



**UNIVERSITETI I TIRANËS
FAKULTETI I GJUHËVE TË HUAJA
DEPARTAMENTI I GJUHËS ITALIANE**

**NDIKIMET E GJUHËS SHQIPE NË PERFORMANCËN E
NXËNËSVE SHQIPTARË QË MËSOJNË GJUHË DHE
KULTURË ITALIANE**

Punim për gradën shkencore “Doktor” në Gjuhësi

Specialiteti : Didaktikë

Disertante

M.A Eglantina GERVENI

Udhëheqës shkencor

Prof. Dr. Artur SULA

Tiranë, 2014



**UNIVERSITETI I TIRANËS
FAKULTETI I GJUHËVE TË HUAJA
DEPARTAMENTI I GJUHËS ITALIANE**

**NDIKIMET E GJUHËS SHQIPE NË PERFORMANCËN E NXËNËSVE
SHQIPTARË QË MËSOJNË GJUHË DHE KULTURË ITALIANE**

Punim për gradën shkencore “Doktor” në Gjuhësi

Specialiteti : Didaktikë

Paraqitur nga

M.A Eglantina GERVENI

Udhëheqës shkencor

Prof. Dr. Artur SULA

Juria e vlerësimit

- 1. Prof. Dr. Klodeta Dibra Kryetar & Oponent**
- 2. Prof. Dr. Esmeralda Kromidha Oponent**
- 3. Prof. Dr. Shpresa Delija Anëtar**
- 4. Prof. As. Dr. Elida Tabaku Anëtar**
- 5. Prof. Dr. Avni Xhelili Anëtar**

Tiranë, 2014

MIRËNJOHJE

*Një falenderim i veçantë i drejtohet **Prof. Dr. Artur SULA** për mbështetjen profesionale dhe të pakushtëzuar në përgatitjen e këtij punimi .*

*I jam mirënjohëse gjithashtu **Prof. Dr. Klodeta DIBRA** , Dekane e Fakultetit të Gjuhëve të Huaja të Universitetit të Tiranës, për mbështetjen e saj të çmuar në kurorëzimin e këtij punimi.*

Një mirnjohje dhe një falenderim i thellë shkon për bashkëshortin tim dhe dy vajzat të cilët kanë qenë shtysë dhe mbështetje e vazhdueshme për mua në të gjitha etapat deri më tani.

ABSTRAKT

Problemi i performancës së nxënësve dhe studentëve shqiptarë që studiojnë gjuhë të huaja është mjaft i gjërë dhe kompleks. Që në fillim të kërkimit tonë ishim të ndërgjegjshëm për sfidën që ndërmorëm. Në fokus të punës ka qënë performanca në gjuhën e huaj Italiane. Një gjuhë në dukje e kapshme nga shqiptarët por që në të vërtetë, me zhvillimet më të fundit të realitetit tonë, paraqitet me një situatë sa të vështirë për tu shpjeguar aq edhe evolutive që kërkon thellim më këmbëngulës se zakonisht. Gjuha shqipe në vetvete ka pësuar një evolucion të përshpejtuar vitet e fundit. Po ashtu edhe metodologjitë e përvetësimit të gjuhëve të huaja. Ka pësuar ndryshime edhe qasja e vetë individëve ndaj italishtes, anglishtes, gjermanishtes e ndonjë gjuhe tjetër. Ky studim është një përpjekje, në vazhden e studimeve të tjera në këtë aspekt, që ka synuar të japë nëpërmjet analizës së kujdesshme të rasteve jo të pakta, në nivelin e gabimeve gjuhësore dhe të interpretimit të elementeve kulturore, përkatësisht shqip dhe italisht, shpjegime të dobishme që bëjnë të mundur leximin me të njëjtat terma problematikat e sotme të përvetësimit të gjuhës italiane. Njëkohësisht, duke vlerësuar ndikimet e gjuhës shqipe edhe në nivelet e larta të përvetësimit të italishtes, studimi sjell një kontribut në ndërgjegjësimin më të madh të subjekteve nxënës, të cilët për asnjë çast nuk duhet të nënvlerësojnë ndërthurjen midis gjuhëve por përkundrazi, të bëhen njohës të mirë të dy kulturave dhe në përjasjen midis tyre të shndërrohen në zotërues të mirë të gjuhës italiane duke pasuruar paralelisht formimin e tyre të dyanshëm. Studimi synon të jetë 'një ndërfaqe' (interfaccia) orientuese, sqaruese, stimuluese edhe për vetë mesuesit, kolegët tanë, të gjuhës së huaj italiane të cilët do gjejnë shumë shpjegime, do gjejnë edhe sugjerime në lidhje me domosdoshmerinë e plotë e të vazhdueshme në gjuhën e kulturën italiane.

ABSTRACT

The problem of the Albanian students and pupils performance studying foreign languages is quite broad and complex. Since the beginning of our research, we were aware of the challenge undertaken. The focus of the work has been the performance in the Italian foreign language. A language appearing accessible to Albanians, but in fact with the most recent developments of our reality, is presented with a situation as difficult to explain as well as evolutionary requiring deepening more persistent than usual. In recent years Albanian Language itself has undergone an accelerated evolution. Also the methodologies of foreign languages acquisition has changed the approach of the individuals themselves to Italian, English, German and any other foreign languages. This study is an attempt, in light of other studies in this regard, which has aimed to give through careful analysis of not a few cases, the level of language errors and interpretation of cultural elements, respectively English and Italian, useful explanations to be able to read with the same terms the problems of today's acquisition of the Italian language. At the same time, assessing the impacts of the Albanian language in high levels of the Italian acquisition, the study brings a contribution to the greater awareness of the subject "student", who never for a moment should underestimate the intersection between languages but rather, to become better acquainted of both the cultures and in approach between them to be converted in good possessors of the Italian language enriching simultaneously their mutual formation. The study aims to be 'an interfacial' orientation, clarifying, stimulating experience for the teachers themselves, our colleagues, of the Italian foreign language who will find many explanations and also suggestions about the absolute necessity and continuous of the Italian language and culture.

TABELA E PËRMBAJTJES

| | |
|------------------------------------|-----|
| Abstrakt | II |
| Hyrje | VII |
| Fjalë dhe terma të shkurtuar | XII |

KREU I

KONTRIBUTE STUDIMORE PËR TRAJTIMIN E NDIKIMEVE TË GJUHES AMË NË PËRVETËSIMIN E GJUHËS ITALIANE1-61

| | |
|---|----|
| 1.1.0 Ndikimi i ndërsjellë i kulturës mbi gjuhë dhe i gjuhës mbi kulturë..... | 1 |
| 1.1.1 Karakteristika të përvetësimit të një kulture | 2 |
| 1.1.2 Vështirësitë kulturore midis italianeve dhe te huajve..... | 8 |
| • Po me çështjet tabù? | 9 |
| • Statusi | 10 |
| • Hapësira | 10 |
| • Struktura e tekstit | 11 |
| 1.2.0 Hamendësimet e para për nocione shumë relative..... | 13 |
| • Çfarë quajmë gabim gjuhësor?..... | 14 |
| • Kompetenca dhe zbatimi..... | 16 |
| 1.2.1. Gabimi në fushën e psikologjisë kognitive..... | 17 |
| • Gabimi në didaktikën e gjuhëve të huaja dhe në punën që lidhet me përvetësimin..... | 21 |
| • Nga dje deri më sot: nga koncepti i gabimit të prodhimit (i performancës) në studimin e shenjave transkodike..... | 22 |
| • Studimet mbi analizën e gabimeve | 24 |
| 1.2.2 Shkaqet e gabimeve..... | 25 |
| • Interferencat e gjuhës amtare apo transferimi i gjuhës amtare në gjuhën e huaj..... | 26 |
| • Mbipërgjithësimi..... | 27 |

| | |
|---|----|
| • Ndërrimi..... | 29 |
| • Gabime me kuptim të dyfishtë..... | 30 |
| • Thjeshtëzimi nga eliminimi (heqja)..... | 30 |
| • Gabimet që lidhen me ndërghjuhën..... | 32 |
| • Gabime nga materiali mësimor ose metoda..... | 33 |
| • Dukuria e lidhjes së gjuhës..... | 35 |
| • Ngatërrimi i fjalëve..... | 35 |
| • Gabime dhe ngatërresa..... | 36 |
| • Gabime pakujdesie..... | 37 |
| • Gabime në praktikën e shkruar..... | 38 |
| • Gabime në praktikën e lirë | 38 |
| 1.3.0 Analiza e gabimeve gjuhësore..... | 40 |
| • Gabimet gjuhësore dhe të mësuarit gjuhësor..... | 40 |
| 1.3.1 Parimet themelore të analizës së gabimeve..... | 41 |
| • Denduria e gabimeve..... | 43 |
| • Tipologjia e gabimeve të italishtes GjH - R. Titone..... | 45 |
| 1.4.0 Ndrejja dhe parandalimi i gabimeve | 46 |
| • Të ndreqim gabimet?..... | 47 |
| • Qëndrimi i mësuesit ndaj gabimit..... | 51 |
| • A ka strategji të ndreqjes së gabimeve?..... | 53 |
| • Rëndësia e gabimeve..... | 54 |
| • A mund të flasim për strategji të të mësuarit?..... | 55 |
| • Në ç'shkalë mund të zbatohet ky proces njohjeje në mësimin e gjuhës?..... | 55 |
| • Gabime gramatikore dhe leksikore..... | 56 |
| • Sugjerime për mësuesit e gjuhës italiane..... | 59 |
| • Interpretimi i gabimeve të nxënësve..... | 60 |
| 1.4.1 Struktura e organizimit të një vëzhgimi të një teksti..... | 61 |

KREU II

| | |
|--|--------------|
| METODOLOGJIA E STUDIMIT | 62-70 |
| 2.1 Subjektet | 62 |
| 2.2 Përshkrimi i kampionit | 63 |
| 2.3 Hipoteza | 63 |
| 2.4 Përshkrimi i testit | 66 |
| 2.5 Mjetet matëse | 68 |
| 2.6 Procedurat | 69 |
| • Dorëzimi i fletëve secilit nxënës..... | 69 |
| • Njoftimi i kohës..... | 69 |
| 2.7 Pyetsori | 69 |

KREU III

| | |
|------------------------------------|---------------|
| REZULTATET E STUDIMIT | 71-101 |
| 3.1 Interpretime | 71 |
| 3.2 Testi 1..... | 75 |
| 3.3 Testi 2 | 82 |
| 3.4 Testi 3 | 92 |
| 3.5 Testi 4..... | 101 |

KREU IV

| | |
|--|----------------|
| DISKUTIMI REZULTATEVE..... | 104-132 |
| 4.1 Vëzhgime të tjera gjatë mësimdhënies | 109 |
| 4.2 Vëzhgime të drejtpërdrejta nga performanca në komunikimin gojor..... | 111 |
| 4.3 Vëzhgime | 115 |
| 4.4 Probleme që lidhen me dallime kulturore | 132 |

PËRFUNDIME DHE REKOMANDIME135-136

BIBLIOGRAFIA137-143

SHTOJCA.....144-153

HYRJE

Pavarësisht faktit të një përhapjeje që ka përvetësimi i gjuhës italiane në Shqipëri, përditë e më shumë hasim në dukuri të tilla që të bëjnë të mendosh se performanca paraqet jo pak probleme, të hulumtosh për shkaqet e vështirësive, dhe deri edhe për situatat më të vështira e të ndërlikuara të komunikimit në italisht nga subjektet nxënës shqiptarë. Llojet e gabimeve që bëjnë nxënësit e studentët të shtyjnë të kërkojnë jo vetëm shkaqet në burim, nivelet fillestare të përvetësimit, por edhe t'i ndjekësh ato në nivelet më të larta, më pas të japësh shpjegime të besueshme mbi analiza shkencore, dhe më tej zgjidhjet e mundshme dhe praktike.

'I pari ishte gabimi'. Që këtë jemi nisur për të kryer këtë vëzhgim, i cili më tej pasohet nga arsyetimi dhe shpjegimi racional i fakteve të mbledhura për të arritur në përfundimet në lidhje me parashtrimet tona, duke u mbështetur edhe në orientimet teorike të deritanishme. Fillimisht do të parashtrohet kuptimi i termave të përdorur në këtë punim. Fjala 'gabim' në gjuhën shqipe është pjesë e leksikut të përgjithshëm. Kjo fjalë ka një spektër të gjërë kuptimesh. Në literaturën didaktike kjo fjalë nuk është specializuar ende si term teknik, përmbajtja e saj kuptimore është mjaft e gjërë. Për këtë arsye janë përdorur disa fjalë të anglishtes, të italishtes dhe frëngjishtes që e shprehin në mënyrë më të drejtë kuptimin përkatës, si: error, erreur, errore, faute, mistake, sbaglio.

Pra, kërkimi bazohet mbi literaturën e fushës dhe mbi një kërkim konkret mbi shkaqet dukurisë së gabimeve që bëjnë nxënësit dhe studentët shqiptarë. Për të shmangur rrezikun e trajtimit të këtij argumenti në një renditje të thjeshtë të gabimeve të regjistruara gjatë një kërkimi, që do të kishte qëllime veç statistikore, në punim vëmendjen kryesore e kemi përqendruar në radhë të parë në problemin e analizës së gabimeve dhe shkaqeve se përse gabojmë, i kemi mëshuar faktit se edhe gjuha shqipe, me veçoritë e veta, ka ndikim jo të vogël në performancën në gjuhën e huaj italiane tek ne shqiptarët, gjë që deri diku apo në njëfarë mënyre ka përcaktuar edhe tipologjinë, shpeshhtësinë e problemeve në të folur e në të shkruar, duke synuar më tej ndreqjen dhe parandalimin e tyre, të cilat do të përbënin qëllimin e fundit të studimit.

01. Përligjja e punimit

Rëndësia e përvetësimit të gjuhës italiane nga shqiptarët vazhdon të mbetet parësore edhe tani. Një numër jo i vogël nxënësish shqiptarë studiojnë gjuhën italiane. Bashkë me të edhe kulturën që ajo mbart. Bëhet fjalë për një takim të shumëfishtë: gjuhësor, kulturor dhe pikëprerje qytetërimesh, gjë që shoqërohet gjithnjë nga nota të simpatisë dhe energjisë pozitive të ndërsjellë. Pavarësisht nga kjo, performanca e nxënësve shqiptarë, dhe e shqiptarëve në përgjithësi, në përvetësimin e italishtes shpeshherë shënjohej nga probleme, të cilave po t'u njihen më mirë shkaqet, do të ishte më e lehtë të rekomandonim zgjidhje dhe praktika të duhura didaktike, me qëllim që ato të pakësoheshin që në fillim të përvojës dhe mësimdhënësit të kishin mundësi më të mëdha për të përballuar me sukses sfidën. Në këtë mënyrë do të ndërtonim një orë mësimi të suksesshme, një përvojë shpërblyese të përvetësimit të italishtes. Një arsye më shumë përbën fakti se shoqëria shqiptare është tashmë një shoqëri e cila e ka plotësisht të hapur e më të emancipuar ndikimin dhe huazimet nga gjuhë të tjera. Vetë gjuha shqipe nga ky ndikim ka ndierë mbi kurriz të mirat e këqijat e hapjes më të madhe. Kultura shqiptare dhe qytetërimi ynë në vetvete priren të ripërkufizohen në një orientim më perëndimor, por që edhe në këtë rast jo të pakta janë devijimet dhe shtrembërimet, të cilat dëshmojnë më së shumti për largim nga orientimi i duhur, sesa nga përafrimi me modernizmin, duke ruajtur tiparet e qenësishme kombëtare. Kjo situatë e ndërlikon përvetësimin e një gjuhe kulturë edhe më shumë. Sfidën e bën më të vështirë dhe zgjidhjet për vështirësitë po ashtu.

02. Qëllimi i studimit

Ky studim synoi të vëzhgonte maksimalisht problemet që ndikojnë në performancën e nxënësve shqiptarë në gjuhën italiane. Objekt i këtij studimi ishin nxënësit e viteve të dyta, të treta të shkollave të mesme të qytetit të Vlorës, si dhe studenteve të degës së Italinanistikës në departamentin e gjuhëve të huaja në Universitetin e Vlorës. Nëpërmjet një pune të gjatë hulumtuese dhe analizës së imët të rasteve të qëmtuara nga performanca e nxënësve dhe studentëve shqiptarë, bazuar në orientimet teorike që përfshijnë pretendimet tona, jemi përpjekur të sjellim një pasqyrë (pra jo thjesht analitike), por edhe të përpiqemi të propozojmë zgjidhje për

të kapërcyer vështirësitë në procesin e mësimdhënies e mësimnxënies së gjuhës italiane tek shqiptarët. Në themel të këtij kërkimi qëndrojnë konceptet e shprehura në gjuhësinë kontrastive. Si hipotezë fillestare kemi konsideruar ndikimin e gjuhës shqipe në përvetësimin e gjuhës italiane si gjuhë e dytë, pavarësisht besimit të përgjithshëm se të gjithë shqiptarët janë njohës dhe përdorues të mirë të gjuhës italiane. Në rastin e një ndikimi të konsiderueshëm, të vlerësohen pikëtakimet dhe pikat më të largëta midis këtyre dy gjuhëve dhe dy kulturave, të cilat ndihmojnë ose vështirësojnë procesin e përvetësimit të italishtes si gjuhë. Së dyti, jemi përpjekur të saktësojmë se shkalla e interferencës dhe transferimit të gjuhës amë mbi gjuhën objekt studimi, nuk varet plotësisht nga simetritë dhe asimetritë midis tyre, por kushtëzohet kryesisht nga perceptimet individuale që nxënësit kanë në lidhje me to. Kështu jemi përpjekur t'i bashkohemi në mënyrë dinjitoze studimeve të tjera të rëndësishme në këtë fushë.

03. Metodologjia e kërkimit

Nga pikëpamja e metodologjisë ky studim përdor një tërësi metodash , si:

- a) metodën e vëzhgimit (objekt vëzhgimi kanë qenë orët e gjuhës italiane në gjumnazet e qytetit të Vlorës,dhe studentët të cilët studiojnë gjuhë dhe kulturë italiane në Universitetin e Vlorës);
- b) analiza e burimeve të literaturës,
- c) teste dhe pyetsori.

Nëpërmjet metodës së vëzhgimit janë vëzhguar orë mësimi të zhvilluara në gjimnazet e Vlorës dhe orë leksionesh të zhvilluara në Universitetin e Vlorës, dega italisht përkatësisht në lëndët “Arti të shkruarit”, ”ITA 144 Gjuhë italiane e avancuar”, ”Gramatikë”, me qëllim regjistrimin e problematikave dhe gabimeve që bëheshin nga nxënësit dhe studentët gjatë orëve të mësimi, si në praktikën me gojë ashtu dhe në atë të shkruar, si dhe qëndrimi që mbanin mësuesit dhe pedagogët ndaj gabimit .

Nëpërmjet metodës së analizës së burimeve të literaturës është analizuar literaturë e derisotme e cila përbën sfondin teorik të studimit.

Nëpërmjet testeve është synuar të vërtëtohet niveli real që kanë nxënësit dhe studentët të cilët studiojnë gjuhë dhe kulturë italiane. Gjithashtu janë nxierr rezultate reale mbi vështirësitë dhe arsyet e këtyre vështirësive.

Grumbullimi i të dhënave është zhvilluar sipas këtyre etapave :

- a. Në fillim janë përzgjedhur gjimnazet në të cilat do të kryej ky vëzhgim, më tej u vendos që pjesë e këtij testimi të ishin vetëm vitet e dyta dhe të treta duke përjashtuar vitet e para duke parë nivelin fillestar të tyre.*
- b. Në fazën e dytë janë vëzhguar orë mësimore në gjimnazet e qytetit dhe në lëndët e përzgjedhura për vëzhgim në degën italisht. Në këtë fazë janë regjistruar shënime që lidhen me përdorimin real të gjuhës italiane nga studentët dhe nxënësit tanë.*

Punimi paraqitet me një strukturë e cila përbëhet nga hyrja, 4 krerë dhe bibliografia.

Kreu i parë i punit analizon kontributet e derisotme teorike mbi mësimdhënien e mësimnxënien e gjuhëve të huaja dhe mbi statusin e gabimit dhe qëndrimi që duhet të ketë mësuesi i gjuhëve të huaja ndaj tij. Në këtë kre paraqitet gjithashtu nyja e pazgjidhshme që egziston midis gjuhës dhe kulturës dhe mbi ndikimin e ndërsjelltë që ato kanë mbi njëra tjetrën. Jemi munduar të bëjmë një pasqyrë të qartë midis simetrive dhe largësive midis dy gjuhëve asaj shqipe dhe italiane, dhe midis dy kulturave që këto gjuhë mbartin. Pra jemi munduar të bëjmë një pasqyrë të qartë se sa nxënësit dhe studentët tane gjatë mësimit të gjuhës italiane arrijnë të përthithin dhe kulturën e saj.

Kreu i dytë prezanton metodologjinë e studimit. Ai ka si objekt paraqitjen e metodologjisë që është përdorur për të kryer këtë studimin, për të përcaktuar subjektin e studimit, metodat kërkimore, instrumentet e studimit, procedurën e mbledhjes dhe të analizës së të dhënave.

Kreu i tretë përmban analizën dhe interpretimet reale të rezultateve të testeve të zhvilluara, duke gjetur shkaqet e këtyre gabimeve.

Në kreun e IV-t bëhet një analizë e vëzhgimeve të bëra në degën e italianistikës në Universitetin e Vlorës. Këto janë vëzhgime të drejtpërdrejta si në praktikën më gojë ashtu dhe në atë me shkrim. Nga këto vëzhgime del në pa se një pjesë e gabimeve janë fosilizuar dhe vazhdojnë të jenë prezente edhe në nivelet më të larta. Gjithatthu ne këtë kre përmbahen përfundimet e arritura dhe rekomandimet. Po citoj këtu një fjalë të urtë kineze e cila tregon për një muzikant i cili sapo mbaroi së kompozuari një melodi të re, shkoi me vrap në fushë, ku filloi të luajë

muzikën e kompozuar gjithë pasion e entuziazëm të madh përpara një kau i cili hante qetësisht barin. Por kau, indiferent vazhdon përtyt barin sikur s'po ndodhte asgjë.

Duke e transferuar në bankat e shkollës këtë histori na tregon se sado kompetent të jemi në atë që bëjmë, e sado entuziazëm të vëmë në shpjegimin tonë, nuk duhet kurrë të harrojmë kë kemi përballë, duhet të dimë të përshtasim përmbajtjen e shpjegimet tona me bashkëbiseduesin, duke mbajtur prezent specifikat e tyre e pse jo dhe specifikat e GjI. Në rast të kundërt rrezikojmë të flasim në hava o siç thonë kinezët të “luajmë muzikë përpara një kau”. Me pak fjalë, përfundimet dhe rekomandimet e këtij punimi secili mësues duhet të di ti shrytëzoj sipas kërkesave e specifikave të nxënësve të tij.

FJALË DHE TERMA TË SHKURTUAR

Në punim janë përdorur disa fjalë dhe terma të shkurtuar të cilët në didaktikë përdorën në të njëjtën mënyrë si për shembull:

GjH nënkupton *Gjuhë e huaj*

Gj2 nënkupton *Gjuhë e dytë*, e cila jo gjithmon është gjuhë e huaj, mund të jetë edhe gjuha letrare për ata që flasin një dialekt krejt të ndryshëm nga gjuha letrare. Për shqiptarët Gj2 mund të jetë gjuha e huaj.

KFM nënkupton kohën që flet mësuesi.

KFN Nënkupton kohën që flet nxënësi .

KREUI

KONTRIBUTE STUDIMORE PËR TRAJTIMIN E NDIKIMEVE TË GJUHES AMË NË PËRVETËSIMIN E GJUHËS ITALIANE

Mësimdhënia e një gjuhe nuk është abstrakte: nuk do të thotë të përvetësohen veç disa rregulla, ndërtime fjalish, pra nuk bëhet fjalë vetëm për gjuhën në vetvete në lidhje me nxënësin. Kushdo që zotëron një mjet gjuhësor duhet ta kontekstualizojë dhe të marrë parasysh edhe kulturën ku përdoret një mjet i tillë. Gjuha dhe kultura ndikojnë pareshtur mbi njëra-tjetrën. Pas çdo gjuhe qëndron kultura, që shërben si mbështetëse e gjuhës.

Nuk flasim dot për kulturë pa patur parasysh mjetin gjuhësor. Një kulturë përshkruhet nëpërmjet gjuhës. Në binomin gjuhë - kulturë ka lidhje të forta që rregullojnë këto dy elemente që ndikojnë njëri-tjetrin, dhe të lidhura pazgjidhshmërisht për vetë natyrën që ka kjo lidhje. Në këtë lidhje të ngushtë mund të hetojmë burimin e disa problematikave që duhet të përballojë mësuesi gjatë mësimdhënies së gjuhës së huaj, e në rastin tonë, të gjuhës italiane.

1.1.0 Ndikimi i ndërsjellë i kulturës mbi gjuhë dhe i gjuhës mbi kulturë

Disa antropologë e sociologë, kur bie fjala tek të nxënit e një gjuhe të dytë, flasin për ndikimin e një gjuhe të dytë mbi të nxënit. Gjuha nuk është diçka artificiale dhe nuk ka kuptim të flasësh për izolim të gjuhës nga kultura. Një ndikim i qartë mund të haset tek fjalori i folësve. Siç pohon Boasi, fjalët e një gjuhe janë përshtatur me mjedisin ku ato përdoren. Mjafton të sjellim ndër mend fjalët e ndryshme, që janë jo pak, të cilat shprehin një dukuri të caktuar të një vendi. Për shembull, një dukuri atmosferike si shiu në Angli, apo ngjyra e bardhë e dëborës për eskimezët. Në këtë mënyrë kuptojmë se si kultura ka ndikuar mbi gjuhën. Një dukuri e caktuar kulturore ka si përgjigje një llojshmëri

gjuhësore për ta shprehur atë (parullat e komunizmit vinin në siklet përkthyesit... Largimi nga normaliteti i këtyre dukurive, të cilat nuk u rrënjosën sa duhet në një hapësirë gjeografike, aq sa të bëheshin të pranishme në shumë gjuhë, të paktën perëndimore, dhe mbetën kështu të vështira për t'u përkthyer. Aksion me goditje të përqëndruar [!!!])

Nga ana tjetër një mjet gjuhësor ndikon mbi kulturën. Një llojshmëri fjalësh shërben për të përshkruar një dukuri të caktuar. Kështu, cilido që nis të mësojë një gjuhë të ndryshme nga ajo amë, duhet të përvetësojë edhe një kulturë ndryshe dhe të kuptojë se ka një varësi të dy faktorëve dhe kultura duhet të përfshihet në studimin e gjuhës.

1.1.1 Karakteristika të përvetësimit të një kulture

Ky proces është parë në shumë këndvështrime. Tek nxënësi ndodh një lloj akulturimi, pra përshtatje shkallë-shkallë me një objektiv kulturor, pa e braktisur identitetin e gjuhës amë. Faktori që ndikon mbi akulturimin është 'larmia' apo largësia shoqërore midis dy kulturave (W.R. Acton dhe Judith Walker de Felix¹). Akulturimi mund të përfshijë disa nivele, sipas kërkesave të nxënësit: mund të kalojmë te një nivel më i ulët i njohurive bazë për qëllimet e nevojat parësore (niveli prag), deri në nivelin e folësit natyror, ku shqiptimi dhe gjestet janë shumë afër, në mos të njëjta, me ato të folësve natyrorë. Ka rëndësi të theksohet që, në varësi të ndikimit gjuhë-kulturë, tek studentët takojmë rezultate të ndryshme të të nxënësve, në bazë të shokut kulturor, si pasojë e dallimeve midis kulturës së nxënësit dhe asaj të gjuhës që po mëson. Nëse studentët kanë një orientim pozitiv ndaj gjuhës që përvetësojnë, apo, nëse dëshira për t'u bërë pjesë e grupit që flet gjuhën e huaj është e madhe, kjo mund të shërbejë si një motivim edhe në rastet kur ka interesa profesionale, (gjuha si mjet) mund të ketë qëndrime të ndryshme. (Rasti i frëngjishtes, e cila ka humbur vlerën dhe rëndësinë për punësimin. Italishtja në Shqipëri, në të kundërt, paraqitet krejt ndryshe.)

¹ Acton W. R and de Felix W. J, "Acculturation and mind". Culture bound: bringing the culture gap in language teaching", ed. Valdes M.J, Cambridge University Press, 1986.

Vetëpërmbytja e lartë shoqërore e gjuhës parakupton që me gjuhën të përvetësohet edhe kultura e saj (emigrantët tanë vijnë në Shqipëri të ndryshuar) për të kuptuar se çfarë ndodh është me vend të sqarojmë këta tre terma: akulturim, shok kulturor dhe largësi shoqërore.

'Akulturimi' është procesi me të cilin një njeri përshtatet me kulturën e re. Mund të themi se mënyra e të menduarit të një njeriu, mënyra e të vepruarit dhe e të komunikuarit ndryshojnë nga një kulturë te tjetra. Për të patur parasysh këta faktorë, duhet theksuar konteksti ku një gjuhë mësohet, pra nëse është një gjuhë e dytë apo një gjuhë e huaj.

Kështu do kishim dy supozime:

1. Të mësosh një gjuhë të dytë në një kulturë ku ke lindur dhe ku gjuha mësohet gjithnjë në një kontekst për të kuptuar të tjerët që i përkasin një kulture tjetër.

2. Të mësosh një gjuhë të huaj në një kontekst jo natyror për përdorime të ndryshme (punë, turizëm, etj.), rast i cili është në fokus të hulumtimit tonë.

Një dukuri tjetër e cila ka merituar edhe vëmendjen tonë është 'shoku kulturor', i cili ka të bëjë me dukuri që shkojnë nga një irritim i thjeshtë, deri në gjendje psikologjike paniku apo krize. Ai është më i qartë në kontekstin e një gjuhe amtare (gjuhë të dytë) dhe është më i vogël në një kontekst jo natyror, rasti 'gjuhë e huaj'.

'Shoku kulturor' shoqëroret te vetë studenti me ndjenja të përjashtimit apo të të ndierit jashtë kontekstit, zemërimi, armiqësie, pavendosmërie, frustrimi, trishtimi për të qenit larg shtëpisë. Kjo ka lidhje me dallimet që kanë të bëjnë me kulturën e tij dhe shpesh nuk kuptohen si duhet. Marrim rastin e shumë studentëve, të cilët frekuentojnë mësimet në një qytet tjetër në kushte jo optimale të mësimit dhe studimit. Frustrimi, përjashtimi, dallimet midis zakoneve të shtëpisë nga mjedisi më i ri, e bashkë me to edhe të gjuhës e kulturës së huaj që është si objektiv, rëndojnë jo pak ndjesinë dhe qëndrimin e subjektit

student ndaj realitetit të ri në përgjithësi. Dukuria e shokut kulturor bëhet kështu më komplekse dhe më e rënduar.

Në këtë logjikë, dallime të tilla mund të sjellin reprimim , izolim dhe refuzim, mund të shohim se si Douglas H Brown² e paraqet shokun kulturor si katër shkallë të njëpasnjëshme të akulturimit.

- Stadi i parë shikon eksitimim dhe euforinë e individit në lidhje me të rejtat që ka gjetur.
- Në shkallën e dytë shfaqet `shoku kulturor`, sepse ai ndjen se si përzihen dallimet kulturore.
- Në të tretën shohim se si janë zgjidhur disa probleme kulturimi, ndërsa disa të tjera vazhdojnë të jenë.
- Shkalla e katërt shpie ose në një asimilim a përshtatje, një pranim të kulturës së re e një besim më të madh te vetvetja, tek individi `i ri` që është zhvilluar në këtë kulturë.

Është e parakuptueshme që mësuesit kanë një rol shumë të rëndësishëm në kalimin nga njëra shkallë tek tjetra. Ata nuk duhet të kërkojnë sforcim, por të ndjekin nxënësin a studentin për të parë e kuptuar nëse ai ka frustrim, acarim, me qëllim që të arrijë vetë në një formë të thellë të të mësuarit.

Mësuesit kanë një rol shumë të rëndësishëm në kalimin nga një shkallë tek tjetra. Nuk duhet të sforcjnë, por të ndjekin e të përpiqen të kuptojnë ndjenjat e frustrimit e të zemërimit, që të arrijnë në një formë të thellë vetjake të përvetësimit.

'Largësia shoqërore' ka të bëjë më afërsinë kognitive dhe afektive të dy kulturave që takohen tek një individ. Largësia u referohet dallimeve që ekzistojnë midis dy kulturave.

² Brown D. H, "Learning a second culture", Culture Bound, Cambridge University Press. Ed. Valdes J. M, Cambridge, 1986)

John Schuman shkruan në kërkimin e tij se sa më e madhe të jetë largësia midis dy kulturave, edhe më e fortë është vështirësia që nxënësi do të hasë në përvetësimin e një gjuhe të dytë dhe në të kundërt, më e vogël largësia shoqërore, më e mirë do të jetë situata e të nxënit. Kjo largësi është vështirë të matet saktë, por mund të kemi një perceptim. Sidoqoftë, rëndësi ka të shihet lidhja midis largësisë shoqërore dhe përvetësimit të një gjuhe të dytë. Në rastin tonë, pra për gjuhën italiane, kjo lloj largësie paraqitet mjaft e larmishme. Ndryshueshmëria e kësaj largësie ka edhe ajo një farë ndikimi në performancat e ndryshme të vetë nxënësve apo studentëve. Një pjesë e atyre që vijnë nga zonat rurale tjetër e kanë qasjen dhe performancën. Gjithsesi, do të rikthehemi në këtë pikë kur të trajtojmë shembujt më poshtë.

Kultura në mësimdhënien gjuhësore–në themel të analizës së aspektit ndërkulturor, është njohja se si dy kulturat (të folësit dhe të nxënësit) ngjajnë dhe dallojnë midis tyre. Kjo analizë ndihmon mësuesin në mësim. Duhet patur kujdes të mos bihet në teprime stereotipe. Një informacion i përgjithshëm mund të jetë i dobishëm për qasjen, duke parë faktorët kulturorë. Në këtë mënyrë, përvoja e mësimdhënies dhe mësimdhënia bëhen të dyja të këndshme dhe efikase. Kultura nënkupton mënyrat që një popull përdor për t'u shprehur, të cilat marrin formë të ndryshme sipas situatave, dhe kuptime të ndryshme sipas mesazhit që kërkohet të jepet.

Është i nevojshëm një informacion i saktë mbi zakonet dhe traditat e një populli. Analizohet shpërndarja e dukurisë, duke shmangur dhënien e stereotipeve të cilat mund të ndryshonin interpretimin, por duke dhënë sociotipe Balboni P.E,³ dhe karakterizime që burojnë nga një përgjithësim racional i stereotipeve të verifikueshme në rrugë empirike. Për të bërë këtë, duhen patur parasysh siç duhet edhe anët joverbale të një gjuhe, meqë edhe ato janë pjesë e kulturës dhe mund të jenë të ndryshme sipas popujve. Keto elemente joverbale janë:

- gjuha e trupit;
- gjuha objekt;

³ Guida alla comunicazione interculturale. Venezia, ed Milano, 1999.

➤ gjuha e mjedisit.

Gjuha e trupit është lëvizja, qëndrimi, gjestet, shprehja e fytyrës shikimi, prekja, largësia fizike. Gjuha objekt janë shenjat, vizatimet, veshjet, zbulimet personale etj. Gjuha e mjedisit janë ngjyrat, dritat, arkitektura, hapësira, drejtimet dhe elementet natyrore që i flasin individit për natyrën e tij.

Çdo folës natyror asimilon përvoja shoqërore individuale tipike të kulturës së tij. Çdo shoqëri akumulon rregulla, sipas të cilave disa vlerësime konkrete interpretohen në mënyrë abstrakte dhe kanë vlerë midis atyre që komunikojnë nëpërmjet përdorimit të së njëjtës gjuhë.

Në shoqëritë me struktura ekonomike shumë të ndryshme, dallimet ndërkulturore kanë rol të madh kur anëtarët e një kulture mësojnë gjuhën e kulturës tjetër. Qasja në klasë është e rëndësishme. Pasi përcaktohet se çfarë vlerash e çfarë sjelljesh do t'u mësohen, duhet parë se si do të bëhet. Pasi kuptohet lidhja midis mendimit, kulturës dhe gjuhës, bashkë me njohjen e dallimeve kulturore, largësive, ngjashmërive dhe si ndikojnë këto te të nxënësit, mësuesi e ka futur kulturën në kurrikul.

Për të analizuar këto dallime kulturore, mund të kemi: krahasimin, krijimin e situatave apo simulimeve, qartësimin e keqkuptimeve nëpërmjet gazetave, mediave apo në klasë. Pra, më shumë se të flasim për vlera kulturore, të bëjmë gjëra sipas mënyrave që janë të ndryshme për kulturën tonë. Mësuesi duhet të ketë parasysh jo vetëm kulturën e re, por edhe atë të nxënësit, vështirësitë që ai mund të hasë, problemet që i duhet të përballojë, që mësuesi të ketë rezultat nëpërmjet shembujve të jetës normale. Është me rëndësi të ketë një kontakt të drejtpërdrejtë midis mjedisit dhe mësimitdhënies.

Individi-nxënës duhet të ketë këtë qëndrim sipas Balbonit P.E⁴:

“Të njohë të tjerët, pra mos të mbështetet në stereotipe, por të hyjë në kontakt direkt me kulturën e re. Të durojë e të respektojë dallimet, të kuptojë se këto dallime mund të ekzistojnë pa hequr dorë nga modeli i vetë i kulturës.” (Balboni P.E., 1999).

⁴ Balboni P. E., “Parole comuni, culture diverse”. Guida alla comunicazione interculturale. Venezia, ed Milano, 1999.

Të pranojë njëllojshmëri modelesh, në kuptimin që secili model është më i mirë për atë kulturë, secili model është shprehje e një populli, që, sipas Freddit⁵, lidhet me atë që përkufizohet 'relativizëm kulturor'. Sipas këtij parimi, nuk ka një kulturë më të mirë se një tjetër, por secila përfaqëson plotësisht një popull.

Kjo bën të arrijmë në përvetësimin e aftësive të komunikimit ndërkulturor duke kaluar nëpërmjet tre fazave të mëposhtme:

1. Faza e vetëdijes (të kuptosh se të tjerët kanë një softuer tjetër mendor);
2. Faza e njohjes (duhet të njohim kulturat e tjera për të ndërvepruar);
3. Faza e aftësisë (të siguruara nga vetëdija bashkë me njohjen dhe përvojën vetjake).

Ndërkultura

Një tërësi vlerash kulturore, kjo e bën nxënien e një gjuhe të huaj jo thjesht një ushtrim komunikimi, por diçka që ndikon në tërë personalitetin e individit e në natyrën e tij. Të futesh në kontakt me individë që kanë vlera kulturore të ndryshme nga të tuat, mund të të fusë në krizë e të shpjerë në një mbyllje mendore që streson edhe të nxënit gjuhësor. Në të kundërt, duhet të nxisim një zhvillim harmonik të kompetencave të mësuesit, më qëllim që të zgjerojmë aftësitë e tij për të hyrë në marrëdhënie me të tjerët.

Nga teoria në praktikë ndodh shmangia e stereotipeve dhe kapja pas sociotipeve. Në bazë të këtyre problemeve qëndron një mënyrë e ndryshme për të konceptuar vlerat e ekzistencës (hapësirë, kohë, lidhje njerëzore) që zberthehet në një sistem konceptesh të gjera e komplekse.

Duhet të kuptojmë shkaqet që e shpjen një kulturë të shprehet në një mënyrë të caktuar, duke studiuar jetën e saj dhe rrënjët. Kjo nuk duhet të shpjerë në asimilimin apriori të të gjithë shfaqjeve të realitetit të huaj, portë reflektojmë për të krahasuar e për të kuptuar.

⁵ Freddi G., "Didattica delle Lingue moderne", Minerva, Italica, 1985.

Nga stereotipet duhet të kalohet te sociotipet, pra te analiza që nxjerrin në pah tiparet më të rëndësishme të një kulture, duke shmangur sheshimin e llojshmërisë.

1.1.2. Vështirësitë kulturore midis italianëve dhe të huajave

Italianët kanë një ton më të lartë se popujt e tjerë. Për këtë arsye dy italianë që thjesht po shkëmbejnë disa mendime apo po përshëndeten, mund të merren sikur po grinden. Në lidhje me popujt e tjerë, kjo lë vend për keqkuptim, duke patur parasysh komunikimin me gjeste mjaft të gjalla e një lloj agresiviteti të italianëve mes tyre.

Afërsia, si tek të gjithë latinët, edhe tek italianët zakonisht pranohet një largësi shumë e vogël fizike dhe kjo është shumë e shpeshtë. Në popujt nordikë kjo përbën një problem. Për shembull, ajo që për një italian do të thotë ftesë për një miqësi më të afërt, për një jo italian mund të jetë një teprim. Në marrëdhëniet burrë-grua, kjo afërsi e italianëve në lidhje me myslimanët mund të merret si shenjë e qartë interesi për gruan. Mund të shkaktonte keqkuptime e situata të pakëndshme që dikush i përjeton keq e fillon të mbyllet brenda kulturës së vet.

Gjestet, karakteristike tipike latine, janë të shumta dhe e shoqërojnë pjesën më të madhe të bisedës së italianëve. Për të disa mund të jenë pakuptim, apo edhe të shkaktojnë keqkuptim për disa kultura të tjera.

Si në rastin e largësisë, por edhe të gjestimit duhet të themi se midis shqiptarëve dhe italianëve nuk ka probleme të mëdha, ndonëse nga një vëzhgim i kujdesshëm ka vend për sqarim apo saktësim të mesazhit që transmetohet.

Përpikëria, italianët e pranojnë vonesën deri në një çerek ore dhe nuk merret si vonesë një fakt i tillë. Por disa popuj e vlerësojnë shumë këtë minutazh. Nordikët për shembull, janë mjaft të kujdesshëm për një fakt të tillë.

Fleksibiliteti, rendi i ditës për italianët është i dobishëm, por jo i domosdoshëm. Kjo nga popuj të ndryshëm mund të merret si mungesë serioziteti. Ne e kemi ndjerë diçka edhe në rastet e komunikimit mes shqiptarëve dhe italianëve. Shqiptarët janë më të kujdesshëm ndaj korrektesës në lidhje me kohën e kryerjes së një detyre apo të një angazhimi.

Ndërsa në lidhje me dialektet dhe shprehjet dialektore, kemi gjetur një realitet shumë të larmishëm të italishtes në krahasim me gjuhën shqipe. Megjithatë, si për çdo gjuhë dhe duke u mbështetur jo vetëm në vëzhgimet tona, por edhe në studimet e fundit, gjuha standarde italiane është gjithnjë e më e përdorur nga vetë italianët. Një përqindje e vogël tashmë flet vetëm në dialekt, ndërsa është ulur shumë numri i atyre që flasin në dialekt dhe njëkohësisht edhe në gjuhën standard. Për nxënësit e studentët tanë elementet dialektore, në kushtet në të cilat ata po mësojnë gjuhë e kulturë italiane, nuk përbëjnë problem, por e ngjyrosin më shumë peizazhin gjuhësor të italishtes me një ndikim më pozitiv në motivim.

Po me çështjet tabù ?

Një argument i cili më ka tërhequr vëmendjen menjëherë pasi kuptova se përvoja ime në gjuhën italiane ishte përplotësuar kënaqshëm, ishte pikërisht ky i fjalëve apo çështjeve tabu. Në përfundim të një kursi të plotë të gjuhës e kulturës italiane, gjithmonë do të mungojë diçka. Të marrim rastin kur është fjala për seksin, funksionet e trupit, marrëdhëniet intime apo edhe fjalë apo mënyra të shprehurit, të cilat cekin ato anë të realitetit që shkaktojnë një emocion më të fortë, apo ndryshe nga të zakonshmit. Bisedat për seksin në Itali bëhen shpesh, sidomos në mjediset me shumicë meshkujsh. Kjo mund të merret si fiksim i italianëve dhe përbën problem, sidomos kur në grup futet edhe një femër. Kështu lojërat e fjalëve janë shumë të vështira për një të huaj dhe shakatë e të qeshurat mund të marren si fyerje.

Në Itali është gati tabu të flasësh për rrogën, taksat. Në SHBA është normale të flasësh për të ardhura.

Organizimi hierarkik në punë për italianët nuk është problem, ndërsa për japonezët po, për shembull, në vendosjen e marrëdhënieve shoqërore e të punës.

Fjalët e një fjalori tabu në italisht e kanë tejkaluar kuptimin fillestar apo të prejardhjes së tyre dhe përdoren përfundimisht në kuptim të figurshëm. Të gjitha këto i janë besuar vullnetit eksplorues të subjektit nxënës, me gjithë sfidën e madhe të keqkuptimit edhe në nivel etik apo të gjithë bashkëbisedimit.

Statusi

Koha polikronike dhe monokronike, një italian është i zoti nëse kohën e zë më veprimtari të ndryshme, në punë apo shoqëri. Kur nuk arrihet të bëhet më shumë se një gjë, është tregues i mungesës së elasticitetit mendor dhe fleksibilitetit. Karakteristike për një italian është që i duhet shpesh të përballlet me ndryshime të shpejta e të papritura. Ky organizim i kohës quhet polikronik dhe nuk kuptohet a çmohet nga popuj të tjerë. Gjermanët tek italianët shohin një kaos të plotë që nuk sjell asgjë të mirë. Ndarja e rreptë e punëve, por edhe ndarja e vetë atyre në njerëz me kompetenca të ndryshme, është mënyra që kanë për të menaxhuar kohën, jetën në përgjithësi, dhe kjo bie ndesh me standardet italiane.

Hapësira

Për sa i përket hapësirës, italianët, ndryshe nga koha, e ndajnë hapësirën saktë. Kjo është një mënyrë moderne dhe jo traditë për italianët. Urbanizimi dhe nevoja për të jetuar në kontakt më të afërt me të tjerët, ka sjellë një mbyllje brenda vetes dhe një ndarje të qartë të zonave të kompetencës. Ata janë të shoqërueshëm dhe zgjedhin me kë rrinë. Reagojnë ndryshe kur janë të detyruar të hyjnë në kontakt me dikë dhe të ndajnë këtë intimitet pa dëshirën e vet. Edhe në punë parapëlqehet të kihet një zyrë më vete, që do të thotë ngritje në detyrë. Italianët priren ta personalizojnë këtë hapësirë me piktura. Nëse rastis të vizitosh një nga institucionet italiane në Shqipëri, këto bien menjëherë në sy.

