

VËSHTRIM HISTORIK E PËRQASËS NDËRMJET QASJEVE DHE METODAVE NË MËSIMDHËNIEN E GJH

Prof.Asoc.Dr. Aida Gjinali

Departamenti i Gjuhës Italiane
Fakulteti i Gjuhëve të Huaja, Universiteti i Tiranës
E-mail: aida.gjinali@unitir.edu.al

Prof.Asoc.Dr. Leonard Xhamani

Departamenti i Gjuhës Italiane
Fakulteti i Gjuhëve të Huaja, Universiteti i Tiranës
E-mail: leonard.xhamani@unitir.edu.al

PËRMBLEDHJE

Punimi në vijim ka si qëllim të sjellë një panoramë përmbledhëse të qasjeve dhe metodave në mësimdhënie e gjuhëve të huaja që në fillimet e tyre e deri më sot. Do të sjellim jo vetëm një këndvështrimin historik të tyre dhe përfaqësuesit përkatës, orientimin ku grupohen, por edhe karakteristikat, tiparet e përbashkëta dhe dalluese ndërmjet tyre. Do të përpiqemi të japim kështu një përfaqje modeste, pa pretendim ezaurues, e cila synon të vërë në dukje teoritë ku ato bazohen, filozofinë bazë, aspektet gjuhësore, pedagogjike, kulturore dhe shkallën në të cilën secila prej tyre i merr në konsideratë, si dhe avantazhet dhe dizavantazhet përkatëse. Është më se e qartë që e gjithë moria e qasjeve dhe metodave nuk mund të përshihet në këtë punim modest. Gjithsesi, jemi përpjekur të sjellim metodat që jo vetëm kanë lënë gjurmë në historinë e didaktikës botërore, por edhe ato që sot shërbejnë për formimin e përgjithshëm të mësuesit të gjuhës së huaj. Ato shërbejnë edhe si burim i nevojshëm informacioni, nga ku çdo mësues i gjuhës së huaj mund të vjelë atë çka e konsiderohen të vlefshme dhe të nevojshme për ta aplikuar në klasat e tij të gjuhës së huaj. Fjalë çelës: qasje, nxënës, metodë, metodologji, mësues.

ABSTRACT

The following paper aims to provide an overview of approaches and methods in foreign language teaching from their inception to the present day. We will bring not only a historical point of view of them and the respective representatives, the orientation where they are grouped, but also the characteristics, common and distinctive features between them. We will thus try to give a modest approach, without exhaustive pretensions, which aims to point out the theories on which they are based, the basic philosophy, the linguistic, pedagogical, cultural aspects and the degree to which each of them takes into account, as well as respective advantages and disadvantages. It is very clear that the whole multitude of approaches and methods cannot be included in this modest paper. However, we have tried to bring methods that have not only left their mark on the history of world didactics, but also those that today serve the general formation of the foreign language teacher. They also serve as a necessary source of information, from which any foreign language teacher can pick up what they consider valuable and necessary to apply in his or her foreign language classes. Keywords: approach, method, methodology, teacher, student.

Hyrje (Qartësime të disa çështjeve terminologjike)

Përpara se të fillojmë me paraqitjen e qasjeve e të metodave, objekt i punimit tonë, është e nevojshme të bëjmë disa qartësime të domosdoshme në lidhje me çështjet terminologjike që lidhen ngushtë me mësimdhënien dhe mësimnxënien e një gjuhe të huaj, por jo vetëm.

Ndodh shpesh që çështjet terminologjike glotodidaktike dhe dallimi dhe përkufizimi i qartë ndërmjet tyre të jetë objekt diskutimi, madje shpesh burim konfuzioni ndërmjet gjuhëtarëve, glotodidaktëve, mësuesve etj., sepse në shumë raste këto lloj përkufizimesh apo dallimesh interpretohen dhe përcaktohen ndryshe.

“Pothuaj e gjithë literatura e gjuhëtarëve dhe psikologëve karakterizohet nga një konfuzion i veçantë, ndërmjet mësimi të një gjuhe të dytë apo mësimdhënies së një gjuhe të dytë” (Selinker 10:3, 1972:209)

Termave të cilave po u referohemi janë si në vijim:

- Qasje
- Procedurë
- Metodologji
- Metodë
- Teknikë etj.

Çfarë është saktësisht një metodë?

Stern-i (Stern, 1983:452) thotë që një përkufizim i vërtetë se ç’është një metodë për mësimin e gjuhëve të huaja, nuk është arritur ndonjëherë.

Në vitet ’60, Anthony propozon fillimisht dallimin ndërmjet termave “qasje”, “metodë” dhe teknikë”, duke i vendosur në tri nivele me renditje hierarkike, të paraqitura në formën e një piramide (Rizzardi&Barsi, 2007:15). Aty konceptohet qasja si e përbërë nga një sërë teorish mbi natyrën e gjuhës dhe mbi procesin e të mësuarit, metodën si një bashkësi zgjedhjesh të bazuara mbi supozimet teorike të pozicionuara në nivelin e qasjes, për të seleksionuar, përshkallëzuar dhe paraqitur gjuhën që do të mësohet, ndërsa teknikat si procedura të vëna në veprim nga mësuesi në klasë.

