

ADRIANA THOMOLLARI

**KËRKIM SHKENCOR MBI TEORITË E NXËNIES DHE
MËSIMDHËNIEN E GJUHËS KOMUNIKATAVE**

Përmbledhje

Qëllimi i këtij artikulli është të analizojë teoritë e mësimnxënies nga këndvështrimi i mësimi të anglishtes për qëllime specifike për komunikim, të vërë në dukje hulumtimet shkencore mbi përfaqshjen komunikative në mësimdhënien e gjuhës si dhe të paraqesë disa ide në lidhje me këto studime.

Pjesa e parë e punimit trajton teoritë e mësimnxënies duke u bazuar tek vepra e autorit anglez Tom Hutchinson “English for Specific Purposes” të para këto edhe në dritën e teorisë së mësimdhënies së gjuhës komunikative. Në pjesën e dytë jemi përqendruar në argumentet e autorëve të ndryshëm si C. J. Brumfit dhe Keith Johnson, William Littlewood, H. G. Widdowson etj., mbi mësimdhënien e gjuhës komunikative. Në fund të artikullit kemi paraqitur idetë tona mbi modelin e mësimnxënies si një ilustrim konkret i teorisë së nxënies për të cilat padysim presim vlerësimet tuaja.

Metoda e përdorur në këtë kërkim shkencor është ajo empirike dhe metoda e krahasimit të ideve bazuar në literaturën përkatëse.

A. Teoritë e mësimnxënies

Një nga faktorët më të rëndësishëm për të gjithë ata që fillojnë mësimdhënien e gjuhës është të kuptosh se si njerëzit mësojnë gjuhët. Por një nga gabimet që vihet re në mësimdhënien e gjuhës në përgjithësi dhe sidomos në mësimdhënien e anglishtes për qëllime specifike në veçanti, është pikërisht fakti që faktorët e mësimnxënies merren të fundit në konsideratë pasi, në të shumtën e rasteve, kërkimi shkencor dhe shkrimet mbi anglishten për qëllime specifike u mësojnë më tepër problemeve që lidhen me analizën e gjuhës, dhe problemet që lidhen me faktorët që ndikojnë në mësimnxënien e gjuhës merren në konsideratë vetëm atëherë kur ka përfunduar analiza dhe sistemimi i bazës gjuhësore (Munby, 1978). Për pasojë kemi qenë më tepër të interesuar për pikëmbërritjen e një udhëtimi se sa për vetë udhëtimin.

Megjithatë, gjuha kuptohet ashtu siç duhet vetëm kur ajo trajtohet si një refleksion i proceseve të menduarit dhe mësimnxënies e gjuhës kushtëzohet nga mënyra se si mendja observon, organizon dhe ruan informacionin. Me fjalë të tjera, çelësi i suksesit në mësimdhënien dhe në mësimnxënien e gjuhës nuk gjendet në analizën e natyrës së gjuhës, por në të kuptuarit e strukturës dhe proceseve mendore. Për fat të keq, ende dihet shumë pak për mënyrën se si njerëzit mësojnë gjuhët. Megjithatë, nëse dëshirojmë të përmirësojmë

teknikat, metodat dhe përmbajtjen e mësimdhënies, duhet të përpiqemi që në themel të punës që bëjmë në klasë, të vendosim parimet e shëndosha të mësimnxënies.

Teoritë mbi mësimnxënien janë shtjelluar mbi bazën e një modeli të ngjashëm sipas të cilit janë shtjelluar dhe teoritë mbi përshkrimet e gjuhës. Të dyja zhvillimet kanë patur ndikim tek njëri – tjetri dhe që të gjitha teoritë kanë rëndësinë e vet për mësimdhënien e gjuhës, por do të ishte më mirë, të përqendroheshim tek këto dy aspekte duke i analizuar ato veç e veç. Pra, në njërën anë të përqendroheshim tek analiza e gjuhës dhe nga ana tjetër të analizojmë të mësuarit e gjuhës. Duke zbatuar modele të ngjashme me ato që janë përdorur për përshkrimet e gjuhës, do të ndalemi në zhvillimet kryesore të teorive mbi mësimnxënien e gjuhës duke i përafruar përshkrimet tona me nevojat e mësuesve dhe nxënësve të anglishtes për qëllime specifike.