Më tutje, fëmijët duan dhomën e tyre, sidomos kur arrijnë një moshë të caktuar, etj. Kjo ka edhe pasoja negative, meqë hapësira publike merret si e askujt, pra si territor ku çdo gjë lejohet, kurse, ndryshe janë gjermanët, ata e quajnë hapësirën publike si diçka të të gjithëve e që duhet mirëmbajtur edhe më shumë sesa hapësira personale.

Shprehja e fytyrës për italianët ka shumë rëndësi si shprehje e sinqeritetit. Për japonezët maska e fytyrës është domosdoshmëri shoqërore. Pra është e vështirë për ta të kuptojnë sinjalet e italianëve, meqë ka fjalë që shprehin shumë më mirë një mendim.

Struktura e tekstit

Italianët nuk e fillojnë bisedën nga thelbi, sepse ndryshe mendojnë se bashkëfolësi nuk i kupton pa bërë një hyrje në bisedë. Francezet bëjnë arsyeime mjaft të prera. Anglosaksonët duan të tregojnë subjektin. Saktësimet bëhen vetëm po të jetë e nevojshme. Kështu që biseda e italianëve mund të duket e vagullt, pa lidhje, ndërsa italianëve biseda e të huajve u duket shumë pak e detajuar dhe shumë e rreptë.

Ndërprerja. Për italianët të ndërpresësh është normale. Kush flet, shpesh kërkon miratimin e bashkëfolësit që të vazhdojë më tej. Spanjollët njëlloj. Për popujt e tjerë shikohet si mungesë e respektit, si futje në hapësirën e tjetrit. Kështu, me anglezët mund të krijohet rast për konflikt kulturor.

Heshtja. Italianët mbushin çdo hapësirë mes bisedës ndryshe nga të tjerët.

Ushqimi dhe alkooli. Për italianët vaktet janë shumë të vlerësuara, sepse ushqimi është burim kënaqësie, ndryshe nga disa popuj që vlerësojnë alkoolikët. Italianët duan që miku të vlerësojë specialitetet e llojshmërinë. Ka popuj që kapërcejnë vaktet. Kjo mund të shkaktonte konflikt me italianët.

Familja. Italianët janë të lidhur me familjen, kur martohen, ndahen nga prindërit. Ndryshe nga gjermanët, që i nxisin fëmijët të dalin më vete. Për këtë italianët shihen si të pavendosur.

Qëndrime që janë normale për ne, për të tjerët nuk janë të tilla. Pra është e nevojshme një studim i thelluar i realiteteve të tjera në lidhje me tonin, duke marrë parasysh jo vetëm dallimet gjuhësore, por edhe ato kulturore, fetare, ekonomike, shpirtërore etj. Dhe duke reflektuar mbi faktin se të flasësh një gjuhë tjetër, nuk do të thotë të përkthesh kuptimin e një bisede, por të arrish vërtet të mendosh sipas parametrave të një gjuhe tjetër. Mirëpo, kjo nuk duhet të shpjerë në një homogjenizim të kulturës, apo më keq, në një përvetësim jokritik të vlerave të një populli. Ka elemente që shkojnë përtej tolerancës së thjeshtë dhe që vënë në lojë besimin tonë fetar dhe moralin tonë dhe që mund të pranohen vetëm duke mohuar origjinën tonë. Origjina jonë është e mbrojtur si pasuri e vetme dhe e papërsëritshme, e trashëguar nga stërgjyshërit tanë që na kanë bërë ne këta që jemi.

Në të vërtetë, ajo që duam të mbështesim është një sensibilizim më i madh ndaj problemeve që lidhen me marrëdhënie ndërkulturore dhe një formim për të toleruar dallimet. Krijimi i një klime dialogu dhe hapjeje, që të sjellë në ballafaqim dhe pasurim të ndërsjellë. Vetëm në këtë kuptim mund të perceptohet një globalizim real i kulturës. Jo një humbje e vlerave, por një përfitim i mjeteve për të vëzhguar realitetin në mënyrë produktive.

Nuk mund të jemi spektatorë, por aktorë të këtij skenari të madh botëror që është në ndryshim të vazhdueshëm. Qëllim i edukimit gjuhësor duhet të jetë edhe pajisja e nxënësit me njohuri të përshtatshme për një analizë të thelluar të shoqërisë në të cilën do të shkojë të jetojë apo të punojë. Pra, skema interpretimi, parametra, struktura konceptuale për t'u përballur me tjetrin dhe që është ndryshe në mënyrë kritike dhe konstruktive. Të mirat e një qasjeje të tillë lidhen jo vetëm me kompetencën gjuhësore, por kanë të bëjnë me gjithë personalitetin e individit.

Në vëmendjen tonë do të jetë vëzhgimi, trajtimi dhe dhënia e zgjidhjeve dhe sugjerimeve në lidhje me performancën dhe gabimet, arsyet që i shkaktojnë ato në përvetësimin e gjuhës italiane. Janë jo të pakta ndihmesat teorike të cilat kanë trajtuar anë të ndryshme që lidhen me gabimet, me performancën, me një lloj `kushtëzimi` që gjuha amtare ushtron në përvetësimin e gjuhës objektiv dhe anasjelltas. Në këtë pjesë të punimit do të bëjmë objekt disa ndihmesa të cilat përbëjnë një pikënisje për të kryer dhe për të krahasuar këtë studim.

1.1.2. Hamendësimet e para për nocione shumë relative

Saussure⁶ do të kishte thënë: “pikëpamja krijon objektin”. Norma dhe statusi i gabimit në mësimdhënie janë funksion i teorisë ku mbështetemi për t'i kapur ato. thekson se rreth nocionit të shmangies do të ishte e mundur të ndërtohej e gjithë historia e gjuhësisë në mësimdhënie e gjuhëve të huaja (1993). Gjithashtu, bibliografia analitike e Bernard Spilluer përmbledh 5398 tituj lidhur me analizimin e gabimit. Kjo është një fushë që ka frymëzuar dhe shqetësuar vazhdimisht kërkuesit.

Gabimi, ai i prodhimit, a thënë ndryshe, i performancës, është i pranishëm që me hyrjen e tekstit biblik themeltar dhe, si i tillë, bën pjesë në referentet kulturore familjare të qytetërimit hebreo-kretian. Sido që të jetë interpretimi që ne i japim, gabimi origjinal lidhet me mëkatin, me fajësinë. Po ashtu, sipas Pierre Danger-it, “të jesh fajtor është të jesh njeri dhe të tregosh gabimin, është të thuash se jemi njerëz” (Canerat, 1991). Një ideologji e gabimit ka mundësi të tejkalojë kuadrin e ngushtë të letërsive për t'u shtrirë në fusha të tjera të jetës e kryesisht, në mësimdhënie, për të cilën ne jemi më shumë të interesuar. Në fushën e gjuhës nocioni gabim duket parësor në përpunimin e mjeteve të para që përpunuan gjuhët kristiane.

Tipari që bën dallimin midis gabimit të prodhimit (performancës) dhe gabimit të kompetencës në kulturën hebreo-kristiane, është nocioni i ndërgjegjes dhe i vullnetit (Eva

⁶Ferdinand, S., *Course in General Linguistics*, translation, introduction, and annotation by Roy Harris, edited by Bally and Sechehaye and Riedlinger, Duckworth, 1983.

e dinte se nuk duhet të hante mollën). Termi “gabim” është, nga ana kulturore, më pak i vënë re dhe më neutral. Gabimi i kompetencës (error, erreur) lidhet me probabilitetin: përcaktimi i tij në thelb është matematikor, statistikor.

Filozofi Abraham Moles⁷ e shpjegon gabimin e kompetencës me shmangien: gabimi në këtë kuptim, apo të shmangurit, është të ecësh pa një drejtim të caktuar, jashtë një rruge rrëfyese që do të jetë “e vërteta” Ai dallon dy aspekte të *erreur*: nganjëherë material, nganjëherë krijues.

Gabimi material është ai i llogaritarit apo i daktilografistit. Në këtë rast forma e duhur është kaq e qartë dhe e përcaktuar, sa që gabimi i kompetencës, apo *errur*, duket si jo konform ndaj një forme të tillë gabimi.

Gabim krijues është ai që mbas një numër etapash, që duken jo të vërteta, kalimtare, mund të ndreqet. Është, pikërisht, zbulimi i tipit të dytë që na intereson këtu.

Termi gabim është i përdorur si term përgjithësues:

- në përdorimin me kuptim të veçantë kur kemi të bëjmë me dallimin e dy nocioneve gabim i performancës [faute, mistake, sbaglio] dhe gabim i kompetencës [erreur, error, errore] nga pikëpamja e vendit të tyre në teorinë e të mësuarit;
- në paraqitjen e tipologjive të ndryshme të përpunuara në fushën e gabimit.

Çfarë quajmë gabim gjuhësor?

Gabimi gjuhësor është shkelje që i bëhet normës gjuhësore, d.m.th. rregullave të një gjuhe (duhet ta dallojmë nga gabimi i komunikimit, i cili lind nga paaftësia për të përshtatur mesazhin me kontekstin). Në rastin e mësimit të gjuhës së huaj, shumë lloje

⁷Abraham Moles, “As ciencias do impreciso”, Rio de Janeiro: Civilization Brazileira, 1995:278

gabimesh që përsëriten sistematikisht, janë karakteristike të një shkeljeje të dhënë në lidhje me normën gjuhësore, d.m.th. të rregullave të një gjuhe.

Kategorizimi i një gabimi mund të jetë i ndryshëm, në varësi të situatave dhe të teksteve që janë krijuar dhe përdorur.

Ja disa raste të gabimeve:

Në rastin e përdorimit të foljes « andare » në një fjali të tillë si kjo :

- ‘Io vado a scuola ogni mattina.’,

Kemi rastet kur në vend të “vado” nxënësi përdorin “ando”, formë e gabuar.

Apo kur është fjala për të bërë një krahasim.

- ‘Lui e` piu` miglore di tutta la classe.’, kur duhet të shprehej ‘lui e` il migliore’.

Dhe kur thuhet:

- ‘nessun amico non e` venuto’, në vend të përdorimit të saktë ‘nessun amico e` venuto...’.

Gabimi i parë është gramatikor, nxënësi nën ndikimin e rregullës së përgjithshme të zgjedhimit të foljeve të zgjedhimit të parë që mbarojnë më-are në gjuhën italiane, priret të përdorë të njëjtat mbaresa për foljet e parregullta.

Në rastin e dytë të gabimit, pjesëza krahasuese “piu” është përdorur gabim, meqë mbiemri “buono” në formën e tij “migliore” ka në kuptimin e tij formën krahasore.

Ndërsa gabimi i tretë është një përdorim i gabuar i pjesëzës mohore, e cila nuk duhet përdorur kur më parë kemi një mohim të shprehur po në të njëjtën fjali nga një pjesë tjetër e ligjëratës.

Gabimet si shkencore, shoqërore dhe politike, bëjnë pjesë në kategorinë e dukurive të pasakta. Ndërsa gabimi shkencor mund të sjellë një shkatërrim, si për shembull ai i Cernobilit, e ndryshon konceptin tonë ndaj përmasave të gabimit si koncept, por ai ndreqet lehtë, sepse ka një formë të saktë me të cilën krahasohet. Gabimi shoqëror apo ai politik është më pak i rëndësishëm, megjithatë provokon emocione dhe qëndrime të thella. Kjo gjë vihet re edhe në trajtimin e njerëzve ndaj gabimeve gjuhësore në jetën e përditshme dhe në shkollë.

Kërkimet kanë treguar që një mësues që lexon një dorëshkrim të një nxënësi, është gjithnjë e më shumë i prirur të kërkojë aty dhe sigurisht, të gjejë – gabime më shumë sesa kur lexon një vepër të shtypur. Gjithashtu, do të shijonim më shumë gabimet tek një fëmijë apo tek një nxënës në gjuhë të huaj, sesa tek një ministër. Për këto arsye, në didaktikat e gjuhëve nocioni « gabim » është delikat dhe jo i lehtë për t'u përkufizuar, sepse identifikimi i gabimit, po ashtu si vetë analiza, varet nga lloji i prodhimit dhe kushtet e prodhimit, dhe më saktë, nga lloji i veprimtarisë gjuhësore (mënyra e të shprehurit: me gojë apo me shkrim, përkthim, test, etj.), nga lloji i veprimtarisë mësimore, bisedë e lirë, bisedë e drejtuar nga mësuesi, të llojit të tekstit dhe të ligjërit, të përmbajtjes tematike, të situatës së komunikimit (të vërtetë apo të simuluar) etj.

Kompetenca dhe zbatimi

Është e rëndësishme të kujtojmë se bihejvioristët e konsideronin të mësuarin e gjuhës si përvetësim aftësish, e krahasueshme me procesin e të mësuarit të diçkaje praktike, si për shembull, të ngasësh makinën. Aftësitë u shndërruan në një sërë zakonesh, të cilat u ushtruan deri sa u kthyen në veprime automatike dhe të pamenduara. Këto zakone u mësuan përmes hapash të vegjël për të shmangur gabimet. Mentalistët do të thoshin se folësi i një gjuhe e njeh gjuhën e tij. Bihejvioristët do të argumentonin se ai është në gjendje ta ekzekutojë apo zbatojë në praktikë atë. Ky dallim mes njohjes dhe ekzekutimit është thelbësor për mësuesit e gjuhës së huaj. Jo vetëm që reflekton dallimin karakteristik midis modeleve të bihejvioristëve dhe mentalistëve mbi mësimin e gjuhës, por, edhe nëse pranojmë disa prej parimeve të mentalistëve, ne duhet ende të konsiderojmë rolin e ekzekutimit, si dhe atë të njohjes në procesin e mësimdhënies. Janë qëndrime që në një vështrim më të gjerë plotësojnë njëri tjetrin dhe të dy bashkë plotësojnë formimin e përgjithshëm të një mësuesi të gjuhës së huaj.

Gjuhëtari i shquar amerikan, Noam Chomsky⁸, arriti në përfundimin se folësit e gjuhës amtare bëjnë disa gabime në të folur (gjatë zbatimit) edhe pse, sipas përkufizimit, në folës të gjuhës amtare ka një kontroll perfekt të gjuhës – njohuri perfekte të rregullave gramatikore, leksikore dhe të sistemit tingullor. Njohjen perfekte të gjuhës amtare Chomsky e quajti kompetencë dhe prandaj bëri një dallim mes kompetencës dhe zbatimit. Kompetencë do të thotë të dish se çfarë është gramatikisht e saktë; zbatimi është ajo që shfaqet në praktikë. Chomsky e konsideronte zbatimin si një përfaqësim të gabuar të kompetencës, i shkaktuar nga kufizime psikologjike, siç mund të jenë lapsuset e kujtesës, kufizimet, shpërqendrimi, ndryshimi i drejtimit në mes të fjalisë, hezitimi etj.

Rëndësia në mësimdhënie është e konsiderueshme. Kështu që të gjitha format e pasakta të prodhuara nga nxënësit tanë ne i kemi quajtur ‘gabime’.

Do të bëjmë një dallim mes gabimeve të natyrshme të shkaktuara nga mungesa e njohurive në gjuhën që do të përvetësohet, pra objektiv i mësimit apo hipotezave të gabuara rreth saj, si dhe ngatërresave të shkaktuara nga lapsuse të përkohshme të kujtesës, ngatërrimi a paqartësia, etj. Kur ne jemi të pasigurt nëse nxënësi ka kryer një gabim apo një ngatërrësë, testi vendimtar duhet të jetë: A do të ishte në gjendje të ndreqte vetveten nëse do t’i kërkohej një gjë e tillë? Nëse mundet, kemi të bëjmë me një ngatërrësë, nëse jo, është një gabim.

1.2.1 Gabimi në fushën e psikologjisë kognitive

Gabimet që bëhen gjatë mësimit të një gjuhe të huaj, janë rrallëherë dramatike. Punimet e studiuesve të teorive kognitive mbi parimet e përgjithshme të bërjes së gabimeve, sjellin qartësim në lidhje me një mësues gjuhe. Studiues të ndryshëm paraqesin shkaqe e faktorë të shumëllojshëm që ndikojnë në bërjen e gabimeve nga nxënësit që mësojnë një gjuhë të

⁸ Chomsky N, “Knowledge of language: Its nature, origin, and use”, Greenwood Publishing Group, 1986.

huaj. Sipas psikologjisë kognitiviste, gabimi, ashtu si një ajsberg, është një mjet për të treguar për proceset mendore të cilat nuk mund të studiohen në mënyrë të drejtpërdrejtë.

Disa studiues thonë që njohuria dhe gabimi rrjedhin nga të njëjtat burime mendore dhe vetëm suksesi bën të mundur dallimin e njërës nga tjetra. Gabimet marrin një numër të kufizuar formash. Të kuptuarit e shkaqeve të tyre kërkon të shtjellohen tre aspekte:

- a) qëllimi i përdorimit të gjuhës,
- b) kushtet e realizimit,
- c) mekanizmat që drejtojnë veprimtarinë dhe veçantinë e subjektit të përdorimit të gjuhës.

Për më tepër, gabimi është i pandashëm nga nocioni i qëllimit, i cili bashkon paraqitjen e qëllimit për t'u realizuar dhe mjeteve të përdorura për ta arritur. Kështu, dallohen dështimet e planifikimit (gabimet e kompetencës) dhe dështimet e prodhimit (zbatimit) të gjuhës, ai i jep termit gabim një status që përfshin "të gjitha rastet ku një seri e planifikuar e veprimtarive mendore ose psikike nuk arrijnë në përfundimet e dëshiruara, dhe kur këto dështime nuk mund t'i atribuohen rastësisht. Ka studiues që propozojnë të dallojmë tre lloje gabimesh, të lidhura me nivelet e veprimtarive kognitive të ndryshme.

Lloji 1` - Dështimet dhe lapsuset

Ato nxjerrin si problem funksionimet rutinë, të cilat më shpesh janë devijime për shkak të pavëmendjes apo në të kundërt, të një vëmendjeje të tepruar.

Lloji 2` - Gabime të bazuara në rregulla

Kanë të bëjnë me procese më të përpunuara (të nivelit të lartë, sipas gjuhës së psikologëve), të cilët zbatojnë strategji si ajo e vlerësimit të informacionit të disponueshëm, përcaktimi i objektivave dhe në fund, marrja e vendimeve për arritjen e

objektivave të përcaktuar. Një rregull i mirë është një rregull që është i vlefshme në një situatë të veçantë, por që duhet të përdoret me kujdes kur shfaqet një përjashtim. Duhet të bëjmë ende dy ndarje të tjera:

- a) gabimet *erreur*, që bëhen nga një zbatim i keq i rregullave të mira;
- b) gabimet që ndodhin nga rregulla të rreme apo false.

Me qëllim që të favorizohet procesi i të kuptuarit të këtij mekanizmi, Reason⁹ ndërton një model në tre faza, për të parë mënyrën se si fëmijët përvetësojnë rutinat ose mekanizmat e lidhur në to për zgjidhjen e problemeve gjuhësore.

- Në fazën e parë, të quajtur ‘procedurale’, fëmija ndërton një rregull për çdo situatë, me qëllim që ta zgjidhë atë. Kjo fazë nxit pak gabime *erreur*.
- Në fazën e dytë, të quajtur ‘pasprocedurale’, fëmija përgjithëson ecuritë që funksiononin në mënyrë të pavarur në fazën e parë. Këtu shfaqet numri i madh i gabimeve.
- Faza e tretë, e quajtur konceptuale, është ajo që bën të mundur ndërhyrjen e mekanizmave të rregullimit më të përshtatshëm. Këtu bëhen më pak gabime (si në fazën e parë).

Është e vlefshme që këto informacione të ruhen në kujtesë, sepse ato bëjnë të mundur të kuptohen më mirë rastet ku gabimet rezultojnë prej rregullave të rreme.

Kjo kategori e fundit mund të ndahet në dy nëngrupe:

- a) në atë të gabimeve që rezultojnë nga një interpretim i keq i të dhënave ose të karakteristikave të situatës, dhe

⁹ Reason, “Language and Liberation: Feminism, Philosophy, and Language”, edited by Christina Hendricks, Kelly Oliver. State University of New York Press, 1993

- b) atë që rezulton nga gabimet e rregullave të rreme të lidhura me një difekt të veprimtarisë gjuhësore.

Lloji 3` - Gabimet që bazohen në njohuritë deklarative

Këto lidhen me teorinë e skemave, që janë struktura të organizimit konjitiv kompleks. Gabimet e bazuara në njohuritë deklarative bëhen nga dy shkaqe kryesore: nga njëra anë “racionalitet i kufizuar”, që ka të bëjë me mosmarrjen parasysh nga individët të tërësisë së detajeve që ndërhyjnë në skenarët e mundshëm. Ky arsyetim i kufizuar është cilësuar si pamja “nga vrima e çelësit” (Reason¹⁰, 1993: 68).

Nga ana tjetër, gabimet që lidhen me përpunimin e një modeli mendor të paplotë ose të papërshtatshëm të hapësirës problem. Sipas kësaj të fundit, gabimet e prodhimit lidhen me zgjedhjen e elementeve që nuk kanë të bëjnë me situatën, me korrelacionet iluzore dhe me vështirësitë e lidhjes së rastësisë në përgjithësi. Psikologët mendojnë se gabimi mund të zbulohet me anë të tre mekanizmave bazë. 1. Nga një proces i vetëkontrollit. Ky është lloji më efikas në nivelet e veprimtarive psikologjike dhe të bazuara në veprimet e automatizuara. 2. Gabimi mund të sinjalizohet nga të dhënat e mjedisit, ato më të dukshmet kanë të bëjnë me funksione frenuese që pengojnë për të shkuar më tej. 3. Mund të zbulohet me anë të elementeve rrethuese. Duket që kjo mënyrë e zbulimit nga të tjerët të jetë e vetnja me anë të së cilës disa gabime dalin në pah në situatat komplekse dhe shumë stresuese Reason¹¹, 1993: 237.

Këto mendime të shpien në dy plotësime: së pari, mundësia e vetëndreqjes vihet fort në diskutim e në dyshim për dy llojet e fundit të gabimeve; së dyti, nevoja e ndërhyrjes së

¹⁰ Reason , “Language and Liberation: Feminism, Philosophy, and Language”, edited by Christina Hendricks, Kelly Oliver. State University of New York Press, 1993

¹¹ Reason , “Language and Liberation: Feminism, Philosophy, and Language”, edited by Christina Hendricks, Kelly Oliver. State University of New York Press, 1993:237

një elementi tjetër del e domosdoshme (në mënyrë të tillë që nxjerr në pah mirazhin e situatave të vetënxënit ekskluziv nga të gjitha format e tjera të të mësuarit. Gabimet e llojit të parë, të lidhura me automatizmat, na shpjen në gabimet e shkaktuara nga shtypje të ndryshme (stresi, shpejtësie, lodhjeje etj.). Konkretisht, përmendim të tilla si harrimi i shumësit, harrimi i theksit në fjalë, të cilat shkruesi është në gjendje t'i ndreqë pa ndihmën e ndokujt. Në anën tjetër dy nivelet e tjera të ndërlikueshmërisë mund t'u përgjigjen disa vështirësive të tilla që rregullat e përputhjes së kohëve në fjalitë me nënrenditje apo në variantet morfologjike të disa formave të parregullta. Dhe niveli i fundit do të shihet i lidhur me vështirësitë të rendit tekstual apo ligjërimor global, si administrimi i karakteristikave që japin hierarkizimin e çështjeve të ndryshme në një tekst, apo rregullimin e sistemit kohor në një tekst me natyrë narrative. Janë gabime të cilat nuk mund të zbulohen pa ndihmën e mësuesit.

Gabimi në didaktikën e gjuhëve të huaja dhe në punën që lidhet me përvetësimin

Në didaktikën e gjuhëve studimi i gabimeve bëhet më i dukshëm ngaqë ato veprojnë si tregues referencash (psikologjike apo gjuhësore) lidhur me mësimdhënien dhe nxënien. Mund të habitemi se në veprat kushtuar historisë së rrymave metodologjike, i japin një vend të vogël çështjes së gabimit. Dallimi midis llojeve është gati i papërfillur. Duhet të kemi parasysh, Daniel Coste¹² ishte ai që ndau kërkimet për mësimin e gjuhëve nga ato të bëra në didaktikën e gjuhëve të huaja. Pika e përbashkët artikulohet rreth çështjes së kontekstit dhe formon dikotominë tradicionale: përvetësim/mësimnxënie. Me mësimnxënie nënkuptohet: motivimi i vullnetshëm (pra, pranimi) dhe një kuadër institucional. Në anën e përvetësimit, një përvetësim i gjuhës së realizuar: në mënyrë intuitive dhe në sajë të kontaktit me mjedisin. Në këto “divergjenca të së njëjtës familje”,

1. ¹² Coste D, “Notions en questions, Compétence à communiquer et compétence plurilingue”, 2002.

sipas Coste F ¹³ (1992: 320), fusha e gabimit është e përfshirë në atë të përvetësimit, ashtu si do ta shohim më tej.

Në 1976, « Dictionnaire de didactique » Coste D ¹⁴ propozon një kthim të etiketës “erreur” për gabimin e kompetencës dhe zhvillon “faute”, që ka të bëjë me lloje të ndryshme të «erreur», ose shmangie, ndryshim në lidhje me disa norma të ndryshme. Doli domosdoshmëria e shmangies, veçanërisht të penalizimit të gabimeve të kompetencës të studentët, sepse ato përbënin një mjet mjaft të vlefshëm për të verifikuar vlefshmërinë e një hipoteze, për të matur fushën e zbatimit të një rregulle dhe për të veçuar përgjithësimet e nevojshme për gjuhën si mjet komunikimi. Në 1988, në indeksin e «Historisë së metodave të mësimin të gjuhëve» të Christian Puren¹⁵, është gabimi i prodhimit gjuhësor që të shpie te gabimi i kompetencës. Termi i fundit sjell një duzinë referencash, ku më e zhvilluara vë në dukje një ndryshim rrënjësor të konceptimit të gabimeve gjatë kalimit nga metoda tradicionale në atë të drejtpërdrejtë. Në metodën tradicionale gabimet e kompetencës janë të pritshme meqë “kurthet” detyrojnë zbatimin e rregullave gramatikore të cilat nxënësit duhet të dinë. Ndërsa në metodat të drejtpërdrejta (direkte) theksohet përforsimi pozitiv (karakteristikë e bihaviorizmit). Më tutje, metodat audio - orale që zbatohen me përpikmëri parimet e bihavorizmit, nxjerrin në pah pohime si : “për të shmangur sa më shumë të jetë e mundur rrezikun e gabimeve të kompetencës nga ana e nxënësit, përpunojmë një përshkallëzim gramatikor të programuar në mënyrë strikte nga vështirësitë minimale...» (Puren Ch, 1988).

Në 'Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire ' të Claude Germain¹⁶ mund të gjejmë një referencë sistematike për secilën rrymë, lidhur me statusin dhe vendin e gabimit të kompetencës në «Evolucioni i mësimdhënies së gjuhëve» (1993). Pikërisht

¹³ Coste F, ”Grammatical Inference: Algorithms and Applications: 9th International Colloquium, ICGI 2008 Saint-Malo, France, September 22-24, 2008 Proceedings, Vol. 5278. ed. Laurent, 2008

¹⁴ Coste D., Galisson R., “Dictionnaire de didactique des langues : la conception de l'ensemble de l'ouvrage”. Paris, 1978.

¹⁵ Puren Ch, “Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues”, 1988: 307

¹⁶ Germain C., “Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire“. CLE international, Paris, 1993

në fushën e përvetësimit, ku gabimi i kompetencës zë vend qendror. Përcaktimi i statusit të gabimit të kompetencës na bën që të hyjmë në thellësi të subjektit.

Nga dje deri më sot: nga koncepti i gabimit të prodhimit (i performancës) në studimin e shenjave transkodike

Tabela e mëposhtme përmbledh katër rrymat kryesore në funksion të shtatë periudhave, teoritë gjuhësore dhe psikologjike të asociuara, konceptet kryesore, lidhjet me gjuhën amtare, objekti i studimit të parametrave që bëjnë të mundur identifikimin e fushave të vështira për t'u përcaktuar. Por ky prezantim paraqet një vizion të thjeshtuar dhe pjesërisht jo të vërtetë, sepse nëse është e mundur të përfshijmë emergjencën e një rryme duke u nisur nga një artikull apo nga një vepër bazë, do të jetë më e rrezikshme të përcaktohet termi, meqë disa prej tyre kanë mundur të zhvillohen drejt objekteve të tjera të studimit, ose kanë mundur të rigjejnë një fuqi të re duke u nisur nga riformulimet më të hollësishme të hipotezave të fillimit. Po ashtu, kufijtë mund të ndryshojnë sipas vendeve.

Tabela tregon disa mutacione të dukshme, të cilat mund të vihen re duke filluar nga evoluimi i “objektit të studimit”. Për analizën kontrastive, tema e studimit është struktura e gjuhëve që janë krahasuar me qëllim që të përcaktohet burimi i vështirësive të nxënësve. Në vazhdim, reflektimi metodologjik bashkon projekte kërkimi që çuan kërkuesit të përpunojnë disa korpuse gjatësore (mutacioni 2). Në këto korpuse gjatësore që karakterizojnë studimet e ndërgjuhës (Interlanguage), kërkuesit interesohen me parë për dukuritë gjuhësore. Më pas studiohen strategjitë e veçanta të zbatuara në kontekstet e komunikimit që bashkojnë dy bashkëfolës që kanë kompetenca gjuhësore jo të njëjta.

Tabela e evoluimit të nocionit të gabimit: nga konceptimi i gabimit të performancës në studimin e shenjave transkodike.

1. Analiza kontrastive, nga viti 1950. Përshkrimi gjuhësor i referencës ishte: gjuhësia strukturore distribucionale (Bloomfield). Teoria psikologjike e referencës: asociacionizmi

(shoqërizimi) dhe bihejviorizmi (Skinner). Konceptet e asociuara: transferta pozitive dhe negative, interferencat, kalket. Kërkuesit: Fries, Lado, Py, Noyau. Lidhjet me gjuhën amtare: gjuha amtare të mënjanohet sa më shumë të jetë e mundur. Objekti i studimit: Strukturat e gjuhëve pavarësisht nga produkti gjuhësor i nxënësve.

2. Analiza e gabimit të kompetencës nga viti 1970. Përshkrimi gjuhësor i referencës ishte: Gjuhësia e përgjithshme, Chomsky. Teoria psikologjike e referencës: konstruktivizmi i Piaget. Konceptet e asociuara: -gabimet relative të performancës dhe ato absolute, gabimi sistematik dhe jo sistematik i kompetencës, gabimi i kompetencës/i prodhimit, thjeshtësimet, mbipërgjithësimet, fosilizimet. Kërkuesit: Corder, Porquier, Py, Noyau. Lidhjet me gjuhën amtare: krahasimi midis gjuhës amtare dhe gjuhës së huaj në llogaritjen e gabimit të kompetencës të lidhura me analogjitë ndër-gjuhësore. Objekti i studimit: shqyrtim i gabimit të kompetencës, të gabimit me gojë e atij shkrimor, si dhe llojit të tekstit.

3. Ndërgjuhët ose gjuhët e përdorura nga nxënësit, nga viti 1980. Përshkrimi gjuhësor i referencës ishte: Gjuhësia gjenerative: Chomsky. Sociolinguistika: Labov. Teoria psikologjike e referencës: Konstruktivizmi i Piaget. Konceptet e asociuara: gramatika e interiorizuar, sistemet idiosinkresike. Kërkuesit: Selinker (1972), Perdue, Py, Veronique, Vogel. Lidhjet me gjuhën amtare: përllogaritja e gabimeve dhe vënia në lidhje me format e sakta. Zbulimi i sistemeve. Objekti i studimit: korpusi gjatësor.

4. Folësit dygjuhësh, nga 1985 deri 1990. Përshkrimi gjuhësor i referencës: etnografia e komunikimit. Anunciacioni pragmatik, Goffman, Gumperz. Teoria psikologjike e referencës: ndërveprimi shoqëror, Vigotski, Bruner. Konceptet e asociuara: situatë jashtëgjuhësore, shenjat transkodike, marrëdhënia didaktike, sekuencat potencialisht të përvetësueshme, materiali gojor i shumëllojshëm. Kërkuesit: De Pietro, Matthey, Vasseur, Mondada, Py. Lidhjet me gjuhën amtare: Tremplin, për nxënien e gjuhës së huaj. Objekti i studimit: ndryshimet bashkëbisedimore midis folësve të gjuhës amtare dhe të gjuhës së huaj (asimetritë e kompetencës gjuhësore).

Studimet mbi analizën e gabimeve

Studimet mbi analizën e gabimeve karakterizohen nga ndryshimi rrënjësor i teorive të interferencës dhe të konceptimit të gabimeve. Kriteret e klasifikimit janë të shumëllojshme dhe tipologjia e tyre (gabime absolute/relative, gabime fonetike, leksikore, morfo-sintaksore, sistematike, josistematike, ndërghjuhësore, të heqjes apo shtimit, të zhvendosjes, etj. Chomsky ka një ndikim thelbësor. Gjatë konferencës së 1966-ës, drejtuar profesorëve amerikanë të gjuhës, ai ngre çështjen dhe vë në diskutim paraqitjen e gjuhës si sistem zakonesh. Biheviorizmi veçohet, duke u mbështetur në konceptin ku gjuha paraqitet si një proces krijues, që mbështetet në disa rregulla abstrakte. Ndikimi i Chomsky-t ndjehet gjithashtu në një dallim të rëndësishëm që del nga konceptet e kompetencës dhe performancës, të cilat bëjnë të mundur të ndajnë dy përkufizimet, përkatësisht bazë të gabimeve: të kompetencës dhe të prodhim-performancës. Pit Corder¹⁷ (“Error analysis and interlanguage”, 1981) - e karakterizon këtë dallim duke llogaritur si gabim të kompetencës atë që është rezultat i rastësisë së rrethanave, dhe të prodhimit, gabimin që reflekton në një çast të dhënë në njohurinë gjuhësore, ose si mund ta quajmë, dhe kompetencë kalimtare. Gabimet e performancës janë josistematike dhe gabimet e kompetencës janë sistematike.

Pit Corder ka dhënë një ndihmë të madhe në dhënien e statusit pozitiv të gabimeve të kompetencës, për të cilat ai mban dy lloj qëndrimesh:

1. I konsideron rezultat të një mësimdhënieje të papërshtatshme. Nëse mësimdhënia do ishte e përkryer, nuk do të kishte gabime.
2. Fataliste, shpjegohet me thënien ‘errare humanum est’. Pra gabimi është një shprehje e natyrshme e mësimnxënies. Ai nxjerr në pah dimensionin e tyre sistematik.

¹⁷ Pit Corder, “Error analysis and interlanguage”, Oxford University Press, 1981.

1.2.1 Shkaqet e gabimeve

Pit Corder¹⁸ pretendon se tre janë shkaqet kryesore të gabimeve, të cilat i etiketon:

- a) “gabime transferimi”
- b) “gabime analogjie”
- c) “gabime të shkaktuara gjatë mësimit”.

Të njëjtat mendime ndajnë edhe studiues të tjerë, si Jack C. Richards e me radhë.

Devijimi nga norma në përdorimin e gjuhës së huaj shkaktohet për shumë arsye. Kështu pra kemi:

(1)- Interferencën “e jashtme”, d.m.th. atë që ushtrohet nga gjuha amë, apo nga një gjuhë tjetër e huaj që është mësuar më parë.

(2)- Një shkak tjetër i gabimeve është interferenca “e brendshme”, e shkaktuar nga mungesa e përvetësimit të rregullave të G2 apo nga analogjia e gabuar që nxënësi përpiket të vendosë në brendësi të saj.

Gabimet që lidhen me llojin e parë të interferencës kanë karakter fonologjik dhe sintaksor, ndërsa ato të shkaktuara nga interferenca e brendshme, janë kryesisht të karakterit morfologjik (dAssi për dEssi), folja ‘dare’ në formën e saj në kohën e kryer të thjeshtë.

(3)- Më në fund, disa gabime hasen në të ashtuquajturën “transitional phase”, atëherë kur nxënësi pushon së marri për model sistemin gjuhësor të gjuhës amë, pa arritur ende të zotërojë sa duhet sistemin e gjuhës së huaj.

¹⁸ Pit S. Corder, “Error analysis and interlanguage”, Oxford University Press, 1981

Interferencat e gjuhës amtare apo transferimi i gjuhës amtare në gjuhën e huaj

Megjithëse fëmijët e vegjël duken të aftë të mësojnë shumë shpejt një gjuhë të huaj dhe të riprodhojnë saktësisht tingujt e rinj, nxënësit më të rritur hasin vështirësi të konsiderueshme. Sistemi fonetikor i gjuhës mëmë i imponohet gjuhës së re dhe çon në një shqiptim të huaj, në modele gramatikore të gabuara dhe, në disa raste, në zgjedhje të gabuara të fjalorit. Fjalitë në gjuhën që ata duan të mësojnë, ndikohen nga fjalitë e gjuhës amtare. Siç thotë dhe Pit Corder¹⁹, gjuha amtare na jep një gjuhë specifike e mjaft të pasur me hipoteza, që mund të përdoren nga nxënësi që mëson gjuhë të huaj. Shumë nga ato mund të konfirmohen, ngaqë gjuhët kanë shumë gjëra të përbashkëta. Nxënësi që mëson gjuhë të huaj, ndonjëherë ndjen se dy gjuhët janë mjaft të ndryshme, kurse në fakt ka shumë mënyra në të cilat njohuritë e gjuhës amë mund të transferohen drejtpërdrejtë në përvetësimin e gjuhës së huaj. Kjo do të thotë se nxënësi nuk do të zbulojë çdo gjë nga zero.

Për shembull, kur nxënësi shqiptar mëson gjuhën italiane, kemi rregulla themelore të renditjes së fjalëve në fjali dhe të kategorive gramatikore gati të njëjta.

Ja disa shembuj:

‘Ti prendo io in telefono’, në vend të ‘ti chiamo io..’ (kjo është pjesë e fjalisë së zgjedhur nga IIC në publicitetin që ata kanë bërë këto ditë për kurset e gjuhës italiane...).

‘E` una persona culturata...’, në vend që të thonë: ‘colta’.

‘Ho imparato tutto il pomeriggio’, në vend të: ‘ho studiato...’.

‘Siete gia` qui, Signore?...’, në vend të ‘E` gia` qui, Signore’.

‘La fiore...’, në vend të :‘Il fiore...’.

¹⁹ Pit Corder, “Error analysis and interlanguage”, Oxford University Press, 1981

‘Periodo [peri`odo]’, në vend të: ‘Periodo [pe`riodo]’.

‘Revista...’, në vend të: ‘Rivista’.

Mbipërgjithësimi

Teoria mentaliste pretendon se gabimet janë të pashmangshme sepse reflektojnë një sërë stadesh në zhvillimin gjuhësor të nxënësit. Kjo teori pretendon që nxënësi përpunon të dhënat e gjuhës së huaj dhe krijon disa rregulla, bazuar në disa të dhëna. Aty ku të dhënat janë të papërshtatshme, ose të pjesshme, ndodh që:

- A) Rregulla nuk zbatohet për një dukuri të veçantë, një folje, një shprehje foljore etj., edhe pse i përket kategorisë së duhur. Për këtë duhet të mësojmë një përjashtim për rregullën e përgjithshme.
- B) Dukuria që trajtohet, i përket një kategorie ndryshe, për të cilën ka një rregull që përdorim ne. Për këtë duhet të përdoret me një kategori të ndryshme, apo të ndërtojmë një kategori të re dhe një rregull të ri.

Në të dy rastet, gabimi është shkaktuar nga mbipërgjithësimi, apo e thënë ndryshe, nga tejpërgjithësimi i një rregulle që na shkaktoi një parashikim të gabuar.

Për shembull në gjuhësi: një nxënës që mëson gjuhën italiane ka përvetësuar se emrat e shquar në italisht marrin një një shquese përkatësisht për gjininë mashkullore njëjës dhe shumës ‘Il’, ‘I’, dhe për atë femërore përkatësisht ‘La’, dhe ‘Le’. Nga sa thashë më lart, nxënësi ka formuar rregullën: një shquese mashkullore apo femërore, njëjës apo shumës plus emri përkatës. Mirëpo kur nxënësi thotë: ‘Il mio zio, la mia madre’, ai ka mbipërgjithësuar rregullën, duke e shtrirë edhe tek ata emra të cilët nuk kërkojnë në njëjës një shquese, pse janë emra që tregojnë lidhje gjaku. Ka vend për të arsyetuar edhe për interferencë nga gjuha shqipe.

Një rast tjetër: përdorimi i nyjës shquese njëjës mashkullore përpara emrave që fillojnë me ‘ps’, ‘gn’, ‘s+bashkëtingëllore’, si për shembull: ‘lo psicologo, lo studente’, etj., gabimi shumë i përsëritur është përdorimi thjesht i formës mashkullore të shquar njëjës ‘Il’, që rezulton e gabuar për këto raste: ‘Il psicologo, ‘il studente’, etj. Ky është rasti i tejpërgjithësimit dhe për emrat që kërkojnë nyjën ‘Lo’, dhe jo formën tjetër ‘I’.

Po ashtu, dhe për foljet ndihmëse në përdorimin e tyre në formimin e kohëve të përbëra. Folja ‘avere’ dhe ‘essere’ plus pjesore e shkuar e foljes kryesore. Kështu kemi: ‘Ho studiato’, ‘Ho parlato’. Me foljet jokalimtare nxënësi priret të zbatojë këtë rregull me foljen ‘avere’ në formimin e kohëve të përbëra të foljeve. Ai kështu shtrin një rregull përdorimi dhe në një kategori tjetër, pra tejpërgjithëson këtë mënyrë të përdorimi të foljes ndihmëse në italisht.

Këtu kemi disa shembuj të gabimeve ekuivalente:

- ‘Eco’ njëjës femerore dhe ‘gli echi’ në shumës mashkullore.
- ‘Il problema’, dhe jo ‘la problema’ apo ‘il problemo’.

Gabimet janë pasojë e të mësuarit. Prej tyre nxjerrim përfundimin se gabimet e procesit janë gabime “përgjithësimi” dhe është e zakonshme të përdoret e njëjta formë për të cituar strategjitë e mësimit që na tregojnë për të nxjerrë përfundime. Kjo është vetëm vlera e dijes së mëtejshme që nxënësi mund të arrijë të kuptojë, që është shembull përgjithësimi.

Ndërrimi

Ndërrimi dhe përgjithësimi nuk janë procese të njëjta. Por në të vërtetë, ato përfaqësojnë aspekte të një strategjie të kuptueshme të të mësuarit të njëjtë. Të dyja arrijnë

përfundimin nga e dhëna se nxënësi përdor atë që ai di rreth gjuhës, për t'i dhënë kuptimin një përvojë të re. Në rastin e përgjithësimin, është dija që ata kanë për gjuhën e dytë, të cilën e përdor nxënësi. Në rastin e ndërrimit, nxënësi përdor përvojën e gjuhës së nënës për të organizuar të dhënat në gjuhën e dytë.

Është domethënëse se si Barry Taylor²⁰ zbuloi gabime të ndërrimit që haseshin më shumë tek fillestarët sesa tek studentët e nivelit mesatar. Fillestarët kanë më pak njohuri të gjuhës së dytë për të krijuar hipoteza mbi rregullat, dhe ndoshta pritet të vënë në përdorim më shumë njohuritë për gjuhën e parë. Për nxënësit e gjuhës së dytë është më me rendiment dhe ekonomike të ndërrojë njohuritë e mëparshme të gjuhës (duke përfshirë gjuhën e parë) me gjuhën që mësohet. Kjo nënkupton se ata nuk duhet ta zbulojnë gjithçka nga fillimi. Gjuha e parë na vërteton “më shumë hipoteza të gjalla dhe të hollësishme”, të cilat mund t'i përdorin nxënësit. Sipas disa aspekteve të gjuhës së dytë, hipotezat konfirmohen për shkak të ngjashmërive që kanë gjuhët. Nxënësi i gjuhës së dytë kupton se ajo që mëson, ndryshon nga gjuha që flet, megjithëse ka raste kur njohuritë rreth gjuhës së nënës mund të ndërrohen drejtpërsëdrejti.

Për shembull, ja si shprehet një nxënës shqiptar kur e pyesim për moshën në gjuhën italiane:

-‘Quanti anni hai? – Io sono diciassette anni’.

Apo kur flet për mëngjesin, –‘Io mangio colazione ogni giorno’.

-‘ I grechi [ki] sono nostri vicini’.

Gabime me kuptim të dyfishtë

Kur nuk mund të vendosim nëse kemi të bëjmë me përgjithësim apo ndërrime, ekzistojnë disa shembuj që i takojnë një tipi të veçantë gabimesh. Madje edhe disa shembuj të përgjithësimin mund të interpretohen si shembuj ndërrimi. Ky ndikim i

²⁰ Taylor B, ” Tense and continuity, Linguistics and philosophy”, 1977.

dyfishtë mund të ndodhë veçanërisht në formën e ngjashmërive kryesore midis përgjithësimit dhe ndërrimit.

Për shembull, në fjalinë ‘Non ha molta gente nella piazza della mia citta’, folja ‘avere’ është përdorur në vend të foljes ‘esserci’. Më tej: ‘telefonare mio fratello’, në vend të ‘telefonare a mio fratello’. Kur shumë i përdorur është rasti me foljen tjetër: ‘chiamare’.

Thjeshtëzimi nga eliminimi (heqja)

Përgjithësimi dhe ndërrimi mund të shihen si shprehje të një strategjie të kuptuari të njëjtë në zbatimin e njohurive të para të mësimit të gjuhës së dytë. Ato mund të konsiderohen si forma thjeshtëzimi. Përmes tyre një larmi e ngatërruar e të dhënave bëhet tepër e manovrueshme, duke i vendosur në një strukturë kategorish dhe rregullash për t’i zotëruar nxënësi.

Renditja që krijon nxënësi nuk është aq e thjeshtë për t’u drejtuar. Ajo është me më tepër rendiment, sepse kategoritë dhe rregullat krijojnë fjali të reja për të shprehur kuptime të tjera.

Ka edhe një formë thjeshtëzimi që është më pak produktive. Ky thjeshtëzim vihet re në të folurën telegrafike të fëmijëve. Heqja e mbaresave të lakimit apo të zgjedhimit të foljeve dhe të morfemave të tjera vihet re më shumë në kufizime të aftësisë sesa në ndërtimin e rregullave. Rregullat krijohen, por ato drejtojnë lidhjet më shumë midis fjalëve sesa fazën e heqjes së tyre. Kjo e fundit përdoret kryesisht me funksion jo të drejtpërdrejtë, duke sjellë aftësi të cilat nxënësi i përdor në shembujt e procesit të mësimit.