Kështu, një teknikë bazohet te një metodë dhe si rrjedhojë te një qasje teorike.



Fig. 1 – Anthony, Qasja, metodat dhe teknikat, (Anthony, 1963: 63-67)

Këtij propozimi të Anthony do t'i kthehen sërisht Richard e Rogers duke sugjeruar një propozim të ri, ku në pozicionin kryesor është metoda me të cilën lidhet “qasja”, “design” dhe “procedura”. Këto dy të fundit lidhen me teknikat e Anthony. Por në ndryshim nga Anthony, që vë në pozicion dominant qasjen, sikur është teoria ajo që përcakton në mënyrë ekskluzive metodën, Rodgers dhe Richard ngulmojnë mbi domosdoshmërinë që çdo element të jetë në ekuilibër dhe në harmoni me gjithë të tjerët. (Rizzardi&Barsi, 2007:15)

Në lidhje me termin metodologji, vetë Rodgers në një artikull të tij (Rodgers, 2001)¹ zëvendëson termin metodë me metodologji. Me termin “metodologji” në përgjithësi do të përfshinte kuptimin e praktikave pedagogjike, teorive dhe kërkimit përkatës. Po në të njëjtin artikull do të kërkojë të ofrojë kontributin e tij për qartësimin e termave “qasje” dhe “metodë”, duke nënvizuar që ato paraqesin një *continuum* që vë në një anë metodat me karakteristikat e tyre didaktike dhe nga ana tjetër qasjet që dallohen nga sugjerime me të përgjithshme që kanë të bëjnë me parimet teorike bazë.

Një tjetër ndarje në nivele epistemiologjike, të rimarrë nga Anthony, e gjejmë te Balboni, i cili i vendos sërisht konceptet në nivel hierarkie, duke vënë në krye fillimisht teorinë, por të pozicionuar jashtë sferës së kësaj ndarjeje, pavarësisht shkëmbimeve të vazhdueshme ndërmjet teorisë dhe qasjeve. Kjo, për arsyen e thjeshtë se detyra e një glotodidakti nuk është ajo që të përpunojë teori mbi gjuhën dhe kulturën, edukimin gjuhësor dhe të mësuarin. Glotodidakti duhet të marrë nga teoritë e përpunuara atë që i duhet për të zgjidhur problemin e edukimit gjuhësor.

1 Rodgers C. , Language Teaching Methodology, “Erik Clearnhouse on Language and Linguistic” Artikull, 2001. <http://www.cal.org/resources/digest%20rogers.html>

NIVELE EPISTEMOLOGJIKE	PARAMETRA VLERËSIMI
Teoria	E vërtetë/ false
Qasje E bazuar tek E aftë të gjenerojë një ose më shumë	E drejtë /e gabuar në qëllimet e saj E bazuar/ e pabazuar në teori të vërteta
Metoda Koherente me Dhe e aftë të realizohet në	Koherente/ jokoherente në brendësi të saj E përshtatshme /e papërshtatshme për të realizuar qasjen
Teknika Koherente me	Efikase/ joefikase në arritjen e objektivit Efikase/ joefikase në realizimin e metodës dhe qasjet.

Fig. 2 – Nivelet epistemologjike të glotodidaktikës (Balboni, 1994: 48)

1. Qasjet, metodat dhe grupimi i tyre

Është e qartë që në çdo qasje dhe metodë mund të identifikosh parime të përbashkëta në lidhje me çështje: si të përshkruajmë një gjuhë, ç' do të thotë të njohësh një gjuhë dhe kështu që çfarë sjell mësimdhënia / mësimnxënia e një gjuhë të huaj; cilat janë mekanizmat gjuhësorë, psikologjikë dhe socialë që një folës duhet të zotërojë për të marrë pjesë aktive në një ndërveprim komunikativ; cilat situata apo praktika didaktike favorizojnë mësimin e gjuhës.

Duke u bazuar pikërisht nga përgjigjet në lidhje me këto çështje, qasjet dhe metodat janë grupuar në tri orientime: gjuhësor, komunikativ dhe humanist –afektiv (Rizzardi &Barsi: 17).

a) Në orientimin gjuhësor gjejmë dy lloj metodash:

- Deduktive/ konjitive, ku futen: metoda gramatikore – përkthyes, metoda e leximit dhe qasja konjitive.
- Induktive, ku futen: metoda direkte, metoda oral-situacionale, audiolinguale dhe audiovizive.

b) Në orientimin komunikativ futen:

- Silabi situacional, metoda komunikative apo nocional- funksionale dhe qasja leksikore.

c) Në orientimin humanist-afektiv futen:

- Konsulenca në grup, metoda e heshtjes, metoda TPR e përgjigjes fizike totale, modeli didaktik bimodal, modeli i inteligjencave të shumëfishta, programacioni neurolinguistik, të mësuarit kooperativ, qasja natyrore dhe sugjestopedia. Rizzardi & Barsi, 2007:21)

1.1 Klasifikimi dhe ndarja sipas M. Danesi-it

Danesi në librin e tij propozon një klasifikim tjetër të bazuar kryesisht mbi tipologjinë psikolinguistike.

