përbën një kriter të domosdoshëm pranueshmërie për institucionet kërkimore dhe akademike për të përfituar prej fondeve dhe financime nga BE-ja, veçanërisht nga programi i ri Horizon Europe për Kërkimin dhe Inovacionin 2021-2027. Qëllimi i këtij punimi është të vërë në dukje dhe të analizojë të dhëna dhe tregues me ndjeshmëri gjinore, si edhe angazhimin e UNIKO-s për barazinë gjinore. Është e rëndësishme të sigurohen dhe të pasqyrohen treguesit gjinor dhe të dhënat përkatëse rreth përkushtimit të institucionit për barazinë gjinore, në mënyrë që të përcaktohen qartazi qëllimet bazuar në nevojat dhe dobësitë e identifikuara.

Fjalë kyçe: *barazi gjinore, mjedis pune gjithëpërfshirës, politika gjinore, promovim*

Introduction

Universities can be powerful institutions for promoting gender equality, diversity and inclusion, not only in the higher education context but also in society at large (Rosa & Clavero, 2022: 1). The role that universities play in enabling women to reach their full potential is extensive and significant (Mott 2022, Rosa, Drew & Canavan 2020).

"Fan S. Noli" University (UNIKO) is a higher education institution which over a period of fifty years has standardized a competitive academic and scientific profile in the course of higher education developments in Albania. The vision of the growth and development of this institution is oriented towards the European Higher Education Area, as an opportunity to increase professionalism and partnership in its academic offer. As part of a higher education institution, it is our duty to offer new generations a different path, free from prejudice and stereotypes, embracing people's freedom and appreciating their individuality and originality. Higher education institutions need to move toward a society that does not view reality through lenses that transform differences into frontiers and divisions, toward a society in which nobody is left behind. Gender integration in higher education institutions is necessary for creating and strengthening the culture of equality in the work environment (Horizon Europe 2021; Rosa & Clavero 2022; Mott 2022). For Horizon Europe calls for proposals with deadlines in 2022 and beyond, applying public bodies, research organisations and higher education institutions, from EU Member States and associated countries, must have a GEP or equivalent strategy in place to be

eligible for funding[1]. It is estimated that increasing numbers of universities globally are reporting data on their performance on gender equality indicators and others are increasing their efforts in training on gender equality and implementing a gender perspective in existing or new academic programs and research projects (Ellie Bothwell, 2022, article published in Gender equality: how global universities are performing, part 2 by UNESCO).

While Albanian universities are at their first steps in the capacity building regarding the collection and monitoring of gender indicators in universities and drafting gender equality plans aiming to measure women's progress and success. The University of Tirana is the first university in Albania which has approved and published the second gender equality plan[2].

This paper serves as a source of information and database regarding the gender equality situation in UNIKO and the institutional policies followed in order to build an honest and communicative learning and work environment where people are treated equally and there is no discrimination, as well as a community which conveys trust, a sense of belonging and shared goals. This paper intends, on one hand, to point out the indicators and policies already being pursued by UNIKO regarding gender equality and, on the other hand, to explore goals and actions able to overcome the obstacles that still exist to gender equality in order to draft a GEP of UNIKO. It is essential to point out a few key elements that portray the gender balance situation at UNIKO, a diagnosis of the situation, and a strategic framework. This analytical paper's structure aligns with the five areas indicated by the EU standards regarding the implementation of the principle of gender equality[3].

- The first area concerning work-life balance, organizational culture seeks to achieve a balance between work parenting and/or care-taking activities, the reinforcement of a shared culture of equal opportunities and of the value of inclusion, and aims to combat gender stereotypes, giving support also to under-represented communities.
- The second area pursues gender balance in leadership and in decision-making bodies, promoting the amendment of regulations and the

[1] General Annexes to Horizon Europe 2021-2022 work programme

[2] Gender Equality Plan, University of Tirana, 2022- 2024 https://unitir.edu.al/plani-i-barazise-gjinore-universiteti-i-tiranes-2022-2024/

[3] Horizon Europe Guidance on Gender Equality Plans (GEPs)' 2021 https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/ffcb06c3-200a-11ec-bd8e-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-232129669

implementation of measures to support gender balance in the main bodies and structures, as well as in the organization and staging of scientific events.

- The third area pursues gender equality in recruitment and career progression, promoting gender equality in the assessment and selection committees.
- The fourth area focuses on gender in research, teaching and third mission activities.
- The fifth area focuses on combatting gender-based violence and sexual and moral harassment through preventive actions and initiatives to raise awareness.

Methodological considerations regarding the design of the paper

This analysis paper regarding gender policies in UNIKO aims to point out the commitment of UNIKO to equality values and at the same time to step forward in drafting a strategic framework for Gender Equality. The paper is based on a content analysis of UNIKO including the analysis of the student and academic staff component by gender, gender composition along the academic carrier, as well as the analysis of the Regulatory framework for gender equality at UNIKO, educational and scientific activity of the institution and statistical data addressing the five areas mentioned above indicated by the European Commission and Horizon Europe. In context analysis, information and data are used to clarify the character of the main parts of the research objects, starting from the theoretical concepts, data materials, and/or data collection. This paper is conceived as a diagnosis of equality at the University “Fan S. Noli”. This diagnosis allows to evident actual measures, reinforces existing structures and programs at the institution and defines goals based on the needs and weaknesses detected. The analysis is realistic (data and arguments reflect the specific reality portrait of UNIKO; holistic and integrated (it includes the whole activity of UNIKO and the identified areas of intervention are interdependent); flexible and ongoing (it is a living document that allows making changes).

Statistics used comprise data related to full-time academic staff, administrative staff and students as well. All indicators and data used can be found on the university’s official website.

1. Work-life balance and organizational culture

The Development Strategy of "Fan S. Noli" University 2022- 2027 (Plani

Strategjik UNIKO 2022- 2027) is based on the Statute[4] of "Fan S. Noli" (Statuti i Universitetit), on the National Strategy for Education 2021-2026, which clearly reflects issues of gender equality and inclusiveness in education in accordance with the National Strategy of Gender Equality 2021-2030 and changes in the Labour Code that are in line with EU legislation to support gender equality in the labour market.

The Strategic Plan of UNIKO 2022-2027[5] states that in accordance with its mission and vision "Fan S. Noli" University acts in full respect to:

- *basic human rights sanctioned in the Constitution of the Republic of Albania;*
- *free development of the study, scientific research, as well as cooperation on a national and international level;*
- *cooperative spirit with governmental or non-governmental institutions, businesses and enterprises and educational institutions, maintaining its independent status from any kind of ideological, political, or religious bias;*
- *values related to ethnic and social diversity;*
- *the vision to prepare professionals for a more inclusive, ever-changing society.*

UNIKO is the most important centre of academic and scientific life in the South-Easter Region of Albania. Therefore, it does not only contribute to the educational, economic, and sustainable development of local, regional and wider communities, but it also highlights the role of the University as a reference transmitter of values toward a tolerant and equal society. Based on The Code of Ethics of UNIKO (Kodi i Etikës), all members of the University have *the right to be treated with equal understanding, respect and consideration and not to be discriminated against, directly or indirectly, because of one or more factors, including religion, gender, sexual orientation, conscience and beliefs, the personal, physical aspect and colour, language, ethnic or social origin, citizenship, personal and health conditions, pregnancy,*

[4]Statuti i Universitetit "Fan S. Noli" (The Statute of University Fan S. Noli) http://www.unkorce.edu.al/archive/programi_transparences/KUADRI%20LIGJOR%20RREGULLATOR/akte%20nenligjore/STATUTI%20I%20RI-2022.pdf

[5]Plani Strategjik UNIKO 2022- 2027 (The Development Strategy 2022- 2027) http://www.unkorce.edu.al/archive/programi_transparences/MEKANIZMAT%20KONTROLLUES%20QE%20VEPROJNE%20MBI%20AP/PLANI%20STRATEGJIK%20I%20ZHVILLIMIT%20T%C3%8B%20UNIVERSITETIT%20FAN%20S.%20NOLI,%20KOR%C3%87%C3%8B%202022-2027.pdf

family choices, age[6].

- UNIKO *opposes any form of unfair social prejudice, any disturbance or harassment arising out of any of the above-mentioned motives and any offensive or humiliating practices or the idea of one group's supremacy or moral superiority over another*. It is the duty of the university and its members to encourage initiatives aimed at protecting and evaluating disadvantaged categories, individual and cultural change.
- UNIKO *does not tolerate sexual abuse or harassment, understood as discriminatory behaviour that violates a personal sense of human dignity*, and *provides victims with adequate protection, free from prejudice.*
- UNIKO *protects against gender discrimination or imbalance regarding the academic or administrative staff.*

1.1 Current state:

University "Fan S. Noli" consists of four faculties. It offers 54 study programmes in the three cycles of study, with 151 full-time (Female/ Male) and 128 part-time academic staff and 72 administrative staff (Female/ Male) and around 2930 students (Female/ Male).

- Currently the majority of the full-time academic staff of the University "Fan S. Noli" are women, specifically 97 females and 54 males. Respectively,
  - ✓ Faculty of Education and Philology: 46 full-time academic staff/ 34 females and 12 males.
  - ✓ Faculty of Economy: 32 full-time academic staff/ 26 females and 6 males.
  - ✓ Faculty of Natural and Human Sciences: 50 full-time academic staff/ 33 females and 17 males.
  - ✓ Faculty of Agriculture: 23 full-time academic staff/6 females and 17 males
- The majority of part-time academic staff are women (70 females, 58 males),
- The administrative staff consists of 47 females and 25 males.

Analysing the gender balance of full-time academic staff for each faculty it is worth mentioning that in three faculties the number of women regarding full academic staff is higher than that of men. While in the Faculty of Agriculture, the number of men among the academic staff members dominates. The Faculty

[6] Kodi i Etikes UNIKO 2022 (The Code of Ethics UNIKO 2022) http://unkorce.edu.al/archive/programi_transparences/KUADRI%20LIGJOR%20RREGULLATOR/kodi%20i%20sjelljes/Kodi%20i%20Etikes-UK.pdf

of Agriculture is the first faculty on which the University “Fan S. Noli” was founded, in 1971 from the Higher Institute of Agriculture of Korça, which provided mainly qualifications for male professions. Throughout its development and consolidation as an institution of higher education, UNIKO has followed policies of reinforcing a shared culture of equal opportunities and the value of inclusion in the University. The data above support this argument. Regarding the students of UNIKO, gender is defined by demographical changes in our region and not by University requirements or admission criteria. The student component by gender shows that the number of women studying in our university is higher than that of men. All of them have the equal right to be part of the Students’ Council or students` representatives in the decision-making bodies. The actual Students’ Council has 3 males and 4 females.

The table below provides data on the number of students registered at UNIKO (2021- 2022) by gender and field of education. Data show that:

73% of students in Education are girls

83% of students in Health Sciences are girls

65% of students in Social Sciences are girls

Female students at UNIKO represent 16% (Informatics and Information Technology) and 24% (Agriculture) of the total number of students in the respective study fields (that is known as horizontal gender segregation).

Table 1: Student component by gender and study program (2021-2022)

Infrastructure & services:

The employees and students of UNIKO are able to balance work and study with

INDEX	Gender Component in Students according to the study program						
	M	%M	F	%F	Total	%TOT	%F/TOT
General study programs[7]							
Education	50	13.2%	134	22.0%	184	18.6%	73%
Arts and Humanities	22	5.8%	26	4.3%	48	4.9%	54%
Social Sciences, Journalism, Information	15	4.0%	28	4.6%	43	4.4%	65%
Business, administration and law	132	34.8%	235	38.7%	367	37.2%	64%
Natural sciences, Maths and Statistics	12	3.2%	16	2.6%	28	2.8%	57%
Computing and Informatics	51	13.5%	10	1.6%	61	6.2%	16%
Engineering and construction							
Agriculture	69	18.2%	22	3.6%	91	9.2%	24%
Health and welfare	28	7.4%	137	22.5%	165	16.7%	83%
Total	379	100.0%	608	100.0%	987	100.0%	62%

their private life due to supportive facilities established by the institution such as adapting times for meetings and lessons, and flexible working times.

Language & iconic references:

Communication and inclusive language are other important features very relevant to know the existing culture of equality in the institution. Language, both in the verbal and iconic sphere, is a social construction of great importance because it not only designates reality but interprets and contributes to its creation. Iconic language is especially important for the communication and transmission of ideas, and so for the transmission of stereotypes. Based on this standard it is important to note that all information, announcements, photos,

[7]International Standard Classification of Education ISCED 2011, https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf

promotions, and publications on the official website of UNIKO reflect reality without stereotypes that do not maintain sexual division and differentiated roles. Due to being an institution of education working in the field of knowledge, UNIKO reflects a clear commitment towards equality also in these symbolic features. Language and iconic references reflect a balanced reality.

2. Gender balance in leadership and decision-making

Promoting female academics for leadership positions at the central university level and at the faculties is an elementary and important component of gender balance policies followed by the institution. A greater representation of women in decision-making positions facilitates progress towards gender balance in higher education institutions. Leadership and decision-making bodies at UNIKO have a tendency toward gender balance and they include both males and females with equal rights. Everyone has equal rights to candidacy and election.

In the Regulation for Organization of Elections for Authorities and Governing bodies in UNIKO, the criteria for candidacy for each leadership position of the university at all levels are clearly defined. The regulation includes criteria related to the scientific title or degree and the academic integrity of the candidate and excludes any kind of discrimination based on gender, ethnicity, culture, etc.

Based on data about the representation of women in decision-making and leadership positions in our university, it is evident that:

- At the Rectory level (Rector, Deputy Rector and Administrator) the ratio of men to women is 3 to 1.
- At the Main Unit level (Deans and Deputy-Deans) the ratio of men to women is 4 to 4.
- At the Department level (Heads of department) and 6 to 9.
- The Board of Administration consists of 4 women and 3 men
- The Academic Senate consists of 19 members of which 5 women and 14 men

The Academic Senate is the highest collegial decision-making body of the University "Fan S. Noli". Data show that women remain under-represented in this decision-making unit which may lead to some suggestions and improvements regarding better promotion of frameworks and measures to support gender balance in senior management at the University.

2.1. Gender equality in recruitment and career progression

Recruitment, selection and career progression support measures aim to ensure

that women and men get equal chances to develop and advance their scientific careers. The staff recruitment advertisements of UNIKO include all the relevant criteria about the specific work/job position; none of them, however, specifies any gender, religion, or any other criteria that may be considered as discriminatory. UNIKO creates and sustains an inclusive and welcoming environment for everyone at the University. All the academic or administrative staff has equal rights to apply for any job position that can enhance their personal or carrier progression.

Women and men get equal chances to develop and advance their scientific careers. There is no structural discrimination against women along their career paths in research.

The table below shows the number of the full academic staff of the University "Fan S. Noli" according to scientific titles and degrees.