Mund të sjellim disa të dhëna nga vëzhgimet e bëra në mësim:

- ‘Parlo per questo problema...’

Pasaktësia e parafjalës për në vend të tjetrës ‘di’ apo dhe ‘su’, kur është rasti që po flitet mbi një argument të caktuar, dëshmon për lehtësinë me të cilën janë shkëmbyer këto

midis tyre, jo vetëm, por kanë dhe një mbështetje jo të vogël dhe nga përdorimi në gjuhën amtare.

- ‘Hai fatto i compiti... - Sì!’ , apo dhe nganjëherë - ‘ Sì! Ho fatto.’

Si në të parën përgjigje, edhe në të dytën kemi mungesa fjalësh që tregojnë ose pasiguri për të vazhduar më tej në të folur, pra shprehi të pastabilizuara sa duhet, ose për mungesa në përplotësimin me të gjithë elementët, siç është dhe rasti për trajtën e shkurtër shumë mashkullore –li- dhe ‘ho fatti’. Kam mendimin se mosndryshimi i pjesores së shkuar në shqipe, bën të mundur dhe një prirje për të lënë të pandryshuar dhe pjesoren në italisht dhe mungesën e nevojës për një fjali edhe më të plotë, si në rastin më lart.

Ky lloj thjeshtëzimi ndonjëherë quhet “reduktim”, për shkak se eliminon disa fjalë të lëna që nënkuptojnë mesazhin që synohet të komunikohet. P.sh., nëse situata nxjerr elementet e humbura të kuptimit, një reduktim edhe më i madh do të zërë vend. Reduktimi i tillë e bën më të thjeshtë, por edhe krijon vështirësi në të kuptuar. Këtu kemi disa shembuj nga e folura e gjuhës së huaj italiane.

Ja se çfarë ndodh me nxënësit shqiptarë të cilët studiojnë gjuhën italiane, por që janë edhe objekt i studimit tonë.

- ‘Mi piaci molto il tuo play-station...’, por e vërejmë me kujdes.

Ndryshimi i formës së foljes vetëm në mbaresë, me siguri nën ndikimin e vetës së pronarit të bashkëfolësit, në mbaresë të vetës së dytë njëjës, nuk jep problem në kuptim dhe në rrjedhshmërinë e bashkëbisedimit, nuk sjell veç një ‘faull’ në avantazh të po atij që e kryen, ngaqë bashkëbiseduesi e kalon pa e vënë re.

- ‘Vai tu per prendere il tuo amico...!’.

Kemi një mbaresë ‘i’, e cila është e mënyrës dëftore të kohës së tashme, veta e dytë njëjës, dhe jo e mënyrës urdhërore.

Kjo nuk e prish aspak komunikimin, por nuk sjell problem edhe përdorimi i një parafjale ‘per’ në vend të një tjetre, të parafjalës ‘a’. Vetë parafjala ‘per’ tregon dhe qëllim dhe nuk ndryshon asgjë në këtë fjali, megjithëse përdorimi e kërkon me parafjalën ‘a’. Nuk mungojnë dhe rastet kur parafjala nuk është përdorur fare.

Edhe njëherë është e qartë që procese të ndryshme kapërcehen dhe mund të funksionojnë së bashku. Në tre shembujt e mësipërm heqja e elementeve mund t’i dedikohet pasojave të ndërrimit të nisur nga gjuha amtare. Ka edhe raste të tjera kur nuk është e mundur të dallojmë midis reduktimit dhe heqjes së mbaresës, si dhe midis ndikimit të përgjithësimit, p.sh., rastet me format e foljeve. Përvetësimi i mirë i formave të foljeve në mënyrat dhe kohët e duhura, por edhe në saktësinë në të shprehur formale, përbën për gjuhën italiane një sfidë të vërtetë si për mësuesit, dhe për nxënësit që e studiojnë atë si gjuhë të huaj.

Gabimet që lidhen me ndërgjuhën

Termi ndërgjuhë, i propozuar nga Selinker²¹ në 1972, ka nxitur riformulime të shumta: sistem i përafërt, sistem i ndërmjetëm, gramatikë e brendshme apo gjuha e nxënësit. Ky ndryshim terminologjik përkon me përpikmërinë metodologjike dhe me zgjerimin e fushës së studimit. Duke kërkuar zbulimin e sistemeve kalimtare të përkohshme të nxënësve, bashkojmë prodhimin gjuhësor sipas normës dhe prodhimin gjuhësor që devijon dhe do të vëzhgojmë në këtë mënyrë përvetësimin e gjuhës në këndvështrimin afatgjatë.

Tiparet e ndërgjuhës karakterizohen nga aspekti i tyre njëkohësisht sistematik dhe i paqëndrueshëm, nga depërtimi i tyre nga dukuri të thjeshtë dhe ndërlikimit, p.sh., mbipërgjithësimin e rregullave, d.m.th. zbatimin e tyre jashtë fushës së saj të zbatimit, nga regresioni dhe fosilizimi.

²¹ Selinker L, “Interlingua, aspetti teorici e implicazioni didattiche”, Roma, Istituto dell’enciclopedia italiana, 1972.

Ndërgjuha tregon se nxënësi që mëson gjuhën e huaj e trajton detyrën e të nxënësve duke përdorur strategji aktive, kryesisht përgjithësimin dhe transferimin e njohurive, të cilat e ndihmojnë atë të ndërtojë vetë rregullat që drejtojnë të shprehurit në gjuhën e huaj. Mirëpo zbatimi i të njëjtave strategji të mësimin të gjuhës amtare edhe në mësimin e gjuhës së huaj, e bën nxënësin të prirur të ndjekë të njëjtin mekanizëm të të nxënësve. Pra nxënësi ka një program të brendshëm që përcakton në një shkallë të madhe rrugën e tij të të nxënësve. Nga ana tjetër, nxënësi në kontekstin e shkollës ka edhe një program të jashtëm, temat e të cilat janë vendosur sipas një ecurie mësimdhënëse. Ky program mund të jetë në konflikt me programin e brendshëm të nxënësve. Në këtë rast nxënësi përdor strategjitë e tij natyrore për të përpunuar të dhënat e për t'i bërë ato të tijat. Mënyra e të nxënësve mund të mos jetë ajo e mësimdhënies. Kjo është më e qartë kur nxënësi vihet në një situatë të pakontrolluar nga mësuesi, ai përdor gjuhën e huaj në mënyrë spontane, ku synon të transmetojë një kuptim. Ai në këtë rast përdor rregullat e vetëkrijuara. Ideja e ndërgjegjësimit mbështetet nga fakti se të gjithë nxënësve, pavarësisht nga kombësia dhe mësimi, bëjnë gabime të së njëjtës natyrë.

Gabime nga materiali mësimor ose metoda

Mentalistët argumentojnë tejpërgjithësimin, ndërsa bihejvioristët ato gabime të cilat duket se nxiten nga vetë procesi i të mësuarit. Ata që mbështesin teorinë bihejvioriste, qoftë edhe në formën e saj më ekstreme, mund të mohojnë se gabimet mund të ndihmojnë pozitivisht në mësimin e çdo zanati. Për ta, gabimi është një dështim i dukshëm i një mësimdhënieje jo efektive apo mungesë kontrolli. Nëse materiali është zgjedhur saktë, është vlerësuar dhe është prezantuar me një kujdes pedant, në të nuk do të ketë asnjë gabim. Kjo pranohet lehtësisht në fazat e para të mësimin të gjuhës, kur kontrollet zbatohen në formën e tabelës së zëvendësimit, ushtrimet me këmbime të natyrës mekanike dhe shembuj fjalish të gatshëm, por më me vështirësi në fazat e mëvonshme. Sidoqoftë, do të ishte mirë për ne të kemi parasysh mundësinë se disa nga gabimet e nxënësve janë rezultat pikërisht i mësimdhënies. Fatkeqësisht, këto gabime janë shumë më të vështira për t'u klasifikuar.

Identifikohen këto gabime me anë të një studimi të detajuar të materialit dhe teknikave të mësimdhënies, ndaj të cilave është ekspozuar nxënësi. Me siguri kjo është arsyeja që dihet kaq pak rreth tyre.

Le të shohim disa shembuj gabimesh të nxitura nga mësuesit:

- ‘Ascolta, dimmi che facevi ieri pomeriggio, Arbër?’

Në këtë rast mësuesja duhet të përdorë në vend të kohës së pakryer dëftore, ‘facevi’, kohën e kryer po të së njëjtës mënyrë, ‘hai fatto’.

- -‘Attento, quando parli l’italiano, non parlare presto!’
- -‘Il testo fa parola per....’.

Për fat të keq, edhe nga shembujt e grumbulluar nga shkollat ku munda të bëja dhe testimin, provohet se një ndikim në treguesit e gabueshmërisë së nxënësve ka dhe vetë formimi me probleme i mësuesve që japin gjuhën e huaj italiane në këto shkolla.

Po ashtu: ‘prenduto’ për ‘preso’, ‘morito’ për ‘morto’, ‘spegnuto’ për ‘spento’, ‘riconoscei’ për ‘riconobbi’, ‘tacei’ për ‘tacqui’, etj.

Tani po paraqit dy mënyra për hetimin e gabimeve në të folur.

Dukuria e lidhjes së gjuhës

Ndodh ndonjëherë të kemi në mendje një pjesë të fjalës që duam të themi (p.sh., germën e parë), por e kemi të pamundur për të gjetur të tërë fjalën. Kjo njihet si dukuria e lidhjes së gjuhës. Procesi i gjetjes së fjalëve, kur është e pamundur të përdorësh fjalën e duhur, shpesh jep informacion në lidhje me strukturën e mundshme të fjalorit tonë mendor.

Njerëzit që vuajnë nga dukuria e lidhjes së gjuhës, gjejnë fjalë që tentojnë të jenë zëvendësime që respektojnë kufijtë e llojit të fjalës: emrat zëvendësohen nga emrat, foljet nga foljet, e kështu me radhë. Kjo do të thotë se fjalë të së njëjtës klasë gramatikore

grumbullohen së bashku. Pjesët e para dhe të fundit të fjalëve mbahen mend më mirë. Në fakt, 70% e fjalëve të thëna gabim nga kjo dukuri ngjajnë në tingëllim me fjalën e duhur, vetëm 30% e tyre ngjajnë për nga kuptimi. Pra nëse dikush ka në mendje një fjalë që afroh nga kuptimi me fjalën e duhur, ai mund të bjerë në kurth duke zgjedhur një fjalë që ngjan për nga fonetika me fjalën e duhur.

Njohja me kuptimin e fjalëve mund t'i ndihmojë nxënësit që të gjejnë fjalën e duhur, por, nëse nuk specifikohet fonetika, atëherë mund të gjenden fjalë të ngjashme fonetikisht me fjalën e duhur. Ja disa shembuj të cilët i kam marrë nga vëzhgimet e drejtpërdrejta me nxënësi dhe studentët:

1. fjalët e tipit 'condurre' ata i bëjnë gabime kur duhet t'i përdorin në këtë rast në paskajore dhe kështu shtojnë dhe një "re" në fund të fjalës dhe ajo bëhet 'condurrere'.
2. Po kështu dhe 'proporre' bëhet 'proporrere'.

Ngatërrimi i fjalëve

Ashtu sikurse dhe dukuria e lidhjes së gjuhës, edhe ngatërrimi i fjalëve mund të analizohet si çelës për të hyrë në fjalorin dhe organizimin e fjalëve të gjithsecilit. Ne të gjithë gabojmë kur flasim, p.sh. themi "meterologico", në vend që të themi "meteorologico". Shpesh ngatërrimi i fjalëve quhet spunerizëm, pasi William Spooner u bë i njohur me ngatërrimet e tij të fjalëve që të bënë për të qeshur.

Fromkin (1971, 1973) dhe të tjerë (Bock, 1990; Dell, 1986) kanë diskutuar bindshëm se ngatërrimi i fjalëve paraqet mënyra të organizimit të sistemit gjuhësor.

Ngatërrimet e fjalëve mund të klasifikohen në disa mënyra:

- Në disa raste zgjidhen fjalët e duhura, por shqiptohen në mënyrën e gabuar. Si për shembull; 'periodo' ajo shqiptohet gabim në [peri`odo]. Po ashtu themi 'salubre', në vend të 'sa`lubre'.

- Më interesante janë gabimet ku zgjidhet fjala e gabuar.

Kemi akoma: ‘Foglia del libro’, nxënësit e thonë në vend të ‘il foglio del libro’ dhe me ‘albero’ bëjnë gabimin e anasjelltë: ‘il foglio della mela..’. ‘Studio per giustizia’, në vend të ‘...giurisprudenza’. ‘La fiore e` bella...’, në vend të ‘il fiore e` bello...’.

Këto zëvendësime bazohen mbi kuptimin, ose mbi tingëllimin, ose si kombinim i të dyjave. Ka dhe raste të përziera, kur dy fjalët e duhura kombinohen në një fjalë të vetme, ose pseudo-fjalë.

Gabime dhe ngatërresa

Si mësues në profesion, ne e dimë shumë mirë se nxënësit bëjnë gabime. Deri pak kohë më parë, studiues dhe metodistë dukej se ishin të përqendruar kryesisht në faktin se kush duhet të pranonte përgjegjësinë. Disa konsideronin nxënësit si përgjegjës kryesorë, ndërsa të tjerët mësuesit, bazuar në këndvështrimin e tyre. Sidoqoftë, kjo lloj hipoteze duket si e pakuptimtë tashmë.

Normalisht, mësuesit mund të qortohen si shkaktarë të gabimeve gjatë mësimdhënies apo në hartimin e planeve mësimore. Nga ana tjetër, nëse mësuesit qortojnë nxënësit (dhe ne duhet të pranojmë faktin se ata e bëjnë shpesh këtë), shpeshherë, akuzat e tyre vijnë si pasojë e mungesës së motivimit, apo e disiplinës vetjake. Megjithatë, edhe duke pranuar të vërtetat e të dy këndvështrimeve, na duhet të pranojmë gjithashtu se edhe nxënësi më inteligjent, më i ndërgjegjshëm dhe më i motivuar bën gabime, edhe duke mësuar në kushtet më të mira të mundshme.

Më frytdhënëse do të ishte analiza e shkaqeve të këtyre gabimeve dhe aplikimi i rezultateve në procesin mësimor.

Gabime pakujdesie

Sa herë që përdorim gjuhën, na duhet të bëjmë disa zgjedhje, si leksikore, ashtu edhe gramatikore. Zgjedhjet që nxënësit tanë bëjnë gjatë praktikës mësimore, mund të jenë tregues të stadi të mësimi të gjuhës. Zgjedhjet që vijnë nga pakujdesia, janë gjithashtu shumë domethënëse. Disa krijime të nxënësve paraqesin shumë pak ambicie gjuhësore; kujdesen më shumë që të mos rrezikojnë. Do të ishte më mirë që nxënësit të tentonin ndërtimin e një togfjalëshi foljor, edhe sikur të gabonin, sesa të përdornin një alternativë të saktë, por shumë të thjeshtë. Duke u bazuar në metodën mentaliste, është për t'u vlerësuar lejimi i nxënësve për të eksperimentuar me gjuhën, për të luajtur me fjalë të reja dhe për të krijuar forma të reja. Mund t'u caktohen, sipas rastit, detyra për të cilat mësuesi është i ndërgjegjshëm se nuk janë shumë të vështira për ta, me besimin se të menduarit, të diskutuarit dhe proceset e zgjidhjes së problemeve janë gjithashtu procese të të mësuarit të gjuhës edhe kur përgjigjja përfundimtare është e gabuar.

Kur nxënësi, nga ndikimi i gjuhës shqipe, në vend të foljes 'studiare', përdor foljen 'imparare'. Por ka raste kur vetë mësuesi bëhet shkaktari i një zgjedhjeje të gabuar, si për shembull: "Oggi domandero` per tutta la ora...".

Gabime në praktikën e shkruar

Përgjithësisht, në këto raste, i vetmi që shqyrton është mësuesi. Teorikisht, mësuesi duhet të kontrollojë detyrën me shkrim me personin që e ka shkruar, por kjo bëhet gjithnjë e më e vështirë sa më tepër përparohet në përvetësimin e gjuhës italiane. Këto ndreqje nuk janë shumë efikase, përveç rasteve kur nxënësi është mjaft i motivuar. Sigurisht, ka disa mënyra për të ndrequr detyrat me shkrim.

Praktikë e lirë

Nuk është e tepërt të thuhet se pjesa më e madhe e gjuhës së riprodhuar nga nxënësit në klasë, shfaqet në kushte artificiale. Ndoshta problemi më i madh i mësuesit është të mbushë hapësirat mes këtij përdorimi artificial dhe përdorimit të natyrshëm jashtë klasës. Ky është problem ngaqë përdorimi jashtë klasës është i kushtëzuar, në mos i pamundur, për vetë rrethanat ku mësohet gjuha e huaj italiane.

Shumë mësues pohojnë se, në qoftë se nxënësit e tyre kanë arritur një kompetencë gjuhësore të mjaftueshme për të kuptuar dhe riprodhuar saktësisht një formë të caktuar, do të thotë se ata ua kanë mësuar këtë formë. Por në fakt, kjo është vetëm gjysma e procesit të mësimdhënies; pjesa tjetër, dhe më e vështira, është t'u sigurojë nxënësve mundësinë për ta përdorur gjuhën e re të fituar.

Një sasi e caktuar e punës me gojë në klasë do të jetë nën kontroll. Kjo do të jetë e nevojshme në stadi të mëvonshme për një sërë arsyesh. Mësuesi duhet të kontrollojë nëse nxënësit arrijnë të kuptojnë saktë një model të caktuar, si dhe shqiptimin e tij. Ai duhet të ndreqë gabimet që shfaqen. Ai duhet të drejtojë dhe kontrollojë klasën gjatë praktikimit, dhe, nëse është një klasë e madhe, mësuesi duhet të ushtrojë një kontroll më të gjerë, që të sigurohet se të gjithë po marrin pjesë dhe po mësojnë.

Kontrolli i mësuesit mund të analizohet si vijon:

- Mësuesi nis dhe drejton veprimtarinë. Ai u bën të ditur nxënësve se çfarë kanë për detyrë dhe i siguron ata se po e bëjnë atë siç duhet.
- Mësuesi ndreq gabimet. Kjo nuk do të thotë se ai duhet të ofrojë gjithmonë formën e saktë. Ai mund të nxisë nxënësit të ndreqin njëri-tjetrin ose vetveten, thjesht duke vënë në dukje gabimin dhe mundësisht, duke treguar llojin ose pozicionin e gabimit.

- Mësuesi flet gjysmën e kohës. Nxënësit gjysmën tjetër. Ne mund të krahasojmë raportin e kohës që flet mësuesi (KFM) me kohën që flasin nxënësit (KFN).
- Mësuesi kontrollon subjektin e bisedës duke sugjeruar fjalët që duhen përdorur, ose duke i shkruar në tabelë, ose duke zgjedhur një bllok materialesh për mësimin e gjuhës, si tekste shkollore, figura etj.

Në parashtrimin e analizës së gabime ka dhe një dukuri e cila, po të mbahet mirë parasysh, ndihmon drejtpërdrejtë në diagnostikimin e gabimeve të verifikuara dhe të përcaktimit të zgjidhjeve për to. Kjo dukuri quhet fosilizim. Fosilizimi është proces që të shpie në kristalizimin e një gabimi gjuhësor. Ai ndodh në një fazë të caktuar të përvetësimit dhe/apo të të mësuarit të një gjuhe, folësi nuk e ndjen më nevojën për të përmirësuar produktin e tij gjuhësor dhe nuk merr as së jashtmi (p.sh., nga mësuesit apo nga konteksti shoqëror) inpute të vlefshme, apo të pasura gjuhësore e komunikuese, që ta shtyjnë në këtë drejtim. Kur rregulla në vijim të fosilizimit ngec, pavarësisht se koha kalon dhe se pjesë të tjera të sistemit kanë bërë përpara, flitet për kristalizim të rregullës, rregulla ka ngecur tërësisht.

1.3.0. Analiza e gabimeve gjuhësore

Gabimet gjuhësore dhe të mësuarit gjuhësor

Postulati në të cilin bazohen të gjitha diskutimet në lidhje me këtë argument është se vështirësia e të mësuarit del në pah nga shpeshtësia e gabimeve gjatë përdorimit. “Për shumë arsye hartuesit e programeve po ndryshojnë qëndrimin e tyre në lidhje me gabimin. Gabimet, që më parë kanë qenë shkak i rishikimeve të gjera, kanë marrë një vend të rëndësishëm në programet. Veç nëse studenti ka rastin të bëjë një gabim, programuesi nxjerr informacionin për atë çka ka nevojë studenti të mësojë”. “Psikologu i

edukimit e quan prodhimin e gabimeve nga ana e studentëve një proces normal, në të njëjtën mënyrë që mjeku shikon tek ethet një dukuri pozitive që i jep mundësinë që të bëjë diagnozën”.

”Fusha e analizës së gabimit për shumë arsye është thelbi i mësimdhënies së gjuhëve të huaja”. Do patur parasysh se në çdo kohë studiuesit e didaktikës janë marrë me dukurinë e gabimeve. Didaktika moderne përpiket të parandalojë gabimet nëpërmjet programimit të materialit të llojit linear, që e kufizon mundësinë e nxënësit për të zgjedhur. Didaktika e llojit tradicional nuk e kufizon lirinë e nxënësit dhe me një qëndrim mospëlqyes ndaj gabimit të bërë (i cili ka të bëjë me atë se sheh në bërjen e gabimeve veç një mungesë kujdesi), e shpie nxënësin deri në tepri për të qenë i matur, në dëm të natyrshmërisë së të shprehurit. Duhet parapëlqyer një nxënës që bën disa gabime tek përdor gjuhën në nivelin e komunikimit, sesa një i frikësuar që di gjithçka për gabimet e nuk flet se ka frikë se mos gabon.

Në kuadër të metodologjisë moderne (metoda audio-orale), komportamentistët kanë ngulur këmbë, ndoshta ca si shumë, në bindjen që të shmanget kryerja e gabimeve duke i shtrënguar nxënësit, me anë të “patern practice” (praktika sipas një modeli të dhënë), që të japin veç shprehje të sakta, të programuara e të drejtuara me mjeshtëri. “Nëse ajo që nxënësit thonë është e sakë, do të jetë e saktë dhe ajo që mësojnë”. Sidoqoftë, një pohim i tillë nuk është vërtetuar nga të dhënat jashtë rrethanave të laboratorit, në përdorimin e lirë të gjuhës. “Cilado qoftë metoda e përdorur, mund të thuhet me siguri se një nxënës me të vërtetë ka përvetësuar një rregull, veç atëherë kur di ta zbatojë në përdorimin e lirë të gjuhës. Zgjedhja e formave është një fazë thelbësore e të mësuarit e nuk mund të bëhet në rrethanat kur bëhet kontrolli”. Tani që ka kaluar entuziazmi për studimet përmasëse, nuk përpiket kush të shpjegojë të gjitha problemet e të mësuarit me transfertën nga gjuha amtare. Studime të tilla janë ende të vlefshme në atë masë, sa ndihmojnë nxënës e mësues për të përcaktuar shtypjen deformuese të ushtruar nga gjuha amtare mbi gjuhën me huaj dhe nga shprehi të fituara drejtpërdrejtë në gjuhën e huaj. Ndërsa për shmangiet nga norma të llojit të parë, kemi sot të dhëna të mjaftueshme teorike e praktike; për llojin e dytë jemi ende në pritje që të shohim konkretizimin në teori shkencore të mirëfillta të intuimeve pak a shumë gjeniale të studiuesve të veçantë.

Analiza kontrastive mbetet e vlefshme pse jep të dhëna paraprake për vështirësitë e të mësuarit, si edhe për gabimet e bëra në fakt. Është gati e pamundur të duash të përmirësosh nivelin e nxënësve nëse më parë nuk janë shqyrtuar shkaqet dhe origjina e gabimeve. Për këtë Nickel dhe Wagner²² pohojnë: “ Për sa mund të zbulohet pas vëzhgimeve të gjata se cilat gabime mund të hasen në të mësuar, një analizë e llojit përqasës e kapërcen renditjen e thjeshtë, meqë mund të japë një shpjegim se përse bëhen gabime të tilla, të çfarë shkalle vështirësie janë ato dhe çfarë duhet bërë për t'i shmangur”.

1.3.1. Parimet themelore të analizës së gabimeve

1. Analiza e gabimeve nuk e qartëson përfundimisht problemin e analizës përqasëse, por është veç pjesë përbërëse. E shkëputur, ajo mund të na japë veç të dhëna për gabimet e mundshme. Në analizën diferencuese a përqasëse mund të arrijmë edhe me anë të studimit të gabimeve, por veç të atyre që vijnë nga transfertat e gjuhës amtare.

2. Analiza e gabimeve nuk duhet të japë veç një renditje dhe klasifikim të këtyre; duhet të shpjegojë edhe si, ku dhe përse, pra duhet të sqarojë rrethanat në të cilat gabimet janë hasur dhe shkaqet që i kanë përcaktuar.

3. Gabimet mund të zbulohen si me anë të testeve të studiuara për këtë qëllim, si nëpërmjet detyrave për krijim të lirë (hartim, përmbledhje, përkthim).

Numri më i madh i gabimeve shihet në detyrat e hartimit dhe të përmbledhjes, ku të shprehurit është më pak i kushtëzuar dhe kështu që nxënësi mendon më shumë se çfarë të thotë, sesa si ta thotë dhe është më i lirë që të zgjedhë formën e të shprehurit. Nickel për këtë vëren: “...është interesante se në përkthim, për vlerën didaktike të të cilit nuk është thënë ende fjala e fundit, dalin më pak gabime se në një përmbledhje”.

²² Nickel G., Wagner K. H., “Contrastive linguistics and Language teaching”, IRAL, 6, 1968.

4. Analiza e gabimeve duhet të ketë parasysh tipologjinë e tyre.
5. Analiza e gabimeve duhet të nisët nga faktorët didaktikë (metoda e përdorur, tekstet, motivimi, orët e përgjithshme të mësimit, orët javore të mësimit, etj.).
6. Analiza e gabimeve duhet të japë të dhëna të sakta, mbi bazë të rezultateve të arritura, për mjetet e mënyrat (ndreqjen dhe parandalimin) për t'i rregulluar aty ku ato shfaqen.
7. Analiza e gabimeve të bëra, e kryer në bazë të kriterëve të rrepta didaktike, duhet të vijojë e të jetë një mbështetje për analizën e imët përmasë, e cila mund të parashikojë një numër të madh të gabimeve të bëra nga transfertat, por jo të tjera të shkaktuara nga të tjera shkaqe. “ Nuk ka një sistem të sigurt për të vërtetuar ndikimin e faktorëve të ndryshëm në përcaktimin e të shprehurit të një grupi nxënësish. Po të ishte se gabimi do të varej veç nga transfertat e po qe se do të përsëritej rregullisht, parashikimi do bëhëj automatikisht” (D.A Wilkins , 2001).
8. Analiza e gabimeve, me qëllim që t'i japë mësuesit të dhënat e nevojshme që të përpunojë strategjinë e tij, duhet të shtrihet edhe në rastet të cilat e përjashtojnë transfertën negative. Ajo duhet të shqyrtojë sjelljen e nxënësit si në lidhje me disimetritë, dhe me simetritë: dihet se ai, për arsye që edhe tani nuk i shpjegon dot glotodidaktika, i mbështet hipotezat e veta herë mbi gjuhën amtare, dhe herë mbi gjuhën e huaj.
9. Analiza e gabimeve, për sa mund të jetë shkencore, e saktë dhe treguese, nuk duhet të merret kurrë si përfundimtare. Në këtë fushë pritet të merren ende të dhëna nga shkencat të përafërta apo ndihmëse për glotodidaktikën.

Denduria e gabimeve

Për shumë arsye hartuesit e programeve po e ndryshojnë qëndrimin e tyre në lidhje me gabimet. Gabimet që më parë ishin arsye e rishikimeve të shtrira, kanë marrë një vend të

rëndësishëm në program. Vetëm nëse studenti ka rastin të bëjë një gabim, hartuesi i programit nxjerr informacionin mbi çfarë studenti ka nevojë të mësojë.

Ka gabime që një nxënës mund t'i bëjë dhjetëra herë gjatë ditës, por ka dhe të tjera, të cilat janë më të rralla. Nga statistikat del se, në qoftë se do të mund të eliminonim 5 gabime me treguesin e frekuencës 20, do të ishte e njëjta gjë sikur të eliminonim 100 me treguesin e frekuencës 1.

Përpjekja ime nuk është aspak një përgjigje përfundimtare për verifikimin e gjendjes, meqë vetë testimi është një nga nyjat më të diskutuara në mësimdhënien e gjuhës së huaj. Pra nuk është një vlerësim global, edhe pse synon të jetë i tillë, dhe aq më shumë nuk mund të jetë përfundimtar për nxënësit tanë në realizimin e tyre gjuhësor pas një kohe që mësojnë gjuhën e huaj italiane. Në bazë të teorive moderne gjuha nuk duhet të shihet si një abstraksion i thjeshtë, por si një realitet dinamik dhe i lidhur ngushtë me situatën e dhënë. Për pasojë, verifikimi i kompetencave dhe aftësive duhet të jetë global apo i përqendruar jo veç në zotërimin e strukturave të veçanta morfo-sintaksore, por dhe në kompetencën komunikuese. Kjo ka qenë vetëdija ime që në fillim kur u përpoqa të vëzhgoj se me çfarë aftësish dhe sa të zhvilluara ishin ato tek nxënësit shqiptarë të cilët mësonin gjuhën italiane, gjë që e kam pasqyruar në punimin tim të mikrotezës në përfundim të masterit. Ngacmuar nga një realitet i veçantë dhe një situatë interesante në përvetësimin dhe në zotërimin e gjuhës italiane si gjuhë e huaj në shkollat tona, për të rrëmuar në një terren sfidues dhe për të sjellë një kontribut në drejtim të një zotërimi sa më të mirë, u përqendrova veçmas në hetimin e llojeve të gabimeve të nxënësve tanë dhe për përcaktimin e shkaqeve të vërteta dhe se si mund t'i përmirësojmë. Testi ka patur parasysh karakteristikat specifike të nxënësve dhe motivimin e tyre për të mësuar gjuhën italiane.

Me analizën krahasuese e përqasëse mund të arrijmë të përcaktojmë të gjitha rastet e disimetrisë midis dy gjuhëve, që duhet të përfaqësojnë po aq probleme në shkallë të mësimin të gjuhës së huaj.

Nëpërmjet ballafaqimit të dy sistemeve gjuhësore, analiza përqasëse arrin të përcaktojë gabimet tipike, të shkaktuara nga transfertat negative gjuhë amtare – gjuhë e

huaj. Por gabimet bëhen dhe në rastet e një përkimi të përkryer midis dy strukturave. Dushkova²³ sjell shembuj strukturash që janë tërësisht simetrike në anglisht e në çekisht dhe që pavarësisht nga kjo, japin mundësi për gabime të përsëritura. Për këtë arsye duket më e pranueshme të merremi me analizën e gabimeve të bëra, sesa me analizën në tavolinë të simetrive dhe të disimetrive që synon të “parashikojë” gabimet e mundshme. Me fjalë të tjera, për të “parashikuar” me saktësi gabimet, është e nevojshme t’i shohësh ato të bëra.

Mbi të gjitha, në fazën fillestare të të mësuarit, vëmendja sidoqoftë nuk duhet të kushtohet veç tek gabimet tipike, duke lënë pas dore ato që kanë një shpeshësi më të madhe. Jo të gjitha gabimet tipike, nga disimetritë strukturore, kanë të njëjtin tregues të shpeshësisë.

Është e qartë se për të mësuarin e një gjuhe të huaj, janë më të rëndësishme gabimet e shpeshta nga ato tipike. Studiuesi duhet të shqetësohet kryesisht për ato gabime që, përveçse se janë tipike, i hasim shumë më shpesh. Në rastin e ispanofonëve, ka gabime të llojit “salutammo al professore”, “mi disse che verrebbe anche lui”, të cilat sigurisht që kërkojnë një vëmendje më të madhe nga gabimet e tjera, të cilat për treguesin e ulët të përsëritjes së situatave në të cilat vërehen, nuk janë dhe aq përcaktues në kuadër të kompetencës. Sa herë mund të ndodhë që një nxënës spanjoll ngatërron “burro” me “asino”? Në rastin e gjermanofonëve do të jetë më me vend të përqendrohemi në gabime si :

- “Le ringrazio molto!”
- “Sapevo che verrebbe anche lui”,
- sesa në gabime të llojit “ I vecchi romani”.

Duket pa vend shqetësimi në disa manuale dygjuhësore për të tërhequr vëmendjen për “falsi amici” kur nuk bëjnë asnjë dallim midis rasteve të përsëritjes më të madhe a më të vogël kur haset gabimi i parashikuar.

Për të përmirësuar prodhimin gjuhësor me gojë e me shkrim, mund të pohojmë se, nëse do të ishte e mundur të shmangnim 5 gabime me treguesin e përsëritjes 20, do të

²³ Dushkova. L, “On sources of errors in foreign language teaching”, IRAL,7,1969.

arrinim një rezultat të barabartë me atë të shmangies së 100 gabimeve me treguesin e përsëritjes 1.

Mendimi se duhet të bëhen parashikime jo aq në bazë të disimetrive midis Gj1 dhe Gj2, sesa në bazë të vëzhgimit të sjelljes së nxënësve, përforcohet nga gjykimi i Wilkinsit²⁴: "...do të ishte më praktike të niseshim nga gabimet, për të parashtruar një analizë përfaqësuese, dhe të mos i merrnim si mjet për të verifikuar parashikimet hipotetike. Sipas mendimit tim, analiza përfaqësuese duhet të shërbejë për të dhënë një shpjegim gjuhësor për gabimet që njihen, dhe jo një parashikim për gabimet e tjera të mundshme" (Wilkins D.A., kap. 7).

Tipologjia e gabimeve të italishtes GjH - R. Titone

1. Gabimet fonetike:

- ❖ artikullimi : zanoore bashkëtingëllore
- ❖ bashkëlidhja : kombinimet e lejueshme kombinimet e palejueshme
- ❖ lidhëzat/ndarja e fjalëve
- ❖ ritmi (thekset/shpejtësia)
- ❖ intonacioni

2. Gabimet gramatikore:

- ❖ të sistemit (eptimi/kohët foljore etj.)
- ❖ të strukturës (mënyra e kombinimit sintaksor)
- ❖ në përputhje me klasat morfologjike (emër, mbiemër, folje, ndajfolje, etj.)
- ❖ disimetria në njësi fillestare (numër i ndryshëm fjalësh në shprehjet në Gj1 e Gj2).

3. Gabimet Leksikore:

- ❖ Ekuivalence formale
 - Të përafërta me kuptim të njëjtë a të ndryshëm
 - Të përafërta me vendosje

²⁴ Wilkins. A, "Linguistica e insegnamento delle lingue", Zanichelli 1973.

- Të njëjta a të ndryshme
- ❖ Ekuivalencë semantike:
 - Formë e ndryshme
 - Përmbajtje e njëjtë
 - Vendosije e ndryshme

4. Gabime Stilistikore :

- ❖ Diferencimi i shprehjes sipas situatave lidhje, zgjedhje pa vend ndërpersonale e moduleve
- ❖ Diferencim në nivel sistemi (kompleksiteti në “shprehësi”, gramatikore apo leksikore)

1.4.0. Ndrejja dhe parandalimi i gabimeve

Rezultatet e analizës përqasëse, e mbi të gjitha të analizës së gabimeve, dëshmojnë sa pa baza është bindja, që u formua që në fillim të zhvillimit të kësaj disipline, se gabimet shkaktoheshin veç nga disimetritë dhe jo simetritë midis dy sistemeve gjuhësore. Do të ishte mjaft simplice të pretendonim të ishim në gjendje të parashikonim çdo herë sjelljen e nxënësit përpara faktorëve kaq të larmishëm.

Të merremi me disa vlerësime për metodat e ndjekura nga autorët e studimeve në këtë fushë.

Një pjesë e tyre ndalet veç me analizën e gabimeve, me “diagnostikimin” (G. Nickel), pa propozuar skema për ndrejjen dhe parandalimin e gabimeve të tilla. Të tjerë japin edhe të dhëna mjaft me interes rreth mënyrës së ndrejjes së gabimeve, por pak syresh merren me problemin e parandalimit.

Shpesh si ndrejje kuptohet veç një shpjegim i thjeshtë, i dhënë sipas skemave të ndryshme të përshkrimit gjuhësor (tradicional, strukturor, gjenerativ – transformues) apo bëhet përkthimi në Gj1 dhe krahasimi përkatës me gjuhën e huaj.

Do nënvizuar se, meqë është fjala për gabime të performancës dhe jo të kompetencës, shpjegimi nuk ka vlerë dhe problemi mbetet i hapur. Nga studimi i gabimeve, në fakt, nuk pritet veç të zbulojmë çfarë ende nuk dinë nxënësit për t'ua mësuar atyre sa më parë (për këtë do të mjaftonte të kontrollonim programin e zhvilluar), por sidomos për të përcaktuar atë çka ata ende nuk kanë përvetësuar mjaftueshëm, që të mund ta rregullojmë duke bërë ndreqjen e duhur apo një rishikim të programit didaktik.

Meqë bëhet fjalë për gabime të prodhimit dhe jo të kompetencës, nevojitet t'i shkojmë më tej "kritikës" dhe "autokritikës" (vetëndreqjes), që mbart një ndërgjegjësim për gabimin e bërë (një etapë e domosdoshme), për të arritur të eliminohen shprehje gjuhësore tashmë të konsoliduara e për t'i zëvendësuar ato me të tjera të sakta e për t'i përforcuar. Për të arritur në një rezultat të tillë, është e nevojshme të ushtrohen në mënyrë të përsëritur strukturat ku haset gabimi, derisa të përforcohen dhe automatizohen shprehitë e reja.

Të ndreqim gabimet?

Në vitet e fundit është diskutuar shumë se sa dhe kur mësuesit duhet të ndreqin gabimet e nxënësve. Diskutimi i konceptit të intergjuhës na e sqaron se si shumë prej atyre që mund të quhen gabime, devijime apo mungesa, nga pikëpamja e nxënësit janë shfaqje të rregullave të një sistemi ndërgjuhësor kalimtar, që ka një logjikë, koherencë dhe funksion të caktuar. Ky sistem zhvillohet sipas sekuencave natyrore që janë pjesërisht të pandryshueshëm, kështu që të gabosh në disa nivele, sidomos në të folurin spontan, është e pashmangshme. Në këtë mënyrë zakonisht dallojmë gabimet dhe lapsuset (sipas Corder-it²⁵). Në të dyja rastet kemi një shkelje të rregullës së gjuhës që nxënësit po mësojnë, ndërsa një gabim pasqyron një rregull sistematike të gjuhës së nxënësit (p.sh., të mos zgjedhësh foljet, apo të përdorësh 'jo' si pjesëz mohuese e të ndryshueshme). Një lapsus i detyrohet një aksidenti në ligjërimin e çastit nga ana e një nxënësi, i cili thjesht ndjek rregullën e cenuar.

²⁵ Corder S.P, "The significance of learner errors", IRAL, 1967.

Studimet mbi llojet e ndryshme të ndërgjuhëve tregojnë se si një kategori kalon tek tjetra, ngaqë rindërtimi i sistemit ndërgjuhësor ecën gjithmonë në mënyrë të shkallëzuar dhe shpesh dy forma alternative bashkëjetojnë edhe për një kohë mjaft të gjatë. Jo gjithmonë është e mundur të thuhet kur një formë jo e rregullt është shkaktuar nga një rregull sistemi, apo nga një rënie e vëmendjes në atë çast. Më në fund, duhet të kuptojmë se nocioni i gabimit është në të vërtetë më i gjerë. Flasim për gabime vetëm në prani të mungesës së përshtatjes leksikore, gramatikore, fonetike, por ka edhe probleme semantike dhe gramatikore, të cilat i mbajmë parasysh.

Edhe nocioni i ndreqjes së gabimeve analizohet më mirë kur dimë se ka mënyra të ndryshme që nxënësit të marrin vesh për atë çfarë kanë si prodhim apo performancë gjuhësore; mund të tregohet se cili është problem, mund të sinjalizohet për problemin dhe në të njëjtën kohë të zgjidhë, mund të thuhet se nuk ka asnjë problem e kështu me radhë. Ky problem mund të jetë një vështirësi në kuptim, por ndodh kryesisht në bashkëbisedime spontane, apo një nënvleftësim formal, që del në pah në klasat e gjuhës së huaj.

Pasi sqarohen këto çështje, mund të kalojmë në diskutimin e mirëfilltë mbi mundësitë dhe mënyrat e ndreqjes së gabimeve. Ai që i kundërvihet ndreqjes së gabimeve, zakonisht i referohet dy lloj arsyetimeve. Para së gjithash, dihet se ndreqja mund të shkaktojë ankth, frustracion, humbjen e vetëvlerësimit, dhe të gjitha këto janë faktorë afektivë që ndikojnë negativisht në procesin e të nxënit. Në radhë të dytë, ndreqja e gabimeve e cila zhvillohet në klasa tradicionale, është një veprimtari e përqendruar e formën gjuhësore, që i largon nxënësit nga përdorimi komunikues i gjuhës për t'u përqendruar në një përdorim të saj si qëllim në vetvete (Widdowson²⁶). Kjo shkakton, veç rënies së interesit dhe të motivimit, edhe një rrjedhshmëri të ulët në gjuhën e dytë, një spontanitet të pakët, largim nga objektivat komunikuese në favor të atyre që janë thjesht formale.

Por kush mbështet mendimin se gabimet duhet të ndreqen, mund t'i referohet teorive të ndryshme të të nxënit gjuhësor. Teoritë e vjetra komportamentiste i

²⁶ Widdowson H.G., "Aspects of Language Teaching", Published in August 1990 by Oxford University Press, USA

konceptonin gabimet si zakone negative që duhet të shkulen që në lindje; ata propozonin ushtrime të strukturuar rreptësisht që të pengonin lindjen e gabimeve, që ndreqeshin menjëherë sa herë që ato shfaqeshin. Sidoqoftë, edhe teoritë më moderne të psikologjisë kognitive mund të justifikojnë ndreqjen e gabimeve. Po qe se nxënësi konceptohet si një subjekt aktiv i cili ndërton hipoteza dhe i vë në provë, krahasimi kognitiv midis këtyre teorive dhe strukturave të sakta të gjuhës së huaj mund të jetë një pjesë e rëndësishme e procesit të të nxënës.

Ndreqja e gabimeve do të ishte një mënyrë për t'i dhënë nxënësit informacion të rëndësishëm për të rregulluar hipotezat e tij, një ndihmë për të bërë dallimin midis sistemit të vet ndërgjuhësor dhe gjuhës që do të përvetësojë (Carroll dhe Swain²⁷ 1993, Johnson 1988). Nga ana tjetër duhet të kujtojmë se janë vetë nxënësit, veçanërisht adoleshentët dhe të rriturit që dëshirojnë të ndreqen dhe që shfaqin ndjenjë ankthi sa herë që nuk komentohet performanca e tyre (Leki²⁸ 1991, Young 1990).

Ka të ngjarë të këtë të vërteta në dy qëndrimet dhe pyetja që bëhet nuk është në duhet të ndreqim apo jo, por të ndreqim, si dhe kur? Për fat të keq, nuk ka ende shumë studime empirike që të na ndihmojnë për t'iu përgjigjur pyetjes më lart. Kërkimet e bëra deri më tani janë përqendruar në qëndrimin e skajshëm, sipas të cilit ndreqja e gabimeve do të ishte gjithmonë e gjithsesi jo e leverdisshme. Për këtë Krashen²⁹ (1994), një nga mbështetësit kryesorë kundër ndreqjes, sjell në mbështetje të tezës së tij rezultatet e katër studimeve (Cohen dhe Robbins 1976, Robb dhe Shortreed 1986, Ross 1992, Semke 1984) në të cilat nxënësit që i kishin ndrequr, nuk ishin më të mirë se të tjerët. Nuk duket se ka ndonjë studim eksperimental që të provojë se ndreqjet sjellin rezultate sistematikisht më të këqija.

²⁷ Carroll and Swain, "Approaches and Methods in Language Teaching", by Theodore S. Rodgers Cambridge University Press, 1993.

²⁸ Leki "The Effect of Error Codes on Second Language Writing", by Mike Gilligan, 1991.

²⁹ Krashen S. D., "Study of Immigrant English Language Educational Risk Factors and Reading", by Taime L. benigochea, 1994

Në anën e kundërt që mbështet dobinë e ndreqjes, rezultatet janë shumë më të bollshme. Në nivelin eksperimental, punimet e Carroll dhe Swain³⁰ kanë provuar se mundësia për të patur “feedback” të ndonjë lloji mbi gabimet e veta (nevoja për sqarim, riformulime, ndreqje të hollësishme me shpjegime), përmirëson dukshëm arritjet e nxënësve. Për sa u takon eksperimenteve në klasat e gjuhës së huaj, disa studiues kanë zbuluar se, nëse mësuesi u kërkon sistematikisht nxënësve të riformulojnë prodhimin e tyre gjuhësor që të përmbajnë një lloj të caktuar gabimesh, këta arrijnë rezultate më të mira, në krahasim me nxënësit të cilëve nuk u është kërkuar kjo gjë. Të tjerë kërkues kanë parë të tilla përfitime nga ndreqja edhe për sa i takon prodhimin gjuhësor të shkruar të nxënësve. Ata kanë provuar se të shtysh nxënësit të bëjnë gabime qëllimisht dhe pastaj t’i ndreqin ato, të shpie në rezultate më të mira sesa t’i vësh në gatishmëri që më parë, duke u shpjeguar rregullën dhe gabimet më të zakonshme. Edhe Lightbown³¹ (1992) ka vërejtur se ndreqja e gabimeve jep rezultate më të mira sesa mosndreqja. Megjithatë ajo është veçanërisht efiçase kur jepet nga konteksti i veprimtarisë komunikuese ndërsa ka një dobi më të kufizuar nëse zbatohet në ushtrimet strukturore përsëritëse.

