ICLLD 2018

INTERNATIONAL CONFERENCE ON LINGUISTICS, LITERATURE AND DIDACTICS

08 September, 2018
@ Kolegji AAB
Pristina - Republic of Kosovo

BOOK OF PROCEEDINGS

AAB College

3rd INTERNATIONAL CONFERENCE ON LINGUISTICS, LITERATURE AND DIDACTICS

BOOK OF PROCEEDINGS

Organized by:

AAB College

In partnership with:

8th September, 2018 @AAB College
Pristina, Republic of Kosovo

ICLLD 2018

Linguistics, Literature and Didactics have a long tradition in being key fields of scholars around the world. These areas have a long tradition in being analyzed and reviewed in many researches and conferences realized by scholars and faculties. In an academic setting, these areas are completely in line with each other. As such, in this conference we would like to promote the study of English language covering acquisition in a non-native context, the relationship of languages, specifically that of Albanian and English with other educational and pragmatic processes. Furthermore, teaching and learning English language, literature and culture covers the area of didactics in providing practical guidance to theoretical concepts when taking into account the important bond between the education and scientific perfection gained in universities and the implementation of that knowledge in schools.

The Committee

Scientific Committee:

- Prof. Asoc. Dr. Mirvan Xhemajli – Head of the Editorial Board
- Prof. Dr. Valentina Gulevska
- Prof. Dr. Rrahim Ombashi
- Prof. Dr. Ali Jashari
- Prof. Asoc. Dr. Letizia Materassi
- Prof. Dr. Dhori Karai
- Prof. Asst. Dr. Hysen Kasumi
- Prof. Asst. Dr. Venera Llunji
- Prof. Asst. Dr. Hasan Saliu
- Prof. Asoc. Dr. Arta Toçi

Organizing Committee:

- Prof. Asst. Dr. Hysen Kasumi- Head of the Organizing Committee
- Prof. Asoc. Dr. Mirvan Xhemaili
- Dr. Aida Alla
- Prof. Asst. Dr. Hasan Saliu
- Uranela Demaj, PhD Candidate

Table of Contents

Maintaining consistency in translation
Aladin Tumuzliu 7

Zhvillimi i terminologjisë gjuhësore shqiptare pas gjysmës së dytë të shekullit XX, përmes veprave kodifikuese të kësaj periudhe
Albina Pajo 19

Difficulties in English Language Learning for Students with Dyslexia
Alma Lama 31

Confessional Poetry in Literature: Anne Sexton, the woman in Bedlam, case study: Anne Sexton's "Wanting to Die"
Arjan Ukmata 43

Rëndësia e Çabejt në studimin kulturor-historik të letërsisë shqiptare *(Eqrem Cabej "Për gjenezën e literaturës shqipe", Prishtinë, 1970)* 59
Artesa Osmanaj 59

Easily mastering of British Pronounciation
Avni Islami 67

Kurrikula e formimit bazë të mësuesit të gjuhës së huaj, një sfidë e përbashkët për të gjitha nivelet e arsimit
Benita Stavre & Vasilika Pojani 73

Autorët e ndaluar në një histori letërsie të ndaluar
Besa Hoxha 87

A Semiotics of the Characters in Shakespeare's "Othello"
Bujar Hoxha 101

Improving communication skills through pair work activities
Drilon Krasniqi & Nuhi Nika 111

Challanges of teaching in a mixed ability class
Eldorina Brahaj 121

Vlerësimi testet individuale përballë testeve të gatshme, avantazhet dhe disavantazhet
Erinda Papa & Olsa Rehova 133

English Language as Communication Tool in Kosova
Feride Lohaj 143

English as a Foreign Language Learners' Perceptions of – ED and – ING Adjectives
Fitnete Martinaj 161

Gjuha shqipe në kurrikulën e re të Kosovës
Gentiana Shahini 171

Edukimi ligjor dhe studentët
Iva Pendavinji 183

Enhancing Listening Comprehension through Metacognitive Strategy Instruction (MetSI)
Lela Ivanovska 193

Improving students' communicative competence by using communicative language teaching
Nuhi Nika & Drilon Krasniqi 203

Mbi disa interpretime të semiotikës të zbatuara në fushën e kulturës
Olger Brame 219

Formimi i shkathtësive leksike te fëmijët e moshës parashkollore në mësimin e gjuhës angleze
Selim Sylejmani 229

Trajtimi leksikografik i lokucioneve gjuhësore në gjuhën shqipe
Suela Koça 239

Translation of Ancient Greek and Latin Poetry A Practical Analysis
Valentina Gulevska 249

Idioms in Dan Brown's the Da Vinci Code and their Translation in Albanian
Veton Galica 257

The historical context in "Anne Frank the Diary of a Young Girl" and "The Diary of Frida Kahlo an Intimate Self - Portrait
Zana Nura 285

Maintaining consistency in translation

Aladin Tumuzliu, MA
AAB College
tunuzliu@hotmail.com

Abstract
There is a wide range of information and communications technologies (ICT) available to translators today, including both general-purpose software applications and special purpose software, such as terminology management and translation memory systems. Background of the paper is to analyse potential time saving in translating documents with repetitions; ease in finding reference words and expressions; maintaining consistency throughout the text, experience of translators using the CATs compared to previous traditional methods. Objective of the analysis is to show benefits of using CATs in written translation, benefits and drawbacks of using CATs, and ultimately is it worth it. Paper analyses the effect of CATs in the quality and consistency of translations and the effect of CATs in the duration of translation process, and ultimately the worth over money and effort.

Keywords: *Translation, Computer Assisted Translation software, terminology management, translation memory, machine translation.*

Introduction

Computer-assisted Translation, also known as CAT, is a form of language translation in which a human translator uses computer software to support, facilitate and streamline the translation process. Its unique operation principles help translators, among others, recycle previously translated segments, memorize expressions/terms specialized for different fields, provide a report of expected load and effort to be put in by the translator, which helps anticipating the time required to complete the translation. There is a number of CATs available in the market on commercial basis.
Kosovo has had a translation market since decades, which intensified after 1999 when an additional languages ha been introduced in the

translation market – English. Due to the wide range of assistance and aids provided to Kosovo and the need for translation and interpreting in various fields, translators/interpreters have to develop a terminology database for each field of expertise.
Also if one wants to organize more translators and finish the tasks on time and with high quality, one must rely on computer technology to manage the translation process. Larger organizations increasingly require their translators to master some translation software, such as TRADOS.

Aims and objectives

Given that CAT tools have only relatively recently become available, it is not surprising that little or no research has been conducted to date into their use by translators in Kosovo. The underlying purpose of the present study is to fill this gap by conducting a study of shortcomings in terms of maintaining consistency in large or across documents and overcoming such issues through the use of CAT tool.
The overall aims of this research are to explore and analyse inconsistency of using terms in large documents, overcoming such issues through use of CAT tool by translators. In pursuit of these aims, the following research objectives have been identified:

- To examine whether the use of Computer Assisted Translation Software helps in maintaining consistency throughout the text;
- To examine whether Computer Assisted Translation Software affects the quality of translation;

Literature review

This section provides a brief description of the activities a translator typically undertakes, tools used and how CAT tools are involved in these activities.

The role of the translator

Since ancient times, the essence of what a translator does has not changed very much. In studies of translation, the process of the translators' work has traditionally been divided into three main stages, namely, pre-translation, translation, and post-translation (see for example, Holmes, 1988; Hatim and Mason, 1990; Austermühl, 2001). Essentially, the core tasks of the translator's role have not changed much over time:

- Translators have always had to promote themselves as language professionals capable of undertaking translations and show their potential clients that they are suitable professionals to perform their translations.
- Translators have always had to deal with clients to receive the source material, send it back, and invoice them, when appropriate.
- Translators have always had to look for answers to terminological or subject knowledge problems.
- Translators have always had to draft the translated text, and proofread it, before they could deliver it.

Tools to support translators

CAT tools represent a major advance in the ICT available to support the translator's work, and their availability to translators has increased the prospects of a widespread use of these tools (see for example Heyn, 1998; Joscelyne, 2003; Somers, 2003b). The focus in this section is placed on CAT tools, their role within the translator workflow, and their use by translators.

A 'translation memory' (TM) can be defined as a "database that stores previously translated sentences that can be retrieved in future translation projects in an attempt to prevent [eliminate] repetitive, time-consuming work. Pre-translated sentences in the text are retrieved via fuzzy [approximate] matching, leaving only parts of the sentence that do not have matches to the translator" (Tunick, 2003:14). This type of application is the main function of the CAT tool packages available today and is one of the most useful facilities for translators (Hutchins, 2005).

A 'terminology management tool' can be defined as "a program that catalogues words and phrases along with pertinent related information [e. g. grammatical, context] in a database in a manner conducive for use in linguistic applications" (Langewis, 2002:6). Practitioners have claimed that significant benefits can be obtained from their use of CAT tool packages, especially with regard to the reductions in the time invested in the translation process, and in the cost of their translation projects provided by the translation memory functions.

Some examples of these claims can be observed in the following quotes:

"The main benefit of tools is leveraging translated text from TM and reducing project management time and engineering support. [...] If we can reuse 40% of the weekly average output in leveraging TM, it saves us

(and our clients) a lot of money. The larger savings, however, is in the form of project time scales. Tools and workflow can save at least as much in reductions of real-time use of project managers and engineers. The client benefits from the reduction in time-to-market - which is probably more relevant" (quoted by Hedley Rees-Evans in Shadbolt, 2003:6);
"TM software can reduce the length of the translation process by 50%. Additionally, reductions in total translation costs of between 15% and 30% can be realized" (Tunick, 2003:14).
These quotes highlight a number of benefits of using CAT tools, especially with regard to reutilizing a significant portion of the translation output, and reducing the length of the translation process.

Hypothesis

My hypothesis is that 'Using CATs helps streamline translation process, making it more efficient and effective, and maintains consistency in using terminology'.
The research questions for this paper are:

1. How can Computer Assisted Translation Software help in maintaining consistency throughout the text?
2. Can Computer Assisted Translation Software affect the quality of translation?

Research Methodology

The research shall follow qualitative method of desk research, analysing the Kosovo Law no. 2009/03-L-154 on Property and other Real Rights, and Criminal Procedure Code No. 04/L-123, official documents and laws in effect, in terms of consistency in terminology that could be easily provided using CATs.

Results – Findings

Qualitative research looked at (in)consistency of a number of terms in the Kosovo Law no. 2009/03-L-154 on Property and other Real Rights, which has around 26 thousand words (English version), 62 pages and 297 articles, and found the following:

Table 1. Assets

Assets		Reference (Article and §)
Assets are movable property, immovable property, and intangible rights	**Sende** konsiderohen sendet e luajtshme, paluajtshmeritë dhe të drejtat jotrupore	(Art. 5§1; Art. 8; Art. 250§3)
Article 24 Return of National Cultural **Assets**	Neni 24 Kthimi i **të mirave** të kulturës kombëtare	(Art. 24§Title and§2)
asset	**pasuri**	(Art. 6§2; Art. 12 Title; Art. 17§1; Art. 247 Title and§1)
asset	**vlera pasurore**	(Art. 1§5; Art. 8 Title; Art. 12§2; Art. 19§1; Art. 24§1, 3; Art. 127§1.1, 1.2; Art. 130§1)

Table 2. Consumable property

consumable property	Reference (Article and §)
sendet e konsumueshme	(Art. 238)
prona e shpenzueshme	(Art. 238§1)
pronat e konsumueshme	(Art. 243§2)

Table 3. Movable property

movable property	Reference (Article and §)
prona	(Art. 22§ 2)
sendi	(Art. 23§ 2)
pronë e luajtshme	(Art. 27§ 1; Art. 29§ 2; Art. 35)
sendin e luajtshëm	(Art. 27§ 2)

Table 4. Property

English	Albanian	Reference (Article and §)
other **property**	**vlerat** tjera **pasurore**	(Art. 10§3)
Intellectual **property**	**Pronësia** intelektuale	(Art. 17)
Moveable **Property**	**Sendi** i luajtshëm	(Art. 9)
movable **property**	**pasurinë** e luajtshme	(Art. 20§1)
transfer of ownership in movable **property**	fitimin e pronësisë në një **send** të luajtshëm	(Art. 21§ 1)
If the transferee is in possession of the movable **property**	Nëse fituesi e ka në posedim **sendin** e luajtshëm	(Art. 21§ 2)
If the owner is in possession of the movable **property**	Në qoftë se tjetërsuesi ka në posedim **sendin** e luajtshëm	(Art. 21§ 3)
If a third party is in possession of the movable **property**	Në qoftë se një person i tretë ka në posedim **pronën** e luajtshme	(Art. 21§ 4)
The owner of the new **property**	Pronari i **pronës** së re	(Art. 31§5)
Acquisition of Immovable **Property**	Fitimi i **pronësisë** në paluajtshmëri	Article 36 (Chapter III)
property	prona	(Art. 221§1)

Table 5. Immovable property

immovable property	Reference (Article and §)
pronësisë në paluajtshmëri	(Art. 36)
pronën e paluajtshme	(Art. 44§3)
Paluajtshmëria	Used 378 times in the text
sendit të paluajtshëm	(Art. 34§1)
pronë të paluajtshme	(Art. 42§1, 2; Art. 44§1; Art. 86§1, 3; Art. 218§1; Art. 222§1; Art. 269§1, 3; Art. 275§1)

Table 6. Ownership

ownership	Reference (Article and §)
pronësia	(Art. 1§ 1, 2, 5; Art. 12§ 1, Part III, Art. 18 Title, Chapter II Title, Art. 42, Art. 272§1; Art. 61§1, Art. 102§1, Art. 174§2.6

Desk research of the Criminal Procedure Code

Qualitative research also looked at consistency of a number of terms (Detention on remand, motion, and jurisdiction) in the Kosovo Criminal Procedure Code no. 04/L-123 which has 106 thousand words (English version), 222 pages and 547 articles and found the following:
Detention on remand (190 hits) translation consistent throughout the text **Detention on Remand = Paraburgim; Detainee on remand = I paraburgosuri**

Table 7. Detention on remand

detention on remand	**paraburgim**	Art. 5; Art. 14; Art. 15; Art. 26; Art. 57; Art. 123; Art. 123; Art. 152.2; Art. 159; Art. 162; Art. 164; Art. 165; Art. 170; Art. 173; Art. 176; Art. 177; Art. 178; Art. 179; Art. 182; Art. 183; Art. 185; Art. 187; Art. 188; Art. 189; Art. 190; Art. 191; Art. 192; Art. 193; Art. 194; Art. 195; Art. 196; Art. 197; Art. 198; Art. 203; Art. 216; Art. 241; Art. 290; Art. 307; Art. 319; Art. 365; Art. 367; Art. 369; Art. 372; Art. 385; Art. 389; Art. 390; Art. 392; Art. 402; Art. 403; Art. 405; Art. 406; Art. 414; Art. 427; Art. 432; Art. 445; Art. 450; Art. 508; Art. 509; Art. 515; Art. 529; Art. 535

Motion (106 hits) 104 times used as 'Propozim', 2 times as 'Kërkesë' (Art. 371 § 1 and Art. 469)

Table 8. Motion

motion	**propozimit**	Art. 6; Art. 19; Art. 35; Art. 36 § 3; Art. 49; Art. 64; Art. 79; Art. 94; Art. 183; Art. 191; Art. 193; Art. 196; Art. 211; Art. 224; Art. 241; Art. 245; Art. 254; Art. 255; Art. 288; Art. 291; Art. 294; Art. 299; Art. 316; Art. 317; Art. 317; Art. 318; Art. 322; Art. 329; Art. 342; Art. 348; Art. 348; Art. 350; Art. 350; Art. 358; Art. 360; Art. 370; Art. 371; Art. 382; Art. 384; Art. 390; Art. 392; Art. 393; Art. 412; Art. 413; Art. 420; Art. 442; Art. 454; Art. 458; Art. 459; Art. 460; Art. 461; Art. 462; Art. 463; Art. 467; Art. 469; Art. 495; Art. 504; Art. 508; Art. 509; Art. 510; Art. 512; Art. 513; Art. 514; Art. 519; Art. 523; Art. 525; Art. 535

Jurisdiction (67 hits) shall have **jurisdiction = VLEN in two occasions (**Art. 265§5, 266§9)**; Juridiksion in 4 occasions; 61 times Kompetenca (**Art. 5§4, Art. 21§1, Art. 21§3)

Table 9. Jurisdiction

jurisdiction	**juridiksionin**	Art. 5; Art. 19; Art. 20; Art. 21; Art. 29; Art. 30; Art. 31; Art. 32; Art. 33; Art. 34; Art. 35; Art. 36; Art. 37; Art. 38; Art. 46; Art. 50; Art. 51; Art. 62; Art. 222; Art. 242; Art. 265; Art. 266; Art. 313; Art. 343; Art. 384; Art. 402; Art. 416; Art. 420

Discussion

The qualitative analysis exploring the consistency in using terms in the Kosovo Law no. 2009/03-L-154 on Property and other Real Rights shows that terms "**Assets**" were translated in a myriad of expressions in Albanian such as '***Sende'***, '***e mira***', '***pasuritë'***, '***vlera pasurore***'; '**Consumable property**' was translated into '***Sende të konsumueshme***'; '**movable property**' into '***Sende të luajtshme***'; '**Property'** was translated into '***Vlera pasurore***', '***Pronësi'***, '***Send'***, '**Immovable Property'** was translated into '***Send*** i ***paluajtshëm'*** or '***Paluajtshmëri'***;

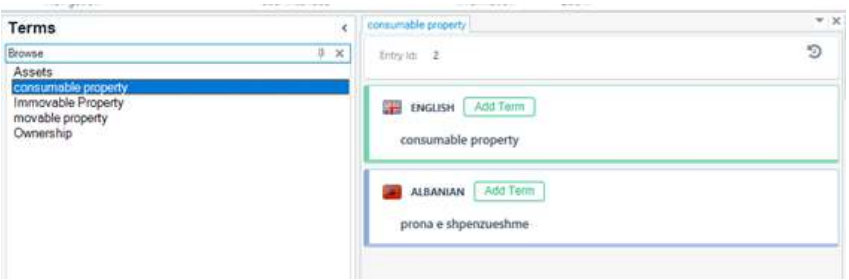
and 'Ownership' into '***Pronësi'***, indicating very inconsistent and interchangeable use of terms for different terms, unlike the Kosovo Criminal Procedure Code no. 04/L-123 which is very consistent in using expressions considered by this paper.

This study set out to discuss how professional translation software can help the translator maintain consistency in using terminology in large texts, and inherently across documents, resulting in enhanced quality of translation, and in increasing the throughput.

Computer Assisted Translation software's function of Terminology Management helps reduce time in searching for expressions in paper based dictionaries or spreadsheet based glossaries by highlighting the expression, piece of segment such as titles, in the source segment, and showing the match expression of target language in the Terminology Management window.

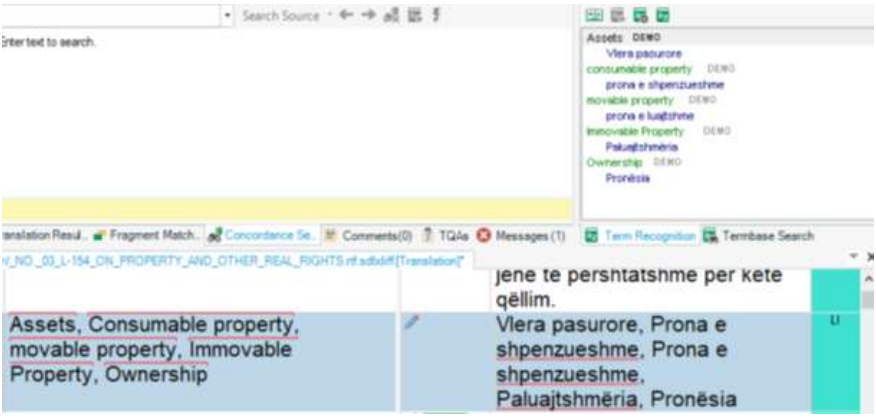
Referring to the example of the Kosovo Law no. 2009/03-L-154 on Property and other Real Rights, I would have adopted the following approach in resolving the issue using Computer Assisted Translation software:

1. Create a TermBase[1] and populate it with expressions in source and target language;



[1] SDL Trados 2017

2. Open the above TermBase[2] in the translation Project;



3. Make sure to follow the terms from the source segment into target segment.

I would like to note here that the discretion of the translator is not affected by this procedure, as the software points out the expressions stored in the TermBase, while the translator may opt not to use the suggested expression.

Conclusion and Recommendation

The preceding discussion has shown that (1) Computer Assisted Translation Software helps in maintaining consistency throughout the text, and that inherently (2) Computer Assisted Translation Software affects the quality of translation.

Hence the recommendation of the paper is that translators must tap into the advances in the technologies available to translators today which aim to improve some aspects of their work, such as increasing their productivity, the quality of the translations and consistency, as shown by this paper. The research also shows that use of CATs while translating large and complex texts such as the Law on Property and other Real Rights, which often requires splitting the effort among a number of translators, would help consistency as translators may share their TermBase as well as translated chunks of the document, which would speed up the completion of translation through recycled use of previously translated segments

[2] SDL Trados 2017

Bibliography

Austermühl, F. (2001). Electronic Tools for Translators. Manchester: St. Jerome Publishing.

Hatim, B. and Mason, I. (1990). Discourse and the Translator. New York: Longman

Heyn, M. (1998). "Translation Memories: Insights and Prospects". Bowker, L., Cronin, M., Kenny, D. and Pearson, J. (Eds) (1998). Unity in Diversity? Current Trends in Translation Studies. Manchester: St. Jerome Publishing, pp. 123-136

Holmes, J. S. (1988). Translated! - Papers on Literary Translation and Translation Studies. Amsterdam: Rodopi.

Hutchins, J. (2005). Computer-based translation systems and tools.

Joscelyne, A. (2003). "Europe's Language Industry in 2003." The LISA Newsletter: Globalization Insider XII (l. 1).

Kosovo Law no. 2009/03-L-154 on Property and other Real Rights

Langewis, C. (2002). "What Is Language Technology?" Multilingual Computing & Technology Language Technology (#51 Supplement), pp. 4-10.

Shadbolt, D. (2003). "Translation Processes and Tools". Multilingual Computing & Technology #53 Supplement Guide to Translation 2003, pp. 4-8.

Somers, H. (2003b). "Translation memory systems". Somers, H. (Ed) (2003b). Computers and translation: a translator's guide. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, pp. 31-47.

SDL Trados Studio 2015 Intermediate

Tunick, L. (2003). "Finding a Cost-effective Translation Solution." Multilingual Computing & Technology #53 Supplement Guide to Translation 2003, pp. 13-15.

Zhvillimi i terminologjisë gjuhësore shqiptare pas gjysmës së dytë të shekullit XX, përmes veprave kodifikuese të kësaj periudhe

Albina Pajo, PhD.
University Fan. S. Noli – Korçë
albino.pajo@yahoo.com

Abstrakt
Terminologjia është sistem termash që i përkasin një fushe të veçantë të dijes, shkencës, kulturës, artit etj. Kjo do të thotë se leksiku terminologjik, duke qenë pjesë e leksikut të përgjithshëm të gjuhës, përmban terma që janë në shërbim të çdo fushe të dijes. Pjesë e rëndësishme e leksikut terminologjik është edhe terminologjia gjuhësore. Historia e lindjes dhe zhvillimit të saj shfaqet qysh në hapat e parë që ka bërë shqipja si gjuhë e shkruar, për të vazhduar më tej me punën dhe përpjekjet e rilindësve për ndërtimin e sistemeve të mirëfillta terminologjike në disiplina të ndryshme, përfshi edhe gjuhën. Në këtë kumtesë do të trajtojmë zhvillimet kryesore të terminologjisë gjuhësore pas gjysmës së dytë të shekullit XX, si dhe veprat kodifikuese të kësaj periudhe. Duhet thënë se rregullimi i terminologjisë shqipe si veprimtari e mirëfilltë shkencore e organizuar, nisi pas gjysmës së dytë të shekullit XX dhe kjo veprimtari nuk mund të kuptohet pa fjalorët terminologjikë dhe vepra të tjera të kësaj natyre. Pas viteve ’50 zhvillimi i terminologjisë u vendos mbi baza institucionale dhe të organizuara, duke i dhënë asaj karakter të shëndoshë kombëtar e shkencor.

Fjalë kyç: *terminologji gjuhësore, kodifikim, vepër kodifikuese, shek. XX*

Hyrje

Terminologjia është sistem termash që i përkasin një fushe të veçantë të dijes, shkencës, kulturës, artit etj. Pjesë e rëndësishme e leksikut terminologjik është edhe terminologjia gjuhësore. Historia e lindjes dhe zhvillimit të saj shfaqet qysh në hapat e para që ka bërë shqipja si gjuhë e shkruar, per të vazhduar më tej me punën dhe përpjekjet e rilindësve për ndërtimin e sistemeve të mirëfillta terminologjike në disiplina të

ndryshme, përfshi edhe gjuhën. Në këtë kumtesë do të trajtojmë zhvillimet kryesore të terminologjisë gjuhësore pas gjysmës së dytë të shekullit të XX, si dhe veprat kodifikuese të kësaj periudhe.

Puna e vërtetë fillon me rilindësit, të cilët morën përsipër detyrën e vështirë të krijimit të bazave të terminologjisë në gjuhën shqipe, çka tregoi se shqipja mund të bëhej gjuhë e kulturës së popullit për përparimin e mëtejshëm të tij (Leka & Morcka, 1969, p. 85). Sipas studiuesit Lafe, rregullimi i terminologjisë shqipe si veprimtari e mirëfilltë shkencore e organizuar, nisi pas gjysmës së dytë të shekullit XX me krijimin e sektorit të terminologjisë në Institutin e Shkencave (1955), i cili do të organizonte punën mes specialistëve dhe gjuhëtarëve për krijimin e terminologjive të ndryshme. Terminologjia qysh atëherë e në vazhdim është përpjekur të pasqyrojë gjuhësisht zhvillimin e sistemeve konceptore të shkencës dhe teknikës.

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

Terminologjia si shkencë dhe teoritë e saj në zhvillimin botëror i kanë fillesat rreth viteve ‘30 të shekullit të kaluar, ndërsa krijimi i termave është një proces i lashtë sa vetë dija e shkenca. Termat në procesin e formimit të tyre kanë dy anë; anën praktike, që ka të bëjë me hartimin e fjalorëve të ndryshëm terminologjikë një dhe shumëgjuhësh, pra me zhvillimin e leksikografisë, si dhe anën teorike që ka të bëjë me mënyrën e konceptimit të termit nga gjuhëtarët, format dhe mjetet gjuhësore të ndërtimit të tij.

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

Qysh nga viti 1955, me krijimin e e sektorit të terminologjisë pranë Institutit të shkencave dhe deri në ditët e sotme janë hartuar dhe botuar mbi 32 fjalorë terminologjikë të fushave të ndryshme, kryesisht shqip-gjuhë e huaj, të cilët përmbajnë mbi 60 000 terma (Pasho & Duro, 2009, p. 25). Krahas hartimit dhe botimit të fjalorëve të këtyre llojeve, studiues të ndyshëm të gjuhës u morën edhe me botime e studime gjuhësore në

disiplina të ndryshme si, fonetikë, morfologji, sintaksë, leksikografi, etj, në të cilat vërehen qartë përdorime të mirëfillta shkencore të termave dhe koncepteve gjuhësore të unifikuara, të cilat u morën si modele për hartimin e teksteve mësimore të arsimit parauniversitar.

Veprat kryesore kodifikuese në terminologjinë gjuhësore

Qysh me krijimin e sektorit të terminologjisë në vitet ’55, filloi një punë e organizuar për hartimin e fjalorëve terminologjikë në mjaft fusha të dijes, shkencës dhe teknikës. Së bashku me ndihmesën e specialistëve të fushave të ndryshme, u bashkuan edhe gjuhëtarët, të cilët u morën me ndërtimin e këtyre fjalorëve nga pikëpamja gjuhësore dhe leksikografike. Më poshtë do të ndalemi në disa prej veprave kodifikuese të terminologjisë gjuhësore në vend, pas gjysmës së dytë të shekullit XX.

Fjalori i gjuhës shqipe (1954), është vepra e parë e kompletuar në fushën e fjalorëve me karakter shpjegues kombëtar, arritja më e madhe e leksikografisë shqiptare të asaj periudhe. Ai përmban rreth 25000 fjalë dhe ka karakter normativ, çka do të thotë se dha një ndihmesë serioze në ngulitjen e normës gjuhësore.

Gjuha e shpjegimeve është e saktë, e qartë, jepen sinonimet e fjalëve, si dhe u pasqyrua shtresa aktive e leksikut të shqipes, pa lënë mënjanë edhe një pjesë të vogël të shtresës pasive. Ky fjalor u hartua sipas parimeve e kritereve shkencore (Thomai, 2006, pp. 330-332).

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

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

Zhvillimi i mëtejshëm i shkencës, teknikës e dijes rrezatohet gjithnjë e më shumë në sistemet terminologjike të tyre, duke zënë vend në këtë fjalor (Domi., 1989, p. 636). Shpjegimi i kuptimit të fjalëve në këtë fjalor

bëhet sipas rendit alfabetik dhe përbri fjalës term vendosen edhe shënimet për fushën terminologjike përkatëse si, *gjeol, gjuh, mjek, gjeogr, ek, let, mat* etj. (AShSh, 1980, p. 21).

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

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

bashkëtingëllor/e~ja *f. sh.*~**e, ~et** *gjuh*. Tingull i të folurit, që përftohet kur ajri

kalon një pengesë në organet e të folurit, zakonisht i shoqëruar me zhurmë dhe pa lëvizur tejzat e zërit; shkronja që shënon këtë tingull. *Bashkëtingëllore e zëshme, (e zhurmët e shurdhët) Bashkëtingëllore hundore. Bashkëtingëllore paragjuhore (mesgjuhore, prapagjuhore). Bashkëtingëllore buzore*, etj për të vijuar me llojet e tjera të bashkëtingëlloreve (AShSh, Fjalori i gjuhës së sotme shqipe, 1980).

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

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

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

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

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

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

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

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

Nëse i krahasojmë këto shpjegime me ato që jepen në Fjalorin e Gjuhës së Sotme Shqipe (1980), vërejmë se është zvogëluar inventari i mjeteve shpjeguese, përdoren më pak fjalë të tilla dhe shpjegimet janë të shkurtra. Nëse i hedhim një vështrim termave të tjera gjuhësore në këtë fjalor, do të

vërejmë të njëjtën gjë. Pavarësisht kësaj, Fjalori i Gjuhës Shqipe (2006) është një tjetër arritje e leksikografisë shqiptare, një mjet i përdorshëm dhe efektiv, që ruan e përcjell vlerat më të mira të fjalorëve të mëparshëm shpjegues të shqipes, si dhe të shkencës së leksikografisë shqiptare.

Ndihmesë e vyer e sektorit të terminologjisë dhe gjuhëtarëve pas viteve '55 ishte dhe hartimi dhe botimi i terminologjisë së letërsisë në **Fjalorin Shpjegues të Termave të Letërsisë (1972),** i cili përbëhej nga 897 terma, ku përveç fjalëve e termave me përhapje ndërkombëtare u shfaqën edhe terma shqip, të cilat zëvendësuan termat e huaja të panevojshme si: *sensibilitet, sonet, tercinë, oktavë, replikë* për, *ndjeshmëri, tingëllimë, tetëshe, kundërpërgjigje* (Leka & Morcka, 1969, p. 93).

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

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

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

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

Hartimi i Fjalorit të termave të gjuhësisë shqip-rusisht- frëngjisht-anglisht- gjermanisht- italisht (1975), ishte botimi i parë serioz në fushën e terminologjisë shkencore të gjuhës shqipe. Ky fjalor pasqyron në mënyrë sistematike terminologjinë gjuhësore, e cila deri atëherë kishte mbetur në kufijtë e teksteve shkollore.

Gjuhëtarët dhe terminologët që u morën me hartimin e këtij fjalori u mbështetën fuqimisht në traditën e vyer të Rilindjes e më herët, në termat

e krijuara qysh atëherë duke u dhënë atyre një vend të rëndësishëm për shkak të ngulitjes në përdorim në tekstet e atëhershme mësimore. Një mënyrë tjetër e përdorur në këtë fjalor është edhe shqipërimi dhe krijimi i termave të rinj të gjuhës, pa lënë mënjanë edhe vendosjen e termave të huaja, të cilat janë ngulitur tashmë në tekstet dhe studimet gjuhësore duke u bërë pronë e shqipes.

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

Fjalori është ndërtuar mbi bazën e parimeve dhe kritereve leksikografike që përdoren zakonisht për hartimin e fjalorëve, rreshtimi i termave është bërë sipa rendit alfabetik me shpjegimet e duhura. Fjalori i termave të gjuhësisë është ndarë në 4 pjesë; pjesa e parë fillon me terminologjinë e gjuhësisë nga shqipja drejt gjuhëve të tjera, pjesa e dytë vijon me treguesin e termave rusisht, pjesa e tretë me treguesin e termave frëngjisht, pjesa e katërt me treguesin e termave anglisht, për të vijuar me pjesën e pestë me treguesin e termave gjermanisht e për ta mbyllur me pjesën e gjashtë, terguesi i termave italisht. Pavarësisht rradhitjes së termave sipas alfabetit, në këtë fjalor janë përfshirë terma nga disiplina të ndryshme gjuhësore duke filluar nga fonetika, morfologjia, fjalëformimi, sintaksa, stilistika, tropet gjuhësore, etj. Ky fjalor përmbushi një nevojë të ngutshme të shkencës së gjuhësisë shqiptare dhe përdoruesve të gjuhës. Ai nuk mbeti thjesht një fjalor arkivor por një vepër e mirëfilltë shkencore dhe mjaft e dobishme (Rrokaj & Bello, 2009, p. 169).

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

Ky fjalor e pasqyroi terminologjinë gjuhësore jo si një tërësi fjalësh të veçanta, por si një sistem terminologjik të caktuar duke e ngritur

terminologjinë gjuhësore në një sistem të përpunuar, të standardizuar e të normëzuar e që i përgjigjej zhvillimit të gjuhës si shkencë.(Memisha., 2014, p. 36).

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

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

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

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

Krahasuar me Fjalorin e termave të gjuhësisë të vitit 1975, ky fjalor përmban një numër më të madh termash duke e bërë atë një vepër të rëndësishme kodifikuese në dobi të gjuhës dhe studiuesve të saj dhe duke lënë të hapur rrugën për hartimin e fjalorëve të tjerë të kësaj fushe në të ardhmen. Duhet thënë se puna e terminologëve për hartimin e fjalorëve të ndryshëm nuk ka mbaruar këtu. Ndihhmesa të tjera në fushën e terminologjisë në përgjithësi dhe asaj gjuhësore në vecanti kanë vazhduar edhe më tej.

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

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

Përfundime

Në përfundim të këtij punimi mund të themi se, zhvillimi i terminologjisë në përgjithësi dhe i asaj gjuhësore në veçanti, në gjysmën e dytë të shekullit të njëzetë në Shqipëri u vu mbi baza të shëndosha institucionale dhe të organizuara.

Krijimi dhe botimi i veprave të mësipërme kodifikuese në fushën e terminologjisë gjuhësore si dhe të mjaft ndihmesave të tjera teorike shërbeu si bazë e shëndoshë dhe si shkollë e vyer për hartimin e teksteve mësimore të shkollës sonë.

Fjalorët terminologjikë të hartuar në fushën e terminologjisë gjuhësore kanë përfshirë jo vetëm traditën e shëndoshë të rilindësve tanë, por edhe përvojën më të mirë botërore në këtë fushë. Ato vazhdojnë të shërbejnë si

një bazë e shëndoshë për fjalorë e vepra të tjera, për studiuesit më të rinj në fushën e terminologjisë gjuhësore dhe leksikografisë shqiptare.
Veprat terminologjike gjuhësore të përmendura më lart i kanë sjellë një dobi të vyer gjuhës shqipe në drejtim të shqipërimit të termave gjuhësorë, pastimit nga fjalët e huaja të panevojshme duke bërë të mundur krijimin e sistemeve terminoligjike të shqipëruara në të gjitha nënsistemet e gjuhës.
Terminologjia e unifikuar gjuhësore dhe sistemet terminologjike të shpjeguara në këto fjalorë dhe studime të tjera të kësaj fushe shërbejnë më së miri si bazë e shëndoshë për hartimin më tej të gramatikave të shqipes dhe veçanërisht të teksteve mësimore në shkollat tona.

Bibliografia

AShSh. (1975). *Fjalor i termave të gjuhësisë.* Tiranë: Akademia e Shkencave të RPSH.

AShSh. (1980). *Fjalori i gjuhës së sotme shqipe.* Tiranë: AShSh.

Belluscio, G., & Rrokaj, S. (2011). *Fjalori krahasues i termave të gjuhësisë.* Tiranë: Arbëria.

Domi., M. (1989). Fjalori i gjuhës së sotme shqipe- ngjarje e shënuar në jetën kulturore e shkencore. In *Studime mbi leksikun dhe formimin e fjalëve në gjuhën shqipe III* (p. 636). Tiranë: AShSh.

Grup autorësh. (2006). *Fjalori i gjuhës shqipe.* Tiranë: AShSh.

Kostallari., A. (1989). Gjuha letrare kombëtare shqipe dhe epoka jonë. In *Studime mbi leksikun dhe mbi formimin e fjalëve në gjuhën shqipe III* (p. 23). Tranë : AShSh.

Lafe, E., Caka, N., Duro, A., & Rizaj, M. (2014). Terminologjia profesionale si veprimtari ndërdisiplinore dhe detyrat e Alb-Shkencës. *ANAS*, pp. 5-10.

Lafe., E. (2014). Profesor Lirak Dodbiba (1912- 1982) dhe ndihmesa e tij themelvënëse në terminologjinë shqipe. *Terminologjia në shkencat e ligjërimit*, (p. 24). Elbasan.

Leka, F., & Morcka, S. (1969). Zhvillimi dhe pasurimi i terminologjisë pas çlirimit . *Studime filologjike 4*, p. 85.

Leka, F., Podgorica, F., & Hoxha, S. (1972). *Fjalor Shpjegues i Termave të Letërsisë.* Tiranë: Instituti i Gjuhësisë dhe i Historisë, Sektori Terminologjik.

Memisha., V. (2014). Terminologjia e gjuhësisë dhe fjalori. *Terminologjia në shkencat e ligjërimit*, (p. 40). Elbasan .

Pasho, H., & Duro, A. (2009). Terminologjia shqipe- probleme dhe detyra. *Gjendja dhe zhvillimi i terminologjisë shqipe, probleme dhe detyra*, (p. 28). Tiranë.

Proko., V. (2009). Probleme të ruajtjes dhe risjelljes së informacionit shkencor- teknik në terminologji. *Gjendja dhe zhvillimi i terminologjisë shqipe, probleme dhe detyra*, (p. 155). Tiranë.

Rrokaj, S., & Bello, V. (2009). Për hartimin e një fjalori të termave të gjuhësisë në gjuhën shqipe. *Gjendja dhe zhvillimi i terminologjisë shqipe, probleme dhe detyra*, (p. 171). Tiranë.

Thomai, .. J. (2006). *Leksikologjia e gjuhës shqipe* . Tiranë: Toena.

Toska., T. (2014). Realitetet e reja studimore në shqipe dhe terminologjia: krahasimi mes dy fjalorëve të termave të gjuhësisë në shqipe. *Terminologjia në shkencat e ligjërimit*, (pp. 47- 48). Elbasan.

Difficulties in English Language Learning for Students with Dyslexia

Alma Lama, PhD Cand.
SEEU
al21449@seeu.edu.mk

Abstract
Teachers always try to do their best to educate all students that have been entrusted to them, but since education in Kosova has implemented the inclusive education, teachers are facing different challenges while trying to teach students with specific learning disabilities together with those who have mild or don't have learning difficulties. Kosova children with dyslexia, due to this learning disability struggle with learning in accessing general knowledge but in English Language Learning, they specifically struggle with developing four essential learning skills such as reading, listening, speaking and writing as the phonological and linguistic articulation in reading material aims to enhance student's sound recognition and reproduction skills and at the same time seek to develop the ability to discover some regular patterns in English orthography. Through this paper we will discuss some of the specific learning disabilities particularly dyslexia and the difficulties that teachers in Kosova face in order to teach English as a second language. The study has been assessed with a questionnaire in Albanian Language which has helped to identify difficulties that students face in inclusive education while learning English as a second language. Research shows that students learn best when they see or listen what they can't read. Students with dyslexia are able to learn if teachers and schools help them develop thinking skills and promote creativity and other activities that encourages autonomy in the learning process.

Keywords: *Learning disabilities, dyslexia, learning autonomy.*

Specific learning difficulties (SpLDs)

According to Arkell (2015) the term 'Specific Learning Difficulties' (SpLD) is a term that alludes to a distinction or challenges that students face in learning. According to the researchers, students with specific learning difficulties or special educational needs refer to students who need extra help as they find it harder to learn parallel with their peers while students with special disabilities refer to a group of students who have a physical or mental impairment that affects their ability to carry out normal day to day activities. So, understanding the definition of the term is very important to be addressed during training.

The British Dyslexia Association about Specific Learning Difficulties (or SpLDs) states that they influence the way in which data is found out and processed. They say that SpLDs are neurological, and not psychological as they run in families and take place without any regard of intelligence. They can have a critical effect on education and learning and on the securing of learning proficiency.

As indicated by the English Dyslexia Affiliation (2018) SpLD is an umbrella term used to cover a scope of learning challenges, more generally known as:

- Dyslexia: a common learning difficulty which exists all over the world and mostly affects the reading skills.
- Dysgraphia: a learning difficulty which affects writing and spelling.
- Dyspraxia: a learning difficulty that involves barriers in physical co-ordination, and manifests itself in a lower performance than expected in daily activities for the student's age.
- Dyscalculia: a learning difficulty associated with hindrance in arithmetical calculations.
- Autistic Spectrum Disorder: a difficulty in social interaction and communication.
- Attention Deficit Hyperactivity Disorder: a disorder characterized by the inability to maintain attention and focus, remain on task, wait appropriately, organize materials etc.
- Speech-Language Difficulty: a learning difficulty that makes it hard for students to find the right word when speaking.

Specific Learning Difficulties make the students stay behind in school and as a result they lack on learning enthusiasm, lose motivation, are discouraged and show low academic quality achievement.

According to the Decoding Dyslexia Oregon association, students with Specific Learning Difficulties can benefit from an inclusive education system. Although identifying students with SpLDs without a specialist is never an easy task. This is particularly the case of you are not teaching in their first language. As a teacher if you are working with a student the same as with everyone else and you see that he or she is not progressing as fast as he or she could, or maybe is not responding the same as other students, you may want to consider that the difficulties are due to cognitive differences related to dyslexia although our role as teacher is to teach and work on a set of teaching strategies which such students can adapt toward their needs and abilities.

Researchers do not know exactly what are the causes of learning difficulties, but they assume that sometimes, factors that affect a developing fetus could be indicated by poor nutrition and exposure to toxins, for example, water paint, detergent, hair coloring etc.

According to Eunice Kennedy Shriver National Institute of Child Health and Human Development (2016), "difficulties in learning can be also inherited in the family".

My topic is based on Difficulties in English Language Learning for Students with Dyslexia.

Dyslexia as a common learning issue exists all over the world and studies show that it is a learning disorder which affects the reading, writing, spelling, and pronunciation skills as well as how the brain handles the information they read, hear and see. So, in general students with dyslexia, at first, have trouble reading accurately and fluently. It affects the writing too, as this process similarly involves spelling and pronunciation. In learning English as a second language, students with dyslexia also face a special set of challenges.

Some of the difficulties that students with Dyslexia face in learning English are as follows: They may find difficulties matching letters to sounds and to remember how to spell words; they may see letters moving around while reading; they may have trouble telling left from right. In addition, they may need more thinking time to remember the right word as well as memorize sequences sometimes holding a pencil to write by hand, or even organizing themselves can be difficult. However, it should be noted that everyone with Dyslexia is different. When they struggle with a task others find easy, they might become frustrated, angry or sad. Some students try to hide their difficulties as they are worried about what others might think of them.

However, thinking differently has its own benefits. A person with dyslexia may be very good at seeing samples and solving problems, imaging and rotating objects in their head, telling stories. They are also more curious to see how things work by taking them apart, understanding how they work and figuring out how to put them together again, inventing, drawing, painting and making things. In other words, students with SpLDs can do a lot of things.

They just might do it in a different way to how others would and many of them have even become very famous. They have been the famous dyslexic inventor, writers, scientist, business people, astronomers, singers, actors, cooks, architects and so on.

Some of the most famous dyslexic people are Albert Einstein, Alexandar Graham Bell, Pablo Picasso, Cher, Henry Winkler, Whoppy Goldberg, Steve Jobs, Richard Branson, Steven Spielberg, Tom Cruise, Jennifer Aniston, Justin Timberlake, Mohammed Ali, World Champion etc. (Levinson Medical Center for Learning Disabilities 2016)

In Kosova, children with specific learning difficulties struggle with learning in accessing general knowledge. In the area of English Language Learning, they specifically struggle with developing the four essential learning skills including reading, listening, speaking and writing.

Signs and symptoms

- **Primary school students** have trouble recognizing whether two words rhyme, struggle with learning new words, struggle recognizing letters and matching them to sounds.
- **Middle school students** have trouble remembering many of the words they've studied. Make many spelling errors. Frequently have to re-read sentences and passages, read at a lower academic level than how they speak if you ask them to read out loud.
- **High School Students** often skips over small words when reading aloud. They do not read at the expected grade level nor do they prefer written tests over multiple choice questions.

English orthography

The word 'orthography' refers to the rules for writing a language related to spelling and punctuation. English Orthography is an English writing system which refers to the rules of writing the English Language.

According to Michael Bates (2013-2018 Dyslexia- Reading- Well.com), the English language contains just 26 letters. According to researchers, these letters combine to create 44 speech sounds, and there are over 250 ways to spell those sounds.

In order to help students with dyslexia, first of all, we need to see to what orthography spelling system they belong to.

In the context of Kosovo, the teaching languages Albanian, Bosnian, Serbian or Turkish have transparent orthography spelling system which means they are spoken the same as they are written. Accordingly, students with dyslexia find it more difficult to learn English as a second language as the letters and combinations spell different sounds compared to the domestic languages whose spelling system is more transparent.

As an English Teacher while teaching the English Language to students with dyslexia you have to start with:

DECODING OF TEXT - Decoding is a key skill to apply the sound of the letter in English Language and it helps to correctly pronounce the words from a written text. Understanding how to pronounce words they do not know by means of frequent practice fluent reading can be encouraged.

COMPREHENSION OF LANGUAGE AND READING TO GAIN MEANING are the core aspects in learning a foreign language which covers the subjects learned and discusses reading skills and the ability to extract the overall meaning of a text.

Teaching strategies in inclusive education

- Use visual, auditory support and apply kinesthetically (movement) and tactile (touch) approaches – these are very important as it helps students with dyslexia learn better.
- Make sure you use different teaching methods in order to stimulate different parts of the brain.
- Use assistive technology and encourage students to use it at home.
- Give hand-outs in advance and encourage pre-reading.
- Make sure hand-outs are in large print with a clear font.
- Give them more time to process what they comprehend in order to organize and find the right answer knowing that students with dyslexia are very emotional and get easily frustrated.
- If asked by students to record the lecture allow that.

- Present material in small chunks so they can comprehend easily.
- Arrange to seat dyslectic students with pupils who are not dyslexic so they can learn together and build confidence at the same time.

This research explores difficulties that students have in an inclusive classroom on reading, writing, speaking and listening so we can work on different strategies and methods that could be used to teach English in an inclusive classroom. For this research, a questionnaire is used related to difficulties that students have in reading, writing, listening and speaking the English language and also a questionnaire was given to teachers together with an interview, so they could provide us with some feedback about the effect of inclusiveness in students with specific learning disabilities. The study includes students from primary and high schools. The measurements for this study are based on the research of teaching practices and a comprehensive approach within the Kosova schools. The research was also supported by the Ministry of Education, Science, and Technology in Kosovo.

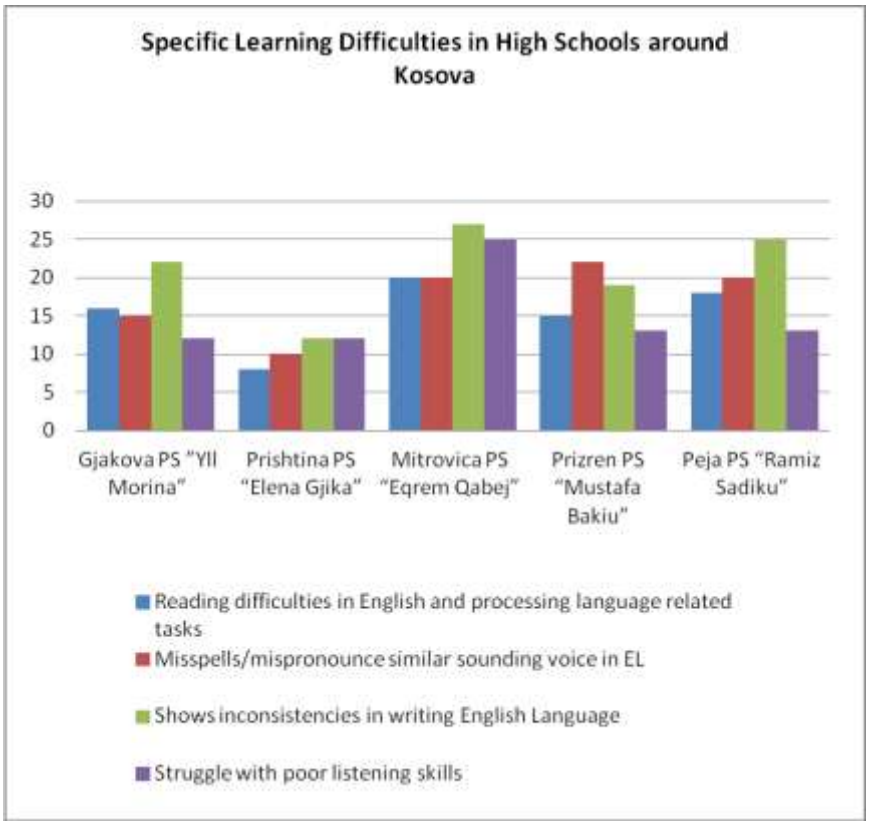
Procedure

The plan was conducted to record data that answered questions in several areas. This research is designed to see the effect that inclusive practice has on students who encounter specific learning difficulties in learning English as a second language in primary and secondary schools. For this research, there were 800 (eight hundred) students who participated. 400 (four-hundred) students were from primary school education and 400 (four hundred) students were from high school education.

In order to complete this research in the most accurate way, the research took place in five Kosova centers so far including Gjakova, Prishtina, Mitrovica, Prizren, and Peja. In each center, two schools were chosen to conduct the research with a total of 800 students. Instruments that were used to conduct this research were face-to-face questionnaires which are presented in the current study through tables and charts.

Data collection

Below the reader can find the described data in a bar chart for specific difficulties that students of Kosova face in primary and secondary school.

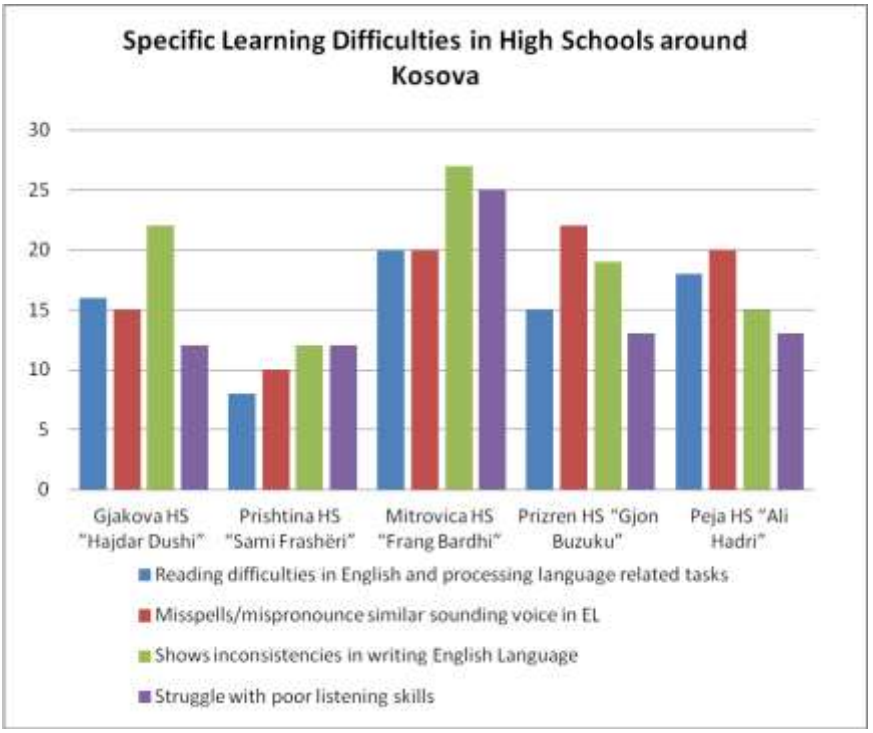


Graph 1. Students who face specific learning difficulties in English Language Comprehension in five Kosova primary schools.

The questionnaire directed students to answer questions regarding reading difficulties and processing language-related tasks, problems that they face in spelling and pronunciation. They were asked about inconsistencies in writing and if they struggle with learning through listening. The bar chart shows the differences between schools, but we can easily notice that out of 80 students the primary school "Mustafa Bakiu" in Prizren has a higher rate as far as difficulties on misspelling and mispronouncing in similar sounding voice in the English Language is concerned. In terms of reading difficulties, out of 80 students in each school we see that the numbers of students who have reading difficulties in the English language vary from 15-20 students. Concerning writing skills on the other hand, the number of students who show inconsistencies in writing is a bit higher at primary school "Eqrem Qabej" in Mitrovica compared to the primary school " Ramiz Sadiku" in Peja,

but in the capital school we have a normal concern. Difficulties in learning through listening shows the lowest percentage in the chart. This means that students with SpLd are better at listening compared to the other skills reading, writing and speaking except in the primary school "Eqrem Qabej"in Mitrovica, although we know that students may tune out from time to time from listening. We can say that this is more obvious in high schools.

According to this data, we see that we have students who have specific difficulties in developing four skills in the English language. While this could be the result of different factors, given that each of these difficulties are related to one another, we may want to consider that we may have students with SpLDs in our schools. Resultantly, we should introduce new teaching approaches that are more meaningful to them, and bring learning into a personalized experience that leaves a strong memory trace on each student.



Graph 2. Students who face specific learning difficulties in English Language Comprehension in five Kosova high schools.

Although at this time we could not consider the students' background or how the speed of processing in their native literacy development is or even the phonological processing, we still can infer that there is a room for improvement. In the existing state of affairs, we need to think of new practices in developing the four language skills. This includes providing more audio lessons so the pronunciation can be improved, make students think and explore, apply more practice in order to adjust the reading, speaking, writing and listening skills as there is a great percentage that shows that they find it difficult to concentrate on developing the language especially through listening task as a first language introductor.

Conclusions and Recommendations

Based on the collected data results, we see that we have students who face specific difficulties in learning. It is understandable that difficulties can be created by many factors that could serve as barriers for anyone in an educational system such as the class size, inflexible activities and participation, lack of learning resources and teachers' trainings and assistance.

Since Kosova schools lack Dyslexia specialists, it is difficult coming to the conclusion whether we are really dealing with dyslexic students in our schools. However, studies show that Dyslexia appears all around the world and according to Future Learn Association, one in ten students is dyslexic. Accordingly, we cannot prove that these data do not give us an accuracy of the presence of dyslexia in Kosovo.

In this case, inclusive education can be a great approach to respond to these needs. Therefore, we have to consider that students who have specific learning difficulties, time by time need an individual-oriented support as they may need more time to process the information they receive in the class. Although the majority of schools are trying their best to establish practices and approaches toward direct, explicit and structured intervention in this direction, students with SpLDs still need more practice and interactivity. From such an approach, students who don't have SpLDs may also benefit. Secondly, students with SpLDs have to work with their peers so they can reach their capacity, catch up with them, stay encouraged and motivated. On the other hand, we continually need to train teachers so they can transform the traditional teaching style into a modern teaching approach where students are the ones who work and perform in the class, make students search for the meaning of the lesson, and this will make them interact with technology and see learning

as something that motivates them. According to Mariga, McConkey & Myezwa (2014) the secret of a successful inclusive education programme in low-income countries is in the training of teachers, so we continually have to have that in our curriculum plan.

Lavery, Chambers, & Cain (2017) in their book "Service-Learning: Enhancing Inclusive Education" investigate the role of other factors for successful inclusive education which includes the conducive learning environment in schools created by teachers in the class, empowerment of parents' involvement and community. When everybody works for one purpose, put efforts on it, everybody will succeed.

In order to integrate this practice and adapt these practices every day within the academic year, MEST should appoint a dyslexia specialist and develop an annual list of teacher training related to dyslexia. MEST should consider no more than 20 students in the class, more English classes into a students' timetable, such as block classes (total of 90 minutes on one day at least four times a week) and also an assistant teacher for every teacher. Teachers and the assistants find the time in their schedules to plan and apply that plan in practice so they can provide more efforts toward qualitative engagement of students with SpLDs in inclusive classrooms so all students can succeed to their possible capacity. MEST should also support an online teaching tool for teachers and assistants to consider maybe during the time when students are off of school.

Regarding this, it is worth considering the established tutoring system from Dr. Susan Barton for students of different age categories who struggle with spelling, reading and writing due to their specific learning difficulties. This tutoring system is organized according to levels (ten levels in total) and contains everything that teachers need to guide students toward success. It is considered to be simple to use and applicable for all students who are learning English as a second language and also for teachers.

Remember Dyslexic people have changed the world. Don't give up on them. They are so special and I can say that they just have a different learning style and it is our challenge as teachers to find out the way they learn which makes teaching fun.

Bibliography

Arkell H. (2015) Helen Arkell Dyslexia Centre https://www.helenarkell.org.uk/about-dyslexia/what-is-an-spld.php

British Dyslexia Association, B. (2018). British Dyslexia Association. Retrieved from https://www.bdadyslexia.org.uk/dyslexic/dyslexia-and-specific-difficulties-overview

Decoding Dyslexia Oregon
http://www.decodingdyslexiaor.org/legislation

Susan Barton. 2018. The Barton reading and spelling system since 1998. [ONLINE] Available at: https://bartonreading.com. [Accessed 27 August 2018].

Eunice Kennedy Shriver National Institute of Child Health and Human Development, N. (2016). What causes learning disabilities? Retrieved from https://www.nichd.nih.gov/health/topics/learning/conditioninfo/causes

FutureLearn, D. (2018). Free Online Courses. Retrieved from https://www.futurelearn.com Dyslexia and Foreign Language Teaching

Lavery, S., Chambers, D., & Cain, G. (2017). Service-learning (1st ed., p. https://books.google.al/books?isbn=1787141853). Bingley: Emerald Group Publishing.

Levinson Medical Center for Learning Disabilities 2016 *http://www.dyslexiaonline.com/basics/famous_dyslexics.html Retrieved 27 August 2018*

Mariga, L., McConkey, Roy and Myezwa, Helen. (2014) Inclusive Education in Low-Income Countries, A resource book for teacher's educators, parent trainers and community development workers.

Understood for learning attention issues. 2018. https://www.understood.org. [ONLINE] Available at: https://www.understood.org/en/learning-attention-issues/personal-stories/famous-people/success-stories-celebrities-with-dyslexia-adhd-and-dyscalculia?view=slideview. [Accessed 27 August 2018]

Confessional Poetry in Literature: Anne Sexton, the woman in Bedlam, case study: Anne Sexton's "Wanting to Die"

Arjan Ukmata, MA.
AAB College
arjan1.ukmata@universitetiaab.com

Abstract
This paper explores the confessional verse and the confessional genre of poetry in literature; it also showcases the author, Anne Sexton as a female writer of the Confessional Movement and her confessional poem "Wanting to Die". Confessional Poetry is very self-indulgent poetry; it is the poetry of the "I" and expresses a variety of explicit themes and taboo topics, particularly suicide and death. The research paper has relied on literature review and scholarly articles, primarily; then the research was carried out through qualitative research methods, branching out to the other sources as well, particularly the poet's body of work, Anne Sexton's "Wanting to Die" in her Complete Poems. These research questions will be answered: what is Confessional Poetry in Literature and how is it exercised? What is the significance of Anne Sexton as a woman author of the Confessional Movement? How is her poem confessional and how does it compare to others? And what is the role of suicidal tendencies and/or mental illness in the poem?

Keywords: *Poetry, Confessional Poetry, Anne Sexton, Mental Illness, Suicide, Death.*

Introduction to poetry in Literature

I concur with the fact that poetry in literature is actually literature of imaginative awareness and of experience or a specific emotional response through language chosen and arranged for its meaning, sound, and rhythm (question: who are you concurring with?). It may be difficult, if not impossible to actually define poetry, because man is naturally and familiarly acquainted with it; maybe as Anne Sexton has said, "poetry is a river, and it flows through everyone," perhaps even in our blood. Poetry

is such a vast subject, it is a mode of thought, it is as old as history and perhaps even older—the primal and primary form of languages themselves. Poetry is made up of verses, and a verse is a single metrical line in a poetic composition. Poetry often rhymes, but not necessarily, and it has its devices such as simile: that compares something to something else, often to make it more vivid; alliteration, which uses the same consonant at the beginning of each word; metaphors, which suggest a non-literal similarity, then hyperbole, which is used for exaggeration and onomatopoeia, which are words that imitate the sound they denote; a few others exist but at the moment they are irrelevant.

Poetry is the other way of using language. Perhaps in some hypothetical beginning of things it was the only way of using language or simply was language tout court, prose being the derivative and younger rival. Both poetry and language are fashionably thought to have belonged to ritual in early agricultural societies; and poetry in particular, it has been claimed, arose at first in the form of magical spells recited to ensure a good harvest. Whatever the truth of this hypothesis, it blurs a useful distinction: by the time there begins to be a separate class of objects called poems, recognizable as such, these objects are no longer much regarded for their possible yam-growing properties, and such magic as they may be thought capable of has retired to do its business upon the human spirit and not directly upon the natural world outside.

(Nemerov, 2017) "Formally, poetry is recognizable by its greater dependence on at least one more parameter, the line, than appears in prose composition. This changes its appearance on the page; and it seems clear that people take their cue from this changed appearance, reading poetry aloud in a very different voice from their habitual voice, possibly because, as Ben Jonson said, poetry "speaketh somewhat above a mortal mouth." If, as a test of this description, people are shown poems printed as prose, it most often turns out that they will read the result as prose simply because it looks that way; which is to say that they are no longer guided in their reading by the balance and shift of the line in relation to the breath as well as the syntax. That is a minimal definition but perhaps not altogether uninformative. It may be all that ought to be attempted in the way of a definition: Poetry is the way it is because it looks that way, and it looks that way because it sounds that way and vice versa." (Nemerov, 2017)[1]

[1] https://www.britannica.com/art/poetry (Retrieved 14/03/2018)

Sensible reflections have been proposed on the question and subject of poetry. The poet T.S. Eliot suggested that part of the difficulty in defining poetry/distinguishing it from prose? What do you mean? lies in the fact that there is the technical term verse to go with the term poetry, while there is no equivalent technical term to distinguish the mechanical part of prose and make the relation symmetrical. The French poet Paul Valéry said that prose was walking, poetry dancing. Indeed, the original two terms, prosus and versus, meant, respectively, "going straight forth" and "returning"; and that distinction does point up the tendency of poetry to incremental repetition, variation, and the treatment of many matters and different themes in a single recurrent form such as couplet or stanza.

Nemerov (2017) states that "American poet Robert Frost said shrewdly that poetry was what got left behind in translation, which suggests a criterion of almost scientific refinement: when in doubt, translate; whatever comes through is prose, the remainder is poetry.

Salman Rushdie, in his essay collection in Imaginary Homelands, said that due to its origins, translation comes from the Latin word "bearing across", and "thus we are translated men. It is normally supposed that something always gets lost in translation; I cling, obstinately to the notion that something can also be gained."

Nemerov (2017) concludes that "and yet to even so acute a definition the obvious exception is a startling and a formidable one: some of the greatest poetry in the world is in the Authorized or King James Version of the Bible, which is not only a translation but also, as to its appearance in print, identifiable neither with verse nor with prose in English but rather with a cadence owing something to both."

Confessional Poetry as a Genre in Literature

Confessional poetry concerns verse in which the author describes parts of his or her life that would not ordinarily transpire in the public domain. The confessional genre deals with the "I" and the self; if people once would confess on Sundays to a priest, now they'd do it in the written word to a public. The prime characteristic is the reduction of distance between the persona displayed in a poem and the author who writes it; though one could argue that being personal, it's almost autobiographical, but then again, poetry is always alleged; one cannot accept the fact that if someone writes that they breathe underwater, that they truly actually do; poetry uses the imaginary, always, one cannot take to heart everything that a poet says is real, but with confessional poetry, it very well could be.

Especially if you dedicate a book to mashed potatoes as Anne Sexton did, or write poems about cutting your thumb as Sylvia Plath did.

Hobsbaum (2017) says "This genre of verse derives from the romantics, who put a high premium on the exploration of personal feeling. Poems such as Nutting by William Wordsworth, Dejection by Samuel Taylor Coleridge, and Ode to the West Wind— "I fall upon the thorns of life! I bleed"—by Percy Bysshe Shelley would seem to be precursors. More immediately, confessional poetry relates to The Love Song of J. Alfred Prufrock by T. S. Eliot and also Hugh Selwyn Mauberley and The Pisan Cantos by Ezra Pound, where intimate references to friends are worked into the verse." (Hobsbaum, 2017)

Nichols (2018) refers to it as "a quick and dirty definition: confessional poetry is poetry focused on the "I." It deals with transgressive subjects, subjects "polite society" would rather sweep under the rug. It is raw, fearless, emotive, and unflinching. Or, as Robert Lowell put it in his National Book Award acceptance speech: it is "huge blood-dripping gobbets of unseasoned experience." (Nichols, 2018)

In other words, Confessional Poetry seems to be the neo-Romantic movement of the 20th Century; the poets of the movement, much like Shelley and Byron, lived controversial and extravagant lives with equally tragic ends. Themes such as mental illness, depression, menstruation, abortion, sexuality, sex, death, suicide and a plethora of many others were explored in very graphic verse with direct word usage; with the exception of a few authors using similes and metaphors and other devices for the sake of the beauty of writing confessional poetry and literature; or, at times, just to keep a few things private: some things are better left unsaid and masked.

Nichols 2018) continues by stating that "M.L. Rosenthal coined the term "confessional poetry" in a review of Robert Lowell's Life Studies. And thus a movement was born. Sort of. Robert Lowell, W.D. Snodgrass, Sylvia Plath, and Anne Sexton are the four poets most often cited as "confessional." However, it was, and still is, a controversial title. The form is often criticized for being self-indulgent. Even Snodgrass, arguably the first confessional poet, dislikes the term "intensely." Robert Lowell 's Life Studies was the first book referred to as "confessional" poetry. His poems "Waking in the Blue" and "Home After Three Months Away" both deal with issues of mental illness. The former takes place in a mental hospital, presumably McLean Hospital where he was treated for manic depression. The latter takes place after his release and return home. Anne Sexton, like her fellow confessional poets, studied with Robert

Lowell. She also suffered from mental illness, and her therapist encouraged her to write poetry. Her poem "Wanting to Die," from the collection Live or Die is an intense and heartbreaking look inside a suicidal mind. For those who may find that a difficult read, "You, Dr. Martin," from her first collection to Bedlam and Part Way Back, is another example of Sexton's confessional writing, and takes place in a mental hospital." (Nichols, 2018)

In the broad spectrum, the movement of Confessionalism, was mainly used for expression and for breaking the taboo in 21st Century America; the love child of the Beat Generation and Hippies, confessional poetry fixed itself up to be a fascinating and yet very disturbing and controversial way of writing; exposing yourself to your very core and bleeding words out of yourself. Honesty and truthfulness were the name of the game in this genre of poetry in literature, the subjects were vast and notorious; after the Jack Kerouac and Allen Ginsberg reign, the workshop of Robert Lowell, alongside his students Sylvia Plath and Anne Sexton, created a movement that shocked America and created a body of work so stunning and candid that it even made them celebrities.