Table 2:

	Full Professor	**Associate Professor**	**Doctor of Sciences**	**PHD**	**Master Degree**	**Doc.**
Female	1	16	58	2	21	1
Male	5	10	21	3	11	2

The academic career path starts from the position of student passing through the research doctorate to becoming a research, associate professor and full professor. Looking at the composition by gender of the career progression among full academic staff at UNIKO the number of female researchers having a doctoral degree exceeds the number of men. They represent about 40 % of the full academic staff while men with doctoral degrees represent 16 % of the full academic staff. Among the associate professors, the number of women exceeds that of men as well. Female associate professors at UNIKO represent 10 % of the full academic staff while male associate professors represent only 6 % of the full academic staff. At the latest stage of career progression, however, the presence of women is reduced significantly. There is only 1woman full professor among 6 men full professors of UNIKO. Probably the transition from Associate Professor to the position of Full Professor is the most critical phase for women in which they should meet a lot of research and publication requirements. This decline in female participation from associate professor to full professor is mainly related to family obligations as well as other factors related to the high cost of research activities and publications.

Analysing the data above it is worth mentioning that institutional culture and procedures are not gender-biased (or even blind) which does not constrain

women's career progression.

3.1. Integration of the gender dimension into research and teaching content

UNIKO, as an institution aiming to create and transmit knowledge and democratic and equity values, has a great capacity to influence and transformation of society, through academic activities and the projection of cooperation activities and collaboration with other institutions. Gender perspective must be incorporated into this activity.

In this sense, The Department of Social Sciences at the Faculty of Natural and Human Sciences at UNIKO has organized awareness activities based on different social issues.

Regarding gender, a raising awareness meeting has been organized recently entitled *"EQUAL RIGHTS FOR ALL"*. This activity was organized by the Department of Social Sciences at UNIKO in cooperation with NGOs in the city and the participation of students. The aim of the meeting was to raise awareness among the youth about the prevention of gender-based violence. Another awareness activity organized on 8 March 2022 in UNIKO was *"RED SHOES"*, this awareness-raising activity brought together professors and students of this University, as well as well-known women and girls of public life in the city, who placed their red shoes as a sign of solidarity and as a symbol of women who have lost their lives as a result of gender-based violence.

Gender issues are included in the curricula of the Bachelor Program "Administration and Social Policies", Department of Social Sciences, Faculty of Natural and Human Sciences in the module "Gender Policies" and the elective module "Family, Gender and Social Policies".

As far as research is concerned, the Department of Social Sciences has conducted studies in the field of *feminism and diversity* which include in their integrity even gender perspectives; there are around 9 publications and conferences related to the field. The department has also engaged students in discussions and course assignments on the relevant topic.

Regarding the incorporation of the gender perspective on research, it is important to note that gender studies are included as topics of interest for submission in the call for papers to international and national conferences organized by UNIKO.

4. Measures against gender-based violence, including sexual harassment

The equal treatment principle between women and men means the lack of every kind of direct or not direct discrimination based on gender. In order to fight discrimination and promote real equality between women and men, it is crucial

to establish effective measures of protection against sexual harassment and harassment based on gender.

The Code of Ethics of UNIKO has legal provisions based on this topic, respectively articles 4 and 6 which contain the following prescription[8]:

"It constitutes direct discrimination when, on the basis of any of the motives set out in the first paragraph, a person is treated less favourably than another was or would be treated in a similar situation".

"It constitutes indirect discrimination, when a provision, criterion or practice, seemingly impartial, may put in an unfavourable position the categories of distinct persons due to the factors listed in the first paragraph, except in the case of when this is objectively justified by a legitimate aim".

"Sexual abuse and harassment are defined as requests for sexual favours, and/or undesirable proposals for sexually-explicit services, offensive verbal behaviour or expressions directed at a person's personal sphere of sexuality, based on his gender or sexual orientation".

"The existence of an unequal position between the bully and the victim constitutes an aggravating element of sexual abuse or harassment, insofar as it can be verified that:

a. *acceptance by the victim is a condition for admission, employment or appointment to university; or*
b. *acceptance or rejection is an element of the assessment relevant to employment, appointment, career advancement or other victim-related decisions; or*
c. *the purpose or effect of the conduct is to create a hostile climate in order to reduce the victim's normal work efficiency"*

It is important to note that the Council of Ethics of UNIKO has never treated any of the above issues because there has never been any kind of complaints or any related cases.

Conclusions and suggestions

The above outline based on concrete data about the situation of gender equality at our institution according to each field, on one hand, helps in giving visibility to the commitment of the University "Fan S. Noli" towards gender equality. On the other hand, it gives the possibility to identify opportunities to reinforce the existing structures and create specific supporting structures for gender equality policies. A more detailed context analysis of UNIKO regarding the five areas addressed above would be possible by developing a survey. The university

[8] Kodi i Etikës Universtiteti "Fan S. Noli", 2022, pp. 3 &4

should investigate the organizational culture and experiences of harassment via a general work environment survey. A survey is needed to:

- better understanding of the practices of the university toward gender equality
- identify and mitigate any imbalances
- better understanding of the perceptions of both women and men in recruitment processes
- better understanding of the perceptions of gender equality in the allocation of tasks and resources
- identify if both women and men have been subjected to or witnessed humiliating behaviours

University is a neutral institution, in which there is no gender-specific discrimination, nor obstacles affecting women negatively. In order to strengthen gender equality at UNIKO it is necessary for the institution to promote the values of democracy, justice and, equality, in order to be a reference in the cultural, education, economic, and social fields. Strengthening of equality culture is basic to articulate the democratic and constitutional values over which must be seated in every activity of the university institution to move forward in achieving equality. A strategic framework regarding gender equality at University "Fan S. Noli" should follow these specific objectives:

- Commitment to gender equality
- Data collection and monitoring
- Awareness raising and training

Based on the five areas addressed above, it is suggested the need to take some specific measures to increase awareness and strengthen gender equality at the university. These suggestions are related to:

- Giving visibility to the commitment of the UNIKO towards gender equality through establishing a system to promote initiatives and incentives to good practices in equality, implementing a program of "commitment with equality".
- The institution should strengthen the current policies and commitment which provide an open and inclusive working environment, the visibility of women in the institution and externally, and that the contribution of women is properly valued.
- The need to set up a professional body that is directly responsible for gender equality policies or it may be possible for the Council of Ethics to take this responsibility, to ensure and monitor that policies, workplace procedures and practices of the institution respect gender equality.

- Annual data collection for certain indicators and the drafting of an annual "Gender Equality" report to be published in Albanian and English
- The need to add a new column on the official website of UNIKO dedicated to gender issues (to publish and promote the commitment of UNIKO to gender equality)
- Promoting projects led by women researches
- Promoting equal representation in decision-making bodies
- Making recruitment, retention and promotion procedures more gender-sensitive by promoting gender balance in selection committees for the recruitment of teaching and technical-administrative staff (selection committees should be gender balanced)
- Promoting cases of women`s recruitment and promotion of the receiving of scientific titles or degrees by women to the official website of UNIKO
- Gender training/ workshops for decision-making bodies and working groups that work on drafting and changing the Regulation of the University, The Code of Ethics etc.
- A better institution`s commitment to incorporating gender in its research priorities, the processes for ensuring that the gender dimension is considered in research and teaching
- Research must be gender-sensitive, it must be incorporated gender in a comprehensive way and develop gender-specific research.
- Organizing annual conference to promote the work of multidisciplinary research groups interested in gender issues
- Publishing a series of Scientific Bulletin of UNIKO dedicated to gender studies
- Research funding bodies need to consider how their policies and funding programs can promote gender equality in research careers
- Gender issues should be included in courses in Master Programs
- Introducing Gender equality elective courses in Bachelor/ Mater Programs at the university level
- Introducing a Master Study Program on Gender Studies or Gender and Developments
- Proposing changes to the Regulation to enable flexible working hours

Policies should outline how members of the institution can report instances of gender-based violence and how any such instances will be investigated and sanctions applied. The above suggestions will help in drafting in the future an action plan or a Gender Equality Plan for University "Fan S. Noli" to meet the GEP eligibility criterion set by the European Commission and Horizon Europe. This will be a policy document with which the University aims to

implement actions and projects to reduce gender inequalities and to enhance diversity with regard to age, culture, physical ability, sexual orientation, and multilingualism.

References

European Institute for Gender Equality, Integrating gender equality into Academia and research organisations (Analytic paper), https://eige.europa.eu/sites/default/files/documents/20186141_mh0518041enc_002_pdfx.pdf

Gender Equality Plan 2022- 2024, University of Tirana https://unitir.edu.al/wp-content/uploads/2022/07/PBGJ_2022-2024_Eng-1.pdf

Gender Equality Plan 2017-2020, Università di Bologna https://www.unibo.it/en/university/who-we-are/gender-equality-plan/gender-equality-plan-2017-2020

Gender Equality Plan between Men and Women at the Universidade de Vigo 2020-2024 https://www.uvigo.gal/sites/uvigo.gal/files/contents/paragraph-file/2021-06/20-24_plan_igualdade_en.pdf

Helen, Mott., (2022). *Gender equality in higher education: maximising impacts*, British Council

Horizon Europe Guidance on Gender Equality Plans (GEPs)' 2021 https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/ffcb06c3-200a-11ec-bd8e-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-232129669

Jerry A. Jacobs., (1996). Gender Inequality and Higher Education, *Annual Review of Sociology, Vol. 22 pp. 153-185,* JSTOR

Kodi i Etikës së Universitetit "Fan S. Noli", 2022

Miriam E. David, (2015), Women and gender equality in higher education, *Education Sciences*, (*5), 10–25;* doi:10.3390/educsci5010010

Plani Strategjik i Universitetit "Fan S. Noli", 2023- 2027

Rodrigo Rosa & Sara Clavero., (2022). Gender equality in higher education and research, *Journal of Gender Studies, 31:1, 1-7* doi: 10.1080/09589236.2022.2007446

Rodrigo Rosa, Eileen Drew, Siobhán Canavan., (2020). *An overview of gender inequality in EU universities*, in: The Gender-Sensitive University, 1st Edition, Routledge

Statuti i Universitetit "Fan S. Noli", 2022, Strategjia Kombëtare e Arsimit 2021- 2026, Ministria e Arsimit Sportit dhe Rinisë, 2021, https://arsimi.gov.al/wp-content/uploads/2021/05/Draft-Strategjia-per-Arsimin-2021-2026.pdf

UNESCO., (2022). Gender equality: how global universities are performing, part 1 &2

UNESCO., (2019). From access to empowerment: UNESCO strategy for gender equality in and through education 2019-2025, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000369000

UNESCO., (2012). International Standard Classification of Education ICSED 2011, https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf

Jordan JORGJI
Departamenti i Shkencave Sociale
Fakulteti i Shkencave Nayrore dhe Shkencave Humane
Universiteti "Fan S. Noli"
jordanjorgji@yahoo.com
Suela DINELLARI
Departamenti i Shkencave Sociale
Fakulteti i Shkencave Nayrore dhe Shkencave Humane
Universiteti "Fan S. Noli"
suelaibraimllari@yahoo.com

MITI I SKËNDERBEUT NË DEBATIN PUBLIK BASHKËKOHOR SHQIPTAR

Abstrakt
Gjergj Kastriot Skënderbeu konsiderohet gjerësisht, ndër shqiptarët, heroi i tyre kombëtar. Megjithatë, perceptimi kolektiv mbi figurën e Skënderbeut nuk ka privuar shkëmbimin e mendimeve në lidhje me figurën dhe mitizimin e tij. Debati publik që vazhdon të zhvillohet në ditët e sotme përqendrohet në diferencimin e mendimeve, të cilat e shohin Skënderbeun, si udhërrëfyesin e vizionit europianist të shqiptarëve dhe atyre që e vendosin heroin kombëtar brenda mozaikut të pasur të kulturave dhe nën-identiteteve të shqiptarëve. Nga ana tjetër nuk ka munguar instrumentalizimi i debatit, i cili mund të çojë në mbivendosjen e identiteteve të tjera në dëm të atij kombëtar, me në krye identitetin fetar.
Punimi bazohet në perspektivën politike të krijimit të mitit kolektiv, që nga ana e tij ndihmon procesin e ndërtimit dhe të funksionimit të shteteve-kombe, në mënyrë sa më të konsoliduar. Metoda e punimit është bibliografike. Konkretisht, teoritë e mitizimit ndërthuren me mendimet që personalitete të ndryshme të jetës publike në Shqipëri shprehin rreth mitit të Skënderbeut. Pjesa më e madhe e mendimeve të cituara janë të aksesueshme në versionin virtual të gazetave shqiptare.

Fjalët çelës: *Mitizim, nacionalizëm, identitet fetar, dekonstruktim i mitit*

THE MYTH OF SKANDERBEG IN THE CONTEMPORARY ALBANIAN PUBLIC DEBATE

Abstract
George Kastriot Skanderbeg is widely considered among Albanians as their national hero. Although the well established collective perception about Skanderbeg, exchange of opinions regarding his role and the mythification process has taken place after the 1990s. The focus of public debate today lies in the distinction between those thoughts

according to which Skanderbeg is perceived as the national guide of Albanians towards the European vision and other thought which integrate his character within the rich mosaic of Albanian subcultures and subidentities. On the other hand, the instrumentalization of the debate is not excluded, which may lead to the overlap of other identities to the detriment of the national one, with the religious identity at the top.
The paper is based on the political perspective of how the collective myth is constructed, which in turn contributes to the process of nation-building and at strengthening nation-states. The applied method is bibliographic. Concretely, the theories of mythification are integrated with the thoughts and opinions expressed by different Albanian personalities about the role of Skanderbeg and his symbolism. Most of the cited opinions are accessible in the online version of Albanian newspapers.