Deri në shekullin e XX –të nuk ka patur ndonjë teori koherente mbi mësimnxënien në dispozicion të mësuesit të gjuhës. Sigurisht janë bërë disa studime empirike, siç janë për shembull studimet e bëra nga Komenius në shekullin e XVI –të dhe udhëzimet e Metodës Direkte në fund të shekullit të XIX –të (Stern, 1988).

Teoritë koherente të mësimnxënies dolën në dritë në fillim të shekullit të XX-të pasi psikologjia kishte përforcuar pozitën e saj si një disiplinë e respektueshme e kërkimit shkencor. Qysh atëherë ne mund të dallojmë pesë etapa kryesore të zhvillimit të teorive të nxënies, të cilat janë të rëndësishme për mësuesin e gjuhës moderne.

1. **Biheviorizmi:** mësimnxënia si proces i formimit të shprehive. Kjo teori e thjeshtë por e fuqishme e bazuar kryesisht në studimet e Pavlovit në Bashkimin Sovjetik dhe të Skinnerit në SHBA, ishte e para teori koherente e mësimnxënies. Sipas kësaj teorie mësimnxënja është një proces mekanik i formimit të shprehive dhe rrjedhim i përforcimit frekuent të një sekuence **stimul – response** mbi bazën e disa udhëzimeve që nuk lejojnë përkthimin por theksojnë së pari se gjuha e re duhet të trajtohet sipas kësaj renditjeje: dëgjimi, të folurit, leximi dhe shkrimi. Së dyti theksohet se përsëritja frekvente është esenciale për mësimdhënien efektive dhe së treti çdo gabim duhet korrigjuar menjëherë. Kjo teori u referohet si shembull ushtrimeve të stilit apo të praktikës së mbështetur në një model të dhënë dhe është njohur si Metoda Audiolinguale. Me gjithë dobinë e saj, kjo metodë kufizohet vetëm në formimin e shprehive mbi bazën e imitimit i cili, gjithsesi ka vendin e vet në metodologjinë moderne (Slevick, 1982).

2. **Mentalizmi:** të menduarit si veprimtari e drejtuar nga rregullsitë. Kjo teori e përfaqësuar nga Chomsky (1964) i hapi rrugën zhvillimit të një stadi të tretë në fushën e teorive të mësimnxënies që identifikohet nëpërmjet teorive të kodit njohës.

Një nga problemet që ndeshet shpesh në mësimdhënien e gjuhës angleze dhe që ka patur ndikim edhe tek vetë mësuesit, është rasti kur një student kompetent nga pikëpamja e strukturës së gjuhës, nuk mund të komunikojë në mënyrën e duhur. Sipas gjuhëtarit Newmark, “të komunikosh në mënyrën e duhur është diçka ndryshe nga të qenit i saktë në përdorimin e strukturave gjuhësore”, mendim ky që predominon gjuhësinë e sotme. Duke u nisur nga ky këndvështrim, ne tashmë jemi gati të pranojmë se “gjuha ka rregullat e saj të përdorimit, pa të cilat rregullat gramatikore nuk do të funksiononin” dhe si rezultat kemi riformuluar qëllimet tona duke u nisur më tepër nga kompetenca “komunikative” për të cilën bën fjalë Hymes, se sa nga kompetenca “gramatikore” e Chomsky-t. Këto riformulime të ideve tona, merren në konsideratë edhe kur bëhet fjalë për përcaktimin e programit.