Confessional Poetry was used as a form of bloodletting, but it seems as though a couple of them just shed too much blood and it turned out to be fatal. Poetry is always what its creator needs it to be, thus the confessional genre came to be a salvation to many struggling writers. Often cited as Post-Modernism, the school of Confessional Poetry is a style of poetry that emerged in the United States during the 1950s. It has been described as poetry "of the personal", focusing on extreme moments of individual experience, the psyche, and personal trauma, including previously and occasionally still taboo matters such as mental illness, sexuality, and suicide, often set in relation to broader social themes.

The confessional poetry of the mid-twentieth century dealt with subject matter that previously had not been openly discussed in American poetry. Private experiences with and feelings about death, trauma, depression and relationships were addressed in this type of poetry, often in an autobiographical manner. "This style of writing is associated with poets such as Robert Lowell, Sylvia Plath, Anne Sexton, and W. D. Snodgrass." Sexton in particular was interested in the psychological aspect of poetry, having started writing at the suggestion of her therapist. The confessional poets were not merely recording their emotions on paper; craft and construction were extremely important to their work. "While their treatment of the poetic self may have been groundbreaking

and shocking to some readers, these poets maintained a high level of craftsmanship through their careful attention to and use of prosody."
One could argue that confessional poetry, specifically Anne Sexton and her work, was the first shock-rocker to ever exist in the world, by writing shocking confessional verses of poetry, writing (excluding Bukowski) about things not anyone would dare to write about—not even now in this day and age.

Confessional Poet: Anne Sexton, the Woman in Bedlam

"Death is there—well, I never lied to you… You see, I can explain sex in a minute, but death… I can't explain."
– Anne Sexton, *Anne Sexton at Home: A Documentary,* around the poem: "Wanting to Die"
Maxine Kumin admired Anne Sexton; she described her as "a little flower child, the ex-fashion model…totally chic", but she also found her terrifying. Sexton's more flamboyant style certainly was reflective of her fiery nature; chic and terrifying are also her poems; all her printed words in the river of poetry that she stated flows through everyone.
Anne Gray Harvey was born in Newton, Massachusetts, in 1928. She attended Garland Junior College for one year and married Alfred Muller Sexton II at age nineteen. She enrolled in a modeling course at the Hart Agency and lived in San Francisco and Baltimore. In 1953 she gave birth to a daughter. In 1954 she was diagnosed with postpartum depression, suffered her first mental breakdown, and was admitted to Westwood Lodge, a neuropsychiatric hospital she would repeatedly return to for help. In 1955, following the birth of her second daughter, Sexton suffered another breakdown and was hospitalized again; her children were sent to live with her husband's parents. That same year, on her birthday, she attempted suicide. She was encouraged by her doctor to pursue an interest in writing poetry she had developed in high school, and in the fall of 1957 she enrolled in a poetry workshop at the Boston Center for Adult Education. In her introduction to Anne Sexton's *Complete Poems*, the poet Maxine Kumin, who was enrolled with Sexton in the 1957 workshop and became her close friend, describes her belief that it was the writing of poetry that gave Sexton something to work towards and develop and thus enabled her to endure life for as long as she did. In 1974 at the age of 46, despite a successful writing career--she won the Pulitzer Prize for poetry in 1967 for *Live or Die*--she lost her battle with mental illness and committed suicide. (Confessional Poetry, 2014)

Anne Sexton was a loaded gun of a woman; she is perhaps one of the most explicit figures in Literature in the 21st Century and she is one of the many women authors who deserve more recognition for what they have done; for the creative liberties they took and as well as for the tremendous lives they have lived. Anne Sexton was not a perfect human being, but nobody really is. Her controversial relationship with her family, her husband and children needn't shed a shadow on her work, which is, one of the most important pillars of Confessional Poetry after Robert Lowell's "*Life Studies"*.

Anne Sexton was a heavily influential woman; she devoured both Sylvia Plath and her teacher Robert Lowell when it came to creative captivation; she was a natural at poetry. She is far superior because she seemed to be in a race against life almost every day of her life and in a competition with her fellow writers and colleagues; maybe after the death of Sylvia Plath, her competition died, and so her passions became annulled. Once your motivation withers, it's hard to find something new to hang on to; and being mentally unstable, but exploding with voices in your head, it couldn't have been easy for her; it wouldn't have been easy for anyone.

Though her last name is Harvey, it is quite peculiar why she chose a grim and yet controversial last name to use in her work: Sexton is a caretaker of a church or a graveyard, often also a gravedigger; but given Anne's blunt and bold personality, it could also hint on her sexual liberation as a contemporary woman of her time.

Spacey (2016) states that like "Robert Lowell, Sylvia Plath, W. D. Snodgrass (who exerted a great influence on her work), and other "confessional" poets, Sexton offers the reader an intimate view of the emotional anguish that characterized her life. She made the experience of being a woman a central issue in her poetry, and though she endured criticism for bringing subjects such as menstruation, abortion, and drug addiction into her work, her skill as a poet transcended the controversy over her subject matter."

Spacey (2016) mentions that "Anne Sexton was encouraged to write poetry by her psychiatrist, a Dr Martin Orne, who she consulted following bouts of mental illness - depression and a suicide attempt in 1956. Already a mother of two daughters, the former fashion model gradually began to write poetry following her 'rebirth at 29."

By Christmas 1956 she had created 37 poems, learning as she went along, pouring her experiences into a variety of poetic forms."

It took only three years for her to publish her first book "*To Bedlam and Part Way Back" (1960),* poems that contain some of the most personally

direct lines ever written, on topics that at the time of publication, were seldom exposed. This was a remarkable debut because it dealt in the main with her experiences of mental illness and life in an asylum.

Basically what Anne Sexton tried to achieve through writing poetry was a form of self healing, a way of expressing deeply repressed emotion based on her experiences in her private and for a time institutionalized life. (Spacey, 2016)

By looking at some of her poems within the context of her life and illness, I hope I can shed some light on her struggle to come to terms with such challenges; especially death and suicide.

Anne Sexton's work will always be judged in the shadow of the fact that she took her own life, by asphyxiation in her garage at home. It's not for us to try to understand why she did this—it was a seemingly rational act following a routine lunch with her old friend, poet Maxine Kumin; the only option to comprehend her actions is to simply read her work.

Spacey (2016) continues with "Anne Sexton's poetry was pioneering poetry at the time. Although many poets had written so called 'confessional' poems in the early to late 1960s, Anne Sexton brought a new dynamic edge to the genre by publishing poems on all kinds of previously taboo topics. Abortion, menstruation, drug addiction, medication, sex, erotic fantasy, religion, suicide, family abuse and death - she wrote about it all with a brave, some would say, excessively manic voice. No woman had pushed the boundaries of taste so far. It was as if Anne Sexton was exposing her whole life through her art, warts and all: dark stories and all." (Spacey, 2016) [2]

You only have to read the poem "*Wanting to Die",* written in 1964, to know that here is an author unafraid of the open road that leads partly out of the darkness and wholly back into the same source of black.

[2] https://owlcation.com/humanities/Anne-Sexton-and-The-Poetry-of-Mental-Illness (Retrieved 20/12/2017)

Confessional Poem: "Wanting to Die"

"*Wanting to Die*" (Sexton, 1999, pp. 142-143)

Since you ask, most days I cannot remember.
I walk in my clothing, unmarked by that voyage.
Then the almost unnameable lust returns.

Even then I have nothing against life.
I know well the grass blades you mention,
the furniture you have placed under the sun.

But suicides have a special language.
Like carpenters they want to know *which* tools.
They never ask *why* build.

Twice I have so simply declared myself,
have possessed the enemy, eaten the enemy,
have taken on his craft, his magic.

In this way, heavy and thoughtful,
warmer than oil or water,
I have rested, drooling at the mouth-hole.

I did not think of my body at needle point.
Even the cornea and the leftover urine were gone.
Suicides have already betrayed the body.

Still-born, they don't always die,
but dazzled, they can't forget a drug so sweet
that even children would look on and smile.

To thrust all that life under your tongue! —
that, all by itself, becomes a passion.
Death's a sad bone; bruised, you'd say,

and yet she waits for me, year after year,
to so delicately undo an old wound,

to empty my breath from its bad prison.

Balanced there, suicides sometimes meet,
raging at the fruit, a pumped-up moon,
leaving the bread they mistook for a kiss,

leaving the page of the book carelessly open,
something unsaid, the phone off the hook
and the love, whatever it was, an infection.

Themes: Suicidal Tendencies and Mental Illness

Anne Sexton's poetry could be seen as a form of confessional in the literal sense–she was writing about her 'sins'; especially those of the mother because her deeply rooted depression started after the birth of her child; her mental illness and suicidal tendencies are in line in the context of her femininity and motherhood. Perhaps she felt she needed forgiveness from a higher power, and if she shared her confessions in dramatic intensity, other people in similar circumstances might also be helped; she certainly believed in the power of confessional poetry to reach into her readers, especially those keen to explore the darker side of the unconscious.

She drew from her unique experiences and she projected them onto words and made them universal as consciousness of self: exactly what makes her reign in the confessional movement and confessional verse so everlasting. If Sylvia Plath's work is filled with delusions and heavy comparisons and references to Myth and her obsession with bees and maybe at times, illusions of grandeur, Anne Sexton's work is utterly disillusioned: it is simply descriptive with utterly colloquial language: almost like a conversation; nevertheless, a very disturbing discourse about death.

A famous safe house for the Confessional Movement poets was a mental hospital. Late 20th century America was no stranger mental disarray and hysteria; historical facts such as The Great Depression, and the Vietnam War and changes around the world played a big role in the development of individuals who were trying to build and live a life at the time.

The famous mental hospital for the Confessional poets was McLean Hospital, in Massachusetts. It was for years America's most literary mental institution, a place where Sylvia Plath, Robert Lowell, and Anne Sexton knew way too well.

Beam (2001) “McLean, which sits on a gorgeous 240-acre campus in the town of Belmont, was probably the country's most aristocratic mental institution and definitely the most literary.”

According to Conrad (2013) Sylvia Plath wasn’t McLean’s only famous resident; at one point, it was *the* place for the well-to-do poets, artists and musicians to go to have nervous breakdowns while still enjoying horseback riding, rooms with private fireplaces and tea served from a silver service. It’s still ranked the #2 psychiatric hospital in the country.” (Conradt, 2013)

Even now, 21st century America handles the topic of Mental Illness with care, if you find yourself searching for the hospitals, you will find three advertisements for three top notch private hospitals and a ranked list of the best of the best. Upcoming tragedies are a good way to gain something so of course, the media will abuse that.

Beam (2001) elaborates that: “In the modern era McLean became, if anything, more literary and even fashionable. The curious "McLean chic," which culminated in the unexpected success of the movie version of Susanna Kaysen's memoir, *Girl, Interrupted*, can be traced to the fall of 1953, when McLean's director, Franklin Wood, admitted a Smith College senior named Sylvia Plath, who was suffering from suicidal depression. Just six years after her treatment, when she was twenty-seven, Plath realized that she could capitalize on her stay at McLean. After spotting two articles on mental health in *Cosmopolitan* magazine, she wrote in her journal, "I *must* write one about a college girl suicide ... And a story, a novel even ... There is an increasing market for mental-hospital stuff. I am a fool if I don't relive, recreate it." When Plath's novel, *The Bell Jar* (1971), finally appeared, it became must reading for girls, in the same way that J. D. Salinger's *The Catcher in the Rye* was devoured by moody adolescent boys.” (Beam, 2001)

Infamous locations and locales, much as the people who live and breathe in them and create, can become literary legends: that happened with McLean, not only was it a place of betterment and respite, it was also a place of creativity; even now, it holds up to its reputation.

Conrad (2013) writes that “In 1953, Plath wedged herself in a crawl space underneath her mother’s house and took 40 sleeping pills. For the next three days, while she existed in what she later called a “whirling blackness that I honestly believed was the eternal oblivion,” police, family, and total strangers searched for her. After she was discovered, having vomited up most of the pills, her mother had her admitted to McLean, most of which she retold in *The Bell Jar*.” (Conradt, 2013)

Beam (2001) states that "Plath was one of three major American poets who exploited their McLean experiences in their work. And although she was the first of the trio to check into McLean, she wasn't the first to write about it. That distinction fell to Robert Lowell, who wrote an exquisite poem about a 1958 stay in McLean's Bowditch Hall, "Waking in the Blue." A copy of it was still pasted on the wall at the Bowditch nurses' station in the late 1980s." (Beam, 2001)[3]

Robert Lowell, winner of two Pulitzer Prizes, one for *The Dolphin* in 1974 and the other for *Lord Weary's Castle* in 1947, was known after going in and out of many mental institutions, he too stayed over at McLean over four times in the span of over eight years.

As for Anne Sexton, Conrad (2013) confirms that "Much to her chagrin, Sexton started her life at McLean as a teacher, not a patient. She told friends she wanted to "enroll" at McLean, in part to have the same experience fellow poets Sylvia Plath and Robert Lowell (see #7) did. She taught weekly poetry seminars in 1968, then moved on to become a creative writing lecturer at Boston University in 1969. Sexton finally got her enrollment at McLean in 1973 for a five-day examination period. She committed suicide a year later." (Conradt, 2013).

Conclusion

The poem was written on February 3rd 1964 and describes Anne Sexton's approach to suicide and death. One could argue that this is one of her many suicide notes, the one that made it into the published Literary realm. The fact that it was written a year after Sylvia Plath's suicide on February 11th 1963, also by asphyxiation, is perhaps no coincidence.

It speaks of a woman, most likely Anne Sexton herself due to confessional poetry being the poetry of the personal, the "I"; a woman, drained and devoured of life, of motivation, even of will to live. She is described as amnesiac and absentminded; she writes: "Since you ask, most days I cannot remember." It's safe to assume that Anne Sexton was being medicated during the time when this poem was written thus it is believed that and proven that one of the biggest side effects to prescription drugs, specifically those for treating depression and/or anxiety will cause forgetfulness. The poem details something similar to inertia, a sense of someone being alive in the world but not necessarily a

[3] https://www.theatlantic.com/magazine/archive/2001/07/the-mad-poets-society/302257/ (Retrieved 14/05/2018)

part of it, an apparition of your own self: looking at the world and the warm sun, but devoured by some strange lust.

She confesses that: "Suicides have a special language" and makes a witty simile and use of metaphor with carpenters by saying that suicides: "Like carpenters they want to know *which* tools. They never ask *why* build."

Anne Sexton: the smoking poet, was a sharp, humorous and naturally-born wild woman who was never meant for this world—Gia Carangi, fashion model and drug addict and one of the first women to be diagnosed with HIV/Aids, is the closest we've ever gotten to a resurrection of her.

She progresses with her confession by mentioning that twice she has declared herself to death, to suicide. Knowing well that it's the enemy, she ate it and learnt his craft and magic, but to no avail: it seems as though that death is Anne Sexton's Stockholm syndrome; she states that: "Then the almost unnameable lust returns."

Anne Sexton uses a far shorter and more forward approach with her words in her poem than Sylvia Plath does in "Lady Lazarus"; Sexton will use metaphors and similes and myths later in her work but here she is bare and beaten by death and tired from living. She comes to her senses in the next few lines by saying that what is happening to her, the way things are unfolding, she knows of her demise, she is aware and conscious about it, but heavy from the drugs, she drools at her mouth, inertia creeps into her body again. "In this way", she writes, she's "heavy and thoughtful".

She mentions that death betrays the body, because the body is betrayed by death she doesn't want to be in her carcass, she doesn't think about it, she confesses further that death is as sweet as a drug, most likely referring to an addiction in the making, she compares suicides as stillborns, meeting somewhere in the ether; it's so easy for her to imagine suicide as something good because once you glorify it and obsess about it, of course you will see it that way. Even the worst things in life can mask themselves into something good if you see them in a certain way.

Anne Sexton announces that suicide and death have become her passion, as she writes: "To thrust all that life under your tongue!" She insists on it waiting for her year after year, "to undo an old wound", she says, to free her from the prison of life.

Amidst everything in her life, the only thing that seems balanced and makes sense to her is suicide and its result which is death; she carries on further with some vivid images of metaphor a simile device usage about moons symbolizing pregnant women and kisses representing love and

bread alluding completeness and suddenly she then simply disconnects… leaving something unsaid and comparing the love she has for it all to an infection.

Bibliography

Beam, Alex (2001, July/August Issue), *The Mad Poets Society* Retrieved from https://www.theatlantic.com/magazine/archive/2001/07/the-mad-poets-society/302257/

Conradt, Stacy (2013, February 11) *10 Famous Residents of McLean Psychiatric Hospital* Retrieved from http://mentalfloss.com/article/48872/10-famous-residents-mclean-psychiatric-hospital

Gill, Jo (2004), *Anne Sexton and Confessional Poetics*, The Review of English Studies, New Series, Vol. 55, Np. 220 (Jun.)

Gill, Jo (2004), *Textual Confessions: Narcissism in Anne Sexton's Early Poetry*, Twentieth Century Literature, Vol. 50, No. 1 (Spring)

Hobsbaum, Philip (2017, July) *Confessional Poetry* Retrieved from http://literature.oxfordre.com/

Molesworth, Charles (1976), *"With Your Own Face On": The Origins and Consequences of Confessional Poetry*, Twentieth Century Literature, vol. 22, No.2 (May)

Nemerov, Howard (2017, August 03) *Poetry in Literature* Retrieved from https://www.britannica.com/art/poetry

Nichols, Emma (2018, January) *A Beginner's Guide to Confessional Poetry* Retrieved from https://bookriot.com/2018/01/26/confessional-poetry/

Ousby ed., I (1995), *The Cambridge Guide to Literature in English*

Poets, WSSD (2014, February 21) *A Brief Guide to Confessional Poetry* Retrieved from https://www.poets.org/poetsorg/text/brief-guide-confessional-poetry

Rosemarie (2013, November 17) *Wanting to Die – Anne Sexton (Analysis)*

Retrieved from https://rosezenga.wordpress.com/2013/11/17/wanting-to-die-anne-sexton-analysis/

Sexton, Anne (1999), *The Complete Poems,* Mariner Books

Spacey, Andrew (2016, September 23) *Anne Sexton and the Poetry of Mental Illness*
Retrieved from https://owlcation.com/humanities/Anne-Sexton-and-The-Poetry-of-Mental-Illness

Trinidad, David (2006), *"Two Sweet Ladies": Sexton and Plath's Friendship and Mutual Influence*, The American Poetry Review, Vol. 35, No. 6 (November/December)

Rëndësia e Çabejt në studimin kulturor-historik të letërsisë shqiptare
(Eqrem Cabej "Për gjenezën e literaturës shqipe", Prishtinë, 1970)

Artesa Osmanaj-Phd-cand
Universiteti "Hasan Prishtina"
artesa.osmanaj@yahoo.com

Absrakt
Kur flasim për Eqrem Cabejn dhe veprën e tij, kemi parasysh që po merremi me një studiues, gjuhëtar dhe albanolog të shquar shqiptar, kontributdhënës në fushën e studimeve gjuhësore, letrare shqipe, albanologjike. Interesimi për studimin e veprës së tij monografike është interesim për hulumtimin e çështjeve historiko-letrare, gjenezës së gjuhës shqipe, periodizimit të saj. Cabej mbetet figurë e pakrahasueshme e gjuhësisë shqiptare, rëndësia studiuese "e betonuar " mund të themi, shihet në dijën e brumosur gjithëpërfshirëse letrare, me parimet e kërkimit shkencor dhe në zbatimin e metodës moderne të kërkimit shkencor. Juri Tinjanov, një nga formalistët e mëdhenj, historinë e konceptonte si përshkrim të evolucionit letrar, të ndryshueshmisë së serisë letrare, përballë kërkimit të gjenezës së veprës. Me një mbështetje të pastër shkencore, studimi i Eqrem Cabejt vjen për lexuesin shqiptar me njohuri, të dhëna, periodizime, konkretizime të letërsisë shqipe, poezisë popullore dhe literaturës. Duke lexuar dhe rilexuar këtë vepër, me semanikën e saj të gjerë, mendja jonë pasurohet dhe të njëjtën kohë sfidohet para një kontributi të çmuar dhe rëndësie që i ka dhënë ky gjuhëtar i përmasave evropiane çështjeve historiko – gjuhësore shqiptare. Ne do merremi me librin në fjalë të srukturuar në dhjetë kapituj ku autori në fjalë përmbledh përfundime shkencore për çështje të ndryshme nga fusha e gjuhësisë dhe , siç thekson Akademik Sabri Hamiti, "kërkon të gjejë rrënjët e lindjes, gjenezën e literaturës shqipe". Ai jep një interpretim të dimensionit të gjerë dhe të argumentuar .

Fjalë kyç*: Eqrem Cabej , gjeneza e literaturës shqipe, studim, elemente të gjuhës*.

Hyrje

Kur flasim për Eqrem Cabejn dhe veprën e tij, kemi parasysh që po merremi me një studiues, gjuhëtar dhe albanolog të shquar shqiptar, kontributdhënës në fushën e studimeve gjuhësore, letrare shqipe, albanalogjike. Interesimi për studimin e veprës së tij monografike është interesim për hulumtimin e çështjeve historiko-letrare, gjenezës së gjuhës shqipe, periodizimit të saj. Çabej mbetet figurë e pakrahasueshme e gjuhësisë shqiptare, rëndësia studiuese" e betonuar" mund të themi, shihet në dijën e brumosur gjithëpërfshirëse letrare, me parimet e kërkimit shkencor dhe në zbatimin e metodës moderne të kërkimit shkencor. "*Juri Tinjanov, një nga formalistët e mëdhenj, Historinë e konceptonte si përshkrim të evolucionit letrar, të ndryshueshmisë së serisë letrare, përballë kërkimit të gjenezës së veprës" (Hamiti, S. :145)*
Me emrin e Eqrem Çabejt gjithashtu, lidhet historia e letërisisë shqipe, ku një të tillë në vitin 1936 Çabej e paraqet në librin ***"Elemente të gjuhësisë e të literaturës shqipe***", duke treguar një shembull të përsosur, të intelektualit dinjitoz, në njohuritë mbi gjuhën, mbi ato të botës, mbi gjuhët evropiane, njohuri mbi shkrimtarët e vjetër arbëreshë, poezinë popullore shqiptare, arbëreshe, e çështje të tjera të rëndësishme. Enciklopedist i dijes albanologjike, nxënës i albanologut më të njohur të kohës, Norbert Joklit, Eqrem Çabej, "*në formë tjetër e vazhdon idenë e librit të sipërpërmendur duke u ndalur në gjenezën e kësaj letërsie*" (Rugova.I:132), në studimin, veprën – monografi **"*Për gjenezën e* liter*aturës shqipe***", 1938-39 "*studim i cili ishte botuar pjesërisht para tridhjetë vjetësh në të përkohshmen shkodrane "Hylli I Dritës", dhe menjëherë pastaj doli më vete" (Ajeti. I:5).* Duke filluar nga vetë titulli, padyshim që kjo është vepra më e plotë dhe më e rëndësishme e tij.

Qasja kërkimore e Eqrem Cabejt

Me një mbështetje të pastër shkencore, studimi i Eqrem Çabejt vjen për lexuesin shqiptar me njohuri, të dhëna, periodizime, konkretizime, të letërsisë shqipe, emrit të popullit, fiseve, gjeografisë së vendit, njësisë komb-shpirt, poezisë popullore dhe literaturës. Duke lexuar dhe rilexuar këtë vepër, me semantikën e saj të gjerë, mendja jonë pasurohet dhe të njëjtën kohë sfidohet para një kontributi të çmuar, dhe rëndësie që i ka dhënë ky gjuhëtar i përmasave evropiane çështjeve historiko-gjuhësore – shqiptare. Në këtë libër të strukturuar në dhjetë kapituj, autori në fjalë përmbledh bukur përfundime shkencore për çështje të ndryshme nga

fusha e gjuhësisë dhe siç thekson Akademik Sabri Hamiti *"kërkon të gjejë rrënjët e lindjes, gjenezën e literaturës shqipe*" (Hamiti: S: 226). Ai jep një interpretim të dimensionit të gjerë, dhe të argumentuar.

Struktura e librit

Monografia studiuese (kërkimi kulturor-historik), në fjalë niset nga Çabej me një vështrim kujdesor për ***gjeografinë dhe karakterin e vendit*** duke theksuar lidhjen e prodhimt letrar të popullit me historinë, kulturën dhe krahas saj edhe gjeografinë. Në Kapitullin e dytë te librit ***"Emri i popullit"*** shtjellon çështje të rëndësishme që kanë të bëjnë me emrin e popullit dhe atë të gjuhës shqipe*." Ai i jep vend të hapët këtij problemi aq të diskutuar duke vëzhguar teoritë e ndryshme që albanologët rrokin në fushën e këtyre hetimeve" (Hamiti:5)* Pjesa e tretë e librit ka objekt arsyet dhe shtytjet që kishin shkaktuar largimin e shqiptarëve në drejtime të ndryshme jashtë vendit. Në "***Fuqi centrifugale në historinë dhe në karakterin e popullit shqiptar***", Çabej qysh në fillim sheh se thatësia, varfëria ishin problem banues për njerëzit. Në **"*Rryma centripetale të huaja***", autori tregon që në kontrast me lëvizjet centrifugale mbi Shqipëri janë derdhur rryma centripetale të popujve të huaj. Shqipëria si një vend me pozitë të lakmueshme gjeografike, ka qenë gjithmonë vendkalimi dhe pikëtakim pushtuesish të huaj, me hyerje çoftë permes detit, luginash ose dyersh të mëdha si Fusha e Korçës. "Shqipëria ***midis perëndimit dhe lindjes*** "është pjesa e pestë me radhë e librit "Për gjenezën e literatuës shqipe" në të cilën autori "*tregon shkurtimisht se si dyndjet Veri –Jug ishin shtyerje fisesh, kurse rrymat shtegtare të të huajve shkonin në drejtim Perëndim-Lindje, të organizuara prej shtetesh"* (Ajeti, I: 8). Tash po ndalemi të përmendim diçka sa i përket kapitullit të gjashtë ***"Fiset.*** *"Fisi është një grumbull etnik kompakt, një grup njerëzish, të cilët, të ngjitur fort nëpërmjet tyre, e dinë veten të rrjedhur prej një burimi të përbashkët: njomza të fundit të nji druri vigan që rritet gjihmonë, rrënja e të cilit lidhet me emërin e një të pari të fisit që është bërë gojdhënë*" (Cabej, E: 25). Si elemente karakterizuese të një fisi Çabej përmend me radhë: Mënyra e banimit, kostumi e flokët, dukja e jashtme, mënyra e jetesës, doke e zakone, institucione sociale e juridike, dialektet e gojdhënat, dhe mënyra e ushqimit, kultura materjale dhe jeta shpirtërore. Në kapitullin e shtatë, "***Karakteri konzervativ i zonave malësore të anëve"*** **shohim** një gjurmim të Çabejt në trajtat e moçme të mënyrës së jetesës si dhe të kulturës lëndore dhe shpirtërore të popullit shqiptar. Karakteri konzervativ i zonave malësore të anëve dëshmohet në bazë të

aspektve dhe figurave të besimit popullor, në bazë të institucioneve juridike, siç është Kanuni i Lekë Dukagjinit dhe ruajtja sporadike siç thotë studiuesi Idriz Ajeti, e një kanuni të moçëm tradicional në Labëri. Objekt të pjesës së tetë të quajtur **"*Njësia e kombit dhe shpirti i tij*** *",* Çabej ka hetimin e njësisë kulturo- hsitorike e gjuhësore të popullit shqiptar. Në këtë aspekt citojmë mendimin e Profesor dr. Kujtim Shala: "Vërtetë *ai kërkon njësinë shqiptare e shpirtin shqiptar dhe e provon shfaqjen e tyre si njësi letrare* "(Shala, K.:287). Në trajtimin e çështjeve të ndryshme të studimit "Për gjenezën e literatures shqipe", vendin kryesor e zë kapitulli i nëntë për letërsinë popullore ***"Poezia popullore", në*** të cilën Çabej me zbatimin e një metodologjie të thukët shkencore shpreh mendime të shkëlqyera, për poezine, folklorin, gojdhënat, proverbat, përrallat në përgjithësi krijimtarinë popullore.

Në kapitullin ***"Bibliografia"*** , që është ndoshta pjesa më e rëndësishme e librit, Cabej bën përpjekje t'a trajtojë një skicë apo përmbledhje historike të literaturës shqipe, i cili edhe vet në fillim të këtij shkrimi e cek që :"*Qëllimi i këtyre rrjeshtave është që të duken vijat e mëdha , të dëftohet rruga e zhvillimit mendor të Kombit nga vija që ka ndjekur Bibliografia , gjithmonë duke pasur parasysh gjëndjen historike e sociale të vendit",(Shala:63)* e rëndësishmja e së cilës mbetët të dihet edhe shpiriti i kohës duke kujtuar këshillën e Goethes-s, "*C'quani ju shpirtin e kohës , kjo në fund është shpirti i zotrinjve vetë" (Shala:63)*.Cabej, në literaturën e popujve të ballkanit sheh dy aksioma. Në aksiomen e parë autori vëren që mbi shkrimtarët kemi një influencë të madhe të poezisë popullore, sepse poezia popullore si duket është e lidhur ngusht me shpirtin e populli, ku ushqim poetik i shkrimtarëve janë këngët e djepit, përrallat, gojdhënat, melloditë etj. Cabej thekson që distanca midis poetit e popullit, apo midis literaturës e poezisë popullore nuk ka qenë kurrë e madhe në Ballkan. Në aksiomin e dytë autori shënon që në të lindurit e Bibliografiave kanë ndikuar ngjyra politike, faktet socialpolitike. Në këtë pjesë tipi i poetit të izoluar e të zhytur në botën ideale të artit të thjeshtë ka qenë i rrallë. Çabej, dijetar me parime të thella të kërkimit shkencor, mbyll librin duke lënë rrugën e hapur për një sutudim të literaturës shqipe edhe më tutje.

Ecuria studimore në një projekt të vrojtimit kulturo-historik të letërsisë

Etnologu, gjeografi, historiani, Cabej, duke i vërejtur me vëmendje të veçantë problemet etimologjike të gjuhës shqipe, praktikoi metodën

shkencore perëndimore duke treguar një përgaditje të lartë profesionale. Duke lexuar Çabejn, në kërkimin shkencor të tij vërejmë një objektivitet brenda së cilës ndjek një logjikë të fakteve dhe dëshmive historike, duke i marrë me seriozitet, dhe duke i interpretuar me një metodë shkencore, kuluro-historike apo filologjike pa qenë indiferent. Çabej i jep rëndësi metodës dhe parimeve të studimit. Interesimi i tij për njësinë-shpirtin shqiptar, ka përcaktuar metodën themelore të Cabejt kërkimin kulturor-historik, të kryqëzuar me kërkimin krahasues.

Metodat e kritikës letrare janë produkt e objekt i teorisë letrare moderne shkruan prof.dr. Kujtim Shala. Metodat, si edhe format e kritikës, janë universale. Aplikimi i metodës filologjike në veprën e Çabejt është i dukshëm. Studimi i çështjeve në bazë të kësaj metode ka afri me tipin e studimit kulturo-historik që gjithashtu zë vend në vepër. Siç thekson edhe njëri nga studiuesit e veprës së tij dr. Ibrahim Rugova, Çabej *"në vepër aplikon mjaft rezultate të teorisë kulturo-historike dhe sidomos të metodës gjermane që merret me kërkimin e "historisë së shpirtit" (Geistesgeschihte) të përfaqësuar nga V. Diltai, apo që njihet ndryshe si shkollë e studimit shpirtëror historik"* (Shala:138). Kjo dëshmohet me faktin që autori i veprës në studim, Çabej, letërsinë e lidh me historinë, të pandarë në paralelën njësia e kombit plus i shpirti i kombit.

Me aplikimin e këtyre metodave, ne si lexues mendojmë që autori i ka dhënë historiografisë shqiptare pamje të gjerë studiuese, rezultatet e të cilave janë fryte begatuese dhe tejet të rëndësishme për letërsinë shqiptare. Brendia e pikëpamjeve të tij metodologjike, mbi mënyrën e kuptimit dhe interpretimit të letërsisë, (në bazë të leximit –kërkim), mbështetet në shkollat pozitiviste të shek. XX të cilat në themel kanë parimin shkakor të interpretimit. Siç thonë teoricienët *"pozitivizmi është një kërkim shkencor i zhvilluar në shekullin e nëntëmbëdhjetë, që ka për qëllim nxjerrjen e rezultateve kauzale, nga shpjegimi i teksteve, e si traditë intelektuale përfaqëson shpirtin e përgjithshëm, të studimeve franceze të këtij shekulli"* (COMPAGNON.A:2).

Çabej, thukshëm shtjellon raportin e historisë së letërsisë me historinë e kombit, si histori ideore, shpirtëroe, etno-kulturore që është pikë kyçe e studimit të tij e që e quan "*skicë historike të historisë së literaturës shqipe*". Kështu është e pashmangshme përmendja e: gjenezës së fenomenit letrar, kronologjisë letrare, periodzimit të historisë së letërsisë, marrdhënies midis letërsive të mëdha dhe të vogla, funksionit te vlerave letrare, të cilat janë bosht i studimit "*Për gjenezën e literaturës shqipe". Një ndikim i shkollës historiko-kulturore të H. Tenit të shekulit XX., (letërsia lidhet me njohjen e faktorëve: raca, ambienti, momenti), duket se*

prek lidhjen e strukturës së tij mendore lidhur me tekstin tonë studimor, ku Çabej shkruan që: "Prodhimi letrar i një populi nuk mund të kuptohet pa njohjen e historisë së tij" (Cabej, E.:23).

Pos dukjes së afirmimit të Çabejt kah pozicioni pozitivist, në studim padyshim që hetohet edhe një punë krahasuese që i bie që Çabej është ndikuar edhe nga shkolla komparativiste. Kjo punë-përpjekje është e dallueshme midis letërsive të Ballkanit, midis letërsisë dhe poezisë popullore, midis letërsive ballkanike dhe atyre evropiane etj. Studimet e Çabejt janë dëshmi e pamohueshme dhe me interes të gjerë për kulturën dhe shkencën shqiptare. Në pjesën kur flet për poezinë popullore dhe literaturën, ne kemi përmendur edhe më lart që Çabej paraqet dy aksioma, atë të ndikimit të madh të poezisë popullore në shkrimtari dhe ngjyrën politike të shkrimtarisë, ku "nacion" dhe "politikë" dolën thuajse si temë kryesore e krijimit letrar. Ana nacionale dhe ajo ballkanike si aspekte të poezisë popullore sipas Çabejt na vë në gjendje të vërejmë shpirtin e këtyre kombeve dhe njohjen e ndërlidhjeve kulturore, ku sipas studiuesit Ibrahim Rugova "*e para është një metodë sinkronike e dyta diakronike*" (Rugova, I:140). Pra, si shpejgohet kjo metodë sinkronike dhe diakronike? Në bazë të asaj që kuptojmë gjatë studimit të veprës, del qartë që sinkronikja lidhet me planin e studimit të lëndës ekzistuese, ndërsa diakronikja shtrohet më shumë në aspektin e ndërkomunikimit të poezisë gojore shqiptare me poezinë gojore të popujve tjerë ballkanikë. Vlera e studimeve të Çabejt qëndron në atë që gjithmonë niset nga lënda konkrete. Si tezë përmbyllëse mund të themi që në studimet e Çabejt shihet qartë një metodë empirike, apo ecuri e interpretimit të pjesëve letrare nisur nga faktet konkrete të historisë.

Përfundime

Libri studimor i Eqrem Cabejt **"Për gjenezën e literaturës shqipe** ", që është mund të themi vazhdim i studimit "**Elemente të gjuhësisë e literaturës shqipe**", cilësohet si përpjekje me peshë të madhe për të na dhënë informacione prëgjithësuese mbi gjuhësinë, historinë, krijimtarinë popullore shqiptare. Karshi çështjeve gjuhësore, historike, gjeografike, vendin kryesor në vepër e zë pjesa për poezinë popullore dhe pjesa e literaturës shqipe.

Me një qasje studimore kulturore, dhe premisa të një kërkimi shkencor , pandalshëm në vepër hetojmë përpjekjen e Çabejt të shqiptojë të veçantat e vendit shqiptarë, prejardhjen e emrit të tij, karakteristikat e poezisë popullore, ndarjen e literaturës shqipe, rrethanat e krijimit të

fiseve dhe siç thekson edhe prof.dr. Zejnullah Rrahmani "*ky studim i Çabejt vlen të theksohet edhe për përfundimet e çmueshme mbi lidhjet e letërsive të popujve të Ballkanit me poezinë popullore , varshmëria e tyre reciproke , si dhe për anagzhimin e saj shoqëror-politik . Që të dyja këto përfundime vlejnë edhe sot" (Rrahmani.Z:194).*

Eqrem Çabej për dallim nga historitë e tjera letrare shqiptare, bën një monografi historiko-kulturore-gjuhësore, me një sistem teorik mbi historinë e letërsisë, duke u fokusuar në gjenezën e fenomenit letrar. Me plot gojën mund të themi që thelbin e brendshëm të zhvillimit të letërsisë, Çabej e trajton me logjikën e një shkenctari të vërtetë. Sipas studiuesve teorik të letërsisë Rene Velek dhe Ostin Voren në librin "Teoria e letërsisë", "*vlera e përgjithshme e një vepre letrare nuk mund të definohet vetëm me anë të kuptimit të cilin ajo e ka pasur për krijuesin dhe bashkëkohësit e tij. Vepra e përgjithshme më parë është rezultat i një procesi të rritjes –do të thotë të historisë së teksteve kritike të cilat për atë vepër i kanë shkruar shumë lexues të saj në kohëra të ndryshme"* (Wellek-Warren:1982). Trajtimet, mendimet e konstatimet e këtij studiuesi, siç është Çabej janë tejet të rëndësishme për studimet tona letrare, bazë e mirëfilltë teorike –historike. Eqrem Cabej është cilësuar si gjuhëtar me përmasa evropiane, ku studimet e interpretimet e veprës së tij nuk do të përmbyllen edhe më tutje. Cdo lexim i ri i veprës së tij do të riprodhojë pyetje të shumta të ndryshme, dhe mendoj do të shtrojë probleme të patrajtuara më parë. Vepra e tij do të na obligojë edhe më tutje, t'i qasemi e të shpalojmë pasurinë letrare gjuhësore të tij.

Gjatë kundrimit të kësaj vepre si nga ana tematike, motivore apo e shtjellimit të çështjeve gjuhësore, konstatojmë që Fjalë kyç të librit "**Për gjenezën e literaturës shqipe**", janë: qytetërimi, albanologjia, historia, etnologjia, folklori, dhe letërsia shqipe, njësia letrare dhe siç thekson Akademik S. Hamiti këto janë *nyja të kërkimit dhe nocione themelore të metodës së tij për të zgjidhur gjenezën e literaturës shqipe.*

Bibliografia

Ajeti, Idriz, Parathënie e librit "Për gjenezën e literaturës shqipe", Rilindja, Prishtinë,1970, fq.5

Cabej ,Eqrem "Për gjenezën e literaturës shqipe", Rilindja, Prishtinë, 1970, fq. 2

COMPAGNON: Antonie "Literature, theory and common sense", translated by Carol Cosman, Princeton University Press, Princeton, 2004, f. 2

Rugova, Ibrahim, "Kahe dhe premisa të kritikës letrare shqiptare 1504-1983", Shtëpia Botuese, Faik Konica, Prishtinë, 2005, fq. 132

Rrahmani, Zejnullah "Nga teoria e letërsisë shqipe", Eqrem Cabej "Për gjenezën e litraturës shqipe", Rilindja, Prishtinë,1986, fq.194-195

Hamiti, Sabri "Histroia e letërsisë shqipe "- (materjalet e konferencës shkencore për historinë e letërsisë shqiptare, të organizuar nga Akademia e Shkencave dhe e Arteve të Kosovës më 30-31 tetor 2009, në Prishtinë) Akademia e Shkencave dhe e Arteve të Kosovës, Prishtinë, 2010, fq 145

Hamiti, Sabri "Teksti i dramatizuar" (Sprova e një poetike), Redaksia e botimeve, Rilindja, Prishtinë,1978, fq 226

Shala, Kujtim "Prolepsa", pjesa e dytë Epistema, fq 287

Wellek Rene and Warren, Austin Theory *of literature*, 1956. Botimi shqip: Rene Velek, Ostin Voren, *Teoria e letërsisë* (përktheu Zejnullah Rrahmani), Rilindja, Prishtinë, 1982

Easily mastering of British Pronounciation

Avni Islami, PhD Cand.
College AAB
avnibuj@hotmail.com

Abstract
The present paper focuses on the role of strategies in learning the pronunciation of the English (British) language. First, an outline of various general classifications of language learning strategies is provided. Next, pronunciation learning strategies are defined and their various taxonomies are presented. This is followed by the description of the study which investigated the influence of pronunciation learning strategies on the perception and production of English pure vowels and consonants by first-year students of an English department. The results of the study indicate that students of English, who on average use pronunciation learning strategies rather occasionally, should receive some strategy-based instruction as there exists a significant relationship between the investigated phenomena, especially between the use of pronunciation learning strategies and the production of English vowels and consonants.

Keywords: *Pronunciation learning strategies, vowels and consonants*

Received Pronunciation, or RP in short, is the instantly recognizable accent often described as 'typically British'. RP is an accent, not a dialect, since all RP speakers speak Standard English.
New sounds When learners try to pronounce a sound that does not exist in their own language, it is naturally difficult, and they may substitute a similar (but not identical) sound from their own language. It is important to help students hear and understand that there actually is a difference between the new sounds and the familiar first-language sounds so they can begin to pronounce the new sounds more accurately. If we allow learners to assume that the new sounds are identical to sounds in their own language, they will have little chance of pronouncing new sounds well.

Consonants in British and Albanian

There are 2 groups of consonants Voiced and voiceless. When you pronounce voiced consonants, your throat should vibrate. The primary difference between voiced and voiceless consonants is that voiced consonants are made by bringing your vocal folds together. Perhaps the only way that we can really feel the difference is by comparing voiced consonants to voiceless consonants.

Voiced Consonants

These are VOICED sounds /b/ /d/ /g/ /v/ /ð/ /z/ /ʒ/ /dʒ/

/b/ book /bʊk/, baby /ˈbeɪbi/ rubber /ˈrʌbə/, job /dʒɒb/ /d/ day /deɪ/, dead /ded/ ladder /ˈladə/, old /əʊld/ /g/

game /geɪm/, green /griːn/, ghost /gəʊst/ bag /bag/, giggle /ˈgɪgəl /v/ vase /vɑːz/, vest /vɛst/ movement /ˈmuːvm(ə)nt/, move /muːv/, /ð/ this /ðɪs/ mother /ˈmʌðə/, smooth /smuːð/ /z/ zebra /ˈziːbrə/ music /ˈmjuːzɪk/, puzzle /ˈpʌz(ə)l/, these /ðiːz/, rose /rəʊz/ /ʒ/ sure /ʃɔː/ pleasure /ˈpleʒə/, vision /ˈvɪʒən/ /dʒ/ genius /ˈdʒiːnɪəs/, judo /ˈdʒuːdəʊ/ age /eɪdʒ/, bridge /brɪdʒ/, lounge /laʊn(d)ʒ/. [1]

So, for example, a Z is one of many voiced consonants and if you would put your fingers just on your larynx while producing the sound 'zzz… zzz…', you should be able to feel a buzz against your fingers as the result of your vocal folds coming together and turning breath into vibration. So we would call that a voiced consonant. Let us study the word 'badge' by comparison with 'batch'. Badge, batch. The ending of 'badge' is weak. 'Badge'. The ending of 'batch' is stronger. 'Batch'. That's not the only difference. The unvoiced ending also makes the vowel a little bit shorter.

Examples of Voiced Consonants in English and Albanian with examples

So that is the difference between voiced and voiceless sounds. In addition, there are many voiced consonants, such as the following

Z 'zoo' - Z 'zanore'

V 'vat' - V 'vatra'

TH 'this' - DH 'dhjete'

B 'bat' - B 'bora'

D 'doe' - D 'dora'

G 'goat'- G 'gota'

[1] Hewings, M. Pronunciation Practice Activities, Cambridge: Cambridge University Press, 2002, pp.47

ZH ‘measure’- ZH ‘’ zhurmoj
DG ‘judge’- XH ‘xhem’ [2]
R ‘rate’- R ‘risi’, in Albanian it is a voiceles sound
W ‘work’ Not applicable in Albanian
Y (YOD) ‘yes’- J ‘java,’ in Albanian it is a voiceles sound
L ‘low’- L ‘lexoj,’ in Albanian it is a voiceles sound
M ‘mine’- M ‘mali’
N ‘no’- N ‘nisem’
NG ‘song’ Not applicable in standard Albanian, so a voiced consonant is made by bringing your vocal falls together to create vibration and you can feel that either by putting your hand on your larynx or by putting your fingers in your ears.
And using a voiced consonant in the right way and the right words can make a big difference in terms of people understanding in English.
Voiceless Consonants in both British and Albanian with examples
A voiceless consonant is made without any vibration passing through your throat. In other words, if you had your hands on your larynx, you should not feel any vibration. With some of those other voiceless sounds like ‘p’, ’t’ and ‘k’, if you held a little piece of paper in front of your mouth then you should see the little piece of paper flickering as you make that sound because of the air that passes out.
These are the VOICELESS sounds in both English and Albanian /p/ /t/ /k/ /f/ /θ/ /s/ /ʃ/ /tʃ/
Examples /p/ pen /pen/ cap /kæp/, cape /keɪp/ /t/ two /tuː/ street /striːt/, omelette /ˈɒmlɪt/, late /leɪt/ /k/ kitchen /ˈkɪ tʃən/, key /kiː/ chicken /ˈtʃɪkən, book /bʊk/ /f/ five /fʌɪv/, photo /ˈfəʊtəʊ/ rough /rʌf/ /θ/ three /θriː/ tooth /tuːθ/ /s/ ceiling /ˈsiːlɪŋ/, sister /ˈsɪstə/ science /ˈsʌɪəns/, this /ðɪs/ /ʃ/ shop /ʃɒp/, sure /ʃɔː/ nation /ˈneɪʃ(ə)n/ /tʃ/ chicken /ˈtʃɪkən nature /ˈneɪtʃə/, match /matʃ/ Voiceless. [3]
While you may think that the English language consonants are similar to the Albanian sounds in terms of their pronunciation, in fact, most of them are not.
I have already prepared e list of voiceless sounds and some words in both English and Albanian, which. So have a look and a listen
P Pat-P ‘pranoj’

[2] Ladd, D. R. Intonational Phonology, Cambridge: Cambridge University Press, 1972, pp. 96
[3] Ladd, D. R. Intonational Phonology, Cambridge: Cambridge University Press, 1972, pp. 96

T toe – T ‘tingull’
K coat- K ‘koha’
F fat- F ‘festa’
TH thing-TH ‘thika’
S Sue- S ‘syri’
SH mesh-SH ‘shiu’
CH church- ç ‘çaj’
H hot- H ‘hena’ [4]
These are the VOICELESS sounds /p/ /t/ /k/ /f/ /θ/ /s/ /ʃ/ /tʃ/
5. Examples /p/ pen /pen/ cap /kæp/, cape /keɪp/ /t/ two /tuː/ street /striːt/, omelette /ˈɒmlɪt/, late /leɪt/ /k/ kitchen /ˈkɪ tʃən/, key /kiː/ chicken /ˈtʃɪkən, book /bʊk/ /f/ five /fʌɪv/, photo /ˈfəʊtəʊ/ rough /rʌf/ /θ/ three /θriː/ tooth /tuːθ/ /s/ ceiling /ˈsiːlɪŋ/, sister /ˈsɪstə/ science /ˈsʌɪəns/, this /ðɪs/ /ʃ/ shop /ʃɒp/, sure /ʃɔː/ nation /ˈneɪʃ(ə)n/ /tʃ/ chicken /ˈtʃɪkən nature /ˈneɪtʃə/, match /matʃ/ Voiceless.
When the Albanian consonants, we have to curl the tip of the tongue a bit back up the alveolar ridge whereas the British production of consonants involves the tip of the tongue mostly touching the upper teeth ridge, that is about 1 cm distance from the place where the Albanian consonants are produced.
How to pronounce the R sound?
Problems for Non-native speakers.
Although nearly all students who manage to pronounce /r/easily are rhotic in their own language and therefore normally rhotic in English, it is normally something that students can improve quite quickly. In fact, the < r > spelling tells us a lot about which vowel sound to
pronounce. On strong syllables, the < r > after a vowel sound always indicates a long vowel
/ɑ / for car, /ɔ / for four, /ɜ / for bird, /eə/ for where, or /ɪə/ for ‘near’. On a weak syllable it nearly always indicates /ə/ for mother.
How to pronounce the T and D sounds.
The voiceless (unvoiced) T sound can be found in English words such as it, got, hat, toy, top, late, and butter.
The voiced D sound can be found in English words such as dad, do, did, sad, said, and made.
The T and D sounds should be studied together because they are both stop consonants made in the same part of the mouth. Stop consonants are

[4] Hirst, D. and di Cristo, A. (eds.) Intonation Systems, Cambridge: Cambridge University Press, 2004, pp. 83.

made when the flow of air through your mouth is stopped by either your tongue or lips. This causes a build-up of air. When the air is released, it makes a small, explosive sound.

How to pronounce the L sound?

The sound L is the most difficult to be pronounced. Most of the Albanian native speakers who study English either as a foreign or second language think that all British consonants are the same compared to the Albanians ones in terms of pronunciation. In fact, there is a slight difference in pronunciation, particularly of the following consonants P, T, Th, B, D, R, W, L and that of the cluster NG. On the other hand, the rest of the British consonants do not differ at all from the Albanian ones. [5]

L is light if it is followed by a vowel; otherwise it is dark

lip (light); pill, milk, people (dark)

One type of word-final /l/ is always dark

Syllabic /l/ the /l/ is found in a syllable that lacks a vowel

The /l/ is considered to take up the role of the vowel

e.g. cycle /saɪkł/; channel /ʧænł/

Example I love language lessons said the tall girl at school.

Sagittal section diagrams for English consonants

/p/ (pan), /b/ (boy) /t/ (time) and /d/ (dime) /k/ (cap) and /g/ (gap)

/f/ (fan) and /v/ (van) /θ/ (thick) and /ð/ (the) /s/ (sue) and /z/ (zoo)

/ʃ/ (ship) and /ʒ/ beige /h/ (house) /ʧ/ (chip) and /ʤ/ (jam)

/m/ (man) /n/ (no) /ŋ/ (sing)

/l/ (land) one way to pronounce /r/ (road)

/w/ (win) /y/ (yes)

Aspirate, the sound h as in English "hat." Consonant sounds such as the English voiceless stops p, t, and k at the beginning of words (e.g., "pat," "top," "keel") are also aspirated because they are pronounced with an accompanying forceful expulsion of air. Such sounds are not aspirated at the end of words or in combination with certain consonants (e.g., in "spot," "stop"). [6]

The Albanian language phonetics does not recognize aspirated consonants. In fact, they exist in very rare cases. Compared to the English h consonant, the Albanian one is more powerful in terms of pronunciation.

Some Albanian words having the aspirated consonant h

[5] Katamba, F. An Introduction to Phonology, London: Longman, 2008, pp. 112

[6] Kreidler, C. The Pronunciation of English, 7nd edn., Oxford: Blackwell, 2004, pp. 98.

1. meshollë
2. i herëpashershëm
3. Ethem
4. brezhumbur
5. gazhedhës
6. shtathedhur
7. moshyrje
8. moshapje

Conclusion

Almost 40% of the British consonants differ from the Albanian ones in terms of pronunciation. The only way to master this challengeable task is an everlasting and persistent work on pronunciation, which includes the following oral exercise, listening to the British TV Channels, exercising in front of a mirror, living for some times in an English speaking country, respectively in the UK. Speaking English on daily bases is a powerful asset alongside internet surfing, particularly in the field of British phonetics and phonology-online programs with eminent teachers on this subject. All of these elements help one master the Received Pronunciation (RP). RP is used only by 3% of the whole British nation at home among family members, whereas everybody uses it at work, like school, institutions, etc.

Finally, it is obvious that few foreigners use RP. My advice is to be clear while speaking the language, be understandable and convey any message clearly.

Bibliography

Hewings, M. Pronunciation Practice Activities, Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

Hirst, D. and di Cristo, A. (eds.) Intonation Systems, Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

Katamba, F. An Introduction to Phonology, London: Longman, 2008.

Kreidler, C. The Pronunciation of English, 7nd edn., Oxford: Blackwell, 2004.

Ladd, D. R. Intonational Phonology, Cambridge: Cambridge University Press, 1972.

Ladd, D. R. Intonational Phonology, Cambridge: Cambridge University Press, 1972.

Kurrikula e formimit bazë të mësuesit të gjuhës së huaj, një sfidë e përbashkët për të gjitha nivelet e arsimit

Benita Stavre, Asst.Prof. Dr. & **Vasilika Pojani**, Doc.
University Fan. S. Noli – Korçë
b.stavre@gmail.com

Abstrakt
Në kuadër reformimit kurrikular në Shqipëri, mësimi dhe përdorimi i gjuhës së huaj ka fituar vemendje të konsiderueshme në formimin e kompetencave të të nxënit. Gjuha dhe komunikimi, si aftësi bazë të formimit profesional, janë kthyer tashmë në pika të forta diskutimi akademik. Nisma për hartimin e dokumentacionit bazë për krijimin e hapësirave kurrikulare dhe trajnuese janë ndërmarrë, në mënyrë që gjuha e huaj të mësohet si mjet komunikimi në jetën e përditshme dhe në veprimtarinë profesionale dhe shoqërore të individit në të ardhmen. \r\nNë këtë këndvështrim kurrikula që mundëson kualifikimin bazë të mësuesve të gjuhës së huaj kërkon që hartuesit e saj të kenë parasysh standardet e profilit të një mësimdhënësi të gjuhës së huaj dhe mbi bazën e tyre të hartojnë kompetencat që ky i findit duhet të përftojë në përfundim të studimeve të tij universitare. Kjo kurrikul duhet gjithashtu të krijojë hapësirë për aftësimin e mësuesit si një kërkues në fushën e metodikës, zbatimit të saj praktikë dhe shkëmbimit të përvojës mësimdhënese në rrjete kombëtare dhe ndërkombëtare. Punimi synon të përqasë disa fusha të studimit mbi të cilat po punohet aktualisht në kurrikulën që përgatit mësues të gjuhës angleze në ciklin e dytë të studimeve, me standardet profesionale të mësuesit të gjuhës së huaj të publikuara tashmë në nivel kombëtar dhe ndërkombëtar. Analiza nxjerr paralelisht në pah edhe kompetencat kryesore në formën e rezualtateve të të nxënit në rang programi dhe disiplinat përkatëse në të cilat ato mund të detajohen më tej në kurrikul.

Fjalë kyç: *gjuhë e huaj, standard mësimdhënie, rezultate të të nxënit, aftësi gjuhësore, disiplina, praktikë mësimdhënëse, tekste mësimore.*

Hyrje

Në kuadër të reformimit kurrikular në Shqipëri, mësimi dhe përdorimi i gjuhës së huaj ka fituar vëmendje të konsiderueshme në formimin e kompetencave të të nxënit. Gjuha dhe komunikimi, si aftësi bazë të formimit profesional, janë kthyer tashmë në pika të forta diskutimi akademik. Në mënyrë që gjuha e huaj të mësohet si mjet komunikimi në jetën e përditshme dhe në veprimtarinë profesionale dhe shoqërore të individit në të ardhmen janë ndërmarrë nisma për hartimin e dokumentacionit bazë për krijimin e hapësirave kurrikulare dhe trajnuese. Aktualisht në Shqipëri, institucionet e arsimit të lartë janë përfshirë në një diskutim të përbashkët në lidhje me mundësitë e unifikimit të kurrikulave që përgatitin profesionalisht mësues të gjuhëve të huaja në nivelin e arsimit bazë dhe atij të mesëm. Ky është patjetër një diskutim që përfshin më tepër sesa marrjen parasysh të përvojës shumëvjeçare mësimdhënëse të një institucioni të vetëm të arsimit të lartë, të ekspertizës së ofruar nga institucione qeveritare që mbulojnë kurrikulën e arsimit parauniversitar apo të teksteve mësimore që vihen në dispozicion të mësimdhënësve. Në fakt, ky diskutim shtrohet në një rang më të gjerë: ai niset nga prirjet e zhvillimit të arsimit në nivel ndërkombëtar, shqyrton standardet e mësuesve të gjuhëve të huaja në përputhje me profilin evropian të gjuhëve të huaja, harton kompetencat bazë të mësimdhënësit shqiptar sipas niveleve të arsimit parauniversitar dhe në fund përqas një bazë të përbashkët të kurrikulave të arsimit universitar që përgatitin mësues të gjuhës së huaj. E tërë kjo, kryhet pa shkelur në asnjë rast lirinë akademike të insitucioneve të arsimit të lartë dhe duke marrë gjithmonë në konsideratë veçantitë e tregut rajonal të punës që mbulon secili institucion.

Në këtë këndvështrim, kurrikula që mundëson kualifikimin bazë të mësuesve të gjuhës së huaj kërkon që hartuesit e saj të kenë parasysh standardet e punës së një mësimdhënësi të gjuhës së huaj dhe mbi bazën e tyre të hartojnë kompetencat që ky i fundit duhet të përfitojë në përfundim të studimeve të tij universitare. Kjo kurrikul duhet gjithashtu, të krijojë hapësirë për aftësimin e mësuesit si një kërkues në fushën e metodikës, zbatimit të saj praktik dhe shkëmbimit të përvojës mësimdhënëse në rrjete kombëtare dhe ndërkombëtare.

Gjuha dhe komunikimi është një ndër shtatë fushat e studimit të arsimit të mesëm të ulët dhe të lartë në Shqipëri (MAS, 2014, fq. 35) që synon zhvillimin e më shumë se një kompetence kyçe: *komunikimin dhe të shprehurit, të mësuarit, kompetencën për jetën,* si dhe *kompetencën*

personale dhe qytetare. (Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning the European Parliament and the Council of the European Union, https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/?uri=celex:32006H0962). Kjo në vetvete e rrit rëndësinë e mësimdhënies së gjuhëve të huaja, e vendos mësimdhënësin para një përgjegjësie më të lartë në lidhje me rezultatet e të nxënit dhe përligj rishikimin kurrikular të programeve të ofruara nga institucionet e arsimit të lartë që përgatitin mësues të gjuhëve të huaja. Në profilin e saj të punës, Qendra Evropiane e Gjuhëve Moderne (the European Center for Modern Languages), pranë Këshillit të Evropës, e konsideron gjuhën si një mjet që synon rritjen e rolit të arsimimit gjuhësor në përmirësimin e të kuptuarit, në komunikim dhe në nxitjen e respektit të ndërsjelltë mes qytetarëve evropianë. (Seksioni i gjuhëve moderne, 2006, fq. 2) *Plurilingualismi*, si i ndryshëm nga *multilingualizmi* përkufizohet nga Kuadri i Përbashkët Europian i Referencës për Gjuhët si *"aftësi për të përdorur gjuhët për qëllimet e komunikimit si dhe për të marrë pjesë në bashkëveprime ndërkulturore"*(MAS, Këshilli i Evropës, 2017, fq 3). Me një fjalë, gjuha, e parë si mjet komunikimi, paraqitet si një nevojë funksionale në një shoqëri që ndryshon vazhdimisht dhe i shkrin kufijtë kulturorë me ritme të shpejta. Për më tepër, toleranca gjuhësore shihet si një përbërës i rëndësishëm i sjelljes demokratike të individit, në një shoqëri që nxit komunikimin ndër-rajonal.

Për këtë arsye mësimi i gjuhëve të huaja ka marrë vëmendjen e duhur të institucioneve arsimore në Shqipëri. Gjuha e huaj e parë dhe gjuha e huaj e dytë janë pjesë e rëndësishme e kurrikulave të arsimit parauniversiar dhe universitar. (MAS, 2014, fq. 36) Sipas raportit të hartuar në kuadër të Profilit të Politikës Arsimore Gjuhësore në Shqipëri në vitin 2017 "diçka më pak se 2% e nxënësve në arsimin bazë nuk bëjnë një gjuhë të huaj, për shkak të gjeografisë së vendndodhjes ose mungesës së mësuesve të kualifikuar". (MAS, Këshilli i Evropës, 2016, fq. 13) Ndërkohë që, kurrikulat e arsimit të lartë ofrojnë formim në një ose dy gjuhë të huaja, kryesisht anglisht, frëngjisht, gjermanisht dhe italisht.

Për përgatitjen e mësuesve të gjuhës së huaj, fakultetet e edukimit në insitucionet e arsimit të lartë ofrojnë programe studimi të ciklit të dytë. Për pranimin në to, ato hartojnë kritere specifike, por kryesisht kërkohet që kandidati të ketë përfunduar një program të ciklit të parë në gjuhën përkatëse gjatë të cilit studenti ka përftuar formim të thelluar gjuhësor, ndërgjuhësor dhe kulturor. Ky formim i siguron atij njohuri të specializuara të aftësive gjuhësore në tërësi dhe krijon sfondin e

përgjithshëm kulturor që e lidh gjuhën me qytetërimin, historinë, letërsinë si dhe aspekte të tjera të kulturës mbi të cilën është formësuar gjuha e huaj. Kjo bën të mundur pajisjen e një mësuesi të ardhshëm me aftësinë për t'u dhënë shpjegim fenomeneve gjuhësore, ndryshimeve diakronike në gjuhë, lidhjes së gjuhës me kulturën dhe zhvillimet prespektive në të. Ai aftësohet gjithashtu të përzgjedhë materiale autentike në të ardhmen, si mjete ndihmëse gjatë mësimdhënies së gjuhës së huaj dhe ta promovojë atë nëpërmjet vënies në pah të tipareve interesante historike, gjeografike dhe kulturore të vendit ku ajo flitet si gjuhë e nënës.

Kurrikula e programeve të ciklit të dytë përbëhet në pjesën më të madhe nga lëndë që lidhen me profilin e përgjithshëm psiko-pedagogjik të mësuesit dhe më pas detajon në gjuhën angleze, profilin e këtij të fundit në mësimdhënien dhe të nxënin e aftësive gjuhësore, menaxhimin e klasës, vlerësimin, gjuhën e huaj për qëllime specifike, njohurit rreth kurrikulës së arsimit parauniversitar, etj. Gjatë këtij cikli studentët kryejnë edhe praktikën profesionale pasive dhe aktive në shkollat e arsimit parauniversitar, për të cilën vlerësohen në bazë të kritereve të përcaktuara nga vetë njësia bazë.

Në Universitetin "Fan S. Noli", Korçë lëndët e formimit profesional të mësuesit të gjuhës së huaj ofrohen në gjuhën angleze. Qëllimi është që studenti të krijojë bagazhin e duhur të fjalëve në drejtime të ndryshme që lidhen me edukimin dhe të jetë i aftë t'i përdorë ato rrjedhshëm në kontekstin e mësimdhënies së gjuhës së huaj. Gjithashtu, nisur nga sa thuhet në Udhëzuesin për zhvillimin dhe zbatimin e kurrikulës për arsimin plurilingual dhe ndërkulturor, një ndër kërkesat bazë të mësimdhënies së gjuhës së huaj është që kjo të përdoret si gjuha e shkollimit, si një mënyrë për ta vënë në lëvizje në maksimum potencialin gjuhësor dhe kulturor të nxënësit. Kjo, sepse "komunikimi në gjuhë të huaj stimulon nxënësin të ndërtojë opinione, të kuptojë norma që i përkasin një konteksti të ndryshëm, të përftojë informacion dhe të përpunojë njohuri pa humbje informacioni". (Beaco & all, 2016, fq.16) Pikësynimi final është që të nxitet formimi i qytetarëve të ardhshëm që mendojnë në mënyrë kritike dhe që janë njëkohësisht të hapur ndaj çdo forme që paraqitet e ndryshme, e re, jo e zakontë apo jo familjare. A nuk është ky një ndër tiparet kryesore që duhet të ketë një mësues i gjuhës së huaj?

Standardet profesionale të mësuesit të gjuhës së huaj

Nga sa u tha më sipër, kompetencat gjuhësore dhe kulturore që përftohen gjatë shkollimit janë shumë të ndryshme dhe numri i lëndëve në shkolla sa vjen e rritet; këto dy elementë e bëjnë shumë të vështirë hartimin dhe mirëmenaxhimin e kurrikulës. Sipas konstatimit të komisionerëve evropianë, në shumë insitucione lëndët po shndërrohen në module të cilat i bashkon fusha e studimit, prandaj dhe ndihet nevoja që komepetencat të ndërthurren gjatë hartimit të kurrikulës. Këto "masa racionale" lidhin gjuhën me lëndën dhe fushën që ajo mbulon. (Beaco & all, 2016, 24)
Në hartimin e kurrikulës duhen marrë parasysh standardet e përcaktuara nga organet kompetente në lidhje me formimin e përgjithshëm dhe atë lëndor të mësuesve të gjuhës së huaj. Ministria e Arsimit dhe Sportit në Shqipëri në vitin 2016 publikoi "Standardet profesionale të formimit të përgjithshëm dhe lëndor të mësuesit të AMU dhe AML". Të ndara në dy grupe, standardet profesionale dhe standardet lëndore, ato "përkthejnë" në aftësi konkrete tërësinë e kompetencave që duhet të zotërojë një mësues i gjuhës së huaj. (MAS, 2016, 8-15/ 28-35) Në klasifikimin e mëposhtëm ato paraqiten të përmbledhura në kategori më gjithëpërfshirëse dhe më pas secila kategori pasqyrohet në lëndët/modulet përbërëse të një modeli institucional që propozohet për kurrikulën e programit të ciklit të dytë për formimin profesional dhe shkencor të mësuesit të gjuhës angleze.
1.Standardet e përgjithshme të mësuesit të arsimit të mesëm të ulët dhe arsimit të mesëm të lartë

1.1 *Përgatitja shkencore* - Mësuesi zotëron anën shkencore të lëndës.
1.2 *Njohuri për kurrikulën dhe planifikimin e saj* - Mësuesi zotëron njohuri rreth përmbajtjes, dokumenteve, programeve lëndore dhe planifikimin e tyre sipas nevojave dhe kontekstit.
1.3 *Zhvillim i kompetencave kyçe të të nxënit* - Mësuesi zotëron kompetencat si pika kyçe në pikënisje dhe pikëmbërritjen e kurrikulës.
1.4 *Njohja dhe zbatimi i dokumenteve arsimore* - Mësuesi njeh dhe zbaton dokumentacionin e nevojshëm ligjor.
1.5 *Mësimdhënia dhe të nxënit* - Mësuesi zotëron dhe ka aftësi të përdorë një larmi metodash sipas natyrës dhe veçorive të njohurive që nxënësit duhet të përvetësojnë.

1.6 *Vlerësimi i të nxënit* - Mësuesi njeh dhe zbaton një larmi metodash sipas natyrës së njohurive që nxënësit duhet të përvetësojnë.
1.7 *Gjithëpërfshirja dhe kujdesi ndaj nxënësit.*
1.8 *Zhvillimi profesional dhe individual* - Mësuesi zotëron aftësinë e të nxënit gjatë gjithë jetës.
1.9 *Bashkëpunim me kolegët dhe komunitetin dhe ruajtje e etikës profesionale.*

2.Standardet profesionale të fushës "Gjuhët dhe komunikimi"

Kjo fushë u mundëson nxënësve zhvillimin dhe përdorimin e gjuhëve si mjete komunikimi në jetën e përditshme, si dhe në veprimtarinë e tyre mësimore e shoqërore. Në fakt standardet janë të ndërlidhura dhe të ndërvarura nga njëri-tjetri dhe gjatë hartimit të kurrikulës që përgatit mësues të gjuhës së huaj, ato mund të kultivohen nga më shumë se një lëndë apo modul. (Beaco & all, 2016, 16).