Key words: *Mythification, nation-building, religious identity, myth deconstruction.*

Hyrja

Sot Shqipëria është një shtet-komb i konsoliduar, vend-anëtar i Organizatës së Kombeve të Bashkuara dhe Organizatës së Traktatit të Atlantikut të Veriut, ndërkohë që aspiron të bëhet pjesë e Bashkimit Evropian (BE). Identiteti kombëtar i këtij vendi është gjithashtu i konsoliduar dhe i orientuar drejt vlerave evropiane, përfshirë mitet dhe simbolikat kolektive. Miti kombëtar themelor personifikohet tek figura e Gjergj Kastriot Skënderbeut, e cila përbën simbolin unifikues tek shqiptarët, pavarësisht heterogjenitetit fetar dhe pranisë së pakicave kombëtare, etnike, gjuhësore dhe kulturore në Shqipëri.
Miti i Skënderbeut ka qëndruar i paprekur për shekuj me radhë, kryesisht tek Arbëreshët e Italisë, dhe pas shekullit të XIX u zgjerua më tej si figurë kombëtare e shtetit-komb shqiptar. (Clayer, N. 2012: 187). Madje figura e tij vazhdoi të mitizohej dhe folklorizohej nga sistemi i socializmit-totalitar në Shqipëri gjatë periudhës së Luftës së Ftohtë (LF), pavarësisht ngjyrave internacionaliste që ai regjim kishte në ideologjinë e tij. (Sulstarova, E. 2015: 76-77).
Fundi i regjimit monopartiak të LF dhe fillimi i pluralizmit politik në vitet 1990 u shoqërua me hapjen Shqipërisë drejt Perëndimit, tek i cili i fokusua i gjithë thelbi i politikës së brendshme e të jashtme shqiptare. Nëse për gati gjysmë shekulli më parë Shqipëria kishte qenë e lidhur politikisht e kulturalisht me vendet e *botës së Lindjes*, si Jugosllavia, ish Bashkimi Sovjetik dhe Kina e largët, tashmë identifikimi me *botën perëndimore* rikthehet në tipar ekzistencial të kombit. Ky ndryshim radikal solli, midis të tjerash, një krizë identiteti të shumë shqiptarëve, veçanërisht kur ata emigruan drejt vendeve të Evropës perëndimore, në raport me identifikimin e tyre me kombin, fenë dhe shtetet

aleate. (po atje, 84).
Sfida identitare u pasqyrua edhe tek mendimi politik e shoqëror shqiptar. Njerëz të letrave dhe shkencës u përfshinë në debate publike, përfshirë figurën dhe mitin e heroit kombëtar, Gjergj Kastriot Skënderbeut. Duke qenë se kufijtë e ngurtë të *Perdes së Hekurt* të Evropës kishin rënë dhe Shqipëria nuk ishte më e izoluar, debati mbi Skënderbeun fokusohet te dy personazhe kryesore me vendbanim jashtë Republikës së Shqipërisë, midis Rexhep Qoses në Kosovë dhe Ismail Kadaresë në Francë.
Paradoksi i mitit kombëtar shqiptar, se si një komb me popullsi kryesisht myslimane ka zgjedhur të ketë simbol të tij kolektiv një hero që në kontekstin historik luftoi Perandorinë Osmane dhe shtrirjen e Islamit vazhdon në një farë mënyre të ekzistojë në ditët e sotme, së bashku me risjelljen e mitit në fjalë në kontekstin e një bote me hegjemoni të Perëndimit? (Gawrych, G, W. 2006: 69). Kjo është edhe pyetja kryesore që ngrihet në këtë punim dhe që përgjigjet i kërkon në trajtimin e detajuar të debatit mbi figurën e mitit kombëtar, Gjergj Kastriot Skënderbeun.
Qëllimi kryesor i këtij punimi është të hedhë dritë mbi debatin publik bashkëkohor rreth mitit të Skënderbeut dhe të analizojë aspektet kryesore të debatit. Kjo kryhet nëpërmjet qasjes politike të ndërtimit dhe funksionimit të mitit kombëtar, përfshirë edhe raportet e këtij të fundit me dinamikën e shtetit-komb dhe sistemit ndërkombëtar. Punimi ka karakter përshkrues dhe bazohet në studimin në thellësi të debatit midis personaliteteve publike Shqiptare mbi figurën e Skënderbeut, pozicione të cilat gjenden kryesisht në median e shkruar dhe atë virtuale.

1. Miti dhe figura e Gjergj Kastriot Skënderbeut

Fenomeni i mitizimit ekziston që në kohët më antike të civilizimeve. Të gjithë kemi dëgjuar për Perënditë e Olimpit në Greqinë e lashtë me në krye Zeusin, për Jezu Krishtin si simbol unik i Krishtërimit, për profetin Muhamed në Islam, për mbretërit Ramses në Egjiptin e lashtë dhe më vonë Arturin, kalorësin e *Tryezës së Rrumbullakët*. E përbashkëta e këtyre figurave është simboli i karizmës në lidhje me ndjekësit e tyre, një element themelor që forcon kohezionin e grupit.
Qoftë sajesë e sofistikuar apo eksperiencë historike, rëndësia e mitit perceptohet si e vërtetë absolute dhe trupëzuese nga ana e kolektivitetit, sepse i përcillet këtij të fundit nëpërmjet rrëfenjës që ngjall emocione. Miti kontribuon në konsolidimin e kohezionit të grupit, në krijimin e një komuniteti që mbështetet në vlera të vërteta e të përbashkëta, të cilat forcojnë perceptimin kolektiv rreth një të shkuare *të ndritur* dhe vizioni rreth një të ardhme gjithashtu *të ndritur*.

(Norman, W. 2006: 25). Për rrjedhojë, nëse miti vihet në dyshim nga individë ose grupe të caktuara, akti i këtyre të fundit nuk do të ketë përballë vetëm figurën ndërtuar të mitit, por edhe tërësinë e komunitetit, për të cilin miti luan rol ekzistencial. (Schöpflin, G. 2002: 26).

Fenomeni i mitit është gjithashtu i pranishëm në epokën moderne. Ai racionalizohet brenda kontekstit të kombit dhe nacionalizmit nëpërmjet riprodhimit të kulturës. (Smith, A, D. 1999: 102-103). Por edhe tek nacionalizmi territorial dhe etnokulturor i shteteve-kombe të reja, fenomen të cilin Brubaker e etiketon si *nacionalizëm nacionalizues* (Brubaker, R. 2009: 82), miti kontribuon në konsolidimin e identitetit kombëtar, duke shërbyer si nënshtresë frymëzuese për prodhimin e normave, të cilat ndihmojnë që individi të identifikohet në mënyrë solide me komunitetin ku ai bën pjesë. Si rezultat, individët kthehen në qytetarë sepse shkrihen në një hapësirë të përbashkët, pavarësisht tipareve të ndryshme dhe nën-identiteteve që ata mund të bartin (Schnapper, D. 2008: 111).

Megjithatë, miti nuk është gjithmonë i paprekshëm dhe imun ndaj tentativave për t'a dekonstruktuar atë. Në histori ka patur raste të refuzimit gradual të mitit të origjinës, siç është shembulli i Iranit. Kështu, përpjekjet e dinastisë Pahlevi për konsolidimin e ndërgjegjes kombëtare dhe identifikimin e kësaj të fundit me të kaluarën pagane të Perandorisë së Persisë së lashtë dështuan. Shkaku kryesor ishte identiteti i theksuar fetar i qytetarëve Iranianë, të cilët e demonstruan dukshëm atë pas përmbysjes së regjimit mbretëror dhe themelimit të regjimit të ri në vitin 1979. (Hosking, G, & Schöpflin, G. 1997: 36-59).

Gjergj Kastriot Skënderbeu, shkurt Skënderbeu, u transformua në heroin kolektiv të kombit të ri shqiptar, në fundin e shekullit të XIX dhe fillimin e shekullit të XX. (Clayer, N. 2012: 158-159). Ekzistenca e fakteve historike, të shkruara dhe gojëdhënave të përhapura ndër shumë shqiptarë, kryesisht tek Arbëreshët, e lehtësonin simbolin kombëtar, në kontekstin e një miti real dhe jo shumë të vjetër në kohë. Ndryshe do të ishte nga ky këndvështrim nëse kombi i ri zgjidhte të identifikohej masivisht me një figurë të një periudhë më të largët në kohë, siç mund të ishte për shembull Teuta e Ilirëve.

Skënderbeu u kthye në hero kombëtar edhe për një arsye tjetër madhore dhe me karakter gjeostrategjik. Pas ndërgjegjësimit të pjesës më të madhe të veprimtarëve shqiptarë të lëvizjes kombëtare se Perandoria Osmane nuk mund të ishte më Fuqia e Madhe që zotëronte Ballkanin, ata i kthyen sytë nga Fuqitë e tjera të Mëdha të asaj periudhe, përveç Rusisë. Fati i kombit të ri shqiptar do të ishte kryesisht në dorën e Austro-Hungarisë dhe Italisë, e më pas Anglisë, Francës dhe Gjermanisë.

Të gjitha këto fuqi evropiane ishin të krishtera në pjesën më të madhe të

popullsive të tyre, por edhe për sa i përket trashëgimisë së tyre kulturore. Në këtë kontekst, Skënderbeu përbënte figurën kryesore të periudhës së Mesjetës, që kontribuoi në ndalimin e avancimit ushtarak të Perandorisë Osmane drejt Evropës së krishterë, dhe si i tillë mund ti shërbente më së miri identifikimit historik, kulturor e politik të kombit të ri Shqiptar me Evropën dhe Fuqitë e Mëdha evropiane.

Nga ana tjetër, dritëhija qëndron në interpretimin e karakterit fetar te figura e Skënderbeut. Kështu, për Arbëreshët Skënderbeu nuk perceptohej vetëm si hero i komunitetit të tyre etnik-kulturor, por edhe si hero me konotacion fetar, sepse pati rezistuar ndaj islamizimit masiv dhe rritjes së influencës politike, ushtarake e fetare të Perandorisë Osmane. Por, Shqiptari i thjeshtë mysliman, i cili ishte i lidhur shpirtërisht me Islamin dhe Perandorinë Osmane prej shumë dekadash nuk mund të pranonte lehtë se do të identifikohej me një hero jo mysliman, e më keq akoma, me dikë që ishte cilësuar nga Evropa si *Mbrojtës i Krishtërimit* [Athleta Christi].

Si rezultat, folklorizimi i figurës historike të Gjergj Kastriot Skënderbeut dhe transformimi i tij në simbolin më të lartë të historisë kombëtare shqiptare u krye nëpërmjet reduktimit sistematik të dimensionit fetar të tij. (Misha, P. 2002: 43). Përpos kësaj, mungesa e informacionit rreth figurës së Skënderbeut nga shumë shqiptarë të rajoneve të tjera, kryesisht të jugut dhe të Kosovës, e vështirësonte transformimin e figurës në fjalë, në hero kombëtar. (po atje, 43).

Edhe gjatë periudhës së LF historianët shqiptarë e vendosën theksin në figurën kombëtare të Skënderbeut dhe promovimin e tij si hero i shqiptarëve, edhe pse gjatë periudhës në fjalë përparësi themelore e shkencës përbënte gjithashtu mitizimi i Partisë së Punës së Shqipërisë dhe e Sekretarit të Parë të saj. Kështu, në Tetor të vitit 1964, udhëheqësi i regjimit socialist-totalitar Enver Hoxha i jepte porosi organit më të lartë partiak, Byrosë Politike, që në hartimin e vëllimit të dytë të librit *Historia e Shqipërisë* të nxirrej në pah figura e Skënderbeut. Konkretisht, duhej të promovohej fakti se nën rolin dhe rezistencën e Skënderbeut, princat shqiptarë të asaj periudhe kontribuan në forcimin e elementëve të rëndësishëm kombëtarë, edhe pse nocioni i kombit sipas marksizmit është i mëvonshëm në kohë. (Hoxha, E. 1978: 349-352).

Nuk është i rastësishëm fakti që në fillimet e saj kinematografia shqiptare u përqendrua gjatë bashkëpunimit me kinematografinë sovjetike tek figura e Skënderbeut, film i cili u prodhua në vitin 1953 dhe u shfaq në ekran një vit më vonë. (Papagjoni, J. 2017: 54-56).

Ndryshimi i regjimeve politike në Shqipërinë e viteve 1990 solli shfaqjen e mendimeve që kërkonin dekonstruktimin e miteve ekzistuese. Kështu, antikomunistët kundërshtonin festimin e përvitshëm të 29 nëntorit si *Ditën*

Kombëtare të Çlirimit, pasi mendonin se kjo datë artificiale e komunistëve shqiptarë përkonte me simbolet e komunistëve jugosllavë, këta të fundit të perceptuar si *armiq* ideologjikë dhe etnikë për shqipëtarët - fjala është për serbët në federatën jugosllave. (Gjeçovi, Xh. 2004: 137). Gjithashtu, antikomunistët kundërshtuan mitin e anatemimit të ballistëve si kolaboracionistë me pushtuesin. Përkundrazi, në këndvështrimin e tyre ballistët luajtën rol parësor në rezistencën gjatë Luftës së Dytë Botërore (LIIB), ndërkohë që partizanët komunistë identifikoheshin me jugosllavët serbë. (Fuga, A. 2008: 121; TV Klan, 1999).
Nga ana tjetër, nuk munguan zërat – madje janë mbizotëruese në debatin publik – sipas të cilave miti i Skënderbeut përafron lidhjet historike, vlerore dhe identitare të Shqipërisë me shoqëritë e Evropës perëndimore, veçanërisht pas përfundimit të periudhës së izolimit të Shqipërisë në vitet 1990. Për rrjedhojë, sipas Gjergj Mishës hapja e Shqipërisë dhe transformimi i saj në destinacion turistik e orientoi mitin e Skënderbeut në një figurë të privilegjuar të konsumit masiv. (Misha, Gj. 1999, ch. III.2).

2. Debati Kadare – Qosja: Skënderbeu dhe identiteti i shqiptarëve

Një mit tjetër që iu nënshtrua mendimeve të dekonstruktimit pas LF – ku dekonstruktim nuk do të thotë zhdukje e mitit, por rikonceptim i tij – ishte ai i figurës më të rëndësishme kombëtare, Gjergj Kastriot Skënderbeut. Dy figurat kryesore që u përfshinë në debatin publik bashkëkohor mbi Skënderbeun janë shkrimtari i njohur shqiptar, Ismail Kadare dhe kritiku letrar nga Kosova, Rexhep Qosja.
Identiteti kombëtar i shqiptarëve përbën tematikën kryesore të debatit publik Qosja-Kadare, por edhe ndërmjet studiuesve të tjerë. Sipas Kadaresë, populli shqiptar ka qenë gjithmonë dhe vazhdon të jetë pjesë e rëndësishme përbërëse e kulturës, fesë, mendësive, racës dhe identitetit evropian. Periudhat e errëta, në të cilat rrezikohej që shqiptarët të shkëpusnin lidhjet e tyre me Evropën ishin, sipas radhës kronologjike, sundimi katër shekullor i Perandorisë Osmane, sundimi një shekullor i serbëve në Kosovë, si dhe periudha gjysmë shekullore e socializmit-totalitar në Shqipëri. Si rezultat, Kadare heq vijën ndarëse midis *ne* dhe *të tjerët*, ku këta të fundit janë respektivisht turqit myslimanë, serbët ortodoksë, si dhe diktatorët-totalitarë, veçanërisht ata të ideologjisë komuniste. (syri.net, 15 shator 2017).
Kadareja beson se shqiptarët janë pjesë natyrale e Evropës, konkretisht në lidhje me vlerat politike dhe fetare që mbart *Kontinenti i Vjetër*, siç janë liberalizmi politik, katolicizmi dhe protestantizmi. Në këtë prizëm, Skënderbeu përbën figurën themelore dhe më të rëndësishme që shpreh identifikimin e natyrshëm

të shqiptarëve me Evropën Perëndimore. Rezistenca e armatosur e Skënderbeut kundër zgjerimit të Perandorisë Osmane dhe bashkëpunimi politik me Venedikun përbëjnë në idenë dhe ligjeratën e Kadaresë një lloj pararendësi të vlerave politiko-ushtarake që karakterizojnë sot hapësirën Euro-Atlantike. (po atje).