Kateg. tipologjike	Deduktive		Induktive	Funksionale	Humaniste-Afektive
Metodat kryesore	Gramtikore-përkthyes	Konjitive	Direkte Intensive konstrastuese Audio-orale Audiovizive	Nocional-funksionale Komunikative	TPR Konsulencat në grup Natyrale Silent Way (metoda e heshtjes) (Strategic interaction) Ndërveprimi Strategjik
Baza gjuhësore	Asnjë/formale tradicionale	Gjenerativiste–transformacionale	Strukturalizmi	Sociolinguistika Pragmalinguistika	
Bazat psikologjike	Të papërcaktuara	Psikologjia konjitive	Neokomportamentizmi	Konjitivizmi Gestalt	Psikologjia humaniste
Objektivat parësore	Kompetenca gjuhësore			Kompetenca komunikative	
Roli i mësuesit	Qendror dhe drejtues			Ndërveprues	I larmishëm

Fig. 3 – Klasifikimi sipas Danesi-t (Danesi, 1988:30)

Më vonë, në vitin 2005, Danesi propozoi një klasifikim të ri, duke i ndarë qasjet dhe metodat në katër kategori thelbësore:

- Metoda deduktive-konjitive, ku parashikohet që rregullat e gjuhës të mësohen qartazi të shtjelluara: p.sh. metoda gramatikore-përkthyes;
- Metoda deduktive - që i mundësojnë nxënësit të bëjë hipoteza dhe të kuptojë me intuitë rregullat bazë të një tekst, siç ndodh në metodën direkte dhe atë audio-orale;
- Qasjet komunikative – të cilat kanë si qëllim të mësojnë aftësinë e komunikimit efikas në GJH;
- Metodat afektive – sipas së cilave mësimi i gjuhëve ndodh në një ambient të qetë, duke i dhënë përparësi aspekteve afektive dhe emotive gjatë procesit të nxënies (Danesi, 2005:30).

1.2 Klasifikimi sipas S. Borneto-s

Borneto i ndan qasjet dhe metodat sipas një vlerësimi të bërë në bazë të aspekteve teorike gjuhësore – pedagogjike, objektivave didaktike, llojeve të veprimtarive dhe materialeve të përdorura.

Humaniste afektive	Komunikative	Individuale
Community Language Learning (C. Curran)	Qasja Komunikative (D. Hymes)	Natural Approach Qasja natyrore (S. Krashen)
TPR (J.Asher)	Project work (N. Prabhu)	Të mësuarit shumëgjuhësh (C.Benveniste)
Sugjestopedia (Lazanov)	Interazione strategica /Strategic Interaction (R.Di Pietro)	Të mësuarit individual (L. Dickinson)
Silent Way (C.Gattegno)	Kompetenca ndërkulturore (S. Bachmann)	Teknologjitë reja (R. Marigliano)
	Qasja leksikore (Willis e Lewis)	

Fig. 4 – Klasifikimi i S. Borneto-s (Borneto, 1998:17-18)

1.3 Klasifikimi sipas Catricalà-së

Një klasifikim tjetër vjen nga Catricalà, në të cilin vlerësohen qasjet më aktuale dhe i ndan ato ndërmjet metodave që i referohen nga njëra anë glotodidaktikës “Epokës së vjetër” dhe nga ana tjetër i referohet glotodidaktikës që bazohet në përfshirjen tërësore dhe në relaksim që quhet “Epokë e re”. (Vignozzi, 2001:3-19)

Epoka e vjetër	Epoka e re
	Community language learning (C.Curran)
TPR (J. Asher)	
	Sugestopedia (Lazanov)
S.A.L.T Suggestive-accelerative learning and teaching (Shuster dhe Gritton)	S.A.L.T Suggestive-accelerative learning and teaching (Shuster dhe Gritton)
Silent Way (C. Gategno)	
Qasja Komunikuese (D.Hymes)	
Project Work (N.Prabhu)	
Strategic interaction (R. Di Pietro)	
Kompetenca Ndërkulturore (S. Bachmann)	
Qasja Leksikore (Weillis dhe Lewis)	
Qasja Natyrore (S. Krashen)	Qasja Natyrore (S. Krashen)
Të mësuarit shumëgjuhësh (C.Benveniste)	Të mësuarit shumëgjuhësh (C.Benveniste)
Të mësuarit individual (L. Dickinson)	Të mësuarit individual (L. Dickinson)
Teknologjitë reja (R. Marigliano)	Teknologjitë reja (R. Marigliano)