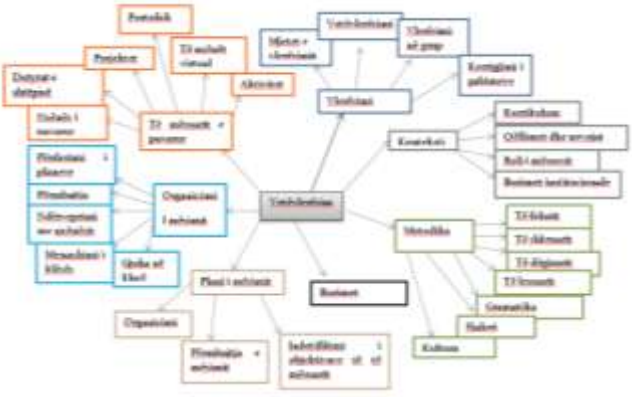
1.6 *Krijimi i ambientit inkurajues për mësimin e gjuhës së huaj* - Mësuesi kupton proceset e përfshira në marrjen e një gjuhe tjetër dhe inkurajon nxënësin të aktivizohet në to (zhvilllimi i katër aftësive gjuhësore).
1.7 *Komunikimi në gjuhë të huaj dhe përdorim i saktë i strukturave gjuhësore* - Mësuesi kupton rëndësinë e komunikimit gojor dhe bashkëvepron me nxënësin në gjuhë të huaj; shpjegon saktë strukturat gramatikore të gjuhës.
1.8 *Përgatitja dhe përshtatja e materialeve plotësuese dhe përdorimi i medias në mësimdhënie* - Mësuesi zotëron aftësinë për të krijuar materiale në gjuhë të huaj dhe përzgjedh materialet autentike në varësi të moshës dhe nivelit gjuhësor të nxënësve.
1.9 *Përdorim i pasur i fjalorit në gjuhë të huaj* - Mësuesi zotëron fjalor të gjerë e të shumëllojshëm dhe mundëson përdorimin e tij nga nxënësi.
1.10 *Të shkruarit si proces* - Mësuesi synon përdorimin e saktë të gjuhës së shkruar dhe motivon nxënësit të shkruajnë lloje të ndryshme tekstesh.
1.11 *Puna me portofolin në gjuhë të huaj* - Mësuesi organizon portofolin në mënyrë efektive, nxit punën krijuese të nxënësit dhe e motivon vetëvlerësimin nga ana e nxënësit.

1.12 *Kultura nëpërmjet gjuhës së huaj dhe njohja e historisë së vendit ku* flitet *ajo* - Mësuesi kupton sjelljet, zakonet dhe shprehjet kulturore të shoqërive të ndryshme ku flitet gjuha e huaj dhe i ndan ato me nxënësin.

Master "Mësues i Gjuhës angleze"- 120 ECTS	***Standardi që plotëson lënda ose moduli***
Lëndë bazë - 19 ECTS	
1. Vetëdija social-kulturore dhe edukimi	1.4/ 1.7
2. Bazat psiko-pedagogjike në edukim	
M.1 Teori dhe praktika të të nxënit	1.5
M.2 Metodologji dhe didaktikë aktive	1.3/ 1.5
3. Të menduarit gjuhësor në mësimdhënie	
M.1 Të menduarit kritik në mësimdhënie	1.3/ 1.5/ 2.6
M.2 Kulturë gjuhësore	1.8
Lëndë karakterizuese - 49 ECTS	
1. Metodikë e të mësuarit të gjuhës së huaj	
M.1 Metodikë e mësimdhënies së gjuhës së huaj	1.3/ 1.5/ 2.1/ 2.4
M.2 Strategji të të nxënit të gjuhës së huaj	1.3/ 1.5/ 2.1/ 2.4/ 2.6
2. Aspekte psikologjike të të nxënit të gjuhës së huaj	
M.1 Psikologjia e të nxënit të gjuhës së huaj	1.5/ 1.7/ 2.4
M.2 Roli i grupmoshës në mësimin e gjuhës së huaj	1.5/ 1.7/ 2.4
3. Standardet e të nxënit të gjuhës së huaj	
M.1 Planifikimi dhe zhvillimi i kurrikulës së gjuhës së huaj	1.2/ 1.4/ 1.8
M.2 Vlerësimi, testimi, nivelet dhe standardet e gjuh.së huaj	1.6/ 2.4/ 2.6

M.3 Zhvillimi profesional dhe etika e mësuesit	1.4/ 1.8/ 1.9
4. Didaktikat e mësimdhënies së aftësive gjuhësore	
M.1 Metodat e mësimdhënies së fonetikës së gjuh. angleze	2.1/ 2.2
M.2 Metodat e mësimdhënies së gramatikës së gjuh angleze	2.1/2.2
M.3 Metodat e mësimdhënies së fjalorit të gjuhës angleze	2.1/ 2.2/ 2.4
M.4 Metodat e mësimdhënies së letërsisë artistike	2.1/2.2/ 2.3/ 2.4
M.5 Metodat e mësimdhënies së letërsisë joartistike	2.1/ 2.2/ 2.3/ 2.4
5. Gjuhësi e zbatuar në mësimdhënie	
M.1 Komunikimi ndërgjuhësor	2.2/ 2.4/ 2.7
M.2 Korporat dhe gjuhësia e zbatuar	2.2/ 2.4
Lëndë ndërdisiplinore integruese- 25 ECTS	
1. Gjuha dhe komunikimi	
M.1 Diversiteti gjuhësor dhe komunikimi ndërkulturor	2.4/ 2.7
M.2 Teknika dhe praktikë përkthimi në mësimdhënie	2.4/ 2.7
M.3. Tipologji tekstore në përkthim	2.4/ 2.7
2. Gjuhë angleze për qëllime specifike	2.4/ 2.7
3. Përkthim teknologjik*	2.4/ 2.7
4. Menaxhim dhe administrim i arsimit*	
M.1 Menaxhim dhe administrim i arsimit	1.4/ 1.8
M.2 Edukim Qytetar dhe Demokratik	1.4/ 1.8
M.3 Arsimi gjithpërfshirës dhe ndërhyrjet edukative	1.7
5. Menaxhim i sjelljeve në klasë*	1.7/ 1.8
** Nga lëndët me zgjedhje studentët zgjedhin **3 (tri)***	
Lëndë plotësuese- 12 ECTS	
1. Teknologjia e informacionit në	2.3

mësimdhënien e gjuhës së huaj	
2. Praktikë shkollore e mësimdhënies	1.1- 2.7
Detyrime përmbyllëse- 15 ECTS	
1. Metodat e kërkimit në edukim	
M.1 Metodat e kërkimit në edukim	1.1/ 2.5
M.2 Seminar kërkimor	1.1/ 2.5
2. Punimi i diplomës	1.1/ 2.5
Shënime: **Simboli M** përfaqëson modulet përbërëse të lëndës **Simboli *** përfaqëson lëndët me zgjedhje	
Ndarja në lëndë është planifikuar sipas Shtojcës 1 të VKM Nr. 41, dt. 24.01.2018 "Për elementët e programeve të studimit të ofruara nga institucionet e arsimit të lartë në Republikën e Shqipërisë". (Fletorja Zyrtare nr. 6, 25 janar 2018, fq 125-131)	



Në hartimin e kurrikulës së mësipërme u morr gjithashtu parasysh Portofoli evropian për mësuesit e gjuhëve të huaja, i vënë në dispozicion të mësuesve të ardhshëm të gjuhëve të huaja, gjatë kohës që ata marrin formimin bazë profesional. Për hir të së vërtetës, edhe pse ky dokument paraqet piketat kryesore mbi të cilat bazohet e ardhmja e një mësimdhënësi profesionist, ai është lakuar gjatë, por jo në thellësi, në diskutimet e arsimit parauniversitar dhe ende nuk është bërë pjesë e kurrikulës së arsimit universitar. Vlerësimet rreth tij përkufizohen me

termat “shumëgjuhësi”, “larmi gjuhësore”, “kompetenca të mësimdhënies”, “aftësi gjuhësore”, “nivele gjuhësore A1-C2”/teste standarde”, “tolerance kulturore”, etj . Ndërkohë që për ata që e njohin mirë materiali në fjalë përmban shumë më tepër se kaq. Ai e përfshin edukatorin e ardhshëm në një vlerësim të njohurive të tij në lidhje me rolin që ka gjuha e huaj si mjet komunikimi dhe sa mund të bëjë ai vetë si mësues i ardhshëm në lidhje me metodologjinë e mësimdhënies, kontekstin, vlerësimin, mësimin e pavarur, organizimin e orës së mësimit dhe gjetjen e burimeve shtesë gjatë mësimdhënies. Në këtë mënyrë kompetencat e mësimdhënësit “përkthehen” në aftësi konkrete të cilat ky vetë i përqas me aktivitete të veprimtarisë së përditshme. Kjo e aftëson atë të bëjë një vlerësim konkret të punës së tij dhe të kuptojë se ku duhet punuar më shumë për sa i përket metodologjisë që aplikon në mësimdhënien e gjuhës së huaj. Gjatë punës me portofolin, një mësues aftësohet të zbërthejë një fjali të përgjithshme rreth standardit “i aftë të shpjegojë aftësitë gjuhësore” në “aftësohet të përdorë tekstin letrar në shpjegimin e formave të parregullta të kohës së kryer të thjeshtë në gjuhën angleze” (Newby & all, 2009, fq. 6). Ai e trajnon studentin e sapodiplomuar të gjykojë rreth përvojave të veta të të nxënit dhe të reflektojë rreth mënyrës se si mund t’i shmangë përvojat negative në të ardhmen e vet si mësues. Ai gjithashtu e përgatit mësuesin të përftojë përvoja të reja nga komunikimi me kolegë dhe studentë të tjerë, si dhe të hyjë në rrjete diskutimi dhe të forcojë aftësitë e veta kërkuese në fusha të interesit profesional. Kështu “aftësia për të shfrytëzuar burime” konkretizohet në “aftësi për t’u rekomanduar nxënësve fjalorë dhe materiale të duhura reference” (Po aty, fq. 31).

Së fundmi, Portofoli ndërgjegjëson mësuesin e ardhshëm rreth rolit që ka në promovimin e gjuhës së huaj dhe rritjes së dëshirës së nxënësit për ta mësuar atë me anë të ndërthurjes së elementëve kulturore në orën e mësimit apo aktivitetet jashtë saj. Në këtë mënyrë termi “kompetencë kulturore” merr një kuptim më konkret “përdor emailin dhe internetin si mundësi jashtë klase që nxënësit të ekplorojnë kontekstin kulturor të komunitetit që flet gjuhën e huaj”, ose “vlerëson e përzgjedh tekste dhe veprimtari për t’i bërë nxënësit të kuptojnë ndërlidhjen mes gjuhës dhe kulturës”. (Po aty, fq. 29)

Përfundime

Formimi i mësuesve të gjuhës së huaj është një sfidë që nxit diskutim të vazhdueshëm. Baza e këtij diskutimi shtrohet në mënyrën se si duhen hartuar kurrikulat që ofrojnë formimin bazë profesional të këtyre mësuesve dhe sa përgatitin ato të diplomuarin me aftësi konkrete mësimdhënëse. Çështja më e mprehtë është, jo thjesht njohja e kompetencave që duhet të zotërojë një mësues, sa është aftësia për t'i bërë ato të zbatueshme, të prekshme dhe konkrete. Në këtë drejtim kurrikula universitare duhet të hartohet që të përfshijë sa vijon:

- Njohuri rreth dokumentacionit evropian në përgatitjen e mësuesve të ardhshëm të gjuhëve të huaja si dhe njohje të legjislacionit vendas dhe dokumentacionit bazë në dispozicion të arsimit parauniversitar.
- Njohuri rreth kurrikulës së gjuhëve të huaja në arsimin parauniversitar, niveleve të përcaktuara sipas Kuadrit të përbashkët të referencave për gjuhën.
- Aftësimin e mësmidhënësit në përzgjedhjen e tekstit mësimor, i cili duhet të përfshijë një bazë të shëndetshme gjuhësore, formime kompetencash gjuhësore, krijimin e hapësirave për të mësuarin e pavarur dhe komunikimim ndërkulturor.
- Në hartimin e kurrikulës duhet gjithashtu të merren parasysh formati dhe përmbajtja e testeve kombëtare dhe provimit të licencimit për mësuesin e gjuhës së huaj dhe profilizimi i tyre në mësues të gjuhës së huaj në nivelin e arsimit bazë dhe atij të mesëm.
- Kurrikulat duhet gjithashtu të përfshijnë lëndë që e trajtojnë gjuhën e huaj për qëllime specifike, si një formë e mësimit të integruar të gjuhës me përmbajtjen që përgatisin mësues të gjuhëve të huaja të aftë të japin mësim në disa lëndë në gjuhë të huaj.
- Kurrikula duhet të ktijojë hapësirën e nevojshme për orët e praktikës mësimore dhe të gjejë *mekanizma që e shndërrojnë atë nga një përvojë formale, në një përvojë aktive* nga e cila studenti nxjerr mësime në lidhje me mësimdhënien e gjuhës së huaj dhe kontekstin aktual në të cilin ai do të japë mësim. Praktika mësimore *duhet të shtrihet në dy vitet akademike të studimit*, në mënyrë që studenti të ketë mundësi t'i kushtojë vëmendjen e

duhur studimit të mëtejshëm të kurrikulës. *Dosja që shoqëron Portofolin Evropian të Mësuesve të Gjuhës së Huaj* mund të vihet në dispozicion të studentit praktikant, në mënyrë që ai të ketë mekanizma konkretë në dorë për të bërë një vlerësim aktual të formimit të tij si mësues i ardhshëm, si dhe të piketojë hapësirat në të cilat nevojitet ndërhyrje dhe përmirësim i mëtejshëm.

Nga sa u tha më sipër, kurrikula që mundëson kualifikimin bazë të mësuesve të gjuhës së huaj, kërkon që hartuesit e saj të kenë parasysh standardet e punës së një mësimdhënësi të gjuhës së huaj dhe, mbi bazën e tyre, të hartojnë kompetencat që ky i fundit duhet të përftojë në përfundim të studimeve të tij universitare. Kjo kurrikul duhet gjithashtu të krijojë hapësirë për aftësimin e mësuesit si një kërkues në fushën e metodikës, zbatimit të saj praktik dhe shkëmbimit të përvojës mësimdhënëse në rrjete kombëtare dhe ndërkombëtare.

Bibliografia

Beacco, J., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M., Goullier, F., Panthier, J. (2016). *Guide for the Development and Implementaition of Curricula for Pluricultural and Intercultural Education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. https://rm.coe.int/CoERMPublic CommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900 0016806ae621

Language Policy Division, Council of Europe. (2009). *Relating Language Examinations to the Common European Framework of reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR): A Manual*. Strasbourg: Council of Europe. www.coe.int/lang

Ministria e Arsimit dhe Sportit. (2014) *Korniza kurrikulare e arsimit parauniversitar të Republikës së Shqipërisë.* Tiranë. http://izha.edu.al/new/wp-content/uploads/2017/03/Korniza-Kurrikulare.pdf

Ministria e Arsimit dhe Sportit, Seksioni i politikës arsimore/ Departamenti i Arsimit, Këshilli i Evropës. (2017). *Profili i Politikës Arsimore Gjuhësore: Shqipëria 2015 – 2017*. Strasburg. www.coe.int/lang

Ministria e Arsimit dhe Sportit, Instituti i Zhvillimit të Arsimit. (2016). *Standardet profesionale të mësuesit fillestar*. Tiranë.

Ministria e Arsimit dhe Sportit, Instituti i Zhvillimit të Arsimit (2016) *Standardet profesionale të formimit të përgjithshëm dhe lëndor të mësuesit në arsimin e mesëm të ulët dhe arsimin e mesëm të lartë*. Tiranë. http://izha.edu.al/Biblioteka/Zhvillimi%20Profesional%20i%20M%C3%ABsuesit/Standartet%20Profesionale%20te%20Mesuesit%20AMU&AML.pdf

Newby, D., Allan, R., Fenner, A., Jones, B., Komorrowska, H., & Soghikyan, K. (2009). *European Portfolio for Student Teachers of Language: A reflection tool for language teacher education.* Strasbourg: European Center for Modern Languages, Council of Europe. www.ecml.at/epostl

Seksioni i gjuhëve moderne, Këshilli i Evropës. (2006). *Kuadri i përbashkët evropian i referencave për gjuhët: të nxënët, të mësuarit, vlerësimi*. Strasburg: Filara

The European Parliament and the Council of the European Union. *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning*. (2006/962) https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:32006H0962)

Vendim i Këshillit të Ministrave nr. 41, dt. 24.01.2018 "Për elementët e programeve të studimit të ofruara nga institucionet e arsmit të lartë", Fletorja zyrtare e Republikës së Shqipërisë, Nr. 6, 25 janar 2018. Botim i Qendrës së Botimeve Zyrtare (125 -131) http://www.qbz.gov.al /botime/fletore_zyrtare/2018/PDF-2018/6-2018.pdf

Autorët e ndaluar në një histori letërsie të ndaluar

Besa Hoxha, Asst. Prof. Dr
AAB College
besa86@hotmail.com

Abstrakt
Një numër shkrimtarësh, në kritikat e botuara pas rrëzimit të sistemit komunist, janë trajtuar të ndaluar gjatë periudhës së viteve të këtij sundimi. Në këto shkrime, dhe jo vetëm, Gjergj Fishta, Faik Konica, Zef Skiroi, Vinçenc Prennushi dhe Crispi Glaviano kanë hyrë në grupin e shkrimtarëve, të cilët i ndaloi recensura e sistemit komunist. U mendua se veprat e këtyre shkrimtarëve u ndaluan për shkak të pikëpamjeve politike të shprehura në to. Mirëpo, dorëshkrimi i Historisë së letërsisë shqipe 1912 – 1939 jo vetëm që hedh poshtë një pikëpamje të tillë, por edhe luhat bazat e cilësimit të censurës gjatë periudhës komuniste. Dorëshkrimi, i cili është ndaluar në vitin 1968, pasi ka hyrë në botim dhe ku i kemi disa shkrimtarë të ndaluar të paraqitur denjësisht, kërkon trajtim nga një këndvështrim tjetër. Aq më tepër, mospërmendja e këtij dorëshkrimi të rëndësishëm, në njërën anë, dhe mungesa e dokumentacionit mbështetës të lejimit, gjegjësisht themelimt të grupit punues, dhe materiali i mangët arkivor i rrjedhës së punës, na ballafaqojnë edhe me një element tjetër të pashpjeguar. Qasja ndaj autorëve "të ndaluar" në dorëshkrimin e pabotuar; censurë apo vetëcensurë në antologjitë dhe monografitë e periudhës që nga ndryshimi i sistemi e deri më 1968; heshtja mbi ekzistimin e dorëshkrimit janë çështjet e shqyrtuara në këtë punim shkencor.

Fjalë kyç: *shkrimtarët e ndaluar, censura apo vetëcensura, censura dhe shteti, Historia e letërsisë shqipe e ndaluar, periudha 1945 – 1968.*

Autorët "e ndaluar" në dorëshkrimin "Historinë e letërsisë shqipe 1912 – 1939"

Në historishkrimin tonë të letërsisë ende kanë mbetur shumë dilema dhe shumë çështje të papërfshira. Sot e kësaj dite, nuk punohet në një Histori letërsie gjithpërfshirëse, si nga aspekti kohor, ashtu edhe nga aspekti territorial. Aq më tepër, nuk mund të vendoset se çfarë duhet të përfshijë historia e letërsisë sonë. Të shkruarit në një territor më të gjerë, por edhe veprat e shkuara jo vetëm në gjuhën shqipe nga shkrimtarët tanë, kanë sjellë tek dilema e trajtimit të një historie të letërsisë shqipe, apo historie të letërsisë shqiptare; mënyra e trajtimit të letërsive të shkruara në Kosovë apo edhe vendet e tjera shqiptare jashtë territorit amë; trajtimi i letërsisë së Realizmit Socialist etj. Megjithatë, këto dilema nuk arsyetojnë mospasjen e një Historie gjithëpërfshirëse të Letërsisë sonë.

Mirëpo, mbeten paqartësi jo vetëm në këtë pikëpamje. Gjithashtu, gjatë viteve të pas rrëzimit të sistemit në Shqipëri është shkruar e folur për një numër të shkrimtarëve të: ndaluar, anatemuar, dënuar etj., si pjesë e ndëshkimeve të censurës së kohës. Emrat si: Zef Skiroi, Gjergj Fishta, Faik Konica, Crispi Glaviano dhe Vinçenc Prennushi, sipas studiuesve, që nga vitet '90 e deri së voni, janë menduar të ndaluar. Një gjë të tillë, aq më tepër e ka përforcuar fakti se emrat e këtyre krijuesve nuk janë pjesë përbërëse në antologjitë e pas Luftës së Dytë Botërore, e as në dy *Historitë e letërsisë shqipe* të 1959/1960 dhe 1983, botime këto institucionale. Vetëm pas rrënjes së komunizmit në Shqipëri, me anë të botimeve të veprave, si dhe kritikave, shkrimtarët e lartëpërmendur i janë *rikthyer* letërsisë dhe lexuesit të saj. Kjo, të paktën është ajo që lexojmë, pa përjashtim, te kritikat e ndryshme të viteve '90 e gjer më sot. Kështu, *Fishta dhe Konica, me harresën që i mbuloi për një gjysmë shekulli në studimet në Shqipërinë Socialiste*[1] ishin dy nga autorët e ndaluar. Ajo që nuk haset gjatë leximit të këtyre kritikave është periudha e pas Luftës Nacional Çlirimtare e deri në vitin 1968, periudhë kjo që nuk veçohet me atë të censurës së plotë. Viti 1968 ishte viti kur u ndalua botimi i pjesës së tretë të *Historisë së letërsisë shqipe 1912 -1939* (projektit, dy pjesët e para të së cilës u botuan në vitin 1959 dhe 1960), pikërisht i vëllimit të periudhës letrare me një numër shkrimtarësh, krijimtaria e të cilëve nënçmohet dhe ndalohet nga censura e asaj kohe, qoftë për shkak të bindjeve politike të shkrimtarëve, për shkak të pozitave të tyre apo

[1] (Zamputi, 1993)

vlerësimve që iu bëhet nga *armiqtë.* Me gjithë çmimin e lartë për letërsinë, krijimtaria nënçmohet dhe ndalohet.
Nga ana tjetër, dorëshkrimi i gjetur sjell në pah paraqitjen e rëndësisë së autorëve të përmendur. Veprat e tyre, por edhe veprimet, si ato që paraqiten në interes të popullit shqiptar, ashtu edhe ato që sistemi i ka vlerësuar me ndikim negativ, janë analizuar dhe u është dhënë merita dhe vendi i caktuar. Aq më tepër, është befasues fakti që, duke qenë të ushqyer me frymën e mënyrës së të ndaluarit të autorëve dhe veprave të ndryshme gjatë periudhës kohore komuniste, gjejmë analizat dhe vlerësimet edhe për veprat fetare (si ato të Fishtës), apo kontributet e dhëna në fushën e publicistikës, edhe atëherë kur kemi të bëjmë me revista të udhëhequra / financuara nga kreri fetar apo shtetet armike.
E tërë kjo, duke përfshirë edhe mënyrën e analizës së shkrimtarëve të caktuar, si dhe veprave të tyre, na ballafaqon me një realitet të ri në letërsinë, gjegjësisht kritikën tonë letrare, si dhe pikëpamjeve pë censurën në periudhën e pas Luftës së Dytë Botërore deri në vitin 1968, vit ky kur u ndërpre procesi i botimit të kësaj *Historie të Letërsisë.*

Zef Skiroi, Gjergj Fishta dhe Faik Konica në dorëshkrim

Analiza e autorëve në *Historinë e Letërsisë Shqipe 1912 - 1939* është diakronike dhe sinkronike. Edhe pse në qasjen sinkronike nuk kemi përqëndrim të duhur tek ndikimi i shkrimtarëve tek autorët e tjerë, sërish kemi një qasje të tillë sa i përket ndikimit të të tjerëve, por edhe procesit të zhvillimit të vetë shkrimtarëve. Ndarja e pjesëve, sipas gjinisë së shkrimit, si dhe ndërthurrja e situatave jetësore dhe rrethaneve politike në frymën e shkrimit, edhe pse herë pas here pak sa e ashpër, plotëson mozaikun e figurës së një shkrimtari të madh. Arritja e dominimit të vlerës artistike dhe skalitja e rëndësisë së saj mbi elementet e mjegullimit të personalitetit të shkrimtarit, vë në pah shkrimtarin e kompletuar, si nga shumëllojshmëria e shkrimeve, ashtu edhe nga niveli i arritur në to. Veprat e shkrimtarëve analizohen që nga të dhënat e botimit, struktura e jashtme, subjekti, gjithashtu edhe struktura e brendshme, duke ilustruar edhe figurat e përdorura stilistike.
Sprovat e druajtura për të mundësuar qoftë dhe një "pranim kritik" të trashëgimit letrar të Gjergj Fishtës, F. Konicës, E. Koliqit, Z. Schirò-it në tekstet shkollore dhe akademike, që u përsëritën disa herë (1960, 1976, 1989) gjetën kundërshtim zyrtar[2]. Aq më tepër është i habitshëm fakti, që

[2] (Sinani, Kritika e historishkrimit të letërsisë: çështje të hapura, 2011)

autori i "*Historisë së letërsisë shqiptare" - "Storia della letteratura albanese*" Zef Skiroi (Giuseppe Schiro J.) nuk bëhet pjesë e Historive institucionale të letërsisë. Mirëpo, dorëshkrimi, pas dhënies së karakteristikave të përgjithshme për letërsinë e periudhës të cilën e mbulon, fillon me letërsinë arbëreshe, për t'u ndalur gjërësisht me Zef Skiroin (Zef Sqiroi në dorëshkrim)[3] në 44 faqe. Ky autor, jo vetëm që zë vendin që i takon këtu, si *poeti më i shquar arbëresh i fundit të shekullit XIX dhe fillimit i të shekullit XX*[4], por mënyra e analizës që i është bërë është e gjithanshme, e thellë, ashtu siç e kemi edhe te shkrimtarët e tjerë. Aq më tepër, këtu citohet edhe vlerësimi i Luigj Gurakuqit për veprat e Skiroit, i cili e quan *një mjeshtër i lavruem.* Tregohen autorët nga të cilët u ndikua Skiroi, duke theksuar ndikimin nga letërsia popullore, por edhe ndikimin e tij me veprat e shkruara. Me gjithë faktin që shkrimtari, në fillim ceket si një përkrahës i synimeve agresive të pushtuesve, si dhe gjatë trajtimit të veprave të caktuara vihen në pah lëshimet dhe dobësitë, sërish *e shumanshme dhe e gjerë, vepra e Z. Sqiroit në pjesën më të mirë të saj që e lidhur me lëvizjen kombëtare;*[5] Në kapitullin për Skiroin na jepet analizë e gjerë dhe gjithëpërfshirëse e veprave të tij, duke u ndalur gjerësisht te "Mili dhe Hardhia" si dhe "Te dheu i huej", por duke mos anashkaluar Skiroin folklorist, "Rapsodinë shqiptare" si dhe "Kenkat e luftës". Te pjesa e biografisë së tij trajtohet shumë shkurt *monografia* e shkruar në italisht *rreth gjuhës dhe letërsisë shqipe në marrëdhënie me kolonitë shqiptare. Megjithë që është e shkurtër e me karakter informativ, vepra ka meritën të jetë e para që flet për gjithë letërsinë shqipe, duke nisur nga periudha e saj më e lashtë e deri në atë të Rilindjes kombëtare.*[6] Arti dhe gjuha e shkrimeve të tij, gjithashtu janë elemente të trajtuara me kujdes.

Gjergj Fishtës[7], si edhe Skiroi, zë vendin e merituar në këtë dorëshkrim, si në aspektin vëllimor, ashtu edhe nga pikëpamje e vlerësimit letrar dhe arstistik. Përfshirja e këtij autor në 40 faqe, aq sa ka të shkruar edhe për Naimin, dëshmon lirinë që kanë pasur autorët e kësaj pjese të historishkrimit, gjegjësisht mundësinë që ka pasur Vehbi Bala, autori i këtij kapitulli. *Në bazë të dokumentacionit ekzistues, daktiloshkrimit në variante, kemi elemente që na sjellin në përfundim se Vehbi Bala jo vetëm*

[3] (Grup autorësh, N/A)
[4] (Grup autorësh, N/A)
[5] (Grup autorësh, N/A)
[6] (Grup autorësh, N/A)
[7] (Grup autorësh, N/A)

që shkroi kapitullin për Gjergj Fishtën në Historinë e Letërsisë Shqipe 1912 – 1939, por gjithashtu është marrë edhe me korrigjimet dhe ndryshimet (të bëra vetë, me qëllim të përmbledhjes apo sipas sygjerimeve)[8]. Jo vetëm dorëshkrimi, por edhe variantet e gjetura në Arkivin e Qendrës së Studimeve Albanologjike, janë dëshmi e një pune sistematike dhe grupore, mbase edhe më të gjerë sesa e vetëm grupit punues.

Element interesant është përzgjedhja e anëtarit të grupit punues, megjithë faktin e mosgjetjes së dokumentit mbi themelimin e grupit punues. Edhe pse kemi emra që janë marrë më heret me Fishtën, aq më tepër pasi që e kemi edhe botimin e numrit përkujtimor *At Gjergj Fishta 1871 - 1940*[9], materialet e së cilës janë mbledhur më 1941, ndërsa është botuar më 1943 nën përkujdesje të A. Benedikt Demës, sërish asnjëri prej tyre nuk ka qenë përpilues i kapitullit për Fishtën. Këto mbeten të dhëna që duhet studiuar pasi që të gjinden dokumentet përcjellëse të dorëshkrimit.

Ndërsa, sa i përket portretizimit të Fishtës publicist, poet, shkrimtar e dramaturg dorëshkrimi jep një paraqitje të përkushtuar dhe të shtjelluar me shumë kujdes. Qysh nga aspektet jetësore, qofshin ato që mendohen dhe vlerësohen si anti shtetërore, kahas veprimeve në mbrojtje të fesë, por edhe ato patriotike të tij, duke kaluar në analizë shumëdimensionale të shkrimeve të tij që nga fillimi, kompleton figurën e Fishtës së madh. Sa i përket veprave të Fishtës, kemi analiza më të gjera tek disa prej tyre, përfshirë këtu edhe satirën e tij.

Faik Konica[10] (15 fq), edhe pse jo i analizuar sa dy shkrimtarët e tjerë, sërish zë hapsirë të kosiderueshme në dorëshkrim. Tek Konica kemi përqëndrim në publicistikën e tij, e posaçërisht me theks te revista e tij "Albania" si *një nga organet më kryesore dhe më me influencë të lëvizjes kombëtare në mbarim të shekullit XIX dhe fillim të shekullit XX*[11]. Vazhdohet me shkrimet letrare, prozat e shkurtra dhe romanin "Droktor Gjilpëra zbulon rrënjët e Mamurasit", për ta përmbyllur me Konicën kritikë letrar dhe përkthyes.

Faik Konica, i cili, sipas dorëshkrimit, kontributin më të madh e dha për *zhillimn e kulturës kombëtare*, ishte autor i cili, më vonë u ndalua. Derisa një pjesë e poezisë së Konicës vlerësohen *të dobta dhe pa frymëzim*[12],

[8] (Beqiri, Potretizimi i Fishtës nga Bala në periudha të ndryshme kohore, 2016)
[9] (Grup autorësh, 2011)
[10] (Grup autorësh, N/A)
[11] (Grup autorësh, N/A)
[12] (Grup autorësh, N/A)

shkrimet e tjera të tij vlerësohen lartë, qysh nga fillimet e paraqitjes së tij *si shkrimtar me talent, njeri i pajisur me një shije të hollë të gjuhës.* Aq më tepër, tek analiza e prozave potike të tij, vlerësohet lartë njohja e pasurive gjuhësore nga ana e shkrimtaritë me *dorën e mjeshtrit,* i cili me *sens të hollë* përdorë fjalët[13]. Kompleksiteti i krijimtarisë së Konicës është analizuar dhe paraqitur në tërësi, duke mos anashkaluar as fillet e kritikës letrare, duke u vlerësuar si *jokoherente dhe shkencore,* edhe pse shkruhet se çmonte lart *rolin e kritikës në shkencë,* pasi, sipas vlerësimit të bërë në dorëshkrim, *kujdesi për formën u bë për të qëllim kryesor, në vehte, gjë që pa dyshim në raste edhe dëmtoi punën[14]*. Megjithatë, sa i përket kritikës letrare, Konica kritikohet për të dhënit e një skice shumë të përgjithshme dhe subjektive, ku vihet në pah edhe moskuptimi i motiveve të tij në këtë veprim. Nga tërë këto, duket qartë se vihet në pah gjurma e lënë në fushën e kritikës letrare dhe ndikimi i tij në trasimin e filleve të saj.

Censura, vetëcensura dhe mungesa e dokumentacionit arkivor

Pas atyre që shtjelluam më lart, lind pyetja pse *fshihet* nga kujtesa e kritikës periudha kohore 1945 – 1968? Interesant është fakti, që edhe në antologjitë dhe historitë e letërsisë së kësaj periudha, nuk gjejmë krijimet e autorëve si Fishta e Konica, edhe pse nëse shohim më për së afërmi dorëshkrimin *Historia e letërsisë shqipe 1912 – 1939,* bie në sy hapësira dhe rëndësia që iu jepet pikërisht këtyre dy shkrimtarëve, si dhe Skiroit, të tre këta autorë të analizuar në kapituj më vete, ndërsa Prennushi[15] përfshihet në kuadër të kapitullit *Poetë të viteve '20.*

Me gjithë karakterin kontradiktor dhe kompleks të veprimtarisë politike, Faik Konica zë një vend me rëndësi në historinë e kulturës dhe të letërsisë[16], ose për Zef Skiroin shkruhet se *bie plotësisht nën ndikimin e politikës imperialiste të qeverisë italiane dhe bëhet përkrahës i ndërgjegjshëm i synimeve të saja agresive ndaj Shqipërisë, si në shtyp ashtu edhe në veprat letrare. [17]*

Citimet dëshmojnë se në këtë dorëshkrim, shpesh janë anashkaluar presionet politike, dhe mbi atë që është vlerësuar si veprimtari politike është çmuar vlera letrare. Mirëpo, nga ana tjetër, në "Vërejtjet" e gjetura

[13] (Grup autorësh, N/A)
[14] (Grup autorësh, N/A)
[15] (Grup autorësh, N/A)
[16] (Grup autorësh, N/A)
[17] (Grup autorësh, N/A)

në Arkiv, por vetëm në ato me daktiloshkrim dhe jo edhe në të shtypurat, për Gjergj Fishtën dhe shkrimtarët e tjerë *reaksionar* sygjerohet që të *hiqen, sepse janë të paarsyeshme për edukimin e rinisë*[18]. Mbetet intrigues fakti i mosndryshimit, gjegjësisht moslargimit nga ky shkrim i autorëve, të cilët janë cilësuar si reaksionar.

Më interesant është çështja e Glavianos[19]. Në variante të dorëshkrimit, ky shkrimtar arbëresh rradhitet në vijim të krijimtarisë së Skiroit, si arbëresh që arriti të botojë shumë pak nga krijimtaria e tij. Aty i kushtohet hapësirë vlerësimit të punës së tij. Mirëpo, kur vijmë te dorëshkrimi i plotë, dorëshkrim ky që mendohet të jetë ai që ka hyrë në botim, pjesa për Crispi Glavianon është hequr fare. Në kapitulli *Letërsia arbëreshe pas 1912-ës*[20], shkuhet se kjo letërsi u përfaqësua nga krijimet poetike të Z. Sqiroi (siç është në dorëshkrim), K. Serembes, A. Rubekut, Brailes. Kështu Glaviano as nuk përmendet fare. Pikërisht, mospërfshirja në dorëshkrimin përfundimtar, është një dëshmi që ka patur një kontrollim të hollësishëm të shkrimit në fjalë dhe ka kaluar filtra të ndryshëm, filtra këto të cilave iu *kanë shpëtuar* shkrimtarët e tjerë.

Një gjë të tillë e dëshmon edhe fakti që në dorëshkrim gjejmë të përmendur edhe Ernest Koliqin, në kapitullin *Prozatorë të viteve '30*[21], si shkrimtar, që përveç H. Stërmillit dhe F. Papajanit, edhe ky është në rradhën e atyre që kishte filluar të shkruaj në vitet '20. Por, derisa këtu ndalen në portretizimin e Filip Papajanit – Lipit dhe Haki Stërmillit, si dhe Nonda Bulkës, si përfaqësues i gjeneratës së re, me Koliqin nuk ndodh një gjë e tillë. Aq më tepër, ai nuk përmendet as në pjesën e parë të kapitullit, ku krahas dhënies së karakteristikave të prozës së kësaj periudhe, ilustohet edhe me shembuj dhe vepra konkrete, siç ndodh me shkrimtarët e përmendur, apo edhe me të tjerë si Mitrush Kuteli. Në tërë pjesën tjetër të dorëshkrimit, përfshirë edhe këtë kapitull, nuk është përmendur më emri i këtij autori. Prandaj, edhe pse, *sa i përket ndarjes së periudhave, rrymave si dhe shkrimtarëve në veçanti, është arritur të realizohet në rrafshin strukturor, megjithëse ka raste kur nuk kemi të përfshirë figura komplekse të letërsisë sonë, siç bie fjala Ernest Koliqin.*[22]

[18] (N/A & Raport)
[19] (Grup autorësh, N/A)
[20] (Grup autorësh, N/A)
[21] (Grup autorësh, N/A)
[22] (Beqiri, Një histori letërsie e ndaluar, 2016)

Prandaj, edhe ndryshon fakti i kohës se kur *At Gjergj Fishta, Faik Konica, Mithat Frashëri dhe G. Schiro ishin ndalaur si ―shkrimtarë reaksionarë.*[23]

Heshtja e punës institucionale në *Historinë e letërsisë së periudhës 1912 – 1939*, mungesa e dokumentacionit përcjellës e aq më tepër, vënia në pah nga të gjithë kritikët tanë e ndalimit të një numri shkrimtarësh, të cilët i gjejmë në këtë dorëshkrim, na sjell në përfundimin se për afër gjysmë shekulli është mohuar puna cilësore në këtë dorëshkrim. Aq më tepër, edhe personat të përfshirë në hartimin e historisë, të dhënies së kritikave (për të cilën janë gjetur dokumentacion si dokumenti i redaksisë së Historisë / "Kërkesa për diskutim para dorës së fundit të dorëshkrimit", dokumenti i "Vërejtjeve", si dhe "Recensioni" i Nasho Jorgaqit e vitit 1965) kanë heshtur faktin e ekzistencës së dorëshkrimit. Kështu, vijmë te dilema censurë apo vetëcensurë. Vetë fakti i përfshirjes së autorëve të përmendur në dorëshkrim, i cili ishte në boca kur u ndalua, sjell tek dilema rreth qasjes së censurës komuniste ndaj tyre. Ishin të ndaluar apo jo? Pasi ka hyrë në botim një material/ histori e letërsisë, ku, ashtu siç u paraqit më lartë, kemi një shtjellim, gjegjësisht analizë të mirëfilltë të autorëve që, për aq kohë janë paraqitur të ndaluar, mbetet çështje për hulumtim mospërfshirja e tyre në antologjitë dhe shkrimet kritike të periudhës së pas Luftës së Dytë Botërore e deri në vitin 1968. Posaçërisht, është mbresëlënëse *Historia e letërsisë shqipe (për shkolla të mesme)* e vitit 1955 e Dhimitër Shuteriqit, histori kjo ku nuk janë të përfshirë "autorët e ndaluar" të cekur në këtë punim, duke marrë për bazë faktin që i njejti ishte kryeredaktor i dorëshkrimit.

Përfundime

Puna e bërë në dorëshkrim tregon për përkushtim dhe profesionalizëm. Me shumë pak nuanca të frymës së sistemit të kohës, analiza e shkrimeve të autorëve është pothuajse gjithëpërfshirëse, sa i përket krijimtarisë së tyre, dhe është dukshëm në nivel më të lartë se Historia e 83-shit. Tek shkrimtarët nuk janë anashkaluar as librat fetarë (si ata të Gjergj Fishtës) dhe janë dhënë edhe elementet kombëtare të punës së tyre, elemente këto që nuk janë errësuar. Analiza e krijimtarisë së tyre është mjaft e detajuar dhe e thellë si strukturore ashtu edhe e përmbajtjes dhe vlerave artistike. Gjithashtu, është arritur që të ndërthuret veprimtaria me krijimtarinë, por duke mos e dëmtuar këtë të dytën edhe atëherë kur paraqiten elemente, jo

[23] (Sinani, Letërsia në totalitarizëm, 2011)

të pëlqyeshme për kohën, të asaj të parës. Nga e tërë kjo kuptohet se, edhe pse kemi një nuancë të ndikimit të frymës së sistemit të asaj kohe, sërish është arritur që të dominojnë vlerat dhe analiza profesionale e shkrimtarëve. Po të mbështetemi në elementin se në bazë të dokumentacionit të gjetur, vërejtjet përfundimtare për këtë vëllim, janë bërë në vitin 1965 dhe në ato vërejtje, përveç në rastin e paraqitur të dokumentit me daktiloshkrim ku kemi propozimin e largimit të shkrimtarëve reaksionar, propozim ky i cili nuk figuron në versionin e shtypur (shih dokumentet më poshtë në shtojcën 1, ndërsa shtojcën 2 për krahasim), nuk kemi ndonjë reagim për mënyrën e paraqitjes së vlerave të autorëve, për të cilën po shkruajmë. Pikërisht, ky fakt të sjell tek dilema e forcës së censurës në periudhën kohore deri në vitin e hyrjes në botim të dorëshkrimit.

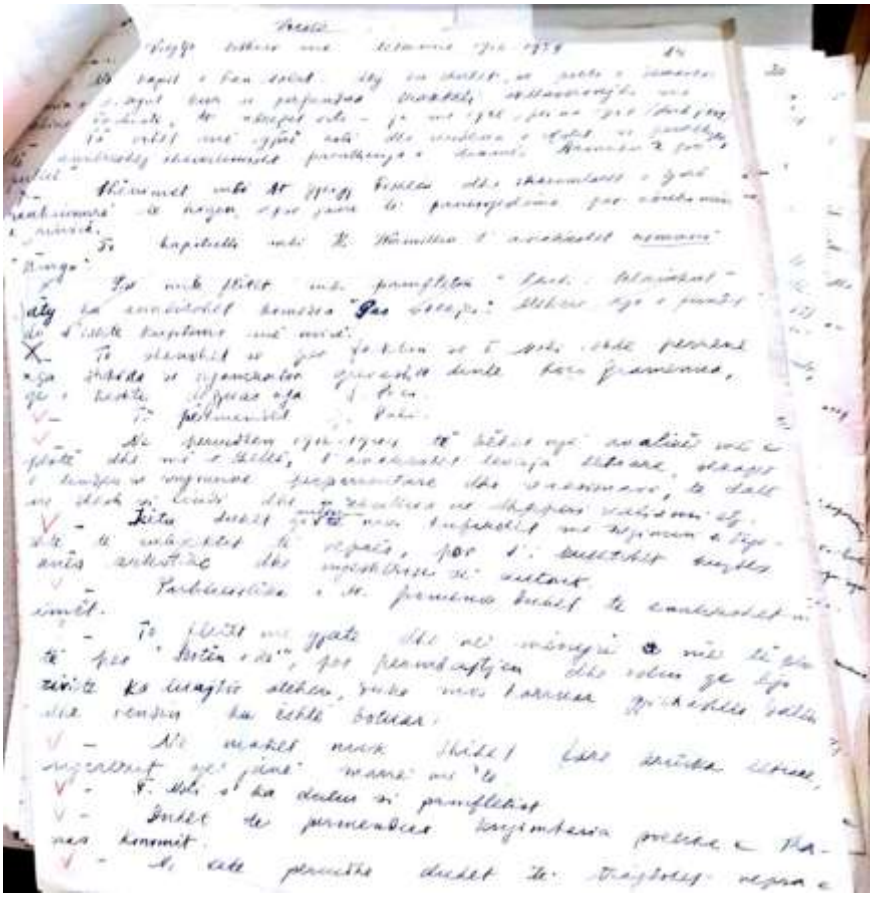
Derisa kapitulli për Gjergj Fishtën është punuar nga Vehbi Bala, sa i përket kapitullit për Faik Konicën, edhe pse mund të jetë shkruar nga Jup Kastrati (nisur nga studimi dhe interesimi i tij i mëvonshëm për këtë shkrimtar, si dhe monografia e tij vuliminoze), krahasimi i bërë mes dy shkrimeve, nuk na ka sjellë në këtë përfundim. Gjithashtu, deri më sot, nuk është hasur në elemente të mjaftueshme për të sjell përfundim për autorin e kapitullit për Zef Skirojin.

Po të mos kishim mangësi tek kritika jonë, si dhe mospërmendje të dorëshkrimit nga ata që kishin punuar në te, apo kishin informatë rreth ekzistenës së dorëshkrimit edhe pas rrëzimit të diktaturës në Shqipëri atëherë:

- botimi i dorëshkrimit në kohën kur hyri në boca do të sillte një rrjedh tjetër në letërsi dhe kritikën letrare, si dhe ndryshim të qasjes ndaj vetë censurës e vetëcensurës;
- ndikimi i shkrimeve dhe pikëpamjeve në fusha të ndryshme të shkrimtarëve "të ndaluar" do të ishte më i madh tek shkrimtarët e mëvonshëm, por edhe vetë fusha e historishkrimit do të merrte kahje tjetër (mbështetur në profesionalizmin e dorëshkrimit);
- shkrimet kritike akuzuese të pas rrëzimit të Sistemit Socialist në Shqipëri do të ishin më të matura dhe do të hulumtohej më tepër në arkiva para shkrimit të tyre. Duke u nisur nga mendimi, por edhe bindja, se censura kishte ndaluar shkrimtarët, si: Fishtën, Konicën e Skiroin, kurdo që kritikët kanë shkruar për periudhën e Realizmit Socialist, kanë përmendur edhe censurën, që sipas tyre kishte vepruar qysh në fillim të vendosjes së sistemit.

Si përfundim, mbetet edhe shumë vend për hulumtim dhe zbardhje të elementeve të paqarta rreth periudhës së pasluftës e deri në vitin 1968, si dhe çështja e gjetjes së dokumentacionit përcjellës së punës në *Historinë e letërsisë 1912 – 1939*, pjesës së tretë të projektit të madh që nuk u realizua plotësisht.
Gjithashtu, duhet të bëhet punë e palodhshme në hulumtimin e dokumentacionit të pagjetur dhe arsyeve të moszbulimit të tyre, apo edhe të të dhënave jo të sakta në evidentimin e tyre, por edhe të mospërmendjes së ekzistencës së dorëshkrimit të *Historisë së letërsisë shqipe 1912 – 1939*.

Shtojca 1:



Shih paragrafin e dytë!

Shtojca 2:

Bibliografia

Besa Hoxha Beqiri, *Një histori letërsie e ndaluar; Si u ripërjashtua Fishta, Konica dhe Skiroi nga "Historia e letërsisë shqipe",* SHB *Naimi*, Tiranë

Besa Hoxha Beqiri, *Portretizmi* Diskutimet mbi maketin e *"Historisë së letërsisë shqipe"; Vërejtje të përgjithshme*, Arkivi i Institutit të Gjuhësisë dhe Letërsisë, Tiranë.

Besa Hoxha Beqiri, *Censorship and self censorship reflected into the History of Albanian Literature (Ndikimi i censurës dhe vetëcensurën në Historinë e Letërsisë Shqipe),* published *Jurnal of Modern Education Review*, Volume 5, Number 8, New York, August 2015, pg. 812 -819

Dokument arkivor; Dosja, titulli *Gj. Fishta (kapitulli i tekstit të letërsisë),* Arkivi i Institutit të Gjuhës dhe Letërsisë, Tiranë

Dokument arkivor; Versioni I-rë i kapitullit për Gjergj Fishtën, 83 faqe (ka faqe edhe vetëm me daktiloshkrim)

Dokument arkivor; Versioni II-të i kapitullit të Gjergj Fishtës, 57 faqe

Dokument arkivor; Versioni III-të i kapitullit për Gjergj Fishtën, 47 faqe (kopja 1), Arkivi i Institutit të Gjuhës dhe Letërsisë, Tiranë

Dokument arkivor, *Vërejtje lidhur me 1912 - 1939,* dokumenti në daktiloshkrim, Arkivi i Institutit të Gjuhës dhe Letërsisë Shqipe, Tiranë

Dhimitër Shuteriqi S., *Historia e letërsisë shqipe për shkollat e mesme*, Tiranë, 1955

Floresha Dado, *Sfida teorike të historiografisë letrare,* SHB *Bota shqiptare*, Tiranë, 2011

Grup autor, *At Gjergj Fishta 1871 – 1940,* Numër përkujtimor, SHB *Nositi*, Prishtinë, 2011

Giuseppe Schirò, *Storia della letteratura albanese (Historia e letërsisë shqipe)*, bot. *Nuova Academia*, Milano 1959

Historia e letërsisë shqipe 1912-1939, tekst i daktilografuar, 272 fl., pa datë e vit, ndoshta varianti i miratuar në vitin 1965, Arkivi i Institutit të Gjuhës dhe Letërsisë Shqipe, Tiranë

Historia e letërsisë shqipe, periudha 1912 – 1939, material i daktilografuar, viti 1978, 329 fl., Arkivi i Institutit të Gjuhësisë dhe Letërsisë

Historia e letërsisë shqipe, vëllimi I, Tiranë 1959

Historia e letërsisë shqipe, vëllimi II. Tiranë 1960

Historia e letërsisë shqipe, Prishtinë 1989, ribotim i botimit të Tiranës 1983

Jup Kastrati, *Faik Konica*, SHB *Xhonlekaj Publishing Company, New York*, 1984

Redaksia e tekstit të "Historisë së Letërsisë Shqipe", *Mbi diskutimin e periudhës 1912 – 1939 të Historisë së Letërsisë Shqipe,* Arkivi i Institutit të Gjuhës dhe Letërsisë, Tiranë

Robert Elsie, *Historia e letërsisë shqiptare,* Pejë 2001

Nasho Jorgaqi, recensioni *Për Historinë e Letërsisë Shqipe të periudhës 1912 – 1914* (gabimi në titull është në dokument), 9 qershor 1965, Tiranë, Arkivi i Institutit të Gjuhës dhe Letërsisë, Tiranë

Shaban Sinani, *Kritika e historishkrimit të letërsisë: çështje të hapura*, Qendra e Studimeve Albanologjike, Tiranë, 2011

Shaban Sinani, *Letërsia në totalitarizëm dhe Dosja K-studim monografik dhe dokumentet,* SHB *Naimi*, Tiranë, 2011

Stephane Courtois, *The black book of communism: crimes, terror, repression;* Harvard Universitz Press, Cambridge, Massachusetts, London, England, 1999

Stuart E. Mann, *Albanian Literature – An Outline of Prose, Poetry, and drama,* London 1955

Vehbi Bala, *Gjergj Fishta; Jeta dhe vepra, Shkodër 1961*, Shtëpia Botuese *Ombra GVG*, Tiranë, 1998

Vehbi Bala, *Monografi mbi Gjergj Fishtën*, i daktilografuar, 154 f., Shkodër, 1961, Arkivi i Institutit të Gjuhës dhe Letërsisë, Tiranë

A Semiotics of the Characters in Shakespeare's "Othello"

Bujar Hoxha, Assoc. Prof.Dr.
SEEU
b.hoxha@seeu.edu.mk

Abstract
Love and hatred, honesty and jealousy, have always represented universal themes in Shakespeare. My aim in this paper shall be to raise significant scholarly discussions in relation to the characters of Othello and Iago in Shakespeare's tragedy. The focus shall be on the semiotic relations according to A.J. Greimas, which further develop themselves into passions. Deducing a passion taxonomy in semiotics, means providing for the transformation of meaning in concrete "actors' actions", which would in this case intend empiric results of passions such as "honesty" vs. dishonesty" and "love" vs. jealousy. If the issue is intended in its semiotic comprehension, then, such gained passions would belong to the semiotics of passions as an intersubjective sort of inter-human communication. This, accordingly, entails the characters "existence" and "being", as a proof of their relatedness to all "semiotic roles" concerned. To my opinion, the semiotics of passions, as well as existential semiotics as provided by Greimas and Fontanille (1993) and Tarasti (2015) can provide for such mentioned meaningful units as a result.

Keywords: *Semiotics, honesty, passion, jealousy.*

Introduction

Treating a theatrical work of art from the semiotic prospective entails in itself a double discourse; i.e., such a work of art can either be read as a text, or be seen as performed by actors on a stage or screen. Although seen methodologically, it represents an integral part of Saussure's semiology (Saussure 1959) [], both sorts of viewing, in the sense mentioned above, include core semiotic processes. My intention in this paper is to present some of the performed "actions" which can either be seen in the text given by the author himself, or can be visible to an audience, such as is the case when a play is performed live. Naturally, a

question logically follows what do these sorts of "actions" represent? How can they be a part of a semiotic representational methodology?
Speaking generally, the questions mentioned above include a wide range of scientific discussions, which would in turn comprise a cohesiveness and a wholeness of treating an artistic work. In the instance of the present text however, I attempt to analyze human characters and their actions (principally taken as fictional ones, as they are given by the author himself), so as to execute a "semiotics of action" [in the sense that has been foreseen in (Greimas & Fontanille, 1993)]. If one considers matters as scientifically justified above, then one has to be aware that besides a "basic semiotic function," one should also reflect on the multitude of meanings that can emerge as a result, thus contributing as well to an epistemological comprehension of various semiotic conditions besides ontological ones. Relations and correlations [at least, such as perceived in (Deely, 2009)], among other related issues, will also represent core semiotic concepts in the context delineated above.

Methodological remarks

The method that I have chosen to elaborate in this paper, as I attempt to show, belongs to the structural and post-structural approaches to semiotics. In terms of artistic creativities however, I would like to emphasize, such an analysis has been initiated by the Russian Formalists [see (Beker, 1986)]. The intention was to make a clear-cut distinction between form and content, story and discourse [as shown, among other related issues, in (Chatman, 1978)], in an attempt to be able to distinguish narration components which, differing from artistic contexts, can also be applied in other social or realistically lived contexts. Thus, besides demonstrating a basic semiotic function, (which can also be exemplified through linguistically based semiotics), narrative units enabled the narrative structures [in the sense that can be exemplified in (Greimas, 1973)], which are able to show a multitude of meaning(s) components an element which is specifically characteristic in terms of elaborating artistic contexts. It is well worth mentioning that, comprehending such authors as Shakespeare requires in itself decoding such complex messages, as for instance, metaphoric expressivities. Semiotically speaking, therefore, the term "metaphor" holds a wider semantic significance, which makes it exceed the limits of the conventional conceptualization of the linguistics of science, and/or its specific units under discussion. What I intend to suggest, as a matter of

fact, is that a communication process in terms of explicating a narration process aimed to obtain its poetics component [such as can me witnessed in Eco; see (Eco, 1962, 1994b, 1994c)] overcomes a literary analysis in this sense of the word, because of the fact that it obtains a semiotic status. This vision naturally can be witnessed through the contributions of other "masters" of semiotics besides Eco [see for instance (Greimas, 1973; and, Peirce, 1960)]. It is exactly because of the facts mentioned that I consider that analyzing a theatrical work of art is semiotically relevant.

Greimas and Fontanille (1993) for instance, in addition to the earlier established relations among "semiotic objects", would assist me in determining the dominancy and non-dominancy of certain characters' attitudes in the *story narrated*, so that passions emerge as a result. Specifically speaking, in conclusion, the "jealousy" passion within the characters that I aim to analyze will hold its dominance in determined parts of this text.

This sort of analysis, in my opinion, refers to the inexactitude of message transmission if one takes the communicative level as a starting point, and/or the so-called "non-univocal messages" [see (Eco, 1976)], so that metaphoric expressivities used in the tragedy emerge as a result based, of course, on the general flow of the narration used in Shakespeare's "Othello".

Obtaining passions like love, hatred and jealousy, either because of "being a good warrior", or a "good lover", etc., thus making such passions exposable to a semiotic treatment, brings about the establishment of the modalities through processes of modalization, as theoretically explained in Greimas (1973), as well as in Greimas and Fontanille (1993). This, therefore, shall attempt to show a "semiotics of imprecision" [in the sense that I have theoretically attempted to explain elsewhere, see (Hoxha, 2016)], in distinction to a "semiotics of precision," or as otherwise named by Tarasti, in addition to matters of "classical semiotics" only [see (Tarasti, 2000)]. In conclusion, my aim is to prove the multiple possibilities of this sort of artistic contribution, in terms of generating meaning, as one of the main tasks of the semiotic method.

On "Othello's" semiotic relevance

After presenting only some of the theoretical principles (which shall, as mentioned, attempt to disclose determined actions semiotically relevant

in the tragedy), let us emphasize some of the concepts that contribute to the methodological "solution" of the problematics.

If one pertains to the structural approach to semiotics, the following has to be taken into account

1) To establish a dichotomy between form and content, as well as determine the main relevant characters of the story narrated.
2) To determine what "actants" would mean, specifically speaking for the mentioned tragedy, according to Greimas (1973).
3) To overcome the initially established dichotomies, aimed at examining characters and/or their semantic outcomes, in the shape of semiotic systems; which means concretizing their mutual relations, in the semiotic sense of the word.
4) And finally, to execute the transformation process itself, as a key concept towards showing a surface structure, through a trajectory of "meaning" components [the paraphrasing is mine see (Greimas, 1973)].

In order to perform all procedures as shown above, in the frames of the tragedy we are discussing, we need to explain some of the main content lines of the "story " narrated by Shakespeare [see (Shakespeare, 2002)]. My intention is to focus on the form rather than content. Let us turn to some practical matters now.

A brief description of the "story narrated" in Othello

This part of the text willattempt to disclose some of the main content lines of the "story" of Shakespeare's Othello. My aim is to have a clear-cut picture of the events happening [and it refers to what Chatman meant by "story"; see (Chatman, 1978)]. It should be clear that, without comprehending at least some of the main aspects of the plot of the story [also a term deriving from structuralism; see for instance (Eco, 1994a)], one cannot comment on the relations among characters in the play under consideration.

In Act I, the readers and/or the spectators find out that Othello is a Moor from Venice, a general to the Duke of Venice. Although victorious in many battles, Othello's being "black" is noticeable and not very favorable to the local population in Venice. Disregarding this fact, Othello falls in love with Desdemona, Brabantio's daughter. Brabantio is a wealthy man, and well-known in Venice. Owing to the fact that Desdemona's father cannot accept the fact that his daughter has fallen in love with a Moor, he

insists on rejecting such a love. Despite this fact, Othello gets married to Desdemona.

Cassio and Iago however are a part of Othello's hierarchical organization in his army. As already stated above, Iago is the one who is jealous of Othello's private life among other related issues, because Iago thinks that he is the one who should have possessed higher army ranks (rather than Othello himself). Owing to this fact, and other matters which gradually disclose themselves during the flow of the tragedy, Iago does everything to ruin Othello's life (either in private or professional matters), and is the reason for everything that occurs later in the tragedy. Iago reaches his goal, imposing upon Othello the sinister "fact" that Desdemona has a secret love affair with Cassio. Iago's argument is that Desdemona's handkerchief, which was Othello's gift to his wife when they had got married, is now in the hands of Emilia (Iago's wife) she found it in the place where Desdemona had left it. The conclusion is therefore obvious — Iago finds the handkerchief and shows it to Othello, as an argument for Desdemona's "betrayal". Othello, on the other hand, trusts Iago blindly, so it is logical to conclude therefore that he believes the "argument" to be a truth (among other related issues, the word "honest" has a special significance in Othello's vocabulary). Consequently, after many other intrigues initiated by Iago, Othello kills Desdemona. Finally, when everything becomes obvious (at the beginning of Act IV), Othello injures himself, because of the fact that he is not able to reconcile with the fatal error he committed. Iago remains a "negative character" until the end of the tragedy, and does not change character or humor. This is an intriguing argument regarding Shakespeare's universal topic of the "battle" between the good and the evil; some evil people, such as Iago, never change.

The semiotic relations among the characters of the tragedy

Being seemingly an excellent warrior[1], Othello devotes his life to battles, being convinced that he should obtain in them a glorious victory. Throughout the story narrated, however, his relations with his wife, Desdemona, change. It might be more precise to state that they are subject to a permanent process of changeability. Not only is "love" a phenomenon emphasized from the beginning of the play but, as well, the transformability of their relations is thus ready to go through the process

[1] As he, himself, thinks of his "abilities".

of "becoming," in the semiotic sense of the word. Naturally, this is partially due to Othello's naiveté (and/or Iago's so-called "honesty," as he himself describes it) in terms of the relationships with other protagonists in the story. After being "provoked" by Cassio, whom we shall name a "helper" (together with his wife Emilia) in the Greimassian sense of the word, Othello gets "caught in a trap" by Iago's actions both in the metaphorical and in the proper sense of the word. Iago's unwillingness to assist Othello, either in his professional sphere or in other spheres of life, is above all due to the concept of jealousy and/or passion, which initially in the play seems hidden in Iago's personality. Out of such a relationship, containing in itself Eco's "absent structure" [see (Eco, 1968)] among other related components, one concludes that the relation between them is disjunction. This assertion proves to be true if one turns to Greimas' semiotics, basing ourselves, naturally, on the relations of the characters in the story. "Disjunction" here means the following although apparently there is an orderly hierarchy of military rank, in functional terms Iago operates, plans, and reacts the opposite way. This is evident throughout the play. Shakespeare's merit— in this sense of the word — lies in the gradualness of exposing "the undisclosed messages" [see (Eco, 1968)]. We note that here hatred and jealousy as passions are elaborated before the audience especially towards the end of the play. It is, as well, evidence of the trajectory of meanings disclosed throughout the tragedy. This sort of relation between the two main characters of the tragedy is also changeable or, in other words, it becomes explicit only after conflicts in the tragedy become obvious and explicit to the audience. It consequently constructs a relation with the audience, as well the overall work of art gains the component of "reception." These elements, individually and in combination, make the issue semiotically relevant. Both Othello and Iago, as well as the audience, become "actants" in the Greimassian sense of the word. This assertion finally makes understandable the relations among the characters as a semiotic entity, including the generated meaning that follows, as an empirical outcome.

Otherwise, it is already obvious that Iago is the "modus vivendi" of the play. "Jealousy" is initially conceptualized as an unimportant matter (in the way as understood by the audience primarily) a passion, which later brings the catastrophe and tragic events of the play. How would one explain this in the semiotic sense of the word?

It becomes clear that Desdemona and Othello are in a relation of disjunction, throughout the events narrated in the play, if one employs

Greimas' semiotics (1973). This would then mean the following out of a beloved woman to him as an "honest" warrior, the feeling of love transforms itself into hatred and/or, later into a passion of jealousy. Consequently, a wish to destroy her appears. Such sorts of feeling and passion in Othello emerge out of his believing that almost all of Iago's actions against him are "honest." Thus the state of affairs within Othello himself (in terms of his being satisfied as a warrior, general etc.), transforms itself into a state of feelings, through the events happening in the play.

Iago, as mentioned above, is the one who "tricks" the other major characters of the play, and thus finds himself in a relation of disjunction with Othello on the one hand, and on the other he is in a relation of conjunction with Cassio. Iago succeeds at finding a "proof" for his jealousy or, as explained in the play, Othello's jealousy towards Desdemona. The handkerchief provides a (perhaps theatrically convenient) physicalization and proof of this suspicion. The component of "tensitivity" (to quote Greimas) is noticed among the characters of the play.

All such relations obtain determined passions, in the Greimasian sense of the word, towards the tragic events of the play. There are naturally significant reasons which contribute to the conclusion. First, there exists a contrariness as a relation between Othello and Desdemona; second, there are seemingly "excellent" relations between Iago and Othello; finally, there is false proof aimed at documenting a passion of jealousy. These relations, in conclusion, develop themselves in two axes (paradigmatic and syntagmatic) in the Greimasian sense of the word, either in terms of disjunction and contrariness (such as in the case of Othello-Desdemona, and Iago - Othello's relations), or in terms of conjunction (such as in the case of Emilia-Iago relations, and Iago - Cassio's relations). The tragic solution of the play is a proof of the semantic units as deduced, expressed as passional configuration in the Greimasian sense of the word.

Conclusion

Shakespeare's "Othello" shows us that human relations can be spoiled because of an intriguing matter (and/or dishonest relationship), which can in turn bring about jealousy (a passion which is crucial for the tragic events in the play). The state of affairs is that the hierarchical establishment of Othello's warriors, friends, and colleagues (the seemingly good relations among his own army) transforms itself into a

state of feelings. "A state of feelings" therefore, is the one causing the tragic outcome of the play. This means, quite irrefutably, that instead of a collaborator, and a fellow warrior, Iago becomes his enemy.

We name a state of feelings according to Greimas and Fontanille (1993) such a state which allows semantic taxonomies as semiotic possibilities. In the sense of the tragedy of "Othello", the following are noticeable—greed, jealousy, hatred, etc. After all, all of these are the reasons for Desdemona's death, and are the causal reasons for her being a victim before she dies.

Iago however, being the one who triggers all the tragic events in the story, survives until the end of the tragedy moreover, he lets Othello know, that he is the one who caused the fatal events.

Semiotically speaking, in conclusion, this sort of changeability of the main characters' relations throughout the trajectory of deducing meaning, represents an inexactitude of determined semantic units; this fact, therefore, implies a belonging to the epistemological sort of a semiotic comprehension by means of a "semiotics of action" [see (Greimas & Fontanille, 1993)].

Bibliography

Beker, M. (1986). *Suvremene književne teorije*. Zagreb Sveučilišna Naklada Liber.

Chatman, S. (1978). *Story and Discourse*. Ithaca Cornell University Press.

Deely, J. (2009). *Purely Objective Reality*. Berlin, New York. Mouton, de Gruyter.

Eco, U. (1962). *Opera aperta (Forma e indeterminazione delle poetihe contemporanee)*. Milano Bompiani.

Eco, U. (1968). *La struttura asente(la ricerca semiotica e il metodo strutturale)*. Milano Bompiani.

Eco, U. (1976). *A Theory of Semiotics*. (T. A.Sebeok, Ed.). Bloomington, USA Indiana University Press.

Eco, U. (1994a). *Lector in fabula(la cooperazione interpretativa nei testi narrativi)*. Milano Bompiani.

Eco, U. (1994b). *Sei passeggiate nei boschi narrativi (Haravard University Norton Lectures 1992-3)*. Milano Bompiani.

Eco, U. (1994c). *Six Walks in the Fictional Woods*. Cambridge Harvard University Press.

Greimas, A. J., & Fontanille, J. (1993). *The Semiotics of Passions from State of Affairs to States of feelings*. Minneapolis and London University of Minnesota Press.

Greimas, A. J. (1973). *On Meaning*. Minnesota University of Minnesota Press.

Hoxha, B. (2016). Semiotics of precision and imprecision, (213), 539–555. https //doi.org/10.1515/sem-2015-0077

Peirce, C. S. (1960). *Collected Papers of Charles Sanders Peirce (Volume I "Principles of Philosophy" and Volume II 'Elements of Logic")*. (C. & Hartshorne & P. Weiss, Eds.). London The Belknap of Harvard University Press.

Saussure, F. de. (1959). *Course in general Linguistics*. (C. S. Belly Albert, Ed.). New York Philosophical Library.

Shakespeare, W. (2002). *The Complete Pelican Shakespeare*. (S. and Orgel & Braummuller, Eds.). London Penguin Group.

Tarasti, E. (2000). *Existential Semiotics*. Bloomington, USA Indiana University Press.

Improving communication skills through pair work activities

Drilon Krasniqi PhD Cand**. & Nuhi Nika,** PhD Cand**.**
University of Prishtina – "Hasan Prishtina"
drilonkrasniqi@gmail.com

Abstract
Communication is the process of acceptance/transmission of information between two or more people, it is a skill that can be inherited but it can also be developed or improved.
The aim of this action research is to see if pair-work activities in English teaching facilitate developing communication skills. The objective of this research is identifying the best pair-work activities that students like in order to develop communication skills and analyzing the impact of pair-work activities in English language teaching.
This quasi-experimental study is conducted with sixth-grade students, during the 2017/2018 school year; the class is of average success and contains 18 students. The research was conducted in two phases; in the first phase necessary changes were applied in teaching, different work activities were used in pairs all the while students were observed. In the second phase, students were interviewed and had to answer a questionnaire.
The results show that the use of pair-work activities has many advantages, but there are some problems that need to be addressed. An advantage of pair-work is that students use the skills they have learned in everyday activities, which also help them improving communication and socialization. Pairing students who have equal knowledge of languages have helped build self-confidence and facilitate communication. A recognizable problem, on the other hand, is that students prefer not to cooperate with a peer who has either more or less language knowledge due to mutual misunderstanding that inevitably arise during the discussion. Therefore, the students prefer to choose their pair themselves and decide with whom they want to work.

