UNIVERSITETI I TIRANËS
FAKULTETI I GJUHËVE TË HUAJA
DEPARTAMENTI I GJUHËS SPANJOLLE
TIRANË

Punim për gradën shkencore 'Doktor' në Gjuhësi
Specialiteti: **Didaktikë e gjuhës**

PËRVETËSIMI I KOHËVE TË FOLJEVE TË SPANJISHTES

NGA

NXËNËSIT SHQIPTARË

Disertant:
M.A. Serxho RAMA

Udhëheqës shkencor:
Prof. As. Dr. Zoi TOPI

Tiranë, 2015

Falënderim

Së pari, me shumë respekt i shpreh falënderimet më të sinqerta udhëheqësit shkencor Prof. As. Zoi Topi i cili më ka udhëhequr në këtë studim me shumë entuziazëm dhe me këtë rast, të përmend përkushtimin, profesionalizmin dhe durimin e tij të pabesueshëm ndaj punës sime.

Falenderimet e mia shkojnë patjetër dhe për kolegët e mi profesorë të gjuhës spanjolle në Fakultetin e Gjuhëve të Huaja dhe sidomos për drejtuesit e Fakultetit të Gjuhëve te Huaja të cilët gjatë këtyre tre viteve më janë gjendur pranë, më kanë nxitur e më kanë motivuar dhe mbështetur që të përparoj në formimin tim profesional dhe shkencor.

Ky punim në vetvete është një falënderim i veçantë për studentët e Fakultetit të Gjuhëve të Huaja të Universitetit të Tiranës të cilët me bashkëpunimin dhe punët e tyre më ndihmuan në realizimin e këtij punimi. Dëshiroj që ky punim t`u shërbejë sadopak atyre në mësimin e spanjishtes.

Së fundi, dua t`u shpreh falënderimet e mia prindërve të mi, që gjithmonë më kanë mbështetur dhe besuar te unë. Kanë bërë gjithmonë të pamundurën që unë të arrij deri këtu. U jam mirënjohës dhe në të njëjtën kohë krenar për ta.

Po ashtu bashkëshortes sime, Valbonës dhe djemve të mi, Darios e Tomasit u jam mirënjohës dhe borxhli për mbështetjen e pakursyer, por edhe për mirëkuptimin e tyre për kohën e gjatë që kam investuar në studimin e kësaj teze, çka do të thotë, me fjalë të tjera, mungesë në detyrën time prindërore ndaj tyre, gjatë punimit të këtij studimi.

TREGUESI I LËNDËS

Hyrje
0.1. Përligjja e punimit i
0.2. Objekti - qëllimi i punimit dhe hipotezat ii
0.3. Metodologjia dhe struktura e punimit iv

KREU I. KONCEPTET KRYESORE PËR T Ë TRAJTUAR ASPEKTET E MËSIMDHËNIE-NXËNIES SË GJUHËVE TË DYTA 1
1.1. Përcaktimi i koncepteve gjuhë amtare - gjuhë e huaj 1
1.1.1. Gjuha amtare (GjA) 2
1.1.2. Gjuha e huaj (GjH) 8

1.2. Marrëdhëniet GjA-GjH. Nocioni i interferencës 11
1.2.1. Koncepti i transferit 11
1.2.2. Transferi gjuhësor 12
1.2.3. Llojet e transferit gjuhësor 14
1.2.3.1. Transferi pozitiv 14
1.2.3.2. Interferenca 16

KREU II: ANALIZA E MARRËDHËNIEVE GJA-GJH MBI BAZËN E TRI MODELEVE KRYESORE TË KËRKIMIT SHKENCOR 20
2.1. Analiza përqasëse (AP) 20
2.1.1. Tezat kryesore 20
2.1.2. Kufizimet e AP-së 23
2.1.3. Ndikimi i gramatikës gjenerative 25
2.1.4. Ndërvarësia e niveleve gjuhësore 26

2.2. Hipoteza e Ndërgjuhës (NGj) 32
2.2.1. Origjina dhe koncepti i NGj-së 32
2.2.2. Karakteristikat e NGj-së 36
2.2.3. GJA, GJH dhe formimi i NGj-së 38
2.2.3.1. Përvetësimi dhe të nxënit e një gjuhe: modeli i S. D. Krashen-it 39
2.2.3.2. Gramatikat fillestare 44
2.2.3.3. Afrimi me Gramatikën Universale (GU) 46
2.2.4. Hipoteza e ndërtimit krijues 48
2.2.4.1. Hulumtimet kryesore 49
2.2.4.2. Parimet e hipotezës së ndërtimit krijues 51
2.2.5. Transferi gjuhësor në evolucionin e NGj-së 52
2.2.5.1. Transferi gjuhësor dhe kompetenca në Gj2 52
2.2.5.2. Modeli kompetencë / kontroll 53
2.2.5.3. Elementet kushtëzuese të transferit gjuhësor 55
2.2.5.4. Nocioni i tiparit të shenjuar 57
2.2.5.5. Hipoteza e transferueshmërisë 59

2.3. Analiza e gabimeve (AG) 63
2.3.1. Koncepti dhe rëndësia e gabimit 63

2.3.2. Tipologjia e gabimeve 66
2.3.3. Analiza e gabimeve (AG) si model metodologjik i kërkimit shkencor 70
2.3.4. Kufizimet dhe këndvështrimet e AG-së 71

2.4. Konkluzionet dhe mundësitë e zbatimit 77

KREU III. SISTEMI FOLJOR I SHQIPES DHE I SPANJISHTES..... 80
3.1. Hyrje e shkurtër në gjuhën spanjolle 80

3.2. Kategoritë gramatikore të foljes në sistemin foljor të shqipes dhe spanjishtes 84
3.2.1. Kategoria gramatikore e zgjedhimit 84
3.2.1.1. Zgjedhimi vepror dhe jovepror 84
3.2.1.2. Klasifikimi i foljeve në zgjedhime 85
3.2.2. Kategoria gramatikore e diatezës 87
3.2.3. Kategoria e mënyrës 93
3.2.4. Kategoria e kohës 94
3.2.5. Kategoria e vetës 95
3.2.6. Kalimtaria dhe jokalimtaria 99
3.2.7. Aspekti i foljes 101

3.3. Studim përqasës i sistemeve foljore të shqipes dhe spanjishtes 103
3.3.1. Mënyra dëftore: kuptimet kryesore të kohëve të saj 104
3.3.1.1. E tashmja 104
3.3.1.2. E kryera e thjeshtë 107
3.3.1.3. E pakryera 109
3.3.1.4. E kryera 115
3.3.1.5. E kryera e mbipërbërë..... 119
3.3.1.6. Më se e kryera 120
3.3.1.7. Më se e kryera e mbipërbërë 122
3.3.1.8. E kryera e tejshkuar 123
3.3.1.9. E ardhmja e thjeshtë 125
3.3.1.10.E ardhmja e përparme 128
3.3.2. Mënyra lidhore: kuptimet kryesore të kohëve të saj 129
3.3.2.1. E tashmja 130
3.3.2.2. E pakryera 134
3.3.2.3. E kryera 141
3.3.2.4. Më se e kryera 142
3.3.3. Mënyra kushtore: kuptimet kryesore të kohëve të saj 143
3.3.3.1. E tashmja 143
3.3.3.2. E kryera 146
3.3.4. Mënyra urdhërore: kuptimi i saj 147
3.3.5. Mënyra habitore: kuptimet kryesore të kohëve të saj 150
3.3.5.1. E tashmja 151
3.3.5.2. E pakryera 152
3.3.5.3. E kryera 152
3.3.5.4. Më se e kryera 152

3.3.6. Mënyra dëshirore: kuptimet kryesore të kohëve të saj 154
3.3.6.1. E tashmja 155
3.3.6.2. E kryera 156

KREU IV. METODOLOGJIA E ZHVILLIMIT TË NJË ANALIZE GABIMESH 158
4.1. Përcaktimi i objektivave 160

4.2. Metodologjia 162
4.2.1. Përzgjedhja e korpusit 162
4.2.2. Identifikimi, përshkrimi dhe klasifikimi i gabimeve 163
4.2.3. Shpjegimi dhe vlerësimi i gabimeve 164
4.2.4. Sugjerime didaktike 165

KREU V. PËRSHKRIMI DHE ANALIZA E KORPUSIT..... 166
5.1. Përshkrimi dhe paraqitja e korpusit 166
5.1.1. Përshkrimi i subjekteve 167
5.2. Përshkrimi dhe klasifikimi i gabimeve 170
5.2.1. Përdorimi i së pakryerës në vend të së kryerës së thjeshtë 172
5.2.2. Përdorimi i së kryerës së thjeshtë në vend të së pakryerës 179
5.2.3. Përdorimi i më se të kryerës..... 185
5.2.4. Përdorimi së tashmes në vend të së shkuarës 188
5.2.5. Përshtatja kohore mënyrore 191
5.2.6. Përdorimi i së kryerës në vend të së kryerës së thjeshtë dhe anasjelltas 193
5.2.7. Raste të veçanta 196

KREU VI. PËRFUNDIME 199
6.1. Propozime pedagogjike 204

BIBLIOGRAFIA 206

SHTOJCA I Korpusi i të dhënave 221
SHTOJCA II Detyra 1 233
Detyra 2 233
SHTOJCA III Modeli i anketës personale 234

TREGUESI I TABELAVE DHE PARAQITJEVE GRAFIKE 235

Hyrje

0.1. Përligjja e punimit

Kërkimet shkencore brenda përvetësimit të gjuhëve të dyta, si dispilinë e gjuhësisë së zbatuar, kanë filluar qysh herët dhe me të drejtë kanë shkuar gjithmonë krahas me zhvillimin e procesit të mësimdhënie-nxënies së gjuhëve të huaja. Ndërmjet ndihmesave të shumta vlen të përmenden sidomos, studimet e kohëve të reja të frymëzuara në drejtimet e njohura të ndërgjuhës, të analizës së gabimeve e të analizës përqasëse. Po ashtu, mendimet dhe konsideratat në lidhje me gabimin, trajtimin dhe vlerësimin e tij përfshijnë një pafundësi mundësish në nivel didaktik, saqë askush nuk mund t'i shpërfillë e të mos mbështetet në parimet, pohimet dhe përfundimet e vlefshme të mbërritura në ato fusha kërkimesh.

Mësimi i gjuhëve të huaja parakupton një proces të mirëfilltë konjitiv që i kapërcen kufijtë e asaj që mund të jetë thjesht gjuhësore, sepse gjuha dhe dija kanë qenë gjithmonë të lidhura ngushtësisht midis tyre. Gjuha, përveç që bën të mundur dhe lehtëson komunikimin, na shërben edhe si mjet për të fituar dije dhe kjo, nga ana e saj, shfaqet kur arrijmë ta shprehim diturinë nëpërmjet gjuhës. Nuk mund të përmendim me emër diçka që nuk e njohim dhe, po ashtu, një pjesë të mirë të njohurive që zotërojmë e kemi fituar, jo nga përvoja jonë personale, por sepse gjuha e ka kodifikuar dhe kështu ka mbërritur tek ne.

Para se të kalojmë më tej në trajtimin e temës sonë, na duket e nevojshme të kuptojmë se çfarë është gjuha si dukuri, duke u nisur nga përkufizimet rreth saj në fjalorët normativë:

"Gjuh/ë,-a f.sh. –ë-ët 1. Sistem i veçantë tingujsh, fjalësh, trajtash e rregullash për formimin e fjalëve e për lidhjen e tyre në fjali, i cili është mjeti themelor e më i rëndësishëm që u shërben njerëzve për të mbajtur e për të shprehur mendimet dhe për t'u marrë vesh njëri me tjetrin në shoqëri; një sistem i tillë që është krijuar e është zhvilluar historikisht nga një popull dhe përbën një nga tiparet themelore të një kombësie a të një kombi[1]*.*

Të mësosh një gjuhë të re do të thotë të bëhesh dygjuhësh ose bilingual[2] *çka parakupton të zotërosh dhe të përdorësh dy gjuhë në të njëjtën kohë midis të tjerash, të mësosh se si të kategorizosh realitetin që na rrethon nga një pikëpamje tjetër; bëhet fjalë, në një farë mënyre, për rizbulimin e asaj që tashmë njohim, që kemi interpretuar dhe asimiluar me gjuhën tonë amtare, sipas skemave dhe mekanizmave që ajo na ka ofruar dhe na ofron. Gjuhëtari rus Alexei Makartsev, në një nga citatet e tij më të shquara: "Çdo kulturë është e papërsëritshme dhe çdo gjuhë e re hap një dritare të re" nënvizon këtë ide që shpreh lidhjen e fortë të një gjuhe me një formë interpretimi dhe njohjeje të botës.*

Nuk ka çmim pasuria që ngërthen në vetvete studimi i një gjuhe të huaj dhe veçanërisht i këndshëm rezulton procesi i përshtatjes së një forme të re interpretimi për të njëjtin realitet. Është pikërisht kjo rrugë (ky proces përvetësimi) në të cilën gjuha amtare luan rol kryesor. P.sh. fjala shqipe tungjatjeta në spanjishten mund të jepet vetëm me parafrazim ose togfjalësha të përafërt, si p.sh. hola[3]*.*

Këto mendime bëjnë pjesë në arsyet kryesore që na nxitën për të zgjedhur këtë temë kërkimore. Këtyre arsyeve u duhet shtuar edhe interesi personal dhe profesional që në këtë rast njësohen dhe formojnë motivimin kryesor që shërben si forcë lëvizëse e këtij punimi. Kuadri personal është i shenjuar nga formimi e profilizimi filologjik e pedagogjik. Si person i

[1] Shih: Akademia e Shkencave e Shqipërisë, Instituti i Gjuhësisë dhe i Letërsisë, GA, *Fjalor i Shqipes së Sotme*, Botimet Toena, Tiranë, 2002, f. 443. Po aty, f.276

[2] Shih: Gjovalin Shkurtaj, "Sociolinguistikë e shqipes", SHBLU, Tiranë, 2003, f. 219-237.

[3] Shih: Clave "Diccionario de uso del español actual" ediciones SM, 1999.

specializuar në gjuhën spanjolle, gjithmonë më ka interesuar të punoj me këtë gjuhë dhe një studim ndërgjuhësor do më jepte mundësinë për ta bërë në lidhje me shqipen, gjuhën time amtare, që gjithashtu zë një vend të rëndësishëm në jetën dhe mëtimet e mia profesionale.

Përtej vlerës personale është e pamohueshme dobia e ngutshme që sjellin gjuhësia përqasëse dhe analiza e gabimeve në procesin e mësimdhënie-nxënies së një gjuhe të huaj. Një afrim me sistemin e gjuhës amtare të nxënësve[4] gjithmonë ndihmon për të kuptuar më në thellësi udhëtimin konjitiv që bëjnë studentët tanë. Akoma më të dobishme rezultojnë studimet përqasëse nëse punojmë në një kontekst njëgjuhësh, sepse rezultatet mund t'i mvishen një grupi të tërë dhe kjo na lejon që të përpunojmë një program më të përshtatshëm dhe më afër nevojave të nxënësve. Kjo vlerë didaktike dhe mundësitë që ofrohen në punën time si mësimdhënës përbëjnë motivet me karakter profesional. Analiza e gabimeve është, ndërkaq, mënyra më efikase për të harmonizuar të gjitha motivet dhe, në të njëjtën kohë, për të kryer një studim që do të sillte përfundime me një ndikim të drejtpërdrejtë në punën time të përditshme.

Shtrohet pyetja: pse zgjodhëm pikërisht kundrimin përqasës të sistemit foljor të shqipes dhe të spanjishtes? Përgjigjen e parë dhe të qartë mund ta marrim edhe "partie pries" nga përkufizimi i foljes si kategori leksiko-gramatikore: Në Fjalorin e Shqipes së Sotme thuhet: "Folja është pjesë e ligjëratës, që shënon një veprim a gjendje dhe që ndryshon sipas mënyrës, kohës, vetës e numrit"[5]. Kurse në Gramatikën Shkencore të Gjuhës së Sotme Shqipe jepet ky përkufizim: "Folje quhet ajo pjesë e ligjëratës që emërton një veprim si proces dhe që ka kategoritë gramatikore të vetës, numrit, kohës dhe diatezës. Folja përbën bërthamën kryesore të fjalisë"[6].

Fakti që folja cilësohet si bërthama kryesore e çdo fjalie, parakupton edhe rëndësinë e dorës së parë që ka përdorimi i kohëve të foljeve në gjuhën shqipe dhe në gjuhët e dyta,[7] punë që parashikon jo pak vështirësi për nxënësit e spanjishtes në përgjithësi prandaj edhe bibliografia që merret me këtë aspekt është e gjërë. Edhe për nxënësit shqiptarë ky fakt është i pamohueshëm edhe pse kohësia si një realitet jashtëgjuhësor në të dyja gjuhët interpretohet në të njëtën mënyrë dmth. të gjitha kohët e foljes në spanjisht dhe në shqip i përgjigjen një baze kohore, por prania e këtyre vështirësive e bën më të mundshëm rrezikun për fosilizime në ndërgjuhën e studentit duke u shndërruar kështu në një burim gabimesh që, edhe pse nuk parakuptojnë një pengesë të madhe për komunikimin, përbëjnë një shkallë të vështirë për t'u ngjitur edhe nga folës jo vendas që kanë një kompetencë të madhe në gjuhën spanjolle. Rrjedhshmëria dhe hijeshia e të shprehurit në gjuhën amtare, si edhe në gjuhë të huaj të mësuar, spikat në mënyrë të veçantë në përdorimin e foljeve. Përthyerja e foljeve në zgjedhime sipas mënyrave, kohëve dhe vetave është shprehja më e plotvlershme e epërsisë së sistemit foljor në kuadrin e pjesëve të tjera të ligjëratës.

0.2. Objekti - qëllimi i punimit dhe hipotezat

Ky punim, duke ballafaquar sistematikisht format e kohëve të foljes në spanjisht dhe në shqip dhe duke hulumtuar dhe mbledhur gjithçka që ka të bëjë me produktin e nxënësve shqiptarë në lidhje me përvetësimin e kohëve të foljes së gjuhës spanjolle do të marrë përsipër që:

[4] Termi 'nxënës' do të përdoret me dy kuptime; a) nxënës shkolle b) çdo person që mëson një gjuhë

[5] Shih: Akademia e Shkencave e Shqipërisë, GA, *Fjalor i Shqipes së Sotme*, botimet Toena, Tiranë, 2002, f. 348

[6] Shih: Akademia e Shkencave e Shqipërisë, Instituti i Gjuhësisë dhe i Letërsisë, GA, *Gramatika e gjuhës shqipe* 1, Vellimi I, Morfologjia, Tiranë, 2002, f.259

[7] Termi 'gjuhë e dytë' do të përdoret edhe si "gjuhë e huaj' dhe anasjelltas.

- Të përcaktojë dhe të shpjegojë dallimet dhe aféritë gramatikore në tipologji dhe në përdorim midis kohëve të foljes së gjuhës spanjolle dhe shqipes.

- Të zbulojë vështirësitë që ndeshin nxënësit shqiptarë në përvetësimin e kohëve të foljeve të gjuhës spanjolle, si dhe të përcaktojë dhe analizojë shkaqet e këtyre vështirësive.

- Të përcaktojë hipotezat për t`u dhënë përgjigje problemeve që do të dalin gjatë punimit tonë.

- Duke nxjerrë në pah vështirësitë që ndesh një shqiptar në përvetësimin e kohëve të foljes së gjuhës spanjolle, të mundohemi të japim disa rekomandime toriko – praktike, që kanë të bëjnë me teknikat dhe metodat e përshtatshme në ndihmë të mënjanimit të gabimeve nga nxënësit dhe studentët shqiptarë.

Duke pasur parasysh qëllimin kryesor të këtij punimi duhet të pohojmë se janë qëllimet konkrete që do t'i gjejmë të realizuara në çdo krye ato që do të na japin argumente në mbështetje të hipotezave që do të paraqesin syzime dhe shqyrtime mbi përvetësimin e kohëve të foljes së gjuhës spanjolle, të vëzhguara nga këndvështrime të tjera. Përshkrimi i vështirësive, që dalin gjatë procesit të përvetësimit të kohëve të foljes së spanjishtes dhe përcaktimi i teknikave për shmangien e tyre, ka dy synime kryesore që do t'i klasifikonim në: ***synimi praktik dhe ai teorik****.*

Në nivel teorik *synojmë të japim një analizë të procesit të përvetësimit të morfologjisë fleksive të foljes që ka të bëjë me mekanizmin formal të shprehjes së kohësisë në kontekstin institucional.*

Në nivel praktik*, përshkrimi se si studentët shqiptarë përvetësojnë format e zgjedhimit spanjoll mund të jetë ndihmë për didaktikën e spanjishtes si gjuhë e dytë, sepse do të verë në dukje cilët janë sektorët me më shumë vështirësi.*

Hipoteza e punimit

Eshtë e qartë që në një moment të caktuar të punimit do të na duhet të paraqesim hollësisht hipotezat që do të marrim përsipër të vërtetojmë nëpërmjet analizave dhe shqyrtimeve të të dhënave të korpusit që do të marrim nga nxënësit dhe studentët shqiptarë. Në këtë pikë të punimit besojmë se është e domosdoshme të shtruarit e disa pyetjeve që do të përbëjnë boshtin kryesor të punimit tonë e që mund t'i formulojmë si më poshtë:

Cilat janë strategjitë dhe elementet e tjera, më pak apo më shumë të rëndësishme, në përdorimin dhe përvetësimin e kohëve të foljeve të gjuhës spanjolle nga studentët shqiptarë? Cilat janë gabimet që bëjnë studentët shqiptarë, me një zotërim të mirë të spanjishtes, në përdorimin e kohëve të foljeve? *Dhe, brenda tërësisë së gabimeve,* ***çfarë roli luan gjuha amtare e në ç'mënyrë ndikon ajo në këtë proces? Hipoteza*** *nga e cila nisemi është se* ***zotërimi sa më i mirë i gjuhës amtare mund të luajë rol të rëndësishëm në përvetësimin e kohëve të foljes në gjuhët e dyta, në rastin tonë të gjuhës spanjolle.***

Pra, qëllimi kryesor i këtij punimi shkencor është të gjejë përgjigje për këto pyetje. Për këtë ishte e nevojshme fillimisht, të njihnim situatën dhe të familjarizoheshim me bibliografinë ekzistuese në vend. Siç e kemi shënuar edhe më sipër, përdorimi i kohëve të foljeve në spanjisht është një temë e ndërlikuar për studentët e huaj dhe nuk janë të pakta propozimet për paraqitje çështjesh të ndryshme në lidhje me këtë temë. Gjithsesi, bibliografia e përqëndruar në vështirësitë e studentëve shqiptarë është e mangët: nuk kemi arritur të gjejmë pothuajse asgjë në lidhje me përvetësimin e sistemit foljor të spanjishtes, ndërsa ka pasur studime përqasëse për gjuhë të tjera, si për anglishten, frengjishten etj.

Ekzistojnë studime masteri nga studiues spanjollë që trajtojnë vështirësitë në përvetësimin e kohëve të shkuara të foljes, qoftë si temë kryesore (Prairin Simma, 2006[8]) ashtu edhe si pjesë e një studimi më të gjërë (Esteban Navarro, 2008[9]); gjithsesi për momentin, askush nuk e ka bërë me nxënës shqiptarë. Jemi konsultuar edhe me bazën e të dhënave on line, MLA (Modern Language Association[10]) dhe ERIC (Education Resources Information Center[11]) për të vërtetuar nëse ekziston ose jo ndonjë studim i ngjashëm që e trajton këtë temë në mënyrë specifike dhe nuk kemi gjetur rezultate që të na përkojnë me parametrat e studimit tonë.

Përtej llojit të kontributit që mund të nënkuptojë ky kërkim shkencor brenda Mësimit të Gjuhëve të Dyta, vlera specifike e çfarëdo analize gabimesh i ka rrënjët në faktin se përfaqëson një hap më tej në njohjen e ndërgjuhës së një grupi konkret nxënësish. Për këtë arsye ky punim është para së gjithash një përpjekje për t'u lehtësuar rrugën nxënësve shqiptarë që përballen me mësimin e spanjishtes. Dhe mënyra për ta bërë është sjellja e informacionit që mund të jetë një ndihmë e madhe kur në të ardhmen do të përgatiten materiale që në mënyrë të caktuar do t'u drejtohen studentëve shqiptarë. Në këto rrethana, studimi ynë, edhe pse paraqet jo pak vështirësi e të panjohura, përbën sprovën e parë në këtë drejtim dhe kjo, sigurisht, na bën të ndiejmë edhe përgjegjësinë së bashku me kënaqësinë përkatëse.

0.3. Metodologjia dhe struktura e punimit

Sigurisht që një krye i veçantë do t'i kushtohet edhe informacionit metodologjik të këtij punimi. Do të paraqesim hipotezat, karakteristikat e subjekteve që kanë pranuar që t`u nënshtrohen detyrave që u kemi dhënë për sigurimin e të dhënave, do të përshkruajmë detyrat e kryera dhe së fundi do të paraqesim metodën e analizës së rezultateve.

*Duke qenë se objekti i punimit tonë bazohet në fakte njerëzore që në thelb nuk janë të matshme, **metoda bazë** në të cilën është mbështetur ky punim është ajo **cilësore.***

*Nga ana tjetër, duke pasur parasysh karakterin kompleks të objektit të këtij kërkimi, gërshetimi i **metodave sasiore dhe cilësore** për të shpjeguar në mënyrë të plotë kompleksitetin e lëndës që kundrohet në përqasje ka qenë i detyrueshëm për ne. Vetë përqasja e informacionit nëpërmjet metodave të ndryshme nuk sjell gjë tjetër veçse përforcimin e informacionit dhe besueshmëri më të madhe për zbulimet e kerkimit.*

*Karakteri përqasës i këtij punimi na ka bërë që t`i drejtohemi pa ngurim një kategorie të përgjithshme të quajtur **analize teorike** që është realizuar nëpërmjet ballafaqimit sistematik të kategorisë gramatikore të kohës te të dyja gjuhët, spanjishtes dhe shqipes.*

*Instrumentet kryesore matëse të punës sonë janë testet ose, më mirë të themi, **hartimi i testeve sipas niveleve të mësimdhënies,** analiza e tyre dhe përcaktimi i mjeteve për mënjanimin e vështirësive gjatë përvetësimit të kohëve të foljes së gjuhës spanjolle. Nuk duhet të përjashtojmë edhe teknika të tjera që janë po aq frytdhënëse sa edhe testet, si hartimi dhe plotësimi i pyetësorëve apo studimi i rastit. Këtë do ta vendosim në punë e sipër.*

Për këtë studim jemi bazuar në një grup subjektesh shqipfolëse. Subjektet shqipfolëse që u zgjodhën për të vërtetuar hipotezat e shtruara në këtë punim janë studentët e Fakultetit të Gjuhëve të Huaja të degës së spanjishtes dhe studentët e degëve të tjera që e kanë

[8] Prairin Simma, *Los sistemas verbales del tailandés y del español: errores en la utilización de los tiempos del pasado.* Salamanca. Universidad de Salamanca, 2006.
[9] Esteban Navarro, *Dificultades de los estudiantes etíopes en el aprendizaje de ELE*. Alicante. Universitat d'Alacant, 2008
[10] Shih: *MLA (Modern Language Association*), http://www.mla.org/
[11] Shih: *ERIC (Education Resources Information Center),* http://eric.ed.gov/

spanjishten si gjuhë të huaj, dytë ose të tretë. Pra, janë të gjithë studentë shqiptarë që arsimohen në një kontekst institucional.

Paraqitja e të gjithë procesit tonë kërkimor është strukturuar në 6 kapituj.

Në ***kreun e parë*** *të titulluar* ***"Konceptet kryesore për të trajtuar aspektet e mësimdhënie-nxënies së gjuhëve të dyta"*** *propozojmë vendosjen e kërkimit tonë shkencor në nje kuadër terminologjik dhe konceptual të përshtatshëm. Në këtë mënyrë analizojmë ato faktorë që, në rrethanat e nxënies së një gjuhe të huaj, përcaktojnë tri nocionet që do të përdoren vazhdimisht në paraqitjen e punimit: gjuha amtare (GjA), gjuha e huaj (GjH) dhe interferenca që lind nga marrëdhënia që vendos një individ midis dy gjuhëve për të ndërvepruar në mënyrë shoqërore si në një mjedis natyror ashtu edhe në një mjedis institucional.*

Në ***kreun e dytë*** *që e kemi titulluar* ***"Analiza e marrëdhënieve gja-gjh mbi bazën e tri modeleve kryesore të kërkimit shkencor"*** *do të shqyrtohen çështje teoriko-praktike që ka nxjerrë në pah vënia përballë njëra-tjetrës e gjuhës amtare dhe gjuhës së huaj si në mjedis natyror ashtu edhe në atë institucional. Këto çështje formulohen duke u nisur nga tri modelet e analizës që kanë shenjuar në mënyrë domethënëse kërkimet mbi sistemin gjuhësor që përdor subjekti që mëson një gjuhë të huaj që të komunikojë në atë gjuhë. Bëhet fjalë për Analizën përqasëse (AP), Hipotezën e ndërgjuhës (NGj) dhe Analizën e gabimeve (AG). Përditësimi i mundësive të secilit prej këtyre modeleve, përsa u përket teorive gjuhësore dhe të mësimdhënies ku mbështeten, si edhe i procedurave të tyre metodologjike, na ka ndihmuar për të vendosur modelin e analizës që do të zbatojmë në rrethanat tona të mirëfillta pedagogjike.*

Në vazhdim dhe duke pasur parasysh rëndësinë që merr në këtë punim gjuha amtare, ***në kreun e tret****ë me titull* ***"Sistemi foljor i shqipes dhe i spanjishtes"*** *bëjmë një hyrje të përmbledhur në gjuhën spanjolle dhe në formë diçka më të hollësishme në sistemin e saj foljor. Kjo na ka ndihmuar të kuptojmë më mirë pikënisjen e studentit shqiptar dhe pasi ta kemi vënë në përqasje me sistemin fojlor të shqipes të ndërgjegjësohemi për largësinë ndërgjuhësore që duhet të përshkojë folësi shqiptar në përvetësimin e sistemit foljor spanjoll. Përqasja e kohëve të foljeve nxjerr në pah jo vetëm dallimet, por dhe ngjashmëritë midis dy sistemeve. Për të realizuar këtë përqasje jemi nisur nga këndvështrimi komunikues dhe përdorues i gramatikës dhe më konkretisht nga ajo çfarë Matte Bon[12] shtron në "Gramatica comunicativa del español". Duke u nisur nga përdorimet dhe vlerat që autori i jep çdo kohe foljore kemi paraqitur mekanizmat që përdor edhe gjuha shqipe për të shprehur të njëjtat vlera.*

Duke qenë se objektivi ynë është që të përcaktojmë dhe të shpjegojmë dallimet dhe afëritë gramatikore në koncept dhe në përdorim midis kohëve të foljeve të gjuhës spanjolle dhe asaj shqipe, të zbulojmë vështirësitë që ndeshin nxënësit shqiptarë në përvetësimin e kohëve të foljeve të gjuhës spanjolle, si dhe të përcaktojmë dhe analizojmë shkaqet e këtyre vështirësive, por edhe të zbulojmë dhe të kuptojmë se cilat janë gabimet që bëhen si rezultat i interferencës së gjuhës amtare, zgjodhëm metodologjinë që ofron Analiza e Gabimeve dhe që kërkon, në radhë të parë, një korpus gjuhësor që të shërbejë si bazë mbi të cilin të mund të kryejmë kërkimin tonë shkencor. Kjo metodë analize lejon, përveç të tjerash, që t'i marrim rendimentin më të madh të mundshëm pozitës së privilegjuar që kemi si mësimdhënës-kërkues shkencorë, rrethanë të cilën duhet ta shfrytëzojmë në shkallën më të lartë të mundshme.

Në vazhdim duhej të përcaktonim mjetin e përshtatshëm për mbledhjen e të dhënave, që të tregonte në mënyrë sa më të besueshme përdorimin e kohëve të foljeve nga ana e subjekteve tona dhe zotërimin nga ana e tyre të sistemit gjuhësor. Kjo e panjohur, bashkë me

[12] Shih: Matte Bon, *"Gramatica comunicativa del español",* Madrid, Edelsa, 1995.

aspekte të tjera të lidhura me metodologjinë kërkimore, shpjegohet dhe zhvillohet në ***kreun e katërt*** *me titull* ***"Metodologjia e zhvillimit të një Analize Gabimesh".***

Në ***kreun e pestë*** *me titull* ***"Përshkrimi dhe analiza e korpusit"*** *paraqitet puna kërkimore si e tillë me rezultatet, analizën e tyre, përfundimet, komentet kryesisht të karakterit cilësor me ndonjë shënim sasior i cili na ndihmon për të matur ndikimin e çdo gabimi në lidhje me përdorimin në tërësi të formave foljore në korpus. Qëllimi ynë është që të përshkruajmë dhe të përpiqemi të shpjegojmë shkaqet e gabimeve në përdorimin e kohëve të foljes; ndërkaq nuk do të donim që ky punim të kuptohej si një përpjekje për të treguar dhe për të vënë në pah çdo mundësi ndikimi të gjuhës amtare në përvetësimin e sistemit foljor spanjoll. Është e vërtetë që i jemi qasur çdo grupi gabimesh, duke pasur parasysh largësitë ndërgjuhësore që ekzistojnë midis gjuhëve, por, në të njëjtën kohë, jemi të ndërgjegjshëm se gjuha amtare nuk mund të jetë burimi i vetëm i gabimeve, përkundrazi: zakonisht gabimi lind si rezultat i një kombinimi rrethanash të ndryshme që bashkohen në mënyrë specifike në çdo rast konkret. Në sajë të kësaj marrëdhënieje bashkëpunuese midis burimeve të ndryshme të gabimeve, qëllimi ynë është që të parashtrojmë të gjitha shkaqet e mundshme të gabimeve dhe që sipas gjykimit tonë rezultojnë më të besueshme dhe të padiskutueshme në momentin e shpjegimit të shkaqeve të gabimeve.*

Përfundimet që dalin nga kjo analizë do të përmblidhen në ***kreun e gjashtë*** *me titull* ***"Përfundime"****, në të cilin do të përmblidhen vërejtjet më të rëndësishme nga pikëpamja ndërgjuhësore dhe formulohen disa nga shënimet me karakter didaktik, që rrjedhin drejtpërdrejt nga studimi i kryer. Çdo analizë gabimesh ka në përmbajtjen e saj një potencial didaktik që e shndërron atë, për këdo që merret me mësimdhënien e gjuhëve të huaja, në një studim me karakter kërkimor. Ky projeksion drejt së ardhmes materializohet në fund të përfundimeve, ku numërohen mundësitë dhe zbatimet e rezultateve të arritura në mënyrë që të vlerësohet ndikimi i këtij kërkimi në fushën e mësimdhënies së gjuhëve të huaja.*

Në ***paragrafin*** *me titull* ***"Bibliografia"*** *janë grupuar si referimet që janë cituar për paraqitjen e këtij punimi, ashtu edhe ato me te cilat jemi konsultuar për të krijuar bazën teorike dhe metodologjike të procesit të kërkimit shkencor. Shumëllojshmëria e disiplinave referuese që i japin natyrë shkencore Didaktikës së Gjuhëve të Huaja në të cilën është vendosur ky kërkim shkencor, na ka detyruar të marrim vendime të caktuara përsa i përket përzgjedhjes dhe konsultimit të burimeve bibliografike. Nga njëra anë, kemi vendosur të zgjedhim ato që i kemi konsideruar më domethënëse për të mbështetur pjesët e ndryshme të këtij punimi por, nga ana tjetër, kemi konsultuar më shumë vepra në gjuhë të huaj sepse një gjë të tillë na e përcakton vetë tema e kërkimit, situata jonë pedagogjike dhe trajektorja jonë profesionale. Gjithsesi nuk janë lënë pas dore as burimet vendase bibliografike.*

Paraqitja e punimit plotësohet, përveç kësaj, edhe me ***sythin "Shtojca: Korpusi i të dhënave"****. Me qëllimin që të përpunojmë tipologjinë e interferencave të gjuhës amatare, si dhe për të ilustruar e bërë analizën e tyre, ky korpus është plotësuar me një tërësi shembujsh, që kemi nxjerrë nga punimet me shkrim të studentëve që morën pjesë në analizë dhe që i përkasin kursit të tretë të degës spanjisht në Fakultetin e Gjuhëve të Huaja të Universitetit të Tiranës. Ky repertor i gjërë formash foljore synon, nga njëra anë, të lehtësojë konsultimin e atyre foljeve që mund të na japin të dhëna për të bërë të mundur karakterizimin e gabimeve që bëjnë studentët shqiparë të spanjishtes dhe, nga ana tjetër, të përbëjë një bazë të përdorshme të dhënash për krijimin e materialeve dhe përpunimin e aktiviteteve që do të ndihmonin në trajtimin didaktik të interferencave*

Së fundi, dëshiroj të nënvizoj se ky punim është mbi të gjitha një përpjekje a sprovë e parë për të lehtësuar punën e nxënësve shqiptarë që përballen me gjuhën spanjolle dhe me kulturat që ajo mbart. Nga ana e tyre këto lloj studimesh nxisin krijimin dhe botimin e materialeve didaktike, që i drejtohen një qerthulli studentësh shumë konkretë, duke pasur

parasysh nevojat e tyre të veçanta dhe duke përforcuar ato fusha që kanë vështirësi më të veçanta.

Për të përfunduar këtë hyrje do të doja të nënvizoja vullnetin tim personal dhe përkushtimin e plotë për një periudhë tashmë disavjeçare për të bërë një studim, i cili do të linte një derë hapur për të vazhduar punën më në thellësi në të njëjtin drejtim. Kjo nuk nënkupton një punë të papërfunduar; pretendimi ynë është që, me këtë temë doktorate që, në fakt, është një studim i gjërë monografik, të arrijmë të marrim një produkt të plotë dhe të përfunduar por duke qenë sprovë e parë në këtë fushë të shënojë jo fundin por, të ketë edhe vazhdimin e kërkimeve të ardhshme të përqëndruara në gjuhësinë përqasëse midis spanjishtes dhe shqipes dhe që, në të njëjtën kohë, t'u shërbejë mësimdhënësve që punojnë në një kontekst spanjollfolës.

KREU I.

KONCEPTET KRYESORE PËR TË TRAJTUAR ASPEKTET E MËSIMDHËNIE-NXËNIES SË GJUHËVE TË DYTA

1.1. Përcaktimi i koncepteve gjuhë amtare - gjuhë e huaj

Në kreun të parë do të merremi me përcaktimin dhe saktësimin e koncepteve që përmbajnë në vetvete terma si: **gjuha amtare, gjuha e huaj dhe interferenca,** si dhe dukuri të tjera të lidhura me **dygjuhësinë** dhe **bilingualitetin** apo të nxënët e një gjuhe të huaj në largësi, pra jo si bilinguizëm por si bilingualitet[1] me synimin që të analizojmë tërësinë e tyre referenciale dhe shkencore, sepse përbëjnë parametrat mbi të cilat do të mbështetet vazhdimisht kjo punë kërkimore. Shpjegimi i këtyre koncepteve, për shkak të qartësisë së tyre në dukje, deri tani, është konsideruar i parëndësishëm, por, nëse marrim në konsideratë morinë e situatave sociolinguistike dhe institucionale në të cilat zbatohen këto terma, vemë re që përcaktimet e tyre shpeshherë rezultojnë të paqarta dhe lënë shteg për moskuptime në procesin e mësimdhënies së gjuhëve të dyta.

Me qëllim që kuptimi i këtyre dy nocioneve të jetë veprues në kuadrin e këtij punimi, do të analizojmë në vazhdim aspektet konceptuale që përmbajnë disa nga emërtimet më të zakonshme të përdorura në praktikën e përditshme[2].

	GJUHA AMTARE (GjA, Gj1)	**GJUHA E HUAJ (GjH, Gj2)**
Konteksti natyror ose institucional	***Gjuhë e parë*** ***Gjuhë kryesore*** ***Gjuhë zotëruese*** ***Gjuhë e parapëlqyer*** ***Gjuhë vendore e përditshme***. *(parler vernaculaire)* ***Gjuhë natyrore*** ***Gjuhë e lindjes*** ***Gjuhë kombëtare*** ***Gjuhë e shumicës*** ***Gjuhë e përkatësisë*** ***Gjuhë e pikënisjes*** ***Gjuhë e origjinës***	***Gjuhë e dytë*** ***Gjuhë dytësore*** ***Gjuhë objekt i të nxënit*** ***Gjuhë synim i të nxënit***
Konteksti institucional	***Gjuhë e të mësuarit*** *(vehicular)* ***Gjuhë shkollore*** ***Gjuhë e mësimdhënies***	

Tabela 1.1. Emërtimet më të zakonshme për të shprehur konceptet e gjuhës amtare dhe të gjuhës së huaj.

[1] Për më gjërë shih: U. Weimreich, *Languages in contact*, The Hague, 1968 dhe *Lingue in contatto*, Con saggi di Francescato, Grassi, Heilman, Torino, Boringheri, 1974; Gjovalin Shkurtaj, *Gjuhët në kontakt*, në librin "Sociolinguistika", SHBLU, Tiranë, 2003, f.169-183.

[2] Louise Dabene, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues.* París: Hachette, 1994c

1.1.1. Gjuha amtare (GjA)

Ekzistojnë kritere të ndryshme për t'i dhënë një gjuhe cilësimin **amtare**. Në gjuhën shqipe fjala amtare, sipas shpjegimit të fjalorëve normativë bashkëkohorë, është: "amtar, -e, mb. që i përket atdheut ose popullit të dikujt, gjuha amtare"[3] . Një përcaktim më të nyjëtuar e ndeshim në studimet sociolinguistike. Për Louise Dabene[4] përdorimi i termit u referohet aktualisht koncepteve të ndryshme, sipas rrethanave të kontekstit sociolinguistik ose institucional në të cilin zbatohet. Në këtë mënyrë gjuha amtare **(GjA)** përfshin, kryesisht, idetë e:

- "gjuha e mëmës", shprehje që përcaktohet nga mbiemri cilësor "amtar" sipas etimologjisë së tij;
- "gjuha e parë e përvetësuar", emërtim që merr për bazë kriterin e parakohësisë në rendin kronologjik të përvetësimit;
- "gjuha që njihet më mirë", shprehje që lidhet me vlerësimin subjektiv të kompetencës që një individ ka në një gjuhë mbi gjuhët e tjera që gjithashtu i njeh;
- "gjuha e përvetësuar në mënyrë natyrore" dmth. nëpërmjet ndërveprimit me mjedisin përrreth, pa ndërhyrje pedagogjike dhe me një veprimtari minimale reflektimi gjuhësor të vetëdijshëm.

Këto kritere kanë çuar nga ana e tyre në emërtime që janë gjithashtu të përdorimit të përditshëm në çështjet e Psikolinguistikës, Sociolinguistikës dhe Didaktikës së Gjuhëve të cilat përpiqen të venë në dukje rrethanat që, në çdo kontekst, karakterizojnë kontaktin e gjuhëve.

Theksojmë gjithashtu faktin se dikotomia gjuhë e parë (= gjuhë e nënës) – gjuhë e dytë (përkatësisht e tretë etj.) në kohët e reja, prej sociolinguistëve është shprehur edhe me togfjalëshat metaforikë: gjuha e zemrës dhe "gjuha e bukës"[5].

Në këtë kuptim, disa autorë si Danielle Bailly[6] apo J. Giacobbe[7], i referohen Gjuhës Amtare si **gjuhë e parë** ose **Gj1** ngaqë është gjuha e parë me të cilën një individ mëson të flasë. Ky emërtim, me përdorim të shpeshtë në vendet shumëgjuhëshe, mund të përkojë ose jo me gjuhën që preferohet të përdoret. Si rrjedhim emërtohet edhe **gjuhë kryesore** [8] , **gjuhë zotëruese** ose **gjuhë e parapëlqyer**[9] që nënkupton se gjuha me të cilën mësoi të flasë mund të kalojë në një pozicion dytësor përballë gjuhës tjetër që përvetësohet më vonë.

Sipas R. M. Postigo-s [10] , për një individ dygjuhësh ose shumëgjuhësh, parapëlqimi për një gjuhë përcakohet nga faktorë siç janë përfshirja emocionale me këtë gjuhë, vlerësimi subjektiv i kompetencës së vet gjuhësore dhe komunikuese,

[3] Shih: Akademia e Shkencave e Shqipërisë, IGL, GA, Fjalor i Shqipes së Sotme, Botimet Toena, Tiranë, 2002, f.40.

[4] Louise Dabene, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues.* París: Hachette, 1994c

[5] Shih: Gjovalin Shkurtaj, *"Gjuha e zemrës" dhe "gjuha e bukës" në diasporën arbëreshe* (…) në "Ligjërimet arbëreshe", Tiranë, 2006, f.40-41.

[6] Danielle Bailly, *Éléments de Didactique des Langues.* Paris: Association de professeurs de langues vivantes, 1984.

[7] J. Giacobbe "Le recours a la langue première: Une approche cognitive". *Le Français dans le Monde. Recherches et Applications*. Numéro spécial Février-Mars, 1990, f. 115-123.

[8] Shih: M. Siguan dhe W. F. Mackey, *Educación y bilingüismo.* Madrid: UNESCO / Santillana, 1986.

[9] R. M. Postigo, "Modelos de educación lingüística en contextos de lenguas en contacto" në A. Mendoza Fillola (coord.), *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura.* Barcelona: SEDLL / ICE / HORSORI, 1998, f. 265-274.

[10] Po aty, f. 265-274.

nevoja për të përdorur një gjuhë për t'u lidhur nga pikëpamja shoqërore dhe për t'u bërë pjesë e nje bashkësie ku jeton, denduria e përdorimit dhe mjediset ku përdoret (në familje, punë, shkollë, etj.).

Një emërtim tjetër që analizon Louise Dabene[11] për t'iu referuar gjuhës amtare është ai i **gjuhës vendore të përditshme** *(parler vernaculaire).* Për këtë autore, kontakti i parë me gjuhën që çdo person ka në evolimin e tij gjenetik, arrihet në gjirin e një grupi (familje, fis etj.), natyra dhe përbërja e të cilit ndryshon në mënyrë të konsiderueshme nga një kulturë në tjetrën. Në një kontekst shumëgjuhësh, kjo gjuhë do të formohet përveç të tjerash, edhe për shkak të marrëdhënieve dhe ndikimeve të mjedisit të njerëzve të afërt. Ky është një term i përdorur veçanërisht nga sociolinguistët amerikanë për t'iu referuar një mënyre të mirëfilltë dhe të veçantë të përdorimit të një gjuhe nga një bashkësi e caktuar folësish:

> "Termi 'vendore' *(vernaculaire)* do të përdoret për formën e shprehjes së përdorur në vend dhe në grupin vendas të kolegëve. Kjo nuk është gjithmonë e njëjtë me atë që transmetohet te fëmijët nga prindërit ashtu siç ka shumë mundësi që mosha të jetë po aq e rëndësishme sa historiku familjar në formësimin e modeleve themelore të ligjërimit" (J. Gumperz[12])

Sipas W. Labov-it[13], në një kontekst njëgjuhësh, kjo mënyrë e veçantë për të përdorur një gjuhë do të përcaktojë thjeshtësisht një "stil kontekstual" që bie në sy kur folësi i kushton më pak vëmendje formës së ligjërimit të tij.

Për Louise Dabene[14], gjuha vendore, duke qenë një mënyrë sjelljeje verbale, bën pjesë në universin komunikues të individit së bashku me praktika të tjera ndërvepruese siç janë, mimika, gjesti ose rituali i radhës së fjalës. Shpeshherë, mungesa e kompetencës në zotërimin e këtyre aspekteve, jo detyrimisht gjuhësore, përbën origjinën e shumë vështirësive të komunikimit midis folësve të bashkësive të ndryshme.

Nga ana tjetër, sipas L. Dabene[15], është pikërisht ky karakter i vetë gjuhës amtare i quajtur "vendor", tipari që e dallon më shumë nga gjuhët e tjera, sepse nuk lejon atë largim *(distanciation)* të nevojshëm që duhet për formimin e asaj që e quajmë "vetëdije gjuhësore" që, sipas D. Bailly[16] zakonisht, shkaktohet kur mësohet një gjuhë tjetër jo amtare:

> "Gjuha jo amtare ndihmon ndoshta, krijimin e një farë vetëdije gjuhësore dhe ky efekt largimi ofron një fushë hipoteze më të lehtë, që lidhet me këtë veprimtari, se sa kur gjuha dhe mendimi ngërthehen bashkë siç ndodh në mësimin e gjuhës amtare"[17].

[11] Shih: Louise Dabène, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, París: Hachette, 1994c.
[12] J. J. Gumperz, *Language in Social Groups. Essays by Gumperz,* J. J., Stanford: Stanford University Press, 1971, f. 86.
[13] W. Labov, *Sociolinguistique.* Paris: Éditions de Minuit, 1976.
[14] Shih: Louise Dabène, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, París: Hachette, 1994c.
[15] Po aty.
[16] Danielle Bailly, *Éléments de Didactique des Langues.* Paris: Association de professeurs de langues vivantes, 1984, f. 23.
[17] Po aty, f. 25.

Terma të tjerë që i atribuohen gjithashtu gjuhës amtare janë: **gjuhë natyrore, gjuhë e lindjes, gjuhë kombëtare, gjuhë e shumicës, gjuhë e përkatësisë, gjuhë e origjinës,** të përmbledhura nga L. Dabene[18] dhe R. M. Postigo[19] për të cilësuar veçantitë që karakterizojnë aktualisht kontekstet e gjuhëve në kontakt. Do të ndalemi në dy emërtimet e fundit për arsye të rëndësisë konjitive, afektive dhe pedagogjike që rrjedh prej tyre në kuadrin e kundrimit përqasës që lidhet me format e kohëve të foljes në dy gjuhë të largëta gjeografikisht: shqipes dhe spanjishtes, të cilat qëndrojnë në bazën e studimit tonë.

Nocioni **i gjuhës së përkatësisë**, me të cilin operohet zakonisht, ka të bëjë me qëndrimin që çdo individ mban në lidhje me gjuhët e ndryshme me të cilat është në kontakt. Në këtë kuptim S. Abou[20] na kujton se gjuha amtare nuk përbën vetëm një mjet komunikimi midis njerëzve, por është edhe pjesë e identitetit te tyre etnik, kulturor, racor apo fetar aq sa, minoritete të caktuara identifikohen edhe nga veçantia e gjuhës së tyre. Këtu mund të përmendim gjuhën që flitet ne ngulimet arbërshe që sipas asaj që shkruan gjuhëtari shqiptar Gjovalin Shkurtaj[21]

> "... janë një diasporë e kahershme historike e shtrirë në rreth 50 vendbanime në krahinat e Kalabrisë, Puljes, Bazilikatës, Molizes dhe në Sicili, por edhe një "diasporë e diasporës", që është "shprishur" e mërguar me kohë gati në të gjitha qendrat urbane të Italisë jugore (Kozencë, Napoli, Palermo, Bari etj.) dhe në shumë nga metropolet e Italisë së Veriut (Romë, Milano, Torino, Firence etj. ...sot në Itali janë rreth njëqind mijë arbëreshë, shumica edhe shqipfolës (albanofonë), si dhe gati po aq të tjerë që e pranojnë dhe e pohojnë se janë me origjinë etnike nga Shqiperia."

Ky kriter identiteti është nënvizuar edhe nga V. Casttelloti[22] kur e karakterizon gjuhën amtare të një individi si:

> " (...) ajo me të cilën ai do të identifikohet në mënyrë të privilegjuar, sepse është gjuha emblematike e grupit ose e bashkësisë së cilës ai i përket"

Për M. Siguan dhe W. F Mackey[23], në shumë bashkësi dygjuhëshe gjuha shndërrohet në simbol identiteti saqë kur përdoret dhe përshtatet nga folësit fiton një vlerë morale integrimi dhe besnikërie ndaj grupit të caktuar gati si një shenjë dalluese përballë grupeve të tjera.

Askujt nuk i shpëton pa vënë re përmasat politike që ky aspekt merr në vende dhe bashkësi të caktuara. L. Dabene[24] e ilustron këtë ide duke marrë si shembull rivlerësimin aktual të disa gjuhëve afrikane (në Zaire ose Mali) ose në Europë, kur bëhet fjalë për atë që kjo autore e quan "gjuhë territoriale" siç janë gjuha baske ose

[18] Shih: Louise Dabène, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, París: Hachette, 1994c.

[19] R. M. Postigo, "Modelos de educación lingüística en contextos de lenguas en contacto" në A. Mendoza Fillola (coord.), *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura.* Barcelona: SEDLL / ICE / HORSORI, 1998, f. 265-274.

[20] S. Abou, *L'identité culturelle.* Paris: Anthropos, 1981.

[21] Gjovalin Shkurtaj, "*Ligjërimet arbëreshe"*, Tiranë, 2006, f. 5.

[22] V. Castellotti, *La langue maternelle en classe de langue étrangère.* Paris: Clé International, 2001, f. 22

[23] M. Siguan dhe W. F. Mackey, *Educación y bilingüismo.* Madrid: UNESCO / Santillana, 1986.

[24] Shih: Louise Dabène, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, París: Hachette, 1994c.

katalane, të cilat janë objekt mbrojtjeje dhe propagandimi nga qeveritë përkatëse. Në fakt, studimet sociolinguistike të kohëve të reja kanë vënë në dukje rolin e gjuhës në lidhje me shfaqjen e individualizmit dhe uniformizmit në bashkësitë shoqërore të përziera. Edhe Gjovalin Shkurtaj, në lidhje me këtë, thotë:

> "Në qendër të shqyrtimeve të sociolinguistikës së sotme qëndron **folësi** ose **individi folës**, i cili, sigurisht, është pjesëtar **i një bashkësie të caktuar folëse**. Si i tillë, folësi do të shfaqë edhe në gjuhë individualitetin dhe, madje, është konstatuar e pohuar prej kohësh (qysh para se të lindte sociolinguistika si disiplinë më vete) se **nuk ekzistojnë në botë dy individë** (qofshin ata vëllezër-binjakë) **që të kenë të folur (ligjërim) të njëjtë**. Kjo do të thotë se çdo njëri, ashtu si nga pamja dhe ana antroplogjike, ka diçka të vecantë, diçka vetjake që e dallon nga të gjithë të tjerët, ashtu **edhe nga ana gjuhësore do të ketë diçka të vetën**...."[25]

Po ashtu, edhe Bernard Py[26] e nënvizon idenë e identitetit kur analizon rolin që luajnë normat që pasqyrojnë një gjuhë të caktuar amtare në një mjedis emigrantësh. Sipas këtij autori këto norma nxjerrin në pah një përkatësi gjuhësore dhe kulturore që duhet të kihet parasysh nëse duam të njohim qëllimet e vërteta që shtron para vetes një individ kur mëson një gjuhë tjetër në një mjedis natyror mësimi.

> "Një përvetësim i gjerë dhe i plotë i normave të gjuhës objekt – të paktën ashtu si i paraqiten nxënësit – nuk është veçse një mundësi midis të tjerave, por jo domosdoshmërisht më koherentja me interesat e subjektit. (...)"[27]

Theksojmë gjithashtu se kjo ndjenjë e përkatësisë së një grupi që e përmendin edhe M. Siguan dhe W. F Mackey[28], nuk kufizohet vetëm me përzgjedhjen e një leksematike të caktuar, por nënkupton edhe një sërë sjelljesh globale rituale dhe mesazhe të caktuara të cilat përbëjnë një "kod sjelljeje" dhe krijojnë edhe pamjen që dikush kërkon t'i japë vetes përballë një grupi të barabartësh ose përballë të tjerëve.

Kjo, sipas M. Pendanx-it[29], përligj edhe faktin që vlera e identitetit që ka gjuha amtare duhet të paraqitet edhe në një kontekst edukativo – institucional, sepse vënia në dukje e saj mund të ndihmojë mësidhënësit që të zbulojnë shkakun e vështirësive të mundshme kur mësohet një gjuhë e re.

Për këtë arsye, L. Dabene[30] këshillon që, duke u nisur nga Didaktika e Gjuhëve, të veprohet me njëfarë pjekurie kur duam të përcaktojmë se cila është gjuha amtare e një individi dhe propozon emërtimin **"gjuhë e përkatësisë"** (*langue d'appartenance*) "për të përcaktuar gjuhën ndaj së cilës ai po tregon besnikëri dhe që e konsideron si përcaktuese të përkatësisë si tij në bashkësi".

---

[25] Shih: Gjovalin Shkurtaj, *Sociolinguistika e shqipes*, Botim i tretë, Tiranë, 2013, f.108-109.

[26] Bernard Py, "Linguistique de l'acquisition des langues étrangères: naissance et développement d'une problématique" në D. Coste (dir.), *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues* (1968-1988). Paris: Hatier-Crédif, 1994, f. 42-54.

[27] Bernard Py, "Linguistique de l'acquisition des langues étrangères: naissance et développement d'une problématique" në D. Coste (dir.), *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues* (1968-1988). Paris: Hatier-Crédif, 1994, f. 52.

[28] M. Siguan dhe W. F. Mackey, *Educación y bilingüismo.* Madrid: UNESCO / Santillana, 1986.

[29] M. Pendanx, *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Paris: Hachette. 1998.

[30] Shih: Louise Dabène, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, París: Hachette, 1994c, f. 24.

Togfjalëshi **gjuhë e origjinës** që zbatohet shpesh për gjuhën amtare, në Didaktikën e Gjuhëve përdoret me një domethënie të dyfishtë kur u referohemi mjediseve edukative institucionale: nga njëra anë për të përcaktuar një gjuhë si një displinë të detyrueshme, objekt njohjeje në vetvete dhe, nga ana tjetër, si **gjuhë mësimi**, dmth., si mjet gjuhësor dhe konceptual që i lejon nxënësit të bëjnë për vete burimet kërkimore të nevojshme për të mbërritur në njohuri të tjera.

Në kontekstet dygjuhëshe ose shumëgjuhëshe, kur një gjuhë e caktuar përbën mjetin kryesor të transmetimit të dijeve, emërtohet edhe si **gjuhë e të mësuarit** *(Lengua vehicular)* ose **gjuhë shkollore** *(Lengua de instrucción)*[31].

Në rastin e mësimit të gjuhëve të tjera, emërtimi **gjuhë e origjinës** *(langue d'origine, langue source, langue de depart)* , zakonisht, i referohet gjuhës amtare të individit që mëson dhe që i kundërvihet emërtimit **gjuhë objekt** *(langue cible)*, cilësim ky që aplikohet për **gjuhën e re objekt i të mësuarit**.[32] Gjuha amtare përbën kështu referencën e detyruar, të nënkuptuar ose të qartë për aktorët e procesit edukativ. Në këtë mënyrë shprehet R. Galisson-i[33] kur pohon:

> " (...) çfarëdo që të thuhet e çfarëdo që të bëhet, gjuha amtare është gjithmonë aty, e dukshme ose e padukshme por e pranishme në mësimdhënie/nxënien e gjuhëve të huaja. Është referenca e parë, filli drejtues, ndërmjetësi universal"

Në këtë kontekst, mësimi i gjuhës amtare si një disiplinë e programit mësimor formativ e çon nxënësin në përvetësimin e disa mekanizmave shkollore që gradualisht përcaktojnë bagazhin konjitiv dhe metalinguistik, nëpërmjet të cilit strukturohen të dhënat e gjuhës së re. Sipas H. Besse-së dhe R. Porquier-it[34], kjo pikëpamje metalinguistike që nxënësit sjellin në situatën e mësimdhënie/nxënies përbën:

> " (...) 'fjalëkalimin e tyre gramatikor' nga i cili ata- nxënësit- perceptojnë dhe organizojnë me vetëdije ose jo të dhënat e gjuhës objektiv"

Vetë R. Porquier-i[35] e thekson këtë ide kur e përcakton gjuhën amtare si bazë mbi të cilën mbështetet dhe ndërtohet mësimi i një gjuhe të huaj:

> " (...) Kjo, në të vërtetë, përbën 'bazën gjuhësore' të referencës që luan rol mbështetës dhe filtrues në fazat e para të të nxënit madje edhe kur parimisht gjendet jashtë mjedisit të klasës. Ky funksion parësor i kompetencës amtare lejon që të kryhen rikategorizime, dallime dhe përputhje midis dy sistemeve gjuhësore, njëri tashmë i zotëruar dhe tjetri

[31] R. M. Postigo, "Modelos de educación lingüística en contextos de lenguas en contacto" në A. Mendoza Fillola (coord.), *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura.* Barcelona: SEDLL / ICE / HORSORI, 1998, f. 265-274.

[32] Këto terma bashkë me Gj1 dhe Gj2 janë ato që më shumë përdoren në analizat e Gjuhësisë Përqasëse

[33] R. Galisson, "Éloge de la 'didactologie/didactique' des langues et des cultures (maternelles et étrangères) -D/DLC-". *Études de Linguistique Appliquée,* n1 64, 1986, f. 52.

[34] H. Besse dhe R. Porquier, *Grammaires et didactique des langues*. Paris: Crédif-Hatier, 1991, f. 113.

[35] R. Porquier, "Pour une conceptualisation contrastive au niveau avancé" në R. Gauchola, C. Mestreit y M. Tost (coord.), *Méthodologie, formation, pragmatique et analyse textuelle. Experiences et pratiques d'enseignement-apprentissage de FLE. Actas de las XIV^as Jornadas Pedagógicas sobre la Enseñanza del Francés en España.* Barcelona: ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona, 1991, f. 12.

> në zhvillim e sipër. Në këtë kuptim, të nxënit i një gjuhe të huaj mund të bazohet vetëm në kompetencat gjuhësore dhe në përvojën gjuhësore të fituar nga gjuha amtare. Kjo 'bazë gjuhësore' është edhe një bazë konjitive."

Edhe J. Giacobbe[36] thekson se orientimi drejt gjuhës amtare (për këtë autor '*langue premiere'*) përbën një kusht kryesor për mësimin e një gjuhe të huaj:

> "(...) Nuk është të nxënit ai që 'kuron' nxënësin nga ndikimi i gjuhës së tij të parë, por është më shumë mbështetja e tij në gjuhë amtare ajo që përbën një nga kushtet e të nxënit."

Gjithsesi, tradicionalisht, kur një mësimdhënës i drejtohet GjA të nxënësve të tij, e bën këtë gjë gati gjithmonë për t'i mveshur asaj të gjitha të këqijat që vihen re në mësimin e gjuhëve të huaja, si: fjalori i varfër, pakorrektësia ose shtrembërimet gramatikore dhe mungesa e një metagjuhe që do të lejonte të mendohej më shumë mbi gjuhën që po mësohet dhe në këtë mënyrë të shmangeshin problemet e interferencës.

Në këtë kuptim, mospërputhja midis gjuhës amtare dhe gjuhës së huaj në përdorimin e metagjuhës, brenda të njëjtit kontekst institucional, si dhe mosnjohja nga ana e mësimdhënësit e bagazhit metagjuhësor që sjell nxënësi në një situatë mësimdhënie/nxënie të një gjuhe të huaj, i ka çuar disa kërkues që të mbajnë dy lloje qëndrimesh:

a) Të shtrojnë nevojën për të pajisur aktorët e procesit edukativ me një metagjuhë teorikisht koherente dhe nga pikëpamja pedagogjike të efektshme për të ndihmuar në transferimin e kompetencave midis gjuhëve në kontakt.
b) Të propozojnë veprimtari pedagogjike të integruara që të lejojnë lidhjen me funksionimin e gjuhës amtare dhe të gjuhës së huaj dhe realizimin e transferimit nga njëra te tjetra nëpërmjet një pune metagjuhësore[37].

Shpesherë, kur mësimdhënësi nuk është vendas, shkaktohet një ndjenjë pasigurie e cila shprehet në dëshirën për "të superkorigjuar"[38] me qëllimin që t'i qëndrojë besnik normës gjuhësore. Në këtë mënyrë, mesimdhënësi i drejtohet gjuhës amtare për të sqaruar nocione, për të qartësuar një rregull ose për të përkthyer një term me kuptim të dyfishtë.

Për shumë kohë, kjo mbështetje në gjuhën amtare ka qenë e ndaluar në mënyrë të qartë në orët e mësimit të gjuhëve të huaja, gjë që padyshim ka vështirësuar veprimtarinë e reflektimit dhe ndërgjegjësimit gjuhësor që vihet re midis dy gjuhëve në situata të mësimdhënie/nxënies.

---

[36] J. Giacobbe "Le recours a la langue première: Une approche cognitive". *Le Français dans le Monde. Recherches et Applications*. Numéro spécial Février-Mars, 1990, f. 122.

[37] C. Bourguignon, dhe L. Dabène, "Le métalangage: un point de rencontre obligé entre enseignants de langue maternelle et de langue étrangère". *Le Français dans le Monde*, nr. 177, 1983, f. 45-49 ;
C. Guillén Díaz dhe I. Calleja Largo, "La terminología gramatical en los manuales de lengua: su problemática en un aula de secundaria" në B. Mantecón Ramírez dhe F. Zaragoza Canales (eds.), *La gramática y su didáctica.* Málaga: Miguel Gómez Ediciones. Universidad de Málaga. Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura, 1995, f. 418-424.

[38] Me këtë term kuptohet përpjekja e vetëdijshme e folësit për të bërë korrigjime edhe në raste kur nuk është e nevojshme. Shih edhe në gjermanisht "Hiperkarakterisirung". Edhe në gjuhën shqipe ndodh kjo dukuri: ka fjalë të hershme të gegërishtes të cilat kur përdoren në standart, hipertoskëzohen si p.sh. fëmini në fëmijëri ose zanat e malit për zërat e malit.

1.1.2. Gjuha e huaj (GjH).

Paralelisht me realitetin kompleks të konceptit të gjuhës amtare ndeshemi edhe me atë të **gjuhës së huaj (GjH)** që gjithashtu nuk është i thjeshtë për t'u përcaktuar.

Për H. Besse-në[39] gjuha e huaj mund të konsiderohet:

> "(...) Si një gjuhë e përvetësuar (natyrshëm) ose e mësuar (institucionalisht) pasi ke mësuar të paktën një gjuhë amtare dhe shpesh pasi je arsimuar në atë gjuhë."

Gjithsesi, siç nënvizon L. Dabene, një gjuhë kurrë nuk është e huaj në vetvete, por në lidhje me individin ose grupin e personave që janë në kontakt me të, në situata mësimi dhe përvetësimi. Për këtë arsye, kjo autore thekson se shprehja angleze '*English to speakers of other languages'* del më pak e dykuptimtë se shprehja franceze '*Français langue etrangere'* e cila mund të nënkuptojë se ekziston një frengjishte specifike për të huaj, e ndryshme nga frëngjishtja si gjuhë amtare[40].

Nga ana tjetër, epiteti "e huaj" përdoret vetëm për të emërtuar një gjuhë dhe nuk zbatohet për të gjitha disiplinat e tjera, që një njeri nuk i njeh, por që, ashtu si edhe gjuha, mund të jenë objekt i të mësuarit. Kjo na bën që gjuhën ta shohim si një dije të njëjtë por edhe të ndryshme nga dijet e tjera që mësohen.

Për këtë arsye, sipas L. Dabene[41] një gjuhë e huaj mund të përkufizohet si:

> "(...) **Gjuha amtare e një grupi njerëzish mësimi i së cilës mund të bëhet nga institucionet e një grupi tjetër për të cilët ajo nuk është gjuhë amtare."**

Ashtu si togfjalëshi "gjuhë amtare" edhe togfjalëshi "gjuhë e huaj" dalin të përditësuar në një mori kontekstesh që varen nga rrethanat ku ndodhet çdo individ, çdo grup folësish në kuadër të bashkësisë gjuhësore përkatëse. Këto rrethana u përgjigjen faktorëve historikë, politikë, ekonomikë, gjeografikë, kulturorë por edhe marrëdhënieve që vendosen në çdo rast, midis gjuhës objekt i të mësuarit dhe asaj ose atyre të tjerave që tashmë njihen.

Kështu, gjuha që konsiderohet e huaj për një vend të caktuar zakonisht është gjuhë zyrtare për një ose disa vende të tjera të huaja. Kjo situatë është ajo që paraqitet me mësimdhënie/nxënien e gjuhës së huaj në shumicën e vendeve europiane.

Situatë tjetër është ajo në të cilën gjuha që u mësohet nxënësve si gjuhë e huaj në një vend të caktuar, përbën gjuhën amtare për një pjesë të mirë të popullsisë. Kjo situatë kontakti çon në forma "të ndërmjetme" të foluri, që janë karakteristike për disa bashkësi. I tillë është rasti, psh. i gjuhës *el spanglish* që flasin "*los chicanos*" në jugperëndim të Shteteve te Bashkuara të Amerikës.

Në ato që quhen "kolegj dygjuhësh" ose "lice ndërkombëtar", brenda të njëjtit grup nxënësish, gjuha që mësohet mund të jetë amtare për disa dhe e huaj për disa të tjerë, sipas rrethanave familjare individuale.

Në disa raste, gjuha që përdor mësimdhënia është plotësisht e huaj për një bashkësi të caktuar folësish. Le të mendojmë për një çast situatat postkoloniale të

[39] H. Besse, "Langue maternelle, seconde et étrangère" *Le Français aujourd'hui,* nº 78, 1987, f. 14.
[40] Shih: Louise Dabène, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, París: Hachette, 1994c.
[41] Shih: Louise Dabène, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, París: Hachette, 1994c, f. 29.

Perandorisë Britanike ose për disa territore jofranceze, që aktualisht përbëjnë frankofoninë.

Megjithatë, në këto vende do të ishte më i saktë emërtimi **gjuhë e dytë (GjD)** se gjuhë e huaj, për shkak të kushteve në të cilat kryhet kontakti midis gjuhëve të pranishme. Duke iu referuar rrethanave të frengjishtes në këto raste, Jean Pierre Cuq[42] e përcakton nocionin e gjuhës së dytë:

> "(...) si një koncept të huaj në lidhje me konceptet e gjuhës dhe të frengjishtes. Në çdo fushë ku gjendet i zbatuar është një gjuhë me natyrë të huaj. Ai dallohet nga gjuhët e tjera të huaja rastësisht të pranishme në këto fusha, nga vlerat e tij statutuore, qofshin ato juridike apo shoqërore ose qofshin të dyja bashkë si edhe nga shkalla e përvetësimit që ka arritur ose pretenduar bashkësia që e përdor. Kjo bashkësi është dy ose shumëgjuhëshe. Pjesa më e madhe e anëtarëve të saj janë të tillë dhe frengjishtja, së bashku me një ose me më shumë gjuhë të tjera, luan rol të privilegjuar në zhvillimin e tyre psikologjik, konjitiv dhe informativ."

Nga ana tjetër, ky autor ngulmon që të shmanget pështjellimi që shkakton pozicioni i mbiemrit në togfjalëshat **gjuhë e dytë** dhe **e dyta gjuhë.**

Kur përdoret emërtimi **e dyta gjuhë** lihet të kuptohet që nuk ka e që nuk do të ketë një të tretë gjuhë.

Jashtë rretheve shkollore, **e dyta gjuhë** mund të kuptohet si e para gjuhë e huaj e njohur ose e mësuar nga një individ. Kur themi, për shembull, që për një anglez *ajo është e dyta gjuhë e ti*j, lihet të kuptohet se e zotëron aq mirë ose gati aq mirë sa gjuhën e vet amtare ose që mund të fitojë një nivel të ngjashëm kompetence, sepse normalisht, do t'i duhet ta përdorë për t'u lidhur me mjedisin shoqëror në të cilin jeton. Shumica e veprave bibliografike, që i referohen këtyre situatave, zakonisht përdorin shenjat **Gj2** për gjuhën e huaj.

Nga ana tjetër, sipas L. Dabene[43] cilësimi **e huaj** përdoret, veçanërisht, kur mësimi i një gjuhe të huaj realizohet vetëm në një mjedis institucional:

> "(...) një gjuhë do të jetë akoma më e huaj se sa ajo që nuk është e pranishme në botën e nxënësit dhe madje kontakti institucional që ai ka me të nuk është i shoqëruar me ndonjë përvetësim tjetër jo-institucional."

Këto mendime i çuan H. Besse-në[44] dhe V. Castelloti-n[45] që të pyesin se deri në çfarë pike një gjuhë mund të vazhdojë të cilësohet si "e huaj" për një individ që tashmë ka fituar një farë niveli kompetence në atë gjuhë dhe është i aftë të komunikojë në të, edhe pse një gjë të tillë nuk e bën në mënyrë të shkëlqyer.

E gjitha kjo na vërteton se edhe gjuha e huaj përbën, ashtu si gjuha amtare, një koncept të vështirë për t'u përcaktuar dhe kushti si "e huaj" varet nga lloji dhe shkalla

[42] J. P. Cuq, *Le français langue seconde. Origines d'une notion et implications didactiques.* Paris: Hachette, 1991, f. 139.

[43] Shih: Louise Dabène, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues,* París: Hachette, 1994c, f. 37.

[44] Henri Besse, "Langue maternelle, seconde et étrangère". *Le Français aujourd'hui,* nr. 78, 1987, f. 14.

[45] Véronique Castellotti, *La langue maternelle en classe de langue étrangère.* Paris: Clé International, 2001, f.22

e largësisë që ekziston midis asaj gjuhe dhe një individi ose një grupi të caktuar folësish.

Kjo largësi (*xenity*) sipas H. Weinrich-ut[46], mund të jetë gjeografike, kulturore ose gjuhësore. Ky nocioni i fundit, në sajë të studimeve të Gjuhësisë Përqasëse, ka qenë objekt i analizave dhe studimeve përqasëse për të vënë në dukje funksionimin e dy sistemeve gjuhësore në kontakt.

Aktualisht, ndërgjegjësimi për shumëllojshmërinë e situatave në gjuhët e huaja (njerëz të ndryshëm me nevoja të ndryshme), ka bërë që veprimtaritë e reflektimit gjuhësor dhe studimet përqasëse të gjuhëve në kontakt të rimarrin një hop të ri, duke u pasuruar me ndihmesat e Psikologjisë Konjitive dhe teoritë e mësimdhënies që kështillojnë këndvështrime të ndryshme zbatimi në kuadrin e Didaktikës së Gjuhëve.

Në këtë kuptim prodhohet një larmi objektivash në procesin e mësimdhënie/nxënies në funksion të karakteristikave të kontekstit. Për të arritur këto objektiva del e domosdoshme të merret parasysh bagazhi i njohurive dhe i përvojave që nxënësi sjell si ndihmesë në mësimin e gjuhës së huaj.

Siç kemi nënvizur, brenda këtij bagazhi, në një vend të dukshëm gjendet gjuha amtare dhe të gjitha mekanizmat e mësimdhënies që nxënësi fiton nëpërmjet saj. Puna jonë kërkimore përfshihet brenda rrymës pedagogjike që ka parasysh njohuritë paraprake të nxënësit, por që në të njëjtën kohë e sheh gjuhën amtare si një strategji për mësimin, komunikimin dhe dhënien e një gjuhe të huaj.

Në situatën pedagogjike në të cilën përfshihet ky punim, gjuha amtare (gjuha e parë, gjuha e nisjes, gjuha e origjinës) i referohet gjuhës **shqipe,** që flitet në Shqipëri dhe në trevat shqipfolëse.

Përsa i përket nocionit të gjuhës së huaj (në rastin tonë: gjuha objekt i të mësuarit, gjuha objekt studimi dhe gjuha e mësimdhënies), ky punim përdor **gjuhën spanjolle** që, në sistemin tonë edukativo-institucional, ka filluar të zërë vendin e saj.

Po ashtu, brenda kontekstit të mësimdhënies në të cilin përfshihet ky punim, do të përdorim shkurtesat **GjA** dhe **GjH** për t'ju referuar përkatësisht **gjuhës amtare** të një individi ose nje grupi folësish me karakteristika homogjene dhe **gjuhës së huaj** që mësohet në një mjedis ose kontekst larg vendit ose grupit shoqëror në të cilin përdoret gjuha objekt i të mësuarit.

Në të njëjtën mënyrë, për të mbështetur konceptet dhe hipotezën që parashtrohen në këtë punim gjatë prezantimit tonë, do të përdorim shkurtesat **Gj1** dhe **Gj2** në citimet ose referimet e shprehura për të treguar përkatësisht, një gjuhë amtare ose çfarëdo gjuhë tjetër të ndryshme, kur situatat e mësimdhënies janë edhe në një mjedis natyror.

Nga ana tjetër do të përdorim shkurtesat **ShGjA** për t'ju referuar **shqipes si gjuhë amtare** dhe **SGjH** për **spanjishten si gjuhë e huaj**, veçanërisht kur duam të vemë në dukje barazinë, ngjashmëritë ose dallimet midis këtyre dy gjuhëve.

Së fundi, emërtimi **gjuhë e dytë (GjD)** do të përdoret në këtë punim për të futur, siç shprehen R. Galisson-i dhe D. Coste-ja[47]:

> "(...) një nuancë të dobishme në krahasim me emërtimin 'gjuhë e huaj' për vendet ku shumëgjuhësia është zyrtare (...) ose kur një 'gjuhë jo amtare' gëzon një status të privilegjuar."

[46] Harald Weinrich, "Les langues, les differences". *Le Français dans le Monde*, nr. 228, 1989, f. 49-56.
[47] Robert Galisson dhe Daniel Coste, *Dictionnaire de Didactique des Langues*. Paris: Hachette, 1976, f. 478.

Ky është rasti i Spanjës për ato bashkësi ku spanjishtja bashkëjeton në një situatë si gjuhë e parë ose si gjuhë e dytë me gjuhën galjege[48], baske ose katalanase.

1.2. Marrëdhëniet GjA-GjH. Nocioni i interferencës.

Ashtu siç kemi mundur të vlerësojmë nëpërmjet asaj çfarë kemi paraqitur në paragrafët e mësipërm, në një situatë kur mësohet një gjuhë e huaj, marrëdhëniet që vendosen midis gjuhës amtare dhe gjuhës së huaj, nxjerrin në pah ato faktorë që ndikojnë në mënyrën se si çdo individ ose grup individësh e percepton këtë kontakt, si në mjedisin natyror ashtu edhe në atë institucional.

Midis ndikimeve që shkaktohen në bashkëbisedimet e folësve si pasojë e ndërveprimit me mjedisin përreth, prania e elementeve ose e normave që i përkasin një gjuhe tjetër (përgjithësisht gjuhës amtare) njihet në kuadrin e Shkencave të Gjuhës si **interferencë.** Ky term nxjerr gjithashtu në pah mobilizimin e burimeve gjuhësore dhe operacionet konjitive që një individ vë në lëvizje për të mundësuar komunikimin në një gjuhë të caktuar. Duke u nisur nga koncepti i përgjithshëm i **transferit**, interferenca përbën një lloj **transferi gjuhësor** dhe njëkohësisht një pasojë të tij.

1.2.1. Koncepti i transferit

Nga këndvështrimi konjitiv, **transferi** është pa dyshim elementi më i vlefshëm që mund të nxjerrim nga procesi i të nxënit. Kur mësojmë jemi të aftë që, në situata të reja, të zbatojmë parimin e të kuptuarit të cilin e kemi përvetësuar paraprakisht. Pra, ajo që ka rëndësi për procesin e të nxënit nuk është shembulli por rregulla, dmth. parimi i përgjithshëm të cilit i shërben shembulli.

Për L. Porcher-in[49], karakteristika bazë e konceptit të transferit qëndron në "(...) aftësinë për të transferuar tek më e përgjithshmja atë që është fituar tek më e veçanta."

Sipas R. Galisson-it dhe D. Coste-s[50], teoritë e mësimdhënies nxjerrin se transferi është **"proaktiv",** kur mësimi i gjuhës A ndikon në mësimin e gjuhës B të mëpasshme, dhe **"retroaktiv"** kur ndikimi shkaktohet në kah të kundërt: mësimi i gjuhës B mbi mësimin e gjuhës A të mëparshme.

Për H. C. Dulay-n, M. K. Burt-in dhe S. D. Krashen-in[51] termi transfer u referohet dukurive të ndryshme:

- Nga pikëpamja edukative, transferi është përdorimi i çdo njohurie dhe përvoje paraprake në situata të reja.
- Nga këndvështrimi biheiviorist, transferi perceptohet si përdorimi automatik, i pakontrolluar dhe i pandërgjegjshëm i modeleve të mësuara në të kaluarën për të prodhuar përgjigje të reja.
- Së fundi, transferi është edhe një karakteristikë e të mësuarit të një gjuhe që shprehet në mënyrën e të vepruarit *(performance)* të individit në atë gjuhë.

[48] Gjuhë që flitet në krahinën e Galicisë në Spanjë.
[49] Louis Porcher, "Le point sur... TRANSFERT". *Ici et là,* n1 23, 1992. f. 32.
[50] Robert Galisson dhe Daniel Coste, *Dictionnaire de Didactique des Langues*. Paris: Hachette, 1976, f. 478.
[51] H. C. Dulay, M. K. Burt, dhe S. D. Krashen, *Language Two.* New York: Oxford University Press, 1982.

1.2.2. Transferi gjuhësor

Brenda konceptit të transferit i konceptuar si karakteristikë bazë e mësimit të një gjuhe të huaj në kuadrin e problematikës së mësimit të gjuhëve të huaja, lind koncepti i **transferit gjuhësor**, i cili vë në dukje rolin përcaktues që luan GjA si mbështetje konjitive për mësimin e një gjuhe tjetër. Nxënësit, sipas L. Porcher-it[52], "kanë të gjithë një gjuhë amtare, nuk dinë se çfarë do të thotë të përdorësh një gjuhë dhe se çfarë mund të pritet prej saj."

Për këtë arsye fjalorët e Didaktikes së Gjuhëve (R. Galisson dhe D. Coste[53]), dhe të Gjuhësisë së Zbatuar (J. C. Richards, J. Platt dhe H. Platt[54]), e emërtojnë transferin si efektin që një gjuhë ushtron mbi mësimin e një gjuhe tjetër, qofshin këto mësime të njëpasnjëshme ose të njëkohëshme[55].

Me të njëjtin këndvështrim, D. Crystal-i[56] e përcakton termin transfer si "një proces në mësimin e një gjuhe të huaj me anë të të cilit nxënësit transferojnë atë çka tashmë dinë rreth gjuhës së tyre të parë në gjuhën e tyre të re."

Duke zgjeruar këtë përcaktim S. Gass-i[57] e konsideron transferin si "përdorimin e informacionit të gjuhës amtare (ose të një gjuhe tjetër) në përvetësimin e një gjuhe të dytë."

Nga ana e tij T. Odlin-i[58] e saktëson akoma më shumë përcaktimin e dukurisë të transferit si "rezultat të ndikimit të ngjashmërive dhe dallimeve midis gjuhës objektiv dhe ndonjë gjuhe tjetër e cila është përvetësuar (ndoshta jo në mënyrë të përkryer) paraprakisht."

Gjithsesi vetë T. Odlin-i[59], pranon që nuk mund të jepet një përcaktim i duhur mbi transferin pa përcaktuar në të njëjtën kohë terma të tjerë si: strategji, proces, thjeshtëzim etj, që karakterizojnë marrëdhëniet midis transferit dhe faktorëve të tjerë psikologjikë që prekin folësin individualisht ose si anëtar të një grupi në një kontekst institucional të mësimit të një gjuhe të huaj. Midis këtyre faktorëve autori citon motivimin, moshën, personalitetin, numrin e nxënësve për klasë, kapacitetin e imitimit të modeleve gjuhësore etj.

Për këtë arsye, disa kërkues shkencorë të mjediseve anglosaksone si S. Gass-i dhe L. Selinker-i[60]; E Kellerman-i dhe M. Sharwood Smith-i[61], dhe veçanërisht L.

---

[52] L. Porcher, "Le point sur... TRANSFERT". *Ici et là,* n1 23, 1992. f. 32.

[53] R. Galisson dhe D. Coste, *Dictionnaire de Didactique des Langues*. Paris: Hachette, 1976, f. 478.

[54] J. C. Richards, J. Platt, dhe H. Platt, *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics.* Harlow, Essex: Longman, 1992.

[55] Për J. Cummins dhe M. Swain (1986) edukimi dygjuhësh do të çonte në një kompetencë të fshehur të përbashkët për të dyja gjuhët.

[56] D. Crystal, *A First Dictionary of Linguistics and Phonetics.* London:André Deutsch, 1980, f. 362.

[57] S. Gass, "Second language acquisition and linguistic theory: The role of language transfer" në S. Flynn dhe W. O'Neil (eds.), *Linguistic Theory and Second Language Acquisition.* Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1988 f. 387.

[58] T. Odlin, *Language Transfer. Cross-linguistic influence in language learning.* Cambridge: Cambridge University Press, 1989, f. 27.

[59] T. Odlin, *Language Transfer. Cross-linguistic influence in language learning.* Cambridge: Cambridge University Press, 1989, f. 27.

[60] S. Gass, dhe L. Selinker, *Language Transfer in Language Learning.* Rowley, Mass.: Newbury House, (eds.). 1983.

[61] E. Kellerman dhe M. Sharwood Smith, *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition.* Oxford: Pergamon Press, (eds.). 1986.

Selinker-i [62] preferojnë t'i referohen konceptit të transferit gjuhësor, duke e konsideruar si një term më të gjerë, i cili përfshin sjelljet, proceset dhe të gjitha elementet e tjera kushtëzuese që gjenden në të gjithë njohurinë gjuhësore, e cila ndërhyn në **ndikimin ndërgjuhësor** ose në ndikimin gjuhësor të kryqëzuar *(crosslinguistic influence)* dhe jo vetëm në njohuritë mbi GjA:

> "Transferi gjuhësor, më mirë të themi, është një *term që përfshin* një numër të tërë sjelljesh, proceses dhe kufizimesh ku zakonisht, secila prej tyre ka lidhje me ndikimin gjuhësor të kryqëzuar, dmth., me ndikimin dhe përdorimin e njohurive paraprake gjuhësore, por jo vetëm me njohuritë mbi GjA"[63].

Transferi gjuhësor do të përfshinte, kështu, një sërë dukurish që në të vërtetë dalin nga kontakti midis gjuhëve, duke përfshirë interferencën, transferin pozitiv, strategjinë e shmangies, huazimet, mbiprodhimin si edhe aspekte që kanë lidhje me "humbjen gjuhësore"[64].

Strategjia e shmangies *(avoidance)* ka të bëjë me situatat në të cilat subjekti, që mëson, shmang vendosjen e lidhjeve midis gjuhëve të ndryshme që njeh, sepse parandien që këto lloj lidhjesh janë të pamundura. Në këtë mënyrë ai refuzon të transferojë një tingull, një fjalë, një strukturë gramatikore nga gjuha tjetër, sepse mendon që këto elemente janë të ndryshme në GjH, edhe pse në të vërtetë nuk janë të tilla[65]. Në këtë rast ndikimi ndërgjuhësor do të analizohej, siç do të shohim më poshtë, nga pikëpamja e asaj se çfarë ndodh në mendjen e përdoruesit të një gjuhe që, ashtu si e paraqet edhe U. Weinreich-i[66], përbën vendin ku prodhohet kontakti midis gjuhëve.

Përsa i përket **"humbjes gjuhësore"** (*attrition*) bëhet fjalë për një dukuri, e cila ndodh kur kompetenca ose kontrolli në një gjuhë të caktuar zvogëlohet për shkak të mospërdorimit ose mungesës së kontaktit me të ndërkohë që mësohet një gjuhë tjetër e re.

Zakonisht thuhet që transferi ndodh nga Gj1 në Gj2. Gjithsesi, në rastet e "humbjes gjuhësore" dukuria ndodh anasjelltas: një gjuhë e mësuar paraprakisht, për shembull GjA, ndryshon nën ndikimin i një gjuhe të re[67].