Nëse mësimi i gjuhës më parë përqendrohej në përvetësimin e strukturave, tani mësimi i përdorimit të gjuhës kërkon që të përfshihen njësitë e përdorimit. Wilkins i quan këto kategori të funksionit komunikues dhe prandaj duhet të përcaktojmë përdorimin në funksion të përcaktimit të programit. Mirëpo, përdorimet nuk mund të mësohen njëherazi dhe për këtë na duhet kriteri i përzgjedhjes. Ne orvatemi për ta arritur këtë duke parashikuar nevojat e studentëve për komunikim. Kjo e vendos mësimdhënien e anglishtes së përgjithshme dhe mësimdhënien e anglishtes për qëllime specifike mbi bazën e nevojave dhe i përfshin njësitë e komunikimit jo sepse ato thjesht ekzistojnë si të tilla por sepse janë vërtet të dobishme.

Newmark e vendos zgjidhjen e problemit të inkompetencës gjuhësore mbi baza metodologjike dhe kjo zgjidhje është përkrahur edhe nga studiues të tjerë si Brumfit, Allwright (1977) etj., të cilët i përqasen mësimdhënies së gjuhës komunikative duke treguar interes për çështje që lidhen më tepër me përcaktimin e metodologjisë se sa me specifikimin e përmbajtjes së programit, gjë që zakonisht bie ndesh me renditjen tradicionale të të praktikuarit të gjuhës: atomistic -> holistic.

Pra, gjendemi kështu përballë dy alternativave për zgjidhjen e problemit të inkompetencës gjuhësore. Alternativa e parë propozon përcaktimin rigoroz të nevojave tipike për komunikim por që shpesh kombinohet me një metodologji pothuajse tradicionale. Alternativa e dytë propozon procedurat metodologjike që janë shpesh procedura revolucionare. Por ashtu si në rastin e parë kjo alternativë nuk aplikohet kur diskutohen çështjet e përcaktimit të programit. Sigurisht që janë bërë shumë përpjekje për të bashkuar alternativat e mësipërme në një të vetme, por ndërsa përpjekjet e Newmark-ut kanë qenë më tepër implicite, Wilkins përpiqet t'i bashkojë ato në mënyrë më eksplicite, duke bërë dallimin midis strategjive të mësimdhënies analitike dhe strategjive të mësimdhënies sintetike.

3. **Kodi njohës:** nxënësit si qenie të afta për të menduar dhe për të përpunuar informacionin në mënyrë aktive. “Mësimnxënia dhe përdorimi i

rregullave kërkon që nxënësit të mendojnë, domethënë të aplikojnë fuqitë e tyre mendore për të filtruar masën e të dhënave më qëllim që të gjenerojnë një guidë të dobishme pune, e cila i mundëson ata të analizojnë ato situata që përshtaten më mirë ndaj një rregullsie të caktuar” (Ausubel et al., 1978). Teknika bazë e kësaj teorie e cila aplikohet sidomos në mësimin e anglishtes për qëllime specifike, janë detyrat për zgjidhjen e problemeve. Atëhere mësimnxënja do të shihet si një proces ku nxënësi aktivizohet për të kuptuar të dhënat dhe nëse nxënësi arrin të interpretojë të dhënat dhe të përcaktojë modelin e të dhënave, mund të themi se kemi arritje në procesin e nxënies.

4. **Faktori afektiv:** nxënësit si qenie emocionale. Sipas kësaj teorie, mësimnxënja në përgjithësi dhe mësimnxënja e gjuhës në veçanti është një përvojë emocionale dhe ndjenjat që evokohen gjatë procesit të nxënies, ndikojnë ndjeshëm në suksesin apo dështimin e të mësuarit (Stevick, 1976). Kjo mund të kuptohet me lehtësi nëse arrijmë të dallojmë lidhjet midis aspekteve njohëse dhe aspekteve afektive të nxënësve dhe nëse nxënësit mendojnë në mënyrë aktive për atë ç’ka mësojnë, kjo tregon se procesi i njohjes presupozon qartë rolin e faktorit afektiv, pra atë të motivimit.