Fig. 5 – Klasifikimi i Catricalà-së

1.4 Klasifikimi sipas kriterit të llojit kronologjik

Kriteri i llojit kronologjik është mjaft i përhapur dhe i thjeshtë për t’u ndjekur, me qëllim klasifikimin e qasjeve dhe metodave. Ky kriter analize merret me studimin e rrymave kryesore dhe propozimeve didaktike, duke filluar pak a shumë në një datë apo

periudhë historike në të cilat ato shfaqen. Kjo ndarje kronologjike në bazë të një date apo periudhe bëhet për të përcaktuar çfarë ka qenë para dhe pas. Ndaj dhe data simbolike e lindjes së glotodidaktikës si shkencë është viti 1942, kur Bloomfield publikoi një ese që revolucionoi botën e mësimdhënies së një gjuhe të huaj. (Gambiaghi et alii, 2004: 22)

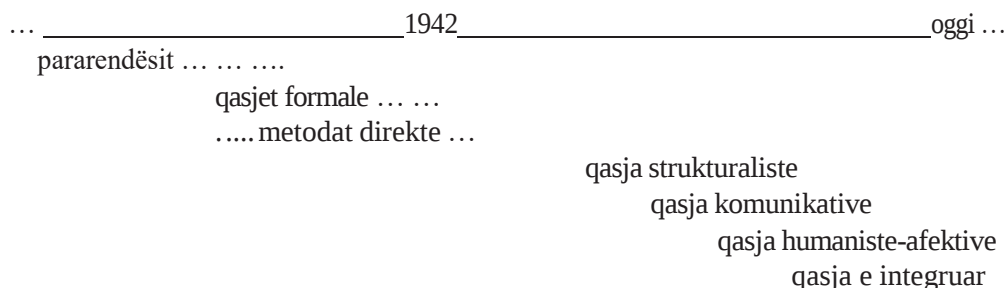


Fig. 6 – Ndarja kronologjike

2. Renditje e shkurtër e disa qasjeve dhe metodave

Lidhur me këtë rubrikë, është më se e qartë pamundësia për të sjellë çdo qasje dhe metodë në veçanti, ndaj do të paraqesim qasjet apo metodat me karakteristikat e tyre, sipas një ndarjeje kronologjike në periudhat kohore të shfaqjes së tyre dhe sipas grupimit të kryer nga Balboni. (Balboni, 2001: 234-243).

- periudha e parë: Shek XVIII – XIX, Qasja formaliste;
- periudha e dytë: Metodot Natyrale/ Direkte 800- 1940;
- periudha e tretë: 1940 – 1960 Qasja Strukturaliste;
- periudha e katërt: 1960- Qasja komunikative dhe Humaniste afektive;

2.1. Qasja formaliste

E gjen formalizimin e saj në Prusi në fund të 700-s dhe përhapet në Evropë në shekullin pasardhës, derisa arriti në ditët tona (Rizzardi&Barsi, 2017:28). Fillimisht nuk pati ndonjë emërtim të saktë për këtë lloj mësimdhënieje, e cila u ndikua nga një realitet që shndërrohej vazhdimisht (Rizzardi&Barsi, 2017:28).

Në këtë qasje futen:

- a) Metoda gramatikore përkthyes
- b) Metoda e leximit (Reading Method)

Duke e nisur me metodën gramatikore përkthyes që fillesat dhe konceptimin e saj e hasim që në fillim të viteve 1770. Kjo konsiderohet si metoda e bazuar në teoritë

gjuhësore e llojit përshkrues dhe e gramatikës së Port Royal. Studiuesit Seidenstück e Plötz, me procedim deduktiv, kryesor ishte mësimi i rregullave gramatikore të shpjeguara nga mësuesi dhe aplikimi i tyre në ushtrime, analiza dhe mësimi i gjuhëve klasike aplikuar kjo në gjuhët moderne, përsëritje e vazhdueshme mekanike e rregullave dhe strukturave gjuhësore, memorizmi i listave të fjalëve. Fjalë, njësia bazë për t'u analizuar. Aftësitë që zhvilloheshin, ishin lexim e përkthim. Përdorimi i Gj1 i rëndësishëm në përkthim, por edhe në krahasimet ndërmjet gjuhëve. Gabimi konsiderohet i pafalshëm. Roli i mësuesit, qendror dhe direktiv, paraqet modelin që duhet të ndiqet. Roli i nxënësit pasiv, receptiv. Aspektet negative janë kryesisht në disfavor të nxënësit, i cili nuk arrin të ketë jo vetëm një shqiptim të saktë, por edhe vështirësi në lidhje me komunikimin, duke qenë se mungesa e situatave komunikative sjell pikërisht mungesë të zhvillimit të aftësive prodhuese komunikuese.