Në këtë kuptim B.Py[68], kur analizon komunikimin e puntorëve spanjollë në Zvicrën frëngjishtfolëse, vëren se shkaktohet një humbje e kompetencës së GjA për shkak të mungesës së mundësive që kanë këto emigrantë për të përdorur gjuhën e tyre (spanjishten) për të komunikuar në mjedise si puna, institucionet arsimore etj. Përdorimi i një gjuhe tjetër (frëngjisht) në këto mjedise shkakton edhe një humbje ndërgjegjësimi të funksioneve komunikuese të gjuhës së tyre amtare.

---

[62] L. Selinker, "The current state of interlanguage studies: an attempted critical summary" në A. Davies, C. Criper dhe A. P. R. Howatt (eds.), *Interlanguage.* Edinburg: Edinburg University Press, 1984, f. 332-343.

[63] L. Selinker, .*Rediscovering Interlanguage*, London: Longman, 1992, f.208.

[64] D. Larsen-Freeman, dhe H. M. Long, *An Introduction to Second Language Acquisition Research*, London: Longman, 1993.

[65] E. Kellerman, "If at first you do succeed", en S. Gass y C. Madden (eds.), *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House, 1985.

[66] U. Weinreich, *Languages in contact: Findings and problems.* New York: Linguistic Circle of New York. (Ed. 1963. The Hague: Mouton), 1953.

[67] R. Lambert, dhe B. Freed, *The loss of language skills.* Rowley, Mass.: Newbury House, (eds.). 1982.

[68] Bernard Py, "Native language attrition among migrant workers: Towards anextension of the concept of interlanguage" en E. Kellerman y M. Sharwood Smith (eds.), *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition.* Oxford: Pergamon Press, 1986, f. 163-272.

1.2.3. Llojet e transferit gjuhësor

Për shkak të shumëllojshmërisë së situatave në të cilat ndodh transferi, format në të cilat ai paraqitet ndryshojnë në mënyrë të konsiderueshme.

Në bazë të kontekstit shoqëror në të cilin zhvillohet procesi i mësimit të një gjuhe të huaj, transferi mund të veprojë si **huazim** *(borrowing transfer)* ose si **nënshtresë** *(substratum transfer)*[69].

Transferi si huazim i referohet ndikimit që ushtron një Gj2 mbi një tjetër të mësuar paraprakisht (përgjithësisht gjuha amtare). Ky mund të jetë rasti i gjuhëve të ndryshme aborigjene të Australisë të ndikuara nga anglishtja ose i disa "varieteteve" të greqishtes të ndikuara nga turqishtja.

Transferi si nënshtresë, dukuri kjo e studiuar shumë nga Gjuhësia Përqasëse, është ndikimi i një gjuhe origjinare – normalisht i GjA – në përvetësimin e një gjuhe tjetër të re, pavarësisht nga rrethana se sa gjuhë mund të dijë individi. Në këtë kuptim për, R. Galisson-in dhe D. Coste-n[70] dhe për J. C. Richards-in, J. Platt-in dhe H.Platt-in[71] ekzistojnë dy lloje transferi sipas llojit të ndikimit që një gjuhë ushtron mbi tjetrën.

a) **Transferi pozitiv**. Ndodh kur mësimi i një gjuhe ndihmon, lehtëson ose konsolidon mësimin e një gjuhe tjetër.
b) **Transferi negativ**, dukuri e njohur më shumë si **interferencë**. Ndodh kur përdorimi i një gjuhe origjinare, përgjithësisht GjA, vështirëson ose pengon mësimin e një tjetre, duke shkaktuar **gabime**[72] në atë gjuhë të re.

Në kontekstin në të cilin ndodhet kjo punë kërkimore, do përdorim termin **vështirësi** për t'ju referuar atyre faktorëve që vështirësojnë ose pengojnë mësimin e një GjH dhe që zakonisht e shtyjnë nxënësin të bëjë **gabime** ose të krijojë forma që rezultojnë të papërshtatshme në atë gjuhë si në nivelin marrës ashtu edhe në atë prodhues, në përputhje me disa norma përdorimi të pranuara përgjithësisht nga folësit vendas të asaj gjuhe.

1.2.3.1. Transferi pozitiv

Sipas A. Bueno Gonzalez-it[73] **transferi pozitiv** shfaqet në një sërë rastesh të cilat janë aq të dukshme sa ç'është e madhe njohja që subjekti ka për gjuhën e vet për

[69] T. Odlin, *Language Transfer. Cross-linguistic influence in language learning.* Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
[70] R. Galisson dhe D. Coste, *Dictionnaire de Didactique des Langues*. Paris: Hachette, 1976, f. 485.
[71] J. C. Richards, J. Platt, dhe H. Platt, *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics.* Harlow, Essex: Longman, 1992.
[72] Nga pikëpamja aktuale e DGjH, rëndësia që marrin gabimet në procesin e përvetësimit të një gjuhe të huaj është e lidhur ngushtësisht me punimet kërkimore që janë zhvilluar në kuadrin e Gjuhësisë së Zbatuar gjatë gjysmës së dytë të shekullit të njëzetë. Këto punime u përgjigjen postulateve që janë formuluar duke u nisur nga tre modelet e analizës që emërtohen sipas objektit të tyre të studimit: Analiza Përqasëse, Hipoteza e Ndërgjuhës dhe Analiza e Gabimeve. Për shkak, veçanërisht, të lidhjes së tyre me modelin e tretë dhe për të shmangur përsëritjet në paraqitjen e punimit, kemi zgjedhur për të analizuar në kapitullin tjetër aspektet që prekin konceptin e gabimit dhe tipologjitë e ndryshme të gabimeve që çdo kërkues shkencor vendos.
[73] A. Bueno González, "El papel de la lengua materna en la enseñanza de una lengua extranjera" en F. Etxeberría y J. Arzamendi (eds.), *Bilingüismo y adquisición de lenguas. Actas del IX Congreso Nacional de A.E.S.L.A.*Bilbao: Servicio Editorial Universidad del País Vasco - AESLA, 1992, f. 163.

shkak të moshës, përvojës ose formimit akademik. Për këtë autor, këto fakte mund të konkretizohen në pikat e mëposhtme:

a) "Dihet roli që një gjuhë luan në jetën e përditshme, rëndësia e saj për komunikimin, 'dallimi me shkrim / me gojë' dhe karakteristikat e regjistrave të ndryshëm.
b) Kuptohet që gjuha është institucioni shoqëror *par excellence,* që të lejon të futesh në marrëdhënie me njerëzit.
c) Njihen pjesët kryesore me të cilat funksionon: tingujt, shkronjat, rrokjet, fjalët, togfjalëshat, fjalitë e thjeshta, fjalitë e përbëra, periudhat sintaksore, paragrafët dhe tekstet.
d) Ka një njohje, të paktën bazë, të pjesëve të ndryshme të ligjëratës, të pjesëve të fjalisë ose të kategorive kryesore, pra, dihet se çfarë është një emër, një folje etj.
e) Njihen proceset që prekin ligjëratën, të tilla si mohimi, pyetja, shndërrimi në forma joveprore ose theksi.
f) Dihet, ndoshta në mënyrë të pandërgjegjshme, që ka një skelet mbi të cilin mbështetet përdorimi i gjuhës nga ana jonë, që vendosen pika referimi si në të shprehurit me gojë ashtu edhe në atë me shkrim, që ekzistojnë mjete lidhëze dhe strategji për të shmangur përsëritjet e panevojshme."

Këto aspekte, që zakonisht janë të përbashkëta për shumicën e gjuhëve, përbëjnë një lehtësi më tepër kur të dyja gjuhët në kontakt kanë karakteristika të ngjashme të cilat përkojnë me njëra-tjetrën. Në kërkimet e tij shkencore mbi përdorimin e formave të ngjashme në anglisht, B. Laufer-Dvorkin-i[74], ka parë që midis nxënësve me moshë madhore, me kombësi të ndryshme, me nivel të njëjtë njohurish, ata nxënës që ishin folës të gjuhëve romane bënin një numër më të vogël gabimesh, sepse shumë fjalë të propozuara në testet e realizuara vinin nga latinishtja, gjë që u lehtësonte transferimin e kuptimit nga gjuhët e tyre të origjinës.

Për Gjuhësinë Përqasëse tradicionale (C. C.Fries[75], R. Lado[76]) transferi pozitiv ndodh kur ekziston një **ngjashmëri formale** midis gjuhëve. Megjithatë, kërkimet e mëvonshme shkencore, si ato të E. Kellerman-it (1977, 1983)[77] përpiqen të tregojnë se transferi ka të bëjë me **ngjashmëri të përceptuara** midis gjuhëve. Është subjekti që mëson ai që vendos të transferojë ato karakteristika të Gj1 që i percepton të ngjashme në Gj2, qofshin ose jo të ngjashme në të vërtetë.

Kërkime të tjera shkencore tregojnë se Gj1 ka efekt lehtësues jo vetëm në ato tipare në të cilat Gj1 përkon me Gj2, por edhe kur nuk ka prova për ngjashmëri midis

[74] B. Laufer-Dvorkin, *Vocabulary Acquisition in a Second Language: The Hypothesis of "Synforms" (similar lexical forms).* Unpublished Ph. D. Thesis. Edinburgh: University of Edinburgh, 1985.
[75] C. C. Fries, *Teaching and Learning English as a Foreign Language.* Ann Arbor: University of Michigan Press, 1945.
[76] R. Lado, *Linguistics across cultures: Applied Linguistics for Language Teachers.* Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Press, 1957.
[77] 1. E. Kellerman,"Towards a characterization of the strategy of transfer in second language learning". *Interlanguage Studies Bulletin,* nr. 2, 1977, f. 58-145. 2. E. KELLERMAN, "Now you see it, now you don't", në S. Gass y L. Selinker (eds.), *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, Mass.: Newbury House, 1983, f. 112-134.

tyre. J.W. Ard dhe T. Homburg[78] e shpjegojnë këtë dukuri si **"përpjekje të kufizuar"** *(finite-effort).* Kjo do të thotë se folësit e atyre gjuhëve që kanë lidhje midis tyre nuk kanë nevojë të shpenzojnë kohë e as përpjekje për të mësuar aspektet e ngjashme në njërën apo në tjetrën gjuhë. Prandaj mund t'i kushtohen mësimit të atyre aspekteve të tjera jo të ngjashme dhe në një mënyrë më efikase se folësit, GjA e të cilëve nuk është e lidhur me gjuhën objekt i të nxënit.

Rezultatet nga këto lloj kërkimesh shkencore me grupe personash me gjuhë të ndryshme tregojnë se **ngjashmëritë ndërgjuhësore** zvogëlojnë kohën e nevojshme për të zhvilluar një shprehi të mirë në të kuptuarit e teksteve të shkruara dhe përbëjnë një bazë e një pikënisje për veprimtaritë e leximit e të shkrimit në GjH.

1.2.3.2. Interferenca

Transferi Gjuhësor Negativ ose **Interferenca** përbën një dukuri që, në dukje, rezulton më i lehtë për t'u zbuluar se transferi pozitiv, sepse bëhet fjalë për një shmangie nga normat dhe rregullat e GjH.

M. Van Overbeke[79] e përmbledh në këtë mënyrë konceptin e interferencës duke u nisur nga disa përkufizime të mëparshme të propozuara nga autorë të ndryshëm,

> "(...) çdo përdorim i një gjuhe të caktuar e çfarëdo niveli apo me gjurmë që vijnë nga një gjuhë tjetër dhe që shkon në kundërshtim me rregullat gjuhësore në fuqi në bashkësinë në të cilin flitet (...)

Megjithatë, kur jep përkufizimin e tij, ky autor thekson se interferenca gjuhësore përbën një dukuri shumë më komplekse që shprehet nëpërmjet aspekteve të ndryshme. Këto aspekte strukturohen në dhjetë dallimet e mëposhtme të përbëra nga dy elemente secili :

1) Interferenca si proces / interferenca si rezultat.
2) Interferenca paravepruese *(proaktive)* / interferenca prapavepruese *(retroaktive).*
3) Interferenca që prekin kodin gjuhësor / interferenca që prekin sjelljet sociogjuhësore.
4) Interferenca me forma të lira / interferenca me forma të detyruara.
5) Interferenca segmentare (fonema, monema, fjalë) / interferenca mbisegmentare (karakteristikat prozodike, intonacioni etj.).
6) Interferenca të nyjëtimit të parë (monemat ose njësitë me formë fonike dhe kuptim) / interferenca të nyjëtimit të dytë (fonemat).
7) Interferenca gramatikore / interferenca leksikore.
8) Interferenca morfologjike / interferenca sintaksore.
9) Interferenca brendagjuhësore / interferenca ndërgjuhësore (zbatime analogjike në një gjuhë që vijnë nga një gjuhë tjetër e ndryshme).
10) Interferenca treguese / interferenca ngjyruese.

Ashtu siç nënvizon M.Van Overbeke, ky klasifikim nuk pretendon të përfshijë të gjitha aspektet që përcaktojnë nocionin e interferencës, por të thellohet në kuptimin

[78] W. J. Ard, dhe T. Homburg, "Verification of language transfer" në S. Gass dhe L. Selinker (eds.), *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, Mass.: Newbury House, 1983, f. 157-176.
[79] M. Van Overbeke, *Mécanismes de l'interférence linguistique.* Madrid: Fragua, 1976, f. 110.

e disa emërtimeve që janë propozuar më parë. Përveç kësaj, vetë ky autor pranon se dallimet që propozon është e vështirë që të strukturohen në mënyrë hierarkike, sepse disa kategori mund të përfshihen brenda të tjerave.

Nga ana tjetër, po ashtu, rezulton e vështirë që të identifikohet origjina e disa interferencave për të bërë të mundur, më pas, klasifikimin e tyre. I tillë është rasti i disa interferencave treguese dhe ngjyruese që mund t'i atribuohen ndikimit të GjA ose mund të jenë rezultat i një mënyre personale të të shprehurit.

Duke u nisur nga gjithçka thamë më sipër, klasifikimi i M. Van Overbeke-s përfshin në vetvete elemente konceptuale, që janë bërë pjesë e trajtimeve të mëvonshme të kërkimeve shkencore në lidhje me situatat e gjuhëve në kontakt si në ambjente natyrale ashtu edhe në ato institucionale.

Në këtë kuptim, për Pedagogjinë Konjitive, transferi negativ do të ishte i njëjtë me interferencën si proces dhe do të shpjegohej nëpërmjet **hipotezës së padijes** *(mosnjohjes),* sipas së cilës, individi që mëson një gjuhë të huaj përdor çdo mjet që mund të ketë, duke përfshirë edhe GjA, kur nuk di se si të thotë ose të interpretojë diçka në një gjuhë tjetër[80].

Po ashtu, për C. James-in[81], padija është kusht paraprak i interferencës. Megjithatë, në një konceptim më të gjërë të termit, interferenca do të kuptonte jo vetëm një kalim të gabuar të formave të Gj1 në format e Gj2 jo përkatëse, por edhe një pengesë të përgjithshme në mësimin, veçanërisht të atyre gjuhëve që nuk kanë marrëdhënie ngjashmërie me gjuhët përkatëse të origjinës së individëve.

Sipas H. Wode-s[82], janë më të shpeshta ngjashmëritë sesa dallimet ato që shkaktojnë më shumë probleme interference, duke bërë që një individ t'u drejtohet njohurive të tij nga Gj1.

Duke ndjekur këtë argument, B. Laufer-Dvorkin-i[83] dallon **interferencën e drejtpërdrejtë,** e cila shfaqet në gabimet që pasqyrojnë strukturën e Gj1 dhe **interferencën jo të drejtpërdrejtë** *(të tërthortë)* që ka të bëjë me gabimet të cilat nuk janë paralele me format e Gj1, por që shkaktohen nga dallimi global midis Gj1 dhe Gj2 si objekt i të mësuarit.

B. Py[84], nga ana e tij, preferon ta vendosë nocionin e interferencës brenda një kuadri më të gjërë të cilin e emërton **funksioni interpretues i gjuhës**. Shkencat e Gjuhës kanë ngulur këmbë në faktin se struktura e një gjuhe ndërhyn në mënyrën se si individët ose bashkësitë kategorizojnë botën. Sipas këtij autori, kur një individ është në kontakt me dy gjuhë, përpiqet ta vendosë secilën prej tyre në botën objekt të kategorizimit, madje edhe në vetë operacionin e kategorizimit. Kështu, në shembullin që paraqet ky autor: **Quelle est la raison de la <u>partie</u> de Paul?* nxënësi spanjoll e ka ristrukturuar sistemin leksikor francez duke u frymëzuar në atë që ndodh në gjuhën e tij amtare:

Spanjisht: partir / partida
Frengjisht: partir / partie në vend të *depart*.

[80] L. Newmark dhe D. A. Reibel, "Necessity and sufficiency in language learning". *International Review of Applied Linguistics,* vol. 6, nr. 3, 1968, f. 145-164.
[81] C. James, "The ignorance hypothesis in interlanguage". *Interlanguage Studies Bulletin,* nr. 2, 1977a, f. 152-165.
[82] H. Wode, "Development sequences in naturalistic L2 acquisition". *Working Papers on Bilingualism,* nr. 11, 1976, f. 1-31.
[83] B. Laufer-Dvorkin, *Vocabulary Acquisition in a Second Language: The Hypothesis of "Synforms" (similar lexical forms).* Unpublished Ph. D. Thesis. Edinburgh: University of Edinburgh, 1985.
[84] Bernard. Py, "L'analyse contrastive: histoire et situation actuelle". *Le Français dans le Monde* nr. 185, 1984, f. 32-37.

Mund ta plotësojmë nocionin e funksionit interpretues të gjuhës me fjalët e nënvizuara të A. Coianiz-it[85] me të cilat ai mbron të njëjtën ide:

> "(…) çdo përdorim i një gjuhe të dytë nënkupton një ristrukturim, një rikategorizim të subjektit real, një lloj riedukimi.".

Përsa u përket **efekteve** që shkakton interferenca në komunikim, T. Odlin-i[86] nënvizon format e ndryshme në të cilat mënyra se si shprehet një individ në një GjH, ndryshon nga mënyra e shprehjes së folësve vendas në atë gjuhë. Këto dallime shprehen në ligjërim nëpërmjet efekteve të **nënprodhimit, mbiprodhimit, pasaktësimeve** *(keqinterpretimet)* dhe **gabimeve,** të cilat do t'i përmbledhim në vazhdim:

1. Nënprodhimi (*underproduction*) ndodh atëherë kur ata që mësojnë një Gj2 nuk prodhojnë shembuj nga strukturat e caktuara të asaj gjuhe ose janë shumë të pakta. Një provë e nënprodhimit, për shkak të largësisë midis dy gjuhëve, është **strategjia e shmangies** (*avoidance*). Kur subjekti që mëson, percepton se struktura të caktuara në GjH janë shumë të ndryshme nga homologet e tyre në GjA, mund të përpiqet që të shmangë përdorimin e atyre strukturave.

2. Mbiprodhimi (*overproduction*) është ndonjëherë pasojë e nënprodhimit. Për shembull, ka raste kur studentë që mësojnë një gjuhë të huaj për të shmangur fjalitë e përbëra tentojnë të përdorin fjali të thjeshta në punimet e tyre me shkrim. Megjithatë, mbiprodhimi mund të shfaqet në ligjërim edhe për arsye të tjera. Kështu, përdorimi i disa shprehjeve për të kërkuar falje te studentët anglezë është shumë më e shpeshtë se tek folësit e gjuhëve të tjera si shqipja apo spanjishtja, sepse ata ndjekin normat e mirësjelljes së gjuhës së tyre amtare, të cilat i kanë shumë më të rrënjosura në sjelljet e tyre verbale se në gjuhën tonë.

3. Gabimet. Si në të folur edhe në të shkruar ekzistojnë tri lloje gabimesh, të cilat vijnë nga ngjashmëritë dhe dallimet midis Gj1 dhe Gj2 : **zëvendësimet, kalket** dhe **hiperkorrigjimet** apo **hiperkorrektizmat** siç i quan Gj. Shkurtaj[87]

a. **Zëvendësimet** kanë të bëjnë me përdorimin e formave të GjA në ligjërimet e GjH. Në shembullin:[88] **Le quiero pedir un autograf para mi hija*, nxënësi përpiqet të kompensojë mangësitë që ka në njohjen e fjalorit duke përdorur një fjalë shqip për të cilën ka nevojë. Në zhargonin studentor janë të dendura formime të tilla si p.sh. në italishten *A*prite la porta se e shpërtheva me della shqelma*[89]. Po edhe në mjedise të tjera, si p.sh. në rastin e nxënësve shqiptarë në Zvicrën gjermanishtfolëse për swiching-un e të cilëve ka shkruar gjatë studiuesi Basil Schader[90].

[85] A. Coianiz, "Les interférences". *Travaux de didactique du français langue étrangère*, nr. 4, 1981, f. 92.
[86] T. Odlin, *Language Transfer. Cross-linguistic influence in language learning*, Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
[87] Shih: Gjovalin Shkurtaj, *Sociolinguistika e shqipes*, Botim i tretë, Tiranë, 2013, f.46-49.
[88] Shembulli është marrë nga punimet e nxënësve tanë.
[89] Shih: Gjovalin Shkurtaj, *Sociolinguistika e shqipes*, Botim i tretë, Tiranë, 2013, f. 330-335.
[90] Shih: Basil Schader, *Shqyrtime gjuhësore rreth rreth kontaktit gjuhësor mes shqipes dhe gjermanishtes në Zvicër*, Tiranë, 2005, f. 473.
Shih: Gjovalin Shkurtaj, *Sociolinguistika e shqipes*, Botim i tretë, Tiranë, 2013, f. 257 në vijim.

b. Kur flet për **kalket,** T.Odlin-i [91] , u referohet atyre gabimeve që pasqyrojnë shumë qartë një strukturë të GjA. Ja shembulli që ai na jep : **Je suis en lisant une livre tres interessant.* Të tilla janë edhe kalket strukturore të ligjërimit të medias shqiptare nga italishtja dhe anglishtja, si p.sh. **kjo duhet me pa tjetër* (sipas anglishtes *without*...), **nën pranga* (sipas italishtes *sotto le manete*...), **nën kontroll* (sipas italishtes *sotto controllo*) etj[92].
   Këto dy lloj gabimesh: zëvendësimet dhe kalket na bëjnë të mendojmë se transferi nënkupton gjithmonë një marrëdhënie të dukshme midis GjA dhe GjH.
   Në disa punime të botuara në rrethet spanjolle (B. Garcia Fernandez[93], J. Gomez Capuz [94]), preferohet të emërtohen **huazime** shumica e gabimeve, që shkaktohen nga ndikimi i GjA, jo vetëm kur një individ përdor fjalë të gjuhës së vet, por edhe kur bën formime morfologjike, sintaksore apo semantike në Gj2 duke u mbështetur në funksionimin e sistemit të GJ1 ose në ngjashmërinë formale të elementeve midis njërës dhe tjetrës gjuhë. Në fjalinë e mëparshme : **Je suis en lisant une livre tres interessant*, nxënësi ka huazuar strukturën spanjolle *estar + gerundio* duke e përkthyer fjalë për fjalë me qëllim përcjelljen e idesë së ″veprimit në vazhdim″.
c. **Hiperkorrigjimet** janë ndryshime strukturash, tepri *(ridondanca)* në përdorim ose gabime fonetike që shfaqen në të folur. Zakonisht bëhet fjalë për disa reagime të tepruara për të kundërshtuar një ndikim të caktuar të Gj1. Në shembullin: **Mi madre, ella trabaja en una tienda*, nxënësi si kryefjalë të fjalisë përdor një formë të tepruar. Një rast tipik i hiperkorrigjimit është edhe rasti i *një* të shqipes së shkruar nën ndikimin e anglishtes p.sh. **...dha një kontribut (gave a contribution)*, apo **...mbajti një qëndrim të keq (gave a bad attitude)*[95].

4. Pasaktësitë ose gabimet e interpretimit. Strukturat e Gj1 mund të ndikojnë në interpretimin e mesazheve të Gj2. Ndonjëherë ky keqinterpretim i detyrohet një dallimi të mangët auditiv, sepse tingujt e GjH kategorizohen në funksion të sistemit fonologjik të GjA. Prandaj ka disa fjalë që ngatërrohen kur dëgjohen.

Pasaktësitë ndodhin edhe kur ndryshon rendi i fjalëve në strukturat e Gj1 dhe Gj2, por, sidomos, kur ekzistojnë aspekte kulturore të ndryshme që shpeshherë janë të patransferueshme nga një gjuhë te tjetra sepse bëjnë pjesë në **kulturën e përbashkët** të një bashkësie folësish[96].

Meqenëse transferi gjuhësor dhe interferenca përbëjnë konceptet bazë në këtë punim shkencor, aspektet kryesore që konfigurojnë këto nocione do të analizohen në mënyrë të njëpasnjëshme gjatë këtij punimi.

[91] T. Odlin, *Language Transfer. Cross-linguistic influence in language learning.* Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
[92] Shih: Gjovalin Shkurtaj, "*Si të shkruajmë shqip"*, Tiranë, 2013, f.124.
[93] B. García Fernández, "Interferencias del francés sobre el español en los niños españoles emigrantes en Francia". *Revista de Bachillerato*, nr. 22, 1982, f. 22-99.
[94] J. Gómez Capuz, *El préstamo lingüístico: conceptos, problemas y métodos.* Valencia: Universidad de Valencia, 1998.
[95] Shih: Gjovalin Shkurtaj, "*Si të shkruajmë shqip"*, Tiranë, 2013, f.124-126.
[96] Në situatat tona pedagogjike, shpeshherë jemi ndeshur me këtë lloj gabimi. Kështu, në një komunikim të simuluar ndodh që nxënësit tanë të kërkojnë një byrek në një bar spanjoll.

KREU II:

ANALIZA E MARRËDHËNIEVE GJA-GJH MBI BAZËN E TRI MODELEVE KRYESORE TË KËRKIMIT SHKENCOR

2.1. Analiza përqasëse (AP)

Qasjet më karakteristike që ka sjellë dukuria e transferit midis gjuhës amtare dhe gjuhës së huaj janë prekur, gjatë gjysmës së dytë të shekullit të XX, nga tri modele të kërkimit shkencor që janë përpjekur t'u përgjigjen hipotezave të formuluara nga Shkencat e Gjuhës, veçanërisht: Gjuhësia e Zbatuar, Sociolinguistika, Psikolinguistika, dhe Didaktika e Gjuhëve të Huaja. U referohemi me këtë **Analizës përqasëse, Hipotezës së ndërgjuhës** dhe **Analizës së gabimeve**.

Në evoluimin e vet, secili nga këto modele kanalizon dhe plotëson ndihmesat e të tjerave drejt një objektivi të përbashkët: studimi i gjuhës së nxënësit që mëson një GjH, si sistem komunikimi.

Nocionet e transferit pozitiv dhe të interferencës duke u shqyrtuar e zhvilluar në studimet dhe kërkimet shkencore, gjatë gjysmës së dytë të shekullit të XX, në SHBA dhe më vonë në Evropë, kanë çuar në një model kërkimi shkencor të lidhur ngushtësisht me Gjuhësinë Përqasëse dhe me Gjuhësinë e Zbatuar në Mësimdhënien e Gjuhëve: **Analizën Përqasëse (AP).**

Duke pasur parasysh qëllimet e këtij punimi shkencor, në këtë kapitull, do të përpiqemi të përcaktojmë dhe përditësojmë modelet e përmendura, (fillimisht Analizën Përqasëse), duke u nisur nga këndvështrimi kritik, me qëllimin që të sigurohen ndihmesat pozitive të secilit dhe për të kapërcyer kufizimet e tyre.

2.1.1. Tezat kryesore

Pionerët e **Analizës Përqasëse (AP)** si model kërkimi shkencor janë C.C. Fries (1945) dhe nxënësi i tij, R Lado (1957), të cilët, duke u bazuar në konceptin biheiviorist të të mësuarit u nisën nga ideja se, në një kontekst mësimdhënie/nxënie të një Gj2, nxënësi priret për të transferuar elemente të GjA në gjuhën e re që po mëson. J. Giacobbe[97] i përmbledh këto çështje duke formuluar tezat e mëposhtme:

> "a) Përdorimi i një gjuhe varet kryesisht nga sistemi i modeleve gjuhësore që subjekti zhvillon që nga fëmijëria e tij. Të mësosh një gjuhë të re kërkon zhvillimin e një sistemi të ri modelesh.
>
> b) Në prodhimet e nxënësve shfaqen shumë forma që identifikohen me ato që i përkasin gjuhës së parë. Struktura gramatikore e gjuhës së parë tenton si rrjedhim, të transferohet tek gjuha e dytë.
>
> c) Ngjashmëritë midis strukturave të dy gjuhëve lehtësojnë mësimin. Dallimet priren për ta vështirësuar atë dhe si rrjedhim nxënësi duhet të

[97] J. Giacobbe, "Le recours a la langue première: Une approche cognitive". *Le Français dans le Monde. Recherches et Applications*. Numéro spécial Février-Mars, 1990, f. 116.

ndryshojë një model të rrënjosur në sjelljen e tij verbale; ndërkaq ky përbën një burim gabimesh ndërgjuhësore: ose të quajturat interferencat.

d) Pra, te krahasimi i gjuhëve (dhe kulturave) është burimi dhe objektivi ku mund të gjendet çelësi i vështirësive dhe i lehtësirave të nxënësve për të përvetësuar një gjuhë të re. Ky krahasim lejon përshkrimin dhe parashikimin e sjelljes gjuhësore të nxënësve."

Nga puna e R. Lado-s[98] nxirret ideja se është e mundur që të krahasohet sistemi i dy gjuhëve në nivelet fonologjike, gramatikore dhe leksikore me qëllimin që të parashikohen vështirësitë me të cilat ndeshet folësi vendas i një gjuhe kur përpiqet të mësojë një tjetër të re.

Për këtë arsye, do të jetë e nevojshme që të përpunohen disa materiale të përshtatshme që ta ndihmojnë në të mësuar. Për C. C.Fries-in[99] këto materiale duhet të bazohen në përshkrimin shkencor të secilës prej gjuhëve, asaj amtare dhe të huaj, dhe në krahasimin e tyre të ndërsjellë:

"Materialet më efikase janë ato që bazohen në përshkrimin shkencor të gjuhës që mësohet, të krahasuara me kujdes me përshkrimin paralel të gjuhës amtare të nxënësit."

Vite më vonë, R. Lado[100] do të shprehet me terma të ngjashëm kur nënvizon se dukuria e transferencës nga një GjA në një GjH është diçka e pashmangshme jo vetëm në të prodhuar, por edhe në të kuptuar:

"Njerëzit përpiqen të transferojnë format dhe kuptimet si dhe përndarjen e formave dhe kuptimeve të gjuhës dhe kulturës së tyre amtare në gjuhën dhe kulturën e huaj – të dyja produktive kur bëhet fjalë për të folur gjuhën dhe për të vepruar në kulturë dhe sidomos, kur bëhet fjalë për të kapur dhe kuptuar gjuhën dhe kulturën, që praktikohet nga vendësit.

Ky qëndrim i Lados bëhet më shumë polemik, kur pohon se ato elemente të GjH që janë të ngjashme me ato të GjA janë më të lehta për t'u asimiluar nga një individ dhe ato të ndryshmet janë më të vështira. Më herët, U. Weinreich-u[101] ishte shprehur në të njëjtën linjë, duke theksuar se sa më i madh që të ishte dallimi midis sistemeve gjuhësore, aq më të mëdha do të ishin edhe vështirësitë e të mësuarit dhe fushat e mundshme të interferencës.

Bindja se dallimet gjuhësore mund të përdoren për të parashikuar vështirësitë e të mësuarit çon në atë që quhet **Hipoteza e Analizës Përqasëse,** sipas së cilës në ato aspekte ku gjuhët janë të ngjashme do të ketë vend për transfer pozitiv dhe, në ato ku janë të ndryshme, do të shkaktohet interferencë ose transfer negativ.

[98] R. Lado, *Linguistics across cultures: Applied Linguistics for Language Teachers,* Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Press, 1957.
[99] C. C. Fries, *Teaching and Learning English as a Foreign Language,* Ann Arbor: University of Michigan Press, 1945, f. 9.
[100] R. Lado, *Linguistics across cultures: Applied Linguistics for Language Teachers,* Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Press, 1957, f. 2.
[101] U. Weinreich, *Languages in contact: Findings and problems,* New York: Linguistic Circle of New York. (Ed. 1963. The Hague: Mouton), 1953.

Gjithsesi, disa nga punët e realizuara mbi bazën e kësaj hipoteze nuk u kufizuan për të bërë parashikime mbi korrespondencën e thjeshtë,

Ngjashmëri Gj1 / Gj2 = Lehtësi Dallim Gj1 / Gj2 = Vështirësi

Kështu, R. P. Stockwell-i, J Bowen-i dhe J Martin-i[102], në analizën e tyre mbi strukturën gramatikore në anglisht dhe në spanjisht, propozojnë një hierarki vështirësie në të cilën marrin në konsideratë, perveç të tjerave, edhe korrespondencën strukturore dhe semantiko-funksionale midis njërës dhe tjetrës gjuhë. D. Larsen-Freeman-i dhe M. H. Long-i[103] sjellin një version të thjeshtëzuar të kësaj hierarkie vështirësie, terminologjinë dhe shembujt e së cilës i kemi përshtatur në Shqip Gj1 dhe në Spanjisht Gj2. Tabela 2.

Lloji i vështirësisë	Gj1: Shqip / Gj2: spanjisht	Shembull
1.- Divergjencë	X → X, Y	*Jam* → *Ser*, *Estar*
2.- Prani	Ø → X	*Shenjuesa për format kohore të foljeve në të ardhmen e thjeshtë dhe të përbërë të mënyrës lidhore*
3.- Mungesë	X → Ø	*Shenjuesa për format kohore të foljeve në mënyrën habitore*
4.- Konvergjencë	X, Y → X	*Jepma*, *Ma jep* → *Dámela*
5.- Barazvlerësi	X → X	*Shenjuesa për numrin dhe vetën e foljeve*

Tabela 2.1. Hierarkia e vështirësisë. (Përshtatje nga D. Larsen-Freeman dhe M.H.Long)

Sipas kësaj hierarkie, shkalla më e ulët e vështirësisë i referohet barazvlerësisë (5) dhe shkon në mënyrë progresive, duke u rritur me kategoritë e tjera derisa mbërrin

[102] R. P. Stockwell, J. D. Bowen, dhe J. W. Martin, *The grammatical structures of English and Spanish*, Chicago: University of Chicago Press, 1965.
[103] D. Larsen-Freeman, dhe M. H. Long, *An Introduction to Second Language Acquisition Research*, London: Longman, 1993, f. 54.

në shkallën më të lartë të vështirësisë me divergjencën (1), dmth., kur një element i Gj1 përkon me dy ose më shumë elemente të Gj2.

Është, pra, më se e dukshme që në këto punime vihet në dukje se shumica e gabimeve, të kryera nga ata që mësojnë një gjuhë të huaj, kanë si shkak ndikimin e GjA. Mekanizmi psikolinguistik, që prodhon si këto gabime ashtu edhe format e sakta, ka të bëjë me transferin, i cili konceptohet si kalim automatik i elementeve dhe që është i kushtëzuar nga vetë struktura e gjuhëve në kontakt.

Pasojat pedagogjike të kësaj hipoteze duken qartë në përpjekjen për të kufizuar sa më shumë mundësinë për të bërë gabime, duke shmangur përkthimet dhe përdorimin e GjA në mësimdhënie. Nga ana tjetër, organizohet me shumë kujdes progresioni. Nëpërmjet studimeve përqasëse të gjuhëve në kontakt analizohen zonat problematike dhe vendosen një sërë kategorish gjuhësore dhe hierarkish në mësimdhënie/nxënie me qëllim që të parashikohen interferencat dhe të shmangen gabimet e mundshme.

Në vitet '50 panorama e Didaktikës së Gjuhëve sundohet nga teoritë biheivioriste të mësimdhënies. Për B. F. Skiner-in[104] përvetësimi i një gjuhe është rezultat i krijimit të modeleve. Modelet përftohen nëpërmjet lidhjes së përsëritur midis një stimuli dhe një përgjigje, e cila pasi realizohet duhet të përforcohet menjëherë me qëllim që të mësohet.

Duke u nisur nga ky këndvështrim, mësimi i një gjuhe të huaj nënkupton një proces kapërcimi të modeleve të Gj1 dhe krijimin e një sistemi të ri modelesh që i përkasin gjuhës që po mëson. Për këtë gjë, bëhen ushtrime për të ngulitur në kujtesë dialogje dhe praktikohen ushtrime strukturale të shumta me qëllim brendësimin e këtyre modeleve [105].

Nga mënyra se si Didaktika e Gjuhëve të Huaja e sheh këtë çështje, edhe pse zbatimet e AP zakonisht lidhen drejtpërdrejt me **Metodën Audio-Orale** me frymëzim biheiviorist, sipas gjykimit tonë, ato vihen re edhe në konceptimin dhe vënien në praktikë të modeleve të tjera të ndërhyrjes, si në qartësimin e parimeve teorike ku mbështeten, në përzgjedhjen e përmbajtjes së të nxënit, në zbatimin e teknikave specifike, ashtu edhe në kryerjen e veprimtarive të caktuara që karakterizojnë këto modele.

I tillë është rasti i modeleve aktuale të mësimdhënie/nxënies së një GjH të bazuara në procesin e të nxënit dhe në trajtimet e Psikologjisë Konjitive. Këto modele vënë në dukje funksionimin e sistemeve të GjA dhe të GjH për të krijuar një ndërgjegje gjuhësore te nxënësi që do t'i lejonte shprehjen e hipotezave të veta dhe vlerësimin e përvojave paraprake në mësimin e një gjuhe.

2.1.2. Kufizimet e AP-së

Efikasiteti i Analizës Përqasëse dukej i padiskutueshëm derisa predikimet e saj iu nënshtruan provave empirike. Pikërisht në këtë moment u vunë në dukje mangësitë e saj kryesore. D. Larsen-Freeman-i dhe M. H. Long-i [106] paraqesin një sërë studimesh, sipas të cilave, edhe pse parashikojnë disa gabime, nuk janë të afta t'i

[104] B. F. Skinner, *Verbal behavior*, New York: Appleton Century Crofts, 1957.
[105] C. Puren, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, París: Nathan, 1988.
[106] D. Larsen-Freeman, dhe M. H. Long, *An Introduction to Second Language Acquisition Research*, London: Longman, 1993.

parashikojnë të gjitha. Përveç kësaj, disa nga gabimet e parashikueshme nuk arrijnë të materializohen, ashtu siç shihet edhe në punimet e H. C. Dulay-t dhe M. K. Burt-it[107].

Disa nga mospërputhjet në rezultatet e këtyre analizave mund t'u mvishen procedurave të përdorura. Për shembull, format e klasifikimit të gabimeve të shkaktuara ose jo nga GjA ndryshojnë nga një studim te tjetri. Nga ana tjetër, subjektet ndryshojnë në moshë dhe në nivel të njohurive gjuhësore, një fakt, që siç e kemi edhe treguar, prek atë pjesë të gabimeve të shkaktura nga interferenca.

Këto vëzhgime flasin për nevojën për të pasur në Gjuhësinë Përqasëse një model që të përfshijë përshkrimet e plota të të dyja gjuhëve që përqasen me qëllimin që të sigurohet një marrëdhënie e besueshme midis dallimeve që mund të vendosen në nivelet e ndryshme të gjuhës.

Mungesa e një niveli të tillë e ka çuar R. Wardhaugh-un[108] që të propozojë një dallim midis një "varianti të fortë" dhe një "varianti të butë" të hipotezës së AP.

Varianti i fortë nënkupton parashikimin e gabimeve në mësimin e një GjH duke u bazuar në një analizë përqasëse *a priori* të GjA dhe të GjH. Siç kemi parë, këto parashikime jo gjithmonë konfirmohen.

Në **variantin e butë**, i quajtur edhe "shpjegues", mbështetësit e tij[109] pohojnë se përshkrimi gjuhësor është vetëm një nga aspektet në të cilat duhet të bazohet parashikimi i gabimeve, sepse intuita dhe sidomos përvoja luajnë gjithashtu një rol përcaktues në këtë parashikim.

Për R. Wardhaugh-un[110], varianti i butë i kërkon gjuhëtarit vetëm që të përdorë njohuritë më të mira gjuhësore që ka për të kuptuar vështirësitë që vihen re në mësimin e një Gj2. Nuk kërkon, ashtu siç bën varianti i fortë, parashikimin e këtyre vështirësive dhe as të asaj çka nuk nënkupton ndonjë vështirësi, por niset nga qartësia që jep interferenca gjuhësore dhe e përdor këtë qartësi për të shpjeguar ngjashmëritë dhe dallimet midis sistemeve. Pikën e nisjes së dallimit e jep konstatimi i aspekteve si përkthimi jo i mirë, theksimet (aksentet) e huaja të mbetura dhe vështirësi të tjera të mësimit të GjH. Duke iu referuar të dy sistemeve, bëhet shpjegimi *a posteriori* i dukurive të interferencës, që janë vërejtur realisht.

Duhet të theksojmë përveç kësaj, se nocioni i vështirësisë, që vihet re në punimet mbi analizën përqasëse, na del që është i pjesshëm dhe subjektiv. Sipas R. Besse-s dhe R Porquier-it [111] vështirësia nuk mund të identifikohet vetëm me kompleksitetin e rregullave të një gjuhe në krahasim me ato të një gjuhe tjetër por është e lidhur, ndoshta, me përvojën paraprake në sferën e mësimdhënies dhe në atë të nxënies së një GjH dhe sidomos me një përshtatje reciproke të përparimit në këto dy sfera.

> "Vështirësia nuk identifikohet me kompleksitetin relativ të një sistemi rregullash përshkruese apo me kompleksitetin e përshkrimit, e as me kompleksitetin e përshkrimit pedagogjik apo me shpeshtësinë ose peshën e gabimeve. Të mësuarit shtrihet në kohë, vështirësia ka të bëjë më shumë

[107] H. C. Dulay dhe M. K. Burt, "Natural sequences in child second language acquisition". *Language Learning*, nr. 24, 1974b, f. 37-53.

[108] R. Wardhaugh, "La hipótesis del análisis contrastivo" në J. Muñoz Liceras, (comp.), *La adquisición de las lenguas extranjeras.* Madrid: Visor, 1970, f. 41- 49.

[109] R. P. Stockwell, J. D. Bowen, dhe J. W. Martin, *The grammatical structures of English and Spanish*, Chicago: University of Chicago Press, 1965.

[110] R. Wardhaugh, "La hipótesis del análisis contrastivo" në J. Muñoz Liceras, (comp.), *La adquisición de las lenguas extranjeras.* Madrid: Visor, 1970, f. 41- 49.

[111] H. Besse, dhe R. Porquier, *Grammaires et didactique des langues*. Paris: Crédif-Hatier, 1991, f. 213.

me përputhjen midis zhvillimit të arsimit dhe rritjes së nivelit të të nxënit si edhe me përshtatjen e tyre reciproke."

2.1.3. Ndikimi i Gramatikës Gjenerative

Në propozimin e variantit te dobët të AP kanë ndikuar fuqimisht tezat e **Gramatikës Gjenerative ose Transformuese**, parimet e së cilës u propozuan nga N. Chomsky në 1957 dhe më vonë u riformuluan nga i njëjti autor në vitin 1965 dhe 1972. Në punimet e këtyre viteve, N. Chomsky vë në dukje aspektin krijues të gjuhës dhe thekson aftësinë e lindur të qënies njerëzore për të folur një gjuhë dhe për të krijuar një numër të pakufizuar fjalish, duke u nisur nga një tërësi rregullash.

Sipas H. M. Vez-it [112] Gramatika Gjenerative përbën një përmbledhje të parimeve të gramatikës tradicionale dhe të asaj strukturore që vazhdon të vërë theksin në formën gjuhësore. Gjithsesi, duke u nisur nga këndvështrimi e DGjH, për këtë autor:

"Pikëpamja e Çomskit mbi procesin e përvetësimit të një gjuhe të re është ajo sipas së cilës njohja intuitive që kemi për Gj1 duhet rikrijuar. Gjuhësia me rrënjë çomskiane sjell në këtë mënyrë, ndryshime të rëndësishme në strategjitë të cilat janë të orientuara drejt veprimtarive praktike të gjuhës së huaj: '*përdorimi krijues dhe produktiv'* i gjuhës së re nga ai që po e mëson."

Në këtë kuptim, bëhet fjalë që nxënësi të shfrytëzojë lirshëm njohuritë që ka për gjuhën e tij. Si rrjedhim, ashtu si edhe e kishte theksuar edhe R.A Fischer-i[113], nëse AP kërkon të minimizojë transferin negativ duhet po ashtu të përpiqet të fuqizojë në maksimum transferin pozitiv.

Sipas R. Wardhaugh-u [114], të gjitha gjuhët natyrore kanë shumë gjëra të përbashkëta, si rrjedhim ai që ka mësuar një gjuhë ka tashmë njohuri mbi çdo gjuhë tjetër që dëshiron të mësojë. Strukturat e thella të të dyja gjuhëve janë shumë të ngjashme dhe dallimet shfaqen vetëm në nivel sipërfaqësor. Megjithatë, për të mësuar një GJ2 nxënësi duhet të mësojë mënyrën e saktë se si kjo i lidh strukturat e thella me ato sipërfaqësore, si edhe përfaqësimet e tyre përkatëse fonetikore. Duke qenë se kjo bëhet në mënyrë të ndryshme në çdo gjuhë, AP "varianti i fortë" nuk rezulton i efektshëm për mësimin e GjH, sepse rregullat që duhen brendësuar janë të vetme në secilën prej tyre.

Megjithatë, përvoja në mësimdhënie tregon se AP është e vlefshme në variantin e saj të dobët për të shpjeguar nocionin e largësisë ndërgjuhësore, sepse për folës të caktuar disa aspekte të Gj2 janë më të lehta për t'u mësuar se disa të tjera. Në këtë kuptim W. Marton-i [115] këshillon që të kërkohet përputhja midis strukturave dhe shndërrimeve që shkaktohen midis dy gjuhëve që përqasen.

[112] J. M. Vez, *Fundamentos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras,* Barcelona: Ariel, 2000, f. 56-57.

[113] R. A. Fischer, "The Inductive-Deductive Controversy Revisited", *The Modern Language Journal*, vol. 63, nr. 3, 1979, f. 98-106.

[114] R. Wardhaugh, "La hipótesis del análisis contrastivo" në J. Muñoz Liceras, (comp.), *La adquisición de las lenguas extranjeras.* Madrid: Visor, 1970, f. 41- 49.

[115] W. Marton, "Some methodological assumptions for transformational contrastive studies" në R. Filiopovic (ed.), *Active Methods and Modern Aids in the Teaching of Foreign Languages*.

Në të njëjtën mënyrë shprehet edhe G. Nickel-i[116] për të cilin nuk është e mundur të mësohet një GjH njësoj siç mësohet GjA. Një pjesë e mirë e sistemit të rregullave të gjuhës së re njihet nga nxënësi nga përvoja që ka mbi funksionimin e vetë gjuhës së tij.

Po pavarësisht nga kjo, ky studiues mendon se dallimi midis dy gjuhëve që krahasohen mund të jetë shkak i interferencës dhe burim i mundshëm gabimesh. Për këtë arsye, për G. Nickel-in[117], qëllimi i analizës përqasëse është i lidhur me përshkrimin e një **gramatike përqasëse** që është shuma e dallimeve midis gramatikës së GjA dhe asaj të GjH. Kjo është gramatika, e cila jep të dhënat për përpunimin e një programi pedagogjik dhe jo gramatika e GjH.

Gjithsesi, për H Besse-n dhe R Porquier-in[118], ajo çfarë nevojitet me të vërtetë është një **gramatikë pedagogjike**, e ndërtuar më shumë në bazë të informacioneve që japin praktikat e vërteta të mësimdhënies se sa nga hartimi i saj në bazë të normave përshkruese që përcaktojnë *a priori* funksionimin e GjH. Sipas këtyre autorëve:

> "Një gramatikë pedagogjike hartohet jo vetëm duke marrë për bazë modelet dhe përshkrimet gjuhësore që pasqyrojnë funksionimin e një gjuhe, por edhe në përputhje me proceset e të nxënitt, me kushtet specifike, me kufizimet dhe me objektivat e të mësuarit."

Në këtë kuptim, ashtu si kishte theksuar edhe S. P Corder-i[119], kjo gramatikë pedagogjike konceptohet si një ndihmë për të nxënë dhe nuk përbën një objektiv njohjeje në vetvete.

2.1.4. Ndërvarësia e niveleve gjuhësore

Përfundimet e nxjerra nga procedurat e AP-së ndryshojnë në mënyrë të ndjeshme në bazë të elementit përbërës në studim. Ndoshta, në fushën fonetiko-fonologjike janë arritur më shumë synimet e caktuara. Është e rrallë që një mësues të mos ketë tabelat përqasëse midis GjA dhe GjH, kur bën si paraqitjen e tingujve ashtu edhe të dukurive mbisegmentore (theksi, ritmi, intonacioni etj.) që shkaktojnë vështirësi për nxënësin. Disa kërkime shkencore në këtë fushë nga studiues si: W. Moulton-i[120], R. Scholes-i[121], J. Flege[122], jo vetëm që venë në dukje ngjashmëritë dhe

Papers from the 10th F.I.P.L.V. Congress (Fédération Internationale des Professeurs des Langues Vivantes), London: Oxford University Press, 1972, f. 198-205.

[116] G. Nickel, "Project on Applied Contrastive Linguistics: A Report", në R. Filiopovic (ed.), *Active Methods and Modern Aids in the Teaching of Foreign Languages*. Papers from the 10th F.I.P.L.V. Congress (Fédération Internationale des Professeurs des Langues Vivantes), London: Oxford University Press, 1972, f. 220-226.

[117] G. Nickel, "Project on Applied Contrastive Linguistics: A Report", në R. Filiopovic (ed.), *Active Methods and Modern Aids in the Teaching of Foreign Languages*. Papers from the 10th F.I.P.L.V. Congress (Fédération Internationale des Professeurs des Langues Vivantes), London: Oxford University Press, 1972, f. 220-226.

[118] H. Besse, dhe R. Porquier, *Grammaires et didactique des langues*. Paris: Crédif-Hatier, 1991, f. 199.

[119] S. P. Corder, *Introducing Applied Linguistics*, Harmondsworth, Middx: Penguin Books, 1973.

[120] W. Moulton, "Toward a classification of pronunciation errors". *Modern Language Journal*, nº 46, 1962, f. 101-109.

[121] R. Scholes, "Phonemic interference as a perceptual phenomenom".*Language and Speech*, nº 11, 1968, f. 83-103.

dallimet midis formave fonike të gjuhëve të përqasura, por studiojnë edhe kushtet në të cilat këto forma krijohen.

Megjithatë, teoritë që rrjedhin nga AP nuk janë treguar aq të efektshme në trajtimin e morfosintaksës dhe të semantikës. Shumica e punimeve kufizohen me vënien në dukje të vërejtjeve, që cilido mësimdhënës me përvojë mund t'i bëjë vetë, pa sjellë kështu zgjidhje për praktikën pedagogjike. Bëhet fjalë për studime që i trajtojnë nivelet gjuhësore në mënyrë të veçuar.

Sipas E. Roos-it[123] (1991), nocioni i interferencës ndërgjuhësore, për të pasur një vlerë praktike, duhet të marrë parasysh ndërvarësinë e këtyre niveleve gjuhësore. Ajo çfarë në një gjuhë shprehet me mjete sintaksore, në një tjetër realizohet me mjete leksikore. E njëjta gjë ndodh edhe në nivel të nënsistemeve brenda të njëjtit komponent gjuhësor : ajo çfarë në një gjuhë shprehet me një folje, në një tjetër realizohet me një emër. Shembulli që po propozojmë më poshtë është për të ilustruar atë që sapo theksuam:

Me duele la cabeza. (Më dhemb koka).
J'ai mal á la tête.
I have got a headache.

R. P. Stockwell-i, J. D. Bowen-i dhe J. W. Martin-i[124] e shprehin si më poshtë këtë kompleksitet të sintaksës dhe të marrëdhënieve të shumëfishta të saj me leksikun dhe semantikën :

> "Të përballesh me zgjedhjet e gramatikës do të thotë të ndeshesh, si me kuptimin e frazave që rrjedhin nga një sekuencë e renditur zgjedhjesh, ashtu edhe me kufizimet që gramatika vendos në njësitë leksikore të gjuhës".

Në lidhje me problemet leksikore, në shumicën e gjuhëve, për të vendosur një barazi midis termave duhet t'i drejtohesh njëkohësisht edhe semantikës edhe sintaksës që shpesh varen në mënyrë të ndërsjelltë. Kuptimi i një fjale varet, në shumicën e rasteve, nga togfjalëshi në të cilin shfaqet, siç mund ta vërtetojmë edhe në rastin e gjuhës angleze:

**He got there.*	*(Ai shkoi atje).*
**He got the book.*	*(Ai mori librin).*
**He got sick.*[125]	*(Ai u sëmur).*

Nga ana tjetër, kjo analizë përqasëse që kapërcen kufijtë midis dy a më shumë elementeve gjuhësore, është e mundur të bëhet vetëm nëse përshtatet një model reference i aftë për të përshkruar të gjithë këtë ndërlikim.

[122] 1) J. Flege, "Phonetic approximation in second language acquisition".*Language Learning*, nº 30, 1980, f. 117-134. 2) J. Flege, "The production of 'new' and 'similar' phones in foreign language: evidence for the effect of equivalence classification". *Journal of Phonetics,* nº 15, 1987, f. 47-65.

[123] E. Roos, "L'apport de l'analyse contrastive", *Le Français dans le Monde* nr. 238, 1991, f. 44-52.

[124] R. P. Stockwell, J. D. Bowen, dhe J. W. Martin, *The grammatical structures of English and Spanish,* Chicago: University of Chicago Press, 1965, f. 16.

[125] Shembulli është marrë nga R. P. Stockwell, J. D. Bowen dhe J. W Martin, (1965: 270)

C. J. Fillmore[126], në 1968, nëpërmjet **Gramatikës së** tij të **Rasteve** përpiqet të tregojë se ekzistojnë marrëdhënie semantike në strukturat që fshihen te fjalitë gramatikore.

Kështu në strukturën që fshihet në fjalitë:

**Le voisin sort son chien.→El vecino saca el perro.*
(Komshiu nxjerr qenin).

**Le chien sort.→El perro sale[127].*
(Qeni del).

gjejmë një veprues (agjent) dhe një objekt. Në spanjisht përshtatja e një vepruesi sjell një zëvendësim të leksemës foljore (*salir* është zëvendësuar nga *sacar*) dhe një ndryshim të strukturës sintaksore (*perro* shndërrohet në objekt të foljes), kurse në frëngjisht, përkundrazi, përshtatja e një vepruesi shkakton vetëm ndryshimin e strukturës sintaksore (*chien* shndërrohet vetëm në objekt të foljes).

Sipas kësaj, një AP e frymëzuar nga Gramatika e Rasteve do të vendosë një bazë të përbashkët për të dyja gjuhët që krahasohen dhe menjëherë pas kësaj do të verë në dukje pasojat që rrjedhin nga format e veçanta të strukturës sipërfaqësore të secilës gjuhë që lindin nga operacionet e zhvilluara në bazë.

Nga ana tjetër, teoricienët kryesorë të **Universaleve Gjuhësore:** J. H. Greenberg-u[128], dhe N. Chomsky[129], siç shprehet J. M. Vez-i[130] duket sikur janë të një mendjeje kur marrin në konsideratë ekzistencën e nje **semantike ndërgjuhësore** që, në mënyrë universale, do të theksonte ngjashmëritë midis gjuhëve në nivelin e strukturës së tyre të thellë.

Po ashtu, duket se nga kjo teori mund të arrihet në përfundimin se kompetenca gjuhësore është një kapacitet universal dhe i vetëm i individit pasi ky ka përvetësuar gjuhën e tij amtare. Sipas kësaj hipoteze që H. M. Vez-i[131] e quan "matrica e vetme e shtrirë":

> "(...) sjellja gjuhësore në më shumë se një gjuhë rrjedh nga një strukturë e thellë [universale?] që nëpërmjet rregullave të shndërrimit, krijon struktura të ndryshme sipërfaqësore.
> Këto rregulla shndërrimi do të ishin tri llojesh: *vetëm për Gj1, vetëm për Gj2* dhe *të përbashkëta për të dyja gjuhët*".

Ilustrimi i kësaj teorie përmblidhet në skemën që po riprodhojmë në figurën e mëposhtme:

[126] C. J. Fillmore, "The Case for Case", në E. Bach y R.T. Harms (eds.), *Universals in Linguistic Theory.* New York: Holt, Rinehart & Winston, 1968, f. 1-88.
[127] Shembull i marrë nga B.Py "L'analyse contrastive: histoire et situation actuelle". *Le Français dans le Monde* nr. 185, 1984, f. 34.
[128] J. H. Greenberg, *Universals of Language.* Cambridge, Mass.: The MIT Press, 1966 (ed).
[129] N. Chomsky, *Language and Mind,* New York: Harcourt Brace and World, 1968.
[130] H. M. Vez, *Fundamentos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras,* Barcelona: Ariel, 2000, f. 111.
[131] Po aty, f. 110.

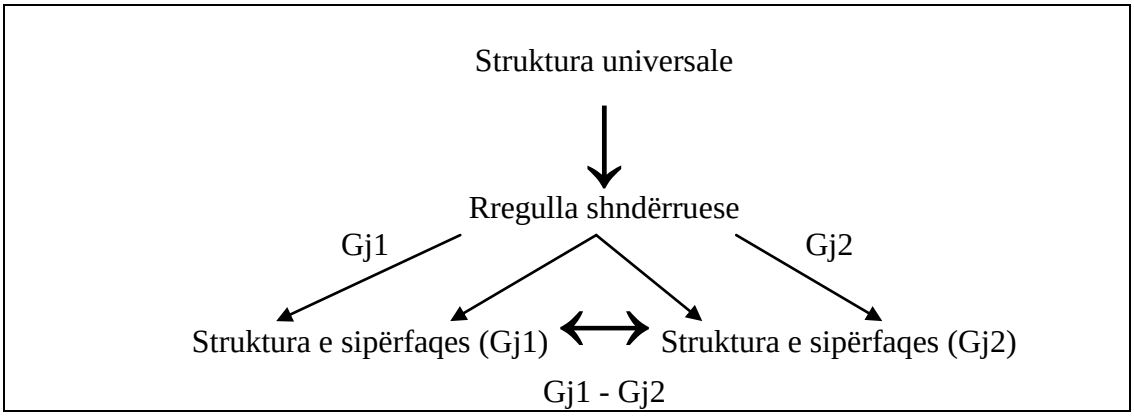


Figura 2.1. Teoria e "matricës unike të shtrirë" nga M. H. Vez

Për të shmangur transferin negativ, që vjen nga vendosja e rregullave të transformimit të vetë Gj1 mbi strukturat sipërfaqësore të Gj2, nxënësi duhet të përvetësojë të gjitha këto rregulla dhe në mënyrë të veçantë ato të vetë Gj2 që po mëson.

Ndërkaq, kjo teori pranon ngjashmëritë dhe dallimet që ekzistojnë midis gjuhëve, aspekte që ndikojnë në mënyrë të rëndësishme mbi pedagogjinë e gjuhëve të huaja. Megjithatë dhe pavarësisht prej këtyre ndihmesave, H. M. Vez-i[132] mendon se, teoria e universaleve gjuhësore nuk është e mjaftueshme, sepse, ashtu siç kishte nënvizuar D. A Wilkins-i[133], procesi i të nxënit të një gjuhe përfshin jo vetëm rregullat e gramatikës por edhe rregullat e komunikimit dhe, po ashtu, efektet e vërteta komunikuese në çdo gjuhë nuk janë universale.

Duke marrë për bazë këtë ide, K.Sajavaara[134] përligj vlerën që ka AP kur vë në dukje rëndësinë që ka komunikimi në të nxënit e një Gj2. Për këtë autor, të nxënit ka të bëjë me rritjen e kompetencës komunikuese, që nxënësi zotëron në gjuhën e tij amtare, duke u nisur nga një kod i ri. Sipas këtij propozimi, do të duhej të bëhej një analizë përqasëse e ligjërimit, duke pasur parasysh elementet që ndikojnë në aktin e të folurit.

Në këtë kuptim, J. M. Vez-i[135] mendon se këndvështrimi komunikativ në mësimdhënie/nxënien e gjuhëve, i përqëndruar më shumë në përmbajtjen e mesazhit se sa në formë, kanë vënë në dukje nevojën e një kërkimi shkencor leksiko-semantik të çdo gjuhe dhe të realizimeve të tyre morfosintaksore brenda disa kontekseteve të veçanta, sidomos në kuadrin europian.

Si fryt i kësaj nevoje dhe i punës së kryer nga një grup kërkuesish shkencorë të Këshillit të Europës si: J. A.Van Ek-u[136]; D. Coste, V. Ferenczi, J. Courtillon-i, M. Martins-Baltar-i, E. Papo dhe E Roulet-i[137], lindi **Niveli Prag**, inventari i funksioneve

[132] J. M. Vez, *Fundamentos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras,* Barcelona: Ariel, 2000, f. 110-115.
[133] D. A. Wilkins, *Second language learning and teaching*, London: Edward Arnold, 1976.
[134] K. Sajavaara, "Contrastive Linguistics Past and Present and a Communicative Approach" në J. Fisiak (ed.), *Contrastive Linguistics and the Language Teacher.* Oxford: Pergamon Press, 1981, f. 33-56.
[135] J. M. Vez, *Fundamentos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras,* Barcelona: Ariel, 2000, f. 112.
[136] J. A. Van Ek, *The threshold level in a European unit / credit system for modern language learning by adults,* Strasbourg: The Council for Cultural Cooperation of the Council of Europe, 1975.
[137] D. Coste, V. Ferenczi, J. Courtillon, M. Martins-Baltar, E. Papo, dhe E. Roulet, *Un Niveau-Seuil.* Strasbourg:Hatier.Conseil de l'Europe, 1976.

dhe i nocioneve bazë të komunikimit në një gjuhë, i krijuar nga të rriturit. Kjo vepër ka qenë një pikë reference për përpunimin e materialeve të mësimdhënie/ nxënies së gjuhëve kryesore europiane, duke marrë parasysh nevojat e komunikimit të grupeve të ndryshme të nxënësve në situata të ndryshme.

Nga ana tjetër, zbatimet pedagogjike të teorive të universaleve gjuhësore nënkuptojnë, sipas E Roulet-it[138], se mësimi i një Gj1, i konceptuar mirë duhet të çojë në përvetësimin e disa njohurive të përgjithshme të sistemit të një gjuhe dhe të funksionimit të saj. Duke pasur parasysh Gj1, zhvillimi i disa koncepteve të vlefshme për të gjitha gjuhët, dmth. i disa njohurive me karakter metalinguistik, do të ndihmonte në shkallë shumë të kënaqshme në mësimin e një Gj2.

Mbi këtë ide kanë ngulur këmbë shumë autorë. Midis tyre, J. M. Vez-i[139] nënvizon nevojën që kanë mësuesit dhe nxënësit e GjH për të përdorur një terminologji të përbashkët për t'iu referuar atyre koncepteve që janë universale dhe që shërbejnë për të shprehur marrëdhëniet sintaktiko-semantikore midis gjuhëve:

> "Paradoksi që një nxënës duhet të përshtasë terminologjinë e tij kryesore sa herë që mëson një gjuhë të re ose sa herë që ndryshon mësuesin e gjuhës, është i paqëndrueshëm. Një zgjidhje për problemin mund të gjendet në zhvillimin e një gramatike pedagogjike universale që, duke përdorur një numër të vogël konceptesh që kanë lidhje me marrëdhënie të tilla si *'veprues', 'objekt', 'mjet (plot*ës*)'* etj., të shërbejë për vendosjen e krahasimeve dhe e ballafaqimeve në më shumë se një gjuhë."

Për të përfunduar këtë paraqitje të AP, na duket e nevojshme të theksojmë se, pavarësisht nga kufizimet, kritikat dhe gabimet që i mvishen, në sajë të hipotezave teorike dhe praktike të këtij modeli kerkimor shkencor, mësimi i një GjH filloi të përqëndrohej tek nxënësi. Duke u nisur nga DGjH dhe duke pasur parasysh mundwsitw e zbatimit të këtij punimi, mendojmë se ndihmesat e AP-së, veçanërisht në variantin e saj *a posteriori*, janë me dobi të madhe në situata pedagogjike.

Në tabelën 2.2. do të përmbledhim aspektet kryesore që karakterizojnë këtë model kërkimor shkencor:

ANALIZA PËRQASËSE (AP)	
PARARENDËS	C. Fries (1945), R Lado (1957)
PËRKUFIZIMI	Model kerkimi shkencor, që analizon marrëdhëniet midis gjuhëve nëpërmjet krahasimit të sistemeve gjuhësore në kontakt me qëllim lehtësimin e mësimit të një gjuhe të huaj.
OBJEKTIVAT	Të përcaktojë ngjashmëritë dhe dallimet midis Gj1 dhe Gj2 me qëllim që të shmangen gabimet dhe të parashikohen fushat e vështirësisë në mësimin e një GjH.
	• Ndikim nga teoritë biheivioriste: Mësimi i një gjuhe të huaj parakupton një proces kapërcimi të modeleve të GjA dhe

[138] E. Roulet, *Langue maternelle et langues secondes. Vers une pédagogie intégrée*, Paris: Hatier-Crédif, 1980.

[139] J. M. Vez, *Fundamentos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Barcelona: Ariel, 2000, f. 112.

QASJET	krijimin i një sistemi me modele të reja. • Ngjashmëritë midis GjA dhe GjH lehtësojnë mësimin e kësaj të fundit, dallimet e vështirësojnë dhe janë burim i mundshëm gabimesh • Shkaku kryesor i gabimeve qëndron te interferenca, dmth. te ndikimi negativ që GjA ushtron mbi GjH.
RRJEDHOJA PEDAGOGJIKE	• Përmbajtjet e mësimit të një GjH paraqiten sipas një hierarkie vështirësish. • Bëhen përpjekje për të zvogëluar mundësinë e bërjes së gabimeve duke shmangur përkthimin dhe përdorimin e GjA në orët e mësimit të GjH. • Përkrahet praktika e ushtrimeve strukturore për të krijuar modele në GjH.
KRITIKAT	AP ka parasysh vetëm produktin e mësimit të një GjH dhe jo procesin e mësimit. Pasojat: ✓ Pak besim në parashikimin e interferencave dhe vështirësive në mësimin e GjH *(varianti i fortë i AP)* ✓ Vështirësia nuk shkaktohet nga dallimet midis GjA dhe GjH, por nga përvoja paraprake në mësimdhënie/nxënien e GjH dhe në përshtatjen e ndërsjelltë të këtyre sferave në zhvillim. ✓ Është vetë subjekti që mëson ai që ndërmjetëson marrëdhëniet ndërsistematike GjA-GjH. ✓ Procesi i të nxënit të një gjuhe të huaj përfshin jo vetëm rregullat gramatikore por edhe rregullat e komunikimit.
EVOLUIMI	• Ndikimi i koncepteve të Gramatikës Gjenerative (struktura e thellë dhe struktura sipërfaqësore): Përdorimi i njohurive paraprake të GjA për të prodhuar në mënyrë krijuese në GjH. • Ndikimi i Gramatikës së Rasteve dhe i teorisë së Universaleve Gjuhësore: AP, me qëllim që të ketë vlerë praktike, duhet të vërë në dukje ndërvarësinë e niveleve gjuhësore midis gjuhëve që krahasohen
VLERA (RËNDËSIA)	Marrja në konsideratë e interferencave të vëzhguara realisht në procesin e mësimdhënie/nxënies së GjH (*varianti i dobët i AP*) orienton planifikimin e vetë procesit si edhe lejon ndërgjegjësimin mbi funksionimin e sistemeve gjuhësore që krahasohen.
MUNDËSITË E ZBATIMIT	• Nevojë për gramatikë pedagogjike të mbështetur në përvojën mësimdhënëse që të shërbejë për të bërë krahasimet midis gjuhëve dhe të përbëjë një ndihmë për mësimin e tyre. • Nevojë për terminologji të përbashkët për të shprehur marrëdhëniet morfosintaksore dhe semantike midis gjuhëve. • Nevojë për kërkime të reja shkencore në AP të ligjëratës.

Tabela 2.2. Aspektet karakteristike të Analizës Përqasëse (AP)

2.2. Hipoteza e ndërgjuhës

Termi **ndërgjuhë (NGj)** (*Interlanguage*), në sajë të ndihmesës së L. Selinker-it[140], shfaqet shpesh në studimet e Gjuhësisë së Zbatuar nga fillimi i viteve 70.

Edhe pse koncepti nga i cili lindi ky term është i ndryshëm në autorë të ndryshëm, të gjithë përkojnë kur pohojnë se personi që mëson një gjuhë të huaj zhvillon, në nivel konjitiv, një gramatikë të vetën, dmth. një sistem rregullash, të cilin ai e përdor sa herë që shprehet në GjH që po mëson.

Në këtë pjesë të punimit do të analizojmë këndvështrimet kryesore ku është mbështetur nocioni i ndërgjuhës që nga origjina e tij, karakteristikat që përcaktojnë aktualisht këtë koncept si edhe rolin që luan GjA në formimin dhe zhvillimin e tij gjatë procesit të të nxënit të një GjH.

2.2.1. Origjina dhe koncepti i NGJ-së

Siç kemi theksuar, ndikimi i teorive të N. Chomsky-t (1957, 1965)[141] dhe riformulimet që, duke u nisur nga qasjet fillestare, ky autor kreu në punimet e mëpasshme, (1968, 1972[142]) bënë që kërkuesit shkencorë të Shkencave të Gjuhës të vënë në diskutim dhe të kritikojnë çështjen e shqetësimit të tepruar për aspektet formale të gjuhës, duke lënë pas dore përmbajtjet situacionale dhe semantike.

N. Chomsky mendon se të gjitha qëniet njerëzore janë të pajisura me një prirje ose mekanizëm të lindur,[143] që i aftëson për të përvetësuar rregullat e gjuhës në të cilën ata janë futur. Këto rregulla, pasi përvetësohen, u lejojnë njerëzve të krijojnë dhe të kuptojnë shprehje të reja, të cilat kurrë nuk do të ishin kuptuar ose prodhuar nëse folësit do të ishin kufizuar vetëm me imitimin e *input*-it të mjedisit të tyre.

Teoritë e Chomsky-t janë mbështetur nga kërkime të shumta shkencore mbi përvetësimin e GjA (D. McNeill-i 1970; R. Brown-i, 1973; J. S. Bruner-i, 1975; M. L. Moreau, dhe M. Richelle, 1981: D. I. Slobin-i, 1973) të cilat më vonë u zgjeruan në trajtimin e procesit të përvetësimit të Gj2 në lidhje me Gj1 (S. M. Ervin-Tripp-i, 1974; C. Adjemian-i, 1976; S. P. Corder-i, 1967, 1971, 1981; H. C. Dulay dhe M. K. Burt-i, 1972, 1973, 1974a, 1974b, 1974c; S. Krashen-i, 1981, 1982a) dhe pavarësisht se vetë Chomsky mendon se qasjet e tij nuk mund të zbatohen në mësimdhënie/nxënien e një GjH, referenca në gjuhësinë çomskiane është një vlerë e qëndrueshme në kërkimet shkencore mbi mësimin e një Gj2.

Të gjitha këto punime përqëndrohen në idenë se fëmija gjatë përvetësimit të GjA përpunon një sistem të vetin gjuhësor, i cili ndryshon në etapat e mëpasshme derisa arrin kompetencën e një të rrituri që i shërben si model për t'u arritur. Në mësimin e anglishtes si Gj1, fëmijët bëjnë gabime të tilla si:

**She doesn't wants to go.*

---

[140] 1) L. Selinker, "Language Transfer". *General Linguistics*, vol. 9, nr. 2, 1969, f. 67-92. 2) L. Selinker, "Interlanguage". *International Review of Applied Linguistics*, vol. 10, nr. 3, 1972, f. 209-231.

[141] 1) N. Chomsky, *Syntactic Structures*, The Hague: Mouton, 1957. 2) N. Chomsky, *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, Mass.: MIT. Press, 1965.

[142] 1) N. Chomsky, *Language and Mind*, New York: Harcourt Brace and World, 1968. 2) N.Chomsky, Studies *on Semantics in Generative Grammar*, The Hague-Paris: Mouton, 1972.

[143] Është ajo që Chomsky e quan "Mekanizmi i Përvetësimit të Gjuhës" LAD *(Language Acquisition Device).* N. Chomsky, *Current Issues in Linguistic Theory*, The Hague: Mouton, 1964.

**I eated it.*[144]

Këto gabime tregojnë se janë brendësuar në anglisht rregullat e përshtatjes midis kryefjalës dhe foljes dhe ato të formimit të së kryerës së thjeshtë. Megjithatë nuk njihen akoma kufizimet e këtyre rregullave. Përveç kësaj, këto shembuj tregojnë se fëmijët nuk janë duke përsëritur thjesht format e shprehjeve që ata dëgjojnë.

I njëjti lloj gabimesh trajtohet edhe në kërkimin shkencor të kryer nga S. Lopez Ornat-i, A. Fernandez-i, P. Gallo dhe S. Mariscal-i[145] mbi përvetësimin e spanjishtes si GjA e bazuar në regjistrimet e prodhimeve të një fëmije, Maria, që nga mosha një vjeç e shtatë muaj deri në moshën katër vjeç.

Nga punimi i përmendur nxirren përfundime që prekin jo vetëm procesin e përvetësimit të gjuhës spanjolle por në përgjithësi, edhe procesin e përvetësimit të një gjuhe. Duke u nisur nga kjo, rezultatet mund të ishin të krahasueshme me kërkimet shkencore që kanë lidhje me gjuhët e tjera. Kështu Maria bën gabime si:

**Aqui sientas. (Aquí te sientas) (fq. 23)*
**Uno bocata. (Una bocata) (fq. 28)*
**Yo no sabo. (Yo no sé) (fq. 64)*

Këto shembuj shprehin procedurat e rregullimit dhe të analogjisë që fëmijët venë në funksionim për formimin e strukturave në gjuhën e tyre amtare.

Në mësimin e një Gj2 ndodh e njëjta dukuri. Individi ndryshon vazhdimisht kompetencën e tij paralelisht me zotërimin e vazhdueshëm të gjuhës së re dhe i afrohet kompetencës së një vendasi.

Nëse pranojmë parimin e ekzistencës së **universaleve gjuhësore** (J. H. Greenberg-u, N. Chomsky) dhe kemi parasysh analogjitë e **strukturës së thellë** midis shprehjesh që kanë **struktura sipërfaqësore** shumë të ndryshme nga njëra gjuhë te tjetra, atëherë nuk mund të merret në konsideratë Gj1, kur mësohet një Gj2, duke u nisur nga një mënyrë negative e të parit të interferencave që mund të shfaqen midis dy gjuhëve. Lloji i gabimeve që bën një person që mëson një GjH bën pjesë në **"zhvillimin** e tij **gjuhësor"** *(developmental errors)* dhe nuk duket se ka të bëjë me ndikimin e GjA. Si rrjedhim, mësimi i një Gj2 duhet konsideruar si një proces i formimit të rregullave.

Në këtë proces ndërhyjnë trajtimi dhe vërtetimi i hipotezës mbi funksionimin e Gj2. Ashtu siç shprehen edhe D. Larsen-Freeman-i dhe M. H. Long-u[146], individi ndryshon vazhdimisht hipotezat e tij për shkak të mospërputhjeve që ai percepton midis asaj që prodhon dhe shprehjeve të Gj2:

> "Pas ballafaqimit të parë me gjuhën objektiv (GjO) nxënësit krijojnë hipoteza rreth natyrës së disa rregullave të GjO. Më pas ato do të vënë në provë hipotezat e tyre, duke i zbatuar për të prodhuar shprehje në gjuhën objektiv. Bazuar në mospërputhjet e vëna re midis asaj çfarë po krijojnë dhe formave/funksioneve të gjuhës objektiv me të cilën janë

[144] Shembulli është marrë nga D. Larsen-Freeman, dhe M. H. Long, *An Introduction to Second Language Acquisition Research*, London: Longman, 1993, f. 57.
[145] S. López Ornat, A. Fernández, P. Gallo, dhe S. Mariscal, S. *La adquisición de la lengua española*. Madrid: Siglo XXI de España editores. S. A, 1994.
[146] D. Larsen-Freeman, dhe M. H. Long, *An Introduction to Second Language Acquisition Research*, London: Longman, 1993, f. 58.

ballafaquar, nxënësit do t'i ndryshojnë hipotezat e tyre rreth natyres së rregullave të GjO me qëllim që shprehjet e tyre të përshtaten me gjuhën objektiv".

Në këtë proces të krijimit të njohurive mbi Gj2, individi që mëson, përdor një sistem gjuhësor që nuk identifikohet as me Gj1 dhe as me Gj2 por një sistem që ka natyrën e vet. Ky **"sistem i tretë gjuhësor"** (V.J.Cook, 1993) ka marrë emërtime të ndryshme në punime të ndryshme mbi përvetësimin e një Gj2: **"dialekt i veçantë"** *(idiosincratic dialect)*, **"dialekt kalimtar"** *(transitional dialect)* (S.P.Corder 1971), **"sistem i përafërt komunikimi"** *(approximative system)* (W. Nemser, 1971b), **"sistem i ndërmjetëm"** *(système intermediaire)* ose **"njohuri të ndërmjetme"** *(connaissance intermediaire)* (R. Porquier dhe U. Frauenfelder, 1980) si edhe **"njohuri kalimtare"** *(connaissance transitoire)* për S. Moirand (1982).

Megjithatë, ishte termi **"ndërgjuhë" (NGj)** *(interlanguage)*, i përdorur nga L. Selinker në 1969 dhe i ripërpunuar më vonë në 1972, ai që do të pranohej masivisht nga studiuesit derisa gjatë viteve 70-80 do të sundonte tërë panoramën e studimeve të kryera mbi gjuhët e dyta.

S. P. Corder-i[147] shprehet se NGj e L. Selinker-it (1972) tek individi që mëson një Gj2, është një dialekt i përbërë nga një gramatikë që mund të përshkruhet si një tërësi rregullash që përmbledh karakteristikat e dialekteve shoqërore të të dyja gjuhëve, pavarësisht nëse ato gjuhë kanë ose jo rregulla të përbashkëta midis tyre, ashtu siç paraqitet në figurën 2.2:

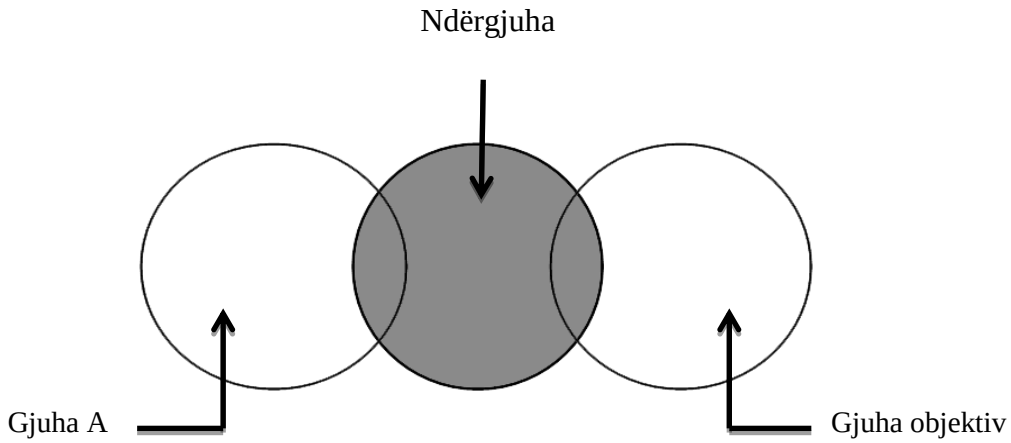


Figura 2.2. *Interpretimi i konceptit të Ndërgjuhës nga S. P. Corder*[148]

Megjithatë, sipas H. Besse-së dhe R. Porquier-it, NGj nuk mund të përshkruhet si një shumë rregullash të Gj1 dhe të Gj2 dhe as të kufizohet në një sistem rregullash që janë të përbashkëta për të dyja gjuhët. Për këta autorë, punimet empirike në lidhje me këtë gjë kanë treguar se:

"(...) ndërgjuha përmban të paktën, rregullat e gjuhës-objektiv, gjurmë nga rregullat e gjuhës amtare si dhe rregulla që nuk i përkasin as njërës e as tjetrës."

Ky mendim mund të skematizohet si në figurën 2.3[149]:

[147] S. P. Corder, "Idiosyncratic dialects and Error Analysis", *International Review of Applied Linguistics*, vol. 9, nr. 2, 1971, f. 147-159.
[148] S. P. Corder, *Error Analysis and Interlanguage.* Oxford: Oxford University Press, 1981, f. 17.

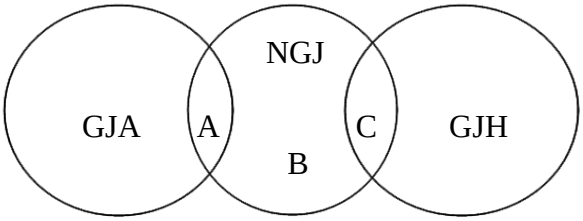


Figura 2.3. *Interpretimi i konceptit të Ndërgjuhës nga H. Besse dhe R. Porquier*

Për çdo situatë të NGj, natyra e zonave A, B, dhe C, ndërlidhja e tyre si edhe hapësira që zë secila prej tyre varen nga rrethanat dhe metodat përshkruese që përdoren.

Për këtë arsye, në NGj, ndërlidhjet midis GjA dhe GjH mund të paraqiten në forma të ndryshme (Figura 2.4.)[150].

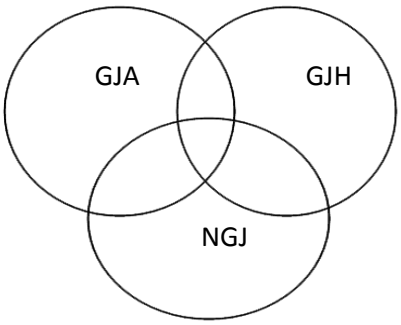


Figura 2.4. Ndërseksione midis GJA dhe GJH në NGJ nga H. Besse dhe R. Porquier

Për të përforcuar këtë ide, autorët i drejtohen punimit të J. Giaccobe-t dhe M. Lucas-it[151] (1980), sipas të cilëve "sistemet e ndërmjetme" janë sisteme hipotetike, që veprojnë si filtra të materialit gjuhësor që zotëron subjekti që mëson një GjH.

Gjithsesi, për H. Besse-në dhe R. Porquier-in, studimi i NGj ka të bëjë jo vetëm me mënyrën se si veprojnë ata që mësojnë një GjH, por edhe me kompetencat e fshehura dhe me mënyrën se si këto kompetenca aktivizohen në procesin e të mësuarit.

E njëjta ide është hedhur edhe nga I. Santos Gargallo [152] për të cilin L. Selinker[153] shpreh një pikëpamje përqasëse, kur paraqet propozimet e tij teorike dhe

[149] H. Besse, dhe R. Porquier, *Grammaires et didactique des langues*, Paris: Crédif-Hatier, 1991, f. 225.
[150] H. Besse, dhe R. Porquier, *Grammaires et didactique des langues*, Paris: Crédif-Hatier, 1991, f. 225.
[151] J. Giacobbe, dhe M. Lucas, "Quelques hyphothèses sur le rapport langue maternelle - systèmes intermédiaires à propos d'une étude sur l'acquisition des verbes *ser* et *estar* par des adultes francophones". *Encrages*, nº spécial, 1980, f. 25-36.
[152] I. Santos Gargallo, *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva.* Madrid: Síntesis, 1993, f. 128.
[153] L. Selinker, "Interlanguage". *International Review of Applied Linguistics*, vol. 10, nr. 3, 1972, f. 209-231.

mendon se vetëm duke vëzhguar prodhimet e një nxënësi në NGj e tij, detyrimisht të ballafaquara me prodhimet e tij në gjuhën amtare dhe me ato të folësve vendas të GjH, mund të kryhet një studim mbi proceset psikolinguistike që fshihen në NGj gjatë prodhimeve te tyre.

Nga ana tjetër, kjo autore na jep një përcaktim të NGj që përmbledh karakteristikat kryesore, të cilat, duke u nisur nga pikëpamje të ndryshme, i japin formë konceptit:

> "Ndërgjuha është sistemi gjuhësor i atij që nxë një Gj2 e që ndodhet midis gjuhës amtare (Gj1) dhe gjuhës objektiv (Gj2) kompleksiteti i të cilit vjen duke u rritur gjatë një procesi krijues që përshkon etapa të njëpasnjëshme të karakterizuara nga strukturat e reja dhe nga fjalori që nxënësi përvetëson."

Ashtu siç thekson edhe V. Castelloti[154], në këtë proces krijues, marrëdhëniet e ndërvarësisë që vendosen midis GjA dhe GjH, përveçse përbëjnë një ndihmë për komunikimin, kanë edhe një funksion kërkimor sepse ndihmojnë në krijimin e kompetencave të reja që do i lejojnë nxënësit të përparojë në mësimin e GjH.

2.2.2. Karakteristikat e NGj-së

Duke marrë si referencë përcaktimin e mësipërm dhe punimet e J. M. Vez-it (1984), H. Besse-së dhe R. Porquier-it (1991) dhe D. Larssen-Freeman-it dhe M. H. Long-it (1993) ne mund të karakterizojmë ndërgjuhën e subjektit që mëson një gjuhë të huaj duke marrë parasysh tiparet që përcaktojnë natyrën e tij evolutive: a) Orientimi konjitiv, b) Zhvillimi sistematik dhe ndryshueshmëria, c) Paqëndrueshmëria, d) Depërtueshmëria, e) Thjeshtëzimi, f) Fosilizimi.

a) Orientimi konjitiv. Mësimi i një gjuhe të dytë është e llojit konjitiv. Sipas S. P. Corder-it[155], ne individët jemi të programuar nga aftësitë tona konjitive të lindura për të përcaktuar fomën më ekonomike të kalimit nga Gj1 në Gj2. NGj përbën një pikë ndërmjetëse të ngjashme me sistemin gjuhësor universal që vërehet në gjuhën e fëmijëve të vegjël kur përpiqen të komunikojnë në gjuhën e tyre amtare.

b) Zhvillimi sistematik dhe ndyshueshmëria. Të nxënit e një gjuhe të dytë është veprimtari krijuese dhe në të njëjtën kohë një proces në zhvillim të vazhdueshëm midis Gj1 dhe Gj2 nëpër të cilin kalojnë ata që mësojnë një GjH. Në çdo pikë të këtij procesi, gjuha e këtyre personave është sistematike, dmth., ka një gramatikë që mund të përshkruhet në bazë të rregullave të caktuara. Subjekti që mëson një Gj2, krijon, pra, një sistem gjuhësor të vetin, një "gjuhë" si në kuptimin formal, ashtu edhe në atë funksional e që si rrjedhim mund të përdoret për komunikim.