Nga ana tjetër, Rexhep Qosja e kundërshton qasjen e Kadaresë, duke e cilësuar atë jo reale dhe madje raciste. Për shkak të heterogjenitetit fetar-kulturor të shoqërisë shqiptare, karakteri dinamik i identitetit kombëtar nuk identifikohet ekskluzivisht me Evropën dhe në përgjithësi me Perëndimin. Përkundrazi, sipas Qoses, ai ecën në pikëtakime dinamike, si me Perëndimin ashtu dhe me Lindjen. (Xhaferi, 2017: 122-126).

Madje, nënvizon se shumica myslimane e popullsisë shqiptare përbën një arsye më shumë që kombi i tij të mos konsiderohet pjesë e pandashme e kulturës evropiane. Megjithatë, Qosja nuk pranon dekonstruktimin e figurës së Skënderbeut, si miti më i rëndësishëm kombëtar. Kjo pasi miti i heroit nuk largon shumë nga realiteti dhe sepse dekonstruktimi i tij do të përkthehej në goditje serioze ndaj identitetit kombëtar të gjithë shqiptarëve. (Veritas, 20 qershor 2018). Skënderbeu i Qoses nuk është heroi i një feje të caktuar, por është dhe duhet të mbetet hero kombëtar i të gjithë shqiptarëve. (Panorama, 10 nëntor 2018).

Në këtë mënyrë, Qosja kritikon karakterin instrumentalist të identitetit evropian *alla-Kadare* në lidhje me politikën shqiptare pas viteve 1990, e cila në këtë kontekst ka bërë të pamundurën për t'i treguar BE-së besnikërinë e saj dhe kursin pro-evropianist. (Xhaferi, 2017: 122-126). Një instrumentalizim i tillë, sipas Qoses, është kombëtarizimi i një figure fetare katolike si Nënë Tereza, monumentet e së cilës nuk janë vendosur nëpër vendet fetare, por në hapësira publike me rëndësi kombëtare, si aeroporti apo sheshet kryesore. (po atje).

3. Plotësimi i debatit Kadare – Qosja: Skënderbeu midis mitit dhe dekonstruktimit

Debati Kadare – Qosja rreth figurës së Skënderbeut nuk është i izoluar, por në një *pol tërheqës* për mendimet e figurave të tjera të jetës publike shqiptare. Kështu, pikëpamja pro-evropianiste e Kadaresë përkrahet nga akademiku shqiptar Artan Fuga, i cili beson se lufta e Skënderbeut nuk ishte thjesht një rezistencë e armatosur kundër Perandorisë Osmane. Përkundrazi, aksioni i Skënderbeut, në cilësinë e mekanizmit ushtarak i nënshtrohej një vizioni të qartë kombëtar, të frymëzuar nga lëvizjet e tjera laike të Evropës perëndimore gjatë asaj periudhe, të cilat më vonë shërbyen si motor për lindjen e idesë kombëtare. ("Akademiku Fuga," *Panorama*, 15 janar 2018).

Meshimi në shqip përbënte shkallën më të lartë të shprehjes së vizionit të qartë kombëtar, në mënyrë të ngjashme me shkrimin e *Biblës* në gjermanisht, të *Princit* të Makiavelit në italishten e vjetër, si dhe të *Logjikës* së Dekartit në frëngjisht. Gjithashtu, Fuga dënon fshehjen nga historiografia shqiptare e periudhës së LF të ndikimit që pati feja e Krishterë – kryesisht idetë katolike dhe protestante – në vizionin kombëtar të Skënderbeut, fshehje e cila u krye në emrin e anti-religjionit të socializmit-totalitar shqiptar. (po atje).
Edhe sipas historianit shqiptar, Paskal Milo, lufta e Skënderbeut nuk lidhej me arsye të ngushta personale e fetare, por përbënte pjesë të rezistencës shumëvjeçare të principatave Arbërore për liri, rezistencë e cila drejtohej kundër pushtuesve Osmanë, të ardhur nga Azia. ("Milo, përgjigje," *Panorama*, 15 janar 2018).
Një tjetër zë pro idesë së dekonstruktimit të mitit të Skënderbeut është publicisti shqiptar Ardian Klosi. I frymëzuar nga libri i historianit zviceran, Oliver Jens Schmitt, *Skënderbeu*, libër të cilin Klosi e përktheu në gjuhën shqipe, ai ngre si problem themelor folklorizimin e ekzagjeruar të figurës së Skënderbeut në historiografinë shqiptare, qysh nga periudha e Rilindjes Kombëtare e deri në ditët e sotme. (Gazeta Shqiptare, 17 nëntor 2008).
Në opinionin e Klosit Skënderbeu i mitizuar nuk ka shumë të përbashkëta me Skënderbeun e vërtetë të historisë së Mesjetës së vonë. Ky i fundit ishte pjesë e shoqërisë multietnike e shumë identitare të Arbrit – ashtu siç ndodhte në shoqëritë para-kombëtare – dhe nuk mund të shquhet për ndonjë kontribut të veçantë në çështjen kombëtare, për sa kohë që nocioni i kombit nuk kishte dalë akoma në skenë. Madje në pjesën më të madhe të luftës së tij – përveç periudhës thuajse katër vjeçare të Lidhjes së Lezhës (1444-1448) – Skënderbeu nuk gëzonte aleancën e fisnikëve të tjerë të Arbërisë, siç ishin Arianitët, Balshajt, Muzakajt, Dukagjinët, e Topiajt. (po atje).
Teza e Klosit dhe libri i Schmittit cilësohen problematike nga historiani shqiptar Kristo Frashëri, sepse anashkalohen qëllimisht burime të rëndësishme historike, të cilat pohojnë figurën e njohur të heroit kombëtar, ashtu siç ai shfaqet në historiografinë shqiptare. (telegrafi.com, 18 shkurt 2018).
Edhe publicisti shqiptar Fatos Lubonja ngre nevojën e dekonstruktimit të mitit të Skënderbeut, në drejtimin e specifikave të reja që karakterizojnë shoqëritë demokratike dhe të largimit prej folklorizimit arkaik, i cili përshkon figurën e heroit kombëtar prej dhjetëvjeçarësh me radhë. Lubonja kundërshtohen zërat që e duan mitin e Skënderbeut të paprekur, duke sjellë si argument se pas LIIB. shumë shoqëri demokratike ndërmorën hapa për rishkrimin e historiografisë dhe dekonstruktimin e miteve të tyre nacionaliste të shekujve XIX-XX (Panorama, 20 mars 2014).

Në këndvështrimin e Lubonjës, qasja *protektive* e Kadaresë i atribuohet kalimit të pseudo-kulturës shkencore nga izolimi social-komunist në nacionalizmin e pas viteve 1990. (Panorama, 27 prill 2011). Nga ana tjetër, Frashëri dënon përpjekjet e Klosit dhe Lubonjës për dekonstruktimin e mitit të Skënderbeut, në emër të nevojës për të delegjitimuar instrumentalizimit e figurave kombëtare nga regjimi nacional-komunist i Enver Hoxhës. Sipas Frashërit dekonstruktim i Skënderbeut sipas logjikës së mësipërme do të thotë dekonstruktim i lirisë që heroi kombëtar u përpoq të fitonte nëpërmjet luftërave të tij. (Shqip, 23 mars 2009).

4. Identiteti fetar dhe instrumentalizimi i debatit mbi Skënderbeun

Ithtari i ideologjisë nacionaliste shqiptare, Abdi Baleta, konfirmon mendimin e Qoses mbi elementin mysliman të shumicës së shqiptarëve, identitetin fetar të të cilëve e konsideron mburojë historike të nacionalitetit kundër rreziqeve asimiluese të grekëve dhe sllavëve. Baleta e sheh identitetin mysliman si pjesë përbërëse themelore të identitetit kombëtar shqiptar, por nuk është aspak dakord me instrumentalizimin fetar që i bëhet figurës së Skënderbeut. Sipas Baletës, Skënderbeu luftoi për atdhe në kontekstin historik – feja e krishterë në atë periudhë konsiderohej identitet i atdheut – në të njëjtën mënyrë me shqiptarët myslimanë sot, të cilët mbrojnë identitetin e tyre fetar në emër të mbrojtjes së atdheut. (Sulstarova, E. 2015: 92-93).

Baleta e konsideron *mitologjizëm banal* përfytyrimin e Skënderbeut si urë lidhëse mes Shqipërisë dhe civilizimit të Evropës së krishterë, po aq të rrezikshëm sa dhe dekonstruktimi i mitit kombëtar. (Sulstarova, E. 2015: 115). Por ndryshe nga Baleta, i cili fillimet e ndërgjegjësimit kombëtar nuk i sheh tek mitizimi i Skënderbeut por tek Rilindja Kombëtare, konkretisht tek Lidhja e Prizrenit, Hysamedin Feraj e konsideron figurën e Skënderbeut pikënisjen e diferencimit të Shqiptarëve prej narrativës së të qënit jo të ndryshëm nga identitetet e tjera, si ai bizantin, norman, anzhuin, osman, i krishterë, islam, etj. (po atje).

Por nuk është e lehtë që interpretimet e Qoses të mirëkuptohen nga kushdo. Madje mendimet rreth figurës së Skënderbeut janë vënë shpesh herë në qendër të keqkuptimeve apo të instrumentalizimit të debatit në fjalë. Kështu, një personazh politik i Kosovës, konkretisht themeluesi i Partisë *Nisma për Drejtësi dhe Zhvillim,* Amir Ahmeti deklaroi në vitin 2014 se Skënderbeu nuk ishte një hero kombëtar por një luftëtar i Krishtërimit, pasi kishte ekzekutuar ata shqiptarë që nuk pranuan të braktisnin besimin Islam. (Gazeta Express, 8 mars 2014). Dy vite më vonë, historiani turk Talha Uğurluel vizitoi varrin e Skënderbeut në Lezhë dhe deklaroi nga ai vend se Skënderbeu nuk ishte hero,

por një terrorist që tradhtoi Perandorinë Osmane, duke ushtruar terror mbi njerëzit e pambrojtur. Madje, historiani nacionalist turk e krahasoi Skënderbeun me partinë kurde P.K.K. (telegrafi.com, 4 korrik 2016).
Kjo deklaratë u pasua nga prononcimi i një tjetër historiani, këtë radhë shqiptar, Olsi Jazexhi, i cili e përshkroi Skënderbeun si terrorist që kishte ngritur krye kundër vendit të tij dhe se nëse ato zhvillime do të ndodhnin në kohën e sotme, Skënderbeu me shumë gjasa do të eliminohej me dron si terrorist nga aleati i Turqisë, Shtetet e Bashkuara të Amerikës. (Gazeta Dita, 9 korrik 2016). Jazexhiu përsëriti deklaratat e tij një vit më vonë, në Shtator të 2017, në prani edhe të një imami, i cili nuk njihej prej Komuniteti Mysliman të Shqipërisë. (Fax Web, 5 shtator 2017). Imami në studio pati deklaruar se si shqiptar mysliman, atij i vinte turp të kishte hero Skënderbeun, një mercenar që luftonte për florinj. (Panorama, 3 shtator 2017).
Këto deklarata burojnë, mes të tjerash, si rezultat i dinamikës interpretuese të identitetit kombëtar shqiptar në ditët e sotme, një dinamikë e përfshirë edhe në debatin *pasionant* Kadare-Qose, sipas fjalëve të shkrimtarit shqiptar Visar Zhiti. (Tirana Observer, 26 maj 2006). Edhe Kristo Frashëri e ka kritikuar përdorimin e dimensionit fetar nga ana e Qoses, i cili, sipas Frashërit ngatërron identitetin kombëtar me civilizimin e një shoqërie. Më qartë, nëse i pari është element i përhershëm që karakterizon një popull të caktuar, i dyti ka karakter dinamik dhe mund të ndryshojë në periudha të ndryshme kohore. (Xhaferi, 2017: 126).
Por edhe Lubonja nuk bie dakord me antinominë e debatit, konkretisht midis atyre që e shohin mitin në fjalë si nevojë për interesat e kombit dhe pjesës tjetër që e cilëson Skënderbeun *anti-mysliman*, duke e refuzuar atë si hero kombëtar. Arsyeja kryesore është sepse të dy palët nuk interesohen për rishikimin shkencor të historiografisë, por e përdorin këtë të fundit për qëllime të ngushta politike, pra e instrumentalizojnë historinë dhe vetë figurën e Skënderbeut. (Panorama, 20 mars 2014).
Sipas Lubonjës, instrumentalizuesit nacional-komunistë të mitit gjatë periudhës së LF përsërisnin të njëjtën formë instrumentalizimi, me pro-evropianistët e vendit pas viteve 1990. Në mënyrë të ngjashme, instrumentalizimi i historisë nga mohuesit e Skënderbeut ndodh për interesa politiko-fetare të segmenteve të caktuara, duke përdhosur kështu vetë shkencën e historisë. (po atje).

Përfundime: Çfarë ndodh pas debatit?

Zgjedhja e Gjergj Kastriot Skënderbeut në cilësinë e mitit të shqiptarëve u promovua nga promotorët e zgjimit kombëtar dhe lëvizjes kombëtare, të cilët u frymëzuan në këtë proces për të paktën tri arsye themelore. Arsyeja e parë është

kërkimi i një *të kaluare të ndritur*, e cila bazohej në rolin historik që Skënderbeu pati në koordinimin e principatave shqiptare, një formë, le të themi, pararendëse e kombit të mëvonshëm shqiptar, edhe pse nuk mund të flasim për ide të konsoliduar të kombit në atë fazë parakombëtare. (Hobsbawm, E. 1990: 77; Zuelow, E., et. al., 2007: 5). E *kaluara e ndritur* u ndërpre nga një *periudhë e errët dhe kërcënuese,* që përkon me sundimin osman tek shqiptarët. Këto janë dy nga elementët përbërës të mitit kombëtar, së bashku me vizionin e përbashkët për të dalë nga *errësira* duke rilindur si kolektivitet, me busull orientuese periudhën e ndritur. (Norman, W. 2006: 25).

Arsyeja e dytë janë lidhjet historike të Skënderbeut me Evropën perëndimore, gjatë rezistencës që nën udhëheqjen e tij iu bë zgjerimit osman. Këto lidhje, të cilat gjenden në pikëtakimin midis *periudhës së ndritur* me atë *të errët* të mitit do të shërbenin më vonë për renditjen e shtet-kombit shqiptar në krah të shteteve të pavarura evropiane. Brenda këtij konteksti identitar – dhe këtu arrimë tek arsyeja e tretë – figura e Skënderbeut shërbeu gjithashtu për forcimin e kohezionit shoqëror dhe konsolidimin e shtetit shqiptar. Ndërthurja e këtyre tri arsye-komponentëve i dhanë kombit dhe shtetit shqiptar një fizionomi të caktuar, unike në vetvete. Pikërisht kjo shpjegon paradoksin se si një shoqëri heterogjene nga pikëpamja fetare dhe me shumicë myslimane unifikohet me anë të një miti kombëtar jo-mysliman.