2.2 Metodat Natyrale/ Direkte

Përfshihen:

- Metoda Natyrale
- Metoda Orale
- Metoda e Berlitz

Ato u quajtën në këtë mënyrë, pasi në filozofinë e tyre bazë kanë stimulimin e mësimin natyror të gjuhës në kushte të njëjta me ato të Gj1. Metodat natyrale/direkte e kanë zanafillën e tyre si një reagim ndaj qasjes formaliste dhe problematikave të saj të dukshme. Reformë kjo që pati përfaqësuesit e saj gjuhëtarë si: Vietor (1882), Gouin (1980) Passy, Jespersen (1904) etj. Ato pikënisjen e kanë në Angli, Amerikë dhe Zvicer, dhe bazohen në mësimin e gjuhës së huaj, duke ndjekur të njëjtin përvijim të mësimin të gjuhës mëmë. Pra koncepti thelbësor i mësimin të gjuhës bazohet në infantilizimin e studentit, i cili duhet të ndjekë të njëjtat hapa të mësimin të gjuhës. Në këto metoda gjuha i ofrohej nxënësit në formën globale të saj. Vetëm më pas dhe në mënyrë të reduktuar i ofrohehin rregulla dhe analiza gjuhësore që gjithsesi nuk ofrohen sërish në formë të shtjelluar. Aftësia komunikuese konsiderohet si ajo më e rëndësishmja ndaj dhe komunikimi është parësor, por i bazuar në modele që jepen të gatshme nga mësuesi. Këto metoda kanë karakter induktiv. Ato përdorin teknika të bazuara në dramatizim, imitim, imazhe dhe gjeeste. Karakteristika kryesore e tyre është përdorimi vetëm i gjuhës së huaj dhe mundësisht sa më autentike në mësim. Inputi është original në gjuhë të huaj, duke u konsideruar kështu metoda monolinguiste, e cila përjashton totalisht përdorimin e Gj1, ku dhe mësuesi duhet të jetë italofoon, anglofoon etj., duke pasur parasysh faktin që ai është ofruesi i stimuljeve, i feedback-ut dhe modelit për t'u ndjekur. Rolet e mësuesit dhe të nxënësit ndryshojnë: mësuesi është tashmë një mësues ftues, nxitës, motivues, përfshirës i cili u

ofron input-et studentëve, duke u mundësuar atyre zhvillimin e aftësive komunikuese dhe autonome. Megjithatë këto metoda, bazuar mbi imitimin dhe përsëritjen, rezultojnë akoma mekanike, pasi nuk i ofrojnë studentit mundësinë që të krijojë strategjitë e nevojshme për t'u përballur me çdo lloj situatë komunikuese jashtë territorit të klasës, pasi përdorimi i situatave komunikuese kufizohet në ato të sjella nga mësuesi.

2.3. Qasja Strukturaliste

Qasja strukturaliste lindi në Amerikë dhe bazohet në gjuhësinë taksonimike të Bloomfield dhe në psikologjinë e sjelljes (Behaviorizmi) të Skinner (Skinner, 1931) dhe Watson, Antropologut Boas dhe në gjuhësinë kontrastive të Lado-s (Lado, 1968:123-135)

Këtu futen metodat:

- A.S.P.T (The *Army* Specialized Training Program);
- Audio- orale.

Këto metoda lindin si domosdoshmëri e ndryshimeve në kontekstin historiko-politiko-ekonomik dhe social të botës në tërësi. Kontaktet ndërkombëtare kërkonin një njohje të gjuhëve të huaja shumë më praktike dhe jo vetëm me karakter edukues dhe formues.

Në këto kushte dhe kërkesa të kohës, reforma e nisur nga studiuesit e lartpërmendur, duke cituar një artikull të Vietor (Howatt& Abercrombie, 1984: 340–363), i cili kritikonte fort mënyrën e ngurtë të mësimi të gjuhëve, ku theksohej që gramatika nuk duhet konsideruar një faktor vendimtar në mësimin e gjuhëve. Siç vëren edhe Stern (Stern, 1983: 45), në bazat e kësaj reforme kërkohet:

1. T'i jepet gjuhëve të huaja i njëjtin pozicion i barabartë me atë të lëndëve të tjera.
2. Emancipimin e gjuhëve moderne në krahasim me ato klasike.
3. Shndërrimin rrënjësor të mënyrës së të mësuesit të gjuhëve të huaja.

Fillesat e tyre i gjejnë në Amerikë në fund të Luftës së Dytë Botërore dhe deti në vitet '60. Ato lindin si nevojë e domosdoshme e kohës dhe karakterizohen nga forma e mësimi masiv, me një numër të madh nxënësish, për një periudhë të shkurtër kohe, por mjaft intensive, ku kërkohet një përfshirje e plotë i nxënësit në mësimin e gjuhës.

Një ngjarje e rëndësishme në këtë kohë është themelimi i Association Phonétique International, kryesuar nga Vietor, i cili së bashku me fonetistin Passy përpunoi një sistem traskriptimi fonetik, që vijon të jetë në fuqi edhe sot. Passy (Passy, 1939: 31-59) në artikullin e tij shkruan:

- Mësimi i një gjuhe të huaj duhet të fillojë nga e folura e përditshme dhe jo nga letërsia.