Për këtë arsye mund të pohojmë se individi që mëson një Gj2 është një "folës i lindur" i NGj së tij[156]. Kjo NGj është një proces i përbashkët për të gjithë ata që

[154] V. Castellotti, *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris: Clé International, 2001.
[155] S. P. Corder, "Error analysis, interlanguage and second languageacquisition" në V. Kinsella (ed.), *Language Teaching and Linguistics:Surveys.* London: Cambridge University Press, 1978, f. 60-78.
[156] L. Selinker, "Interlanguage". *International Review of Applied Linguistics*, vol. 10, nr. 3, 1972, f. 209-231.

mësojnë një GjH, ku dallimet shpjegohen me anë të përvojave të ndryshme në procesin e të mësuarit (konteksti situacional, kushtet e prodhimit te gjuhës, lloji i detyrave, etj)[157].

c) Paqëndrueshmëria. Meqenëse bëhet fjalë për një proces afrimi drejt modelit të gjuhës së një vendasi, NGj e subjektit që mëson një Gj2 ka karakter të përkohshëm dhe të ndryshueshëm. Termat "sistem i përafërt i komunikimit" dhe "kompetencë kalimtare", që shfaqen në punimet e S. P. Corder-it[158] e shpjegojnë më mirë idenë e paqëndrueshmërisë. Për autorin gabimet e shkaktuara në këtë proces janë provë se individi po ndërton gramatikën e vet. Bëhet fjalë për një proces autonom që nuk ka lidhje me atë të Gj1.

d) Depërtueshmëria. Nga ana tjetër, për shkak të karakterit të tij të ndryshueshëm, sistemi i rregullave të NGj është edhe i depërtueshëm edhe i hapur ndaj ndikimeve të sistemeve të tjera gjuhësore të njohura nga individi[159]. Kjo depërtueshmëri lejon që individi, kur përpiqet të komunikojë në Gj2, t'u drejtohet thjeshtëzimeve, përgjithësimeve apo modifikimeve të sistemit të rregullave të NGj së tij. Këto dukuri shmangieje nga norma gjuhësore nuk janë të vetë ndërgjuhës, sepse, siç kemi theksuar, ato vërehen edhe në gjuhën e një fëmije të vogël, madje edhe te një individ i rritur vendas.

Sipas H. Besse-së dhe R. Porquier-it[160] ajo që me të vërtetë është karakteristike për NGj është aftësia për të qenë e depërtueshme nga sistemi i brendësuar i GjA, si rrjedhim përvetësimi i rregullave të reja mund të lidhet me këtë sistem edhe pse mund të rezultojë e vështirë për t'u vënë në dukje nëpërmjet interferencave të shprehura.

e) Thjeshtëzimi. Nëse krahasohet NGj me GjA dhe me GjH, vemë re se bëhet fjalë për një kod gjuhësor të thjeshtëzuar, që i çon herë pas here individitët, në përdorimin e atyre rregullave të njëjta dhe të pakta që ata kanë, gjithnjë me dëshirën për të komunikuar në një gjuhë të re. Përballë këtij kufizimi në përdorim, M. Burt-i dhe C. Kiparsky[161], nënvizojnë rrezikun e një "humbjeje semantike" së cilës i duhet shtuar një nënzhvillim strukturor dhe, e gjitha kjo, për shkak të këtij rrëgjimi në përdorimin e gjuhës.

Gjithsesi H. Besse dhe R. Porquier-i[162], nuk janë dakort me karakterizimin e NGj si një sistem të thjeshtëzuar, sepse, nëse cilësohet në këtë mënyrë, ajo nuk mund të përshkruhet duke përdorur si referencë një sistem tjetër më të zhvilluar siç është ai i GjH. Përveç kësaj, nëse marrim në konsideratë faktin që individi i thjeshtëzon të dhënat e GjH, ashtu siç del në pah nga prodhimet e tij, duhet patjetër të kihet parasysh se proceset e brendshme të mësimit të një gjuhe nënkuptojnë shpeshherë operacione shumë më komplekse.

Këto operacione kërkojnë përcaktimin e disa strategjive të komunikimit, që vihen në lëvizje në funksion të kontekstit në të cilin prodhohen, si për të shmangur vështirësitë e për të zvogëluar rrezikun e gabimeve ashtu edhe sepse, duhet t'u përgjigjen disa qëndrimeve pragmatiste në të cilat është më i rëndësishëm efektiviteti në komunikim se sa korrigjimi i shprehjeve.

---

[157] H. Besse dhe R. Porquier, *Grammaires et didactique des langues*, Paris: Crédif-Hatier, 1991.

[158] S. P. Corder, "The significance of learners' errors". *International Review of Applied Linguistics*, vol. 5, nr. 4, 1967, f. 161-170.

[159] C. Adjemian, "On the nature of interlanguage systems". *LanguageLearning*, vol. 26, n1 2, 1976, f. 297-330.

[160] H. Besse dhe R. Porquier, *Grammaires et didactique des langues*, Paris: Crédif-Hatier, 1991.

[161] M. K. Burt dhe C. Kiparsky, *The Gooficon: A repair manual for English*. Rowley, Mass.: Newbury House, 1972.

[162] H. Besse dhe R. Porquier, *Grammaires et didactique des langues*, Paris: Crédif-Hatier, 1991.

Nga një pikëpamje humaniste, në DGjH duhet marrë në konsideratë edhe ndjesia e ndrydhjes, që kap një person që mëson një GjH kur i duhet të "përkthejë" mendimin e tij me një gjuhë tërësisht të thjeshtëzuar. Ky problem i "kufizimit të personalitetit" apo "i shndërrimit në një fëmijë *(infantilizim)*"[163] që prek veçanërisht një të rritur kur mëson një GjH, nuk ka për momentin një përgjigje pedagogjike të duhur. Gjithsesi, L. Dabene[164] mendon se punimet që kanë të bëjnë me ndërkuptimin gjuhësor (zakonisht midis gjuhëve të të njëjtës familje) mund të jenë të afta që të gjejnë rrugët e zgjidhjes në këtë kuptim.

f) Fosilizimi. Kjo karakteristikë ka të bëjë me prirjen që ka dikush që mëson një GjH për të ruajtur disa aspekte të mirëfillta të NGj së vet, pavarësisht nga mosha apo numri i mësimeve që ka marrë në Gj2. Sipas L. Selinker-it[165]:

> "Dukuria gjuhësore e fosilizimit ka të bëjë me elementet gjuhësore, rregullat dhe nënsistemet të cilat folësit e një gjuhe të re përpiqen t'i ruajnë në NGj e tyre në lidhje me GjO, pavarësisht nga mosha e nxënësit apo sasia e shpjegimeve apo njohurive që ai merr në GjO."

Për këtë arsye nuk është gjithmonë e vërtetë se, personi që ndodhet përpara një Gj2, përparon në mënyrë të qëndrueshme në zotërimin e asaj gjuhe. S. P. Corder-i[166] nënvizon se, pasi gramatika e NGj është zhvilluar mjaftueshëm për t'i lejuar individit që të komunikojë në përputhje me qëllimet e tij, motivimi për t'u përmirësuar zvogëlohet. Kjo dukuri mund të ndodhë në nivel individual (individi nuk mëson më), por edhe në nivel të një grupi shoqëror (formimi i një dialekti të ri ose "pignizimi")[167].

2.2.3. GjA, GjH dhe formimi i NGj-së

Prania e tipareve karakteristike të GjA në NGJ na bën që të pyesim veten mbi aspektet, që ndihmojnë për t'i dhënë formë këtij "dialekti kalimtar" të subjektit që mëson një GjH, duke bërë që ky të zhvillohet duke u nisur nga një sistem tjetër që tashmë është i brendësuar.

Për këtë arsye në këtë pjesë do të analizojmë, në radhë të parë, konceptet **"përvetësim"** dhe **"të nxënit"** e një gjuhe, duke u nisur nga hipotezat e parashtruara nga S. D. Krashen-i[168] për të nënvizuar se si shprehen këto dy procese në rastin e GjA dhe të GjH.

Në vazhdim do të nxjerrim në pah se cilat janë tiparet karakteristike të gramatikës së NGj në fazat e para të mësimit të një GjH. Do të vemë në dukje

[163] P. Harder, "Discourse as self-expression and the reduced identity of the L2 learner". *Applied Linguistics*, nr. 1, 1980, f. 262-270.
[164] L. Dabène, *Recherches sur l'intercompréhension entre locuteurs de langues romanes.* Grenoble: LIDILEM. Université de Grenoble, et al.1994d.
[165] L. Selinker, "Interlanguage", *International Review of Applied Linguistics*, vol. 10, nr. 3, 1972, f. 215.
[166] S. P. Corder, "Idiosyncratic dialects and Error Analysis". *International Review of Applied Linguistics*, vol. 9, nr. 2, 1971, f. 147-159.
[167] J. H. Schumann, "Second language acquisition: the pidginizationhypothesis" en E. M. Hatch (ed.), *Second language acquisition.* Rowley:Newbury House, 1977, f. 256-271.
[168] S. D. Krashen, "Formal and informal linguistic environments in language acquisition and language learning". *TESOL. Quaterly*, nr. 10, 1976, f. 157-168.

këndvështrimin e L. Selinker-it[169] në lidhje me këtë dhe do të analizojmë rolin që luan gramatika universale[170] në formimin e NGj.

Së fundi, do analizojmë parimet e **Hipotezës së Ndërtimit Krijues,** që përpiqet të shtjellojë qëndrimet çomskiane mbi përvetësimin e një gjuhe me disa nga qasjet që ka provokuar nocioni i ndërgjuhës. Gabimet që janë të zakonshme si në përvetësimin e Gj1 ashtu edhe në përvetësimin e Gj2 i mvishen etapave normale të zhvillimit gjuhësor.

2.2.3.1. Përvetësimi dhe të nxënit e një gjuhe: Modeli i S. D. Krashen-it

Gjatë historisë së DGjH kanë ekzistuar dy qëndrime mbi procesin që lejon brendësimin e një GjH në mjedisin institucional. Nga njëra anë, mendohet se, nëse ekzistojnë kushtet e duhura, ky proces kryhet në mënyrë analoge me atë të përvetësimit të GjA pra, njësoj siç përvetësohet një GjH në mjedisin natyror, që do të thotë nëpërmjet ndërveprimit të drejtpërdrejtë me folësit vendas të asaj gjuhe dhe, nga ana tjetër, mendohet se të nxënit e një GjH realizohet domosdoshmërisht në mënyrë të ndryshme, veçanërisht kur ata që mësojnë janë adoleshentë ose të rritur[171].

Këto dy hipoteza janë hedhur dhe zhvilluar nga S. D. Krashen-i[172] kërkimet e të cilit kanë pasur jehonë domethënëse në teoritë mbi përvetësimin e gjuhëve gjatë viteve 80. Për këtë studiues, njohja gjuhësore është rezultat i dy proceseve: **përvetësimit** dhe **të nxënit.**

Përvetësimi *(acquisition)* është një proces i pavetëdijshëm, karakteristikë e brendësimit natyror të gjuhës që është tipike për fëmijët. Ky proces ndërtimi krijues ka të bëjë me zbatimin e strategjive universale që çojnë në përvetësimin e sistemit të një të rrituri ose të një gjuhe tjetër. Kur flitet pra, për "përvetësim" të një Gj2 kërkohet të tregohet se procesi realizohet në thelb në të njëjtën mënyrë si ai i Gj1[173].

Të nxënit *(learning)* në dallim prej përvetësimit, është proces i vetëdijshëm, karakteristikë e brendësimit formal të gjuhës dhe përfshin *feed-back*-un, korrigjimin e gabimeve dhe qartësimin e rregullave. Si rrjedhim, të nxënit ka të bëjë me Gj2 dhe shumë rrallë me Gj1. Përveç kësaj, ndodh vetëm me ata individë që janë të aftë për të mësuar rregulla, dmth., që kanë një farë moshe.

---

[169] L. Selinker, "Interlanguage". *International Review of Applied Linguistics,* vol. 10, nr. 3, 1972, f. 209-231.

[170] N. Chomsky, *Language and Mind.* New York: Harcourt Brace and World, 1968.

[171] H. Besse, dhe R. Porquier, *Grammaires et didactique des langues*. Paris: Crédif-Hatier, 1991.

[172] 1) S. D. Krashen, "Formal and informal linguistic environments in language acquisition and language learning" *TESOL. Quaterly,* nr. 10, 1976, f. 157-168.

2) S. D. Krashen, "The monitor model for second language performance" në M. K. Burt, H. C. Dulay y M. Finocchiaro (eds.), *Viewpoints of English as a second language.* New York: Regents, 1977, f. 152-161.

3) S. D. Krashen, *Second Language Acquisition and Second Language Learning.* Oxford: Pergamon Press, 1981.

4) S. D. Krashen, "Newmark's ignorance hypothesis and current second language acquisition theory" në S. Gass y L. Selinker (eds.), *Language Transfer in Language Learning.* Rowley, Mass.: Newbury House, 1983, f. 135-153.

5) S. D. Krashen, *The Input Hypothesis: Issues and Implications.* London: Longman, 1985.

[173] 1) H. C. Dulay, dhe M. K. Burt, "Natural sequences in child second language acquisition". *Language Learning,* nr. 24, 1974b, f. 37-53.

2). H. C. Dulay, dhe M. K. Burt, "A new perspective on the creative construction process in child second language acquisition", *Language Learning,* nr. 24, 1974c, f. 253-278.

Për të shpjeguar sjelljen e të rriturve në Gj2, S. D. Krashen-i[174] i drejtohet **modelit të monitorit**. "Monitorimi" në një gjuhë ka të bëjë me kontrollin e ndërgjegjshëm që dikush i bën prodhimit të vet. Kur dikush "monitoron" ligjërimin e vet, ai përdor njohuritë e nxëna si një aftësi për të verifikuar gjuhën që vjen nga njohuritë e përvetësuara. Bëhet fjalë për një veprimtari vetëkorrigjimi, që mund të realizohet para ose pas të folurit apo të shkruarit.

Është e rëndësishme të theksohet se për Krashenin njohuria "e nxënë" nuk mund të shndërrohet kurrë në njohuri "të përvetësuar". Pra, nuk ka asnjë lidhje përsa i përket marrëdhënies midis përvetësimit dhe të nxënit[175].

Që të ruhet një farë progresi në të nxënit, *input*-i, me të cilin përballet individi që nxë një Gj2, duhet të jetë paksa më i madh nga pikëpamja e vështirësisë sesa niveli i njohurive që ai tashmë ka. Krasheni e paraqet këtë hipotezë si ***i*+1**. Hapësira e zbrazët midis nivelit të individit që nxë **(*i*)** dhe atij që kërkon për të vazhduar progresin **(*i*+1)** mbushet me informacionin që nxirret nga konteksti si dhe me përvojat e mëparshme të këtij individi. Kalimi nga njëri nivel **(*i*)** në nivelin tjetër **(*i*+1)** bëhet sipas një sërë etapash, rendi i të cilave është paraprakisht i parashikueshëm. Kjo është ajo që autori e quan **"hipoteza e rendit natyror":** "Ne përvetësojmë rregullat e gjuhës sipas një rendi të parashikuar, disa rregulla priren për të ardhur më shpejt ndërsa disa të tjera më vonë"[176].

Megjithatë, Krasheni shtron pyetjen se përse suksesi në përvetësimin e *input*-it të një Gj2 nuk është i njëjtë për të gjithë, duke qenë se etapat e zhvillimit gjuhësor janë të paracaktuara, dhe e shpjegon me anë të **"hipotezës së filtrit emotiv"**, sipas së cilës përvetësimi ose të nxënit e Gj2 varet nga gjendja psikologjike e individit që nxë. Në këtë mënyrë, faktorët si mosha, motivimi apo vullneti janë përcaktues për të ndihmuar apo penguar, më shumë apo më pak, përvetësimin ose të nxënit.

Këto ide bien në sy kur analizohet roli që ka GjA në teoritë e Krashenit. Ky autor mendon se në të nxënit e një Gj2, Gj1 vepron negativisht dhe në mënyrë regresive. Prandaj, dukuria e interferencave ndodh më shumë prej padijes sesa prej një transferimi të pashmangshëm modelesh, domethënë si rrjedhojë e mungesës së kompetencës së mjaftueshme në gjuhën e re, e cila sjell si rezultat një "kthim pas" drejt Gj1. Sipas Krashen-it[177], individët që mësojnë një Gj2, si rrjedhojë e njohjes së paktë të kësaj gjuhe, duan shpesh të shprehin më shumë se ç'janë të aftë të bëjnë. Ky ç'ekuilibër, mes dëshirës për të komunikuar dhe komunikimit përfundimtar, ndreqet nëpërmjet përdorimit të rregullave të Gj1:

> "(...) në përvetësimin e Gj2, Gj1 mund të luajë rolin e një 'zëvendësuesi' për shprehje fillestare kur folësi kërkon të prodhojë diçka në GjO por që nuk ka përvetësuar mjaftueshëm për ta bërë një gjë të tillë."

Sipas H. C. Dulay-t, M. K. Burt-it dhe S. D. Krashen-it[178], shkaqet që detyrojnë dikë që nxë një Gj2, të transferojë elementë të Gj1, kanë të bëjnë kryesisht me

[174] S. D. Krashen, "Accounting for child-adult differences in second language rate and attainment" në S. D. Krashen, R. Scarcella y M. Long (eds.), *Child-adult differences in second language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House, 1982b, f. 202-226.
[175] S. D. Krashen, *The Input Hypothesis: Issues and Implications.* London: Longman, 1985, f. 38.
[176] S. D. Krashen, *The Input Hypothesis: Issues and Implications.* London: Longman, 1985, f. 1.
[177] S. D. Krashen, *Second Language Acquisition and Second Language Learning.* Oxford: Pergamon Press, 1981, f. 67.
[178] H. C. Dulay, M. K. Burt, dhe S. D. Krashen, *Language Two.* New York: Oxford University Press, 1982.

detyrimin që ai ka për të folur shumë herët në Gj2, në kundërshtim me nevojën e tij fillestare për të heshtur, ose ndoshta mund t'i jetë kërkuar të realizojë një detyrë të papërshtatshme, si përkthimi për shembull.

Për këtë arsye, rregullat e para që mësohen në Gj2, si për shembull rendi i fjalëve, janë ato rregulla që tregojnë më shumë ndikimin e Gj1 dhe prandaj gabimet, si pasojë e transferimit të elementeve të Gj1, bëhen më shpesh në etapat e para të të nxënit.

Krashen-i i referohet përsëri Gj1 kur krahason mënyrën e të nxënit të një GjH nga fëmijët ose të rriturit. Fëmijët nxënë më mirë në periudha të gjata kohore, sepse filtri i tyre emotiv është më i dobët se i të rriturve. Kurse këta të fundit sillen më mirë me të nxënit në periudha të shkurtra kohore, sepse kanë një përvojë më të madhe jetësore, mund ta përdorin Gj1 për të kapërcyer më lehtë problemet e komunikimit në Gj2 dhe janë më efektivë në ligjërimin bashkëbisedor.

Autori gjithashtu shton se interferenca e Gj1 është më jetëgjatë në mjediset e të nxënit formal, si për shembull në auditor, se sa në një mjedis natyror.

Modeli i Krashenit ka qenë objekt debatesh, sepse nuk janë gjetur rezultate empirike që të vërtetojnë pohimet e tij teorike.

Për B. McLaughlin-i[179], për shembull, modeli i monitorit nuk është i vlefshëm, sepse bazohet në përvojën subjektive dhe jo në aktet e sjelljes. Për këtë autor, nuk është e qartë se përse ushtrimi i kontrollit prodhon interferenca, ashtu siç është e paqartë nëse mund të shfaqen interferenca në procesin e përvetësimit të Gj2 apo jo. Për më tepër, S. D. Krashen nuk na jep asnjë provë që të mbështesë hipotezën kryesore të modelit – që ajo që është nxënë nuk është e gatshme për të filluar prodhimin në Gj2 -, dhe që për këtë qëllim, mund të përdoret vetëm ajo që është përvetësuar.

Këto janë disa nga arsyet që e shtyjnë B. McLaughlin-i[180] të propozojë një model alternativ, sipas të cilit mekanizmat e të nxënit shpjegohen duke u nisur nga zhvillimi i **"skemave"** (gramatikat ose infrastrukturat sintaksore) dhe i **"operacioneve të zbulimit".** Ndër këto të fundit do të nënvizojmë operacionin e "përgjithësimit" për shkak të rëndësisë që ka në punimin tonë.

Me termin **përgjithësim**, B. McLaughlin-i[181] i referohet taktikës së përdorimit të njohurive për të zgjidhur enigmën e së panjohurës. Gabime si **goed* në vend të w*ent* dhe **foots* në vend të *feet,* janë një shembull se si fëmijët anglezë përdorin përgjithësimin për të mposhtur mbingarkesën e formave të reja të parregullta.

Po ashtu, ai që nxë një Gj2 i drejtohet përgjithësimit për të zgjidhur problemet që i nxjerr gjuha, duke i lidhur me probleme të tjera që i kanë dalë më parë. Prandaj, disa autorë e konsiderojnë transferimin e Gj1 si një formë përgjithësimi që duket, për shembull, në hapat e parë të procesit të të nxënit kur individi duhet të përballet me probleme të vështira në Gj2 ose në situatat e të nxënit institucional[182].

V. J. Cook-i[183] thotë se nga dallimi midis asaj që quhet njohuri "e përvetësuar" dhe njohuri "e nxënë" të Krashenit, nuk duket se vendoset ndonjë lidhje me njohurinë mbi Gj1 bashkëekzistente. Gjithsesi, njohuritë e përvetësuara në Gj2 do të ishin një

[179] B. McLaughlin, "The monitor model: some methodologicalconsiderations". *Language Learning,* vol. 28, nr. 1, 1978, f. 309-332.
[180] Po aty.
[181] Po aty.
[182] L. Selinker, M. Swain, dhe D. Dumas, "The interlanguage hypothesis extended to children". *Languag Learning,* nr. 25, 1975, f. 139-153.
[183] V. J. Cook, *Linguistics and Second Language Acquisition.* London: Macmillan, 1993.

variant i zbehur i njohurive të Gj1, i dobësuar prej filtrit të Gj1 dhe prej marrëdhënies së "kthimit prapa" në këtë gjuhë.

Kështu, Gj1 luan një rol kompensues më të vogël për shkak të mosnjohjes së Gj2 në vend që të jetë një element bashkekzistues në mendjen e individit dhe vazhdimisht i pranishëm në përvetësim. Në këtë mënyrë, përvetësimin do ta ndihmonin ose vështirësonin më shumë mjedisi dhe mendja e atij që nxë sesa proceset e përvetësimit në vetvete.

Për V. J. Cook-in[184], gabimi i Krashenit qëndron, së pari, se ai nuk pranon se në mendjen e individit që nxë një Gj2, ekzistojnë dy gjuhë dhe, së dyti, se përvetësimin e kësaj Gj2 e sheh si një variant të varfëruar të Gj1, në vend që ta konsiderojë si një kompetencë të shumëfishtë me gjithë ndërlikimet dhe pasuritë e saj.

Për ta përfunduar këtë analizë duhet të theksojmë se në shumicën e studimeve hulumtuese mbi përvetësimin ose të nxënit e një Gj2 nuk shtrohet çështja e dallimit të këtyre dy termave dhe, veçanërisht në kontekst institucional, autorët i referohen njësoj si njërit ashtu edhe tjetrit term, edhe pse vihet re një prirje për të përdorur termin "përvetësim" në literaturën me origjinë gjermanike ose anglosaksone dhe termin "të nxënit" në punimet e zonës frankofone.[185]

Nga pikëpamja e DGJH, në kuadër të trajtimeve komunikative, C. Guillen Diaz-i, K. Escribano Hawken-i dhe E. Sanz de la Cal-i[186] bëjnë një abstragim të dikotomisë **përvetësim/të nxënit** të Krashenit, duke i shtjelluar të dyja nocionet nën emërtimin **zotërim** (*appropriation).* Ky term ishte përdorur më parë prej autorëve të tjerë si S. Moirand-i[187] dhe H. Besse e R. Porquier-i[188] që e kishin parë atë si një proces global që:

> "(...) ka të bëjë më sigurimin, trajtimin dhe ruajtjen e të dhënave gjuhësore të marra nga mjedisi (per shkak të ballafaqimit me gjuhën e huaj) për t'i përshtatur me njohuritë e mëparshme, me anë të asimilimit dhe rregullimeve të ndryshme (...)

Megjithatë, siç shprehen këta autorë, aktualisht nuk ekzistojnë prova empirike mbi mënyrën e zotërimit të një gjuhe dhe as mbi kufijtë mes njohurive gjuhësore të nxëna dhe atyre të përvetësuara. Për këtë arsye, në këtë punim do të mundohemi ta shmangim dysorësinë e parashtruar nga Krasheni dhe meqë konteksti i zbatimit të këtij punimi ka të bëjë me spanjishten si GjH do të preferojmë të përdorim termat **të nxënit** (*aprendizaje*) dhe **nxë** (*aprender*) për një GjH, dhe veçanërisht kur t'u referohemi në mënyrë të drejtpërdrejtë proceseve apo strategjive që kanë të bëjnë me një kontekst edukativ institucional që nuk është thelluar në atë GjH.

---

[184] Po aty.

[185] Rezulton paradoksale që në këto punime parapëlqehet të përdoret termi "përvetësim" (*acquisition*) i një Gj2 për t'iu referuar veprimtarisë konjitive që zhvillon ai që "nxë" ose "përvetëson" këtë gjuhë, i cili quhet gjithnjë *learner* ose *apprenant* (nxënës) në vend të *acquirer* (përvetësuesi).

[186] C. Guillén Díaz, K. Escribano Hawken, dhe E. Sanz De La Cal, "¿Podemos hablar de los 'momentos de la clase de lengua' en el marco de los enfoques comunicativos?" në P. Guerrero Ruiz y A. López Valero (eds.), *Aspectos de Didáctica de la Lengua y la Literatura (1).* Murcia: Universidad de Murcia. Universidad de las Palmas de Gran Canaria. Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura, 1995, f. 461-465.

[187] S. Moirand, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris: Hachette, 1982.

[188] H. Besse, dhe R. Porquier, *Grammaires et didactique des langues*, Paris: Crédif-Hatier, 1991, f.244.

Do të përdorim, gjithashtu, **përvetësim** *(adquisición)* dhe **përvetësoj** *(adquirir)* për ato referenca bibliografike dhe studime kërkimore, që i përdorin në këtë mënyrë. Në përgjithësi, do t'u referohemi situatave ose proceseve të "përvetësimit" të një GjA ose Gj1 si dhe të një Gj2, kur këto krijohen në një kontekst natyror.

Së fundmi, do të zgjedhim përdorimin e termit **zotërim** *(apropiación)* i një GjH (ose i Gj2), kur për arsye funksionaliteti terminologjik, do të përpiqemi të përfshijmë dy nocionet e lartpërmendura përvetësim dhe të nxënit, veçanërisht në ato referenca ku nuk specifikohet nëse këto procese ndodhin në një mjedis natyror apo institucional.

Të gjitha këto na çojnë në përfundimin se midis përvetësimit të GjA dhe të nxënit të GjH ka ngjashmëri dhe dallime që, sipas C. P. Bouton-it[189] dhe M. Sharwood Smith-it[190], kuptohen me anë të vëzhgimit të thjeshtë dhe të mendimit praktik dhe që duhen vënë në dukje:

- Kur përvetësohet një GjA, njohuritë mbi botën janë shumë më të pakta sesa kur mësohet një Gj2. Po ashtu, ajo çfarë një fëmijë mund të komunikojë në gjuhën e vet amtare kufizohet në përvojat dhe ndjenjat e tij për mjedisin përreth. Përkundrazi, individi që nxë një GjH ka ide më të ndërlikuara, të cilat mund t'i komunikojë edhe pse mund të mos ketë mjetet e duhura gjuhësore.
- Ai që përvetëson një GjA nuk ka frikë të bëjë gabime. Megjithatë, përpjekjet për komunikim që kërkon GjH shpeshherë provokojnë tek individi bllokime të thella që, sipas interpretimit të C. P. Bouton-it, janë pasojë e lidhjes komplekse të "un-it" me gjuhën e tij amtare. Vetë identiteti përdoret për të ndërtuar me fjalë mendimin përballë një shprehje të re të realitetit.
- Kur dikush përvetëson një GjA, është shumë i motivuar për të komunikuar në atë gjuhë me qëllim që të plotësojë nevojat jetike dhe të integrohet në mjedisin rrethues. Ata që nxënë një GjH kanë shkallë të ndryshme motivimi që ka lidhje me arsye të nivelit intelektual, emotiv apo institucional[191].
- Një individ kalon shumë kohë për të përvetësuar gjuhën e vet amtare dhe statusi si folës vendas arrihet gjatë rrjedhës normale të jetës, pa qenë nevoja për të mësuar gramatikën. Përkundrazi, për të nxënë një GjH zakonisht mësojmë me profesorë, manuale, fjalorë etj.

Nga sa u tha më lart, arrijmë në përfundimin se kur përvetësojmë një GjA[192] fillojmë si qenie konjitivisht të papjekura, me sisteme gjuhësore relativisht të thjeshta. Duket sikur është e nevojshme që të brendësojmë koncepte si "veprues" dhe "veprim" para se të fillojë një zhvillim i vërtetë gramatikor.

Ndërkohë që rritemi, sistemi ynë gjuhësor formohet nga pikëpamja semantike dhe sintaksore. Për këtë arsye, kur fillojmë të nxënit e një GjH e kemi tashmë këtë zhvillim konceptual paraprak, gjë që bën të mundur prodhimin e formulimeve mjaft të ndërlikuara madje menjëherë pasi kemi pëvetësuar disa elemente leksikore në

[189] C. P. Bouton, *L'acquisition d'une langue étrangère. Aspects théoriques et pratiques. Conséquences pédagogiques essentielles.* Paris: Klincksieck, 1974.

[190] M. Sharwood Smith, *Second Language Learning: Theoretical Foundations.* London: Longman, 1994.

[191] 1) R. C. Gadner dhe W. E. Lambert, *Attitudes and motivation in second language learning.* Rowley, Mass.: Newbury House, 1972.

2) M. Strong, "Integrative motivation: cause or result of successful second language acquisition?" *Language learning,* vol. 34, nº 3, 1984, f. 1-14.

3) M. J. Barbot, *Les auto-apprentissages.* Paris: Clé International, 2000.

[192] Sipas V. Kleinit, të paktën 9000 orë gjatë 5 viteve të para; Shih: W. KLEIN, *Second Language Adquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

sistemin e NGj. Po ashtu, kemi edhe aftësi bashkëbiseduese që mund t'i përdorim ose përshtasim për të nxjerrë maksimumin nga një repertor gjuhësor i kufizuar.

Prandaj, në disa aspekte dallimi midis zhvillimit gjuhësor fillestar të fëmijës dhe sistemit të NGj së individit që nxë një GjH është i dukshëm.

Siç shprehet edhe M. Sharwood Smith-i[193] ata që nxënë një Gj2:

- Tashmë kanë një sistem semantik, pragmatik dhe sintaksor që është i pranishëm e i pjekur në Gj1.
- Kanë shumë përvoja e njohuri mbi botën rreth të cilave mund të flasin.
- Mund të përdorin një pjesë ose të gjithë sistemin e vet të Gj1 si pikënisje për të ndërtuar gramatikën e Gj2.
- Për të komunikuar në Gj2 mund të formojnë fjali me ato pak fjalë që njohin në atë gjuhë, duke përdorur me aftësi gramatikën e Gj1 si një armaturë ku fusin fjalët e Gj2.

2.2.3.2. Gramatikat fillestare

Pavarësisht se njihen dallimet e dukshme midis përvetësimit të GjA dhe të nxënit të GjH, formulimet e para mbi teorinë e NGj pranojnë se GjA përbën pikënisjen e procesit të përftimit të një gjuhe të re.

Kjo nënkupton atë që individi që nxë një Gj2 do të ristrukturonte sistemin e Gj1 me drejtim për te Gj2, gjë që do të shpjegonte se shumica e gabimeve (veçanërisht ato të etapave të para të përvetësimit) bëhen për shkak të transferimit të elementeve të Gj1, siç janë psh. gabimet e përgjithësimit që, ashtu si thamë, lidhen drejtpërdrejt me rregullimin e formave që prodhojnë fëmijët në gjuhën e vet amtare. Për më tepër, kompleksiteti i sistemeve të NGj do të ishte gjithnjë i njëjtë në një pikë të dhënë të procesit. Megjithatë, kjo kundërshtohet prej fakteve të vëzhguara: gramatikat në etapat fillestare të procesit të NGj janë shumë herë më të lehta se ato që shfaqen në nivele të avancuara të përvetësimit të një Gj2.

Nga ana tjetër, këto gramatika fillestare paraqiten në mënyrë të ngjashme në rrethana gjuhësore të ndryshme. Për këtë arsye, S. P. Corder-i[194] thotë se në pikën e nisjes së procesit të përvetësimit të një gjuhe ka një **gramatikë themelore universale**, që kuptohet si njohuri e pashprehur e tërësisë së parimeve ose rregullave universale që bëjnë pjesë në kapacitetin gjuhësor të lindur të individit, dhe që përbën etapën e parë në zhvillimin gjuhësor individual.

Kur bëhet fjalë për një Gj2, individi bën një kthim prapa në këtë gramatikë themelore dhe e përpunon drejt Gj2. Karakteristikë e këtij lloji gramatikash fillestare të NGj është paraqitja e tyre si kode gjuhësore të thjeshtuara. Ndër tiparet kryesore të tyre dallohen:

- morfologjia e thjeshtë ose inekzistuese,
- rendi pak a shumë i vendosur i fjalëve,
- sistemi i thjeshtë i përemrit pronor,
- përdorimi i pakët ose mospërdorimi i lidhëzave shtuese,

[193] Po aty.

[194] 1) S. P. Corder, *Error Analysis and Interlanguage.* Oxford: Oxford University Press, 1981.
2) S. P. Corder, "A role for the mother tongue" en S. Gass y L. Selinker (eds.), *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, Mass: Newbury House, 1983, f. 85-97.

- mungesa e nyjeve,
- marrëdhëniet sintaksore themelore që shprehen nëpërmjet rendit të fjalëve
- leksiku i varfër, por i pasur në polisemi.

Këto kode janë të ngjashme në shumicën e individëve, sepse janë pranë gramatikës themelore universale, e cila mbetet e gatshme për cilindo folës pas përvetësimit të gjuhës së vet amtare. Instinktivisht, të gjithë dimë si të thjeshtojmë gramatikën, për shembull në rastet kur përdorim gjuhën tonë amtare me një të huaj.

Megjithatë, edhe pse gramatika themelore, prej nga nis procesi i NGj, është më e thjeshtë se ajo e Gj2, nuk mund të pohojmë se ai që nxë një Gj2 e thjeshton gramatikën e asaj gjuhe, sepse ende s'e njeh atë. Sipas mendimit të S. P. Corder-it[195] individi nuk mund të thjeshtojë diçka që s'e ka. Është sistemi i Gj1 ai që thjeshtohet.

Nga ana tjetër, L. Selinker-i[196], autor që i jep thelbin konceptit të NGj, përpiqet të përpunojë një teori psikogjuhësore të nxënies së një Gj2, duke u nisur nga proceset që përbëjnë këtë nxënie.

Ky gjuhëtar mendon se shumë pak persona të rritur (vetëm 5%) mund të arrijnë kompetencat e një individi vendas në nxënien e një Gj2. Janë ata që riaktivizojnë një **strukturë gjuhësore të fshehur**, në kuptimin e E. Lenneberg-ut [197] dhe të barasvlershme me *LAD*-in (*Language Acquisition Device)* e N. Chomsky-t[198], që është e njëjtë me atë që rregullon përvetësimin e Gj1. Të tjerët (95% që mbetet) përdorin një **strukturë psikologjike të fshehur**, një aftësi konjitive më të përgjithshme që aktivizohet kur i rrituri përpiqet të kuptojë ose të prodhojë formulime në Gj2.

Për L. Selinker-in[199], formimi i një sistemi të NGj do të arrihej vetëm pasi të viheshin në lëvizje pesë proceset qendrore që përbëjnë strukturën psikologjike të fshehur që përmendëm më sipër. Këto procese janë:

1. Transferimi gjuhësor i elementeve të Gj1.
2. Përgjithësimi i rregullave dhe tipareve semantike të Gj2.
3. Transferimi i mësimdhënies, kur disa prodhime të atyre që nxënë një Gj2 janë rezultat i metodologjisë, manualit apo mësimdhënësit.
4. Strategjitë e të nxënit. Janë mekanizma të ndërgjegjshme të individit për të mbajtur mend disa aspekte ose elemente të caktuara të Gj2 ose për të rritur përdorimin e rrjedhshëm të tyre në këtë gjuhë.
5. Strategjitë e komunikimit. Janë metoda të ndryshme, që përdor ai që nxë një Gj2, në dëshirën pë të komunikuar, me qëllim kompensimin e mangësive që ka në njohuritë e veta mbi fjalorin apo gramatikën. Mund t'i drejtohet thjeshtimit të strukturave për të lehtësuar komunikimin.

Kombinimi i këtyre proceseve mund të shpjerë, sipas L. Selinker-in[200], në fosilizimin e disa elementëve që, ashtu siç kemi theksuar, karakterizojnë NGj e personit që nxë një Gj2.

[195] S. P. Corder, *Error Analysis and Interlanguage.* Oxford: Oxford University Press, 1981.
[196] L. Selinker, "Interlanguage". *International Review of Applied Linguistics,* vol. 10, nr. 3, 1972, f. 209-231.
[197] E. Lenneberg, *Biological foundations of language.* New York: John Wiley and Sons. Trad. española: *Fundamentos biológicos del lenguaje*. Madrid: Alianza editorial, 1967.
[198] N. Chomsky, *Current Issues in Linguistic Theory.* The Hague: Mouton, 1964.
[199] Po aty.
[200] Po aty.

Nga ana tjetër, një nga shqetësimet e L. Selinker-it[201] në vitin 1972 është vendosja e studimit të NGj mbi një bazë të qëndrueshme. Për këtë arsye përjashton të dhënat gjuhësore të siguruara nëpërmjet ushtrimeve (*pattern drills*) ose nëpërmjet eksperimenteve. Të vetmet të dhëna që i konsideron të rëndësishme janë **prodhimet e individit që nxë** një Gj2 kur përpiqet të komunikojë në këtë gjuhë, të cilat duhet të krahasohen me prodhimet e folësve vendas të Gj1 e të Gj2.

Ky studim hulumtues i L. Selinker-it[202] lidhet drejtpërdrejt me punimet që ka kryer mbi këtë temë S. P. Corder-i[203]. Për këtë studiues, si përvetësimi i Gj1 ashtu edhe të nxënit e Gj2 kanë të bëjnë me zbatimin e strategjive nga ana e individëve në *input*-in gjuhësor që ata marrin me qëllim që të ndërtohet një gramatikë e brendshme. Nëse fëmija thotë *Me he ponido los zapatos,* në vend të *Me he puesto los zapatos,* nuk ka kuptim të thuhet që e ka gabim, sepse kjo është prova që ai ndodhet në një proces logjik të përvetësimit të gjuhës. Të njëjtën gjë vë re edhe gjuhëtari Gjovalin Shkurtaj në librin e tij "Sociolinguistikë e Shqipes" kur trajton e na jep shembuj për të folurën apo për përvetësimin e gjuhës nga fëmijë shqiptarë: *una pava* për *unë pashë, i thava* për *i thashë* etj[204].

Po ashtu, prodhimet e individit që nxë një Gj2 janë prova e NGj së vet, prandaj fjala "gabim" është e pavend, kur nuk përputhet me termat dhe shprehitë e një vendasi. Pra, shprehja **Nous avons prendu un taxi* është e saktë sipas gramatikës së NGj së individit që nxë një Gj2 dhe është e gabuar vetëm nëse e konsiderojmë këtë individ si një "vendas të paplotësuar" në Gj2. Prandaj prodhimet e atyre që nxënë një Gj2 janë shenja të NGj së tyre të fshehur dhe jo të kontrollit të mangët të Gj2[205].

Koncepti i NGj do të ndryshojë panoramën hulumtuese mbi përvetësimin e një Gj2, sepse nuk ndryshojnë vetëm marrëdhëniet midis Gj1 dhe Gj2, por edhe lloji i të dhënave që analizohen.

2.2.3.3. Afrimi me gramatikën universale (GU)

Disa studiues si S. Felix-i[206] apo S. D. Krashen-i[207], kur merren me përvetësimin e një Gj2 nga fëmijët dhe të rriturit, duket sikur bien dakord me idenë se në

[201] Po aty.
[202] Po aty.
[203] 1) S. P. Corder, "The significance of learners' errors". *International Review of Applied Linguistics*, vol. 5, n1 4, 1967, f. 161-170.
2) S. P. Corder, "Idiosyncratic dialects and Error Analysis". *International Review of Applied Linguistics,* vol. 9, n1 2, 1971 f. 147-159.
3) S. P. Corder, "Error Analysis" en J. P. B. Allen y S. P. Corder (eds.), *The Edinburg Course in Applied Linguistics,* vol. 3: *Techniques in Applied Linguistics.* London: Oxford University Press, 1974, f. 122-154.
4) S. P. Corder. "Error analysis, interlanguage and second language acquisition" en V. Kinsella(ed.), *Language Teaching and Linguistics: Surveys.* London: Cambridge University Press, 1978, f. 60-78.
5) S. P. Corder. *Error Analysis and Interlanguage.* Oxford: Oxford University Press, 1981.
[204] Shih: Gjovalin Shkurtaj, *Sociolinguistikë e shqipes*, Botim i tretë, Tiranë, 2013, f. 284-299
[205] S. P. Corder, "The significance of learners' errors". *International Review of Applied Linguistics*, vol. 5, n1 4, 1967, f. 161-170.
[206] S. Felix, "On the (in)applicability of Piagetian thought to language learning". *Studies in Second Language Acquisition,* vol. 3, nº 2, 1981, f. 201-220.
[207] S. D. Krashen, "Accounting for child-adult differences in second language rate and attainment" në S. D. Krashen, R. Scarcella y M. Long (eds.), *Child-adult differences in second language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House, 1982b, f. 202-226.

përvetësimin e gjuhës fëminore ndërhyjnë mekanizma të trurit, që bëjnë pjesë në zonën specifike të të folurit, kurse në përvetësimin e gjuhës nga të rriturit ndërhyjnë sistemet e përgjithshme të zgjidhjes së problemeve.

Ky dallim, që na kujton dikotominë përvetësim/të nxënit të S. D. Krashen-it[208], duket sikur s'e pranon mundësinë se disa aspekte të gjuhës së të rriturve përvetësohen duke u nisur nga mekanizmat e zonës specifike të të folurit dhe madje as atë se konteksti ku prodhohet të nxënit nuk e ndihmon këtë lloj përvetësimi.

Disa të tjerë si H. Clashen-i, P. Muysken-i[209] dhe J. Schatchter-i[210] duket sikur mbajnë një qëndrim të ngjashëm kur thonë se GjA zëvendëson **Gramatikën Universale (GU),** sepse vë në dispozicion të të rriturit parimet që tashmë i ka të ngulitura.

Problemi i këtij trajtimi, sipas H. Munoz Liceras-it[211], është se nëse ekziston mundësia që jo të gjitha gjuhët të kenë të ngulitura të gjitha parimet e GU, atëherë edhe të rriturit nuk mund të brendësojnë kurrë parime të një Gj2 që nuk i kanë në gjuhën e vet të parë.

Megjithatë, jo të gjithë studiuesit mendojnë se është i pamundur afrimi me GU. K. Adjemian-i dhe H. Muños Liceras-i[212] diskutojnë mundësinë që Gj1 të veprojë si ndërmjetëse midis GU dhe të dhënave të Gj2 ose që të rriturit të mund të afrohen drejtpërdrejt me GU.

Për M. L. Kean-i[213], në përvetësimin e një Gj2, individi përdor një GU të ndryshme. E ndryshme, sepse tashmë është ngulitur në funksion të Gj1. Kjo do të thotë që parametrat e GU, të ngulitura për Gj1 zbatohen, kur është e mundur, te parametrat e Gj2, gjë që, për atë që nxë, nënkupton një ngulitje të re dhe në të njëjtën kohë, një riorganizim të sistemit të NGj së vet. Po këtë qëndrim mban edhe L. White[214], për të cilin Gj1 përdoret si model teorik për tu afruar fillimisht tek Gj2.

Sipas këtyre trajtimeve, H. Muñoz Liceras-i[215] sjell tri interpretime të ndryshme të rolit që luan GU në përvetësimin e Gj2:

1. Afrim jo i drejtpërdrejtë me GU. Sipas këtij interpretimi, Gj1 do të luante rolin e ndërmjetëses për ngulitjen e parametrave të Gj2.

2. Mungesë afrimi me GU. Domethënë, në njohjen e Gj2 do të përdoreshin aftësi të ndryshme nga ato që marrin pjesë në GU. Në këtë kuptim, përdorimi i

[208] S. D. Krashen, "The monitor model for second language performance" en M. K. Burt, H. C. Dulay y M. Finocchiaro (eds.), *Viewpoints of English as a second language.* New York: Regents, 1977, f. 152-161.

[209] H. Clashen dhe P. Muysken, "The availability of universal grammar to adult and child language learners: a study of the acquisition of German word order". *Second Language Research*, nr. 2, 1986, f. 93-119.

[210] J. Schachter, "Language acquisition and its relationship to universal grammar". *Applied Linguistics*, nr. 9, 1988, f. 219-235.

[211] J. Muñoz Liceras, "Hacia un modelo de análisis de la interlengua" në J. Muñoz Liceras (comp.), *La adquisición de las lenguas extranjeras.* Madrid: Visor, 1991, f. 11-27.

[212] C. Adjemian, dhe J. Muñoz Liceras, "Accounting for adult acquisition of relative clauses: Universal Grammar, L1 and structuring the intake" në F. Eckman, L. Bell dhe D. Nelson (eds.), *Universals of Second Language* Acquisition*.* Rowley, Mass.: Newbury House, 1984.

[213] M. L. Kean, "Core issues in transfer" në E. Kellerman dhe M. Sharwood Smith (eds.), *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition.* Oxford: Pergamon Press, 1986, f. 80-90.

[214] L. White, "Universal Grammar and language transfer" në J. Pankhurst, M. Sharwood Smith dhe P. Van Buren (eds.), *Learnability and second languages.* Dordrecht: Foris, 1988.

[215] J. Muñoz Liceras, "Hacia un modelo de análisis de la interlengua" në J. Muñoz Liceras (comp.), *La adquisición de las lenguas extranjeras.* Madrid: Visor, 1991, f. 11-27.

mekanizmave të zgjidhjes së problemeve apo i të nxënit jogjuhësor do të sillte si rezultat përvetësimin e Gj2.

3. Afrim i drejtpërdrejtë me GU. Sipas këtij interpretimi, parametrat e Gj2 do të nguliteshin ashtu si ato të Gj1. Prandaj, nuk do t'i drejtoheshim kësaj të fundit.

Secila prej këtyre zgjedhjeve mund të konsiderohet e vlefshme në varësi të individëve të ndryshëm dhe konteksteve të të nxënit. Megjithatë, shumica e studimeve kërkimore shkencore kanë mbështetur mbi të gjitha **modelin e afrimit jo të drejtpërdrejtë me GU**, sipas të cilit Gj1 do të vepronte si ndërmjetëse në përvetësimin e Gj2. Sipas V. J. Cook-ut[216], ky rol ndërmjetës nuk duhet ngatërruar me një model përvetësimi të bazuar në transferim. Në këtë kuptim, për H. Muñoz Liceras-it[217]:

> "Modeli i afrimit jo të drejtpërdrejtë me GU nënkupton se Gj1 është realizimi i GU ende e vlefshme në tru, që lejon afrimin me mundësitë e parametrave që nuk jepen në Gj1, madje edhe kur nxënësi i përdor mundësitë (alternativat) e Gj1 në etapat e para të NGj".

Me fjalë të tjera, edhe pse modeli i përvetësimit të Gj2 nuk bazohet në transferim, pranohet që Gj1, si aftësi konjitive[218], luan rol themelor në këtë përvetësim. Pra, lihet mënjanë ai mospranim i paqartë mbi ndikimin e Gj1, që përpiqej të vendoste një farë largësie me teoritë konduktiste të të nxënit, të cilat i kishin dhënë interferencës një rol kryesor në formimin e NGj. Në këtë mënyrë, pranohet përsëri se Gj1 luan një rol kryesor në përvetësimin e Gj2.

Nga ana tjetër, shumëllojshmëria individuale e folësve të NGj, ndonjëherë e pavarur nga situatat e përvetësimit të Gj2 (në mjedis natyral apo institucional) dhe faktorëve të tjerë si motivimi, mund të shpjegohej duke u nisur nga mekanizmat e afrimit me GU, gjë që do të favorizonte mënyra të ndryshme të të nxënit. Në këtë kuptim, S. Felix-i[219] thotë se GU është e gatshme për të rriturit, por duhet të konkurrojë me mekanizmat e zgjidhjes së problemeve kur analizohen të dhënat e Gj2.

2.2.4. Hipoteza e Ndërtimit Krijues

Përballë mundësisë për të vendosur një kuadër të përbashkët teorik që të na informonte mbi përvetësimet në Gj1 dhe Gj2, lindi ajo që quhet **"hipoteza e ndërtimit krijues",** kërkimet më në zë të së cilës janë bërë në Shtetet e Bashkuara të Amerikës në fillim të viteve '70.

[216] V. J. Cook, *Chomsky's Universal Grammar,* Oxford: Basil Blackwell, 1988.

[217] J. Muñoz Liceras, "Hacia un modelo de análisis de la interlengua" në J. Muñoz Liceras (comp.), *La adquisición de las lenguas extranjeras.* Madrid: Visor, 1991, f. 25.

[218] Ndër katër teoritë kryesore që shpjegojnë zhvillimin e gjuhës (teoria biologjike, teoria e të nxënit, teoria ndërvepruese dhe teoria konjitive) kjo e fundit ka një rëndësi të veçantë. Sipas saj, gjuha zhvillohet duke u nisur nga imazhet mendore, dmth., është rezultat i drejtpërdrejtë i zhvillimit konjitiv.

[219] S. Felix, "More evidence on competing cognitive systems". *Second Language Research*, nr. 1, 1985, f. 44-72.

Kjo hipotezë lidhet, në njërën anë, me qëndrimet e N. Chomsky-t[220], dhe, në anën tjetër, me nocionin e NGj-së, edhe pse kanë trajtime të ndryshme që u afrohen parimeve të konstruktivizmit të J. Piaget-it[221].

Sipas këtij të fundit, gjuha zhvillohet në mënyrë progresive nëpër faza të njëpasnjëshme. Çdo fazë, nga ana e saj, ka koherencë të mjaftueshme për të funksionuar në nivelin e vet, duke krijuar një sistem operacionesh mbi të cilin ndërtohet faza pasardhëse.

Nga kjo pikëpamje, ekziston një lidhje e ngushtë midis zhvillimit konjitiv dhe zhvillimit gjuhësor, sepse përvetësimi i gjuhës përdor strukturat operative të përgjithshme të njohjes dhe nuk përbën një strukturë të specializuar specifike të qenies njerëzore që nga lindja, siç e paraqet N. Chomsky[222].

Këto përfundime kanë ndikuar në studimet kërkimore mbi Hipotezën e Ndërtimit Krijues, trajtimet dhe punimet kryesore të së cilës do t'i shqyrtojmë në vijim.

2.2.4.1. Hulumtimet kryesore

Një nga përpjekjet e para mbi këtë hipotezë është ajo që kanë formuluar R. Brown-i dhe C. Fraser-i[223], të cilët u munduan të nxjerrin në pah se te fëmija ekzistojnë strategji që e stimulojnë dhe e shtyjnë atë drejt asaj që quhet **"rregulla të ndërtimit" të gjuhës.** Argumentet e tyre bazohen në shfaqjen e gabimeve sistematike në prodhimet e fëmijëve të vegjël, që nuk mund të shpjegohen me imitimin e gjuhës së të rriturve.

Ndërkohë që fëmija flet "pa gabime" nuk mund përjashtojmë hipotezën se ai po përsërit ato që ka dëgjuar. Gabimet zakonisht nuk vijnë nga imitimi, sidomos kur flasim për ato që janë pasojë e përgjithësimit të rregullave që ekzistojnë vërtet në gjuhë. Për këta studiues, pikërisht në këtë prirje thjeshtimi (shpërfillje ndaj përjashtimeve) qëndron aftësia për të vendosur rregullat.

Rezultatet e këtij kërkimi shkencor i bënë ata që të pohojnë se përvetësimi i GjA duhet të ketë shumë gjëra të përbashkëta me atë të Gj2. Karakteristika e përbashkët e kësaj analogjie është nevoja për të vendosur në këto raste, rregullat e ndërtimit të gjuhës duke u nisur nga bashkimi i shprehjeve.

Në punimet e H. C. Dulay-t dhe M. K. Burt-it[224], që trajtojnë veçanërisht përvetësimin e një Gj2 nga fëmijët, hidhet poshtë hipoteza përqasëse dhe përkrahet **hipoteza e identitetit të proceseve të përvetësimit të Gj1 dhe të Gj2.**

---

[220] 1) Noam Chomsky, *Syntactic Structures.* The Hague: Mouton, 1957.
2) Noam Chomsky, *Aspects of the Theory of Syntax.* Cambridge, Mass.: MIT. Press, 1965.
3) Noam Chomsky, *Language and Mind.* New York: Harcourt Brace and World, 1968.

[221] 1) J. Piaget, *Biologie et connaissance*. Paris: Gallimard, 1967.
2) Jean Piaget, *L'équilibration des structures cognitives. Problème central du développement.* Paris: Presses Universitaires de France, 1975.

[222] M. Piatelli-Palmarini, *Théories du langage, théories del'apprentissage: le débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky*. Paris: Seuil, ed. 1979.

[223] R. Brown dhe C. Fraser, "The Acquisition of Syntax" në C. N. Cofer dhe B. S. Musgrave (eds.), *Verbal Behaviour and learning: Problems and Processes.* New York: Mc Graw Hill, 1963, f. 158-201.

[224] 1) H. C. Dulay dhe M .K. Burt, "Should we teach children syntax?". *Language Learning,* nr. 23, 1973, f. 245-258.
2) H. C. Dulay dhe M .K. Burt, "Errors and strategies in child second language acquisition" *TESOL. Quaterly*, nr. 8, 1974a, f. 129-136.
3) H. C. Dulay dhe M .K. Burt, "Natural sequences in child second language acquisition". *Language Learning*, nr. 24, 1974b, f. 37-53.

Duke u bazuar në vëzhgimet e veta dhe në ato të studiuesve të tjerë, këto autore pohojnë se shumë gabime sintaksore që bëjnë fëmijët në një Gj2 janë të ngjashme me ato që bëjnë edhe në Gj1 të tyre dhe prandaj mund të interpretohen si përgjithësime dhe jo si interferenca të Gj1.

Shumica e gabimeve të gjetura në përvetësimin e Gj2 janë rezultat i etapave normale të zhvillimit gjuhësor (*developmental errors*) të ngjashme me ato që vihen re në përvetësimin e Gj1, ose janë të llojit "të veçantë", domethënë që nuk kanë lidhje as me strukturën e Gj1 të fëmijës dhe as nuk janë vënë re në këtë Gj1.[225]

H. C. Dulay dhe M. K. Burt-i [226] mundohen gjithashtu të provojnë nëse qëndrueshmëria e **rendit natyror të përvetësimit** të morfemave gramatikore në anglisht Gj1, ruhet edhe në anglisht Gj2, pavarësisht se cila është GjA e fëmijëve.

Në një analizë të parë, këto autore i sigurojnë provat nga prodhimet e fëmijëve spanjishtfolës me origjinë të ndryshme që e mësojnë anglishten në situata të ndryshme. Rezultatet tregojnë një ngjashmëri të madhe në rendin e përvetësimit midis këtyre fëmijëve, por vërtetojnë se ky rend nuk përputhet me atë që vërehet kur përvetësohet anglishtja si Gj1.

Të njëjtat rezultate dalin edhe kur krahasohen prodhimet e fëmijëve kinezë dhe spanjishtfolës[227], me metoda të ndryshme: në të gjitha rastet, rendi i përvetësimit të morfemave gramatikore të anglishtes është ndjeshmërisht i qëndrueshëm.

Sipas autoreve, kjo tregon se baza që një fëmijë të organizojë një gjuhë përbëhet nga **mekanizma konjitivë universalë** dhe se sistemi i Gj2 dhe jo ai i Gj1, është ai që drejton procesin e përvetësimit.

Nga ana e tyre, N. Bailey, C. Madden-i, dhe S. D. Krashen-i[228], duke iu referuar rezultateve të Dulay-t dhe Burt-it (1973) mbi qëndrueshmërinë në rendin e përvetësimit të Gj2 te fëmijët, mundohen të vërtetojnë që ky rend mund të gjendet edhe te të rriturit që përvetësojnë të njëjtën Gj2. Me gjithë ndryshimet e mëdha që ekzistojnë midis të rriturve të vëzhguar, me gjuhë amtare të ndryshme, autorët e përmendur tregojnë se ka një farë ngjashmërie të rëndësishme mes tyre në lidhje me zotërimin e morfemave gramatikore të anglishtes. Këto rezultate lidhen edhe me ato që u arritën me fëmijët, prodhimet e të cilëve në Gj2 ngjajnë më shumë me ato të të rriturve në po atë gjuhë se me ato të fëmijëve të tjerë në Gj1.

Ngjashmëria mes përvetësimit të Gj1 dhe të Gj2, që mundohen të tregojnë të gjitha këto punime, bën që nocioni klasik i NGj të vihet në dyshim. Edhe pse ata që mësojnë një Gj2 bëjnë sistematikisht gabime në atë gjuhë, këto gabime na kujtojnë ato që bëhen për përvetësimin e Gj1. Prandaj, termi "ndërgjuhë", që duket sikur sugjeron format kalimtare midis ndërtimeve të Gj1 dhe të Gj2, konsiderohet në dukje i gënjeshtërt.

---

4) H. C. Dulay dhe M .K. Burt, "A new perspective on the creative construction process in child second language acquisition". *Language Learning*, nr. 24, 1974c, f. 253-278.

5) M. K. Burt dhe H. C. Dulay, "On acquisition order" en S. W. Felix (ed.), *Second language development: trends and issues.* Tübingen: Guter Narr Verlag, 1980, f. 265-327.

[225] Për D. Gaonac'h (1987), ngjashmëria midis një gabimi të Gj2 dhe një gabimi të Gj1 nuk përbën ndonjë provë që thotë se gabimi i Gj2 mund të prodhohet pavarësisht Gj1 të personit që nxë.

[226] H. C. Dulay dhe M .K. Burt, "Should we teach children syntax?". *Language Learning*, nr. 23, 1973, f. 245-258.

[227] H. C. Dulay dhe M .K. Burt, "Natural sequences in child second language acquisition". *Language Learning*, nr. 24, 1974b, f. 37-53.

[228] N. Bailey, C. Madden dhe S. D. Krashen, "Is there a 'natural sequence' in adult second language learning?". *Language Learning*, nr. 24, 1974, f. 235-243.

Nga ana tjetër, hipoteza e ndërtimit krijues i largohet idesë se, te personi që nxë një Gj2, ekziston një gramatikë ndërmjetëse si një sistem fuqiplotë. Sipas qëndrimeve të tyre, të nxënit rritet kur kemi si objektiv Gj2 dhe ai që nxë përparon në rrugë të ndryshme nga një formë kalimtare tek tjetra derisa përvetëson modelin e folësit vendas.

2.2.4.2. Parimet e hipotezës së ndërtimit krijues

Kërkimet shkencore mbi hipotezën e ndërtimit krijues u shprehën në mënyrën më të mirë e më koherente në një vepër të botuar në vitin 1982 me titullin *Language two*[229].

Mbiemri cilësor "**krijues**", në kuptimin që i japin këta studiues, i referohet mënyrës sipas së cilës personi që nxë një Gj2 krijon një sistem gjuhësor, duke përzgjedhur të dhënat që i jep mjedisi rrethues. Ky proces përzgjedhjeje është pjesë e një programi të brendshëm që është pothuajse po ai që drejton përvetësimin e Gj1. Sipas M. Sharwood Smith-it, parimet që karakterizojnë këtë hipotezë mund të përmblidhen në pikat e mëposhtme[230]:

1. Të nxënit e Gj2 kryhet me anë të të njëjtave seri procesesh të cilat aktivizohen edhe për përvetësimin e Gj1.
2. Individi që nxë një Gj2 zhvillon strukturat e asaj gjuhe sipas **një etape të veçantë të programuar paraprakisht**, pavarësisht prej njohurive të tij në Gj1. Kjo etapë është e ngjashme me atë që ekziston në përvetësimin e Gj1, megjithëse jo domosdoshmërisht e njëjtë.
3. Brenda etapës së nxënies së formave të Gj2, ekzistojnë etapa në të cilat shfaqen rregullisht format e ndërmjetme ose **"në zhvillim"** që të çojnë drejt një modeli të veçantë të kësaj Gj2.
4. Të nxënit ndodh për shkak të ekspozimit ndaj gjuhës me anë të një analize jo të vetëdijshme të të dhënave gjuhësore, prandaj nuk i nënshtrohet një kontrolli të ndërgjegjshëm nga ana e individit që nxë apo nga ana e mësimdhënësit.
5. Që të ndodhë zhvillimi gjuhësor, *input*-i duhet të jetë i kuptueshëm për atë që nxë dhe të përmbajë elementë të strukturës pasardhëse në **etapën e zhvillimit.**

Gjithsesi, për M. Sharwood Smith-in[231], duhet nënvizuar se konkluzionet e hipotezës së ndërtimit krijues bazohen në rezultatet e hulumtimeve shumë të kufizuara mbi sistemin morfologjik e sintaksor të anglishtes si Gj2.

Në të njëjtën mënyrë shprehet edhe D. Gaonac'h[232] kur thotë se pasuesit e teorisë së ndërtimit krijues si, N. Bailey, C. Madden-i dhe S. D. Krashen-i etj., kufizohen vetëm në vërtetimin e hipotezave me një rëndësi të vogël dhe prandaj është e vështirë të jepet një interpretim i përgjithshëm për këto vëzhgime.

[229] H. C. Dulay, M. K. Burt dhe S. D. Krashen, *Language Two.* New York: Oxford University Press, 1982.
[230] M. Sharwood Smith, *Second Language Learning:Theoretical Foundations.* London: Longman, 1994.
[231] Po aty.
[232] D. Gaonac'h, *Théories d'aprentissage et acquisition d'une langue étrangère.* Paris: Hatier-Crédif, 1987.

Referimet e shumta ndaj gjuhësisë çomskiane dhe përdorimi rrallëherë i qartë i koncepteve të afërta me konstruktivizmin e J. Piaget-it për sa i përket analogjisë në përvetësimin e Gj1 dhe të Gj2, bëjnë që të dalin në pah dykuptimësi të thella.

2.2.5. Transferi gjuhësor në evolucionin e NGj

Një tjetër këndvështrim që pranojnë studimet mbi përvetësimin e një GjH ka të bëjë, nga njëra anë, me marrjen në konsideratë të rolit që kryen transferimi gjuhësor si element kushtëzues në evolucionin e NGj, dhe nga ana tjetër me rëndësinë që ka vetë personi që nxë në vendosjen e marrëdhënieve ndërmjet sistemeve, duke u mbështetur në kritere dhe procedura të natyrës psikologjike dhe gjuhësore. Në vijim do të analizojmë cilat janë trajtimet kryesore të këtyre studimeve.

2.2.5.1. Transferi gjuhësor dhe kompetenca në Gj2

Natyra e proceseve të NGj si një dukuri që ka të bëjë me **mënyrën e veprimit** (*performance*) të individit që nxë një GjH, do të vihet në diskutim në çastin kur studiues si C. Adjemian-i[233] do t'i shohin këto procese nga këndvështrimi çomskian.

Ky autor shtron pyetjen, nëse procesi i NGj, të cilin, në vitin 1972 L. Selinker-i e quajti "transfer gjuhësor", është kryesisht një mekanizëm që drejton mënyrën e veprimit të individit në Gj2 apo është edhe një proces që funksionon për të shndërruar njohurinë e fshehur ose **kompetencën** dhe për të krijuar rregulla mendore, në mënyrë që të mund të thuhet se kjo kompetencë e NGj është e ndikuar nga Gj1.

Në këtë kontekst, nocioni i kompetencës do të kuptohej si njohuria që është përftuar nga **përvojat paraprake të nxënies,** ashtu siç konsiderohet në punimet e J. Cummins-it[234].

Ky autor nënvizon rëndësinë që ka zotërimi i GjA si objekt i të nxënit për të përvetësuar disiplina të tjera në kontekstin institucional dhe veçanërisht për të përvetësuar një GjH.

Po ashtu R. Nation-in dhe B. MecLaughlin-in[235], përforcojnë të njëjtën ide kur pohojnë se njohja e GjA lehtëson procesin e nxënies së GjH, sepse nxënësi tashmë e ka përvojën paraprake të nxënies së një gjuhe.

Sipas C. Adjemian-it[236], nëse proceset e NGj do të ishin procese që ndryshonin kompetencën, kjo do të ruante kopje rregullash të Gj1 që do të përdoreshin me material leksikor dhe fonologjik të Gj2 si pjesë e një sistemi rregullash të ndryshme. E thënë ndryshe, intuita e individit mbi Gj2 në lidhje me një dukuri të caktuar gjuhësore, është e njëjtë me intuitën e tij mbi Gj1, gjë që nënkupton se ka një ekuivalencë midis

[233] C. Adjemian, "On the nature of interlanguage systems". *Language Learning,*vol. 26, nr. 2, 1976, f. 297-330.

[234] 1) J. Cummins, "Empirical and theoretical underpinnings of bilingual education".*Journal of Education,* nº 163, 1981, f. 16-29.

2) J. Cummins, "Interdependencia lingüística y desarrollo educativo en los niños bilingües". *Infancia y Aprendizaje,* nº 21, 1983, f. 37-68.

3) J. Cummins, *Bilingualism and special education: issues in assessment and pedagogy.* Clevedon, UK.: Multilingual Matters, 1984

[235] R. Nation dhe B. McLaughlin, "Experts and novices: an information-processing approach to the 'good language learner' problem". *Applied Psycholinguistics,* nº 7, 1986, f. 41-56.

[236] Po aty.

Gj1 dhe Gj2 në lidhje me një aspekt të caktuar gjuhësor dhe kjo ekuivalencë është e përfshirë në gramatikën e NGj së tij.

Megjithatë, nuk duket qartë nëse L. Selinker-i[237] e pranon apo jo dallimin midis **njohurisë** dhe **mekanizmave përpunues** nga të cilat njohuria përdoret në një moment të caktuar. Nëse proceset e NGj nuk do të bazoheshin në njohuri, domethënë në kompetencë, por në përpunimin e të dhënave të siguruara nga marrja dhe prodhimi gjatë performancës, ata që nxënë një GjH nuk do të pranonin paraprakisht ekuivalencën Gj1/Gj2. Gjithashtu, as nuk do të kopjonin prej njohurive që kanë në Gj1 dhe në këtë rast do t'u duhej të përpunonin materialin e Gj2 me anë të mekanizmave të veprimit të ndërtuar si fillim për Gj1, ç'ka do të shpjegonte për shembull, një theks apo një rend fjalësh të bazuara te Gj1.

Nga ana tjetër, interferencat e vëzhguara, si nga studiuesi ashtu edhe nga mësimdhënësi, do të ishin gabime mënyre veprimi *(performance)* dhe nuk do të pasqyronin kompetencën e fshehur. Me fjalë të tjera, transferi do të trajtohej pak a shumë njësoj siç e trajtojnë përkrahësit e hipotezës së ndërtimit krijues, domethënë, si një mjet regresiv në Gj1 në çastin e prodhimit në Gj2. Megjithatë, kushdo e pranon situatën e bezdisshme kur përsërit në mënyrë të vazhdueshme elemente ose formulime në Gj2 duke e ditur shumë mirë se janë të gabuara.

Për ta mbyllur, le të themi se për L. Selinker-in[238] nuk ka dallim me vlerë mes kompetencës dhe mënyrës së veprimit *(performance*) dhe prandaj nuk ka dykuptimësi. NGj është thjesht një "sjellje sistematike". Ta njohësh një gjuhë dhe të mundesh të veprosh brenda saj janë e njëjta gjë.

Sipas M. Sharwood Smith-it[239], kjo ide shpreh nevojën për të zgjedhur njërin apo tjetrin qëndrim teorik me qëllim që të përcaktohet se me çfarë ka të bëjë gjuha, sjellja gjuhësore dhe dijet gjuhësore përpara se të vazhdohet me analizën e modeleve të të nxënit apo të të dhënave të personit që nxë Gj2.

2.2.5.2. Modeli kompetencë / kontroll

Vëmendja e pakët që u është kushtuar dukurive të përpunimit të informacionit në përvetësimin e një Gj2, duhet të jetë pasojë e idesë së gabuar se mënyra e veprimit (*performance*) paqyron kompetencën në një mënyrë transparente. Megjithatë, kuptimi dhe prodhimi i një formulimi të caktuar, në dukje "i saktë", mund të jenë shembulli i asaj që R. Clark-u[240] e quan **"mënyrë veprimi pa kompetencë",** siç është rasti i shprehjeve të parafabrikuara ose rutinë mbi të cilat individi që nxë ka kryer një analizë të vakët ose s'e ka kryer fare këtë analizë.

Për M. Sharvood Smith-in[241] ekzistojnë dy dukuri thelbësore që marrin pjesë në përvetësimin gjuhësor: kompetenca dhe kontrolli. **Kompetenca,** në kuptimin çomskian, nënkupton shprehjet mendore abstrakte të një tërësie globale parimesh gjuhësore, që përshkruhen prej gjuhëtarëve si rregulla dhe kushte të këtyre rregullave, disa prej të cilave jepen dhe disa të tjera krijohen në ballafaqim me të dhëna të

[237] L. Selinker, "Interlanguage". *International Review of Applied Linguistics,* vol. 10, n1 3, 1972, f. 209-231.
[238] Po aty.
[239] M. Sharwood Smith, *Second Language Learning:Theoretical Foundations.* London: Longman, 1994.
[240] R. Clark, "Performing without competence", *Journal of child language,* nr.1, 1974, f. 1-10.
[241] M. Sharwood Smith, "The competence/control model, crosslinguistic influence and the creation of new grammars" në E. Kellerman dhe M. Sharwood Smith (eds.), *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition.* Oxford: Pergamon Press, 1986, f. 10-20.

rëndësishme. Këto shprehje ose ide ruhen në kujtesën afatgjatë nëpërmjet procedurave që njihen fare pak.

Kontrolli nënkupton mekanizma që hyjnë në njohuritë e kujtesës afatgjatë dhe përfshin informacionet e siguruara nga aktet e të kuptuarit dhe të prodhimit të formulimeve. Mekanizmat e kontrollit, që përpunojnë kompetencën gjuhësore, formojnë një nënbashkësi të të gjithë mekanizmave të përpunimit të vënë në punë gjatë përdorimit të vërtetë të gjuhës.

Prandaj, sipas M. Sharvood Smith-t[242], në përvetësimin e një gjuhe duhet që, nga njëra anë, të vendosim dallimin midis kompetencës dhe aftësisë së përpunimit të cilat drejtojnë të kuptuarit dhe prodhimin e rrjedhshëm dhe, nga ana tjetër, midis disa "rregullave" që veprojnë mbi kompetencën dhe disa të tjerave që veprojnë mbi kontrollin. Në këtë mënyrë, mund të përfitohet një rregull ose parim gjuhësor.

Brenda këtij kuadri konceptual, sipas këtij autori, ndikimi i GjA do të shprehej në tri mënyra të ndryshme: a) nëpërmjet kanalizimit të zakonshëm të kompetencës së re duke përdorur mekanizma paraprakë përpunimi; b) nëpërmjet përdorimit sporadik të këtyre mekanizmave në situata të caktuara dhe c) nëpërmjet përdorimit për një periudhë kohore të kompetencës së Gj1 për të nxënë Gj2.

a) Lloji i parë i ndikimit të GjA ndodh kur personat përdorin ndonjë aspekt të një sistemi përpunimi të vendosur paraprakisht, për shembull sistemin në të cilin bazohet Gj1, për të kontrolluar ndonjë aspekt të kompetencës së re në zhvillim. Kanalizimi i njohurisë së re nëpërmjet mekanizmave të vjetër të përpunimit do të përbënte transferin.

Ky lloj ndikimi ndërgjuhësor karakterizohet nga natyra e tij e qëndrueshme: folësi u drejtohet këtyre procedurave në mënyrë të rregullt. Vetëm nëpërmjet provave specifike mund të zbulohet nëse personi që nxë e di që sistemi i Gj2 është vërtet i organizuar në mënyrë tjetër. Sipas kësaj hipoteze, rrugë ose mekanizma të rinj përpunimi të përshtatshëm me këtë njohuri të fshehur do të zhvillohen deri në formimin e tyre të plotë, si rrjedhim njohuria e re do të pasqyrohet drejtpërdrejt dhe rregullisht në të folurit e folësit. Deri sa këto mekanizma të rinj të arrijnë pjekurinë e tyre, individi që nxë një Gj2, i drejtohet rregullisht mekanizmave të pjekur dhe efektivë që janë në shërbim të një sistemi tjetër gjuhësor të njohur.

Ky fenomen shfaqet për shembull, në **testet e pranueshmërisë**, në të cilët ai që nxë dallon nëse rendi i fjalëve të një strukture të caktuar të përdorur prej tij, i përket gjuhës së tij amtare dhe nëse pranohet apo jo në GjH. Sipas mendimit tonë, shumica e gabimeve që mund të vetëkorrigjohen, në situata institucionale të nxënies së një GjH, i binden kësaj mënyre përpunimi.

b) Mënyra e dytë e shfaqjes së ndikimit ndërgjuhësor ndodh kur personat që po zhvillojnë një sistem të ri gjuhësor, në një moment të caktuar të marrjes së informacionit ose prodhimit, kthehen tek mekanizmat e përpunimit që kanë automatizuar gjatë zhvillimit të kompetencës në një gjuhë tjetër, për shembull në GjA.

Nëse rasti i parë ndodh më zakonisht, ky i fundit ndodh në mënyrë sporadike dhe në situata të "mbingarkesës", për shkak të rrethanave të jashtme ose të brendshme të individit, si për shembull kur do të shprehë mesazhe më të ndërlikuara nga sa i lejojnë mekanizmat e tij të kontrollit në zhvillim e sipër.

c) Lloji i tretë i ndikimit ndërgjuhësor ndodh nëse personat që zhvillojnë një sistem të ri gjuhësor gjatë një periudhe kohore, përdorin njohurinë e një sistemi tjetër kompetence, për shembull të Gj1, në përvetësimin e Gj2. Domethënë, mund të

[242] Po aty.

pranojnë ose parashtrojnë hipotezën e një ekuivalence mes sistemeve të kompetencës ose mes sferave konkrete të kompetencës.

Ndryshimet në kompetencë shkaktohen nga perceptime të reja të *input*-it ose për shkak të vëmendjes më të madhe ndaj tij. Kështu bëhen rregullime që e mbajnë sistemin si një të tërë, ndoshta për shkak të nevojës së brendshme që një bashkësi e vetme mekanizmash përpunimi të bëjë të përputhshme ose të përdorueshme sisteme të ndryshme kompetence.

Për M. Sharvood Smith-in[243], dy mënyrat e para të ndikimit ndërgjuhësor veprojnë në nivelin e kontrollit, kurse e treta vepron në nivelin e kompetencës.

Dobia e këtij modeli është sepse shërben si bazë për ato studime që pretendojnë të kombinojnë drejtpërdrejt teoritë aktuale gjuhësore me teknikat e hulumtimit të Psikolinguistikës Eksperimentale. Por, sipas autorit, edhe pse modeli ofron një lidhje për ato eksperimente gjuhësore që përfshijnë dallimin kompetencë/veprim dhe ofron një model për interpretimin e të dhënave që prodhohen në mënyrë spontane, gjithsesi duhen marrë në konsideratë me kujdes rastet teorike që fshehin në vetvete procedura të kalimit të këtyre të dhënave nga një person te tjetri.

2.2.5.3. Elementet kushtëzuese të tranferit gjuhësor

Siç mund të vërtetohet, nga ajo çfarë kemi parashtruar deri tani, vitet e fundit ka pasur një rilindje të interesit mbi dukurinë e transferit gjuhësor, tashmë jo si një **kalim mekanik** i elementeve të GjA, por si një **mekanizëm konjitiv** që fshihet në vëmendjen dhe përzgjedhjen aktive të atij që nxë një GjH.

Për këtë arsye, prej disa vitesh, kërkimet mbi këtë temë po përqendrohen në studimin e elementeve kushtëzuese që fshihen te transferi, veçanërisht kur bëhet fjalë se sa dhe si ndikon ky fenomen në përvetësimin e një GjH.

Në një nga punimet e para për këtë çështje, H. Zobl-i[244] mendon se transferi dhe etapat në zhvillimin gjuhësor nuk janë dy procese të kundërta, por dy procese që veprojnë ndëmjet tyre. Në këtë kuptim, Gj1 e personit që nxë një Gj2 mund të ngadalësojë dhe/ose të përshpejtojë kalimin nëpër një etapë zhvillimi. Kështu, ky autor sugjeron se transferi do të jetë më i mundshëm e më i qëndrueshëm nëse parimet e përvetësimit natyror përkojnë me strukturën e GjA. Me fjalë të tjera, kur një fazë zhvillimi natyror përkon me një strukture të Gj1 të tij, individi do të përdorë këtë strukturë gjatë një kohe më të gjatë sesa kur nuk ekziston në Gj1 të tij.

Duke u bazuar në një shembull të J. H. Schumann-it[245]: **I no use television*, H. Zobl-i[246] thotë se rregulli i mohimit parafoljor, i parë në prodhimet e nxënësve spanjishtfolës që nxënë anglisht si Gj2, është rezultat i procesit të ndërtimit krijues në zhvillim. Po ashtu, shtrirja i këtij rregulli tek foljet këpujore dhe modale është rrjedhojë e konvergjencës të Gj1 me strukturën e zhvillimit.

[243] Po aty.
[244] H. Zobl, "A direction for contrastive analysis: the comparative study of developmental sequences". *TESOL Quaterly*, nr. 16, 1982, f. 169-184.
[245] J. H. Schumann, "Social distance as a factor in second language acquisition". *Language Learning*, vol. 26, nr. 1, 1976, f. 135-143.
[246] Po aty.

Përgjithësime të këtij lloji gjenden edhe në studimet e E. Kellerman-it[247] dhe të R. Andersen-it[248] ku pranohet se **transferi vepron në bashkëpunim me parimet e zhvillimit natyror** për të përcaktuar mënyrën se si përparojnë sistemet e NGj.

Nga ana tjetër, H. Zobl-i[249], na tregon gjithashtu raste ku efekti i koherencës mes gjuhëve jep rezultate pozitive. Kështu, kur Gj1 (për shembull: suedishtja ose spanjishtja) dhe Gj2 (për shembull: anglishtja ose gjermanishtja) përdorin artikuj (nyje shquese) për të dalluar nocionin e shquarsisë, kontrolli i këtyre nocioneve arrihet më shpejt se në rastet kur Gj1 nuk i ka ata (për shembull, shqipja). E njëjta gjë ndodh me foljet këpujore, parafjalët dhe elemente të caktuara leksikore ose me përemrat vetvetorë në frëngjisht si Gj2[250].

Në vijim të kësaj ideje, H. Wode[251] shprehet se, që të ndodhë transferi duhet të jenë arritur faza të caktuara zhvillimi që bëjnë që Gj1 dhe Gj2 të lidhen strukturalisht. Për këtë qëllim, një kusht thelbësor është që të ketë një farë **shkalle ngjashmërie** midis strukturave të Gj1 dhe Gj2. Fatkeqësisht, sipas S. Gass-i[252], H. Wode nuk na jep një përkufizim operativ të ngjashmërisë.

Një tjetër këndvështrim mbi transferin vihet re në analizën që i bën J. Schachter-i[253] prodhimit të fjalive përcaktore në anglisht nga studentë persë, arabë, kinezë e japonezë.

Duke parë se studentët kinezë e japonezë prodhonin shumë më pak fjali përcaktore se arabët e persët, ky studiues parashtron hipotezën se, sa më i madh të jetë dallimi sintaksor mes Gj1 dhe Gj2, aq më e vështirë është nxënia e kësaj Gj2.[254]

Sipas rezultateve të analizës, ky dallim shpie në një progres më të ngadaltë për studentët kinezë e japonezë, gjë që nuk shfaqet nëpërmjet gabimeve, por me anë të mungesës së përdorimit të fjalive përcaktore në ligjërim ose, e thënë ndryshe, me anë të një **strategjie shamngieje** në përdorimin e këtyre strukturave.

Në një studim të mëvonshëm, përsëri me studentë kinezë e japonezë, J. Schachter-i dhe W. Rutherford-i[255] vërejnë një efekt të kundërt: mbiprodhimi, në anglisht Gj2, i disa formave gjuhësore për shkak të ndikimit të karakteristikës së "tematizimit" (*topicalization*) të gjuhëve amtare përkatëse, i çon studentët e përmendur në një përdorim të tepruar të strukturave ekzistuese dhe të atyre që, nëpërmjet rendit të fjalëve, nxjerrin në pah aspekte komunikative ose semantike. Në

[247] E. Kellerman, "The empirical evidence for the influence of the L1 in interlanguage" në A. Davies, C. Criper y A. Howatt (eds.), *Interlanguage*. Edinburg: Edinburgh University Press, 1984, f. 98-122.

[248] R. Andersen, "Transfer to somewhere" në S. Gass y L. Selinker (eds.), *Language Transfer in Language Learning*, Rowley, Mass.: Newbury House, 1983, f. 177-201.

[249] Po aty.

[250] D. Morseley dhe M. Vasseur, "L'emploi des verbes français par des travailleurs immigrés arabophones et portugais". *Langue française*, n1 29, 1976, f. 80-92.

[251] H. Wode, "Some theoretical implications for L2 acquisition reseach and the grammar of interlenguages" në A. Davies, C. Criper y A. Howatt (eds.), *Interlanguage*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1984.

[252] S. Gass, "Second language acquisition and linguistic theory: The role of language transfer" në S. Flynn y W. O'Neil (eds.), *Linguistic Theory and Second Language Acquisition*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1988, f. 384-403.

[253] J. Schachter, "An error in error analysis", *Language Learning*, vol. 24, nr. 2, 1974, f. 205-214.

[254] Në gjuhën kineze dhe atë japoneze fjalitë përcaktore janë paraemërore. Kjo përbën një dallim të madh me arabishten dhe persishten në lidhje me anglishten, sepse në këto tri gjuhë këto fjali janë pasemërore.

[255] J. Schachter dhe W. Rutherford, "Discourse function and language transfer". *Working Papers in Bilingualism*, n1 19, 1979, f. 1-12.

këtë rast, përdoret forma e Gj2 për të transferuar në ligjërim një funksion të caktuar të Gj1.

Nga ana e tyre, J. W. Ard-i dhe T. Homburg-i[256] propozojnë që transferi të konsiderohet në kuptimin e tij origjinal, si dukuri lehtësuese nxënieje. Pasi u studiuan përgjigjet e personave spanjishtfolës dhe arabë, të cilëve u ishte bërë një test fjalori, u pa se grupi spanjishtfolës pati rezultate më të mira se grupi arab në identifikimin e fjalëve angleze, megjithëse këto nuk ngjanin me spanjishten.

E gjithë kjo i bën autorët të pohojnë se ngjashmëritë e përgjithshme mes gjuhëve ndikojnë në zhvillimin gjuhësor, edhe kur nuk ekziston një ngjashmëri specifike e dukshme. Sipas S. P. Corder-it[257], kjo mund të ndodhë sepse ata që nxënë një gjuhë mund të shmangin një numër të madh të këtyre tipareve të ngjashme, gjë që i lejon të përqendrohen në nxënien e aspekteve të tjera të Gj2.

Një tjetër orientim i nocionit tradicional të transferit gjuhësor është ai që propozon J. Schachter-i[258] kur thotë se transferi nuk është një proces, por më shumë një element kushtëzues në procesin e të nxënit: "transferi (është) element kushtëzues i imponuar nga njohuritë e mëparshme të një procesi më të përgjithshëm se ai i deduksionit". **Njohuria paraprake** e individit kushtëzon hipotezat që ky mund të parashtrojë mbi Gj2. Për shembull, një student spanjishtfolës mendon se foljet modale në anglisht funksionojnë si folje kryesore (si në spanjisht) dhe prodhon formulime të llojit **he can't to eat*.

Për këtë autor, njohuria paraprake përmbledh jo vetëm njohjen e GjA ose të gjuhëve të tjera që di individi, por është edhe akumulative, si rrjedhim, si pritshmëria mbi gjuhën e re, ashtu edhe elementet që përvetësohen, bëjnë pjesë në këtë njohuri paraprake dhe janë të gatshme të përdoren në nxënien e mëvonshme.

2.2.5.4. Nocioni i tiparit të shenjuar

Tjetër kushtëzues i transferit gjuhësor, që në vitet e fundit po zë një vend të madh në kërkimet shkencore mbi përvetësimin e një Gj2, është **nocioni i tiparit të shenjuar**. Ideja e përgjithshme qëndron te përpjekja për të transferuar ato tipare të Gj1 që gjuhësisht nuk janë të shenjuar, ndërkohë që nuk transferohen ato që janë të shenjëzuara.

Nga pikëpamja gjuhësore, nocioni i tiparit të shenjuar ka të bëjë me kompleksitetin, përdorimin e rrallë ose me dallimin e një aspekti të pashenjuar që është më thelbësor, tipik dhe i zakonshëm në secilin nga nivelet e një gjuhe: fonetik, morfologjik, sintaksor, leksikor ose pragmatik (D. Larsen-Frieman-i dhe M. H. Long-i[259]; M. Sharwood Smith-i[260]). Në disa gjuhë, tipare të shenjuara konsiderohen format e gjinisë femërore, ato të shumësit, morfemat që dallojnë kohët e foljes etj.

Tiparet e shenjuara mund të vërtetohen edhe kur bëhen krahasime midis gjuhëve që tregojnë se prania e një aspekti ose elementi të caktuar gjuhësor nënkupton edhe praninë e një tjetri. Kjo të çon në mundësinë e realizimit të kategorizimeve të

[256] J. W. Ard dhe T. Homburg, "Verification of language transfer" en S. Gass y L. Selinker (eds.), *Language Transfer in Language Learning.* Rowley, Mass.: Newbury House, 1983, f. 157-176.
[257] S. P. Corder, *Error Analysis and Interlanguage.* Oxford: Oxford University Press, 1981.
[258] J. Schachter, "A new account of language transfer" në S. Gass dhe L. Selinker (eds.), *Language Transfer in Language Learning.* Rowley, Mass.: 1983, f. 109.
[259] D. Larsen-Freeman dhe M. H. Long, *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman, 1993.
[260] M. Sharwood Smith, *Second Language Learning:Theoretical Foundations.* London: Longman, 1994.

ndryshme gjuhësore duke u bazuar në tiparet që krahasohen. Në këto klasifikime, aspektet më pak të përbashkëta midis gjuhëve të krahasuara mund të cilësohen si tipare të shenjuara.

Në këtë kuptim, një nga trajtimet e para dhe më interesante mbi transferin ndërgjuhësor është **"hipoteza e tiparit të shenjuar diferencial"** e F. R. Eckman-it[261]. Sipas kësaj hipoteze, zonat e vështirësisë me të cilat përballet individi që nxë një Gj2 mund të parashikohen nëse realizohet një krahasim sistematik i gramatikave të Gj1, Gj2 dhe i marrëdhënieve të tipareve të shenjuara të parashikuara në gramatikën universale. Sipas autorit të kësaj hipoteze, këto parashikime përmblidhen në tri pika:

> "a) Do të jenë më të vështira ato zona të Gj2 të cilat ndryshojnë nga Gj1 dhe janë më të shenjuara se në Gj1.
>
> b) Shkalla relative e vështirësisë së zonave të Gj2 të cilat janë më të shenjuara se në Gj1 do të përkojnë me shkallën relative të dallueshmërisë.
>
> c) Ato zona të Gj2 të cilat janë të ndryshme nga Gj1 por që nuk janë më të shenjuara nga Gj1, nuk do të jenë të vështira".