Megjithatë, konkluzioni i mësipërm është në vetvete një arsye për prodhimin dhe riprodhimin e mendimeve të ndryshme rreth figurës së Skënderbeut. Siç u trajtua me detaje në këtë punim, debati publik bashkëkohor në Shqipëri fokusohet në çështjen e identitetit kolektiv të shqiptarëve nëpërmjet mitizimit të Skënderbeut. Evropianizimi i mitit nga Ismail Kadare gjen në opozicionin e vet mendimin e Rexhep Qoses mbi qëndrimin e figurës mitike përtej ndarjes *Lindje-Perëndim.*

Debati Kadare-Qose përfshin edhe emra të tjerë të jetës publike në Shqipëri, të cilët në analizën e tyre bazohen në variabla që plotësojnë tablonë e përgjithshme identitare, të tilla si: e vërteta historike si dhe nevoja për dekonstruktimin e mitit apo për ruajtjen e tij të paprekur. Por variabli më i ndjeshëm, që çon lehtësisht në lindjen e keqkuptimeve është identiteti fetar. Kështu, rrymat radikale nuk hezitojnë ta shohin Skënderbeun si *mbrojtës fetar të Krishtërimit, islamofob,* e kështu me radhë, duke intrumentalizuar në këtë mënyrë, jo vetëm figurën e Skënderbeut, por edhe historinë në përgjithësi.

Së fundmi, një propozim rreth mitit të Skënderbeut mund të ishte rikonceptimi i tij si figurë kombëtare kulturore. Më qartë, kontributi i tij historik, ushtarak, politik dhe identitar do të plotësohej më tepër nëse të gjitha këto veti të mitit kombëtar do të pasurohen me vlera universale, si liria, toleranca, bashkëjetesa

dhe drejtësia. Këto vlera bashkëkohore kontribuojnë në mitizimin e mëtejshëm të figurës së Skënderbeut, sepse ndërthurin të gjitha ato elementë modestë të debatit bashkëkohor publik.

Bibliografia

Libra dhe revista shkencore:

Brubaker, Rogers. 1996. *Nationalism reframed.* Cambridge: Cambridge University Press, ISBN-13 978-0-521-57649-9.

Clayer, Nathalie. 2012. *Në fillimet e nacionalizmit shqiptar*, përkth. Artan Puto. Tiranë: Botime Përpjekja, ISBN: 978-99943-02-53-1.

Fuga, Artan. (2008). *Media, politika, shoqëria, 1990-2000: ikja nga kompleksi i Rozafës*. Tiranë: Dudaj, ISBN: 978-99943-0-069-3.

Gawrych, George, W. (2006). *The Crescent and the Eagle*. London & New York: I.B.Tauris, ISBN: 1-84511-287-3.

Gjeçovi, Xhelal. (2004). *Pushtimi Gjerman në Shqipëri, 8 shtator 1943 - 29 nëntor 1944*. Tiranë: Akademia e Shkencave, e Shqipërisë, Instituti i Historisë, ISBN: 9994365371.

Hobsbawm, E. J. (1990). *Nations and nationalism since 1780. Programme, myth, reality.* Cambridge: Cambridge University Press, ISBN: 0521335078.

Hosking, Geoffrey, & George Schöpflin. (1997). *Myths and nationhood.* London: Hurst, ISBN: 0415919738.

Hoxha, Enver. (1978). *Vëllimi 27. Qershor 1964 – Tetor 1964.* Instituti i Studimeve Marksiste – Leniniste pranë KQ të PPSH. Tiranë: '8 Nëntori'.

Misha, Gjergj. (1999). "L'Albanais George Castrioti Skanderbeg : héros mythique ou civil," trans. Claudie Voisenat, in *La fabrique des héros*, edited by Centlivres, Pierre, Daniel Fabre, & Françoise Zonabend, ch. III.2. Paris: Éditions de la Maison des sciences de l'homme, ISBN: 9782735119202.

Misha, Piro. (2002). "Invention of Nationalism. Myth and Amnesia," in *Albanian Identities. Myths and History,* edited by Schwandner-Sievers, Stephanie, & Bernd J. Fischer, 33-48. Indiana, U.S.A.: C. Hurst & Co, ISBN: 0253341892.

Norman, Wayne. (2006). *Negotiating Nationalism: Nation-Building, Federalism, and Secession in the Multinational State.* Oxford: Oxford University Press, ISBN: 0198293356.

Papagjoni, Josif. (2017). *Imazhi, historia, qenësia. Filmi artistik shqiptar*. Tiranë: Botimet Albanologjike, ISBN: 978-9928-141-62-0.

Schnapper, Dominique. (2008). *Bashkësia e qytetarëve,* përkth. Asti Papa. Tiranë: Dituria, ISBN: 9994346350.

Schöpflin, George. (2002). “The Nature of Myth. Some theoretical Aspects,” in *Albanian Identities. Myths and History,* edited by Schwandner-Sievers, Stephanie & Bernd J. Fischer, 26-30. Indiana, U.S.A.: C. Hurst & Co, ISBN: 0253341892.
Smith, Anthony, D. (1999). *Myths and Memories of Nations.* Oxford: Oxford University Press, ISBN: 9780198295341.
Sulstarova, Enis. (2015). *Ligjërimi nacionalist në Shqipëri dhe studime të tjera.* Tiranë: Pika pa sipërfaqe, ISBN: 978-9928-185-15-0.
Xhaferi, Përparim. (2017). “The Political Contribution of Albanian Writers in Defining Albanian Identity: the Debate between Ismail Kadare and Rexhep Qosja.” *European Journal of Language and Literature Studies* vol. 3, issue 1 (January-April, 2017): 122-129, https://revistia.org/index.php/ejls/article/view/5749, ISSN: 2411-4103 (Online).
Zuelow, Eric., Mitchell Young, & Andreas Sturm. (2007). “The owl’s early flight. Globalization and nationalism, an introduction,” in *Nationalism in a Global Era. The persistence of nations,* edited by Young, Mitchell, Eric Zuelow, Andreas Sturm, 1-12. London & New York: Routledge, ISBN: 0-203-96351-2.

Burime të tjera:

Akademiku Fuga: Të rinovohet kërkimi shkencor, Skënderbeu fenomen europian. (15 janar 2018). *Panorama.* http://www.panorama.com.al/akademiku-fuga-te-rinovohet-kerkimi-shkencor-skenderbeu-fenomen-europian/
Frashëri, K. (23 mars 2009). A duhet dënuar Skënderbeu se Enver Hoxha e përdori për pushtet? *Shqip,* 28-29.
Historiani turk: Skënderbeu nuk bëri luftë, por plaçkitje. (4 korrik 2016). *telegrafi.com.* https://telegrafi.com/historiani-turk-skenderbeu-nuk-beri-lufte-por-plackitje-video/
Intervistë me Amir Ahmetin: Ferit Agani e ka degraduar Ministrinë dhe Partinë, Skënderbeu kishte masakruar shqiptarë muslimanë. (8 mars 2014). *Gazeta Express.* https://www.gazetaexpress.com/intervista/interviste-me-amir-ahmetin-ferid-agani-e-ka-degraduar-ministrine-dhe-partine-skenderbeu-kishte-masakruar-shqiptare-muslimane-2163/?archive=1
Klosi, A. (17 nëntor 2008). Babai i Skënderbeut quhej Ivan, Gjon është emër i shpikur. *Gazeta Shqiptare,* 18-19.
Kritika e Kristo Frashërit për veprën e Oliver Schmittit: Skënderbeu nuk ishte komit malesh. (18 shkurt 2018). *telegrafi.com.* https://telegrafi.com/kritika-e-

kristo-frasherit-per-vepren-e-oliver-jens-schmittit-skenderbeu-nuk-ishte-komit-malesh/
Lubonja, F. (27 prill 2011). Mbi racizmin e Kadaresë. *Panorama.* http://www.panorama.com.al/mbi-racizmin-e-kadarese/
Lubonja, F. (20 mars 2014). Myslimanët, historia dhe miti i Skënderbeut. *Panorama.* http://www.panorama.com.al/myslimanet-historia-dhe-miti-i-skenderbeut/?fbclid=IwAR1sCCxrnANtM6iqu9hnDkDuYg-d_a3mhqFT-5TkO2ATr-oJvM9ZfyHtEuk
Mbulimi i Skënderbeut/ Ja si e komenton Ismail Kadare. (15 shtator 2017). *syri.net.* https://www.syri.net/politike/93657/mbulimi-i-skenderbeut-ja-si-e-komenton-ismail-kadare/
Më vjen turp të kem hero Skënderbeun, mercenar, reagon Komuniteti Mysliman Shqiptar për deklaratat e forta të Armand Ali. (5 shtator 2017). *Fax Web.* https://www.faxweb.al/me-vjen-turp-te-kem-hero-skenderbeun-mercenar-reagon-komuniteti-mysliman-shqiptar-per-deklaratat-e-forta-te-armand-ali/
Milo përgjigje Schmittit: Pse lufta e Skënderbeut s'ishte hakmarrëse. (15 janar 2018). *Panorama.* http://www.panorama.com.al/milo-pergjigje-schmittit-pse-lufta-e-skenderbeut-sishte-hakmarrese/
Olsi Jazexhi: Skënderbeu ka qenë terrorist. (9 korrik 2016). *Gazeta Dita.* http://www.gazetadita.al/olsi-jazexhi-skenderbeu-ka-qene-terrorist/
Qosja: Gjergj Kastrioti-Skënderbeu mit?!...Po, ishte mit fuqidhënës. (20 qershor 2018). *Veritas.* http://veritas.com.al/qosja-gjergj-kastrioti-skenderbeu-mit-po-ishte-mit-fuqidhenes/
Qosja, R. (10 nëntor 2018). Gjergj Kastrioti – Skënderbeu, ja arsyet pse qëndron i pacënueshëm miti i tij. *Panorama.* http://www.panorama.com.al/rexhep-qosja-gjergj-kastrioti-skenderbeu-ja-arsyet-pse-qendron-i-pacenueshem-miti-i-tij/?fbclid=IwAR0oCPwTxfhhUiqXQFHvETaaLaprDb7C94rx0ny9gltCb3FbqTqYh1H0JxY
Shokon imami shqiptar: Më vjen turp të kem hero Skënderbeun. Mercenar që luftonte për florinj. (3 shtator 2017). *Panorama.* http://www.panorama.com.al/shokon-imami-shqiptar-me-vjen-turp-te-kem-hero-skenderbeun-mercenar-qe-luftonte-per-florinj/
Partia Demokratike për 29 Nëntorin. (29 nëntor 1999). *TV Klan.* https://tvklan.al/partia-demokratike-per-29-nentorin-29-nentor-1999/.
Zhiti, V. dhe Topollaj, D. (26 maj 2006). Kadare dhe Qose së bashku krijojnë identitetin tonë: flet shkrimtari i njohur. *Tirana Observer*, 10.

Irena NIKAJ
Departamenti i Edukimit,
Universiteti Fan S. Noli, Korçë
inikaj@unkorce.edu.al

SHOQËRIA, SPORTI, PËRFSHIRJA DHE PJESËMARRJA SOCIALE

Abstrakt
Sporti është një pjesë e rëndësishme e kulturës, e cila ndryshon nga një vend në tjetrin, nga një shoqëri në tjetrën dhe nga gjenerata në gjeneratë. Mënyra se si përkufizohet, organizohet dhe integrohet sporti në jetën shoqërore, ndryshon nga një shoqëri në tjetrën. Kjo do të thotë që për të kuptuar sportin në tërësinë e tij, ne duhet ta shohim atë si një pjesë të botës sociale që krijohet në një kontekst të caktuar shoqëror. Sociologjia na ofron mjete që na ndihmojnë të shikojmë dhe kuptojmë sportin si një aspekt të botës sociale që krijohet në një kontekst të caktuar shoqëror ndërsa diskutojmë çështjet kryesore që lidhen me sportin në shoqëri dhe ndikimin e tij në jetën e individëve.
Sporti është kudo rreth nesh dhe është bërë një pjesë e rëndësishme e jetës sonë të përditshme shoqërore. Ngjarjet e mëdha sportive si Lojërat Olimpike, Kupat Botërore në futboll, basketboll, volejboll, ski, golf, regbi, bejsboll, Kampionatet evropiane dhe të Amerikës Latine në futboll, Kupa e Kampionëve UEFA, Kupa ndërkontinentale, Superkupa, Turnetë e mëdha të Grand Slam-it në tenis janë ngjarje mbarëbotërore që transmetohen globalisht në televizion dhe përgjithësisht mbajnë pezull emocionalisht miliarda njerëz.
Si përfundim, është e qartë se sporti dhe atletët që marrin pjesë në sport mund të ndikojnë drejtpërdrejt në shoqërinë përreth tyre dhe, nga ana tjetër, që shoqëria përreth mund të ndikojë gjithashtu në sport. Prandaj është shumë e rëndësishme të studiohet kjo marrëdhënie dhe të kuptohet se si këto fenomene të ndryshme mund të ndikojnë njëra-tjetrën.

Fjalët kyçe: *sport, shoqëria dhe sporti, funksione sociale të sportit*

SOCIETY, SPORTS, SOCIAL INCLUSION AND SOCIAL PARTICIPATION

Abstract
Sport is an important component of culture, which differs from one country to the next, from one community to the next, and from one generation to the next. Sport is defined, structured, and integrated into social life differently in each society. This means that in order to comprehend sport in its fullness, we must consider it a component of the social world that emerges in a certain social environment. Sociology gives us skills to look at

and comprehend sport as a part of the social world that is generated in a specific social context, while also analyzing the major concerns associated to sport in society and its impact on the lives of individuals.
Sport is all around us, and it has become an essential part of our daily lives. Major sporting events such as the Olympic Games, World Cups in football, basketball, volleyball, skiing, golf, rugby, baseball, European and Latin American Football Championships, UEFA Champions Cup, Intercontinental Cup, Super Cup, Grand Slam tournaments - in tennis are global events that captivate billions of people.
In conclusion, it is apparent that sport and the athletes that participate in sport can have a direct impact on the society around them, and that the society can also have an impact on sport. As a result, it is critical to investigate this link and comprehend how these many occurrences can influence one another.