Keywords: *Pair work, communication skills, teaching, learning, technique, strategy*

Introduction

The education system in Kosovo is in a transitional phase in all sectors, the Kosovo Curriculum Framework (hereafter KCF) is being implemented in all schools, the legislative framework is changing and new schools and facilities are being built. Considering recent changes and investments, our education system is facing a lot of problems and teachers have to do their best to help students learn and move forward.

According to Merriam-Webster (2018) communication is a process by which information is exchanged between individuals through a common system of symbols, signs or behavior. The KCF has given great importance to the development of communication at all levels of pre-university education, focusing on the development of six competencies among students The competence of communication and expression, the competence of thinking, the competence of learning, the competence for work and environment, personal competence and civic competence.

At each level of the curriculum as in in each field of learning, the learning outcomes begin with the competence of communication and expression in order for students to develop themselves as personalities, to learn to participate actively in society, to understand the messages conveyed and express them properly using the languages, symbols, marks, codes, and other artistic forms (MEST, 2011).

One of the main tasks of teachers is to teach students to communicate, to show what they know and what they can do. The best way to encourage students to communicate is by promoting class discussions, by working in groups or working in pairs(Spungin 1996). As Phipps (1999), pair work is any student-student interaction without the teacher's intervention. So work notes, pair work is when students work independently, face each other and communicate with each other without or with very little involvement of the teacher. (p.1).

The aim of this action research is to see if pair-work activities in English teaching facilitate developing communication skills. The objective of this research is to identify the best pair-work activities that students like so as to develop communication skills and analyze the impact of pair-work activities in English language teaching.

Literature review

Pair work is one of the most convenient and easy methods to apply in foreign language classes (in our case, English). Moon (2000) says that the

use of pair work activities has many advantages, one of which is that it allows students more time to discuss in the foreign language, with this pupil feeling freer in communication and can continue with it easily with a colleague at the end of classroom and out-of-school activities (p.53). Despite working in groups or discussions in front of the classroom, working in pairs is very effective as each student is able to express himself; especially students who are shy and do not feel comfortable when classroom discussions are required. In this regard, Reid, Forrestal, and Cook (1989) confirm that students who are more silent in the classroom tend to talk more easily during the interaction of working in pairs.

Cooperation during pair work in case the students do not have equal knowledge of foreign languages is very useful for both students involved, but only if it is done carefully and with the purpose of learning. However, these activities also have their shortcomings. McDonough and Shaw (1993) show a flaw that can negatively affect the quality of this strategy. In particular, they say that classes in which English is taught as a foreign language can easily "slip" and with or without being aware, students can say what they have in mind in their mother tongue. Harmer (2001) says that while working in pairs, students can leave the discussion topic and talk about something else (p.116), a question that has also been raised in Moon (2000), who claims that work in pairs could result even in misbehavior and may deconcentrate the learner from learning. (P.54)

By knowing the advantages and disadvantages as well as recommendations from experts in the field of education, we can support the idea that if the teacher knows the subject, is willing to control (but not intervene with) the work and student discussions, the implementation of pair work activities as a teaching method is very effective and very easy to apply even in classrooms with large numbers of students and in cases where there are not enough teaching and learning resources

Methodology

The aim of this action research is to see if pair-work activities in English teaching facilitate developing communication skills. The objective of this research is identifying the best pair-work activities that students like in order to develop communication skills as well as analyzing the impact of pair-work activities in English language teaching.

This small-scale classroom-based action research is conducted with sixth-grade students, during the 2017/2018 school year, the class is of average

success and it has 18 students. The research was conducted in two phases. In the first phase, necessary changes in teaching were applied, different work activities were used in pairs all the while students were observed. In the second phase, students were interviewed and answered a questionnaire.

Five teaching and learning hours were observed. During the activities, notes were kept about the performance of work by the majority of pairs. After the implementation of changes in teaching, students responded to the questionnaire, which was used as an instrument to see their attitudes regarding work in pairs. And at the end, an interview with four students was carried out; all students were interviewed separately. The selections of the students for the interview were done after the data collected from the questionnaire was analyzed. Two pupils who were most active during the realization working in pairs were selected, and 2 students who have been more reluctant to answer and cooperate. The interview was mainly focused on student interest, and provided verbal answers in which their opinions about the advantages and disadvantages of working in pairs were stated.

Research questions

- Can oral communication skills be enhanced by using pair work in the EFL classroom?
- What are some advantages and the disadvantages of using pair work strategies?
- What effect does the use of oral tasks during pair work have on students' interest and attitude?

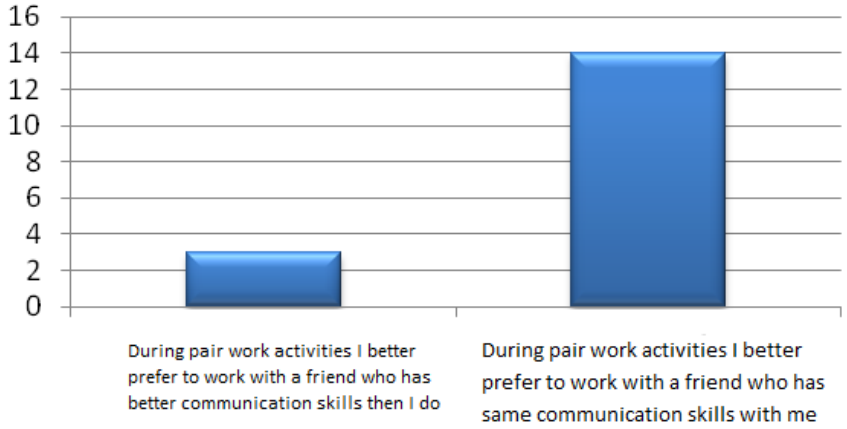
Data Analysis

After analyzing the data, from the observation, we came to the conclusion that most of the students were very engaged and were satisfied with the work in pairs. This is also evidenced by the answer to the first question of the questionnaire that was'During the discussion in pairs, I give the answers easier when responding to the whole class.' For this question,16 out of a total of 18 students have completely agreed, while only 2 have said they partially agree with this assertion. This is also observed during the survey when students gave the most complete answer when working in pairs when responding to the classroom.

During the observation, it was noticed that students 1 and 2 (both with 'very good' success) showed self-confidence during the discussion of the

activities. They used appropriate grammatical forms and rarely resorted to the use of the Albanian language in the discussion. While students 3 (excellent) and 4 (good), I noticed problems in communication where student 4 hesitated to answer with fear that he might not talk as well as the student 3. This was also seen in the answers of the questionnaire where out of 18 participants 14 responded that they prefer to work with friends of similar success, and only 4 say that they prefer to work with students with better success.

Chart 1. Student response to their preference regarding the communication skills of their peer



During the interview, in the question "Do you prefer to work with better or less successful students than you?" students answered

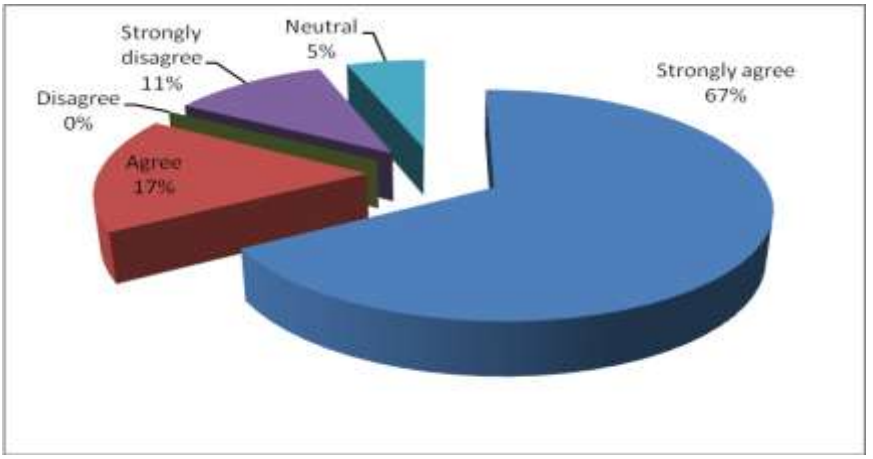
Student 1 *I like to work with students who know English as good as I do because we can understand more easily each other and we can also help each other.*

Student 2 *I think it's better to communicate with someone who knows English better than I do because we can learn new things*

Student 3 *When I work with a student who knows English better than me, I have difficulty answering questions, because sometimes I do not understand well, sometimes I am afraid that I am not answering properly.*

Pair work is seen to improve students' self-confidence in communication, they also said that while working in pairs they have been able to learn a lot, and if we have a question to ask, we better prefer to ask our friend than our teacher.

Chart 2. When I cannot answer a question, I better prefer to ask our friends then our teacher



During the observation process, it was seen that pair work activities besides helping students to learn, strengthen communication skills between students and helps them with socialization. This was also seen after the activities students that were paired in the classroom tended to be closer even after the class ended.

During the interview, I saw that students are able to use the language taught outside the classroom. This is shown by their answers to the question

Teacher Do *you think classroom discussion helps improve communication skills outside the classroom?*

Student 1 Yes*, I try to use some sentences I have learned with my relatives living in England. For example, use the adverbs of frequency we've learned right now, or even the present continuous tense "I am eating lunch" or "What are you doing now?"*

Student 2 *I try to talk to my friends in English even when I'm out of school because I think I remember it easier when I repeat it more often.*

Student 3 *One day when I went to the market, I said to the seller "Good afternoon" in English.*

Pair working also has advantages and disadvantages. To the question "What do you think of the advantages or disadvantages of working in pairs?" The students answered

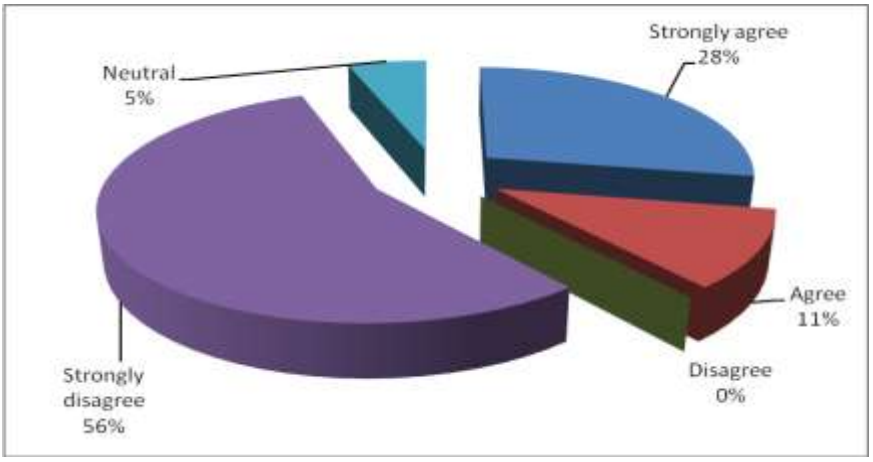
Student 1 *When working in pairs, we have the opportunity to express more easily; even when we make mistakes we help each other.*

Student 2 *I think there are more advantages than disadvantages, for example, we talk more freely, we know that he/she is listening to us when we discuss, and when we work in groups there are students who interrupt us and do not listen to the thoughts of others.*

Student 3 *When working in pairs, and I have to work with a friend that speaks better than me, I am afraid to answer, sometimes I think that I'm wrong and sometimes I do not understand his/her questions.*

When students work in pairs it is impossible for a teacher to hear and correct all the mistakes that students make, but he/she can reduce the number of errors before the activity starts by demonstrating, clarifying and demanding that a pair of students come in front of the classroom and demonstrate practically how tasks should be carried.

Chart 3. I get very bored when I hear my friend speaking English



Discussion

This research has been conducted in order to find ways of improving communication skills by using pair work activities. With the realization of this action research, we have seen that the use of pair work activities in

English language teaching facilitates learning and improves the communicative skills of learners.

The data show that the use of these activities has many advantages, but there are also shortcomings that can be reduced or retained by the teacher. As an advantage, we can emphasize that students can use the skills they have learned in the classroom on a daily basis. This has been achieved by selecting tasks and staging conversations that we may encounter in everyday life. Then as another advantage is that students have learned from each other, they have exchanged knowledge, and working in pairs has also helped them improve communication and socialization. Bringing together pupils with equal language skills helped students build self-esteem and have facilitate communication. As for the shortcomings, it can be stated that students prefer not to cooperate with other students who have more or less language knowledge because of the lack of understanding of each other during the discussion. Therefore, pupils prefer to choose their own partners.

The teacher should clearly demonstrate the way in which the activity/job is done in pairs. This can easily be done by demonstrating the performance of the work by requiring that pairs of students go to the blackboard and demonstrate practically how the task should be developed.

The use of these techniques has shown a significant degree of success especially given the context of the school and the class. in particular, the preparation of the students, their willingness to work, and the composition of the class. This study is recommended to be read by all teachers. While this study has focused on the subject of English, communication skills can be developed in all curriculum areas and subjects considering that one of the key competencies that the KCF intends to develop is also the Communication and Expression Competency. It is recommended to carry out other research in terms of communication skills development in other subjects as well as using techniques, methods and other strategies.

Recommendations

After conducting this research, it is recommended that language teachers (Albanian, English or other languages) use the pair work activities since research results suggest that its use positively influences the improvement of communication skills among students. However, before starting to use this method of work, the teacher should consider the material to be

developed, the selection of tasks to be performed during these activities, and the way students select which student to work with, since during interviews and observations I saw that most students prefer to work with students with the same level of language knowledge but not all agree to it. Therefore, it is recommended to initially prepare the class, sitting arrangements, explain in detail how the tasks will be carried out, so that all students feel comfortable and important part of the classroom work.

Bibliography

Harmer, J. (2001). The practice of English language teaching. London Longman

McDonough, J. and C. Shaw (1993), Materials and Methods in ELT. Blackwell Publishers.

MEST (2011). Kosovo Curriculum Framework. Retrieved from http //www.mashtgov.net/advCms/documents/Korniza_e_kurrikules11.pdf

Moon, J. (2000). Children learning English. Oxford Macmillan Heinemann, Publishers.

Phipps, W. (1999). Pairwork Interaction in the Modern Languages Classroom. London Centre for Information on Language Teaching and Research.

Reid, J., Forrestal, P., & Cook, J. (1989). Small Group Learning in the Classroom. Scarborough Chalkface Press.

Richards, J. C. (2006). Communicative Language Teaching Today. Cambridge Cambridge University Press

Spungin, R. (1996). First- and Second-Grade Students Communication in Mathematics. Teaching Children Mathematics, December, v 3, n 4, pp174-179

"Communication." Merriam-Webster, Merriam-Webster, 15 July 2018, www.merriam-webster.com/dictionary/communication.

Dockrell, J. E., et al. (2012). Communication Supporting Classroom Observation Tool. Retrieved on 15 May 2017, from https //www.thecommunicationtrust.org.uk/media/93866/tct_ bcrp_csc_final.pdf

Challanges of teaching in a mixed ability class

Eldorina Brahaj, MA
AAB College
eldorina@gmail.com

Abstract
Teaching in a mixed ability or a heterogenous class is a very stressful and hard job. The world is growing day by day and the classrooms are filled with pupils who have different skills and needs. This diploma thesis focuses on the challenges of teaching in a mixed ability classroom. The thesis concentrates on the methods the teachers use in their classroom and the pupils' opinions of learning in a mixed ability class. In the diploma thesis, there are described the benefits and limitations of classes with diverse language level and possible teaching strategies and methods to be used in such a classroom.

Keywords: *Mixed ability class, homogenous, diverse.*

Introduction

Nowadays all teachers are faced with the challenge of working with many different types of students who have specific skills in specific subjects. Being an English teacher is even more challenging. The teacher has to deal with the world in only one room- the CLASSROOM. In the 21st century, this challenge has become even more difficult. Classrooms are growing more and more diverse, containing students with a wide range of ability levels and intelligenceNowadays in every classroom there are students who hardly know how to count to 10 and also students who are able to write a research paper in a matter of only one week. There are many methods in teaching which help the teacher and students to reach their objective. It is very hard to teach in a class with students who have different learning styles, interests, cultures, backgrounds etc. However, it is the teacher's job to find the best possible way to engage all the students and make the lessons more effective. The main aim of this research is to draw a logical conclusion about teaching in a mixed ability class, the advantages and difficulties, methods of implementation, strategies and techniques teachers use in their classroom and it will also give

recommendations for teaching in a diverse class. The research questions of the study are

1. What kind of methods do the teachers use to teach less able\advanced pupils in their class?
2. What are the advantages and disadvantages of teaching in a mixed ability class?
3. What are the challenges in teaching a mixed ability class and what strategies do teachers use to overcome them?
4. What are the learners' opinions on learning in a mixed ability class?
5. What are the recommendations for teaching in a mixed ability class?

Literature review

There are many articles dealing with mixed ability classes. Many authors have made a considerable contribution to this field. Many studies and researches have been done in different countries. Those researches and analyses were mostly done by teachers of foreign languages.

Learner differences-When it comes to learning a language, most authors agree that there are different kinds of learners. What makes these learners different or homogenous are many features. Some of the most important ones according to Henderson, B., & Strahan, D. (2014). are age, gender, language aptitude, motivation, learning style, and language level and learner autonomy.

Defining the mixed ability class-The concept of so-called mixed-ability classes was not originally connected with teaching English as a second or foreign language. The term first referred to what was seen as a contrast to classes in which streaming had been performed. As Harlen and Malcolm (1997) explain in their research, streaming is a term that describes the method of dividing pupils to classes based on the assessment of their general ability. Streaming was popular in Britain in the 1960s. Further studies showed that it had negative effects on the students' performance in the secondary schools. Consequently, it became less and less popular in the primary schools and eventually disappeared during the 1970s and 1980s. Apart from streaming, the term *setting* appears in the same period. Setting refers to the regrouping of pupils based on their ability in the particular subject. Mixed-ability means gathering randomly chosen students in the same context or class regardless of their abilities or achievements in the subject concerned.

***The advantages of teaching/learning in a mixed ability class*-**In a whole class approach, mixed ability classes allow the opportunity to accept, discuss and listen to others' diverse perspectives. Mixed classes are useful for topic introduction, general direction, read-aloud, closure and team building.

The article "Moving your education forward" (Eva.E 2012) summarizes that within mixed readiness classes, advanced students can experience the satisfaction of helping less able learners and modeling more complex ideas. This practice may build confidence in the advanced students as tasks require simpler skills.

Similar readiness work in small groups can assist in matching pace with students. Above grade-level materials can be used so in-depth content is developed. Advanced students can challenge each other in a comfortable environment as they share their expertise. This group work incorporates more abstract or complex ideas to expand the student's knowledge further.

Individual work in ability classes allows for appropriate pace and level. Individual interests and ideas can be pursued and a greater diversity of responses can be achieved.

***The disadvantages of teaching/learning in a mixed ability class* -**Despite that there are many advantages in teaching and in learning in a heterogeneous class, there are also many limits. As Walters, D. (n.d) mentions some of the main problems or limits that teacher's face in their diverse classroom. Some the most frequent challenges are shown below

- *Certain students take up more of the teacher's time, meaning the ones who don't are often neglected.*

It takes a lot of effort and time to deal with these students because they need extra support and motivation from the teacher to be active participants in the class. Therefore, this is time consuming since some students have their own pace of learning.

- *Students who are ahead are forced to stay back, leading to apathy or dislike towards school, which is a really hard issue to fix and can be a big problem.*

Students who are better than the rest of the class are left aside in most of the cases. They are told in some situations to help their peers but the problem is that they are not challenged enough and this leads to disliking the subject or even the school.

- *Students who are behind may feel stupid, like they can't ever learn or catch up.*

Students who do not catch up with the rest of the class feel that they are not working enough and may resultantly lose confidence. They often believe that it is too late for them to catch up with the rest of the students, and therefore lose motivated to go further.

Research design and methodology

The study was a combination of qualitative and quantitative research questions. The following instruments were used in the study classroom observation, interview and a questionnaire.

Participants

The research participants of this study were fifty- nine 11th grade pupils of Secondary School "Naim Frasheri" in Shtime, 26 girls and 33 boys who had to complete the questionnaire.

For the interview 4 English Language teachers participated in this study. The teachers were 3 females and one male. All of them very young and energetic and had a teaching experience of 5-10 years.

The Setting

The research was conducted in the school year 2017-2018, starting from 16th of April to 14th of May 2018. The classroom consisted of pupils, all of them 11th grade pupils of Secondary School "Naim Frasheri" in Shtime.

Research Instruments

In this study the researcher used three instruments

Classroom observation

Teacher interview

Questionnaire

Discussion of findings

The methods teachers use to teach less able\ advanced pupils

This research question is answered by some of the interview questions and also the class observations.

The method that most of the teachers use to teach slow learners is differentiation. Using this method helps the teacher to be more flexible in the classroom and meet the pupils' needs. The use of differentiation by task involves setting different tasks for students of different abilities. One way to achieve this may be to produce different sets of worksheets or exercises depending on students' abilities. In the traditional classroom, activities are completed within a single time frame, irrespective of the

level of difficulty for some students. The result is that more advanced learners can be held back to the speed of the less able ones, and at the other end of the scale, some may simply find it impossible to keep up. When differentiation is used in lesson planning, the available time is used flexibly in order to meet all students' needs.

Also based on the class observation, it was obvious that most of the teachers use differentiation by task, where pupils had to do the tasks based on their abilities.

The most used activity the teachers use in their classroom to keep their pupils on task and not making the classes boring was grouping the pupils. The less able pupils sit in a group with advanced pupils. The advanced learners explained the topics to the slow learners and the slow learners learned from their classmates.

The table below shows the teachers background information

	Gender	**Years of teaching experience**	**Teaching**
Teacher A	**M**	**8**	**Grade 10**
Teacher B	**F**	**12**	**Grade 11**
Teacher C	**F**	**7**	**Grade 12**
Teacher D	**F**	**6**	**Grade 12 and 10**

The advantages and disadvantages of teaching in a mixed ability class

This research question is answered by the interview questions with the teachers of the high school.

Advantages include the fact that from a mixed-ability class, the teacher can tap into different student experiences, knowledge, and ideas to give interesting student-centered lessons, and in these classes, students can help each other and, by extension, learn a lot from their fellow classmates.

The disadvantages of teaching in a mixed ability class are that sometimes everything gets out of control. It is difficult to provide for individual learning style and activating the quiet student is difficult for the teacher.

The disadvantages include lowering the level of diversity. Academically weaker pupils may be strong in other areas, in which academically strong students can learn from them. By the same token, it is good for the strong and the weak to interact so that the weak can learn from the strong, who can learn to teach and get stronger in the process.

Question	Teachers' responses'
What are the disadvantages of teaching in a mixed ability class?	Teacher A " The discipline, sometimes it takes too much time to plan a proper class."
	Teacher B " We often feel out of control In large class we sometimes feel trapped in the problems It is difficult to provide for individual learning style Activating the quiet student is difficult."
	Teacher C " No lesson plan can work / No goals on what we can accomplice."
	Teacher D "To find ways to approach the students in a same way without making differences also to keep the good students motivated so they don't get bored"

The challenges of teaching in a mixed ability class and the strategies used by teachers to overcome them

This research question is answered by the interview questions and the class observations.

There are many challenges that teachers face in their everyday teaching but most of the teachers say that the most challenging fact about teaching in a mixed ability class is discipline as closely related to classroom management. This challenge usually occurs when the students in the class feel frustrated; the advanced pupils may feel that they are not being challenged enough and are not learning as much as they can, while the weaker pupils feel that the tasks and learning materials are too difficult or the teacher does not assist them enough.

Another challenge is participation. In a mixed-ability class, the teacher will find that the stronger students generally participate more than the less advanced students. This may be due to the shy nature of the less advanced students or because they are very aware that they are not the top students in the class and are scared of getting the answer wrong. Lack of participation can also lead to the less advanced students performing even less (or worse) in class. Ideally, you want all students to participate equally in class; however, this is almost never the case.

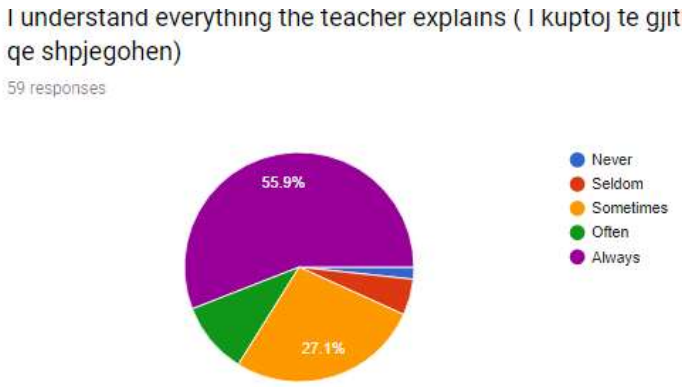
The third challenge stems from individual awareness in that the teacher may not be able to follow and track the progress of all the students as

closely, and further to this, the teacher might not be able to devote the time and attention needed to less advanced students. In a mixed-ability class, the teacher might find that they spend too much time on the stronger students; an effort should be made to spend more time assisting the less advanced students.

The strategies that the teachers use to overcome the challenges mentioned above are motivating their pupils further and giving slow learners more time to accomplish their tasks. Another strategy that is used in the classroom is through constant dialogue. Talking to the pupils and explaining them that they are all different and have different abilities. It is alright if they understand something immediately and sometimes need more time to get the point.

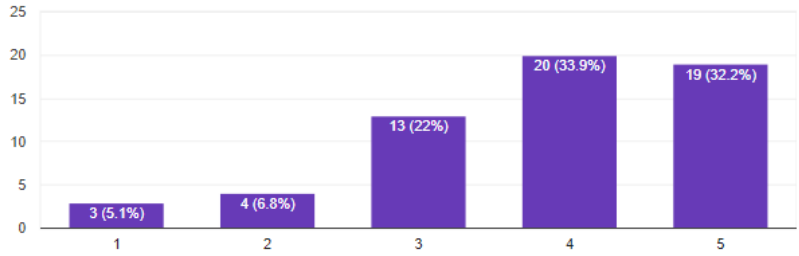
The learner's opinions on learning in a mixed ability class

This research question is answered by the questionnaire that the pupils had to complete. Based on the pupils' answers, it is clear that they are aware that what a mixed ability class. The pupils have different opinions regarding learning in a mixed ability class. A very positive fact is that all of the pupils enjoy learning English and like their English teacher. There are pupils who think that they are not engaged enough but at least they admit that their teacher tries to activate them somehow. Some others believe that the textbooks are not for their level and that they need to be changed. However, most of the pupils agree that there are benefits and limitation in learning in a mixed ability class. None of them can imagine learning in a class where all the pupils have the same abilities and same preferences.



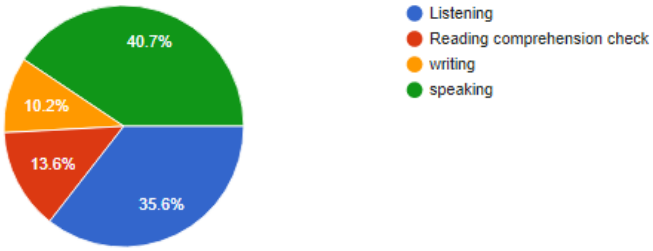
I like the activities the teacher uses in the classroom (me pelqejne aktivitetet qe bejme ne ore)

59 responses



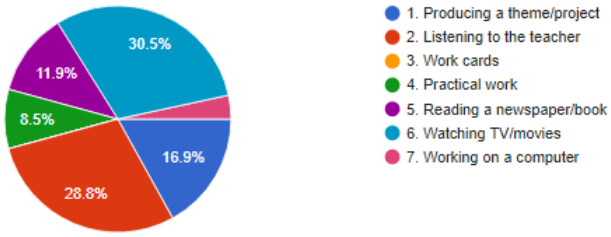
What do you mostly enjoy doing in your English class? (Qfare ju pelqen me se shumti te beni ne oren e gj. angleze)

59 responses



How do you learn best? Choose your preferable choice/s (Zgjedhni aktivitetin qe ju pelqen me se shumti gjate mesimit)

59 responses



The recommendations for teaching in a mixed ability class.

This research question is answered by the teacher interview questions. As long as we have different teachers, there are different recommendations. All of the teachers agreed that there is no method that could work for every class. The teacher has to adjust her or his methods of teaching based on the pupils she or he is teaching. Some of the recommendations for teaching in a mixed ability class are

Grouping – Use a range of interaction patterns in class. Learners should work in groups, pairs and individually. Groupings should be changed often, thereby giving learners an opportunity to work with different learners.

Supportive learning environment – It is important to create a supportive learning environment in the classroom, where learners feel confident and able to perform to the best of their ability.

Variety – Vary topics, methods of teaching, focus, materials and activities. Variety will generate learner interest and motivation; and lessons will accommodate different learners' levels, abilities and learning styles.

Interest – Teachers need to make the lessons interesting in terms of content, topic and activities. To find out what interests the learners, teachers could find out what interests the learners outside the classroom, allow learners to share their interests with the class through project work and personalization activities, such as 'show and tell', or allow learners to choose the content, topics or activities for lessons, where appropriate.

Adapting materials – Course books are designed for a particular language level and do not offer much flexibility. As a result, teachers may need to adapt the materials to make them easier or more challenging.

Conclusion

Being an English language teacher is a great job. The thought that you are teaching tomorrows' doctors, lawyers or leaders makes this job even more inspiring.

There are many things to consider when entering the classroom. The most important issue is teaching the world in one class- the mixed ability class.

This paper addressed the methods teachers use to teach less able\ advanced pupils ina single classroom setting, the advantages and disadvantages of teaching in a mixed ability class, the challenges in teaching a mixed ability class and what strategies teachers use to overcome such difficulties. It also addressed the learner's opinion on

learning in a mixed ability class and the recommendations for teaching in a mixed ability class.

All the information is obtained as a result of a research based on teachers' experience towards teaching in a mixed ability class and pupils experience towards learning in a mixed ability class. The answers for each research question were reached by means of three measuring instruments the class observations, the interview with the teachers and the questionnaire with the pupils.

Some of the methods that are useful according to teachers' answers to teach less able and advanced pupils in the class is the use of differentiated instruction (differentiation). In this case the objectives of that lesson are reached but pupils do different tasks.

Another method which is considered to be helpful is grouping the pupils with different abilities in one group. In this way the slow learners are taught by the advanced pupils.

The pace is also considered a crucial point in teaching in a mixed ability class. In the traditional classroom, activities are completed within a single time frame, irrespective of the level of difficulty for some students. The result is that more advanced learners can be held back to the speed of the less able ones, and at the other end of the scale, some may simply find it impossible to keep up. The teacher should plan the timing for her or his classroom very carefully.

Some of the main advantages and disadvantages of teaching in a mixed ability class are that the positive sides of teaching in these classes is that from a mixed-ability class, the teacher can tap into different student experiences, knowledge, and ideas to give interesting student-centered lessons, and in these classes, students can help each other and, by extension, learn a lot from their fellow classmates.

The disadvantages of teaching in a mixed ability class are dealing with the discipline in the classroom or in other words the class management. Another drawback is considered that it is difficult to provide for individual learning styles and activating the quiet student is difficult for the teacher.

The challenges in teaching a mixed ability class are the big number of pupils in one class (about 35 pupils in each class). Closely related to this is class management. In this case, advanced pupils think that they are no challenged enough and are not using their capacity as they should whereas on the other hand, the slow learners think that the tasks are too difficult for them. Participation is also another challenge in teaching in a mixed ability class. There are pupils who are always active and

participating in the activities, and there are also the very quiet pupils who do not want to be part of any activity in the classroom.

The pupils' opinion about learning in a mixed ability class was that all of the pupils agreed that there are different learners in one classroom who have different abilities. They also believe that learning in a mixed ability class has its advantages. The content analysis of contributions by 59 pupils suggests that more students were consistently 'positive' than 'negative' about learning in a mixed ability class, but there was also a minority of those who highlighted both 'positive' and 'negative' aspects of being in a mixed ability class.

Some of the recommendations that can be useful when it comes to teaching in a mixed ability class are Adapting materials- adapting the course books based on the pupils abilities, supportive learning environment – making the classroom a place where the pupils feel comfortable to learn in ,Variety- having different tasks for different pupils, not using the same activities all the time ,interest – encouraging pupils to be more active in the classes and finding a way to engage them, grouping – grouping the pupils carefully and not letting them choose their groups by themselves.

Bibliography

Eva, E. (2012). *On the involvement of cognitive processes in the acquisition of English grammar by Slovak learners*. Retrieved from https //www.scribd.com/

Harlen, W.& Malcolm, H (1997). *Setting and Streaming A Research Review.* Retrieved from https //eric.ed.gov/

Henderson, B., & Strahan, D. (2014). Motivation Understanding and Responding to Individual Differences. *Journal of Association for Middle Level Education*. Retrieved fromhttps //www.amle.org/

Walters, D. (n.d) *Tips and Strategies for Mixed-Ability Classes.* Retrieved from http //shaneschools.com/

Vlerësimi testet individuale përballë testeve të gatshme, avantazhet dhe disavantazhet

Erinda Papa Dr. Sc. **& Olsa Rehova**
Universiteti "Fan S. Noli", Korçë
erindapapa@yahoo.com
o.rehova74@gmail.com

Abstrakt
Tema e cila studiohet në këtë punim ka të bëjë me vlerësimin, testet individuale përballë testeve të gatshme, në mësimdhënien e gjuhës angleze, përfitimet dhe rekomandime. Qëllimi i këtij studimi është të analizojë çështje që kanë të bëjnë me parimet, bindjet dhe praktikat e zakonshme që ndërmarrin në përgjithësi mësuesit e gjuhës angleze në pjesën më të madhe të shkollave 9-vjeçare në rrethin e Korçës. Qëllimi ynë është që të analizohet marrëdhënia ndërmjet testeve të gatshme dhe testeve të hartuara nga mësuesit, të para në marrëdhënie me mësimdhënien, kurrikulën dhe mësimnxënien. Nëpërmjet një qasjeje analitike sasiore e cilësore, ne synojmë të tregojmë se kur hartohen me përkushtim dhe në përputhje me atë çka nxënësit kërkojnë, testet e organizuara nga mësuesit janë më me vlerë si në procesin e mësimdhënies dhe në atë të mësimnxënies. Përzgjedhja e temës së studimit mbështetet në nevojën për të analizuar proceset e testimit në klasë në mënyrë që të përftohet një i kuptuar i qartë i mënyrës se si dhe çfarë përcakton zgjedhjen e një testi individual apo të gatshëm. Teknikat dhe tipet e testimit kanë evoluar dhe janë përmirësuar nëpërmjet studimeve të mëparshme por edhe duke eksperimentuar mënyra të reja për rritjen e frytshmërisë së mësimnxënies. Rrjedhimisht, punimi synon të sjellë një kontribut të vlefshëm në fushën e vlerësimit ku studimet në kontekstin shqiptar janë tejet të kufizuara.

Fjalë kyç: *vlerësimi, testimi, test individual, test i gatshëm*

Hyrje

Debati mbi zgjedhjen e mjeteve të duhura të vlerësimit të testimit është duke u zhvilluar me shumë zhurmë kudo në botë, ku synohet të ndryshohen e përmirësohen si teknikat vlerësuese të një mësuesi të vetëm, ashtu edhe vetë politikat e vlerësimit të një shteti të tërë. Fatkeqësisht, jehona e kësaj force ndryshimi në Shqipëri vjen paksa duhe u zbehur. Kjo shpërfillje ndaj kësaj çështjeje jetike në mësimdhënien e gjuhës angleze përbën dhe arsyen fillestare të këtij hulumtimi në lidhje me vlerësimin në realitetin shqiptar.

Në mungesë të standardeve të mirëpërcaktuara, të cilat do të mund të vlerësojnë arritjet e nxënësve, mësuesit e gjuhës angleze në ciklin e lartë të shkollave 9-vjeçare, sot gjenden përballë dilemës së vazhdueshme se cilin test duhet të përdorin në klasat e tyre testin e gatshëm që gjendet rëndom në librin e mësuesit, apo duhet të marrin vetë përgjegjësi dhe të hartojnë një test në përputhje me nevojat dhe kushtet e të nxënit. Praktika bashkëkohore propozon se mësuesit janë të ndërgjegjshëm për rëndësinë e vendosjes së vlerësimit mbi baza të përbashkëta formale.

Vlerësimi është procesi i matjes së performancës dhe i përparimit apo progresit të bërë, i nxjerrjes në pah të vlerave të punës sonë, të dijeve apo aftësive njerëzore dhe intelektuale, nga i cili secili prej nesh ndihet më mirë apo më keq, jo vetëm në funksion të kërkimit të këtij vlerësimi për efekte shkollimi apo pune, por edhe në funksion të rritjes së vlerësimit për veten, qëndrimit mes një grupi shoqëror të caktuar dhe pozicionimit brenda këtij grupi. Si i tillë, ai është mjaft kompleks dhe mbi të gjitha i rëndësishëm duke merituar vëmendjen më të veçantë të të gjithëve ne.

Termi vlerësim ka filluar të përdoret gjerësisht në rrethet e edukimit kudo në botë ashtu si edhe në Shqipëri, por shpeshherë vihet re se fjalët testim dhe vlerësim përdoren në mënyrë sinonimike, gjë e cila nuk është aspak e drejtë. "Testi është metodë e matjes së njohurive apo aftësive të një individi në një fushë të caktuar, duke theksuar në këtë përkufizim konceptet e metodës dhe matjes."[1] Testet janë instrumente specifike, të cilat hartohen me mjaft kujdes dhe që nevojitet të kenë një rubrikë të detajuar pikësimi. Testet janë procedura administrative të cilat zënë një periudhë kohe të caktuar në një plan mësimor dhe përbëjnë momente në të cilat nxënësi përpiqet me të gjithë kapacitetin e tij mendor të japë

[1] H.D. Brown, "Teaching by Principles", *An interactive Approach to Language Pedagogy*, London: Pearson, Longman, 2007, p. 445.

rezultatin më të mirë të mundshëm, duke e ditur që përgjigjet e tij janë duke u matur e vlerësuar me notë.

Mësues, trajnues apo lektorë, që të gjithë janë padyshim të përfshirë në vlerësimin apo testimin e nxënësve. Ndonëse ky proces nuk zë pjesën më të madhe të kohës së një mësuesi, ai realisht përbën pjesën më të rëndësishme të punës së tyre. Rëndësia e vlerësimit nuk mund të jetë e mbivlerësuar. Përgjithësisht pranohet si ndikuesi më i rëndësishëm në mësimdhënie

"Nëse të gjithë elementët e tjerë të lëndës janë të përqendruar në një drejtim dhe elementët e vlerësimit në një tjetër, atëherë elementet e vlerësimit janë ato që kanë më shumë gjasa të kenë ndikimin më të madh në kurrikul".[2]

Por fatkeqësisht, vlerësimi shpesh punon kundra dhe jo pro mësimdhënies

"Vlerësimi mund të inkurajojë forma riprodhuese dhe pasive të të mësuarit dhe në të njëjtën kohë të fshehë të kuptuarit inadekuat drejt të cilit çojnë në mënyrë të pashmangshme forma të tilla të të mësuarit. Në disa raste lëndët kanë tendencën që as të mos zhvillojnë mirë konceptet bazë dhe as të mos përdorin ushtrime vlerësimi të cilat i lejojnë stafit ose studentëve të dinë nëse i kanë mësuar konceptet apo jo." (Boud, 1995)[3]

Kjo do të thotë se një njohje e gabuar e vlerësimit dhe një përdorim jo i duhur i tij do të çojë në problematika të thella në mësimdhënie dhe mësimnxënie. Mësuesit testojnë dhe vlerësojnë koncepte dytësore duke mos ditur të përzgjedhin e testojnë konceptet bazë. Një vlerësim i tillë i jep nxënësve mesazhin e gabuar dhe mësuesit informacionin e gabuar në lidhje me njohuritë e nxënësve të tyre.

Me qëllim që të nxjerrim në pah rëndësinë e testeve të hartuara nga mësuesit e gjuhës angleze, mbështetur në modelet e standardizuara të gjetura në paketat shoqëruese të teksteve bazë, jemi munduar të nxjerrim përfundime bazuar në rezultatet e mbledhura nga eksperimentet e zhvilluara me kampionë me të dhëna të ndryshme social-kulturore. Eksperimentet janë zhvilluar me klasa të njohura e të panjohura si dhe me nxënës, ku gjuha angleze ishte gjuhë e parë dhe gjuhë e dytë në kurrikulën e arsimit bazë. Në mbyllje, përpos të dhënave të vjela nga

[2] T D, Erwin, dhe P Knight, "A transatlantic view of assessment and quality in higher education", *Quality in Higher Education*, 1 (2), 1995, pp. 179 - 188.

[3] D. Boud, *Enhancing Learning Through Self-assessment.* London: Kogan, 1995, p. 15.

analiza e eksperimenteve të zhvilluara me nxënës të ndryshëm të klasave të nënta, jemi munduar të shohim përqasjen mes testeve të gatshme dhe testeve individuale edhe nga këndvështrimi i mësuesve.

A ndikojnë testet individuale në përmirësimin e procesit të të nxënit?

Eksperimenti 1

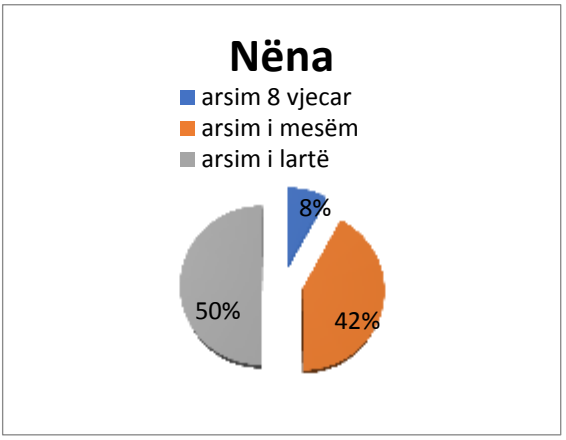
Hipoteza

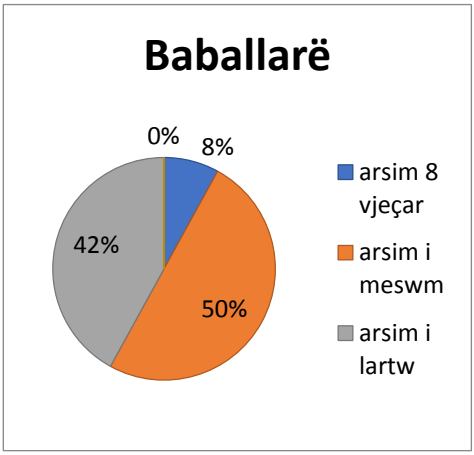
Studimi u krye me qëllim që të nxirrej informacion i veçantë në lidhje me atë se a ndikojnë testet individuale në procesin e të nxënit. A ndikon njohja e fëmijëve në hartimin dhe rezultatet e testimit?

Kampioni

Shkollat që u morën si kampion ishin, dy shkolla qyteti shkolla 9-vjeçare "Pandeli Cale", si dhe shkolla 9-vjeçare e fshatit Çiflig. Në eksperiment u përfshinë 24 nxënës të klasës së nëntë të shkollës 9-vjecare "Pandeli Cale", si dhe 15 nxënës të klasës së nëntë të shkollës Mborje. Eksperimenti u krye tek nxënës, familjet e të cilëve njiheshin nga mësuesi dhe në klasë ku mësuesi nuk kishte njohje paraprake të tyre.

Kështu nxënësit e klasës së nëntë, ku jepte mësim vetë hartuesti i testit vijnë nga familje ku 50% e nënave janë me arsim të lartë,42 % janë me arsim të mesëm dhe 8% me arsim tetëvjeçar, kurse 42% e baballarëve janë me arsim të lartë, 50 % me arsim të mesëm dhe 8% me arsim tetëvjecar.





Instrumenti

Testi individual ishte i tipit diagnostikues dhe u zhvillua për kapitujt 1&2. Njohuritë që kontrolloheshin ishin mbi kohën e tashme të vazhduar (Present Continuous tense) dhe kohën e ardhme (Simple future). Në test kishte pyetje të tipit, përshkrues ku nxënësi përshkruan veprimtari të planifikuara për të ardhmen, sillnin shembuj për PCT dhe SF, përcaktonin veprimtari të sigurta për t'u realizuar në të ardhmen ose jo. Në këtë test nuk mungonin as ushtrime të tipit me alternativa, plotësim të fjalive me fjalë mungesore si dhe plotësim tabelash mbi fjalë dhe mjete të tjera shprehëse. I njëjti test u aplikua si me nxënësit e fshatit, të cilët hartuesi i njihte dhe me nxënësit e qytetit, për të cilët mësuesi nuk kishte asnjë të dhënë. Qëllimi është të eksperimentohet në lidhje me atë se a ndikon njohja e backgroundit të fëmijës në llojin e testit të aplikuar.

Analiza e të dhënave

Nga testimi që u zhvillua me nxënësit e shkollës 9-vjeçare Mborje u arritën këto rezultate

Tab.1 Shkolla 9-vjeçare Mborje

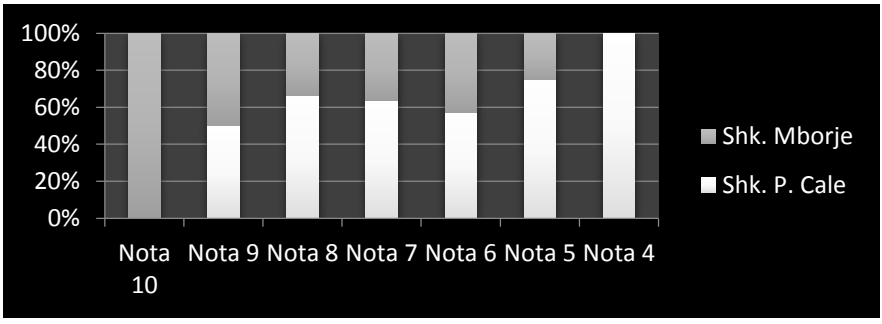
Nr	Pikët	0-20	21-29	30-36	37-41	42-47	47-50	51-55
1	Vlerësimi	4	5	6	7	8	9	10
2	Nr. i nxënësve	0	1	3	4	4	1	2

Nga testi u vu re se nxënësit kishin njohuri të sakta në përshkrimin e veprimtarive në të ardhmen duke treguar sa më shumë karakteristika të kësaj kohe, qarkonin saktë alternativat, por gabonin në përcaktimin e rregullave të ndryshme për përdorimin e njërës kohë në vend të tjetrës, si dhe në plotësimin e fjalive me fjalë mungesore.
Nga testimi që u zhvillua me nxënësit e shkollës 9-vjeçare "Pandeli Cale" u arritën këto rezultate

Tab.2 Shkolla 9-vjeçare "Pandeli Cale"

Nr	Pikët	0-20	21-29	30-36	37-41	42-47	47-50	51-55
1	Vlerësimi	4	5	6	7	8	9	10
2	Nr. i nxënësve	1	3	4	7	8	1	0

Nga rezultatet e testit që u zhvillua me nxënësit e klasës së nëntë të shkollës "Pandeli Cale" u vu re se nxënësit kishin njohuri të sakta në identifikimin e kohëve të foljes sipas llojit të tyre, në përshkrimin e veprimeve të planifikuara për të ardhmen. Megjithëse në test kishte pyetje me alternativa, përsëri nxënësit gabuan në gjetjen e alternativës së saktë dhe në plotësimin e fjalive me fjalë mungesore.



Në përfundim të testit mund të themi se nxënësit e shkollës 9 vjeçare Mborje e kishin më të lehtë të punonin, pasi mësuesja e kishte hartuar testin në përputhje me nivelin e klasës, kishte përdorur tipe ushtrimesh të cilat ishin të njohura nga nxënësit, gjuha që kishte përdorur mësuesja në hartimin e pyetjeve ishte e kuptueshme dhe e njohur nga ata. Kurse rezultatet e dala nga aplikimi i testit me nxënësit e shkollës "Pandeli Cale" treguan se ata, megjithëse me nivel më të lartë, e patën më të vështirë për t'u përshtatur me llojin dhe me gjuhën e këtij testi, kërkonin më shumë sqarime rreth ushtrmeve të testit dhe shfaqnin shenja nervozizmi gjatë punës.

Eksperimenti 2

Kampioni

I njëjti kampion iu nënështrua një testi të gatshëm. Synimi është po ai, pra të shihet se sa ndikon njohja paraprake e background-it të nxënësit në hartimin e testit.

Instrumenti

Testi i gatshëm përfshinte kapitujt 1&2. Edhe këtu njohuritë që kontrolloheshin ishin mbi mbi kohën e tashme të vazhduar (Present Continuous tense) dhe kohën e ardhme (Simple future). Testi kishte ushtrime për plotësimin e tabelave mbi formën e dy kohëve të studiuara, riformulim të fjalisë duke përdorur një nga kohët e dhëna, qarkime të alternativave mbi dy kohët si dhe pyetje ku përgjigjja ishte po ashtu alternative.

Analiza e të dhënave.

Në testimin që u zhvillua me nxënësit e shkollës 9-vjeçare "Pandeli Cale" u arritën këto rezultate

Tab. 1.1 Shkolla "P. Cale"

Nr	Pikët	0-8	9-16	17-24	25-29	30-33	34-36	37-40
1	Vlerësimi	4	5	6	7	8	9	10
2	Nr. i nxënësve	0	2	4	6	8	2	2

Rezultatet e testit që u zhvillua me nxënësit e shkollës 9-vjeçare të fshatit Mborje ishin si më poshtë

Tab. 2.1 Shkolla Mborje

Nr	Pikët	0-8	9-16	17-24	25-29	30-33	34-36	37-40
1	Vlerësimi	4	5	6	7	8	9	10
2	Nr. i nxënësve	0	2	4	4	3	1	1

Rezultatet treguan se nxënësit njihnin dy kohët e foljeve të studiuara, kishin njohuri të sakta për karakteristikat e tyre, por gabuan në riformulimin e fjalisë së dhënë (sentence transformation). Gjithashtu vështirësi hasën dhe në gjetjen e alternativës së saktë tek pyetjet e bëra, pasi më parë nxënësi duhet të analizonte dhe të kuptonte kontekstin të cilit i referohej pyetja.

Në këtë test nxënësit e patën më të lehtë të punonin pasi pjesa më e madhe e ushtrimeve ishin me alternativa, gjë që ndihmonte në kujtesën e nxënësit mbi materialin mësimor të asimiluar më parë.
Gabimet më të shumta u vunë re tek ata nxënës që nuk kishin patur kujdesin e mjaftueshëm të përgatitjes së detyrave në shtëpi. Ky kujdes i pamjaftueshëm vinte dhe si shkak i mungesës së ndihmës nga ana e prindërve, jo si pasojë e mungesës së dëshirës por si pasojë e nivelit arsimor të ulët nga ana e tyre.
Në përfundim të këtyre eksperimenteve mund të themi se njohja e backgroundit të fëmijës ka një rol të rëndësishëm në përmirësimin e procesit të të nxënit. Duke njohur paraprakisht fëmijën mësuesi ngre punën e tij mbi bazën e aftësive që ka fëmija duke nxitur tek ai dëshirën për të punuar, duke mos i krijuar stres dhe pasiguri në shkollë.

Rekomandime

Eksperimenti tregoi se nxënësit punonin mirë në ato tipe ushtrimesh të cilat ishin të tipit zbatues, por gabonin aty ku futej logjika. Nxënësit që kishin ndihmë edhe nga prindërit në familje e kishin më të lehtë dhe punonin pa vështirësi në plotësimin e testit. Ndërsa tek pjesa tjetër e nxënësve, mangësitë në kushtet familjare i pengonin të punonin si shokët.
Prandaj duhet që mësuesi në hartimin e testit duhet të mbajë parasysh

- Nivelin e nxënësve në klasë (frekuentimi ose jo i kopshtit, backgroundi i nxënësit, etj).
- Të përzgjedhë tipe ushtrimesh që i përgjigjet nivelit të nxënësve.
- Të përzgjedhë tipe ushtrimesh që të nxitë vëmendjen e dëshirën e nxënësit për të punuar.
- Të parapërgatisë situatën duke shmangur gjendjen e ankthit dhe të mendohet që testi synon të masë atë që nxënësit dinë dhe jo t'i kapë ata "mat".

Bibliografia

Boud, D (1995) *Enhancing Learning through Self-assessment.* London Kogan Page.

Broën H.D. (1991) *Breaking the language barrier*. Yarmouth, ME Intercultural Press.

Broën, H.D. (2004). Language assessment. Principles and classroom practices. Ëhite Plains, NY. Pearson Ed.

Broën, H.D. 2007 Teaching by Principles, *an interactive Approach to Language Pedagogy,* Pearson, Longman.

Erëin, T D, dhe Knight, P (1995) "A transatlantic vieë of assessment and quality in higher education" ELT Journal 49/1.

Hopkins, D. (2002) A Teacher's Guide to Classroom Research. Buckingham Open University Press.

Hughes, A. (1989) *Testing for language teachers, 1st* ed. Cambridge Cambridge University Press.

Mattheës, B. dhe Ross, L. "Metodat e hulumtimit - Udhëzues praktik për shkencat sociale dhe humane" CDE, Tiranë, 2012.

Morris, P. (1990). *Curriculum Development in Hong Kong.* Hong Kong Faculty of Education, The University of Hong Kong.

Musai, B. (2002), *Metodologji e mësimdhënies*, Tiranë Pegi.

English Language as Communication Tool in Kosova

Feride Lohaj, PhD Cand
SEEU
fl21370@seeu.edu.mk

Abstract
Due to political situation in Kosova, Serb and Albanian youth are still distanced from each other and do not learn the language of each other though they are both official languages in Kosova. This situation is leading to misunderstandings, uncertainty and feeling unsafe in many aspects of everyday life. Furthermore, it is leading to social separation of ethnicities what is making a large gap in joint efforts to develop Kosovo and improve existing deficiencies, in order for Kosova to become a prosperous multicultural society. Albanian and Serb's youth communicate in English language so that English Language in these regions has expanded from its previous function as a sign of prestige and necessity for people who want to get educated or work abroad, to the main tool of communication between the two ethnicities. In this study, the results determine students' preferences, their level of intercultural competence and English language proficiency. This study also proof hypothesis that all students from particular communities have low level of intercultural competence, they have similar preferences, but focusing on their ethnicity, furthermore, their level of English language proficiency is similar. The findings of this research determine Kosova high school students' intercultural competences and also proof hypothesis that most all students from particular ethnicity have low level of intercultural competences and that they are not ready to speak language of each other. This study covers high school students from various cities in Kosova. The participants were 316 Albanian and 171 Serb high school students.

Keywords: *Multiculturalism, Interculturalism, English Language, Cultural Differences, Education*

Introduction

In order to understand the contemporary situation in Kosova's education system, the brief recent history of education in Kosova is presented below.

- *Isolation of ethnicities who live in Kosova due the war, political and social crisis*

During the 1990s, "Albanians rejected the Serbian curriculum that had been adopted by the Serbian Educational Council. This was the pretext for the regime to use Serbian police forces to forbid Albanian access to their schools. Thousands of Albanian professors and students from primary to university level were dismissed, only Serbs were allowed to have access to the public schools." (Kastrati, 2016, p 149). Kastrati continues arguing "After the Albanians were forced into a completely separate social life, walls of division appeared between the two communities, and Kosova developed two extremely segregated systems of education, which have remained almost the same into the present." (2016, p 149).

- *Parallel living of both ethnicities*

Serbs and Albanians again live in parallel 'worlds'. They have parallel governing; parallel education systems and parallel healthcare though officially both communities accepted the Kosova government and participated in elections held in Kosova, accordingly choosing their own representatives. "Parallel system of education for Albanians on one side and Serbia's state curriculums imposed for Kosova Serbs on the other side during the 1990's have had a direct impact in establishing a completely segregated and divisive education system in Kosova after the war of 1998-1999," as noted in Kastrati (2016).

- *Lack of readiness to cooperate between each other*

"In both Kosova Albanian and Kosova Serb majority areas, the Kosova and the Serbian educational systems seclude Kosova Serb and Kosova Albanian students from the surrounding social environment of the majority community, as much as they ensure education in the mother tongue. In this way, education perpetrates and reinforces separation." (OSCE, 2009).

- *Lack of possibility for children to communicate with children of other ethnicities*

According to a recent OSCE report (2009) "Even in the isolated cases in which students of these communities attend education under the same roof, separate educational shifts are in place, and with few exceptions,

there is no interaction between students of the Kosova Albanian and Kosova Serb communities. The fact that Kosova Serb students learn only Serbian and Kosova Albanian students learn only Albanian further prevents communication." (OSCE, 2009).

- *Very low level of applying intercultural approach in Kosova schools*

According to Rexhepi and Demaj (2006) "The two educational systems have, in fact, contributed to entrench the chasm which divides communities in Kosova. That both Kosova Albanian and Serbian textbooks tend to present a slanted and one-sided view of history is a case in point. They do not confine themselves to present a history of Kosova, but tend to be more geared toward presenting the history of either the Albanian or the Serb community." (2006). They also claim that "Kosova Albanian history school books focus on ethnic Albanian protagonists, while Slavs are said to have come to "Albanian lands" where they fought, pillaged, destroyed and assimilated proto-Albanian tribes (except in Kosova and Albania). (Rexhepi F.& Demaj F., 2006). Moreover, "Serbian textbooks present Kosova as the 'Cradle of the Serbian Nation' and underline that Kosova Albanians have come from Albania." (Rexhepi F.& Demaj F., 2006). "Kosova institutions and international community have failed to offer an integrated and homogenous school curriculum both for Kosova Albanians and Serbs. ... Consequently, the formation of ethnically based identity among younger generations remains a natural alternative and as a result both ethnic and national identities play important roles in guiding their political behavior." (Kastrati, 2016, p 150).

Definition of main concepts

- Multiculturalism is cultural diversity of human society, considering language, religion, values and socioeconomic circumstances (Grupa Most, 2007, p.5)
- Interculturalism expresses interaction of various cultures and belief that every man becomes richer through contacts with other cultures. (Grupa Most, 2007, p.5)

Literature review

The view and definition of interculturalism have widely been contested by different scholars depending on their various standpoints of what this approach to the larger issue of cultural diversity really is (Knowles, 2010, p.2). Despite being greatly visible and relatively credible, interculturalism is largely aligned to a number of issues mostly political and sociological; though others may be philosophical and aesthetic in nature (Chin, 1989, p.163). As a philosophical and aesthetic issue, interculturalism seems to be continuing the agenda set forth by other approaches to diversity such as postmodernity, pluralism and marginalism. In the continuity of the postmodernism agenda, interculturalism has been a rubric to cultural inclusiveness (Chin, 1989, p.166). Therefore, interculturalism according to Chin (1989) is "simply a way of joining disparate cultural artefacts together has a hidden agenda of imperialism" (p.167). Sure enough, as per the argument of Chin (1989), the line of difference can never be told when interculturalism expresses postmodernity in information overload and when it is used just as a mere statement expressing the ability to buy and sell from different cultures (Chin, 1989, p.167). Therefore, interculturalism is exposed to ambiguity for the failure to categorically distinguish the selfish approach of fronting the selling and buying of one culture from the noble idea of embracing cultural diversity. According to Bennett (1993), "Intercultural competence refers to the knowledge and skills that enable people to make increasingly more complex perceptual distinctions about their experience with cultural differences and to behave and interact appropriately with others from backgrounds different from one's own." It requires more than just knowledge to be able to distinctively acknowledge other people's cultural practices without discriminating against them and thus committing prejudice against them. It is therefore fundamental that one acquires intercultural skills. As Crushner (2015) puts it, intercultural skills are necessary for creating a good rapport between a teacher and his/her students. It needs to be considered that students, as young people, will be very much in need of a wide array of background knowledge and experiences from different cultures. This is especially so because they will be expected to use the different cultural experiences to solve global problems that they might be confronted with in the future (Crushner, 2015). Moreover, interculturalism incorporates a wider range of cultural diversity. It is therefore fundamentally important to address the local and global concerns and concepts pertaining to the coexistence of multiple cultures

in a single locality. Therefore, intercultural skills will help the teachers build much-needed trust between the students and their families and themselves. According to Gagnon (2000), interculturalism is critical to the cultural mosaic concept of multiculturalism (p.15). Chin (1989) argues that interculturalism pivots around autonomy and empowerment. It is indeed very fragile getting to deploy the elements of another culture and imposing it into another culture. In fact, it can be termed cultural imperialism in its crudest term (p.174). To say but the least, forcing a connection between different cultures does not in itself seem to be a solution that makes much sense, aesthetically, ethically, or philosophically. Gagnon (2000) further claims that interculturalism is neither an excessively culturally relativistic and disconnected nor is it assimilationist as multiculturalism is thought to be (p.15). According to Pretceille (2006), interculturalism has often been confused with multiculturalism or even a cultural approach. Meer and Modood (2012) asserted that "the diverse locations that migrants and minority cultures herald from gives rise not to the creation of communities or groups but to a churning mass of languages, ethnicities and religions all cutting across each other and creating a 'super-diversity'" (p.31). As a matter of fact, intercultural perspective broods well in these sociological realities. The argument upon which interculturalism is based lays emphasis on the wider cultural exchange as opposed to multiculturalism which is majorly based on strong ethnic and cultural identities (Meer & Modood, 2012, p.31). Interculturalism is often less concerned with the locational backgrounds of the immigrants or even the minority cultures. Consequently, it does not take into consideration the super-diversity that would be created as a result of the immigration. In essence, this is the distinguishing factor differentiating it with multi-nationalism and post-immigration multiculturalism (Meer & Modood, 2012, p.32).

In a bid to shed more light on this issue, Fantini (2012) claimed that intercultural competence, a phrase that is synonymous with interculturalism, has not been adequately defined over the past over five decades. This is despite many scholars tuning in their contributions in the related fields like global competence, international competence or even multicultural competence. In addition, Fantini (2010) defines Intercultural Communicative Competence as *"*A complex of abilities needed to perform effectively and appropriately when interacting with others who are linguistically and culturally different from oneself" (p.1). Byram (2008) argues that "intercultural competence is the capacity to engage with people of a cultural group and identity to which we do not belong, to

understand them and to act together with them; it is not a matter of changing identity but rather of crossing group boundaries to see their culture from within, and to see our own culture from the other perspective". Public institutions in Kosova are engineering steps to ensure that they treat all the citizens of Kosova with equity. However, the main issue is the reluctance of all people of Kosova to accept the country as their own. But continued education of children in a way that raises their intercultural awareness is a hope-laden approach that will arguably change the situation for the better. According to Kavazovic (2012), "Interculturalism means of finding valid conditions and incentives for the development of diversity. It also means to influence the development of self-concept, creating and deepening its knowledge." These Kavazovic definitions can be very applicable to the case of Kosova. Taking into consideration the past events of Kosova, trying to develop diversity can only lead to increased nationalism and urge for separation. "Creating and developing the self – concept in the frame of joint living without deepening the knowledge of itself, but as equal citizens of the same country can be achieved in intercultural education which respects, celebrates and recognizes the normality of diversity in all areas of human life" (Kovazovic, 2012). Interculturalism creates awareness in learners to the fact that humans have diverse ways of life, customs and worldviews. Consequently, diversity enriches every member of the society.

Methods

The study was completed by using quantitative research approaches, the data were collected from high school students' questionnaire and tests.

Subject of the study

- Determine the level of intercultural competences of high school students of both ethnicities, Serb and Albanian.
- Determine if the students of both ethnicities have similar preferences toward the various aspects of life
- Determine the level of English language proficiency of Albanian and Serb students at high schools in Kosova

Research questions

Questions which should be answered with this research

- What is the level of intercultural competences of students of both ethnicities, Serb and Albanian?
- Do the Serb and Albanian students have similar preferences toward the various aspects of life?
- What is the level of English language proficiency of Albanian and Serb students at high schools in Kosova?

Research hypothesis

- The level of intercultural competences of students of both ethnicities, Serb and Albanian is very low.
- Serb and Albanian high school students have similar preferences toward the various aspects of life.
- The level of English language proficiency is low, but similar to Albanian and Serb students at high schools in Kosova

Research instruments in this research, the following instruments were used

- Questionnaire Part One, 10 questions regarding students' preferences.
- Questionnaire Part Two, 10 questions regarding intercultural competences.
- 3 ESL Tests
    - Test 1 for 10th grade Albanian students and 1st year Serb students.
    - Test 2 for 11th grade Albanian students and 2nd year Serb students.
    - Test 3 for 12th grade Albanian students and 3rd and 4th year Serb students.

Participants

In this research, the participants were high school students from Kosova towns Ferizaj, Firaja, Shterpce, Kamenica, Gjilani, Shillove, Prizren and Peja.

316 Albanian students of
10th grade, Total 142, male 54 and female 88
11th grade, Total 147, male 62 and female 85
12th grade, Total 27, male 12 and female 15
171 Serb students of
1st year, Total 48, male 19 and female 29
2nd year, Total 57, male 29 and female 28
3rd year, Total 46, male 21 and female 25
4th year, Total 20, male 11 and female 9

Coding guideline for the determination of intercultural sensitivity

[(3P. X Students No.) + (2P. X Students No.) + (1P. X Students No.)] /Total Students No.

Sum of average points

10 – 12	Denial
12.01 – 16	Defense
16.01 – 20	Minimizing
20.01 – 24	Acceptance
24.01 – 28	Adaption
28.01 – 30	Integration

Findings

Questionnaire Part 1 was used in order to gather information about students' age, gender as well as preferences toward various aspects of life. There were 10 questions, the students wrote answers according to their opinion and beliefs.