Parashikimet e Eckman-it [262] bazohen kryesisht në analiza përqasëse të fonemave në pozicion fillestar, në mes dhe fundor të fjalës, mbi dallimin e zëshme/e shurdhët që bëjnë gjuhë të ndryshme: anglishtja, arabishtja, suedishtja, gjermanishtja, japonishtja, frëngjishtja, etj.

Në studimet e Eckman-it, sipas hierarkisë së tipareve të shenjuara, parashikohet shkalla e vështirësisë për përvetësimin e këtyre fonemave, sipas së cilës dallimi në pozicionin fillestar (*bit / pit*) është tipari më pak i shenjuar dhe më i lehti për t'u përvetësuar, i ndjekur në këtë kategorizim nga pozicioni mesatar (*biding / biting*) dhe, në fund, nga dallimi në pozicion fundor (*eyes / ice*) që është tipari më i shenjuar dhe, për këtë arsye, më i vështiri për t'u përvetësuar.

Në varësi të ekzistencës në Gj1 përkatëse të këtij dallimi fonemash në secilën prej pozicioneve të përmendura, do të jetë më shumë ose më pak i vështirë përvetësimi i tyre, nëse këto gjuhë mësohen si Gj2.

Sipas D. Larsen-Freeman-it dhe M. H. Long-it[263], hipoteza e tiparit të shenjuar diferencial, meriton të merret në konsideratë, por me disa ndryshime dhe rishqyrtime që vetë F.R.Eckman-it i ka realizuar më vonë (1985)[264] mbi bazën e disa studimeve kritike për teoritë e veta.

---

[261] 1) F. R. Eckman, "Markedness and the contrastive analysis hypothesis", *Language Learning,* vol. 27, nr. 2, 1977. f. 321.
2) F. R. Eckman, "The markedness differential hypothesis: theory and applications", en B. Wheatley *et al.* (eds.), *Current approaches to second language acquisition: proceedings of the 1984 University of Wisconsin-Milwaukee Linguistiics Symposium.* Bloomington, Ind.: Indiana University Linguistics Club, 1985, f. 3-21.

[262] F. R. Eckman, "Markedness and the contrastive analysis hypothesis", *Language Learning,* vol. 27, nr. 2, 1977. f. 315-330.

[263] D. Larsen-Freeman dhe M. H. Long, *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman, 1993.

[264] F. R. Eckman, "The markedness differential hypothesis: theory and applications", në B. Wheatley *et al.* (eds.), *Current approaches to second language acquisition: proceedings of the 1984 University of Wisconsin-Milwaukee Linguistiics Symposium.* Bloomington, Ind.: Indiana University Linguistics Club, 1985, f. 3-21.

Sipas këtyre kritikave, do të jetë e nevojshme që të shtohen parashikime specifike në lidhje me çastin kur do të ndodhë dukuria e transferit dhe, veçanërisht me rrethanat kur transferohen strukturat me tipare të shenjuara apo me tipare të pashenjuara si dhe të përcaktohet se në ç'mënyrë shprehet ajo që në çdo rast konsiderohet "e vështirë".

2.2.5.5. Hipoteza e transferueshmërisë

Si reagim ndaj studimeve të para mbi përvetësimin e një Gj2, që mundohen të mohojnë rëndësinë e transferit mbi bazën e qëndrimeve biheivioriste, punimet e E. Kellerman-it [265] mëtojnë të tregojnë se **transferi është realisht një veprimtari mendore,** kushtet e të cilës i kapërcejnë ngjashmëritë ose dallimet midis Gj1 dhe Gj2, meqë është vetë individi që nxë ai që i vë këto kushte dhe që vendos se cilët elemente janë të transferueshme nga njëra gjuhë te tjetra.

B. Py[266] nënvizon veçanërisht po këtë ide, kur thotë se është personi, që nxë një Gj2 ai, që ndërmjetëson dhe ndërton marrëdhëniet midis sistemeve, nëpërmjet një sërë operacionesh, strategjish e etapash që nxjerrin në pah mekanizmin konjitiv të të nxënit:

> "Kështu është ai (nxënësi) që *zgjedh* mikrosistemet e Gj1 dhe Gj2 që janë të destinuara për t'u futur ne kontakt. Më mirë të themi: është ai që *përcakton* këto mikrosisteme, që i merr nga sistemet e njohurive që ai ka për Gj1 dhe Gj2".

Në të njëjtin kuptim shprehet L. Dabene[267], kur vë në pah lidhjet semantike, që vendos personi që nxë, mes fjalëve të gjuhëve të caktuara:

> "(…) është e qartë se ajo që i udhëheq nxënësit, nuk është aq analogjia formale objektive se sa ndjesia e familiaritetit të 'déjà vu-së' që ata eksperimentojnë. Kjo afërsi është vetëm një mjet nxënieje nëse perceptohet dhe identifikohet me subjektin."

Prandaj, nuk është gjuhëtari, por individi që nxë ai që lidh gjuhët në mënyrë përqasëse, duke përdorur një procedurë krijuese për ndërtimin e sistemit të tij gjuhësor, domethënë të NGj së tij.

---

[265] 1) E. Kellerman, "Transfer and non-transfer: where we are now". *Studies in Second Language Acquisition*, nr. 2, 1987, f. 37-57.
2) E. Kellerman, "Now you see it, now you don't", në S. Gass y L. Selinker (eds.), *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, Mass.: Newbury House, 1983, f. 112-134.
3) E. Kellerman, "The empirical evidence for the influence of the L1 in interlanguage" në A. Davies, C. Criper y A. Howatt (eds.), *Interlanguage*. Edinburg: Edinburgh University Press, 1983, f. 98-122.
4) E. Kellerman, "If at first you do succeed", en S. Gass y C. Madden (eds.), *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House, 1985.
5) E. Kellerman, *Aspects of transferability in second language acquisition*, Ph. D. Thesis. Nijmegen: Catholic University of Nijmegen, 1987.

[266] B. PY, "L'analyse contrastive: histoire et situation actuelle". *Le Français dans le Monde* nr. 185, 1984, f. 37.

[267] L. Dabène, "Pour une contrastivité 'revisitée'". *Études de Linguistique Appliquée*, nº 104, 1996, f. 397.

Në bazë të studimit të E. Kellerman-it ka dy faktorë të rëndësishëm që përcaktojnë se cilat aspekte janë të transferueshme. Njëri është **perceptimi** që ka individi për **largësinë** ekzistuese midis Gj1 dhe Gj2 dhe tjetri është **shkalla e dallueshmërisë së** elementëve të Gj1.

Studenti i një Gj2 mendon se ka pjesë të Gj1 të tij që janë të parregullta, të pazakonta ose semantikisht të zbehta. Këto elemente, që ky studiues i cilëson si specifike, janë shumë të shenjuara dhe më pak të transferueshme se format e zakonta e të rregullta të cilësuara si forma asnjanëse.

Elementet specifike janë ato të cilat ai që nxë një Gj2 i konsideron unike në gjuhën e vet, ndërsa elementet asnjanëse janë ato që individi i konsideron të përbashkëta të paktën në Gj1 dhe Gj2.

E. Kellerman-i[268] i referohet perceptimit të largësisë midis Gj1 dhe Gj2 si një "psikotipologji" të personit që nxë. Koncepti i **transferueshmërisë** (*transferability*) është një nocion relativ, që varet nga largësia e perceptuar mes Gj1 dhe Gj2 dhe nga organizimi strukturor i Gj1 të individit. Po ashtu, nocioni i largësisë së perceptuar ndryshon vazhdimisht, paralelisht me progresin e individit në nxënien e Gj2.

Ka shumë studiues që janë munduar të pohojnë ose mohojnë hipotezat e transferueshmërisë në nivele të ndryshme gjuhësore (P. Jordens-i, 1977; W. Rutherford-i, 1983), duke u bazuar në perceptimin që individi ka për largësinë midis Gj1 dhe Gj2.

Nga ana tjetër, niveli i njohurive të personit që nxë një Gj2 duket se përbën një faktor të rëndësishëm për të caktuar se kur do të ndodhë dukuria e transferit.

Nga të dhënat e studimeve të P. Jordens-it[269] dhe të studimeve të veta, E. Kellerman-i[270] na sjell shembuj interesantë të **"sjelljes në formë U-je".** Sipas këtij parashtrimi, nxënësit fillestarë do të ishin më të gatshëm të transferonin elemente të shenjuara bashkë me ato të pashenjuara, me sa duket, duke pranuar ngjashmëritë tipologjike të përgjithshme mes Gj1 të tyre dhe Gj2. Nxënësit e nivelit të mesëm do të ishin më konservatorë në çastin e transferimit të elementeve të shenjuara, ndoshta sepse kanë gabuar aq shumë në këtë etapë, sa kanë mësuar se, edhe pse janë të ngjashme, gjuhët kanë shumë ndryshime në detaje. Së fundmi, nxënësit e nivelit të përparuar do të ishin përsëri të gatshëm për të pranuar transferueshmërinë.

Si rrjedhojë, denduria e gabimeve në të tri fazat e përmendura do të ishte në fillim e ulët, pastaj do të rritej e më vonë do të binte përsëri. Prandaj, korrigjimi do të ishte në të kundërt: si fillim i lartë, pastaj do të ulej dhe në fund do të ngjitej përsëri, duke dhënë si rezultat formën e U-së në të dhënat e sjelljes së individit që nxë[271].

Le të themi, për ta mbyllur këtë kapitull, se nocioni i largësisë ndërgjuhësore vazhdon në punimet mbi NGj (K. Vogel-i[272]) dhe mbi didaktikën e gjuhëve të huaja (L. Dabene dhe C. Degache[273], V. Castellotti[274]). Autorja e fundit ngul këmbë në

[268] E. Kellerman, *Aspects of transferability in second language acquisition*, Ph. D. Thesis. Nijmegen: Catholic University of Nijmegen, 1987.

[269] P. Jordens, "Roles, grammatical intuitions and strategies in foreign language learning". *Interlanguage Studies Bulletin*, nr. 2, 1977, f. 5-76.

[270] E. Kellerman, "The empirical evidence for the influence of the L1 in interlanguage" në A. Davies, C. Criper y A. Howatt (eds.), *Interlanguage*. Edinburg: Edinburgh University Press, 1983, f. 98-122.

[271] M. Sharwood Smith dhe E. Kellerman, "U-shaped learning in second language learning" në H. Dechert dhe M. Raupach (eds.), *Transfer in production.* Englewood Cliffs. NJ: Ablex, 1989.

[272] K. Vogel, *L'interlangue: la langue des apprenants.* Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, 1995.

[273] L. Dabène dhe C. Degache, "Comprendre les langues voisines". *Études de Linguistique Appliquée,* nº 104, (ccord) 1996.

mendimin se evolucioni i NGj së personit që nxë një GjH varet, sipas këndvështrimit gjuhësor, intelektual e social, nga përvojat paraprake të tij në nxënien e gjuhëve. Këto përvoja, bashkë me të dhënat që ai ka nga Gj2, i lejojnë të përpunojë hipoteza mbi funksionimin e kësaj gjuhe dhe të ndërtojë kompetenca të reja.

Po e mbyllim këtë analizë mbi hipotezën e ndërgjuhës me një përmbledhje të aspekteve që karakterizojnë këtë model kërkimi (Tabela 2.3):

HIPOTEZA E NDËRGJUHËS (NGJ)	
PARARENDËS	L. Selinker (1969, 1972)
PËRKUFIZIMI	Model studimi që analizon sistemin gjuhësor, që përdor një individ në procesin e tij të përvetësimit të GjH.
OBJEKTIVAT	• Përshkrimi i sistemit të rregullave të një individi, që nxë dhe komunikon në një GjH. • Vënia në pah e mekanizmave psikogjuhësorë, që fshihen në NGj dhe lejojnë zhvillimin e saj.
QASJET	• Ndikimi i këndvështrimit çomskian dhe i studimeve mbi përvetësimin e GjH: Individi kontribuon në mënyrë krijuese në procesin e përvetësimit të një gjuhe. • NGj karakterizohet si një sistem konjitiv, i ndryshueshëm, i paqëndrueshëm, i depërtueshëm, i thjeshtuar dhe që zakonisht paraqet tipare fosilizimi. • Në formimin e NGj marrin pjesë tiparet e GjA, të GjH dhe tipare nga vetë ky sistem gjuhësor. • Gabimet që kryen subjekti që nxë një GjH janë pjesë e "zhvillimit të tij gjuhësor" dhe ngjajnë me ato që kryhen në përvetësimin e GjA. • Ecja përpara në procesin e të nxënit realizohet me përqasje të njëpasnjëshme me sistemin e GjH, nëpërmjet formulimit dhe vërtetimit të hipotezave mbi funksionimin e saj. • Rëndësia e sistemit të brendësuar të GjA në formimin dhe evolucionin e NGj.
RRJEDHOJA PEDAGOGJIKE	• Rëndësia e prodhimeve të nxënësve për të kuptuar NGj dhe mekanizmat psikogjuhësorë që marrin pjesë. • NGj ka reshtur së qeni një pengesë dhe është kthyer në një ndihmë për përvetësimin e GjH. • Rëndësia e përvojës paraprake në nxënien e gjuhëve.
KRITIKA	Hipoteza e ndërtimit krijues vë në pikëpyetje nocionin e NGj dhe të mekanizmave psikogjuhësorë, kur merr në konsideratë. ✓ Identitetin e proceseve në përvetësimin e GjA dhe GjH. ✓ Gabimet, si pasojë e zhvillimit gjuhësor sipas një programi të brendshëm dhe duke ndjekur një rend natyror

[274] V. Castellotti, *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris: Clé International, 2001.

	të përvetësimit të GjH.
EVOLUIMI	• Ndikimi i modelit të S. D. Krashenit (përvetësim / nxënie) në analizën e NGj. • Ndikimi i Gramatikës Universale: Shumëllojshmëria e folësve të NGj varet nga mekanizmat individuale që ata kanë për t'u futur në GU. • Rëndësia e transferit në formimin dhe zhvillimin e Ngj: ✓ Si mekanizëm i kompetencës së një individi që pranon ekuivalencën GjA-GjH. ✓ Si kanalizim i njohurive të reja nëpërmjet mekanizmave të vjetër të përpunimit. ✓ Bashkë me etapat e zhvillimit natyror për shkak të ngjashmërive të përgjithshme midis gjuhëve të caktuara. ✓ Si kushtëzues i të nxënit dhe i hipotezave që parashtrohen mbi funksionimin e GjH. ✓ Është individi ai që vendos se cilat elemente janë të transferueshme ose jo, sipas largësisë që ai percepton se ka midis GjA dhe GjH. ✓ Ka prirje për të transferuar tiparet më pak të shenjuara të gjuhëve.
VLERA (RËNDËSIA)	Hipoteza e NGj zgjeron studimin mbi përvetësimin e një gjuhe: ✓ Kur merr parasysh në mënyrë globale sistemin gjuhësor që përdor nxënësi. ✓ Kur synohet të vihen në dukje mekanizmat psikogjuhësorë, që marrin pjesë në komunikimin dhe në nxënien e GjH.
MUNDËSITË E ZBATIMIT	Nevojiten më shumë studime empirike që t'i japin vlerë hipotezës së NGj në aspektet e saj të shumta dhe të hedhin dritë mbi procesin e të nxënit të një GjH dhe të mekanizmave psikogjuhësorë që fshihen në të.

Tabela 2.3. Aspekte karakteristike të hipotezës së ndërgjuhës (NGj)

2.3. Analiza e gabimeve (AG)

Kjo metodologji kërkimore që u zhvillua që nga fundi i viteve 60 në kuadrin e gjuhësisë së zbatuar, përbën një urë midis analizës përqasëse dhe punimeve mbi hipotezën e ndërgjuhës.

Ky emërtim ka të bëjë me objektin që justifikon kërkimet e saj: studimin dhe analizën e gabimeve që bëjnë individët që mësojnë një GjH.

Përdorimet e saj në kuadrin e Shkencave të Gjuhës mund të shqyrtohen nga këndvështrime të ndryshme: gjuhësore, psikolinguistike dhe didaktike, të cilat plotësojnë njëra-tjetrën kur bëhen kërkime mbi proceset e mësimdhënie/nxënies së gjuhëve me synime pedagogjike.

Nga një anë, **analiza e gabimeve (AG)** shërben për të përshkruar, shpjeguar dhe korigjuar gabimet që kanë lidhje me kuptimin dhe prodhimin në një gjuhë të huaj, gjë që kërkon një njohje të mirë të sistemit gjuhësor dhe të funksionimit të tij. Nga ana tjetër, lejon që të kuptohen proceset e të mësuarit të një GjH, gjë që ndihmon në përmirësimin e aktivitetit mësimdhënës, si në lidhje me rishtjellimin e bazave të tij teorike, ashtu edhe me përshtatjen e procedurave për vënien e tyre në praktikë. Sipas H. Besse-së dhe R. Porquier-it[275]:

> "Analiza e gabimeve ka atëherë një objektiv të dyfishtë, njëri teorik: të kuptosh më mirë proceset e të nxënit të një gjuhe të huaj; tjetri praktik: të përmirësosh mësimdhënien. Ato nyjëtohen rreth njëri-tjetrit: kuptimi më i mirë i proceseve të të nxënit kontribuon në konceptimin e parimeve dhe të praktikave më të përshtatshme të mësimdhënies, ose kanë njohur dhe pranuar gjendjen dhe rëndësinë e gabimeve."

Në faqet në vazhdim do të analizojmë aspektet kryesore që trajtohen në Analizën e Gabimeve (AG): koncepti i gabimit dhe rëndësia e tij në mësimin e një GjH, tipologjitë e ndryshme të gabimeve, procedurat e përdorura për sigurimin e të dhënave si edhe kontributet dhe kufizimet si model kërkimor.

2.3.1. Koncepti dhe rëndësia e gabimit

Njohja e gabimeve në një gjuhë përbën një faktor që i shpëton madje edhe syrit të folësve vendas të asaj gjuhe. Si rrjedhim, si për mësimdhënësin ashtu edhe për kërkuesin shkencor, ekzistojnë vështirësi jo vetëm për të identifikuar elementet e gabuara, por edhe për të përcaktuar konceptin e gabimit në një mënyrë të tillë që të mos rezultojë i dykuptimtë.

Për gjuhësinë e aplikuar, sipas P. Lennon-it[276], gabimi përbën:

> "(...) një formë gjuhësore ose kombinim formash, që në të njëjtin kontekst dhe nën të njëjtat kushte prodhimi, me të gjitha gjasat, nuk do të prodhoheshin nga folësit homologë të gjuhës amtare.

[275] H. Besse dhe R. Porquier, *Grammaires et didactique des langues*. Paris: Crédif-Hatier, 1991, f. 207.

[276] P. Lennon, "Error: Some problems of definition, identification, and distinction". *Applied Linguistics,* vol. 12, nr. 2, 1991, f. 182.

Në një nga punimet e tij të para mbi AG, S. P. Corder-i[277] e quan gabimin *error* si shmangie sistematike nga rregullat në të cilat mbështetet funksionimi i Gj2. Për këtë autor, gabimi *(error)* i ka origjinën e tij në kompetencën në zhvillim të nxënësit që po mëson një gjuhë, i cili akoma nuk i zotëron ato rregulla dhe si rrjedhim, nuk mund të vetëkorrigjohet. Nga ana tjetër, ky shkencëtar rezervon edhe termin *mistake* (gabim) për të emërtuar një veprim të sjelljes së këtij nxënësi në një situatë gjuhësore konkrete. Në këtë rast origjina e gabimit *(mistake)* mund të jetë aksidentale (shpërqëndrim, lodhje etj.) në lidhje me njohuritë tashmë të fituara dhe nxënësi mund të vetëkorrigjohet.

Për DGjH, gabimi përfaqëson një koncept më të gjerë, kur gjuhën e individidit që mëson një GjH e marrim në konsideratë nga tre pikëpamje[278]:

a) Në lidhje me sistemin e GjH. Gabimet janë shprehje e rrugës që individi që mëson një gjuhë duhet të përshkojë derisa të arrijë në kompetencën e një personi vendas.

b) Në lidhje me ballafaqimin e mëparshëm me GjH. Gabimet konsiderohen si dallime ose zbrazëti në krahasim me atë që supozohet se është përvetësuar apo mësuar në një ambjent institucional.

c) Në lidhje me gramatikën e brendësuar të individit që mëson. Ky sistem gjuhësor do të kishte një karakter autonom, koherent dhe dinamik dhe do të ishte relativisht i strukturuar në çdo etapë të zhvillimit të tij.

Duke u nisur nga pikëpamja e tretë, nuk mund të flitet me të vërtetë për gabime, sepse ai që po mëson një GjH është, në një farë mënyre, folës vendas i sistemit të tij gjuhësor.

Ky është këndvështrimi që do të ketë edhe S. P. Corder-i[279] në punimet e tij të mëpasshme (1971, 1974, 1981). Gabimet karakterizojnë gjendjen e NGj dhe janë shprehje e asaj se nxënësi po ndërton sistemin e vet gjuhësor duke u nisur nga elementë të Gj1, të Gj2 dhe të përdorimit të strategjive të veta të nxënies[280]. Përfundimisht, gabimet na tregojnë se procesi i të nxënit të gjuhës është në vazhdim.

H. Besse dhe R. Porquier-i[281], kur në AG i referohen sistemit gjuhësor të personit që mëson një GjH, e emërtojnë atë **gramatikë të brendësuar** dhe konceptin e karakterizojnë si njohje të nënkuptuar të sistemit të një gjuhe që përvetësohet në mënyrë të pandërgjegjshme nëpërmjet përpunimit të të dhënave, formulimit dhe vërtetimit të hipotezës.

Gramatika e brendësuar është një dukuri e lindur dhe e fituar në të njëjtën kohë. **E lindur** sepse është specifike e qenies njerëzore dhe e aftëson gjenetikisht individin

[277] S. P. Corder, "The significance of learners' errors". *International Review of Applied Linguistics*, vol. 5, nr. 4, 1967, f. 161-170.

[278] R. Porquier dhe U. Frauenfelder, "Enseignants et apprenants face l'erreur ou de l´autre côté du miroir". *Le Français dans le Monde*, nr. 154, 1980, f. 29-36.

H. Besse dhe R. Porquier, *Grammaires et didactique des langues*. Paris: Crédif-Hatier, 1991, f. 207.

[279] S. P. Corder, "Idiosyncratic dialects and Error Analysis". *International Review of Applied Linguistics*, vol. 9, nr. 2,1971, f. 147-159.

S. P. Corder, "Error Analysis" en J. P. B. Allen y S. P. Corder (eds.), *The Edinburg Course in Applied Linguistics*, vol. 3: *Techniques in Applied Linguistics.* London: Oxford University Press. 1974, f. 122-154.

S. P. Corder, *Error Analysis and Interlanguage.* Oxford: Oxford University Press, 1981.

[280] L. Selinker, "Interlanguage". *International Review of Applied Linguistics*, vol. 10, n1 3, 1972, f. 209-231.

[281] H. Besse dhe R. Porquier, *Grammaires et didactique des langues*. Paris: Crédif-Hatier, 1991, f. 207.

për të përvetësuar çdo gjuhë sipas mënyrës LAD të N. Chomsky-t[282]. **E fituar**, sepse kjo aftësi gjenetike zhvillohet vetëm në gjirin e një bashkësie gjuhësore të caktuar.

Po ashtu, gramatika e brendësuar është në të njëjtën kohë e individualizuar dhe kolektive. **E individualizuar,** sepse karakterizon sistemin gjuhësor të një individi konkret, dhe **kolektive** sepse paraqet tipare të përbashkëta të grupit të individëve që e përdorin.

Në këtë kuadër konceptual, që do të karakterizojë AG, do të lindin teoritë e N. Chomsky-t (1957, 1965, 1968) dhe të J. Piaget-it (1923, 1967) për të cilët njohja është një proces nëpërmjet të cilit qeniet njerëzore strukturojnë realitetin që i rrethon nëpërmjet etapave të njëpasnjëshme, të cilat janë të përbashkëta për të gjitha qeniet njerëzore. Këto etapa vihen re edhe në përvetësimin e njohurive gjuhësore, duke ndjekur rendin natyror.

S. P. Corder-i[283], merr për bazë këto parime, kur mendon se shfaqja e gabimeve që bën një individ gjatë procesit të mësimit të një GjH, pasqyron **etapat e zhvillimit të NGj** të cilat janë të ngjashme me ato që ndiqen gjatë përvetësimit të GjA. Në këtë kuptim, D. Gaonac'h-i[284] nënvizon gabime të caktuara përgjithësimi që i bëjnë si fëmijët në gjuhën e tyre amtare, ashtu edhe të rriturit në GjH. Për shembull, në anglisht: *comed*, *goed* ose në frengjisht: *on poudra*, *malcontent*, etj. Këto forma të gabuara nxjerrin në pah proceset e rregullimit, në analogji me elemente të tjera që i përshtaten rregullave në gjuhët përkatëse.

Nga ky këndvështrim, **gabimet marrin një përmasë të re**. Larg mendimeve se janë diçka që duhen shmangur, ato konsiderohen si **një mekanizëm i pandashëm i procesit të të nxënit** që tregon se nxënësi është i përfshirë në një proces për të vërtetuar hipotezën që do i lejojë të përshtasë në mënyrë progresive njohuritë e tij me modelin e gjuhës që dëshiron të arrijë. Për këtë arsye, F. Monaco Trapani (1989) duke u nisur nga një këndvështrim komunikativ, i konsideron gabimet si pasaktësi *(fautes)* dmth. si tregues të përdorimit të strategjive të mësimdhënie/nxënies[285]:

> "Nga një këndvështrim komunikativ që vepron në bazë të hipotezës dhe korrigjimit, pasaktësia *(faute)* nuk mund te konsiderohet veçse si moment i një strategjie të mësimdhënie/nxënies. Ashtu siç është në parim, të korrigjosh realizimet e nxënësve nëse ata nuk bëjnë gabime, do të thotë të mos kesh se çfarë të korrigjosh. Ose, çdo nxënie kryhet nëpërmjet një sistemi hipotezash dhe korrigjimesh, si rrjedhim pasaktësia mund të konsiderohet jo domosdoshmërisht si një gabim, por si një tregues i dobishëm për të vlerësuar ecurinë dhe kushtet e mësimdhënie/nxënies."

Ndërkaq, gabimi do të jetë jo vetëm një dukuri e pashmangshme por edhe një proces i dobishëm dhe i nevojshëm. Për R. Porquier-in[286], gabimi përbën një provë dhe një mjet i të nxënit, na informon për gjendjen individuale të NGJ: "nuk mësohet pa bërë gabime dhe gabimet shërbejnë për të mësuar."

[282] Noam Chomsky, *Current Issues in Linguistic Theory.* The Hague: Mouton, 1964

[283] S. P. Corder, "Error Analysis" en J. P. B. Allen y S. P. Corder (eds.), *The Edinburg Course in Applied Linguistics,* vol. 3: *Techniques in Applied Linguistics.* London: Oxford University Press. 1974, f. 122-154.

[284] D. Gaonac'h, *Théories d'aprentissage et acquisition d'une langue étrangère.* Paris: Hatier-Crédif, 1987.

[285] F. Monaco Trapani, "Évaluer dans une perspective communicative". *Le Français dans le Monde*, nr. 229, 1989, f. 61.

[286] R. Porquier, "L'analyse des erreurs. Problèmes et perspectives", *Études de Linguistique Appliquée,* nr. 25, 1977, f. 28.

Nga ana tjetër, shfaqja e gabimit mund të sjellë informacion mbi gabimin në vetvete ose më gjerë, mbi disa karakteristika të funksionimit të GjH. Dhe pikërisht këtu shihet ajo që R. Porquier-i dhe U. Frauenfelder-i[287] e quajnë **"një çast kritik"** të procesit të mësimdhënie/nxënies për shkak të përfitimeve që ai mund të sjellë në varësi të llojit të ndërhyrjes pedagogjike që do realizohet:

> "Ky ndërveprim, që i lejon nxënësit të rregullojë hipotezat e tij dhe që aty të rishikojë, të ndryshojë e të zhvillojë njohuritë e tij të mëparshme, përbën një *çast kritik* të të nxënit e të mësimdhënies. Përfitimi që merr nxënësi varet kryesisht nga lloji i trajtimit të zgjedhur nga mësimdhënësi dhe nga përshtatja e këtij trajtimi me ecurinë e nxënësit."

2.3.2. Tipologjia e gabimeve

Siç mund të supozohet, rezulton më pak problematike të vlerësosh si të gabuar një element ose aspekt të caktuar në një gjuhë nëse kemi parasysh të gjithë faktorët që marrin pjesë në formimin e NGj dhe në zhvillimin e saj.

Në këtë kuptim, S. P. Corder-i[288] mendon se ka tre kategori të mëdha gabimesh të cilat përfaqësojnë etapa të ndryshme në zhvillimin e NGj:

a) Gabime parasistematike. Janë ato që bën nxënësi ndërkohë që përpiqet të mësojë një element të ri të Gj2.

b) Gabime sistematike. Janë ato që bëhen kur nxënësi ka krijuar një koncept për elementin në fjalë, një hipotezë e cila, gjithsesi, rezulton e gabuar. Këto lloje gabimesh do të vihen re rregullisht në NGj e tij dhe zakonisht janë të përbashkëta për një grup nxënësish që gjenden në një situatë specifike mësimdhënie/nxënieje.

c) Gabime prapasistematike. Bëhet fjalë për shmangie të gjuhës që shkaktohen aty ku paraprakisht janë korrigjuar gabimet sistematike. Në këtë rast ka arsye që të besojmë se nxënësi ka harruar përkohësisht funksionimin e nje elementi të caktuar gjuhësor edhe pse e ka përdorur saktë.

Për subjektin që mëson, ky kategorizim shtron problemin e ndërgjegjësimit të tij për gabimet e veta. Sipas S. P. Corder-it[289] gabimet parasistematike nuk mund të korrigjohen as të shpjegohen nga vetë nxënësi sepse ky nuk është as i ndërgjegjshëm që t'i ketë kryer ato.

Edhe në rastin e gabimeve sistematike, nxënësi nuk është në gjendje që t'i korrigjojë. Megjithatë është i aftë për të thënë se përse e prodhoi fjalën apo ligjërimin në fjalë.

Përfundimisht, nxënësi do të jetë i aftë të korrigjojë dhe të shpjegojë ato gabime të prodhimit të tij që i janë vënë në dukje dhe që konsiderohen prapasistematike.

---

[287] R. Porquier dhe U. Frauenfelder, "Enseignants et apprenants face l'erreur ou de l´autre côté du miroir". *Le Français dans le Monde*, nr. 154, 1980, f. 32.

[288] S. P. Corder, "Error Analysis" en J. P. B. Allen y S. P. Corder (eds.), *The Edinburg Course in Applied Linguistics,* vol. 3: *Techniques in Applied Linguistics.* London: Oxford University Press. 1974, f. 122-154.

[289] Po aty.

Vështirësia e këtij procesi vetëkorrigjimi dhe shpjegimi bazohet në nevojën nga ana e studiuesit ose mësimdhësit për të besuar në vërtetësinë e të dhënave që jep vetë nxënësi, pas një analize të procesit të ndjekur në momentin e prodhimit.

Ka mundësi që një gabim të klasifikohet jo saktë sepse personi që mëson një GjH mund të jetë i paaftë për të shprehur hipotezën që fshihet në një prodhim të caktuar të gabuar. S. H. McDonough-i[290] e përligj këtë fakt kur thekson se folësit vendas të një gjuhe rrallë herë mund t'i formulojnë rregullat që fshihen në ligjërimin e tyre. Për këtë arsye nuk mund të pretendojmë që folësit jo vendas të sillen më mirë në lidhje me këtë gjë.

Siç e kemi theksuar, deri në fund të viteve '60 mendohet se GjA është shkaku kryesor i gabimeve që prodhohen në një GjH: modelet ekzistuese pengojnë ose vështirësojnë përvetësimin e sistemit të ri gjuhësor dhe besohet, ndërkaq, se gabimet janë shprehje e mangësive në të mësuar. Analizat bazohen në një krahasim midis Gj1 dhe Gj2. Madje, kur shmaget kryerja e një analize përqasëse, kërkuesi shkencor ndien nevojën për të njohur Gj1 të subjektit që mëson për të kuptuar gabimet që bëhen.

Më vonë ndikimi i studimeve mbi përvetësimin e Gj1 do të prekë edhe të nxënit e Gj2 dhe kërkuesit shkencorë do t'i referohen **gabimeve të zhvillimit** *(developmental errors),* të cilat janë rezultat i etapave nëpër të cilat kalon një individ në procesin e tij të përvetësimit si të Gj1 ashtu edhe të Gj2. Këto gabime zhduken me rritjen, nga ana e ketij individi, të kompetencës gjuhësore në Gj2[291].

Përpunimi i tipologjive të ndryshme të gabimeve dhe zbatimi i tyre rezulton gjithsesi problematik për shkak të vështirësisë që mbart përcaktimi me saktësi i shkaqeve të gabimeve të ndryshme. Çdo gabim, përgjithësisht bëhet për shkak të ndërveprimit të faktorëve të ndryshëm dhe nuk ka të bëjë me një shkak të vetëm. Përveç kësaj, përfshirja brenda një kategorie të caktuar varet nga kriteri që është përdorur për ta përshkruar.

Një klasifikim të rëndësishëm për gabimet bën edhe J. C. Richards-i[292] i cili i ndan në gabime **ndërgjuhësore** dhe **brendagjuhësore.**

Gabimet **ndërgjuhësore** shkaktohen nga **interferenca me GjA** e subjektit që mëson një GjH ose me gjuhë të tjera që ai njeh dhe, siç kemi theksuar, janë të shumtë faktorët që provokojnë shfaqjen e tyre. A. Coianiz-i[293] numëron ato më përfaqësueset:

> "(...) hendeku midis përdorimit të GjA dhe GjV[294] dhe GjH, situatat e përdorimit të këtyre gjuhëve (në mjedis institucional ose jo, shkollor ose jo etj), numri i këtyre gjuhëve të mësuara njëkohësisht ose jo, përfaqësojnë faktorë jo të papërfillshëm në shfaqjen e interferencave, po ashtu si edhe marrëdhënia personale e nxënësit me GjH."

Nga ana tjetër, edhe pse quhen ndërgjuhësore, ky lloj gabimesh nuk shkaktohet vetëm midis dy gjuhëve të ndryshme por edhe midis një sistemi gjuhësor tashmë të përvetësuar (ai i Gj1) dhe një sistemi tjetër të përkohshëm që nuk është ai i Gj2.

---

[290] S. H. McDonough, *Psychology in Foreign Language Teaching.* London: Routledge, 1986.

[291] H. C. Dulay, M. K. Burt dhe S. D. Krashen, *Language Two.* New York: Oxford University Press, 1982.

[292] J. C. Richards, "Error analysis and second language strategies", *Language Sciences*, nr. 17, 1971, f. 12-22.

[293] A. Coianiz, "Les interférences". *Travaux de didactique du français langue étrangère*, nr. 4, 1981, f. 71-102.

[294] GjV = *Langue Vehiculaire.* Në këtë kontekst ka të bëjë me gjuhën (e huaj ose të dytë) që përdoret për komunikim midis individëve me gjuhë amtare të ndryshme (R.Galisson dhe D. Coste, 1976)

Përsa i përket gabimeve **brendagjuhësore** janë ato që nuk shpjegohen me interferencë gjuhësore, por me dukurinë e **përgjithësimit analogjik** të një elementi të Gj2 mbi një tjetër dhe zakonisht janë të ngjashme me ato që bëhen në procesin e përvetësimit të Gj1. Në spanjisht një gabim si **he ponido* në vend të **he puesto* është barasvlershëm me atë që bën një fëmijë shqiptar kur thotë **pava* në vend të **pashë*, **pruvëm* në vend të **prumë*, apo **fava* në vend të **thashë*[295]. Në të dyja gjuhët ky gabim bëhet për shkak të parashtrimit të një hipoteze të rreme të përgjithësimit brendagjuhësor.

Është pikërisht, konstatimi i gabimeve brendagjuhësore që nuk mund të interpretohen me termat e analizës përqasëse midis Gj1 dhe Gj2, ajo që ka lejuar konsolidimin në mënyrë domethënëse të hipotezës së NGj kur mendohet se këto gabime janë specifike gjatë përvetësimit të një gjuhe të re.

Brenda këtij klasifikimi gabimesh ndërgjuhësore dhe brendagjuhësore, D. Larsen-Freeman-i dhe M. H. Long-i[296] propozojnë një tipologji të përgjithshme për gabimet që i përgjigjen kritereve të ndryshme sipas të cilave ato përkufizohen. Le të shohim konfigurimin e mëposhtëm që ata kanë përpunuar duke u nisur nga punët e nxënësve të tyre në frengjisht si gjuhë e huaj.

LLOJI I GABIMIT	PËRKUFIZIMI	SHEMBULLI	SHPJEGIMI
NDËRGJUHËSOR INTERFERENCA	Ndikimi i gjuhës së origjinës (GjA, Gj1, Gj2...) mbi një gjuhë objektiv (GjH ose Gj2, Gj3...)	*Je suis en faisant un travail.*	Kalk i strukturës spanjolle *estar+gerundio: Estoy haciendo un trabajo*
BRENDAGJUHËSOR PËRGJITHËSIMI	Shtrirja e rregullave gramatikore ose e elementeve të Gj2 në kontekse të papërshtatshme	*Ma mere a les yeux bleux*.	1.- Përgjithësim i rregullës së formimit të shumësit të emrave që mbarojnë me *–eu (yeux, feux...)* për të formuar shumësin e mbiemrit *bleu.* 2.- Përgjithësim i rregullës së formimit të shumësit të mbiemrave të pandryshueshem me *-eux* te mbiemri *bleu.*
THJESHTËZIMI	Përdorimi i një rregulle ose elementi gjuhësor pa kompleksitetin përkatës në Gj2.	*On voyé les montagnes*	Për shkak të gjuhës së folur është thjeshtëzuar ortografia e të pakryerës së foljes *voir.*
GABIME TË ZHVILLIMIT GJUHËSOR	Janë rezultat i fazave të natyrshme të procesit të të nxënit të një gjuhe dhe zhduken me rritjen e kompetencës së atij që mëson.	*Ils ont prendu un taxi.*	Formimi i pjesores së kohëve të shkuara duke u nisur nga foljet e rregullta që mbarojnë me *–re* si folja *rendre*
GABIME KOMUNIKIMI	Janë rezultat i strategjive të komunikimit që përdor individi që mëson për të shprehur kuptime të	*On va gonfier beaucoup de globes pour son anniversaire*	Kuptimi i fjalës *globe* nuk është i përshtatshëm në këtë kontekst.

[295] Shih: Gjovalin Shkurtaj, *Sociolinguistika e shqipes*, Botim i tretë, Tiranë, 2013, f. 284-299

[296] D. Larsen-Freeman dhe M. H. Long, *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman, 1993, f. 59.

	ndryshme në një Gj2: huazime nga Gj1, përdorimi i fjalëve në kontekste të papërshtatshme etj.		
GABIME NË MËSIMDHËNIE	Quhen ndryshe edhe "gabime të detyruara" Behen për shkak të metodologjisë së përdorur për të paraqitur ose praktikuar një përmbajtje gjuhësore	*Je ne bois pas d'eau le matin, je bois du lait*	Në paraqitjen e pjesëzave ndarëse, profesori nuk ka shpjeguar se në fjalitë mohore, kur mohimi bie mbi emrin ose përcaktorët e tij dhe jo mbi foljet, përdoret *du, de la, de l', des* në vend të parafjalës *de*.

Tabela 2.4.- Tipologjia e përgjthshme e gabimeve në GjH. (Përshtatje nga D. Larsen-Freeman dhe M.H. Long)

J. C. Richards-i, J. Platt-i dhe H. Platt-i[297] dallojnë edhe gabimet **e shmangies** *(avoidance)* që vihen re kur subjekti që mëson shmang disa struktura të caktuara të Gj2 për të cilat nuk ndjehet i sigurtë sepse i konsideron shumë komplekse dhe të vështira si edhe gabimet **e mbiprodhimit** *(overproduction)* që vijnë si rezultat i përdorimit të shpeshtë të disa elementëve që janë përvetësuar në Gj2.

Është e qartë se disa prej këtyre kategorive mbivendosen. Kështu, një gabim thjeshtëzimi mund të shkaktohet edhe për shkak të ndikimit të Gj1. Në fjalinë **Les Espagnols faisons quatre repas par jour* nuk është përdorur përemri që shpreh kryefjalën nën ndikimin e strukturës spanjolle *Los espanoles hacemos cuatro comidas al dia*[298].

Nga ana tjetër, edhe pse në kontekst institucional ekziston një uniformitet relativ përsa i përket shkaqeve dhe strategjive që fshehin gabimet e një grupi/klase të caktuar, jo të gjithë nxënësit ndjekin të njëjtin proces për të shkaktuar të njëjtat gabime. Ajo ç'ka tek njëri ka të bëjë me një strategji komunikimi për një tjetër mund të jetë rezultat i mosnjohjes së një rregulle.

Në këtë kuptim, J. C. Richards-i[299] thekson se rruga më e mirë për të arritur në studimin e mekanizmave që fshihen në mësimin e një Gj2 është puna që niset nga tipologjia e gabimeve që karakterizojnë një grup homogjen nxënësish.

Nga ajo çfarë kemi paraqitur më sipër arrijmë në përfundimin se mendimi se një Gj2 mund të mësohet duke u nisur nga këndvështrimi i AG ndryshon shumë nga ai që është parashtruar nga AP. Për analizën përqasëse, gabimet janë rezultat i futjes së modeleve të Gj1 mbi të cilat individi që mëson nuk ushtron asnjë kontroll. Për AG, ky individ që mëson nuk është vetëm një marrës pasiv i *input*-it të gjuhës së re por roli i tij aktivizohet kur e përpunon këtë *input*, kur prodhon hipoteza, kur i verifikon dhe i ripërkufizon ato. E gjitha kjo do të përcaktojë nivelin e fundit të kompetencës që ai do të arrijë në atë Gj2.

[297] J. C. Richards, "A non contrastive approach to error analysis" në J. C. Richards (ed.), *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition.* London: Longman, 1974, f. 172-188.
J. C. Richards, J. Platt dhe H. Platt, *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics.* Harlow, Essex: Longman, 1992.

[298] N. Stenson (1974) e klasifikon këtë lloj gabimi si "reduktim të përsëritjes" *(redundancy reduction)* sepse informacioni nuk humbet. Në këtë rast, mbaresa e foljes *faisons* përfshin informacionin se kryefjala e pashprehur *nous*, që kryen veprimin, i përket kolektivit të *spanjollëve*.

[299] J. C. Richards, "Error analysis and second language strategies", *Language Sciences*, nr. 17, 1971, f. 12-22.

Në këtë kuptim, sipas J. L. Calvet-it[300], nuk mund të thuhet se interferencat shkaktohen nga dallimet që ekzistojnë midis dy gjuhëve në kontakt por nga mungesa e përshtatjes së sistemit të përkatësive që individi, që mëson gjuhën e huaj, ndërton për t'i bërë ballë këtyre dallimeve.

2.3.3. Analiza e gabimeve (AG) si model metodologjik i kërkimit shkencor

Siç kemi nënvizuar, hipoteza e AP *a priori* është refuzuar në mënyrë empirike, sepse është shfaqur e paaftë për të shpjeguar vështirësi të caktuara në mësimin e një Gj2. Gjithsesi, fuqia shpjeguese *a posteriori* e variantit të saj të dobët ka rezultuar shumë e dobishme për zbulimin e origjinës së shumë gabimeve të vërejtura. Puna kërkimore e S. P. Corder-it[301] në këtë fushë, duke u nisur nga botimet e tij të para (1967), konfiguroi kuadrin teorik të një modeli kërkimi shkencor për të studiuar një Gj2 që quhet **analiza e gabimeve**.

Ky model ka ardhur duke evoluar dhe duke i shndërruar objektivat e tij për shkak të ndikimit të teorive psikolinguistike të mësimdhënies, që kanë çuar në një këndvështrim më tolerues në trajtimin e gabimeve.

Ky evoluim vihet re në punimet e vetë S. P. Corder-it. Në vitin 1967 ky studiues pohon se objektivi kryesor i AG qëndron në parashikimin e fushave të vështirësisë që do të ndeshë dikush që mëson një Gj2, duke u nisur nga inventari i gabimeve më të shpeshta që komentohen në një ligjërim, duke vlerësuar rëndësinë e tyre sipas kritereve të korigjimit gjuhësor.

Më vonë, S. P. Corder-i (1971, 1974, 1978) e zgjeron këndvështrimin e AG në kërkimet e tij shkencore, duke u përpjekur që të kuptojë proceset e mësimit të një Gj2 nëpërmjet sigurimit të të dhënave nga hipotezat që individidët parashtrojnë mbi funksionimin e asaj gjuhe.

Po ashtu, ky studiues vë në dukje edhe zbatimet didaktike të modelit. Identifikimi i shkaqeve të gabimeve lejon që të sigurohet informacion mbi ato vështirësi, që janë të përbashkëta në mësimin e një Gj2 duke shërbyer kështu si ndihmë për trajtimin e tyre mësimor dhe për përgatitjen e materialeve kurrikulare.

Përsa u përket procedurave të përdorura nga AG, S. P. Corder-i[302] dallon etapat e mëposhtme:

1) Përzgjedhja e një korpusi të dhënash, të nxjerra nga prodhimet e nxënësve në Gj2.

2) Identifikimi: Kërkuesi shkencor analizon realizimet e ndryshme gjuhësore për të vërtetuar nëse përshtaten me Gj2 përsa i përket kuptimit dhe përdorimit. Kjo analizë sjell rindërtimin e synimeve komunikuese të nxënësit[303] dhe nxjerr në pah gramatikën e NGj së tij.

---

[300] L. J. Calvet, "Comparaison morphosyntaxique du système des pronoms personnels en français et en bambara". *Le Français dans le Monde*, nº 81, 1971, f. 16-22.

[301] S. P. Corder, "The significance of learners' errors". *International Review of Applied Linguistics*, vol. 5, nr. 4, 1967, f. 161-170.

[302] S. P. Corder, "Error Analysis" en J. P. B. Allen y S. P. Corder (eds.), *The Edinburg Course in Applied Linguistics*, vol. 3: *Techniques in Applied Linguistics.* London: Oxford University Press. 1974, f. 122-154.

[303] Një analizë e këtij lloji sjell si pasojë rindërtimin e asaj që nxënësi është përpjekur të shprehë e cila realizohet duke e pyetur atë drejtpërsëdrejti *(rindërtim i autorizuar)* ose duke i kuptuar këto përpjekje ose synime nga interpretimi që bën studiuesi duke u nisur nga konteksti *(interpretim i pranueshëm)* (S. P. Corder, 1973).

3) Përshkrimi dhe klasifikimi: Ka të bëjë me karakterizimin e gabimeve dhe shpërndarjen e tyre në kategori të caktuara. S. P. Corder-i[304] mbështet idenë se me klasifikimin e gabimeve, kërkuesi shhkencor mund të mësojë shumë mbi proceset e përvetësimit të një Gj2 sepse i lejon që të nxjerrë përfundime në lidhje me strategjitë që përdorin nxënësit. Ky pohim i ka hapur rrugën një serie tipologjish mbi gabimin në varësi të pikëpamjes së kërkuesit shkencor dhe të proceseve e ndryshme që zhvillohen.

4) Shpjegimi: Kërkuesi shkencor argumenton arsyet e shmangieve të Gj2.

5) Vlerësimi: Ka të bëjë me vlerësimin e rëndësisë së gabimit në bazë të kritereve të vendosura paraprakisht.

Sipas H. Besse dhe R. Porquier-it[305], shumica e kërkimeve shkencore mbi AG preferojnë më shumë kriteret përshkruese që i referohen normës së sistemit të GjH në nivelet fonetike, morfologjike, sintaksore ose leksikore. Objektivi është vënia në dukje e formës që merr ligjërimi nëpërmjet operacioneve të **heqjes, shtimit, shndërrimit** ose **zëvendësimit** të elementeve.

Më pak përdoren kriteret e përshkrimit pedagogjik (përballja e mëparshme me GjH) dhe shumë rrallë arrihet që të merret informacion nga gramatika e brendësuar e nxënësit sepse nuk ka të dhëna të besueshme për përshkrim, me përjashtim të rasteve kur i drejtohen shpjegimeve të vetë nxënësit për gabimet e veta.

Kjo shpjegon vështirësitë e identifikimit, përshkrimit dhe klasifikimit të gabimeve që shpesh çon në interpretime të pasakta dhe të gabuara mbi shkaqet e tyre.

2.3.4. Kufizimet dhe këndvështrimet e AG-së

Në parim, analiza e gabimeve pretendon të përshkruajë njohuritë kalimtare të individit që mëson një gjuhë të huaj. Megjithatë, ashtu siç është përdorur në trajtimet e saj fillestare, ajo kufizohet në mbledhjen e të dhënave që shfaqen në prodhim por, kërkuesit shkencorë nuk mund të kenë një këndvështrim të përgjithshëm të gjendjes së ndërgjuhës të subjektit që mëson, duke u përqëndruar vetëm te gabimet. Problemi është se identifikohen vetëm format e pasakta dhe nuk merren parasysh prodhimet e sakta.

Përveç kësaj, ekziston një paradoks në parashtrimin e analizës së gabimeve. Nga një anë, gabimet janë "forma të sakta" në lidhje me gramatikën e brendësuar të individit që mëson, i cili është një "folës vendas" i NGj së tij, dhe nga ana tjetër janë "forma të pasakta" në lidhje me gramatikën e GjH. Si rrjedhim ka një lloj paqartësie që krijohet en AG sepse sipas natyrës së saj të brendshme, bëhet fjalë për një ushtrim përqasës që përdor gramatikën e gjuhës së huaj si pikë referimi, pavarësisht se të dhënat e saj vijnë nga gramatika e brendësuar e subjektit që mëson.

Vështirësia tjetër qëndron në përcaktimin e natyrës së gabimit, në njohjen e gabimeve që kryen një individ që mëson një GjH dhe se ku konsistojnë këto gabime sepse disa nga gabimet mund të qëndrojnë fshehur në kompetencë.

Në këtë kuptim, S. P. Corder-i[306] pohon se kuadri i AG duhet të përfshijë jo vetëm ato gabime që paraqiten formalisht ose **gabimet e qarta** *(overt errors)* por edhe ato elemente ose shprehje që formalisht janë të sakta por që nga pikëpamja

[304] S. P. Corder, "The significance of learners' errors". *International Review of Applied Linguistics*, vol. 5, nr. 4, 1967, f. 161-170.

[305] H. Besse dhe R. Porquier, *Grammaires et didactique des langues*. Paris: Crédif-Hatier, 1991, f. 207.

[306] S. P. Corder, *Introducing Applied Linguistics.* Harmondsworth, Middx.: Penguin Books, 1973.

semantike dhe stilistikore rezultojnë të papërshtatshme ose siç quhen **gabime te fshehura** *(covert errors).* Kështu p.sh. fjalia *I want to know the English* është në dukje e saktë nga ana formale. Megjithatë, në vetvete ajo mund të fshehë një gabim kuptimi për shkak të përdorimit të *the*. Në këtë rast, kërkuesi shkencor duhet të zbulojë atë çfarë personi përpiqet të komunikojë me qëllimin për të rindërtuar fjalinë e duhur. *I want to know the English (people)* ose *I want to know (the) English (language).*

Për S. P. Corder-in[307], problemi ka të bëjë me atë se si ne do arrijmë të mësojmë se çfarë përpiqet të thotë personi ose më mirë të themi se si do futemi në synimin e tij komunikativ. Kemi parë se gabimi nuk është një fakt objektiv dhe i mirëpërcaktuar por një fakt që vendoset nëpërmjet një proçesi analize dhe deduksioni. Si rrjedhim njohja e gabimeve dhe rindërtimi i tyre janë edhe procese subjektive. Duke qëndruar në këtë ide, AG kritikohet për shkak se përqëndrohet në përshkrimin e prodhimeve pa ofruar shpjegime mbi proceset që çojnë në gabime.

Nga ana tjetër AG nuk informon për të gjitha aspektet e GjH në të cilat mund të shihen probleme, gjë që në shumë raste shprehet nëpërmjet një strategjie bllokimi sipas së cilës ai që mëson një GjH shmang prodhimin e disa strukturave që i konsideron si problematike. Kësaj i shtohet edhe vështirësia tjetër, që kemi theksuar edhe më parë, sipas së cilës gabimi ka një shkak të vetëm.

Nga ana e tij S. H. McDonough-i[308] thekson se është e vështirë të përcaktohet dobia e vërtetë që kanë kërkimet shkencore mbi AG përderisa nuk ka një teori mbi proceset psikologjike të të nxënit të një GjH që të lejojë të sistemohet identifikimi i gabimeve duke i lidhur me evolucionin e një mënyre të vepruari *(performance)* korrekte që të përfshijë në të njëjtën kohë edhe kërkimet shkencore mbi zhvillimin e gramatikës, fjalorit, shqiptimit dhe kompentencës komunikuese te një individ që mëson një GjH. Sipas këtij autori, në mungesë të kësaj teorie, për profesorët dhe autorët e munualeve paraqiten dy probleme:

a) Nga njëra anë shtrohet çështja e natyrës së gjuhës së përdorur në auditor. Si të flasim në mënyrë që nxënësit të mësojnë nga kjo gjuhë dhe çfarë lloj bisede mund t'u ushqehet atyre. Përshtatja e qëllimshme e gjuhës së mësimdhënësit për një grup të caktuar nxënësish për qartësimin e strukturave ose për një kontroll më të mirë të fjalorit me qëllim që të lehtësohet të kuptuarit, është një fakt që mund të provokojë ose të zhvillojë një gjuhë *"të thjeshtuar"* në klasë, dmth. zhvillimin e një forme të foluri të kufizuar. Ndërkaq, këtu duhet shtruar çështja nëse duhet t'u japim nxënësve modelin më të mirë të mundshëm të gjuhës apo ndoshta një *input* të kuptueshëm e të përdorshëm prej tyre në çdo situatë.

b) Sipas S. H. McDonough-it[309] një tjetër problem që lind është se si të bëjmë një trajtim efikas të gabimit. Është e qartë se që t'i shmangësh gabimet është e pamundur por edhe t'i tolerosh është e pafrutshme. Megjithatë, parashikimi dhe diagnostikimi janë me shumë dobi si bazë e një metode sistematike zbulimi të kontrolluar. Gabimet më "formuese" mund të jenë objekt i përgatitjes pedagogjike dhe të përdoren në mënyrë të frutshme në aktivitetet e kontrolluara. Dallimi cilësor midis llojeve të gabimeve më të rendësishme e aftëson profesorin për të vendosur se cilat prej tyre janë formuese dhe cilat jo, dhe mbi këtë bazë të përpunojë mënyrën se si do trajtohet korrigjimi i tyre.

[307] S. P. Corder, "Error Analysis" në J. P. B. Allen dhe S. P. Corder (eds.), *The Edinburg Course in Applied Linguistics,* vol. 3: *Techniques in Applied Linguistics.* London: Oxford University Press. 1974, f. 122-154.
[308] S. H. McDonough, *Psychology in Foreign Language Teaching.* London: Routledge, 1986.
[309] Po aty.

Nga ana e tyre, R. Porquier-i dhe U Frauenfelder-i[310] theksojnë se qëllimi kryesor i **AG** nuk është vendosja e tipologjive dhe as ndarja nga pikëpamja statistikore e kategorive të ndryshme të gabimeve por të synojë që **të përcaktojë shkaqet e tyre në situatat e mësimdhënie/nxënies në të cilat ato shkaktohen:**

> "Kërkimi i këtyre shkaqeve është i pandarë nga situata e të nxënit dhe nga praktika pedagogjike. Të kuptosh gabimet do të thotë së pari të kuptosh se si ne mësojmë. Në këtë mënyrë, analiza *shpjeguese* e gabimeve gjen natyrshëm vendin e saj në programet e formimit pedagogjik, duke u lejuar mësimdhënësve aktualë dhe atyre të ardhshëm që të reflektojnë mbi marrëdhëniet ndërmjet praktikës së tyre dhe proceseve të të nxënit."

Megjithatë, këta autorë pranojnë se, edhe pse gabimet nxjerrin në pah disa aspekte të NGj[311] së nxënësit dhe të proceseve të fshehura, ato përbëjnë vetëm shprehje të pjesshme të këtij sistemi, siç e tregon edhe ajsbergu që përfaqëson figura 2.5.

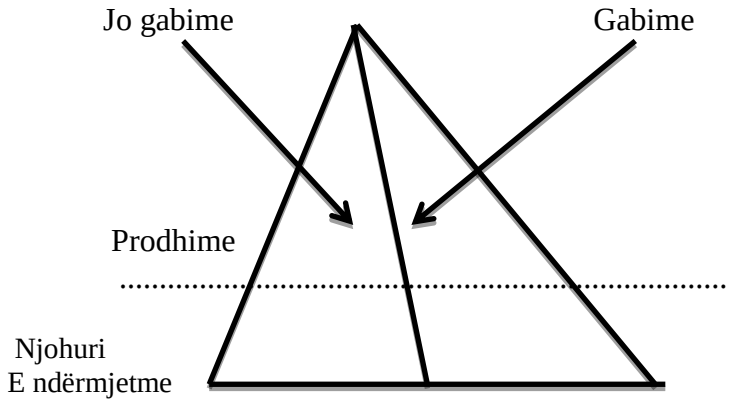


Fig. 2.5. Mënyra se si paraqitet në prodhim njohuria e ndërmjetme e nxënësit të GjH nga ana e R. Porquier-it dhe U. Frauenfelder-it

Si rrjedhim, për R. Porquier-in dhe U. Frauenfelder-in[312] është e nevojshme të përshtatet një këndvështrim më i gjërë se ai që ofron AG. Këta autorë propozojnë një **analizë të prodhimeve** të nxënësve që do të lejojë përcaktimin e natyrës së gabimeve në lidhje me format e sakta që secili prodhon, gjë që do u lejonte si studiuesve ashtu edhe mësimdhënësve të siguronin të dhëna mbi sistemet individuale të NGj. Në këtë mënyrë:

> "(...) përpjekjet e nxënësit i lejojnë mësimdhënësit:
> - Të sjellë informacion ose konfirmim mbi hipotezat kryesore.
> - Të nxisë kërkimet dhe shqyrtimet nga ana e nxënësve të hipotezave të tjera: të vëzhgojë e të vlerësojë progresin e të nxënit;
> - Të orientojë mësimdhënien e tij të mëpasshme."

[310] R. Porquier dhe U. Frauenfelder, "Enseignants et apprenants face l'erreur ou de l´autre côté du miroir". *Le Français dans le Monde*, nr. 154, 1980, f. 34.
[311] R. Porquier dhe U. Frauenfelder (1980) i referohen ndërgjuhës së nxënësit si "sistem ndërmjetës" *(Systeme Intermediaire) (SI)*.
[312] Po aty, f. 35.

Ashtu siç theksojnë H. Besse-ja dhe R. Porquier-i[313], rëndësia e ndihmesave të AG është e lidhur më shumë me hipotezat dhe pikëpamjet teoriko-praktike, që ajo ka sjellë mbi proceset e të nxënit se sa me metodat e përdorura në punimet kërkimore.

Këto pikëpamje përqëndrohen kryesisht në një çdramatizim të gabimit që nga çasti kur nis kontakti me GjH, duke i sensiblizuar nxënësit për shfaqjen e natyrshme të tij si një fakt kryesor në procesin e përvetësimit të një gjuhe. Si rrjedhim, bëhet fjalë për të mbajtur qëndrime të reja dhe për të bërë propozime të reja në lidhje me trajtimin e gabimeve. Këto propozime do të lejonin:

- Përfshirjen e gabimit në procesin e mësimdhënie/nxënies si një material të dobishëm për shfrytëzim didaktik që do të ndihmojë për të nxjerrë në pah formën në të cilën nxënësi ndërton gramatikën e vet të brendësuar, duke u nisur nga analiza e të dhënave që i jep praktika komunikuese e gjuhës.
- Kryerjen e praktikave më refleksive dhe nxitëse që do të mbështeten në këtë gramatikë të brendësuar të nxënësit dhe në aftësinë e tij për të konceptuar.
- Zhvillimin e veprimtarive që do të nxisin punën në grupe, në kontekst institucional, duke u nisur nga prodhimet individuale të nxënësve. Këto veprimtari përfshijnë nxjerrjen në pah të gramatikave të ndryshme të brendësuara, në mënyrë që grupi të ndërgjegjësohet për hipotezat e ndryshme që lindin dhe të përfitojë nga shumëllojshmëria e strategjive dhe e mjeteve të përdorura në procesin e të nxënit.

Si rrjedhim e si konkluzion mund të theksojmë se, sipas mendimit tonë, AG vazhdon të jetë një metodologji e vlefshme kërkimore për NGj e nxënësit si nga pikëpamja gjuhësore ashtu edhe nga pikëpamja didaktike, nëse në konceptimin e saj përfshihen parashtrimet teorike dhe propozimet pedagogjike të kërkimeve shkencore te cilat në vitet e fundit kanë pasuruar parimet e tyre të fillimit. Tabela 2.5 sintetizon aspektet që karakterizojnë këtë model të kërkimit shkencor:

ANALIZA E GABIMEVE (AG)	
PARARENDËS	S.P.CORDER (1967)
PËRKUFIZIMI	Model i kërkimit shkencor, që shërben për të përshkruar, shpjeguar dhe korrigjuar gabimet në të kuptuar dhe në prodhim që bëjnë ata që mësojnë një Gjh.
OBJEKTIVAT	• Të njohë funksionimin e sistemit gjuhësor te GjH • Të kuptojë procesin e të nxënit të GjH • Të përmirësojë veprimtarinë e mësuesve
	• Gabimet karakterizojnë gjendjen e NGj së nxënësit dhe pasqyrojnë etapat e zhvillimit të saj. • Gabimet janë tregues se nxënësi po ndërton sistemin e vet gjuhësor duke u nisur nga elementët e Gj2, të Gj1 dhe të përdorimit të strategjive të veta

[313] H. Besse dhe R. Porquier, *Grammaires et didactique des langues*. Paris: Crédif-Hatier, 1991, f. 207.

QASJET	të të nxënit. • Jo të gjithë individët ndjekin të njëjtat procese kur bëjnë të njëjtat gabime. • Dallimi midis *gabimeve* (shmangie sistematike nga rregullat e funksionimit të GjH që ndikon në kompetencën e atij që mëson) dhe *të pasaktësive* (shmangie aksidentale që shfaqet në të vepruar) • Tipologjitë e gabimeve: ✓ Para-sistematike, sistematike dhe pas-sistematike. ✓ Të qarta dhe të mbuluara (të fshehura). ✓ Ndërgjuhësore dhe brendagjuhësore ✓ Për shkak të bllokimit të vetë personit ose per shkak të mbiprodhimit.
PËRFUNDIME PEDAGOGJIKE	• Gabimi përfshihet në procesin e mësimdhënie/nxënies. • Gabimi është një tregues i dobishëm dhe i nevojshëm që na informon mbi gjendjen individuale të NGj, mbi vetë gabimin dhe mbi funksionimin e GjH.
KRITIKAT	AG ofron besueshmëri të vogël në lidhje me përshkrimin e gabimeve dhe shkaqeve të tyre: ✓ Gabimet analizohen kryesisht sipas kritereve normative të korrigjimit në lidhje me GjH. ✓ Nuk bëhet e qartë gramatika e brendësuar e nxënësit dhe as mekanizmat që përdor për komunikimin dhe të nxënit. ✓ Nuk ka një këndvështrim të përgjithshëm të gjendjes së NGj së nxënësit. Vetëm sa identifikohen gabimet pa patur parasysh prodhimet e sakta. ✓ Paradoks: AG përdor GjH për të identifikuar gabimet kur këto janë forma të sakta të NGj së subjektit që mëson. ✓ AG nuk na informon për të gjitha aspektet e GjH në të cilat nxënësi gjen vështirësi për shkak të strategjisë së shmangies *(avoidance).* ✓ Vështirësi për të identifikuar shkaqet e shumta që mund të provokojnë gabimin
EVOLUIMI	• Ndikimi i teorive psikolinguistike të të nxënit dhe të kërkimeve shkencore mbi përvetësimin e Gj1: Mosdramatizimi i gabimit që konsiderohet po aq kryesor sa edhe të nxënit e GjH. • Zgjerimi i perspektivës kërkimore duke u përpjekur të përfshijë proceset e të nxënit dhe hipotezat që parashtrohen mbi funksionimin e GjH.

VLERA (RËNDËSIA)	• Vlera (rëndësia) e ndihmesave të AG është e lidhur më shumë me hipotezat dhe perspektivat teoriko-praktike që ajo ka sjellë mbi proceset e të nxënit se sa me metodat e përdorura. • Analiza shpjeguese e gabimeve na lejon të sigurojmë informacion mbi ato vështirësi që janë të zakonshme në të nxënit e një GjH, duke shërbyer si ndihmë për trajtimin e tyre nga ana e mësimdhënësve si dhe për përgatitjen e materialeve kurrikulare. • AG vë në dukje veprimtarinë konjitive të nxënësit që ndërmjetëson marrëdhëniet midis sistemeve gjuhësore në kontakt. • AG lejon që të reflektohet mbi marrëdhënien midis procesit të të nxënit të një GjH dhe praktikës pedagogjike
MUNDËSITË E ZBATIMIT	• Përfshirja e gabimit në procesin e mësimdhënie/nxënies si një material i dobishëm kërkimor në aspektin psikologjik dhe didaktik që do të ndihmojë për të qartësuar gramatikën e brendësuar të nxënësit duke u nisur nga analiza e të dhënave që jep praktika komunikuese e GjH. • AG lejon që të shfrytëzohen ato gabime që rezultojnë më "pedagogjike" nga pikëpamja didaktike. • Zgjerimi i këndvështrimit të AG: analiza e prodhimeve të nxënësve që do të përcaktojë natyrën e gabimeve në lidhje me format e sakta që secili prodhon, gjë që na informon për sistemet individuale të NGj. • Veprimtari reflektimi dhe krijimi konceptesh, duke u nisur nga prodhimet e nxënësve, të cilat vënë në dukje natyrën e gabimeve dhe mekanizmat e fshehura psikolinguistike. • Përshtatja e procedurave didaktike për trajtimin e gabimit me strategjitë e të nxënit dhe me mekanizmat e prodhimit të nxënësve. • Krijimi dhe përpunimi i materialeve për trajtimin didaktik të gabimeve.

Tabela 2.5. Aspekte karakteristike të analizës së gabimeve (AG)

2.4. Konkluzionet dhe mundësitë e zbatimit

Ashtu siç e kemi mundur të vërtetojmë edhe gjatë këtij kreu, disa aspekte, që karakterizojnë të tri modelet e kërkimit shkencor të analizuara, mbivendosen paralelisht me evoluimin e këndvështrimeve dhe propozimeve të tyre.

Kjo mbivendosje i detyrohet jo vetëm kronologjisë së kërkimeve shkencore, e cila, duke filluar nga vitet '70, është e njëkohëshme si në AP, në NGj, ashtu edhe në AG, por edhe sepse të tre modelet paraqiten si objektiv përfundimtar për të lehtësuar procesin e mësimdhënie/nxënies së një GjH nëpërmjet studimit të gjuhës që përdor nxënësi si sistem komunikimi.

Të tri modelet, siç nënvizon I. Santos Gargallo (1993), përbëjnë hallka të të njëjtit zinxhir, në të cilin konceptet e reja ngërthehen si një rrjedhojë logjike e zbulimeve paraprake duke nënkuptuar në këtë mënyrë, një kapërcim dhe jo një mospranim të tyre.

Midis konkluzioneve që mund të nxjerrim nga analiza që kemi kryer në këtë krye, nënvizojmë rëndësinë që luan GjA në përvetësimin e një GjH. Kjo rëndësi pasqyrohet në NGj e subjektit që mëson, nëpërmjet transferit gjuhësor, mekanizëm mbi të cilin kërkimet shkencore të modeleve të analizuara mbështesin tri qëndrime të ndryshme:

1. Sipas qëndrimit të parë, nga njëra anë, mendohet se interferenca është shkaku i vetëm dhe kryesor i gabimeve për arsye të dallimeve që ekzistojnë midis Gj1 dhe Gj2 dhe nga ana tjetër, se procesi i përvetësimit të një gjuhe të re ka të bëjë me kapërcimin e modeleve të përvetësimit të GjA (Analiza Përqasëse, varianti i fortë i AG dhe punimet e para mbi NGj).

2. Qëndrimi i dytë i jep GjA rëndësi më të vogël, sepse mendohet se ekziston një gramatikë bazë universale që drejton etapat e ndryshme të përvetësimit të çfarëdo gjuhe dhe si rrjedhim shumica e gabimeve që prodhohen në Gj1 dhe në Gj2 janë vetëm gabime të zhvillimit gjuhësor. Këtu futen punimet e kryera nën ndikimin e teorive të N. Chomsky-t (1957, 1965, 1968) mbi Gramatikën Universale, Hipoteza e Ndërtimit Krijues dhe *"postulatet"* e S. D. Krashen-it (1976-1985).

3. Sipas qëndrimit të tretë, GjA shihet si një faktor ndikimi negativ ose pozitiv në zhvillimin e NGj. Rezultatet e këtyre studimeve pohojnë se transferi gjuhësor:

a) Ka të bëjë jo vetëm me sjelljen e individit që mëson por edhe me kompetencën e tij, (C. Adjemian, 1976: J. Cummins, 1978, 1984).

b) Vepron në nivelin e kontrollit; automatizimi i pamjaftueshëm i proceseve të përvetësimit të Gj2 jep si rezultat sistemimin e njohurive të reja duke përdorur mekanizmat e vjetër të procedimit, ato të Gj1, (M. Sharwood Smith, 1986).

c) Varet nga rrethana të caktuara: transferenca në ndërveprim me etapat e zhvillimit gjuhësor (H. Zobl, 1982; W. Wode, 1977, 1984), marrja në konsideratë e elementëve të shenjuar dhe jo të shenjuar (F. R. Eckman,1977, 1985) dhe perceptimi i largësisë midis gjuhëve. (E. Kellerman, 1977-1987).

Si pasojë e këtij qëndrimi të fundit, ekzistojnë mënyra të tjera të transferit që nuk duken qartë në gabimet leksikore ose gramatikore por në mbiprodhimin e disa formave gjuhësore në ligjërim ose nëpërmjet strategjisë së shmangies (J. Schachter, 1974, 1983) kur shmanget përdorimi i disa elementëve të caktuar të Gj2 për shkak të ngjashmërisë së dukshme me Gj1 ose sepse konsiderohen tepër të vështira.

Ndërkaq mund të arrijmë në përfundimin se roli i GjA është shumë më kompleks por për fat jo aq negativ sa mendonin mbrojtësit e AP. Efektivisht Gj1 mund të çojë në gabime dhe është një faktor që kushtëzon formulimin e hipotezës mbi funksionimin e GjH. Megjithatë, dallimet midis njërës dhe tjetrës gjuhë nuk përkthehen domosdoshmërisht në vështirësi për mësimin e saj. Përkundrazi, janë ngjashmëritë midis dy gjuhëve në kontakt ato që zakonisht shkaktojnë shumicën e problemeve. As vetë identiteti strukturor i tyre nuk sjell gjithmonë, si rezultat, një transfer pozitiv. Kur ndodh dukuria e transferit të GjA, zakonisht bëhet në harmoni me proceset e zhvillimit, që ndryshojnë etapat e NGj së individit që mëson një GjH.

Gjithsesi nëpërmjet J. Giacobbe mund të pohojmë se orientimi drejt GjA përbën një nga shtyllat mbi të cilat bazohet përvetësimi i një gjuhe të re:

> "Orientimi drejt gjuhës së parë është gjithashtu *kryesor,* në kuptimin se është një nga bazat e sistemit të ri që ndërton nxënësi. Afërsia e gjuhëve 'burim' dhe 'objektiv' është element përbërës i sistemit të hipotezave operative të ndërgjuhës dhe përcakton, në shkallë të ndryshme sipas nxënësve dhe gjuhëve përkatëse, evoluimin e këtyre të fundit drejt vetë formave të gjuhës objektiv[314]."

Për punën tonë hulumtuese, do kërkojmë të orientohemi drejt GjA në procesin e përvetësimit të një GjH. Gjithsesi, mendojmë se janë të nevojshme disa parime referimi që do të na lejojnë që këtë orientim drejt GjA ta përdorim si bazë në çdo kontekst. Në këtë mënyrë do të përpiqemi të bashkojmë përfundimet e punimeve të përshkruara në këtë krye mbi tri modelet e analizës, duke sintetizuar ato ndihmesa që do të na lejojnë të krijojmë dhe të përshtasim formën e modelit tonë të kërkimit. Midis këtyre kontributeve mund të përmendim pikat e mëposhtme:

- Orientimi te GjA është një mekanizëm i pashmangshëm dhe bazë në komunikim dhe në përvetësimin e një GjH.
- AP e bazuar në përvojën mësimdhënëse lejon identifikimin dhe parashikimin e vështirësive për shkak të interferencës dhe si rrjedhim shpjegimin më pas të tyre. Për këtë gjë është e nevojshme që, nga njëra anë, të përshtatet një model që të vërë në dukje ndërvarësinë e niveleve gjuhësore te të dyja gjuhët që krahasohen dhe nga ana tjetër, të vendoset një metagjuhë (gjuhë objektiv) e përbashkët që të lejojë të kuptuarit e të dy sistemeve në kontakt dhe që të çojë në një mësimdhënie/nxënie sa më efikase.
- GjA nënkupton te nxënësi ekzistencën e një baze konceptuale mbi të cilën formulohen një pjesë e mirë e hipotezave të ndërgjuhës. Si rrjedhim, transferi gjuhësor përbën një mekanizëm konjitiv që ky nxënës aktivizon në varësi të faktorëve që përcaktojnë situatën specifike të komunikimit dhe të mësimdhënie/nxënies së GjH.
- AG lejon që të vihet në dukje gjendja e ndërgjuhës së nxënësit jo vetëm nëpërmjet shprehjeve të saj në prodhim por edhe nëpërmjet formave të ndryshme "të maskimit" në kompetencë.

[314] J. Giacobbe, "Le recours a la langue première: Une approche cognitive". *Le Français dans le Monde. Recherches et Applications*. Numéro spécial Février-Mars, 1990, f. 123.

Pra, do të jetë e nevojshme të analizohen mekanizmat që çojnë në gabime, të nxirren dhe të shpjegohen shkaqet dhe strategjitë që fshehin llojet e ndyshme të gabimeve si edhe efektet e pasojat e tyre për komunikimin. Në këtë mënyrë, kur të përpiqemi të kuptojmë se si mësohet, mund të reflektojmë edhe mbi praktikën tonë mësimdhënëse dhe të bëjmë që të dyja aktivitetet të plotësojnë njëra-tjetrën në situatat pedagogjike duke përbërë realisht, një proces të vetëm mësimdhënie/nxënieje.

KREU III.
SISTEMI FOLJOR I SHQIPES DHE I SPANJISHTES

3.1. Hyrje e shkurtër në gjuhën spanjolle

Në procesin e mësimit të një Gj2, gjuha amtare gjithmonë ndikon në një farë mënyre për mirë ose për keq. Duke u nisur nga ky këndvështrim, në këtë punim do të sjellim shqyrtime e prurje plotësuese për rolin e gjuhës amtare te nxënësit shqiptarë në përvetësimin e spanjishtes në përgjithësi dhe të sistemit foljor të saj në mënyrë të veçantë. Por, para se të kalojmë në një vështrim përqasës, e shohim me vend që të bëjmë këtu një hyrje të shkurtër përqasëse për spanjishten, d.m.th. do të sillen një numër vlerësimesh e persiatjesh, me anën e të cilave, në një farë mase bëhet edhe një hyrje në problematikën e përgjithshme të trajtimeve më të hollësishme, që do të ndjekim në vijim. Këto njohuri bazë do të na ndihmojnë për një kuptim më të mirë të studimit të mëposhtëm përqasës, por do t'u shërbejnë edhe mësimdhënësve të gjuhëve të huaja që të ideojnë e të vënë në jetë strategji e taktika sa më të përligjura me të dhënat e mjediseve konkrete, duke u shërbyer kështu sa më mirë nxënësve dhe studentëve.

Gjuha spanjolle (e quajtur ndryshe edhe ***castellano***) është një gjuhë romane e grupit iberik. Spanjishtja, si pjesa tjetër e gjuhëve romane, është vazhdimi modern i latinishtes së folur (latinishtja vulgare) që nga shekulli III para Krishtit dhe që, pas shpërbërjes së Perandorisë Romake, erdhi duke u ndarë midis provincave të ndryshme të saj, duke ia lënë vendin, nëpërmjet një evolucioni të lehtë, gjuhëve të ndryshme neolatine. Në sajë të përhapjes së saj në Amerikë, spanjishtja është prej kohësh gjuha neolatine që ka fituar më shumë shtrirje

Spanjishtja është gjuha më e folur në botë pas gjuhës kineze dhe angleze për numrin e folësve që e kanë si gjuhë amtare. Sipas një raporti të vitit 2014 të Institutit Servantes *(Instituto Cervantes)* ka rreth 548 milionë folës të spanjishtes. Ndërkohë që 470 milionë e flasin me një zotërim vendas si gjuhë të parë dhe të dytë, pjesa tjetër e flet me kompetencë të kufizuar. Nga ana tjetër gjuha spanjolle është gjuha e dytë më e studiuar në botë pas anglishtes me të paktën 20 milionë studentë edhe pse disa burime të tjera flasin për rreth 46 milionë studentë në 90 vende[315]. Spanjishtja mund të duket se ka një pozicion modest brenda kufijve të BE-së. Ka rreth 30 milionë të lindur në Spanjë, të cilëve u shtohen katalanët (catalanes) galezët (gallegos) dhe baskët (vascos). Në fakt, pas anglishtes, rusishtes, arabishtes e frengjishtes ajo është gjuha më e rëndësishme "transglosike" e botës. Letërsia dhe arti, fuqia ekonomike dhe shpirti i përshtatjes, depërtimi në SHBA (në disa shtete spanjishtja është gjuhë zyrtare, në të tjera është *de facto*) dhe ndërkombëtarizimi transglosik e bëjnë më shumë sesa frengjishten një rivale të rrezikshme të anglishtes[316]. Ndoshta është me vend të përmendim këtu disa karakteristika të spanjishtes.

- Struktura rrokjesore më e shpeshtë e spanjishtes është BZ (bashkëtingëllore + zanore). Si rrjedhim prirja është drejt rrokjes së hapur. Spanjishten e karakterizon një tension nyjëtimor i lartë, jo aq i shtruar sa italishtja por, statistikisht me prani të madhe të zanores a. Theksi është me intensitet dhe më shumë sundojnë fjalët parafundore më pas ato fundore dhe në fund tejfundoret.

[315] Shih: Instituto Cervantes, *El español una lengua viva. Informe 2014*, f. 25.
[316] Shih: Tullio De Mauro, *"In Europa son gia 103. Troppe lingue per una Democrazia".*

- Në spanjishte ka pesë fonema zanore: /a/e/i/o/u/. E-ja dhe o-ja janë zanore të mesme, as të mbyllura dhe as të hapura, por mund të provojnë të hapen ose të mbyllen në varësi të pozicionit të tyre dhe të bashkëtingëlloreve që mund t'i shoqërojnë.
- Në gjuhën spanjolle dallohen përgjithësisht 24 fonema, pesë nga të cilat janë zanore ([a, e, i, o, u]) dhe 19 bashkëtingëllore që mund të kenë edhe alofone të tjera dialektore, edhe pse shumica e dialekteve numërojnë 17 bashkëtingëllore dhe disa 18.
- Spanjishtja është një gjuhë me eptim e tipit *fusional*, dmth, në fjali përdoret eptimi për të treguar marrëdhëniet midis elementeve të saj. Megjithatë, si shumica e gjuhëve fusionale edhe ajo i drejtohet përdorimit të parafjalëve që shërbejnë si lidhje dhe janë të pandryshueshme. Nga mënyra se si shënohen kuptimet e foljeve kalimtare dhe jo kalimtare, ajo vendoset brenda grupit te gjuhëve nominativo-akusative[317].
- Fjalët e spanjishtes formohen nëpërmjet leksemave ose rrënjëve të cilave u shtohen morfemat gramatikore ose gramemat (si gjinia femërore ose mashkullore dhe numri njëjës ose shumës për emrat, mbiemrat dhe mënyra, koha, diateza, aspekti, veta dhe numri për foljet), plus çdo lloj ndajshtese që shërben për të formuar fjalë të prejardhura p.sh.: te emri *chic-o-s* (djalë) *-o*: morfemë trajtëformuese (fleksive) që shënon gjininë mashkullore, *-s*: morfemë trajtëformuese që shënon numrin shumës, ndërkohë që te paradigma e foljes *pasar* (kaloj) në të tashmen e dëftores *pas-o, pas-a-s, pas-a,* morfemat trajtëformuese *–o, -a, -a* shënojnë kohën e tashme të dëftores, ndërsa morfema trajtëformuese *–s* shënon vetën e dytë njëjës.
- Përafërsisht, 94% e fjalorit të spanjishtes i përdorimit të përgjithshëm është me origjinë latine, gjë që është e natyrshme duke pasur parasysh që bëhet fjalë për një gjuhë romane. Megjithatë, si në rastet e çdo gjuhe edhe spanjishtja ka huazime nga gjuhët e tjera me të cilat është takuar gjatë historisë së saj prej më shumë se njëmijëvjeçare.
- Spanjishtja shkruhet me një variant të alfabetit latin me shkronjën shtesë *"ñ" (nj)* dhe dyshkronjëshat *(digrafos) "ch" (ç)* dhe *"ll" (lj)* të konsideruara si shkronja të abetares që nga viti 1803 (botimi i katërt i DRAE-s) për shkak se përfaqësojnë një tingull të vetëm të ndryshëm nga shkronjat që e përbëjnë.

  Kështu, alfabeti spanjoll është i përbërë nga 29 shkronja[318]: a, b, c, ch, d, e, f, g, h, i, j, k, l, ll, m, n, ñ, o, p, q, r, s, t, u, v, w, x, y, z. Për ilustrim po japim më poshtë një tabelë me të gjitha shkronjat e alfabetit spanjoll[319]:

[317] Shih: Real Academia Española, Asociación de Academias de la Lengua Española, *Nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa, 2009, f. 7.
[318] Shih: Real Academia Española, Asociación de Academias de la Lengua Española, *Nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa, 2009. f. 9.
[319] Shih: Z. Simoni, *"Fjalor spanjisht-shqip",* Shtëpia botuese OMSCA, 1999, f. 621.

Shkronja	Emërtimi i shkronjës	Barazvlerësi në shqipe	Shqiptimi në spanjishte
a	a	a	a
b	be	b	be
c	ce	th	the
ch	che	ç	çe
d	de	d	de
e	e	e	e
f	efe	f	efe
g	ge	h(po më e fortë)	he
h	hache	nuk shqiptohet	açe
i	i	i	i
j	jota	h(po më e fortë)	hota
k	ka	k	ka
l	ele	l	ele
ll	elle	lj	elje
m	eme	m	eme
n	ene	n	ene
ñ	ene	nj	enje
o	o	o	o
p	p	p	p
q	qu	k	ku
r	erre	r	erre
s	ese	s	ese
t	te	t	te
u	u	u	u
v	uve	b	ube
w	uve doble	v/u	ube doble
x	equis	ks	ekis
y	i griega	i/j	i griega
z	zeta	th	theta

Tabela 3.1: Alfabeti i gjuhës spanjolle

- Folja në spanjishte, nga ana eptimore, përbën fjalën më të ndryshueshme dhe është e përbërë nga një leksemë, si dhe nga morfema të numrit dhe vetës në periferi të saj dhe nga morfema të mënyrës, diatezës, aspektit dhe ndërshtesës me zanore tematike midis leksemës dhe atyre. Pranon dhe morfema fjalëformuese (ndajshtesa) me kuptime të ndryshme. Në rastin e gjuhës spanjolle, që është e eptueshme (fleksive), shumica e foljeve zgjedhohet në mënyrë të rregullt sipas tri zgjedhimeve të përcaktuara sipas zanores tematike (1. në *–a-r*, 2. në *–e-r*, 3. në *–i-r*) të nëndara me pas në grupe sipas diatezës përkatëse, formave vetore dhe jovetore, mënyrës, aspektit, kohës, numrit dhe vetës. Nga ana tjetër

spanjishtja ka edhe folje të parregullta, ashtu siç ekziston një tjeter tip zgjedhimi i rregullt nëpërmjet strukturave analitike të quajtura struktura perifrastike foljore *(perífrasis verbal)*, që shprehin mënyra dhe aspekte më të sakta dhe me konkrete, që nuk janë të përfshira në zgjedhimin e rregullt, që është më i përgjithshëm. Meqenëse mbaresat janë të ndryshme për çdo vetë, përdorimi i kryefjalës konsiderohet shpesh i tepruar.

3.2. Kategoritë gramatikore të foljes në sistemin foljor të shqipes dhe spanjishtes

3.2.1. Kategoria gramatikore e zgjedhimit

Zgjedhim quhet tërësia e formave të shtjelluara, që merr folja sipas vetës, numrit, mënyrës e kohës, si edhe e formave të pashtjelluara[320].

Gjuha shqipe dhe gjuha spanjolle janë shumë të ngjashme përsa i përket formave gramatikore të sistemit të tyre foljor.

3.2.1.1. Zgjedhimi vepror dhe jovepror

Në lidhje me zgjedhimin, të dyja gjuhët paraqesin si karakteristikë të përbashkët zgjedhimin vepror por edhe atë jovepror[321].

Në gjuhën shqipe, foljet jokalimtare, përkatësisht foljet mesore të tipit *kollem*, kanë vetëm një lloj zgjedhimi – zgjedhimin vepror, përkatësisht jovepror. Kurse foljet që përdoren në më shumë se një diatezë, siç janë shumica e foljeve kalimtare, kanë si zgjedhimin vepror, ashtu edhe zgjedhimin jovepror[322].

Në të dyja gjuhët janë të pranishme si format sintetike ashtu edhe ato analitike të zgjedhimit.

Në gjuhën shqipe , format sintetike ndërtohen:

1. Me anë të mbaresave vetore duke përfshirë edhe mbaresën zero, si p.sh.: *la-**j**, la-**n**, la-**jmë**, la-**n**i, la-**jnë**, la-**ja**, la-**je**, la-**nte**...;*
2. Me anë të ndërrimeve fonetike që pëson tema e foljes, si p.sh.: *dal : d**e**l, marr: m**e**rr, pres: pre**t**, shes: she**t**, flas: fl**et**, përkas: përk**et**.*
3. Nëpërmjet mbaresave dhe ndërrimeve fonetike njëkohësisht, si p.sh.: *marr: m**ora**, nxjerr: nx**o**rr**a**, vjel: v**o**l**a**, heq: h**i**q**ni**, pjek: p**i**q**ni**, shes: sh**itni**, punoj: pun**uam**, rrëfej: rrëfe**va**.*
4. Me prapashtesa trajtëformuese të cilat mund të plotësohen ndonjëherë edhe me mbaresa vetore, si p.sh.: *la-**fsh-a**, hap-**sh-a**, la-**rë**, lë-**në**.*
5. Me anë të supletivizmit, të plotësuar me mbaresa vetore apo prapashtesa trajtëformuese, si p.sh.: *jam –**qe-shë**: **qe-në**, jap: **dha-shë**: **dhë-në**.*

Format analitike ndërtohen:

1. Me anë të foljeve ndihmëse *kam* dhe *jam*: ***kam** larë, **kisha** larë, **pata** larë, **paskam** larë, **paskësha** larë etj.; **jam** larë, **isha** larë, **qeshë** larë, **qenkam** larë, **qenkësha** larë* etj.;
2. Me anë të pjesëzave formante: ***të** (të laj), **të** (të laja), **duke** (duke larë), **pa** (pa larë), **u** (u lava), **u** (u lakam)* etj.