Në mësimdhënien dhe mësimnxënien e anglishtes për qëllime specifike, dallohen dy forma motivimi: *motivimi instrumental* dhe *motivimi integrues*. Motivimi instrumental ose motivimi i jashtëm, nënkupton që është nevoja e jashtme ajo që i detyron nxënësit të mësojnë një gjuhë si për shembull nevoja për t’u marrë me tregti, për të kaluar provimin e gjuhës, për të lexuar literaturën e nevojshme për punë apo për studim. Kjo gjithsesi nuk e përjashton dëshirën e nxënësve për të mësuar një gjuhë të dytë.

Nga ana tjetër, motivimi integrues ose motivimi i brendshëm, buron nga dëshirat e brendshme të nxënësit për të qenë pjesëtar i një komuniteti – folës i gjuhës së dytë. Gardner dhe Lambert duke bërë dallimin midis dy formave të motivimit, arrijnë në përfundimin se pavarësisht se nxënësit mund të ndikohen nga të dyja format e motivimit, shkalla e motivimit është e ndryshme në nxënës të ndryshëm, në vartësi kjo të moshës, eksperiencës në mësimin e gjuhës si dhe në vartësi të nevojave për përdorimin e gjuhës në situata punësimi apo në situata të ndryshme të komunikimit shoqëror. Pra, motivimi është një çështje komplekse dhe njëkohësisht personale që nuk lidhet domosdoshmërisht me analizën e nevojave objektive të cilat i pajisin studentët e anglishtes për qëllime specifike me tekste thjesht mjekësore, inxhinierike etj.

5. **Mësimnxënja dhe përvetësimi** (Stephen Crashen, 1982). Sipas kësaj teorie mësimnxënja shihet si një proces i vetëdijshëm, ndërsa përvetësimi shihet si një proces që përparon në mënyrë të pavetëdijshme. Të dyja proceset mund të luajnë një rol të dobishëm në nxënien e gjuhës së dytë, prandaj që të dyja duhet të merren në konsideratë në përcaktimin e materialeve për kurset e mira të anglishtes për qëllime specifike.

B. Mësimdhënja e gjuhës komunikative

Në kapitullin “Të dish apo të përzgjedhësh se çfarë do t’u mësosh nxënësve” të veprës “Communicative Language Teaching”, William Littlewood thekson se “është më e rëndësishme të dimë si të mësojmë se sa çfarë të mësojmë”. Megjithatë, autori e konsideron metodikën si një aspekt të dytë të mësimdhënies së gjuhës komunikative, e cila ka qenë objekt diskutimesh dhe përplasje mendimesh qysh në fillim të viteve ’70.

Këndvështrimet gjuhësore janë të lidhura ngushtë me mësimdhënien e gjuhës, veçanërisht përsa i përket përcaktimit të programit. Widdowson rendit disa argumente për t’i dhënë komunikimit një vend predominant në mësimdhënien e gjuhës. Në veçanti ai argumenton se mësimdhënia e gjuhës duhet të distancohet nga rëndësia që u jepet fjalive të izoluara dhe të përqendrohet tek çështjet e përdorimit të fjalive në mënyrë të kombinuar. Ai i mëshon faktit që analiza e komunikimit duhet të shqiptojë përdorimin e fjalive dhe bën dallimin midis kohezionit dhe koherencës (1978: 24 – 29). E para përfshin tiparet formale të gjuhës në vendosjen e lidhjeve në një pjesë ligjërimi, kurse e dyta përqendrohet tek lidhjet që vendosen nëpërmjet përmbajtjes së mesazhit. Të dyja duhet të merren në konsideratë nga mësuesit e gjuhës të cilët natyrisht që duhet të kuptojnë se çfarë e bën gjuhën koherente. Widdowson gjithashtu nënvizon rolin e përkthimit në raport me ligjërimin duke u përqëndruar tek vendosja e asaj që ai e quan ekuivalencë pragmatike midis thënieve në të dyja gjuhët. Kjo ka të bëjë me përdorimin e thënieve të dallueshme për nga kuptimi i tyre dhe eksplorimi i këtij koncepti i jep shkas diskutimeve të rëndësishme mbi marrëdhëniet që ekzistojnë midis mësimdhënies së gjuhës dhe përmbajtjes së gjuhës që mësohet. Sipas Widdowson, këto çështje nuk janë zhvilluar plotësisht nga mësuesit e gjuhës dhe meritojnë më tepër konsideratë nga sa kanë patur deri tani.