Studime të tjera nuk kanë pasur për qëllim veç ndreqjen e gabimeve, por kanë rëndësi për diskutimin tonë. (Spada dhe Lightbown 1993, Trahey dhe White 1993, White 1991, White, Spada, Lightbown dhe Ranta 1991). Studime të bëra në shkollat e mesme me metoda të mësimin intensiv komunikues, ku hasej një përdorim i vazhdueshëm dhe real i gjuhës së dytë, vëmendje për përmbajtjen e jo për formën, arsyetime të rralla për gramatikën, dhe ndreqje gabimesh. Trajtimi kishte të bënte me futjen në këto klasa me mësim kryesisht komunikues, shtatë orë mësimdhënie të ndara në dy javë. Në këto orë u jepeshin studentëve veprimtari të ndryshme të fokusuar në formë, mbi një strukturë gramatikore të veçantë të gjuhës së huaj, si zhvillimi i ushtrimeve strukturore, apo ndreqja sistematike e gabimeve. Në tërësi këto punë provojnë se klasat në të cilat jepeshin ndreqje dhe fokus në formë, bënin përparime shumë më të mëdha sesa klasat e kontrollit, edhe pse shpesh këto përparime nuk mbaheshin për një kohë të gjatë.

³⁰ Carroll S. and Merrill S., “Explicit and Implicit Negative Feedback”, an Empirical Study of the Learning of Linguistic Generalizations, Cambridge University Press, 1993.

³¹ Lightbown, “The Routledge Encyclopedia of Second Language Acquisition” edited by Peter Robinson, 1992.

Bilanci duket i qartë. Mosndreqja është një rrethanë më e keqe, nuk jep rezultate më të mira. Të kemi parasysh se këto kërkime tregojnë dhe kufijtë e mungesës së plotë të ndreqjes, ato nuk kanë paraqitur të dhëna përfundimtare se sa e si është me vend të ndreqim, as edhe mund të provojnë se zgjidhja me e mirë qëndron në të ndrequrin gjithmonë dhe të gjithçkaje.

Gabimi më i madh nga ana e mësuesve mund të jetë ai i të besuarit se ajo që në ndërveprimin në klasë shfaqet si ndreqje, do të shpjerë automatikisht në përvetësim nga nxënësi. Po ashtu, tani për tani nuk ka një përgjigje për pyetjen se ç'loj ndreqje e gabimeve është më e efektive dhe një të tillë s'do ta kemi kurrë. Kjo ngaqë është nxënësi e jo mësuesi që përcakton nëse forma e saktë do të përvetësohet. Nuk janë gjithsesi rezultate të papërfillshme, në bazë të tyre mund të quhet e mbyllur çështja e të ndreqësh apo të mos ndreqësh, mungesa e plotë e ndreqjes nën dritën e kërkimeve, një opsion që vështirë se mund të paraqitet i padiskutueshëm.

Pas polemikave, do të fillojmë të kemi përgjigje për dobinë e ndreqjes së llojit: po në këto rrethana, me këto anë të gjuhës, me njerëz të kësaj moshe. Punët mbi sekuencat e të nxënësve dhe të mundësisë së shpjegimit janë një pikë nisje për arsyetime të tilla. Në bazë të tyre mund të priremi se ndreqja do të jetë më e efektive kur prek zona në të cilat nxënësi është i gatshëm të dallojë ndryshimin midis rregullave të veta dhe të gjuhës që po mëson, në të cilën gabimet sistematike mund të bëhen lapsuse nga mungesa e vëmendjes. Po këto punime tregojnë edhe se ndreqja në disa anë të gjuhës mund të jetë e kotë, në mos e dëmshme, nëse bëhet në çastin e gabuar.

Për sa u takon rrethanave në të cilat ndreqja quhet e dobishme, studimet tregojnë se ndreqja dhe fokusimi në formë, janë më të dobishme kur bëhen në kontekstin e veprimtarisë komunikuese, me kuptim; me fjalë të tjera, nuk vihet në diskutim dobia e të mësuarit të gjuhës duke filluar nga komunikimi, por implikimi që disa kanë nxjerrë nga kjo premisë, d.m.th. se veprimtaria e vetme për t'u zhvilluar në klasë, duhet të jetë komunikimi i pastër. Shumë kërkues sot bien dakord se një farë vëmendje në format gjuhësore të komunikimit është e dobishme, në mos e nevojshme, për një përvetësim efikas; feedback-u për ndreqjen është një mënyrë për të ngjallur një vëmendje të tillë.

Qëndrimi i mësuesit ndaj gabimit

Qëndrimi i mësuesit ndaj gabimit ka një rëndësi të madhe. Asgjë nuk mund të shkatërrojë besimin e një nxënësi aq shumë, sa një sërë komentesh përçmuese mbi shfaqjen e tij të gjuhës. Ndrejja pa takt gjatë bashkëbisedimit, mund të jetë e dëmshme, ngaqë nxit nxënësin të tërhiqet; komentet me shkrim nuk janë të këndshme në librat e ushtrimeve dhe dekurajojnë rishikimin. Megjithatë, mësuesi duhet të ketë një qëndrim pozitiv ndaj gabimit dhe duhet të jetë i përgatitur për të bërë diçka për këtë.

Po të kujtojmë bihejvioristët, ata e shohin gabimin si simptomë të një mësimdhënieje jo frytdhënëse, apo si dëshmi e dështimit. Ata gjithashtu e shohin atë pikërisht si fillimin e një interference në shkallë shumë të madhe të gjuhës amtare – interferencë të cilën mësuesi (i cili përfaqëson atë që drejton kursin) ka dështuar në parashikimin e tij dhe e ka pranuar si të tillë. Kur gabimet ngjajnë midis tyre, duhen rregulluar me një sulm formash të sakta. Ky sulm arrihet duke përdorur ushtrime intensive, apo duke dhënë shumë mësim.

Mendojnë ndryshe mentalistët. Kur një pjesë e madhe e gabimeve vjen si rezultat i mbipërgjithësimi, mendohet se nxënësi përpunon të dhënat e reja në mendjen e tij dhe vjen me një sërë rregullash që prodhojnë shembuj të rinj në gjuhën që synon të mësojë. Meqë nxënësi është vazhdimisht në përpjekje për zgjidhjen e problemeve dhe për t'i dhënë kuptim realitetit gjuhësor përreth tij. Kështu, gabimi është i pashmangshëm, ai është pjesë përbërëse e procesit të mësimi dhe zhvillimit të aftësisë gjuhësore. Nxënësit mund të bëjnë gabime sepse hipotezat e tyre mbi gjuhën e re janë të gabuara ose jo të plota. Gjithmonë sipas mentalistëve, gabimet nuk duhet të konsiderohen si shenjë dështimi, por si dëshmi se nxënësi po punon në drejtim të rregullave të sakta. Gabimet nuk janë të dëmshme për procesin e të mësuarit. Përkundrazi, nxënësit mësojnë nga gabimet dhe nga ndrejja e tyre.

Duke arsyetuar në këtë mënyrë, largojmë shumë ankthin e shkaktuar nga këmbëngulja e bihavioristëve për t'i eliminuar njëkohësisht në të gjithë klasën gabimet. Në të njëjtën kohë, i lejon mësuesit të përshtatë nivelin e vështirësisë me përparimin e nxënësve,

motivimin, e kështu me radhë. Një kurs i lehtë do të shkaktonte mërzi: duhet të përfshihet edhe një ndjenjë sfide, si në çdo detyrë, por nëse detyra do të kthehet në sfidë, do të kemi gabime e keqkuptime.

Mësuesi interesohet rreth asaj që ndodh në mendjen e nxënësit dhe duhet të jetë i përgatitur për të diskutuar problemet e gjuhës. Ai duhet të jetë i përgatitur për të ndihmuar nxënësit e tij për t'i zgjidhur gjërat vetë, dhe nuk duhet të tregohet i nxituar në përjashtimin e një sasive të kontrolluar të terminologjisë gramatikore dhe në shpjegimin e gjuhës amtare. Vetëm shpjegimi gramatikor, sidoqoftë, është më pak i efektshëm, përdoret më mirë si plan dytësor, apo si një strategji shtesë në fazën e rishikimit.

A ka strategji të ndreqjes së gabimeve?

A ka strategji të ndreqjes së gabimeve? Kësaj çështje i përgjigjemi negativisht. Në të vërtetë, nuk ka një strategji ekskluzive për ndreqjen e gabimeve. Me fjalë të tjera, nuk ka një metodologji të veçantë për të përmirësuar situatën. Shmangia e gabimeve të tepruara do të jetë, qëllimi kryesor në çdo orë mësimi apo program mësimor. Mënyra më e saktë për të nxitur gabimet është një ushtrim, në të cilin nxënësve u kërkohet të shkruajnë fjali me fjalë të reja. Mësuesi mund të hartojë një sërë tabelash me alternativa që bëhen në mënyrë progresive gjithmonë e më të ndërlikuara, por që nuk u japin përdoruesve të tyre një premtim të rremë lirie.

Po të konsultojmë tekstin për mësimin e gjuhës italiane nga të huajt të autorit Katerin Katerinov³², do të konstatojmë se ushtrimet të cilat vijnë pas tekstit me problemin gjuhësor, kanë brenda organizimit të tyre një largim gradual nga teksti i origjinës. Në ushtrimet e fillimit, presupozohet që nxënësi do të përgjigjet duke përdorur materialin e gatshëm gjuhësor të tekstit. Më poshtë ushtrimet janë të mirëfillta strukturore. Ato kanë fjali të cilat plotësohen apo rregullohen sipas fjalive të tekstit të fillimit. Vetëm nga fundi kemi ushtrime me fjali me ndërtime të ngjashme e paralele me

³² Katerinov. K, "Quaderni di metodologia dell'insegnamento dell'italiano a stranieri", Q n.6, C.I.L.A., Edizioni Guerra Perugia 1980.

ato të fillimit. Tek këto ushtrime nxënësi do të arrijë pas stabilizimit të dukurisë gjuhësore më anë të ushtrimeve të fillimit. Kjo ecuri priret të shmangë sa më tepër rrezikun për të gabuar.

Ka shumë rëndësi përcaktimi i llojit të gabimit. Vetëm kështu mësuesi do mund të ndreqë si duhet gabimin e nxënësit.

Të menduarit me kujdes mbi arsyet se përse gabojnë nxënësit tanë, sigurisht që na ndihmon të zgjidhim problemet në këtë drejtim. Por të shpie deri edhe në përmirësimin e politikave të mësimdhënies.

Rëndësia e gabimeve

Është interesante mënyra sesi mësuesit përballen me gabimet e nxënësve dhe ndreqjen e tyre. Ato janë pjesë e procesit të mësimin. Është padyshim e vërtetë se zbatimi i teorive gjuhësore dhe psikologjike në studimin e një gjuhe shtoi një dimension të ri në diskutimin mbi gabimet. Ndhimesa më e madhe e gjuhëtarëve në lidhje me mësimdhënien është një studim krahasues i sistemit të gjuhës amtare me sistemin e gjuhës së dytë. Kështu u bë e mundur të hartohet një listë me vështirësitë me të cilat do të ndeshet një nxënës. Në këtë mënyrë kjo listë do të drejtojë vëmendjen e mësuesit në zona që kanë nevojë për më shumë kujdes, me qëllim që të mënjanohej këto gabime të pritshme. Mësuesit janë përqendruar në mënyrën se si të përballen me vështirësitë dhe nuk i kanë kushtuar rëndësi identifikimit të tyre.

Rëndësia e gabimeve lidhet drejtpërdrejtë me hipotezat që kanë të bëjnë me ngjashmëritë në predispozicionin e secilit për të përvetësuar gjuhën amtare dhe një gjuhë të huaj.

Këto hipoteza janë të mirënjohura dhe nuk janë të nevojshme as sqarimet dhe as vërejtjet. Nëse këto hipoteza mbi mësimin e gjuhës, vihen në dyshim ose formulohen hipoteza te reja mbi proceset e përvetësimit të gjuhës nga fëmijët, do të ishte e arsyeshme që këto hipoteza të mund të aplikoheshin edhe për përvetësimin e një gjuhe të dytë.

Në këtë kontekst, studimi i gabimeve bëhet edhe më i rëndësishëm dhe, sipas mendimit tim, mund të ndihmojë në verifikimin ose eliminimin e vetë hipotezave.

Këto hipoteza dëshmojnë se fëmija ka një predispozicion të lindur për të përvetësuar një gjuhë; ai zotëron një mekanizëm të brendshëm, të një natyre të panjohur, që i lejon atij të ndërtojë gramatikën e një gjuhe të caktuar, duke u nisur nga njohuri mjaft të kufizuara. Mënyra se si e bën një gjë të tillë është e panjohur dhe është nën një studim intensiv dhe të vazhdueshëm nga gjuhëtarë dhe psikologë.

A mund të flasim për strategji të të mësuarit ?

Mësimi i gjuhës së huaj është natyrisht ndryshe nga mësimi i gjuhës amtare. Kështu ndodh dhe me nxënësit shqiptarë që mësojnë gjuhën italiane në Shqipëri. Ai që mëson është më i pjekur, tashmë e ka përvetësuar një gjuhë dhe mund të ketë zhvilluar strategji studimi.

Aftësia njerëzore në zgjidhjen e problemeve duket së qëndron në aftësinë për të bërë teori apo përgjithësime dhe më pas t'i testojë ato. Nëse teoria nuk funksionon, ne fillojmë sërish nga e para.

Në ç'shikalle mund të zbatohet ky proces njohjeje në mësimin e gjuhës?

Kjo bëhet e qartë nëse shqyrtojmë zona të ndryshme gjuhësore:

Paragrafët fonologjikë – tingujt e gjuhës – mund të mësohen më së miri nga një proces i thjeshtë i përsëritjes dhe i përforcimit. Ky është një qëndrim i miratuar nga shumë mësues. Sigurisht, është e mundur që nxënësit të studiojnë strategji personale për të fiksuar tingujt ose tingujt model, por nuk ndodh shpesh që të jenë mësuesit ata që sigurojnë strategji të tilla për nxënësit e tyre.

Paragrafët leksikorë mund të mësohen nga përsëritja dhe ekspozimi i vazhdueshëm, por gjithashtu, ka shumë mundësi që nxënësit të përdorin strategji memorizimi për mësimin e tyre. Mësuesit mund ta ndihmojnë këtë proces duke treguar fjalë të reja në lidhje me një temë të veçantë. Nxënësit janë të prirur të kujtojnë shtatë

paragrafë leksikorë, të cilët janë tematikisht të ngjashëm (për shembull fjalë që lidhen me mobilimin e shtëpisë, mbiemra për përshkrimin e gjendjes shpirtërore, etj.), në vend të shtatë paragrafëve që nuk kanë asnjë lidhje mes tyre.

Gjatë mësimin të paragrafëve strukturorë është e qartë se nxënësit hartojnë hipoteza, megjithëse kjo shpeshherë duket sikur ndodh në mënyrë të pavetëdijshme: nëse i kërkon nxënësit të shpjegojë rregullin, shpesh ai nuk është në gjendje të përgjigjet. Një hipotezë e thjeshtë e përvetësuar mund të ketë një strukturë të ngjashme me strukturën e gjuhës amtare. Le të shohim një shembull të këtij procesi:

- Struktura 1: Ky është babai im.
- Struktura 2: Questo è mio padre (jo – il mio padre' dhe jo – il mio zio').

Por megjithatë – questo è il loro zio- pra e dimë që kërkon një për vetën e tretë të kryefjalës në numrin shumës, dhe për rastet e shumës të gjithë emrave të lidhjes familjare, si për shembull : – ‘Questi sono i miei zii’.

Gabimi i nxënësit mund të ketë ardhur si pasojë e përvojës së tij me strukturën e gjuhës italiane dhe mund të mos ketë të bëjë me strukturën e gjuhës amtare.

Por në klasë ka dhe situata, në të cilat vetë mësuesi nuk ka të qartë shqiptimin, apo një rregull të caktuar gramatikorë e leksikorë. Ky është dhe shkaku kryesor i cili bën që nxënësit që mësojnë gjuhën italiane, të përvetësojnë me probleme materialin e ri. Vetë fakti që mësuesit nuk janë folës natyrorë të gjuhës italiane, e bën këtë rrezik shumë të mundshëm. Zgjidhja qëndron tek riaftësimi i pandërprerë periodik i mësuesve në strukturat e caktuara për këtë qëllim.

Gabime gramatikore dhe leksikore

Inkorporimet – Me këtë kuptojmë një radhë veprimesh të rimarrjes së zgjerimit apo të ndreqjes së përgjigjeve që mësuesi kryen në kuadrin e ndërveprimit në klasë për të

ndihmuar përvetësimin e njohurive të reja dhe për të sistemuar ato që janë tashmë të tilla. Sistemi i inkorporimeve përdor strategji të ndryshme, si në gamën e shembujve që jepen më poshtë. Për të dhënë një shembull, mund të përdorim një përgjigje të nxënësit:

- -Il monte bianco e' altissimo, sta fra Italia e Francia'.

Për të bërë inkorporacione ndërmjet mekanizmave të:

- përsëritjes - Sì, il Monte Bianco è altissimo e sta fra Italia e Francia.

- parafrasëz - Il Monte Bianco costituisce un importante massiccio montuoso che appartiene sia all'Italia che alla Francia.

- komentit - È vero, Erion, hai osservato giustamente che il Monte Bianco è molto alto; è anche opportuno notare che si trova fra Francia ed Italia.

- ndreqjes - È altissimo, e potresti dire che è il rilievo montuoso più alto d'Europa. Prova a sostituire "sta" con "si innalza" o con "si trova"...

- përpunimit - Il Monte Bianco, che è il rilievo più alto d'Europa, raggiunge l'altezza di 4810 m, alla sua punta più alta. Ora osserviamo che l'insieme del massiccio si trova sia in territorio italiano che in territorio francese...

- zgjerimit - Sì, è molto alto, sai dire quanto è alta la sua punta più elevata? (zgjerim në nivelin e një elementi të vetëm të njohur). È vero che il Monte Bianco ha un versante francese ed uno italiano.

Kemi një term të glosarit gjeografik: versante (zgjerimi gjuhësor). Të ndalemi pak te 'Altissimo', dhe 'Il piu' alto... (zgjerim gjuhësor)'. Vëreni të gjithë vargmalin e Alpeve: shëno kufirin midis Italisë dhe Francës, Zvicrës, Austrisë dhe Sllovenisë.

Kalojmë tani e të shohim ku bien vendkalimet me të rëndësishme (zgjerim në nivelin e njohurive të përgjithshme që hap rrugën për një mësim të ri të nocioneve të gjeografisë në gjuhën italiane).

Sipas disa studuesve kemi tri lloje gabimesh, të cilat paraqiten më poshtë me shembujt përkatës:

1. gabimi fonologjik, për shembull muntagna, pellone;
2. gabim leksikor, për shembull leggiono, ando, prenduto;

3. gabim gramatikor, për shembull ieri io dormo, io arrivato, io ho andato.

Kështu, duke vijuar mund të paraqitim një arsyetim të tillë: në rastin kur nxënësi shprehet: ‘io arriva ieri’ (për -unë mbërrita dje), kemi një formë bazike, mungon kategoria procedurale dhe çdo formë fleksioni. Gabimi është gramatikor.

Mirëpo kur kemi: ‘io arrivato’, kemi një shenjë të kohës së shkuar, kemi një formë të parë të fleksionit. Gabimi është prapë gramatikor.

Në rastin tjetër: ‘io ho arrivato’, kemi një ndërtim i cili është i realizuar mbi një gabim leksikor. Kemi një zgjedhje të gabuar të foljes ndihmëse. Gabimi është leksikor.

Kemi dhe një rast interesant gjithsesi: ‘noi siamo arrivati’, gabimi është i procedurës dhe si i tillë është gabim gramatikor. Por mund të kemi prapë: ‘noi abbiamo arrivati’, jam e mendimit se është një gabim leksikor, meqë është një folje ndihmëse e gabuar.

Për të arritur në: ‘noi siamo arrivati’, që është dhe varianti i saktë për rastin e shqyrtuar.

Gabimet mund të bashkekzistojnë për një kohë jo të shkurtër.

Më tej po paraqes një renditje më të hollësishme të gabimeve më të përsëritura dhe më tipike në italisht, për të patur mundësinë e një konkretizimi më të detajuar të analizave në lidhje me ato që mund të jenë gabimet më të hasura gjatë studimit dhe për të patur mundësi më të mëdha të interpretimit të tyre sipas rasteve

1. përdorimi i gabuar i parafjalëve;
2. përemri lidhor;
3. mbiemri dhe shkallët e tij;
4. pjesorja e shkuar e foljes dhe përshtatja e saj;
5. përdorimi i pjesëzave ‘ne’ dhe ‘ci’;
6. përshtatja e mënyrave dhe kohëve të foljeve;
7. forma e mirësjelljes;
8. shkëmbimi midis kohës së kryer dhe të pakryer;
9. nyjat: format dhe përdorimi;
10. përemra pronorë;

11. bashkëtingëlloret dyshe;
12. interferencat leksikore;
13. foljet ndihmëse;
14. përdorimi i mënyrës kushtore;
15. forma pësore dhe vetvetorë e foljes, përshtatjet;
16. mënyra urdhërore.

Në bazë të të dhënave të pakundërshtueshme, mësuesi mund t'i dedikojë një trajtim më të thelluar atyre anëve që paraqiten me vështirësi për t'u përvetësuar nga nxënësit duke i lënë një vëmendje më të vogël dhe nganjëherë, duke anashkaluar anët të cilat nuk shfaqin vështirësi të veçantë, sipas rezultateve në sondazh.

Do thënë se një mësim i llojit kontrastiv duhet zhvilluar sidomos në fazat e fillimit, pa bërë ndonjë referim të drejtpërdrejtë dhe të hapur me gjuhën shqipe, duke shmangur rreziqet e ngatërimit, përkundrazi e nxisin atë më shumë.

Sugjerime për mësuesit e gjuhës italiane:

- Të mos kërkohet të punohet mbi gabimin e performancës kur nxënësi është në fillimet e të mësuarit të një mikrosistemi të dhënë.
- Të shënohet gjithmonë, p.sh. me asterisk, që një ligjërim ka gabime, pra nuk është i saktë.
- Të mos përdoren ushtrime përsëritëse, p.sh. ushtrime strukturore për kapjen e gabimeve, ushtrimet përsëritëse janë të vlefshme në faza të përvetësimit.
- T'u parashtrohen nxënësve gabime që ata i kanë bërë vetë.
- Prezantimi i elementeve në mënyrë që të favorizohet vëzhgimi i 'paregullsive' të një mikrosistemi të dhënë.

Një plan teorik i të mësuarit është ai i Lawrence Lentin³³, sipas të cilit zhvillimi gjuhësor tek fëmija ecën nga procesi i grumbullimit dhe i diferencimit. Lamy³⁴ propozon të ndihmojë për të vëzhguar dhe për të vepruar në disa pozicione të thjeshta:

1. shtimi
2. fshirja
3. zhvendosja
4. zëvendësimi.

Kërkuesit kanë treguar që kemi të bëjmë me katër operacione bazë të procesit të rishkrimit. Ecuria e përpunimit të dijes metagjuhësore për të shpënë nxënësit të kuptojnë dhe të mos bëjnë më gabime, është e përbërë nga tetë etapa:

1. Të lihet nxënësi ta ndreqë vetë ose ta sinjalizojnë atë.
2. Tentativa e parë e ndreqjes e realizuar nga nxënësi.
3. Krahasimi me gjuhën amtare (fakultative).
4. Kërkimi i një formulimi tjetër në të cilin elementi i gabuar nuk është më, për këtë gjë përdoren katër operacionet e thjeshta.
5. Përpunimi i një table krahasuese, forma e gabuar dhe forma e ndrequr.
6. Pyetje apo fjali shpjeguese mbi mikrosistemin e vëzhguar nga nxënësit (fakultative).
7. Rigrupim i ndërlikimeve të ngjashme me atë të propozuar në pikën 2', formulimi i ndrequr.
8. Prodhimi i fjalive në situatë mbi modelet e propozuara.

³³ Lentin L, "Learning to Read: An Integrated View from Research and Practice" a cura di Terezinha Nunes, Springer Science & Business Media, 1999.

³⁴ Lamy A, "Error Analysis: A Comprehensive Bibliography", by Bernd Spillner, John Benjamins Publishing, 1991.

Interpretimi i gabimeve të nxënësve

“I marrë individualisht dhe veçmas, gabimi i kompetencës nuk jep asnjë të dhënë, lidhur me atë çfarë ka mësuar një nxënës në gjuhën e huaj, as edhe për mënyrën sesi i ka organizuar njohuritë e tij ai. Vetëm marrja në shqyrtim e kontekstit ndërgjuhësor më të gjerë, mund të na bëjë të kuptojmë më mirë se çfarë është një gabim kompetence dhe se çfarë nuk është, si dhe të vlerësojmë sa i rëndë është ai” (Klaus Vogel³⁵, 1997).

1.4.1. Struktura e organizimit të një vëzhgimi të një teksti

Në vijim do të shohim se ku përqendrohet vëmendja e mësuesit për të zhvilluar orën e mësimit. Ai duhet të ketë parasysh:

a) Nivelin pragmatik:

- përshtatje me këshillën;
- përshtatje me llojet e teksteve;
- zbatim i mënyrave të ligjerimit;
- autonomia e tekstit.

b) Nivelin tekstual:

- koherencë e përgjithshme të tekstit;
- mungesë e kontradiktave semantike;
- progresioni i informacionit;
- shenjat e përshtatshme të pikësimit;
- koherenca të sistemit kohor.

c) Nivelin e frazës:

- renditja e fjalëve;

³⁵ Vogel K, “The Emergence of Semantics in Four Linguistic Traditions: Hebrew, Sanskrit, Greek, Arabic”, Wout Jac. van Bekkum, John Benjamins Publishing, 1997.

- ndërtimi i foljeve me parafjalë;
- ndërtimi i fjalive me bashkërenditje;
- ndërtimi i llojeve të fjalive (mohuese, pyetese, habitore...);
- ndërtimi i fjalive komplekse.

d) Nivelin e ndërfaqëve:

- zgjedhja e leksikut;
- përputhja foni/grafi;
- vënia e theksit;
- grafia e shpikur.

KREU II

METODOLOGJIA E STUDIMIT

Metodologjia është përzgjedhur në përputhje me qëllimin e studimit dhe përfshin mënyra dhe instrumente të ndryshme për mbledhjen e informacionit të nevojshëm. Janë përdorur teste dhe skeda vëzhgimi. Janë respektuar çështjet etike. Si një burim i bollshëm të dhënash është konsideruar edhe përpunimi i përgjigjeve të provimeve që studentët e vitit të parë e të tretë të Departamentit të Gjuhëve të Huaja, dega Gjuhë e Qytetërim Italian kanë dhënë në këto vite. Me qëllim që të mos vihet në diskutim besueshmëria e rezultateve, nuk janë marrë në shqyrtim punët e nxënësve të nivelit fillestar, për të cilët gjithçka mund të paraqitet si problem. Qëllimi ishte edhe për të dalluar cilat gabime vazhdojnë të mbeten pas orëve të tëra mësimi të vazhdueshëm të gjuhës italiane, gabime të cilat vërehen që në fazat e hershme të mësimi të kësaj gjuhe.

2.1 Subjektet

Popullatë e këtij studimi janë studentët dhe nxënësit që studiojnë gjuhën italiane. Në studim janë përfshirë 158 subjekte. Studimi është kufizuar vetëm në qytetin e Vlorës. Ka dhe një sasi materiali të grumbulluar drejtpërdrejt nga punët dhe performanca e studentëve të Departamentit të Gjuhëve të Huaja në përgjigjet me gojë dhe provimet me shkrim të realizuara prej tyre. Ky material i është nënshtruar verifikimit dhe analizës së hollësishme të dukurive të vërejtura. Më tej janë përshkruar shkaqet dhe janë dhënë zgjidhjet për rastet e regjistruara gjatë një kohe të konsiderueshme në dispozicion të vëzhgimeve.

2.2 Përshkrimi i kampionit

Siç u përmend më lart, u mënjanuan nxënësit e viteve të para dhe testi u zhvillua me vitet e dyta, të treta në shkollat e mesme “Halim Xhelo”, “M. Q. Ataturk”, “Gjimnazi i Ri” dhe në shkollën e mesme “Ali Demi”, në klasat ku gjuha italiane është gjuhë e parë në bazë të projektit *Iliria*.

Këto shkolla zhvillojnë mësimin e gjuhës italiane në bazë të një programi të miratuar nga Ministria e Arsimit, të unifikuar për shkollat e mesme të përgjithshme e të veçantë për klasat e shkollës së mesme Ali Demi, ku italishtja është gjuhë e parë. Duke patur parasysh programin dhe orët e mësimin të zhvilluara në këto vite, si dhe nivelin e përgjithshëm të përvetësimit të gjuhës, që para se të fillonte puna konkrete, arrita në përfundimin se niveli i tyre i zotërimit të gjuhës italiane ishte nga fillestar-i mesëm në i mesëm, dhe i përshtatshëm për të zhvilluar punën që synoja. Niveli i formimit të përgjithshëm të nxënësve është i ngjashëm, ngaqë bëhet fjalë për shkolla publike dhe të njëjtit nivel e profil. Aty japin mësim mësuese të diplomuara në Fakultetin e Gjuhëve të Huaja të Universitetit të Tiranës, dhe në Universitetin e Vlorës në departamentin e Gjuhëve të huaja dega italisht, por dhe që kanë afërsisht një përvojë të gjatë e të njëjtë pune në arsimin e mesëm dhe konkretisht, në mësimdhënien e gjuhës italiane. Ritmet e përparimit në përvetësimin e gjuhës italiane Gj2 janë të përafërta midis këtyre shkollave.

6.3 Hipoteza

Në themel të këtij kërkimi qëndrojnë konceptet e shprehura në gjuhësinë kontrastive, por gjithsesi shkon dhe më tej. Ky punim përpiket të sqarojë se si gjuha shqipe dhe kultura shqipe ndikojnë fort në përvetësimin e gjuhës italiane nga nxënësit shqiptarë, pavarësisht besimit të përgjithshëm se të gjithë shqiptarët janë njohës dhe përdorues të mirë të gjuhës italiane. Nëse ka ndikim, atëherë ku janë pikëtakimet dhe pikat më të largëta midis dy gjuhëve dhe dy kulturave të cilat ndihmojnë, por edhe vështirësojnë procesin e përvetësimit të italishtes si gjuhë, objektiv për t’u arritur.

Në këtë kah kemi ecur, duke ndjekur me kujdes qëndrimin dhe sjelljen e nxënësve e të studentëve (performancën e tyre) në përvetësimin e gjuhës italiane. Kemi mundur të bëjmë një analizë të diferencave midis gjuhës amë të nxënësit Gj1 (shqipe) dhe gjuhës së huaj Gj2 (gjuhës italiane). Qëllimi është përmirësimi i teknikave të mësimdhënies, duke parandaluar, ndrequr dhe shmangur sa është e mundur ndikimet negative të interferencës mbi GjH të gjuhës amë, apo dhe të një gjuhe tjetër të përvetësuar më parë prej studentëve. Gjuhësia kontrastive ka për qëllim edhe përcaktimin e interferencave të cilat shfaqen në formën e një gabimi, si p.sh.: “disse che verrebbe”, në vend të “disse che sarebbe venuto”, nën ndikimin e përdorimit në shqip të: “tha se do të vinte”, dhe mbyllet me ushtrimet për ndreqjen e gabimeve të cilat janë të përpunuara posaçërisht për ata që vetë nuk mundën të kapërcejnë pengesën që përbën për ta interferenca e Gj1 (shqipe).

Duke patur parasysh se tre janë drejtimit kryesore të hulumtimit në gjuhësinë e zbatuar: përvetësimi i gjuhës, përkthimi i drejtpërdrejtë a spontan dhe tipologjia gjuhësore, na duhet të pohojmë se ky studim shkel në këto drejtime.

Materiali didaktik më i mirë është ai që bazohet në një përshkrim shkencor të Gj2, i cili realizohet po ta krahasojmë me një përshkrim të gjuhës amë të nxënësve. Mësimi i një GjH nuk pengohet dhe aq nga vështirësitë strukturore që ka vetë ajo, sesa nga shprehitë e rrënjësura në kohë në gjuhën amë, apo në një gjuhë tjetër që është përvetësuar më herët, dhe në interferencën e vazhdueshme të shprehive gjuhësore të konsoliduara në to mbi gjuhën që është tani objektiv për t'u mësuar. Çdo nxënës priret të kalojë forma dhe kuptime, si dhe shpëmdarjen e formave e të kuptimeve, nga gjuha dhe kultura amë në gjuhën dhe kulturën e huaj, qoftë në planin e përdorimit në çastin kur flet gjuhën apo vepron në kulturë, qoftë në planin receptiv kur përpriqet të mësojë e të kuptojë gjuhën dhe kulturën, ashtu si i paraqiten ato nga folësit natyrorë.

Është e pandryshuar bindja se materiali didaktik për mësimin e gjuhës së huaj duhet programuar në bazë të analizës kontrastive. Mirëpo, mbajmë parasysh se ka patur një “krizë” të gjuhësisë kontrastive. Kjo ka ardhur nga një optimizëm i tepruar i fillimit dhe ngaqë u besua se mund të shpjegohej i gjithë procesi i mësimin të gjuhës së huaj dhe i ndryshimeve në rregullat gramatikore të kësaj gjuhë vetëm me anë të analizës kontrastive.

Lado³⁶ është kritikuar për një mekanicizëm të tepruar në lidhje me gabimet dhe me problemet e mësimit, ngaqë jo të gjithë gabimet janë si pasojë e ndikimit që ushtron Gj1, apo që gjithsesi shkaktohen nga disimetritë strukturore midis Gj1 dhe Gj2.

Për këtë R. Titone³⁷ shkruan: “Analiza kontrastive nuk mund të zbatohet gjithmonë e hapur në mësime, sidomos kur përdoret një orientim metodologjik i drejtpërdrejtë, apo kur i drejtohem nxënësve shumë të rinj me të cilët një krahasim i hapur mund të shkaktojë ngatërrim e pasiguri” (‘Psicolinguistica applicata’, Psikolinguistika e zbatuar, 1972, f. 250). Autori vazhdon: “analiza e përfaqësive strukturore midis Gj1 dhe Gj2 duhet të bëhet jo vetëm mbi baza gjuhësore, por edhe mbi baza psikolinguistike dhe eksperimentuese” (po aty).

Zbatimi i gjuhësisë kontrastive në mësime kërkon kalimin e materialit didaktik të caktuar për mësime të Gj2 nëpër sitën e Gj1. Supozohet se aty ku strukturat e dy gjuhëve përputhen, nuk ka probleme për përvetësimin. Këto probleme do të shfaqeshin në rast të disimetrive strukturore të dy gjuhëve. Kjo mund të ndeshet dhe me një gjuhë që nuk është ajo amë, pra me një gjuhë të huaj, por të përvetësuar më parë.

Në rastin e disimetrive strukturore midis dy gjuhëve, ndeshen gabimet gjuhësore. Studimi i tyre nga pikëpamja e shkaqeve, e tipologjisë, e shkallës së përsëritjes, e ndreqjes apo dhe e parandalimit përbën një nga detyrat themelore të gjuhësisë kontrastive.

Në lidhje me mësime që mbështetet vetëm në disimetri midis dy gjuhëve, Schwarze³⁸ vëren se po të tërhiqet vëmendja vetëm e vetëm tek ndryshimet, nxënësi “ ka rrezik të krijojë një mendim plotësisht të gabuar, sipas të cilit strukturat e Gj2 janë vetëm të ndryshme nga ato të Gj1” (Bollettino del Centro per l’italiano all’estero, Trieste 1974, f. 44). Është rasti i gabimeve që bëhen ngaqë mendohet se gjithçka në Gj2 duhet të jetë ndryshe, apo dhe nga merakuri për të ndrequr gjithçka e patjetër. E gjithë puna e realizuar në këtë punim ka patur parasysh jo vetëm rekomandimet e gjuhësisë kontrastive, por edhe të dhënat e sugjerimet më të fundit të psikolinguistikës dhe sociolinguistikës, duke e

³⁶ Lado R. ‘Linguistic Across Cultures. Applied for language teachers’, University Press of Michigan, Ann Harbor 1957, pg 57.

³⁷ Titone R., ‘Psicolinguistica applicata’, Psikolinguistika e zbatuar, 1972.

³⁸ Schwarze.CH, ‘Riflessioni preliminari su un progetto per una nuova grammatica italiana’, Trieste 1974.

konsideruar performancën si një produkt të një realiteti kompleks në të cilin subjekti student vepron, i cili nuk përbëhet vetëm një element veprues e ndikues.

Gjuha dhe kultura shqipe kanë një rol shumë të ndjeshëm në performancën në gjuhën italiane tek studentët që e mësojnë këtë gjuhë. Përafritë dhe dallimet midis gjuhës nuk janë të vetme përcaktuese dhe orientuese për teknika e strategji të suksesshme të mësimdhënies, por edhe tiparet e veçoritë kulturore ndikojnë drejtpërdrejtë në mësimnxënie dhe performancë. Shqiptarët, për vetë gjuhën dhe tiparet e kulturës së tyre të pasur, nuk mund të ndjehen më të privilegjuar se popujt e tjerë në lidhje me performancën në italisht.

2.4 Përshkrimi i testit

Testet u hartuan të orientuara në këtë mënyrë. Testi i parë ka fjali të thjeshta në ndërtim. Përmbajtja e tyre është e lidhur me situatat e përditshme dhe të tilla që nxënësit i kanë punuar, apo të ngjashme me ato të punuara gjatë mësimin, në kryerjen e ushtrimeve dhe praktikave të tjera, ku rezultojnë një mori rastesh gramatikore, leksikore dhe fonetike (për fonetike veç rasteve të bashkëtingëlloreve dyshe). Këto janë të nënvizuara dhe jo të gjitha janë të përdorura saktë. Nxënësit duhet të gjejnë përdorimin e gabuar dhe ta zëvendësojnë atë me përdorimin e saktë. Duke marrë parasysh moshën e tyre dhe një përvojë të munguar në testim, rastet gramatikore e fonetike, siç i përmenda më lart, figurojnë të nënvizuara sikur janë të sakta edhe kur janë të përdorura gabim. Përdorimi i gabuar që do identifikuar dhe rregulluar nga ana e nxënësit, është rasti më i përsëritur i gabimeve. Është patur parasysh edhe kur përdorimi i gabuar paraqitet i kombinuar, kur është fjala si për përdorim të pasaktë të parafjalës, ashtu dhe njëkohësisht të nyjës shquese, në parafjalët e nyjëtuar. Orientimi ishte i tillë me qëllim që të bëhej sa më i qartë rezultati përfundimtar për çdo fjali në veçanti, dhe për çdo test në përgjithësi, duke synuar në nxjerrjen e treguesve të drejtpërdrejtë, si dhe statistikore në përfundim të testimit.

Në fjalinë e parë:

1. In Italia molte persone del sud vanno per lavorare al nord.

Rasti i përdorimit të foljes ANDARE + parafjala A + folje në paskajore është nga më të ekspozuarit për t'u përdorur gabim me përdorimin e një parafjale tjetër ndryshe nga parafjala A. Ajo jo rrallë zëvendësohet gabim nga parafjala PER.

Në fjalinë e dytë, nga ndikimi i shqipes kemi, një përdorim shpesh të gabuar të parafjalës Da të italishtes, në vend të një parafjale tjetër. Prania në fjali, por në një pozicion tjetër, e po të njëjtës parafjalë të këmbyer PER, sikur e vështirëson edhe më realizimin e një përgjigje të saktë.

Problemet që hasen me përdorimin e foljeve në të kryerën e thjeshtë në italisht janë aq të dukshme, sa herë-herë duken si një pengesë e pakapërcyeshme për mësuesin. Në fjalinë 3 kemi një rast të tillë të përdorimit më të zakonshëm.

Në 4 kemi rastin e kombinimit të dy foljeve, por që kanë të njëjtën kryefjalë.

Në 5 është fiksuar rasti i përdorimit të njëjës shqese të gjinisë mashkullore para emrave të cilët këtë nyje e kërkojnë detyrimisht në formën GLI.

Në 6 është rasti i një shumësi të gjinisë mashkullore të këmbyer më një formë të numrit njëjës.

Në 7, rasti i formës së mirësjelljes dhe ky në një kundërvënie më përemrin vetor të vetës së dytë shumës.

Në 8 kemi sugjerimin për përdorimin e trajtës së shkurtër e ndër-këmbyer me trajtën e plotë.

Në 9 është dhënë rasti fonetik i përdorimit të bashkëtingëllores dyshe.

Fjalialia 10 është po për përdorimin e bashkëtingëllores dyshe, por është bërë me sugjerimin e formës së një foljeje të caktuar.

Në 11, kemi rast leksikor për ato përdorime kur nxënësi e realizon përdorimin sipas një rregulle të mësuar më parë, pa bërë më tej verifikimin për rastet e veçanta.

Në 13, kemi të kërkuar përdorimin e foljeve gjysmëndihmëse në lidhje me foljet jo kalimtare, por që në gjuhën shqipe përdoren sipas një rregulle të caktuar.

Verifikimet e shpeshta të pasaktësive në përdorimin e bashkëtingëlloreve dyshe dhe në rastet e foljeve apo të mbiemrave sillen në fjalitë më të fundit.

Në testin numër 2 kemi të paraqitura fjali me një përmbajtje dhe strukturë të thjeshtë në gjuhën shqipe dhe u kërkohet nxënësve t'i kthejnë ato në italisht. Është mbajtur parasysh shpeshësia e përdorimit si në përmbajtjen e tyre, dhe në strukturat gramatikore e leksikore. Në praktikë ndodh shpesh që një apo disa fjali, në dukje të thjeshta për t'u kthyer në gjuhën italiane, përbëjnë një problem të madh për nxënësin i cili është gjatë gjithë kohës i bombarduar nga përdorimi i gjuhës amë dhe e bën më të vështirë realizimin e një "outputi", edhe pse me një përmbajtje jo të vështirë në italisht.

Vetëm pasi zhvillohet edhe testi 3, nxënësve u kërkohet në testin 4 të kthejnë këtë radhë nga italishtja në gjuhën amë, fjalitë që iu sugjeruan në testin 2. Në këtë mënyrë shmanget rinfreskimi i kujtesës për njohuritë të cilat mund të vlerësohen si të stabilizuara. Po në të vërtetë, detyra e përkthimit që në këtë nivel merret si e lehtë, provon sa me probleme ka qenë përvetësimi i rasteve gjuhësore. Megjithëse është përkthim i fjalive me përmbajtje kuptimore të thjeshtë, ai provon edhe se sa pjesë të së tërës një nxënës ka mundur të kuptojë.

Ndërsa në testin 3 u kërkohet nxënësve të gjejnë gabimin apo dhe fjalët e tepërta të përdorura në fjalitë që, pasi t'i kenë lexuar me kujdes, duhet të nisin nga puna sipas kërkesës. Sugjerimi i këtyre fjalive është ai që buron nga përvoja e gjatë se çfarë mund të gabohet akoma dhe sa i stabilizuar është një përdorim i saktë gramatikor apo leksikor në këtë nivel, përpos sa nga këto gabime i hasim dhe në nivelet e larta të përvetësimit. Dhe përse fjalët e tepërta? Ky është tashmë një konstatim, i cili është i prekshëm në një "output" dhe fjalë të tilla janë përdorur pa ndonjë lidhje me kontekstin e situatës, ose janë vërtetë gabim dhe në vendin e gabuar.

Për çdo rast të ndërtimit të kërkesës dhe të fjalive, në secilin test është patur parasysh realiteti i ambientimit të nxënësve me gjuhën italiane dhe me kushtet në të cilat ata mësojnë këtë gjuhë.

2.5. Mjetet matëse

Janë përdorur teste dhe një pyetësor të cilët janë përfshirë si shtojca të këtij punimi.

2.6. Procedurat

Para dhënies së testit, u dha një udhëzues i shkurtër për mënyrën e përdorimit të materialit, duke bërë të mundur që të shmangej në kohë reale çdo moskuptim apo keqkuptim në përdorimin e tij në klasë. Është mbajtur parasysh që për të dhëna sa më reale, testi të zhvillohej në dy ditë dhe materiali të kishte një shpërndarje të barabartë të ngarkesës dhe të mos kishte kërkesa të ngjashme apo variante të tyre.

Dorëzimi i fletëve secilit nxënës

Bëhet leximi dhe sqarimi i punës që do të kryhet.

Njoftimi i kohës

Tërheqja e fletëve bëhet me plotësimin e kohës përkatëse në dispozicion.

Kontrolli dhe nxjerrja e gabimeve u bë në një mjedis të përshtatshëm për të përmbushur këtë detyrim.

2.7. Pyetësi

Pjesë e një bashkëpunimi të menduar që në fillim me këta mësues të shkollave të mesme, pa mbështetjen e të cilëve vështirësitë do të ishin edhe më të mëdha, është vlerësuar dhe një pyetësor, i cili iu shpërnda atyre për plotësim pak kohë pas përfundimit të testimit.

Pyetëtori përmban pyetje në lidhje me shkaqet e gabimeve sipas mësuesve, me llojshmërinë e tyre, me gabimet më të shpeshta, me ndërhyrjet për ndreqjen e tyre, me trajnimet në lidhje me diagnostikimin e shkaqeve të gabimeve etj.

Nga sa më lart, ky pyetësor synonte sqarimin e disa çështjeve kryesore, tregonte ndjeshmëri për konstatimet e vetë mësuesve në ‘terren’, mbështetur në përvojën më të drejtpërdrejtë. Çfarë gabimesh bëjnë nxënësit dhe çfarë bëjnë më shpesh, cilat mendojnë se janë shkaqet e gabimeve që hasen në “outputin” e nxënësve të tyre gjatë procesit mësimor, veçmas konstatimeve tona. Përvoja e tyre ndoshta sugjeron zgjidhje të shpejtë e origjinale të problemit. Pyetëtori synon të zbulojë dhe një metodologji kuruese në këtë drejtim. Duke patur parasysh rëndësinë e një dukurie të tillë, nuk mund të nënvlerësohet trajnimi dhe a ka patur trajnime të tilla. Kjo është një mënyrë më e sigurt për të marrë një informacion të besueshëm. Kurset e trajnimeve janë më të orientuara drejt një formimi të përgjithshëm, sesa të specifikuara me kahje nga analizat dhe zgjidhjet e problematikës që lidhet me gabimet. Natyrisht, përvoja e grumbulluar në vite të sugjeron diagnostikim të nxënësve, por dhe të vetvetes. Për këtë, në pyetësor është parashtruar dhe një çështje që vlen për t’u sqaruar për trajnimin e orientuar në bazë të nevojave më të mëdha.