Key words*: sport, society and sport, social functions of sport*

Hyrje

Në këtë punim duam të trajtojmë disa çështje që lidhen me rolin e sportit dhe veprimtarive sportive në shoqëri. Shumë nga ne dhe ndoshta jo të gjithë, e kanë përjetuar sportin personalisht, si atletë, spektatorë ose të dyja rastet. Mbase kemi njohur përvoja fizike dhe emocionale të të luajturit sport dhe mund të njohim rregullat dhe strategjitë e përdorura në sporte të caktuara. Ne madje mund të ndjekim jetën e atletëve të profilit të lartë në rajonin tonë ose në skenën sportive kombëtare dhe ndërkombëtare. Shumë prej nesh e kanë parë sportin, kanë lexuar për të dhe kanë marrë pjesë në diskutime rreth tij. Në këtë punim, qëllimi është të shkojmë përtej historive personale, rezultateve, statistikave dhe heronjve popullorë në sport dhe të hedhim dritë në kuptimet që lidhen me sportin, tek proceset përmes të cilave sporti bëhet pjesë e jetës sociale dhe kulturore që ne jetojmë: gjendjet që krijojnë individët dhe veprimtaria e tyre, marrëdhëniet sociale dhe stili i jetës së tyre. Këto kuptime do të na japin mundësi të shpjegojmë ndërveprimet midis:

- kulturave dhe shoqërive në të cilat ekziston sporti;
- komuniteteve sociale që krijohen rreth sportit;
- përvojave të individëve dhe grupeve të lidhura me sportin

Sporti, në nivel social, rekreativ ose konkurrues elitar, mund të konsiderohet si një mikrokozmos ose shoqëri në miniaturë. Të njëjtat çështje sociale që ekzistojnë në shoqërinë e gjerë ekzistojnë edhe në sport. Këto çështje sociale, të cilat shfaqen në shoqërinë si një e tërë dhe natyrisht edhe në sport, janë konceptet e vlerave, racës, gjinisë, etnisë, klasës, rinisë, politikës, fesë dhe ekonomisë.
Kur e konsiderojmë sportin si një mikrokozmos të shoqërisë dhe/ose

përcaktojmë se ekipet sportive pasqyrojnë shoqërinë, ne shohim një ngjashmëri të rëndësishme midis dy entiteteve dhe çështje sociale si racizmi, diskriminimi, pabarazitë dhe diversiteti shfaqen si në sport ashtu edhe shoqëri. Studimi sociologjik i sportit mbështetet tek teoritë klasike sociologjike dhe eksploron në mënyrë alternative vendin, ekzistencën dhe funksionimin e sportit në shoqëri dhe se si çështjet dhe problemet e paraqitura nga sporti në shoqëri ndikojnë tek individët.

Studimi i sportit si fenomen social çon në pyetje kërkimore si:

- Pse disa sporte janë të njohura në një shoqëri të dhënë, por jo në një tjetër?
- Pse ngjarjet sportive dhe ekipet sportive organizohen në mënyra të ndryshme nga një shoqëri në tjetrën?
- Si lidhet sporti me pjesë të tjera të shoqërisë, si familja, feja, arsimi, qeveria, ekonomia dhe media?
- Kush e sponsorizon sportin dhe për cilat arsye?

Në kuptim të përgjithshëm sporti është një pjesë e rëndësishme e kulturës, e cila ndryshon nga një vend në tjetrin dhe nga gjenerata në gjeneratë. Mënyra se si përkufizohet, organizohet dhe integrohet sporti në jetën shoqërore, ndryshon nga një shoqëri në tjetrën. Kjo do të thotë që për të kuptuar sportin në tërësinë e tij, ne duhet ta shohim atë si një pjesë të botës sociale që krijohet në një kontekst të caktuar shoqëror. Sociologjia na ofron mjete që na ndihmojnë të shikojmë dhe kuptojmë sportin si një aspekt të botës sociale që krijohet në një kontekst të caktuar shoqëror ndërsa diskutojmë çështjet kryesore që lidhen me sportin në shoqëri dhe ndikimin e tij në jetën e individëve.

Sporti është kudo rreth nesh dhe është bërë një pjesë e rëndësishme e jetës sonë të përditshme shoqërore. Ngjarjet e mëdha sportive si Lojërat Olimpike, Kupat Botërore në futboll, basketboll, volejboll, ski, golf, regbi, bejsboll, Kampionatet evropiane dhe të Amerikës Latine, Kupa e Kampionëve në futboll, Turnetë e mëdha të Grand Slam-it në tenis, janë ngjarje mbarëbotërore që transmetohen globalisht në televizion dhe përgjithësisht mbajnë pezull emocionalisht miliarda njerëz. Ka disa arsye pse është e nevojshme të studiohet roli i rëndësishëm që luan sporti në një shoqëri.

Tri arsyet më të rëndësishme janë këto:

1. Sporti është pjesë e jetës së njerëzve
2. Sporti është i lidhur me kuptimin e jetës dhe idetë të rëndësishme të lidhura me të
3. Sporti ndërlidh fushat kryesore të jetës shoqërore

Fëmijët në mbarë botën rriten me imazhe të gjalla të lojërave televizive dhe figurave sportive. Ata luajnë videolojëra të bazuara në sport dhe inkurajohen të

marrin pjesë në sporte të ndryshme, nisur nga talenti por edhe të nxitur nga prindërit, mësuesit dhe atletët elitë, të cilët shpesh paraqiten si modele në jetën e tyre. Njerëzit e të gjitha moshave lidhen me sportin përmes mjeteve të informimit dhe përhapjes. Gazetat në shumicën e qyteteve i kushtojnë faqe të tëra mbulimit të ngjarjeve sportive. Shfaqjet radiofonike mbi sportin dhe shfaqjet televizive në rrjete televizive më të njohura, të gjitha tërheqin vëmendjen e miliarda njerëzve në mbarë botën ndërsa ndajnë interesin dhe përvojat e tyre ndërvepruese për sportin. Logot e ekipeve janë të ngulitura në kapele, këmisha, postera, xhaketa dhe relike të tjera. Nga ana tjetër, ekziston një lidhje e drejtpërdrejtë midis shitjeve dhe popullaritetit të një ekipi ose atleti specifik. Njerëzit planifikojnë pushimet, fundjavat e tyre dhe kohën e lirë për të luajtur ose për të ndjekur ngjarje sportive.
Imazhet sportive dhe reklamat të lidhura me sportin janë kaq të përhapura sot sa që shumë të rinj dhe të reja kanë tatuazhe në trup të yllit të tyre të preferuar sportiv dhe jo të figurave të rëndësishme familjare apo të politikanëve vendas që bëjnë politika që kanë një ndikim të rëndësishëm në jetën e tyre. Si përfundim, është e qartë se sporti dhe atletët që marrin pjesë në sport mund të ndikojnë drejtpërdrejt në shoqërinë përreth tyre dhe, nga ana tjetër, që shoqëria përreth mund të ndikojë gjithashtu në sport. Prandaj është shumë e rëndësishme të studiohet kjo marrëdhënie dhe të kuptohet se si këto fenomene të ndryshme mund të ndikojnë njëra-tjetrën. Pra mund të flasim për ndikimin e sportit në shoqëri sipas këtyre përcaktimeve më poshtë.

1. Sporti është pjesë e jetës së njerëzve

Ne e studiojmë sportin në shoqëri, sepse të dyja fenomenet janë të lidhura ngushtë me mënyrën se si njerëzit mendojnë dhe shohin botën. Sociologët tentojnë t'i kuptojnë këto lidhje duke studiuar lidhjet midis sportit dhe ideologjive. Ideologjitë janë grupe idesh të unifikuara që njerëzit i përdorin për t'i dhënë kuptim botës dhe për ta shpjeguar atë. Ideologjitë janë pjesë të rëndësishme të kulturave, sepse ato mishërojnë parimet, orientimin dhe pikëpamjet që qëndrojnë në themel të ndjenjave, mendimeve dhe veprimeve tona. Njerëz të ndryshëm në shoqëri të ndryshme zhvillojnë grupin e tyre të ideve për të konstruktuar kuptimin për botën dhe jetën. Ideologjitë që do të trajtojmë në kuadër të ndikimit të tyre në marrëdhëniet midis shoqërisë dhe sportit janë ideologjia gjinore, ideologjia racore dhe ideologjia klasore.
Ideologjia gjinore përbëhet nga një sërë idesh të unifikuara për gjinitë dhe marrëdhëniet midis burrave dhe grave. Njerëzit i përdorin këto ide për të përcaktuar se çfarë do të thotë të jesh burrë ose grua, vlerësojnë dhe gjykojnë njerëzit dhe marrëdhëniet, dhe përcaktojnë se çfarë ata konsiderojnë të

natyrshme dhe morale kur bëhet fjalë për gjininë. Ajo është aq e rrënjosur në qenien tonë kulturore saqë rrallë mendojmë për të dhe pothuajse kurrë nuk ngremë pyetje në lidhje me të. Ne e marrim si të mirëqenë dhe e përdorim si një formë “logjike” për t'i dhënë kuptim botës, për shembull, roza është një ngjyrë për vajzat dhe e kaltra është për djemtë, dhe kukullat janë për vajzat dhe armët janë për djemtë.

Ideologjia sunduese gjinore në shumicën e shoqërive ka theksuar tradicionalisht se burrat janë natyrshëm më lart se gratë në çdo aktivitet që përfshin forcën, aftësitë fizike dhe kontrollin emocional. Prandaj, kur një person gjuan një top ose e shkelmon keq ose gabimisht, shumë njerëz i thonë se ai gjuan ose shkelmon "si një vajzë". Në përputhje me ideologjinë gjinore është koncepti se sporti është fizikisht kërkues dhe si rrjedhim ndihmon në shndërrimin e djemve në burra. Në të njëjtën kohë, kur gratë shkëlqejnë në një lloj sporti që normalisht lidhet me burrat (siç janë sportet e kontaktit sidomos boksi, hokej në akull, beisbolli, regbia), këto ide i bëjnë njerëzit të hutohen dhe të thonë se të luash sport është e panatyrshme për gratë “e vërteta”. Ata supozojnë se heteroseksualiteti, feminiliteti dhe përsosmëria atletike, veçanërisht në sportet kërkuese fizike ose me kontakte të rënda, nuk mund të shkojnë së bashku. Kjo ideologji ka bërë që njerëzit t'i përshkruajnë atletet e forta dhe kompetente si komunitete pakicë nga prirjet gjinore ose jo heteroseksuale.

Këtë ideologji mund ta shihni edhe në sjelljen e trajnerëve ndaj ekipeve sportive të burrave. Lojtarët burra që bëjnë gabime ose nuk luajnë mjaftueshëm në mënyrë agresive shpesh kritikohen ose “akuzohen” se janë “duke luajtur si një grup vajzash”". Kjo supozon se të jesh ose të tregosh vlera femërore do të thotë të jesh një dështim. Këto ide për gjininë kanë shërbyer për shumë vite për të privilegjuar djemtë dhe burrat në sport dhe për të diskriminuar vajzat dhe gratë, të cilët nuk janë konsideruar kurrë të barabarta me burrat kur është fjala për ndarjen e burimeve dhe ofrimin e mundësive dhe inkurajimit për të marrë pjesë në sport. Ideologjia gjinore në lidhje me pozitën e burrave dhe grave në sport mund të çojë shumë lehtë në diskriminim dhe për këtë arsye është shumë e rëndësishme të hidhet më shumë dritë mbi marrëdhëniet midis sportit dhe shoqërisë duke shqyrtuar se si trajtohen gratë dhe burrat në shoqërinë përreth tyre dhe se si kjo pasqyrohet në mjedisin sportiv. Sporti është një vend për shumë beteja ideologjike.

Ideologjia racore përbëhet nga një grup idesh të unifikuara që njerëzit i përdorin për t'i dhënë kuptim karakteristikave fizike duke përfshirë ngjyrën e lëkurës dhe për të vlerësuar njerëzit nga pikëpamja e klasifikimit racor. Ideologjia racore mund të përdoret kur njerëzit vlerësojnë potencialin atletik ose shpjegojnë suksesin atletik në terma të racës. Nocioni se njerëzit me lëkurë

të çelur nuk mund të kërcejnë dhe se njerëzit me lëkurë të errët janë atletë natyralë janë shprehje e ideologjisë sunduese racore në kultura të caktuara. Në shoqëritë me dallime racore të kodifikuara kjo ideologji racore është e dukshme veçanërisht në regbi ku lojtarët me ngjyrë janë të pozicionuar në pozicionet e krahut pasi besohet se ata kanë shpejtësi të mirë. Në not, shpesh besohet se njerëzit me ngjyrë janë shumë të mëdhenj dhe për këtë arsye nuk janë mjaftueshëm të shkathët në ujë dhe not. E rëndësishme është të njihen dhe kuptohen këto ideologji racore pasi ato janë të përhapura në kontekstin e shumë shoqërive që diskriminojnë njerëzit për shkaqe të ndryshme dhe diskriminimi shfaqet dhe përshkon në mënyrë të natyrshme mjediset sportive.

Idetë për dallimet socio-ekonomike dhe **klasat sociale** janë të lidhura edhe me sportin. Klasa sociale i referohet kategorive të njerëzve që ndajnë një pozicion të ngjashëm ekonomik në shoqëri bazuar në një kombinim të të ardhurave, pasurisë, arsimimit, profesionit dhe lidhjeve shoqërore.

Ideologjia klasore është një rrjet idesh dhe besimesh që njerëzit përdorin për të kuptuar pabarazitë ekonomike; të identifikojnë pozicionin e tyre në klasë; dhe vlerësojnë ndikimin e pabarazive ekonomike në organizimin e botës shoqërore. Në të gjitha shoqëritë, ideologjia klasore ndikon se kush merret me sport dhe kush ndjek sportin. Modelet e pjesëmarrjes janë të lidhura ngushtë me pushtetin, paranë dhe privilegjin (Nikaj 2012). Sporti i organizuar mund të shihet si luks në shumë kultura ku paraja dhe koha e lirë përcaktojnë si dhe ku do të konsumohet sporti. Nëse dikush merr pjesë në mënyrë aktive në ngjarje sportive dhe/ose konsumon sport nëpërmjet mjeteve mediatike varet drejtpërdrejt nga të ardhurat, arsimimi dhe statusi i tij profesional. Atletët e klasave me status të ulët socio-ekonomik do të marrin pjesë në sporte më pak të kushtueshëm si futbolli dhe atletika. Njerëzit që kryejnë punë me pagë të ulët nuk marrin pjesë në ngjarje sportive gjatë fundjavave ose në pushime aq shumë sa ata që kanë të ardhura të larta.