- Objektivi i mësuesit është që të bëjë të mundur që nxënësi të fitojë familjaritet me tingujt e një gjuhe të huaj.
- Mësuesi duhet të japë për studim fjali të përdorimit të përditshëm dhe shprehje idiomatike më të përdorshme.
- Ai do të qartësojë gramatikën në mënyrë induktive, duke filluar nga vëzhgimi i teksteve të lexuara. Studimi sistematik i saj duhet bërë në nivele më të përparuara.
- Duhet të shpjegojë shprehje të gjuhës së huaj, duke i lidhur ndërmjet tyre pa iu referuar gjuhës mëmë. Përkthimi do të zëvendësohet me shpjegimin e kuptimitin e fjalëve nëpërmjet objekteve, imazheve në gjuhën e huaj, duke i bërë që këto metoda të koniderohen si monolinguiste, ku Gj.h. 1 nuk zë vend.

Modeli i mësimdhënies së këtyre metodave bazohet në: interiorizimin e skemave të sjelljes të nënkuptuara si mekanizma të pandërgjegjshme që shfaqen në formë reagimi si rrjedhojë e stimuljeve të jashtëm dhe mësimi realizohet nëpërmjet ekspozimit ndaj një serie të pandërprerë sekuencash stimul-përgjigje-përforsim dhe përsëritja e vazhdueshme, e cila përcakton një nxënie mekanike automatike. Ajo çfarë mësohet në klasë, duhet të transformohet në komunikim autentik në botën e jashtme. Mësuesi vijon të mbetet modeli për t'u imituar. Është ai që drejton laboratorin gjuhësor, teknologjitë glotodidaktike, verifikon përgjigjet, jep informacione kulturore në lidhje me vendin nga ku vjen gjuha. Nxënësi ka një rol pasiv. Detyra e tij është të mësojë e memorizojë sekuenca të tëra gjuhe që do t'i përdorë në situata të ndryshme, gjë që pengon autonominë dhe kreativitetin e nxënësit, i cili u referohet vetëm atyre strukturave të mësuara në klasë. Kjo i bën këto metoda të ofrojnë një të mësuar mekanike të gjuhës, përsëritës, pa i krijuar nxënësit ato strategji konjitive të nevojshme për t'u përballuar me çfarëdo lloj situatë komunikuese edhe të patrajtuar më parë në klasë.

Gjithsesi këto metoda sollën mjaft risi në fushën e mësimdhënies si:

1. Studimi fonetik i tingujve të çdo gjuhe në specifikën që ato paraqesin;
2. Iu dha rëndësi kuptueshmërisë dhe prodhimit oral të gjuhës;
3. Zhvillimi i tipologjive të reja të ushtrimeve dhe ajo që i dallon këto metoda, është nocioni i ri i *Pattern Drills*;
4. Përdorimi i magnetofonit dhe i laboratorëve të gjuhës.

2.4 Qasja Komunikuese

Nga vitet '50 vihet re një lëvizje e gjerë e gjuhësisë post-strukturaliste që vë në diskutim shumë parime, mbi të cilat bazoheshin studimet e kryera deri në atë moment. Kjo e ndikuar nga shumë faktorë si:

1. Ndërkombëtarizimi marrëdhënieve kulturore dhe tregtare;
2. Emigrimi në zona jashtë Evropës;
3. Shkëmbimet kulturore të studentëve që gjithnjë e më shumë shkojnë të studiojnë jashtë shtetit, etj.

Gjuha fillon të konsiderohet jo më vetëm nga optika e karakteristikave të sistemit formal, por edhe në një formë veprimi në një kontekst komunikimi dhe kështu si një mënyrë për të vepruar në realitetin e përditshëm. Ky konceptim do të vijojë deri në vitet '80 dhe do të ketë një ndikim të madh në fushën e mësimdhënies, duke sjellë një koncept të ri, atë të *kompetencës komunikuese*, e nënkuptuar si përdorimi i gjuhës në katër parimet e saj themelore:

1. Gramatikore
2. Psikolinguistike
3. Sociokulturore
4. Faktike

Kjo qasje bazohet në teoritë antropologjike të Malinowsky (1923) e Firth (1957) - rëndësia e kontekstit situacional, nocioni i kompetencës komunikative të Dell Hymes (1972), Niveli Prag Van Ek (1975) Galli di Paratesi (Galli di paratesi, 1981:79), Teoria e akteve gjuhësore të ndërgjuhës Austin (1962), Searle 1969, (Searle, 1976), Teir (1975), Corde dhe Selinker, sociolinguistike të Fishman e Hymes dhe pragmlinguistike të Searle dhe Wietgenstein.

Metodat e kësaj qasjeje janë:

- Metoda Situacionale
- Nocional – Funksionale

Risitë e sjella në këtë qasje janë të lidhura ngushtë me faktin që të mësuarit jo vetëm që duhet të jetë i llojit iduktiv, por duhet të bazohet kryesisht te nevojat e nxënësit. Gjuha konceptohet si një mjet komunikimi, si veprim shoqëror dhe ku mbizotëron vlera pragmatike e saj. Ajo mbi të cilën vihet theksi, është zhvillimi i kompetencës komunikuese shumë më tepër se njohja e gjuhës nga ana formale e saj. Sigurisht, kompetenca gjuhësore është e rëndësishme dhe nuk duhet anashkaluar, por kompetenca gjuhësore është ajo mbi të cilën duhet të vihet theksi. Gjuha nuk konceptohet më e shkëputur nga aspektet me të cilat ajo është e lidhur ngushtësisht si ato pragmlinguitike, paralinguitike dhe sociopragmatike.