Questionnaire Part One

The goal of the Questionnaire Part One was to determine mutual points of various aspects of students' life. Taking into consideration answers of all students the mutual elements are presented as following

- Mutual professions healthcare and education (all grades).
- Mutual hobbies none (grade 10 and 1st year), playing football (grade 11 and 2nd year; grade 12 and 3rd year), watching movies (grade 12 and 3rd year), reading (grade 12 and 4th year)
- Mutual music bands or singers none (all grades).
- Mutual favourite sports football, volleyball, tennis and basketball (all grades)
- Mutual travel destinations USA and France (grade 10 and 1st year; grade 11 and 2nd year, grade 12 and 3rd year), Dubai (grade 11 and 2nd year, grade 12 and 3rd year), Italy (grade 12 and 3rd year)
- Need for change in Kosova everything, create more jobs, invest in production (all grades), educational system (grade 11 and 2nd year)
- Mutual preferred century to live in the past (all grades except Albanian students 12th grade present, and Boshnjak students 11th grade present)
- Mutual favourite TV Programmes none
- Social Networks mostly used Instagram, Facebook, Snapchat, WhatsApp

Coding guideline for the determination of intercultural sensitivity

[(3P. X Students No.) + (2P. X Students No.) + (1P. X Students No.)] /Total Students No.
Sum of average points
10 – 12 Denial
12.01 – 16 Defense
16.01 – 20 Minimizing
20.01 – 24 Acceptance
24.01 – 28 Adaption
28.01 – 30 Integration

Answers on Questionnaire Part Two, Intercultural sensitivity

Table 1 The answers of the Albanian students on question Part Two

ALBANIAN STUDENTS												
Question	Grade 10 with 142 students			Avera-ge	Grade 11 with 147 students			Avera ge	Grade 12 with 27 students			Avera ge
	Points				Points				Points			
	3	2	1		3	2	1		3	2	1	
11	54	67	32	2.14	58	53	36	2.15	14	5	8	2.22
12	18	31	104	1.44	17	25	105	1.40	1	6	20	1.30
13	79	57	17	2.41	92	39	16	2.48	18	7	2	2.59
14	49	62	31	1.97	47	59	41	2.04	9	11	7	2.07
15	93	32	26	2.41	87	26	34	2.36	8	4	15	1.74
16	79	36	38	2.27	86	36	25	2.17	12	7	8	2.15
17	63	52	38	2.16	64	45	38	2.18	15	8	4	2.40
18	21	65	67	1.70	29	55	63	1.77	3	3	21	1.33
19	89	49	15	2.48	94	40	13	2.55	19	6	2	2.63
20	62	27	64	1.99	61	26	60	2.00	11	12	4	2.26
Total	**607**	**478**	**432**	**20.97**	**635**	**404**	**491**	**21.10**	**110**	**68**	**91**	**20.69**

Table 2 The answers of the Serbian students on question Part Two

ALBANIAN STUDENTS												
Question	Grade 10 with 142 students			Avera-ge	Grade 11 with 147 students			Avera ge	Grade 12 with 27 students			Avera ge
	Points				Points				Points			
	3	2	1		3	2	1		3	2	1	
11	54	67	32	2.14	58	53	36	2.15	14	5	8	2.22
12	18	31	104	1.44	17	25	105	1.40	1	6	20	1.30
13	79	57	17	2.41	92	39	16	2.48	18	7	2	2.59
14	49	62	31	1.97	47	59	41	2.04	9	11	7	2.07
15	93	32	26	2.41	87	26	34	2.36	8	4	15	1.74
16	79	36	38	2.27	86	36	25	2.17	12	7	8	2.15
17	63	52	38	2.16	64	45	38	2.18	15	8	4	2.40
18	21	65	67	1.70	29	55	63	1.77	3	3	21	1.33
19	89	49	15	2.48	94	40	13	2.55	19	6	2	2.63
20	62	27	64	1.99	61	26	60	2.00	11	12	4	2.26
Total	**607**	**478**	**432**	**20.97**	**635**	**404**	**491**	**21.10**	**110**	**68**	**91**	**20.69**

As it can be seen in the table T1, Albanian students were on the stage presented below

- Grade 10 stage of ACCEPTANCE (20.97)
- Grade 11 stage of ACCEPTANCE (21.10)
- Grade 12 stage of ACCEPTANCE (20.69)

Furthermore, in the table T2, it can be seen that Serb students were on the stage presented below

- 1st Year stage of MINIMIZING (16.72)
- 2nd Year stage of DEFENSE (15.96)
- 3rd Year stage of DEFENSE (15.27)
- 4th Year stage of MINIMIZING (17.45)

Coding guidelines of the Test Assessment

20 questions, each right answer 1 point.
Total 20 points.
1 – 5 Rated 1 (failed)
6 – 9 Rated 2 (poor/satisfactory)
10 – 13 Rated 3 (good)
14 – 17 Rated 4 (very good)
18 – 20 Rated 5 (excellent)

Test results

Table 3 Test results

ALBANIAN									SERB								
No. of students	Grade	Test	Grading					Average	No. of students r	Year	Test	Grading					Average
			1	2	3	4	5					1	2	3	4	5	
142	10	1	1	25	74	42		3.11	48	1	1	0	20	25	3		2.65
147	11	2	30	72	15	3		1.57	57	2	2	11	33	13			2.03
27	12	3	4	8	10	4		2.44	46	3	3	7	14	20	5		2.5
									20	4	3	3	4	6	6	1	2.9
Total Average								2.37	Total Average								2.52

Conclusions

From the answers of the Questionnaire Part One, it can be understood that students of both ethnicities prefer various professions that mirror their individuality, but there were also mutual professions preferred by the majority of students in the fields of education, in health care and construction. These answers were understandable if we take into consideration the socioeconomic situation in Kosova. These 3 professions, teachers, doctors and architects have very good salaries and were respected from other community members. The majority of Serbs showed uncertainty towards their future in Kosova society as the majority of participants answered that they want to continue studying but failed to specify in what faculty or what profession. It seemed they were not certain about their plans for the future since they did not see what opportunities Kosova can offer them. This fact can be used to design English language classes which will cover many interesting professions which are needed for developing Kosova's economy, but are also made attractive for students. The mutual hobbies they practice as listening to music, playing football, drawing, and reading can be used to design similar discussion, topics but also presenting other possible hobbies

applicable in their homes and made quite attractive for students taking in consideration the economic situation of most families. Music the students listen to was from their own ethnic group or translated in their own language. This fact can be used in lessons as presentation of their own music to other ethnic groups. Students' favourite sports were the same as football, volleyball, basketball, tennis, swimming. The English language lessons can cover biographies of famous athletes from the disciplines, description of game rules and their variation according to different ethnicities. As a travel destination, the vast majority of students chose developed, wealthy places with a multinational atmosphere. This fact can be used in lessons for comparative purposes with Kosovo's society. The students' respective attitudes toward contemporary Kosova showed that they are not satisfied and that they feel the need for change in its education system, human rights, economy. Serb students answered that they would like Kosova to join Serbia. These facts can be used in lessons as tasks which the students would accomplish in groups creating programs which can help changing defects in education system, health system, laws, and also to give opportunity to Serb students, to design a plan which will advance Kosova so that there would not be need for the country to join any other political territory. The majority of students would like to live in the past, which indicates their hesitation and uncertainty towards the future. By improving living conditions and enforcing the legal system in order to provide citizens with comfort and safety, the students would be more certain and open toward a better future. These facts will be used in English language lessons so that they will be asked, from a point in the past, to imagine how they would like the present and future to be. How would they create historical events and new history of Kosova? Based on the answers, preferences for TV programs were mixed with TV channels that did not give accurate statistic data. However, the answers actually gave clear information that students of all ethnicities watched mostly TV programs and TV channels of their own ethnic groups or they were translated in their own respective languages. Concerning the use of different social networks, Kosova students from both ethnicities use the same, so actual information from these networks can be used in lessons by creating discussions about contemporary information from these networks.

Answers from Questionnaire Part 2 gave clear picture of intercultural sensitivity of the students. From the findings, it can be seen that Albanian (39%) students from 11th grade speak more than 2 foreign languages as well as Albanian (52%) students from 12th grade. Albanian 10th grade

(38%) and as Serb 4th year students (60%) speak one foreign language, in particular English, while other students speak only their language. The majority of Albanian (72%) and Serb (92%) students would live among their ethnic groups. Both ethnicities, except Serb 2nd (92%) year students, would work together with other ethnicities. While most Albanian (42%) students would have diner in another ethnicity's restaurants, most Serb (54%) students prefer restaurants of their own ethnic groups. Even if they knew the language of others, Serb 2nd (42%) and 3rd (63%) year students would not greet others with that language, other students would greet other with their language, and the results show that all students were more open if they would work together. The majority of Serb students (77%) from all school years would not attend the school with the other ethnic groups. Students from other ethnic groups, on the other hand, would not mind. Also, the majority of students claim there are no cultural features of their ethnic groups in current textbooks. Only Serb (64%) students were not interested in learning from textbooks where cultural features of other communities residing in Kosova are included. The majority of students refuse the idea that English language becomes an official language in Kosova. Answers of Albanian students showed that they were in the stage of "acceptance" in all three grades. They were aware of cultural differences but they accepted them and were of the opinion that no culture was better or worse than the other and they were aware that there were other systems of values and beliefs which should be respected by other ethnicities. Answers of Serb students showed that students of the first and fourth year are in the stages of "minimizing of differences". The students from the second and third year were in the stage of "defence". They are aware of cultural differences, but they consider them as a threat to their identity so that they fight against them. Furthermore, they emphasize and exaggerate the positive characteristics of their own culture; they also believe that their culture should be a model for the rest of the world.

The test results showed that English language proficiency from all grades and all schools was average; most students were assessed with 2 and 3. From the test results it can be concluded that although a great number of students (76.4%) passed the tests, the average grade was quite low for both ethnicities and all school years. Taking this fact into consideration, the additional ESL textbooks should be designed by using language one grade lower than current ESL textbooks in order to fit to the English language proficiency of the majority of students. On the other hand, they

need to offer opportunity for better students to increase the difficulty of exercises in order to meet their level of English language proficiency.
After analyzing of the questionnaires and test, it can be concluded that

- The first hypothesis is proved. The level of intercultural competences of students of both ethnicities, Serb and Albanian is very low.
- The second hypothesis is proved. The Serb and Albanian high school students have similar preferences toward the various aspects of life.
- The third hypothesis proved. The level of English language proficiency of Albanian and Serb students is low, but similar.

Recommendations

Information from this study to be used in Kosova and Serbian Curricula in order to fill communication gap between the ethnicities that live in Kosova. The Serbian and Kosova ministries of education should create a joint group of English language teachers, psychologists and sociologists from Serb and Albanian communities who will design the new English Language Textbooks that contain many features of cultures of ethnicities that live in Kosova, in order to increase their intercultural level.
Additional ESL textbooks can be designed using the facts from this study. Since the school year contains 9 months and Improving English, English Language for 1st year, English Language for the 3rd and 4th year contained 9 units; ESL textbooks should contain 9 Units. The average number of reading and listening tasks per unit should be around 6. The category of the culture should be source culture, but texts should be written in EL. Type of the culture and themes should be justified to current types of the culture and themes, but with elements of source cultures. Moreover, the joint themes should be matters of discussion, but other themes presented in only one of the EL textbooks should be used for presentation. In addition, at the end of the Unit a quiz or questionnaire should be presented, which would stimulate students to learn about source cultures presented in that unit.

References

Abdalah-Pretceille, M. (2006). Interculturalism as a paradigm for thinking about diversity. *Intercultural Education*, Vol. 17 No.5, pp.475-483.

Bennett, M.J. 1993. *Towards ethnorelativism A developmental model of intercultural sensitivity* (revised). In R. M. Paige (Ed.), Education for the Intercultural Experience. Intercultural Press. Yarmouth, Maine,

Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship.* Cromwell Press, Great Britain

Chin, D. (1989). Interculturalism, postmodernism, pluralism. *Performing Arts Journal*. Vol.11, no. 3. DOI 10.2307/3245434. Retrieved from https //www.jstor.org/stable/3245434

Crushner, K. (2015). *Comments on Developing Intercultural Sensitivity and Competence through Overseas Student Teaching*. Kent State University. Retrieved from https //www.nafsa.org/_/File/_/coll14_teacher_cushner_paper.pdf

Fantini, A. E. (2010). Exploring multicultural competence defining, developing, and monitoring. *SIT* Graduate Institute, Brattleboro, VT. Retrivied from http//digitalcollections.sit.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=worldlearning_publications

Fantini, A., E. (2012). *Multiple strategies for assessing intercultural communicative competence*. In J. Jackson (Ed.). Handbook of language and intercultural communication. 390-405. Taylor & Francis New York, NY

Gagnon Jr. V. P. (1999) *The myth of ethnic war Serbia and Croatia in the 1990s*. Ithaca Cornell University Press.

Kastrati, A. (2016). The role of education for identity formation among Albanians and Serbs of Kosovo the application of the difference-blinded approach for establishing citizenship regime in a multi-cultural society. *European Journal of Social Sciences Education and Research. Vol.6, 1, p 150-152.*

Kavazovic, H., (2012). Interkulturalno obrazovanje kao imperative za razvoj interkulturalnih kompetencija i interkulturalne osjetljivosti. Academia.edu. 2012 4. Retrieved from https//www.academia.edu/3818881/Interkulturalno_obrazovanje_kao_imperativ_za_razvoj_interkulturalnih_kompetencija

Knowles, R. P. (2010). *Theatre & interculturalism*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire Palgrave Macmillan.

Meer, N. & Modood, T. (2012) How does interculturalism contrast with multiculturalism? *Journal of Intercultural Studies*. DOI 10.1080/07256868.2011.618266

Mrše S., Petrović D., Gošović R., Jerotijević M. (2007). Interkulturalno obrazovanje i razumevanje. *Grupa Most*, p5. Retrieved from http //www.most.org.rs/publikacije/prirucnici/IO_Prirucnik_za_nastavnike_i_nastavnice_SR.pdf

OSCE. (2009). *Kosovo non-majority communities within the primary and secondary educational systems*. Department of Human Rights and Communities. p. 25. Organization for Security and Co-operation in Europe Mission in Kosovo

Rexhepi F.& Demaj F. (2006). *Historia.* Libri shkollor.Prishtina

English as a Foreign Language Learners' Perceptions of –ED and – ING Adjectives

Fitnete Martinaj, PhD Cand.
AAB COLLEGE
fitnetemartinaj@hotmail.com

Abstract
Introduction and aim most of the ESL and EFL learners find it difficult to understand the grammatical forms and to apply them in their day to day interaction. Similarly, teaching the adjectives can be challenging from the beginning because students can easily get confused about the differences between the –ED and –ING endings. This confusion often results in humorous mistakes such as "I am exciting." or "The movie was excited." The reason for the difficulty in forming the –ed and –ing adjectives could be attributed to the learners' lack of understanding of the forms of English verb. Research methodology judging by the experience we can assume that problems are mainly caused by the lack of substantial knowledge of lexical and grammatical structures and aspects of the target language. To reach the aims of our research we use the methods of hypothesis, as well as the methods of description and generalization. The errors have been gathered from a corpus of written tests produced by students studying English as a foreign language at the English Department, Faculty of Foreign Languages, and "AAB University "in Prishtina. Clear understanding of the problem enables us to speak about the differences between acquisition and learning and makes it possible to investigate their interrelationship as well as the implications for the teaching of languages. The findings revealed that most of the students faced some problems in their English as a Foreign Language class regarding perception and formation of –ed and -ing adjective sentences.

Keywords: *the –ed and –ing adjectives, EFL, formation, sentences, classroom procedures.*

Introduction

Second language acquisition can be viewed as the acquisition of a complex skill. This means that in the process of acquisition the target language code should be learned consciously and systematically learners become familiar with explicit L2 grammar rules, which they are supposed to use in spontaneous communication.[1]

Concerning learning of English as a second language, there are many grammatical forms that lead to difficulties on learning this language. The inflections *–ed, -ing, -es/s*, forms of verbs used as nouns, forms of verbs used as adjectives, identical forms with different uses, etc. contribute to the difficulties that make students produce humorous structures. Therefore, this paper aims to report some of the problems in acquiring and producing the *–ed* and *–ing* adjectives, respectively the present and past participles by second language learners.

A better understanding of participles will enable students to differentiate between verbal that act as adjectives, to understand regular and irregular verbs and tenses.

Formation and Meaning of Participles

Cliff (2003)[2] defines participles as "yet another verbal; a word derived from a verb" (page number). There are three verb forms in English that are known as verbals including participles, gerunds and infinitives, which belong to the group of verbs called non-finite verbs. They are called verbal because of their derivation from verbs and their retainment of many characteristics of the verb. A verbal can take any kind of modifier or complement but cannot make a statement or act as a question. Very often, they are used as pure adjectives and are placed directly before the nouns they modify. The following examples show the participle used as simple adjectives.

He conducts a flourishing business (Here *flourishing* modifies business).

[1] DeKeyser, R. M. (1998). Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar. In Doughty C. J. and J. Williams (eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

[2] Cliff N. *The fastest way to learn* http/www.cliffnote.com/what are – participle-id (2003)

Both present and past participles are used with the verbs *to be* and *to have* to create common verb tenses, but they can also be used as adjectives. Since there is a slight difference in meaning between the present and the past participles when they are used as adjectives, it is very important to choose the appropriate form.

- Present participles are formed by adding *–ing* to the verb stem. As an adjective, a present participle modifies a noun that affects someone or something else.

The new song is interesting.

The new song was interesting.

The *–ing* form is called the present participle which can also be called variously the active participle, imperfect participle, or progressive participle. In present-day English, gerund and present participle are derived from one and the same linguistic form---the *-ing*. In principle, there is nothing surprising about this form being able to perform the same grammatical functions as a noun or an adjective in some of its uses, nor is it surprising that it should be able to perform other functions as well.[3]

According to John M. Lawler[4], the form of *-ing* is used in the following English constructions

1. as the next verb form after the ―be of the continuous or progressive aspect.
2. In adjectival clauses modifying noun phrases, which is equivalent to relative clause constructions.
3. As the head of an adverbial clause, often introduced by a subordinating conjunction, and usually without a subject; it can take *have* to indicate it happened in the past.
4. as the main verb in a gerund complement, i.e, a subordinate noun clause functioning as subject, direct object or predicative of a higher clause. The complement clause is a noun phrase, but the gerund itself is a verb phrase. In other words, the gerund form is a real (though non-finite) verb, and it can take a subject (in the possessive case) and an object (in the objective), and can be modified by adverbs, etc.

[3] Duffley, P. J. (2006).The English Gerund-Participle: A Comparison with the Infinitive. New York: Peter Lang Publishing, Inc.

[4] John M. Lawler/ http://www-personal.umich.edu/~jlawler/aue (accessed 29/7/2011).

5. As a true noun, derived from a verb. It is a verbal noun. This is usually called the gerund or *-ing* nominalizer, and it cannot take an object. Besides, a true noun can take a definite article, whereas a verb cannot.

The other variety of English participles is called the past participle which does not have a consistent ending, and it is usually identical to the regular past tense form of the verb which ends in *-ed*, and the past participles of irregular verbs, however, vary considerably. The past participle is used in forming the perfective aspect and the passive voice. It can also be called variously the passive participle or perfect participle.
The past participle which can be used in both active and passive voices is often used in the following English constructions

1. Forming the perfect tense.
2. Forming the passive voice.
3. Modifying a noun, with active sense *The fallen leaves.*
4. Modifying a noun, with passive sense *The injured worker*.
5. Modifying a verb or sentence, with passive sense Given *more time, we could have done it better.*

- Participles generally come before the noun they modify. They may also be linked to the subject of the sentence by a linking verb such as *to be* or *to feel.*
  The park is a frightening place at night.
  Steve felt frightened as he walked alone in the park at night.

Some other verb roots that can become adjectives in a sentence by adding *ed or ing*, are charm, admire, amaze, amuse, depress, worry, thrill, excite, disgust, disappoint, discourage, embarrass, fascinate, frighten, frustrate, horrify, irritate, please, satisfy, shock, startle, stimulate, surprise, terrify, confuse, etc.

- Dangling Participles

The term participle is generally restricted to non-finite forms of a verb other than the infinitive; in English, it is often classified into present and past forms, or into *-ing* and *-ed* forms.
Participles or participial clauses may always appear at the beginning or the end of a sentence, and a participial clause is usually attached to its subject, as in *—Absorbed in computer games (participial clause), Tony (subject) did not notice my arriving (object).* However, when the

participial clause attaches itself to a word other than the one intended, or with no particular word at all, the clause is seemingly hanging on nothing or on an entirely inappropriate noun, and dangles in mid-air, attaching to a no named person or thing. It thus becomes a dangling participle, which is an error in sentence structure. E.g. ―*Absorbed in computer games, the computer crashed*. In the sentence, the past participle ―*absorbed* has not its own subject, and the participial phrase ―*absorbed in computer games* seems to connect to ―*the computer*. Actually, *the computer* is not itself absorbed in *computer games*. Upon reflection, there is another unmentioned subject, a person who was playing the computer games, to which the participle really should connect. Grammarians say that such a sentence contains a dangling participle.[5]

When a participle phrase is wrongly placed in a sentence, as if often happens with L2 learners, it brings about confusion and misunderstanding of what is intended in a sentence.

Research Methodology

The research design first presents the research questions. It then introduces the background of the participants and the instruments employed in the research. This study employed the methods of description and generalization and a qualitative and quantitative research design. It is a useful approach whenever researchers are concerned with discovering or describing second language acquisition. Qualitative research aims to collect data or describe things in a non-numerical way.

a) Research Questions

The research questions include the following

1. Do misplaced *–ed* and *–ing* adjectives affect the students' performance in the use of English?
2. Does the English proficiency determine the acquisition of the participles by ESL Learners?
3. What causes the errors committed by the study participants in the use of *–ed* and *–ing* adjectives?

[5] Crystal, D. (1992). International Encyclopedia of Linguistics. Oxford: Oxford University Press.

b) Participants

Three groups of students (twenty students each) participated in the study. The participants of this study comprised second year college students during 2016/2017 academic session. Students' L1 is Albanian. Before entering university, they had learned English as a foreign language through formal instruction. They had all attended a comprehensive study of English Grammar including English participles.

c) Instrument and Data Collection

The instrument used in this research was the students' evaluation as the result of a test conducted after a series of lectures on the English Present and Past Participles. The data in this study were analyzed to find out the errors and perception of the students in forming the Participles. Participle test, which was designed to test the essential use of *–ed* and *–ing* adjectives in particular and English participles in general, consisted of three parts choice test, sentence rearrangement and blank filling. All the English participles in general and *–ed* and *–ing* adjectives in particular were involved.

In order to guarantee the validity of the test, all words used in the participle test are from high school vocabulary list, and there was no difficulty for all the participants in terms of vocabulary in the test. Therefore, the students could not be distracted by the words they do not know and could therefore focus their attention on the participle test items. All the participants were required to finish the participle test in 50 minutes.

Presentation of the Result

The data presented here are in accordance with the three research questions that guided the study. The test form distributed to the respondents contained three different groups of sentences. Some of the sentences were wrongly positioned to ascertain if the students had the ability to correctly rearrange them. Other group of sentences required students to choose the correct choice/option of Participles (*-ed* and *–ing* adjectives), whereas the third group of sentences required students to fill in the blanks with one of the Participle forms.

Here are some of the errors committed by the students

1. *The cheered Beatles were by screaming thousands of fans.*
   A number of the respondents correctly rearranged the above sentence as "*The Beatles were cheered by thousands of screaming fans''*. Some of the participants repositioned the *–ing* adjectives as, '*'The Beatles were screaming by cheered thousands of fans''*, which is absolutely incorrect based on the rules of English Participles ordering.
2. *The man sitting in the cafe was. He a paper was reading.*
   Almost all of the respondents reorganized the sentence as, '*The man was sitting in the café. He was reading a paper.*'
3. *Watching Mrs. Brent quiz enjoys shows on television.*
   Forty-three of the respondents correctly reordered the words as "*Mrs. Brent enjoys watching quiz shows on television.*" Thirteen of them incorrectly rearranged the sentence as "*Mrs. Brent enjoys shows on television watching quiz*". Four of them responded as "*Mrs. Brent was watching quiz enjoys shows on television*", which is also incorrect.
4. *My nephew was (amusing / amused) by the clown.*
   Most of the respondents correctly responded as, '*My nephew was amused by the clown'*. However, a considerable number of students used the *–ing* form which is incorrect.
5. He was (frightening / frightened) when he saw the spider.
   Most of the students correctly responded by using the *–ed* adjective in the example above whereas a significant number of students used the *–ing* form which is incorrect.
6. *(prepare) _____ by the chef himself, the dinner will be a real treat.*
   Most of the students correctly responded by using the Past Participle.
7. *Though (bear) _____ in England, she spent most of her childhood in the United States.*
   Thirty of the respondents completed the sentence correctly by using the Past Participle (*born*). Eleven of them responded as "……. *being beared*", which is incorrect. Five of them incorrectly responded as "……. *bearing*" which is also incorrect.

8. *She looked very (confuse) _____ when I told her we had to change the plan.*
   Most of the responded answered correctly by using the *–ed* adjective, while there were incorrect responses given as well because the *-ing* form was used.

The findings revealed that the students made 97 errors out of 540 responses they provided across English Participles position and order.

Conclusions

The findings reported in this study revealed that despite learning English as a second language for ten years, students still show deficiencies in using English Participles. In the process of repositioning or reordering the *–ed* and *–ing* adjectives, the students face difficulties in knowing their correct order, especially when there are more than one *–ing* forms in the sentence. Some of the respondents do not apply English Participles rules in repositioning or reordering them.

Through the analysis of the data collected, a conclusion can be drawn that the English participle, as a unique English grammatical item, is a difficult grammatical item for the students to acquire. The four main types of errors committed by the students include (1) overlooking the logical subject of participles, (2) failure in the correct implementation of *–ed* and *–ing* adjectives, (3) wrong use of absolute construction, and (4) wrong use of gerunds.

With the aid of a test, it is discovered that for this study's participants, English proficiency does not seem to be a determining factor concerning the correct use of the *–ed* and *–ing* adjectives. This is revealed due to the fact that a considerable number of students have a good mastery of *–ed* and *–ing* adjectives and of Participles in general.

The results show that the correct rate of using present participles is the highest, and this implies that the participants mistake the *–ed* and *–ing* adjectives for present progressive and past tense aspects, and have some trouble in discriminating the usage of *–ed* and *–ing* adjectives from that of the gerund.

These findings are in line with what Broughton et al. claim when citing the following[6], ‘’However good the teaching and however effective the learning, there will always be a place for remedial work of one kind or another because it is beyond the capacity of human being to absorb perfectly and retain indefinitely everything he is presented with. Hence, from one point of view, every learner needs remedial teaching after the first teaching’’ (page number)

Therefore, a proposal is put forward that the English teachers should encourage more frequent and practical use of participles by means of writing and speaking as well as exercises on specific rules of the participles.

Bibliography

Broughton et al (1980) Broughton et al (1980) G. Broughton, C. Brumfit, R. Flavell, P. Hill, A. PincasTeaching English as a foreign language. Rutledge, London (1980). https//www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814061308 19 Dec 2014

Cliff N. *The fastest way to learn* http/www.cliffnote.com/what are – participle-id (2003)

Duffley, P. J. (2006). The English Gerund-Participle A Comparison with the Infinitive. New York Peter Lang Publishing, Inc.

DeKeyser, R. M. (1998). Beyond focus on form Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar. In Doughty C. J. and J. Williams (eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge Cambridge University Press.

John M. Lawler/ http //www-personal.umich.edu/~jlawler/aue (accessed 29/7/2011).

Crystal, D. (1992). International Encyclopedia of Linguistics. Oxford Oxford University Press.

Martin Arndt/Karl Sassenberg, *Australia and New Zealand - Down Under On Top*, Viewfinder Topics (München Langenscheidt, 2011), pp. 44f.

[6] Broughton et al (1980) G. Broughton, C. Brumfit, R. Flavell, P. Hill, A. PincasTeaching English as a foreign language. Rutledge, London (1980). https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814061308, 19 Dec 2014

Gjuha shqipe në kurrikulën e re të Kosovës

Gentiana Shahini, PhD.
AAB College
gentian.shahini@universitetiaab.com

Abstrakt
Nuk është e lehtë të përcaktohet çfarë duhet të nxënë fëmijët, çfarë do të nxënë të gjithë ata dhe çfarë mund të nxënë disa prej tyre, varësisht interesave dhe rrethanave. Sikundër është e vështirë përpjekja për të harmonizuar traditën tonë pedagogjike dhe nevojat e sistemit arsimor me risinë e zhvillimit bashkëkohor: kurrikulën që bazohet në kompetenca. Sidoqoftë, duhet zgjedhur çfarë është më e rëndësishme për zhvillimin e fëmijëve, për të ardhmen dhe mirëqenien e shoqërisë, duke pranuar se në botë që ndryshon shpejt, zgjedhja e përmbajtjeve dhe mënyra e ndërtimit të procesit të nxënies janë sfida që duhet përballuar. Hulumtimi synon të hedhë dritë mbi problematikat, nevojat dhe vështirësitë e mësimdhënësve të gjuhës shqipe në zbatimin e kërkesave të Kurrikulës së re të Kosovës. Në rrafshin teorik, do të analizohet Kurrikula së re e Kosovës, e cila përqendrimin e ka në zhvillimin e kompetencave te nxënësit e jo në përmbajtje, ndërsa në rrafshin praktik, hulumtimi empirik do të realizohet përmes diskutimit në 4 grupe fokusi me mësimdhënës, udhëheqës të shkollave dhe prindër, gjithsej 28 pjesëmarrës, si dhe 3 intervista gjysmë të strukturuara të realizuara me hartuesen e planeve dhe programeve mësimore të gjuhës shqipe, autorin e teksteve shkollore të gjuhës shqipe dhe koordinatorin për zbatim të kurrikulës së re. Rezultatet nga hulumtimi tregojnë se mësimdhënësit hasin në vështirësi të shumta në implementimin e Kurrikulës së re, vështirësi në hartimin e planeve dhe programeve mësimore, tekstet shkollore të gjuhës shqipe që përmbajnë materie të tepërta dhe gabime të ndryshme, infrastrukturë dhe kushte jo të duhura mësimi dhe në anën tjetër mësimdhënës të interesuar për ngritje të vazhdueshme profesionale dhe vlerësim të performancës së tyre.

Fjalë kyç*: kurrikula, plane, programe, mësimdhënës, nxënës, tekste shkollore.*

Gjuha shqipe ka qenë dhe mbetet lënda bazë në arsimin e detyruar. Mësimi i gjuhës amtare luan një rol parësor edhe për zhvillimin dhe përvetësimin e lëndëve të tjera që përmban kurrikula në të gjitha nivelet e sistemit tonë arsimor. Rëndësi të veçantë ka pajtueshmëria ndërmjet përmbajtjes (masës së njohurive, nocioneve e koncepteve) dhe vendit që zë lënda në orarin mësimor. Kur arrijmë të vendosim një harmoni të pranueshme ndërmjet përmbajtjes dhe kohës për përvetësimin e saj, përparësi merr metoda, sepse "nuk mjafton që mësuesi të dijë ku do të shkojë (synimet dhe objektivat), por është e domosdoshme që të dijë se si duhet të veprojë për të arritur objektivat që i janë ngarkuar (ose që ka përcaktuar vetë)" (Mialaret, 1995, fq. 129).

Të dhënit mësim nga mësimdhënësi dhe të nxënit nga nxënësi janë dy aspekte që bashkëveprojnë ngushtë gjatë gjithë procesit të të mësuarit në shkollë. Në këtë këndvështrim, synimet e programit dhe realizimi i objektivave të përgjithshëm e specifikë të lëndës së gjuhës shqipe kanë qenë objekt studimi, me qëllim zhvillimin e një kurrikule që u mundëson nxënësve zotërimin sa më mirë të kompetencave gjuhësore.

Nëse, në sistemet arsimore tradicionale, kurrikula bazohet te *lënda* dhe *mësuesi* që e transmetonte atë, qasjet e reja kurrikulare mbështeten në *logjikën e kompetencave* që i aftësojnë nxënësit *të dinë, të dinë të bëjnë si duhet dhe të shpjegojnë përse e bëjnë ashtu*. (Karameta, 2014, fq. 11) Pra, kalimi nga kurrikula e bazuar në përmbajtje në një kurrikulë që bazohet në kompetenca, synon sigurimin e një autonomie të shtuar të shkollës, ngritjen e llogaridhënies në nivel shkolle drejt mobilizimit të potencialit të rinisë kosovare që me sukses të konkurrojnë në tregun e punës. Përgjithësisht kurrikula shihet si një marrëdhënie e balancuar midis potencialit e interesave të individëve, nga njëra anë dhe kërkesave të shoqërisë, nga ana tjetër, prandaj synohet që ajo t'u përgjigjet si nevojave të shoqërisë, ashtu edhe dëshirave të individëve për të përmbushur zhvillimin e tyre personal. Përkundër faktit që Kurrikula e Re e Kosovës po implementohet në të gjitha shkollat e Kosovës, në disa klasa apo në të gjitha klasat, mësimdhënësit vazhdojnë të ballafaqohen me vështirësi të ndryshme në zbatimin e plotë të saj.

Gjuha shqipe në kurrikulën e re të Kosovës

Në literaturë ndeshen përkufizime të shumta të termit kurrikulë, që shprehin konceptime të ndryshme, herë më të ngushta e herë më të gjera, apo që ndriçojnë tipare, aspekte a marrëdhënie të veçanta të tij, në varësi të këndvështrimeve të autorëve. Disa autorë me kurrikulë kuptojnë atë që

ndodh realisht në shkollë. Një nga përkufizimet që përputhet me një konceptim të tillë është ai që përcakton kurrikulën si tërësia e aktiviteteve dhe e përvojave të të nxënit formal dhe informal, të cilat i përjeton nxënësi me ndihmën dhe drejtimin e shkollës. Autorë të tjerë e shohin kurrikulën si një dokument (apo si një tërësi dokumentesh) në të cilin planifikohet, programohet apo projektohet zhvillimi i nxënësit gjatë periudhës së shkollimit. Një përpjekje për të trajtuar më profesionalisht konceptin e kurrikulës, e bën prof. Pajtim Bejta (2003), cituar nga prof. Pëllumb Karameta (2014, fq. 99): "Kurrikula është një projekt pedagogjik, në të cilin projektohen në mënyrë tërësore të gjitha elementet e të mësuarit në një institucion arsimi a formimi: rezultatet e pritshme të të mësuarit (qëllimet, synimet, objektivat), përmbajtja, strategjitë, teknologjitë dhe mjediset e të mësuarit si dhe kontrolli e vlerësimi i rezultateve të arritura. Nga kjo pikëpamje, ky është, sipas nesh, edhe ndryshimi themelor ndërmjet kurrikulës dhe planeve e programeve mësimore tradicionale, të cilat, gjithashtu, janë projekte pedagogjike, por të pjesshme, pasi fokusohen kryesisht në përmbajtjen e të mësuarit dhe pak në elementet e tjera të tij."

Hartimi i një kurrikule të re, që çmon atë që nxënësi di, bën si duhet dhe shpjegon përse e bëri ashtu pas përfundimit të nxënies, pavarësisht se si, kur dhe ku zhvillohet nxënia, shihet sot mënyra efektive për të mënjanuar keqkuptimet që vihen re dhe për të shpalosur nxënien aktive dhe gjithëpërfshirëse. Kurrikula, përherë e më shumë, po shihet si korrniza dinamike për drejtimin e procesit mësimor (mësimdhënien dhe nxënien) dhe një nga mekanizmat themelore të cilësisë në arsim. (Karameta, 2014, fq. 97)

Plani mësimor parasheh planifikimin e detajuar të procesit mësimor për një vit shkollor. Me qëllim që plani mësimor të jetë funksional në zhvillimin e kompetencave të parapara në Kornizën e Kurrikulës së Kosovës, mësimdhënësit duhet të kenë parasysh disa kritere: përqindjen totale të dhënë në planin mësimor për secilën fushë kurrikulare për një shkallë kurrikulare; numrin javor të orëve për një klasë; rezultatet e të nxënit për fushë kurrikulare, që duhen zotëruar nga nxënësit gjatë një shkalle kurrikulare; rezultatet e të nxënit për shkallë kurrikulare; mundësitë psikofizike dhe intelektuale të nxënësve; parapërgatitjet dhe përvojat e nxënësve; kriteret e tjera që shkolla i sheh të nevojshme. (MASHT, 2012, fq. 90)

Fushat mësimore përfshijnë një ose disa lëndë apo module mësimore. Lëndët dhe modulet mbështeten në qëllimet dhe rezultatet mësimore të përcaktuara në fushën përkatëse kurrikulare. Disa lëndë të një fushe

kurrikulare mund të paraqiten si të integruara në shkallë të ndryshme të Kurrikulës. Fusha *Gjuhët dhe komunikimi* u mundëson nxënësve të zhvillojnë dhe të kultivojnë përdorimin e gjuhës si mjet komunikimi në jetën e përditshme, në jetën profesionale dhe në jetën publike. Qëllimi kryesor për fushën *Gjuhët dhe komunikimi* është që nxënësve t'u mundësojë të zhvillojnë aftësitë themelore në lëndët e përfshira në këtë fushë. Kjo mundëson që nxënësit, në çdo shkallë a nivel, të aplikojnë shkathtësitë e komunikimit, duke u mbështetur në zhvillimin e shkathtësive gjuhësore: të dëgjuarit, të folurit, të lexuarit dhe të shkruarit, kuptimin dhe analizën e teksteve letrare dhe joletrare.
Fusha mësimore *Gjuhët dhe komunikimi*, pos lëndës Gjuhë amtare (shqipe), përfshin lëndën Gjuhë angleze si gjuhë e parë e huaj dhe gjuhën e dytë të huaj, që zakonisht zgjedhet gjuha gjermane apo gjuha frënge. Secila lëndë e përfshirë në fushë duhet t'i arrijë të gjitha kompetencat e përcaktuara në Kurrikulë.

Tabela nr. 1

	Shkalla 1	**Shkalla 2**	**Shkalla 3**	**Shkalla 4**
Fushat e Kurrikulës	Klasat: parafillore, I, II	Klasat III, IV dhe V	Klasat VI dhe VII	Klasat VIII dhe IX
Gjuhët dhe komunikimi	Gjuhë amtare Gjuhë angleze	Gjuhë amtare Gjuhë angleze	Gjuhë amtare Gjuhë angleze Gjuhë e dytë	Gjuhë amtare Gjuhë angleze Gjuhë e dytë

Shtrirja e lëndëve mësimore në fushë dhe shkallë kurrikulare

Planifikimi i kohës bëhet në harmoni me rezultatet e të nxënit, të parapara në shkallë dhe fushë. Fondi i orëve mësimore ndahet në mënyrë të barazpeshuar, duke pasur parasysh moshën e nxënësve dhe nevojat zhvillimore të tyre. Në tabelën e mëposhtme janë paraqitur orët mësimore në fushën kurrikulare *Gjuhët dhe komunikimi* për çdo klasë.

Tabela nr. 2

Fusha kurrikulare	**Shkalla 1**			**Shkalla 2**			**Shkalla 3**		**Shkalla 4**	
	Klasa përgaditore	Kl. I	Kl. II	KL. III	Kl. IV	KL.V	KL.VI	KL.VII	KL.VIII	KL.IX
Gjuhët dhe komunikimi	**6** orë	**8** orë	**8** orë	**8** orë	**8** orë	**8** orë	**7** orë	**7** orë	**7** orë	**8** orë

Fondi i orëve fushën Gjuhë dhe komunikim sipas klasave

Mësimi i gjuhës amtare, në çdo sistem arsimor, vlerësohet si çelësi i tërë zhvillimit, i përparimit dhe i suksesit të nxënësit në shkollë dhe pas mbarimit të saj, sepse përvetësimi i gjuhës është një bazë e domosdoshme

në zhvillimin intelektual, emocional e shoqëror për nxënësit. Gjuha amtare ka funksion të dyfishtë: si lëndë mësimore dhe si mjet për mësimin e lëndëve të tjera. Andaj, edhe fondi i orëve për mësimin e kësaj lënde është më i madh krahasuar me lëndët e tjera. Nëse bëjmë një analizë të orëve të parapara për fushën *Gjuhë dhe komunikim*, do të vërejmë se lënda Gjuhë shqipe dëmtohet me 1 ose 2 orë në javë në disa klasë, sepse orët ndahen edhe për lëndën Gjuhë angleze, ndërsa në klasën e gjashtë futet edhe gjuha e dytë, që do të thotë, nëse për klasën VI janë paraparë 7 orë për këtë fushë, 4 orë ndahen për lëndën Gjuhë shqipe, 2 orë për lëndën Gjuhë angleze dhe 1 orë i takon gjuhës së dytë, e cila bëhet me zgjedhje nga nxënësit.

Interpretimi i rezultateve të hulumtimit

Hulumtimi synon të hedhë dritë mbi problematikat, nevojat dhe vështirësitë e mësimdhënësve të lëndës Gjuhë shqipe në zbatimin e kërkesave të Kurrikulës së re të Kosovës. Në rrafshin teorik, është analizuar Kurrikula së re e Kosovës, e cila përqëndrimin e ka në zhvillimin e kompetencave te nxënësit e jo në përmbajtje. Në rrafshin praktik, hulumtimi empirik është realizuar përmes diskutimit në katër grupe fokusi, dy grupe me mësimdhënës, të mbajtura në Gjilan dhe Prishtinë, një grup fokusi me drejtorë dhe zëvendësdrejtorë - gjuhëtarë apo pedagogë të cilët në periudha të ndryshme kohore kanë punuar si mësimdhënës dhe një grup fokusi me prindër të nxënësve, të cilët punojnë në arsim- niveli fillor, si dhe 3 intervista gjysmë të strukturuara të realizuara me hartuesen e planeve dhe programeve mësimore të gjuhës shqipe, autorin e teksteve shkollore të gjuhës shqipe dhe koordinatorin për zbatim të kurrikulës së re, gjithsej 28 pjesëmarrës. Në këtë hulumtim janë përdorur disa metoda: metoda e analizës tematike, metoda përshkruese-deskriptive, metoda bashkëbiseduese dhe metoda krahasuese.

Diskutimet e realizuara në grupe fokusi me mësimdhënës

Diskutimet në grupe fokusi u orientuan në trajtimin e problematikës kryesore, përmes pyetjeve:
-Cili është vlerësimi i juaj për Kurrikulën e Re të Kosovës?
-Në kuadër të fushës Gjuhët dhe komunimimi, lënda Gjuhë shqipe a gjenë trajtim të duhur?

- Konsiderojmë se është një kurrikulë e cila krahasohet me shtetet evropiane, por mungon implementimi dhe llogaridhënia.
- Mungon vëzhgimi i rezultatit final-matja.
- Konsiderojnë se ndër elementet më pozitive janë rezultatet e të nxënit, përmes të cilave mësimdhënësit i bëhet me dije se çfarë duhet të dijë një nxënës në fund të një klase dhe në bazë të këtyre rezultateve të kërkuara, mësimdhënësi bën përpjekje që çdo nxënës t'i arrijë ato.
- Fondi i orëve në gjuhë shqipe zvogëlohet që nga klasa e parë për arsye se duhet të mësohet edhe gjuha angleze, më konkretisht, që nga klasa parafillore, ndërsa në klasën e gjashtë futet edhe gjuha e dytë (gjermane apo frenge).
- Planet e hartuara në shkollat po huazohen nga mësimdhënës të tjerë, përkundër faktit se ato duhet të hartohen në bashkëpunim me mësimdhënësit e lëndës dhe fushës së njëjtë.
- Edhe vlerësimi po bëhet sipërfaqësor.
- Gjithashtu, është menduar se krahas implementimit të Kurrikulës së re do të hartoheshin edhe tekstet mësimore bazuar në kërkesat e kurrikulës, por një gjë e tillë nuk po ndodh!

Diskutimet e realizuara në grupe fokusi me udhëheqës të shkollave

- *Kurrikula e re kërkon një angazhim dhe punë si nga menaxherët e shkollave, ashtu edhe nga mësimdhënësit.*
- *Është pozitive se mësimdhënësit kanë hapësirë më të madhe për të zgjedhur çka është e mirë për nxënësit, ku mësimdhënësit e fushave modifikojnë njësitë dhe bëjnë korrelacion ndërlëndor.*
- *Plani vjetor, dymujor, javor dhe ditor dorëzohen në mënyrë elektronike te koordinatori i fushës apo i shkallës. Disa mësimdhënës bashkëpunojnë, disa të tjerë jo, që i bie barrë koordinatorit të fushës dhe të tjerët e kopjojnë!*
- *Paraqitet rreziku në zvogëlim të fondit të orëve për disa lëndë, si p.sh. gjuhë shqipe, kimi, fizikë, biologji.*
- *E mundimshme dhe e lodhshme dhe nëse kërkohet të bëhet inspektim i sinqertë, një numër i madh i mësimdhënësve do të tërhiqen nga ky profesion!*

Intervistat gjysmë të strukturuara

Përzgjedhja e pjesëmarrësve për intervistë ishte e qëllimshme, e zgjedhur mbi bazën e karakteristikave apo përvojave të tyre që lidhen drejtpërsëdrejti me fushën e interesit të hulumtimit. Gjatë intervistës së realizuar me hartuesen e planeve dhe programeve mësimore të lëndës Gjuhë shqipe, pyesim: *Çfarë do të ndryshonit në Kurrikulën e re të Kosovës?* Marrim këtë përgjigje:

> *"Asnjëherë nuk janë të mjaftuara orët për mësimin e gjuhës amtare, sepse gjuha është bazament për mësimin edhe të lëndëve të tjera. Fondi i orëve në kurrikulë është përcaktuar me përqindje dhe kur janë ndarë për fushë është zvogëluar."*

Në intervistën e realizuar me njërin nga autorët e teksteve shkollore të lëndës Gjuhë shqipe, pyesim: *Çfarë do të ndryshonit në tekstet tuaja bazuar në kërkesat e Kurrikulës së re?* Marrim këtë përgjigje:

> *"Do të isha për atë që Kurrikula e re të mos krijojë hapësirë për bredhje dhe hapësirë për t'i vënë në pozitë të papërshtatshme autorët, por edhe botuesit, në kuptimin e shtruarjes së shumë kërkesave. Pilotimi do të ishte edhe një test i mirë i cilësisë së teksteve, i pranimit të tyre."*

Gjatë intervistës së realizuar me koordinatorin për zbatim të kurrikulës së re, pyesim: *Cilat janë vështirësitë me të cilat mësimdhënësit ballafaqohen gjatë zbatimit të Kurrikulës së re?* Marrim këtë përgjigje:

> *"Mësimdhënësit i frikësohen zvogëlimit të fondit të orëve mësimore, i cili shkakton zvogëlimin e normës së plotë të mësimdhënësve. Vështirësi kanë në përcaktimin e temave në planin vjetor dhe dymujor, sigurimi i burimeve adekuate, meqë punohet me tekstet ekzistuese dhe për temat shtesë duhet të sigurohen burime shtesë. Vlerësimi i nxënësve është sfidë në vete."*

Përfundime

Arsimimi, të nxënit dhe mësimdhënia ndodhin në mjedise të ndryshme dhe pjesa dërmuese e shoqërive e kanë të qartë se arsimimi është shumë i rëndësishëm. Shkollat hapen për të dhënë një lloj përvoje arsimore, mbi bazën e synimeve apo qëllimeve të qarta dhe një plani të caktuar, i cili quhet program. Mësuesit përgatiten dhe punësohen nga shoqëria për të ndihmuar në realizimin e qëllimeve, objektivave dhe rezultateve që presin në përfundim nga zbatimi i programit. Për të vendosur një bazë të qëndrueshme të zbatimit të Kornizës së Kurrikulës duhet: të hartohen

dokumentet; përgatitja e plotë e sistemit shkollor dhe e shkollave individuale për të marrë përsipër zbatimin e kurrikulës; ngritja e kapaciteteve të kuadrit drejtues dhe mësimdhënës në shkolla për zbatimin e kurrikulës, përfshirë zhvillimin e vazhdueshëm profesional. Korniza e Kurrikulës po zbatohet gradualisht, përmes një pune të përbashkët të MASHT-it me drejtoritë komunale të arsimit, shkollat dhe partnerët tjerë.
Zhvillimi i planeve dhe programeve lëndore të hartuara për shkallë të kurrikulës apo për klasë dhe materialet përkatëse për mësimdhënie dhe nxënie në fazën e parë të zhvillimit përfshiu klasën parafillore, klasën VI dhe klasën X; faza e dytë përfshiu klasat I, VII dhe XI; faza e tretë përfshiu klasat II, VIII dhe XII, e kështu me radhë deri në shtrirjen e plotë të pakos kurrikulare. Pas identifikimit të vështirësive të hasura nga mësimdhënësit, si: koncepti për kompetencat dhe zbërthimi i tyre sipas rezultateve të të nxënit në secilën lëndë, metodologjia e mësimdhënies bazuar në kompetenca dhe situatat e të nxënit në secilën lëndë, si dhe vlerësimi i arritjeve të nxënësve në secilën lëndë, nga Instituti Pedagogjik i Kosovës është kërkuar ndihmë për organizim të trajnimit të mësimdhënësve të përfshirë në pilotim. Paraprakisht u hartuan udhëzuesit praktikë për zbatimin e kurrikulës në të gjitha fushat, si instrumente për planifikimin mësimor, sipas kërkesave të Kurrikulës Bërthamë për nivelet përkatëse të arsimit, të cilat u vendosën në shërbim të mësimdhënësve dhe të programit trajnues.
Përmes kësaj reforme, për një herë, kanë ndodhur dy procese sfiduese, kurrikulë progresive që ka autonomi, që kërkon angazhim dhe punë, e në anën tjetër zvogëlohet fondi i orëve në disa lëndë dhe ulet numri i nxënësve në shkolla, të cilat ndikojnë në zvogëlimin e normës së mësimdhënësve. Në situata të tilla, mësimdhënësit sfidohen dhe "luftojnë" për ta plotësuar normën duke e plotësuar atë me lëndë zgjedhore, e cila në raste të tilla u imponohet nxënësve, ndërsa në të kundërtën mësimdhënësit mbesin me fond të përgjysmuar ose të rrezikuar për të mbetur pa asnjë orë! Sfidë tjetër është hartimi i planit mësimor, duke filluar nga ai vjetor, dymujor, javor dhe ditor. Një pjesë e mësimdhënësve nuk kanë hartuar plane sepse i kanë marrë të gatshme dhe janë mbështetur në tekstet mësimore. Përpos planit mësimor, edhe plani i orës mësimore kërkon përkushtim dhe precizitet. Është planifikuar që me zbatimin e kurrikulës së re të hartohen edhe tekstet mësimore për secilën lëndë, bazuar në rezultatet e të nxënit, me të cilat do të punojnë mësimdhënësit dhe nxënësit në të tri nivelet. Një gjë e tillë nuk ka ndodhur dhe do kohë që të ndodhë! Si alternativë, deri në hartimin e teksteve të reja është menduar të punohet me tekstet ekzistuese, të cilët

nuk i plotësojnë pritshmëritë e kurrikulës. Në vitin 2016 është punuar në korrigjimin e teksteve shkollore, duke i rishikuar dhe evidentuar gabimet e ndryshme, me qëllim të përmirësimit deri në hartimin e tyre të ri. Janë angazhuar shkolla, gjegjësisht mësimdhënës në evidentimin e këtyre gabimeve, grupe punuese në kuadër të MASHT-it, në mënyrë që në vitin e ri shkollor 2016/2017 nxënësit të pajisen me tekste të korrigjuara. Ndryshimet në tekste kanë qenë të vogla, pothuajse fare nuk është bërë ndërhyrje në to!

Sfidë në vete është edhe vlerësimi i nxënësve. Është përcaktuar që në fund të çdo shkalle të bëhet një matje, në mënyrë që të jepet përkrahje shtesë. Pas testimit të nxënësve, për nxënësit të cilët nuk arrijnë rezultate të dëshiruara, planifikohet mësim plotësues (deri në dy javë). Shtrohet pyetja: A do të ketë vlerësim real nëse kërkohet punë shtesë për mësimdhënës? Në raste të tilla vlerësimi mund të bëhet formal, me mundësi manipulimi edhe të rezultateve, me qëllim të shmangies së punës shtesë! Segment tjetër që duhet të forcohet në zbatimin e kurrikulës është mbikëqyrja. Monitorimi në këtë fazë ka qenë detyrë e inspektoratit, i cili ka qenë i përgjithësuar. Për shkak të mosfunksionimit të kërkuar, si zgjidhje është parë të caktohet grupi i inspektorëve që duhet ta monitorojnë vetëm zbatimin e kurrikulës. Strategjia e hartuar për sigurim të cilësisë parasheh inkuadrimin e 45 inspektorëve në Kosovë, të cilët do të merren vetëm me vlerësimin e performancës së mësimdhënësve dhe pjesa tjetër mbetet për vlerësimit të përgjithshëm.

Është me vend konstatimi i znj. Devetaku (2010), e cila thekson: "Ne mund të bëjmë ndryshime të mira në letër, në dokumente apo në kurrikula, mirëpo nëse nuk e ndryshojmë mësimdhënësin apo nëse ndryshimet nuk i prekin mësimdhënësit, atëherë mundësia për të arritur rezultate të dëshiruara do të jetë shumë e vogël." Nuk është për t'u lavdëruar as puna dhe përkushtimi i mësimdhënësve, për të cilën gjendje janë të vetëdijshëm edhe mësimdhënësit e përfshirë në hulumtim, sepse synim i përgjithshëm është përmirësimi i gjendjes aktuale dhe rikthimi i cilësisë në arsimimin, ku si preventivë e shohin forcimin e mbikëqyrjes dhe monitorimin e punës së shkollave në të gjitha nivelet. Kërkesa për perfeksionim të vazhdueshëm të mësimdhënësve që ushtrojnë veprimtari mësimore është e domosdoshme, pasi që sistemi i shkollimit i personelit arsimor nuk mund të jetë çështje definitive. Mësuesit duhet të përfshihen në mënyrë aktive në krijimin dhe ndërtimin e dijes dhe po ashtu edhe të përfitojnë nga shkëmbimi i praktikave më të mira, përmes trajnimeve të ndryshme të ofruara me programe të larmishme si në përmbajtje ashtu edhe në metodologji. Çelësi i suksesit të nxënësve qëndron edhe në

bashkëpunimin kolegial të mësimdhënësve. Kjo do të thotë që në mes të mësimdhënësve nuk duhet të ketë rivalitet negativ, sepse të gjithë synojnë zhvillimin maksimal të potencialeve të nxënësve. Gjatë trajtimit të kësaj problematike u munduam të sjellim argumente të mjaftuara për të vërtetuar shqetësimet tona, të cilat u mbështetën edhe nga mendimet e pjesëmarrësve të përfshirë në hulumtimin tonë.
Përkundër vështirësive të përmendura më lart, ka mjaft arsye për ta mbështetur implementimin dhe zbatimin e plotë të kurrikulës së re: kurrikula e ka qasjen e bazuar në kompetenca, e cila është trend i Evropës, ku shumica e vendeve janë duke e përqafuar të njëjtën kurrikulë; kurrikula e re e shkarkon programin ekzistues, e cila bazohet në përmbajtje, dhe theksin e vë në rezultate të cilat duhet të arrihen deri në fund të klasës, shkallës apo nivelit; nuk lejon punë individuale por bashkëpunim me mësimdhënës, të fushës së njëjtë, korrelacion me lëndë të tjera; ka autonominë e shtuar. Ajo që duhet bërë është të investohet shumë në përkrahje dhe mbështetje të mësimdhënësve, drejtorëve, drejtorive komunale edhe në sigurimin e resurseve të tjera, manuale, udhëzime, doracakë.

Rekomandime

- Të hartohen tekste shkollore të cilat i përmbushin kërkesat e Kurrikulës së re të Kosovës.
- Planet dhe programet për çdo lëndë mund të ofrohen edhe nga shtëpitë botuese, nga të cilat sigurohen tekstet shkollore.
- Të ofrohen tekste alternative dhe të vendosin mësimdhënësit për përzgjedhjen e tyre.
- Të bëhet vlerësimi i performancës së mësimdhënësve, sepse ndikon në përmirësimin e cilësisë së mësimdhënësies dhe të nxënësit nga ana e nxënësve.
- Trajnimet duhet të jenë të vazhdueshëm për nevojat e mësimdhënësve.
- Të bëhet harmonizimi i programeve të studimit të Fakultetit të Edukimit, Fakultetit Filologjik dhe Fakultetit të Shkencave Sociale me dokumentet e dala nga MASHT-i, me kërkesat e kurrikulës së re, në mënyrë që studentët - mësimdhënësit e ardhshëm të kenë njohuri të mjaftuar për zbatimin e tyre në praktikë.

Bibliografia

Devetaku-Gojani, H. (qershor 2010). *Tekstet shkollore të gjuhës shqipe në funksion të përmbushjes së rezultateve të pritura*; *Mësuesi*, nr. 4 (2550). Marrë nga: www.google.com/#q=revista+mesuesi+shqiperi+nr.4 +2010

Karameta, P. (2014). *Arsimi i gjeneratës tjetër*. Tiranë: SARA

MASHT (2011). *Korniza e Kurrikulës e Arsimit Parauniversitar të Republikës së Kosovës.* Prishtinë.

MASHT (2012). *Kurrikula Bërthamë për klasën parafillore dhe arsimin fillor (klasa parafillore, I-V)*. Prishtinë.

MASHT (2012). *Kurrikula Bërthamë për arsimin e mesëm të ulët (klasa VI-IX)*. Prishtinë.

MASHT (2012), *Udhëzues për përmirësimi e praktikave në klasë*. Prishtinë.

Mialaret, G. (1995). *Pedagogjia e përgjithshme*. Tiranë: Faik Konica.

Edukimi ligjor dhe studentët

Iva Pendavinji
University Fan. S. Noli – Korçë
iva.pendavinji@gmail.com

Abstrakt
Informimi mbi legjislacionin, të drejtat dhe liritë themelore të njeriut eshtë detyrim ligjor për organet shtetërore që kanë si funksion edhe edukimin qytetar në një shoqëri demokratike. Edukimi ligjor përfshin të gjithë studentet dhe jo vetëm ata tëdrejtësisë, sepse mos zbatimi i ligjeve për shkak të padijenisë së hyrjes së tyre në fuqi, nuk përjashton askënd nga përgjegjësia. Njohuritë e kufizuara mbi ligjin apo mungesa e njohurive vështirësojnë procesin e të kuptuarit të vetë të drejtave dhe mjeteve ligjore ne dispozicion për mbrojtjen e tyre. Edukimi me frymen e respektimit të ligjeve, përbën një nga aspektet më të rëndësishme të shtetit të së drejtës. Pikërisht, edukimi ligjor i studentëve synon rritjen e ndërgjegjes juridike, kultivon bindjen ndaj parimeve themelore të shtetit të së drejtës dhe respektimin e ligjit. Ky punim synon të paraqesë një panoramw të koncepteve bazë të edukimit ligjor të studentëve, problematikat që rrjedhin nga mospajisja me kulturën juridike në mënyrë që të aftësohen për adresimin e çështjeve që lidhen me mbrojtjen e të drejtave të tyre. Nëpërmjet shqyrtimit të problematikave përkatëse që lindin, do të paraqesim disa rekomandime modeste, për të mundësuar ofrimin e edukimit ligjor si një kurrikul jo vetëm në universitete por edhe në arsimin parauniversitar.

Fjalë kyç: *Edukimi ligjor, të drejtat e njeriut, veprat penale, shteti i së drejtës, informim*

Hyrje

Sundimi i së drejtës në një shoqëri demokratike jo vetëm siguron mbrojtjen e të drejtave të njeriut, por frenon organet shtetërore të veprojnë në mënyrë arbitrare.
Edukimi ligjor i publikut është tepër i rëndësishëm për zgjerimin e njohurive ligjore dhe njohjen e të drejtave dhe detyrimeve që kanë qytetarët mbi ligjin. Për rrjedhojë, njohuritë dhe informacioni lidhur me

edukimin ligjor e në këtë aspekt, të drejtat dhe përgjegjësitë; institucionet ligjore etj., janë komponentë të nevojshëm për konsolidimin e shtetit të së drejtës.
Është e pamundur që një demokraci të funksionojë nëse qytetarët nuk respektojnë ligjet e miratuara nga Parlamenti. Pavarësisht se ligjet miratohen nga organi legjislativ, si përfaqësues i pushtetit legjislativ të shtetit, është e drejta ajo që përcakton kufijtë e veprimtarisë së shtetit.
Qëllimi i ligjit është vendosja e rendit në shoqëri, në mënyrë që anëtarët e shoqërisë të krijojnë bindjen e ndëshkueshmërisë ndaj veprimve të kundraligjshme.
Edukimi ligjor, si kurrikul në institucionet e arsimit universitar dhe parauniversitar, synon përvetësimin e njohurive bazë mbi aktet kryesore normative kombëtare dhe ndërkombëtare, mbrojtjen e të drejtave të njeriut dhe adresimin e çështjeve të komunitetit.

Metodologjia e punimit

Metodologjia e përdorur është në përputhje me qëllimin e studimit, duke pasur parasysh mundësinë e mbledhjes së informacionit në terren, kohën e zhvillimit të punimit dhe treguesit e dëshiruar. Në këtë punim jemi mbështetur te kjo metodologji:
Qëllimi i këtij punimi është evidentimi i rëndësisë së edukimit ligjor për studentët e të gjitha profileve, problematikat që lindin nga niveli i ulët i njohurive juridike duke i ndërgjegjësuar të zbatojnë ligjin.
Zgjedhja e temës: Për të zgjedhur këtë temë jemi nisur nga interesi që ajo ka për studentët e të gjitha profileve, si pjesëtarë të një shoqërie demokratike, të cilët duhet të pajisen me njohuri bazë nga fusha e së drejtës. Gjithashtu, zgjedhja e kësaj teme është bërë duke marrë parasysh studimet e mëparshme që janë bërë nga studiuesit e kësaj fushe, shqiptarë apo të huaj, interpretime të akteve kombëtare dhe ndërkombëtare, përgjithësisht raporte të hartuara nga organizata kombëtare dhe ndërkombëtare, studime të cilat përmbajnë shumë aspekte të dobishme për analizën e këtij punimi. Po ashtu, kam shfrytëzuar edhe ekzistencën e burimeve te informacioneve, të disponueshme dhe të përdorshme.
Formulimi i problemit të kërkimit. Nga vëzhgimi i fenomenit në terren konstatohet një nivel i ulët i njohurive bazë juridike të studentëve. Ky ka qenë shqetesimi apo preokupimi im si studiuese ku shohim një hapje midis një situate reale të papranueshme me mjaft mangësi dhe një situate tjetër të dëshiruar ku edukimi ligjor i studentëve do t'i ndërgjegjësojë ata

për respektimin e të drejtave dhe të detyrimeve, do të konsolidojë bindjen ndaj legjislacionit dhe frikën ndaj sanksioneve në rast moszbatueshmërie.
Hipoteza: Studimi eshte mbeshtetur tek hipoteza se "Edukimi Ligjor si kurikul mësimore do të bëjë të mundur përmirësimin dhe konsolidimin e njohurive të studentëve në lidhje me respektimin e të drejtave dhe lirive themelore, legjislacionit aktual dhe parandalimin e veprave penale. Për rrjedhojë, informacioni lidhur me degët e së drejtës është një komponenti rëndësishëm për konsolidimin e shtetit të së drejtës.

Gjetjet dhe problematikat

Edukimi ligjor nuk u shërben vetëm studentëve të drejtësisë dhe profesionistëve të ligjit, si avokatët dhe gjyqtarët e ardhshëm, por edhe për njerëzit e zakonshëm, pasi ligji është gjithëpërfshirës. Duke filluar nga shitblerja e një prone, drejtimi i një kompanie apo punësimi, njohuritë themelore, përbëjnë domosdoshmëri për të gjithë. Rëndësia e edukimit ligjor të studentëve nuk mund të nënvlerësohet, sepse përveç funksionit informues, orienton në zgjidhjen e problemeve të caktuara. Aktualisht, edukimi ligjor mbetet një prerogativë e studentëve dhe e profesionistëve të ligjit. Studentët që kanë zgjedhur një profesion të ndryshëm, kanë pak ose aspak njohuri ligjore. Duke qenë se çdo profesion funksionon bazuar në rregulla ligjore të caktuara, është domosdoshmëri që në fakultete të zhvillohen lendë të së drejtës lidhur me fushën përkatëse të studimit.
Përsa i përket sistemit arsimor[1], edukimi ligjor dhe edukimi për të drejtat e njeriut janë pjesë e lëndës "Qytetaria", që zhvillohet në arsimin parauniversitar nga klasa 1-10. Gradualisht, kalohet në konceptin e ligjit dhe të të drejtave të njeriut, që trajtohen në mënyrë specifike në klasën e 7-të dhe klasën e 10-të (shkolla e mesme). Në këtë fazë trajtohen dhe koncepte mbi legjislacionin që rregullon marrëdhëniet në familje, lidhur me arsimin, mjedisin, shëndetin, të drejtat e konsumatorit, sigurinë rrugore, marrëdhëniet e punës etj. Pavarësisht nga puna e bërë deri tani, ky program mësimor për nxënësit e arsimit parauniversitar (të shkollës së mesme) ka vend që të rishikohet për t'u përshtatur më mirë me zhvillimet e fundit të legjislacionit dhe të zhvillimeve politike, shoqërore e ekonomike në vend, për të përcjellë koncepte më të plota në lidhje me funsionimin e shtetit dhe në lidhje me disa pjesë të legjislacionit që

1 "Edukimi ligjor dhe edukimi për të drejtat e njeriut në arsimin bazë dhe atë të mesëm", Astrit Dautaj, Instituti per Zhvillimin e Arsimit.

shërbejnë për të parandaluar fenomene të tilla, si: dhuna në familje e shoqëri, trafikimi i qenieve njerëzore, disa koncepte mbi përgjegjësinë penale dhe marrëdhëniet juridiko-civile.[2]

Megjithatë, në disa programe studimi janë të përfshirë kurrikula të profilit ligjor, por vetëm në një fushë të caktuar. Vështirësia që hasin studentët qëndron te të kuptuarit e terminologjisë specifike. Kjo vështirësi vjen për shkak të mosprezantimit të studentëve me konceptet bazë të së drejtës, për të kaluar më pas te fusha specifike.

E vetmja mënyrë nëpërmjet së cilës studentët, si pjesë e një publiku të gjerë, të njihen me ligjet është publikimi tek Qendra e Publikimeve Zyrtare dhe në faqet zyrtare të institucioneve shtetërore. Ky fakt nuk do të thotë se të gjithë lexojnë ligjet apo marrin dijeni për ndryshimet që pësojnë ligjet, sepse jo të gjithë i aksesojne me dëshirë këto faqe.

Deri tani, edukimi ligjor është kryer nëpërmjet projekteve dhe iniciativave të OJF-ve që veprojnë në këtë fushë dhe me mbështetjen e partnerëve ndërkombëtarë.[3]

Mbetemi ende në stadin ku nuk ka vijueshmëri të nismave dhe të projekteve për edukim ligjor. Institucionet arsimore nuk kanë projekte për të promovuar këtë formë edukimi në institucionet e arsimit të lartë.

Pas evidentimit të problematikave në lidhje më mosimplementimin e edukimit ligjor, dua t'i mëshoj rëndësisë së tij.

Edukimi ligjor fillon me Kushtetutën e Republikës së Shqipërisë, ligjin themeltar të një shteti. Duke qënë akti normativ me fuqinë më të larë juridike, ai përmban parimet, strukturën dhe funksionet kryesore të organizimit të Shtetit.[4] Sudentët duhet të studiojnë, edhe në mënyrë didaktike, këtë dokument me rëndësi politike dhe ligjore, pasi garanton të drejtat dhe liritë themelore të njeriut, demokracinë, komponentët kryesorë të shtetit të së drejtës si dhe hierarkinë e akteve normative.

Rëndësia e njohjes me nenet e Kushtetutës qëndron te statusi i posaçëm, epërsia mbi të gjitha ligjet e shtetit. Një ligj që bie në kundërshtim me të, është i pavlefshëm.

Shteti shqiptar, si pjesë të hierarkisë së akteve me fuqi normative, ka bërë pjesë të tij edhe marrëveshjet ndërkombëtare të ratifikuara, pra të miratuara nga Parlamenti.

[2]Projekt Strategjia për Edukimin Ligjor të Publikut 2018-2022, Tiranë, Dhjetor 2017.
[3]Ibid.,
[4]Aurela Anastasi, Luan Omari, E drejta Kushtetuese, Tiranë 2010.

Neni 116 i Kushtetutës, që i rendit marrëveshjet ndërkombëtare fill pas Kushtetutës, u jep atyre fuqi mbiligjore. Po ashtu, kjo dispozitë kushtetuese duhet lexuar në kombinim edhe me nenin 122, pikat 1 dhe 2 të Kushtetutës, që sanksionon se:

"1. Çdo marrëveshje ndërkombëtare e ratifikuar përbën pjesë të sistemit të brendshëm juridik pasi botohet në Fletoren Zyrtare të Republikës së Shqipërisë. Ajo zbatohet në mënyrë të drejtpërdrejtë, përveç rasteve kur nuk është e vetëzbatueshme dhe zbatimi i saj kërkon nxjerrjen e një ligji… një marrëveshje ndërkombëtare e ratifikuar me ligj ka epërsi mbi ligjet e vendit që nuk pajtohen me të…"

Ndër to, përmendim Konventën Europiane për të Drejtat dhe Liritë Themelore të Njeriut.

Rëndësia e saj përcaktohet në nenin 17 të Kushtetutës, pasi kufizimet e të drejtave dhe të lirive themelore të njeriut, në asnjë rast nuk mund të tejkalojnë kufizimet e parashikuara në këtë konventë. Në kuadër të marrëveshjeve të tjera ndërkombëtare të ratifikuara përmendim: Konventa e OKB "Për të Drejtat e Fëmijës"[5], Pakti i OKB-së për të Drejtat Civile dhe Politike, ratifikuar me Ligjin nr. 7510 datë 8.08.1991, Pakti ndërkombëtar për të drejtat ekonomike sociale dhe kulturore, i cili ka hyrë në fuqi më 3 janar 1976, Deklarata Universale e të Drejtave të Njeriut[6].

Shqipëria, në respektim të neneve 121 dhe 122 të Kushtetutës së Republikës, ka ratifikuar dhe ka bërë pjesë të legjislacionit të saj të brendshëm aktet ndërkombëtare të sipërpërmendura.

Njohuritë bazike mbi këto instrumente ndërkombëtare janë të nevojshme për të kuptuar rolin e të drejtave dhe të lirive themelore të njeriut. Gjithashtu, në kuadër të nevojës në rritje që qytetarët të njihen dhe të zotërojnë konceptet ligjore bazë, Këshilli i Evropës miratoi në vitin 2010 Kartën për Edukimin e mbi Demokracinë dhe të Drejtat e Njeriut.[7]

Ligjet janë rregullat të cilat kultivojnë tek çdo anëtar i një shoqërie demokratike frikën dhe detyrimin për respektim. Ligji është akt i pushtetit legjislativ.[8] Studentët duhet të marrin njohuri rreth funksioneve të ligjit, procedurës së miratimit, llojeve të ligjeve dhe, veçanërisht, rreth disa

[5]Konventa e OKB-se për të Drejtat e Fëmijës është ratifikuar ne 27 shkurt te vitit 1992 nga Parlamenti shqiptar.