Candlin trajton të njëjtat probleme që trajtohen nga Widdowson dhe ilustron shqetësimet e ngritura nga linguistika e aplikuar në fillim të viteve ’70 mbi papërshtatshmërinë e gramatikës përshkruese ndaj qëllimeve të mësimdhënies.

Këto çështje janë trajtuar në mënyrën më eksplicite nga Wilkins i cili në shkrimin “Grammatical, Situational and Notional Syllabuses”, ka formuluar kundërshtitë standarde ndaj programeve gramatikore dhe nënvizon një përjasje të re e cila ka patur një ndikim jashtëzakonisht të madh. Argumenti që trajtohet në këtë artikull është i drejtëpërdrejtë dhe nuk është e nevojshme të ilustrohet, por ia vlen të përmendim se fillimisht artikulli u prezantua si një ofertë spekulative dhe i kundërvihet ideve që vetë Wilkins mbron në shumicën e shkrimeve të tjera. Në botimin e mëvonshëm (Wilkins, 1976), mbahet një qëndrim më bindës por do të ishte e drejtë të vërenim se efekti i konsiderueshëm i artikullit origjinal ia dedikon suksesin më shumë të qenit destruktiv se sa konstruktiv.

Sigurisht, kur prezantohet një argument, ai nuk duhet injoruar nga mësuesit e gjuhës, për më tepër kur bëhet fjalë për një argument që lidhet direkt më shumë nga diskutimet mbi mësimdhënien e gjuhës për qëllime specifike. Në artikullin e dytë të Wilkins, tregohet se si përqsja “nacionale” mund të lidhet me konceptin e gramatikës “së limituar”.

Në këtë mënyrë argumentoheshin problemet e përcaktimit të programit në fillim të viteve '70. Efektet e këtij argumenti kanë prodhuar një sasi të konsiderueshme e të vlefshme të zgjidhjeve praktike si përsa i përket përcaktimit të programit ashtu edhe përsa i përket përvetësimit të materialeve mësimore. Ndoshta më vonë, ashtu siç pritet të ndodhë me risitë substanciale, mund të kemi ndonjë rezervë për shumë nga këto ide. Megjithatë, këto rezerva nuk mund të shprehen saktë po të mos kuptohen argumentat origjinalë. Widdowson sugjeron se “në mësimdhënien e gjuhës komunikimi duhet të merret në konsideratë po aq sa duhet marrë në konsideratë vlera e përpjekjeve të bëra deri tani nga linguistët dhe studiuesit e tjerë për të analizuar komunikimin”.