KREU III

REZULTATET E STUDIMIT

3.1 Interpretime

Parafjala ‘a’, kur bashkon foljen ‘andare’ me një folje tjetër në paskajore, nga rezultatet e testit ka një përqindje, po të përfshijmë edhe nxënësit që nuk e kanë ndrequr atë dhe aty ku mungon fare përgjigja, rreth 40% në krahasim me përgjigjet e sakta. Shkak për një përqindje kaq të lartë, është vetë ndikimi i gjuhës shqipe në “outputin” në italisht të nxënësve. Në shqip, në vend të ‘a’, përdoret parafjala ‘per’. Një gabim i tillë është ekzistues edhe në fazat më të larta të përvetësimit. Kjo ndodh edhe për faktin se, edhe pse asgjë nuk ka ndodhur gabim në kuptueshmërinë e të shprehurit në italisht, analogjia në të shprehurin e të njëjtit kuptim bëhet shkak i një gabimi që, meqë nuk komprometon, ngelet gjatë i pandrequr.

I njëjti arsyetim mund të bëhet dhe për parafjalën ‘per’ përkundër parafjalës ‘da’ në rastin e dytë të prezantuar. Por vlerat e grumbulluara na tregojnë një shkallë më të lartë të gabimit nga nxënësit, sesa ishte për parafjalën ‘a’. Nuk ka asnjë dyshim se afërsia me gjuhën shqipe, nënvlerësimi i rregullës së përdorimit në gjuhën italiane dhe shtrirja e përdorimit sipas rregullës së përdorimit nga shqipja në italisht, pse jo dhe analogjia thellësisht e një kuptimi që nga ana strukturore është i padallueshëm dhe në shqip, shtyn të bëhet dhe një lloj analogjie dhe në përdorimin e parafjalëve.

Nga 158 të testuar, vetëm 15 prej tyre kanë dhënë përgjigje të saktë për përdorimin e saktë të përputhjes së kohëve të mënyrës dëftore. Unë, si një shkak të parë, do të radhis boshllëkun në formimin gjuhësor të nxënësve. Vetë rezultati i lartë i gabimit të tyre e përforcon një përfundim të tillë. Janë të shumtë që në gjuhën shqipe nuk përdorin siç duhet përputhjen midis kohëve të foljes, dhe jo më pastaj në gjuhën e huaj. Shkak i dytë është dhe përvetësimi i gabuar ose përvetësimi jo i rregullës së përdorimit në italisht të

kohëve të lartpërmendura. Meqë nuk komprometohet kuptimi i përgjithshëm, ky gabim haset dhe në etapat e mëvonshme të përvetësimit. Ndikim jo inkurajues në rregullimin e gabimit, ka dhe fakti se gjuhën italiane nuk po e mësojnë në truallin e saj, ku dhe ndikimi i përditshëm e në çdo çast të drejton për në rrugën e saktësisë në të shprehur.

Dy folje e një kryefjale. 75.1% janë ata që nuk e perceptojnë rastin si të gabuar dhe një numër fare i papërfillshëm kupton se ka gabim. Është shembulli kur dy folje të së njëjtës fjalie i referohen të njëjtës kryefjale. Një ndjeshmëri kaq të papërfillshme për këtë rast, i cili është dhe shumë i përsëritur në “outputin” e nxënësve në përgjithësi, mund ta shpjegoj me mënyrën e të shprehurit në shqip dhe me arsyen se nxënësit vetë janë në Shqipëri. Kjo ndikon, nga sa duket, fort dhe në mënyrën e të shprehurit në italisht. Ata përdorin vazhdimisht dy forma të shtjelluara, në vend të një forme të shtjelluar të foljes së parë dhe një të pashtjelluar të foljes së dytë. Përse mendoj se është nga ndikimi i gjuhës shqipe? Midis dy varianteve, i vetmi i përsëritur në të dyja rastet është ai i mënyrës së të shprehurit në shqip.

Shumësi GLI. 51% dinë të ndreqin dhe japin përgjigjen e saktë për rastin e përdorimit të njëjës shquese ‘gli’ të gjinisë mashkullore të numrit shumës, që duhet të përdoret para emrave që fillojnë me ‘s’ + bashkëtingëllore, në dallim nga vetëm 36% të përdorimit të saktë të ‘gli’ para emrave të gjinisë mashkullore që fillojnë me një zanore. Kur rreth 44% e kanë të gabuar përgjigjen dhe rreth 20% u mungon, dëshmon për nivele të larta të pasaktësisë. Si shkak të këtij gabimi, konsiderojmë edhe boshllëkun në fiksimin e rregullës dhe analogjinë me rastet e njave për emrat mashkullore.

Emrat e gjinisë mashkullore me ‘e’. 67.4% kanë dhënë një përgjigje të saktë për rastin e përdorimit të shquarsisë me emrat e gjinisë mashkullore që mbarojnë me ‘e’.

Forma e mirësjelljes. 5% në 158 të testuar, e përdorin saktë formën e mirësjelljes dhe 72% e tyre nuk dallojnë formën e gabuar të të shprehurit për formën e mirësjelljes. Ky në fakt, është një problem që kërkon vëmendjen e mësuesve që në fazat e para për ngulitjen vetëm të formës së saktë, se pëmdryshe mund të arrihet në rezultate të cilat janë të

riparueshme me vështirësi. Ndikimi i mënyrës së të shprehurit të mirësjelljes në shqip, shkakton dhe mbartjen e saj në italisht me vetën e dytë shumës. Dhe vetë mungesa e këmbënguljes së mësuesit në këtë drejtim bën që veta e dytë shumës të përdoret dhe në italisht si formë e mirësjelljes. Çështja ka shpjegim edhe në rrafshin kulturor, ku forma e mirësjelljes në marrëdhëniet ndërnjerëzore duket si më e kapërcyer në gjuhën shqipe, aq më tepër kur është rasti për përdorimin e formave të kushtores. Ndërsa për rezultatet e 7.2, mund të them se është thjesht problem i përvetësimit të rregullës, që e dëshmon dhe vetë rezultati i përmbajtur i përgjigjeve të sakta 44%. Përdorimi i saktë i përemrit të vetës së dytë shumës së bashku më formën përkatëse foljore në pjesën e dytë të fjalisë, u parashtrua për të parë nëse ka vend për analogji dhe për raste të tilla.

Përdorimi i formave të përemrit vetor. Në 158 të testuar, 89 janë përgjigjur saktë, pra 56%. Edhe pse mund të konsiderohet një përqindje e mirë, përsëri të bën të mendosh se gabimi në përgjigje varet nga një farë analogjie që nxënësi përpiqet të vendosë brenda për brenda gjuhës, pa bërë një dallim të mëtejshëm dhe pa përvetësuar këtë dallim midis formave të përemrit vetor.

Përdorimi i saktë apo i pasaktë i bashkëtingëlloreve dyshe. Përqindjet e përgjigjeve janë të lëkundura dhe në fakt, kështu është dhe realizimi në përgjithësi në përdorimin e tyre nga nxënësit. Përdorimi i bashkëtingëlloreve dyshe në shqip është krejt i ndryshëm nga ai i gjuhës italiane. Një nga shkaqet me një ndikim të përmbajtur është edhe ngatërresa që shkakton tek vetë nxënësit një dyshe si 'll' në shqip, e cila dallon nga 'l', të cilat u referohen dy fonemave të ndryshme. Kjo nuk ndodh në italisht, të paktën në këtë rast. Por kemi rastet kur një 'n' njëshe apo dyshe, na jep fjalë më kuptim krejt të ndryshëm. Unë kam mendimit se ka pak ndikim nga gjuha shqipe, por që nuk është gjithmonë shkaku kryesor. Shkak është dhe përvetësimi i gabuar i shkrimit të saktë të fjalës së caktuar që në fillim. Shkak mund të jetë dhe ngjashmëria apo përgjithësimi me fjalë të tjera.

Pjesore e parregullt. 55% janë të saktë, ata e dallojnë gabimin dhe e ndreqin atë saktë.

Foljet ndihmëse. 23% janë të saktë dhe 40 % gabim, rreth 3% të pandrequr. Shkaku i përdorimit të gabuar të foljeve ndihmëse përkatësisht 'avere' dhe 'essere' me foljet në

italisht, përkatësisht kalimtare dhe jo kalimtare, është ndikimi i përdorimit në shqip për foljet jokalimtare më foljen ndihmëse ‘kam’ në formimin kohëve të përbëra. Mësuesi duhet të mëshojë në këtë drejtim, me qëllim që nxënësi që në fillim të bëjë dallimin, dhe jo të zbatojë një rregull të gjuhës shqipe duke e transferuar në të shprehurin në italisht.

Rasti i kohëve të përbëra të foljeve të lëvizjes më foljet ndihmëse. 54% të sakta dhe të gabuara, e që mungojnë rreth 45%. Tregon për një situatë të balancuar. Stabilizimi i përdorimit të saktë të foljes ndihmëse në kohët e përbëra të foljeve të lëvizjes, është problem për sa kohë nxënësi ndodhet në një fazë të ndërmjetme të shkëputjes nga gjuha shqipe, por që ende nuk ka kaluar tërësisht në gjuhën tjetër. Kjo është një fazë e vështirë, ngaqë nxënësit e përvetësojnë gjuhën në kushtet e një mjedisi favorizues për gjuhën shqipe. Dhe në 14.2, që është rasti i foljes ndihmëse të përdorur saktë, një përqindje jo e qëndrueshme di të japë një përgjigje të saktë. Kjo dëshmon se përdorimi i saktë i foljeve ndihmëse nga nxënësit tanë në këtë nivel të përvetësimit, është me probleme.

Përdorimi i bashkëtingëlloreve dyshe ka gjithmonë probleme. Unë do të jepja dhe një shpjegim tjetër. Shkaku mund të kërkohet dhe tek një burim i natyrës fonetike. Nëse shqiptimi bashkëtingëlloreve dyshe do të bëhet që në fillim siç duhet, ulet edhe risku i gabimit në të shkruar.

3.2 Testi 1

1. Në përgjithësi është kapur rasti i gabuar i foljes andare + parafjalën *a*, por ka një problem tjetër. Frazën *lavorare al nord*, një pjesë e mirë e kanë ndrequr duke hequr shquarsinë e parafjalës para *nord*. Është ndikim i gjuhës shqipe, meqë aty është i pashquar. Është një gabim i cili mund të eliminohet shumë shpejt.

2. Gati të gjithë nuk dallojnë që në italisht thuhet *per quale strada*, dhe jo *da quale strada*. Kjo është një interferencë e shprehjes në gjuhën shqipe. Ka përpjekje për të ndrequr nga *a casa*, në *in casa*, si pasojë e një shtrirjeje të kuptimit të *in* për *në*. Ka ngjashmëri me shqipen si parafjalë që shpreh drejtpërdrejtë parafjalën *në*. Parapëlqimi për

in, në vend të *a* mund të bëhet një gabim i fosilizuar, të cilin e hasim dhe pasi janë arritur nivele të larta përvetësimi të gjuhës italiane.

3. Në përputhjen e kohëve ka probleme të shumta, të cilat shprehen në paaftësinë për të kapur gabimet dhe më tej, për t'i ndrequr ato. Ky lloj gabimi është i lidhur me një boshllëk në formimin e përgjithshëm gjuhësor të nxënësve tanë, të cilët nuk kanë mësuar kurrë se çfarë shpreh një folje në një kohë të caktuar dhe si lidhen ato midis tyre në fjali, qoftë për gjuhën amtare, dhe për gjuhën e huaj.

4. Nuk ka nxënës që të bëjë dallimin, në një rast të tillë, të kombinimit të dy foljeve në gjuhën italiane ku, meqë bëhet fjalë për një veprim që e kryen vetëm kryefjala, atëherë folja e parë është në vetën dhe në numrin e kryefjalës dhe folja e dytë është në paskajore dhe lidhet me të parën me parafjalën *di*. Në gjuhën shqipe ato shprehen ndryshe, kurse në italisht kjo është një normë fikse e organizimi të fjalisë. Është një gabim që rrezikon të fosilizohet nëse nuk ka vëmendjen e duhur.

5. Me një shquese mashkullore të shumësit *gli-* para emrave që e kërkojnë atë detyrimisht, mendoj, nga konstatimet e mia, se nxënësit e kanë kuptuar si një që përdoret vetëm para emrave mashkullore që fillojë me zanore. Por ka një situatë inkurajuese dhe ata përpiqen të përdorin një e duhur.

6. Ndonjëherë pashë në teste një emër të ndrequr gabim dhe të kthyer në variantin femëror. Është në shqip në gjininë femërore, p.sh. fjala *lule*, por në italisht është emër mashkullor, pra është një zhvendosje e gjinisë nga ndikim i shqipes në këtë nivel të gjuhës.

7. Nxënësit kanë ndrequr *voi*, por nuk kanë ndrequr foljen në vetën e dytë të numrit shumës. *Voi* është e ndrequr në përgjithësi, por nuk është zëvendësuar në mënyrë të përgjithshme nga *Lei*. Kjo më bën të mendoj se ata përdorin vetën e dytë shumës për formën e mirësjelljes në gjuhën shqipe dhe eliminimi i përemrit *voi* nuk tregon që kanë kuptuar se për formë mirësjelljeje përdoret veta e tretë njëjës. Nuk e kuptojnë edhe kur kemi dy variante, një të mirësjelljes, dhe një të shumësit të vërtetë të gjuhës në kuptimin kontekstual të dhënë.

8. Në përgjithësi, ata e kanë kuptuar që përemri vetor *tu* nuk duhet të qëndrojë dhe një pjesë madje e ka të zëvendësuar drejt, duke vënë trajtën e shkurtër *ti* të bashkëngjitur pas paskajores së foljes *chiamare*.

9. Janë treguar të ndjeshëm ndaj bashkëtingëllores dyshe në *bella*, mirëpo kam kuptuar që kjo është një saktësi që më shumë i detyrohet një mbiemri që përdoret shumë shpesh dhe për pasojë, më i ngulitur. Nuk ndodh kështu në realizimet e tjera të nxënësve.

10. Po kështu mund të arsyetoj dhe për formën e vetës së tretë *piace* të *piacere*.

11. Në ndreqjen e gabimit leksikor, *leggiono* ka një situatë të veçantë. Mjaft që e kanë ndrequr, kanë dhënë formën e duhur, por kanë gabuar përsëri në bashkëtingëlloren dyshe *g*, duke e dhënë atë si të vetme në *legono*, gjë që është gabim. Por ka gjithsesi ndreqje të gabimit leksikor në këtë fjali.

12. Jo gjithmonë është e ndrequr dhe në mjaft përgjigje e kam gjetur me dy *s*, që në italisht ka një kuptim krejt tjetër nga ai i pjesores së shkuar *preso*. Nuk mendoj se e lexojnë me një *s* të zëshme, gjë që më bën të mendoj për pasaktësi të tjera në lidhje me bashkëtingëlloret dyshe dhe për një mungesë së njohjes së rregullës së shqiptimit të fjalëve me një apo dy bashkëtingëllore, të cilat kanë dy variante përkatëse të zëshme, dhe jo të shqiptimit të tyre.

13. Janë të paktë ata që janë të saktë me foljen *intervenime*, e cila në kohët e përbëra kërkon foljen *essere*, ndryshe nga folja që i përgjigjet në shqip: *me ndërhy*. Është një gabim i fillimit, por që mbetet gjatë dhe mund të fosilizohet në performancën e nxënësve. Është një mungesë e formimit gjuhësor që ndihmon për të ngulitur përdorime të tilla.

14. Edhe me foljen *entrare* nxënës të shumtë e mendojnë, për arsytet e radhitura më lart, me foljen ndihmëse *avere* në kohët e përbëra.

15 – 16. Në përgjithësi, ata e kuptojnë se *chiamo* shkruhet vetëm me një *m* dhe më pak nxënës e kuptojnë që *necessario* shkruhet me dy *s* dhe një *c*.

PARAQITJA ANALITIKE E REZULTATEVE TE TESTIT 1

Tabela 1.3 Përdorimi parafjalës ‘a’.

| Llojet e përgjigjeve | Denduria | Përqindja % |
|----------------------|------------|-------------|
| Mungon | 21 | 13.2% |
| E saktë | 94 | 59.5% |
| Gabim | 43 | 27.2% |
| Total | 158 | 100% |

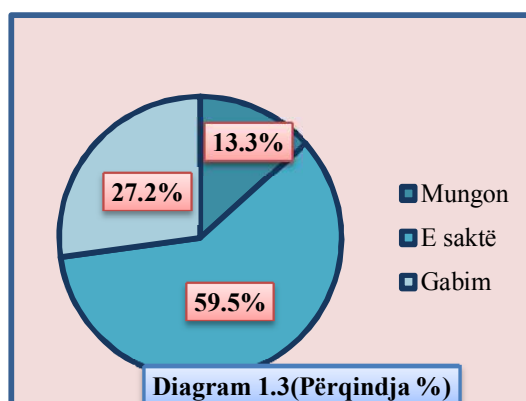
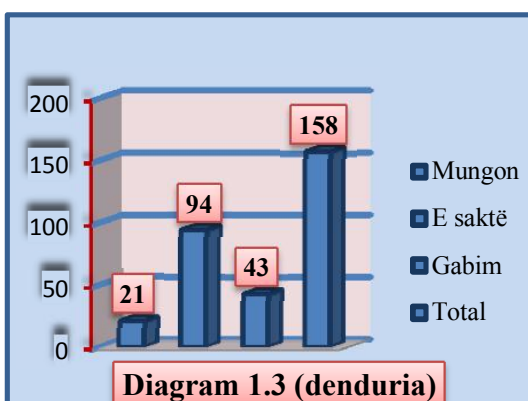


Tabela 2.3 Përshtatja e kohëve të mënyrës dëftore.

| Llojet e përgjigjeve | Denduria | Përqindja % |
|----------------------|------------|-------------|
| Mungon | 32 | 20.2% |
| E saktë | 15 | 9.5% |
| Gabim | 111 | 70.3% |
| Total | 158 | 100% |

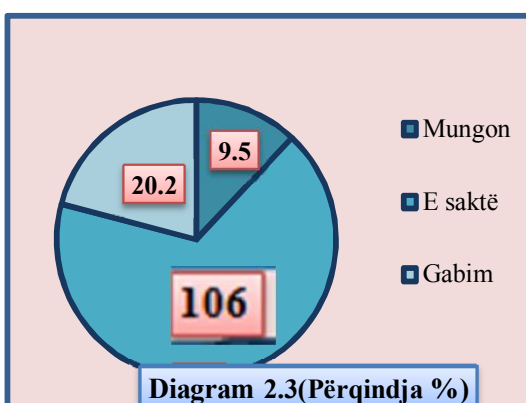
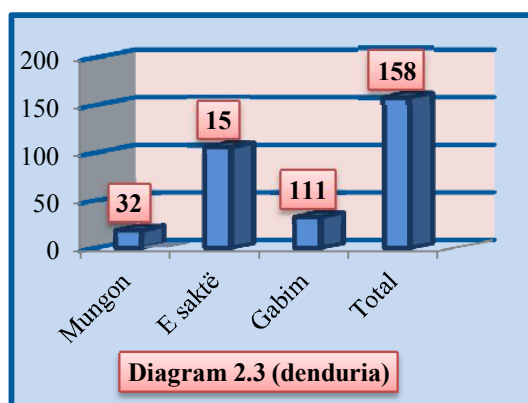


Tabela 3.3. Dy folje i referohen të njëjtës kryefjalë.

| Llojet e përgjigjeve | Denduria | Përqindja % |
|----------------------|------------|-------------|
| Mungon | 36 | 22.8% |
| E saktë | 3 | 1.9% |
| Gabim | 119 | 75.1% |
| Total | 158 | 100% |

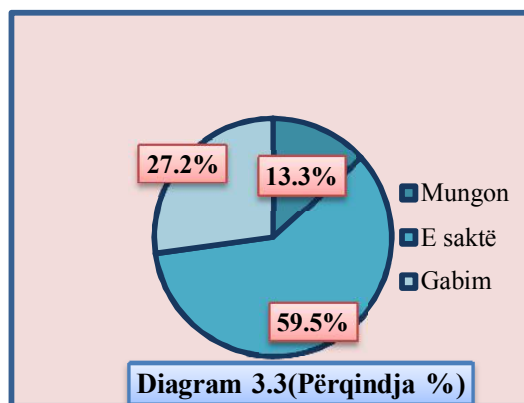
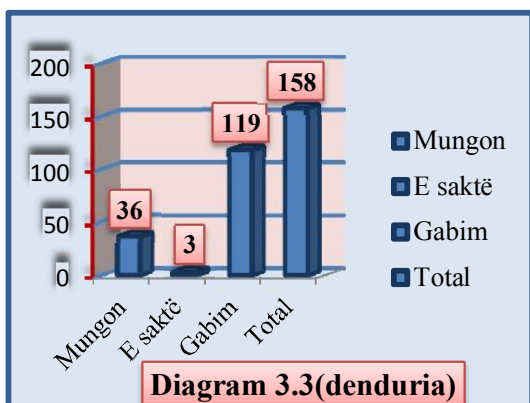


Tabela 4.3 Nyja shquese mashkullore “gli”.

| Llojet e përgjigjeve | Denduria | Përqindja % |
|----------------------|------------|-------------|
| Mungon | 31 | 19.6% |
| E saktë | 57 | 36.1% |
| Gabim | 70 | 44.3% |
| Total | 158 | 100% |

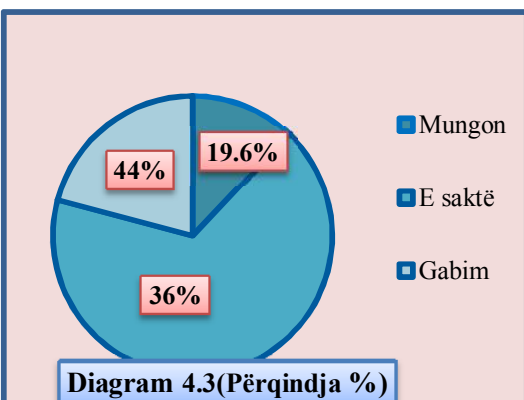
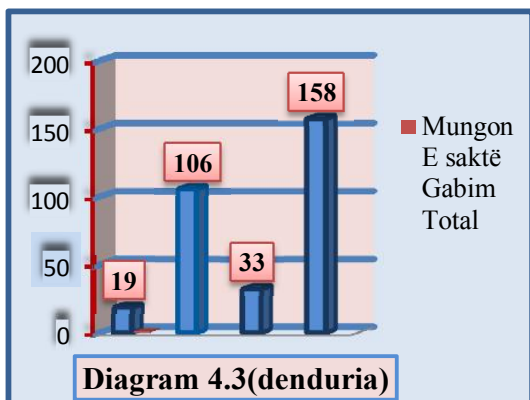


Tabela 5.3 Nyjet shquese mashkullore me emrat me ‘e’.

| Llojet e përgjigjeve | Denduria | Përqindja % |
|----------------------|------------|-------------|
| Mungon | 19 | 12.0% |
| E saktë | 106 | 67.1% |
| Gabim | 33 | 20.9% |
| Total | 158 | 100% |

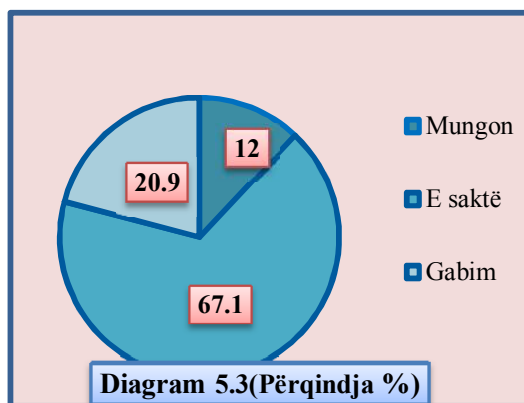
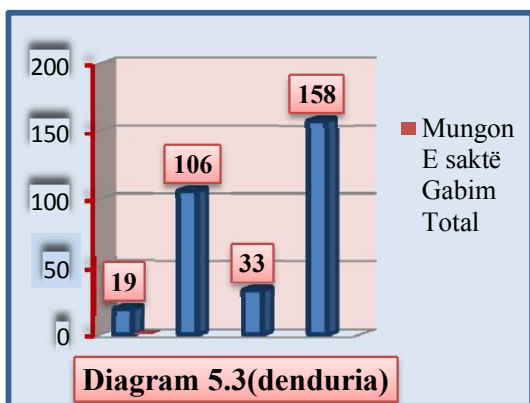


Tabela 6.3 Përdorimi i formës së mirësjelljes.

| Llojet e përgjigjeve | Denduria | Përqindja % |
|----------------------|------------|-------------|
| Mungon | 36 | 22.8% |
| E saktë | 8 | 5.1% |
| Gabim | 114 | 72.2% |
| Total | 158 | 100% |

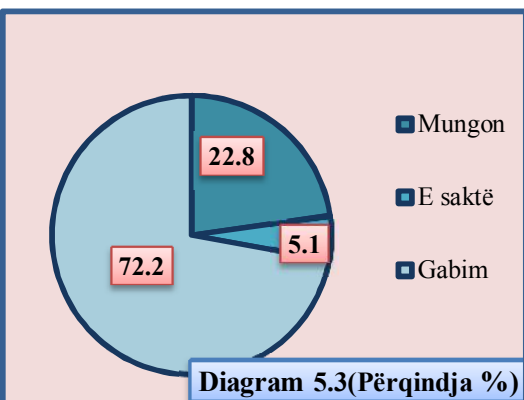
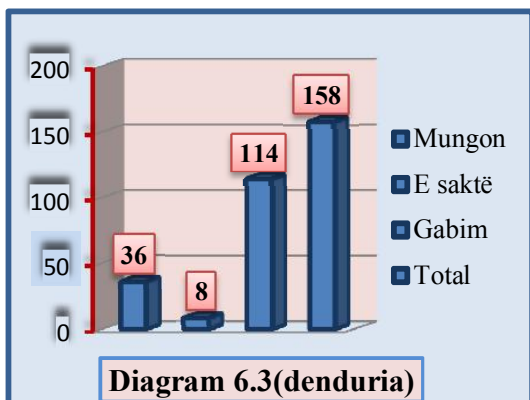


Tabela 7.3 Përdorimi i përemrit vector.

| Llojet e përgjigjeve | Denduria | Përqindja % |
|----------------------|------------|-------------|
| Mungon | 39 | 24.7% |
| E saktë | 89 | 56.3% |
| Gabim | 30 | 19.0% |
| Total | 158 | 100% |

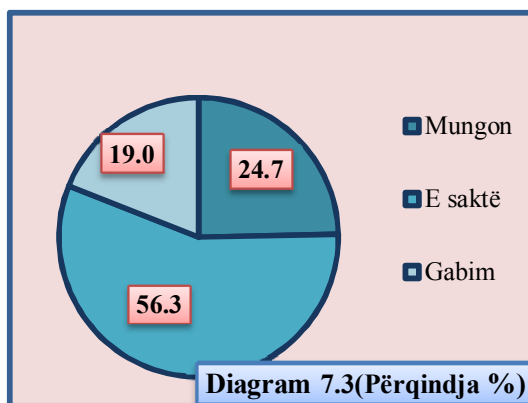
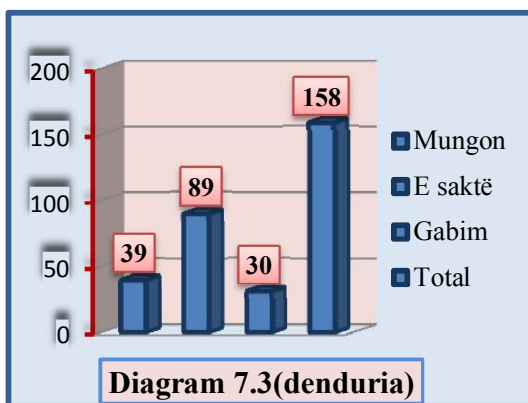


Tabela 8.3 Përdorimi i foljeve ndihmëse ‘essere’ dhe ‘avere’.

| Llojet e përgjigjeve | Denduria | Përqindja % |
|----------------------|------------|-------------|
| Mungon | 58 | 36.7% |
| E saktë | 36 | 22.8% |
| Gabim | 64 | 40.5% |
| Total | 158 | 100% |

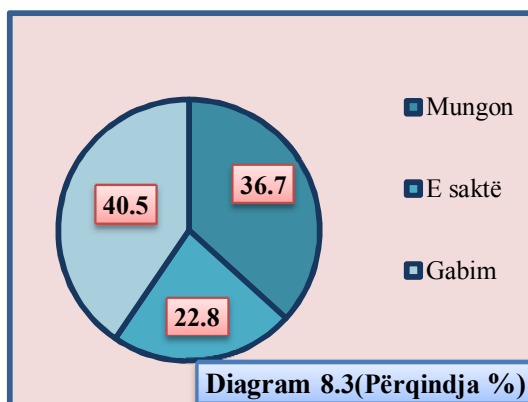
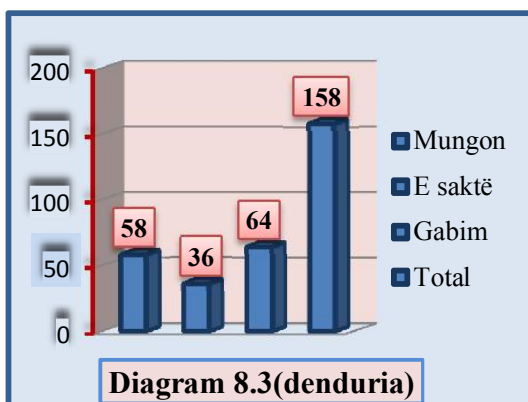
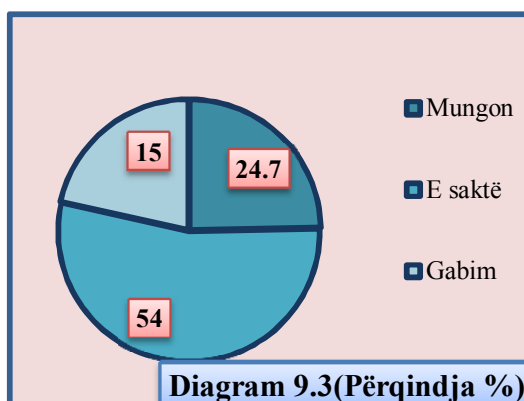
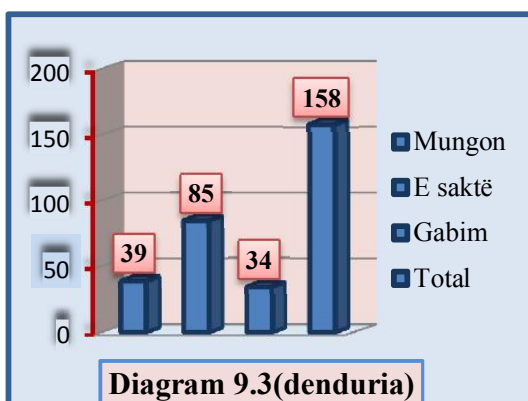


Tabela 9.3 Kohët e përbëra të foljeve të lëvizjes.

| Llojet e përgjigjeve | Denduria | Përqindja % |
|----------------------|------------|-------------|
| Mungon | 39 | 24.7% |
| E saktë | 85 | 54% |
| Gabim | 24 | 15% |
| Total | 158 | 100% |



3.3 Testi 2

Raste të përdorimit të foljes ‘preferire+ parajalën ‘a’...; vetëm 2.2% dinë të shprehin saktë një mënyrë të shprehuri që ndryshon nga gjuha shqipe. Këtu kemi rastin kur dhe transfera negative bëhet shkak për të gabuar. 91% janë përgjigjur gabim. Ky tregues është në përputhje me çfarë bëjnë për shumë kohë nxënësit tanë dhe ata që mësojnë gjuhën italiane në përgjithësi.

Përdorimi nga një kampion nxënësish shqiptarë të ‘fra’ dhe ‘fra (tra)’. Edhe këtu ka një tregues shumë të lartë të gabimit, i cili është 78% dhe vetëm 13% janë përgjigjur saktë. ‘Fra’ figuron e zëvendësuar me fjalë tjetër, dhe shkak është vetë të shprehurit në gjuhën shqipe me fjalën përgjegjëse në disa raste të të shprehurit.

Përdorim i ‘ne’, ku 75% e japin gabim dhe një përqindje nuk përgjigjen. Ndërsa 13% janë të saktë. Kujtojmë se fjalia është dhënë në shqip dhe ata duhet ta kthejnë atë në italisht. Në fakt, ky rast është ndër më të vështirët për mësuesit e gjuhës italianë me nxënës shqiptarë. Është një pjesës që nuk ekziston në këtë formë në shqip për të shprehur largimin nga një vend. Ky është dhe shkak i gabimeve kaq të shpeshta nga nxënësit.

Në 4, kemi kthimin në italisht duke përdorur parafjalët. 9% janë të saktë dhe pak më pak se kaq janë të gabuar.

Përdorimi i parafjalëve më të përdorura dhe më të evidentuara në metodat e mësimit të gjuhës italiane. Ngjashmëritë kuptimore janë shkak i përdorimit të pasaktë të tyre. Për nxënësit tanë është e njëjta gjë si parafjala ‘in’, dhe ajo ‘a’.

Mënyrat e të thënit për nga më të përdorshmet. 66% janë përgjigjur saktë.

Shprehjet dhe mënyrat e të thënit. 39% të pasaktë dhe 49% të saktë, kemi 50% të pasaktë dhe 37% të saktë. Këtu më shumë se për gabime të mirëfillta, mund të pohojmë për pasaktësi në përvetësimin e mënyrave të të thënit të italishtes që ndryshojnë nga ato në shqip. Pra nxënësit kanë vështirësi në përvetësimin e tyre.

Kalimi nga shqipja në italisht të një pohimi me një ndërlikim të lehtë kohor në strukturë. 83.4% kanë gabuar.

Sa janë në gjendje të shprehen ata me një formë foljore ndryshe nga ajo në shqip, 'esserci' 16% nuk janë përgjigjur, 77% kanë dhënë një përgjigje të gabuar, dhe 7% të saktë.

Përdorimi i foljes 'dovere' në kuptimet e ndryshme të saj. 65% janë përgjigjur saktë dhe kjo, ngaqë rregulla e përdorimit sipas kuptimit është përvetësuar deri në një farë shkalle. Kthimi në italisht të fjalisë me anë të foljes 'costringere'. Ky rezultat, përqindja me 57% të sakta dhe gati po aq të pasakta, kur 28% nuk kanë dhënë një përgjigje, provon vështirësitë e nxënësve në përvetësimin e idiomave në italisht në këtë nivel të përvetësimit. Shkak është shkëputja jo e plotë nga i menduari më parë në gjuhën shqipe për të kaluar në atë italiane.

Përdorimi i foljes 'pensare' me parafjalët e ndryshme sipas rastit. Në vetvete ky shembull synon të nxjerrë të dhëna në një rast i cili paraqet probleme. Në pamje të parë ka një barazim midis 35% të saktë dhe 29% të pasaktë. Por kujdes, 36% u mungon përgjigja. Ja ku evidentohet një rast problematik në shqiptarët që për shumë kohë nuk bëjnë dallim në përdorimin e parafjalëve të ndryshme që pasojnë foljen 'pensare'. Nën ndikimin e përdorimit përkatës në shqip ku përdoret vetëm parafjala 'për'.

Përdorimi i foljeve gjysmëndihmëse në pësore, në lidhje me këtë vetëm 17% janë përgjigjur saktë.

Renditje të foljeve sipas kohëve të ndryshme të kryerjes së veprimit. Treguesi është mjaft i ulët për përgjigjet e sakta, rreth 8.3%.

Përdorimi i ligjëratës së drejtë e të zhdrejtë, në modelin e kthimit të fjalisë nga shqipja në italisht. 46% u mungon, 9% janë të gabuara dhe 45% të saktë. Pasaktësia dhe prania e gabimeve në kthime të tilla, mendoj se lidhet me formimin gjuhësor të nxënësve në radhë të parë në shqip, e pastaj në italisht. Gabime të tilla shfaqen dhe në nivelet e përparuara të përvetësimit.

Gabimet në vendosjen e saktë të foljeve në kohën, mënyrën e duhur janë gabime të shpeshta dhe përbëjnë rrezik për arritjen e synimit përfundimtarë të kursit të mësimin të gjuhës italiane.

1. Ka një minimum nxënësish që në këtë nivel kanë ngulitur mënyrën e të thënit me foljen *preferire*, të shoqëruar me parafjalën *a*. Ka ndodhur gjëja më e thjeshtë, është përdorur folja *piacere* sipas një strukture të huazuar nga gjuha amtare dhe që në italisht nuk qëndron. Po në këtë fjali që dhashë për përkthim, më del një rast tjetër i gabimeve, ai i gjinisë së emrave që mbarojnë me *-a*, por janë mashkullorë, shumë nxënës ende i dinë femërorë, *cinema (il)*. Ka një gabim dhe në kombinimin e *piu` + che*, në vend të *di*, meqë është ndjekur nga një emër, konkretisht, *la televisione*.

2. Një shkëmbim krejt i gabuar midis *prima* dhe *dopo*, dhe pastaj *fa* dhe *fra*: e`partito due giorni prima e tornera` dopo un mese. Ka një shtrembërim të përgjithshëm, i cili e rëndon fjalinë, duke e zhveshur nga eleganca e saj natyrore. Nuk ka ndonjë rëndësi nëse thonë *tornare* apo *ritornare*, po ashtu edhe kur përdorin *fra* e pjesën tjetër përdorin *dopo*, apo kemi dhe përdorim të gabuar të foljes *tornare*, shpesh e vendosur në kohë të shkuar, e` tornato dopo un mese. Por këtu është fjala për një veprim që do të ndodhë në të ardhmen. Ka një sfazim të kohëve të veprimeve.

3. Nuk përdorin në përgjithësi pjesëzën vendore *ne* dhe aq më pak variantin e referimit me *ne* si kundrinor. Ka një shkëputje të madhe nga gjuha shqipe, kështu që edhe në këtë përdorim, ajo ndikon me mungesën e vetë konstruktit, gjë që bën të mos përdorin asgjë dhe në italisht. Ata thonë *per questo*, kur duhet të thoshin *di questo*, edhe ky është një gabim interference.

4. Është shembulli për parafjalën të shoqëruar apo jo me një nyjë shquese. Ky shembull me shërbeu sepse pashë se me çfarë preference nxënësit përdorin *in*, në vend të parafjalës *a*, dhe shpesh ata kanë të saktë *andare al kinema*, dhe e gabuar *andare a (o al) teatro* me një *a* të pashquar a të shquar, apo të zëvendësuar me *in*. Ndonjëherë dhe për variantin e parë, *andare in kinema*, vura re *in* në vend të *a*. Meqenëse në fjalitë në gjuhën shqipe është vetëm një parafjalë që tregon *ne*, atëherë konstatohet kjo tendencë për të përdorur *in* në vend të *a* në italisht. Nxënësit nuk zëvendësojnë *a* me *in*, por ata nën

ndikimin e shqipes, dhe meqë mendimi gjithsesi është i lexueshëm, përdorin *in* dhe/apo *a*.

5. *Va indietro*, dhe jo si shumë që janë përgjigjur me *va dietro*. E para është një mënyrë të thëni e cila ka një kuptim të ndryshëm me të dytën, kështu që për orën është e saktë andare indietro dhe andare dietro. Me siguri nuk është bërë e qartë që ka një dallim thelbësor në këtë pikë.

6. Ka përgjigje të ndryshme dhe me fantazi, po rrallë ata të përgjigjen me saktësinë që e kërkon vetë përdorimi i një shprehjeje në gjuhë të huaj. Këtu arsyetimi është kompleks nga vetë realizimi grafik i fjalisë në italisht, e cila dëshmon për pasaktësi në formën e fjalëve, në rregullën e gramatikës, me një apo pa një shquese, gjini dhe forma të pasakta të shumësit, etj.

7. Fare pak kanë dhënë një përgjigje në formën vetvetore të foljes në gjuhën italiane. Fjalia është përkthyer ashtu si ata shprehen në gjuhën italiane, duke u nisur nga konstrukti i fjalisë në gjuhën shqipe, larg formës vetvetore me të cilën shprehet kjo ide në italisht. Në këto kushte ishte e vështirë të shikoja dhe përshtatjet e tjera të pjesores së shkuar. Vura re dhe pasaktësi të shkrimit të formës së foljes *avere* në vetën e tretë njëjës dëftore.

8. *Capitare* nuk më rezulton gati fare ta kem gjetur në përgjigjet e nxënësve për një fjali të këtij kuptimi. Ata përdorin shumë folje si *venire*, *arrivare*, të paraprira nga një trajtë e shkurtër e përemrit vetor kundrinor i zhdrejtë *mi*, përdorim i gabuar i parafjalës *in*, në preferencë të folësve të gjuhës shqipe, ndonjëherë dhe trajta e shkurtër *lo*, *lo sai chi mi e`venuto*. Më shqip se kaq, nuk bëhet. Prania e trajtës së shkurtër *mi* me *con* tek struktura e fjalisë në shqip, dhe në rastin tonë të testit 2, nuk është e presupozuar. Qoftë dhe një element i vetëm, si për shembull, parafjala *in* në vend të *a*, duhet të na bëjë të mendojmë për rrezikun e një shtrembërimi në një kuadër më të gjerë: atë të gjithë fjalisë.

9. Në disa përgjigje kam konstatuar një prani të njëkohshme të trajtës së shkurtër dhe të plotë të përemrit vector, *mi devi darme(g)li imediatamente*. Është një gabim i cili vjen nga një ndikim i madh i gjuhës shqipe dhe haset dhe në realizimet me gojë. Por me interes është të vëzhgohet dhe pamundësia e përsëritur për të dalluar trajtën e shkurtër të vetës së tretë shumë kundrinor i drejtë nga ai i zhdrejtë. Shkakun duhet ta kërkojmë dhe tek një formim gjuhësor i mangët si në gjuhën shqipe, dhe në atë italiane. Duket e stabilizuar folja *dovere* në kuptimin e saj si folje kryesore, dhe jo gjysmëndihmëse.

10. Ka një shkëmbim të foljeve *costringere* dhe *obbligare*. Tek-tuk, vërehen dhe gabime të rendit grafik të *costringere* në formën e gabuar *constringere*. Nuk para ka pasaktësi me parafjalën *a*, por ka një problem të madh tek grupi *trattarsi di*, dhe në vend të tij është përdorur gati gjithmonë *si parla di*. Është vetë përdorimi i dendur në gjuhën shqipe me foljen *flitet* dhe nuk bëhet dallimi në kuptim me *bëhet fjalë për ty*, në përfaqësim me foljen *me fol*, nga *ku flitet*. *Si tratta di*, nxënësit duhet ta kuptojnë me përkthimin në shqip, *ka të bëjë me ty*, dhe jo *flitet për ty* apo *bëhet fjalë për ty* që dikton dhe përgjigjet e tyre të pasakta.

11. Më është shfaqur shumë më befasuese nga çfarë e kisha menduar kombinimi i parafjalëve me foljen *pensare* (me mendu). *Pensare* + parafjala *per*, duket e përdorur saktë për një përputhje me gjuhën shqipe vetëm për rastin tonë, dhe jo se është e rrënjosur për një përdorim të tillë në kundërvënien me parafjalët e tjera si *a*, *di*. Mjafton të shohësh pasaktësitë e pjesës së dytë të përgjigjeve dhe bindesh menjëherë. Ka një zhvendosje të parafjalës *per* dhe kur aty duhet të përdoret *a* apo *di*. Kështu ata përdorin herë *pensa per*, ose *pensa di*, dhe herë *pensa a*, pa bërë kurrfarë dallimi midis përdorimit dhe kuptimit.

12. Me sa duket nga vëzhgimet, shumë pak e dinë se në italisht kemi një formim me foljen ndihmëse *essere* për të formuar formën pjesore të foljes. Në shumicën e rasteve është përdorur pjesëza *si*, por ka dhe variante të aberracionit stilistikor, si përdorimi i foljeve *sparire*, *togliere* etj.

13. Gabim gramatikor na japin përgjigjet për variantin stare + per + paskajore të foljes që tregon veprimin, që është kaq e përdorur në gjuhën italiane. *Mi stava appena chiamando, mi aveva appena chiamato, mi stava telefonando, appena mi stava chiamando*, etj., çdo kuptim mund të sjellin, por aspak atë që është kërkuar. janë përpjekje për të gjetur atë që duhet, por pa sukses, dhe për nxënësit tanë ky është një problem.

14. Në përgjithësi kanë dhënë përgjigje me *a casa*, në vend të *in casa*. Pjesëza e formës vetvetore mungon për foljen *riposare* (riposarsi,-mi). Ky është rasti që kërkon përdorimin e *in* në vend të parafjalës *a*, meqë në thelb bëhet fjalë për brenda në shtëpi.

15. Përgjigjet dëshmojnë se sa probleme kanë nxënësit tanë në përvetësimin dhe përdorimin e saktë të mënyrës lidhore në gjuhën italiane. Në vend të saj është përdorur mënyra dëftore. Probleme në gabime ka dhe për formën kushtore që duhet të ishte dhënë me foljen *dovere*. Në vend të *base*, është përdorur jo rrallë *basamento*, dhe forma e njëjësit *base* si formë e shumësit e paraprirë nga nyja shumësit femëror *le + base*, gjë që më bën të mendoj për një problem të njohjes së formës së saktë të njëjësit `base` dhe për shumësin *le + basi*, jo si në gjuhën shqipe, ku kemi emrin gjegjës *baz+a* në formën e tij të shquarsisë. Në italisht mbaresa e njëjësit është *-e* dhe në shumës kjo bëhet *-i*. Po ashtu, *marr vesh* është përkthyer me foljen *capire*, kur më e saktë dhe më e plotë do të ishte *rendersi (mi) conto*.