[6]Miratuar nga Asambleja e Përgjithshme e Organizatës së Kombeve të Bashkuara, në 10 Dhjetor 1948.

[7]Projekt Strategjia për Edukimin Ligjor të Publikut 2018-2022, Tiranë, Dhjetor 2017.

[8]Neni 81, Kushtetuta e Republikës së Shqipërisë.

ligjeve kryesore. Disa nga ligjet më të rëndësishme, që duhet të jenë objekt studimi, janë të përfshira në Kodin Penal të Republikës së Shqipërisë, i cili parashikon përgjegjësinë penale, rastet e zbatimit të ligjit penal, veprimet dhe mosveprimet që përbëjnë vepra penale, si dhe dënimet përkatëse. Duke e veçuar si një ndër ligjet më të rëndësishëm, mendoj se informimi i individëve, rrit ndërgjegjësimin e tyre për respektimin e ligjeve, nxit uljen e kriminalitetit dhe kryerjes së veprave penale, e po ashtu, nxit frikën e përballjes me sanksion në rast shkeljeje.
Gjithashtu, vëmendja dhe investimi kohor i studentëve duhet të përqëndrohet tek ky ligj, i cili mbi të gjitha përshkohet nga fryma e humanitetit.
Duke qënë së rregullojnë një mori aspektesh të jetës njerëzore, ligjet janë të larmishme dhe të pafundme, megjithatë më poshtë po përmendim:
Kodi i Familjes ; Kodi Civil ; Kodin e Punës ; Ligji nr. 9970, datë 24.07.2008 "Për barazinë gjinore", Ligjin nr.119/2014 “Për të drejtën e informimit”; Ligji nr.9887, datë 10.03.2008 “Për mbrojtjen e të dhënave personale”etj
Njohja me aktet normative kombëtare dhe ndërkombëtare referon te të gjithë studentët një sërë zgjidhjesh të problemeve që mund të hasen.

Përfundime

Sundimi i ligjit është themeli i një shoqërie demokratike, sepse mbështet fillimin e progresit të saj. Përvetësimi i njohurive mbi ligjin, i rolit të tij në shoqëri, u ofrojnë studentëve një mori aftësish për orientimin në zgjidhjen e problemeve që mund të hasen në jetën e përditshme. Një shoqëri demokratike e konsoliduar mund të promovohet lehtësisht duke edukuar qytetarët të respektojnë të drejtat dhe liritë themelore të njeriut, dinjitetin njerëzor dhe parandalimin e çdo forme dhune.
Të drejtat e njeriut u përkasin si individëve, ashtu edhe shoqërisë në tërësi, prandaj përgjegjësia për të respektuar, për të mbrojtur dhe për të promovuar të drejtat e njeriut është sa individuale, aq edhe kolektive. Preambula e DUDNJ-së, për shembull, bën thirrje jo vetëm për qeveritë për të promovuar të drejtat e njeriut, por edhe për "çdo individ dhe çdo organ të shoqërisë". Edukimi për të drejtat e njeriut siguron njohuritë dhe ndërgjegjësimin e nevojshëm për të përmbushur këtë përgjegjësi.[9]

[9]Deans Steering Committee of the Association of American Law Schools. Statement on the Value of a Legal Education.

.

Përgjegjësia e të gjithë qytetarëve në një shoqëri demokratike është e pandashme nga përgjegjësia për të promovuar të drejtat e njeriut.
Vendosja e edukimit ligjor brenda kurrikulave universitare përbën një hap mjaft të rëndësishëm për të implementuar filozofinë e mësipërme. Edukimi ligjor jo vetëm që pajis studentët me njohuritë bazë mbi ligjet, por i udhëheq me parimet etike, morale, detyrat dhe përgjegjësitë sociale. Edukimi ligjor siguron që sistemi ligjor i vendit të furnizohet me individë të trajnuar mirë, të cilët mbrojnë vlerat e drejtësisë, të dinjitetit e të barazisë.
Edukimi ligjor hedh bazat themelore mbi edukimin e studentëve me frymën e zbatimit të ligjeve, pajisjen me kulturë juridike të përgjithshme, si dhe ndërgjegjësimin mbi rolin e ligjit në shoqëri. Gjithashtu, ka si qëllim të përcjellë aftësitë, njohuritë dhe qëndrimet e nevojshme për të krijuar dhe për të promovuar dinjitetin njerëzor.
Në përfundim të kësaj lënde, studenti do të përfitojë njohuritë bazë në lidhje me funksionimin dhe zbatimin e ligjeve, respektimin e tyre, si dhe mbrojtjen e parimeve themelore që vendos Kushtetuta. Studenti do të jetë i aftë të diskutojë e të analizojë tema dhe koncepte të përgjithshme ligjore, si dhe do të përfitojë informacion mbi aplikimin e ligjit në fushat kryesore të veprimtarisë njerëzore.

Rekomandime

Njohja e ligjit dhe e të drejtave mund t'i pajisë studentët me aftësi për të menaxhuar më mirë problemet e tyre. Publikimi i legjislacionit, duke prezumuar dijeninë e ekzistencës së ligjit, është praktikë që duhet ndryshuar. Mekanizmat shtetërore duhet të fokusohen në metoda të tjera të edukimit ligjor jo vetëm të studentëve, por të gjithë shoqërisë. Për këtë arsye, duhet të ndërmerren iniciativa konkrete për ofrimin e njohurive ligjore. Për ofrimin e edukimit ligjor të studentëve është e nevojshme dhe përgatitja e stafit pedagogjik me nivelin e domosdoshëm të njohurive juridike përmes përfshirjes së lëndëve të detyrueshme të edukimit ligjor, si p.sh.: e drejta penale, administrative, fiskale, civile dhe familjare, në kurrikulat universitare të programeve të mësuesisë, si edhe përmes programeve të trajnimit vazhdues.[10]
Njohja me alternativat e zgjidhjes së konflikteve, larg vetëgjyqësisë dhe hakmarrjes, me qëllim parandalimin e kriminalitetit dhe të sjelljeve të

[10]Projekt Strategjia për Edukimin Ligjor të Publikut 2018-2022, Tiranë, Dhjetor 2017.

kundërligjshme, sensibilizimin mbi avantazhet e zgjidhjes me ndërmjetësim dhe arbitrim të mosmarrëveshjeve përmes organizimit të fushatave masive edukative për publikun, janë gjithashtu tema që duhen trajtuar me nxënësit e shkollave.
Studentët, si pjesë e popullsisë së një shteti, duhet të marrin njohuri rreth pushteteve të tij: ligjor, ekzekutiv dhe gjyqësor; raportin ndërmjet tyre dhe funksionet respektive.
Si anëtarë të një shoqërie demokratike, studentët duhet të informohen rreth mjeteve demokratike të zgjidhjes së konflikteve. Këtu përmendim rrugën gjyqësore larg vetëgjyqësisë dhe hakmarrjes, ndërmjetësimin apo arbitrimin. Avantazhet e gjithsecilit ndihmojnë në parandalimin e kriminalitetit dhe të sjelljeve kriminale.
Ofrimi i informacioneve të thjeshta mbi sistemin e drejtësisë nëpërmjet botimit të librave apo broshurave për çështje që lidhen me të drejtat dhe liritë themelore të njeriut, legjislacionin e brendshëm dhe ndërkombëtar;
Sigurimi i njohurive ligjore parandaluese ose mbrojtëse, duke përfshirë njohuri mbi një "rast apo çështje të caktuar", si dhe njohuri të përgjithshme mbi ligjin;
Planfikimi i vizitës në institucione të ndryshme shtetërore. Si në çdo orë apo veprimtari mësimore, studentët duhet të jenë të përgatitur për të bërë pyetje, për të vëzhguar dhe për të marrë shënime për gjëra të vecanta, që lidhen me përmbajtjen e punës së institucionit;
Takime me profesionistë të ndryshëm të drejtës;[11]
Zhvillimi i gjyqeve simuluese (imituese) (të cilat në çdo shkallë të gjykimit pajisin studentët me njohuritë e nevojshme për sistemin gjyqësor dhe procedurat gjyqësore);
Zhvillimi i kazuseve, pra rasteve studimore, nxit të menduarin kritik të studentëve dhe aftëson në zgjidhjen e problemeve që mund të shfaqen.

Bibliografia

Marrëveshjet ndërkombëtare të ratifikuara nga parlamenti shqiptar.
Konventa Europiane për të Drejtat e Njeriut
Konventa e OKB-se për të Drejtat e Fëmijës është ratifikuar më 27 shkurt të vitit 1992 nga Parlamenti shqiptar.
Pakti i OKB-së për të Drejtat Civile dhe Politike, ratifikuar me ligjin nr. 7510 datë 8.8.1991.

[11]Astrit Dautaj, Adnor Shameti, Edukimi Ligjor, Manual për mësuesit e shkollave të mësme, Tiranë 2003.

Pakti i OKB-së për të Drejtat Ekonomike, Sociale dhe Kulturore , ratifikuar me 04.09.1991.
Deklarata Universale për të Drejtat e Njeriut (aderuar më 1948).

Legjislacioni shqiptar (Kushtetuta / Ligje / Akte nënligjore)
Kushtetuta e Republikës së Shqipërisë
Ligji nr.9062, datë 08.05.2003 "Kodi i Familjes".
Kodi Penal i Republikës së Shqipërisë.
Kodi Civil.
Kodi i Punës.
Ligji nr. 9970, datë 24.07.2008 "Për barazinë gjinore".
Ligji nr.119/2014 "Për të drejtën e informimit".
Ligji nr.9887, datë 10.03.2008 "Për mbrojtjen e të dhënave personale".

Botime
Aurela Anastasi, Luan Omari, E drejta Kushtetuese, Tiranë, 2010.
Astrit Dautaj, Adnor Shameti, Edukimi Ligjor, Manual për mësuesit e shkollave të mesme, Tiranë, 2003.
Astrit Dautaj, Edukimi ligjor dhe edukimi për të drejtat e njeriut në arsimin bazë dhe atë të mesëm, Instituti per Zhvillimin e Arsimit.

Të tjera
Projekt Strategjia për Edukimin Ligjor të Publikut 2018-2022, Tiranë, Dhjetor 2017.
Deans Steering Committee of the Association of American Law Schools .Statement on the Value of a Legal Education.

Enhancing Listening Comprehension through Metacognitive Strategy Instruction (MetSI)

Lela Ivanovska
Senior lecturer, Faculty of Information and Communication Technologies,
lela_bt@yahoo.com

Abstract
Language learners are often faced with difficulties when they listen to the target language. Research has shown that these difficulties include how fast a person is speaking, phonological features and background knowledge. Listening difficulties are also related to the levels of cognitive demands made by the content of the texts. Although listening has been taught in many language programmes, experts still believe that much research needs to be done to enable a more effective classroom teaching of the skill. With the rapid development of computer and media aided methodology, more experts are beginning to view listening as an important language skill to be developed. This has resulted in increasingly more research on listening skills and its processes. There are new approaches to teaching listening in the field of cognitive psychology. One of them is the metacognitive approach which aims to train learners to apply effective strategies to cope with the demands of listening. This paper investigates the effects of metacognitive strategy training on lecture listening comprehension abilities of undergraduate students.

Key words: *English language, listening, metacognitive strategy, comprehension abilities, students*

Introduction

Unfortunately, most often, it is supposed that listening comprehension is a passive activity, but contrarily, it is an "active process" because the listeners must recognize the differences among sounds, understand vocabularies and the grammatical structures, get the meaning of language input and other prosodic proof from the text, and they must save the information gathered long enough in their mind to interpret the context in which the communication takes place. Shortly, listening is a complicated activity and difficult to understand, and thus requires a lot of mental exertion (Holden, 2004, p. 257). A mixed number of skills compose listening comprehension, and all of these skills according to Holden (2004) "play an important role in the process of language acquisition and the development of related language skills". So, having knowledge and the use of effective strategies in listening comprehension can help learners understand most of the language input, which they listen to. Listening comprehension is important for language learning in general and FL learning in particular because it allows learners to internalize language items through exposure to the target language (Brown, 2001). Scholars agree that effective language learning cannot occur without receiving sufficient language input (Krashen, 1985; Peterson, 2001). The metacognitive strategies refer to the actions that learners use consciously while listening to a spoken text attentively. Metacognitive strategies deal with knowing about learning. It means that learners learn how to learn with metacognitive strategies. With the help of this language learning strategy, learners are involved in thinking about the process of learning while they are planning, monitoring, and evaluating their own learning, exactly like pre tasks activities (Holden, 2004).

Metacognitive listening strategies awareness

Metacognitive awareness of listening can be defined as learners' cognitive appraisal or the metacognitive knowledge of their perceptions about themselves, their understanding of listening demands, their cognitive goals, and their approach to the task and their strategies (Vandergrift et al., 2006). These strategies include five types of strategies, i.e., problem-solving, planning and evaluation, mental translation, person knowledge, and directed attention. Problem-solving includes a group of strategies listeners use to make inferences (guess) and to monitor these inferences. Planning and evaluation strategies are those

types of strategies that listeners use to prepare themselves for listening and to evaluate the results of their listening efforts (Richards, 1990). Mental translations are those strategies that listeners must learn to avoid if they are to become skilled listeners (Vandergrift, 2003). Person knowledge strategies include listeners' perceptions concerning the difficulty presented by L2 listening and their self efficacy in L2 listening such as assessing the perceived difficulty of listening and learners' linguistic confidence in L2 listening (Sparks and Ganschow, 2001). Directed attention represents strategies that listeners use to concentrate and to stay on task such as getting back on track when losing concentration or focusing harder when having difficulty understanding (Rost, 2002). Among language strategies, strategy instructions in listening comprehension play a critical role as language learners need to internalize the rules of language and process meanings from the continuous incoming speech flow. It is hard work for students to acquire these skills, and as such, these areas deserve more support (Vandergrift, 1997, 1999). Wenden (1998) lists eight points about learners' metacognitive ability which encourage and guide students' metacognitive development in EFL learning. He states that learners could (1) be more skilled learners, (2) be faster in the progress as well as the quality of their engagement, thereby resulting in a higher motivation level, (3) be persistent in their abilities to pursue goals, (4) gain help from peers, teachers, or family if required, (5) understand how to be successful learners, (6) be active thinkers about obstacles, inaccuracies or failures that occur during the learning process, (7) manage their learning to match it with learning tactics and adjust themselves to reflect changing circumstances, and (8) remind themselves that they are continual learners who can successfully adapt to new situations or rules. Many researchers view these strategies as conducive to learning and conduct research on exploring students' use of metacognition (Birjandi and Rahimi, 2011; Bozorgian,
2013). Many findings reflect the awareness in language learning that students could, and are required to, instruct knowledge of metacognitive strategies to develop tools that facilitate them in becoming more autonomous language learners. (Chamot & O'Malley, 1994; Vandergrift, 1997; Smidt & Hegelheimer, 2004). Listening comprehension skills are also significantly advanced by introducing metacognitive strategies into teaching.

Research methodology

The present study employs a descriptive research method. Data were obtained from listening tests and a questionnaire. The participants in this study are first year students from the Faculty of Information and Communication Technologies, Bitola, Macedonia.

Instrumentations

To establish whether the students had benefitted significantly from the 3-week metacognitive lecture listening strategy instruction they were asked to listen to 7 listening texts about technology. The programme included examples and demonstrations so that students would view the strategy in action. Each lesson consisted of three stages: pre-, while and post-listening including different techniques which help students to reflect on what they had done, how they did it and how well they did. The pre-listening activities included revision and planning for an activity. During the "while" stage, students did activities aimed at practicing the strategies and developing listening skills. Each lesson consisted of audio exercises. Finally, at the post-listening stage, the students had further practice to extend and review language, or to produce an outcome such as a completed worksheet during the post listening stage. To increase students' awareness of strategies used at each stage, prompting, and questioning techniques and strategies were consistently employed by the instructor. After three weeks of attending lectures in English at the Faculty of Information and Communication Technologies, the students were asked to answer a questionnaire on metacognitive listening strategies. The Metacognitive Awareness Listening Questionnaire (MALQ) was adapted from Vandergrift et al. (2006). The MALQ has been used as a tool to raised students' awareness of listening processes and to increase self-regulated use of comprehension strategies. The questionnaire items were related to five metacognitive factors that are related to listening strategies: the subjects' personal knowledge on listening, planning-evaluation metacognitive strategies, mental translation strategies, directed attention and problem-solving strategies. Each item is rated on a six-point Likert scale rating from 1 (strongly disagree) to 6 (strongly agree) without a neutral point so that students could not hedge.

Results

Table 1 below describes the findings on the subjects' personal knowledge. The findings reveal that close to 47% of the respondents found listening as the most difficult language skill compared to reading, writing and speaking. A majority of the students (61%) also viewed listening as challenging.

Table 1: Personal Knowledge

Item	Percentage (%)
I find that listening to English is more difficult than reading, speaking, or writing in English.	45
I feel that listening comprehension in English is a challenge for me.	61

Planning-evaluation Metacognitive Strategies

The analysis displayed in Table 2 below, shows that in terms of planning and evaluation strategies, the students did not fully utilise these strategies to assist in their lecture comprehension.

Table 2: Planning-evaluation Metacognitive Strategies

Item	Percentage (%)
Before I start to listen to a lecture, I have a plan in my head on how I am going to listen.	53
Before listening to a lecture, I think of similar texts that I may have listened to.	31
I have a goal in mind as I listen to a lecture.	60
After listening to a lecture, I reflect how I have listened, and about what I might do differently next time.	57

As I listen to a lecture, I periodically ask myself if I am satisfied with my level of comprehension	42

The analysis shows that only 53% of the students plan ahead on how they are going to listen to a lecture which means that they are not aware of the importance of preparing for a lecture. The above findings corroborated with the next finding that only a minority of the students (31%) said that they thought of similar texts before a lecture while (60%) of the students agreed that they had a goal in mind while listening to a lecture. Meanwhile, (57%) of the students claimed that after listening to a lecture, they reflected on how they had listened, and how they might do differently next time. However, only 42% of the students said that they periodically ask themselves if they were satisfied with their level of comprehension throughout the lecture.
The reason why students did not reflect or check their comprehension could be due to the fact that students were unaware of this strategy.

Mental Translation Strategies

Translation is a complex cognitive activity and a problem-solving process (Wilss, 1996). Findings from this study demonstrate that mental translation strategies were also used by students to help their comprehension of lectures. Table 3 summarises the result of the analysis:

Table 3: Mental Translation Strategies

Item	Percentage (%)
I translate word by word, as I listen to a lecture.	47
I translate key words as I listen to a lecture.	61

To improve their comprehension, 61% of the students stated that they only translate key words to help them understand a lecture. However, only 47% of the students said that they translated word by word as they listen to a lecture. This is probably due to the fact that word by word translation is difficult to do and demands maintaining a high level of concentration for a long period of time.

Directed attention

Directed attention is an essential strategy to enable students' comprehension especially in long lectures. Analysis of the questionnaire demonstrates that the students were able to utilize this strategy. Results of directed attention strategies used by the students are described in Table 4 below:

Table 4: Directed Attention

Item	Percentage (%)
I focus harder on the text when I have trouble understanding a lecture.	78
When I have difficulty understanding what I hear, I give up and stop listening.	20
When my mind wanders when listening to a lecture, I recover my concentration right away.	71

The results indicated that maintaining concentration and remaining focused are the most difficult obstacles for students to overcome during a lecture. However, analysis of the questionnaire showed that the students used directed-attention strategies to overcome these problems. When faced with the problem of understanding a lecture, the majority of the students (78%) would focus harder on the text. On top of this, (20%) of the students said that they did not give up and stop listening when faced with comprehension difficulties during lectures. Meanwhile, when the students lost their concentration during lectures, a majority (71%) stated that they would recover their concentration right away.

Problem-solving Strategies

Problem solving as a method of enquiry is an important approach to find solutions to a problem. Analysis of the questionnaire reveals that the students frequently used problem-solving strategies in overcoming

comprehension difficulties when they listen to a lecture in English. The results of these strategies are as summarized in Table 5:

Table 5: Problem-solving Strategies

Item	Percentage (%)
I use words I understand to guess the meaning of the words I do not understand.	82
I use the general idea of the text to help me guess the meaning of the words that I do not understand.	78
I use my experience and knowledge to help me understand a lecture.	81
When I guess the meaning of a word, I think back to everything else that I have heard, to see of my guess makes sense.	72
As I listen to a lecture, I compare what I understand with what I know about the topic.	77
As I listen to a lecture, I quickly adjust my Interpretation if I realise that it is not correct.	56

The table above shows that the most used problem-solving strategy is using words that the subjects know to guess the meaning of unknown words (82%). This strategy is also the most used of all the items listed in the questionnaire. Another problem-solving strategy that the students utilized was to depend on their previous experience and knowledge to help them understand a lecture (81%) as well as using the general idea of the text to help them infer the meaning of words that they did not understand (77%).

Discussion and Conclusion

This study explored the pattern of metacognitive listening strategies used among a group of students at the Faculty of Information and Communication Technologies, Bitola, Macedonia. The results of the

present study revealed that students regularly employ the problem solving strategy (73.3%) first; then they use the directed attention strategy (56.3%), the mental translation strategy (54%), personal knowledge (53%), and rarely utilize planning – evaluation strategies (48.6). The results also revealed that students who more frequently used metacognitive listening strategies when listening to lectures in English scored higher in the listening test. Therefore, the frequent use of metacognitive listening strategies leads to better performance in general and in listening skills in particular. It follows that students could benefit from instructions in listening strategies and they should be more familiar with different strategies and to know which one is more useful in listening comprehension. In other words, the results of this study have some implications for students, teachers and text book designers. In conclusion, teachers are advised to encourage their students to identify the strategies they use while engaged in listening activities.

References

Birjandi, P. & Rahimi, A. H. (2011). The effect of metacognitive strategy instruction on the listening performance of EFL Students. International Journal of Linguistics, 4(2), 495-517.

Bozorgian, H., & Pillay, H. (2013). Enhancing Foreign Language Learning through Listening Strategies Delivered in L1: An Experimental Study. International Journal of Instruction, 6(1), 105-122.

Brown, H. (2001). Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy (2nd ed.). New York: Longman.

Chamot, A. U., & O'Malley, J. M. (1994). The CALLA handbook: Implementing the cognitive academic language learning approach. White Plains, NY: Addison Wesley Longman.

Holden, W.R. (2004). Facilitating Listening Comprehension: Acquiring Successful Strategies. Bulletin of Hokuriku University, 28, 257-266.

Krashen, S. (1985). The input hypothesis: Issues and implications. London: Longman.

Richards, J. (1990). The language teaching matrix. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Rost, M. (2002). Teaching and researching listening. London: Longman.

Smidt, E. and Hegelheimer, V. (2004).Effects of online academic lectures on ESL listening comprehension, incidental vocabulary

acquisition, and strategy use. Computer Assisted Language Learning, 17(5), 517–556.

Sparks, R., and Ganschow, L. (2001). Aptitude for learning a foreign language.Annual Review of Applied Linguistics, 21, 90-112.

Vandergrift, L. (1996). The listening comprehension strategies of core French high school students, Canadian Modern Language Review, 52, 200-23.

Vandergrift, L. (1997). The Strategies of second language (French) listeners: A Descriptive Study. Foreign Language Annals, 30, 387-409

Vandergrift, L. (2003). From prediction through reflection: Guiding students through the process of L2 listening. Canadian Modern Language Review, 59(4), 425-40

Wenden, A. (1998). Metacognitive knowledge and language learning.Applied Linguistics, 19(4), 515–537.

Wilss, W. (1996) Knowledge and Skills in Translator Behaviour, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.

Improving students' communicative competence by using communicative language teaching

Nuhi Nika PhD Cand **&, Drilon Krasniqi** PhD Cand
University of Prishtina "Hasan Prishtina"
drilonkrasniqi@gmail.com

Abstract
The main purpose of this study is to investigate the impact of the Communicative Language Teaching method in improving students' communicative competence. The methodology of this research is quasi experimental research. A pre-test, post-test was used to measure students' achievement. We also have realized a survey with students in order to investigate students' attitude towards this approach. The respondents of this research were students of the ninth grade in the primary and low secondary school "Rilindja" in Dritan, in the municipality of Drenas, Kosovo. The data shows the success achieved by students in the pre-test and post-test. In the post-test all students have achieved better success than in the pre-test. And the results of the survey show that students have positive attitudes towards the CLT approach. This study shows that the use of the Communicative Language Teaching in teaching English as a Foreign Language has improved students' communicative competence. The data were collected in the first semester during the school year 2017/2018.

Keywords: *Improving, Communicative Competence, Communicative Language Teaching, English Language, Foreign Language*

Introduction

Nowadays English speaking ability is very important because this language is used almost everywhere in every field. In this global era, where we live in an interdependent world, many people use English in their communication because in this way the communication becomes easier between people from different countries.

As one of the most important international languages, English is taught in Kosovo in all pre-university educational institutions starting from the first grade to the twelfth grade as a compulsory subject.
From this point of view, students who learn English should be able to communicate in English, but in reality most of the students in "Rilindja" school in Dritan cannot communicate in English, or they have a lot of difficulties to communicate in this language. Arguably, this can relate to the teaching methodology, which has thus far focused on grammar and translation. By using the Grammar Translation Method students are focused on memorizing grammar rules and acquire grammatical structure, but not the language itself. As a result, students are not able to communicate in English. While many research conducted in different countries around the world have come to the same conclusion that the use of the Communicative Language Teaching Method helps students improve their communicative skills, this approach has yet to be sufficiently implemented in the Kosovo education system.
According to Hughes (2006), speech is the first means by which children acquire language. In order to enable students to acquire communication easier, we should use real-life situations. The Communicative Approach in language teaching starts from a theory of language as communication. The goal of language teaching is to develop communicative competence (Richards and Rodgers, 1999)
Taking into consideration these facts and reasons stated above, we realized this study in order to improve the communicative competence of students in the ninth grade in the primary and low secondary school "Rilindja" in Dritan, Kosovo.

The theory of the Communicative Language Teaching Method

The Communicative Language Teaching Method (CLT) is generally regarded as an approach to language teaching (Richards and Rodgers 2001). As such, CLT reflects a certain model or research paradigm, or a theory (Celce-Murcia, 2001). It is based on the theory that the primary function of language use is communication. Its primary goal for learners is to develop communicative competence (Hymes, 1972). In other words, its goal is to make use of real-life situations that necessitate communication.
CLT is a set of beliefs which include not only a re-examination of what aspect of language to teach, but also in a shift in emphasis in how to teach. The viewpoint of what to teach in the communicative approach

emphasizes the importance of language functions rather than focussing on grammar and vocabulary. The basic principle of this method is to prepare students to use language appropriately in different contexts and for different purposes. While the viewpoint of how to teach a foreign language through the communicative approach is closely related to the idea that language learning means that students should be exposed to the language they learn as much as they can and we should give them as much opportunities as we can in order to develop communication skills (Harmer, 1998).

CLT aims to make communicative competence as the goal of language teaching and to develop techniques and procedures for teaching language skills that are based on interdependent aspects of language and communication (Richards and Rodgers, 2003).

Communicative competence includes grammatical competence, discourse competence, sociolinguistic competence and strategic competence. Razmjoo & Riazi (2006) provide a brief description of these four aspects of communicative competence. In sum, grammatical competence emphasizes the ability of students to produce accurately structured comprehensible utterances, while sociolinguistic competence points to the ability to use socially-determined cultural codes in meaningful ways. Discourse competence stresses the ability of the language user to shape and communicate purposely in different genres, using cohesion and coherence, and lastly, strategic competence aims at the learner's ability to enhance the effectiveness of communication.

Communicative Language Teaching (CLT) stresses the benefit of shift from the teacher-centered classroom to a learner-centered classroom setting. The main difference lies in the role of the teacher and that of the learner. In CLT, the role of the learner is demonstrated in terms of the curriculum which meets learners' needs, the learning tasks that involve learners in communication, and the teacher's role as a facilitator in the communication process (Nunan, 1989). The learner is a communicator; learners interact with others and they are actively involved in the negotiation of meaning. As such, learners play an active role in the class and they are responsible for their own learning (Larsen-Freeman, 1986). In contrast, teacher-centered classrooms emphasize transmission of knowledge from the teacher to the learner whose main role is to receive information passively (Adair-Hauck, Donato, & Gumo, 1994). In this regard, the teacher plays a dominant role being the authority in the classroom. Consequently, interaction becomes minimal (Larsen-Freeman, 1986).

Teaching and Learning Activities in Communicative Language Teaching

During learning process of CLT, students are encouraged to communicate orally and conquer all components of communicative competence. In such a setting, the teacher acts as a motivator, assessor, facilitator, and corrector during student discussions or speaking presentations in front of the class. In addition, the teacher is required to make their lessons interesting so the students don't fall asleep during learning English (Harmer, 1998). Learning activities in CLT focus on real oral communication with language variety without too much focus placed on the form of grammatical patterns. This distinguishes the CLT process from non-communicative activities which only focus on how to construct the sentences in terms of their grammatical structures during the learning process of English (Harmer, 1998).

In the following few paragraphs, a number of activities used in teaching English as a foreign language by using CLT are presented

Information-Gap Activities

An important aspect of communication in CLT is the notion of information gap. This refers to the fact that in real communication, people normally communicate in order to get information they do not possess. This is known as an information gap. More authentic communication is likely to occur in the classroom if students go beyond practice of language forms for their own sake and use their linguistic and communicative resources in order to obtain information. In so doing, they will draw available vocabulary, grammar, and communication strategies to complete a task (Richards, 2006).

Jigsaw activities

These are also based on the information-gap principle. Typically, the class is divided into groups and each group has part of the information needed to complete an activity. The class must fit the pieces together to complete the whole. In so doing, they must use their language resources to communicate meaningfully and so take part in meaningful communication practice (Richards, 2006).

Other Activity Types in CLT

According to Richards (2006) many other activity types have been used in CLT, including the following

Task-completion activities puzzles, games, map-reading, and other kinds of classroom tasks in which the focus is on using one's language resources to complete a task.

Information-gathering activities student-conducted surveys, interviews, and searches in which students are required to use their linguistic resources to collect information.
Opinion-sharing activities activities in which students compare values, opinions, or beliefs, such as a ranking task in which students list six qualities in order of importance that they might consider in choosing a date or spouse.
Information-transfer activities these require learners to take information that is presented in one form, and represent it in a different form. For example, they may read instructions on how to get from A to B, and then draw a map showing the sequence, or they may read information about a subject and then represent it as a graph.
Reasoning-gap activities. These involve deriving some new information from given information through the process of inference, practical reasoning etc. For example, working out a teacher's timetable on the basis of given class timetables.
Role plays activities in which students are assigned roles and improvise a scene or exchange based on given information or clues (Richards, 2006).
Most of the activities discussed above reflect an important aspect of classroom tasks in CLT, namely that they are designed to be carried out in pairs or small groups. According to Richards (2006) through completing activities in this way, it is argued that learners will obtain several benefits

- They learn by hearing the language used by other members of the group.
- They produce a greater amount of language than they would use in teacher-centered activities.
- Their motivational level is likely to increase.
- They will have the chance to develop fluency.

Literature review

Many studies provide evidence that students can improve their communicative competence easier by using CLT. They are also more motivated to learn and to develop their communicative skills.
An experimental study by Ahmad & Rao (2013) on Applying Communicative Approach in Teaching English as a Foreign Language a Case Study of Pakistan concluded that the communicative approach is better than the traditional method (GTM) in teaching English in Pakistan.

The experimental study included in this research proved the fact that, if provided with suitable conditions, Pakistani learners can increase their communicative ability. The use of the CLT approach has shown to increase motivation for learning.

Akram & Mehmood (2011) report an experimental study conducted to know the importance of introducing the communicative approach in ELT in teacher training programs in Pakistan. According to Akram & Mehmood (2011) CLT enhances the learners' confidence and it gives a sense of satisfaction to the teacher as well in the sense that she/ he is successful in making the students use the foreign language in their conversation. CLT gives clarity to the expression. Communicative approach is better than all the other methods of language teaching in general and Grammar Translation Method (GTM) in particular because the GTM is more concerned with teaching about language rather than language itself whereas communicative approach establishes a direct bond between the experience and the expression (Akram & Mehmood, 2011).

Some other studies show teachers' attitudes towards CLT and barriers that teachers face by implementing CLT.

A study conducted in Vietnam identified class size, grammar-based examinations, and the instructors' lack of exposure to authentic language as constraints on using CLT. Another study on English teachers' perceived difficulties in adopting CLT in South Korea suggested that EFL countries like South Korea need to change their fundamental approach to education before CLT can be adopted, because the predominance of text-centered and grammar-centered practices in Korea does not provide a basis for the student-centered, fluency-focused, and problem-solving activities required by CLT (Li, 1998).

Methodology

The methodology of this research has been quasi experimental research. A pre-test, post-test was used to measure students' achievement. We also have realized a survey with students in order to investigate students' attitude towards this approach.

Research questions

The main question of this research was

Will students be able to produce a greater amount of language by using the communicative approach?

Other questions were

- Will the approach increase students' motivational level?
- What are students' attitudes towards the approach?

Research hypotheses

The study aimed to prove the following hypotheses

1. *By using the Communicative Language Teaching approach all the students will make progress in written and spoken production.*
2. *Students have a positive attitude towards the Communicative Approach to language teaching.*

The Participants

This study was conducted in the "Rilindja" primary and low secondary school in Dritan. The participants of the study have been students of the ninth grade. The age of the students ranges from 14-15 years old. The number of the participants was 23, out of whom, 14 were female and 9 of male.

The Study Instruments

Three instruments were used in the study. The first instrument was the pre-test, the second concerned the post-test and the third instrument was the questionnaire with students. Initially, as a pre-test project that had the aim to reveal student progress, students were asked to describe a picture in a written form. Similarly, for the spoken production, they had to talk about their daily routine and were recorded. After that, as part of the post test, students were given the same task in order to analyze their progress in spoken and written production. Afterwards, questionnaires with students were conducted in order to find out their ideas regarding the approach.

The procedure

The procedure that was followed consisted of four steps. First, we held the pre-test, then we implemented the CLT, afterwards we held the post-test and in the final step, we realized a survey with students.

Teaching activities that have been used in the study

In the fillowing few paragraphs, some of the activities that have been used after the pre-test are described. A great deal of pair work and group work has been implemented and a lot of creative activities have been used, such as making crosswords or picture-stories where pupils had to speak to one another. We also adopted a large number of matching and gap-filling exercises, as well as performing dialogues and games. We also

have used technology, such as online dictation, movie makers, online tests, and so on.

Results

The pre-test was held in the beginning of September 2017. As mentioned above, the students were given a written task and a spoken task. In the written task, they had to describe a picture and as part of the spoken task, they were required to talk about their daily routines. Subsequently, the post-test was held in the beginning of December 2017. In order to observe students' progress, students were given the same task as in the pre-test. The same criteria as in the pre-test were evaluated for the analysis of the post-test.

Written task results

Firstly, we analyzed the results of the written task. We counted the number of words that students wrote, and separated their mistakes into several categories, such as

Spelling	and **I thing** they are having…
Wrong word	…a man **it's** relaxing…
Word order	They are playing **football American**...
Grammar	I can see **a women** and **a men**….
Tense	He **play** football.
Punctuation	**Shes** preparing lunch…
Word missing	Some boys __ playing football…
Preposition	They went **in** Prizren on holiday.

As we can see from the table below students achieved a better success in the post-test than in the pre-test. Each student made less mistakes in the post-test and almost all of them wrote more words in the post-test than in the pre-test. In general students made 223 mistakes in the pre-test while in the post-test they made 140 mistakes. The most surprising results are the results of the word missing category. In the pre-test students made 36 mistakes that belong to the word missing category. Although in the post-test students were supposed to make less mistakes than in the pre-test, actually they made more mistakes in the post-test than in the pre-test. Some students forgot to write the verb to be. Instead of "Some boys are playing football"; or "She is preparing lunch" they wrote "Some boys playing football" or "She preparing lunch". In general students have made 45 mistakes that belong to the word missing category. It means 11 more mistakes than in the pre-test. The results of the written task are gathered in the table below.

Table number 1 shows the comparison of written task results

	Number of words	Spelling	Wrong word	Word order	Grammar	Tense	Punctuation	Word missing	Preposition	Total
Pre-test	1286	57	52	37	36	1	2	36	2	223
Post-test	1388	23	44	16	10	0	1	45	1	140

Spoken task results

As we said above, as a spoken task students had to talk about their daily routines, and were simultanously recorded. Afterwards, we transcribed their content into written text. In addition, we counted the number of words they used as well as analyzed what kind of mistakes they made, such as

Pronunciation I get up /**up**/ at seven o'clock
Word order I play **tennis table**.
Wrong Word I go to **the** bed…
Missing word I go __ school …

As we expected, students achieved better results in the post-test than in the pre-test. They used more words and they made less mistakes. In the pre-test students made 132 mistakes in general while in the post-test they made 53 mistakes less. In total, they made 79 mistakes. Spoken task results are gathered in the table below.

Table number 2 shows the comparison of spoken task results

	Number of words	Pronunciation	Word order	Wrong Word	Missing word	Total
Pre-test	1075	36	3	46	47	132
Post-test	1223	23	2	24	30	79

Students' perceptions

As stated above, in order to find out students' attitudes towards the CLT approach we realized a survey with students. Since they do not know what CLT is and it is not their work to know, we prepared a questionnaire with just two questions

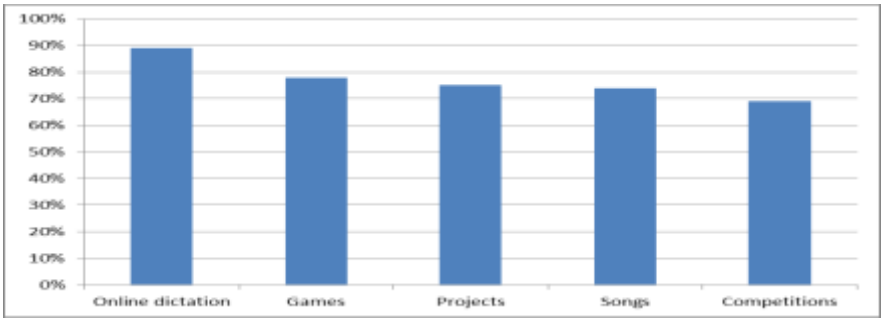
1."What ways of learning do you like?" and *2. "What ways of learning do you not like?"*

Their replies were very similar, so we are presenting them together. Here is a summary of students' replies. In the first question "What ways of learning do you like?", students mentioned some activities, such as online dictation, competitions, crosswords, games, projects, role play, singing songs, etc.

And, in second question "What ways of learning do you not like?", they wrote that they do not like writing letters, reading, tests, dictations, learning by heart, etc.

The results of the first question expressed by percentages are gathered in the figure nr. 1.

What ways of learning do you like?



.Fig. 1 Activities that students like more

The results of the second question expressed by percentages are gathered in the figure number two.
What ways of learning do you **NOT** like?

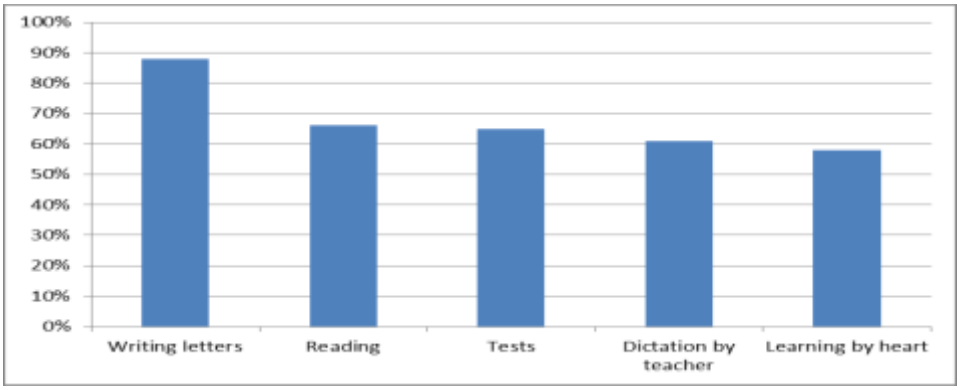


*Fig. 2 Activities that students do **NOT** like*

Conclusions, recommendations and limitations

Conclusions

As stated above, the study aimed to answer three research questions and to prove two hypotheses.
The first question was: *will students be able to produce a greater amount of language by using the communicative approach?* By using CLT approach students are able to produce a greater amount of language. The results of the data show that students wrote more words in the post-test than in the pre-test. The results of the spoken task show that students also used more words in the post-test than in the pre-test.

By using CLT students improve their communicative competence. The respective results of the written and spoken tasks showed this. In both tasks students made less mistakes in the post-test than in the pre-test.
As we can see from the results of the first research question above, there is an evident progress in student communicative competence in written and spoken production by using the CLT in language teaching. This also proves the first hypothesis that stated by using the Communicative Language Teaching approach all the students will make progress in written and spoken production.
The second question of the study was, *Will the approach increase students' motivational level?* The results indicate that the CLT approach does indeed increase students' motivational level. Students participated in all activities regularly and they always did their homework.
The third research question stated: *What are students' attitudes towards the approach?* According to the study results and the analysis of the student questionnaire, we can come to the tentative conclusion that students have a positive attitude towards CLT. Also, by using technology classes become more attractive. Most of the students said that they liked all activities, such as the online dictation, games and other activities where technology was used. This can also be proved by the teacher observation during the English classes and the various activities that have been used in the classroom.
The student survey and the teacher observation have proved the second hypothesis which stated Students have a positive attitude towards the Communicative Approach to language teaching.

Recommendations

Based on the conclusions drawn above we strongly encourage all teachers engaged in teaching languages, especially foreign languages, to apply the communicative approach to language teaching since it improves the communicative competence of the learners. Furthermore, it motivates students to participating in classes and finishing the given tasks. In this section below, further recommendations are formulated for teachers and for those engaged in curriculum design and academic planning. These recommendations apply not only to teachers but to school administration and the Ministry of Education in Kosovo.
Further recommendations that derived from this study are

- Teachers should apply the CLT approach because this approach is very useful. First of all by using this approach students are able

to produce a greater amount of language as the study has shown that all students make progress in written and spoken production. Afterwards, by using this approach, students improve their communicative competence. This approach increases students' motivational level and they also have a positive attitude towards this approach.

- Teacher should be trained on how to use CLT. They should have sufficient knowledge of CLT and they should be able to apply the CLT method in practice inside the classroom.
- Schools should be equipped with the IT and other teaching tools required for a CLT approach, and teachers should accordingly be trained to use technology in education. The use of technology enables students to be more engaged and to learn actively so as to turn classes more attractive.
- Teachers should use technology. By using technology students are more engaged, they learn actively and classes are also more attractive.
- Other recommendations for further research
- In order to find out if English teachers are implementing CLT in Kosovo it is interesting to observe what the teachers' attitudes are towards the CLT methods and what possible barriers they face face in the implemantation of CLT. In addition to the experimental study with students in classroom, an in-depth analysis into this topic should be realized by means of a survey and interviews with teachers.

In conclusion we can say that methodology plays a very important role during the processes of teaching and learning a foreign language. As we mentioned above, there are different kinds of methods which can be applied in teaching a second or foreign language. One of them is the CLT approach. Based on the results of this study, we argue that the CLT method is the most adequate approach as it makes teaching more effective, is student centered and does not focus entirely on grammatical accuracy. The CLT approach also encourages students' participation, promotes confidence, prepares students for real-life communication, and develops communication strategies.

Limitations

Even though data were collected and analyzed carefully, with the main purpose of having a reliable and valid study, some limitations need to be considered. The first is the fact that the study was conducted at only one school so that context-specific results should not be excluded, and therefore, generalizations are difficult to be made. Secondly, the relatively small number of participants is also another limitation. Further, the questionnaire is based on individual student responses. Hence, students' honesty, ability and willingness to respond accurately to each question is difficult. Finally, the relative small sample of students (23) could also be an indicator of the difficulty of generalizing results. Studies including a larger sample of teachers and students, as well as a larger number of schools from Kosova, could lead to more generalizable results.

Bibliography

Adair-Hauck, B., Donato, R., & Cumo, P. (1994). Using a Whole Language Approach to Teach Grammar. In J. Scbrum, & E. Clisan (Eds.), Contextualized foreign language instruction K-12 (pp. 90-111). Boston Heinle.

Ahmad, S. & Rao, C. (2013). Applying Communicative Approach in Teaching English as a Foreign Language A Case Study of Pakistan, Porta Linguarum, January 2013, pp. 187-203.

Akram, M. & Mehmood, A. (2011). "The need of communicative approach (in ELT) in teacher training program in Pakistan", in Language in India, 11, 5 172-178.

Celce-Murcia, M. (2001). Teaching English as a Second or Foreign Language (3rd Ed.). Boston Heinle & Heinle ELT.

Harmer, J. (1998). How to teach English an introduction to the practice of English language teaching. New York Logman.

Hughes, R. (2006). Spoken English, TESOL, and applied Linguistics Challenges for Theory and Practice. Great Britain CPI Antony Rowe.

Hymes, D. H. (1972). On Communicative Competence. In J.B. Pride & J. Holmes (Eds.), Sociolinguistics (pp. 269-293). Harmondsworth Penguin.

Larsen-Freeman, D. (1986). Techniques and Principles in Language Teaching. New York Oxford University Press.

Li, D. (1998). "It's always more difficult than you plan and imagine teachers' perceived difficulties in introducing the communicative approach in South Korea", in TESOL Quarterly, 3, 4 677-703.

Nunan, D. (1989). Designing Tasks for the Communicative Classroom. Cambridge Cambridge University Press.

Razmjoo, S. A., & Riazi, A. M. (2006). Do high schools or private institutes practice communicative language teaching? A case study of Shiraz teachers in high schools and institutes, The Reading Matrix, Vol. 6, No. 3, December 2006, pp. 340 – 363

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (1999). Approaches and Methods in Language Teaching Communicative Language Teaching. New York Cambridge University Press.

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). Approaches and Methods in Language Teaching (2nd Ed.). New York Cambridge University Press.

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2003). Approaches and Methods in Language Teaching (3rd Ed.). Cambridge Cambridge University Press.

Richards, J. C. (2006). Communicative Language Teaching Today. Cambridge Cambridge University Press

Mbi disa interpretime të semiotikës të zbatuara në fushën e kulturës

Olger Brame, MSc.
University Fan. S. Noli – Korçë
olgerbrame@yaho.com

Abstrakt
Kultura në aspektin semiotik paraqitet si një fushë me interes studimor. Ky aspekt semiotik i kulturës është studiuar sidomos nga Lotmani, i cili e përcakton kulturën si kujtesë apo si regjistrim i kujtimit të diçkaje që është përjetuar nga komuniteti dhe jo si "kujtim" i trashëguar i tij (komunitetit). E parë nga perspektiva semiotike, kultura shihet si një lloj veprimtarie simbolike njerëzore për krijimin e shenjave dhe një mënyrë për t'i dhënë kuptim çdo gjëje përreth. Në këtë këndvështrim, kultura është kuptuar si një sistem i simboleve apo shenjave të rëndësishme. Meqenëse sistemi kryesor shenjor është sistemi gjuhësor, fusha që zakonisht bëhet pikë referimi është semiotika e kulturës dhe e gjuhës. Në këtë fushë të studimit të simboleve janë analizuar dhe kategorizuar klasa të caktuara brenda sistemit hierarkik. Në këtë punim do të përpiqemi të sjellim disa interpretime të natyrës semiotike të zbatuara në kulturë, për të konkluduar se marrëdhëniet midis semiotikës, gjuhës dhe kulturës janë në fakt lidhje përfshirëse, sepse semiotika gjuhësore dhe ajo kulturore, si degë të teorisë së komunikimit, hetojnë sisteme dhe mënyra të përfaqësimit, të cilat njerëzit i përdorin për të përcjellë ndjenjat, mendimet, idetë dhe ideologjitë e tyre

Fjalë kyç: *semiotikë, kulturë, sistem shenjor, gjuhësi, interpretim.*

Sfondi teorik

Etimologjikisht termi semiotikë lidhet me fjalën greke "***sēmẽíon***,"shenjë" dhe "***semeiotikós***", "që lidhet me shenjat" (Saussure, 2002, p. 43). Nga tërësia e pikëpamjeve të ndryshme për semiotikën si teori, si shkencë apo edhe si lëvizje në modë, tipari më i përgjithshëm që i përmbledh është se ajo ka të bëjë me studimin e shenjës. Termi "semiotikë" përcakton shkencën (epistemē) e shenjave (sēmẽíon, sēma), pra shenjat në lidhje me funksionimin e tyre në proceset e nënshkruara brenda sistemeve të

shenjave. Shenjat janë objekte që përcjellin diçka; një mesazh; (ato presupozojnë dikë që i kupton ato-një interpretues). Proceset në të cilat janë të përfshira shenjat dhe interpretuesit e tyre konsiderohen si "procese shenjore".

Pirsi e shihte semiotikën si teori të njohjes njerëzore, si aftësi për të interpretuar përvojën dhe çdo shfaqje të saj empirike. Nga ky pikëvështrim, fjalët, mendimet, ndjenjat etj., mund të quhen "interpretues" të ndryshëm të të njëjtit objekt, në një proces të ndërtimit të kuptimit, i cili virtualisht nuk reshtet kurrë (Peirce, 1958); (Ismajli, 1980, pp. 11-32).

Eco thekson se semiotika ka të bëjë me çdo gjë që mund të merret si një shenjë. Një shenjë është gjithçka që në mënyrë të konsiderueshme mund të merret si ajo çka zëvendëson diçka tjetër. Kjo diçka tjetër nuk duhet domosdoshmërisht të ekzistojë ose të jetë në të vërtetë diku në momentin në të cilin qëndron një shenjë (Eco, 1976, p. 7).

Fjala "kulturë" lidhet me fjalën latine cultura- '*kultivoj*', 'përpunoj', 'edukoj' dhe është përdorur në këtë mënyrë për të përcaktuar procesin e vetedukimit të individit dhe të shoqërisë. Kultura në aspektin semiotik paraqitet si një fushë me interes studimor. Ky aspekt semiotik i kulturës është studiuar sidomos nga Lotmani, i cili e përcakton kulturën si kujtesë apo si regjistrim i kujtimit të diçkaje që është përjetuar nga komuniteti dhe jo si "kujtim" i trashëguar i tij (komunitetit) (Lotman& Uspenskij, 2006). Megjithatë, Lotmani thekson qartazi se kultura nuk është një depo statike e informacionit. Kultura ruan informacionin e ri që merr në një proces të vazhdueshëm të kodimit dhe deshifrimit të tekstit, mesazheve, objekteve, praktikave etj. që vijnë nga kultura të tjera. Ai thotë se kultura punon në sfond të asaj që quhet jokultura, e cila tregon një hapësirë tjetër kulturore, me kode të ndryshme.

Në aspektet e saj dinamike kultura asimilon tekste, i përkthen ato në gjuhën e saj, hyn në dialog me jokulturën, duke prodhuar vazhdimisht informacion të ri (Ibid.). Në këtë vështrim, nëse gjuha shihet si sistemi parësor, kultura është një sistem dytësor, i cili i ndërton modelet e saj duke u bazuar në sistemin gjuhësor.

Semiotika e kulturës është një fushë hulumtimi brenda semiotikës, që synon të përcaktojë kulturën nga perspektiva semiotike, si një lloj veprimtarie simbolike njerëzore për krijimin e shenjave dhe një mënyrë për t'i dhënë kuptim çdo gjëje përreth. Në këtë këndvështrim, kultura është kuptuar si një sistem i simboleve apo shenjave të rëndësishme. Për shkak se sistemi kryesor shenjor është sistemi gjuhësor, fusha që zakonisht bëhet pikëreferimi është semiotika e kulturës dhe e gjuhës. Në

këtë fushë të studimit të simboleve janë analizuar dhe kategorizuar klasa të caktuara brenda sistemit hierarkik.

Marrëdhëniet midis semiotikës, gjuhës dhe kulturës janë në fakt lidhje përfshirëse, sepse semiotika gjuhësore dhe ajo kulturore, si degë të teorisë së komunikimit, hetojnë sisteme dhe mënyra të përfaqësimit, të cilat njerëzit i përdorin për të përcjellë ndjenjat, mendimet, idetë dhe ideologjitë e tyre.

Analiza semiotike, duke u përdorur në një rreth të gjerë të disiplinave, si në art, letërsi, antropologji, sociologji dhe në mjetet e informimit publik, interesohet edhe për modelet kulturore dhe psikologjike ku bazohet gjuha, arti dhe shprehje të tjera kulturore. Mënyrat e sjelljes së mirë janë shenja me anë të të cilave një individ manifeston përkatësinë e tij, diturinë apo respektin e tij për dikë a diçka në një grup të caktuar. Motot a shenjat e veçanta janë ato të cilat e bëjnë individin në sytë e grupit një njeri të sofistikuar apo, në të kundërt, krejt të paditur. Titujt, formulat, në raste të caktuara edhe sharjet e ofendimet, toni i zërit, gjestet dhe mënyra e qëndrimit, të gjitha këto së bashku përbëjnë një tërësi të kodifikuar, karakteri konvencional i së cilës nxirret në pah, atëherë kur një njeri mundohet t'i përkthejë ato nga një gjuhë në tjetrën ose nga një kulturë në tjetrën, apo për të shpallur përkatësinë e tij kulturore (Lotman & Uspenskij, 2006).

Siç e dimë, kultura përbëhet nga të gjitha produktet e përbashkëta të shoqërisë njerëzore. Gjuha është pjesë e kulturës dhe luan një rol shumë të rëndësishëm në të. Ajo mund të shihet si një gurthemel i kulturës. Pa gjuhë, kultura nuk do të ishte e mundur. Nga ana tjetër, gjuha ndikohet dhe formësohet nga kultura dhe reflekton kulturën. Megjithatë, gjuha nuk është mënyra e vetme për të shprehur idetë dhe ndjenjat tona. Elementet që e mbështesin gjuhën dhe shprehin domethënie apo mesazhe të caktuara, lidhen me aspektet joverbale të gjuhës dhe komunikimit, të cilat reflektojnë kuptime dhe mesazhe të ndryshme në kultura të ndryshme.

Lëvizja e trupit, kontakti me sy, gjesti dhe shprehja e fytyrës, pra ajo që njihet si kinezikë, përcjell mesazhe me një domethënie të caktuar. Duke përdorur shprehjet e fytyrës, gjestet dhe lëvizjet e tjera të trupit, dërgojmë mesazhe për ata që na rrethojnë, por nuk duhet anashkaluar fakti se për kultura të ndryshme këto mesazhe përkthehen në mënyra të ndryshme.

Të gjitha kulturat kanë një sistem të kuptimshëm komunikimi me gjeste.Mimika, gjestet e ndryshme me trup e kokë, luajnë një rol të rëndësishëm në komunikimin mes anëtarëve të një kulture të caktuar (Ruben & Stewart, 2016). Të gjitha këto elemente i përkasin komunikimit joverbal.

Edhe komunikimi nëpërmjet hapësirës, si pjesë e komunikimit joverbal, me të cilin merret proksemika, i referohet "studimit të mënyrës se si njerëzit përdorin hapësirën fizike për të përcjellë mesazhe". Zakonisht është një lloj sjelljeje nënndërgjegjësuese që një person përdor për të përcaktuar largësinë që duhet të ekzistojë midis vetes dhe personit me të cilin ai ose ajo ndërvepron. Mënyra se si perceptohet hapësira në kultura të ndryshme, efektet simbolike të organizimit të hapësirës, largësisë me të cilën komunikojmë, janë pikërisht objekt studimi i këtij aspekti të semiotikës (Baylon & Mignot 2004, p. 131).

Pra, komunikimi joverbal mund të marrë shumë forma. Efektshmëria varet shpesh nga të kuptuarit se cilat mund të jenë këto forma dhe si mund të dallojnë kuptimet e tyre midis vendeve dhe kulturave të ndryshme.

Për të kuptuar më tej nuancat e komunikimit joverbal midis kulturave është e rëndësishme të njihen dallimet ndërmjet kulturave të "kontekstit të lartë" dhe "kontekstit të ulët". Konteksti i referohet informacionit që rrethon një ngjarje dhe lidhet me kuptimin e fundit të ngjarjes. Kulturat e "kontekstit të lartë" mbështeten shumë në komunikimin joverbal, duke përdorur elemente të tilla si aërsia e marrëdhënieve të tyre, hierarkitë e rrepta shoqërore dhe njohuritë e thella kulturore për të përcjellë kuptimin. Në të kundërt, kulturat e "kontekstit të ulët" varen kryesisht nga vetë fjalët. Komunikimi tenton të jetë më i drejtpërdrejtë, marrëdhëniet priren të fillojnë dhe përfundojnë shpejt, dhe hierarkitë janë më të relaksuara. Është e rëndësishme të theksohet se asnjë kulturë nuk është "më e mirë" se një tjetër; stilet e komunikimit thjesht përcjellin dallimet, në vend të superioritetit (Nishimura, Nevgi & Tella, 2008, pp. 783-796).

Nëse do të analizojmë aspekte semiotike të komunikimit joverbal, në rrafshin kulturor, në kultura të ndryshme interpretimet do të ishin të ndryshme.

Kështu, nëse i referohemi mënyrës së përshëndetjes, si mënyrë komunikimi, në kultura të ndryshme paraqitja është e ndryshme. Studiuesit theksojnë se përshëndetjet e para ndërmjet njerëzve kanë qenë ato me gjeste, pastaj janë shoqëruar me fjalë dhe në rrjedhë të shekujve janë zhvilluar e pasuruar, janë përtërirë e ndryshuar aq shumë saqë sot, në çdo gjuhë, përshëndetjet janë të panumërta dhe variojnë jo vetëm nga një bashkësi në tjetrën, por deri edhe nga një individ në tjetrin, duke pasqyruar kështu jo vetëm anën mirëfilli gjuhësore (dialektore apo krahinore), por edhe anën shoqërore, kulturore dhe etnografike të bashkësisë (Shkurtaj, 2004, p. 112).

Përshëndetjet

Një numër i madh i shprehjeve kulturore arrihen nëpërmjet përshëndetjes dhe takimit të duarve. Në kulturën amerikane një shtrëngim duarsh i fortë konsiderohet i përshtatshëm për të përshëndetur një të huaj ose një profesionist tjetër të së njëjtës fushë. Megjithatë, në Francë, është e zakonshme të puthësh dikë që përshëndetesh në të dyja faqet. Prekja e fëmijëve në kokë interpretohet si diçka e mirë në Amerikën e Veriut. Megjithatë, në Azi, kjo konsiderohet shumë e papërshtatshme, pasi koka konsiderohet si një pjesë e shenjtë e trupit. Në Lindjen e Mesme, dora e majtë zakonisht përdoret për të trajtuar higjienën trupore. Prandaj, duke përdorur atë dorë, për të pranuar një dhuratë ose për të shtrënguar duart, konsiderohet jashtëzakonisht një gjest i vrazhdë. Ekziston gjithashtu një gamë e gjerë pikëpamjesh kulturore mbi rregullat e përshtatshme lidhur me kontaktin fizik midis dy gjinive të njëjta dhe të kundërta.

Përgjithësisht, në kulturën tradicionale shqiptare, përshëndetja apo protokolli i këtij ceremoniali ka qenë i ndërlikuar në varësi edhe të situatës dhe personave që përshëndeteshin, duke u shoqëruar me përqafime, takim koke, puthje, kohëzgjatja e këtij akti etj. Siç thekson sociologu Dervishi, veçanërisht shtrëngimi i fortë i duarve dhe përlotja pa zë tregonin simbolikisht se mikpritësi e priste me gëzim padurues mikun ose një anëtar të familjes që kthehej pas shumë kohësh (Dervishi, 2008, pp. 350-351).

Në kohët më të lashta, para se të kristalizohej dhënia e dorës, shtrihej përpara dora e djathtë, me gishtërinjtë e hapur, si shenjë e të qenit pa armë. Sot dhënia e dorës së djathtë është zhveshur nga ky mesazh, duke u bërë një veprim thjesht mekanik përshëndetjeje. Po kështu, puthja e dorës së gruas nga burrat nuk ka ekzistuar dhe nuk ushtrohej deri vonë. Nëse kjo ndodhte mund të interpretohej si diçka qesharake. Ky veprim, në kulturën evropiane perëndimore, shprehte mesazhin e respektit dhe ishte një gjest i zakonshëm dhe formal. Gjithsesi, "puthja e dorës", si akt social, gjendet në kulturën shqiptare, por në një kontekst tjetër. Kështu, ai ndeshet në sferën fetare, në shenjë respekti dhe përuljeje të besimtarëve ndaj klerikëve, si nga burrat dhe nga gratë (Shkurtaj, 2004, pp. 114-115).

Gjestet

Gjestet mund të përcjellin kuptime të ndryshme. Nëse analizojmë një ndër gjestet më klasike që përdoret rëndom nga pjesa më e madhe e individëve, do të shohim se interpretimet e tij në kultura të ndryshme janë

të ndryshme. Individët në Shtetet e Bashkuara përdorin shenjën "OK" për të përcjellë se diçka është e pranueshme. Në Japoni, simboli i njëjtë i dorës do të thotë "pará". Argjentinasit, belgët, francezët dhe portugezët përdorin të gjithë simbolin "zero" ose "asgjë". Në disa vende të tjera në Evropën Lindore e konsiderojnë ende atë si shenjë të një betimi. Në Shqipëri dhe Greqi merr një domethënie tjetër të natyrës fyese.

Në secilin grup shoqëror dhe etnik, ka një kod gjestesh, rregullat e të cilit janë më pak të rrepta se rregullat e gramatikës: dora ose duart shënojnë konturet e zmadhuara të një trupi femre, duke nënkuptuar belin e ngushtë dhe vithet e gjera. E njëjta skenë, në vende të ndryshme do të interpretohej ndryshe: në Itali burri e vë gishtin tregues te kapaku i poshtëm i syrit dhe e tërheq pakëz, duke dashur të japë mesazhin se kjo vajzë të bën "të zgurdullosh sytë"; në Brazil duart mblidhen si dylbi dhe burri bën sikur po i përdor për ta parë vajzën, domethënë ajo e meriton ta shohësh nga afër; në Siçili burri pickon faqen me gishta, siç do të kishte dashur të kapte vajzën nga faqet. Nuk ka retorikë universale për jofjalësoren: trupi ynë është një zanafillë e të gjithë komunikimit dëftues ose të vullnetshëm (Baylon & Mignot, 2004, pp. 124-125).

Shprehjet e fytyrës gjithashtu janë një tjetër element që lidhet me domethëniet e ndryshme sipas kulturave. Shkelja e syrit, p.sh., është veçanërisht një shprehje e fytyrës me kuptime të ndryshme. Në Amerikën Latine, për shembull, gjesti shpesh konsiderohet si një ftesë romantike ose seksuale, në Nigeri shkelja e syrit është shenjë për fëmijët që duan që të largohen nga dhoma, kinezët e konsiderojnë këtë gjest si diçka të vrazhdë.

Nëse i referohemi kontekstit shqiptar, shkelja e syrit si gjest, në varësi të situatës dhe kontekstit të komunikimit shpreh dhe domethënie të ndryshme që herë-herë qasen me ftesën romantike, herë-herë me miratimin e një marrëveshjeje të kënaqshme, herë-herë nxitje për diçka, herë-herë si shenjë paralajmëruese për dikë tjetër që duhet të ketë kujdes.

Pra, në kulturën shqiptare, shkelja e syrit na jep mesazhe komplekse deri krejt të kundërta e problematike. Nëse e vazhdojmë analizën më tej, duke iu referuar studiuesit Dervishi mund të konstatohet se shkelja e syrit një mashkulli nga një femër e rritur, në mjedise intime pa praninë e të tjerëve ose fshehurazi tyre, mund të zbërthehet si mesazh për një ftesë marrëdhëniesh intime. Gjeste të kësaj natyre, me nënkuptime dyshuese, shpërfillëse apo përçmuese e sidomos provokuese, nëse merrreshin vesh, mund të bëheshin shkak për konflikte deri edhe me armë; pra, shkelja e syrit mund të çojë nga intimiteti më intim deri te shkrehja e armës (Dervishi, 2008, pp. 380-383).

Në dinamikën e lëvizjeve të tyre komplekse, fytyra dhe sytë përbëjnë një mozaik shumë të larmishëm që simbolikisht përcjell një gamë të gjerë mesazhesh. Dinamika e lëvizjeve të fytyrës konsiderohet si një kanal komunikimi simbolik mjaft i ndërlikuar për këto arsye kryesore.

Paragjuha

"Paragjuha" u referohet faktorëve të fjalës, të tilla si: theksi, timbri, volumi ose artikulimi. Në Britani, për shembull, njerëzit përdorin volumin për të përçuar zemërimin, ndërsa në Indi ata e përdorin atë për të urdhëruar dhe për të tërhequr vëmendjen. Gratë japoneze bëjnë një përpjekje më shumë për ngritjen e zërit të tyre për t'u dalluar nga burrat. Në Amerikë, zëri midis gjinive mbetet i krahasueshëm.

Theksi është një element i veçantë për të nxjerrë kuptimin e frazës. Bëhet fjalë për atë lloj theksi që në gjuhësi njihet si theksi logjik.

Përdorimi dhe qëndrimi ndaj heshtjes gjithashtu mund të konsiderohen një lloj i paragjuhës. Grekët përdorin heshtjen si një mënyrë për të refuzuar gjërat, ndërsa egjiptianët e përdorin atë për të dhënë pëlqimin. Në disa kultura, si p.sh. në Azi, janë përgjithësisht më të kënaqur me periudhat e gjata të heshtjes sesa të tjerët.

Pra, shumë elemente të zërit, si: toni, shpejtësia, pauzat, lloji i rrjedhshmërisë etj., përforcojnë ose zbehin mesazhet që përcillen nëpërmjet fjalëve dhe funksionojnë si mjete komunikimi.

Edhe në kulturën shqiptare zëri ka kuptime simbolike të ndryshme. Kështu nëpërmjet tonit të zërit simbolikisht shenjohet autoriteti apo pushteti i folësit; spërdredhja e zërit shenjon karakterin e folësit: i lëkundur, hileqar, dinak. Një domethënie e rëndësishme për kulturën shqiptare lidhur me spërdredhjen e zërit te burrat lidhet me kuotat e nevojshme të burrërisë ose me atë që sociologu Dervishi (2008) e thekson:... mendësia se vetëm burracaku e përdredh zërin si gratë e liga:, se “burri me dy pará mend nuk i zë besë fjalës që thuhet me zë të spërdredhur”...

Hapësira fizike është një element tjetër i rëndësishëm në rrafshin semiotik, e cila ka domethënie të ndryshme në kultura të ndryshme. Vendet që janë të populluara dendur, përgjithësisht, kanë më pak nevojë për hapësirë personale sesa ato që nuk janë. Japonezët, për shembull, kanë më pak gjasa të reagojnë fort për një prekje aksidentale nga një i huaj krahasuar me amerikanët. Sipas Eduart Hall (1990, pp.7-15; 114-125), proksemika, brenda së cilës shihet hapësira fizike në rafshin semiotik, shënon mënyrën me të cilën njeriu, në mënyrë të

pandërgjegjshme, strukturon mikro-hapësirën (hapësirën, largësinë mes njerëzve në ndërveprimet në jetën e përditshme, organizimin e hapësirës në shtëpi dhe në zyra, madje edhe strukturën arkitektonike të qytetit. Ideja qendrore që jep autori lidhet me raportet hapësinore mes personave dhe raportin e tyre në mjedisin arkitektonik, duke i dhënë një domethënie shoqërore. Në këtë kuptim, këto largësi marrin vlera semiotike. P.sh.: mënyrat e ndryshme me të cilat shfaqemi fizikisht ndaj bashkëbiseduesit (përballë, përbri, në largësi, duke e prekur, pa e prekur etj., mund të zbulojnë aspekte të rëndësishme në raportet e *statusit*: epërsi, superioritet, nënshtrim etj.), rregulla që lidhen me dallimet seksuale, me rolet e ndryshme shoqërore që kryhen etj. Nisur nga këto elemente Halli ka përcaktuar dhe 4 nivelet e largësisë me natyrë semiotike (intime, vetjake, shoqërore dhe publike).