Edhe në gjuhën spanjolle folja e formon paradigmën e saj në të dy zgjedhimet: vepror dhe jovepror.

---

[320] Shih: Akademia e Shkencave e Shqipërisë, Instituti i Gjuhësisë dhe Letërsisë, *Gramatika e Gjuhës Shqipe, Morfologjia 1*, Tiranë 2002, f. 276.

[321] Termi *zgjedhim jovepror* përdoret për të mos e rënduar tekstin me një term të zgjatur si *zgjedhimi pësor-vetvetor-mesor*. Mund të krahasohet edhe me termin *formë joveprore* në kundërvënie me *formë veprore*. Për këtë shih: Akademia e Shkencave e Shqipërisë, Instituti i Gjuhësisë dhe Letërsisë, *Gramatika e Gjuhës Shqipe, Morfologjia 1*, Tiranë 2002, f. 276.

[322] Shih: Akademia e Shkencave e Shqipërisë, Instituti i Gjuhësisë dhe Letërsisë, *Gramatika e Gjuhës Shqipe, Morfologjia 1*, Tiranë 2002, f. 276-277.

Në gjuhën spanjolle, format sintetike në të dyja zgjedhimet formohen:

1. Nëpërmjet mbaresave vetore, që iu prapavendosen temave foljore dhe të cilat ndyshojnë nga njëri zgjedhim te tjetri (në spanjisht ka tri zgjedhime)[323]. *Lav-**o**, lav-**as**, lav-**a**, lav-**amos**, lav-**ais**, lav-**an**, lav-**aba**, lav-**abas**, lav-**aba**,* etj.;
2. Nëpërmjet mbaresave vetore-kohore dhe ndërrimeve fonetike njëkohësisht, si p.sh.: *p**e**nsar- p**ie**ns-**o**, p**ie**ns-**as**; s**o**ltar- s**ue**lt-**o**, s**ue**lt-**as*** etj.;
3. Me anë të supletivizmit, të plotësuar me mbaresa vetore, si p.sh.: ***ser**: s-**oy**, s-**omos**, **er-a**, **er-as, fu-i fu-iste, fu-era; ir**: **v-oy, v-aya, fu-i, fu-iste**;*

Format analitike në spanjishte ndërtohen:

1. Me anë të foljes ndihmëse *haber* (kam) e zgjedhuar në kohën përkatëse, sipas ndërtimit të mëposhtëm;
   Haber (kam) + *participio pasado* (pjesore e shkuar)
2. Me anë të trajtave përemërore të paravendosura *(me, te, se, nos, os, se)*

3.2.1.2. Klasifikimi i foljeve në zgjedhime

Ndarja e foljeve të shqipes në zgjedhime është një çështje që, akoma sot, nuk ka gjetur një zgjidhje përfundimtare, jo vetëm për shkak të vështirësive që paraqet sistemi foljor i saj por edhe, për shkak të ndryshimeve të herëpashershme të natyrës fonetike dhe gramatikore që gjuha shqipe ka pësuar. Përpos kësaj, në gramatikat e ndryshme të gjuhës shqipe nuk janë ndjekur të njëjtat kritere[324] për të zgjidhur çështje të tilla si p.sh. ajo e trajtimit të foljeve të parregullta[325] ose ajo e temës së foljeve, të cilat do të ndihmonin seriozisht për të arritur në një përfundim sa më të pranueshëm për këtë çështje. Klasifikimin e foljeve në zgjedhime ne do ta paraqesim sipas Gramatikës së Gjuhës Shqipe[326] d.m.th. do të marrim për bazë kriterin kryesor, që është ai i tingullit fundor të temës dhe i mbaresave vetore të kohës së tashme të mënyrës dëftore të formës veprore dhe, në disa raste, edhe ai i temës së kohës së kryer të thjeshtë apo edhe të pjesores. Për rënditjen e zgjedhimeve të ndryshme dhe të klasave e nënklasave, do të merren parasysh sasia numerike e foljeve, që ato ngërthejnë, si edhe shkalla e prodhimtarisë së tyre[327].

Në bazë të këtyre kritereve, foljet e rregullta të gjuhës shqipe ndahen në tri zgjedhime, me klasat dhe nënklasat e tyre;

a) Zgjedhimi I: dy klasa (klasa I me dy nënklasa; klasa II me dy nënklasa): gjithsej 4;

---

[323] Shih: Leonardo Gomez Torrego, *Gramática didáctica del español*, Ediciones SM, Madrid, 2002, f.156.

[324] Shih: Akademia e Shkencave e Shqipërisë, Instituti i Gjuhësisë dhe Letërsisë, *Gramatika e Gjuhës Shqipe, Morfologjia 1*, Tiranë 2002, f. 278-279

[325] Shih: Shaban Demiraj, *Rreth klasifikimit të foljeve në zgjedhime*, Çështje të fonetikës dhe gramatikës së sotme, Tiranë, 1972, f.200.

[326] Akademia e Shkencave e Shqipërisë, Instituti i Gjuhësisë dhe Letërsisë, *Gramatika e Gjuhës Shqipe, Morfologjia 1*, Tiranë 2002, f. 278-285.

[327] Shih: Shaban Demiraj, *Rreth klasifikimit të foljeve në zgjedhime*, Çështje të fonetikës dhe gramatikës së sotme, Tiranë, 1972, f. 195. Akademia e Shkencave e Shqipërisë, Instituti i Gjuhësisë dhe Letërsisë, *Gramatika e Gjuhës Shqipe, Morfologjia 1*, Tiranë 2002, f. 279

b) Zgjedhimi II: dy klasa (klasa I pa nëndarje; klasa II me tri nënklasa); gjithsej 4;

c) Zgjedhimi III: tri klasa (pa nëndarje), gjithsej 3;

Siç shihet, folja e shqipes me klasat dhe nënklasat e saj numëron gjithsej 11 mënyra zgjedhimi, çdonjëra e dallueshme qartë nga tjetra.

Zgjedhimi I, që përfshin foljet me temë në zanore ose tog zanoresh e që në vetën e parë njëjës të kohës së tashme marrin mbaresën *–j*, si *puno-j*, *lye-j* etj., përfshin shumicën e foljeve dhe është më prodhimtari.

Zgjedhimi II, që përfshin foljet me temë në bashkëtingëllore, si *hap*, *mat*, ka pushuar së qëni prodhimtar.

Zgjedhimi III, që përfshin foljet me temë në zanore, të cilat në të tri vetat e njëjësit të kohës së tashme të mënyrës dëftore dalin me mbaresë zero, si *vë, zë, di, shpie*, përfshin një numër të vogël foljesh dhe nuk është prodhimtar.

Ndarjen e foljeve të shqipes në zgjedhime mund ta paraqesim edhe me tabelën e mëposhtme:

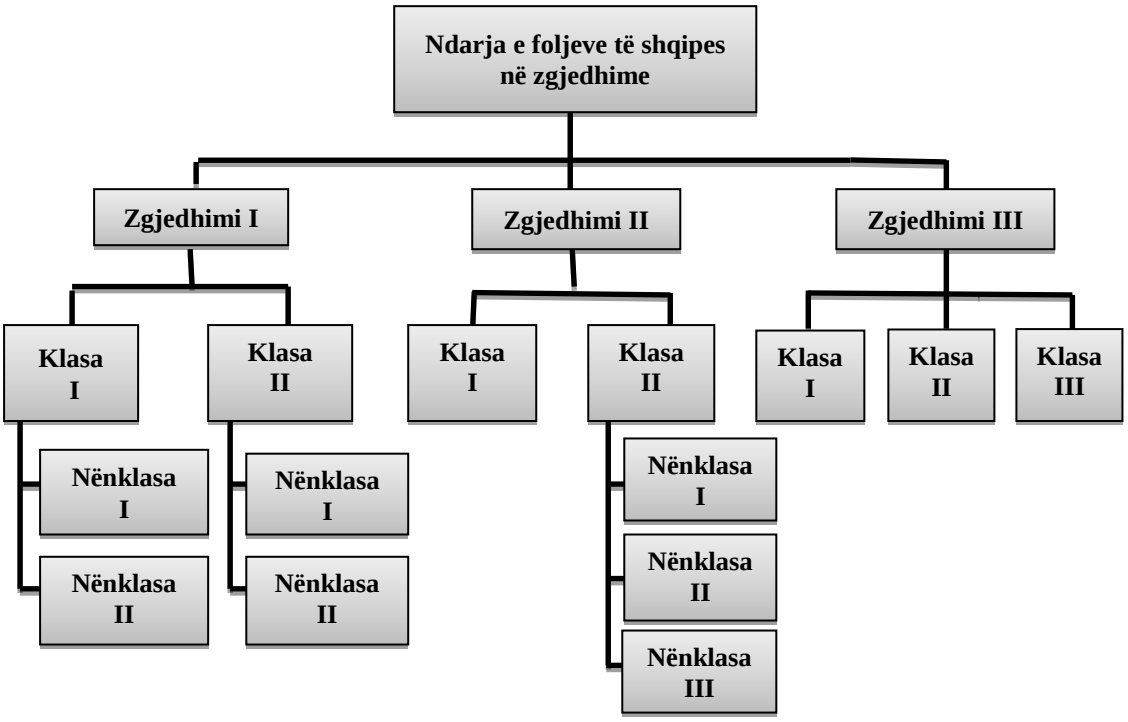


Tabela 3.2. *Ndarja e foljeve të shqipes në zgjedhime*

Në gjuhën spanjolle, klasifikimi i foljeve nëpër zgjedhime bëhet mbi bazën e zanores fundore të temës *(vocal temática)* së foljes në paskajore *(infinitivo)*[328]. Mbi këtë bazë foljet në spanjisht janë klasifikuar në tri zgjedhime:

a) *Zgjedhimi i parë*: foljet, tema fundore e të cilave në paskajore *(infinitivo)* mbaron me zanoren tematike *-a-* (*pas-a-r*).

b) *Zgjedhimi i dytë*: foljet, tema fundore e të cilave në paskajore *(infinitivo)* mbaron më zanoren tematike *-e- (beb-e-r).*

c) *Zgjedhimi i tretë*: foljet, tema fundore e të cilave në paskajore *(infinitivo)* mbaron me zanoren tematike *-i- (viv-i-r).*

[328] Shih: Leonardo Gomez Torrego, *Gramática didáctica del español*, Ediciones SM, Madrid, 2002, f.156.

Nga të tria zgjedhimet, aktualisht prodhimtar është zgjedhimi parë.

Sipas Leonardo Gomez Torrego[329], nje folje në spanjisht konsiderohet e parregullt nëse paraqet ndonjë variacion fonik në rrënjë (supletivizëm) ose në mbaresat e veta, në dallim nga foljet model të propozuara në zgjedhime. Parregullsi paraqesin të tria zgjedhimet por më të theksuara i gjejmë të zgjedhimi i dytë dhe i tretë:

Te zgjedhimi i parë i gjejmë më shumë në të tashmen e dëftores dhe lidhores.

Te zgjedhimi i dytë, te e kryera e thjeshtë e dëftores, e ardhmja e dëftores dhe pjesorja.

Te zgjedhimi i tretë, te e kryera e thjeshtë e dëftores, e ardhmja e dëftores dhe pjesorja.

Në figurën e mëposhtme paraqitet qartë ndarja e foljeve të gjuhës spanjolle në zgjedhime:

Tabela 3.3. *Ndarja e foljeve të shqipes në zgjedhime*

3.2.2. Kategoria gramatikore e diatezës

Kategoria gramatikore e diatezës i karakterizon foljet si në gjuhën shqipe ashtu edhe në gjuhën spanjolle. Nëpërmjet saj shprehet lidhja midis veprimit të emërtuar nga folja dhe kryefjalës (së shprehur ose të nënkuptueshme) të fjalisë[330]. Sipas studiuesit spanjoll Emilio Alarcos Llorach, diateza bën të qartë marrëdhënien që vendoset midis kuptimit të rrënjës dhe morfemës së vetës (*persona*) që vepron si kryefjalë *(sujeto)* gramatikore[331]. Shpeshherë, përvoja, që komunikohet, sjell një veprues *(actor)* të veprimit të emërtuar nga folja dhe një pësues (*paciente*) të prekur nga ky veprim. Kur personi subjekt i referohet vepruesit (*actor*), zakonisht flitet për "subjekt veprues" *(sujeto agente)* dhe kur i referohet objektit që e pëson veprimin, flitet për "subjekt pësues" *(sujeto paciente)*[332]. Ka gjuhë në të cilat këto dallime pasqyrohen në morfemat foljore. Në spanjisht nuk është kështu, sepse shprehja e përmbajtjeve "veprues" dhe "pësues" nuk prek strukturën e formës foljore, por vetëm ndërtimin e ligjëratës. Nëse në shembullin *El campeon fue vencido (Kampioni u mund)* thuhet që ka përmbajtje "pësore" dhe në fjalinë *El campeon fue vencedor (Kampioni qe fitues)* jo, kjo ka të bëjë vetëm me kuptimin e njësisë *vencido* (i

[329] Shih: Leonardo Gomez Torrego, *Gramática didáctica del español*, Ediciones SM, Madrid, 2002, f.157.

[330] Shih: Akademia e Shkencave e Shqipërisë, Instituti i Gjuhësisë dhe Letërsisë, *Gramatika e Gjuhës Shqipe, Morfologjia 1*, Tiranë 2002, f. 270.

[331] Shih: Emilio Alarcos Llorach, *Gramatica de la lengua española*, Espasa Calpe S.A. 1999, f. 141

[332] Po aty, f.141

mundur) dhe në asnjë mënyrë me formën foljore *fue*, që në të dyja rastet paraqet të njëjtat morfema gramatikore.

Forma foljore nuk paraqet karakteristika të veçanta as në ndërtimet, që quhen pasive vetvetore *"pasivas reflejas"* të tipit *Se construyen casas (Ndërtohen shtëpi).* Fakti, që objekti i treguar nga kryefjala (*sujeto*) e shprehur *(casas)* është në këtë fjali pësuesi *(paciente)* i veprimit të shprehur nga folja, nuk i imponon strukturës gramatikore asnjë tipar të veçantë. Bëhet fjalë për një formë foljore të zgjeruar nga forma vetvetore *(reflexivo) se,* që aludon për të njëjtën vetë të shprehur nga kryefjala *(sujeto)* gramatikore (veta e tretë) dhe nga kryefjala e shprehur *(casas).* E njëjta gjë ndodh edhe në ato raste që në spanjisht quhen si *"voz media"* (diateza mesore), p.sh.: *Juan se levanta (Juani çohet), El culpables se arrepiente (Fajtori pendohet)* etj., ku forma foljore vazhdon të paraqesë të njëjtat marrëdhënie si në çdo rast tjetër të ndërtimeve vetvetore *(reflexivo)* të tipit *Juan se lava (Juani lahet).*

Në gjuhën shqipe, lidhjet midis veprimit dhe kryefjalës së fjalisë morfologjikisht shprehen me dy palë forma, që i kundërvihen njëra-tjetrës dhe që do të quhen *forma veprore dhe joveprore* të foljes (khs. *hap – hapem, hapa – u hapa, kam hapur – jam hapur*). Në këtë kontekst, kategorinë e diatezës e kanë vetëm ato folje kalimtare që përdoren në kundërvëniet formale *veprore: joveprore* me kundërvëniet kuptimore përkatëse, por e marrë në një kuptim më të gjërë kjo kategori mund të përfshijë edhe foljet jokalimtare. Në këtë rast, kundërvënia *veprore: joveprore* vështrohet brenda tërë klasës së foljeve dhe jo brenda paradigmës së të njëjtës folje. Foljet jokalimtare, që mund të përdoren edhe në formën joveprore, mund të merren foljet pavetore të tilla si:

1. Folje ose shprehje foljore që emërtojnë dukuri atmosferike, si: *vetëtin, bubullin, veson, bën ftohtë* etj.:
2. foljet me vlerë modale *duhet* dhe *do*.
3. folja *kam*, në vetën e tretë njëjës, me kuptimin e foljeve *ndodhet (ndodhen), ekziston (ekzistojnë).*
4. disa folje jokalimtare në formë joveprore të shoqëruara ose jo me një pjesëz mohimi, si: *s'shkohet, s'rrihet, s'rrohet* etj[333].

Sipas gramatikës së gjuhës shqipe[334], duke u mbështetur në llojet e ndryshme të lidhjeve midis veprimit të emërtuar nga folja dhe kryefjalës së fjalisë, si edhe në kundërvënien e formave përkatëse (veprore –joveprore), foljet në gjuhën shqipe ndahen në katër diateza që janë:

1. Diateza veprore
2. Diateza pësore
3. Diateza vetvetore
4. Diateza mesore

Folja është në diatezën veprore atëherë kur ka formë veprore dhe emërton një veprim që e kryen vetë kryefjala[335].

***Mbylla** portën dhe **ngjita** shkallët me vrap.*
***Cerré** la puerta y **subí** las escaleras corriendo.*

[333] Shih: Akademia e Shkencave e Shqipërisë, Instituti i Gjuhësisë dhe Letërsisë, *Gramatika e Gjuhës Shqipe, Morfologjia 1,* Tiranë 2002, f. 270.
[334] Shih: Akademia e Shkencave e Shqipërisë, Instituti i Gjuhësisë dhe Letërsisë, *Gramatika e Gjuhës Shqipe, Morfologjia 1,* Tiranë 2002, f. 270.
[335] Po aty, f. 270.

Siç shihet edhe nga shembulli, kemi ngjashmëri në të dyja gjuhët lidhur me formën e foljeve veprore, sepse veprimin e kryen kryefjala e fjalisë. Në të dyja gjuhët, si folje në diatezën veprore mund të dalin folje kalimtare dhe folje jokalimtare.

Përsa i përket rendit të fjalëve në fjali, në të dyja gjuhët, në fillim vendoset kryefjala dhe në fund kundrina, por në shqipe ky rend edhe mund të ndryshojë, sepse emrat në këtë gjuhë, në dallim nga spanjishtja, mund të eptohen.

Në gjuhën shqipe, folja është në diatezën pësore atëherë kur ka formë joveprore dhe emërton një veprim, që e pëson kryefjala e fjalisë. Vepruesi mund të jetë i shprehur gjuhësisht ose jo. Në këtë diatezë do të përfshihen të gjitha ato raste kur folja në formën joveprore emërton një veprim, që nuk e kryen kryefjala e fjalisë. Diatezë pësore kanë vetëm foljet kalimtare. Kalimi nga diateza veprore në atë pësore nuk shoqërohet me ndryshime të përmbajtjes leksikore[336].

*... herë pas here thoshte që Skënderbeu **do të mundej** prej shokëve ...*
*... de vez en cuando decía que Skanderbeg **sería vencido** por su companeros...*

*Letra **u shkrua** nga Agimi.*
*La carta **fue escrita** por Agim.*

Foljet pësore janë në formë joveprore dhe dalin me trajta sintetike dhe analitike[337]. Ja si ndërtohen ato:

a) me mbaresa: kështu ndërtohen e tashmja dhe e pakryera e dëftores dhe e lidhores, e ardhmja e dhe e ardhmja e së shkuarës, e tashmja e kushtores. Mbaresat i shtohen temës së të tashmes dëftore dhe janë: për të tashmen e për të ardhmen: *-(h)em, -(h)esh, -(h)et, -(h)emi, -(h)eni, -(h)en;* ndërsa për të pakryerën,, të tashmen kushtore dhe të ardhmen e së shkuarës janë: *-(h)esha, -(h) eshe, -(h)ej/(h)esh, -(h)eshim, -(h)eshit, -(h)eshin*; Foljet, që dalin me tog zanoresh: *-ua-, -ye-, -ie-,* e bjerrin zanoren e dytë të këtyre togjeve, si p.sh.: *Shkru-hem (shkrua-j), thy-hem (thye-j)* etj.

b) me pjesëzën *u* që zakonisht i paravendoset foljes në formën veprore ndërtohen: e kryera e thjeshtë, e tashmja dhe e pakryera e habitores, e tashmja e dëshirores, urdhërorja, forma e pashtjelluar *për të larë*, përcjellorja, mohorja, e ardhmja, e ardhmja e tipit *kam për të larë*, e ardhmja e së shkuarës dhe e tashmja kushtore e tipit *kisha për të larë.* Disa folje pësojnë edhe ndërrime tingujsh *(shkr<u>oi</u> - u shkr<u>ua</u>jt)* ose edhe bjerrje të zanores fundore *(hap-<u>i</u> – u hap).* Te e kryera e thjeshtë dhe te format e pashtjelluara pjesëza *u* vendoset para temës së foljes; *u hap, pa u hapur, duke u hapur, me t'u hapur,* etj. Në urdhëroren mohore të paraprirë nga pjesëza *mos, u*-ja vendoset midis pjesëzës *mos* dhe urdhërores mohore[338].

c) me foljen ndihmëse *jam,* në zgjedhimin jovepror, ndërtohen të gjitha format foljore të përbëra të së shkuarës, të cilat në zgjedhimin vepror ndërtohen me foljen ndihmëse *kam*. Në këtë rast është folja ndihmëse jam ajo që zgjedhohet sipas vetës, numrit, kohës e mënyrës, kurse pjesorja e vendosur pas saj mbetet e pandryshuar; *jam hapur, isha hapur, do të jem hapur, qeshë hapur, do të jem hapur, do të isha hapur*.

[336] M. Karapinjalli, "Foljet e diatezës pësore dhe përdorimet e tyre në gjuhën shqipe", në *Studime filologjike*, Tiranë, nr. 2, 1989, f. 59.
[337] M. Karapinjalli, "Foljet e diatezës pësore dhe përdorimet e tyre në gjuhën shqipe", në *Studime filologjike*, Tiranë, nr. 2, f. 58; Akademia e Shkencave e Shqipërisë, Instituti i Gjuhësisë dhe Letërsisë, *Gramatika e Gjuhës Shqipe, Morfologjia 1*, Tiranë 2002, f. 302.
[338] M. Çeliku, M. Karapinjalli, dhe R. Stringa, *Gramatika Praktike e Gjuhës Shqipe*, Tiranë, Toena, 1998, f. 179.

Duke qenë se në gjuhën spanjolle nuk ka forma të mirëfillta morfologjike për të shprehur diatezën pësore, gjithmonë është disktuar shumë rreth faktit nëse kjo diatezë ekziston ose jo. Gjithsesi, në gjuhën spanjolle, diateza pësore është formuar tradicionalisht në dy mënyra, të cilat janë[339]:

1. Pësorja analitike ose perifrastike
2. Pësorja sintetike ose vetvetore

1. Në rastin e parë, diateza pësore analitike formohet me foljen *ser (jam)* ose *estar (jam)* si folje ndihmëse e shoqëruar nga pjesorja e foljes qe merr edhe kuptimin e nje mbiemri. Shfaqja e kundrinorit me parafjalë (vepruesit) nuk është detyrimisht e nevojshme, por nëse shfaqet ai është një togfjalësh parafjalor me parafjalën *por (prej, nga)* dhe nganjëherë edhe me parafjalën *de (nga)* që përdoret më shumë në spanjishten e vjetër.

Las peras ***fueron comidas*** *por Pedro.* (Pësore analitike)
Dardhët ***u hëngrën*** *nga Pedro*.

Diateza pësore analitike, nga ana e saj ndahet në dy lloje: 1- Diateza pësore analitike e procesit 2- Diateza pësore analitike e rezultatit ose e gjendjes[340].

E para përdor foljen ndihmëse *ser (jam): Las camas aun no* ***han sido hechas****. (Krevatet nuk* ***janë rregulluar*** *akoma).*

Në këtë rast, folësi na flet për vetë ngjarjen, për procesin që jeton (pëson) subjekti gramatikor.

E dyta përdor foljen ndihmëse *estar (jam)*: *Las camas ya* ***están hechas****. (Krevatet* ***janë rregulluar).***

Në këtë rast, nuk ka më interes procesi, por ajo që mbetet pas, d.m.th. rezultati.

2. Diateza pësore sintetike ose vetvetore formohet me morfemën e pësores *se* të shoqëruar nga një folje në vetën e tretë. Kundrinori me parafjalë (agjenti) zakonisht nuk shprehet: ***Se vende*** *piso. (****Shitet*** *apartament).*

Në gjuhën spanjolle, diateza pësore përdoret kryesisht në artikuj gazetareskë, në tregime historike, në kontekste në të cilët tregohet ose ilustrohet historia e veprave të artit, monumenteve etj., si me gojë (në udhërrëfyesa turistik) ashtu edhe me shkrim (manuale, udhërrëfyesa të ndryshëm etj.):

El Monaterio ***fue construido*** *en el siglo XII.*
Manastiri ***u ndërtua*** *në shekullin e XII.*

Në gjuhën spanjolle, diatezë pësore kanë vetëm foljet kalimtare dhe del në mënyrë analitike, por edhe në mënyrë sintetike (me morfemën e pësores *se*).

Të dyja gjuhët kanë përdorim të ngjashëm të ndërtimeve të tipit *ser/estar +participio pasado (jam + pjesore e shkuar e foljes).* Pjesorja e spanjishtes, në këtë rast, ka kuptim të dyfishtë: edhe si pësore e foljes, edhe si njësi që shpreh një gjendje të qëndrueshme, si një pjesore që ka humbur disa tipare foljore dhe që është afruar nga kuptimi me mbiemrin. Për këtë arsye shumë pjesore foljesh përdoren edhe si pjesë e foljes por edhe si mbiemra: *La puerta es cerrada. (Dera është hapur)* dhe *La*

[339] Francisco Matte Bon, *Gramatica comunicativa del espanol*, EDELSA Grupo Didascalia, S.A. 1995, f.126.
[340] Francisco Matte Bon, *Gramatica comunicativa del espanol*, EDELSA Grupo Didascalia, S.A. 1995, f.127.

puerta está cerrada. (Dera është e hapur). Në rastin e foljeve, që kanë dy pjesore, një të rregullt dhe një të parregull, kjo e dyta përdoret si mbiemër dhe asnjëherë si folje, ndërkohë që në formën e saj të rregullt përdoret si pjesore e mirëfilltë[341]:

despertar → despertado dhe despierto (zgjuar dhe i zgjuar)
soltar→ soltado dhe suelto (lëshuar dhe i lëshuar)

Foljet janë në diatezën vetvetore atëherë kur janë në formën joveprore dhe emërtojnë një veprim, që kryefjala e fjalisë e kryen dhe e pëson në të njëjtën kohë. Kur kryefjala e fjalisë përfaqëson një vetë (a disa veta), që vepron (a veprojnë) mbi veten e vet, atëherë folja është në diatezën vetvetore të mirëfilltë[342]. Të tilla janë foljet *krihem, lahem, vishem* etj. Edhe në gjuhën spanjolle këto quhen folje vetvetore *(reflexivos)* dhe shoqërohen nga përemri vetvetor *(pronombre reflexivo) se* me format e tij *(me, te se, nos, os se),* i cili përshtatet gjithmonë me kryefjalën: *mirarse (shihem) peinarse (krihem) lavarse (lahem).* Nëse përdoren pa përmrat vetvetore përkatës, këto shndërrohen në folje kalimtare normale. Kur kryefjala përfaqëson dy a më shumë persona, që veprojnë në mënyrë të ndërsjelltë mbi njëri-tjetrin, atëherë folja është në diatezën vetvetore të ndërsjelltë (reciproke) p.sh.: *përqafohem, (abrazarse) përshëndetem (saludarse), fejohem (comprometerse[343]).* Ndërkohë që në gjuhën shqipe këto folje mund të zgjedhohen në të dy numrat, në spanjishte, këto janë folje, që zgjedhohen vetëm në shumës, sepse kryefjala e tyre është/janë dy ose më shumë persona ose gjëra, që ushtrojnë një veprim mbi të tjerët dhe në të njëjtën kohë edhe e pësojnë atë: *entenderse (kuptohen), amarse (dashurohen), conocerse (njihen), pelearse (ndeshen).*

*Lucía y su abuela **se entienden** a la perfección.*
*Lucia dhe gjyshja e saj **kuptohen** shkëlqyeshëm.*

Disa folje në spanjishte, kur bëhen vetvetore ndryshojnë kuptimin e tyre.

*Julia trabajó por la ultima vez ayer, la **despidieron** por llegar tarde. (despedir)*
*Julia punoi për herë të fundit dje, e **pushuan nga puna** se mbërriti vonë. (pushoj nga puna)*

*No tuve tiempo de **despedirme de** todos mis amigos. (despedirse)*
*Nuk pata kohë **të ndahem** nga gjithë shokët e mi. (ndahem nga)*

Në gjuhën spanjolle, përveç foljeve vetvetore të mirëfillta dhe atyre reciproke, ekzistojnë edhe disa folje, që janë gjithmonë vetvetore, pra, shoqërohen gjithmonë me përemrin vetvetor *se* dhe që quhen folje përemërore[344] *(verbos pronominales): suicidarse (vetëvritem), arrepentirse (pendohem), enfuriarse (inatosem), dignarse (denjoj).*

[341] L. Gómez Torrego, Leonardo, *Gramática didáctica del español*. Madrid: SM. 2002, f. 140.
[342] Akademia e Shkencave e Shqipërisë, Instituti i Gjuhësisë dhe Letërsisë, *Gramatika e Gjuhës Shqipe, Morfologjia 1,* Tiranë 2002, f. 271.
[343] Akademia e Shkencave e Shqipërisë, Instituti i Gjuhësisë dhe Letërsisë, *Gramatika e Gjuhës Shqipe, Morfologjia 1,* Tiranë 2002, f. 271.
[344] L. Gómez Torrego, Leonardo, *Gramática didáctica del español*. Madrid: SM. 2002, f. 189

Në diatezën mesore folja është në formën joveprore dhe emërton një veprim, që e kryen vetë kryefjala. Për nga kuptimi, foljet e diatezës mesore janë të ngjashme me foljet jokalimtare[345]. Në grupin e foljeve të diatezës mesore përfshihen:

a) Disa folje që emërtojnë lëvizje: *hidhem (tirarse, lanzarse), kapem (agarrarse, cogerse), kthehem (volverse, regresar, convertirse) ngrihem (levantarse, erguirse, alzar), nisem (salir, partir).*

b) Disa folje që emërtojnë veprime psikike-fiziologjike: *dëshpërohem (desesperarse, desanimarse), gëzohem (alegrarse, gozarse), hidhërohem (amargarse), mendohem (pensar, reflejar),*

c) Disa folje që emërtojnë ndryshime në gjendjen fizike, fiziologjike, psikologjike të kryefjalës: *dobësohem (adelgazarse), fishkem (secarse), nxihem (broncearse), plakem (envejecerse), rritem (crecer), tkurrem (contraerse), qetësohem (tranquilizarse).*

Një pjesë e foljeve mesore kanë edhe format përgjegjëse veprore: *ngrihem / ngre, kthehem / kthej (kokën).*

Gjuha spanjolle nuk ka një kategori gramatikore të mirëfilltë të diatezës mesore. Për të pjesa më e madhe e foljeve të shqipes në këtë diatezë e kanë të barazvlershmen e tyre në gjuhën spanjolle në diatezë vetvetore ndërsa te disa folje të tjera, në përcaktimin e tyre si folje të diatezës mesore, ndërhyn kriteri semantik, pra, kuptimi i foljes: *levantarse (ngrihem), regresar (kthehem), adelgazarse (dobësohem), broncearse (nxihem).*

Në raste të tjera, ka folje të cilat shoqërohen me trajta përemërore, të cilat i japin më shumë intensitet veprimit të kryer nga kryefjala. Shohim shembujt e mëposhtëm që të kuptojmë më mirë këtë përdorim:

Lávate *las manos.* ***Laj*** *duart.*

Nëse shohim strukturën e fjalisë, kuptohet që folja *lavar (laj)* është në formën e saj veprore, por e shqoqëruar nga përemri *te*, që i jep më shumë intensitet veprimit se sa në rastin kur mund të përdorej pa të: *Lava las manos (laj duart).* E njëjta gjë ndodh edhe në shembullin tjetër;

Él ***se murió*** *la semana pasada. (Ai* ***vdiq*** *javën e kaluar).Veprimi i foljes ka më shumë intensitet.*
Él ***murió*** *la semana pasada. (Ai* ***vdiq*** *javën e kaluar).*

Po t'i shohim nga ana formale, në shqipe, foljet në mesore dalin me mbaresat e veçanta njëlloj si në pësore e vetvetore *(-(h)em, -(h)esh, -(h)et etj.),* pra me trajtë sintetike, por edhe analitike me pjesëzën *u*. Në gjuhën spanjolle përdoren përemrat vetvetorë që vendosen përpara foljes *(me levanto ngri-hem; te levantas ngri-hesh; se levanta ngri-het)* pra me trajtë analitike, por edhe me trajtë sintetike në rastet e urdhërores *levántate (ngrihu),* të paskajores *levantarse (me u ngrit),* apo edhe të përcjellores *levantándome (duke u ngritur).*
Siç e pamë edhe më sipër, ka disa folje në gjuhën spanjolle të cilat nuk dalin me format e tyre të vetvetores përemërore, por thjesht me format e veprores (pa përemrin vetvetor *se*): *pensar (mendoj), regresar (kthehem), partir (nisem) salir (nisem dal).*

[345] Akademia e Shkencave e Shqipërisë, Instituti i Gjuhësisë dhe Letërsisë, *Gramatika e Gjuhës Shqipe, Morfologjia 1,* Tiranë 2002, f. 271.

3.2.3. Kategoria e mënyrës

Kategorinë gramatikore të mënyrës e hasim te të dyja gjuhët. Gjuha shqipe në dallim nga gjuha spanjolle është më e pasur në mënyra foljore. Gjatë evoluimit të saj, gjuha spanjolle ka mënjanuar nga përdorimi trajta mënyrore të tilla si dëshirorja apo habitorja.

Nëpërmjet kategorisë gramatikore të mënyrës shprehet lidhja midis veprimit të emërtuar nga folja dhe realitetit objektiv. Pra, me anë të kategorisë gramatikore të mënyrës folësi shpreh qëndrimin e tij ndaj veprimit të emërtuar nga folja, duke e paraqitur atë si të vërtetë, të mundshëm, të dëshirueshëm etj[346].

Kategorinë gramatikore të mënyrës e kanë vetëm format e shtjelluara të foljes pavarësisht se në traditën e mëparshme gramatikore të shqipes pranoheshin si mënyra të foljes edhe pjesorja, paskajorja dhe përcjellorja. Në këtë kontekst vlen të themi se, në gjuhën spanjolle, duke parë se paskajorja *(el infinitivo)* shpeshherë përmbush funksionet e dy mënyrave lidhore dhe urdhërore, nga disa studiues është konsideruar si mënyrë më vete. Aktualisht, shumica e studiuesve të gjuhës spanjolle nuk e mbështesin më këtë qëndrim, por disa flasin për katër mënyra, dëftorja, lidhorja, urdhërorja dhe kushtorja, ndërsa disa të tjerë kushtoren e shohin si pjesë të dëftores. Edhe pse pranon tri mënyra të foljes në gjuhën spanjolle, atë dëftore, lidhore dhe urdhërore, Leonardo Gomez Torrego[347] shprehet se, në të vërtetë, ekzistojnë dy mënyra, dëftorja dhe lidhorja. Këto dy mënyra përkojnë me qëndrimin e dyfishtë të mundshëm të folësit ndaj asaj që kumton: qëndrimin objektiv dhe atë subjektiv. Po sipas tij, mënyrat urdhërore dhe kushtore nuk janë gjë tjetër veçse variante të dy mënyrave të sipërpërmendura. Mënyra urdhërore është variant i lidhores, ndërsa kushtorja është variant i dëftores.

Në gjuhën shqipe, sipas kuptimeve modale dhe formave gramatikore përkatëse dallohen gjashtë mënyra të foljes: *dëftore, habitore, lidhore, kushtore, dëshirore dhe urdhërore*.

Sipas kuptimeve modale themelore që shprehin, të gjitha këto mënyra të foljes mund të ndahen në tri grupe[348].

Dëftorja dhe habitorja që shprehin modalitetin e vërtetësisë përbëjnë grupin e parë. Në grupin e dytë bëjnë pjesë lidhorja dhe kushtorja, që shprehin modalitetin e mundësisë, ndërsa grupi i tretë përbëhet prej dëshirores dhe urdhërores të cilat shprehin kryesisht modalitetin e dëshirës në formë urimi a mallkimi por edhe në formë urdhri a kërkese.

Midis spanjishtes dhe shqipes, përgjithësisht ka ngjashmëri përsa u përket kuptimeve themelore me të cilat përdoren mënyrat foljore. Dallimi në shumicën e rasteve ka të bëjë me shtrirjen e secilës prej këtyre mënyrave: lidhorja e gjuhës spanjolle shërben për të shprehur edhe modalitetin e dëshirës krahas modalitetit të saj themelor.

Për të shprehur modalitetin e dëshirës, shqipja ka një mënyrë më vete, atë dëshirore, ndërsa spanjishtja për të shprehur këtë modalitet përdor vetëm lidhoren.

Për të shprehur një veprim real të shoqëruar me ndjenjën e habisë, shqipja përdor mënyrën habitore, ndërsa spanjishtja për të shprehur të njëjtën gjë nuk ka një

[346] Akademia e Shkencave e Shqipërisë, Instituti i Gjuhësisë dhe Letërsisë, *Gramatika e Gjuhës Shqipe, Morfologjia 1*, Tiranë 2002, f. 272.
[347] L. Gómez Torrego, Leonardo, *Gramática didáctica del español*. Madrid: SM. 2002, f. 142.
[348] Akademia e Shkencave e Shqipërisë, Instituti i Gjuhësisë dhe Letërsisë, *Gramatika e Gjuhës Shqipe, Morfologjia 1*, Tiranë 2002, f. 273.

mënyrë të mirëfilltë foljore. Ajo këtë gjë e realizon me mjete të tjera gramatikore dhe semantike, por edhe me anën e mënyrave të tjera foljore.

Në gjuhën shqipe dhe në atë spanjolle, mënyrat e ndryshme foljore përmbajnë një numër të ndryshëm kohësh. Tipi i modalitetit të një mënyre kushtëzon edhe numrin më të madh apo më të vogël të formave kohore[349]. Mënyra dëftore, e cila nga pikëpamja e modalitetit është më pak e shenjuar se mënyrat e tjera, është më e pasur në forma kohore. Pas saj vijnë me radhë lidhorja, habitorja, kushtorja, dëshirorja dhe urdhërorja.

Te të dyja gjuhët, kuptimi kohor i formave kohore të mënyrave është i gërshetuar me atë të modalitetit. Këtu bëjnë përjashtim format kohore të mënyrës dëftore.

Numri i kohëve të foljeve që përdor shqipja dhe spanjishtja në mënyrën dëftore është i njëjtë. Nëse në shqipe kemi dy kohë homonime dhe sinonime me dy kohët e mënyrës kushtore (të ardhmen e së shkuarës dhe të ardhmen e përparme të së shkuarës), në gjuhën spanjolle, pjesa më e madhe e studiuesve nuk e njohin mënyrën kushtore me dy kohët e saj si mënyrë të mëvetësishme kohore, por si pjesë të mënyrës dëftore.

3.2.4. Kategoria e kohës

Nëpërmjet kategorisë gramatikore të kohës shprehet lidhja midis kohës kur kryhet veprimi i emërtuar nga folja dhe një çasti të caktuar, që merret si bazë për marrëdhëniet kohore. Si bazë për marrëdhëniet kohore në gjuhën e folur merret çasti i ligjërimit, kurse në gjuhën e shkruar merret, ose çasti kur shkruajmë, ose një çast tjetër i përfytyruar. Kështu kohët themelore të foljes janë tri: e tashmja, e shkuara dhe e ardhmja. Këto tri kohë themelore paraqesin nëndarjet e tyre[350].

Kategorinë gramatikore të kohës e kanë kryesisht mënyrat dëftore, habitore, lidhore, kushtore dhe dëshirore, të cilat kanë forma gramatikore të ndryshme, që nga pikëpamja kohore i kundërvihen njëra-tjetrës. Kështu mënyra dëftore ka forma gramatikore të ndryshme për tri kohët themelore të foljes. Habitorja, lidhorja, kushtorja dhe dëshirorja kanë forma të ndryshme për kohën e tashme dhe të shkuarën. Përsa u përket formave të pashtjelluara të foljes, kuptimi kohor tek ato është i kushtëzuar nga kuptimi kohor i foljes që ato plotësojnë.

Në gjuhën shqipe, mënyra dëftore ka dhjetë forma kohore: e tashmja, e pakryera, e kryera e thjeshtë, e kryera, më se e kryera, e kryera e tejshkuar, e ardhmja, e ardhmja e përparme, e ardhmja e së shkuarës dhe e ardhmja e përparme e së shkuarës. Mënyra habitore ka katër forma kohore: kohën e tashme, të pakryerën, të kryerën dhe më se të kryerën. Mënyra lidhore ka: kohën e tashme, të pakryerën, të kryerën dhe më se të kryerën. Mënyra kushtore dhe dëshirore paraqiten me: kohën e tashme dhe të kryerën. Mënyra urdhërore nuk ka kundërvënie kohore, prandaj dhe në format e saj nuk e ka kategorinë gramatikore të kohës.

Në gjuhën spanjolle, mbaresat foljore informojnë mbi nocionin e kohës. Kjo kohë mund të vendoset në dy forma të ndryshme[351]:

1. Koha në lidhje me folësin (referimi kohor absolut).

[349] Akademia e Shkencave e Shqipërisë, Instituti i Gjuhësisë dhe Letërsisë, *Gramatika e Gjuhës Shqipe, Morfologjia 1,* Tiranë 2002, f. 275.
[350] Akademia e Shkencave e Shqipërisë, Instituti i Gjuhësisë dhe Letërsisë, *Gramatika e Gjuhës Shqipe, Morfologjia 1,* Tiranë 2002, f. 274.
[351] L. Gómez Torrego, Leonardo, *Gramática didáctica del español*. Madrid: SM. 2002, f. 146-147.

2. Koha në lidhje me një veprim foljor (referimi kohor relativ).

Në rastin e parë, nocioni kohor mund të matet duke marrë si referim çastin në të cilin ndodhet folësi dhe në këtë kuptim dallohet te folja e tashmja si zona pak a shumë e pasaktë, në të cilën ndodhet folësi. Kur u referohemi fakteve, që kanë ndodhur përpara çastit në të cilin ndodhet folësi përdorim të kryerat dhe kur u referohemi fakteve, që akoma nuk kanë ndodhur dhe as po ndodhin, përdorim të ardhmet. Në këtë kontekst, ne mund të flasim vetëm për tri kohë kryesore në lidhje me çastin në të cilin ndodhet folësi: të tashmen, të shkuarën dhe të ardhmen.

*La tormenta **pasa**. Shtrëngata (po) **kalon**. (e tashme)*
*Ya **pasó** la tormenta. Tashmë **kaloi** shtrëngata. (e shkuar)*
*Pronto **pasará** la tormenta. Së shpejti **do të kalojë** shtrëngata. (e ardhme)*

Por jo gjithmonë nocioni kohor matet vetëm në bazë të marrëdhënies që vendoset me folësin; në disa raste merret parasysh si referim një veprim tjetër foljor. Në këtë kuptim dallohen edhe nocionet e njëkohësisë, paskohësisë dhe parakohësisë.

***Ha llegado** Juan cuando yo **dormía**.*
***Ka ardhur** Juani kur unë **flija**. (njëkohësi)*

*Cuando tú **llegaste,** yo ya **había hecho** la comida.*
*Kur **mbërrite** (paskohësi) ti, unë e **kisha bërë** gjellën (parakohësi).*

Nocionet e kohës shfaqen si në mënyrën dëftore ashtu edhe në mënyrën lidhore, megjithëse, në këtë të fundit, janë më të pasakta.

Edhe në gjuhën spanjolle, kategorinë e kohës e kanë vetëm format e shtjelluara. Tek format e pashtjelluara kuptimi kohor është i kushtëzuar nga kuptimi kohor i foljes, që ato plotësojnë.

Si në gjuhën spanjolle ashtu edhe në gjuhën shqipe ekziston mundësia që një formë e caktuar foljore të shprehë, përveç kuptimit të vet themelor kohor, edhe kuptime te tjera kohore; një e tashme mund të përdoret edhe si e kryer e thjeshtë edhe si një e ardhme.

Edhe në gjuhën spanjolle kohët foljore dalin si kohë të thjeshta, (kur folja del me një formë të vetme *pas-o kalo-j; trabaj-e të puno-j* etj.), por dhe si kohë të përbëra (kur folja përbëhet nga një folje ndihmëse e ndjekur prej pjesores *he trabajado / kam punuar; haya trabajado / të kem punuar).*

3.2.5. Kategoria e vetës

Kategoria gramatikore e vetës te folja shpreh lidhjen midis folësit dhe kryefjalës (të shprehur ose të pashprehur) së fjalisë. Folja ka tri veta.

Ajo vihet në vetën e parë njëjës, përkatësisht shumës, atëherë kur kryefjala e fjalisë përfaqëson vetë folësin, përkatësisht një grup personash ku bën pjesë edhe folësi. Kur kryefjala e fjalisë përfaqëson bashkëbiseduesin, përkatësisht një grup personash ku bën pjesë edhe bashkëbiseduesi, atëherë folja vihet në vetën e dytë njëjës, përkatësisht shumës. Dhe, kur kryefjala e fjalisë përfaqëson një ose disa

persona a sende, që nuk marrin pjesë në bashkëbisedim, atëherë, folja vihet në vetën e tretë njëjës, përkatëshit shumës[352].

Si në gjuhën shqipe ashtu edhe në spanjishte, kategorinë e vetës e kanë vetëm format e shtjelluara të foljes:

Unë punoj, ti punon, ai/ajo punon, ne punojmë, ju punoni, ata/ato punojnë
Yo trabajo, tú trabajas, él/ella trabaja, nosostros/as trabajamos, vosotros/as trabajáis, ellos/ellas trabajan

Në gjuhën shqipe, shumica e foljeve përdoren në të tria vetat, por ka edhe një numër jo të vogël prej tyre që përdoren vetëm në vetën e tretë. Këto janë foljet *njëvetore* dhe foljet *pavetore*.

Foljet njëvetore janë:

- Ato të cilat emërtojnë veprime karakteristike për kafshët, si: *hingëllin kali (relinchar); kakaris pula (cacarear); pëllet gomari (rebuznar).*
- Foljet që tregojnë dukuri atmosferike ose natyrore, si *bie shi (llueve); fryn erë, (soplar); gjelbëron (verdear)* etj.
- Foljet e tipit *(s'më) besohet (no me lo creo); (më) duket (me parece); (më) pëlqen (me gusta)*; kur ndiqen nga fjali e varur kryefjalore.
- Disa folje kalimtare, si *di (saber), lejoj (permitir), ndaloj (prohibir), them (decir),* të përdorura në formë joveprore. P.sh.: *Flitet se ata do të vijnë (Se dice que ellos van a venir); Në këtë pjesë rruge* ***ndalohet*** *të ecet me shpejtësi. (En este tramo* ***se prohibe*** *conducir rapido).* Në këto raste, folësi nuk është në gjendje ose nuk dëshiron ta përcaktojë atë që e kryen veprimin e shprehur prej tyre[353].
- Foljet *jam (ser), vij (venir), shkoj (ir),* etj. në shprehje të tilla si: *është më mirë (es mejor), është e arsyeshme (es razonable), është e udhës (es conveniente), më vjen mbarë (me conviene), më vjen keq (me da pena)* etj.

Më ***vjen keq*** *të ta them (Me* ***da pena*** *decírtelo).*
Është më mirë *që të vish i shoqëruar.* ***(Es mejor*** *que vengas acompañado).*

Në gjuhën spanjolle, foljet e mirëfillta njëvetore janë foljet e tipit: *amanecer, (gdhihet), anochecer (ngryset), relampaguear (vetëtin), nevar (bie borë), tronar (bubullin)* etj., të cilat, përgjithësisht, u referohen dukurive atmosferike. Përdoren pa kryefjalë dhe në vetën e tretë njëjës ose në paskajore[354]:

Hoy ***relampaguea****. (Sot* ***vetëtin****).*
Mañana ***nevará****. (Nesër* ***do të bjerë borë****).*
Ayer estuvo ***granizando****. (Dje po* ***binte breshër****).*

Këto fjali kanë atë që quhet "pavetësi gramatikore", sepse nuk dihet se kush e kryen veprimin e foljes.

Po ashtu, në gjuhën spanjolle përdoren si njëvetore edhe foljet *haber (kam* në kuptimin *gjendet/n, ndodhet/n), ser (jam)* dhe *hacer (bëj)* që, në disa raste, ndjekin

[352] Akademia e Shkencave e Shqipërisë, Instituti i Gjuhësisë dhe Letërsisë, *Gramatika e Gjuhës Shqipe, Morfologjia 1,* Tiranë 2002, f. 267.
[353] Akademia e Shkencave e Shqipërisë, Instituti i Gjuhësisë dhe Letërsisë, *Gramatika e Gjuhës Shqipe, Morfologjia 1,* Tiranë 2002, f. 268.
[354] L. Gómez Torrego, Leonardo, *Gramática didáctica del español*. Madrid: SM. 2002, f. 268-271.

këtë lloj strukture pavetore: nuk kanë kryefjalë dhe përdoren vetëm në vetën e tretë njëjës ose në paskajore. Shembuj:

***Hace** mucho calor. (**Bën** shumë ngrohtë).*
***Hay** mucha desigualdad social en el mundo. (**Ka** shumë pabarazi shoqërore në botë).*
*Ya **se hizo** muy tarde. (Tashmë **u bë** shumë vonë).*
***Hace** dos días que está en la cama. (**U bë** dy ditë që është në krevat).*

Në këto raste, është gramatikisht e pasaktë që foljet *haber (kam) dhe hacer (bëj)* t'i përshtatësh me kundrinor të drejtë në shumës. Folja zgjedhohet gjithmonë në vetën e tretë njëjës:

***Hubo** muchos muertos. (**Pati** shumë të vdekur).*
***Hubieron** muchos muertos* = përdorim i gabuar me foljen në vetën e tretë shumës.

Rasti tjetër është ai i disa foljeve jo të mirëfillta njëvetore të tipit: *bastar (mjafton), convenir (leverdis), importar (intereson), parecer (duket), poder (mund)* etj., që duken si njëvetore, sepse zgjedhohen vetëm në vetën e tretë njëjës dhe shumës, por kanë edhe kryefjalë të shprehur me një fjali të varur kryefjalore[355]:

*Te **conviene** llegar temprano. (Të **leverdis** të mbërrish herët).*
*Me **parece** que es feriado. (Më **duket** se është ditë feste).*
***Puede** que llegue o puede que no. (**Mund** të mbërrijë ose jo).*
***Basta** escucharte para saber que mientes. (**Mjafon** të të dëgjosh për të marrë vesh që gënjen).*

Në grupin e foljeve njëvetore në gjuhën spanjolle përfshihen edhe disa folje, të cilat nuk kanë një zgjedhim të plotë dhe që quhen folje mungesore *(defectivos)*[356].
Shembuj:

Abolir (shfuqizoj, heq një ligj) – zgjedhohet vetëm në format: *abolió, abolía, aboliendo.*
Soler (kam zakon) – nuk ka as të ardhme dhe as kushtore.

Në këtë grup përfshihen edhe disa folje të tjera mungesore, që zgjedhohen vetëm në vetën e tretë njëjës dhe shumës, sepse kuptimi i tyre nuk përputhet me kryefjalë të shprehura me frymorë. Këto quhen folje dyvetore *(bipersonales).* Shembuj: *Suceder (ndodh), acontecer (ndodh), atañer (ka të bëjë).*

Në gjuhën shqipe, foljet pavetore janë[357]:
- Disa folje ose shprehje foljore që emërtojnë dukuri atmosferike, si: *vetëtin (relampaguear), bubullin (tronar), bën ftohtë (hace frío), bën ngrohtë (hace calor)* etj.
- Foljet me vlerë modale *duhet (deber)* dhe *do (querer).*

[355] L. Gómez Torrego, Leonardo, *Gramática didáctica del español*. Madrid: SM. 2002, f. 268-271.
[356] L. Gómez Torrego, Leonardo, *Gramática didáctica del español*. Madrid: SM. 2002, f. 188.
[357] Akademia e Shkencave e Shqipërisë, Instituti i Gjuhësisë dhe Letërsisë, *Gramatika e Gjuhës Shqipe, Morfologjia 1,* Tiranë 2002, f. 268-269.

- Folja *kam*, në vetën e tretë njëjës, kur përdoret me kuptimin e foljeve *ndodhet a ndodhen (hay), ekziston a ekzistojnë (existe/n).* P.sh. *Këtu nuk* ***ka*** *asgjë. (Aqui no* ***hay*** *nada),*
- Disa folje jokalimtare në formë joveprore të shoqëruara ose jo me një pjesëz mohimi, si; *s'shkohet (no se va), s'lyhet (no se pinta), s'rrohet (no se vive)* etj. Këto folje mund të shprehin edhe ngjyrimin modal të mundësisë ose detyrimit.

Në gjuhën spanjolle, foljet pavetore janë ato të cilat nuk pranojnë kryefjalë leksikore (të shprehur apo të pashprehur) koherente, d.m.th., nuk e kanë, sepse nuk mund ta kenë, dhe jo sepse folësi nuk ka dashur ta përdorë[358].

Përveç rasteve të fjalive njëvetore të shpjeguara më sipër, në gjuhën spanjolle, ka edhe disa folje që ndërtohen me pjesëzën *se*, kryefjala leksikore e të cilave është zero. Këto folje janë tri llojesh:

1. Si folje jokalimtare: ***Se vive*** *bien en Madrid. (****Jetohet*** *mirë në Madrid).*
2. Si folje këpujore: *Cuando* ***se está*** *enfermo se pasa mal. (Kur* ***je*** *sëmurë kalohet keq).*
3. Si folje kalimtare me kundrinor të drejtë të shprehur me frymorë me parafjalën *a*: ***Se aplaudió*** *a los jugadores. (Lojtarët* ***u duartrokitën****).*

Në të gjitha këto raste, fjala *se* është thjesht një pjesëz që mbulon vepruesin ose atë që kryen veprimin apo proceset e foljes. Nuk luan asnjë funksion tjetër në fjali.

Fjalitë e ndërtuara me këto folje nuk duhen ngatërruar me strukturat me përmbajtje pësore të formuara po me pjesëzën *se* e cila, edhe në këtë rast, mbulon vepruesin, por me kryefjalë leksikore. Këto fjali, që në gramatikën spanjolle quhen pësore vetvetore *(pasivas reflejas),* janë sematikisht pavetore por jo nga ana sintaksore, sepse kanë kryefjalë leksikore. Shembull:

La ciudad *se destruyó hace años. (****Qyteti*** *u shkatërrua para shumë vitesh).*
Sujeto *Kryefjalë*

Pavetësia në gjuhën spanjolle mund të realizohet edhe me vetën e tretë shumës të foljeve. Këto janë raste në të cilat, veta e tretë nuk lidhet detyrimisht me një kryefjalë në shumës, sepse referenca mund të jetë edhe një person i vetëm. Shembuj:

Llaman *a la puerta. (Po i* ***bien*** *derës).*
Cuando te ***operan****? (Kur të* ***operojnë****)?*

Në gjuhën spanjolle, në formën pavetore mund të përdoret edhe struktura perifrastike e formuar nga *haber + que + infinitivo* (paskajore). Edhe në këtë rast kryefjala është zero. Shembuj:

Habrá que trabajar *más. (****Duhet punuar*** *më shumë).*
Hay que *aguantarse. (****Duhet*** *duruar).*

Në disa fjali, që nga pikëpamja sintaksore janë pavetore, shihen përdorime të tilla pavetore të disa foljeve:

[358] L. Gómez Torrego, Leonardo, *Gramática didáctica del español*. Madrid: SM. 2002, f. 268-271.

*Nos **dió** por reir. (Na **erdhi** për të qeshur).*
*Aquí **huele** muy bien. (Këtu **vjen erë** shumë të mirë).*
*Me **duele** en este brazo. (Më **dhemb** në këtë krah).*
*Ya no me **da** tiempo. (Tashmë nuk **ka** kohë).*

Folja përemërore *tratarse* (jo *tratar*) *(bëhet fjalë)*, si folje pavetore, përdoret në disa fjali pavetore ku ajo luan rolin e bërthamës së kallëzuesit:

*El Barcelona ha fichado a un nuevo jugador; **se trata** de un goleador nato.*
*Barcelona ka blerë një lojtar të ri; **bëhet fjalë** për një golshënues të lindur.*

Në gjuhën spanjolle, për të shprehur një të folur me mirësjellje, me respekt, në dallim nga të folurit 'miqësor', përdoret veta e tretë njëjës dhe shumës të cilave u përgjigjen përkatësisht edhe dy përemra vetorë të veçantë; *Usted (Ud.)* dhe *Ustedes (Uds.)* të cilët në shqipe kanë si të barazvlershëm përemrin *Ju*. Shembuj:

*Como **está** Usted (Ud)? Si **jeni** ju?*
Veta 3 Nj. Veta 2 Sh.
*Como **se sienten** Ustedes? (Si **ndiheni** ju?)*
Veta 3 Sh. Veta 2 Sh.

Si përfundim, mund të themi se të dyja gjuhët kanë numër të njëjtë vetash, tri për njëjësin dhe tri për shumësin. Midis gjuhëve ka ngjashmëri përsa u përket përcaktimit të vetës si nëpërmjet mbaresave të veçanta ashtu edhe nëpërmjet eptimit të temës, vetëm se në gjuhën spanjolle eptimi është më i rrallë se në shqipe. Në të dyja gjuhët, përdorimi i përemrit vetor nuk është i detyrueshëm: format foljore mjaftojnë për të shprehur vetën.

3.2.6. Kalimtaria dhe jokalimtaria

Në gjuhën shqipe dhe në gjuhën spanjolle kalimtaria e veprimit foljor ka të bëjë me atë tipar semantik të foljes, që e lejon kalimin e veprimit të saj te një objekt (kundrinor) i drejtë brenda marrëdhënieve *subjekt – predikat – objekt (Sujeto – predicado – objeto)*, që realizohet gjuhësisht me përdorimin e një kundrine të drejtë. Këto folje, që e kanë këtë tipar semantik të kalimit te kundrina e drejtë, janë folje kalimtare. Ato folje, që nuk e shprehin këtë tipar semantik të kalimit të veprimit te kundrina e drejtë, d.m.th., që karakterizohen nga mungesa e këtij tipari kur përdoren në ligjërim, janë folje jokalimtare. Shembuj:

Kalimtare: *Plaku nuk **donte** të kujtonte asgjë. (El viejo no **quería** recordar nada).*
Jokalimtare: *Nga **mund të kishte ardhur** ky emër i ri? (De donde **podía haber venido** este nuevo nombre)?*

Në gjuhën spanjolle, duke qenë se kalimtaria ose jokalimtaria trajtohen edhe nga pikëpamja sintaksore, fjalitë që ndërtohen me folje kalimtare quhen fjali kalimtare. Shembuj:

***Tiré** la pelota al jardín. (E **hodha** topin në kopësht).*
***Saqué** agua del pozo. (**Nxorra** ujë nga pusi).*

Ndërsa, fjalitë që ndërtohen me folje jokalimtare quhen fjali jokalimtare. Shembuj:

***Vivieron** en Paris. (**Jetuan** në Paris).*
***Ocurrieron** cosas horribles. (**Ndodhën** gjëra të tmerrshme).*

Duke qenë se disa folje, normalisht kalimtare, mund të përdoren si jokalimtare dhe anasjelltas, disa gramatikanë spanjollë parapëlqejnë të flasin më mirë për kallëzues kalimtar ose jokalimtar ose për përdorim kalimtar dhe jokalimtar[359]. Shembuj:

Kallëzues (përdorim) kalimtar: ***Comí** patatas. (Hëngra patate).*
Kallëzues (përdorim) jokalimtar: ***Comí** a las tres. (Hëngra në orën tre).*

E njëjta gjë ndodh edhe në gjuhën shqipe. Ndodh që një folje të dalë herë si kalimtare e herë si jokalimtare.

Jokalimtare: *Filmi **mbaron** në orën shtatë. (La película **termina** a las siete).*
Kalimtare: *E **mbarova** orën e mësimit. (**He acabado** la clase).*

Kjo tregon që nuk ka kufij të prerë midis foljeve kalimtare dhe foljeve jokalimtare. Përkatësia e një foljeje në grupin e kalimtareve ose të jokalimtareve varet nga kuptimi i saj leksikor në kontekstin ku është përdorur[360].

Disa folje jokalimtare mund të përdoren nganjëherë të ndjekura nga një kundrinë e drejtë e shprehur me një emër, i cili ose ka të njëjtën rrënjë si folja, ose ka lidhje kuptimore me atë folje[361]. Foljet që përdoren si të tilla janë të pakta: *fle, jetoj* e ndonjë tjetër. Shembuj:

*Që të gjitha **kishin jetuar jetët** e tyre. (Todas **habían vivido sus vidas**).*
*Po **flinin** edhe ata **gjumin** e rëndë të natës. (Ellos también **estaban durmiendo** el pesado **sueño** de la noche).*

Edhe në gjuhën spanjolle ka folje të tilla jokalimtare që mund të marrin një kundrinë të drejtë. Në këtë rast, kundrinori i drejtë nuk ka informacion semantik dhe, së bashku me foljen, mund të ndajnë bazën leksikore ose kuptimin[362]. Shembuj:

Bazën leksikore: *vivir la vida (jetoj jetën), soñar un sueño (ëndërroj një ëndërr), caminar el camino (eci rrugën).*
Kuptimin: *Dormir un sueño profundo (Fle një gjumë të thellë), Vivir una experiencia triste. (Jetoj një përvojë të trishtuar).*

Në gjuhën shqipe ka disa folje që emërtojnë veprime, të cilat nuk mbeten tek ai që i kryen, por personi a sendi mbi të cilin bien, në fjali shprehet me anë të një emri,

[359] L. Gómez Torrego, Leonardo, *Gramática didáctica del español*. Madrid: SM. 2002, f. 190.
[360] Akademia e Shkencave e Shqipërisë, Instituti i Gjuhësisë dhe Letërsisë, *Gramatika e Gjuhës Shqipe, Morfologjia 1*, Tiranë 2002, f. 266.
[361] Po aty, f. 267.
[362] L. Gómez Torrego, Leonardo, *Gramática didáctica del español*. Madrid: SM. 2002, f. 191.

përemri a çdo fjale tjetër të emërzuar në rasën dhanore pa parafjalë pra, me anë të një kundrine të zhdrejtë (pa parafjalë). Këto mund të kategorizohen si *folje kalimtare të zhdrejta*. Të tilla janë foljet si *(i) bie, (i) hipi, (i) flas (= e qortoj), (i) besoj* etj.

*Ai **i ra** daulles një copë herë. (El **tocó** el tambor un buen rato).*
*... dhe **i hipi** përsëri kalit. (...y **montó** de nuevo al caballo).*

Siç shihet edhe nga shembujt e përkthyer, në gjuhën spanjolle nuk ka një përdorim të ngjashëm. Veprimi i kryer nga folja, në këtë rast bie mbi një kundrinë të drejtë ose thjesht kemi të bëjmë me një folje të mirëfilltë jokalimtare.

3.2.7. Aspekti i foljes

Gjuha shqipe nuk e ka kategorinë gramatikore të aspektit foljor[363]. Sipas gramatikës së gjuhës shqipe[364], termi aspekt foljor përdoret për të shprehur ndryshimin midis së kryerës së thjeshtë, të pakryerës dhe më se të kryerës. Po kjo gramatikë, kur flet për aspektin thotë se "Kategoria e aspektit mbështetet në kundërvënien veprim i kryer / veprim i pakryer, të shprehur me format gramatikore përkatëse në sistemin foljor të shqipes. Kategoria gramatikore e aspektit nuk është e zhvilluar në sistemin foljor të shqipes, i cili është i karakterizuar nga kategoria gramatikore e kohës. Por disa forma foljore të këtij sistemi dallohen ndërmjet tyre për nga ngjyrimet aspektore". Kështu, edhe pse gjuhës shqipe i mungojnë mjetet morfologjike për të shprehur aspektin e fillimit te veprimit, ajo e shpreh këtë kuptim me mjete leksikore, konkretisht me anë të foljeve aspektore, të cilat e kanë të kufizuar kuptimin e tyre leksikor dhe shoqërojnë një folje tjetër që tregon veprim a gjendje[365]. Në përgjithësi, foljet që përdoren për të shprehur fillimin, vazhdimin, rritjen progresive, ose mbarimin e veprimit të emërtuar nga fjala ndjekëse, nuk përdoren në mënyrë të mëvetësishme, si gjymtyrë fjalie. Ato zakonisht ndiqen nga një folje në paskajore ose përcjellore, duke i dhënë një aspekt të veçantë veprimit të shprehur nga folja kryesore.

Spanjishtja i ka lënë aspektit një rol akoma më dytësor.

Në gjuhën spanjolle, janë format foljore ato që shprehin edhe aspektin. Sipas Leonardo Torrego-s[366], aspekti është një kuptim gramatikor që e shpreh veprimin si të përfunduar (aspekti perfektiv) ose jo të përfunduar (aspekti imperfektiv), përtej kohës në të cilën vendoset.

Ky kuptim shprehet në mbaresat foljore, edhe pse këto zakonisht përziejnë në vetvete edhe kuptime të tjera, siç është ai i kohës apo i mënyrës:

Cantaba / këndonte: mbaresa –ba tregon kohën e shkuar, dhe aspektin imperfektiv, por edhe mënyrën dëftore.

Në të vërtetë, të gjitha format e përbëra të zgjedhimeve si edhe e kryera e thjeshtë, tregojnë aspektin perfektiv. Format e tjera shprehin aspektin imperfektiv.

[363] Në monografinë e vet '*Aspekti dhe mënyrat e veprimit foljor në gjuhën shqipe'*, ShBLU, Tiranë, 1996, Ali Dhrimo argumenton se edhe shqipja e ka në sistemin e vet foljor kategorinë e aspektit.
[364] Gramatika e Gjuhës Shqipe' Tiranë 1995.
[365] Totoni, M, Konstrukte me folje aspektive të fillimit në gjuhën shqipe, në *Studime Filologjike*, Tiranë, nr. 1, 1968, f. 85-94
[366] Gómez Torrego, Leonardo, *Gramática didáctica del español*. Madrid: SM. 2002, f. 146.

Edhe disa struktura perifrastike në spanjisht, shprehin aspektin.

Në gjuhën spanjolle, duhet dalluar ajo që quhet mënyrë veprimi *(modo de accion),* që ka të bëjë me kuptimin e foljes ose të rrënjës së saj, dhe aspektit, i cili është një kuptim gramatikor që rrjedh nga mbaresat foljore, ose nga disa ndërtime, që quhen struktura perifrastike foljore *(perifrasis verbales).*

Në kuptimin e mënyrës së veprimit, foljet imperfektive janë ato që shprehin vazhdim të veprimit (*pasear*/shëtis; *cantar*/këndoj; *amar*/dashuroj) , ndërsa foljet perfektive janë ato që shprehin përfundimin ose fundin e asaj që tregojnë (*morir*/vdes; *llegar*/arrij; *entrar*/hyj).

3.3. Studim përqasës i sistemeve foljore të shqipes dhe spanjishtes

Çështja e kohëve të foljeve të spanjishtes është një nga më problematiket për studentët shqiptarë të spanjishtes, ndoshta kjo për shkak të dallimeve midis sistemit foljor të spanjishtes dhe GjA të studentëve. Edhe pse në spanjishte si në shqipe foljet zgjedhohen, dmth format foljore janë thelbësore për të shprehur kohët dhe vlerat e tyre, dallimet nuk mungojnë. Vështirësia që vihet re në nivel fillestar nuk është vetë perceptimi dhe rrënjosja e koncepteve që përfaqësohen nëpërmjet formave të ndryshme foljore (zgjedhimi ekziston në të dyja gjuhët), por mjetet me anë të të cilave shprehen këto forma foljore të cilat janë të dallueshme. Duke pasur parasysh vështirësinë dhe rëndësinë e të mësuarit të sistemit foljor, vendosëm t'i kushtojmë këtë punim këtij aspekti gramatikor.

Në vazhdim, po paraqesim një studim krahasues në të cilin pretendojmë të pasqyrojmë dallimet dhe ngjashmëritë midis sistemeve foljore të shqipes dhe spanjishtes. Ky punim ka si qëllim që të ndihmojë të kuptohen shkaqet e gabimit dhe "sjellja" e studentëve shqiptarë si dhe ndreqja apo parandalimi i tyre, të cilat do të përbënin qëllimin e fundit të një punimi për gabimet.

Për të treguar se si shprehen kohët në spanjisht nga këndvështrimi i vlerave kuptimore dhe i përdorimeve të sistemit foljor të shqipes, do ta mbështesim skemën e këtij punimi në atë çfarë Matte Bon parashtron në *"Gramatica comunicativa del español" (Madrid, Edelsa, 1995).* Trajtimi, që ky autor bën, lidhet shumë mirë me teorinë e gramatikës funksionale të këtyre dy gjuhëve, sepse të dyja kanë të njëjtin vizion për gjuhën në përdorimin e saj: jo se si është sistemi në vetvete, por se si funksionon ai. Kështu që analiza do të përfshijë të gjitha ato elemente që nënvizon Matte Bon (do të flasim për të tashmen, për të shkuarën dhe për të ardhmen) për të shpjeguar më pas se çfarë mekanizmash përdor spanjishtja dhe shqipja për të shprehur të njëjtën ide. Në disa raste do të përdorim shembujt e librit të sipërpërmendur në raste të tjera, do t'i ndryshojmë shembujt për të shmangur ndërlikime e papërshtatshmëri të ndryshme me kategoritë e tjera gramatikore. Për të shprehur fjalitë në shqip do të përdorim sistemin e transkriptimit fonetik të shqipes.

Të gjitha gjuhët, pa përjashtim kanë mekanizmat e tyre për të shprehur realitete objektive të tilla si koha foljore. Në këtë kontekst mund të themi se ekzistojnë nocione bazë universale dhe të përbashkëta për të gjitha gjuhët. Nocioni i parakohësisë, i paskohësisë dhe i njëkohësisë në lidhje me çastin e të folurit përbëjnë tri nocionet bazë që kanë lidhje me kohën foljore.

Pavarësisht nga kjo, çdo gjuhë e bën në mënyra të ndryshme karakterizimin kohor të veprimeve. Edhe pse në pamje të parë dallimet midis gjuhës spanjolle dhe shqipe duken të mëdha, ato nuk janë të tilla përsa u përket formave të veçanta që përdorin, si për të shprehur parakohësinë apo paskohësinë, ashtu edhe për të dhënë kuptimet e nevojshme rreth afërsisë së veprimit me çastin e të folurit ose me çfarëdo lloj veprimi tjetër. Nga kjo mënyrë e të shtruarit të problemit arrijmë në dy përfundime të drejtëpërdrejta: njëri që pasqyrohet formalisht dhe tjetri që fshihet në nivelin pragmatik, pra që ka lidhje me përdorimin e gjuhës.

Përfundimisht nuk mund të flitet për dallime të mëdha formale midis spanjishtes dhe shqipes. Spanjishtja, ashtu si shqipja, përbëhet nga dhjetë kohë në mënyrën dëftore (duke përfshirë edhe dy kohët e kushtores): *presente* (e tashme): *escribo* (shkruaj), *preterito perfecto* (e kryera): *he escrito* (kam shkruar), *preterito indefinido* (e kryera e thjeshtë): *escribí* (shkrova), *preterito pluscuamperfecto* (më se e kryera): *habia escrito* (kisha shkruar), *preterito anterior* (e kryera e tejshkuar): *hube escrito* (pata shkruar), *preterito imperfecto* (e pakryera): *escribía* (shkruaja), *futuro*

imperfecto (e ardhmja): *escribiré* (do të shkruaj), *futuro perfecto* (e ardhmja e përparme): *habré escrito* (do të kem shkruar), *condicional simple* (e tashmja e kushtores): *escribiría* (do të shkruaja), *condicional compuesto* (e kryera e kushtores): *habría escrito* (do të kisha shkruar)[367]. Për më shumë hollësi në lidhje me kohët dhe mënyrat e foljes do të flasim në paragrafet përkatëse.

Nga sa më sipër, i vetmi dallim i spanjishtes nga shqipja në dëftore është se kjo e fundit kushtoren e sheh si një mënyrë më vete dhe jo si pjesë të dëftores por, shqipja ka dy kohë (*e ardhmja e së shkuarës dhe e ardhmja e përparme e së shkuarës*) të cilat nga ana formale janë të njëjta me kushtoren por që përdoren kuptimisht ndryshe nga kushtorja. Por nuk është ky i vetmi dallim midis këyre dy gjuhëve: gjuha spanjolle nuk ka një mënyrë foljore të caktuar dëshirore apo habitore siç ka shqipja. Mjetet gjuhësore, që spanjishtja përdor për të shprehur këto modalitete, siç i quajnë studiuesit spanjollë, janë të shumta dhe do t'i shqyrtojmë më poshtë. Të dyja gjuhët kanë forma të veçanta gramatikore për të shprehur si kohët absolute ashtu edhe ato relative.

Fakti që sistemi morfologjik i kohës foljore të spanjishtes është po aq i ndërlikuar sa edhe ai i shqipes, kjo, në një farë mënyre, e lehtëson shumë punën e nxënësit shqiptar për të shprehur vlerat kohore të formave foljore të spanjishtes.

3.3.1. Mënyra dëftore: kuptimet kryesore të kohëve të saj

3.3.1.1. E tashmja

Kuptimi themelor i foljes në kohën e tashme të mënyrës dëftore në gjuhën shqipe është të tregojë kryerjen e një veprimi në një kohë që përfshin edhe çastin e ligjërimit. Por, ajo përdoret edhe me kuptimin gjithëkohor e në disa rrethana edhe me kuptimin e së ardhmes dhe të së shkuarës[368]. Këto kuptime, në fakt, koha e tashme i ka edhe në gjuhën spanjolle, duke u konsideruar, po ashtu, edhe si koha me më shumë përdorime dhe më pak e shenjuar se të gjitha kohët e tjera që ekzistojnë[369]. Kjo vlerë e të tashmes mund të kuptohet nga këndvështrime të ndryshme:

a) Ajo që po ndodh në çastin e të folurit. Përgjigje për pyetje si *¿Qué haces?* *"Çfarë bën?"***, *¿Qué piensas?*** *"Çfarë mendon?"*, ***¿A donde vas?*** *"Ku (po) shkon?"* etj**.**

Kjo formë e lidhur me të tashmen kronologjike[370] përdoret për të shprehur pohime e veprime të kryera përpikmërisht, duke nënvizuar një situatë konkrete që përkon me çastin e të folurit.

---

[367] Francisco Matte Bon, *Gramatica comunicativa del espanol*, EDELSA Grupo Didascalia, S.A. 1995, f.166-187

[368] Akademia e Shkencave e Shqipërisë, Instituti i Gjuhësisë dhe Letërsisë, *Gramatika e Gjuhës Shqipe, Morfologjia 1*, Tiranë 2002, f. 306

[369] Francisco Matte Bon, *Gramatica comunicativa del espanol*, EDELSA Grupo Didascalia, S.A. 1995, f.14.

[370] Koha kronologjike është koha e ngjarjeve. Meqenëse gjithçka ndodh në kohë, ngjarjet vihen në lidhje me njëra-tjetrën në atë mënyrë që ne të mundemi që të vendosim marrëdhënie parakohësie, paskohësie dhe njëkohësie midis tyre. Në variantin subjektiv, koha kronologjike shpjegon vizionin tonë në lidhje me gjithçka ka ndodhur në marrëdhënie kohore me ato që ne i quajmë sfida kryesore të jetëve tona: *Esto ocurrió antes de que yo naciera*. *(Kjo ndodhi para se unë të lindja)*. Vijueshmëria lineare e kohës fizike ose ndjesia e thjeshtë e kalimit të saj shndërrohet këtu në një situatë të disa ngjarjeve në lidhje me disa të tjera, d.m.th. çon në orientimin relativ të ngjarjeve. Për këtë shih: Real Academia

Në spanjishte pyetjeve të tilla mund t'u jepet përgjigje me një folje. Për shembull, kur dikush pyet *¿Qué haces? "Çfarë bën?"* mund t`u përgjigjesh si më poshtë:

***Arreglo** la habitación.*
***Rregulloj** dhomën.*

Ndërkohë në shqipe, kur përdoren me kuptimin themelor të kohës së tashme, foljet (me disa përjashtime) shoqërohen zakonisht me pjesezën *po*. Kjo i jep mundësi foljes në kohën e tashme të tregojë një veprim të caktuar, që vazhdon të zhvillohet në çastin e ligjërimit[371]. Përdorimi i kësaj pjesëze jo vetëm është bashkëbisedor, por tregon edhe aspektin e vazhdimit të veprimit ndërsa forma e foljes në kohën e caktuar është vendimtare për të treguar nëse bëhet fjalë për të tashmen apo për një kohë tjetër.

***Po rregulloj** dhomën.*

Folja ndihmëse *"estar" (jam)* e ndjekur nga përcjellorja në spanjishte shërben për të shprehur kuptimin e vijueshmërisë (durativ). Formula *"estar + gerundio"* është e barasvlershme me formulën shqipe *"jam + përcjellore"* dhe në spanjishte, ashtu si edhe në shqipe, e përdorim kur duam të theksojmë veçantinë e veprimit në një situatë konkrete. Kjo formulë ndihet më formale dhe prandaj përdoret më shumë në gjuhën e shkruar.

***Estoy arreglando** la habitación*
***Jam duke rregulluar** dhomën*

b) Veprim i zakonshëm që vazhdon në të tashmen

Brenda përdorimeve që kanë lidhje me të tashmen kronologjike, me këtë kohë mund të shprehen edhe veprime të zakonshme ose që përsëriten me një farë dendurie. Në këto raste idenë e dendurisë e japin jo vetëm konteksti gjuhësor nëpërmjet kombinimit të formës foljore me elemente leksikore (tregues kohorë) të tipit *todos los dias "çdo ditë", todas las noches "çdo natë", todos los años "çdo vit",* ndajfoljeve ose shprehjeve ndajfoljore *siempre "gjithmonë", habitualmente "zakonisht", a menudo "ndonjëhere", de vez en cuando "herë pas here"*, por edhe njohuritë jashtëgjuhësore që janë të përbashkëta në një shoqëri. Dhe veprimi vendoset në të tashmen sa herë që nuk ka ndonjë element që të tregojë kohë tjetër.

*Todos los dias **hago** gimnasia.*
*Çdo ditë **bëj** fiskulturë.*

c) E tashmja me kuptime përgjithësuese ose mbarëkohore

Ashtu si në gjuhën shqipe, edhe në atë spanjolle, veprimi kuptohet si një karakteristikë e lidhur me vetë subjektin. Në këtë rast, folësi më shumë synon të japë përcaktime e përkufizime se sa të flasë për veprime në vetvete.

Espanola, Colección Nebrija y Bello, *"Gramatica descriptiva de la Lengua Espanola",* Espasa, 1999, f. 2872.

[371] Akademia e Shkencave e Shqipërisë, Instituti i Gjuhësisë dhe Letërsisë, *Gramatika e Gjuhës Shqipe, Morfologjia 1,* Tiranë 2002, f. 306

*Gazrat **shpërndahen** kur ngrohen.*
*Los gases **se expanden** al calentarse.*

*Toka **rrotullohet** rreth diellit.*
*La tierra **gira** alrededor del sol.*

Këtë përdorim të quajtur ndryshe edhe *e tashmja abstrakte* e përdorim edhe tek fjalët e urta ose proverbat, që pasqyrojnë dijen popullore dhe rregullat morale e që janë me karakter të përhershëm:

*No **es** más feliz él que más **tiene** sino él que menos **necesita**.*
*Nuk **është** më i lumtur ai që **ka** më shumë por ai që **ka** më pak nevoja.*

d) E tashmja si fakt i mundshëm dhe jo si mundësi e thjeshtë

Në lidhje me të ardhmen kronologjike në shqipen dhe në spanjishten bashkëbisedore, përdoret e tashmja për të shprehur gjëra të programuara, të planifikuara ose që do të vijnë në mënyrë të natyrshme, duke rezervuar përdorimin e së ardhmes së dëftores për ato parashikime që janë më pak konkrete[372]. Në këtë rast folësit i intereson ta paraqesë veprimin si një fakt të mundshëm dhe jo si një mundësi të thjeshtë. Ai merr më shumë pjesë në atë që thotë sepse dëshiron që t'i thotë ose paraqesë faktet si diçka që është dhe jo si një parashikim të tij. Shpesh herë kjo e tashme shoqërohet me ndonjë element me vlerën e së ardhmes. Këto elemente zakonisht janë treguesit kohorë si; *mañana "nesër", pasado mañana "pasnesër", el año que viene "vitin që vjen"* etj., që shënojnë të ardhmen, kur referimi kohor nuk është i qartë në kontekst.

Më e programuar: me të tashmen
*Este verano **voy** a Sevilla. (Këtë verë **(shkoj) do të shkoj** në Sevilje).*

Më pak e programuar: me të ardhmen
*Este verano **iré** a Sevilla. (Këtë verë **do të shkoj** në Sevilje).*

- *¿En que curso estás? (Në çfarë kursi je?)*
  - ***Termino** el año que viene. (**Mbaroj** vitin që vjen).*

e) Veprime të përpikta në të shkuarën të shprehura me të tashmen e dëftores

Ky pëdorim i së tashmes të lidhur me të shkuarën kronologjike është i zakonshëm në të dyja gjuhët dhe, në të njëtën kohë, i shton një vlerë shprehëse çastit të të folurit. Folësi paraqitet si dëshmitar i veprimit ndërkohë që rikrijon një situatë në të shkuarën. Zakonisht përdoret në kontekste në të cilat është shfaqur ose shfaqet paraprakisht një tregues kohor. Me të kryerën e thjeshtë, folësi tregon vetëm ngjarjet e ndodhura në të shkuarën pa dhënë asnjë efekt shprehës[373]:

[372] Francisco Matte Bon, *Gramatica comunicativa del espanol*, EDELSA Grupo Didascalia, S.A. 1995, f. 9.
[373] Francisco Matte Bon, *Gramatica comunicativa del espanol*, EDELSA Grupo Didascalia, S.A. 1995, f. 17.

*Hace unos días **salgo** de casa y **me encuentro** con Miguel.*
*Para disa ditësh **dal** nga shtëpia dhe **takohem** me Migelin.*

Në shumë raste bëhet fjalë për të shtuar një efekt stilistik (ajo që njihet si e tashmja historike).

*En 1880, Dostoyevski **escribe** "Los Hermanos Karamazov".*
*Në 1880, Dostojevski **shkruan** "Vëllezërit Karamazov".*

Treguesit kohorë edhe në këtë rast ndihmojnë për të kuptuar më mirë vlerën e përdorimit kohor të foljes.

f) E tashmja me vlerën e urdhërores

Në spanjishte, një fjali pohore në të tashme mund të përdoret për të shprehur këshillë, urdhër, lutje apo propozim. Ky përdorim ka të njëjtën vlerë si e tashmja e shqipes dhe shpreh në vetvete mirësjellje dhe është pak më e zbutur se format urdhërore të mirëfillta.

Vamos a mi despacho y ***trabajamos***.
Shkojmë në zyrën time dhe ***punojmë.***

3.3.1.2. E kryera e thjeshtë

Kuptimi themelor i së kryerës së thjeshtë është që të tregojë një veprim të përfunduar në një çast të caktuar të së shkuarës. Por, e kryera e thjeshtë në gjuhën shqipe, ashtu si koha e tashme, përdoret edhe me kuptim mbarëkohor e në disa rrethana edhe me kuptimin e së ardhmes. Gjithashtu, në shqipe ka raste që e kryera e thjeshtë përdoret edhe me kuptimin e së kryerës[374].

Për të kuptuar funksionimin e së kryerës së thjeshtë, nuk duhen analizuar faktet në realitetin e tyre jashtëgjuhësor, sepse ato ekzistojnë pavarësisht nga gjuha. Siç dihet, kur u referohet atyre me gjuhë, folësi bën gjëra sipas synimeve dhe interesave të çastit: do të përdorë të kryerën e thjeshtë kur kërkon të informojë për faktet në vetvete, pa shtuar asgjë më shumë. Folësi nuk do që të përshkruajë ose të rikujtojë një situatë, as nuk do që t'u referohet fakteve duke i lidhur me një situatë tjetër, por kufizohet vetëm me informimin mbi gjëra që kanë ndodhur në të shkuarën[375].

Në spanjisht, në dallim prej asaj çfarë ndodh me gjuhët e tjera (gjermanishtja, frëngjishtja, italishtja) në të cilat koha e barazvlershme me të kryerën e thjeshtë të spanjishtes *(preterito indefinido)* përdoret vetëm në regjistrat formalë ose në tekste të shkruara, koha e kryer e thjeshtë *(el preterito indefinido)* përdoret gjithmonë kur duam të tregojmë ose informojmë mbi fakte apo ngjarje të shkuara, si me gojë ashtu edhe me shkrim.

[374] Akademia e Shkencave e Shqipërisë, Instituti i Gjuhësisë dhe Letërsisë, *Gramatika e Gjuhës Shqipe, Morfologjia 1*, Tiranë 2002, f. 310
[375] Francisco Matte Bon, *Gramatica comunicativa del espanol*, EDELSA Grupo Didascalia, S.A. 1995, f.23.

Është shumë e vështirë që të përdoret kjo kohë me tregues kohorë që u referohen çasteve të papërfunduara ose që përfshijnë një periudhë kohore që mbaron në çastin e të folurit (p.sh. *akoma (todavia)*:

***Esperé** todavía un rato sin decidirme a hablar*[376].
***Prita** akoma një çast pa vendosur të flas.*

a) Veprim i përfunduar

Një veprim i përfunduar në një çast të caktuar të së shkuarës shprehet me një folje në të kryerën e thjeshtë[377]. Si në gjuhën spanjolle ashtu edhe në gjuhën shqipe, në këtë kuptim, kjo kohë është e shoqëruar nga tregues kohorë, që shënojnë një kohë të caktuar të së shkuarës dhe që përjashtojnë kështu çastin e ligjërimit. Të tillë tregues kohorë janë, p.sh., ndajfoljet e kohës ose togfjalëshat me kuptim kohor: *dje (ayer), pardje (anteayer), vjet (el año pasado), atëherë (entonces), atë ditë (aquel día), atë vit (aquel año), para dy ditësh (hace dos días), para një jave (hace una semana)* etj.

*Aquel día el profesor **se retrasó** y **comenzamos** a las diez.*
*Atë ditë profesori **u vonua** dhe **filluam** në orën dhjetë.*

b) Veprim i përsëritur disa herë

Ajo që nevojitet për të shprehur një veprim të përsëritur disa herë në të shkuarën janë elementet që shprehin të shkuarën: treguesit kohorë si dhe numri i herëve të veprimit. Folja në vetvete tregon se kryhet një veprim në të shkuarën pa i interesuar nëse bëhet fjalë për një herë apo për disa herë.

*El año pasado **fui** a clase andando cuarenta días seguidos.*
*Vitin e kaluar **shkova** në mësim në këmbë dyzet ditë me radhë.*

Nëse në vend të treguesit kohor *el año pasado "vitin e kaluar"* do të përdornim treguesit kohorë *cuando era pequeña "kur isha e vogël"* ose *cuando estaba en primaria "kur isha në fillore"* do të kuptohet se folësi i referohet veprimit si një përvojë.