PARAQITJA ANALITIKE E REZULTATEVE TË TESTIT 2

Tabela 10.3 Përdorimi i foljes ‘preferire’ + parajalën ‘a’...

| Llojet e përgjigjeve | Denduria | Përqindja % |
|----------------------|------------|-------------|
| Mungon | 10 | 6.3% |
| E saktë | 4 | 2.5% |
| Gabim | 144 | 91.1% |
| Total | 158 | 100% |

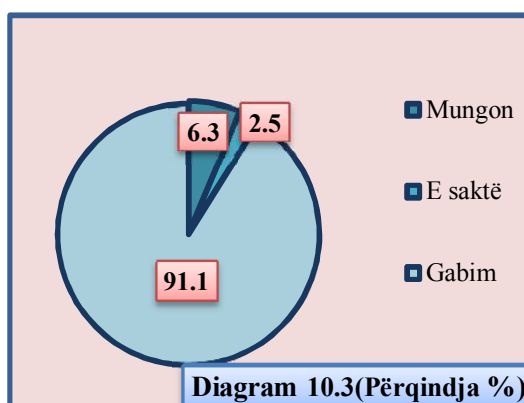
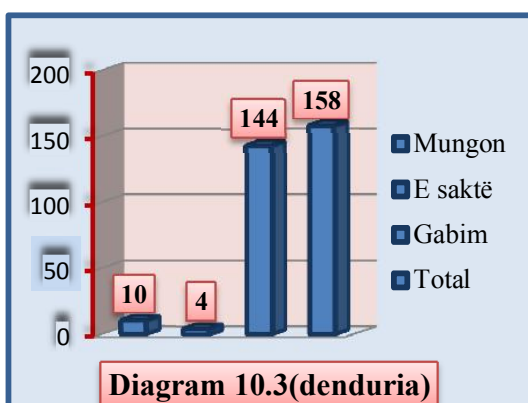


Tabela 11.3 Përdorimi i ‘fra’ dhe ‘tra’.

| Llojet e përgjigjeve | Denduria | Përqindja % |
|----------------------|------------|-------------|
| Mungon | 14 | 8.9% |
| E saktë | 21 | 13.3% |
| Gabim | 123 | 77.8% |
| Total | 158 | 100% |

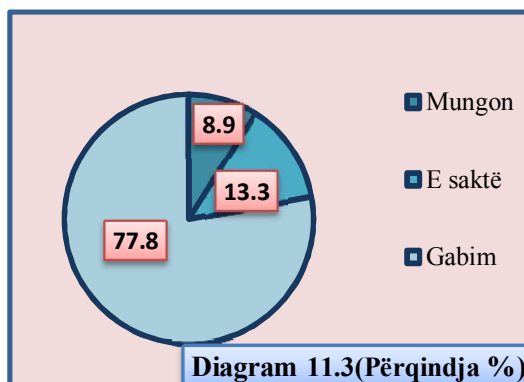
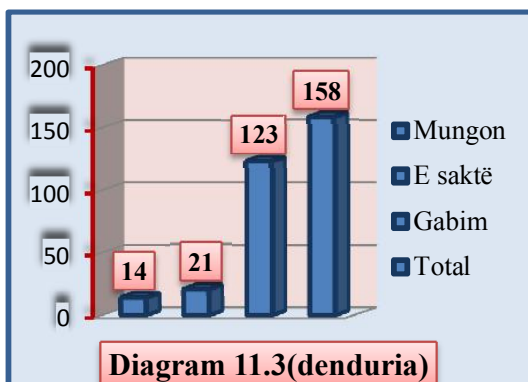


Tabela 12.3 Përdorim i 'ne'.

| Llojet e përgjigjeve | Denduria | Përqindja % |
|----------------------|------------|-------------|
| Mungon | 19 | 12.0% |
| E saktë | 21 | 13.3% |
| Gabim | 118 | 74.7% |
| Total | 158 | 100% |

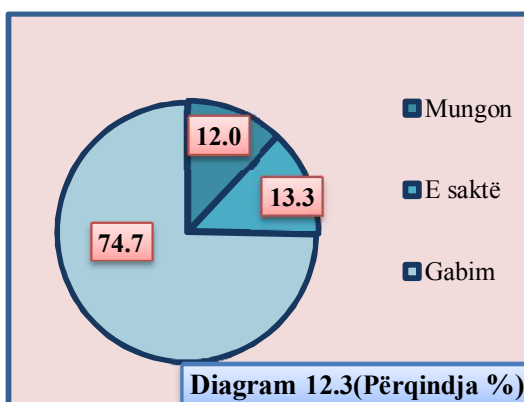
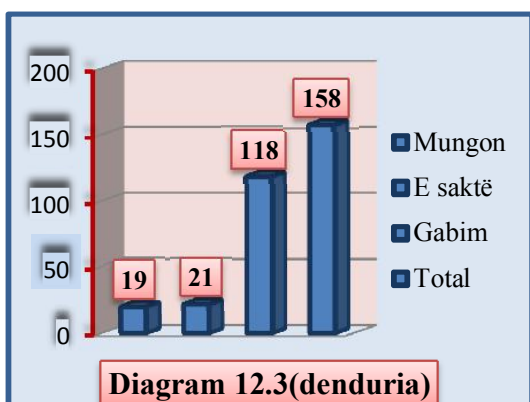


Tabela 13.3 Përkthime nga shqipja në italisht.

| Llojet e përgjigjeve | Denduria | Përqindja % |
|----------------------|------------|-------------|
| Mungon | 19 | 12.0% |
| E saktë | 21 | 13.3% |
| Gabim | 118 | 74.7% |
| Total | 158 | 100% |

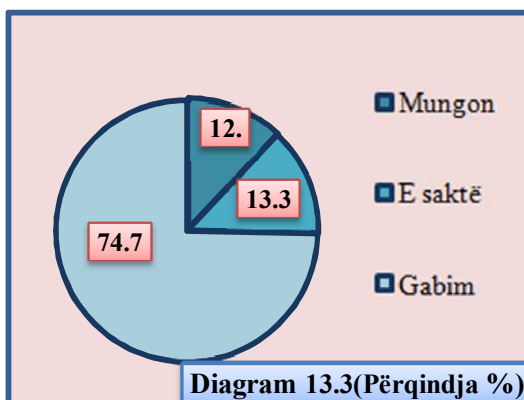
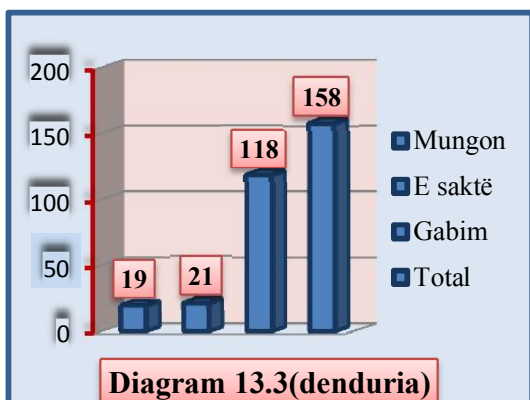


Tabela 14.3 Kthimi në italisht i fjalisë me anë të foljes ‘costringere’.

| Llojet e përgjigjeve | Denduria | Përqindja % |
|----------------------|------------|-------------|
| Mungon | 45 | 28.5% |
| E saktë | 89 | 56.3% |
| Gabim | 24 | 15.2% |
| Total | 158 | 100% |

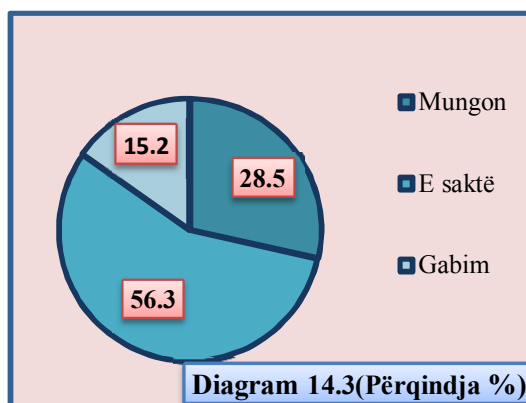
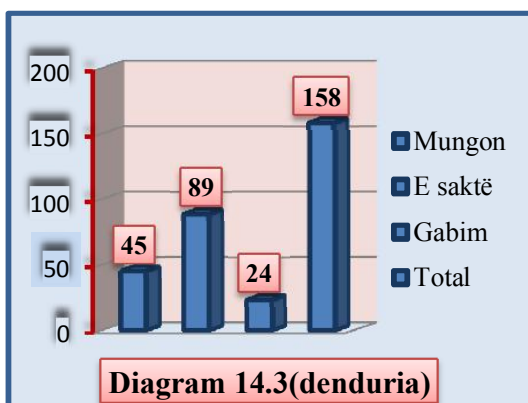


Tabela 15.3 Përdorimi i foljes `pensare`.

| Llojet e përgjigjeve | Denduria | Përqindja % |
|----------------------|------------|-------------|
| Mungon | 57 | 36.1% |
| E saktë | 55 | 34.8% |
| Gabim | 46 | 29.1% |
| Total | 158 | 100% |

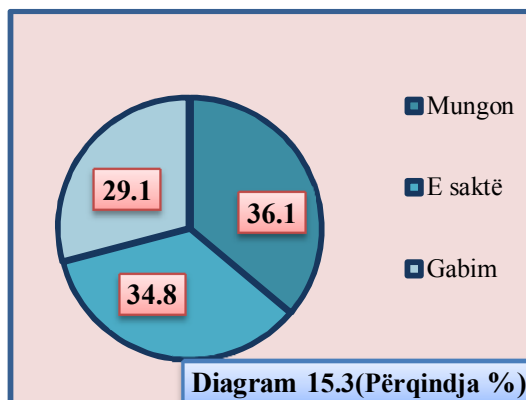
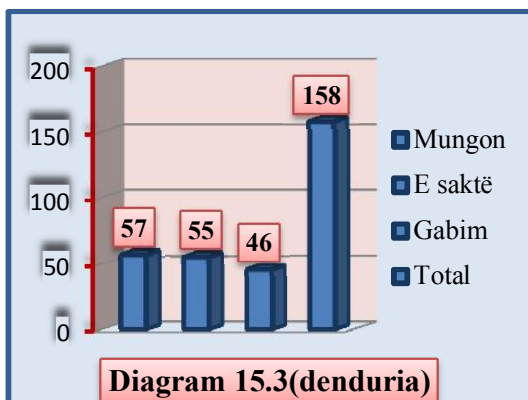
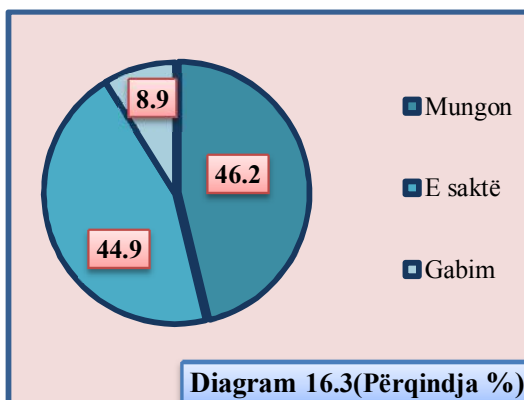
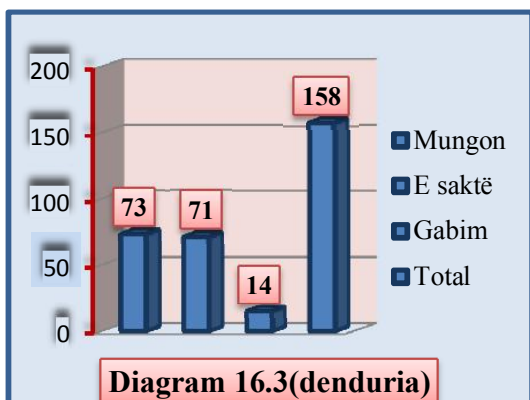


Tabela 16.3 Përdorimi i ligjëratës së drejtë e të zhdrejtë

| Llojet e përgjigjeve | Denduria | Përqindja % |
|----------------------|------------|-------------|
| Mungon | 73 | 46.2% |
| E saktë | 71 | 44.9% |
| Gabim | 14 | 8.9% |
| Total | 158 | 100% |



3.4 Testi 3

Rezultati për një rast gramatikor atë të formës së saktë foljore sipas vetës dhe numrit. 11,7% janë të saktë, rreth 39% të përgjigjeve të dhëna janë gabim dhe mund t'u shtohet dhe 30,1% që nuk kanë reaguar për të ndrequr. Gabimet në format gramatikore e kanë burimin, për këtë rast, tek shkaqe të kompetencës, mospërvetësimit të normës gramatikore të gjuhës italiane. Kjo më bën të mendoj dhe për diçka tjetër që m'u përforcua me rezultatet e mbledhura dhe nga testi i fundit. Nxënësit më shumë arrijnë ta kuptojnë italishten, sesa arrijnë ta flasin atë me saktësi. Në këto kushte, duhet një rishikim i gjithë ecurisë për të përforcuar njohuritë e marra.

Përdorimin e parafjalës të nyjëtuar. 50% janë të saktë dhe gati po aq, të pasaktë. Këtu ka një problem. Ka një ndikim të gjuhës shqipe, sidomos kur në italisht kërkohet me doemos përdorimi i parafjalës me një shquese, e cila, ndryshe nga shqipja, i bashkëngjitet parafjalës, siç e dimë. Prandaj, këto raste, duhet të shpjegohen e përvetësohen si rregulla fikse, me qëllim që nxënësi të futet në logjikën e fjalisë.

Tre raste të përshtatjes së pjesores së shkuar. Me pasaktësi paraqitet rasti i tretë për përshtatjen e pjesores së shkuar me trajtën e shkurtër të përemrit vetor. Ky është një gabim që haset shpesh dhe ka si shkak analogjinë brenda gjuhës, por edhe ndikimin në nivel formues nga përdorimi i shqipes.

Përdorimi i pjesëzës vendore 'ci'. Vetëm 17% i janë përgjigjur saktë. 27% nuk e ndreqin dhe 28% u mungon përgjigja. Është një mungesë ndjeshmërie për të përvetësuar përdorimin e 'ci'. Ai në realitet duket sikur vjen më shumë spontan se sa nga ndonjë shpjegim e përvetësim i përkushtuar.

Përdorimi i nyjës shquese me emrat që tregojnë lidhje gjaku ka një përqindje të ulët saktësie, vetëm 14%. Gabimet kanë shpjegimin tek analogjia dhe tek ndikimi formues gjuhësor i marrë në shqip.

Përdorimi i kohës së ardhme të përparme. Vetëm 4.5% janë të saktë dhe kanë dijeni për përdorimin e një kohe të tillë.

Përdorimi i trajtës së shkurtër për formën e mirësjelljes së vetës së tretë njëjës, 43% janë përgjigjet e sakta, 31% pa përgjigje dhe 19% të gabuar. Ndikimi i formës së mirësjelljes në shqip, për analogji dhe në italisht, dhe përkatësisht dhe për format me trajtë të shkurtër, është shkaku kryesor i gabimit këtu.

Trajtat e shkurtra të përemrave të kombinuar. Mungesa e një kombinimi të tillë në shqip, e shpjeguar në përgjithësi si boshllëk dhe në formimin e përgjithshëm gjuhësor, mund të llogaritet si shkak i këtij problemi.

Rasti i përshtatjes së pjesores në gjini e numër me kryefjalën në formën e vetvetores reciproke. 52% janë përgjigjur saktë. Pasaktësia shpjegohet me përvetësimin e mangët të rregullës gramatikore për këtë rast, dhe për analogjinë e përdorimit, si në rastin e formave veprare.

Vetëm 1.7% përdorin mënyrën kushtore të përbërë për të shprehur në kohë të shkuar një veprim që do kryhet në të ardhmen. Shkaku i gabimit në këtë rast është mungesa e formimit, së pari, gjuhësor të përgjithshëm dhe më pas me rregullat e funksionimit në italisht.

Përdorimi i ‘cui’. Vetëm 13% janë të saktë. Në fakt, se sa gabim përdoret ‘cui’, mund të hetohet drejtpërdrejtë dhe në përgjigjet me gojë të nxënësve, apo kur ata lexojnë një pjesë në gjuhën italiane. Shkaku gjendet në mospërvetësimin e rregullës dhe mungesën e një shembulli edhe në shqip, që e bën të vështirë për t’u kapur.

Shkallët e krahasimit. Në fakt, fjalia e dhënë është nga më tipiket e formuara nga nxënës të ndryshëm dhe një nga rastet ku përdoren dhe fjalë të tepërta për të shprehur një kuptim të caktuar. Në 11.2 pasqyrohet rasti i ‘tutto’, shoqëruar pa vend nga një nyjë shquese, gjë që në italisht është e gabuar. Këtu shkak është ndikimi i shquarsisë së shqipes, që për analogji sjell shquarsinë me përdorim të nyjës shquese dhe në italisht. 40% janë të saktë.

Format e kohës së kryer së thjeshtë në italisht. Foljet janë të parregullta. 13,4% janë të saktë për foljen ‘mettere’ dhe 39,7% për foljen ‘dire’ në të kryerën e thjeshtë. Problemi i kësaj kohe është thjesht çështje e përvetësimit të rregullës së përdorimit dhe të formës përkatëse të foljes.

E ardhme në të shkuar, përsëri ka një përqindje të ulët përgjigjesh të sakta 11,7%.

Forma e kohës së tashme kemi 40% të saktë, ndërsa shumë më pak për të ardhmen vetëm 15%.

Periudha hipotetike. 60% janë gabim, 39% u mungon një përgjigje dhe nuk ka përgjigje të sakta. Në fakt, është rezultati më i dobët i regjistruar në testim. Po të shtrijmë më gjerë shikimin, do të ndërgjegjësohemi se ky rast përbën vërtet një problem në mësimdhënien e gjuhës italiane. Në vetvete ai është i ndërlikuar dhe mungesa e mirë e përvetësimit, bëhet shkak për përdorimin e gabuar të këtyre rasteve.

Format pavetore. Saktësia është e ulët përkatësisht 5%, 12%, 20%. Është një mënyrë e përdorimit e cila, nëse nuk përvetësohet me vëmendjen duhur që në fillim, bëhet shkak për gabime që zgjasin në kohë.

Pozicioni i duhur i mbiemrit. Në fakt, një gabim i tillë e ka një zanafillë tek vendi që ka mbiemri në fjalinë në gjuhën shqipe. Gjithsesi, nuk është gabim që komprometon kuptimin, veç në disa raste dhe mësuesi bën kujdes t’i shpjegojë.

Ligjëratë e drejtë e zhdrejtë: 10% të saktë dëshmon se sa problem është përvetësimi i formave ligjëratë e drejtë dhe ligjëratë e zhdrejtë. 36% janë gabim dhe 54% u mungon një përgjigje. Kur shprehemi se edhe në shqip nxënësit nuk dallojnë e nuk kuptojnë çfarë është ligjëratë e drejtë e çfarë e zhdrejtë, nis dhe shpjegimi i treguesit kaq të ulët të saktësisë.

Emrat e alternuar. Vetëm 23% janë të saktë.

Mënyra urdhërore. Vetëm 35% janë të saktë. 11% gabim dhe 55% pa përgjigje. Niveli i ulët këtu është drejtpërdrejtë i lidhur me mungesën e përvetësimit të formave gramatikore të kësaj mënyrë.

1. Gabimi është tek forma e vetës së parë shumës e foljes *pagare* dhe duhet të ishte *paghiamo*. Një pjesë e mirë e atyre që e kanë gjetur këtë gabim, e kanë ndrequr me formën pa *h* pas bashkëtingëllores *g*, që në të shqiptuar ndryshon tingullin. Gabimi është me shumë i rendit grafik, sepse ata gjithsesi dinë të shqiptojnë saktë këtë formë në vetën për të cilën po flasim. Disa kanë menduar se gabimi është në formën e përemrit vector dhe e kanë ndrequr nga *Noi* në *Loro*. Më bëri të mundur të kuptoj se këta kanë dhe probleme me kuptimin e fjalisë në tërësinë e saj.
2. Nuk është kapur gabimi i atij formimi që në lidhje me shqipen, bën një dallim mjaft të madh. Kjo gjendje dëshmon për mosnjohjen si duhet të gjuhës në nivelin përkatës të shprehjeve dhe mënyrave të të thënit tipik të gjuhës italiane.
3. Kam parë një pandjeshmëri në lidhje me tre rastet e përputhjes së pjesores së shkuar të foljeve me përkatësisht kryefjalën dhe kundrinorin e drejtë. Ky është një gabim gramatikor. Është një dëshmi e një situatë jo të mirë të njohurisë në gjuhën e huaj dhe gabimi i kësaj natyre mund të kristalizohet në të ardhmen.
4. Këtu është gjetur gabimi dhe duket sikur është ndrequr, po nuk është ashtu. Është eliminuar fare *lo*, por pa u zëvendësuar me pjesëzën vendore *ci*. Më tingëllon fjalia e lënë ashtu prej tyre, si një fjali e transferuar nga gjuha shqipe, ku nuk ka një përdorim të pjesëzës vendore. Në këtë dokument gabimi është kapur dhe kur është besuar se është ndrequr, në fakt, ka ndodhur e kundërta. Kjo të çon në një gabim të dytë të radhës.
5. Është shembull i përdorimi e formës së mirësjelljes, si dhe i pashquarsisë kur është pronori që shoqëron një emër farefisnie. Përgjigjet e tyre nuk janë të sakta dhe ata nuk e shohin gabim formën e gabuar të ushtrimit. Meqë ata e përdorin në shqip këtë formë në vetën e dytë shumës për mirësjellje, nuk i ka bërë të kuptojnë

- se është gabim fjalial. Nuk tregohen të kujdesshëm nxënësit tanë dhe për pashquarsinë e emrave të farefisit të shoqëruar me pronor. Është një gabim, i cili i fosilizuar bashkëjeton në përgjithësi në realizimet edhe në faza e larta të përvetësimit.
6. Ka shumë fletë që nuk e kanë ndrequr kohën e ardhme të përbërë. Është një ndikim i gjuhës shqipe që bën këtë zëvendësim të kohës së ardhme të përbërë me një të ardhme të thjeshtë. Nuk njihet kuptimi që kjo kohë e shpreh ndryshe nga koha tjetër e ardhme.
 7. Formë e mirësjelljes dhe varianti i trajtës së shkurtër të kombinuar dhe të pasvendosur foljes në paskajore. Nuk ka të ndrequr trajtat e shkurtra që duhet të ishin në formë ndryshe, *ripeterglielo*. Ky lloj gabimi është shumë i përsëritur në nxënësit të cilët ose përdorin veç një trajtë të shkurtër, ose gabojnë në kombinimin e dy trajtave të shkurtra, që duhet të ishin të formave të ndryshme dhe të funksioneve të ndryshme
 8. Është shembull për vetvetoren reciproke dhe për përshtatjen e pjesores së shkuar me numrin dhe gjininë e kryefjalës së fjalisë. Gjithmonë ka arsyetuar për rastet me pjesore të papërshtatur për një ndikim të formës të pandryshuar që përdoret në shqip dhe të transferimit të kësaj rregulle dhe për gjuhën italiane.
 9. Konkordimi midis kohëve. Ka shume fletë pa përgjigje. Është shembulli i një veprimi që është për kryer në të shkuarën, por pas një veprimi tjetër të së shkuarës. Është thembra e Akilit në mësimdhënien e gjuhës italiane dhe që lë pasoja dhe në nivelet më të përparuara të përvetësimit të mirë të gjuhës. Një mungesë e formimit gjuhësor do të shpjegonte këtë shpeshësi në gabime.
 10. Forma *cui* është e vështirë për t'u përvetësuar. Ka patur dhe `ndreqje` të *cui* në *qui*, dhe provon se nuk bëhet kurrfarë dallimi, jo vetëm, por është një gabim mjaft i përsëritur. Megjithëse është i këtij niveli të përvetësimit, forma e të shprehurit është lënë gabim dhe pa zgjidhje. Të pakta janë rastet e ndreqjes së saktë.

11. Shkallët e krahasimit të mbiemrit është lënë i pandrequr në tërësi. Ose është gabuar në formën e grande, ose me pjesëzën krahasore piu` apo dhe me formë e shquar të shumës të parafjalës *di (delle)*. Nuk gjeta një ndreqje të plotë e të saktë nga fillimi deri në fund të kësaj fjalie.
12. Ka vështirësi në përvetësimin e formave të foljeve të parregullta në kohën e kryer të thjeshtë të mënyrës dëftore. Më shumë është ndrequr folja *dire*, sesa *mettere*.
13. Është dhënë rasti i përshtatjes së kohëve e mënyrave të foljeve të italishtes dhe më saktë me përdorimin e kushtores së përbërë. Ka patur mjaft fletë pa përgjigje.
14. Përshtatje e kohëve të foljeve dhe ka gabime si në formën e të kryerës së thjeshtë të foljes *disturbare* kur aty duhet të jetë e tashmja e saj, dhe në vend të së kryerës së foljes *essere*, duhet të kishim të ardhmen *sara`* në vetën e tretë në formën e mirësjelljes. Një pjesë e mirë e nxënësve nuk e ka parë zgjidhjen të sugjeruar nga vetë forma në të cilën është përdorur folja *scusare* (veta e tretë njëjës, mirësjellje).
15. Gabimi në kombinimin e mënyrave të periudhës hipotetike nuk është sa duhet i ndrequr. Gabimi është i hasur dhe në fjalitë e shqipes, ku duket e përdorur e njëjta formë e mënyrës kushtore, duke përjashtuar mënyrën lidhore pas *se (nëse)*.
16. Forma pavetore në gjuhën italiane e kërkon në shumës mbiemrin që e shoqëron. Është një model i vështirë për të gjithë nxënësit dhe fort i gabueshëm prej tyre. Ka një ndikim dhe të gjuhës shqipe, që për këtë rast përdor numrin njëjës të mbiemrave, në kundërshti me italishten që foljen *essere* e ka në numrin njëjës, por mbiemra në shumës e gjinisë mashkullore.
17. Më mirë në këtë fjali dhe në perceptimin e vendit të bel para emrit apo *bello* kur i vendos pas emrit që i referohet.

18. Gabime të pa ndrequra për ligjëratën e drejtë. Gabimi në vetën dhe strukturën e pjesës së dytë të kësaj fjalie është tipik për të shprehurin e nxënësve shqiptare në italisht, por edhe në gjuhën amtare. Probleme duhet të ketë dhe në kalimin nga një ligjëratë e drejtë në atë të zhdrejtë të rendit e strukturës së fjalive dhe të përputhjeve në përgjithësi.
19. Nuk kam konstatuar shumë ndreqje për emra të alternuar, për gjininë e tyre. Këto gabime të pakorrigjuara janë më shumë të shkaktuara nga mosnjohja e këtij grupi, sesa të rendit gramatikor.
20. Me mënyrën urdhërore duket sikur nuk ka probleme në morfologji, veç të formës, kur është i pranishëm dhe një përemër vetor në trajtë të shkurtër.

PARAQITJA ANALITIKE E REZULTATEVE TË TESTIT 3

Tabela 17.3 Përshtatja e pjesores së shkuar në vetë dhe në numër.

| Llojet e përgjigjeve | Denduria | Përqindja % |
|----------------------|------------|-------------|
| Mungon | 49 | 31.0% |
| E saktë | 47 | 29.7% |
| Gabim | 62 | 39.2% |
| Total | 158 | 100% |

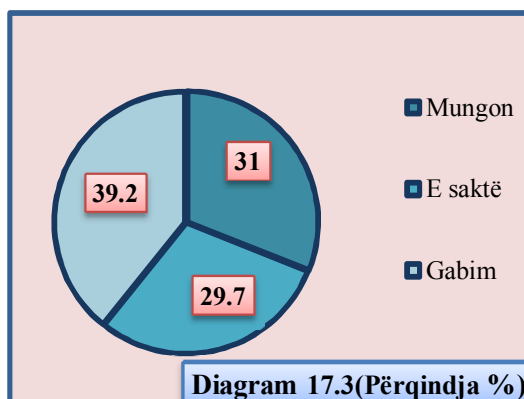
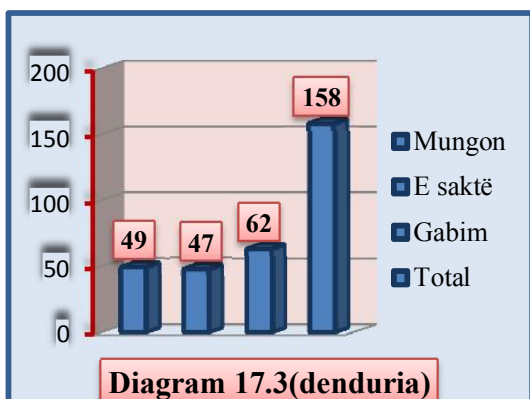


Tabela 18.3 Përdorimi i pjesës vëndore ‘ci’.

| Llojet e përgjigjeve | Denduria | Përqindja % |
|----------------------|------------|-------------|
| Mungon | 45 | 28.5% |
| E saktë | 26 | 16.5% |
| Gabim | 87 | 55.1% |
| Total | 158 | 100% |

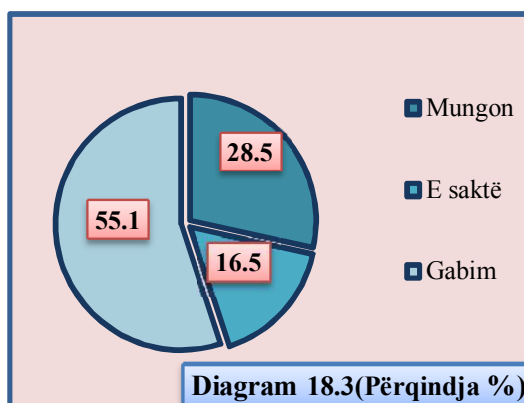
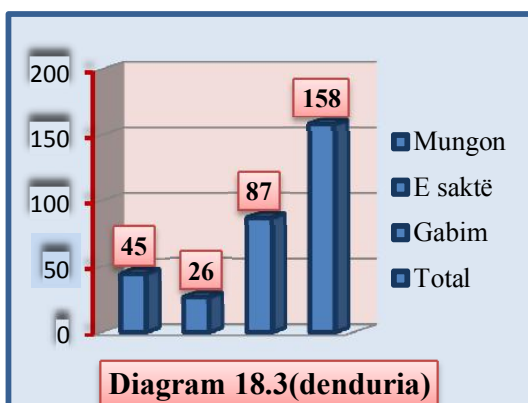


Tabela 19.3 Forma e mirësjelljes.

| Llojet e përgjigjeve | Denduria | Përqindja % |
|----------------------|------------|-------------|
| Mungon | 36 | 22.8% |
| E saktë | 8 | 5.1% |
| Gabim | 114 | 72.2% |
| Total | 158 | 100% |

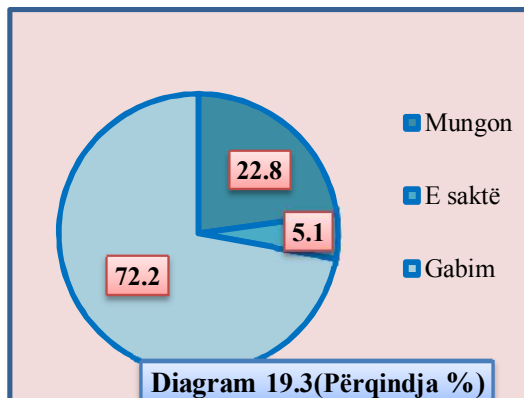
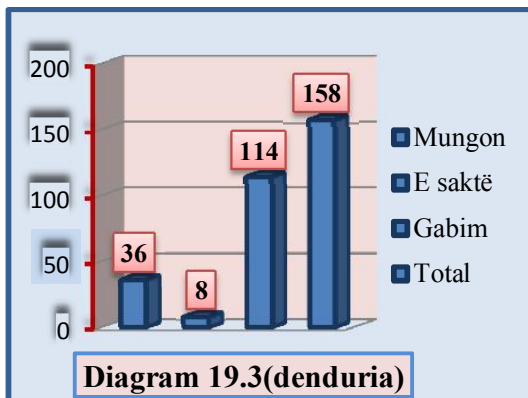


Tabela 20.3 Periudha hipotetike.

| Llojet e përgjigjeve | Denduria | Përqindja % |
|----------------------|------------|-------------|
| Mungon | 62 | 39.2% |
| E saktë | 0 | 0.0% |
| Gabim | 96 | 60.8% |
| Total | 158 | 100% |

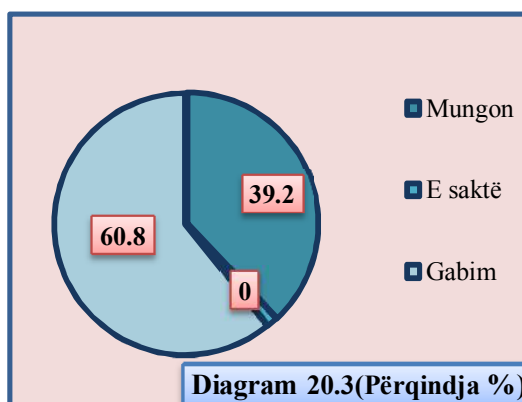
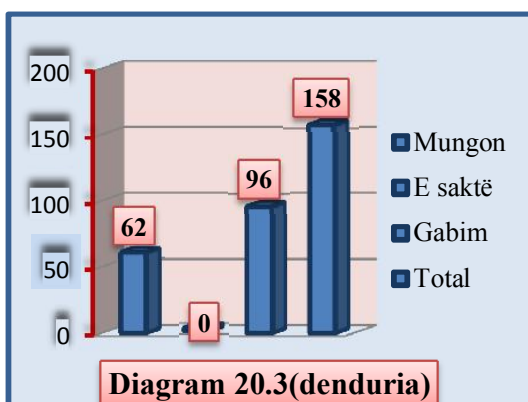
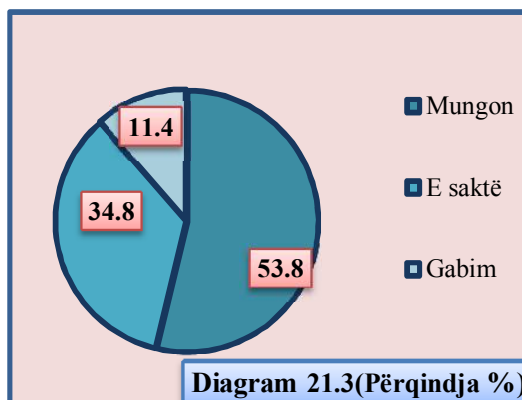
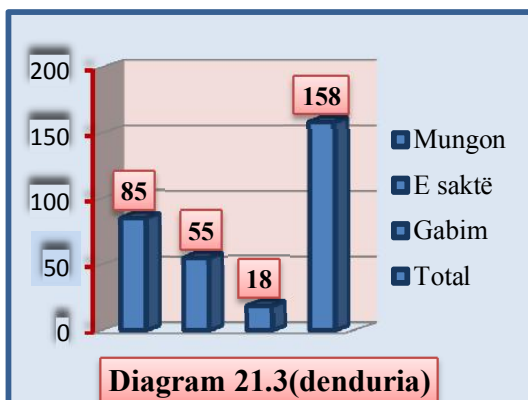


Tabela 21.3 Mënyra urdhërore.

| Llojet e përgjigjeve | Denduria | Përqindja % |
|----------------------|------------|-------------|
| Mungon | 85 | 53.8% |
| E saktë | 55 | 34.8% |
| Gabim | 18 | 11.4% |
| Total | 158 | 100% |



3.5 Test 4

Ky test konsiston në përgjigje të cilat janë rikthimi nga varianti në italisht të fjalive që iu dhanë nxënësve në testin 2.

Nga treguesit dhe nga përpunimi statistikor rezultatet janë të përmirësuara. Kjo tregon se nxënësit më shumë e kuptojnë, sesa e flasin apo e përdorin në mënyrë aktive atë çfarë kanë mësuar.

Ky është i përqendruar në përkthimin e fjalive nga gjuha italiane në atë shqipe, fjali të cilat ata në testin 3 i kishin në gjuhën shqipe për t'i kthyer në gjuhën italiane. Vura re gabime të stilit. Megjithatë, në 4/7 *Si e` tagliata i capeli*, pjesëza *si* është përkthyer shqip me pjesëzën *po*, kur në fakt është e gabuar, ngaqë në italisht *si* është e formës vetvetore. Ky devijim mund të shpjegohet ose me ngjashmërinë e këtyre pjesëzave në paralel me pohuesen *-po* në italisht *-si`*, ose nga mungesa e formimit gjuhësor për formën vetvetore të foljeve në shqip dhe italisht: *po preu flokët atë ditë*, etj. Një pjesë nuk e sjell të kryerën e italishtes me të kryerën e thjeshtë në gjuhën shqipe. Kjo shpjegohet me spostimin që shembulli i gjuhës italiane i ka bërë tashmë në gjuhën shqipe përdorimit të kohës së kryer të thjeshtë të gjuhës sonë.

KREU IV

DISKUTIMI I REZULTATEVE

Vëzhgime të kryera në vitin e katërt mësuesi (viti i parë në master profesional) të departamentit të gjuhëve të huaja. Bëhet shqyrtimi i përgjigjeve me shkrim në lidhje me disa argumente të karakterit teorik dhe shkencor në italisht.

Pjesa 1: *con migliaia di perle che guizzano* – me mijëra perla që lëvizin, shëmbëllojnë, gjarpërojnë, varg përlesh që janë në lëvizje, që e pasojnë, që përdridhen, vezullojnë. Gjithashtu, disa variante të tjera të përkthimit të foljes *guizzare*. *Guizzare* ka kuptimin me lëviz apo rrëshqit me zhdërvjelltësi si peshku në ujë, po ashtu kuptimi i figurshëm është me vezulluar si kolona e dritës në një sipërfaqe uji. Pra varianti i fundit i përkthimit është ai më i sakti dhe të tjerët do t'i konsideroj të gabuar, se janë vërtetë larg përkthimit dhe mua më dëshmojnë se sa pak është kuptuar fjalia dhe konteksti ku ajo bën pjesë. Në një kuptim, përkthimi është verifikimi i përfitimit. Ka dhe fjalë të tjera në gjuhën italiane, të cilat janë të vështira për t'u kuptuar dhe për t'u përkthyer dhe kërkojnë shumë punë për t'u përvetësuar. Këto fjalë, po të kuptohen gabim nga nxënësi, e prishin tërë realizimin e tij individual. Të tilla kemi: *inzaccherato*, *inpercato*, *accessibile*, *intelligibile* etj.

Nelle teorie basate sull comportamento umano... le capacita` naturali dell uomo... il sviluppo... nelle situazioni diversi... Kemi një problem i cili s'ka si të mos konsiderohet i kristalizuar në dyfishimin e "I" në *sul* me emër që fillon me bashkëtingëllore. E njëjta gjë edhe për *il*, në vend të *lo sviluppo*. Është një gabim me një prejardhje nga fillimet e përvojës me gjuhën italiane dhe, nëse ka mbetur deri në këtë fazë, është i vështirë për t'u eliminuar në *situazioni diverse* mbiemri del me mbaresën "i", nën ndikimin formal të "i" femërore të *situazione*, që këtu e kemi në shumësin në gjini femërore.

Rast tjetër: ...*la teoria di strutturalismo... la teoria di pensiero... i reazioni erano legati...* Në dy gabimet e para parafjala “di” duhet të jetë me nyjën përkatëse të shquar, pra *dello* dhe *del*. Këtu është fjala për një kundrinor të specifikimit, dhe jo të llojit apo të materies. Pra duhet konsideruar një gabim. Është një gabim i cili haset në detyrat, por dhe në të folur tek nxënësit. Nuk bëhet dot dallimi mirë që kur flitet në fillim për ndryshimin që ekziston midis tyre. *Reazione* konsiderohet në gjininë mashkullore, nën ndikimin e vazhdueshëm të gjuhës shqipe. Në mashkullore ka bërë dhe pjesoren e shkuar. Kam mendimin se një kontekst më të favorshëm për përvetësimin e gjuhës italiane dhe për përdorimin e saj, shumë gabime të ngjashme nuk do të jetonin gjatë.

Fraza *si approfondishe*, është goxha gabim dhe për faktin që është një nivel detyrimisht më i lartë i përvetësimit të gjuhës. Por është një gabim dhe i fazave të para dhe një shtrirje e paraqitjes grafike të tingullit [sh] nga gjuha shqipe në atë italiane.

Në frazën *ha portato nella nascita* nuk ka parafjalë që të ngatërrojnë më shumë nxënësit se *a me in*, dhe përkatësisht dhe në format me nyje shquese. *Ha portato alla nascita*, si i tillë, po të verifikohet në këtë fazë, është edhe ky i fosilizuar.

Fraza *questo costruzione* është dhënë në gjininë mashkullore, kur në italisht është një emër femëror. Një gabim i tillë ndodh edhe nga mungesa e një familjarizimi të nxënësit me gjuhën italiane.

Në frazën *a seconda di cio` che sono le sue capacita`*, në vend të *a seconda delle sue capacita`*, është shprehur më gjatë diçka që mund të thuhet me shkurt. Është një gabim i rendit stilistikor, por me një ndikim të shqipes.

Në frazat *parlare o no, in che tono, con che tono*, është një *in* në vend të *con*, për një kontekst si ky yni.

Të shqyrtojmë rastin *nel caso quando professore spiega e gli alunni possono reagire anche di completare qualche cosa che e` incompleto*.

Mungesa e njëjës së shquar në këtë fjali ka një arsye shpejtësie, mendoj, sepse, nëse do ta linim nxënësin të vetëndrejte, me siguri do ta plotësonte këtë mungesë. Mirëpo, nuk mund të besoj se do të ndodhë ashtu me parafjalën e pavend *di* para foljes *completare*. E kam dëgjuar dhe herë te tjera një të shprehur të tillë edhe në faza më të hershme dhe është pa dyshim një gabim i cili mund të shpjegohet në mënyrë komplekse. Në radhë të parë, të themi se në vend të *di completare* mund të përdoret një përcjellore e foljes *completare*, konkretisht, *completando*. Kam mendimin se parafjala *di* është përdorur pavend si ndikim i një rregulle që ka gjuha italiane kur kemi pranë dy folje dhe ato lidhen me ndihmën e një parafjale. Kujtojmë *cercare di completare*. Vetë mësimi për të krijuar që herët shprehi të stabilizuara në këtë hapësirë, bën që të teprohet dhe në nxënësit tanë të kemi dhe raste të tilla kur një parafjalë nuk hyn në punë fare. *Qualche* është një gabim tjetër që vjen nga padituria në të shkruarin e shkurtuar të disa fjalëve të gjuhës italiane.

Fjalja tjetër: *I due compiti della scuola sono: di acquisire l'abilità`linguistiche*.

Nuk është e rrallë që në detyra, apo dhe në të folur, të përdoret parafjala *di* para një paskajore të një folje dhe pas foljes *essere jam*, kur është e domosdoshme të përdoret para parafjalës *quello/a*, pra duhet të kishim *sono: quello di acquisire*. Duke qenë se *quello* është në njëjës dhe *essere* është në shumës, kemi këtë ngatërresë, megjithëse kemi një numërim në radhë në arsyetim dhe për këtë, detyrimisht, kemi njëjës për secilin rast. Folja *jam* është në përputhje të plotë me kryefjalën. Një variant më i saktë në të shprehur do të ishte që në vend të foljes *acquisire*, të përdorej emri foljor *acquisizione* i shquar. Përdorimi i paskajores më bën të mendoj dhe për një ndikim të gjuhës shqipe. Nëse në shumë arsytime na del i qartë ndikimi i shqipes, ky e gjen shpjegimin e vet në faktin se nxënësit tanë sot gjithsesi jetojnë në një mjedis gjuhësor i cili u favorizon gati ekskluzivisht gjuhën amtare shqipe, ndërsa atë italiane në rrafshin me tepër pasiv të saj, përveç orës së mësimin në gjuhë të huaj italiane.

Gabimi tjetër është ai i përshtatjes së njëjës shquese me numrin e emrit *abilità`* dhe është në shumës sepse mbiemri është po në shumës *linguistiche*. Në këtë rast mësuesi e di se bëhet fjalë për aftësitë në numrin shumës dhe e ka më të lehtë të kuptojë gabimin. Por

mbetet i diskutueshëm fakti nëse nxënësi ka bërë një gabim nga shpejtësia, nuk e ka të qartë konceptin, apo është shprehur duke u mbështetur në një kujtesë mekanike. Është më i rëndë gabimi nëse vërtetohet se nxënësi nuk e di mirë se nga njëjësi *l'abilita`*, shumësi bën *le abilita`*, pra ndryshon vetëm nyja shquese dhe emri formalisht mbetet i pandryshuar, megjithëse kalon në shumës. Ndoshta mungesa e ndryshimit formal e ka bërë të ngulisë gabimin, se edhe nyja e shquar nuk ndryshon, ndonëse emri jep një kuptim tanimë në numrin shumës.

Të shohim tani frazat *psicolinguistica e` la scienza che studia, l'interpretazione dell'oggetto di psicologia, quelli processi mentali, l'insegnamento consiste nel mondo.*

Vetë fillimi i një fjalie me një emër të pashquar i cili shënon një argument për të cilin do flitet dhe për në të panjohur, është një rregull i gramatikës, e cila e çngjyros fjalinë, po nuk u zbatua në realizimin e saj me përpikmëri. Nxënësi, nëse nuk di dallimin midis një emri të shquar dhe një emri të pashquar, do të gabojë gjithmonë në shkëmbimin e tyre. Është një gabim të cilin ne e takojmë kur duhet të shprehet një specifikim dhe ky bëhet me një parafjalë *di* të pashquar(it). Në shpjegimin për dallimin e parafjalës *di* në të shquar e të pashquar, kemi pashquarsi kur tregon prejardhje apo lëndë ndryshe nga kur është e shquar dhe tregon specifikime dhe përkatësi. Pra duhet të kishim *l'oggetto della psicologia*. Mendoni sa rëndohet fjalia në të kuptuar, ku për një shkelje të tillë, edhe ideja në vetvete, lë shumë për të dëshiruar. Një gabim nga përgjithësimi është dhe përdorimi i formës *quelli*, në vend të *quei* para emrave të gjinisë mashkullore nën ndikimin e përdorimit të *quello* si përemër, si dhe në rastin e formës për gjininë femërore për njëjësin dhe shumësin. *Mondo* për *modo*, mund të jetë një gabim që ka ardhur nga shpejtësia apo dhe nga mungesa e vëmendjes. Pse jo, e shkruar ndryshe kjo fjalë më bën të mendoj se ka kontribuar dhe njëfarë ngjashmërie që është midis dy fjalëve. Po të rishikohej, nxënësi me siguri do ta ndreqte vetë këtë gabim.

Në përdorimin e *le sequenze sono ben legate con loro*, në vend të *tra loro*, nëse në mendje ka pasur *l'una con l'altra* dhe më në fund ka lënë këtë shprehje me përdorimin e gabuar të parafjalës *con*, mund të jetë një shpjegim i cili sugjeron më tepër përqendrim

dhe qartësi në atë që duhet të thuhet. Ka dhe raste të tjera në praktikën e punës sonë kur nxënësit ngatërrojnë *tra me con*.