Sipas Hallit : *"...njerëzit nga kultura të ndryshme jetojnë në botë të ndryshme ndijore. Kjo bën që ata jo vetëm që strukturojnë hapësirat ndryshe, por e përjetojnë atë ndryshe, sepse ndjeshmëria është" programuar ndryshe* " Halli (1968, pp.87-106) sugjeron gjithashtu se "kontakti fizik midis dy njerëzve [...] mund të jetë krejtësisht i saktë në një kulturë dhe absolutisht tabu në një tjetër". Hulumtimi i Hallit tregon faktin se mund të ketë pikëpamje jashtëzakonisht të ndryshme për proksemikën dhe kultura e dikujt ka një ndikim të rëndësishëm. Për shembull, në kulturat perëndimore, është krejtësisht e pranueshme që një burrë dhe një grua të jenë së bashku në publik. Ata mund të angazhohen në një kontakt të ngushtë me njëri-tjetrin, pasi është krejtësisht e pranueshme në kulturën e tyre. Në Indi, megjithatë, gratë nuk mund të ndërveprojnë në mënyrë të lirë me burrat, sepse mund të ketë edhe pasoja serioze.

Nëse i referohemi për këtë rast kulturës shqiptare, koncepti semiotik i hapësirës fizike dhe domethënia përkatëse sipas largësive të përcaktuara nga Halli, merr interpretime të ndryshme apo specifike, ndikuar nga konteksti shoqëror dhe tradita shqiptare. Gjithsesi, kjo me kalimin e kohës ka pësuar edhe ndryshimet e veta. Kështu, p.sh., nëse i referohemi largësisë intime të shfaqur mes të rinjve në mjedise publike, në traditën shqiptare një gjë e tillë as që mund të mendohej. Me zhvillimet socio-kulturore të dekadave të fundit në Shqipëri kjo gjë nuk është më një tabu. Po kështu, mund të analizohet edhe largësia apo hapësira vetjake. Rasti më tipik mund të përmendet marrëdhënia ndërmjet fqinjëve në banesat kolektive në të kaluarën dhe sot, komunikimi midis meshkujve dhe femrave dikur dhe sot, etj. Edhe hapësira shoqërore në kulturën shqiptare ka pësuar ndryshime të dukshme dje dhe sot. Si shembull, mund të merret

marrëdhënia midis eprorit dhe vartësit në mjedise pune publike dhe private. Po kaq e diskutueshme mbetet dhe hapësira publike, ku rasti më i mirë për analizë është ai midis politikanëve dhe popullit në kohë fushatash zgjedhore dhe pas përfundimit të tyre.

Përfundime

Në vitet e fundit, vështrimi i semiotikës është zhvendosur fuqishëm në dukuritë sociale, kulturore dhe etnografike, ndoshta pa e problematizuar shumë përkufizimin e "kulturës", specifikimin semiotik në vëzhgimin e këtij lloji të objekteve analitike apo mjetet metodologjike në dispozicion. Në çdo kulturë disa gjeste përcjellin mesazhe simbolike, të tjera mesazhe të dykuptimta apo të shumëfishta. Në këndvështrim ritual të komunikimit, që ka të bëjë me idenë e kulturës që po zhvillohet me kalimin e kohës, shihen si qarkullojnë idetë në një kulturë përmes përdorimit të shenjave për të lehtësuar shkëmbimin e kuptimit. Se çfarë do të thotë një "shenjë" ky është një element që shpesh përcaktohet dhe rafinohet nga kultura. Cilat kuptime janë mbizotëruese, cilat simbole lidhen me ato ide, kjo ndërtohet nga kultura. Në këtë kontekst shenjat nuk paraqiten veç e veç, një nga një. Mund të provojmë edhe t'i izolojmë për t'i studiuar ato, por nuk mund ta bëjmë plotësisht këtë, pa marrë parasysh kontekstin ku ato veprojnë, kulturat në të cilat ato interpretohen.

Bibliografia

Baylon, Ch. & Mignot, X. (2004). *(La communication, Publié par Editions Nathan- Université, 3 Edition).* Shkup: Logos – A (përkthyer në shqip nga Xh. Lloshi, *Komunikimi*)

Dervishi, Z. (2008). *Lente të ndërveprimit simbolik.* Tiranë: EMAL.

Hall, E. (1990). *The hidden dimension, Anchor Books Edition.* New York: Random House, Inc. New York, USA.

Ruben, B. & Stewart, L. (2016). *Communication & Human Behavior*. Kendall Hunt Publishing.

E, Hall. (1968). *Proxemics and Comments and Replies.* Chicago: The University of Chicago Press.

Eco, U. (1976). *Theory of Semiotics.* Bloomington: Indiana University Press.

Ismajli, R. (1980). *Shumësia e tekstit.* Prishtinë: Rilindja.

Lotman, J & Uspenskij, B. (2006). Ricerche semiotiche. In *Tesi per una semiotica delle culture*. Roma: Meltemi editore.

Nishimura, Sh. & Nevgi, A. & Tella, S. (2008). Communication Style and Cultural Features in High/Low Context Communication Cultures: A Case Study of Finland, Japan and India. In *Proceedings of a subject-didactic symposium in Helsinki* (pp. 783-796). Helsinki: University of Helsinki.

Peirce, Ch. (1958). *The Collected Papers of Charles Sanders Peirce, eds. C. Hartshorne, P.Weiss (and A. Burks).* Cambridge: Cambridge MA: Harvard University Press.

Saussure, F. de. (2002). *Kurs i gjuhësisë së përgjithshme (1917) (përkthyer në shqip nga R. Ismajli.* Tiranë: Dituria).

Shkurtaj, Gj. (2004). *Etnografi e të folurit të shqipes.* Tiranë: SHBLU.

Formimi i shkathtësive leksike te fëmijët e moshës parashkollore në mësimin e gjuhës angleze

Selim Sylejmani, Asoc.Prof.Dr.
AAB College
drmilesi66@hotmail.com

Abstrakt
Viteve të fundit numri i njerëzve që e mësojnë gjuhën angleze është rritur shumë. Pragu i moshës së mësimti të gjuhës angleze ka zbritur deri në moshën parasghkollore. Tashmë dihet që mosha më e përshtatshme për mësimin e gjuhës së huaj (angleze) është periudha prej 4 deri 8-9 vjeç. Lidhur me këtë lind nevoja e shoqërisë për mësimdhënës të kualfikuar, pasi që deri më tani metodika e mësimdhënies së gjuhëve të huaja është orientuar tek fëmijët e moshës shkollore (nga klasa e gjashtë). Kurse me rastin e mësimit të gjuhës së huaj (angleze) patjetër duhet pasur parasysh karakteristikat e moshës së fëmijeve. Predispozitat unike për të mësuar, elasticiteti i mekanizmit natyror të përvetësimit të gjuhës, si dhe pavarësia relative ndaj mekanizmit të faktoreve trashëgimorë, të lidhur me përkatësinë ndaj një kombi a një kombi tjetër, - krejt këto i japin mundësi fëmijës që në kondita të caktuara ta mësojë një gjuhë të huaj. Me kohë kjo aftësi gradualisht humbet. Prandaj përpjekjet për t'ua mësuar një gjuhë të dytë të huaj, simdos në shkëputje nga mjedisi gjuhësor, fëmijëve të moshës më të madhe janë të lidhur me një mori vështirësish.

Fjalë kyç*: fëmijë, mosha parashkollore, gjuha e huaj, mësim, mësimdhënës*

Veçoritë psikologjike të fëmijëve parashkollorë

Viteve të fundit pragu i moshës së të mësuarit të gjuhës angleze po zbret gjithnjë e më shumë. Zakonisht mendohet se fëmija në moshën katër vjeç është plotësisht i gatshëm për të mësuar gjuhën e huaj, madje disa prindër nxitojnë t'i regjistrojnë në kurse të gjuhës angleze e gjermane edhe fëmijët tre vjeç. Si të veprohet në këtë rast dhe cila moshë konsiderohet më e përshtatshme për fillimin e mësimit në përgjithësi dhe gjuhëve të huaja në veçanti?

Dihet që mundësia e të mësuarit sa më herët të gjuhëve të huaja është unike. Fëmija mëson të shprehet në një gjuhë të huaj për disa muaj, sa nuk do të mund ta mësojë në shkollë për disa vite.

Qëllimi i arsimimit modern është formimi i personalitetit të gjithanshëm e të ekuilibruar. Një hallkë mjaft e rëndësishme në formimin e personalitetit të fëmijës është edhe mësimi i gjuhës së huaj në moshën parashkollore. Kjo moshë është ideale për mësimin e gjuhës së huaj. Kjo ndodh falë mekanizimit natyror të përvetësimit të gjuhës, kujtesës së shpejtë të informacioneve, formimit intensiv të proceseve njohëse, aftësisë së posaçme të imitimit, mungesës së barrierave gjuhësore etj., por gjithnjë duke pasur parasysh aftësitë psiko-fizike të fëmijëve.[1]

Semestrin e parë të mësimit të gjuhës së huaj detyrë kryesore duhet të jetë njohja graduale me gjuhën, fonetikën e saj, me traditat dhe kulturën e vendit ku flitet kjo gjuhë. Kjo realizohet përmes mësimit të këngëve të shkurtra, poezive, problemeve numerike, lojërave.

Në semestrin e dytë – detyrë kryesore duhet të jetë përgatitja e fëmijëve për mësim në shkollë. Tani kemi zgjerimin e njohurive të fonetikës, shtimin e fjalorit.[2]

Por, të mësuarit e gjuhës angleze te fëmijët e moshës parashkollore nuk realizohet gjithnjë në praktikë. Në të shumtën e rasteve kjo ndodh për shkak të mosrespektimit të parimit: gjuha angleze mësohet për zbatim në praktikë, e jo për vetë gjuhën.

Nuk ekziston ndonjë mendim unik lidhur me atë nga cila moshë duhet filluar mësimi i gjuhës së huaj. Por duhet theksuar fakti që të mësuarit në moshën parashkollore është produktive, ndërsa këtë mendim e ndajnë shumë studiues dhe mësues. Fëmijët parashkollorë janë posaçërisht të prirë për fonetikë, intonacion të fjalës, si edhe karakterizohen nga fakti se mund ta memorizojnë shpejt një material të caktuar. Fakti që fëmijët parashkollorë janë vërtet të aftë për mësimin e gjuhës angleze e mbështesin edhe karakteristikat psikologjike:

- memoria e mirë, sensi për gjuhë, dhuntia /prirja leksikore dhe gramatike, e cila i mundëson fëmijës ta plotësojë fjalorin dhe të krijojë fjalë.

[1] Silić Andreja, *Krijimi i ambientit motivues ne kopshtet e femijeve per komunikim ne gjuhe te huaj*. Agencija za odgoj i obrazovanje, Zagreb, 2011.

[2] Nimesh Chandra: "*DailyVocab: Easy way to learn English"*, 2014: *Memory aid for each word help student learn words faster and effectively.*

Veçoritë e mësimit të leksikut të gjuhës angleze nga fëmijët e moshës parashkollore

Çështja nëse u duhet mësuar fëmijëve të moshës 4 - 6 vjeçare një gjuhë e huaj, në praktikë tashmë ka marrë përgjigje pozitive. Dihet se të mësuarit e gjuhës së huaj zhvillon aspekte të ndryshme të personalitetit: kujtesën, vëmendjen, zellin, erudicionin, disiplinën; fëmija bëhet më aktiv; mësohet me formën e punës në grup; zgjon kërshërinë, dashurinë për artin, e formon fëmijën në aspektin intelektual dhe estetik. Por edhe mundëson të kuptojmë afinitetin e fëmijëve për gjuhë të huaja.[3]

Studiuesit mendojnë që metodika e të mësuarit të gjuhës së huaj bazohet në katër aspekte të punës: lojë, lëvizje, muzikë dhe qartësi, të cilat ndihmojnë në shtimin e cilësisë së të mësuarit dhe arritjes së rezultateve më të mira.

Meqenëse për fëmijët 4 – 6 vjeç loja është aktiviteti kryesor, të mësuarit e gjuhës, në veçanti leksiku, duhet të bazohet në numër më të madh të lojërave të ndryshme. Kjo mundëson të mësuarit e njësive të reja leksikore në formë joshëse. Lojërat më të shpeshta bazohen në pyetje e përgjigje, kurse qëllimi kryesor është që fëmija ta kuptojë pyetjen. Fëmijët mund të shprehen thjesht: *Po, Jo, Blu, Tre*.[4]

Loja është ushtrim i organizuar enkas, i cili kërkon angazhimin e forcave emocionale dhe psikike. Loja gjithnjë supozon marrje të një vendimi – si të veprohet, çka të deklarohet, si të fitohet? Dëshira për t'i zgjidhur këto pyetje përmirëson aktivitetin mendor të lojtarëve. Po nëse fëmija flet në gjuhë të huaj? A nuk ofrohen këtu mundësi të gjera mësimore? Megjithatë, fëmijët nuk mendojnë për këtë. Për ta, loja, mbi të gjitha është një aktivitet emocionues. Kjo është ajo që tërheq mësuesit, duke përfshirë edhe mësuesit e gjuhës së huaj. Në lojë, të gjithë janë të barabartë. Në të, mund të marrin pjesë edhe nxënësit e dobët. Për më tepër, një nxënës i dobët në gjuhë mund të dalë i pari në lojë: shkathtësia dhe zgjuarsia këtu janë disa herë më të rëndësishme se njohuria e temës. Ndjenja e barazisë, pasioni dhe atmosfera e gëzuar, ndjenja e përballueshmërisë së detyrës - e gjithë kjo u mundëson fëmijëve të tejkalojnë dronë, që u pengon përdorimin e lirë të fjalëve në një gjuhë të

[3] Tabors, P. O. (2008). *One child, two languages: A guide for early childhood educators of children learning English as a second language* (2nd ed.). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

[4] Vëmendje të madhe gjatë mësimit të leksikut duhet kushtuar lojërave me karta me vizatime.

huaj, andaj ka efekt pozitiv në rezultatet e të nxënit. Kështu, pa hetuar, përvetësohet materiali gjuhësor, tok me ndjenja e kënaqësisë – "do të thotë unë mund të flas njësoj si të tjerët".

Sa i përket qartësisë, fëmijët e moshës parashkollore mësojnë përmes pesë shqisave dhe nuk i kuptojnë gjërat abstrakte. Për këtë shkak, shumë mësimdhënës përdorin *total physical response* – TPR. Kjo do të thotë që fëmijët shprehen me gjeste, mimikë ose veprime atë për çka flasin.

Vlen të theksohet se leksiku kujtohet para së gjithash, kur domethëniet e fjalëve demonstrohet qartë, me anë të kartave, gjesteve, mimikës ose objekteve. Meqenëse te fëmijët është e zhvilluar kryesisht memoria figurative, mjetet figurative/vizuale nuk shërbejnë vetëm për zbulimin e domethënies së fjalës, por edhe për memorizimin e saj. Këtu lujanë rol mjetet ndihmëse si: lodrat, vizatimet, objektet reale, të cilat demonstrohen nga fëmijët në ushtrime. Përpos kësaj, mënyrë dominuese e krijimtarisë së fëmijëve në moshën e hershme është vizatimi. Prandaj, ky potencial i fëmijëve duhet marrë parasysh në procesin e mësimit të leksikut të gjuhës angleze, që nënkupton numër të madh të detyrave me ngjyrosje, prerje dhe ngjitje, bashkim me pika etj., gjatë forcimit të fjalëve të mësuara.

Për formimin e shprehive leksikore të parashkollorëve, rekomandohen ushtrimet vijuese:

- të qëlluarit (e fjalëve, lodrave, vizatimeve, zbulimi i enigmave);
- vizatimi, modelimi, ngjyrosja dhe emërimi i asaj që është vizatuar, ngjitur nga fëmijët;
- edukata fizike ose *total physical response* - TPR (emërimi i veprimeve, kryerja e veprimeve e komandave);
- loja vëmendjes /kuptimit (mësuesi e emëron njësinë leksikore dhe e tregon lodrën apo figurën; fëmijët e përsërisin bashkërisht vetëm fjalët të cilat janë në figurë /formë);
- përzgjedhja e fjalëve /figurave sipas temës ose situatës;
- gara në zgjidhjen e detyrës;
- përsëritja e fjalëve sipas parimit "top... i borës";
- komunikimi i fëmijëve në kuadër të tematikës.

Rrjedhimisht, nëse ushtrimet leksikore janë interesante e joshëse, mbahen mend më mirë; materiali i mësuar "ngjitet" dhe fëmijët e kanë ndjenjën e arritjes, që zhvillon motivimin për mësim të mëtejshëm. Ky proces ciklik gjeneron raport pozitiv ndaj mësimit të gjuhës angleze, që është një nga gjërat më të vlefshme, që mësimdhënësit mund t'ua ofrojnë nxënësve në fazën fillestare.

Për mësimin e leksikut të ri ka shumë ushtrime. Për shembull:

1. "Kush është më i shpejtë?"

Mësimdhënësi emëron objektet në dhomë, objekte të paraqitur në fotot e varura në mur, ngjyrat, pjesët e trupit. Cili fëmijë e prek më shpejt objektin e emëruar, figurën, objektin me ngjyrën e përmendur, ai është fituesi.

2. Macja në thes

Një nxënës kthehet me shikim nga tabela, kurse mësuesi ua tregon nxënësve një figurë dhe pyet: "*Is it a cat or dog?*". Nxënësi përgjigjet, kurse fëmijët njëzëri përgjigjen *po*, ose *jo*, në varësi nëse shoku i tyre është i saktë ose jo.

3. Qëlloja?

Mësimdhënësi vizaton një objekt në një letër. Pastaj përgatitet një letër tjetër dy-tri herë më e madhe se ajo ku është vizatuar objekti. Në mes të letrës bëhet një vrimë në formë rrethi. Letra duhet të jetë me ngjyrë të errët. Pastaj fleta me vrimë bartet nëpër fletën me objektin e vizatuar. Detyra e lojtarit është që duke "lëvizur me vrimë" dhe duke parë objektin vetëm përmes vrimës, ta identifikojë se çka është. Për shembull: "*Is it a…?"*

Teknikat kryesore të aktivizimit të leksikut te fëmijët parashkollorë

Psikologët dhe pedagogët më të njohur e kanë konstatuar se të komunikuarit është i domosdoshëm për formimin e personalitetit të njeriut. Rol me rëndësi në formimin e aftësive të komunikimit luan zhvillimi gjuhësor. Fëmijët të cilët janë me aftësi të formuara gjuhësore, i shprehin lirshëm mendimet dhe ndjenjat, ata mund të rrëfejnë për gjendjen emocionale, raportin ndaj botës përqark.[5]

Formimi i të folurit lehtëson të mësuarit e fëmijës në shkollë, kurse mësimi i gjuhës së huaj ndihmon në formimin e shkathtësive të të folurit në gjuhë amtare, shqiptimin e drejtë të saj, si dhe e fut fëmijën në botën e një kulture tjetër, si të gjuhës, ashtu edhe të komunikimit në përgjithësi. Pos funksionit komunikues, të mësuarit e gjuhës së huaj mundëson zhvillimin e kujtesës /memories, imagjinatës krijuese, imagjinatës, zgjerimin e botëkuptimit. Kur gjuha gërshetohet me jetën reale të fëmijës,

[5] Sylejmani, S., Koncepti i teorise se Vigotskit lidhur me te mesuarit e femijeve parashkollore, *Shkathtesia e komunikimit*, 2013.

ai fillon ta përdor atë në lojë, në komunikim me të afërmit, gjë që është garanci e zotërimit me sukses të gjuhës.

Për këtë arsye, në fillim të mësimit të gjuhës së huaj fëmijëve parashkollorë duhet krijuar motivim vërtet pozitiv. Me këtë qëllim ushtrimet organizohen në atë mënyrë që të kalohet gradualisht në të folurit aktiv në formë të fjalive. Para se të fillojnë të komunikojnë dhe të flasin në gjuhë të huaj, është e nevojshme që të zotërojnë njësitë leksikore të gjuhës. Në çdo ushtrim përdoren teknika e strategji të ndryshme të të mësuarit.

Bazë e mësimit në moshën parashkollore është të mësuarit e leksikut, ku përfshihen temat vijuese: "Shtazët", "Lodrat", "Ngjyrat e objekteve", "Llogaritja deri 20", "Familja", "Shtëpia ime" e tj.. Për shkak të vëllimit të madh të leksikut, atë duhet ndarë në 2 -3 faza.[6]

Me këtë qëllim, në ushtrime mund të shfrytëzohet lojra me skemen vijuese e aktivizimit të leksikut:[7]

1. Mësuesi (edukatori) e tregon figurën ose lodrën dhe thekson fjalët. Fëmijët i përsëritin ato në kor, duke imituar shqiptimin. Mësuesi përcjell shqiptimin dhe ndihmon nxënësit ta përmirësojnë atë. Në fund të gjithë fëmijët në kor e përsëritin fjalën e re.[8]

Tema: "*Animals*".

Mësuesi: "*What is this*?" (tegon një lodër apo kartë me figurë të një shtaze). "*It is a cat*".

"*What is this?*" – "*It is a dog*".

Pastaj fëmijët përsëritin në kor pas mësuesit, e më pas e dorëzojnë lodrën në rreth, dhe secili e përsërit frazën.

Fëmija: "It is a cat".

Fëmija: "*It is a dog*".

Fëmija: "*It is a chicken*".

2. Fëmijët nxjerrin lodra nga thesi magjik e kutia magjike dhe i emërtojnë ato.

Mësuesi: "*What is this?*"

[6] Me rastin e mësimit fëmijëve të moshës parashkollore të gjuhës angleze rëndësi të madhe ka përdorimi i mjeteve me ngjyra të forta...

[7] Sandra Hulec, *Dječja igra i rano učenje engleskog jezika* - Diplomski rad, Zadar, 2018

[8] Lojerat jane marre nga *App për fëmijë "Koha për të Luajtur"*- të dizenjuara nga ekspertë të Këshillit Britanik të mësimit të gjuhës.

Fëmija: "*cat*", "*dog*", "*chicken*".
Rol të madh në formimi e diapazonit leksik të fëmijëve luajnë këngët dhe leximi ekspresiv i poezisë në gjuhën angleze.
Hello! Hello! Hello!
I am Sue!
Hello! Hello! Hello!
I am Jack!

3. Tema: "***Animals***"
Loja "*Pussy cat*"
Fëmijët – minj ecin majë gishtave rreth maces, duke deklaruar:
Pussy cat, pussy cat
You are sleeping on a mat
Mice look out she can rice.
Macja: I will catch you little mice. (i ndjek fëmijët).

Faza I. Ora 1. Tema: *Shtazët*
Qëllimi i orës: krijimi i parakushteve për formimin e aftësive gjuhësore
Detyrat: njohja me njësi të reja leksikore, ushtrimi i shqiptimit dhe identifikimit të leksikut me dëgjim.
Materiali gjuhësor: *a frog, a monkey, a lion, a crocodile, a giraffe, a zebra, a dog, a cat, a dolphin, a parrot.*
Pajisjet: shtazët lodra në një kuti të madhe.
Zhvillimi i orës:
T: *Hello, class*!
Ch: *Hello, teacher*.
T: Fëmijë, më thoni, cili prej jush i pëlqen shtazët? Ju lumtë, të gjithë i duan shtazët. Po të luani me to keni dëshirë? ("Pooo!") Edhe shtazët kanë dëshirë të lozin me fëmijët. Kur e kuptuan që ne jemi vajza e djem të mrekullueshëm, menjëherë erdhën te ne. Ato janë në këtë kuti dhe kanë turp të dalin dhe të përshëndeten me ju. Përse? Sepse nuk e dinë, si quhen dhe nuk mund të deklarojnë: "Përshëndetje, unë jam bretkosa". T'i ndihmojmë shtazët e gjora? ("Pooo!"). Atëherë unë do t'i thërras me emër, kurse ju përsëritni.
T: *a cat*
Ch: *a cat*
T: *I am a cat.*
Ch: *I am a cat.*
T: Kurse tani ejani t'i përshëndesim. Bora, *say hello to the cat*.
P1: *Hello, I am Bora*...

Fjalët: *crocodile, giraffe, zebra, dog, cat, dolphin* kuptohen nga ngjashmëria më gjuhën shqipe.)
T: Fëmijë, a dëshironi të luani me shtazë, të shndërroheni në ndonjë shtazë? ("Pooo!") Kush dëshiron të thotë çfarë shtaze do të bëhet? (Fëmijët marrin lodrat gjegjëse. Mësuesi i ndihmon ata që s'i kujtojnë dot fjalët e reja). Tani fshihni lodrat pas shpine, kurse unë do t'ia qëlloj, çfarë shtaze keni qenë secili prej jush. Ju përgjigjuni '*Yes*', nëse ai qëlloj, ose '*No*', nëse e kam gabim.)
M: *Bora, are you a cat*?
N: *Yes* /*No*.

Ora 2 ka për qëllim aktivizimin e njësive leksikore, të mësuara më herët, përdorimi i leksikut të ri, me tematikë të përzier (*run, hop, swim, fly*), dhe me strukturë *I can swim* për perceptim pasiv. Inkuadrimi i foljeve kërkon shfrytëzimin e lojërave me lëvizje.
Ora 3 ka për qëllim ushtrimin e leksikut në kuadër të fjalëve në nivel të frazës (*I am a parrot. I can fly*), përdorimi i leksikut (*meat, fish, grass, corn, bananas, milk*) dhe strukturës *I like milk* për perceptim pasiv. Lojërat e lëvizjes gërshetohen me lojëra të qeta të tipit bingo.
Ora 4 aktivizon materialin e kaluar. Vëmendje e posaçme i kushtohet ushtrimit të leksikut në kuadër të frazës (Loja "Qëlloje, kush jam": '*I can hop. I can run. I like milk. I like fish. – You are a cat*!). inkuadrimi i klisheve të bontonit gjuhësor: *Hi, how are you? I am happy* (*sad, hungry, thirsty*).[9]

Përfundime

Qëllimi i këtij punimi është identifikimi i karakteristikave të formimit të leksikut në fazën fillestare të të mësuarit të gjuhës së huaj te fëmijët parashkollorë. Fëmija është i gatshëm për mësimin e gjuhës së huaj që në moshën 5 vjeç, sipas studiuesve.
Andaj, metodika e mësimdhënies së gjuhëve të huaja duhet të ndërtohet duke marrë në konsideratë vetitë e moshës dhe ato individuale të fëmijëve dhe të orientohet në zhvillimin e tyre. Të mësuarit e gjuhës së huaj duhet dizajnuar nga mësimdhënësi si pjesë e zhvillimit të përgjithshëm të personalitetit të fëmijës dhe të lidhet me edukimin e tij shqisor, fizik e intelektual.

[9] Goldberg, S., *Razvojne igre za predškolsko dijete*, Lekenik, Ostvarenje, 2003.

Mësimi i gjuhës së huaj duhet të ketë karakter komunikues, kur fëmija zotëron gjuhën si mjet të komunikimit, dhe jo vetëm të përvetësojë fjalë e fjalë-formime të caktuara, por të ndërtojë një rrëfim sipas modeleve të njohura në përshtatje me nevojat komunikatave. Komunikimi në gjuhën e huaj duhet të jetë i motivuar dhe i fokusuar.

Në nivelin fillestar të mësimit të gjuhës së huaj, vëmendje i kushtohet zhvillimit të kuptimit të së folmes së gjuhës së huaj (angleze) dhe vihen bazat e shqiptimit. Për këtë për fëmijën duhet ndërtuar situata pozitive psikologjike në gjuhën e huaj. Mënyra më e përshtatshme e krijimit të motivimit pozitiv është loja.

Por, është e pamundur të mësohet gjuha e huaj pa përvetësimin e një leksiku të caktuar, sepse material kryesor i gjuhës është pikërisht leksiku, fjalët. Fëmija nuk mëson të flasë me tekst të lidhur, nëse vokabulari gjuhësor është i pakët.

Në bazë të literaturës së konsultuar, nga kjo temë mund të dalim në përfundimin se fëmijët parashkollorë posedojnë aftësi për përvetësimin e shpejtë të leksikut. Por të mësuarit e leksikut duhet të jetë në faza: njohja me fjalën, përforcimi dhe përdorimi i saj në forma të aktivitetit gjuhësor. Të gjitha njësitë leksikore duhet të demonstrohen në mënyrë të dukshme. Nëse detyrat për përvetësimin e leksikut janë të shumëllojshme dhe interesante, atëherë do të mbahen mend mirë.

Mosha parashkollore është ideale për të mësuarit e gjuhës së huaj, prandaj duhet shfrytëzuar. Pasi të kenë zotëruar një material të caktuar leksikor në entet parashkollore, fëmijët vijnë në shkollë me aftësi dhe përvoja të caktuara, pothuajse plotësisht të aftë për shkrim dhe lexim.

Trajtimi leksikografik i lokucioneve gjuhësore në gjuhën shqipe

Suela Koça, PhD
University Fan. S. Noli – Korçë
suelapici@yahoo.com

Abstrakt
Lokucionet në gjuhën shqipe trajtohen si togje ose shprehje me vlera leksiko-gramatikore të përcaktuara, por që qëndrojnë në kufirin e takimit të njësisë leksikore me atë sintaksore. Këto lloj togjesh paraqesin probleme të rëndësishme studimi nga më të ndryshmet, teorike dhe praktike, fjala vjen, që nga termi "lokucion", shpjegimi në fjalorë terminologjikë, zëvendësimi dhe përkthimi i tyre etj. Problemi teorik që shtrohet për diskutim në këtë punim është mënyra si trajtohen lokucionet në fjalorë të ndryshëm ku rëndësi të veçantë për trajtimin leksikografik të tyre ka edhe çështja e strukturës si edhe ajo e vendit se ku duhet të pasqyrohen ato në fjalor.

Fjalë kyç: *lokucione gjuhësore, çështje teorike, trajtimi leksikografik, gjuha shqipe*

Hyrje

Me vlerën e një pjese të ligjëratës mund të përdoret edhe një grup fjalësh që kanë një lidhje të qëndrueshme midis tyre dhe që, si kuptimisht ashtu edhe gramatikisht, janë të barasvlershme me një fjalë të vetme, por jo të njëjta me to. Grupe të tilla fjalësh quhen *lokucione.*[1] Në gramatikat e shqipes së sotme bëhen përpjekje për të arritur në një përcaktim sa më të drejtë e të saktë të kësaj njësie gjuhësore, duke dhënë përkufizime të plota për llojet e ndryshme të lokucioneve. Njëkohësisht, aty thuhet se lokucionet zënë një vend të ndërmjetëm midis togjeve a togfjalëshave të lirë dhe fjalëve të përngjitura dhe këto të fundit janë formuar rregullisht nga përngjitja e lokucioneve. Lokucioni dallohet kuptimisht e gramatikisht si nga fjala, ashtu edhe nga togfjalëshi i lirë. Në togfjalëshin

[1] *Fonetika dhe gramatika e gjuhës së sotme letrare shqipe II*, IGjL, Tiranë, 1976, f. 18-19.

e lirë elementet përbërëse e ruajnë mëvetësinë kuptimore e gramatikore, kurse elementet e një lokucioni vijnë duke e humbur gjithnjë e më shumë mëvetësinë e tyre kuptimore e gramatikore, po kjo shkallë e humbjes nuk është gjithmonë e njëjtë. Përgjithësisht, ajo është më e madhe në lokucionet me kuptim të figurshëm (këtu krahasohen togu i lirë *parafjalë + emër* i tipit *në tym* me lokucionin ndajfoljor homonim *në tym* [= kot më kot]). Të njëjtat vërejtje vlejnë edhe për lokucionet e këtij tipi me kuptim jo të figurshëm, si: *me radhë, në këmbë* etj.

Ndryshime të karakterit kuptimor dhe gramatikor kanë pësuar edhe lokucionet që kanë një strukturë togfjalëshi, si: *tym e flakë, copë e çikë, ditë për ditë, herë pas here, ca nga ca, pak nga pak, aty për aty, sot me nesër, duke qënë se, në qoftë se, në rast se* etj. (këtu krahasohen togfjalëshi i lirë *tym e flakë* me lokucionin ndajfoljor homonim). Është e rëndësishme të mbahet parasysh se në këto lokucione fjalët përdoren të ngurosura, si një ndajfolje, pa pasur mundësi të përdoren edhe në trajtë të shquar dhe të shoqërohen me përcaktorë të paravendosur ose të prapavendosur.[2] Ndryshime të karakterit gramatikor dhe kuptimor janë përftuar edhe në lokucionet që shërbejnë si parafjalë, lidhëza, pjesëza e pasthirrma.[3] Lokucionet ndeshen kryesisht në pjesët e pandryshueshme të ligjëratës, si ndajfolja, parafjala, lidhëza, pjesëza e pasthirrma, por gjithashtu edhe te folja.

M. Domi, gjithashtu, propozon edhe "lokucione mbiemërore", si: *i dalë menç* (që i përgjigjet një lokucioni foljor), kostum *ngjyrë kafeje* (si togje me vlerë mbiemërore, kuptimisht të shkallës sipërore). Këto të fundit (*borë i bardhë, korb i zi, dyllë i verdhë*) duhet të trajtohen si njësi më vete edhe për shkak të kuptimit të tyre të figurshëm, kur përdoren në kontekste të caktuara për të përshkruar personazhe apo sende, por edhe për faktin se përdoren si togje të qëndrueshme, gjithmonë bashkë. P.sh.: *Nëna, dyllë e verdhë, me duart që i dridheshin ndezi fenerin…*[4] *Shoku ynë ishte bërë dyllë i verdhë dhe tregonte me gisht në kokë.*[5] Këto njësi i gjejmë të përdorura pa folje dhe me folje (kryesisht «u bë»), mund t'i gjejmë edhe me rend të ndryshuar, por përsëri në funksionin e mbiemrave, p.sh.: *Ishte i verdhë dyllë, i rraskapitur, i parruar.*[6] *Zariku, me jakën e kapotës të*

[2] Po aty, f. 19.
[3] *Gramatika e gjuhës shqipe 1*, Tiranë: Botimi i Akademisë së Shkencave, 2002, f. 41.
[4] I. Kadare, *Kronikë në gur*, Tiranë: Onufri, Seria e veprave të zgjedhura; vëllimi i katërt, f. 43.
[5] Po aty, f. 83.
[6] D. Agolli, *Komisari Memo*, Tiranë: Shtëpia botuese "Naim Frashëri", f. 49.

ngritur gjer në veshë, ecte i verdhë dyllë.[7] Njëkohësisht, M. Domi mendon se numërorët: *njëzet e tre, dy mijë, treqind e pesë* etj. mund të quhen "lokucione numërore" dhe përemrat: *gjithë sa, kush e di sa, kush e di (se) kush*, që përdoren për të shënuar sasi, vehtje, sende etj., të quhen "lokucione përemërore".[8]

Trajtimi leksikografik i lokucioneve

Problem tjetër teorik, që shtrohet për diskutim, është edhe mënyra si trajtohen lokucionet në fjalorë të ndryshëm. Rëndësi për trajtimin leksikografik të lokucioneve ka edhe çështja e strukturës së tyre. Sipas M. Samara-s, ky problem nuk është zgjidhur përfundimisht në studimet e gjertanishme, as në gramatikat e gjuhës shqipe, as në fjalorë dhe përkatësisht në FGJSSh (1980) apo FShS (1984).[9] Në këta fjalorë lokucionet parafjalore emërore jepen përgjithësisht pa të ashtuquajturën "nyjë të përparme të gjinores"; po, disa herë, thyhet ky rregull dhe nyja e gjinores vihet në FGjSSh ose në FShS me të njëjtin tip shkronjash si lokucioni, duke u supozuar kështu si element strukturor i parafjalës emërore; p.sh. *me anën e, me përjashtim të, me ndihmën e* etj. Një qëndrim më të prerë në lidhje me këtë çështje mban M. Çeliku, i cili shprehet: "e ashtuquajtura nyjë e përparme e emrit pasues është pjesë përbërëse e këtij emri, tregues gramatikor i rasës gjinore dhe jo element strukturor i parafjalës emërore."[10] Ky qëndrim është i drejtë dhe është mbështetur më vonë edhe nga të tjerë, mirëpo, sipas M. Samara-s, për nevoja praktike, në fjalor është e nevojshme të shënohet edhe drejtimi i lidhjeve sintaksore të gjymtyrës emërore të lokucionit me një emër tjetër në gjinore, në rrjedhore ose në kallëzore, prandaj do të ishte mirë që ky drejtim të jepet me ndihmën e pjesëve plotësuese të lokucionit, siç është vepruar në FGjSSh (1980) për lokucionet parafjalore *nga ana e dikujt* e *me anë të diçkaje*,[11] duke i dhënë ato në kllapa ndonjëherë edhe me shënimin "me një emër në rasën gjinore", siç është vepruar për lokucionet lidhëzore *nga shkaku…(me një emër ose me një përemër pronor a dëftor*

[7] Po aty, f. 254.
[8] M. Domi, *Disa çështje të lokucioneve,* SF, Nr. 1, 1985, f. 216.
[9] M. Samara, *Mbi trajtimin leksikografik të lokucioneve në gjuhën e sotme shqipe,* SF, Nr. 1-4, 1992, f. 132.
[10] M. Çeliku, *Parafjalët emërore të thjeshta në gjuhën letrare shqipe,* SF, Nr. 1, 1972, f. 93.
[11] Fjalori i gjuhës së sotme shqipe, Tiranë, 1980, f. 34.

në rasën gjinore), për shkak…(me një emër ose me një përemër pronor të vetës së tretë në rasën gjinore)[12] etj.

Edhe në fjalorë të mëvonshëm të shqipes problemi i paraqitjes së lokucioneve dhe strukturës së tyre nuk është zgjidhur aspak. Kështu në FShS (2002) lokucionet parafjalore, si: *me anën (e dikujt)* – me ndihmën e dikujt, nëpërmjet dikujt apo *me anë (të diçkaje)* – me një mënyrë a me një rrugë, me ndihmën e diçkaje,[13] nuk shoqërohen me shënime sqaruese, por jepen vetëm shpjegimet e tyre. Nga ana tjetër, po në këtë fjalor, lokucione të tjera parafjalore shënohen njësoj si njësitë e tjera frazeologjike, të paraprira nga një yll dhe me shkronja të zeza: **me ndihmën e …** - me anën e, nëpërmjet, me; si edhe **në ndihmë të …** - për të ndihmuar; po kështu edhe: **me përjashtim të …** - përveç…, pa përfshirë…, duke përjashtuar.[14] Po kështu, jepen edhe shumë të tjera, si: **në bashkëveprim me…, në bazë të … (mbi bazën e…), në lidhje me…** etj., ku krahas emrit bazë të këtyre lokucioneve jepen edhe nyjet apo parafjalët nga të cilat ndiqen këta emra. Edhe lokucionet lidhëzore jepen po njësoj, të paraprira nga një yll dhe me shkronja të zeza, p.sh. **nga shkaku i …** - për arsye…, si pasojë…, për faj…; **për shkak të …** - nga…, për arsye…, si pasojë, për faj…; **nga shkaku që… (se…)** – ngaqë, sepse, duke qenë se…; **për shkak se…** - sepse, ngaqë, duke qenë se…[15] etj. Edhe këto ndiqen nga pjesë plotësuese të lokucionit për të shënuar drejtimin e lidhjeve sintaksore të gjymtyrës emërore me emra të tjerë që përdoren pas tyre. Këta janë vetëm disa nga shembujt e shumtë. Pak a shumë, të njëjtin trajtim apo paraqitje të këtyre lokucioneve gjejmë edhe në FGjSh (2006): *me anën e…, me ndihmën e…, me përjashtim të…, në bashkëveprim me…, në bazë të…, në lidhje me…, nga shkaku i…, nga shkaku që… (se…), për shkak të…, për shkak se…* etj., ku edhe këtu na jepen pjesët plotësuese të lokucioneve.

Problem tjetër, që lidhet me trajtimin leksikografik të lokucioneve, është edhe çështja e vendit se ku duhet të pasqyrohen ato në fjalor. Siç do ta shohim, ky problem nuk është aspak i lehtë. Për vendin e pasqyrimit të tyre në fjalorin e shqipes ka shkruar edhe A. Kostallari, i cili shprehet se "bashkëlidhjet gramatikore që kryejnë funksionin e parafjalëve ose të lidhëzave" të përfshihen në "frazeologjizmat gjuhësore që janë ekuivalente me fjalët joshënuese (me fjalët shërbyese, ndihmëse) e që

[12] Po aty, f. 1845.
[13] Fjalor i shqipes së sotme, Tiranë: Toena, 2002, f. 43.
[14] Po aty, f. 976.
[15] Po aty, f. 1245.

kryejnë në fjali funksione jo të mëvetësishme (shërbejnë vetëm si tregues marrëdhëniesh të caktuara midis gjymtyrëve të fjalisë).”[16] Përfshirja në fjalorët e shqipes e këtyre lokucioneve apo “bashkëlidhjeve gramatikore” në vendin ku jepen “frazeologjizmat gjuhësore” na lejon të mendojmë e supozojmë se lokucionet kanë tipare frazeologjike. Ky problem është zgjidhur disi në FGjSh (2006), sepse këtu lokucionet jepen brenda kuptimit të emrit, por jo pas shenjës konvencionale të njësive frazeologjike siç i gjejmë te fjalorët e tjerë.

Me të drejtë, M. Samara shtron pyetjen: a është i përligjur trajtimi leksikografik i tyre në një vend me frazeologjinë?[17] Në përpjekje për t’iu përgjigjur kësaj pyetjeje, ai shprehet se kur flasim për tipare frazeologjike të shprehjeve a të lokucioneve (lidhëzore a parafjalore), kemi parasysh në radhë të parë përdorimin e tyre si togje të ngurosura, ku pjesët a fjalët emërtuese ose joemërtuese janë të lidhura aq ngushtësisht bashkë, saqë, si rezultat i kësaj lidhjeje, është përftuar një kuptim i ri, që zakonisht nuk gjendet në asnjërën prej atyre fjalëve të marra veçmas. Edhe këto togje a shprehje, si kuptimisht ashtu edhe gramatikisht, shihen si barasvlerës të një fjale nga kuptimi leksikor, por natyrisht jo të njëjta me të. Shpeshherë kjo “ekuivalencë” mund të shprehet kështu: LOKUCIONI *duke qenë se* = një fjalë e vetme d.m.th. LIDHËZA “meqë”, ose LOKUCIONI *në bazë të diçkaje* = një fjalë e vetme d.m.th. PARAFJALA “sipas”. Kështu, kuptimi i ri i këtyre lokucioneve, i cili mund të përmbahet në njërën prej gjymtyrëve (në gjymtyrën kryesore emërtuese foljore ose emërore), është edhe tregues i një shkalle të caktuar ngurtësimi strukturor e semantik; lokucioni merr kështu funksionet e një pjese të ligjëratës ose të një kategorie leksiko-gramatikore me një kuptim e funksion të caktuar. Duke u nisur nga ky tipar i lokucioneve, M. Samara mendon se në fjalorët e derisotëm të shqipes, lokucionet parafjalore e lidhëzore janë vendosur si frazeologjizma pas shenjës konvencionale, pa i dalluar nga ana formale prej njësive frazeologjike, as nga ana kategoriale (leksiko-gramatikore), si pjesë e ligjëratës. Megjithatë, ai thekson se trajtimi i lokucioneve në një vend, së bashku me frazeologjinë, nuk do të thotë se vihet praktikisht shenja e barazimit midis shprehjeve gramatikore (lokucioneve) dhe shprehjeve ose njësive frazeologjike.

[16] A. Kostallari, *Parimet themelore për hartimin e “Fjalorit të gjuhës së sotme shqipe”* në Studime mbi leksikun dhe mbi formimin e fjalëve në gjuhën shqipe II, Tiranë, 1972, f. 38.

[17] M. Samara, *Mbi trajtimin…,* artikull i cituar, 1992, f. 133.

Megjithëse lokucionet (lidhëzore ose parafjalore) leksiko-gramatikore janë edhe njësi leksiko-semantike të qëndrueshme, pjesa e tyre kryesore mund të përdoret edhe më vete, e pavarur, me një kuptim të caktuar (të drejtpërdrejtë ose të figurshëm). Kjo pjesë apo gjymtyrë përbën "qendrën" ose "vatrën" e lokucionit nga pikëpamja semantike dhe, si rrjedhim, kuptimi i lokucionit mban lidhje të drejtpërdrejta me kuptimin leksikor të gjymtyrës kryesore që është edhe gjymtyra emërtuese. Te disa lokucione lidhjet me kuptimin e gjymtyrës kryesore janë aq të ngushta, sa që këto lokucione mund të merren dhe të përdoren si njësi më vete, në kuptimin e fjalëve që janë gjymtyrë të tyre, p.sh., *në përshtatje me diçka = përshtatje, në kundërshtim me diçka = kundërshtim, mes për mes diçkaje = përmes* etj. Siç e vumë re edhe më lart, vendosja e lokucioneve në njërën nga kuptimet prej këtyre fjalëve – gjymtyrë është një parim tashmë i njohur dhe i pranuar dhe ka gjetur zbatim në shumë fjalorë, edhe ata dygjuhësh. Problem mbeten rastet e tjera, kur hartuesi i një fjalori nuk e ka gjithmonë të lehtë të gjejë ose të përcaktojë drejt "vatrën" semantike dhe gramatikore të togut apo të lokucionit. Vështirësitë janë më të mëdha për ato lokucione që nuk kanë në përbërjen e tyre fjalë emërtuese, p.sh. lokucionet lidhëzore, si: *posa që, sido që, sado që* etj.

Një shpjegim a pasqyrim i lokucioneve te gjymtyra kryesore, sipas M. Samara-s, tregon përpjekjen e bërë për një mënyrë më globale të trajtimit të problemit në bazë të strukturës së lokucioneve gramatikore dhe të lidhjeve semantike që ato kanë me gjymtyrët përbërëse.[18] Kjo metodë mbështetet në parimin se njësia bazë e gjuhës është fjala, prandaj veçoritë dhe përdorimet e saj leksikore e gramatikore në ligjërim duhen kërkuar pikërisht te kuptimet e saj. E njëjta metodë është përdorur në fjalorë të shqipes edhe për pasqyrimin e njësive frazeologjike te kuptimi përkatës i njërës prej gjymtyrëve të tyre, e cila përbën edhe vatrën idiomatike të frazeologjisë. Pasqyrimi i lokucioneve te gjymtyra kryesore, kur ato kanë lidhje të ngushta semantike, është një metodë shumë e mirë për ta bërë fjalorin sa më aktiv dhe të përdorshëm nga një masë e gjerë lexuesish.

Një mënyrë tjetër e përdorur në FShS (2002) dhe në FGjSh (2006) është përmbledhja e disa prej lokucioneve, në bazë të tipit strukturor e semantik, në një kuptim të veçantë të gjymtyrës së parë, pavarësisht se kjo nuk përbën "vatrën" e lokucionit. Kështu, p.sh., në FShS shprehjet parafjalore: *në drejtim të…, në saje të…, në bazë të…, në mes të…* etj. i gjejmë të përmbledhura te artikulli i fjalës "në" me shpjegimin "përdoret…në një varg shprehjesh parafjalore" si edhe "përdoret në disa

[18] Po aty, f. 134.

shprehje lidhëzore": *në qoftë se, në rast se, në mënyrë që.*[19] Shprehjet lidhëzore: *jo vetëm (që)…, por (po) edhe; jo vetëm (që)…, por as (që); jo që…, por (po)* i gjejmë të përmbledhura te fjala "jo" në kuptimin 4 me shpjegimin "së bashku me lidhëzën *por (po)* dhe me fjalë e me lidhëza të tjera formon shprehje lidhëzore bashkërenditëse të shkallëzimit."[20]

Edhe më i vështirë bëhet përcaktimi i kufijve të lokucioneve me vlerë ndajfoljore, të cilat, në fakt janë edhe trillojëshe, për nga ndërtimi.[21] Ende i papërcaktuar saktë mbetet statusi i ndërtimeve parafjalë + emër, si: *nën dorë, nën lëkurë, prapa diellit, nën hundë, prapa krahëve, në tym, pa teklif, para syve* etj., të cilat herë trajtohen si njësi frazeologjike dhe herë si lokucione nga studiues të ndryshëm. Edhe trajtimi i tyre leksikografik nuk është gjithmonë i njëjtë. Duke iu referuar FShS (2002) dhe FGjSh (2006) kemi vërejtur se këto togje nuk trajtohen si njësi më vete. Ato jepen së bashku me foljet me të cilat përdoren zakonisht, p.sh.: *nën dorë* e gjejmë së bashku me foljen *ia dha nën dorë* dhe me shpjegimin "*keq*. ia dha fshehur dhe jo sipas rregullave"[22], por e gjejmë edhe pa folje, por si njësi frazeologjike, me shkronja të errëta dhe pas shenjës konvencionale, përkatësisht: ***nën dorë*** dhe me shpjegimin "(keq.) fshehurazi dhe jo sipas rregullave të zakonshme të tregtisë…"[23] Shumë prej togjeve të tjera i gjejmë si njësi frazeologjike, sepse janë dhënë së bashku me foljet, p.sh.; *flet (punon, ecën, vepron) në tym* me shpjegimin "flet (punon, ecën, vepron) kuturu, në erë" që jepet njëlloj te të dy fjalorët e sipërpërmendur, po kështu e gjejmë edhe *e dërgoi prapa diellit (dikë)* me shpjegimin "e çoi në një vend të largët nga ku të mos kthehet më; e hoqi qafe; e treti", po njëlloj te të dy fjalorët.

Edhe lokucionet e ndërtuara me dy fjalë emërtuese, herë të përsëritura herë jo, nuk trajtohen njësoj ndër fjalorë. Po përmendim vetëm dy shembuj për ilustrim: *ballë për ballë* e gjejmë si njësitë e tjera frazeologjike, pas shenjës konvencionale dhe me shkronja të errëta, me shpjegimet përkatëse, kurse *orë e çast* e gjejmë në kuptimin 3 të emrit "çast" e të shpjeguar "vazhdimisht, herë pas here dhe shpesh".[24]

[19] FShS, 2002, f. 845-846
[20] Po aty, f. 524.
[21] *Fonetika…,* vepër e cituar, 1976, f. 330-332.
[22] FShS, 2002, f. 207.
[23] FGjSh, 2006, f. 256.
[24] FShS, 2002, f. 78 dhe f. 897.

Përfundime dhe rekomandime

Në mbyllje të këtij punimi, mund të themi se, përgjithësisht, njihet barasvlerësia e lokucionit me një pjesë të ligjëratës, me një fjalë të vetme (ndajfolje, parafjalë, lidhëz, pjesëz dhe pasthirrmë). Kështu, ai përbën një njësi sintaksore, sepse përmbush funksionin e një gjymtyre, por, përgjithësisht, edhe një njësi morfologjike. Gjuhëtarët shqiptarë, në përgjithësi, lokucionet si kategori leksikore e gramatikore i njohin si njësi më vete gjuhësore, si mënyrë e veçantë fjalëformimi, por që u duhet dhënë vendi që u takon në gramatika, në fjalorë, si edhe në mësimin e gjuhës.

Duke u nisur nga shembujt e dhënë, si edhe nga vëzhgimet në fjalorë të tjerë të gjuhës shqipe, mund të themi se pasqyrimi dhe trajtimi i lokucioneve gramatikore (kryesisht parafjalore dhe lidhëzore) në këta fjalorë është, pak a shumë, i njëjtë. Ajo që na bie në sy është mospërdorimi i shembujve ilustrues, gjë që e bën të vështirë të kuptuarit dhe përdorimin e drejtë të këtyre togjeve. Në një fjalor shpjegues, duke u mbështetur në tiparet e veçanta strukturore e semantike që kanë lokucionet, duhet të ndiqet një parim bazë për paraqitjen e tyre. Lokucionet ndryshojnë nga togfjalëshat e tjerë të qëndrueshëm, që, siç dihet, përbëhen nga të paktën dy fjalë kuptimplota, prandaj edhe lokucionet duhet të mos grupohen me këta togfjalësha. Meqë kuptimi i lokucioneve, përgjithësisht, është larg kuptimit të njërës prej gjymtyrëve, do të ishte mirë që ato të jepeshin si kuptime më vete dhe të dalloheshin në një mënyrë ose një tjetër, me anë të ndonjë shenje konvencionale. Gjithashtu, do të ishte shumë e nevojshme të jepej edhe informacion shtesë për përdorimin dhe funksionin e këtyre njësive.

Bibliografia

Agolli, D. *Komisari Memo.* Tiranë: Shtëpia botuese "Naim Frashëri".

Çeliku, M. (1972). *Parafjalët emërore të thjeshta në gjuhën letrare shqipe*. SF. Nr. 1.

Domi, M. (1985). *Disa çështje të lokucioneve*. SF. Nr. 1.

Grup autorësh. (1976). *Fonetika dhe gramatika e gjuhës së sotme letrare shqipe* II. IGjL. Tiranë.

Grup autorësh. (1980). *Fjalor i gjuhës së sotme shqipe*. Tiranë.

Grup autorësh. (2006). *Fjalor i gjuhës shqipe*. Tiranë.

Grup autorësh. (2002). *Fjalor i shqipes së sotme*. Tiranë: Toena.

Grup autorësh. (2002). *Gramatika e gjuhës shqipe 1*. Tiranë: Botimi i Akademisë së Shkencave.

Kadare, I. *Kronikë në gur*. Tiranë: Onufri, Seria e veprave të zgjedhura; vëllimi i katërt.

Kostallari, A. (1972). *Parimet themelore për hartimin e "Fjalorit të gjuhës së sotme shqipe"* në Studime mbi leksikun dhe mbi formimin e fjalëve në gjuhën shqipe II.Tiranë.

M. Domi. (1957). *Gramatika e gjuhës shqipe.* Pjesa e dytë. Sintaksa. Tiranë.

Samara, M. (1992). *Mbi trajtimin leksikografik të lokucioneve në gjuhën e sotme shqipe*. SF. Nr. 1-4

Thomai, J. (1981). *Çështje të frazeologjisë së gjuhës shqipe.* Tiranë.

Translation of Ancient Greek and Latin Poetry A Practical Analysis

Valentina Gulevska, Prof. Dr.
University St. Kliment Ohridski – Bitola
valentine.gulevska@uklo.edu.mk

Abstract
Translation is the connection of the meaning of a source-language text by means of an equivalent target-language text. All poetical translations from the ancient classical languages are difficult because the 'tools of the translation' for reading such texts usually are bound up with the using of a dictionary, knowledge the inflection and syntax, creating a set of commentaries and cetera. Actually, this is necessary for being able to read the language because the Greek and Latin sentence are constructed upon a plan entirely different from that of the sentence in modern languages. In this article we will focus on thematically-linked reading of the poetry of Greek and Latin authors from different periods in order to have encountered the classical world through the translations techniques and to gain knowledge how poetry was read, interpreted, and perceived in the antiquity. In that line, we aspire to attain a deeper understanding about the languages in which these works were composed and contribute to a discourse of poetics.

Keywords: *language, antiquity, poetry, translation, meaning.*

Introduction

Needless to say, no single one of us can know all the languages of the world, not even the major languages, and if believe - though not all cultures have believed it - that the people who speak other languages have things to say or ways of saying them that we don't know, them translation is an evident necessity.
(Eliot Weinberger)

Early on, ancient Greek and Roman cultures have developed remarkable poetic-aesthetic taste. At the public festivities in the Greek poleis, Homer's epics were recited, choral songs were performed, and

competitions for lyric poets were organized. Poetry is regarded as a genre of literary text whereas genre itself can be interpreted as a socially defined cluster of communication acts. Poetry's characteristics are sound-based, such as line-length and 'metatextual' symbolism, whose main role is to define genre, such as framing signals, announcing the genre or a special tone of voice when speaking or graphic layout when writing. The main task of poetry translators is to translate. Translators and their theories of translation deserve to be treated and discussed as a complex and sophisticated phenomenon (McElduff, 2013). The translators claim that they first examine the 'cognitive habitus' (a cluster of socially defined information-processing practices), and then the other factors. Poetry translation is typically overt as readers know they are reading a translator's interpretation of a source-language poem. As such, poems are often presented bilingually in both source and target versions if printed, the purpose may be to recognize that the source and target text give different reading experiences. Poetry translation offers up a translator's dream—a captivating playground of language and poetics (Uzzi & Thomson, 2015). Hence translators may be less free than original poets to ignore their readers' requirements and knowledge, and readers may read translated poems more reprovingly than non-translated poems. Translating poems is potentially the most challenging access for the translator in the process of translation. It demands two of the translatorss respective expertise expert poetry-reading ability in the source language and expert poetry-writing ability in the receptor language. Reading a source poem can involve recognizing and interpreting a highly composite set of meanings and poetic characteristics. When translating, it is important to stay true to a source poem's style because style marks the source writer's attitude towards the content. Also, crucial is to find out the prenatal phase of the works, carefully read what the poets write and what they send out as a message. At the same time, the translator should return to the phase when the works were non-existent and to occupy with the author and his inclinations, thoughts, affinities, and ultimately with his state of mind.

Modern poets are generally conscious of their classical predecessors, and build upon what the poets of antiquity had achieved. The Greeks and Romans created great poetry and prose. We know more about them than any other ancient civilization because they left behind a vast amount of literary and historical works. In this line, the translators and their theories of translation merit to be treated and discussed as a complex and sophisticated phenomenon in the field of literacy. But, in recent times,

translators who are often left feeling undervalued, have tended to take refuge in silence (Weissbort, 2016). All the ancient routes that have witnessed encounters and exchanges in all the dialects of the "umbrella language" show that the translation of poetry is more than grammar, it is a listening. So, according to Gansel (2017, p. 17) “it is with the transhumance routes of translation, the slow and patient crossing of countries, all borders eradicated, the movement of huge floks of words through all the vernaculars of the umbrella language of poetry”.

Metrical Pattern and Translation

In the earliest ancient period there is no song without music, neither music without a song. Antique poetry has used a different scheme known as quantitative meter, where patterns were based on syllable weight rather than stress. When we speak of the meter of a poem, we are referring to its overall rhythm, or, more specifically, the syllables and words used to create that rhythm. The metrical "feet" in the classical languages were based on the length of time taken to pronounce each syllable, which were categorized according to their weight as either "long" syllables or "short" syllables. These are also called "heavy" and "light" syllables, respectively, to distinguish from long and short vowels. The foot is often compared to a musical measure and the long and short syllables to whole notes and half notes.

As language developed, oral storytellers traveled from place to place in order to recite new legends and tales. Most likely, the type of the meter in the verse began as a series of conscious pauses by oral storytellers during their recitations. Why the pauses? The narrator had to catch his breath and summon the next part of the tale. Since then, people have depicted their inner and outer worlds, legends and civilizations – through hundreds or thousands of poetic forms. Poets may have created, modified, or used poetic forms, but centuries later these same forms provide a snapshot of the civilizations from which they emerged. While poetry is a written literary form, it derives from an oral speaking and singing tradition. Thus, most poetry is written to be read orally. A poem’s movement and core building block comes from the rhythmic measure of its line, or meter. Measured in stressed and unstressed syllables, the meter is very similar to musical time signatures. A reader can deduce pace, emotion, and the spirit of a poem from its meter. Therefore, some translators (Shrayer, 2015) claim that the translation of poetry is a high and difficult art and that poetry is almost impossible to translate.

Examples

A poetic line is written in metrical feet – a unit between oral pauses. It is important to know and understand two sets of measures when analyzing and interpreting poetry the combination of stressed and unstressed syllables in a metrical foot, called iambs; and the number of metrical feet per line, which are noted in Ancient Greek terms. For instance, the most common meter of classic poetic forms, iambic pentameter, constitutes five metrical feet per line, with each metrical foot combining an unstressed and stressed syllable. The elegy began as an ancient Greek literary genre with specific metrical form. The sad poem that mourns the death of a hero has the lines length of five feet (– U U – U U – – U U – U U – U U –). In order to understand iambic pentameter, we must first understand what an iamb is. Simply put, an iamb (or iambus) is a unit of stressed and unstressed syllables that are used in a line of poetry. Sometimes called an iambic foot, this unit can be a single word of two syllables or two words of one syllable each. Iambic pentameter refers to the number of total syllables in a line of poetry—in this case, 10, composed of five pairs of alternating unstressed and stressed syllables.

Elegy - pentameter – example

Hic licet occultos proferre impune dolores,
Si modo sola queant saxa tenere fidem.
(Here, without reproof, I can to wear down the secret pain,
only the stone alone will know the words to keep my words.)
(Propertius, 1.18)

Through the lens of elegy, Propertius defines the individual experience and the passions as an embattled individual, captive of love and struggling against the pressures of the world around him, on the one hand, and writes about Roman topics and concerns, for instance about the ideology of Roman marriage and other public subjects, on the other hand (Deutsch, 1995).

Epos is a lengthy narrative poem, ordinarily involving a time beyond living memory in which the extraordinary doings of the extraordinary men and women occurred. Usually, in the epic poem heroic deeds and events significant to the culture of the poet are glorified. Many ancient writers used epic poetry to tell tales of intense adventures and heroic feats. The lines of the epos have the length of six feet (– U U | – U U | – U U | – U U | – U U | – U). The most important classical meter is the dactylic hexameter, the meter of Homer and Virgil. This form uses verses of six feet. The word dactyl comes from the Greek word daktylos

meaning finger as it involves is one long part followed by two short stretches. The first four feet are dactyls, but can be spondees. The fifth foot is almost always a dactyl while the sixth foot is either a spondee or a trochee. The initial syllable of either foot is called the ictus, the basic "beat" of the verse. There is usually a caesura after the ictus of the third foot. The epic's poetic meter, the dactylic hexameter, is ideally suited to the Greek language, allowing expressions of rage, indignation, bravado, remorse, and grief to ebb and flow in natural cadence. In this context, the opening lines of the Iliad are typical lines of dactylic hexameter

Epos - dactylic hexameter

Μῆνιν ἄειδε θεὰ Πηληϊάδεω Ἀχιλῆος
οὐλομένην, ἣ μυρί᾽ Ἀχαιοῖς ἄλγε᾽ ἔθηκε,
πολλὰς δ᾽ ἰφθίμους ψυχὰς Ἄϊδι προΐαψεν
ἡρώων, αὐτοὺς δὲ ἑλώρια τεῦχε κύνεσσιν
οἰωνοῖσί τε πᾶσι, Διὸς δ᾽ ἐτελείετο βουλή,
ἐξ οὗ δὴ τὰ πρῶτα διαστήτην ἐρίσαντε
Ἀτρεΐδης τε ἄναξ ἀνδρῶν καὶ δῖος Ἀχιλλεύς.

(*The wrath sing, goddess, of Peleus' son, Achilles,*
that destructive wrath which brought countless
woes upon the Achaeans, and sent forth to Hades
many valiant souls of heroes, and made them
themselves spoil for dogs and every bird; thus the
plan of Zeus came to fulfillment, from the time
when first they parted in strife Atreus' son,
king of men, and brilliant Achilles.)
(Homer, Iliad, 1.1)

A poem is a single experience or observation, distilled to a fine spirit by the poet's life experience and refined by his or her intellect and choice of words. Every poem conveys an experience or observation of some kind. Quantitative meter is extremely difficult to use for most foreign speakers. When the verse should to be translated, the metrics should be taken into account along with

- the words of the verse, which should have the same number of syllables
- the emphasis, which should fall on the specified breaks in the meter

The translation steers a judicious course between literal accuracy and fidelity to this linguistically very demanding poet's spirit and intention. Ornamental epithets in ancient poetry are often epithets taken from folk

poetry. Often, the literal translations of these epithets seem strange and unusual to the readership among other nations.

Βοῶπις Hera - Cow-Eyed Hera

Εὐκνήμιδες Ἀχαιοῖ - Achaeans with beautiful gaiters

Also, descriptive translation is usually carried out with more words than the original text. In this case, the metric cannot be preserved. Commentaries offer a more varied and multiple subject, especially when they include translations (Harison, 2012). In this context, the translator must be familiar with the terminology, be it in consultation with field experts, or use one of the translation procedures in case of non-existence of equivalence transcription, phonetic adaptation or creation of neologism. For the translation of poems, several scientists have stated that the translation should have the same artistic influence as the original, even at the cost of achieving it with artistic instruments different than those of the original.

Conclusion

The question of the translatability and untranslatability of the texts is especially evident in the translation of poetry. This type of literature is specific in many ways. Also, there are many dilemmas regarding the translation. For example, should the translation be read as a contemporary to the author or should the translation be read as contemporary to the translator, or can the verses be translated with prose or should they be translated with verses? It is clear that the metric structure of the verse depends on the accentual structure of the language, and different languages have different accenting systems. The rhythm also is also a significant tool for poetry, because in the language of poetry there are twice as many breaks as in the language of prose. At the same time, the metric is recognized in the length of the verse, i.e. it indicates the number of syllables in one verse. In the verse there are also common breaks called censorship, which can be found in longer verses. Finally, the music accent is also crucial for the translation of poetry because it so happens that it may not coincide with the usual emphasis on the words.

Ancient Greeks poetry was sometimes a vehicle for philosophy. Roman writers were schooled in the Greek language and in Greek thought, and philosophy came to them along with the models for their literary genres and sense of style (Garani & Konstan, 2014). The tradition of translation and versioning traces all the way back to antiquity, so does that of a poet/translator's self-commentary on their work. Nevertheless, the

classical translator's voice is still more often heard as a small part of a more general discussion (Balmer, 2013). Poetry translation is popularly seen as 'creative'. This stresses the possibility of recreating. Finding rhyme-words is difficult, especially when the receptor language has less flexible word order and/or a greater variety of word-endings than the source. Seeking rhyme leads to unacceptable semantic shifts—such as having 'to add images that destroy the poem's integrity. However, archaisms usually are hackneyed for modern readers, because of that translating poetry is relatively painstaking work. Translations tend to take shape via a succession of 'versions' typically, the first is semantically literal with later versions bringing in issues of sound and general poetic effectiveness. Translators spend most time tackling problems of lexis words and fixed expressions. Less translating time is typically spent on sound (rhyme, rhythm, assonance, etc.) All poetical translations from the ancient classical languages are difficult because the 'tools of the translation' for reading such texts usually are bound up with the using of a dictionary, knowledge of the inflection and syntax, and creating a set of commentaries and cetera. In that line, the translation is closely connected with stylistics because stylistics aims to explain how a text means rather than just what it means, and this understanding is essential for translation. Stylistics explains the fine detail of a text such as why certain structures are ambiguous or how a metaphor works, and is used to describe both literary and non-literary texts. Properly experiencing or interpreting the first line of any poem is vital to the reading or spoken-word experience. If you can't feel the poem or see where it is heading, it becomes very difficult to understand.

Finally, interviews and post-translation reports show differences between translators in terms of overall strategic orientation (e.g. preferring to prioritize sound at the expense of semantic equivalence, or vice versa). And different translators' final versions of the same source poem can differ radically—especially, perhaps, if the source poem sets high formal challenges in terms of sound structure, word-play, etc. In this context, the best ancient poetry can lose nearly all its quality in translation. Because of that, we encourage the translators of antique poetry to use the rule "poetica licentia" and to take the socio-political context of the translations more into consideration.

References

Balmer, J. (2013). *Piecing Together the Fragments Creating Classical Verse, Creating Contemporary Poetry*, Oxford Oxford University Press.

Deutsch, E. H. (1995). "Propertius" in D. J. Rayor, W. W. Batstone, *Latin Lyric and Elegiac Poetry An Anthology of New Translations*, New York Garland Publishing.

Diddle Uzzi, J. & Thomson, J. (2015). *The Poems of Catullus an Annotated Translation*, Cambridge Cambridge University Press.

Gansel, M. (2017). *Translation as Transhumance*, New York Feminist Press at the City University of New York.

Garani, M. & Konstan, D. (2014). *The Philosophizing Muse The Influence of Greek Philosophy on Roman Poetry*, Cambridge Cambridge Scholars Publishing.

Harison, S. & Stray, Ch. (2012). *Expugnating the Classics Editing Out in Greek and Latin*, London Bristol Classical Press.

McElduff, S. (2013). *Roman Teories of Translation Surpassing the Source*, New York Routledge.

Shrayer, D. M. (2015). *An Anthology of Jewish-Russian Literature Two Centuries of Dual Identity in Prose and Poetry*, New York Routledge.