*Cuando era pequeña **fui** a clase andando cuarenta días seguidos.*
*Kur isha e vogël **shkova** në mësim në këmbë dyzet ditë me radhë.*

c) Veprimi i përfunduar në të shkuarën ka zgjatur një farë kohe

Kur duam të vëmë në dukje se veprimi i përfunduar në të shkuarën ka zgjatur një farë kohe, atëherë e shoqërojmë foljen me tregues kohorë të tillë si : *kurrë* (*nunca), tërë jetën (toda la vida).*

*El **luchó** toda la vida por la libertad de la patria.*
*Ai **luftoi** gjithë jetën për lirinë e atdheut*

[376] Francisco Matte Bon, *Gramatica comunicativa del espanol*, EDELSA Grupo Didascalia, S.A. 1995, f.23.
[377] Akademia e Shkencave e Shqipërisë, Instituti i Gjuhësisë dhe Letërsisë, *Gramatika e Gjuhës Shqipe, Morfologjia 1*, Tiranë 2002, f. 310

Në shqip ky veprim ndonjëherë shprehet edhe me përsëritje të foljes.

Theri e theri *sulltan qeni me dorë të xhelateve te tij*[378].

3.3.1.3. E pakryera

Kuptimi themelor i së pakryerës është të tregojë një veprim në zhvillim e sipër në një çast të caktuar të së shkuarës[379]. Nga pikëpamja kohore, e pakryera e dëftores duket se është një kohë e shkuar: nëse kjo kohë merret në konsideratë e veçuar, jashtë çdo lloj konteksti (gjë që ndodh rrallë sepse gjithçka që thuhet në gjuhë zakonisht është në një kontekst të caktuar), prirja është që të mendohet në të shkuarën, sigurisht për shkak të dendurisë me të cilën përdoret kjo kohë për t'iu referuar së shkuarës. Megjithatë, gjenden shumë përdorime të kësaj kohe në lidhje me të tashmen dhe të ardhmen kronologjike: në këto raste, përdorimi i kësaj kohe ka pak të bëjë me probleme kohore[380].

Përgjithësisht thuhet se e pakryera përdoret për veprime që zgjasin, për veprime që përsëriten, për veprime të papërfunduara, ose veprime që zhvillohen vetëm një herë. Ideja e kohëzgjatjes, përsëritjes, përfundimit ose e këndvështrimit të së ardhmes në lidhje me një çast në të shkuarën nuk ka të bëjë vetëm me përdorimin e të pakryerës, por me bashkëveprim të shumë elementeve ku, midis të cilave, rol të rëndësishëm luajnë konteksti, njohja që folësi dhe dëgjuesi kanë për botën, prania, në disa raste, e shprehjeve të caktuara kohore, njohja që folësi dhe dëgjuesi kanë për përdorimin e gjuhës si edhe semantizmi i çdo foljeje[381].

a) Veprim i përsëritur ose i zakonshëm në të shkuarën

Në gjuhën spanjolle dhe në gjuhën shqipe, e pakryera e dëftores përdoret edhe për të treguar një veprim të pacaktuar që është përsëritur herë pas here në të shkuarën. Kuptimi i përsëritjes del qartë nga konteksti. Ajo që folësi kërkon të bëjë është jo vetëm të informojë për ngjarjet në vetvete, por edhe të përshkruajë a rikujtojë një situatë të së shkuarës në të cilën ndodhën ngjarjet aktuale që ai paraqet. Në raste të tilla, folja në të pakryerën plotësohet shpesh me tregues kohorë, që e bëjnë të qartë përsëritjen e veprimit. Këta tregues kohorë mund të jenë rrethanorë kohe, që tregojnë një çast a periudhë kohe, që përsëritet rregullisht si: *cada manana "çdo mëngjes", cada semana "çdo javë", de vez en cuando "here pas here", en aquella epoca "në atë kohë", antes "më parë",* por edhe një fjali e varur, kryesisht kohore (por edhe vendore, shkakore etj.), që ka si kallëzues një folje po në të pakryerën e dëftores[382]:

En aquella época las clases ***comenzaban*** *a las nueve*

[378] Akademia e Shkencave e Shqipërisë, Instituti i Gjuhësisë dhe Letërsisë, *Gramatika e Gjuhës Shqipe, Morfologjia 1,* Tiranë 2002, f. 311
[379] Akademia e Shkencave e Shqipërisë, Instituti i Gjuhësisë dhe Letërsisë, *Gramatika e Gjuhës Shqipe, Morfologjia 1,* Tiranë 2002, f. 308
[380] Francisco Matte Bon, *Gramatica comunicativa del espanol,* EDELSA Grupo Didascalia, S.A. 1995, f.26.
[381] Shih: Francisco Matte Bon, në *Gramatica comunicativa del espanol*, EDELSA Grupo Didascalia, S.A. 1995, f. 27.
[382] Akademia e Shkencave e Shqipërisë, Instituti i Gjuhësisë dhe Letërsisë, *Gramatika e Gjuhës Shqipe, Morfologjia 1,* Tiranë 2002, f. 309

*Në atë kohë mësimi **fillonte** në orën nëntë.*

*Cada vez que **hablaban** de las prótesis, entre ellos **caía** un silencio pesado.*
*Sa herë që **flisnin** për protezat, midis tyre **binte** një heshtje e rëndë.*

b) E pakryera si e tashme në të shkuarën

Në gjuhën shqipe e pakryera përdoret edhe si e tashme në të shkuaren. Si e tillë ajo tregon nje veprim që, në një çast të dhënë të së shkuarës, është shprehur me kohën e tashme.[383] Kjo ndodh atëherë kur, një fjali të ligjëratës së drejtë me foljen-kallëzues në të tashmen e dëftores, e kthejmë në ligjëratë të zhdrejtë, duke e shndërruar kështu në një fjali të varur nga folje të tilla si : *them, pyes, përgjigjem* etj., në një nga kohët e së shkuarës, kryesisht në të kryerën e thjeshtë ose në të pakryerën. Një zëvendësim i tillë i së tashmes me të pakryerën mund të ndodhë edhe atëherë kur fjalitë me të cilat përshkruhet një peisazh kthehen në fjali të varura nga një fjali tjetër, në të cilën folja është në një nga kohët e së shkuarës. Në shqip mund të ruhet pjesëza *"po"* në rast se e ka pasur koha e tashme e ligjëratës së drejtë përpara kthimit në ligjëratë të zhdrejtë[384].

*Kadare tha që **po shkruante** një roman të ri.*
*Kadare dijo que **estaba escribiendo** una nueva novela.*

Siç shihet, e njëjta dukuri ndodh edhe në gjuhën spanjolle me dallimin që në spanjisht, struktura e shqipes *po + folje në të pakryerën* ka si të barazvlershmen e saj foljen *estar (jam) në të pakryerën e dëftores + përcjelloren* e foljes kryesore.

Në disa raste, edhe pse bëhet fjalë për fakte që kanë lidhje me të shkuarën, si shqiptaret ashtu edhe spanjollët duan të ndiejnë që përshkrimi akoma vazhdon të jetë i vërtetë në të tashmen. Si rrjedhim synojnë ta vendosin fjalinë përshkruese në të tashmen.

*La casa que vi ayer no **tenía/tiene** sallon.*
*Shtëpia që pashë dje nuk **kishte/ka** sallon.*

c) E pakryera e mirësjelljes në vend të së tashmes

Në spanjisht për të shprehur mirësjellje spanjollët i drejtohen përdorimit të së pakryerës kur zakonisht i kërkohet diçka dikujt me status më të lartë se folësi. Në këtë rast, përdorimi do të ishte shumë formal, gjë që ndodh edhe në shqip.

***Quería** que viera usted mi trabajo.*
***Doja** që ta shihnit ju punën time.*

Nuk mungon as përdorimi i disa fjalëve përshëndetëse, që zakonisht vendosen në fillim të fjalës. Për shembull, në një dyqan punonjëset mund t`u drejtohen kështu klientëve:

[383] Akademia e Shkencave e Shqipërisë, Instituti i Gjuhësisë dhe Letërsisë, *Gramatika e Gjuhës Shqipe, Morfologjia 1*, Tiranë 2002, f. 310
[384] Shih: Akademia e Shkencave e Shqipërisë, Instituti i Gjuhësisë dhe Letërsisë, *Gramatika e Gjuhës Shqipe, Morfologjia 1*, Tiranë 2002, f. 310

*¿Hola, qué **quería?***
*Tungjatjeta, çfarë **donit (dëshironit)**?*

d) E pakryera e dëftores me kuptimin e kushtores

Në gjuhën popullore, aty- këtu edhe në gjuhën letrare e pakryera e dëftores në në shqip përdoret jo rrallë me vlerën e mënyrës kushtore nëpër apodosa periudhash hipotetike[385].

*(Po) të mos kisha këta fëmije **shkoja** edhe unë atje.*
*Si no tuviera estos niños yo también **iba** allá.*

Siç shihet edhe nga përkthimi i shembullit, e njëjta dukuri ndodh edhe në gjuhën spanjolle.

e) E pakryera për të shprehur përshkrime të përfytyruara

Shpeshherë në spanjisht përdoret e pakryera e dëftores për të folur për gjëra që kanë ndodhur në ëndrra ose për të krijuar përshkrime të përfytyruara (veçanërisht në lojërat e fëmijëve)[386].

*Soñé que **venía** mí vecina y me **contaba** que…*
*Pashë në ëndërr sikur **vinte** komshia ime dhe më **tregonte**…*

Siç shihet edhe nga përkthimi i fjalisë së mësipërme, e njëjta gjë ndodh edhe në gjuhën shqipe.

f) E pakryera për të rikujtuar *(evokuar)* situatën kur ndodhën ngjarjet që i interesojnë

Në gjuhën spanjolle, po dhe në shqipen, ka raste në të cilat kumtuesi përdor të pakryerën për të treguar ngjarje që i interesojnë në vetvete, sepse objektivi kryesor në atë çast nuk është vetëm të japë të dhëna konkrete, por të rikujtojë vetë situatën kur ndodhën. Këto përdorime kanë efekte shprehëse të shumëfishta. Disa prej tyre, që lidhen me ngjarje të ndodhura në një çast të caktuar, janë tipike për gjuhën gazetareske, që kërkon efekte që bëjnë përshtypje: reportazhe mbi ndeshje futbolli, gara të ndryshme etj[387].

*Y en ese momento, a veinte kilimetros de allí, **estallaba** la primera bomba.*
*Dhe në atë çast, rreth njëzet kilometra nga aty, **shpërthente** bomba e parë.*

[385] Shih: Akademia e Shkencave e Shqipërisë, Instituti i Gjuhësisë dhe Letërsisë, *Gramatika e Gjuhës Shqipe, Morfologjia 1,* Tiranë 2002, f. 310.
[386] Është me rëndësi fakti që këtu nuk përdoret lidhorja: shpjegimi qëndron në atë se bëhet fjalë për informacione të reja si tipare për të karakterizuar ose përcaktuar situatën paraprake, kontekstin në të cilin lëvizim. Kjo tregon qartë që nuk ka kuptim të mendojmë për dallimin dëftore/lidhore, duke arsyetuar se dëftorja u referohet fakteve reale dhe lidhorja atyre joreale.
[387] Shih: Francisco Matte Bon, në *Gramatica comunicativa del espanol*, EDELSA Grupo Didascalia, S.A. 1995, f. 28.

g) E pakryera me kuptim relativizues dhe zbutës të informacionit dhe për ta paraqitur si diçka ende të pasigurtë

E pakryera, e përdorur në lidhje me të tashmen kronologjike, është një strategji që folësi e përdor shpesh për të mos u treguar shumë i vendosur dhe për t'u shfaqur në një farë mase më i gatshëm për dialog. Në gjuhën shqipe ky përdorim është më i pranueshëm kur e pakryera shoqërohet me pjesëzën *"po"*.

¿Tú, dónde vas a pasar el verano?
*Pues, **pensaba** irme a Canadá a ver a mi hermana.*

Ti ku do e kalosh verën?
*(Po) **mendoja** të shkoja në Kanada, që të shihja motrën.*

Në këtë shembull, del se folësi mund t'i ketë bërë planet e tij, por tregohet shumë i gatshëm (disponibël) drejt bashkëbiseduesit të tij. Në këtë rast konkret, kjo mund të parakuptojë, p.sh., që akoma pranon të marrë në konsideratë propozime të tjera. Përkundrazi, në shembullin që do të shohim më poshtë duke përdorur të tashmen, folësi vetëm njofton për planet e tij dhe nuk tregon asnjë gatishmëri në drejtim të bashkëbiseduesit[388].

¿Tú, dónde vas a pasar el verano?
*Pues **pienso** irme a Canadá a ver ami hermana*

Ti, ku do e kalosh verën?
*(Po) **mendoj** të shkoj në Kanada, që të shoh motrën.*

gj) E pakryera si mekanizëm tematizimi

Shpeshherë, folësi u referohet informacioneve që janë dhënë për të kërkuar vërtetimin (konfirmimin) e tyre ose për t'i ballafaquar me informacione të tjera nëpërmjet të pakryerës.[389] Kjo ndodh në spanjisht por edhe në shqip.

*Oye, ¿como me has dicho que te **llamabas**?*
*Dëgjo, si më the se **quheshe**?*

h. Përgjithësime për vlerat kuptimore të së kryerës së thjeshtë dhe të pakryerës

Dallimi dhe përdorimi i këtyre dy formave meritojnë shumë vëmendje për shkak të vështirësisë që këto përbëjnë për studentët e spanjishtes, sidomos kur dallimi në përdorim ekziston në GjA. Prandaj pavarësisht prej kuptimeve të tyre të pavarura të paraqitura më sipër, në vazhdim do të trajtojmë disa përdorime në korrelacion të këtyre dy kohëve:

1. Veprim në të shkuarën që vazhdon krahas një veprimi tjetër

[388] Shih: Francisco Matte Bon, në *Gramatica comunicativa del espanol*, EDELSA Grupo Didascalia, S.A. 1995, f. 29.
[389] Shih: Francisco Matte Bon, në *Gramatica comunicativa del espanol*, EDELSA Grupo Didascalia, S.A. 1995, f. 29.

Në shembullin që do të shohim më poshtë është shumë e qartë se ***salir de casa (dal nga shtëpia)*** nuk lidhet me idenë e të zakonshmes ose të përsëritjes për shkak të mungesës së shprehjeve kohore, që do t'i jepnin një farë gjërësie, si dhe të faktit se në këtë përdorim ajo gjendet e lidhur me ***cayó del tejado (ra nga çatia)***:

*S**alía** de casa cuando, algo **cayó** del tejado.*
*(Po) **dilja** nga shtëpia kur, diçka **ra** nga çatia.*

Gjithashtu mund të përdoret forma e barazvlershme perifrastike *"isha + përcjellore" "estaba + gerundio"*, që ndoshta shpreh më shumë aspekt vijueshmërie (durativ) të veprimit në një çast të caktuar të së shkuarës.

*Cuando **estaba saliendo** de casa, algo **cayó** del tejado.*
*Kur **isha duke** dalë nga shtëpia, diçka **ra** nga çatia.*

Por, në spanjisht mund të përdoret edhe forma perifrastike *"iba + infinitivo del verbo principal"* që, do të ishte sinonim i strukturave si *"estaba a punto de"* ose *"estaba por"*, të cilat në shqip do të jepeshin me formën e barazvlershme *"po + folje në të pakryerën*":

*Cuando **iba a salir** de casa, algo **cayó** del tejado.*
*Kur po **dilja** nga shtëpia, diçka **ra** nga çatia.*

2. Të treguarit: veprim i përsëritur / veprim i kryer në një çast të caktuar të së shkuarës

Treguesit kohorë si: *antes "përpara", todos los dia "çdo ditë"* përballë treguesit kohor *un dia "një ditë"* janë themelore në spanjisht për të dalluar një veprim të përsëritur në të shkuarën, nga një veprim i kryer në një çast të caktuar të së shkuarës.

***Venía** a verme todos los dias pero un día no **apareció** más.*
***Vinte** të më shihte çdo ditë por një ditë nuk **u shfaq** më.*

3. E pakryera si e ardhme në lidhje me të shkuarën

Shprehet e ardhmja në lidhje me të shkuarën në të njëjtën mënyrë si e ardhmja e përparme. Elementi që lidh të ardhmen me të shkuarën është struktura *me dijo que* "*më tha që*", e cila përfshin kohën e shkuar. Në spanjisht, në pjesën e dytë të fjalisë, folja e përdorur është në të pakryerën e dëftores, ndërsa në shqip, përdorimi i takon foljes në të tashmen e kushtores.

Shikoni shembullin:

*Me **dijo** que el día siguiente **salía** para Madrid.*
*Më **tha** që ditën tjetër **do të nisej** për në Madrid.*

4. Përdorimi i së tashmes në të shkuarën nga dy kohët: e pakryera dhe e kryera e thjeshtë

E pakryera dhe e kryera e thjeshtë, me ndihmën e treguesve kohorë të tillë si "*në atë çast*" mund të shprehin dhe të interpretojnë të tashmen në të shkuarën.

*No **quise** pararme porque en aquél momento **tenía** mucha prisa.*
*Nuk **desha** të ndaloj sepse në atë çast **isha** shumë vonë.*

E njëjta dukuri ndodh edhe në spanjisht. Mund ta shohim edhe në përkthimin e fjalisë së mësipërme

5. Veprim i filluar, por jo i mbaruar në të shkuarën / i mbaruar në të shkuarën

Vetë përdorimi i së pakryerës ta bën të qartë se përfundimi i veprimit lihet pezull.

*La muchedumbre no **respetó** las consignas porque aquél tren **era** el último.*
*Turma nuk **respektoi** udhëzimet, sepse ai tren **ishte** i fundit.*

Por, kur veprimi ka përfunduar në të shkuarën, përdorimi i së kryerës së thjeshtë është treguesi i domosdoshëm për këtë gjë.

*La desesperación **se adueñó** de todos porque aquél tren **fue** el último*
*Dëshpërimi **përfshiu** të gjithë sepse ai tren **qe** i fundit.*

6. Të treguarit. Fillimi i një përralle tradicionale ose i një tregimi të çfarëdoshëm

Në spanjisht një përrallë zakonisht fillohet me shprehje që kanë në bazë të tyre foljen *"haber" (kam)* në kohën e kryer të thjeshtë ose në të pakryerën.

***Hubo / había** una vez un rey que tenía…*
*Na **ishte** njëherë një mbret që kishte…*

Në shqip përdoret më shumë e pakryera dhe folja *"jam": Na ishte seç na ishte.*

7. E pakryera për të paraqitur një información si kontekst për diçka që akoma nuk është thënë

***Hacía** un día horrible.*
***Ishte** një ditë e tmerrshme.*

Me këtë fjali folësi jep një información për një dukuri jashtëgjuhësore, që më parë nuk ishte e gatshme për bashkëbiseduesin; por, megjithatë, nuk është ky elementi kryesor për të cilin ai do që të flasë. Objektivi i tij nuk është që të dërgojë te bashkëbiseduesi këtë të dhënë jashtëgjuhësore, por ta paraqesë këtë información si kontekst për diçka tjetër, që akoma nuk është thënë.[390]

[390] Në të vërtetë, e pakryera shërben për ta paraqitur veprimin e foljes si diçka që ishte në kontekst, me qëllimin që të projektojë atë që është thënë në hapësirën kohore, që për folësin është përpara informacionit bazë që i intereson të japë. Madje, në rastet kur bëhet fjalë vetëm për të rikujtuar një situatë të kaluar ose për të folur për gjëra të zakonshme në të shkuarën, folësi i vë foljet në të pakryerën

Diçka tjetër ndodh me fjalinë e mëposhtme.

***Hizo** un día horrible.*
***Qe** një ditë e tmerrshme.*

Me këtë fjali, e vetmja gjë që folësi kërkon të bëjë është që të informojë bashkëbiseduesin e tij mbi një dukuri jashtëgjuhësore në vetevete. Prandaj edhe e dërgon drejtëpërdrejt tek ai.

3.3.1.4. E kryera

Kur folësi përdor të kryerën, nuk i intereson që të tregojë në vetvete faktin, të cilit i referohet, por vetëm masën e marrëdhënies me të tashmen e dëftores cilido qoftë lloji i marrëdhënies që ekziston midis tyre: ngjarja e shkuar mund të përbëjë një shpjegim të situatës së përshkruar në të tashmen e dëftores ose thjesht, të vazhdojë të ketë rëndësi në këtë situatë.[391]

Shohim shembullin e mëposhtëm,

*¿**Has visto** a Belén?*
*E **ke parë** Belenin?*

i cili mund të perifrazohet sipas kontekstit:

Aktualisht "E **k*e shoh (parë)** *Belenin në të shkuarën?"* (D.m.th.: a ke mundësi të më ndihmosh të gjej Belenin? /ose/ a je në dijeni për gjithçka? /ose/ në çfarë gjendjeje shpirtërore je? [di që duhej të flisje me Belenin për diçka shumë të rëndësishme] /etj.).

Shembujt e mëposhtëm do të na ndihmojnë për ta kuptuar më me lehtësi përdorimin e së kryerës.

Kur shohim dikë, që vjen me një krah të thyer:

- *Que te **ha pasado**? (Çfarë të **ka ndodhur**?)*
- ***He tenido** un accidente con la moto.(**Kam pasur** një aksident me motor.)*

E ngjashme me këtë është edhe situata e mëposhtme:

- *¿Como es que hablas tan bien ingles? (Si është puna që flet kaq mirë anglisht?)*
- *Es que **he vivido** diez años en Inglaterra. (Sepse **kam jetuar** dhjetë vjet në Angli.)*

për të paraqitur veprimin e foljes si të mëparshëm e që ishte në kontekst. Si rrjedhim, e pakryera shërben për të folur më shumë për situata se sa për veprime në vetvete.

[391] Shih: Francisco Matte Bon, në *Gramatica comunicativa del espanol*, EDELSA Grupo Didascalia, S.A. 1995, f. 112.

Shpesh herë, kur përdor të kryerën dhe lidh, në këtë mënyrë, faktet e së shkuarës, për të cilat po flet, me të tashmen, folësi e paraqet atë çfarë ka thënë si diçka të përkohshme ose thekson se nuk mund ta shohë të gjithën si diçka që i përket së shkuarës, sepse nuk e di nëse do të ndodhin gjëra të tjera. Ky është rasti tipik i përdorimit të së kryerës me disa njësi kohore që nuk kanë përfunduar akoma.

*Este mes todavia no **hemos ido** al cine.*
*Këtë muaj akoma nuk **kemi shkuar** në kinema.*

Folësi, që përdor një fjali të tillë, e lidh me të tashmen ngjarjen e së shkuarës së cilës po i referohet, sepse nuk e sheh akoma si të shkuar *(ai mendon se akoma mund të shkojë në kinema)* ose sepse fakti i intereson vetëm në lidhje me një situatë të tashme. Për më shumë hollësi shohim më poshtë:

a) Veprim në të shkuarën dhe që ka përfunduar, i vendosur në një hapësirë kohore menjëherë para çastit të ligjërimit

Për të folur për një veprim në të shkuarën, që ka përfunduar, i vendosur në një hapësirë kohore menjëherë para çastit të ligjërimit, në spanjisht mund të përdoren tregues kohorë të tipit: *"hace un rato" (pak më parë), "justo antes ahora" (pikërisht pak më parë)* etj. që, së bashku me foljen në të kryerën, do të tregojnë që një veprim është kryer shumë pak përpara çastit të ligjërimit.

***Ha venido** hace un rato.*
***Ka ardhur** pak më parë.*

b) Veprim në të shkuarën pa na interesuar çasti kur ka ndodhur

Në rastet kur duam të tregojmë që një veprim është kryer në të shkuarën, por pa na interesuar hapësira kohore kur ka ndodhur, koha e kryer pa tregues kohorë do të ishte e zakonshme në përdorim, sepse folësit i intereson të flasë për përvoja të kaluara që ka në të tashmen e tij subjekti gramatikor, qoftë ky person apo situatë.

¿Has leído el Quijote?
E ke lexuar Don Kishotin?

Duhet theksuar se edhe kur e kryera shoqërohet nga ndonjë lloj treguesi kohor, me shumë vështirësi mund të bëhet fjalë për tregues kohorë, që të na çojnë në një të shkuar të përfunduar, sepse praktikisht, flasim për një kohë të tashme:

*El mes pasado **he visto** una película de Pedro Almodovar*
*Muajin e kaluar **kam parë** një film të Pedro Almodovar.*

Megjithatë, në spanjisht mund të gjenden kontekste në të cilat një tregues kohor, i cili i referohet një periudhe të përfunduar, i shtohet *a posteriori* një përdorimi të së kryerës.

- *¿Que hacias ayer en ese coche rojo? (Çfarë bëje dje në atë makinën e kuqe?)*

- *¿No te lo he contado? Me* ***he comprado*** *un coche nuevo…* ***En septiembre.*** *(Nuk të kam treguar.* ***Kam blerë*** *një makinë të re…* ***Në shtator.***

Në këto raste, treguesi kohor është një información që shtohet pas asaj që është thënë. E vetmja gjë që i intereson folësit që shqipton fjalinë *me he comprado un coche nuevo (kam blerë një makinë të re)* është gjendja aktuale, në të cilën dhe për të cilën po flet dhe në të cilën zotëron përvojën e kaluar *comprarse un coche nuevo (të blejë një makinë të re).* Në këtë kontekst, futja e treguesit kohor *në shtator*, si element i shtuar më pas, përfaqëson një ndryshim drejtimi në strategjinë e kumtimit të realizuar.

c) Veprim i përfunduar në të shkuarën, i vendosur në një hapësirë kohore që akoma vazhdon në çastin e ligjërimit

Me treguesit kohorë, që të çojnë në njësi kohore të konsideruara si të papërfunduara, në spanjisht parapëlqehet të përdoret e kryera. Megjithatë, duhet të mbajmë parasysh se bëhet fjalë për një kriter më shumë subjektiv[392], sepse folësi, duke pasur parasysh çastin, temën, synimin etj., mund ta përqëndrojë vëmendjen e tij në njësi kohore pak a shumë të gjerë. Nëse ajo çfarë do folësi është që të numërojë gjithçka që ka bërë gjatë ditës, me qëllim që të kuptohet më mirë se është i i lodhur, ai mund të thotë:

Esta mañana ***he ido*** *al mercado, etc.*
Sot në mëngjes ***kam shkuar*** *në treg etj.*

madje, edhe pasdite, kur njësia kohore *mañana (mëngjes)* tashmë ka përfunduar: në këtë rast folësi nuk po i referohet kësaj njësie kohore, por një tjetre më të gjerë, njësisë *ditë.* Prandaj shpesh herë dëgjohen gjëra të tilla si:

¡Qué semana ***hemos tenido****! No* ***he parado*** *un solo instante. El lunes* ***he trabajado*** *todo el día en la oficina. El Martes* ***he ido*** *a firmar un contrato, luego a recoger a un cliente al aeropuerto…*

Çfarë jave ***kemi pasur****. Nuk* ***kam pushuar*** *një çast. Të hënën* ***kam punuar*** *të gjithë ditën në zyrë. Të martën* ***kam shkuar*** *të firmos një kontratë, më pas të marr një klient në aeroport…*

Nga ana tjetër, nëse njësia kohore e marrë në konsideratë në atë çast nga folësi afrohet më shumë me një nga çastet e ndryshme të ditës ose me orët, ai mund të thotë:

Esta mañana ***fui*** *al mercado.*
Këtë mëngjes ***shkova*** *në kinema.*

Në këtë rast folësit i intereson të tregojë faktin në vetvete dhe, në çastin kur flet, ai e ndien si diçka të largët, pa lidhje me të tashmen e tij, edhe pse njësia kohore *ditë* akoma nuk ka përfunduar. Ky është një përdorim, i cili ndeshet dendur edhe në gjuhën shqipe.

[392] Shih: Francisco Matte Bon, në *Gramatica comunicativa del espanol*, EDELSA Grupo Didascalia, S.A. 1995, f. 114.

d) Informacion me pakohësi

Kur bëhet fjalë për informacion me pakohësi ose kur flitet për një përvojë që dikush ka pasur mundësinë për ta jetuar ose njohur, pa përcaktuar hapësirën e kohës, në gjuhën spanjolle dhe shqipe përdoret folja në të kryerën.

***Ha ido** a Paris*.
***Ka shkuar** në Paris.*

Duhet shtuar që nëse folja kryesore zotëron aspekt të qëndrueshëm, veprimi do të interpretohet si i zakonshëm (përkon me përdorimin e së pakryerës)

*El **ha vivido** en España. (El **vivía** en España.)*
*Ai **ka jetuar** në Spanjë. (Ai **jetonte** në Spanjë.)*

Dhe nëse kryhet disa herë, veprimi do të interpretohet si i përpiktë (përkon me përdorimin e së kryerës së thjeshtë).

***Nos hemos peleado** tres veces. (Nosotros **nos peleamos** tres veces.)*
***Jemi ndeshur** tri herë. (Ne **u ndeshem** tri herë.)*

Sipas Matte Bon[393] tradicionalisht ***he cantado (kam kënduar)*** është konsideruar si kohë e së shkuarës (e quajtur në mënyra të ndryshme, sipas autorëve dhe shkollave). Të gjithë e kanë perceptuar shumë qartë marrëdhënien midis kësaj kohe dhe të tashmes (është shumë domethënës në lidhje me këtë gjë *apelativi* (emërtimi) *antepresente* (përpara së tashmes) i përdorur nga Andres Bello). Asnjë autor nuk ka thënë qartësisht që bëhej fjalë më shumë për një kohë të së tashmes se sa të së shkuarës, sepse është një mënyrë për të folur për gjëra të shkuara, duke i paraqitur si diçka që, në kontekstin e marrë në konsideratë, nuk na intereson në vetvete, por në marrëdhënie me të tashmen. Shumica e autorëve nënvizojnë afërsinë e kësaj kohe me të tashmen, por pa hedhur hapin përfundimtar për ta quajtur si *kohë e tashme*.

Sipas Matte Bon, fakti që kanë dashur ta shohin të kryerën ose *të shkuarën në të tashme* si një kohë të shkuar ka të bëjë me një analizë që shihte përtej gjuhës, atje ku të çonte gjuha, pa pyetur sa duhet se çfarë ishim duke bërë me gjuhën në lidhje me atë se çfarë thuhet. Nëse mendohet për atë që gjendet përtej gjuhës, d.m.th. për atë se ku të çon gjuha, do të shihen vetëm ngjarje në vetvete dhe këto sigurisht që mund t'i përkasin së shkuarës, por nuk duhen ngatërruar me atë çfarë thuhet. Një dallim si ai që ekziston midis të kryerës së thjeshtë dhe të kryerës *(të shkuarës në të tashmen)* është, nga ana e folësit, një trajtim me finesë i lëndës së parë për të cilën ai do që të flasë, d.m.th. për botën dhe realitetin që ekziston në vetvete, në dallim nga kohët e foljeve, që ekzistojnë vetëm në gjuhë[394].

[393] Shih: Francisco Matte Bon, në *Gramatica comunicativa del espanol*, EDELSA Grupo Didascalia, S.A. 1995, f. 114.

[394] Shih: Francisco Matte Bon, në *Gramatica comunicativa del espanol*, EDELSA Grupo Didascalia, S.A. 1995, f. 114-115.

e) Dallimi e kryer e thjeshtë / e kryer / e pakryer

Dallimi e kryer e thjeshtë / e kryer *(e shkuara në të tashme)* / e pakryer është diçka shumë gjuhësore, që vihet re në nivelin në të cilin gjuha dërgon veten e saj dhe jo në përmasën *(dimensionin)* e saj referenciale[395]. Nëse do të përpiqemi me çdo kusht të gjejmë në botën reale për të cilën flasim me gjuhë një dallim që në të nuk ekziston, do të biem, në mënyrë të pashmangshme, në qasje dhe gabime si ajo kur themi se koha e kryer *(e shkuara në të tashmen)* u referohet veprimeve që kanë ndodhur kohët e fundit. Sipas Matte Bon-it nuk duhet kërkuar ky dallim në veprimet dhe ngjarjet jashtëgjuhësore në vetvete, por në atë se çfarë bën folësi me to kur i rikujton *(evokon)* gjuhësisht[396]:

Me të kryerën e thjeshtë, ai i paraqet si qendër të interesit të tij.

Me të kryerën *(e shkuara në të tashmen)*, folësi flet për gjëra të shkuara që i interesojnë për marrëdhënien me të tashmen e të folurit: vazhdojnë të jenë në fuqi, shpjegojnë të tashmen etj.

Me të pakryerën, i përdor për të krijuar një kuadër kontekstual, për të rikujtuar një situatë (faktet nuk i interesojnë në vetvete por vetëm për situatën që krijojnë).

Këto mendime shkojnë shumë mirë për dallimet që vihen re edhe në përdorimet e këtyre kohëve gjuhën shqipe.

3.3.1.5. E kryera e mbipërbërë

Në gjuhën shqipe, në gjuhën e folur , e aty këtu edhe në gjuhën e shkruar, ndeshen edhe forma të mbipërbëra të së kryerës…[397]. Për nga vetë emërtimi ato dalin me forma analitike të mbipërbëra dhe ndërtohen duke i paravendosur pjesores së foljes format e së kryerës të foljes ndihmëse. Për formën veprore të foljes, pjesores i shtohen format e së kryerës të foljes ndihmëse *"kam"* (përkatësisht *kam pasë, ke pasë, ka pasë, kemi pasë, keni pasë, kanë pasë*). Te format e së kryerës të foljes ndihmëse *"kam"* kemi një pjesore *"pasë"* dhe jo një pjesore me mbaresën *–ur "pasur".* Në këtë kontekst duhet të themi se gjuhës standarte shqipe i duhet njohur edhe përdorimi i një pjesore me mbaresë *–ë*.

Për formën e diatezave joveprore (pësore dhe vetvetore) të foljeve, pjesores i shtohen format e së kryerës së foljes ndihmëse *"jam"* (përkatësisht *kam qenë, ke qenë, ka qenë, kemi qenë, keni qenë, kanë qenë*).

Përdoret si në gjuhën e folur ashtu edhe në gjuhën e shkruar dhe është karakteristikë e gegërishtes, Në toskërishte haset më rrallë.

Kjo formë është quajtur *"e kryer e mbipërbërë"* sepse në dallim nga e kryera (e quajtur ndryshe edhe *e kryera e përbërë*), që përbëhet nga dy elemente përbërëse, ajo

[395] Shih: Francisco Matte Bon, në *Gramatica comunicativa del espanol*, EDELSA Grupo Didascalia, S.A. 1995, f. 115.
[396] Shih: Francisco Matte Bon, në *Gramatica comunicativa del espanol*, EDELSA Grupo Didascalia, S.A. 1995, f. 115.
[397] Akademia e Shkencave e Shqipërisë, Instituti i Gjuhësisë dhe Letërsisë, *Gramatika e Gjuhës Shqipe, Morfologjia 1,* Tiranë 2002, f. 289.

është e përbërë nga tri elemente përbërëse të formës gramatikore; *kam pasë larë*. Siç shihet, nga ana ndërtimore, kjo formë është më analitike se forma e së kryerës.

Pas anës formale që sapo sqaruam, është e rëndësishme të merremi edhe me atë kuptimore.

Sipas Gramatikës së Gjuhës Shqipe që e emërton si të kryer të dytë, kjo ka një kuptim të ngjashëm me atë të së kryerës, veçse përdoret zakonisht për veprime të një të shkuare të largët[398]. Si çdo e kryer kjo formë shpreh mbarim të veprimit por edhe parakohësi të dyfishtë ndaj çastit të ligjërimit[399]. Shembuj:

Në Elbasan u kanë pasë thënë surreta.
En Elbasan les han llamado carotas.

Ku ishte i vogël e kanë pasë rrahur shumë.
De niño le han pegado mucho.

Në spanjishte nuk ka një formë foljore të mbipërbërë të kategorizuar si kohë më vete në sistemin e kohëve. Kjo shihet edhe nga përkthimi i shembujve të mësipërm. Spanjishtja si të barasvlershme të kësaj të kryere të mbipërbërë, përdor format e së kryerës.

3.3.1.6. Më se e kryera

Sipas Matte Bon-it, me më se të kryerën e dëftores *(e shkuar në të pakryerën)*, folësi flet për gjëra të shkuara, që i interesojnë në marrëdhënien e saj me një situatë të shkuar për të cilën do të na flasë: janë parapërgatitje të situatës, e shpjegojnë atë, janë ngjarje të mëparshme që ndihmojnë për të krijuar situatën që na intereson me të cilën do të kuptojmë një ngjarje në të shkuarën[400].

- *Y como lo reconiciste? (Si e njohe?)*
- *Es que me **habían hablado** de él muchas veces, **había visto** fotos suyas... (Sepse më **kishin folur** shpesh herë për të, **kisha parë** fotografi të tij...)*

Në këtë shembull, folësi shpjegon karakteristikat e një situate në të cilën gjendej kur ndodhi një gjë tjetër. Faktet që *kishte dëgjuar të flitej për personin në fjalë* ose që *kishte parë fotografi të tij* kanë interes, sepse ndihmojnë për të kuptuar situatën e shkuar: janë elemente të një përvoje të mëparshme që ai zotëron në atë çast.

Në rastin e fakteve të shprehura në më se të kryerën e dëftores *(e shkuar në të pakryerën)*, në pjesën më të madhe të konteksteve folësi mund të përdorë të kryerën e thjeshtë në vend të më se të kryerës. Faktet e treguara vazhdojnë të jenë të njëjtët, por ndryshon këndvështrimi i krijuar:

Me të kryerën e thjeshtë, folësi e tregon faktin si diçka në vetvete, nga e tashmja e tij, pa e lidhur me asnjë çast tjetër.

[398] Po aty, f.314.
[399] A. Dodi, *"Per vlerën e së kryerës së dëftores në gjuhën shqipe*", në Studime Filologjike, Tiranë, nr. 1, f. 71.
[400] Shih: Francisco Matte Bon, në *Gramatica comunicativa del espanol*, EDELSA Grupo Didascalia, S.A. 1995, f. 115.

Me më se të kryerën, folësi e tregon faktin në fjalë vetëm në marrëdhënie me një çast tjetër në të shkuarën, për të cilin do që të flasë si një ngjarje të ndodhur përpara situatës së shkuar, që po përpiqet të përshkruajë.

Informacioni është i njëjtë ndërsa këndvështrimi, d.m.th. ajo që bëjmë me atë informacion është plotësisht i ndryshëm. Krahasojmë shembujt e mëposhtëm:

- *Que te pasa? (Çfarë ke?)*
- *Calla, calla. Que disgusto! Se me acaba de romper un jarrón precioso que **había comprado** en China. (Pusho, pusho. Sa keq! Sapo m'u thye një vazo e çmuar që **kisha blerë** në Kinë.)*

- *Que te pasa? (Çfarë ke?)*
- *Calla, calla. Que disgusto! Se me acaba de romper un jarrón precioso que **compré** en China. (Pusho, pusho. Sa keq! Sapo m'u thye një vazo e çmuar që **bleva** në Kinë.)*

a) Veprim i përfunduar para një çasti të caktuar të së shkuarës

Kur më se kryera në kuptimin e saj themelor tregon një veprim të përfunduar para një çasti të caktuar të së shkuarës[401],

*Cuando llegué **habían retirado** ya a los heridos.*
*Kur arrita tashmë i **kishin tërhequr** të plagosurit.*

ky veprim i përfunduar mund të lidhet:
a) Me çastin e caktuar të së shkuarës nëpërmjet pasojave ose vijimit deri në atë çast.

*El día siguiente él pensó tranquilo en lo que **había pasado**.*
*Të nesërmen ai mendoi i qetë për atë çfarë **kishte ndodhur.***

b) Mund të mos ketë lidhje me çastin e caktuar të së shkuarës.

*El intentó recordar que ese verano **había visto** a Pedro.*
*Ai provoi të kujtonte se atë verë **kishte parë** Pedron.*

Si në rastin e parë dhe në rastin e dytë, kuptimi i më se të kryerës përcaktohet nga konteksti. Në rastin e parë përdoret si një kryer e së shkuarës, kurse në rastin e dytë ka vlerën e një të kryere të thjeshtë të së shkuarës.

Në spanjisht, nëse duam të theksojmë përparësinë në kohë, mund të përdoret ndajfolja *"ya" (tashmë).*

*Cuando llegué ya **se había acostado**.*
*Kur arrita, tashmë **ishte shtrirë.***

[401] Shih: Akademia e Shkencave e Shqipërisë, Instituti i Gjuhësisë dhe Letërsisë, *Gramatika e Gjuhës Shqipe, Morfologjia 1*, Tiranë 2002, f. 314

Në rastin kur referimi për një aksion tjetër është i qartë (sepse është përmendur më parë nga folësi ose bashkëbiseduesi) është i detyrueshëm përdorimi i ndajfoljes *"ya" (tashmë).*

*Ya **había escuchado** esa historia.*
*Tashmë e **kisha dëgjuar** atë histori.*

Si në gjuhën shqipe ashtu edhe në atë spanjolle, në përdorimet e saj, më se e kryera mund të shoqërohet me tregues kohorë, që shprehen me anë të një rrethanori kohe: *desde aquél día (që atë ditë), en ese tiempo (në atë kohë), aquél año (atë vit), ese verano (atë verë) etj.*

3.3.1.7. Më se e kryera e mbipërbërë

Në të folmet e Shqipërisë Veriore e më rrallë në shqipen letrare ndeshim edhe format foljore që *Gramatika e Gjuhës Shqipe* i quan "më se e kryera e dytë".[402]. Për nga vetë emërtimi ato dalin me forma analitike të mbipërbëra dhe ndërtohen duke i paravendosur pjesores së foljes format e më se të kryerës të foljes ndihmëse. Për formën veprore të foljes, pjesores i shtohen format e më se të kryerës së foljes ndihmëse *"kam"* (përkatësisht *kisha pasë, kishe pasë, kishte pasë, kishim pasë, kishit pasë, kishin pasë*). Te format e më se të kryerës të foljes ndihmëse *"kam"* kemi një pjesore *"pasë"* dhe jo një pjesore me mbaresën *–ur "pasur".* Edhe në këtë rast duhet të themi se gjuhës standarte shqipe i duhet njohur edhe përdorimi i një pjesore me mbaresë *–ë.*

Për formën e diatezave joveprore (pësore dhe vetvetore) të foljeve, pjesores i shtohen format e më se të kryerës së foljes ndihmëse *"jam"* (përkatësisht *kisha qenë, kishe qenë, kishte qenë, kishim qenë, kishit qenë, kishin qenë*).

Duke qenë se nga ana ndërtimore është më shumë analitike se *më se e kryera* (me dy elemente përbërëse) kjo formë është quajtur *më se e kryera e mbipërbërë* (me tri elemente përbërërëse), me qëllimin që ta dallojmë nga më se e kryera që është quajtur ndryshe edhe më se e kryera e përbërë; *kisha pasë larë, kisha qenë larë.*

Sipas *Gramatikës së Gjuhës Shqipe*, që e emërton si *më se të kryer të dytë*, ajo përdoret për të treguar përfundimin e një veprimi para një çasti shumë të largët të së shkuarës[403]. Siç shihet, folja në këtë formë kohore të së shkuarës shënon një veprim që ka përfunduar në të kaluarën dhe madje është i përcaktuar "para një çasti shumë të largët të së shkuarës". Pika e referimit nuk është çasti i ligjërimit i shprehur me të tashmen, por një veprim i ndodhur apo i lokalizuar në një pikë kohore të së shkuarës që jepet nga folja ndihmëse (më se e kryera). Në dallim nga e kryera e mbipërbërë, që përdoret më shumë në gegërishte, kjo formë përdoret edhe në gjuhën letrare. Shohim shembullin për të kuptuar më mirë:

*Është e vetmja brengë, që më mbetet – shqiptoi qartë ai, pasi kishte folur një copë herë, në mënyrë të ngatërruar, për një vajzë të bukur dhe inteligjente, me të cilën e **kishin pasë fejuar** prindërit qysh në fëmijëri.*

[402] Akademia e Shkencave e Shqipërisë, Instituti i Gjuhësisë dhe Letërsisë, *Gramatika e Gjuhës Shqipe, Morfologjia 1*, Tiranë 2002, f. 315.
[403] Po aty, f. 315.

Es el unico remordimiento que se me queda – pronunció claramente, después de hablar un cierto rato, de manera confusa, sobre una chica guapa e inteligente, con la que, sus padres lo ***habian casado*** *desde que era niño.*

Siç shihet, veprim ka përfunduar në të shkuarën përpara një çasti ligjërimor dhe që në gjuhën shqipe është shumë i largët në shtrirjen kohore të së kaluarës, ndërkohë që në gjuhën spanjolle ai është thjesht një veprim, që ka përfunduar në të shkuarën përpara një veprimi tjetër po në të shkuarën por që nuk është shumë i largët në shtrirjen kohore të së kaluarës.

Si përfundim, mund të themi se gjuha spanjolle nuk ka një formë foljore të mbipërbërë të kategorizuar si kohë më vete në sistemin e kohëve. Kjo shihet edhe nga përkthimi i shembullit të mësipërm. Spanjishtja si të barasvlershme të kësaj më se të kryere të mbipërbërë, përdor format e më se të kryerës.

3.3.1.8. E kryera e tejshkuar

Në kuptimin e saj themelor e kryera e tejshkuar tregon një veprim të përfunduar para një çasti të caktuar të së shkuarës[404]. Në këtë kuptim, siç shihet, ajo është sinonime me më se të kryerën (shih paragrafin 3.2.6.1).

Shembull:

Është një dragua, - ***patën folur*** *disa.*

Es un dragón, - ***hubieron dicho*** *algunos. (=* ***habían dicho****)*

Po, ra edhe kështjella e kështjellave që kurrë se ***pati shkelur*** *këmbë armiku.*

Sí, se cayó también el castillo de los castillos que el pie del enemigo no lo ***hubo pisado*** *nunca.*

Po sipas kësaj *Gramatike të Gjuhës Shqipe*, nga këto dy forma gramatikore sinonime në gjuhën e sotme letrare përdoret shumë më dendur se më se e kryera, kurse e kryera e tjeshkuar haset më rrallë. Kjo dukuri do lidhur edhe me dukurinë e zëvendësimit të së kryerës së thjeshtë të foljeve *kam* dhe *jam* nga forma e së pakryerës. Por aty-këtu haset edhe dukuria e kundërt[405].

Në fillim pati marrë një tog me baltë, pastaj e ***kishte hedhur [=pati hedhur]*** *atë mbi një skelet të hekurt.*

Al principio había recogido un poco de barro y después lo ***había tirado [hubo tirado]*** *sobre un esqueleto de hierro.*

Në gjuhën e sotme e kryera e tejshkuar përdoret, ndonëse rrallë, edhe me kuptimin e së kryerës së lidhores, d.m.th. për të shprehur një veprim, që mund të jetë përfunduar para çastit të ligjërimit. Me këtë kuptim ajo haset nëpër fjali të varura kushtore, të ndërtuara me anë të lidhëzës nënrenditësen *po*[406].

[404] Shih: Akademia e Shkencave e Shqipërisë, Instituti i Gjuhësisë dhe Letërsisë, *Gramatika e Gjuhës Shqipe, Morfologjia 1*, Tiranë 2002, f. 315.

[405] Shih: Akademia e Shkencave e Shqipërisë, Instituti i Gjuhësisë dhe Letërsisë, *Gramatika e Gjuhës Shqipe, Morfologjia 1*, Tiranë 2002, f. 315.

[406] Shih: Akademia e Shkencave e Shqipërisë, Instituti i Gjuhësisë dhe Letërsisë, *Gramatika e Gjuhës Shqipe, Morfologjia 1*, Tiranë 2002, f. 316.

*Mallkuar qofsh, po u **pate rrëfyer** ti.*
*Maldito seas, si **te hayas confesado** tú.*

Në spanjisht, në këtë rast përdoret e kryera e lidhores.

Përfundimisht mund të themi se sipas studiuesit Zeqir Sadiku[407], e kryera e tejshkuar përdoret me kuptimin e faktit të kryerjes konkrete të veprimit të kohës së tejshkuar, formuar si rezultat i shprehjes së veçorive funksionale-semantike kohore dhe aspektore të kohës së tejshkuar, i kryerjes së tërësishme të veprimit, i lokalizimit dhe i dëshmimit të veprimit në kohë.

Në gjuhën spanjolle, sipas Matte Bon-it[408], bëhet fjalë për një dukuri sipas së cilës folësi thotë se subjekti zotëron në të shkuarën e thjeshtë disa përvoja paraprake:

*Recogió todas sus cosas, sacó una maleta y las metió dentro; luego controló bien que no se le quedara nada. Cuando **hubo acabado**, llamó un taxi y se fue al aeropuerto.*
*Mblodhi të gjitha gjërat e veta, nxorri një valixhe dhe i futi brenda; pastaj kontrolloi mirë që të mos i mbetej gjë. Kur **pati mbaruar**, telefonoi një taksi dhe shkoi në aeroport.*

Duhet theksuar se përdorimet e së kryerës së tejshkuar *(e shkuara në të kryerën e thjeshtë)* janë shumë të rralla dhe në shumicën e rasteve bëhet fjalë për përdorime në fjali nënrenditëse kohore të lidhura me lidhëzat ose shprehjet lidhëzore: *cuando (kur), tan pronto como (sapo) en cuanto (pasi, sapo), no bien (si, pasi), cuando (kur), después que (pasi), luego que (pasi).*

Në gjuhën spanjolle, gati në të gjitha rastet, e kryera e tejshkuar mund të zëvendësohet nga e kryera e thjeshtë ose nga më se e kryera: ndryshon vetëm regjistri, sepse përdorimi i së kryerës së tejshkuar i përket më shumë shtresave të kulturuara dhe disa zonave të caktuara në krahinën galeze të Spanjës.

Studiuesi spanjoll Leonardo Gomez Torrego[409] e përcakton këtë kohë foljore si një formë foljore që tregon gjithmonë përparësi, në një kohë të shkuar, në lidhje me një kohë tjetër, por me një vlerë të shtuar: atë të një veprimi të atypëratyshëm *(inmediat)*. Shembull:

*En cuanto lo **hubo dicho**, se marchó. = **Nada mas decirlo**, se marchó.*
*Pasi (sapo) e **pati thënë**, u largua. Sapo e **tha,** u largua.*

Në gjuhën spanjolle, në ditët e sotme, përdorimi i saj është i pakët dhe ka filluar të ndihet shumë e vjetëruar. Siç thamë vendin e saj po e zënë gjithnjë e më shumë format e së kryerës së thjeshtë ose të më se të kryerës.

[407] Shih: Zeqir Sadiku, *Funksionet semantike të trajtave pluskuamperfektore të gjuhës shqipe*, *Gjurmime albanologjike*, Seria e shkencave filologjike, VI, Prishtinë, 1978, f. 63.
[408] Shih: Francisco Matte Bon, në *Gramatica comunicativa del espanol*, EDELSA Grupo Didascalia, S.A. 1995, f. 117.
[409] Shih: L. Gómez Torrego, *Gramática didáctica del español*. Madrid: SM. 2002, f.151.

3.3.1.9. E ardhmja e thjeshtë

E ardhmja e dëftores është një kohë e lidhur ngushtë si me të tashmen ashtu edhe me të ardhmen në lidhje me çastin e të folurit.

Shumica e studiuesve e paraqesin këtë kohë si një kohë të së ardhmes por shtojnë se ka shumë përdorime që janë të lidhura me të tashmen. Megjithatë, përdorimet e saj në lidhje me të ardhmen kronologjike nuk janë më të shumta se ato që janë të lidhura me të tashmen e të folurit. Nga ana tjetër, kjo nuk është e vetmja kohë që përdoret për të folur për të ardhmen siç edhe do ta shohim.

Të flasësh për të ardhmen kronologjike do të thotë të shprehësh atë që në çastin e të folurit na duket se mund të prodhohet në të ardhmen, d.m.th. atë që shohim si virtuale në çastin e të folurit, që është e tashmja kronologjike. E ardhmja është, pra, një formë për të folur për virtualen në të tashmen.[410]

Për këto arsye, na duket më e përshtatshme të flasim për këtë kohë si një *të tashme të virtuales*. Megjithatë, për të mos pështjelluar lexuesit me një tërminologji të re, jofamiliare, do të ruajmë këtu emërtimin e pranuar tradicionalisht e që i referohemi me *të ardhme.*

Për të analizuar përdorimet e kësaj kohe, së pari duhet të dallojmë se cilës pikëpamje kohore i referohet ajo: të tashmes apo të ardhmes kronologjike.

a) Veprim i parashikuar në të ardhmen si realitet objektiv

Duke iu referuar të ardhmes kronologjike, kjo kohë përdoret për të parathënë, parashikuar veprime që vendosen pas çastit të të folurit, jashtë kufijve të tij, pra, që nuk jetohen si plotësisht të përfshira në çastin e të folurit. Kështu mbetet e qartë se bëhet fjalë vetëm për një parashikim për të cilin nuk kemi asnjë siguri. Mund të shoqërohet edhe me tregues kohorë. Ky është një përdorim i cili gjendet në të njëjtin kuptim edhe në gjuhën shqipe.

(Mañana) ***lloverá*** *en el norte, y en el sur* ***descenderán*** *las temperaturas.*
(Nesër) ***do të bjerë shi*** *në veri dhe në jug* ***do të ulen*** *temperaturat.*

Përdorim tjetër i së ardhmes i lidhur me të ardhmen kronologjike është edhe ai që përdoret për të shtyrë një veprim në një kohë të papërcaktuar:

¡Hasta la próxima! Ya ***hablaremos.***
Mirupafshim së shpejti. ***Do të flasim****.*

b) E ardhmja për të shprehur gjasë *(probabilitet)*

Në lidhje me të tashmen kronologjike, sipas Matte Bon-it, e ardhmja tregon se ajo çfarë është shprehur, është për folësin vetëm virtuale, me të gjitha efektet shprehëse që mund të rrjedhin nga kjo: mundësi, gjasë, pabesueshmëri etj., ndërkohë që e tashmja e dëftores e paraqet si diçka efektive, që tashmë është[411].

Në këto raste e ardhmja është e barazvlershme me një të tashme të dëftores e shoqëruar me ndonjë element, që do të shprehë se bëhet fjalë për diçka që folësi e

[410] Shih: Francisco Matte Bon, në *Gramatica comunicativa del espanol*, EDELSA Grupo Didascalia, S.A. 1995, f. 33.
[411] Shih: Francisco Matte Bon, në *Gramatica comunicativa del espanol*, EDELSA Grupo Didascalia, S.A. 1995, f. 36

konsideron të mundshme. Edhe në gjuhën shqipe, e ardhmja e tipit *do të bëj* e foljeve *kam* e *jam*, zakonisht në vetën e dytë dhe të tretë, përdoret nganjëherë edhe me kuptimin e kohës së tashme me ngjyrimin modal të mundësisë a të gjasës[412]. Fjalia,

***Estará** con sus amigos.*
***Do të jetë** me miqtë e tij.*

është e barazvlershme me

*Probablemente **está** con sus amigos.*
*Ka mundësi që **është** (të jetë) me shokët e tij.*

Në përdorimet e saj që i referohen të ardhmes kronologjike, e ardhmja thekson faktin se për personin që flet bëhet fjalë për gjëra virtuale, ndërkohë që e tashmja e dëftores i tregon, në një farë mënyre, gjërat sikur të ishin të përfshira në të tashmen e çastit të të folurit.

Një rast tjetër i shprehjes së gjasës *(probabilitetit)* me të ardhmen është edhe kur përdoren shprehje pavetore të opinionit të tipit *"es bueno" (është mirë), "es mejor" (është më mirë), "es mentira" (është gënjeshtër),* etj

***Será** mejor si no viene.*
***Do të jetë** më mirë nëse nuk vjen.*

Përdoret e ardhmja në gjuhën spanjolle edhe për të shënuar pabesueshmërinë e folësit në lidhje me veprimin e shprehur. E vetmja gjë që shihet në këto kontekste është vetëm paraqitja e informacioneve si diçka virtuale, duke i mohuar pjesërisht statusin e informacionit diçkaje që është thënë më parë dhe që nuk është pranuar plotësisht. Shih shembullin e mëposhtëm:

***Tendrá** mucho dinero, pero mira como anda vestido.*
***Do të ketë** shumë lekë, por shih si vishet.*

Në këtë rast, marrëdhënia kryefjalë – kallëzues nuk konsiderohet plotësisht e pranueshme dhe efekti shprehës më i zakonshëm është ai i "pabesueshmërisë". Kjo gjë e ka pasqyrimin e saj edhe në sistemin e gjuhës shqipe.

c) Surprizë në fjalitë habitore

Shpesh herë mund të përdoret e ardhmja e thjeshtë në fjali që, formalisht, janë pyetje pohuese ose mohuese, për të shprehur mospranimin e plotë të marrëdhënies kryefjalë-kallëzues. Në këtë rast, efektet shprehëse mund të jenë të shumta: dyshim, surprizë, refuzim i diçkaje, sfidë etj. Në shumë raste, me këtë lloj fjalie, folësi përpiqet të largojë diçka të padëshiruar, e konsideruar, në një farë mënyre si "rrezik" Ndonjëherë qëllimi i komunikimit është të provokojë ndonjë reagim nga ana e palës tjetër. Në shumicën e rasteve këto pyetje janë habitore: folësi shpreh spontanisht, me gjithë fuqinë e tij, një mospranim të marrëdhënies kryefjalë-kallëzues. Në fjalitë e mëposhtme duket qartë:

[412] Shih: Akademia e Shkencave e Shqipërisë, Instituti i Gjuhësisë dhe Letërsisë, *Gramatika e Gjuhës Shqipe, Morfologjia 1,* Tiranë 2002, f. 316.

***!¿Estarás** loco?!*
***Do të jesh** i çmendur?! (Mos je i çmendur?!) (Surprizë)*

*¿Me **estaré** equivocando?*
***Do të jem** duke gabuar? (Mos po gaboj?) (Dyshim)*

Në këto lloj fjalish ajo që bën folësi është se ai e parashtron në mënyrë virtuale, marrëdhënien kryefjalë-kallëzues, me qëllim që ta marrë në konsideratë e ta vëzhgojë. Elementi pyetës i pranishëm në këto fjali i lejon folësit që të sjellë në vëmendje marrëdhënien kryefjalë-kallëzues në formën e saj virtuale, duke mos përbërë një informacion në vetvete[413]. Por, në shembullin e mëposhtëm,

*Me **estaré** equivocando.*
***Do të jem** duke gabuar. (Po gaboj).*

që i referohet të tashmes, folësi pohon marrëdhënien kryefjalë-kallëzues në formën e saj virtuale (cilido qoftë efekti shprehës). Ndërkohë, në shembullin,

*¿Me **estaré** equivocando?*
Do të jem duke gabuar? (Mos po gaboj?)

nuk jepet informacioni, sepse folësi do vetëm që ta marrë në konsideratë marrëdhënien në fjalë. Kjo marrje në konsideratë mund të bëhet nga këndvështrime dhe veprime emotive të shumta (dyshim, inat, surprizë, zemërim etj.) dhe në çdo rast do të shoqërohet me një intonacion dhe mimikë të caktuar që do të ndihmojnë shumë në interpretimin e efektit shprehës.

Në shqipen, siç e shihni edhe nga shembujt spanjisht të përkthyer në shqip, mund të flitet edhe për një barasvlershmëri në përdorim por, përdorimet më të sakta të cilat shprehin kuptimet dhe ngjyrimet e mësipërme të shprehura në spanjisht, janë ato me folje në të tashme të shoqëruara edhe me pjesëzën *po* ose me një përcjellore: në fjalitë pyetëse, *Mos po gaboj? (Mos jam duke gabuar?)* dhe në fjalitë pohore, *Po gaboj (Jam duke gabuar)* shoqëruar, edhe këtu, me intonacionin dhe mimikën e caktuar.

d) Urdhra të përgjithshëm

Në gjuhën spanjolle dhe në gjuhën shqipe e ardhmja në vetën e dytë e të tretë, përdoret nganjëherë edhe me kuptimin e urdhërores, për të dhënë urdhra ose porosi e udhëzime në mënyrë kategorike dhe pa mundësi nga pala tjetër për të kundërshtuar apo diskutuar edhe kur nuk i pëlqen urdhëri ose nuk beson në atë që mund ta quajmë si parashikim të imponuar nga folësi për atë se çfarë do të ndodhë. Urdhrat e shprehura kështu marrin një forcë të madhe dhe ne nuk mundemi veçse t'i njohim dhe t'i pranojmë.

*No **matarás** a nadie. / Nuk **do të vrasësh** askënd.*

[413] Shih: Francisco Matte Bon, në *Gramatica comunicativa del espanol*, EDELSA Grupo Didascalia, S.A. 1995, f. 38.

- *Nejse, edhe sikur të mos kthehet Guri, ti **do të shkosh** vetë në Korçë, Demkë! – iu drejtua mësuesi Demkës*[414].
- *En todo caso, aunque Guri no regrese, tu Demkë irás solo a Korça!- le dijo el maestro a Demka.*

e) Forma perifrastike *"ir a + infinitivo"* për të parashikuar se çdo të ndodhë

Në spanjishte, folësi për të dhënë një element garancie më të fortë për atë që thotë, përdor normalisht formën perifrastike *"ir a + infinitivo"*, të quajtur në spanjishte edhe si *futuro próximo* (e ardhmja e afërt)[415]:

*Mañana **voy a trabajar** hasta las tres.*
*Nesër **kam për të punuar (do të punoj)** deri në orën tre.*

Fakti, në këtë rast, jepet si diçka e vendosur, e parashikuar e cila nuk diskutohet më. Edhe këtu, me përjashtim të rastit kur konteksti nuk është shumë i qartë, forma foljore shoqërohet me ndonjë element leksikor (tregues kohor), që na dërgon në të ardhme. Në këtë rast, veprimi në të ardhmen i shprehur me këtë formë, ka shumë mundësi që të realizohet. Dallimi me format e mirëfillta foljore të së ardhmes, të cilat ngulmojnë në karakterin virtual të informacionit dhe me të tashmen që i referohet së ardhmes kronologjike e që kufizohet në paraqitjen e faktit si información, si diçka që tashmë është, qëndron në atë se, kjo formë ka të bëjë me parashikimin e folësit.

Në gjuhën shqipe, ndonëse më rrallë, me kuptim të ngjashëm me formën e mësipërme perifrastike të spanjishtes, përdoret e ardhmja e tipit *kam për të bërë*, por kjo në disa raste e ruan në një farë mënyre ngjyrimin e detyrimit të togfjalëshit të lirë nga është forrmuar[416].

*Të jap fjalën e nderit se nuk **kam për ta kallëzuar** Adilin.*
*Te doy mi palabra de honor que no **voy a denunciar** a Adil.*

*Sot **s'ke për të shkuar** në shkollë.*
*Hoy no **vas a ir** a la escuela.*

3.3.1.10. E ardhmja e përparme

a) Veprim në të ardhmen para një veprimi tjetër në të ardhmen

Për të shprehur një veprim në të ardhmen përpara një veprimi tjetër në të ardhmen, si gjuha spanjolle ashtu edhe gjuha shqipe kanë forma të veçanta: *futuro perfecto* (e ardhmja e përparme) *"habré trabajado" (do të kem punuar)* e përbërë nga e ardhmja e thjeshtë e foljes *"haber" (kam)* dhe *"participio"* (pjesorja) e foljes kryesore.

[414] Shih: Akademia e Shkencave e Shqipërisë, Instituti i Gjuhësisë dhe Letërsisë, *Gramatika e Gjuhës Shqipe, Morfologjia 1*, Tiranë 2002, f. 316.
[415] Francisco Matte Bon, në *Gramatica comunicativa del espanol*, EDELSA Grupo Didascalia, S.A. 1995, f. 146.
[416] Akademia e Shkencave e Shqipërisë, Instituti i Gjuhësisë dhe Letërsisë, *Gramatika e Gjuhës Shqipe, Morfologjia 1*, Tiranë 2002, f. 316.

*Cuando Salvados venga, María **se habrá ido** al trabajo.*
*Kur të vijë Salvados, Maria **do të ketë shkuar** në punë.*

b) Veprim i mundshëm në një të shkuar të afërt

Duke iu referuar të tashmes kronologjike, folësi, si në gjuhën spanjolle ashtu edhe në gjuhën shqipe, përdor zakonisht këtë formë (të ardhmen e përparme) për të formuluar hipoteza e për të shprehur veprime të mundshme të së shkuarës. Mund të ketë ose jo në fjali, tregues kohorë të tipit *"justo antes ahora, (pikërisht pak më parë) ose "hace un rato" (pak më parë),* sepse konteksti zakonisht e sqaron pa asnjë dyshim nëse bëhet fjalë për një përdorim të së ardhmes që i referohet të tashmes apo të ardhmes.

*¿Ya **habrán llegado?***
Si, seguramente, a estas horas ya estarán en Madrid.

***Do të kenë mbërritur** tashmë?*
Po, me siguri që në këtë orë do të jenë në Madrid.

Veçse, në këtë përdorim në gjuhën shqipe, ajo është e barasvlershme me të kryerën e mënyrës lidhore të prirë nga folja me vlerë modale *"mund"*[417].

*Me siguri – mendoi Memoja – **do ta ketë marrë vesh (mund ta ketë marrë vesh)** mendimin tonë për Spiron.*

3.3.2. Mënyra lidhore: kuptimet kryesore të kohëve të saj

Duke pasur parasysh llojin e operacionit që kryhet me kohët e lidhores, në gjuhën spanjolle, nuk është aspak sqaruese që problemi i përdorimeve të tyre të studiohet nga pikëpamja kohore: edhe pse këto kohë e kanë në vetvete konceptin e kohësisë, përdorimet e lidhores largohen mjaft nga problematika kohore dhe e vendosin këtë mënyrë në qendër të dukurive metaoperacionale të çastit dhe të aktit të ligjërimit[418].

Gjithsesi, në gjuhën spanjolle, duhet të theksojmë dy gjëra të rëndësishme:

1. E tashmja e lidhores duket e papajtueshme me idenë e së shkuarës (nuk ka përdorime të saj në lidhje me të shkuarën);
2. E e pakryera e lidhores mbart në vetvete një element të së shkuarës që i zgjeron në mënyrë të ndjeshme mundësitë e saj të përdorimit në lidhje me të tashmen e lidhores, duke e lejuar të funksionojë si në lidhje me të shkuarën kronologjike ashtu edhe duke iu referuar të tashmes dhe të ardhmes në lidhje me çastin e ligjërimit (ka përdorime në të tashmen, në të shkuarën dhe në të ardhmen).

Në gjuhën shqipe, me anë të mënyrës lidhore shprehet kryesisht modaliteti i mundësisë, por në disa raste edhe modaliteti i dëshirës ose i detyrimit. Pra, folësi e paraqit si të mundshme, përkatësisht të dëshirueshme kryerjen e veprimit të emërtuar nga folja.

[417] Shih: Akademia e Shkencave e Shqipërisë, Instituti i Gjuhësisë dhe Letërsisë, *Gramatika e Gjuhës Shqipe, Morfologjia 1*, Tiranë 2002, f. 317.
[418] Shih: Francisco Matte Bon, në *Gramatica comunicativa del espanol*, EDELSA Grupo Didascalia, S.A. 1995, f. 57.

Në të dyja gjuhët, në të gjitha përdorimet e saj, funksioni i kësaj mënyre është që të theksojë nga njëra anë se ajo që thuhet nuk përbën informacion dhe nga ana tjetër të vërë në dukje kontrollin që ka folësi, çdo çast, mbi atë që thotë.

3.3.2.1. E tashmja

Në gjuhën shqipe, kuptimi themelor i foljes në kohën e tashme të mënyrës lidhore është të tregojë një veprim, kryerjen e të cilit folësi e paraqet si të mundshme a të dëshirueshme[419].

a) E tashmja e lidhores për të shprehur modalitetin e mundësisë në fjalitë e varura

E tashmja e mënyrës lidhore përdoret si në fjali të varura ashtu edhe në fjali të pavarura ose kryesore. Në fjalitë e varura, ky modalitet mund të përforcohet duke vendosur para saj foljen me vlerë modale *mund*.

*Mund **të shkojmë** bashkë.*
*Podemos **ir** juntos.*

Në gjuhën spanjolle ky modalitet shprehet me formën perifrastike të formuar nga folja me vlerë modale *poder (mund),* por e shoqëruar nga një folje në formën e pashtjelluar *paskajore (infinitivo).* Për këtë mund të shihet edhe shembulli i mësipërm.

Në shqipen, kur paraprihet nga folja me vlerë modale *duhet* (a *lipset*), ose nga ndonjë togfjalësh që shpreh modalitet detyrimi (*është e nevoshme* etj.), atëherë kjo i jep mundësi të tashmes së lidhores të shprehë një veprim, që folësi e quan të detyrueshëm, të domosdoshëm[420].

*Duhet **të nisesh** menjëherë.*
*Tienes que **salir** inmediatamente.*

Në gjuhën spanjolle, edhe në këtë rast, forma perifrastike foljore e cila shpreh modalitetin e detyrimit, nuk ka në përbërjen e saj folje në të tashmen e lidhores siç ndodh në shqipen. Këtu vlen të sqarohen format e mëposhtme:

1. Tener que (duhet) + folje në paskajore (infinitivo) = Shpreh detyrim të imponuar ose nevojë për të bërë diçka. Duke qenë se është një detyrim i motivuar nga rrethanat, kjo formë është më energjike se forma tjetër perifrastike e formuar me foljen *deber*[421].

*Esto es peligroso, **tenemos que ir** con cuidado.*
*Kjo është e rrezikshme, **duhet të kemi** kujdes.*

[419] Shih: Akademia e Shkencave e Shqipërisë, Instituti i Gjuhësisë dhe Letërsisë, *Gramatika e Gjuhës Shqipe, Morfologjia 1,* Tiranë 2002, f. 321.
[420] Akademia e Shkencave e Shqipërisë, Instituti i Gjuhësisë dhe Letërsisë, *Gramatika e Gjuhës Shqipe, Morfologjia 1,* Tiranë 2002, f. 321.
[421] Oscar Cerrolaza Gili, "Diccionario practico de gramatica" Edelsa, 205, f. 293

2. Deber (duhet) + folje në paskajore (infinitivo) = Shpreh detyrim jo të imponuar si edhe nevojë për të bërë diçka. Në dallim nga forma e mësipërme, këtu kuptohet qartë se personi që e shpreh është origjina e asaj që thuhet[422].

***Mira, debes** tratar con mas respeto a tu padre.*
*Shiko, **duhet të trajtosh** me më shumë respekt babain tënd.*

Haber (hay) que (duhet) + folje në paskajore = Shpreh detyrim dhe nevojë por në formë pavetore[423].

*Para estar bien, **hay que dormir** ocho horas al día.*
*Për të qenë mirë, **duhet fjetur** tetë orë në ditë.*

b) E tashmja e lidhores në fjalinë e varur kundrinore

Në fjalitë e varura kundrinore me ose pa lidhëzën nënrenditëse ftilluese *që*, përdoret e tashmja e lidhores, në rast se folja e fjalisë drejtuese, në të tashmen, në të ardhmen, në të kryerën shpreh vullnet a dëshirë (si: dua, dëshiroj, uroj, urdhëroj, porosit, kërkoj, them, këshilloj, lut etj.), ose qëndrimin e një njeriu (si: mendoj, preferoj, duroj, lë, lejoj, ndaloj, kundërshtoj, dyshoj, parashikoj, etj.)[424].

*Unë **s'dua t'u besoj** syve se kam përpara një të ri që...*
*No **quiero cree**r en mis ojos que enfrente tengo un joven que...*

*Një rrugë e sapoasfaltuar të **fton të rritësh** shpejtësinë.*
*Un camino recien asfaltado, te **incita a que aumentes** la velocidad.*

Në gjuhën spanjolle ndodh e njëjta gjë me të njëjtin tip foljesh të pjesës kryesore por me një dallim të vetëm: nëse kryefjala e fjalisë kryesore është e njëjtë edhe për fjalinë e varur kundrinore atëherë në vend të foljes në mënyrën lidhore përdoret një folje në formën e pashtjelluar paskajore (*infinitivo*) që kryen funksionin e foljes në lidhore.

***Deseo ir** de vacaciones.* (Në fjalinë e varur, vend të lidhores është përdorur paskajorja).
***Dëshiroj të shkoj** me pushime*. (Në fjalinë e varur është përdorur lidhorja).

c) E tashmja e lidhores në vend të së pakryerës së lidhores

Shpesh herë në gjuhën e folur dhe në të shkruarën, në gjuhën shqipe, të tashmen e lidhores e gjejmë të përdorur edhe në vend të së pakryerës. Kjo ndodh kur ajo përdoret pas foljesh në të pakryerën, në të kryerën e thjeshtë, në më se të kryerën ose të kryerën e tejshkuar, d.m.th. pas formash kohore që nuk lidhen me çastin e ligjërimit[425].

[422] Oscar Cerrolaza Gili, "Diccionario practico de gramatica" Edelsa, 205, f. 105.
[423] Oscar Cerrolaza Gili, "Diccionario practico de gramatica" Edelsa, 205, f. 105.
[424] Akademia e Shkencave e Shqipërisë, Instituti i Gjuhësisë dhe Letërsisë, *Gramatika e Gjuhës Shqipe, Morfologjia 1*, Tiranë 2002, f. 322.
[425] Akademia e Shkencave e Shqipërisë, Instituti i Gjuhësisë dhe Letërsisë, *Gramatika e Gjuhës Shqipe, Morfologjia 1*, Tiranë 2002, f. 322.

*(...) ata shkonin të Stefani që **të shohin** (= **të shihnin**) hartat e tij...*
*(...) ellos iban a por Stefan **para ver** sus mapas...*

Në gjuhën spanjolle kjo është e pamundur që të ndodhë sepse rregullat e përshtatjes kohore në fjalitë e përbëra nuk mund të lejojnë që e tashmja e lidhores të përdoret në vend të së pakryerës së lidhores:

*Quería que **viniera** cuanto antes.*
*Doja që **të vinte** sa më parë.*

d) E tashmja e lidhores me kuptimin e së ardhmes për të shprehur modalitetin e mundësisë ose të detyrimit

Me kuptimin e së ardhmes dhe për të shprehur modalitetin e mundësisë ose të detyrimit, e tashmja e lidhores përdoret:

- në fjali pyetëse të drejta që nisin me një fjalë pyetëse (përemër pyetës, ndajfolje pyetëse, pjesëz pyetëse) ose pa ndonjë fjalë të tillë[426]. E tashmja (më rrallë e pakryera e ndonjëherë edhe e kryera e më se e kryera), përdoret edhe me vlerën e paskajores[427].

  *Ku **ta vemë**? – pyeti Rustemi.*
  *¿Dónde lo **ponemos**? – preguntó Rustem.*

  *Kush **të jetë** kaq vonë?*
  *¿Quien **será** tan tarde?*

Siç shihet edhe nga përkthimi i shembujve nga gjuha shqipe, në gjuhën spanjolle për këtë kuptim të së tashmes së lidhores përdoren forma të tjera të barazvlershme siç është e tashmja e dëftores që në spanjishte përdoret me kuptimin e së ardhmes apo të ardhmes së thjeshtë të dëftores.

- por e tashmja e lidhores mund të përdoret edhe në fjali pyetëse thirrmore me të cilat folësi shpreh një ndjenjë zemërimi, proteste, habie, dëshire etj[428]. Në këtë rast e tashmja por edhe e pakryera dhe e kryera e më rrallë edhe më se e kryera, del e barazvlershme me ndërtimin *duhet + paskajore*[429].

  *Si? **Të** mos **vete**? – ia ktheu. [= Mos me shkue?]*
  *¿Como? ¿No **irme**? – ribatió.*

  *Gjer këtu **të arrijë** njeriu, more vëllezër?*

[426] Akademia e Shkencave e Shqipërisë, Instituti i Gjuhësisë dhe Letërsisë, *Gramatika e Gjuhës Shqipe, Morfologjia 1*, Tiranë 2002, f. 323.
[427] Shaban Demiraj, "*Rreth formave të së ardhmes në gjuhën shqipe*", në Studime Filologjike, Tiranë, nr. 3, 1970, f. 73.
[428] Akademia e Shkencave e Shqipërisë, Instituti i Gjuhësisë dhe Letërsisë, *Gramatika e Gjuhës Shqipe, Morfologjia 1*, Tiranë 2002, f. 323.
[429] Shaban Demiraj, "*Rreth formave të së ardhmes në gjuhën shqipe*", në Studime Filologjike, Tiranë, nr. 3, 1970, f. 73.

*¿Que el hombre **llegue** hasta este punto, hermanos míos?*

Në gjuhën spanjolle, në disa raste është i mundur përdorimi i së tashmes së lidhores në këto lloj fjalish, ndërsa në raste të tjera përdoren forma të barazvlershme të cilat japin qartë atë se çfarë shprehet me format e së tashmes së lidhores në gjuhën shqipe.

e) E tashmja e lidhores për të shprehur modalitetin e dëshirës

Modalitetin e dëshirës e tashmja e lidhores e shpreh atëherë kur përdoret:

- Me vlerën e mënyrës urdhërore (për urdhra, nxitje, këshilla, propozime, etj.). Ajo përdoret kështu jo vetëm në vetën e parë (shumës) dhe në vetën e tretë (njëjës dhe shumës), për të cilat urdhërorja nuk ka forma gramatikore të posaçme, por edhe në vetën e dytë[430].

  *Po ç't**ë bëj**? – **Të kërkosh** punë e të punosh!*
  *¿Y que **hago**? ¡**Que busques** trabajo y **que trabajes**!*

Edhe në gjuhën spanjolle njihet përdorimi i së tashmes së lidhores me kuptimin e urdhërores sidomos në vetën e tretë njëjës dhe të parë e të tretë shumës për të cilat ashtu si shqipja edhe gjuha spanjolle përdor format e së tashmes së lidhores.

- Me vlerën e mënyrës dëshirore:

  *Po s'ka gajle, **të** na **rrojnë** djemtë!*
  *¡No importa, **que vivan** nuestros hijos!*

  *¡**Que viva** Albania!*
  ***Të rrojë** Shqipëria!*

Në gjuhën shqipe ekziston dhe përdoret edhe mënyra e mirëfilltë dëshirore (për të cilën do flasim më poshtë) por në raste të caktuara ajo mund t'i drejtohet edhe lidhores për të shprehur dëshirë, urim apo edhe mallkim.

Ndërkohë në gjuhën spanjolle, për të shprehur modalitetin e dëshirës, në formë urimi apo mallkimi, përdoren formulat steriotipe që janë gati për t'u gramatikalizuar apo leksikalizuar të tipit: *que + presente de subjuntivo "që + të tashmen e lidhores"; Ojalá +presente de subjuntivo "dashtë Zoti (ishallah) +të tashmen e lidhores"; deseo (quiero, espero) que +presente de subjuntivo "dëshiroj (dua, shpresoj) që + të tashmen e lidhores"*[431]. *Shohim shembujt:*

*¡**Que viajes** bien!*
*(**Paç)** rrugë të mbarë).*

*¡**Que cumplas** 100 años!*
***U bëfsh** 100 vjeç!*

[430] Shih: Akademia e Shkencave e Shqipërisë, Instituti i Gjuhësisë dhe Letërsisë, *Gramatika e Gjuhës Shqipe, Morfologjia 1*, Tiranë 2002, f. 323.
[431] Francisco Matte Bon, në *Gramatica comunicativa del espanol*, EDELSA Grupo Didascalia, S.A. 1995, f. 59.

*¡**Ojalá apruebes** el examen!*
***Dashtë Zoti** (ishallah) **ta marrësh** provimin.*

*¡**Deseo que vengas** mañana!*
***Dëshiroj që të vish** nesër.*

*¡**Espero que te vaya** bien!*
***Shpresoj që të të shkojë** mirë.*

3.3.2.2. E pakryera

Në gjuhën shqipe, kuptimi themelor i së pakryerës së lidhores është të tregojë një veprim ose gjendje të së shkuarës[432], ose më mirë të themi, një veprim të mundshëm të së shkuarës, por mund të tregojë edhe një dyshim lidhur me një veprim të ndodhur më parë[433]. Kjo është më shumë një e tashme lidhores në të shkuarën dhe përdorimi i saj në fjalitë e varura është i kushtëzuar vetëm nga koha e foljes drejtuese. Ajo përdoret në shumicën e atyre rasteve, në të cilat përdoret edhe e tashmja e lidhores, por vetëm pas formash kohore, që nuk lidhen me çastin e ligjërimit, d.m.th. pas së kryerës së thjeshtë, së pakryerës, më se të kryerës ose të kryerës së tejshkuar[434].

*Leksi deshi **të përgjigjej** por nuk pati kohë.*
*Leksi quería **responder** pero no tuvo tiempo.*

*S'donte gjë tjetër veçse **të zgjaste** nje çikë kjo qetësi.*
*No quería nada más que **durase** un poquito más este silencio.*

Edhe në gjuhën spanjolle, kuptimi themelor i së pakryerës së lidhores është pak a shumë i njëjtë. Sipas Matte Bonn-it[435], në të pakryerën e lidhores shtohet, në lidhje me të tashmen, një element *i shkuar* abstrakt, që ka si funksion që të tregojë se marrëdhënia së cilës i referohet i përket asaj, që mund të konsiderohet si diçka, që tashmë është (ekziston), sepse është prodhuar, qoftë në planin konceptual abstrakt (kronologjia e operacioneve metalinguistike), qoftë në një kronologji jashtëgjuhësore. Ky element *i shkuar* zgjeron në mënyrë të ndjeshme mundësitë e përdorimit të kësaj kohe në lidhje me kohën kronologjike jashtëgjuhësore, sepse e lejon që të funksionojë si, në lidhje me të tashmen ashtu, edhe me të shkuarën dhe të ardhmen.

Shembuj:
*Tal vez **estuvieras** ayer en casa a estas horas (Si e shkuar)*
*Ndoshta **ishe** dje në shtëpi në këtë orë.*

[432] M. Celiku, M. Karapinjalli, dhe R. Stringa, « Gramatika praktike e Gjuhës Shqipe », Tiranë, Toena, 1998.
[433] Akademia e Shkencave e Shqipërisë, Instituti i Gjuhësisë dhe Letërsisë, *Gramatika e Gjuhës Shqipe, Morfologjia 1*, Tiranë 2002, f. 323.
[434] Akademia e Shkencave e Shqipërisë, Instituti i Gjuhësisë dhe Letërsisë, *Gramatika e Gjuhës Shqipe, Morfologjia 1*, Tiranë 2002, f. 323-324.
[435] Francisco Matte Bon, në *Gramatica comunicativa del espanol*, EDELSA Grupo Didascalia, S.A. 1995, f. 51.

*¡Ojalá **estuvieran** ahora mis amigos en el bar! (Si e tashme)*
*Sa mirë sikur tani **të jenë** miqtë e mi në bar.*

*Ojalá **nevara** mañana! (Si e ardhme)*
*Sa mirë sikur **të bjerë** shi nesër!*

*Le aconsejé que **tuviera** cuidado.*
*E këshillova që **të kishte** kujdes.*

*Sería comprensible que **se enfadara** al enterarse.*
*Do të ishte e kuptueshme që **të zemërohej** kur ta merrte vesh.*

a) E pakryera e lidhores për të shprehur modalitetin e mundësisë, detyrimit

1. Kur prihet nga nga foljet me vlerë modale *mund* (në formë të ngurosur ose në një nga format e së shkuarës, përveç së kryerës) dhe *duhet* (në një nga format e së shkuarës, përveç së kryerës)[436].

*Ne mundëm **të kalonim**, megjithëse të lodhur, të këputur.*
*Pudimos **pasar** aunque muy cansados y exhaustos.*

*Po edhe në vend nuk duhej **të qëndronim**.*
*Y sin hacer nada no debíamos **estar**.*

2. Kur përdoret në fjali pyetëse të drejta, në rast se veprimi, për të cilin pyetet, i referohet një çasti të caktuar të së shkuarës[437].

*Nuk foli më. E ç'**të fliste**?*
*No habló más. ¿Y que **decir**?*

*Si **të qëndronte** në të njëjtën shtëpi me të?*
*¿Y como **podía permanecer** en la misma casa con él?*

3. Kur përdoret në fjali pyetëse-thirrmore, përkatësisht thirrmore, nëpërmjet të cilave folësi shpreh një ndjenjë zemërimi, proteste, habie, dëshire etj. lidhur me një veprim të caktuar të së shkuarës[438].

*Kur, **ç'të shikoje**? U shtri në mes të dhomës.*
*¿Y que **ver**? Se plantó en medio de la habitación.*

4. Kur folësi kërkon t'i tregojë bashkëbiseduesit se si duhej të ishte vepruar në një situatë të dhënë të së shkuarës. Në këtë rast e pakryera e lidhores mund të shoqërohet edhe me foljen me vlerë modale *duhet*[439].

[436] Akademia e Shkencave e Shqipërisë, Instituti i Gjuhësisë dhe Letërsisë, *Gramatika e Gjuhës Shqipe, Morfologjia 1*, Tiranë 2002, f. 324.
[437] Akademia e Shkencave e Shqipërisë, Instituti i Gjuhësisë dhe Letërsisë, *Gramatika e Gjuhës Shqipe, Morfologjia 1*, Tiranë 2002, f. 324.
[438] Akademia e Shkencave e Shqipërisë, Instituti i Gjuhësisë dhe Letërsisë, *Gramatika e Gjuhës Shqipe, Morfologjia 1*, Tiranë 2002, f. 324.

*Me të dëgjuar të shtënat, ti duhej **të mblidhje** gjithë fshatin.*
*Después de escuchar los disparos, tú debías **reunir** a todo el pueblo.*

Siç shihet edhe nga shembujt, gjuha spanjolle nuk i përgjigjet me të njëjtat forma këtyre përdorimeve të së pakryerës së lidhores në gjuhën shqipe. Gati në të gjitha rastet, forma e përdorur e barazvlershme është ajo e paskajores (*infinitivo*).

b) E pakryera e lidhores për të shprehur dëshirë të pamundur për t'u realizuar.

Në shqipe, e pakryera e lidhores shërben për të shprehur edhe urim ose dëshirë që janë të pamundura për t'u realizuar ose që ekziston dyshimi apo ndroja që të mos realizohen. Zakonisht, kjo dëshirë lidhet me një veprim që urohet të ndodhë në të ardhmen.

*Ah sikur **të vinte** nesër!*
*¡Ojalá **viniera** mañana!*

Nga përkthimi i shembullit shihet qartë se edhe në gjuhën spanjolle ka forma për të shprehur këtë kohë foljore dhe kuptimi është i njëjtë.

Më poshtë do të shohim disa raste të përdorimit të gjërë që kanë e tashmja dhe e pakryera e lidhores në gjuhën spanjolle.

Këtu bëhet fjalë për ato raste kur është prodhuar tashmë fakti të cilit i referohet folësi ose të paktën është parashtruar nga pikëpamja gjuhësore.

a) Pas shprehjesh që tregojnë një reagim përpara diçkaje

Extrañarle a uno que = më çudit/çuditem që
Sorprenderle a uno que = më habit/habitem që
Alegrarse de que = gëzohem që
¡Que bonito/bien/mal que (...)! = sa bukur/mirë/keq që
Sentir/lamentar uno que = me vjen keq që
Molestar a uno que = më bezdis që
Gustarle a uno que = më pëlqen që

Kur këto shprehje janë në të tashmen e dëftores ose në të ardhmen dhe marrëdhënia së cilës i referohen ka lidhje me të tashmen ose të ardhmen kronologjike, përdoret e tashmja e lidhores[440]:

*Es extraño que **cierre** la puerta.*
*Më çudit që **mbyll** derën.*

*¡Qué bonito que **estés** aquí!*
*Sa mirë që **je** këtu!*

[439] Akademia e Shkencave e Shqipërisë, Instituti i Gjuhësisë dhe Letërsisë, *Gramatika e Gjuhës Shqipe, Morfologjia 1*, Tiranë 2002, f. 324.
[440] Francisco Matte Bon, në *Gramatica comunicativa del espanol*, EDELSA Grupo Didascalia, S.A. 1995, f. 58.