Ky model shfaqet gjatë gjithë jetës për të rinjtë dhe të moshuarit, burrat dhe gratë, fëmijët në zonat rurale, të cilët ecin në distanca të gjata me orë të tëra për të shkuar deri në shkollë dhe punëtorët e krahut kryejnë punë që kërkojnë fuqi fizike të madhe. Qasja e tyre në sport dhe mundësitë sportive (p.sh. tek pajisjet dhe turnetë apo akademitë sportive) është e ulët dhe idetë e tyre rreth fitnesit dhe sportit janë shumë të ndryshme nga idealet që kanë personat me të ardhura të larta. Për shembull, nëse dikush luan golf, lidhet automatikisht me klasën e lartë shoqërore, pasurinë, suksesin dhe ambicien. Në shumë shoqëri të sotme, jo të gjithë njerëzit kanë mundësi për të arritur sukses dhe pasuri ose për të marrë pjesë në sporte që kërkojnë pagesën e tarifave të anëtarësimit ose blerjen e pajisjeve, aq sa krijohet kuptimi jo i vërtetë se këta njerëz nuk janë aq

ambiciozë sa njerëzit me pozitë më të lartë shoqërore që mund të marrin pjesë në sporte të tilla si polo ose golfi.

2. Sporti dhe institucionet kryesore të jetës sociale

Një arsye tjetër për të studiuar sportin në shoqëri është se ai është i lidhur qartë me institucionet kryesore të jetës shoqërore, duke përfshirë familjen, ekonominë, median, politikën, arsimin dhe fenë (Berger dhe Luckmann 1972).

Familja. Sporti rinor i organizuar ka luajtur dhe luan një rol të rëndësishëm në jetën e familjes në shoqërinë shqiptare. Ai shërben si një agjent unifikues, sepse mund të afrojë familjen, prindërit dhe vëllezërit e motrat të mbështesin atletin, duke e çuar atë në stërvitje dhe në lojëra. Anëtarët dhe familja mund të bashkohen si shikuesë duke parë ngjarje televizive ose drejtpërdrejt. Sot, rutina ditore dhe/ ose orari i fundjavës i shumë familjeve shpesh është e orientuar rreth përfshirjes së fëmijëve në sport. Familja mund të veprojë si një ndërmjetës, agjent socializues, kur bëhet fjalë për përfshirjen e individit në sport. Shkalla e mbështetjes dhe inkurajimit (p.sh. të kesh një prind që është një fitues olimpik në të kaluarën dhe që inkurajon fëmijën e tij ose të saj të marrë pjesë në sport) mund ta shtyjë individin të marrë pjesë në një sport specifik, t'i hapë dyert dhe të vendosë të rrisë nivelin e arritjeve dhe seriozitetin me të cilin individi do të marrë pjesë në sport. Anasjelltas, nëse prindërit e shohin pjesëmarrjen në sport si humbje kohe dhe parash, ata me shumë gjasa do ta dekurajojnë fëmijën e tyre të marrë pjesë në sport dhe fëmija madje mund të krijojë ndjeshmëri negative ndaj sportit në përgjithësi.

Ekonomia. Marrëdhënia midis sportit dhe ekonomisë nuk mund të anashkalohet ndërsa shqyrtojmë institucionet sociale (Maclver, R.M.et al, 1957). Paratë e shpenzuara nga konsumatorët për biletat, tarifat e klubeve, tarifat e anëtarësimit të anëtarëve, pajisjet sportive, veshjet dhe lojërat e fatit kanë një efekt të drejtpërdrejtë në ekonomi. Korporatat duket se kanë fonde gjithnjë në rritje për reklamimin dhe sponsorizimin e ngjarjeve sportive, veçanërisht të Lojërave Olimpike, Kampionateve Botërorë/kontinentalë; një reklamues mund të shpenzojë miliona dollarë për të lidhur emrin e tij me një ngjarje të tillë. Lidhja e korporatave të mëdha me sportin dhe garat e tjera është e dukshme qartë në botën e sportit. Në disa shoqëri perëndimore dhe lindore gjigantë ekonomikë privatë mbështesin ose kanë në pronësi klube të famshëm fitues, si Manchester City, Manchester United, Arsenal në Mbretërinë e Bashkuar, Paris Sain Germain në Francë, Los Angeles Lakers në Shtetet e Bashkuara të Amerikës etj. Shuma e parave që u paguhet ekipeve, trajnerëve dhe atletëve lidhet drejtpërdrejt me vlerën dhe tregtueshmërinë e sportit në shoqëri. Sponsorët e përdorin sportin për t'i shtuar vlerë propozimit të markës

që ata zotërojnë, për shembull disa stadiume kanë emërtimin Allianz sipas grupit financiar që ka investuar për ndërtimin e tyre. Pothuajse në të gjithë sektorët e të gjitha tregjeve ka konkurrencë të madhe midis kompanive dhe markave. Shpesh ka pak për të zgjedhur për sa i përket cilësisë, përmbajtjes ose çmimit. Në mënyrë që një markë të dallohet nga turma, një sponsor do të përdorë sportin për të krijuar një pozicion më të veçantë në mendjen e konsumatorit.

Në nivelet më të larta, sporti përfshin medalje ari, rekorde botërore, kupa kampionatesh dhe vetdijësim global. Një markë lider në mbarë botën si Coca-Cola dëshiron të lidhet me një përsosmëri të tillë dhe do të zgjedhë Lojërat Olimpike dhe Kupën e Botës për sponsorizimet e saj. Por për të personalizuar dhe lokalizuar imazhin dhe aktivitetin e saj, Coca-Cola gjithashtu mbështet sportet bazë për të përforcuar mesazhin e saj global. Kompanitë më të vogla mund të përfitojnë gjithashtu nga përmirësimi i ndërgjegjësimit, imazhit dhe shitjeve nëpërmjet sponsorizimit në nivel lokal ose rajonal. Parimet janë të njëjta: i vetmi ndryshim është shkalla e mbështetjes ekonomike dhe financiare.

Sponsorizimi është një marrëveshje tregtare midis një kompanie dhe një entiteti sportiv. Të dyja palët e lidhin këtë marrëveshje për të promovuar interesat e tyre. Kompania sponsorizuese jep një kontribut financiar dhe merr të drejta për të përdorur për interes tregëtar emrin e një organizate sportive në këmbim të kësaj. Ekspozimi i njohur i sponsorëve përfshin përdorimin e emrit të kompanisë në veshjet e atletit, mallrat, flamujt, pankartat dhe programet që përshkruajnë ngjarjen sportive. Në një marrëveshje sponsorizimi, kompania përdor emrin e organizatës sportive (klubit ose ekipit), atletit individual dhe/ose ngjarjes në fushatat dhe promovimet e saj. Sponsorizimi përfshin gjithashtu ekipin dhe/ose atletin që përdorin në mënyrë aktive produktet e kompanisë për t'i reklamuar ato. Shembuj të sponsorizimeve janë sponsorizimi i Manchester United nga Vodafone dhe i Tiger Woods që reklamon produktet Nike. Kompanitë përdorin sponsorizimin sportiv për një sërë arsyesh; për të tërhequr sponsorizime, është e rëndësishme që një kompani të kuptojë se cilin objektiv po adreson:

- Vetëdijësimi për markën ose korporatën, që kërkon të vendosë një emër para konsumatorit në mënyrë që të dallohet dhe favorizohet kur ekspozohet ndaj mesazheve të tjera specifike të marketingut.
- Imazhi i markës ose korporatës si përpjekje për të krijuar një personalitet dhe stil që dallon një produkt nga një tjetër në treg dhe lejon, për shembull, çmimin premium.
- Marrëdhëniet me klientët, sepse sponsorizimi sportiv mund të hapë dialogun ndërmjet kompanive duke treguar sponsorin si një lojtar global të

denjë për t'u njohur dhe i përshtatshëm për të bërë biznes me të. Sponsorizimet mund të shërbejnë gjithashtu si hapësira mikpritëse për takime dhe për të bërë biznes me klientët.

- Marrëdhëniet me punonjësit, që do të thotë se sponsorizimi sportiv mund të inkurajojë krenarinë dhe besnikërinë ndaj kompanisë për të ndihmuar në tërheqjen dhe mbajtjen e stafit.
- Marrëdhëniet me komunitetin, sepse ndodh që sponsorizimi të tregojë se një kompani kujdeset për komunitetin e saj dhe është e përgatitur të investojë në të ardhmen dhe mirëqenien e qytetarëve të saj.

Kjo çështje ngre pyetje të shumta, veçanërisht në lidhje me vlerën e argëtimit dhe të argëtuesve (sporti dhe sportistët) krahasuar me atë të institucioneve të tjera brenda shoqërisë sonë, siç është edukimi.

Pyetja që shtrohet është: Pse po shpenzohen kaq shumë para për argëtim dhe sport, që është për klasën e minoritetit me të ardhura të mesme dhe të larta, kur kompanitë mund të sponsorizojnë projekte më të rëndësishme që bëjnë një ndryshim të qëndrueshëm për individët dhe komunitetet në nevojë duke mbështetur organizatat bamirëse dhe projekte në fushat kryesore të mëposhtme:

- Edukimi, i cili përfshin projektet arsimore me bazë shkollën, zhvillimi i fëmijërisë së hershme (ECD), rinovimi i shkollave rurale, trajnimi i mësuesve, edukimi terciar dhe prioritete të tjera të identifikuara nga qeveritë;
- Zhvillimi i komunitetit, me fokus të veçantë në iniciativat që mbështesin dhe kujdesen për komunitetet në nevojë dhe grupe vulnerabël;
- Zhvillimi i aftësive, i cili përfshin trajnimin e mbështetjes dhe zhvillimit të sipërmarrjes;
- Shëndeti, i cili përfshin ndërhyrjet për personat me aftësi të kufizuara, për sëmundje si HIV/ AIDS, kanceri, diabeti dhe TB, si dhe trajnimi i komunitetit dhe zhvillimi i infrastrukturës.

Ideologjitë politike dhe ekonomike të një kulture ndikojnë në mënyrën se si një shoqëri e caktuar e kupton rëndësinë, vlerën dhe vendin e sportit. Në këtë kuadër shumë rëndësi marrin vlerat e konkurrencës, punës së palodhur dhe suksesit. Ekonomitë e shumë vendeve, veçanërisht shoqëritë e pasura pasindustriale shpenzojnë miliarda dollarë çdo vit për biletat e lojërave, pajisje sportive, tarifat e pjesëmarrjes, anëtarësimet në klube atletike dhe bastet që vendosen për ekipet dhe atletët më të preferuar. Shumica e vendeve përdorin taksat publike për të subvencionuar ekipet dhe ngjarjet sportive. Katari, një prej ekonomive interesante të Gjirit Persik, priti në fund të vitit 2022 Kampionatin Botëror të Futbollit, i cili pati ndikim të dukshëm në ekonominë e vendit të vogël të Gjirit, por edhe në ndryshimin e imazhit me të cilin u shfaq kultura e

tij.
Me rastin e një ngjarjeje të tillë u promovua e ashtuquajtura “Fuqia e butë”, e cila është e lidhur me nocionin e markimit të kombit, por edhe me të gjithë çështjen e legjitimitetit. Kush e dinte se çfarë ishte Katari, ku ishte, cilat ishin vlerat e tij paraprakisht? Pritja e Kupës së Botës i mundësoi atij të projektonte një sërë aspiratash që rezonojnë brenda komunitetit të kombeve.”Fuqia e butë është një nga metrikat më të paqarta me të cilat matet suksesi i turneut, së bashku me statistikat e tjera si rritja në turizëm, investimet e huaja direkte dhe të ardhurat nga sporti dhe industria e mikpritjes. Trashëgimia fizike e Kupës së Botës përfshin një pjesë të vogël të stadiumeve të klasit botëror, një metro moderne dhe vetë qytetin e Lusail, por dividentët e tjerë afatgjatë nga investimi prej 300 miliardë dollarësh mund të jenë më të vështirë për t'u llogaritur. Në investime financiare Katari i kaloi të gjitha ngjarjet e mëparshme sportive, në terma absolutë. Për Katarin, kjo do të thotë të përdorë peshën e tij relative ekonomike, të krijuar tashmë, për të konkurruar me shtetet e tjera të Gjirit, si dhe globalisht.

Mjetet e informimit dhe përhapjes

Ngjarjet e mëdha sportive janë bërë të varura nga media dhe nuk do të ndiqeshin apo shiheshin aq gjerësisht pa të. Imazhet dhe mesazhet e paraqitura në pasqyrimin mediatik të këtyre ngjarjeve sportive komunikojnë tema dhe ide të caktuara që ndikojnë në mënyrën se si njerëzit shohin dhe mendojnë për sportin dhe jetën shoqërore. Temat që prezantohen në mbulimin mediatik janë, për të përmendur disa, suksesi, arritjet dhe triumfi. Përveç kësaj, teknologjia satelitore ka bërë të mundur që imazhet dhe mesazhet që lidhen me një ngjarje të vetme konkurruese të shihen nga miliarda njerëz në të njëjtën kohë. Në këtë proces, atletët bëhen personazhe të famshëm botërorë dhe korporatat që sponsorizojnë sportin ndërmjetësues, pra sport që promovohet dhe mbulohet nga kanale të ndryshme mediatike si TV, interneti, radio dhe gazetat, ngulitin logot e tyre në mendjet e njerëzve dhe promovojnë një mënyrë jetese. bazuar në konsumin e produktit. Arsyeja për këtë është se këto logo lidhen me një yll të famshëm sporti dhe/ose lidhen me ngjarjen e preferuar sportive të dikujt. Nga ana tjetër, nxirret përfundimi se kjo logo, markë dhe/ose ngjarje sportive është automatikisht më e mira, sepse emri i yllit të preferuar të sportit lidhet me të. Drejtimi dhe suksesi i ardhshëm i sportit të universitetit, profesional apo olimpik është shtruar nga mediat elektronike. Megjithatë, mënyra në të cilën të gjitha format e medias informojnë, interpretojnë, krijojnë dramë dhe vendosin ide të veçanta për sportin dhe shoqërinë ka nevojë të shqyrtohet. Për shembull, media ofron njohuri të konsiderueshme për sportin dhe mënyrat në të cilat

media zgjedh të karakterizojë ose theksojë disa aspekte të sportit kontribuojnë në mendësinë e individëve në shoqëri. Media përcakton se cilat aktivitete sportive janë të rëndësishme ose kërkojnë aftësi më të mëdha, si dhe rëndësinë e sportit; interpreton koncepte si trupi atletik, feminiliteti dhe mashkulloriteti; dhe krijon heronj dhe antiheronj sporti. Media ka promovuar sportin si produkt dhe sportistin si argëtues. Nuk ka dyshim se sporti ofron një kënaqësi të madhe për pjesëmarrësit dhe spektatorët; megjithatë, vlera e sportit, se si kjo vlerë ndikon në kulturën tonë dhe roli që luan pushteti në përfaqësimin e sportit nga media nuk mund të anashkalohet.
Por mjetet e informimit nuk punojnë falas. Në një ekonomi shkalle të ardhurat dhe fitimet shpërndahen dhe si rregull janë gjithmonë me më shumë fitime. Po vazhdojmë me Katarin pë të ilustruar rolin e ngjarjeve sportive në të ardhurat që krijohen nga ndjekja e tyre. FIFA deklaron se rreth 4.6 miliardë njerëz ndoqën fitoren e Argjentinës me penallti 4-2 ndaj Francës, pasi ndeshja përfundoi në një barazim 3-3 në kohën shtesë. Kupa e Botës FIFA 2022 e këtij viti gjeneroi një total prej 7.5 miliardë dollarësh në partneritete dhe shitje tregtare, një rritje prej 1 miliard dollarësh krahasuar me Kupën e Botës në Rusi në 2018. Ndërsa programi i ardhshëm katërvjeçar, i cili iu dorëzua komitetit të FIFA-s më 16 dhjetor, tregon një fitim total prej 11 miliardë dollarësh për Botërorin 2026, i cili do të organizohet nga tre vende të Amerikës së Veriut- Shtetet e Bashkuara, Meksika dhe Kanadaja.