Pra qasja komunikuese bazohet në një vizion pragmatik të gjuhës dhe nuk e sheh atë vetëm si një seri rregullash gramatikore, termash dhe strukturash, por si një mjet për të vepruar në botë duke komunikuar. Çdo shprehje gjuhësore ka kështu një funksion dhe ky funksion duhet të përshtatet në kontekstin ku ai do të shprehet. Karakteristika më thelbësore e kësaj qasjeje është strukturimi i leksioneve në njësi didaktike. Gjithashtu edhe roli i mësuesit mvishet me funksione të tjera. Ai nuk njeh vetëm gjuhën, por edhe kulturën, qytetërimin, rregullat shoqërore të vendit nga ku ka origjinën gjuha si objekt

studimi. Ai njeh dhe përdor teknologjitë e kohës.

Nxënësi vendoset në qendër të mësimdhënies dhe mësimi zhvillohet duke u bazuar në nevojat specifike të tij.

2.5 Qasjet Humaniste Afektive / Alternative

Nga fundi i viteve '60 dhe fillimi i viteve '70, filluan të shfaqeshin në Evropë dhe në SHBA disa qasje, të cilat u përkufizuan si “Qasjet humaniste- afektive” apo “Alternative”. U quajtën *humaniste – afektive*, pasi ia drejtojnë krejtësisht vëmendjen e tyre individit-nxënës me karakteristikat specifike që paraqet si ato psikologjike, sociale etj. Dhe, *alternative* sepse i kundërviheshin metoda ekzistuese, duke i konsideruar pak apo aspak efikase në mësimin e gjuhës së huaj, si ajo gramatikore – përkthyes dhe audiorale. Teoritë në të cilat bazohen, janë ato të psikologjisë humaniste të Maslow e Roger, teorive psikodidaktike, studimeve mbi inteligjencën emotive, nxënies së gjuhës në moshë të hershme, roli i filtrit afektiv të Krashen (Krashen, 1981).

Qasjet dhe metodat që përfshihen në këtë grupim janë:

- Community Counseling (Curran 1976);
- Silent Way (Gattegno 1976);
- Total Physical Response (Asher 1977);
- Metoda sugjestopedike (Lozanov 1979);
- Natural Approach (Krashen e Terrel 1983);
- Ndërveprimi strategjik (Di Pietro 1987).

Karakteristikat kryesore të përbashkëta të këtyre qasjeve në aspektin psikologjiko-pedagogjik janë të lidhura me:

- Përparësinë e pedagogjisë
- Vënien në qendër të nxënësit
- Reduktimin e stresit

Në lidhje me aspektet konjitive:

- Multimodaliteti – aksesit input-it nëpërmjet shumë kanaleve receptive;
- Infantilizmi – kthimi në hapat e fëmijërisë, të njëjta për mësimin e gjuhës së huaj si ajo e gjuhës mëmë.

Në lidhje me të mësuarit ai është i llojit induktiv, ku në qendër të vëmendjes është nxënësi në tërësinë e qenies së tij, me të gjitha problematikat që ka dhe shfaq, duke u përpjekur pikërisht në lehtësimin dhe zgjidhjen e tyre, krijimin e një klime pozitive dhe relaksuese në klasë, përdorimi i shumë mjeteve, teknikave dhe instrumenteve për të mundur një akses sa më të favorshëm të input-ve të ofruara, ndjekje individuale e

nxënësit në rast problematikash të pazgjidhura, analiza e nevojave të nxënësit në të gjitha aspektet.

Konsiderohet i rëndësishëm zhvillimi i aftësive komunikuese, pa i vënë theksin shumë formës. Gabimi konsiderohet si një fazë kalimtare e nevojshme për të kaluar në një fazë tjetër më të përparuar.

Roli i mësuesit është ai i drejtuesit, lehtësuesit, këshilluesit dhe mbështetësit psikologjik. Motivimi është një aspekt shumë i rëndësishëm, i marrë në konsideratë nga këto qasje, duke vënë theksin te domosdoshmëria e këtij aspekti të lidhur ngushtë me efektivitetin, nxënien dhe memorizimin e informacionit.

Nxënësi është mjaft aktiv. Ai ndërvepron lirshëm si me anëtarët e tjerë të klasës, ashtu edhe mësuesin në detyrat të cilat i ngarkohen në grup, çift apo individual. Ai ndjehet i lirshëm të shfaqë nevojat dhe problematikat e tij, duke kërkuar përmirësim dhe zgjidhje të tyre.