Kur marrëdhënia ka lidhje me të shkuarën, përdoret e pakryera. Në këto raste, shprehja në fjalë është në të kryerën e thjeshtë ose në të pakryerën e dëftores dhe akoma më rrallë në të tashmen e dëftores.

*No te puedes imaginar lo que me alegré de que tú **estuvieras** aquí esos días…*
*Nuk mund ta imagjinosh sa u gëzova që **ishe** këtu këto ditë…*

Siç shihet nga përkthimet e shembujve, në shqipe përdoren format e së tashmes dhe të pakryerës së dëftores.

Në këtë kontekst vlen të vemë në dukje se çfarë ndodh me foljet që tregojnë opinion, si: *creer (besoj), pensar (mendoj), suponer (hamendësoj),* ose shprehje si: *me parece (më duket).* Këto folje e shprehje, në formën e tyre pohuese, përdoren me dëftoren ose kushtoren dhe jo me lidhoren, sepse japin një informacion të ri (nuk e presupozojnë). E njejta gjë ndodh edhe me foljet *saber (di), anunciar (njoftoj),* si edhe me foljet e perceptimit: *ver (shoh), oir, (dëgjoj), sentir (ndiej),* etj.

Shembuj:
*Si, creo que **tienes** razón.*
*Po, besoj se **ke** të drejtë.*

*Me parece que ya no **trabaja** allí.*
*Më duket se tani nuk **punon** aty.*

*No creo que **sea** capaz de…*
*Nuk besoj **të jetë** i aftë që…*

*No me parece que **tengas** razón.*
*Nuk më duket se **ke** të drejtë.*

b) Pas shprehjesh që tregojnë vullnet ose dëshirë

Këtu përfshihen të gjitha shprehjet ose foljet që folësi i perdor për të shprehur vullnetin apo dëshirat e tij duke u përpjekur të ndikojë mbi të tjerët ose mbi situatat[441].

Foljet ose shprehjet me kryesore të këtij lloji janë:

Querer que = dua që
Desear que = dëshiroj që
Rogar que = lutem që
Exigir que = kërkoj që
Mandar que = urdhëroj që
Aconsejar que = këshilloj që
Prohibir que = ndaloj që

Me këto folje, përdoret e tashmja kur dëshira i referohet të tashmes ose të ardhmes në lidhje me çastin e ligjërimit:

[441] Francisco Matte Bon, në *Gramatica comunicativa del espanol*, EDELSA Grupo Didascalia, S.A. 1995, f. 58.

*Exijo que me **llames** manan sin falta.*
*Kërkoj që **të** më **telefonosh** nesër patjetër.*

*Te aconsejo que **tengas** cuidado.*
*Të këshilloj që **të kesh** kujdes.*

Ndërkohë që përdoret e pakryera kur këto folje ose shprehje janë në të kryerën e thjeshtë, në të pakryerën e dëftores ose në kushtore (përgjithësisht pas një fjalie kushtore):

*El niño quería que lo **llevaramos** al zoo.*
*Fëmija donte që **ta çonim** në kopështin zoologjik.*

Në shqipe përdorimet e këtyre shprehjeve ose foljeve janë pothuajse të njëjta.

c) Pas ndërtimit *ser + adjetivo + que (jam + mbiemër + që)*

Midis shprehjeve që presupozojnë marrëdhënien së cilës i referohen, dallohet edhe ndërtimi: *ser + adjetivo + que (jam + mbiemër + që)* me mbiemra që folësi i përdor për shprehur pikëpamjen e tij mbi marrëdhënien[442], si për shembull:

Importante	*= e rëndësishme*	*necesario*	*= e nevojshme*
Imprescindible	*= e domosdoshme*	*deseable*	*= e dëshirueshme*
Aconsejable	*= e këshillueshme*	*bueno*	*= e mirë*
Malo	*= e keqe*	*fácil*	*= e lehtë*
Difícil	*= e vështirë*	*comprensible*	*= e kuptueshme*
Lógico	*= e arsyeshme*	*increíble*	*= e pabesueshme*

Me këto shprehje, bëhet fjalë për información të presupozuar (të marrë). Si në rastet e mësipërme, edhe këtu përdoret:

- e tashmja e lidhores, kur marrëdhënia për të cilën po flet folësi me mbiemrin në fjalë, i referohet së tashmes ose së ardhmes në lidhje me çastin e ligjërimit,

  *Con el frío que hace, creo que es lógico que **nos quedemos** en casa.*
  *Me këtë të ftohtë, besoj se është e arsyeshme që **të rrimë** në shtëpi.*

- e pakryera, kur i referohet së shkuarës në lidhje me çastin e ligjërimit ose së tashmes apo së ardhmes, nëse është paraqitur si diçka më e largët ose hipotetike,

  *Con el frío que hacía, creía que era lógico que **nos quedaramos** en casa.*
  *Me atë të ftohtë, besoja se ishte e arsyeshme që **të rrinim** në shtëpi.*

  *Sería comprensible que **se enfadara.***
  *Do të ishte e kuptueshme që **të zemërohej**.*

[442] Francisco Matte Bon, në *Gramatica comunicativa del espanol*, EDELSA Grupo Didascalia, S.A. 1995, f. 60.

d) E tashmja dhe e pakryera e lidhores për t'iu referuar së ardhmes

Folësi, në gjuhën spanjolle, përdor lidhoren në fjalitë e nënrenditura për t'ju referuar të ardhmes në lidhje me çastin e ligjërimit ose në lidhje me një çast në të shkuarën për të cilin po flet, duke përcaktuar kohën, frymorët, objektet, vendet por, edhe mënyrat[443].

- Nga pikëpamja kohore, kur bëhet fjalë për të përcaktuar një çast, shprehjet më të zakonshme janë këto:

Cuando	*= ku*	*tan pronto como*	*= sapo*
en cuanto	*= sapo*	*No bien*	*= sapo*
asi que	*= sapo*	*el día en que*	*= ditën kur*
La próxima vez que	*= herën tjetër që*	*hasta que*	*= deri sa*
La noche / la mañana / etc. en que		*= natën / mëngjesin / kur*	
La primera / la segunda / etc. /última vez que		*= herën e parë / të dytë / etj. / e fundit*	

*La próxima vez que **repitas** eso, me voy a casa de mi padre.*
*Herën tjetër që **do të më thuash** këtë, do të shkoj te shtëpia e babait tim.*

*En cuanto **esté**, le llamamos.*
*Sapo **të jetë** këtu, ju marrim në telefon.*

- Për të përcaktuar njerëz, objekte ose njësi, shprehjet më të zakonshme janë:

El primero / el segundo / último que = i pari / i dyti / i fundit që
El próximo que = tjetri që *él que = ai që.*

*El que **adivine** la respuesta habrá ganado el juego.*
*Ai që **gjen** përgjigjen do të fitojë lojën.*

*Y justo cuando entré anunciaron que el próximo cliente que **comprara** uno le tocaría un premio.*
*Dhe pikërisht kur hyra njoftuan se klienti tjeter që **do të blinte** një, do t'i takonte një çmim.*

- Ndërsa për të përcaktuar vende, mënyra etj. shprehjet që përdoren mund të jenë si këto:

Donde	*= ku*
Adonde	*= për ku*
Como	*= si*
El modo en que	*= sipas mënyrës që*
La manera en que	*= mënyra në të cilën.*

Mañana a esta hora te llamo desde donde esté.

[443] Francisco Matte Bon, në *Gramatica comunicativa del espanol*, EDELSA Grupo Didascalia, S.A. 1995, f. 62.

Nesër në këtë orë do të të marr në telefon ngado që të jem.

Y me dijo que no le importaba como lo hiciera...
Dhe më tha se nuk i interesonte se si do ta bëja...

Po ta shohim me kujdes, këto mjete përdoren veçanërisht kur folësi nuk zotëron elemente të sakta për përcaktim dhe ka vetëm ndonjë element që mund të përdorë për karakterizim.

e) Lidhorja në fjali që shprehin qëllim

Shprehjet që përdoren zakonisht në fjalitë me folje në lidhore që shprehin qëllim janë këto[444]:

Para que = që të (me qëllim që)
A fin de que = me qëllim që

Kur qëllimi i referohet së tashmes ose së ardhmes, përdoret e tashmja e lidhores:

*...Y en la maleta te he puesto una bolsa para que **metas** la ropa sucia.*
*... Dhe në valixhe të kam vënë një cantë që **të futësh** rrobat e pista*

Kur po të njëjtat fjali i referohen së shkuarës ose në rastet kur qëllimi në fjalë varet nga një veprim i shprehur në kushtore, përdoret e pakryera e lidhores;

*Yo recogería esto para que todo **estuviera** en orden cuando lleguen.*
*Unë do ti mblidhja këto me qëllim që gjithçka **të ishte** në rregull kur të mbërrijnë.*

f) E tashmja dhe e pakryera e lidhores për të përsëritur urdhra

E tashmja e lidhores përdoret për të përsëritur urdhrat të cilat janë formuluar më parë në urdhërore. Në ligjëratën e zhdrejtë, kjo e tashme përdoret për t'i shprehur dikujt urdhrat e lëshuar më parë, në rastin kur folësi i përsërit si diçka të tijat[445]:

- *Por favor, llámame mañana. (Të lutem, më telefono nesër.)*
  - *Como dices? (Çfarë thua?)*
- ***Que me llames** mañana. (**Që të më telefonosh** nesër.)*

- *Era Juan. Dijo que lo **llames** en cuanto termines.*
- *Ishte Juani. Më tha që **ta telefonosh** sapo të mbarosh.*

E pakryera e lidhores përdoret në ligjëratën e zhdrejtë për të shprehur urdhrat e dhënë në të shkuarën në lidhje me çastin e ligjërimit:

[444] Francisco Matte Bon, në *Gramatica comunicativa del espanol*, EDELSA Grupo Didascalia, S.A. 1995, f. 64.
[445] Francisco Matte Bon, në *Gramatica comunicativa del espanol*, EDELSA Grupo Didascalia, S.A. 1995, f. 71.

*Cuando me vio vestido así lo único que me dijo fue que **me fuera** a cambiar si queria hablar con él.*
*Kur më pa të veshur kështu, e vetmja gjë që më tha ishte që **të shkoja** të ndërrohesha nëse doja të flisja me të.*

Në këtë përdorim lidhorja ka ngjashmëri me lidhoren e gjuhës shqipe.

3.3.2.3. E kryera

Kuptimi themelor i së kryerës së lidhores është të tregojë një veprim, që mund të jetë kryer para çastit të ligjërimit, me të cilin nuk i ka të këputura lidhjet. Në këtë kuptim e kryera e lidhores mund të prihet nga folja me vlerë modale *mund* në formën e saj të ngurosur. Kur prihet nga folja me vlerë modale *duhet* në formën e kohës së tashme, atëherë kjo i jep mundësi foljes në të kryerën e lidhores të shprehë modalitetin e detyrimit, ndonjëherë edhe të mundësisë. Me këto folje kjo kohë mund të përdoret si në fjali të pavarura ose kryesore, ashtu edhe në fjali të varura[446].

Shembuj:
*Sot **duhet ta kenë varrosur**.*
*Hoy **deben de haberlo enterrado**.*

*Skënderi më tha se ata **mund të kenë ardhur** për punën e shkollës.*
*Skënder me dijo que ellos **pueden haber venido** por el tema de la escuela.*

Siç shihet edhe nga përkthimi në gjuhën spanjolle i fjalive shqipe, e kryera e lidhores e spanjishtes nuk del me këtë vlerë. Në spanjisht me këtë vlerë përdoret folja modale *deber* (duhet) e shoqëruar nga një paskajore e përbërë (infinitivo compuesto)[447].

E kryera e mënyrës lidhore përdoret edhe në fjali të pavarura pyetëse-thirrmore, përkatësisht thirrmore. Në këtë kuptim përdoret për të shprehur edhe ngjyrim dyshimi[448].

***Të ketë qenë** Kozmai*
***¿(Que) Haya sido** Kozma?*

Siç shihet, në të dyja gjuhët ka ngjashmëri lidhur me përdorimin e së kryerës së lidhores për të shprehur në formë dyshimi a pyetëse një veprim të mundshëm të së shkuarës. Në spanjishte përdoret edhe lidhëza *que* (që).

Duke shkuar më tej, shohim se e kryera e lidhores në gjuhën shqipe, haset aty-këtu edhe në fjali të pavarura urdhërore, për të shprehur urdhra, që duhet të zbatohen para një çasti të caktuar të së ardhmes[449]. Në këtë përdorim, forca shprehëse-emocionale është më e madhe se ajo që shpreh urdhërorja apo e tashmja.

[446] Shih: Akademia e Shkencave e Shqipërisë, Instituti i Gjuhësisë dhe Letërsisë, *Gramatika e Gjuhës Shqipe, Morfologjia 1*, Tiranë 2002, f. 325.
[447] L. Gómez Torrego, *Gramática didáctica del español*. Madrid: SM. 2002, f. 136.
[448] Akademia e Shkencave e Shqipërisë, Instituti i Gjuhësisë dhe Letërsisë, *Gramatika e Gjuhës Shqipe, Morfologjia 1*, Tiranë 2002, f. 326.
[449] Akademia e Shkencave e Shqipërisë, Instituti i Gjuhësisë dhe Letërsisë, *Gramatika e Gjuhës Shqipe, Morfologjia 1*, Tiranë 2002, f. 326.

Të jesh kthyer *në shtëpi përpara mbrëmjes!*
¡Que regreses *antes de anochecer!*

Në spanjishte, siç shihet edhe nga shembulli i përkthyer i shqipes, format e së kryerës së lidhores realizohen me anën e formave foljore të së tashmes së lidhores.

3.3.2.4. Më se e kryera

Kuptimi themelor i më se të kryerës së lidhores në gjuhën shqipe, është të tregojë një veprim që mund të jetë kryer para një çasti të caktuar të së shkuarës. Kjo është si një e shkuar e lidhores dhe mund të shoqërohet nga foljet me vlerë modale *mund* (në formë të ngurosur) ose *duhet* (në formën e së pakryerës)[450]. Shembull:

Lirinë ***mund ta kishit fituar*** *me trimërinë tuaj dhe me një tjetër çlirimtar.*
La libertad ***podían / podrían haberla ganado*** *con vuestra valentía y con otro liberador.*

Siç shihet edhe nga përkthimi i shembullit të shqipes, më se të kryerës së shqipes në spanjishte i përgjigjet një paskajore e përbërë pas foljeve me vlerë modale *mund* e *duhet* në të pakryerën e dëftores ose në të kryerën e kushtores.

a) Më se e kryera e lidhores për të shprehur një veprim të mundshëm ose të dëshiruar që s'është realizuar në të shkuarën

Në këtë përdorim kjo kohë haset rrallëherë edhe në fjali të pavarura thirrmore ose dëftore, sidomos për të shprehur një dëshirë, që s'është më e realizueshme në çastin e ligjërimit[451].

Ta kisha gjetur këtu! – tha vajza.
¡Si ***lo hubiera encontrado*** *aquí! – dijo la chica.*

Ndoshta ***duhej të kisha bërtitur****.*
Tal vez ***debería haber gritado****.*

Nga përkthimi i shembullit të parë vemë re se më se e kyera e lidhores në spanjishte formohet ashtu si edhe në shqipe, me anë të së pakryerës së lidhores të foljes ndihmëse *haber* (kam) e shoqëruar me një *pjesore*. Edhe nga ana kuptimore ka barazvlershmëri të plotë në të dyja gjuhët.

b) Më se e kryera e lidhores e përdorur në fjali të varura kushtore ose mënyrore

Në këtë kuptim kjo kohë përdoret po në ata tipa fjalish të varura, në të cilat përdoret edhe e kryera e lidhores, madje edhe më dendur se kjo. Zakonisht shoqërohet me lidhëzat nënrenditëse *po* dhe *sikur*, ose pa lidhëz.

[450] Akademia e Shkencave e Shqipërisë, Instituti i Gjuhësisë dhe Letërsisë, *Gramatika e Gjuhës Shqipe, Morfologjia 1*, Tiranë 2002, f. 326.
[451] Akademia e Shkencave e Shqipërisë, Instituti i Gjuhësisë dhe Letërsisë, *Gramatika e Gjuhës Shqipe, Morfologjia 1*, Tiranë 2002, f. 327.

*Po **ta kisha zënë**, e dija vetë çfarë...*
*Si lo **hubiera atrapado**, sabía yo que...*

*U kthye në shtëpi sikur **të kishte humbur** gjithçka.*
*Regresó a casa como si **hubiera perdido** todo.*

Edhe në gjuhën spanjolle, sipas Matte Bon-it, më se e kryera e lidhores (e shkuar në të pakryerën e lidhores) përdoret për të shprehur kushte të parealizuara në të shkuarën[452]:

*Si ese día **hubieras estado** tu también, no habríamos perdido tanto tiempo.*
*Po **të kishe qenë** edhe ti atë ditë, nuk do të kishim humbur kaq kohë.*

3.3.3. Mënyra kushtore: kuptimet kryesore të kohëve të saj

3.3.3.1. E tashmja

Kuptimi i kësaj kohe të kushtores është të tregojë një veprim, që mund të kryhet para ose pas çastit të ligjërimit, në rast se vërtetohet një kusht i caktuar[453]. Për më shumë shohim më poshtë.

a) E ardhmja hipotetike me të tashmen e kushtores

Në spanjisht kur bëhet fjalë për një hipotezë në të ardhmen përdoret e tashmja e kushtores dhe që të mos ngatërrohet me gjasën (probabilitetin) në të tashmen, është e nevojshme t`i referohemi kushtit nga i cili varet hipoteza. Shihni shembullin e mëposhtëm:

***Iría** encantado pero no puedo.*
***Do të shkoja** me kënaqësi por nuk mundem.*

Në këtë shembull fraza *"... pero no puedo (ir*) /*…por nuk mundem (të shkoj)"* shërben si një kusht për hipotezën e shprehur nga folja *"iría/do të shkoja"*dhe tregon që ky kusht është një hipotezë e pamundur. Në raste të tjera kushti mund të jetë i mundshëm në të ardhmen.

Në shumicën e këtyre përdorimeve, kushtorja zakonisht është në fjali të pavarura, edhe pse mund të ndodhë që të jetë në një fjali nënrenditëse si kundrinor i drejtë i një folje që shpreh një supozim të folësit. Folje të tilla mund të jenë: *besoj (creer), përfytyroj (imaginar), hamendësoj (suponer), mendoj (pensar), shpresoj (esperar)* etj.

- *¿Como es que Ernesto no vino ayer a casa de Carmen?/ Si është puna që Ernesto nuk erdhi dje në shtëpinë e Karmenit*

[452] Francisco Matte Bon, në *Gramatica comunicativa del espanol*, EDELSA Grupo Didascalia, S.A. 1995, f. 120.
[453] Shih: Akademia e Shkencave e Shqipërisë, Instituti i Gjuhësisë dhe Letërsisë, *Gramatika e Gjuhës Shqipe, Morfologjia 1,* Tiranë 2002, f. 328.

- *No se, pero me imagino que **estaría** trabajando. / Nuk e di, por ma merr mendja që **do të ishte** duke punuar*

b) E ardhmja në lidhje me një të shkuar

E ardhmja në lidhje me një të shkuar mund të shprehet edhe kjo me të tashmen e kushtores. Në shembullin e mëposhtëm fraza *"él me dijo que*/ai më tha që" shpreh lidhjen e veprimit me të shkuarën. Me këtë kuptim ajo përdoret në ligjëratë të zhdrejtë në vend të kohës së ardhme të ligjëratës së drejtë. Këto përdorime vihen re si në gjuhën shqipe ashtu edhe në gjuhën spanjolle.

*El me dijo que **vendría** hoy.*
Ai më tha që **do të vinte** sot.

c) Mundësi në të shkuarën e largët e shprehur me të ardhmen e së shkuarës

Forma për të shprehur mundësi në të shkuarën e largët është e njëjta si në të tashmen e kushtores. D.m.th. përdoret e njëjta formë kohore dhe të njëjtat ndajfolje që tregojnë mundësi; *"aproximadamente / afërsisht, mas o menos / pak a shumë"* etj. Ndërkaq treguesit kohorë dhe konteksti janë kryesore për të ditur se në ç`kohë vendoset veprimi. Gramatika tradicionale, këtë e ka quajtur *e ardhmja e së shkuarës*.

*Esto **sucedería** (más o menos) en octubre de 1972.*
*Kjo **do të ndodhte** (pak a shumë) në tetor të 1972.*

Në të gjitha rastet kur i referohet të ardhmes në lidhje me çaste të së shkuarës, kushtorja përdoret zakonisht në fjali me nënrenditje: në pjesën më të madhe të rasteve bëhet fjalë për ligjëratën e zhdrejtë (dikush tregon gjëra që janë thënë më parë):

*Ese mismo año, nuestro autor se volvió a España, donde **moriría** pocos meses después.*
*Po atë vit, autori ynë u kthye në Spanjë, ku **do të vdiste** pak muaj më pas.*

Megjithatë mund të ndodhë që të përdoret kushtorja që i referohet së ardhmes në lidhje me çaste të së shkuarës në fjali nënrenditëse që nuk janë të ligjëratës së zhdrejtë ose në fjali të pavarura:

*Ese mismo año, nuestro autor se volvió a España, y alli **moriría** pocos meses después.*
*Po atë vit, autori ynë u kthye në Spanjë, dhe aty **do të vdiste** pak muaj më pas.*

Ka shumë raste si këto që përdoren në atë që quhet *ligjëratë e zhdrejtë e lirë.*

d) Kushtorja e mirësjelljes

Siç e kemi shpjeguar në paragrafin 3.2.3.3., për të pakryerën e mirësjelljes në të tashmen, për të shprehur mirësjellje në spanjisht mund t`u drejtohemi fjalëve ose shprehjeve formale ose me kulturë. Por përveç kësaj mund të shprehet mirësjellje edhe me të tashmen e kushtores, madje edhe me të kryerën e kushtores.

- *Oiga, ¿puedo hablar con usted un momento?*
- *Si, pase, pase…*
- *Es que mañana **necesitaría** tener la tarde libre. Es que…*

- *Më falni, mund të flas me ju një çast?*
- *Po, futuni, futuni…*
- *Puna është se nesër **do të doja** ta kisha pasditen të lirë. Puna është se…*

Në shumicën e këtyre rasteve, bëhet fjalë për shprehje të dëshirave apo nevojave nga ana e atij që flet, i cili zgjedh këtë mënyrë për të qenë më i sjellshëm dhe më i edukuar ose në shenjë respekti për bashkëbiseduesin, me qëllim që të mos imponohet në mënyrë shumë të prerë. Kjo është një mënyrë më e druajtur për t'u shprehur se sa forma me të tashmen e dëftores. Është interesante që të theksojmë këtu se, normalisht, në këto kontekste, dëshira apo nevoja shoqërohet nga një justifikim i qartë. Kjo është një shprehje e një prirjeje kulturore të spanjishtes për t'i zbutur shprehjet e dëshirave[454]. E njëjta gjë ndodh edhe në shqip. Kjo gjë duket edhe nga përkthimet e shembujve të mësipërm.

Edhe në fjalitë pohuese, me qëllim që të mos duken shumë energjike ose të ashpra, përdoret e tashmja e kushtores:

- *Y tú, ¿que **dirías**?*
  - *Yo **diría** que las cosas no son tan sencillas.*

- *Po ti, çfarë **do të thoje**?*
  - *Unë **do të thoja** që gjërat nuk janë kaq të thjeshta.*

Kjo i jep shpesh një nuancë me më shumë respekt ndaj bashkëbiseduesit; subjekti folës nuk do që të vihet tepër në plan të parë.

e) Kushtorja për të dhënë këshilla

Kur jepen këshilla me shprehjet si: *deber, tener que (duhet), ser mejor que (është më mirë që) ser conveniente que (është më me leverdi që) nos conviene que (na leverdis që)* etj., këto shprehje vihen në kushtore për të zbutur presionin e ushtruar mbi bashkëbiseduesin:

***Deberías** estudiar un poco más, ¿no crees?*
***Do të duhej** të studioje pak më shumë, apo jo?*

***Sería** bueno que lo hicieras mañana.*
***Do të ishte** mirë ta bëje nesër.*

*Yo que tú no me **portaría** así.*
*Po të isha si ti nuk **do të sillesha** ashtu.*

[454] Shih: Francisco Matte Bon, në *Gramatica comunicativa del espanol*, EDELSA Grupo Didascalia, S.A. 1995, f. 45.

Me foljen *gustar (pëlqej)* që në të tashmen e dëftores u referohet përvojave të jetuara, përdoret kushtorja për të asnjanësuar këtë tipar dhe për ta përdorur me gjëra të pajetuara (p.sh. në shprehjen e dëshirave)[455]:

*Me **gustaría** pasar las vacaciones en México.*
***Do të më pëlqente** t'i kaloja pushimet në Meksikë.*

Duke iu referuar të ardhmes kronologjike mund të përdoret kushtorja për të shprehur fakte që folësi i konsideron pak të mundshme, sepse varen nga kushtet të cilat ai i sheh si të pamundura për t'u realizuar:

*Si me tocara la lotería, **dejaría** de trabajar y me **pasaría** la vida leyendo.*
*Po të më binte lotaria, **do ta lija** punën dhe **do ta kaloja** jetën duke lexuar.*

3.3.3.2. E kryera

Me kushtoren e përbërë *(e shkuar në kushtore),* bëhet saktësisht e njëjta gjë që bëhet edhe me kushtoren e thjeshtë *(e tashme).* Edhe këtu, elementi i shprehur nga pjesorja e shkuar ka karakter përparësie në lidhje me përdorimin e kushtores.

a) Kushtorja kur i referohet së tashmes kronologjike

Duke iu referuar të tashmes kronologjike, me këtë formë flitet për një situatë irreale, që varet nga disa kushte të parealizuara, në të cilat ajo që është shprehur nga pjesorja e shkuar do të ishte diçka e ndodhur më parë – d.m.th. një përvojë e shkuar e subjektit gramatikor të fjalisë. Me kushtoren e kryer *(e shkuar në kushtore)* informojmë pra, virtualisht mbi zotërimin e disa përvojave nga ana e subjektit gramatikor, zotërim që paraqitet si i pamundur, sepse nuk janë realizuar kushtet paraprake.

*Si tuviera dinero, ahora no estaría en estas condiciones, porque ya me **habría comprado** una casa.*
*Po të kisha para, tani nuk do të isha në këto kushte, sepse **do të kisha blerë** një shtëpi.*

Në shumë raste, si kushti i parealizuar ashtu edhe ajo që varet prej tij i shprehur në kushtore të kryer, i referohen fakteve konkrete që duhej të ishin kryer në të shkuarën.

b) Kushtorja kur i referohet së ardhmes kronologjike

Kur i referohet të ardhmes kronologjike, e kryera e kushtores përdoret për të folur për një situatë të ardhme që varet nga realizimi i një kushti të cilin folësi e konsideron pak të mundshëm për t'u realizuar dhe në të cilën disa fakte janë diçka paraprake: subjekti gramatikor i zotëron ato midis përvojave të mëparshme.

[455] Shih: Francisco Matte Bon, në *Gramatica comunicativa del espanol*, EDELSA Grupo Didascalia, S.A. 1995, f. 46.

Ten en cuenta que si me llamaras después de las diez, yo ya ***habría salido****.*
Ki parsysh se po të më merrje në telefon pas orës dhjetë, unë ***do të kisha dalë.***

c) Kushtorja kur i referohet së shkuarës kronologjike

Kur i referohet të shkuarës kronologjike, e kryera e kushtores përdoret njësoj si e tashmja e kushtores: për të shprehur atë që folësi e konsideron të mundshme në të shkuarën. Ndryshimi është se nëse në të tashmen e kushtores folësi informon virtualisht mbi një fakt që i duket i mundshëm në një moment të së shkuarës, në të kryerën e kushtores ai informon mbi një fakt që ka ndodhur përpara një situate të shkuar dhe që i duket i mundshëm. Nëse ky fakt do të paraqitej si një informacion i thjeshtë, pa i dhënë nuanca subjektiviteti / probabiliteti ai do të paraqitej në më se të kryrën e dëftores:

- *No se lo que le pasaba, pero cuando llamó tenía una voz rarísima…*
  - ***Habría tenido*** *una discusión con su jefe.*
- *(Nuk e di çfarë po i ndodhte, por kishte një zë të çuditshëm…*
  - ***Do të kishte pasur*** *ndonjë diskutim me shefin.)*

3.3.4. Mënyra urdhërore: kuptimet kryesore të saj

Në gjuhën shqipe, me anë të kësaj mënyre shprehet modaliteti i dëshirës në formë urdhri, kërkese, këshille, porosie, lutjeje, grishjeje, lejimi etj., për kryerjen e një veprimi në çastin e ligjërimit ose pas tij. Në fjalitë me kuptim mohor para urdhërores vendoset pjesëza e mohimit *mos*[456]:

Zgjidh *të njëqind kalorësit e mi dhe* ***nisu****.*
Elige *mis cien caballeros y* ***parte.***

Lini *pushkët e* ***mos gjuani*** *më.*
Dejad *las armas y* ***no disparen*** *más.*

Siç shihet edhe nga përkthimi në spanjishte i fjalive të mësipërme në shqip, mënyra urdhërore në gjuhën spanjolle përdoret me të njëtin kuptim dhe vlerë si në gjuhën shqipe. Për Matte Bon-in, urdhërorja është një sistem që nuk përdoret vetëm për të dhënë urdhra dhe madje ky është synimi komunikues me të cilin përdoret më pak: midis mënyrave të shumta që ka për të dhënë urdhra, mënyra urdhërore është ajo që, ndoshta, ka më shumë kërkesa kontekstuale për të bërë të mundur përdorimin e saj [457]. Në këtë kontekst, duhet të themi se gjuha spanjolle përdor mjete të shumëllojshme për të shprehur modalitetin e dëshirës në formë urdhri, të cilat janë të ndryshme nga format e mirëfillta të mënyrës urdhërore e që në këtë përdorim i përmbahen rregullave shumë rigoroze për të mos rënë në gabime komunikuese. Përdorimi i një urdhëroreje për të dhënë urdhër paraqitet shumë e ftohtë në ato kontekste në të cilat nuk është kontekstualizuar akoma ideja e të kërkuarit.

[456] Akademia e Shkencave e Shqipërisë, Instituti i Gjuhësisë dhe Letërsisë, *Gramatika e Gjuhës Shqipe, Morfologjia 1*, Tiranë 2002, f. 330.
[457] Francisco Matte Bon, në *Gramatica comunicativa del espanol*, EDELSA Grupo Didascalia, S.A. 1995, f. 92.

Shprehja,

***Pongame** una cerveza.*
***Më bëni (jepni)** një birrë.*

e shqiptuar në këtë mënyrë nga dikush që sapo ka vendosur një kontakt me kamarierin në një bar, rezulton e pasjellshme, në shumicën e rasteve. E njëjta gjë ndodh edhe në shembullin e mëposhtëm, në të cilin folësi që thotë, ***póngame una cerveza***, paraqitet shumë i ftohtë, pavarësisht nga përdorimi i shprehjes, ***por favor*** (ju lutem),

¡Buenos días! (Mirëdita!)
*¡Buenos días! Por favor, **póngame** una cerveza. (Mirëdita! Ju lutem, **më bëni** një birrë).*

Megjithatë, e njëjta fjali duket plotësisht normale kur thuhet pasi kamarieri është tashmë i gatshëm për të marrë urdhra, ose kur kjo situatë është krijuar pas një porosie të parë,

¿Que va a tomar? (Çfarë do të pini?)
***Pongame** una cerveza. (**Më bëni** një birrë.)*

Natyrisht, edhe intonacioni ndihmon për të zbutur urdhrin e dhënë me mënyrën urdhërore. Ashpërsia e urdhërores asnjanësohet pjesërisht në marrëdhënie më të ngushta, në të cilat është më i zakonshëm përdorimi i saj. Gjithsesi, në gjuhën spanjolle, vlen të përmendet përdorimi i vetës së trëtë njëjës apo shumës i së tashmes së lidhores në rastet kur një apo më shumë personave të pranishëm u jepet një urdhër me mirësjellje, nga folësi.

*¡**Tráigame** una silla!*
***Më sillni** një karrige. (Kur i drejtohet një personi).*

*¡**Traiganme** una silla!*
***Më sillni** një karrige. (Kur i drejtohet dy a më shumë personave).*

a) E tashmja e lidhores me kuptimin e urdhërores

Mënyra urdhërore ka forma të vetat vetëm për vetën e dytë njëjës dhe shumës. Kur folësi, nëpërmjet bashkëbiseduesit, dëshiron të urdhërojë një a disa persona, që nuk marrin pjesë në bisedë, atëherë ai përdor me vlerën e urdhërores, format e vetës së tretë, njëjës e shumës, të kohës së tashme të lidhores, të prirë ose jo nga pjesëza *le*. Gjithashtu me vlerën e urdhërores përdoret edhe veta e parë shumës e së tashmes së lidhores në ato raste kur folësi nxit për veprim një grup njerëzish, ku bën pjesë edhe vetë[458].

***Ta përfundojë** sa më shpejt atë punë.*
***Que termine** cuanto antes ese trabajo.*

[458] Akademia e Shkencave e Shqipërisë, Instituti i Gjuhësisë dhe Letërsisë, *Gramatika e Gjuhës Shqipe, Morfologjia 1*, Tiranë 2002, f. 330.

b) E ardhmja e dëftores me kuptimin e urdhërores

Po me kuptimin e urdhërores për të dhënë urdhra, porosi, udhëzime etj., përdoret ndonjëherë edhe e ardhmja e mënyrës dëftore[459].

Do të nisesh *nesër pa shumë diskutime.*
Partirás *mañana sin más discusiones.*

Siç shihet edhe nga shembulli, urdhri, që shpreh kjo e ardhme, është nganjëherë më kategorik se ai i shprehur me trajtat e urdhërores[460] edhe pse përdorimi i saj nuk është shumë i dendur.

Përdorimi në këtë funksion i së ardhmes, në gjuhën shqipe, është i ngjashëm edhe në gjuhën spanjolle, madje ngjashmëri ka edhe në përdorimin e vetave të foljes.

c) Urdhërorja për të shprehur veprime të përsëritura në të shkuarën

Veta e dytë njëjës e e urdhërores mund të përdoret për të tri vetat e njëjësit dhe shumësit, për të paraqitur me një fuqi shprehëse të veçantë një a më shumë veprime të përsëritura në të shkuarën. Kjo ndodh kur përsëritet urdhërorja e së njëjtës folje, ose kur përdoren format e urdhërores të dy a më shumë foljeve të ndryshme, të shoqëruara secila me kryefjalën përkatëse dhe të lidhura midis tyre me anë të lidhëzës bashkërenditëse *e* ose në mënyrë asindentike[461].

Ec *e* ***ec*** *dhe më në fund mbërritën në vend.*
Caminando *y* ***caminando****, finalmente llegaron al destino.*

Siç shihet nga përkthimi në gjuhën spanjolle, ky ndërtim në shqip është i barazvlershëm me një përcjellore në spanjishte.

Në shqipe, këto janë ndërtime karakteristike për gjuhën artistike por mund të haset edhe në rrëfime gojore të përditshme.

d) Trajtat e urdhërores (përkatësisht të lidhores) si elemente lidhëzimi

Në gjuhën spanjolle, në këtë përdorim ato konsiderohen më shumë si pasthirrma se sa folje në urdhërore (përkatësisht në lidhore). Këto janë përdorime që duken shumë të "parashikueshme" për shkak të kontekstit ose për shkak të një situate "urgjente", të cilat e vendosin bashkëbiseduesin në një qëndrim pritës: *a ver "pa prit", mira "shiko", oye "dëgjo"* etj[462]. Në spanjishte përdoren si veta e dytë ashtu edhe veta e tretë (format e mirësjelljes të huazuara nga lidhorja). Në gjuhën shqipe, përdoren vetëm trajtat e vetës e dytë.

Oye, *¿Que significa "golfo"? (****Dëgjo****, çfarë do të thotë "gji"?*
A ver*, léeme la frase, que depende del contexto. (****Pa prit****, ma lexo fjalinë se varet nga konteksti.*

[459] Akademia e Shkencave e Shqipërisë, Instituti i Gjuhësisë dhe Letërsisë, *Gramatika e Gjuhës Shqipe, Morfologjia 1*, Tiranë 2002, f. 330.
[460] Po aty, f. 316.
[461] Po aty, f. 331.
[462] Francisco Matte Bon, në *Gramatica comunicativa del espanol*, EDELSA Grupo Didascalia, S.A. 1995, f. 93.

Në këtë shembull, personi që sapo kerkoi një nder, e pret pa asnjë problem përdorimin e një urdhëroreje, sepse bashkëbiseduesi i tij po përpiqet që ta ndihmojë. Prandaj përdorimi i *a ver "pa prit"* në këtë kontekst nuk është i domosdoshëm.

e) Urdhërorja për të dhënë këshilla dhe udhëzime

Në gjuhën spanjolle janë të shpeshta përdorimet e urdhërores për të dhënë këshilla, rekomandime, udhëzime etj.[463] :

Hazme caso: ***llámala*** *e* ***invítala*** *a cenar.*
Ma ver veshin: ***merre në telefon*** *dhe* ***ftoje*** *për darkë.*
Si decide ir, ***abríguese*** *bien. Verá el frío que hace allí arriba.*
Nëse vendos të shkosh, ***vishu mirë****. Do ta shohësh se sa ftohtë bën atje sipër.*

Nga përkthimi i fjalive të mësipërme vihet re se edhe në shqipe ka një përdorim të barazvlershëm.

f) Urdhërorja për të shprehur kushte

Në gjuhën spanjolle janë të shpeshta edhe përdorimet e formave të urdhërores për të shprehur kushte ose më mirë të themi, në fjali që janë shumë të ngjashme me fjalitë kushtore[464]. Në këto përdorime kushtet, që kanë lidhje me marrësin e mesazhit, folësi i konsideron si të realizueshme. Në shumicën e rasteve bëhet përpjekje për të këshilluar ose bindur personin tjetër që të bëjë ose jo diçka :

Abre *la ventana y verás que frío.*
Hape *dritaren dhe do të shohësh sa ftohtë bën.*

Mándale *unas flores y todo se resolverá.*
Dërgoji *ca lule dhe gjithçka do të zgjidhet.*

Nëse shihen me kujdes shembujt, pjesa e dytë e fjalisë së përbërë, që vjen pas urdhërores, është ajo që shpreh një pasojë dhe nuk është fjalia në urdhërore ajo që shpreh nje kusht. Gjithsesi në këtë rast për një të huaj që mëson gjuhën spanjolle e rëndësishme është që të ndërgjegjësohet për marrëdhënien shkak-pasojë që shihet në këto kontekste.

Pa u zgjatur, duam të kthejmë në vëmendje edhe rastin kur e tashmja e dëftores mund të përdoret me vlerën e urdhërores (shih: § 3.2.1.6. E tashmja me vlerën e urdhërores).

3.3.5. Mënyra habitore: kuptimet kryesore të kohëve të saj

Me anë të mënyrës habitore në shqipe, shprehet në përgjithësi modaliteti i vërtetësisë, i shoqëruar edhe me ndjenjën e habisë së folësit për një veprim të papritur,

[463] Francisco Matte Bon, në *Gramatica comunicativa del espanol*, EDELSA Grupo Didascalia, S.A. 1995, f. 94.
[464] Francisco Matte Bon, në *Gramatica comunicativa del espanol*, EDELSA Grupo Didascalia, S.A. 1995, f. 95.

që është kryer në të shkuarën ose kryhet në çastin e ligjërimit. Por nëpërmjet saj, folësi mund të shprehë edhe dyshimin ose mospajtimin e tij e ndonjëherë edhe ironi lidhur me një veprim, thënie a pohim të një tjetri[465].

Nga format kohore të habitores më dendur përdoret e tashmja dhe e kryera, që lidhen drejtpërdrejt me çastin e ligjërimit. Më pak ndeshen e pakryera dhe më se e kryera. Format kohore të habitores përdoren si në fjali të pavarura dhe kryesore, ashtu edhe në fjali të nënrenditura.

Duke shprehur kuptimin modal të vërtetësisë, format kohore të habitores ngjajnë shumë me ato të dëftores, por me dallimin se, nëse këto të fundit përdoren më shumë për të pohuar kryerjen e një veprimi, ato të parat përdoren për të shprehur habinë e folësit në çastin e ligjërimit të tij për veprime që po kryhen në atë çast ose që janë kryer para atij çasti[466]

Në gjuhën spanjolle, kuptimet e habitores shprehen me anë të mënyrës dëftore por edhe me anë të lidhores. Përveç foljes në këto mënyra, në spanjishte për të shprehur habitoren, përdoren edhe mjete të tjera si p.sh. pasthirrmat apo mbiemrat e ndajfoljet e shoqëruara me pjesëzën *que* (sa) të paravendosur, që do t'i shohim më poshtë.

3.3.5.1. E tashmja

Në gjuhën shqipe, kuptimi themelor i kohës së tashme të dëftores është të shprehë habinë, dyshimin, mospajtimin etj. të folësit për një veprim të caktuar që vazhdon të kryhet në çastin e ligjërimit. Në këtë përdorim, e tashmja e habitores mund të shoqërohet me pjesëzën *po*[467]. P.sh. *Po punuaka (está trabajando).* Ndërsa për të shprehur një veprim që vazhdon të kryhet në çastin e ligjërimit, mund të përdoret forma perifrastike *"jam + përcjellore" (qenkam duke punuar)*[468].

Shembuj:

***Qenke** invalid, - tha Sokrati*
*¡**Eres** invalido!, - dijo Sokrates.*

***Qenkan duke punuar**, nuk po i bezdisim*
***Estan trabajando**, no les molestamos.*

Siç shihet edhe nga përkthimi i shembujve të shqipes, formës së të tashmes së habitores shqipe, në spanjishte i përgjigjet një formë dëftore e shoqëruar thjesht me një intonacion të caktuar, i cili mund të jetë intonacioni i një fjalie thirrmore dhe nganjëherë edhe ai i fjalisë pyetëse-thirrmore.

[465] Akademia e Shkencave e Shqipërisë, Instituti i Gjuhësisë dhe Letërsisë, *Gramatika e Gjuhës Shqipe, Morfologjia 1*, Tiranë 2002, f. 318.
[466] Sh. Demiraj, *"Rreth kategorive gramatikore të mënyrës dhe të kohës në gjuhën shqipe"*, në Studime filologjike, Tiranë, nr. 3, 1977, f. 103-104.
[467] Akademia e Shkencave e Shqipërisë, Instituti i Gjuhësisë dhe Letërsisë, *Gramatika e Gjuhës Shqipe, Morfologjia 1*, Tiranë 2002, f. 319.
[468] M. çeliku, M. Karapinjalli dhe R. Stringa, Gramatika praktike e gjuhës shqipe, Tiranë, Toena, 1998, f.168.

3.3.5.2. E pakryera

Në gjuhën shqipe, e pakryera e habitores përdoret zakonisht për të shprehur habinë, dyshimin, mospajtimin etj. të folësit për një veprim të caktuar, që vazhdonte ende në një çast të caktuar të së shkuarës. Rrallëherë, në këtë përdorim ajo mund të shoqërohet edhe me pjesëzën *po*. Ajo mund të përdoret për të shprehur edhe habinë, dyshimin, mospajtimin etj. të folësit për një veprim që është përsëritur herë pas here në të shkuarën ose që ka vlerë mbarëkohore por e pa shoqëruar nga pjesëza *po*[469].

Shembuj:

*Jo, ajo nuk **qenkësh** Zanë!*
*¡No, ella no **era** un hada!*

*Kishte dëgjuar që ai **punuakësh** shumë.*
*Había escuchado que él **trabajaba** mucho.*

Spanjishtja nuk ka një mënyrë të veçantë në sistemin e vet foljor për të shprehur atë çka e pakryera e habitores shpreh në shqipe dhe siç shihet nga përkthimet e shembujve të shqipes, formës shqipe të së pakryerës së habitores, në gjuhën spanjolle i përgjigjet një formë dëftore me një intonacion të caktuar.

3.3.5.3. E kryera

Në gjuhën shqipe, e kryera e habitores përdoret për të shprehur habinë, dyshimin, mospajtimin etj, të folësit për një veprim të përfunduar, që nuk i ka këputur lidhjet me çastin e ligjërimit. Përdoret më fort në fjali të pavarura dhe kryesore, por ajo ndeshet edhe në fjali të nënrenditura[470].

*E **paske marrë vesh**, hëm.*
*¡Eh, **te has enterado**!*

***Qenka ngritur** në këmbë!*
*¡Mira, **se ha levantado** ya en pie!*

Siç shihet nga përkthimet, spanjishtja për të pakryerën e habitores së shqipes, përdor mënyrën dëftore të shoqëruar nga ndonjë pasthirrmë.

3.3.5.4. Më se e kryera

Në gjuhën shqipe, më se e kryera e habitores përdoret për të shprehur habinë, dyshimin, mospajtimin etj. të folësit për një veprim që është përfunduar para një çasti

[469] Akademia e Shkencave e Shqipërisë, Instituti i Gjuhësisë dhe Letërsisë, *Gramatika e Gjuhës Shqipe, Morfologjia 1*, Tiranë 2002, f. 319.
[470] Akademia e Shkencave e Shqipërisë, Instituti i Gjuhësisë dhe Letërsisë, *Gramatika e Gjuhës Shqipe, Morfologjia 1*, Tiranë 2002, f. 320.

të caktuar të së shkuarës. Përdoret më shumë në fjali të nënrenditura, por ajo ndeshet edhe në fjali të pavarura dhe kryesore[471].

*Memon e **paskëshin plagosur**.*
***Habían herido** a Memo.*

*Tani e kuptoj sa shumë e **paskësh dashur** minierën.*
*¡Ahora entiendo cuanto **había querido** la mina!*

Gjuha spanjolle, duke mos pasur një mënyrë të veçantë për të shprehur më se të kryerën e habitores së shqipes, i përgjigjet asaj me format e më se të kryerës së dëftores, ndonjëherë e shoqëruar edhe me ndonjë pasthirrmë apo më ndonjë mjet tjetër leksikor, por gjithmonë me intonacionin e caktuar.

Gjithsesi, më poshtë po japim disa përdorime të rëndësishme të mënyrës habitore në gjuhën spanjolle.

a) Fjalët pyetëse *qué/cuánto/cómo* shoqëruar nga mbiemrat, ndajfolet dhe emrat për të shprehur habi

Sipas J. M. Gonzalez Calvo [472], në gjuhën spanjolle, nuk është vetëm intonacioni, mjeti që përdoret për të shprehur habinë në fjalitë habitore. Ka disa ndërtime të formuara nga fjalët pyetëse të sipërpërmendura që, duke u vendosur para mbiemrave, ndajfoljeve apo emrave dhe duke përdorur intonacionin e caktuar habitor si edhe folje në mënyrën dëftore por ndonjëherë edhe në lidhore, mund të shprehin modalitetin habitor.

*¡Qué bien que **estés** tú también! (folja në lidhore)*
*Sa mirë që **qenke** edhe ti! (folja në të tashmen e habitores)*

*¡Cuánta gente que **ha venido**! (folja në të kryerën e dëftores)*
*Sa njerëz që **paskan ardhur**! (folja në të kryerën e habitores)*

*¡Qué abrigo que **te has comprado**! (folja në të kryerën e dëftores)*
*Çfarë palltoje që **paske blerë**! (folja në të kryerën e habitores)*

Në këto shembuj është interesante të shihet përdorimi i një *que (që)* midis elementit që del në pah nga habia dhe pjesës tjetër të fjalisë, me karakter zgjedhës (*optativo*): *¡Qué bonito (que) es este cuadro! (Sa e bukur (që) qenka kjo tablo!)*

Në fjalitë e kryesuara nga *qué (sa)* e ndjekur nga një emër, është e mundur që të përdoret edhe *tan* ose *más* që janë të lidhura me strukturat krahasuese, por në këtë rast, foljet nënkuptohen:

¡Qué chico tan travieso! = ¡Qué chico más travieso!
Sa djalë trazavaç!

[471] Akademia e Shkencave e Shqipërisë, Instituti i Gjuhësisë dhe Letërsisë, *Gramatika e Gjuhës Shqipe, Morfologjia 1*, Tiranë 2002, f. 320.
[472] J. M. González Calvo, *"La oración simple"*, Madrid, 1993, f. 54.

b) Përdorimi i detyruar i anasjellës *(inversionit)* për të shprehur habinë

Nga shembujt që paraqet Gonzalez Calvo[473] (*María **es** muy guapa* si fjali pohore përballë *¡Qué guapa **es** María!* si fjali habitore) nxirret përfundimi se bëhet fjalë për një ndryshim të rendit sintaksor të një fjalie pohore. Gjithsesi, edhe në këtë rast ka më shumë rëndësi të flasim për elementin habitor/pyetës *qué (sa)* të cilin Rosengren[474] do ta përcaktonte si bërthamë funksionale në pozicion fillestar me një plotës mbiemëror, ndajfoljor ose emëror.

Edhe në gjuhën shqipe ndodh pak a shumë e njëjta gjë, por, përveç ndryshimit të rendit sintaksor dhe vendosjes së shenjës habitore të pikësimit, përdoret edhe folja në mënyrën habitore, duke i dhënë fjalisë edhe një ngjyrim emocional të caktuar.

*Maria **është** shumë e bukur.* (Fjali pohore)
*Sa e bukur **qenka** Maria!* (Fjali habitore)

c) Lidhorja për të shprehur mohimin në fjalitë habitore.

Në gjuhën spanjolle, mohimi në fjalitë habitore funksionon ndryshe: rasti i ndërtimit *qué (sa) + no + ndajfolje/mbiemër* nuk mund të pranohet:

¡Qué no guapo es Juan! (Fjali e pasaktë)

Në disa fjali që konsiderohen si habitore, bëhet fjalë për një mohim të panevojshëm *(expletivo):*

*¡Lo que no **hagas** tú por conseguir lo que quieres…!*
*Çfarë nuk **bëke** ti për të arritur atë që do…!*

Folja e përdorur në këtë rast, në gjuhën spanjolle, është në mënyrën lidhore.

3.3.6. Mënyra dëshirore: kuptimet kryesore të kohëve të saj

Me anë të kësaj mënyre, në gjuhën shqipe, shprehet modaliteti i dëshirës në formë urimi, mallkimi, lutjeje, sharjeje apo bekimi[475]. Këto folje dallohen edhe në parrulla të ndryshme. Shembuj:

***Mos vdeksh** kurrë o xha Spiro! **Que no te mueras** nunca tío Spiro!*
*Ditën e mirë e **bëfsh** ! **Que tengas** un buen día!*
*Udha e mbarë **të qoftë**! **Qué tengas** buen viaje!*
***Rroftë** Shqipëria! **Que viva** Albania!*

Disa nga fjalitë e mësipërme, për shkak të përsëritjes së shpeshtë janë kthyer në formulime të qëndrueshme. Nga përkthimi i tyre shihet se njëjta gjë ndodh edhe në gjuhën spanjolle.

[473] J. M. González Calvo, *"La oración simple",* Madrid, 1993, f. 54.
[474] I. Rosengren, (ed.): *Satz und Illokution* (Vols.1 dhe 2), Tübingen, 1992, f. 288.
[475] Akademia e Shkencave e Shqipërisë, Instituti i Gjuhësisë dhe Letërsisë, *Gramatika e Gjuhës Shqipe, Morfologjia 1,* Tiranë 2002, f. 329.

Gjuha spanjolle nuk e ka të kategorizuar në sistemin e vet mënyrën dëshirore. Folja në fjalitë dëshirore, si në ato të thjeshta, ashtu edhe në ato të përbëra, është zakonisht në të tashmen e lidhores dhe normalisht përdor pjesëzën *'ojalá' (sikur, do zoti)* dhe lidhëzën *'que' (që),* e cila në këtë rast e humbet kuptimin në funksionin e saj si lidhëz. Duke qenë se përdorimi i tyre është shumë i ngjashëm me urdhëroren, disa gramatikanë i përfshijnë në të njëtin grup. Ndryshimi midis tyre është se në fjalitë dëshirore ku ato përdoren, dëshira ose kërkesa shprehet në mënyrë jo të drejtpërdrejtë dhe nuk i drejtohet gjithmonë folësit (folësve) si në rastin e fjalive urdhërore.

***Que te salga** bien el examen! **Dalç** mirë në provim!*
*Por Dios, **que no sea** nada! O Zot, **të mos jetë (mos qoftë)** gjë!*
*Ojalá **no me toque** ese profesor. Do zoti **të mos më qëllojë** ai profesori.*
***Que tengas** una Feliz Navidad! **Paç** Krishtlindje të gëzuara! (Gëzuar Krishtlindjet)!*

3.3.6.1. E tashmja

Në gjuhën shqipe, mënyra dëshirore ka dy kohë: të tashmen dhe të kryerën.

Kuptimi themelor i kohës së tashme të mënyrës dëshirore është të shprehë dëshirën e folësit, në formë urimi ose mallkimi, për kryerjen e një veprimi në çastin e ligjërimit ose pas tij[476]. Shpesh herë këto forma të dëshirores mund të zëvendësohen edhe nga format e mënyrës lidhore, të paraprira nga foljet e tipit *dëshiroj (desear), urdhëroj (ordenar), uroj (felicitar)* Shembull:

*Dhe ti, o bir, **qofsh** i gëzuar e të **rrofshin** djemtë.*
*Tu también, hijo, deseo **que seas** feliz y que tu hijos **tengan** una vida larga.*

***U kthefsh** shëndoshë e mirë!*
*Deseo que **regreses** sano y salvo! (**Que regreses** sano y salvo)!*

Por e tashmja e dëshirores përdoret edhe për të shprehur veprime të mundshme të së ardhmes, pa shprehur dëshirën e folësit në formë urimi a mallkimi. Kjo ndodh kur ajo përdoret në fjali të varura kushtore dhe lejore, të ndërtuara me lidhëzën nënrenditëse *në*, përkatësisht *edhe në*[477]. Ky është rast i ngjashëm me të tashmen e lidhores të prirë nga lidhëza nënrenditëse *po*, përkatësisht *edhe po*. Shembull:

*Atëherë edhe në i **pushtofshim** ne, (po t'i pushtojmë ne) nuk kemi për t'i nënshtruar dot më.*
*En el caso de que les **ocupemos**, no podremos subyugarles.*

*Në e **marrç vesh** (Po ta marrësh vesh), më thuaj.*
*En caso de **enterarte**, avísame.*

*Në **shkofsh** (po të shkosh) në kinema, më bëj një telefon.*
En el caso de que te vayas al cine, llamame.

[476] Akademia e Shkencave e Shqipërisë, Instituti i Gjuhësisë dhe Letërsisë, *Gramatika e Gjuhës Shqipe, Morfologjia 1*, Tiranë 2002, f. 329.
[477] Akademia e Shkencave e Shqipërisë, Instituti i Gjuhësisë dhe Letërsisë, *Gramatika e Gjuhës Shqipe, Morfologjia 1*, Tiranë 2002, f. 329.

Ndërkohë që, në gjuhën shqipe, këto ndërtime hipotetike i ndeshim më shumë në gjuhën e përpunuar letrare, forma e tyre e barazvlershme në gjuhën spanjolle *'en caso de +infinitivo', 'en el caso de que + folje në të tashmen e lidhores* ndeshet dendur në gjuhën e popullore[478]. Shpesh herë vihen re edhe thjeshtëzime të ndërtimit duke hequr parafjalën *en* dhe nyjen shquese *el*; *Caso de que te enteres, avísame. (Në e marrç vesh më thuaj).*

Edhe veta e tretë (aty-këtu edhe veta e dytë) e foljes *jam* në të tashmen e dëshirores pas përmrave të pacaktuar *kushdo, cilido, çfarëdo*, dhe pas ndajfoljeve me funksion lidhëzor *kudo* e *kurdo*, përdoret si sinonime e së tashmes së mënyrës lidhore. Shembull:

Folmë, thuamë, cilido ***qofsh****.*
Háblame, dime, cualquiera que ***seas****.*

Siç shihet nga përkthimi i fjalisë, në gjuhën spanjolle, forma e barazvlershme e dëshirores është folja në lidhore.

Përfundimisht mund të themi se në gjuhën spanjolle, të tashmes së dëshirores në gjuhën shqipe, i përgjigjet e tashmja e lidhores.

Në të dyja gjuhët, e tashmja e dëshirores përdoret me vlerën e një veprimi në të ardhmen.

3.3.6.2. E kryera

Në ndryshim nga e tashmja, e kryera e dëshirores, në kuptimin e saj themelor ka një përdorim tepër të kufizuar, sepse vetëm në raste shumë të veçanta mund të shprehet dëshira e folësit, në formë urimi ose mallkimi, për veprime të së shkuarës[479]. Ajo ndeshet kryesisht në shprehje të tipit: *Ju* ***pastë lënë*** *uratën. (Deseo que os* ***haya dejado*** *la bendicion).*

Siç shihet, gjuha spanjolle pwrgjigjet me folje nw tw kryerwn e lidhores.

Rrallë përdoret e kryera e dëshirores edhe në fjalitë e varura kushtore të ndërtuara me lidhëzën nënrenditëse *në*; më shumë përdoret në këtë funksion e kryera e lidhores e prirë nga lidhëza nënrenditëse kushtore *po*[480].

Në ***paçim punuar*** *edhe ne kështu për ngritjen e kooperativës, më keq do të shkojë.*
En el caso de que nosotros también ***hayamos trabajado*** *asi para la construcción de la cooperativa, peor será.*

Siç shihet edhe nga përkthimi, gjuha spanjolle përdor të njëjtin ndërtim parafjalor *(en el caso de que + të tashmen e lidhores)* vetëm se folja në këtë rast është në të kryerën e lidhores dhe jo në të kryerën e habitores si në shqipe.

Edhe për të kryerën e dëshirores mund të themi se në gjuhën spanjolle ka një të barazvlershme formalisht të ndryshme; e kryera e lidhores.

[478] L. Gómez Torrego, *Gramática didáctica del español*. Madrid: SM. 2002, f. 136.
[479] Akademia e Shkencave e Shqipërisë, Instituti i Gjuhësisë dhe Letërsisë, *Gramatika e Gjuhës Shqipe, Morfologjia 1*, Tiranë 2002, f. 330.
[480] Po aty, f.330.

Përfundime

Studimi përqasës na bën të vështrojmë që sistemet foljore të spanjishtes dhe shqipes janë shumë të ngjashme por edhe me dallime midis tyre. Në spanjishte foljet zgjedhohen për të shprehur variacionet e mënyrës, kohës, aspektit, numrit dhe vetës ashtu si edhe në shqipe. Gjuha spanjolle ka dhjetë kohë foljore për mënyrën dëftore (përfshirë edhe dy kohët e kushtores të cilën nuk e trajton si mënyrë më vete) por edhe gjuha shqipe ka dhjetë kohë (përfshirë të ardhmen e së shkuarës dhe të ardhmen e përparme të së shkuarës që ndryshojnë nga kohët e kushtores nga përdorimi dhe jo nga forma) për të shprehur vlerat e ndryshme kohore të mënyrës dëftore. Kjo do të thotë që të dyja gjuhët zotërojnë mjete të rëndësishme për të shprehur kohën e veprimit foljor. Treguesit kohorë zakonisht përdoren në të dyja gjuhët kur referenca kohore është e nevojshme, por të njëjtët tregues kohorë në disa raste shoqërojnë kohë të ndryshme si për shembull në të shkuarën e dëftores.

*Hoy por la manana **he ido** (perfecto) al cine*
*Sot në mëngjes **kam shkuar** (e kryer) në kinema*

Por në shqip ky tregues kohor kërkon folje në të kryerën e thjeshtë.

*Sot në mëngjes **shkova** (e kryer e thjeshtë) në kinema*

Pra, edhe në rastin e analizës sonë, natyra e gabimeve si dhe zgjidhja e tyre do jenë të përafërta me rastet e gjuhëve të cilat krahasimisht paraqiten si të tilla dhe që kanë qenë dhe më parë objekt i vëzhgimit dhe i studimit. Kështu, burimi i disa gabimeve të studentëve apo nxënësve është pasojë e transferimit pozitiv të formave të foljeve, e nivelit fillestar të njohurive dhe e nivelit të ndërgjuhës. Po ashtu dhe mungesa në përvetësimin e saktë të gjuhës mëmë, pra të shqipes, përbën problem për të përvetësuar përdorimin e drejtë të foljeve sipas kohëve dhe mënyrave të spanjishtes. Klasifikimi i gabimeve në përvetësimin e spanjishtes është krahasimisht ai i cili është përshkruar në teorizimet e studiuesve më në zë të fushës së metodikës dhe të psikolinguistikës.

Gabimet në këtë mënyrë mund të trajtohen si gabime *përshkruese* (gabime nga mungesa, nga shtesa (shenjues i dyfishtë, rregullimi, shtesë e thjeshtë), gabime nga formimi i gabuar, gabime nga mungesa e rendit të fjalisë, *pedagogjike* (gabime kalimtare, sistematike), *etiologjike* (gabime ndërgjuhësore, gabime brendagjuhësore), *gramatikore* (gabime morfologjike), *komunikative* (gabime vendore, gabime globale).

KREU IV

METODOLOGJIA E ZHVILLIMIT TË NJË ANALIZE GABIMESH

Modeli i analizës që do të përdorim në këtë kërkim shkencor do të jetë analiza e gabimeve. Ky vendim ka të bëjë me dy arsye kryesore: së pari, për shkak të mundësive pedagogjike që ofron një kërkim shkencor mbi foljet në fushën e mësimdhënies dhe, së dyti, për shkak të mundësisë për të shfrytëzuar pozitën e privilegjuar të mësimdhënësit, për të zhvilluar studime përshkruese në mjedisin vet. Shumica e metodave brenda kërkimit shkencor edukativ paraqesin kushte veçanërisht të favorshme për të bashkuar te një person edhe kërkuesin shkencor edhe mësimdhënësin.

Isabel Santos Gargallo[481] e vendos analizën e gabimeve në kuadrin shkencor të studimit të rasteve, i cili "përshkruan sjelljen dhe qëndrimin gjuhësor të një numri folësish me qëllim përgjithësimin e konkluzioneve për të gjithë të tjerët ose përcaktimin e hipotezave, që mund të zhvillohen në kërkimet e ardhshme". Si rrjedhim, mund të pohojmë se ndodhemi përballë një paradigme shkencore kryesisht cilësore[482] edhe pse paraqet disa karakteristika sasiore sepse, përveç që identifikon, shpjegon dhe vlerëson cilësinë e gabimeve, ajo studion edhe dendurinë numerike të tyre dhe zotëron edhe një hierarki gabimesh.

Në evoluimin e studimeve mbi përvetësimin e gjuhëve të dyta, pas Analizës Përqasëse, kërkimet largohen nga objektivi parashikues dhe i afrohen fushës së realitetit të prekshëm. Shprehjet konkrete të studentëve janë tani në qendër të interesit të studimeve sepse, duke u nisur prej tyre arrihen rezultate me karakter shpjegues dhe me një potencial të qartë didaktik: përshtatjen e praktikave dhe procedurave mësimdhënëse, që do të ndihmojnë në lehtësimin e procesit të të nxënit dhe do të përmirësojnë kompetencën komunikuese në Gj2. G. Vazquez-i [483] vë në dukje rëndësinë praktike të studimeve të AG kur pranon si *objektiv kryesor të tyre përcaktimin e shkaqeve, pasojave dhe natyrën e një qëndrimi gjuhësor dhe kulturor të një folësi jo vendas.*

Si metodë me natyrë thjesht zbatuese, AG ka një karakter procedural dhe ndjek disa etapa që, sipas I. Santos Gargallo-s[484], nisin me përcaktimin e disa objektivave, ndiqen nga një metodologji e përshtatshme për të arritur këto objektiva, e cila përfshin disa mjete për mbledhjen e korpusit të të dhënave dhe disa kritere analize e diskutimi, si edhe një shpjegim të rezultateve dhe të zbatueshmërisë së tyre konkrete, në rastin tonë, në fushën edukative. Ky është pak a shumë skenari që, duke përfshirë disa ndryshime, kemi përshtatur për punimin tonë. Në këtë kapitull, përveç shpjegimit të

[481] Isabel Santos Gargallo, *"El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo",* në Sánchez Lobato, J. dhe Santos Gargallo, I. (eds.) Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE), Madrid: SGEL, 2004, f.400.

[482] Brenda modaliteteve të kërkimit shkencor edukativ, është e mundur që të merren për bazë dy paradigma: nga njëra anë, ajo sasiore, e cila kërkon dukuri edukative që janë të numërueshme, pa pasur fare parasysh variablet subjektive të çdo individi, dhe, nga ana tjetër, ajo cilësore, që përdor një metodologji interpretuese dhe interesohet që të kuptojë realitetin njerëzor nga një pikëpamje subjektive; ka të bëjë me *një interpretim nga brenda* të objektit të studimit.

[483] Graciela Vázquez, *"¿Errores? ¡Sin falta! Programa de autoformación y perfeccionamiento del profesorado"*, Madrid: Edelsa, 1999, f. 25.

[484] Isabel Santos Gargallo, *"El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo",* në Sánchez Lobato, J. dhe Santos Gargallo, I. (eds.) Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE), Madrid: SGEL, 2004, f. 396.

çdo pike të këtij skenari, do të përpiqemi të paraqesim parametrat e çdo analize gabimesh.

4.1. Përcaktimi i objektivave

Përpara se t'i futemi një kërkimi shkencor të çdo lloji duhet të llogarisim me saktësi mundësitë dhe kufizimet që kemi sepse, vetëm kështu mund të formulojmë një objektiv të realizueshëm, që të ketë besueshmëri, mundësi e të jetë, deri në një farë pike, i përgjithsueshëm. Për të përcaktuar objektivin e përgjithshëm të një analize gabimesh është e kështillueshme që të mbahen parasysh disa faktorë: Gj1 e subjekteve; shtrirja e kampionit; aftësitë gjuhësore; shtrirja e analizës dhe periodiciteti në mbledhjen e të dhënave.

Fakti se të gjithë studentët, që marrin pjesë në studim, kanë të njëjtën Gj1, do të jetë element kyç në nxjerrjen e përfundimeve përkatëse. Është e rëndësishme gjithashtu, që të njihet pasuria gjuhësore studentëve, çfarë gjuhësh të tjera njohin përveç Gj2 objekt i studimit. Në rastin konkret, të gjithë studentët kanë si gjuhë amtare shqipen. Po ashtu, shumica e tyre përkojnë në gjuhët e tjera të dyta që zotërojnë ose për të cilat kanë ndonjë njohuri dhe këto gjuhë janë anglishtja dhe italishtja. Këto informacione i morëm nga anketa që subjektet plotësuan pasi ne ua kërkuam.

Në lidhje me shtrirjen e kampionit, analiza mund të përqëndrohet te një individ ose te një grup përfaqësues i shoqërisë. Edhe pse nuk ka mirëkuptim mbi ç'sasi subjektesh ka më shumë përfaqësim, për arsye shumë të dukshme, mund të themi se studimi individual zotëron një aftësi përgjithësimi shumë më të ulët se në rastin e dytë. Për kërkimin tonë shkencor kemi përdorur një numër relativisht jo shumë të lartë subjektesh; rreth 18.

Së treti, edhe aftësitë gjuhësore të studiuara (të shprehurit me gojë dhe me shkrim, të kuptuarit me gojë dhe me shkrim) kushtëzojnë nga fillimi në fund analizën. Që nga zgjedhja dhe përcaktimi i mjeteve për mbledhjen e të dhënave e deri në trajtimin e të dhënave të siguruara, gabimet në prodhimet me gojë janë plotësisht të ndryshme nga gabimet në prodhimet me shkrim. Mënyra e atypëratyshme e të shprehurit me gojë nuk u lejon studentëve reflektimin dhe vetëkorrigjimin, në dallim nga të shprehurit me shkrim që e ndihmon këtë reflektim. Po ashtu studimet janë përqëndruar më shumë në fushën e prodhimeve me shkrim (spontane apo të drejtuara, formale apo joformale) të siguruara nga mënyra të ndryshme (teste, anketa, krijime të lira ose të drejtuara, letra, përdorimi i provimeve të Diplomave të spanjishtes të Institutit Servantes etj). Mjetet që kishim, përsa u përket atyre që duheshin për të mbledhur të dhënat, bënin më të pranueshëm përqëndrimin te prodhimet me shkrim dhe ne bëmë këtë zgjedhje.

Shtrirja e analizës konkretizohet kur përcaktojmë nënkompetencën e kompetencës komunikative në të cilën përqëndrohet punimi. Tradicionalisht jemi nisur nga pikëpamja gramatikore por, gjithmonë e më shumë mund të gjejmë studime që nisen nga vizioni pragmatik apo edhe sociolinguistik. Ky kërkim shkencor bazohet në një kriter të qartë gjuhësor: përdorimi i kohëve të foljeve, për të shtuar ndoshta më pas, gjatë analizës së të dhënave të siguruara, një këndvështrim pragmatik. Kuptohet, që këto zgjedhje nuk janë përjashtuese të njëra-tjetrës por, mund t'i kombinojmë në të njëjtën analizë dhe, në këtë mënyrë, të pasurojmë konkluzionet e saj.

Së fundi, periodiciteti në mbledhjen e të dhënave përcakton edhe dallimin midis studimeve me karakter sinkronik – atyre që analizojnë studimet e studentëve, duke u nisur nga një çast kohor konkret- dhe studimeve diakronike që, analizojnë prodhimin e tyre në etapa të ndryshme e të njëpasnjëshme të ndërgjuhës. Studimi ynë, që ndjek analizën e ndërgjuhës së studentëve në një çast konkret, përqëndrohet në fushën e

studimeve sinkronike. Rendi sinkronik e lehtëson më shumë mbledhjen e të dhënave dhe prandaj është edhe më i përdorshmi.

4.2. Metodologjia

Pasi kemi përcaktuar këto parametra dhe objektiva, mund të fillojmë analizën. Propozimi i Corder-it[485], në lidhje me metodologjinë e përdorur për një analizë gabimesh, ka ndryshuar shumë pak. Sipas tij, etapat kryesore të analizës së gabimeve janë tre:

a) Etapa e parë është *njohja idiosinkratike* që, me fjalë të tjera, ka të bëjë me **identifikimin** e gabimit.

b) Etapa e dytë është informimi për *dialektin idiosinkratik*: kjo është një veprimtari thjesht gjuhësore[486] dhe njihet si etapa e **përshkrimit** të gabimit.

c) Etapa e tretë është ajo që i përket fushës së psikolinguistikës dhe që përbën objektivin e fundit të AG-së: me këtë i referohemi **shpjegimit** të gabimit.

Për përpunimin e kërkimit tonë shkencor do të nisemi nga interpretimi që Sonsoles Fernandez[487] i bën modelit të Corder-it: këto etapa janë plotësuar dhe zgjeruar me synimin që paradigma metodologjike të bëhet sa më operative[488].

1. Përzgjedhja e korpusit
2. Identifikimi i gabimit
3. Përshkrimi
4. Klasifikimi
5. Shpjegimi
6. Vlerësimi
7. Propozimi i masave që duhen marrë për korrigjimin e gabimeve (në rast se AG ka një këndvështrim didaktik ose pedagogjik).

4.2.1. Përzgjedhja e korpusit

Santos Gargallo[489] thekson se kriteret që kushtëzojnë objektivin e përgjithshëm të analizës janë të lidhura me përzgjedhjen e korpusit. Duke qenë se këto janë përcaktuar në sythin e mësipërm, thjesht duhen specifikuar teknikat dhe mjetet e përdorura në studim. Nga shumëllojshmëria e mjeteve që përdoren për përzgjedhjen e korpusit, ne duhet të zgjedhim atë që përshtatet më mirë me objektivat e vendosura. Në rastin tonë do të zgjedhim shkrimin.

Çdo nxënësi iu kërkua që të kryente dy punë me shkrim. E para mund të vlerësohet si një punë gjysëm e drejtuar sepse kishte të bënte me një ilustrim komik që iu dha studentëve para se të fillonin detyrën e dytë[490]. Në detyrën e dytë atyre iu dha një temë me shkrim[491]: "*Gjërat jo gjithmonë dalin siç i kishim planifikuar. A mban mend ndonjë çast të jetës tënde kur asgjë nuk doli siç e prisje? Shpjego se cilat ishin planet e tua, çfarë ndodhi, si reagove dhe si e kujton.* Duke i dhënë shkas

[485] S. P. Corder, (1967), *"La importancia de los errores del que aprende una lengua segunda"*. Ed. Liceras, J. M., La adquisición de lenguas extranjeras. Madrid: Visor, 1992.
[486] S. P. Corder "Error Analysis" në J.P. Allen dhe S. Pit Corder (eds), *The Edinburg Course in applied Linguistics. Vol.3, Techniques in Applied Linguistics.* London University Press, 1974, f. 128.
[487] S. Fernández, "Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera", Madrid: Edelsa, 1997.
[488] I. Santos Gargallo, *"El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo",* në Sánchez Lobato, J. dhe Santos Gargallo, I. (eds.) Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE), Madrid: SGEL, 2004, f. 400.
[489] Po aty, f. 397.
[490] Shih: Shtojca II.
[491] Shih: Shtojca II

aftësisë krijuese të nxënësit dhe duke u bërë thirrje përvojave të tij personale, arrihet një motivim më i mirë dhe një vullnet i vërtetë për të shpjeguar diçka.

4.2.2. Identifikimi, përshkrimi dhe klasifikimi i gabimeve

I kemi bashkuar këto tri faza në të njëjtin syth, sepse të gjitha i nënshtrohen modelit të analizës së gabimeve që do të marrim në shqyrtim. Edhe pse për identifikimin zakonisht vendoset paraprakisht një taksonomi gabimesh që do të analizohen[492], për këtë studim kemi zgjedhur një analizë gabimesh të llojit induktiv. Ky vendim prek njëkohësisht edhe përshkrimin, sepse do të përshkruhen gabimet në bazë të taksonomisë së krijuar vetëm për këtë rast.

Edhe pse ekzistojnë taksonomi të shumta për klasifikimin e gabimeve, do të paraqesim këtu propozimin e Vazquez-it[493], sepse sipas mendimit tonë, jo vetëm që rezulton të jetë një nga më të gjërët dhe më të plotët por edhe, sepse na sjell, në gjithë gjërësinë e tij, mundësitë e ndryshme të analizës sipas kritereve të ndryshme:

Kriteri gjuhësor	gabime shtese gabime mungese gabime në fjalitë pa mjete lidhëze gabime nga vendosje të gabuara gabime nga përzgjedhje të gabuara
Kriteri etiologjik	gabime ndërgjuhësore gabime brendagjuhësore gabime thjeshtëzimi
Kriteri komunikativ	gabime dykuptimësie gabime irrituese gabime stigmatizuese gabime nga mungesa e përshtatjes
Kriteri pedagogjik	gabime të induktura / krijuese gabime kalimtare / të përhershme gabime të ngurtësuara / të ngurtësueshme gabime individuale / kolektive gabime të ruajtura / aktuale gabime koherence vs. karakteri gabime të prodhimit me shkrim vs. të prodhimit me gojë gabime globale vs. lokale
Kriteri pragmatik	gabime përshtatjeje (bisedimore)
Kriteri kulturor	gabime kulturore

Fig. 4.1. Klasifikimi i gabimeve sipas kritereve të ndryshme

[492] Në këtë rast flasim për një *analizë deduktive gabimesh*. Kur identifikimi dhe përshkrimi i gabimeve shkëmbehen midis tyre, d.m.th., në fillim identifikohen gabimet dhe më pas katalogohen me një taksonomi të krijuar *ad hoc*, jemi përballë një *analize induktive gabimesh*.

[493] G. Vázquez, *"¿Errores? ¡Sin falta! Programa de autoformación y perfeccionamiento del profesorado"*, Madrid: Edelsa, 1999, f. 28.

Për të mos u zgjatur shumë, nuk mund të ndalemi në përcaktimin e çdo lloj gabimi. Për një paraqitje të hollësishme dhe shteruese janë shumë të kështillueshme veprat e Graciela Vazquez-it[494] dhe Inmaculada Penades-it[495] si edhe punimi i masterit e Maria Mar Galindo Merino-s[496].

Të përdorësh një klasifikim gabimesh të përpunuar paraprakisht, sjell lehtësira të padiskutueshme si p.sh., në rritjen e ndjeshme të zhdërvjellësisë dhe organizimit të të dhënave. Karakteri specifik i objektivit të studimit e bënte më të kështillueshme që të zgjidhnim analizën induktive dhe, praktikisht, këtë gjë kemi bërë. Në fillim gjetëm gabimet e korpusit dhe më vonë i grupuam, duke formuar një taksonomi të krijuar për këtë rast. Në këtë mënyrë arritëm një përshkrim dhe klasifikim, por, paralelisht, kjo taksonomi na lejoi që, nga njëra anë të përqëndrohemi në një rast konkret dhe, nga ana tjetër, të thellohemi në njohjen e tij dhe të rrethanave të tij. Është pikërisht kjo dëshirë për të kuptuar një dukuri në kontekstin e saj, ajo çka parashikon në themel puna e një analize cilësore.

Duke iu rikthyer pjesërisht asaj çfarë paraqitëm më sipër, kërkimi ynë shkencor niset nga një kriter gjuhësor kur formulon objektivin e tij. Ky vendim nuk na pengon që, kur të shpjegojmë dhe vlerësojmë gabimet, të përfshijmë kritere të ndryshme, në këtë rast, kriterin etiologjik dhe pragmatik përkatësisht.

Po të niseshim vetëm nga kriteri gjuhësor, si nivel i parë i analizës, këto rezultate nuk do të na jepnin informacion mbi procesin e përvetësimit të Gj2; kjo gjë do të shërbente vetëm për korrigjimin e gabimeve. Kriteri etiologjik, në nivelin e dytë të analizës, na jep shumë informacion mbi atë se si evoluon procesi i përvetësimit.

4.2.3. Shpjegimi dhe vlerësimi i gabimeve

Tani ndoshta ndodhemi përpara pikës më të vështirë të të gjithë procesit. Nuk është e lehtë të përcaktohet se cila është origjina e gabimit apo përse një *input* i bazuar në modele gjuhe transformohet në një *output* karakteristik të larguar nga këto modele. Në shumë raste nuk bëhet fjalë vetëm për një faktor, sepse gabimi është rezultat i ndërveprimit të disa faktorëve, prandaj, ashtu siç rekomandon Santos Gargallo[497], është mirë që "në analizë të përfshihet retrospektiva me folësit jo vendas, prodhimi i të cilëve analizohet me qëllimin për të vërtetuar analizën". Në këtë rast, ishte e pamundur të takoheshim me disa nga studentët pas provimeve. Për këtë arsye vendosëm të përqasim hipotezat tona me profesorë spanjollë vendas, nëse nuk do të gjenim mirëkuptim mbi burimin ose burimet si shkaktare të gabimit.

Për të vlerësuar një gabim si edhe peshën e tij, është e domosdoshme të kihet parasysh shkalla e shtrembërimit të mesazhit që sjell prodhimi i gabuar dhe denduria me të cilën paraqitet në korpus.

[494] Po aty.

[495] I. Penadés Martínez, *"Las clasificaciones de errores lingüísticos en el marco del análisis de errores"*. Lingüística en la red, 1: 1-29, 2003.

[496] M. Galindo Merino, *Principales modelos de análisis de datos en la investigación sobre adquisición de segundas lenguas*. Alicante. Universitat d'Alacant, 2004.

[497] I. Santos Gargallo, *"El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo",* në Sánchez Lobato, J. dhe Santos Gargallo, I. (eds.) Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE), Madrid: SGEL, 2004, f. 407.

4.2.4. Sugjerime didaktike

Kjo fazë e fundit është rrethanore dhe është e lidhur ngushtë me objektivin e analizës në fjalë. Duke pasur parasysh qëllimin e saj, AG mund ta ndajmë në dy lloje të ndryshme: AG psikolinguistike, që përpiqet të hulumtojë procesin e përvetësimit të gjuhëve të dyta dhe AG pedagogjike, e përqëndruar në hulumtimin e ndërgjuhës.

Pasi zbulohen aspektet më problematike të procesit të të nxënit, detyra që kemi dhe qëndrimi që duhet të mbajmë si mësimdhënës të gjuhës na kërkojnë që të kështillojmë masat korrigjuese për t'i zgjidhur ato. Prej kësaj rrjedh gjithë ajo mundësi dhe forcë pedagogjike që fsheh në vetvete AG. Edhe pse jemi të ndërgjegjshëm për këtë mundësi, objektivi i këtij studimi nuk kërkon që, të thellohemi në këtë pikë. Por, pavarësisht kësaj, ne japim udhëzime për të përcaktuar rrugën nëpër të cilën besojmë se duhet orientuar veprimtaria e mësimdhënësit.

Shpresojmë që, me rezultatet e këtij punimi, në projekte të ardhshme, të kemi mundësi që, të trajtojmë krijimin e propozimeve didaktike, me vështirësinë dhe përkushtimin që meriton kjo veprimtari. Prandaj, një zgjerim i mundshëm i objektivave në të ardhmen do të përfshinte, pa dyshim, edhe një propozim didaktik shterues dhe të hollësishëm.

KREU V

PËRSHKRIMI DHE ANALIZA E KORPUSIT

5.1. Përshkrimi dhe paraqitja e korpusit

Në këtë pikë do të zgjerohemi në atë që paraqitëm pak më parë, mbi mjetet e përzgjedhjes së të dhënave[498]. Korpusi, i përbërë nga 36 punime krijuese, që shërben si bazë për kërkimin tonë shkencor është i gjuhës me shkrim dhe u përzgjodh gjatë detyrave me shkrim që u kryen nga 18 studentë: një rrëfim ngjarjesh duke u u nisur nga ilustrimet[499] dhe një krijim i lirë me titull "*Gjërat jo gjithmonë dalin siç i kishim planifikuar. A mban mend ndonjë çast të jetës tënde kur asgjë nuk doli siç e prisje? Shpjego se cilat ishin planet e tua, çfarë ndodhi, si reagove dhe si e kujton"*, i shkëputur nga një detyre me shkrim e provimit DELE, të nivelit mesatar. Vendosëm të përdorim të shprehurit me shkrim si burim për analizën e gabimeve sepse besonim që mund të na jepte të dhëna të mjaftueshme për të karakterizuar gabimet e studentëve.

Edhe pse ky profil provimi është më i përhapuri për analizat e gabimeve të këtij lloji, në shumë raste ka edhe detyra objektive të përqëndruara në pika gramatikore konkrete me qëllim që të plotësohen rezultatet e siguruara. Për rastin tonë, ne vendosëm të zgjedhim këto mjete për mbledhjen e të dhënave për shumë arsye:

- Objektivi i kërkimit tonë shkencor është që t'i afrohemi njohjes reale të Gj2 që kanë subjektet si edhe përdorimit të këtyre dijeve. Studimi i përdorimit të kohëve të foljes përfshin në vetvete një analizë të gabimit dhe të kontekstit gjuhësor ku ai shfaqet; vetëm detyrat (testet) që lejojnë prodhimin e një ligjërimi të mirëfilltë dhe nuk përqëndrohen në një aspekt gramatikor konkret, përshtaten me qëllimin që ne po kërkojmë të arrijmë.
- Detyra e parë, e mbështetur në ilustrime, do të na jepte në tekst pak a shumë të përbashket për të gjithë pjesëmarrësit. Në një farë mase, nënkupton një shkallë kontrolli të caktuar mbi mënyrën e veprimit të studentit dhe, si pasojë, një vëmendje më të veçantë të tij ndaj aspekteve formale të gjuhës.
- Detyra krijuese që propozojmë, duke ofruar një zhvillim të hapur, edhe pse tema të drejton në të njëjtën pikë referimi – plane të ndërprera në mes apo situata të papritura - përshtatet me motivimet personale të çdo pjesëmarrësi dhe e bën që të përqëndrohet më shumë në mesazhin që kërkon të japë se sa në formë.
- Për shkak të njohurive formale që kanë marrë nxënësit dhe njohurive të thella mbi gramatikën spanjolle që ata kanë, menduam që, një detyrë e përqëndruar në një aspekt gramatikor (detyra të llojit test, përgjigje me zgjedhje, ose plotësimi i hapësirave boshe), nuk do të sillte asnjë të dhënë domethënëse për studimin. Na interesonte, para së gjithash, përdorimi i kohëve të foljes të folësit në ligjërimin e tij; për këtë arsye zgjodhëm paraqitjen e sistemit foljor të Matte Bon, i cili është një propozim i bazuar në synimin komunikues të folësit dhe në kontekstin e tij.

Detyrat me shkrim u kryen në Universitetin e Tiranës, në Fakultetin e Gjuhëve të Huaja, në mesin e simestrit të parë të vitit akademik 2011-2012. Studentët patën 30

[498] Shih § 4.2.1
[499] Shih: Shtojca II

minuta kohë për të kryer detyrën e parë, ndërsa për detyrën e dytë, koha ishte e kufizuar. Të gjithë u informuan se qëllimi i ushtrimit nuk ishte vlerësimi i tyre. Besojmë se në këtë mënyrë ulëm shkallën e ankthit që, disa studentë, për arsye emocionale, shfaqin përpara çdo lloj detyre akademike. Po ashtu, pasi dorëzuan detyrat, ata iu përgjigjen me gojë një anketimi personal në një intervistë të shkurtër prej 5-6 minuta.

Në fazën e identifikimit të gabimeve, përpara rasteve të dyshimta ose atyre me dykuptimësi si kjo më poshtë:

"Creo que me quiso castigar" (Besoj se deshi të më dënonte)
përballë
"Creo que me quería castigar" (Besoj se donte të më dënonte)

i drejtohemi në radhë të parë kontekstit gjuhësor të atypëratyshëm *(kotekstit)*[500], për të kërkuar informacion mbi situatën dhe ligjërimin e subjektit; nëse edhe kështu nuk sqarohet situata, atëherë i drejtohemi kriterit të spanjollëve vendas, të cilët udhëhiqen nga intuita gjuhësore, të cilën e zotëron çdo folës në gjuhën e tij amtare por, edhe pse e dimë që është një kriter plotësisht subjektiv, duhet të theksojmë se nuk bëhet fjalë për një kriter përfundimtar, sepse vendimi i fundit vjen nga një vlerësim i disa kritereve të përdorura, pikërisht për të ulur shkallën e lartë të subjektivizmit.
Janë përjashtuar nga korpusi format e pashtjelluara të foljes si edhe gabimet morfologjike që kanë lidhje me paradigmën foljore dhe zgjedhimin e tyre. E kuptojmë se këto gabime jo vetëm që nuk janë domethënëse në zgjedhjen e një kohe apo të një tjetre, por me shumë gjasa bëhet fjalë për një realitet gabimesh që studenti, me një kontroll të thjeshtë, mund t'i korrigjojë.

Analiza e të gjithë krijimeve është qartësisht cilësore, dhe kjo pasqyrohet në të gjitha fazat e kërkimit shkencor dhe, në mënyrë shumë të veçantë, në paragrafin që merret me shpjegimin e gabimeve, ku shqyrtohen shkaqet e mundshme, që e kanë çuar studentin drejt gabimit. Midis këtyre shkaqeve të mundshme, gjithmonë është përfshirë mundësia e ndikimit të Gj1, në përputhje me një nga qëllimet e këtij punimi.

Edhe pse u jemi afruar gabimeve nga një këndvështrim cilësor, studimi është i shoqëruar edhe me të dhëna të karakterit sasior që, për arsye të ndryshme, i kemi parë si interesante dhe të rëndësishme për kërkimin tonë. Këto plotësojnë dhe u japin nuanca të caktuara komenteve dhe interpretimeve të analizës, duke ofruar edhe një këndvështrim tjetër për të gjithë korpusin dhe rezultatet e siguruara.