Në rastet *l'insegnamento personalizzato adattato alle capacita'*, *l'alluno e' riuscito a comprendere ed esprimere, sviluppato*, kemi një gabim të parë të dyfishimit të tepruar të bashkëtingëlloes *d*. Është pasiguri, por dhe ndikimi i bashkëtingëlloes tjetër dyshe *tt*. Kur një nxënës nuk ndërgjegjësohet se në gjuhën italiane dyfishimi i një bashkëtingëlloreje sjell dhe ndryshim kuptimi në fjalët, do të vazhdojë të dyfishojë me tepri bashkëtingëlloret e fjalëve që ai përdor, vend e pa vend. Ndërgjegjësimi me shembuj që në fillim, do ta vinte atë në gatishmëri për të mënjanuar, apo dhe vetëndrequr, në kohë. Shikojmë dhe shkëmbim të dyfishimit, sepse dihet se ka një bashkëtingëllore, por nuk ka siguri se për cilën bëhet fjalë *alunno*, dhe jo *alluno*. Është edhe ky një gabim i fillimeve të përvojës me gjuhën. Po kështu dhe *svilupato* kur duhet *svilupato*. *Riuscito* dhe jo *riuscito*, gabim pasigurie. Kemi përdorimin e saktë të parafjalës *a* para foljes *comprendere*, por ajo mungon kur duhej dhe para foljes tjetër *esprimere*, meqë lidhja është përsëri me foljen *riuscire*. Ky është një gabim nën ndikimin e gjuhës shqipe, por dhe i rasteve të italishtes kur është i panevojshëm përdorimi i përsëritur i një elementi të caktuar të fjalisë në të njëjtën fjali. Mirëpo në foljet që midis tyre lidhen me parafjalë, përdorimi i parafjalës është i detyrueshëm.

Në shembujt *maturazione, astrazione, dei squilibri*, ka një mosnjohje të rregullës së formimit dhe të shkrimit të fjalëve që mbarojnë me prapashtesën *-zone*, ku *z* nuk është asnjëherë dyshe. Për gabimin e dytë nuk është zbatuar rregulla gramatikore e përdorimit të formës së shquarsisë me *-gli* pra emrave që fillojnë me *s* të papastër. Mund të jetë gabim i nxitimit, nëse jo i kristalizuar.

Shohim *alcuni lo fanno piu' presto*, kur në italisht thuhet *lo fanno prima*. Në nxënësit tanë ka një pasaktësi të përsëritur, por dhe në rastet kur nuk thuhet gabim, ngecet pak për të gjetur formën e duhur. Është stërvitja me mënyrën e të thënit në shqip që bën të gabohet me *prima* dhe *presto, piu' presto*. Pastaj në italisht thuhet *la mattina presto*, por *prima o tardi lo faro'*.

Në tipin *questo processo di maturazione si migliora con il pasuare* si folja *migliorare*, dhe disa folje të tjera i shohim me pjesëzën që shpreh vetvetoren, por që folje të tilla e shprehin me vetë formën e tyre jokalimtare etj.

Në *una persona puo` correggere gli errori cioe` di corregere parole o frasi detti in modo sbagliato*, pjesa e fillimit nuk ka asnjë problem. Por pas *cioe`* kemi të përsëritur foljen *correggere* të paraprirë nga parafjala *di*, kam bindjen se në një nivel të mesëm në nxënësit shqiptar vërehet ende një përdorim i pavend, por dhe i tepërt i parafjalës *di* kur ata shprehen në gjuhën italiane. Folja *puo`* nuk e humb vlerën dhe për *correggere* të ripërsëritur dhe asnjëherë, meqë është folje gjysmë ndihmëse, nuk bashkohet me foljen ndjekëse në paskajore me një parafjalë. Në pjesën e fundit vërejmë një gabim të rëndit të fillestarëve dhe është shqetësuese që në nivele të përparuara të përvetësimit të gjuhës të takojmë gabime të tilla. Rregulla gramatikore e kërkon mbiemrin në gjininë, dhe jo vetëm në numrin e emrave të cilët u referohet. Dhe kur kemi emra me gjini të ndryshme, atëherë mbiemri del veç në shumësin e gjinisë mashkullore. Nxënësi duhet të bënte dallimin, jo gjini mashkullore në numrin shumës me çdo kusht.

Nell'Europa si afferma il pensiero degli strukturalisti, aiutato e favorito, në gabimin e parë do të kishim shquarsi kur emri *Europa* do të shoqërohej dhe nga një saktësim apo specifikim, përndryshe këtu duhet parafjala in e pashquar, pra *in Europa*. Kurse gabimi i dytë është për arsye të shpejtësisë, meqë bëhet fjalë për një nxënëse me një formim gjuhësor mjaft të mirë, por që i ka shpëtuar ky lapsus nga vetë ndikimi në formë në pjesore të shkuar të *aiutato*, dhe me tej *favoriato* kur duhet favorito. Kjo e fundit është folje e zgjedhimit të tretë.

I psicolinguisti lo hanno preso per studiuare, në këtë rast kemi një gabim në formën e nyjës së shquar para emrit i cili fillon me *ps* dhe kërkon në shumës *gli*, por ndonëse nuk konsiderohet një gabim, përdorimi i plotë i *lo*, trajtë e shkurtër, para foljes *avere* në kohët të përbëra më jep shenjat e një formimi jo fort të qëndrueshëm gjuhësor dhe më së pakti, një mendim fillimisht në gjuhën amtare dhe pastaj menjëherë i përkthyer

në italisht. Është pjesa e dytë me parafjalën *për* që është e përdorur me vlerën që ajo ka në gjuhën shqipe.

Të marrim shembujt në vijim: *lo strutturalismo ha dato un grande contributo sulla psicologia con il psicologo germano Wundt, ha influenzato negli studi, abbiamo a che fare con sviluppo mentale, capire quello che li diciamo, in questo punto potremo dire, aiutare l'alunno per prendere una maturita` di verbalizzazione, nello sviluppo mentale dell'individuo fa parte.* Le të shikojmë pak me radhë e me kujdes një varg gabimesh të pranishme në punët e nxënësve me një denduri relative dhe që ndryshon.

Kemi një pjesore të shkuar të foljes *dare* me dy –t- dhe po të kujtojmë dhe pjesore të tjera si *riuscito* etj., më bën të mendoj për një gabim të rrënjosur të formimit të pjesores së shkuar të foljeve në italisht me një –t- të dyfishuar në vend të *t-* së thjeshtë si rregull. Nëse në fillim mendohet për pasiguri me përsëritjen e gjerë në shumë folje, jam i bindur se nxënësit e dinë rregullën gabim. *Sulla psicologia* kur kontributi i jepet psikologjisë, në italisht duhet parafjala *a* dhe është *dativo*, po ashtu edhe në shqip është dhanore. Ky gabim e ka shkakun në një mënyrë të pasaktë stilistikore në gjuhën shqipe dhe këtë ndikim e ka bërë dhe në shprehjen në italisht tek ky nxënës. Kemi përdorimin e një parafjale në vend të një tjetre. *Lo* dhe *jo il* para emrit me *ps*, gabim i përsëritur. *German*, në vend të *Tedesco*, është një gabim në leksik dhe shkak është gjuha shqipe se ka ngjashmëri me fjalën shqipe gjerman që përdoret për qytetarët e Gjermanisë, kurse në italisht përdoret fjala *Tedesco*. *Negli studi* është një përdorim i gabuar i parafjalës në ndikimin e gjuhës shqipe dhe vetë fjalia ka një tingëllim të fortë të idesë së menduar në gjuhën shqipe. *Abbiamo a che fare con sviluppo mentale*, është një mënyrë e të filluarit të arsyetimit që nisët nga gjuha shqipe edhe kur është fjala për të përkufizuar dhe stilistikisht nuk qëndron. Para *sviluppo* mungon nyja e shquar, mungesë e cila e bën me të çngjyrosur kur është fjala për një argument të njohur. Folja *dire* në italisht kërkon një kundrinor të zhdrejtë dhe përdorimi i kundrinorit të drejtë është i gabuar. Është një gabim që ndeshet dhe shkak i tij është edhe ngjashmëria formale në të folur me formën në shumës të trajtës së shkurtër kundrinë e drejtë në gjini mashkullore. Por një shkak është edhe mungesa e formimit të përgjithshëm gjuhësor tek nxënësi, i cili e ka të vështirë të dallojë dhe të ngulisë format e ndryshme midis trajtave të shkurtra. Kemi dhe përdorimin

e një forme të së ardhmes së thjeshtë, në vend të formës së mënyrës kushtore. Mënyra kushtore në gjuhën italiane përdoret për të dhënë një ide si një sugjerim apo në mënyrë subjektive dhe ngatërrohet më shumë në vetën e parë të shumësit, meqë ka një ngjashmëri formale me të ardhmen. Kurse për vetat e tjera ato nuk para përdoren, edhe kur janë të nevojshme. Për vetën e parë të shumësit, atë e gjejmë të shprehur nga nxënësit gati instinktivisht dhe ekskluzivisht me të ardhmen e thjeshtë, si në rastin e mësipërm. Në gjuhën shqipe këto mënyra e kohë janë edhe formalisht të dallueshme, me kuptimet e tyre përkatëse si në italisht. Folja *naiuare* kërkon të ndiqet nga një parafjalë *a*, por edhe përdorimi i foljes *prendere* është i gabuar dhe është i dukshëm mendimi i thurur më parë në gjuhën shqipe. *Nello sviluppo...fa parte....* Në gjuhën italiane thuhet `fare parte di` dhe kemi rastin i cili ngatërrohet dhe jo lehtë përvetësohet i rregullt nga nxënësit. Është ndikim i shqipes që në këtë shprehje përdor parafjalën *ne* dhe jo atë *di*. Kjo ndikon dhe në realizimin në italisht të së njëjtës shprehje, por me parafjalë krejt të ndryshme.

4.1 Vëzhgime të tjera gjatë mësimdhënies

.....per la piu` buona maestra del mondo scrivo un messaggio: "la vita e un libro nel mezzo alle pagine sono cose brutte e belle. Io ti auguro tutte le cose di questo libro"

Po të analizojmë më me vëmendje këtë dedikim që një nxënëse ka shkruar për mësuesen e saj, vërejmë disa gabime që nuk e prishin në tërësi dhënien e idesë, por, të marra së bashku, këto gabime të lënë brenda përkufizimit të ndër-gjuhës. *Alla migliore maestro del mondo*, duhej të shkruante nxënësja dhe është një rast që tek nxënësit tanë është gati i fosilizuar kur konstatohet dhe në nivelet e larta të njohurive të gjuhës italiane. Atyre u shpëton parafjala *per* në vend të parafjalës *a*. Po ashtu dhe forma analitike e mbiemrit në shkallën krahasore është si një kalk nga gjuha amtare. Gabimi është në thelb sintaksor: *scrivo per* dhe *a...* është imagjinata dhe një kontekst i njohur në të dyja gjuhët, gjë që ne e kuptojmë lehtësisht. E këtë rast jo, por në nxënësit tanë të shkollave të mesme e kam hasur shumë fjalën *vita* (jetë) të shkruar me dy *-t-*. mund të jetë një gabim e pasigurisë së fillimit dhe fjala vetë është dhënë me fjalë të tëra që shkruhen me bashkëtingëllore dyshe

dhe e tillë ka mbetur e rrënjosur tek ata. Kemi parafjalën *in* të shquar, por që në këtë rast shkon e pashquar. Mungesa e stabilizimit të përdorimit të shquarsisë në italisht sidomos kur është një kontekst i ngjashëm me gjuhën shqipe është shkak dhe i gabimit të mësipërm. Folja *essere* duhet të paraprihet nga pjesëza *ci* dhe ajo këtu mungon. Ky është një gabim shumë i përsëritur në shqip në përgjithësi, të cilët *esserci* nuk e përkthejnë me *aty ka* (për diçka), por zhvendosen në përkthimin me foljen *me qenë*, nga *io ci sono*, unë jam etj.

Në tekstin *Italiano 3*, të Q. Xhomos, Botime EDFA, gjeta një gabim të tillë: *Figli miei, io prima di partirmi da voi*, edhe nëse bëhet fjalë për ndonjë arkaizëm të gjuhës italiane, në këtë nivel të njohjes një gabim i tillë lë pasoja në formimin gjuhësor të nxënësit. *Ebbe* – pat, dhe jo pati, që duhet të ishte përkthimi i saktë i kësaj formë të foljes me pas në të kryerën e thjeshtë të mënyrës dëftore.

Parentes, dhe jo *parentesi*, mendojmë pak për ata nxënës që gjuhën italiane e kanë një gjuhë të huaj të dytë dhe sa e mundur është që ata të ngatërrohen.

Azzuurina, dhe jo *azzurrina*, me kot u mësojmë se *azzurro* ka një *-r-* dyshe dhe në emrat e alternuar e ruan *-r-* dyshe të pandryshuar.

Telefonare a Linda, dhe jo *telefonare Linda*, ky gabim haset më shumë haset kur kemi dhe trajtën e shkurtër të përemrit vetor. Në italisht kemi një kundrinor të zhdrejtë ndryshe nga folja *chiamare*, e cila në kuptimin fillestar të saj nuk ka qenë përdorur në lidhje me bërjen e një telefonate.

Po disa herë kam gjetur foljen *chiamare* të përkthyer jo me foljen *telefonoj*, por me foljen *thërras*. Është pa dyshim një gabim jo i fosilizuar, aq më tepër po të mendojmë se në përgjithësi nxënësit përdorin foljen *telefonare*, dhe kjo prej tyre është përkthyer natyrisht gjithmonë saktë me *telefonoj* në gjuhën shqipe.

4.2 Vëzhgime të drejtpërdrejta nga performanca në komunikimin gojor

Tani po radhis një seri gabimesh prej tyre, të përsëritura shpesh gjatë procesit që shpjegova më lart:

Il persona për la persona, le spese për la spesa, spaventoso për spaventato., ha scappao për e` scappato, parla presto për parla velocemente, molti belli për molto belli, deciderono për decisero, piu` piccolo më tepër se minore, grechi për greci, non sono molto bene për non sono molto brava, condurrere condocere për condurre, arrivata da Grecia për dalla Grecia., spegno për spengo, smettere a.. për smettere di..., mangiare la colazione për fare colazione, non ha molta gente për non c`e` molta gente, un passione për una passione, provini për esami, infine për alla fine, il mio fratello për mio fratello, cercassi për `cercasi, bursa për borsa., qualsiasi tipo di lavoro ata e marrin vec në kuptim negativn(!), dhe duke rreshtuar më tej vura re... vogliono di fare, mi sono cresciuta, fa bene për la salute, si parla për un, un problemo, una problema, ad alto voce, tutti gli turisti, cercare scusa, non ha finito scuola për, sportisti, nel questo testo, svenisce, avro kupton cattivo, leggio, il moto për motociklete, la gente nuove, e` cinquantasette anni, vadono, diversi genti, për il mio pensiero, mettere la legge, e` freddo, in Korca, andrebbe in estero, nato nel 6 giugno, proporrere, lei e` molta giovane, fare carriera nuk e kanë të qartë çfarë don të thotë, la clima, affetuata, con malocchio, orientazione, erano incontrati, malato da una malattia, magnifici, sporchezza, nel tutto il mond, seguò l`universita`, nau`fraghi, `antica, ho nato, etj.

Nga një shikim i kujdesshëm i gabimeve të lartpërmendura mund të krijohet një ide më e hollësishme rreth burimeve apo shkaqeve të cila i kanë shkaktuar ato dhe, meqë janë në përgjithësi të përsëritshme, është me vend të shprehem në kohë të tashmë, pra burimet që i shkaktojnë ato. Kjo është një fazë që të mundëson një pasurim më të madh të arsytimit.

Disa gabime lidhen me shkallët e ndryshme të zhvillimit shoqëror e qytetar, i cili është vërtetë i ndryshëm në nxënës të ndryshëm e që vijnë dhe nga zona të ndryshme, që

e shohim jo rrallë tek realizimet në transfertat me gabime të këtyre nxënësve. Nuk ka një korrespondencë të dukurisë dhe as pasqyrim të tij në jetën e tyre të përditshme apo atë çka njohin e kanë të tejkaluar si kuptim: *fare carriera* shumë prej tyre e përdorin më një ngarkesë negative. *La giostra*, ata nuk e dinë se çfarë është. Vetë niveli në prezantim i nxënësve që vinin nga zona të ndryshme të Shqipërisë, ishte i ndryshëm. Kishte dhe defekte në realizimin morfo-sintaksor, tej atij leksikor. Nuk kuptojnë aspak mesazhet publicitare për produktet jovendase, sjelljet e ndryshme nga tonat, kjo provon se sa i rëndësishëm është *suporti 'civilta'*, i cili ka qenë për ta jo i plotë gjatë zhvillimit të kurseve të gjuhës.

Ata nuk kuptonin shprehjen e leksikalizuar *'non stare nella pelle'*, si kjo dhe disa të tjera. Në vëzhgimet e mia kam vënë re në nxënësit tanë, dhe në shqiptarët në përgjithësi, se një niveli mesatar të njohjes së gjuhës italiane tek ata nuk i përgjigjet aspak një nivel mesatar i njohjes dhe përdorimit të fjalive të leksikalizuara të italishtes. Edhe ky është një burim i gabimeve të natyrës morfo-sintaksore, por dhe më tepër, atyre të kuptimit. Problemi i ndërgjuhës në këtë rast është mjaft i prekshëm.

Megjithatë, kuptova se një mori gabimesh prezantoheshin të tillë, sepse nuk e komprometonin në përgjithësi kuptimin e “outputit”, dhe kjo mund të ketë sjellë një nënvlerësim të gjendjes nga mësuesit. Por do kuptuar njëherë e mirë se edhe në këto raste, është me vend të bëhet kujdes me gabimet dhe me faktin që një gabim mund të jetë shkaktuar nga më shumë se një shkak dhe të natyrave të ndryshme. Një boshllëk në hapësirën që i takon elementeve të qytetërimit, të cilat bëjnë në fund të fundit dallimin, do të mbetej një pengesë për të zhvilluar një kurs vërtetë të suksesshëm gjuhe e qytetërimi të italishtes Gj2.

4.3 Vëzhgime

1. *Complemento e complimento*, vetëm një fonemë e thënë ndryshe në gjuhën italiane jep një fjalë tërësisht të re. Ky është një gabim të cilin e hasim dhe në nivele të përparuar të italishtes në nxënësit shqiptarë, ata sillen të pandjeshëm ndaj këtij ndërrimi.

2. Një gjendje që kërkon vëmendje është ajo e mosrespektimit të bashkëtingëlloreve dyshe, të cilat shpesh përsëri japin fjalë me kuptime të ndryshme, si për shembull *spesso* dhe *speso*. Njëra është ndajfolja dhe tjetra është pjesore e shkuar e foljes. Ky është një gabim që haset më shumë në të shkruar se në të folur dhe për arsye se në shqiptim ka ndryshim që shmang gabimin.

3. Me fjalët të cilat kanë të njëjtën rrënjë dhe ngjashmëri në fjalëformim, ka një hasje të shkëmbimit vend e pa vend të prapashtesave, si për shembull: *-mento* e *-zione*, pra *ambientamento* e *ambientazione*, *completazione* e *completamento*.

4. Shpeshherë vendndodhja e mbiemrit në italisht është e shpjegueshme me një kuptim të caktuar të tij. Ndryshe është puna me shqipen ku i është pasvendosur fjalës së cilës i referohet. Nxënësit e gabojnë një rregull të tillë, duke i pasvendosur në përgjithësi mbiemrat në italisht, dhe i japin atyre kështu dhe kuptimin e vetëm atë të pasvendosjes, duke i shmangur nga kuptimi i duhur kur është e domosdoshme paravendosja, për shembull *una nuova macchina*, d.m.th. një makinë tjetër dhe *una macchina nuova* për një makinë të re.

Por te mbiemrat, një gjë e veçantë është ngatërrimi i disave syresh në kuptimet që ata kanë, si për shembull, *giovane* dhe *nuovo*, apo *lungo* dhe *alto*, kur dihet se referimi i tyre ndaj emrave është i përcaktuar në kuptim.

5. Në fjalinë *ital io resto qui finche` lui non arriva*, kemi pjesëzën mohuese, e cila për nxënësit nuk është e qartë dhe e rrënjosur dhe ata nuk mund të japin një fjali kaq sintetike. Në gjuhën shqipe ky kuptim shprehet me fjalinë: *Unë do të pres deri kur të vijë ai*.

Por vini re dhe pozicionin e përemrit vetor. Në italisht nuk është i domosdoshëm edhe nëse përmendet paravithet, ndërsa në nxënësit shqiptar e gjithë fjalia merr tingëllimin e një përkthimi *ad litteram* nga gjuha amëtare, *io lo aspettero` fino a quando viene lui*.

Por shikoni më së fundmi dhe një shkarje në vetë foljet, të cilat nuk janë tamam ato të folësve italianë. Kemi një shkëmbim të përsëritshëm dhe nganjëherë të lodhshëm për veshët dhe për leximin e punëve të shkruara të disa foljeve, të cilat që në fillim merren si të përafërta me shqipen dhe gjatë i konsiderojnë si të tilla.

6. Gabimet: burimet, shkaku dhe rëndësia

Në kalimin nga gjuha shqipe në atë italiane, nxënësit gabojnë me emrat të tillë si *gente*, duke e vënë atë në shumës, për shembull *genti*, apo në raste të tjera kur vetë emri ka përmbajtje shumëfishe, të tillë si *informazione* e bëjnë *informazioni*, në rastin e lajmeve të gjuhës shqipe. Apo kur nga njëjës e shqipes për të kaluar në shumësin e italishtes puna jote në *affari tuoi*, apo *fatti tuoi* dhe *affar tuo*, gabimet verifikohen në vetë përdorimin e emrit që ne nuk mund të jetë as *problema tuo* dhe në italisht po qe se duhet thënë, thuhet veç *un tuo problema* dhe asnjëherë me një emër tjetër, si për shembull *lavoro tuo*, kur e` *un tuo lavoro* ka një kuptim krejt tjetër nga ai që nisëm të analizonim.

7. Për sa i përket rasteve të shquarsisë, veç kur kemi emra të farefisit në italisht ka rregulla të qarta të përdorimit të shquarsisë së emrave, por në nxënësit tanë vihen re disa përshtjellime, si për shembull pranë *questo* kemi një nyje shquese, gjë që është e papranueshme, si për shembull: *questo il libro e` sul tavolo*, apo kur kemi një nyje të tepërt para një pronori dhe nuk kuptohet se ai ka ndryshuar kuptimin e fjalisë. *La macchina sulla strada e` la mia*, për secilën formë ka një kuptim më vete.

8. Vihet re shpesh ndryshimi i foljes *stare* në *essere* në bashkimin më mënyrën përcjellore për të treguar një veprim që po kryhet, si për shembull *e` facendo i copiti*, në vend të *sta facendo i compiti*.

9. Një problem tjetër duket se paraqitet në rastet e kombinimeve të disa fjalëve në shprehje të tilla që, nëse nuk sillen me të njëjtën fjalë, në italisht kemi fjalë të ndryshme.

Për shembull, në shqip ne themi bëj bukën, bëj një fëmijë, bëj flokët, bëj një gabim, ndërsa në italisht vërehen gabime të nxënësve me tendencë përdorimin e foljes *fare* pa asnjë dallim nga *fare il pane*, në *bambino*, *capelli*, *errore*, kur duhet të kemi *partorire*, apo *dare alla luce un bambino*, *conciare i capelli*, *commettere un errore*.

10. E ngatërruar u duket atyre rasti i trajtës së shkurtër nën ndikimin e gjuhës shqipe, si për shembull: *io ti piaccio?* Ky është përdorim i gabuar në vend të *tu mi piaci? tu piaci me o no?*, pyetëse, kundrinor i drejtë, por *tu mi piaci*, d.m.th. kundrinor i zhdrejtë, nga *io piaccio te e non lei*, pohuese, kundrinor i drejtë. Më tej, *tu piaci a tutti*, kundrinor i zhdrejtë, dhe është gjithë vëmendja në lëvizjen midis trajtës së shkurtër të kundrinorit të drejtë dhe atij të zhdrejtë, si dhe në lëvizjen e vetës së foljes *piacere*. Në shumës po e njëjta situatë. Mirëpo në gjuhën shqipe ku është burimi i gabimit, folja *pëlqej* vendoset jo rrallë gabim, dhe për pasojë, pasi janë të mësuar me gabim, nuk e kanë në vetëdije gabimin dhe në gjuhën italiane. Për shembull, *a të pëlqej unë ty?*, e cila do kuptuar nëse më pëlqen apo jo. *Kur ti më pëlqen mua apo jo?*, veprimi nis nga veta e dytë njëjës. Në gjuhën shqipe shpesh vijnë në ndihmë fjalëzat dhe konteksti që kapërcejnë çdo turbullim në të kuptuar.

Kur është rasti i trajtave të shkurtra dhe të kombinuara, nxënësit tanë bëjnë gabime të dy llojeve, ose e lënë me një trajtë të vetme, si për shembull: *non dirgli che e` vero*, për *non dirglielo che e` vero*. Dhe kur përsëritin bashkë me trajtën e shkurtër dhe formën e plotë të përemrit, kur në rregullën gramatikore të italisht kjo është pleonastike, për shembull: *a lui non gli dico questo*, për *non glielo dico*.

11. Në rastin e kalimeve nga disa mënyra të thëni në shqip, në ato përkatëset në italisht, si inerci e transfertës pozitive midis dy gjuhëve, vërehet tejkalim në jo pak shembuj. *Sot t'i dukesh mirë*, nuk përtojnë nxënësit të shprehen *oggi tu sembri bene*, e njëjta edhe për mohoren. Kur në italisht kemi një mënyrë më vete të dhënies së këtij kuptimi: *oggi sei in forma* apo *hai un buon aspetto*.

12. Në formimin e shkallëve të mbiemrit vëmë re gabime në kombinime të tilla si: *piu` da*, *meno da* kur në italisht kërkohet *piu` di*, *meno di*, ose përkatësisht *che...*, për

shembull: *lui e` piu grande da me*. Një gabim i një natyre specifike është dhe kur kemi shkëmbimin brenda vetë rregullës gramatikore në vendosjen e *di* apo *che*, në lidhje me fjalët emra apo mbiemra cilësorë në shkallët e krahasimit, si për shembull: *lui e` piu` giovane che me*, në vend të *di me*. Dhe për krahasimet me foljet si: *e` piu giusto parlare di kacere*, në vend të *che tacere*.

Në shkallët sipërore vërehen gabime në formimet e veçanta apo parapëlqim për disa forma, ndërsa për të tjera jo. *Basso, piu` basso, molto basso, bassissimo*, dhe pak kush di *inferiore e infimo, superiore e supremo e sommo*, nga *piu` grande e grandissimo*.

13. Kemi hasur gjithashtu dhe kombinimin e gabuar *piu` meglio* që është një rast i pastër i ndikimit të gjuhës amtare shqipe. Ky rast përcaktohet jo vetëm për ndajfoljen por edhe në rastin e një mbiemri cilësor si për shembull, *lui lo fa piu` meglio* dhe *lui e` piu` meglio*.

14. Ngatërimi i trajtës së shkurtër me formën e plotë të përemrit është shumë i përsëritur si për shembull: *lui e` piu` grande di io* në vend të *di me*. *Chiamo tu e tu non mi respondi*.

15. Në përdorimin e nyjës së pashquar haste përdorimi i *alcuni* dhe jo *di* + nyje shquese që është shumë e përdorshme në italisht. Po kaq shpesh dhe mospërdorimi i asgjëje, si për shembull, *ho alcuni biglietti* apo *ho biglietti*, në vend të *ho dei biglietti*.

Në këtë kategori është shumë e vështirë të asimilohet dallimi i nyjës shquese *il* në përdorim të ndryshëm nga *lo* dhe *l`*, edhe pse kalon një farë kohe në mësimin e italishtes nxënësit akoma shprehen *il zaino* apo *il studente, il albero*.

16. Lidhoret janë ne disa prej tyre të pashmangshëm për t'u gabuar, sidomos kur bie rasti i *cui* që shmanget për t'u zëvendësuar apo nëse përdoret gabim, si për shembull, *la ragazza la sua canzone* apo *la canzone che ha cantato la ragazza*, në vend të *la ragazza la cui canzone* apo *la canzone della quale*, dhe *il giorno quando* vetëm dhe asnjëherë *il giorno in cui*. Fonema *cui* në të shkruar ngatërrohet gjithmonë me *qui*, dhe në të lexuar është e shqiptuar me theks të spostuar dhe njëkohësisht e shkruar gabim. *Cu`i* dhe *qui`*.

Kam gjithmonë përshtypjen se edhe për ta kuptuar, e kuptojnë gati gjithmonë gabim, në mos nuk e kuptojnë fare.

17. Vëmendjen ta tërheq në mënyrë të veçantë forma urdhërore, e cila në italisht për vetën e dytë njëjës mohore jepet me pjesëzën mohuese dhe infinitivin e foljes dhe në formën pohuese ka rregullën e saj të veçantë të formimit, ndryshe për foljet e rregullta dhe ndryshe për të parregulltat. Për shembull, ata gabojnë kur shprehen *non fai questo compito*, në vend të *non fare questo compito*; *fai subito*, në vend të *fa` subito*, apo ngatërrimi me formën e mirësjelljes kur forma në italisht vjen nga mënyra lidhore dhe ata e japin me vetën e dytë shumës të dëftores, apo me formë tjetër të gabuar, për shembull: *non fate cosi signore, chiama signora*, në vend të *non faccia, chiami signora*.

18. Format *c`e`* dhe *c`era* janë zëvendësuar nga shqipja me foljen *avere*, si: *non aveva nessuno*, në vend të *non c`era nessuno*, apo dhe kur e zëvendësojnë me foljen *essere*, si: *in classe e` una ragazza*, në vend të *c`e` una ragazza*.

19. Ngatërrimi i foljeve modale *volere* e *dovere* është i përhapur dhe më tej kur këto nuk janë më modale dhe përdoren më vete, si: *quanto ti devo dare*, në vend të *quanto ti devo, lui vuole fare fare* dhe *deve fare* në përkthim dalin të dyja me *don të bëjë*, kur kemi dy folje krejt me kuptim të ndryshëm.

Nxënësit për shumë kohë nuk kuptojnë dallimin midis *amare* dhe *voler bene a qualcuno*, dhe folja këtu nuk është më modale.

20. Në italisht është interesant përdorimi i pjesëzave dhe fjalëve mohore. Nxënësit shqiptarë mjaft herë nuk i përmbahen rregullës gramatikore të gjuhës italiane, e cila parashikon dhe përdorimin e vetëm një fjale me vlerë mohuese, si: *non c`e` nessuno* dhe *nessuno c`e`*, por jo *nessuno non c`e`*, gabim që e takojmë në ligjërimin e në shkrimin e gjuhës italiane në nxënësit shqiptarë. Po ashtu, *nessuno ha fatto i compiti* dhe përgjigja është thjesht me mohoren *nessuno*, ata e thonë *nessuno non ha fatto i compiti* dhe përgjigja në italishten e tyre vjen po më e gjatë *nessuno non ha fatto i compiti*, pra me dy apo tre pasaktësi.

Dhe në rastin e foljes, vërehet veç fjalës mohore, dhe pjesëza mohuese, edhe pse ajo nuk shërben për asgjë.

21. Gabime të vërejtura në koordinimin e kohëve të foljeve në italisht. Këto janë të shumta. Një gabim tipik është të shprehurit e një veprimi të ardhshëm në të shkuarën, si *ha detto che avrebbe preso il treno*, por ne e kemi gjetur tek ata *ha detto che prendeva*, ose *prenderebbe, il treno*. Po ashtu, gabime ka dhe në përdorimin e të ardhmes së përparme kur e zëvendësojnë me një të kryer, kur është fjala për një veprim të mëparshëm në lidhje me të tashmen, si *sara`gia`partita*, por ata thonë *e`gia partito*.

Është e pakuptuar për shumicën e nxënësve vlera subjektive e mënyrës lidhore dhe gabim e zëvendësojnë me mënyrën dëftore. Po ashtu dhe për kushtoren dhe kushtoren e përbërë. *Che dica la verita`non lo so* dhe ata thonë: *non so se lui dice la verita`*; apo *direi di si`*, ata thonë *dico di si`*.

22. *Giovane* përkundër *nuovo* dhe *alto* përkundër *lungo*. Këta mbiemra ngatërrohen dhe përdoren gabim në faza të hershme të mësimin të gjuhës italiane. Kjo shpjegohet shumë me ngatërresën që lind nga vetë gjuha shqipe për vetë shtrirjen e vetë përdorimit të këtyre mbiemrave. Kështu, *era un ragazzo lungo*, në vend të *alto*; apo *e`una cosa giovane*, në vend të *una cosa nuova*.

23. Gabimet me parafjalët.

24. Gabimet të kuptimit, në varësi të vetë natyrës së foljeve si *allevare* dhe *crescere*, ku *allevare* është folje kalimtare dhe *crescere* është folje jokalimtare. Kemi vënë re se *crescere* përdoret si kalimtare kur shprehen *ha cresciuto due bimbi stupendi*, dhe jo *allevato due bimbi stupendi*; apo *io ho cresciuto in Albania*, kur gabimi bëhet dhe me foljen kalimtare nga *essere* në *avere*.

25. Ngatërresa dhe gabime në foljet *succedere*, *capitare* dhe *avvenire*. Ka një mbipërdorim të foljes *succedere*, por ata në vend që të thonë *quando ti capitera di essere qui*, shprehen *quando ti succedera`di essere qui*, apo në vend të *avvenire*, përdorin

succedere. Këto raste nuk e komprometojnë gjithësi kuptimin, por bezdisin folësin apo lexuesin italian në konstatimin rast pas rastit.

26. *Opportuno, necessario, probabile, indispensabile* ngatërrohen dhe përkthehen gabim nga italishtja në shqip, apo dhe anasjelltas. *E` opportuno farlo* përkthehet *është e domosdoshme*, dhe *jo është me vend të bëhet* apo *e volitshme të kryhet*, herë të tjera dhe *e nevojshme të bëhet*. Kur *indispensabile* është *e padiskutueshme*, pra *e domosdoshme*, dhe *necessario* do të thotë *e nevojshme*.

Mbiemri *accessibile*, nuk mund të përkthehet saktë sepse nuk kuptohet.

Autentico për *identico* dhe anasjelltas, vërehet në përkthim.

Individuare përkthehet gabim dhe kuptohet gabim.

Indicare e indicato, amare il prosimo.

Ngatërrimi në përdorim i foljeve *camminare* dhe *andare*, meqë i konsiderojnë afër për nga kuptimi si folje lëvizore.

Senso figurativo për *senso figurato*.

27. Gabime të hasura me vetat e foljeve, si veta e tretë, formë e mirësjelljes dhe veta e tretë e përdorimit normal.

28. Përdorimi i gabuar i fjalëve të ndërkallura, që më shumë vjen si imitim i folësve natyrorë, sesa u dihet efekti që ato mirëfilli kanë në një ligjërim.

29. Kuptimet e gabuara të *parolacceve*, të cilat të përdoruar vend e pavend e prishin natyrshmërinë e të shprehurit dhe ndoshta komprometojnë kuptimin e tërë periudhës.

30. Gabime në përshtatjen e pjesores së shkuar në kohët e përbëra me trajtën e shkurtër të përemrit vetor.

31. *Cosa stai facendo in questo momento* – në përkthimin e këtij rasti hasim dy variante: 1) çfarë je duke bërë, dhe 2) çfarë po bën në këtë çast. Varianti i parë është varianti i saktë i kësaj fjalie të kuptuar dhe të sjellë në gjuhën shqipe. Por ajo çka më ka ngacmuar, është se të gjithë nxënësit, kur duan të shprehin një mendim të tillë të këtij rendi stilistikor, e paraqesin atë në formën e foljes *stare* plus foljen kryesore në përcjellore dhe zhvendosen nga përdorimi i foljes kryesore në kohën përkatëse. Kështu që, në vend të shprehjes së një veprimi në kohën e duhur, e paraqesin atë duke i mëshuar më shumë vazhdimësisë së kryerjes sesa veprimit si fakt në vetvete.

32. *Tu vedrai come si fa*, në vend të *ti faccio vedere come si fa*, sepse në gjuhën shqipe ka një mënyrë të vetme të dhënies së këtij kuptimi, që në italisht vjen nga një përkthim fjalë për fjalë i mendimit në gjuhën shqipe.

33. *Non e` la colpa mia*, e hasim në disa raste të shprehuri të nxënësve, kur në gjuhën italiane duhet të shprehemi *non e` colpa mia*, në këtë rast shquarsia është ndikim i gjuhës shqipe në mënyrë fort të qartë, sepse në gjuhën italiane është i pashquar. Vetëm kur kemi *colpa* përpara foljes *jam*, si për shembull, *la colpa non e` mia*, është vetë pozicioni që bën të theksohet faji më shumë se folja që e bën këtë emër të shquar në gjuhën italiane, por në gjuhën shqipe në variantin e emrit që paraprin dhe të foljes më pas, kemi pronorin të shquar, ndërsa në gjuhën italiane ai do të jetë i pashquar. Por në rastin e një fjalie tjetër si *la macchina non e` la mia*, pronori e` i shquar, sepse këtu kemi dallim në njërin send ndaj të tjerëve. Mbase ky është edhe një ndikim për rastet kur edhe në shembullin e parë që trajtuam, pronori na del me të shquar, si *la colpa non e` la mia*, është rasti të ndreqim duke e sqaruar me përdorim të variantit të saktë.

34. Në vëzhgimin e kryer më ra në sy dhe një mënyrë, e cila gjithsesi mund të konsiderohet gabim i planit të leksikut, por ku një ndihmë për ta kuptuar na jep dhe ngjashmëria me gjuhën shqipe si në ndërtimin e mendimit, ashtu dhe në verbalizimin e tij. Dallimi është tepër i vogël që nuk e bezdis kuptimin, por megjithatë e tradhton nxënësin kur flet në sy të një folësi apo lexuesi i cili e ka italishten gjuhën e tij amtare. *Faccio l'impossibile per aiutarti....*, në vend të *faccio il possibile per aiutarti*. Gabimi

është shprehja e rrënjës në një formë tashmë të caktuar me antonimin e formës përgjegjëse në gjuhën italiane.

35. *Puoi darmi il compito, ti prego*, kur në italisht mund thuhet *puoi darmi il compito per favore*. Përdorimi i foljes *pregare* është shumë i përhapur në ligjërim dhe në të shkruar të nxënësve tanë dhe na rezulton e largët për t'u rrënjësuar grupi *per favore*, dhe më i largët akoma *per piacere*. Edhe pse në një vështrim duket një rast i rendit stilistikor, përsëri, nëse abuzohet në përdorim, e bën të rënduar realizimin e ligjërit kur është radha që folja *pregare* të përdoret për vetë kuptimet që ajo mirëfilli ka dhe në alternativë të saj të përdorim dy grupet e fjalëve të lartpërmendura. Aq i vërtetë është ky konstatim, sa në një rast të tillë shohim se sa i çngjyrosur është ligjërimi i nxënësit tonë dhe sa largohet ai nga një natyralizim i plotë në gjuhën italiane. *Ti prego* është një lutje dhe jo një kërkesë apo një nder që i kërkojmë dikujt. Shembulli i gjuhës shqipe bën të vetën edhe këtu.

36. *Era lui il ricevitore della lettera*, në vend të *era lui il ricevente della lettera*. Në këtë fjali përdorimi i njërit apo tjetrit emër me prejardhje foljore, shkakton një hutim tek dëgjuesi apo tek lexuesi. Këtu luhet me një përgjithësim të rregullës së formimit të disa emrave nga foljet dhe me një prapashtesë *-tore*, kur kemi një kategori të tërë emrash si emërzime të pjesores së tashme dhe që për shqiptarët janë gati të huaj si natyrë formimi. Është kjo dhe arsyeja e një prirjeje për të përdorur këta emra me prapashtesë në vend të atyre me prejardhje nga pjesoret, pavarësisht se kemi dhe një dallim në kuptim. Me pjesore është ai që kryen një veprim të caktuar, ndërsa me prapashtesë është sendi apo mjeti që e mbështet një veprim që kryhet.

37. *Ha parlato lui? Sì! ti dico seriamente!*, në vend të *ha parlato lui? Sì! ti dico sul serio!* Dhe është tjetër gjë të thuash në italisht *ha parlato seriamente*. Në fjalinë e parë *seriamente* është e përdorur jo në vendin e duhur dhe ka kuptimin *non sto scherzando, e proprio vero*, etj, ndërsa kur shprehemi se *lui ha parlato seriamente*, në këtë rast ai ka folur qartë dhe shkoqur, shikohet pra sa ndahet nga një përdorim i shqipes për fjalinë e parë dhe shumë pranë gjuhës shqipe në fjalinë e dytë.

Por gabimi i verifikuar është në njehsimin e përdorimit si në fjalinë e parë, dhe në të dytën kur në gjuhën italiane tingëllon ndryshe.

38. *In tutto questo mio fratello perde*, në vend të *mio fratello ci rimette*. Kemi një shkëmbim në përdorim të këtyre dy foljeve dhe nuk kuptohet dallimi në presionin edhe të shprehisë së rrënjësuar në gjuhën shqipe, në sajë të përdorimit të foljes *humb* si variant i vetëm kuptimor i këtij ligjërimi, kur në italisht *rimettere* plus *ci* ka një kuptim më të plotë dhe për një humbje më konkrete sesa folja *perdere*, e cila për të marrë më shumë konkretësi, duhet të shoqërohet patjetër me fjalë të tjera ndihmëse apo sqaruese. Në rastin me *rimettere* plus *ci*, jepet një ide më e plotë për kuptimin që do dhënë sesa me *perdere*.

39. *Vuol avere un altro quarto d'ora*, në vend të *gli serve un altro quarto d'ora* apo *ha bisogno di un altro quarto d'ora*, më duket se shpesh problemi i nxënësve tanë është vetëmjaftueshmëria në të shprehur në gjuhën italiane deri në atë masë, sa ata nuk bëhen të pakuptueshëm. Kjo e bën më të konsoliduar të shprehurin e gabuar duke patur kështu një “output”, i cili do të oshtijë dhe nuk do të dëgjohej në veshët e një folësi natyror italian, i cili do të ridëgjonte copëza tekstesh të gjuhës së tij të rindërtuar në një mënyrë ndryshe. Në fjalinë më sipër, folja *me shërby* është e përdorur në kontekste të cilat, edhe nën shikimin e interferencës midis gjuhëve, nuk takohen në të gjitha kuptimet që folja *servire* merr në gjuhën italiane. Është shembulli më lart një i tillë. Për këtë arsye një nxënës e ka më të lehtë të italianizojë diçka nga shqipja në mënyrë të drejtpërdrejtë sesa të zhvendoset në një folje me një ngjyrim dhe saktësi më të madhe, si folja *servire*.

40. *Lo ama o lo vuole bene*, në vend të *lo ama o gli vuole bene*. Në fakt, të paktë janë ata nxënës që e kanë kuptuar dallimin kuptimor që ekziston midis këtyre dy foljeve, *amare* e *volere bene*. Dhe sa herë i kam pyetur, në fillim nisin kërkimin në gjuhën shqipe duke kërkuar nëse ka apo jo një lidhje përkatësisht me secilën prej tyre në mënyrë të dallueshme. Vetëm në nivelet më të larta të mësimin të italishtes ka një kuptim në dallimin në kuptim të këtyre foljeve. Janë shembujt ata që, duke u vënë kundrejt njëri-tjetrit, ndihmojnë për të zbërthyer secilin kuptim. Më tej, shprehja *volere bene* shoqërohet nga një kundrinor i zhdrejtë, ndryshe nga folja *amare*. Dhe gabimi në kuptim, si dy gjëra

me kuptim të njëjtë, bën që nxënësit tanë jo rrallë të vënë pranë shprehjes *volere bene* jo një kundrinor të zhdrejtë, por një kundrinor të drejtë, i cili është i gabuar. Unë jam munduar të kuptoj psenë e njehsimit të kundrinorit nga *amare* tek *volere bene*. Kam mendimin se kjo bëhet për dy arsye. Ngaqë *amare* dhe *volere bene* merren me kuptim të njëjtë dhe *amare* është më e përdorshme dhe kërkon një kundrinë të drejtë, si dhe ngaqë folja *volere*, shumë e shpeshtë në përdorim, kërkon dhe ajo një kundrinë të drejtë kur është folje kryesore dhe jo gjysmëndihmëse.

41. *Lo so bene, lui domani andra` dal dottore*, kur në gjuhën italiane për t'u shprehur për një veprim të sigurt, megjithëse në të ardhmen kërkohet të përdoret folja në të tashmen po të mënyrës dëftore. Pra, do të duhet të thonin: *Lo so bene che lui domani va dal dottore*.

42. *Telefono te alle due*, mirëpo në gjuhën italiane folja *telefonare* kërkon një kundrinë të zhdrejtë, ndryshe nga folja përkatëse *telefonoj* në gjuhën shqipe, apo dhe nga folja *chiamare* në gjuhën italiane. Për këtë rast do të kishim *telefono a te alle due*, pra kur kemi *ti telefono alle due* është *ti*, një trajtë e shkurtër e përemrit, si kundrinor i zhdrejtë. Megjithatë, meqë del më shpesh në formën me trajtë të shkurtër, rezulton i pakapshëm edhe nga mësuesi, veç në analiza, se kemi të bëjmë me një kundrinor të zhdrejtë dhe jo të drejtë.

43. *L`abbiamo vista venire tutti, la maestro*, kur duhet të thuash në vend të foljes *venire* foljen *arrivare*. Këtu del i pastër ndikimi i gjuhës amtare, i cili dëshmon sa i rrënjosur është përdorimi i foljes *vij* në vend të foljes *mbërrij*. Nuk është për t'u çuditur nëse dëgjohet të thuhet edhe në gjuhën italiane po me foljen *venire*, po kjo është shfaqje e dialektalizmave dhe nuk përfshihet në normë. Apo në shembullin *sta venendo il libro che lui ha voluto*, në vend të *sta arrivando il libro che lui ha voluto*.

44. Kam vënë re mjaft shpesh se ka një përdorim tepër të madh forma *ti prego*, edhe kur dikush do të thotë diçka më shumë dhe duhet të shprehet me *mi raccomando*. *Ti prego* dhe *per favore* në gjuhën italiane janë forma të shprehjes së lutjes për kryerjen e diçkaje dhe në dobi, zakonisht te kërkuesit. Në formën *per favore* kemi fjalën *favore* që

përkthehet dhe nder, një nder që kërkohet nga folësi. Kurse *mi raccomando* është më shumë dhe përdoret në situatë të tjera të cilat nuk mund të zëvendësohen gjithmonë me *ti prego*, apo *per favore*. Për shembull: *Chiudi tutto per favore* apo *ti prego*, ndërsa është gjë tjetër të thuash *chiudi tutto mi racomando*, që në shqip do kuptuar dhe me një merak për të përmbushur kërkesën. *Mi raccomando ragazzi fate i compiti*, këtu është e qartë se nuk ka ndonjë dobi për folësin, por është veç merakut për të shpënë deri në fund misionin, atë të të mësuarit.