Sporti dhe politika

Megjithë polemikat e zakonshme shumica e njerëzve anembanë globit nderojnë shfaqjen e flamujve kombëtarë dhe luajtjen e himneve kombëtare në ngjarje sportive, dhe disa mund të fishkëllejnë ose refuzojnë atletët dhe spektatorët e tjerë që nuk ndajnë pikëpamjet e tyre dhe nuk ndiejnë njëlloj si ata për flamurin dhe himnin. Shpjegime teorike të ndryshme sugjerojnë se si sporti dhe politika përdorin njëra-tjetrën. Megjithëse vendet përdorin sportin për të rritur imazhin dhe fuqinë e tyre ose imazhin e liderëve të tyre, sporti është përdorur gjithashtu si një mjet për të bashkuar dhe sjellë paqen. Elitat politike e shohin sportin dhe ngjarjet e mëdha sportive si një mjet për të bashkuar një shoqëri të ndarë dhe për të siguruar një fokus për identitetin kombëtar dhe, në veçanti, për të ndjekur axhendën kombëtare të përfshirjes (Nikaj et al. 2017). Procesi i një tranzicioni demokratik nga regjimi i mëparshëm drejt demokracisë gjithëpërfshirëse shfaqet si një projekt i rëndësishëm për demokracinë e brishtë shqiptare. Për më tepër, kur bëhet fjalë për politikën në sport, shfaqjen e flamujve dhe luajtjen e himneve kombëtare ka ndodhur që është shoqëruar me polemika në garat olimpike dhe ngjarje të tjera ndërkombëtare, për shkak të interpretimit se

shfaqje të tilla promovojnë ideologji politike. Sporti ofron një mjedis për krenarinë dhe unitetin kombëtar, por në të njëjtën kohë ngre pyetje në lidhje me çështjet e pushtetit, veçanërisht në lidhje me përzgjedhjen e sportistëve për të marrë pjesë në ngjarje sportive ndërkombëtar ku konkurrenca është e fortë dhe duhe të përzgjidhen më të mirët. Njerëzit në shumë shoqëri e lidhin sportin me ndjenjat e krenarisë kombëtare dhe ndjenjën e identitetit kombëtar. Këto ngjarje lejojnë spektatorët në ngjarjet sportive dhe audiencën televizive të përjetojnë ndjenja të përbashkëta dhe të riafirmojnë ndjenjën e tyre të identitetit kombëtar.

Sporti dhe edukimi

Sporti është i ndërthurur pazgjidhshmërisht me institucionin e edukimit në shoqërinë tonë. Në të gjitha nivelet e arsimit, por veçanërisht në nivelin e shkollës së mesme dhe universitare, konkurrenca sportive e nivelit të lartë ose sporti universitar është i pranishëm (shih Durkheim, E. 1977). Vlera e sportit brenda edukimit ngre pyetje të shumta, sepse sporti është bërë aq i rëndësishëm sa vlera e një shkolle apo universiteti gjykohet edhe nga suksesi ose dështimin i ekipeve të saj sportive. Ka ardhur koha edhe në edukimin e lartë shqiptar, që krahas zgjedhjes së programeve të studimet, studentët të zgjedhin një universitet që ka ekipe sportive dhe lëvizje sportive universitare. Nuk ka dyshim se sporti krijon vlera dhe mundësi pozitive për të gjithë studentët; megjithatë, duhet të shqyrtohet me kujdes shkalla në të cilën vlera e sportit vendoset mbi vlerën e edukimit (shih Nikaj, I.2019). Institucionet arsimore duhet të trajtojnë pse sporti i universitetit është bërë një produkt i tregtueshëm në vend të një programi studimi etj.

E krijuar prej pak vitesh, Federata Shqiptare e Sportit Universitar ka marrë përsipër t'u ofrojë institucioneve të arsimit të lartë mundësinë për të forcuar rolin e sportit në universitete për mirëqënien e studentëve dhe të komuniteteve. Nëpërmjet Shoqatave të Sportit Universitar, sporti integrohet plotësisht në strukturat e arsimit të lartë dhe kërkimit shkencor duke marrë vendin e tij të ligjshëm në strategjitë multidisiplinare. Federata Shqiptare e Sportit Universitar synon të garantojë dhe zhvillojë aktivitete dhe programe sportive në institucionet e arsimit të lartë, për studentët dhe komunitetin, në drejtim të zhvillimit të një mënyrë jetese të shëndetshme, kualitetit të jetës, barazisë dhe përfshirjes sociale, sistemeve të vlerave, etikës, lojës së drejtë, edukimit fizik, antidoping-ut si dhe të sigurojë edukim të cilësisë së lartë. Shoqatat Sportive Studentore të formuara brenda institucioneve të arsimit të lartë promovojnë vlerat sportive dhe inkurajojnë praktikën sportive në harmoni me frymën universitare.

Nxitja e vlerave sportive do të thotë nxitjen e miqësisë, ndershmërisë,

këmbënguljes, integritetit, bashkëpunimit midis studentëve, të cilët një ditë do të kenë përgjegjësi dhe madje edhe pozicione kyçe në shoqëri; politikë, ekonomi, kulturë, industri etj (Nikaj, I, 2020). Si aleatë ose konkurrentë, këta qytetarë evropianë do të kenë mësuar se si të bashkëpunojnë dhe të merren me çdo problematikë apo eventualitet, duke respektuar kodin etik të mishëruar në vlerat sportive. Nxitja e vlerave sportive dhe praktikës sportive gjithashtu, nënkupton dhënien e një dimensioni të ri frymës së universitetit në studim, hulumtim dhe disiplinë, nëpërmjet afirmimit të fuqishëm të zhvillimit të plotë human të individit dhe të shoqërisë në përgjithësi. Ky zhvillim nuk është vetëm intelektual, por edhe moral dhe fizik. Shoqatat sportive studentore fokusohen në rolin që duhet të luajnë universitetet në shoqëri në nxjerrjen në pah të vlerave të sportit dhe qytetarisë te të rinjtë. Këto vlera ofrojnë korniza që duhet të ndërtohen në mënyrë që të organizojnë qëndrimet shoqërore dhe të rrisin nivelin e investimit të secilit në jetën publike.

Sporti është i pandashëm nga edukimi, qoftë fizik qoftë intelektual, pasi sporti mundëson përftimin dhe shkëmbimin e aftësive në drejtim të lidershipit, që mund të ofrohet në mënyrë jo të drejtpërdrejtë në sallat e leksioneve, por që duhet të konsolidohet përmes përvojës së fituar në baza sportive dhe në shoqata vullnetare. Studentët me një bazë njohurish të kësaj forme nesër do të jenë në gjendje të zhvillojnë dhe amplifikojnë vlerat olimpike që përcjell sporti.

Federata Shqiptare e Sportit Universitar është përgjegjese për organizimin dhe qeverisjen e garave sportive në nivel rajonal dhe kombëtar për studentët (atletet) midis moshës 17-28 vjec. Misioni i FSHSU-së është t'i ofroje institucioneve të arsimit të lartë mundësinë për të forcuar rolin e sportit në universitete për të mirën e studentëve dhe të komunitetit. FSHSU synon të garantoje dhe zhvilloje aktivitete dhe programe sportive në institucionet e arsimit të lartë, për studentët dhe komunitetin në drejtim të zhvillimit të një mënyre jetese të shëndetshme, kualitetit të jetes, barazisë dhe përfshirjes sociale, sistemit të vlerave, etikes, lojës së drejtë, edukimit fizik, anti-dopingut si dhe të sigurojë edukim të cilësisë së lartë.

Duke u ndalur tek objektivat vëmë në dukje se Federata do

- T'i ofrojë dhe sigurojë institucioneve të arsimit të lartë, mundësinë për të forcuar rolin e sportit në universitete në shërbim të studentëve dhe të komuniteteve.
- Të zhvillojë aktivitete dhe programe sportive në/ nëpërmjet shoqatave sportive studentore të IAL-ve;
- Të promovojë vlerat sportive dhe inkurajojë praktikën sportive brenda IAL-ve në harmoni me frymën universitare.

- Të ofrojë dhe garantojë mundësi të barabarta për çdo student të Republikës së Shqipërisë për të praktikuar sportin gjatë dhe pas studimeve.
- Të zhvillojë potencialin sportiv studentor në drejtim të progresit dhe pasurimit të aftësive të cilat formojnë qytetarë të përgjegjshëm.
- Të organizojë, të drejtojë, të kontrollojë dhe të vëzhgojë veprimtaritë sportive me studentët e arsimit të lartë, në nivel rajonal e kombëtar, në të gjitha disiplinat sportive
- Të organizojë kampionatet universitare në të gjitha disiplinat sportive dhe të shpallë kampionin kombëtar të universiteteve;
- Të kontribuojë në përmirësimin e infrastrukturës sportive në institucionet e arsimit të lartë, për zhvillimin e aktivitetit sportiv, në përputhje me standardet bashkëkohore (www.fshsu.al).

Universiteti i Korçës është pjesë aktive e këtij organizimi dhe e levizjes masive sportive që gjallon sot në Korçë me pjesëmarrjen e studentëve dhe studenteve, ashtu si ka arritje shpresëdhënëse në ngjarjet dhe garat sportive ku ka marrë pjesë dhe ka konkurruar denjësisht.

Sporti dhe besimet fetare

Atletët që kryejnë rituale fetare si për shembull, ndalimi për t'u lutur ndërsa hyjnë në fushë, po shfaqen më shpesh në ngjarjet sportive. Atletët duke bërë pjesë në një kulturë të caktuar ka shumë të ngjarë të shfaqin besime fetare ndërsa luajnë sport, madje edhe të përcaktojnë pjesëmarrjen e tyre në terma fetarë (shih Grafinkel, H: 1967). Jo vetëm që ka institucione fetare që sponsorizojnë organizime sportive, por edhe vetë atletët shpallin publikisht dhe promovojnë besimet fetare. Ashtu si oraret e familjes janë ndryshuar nga pjesëmarrja apo ndjekja e ngjarjeve sportive, shërbimet fetare janë ndryshuar për të akomoduar spotistët praktikantë në mënyrë që të mos humbasin garat. Tifozët e sportit bëjnë përpjekje për të sjellë fitoren, duke veshur fanella me fat ose duke parë fetarisht çdo lojë për të provuar besnikërinë e tyre për ekipet që ndjekin dhe kanë për zemër. Feja është bërë jashtëzakonisht e spikatur në sport; madje mund të shfaqet më shumë në jetën e njerëzve nga shikimi i lojërave të futbollit sesa nga ndjekja e shërbimeve në institucionet fetare.

Përfundime

Sporti i ndihmon fëmijët dhe të rinjë të zhvillojnë aftësi fizike, të ushtrojnë trupin e tyre, të bëjnë miq, të argëtohen, të mësojnë të jenë anëtarë të ekipit, të mësojnë të luajnë me drejtësi dhe të përmirësojnë vetëbesimin. Kultura globale e sportit është bërë gjithnjë e më shumë një biznes që fiton para. Qëndrimi

shumë stresues, konkurrues, fitues me çdo kusht i përhapur në universitete dhe në mesin e atletëve profesionistë ndikon në botën e fëmijëve e të rinjve gjithashtu. Është e rëndësishme të mbajmë parasysh se qëndrimet dhe sjelljet që mësojnë fëmijët dhe të rinjtë nëpërmjet sportit mbarten në jetën e tyre të rritur. Hulumtimi i sociologëve të sportit ka ndikuar në mënyrën se si njerëzit mendojnë dhe organizojnë sportin për fëmijë dhe të rinj dhe ofron informacion të vlefshëm që prindërit, trajnerët, administratorët e programeve dhe menaxherët e sportit mund të përdorin kur organizojnë dhe vlerësojnë sportin rinor.

Në kuptim të përgjithshëm sporti është një pjesë e rëndësishme e kulturës, e cila ndryshon nga një vend në tjetrin dhe nga gjenerata në gjeneratë. Mënyra se si përkufizohet, organizohet dhe integrohet sporti në jetën shoqërore, ndryshon nga një shoqëri në tjetrën. Kjo do të thotë që për të kuptuar sportin në tërësinë e tij, ne duhet ta shohim atë si një pjesë të botës sociale që krijohet në një kontekst të caktuar shoqëror, ndikon dhe ndikohet prej shoqërisë.

Referenca dhe bibliografi

Berger, P., dhe Luckman, T., (1972): Ndërtimi social i realitetit. Belgjikë: University Books Limited.

Brown R. (1973) Knowledge, Education and Cultural Change. Londër: John Brown Limited.

Durkheim, E (1926) Edukimi dhe Sociologjia. Glencoe: Free Press.

Durkheim, E. (1977). Evolucioni i mendimit arsimor: Ligjërata mbi formimin dhe zhvillimin e arsimit të mesëm në Francë. Londër: Routledge & Kegan Paul. (Vepra origjinale botuar 1938)

Garfinkel, H. (1967). Studime në etnometodologji. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Handbook of Mobile Teaching and Learning: Expectations from Future Technologies and E-Learning in Higher Education in Albania. In: Zhang Y., Cristol D. (editors). 2019 Springer, Berlin, Heidelberg. DOI https://doi.org/10.1007/978-3-642-41981-2_43-2

Maclver , R. M, Page, CH (1957) Society in Introductory Analysis. Londër: Macmillan Press.

Nikaj, I with co-author. Challenges and transformations in higher Education in Albania, “Education and Cultural Heritage”, 2017 Brussels www.docplayer.net

Nikaj, I. Building the city (village) of the future with school, young children and families. 2019. JOURNAL OF AWARENESS, 4(3), 359-366(2019). https://doi.org/10.26809/joa.4.027 .

Nikaj, I. Early Childhood Education in Albania: The Outcomes and New Perspectives in Korça’s Region, Proceedings of the 4th International Conference Education

Across Borders, Florina, Greece 2020, ISSN: 2241-8881, http://www.edu.uowm.gr .
Nikaj, I. Individual and Social Changes through Biographical Trajectories Article published in the scientific journal "Sociological Lens" 2012.
www.fshsu.al