Weinberger, E. (2013). "Anonymous Sources (On Translators and Translation)" in E. Allen & S. Bernofsky, *In Translation Translators on Their Work and What It Means*, New York Columbia University Press.

Weissbort, D. (2016). *Translating Poetry the Double Labyrinth*, Berlin Springer.

Idioms in Dan Brown's the Da Vinci Code and their Translation in Albanian

Veton Galica, MA.
AAB College
vetongalica@gmail.com

Abstract
Translating idiomatic expressions is always a challenge for a translator, inter alia, due to the differences of languages in terms of system of culture. The focus of this paper is to identify and describe strategies used in translation of idioms and idiomatic expressions. More specifically, this paper examines the idiomatic expressions in the original version of Dan Brown's novel "The Da Vinci Code" and how they have been translated in the two Albanian versions of the novel, "Kodi Da Vinçi", translated by Perikli Jorgoni and "Kodi i Da Vinçit", translated by Amik Kasoruho. For the sake of comparison, the present research examines translation of the idiomatic expressions in the Serbian version of the same novel, "Da Vinčijev kod", translated by Aljoša Molnar. The present paper first deals with definition and classification of idioms, to continue with the review of translation strategies suggested by Mona Baker (1992) & (2011). The findings show that in the translation of the novel five translation strategies are used; (a) translation by using an idiom of similar meaning and form, b) translation by using an idiom of similar meaning but dissimilar form, c) translation by paraphrase, d) translation by omission, and e) borrowing the source language idiom. The strategy used the most is the translation by paraphrase that, as an average for both Albanian translations is at 55.5%. While both translation strategies implying preservation of an idiom, together reach the average total of 28.5 % for both Albanian translators.

Keywords: *Translation, translation strategy, idiom, idiomatic expression, The Da Vinci Code*

Introduction

Background of the study

Communication between people speaking different languages has always been a significant form of linguistic performance. There are approximately 6,500 languages spoken around the world, therefore the need for translation between languages has existed and will exist as long as there are different languages. Thus, the activity of linguistic translation can be regarded as an important means of communication. According to Nida and Taber (1969, p. 12), "translating consists in reproducing in the receptor language the closest natural equivalent of the source-language message, first in terms of meaning and secondly in terms of style".

Translating any elements of a text that have a certain intended effect and function in the source language (SL) is a challenge for a translator, inter alia, due to differences of the two languages in terms of system of culture. This also applies to the translation of idiomatic expressions. It is a fact that in translating idiomatic expressions, translators face problems in relation to the semantic structure of the source text, and often idiomatic expressions cannot be translated literally.

The present study focuses on the topic of idioms and their translation. More specifically, it represents an attempt to examine the issue of translatability of idioms by reviewing strategies used, and problems encountered when translating idiomatic expressions from English into Albanian.

Research Aims and Objectives

The aim of this study is to examine how the English idiomatic expressions, identified in the Dan Brown's novel "The Da Vinci Code", have been translated in the two Albanian versions of the novel, "Kodi Da Vinçi", translated by Perikli Jorgoni and "Kodi i Da Vinçit", translated by Amik Kasoruho. For the sake of comparison, the translation of the idiomatic expressions in the Serbian version of the same novel, "Da Vinčijev kod", translated by Aljoša Molnar, will also be examined.

Objectives of the present research are the following

a) To describe strategies used by both translators in translating the idioms and idiomatic expressions in the novel,
b) To identify similarities/differences between translators in regard to the translation strategies used, and

c) To draw conclusions on the impact of the translation strategies used on the quality of translation.

Research Questions

Some of the questions that the present research will try to answer are

a) Which are the translation strategies used in translating idioms and idiomatic expressions?
b) Which translation strategies are more commonly used by both translators of the novel?
c) What are the key issues in translating idioms between English and Albanian in the novel?

Research Benefits

The findings of this study aim at making a contribution to the translation sector by indicating, *inter alia*, the translation strategies that may be used by translators when dealing with idiomatic expressions. Whereas, the study in general is expected to be beneficial to students and other researchers, providing them information and knowledge on idiomatic expressions, respectively serving as an inspiration and reference for further research on idioms and idiomatic expressions and their translation.

Literature review

General Translation Concepts and Theories

The term translation can be defined in several different ways. The Merriam-Webster Dictionary (1974, p. 725), defines translation as changing from one place, state or form to another, or to turn into one's own or another's language, while according to the Collins English Dictionary (1991, p. 1635) to translate means to express or be capable of being expressed in another language or dialect.

Translation has been widely studied by many scholars and different definitions have been proposed. Larson states that translation consists of transferring the meaning of the source language into the receptor language. This is done by going from the form of the first language to the form of a second language by way of semantic structure. (Larson, 1998, p. 3). While, according to Nida and Taber (1969, p. 12), translating is reproducing in the receptor language the closest natural equivalent of the

source-language message, primarily in terms of meaning and secondly in terms of style.

The idea of equivalence is considered to be one of the most central concepts in translation theory. Nevertheless, it has always been a very controversial concept, used in several slightly different meanings by different translation scholars.

Nida in Munday distinguishes two 'basic orientations' or 'types of equivalence' (1) formal equivalence and (2) dynamic equivalence. (2001, p. 41). While, formal equivalence focuses attention on the message itself, in both form and content, the dynamic equivalence is based on what Nida calls 'the principle of equivalent effect', meaning that the massage has to be tailored to the receptor's linguistic needs and cultural expectations. (Nida in Munday, 2001, p. 41-42).

Definition and Classification of Idioms

As any linguistic concept, an idiom can be defined in several different ways. The term idiom is originally derived from a Greek lexeme *idios*, which means own, private, peculiar (Oxford English Dictionary, 1989, p. 624). According to the definition in the Collins Cobuild Advanced Learner's English Dictionary (2003, p. 718), "an idiom is a group of words which have a different meaning when used together from the one they would have if you took the meaning of each word separately".

Depending on the linguist's point of view, there are several classifications or idioms, but their classification by meaning (semantically) and structure (structurally) is widely accepted.

Fernando (1996, p. 60-63) indicates that a semantic classification depends on the degree of semantic isolation and the degree of opacity. For this reason, she distinguishes three different groups of idioms as follows

- Pure idioms – that are multiword expressions functioning as a single semantic unit whose meaning of individual words cannot be summed together to produce the meaning of the whole. For instance, the idiom *to spill the beans*, which term has nothing to do with the beans (ibid.).
- Semi-idioms – typically having one or more literal constituents and at least one with non-literal sub sense. For example, in the idiom *raining cats and dogs* only one component (rain) sustains its direct meaning. (ibid.).
- Literal idioms – they can be interpreted on the basis of their parts; they are transparent (for example, *on the contrary; tall, dark and handsome*) (ibid.).

A structural classification of idioms is provided by Makkai (1972) who distinguishes between

- Fixed Idioms that may be invariant (*pins and needles*), or variable (*nothing loath*) that can vary on the grammatical level;
- Variable Idioms (*twist somebody's arm*) that can vary on the lexical level and allow replacement by any appropriate noun, according to the communicative needs of the language user (ibid).

Translation of Idioms Challenges and Strategies

Knowing that idioms convey a message by using words and phrases that are not necessarily familiar in that particular order or in that context in some other language indicates that the translation of idioms may represent a challenge for a translator. As Baker (2011) explains, as far as idioms are concerned, the first difficulty that a translator comes across is being able to recognise that they are dealing with an idiomatic expression. Further, even after the idiom is identified the way it is to be translated into another language depends on the context in which it is used. It is not only a question of finding idioms with similar meaning in the target language (TL) that may seem to be the ideal solution, but also a matter of significance of the specific lexical items constituting the idiom, frequency of use, context, and appropriate register. When it is not possible to find an idiom of similar meaning and similar form in the target language, the translator should use a translation strategy that will help the target language readers to better comprehend the meaning of the idiom. Fernando and Flavell (1981, p. 82), are correct in warning us against the "strong unconscious urge in most translators to search hard for an idiom in the receptor language, however inappropriate it may be".

Mona Baker in her coursebook on translation "*In the Other Words*" published in 1992 suggests the following strategies in translating idiomatic expressions

a) *Using an idiom of similar meaning and form.* This strategy involves using an idiom in the target language which conveys roughly the same meaning as that of the source-language idiom and, in addition, consists of equivalent lexical items (Baker, 1992, p. 72).
b) *Using an idiom of similar meaning but dissimilar form.* It is often possible to find an idiom or fixed expression in the target language which has a meaning similar to that of the source idiom

or expression, but which consists of different lexical items (Baker, 1992. P. 74).

c) *Translation by paraphrase.* This is by far the most common way of translating idioms when it seems inappropriate to use idiomatic language in the target text because of differences in stylistic preferences of the source and target languages (Baker; 1992 74).

d) *Translation by omission* This strategy may be used in cases when the source language idiom has no close match in the target language, its meaning cannot be easily paraphrase, or for stylistic reasons (Baker, 1992, p. 77).

However, it is important to emphasise that Baker in the second edition (2011) of same book (*In Other Words*) has also suggested the *f)* '*Borrowing the source language idiom'* as an additional strategy in translating idiomatic expressions. (Baker, 2011, p. 79)

While, Ingo (as cited by Keränen, 2006) indicates two basic options in translation of idiomatic expression 1.) Preserving the idiom in the target language, and b.) Leaving the idiomatic element completely out of the target language text. Further, under the strategy of preserving the idiom Ingo (ibid) suggests the following options

a) *Translating an idiom literally* which means creating a word-for-word equivalent in the target language.

b) *Translating a source language idiom by a target language idiom*.

c) *Translating an idiom by explaining the meaning in the target language*.

d) *Translating an idiom by a non-idiomatic expression implies* use of an expression that explains the meaning of the source language idiom.

Nevertheless, the choice of the suitable way of translating is affected by several factors, such as the nature of the expression concerned, the message the expression is conveying, and the personal preferences of the translator. Especially, in the case of a novel translation, the author of the present paper considers that translation of source language idioms with appropriate target language idioms would help to preserve the artistic values of a novel.

Previous Research

Strategies used in translation of idioms from English into Albanian are not an entirely unexplored topic. There is a research paper of Poshi and Lacka (2016), on translation and idioms and fixed expressions from

English into Albanian. Poshi and Lacka (2016) have utilized the analytic-comparative methodology, and a selective exploitation of examples taken from various books and internet to conduct their research. Their conclusion is that idioms may be translated based on the four translation strategies proposed by Baker (1992), and only in some very isolated cases the procedure of borrowing or literal translation may be used.

Even though there are no studies or research papers on translation of idioms from English into Albanian, having used the same case study of "The Da Vinci Code", such studies are available for some other languages (e.g. Finnish, Indonesian, and Slovenian).

Keränen (2006) has dealt with translation of idioms in her master thesis "Translation of idioms in the Finnish version of Dan Brown's "The Da Vinci Code". She has based her study mainly on the translation strategies suggested by Ingo, and her results have found that the most frequently used translation strategy is "*Translating an idiom by a non-idiomatic expression*".

Purwaningsih (2006) in her thesis "An analysis of translation of idiomatic expressions in Dan Brown's the Da Vinci Code" has analysed translation of English Idioms into Indonesian. She has based her study on translation strategies suggested by Baker (1992), and results have shown that "*Translation by paraphrase"* is used in 92.6% of cases.

Based on the literary review and researches presented above, it is becoming obvious that translation strategies suggested by Baker (1992 & 2011) are providing a good ground to further analyse translation of concrete examples of idiomatic expressions.

Research Design and Methodology

Type of Research

The present study is designed as a descriptive research employing the qualitative method. Being a descriptive research, it was conducted without having a hypothesis when the examination of data started. Following the principles of inductive reasoning, the aim was to find out what happens to idioms when transferred from SL to TL. Even though the present study is qualitative by nature, some quantitative methods will be used in the analysis of the data.

In order to accomplish the objectives of the study and give answers to the research questions as a research object and primary source of data is used

the Dan Brown's novel "The Da Vinci Code" and its translations into Albanian and Serbian.

The novel

The Da Vinci Code is a 2003 mystery thriller novel by the American author Dan Brown. Brown's books have been translated into 56 languages, and as of 2012, sold over 200 million copies. (Wikipedia). The novel is translated also into Albanian and Serbian. Moreover, in Albanian language there are two different translations "*Kodi Da Vinçi",* translated by Perikli Jorgoni and *"Kodi i Da Vinçit",* translated by Amik Kasoruho. Also, in the Serbian language there are more translations of the novel, but for the needs of the present researchis used *"Da Vinčijev kod"*, translated by Aljoša Molnar.

The fact that "The Da Vinci Code" is quite a long novel with more 139,000 words, written by a renowned contemporary writer, having a language, which is full of colourful idiomatic expressions that are often very colloquial representing a challenge for a translator, make it a suitable book for the needs of the present study. In addition, the opportunity to analyse its two translations in Albanian, enables acquisition of more reliable results.

Data collection procedure and technique

Initially, reading the original novel (source text), and applying the total sampling technique, approximately all potential idioms (367 expressions) have been identified, marked and obtained. Nevertheless, as it became evident, after the literature review, that identifying an idiom is not always an easy job; the need for a data validation process became obvious and subsequently it was carried out. As a result, after a thorough research in various dictionaries (general and idiomatic, printed and online) and various text books on idioms, for a certain number of identified expressions (100) it was possible to conclude that they do represent an idiomatic expression.

Following the data validation process, a data set necessary for analyses has been created by collecting 100 sentences containing idioms/idiomatic expressions from the original novel, and their equivalents from both translations into Albanian, as well as from the translation into Serbian. The above data set represents the research sample of the present paper. Further, following the qualitative method, all (100) idioms have been

grouped based on the translation strategy used for each translator (*Jorgoni*, *Kasoruho* and *Molnar*). While, the quantitative method is used to calculate percentages of use of each translation strategy for each translator.

Results – Findings

Translation strategies

Analysis of the research sample concentrated on the translation strategies used by each translator (*Jorgoni*, *Kasoruho* and *Molnar*). For most of the 100 sentences/idiomatic expressions composing the sample, the translation strategies used are the four strategies proposed by Baker (1992) in her book "*In the Other Words*" a*) translation by using an idiom of similar meaning and form, b) translation by using an idiom of similar meaning but dissimilar form, c) translation by paraphrase, and d) translation by omission*. Nevertheless, it is identified that for quite a significant number of idiomatic expressions, translators have used the *literal translation*. The literal translation actually may fall under the strategy '*Borrowing the source language idiom*', which has been suggested by Baker in the second edition (2011) of same book as an additional strategy in translating idiomatic expressions.
It is found that in the case of the borrowed French idiom used in English '*laissez-faire'* (Brown, 2004, p.335), that has the meaning of 'desire not to control' (O'Dell & McCarthy, 2010, p. 32), the original is kept (the idiom is not translated) by all translators.

Translation by using an idiom of similar meaning and form

This strategy can be regarded as one of the most successful translation strategies in terms of idiomatic expressions, since it remains faithful to the style (wording) used by the novel's author and at the same time the target language (TL) reader is able to receive the same message and understand the same meaning as the source language (SL) reader.
This translation strategy is used by *Jorgoni* in 14% and by *Kasoruho* in 11% of cases examined, as presented in the table below

No.	SL Idiom	TL Idiom (*Jorgoni*)	TL Idiom (*Kasoruho*)
1.	***cast a shadow over*** *the entire group (p.33)*	*hidhte hije mbi tërë grupin (p.28)*	
2.	***misguided sheep*** *(p.33)*	*dele të humbura (p.28)*	*"dele të përhumbura" (p.46)*
3.	***as silent as a tomb*** *(p.93)*	*e qetë si një varr (p.77)*	*heshtte si varr (p.117)*
4.	***set in motion*** *(p.122)*	*vënë në lëvizje (p.100)*	*vënë në lëvizje (p.150)*
5.	***blood was boiling*** *(p.123)*	*gjakun që i ziente (p.101)*	
6.	***in the blink of an eye*** *(p.164)*	*sa hap e mbyll sytë (p.133)*	*sa të hapje e të mbyllje sytë (p.200)*
7.	***can weather any storm*** *(p.276)*	*mund të kapërcejë çdo lloj stuhie (p.223)*	*mund t'ia dal mbanë çdo stuhie (p.338)*
8.	***break the silence*** *(p. 277)*	*thyejë heshtjen (p.224)*	*thyejë heshtjen (p.339)*
9.	***in your hands*** *(p.293)*	*në duart e tua (p.237)*	*në dorën tënde (p.359)*
10.	***million-dollar question*** *(p.299)*	*pyetja me një milion dollar (p.243)*	
11.	***fall into the wrong hands*** *(p.301)*	*të bjerë në duar të gabuara (p.246)*	*të bjerë në duar të gabuara (p.372)*
12.	***what is at stake*** *(p.302)*	*atë që është në lojë (p.246)*	
13.	***off-color*** *jokes (p.319)*	*batuta bajate (p.261)*	*qyfyre bajate(p.394)*
14.	***Trojan horses*** *(p.427)*	*kali* i tyre *i Trojës (p.355)*	*kali* i tyre *i Trojës (p.539)*
15.	***a dead end*** *(p.437)*		*një rrugicë qorre (p.553)*

Table 1. Translation by using an idiom of similar meaning and form – *Jorgoni* & *Kasoruho*

On the other hand, in the Serbian translation this strategy has been used by Molnar in 26% of cases examined, as presented in the table below

No.	SL Idiom	TL Idiom
1.	***cast a shadow over** the entire group (p.33)*	*bacale senku na celo članstvo (p.35)*
2.	***misguided sheep** (p.33)*	*zabludele ovčice (p.35)*
3.	***crystal clear** (p.45)*	*kristalno čist (p.44)*
4.	***behind bars** (p.83)*	*iza rešetaka (p.81)*
5.	***as silent as a tomb** (p.93)*	*tih kao grobnica (p.87)*
6.	***at gunpoint** (p.121)*	*na nišanu (p.109)*
7.	***blood was boiling** (p.123)*	*krv je ključala (p.111)*
8.	***taking their toll** (p.132)*	*naplaćivali danak (p.119)*
9.	***to get rid of** (p. 142)*	*da ga se reši (p.128)*
10.	***in the blink of an eye** (p.164)*	*za treptaj oka (p.147)*

No.	SL Idiom	TL Idiom
14.	***pitch black** (p.293)*	*mrkli mrak (p.260)*
15.	***in your hands** (p.293)*	*u tvojim rukama (261)*
16.	***pulling his strings** (p.294)*	*vuče njegove konce (p.262)*
17.	***million-dollar question** (p.299)*	*pitanja za milion dolara (p.266)*
18.	***game of cat and mouse** (p.300)*	*igru mačke i miša (p.268)*
19.	*what is **at stake** (p.302)*	*šta je sve u igri (p.269)*
20.	***when the dust settled** (p.304)*	*kada se prašina slegne (p.271)*
21.	***by a split second** (p.317)*	*delić sekunde (p.282)*
22.	***off-color** jokes (p.319)*	*neslane šale (p.284)*
23.	***face-to-face** (p.376)*	*licem u lice (p.339)*

11.	***filthy rich** (p.189)*	*odvratno bogate (p.172)*	*24.*	*with the police **on your heels** (p.413)*	*sa policijom za petama (p.372)*
12.	***gather his thoughts** (p.209)*	*sabere misli (p.190)*	*25.*	***poker face** (p.423)*	*pokeraš kom licu (p.382)*
13.	***in the face of** death (p.275)*	*pred licem smrti (p.243)*	*26.*	***Trojan horse**s (p.427)*	*Trojanskim konjima (p.387)*

Table 2. Translation by using an idiom of similar meaning and form – Translator Molnar

Translation by using an idiom of similar meaning but dissimilar form

Finding an appropriate idiom of the similar meaning and form in the target language is not always easy but, in such case, the second translation strategy can be successfully employed by using an idiom of similar meaning but dissimilar form. In the present study it is found that both Albanian translators have used this translation strategy in 16% of cases examined, as presented in the table below

No.	SL Idiom	TL Idiom (*Jorgoni*)	TL Idiom (*Kasoruho*)
1.	***to play games** (p.24)*	*bënte shaka (p.20)*	
2.	***cast a shadow over** the entire group (p.33)*		*njolloste tërë grupin (p.46)*
3.	***on the "fast track"** (p.47)*	*në "binarin e shpejtë" (p.39)*	*në "binarin e shpejtë" (p.62)*
4.	*still **had cards to play** (p.75)*	*ndonjë as nën mëngë (p.65)*	
5.	***his blood went cold** (p.142)*	*gjaku i tij ngriu (p.114)*	*i ngriu gjaku (p.171)*

6.	***to get rid of*** *(p.142)*		*ta hiqte qafe (p.205)*
7.	*Sophie* ***[she] was fishing in her*** sweater ***pocket*** *(p.152)*	*Sofia rrëmoi në xhep (p.123)*	
8.	***gathered his thoughts*** *(p.166)*	*po organizonte mendimet (p.134)*	
9.	*with* ***clockwork precision*** *(p.169)*		*si sahat (p.205)*
10.	***he stole one more admiring glance*** *(p.203)*	*i hodhi një shikim admirimi (p.167)*	*i hodhi edhe një vështrim (p.250)*
11.	***gather his thoughts*** *(p.209)*		*ta mblidhte veten (p.258)*
12.	***I'm being framed*** *(p.273)*	*më kanë future në grackë (p.220)*	*ma kanë punuar (p.333)*
13.	***pulling his strings*** *(p.294)*		*e përdor si vegël (p.361)*
14.	***raise some eyebrows*** *(p.298)*	*do të shkaktonte potere (p.242)*	*do të shkaktonin zhurmë (p.366)*
15.	***game of cat and mouse*** *(p.300)*	*loja* e saj *e dhelpërisë (p.245)*	
16.	***when the dust settled*** *(p.304)*	*pasi të qetësohej stuhia (p.248)*	
17.	***words seemed to strike a nerve*** *(p.318)*		*fjalët* e tij *sikur ngacmuan një plagë të hapur (p.392)*
18.	***fever pitch*** *(p.320)*	*e shpejtë dhe e mprehtë (p.262)*	*e shpejtë dhe e mprehtë (p.395)*
19.	***didn't [not] give a damn*** *(p.364)*		*as që e*

			qante kokën (p.453)
20.	*seemed to be **back on track** (p.376)*	*dukej se kish hyrë në një binar të drejtë (p.311)*	*dukej se ishte futur përsëri në binarin e duhur (p.471)*
21.	***in cold blood** (p.412)*	*me gjakftohtësi (p.339)*	
22.	***join the ranks** (p.412)*		*bëhesh një (p.518)*
23.	*with the police **on your heels** (413)*	*me policinë në gjurmët tuaja (341)*	*meqë ju ishte qepur policia (p.518)*
24.	***a dead end** (p.437)*	*në një rreth vicioz (p.364)*	

Table 3. Translation by using an idiom of similar meaning but dissimilar form – *Jorgoni & Kasoruho*

This strategy has been utilised less in the Serbian translation, only in 7% of cases examined, as presented in the table below

No.	SL Idiom	TL Idiom
1.	***on the "fast track"** (p.47)*	*„brzi voz“(p.45)*
2.	***his blood went cold** (p.142)*	*krv mu se sledi u žilama (p.127)*
3.	***hard to swallow** (p.221)*	*težak za varenje (p.201)*
4.	***a Queen's ransom** (p.294)*	*k' o svetog Petra kajgana (p.262)*

No.	SL Idiom	TL Idiom
5	***didn't [not] give a damn** (p.364)*	*se živo fućkalo (p.326)*
6.	***in cold blood** (p.412)*	*hladnokrvno (p.371)*
7.	***fuelled the fires** (p.432)*	*dolilo ulje na vatre (p.392)*

Table 4. Translation by using an idiom of similar meaning but dissimilar form – Translator Molnar

Translation by paraphrase

This includes cases in which the source language idiom has been translated using words and phrases that are considered to be part of everyday non-idiomatic language. The target language expressions of this type are not idiomatic.

The first Albanian translator (*Jorgoni*) has used this translation strategy in 52 % of cases examined, while the second (*Kasoruho*) in 59% of cases, as presented in the table below

No.	SL Idiom	TL Idiom (*Jorgoni*)	TL Idiom (*Kasoruho*)
1.	***déjà vu** (p.14)*	*të diçkaje të jetuar më parë (p.12*	*sikur ta kishte parë diku (p.22)*
2.	***to play games** (p.24)*		*të luante (p.34)*
3.	***caught [catch] a glimpse of** (p.25)*	*përshkoi (p.21)*	*pa (p.35)*
4.	***picking [pick] his brain** (p.26)*		*ta shtrydhja (p.37)*
5.	***trying [try] to get his bearings** (29)*	*duke u përpjekur të orientohej (24)*	*duke u përpjekur të orientohej (40)*
6.	***crystal clear** (p.45)*	*i qartë (p.38)*	*i kthjellët (p.60)*
7.	***beating him to the punch** (p.57)*	*dalë para (p.48)*	*duke folur përpara tij (p.74)*
8.	***over and over** (p.68)*	*përsëriste (p.59)*	*përsëriste (p.91)*
9.	***a kick in the gut** (p.71)*		*jashtë mase (p.94)*
10.	*still **had cards to play** (p.75)*		*disa mundësi ta fitonte lojën (100)*
11.	***behind bars** (p.83)*	*arrestonte (p. 71)*	*arrestonte (p.109)*
12.	***killing [kill] the lights** (p.97)*	*ndërsa fikte dritën (p.82)*	*tek po fikte dritën (p.124)*
13.	***fall into stark focus** (p.109)*	*shkuan në vendin e tyre (p.91)*	*shkuan në vendin e tyre (p.137)*
14.	***down the line** (p.111)*	*një pjesë të shiritit (p.92)*	*një pjesë të vijës (p.139)*
15.	***gut reaction** (p.120)*	*reagimi i parë (p.99)*	*më së pari (p.148)*
16.	***at gunpoint** (p.121)*	*që i kishin drejtuar armët (p.99)*	*që i kishin drejtuar armët (p.149)*
17.	***blood was boiling** (p.123)*		*zemrën që po i rrihte fort (p.152)*
18.	***hedging [hedge] his***	*duke vlerësuar*	*duke vlerësuar*

	***bets** (p.130)*	*mundësira të shumta (p.106)*	*mundësitë e ndryshme (p.159)*
19.	***to get rid of** (p.142)*	*ta hiqte (p.114)*	
20.	*Sophie **[she] was fishing in her*** sweater ***pocket** (p.152)*		*Sofia diç kërkoi në xhep (p.184)*
21.	***to figure out** (p.153)*	*për të zbuluar (p.124)*	*që të zbulojmë (p.186)*
22.	***for the time being** (p.154)*	*për momentin (p.125)*	*hëpërhë (p.187)*
23.	***the usual suspects** (p.160)*	*kampionë të një njerëzimi paksa të dyshimtë (p.129)*	*njerëz të ndryshëm të një bote pas si të dyshimtë (p.195)*
24.	***putting [put] this on the wire** (p.164)*	*doni* vërtetë *që këtë gjë ta marrin vesh të gjithë? (p.132)*	*doni që ta mësojnë të gjithë ç'ka ngjarë?! (p.199)*
25.	***gathered his thoughts** (p.166)*		*po përpiqej të përqendrohej (p.201)*
26.	***ran their mission** (p.167)*	*për të kryer misionin e tyre (p.135)*	*për të kryer misionin e tyre (p.203)*
27.	***bread and butter of** its operation (p.184)*	*por pjesa më e madhe e operacioneve të saj (p.149)*	*por pjesa më e madhe e veprimeve të veta (p.224)*
28.	***spun on his heel** (187)*	*u kthye mbrapsht (p.152)*	*u kthye (p.228)*
29.	***make** yourselves **at home** (p.188)*	*rrini rahat (p.153)*	*veproni si në shtëpinë tuaj (p.230)*
30.	***filthy rich** (p.189)*	*pasanikët harbutë (p.154)*	*harbutë të pasur (p.232)*
31.	***she took one last shot** (p.192)*	*bëri një përpjekje të fundit (p.157)*	*bëri edhe një përpjekje tjetër (242)*
32.	***at first glance** (p.196)*	*në një shikim të parë (p.161)*	*në vështrim të parë (p.242)*
33.	Langdon ***[he] did a double take** (p.197)*	Langdoni *mbajti befas frymëmarrjen (p.161)*	Langdoni *mbajti frymën (p.242)*
34.	***I'm a dock rat** (p.199)*	*unë nuk shkoj përtej garazhit (p.164)*	*unë s'e kaloj garazhin (p.246)*
35.	***gather his thoughts** (p.209)*	*t'u menduar (p.171)*	
36.	Sophie's ***face went blank** (p.210)*	Sofia *u zbeh (p.172)*	Sofia *u zverdh (p.259)*
37.	***backed [back] the winning horse***		*u bë me atë që dukej sheshit se do të fitonte*

	(p.239)		*(p.295)*
38.	***to carry on** (p.253)*	*ta drejtojë (p.208)*	*t'i prijë (p.314)*
39.	***under cover** (p.267)*	*në strehën e vet sekrete (p.215)*	*në vendin e tyre të fshehtë (p.326)*
40.	***making a bold move** (p.267)*	*bëri një lëvizje të guximshme (215)*	*hodhën një hap të guximshëm (326)*
41.	***ahead of their times** (p.271)*	*larg bashkëkohësve të vet (p.218)*	*para bashkëkohësve të tyre (p.331)*
	***fell [fall] from grace** (p.272)*	*humbte pasuritë (p.219)*	
42.	***in the face of** death (p.275)*	*përpara një kërcënimi me vdekje (p.222)*	*po t'u kërcënohet vdekja (p.336)*
43.	***gone out on a limb** (p.281)*	*ndodhej në një situatë shumë të vështirë (p.228)*	*kishte rrezikuar shumë (p.344)*
44.	***pitch black** (p.293)*	*errësirë e plotë (p.237)*	*terr i plotë (p.359)*
45.	***change of heart** (p.294)*	*ndryshimi (p.238)*	*ndryshimi i qëndrimit (p.360)*
46.	***pulling his strings** (p.294)*	*e urdhëron (p.238)*	
47.	***a Queen's ransom** (p.294)*	*më shumë se arturinat e mbretëreshës (p.239)*	*më shumë se ç 'kushtojnë xhevahiret e Mbretëreshës (p.361)*
48.	***million-dollar question** (p.299)*		*një pyetjeje jashtëzakonisht të rëndësishme (p.368)*
49.	***loud and clear** (p.299)*		*për mrekulli (p.368)*
50.	***game of cat and mouse** (p.300)*		*dredhat (p.371)*
51.	*what is **at stake** (p.302)*		*për se bëhet fjalë (p.372)*
52.	***when the dust settled** (p.304)*		*me t'u rralluar pak tërë ai pluhur (p.375)*
53.	*light-years **out of her league** (p.308)*	*i pakapshëm për aftësitë e [saj] (p.251)*	*shumë e shumë larg nga kompetencat e [saj] (p.380)*
54.	***[be] at odds with** (p.311)*	*armike (p.254)*	*armike (p.384)*
55.	***by a split second** (p.317)*	*një çast (p.259)*	*një çast (p.391)*
56.	***has taken us a bit***	*na gjeti pak të*	*na ka gjetur pak të*

	***off guard** (p.338)*	*papërgatitur (p.278)*	*papërgatitur (p.420)*
57.	***on the ground** (p.342)*	*që i kishin këmbët në tokë (p.282)*	*në tokë e jo në qiell (p.425)*
58.	***on the verge of** losing everything (p.357)*	*që rrezikoni të humbni gjithçka (p.295)*	*që rrezikoni të humbisni gjithçka (p.444)*
59.	***didn't [not] give a damn** (p.364)*	*nuk i hynte në punë (p.301)*	
60.	***back and forth** (p.397)*	*mes (p.328)*	*midis (p.499)*
61.	***join the ranks** (p.412)*	*bashkohesh (p.340)*	
62.	***poker face** (p.423)*	*shprehjen (p.350)*	*shprehjen e fytyrës (p.533)*
63.	***had taken a horrifying [horrific] turn.** (p.428)*	*kishte marrë një drejtim të tmerrshëm (p.355)*	*Kishte marrë një drejtim të llahtarshëm (p.540)*
64.	***he had been cut loose** (p.428)*	*se kishte qenë i izoluar (p.355)*	*që e kishin mënjanuar (p.541)*

Table 5. Translation by paraphrase –*Jorgoni & Kasaruho*

In the Serbian translation this strategy is used in 41% of cases examined, as presented in the table below

No.	SL Idiom	TL Idiom
1.	***déjà vu** (p.14)*	*već viđenog (p.19)*
2.	***to play games** (p.24)*	*da bi igrao bilo kakve igre (p.28)*
3.	***caught [catch] a glimpse of** (p.25)*	*krajičkom oka primeti drugu (p.29)*
4.	***trying [try] to get his bearings** (p.29)*	*pokušavajući da se sabere (p.31)*
5.	***beating [beat]***	*i preduhitrivši*

No.	SL Idiom	TL Idiom
22.	***I'm a dock rat** (p.199)*	*ja sam na utovaru (181)*
23.	***he stole one more admiring glance** (203)*	*još par puta brzo pogleda (p.185)*
24.	Sophie's ***face went blank** (p.210)*	Sofino *lice je odavala zbunjenost (p.190)*
25.	***to carry on** (p.253)*	*da nastavi (p.227)*
26.	***under cover***	*potajno*

	him to the punch *(p.57)*	*ga (p.54)*
6.	***killing [kill] the lights*** *(p.97)*	*gaseći svetla (p.91)*
7.	***fall into stark focus*** *(p.109)*	*izoštrava pred njegovim očima (p.100)*
8.	***set in motion*** *(p.122)*	*počeli su da se okreću (p.110)*
9.	***hedging [hedge] his bets*** *(p.130)*	*osiguravajući svoju ulogu (p.117)*
10.	*Sophie* ***[she] was fishing in her*** **sweater** ***pocket*** *(p.152)*	*Sofi* je vozeći *tražila nešto po džepu (p.137)*
11.	***to figure out*** *(p.153)*	*da otkrijemo (p.138)*
12.	***for the time being*** *(p.154)*	*za sada (p.139)*
13.	***putting [put] this on the wire*** *(p.164)*	*„*hoćete *da ih stavite na poternicu?" (p.147)*
14.	***gathered his thoughts*** *(p.164)*	*Razmišljao (p.149)*
15.	***ran their mission*** *(p.167)*	*sprovodili svoje misije (p.150)*
16.	*with* ***clockwork precision*** *(p.169)*	*neverovatnom tačnošću (p.151)*
17.	***bread and***	*Ali ono od čega*

	(p.267)	*(p.235)*
27.	***making a bold move*** *(p.267)*	*načinila malo smeliji potez (p.236)*
28.	***fell [fall] from grace*** *(p.272)*	*pala u nemilost (p.239)*
29.	***I'm being framed*** *(p.273)*	*nameštено mi je (p.241)*
30.	***gone out on a limb*** *(p.281)*	*je mnogo rizikovao (p.248)*
31.	***raise some eyebrows*** *(p.298)*	*izazvati par reakcija (p.265)*
32.	***loud and clear*** *(p.299)*	*sasvim jasno (p.266)*
33.	***[be] at odds with*** *(p.311)*	*u svađi (p.278)*
34.	*words seemed* ***to strike a nerve*** *(p.318)*	*reči izgleda da su pogodile pravu žicu (p.283)*
35.	***out of the loop*** *(p.318)*	*suvišnom (p.283)*
36.	***has taken us a bit off guard*** *(p.338)*	*zatekao prilično nespremne (p.304)*
37.	***on the ground*** *(p.342)*	*na zemlji (p.308)*
38.	***on the verge***	*koji može*

	***butter of** its operation (p.184)*	*živi (p.166)*
18.	***make** yourselves **at home** (p.188)*	*raskomotite se (p.169)*
19.	***she took one last shot** (p.192)*	*pokuša još jednom (p.174)*
20.	***at first glance** (p.196)*	*na prvi pogled (p.178)*
21.	Langdon ***[he] did a double take** (p.197)*	Langdon *ponovi pokret samo sporije (p.179)*

	***of** losing everything (p.357)*	*da izgubi sve što ima (p.320)*
39.	*seemed to be **back on track** (p.376)*	*izgleda sve bilo na svom mestu (p.338)*
40.	***he had been cut loose** (p.428)*	*da je slobodan.(p .388)*
41.	***a dead end** (p.437)*	*ćorsokaku (p.396)*

Table 6. Translation by paraphrase – Translator Molnar

Translation by omission

Leaving out a source language idiomatic expression from the target language text simply means that there is no idiomatic element in the translation, and the idea of the source language idiom has been left out completely. This strategy has been used by *Jorgoni* in 7% of cases, and by *Kasoruho* in 5% of cases, as presented in the table below

No.	**SL Idiom**	**TL Idiom (*Jorgoni*)**	**TL Idiom (*Kasoruho*)**
1.	"I'm sorry. This all coming **out of order**. Jacques Saunière and I..." (p.73)	*"Më vjen keq. Duhet të vijonim me radhë. Unë dhe Zhak Sonieri..." (p.64)*	- Më falni. Duhej t'i kisha treguar gjërat me radhë. Unë dhe Zhak Sonieri... (p.97)
2.	Clement's Machiavellian operation came off **with clockwork precision** (p.169)	*[the complete sentence left out] (p.136)*	
3.	…his research, and his credentials, but they had	*...kërkimet dhe kredencialet e tij, por*	...kërkimet që kishte bërë

	concerns that the concept was so shocking and **hard to swallow** that the network might end up tarnishing its reputation for quality journalism. (p.221)	*kishin frikë se një shërbim kaq sensacional do të mund të helmonte famën e tyre për një gazetari cilësore. (p.183)*	dhe kredencialet e tij, por druheshin se mos një program aq i pazakontë mund të cenonte namin e tyre si ent gazetarie i cilësisë së lartë. (p.275)
4.	Langdon could hear Teabing's true meaning **loud and clear**. (p.299)	*Langdoni kishte kuptuar tashmë se çfarë donte të thoshte Tebingu. (P.243)*	
5.	It left the Church **out of the loop**, undermining their self-proclaimed status as the sole conduit to God. (p.318)	*Përgënjeshtronte afirmimet e kishës, që është shpallur e vetmja rrugë e aftë që të çonte te Zoti. (p.260)*	I përgënjeshtronte thëniet e Kishës, e cila kishte shpallur se ajo ishte e vetmja rrugë që çonte te Zoti. (p.393)
6.	Silas was eager to meet the Teacher **face-to-face** at last. (p.376)	*Silasi ishte në ankth të takonte Mjeshtrin. (p.311)*	Silasi mezi ç' priste ta takonte Mësuesin. (p.471)
7.	Of course, this only **fuelled the fires** of speculation. (p.4320	*Natyrisht, zërat ishin bërë akoma më ngulmitarë. (p.359)*	Natyrisht që fjalët qenë shtuar. (p.546)

Table 7. Translation by omission – *Jorgoni & Kasoruho*

In the Serbian translation, only two idioms (2%) are left out of translation

No.	SL Idiom	TL Idiom
1.	"I'm sorry. This all coming **out of order**. Jacques Saunière and I..."	*„Izvinite. Sve ovo nema nikakvog smisla. Žak Sonijer*

	(p.73)	*i ja…"(p.71)*
2.	And Vernet had turned on them rather suddenly, although considering Langdon was being charged with four murders, the banker's **change of heart** seemed understandable. (p.294)	*A i Verne je iznenada okrenuo protiv njih, mada je, uzimajući u obzir činjenicu da je Langdon bio optužen za četiri ubistva, to bilo i za očekivati. (p.261)*

Table 8. Translation by omission – Translator Molnar

Borrowing the source language idiom

One of the translation strategies used is borrowing the source language idiom or literal translation. This means that the elements of a source language idiom have been translated word-for-word in the target language. Under this group are included also cases of literal translation with slight changes (not completely word-for-word translation).
This translation strategy has been used by *Jorgoni* in 10% of cases examined, while by *Kasoruho* only in 8% of cases examined, as presented in the table below

No.	**SL Idiom**	**TL Idiom (*Jorgoni*)**	**TL Idiom (*Kasoruho*)**
1.	***picking [pick] his brain** (p.26)*	*t'i shtrydhja trurin (p.22)*	
2.	***his own star was on the rise** (p.32)*	*ylli i tij tani po ngrihej (p.27)*	*ylli i tij kishte filluar të ngrihej lart (p.45)*
3.	***keeping his prey on a** very **tight leash** (p.55)*	*mbante gjahun e tij me një zinxhir* shumë *të shkurtër (p. 46)*	*e mbante prenë e tij me një "kapistall"* shumë *të shkurtër (p.71)*
4.	***a kick in the gut** (p.71)*	*një grusht në stomak (p.62)*	
5.	***snaked his way** through them (86)*	*u fut mes tyre si një gjarpër (p.74)*	*dredhoi midis tyre si një gjarpër (p.113)*
6.	***taking their toll** (p.132)*	*harraçin e tmerrshëm për to (p.108)*	*merrnin harraçin e tyre të tmerrshëm (p.162)*
7.	***when did the tail***	*"që kur bishti ka*	*Sa kohë ka që*

	start wagging the dog? *(p.159)*	*filluar të rrahë qenin? (p.128)*	*bishti ka dalë para kokës? (p.193)*
8.	***backed [back] the winning horse*** *(p.239)*	*vuri bast për kalin e favorizuar në garë (p.195)*	
9.	***fell [fall] from grace*** *(p.272)*		*zhvishej nga hiri i saj (p.331)*
10.	***the ivory towers*** *(p.276)*	*kullat e fildishta (p.223)*	*kullat e fildishta (p.338)*
11.	*words seemed* ***to strike a nerve*** *(p.318)*	*duket se prekën një nerv të zbuluar (p.259)*	
12.	***in cold blood*** *(p.412)*		*me gjak të ftohtë (p.516)*

Table 9. Borrowing the source language idiom –*Jorgoni & Kasoruho*

On the other hand, in the Serbian translation this strategy is used in a significant number of cases (23%), as presented in table below

No.	SL Idiom	TL Idiom
1.	***picking [pick] his brain*** *(p.26)*	*malo da mu pročačkam mozak (p.30)*
2.	***his own star was on the rise*** *(p.32)*	*da je njegova lična zvezda u usponu (p.34)*
3.	***keeping his prey on a*** very ***tight leash*** *(p.55)*	*svoj plen držao na* prilično *zategnutoj uzici (p.52)*
4.	***over and over*** *(p.68)*	*iznova i iznova (p.67)*

No.	SL Idiom	TL Idiom
13.	***backed [back] the winning horse*** *(p.239)*	*je zajahao pobednič kog konja (p.215)*
14.	***ahead of their times*** *(p.271)*	*ispred svog vremena (p.239)*
15.	***the ivory towers*** *(p.276)*	*tornjevi od slonove (p.244)*
16.	***can weather any storm*** *(p.276)*	*mogu prebrodit i bilo kakvu oluju (p.244)*

5.	***a kick in the gut** (p.71)*	*šut u stomak (p.69)*
6.	***had cards to play** (p.75)*	*imao još par karata s kojima će igrati (p.72)*
7.	***snaked his way** through them (p.86)*	*se kao zmija provuče kroz njih (p.84)*
8.	***down the line** (p.111)*	*duž linije (p.102)*
9.	***gut reaction** (p.120)*	*reakcija koja je dolazila iz stomaka (p.108)*
10.	***when did the tail start wagging the dog?** (p.159)*	*kada je rep počeo da maše psom? (p.143)*
11.	***the usual suspects** (p.160)*	*uobičajenim sumnjivcima (p.144)*
12.	***spun on his heel** (p.187)*	*okrene na petama (p.163)*
17.	***break the silence** (277)*	*prekine ćutanje (p.244)*
18.	***fall into the wrong hands** (p.301)*	*pasti u pogrešne ruke (p.269)*
19.	*light-years **out of her league** (p.308)*	*nekoliko svetlosnih godina iza njih (p.274)*
20	***fever pitch** (p.320)*	*grozničavo pojačavalo (p.285)*
21.	***back and forth** (p.397)*	*tamo i nazad (p.358)*
22.	***join the ranks** (p.412)*	*stupićeš u redove (p.371)*
23.	***Had taken a horrifying turn** (p.428)*	*krenulo nekim svojim užasnim tokom (p.388)*

Table 10. Borrowing the source language idiom – Translator Molnar

Conclusions and Recommendations

The desk research of the "The Da Vinci Code" has revealed that it is a novel very rich in idiomatic expressions. Analysis of the one hundred SL sentences containing idiomatic expressions collected from the novel, has identified idioms belonging to six of seven idiom patterns indicated by McCarthy and O'Dell (2002, p. 6) *'verb + object/complement (and/or adverbial)', 'prepositional phrase', 'compound', 'simile', 'binomials',*

'trinomials', and *'whole clause or sentence'.* There were no '*trinomials*' identified in the research sample.

The qualitative research of the idioms extracted from the novel and their respective translations has dealt with the translation strategies used by translators. It is found that except for one idiom (***laissez-faire***) that was kept in the original form by all three translators, all translations of idioms may be classified under one of the five translation strategies suggested by Mona Baker (1992) & (2011).

Translation Strategy	**Translator**		
	Jorgoni	***Kasoruho***	***Molnar***
1. Translation by using an idiom of similar meaning and form	14%	11%	26%
2. Translation by using an idiom of similar meaning but dissimilar form	16%	16%	7%
3. Translation by paraphrase	52%	59%	41%
4. Translation by omission	7%	5%	2%
5. Borrowing the source language idiom	10%	8%	23%

Table 11. Use of translation strategies (%)

When the first and the second strategy, implying preservation of an idiom, are considered together, the following results are acquired Jorgoni 30%, *Kasoruho* 27%, and *Molnar* 32%. The figures show small differences in percentages between all three translations.

Nevertheless, the figures reveal that the strategy utilised the most by all three translators is '*Translation by Paraphrase*' (respectively 52%, 59%, and 41%), what may lead to the conclusion that for translators conveying the message is their primary concern. In contrast, the fourth strategy, *'Translation by Omission'*, is utilised only in few cases (respectively 7%, 5% and 2%) and this is done without the loss of the author's intended meaning.

The present research also shows that the strategy *'Borrowing the source language idiom'* (the literal translation) is used in a certain number of cases in both Albanian translations, 10% respectively 8%. While, on the other hand this translation strategy proved to be very important in the Serbian translation being used in 23% of cases. Further research may be needed in order to understand the impact of the literal translation in introducing new borrowed idioms. Newspapers and news portals, being

more open to novelties, may be a good primary source for such a research.

Translation, in addition to the nature of the expression concerned and the message the expression is conveying, is very much affected by the personal preferences of the translator. Such an influence is confirmed by the comparison of both Albanian translations of "The Da Vinci Code"; none of the one hundred sentences representing the research sample is translated completely in the same way by both translators. Nevertheless, the statistical results acquired on translation strategies used by both translators, show that differences are rather small.

In general, it may be concluded that strategies suggested by the contemporary scholars of translation studies in regard to idiomatic translation can be applied in the Albanian language too. However, problem of idioms still persists, and further studies on idioms and their translation, particularly on borrowing of idioms will be needed, especially nowadays when interaction and exchange with other languages and cultures has become more intensive and easier than ever.

Bibliography

Primary Source

Brown, D. (2004). *The Da Vinci Code*. New York Doubleday.

Brown, D. (2004). *Kodi Da Vinçi*. Tiranë Shtëpia Botuese "Bota Shqiptare".

Brown, D. (2006). *Kodi i Da Vinçit.* Tiranë Shtëpia Botuese "Dudaj".

Braun, D. (2014). 2. izd. *Da Vinčijev kod*. Novi Sad Solaris.

Secondary Source

Baker, Mona (1992). *In other words* A *Course Book on Translation*. London Routledge.

Baker, Mona (2011). 2nd edition. *In other words* A *Course Book on Translation*. London Routledge.

Collins Cobuild Advanced Learner's English Dictionary. 2003. Glasgow HarperCollins.

Collins English Dictionary. (1991). 3rd edition. Makins, M. Glasgow HarperCollins.

Dan Brown. (n.d.). In *Wikipedia*. Retrieved June 10, 2015, from https //en.wikipedia.org/wiki/Dan_Brown

Fernando, C. (1996). *Idioms and Idiomaticity.* Oxford University Press.

Fernando, C. and Flavell, R. (1981). *On Idiom Critical View and Perspectives (Exeter Linguistic Studies)*, University of Exeter.

Keränen, A. (2006). *Translation of idioms in the Finnish version of Dan Brown's The Da Vinci Code*. Pro Gradu Thesis. University of Jyväskylä, Department of Languages. Retrieved Jun 11, 2018, from http //urn.fi/URN NBN fi jyu-2006331

Larson, M.L. (1998). *Meaning-based translation A guide to cross-language equivalence*. Lanham, MD University Press of America and Summer Institute of Linguistics.

Makkai A. (1972). *Idiom Structure in English*, The Hague Mouton.

McCarthy, M and O'Dell, F. (2002). *English Idioms in Use Intermediate*. Cambridge University Press

Munday, J. (2001). *Introducing Translation Studies, Theories and applications*. London and New York Routledge

Nida, E.A. & Taber, C. R. (1969). *The theory and practice of translation*. Leiden United Bible Societies.

O'Dell, F. and McCarthy, M. (2010). *English Idioms in Use Advanced.* Cambridge University Press

Oxford English Dictionary. (1989). 2nd edition. Eds. Simpson, J.A. and Weiner, E.S.C. Oxford Oxford University Press.

Poshi, I. & Lacka, F. (2016, September). Strategies in translating idioms and fixed expressions from English into Albanain. *BJES, Vol 12*, pp. 25-60. Retrieved June 11, 2018, from https //bjes.beder.edu.al/uploads/arch-201611301616512804.pdf

Purwaningsih, D. R. (2006). *An analysis of translation of idiomatic expressions in Dan Brown's the Da Vinci Code.* Thesis. Universitas Sebelas Maret, Faculty of Literature and Fine Arts. Retrieved June 11, 2018, from https//digilib.uns.ac.id/dokumen/detail/3437/An-analysis-of-translation-of-idiomatic-expressions-in-dan-browns-the-da-vinci-code

The Merriam-Webster Dictionary (1974). New York Pocket Books

The historical context in "Anne Frank the Diary of a Young Girl" and "The Diary of Frida Kahlo an Intimate Self - Portrait

Zana Nura, MA
AAB College
zana.nura@universitetiaab.com

Abstract
This paper explores the historical context in Anne Frank's and Frida Kahlo's diary. Anne is the most famous diarist in the world, whereas Frida a Mexican painter known for auto portraits but who also dared to pour her thoughts on paper not only on canvas. Comparing the aforementioned diaries will illustrate the influence of social circumstances on the lives and diaries of these two women. The research paper is carried out by qualitative research methods; therefore, it relies on literature review, scholarly articles and the primary sources being the two diaries. Research questions will be answered, starting from how did social circumstances influence the lives and diaries of these authors? What is the language used in regards to politics in the two different settings? How is Anne compared to Frida when talking about politics and social issues in their respective countries, and how do they portray this in their diaries?

Keywords: *Diaries, historical context, Anne Frank, Frida Kahlo, Word War II, Politics.*

Introduction

Living in two distant and different places of the world, the respective lives of Frida Kahlo and Anne Frank as well as their diaries were influenced and shaped by different social circumstances. The Second World War changed millions of people's lives; among them it transformed the life of the young girl called Anne Frank. The war is inevitably one of the themes in Anne's diary; however, she didn't start writing in it with the intention of publication nor for documenting the war. Rather, it began as a friendship and ended as one. However, the circumstances in which she lived during her crucial forming years of

adolescence were in an unfortunate time, and as a result, the social circumstances shaped her personality along with the content of her diary. Born in Mexico 1907, Coyoacán, Frida Kahlo on the other hand, had a tendency to tell people that she was born in 1910 because she wanted to associate her birth with the Mexican revolution as if she were a product of the revolution. Kahlo was a painter mostly known for auto portraits, a political activist - specifically an ardent communist, and a proud Mexican woman who celebrated the traditional elements of her country. Her legacy is as complex as her appearance; she is not celebrated only as a painter but also as a feminist icon who defied the times and traditions, an artist who translated art into pain, and last but not the least as a diarist. The experiences that both Anne and Frida described in their diaries become even more meaningful when seen in their immediate historical context.

This paper explores the historical context of both women's diaries and aims to answer the research questions by using qualitative research methods. First, how did social circumstances influence the lives and diaries of these authors? What is the language used in regards to politics in the two different settings? How is Anne compared to Frida when talking about politics and social issues in their respective countries, and how do they portray this in their diaries?

The historical context in Anne Frank's Diary

The German Empire has been the most powerful one in Europe, however as a result of its defeat in World War I, this glorious empire collapsed. There was high unemployment and dissatisfaction because Germans thought of their country to have been unfairly singled out for blame and to hold the responsibility for the war. This period of dissatisfaction and turmoil created path for numerous parties to form. By the year of 1933, economic problems causing poverty in Germany created the setting in which the leader of the National Socialist German Workers' (Nazi) Party Adolf Hitler came to power by promising the people prosperity and change. He kept his word for change, and reform, but resulted in changing as well as ending the lives of millions of people. At that time the life of Jews changed quickly and drastically, as a result of Hitler's regime there was marginalization in all areas of life. Thus, they were denied the right to participate in any social spheres of their community ranging from the political to the economic and social.

The Nazi party intertwined strong appeals of nationalism and socialism, promising to restore Germany's power while recovering the economic situation in Germany by creating jobs for everyone. They put the blame on the Jews for the decline of Germany and specified that the Aryan race was the superior race whereas the Jews were viewed as inferior. Hence, in 1933, the life of the Frank's family changed after Hitler became a Fuhrer and initiated the implementation of anti- Semitic decrees. Therefore, Otto Frank immediately decided to move his family to neutral Holland in search of a more peaceful and safe life. Otto went to Amsterdam so that he would establish a company, which turned out to be very successful, and soon after, his wife and daughters joined him. Anne and her older sister Margot were enrolled in a Montessori school which now is named after Anne *"The Anne Frank School".* A period of tranquility and the sense of normalcy returned, and thus it initially seemed like their escape was the right decision.

However, soon after Germany invadeded Holland, their lives were once again in danger. Jews' life in Holland became segregated; there were countless restrictions that turned their lives intolerable. Everything was controlled and manipulated by the German invaders, who monopolized the radio and newspaper. As such, only German media outlets were allowed with German music and printing as well as the means to spread propaganda and distort information according to the Nazi ideology. Anne's father could not run his own company anymore as he was prohibited to by the anti-semitic restrictions. Consequently, his Dutch friends took over the company to run it in behalf of Otto. Miep Gies was the Dutch woman who ran Otto's company and at the same time agreed to help the Frank family even though she was risking her own life. Otto gradually furnished the back of the building in which he had run his company. While even furnishing was prohibited for Jews, the risk was nonetheless taken as soon, the family would have to hide in the so called "secret annex". Kopf (1997) cites Miep Gies' description of how the Jewish population in Holland was driven towards poverty, isolation, and desperation

> An anti-Jewish edict ordered that a "J" was to be added to the identity cards to all persons who had registered during the census as having two or more Jewish grandparents…. Now, as though we had been tricked, the Germans knew exactly who and where all the Jews of Holland were. When the "J's" were

> ordered, a penalty was established any Jews who failed to register would be imprisoned for five years and also would have all their property confiscated. The lesson taught by those who had been sent to Mauthausen and either vanished or died was vividly in everyone's mind. (Kopf, 1997, p, 44)

This is a heart breaking description of how the Germans tricked the Jews in order to locate them, resulting in having the exact number and names of Jews in Holland. The restriction that was placed upon them led to poverty and isolation, in other words they lost all means of income. Germans imposed anti-Jewish measures; and begun the deportation of Jewish people to extermination camps. On July 5, 1942 Anne Frank's sister Margot was called for deportation, she was only sixteen years old at that time. Otto Frank's intuition and what he foresaw would happen had finally turned into reality. Next morning, they went to hide in the *"Secret Annexe"*. The Frank family shared the place with Otto's business associate Mr. Van Daan and his family, which consisted of his wife and his fifteen –year- old son Peter. Albert Dussel, an old dentist, would also joined them later. In other words, the Frank's family was not alone, but were part of the eight people who occupied the Secret Annexe under extraordinary conditions. They lived with the hope that one day the Germans would be driven out of Holland and they could leave the Secret Annexe and live freely and happily as they once used to. Unfortunately, except for Otto Frank, all members of the Secret Annexe would eventually die without experiencing this freedom. Anne Frank died in 1945, Bergen-Belsen in a concentration camp.

World War II

Most people know about Anne Frank's diary and consider it just a diary, including Wahlstrom (2012) who says that it was not until one day when he read it that his "eyes were opened to his earlier ignorance" (Wahlstrom,2012). Therefore, he decided to explore war diaries, particularly female writers. Traditionally, diaries have always been y seen as a female practice, and as such they are more personal, expressive and poetic compared to men's. The diary of Anne Frank is not just adolescent scribbling, but far more significant than that. As Wahlstrom (2012) mentions several female diarists, he explains that girls and women have

found within the diary "a vehicle for expression, growth, rebellion, and creation" (Wahlstrom, 2012, p.44).

As a result of the Hitler's anti-Jewish laws Anne described their life as *"filled with anxiety"* (Frank, 1993). The restrictions that were placed upon Jews made them feel as Anne explains *"so we could not do this and were forbidden to do that, but life went on in spite of it all"* (Frank, 1993, p.4). Life in hiding came with certain rules, as Anne stated that those were called *"Secret Annex Rules"*, such as *"speak softly at all times, by order!"* as well as *"all civilized languages are permitted, therefore no German!"* (Frank, 1993, p.51.52). One of the most valuable rules was about lessons and reading which helped them to keep their mind busy and make the time fly. In spite of their effort to make their life as ordinary as possible, the twenty-five months they spent in hiding resulted in mental, physical, as well as emotional changes. However, all of them considered themselves lucky to have a place to hide. She declared to not have been interested in politics, but it was an unavoidable topic or as Anne calls it a *"very big chapter"* of their history in hiding. She talks about what is happening to Jews and how it feels to be one, *"without any rights, but with a thousand duties"* (Frank, 1993, p.207). The young girl identified herself as a Jew and in spite of everything that was happening she never expressed any wish to be different from what she was unlike her friend Peter who at one point says that *"it would be easier if he'd been a Christian"* (Frank, 1993, p.155).

She writes about world leaders such as Churchill, Gandhi and Roosevelt. Hitler's name is also in her diary pages. Before the war Anne was just a normal child who enjoyed the simplest things in life without considering them great luxury. However, after the war broke out, Anne writes *"I long for a home of our own, to be able to move freely and to have some help with my work again at last, in other words – school"* (Frank, 1993, p.90). Even though the people who were hiding in the attic were more fortunate than others who were tortured by the enemies, at some point life in hiding became too difficult to bear, Anne sadly writes *"all goes well with me on the whole, except that I have no appetite"* (Frank, 1993, p.113). While Anne speaks of the war and discusses the current situation, she makes a remark on Germans, she writes *"the Germans have a means of making people talk"*, implying that they are capable of forcing someone talk whether they like it or not, an illustration of their power and brutality (Frank, 1993, p.238). At times the members of the Annexe felt hopeful, at times hopeless. Nevertheless, despite all the evil in the world Anne Frank writes about her ideals, she says *"I keep them, because in spite of*

everything I still believe that people are really good at heart", and that regardless of the world *"being turned into a wilderness"* Anne believes that *"peace and tranquility will return again"* (Frank, 1993, pp. 263-264). These are powerful lines written by this remarkably high spirited girl who did not stop believing and hoping that good will conquer evil. These words have been shared by millions of people who still in times of turmoil and evil can find solace in Anne's quote.

The historical context in Frida Kahlo's Diary

The Mexican Revolution of 1910 ended the dictatorship of Porfirio Diaz and initiated a new era in the recent history of Mexico, which Frida Kahlo claimed a shared beginning with. The Mexican Revolution started in 1910. While at that time Frida was already three years old, later in life, she would tell people that she was born in 1910 in order to associate her birth to the revolution. Miller (1985) states that "[…] among the various revolutions in their national history, Mexicans spell only one with a capital "R"- the Revolution that began in 1910" which he further explains as […] the bloodiest civil war in Mexico's history" (Miller, 1985, p. 283). Knight (2016) mentions examples of countries where a revolution took place and affected the national history, pointing out accordingly that "the Mexican Revolution of 1910 played a comparable role in determining how 20th century Mexico would develop" (Knight, 2016, p.1). Knight (2016) emphasizes the fact that "the Mexican Revolution deserves to be included amid the 'great' or 'social' revolutions of the world, as regards to its domestic character and impact" (Knight, 2016). The impact that had on Frida Kahlo was that she embraced this year as her birth year. The revolution as Knight (2016) explains, "was a 'great revolution' in terms of virtue and the scale of the fighting, the changes that revolution brought, as well as how it affected Mexico's politics, economics, and culture". Porfirio Diaz, whose very long regime lasted from 1876 – 1911, names that period "the Porfiriato". He served seven times as a president to Mexico, a total of three and a half decades. The revolution resulted in the fall of Profirio Diaz causing the break out of the civil war in Mexico which lasted a decade. During these years there were revolutionaries against the old regime as well as revolutionaries against fellow-revolutionaries. Knight (2016) states that "the establishment of a liberal-democratic regime under Francisco Madero and soon was set up a counter-revolutionary military regime under Victoriano Huerta (1913-

14)", however "both experiments failed, therefore political stability and success would depend on different strategies" (Knight, 2016, p.2).
Miller (1985) explains that during this period which he names "military phase" a huge number of Mexicans supported the Revolution, but he points out that "although members of different groups opposed the oligarchy that doesn't mean that they always worked together "therefore the Revolution was "a confusing series of civil wars, conspiracies, and changing coalitions of rebel leaders whose goals, methods, and programs differed" (Miller, 1985, p, 284). Later on, in 1920 there was a successful project of peace, state-building and social reform that led to the ending of the Revolution. Knight (2016) describes the Revolution as "a source of ideas, images and inspiration" and when it comes to understanding the character and the course of the Revolution, he says that "there is one generation which really matters and that is the generation of the 1910-40", and he illustrates it as "a decade of armed violence followed by two more of institutional transformation" (Knight, 2016, pp.2-3). Therefore, the generation which really matters is the generation of Frida Kahlo and her contemporaries such as the painter Diego Rivera, the photographer Tina Madotti, the singer Chavela Vargas as well as countless artists and ordinary people who marked this period. Miller (1985) asserts that starting in 1940, "Mexico entered a new phase of history" and he further explains that one author termed the transition "from Revolution to evolution;" whereas another one said that the Revolution has not ended, it merely had been "institutionalized" (Miller, 1985, p.324).

Politics

Upon Mexican's government approval, Frida Kahlo and Diego Rivera offered a sanctuary for the Marxist revolutionary and theorist Leon Trotsky who then was a political refugee along with his wife. The Trotsky couple remained in the Blue House for two years, where they were safe and sound under the protection of the Mexican couple. However, the Marxist revolutionary could not resist the charm of the unique Frida Kahlo with whom he had an affair during that period. The couples grew apart, and Trotsky left the Blue House and soon after was killed. Fuentes (1995) states that "Frida saw politics through Rivera" and describes him as "an anarchist, a mythomaniac, a compulsive liar, and a fantastic storyteller" (Fuentes, 1995, p.19). Frida explains that *"since Trotsky came to Mexico I have understood his error"* and she clarifies that she was never *"a Trotskyist"* but in those days her only alliance was

with Diego (Kahlo, 1995, p.255). Revolution was crucial to Mexicans and very significant to Frida, as Fuentes (1995) beautifully describes that "when people stood up and rode the breadth of Mexico in 1910, they communicated an isolated country and offered themselves to invisible gifts of language, color, music and popular art" and as a result "it revealed a nation to itself despite the political failures, Mexico still was a cultural success" (Fuentes, 1995, p.9). Similar to Knight (2016) that described the Revolution as "a source of ideas, images and inspiration" also emphasizing that the generation that really mattered was the generation of 1920-1940, (Knight, 2016, pp. 2-3), Fuentes (1995) also states that "the Revolution educated women like Frida Kahlo and men like Diego Rivera, helping them figure out all that they had forgotten and all that they aspired to become" (Kahlo, 1995, p.9). Apart from the revolution, it is communism which is omnipresent in her diary, in 1953, Frida wrote

> STALIN (1953)
> MALENKOV has gone 4 March
> astonishing
> the revolutionary world which is mine.
> Long live Stalin. Long live Malenkov.
>
> (Kahlo, 1995, p.229)

In November, 4, 1952, she writes five pages by commenting *"the political content of her own work"* which she refers to as "revolutionary realism" (Kahlo, 1995, p. 255). She was preoccupied with a *"Marxist interpretation*" of her world (Kahlo, 1995, p.255). Frida explains that she has read "*the History of my country and of nearly all nations"*, she then claims to have understood the *"dialectical materialism of Marx, Engels, Lenin, Stalin and Mao Tse"* and adds that "*I love them as the pillars of the new Communist world"* (Kahlo, 1995, p. 255). She states that she sees herself as *"only a cell in the complex revolutionary mechanism of the peoples for peace in the new nations"*, these nations being *"Soviets, Chinese, Czecho-slovakians, Poles"* and *"the Mexican Indian"* which she considers to be *"in blood"* to her (Kahlo, 1995, p. 256). Frida writes in her diary that three comrades came into her life, three wonderful women called Elena Vasquez Gomez, Teresa Proenza and Judy, the latter was her nurse. After the death of Stalin, Kahlo thinks that the world has lost its balance *"with the loss (the passing) of STALIN – I always wanted to meet him personally"* and that *"it no longer matters"* because *"there is*

nothing left everything revolves –Malenkov" (Kahlo, 1995, p.258). She mentions Malenkov as he was the one that succeeded Stalin for a very short period of time. Kahlo was involved and interested in politics, she wanted to feel useful and help. She writes in her diary to have read about major figures and history and considered herself a devoted communist.

Conclusion

Frida Kahlo joined the Communist Party at the age of thirteen, (due to Frida's altered calendar it could have been either thirteen or sixteen), Anne Frank received her diary at the same age. Both female authors were influenced by the social circumstances; it led them to discuss major political figures by inscribing their names in their diaries. While Frida willingly got involved in politics and wanted to contribute in that matter, politics got involved in Anne's life by changing every aspect of it. Frida spent a huge amount of time in her room, her house served as a studio, as a hospital, as a safe place for political refugee. Frida was free to move but had as she said *"broken wings"*. Frank was perfectly healthy, but the fact that she was a Jew locked her in the Secret Annexe where she had to live in hiding in order to stay alive. She was imposed to share a space with seven people, to live her crucial teenage years in the Secret Annexe, judged and hurt by others' remarks, admired by a young boy, but still, in the end her sanctuary was her Diary. All the aforementioned facts illustrate the influence of the social circumstances that had on the lives of these two diarists. Frida and Anne have more in common that one could have ever thought. Both women were proud of their heritage and they celebrated it in their own way. They used diaries as a form of escapism, as a means to express their most intimate thoughts. It is the diary that enabled Anne to live beyond her death as she always wished, and Frida to experience another form of art and allow others to know through her words.

References

Frank, A. (1993). *Anne Frank The Diary of a Young Girl* (Bantam Edition ed.). Bantam Books.

Kahlo, F. (1995). *The Diary of Frida Kahlo An Intimate Self-Portrait* (2005 ed.). Abrams.

Knight, A. (2016). *The Mexican Revolution A Very Short Introduction.* Oxford, United Kingdom Oxford University Press.

Kopf, H. R. (1997). *Understanding Anne Frank's The Diary of a Young Girl A Student's Casebook to Issues, Sources, and Historical Documents.*

Miller, R. R. (1985). *Mexico A History.* University of Oklahoma Press Norman.

Wahlstrom, Ralph L. "Be Here Now Young Women's War Diaries and the Practice of Intentionality." *The English Journal* (National Council of Teachers of English) 102, no.2 (November 2012) 44-50.

Katalogimi në botim – **(CIP)**
Biblioteka Kombëtare e Kosovës "Pjetër Bogdani"

81(496.51)"2018"(062)
82(496.51)"2018"(062)
37(496.51)"2018"(062)

Book of Proceedings : 3rd International Conference on Linguistics, Literature and Didactics : 8th september, 2018 Pristina / organized by AAB College. - Prishtinë : Kolegji AAB, 2019. – 294 f. ; 21 cm.

ISBN 978-9951-494-85-4