45. Kemi një shkëmbim në shumë raste të dy mbiemrave *efficace* dhe *efficiente* dhe kjo mendoj se vjen për pasojë e mospërvetësimit të mirë të kuptimeve të tyre përkatëse; dhe pse të afërt, kanë kuptim të ndryshëm. Më tej dhe të emrave që rrjedhin prej tyre, përkatësisht *efficacia* dhe *efficenza*. Kur e pyeta një student të vitit të parë: *Che ne dice Lei, raccogliere i soldi per tenere puliti i banchi sia una cosa efficace o efficiente?*, ai m'u përgjigj: *Non so ma e' la stessa cosa o no*. Pra, po të shohim, kemi një shembull origjinal të një përgjithësimi pa vend të një kuptimi të njëjës prej dy fjalëve që po shqyrtojmë dhe më tepër se një grackë leksikore, atyre u duket si gjëja më normale dhe për më tepër, e njëjta gjë. Kujtojmë dhe *necessario e probabile*.

46. Kam shumë të hasur rastin kur për një vendim gjyqi në vend të *sentenza del tribunale* takoj *decisione del tribunale*. Në këtë rast, nisur nga vetë përdorimi i shtrirë i fjalëve vendim dhe *vendos* në gjuhën shqipe, bën të shpjegohet dhe një mendjelehtësi dhe ngutje në përdorimin e *decisione per sentenza* si term juridik. Këtu problemi më duket se është specifik për vetë faktin se në raste të tilla sugjerimet vijnë nga fushat specifike, ku tradita dhe gjithë mjedisi rreth nesh ofron shembuj të gabuar dhe përsëritur. Në rastin tonë, është veçantia e përdorimit në gjuhën shqipe e fjalëve *vendim* dhe *vendosi* dhe *gjykatë* e më tej *gjykata*, të cilat japin përdorimin e fjalës *decisione del tribunale*.

47. Jo pak nxënës tanë thonë *da un giorno nell'altro*, në vend të thonë *di giorno in giorno*. Në gjuhën amtare ata thonë *nga dita në ditë*, apo *nga një dite në tjetrën*. Kështu që për një kohë ato vazhdojnë dhe në gjuhën italiane me këtë formulë si një përkthim i fjalëpërfjalshëm në gjuhën e huaj. I ngatërron, mendoj, edhe pse varianti i gjuhës italiane

është fort i afërt me atë të gjuhës së tyre. Ky rast është i pranishëm edhe kur fjala *giorno* është e zëvendësueshme me *mese, anno, sedia, casa* etj.

48. Sa e bukur është si fjali, por dhe aq duket e vështirë *illuminata a giorno*. Kam verifikuar në bazë të hulumtimeve të mia empirike se nuk mund ta thonë nëse nuk e kanë dëgjuar apo lexuar më parë, kur në shumë raste në gjuhën e huaj ecet dhe me intuitë, duke u mbështetur fort në normën gjuhësore të përgjithshme. Kështu, ata thonë fare lehtë vetëm pasi kanë njohur foljen *illuminare, illuminata come se fosse giorno*, apo ndonjëherë dhe *come se fosse festa*. Mënyra lidhore duket sikur futet për të bërë që fjalia të tingëllojë si një italishte e vërtetë, edhe pse pa shumë besim se mund të thuhet në atë mënyrë, ndryshe nga shqipja, si për *festë*, është gjuha amtare e cila e ngatërron nxënësin dhe është mjaft interesante kur ai zbulon në vazhdimësi kuptimet dhe përdorimet e foljes *illuminare*, gjë që e bën të pasurojë më tej dhe shprehjen në gjuhën shqipe.

49. *A furia di*, ka kuptimin e një veprimi të përsëritur dhe shoqërohet me një folje në paskajore, por nxënësit tanë në vend të saj, përdorin një përcjellore të tashme, por ata nuk e japin kuptimin e kësaj shprehje të ngurtësuar, si për shembull, në vend që të thonë *a furia di parlargli, lo ha convinto*, ata shprehen *parlandogli a incontrarlo, lo ha convinto*, kur me përcjelloren pohohet veprimi që është bërë dallueshëm nga një veprim tjetër dhe jepet një përshkrim i një lëvizjeje të vetme, kurse me *a furia di* është për të treguar përsëritje për ngulmim në diçka që shprehet me foljen në paskajore.

50. Vëmë re dhe një ngatërresë herë pas here në kombinimin e kohës së ardhme të përparme dhe të kohës së ardhme të mënyrës dëftore, kemi në këto raste vetëm të përdorur kohën e ardhme. Ja një shembull: *Dopo che leggero` il mio romanzo studiero`*, kur në gjuhën italiane pas *dopo che* kemi për një veprim të së ardhmes kohën e ardhme të përbërë, meqë *dopo che* tregon një veprim që do të ndodhë para një veprimi tjetër që do të ndodhë në të ardhmen. Pra, *dopo che avro` letto il mio romanzo studiero` etj., etj., etj.*

51. *L'orologio va dietro o indietro*, më të shumtët më thanë va dietro. Është një gabim i cili është i pranishëm edhe pas shumë orësh mësimi, sepse ndoshta ka një ngatërresë

midis dallimit që është midis *dietro* dhe *indietro*, kur *l'orologio va indietro come la macchina* dhe *io sto seduto qua dietro*, ndoshta pse dhe në gjuhën shqipe është e njëjta fjalë e cila përdoret dhe për orën dhe për vendin. Ka një rëndim kur në vend të *orologio* dëgjojmë *l'ora* për të treguar sendin, po dhe për orën, që për rastin e dytë nuk përbën gabim. Po ashtu me *avanti* apo *davanti*, *andiamo avanti* e *ci sediamo davanti*, dhe jo e kundërta kur gabohet në të folurën në klasë.

52. Foljet *sperare*, *credere* etj., në italisht, kur ndiqen dhe nga një folje tjetër dhe të dyja bashkë tregojnë për veprim të të njëjtës kryefjalë, e para është në vetën e kryefjalës dhe e dyta që pason është në paskajore e paraprirë nga parafjala *di*. Mirëpo në mjaft detyra të zhvillimit të lirë, nxënësit tanë vënë edhe foljen që duhet në paskajore dhe të paraprirë me parafjalë në vetën e kryefjalës dhe pa parafjalë, si për shembull: *speravo che io arrivassi in tempo per giocare ecc.* Në vend të saj duhet patjetër *speravo di arrivare in tempo ecc.* Etj., etj.

53. Nëse i pyesim ata se si mund të themi në gjuhën italiane *një takim ballë për ballë*, të gjithë thonë *un incontro a faccia a faccia*. Të paktën ata që e njohin këtë shprehje. Me siguri këtu nuk ka të bëjë gjuha amtare, por një përgjithësim i cili lind nga përvoja në gjuhën italiane dhe nga një simetri e fjalës *faccia*, e cila është përdorur dy herë dhe një herë *a*. Kjo sigurisht që bën që nxënësit të përsëritin dhe *a* dy herë. Por ky është një rast i cili nuk e prish aspak kuptimin, por e komprometon folësin në sy të atyre që gjuhën italiane e kanë gjuhë amtare. Në italisht më mirë thuhet *un faccia a faccia*, dhe fjala *incontro* është e nënkuptuar. Në përmendjen e fjalës *incontro*, këtu po që mund të flitet për ndikimin e gjuhës shqipe.

54. Kam bindjen se duhet të kalojë kohë stërvitjeje që një nxënës shqiptar të thotë natyrshëm foljen *preferire* të shoqëruar me parafjalën *a* dhe jo me ndonjë parafjalë tjetër. Ndryshe për rastet me paskajore, apo të formojë një fjali sipas modelit amtar, si për shembull: *Io voglio il teatro e non il kinema*, apo *io preferisco il teatro dal cinema*. Kur në italisht thuhet vetëm *io preferisco il teatro al kinema*. Dhe kur në vend të tyre kemi

fjalë të tjera: *preferisco il treno all'autobus*, apo *preferisco andare in treno che (andare) in autobus*, pra jo me *invece che* apo *di*.

55. Kemi shumë të shpeshta rastet kur forma foljore me *-si* për vetvetoren bën të ngatërrohen dhe të gabohet dhe në rastin kur kemi një rast kalimtar apo jokalimtar. Kështu, me foljen *cambiare, cambiarsi, Lui si e` cambiato* e kam hasur në kumtimin e tipit apo të vetë njeriut, sepse këtu ka një shkak kulturor që lidhet në gjuhën shqipe me vetë formën e foljes, kur në italisht thuhet pa pjesëzën vetvetore *lui e` cambiato* dhe thuhet me *si*, kur ai ka ndërruar veshjen dhe është shfaqur ndryshe. Folja *inumidire* dhe *inumidirsi*, etj.

56. Është fare i padallueshm ndryshimi midis *cappello* dhe *capello*, sidomos në të shkruar, sepse në kontekst nuk paraqitet asnjë problem, pra mund ta konsiderojmë një gabim të rendit të drejtshkrimit, por që për vetë gjuhën italiane do të thotë dy gjëra të ndryshme.

57. Është fjala *finocchio*, e cila për një ngjashmëri në të shqiptuar me gjuhën shqipe me ka ngjallur ngacmimin për një eksperiment të vogël mes miqsh. *Tu sei un grande finocchio*, duke u ndarë nga kuptimi i vetë fjalës në gjuhën italiane, ajo që më bëri përshtypje është ngatërresa e madhe me fjalën *finok* në gjuhën shqipe. M'u duk një rast i pastër i një ngatërrese të rendit leksikor për vetë ngjashmërinë në shqiptim dhe asgjë më shumë. Nuk mund të pohoj të njëjtën gjë me fjalën *ruffiano*, megjithëse në shqip ka një kuptim më shumë negativ dhe në italisht ka kuptimin e një njeriu të zotë në fjalë e në veprime, por rreziku i përdorimit me ngjyrim stilistikor të gabuar është i pranishëm dhe i prekshëm. Është rasti i interferencave leksikore.

58. *Compagno* dhe *amico* janë dy fjalët më të përdorshme dhe më të ngatërrueshme për vetë faktin se ato i referohen një elementi shumë të rëndësishëm të mjedisit që na rrethon. Me nxënësit e shkollës është i përsëritur përdorimi i gabuar i *compagno* në vend të *amico*, dhe anasjelltas. *E` stato un mio compagno del quartiere*, por që dhe klasa ndonjëherë të ndreq duke kërkuar të zëvendësojë *compagno* me *amico*. Mendoj se dallimi midis tyre, që

është dhe dallim i rendit leksikor, por dhe kulturor që shpjegon një përdorim të gabuar, shoqërohet me një ndjeshmëri më të madhe për ta përdorur pa gabim apo për ta ndrequr sa më parë. *Ne un compagno di apo della classe*, siç e thonë ata, nuk para gabohet, por për *compagno*, në vend të *amico*, jashtë klase bëhet shpesh një devijim i tillë.

59. Në fillimin e një ore mësimi të gjuhës italiane dhe në kohën kur po zhvillohej apeli, përgjigjet e nxënësve të pranishëm në shumicën e tyre ishin me *qui*. Në ndonjë rast kishte dhe *presente*. Ky është një shembull i ndikimit të drejtpërdrejtë të gjuhës amtare shqipe dhe të zakonit kur ata në të gjitha lëndët në një rast të tillë përgjigjen me një vendore *këtu*. Ka një shpjegim tejet lingvistik dhe psikologjik e kulturor. Është vetë pikënisja në kuptimin që ngërthen përgjigja në vetvete dhe më tej, përdorimi i saj në një situatë të caktuar në shkollë.

60. Gjatë një çasti leximi të një pjese të një tregimi në tekstin për vitin e tretë të shkollës së mesme “Halim Xhelo”, edhe pse të shkruar pa gabim, nxënësja që fillon të lexojë, në vend të fjalës *asilo*, shqipton në mënyrë të përsëritur *asilio*. Nuk mund të mendoj ndryshe për një rast kaq interesant se këtu shkak është një gati ngjashmëri formale dhe në shqiptim me *esilio*, dhe me fjalë të tjera që mbaresën fundore e kanë të njëjtë, që në kuptim nuk ka fare të bëjë me *asilo*. Në një gabim të tillë, veçmas shkakut, mund të shpjegojmë dhe çastin kur është përvetësuar një nga të dyja fjalët, ajo është përvetësuar gabim në shqiptim dhe me siguri e pasaktë në kuptim.

61. Drejtshkrimi. Në një detyrë diktimi që zhvillova në shkollën “Halim Xhelo”, pata mundësinë të vëzhgoja se cilat ishin gabimet e nxënësve në të shkruar të një pjese që ata e dëgjonin dhe që vërtet do të më jepte të dhëna të rëndësishme për të krijuar dhe unë një ide të përafërt, por më të plotë, për formimin e tyre për atë nivel të përvetësimit të gjuhës italiane. Po radhis gabimet e vërejtura:

...*a sei anni mi preparai adandare*, pra e shkruar bashkë parafjala *ad* me foljen në paskajore, është një gabim i të dëgjuarit veç mekanik të pjesës që nuk më dëshmon për të kuptuarin e asaj çka nxënësi po dëgjonte.

...*eravamo poveri e dio passando adunazilo*, shikojmë dy gabime të renda, të cilat përsëri provojnë për një të dëgjuar mekanik pa lidhjen midis kuptimit të pjesës së diktuar nga njëra anë dhe formimit gjuhësor nga ana tjetër. Kur *asilo* shkruhet si një transkriptim është z e gjuhës amtare që e ngatërron nxënësin.

...*persi i primi tre messi*, kur muaji në italisht shkruhet *mese*, edhe sepse *messe* është një fjalë krejt tjetër. Kemi një mosnjohje të rregullës së shkrimit të –s- bashkëtingëllore midis dy zanoreve dhe ngatërrim të rregullës kur ajo është dyshe, me kur është e vetme.

...*eravamo poveri*, është mbase një zhvendosje në një -mm-, pra dyshe për pasojë e shumë formave vetore të foljeve në italisht, të cilat në vetën e parë të shumësit kanë një dyfishim të bashkëtingëllores -mm-, si: *facemmo, capimmo, dovremmo* etj.

...*io passando ad un asilo al` - altro...ad* në vend të *da*, është një shtrembërim i leksikalizimit të cilin e kam përmendur dhe më sipër, por edhe gabimi i dytë për ndarjen e fjalës në fund të rreshtit paraqitet kompleks: duhet të kishim një *ll* dyshe, pra dhe kjo të ndahej në fund dhe jo apostrofi duke e lënë *altro* të vetëm në fillim të rreshtit të ri.

...*aseianni mi preparai a d`andare....e dio....infetivail capeli...naturalmente...statta...prima...portare...ebi.....certifikattotesttolina*, është vërtet një realizim i dobët. Po të vërehet me kujdes, ka një përdorim të tepruar të bashkëtingëllores dyshe, që vjen si pasojë e një pasigurie të madhe për fjalët dhe më tej, të një frike për të mos gabuar në të shkruar. Por ka ndodhur krejt e kundërta. Sigurisht që boshllëku është mbushur me njohuritë e gjuhës shqipe. Përfytyrojmë pak se si ekzistojnë realizimet e shkruara të fjalëve në gjuhën italiane tek ky nxënës. Është dhe problemi i madh i ndarjes së fjalëve nga njëra-tjetra dhe i kufijve që kanë midis tyre.

...*ad`andare..ed`io...ad`un asilo...al altro*, kur nuk duhet ai është dhe kur duhet apostrofi mungon. Ky lloj gabimi e gjen shkakun e tij në mos përvetësimin dhe

mossqarimin e rregullës gramatikore për apostrofin dhe ndoshta në një interferencë të një gjuhe tjetër të huaj. Janë gabime gjithsesi të formës që nuk e cenojnë kuptimin e pjesës.

.....*eravamo poveri e ed io pasando etj.*, janë gabime që i pamë dhe më lart. Nëse në formën e foljes *eravamo* është shpjegimi që dhamë më sipër, në *ed io* ka me siguri një masë paditurie dhe më tepër rendje pas asaj çka po dëgjon sesa arsyetim për të shkruar, ndërsa po kupton çka po i lexohet.

.....*mi ero presa una malattia infettivaaveva fatto...la scuola alla quelle...* E gjej me vend për të folur për një dukuri të cilën e përmenda paksa më lart, por që në literaturat e didaktikës shpjegohet me interferencën në gjuhën e huaj që synohet të mësohet jo vetëm të gjuhës amtare, por kur njihet veç saj dhe një gjuhë tjetër e huaj atëherë nuk përjashtohet dhe interferencë e kësaj gjuhë në gjuhën tjetër që po përvetësohet. Ky është dhe rasti për *alla quelle* në vend të *alla quale* nga frëngjishtja. Është një arsye e pranueshme, meqë jo pak nxënës tanë njohin një e më shumë gjuhë të huaja.

.....*assei anni ..e dio..azilo...preza...all`acquale...tre mezzi...quante (per quando)*, në fillim gabimi nisët me respektimin e rregullës së një bashkëtingëlloreje midis dy zanoreve dhe për të ruajtur tingullin e shurdhët bëhet dyshe, por mund të ishte veç një transkriptim fonologjik, kurse në *azilo* dhe *preza* është ndikimi i gjuhës shqipe e cila ka –z- tingull si –s- e italishtes në mes dy zanoreve. Në all` *acquale* është një pikë e dobët në përvetësimin e fjalëve të gjuhës italiane kur shprehen me grupin *cq*, dhe jo me këtë grup. *A* nuk është kuptuar si një parafjalë, por si pjesë e *quale*, dhe për dyfishim kemi një grup *cq*, apo në mos veç një ngatërresë me fjalën *acqua*. Në *tre mezzi* kemi një ndikim të shqipes me –z- dhe njëkohësisht kemi një dhe pasigurinë për të shkruar fjalën me një apo me dy bashkëtingëllore, këtu na rezulton e gabuar me dy të tilla.

...*stata.....dovevo guarire per puoi (poi) portare...la mia distolina....* Veç dyfishimeve të kota, që më së shumti vijnë nga pasiguritë, kemi një ngatërrim nga nxënësit në të shqiptuar dhe në të shkruar në disa raste të *poi* me *puoi*, nga ç`duket, ende

të pastabilizuara mirë në shprehite e tyre. Kurse në gabimin e fundit, është i tërë shkaku i fjalës që nxënësi nuk e njeh dhe që është dhe shkak për ta shkruar atë gabim, apo me një hamendje, në bazë të formulave që ka ai në kokë për gjuhën italiane.

4.4 Probleme që lidhen me dallimet kulturore

Convalida del biglietto.

Unë e konsideroj një rast të pastër të dallimit kulturor që ekziston midis dy kulturave përkatësisht asaj shqiptare dhe asaj italiane. Nxënësit shqiptarë, sado të konsultojnë edhe fjalorin, pa ndihmën e mësuesit nuk e kuptojnë se për çfarë bëhet fjalë në këtë rast. Është një sjellje që në mjedisin shqiptar ende nuk është bërë e mundur. Është rasti i kontrollit të biletës, një procedurë e veçantë në një mjet transporti, ndryshe nga çfarë bëhet tek ne, ku për traditë kjo realizohet nga një punonjës i caktuar.

Përdorimi i disa fjalëve tabu

Ndryshe nga italishtja, fjalët që janë tabu në gjuhën shqipe, janë ato fjalë që i takojnë një fjalori ofendues, apo të fjalëve `të ulëta`, të cilat përdoren në situata të caktuara të komunikimit dhe shoqërojnë çaste të inatosjes apo të grindjes e shfryrjes në përgjithësi të folësit. Në kulturën e italishtes fjalët tabu, siç përmendëm pak edhe në fillim të këtij punimi, kanë një natyrë krejt tjetër. Ndërsa kur është rasti për ato që në shqip i përkasin një fjalorit `të ulët`, në italisht janë `le parolacce`, të cilat ndryshe nga shqipja dhe kultura jonë, jo gjithmonë e detyrimisht shprehin inat apo folësi shfryn në lidhje me dikë a diçka. Në italisht ato janë larguar shumë nga origjina e tyre dhe nuk përbëjnë asnjë problem në komunikim si midis individëve meshkuj, ashtu edhe midis meshkujsh e femrave. Ndërsa në shqip dhe kulturën shqiptare një gjë e tillë merret me shumë rezerva. Të gjitha tekstet dhe kurset e mësimit të gjuhës italiane i kanë të përjashtuara ato gjithsesi. Një mungesë e tillë, në mungesë të shpjegimit të mësuesit, mund të sjellë komprometimin e

komunikimit. Kësisoj situatash parakuptojnë një njohje të mirë të dy kulturave nga ana e vetë mësuesit.

Probleme që e kanë burimin në vetë dallimet kulturore

Probleme të tilla janë ato që kanë të bëjnë me mikrogjuhën, pra me atë që ndryshe e quajmë gjuhë teknike. Tradita dhe histori krejt të ndryshme, saqë përcaktojnë mospërputhje, deri edhe mungesa të mëdha e probleme serioze të përvetësimit apo të kalimit nga njëra gjuhë tek tjetra. Le të marrim rastet e përkthimit të tekstit juridik, komercial, sociologjik, psikologjik etj. Hasim probleme të mëdha të termave. Apo anasjelltas. Sjellim këtu shembuj historik të përkthimit *ad literam* të literaturës së regjimit të dikurshëm komunist, si për shembull: *aksion me goditje të përqendruar* u përkthye *'azione a colpi concentrati'*. Mendoni se sa duhet të fantazonte një italian në kontakt me një terminologji të tillë. Sloganet e shumta të asaj kohe që nuk kishin asnjë lidhje me kulturat perëndimore, i pamë të përkthyer fjalë për fjalë në shumë gjuhë.

Përkthimi i përkufizimeve që lidhen me traditën e mirëfilltë të popujve në sektorë të tjerë të veprimtarive

Me shumë interes më është dukur përkthimi i termave të artikujve ushqimorë. 'Pasta' apo 'makarona', ndonëse në restorantet shqiptare gjithnjë e më shumë, falë edhe mjeshtërisë së gatimit të kuzhinierëve shqiptarë, po dëgjojmë më shumë të thuhet 'pasta', meqë makarona i përket një periudhe të vështirësive e mangësive të mëdha ekonomike. Po të njëjtat raste kemi në lidhje me përdorimet më specifike të llojeve të ndryshme të djathërave: mozzarella, parmigiano, grana, kur 'grana' nxënësit e hasin në tekstet letrare në kuptimin e 'parave'. Apo kur përdoren terma të tilla si 'freccia rossa', lloj i shërbimit hekurudhor që i ofrohet publikut në Itali, në një kohë kur një i ri shqiptar zor se ka parë një tren, qoftë edhe për së largu, në Shqipëri.

PËRFUNDIME DHE REKOMANDIME

1. Mësuesit shqiptarë janë në përgjithësi të informuar në lidhje me gabimet. Mirëpo tek ata mungon një trajnim i mirëfilltë për të kuptuar më thellë shkaqet e vërteta të tyre. Ata duhet ta kuptojnë analizën e gabimeve si tregues të rëndësishëm në lidhje me performancën e tyre, jo vetëm të subjekteve nxënës.
2. Mjetet didaktike duhet të kenë parasysh domosdoshmërisht faktorët specifikisht gjuhësorë, kulturorë që kanë shkaktuar shmangien nga norma, në mënyrë që të konsiderohen të vlefshme nga ana shkencore dhe të jenë në gjendje të zgjidhin problemet praktike të mësimdhënies.
3. Domosdoshmërisht analiza e gabimeve të bëhet paralelisht me analizën përqsësë dhe të shfrytëzojë kontributin e psikologjisë së sjelljes së nxënësve. Në rast të kundërt, asnjë nga të tria, të konsideruara veçmas, nuk mund të japë një përgjigje të plotë në fushën e nxënies së gjuhës së huaj.
4. Të dhënat reale janë më mirë sesa parashikimet mbi të dhëna hipotetike. Analiza e gabimeve hedh poshtë mendimin e përhapur se është më e lehtë të arrihet kompetenca aktive e një gjuhe e ngjashme me atë amë. Rezultatet e analizës së gabimeve tregojnë në fakt se herë-herë gabimet bëhen edhe në rast simetrisht, dhe në rast ngjashmërie midis Gj1 dhe Gj2, pasi është më i madh tundimi nga nxënësit për të nxjerrë forma gramatikore dhe elemente leksikore të gjuhës së tyre. Në nivelin e ndërgjuhës konstatohet një ngecje për një kohë të gjatë në këtë stad, si pasojë e vetëkënaqësisë që përjeton subjekti përballë gjuhës, e më së shumti përballë kulturës objektive.
5. Analiza e gabimeve duhet të mbajë mirë parasysh rrethanat komplekse që mbështesin gabimet (mosha e nxënësve, tekstet, oraret mësimore, elementet kulturore, dallimet e ngjashmëritë midis tyre, etj.).

6. Gabimet tipike nuk janë njëlloj të rëndësishme dhe të rënda. Gabimet tipike më të shpeshta janë ato që duhet të shqetësojnë mësuesin. Tre a katër gabimet e para më të shpeshta për secilin grup gjuhësor i kapërcejnë dukshëm nga numri njëzet a tridhjetë që bëhen njëri pas tjetrit të marrë së bashku.

7. Formimi i mësuesve duhet të jetë i plotë si në zotërimin shumë të mirë të gjuhës italiane, të kulturës dhe qytetërimit italian dhe po në të njejtën mënyrë të njohë gjuhën dhe kulturën shqipe. Vetëm kështu ai është në gjendje të lexojë problemet e performancës dhe të paraprijë problemet dhe ndërhyjë kur dhe sa duhet. Në këtë logjikë është edhe domosdoshmëria e trajnimit të vazhdueshëm të mësuesve në gjuhë e kulturë (italiane dhe shqipe), për të ndjekur hap pas hapi zhvillimet jo vetëm teorike, por edhe ato të realitetit të përditshëm.

8. Gabimet më tipike e më të shpeshta janë në fokus të vëmendjes së mësuesit, shkaqet e tyre gjithashtu. Mësuesi përcakton strategjinë më të mirë për të kapërcyer vështirësitë, apo për të shmangur gabimet me vetëdijen për shkaqet e vërteta të tyre.

9. Nga ky punim kam kuptuar se pavarësisht afërsisë midis gjuhës dhe kulturës italiane me atë shqiptare, përsëri, çdo dallim midis tyre është një shkak potencial i cenimit të performancës së nxënësve në komunikimin e tyre në italisht. Si përafrim, dhe dallimet në gjuhë e kulturë, i bëjnë komplekse rrethanat dhe shkaqet për të gabuar. Për t'iu kundërvënë, mësuesi përdor strategji të përshtatshme dhe të posaçme për kapërcimin e tyre, duke besuar fort se kursi i gjuhës është njëkohësisht edhe kurs i interpretimit të elementeve kulturore.

BIBLIOGRAFI

1. Arcaini. E, "Principi di linguistica applicata" , Il Mulino, Bo, 1967.
2. Arcaini, E. and PY B, "Interlingua, aspetti teorici e implicazioni didattiche", Roma, (éds) Istituto dell'enciclopedia italiana, (1984 [1972]).
3. Andersen, H.L and Skytte, G, "La subordination dans les langues romanes, Études Romanes 34, Actes du colloque", Copenhagen, Museum Tusulanum. 1995.
4. Anderson, J. R, "The Architecture of Cognition", Mahwah NJ, Lawrence Erlbau, 1983.
5. Acton W. R and de Felix W.J, "Acculturation and mind", Culture bound: bringing the culture gap in language teaching, ed. Valdes M.J, Cambridge University Press, 1986.
- 6.
7. Balboni P. E, "Didattica dell'italiano a stranieri", Roma, Bonacci, 1994.
8. Balboni P. E, "Tecniche didattiche e processi di apprendimento linguistico", Liviana editrice, Padova, 1991.
9. Balboni P. E., "Educazione bilingue", Guerra Edizioni, Perugia, 1999.
10. Balboni P. E., "Parole comuni culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale", Marsilio, Venezia, 1999
11. Balboni P. E., "Dizionario di glottodidattica", Guerra Edizioni, Perugia, 1999.
12. Bartning, I. & Schlyter, S. "Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2", Journal of French Language Studies 14 : 281-299; 2004.
13. Besse, H. ; Porquier, R. "Grammaire et didactiques des langues", by Paris, Hatier, coll. LAL, 1984.
14. Bloomfiel L, "Outline guide for the practical study of foreign languages". Baltimore, 1942.
15. Boriosi M.C, Katerinov. Katerin, "La lingua italiana per stranieri", Edizioni Guerra, 1990.

16. Bosisio C, "Interlingua e profilo d'apprendente: Uno sguardo diacronico tra linguistica acquisizionale e glottodidattica", 2014.
17. Bruner Jerome S. , "The process of education", Harvard University Press, 1977.
18. Bruno Cacco, "L'intercultura. Riflessioni e buone pratiche"Franco Angeli ,2007
19. Brooks. N, "L`apprendimento delle lingue straniere", La Nuova Italia, 1970.
20. Carroll S., Roberge, Y & Swain,M, "The role of feedback in adult second language acquisition: Error correction and morphological generalization", Applied Psycholinguistics, 1992.
21. Carroll S. and Merrill S., "Explicit and Implicit Negative Feedback" An Empirical Study of the Learning of Linguistic Generalization.
22. Carroll and Swain, "Approaches and Methods in Language Teaching", by Theodore S. Rodgers Cambridge University Press, 1993.
23. Cacco B, Angeli F, "Italiano per migranti. Apprendimento della lingua 2 e inserimento nel mondo del lavoro" 2005.
24. Chini M., "Che cosa è la linguistica acquisizionale", Carocci,Roma 2005.
25. Chomsky N, "Knowledge of language: Its nature, origin, and use",1986.
26. Chomsky N," Aspects of the Theory of Syntax",1988.
27. Chomsky N, "Syntactic structure", 2002
28. Cohen and Robbins, "The Western Classical Tradition in Linguistics", Keith Allan, 1976.
29. Corder S.P, "Error analysis and interlanguage", Oxford University Press, 1986.
30. Corder. S. P, "The significance of learner errors", IRAL, 1967.
31. Corder S.P," Error analysis and interlanguage", 1981.
32. Coste D, "Notions en questions, Compétence à communiquer et compétence plurilingue", 2002.
33. Coste Daniel. "Lecture et compétence de communication." Le Français dans le monde, 141: 25-33; 1978.
34. Coste D, Galisson, Robert, "Dictionnaire de didactique des langues : la conception de l'ensemble de l'ouvrage", Paris, 1978.

35. Coste D and Daniel Moore, "Plurilinguismes et école", 2006.
36. Coste D, Peytard J, Besse H, Bourgain D, Papo E, " Littérature et classe de langue: français langue étrangère", 1988.
37. Coste F, Clark A, "Grammatical Inference: Algorithms and Applications: 9th International Colloquium", ICGI 2008 Saint-Malo, France, September 22-24, 2008 Proceedings, Vol. 5278. ed. Laurent, 2008.
38. Crisari. M, "Natura e significato degli errori. Osservazioni preliminari", RILA,III,2,1971.
39. Dolci R., Celentin P, " La formazione di base del docente di italiano per stranieri", Bonacci, Roma, 2000
40. Dushkova. L, "On sources of errors in foreign language teaching", IRAL,7,1969.
41. Favaro G., " Imparare l'italiano, imparare in italiano", Guerini e associati, Milano, 1999.
42. Ferdinand de Saussure, "Course in general linguistic", Open Court,1998.
43. Ferdinand de Saussure, "Writing in general linguistics", Oxford University Press, 2006.
44. Freddi G," Didattica delle Lingue moderne", Minerva, Itatica, 1985.
45. Fries,"Teaching e learning English as a foreign language". University of Michigan, 1945.
46. Fromkin VA, "The non-anomalous nature of anomalous utterances", Language, 1971.
47. Fortunato Isabella; Cacco Bruno "L' italiano che mi serve" Anicia , 2005.
48. Germain C, "Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire". CLE International, Paris, 1993.
49. Goffman Erving, "Forms of Talk (Conduct and Communication)", 1981.
50. Humphris Ch., " Acquisizione linguistica e apprendimento linguistic", www.dilit.it;
51. John J. Gumperz, " Language and Interaction", 1994.

52. Katerinov. K, "Quaderni di metodologia dell' insegnamento dell'italiano a stranieri", Q n. 6, C.I.L.A., Edizioni Guerra Perugia 1980.
53. Krashen S.D., "A Study of Immigrant English Language Educational Risk Factors and Reading", by Taime L. Bengochea, 1994.
54. Krashen, S.D. (1983). Newmark's Ignorance Hypothesis and Current Second Language Theory. In S. Grass and L. Selinker (eds), *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House. 135-53.
55. Krashen, S.D. (1975). The Critical Period for Language Acquisition and its Possible Bases. In D. Aaronson and R.W. Rieber (eds), *Developmental Psycholinguistics and Communication Disorders*. New York: New York Academy of Sciences.
56. Krashen, S.D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Harlow: Longman.
57. Krashen S., *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Pergamon Press, Oxford 1981;
58. Krashen, S.D. (1973). Lateralization, Language Learning, and the Critical Period: Some New Evidence. *Language Learning*, 23. 63-4.
59. Lado R. "Language teaching a scientific approach." McGraw-Hill, New York 1964, pg 55-58.
60. Lado R. 'Linguistic Across Cultures. Applied for language teachers', University Press of Michigan, Ann Harbor 1957, pg 57.
61. Lado, R., "Linguistics across Cultures", The Univ of Michigan 1957.
62. Lamy A, "Error Analysis: A Comprehensive Bibliography", Bernd Spillner, John Benjamins Publishing, 1991.
63. Leki, "Semiotics in Language Education", by Marcel Danesi, 1991.
64. Leki "The Effect of Error Codes on Second Language Writing", by Mike Gilligan, 1991.
65. Larry Selinker and Susan M. Gass, "Second Language Acquisition: An Introductory Course", Dec 3, 2000.
66. Larry Selinker and Susan M. Gass, "Language transfer in language learning (Issues in second language research)", 1983.

67. Larry Selinker and Lynn Eubank, "The Current State of Interlanguage: Studies in honor of William E. Rutherford", Nov 2, 1995.
68. Lenneberg E. H, Chomsky N, Marx O, "Biological foundations of language", 1967
69. Lentin L, "Learning to Read: An Integrated View from Research and Practice" a cura di Terezinha Nunes, Springer Science & Business Media, 1999.
70. Lee Whorf B., "Contrastive linguistics", *Linguages and Logic*, 1941
71. Lev S. Vygotsky, Robert W. Rieber, Aaron S. Carton "Volume 1: Problems of General Psychology, Including Thinking and Speech (Cognition and Language: A Series in Psycholinguistics)" Edited by Susan L. Eerdmans, Carlo L. Previgiano and Paul J. Thibault.
72. Lightbown and Ranta, "Applying SLA Research and Theory To Practice: What Can a Teacher Do?" Marjorie Hall Haley, George Mason University, March 2002 -Volume 5, Number 4, 1991.
73. Lightbown, "The Routledge Encyclopedia of Second Language Acquisition" edited by Peter Robinson, 1992.
74. Maggini M., "Principi di glottodidattica e metodi d'insegnamento", www.irre.toscana.it;
75. Manili P., "L'insegnamento dell'italiano L2 tra le varietà linguistiche e sociolinguistica – Un approccio orientato all'azione", www.rassegnaistruzione.it/rivista;
76. Nickel. G, "Papers in contrastive linguistics", London, 1971.
77. Nickel, Wagner, "Contrastive linguistics and Language teaching", *IRAL*, 6, 1968.
78. Pallotti G., "La seconda lingua", Bompiani, Milano, 1998
79. Peter D, P, *Transforming Education with New Media: Participatory Pedagogy, Interactive Learning*, 2013.
80. Piaget Jean, "Language, Literacy, and Cognitive Development: The Development and Consequences of Symbolic Communication" Edited by Eric Amsel, James P. Byrnes, published by Psychology, 2014.
81. Pit S. Corder, "Error analysis and interlanguage", Oxford University Press, 1981.

82. Pourquer R, Beacco J, “ Challenges for Language Education and Policy: Making Space for People”, edited by Bernard Spolsky, Ofra Inbar, 2007.
83. Puren C, Galisson R “ Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues”,1988.
84. Puren Ch, “Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues”. 1988.
85. Reason , “Language and Liberation: Feminism, Philosophy, and Language”edited by Christina Hendricks, Kelly Oliver. State University of New York Press, 1999.
86. Richard Soule, “Manual of English Pronunciation and Spelling: Containing a Full Alphabetical” ed. by William Adolphus Wheeler, 1999
87. Robb, T., Ross, S., & Shortreed, I. “Salience of feedback on error and its effect on EFL writing quality”. TESOL Quarterly, 20; 83–93; 1986.
88. Robb and Shortreed, “Cantonese: A Comprehensive Grammar” By Stephen Matthews, Virginia Yip1986.
89. Selinker L., “Language transfer”. General linguistic, 1969.
90. Selinker L, “Interlingua:, in Arcaini E, Py, B(a cura di) Interlingua, aspetti teorici e implicazioni didattiche , Roma, Istituto dell’enciclopedia italiana, 1984(1972).
91. Semke, ”The Effect of Error Codes on Second Language Writing” by Mike Gilligan, 1984.
92. Semke, “Response To Student Writing: Implications for Second Language Students”, by Dana R. Ferris, 1984.
93. Semke, “Written Corrective Feedback in Second Language Acquisition and Writing” by John Bitchener, Dana R. Ferris, 1984.
94. Spada and Lightbown,” The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages”, edited by David Nunan, Ronald Carter, 1993.
95. Skehan P., “Individual Differences in Second Language Learning”, Language learning strategies, Arnold, London 1989, pp. 73–99.
96. Shwarze. Ch, “Riflessioni preliminari su un progetto per una nuova grammatica italiana”, Trieste 1970.
97. Taylor B, ” Tense and continuity, Linguistics and philosophy”, 1977.

98. Taylor B., G. West, "External Programme Subject Guides: B.A.Spanish and Latin American Studies Degree - Medieval Love Poetry by and University of London , 1995.
99. Tripp D,Critical Incidents in Teaching. London :Routledge 1993.
100. Titone R., "Psicolinguistica applicata", Psikolinguistika e zbatuar, f. 250,1972.
101. Titone R, M. Danesi, "Aplied psycholinguistics. An introduction to the psychology of language learnin and teaching". Toronto University, 1985, 1990.
102. Tosi A, "Dalla madrelingua all'italiano", Firenze, La nuova Italia, 1995.
103. Tosi A., "Dalla madrelingua all'italiano", La Nuova Italia, Firenze, 1995.
104. Tosi A., "Imparare dalla diversità", Eurydice, dicembre 1996.
105. Vogel K, "The Emergence of Semantics in Four Linguistic Traditions: Hebrew, Sanskrit ,Greek, Arabic, Wout Jac. van Bekkum, John Benjamins Publishing, 1997
106. Young, "Knowing and Remembering in Young Children", edited by Robyn Fivush, Judith A. Hudson, 1990.
107. Widdowson H.G., "Aspects of Language Teaching" , Published in August by Oxford University Press, USA,1990.
108. Wilkins D.A., "Linguistica e insegnamento delle lingue", Zanichelli 1973.

SHTOJCË

Testet

Emër: _____ Mbiemër _____ Data _____ Shkolla _____

Test 1

Në secilën nga fjalitë e mëposhtme ka të nënvizuar disa fjalë. Cila prej tyre është përdorur gabim. Ndrejtni përbri gabimin.

1. In Italia molte persone del sud vanno per lavorare al nord.
2. Da quale strada passi per andare a casa?
3. Marco mi disse che era stato al mare quando mi parlo` al telefono.
4. Spero che faro` in tempo a dare tutti gli esami.
5. Sapete che i studenti spagnoli fanno piu` errori in italiano. I albanesi non tanto.
6. Il fiori sono un bel regalo per una festa.
7. Potete entrare Voi Signore in questo momento, mentre voi ragazzi dovete attendere.
8. Devo chiamare tu io o mi chiami tu .
9. Il mio amico ha una bela macchina. E` brave come autista.
10. Mi piace guidare e lo faccio ogni domenica.

11. Sono veramente bravi, leggono e scrivono e cantano molto bene.
12. Ha prenduto solo oggi la lettera, e ha voluto dirlo a tutti. E` stato felice.
13. Ho intervenuto perche` mi e` sembrato giusto e lui mi ha voluto interrompere.
14. Ha entrato e non ha parlato per un`ora e dopo ha scritto una lettera.
15. Mi chiammo Deni e studio italiano da tre anni.
16. E` necessario rispondere alle richieste dei giovani.

Testi 2

Këtu keni disa fjali në gjuhën shqipe. I ktheni ato në gjuhën italiane.

1. Është e vërtetë që ai pëlqen më shumë kinemanë sesa televizionin.
2. Është nisur para dy ditëve dhe do të kthehet pas rreth një muaji.
3. Po largohem dhe jam i kënaqur për këtë.
4. Ajo në kinema shkon me shokët, por në teatër me prindërit.
5. Është e çuditshme, por përsëri ora ime nuk ecën mirë, shkon mbrapa.
6. Ajo nuk bën asgjë, rri duar kryq.
7. Ka prerë flokët atë ditë kur kishte ditëlindjen e saj.
8. A e di se kush më erdhi në shtëpi dje? Flavia.
9. Më detyrohesh njëqind euro dhe duhet të m'i japësh menjëherë.
10. Nuk je i shtrënguar të flasësh edhe kur është fjala për ty.
11. I ati mendon për të, por atij nuk i bie mendja për asnjë.
12. Duhet të fshihen ca idera nga truri ynë.
13. Sapo më merrte në telefon kur arrita në shtëpinë e tij.

14. Të shtunën e kaluar Dario më tha: “Nesër do të rri në shtëpi tërë ditën, sepse dua të pushoj.

15. Nuk është se unë kuptova shumë gjëra, por e marr vesh se më mungojnë bazat për të kuptuar më mirë: Do të më duhej te dija plot gjëra të tjera.

Testi 3

Në secilën fjali të mëposhtme ka 1 apo 2 gabime apo ndonjë fjalë të tepërt. Gjeni ku është gabimi apo fjala e tepërt dhe e ndreqni atë në anë të fjalës përkatëse.

1. Noi pagano sempre quando loro lo vogliono.
2. La finestra della mia camera da` su strada.
3. Marta e` sceso al bar e ha presa una bibita. L`ho visto bene.
4. Sei mai stato al cinema?Si`lo sono stato.
5. Signore la vostra macchina e` bella, invece quella del mio fratello no.
6. Dopo che tornero` a casa faro `i compiti di domani.
7. Signore, se non vi ha capito bene, posso ripeterlele tutto da capo.
8. I due ragazzi si sono incontrato ma non si sono salutato.
9. Lui ha detto che verra` e venne davvero.
10. Ho dimenticato il nome del ragazzo cui suo fratello mi ha dato un passaggio in macchina.
11. Tirana e` la citta` piu` maggiore delle tutte le citta` nel nostro Paese.
12. Io non mettei in ordine prima di uscire ma Lei non mi diceste niente.
13. Marco disse che era al mare e che andrebbe anche in montagna.

14. Mi scusi se La disturbai a quest'ora Signore, ma non sono sicuro che piu' tardi e' stato in ufficio.

15. Se ierisera saresti venuto con noi non ti saresti annoiato con noi.

16. Si e' solo quando si e' vecchio, e quando si beve troppo si ci sente male.

17. Rimasto tutto il giorno a casa, mi sono riposato ed ho ascoltato un cd bel.

18. Lucia ha detto: che ne aveva fin sopra i capelli di questa storia.

19. Vado ogni tanto nel mio casetto di campagna e faccio sempre un passeggiatino per i campi.

20. Non mi dici bugie e ascoltami bene quando ti parlo!

Testi 4

Këtu keni disa fjali në gjuhën italiane. I ktheni ato në gjuhën shqipe.

1. E' vero, lui preferisce il cinema alla televisione.
2. Due giorni fa e' partito e torna fra un mesetto.
3. Me ne vado e ne sono contento.
4. Lei al cinema va con gli amici ma a teatro con i genitori.
5. Strano ma di nuovo il mio orologio non va bene, va indietro.
6. Lei non fa nulla, sta con le mani in mano.
7. Si e' tagliata i capelli quel giorno perche' era il suo compleanno.
8. Sai chi e' capitata a casa mia ieri? Flavia.
9. Mi devi cento euro e me li devi dare subito.
10. Non sei costretto a parlare anche quando si tratta di te.
11. Suo padre pensa per lui, ma lui non pensa a nessuno.
12. Devono essere cancellate certe idee dal nostro cervello.
13. Stava per chiamarmi quando sono arrivato da lui.

14. Sabato scorso Dario mi ha detto: “domani restero` in casa tutto il giorno, perche` voglio riposarmi.

15. Non e` che io abbia capito molto ma mi rendo conto che mi mancano le basi per capire meglio:dovrei sapere tante altre cose.

PYETËSOR PËR MËSUESIT

I nderuar koleg,

Në kuadrin e një studimi shkencor që unë kam ndërmarrë, po ju drejtohem me një ftesë për bashkëpunim. Ju lutem të plotësoni këtë pyetësor i cili kërkon informacion për çështjen e gabimeve që bëjnë nxënësit në gjuhën italiane. Besoj se ndihmesa juaj do të pasqyrojë në studim aspektin praktik të çështjes.

Falënderime

Eglantina Gerverni

Shkolla _____

1. Rendisni gabimet që bëjnë nxënësit në gjuhën italiane. Vendosni një yllth përbri gabimeve më të shpeshta. Nëse nuk mjafton vendi shtoni një fletë.

Në gramatikë Në drejtshkrim Në shqiptim Të tjera

2. Cilat janë sipas jush arsyet e gabimeve? Rendisni pesë prej tyre.

a. _____

b. _____

c. _____

d. _____

e. _____

3. Si ndërhyri zakonisht për të ndrequr gabimet? Sillni pesë shembujt më tipikë.

a. _____

b. _____

c. _____

d. _____

e. _____

4. A i ushtroni nxënësit të gjejnë dhe të ndreqin vetë gabimet? Nëse “po”, sillni pesë shembuj nga përvoja juaj.

a. _____

b. _____

c. _____

d. _____

e. _____

5. Çfarë trajnimi keni marrë për ndreqjen dhe vlerësimin e gabimeve? Rendisni kurset dhe temat përkatëse.

a. _____

b. _____

c. _____

d. _____

e. _____

6. Çfarë trajnimi do të dëshironit të merrnit për ndreqjen dhe vlerësimin e gabimeve? Shënoni tre tema.

a. _____

b. _____

c. _____