Materialet e përdorura dhe teknologjitë janë të shumëllojshme, ndaj mësuesi duhet të jetë i përgatitur dhe i aftë në përdorimin e tyre. Materialet duhet të jenë mundësisht sa më autentike.

Leksionet janë të strukturuar në njësi didaktike të organizuara në mënyrë të tillë, që të zhvillojnë të katër aftësitë primare dhe ato të integruara në mënyrë harmonike dhe në të njëjtin nivel, në mënyrë të tillë që mos të kemi vetëm zhvillimin e një aftësie në kurriz të të tjerave.

Përfundime

Për sa parashtruam më sipër, domosdoshmëria dhe njohja e qasjeve dhe metodave në mësimin e gjuhëve, duke nisur që në fazat më të hershme të tyre deri më sot, është e një rëndësie të veçantë për formimin profesional të mësuesit të gjuhëve të huaja. Ato i shërbejnë si burim i pashtershëm informacioni, nga ku ai mund të vjelë atë që është e nevojshme jo vetëm për formimin e tij të përgjithshëm, por dhe atë specifik në lidhje me përdorimin e qasjeve apo metodave të caktuara apo teknikave specifike. Më tej, këto mund t'i aplikojë në realitetin e përditshëm mësimor në bazë të nevojave të nxënësve të tij, të tipologjisë së nxënësit, të nivelit përkatës etj. Ndaj dhe njohja e vetëm një qasjeje apo metode duhet konsideruar si e mangët dhe e pamjaftueshme për t'iu përgjigjur nevojave të mësimdhënies së gjuhëve të huaja.

Duke e mbyllur do të donim të sillnim këtu citimin e një mësuesi i cili thotë:

“E konsideroj të gabuar formimin e mësuesve të gjuhës së huaj duke i ofruar ata vetëm me një metodë të caktuar. Çdo metodë ka diçka të vlefshme nga e cila çdokush mund të mësojë diçka. Ndaj si rrjedhojë është e nevojshme të njihen, nëse është e mundshme, të gjitha metodat në mënyrë që të merret ajo çka është më e mira nga secila prej tyre”. (Weber, 1933)²

2 Weber, Methodik des Deutschunterrichts, mit Ausländern, Wolfenbüttel, Schulverlag, 1933.

BIBLIOGRAFÍA

- Balboni P.E., (2002) *Le sfide di Babele, Insegnare lingue nelle società complesse*, Utet libreria, Torino.
- Borneto, C., S., (1988), *C'era una volta il metodo. Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere*, Carocci, Roma
- Cecilia R. M, Barsi M., (2006) *Metodi in classe per insegnare la lingua straniera*. LED Edizioni Universitarie, Milano.
- Galli di Paratesi N., *Livello soglia per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera*, 1981
- Insegnare italiano a stranieri* (2001), a cura di P. Diadori, Firenze, Le Monnier.
- Krashen, S. (1981), *Second Language Acquisition and second Language Learning* Oxford, Pergamon.
- Krashen, S. (1981), *Second Language Acquisition and second Language Learning* Oxford, Pergamon P-551.
- Lado, R., *Contrastive linguistics in a mentalistic theory of language learning*, in J.E. Alatis (ed.) *Contrastive Linguistics and Its Pedagogical Implications. Report of the Nineteenth Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Studies*, Washington D.C.: Georgetown University Press (Monograph Series on Languages and Linguistics; 21), pp. 123-135, 1968.
- M. Danesi, (1988). *Manuale di tecniche per la didattica delle lingue moderne.*, Guerra Edizioni, Perugia.
- M. Danesi, (2005), *Il cervello in aula - Neurolinguistica e didattica delle lingue*. Guerra Edizioni, Perugia.
- Manuale di glottodidattica* (2000), a cura di A. De Marco, Roma, Carocci Editore
- Rodgers C., *Language Teaching Methodology*, "Erik Clearnhouse on Language and Linguistic" Artikull, 2001. [http://www.cal.org/resources/digest rodgers.html](http://www.cal.org/resources/digest%20rodgers.html)
- Searle J., (1976), *Atti Linguistici. Saggio di filosofia del linguaggio*, perkhimi në it., Torino, Boringhieri.
- Sharwood Smith M., Rutherford W. (nën kujdesin e) (1988), *Grammar and Second Language Teaching*, New York, Newbury House Publisher
- Selinker, L., (1972), *Interlanguage*, IRAL; *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10:3
- Skinner B. F. (1931), *The Behavior of Organisms: an Experimental Analysis*, New York: Appleton-Century-Crofts.
- Skinner B. F. (1953), *Science and human behavior*, New York: The MacMillan Co.
- Stern H.H., (1983) *Fundamental coincepts of language teaching*, Oxford, Oxford university Press.
- Vignozzi L., (2001) *Linee di evoluzione della moderna glottodidattica: teorie di apprendimento, approcci e metodi*, in *Insegnare italiano a stranieri*, a cura di P. Diadori, Firenze, Le Monnier.
- Weber, *Methodik des Deutschunterrichts, mit Ausländern*, Wolfenbüttel, Schulverlag, 1933.