Kjo në mënyrë të përmbledhur ka qenë një reagim ndaj problemit të paaftësisë për komunikim dhe ndaj veprës së shkrimtarëve si Hymes, i përhapur në një shkallë kaq të gjerë sa që kur flasim për mësimdhënien e gjuhës komunikative, ne zakonisht nënkuptojmë këto attribute. Në këtë kuptim është mësimdhënia e gjuhës e cila duke kuptuar nevojën e mësimdhënies, domethënë duke formuluar qëllimet e mësimdhënies nga pikëpamja e kompetencës “gjuhësore”, bazohet tek inventarët që specifikojnë kategoritë specifike dhe pragmatike, të cilat realizohen duke marrë në konsideratë nevojat e hamendësuara komunikative. Përqsja propozon se problemi i inkompetencës komunikative mund të zgjidhet duke përcaktuar përmbajtjen e asaj që do t’u mësohet nxënësve apo studentëve. Në këtë mënyrë, paaftësia e nxënësit për të bërë një kërkesë, fjala vjen për të ndezur cigaren, mund të jetë rrjedhojë e faktit që këto funksione nuk janë ende pjesë përbërëse e përmbajtjes së mësimdhënies sonë.

Duke u nisur nga përshkrimi i bërë më sipër mbi teoritë e mësimnxënies, autorët Tom Hutchinson dhe Alan Waters na ofrojnë gjithashtu një model për mësimnxënien si një ilustrim konkret i teorive të nxënies, gjë që do të ishte me interes për mësuesit e anglishtes për qëllime specifike dhe për hartuesit e përmbajtjes së kurseve të anglishtes për qëllime specifike.

Përparësitë e këtij modeli na mundësojnë që të kemi një përfytyrim të përafërt të mënyrës se si funksionojnë proceset mendore kur jemi duke mësuar një gjuhë të huaj. Ato gjithashtu synojnë të krijojnë rrjetin e lidhjeve midis njohurive të marra më parë dhe njohurive të reja të panjohura më parë por që nuk mund t’i nënshtrohen procesit njohës pa patur një pikë reference. Përveç kësaj, modeli sugjeron se si mund të vendosen lidhjet midis ndërtesës së

njohur dhe ndërtesave të tjera të izoluar duke krijuar kështu pikat e bashkimit në trurin e nxënësit.

Duke u përpjekur të analizojmë modelin e sugjeruar nga autorët e mësipërm, kuptojmë se tek ky model theksohet mënyra e të mësuarit të gjuhës nga ana e nxënësit, e cila përfshin aktivizimin e proceseve mendore për përvetësimin gradual të njohurive të reja mbi bazën e njohurive pararendëse dhe mbi bazën e njohurive që synohen të përvetësohen më pas me një synim të përcaktuar qartë. Pra, mësimnxënia nuk merret e shkëputur nga mësimdhënia e planifikuar mirë dhe e drejtuar nga synimet e nxënësit për nxënien. Gjithashtu mendojmë se kjo do të ishte veçanërisht e vlefshme kur bëhet fjalë për të aplikuar teoritë e mësimnxënies në kuadrin e mësimi të anglishtes për qëllime specifike.

Sipas këtij modeli, nxënësi nuk mëson në mënyrë të pavetëdijshme. Të dyja motivet gërshetohen brenda tij për të patur një mësimnxënie sa më të suksesshme dhe efektive, e paizoluar kjo nga roli dhe funksioni i mësimdhënies së programuar mire, që merr në konsideratë si objektivat e formimit gjuhësor, objektivat e formimit dhe konsolidimit të shprehive gjuhësore mbi bazën e zhvillimit të aftësive dhe prirjeve të nxënësve duke i orientuar dhe ndërgjegjësuar ata në fund të fundit për një përjasje sa më komunikative dhe funksionale në mësimdhënien dhe mësimnxënien e anglishtes për qëllime specifike.

BIBLIOGRAFI

- C. J. Brumfit dhe K. Johnson, *The Communicative Approach to Language Teaching*, Oxford University Press, 1979.
- H. G. Widdowson, *Directions in the Teaching of Discourse*, në "The Communicative Approach to Language Teaching", Oxford University Press, 1979, f. 47 – 49.
- T. Hutchinson dhe A. Waters, *English For Specific Purposes*, Cambridge University Press, f. 39 -49.
- W. Littlewood, *Communicative Language Teaching*, Cambridge University Press, 1981, f. 76-97.