5.1.1. Përshkrimi i subjekteve

Korpusi i të dhënave është ndërtuar në sajë të pjesëmarrjes së 18 studentëve (14 femra dhe 4 meshkuj nga mosha 20-23 vjeç) të Departamentit të Gjuhës Spanjolle të Universitetit të Tiranës, të Fakultetit të Gjuhëve të Huaja. Për të bërë përshkrimin e përgjithshëm të grupit dhe për të marrë të dhëna personale të rëndësishme për kërkimin tonë, u shpërnda një anketë e shkurtër[501] për çdo student: më poshtë po përmbledhim rezultatet e rëndësishme të anketimit.

Në lidhje me vitet e mësimit të gjuhës së huaj, 6 prej tyre kishin studiuar spanjisht në shkollën e e mesme të Gjuhëve të Huaja në Tiranë ku spanjishtja ofrohet

[500] Me kontekst gjuhësor të atypëratyshëm kuptojmë tërësinë elementeve gjuhësore që rrethojnë një fjalë ose fjali dhe që mund të përcaktojnë kuptimin ose interpretimin e saktë të tyre.
[501] Shih: Shtojca III

si gjuhë e huaj dhe në total kishin 6 vite që studionin. Në Shqipëri për të filluar studimeve e larta në gjuhë të huaj ka një procedurë zyrtare të bazuar në një notë mesatare dhe në provime të caktuara hyrëse. Nuk kërkohet asnjë provim mbi nivelin e gjuhës edhe pasi pranohesh për të ndjekur studimet e larta. Cikli i parë i studimeve është prej tre vjetësh (bachelor) ndërsa cikli i dytë (master shkencor) prej dy vjetësh. Përsa u përket njohurive mbi gjuhën mund të themi se, edhe pse ata që vijnë nga Shkolla e Mesme e Gjuhëve të Huaja kanë më shumë vite studimi, në vitin e tretë të studimeve në universitet, dallimet me studentet, që kanë filluar për herë të parë të mësojnë gjuhën spanjolle gjatë viteve te universitetit janë të vogla.

Sipas planit kurrikular të degës, çdo nxënës ka zgjedhur një gjuhë kryesore gjuhën-B (gjuha-A është gjuha shqipe) në të cilën do të diplomohet dhe një gjuhë të dytë (Gj-C). Pjesa më e madhe e studentëve kanë zgjedhur si gjuhë të dytë, gjuhën italiane dhe atë angleze, edhe pse, një pjesë e mirë e tyre kanë paraprakisht njohuri të mira në këto dy gjuhë. Pasi të ketë mbaruar studimet e ciklit të parë, studenti duhet të ketë arritur një nivel të barazvlershëm me C-2 në gjuhën e parë dhe një nivel B-2 në gjuhën e dytë.

Edhe pse vetëm dy prej tyre kanë qenë në Spanjë si vizitorë, rreth 7 prej tyre punojnë në zyrat *Callcentern* dhe kanë një përdorim të mirë komunikativ të Gj-B, përveç studimeve brenda mjediseve akademike dhe institucionale.

Nuk u pa e nevojshme që t'u referoheshim aspekteve, që kishin lidhje me motivimin e pjesëmarrësve, sepse e dinim që në fillim se, duke qenë studentë të filologjisë spanjolle, të gjithë kishin një motivim integrues, të shoqëruar me një dëshirë për tu thelluar, jo vetëm në gjuhën, por edhe në kulturën spanjolle. Ka shumë mundësi që, duke ndier një motivim instrumental, akademitë e gjuhëve të huaja në arsimin publik dhe privat si dhe kurset e spanjishtes për qëllime specifike, të rezultojnë një zgjedhje më e përshtatshme për këtë qëllim.

E dhëna më e habitshme, sidomos duke pasur parasysh temën tonë të kërkimit, doli kur pamë përgjigjet e pyetjeve që u referoheshin aspekteve të spanjishtes që u rezultonin më të vështira ose ndërlikuara. Për kuriozitetin tonë, asnjë pjesëmarrës nuk e kishte nënvizuar përdorimin e kohëve të shkuara të foljeve si një fushë që paraqet vështirësi të veçanta. Në grafikun e mëposhtëm tregohet se cilat ishin përgjigjet e tyre për këtë aspekt:

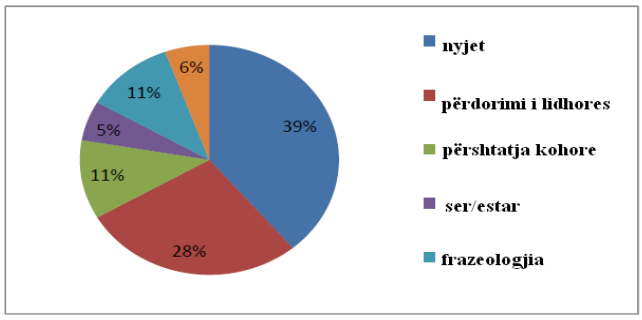


Figura 5.1. Aspekte problematike të spanjishtes për studentët shqiptarë.

Zakonisht, perceptimi dhe vlerësimi që, nxënësit që mësojnë një gjuhë të dytë, kanë mbi gabimet e tyre, janë të lidhura ngushtë me shkallën e ngacmimit që ato shkaktojnë tek një folës vendas. Në shumë raste, zgjedhja e një kohe të papërshtatshme foljore në një ligjërim konkret nuk nënkupton, siç do ta shohim më poshtë në studim, një pengesë për përcjelljen e mesazhit. Me fjalë të tjera, në shumë raste gjendemi përpara gabimesh të vetë vendasve, të cilave po folësi vendas nuk u

kushton shumë vëmendje dhe, si rrjedhim, nuk shqetësohet për t'i korrigjuar. Gjithsesi, jo të gjitha gabimet e vendasve janë të përjashtuara nga korrigjimi. Kështu, gabimet që kanë lidhje me nyjet në gjuhën spanjolle, edhe pse nuk përbëjnë asnjë vështirësi për të kuptuar mesazhin, duket se shkaktojnë më shumë ngacmim te folësi vendas dhe, për këtë arsye, ai përpiqet gjithmonë që t'i korrigjojë.

Kur të formulojmë konkluzionet e studimit, do t'u rikthehemi disa prej këtyre të dhënave të përzgjedhura në anketën personale me qëllim që të plotësojmë hipotezat tona.

Puna me ndryshore (*variable*) personale dhe të efektshme ofron një hapësirë të madhe mundësish brenda studimeve të përvetësimit të gjuhëve të dyta: që nga, se si ndikon lloji i motivimit në procesin e të nxënit të një Gj2 dhe, deri në përcaktimin e ndikimit të faktorëve si mosha, formimi ose perceptimi i kulturës së Gj2. Të gjitha këto zgjedhje i japin figurës së mësimdhënësit-kërkues shkencor mundësinë për të vazhduar kërkimet e tij në studimin e proceseve dhe të protagonistëve të këtyre proceseve, për të arritur në një kuptim sa më të mirë të realitetit të atypëratyshëm si profesionist, që është auditori.

5.2. Përshkrimi dhe klasifikimi i gabimeve

a) Të dhëna të përgjithshme

Numri i përgjithshëm i formave foljore të zgjedhuara nga nxënësit shqiptarë arrin shifrën 1229. Nga këto, 991 forma i përkasin formave të shkuara të foljes, që nënkupton 80.6% të prodhimit të përgjithshëm.

Prodhimi i përgjithshëm i formave foljore, sipas kohës së përdorur, ndahet si në tabelën e mëposhtme:

Koha e foljes	**Nr. i prodhimeve**
Koha e pakryer (dëftore)	433
Koha e kryer e thjeshtë (dëftore)	473
Koha e kryer (dëftore)	30
Koha më se e kryer	42
Koha e kryer e tejshkuar (dëftore)	2
Kohët e shkuara të lidhores	11

Figura 5.2. Prodhimi i përgjithshëm i formave foljore

Siç shihet, kohët më të përdorura nga ana e studentëve janë përkatësisht, e kryera e thjeshtë dhe e pakryera. Këto dy kohë së bashku, përfaqësojnë pjesën më të madhe të rasteve të kohëve të foljeve (91.4%), duke lënë në një plan të dytë kohët e tjera (më se të kryerën dhe të kryerën e tejshkuar) me 44 raste. Koha e kryer përfshin 3% të të gjithë prodhimit me 30 raste në korpus.

Për shkak të temës së dhënë, e kryera e thjeshtë dhe e pakryera janë kohët me më shumë përfaqësim. Shumë domethënëse është sidomos, barazia që gjejmë te këto dy kohë. Po të kemi parasysh punimet e mëparshme, të ngjashme me punimin tonë[502], (Fernandez 1997; Simma 2006) që theksojnë idenë se e kryera e thjeshtë është, përgjithësisht, "forma e fortë" në ndërgjuhën e nxënësve të spanjishtes, mund të themi se, ndërkohë që nxënësi rrit kompetencën dhe përdorimin e gjuhës së huaj, dallimi midis këtyre kohëve bëhet ndjeshmërisht më i vogël. Me sa duket, zotërimi më i mirë i gjuhës ndihmon në përdorimin e vlerave të kohës së pakryer. Sa më i sigurtë që të ndihet nxënësi kur shprehet në Gj2, aq më mirë e shpërndan funksionin rrëfimtar dhe përshkrues në shkrimin e tij, përkundrazi, mungesa e sigurisë në përdorimin e gjuhës së huaj na bën që të kufizohemi në atë që është e domosdoshme dhe e mjaftueshme për rrëfimin, që do të thotë në të kryerën e thjeshtë.

Gjithsesi, këtë barazpeshë midis këtyre dy kohëve foljore, e gjejmë kryesisht në ato punime krijuese të padrejtura, të cilat e ftojnë nxënësin që t'i rrëfejë lirshëm

[502] Duhet të kujtojmë këtu se, ndërkohë që në punimet të mëparshme, të cilat kemi cituar e që janë marrë me analizën e gabimeve, kanë punuar me nivele zotërimi B2 të gjuhës së huaj ose dhe më të ulta, subjektet tona zotërojnë, në shumicën e tyre, një kompetencë gjuhësore që i përket nivelit C1.

ngjarjet. Si rrjedhim, nuk mund të përjashtojmë ndikimin e tipologjisë tekstore të këtyre detyrave në rezultatet e arritura.

Edhe pse në krijimin e lirë studentëve u kërkohej që të lidhnin veprimet e së shkuarës me çastin aktual, përdorimi i kohës së kryer është shumë i pakët. Me sa duket, studentët kanë dashur ta përqëndrojnë tregimin e ngjarjeve në një të shkuar të largët dhe, në fakt, në shumë pak raste e lidhin atë çfarë ka ndodhur me çastin aktual, si në mënyrë të pandërgjegjshme ashtu edhe nga pakujdesia. Gjithsesi, duke analizuar prodhimet e kësaj kohe foljore, mund të themi se në nivelin e ndërgjuhës në të cilën ndodhen, studentët janë të aftë të dallojnë dhe të njohin dallimin e kryer/e kryer e thjeshtë.

Nga ana tjetër, shpjegimin për përfaqësimin e ulët të më se të kryerës mund ta gjejmë në parapëlqimet e studentëve. Mund ta marrim me mend se në këto raste zgjidhet një mënyrë rrëfimi në vijë të drejtë, në të cilën rendi i përgjithshëm i veprimit nuk ndryshon. Gjithsesi, pavarësisht nga përdorimi i pakët, ajo është një kohë e ndërlikuar, përdorimi i së cilës sjell gjithmonë probleme e mosmarrëveshje.

Shohim gjithashtu që përdorimi i së kryerës së tejshkuar është shumë i ulët, vetëm në dy raste. Nuk është diçka e habitshme po të kemi parasysh se për vetë spanjollët vendas, është një kohë që perceptohet si arkaike dhe në një mospërdorim në rritje. Prirja e sotme në gjuhën spanjolle, në lidhje me fjalinë *"Recién <u>hubo cobrado</u> su sueldo y pensaba en comprarse un cactus"* (11A-2) (*"Sapo <u>pati marrë rrogën</u> dhe mendonte të blinte një kaktus")*, është që në vend të kryerës së tejshkuar të përdoret më se e kryera e dëftores.

Së fundi, duhet të theksojmë se kohët e shkuara të lidhores i kemi bashkuar në një grup më vete jo vetëm për t'i dhënë një vend përfaqësues në prodhimin e formave të së shkuarës, por edhe për një arsye tjetër: përdorimet që kanë lidhje me kohët e shkuara të dëftores e pasqyrojnë më qartë shprehjen e kohës foljore sepse, edhe pse në mënyrën lidhore shfaqen nocionet e kohës, këto e bëjnë në mënyrë më të paqartë e më të ndërlikuar[503].

b) Gabimet në kohët e shkuara

Numri i gabimeve të përzgjedhura mbi prodhimin e kohëve të shkuara është 143 dhe përfaqësojnë 14.42% të të gjitha formave të shkuara të shfaqura në korpus. Pas kësaj mund të themi se gabimet e zbuluara kanë si arsye:

- Përdorimin e së pakryerës në vend të së kryerës së thjeshtë.....86
- Përdorimin e së kryerës së thjeshtë në vend të së kryerës.....14
- Përdorimin e së tashmes në vend të së shkuarës.....14
- Përdorimin e më se të kryerës.....12
- Përshtatjen kohore dhe mënyrore.....10

Përtej këtyre gabimeve që kemi mundur t'i sistemojmë brenda këtij klasifikimi, duhet të shtojmë 7 gabime me karakter individual që do të analizohen në mënyrë cilësore në studim si raste të veçanta, sepse nuk mund të analizohen nga pikëpamja sasiore, pasi nuk sjellin ndonjë informacion domethënës në këtë punim.

[503] L. Gómez Torrego, *Gramática didáctica del español*, Madrid: SM, 2002, f. 147.

5.2.1 Përdorimi i së pakryerës në vend të së kryerës së thjeshtë

Ky përdorim përfshin rreth 60.13% të të gjitha gabimeve të kohëve të shkuara. Sigurisht që kjo e dhënë është e lidhur ngushtë me praninë e madhe, që siç kemi theksuar edhe më parë, kanë këto dy forma foljore në korpus. Nga ana tjetër, largësia ndërgjuhësore midis gjuhës spanjolle dhe asaj shqipe është aq e vogël, përsa u përket përdorimeve dhe vlerave të këtyre dy kohëve, (nxënësit shqiptarë i kanë shumë të qarta dallimet e përdorimeve të këtyre kohëve në të dyja gjuhët) sa nuk mund të merret si një arsye objektive për të shpjeguar këtë numër të ndjeshëm gabimesh. Fakti që në gjuhën shqipe ekziston dallimi midis së kryerës së thjeshtë dhe të pakryerës sjell, në mënyrë të pashmangshme, një lidhje që nxënësi shqiptar vendos midis këtyre kohëve të shqipes me kohën e kryer të thjeshtë dhe të pakryer të spanjishtes. Kjo lidhje, që në fazat e para të ndërgjuhës mund të rezultojë një transfer pozitiv dhe lehtësues në procesin e të nxënit mund të shndërrohet në një interferencë për ata studentë që kanë një zotërim të mirë të Gj2. Zakonisht, në këto faza të përparuara shfaqen përdorime më të vështira të kohëve të shkuara, të lidhura me aspekte të ndryshme ligjërimore, pragmatike etj. Këto raste bien qartazi ndesh me atë çka është nxënë, por janë një proces i pashmangshëm "gjatë të cilit shtohen intuitat në lidhje me gjuhën e huaj *reale* dhe jo domosdoshmërisht siç shfaqet në materialet didaktike"[504].

Nëse e ndajmë paragrafin e parë në përdorime të së kryerës së thjeshtë në vend të së pakryerës dhe anasjelltas , do të ndodhemi përballë rezultatit të mëposhtëm: 50 gabime që çojnë në përdorimin e së pakryerës në vend të së kryerës së thjeshtë, përballë 36 rasteve në të cilat përdoret e kryera e thjeshtë në vend të së pakryerës.

Po t'i vendosim këto të dhëna në lidhje me numrin e përgjithshëm të prodhimeve të këtyre kohëve foljore, do të marrim, si rezultat, disa përqindje akoma më domethënëse: 50 gabimet që çojnë në përdorimin e së pakryerës në vend të së kryerës së thjeshtë përbëjnë rreth 11.54% të prodhimit të përgjithshëm të asaj kohe foljore në korpus; përkundrazi, 36 gabimet në kahun e kundërt përbëjnë 7.61% të numrit të përgjithshëm të formave të së kryerës së thjeshtë. Si rrjedhim gjendemi përballë një kohe foljore, të pakryerës, me një përqindje përdorimi më të ulët se e kryera e thjeshtë dhe që, në të njëjtën kohë, paraqet një përqindje gabimi më të lartë.

Shpërndarja e së pakryerës brenda korpusit nxjerr në pah një prirje, që duhet vënë në dukje në këtë pikë të studimit. Shfaqja e formave të së pakryerës, sidomos kur bëhet fjalë për veprime të njëkohëshme, është ndjeshmërisht më e lartë në ato krijime, që kanë një të shprehur më të pasur dhe më të rrjedhshëm në spanjisht. Me sa duket, sa më rehat dhe më i sigurtë që të ndihet subjekti në çastin që shprehet në Gj2, më shumë vëmendje mund t'u kushtojë funksioneve dytësore të gjuhës si përshkrimit apo vendosjes së situatave të ndryshme në kontekste të caktuara.

Një analizë më e hollësishme e përdorimit të së pakryerës në vend të së kryerës së thjeshtë na lejon që ta ndajmë këtë paragraf duke marrë për bazë shkaqet kryesore që, sipas nesh, sjellin këto lloj përdorimesh.

Në shumë raste, studentët e spanjishtes si GjH u mveshin formave të së pakryerës një nocion "kohëzgjatjeje" jo gjithmonë të interpretuar mirë. Dyshimi ynë i menjëhershëm, por edhe logjik nga ana tjetër, është se, studenti shqiptar transferon nocionin e "kohëzgjatjes" që ekziston në gjuhën e tij amtare, në sistemin e gjuhës spanjolle, duke shpërfillur faktin se bëhet fjalë per nocione që bazohen në kategori të ndryshme. Ndërkohë që shqipja, duke u nisur nga argumentat e Ali Dhrimos, përveçse

[504] Vázquez, G. "*¿Errores? ¡Sin falta!. Programa de autoformación y perfeccionamiento del profesorado*", Madrid: Edelsa, 1999, f.94.

nga koha foljore, niset edhe nga aspekti si kategori tjetër leksiko-gramatikore, për të shprehur e kuptuar kohëzgjatjen e një veprimi, gjuha spanjolle paraqet morfema të mirëfillta kohore, në kundërvënie midis tyre, për të shprehur këtë nocion. Si rrjedhim, përdoret e pakryera, duke i dhënë vlerën e kohëzgjarjes ose të përsëritjes, në vend të së kryerës së thjeshtë, pa marrë parasysh vlerën absolute ose përfundimin e veprimit:

"durante mucho tiempo no podía pasarlo" (3B-1)
"për gjatë shumë kohe nuk mundja ta kaloja"

"Mi primera pulsera se me había caído de la mano y, como ya era de noche […]. Así que tenía que estar los tres días en el campo del festival" (7B-10)
"ora ime e parë e dorës më kishte rënë nga dora dhe meqë ishte natë [...]. Kështu që duhej të rrija për tri ditë në fushën e festivalit"

"aquel año lo pasaba en la complutense" (2B-1)
"atë vit e kaloja në komplutense"

"durante una semana planeaba como celebrar" (16B-1)
"për gjatë një jave planifikoja se si do të festoja"

"era un día de nueva tentativa y casi un mes me preparaba" (3B-2)
"ishte një ditë e një përpjekjeje tjetër dhe gati një muaj përgatitesha"

"esperaba casi un mes a que salga la respuesta" (10B-4)
"prisja gati një muaj që të dalë përgjigja"

"la suerte le faltaba ese día" (9A-11)
"i mungonte fati atë ditë"

Në spanjisht bie në sy ideja e përfundimit ose jo e kohës së veprimit dhe jo kohëzgjatja ose përsëritja. Si rrjedhim, treguesit kohorë që shoqërojnë format foljore në fjalitë e mësipërme ("*durante una semana*/për gjatë një jave", "*los tres dias*/për tri ditë", "*durante una semana*/ për gjatë një jave"), edhe pse shprehin hapësira kohore të gjëra, interpretohen si kufizuese ose përmbyllëse të veprimit dhe, si rrjedhim, mund të përdoren me të kryerën e thjeshtë. Përkundrazi, në gjuhën shqipe, këto modele gjuhësore mund të përdoren të lidhura, përveçse me format perfektive, edhe me format imperfektive të foljes, gjithmonë duke marrë për bazë kontekstin në të cilin përdoren.

Hipotezës përqasëse midis dy sistemeve, me të cilën u munduam të shpjegojmë shkaqet e gabimeve të mësipërme, mendojmë se i duhen shtuar edhe shkaqe të tjera me natyra të ndryshme, të cilat mund të jenë, realisht, përgjegjëse për këto lloj gabimesh. Disa aspekte gramatikore mund të çojnë në këtë përvetësim të shtrembëruar të nocionit të kohëzgjatjes dhe përsëritjes së një veprimi, që i bën nxënësit që të lidhin "një veprim që zgjat" me një lapsus kohor të gjatë. Në lidhje me këtë dukuri mund të themi se, një mësimdhënie mjaft e thjeshtuar mbi përdorimin e kohës foljore nga ana e mësimdhënësve mund të ndikojë në këtë proces të të kuptuarit të pjesshëm. Si rrjedhim, prodhohen gabime për shkak të përdorimit të një forme të gabuar të një morfeme apo të një strukture në vend të një tjetre, që duhej të ishte e sakta. Këto, zakonisht, janë gabime formale që pasqyrojnë paditurinë ose

mosrespektimin e rregullave gramatikore. Nga kjo rrethanë mendojmë se lindin gabimet e këtij lloji.

Duke u nisur nga perspektiva ndërgjuhësore, mendojmë se aspekti i foljes si kategori gramatikore por më shumë, aspekti i leksemës foljore si vlerë semantike që drejton hipotezën e studentit shqiptar në ndërgjuhën e tij, mund të na ndihmojnë për të sqaruar ndikimin e gjuhës amtare në përdorimin e gabuar të këtyre dy kohëve foljore. Një leksemë e aspektit imperfektiv tërheq pas vetes, më shpesh, përdorimin e një kohe të pakryer. Një rast të kësaj prirjeje mund ta gjejmë në analizën e përdorimit të foljes "*ser*/jam" në korpus nga studentët tanë. Pas analizës së gabimeve, kemi përzgjedhur ato fjali në të cilat shfaqet folja "*ser*" në të shkuarën, në formë jo të saktë, si në të pakryerën ashtu edhe në të kryerën e thjeshtë. Na del që nga 15 gabimet e zbuluara, 12 i përgjigjen përdorimit të "*era*/ishte" në vend të "fue/qe" dhe vetëm 3 raste kanë të bëjnë me gabimet në kah të kundërt.

Siç e kemi vënë në dukje edhe më sipër, përdorimi i së kryerës së thjeshtë është më i madh se ai së pakryerës. Gjithsesi, në rastin e foljes "jam/*ser*", kjo prirje nuk ruhet. Hipotezës së ndikimit të gjuhës shqipe duhet t'i shtojmë aspektin e vazhdueshëm të veprimit që ka folja "jam/*ser*", që mund ta bëjë studentin që të zgjedhë formën "era/ishte" në vend të formës "fue/qe". Në të gjitha rastet, kur folja "ser/jam" ka vlerën e këpujës, bëhet fjalë për shprehje me vlerë absolute, që përmbajnë informacion qëndror dhe kërkojnë një pozicion të dallueshëm në krijim, qëllim që arrihet me një kohë të kryer siç është koha e kryer e thjeshtë. Shembujt e mëposhtëm ilustrojnë këto raste (për tu futur më hollësisht në kontekst mund t'u drejtoheni krijimeve të studentëve):

"Era una verdadera tragedia para mí y aún hoy" (1A-10)
"Ishte një tragjedi e vërtetë për mua dhe akoma sot"

"pasó una semana y mi resultado era horrible" (3B-4)
"kaloi një javë dhe rezultati im ishte i tmerrshëm"

"ya estoy aquí y me parece que aquel año perdido era el tiempo facilísimo" (3B-6)
"Tashmë jam këtu dhe më duket se ai vit i humbur ishte kohë shumë e lehtë"

"no logré hacerlo y eso era horrible para mí" (4B-4)
"nuk arrita ta bëj dhe kjo ishte e tmerrshme për mua"

"otra desilusión era el agua" (7B-11)
"zhgënjim tjetër ishte uji"

"pero el día de San Patricio era uno de los mejores" (9B-11)
"por dita e San Patricios ishte një nga më të mirat"

"la verdad es que era una tragedia para mí en aquel entonces" (10B-8)
"e vërteta është se ishte një tragjedi për mua atëherë"

"la pérdida de ese dinero no era significativa" (12B-11)
"humbja e atyre lekëve nuk ishte domethënëse"

"yo pensaba que era lo peor, pero la siguiente vez era horrible" (13B-15)
"unë mendoja se ishte më e keqja, por herën tjetër ishte e tmerrshme"

"aunque creo, la falta era mía" (17B-28)
"edhe pse besoj, gabimi ishte i imi"

Në dy shembujt e mëposhtëm, folja "*ser*/jam" është e barazvlershme me foljen jokalimtare "*ocurrir*/ndodh", një barazvlershmëri, që nuk duket se ka kaq forcë në ndërgjuhën e studentit, ku aspekti i vazhdueshëm i veprimit që ka folja "*ser*" është gjithmonë interpretimi i parapëlqyer i tij:

"hasta ahora no sé si aquello era de verdad o no" (13B-9)
"deri tani nuk e di nëse ajo ishte e vërtetë apo jo"

"solo una vez no era así" (9B-3)
"vetëm një herë nuk ishte kështu"

Me foljen "*estar*/jam"[505] kemi zbuluar një rast që i përgjigjet të njëjtës lloj procedure si me fjalitë e mësipërme. Vlera leksikore e një veprimi të vazhdueshëm që ka folja "*estar*/jam" errëson çdo lloj aspekti që ka lidhje me kohësinë e veprimit. Por, përveç ndikimit të leksemës foljore, nuk mund të përjashtojmë faktin që, edhe tiparet e veçanta të foljes së barazvlershme në shqip, luajnë një rol të caktuar në përdorimin e foljes "*estar*/jam". Në rastin konkret, duke qenë se bëhet fjalë për riprodhimin e një dialogu, forma e dëshirueshme do të ishte e kryera në vend të së pakryerës:

"-estaba a punto de ser robada hace cinco minutos" (8A-10)
"ishte gati për t'u grabitur para pesë minutash"

Përveç shembujve të mësipërm, ka edhe një grup të mirë foljesh që studenti parapëlqen t'i përdorë në të pakryerën, i shtyrë nga leksema me vlerë të përhershme veprimi që ato paraqesin. Në këto raste, transferi nga gjuha amtare është më i diskutueshëm, sepse të gjitha këto folje zotërojnë të barazvlershmen e tyre aspektore përkatëse:

"no lo esperaba pero alguien quería que viviera" (11B-10)
"nuk e prisja, por dikush donte që të jetonte"

"yo no sabía qué hacer" (13B-12)
"unë nuk dija se çfarë të bëja"

"sólo recuerdo que me sentía como una tonta" (18B-14)
"mbaj mend vetëm që ndihesha si një budallaqe"

"mi tacón se rompió y se quedaba en la acera" (18B-14)
"taka ime u thye dhe qëndronte në trotuar"

[505] Kuptimi i barazvlershëm në shqip i foljeve të gjuhës spanjolle *ser/estar* është "jam". Gjithsesi, të dyja foljet kanë përdorime të veçanta: folja *"ser"* përdoret për të shprehur karakteristika thelbësore ose të qëndrueshme te një person ose gjë, ndërsa folja *"estar"* shpreh karakteristika të përkohshme ose rrethanore, duke përfshirë edhe gjendjen shëndetësore.

"con tristeza ella recordaba aquel montón de dinero" (9A-7)
"me trishtim ajo kujtonte atë sasi lekësh"

"enseguida notaba que el maldito ladrón tenía" (2A-4)
"menjëherë vija re se hajduti i mallkuar kishte"

Në fjalinë e fundit, as prania e një ndajfoljeje si "*enseguida*/menjëherë", një shprehje që zakonisht kombinohet me format perfektive, nuk arrin që t'i kundërvihet vlerës së përhershme të veprimit, që studenti ka për foljen "*notar*/vë re", e zëvendësueshme, në këtë kontekst, nga çdo folje që shpreh ndjenjë siç është folja "*sentir*/ndiej".

Të gjitha këto fjali, përtej vështirësive leksikore që mund të paraqesin, konsiderohen të papërshtatshme nga pikëpamja ligjërimore përderisa nuk përmbushin pritshmëritë komunikuese të krijuara dhe nuk japin informacion në mënyrë progresive. Përdorimi i kohëve të kryera nënkupton ecjen përpara të veprimit dhe për këtë arsye janë foljet e parapëlqyera në tekste të llojit tregimtar. Brenda rrëfimit, këto forma shoqërohen edhe me të pakryerën që shpreh veprime të njëpasnjëshme, shpjeguese dhe që marrin një vlerë kryesisht kontekstualizuese.

Në shembujt e mëposhtëm, studenti e vendos informacionin e rëndësishëm në plan përshkrues, që shërben si kuadër rrethanor për disa fakte të dukshme që, në këtë rast, nuk shprehen me formën e duhur, pra, jo me të kryerën e thjeshtë apo me të kryerën. Kur ndodh kjo, dhe kur leksema foljore nuk jep një shpjegim të besueshëm, mendojmë se origjina e gabimit gjendet në ndërgjuhën e folësit dhe në interpretimin, që ky i bën e vlerës "relative-absolute" të kohëve të foljes:

"un policía se acercaba a ellos; el ladrón no lo veía y gritó" (9A-11)
"një polic u afrohej atyre; hajduti nuk e shihte dhe bërtiti"

"No me quedaba más opción que volver a casa" (18B-15)
"Nuk më mbetej rrugë tjetër veçse të kthehesha në shtëpi"

"y eso también añadía dificultades" (17B-18)
"edhe kjo i shtonte vështirësitë"

"Cuando estuve en España el año pasado, lo planeaba todo muy bien" (14B-1)
"Kur qeshë në Spanjë vitin e kaluar, e planifikoja gjithçka shumë mirë'

"tenía un montón de amigos […] y además adquiría una experiencia de trabajo como intérprete" (5B-8)
"kisha shumë miq [...] dhe përveç kësaj fitoja një përvojë pune si përkthyes"

"como se quejaba tanto, los policías no tenían otro remedio que celebrar" (2A-14)
"meqë ankohej kaq shumë, policët nuk kishin rrugë tjetër veçse të festonin"

"me quedé en Granada hasta el momento que tenía que ir a Madrid" (15B-8)"

"qëndrova në Granada deri në çastin kur duhej të shkoja në Madrid"

"Algunos sueños se hicieron reales, otros falsos. […] Todas esas cosas tenían su influencia" (5B-12)
"Disa ëndrra u bënë realitet, të tjerat të rreme. [...] Të gjitha ato gjëra kishin ndikimin e tyre"

Po ashtu, kemi gjetur disa përdorime ligjërimore të kohëve foljore që, për ne, përbëjnë një ndryshim qëndrimi të papritur të studentit në çastin që shkruan. Në këto raste mund të mendohet se bëhet fjalë për një përdorim me dashje të së pakryerës tregimtare nga ana e studentit. Duke qenë se ky përdorim stilistikor i së pakryerës shfaqet jo shumë sistematik, nuk mund të themi me siguri, se bëhet fjalë për një përdorim të paramenduar të së pakryerës, prandaj ne do të mbështesim idenë se bëhet fjalë për një ndryshim të pajustifikuar qëndrimi që, përveç të tjerash, nuk shkon *(stonon)* as me leximin e përgjithshëm të teksteve:

"en aquel momento no mostraba ninguna reacción" (11B-6)
"në atë çast nuk paraqiste asnjë reagim"

"cuando me miraba…" (13B-13)
"kur më shikonte..."

"y me saludaba por primera vez" (13B-13)
"dhe më përshëndeste për herë të parë"

"cuando entraba el juez María no pudo creer a sus propios ojos" (15A-7)
"kur hynte gjyqtari, Maria nuk mundi t'u besojë syve të vet"

"mi reacción se realizaba dentro de mí" (13B-17)
"reagimi im realizohej brenda meje"

Siç kemi thënë edhe më sipër, rrethana të jashtme që nuk kanë lidhje me konceptimin kohor të veprimit të tilla si, aspekti i veprimit të vazhdueshëm të disa foljeve, mund të ndikojnë negativisht në dallimin midis kohës së kryer të thjeshtë dhe së pakryerës. Por, një faktor tjetër që mund ta vështirësojë këtë dallim kohor, ka të bëjë, ndoshta, dhe siç do ta shohim më poshtë, me atë që quhet "mangësi leksikore":

"Ella se quedó asustadísima y levantó las manos. Estaba callada y sin moverse unos instantes y de repente sintió que no podía contenerse más" (11A-5)
"Ajo mbeti shumë e frikësuar dhe ngriti duart. Ishte e heshtur dhe pa lëvizur disa çaste dhe papritur ndjeu që nuk të përmbahej më."

"Estaba muy alegra de ver un agente de policía a espaldas del bandido" (5B-6)
"Ishte shumë e gëzuar kur pa një agjent të policisë pas shpinës së banditit"

"María estaba muy enfadada y denunció en la policía" (15A-5)
"Maria ishte shumë e zemëruar dhe kallëzoi në polici"

"María estaba muy contenta y ya pensó en huir cuando pasó" (16A-7)
"Maria ishte shumë e kënaqur dhe mendoi të largohej kur kaloi"

Studenti i drejtohet zakonisht strukturës "*estar + adjetivo* / jam + mbiemër" për të zëvendësuar ato njësi leksikore të cilat nuk i zotëron në atë çast ("*estar enfadada / jam e zemëruar* në vend të "*enfadarse / zemërohem*", ose "*estar callada / jam e heshtur*" në vend të "*callarse hesht, pushoj*"). Besojmë se, përdorimi i kësaj strategjie komunikuese prek, në në një farë mase, përzgjedhjen e kohore.

Në shembullin e mëposhtëm, përveç mangësisë leksikore, të cilën e përmendëm më sipër, struktura perifrastike aspektore, e përdorur në të njëjtën fjali, na çon në një interpretim durativ të veprimit:

"la mujer estaba muy contenta y estaba pensando en que el trabajo de la policía era muy efectivo, cuando el ladrón" (15A-3)
"gruaja ishte shumë e kënaqur dhe po mendonte se puna e policisë ishte shumë efektive, kur hajduti"

Shpeshherë, përzgjedhja e kohës foljore sjell probleme interpretuese që, nëse nuk respektohen, shtrembërojnë kuptimin dhe synimin komunikues. Kështu ndodh me përdorimin e së pakryerës me vlerën e aspektore të fillimit të veprimit që, si bashkëbisedues, të krijon pritshmërinë e një veprimi që mund të ndërpritet. Në shembujt e mëposhtëm kjo pritshmëri nuk realizohet, prandaj është më mirë që fjalinë ta ndërtojmë në një kohë të kryer:

"lo tengo el diciembre y ya en agosto empezaba a tomar lista" (8B-5)
"e kam në dhjetor dhe në gusht filloja të bëja listën"

"recién hubo cobrado su sueldo pensaba en comprarse un cactus" (11A-2)
"sapo kishte marrë rrogën e vet mendonte të blinte një kaktus"

Në lidhje me këto dy shembujt e fundit, duhet të kujtojmë se në gjuhën shqipe, në lidhje me çastin e ligjërimit, veprimi i shprehur nga folja në të pakryerën është i përfunduar, gjë që kuptohet vetëm nga konteksti, sepse vetë folja nuk tregon gjë as për fillimin, as për mbarimin e veprimit të emërtuar prej saj. Por, kur përdoret në kuptimin themelor të së pakryerës, folja në në gjuhën shqipe, shoqërohet zakonisht me pjesëzën *po*, që i jep mundësi foljes në të pakryerën që të tregojë një veprim të caktuar që ishte duke u zhvilluar në një çast të caktuar të së shkuarës[506]. Mendojmë se pikërisht këtu mund ta ketë burimin gabimi në fjalitë e mësipërme.

Në fund të këtij sythi po japim një shembull që paraqet një rast pak të ngatërruar për shkak se bëhet fjalë për një gabim që nuk pritet. Në këtë rast, ndikimi i gjuhës amtare nuk na jep një shpjegim të pranueshëm:

"era el policía que conseguía salvarlo" (2A-7)
"ishte polici që arrinte ta shpëtonte"

[506] Akademia e Shkencave e Shqipërisë, Instituti i Gjuhësisë dhe Letërsisë, *Gramatika e Gjuhës Shqipe, Morfologjia 1*, Tiranë 2002, f. 308.

Lidhja e veprimeve që paraqet kjo fjali, lejon formulimin e veprimit të dytë si në të kryerën e thjeshtë ashtu edhe në më se të kryerën. Duke qenë se bëhet fjalë për një veprim të veçuar, besojmë se gabimi ka si shkak një shpërqëndrim kohor në çastin e të shkruarit nga ana e studentit.

5.2.2. Përdorimi i së kryerës së thjeshtë në vend të së pakryerës

Gabimet që kanë lidhje me përdorimet e së kryerës së thjeshtë aty ku pritet përdorimi i së pakryerës përfaqësojnë, sipas përqindjeve të nxjerra, një çështje më pak shqetësuese për studentët se sa gabimet në kahun e kundërt. Numri i gabimeve është më i vogël, pavarësisht se prodhimi i së kryerës së thjeshtë është forma më e përdorur në të gjitha krijimet e studentëve (473). Gabimet (36) që kemi zbuluar në korpusin tonë shfaqen përgjithësisht kur studenti shpërfill vlerat e mirëfillta të së pakryerës. Duke marrë parasysh këto vlera, gabimet i kemi rishpërndarë në disa grupe.

Baza ose origjina e gabimit, që përfaqëson të gjitha gabimet që përfshihen në këtë syth, mendojmë se gjendet në perceptimin që studenti ka për vlerat relative dhe absolute që zotërojnë këto dy kohë foljore. Edhe pse arsyeja mund të qëndrojë te perceptimi i shtrembëruar ose i pjesshëm i kësaj vlere, e vërteta është se, zakonisht, në ndërgjuhën e tij, studenti përdor tipare të tjera të veprimit foljor si kriter apo udhërrëfyes për të përzgjedhur një formë foljore ose një tjetër. Parametrat më të zakonshme, në të cilat mbështeten subjektet në vendimet e tyre, janë tiparet e [+/- *perfektivitetit*] dhe [+/- *durativitetit*] ose, me fjalë të tjera, nëse bëhet fjalë për një veprim të përfunduar ose jo apo, nëse gjendemi përpara një veprimi përfundimtar apo që vazhdon.

Ato që preken në mënyrë të drejtpërdrejtë nga ky fakt, janë përdorimet ligjërimore të së pakryerës dhe të kryerës së thjeshtë. Si pasojë, shumica e shembujve që do të analizojmë në vazhdim, çojnë në gabime të llojit ligjërimor, që nuk kufizohen vetëm në fjalinë në të cilën shfaqen, por prekin kuptimin e rrëfimit në tërësinë e tij. Nga ky këndvështrim, që i kalon kufijtë e fjalisë, ne do të nisemi për të vlerësuar një gabim si të tillë.

Ka mundësi që, ky perceptim i veçantë i vlerave dhe i përdorimeve ligjërimore të kohëve foljore, të mos shpjegohet me një arsye të vetme, por të jetë rezultat i kombinimit të disa faktorëve me natyra të ndryshme. Midis të gjitha shkaqeve të mundshme, në këtë punim, ne mendojmë se bëhet fjalë, nga njëra anë, për pasojat e një metodologjie aspak të ekuilibruar, që nuk u ka kushtuar vëmendjen e duhur këtyre vlerave konkrete, dhe, nga ana tjetër, ndikimit të gjuhës shqipe, duke sqaruar se rëndësia e gjuhës amtare, në këtë rast, do të ishte jo e drejtpërdrejtë, sepse, ndoshta, bëhet fjalë për një perceptim dhe kategorizim të ndryshëm të realitetit dhe jo për procese thjesht formale siç është kalimi i disa strukturave sintaksore nga një gjuhë te tjetra.

Në rastet e paraqitura më poshtë, kur shprehim një veprim në bashkëlidhje (*korrelacion*) me një tjetër, duhej të shpresonim në përdorimin e kohës së pakryer. Kjo formë foljore e aktualizon veprimin, duke e shndërruar në një informacion shpjegues dhe dytësor në lidhje me veprimin e vendosur në planin rrëfyes:

"no quiso ser robada y por eso trató de…" (7A-5)
"nuk deshi që ta grabisnin dhe prandaj u përpoq që..."

"la mujer se sorprendió mucho porque no comprendió nada" (4A-7)

"gruaja u çudit shumë sepse nuk kuptoi asgjë"

"quiso llevarlo a la comisaría pero miró a su cara" (7A-9)
"deshi ta çonte në komisariat por pa fytyrën e saj"

"la mujer no entendió nada y se enfado" (4A- 4)
"gruaja nuk kuptoi asgjë dhe u zemërua"

"nadie esperaba nada raro pero de la esquina del edificio que ella estaba pasando, apareció un bandido que trató de robar el bolso de la señora y casi lo logró" (8A-4)
"askush nuk priste ndonjë gjë të veçantë por të cepi i ndërtesës ku ajo po kalonte, u shfaq një bandit që u përpoq të vidhte çantën e zonjës dhe gati ia arriti"

"pasó algo que ni el ladrón ni María no sospecharon" (16A-5)
"ndodhi diçka që as hajduti dhe as Maria nuk dyshuan"

Siç shihet, veprimet e bashkëlidhura (*korrelative*) i gjejmë kryesisht në fjalitë e nënrenditura rrjedhimore, shkakore, lejore e kohore, por mund t'i gjejmë edhe në fjalitë përcaktore, në të cilat, mungesa e përshtatjes kohore që karakterizon ndonjëherë gjuhën shqipe në këto fjali, mund të sillte probleme për studentin:

"Y la atracada que ya se imaginó fuera de peligro, cogió" (1B-4)
"Dhe e sulmuara që u mendua jashtë rrezikut, mori"

"la señora miraba con sorpresa al policía abrazarse con el delincuente que por poco hizo un delito" (7A-11)
"zonja shikonte e habitur policin që përqafonte kriminelin që për pak bëri një krim"

"un policía que se encontró de repente detrás del ladrón" (16A-5)
"një polic që u gjend papritur pas hajdutit"

Me shembujt e mëposhtëm, mund të perceptojmë shumë qartë vlerën përcaktore dhe kontekstualizuese, që nënkupton përdorimi i së pakryerës, kur duam të tregojmë ngjarje të caktuara:

"sentí otro revolver que me empujó la espalda" (12A-5)
"ndjeva një pistoletë tjetër, që më shtyu në kurriz"

"de pronto sintió a alguien que le apuntó con una pistola…" (2A-5)
"papritur ndjeu dikush që e mori shenjë me një pistoletë"

Si shpjegim i mundshëm i këtyre gabimeve, do të na pëlqente të nënvizonim që, këto dy folje "*empujar* (shtyj)" dhe "*apuntar* (marr shenjë)", nga pikëpamja e aspektit leksikor, sjellin informacion për mënyrën se si zhvillohet veprimi. Nga ky këndvështrim, mund të të interpretonim se studenti, kur ndeshet me folje që shprehin veprime gjysëmfaktike, përzgjedh të kryerën e thjeshtë, duke harruar, edhe një herë, vlerat ligjërimore të së pakryerës, si edhe evoluimin e informacionit në shkrimin e tij.

Gjithsesi, në përzgjedhjen e kohës foljore nga ana e studentëve, nuk ndikon vetëm aspekti leksikor i foljeve. Përdorimi i strukturave perifrastike aspektore mund të çojë në gabim, veçanërisht, nëse studenti i jep përparësi informacionit aspektor të strukturës perifrastike dhe jo këndvështrimit kohor:

"primero era el último día de trabajo, y segundo acabó de cobrar el sueldo" (9A-2)
"së pari ishte dita e fundit e punës dhe së dyti përfundoi së marri rrogën"

Kur duam të paraqesim një veprim i cili është ndërprerë për shkak të një pengese të caktuar dhe, si rrjedhim, nuk ka qenë e mundur që të përfundojë, në gjuhën spanjolle përdoret e pakryera e kundërshtimit (*imperfecto de contrariedad*). Bëhet fjalë për një vlerë shumë të afërt me atë që në gjuhën spanjolle quhet *"imperfecto de conato"*, që, përveçse shpreh përpjekjen dhe gadishmërinë për të kryer një veprim, lejon edhe praninë e ndajfoljeve të tilla si "*ya*" (që, që më parë, tashmë, që tani), një element gjuhësor që, zakonisht, lidhet me veprime të mbaruara apo që priren të përfundojnë:

"el ladrón cogió la bolsa y ya quiso irse cuando" (18A-6)
"hajduti mori çantën dhe deshi të ikte kur"

"y ya pensó en huir cuando pasó" (16A-7)
"dhe mendoi të ikte kur kaloi"

"el ladrón ya quiso escaparse pero de pronto sintió" (2A-5)
"hajduti deshi të largohej por papritur ndjeu"

"le arrancó el bolso de las manos y ya tuvo ganas de huirse" (9A-10)
"i mori çantën nga duart dhe deshi të largohej"

"cuando la situación ya casi me desesperó, el chico me invitó" (18B-3)
"kur situata gati më dëshpëroi, djali më ftoi"

"ya casi no tuvieron ninguna esperanza de volverse a ver" (13A-11)
"gati nuk patën asnjë shpresë për t'u parë përsëri"

"la señora tomó su bolso y ya quiso irse" (10A-5)
"zonja mori çantën e saj dhe deshi të ikte"

Në këto shembuj është e mundur që, për shkak të një procesi mbipërgjithësimi të ndonjë rregulli në Gj2, studenti të ketë përzgjedhur të kryerën e thjeshtë, të shoqëruar me shfaqjen e ndajfoles "ya" në fjali. Nga ana tjetër, shohim edhe mundësinë e ndonjë ndikimi të gjuhës amtare, e arsyetuar me perceptimin e largësisë së mundshme ndërgjuhësore që studenti mund të ketë. Nëse pranojmë këtë mundësi, do të ishim përpara një rasti hiperkorrigjimi të shkaktuar nga një ndjenjë frike se edhe në shqip ekziston e njëjta strukturë. Shpeshherë, studentët e një Gj2 pranojnë se disa forma e struktura të Gj1 dhe Gj2 duhet të jenë të ndryshme, madje edhe kur janë shumë të ngjashme. Kjo ndjesi shfaqet zakonisht kur varianti i Gj1 perceptohet si shumë i shenjuar. Shohim se si duhej të ishte shembulli i fundit në gjuhën shqipe dhe spanjolle:

"zonja mori çantën e saj dhe donte të ikte"
["la señora tomó su bolso y ya quería irse"]

Në këto përfundime mund të mbështeteshim për të shpjeguar shembullin e mëposhtëm, në të cilin prania e ndajfoljes "*ya*" (që më parë) nuk pengon shfaqjen e një foljeje në të pakryerën në të barazvlershmin shqip, duke rezultuar, në këtë mënyrë, një ndërtim i barazvlershëm me ndërtimin në gjuhën spanjolle:

"sucedió así que el ladrón y el policía ya se conocieron uno a otro y se alegraron" (13A-9).
"ndodhi që hajduti dhe polici u njohën me njëri-tjetrin dhe u gëzuan"

"ndodhi që hajduti dhe polici njiheshin që më parë me njëri-tjetrin dhe u gëzuan"
"sucedió así que el ladrón y el policía ya se conocían entre si y se alegraron"

Në fjalitë që shfaqen në vazhdim, shpërfillet vlera përshkruese e së pakryerës, për të krijuar një situatë, në të cilin veprimi nuk ecën përpara. Nga pikëpamja komunikuese rezultojnë të çuditshme shprehjet në të kryerën e thjeshtë, që janë të funksionit tregimtar, kur ndodhemi përpara një pjese përshkruese të rrëfimit:

"se habían equivocado y no quisieron escucharme" (2B-6)
"ishin gabuar dhe nuk deshën të më dëgjonin"

"incluso pensaron que yo era un criminal internacional que trató de entrar en el país" (2B-7)
"madje menduan se unë isha një kriminel ndërkombëtar që u përpoq të hynte në vend"

"era muy fuerte lo que tuve en mi interior" (13B-6)
"ishte shumë e fortë ajo çka pata brenda meje"

"la pobre María no pudo moverse por el miedo que tenía" (18A-6)
"e shkreta Maria nuk mundi të lëvizë për shkak të frikës që kishte"

Shpeshherë, shkaqet e e ndryshimit të pikëvështrimit brenda tregimit janë të vështira për tu zbuluar, veçanërisht kur bëhet fjalë për fjali të shkëputura dhe të pavarura. Mendojmë se, nëse subjekti do të kishte përdorur ndonjë mjet lidhëz për të lidhur fjalitë, do të kishim më shumë të dhëna për të sqaruar se, cila ka qenë arsyeja që e ka shtyrë që të ndryshojë qëndrim. Gjithsesi, leximi i plotë i teksteve vë në dukje edhe në këtë rast, mospërputhjet midis formës dhe synimit komunikues:

"que tuvo ganas de sacar su bolso" (3A-1)
"se pati qejf të nxirrte çantën e saj"

"en la facultad tuve un examen" (3B-1)
"në fakultet pata një provim"

"hace poco tiempo quise recibir el visado y no tenía mucho tiempo" (6B-6)
"para pak kohësh desha të marr vizë dhe nuk kisha shumë kohë"

"ya no esperé ver la luz. Ya estaba despidiéndome del mundo cuando…" (11B-8)
"nuk prita të shohë dritën. Po ndahesha nga bota kur..."

Në disa raste, përveçse një çoroditje komunikuese, përzgjedhja jo e saktë e kohës foljore mund të sjellë një interpretim plotësisht të ndryshëm nga ai që presim:

"después de instalarme en el Rich, tuve bastante dinero para comprarme todo lo que quería" (12B-6)
"pasi u vendosa në El Rich, pata shumë para për të blerë gjithçka doja"

Kur përdorim të kryerën e thjeshtë në fjali, duket sikur paraja është siguruar si pasojë e strehimit në hotel. Ky është një lexim i dyshimtë dhe që nuk përkon me kuptimin, që mendojmë se ka dashur të japë në të vërtetë studenti.

Një tjetër vlerë tipike e së pakryerës, të cilën studentët e shpërfillin me raste, është edhe rregullsia e veprimeve që zhvillohen si dytësore brenda një kuadri më të përgjithshëm:

"así eran sus reflexiones: ella no se equivocó" (9A-10)
"kështu ishin reflektimet e tij: ajo nuk u gabua"

"algunas veces pienso que soy demasiado mimada y que tuve que soportar un poco más" (7B-17)
"ndonjëherë mendoj se jam mjaft e përkëdhelur dhe që m'u desh të duroj edhe pak"

"un día la señora volvió como siempre del trabajo" (8A-2)
"një ditë zonja u kthye si gjithmonë nga puna"

Sipas gjykimit tonë, vlera e rregullsisë dhe e përsëritjes që kanë foljet në të pakryerën, duhej të ishte shumë e lehtë për tu kuptuar dhe për tu përvetësuar nga studentët shqiptarë. Për këtë arsye, ne do të ishim për hipotezën se studenti gabon vetëm atëherë kur koncepti i veprimit të zakonshëm nuk shprehet qartë (për shembull, mungesa e treguesve kohorë) ose kur përpara pranisë së shprehjeve kohore, në dukje kontradiktore (si në rastin e fundit të këtij grupi), dyshimi e çon studentin në një përzgjedhje të gabuar.

Përveç kësaj, kemi zbuluar edhe dy fjali me një ngarkesë të madhe shprehëse, në të cilat gjuha spanjolle do të përdorte pa ngurim të pakryerën, sepse kjo kohë na çon në brendësi të veprimit të shkuar dhe, si rrjedhim, studenti mund ta rikrijojë dhe ta jetojë përsëri veprimin. Studenti shqiptar, në këto raste, ka zgjedhur të kryerën e thjeshtë, me shumë gjasa, për shkak të mosnjohjes së këtyre përdorimeve shprehëse. Pra, mund të flisnim me siguri të plotë për gabime që kanë lidhje me një mësimdhënie jo shumë të thelluar për këto raste:

"¿Cómo pude reaccionar yo?" (13B-16)
"Si munda të reagoj unë?"

"un chico me robó todo el dinero. ¡No fue posible!, no me lo podía creer" (12B-8)
"një djalë më vodhi të gjitha paratë. Nuk qe e mundur!, nuk mund ta besoja"

Së fundi, dhe për të mbyllur këtë bllok gabimesh, po japim më poshtë një sërë gabimesh të vështira për t'i klasifikuar në ndonjërën nga paragrafët e mësipërm, kryesisht, sepse paraqesin një përzgjedhje dyfish të gabuar: në nivel leksikor dhe në nivel kohor:

"aquella señora estaba también allí. Sólo ella fue alegre" (12A-9)
"edhe ajo zonja ishte aty. Vetëm ajo qe e gëzuar"

"Una primera desilusión fue el precio de gasolina en las gasolineras […] que fueron por el camino" (7B-4)
"Një zhgënjim i parë qe çmimi i naftës në pikat e karburantit [...] që qenë nëpër rrugë"

Në këto raste, nuk mund të vlerësojmë dhe as të thellohemi në shkaqet e përdorimit të së kryerës së thjeshtë, sepse ka shumë mundësi që përdorimi i një foljeje tjetër, do të kishte ndikuar në përzgjedhjen e kohës foljore. Gjithsesi, duke qenë se bëhet fjalë për raste të veçuara dhe jo sistematike, ato nuk kanë ndonjë ndikim të ndjeshëm në përfundimet e përgjithshme që do të komentojmë më poshtë.

Përfundime mbi përdorimin e së kryerës së thjeshtë në vend të së pakryerës

Meqë korpusi ynë është i përbërë kryesisht nga rrëfime, është e kuptueshme që këto dy kohë të zënë pjesën më të madhe të prodhimit të kohëve të shkuara. Ky aspekt rrëfimtar bën që e kryera e thjeshtë t'i imponohet lehtësisht përdorimit të së pakryerës. Nga analiza e gabimeve mund të nxjerrim përfundimet dhe vërejtjet e mëposhtme:

- Në ndërgjuhën e nxënësit me sa duket, konceptet e "kohëzgjatjes" dhe të "përsëritjes" janë të lidhura ngushtë me të pakryerën dhe mbisundojnë ndaj çdo ideje tjetër të llojit kohor. Kjo gjë, në shumë raste, na çon në përdorimin e së pakryerës në vend të së kryerës së thjeshtë. Bashkimi në një pikë i një metodologjie të thjeshtë dhe i ndikimit të gjuhës amtare do të përbënte një shpjegim të pranueshëm të këtij lloji gabimesh.
- Nga të dhënat e siguruara shohim se ka një mangësi perceptimi të vlerës absolute dhe relative të së kryerës së thjeshtë dhe të së pakryerës. Besojmë se ky lloj gabimi ka të bëjë me rregullat, që nxënësi formulon për Gj2, sigurisht duke u nisur nga edukimi që ka marrë.
- Gabimet që kanë të bëjnë me përdorimet e së kryerës së thjeshtë në vend të së pakryerës shkaktohen përgjithësisht, kur nxënësi shpërfill vlerat tipike të së pakryerës: veprime të bashkëlidhura (në korrelacion), të papërfunduara dhe përshkrime.

- Një grup i konsiderueshëm gabimesh i detyrohet edhe përdorimit të njërës kohë në vend të tjetrës (në të dyja kahet), në kuadrin e mangësive ligjërimore, kryesisht në ndryshimin e pikëpamjes (qëndrimit) gjatë të shkruarit. Në këtë rast, nuk mund të flasim për një ndikim, aq më pak të drejtpërdrejtë të Gj1, sepse nuk janë gjetur transferime të strukturave gjuhësore nga njëra gjuhë te tjetra.
- Edhe aspekti i leksemës foljore mund të çojë në ngatërrime, kur duam të zgjedhim njërën apo tjetrën kohë foljore. Kjo shprehet qartë në përdorimin e foljes "*era*" (isha) dhe "*fue*" (qe), ku aspekti i qëndrueshëm i foljes "*ser*" (jam) ndihmon në përdorimin e së pakryerës. Përveç kësaj, edhe ndërtimi "*estar* + *adjetivo*" (jam + mbiemër), që shfaqet kur nxënësi nuk e ka gati foljen specifike në çastin e realizimit të detyrës së ngarkuar, përmban në vetvete vështirësi për të dalluar këto dy kohë foljore.
- Pavarësisht se këto gabime nuk përfaqësojnë një përqindje shumë të lartë në totalin e të gjitha formave foljore që shfaqen në korpus, ato rezultojnë si një lloj gabimi i vazhdueshëm dhe, në një farë mënyre, i qëndrueshëm në ndërgjuhën e studentit. Do të ishte interesante që të kontrollonim, me subjektet tona, prodhimet e tyre, për të parë nëse gjendemi përpara një gabimi të fosilizuar apo me prirje për t'u fosilizuar. Për rastin e fundit mund të të themi se disa riparime të duhura në metodologjinë që përdoret, do të ndihmonte për t'i zbutur sado pak gabimet e këtij lloji.

5.2.3. Përdorimi i më se të kryerës

Siç e kanë vërtetuar edhe të dhënat e mësipërme, denduria e përdorimit të më se të kryerës nuk është shumë i lartë, 42 raste në total. Pavarësisht prodhimit të saj të ulët, vemë re se numri i gabimeve që lidhen me këtë kohë foljore, është relativisht i lartë, me 12 gabime të zbuluara, që nënkupton rreth 28.5% të përdorimeve të kësaj forme foljore.

Nëse analizojmë shpërndarjen e prodhimit të kësaj kohe foljore brenda korpusit, mund të bëjmë një lexim interesant të të dhënave që gjejmë. Studentët me më pak vite studimi të spanjishtes (2-3) vjet, përfshijnë gati të gjithë prodhimin (87%), ndërkohë që ata me më shumë vite studimi (4-5) dhe me nivel të mirë të spanjishtes, praktikisht nuk e përdorin këtë kohë foljore. Edhe pse, për të pohuar pa dyshime idenë e mëposhtme, do të duhej të kryenim nje studim tjetër, ne mund të themi me intuitë se, paralelisht me rritjen e zotërimit të Gj2, në ndërgjuhën e folësit përforcohet më se e kryera si një kohë foljore pak e nevojshme dhe lehtësisht e zëvendësueshme nga referenca të tjera kohore. Ka shumë mundësi që strategji të tilla, të bëjnë që përdorimi i kësaj kohe të jetë i pakët në shkrimet e nxënësve.

Parapëlqimi për një rrëfim në vijë të drejtë, bashkë me përdorimin e strategjive të komunikimit siç është shmangia, mund të shpjegojë praninë e pakët të kësaj kohe foljore. Studenti, përpara mundësisë për të shprehur të njëtën vlerë në mënyra të ndryshme, do të përzgjedhë atë të cilën e ka më familjare, duke shmangur ndërtimet që i sheh si të huaja. Si rrjedhim, shumica e gabimeve në këtë syth, 10 në total, kufizohen me përdorimin e një kohe tjetër në një kontekst në të cilin kërkohet përdorimi i më se të kryerës.

Në mënyrë shumë kurioze duhet të themi se, kur studenti ka vendosur të përdorë këtë kohë foljore, e ka bërë shumë saktë në shumicën e rasteve (janë regjistruar vetëm 2 raste që çojnë në këtë lloj gabimi).

Gabimet që janë bërë për shkak të përdorimit të një kohe foljore në vend të më se të kryerës shpërndahen si më poshtë:

Koha e pakryer në vend të më se të kryerës:	4
Koha e kryer e thjeshtë në vend të më se të kryerës:	4
Koha e kryer në vend të më se të kryerës:	2

Duke qenë se bëhet fjalë për një kohë foljore të lidhur drejtëpërdrejt më një tjetër, është logjike që gabimet e kryera të kenë si shkak probleme ligjërimore dhe mungesën e saktësisë në përzgjedhjen e kohës foljore. Kur tregojmë ngjarje konkrete, mund ta humbësh fillin e tregimit dhe ajo, që në fillim konsiderohet si një veprim i parë, bëhet një element më shumë i tregimit, i shprehur si në të pakryerën ashtu edhe në të kryerën e thjeshtë. Së pari do të shohim ato raste në të cilat është përdorur e pakryera:

> "(la mujer) estaba pensando en que el trabajo de la policía era muy efectivo, cuando el ladrón y el policía se rompieron de risa" (15A-3).
> "(gruaja) ishte duke menduar se puna e policisë ishte shumë efektive, kur hajduti dhe polici ja plasën së qeshuri"

Studenti përsërit përdorimin e së pakryerës dhe harron të qartësojë parakohësinë që kërkon konteksti. Kjo mungesë saktësie e ndryshon natyrën e marrëdhënies midis veprimeve të fjalisë që paraqiten si veprime paralele dhe jo si veprime të bashkëlidhura (në korrelacion), ashtu siç e kërkon edhe rendi logjik i ngjarjeve:

> "todo resultaba por hecho, pero de manera diferente de la que dibujaba en mi mente" (8B-2)
> "gjithçka rezultonte e mbaruar, por ndryshe nga ajo çka vizatoja në mendjen time"

> "era muy contenta porque obtenía su salario" (7A-1).
> "ishte shumë e kënaqur sepse merrte rrogën e vet"

Në shembullin e mëposhtëm, e pakryera që shpreh përpjekjen dhe gadishmërinë për të kryer një veprim (*el imperfecto de conato*), e cila shfaqet në fjalinë e dytë, na detyron të përdorim më se të kryerën e foljes në fjalinë e nenrenditur (në fjalinë e parë):

> "Aunque ya estaba terminando su día de trabajo, empezaban a trabajar los ladrones" (5A-3).
> "Edhe pse ishte duke përfunduar ditën e tij të punës, fillonin të punonin hajdutët"

Po këto argumenta mund t'i përdorim edhe në rastet e përdorimit të së kryerës së thjeshtë në vend të më se të kryerës. E kryera e thjeshtë i aktualizon veprimet, i rendit në kohë në mënyrë lineare dhe i largon nga kuadri situacional në të cilin duhej

të qëndronin. Mendojmë se shumica e këtyre gabimeve shpjegohen me vështirësitë për të perceptuar përkohësinë e një veprimi në lidhje me një tjetër në të shkuarën. Nuk besojmë se studenti ka vështirësi për të përvetësuar një formë foljore konkrete në gjuhën spanjolle, që të pasqyrojë një situatë të tillë:

"no sabía que un ladrón se escondió detrás de la esquina" (4A-1)
"nuk e dinte që një hajdut u fsheh pas qoshes"

"le pareció que esta frase fue pronunciada por" (7A-7)
"iu duk se kjo fjali qe shqiptuar nga"

"aquel día tuvo mucho trabajo y estaba agotada" (18A-2)
"atë ditë pati shumë punë dhe ishte e raskapitur"

Në shembullin e fundit nënkuptohet që shkaku i lodhjes qe një mbingarkesë në punë. Studenti beson në këtë interpretim logjik dhe shmang përdorimin e më se të kryerës, kur ajo, në të vërtetë, do të ishte shumë më e përshtatshme.

Edhe kur nxënësi, nuk e percepton parakohësinë e kohës foljore brenda fjalisë, por brenda kontekstit, mund të shfaqet e kryera e thjeshtë. Fjalia e mëposhtme do të ishte plotësisht e saktë dhe e përshtatshme, po të ishte në një kontekst që do të përfshinte deri edhe të tashmen por, në këtë rast, konteksti na dërgon në një të shkuar të përfunduar, pa lidhje me çastin aktual:

"nunca en la vida me pasó antes algo parecido" (12B-8)
"kurrë në jetë nuk më ndodhi më parë diçka e ngjashme"

Përdorimi i së kryerës në vend të më se të kryerës mund të shfaqet për shkak të një problemi që ka lidhje me vlerat e ngjashme që kanë këto dy kohë foljore. Ndërkohë që koha e kryer pasqyron veprime të shkuara që kanë lidhje me çastin e të folurit (me të tashmen), më se e kryera tregon veprime të shkuara që përfshijnë një veprim tjetër në të shkuarën, të cilit i referohen:

"Ella salió hacia la comisaría para denunciar lo que ha sucedido" (1B-7),
"Ajo doli drejt komisariatit për të kallëzuar atë se çfarë ka ndodhur"

"no podía imaginar nada parecido. Los ladrones los ha visto sólo por la tele" (6A-4).
" nuk mund të përfytyronte asgjë të ngjashme. Hajdutët i ka parë vetëm në televizor"

Në të gjithë korpusin kemi gjetur vetëm dy raste të procesit të anasjelltë: përdorimin e më se të kryerës në vend të një foljeje tjetër. Në këtë rast, studenti fut në mes të tregimit një dialog dhe shpërfill, për mungesë vëmendjeje ose për hiperkorrigjim, ndryshimin e këndvështrimit kohor që kërkohet në këto raste:

" - Me habían robado la cartera." (17A-1).
" - Më kishin vjedhur çantën"

Në rastin e mëposhtëm ka humbur vlera referuese e më se të kryerës dhe është përdorur si një kohë absolute me dëshirën për të krijuar kuadrin rrethanor për veprimin, duke e ngatërruar me të pakryerën:

> "había habido un policía cerca y al acercarse al ladrón por detrás le ha apuntado su pistola a las espaldas" (17A-4).
> "kishte qenë një polic afër dhe, kur hajduti u afrua nga pas, i ka drejtuar pistoletën pas kurrizit"

Përfundime mbi përdorimet e më se të kryerës.

Duke parë gjithçka që kemi thënë më sipër mbi përdorimet e më se të kryerës mund të formulojmë pikat e mëposhtme në formë përmbledhjeje e përfundimesh:

- Në rastin e rrëfimit të fakteve të shkuara, ekziston një prirje e përgjithshme për t'i paraqitur veprimet në një rend linear, duke kufizuar kështu, kontekstet ku duhej të zinte vend përdorimi i kësaj kohe.
- Kjo prirje ose parapëlqim do të vihej re tek ata studentë të spanjishtes, që janë folës të lindur të një gjuhe e cila nuk ka një formë foljore të ngjashme me më se të kryerën.
- Gjithsesi, rezultatet tregojnë se ka një përdorim të duhur të kësaj forme, kur studentët vendosin ta përdorin këtë kohë. Si rrjedhim, mund të arrijmë në përfundimin se, në këtë nivel të zotërimit të gjuhës së huaj, perceptimi i marrëdhënies së parakohësisë së një veprimi të shkuar në lidhje me një veprim tjetër po në të shkuarën nuk paraqet asnjë problem.
- Ka raste kur studentët harrojnë të shtojnë treguesit kohorë, kryesisht ato nëpërmjet ndajfoljeve, që janë të domosdoshme për të rregulluar bashkëlidhjen (korrelacionin) e vetë të më se të kryerës me një kohë tjetër foljore.

5.2.4. Përdorimi së tashmes në vend të së shkuarës

Kemi gjetur rreth 14 gabime të prodhuara për shkak të përdorimit të së tashmes në vend të së shkuarës, gjë që nënkupton rreth 9.79% të të gjitha gabimeve të numëruara. Përpara se të arrijmë te analiza e hollësishme, në këtë syth, duhet të dallojmë gabimet e shkaktuara në fjalitë e thjeshta ose me bashkërenditje nga ato që janë gjetur në fjalitë me nënrenditje. Kjo është e rëndësishme duke pasur parasysh GjA të studentëve tanë. Po ashtu, është e rëndësishme të nënvizojmë se ky lloj gabimesh, së bashku me ato që kanë të bëjnë me përshtatjen kohore, nuk të lejon që të vendosësh asnjë lidhje midis përdorimit të tyre dhe karakteristikave personale të subjekteve. Bëhet fjalë për një gabim që prek gati të gjithë korpusin. Për këtë arsye, mund të themi se është fare i parëndësishëm numri i viteve që nxënësi ka në mësimnxënien e gjuhës së huaj.

Në grupin e parë gjejmë 6 gabime që kanë të përbashkët kontekstin sintaksor, por që u përgjigjen burimeve të ndryshme të gabimeve. Në dy raste përdoret e tashmja në vend të së pakryerës, kur veprimi vendoset në lidhje me kontekstin aktual, të vërtetë të çastit të të folurit dhe jo me çastin e vetë rrëfimit:

"Me devolvieron el dinero y no está mal" (6B-9)

"Më kthyen lekët mbrapsht dhe nuk është keq"

"no tenía mucho tiempo y sé que la culpa es mía" (6B-6).
"nuk kam shumë kohë dhe e di që faji është i imi"

Akti vlerësues që nënkupton kjo lloj fjalie, mund të çojë në këtë përditim *(aktualizim)* të veprimit, që kuptohet si një fakt apo një situatë akoma në fuqi deri në çastin që flasim, jashtë çdo lloj kufizimi kohor.

Në shembullin e mëposhtëm, gabimi përcaktohet nga përdorimi i foljeve që funksionojnë si rrethanorë kohe për të theksuar kalimin e kohës. Në rastin konkret bëhet fjalë për foljen *hacer*[507]e cila në vend që të përdorej në të pakryerën *(hacía)* është përdorur në të tashmen:

"a quien no había visto hace mucho tiempo" (10A-6)
"të cilin nuk e kishte parë që përpara shumë kohësh"

Edhe pse e tashmja rrëfimtare është një alternativë e vlefshme në të dyja gjuhët, ngarkesa shprehëse që mbart kjo formë, na bën që të dyshojmë nëse ky ka qenë më të vërtetë vullneti i studentit, kur shkruan fjalitë e mëposhtme:

"Pero la cosa no acaba aquí" (1B-6)
"Por puna nuk mbaron këtu"

"Mira a los acusados y reconoció a sus amigos con los que había servido en el ejército" (9A-20)
"Shikon të akuzuarit dhe njohu miqtë e tij me të cilët kishte shërbyer në ushtri"

Kemi gjetur edhe dy raste që ndjekin procesin e anasjelltë që është përdorimi i së shkuarës në vend të së tashmes. Në fjalinë e parë, shkaku i mundshëm i gabimit ka të bëjë me përdorimin e disa treguesve ligjërimorë, që paraqiten si forma të gatshme:

"sólo sabía […]y ya estaba" (8B-9)
"dinte vetëm [...] dhe kaq ishte" / "dinte vetëm [...] dhe pikë"

Këtu mund të jemi përpara një rasti hiperkorrigjimi, sepse studenti ka marrë përsipër përdorimin e formës foljore në kuptimin e plotë të saj, duke mos i kushtuar vëmendje vlerës së vërtetë të shprehjes si tregues ligjërimor, që shërben për të mbyllur apo përfunduar një rrëfim.

Edhe një herë, shprehjet ndajfoljore me vlerë kohore që shprehen me forma foljore çojnë në një kapërcim kohor të gabuar:

"para prepararme para los exámenes el año que venía" (4B-6).
"për t'u përgatitur për provimet vitin tjetër"

Fjalitë e nënrenditura ftilluese, për shkak të përputhjes kohore, përfaqësojnë gjithmonë një vështirësi të veçantë për studentin. Edhe pse numri i gabimeve zvogëlohet me rritjen e zotërimit të GjH, ekziston një përqindje e vogël që mbijeton

[507] Barazvlerësi i foljes *hacer* në gjuhën shqipe është *bëj*. Në rastin konkret kuptimi i saj është *përpara*.

dhe që qëndron e fshehur në ndërgjuhën e folësit jo vendas. Kjo na tregon që mund të jemi përpara një rasti të mundshëm ngurtësimi *(fosilizimi)*, me shumë gjasa për shkak të mosnjohjes së mirë të ndryshimit të formave foljore dhe strukturës së fjalisë në ligjëratën e zhdrejtë. Ndikimi i GjA të studentëve tanë nuk mund të jetë shkak për këto gabime, sepse ndryshimi i këtyre formave foljore në ligjëratën e zhdrejtë ndodh edhe në gjuhën shqipe. Shembujt e mëposhtëm na e tregojnë qartë këtë gjë:

"pensaba que en aquel restaurante hay poca gente" (16B-4)
"mendoja që në atë restorant ka pak njerëz"

"solo sabía quién va a llegar" (8B-8),
"dija vetëm kush do të vijë"

"mis compañeros decían que no es nada difícil" (17B-10)
"shokët e mi thonin që nuk është fare e lehtë"

Gjithsesi duhet të themi se kur bëhet fjalë për nxënës të nivelit fillestar ose mesatar, përdorimi i së tashmes në vend të së shkuarës do të nxirrte në pah një përvetësim jo të plotë të atyre ndryshimeve të formave foljore që vihen re në ligjëratën e zhdrejtë. Ndërkohë, kur bëhet fjalë për një nivel më të lartë përvetësimi, pakujdesia ose mungesa e vëmendjes së çastit mund të konsiderohen si shkaqe të arsyeshme të gabimeve të bëra.

Përveç kësaj, do të na pëlqente të theksonim ndikimin e mundshëm të aspektit të qëndrueshëm që kanë në vetvete folje të tilla si *"ser"* (jam) dhe *"haber"* (gjendem, ndodhem, ka), sidomos në kontekste përshkruese.

Me pakujdesinë e çastit apo edhe me mungesën e përqëndrimit mund të shpjegonim edhe gabimet e mëposhtme që gjejmë në fjalitë e nënrenditura përcaktore:

"un periodo cuando termino mis estudios y tenía que…" (4B-3)
"një periudhë kur mbaroj studimet e mia dhe më duhej që..."

"le importaban mucho los documentos y las cosas que hay dentro" (13A-5).
"I interesonin shumë dokumentat dhe gjërat që ka brenda"

Në shembullin e mëposhtëm, gabimi nuk mund të shpjegohej me një dukuri interference, sepse edhe në shqip, kjo fjali do të formulohej në të shkuarën:

"Acabó mal porque al final no puedo ir al concierto" (1A-7)
'Përfundoi keq sepse në fund nuk mund të shkoj në koncert"

Përpara paqartësisë që tregon ky gabim dhe vështirësisë për ta lidhur me ndonjë shkak sadopak të qartë, mendojmë se ky përdorim i gabuar i së tashmes mund të jetë i lidhur me ndonjë kapërcim psikologjik deri në çastin aktual të asaj që po tregohet që, me raste, edhe ndodh. Por, mund të jetë edhe pasojë e përdorimit të së tashmes tregimtare me qëllim intensifikues. Gjithsesi, duke marrë parasysh që këto përdorime letrare kaq të shenjuara të kohëve foljore janë praktikisht të pamundura për të qenë pjesë e ndërgjuhës së studentëve tanë, e kuptojmë që ky është një shpjegim jo shumë i mbështetur.

Përfundime mbi përdorimet e gabuara të së tashmes në vend të së shkuarës dhe anasjelltas.

Pavarësisht se përdorimi jo i duhur i së tashmes nuk përfshin një përqindje gabimi shumë të rëndësishme në korpusin tonë, nuk mund të mos vemë në dukje se, pas ngatërresës e tashme – e shkuar qëndron gabimi më i rëndësishëm. Në trajtë përmbledhjeje mund të dallojmë pikat e mëposhtme:

- Pjesa më e madhe e gabimeve kanë të bëjnë me përdorimin e së tashmes në vend të së shkuarës dhe jo në kahun e kundërt. Shembujt e rastit të fundit janë shumë të pakta dhe, si rrjedhim, rezultatet e analizës së tyre nuk mund të jenë përgjithësuese në asnjë mënyrë.
- Bëhet fjalë për një tipologji gabimesh që, nga karakteristikat që paraqet, mund të na çonte përballë mundësisë së një gabimi të ngurtësuar *(të fosilizuar)*, tipik, ndoshta, në ndërgjuhën e studentëve shqiptarë.
- Ndikimi i GjA, nuk është fare i dukshëm në këtë lloj gabimi.
- Si burime të tjera të mundshme që sjellin këtë lloj gabimi mund të nënvizojmë, nga njëra anë, ndikimin e aspektit të qëndrueshëm të leksemës foljore: në këto raste, përgjithësisht me foljet si *"hacer"* (bëj) osë *"haber"* (gjendem, ndodhem, ka), përdoret e tashmja në vend të së pakryerës. Nga ana tjetër, përdorimi i foljeve si tregues kohorë mund të çojë në gabime.

5.2.5. Përshtatja kohore mënyrore

Në këtë syth gjejmë kryesisht, raste të përdorimit të së tashmes në vend të së shkuarës të lidhura, në të njëjtën kohë, edhe me përzgjedhjen mënyrore. Të dhënat e siguruara tregojnë për një përvetësim të mirë të kësaj marrëdhënie kohore-mënyrore me rreth 10 gabime të gjetura, që nënkupton 6.69% të të gjitha gabimeve të së shkuarës, të shpërndara si më poshtë: 5 gabime të përdorimit të së tashmes në vend të së pakryerës, 1 gabim i përdorimit të së ardhmes në vend të së shkuarës dhe një rast i përdorimit të së shkuarës në vend të së tashmes. Pjesa tjetër e gabimeve ka të bëjë me përdorimin e një kohe foljore të papërshtatshme për arsye të ndryshme. /*-

Pengesa kryesore për studentët, me sa duket, është përsëri përshtatja kohore, kryesisht në fjalitë e nënrenditura me vlerë dëshirore:

"era una idea fija y deseaba más que otra cosa que <u>resulte</u> la mejor fiesta" (8B-6)
"ishte një ide fikse dhe dëshironte më shumë se çdo gjë që <u>të dalë</u> festa më e mirë"

"fue a pedir que los <u>juzguen</u>" (11A-10)
"shkoi të kërkonte që <u>t'i gjykojnë</u>"

"esperaba casi un mes a que <u>salga</u> la respuesta" (10B-5)
"priste gati një muaj që <u>të dalë</u> përgjigjja"

Shprehja e kohësisë në mënyrën lidhore , duke qenë se paraqet një marrëdhënie më të vështirë midis fjalive, nënkupton një përpjekje shtesë nga ana e studentit për të zotëruar këto shprehje. Duke qenë se në të gjitha rastet gabimi përqëndrohet në

përdorimin e së tashmes së lidhores në vend të së pakryerës, ka mundësi që, brenda mënyrës lidhore, forma e së tashmes të jetë forma e fortë përballë pjesës tjetër të kohëve foljore.

Në shembullin e mëposhtëm të përdorimit të së ardhmes së dëftores kemi një strukturë sintaksore që nuk njihet në asnjë nga gjuhët në studim. Si e tillë nuk mund të flitet për ndikim të GjA. Gjykojmë se kemi thjesht një përdorim të një kohe foljore të papërshtatshme për arsye të vështira për t'u zbuluar:

"exigiendo que le dará" (4A-3)
"duke kërkuar që do t'i japë"

Në shembujt e mëposhtëm kemi gabime të një natyre më të ndërlikuar, të përfshira brenda kuadrit të atyre fjalive që, në gjuhën spanjolle, quhen rrethanore *"circunstanciales"*:

"entró el juez, pero sería mejor que no lo hiciera" (8A-14)
"hyri gjyqtari, por do të ishte më mirë të mos e bënte"

"no nos había dado preguntas ciertas para que nos preparemos" (17B-17)
"nuk na kishte dhënë pyetje të qarta që të përgatitemi"

"...que saldría todo mal si me fuera" (11B-5)
"...se do të dilte gjithçka keq po të ikja"

Më sipër kemi parë se përdorimi i kohëve, që u referohen veprimeve të lidhura jo me çastin e të folurit, por me një veprim tjetër, mund të paraqesë disa vështirësi për studentët shqiptarë, që përkthehen në faktin e projektimit të një veprimi drejt së ardhmes duke u nisur nga e shkuara. Nëse kësaj dukurie do t'i shtonim nocionet e mundësisë, kushtit apo qëllimit, orientimi kohor i formave foljore mund të vështirësohet ndjeshëm.

Në disa raste gabimi bëhet në të dyja aspektet: në atë kohor dhe në atë mënyror. Kemi gjetur dy raste që pasqyrojnë këtë situatë:

"entonces, todo eso […] hizo que me puso la profe un bien" (17B-23)
"atëherë, e gjitha kjo [...] bëri që profesori më vuri një mirë"

"aquel año lo cambiaron y nos deberían poner" (17B-11)
"atë vit e ndërruan dhe do të duhej të na vinin"

Në lidhje me përdorimin e së shkuarës në vend të së tashmes kemi gjetur një shembull të vetëm. Ndërkohë që folja e fjalisë kryesore shfaqet në të tashmen e dëftores, fjalia e nënrenditur përcaktore formulohet në të pakryerën. Ngarkesa shprehëse e fjalisë e paraqitur si një pyetje retorike, kërkon përdorimin e së tashmes në fjalinë e nënrenditur. Ka shumë mundësi që studenti të ketë shpërfillur ngjyrimet e fshehura emocionale në këto lloj fjalish:

"¿Por qué parte del mundo se puede ver a un policía abrazando al delincuente al que acababa de detener?" (8A-8)
"Në cilën anë të botës mund të shihet një polic që përqafon një kriminel që sapo e kishte arrestuar?"

Përfundime për përshtatjen kohore mënyrore

Për të përmbledhur atë çka pamë në këtë syth, rezultatet tona mund t'i paraqesim në pikat e mëposhtme:

- Pjesa më e madhe e gabimeve që kanë lidhje me mënyrën lidhore, ka të bëjë me përdorimin e papërshtatshëm të së tashmes në vend të së pakryerës. Kjo dukuri mund të përkojë ndoshta me perceptimin e kësaj kohe si forma e fortë në dëm të së pakryerës.
- Përdorimet e kohëve foljore lidhore janë ato që përfshijnë gati të gjitha gabimet. Edhe pse nuk bëhet fjalë për një numër të madh gabimesh, kjo është një dukuri e qëndrueshme që shfaqet edhe në nivele të larta të ndërgjuhës së studentit.
- Së fundi, duhet të nënvizojmë se përshtatja kohore në fjalitë rrethanore paraqet një përqindje gabimesh shumë më të ulët se ajo që gjejmë në fjalitë me nënrenditje përcaktore.

5.2.6. Përdorimi i së kryerës në vend të së kryerës së thjeshtë dhe anasjelltas

Në lidhje me këtë kemi gjetur 14 gabime (9.79% të të gjitha gabimeve), të cilat mund t'i shpërndajmë si më poshtë:

E kryera në vend të së kryerës së thjeshtë..... 10
E kryera e thjeshtë në vend të së kryerës..... 3
E kryera në vend të së pakryerës..... 1

Siç shihet kemi gjetur edhe një gabim që ka lidhje me përdorimin e së kryerës në vend të së pakryerës që vendosëm ta analizojmë në këtë syth.

Duke u nisur nga përqindja e përgjithshme, mund të themi se këto përdorime nuk janë shqetësuese për studentët shqiptarë, sepse dallimi midis tyre ekziston edhe në gjuhën e tyre amtare. Por nëse përqasim këtë të dhënë me të gjitha prodhimet e së kryerës, do të ndeshemi me 46.66% të tyre, me gati gjysmën. Shumica e gabimeve, siç e kemi theksuar edhe më sipër, përqëndrohen në përdorimin e së kryerës në vend të së kryerës së thjeshtë, ndërkohë që janë shumë të pakta gabimet në kahun e kundërt.

Kujtojmë se e kryera shpreh një veprim të kryer në një përiudhë kohe që fillon në të shkuarën dhe arrin deri në një pikë të së tashmes, pjesë e së cilës është akoma folësi, por kjo kohë, në mënyrë subjektive, mund të shihet e largët dhe, pikërisht në këtë çast, duhet të përdoret e kryera e thjeshtë.

Edhe pse nuk mund ta justifikojmë me të dhëna konkrete, duke u nisur nga analiza e korpusit tonë mund të themi se, në këtë nivel të zotërimit të spanjishtes, ndërgjuha e subjekteve është e aftë të dallojë të kryerën nga e kryera e thjeshtë. Si rrjedhim, kur në krijimet e studentëve gjejmë një të kryer, shpresojmë të zbulojmë edhe shkakun që lidh veprimin e së shkuarës me çastin e të folurit. Por, kjo gjë nuk ndodh në shembujt e mëposhtëm. Për këtë arsye, këto përdorime mund t'i klasifikojmë si të gabuara, vetëm duke u nisur nga një këndvështrim komunikativ. Studentë janë duke rrëfyer ngjarje në një të shkuar të largët kur, papritur, dalin në pah veprime që kanë lidhje me të tashmen kronologjike pa asnjë justifikim të qartë:

"Lo que ha chocado mucho a la mujer" (3A-7)
"Gjë që e ka goditur shumë gruan"

"Él ha mostrado las mismas emociones" (5A-12)
"Ai ka shprehur të njëjtat emocione"

"la mujer ha comprendido todo: eran los amigos o parientes" (5A-8)
"gruaja ka kuptuar gjithçka: ishin miqtë ose të afërmit"

"Fueron pasando los años y yo he hecho unos viajes impresionantes" (5B-9)
"vitet kaluan dhe unë kam bërë disa udhëtime mbresëlënëse

Fjalinë e fundit mund ta konsideronim të saktë nëse do të hidhej fjala për pasojat që kanë sjellë këto udhëtime e që janë të pranishme akoma. Ndërkohë, fjalia përfundon në atë pikë, duke e shndërruar në një model gjuhësor që nuk i përmbush pritshmëritë e krijuara.

Në raste të tjera, është vetë konteksti gjuhësor ai që pengon, për arsye të një lidhje logjike midis veprimeve që kryhen, përdorimin e së kryerës. U referohemi rasteve të tilla si ai i disa veprimeve të njëpasnjëshme, të bashkëlidhura që shprehen të gjitha me të kryerën e thjeshtë ose edhe ai i kombinimit të vështirë të një veprimi në të kryerën të lidhur më një veprim tjetër në më se të kryerën:

"en la estación ha contado todo lo que había visto" (5A-9)
"në stacion ka treguar gjithçka që kishte parë"

"De súbito la señora ha visto una cabeza rapada. La mujer quedó inmóvil" (5A-4)
"Menjëherë zonja ka parë një kokë të rruar. Gruaja mbeti e palëvizur"

"su buen estado de ánimo se ha disipado cuando entró el juez" (7A-14)
"gjendja e e tij e mirë shpirtërore është zhdukur kur hyri gjyqtari"

"cuando el juez entró en la sala los dos reconocieron su cara y empezaron a abrazarse, lo que ha chocado a todo el mundo que quería juicio" (17A-9)
"kur gjyqtari hyri në sallë të dy e njohën fytyrën e tij dhe filluan të përqafohen, gjë që ka çuditur të gjithë që donin gjyq"

"las chicas que se han ido a América engordaron" (10B-15)
"vajzat që kanë shkuar në Amerikë u shëndoshën"

"le ha parecido que el ladrón había dicho algo" (5A-6)
"i është dukur se hajduti kishte thënë diçka"

Në kahun e kundërt kemi zbuluar 3 gabime në të cilat përdoret koha e kryer e thjeshtë në vend të së kryerës:

"Y este año todo resultó perfectamente" (8B-10)
"Dhe këtë vit gjithçka doli shkëlqyeshëm"

"lo recuerdo porque fue la única vez en mi vida" (12B-12)
"e mbaj mend sepse qe hera e vetme në jetën time"

Treguesit kohorë të këtyre fjalive: togfjlalëshi *este año* (këtë vit) dhe vlera kohore që mbart shprehja *la única vez en mi vida* (hera e vetme në jetën time) lidhin në mënyrë të pashmangshme veprimin në të shkuarën me çastin e të folurit. Riprodhimi i një dialogu brenda brenda krijimit, si mjet për të rrëfyer diçka, e çon lexuesin në të shkuarën për ta bërë që të kujtojë atë që ka ndodhur. Në këtë mënyrë, e shkuara perceptohet si e tashme:

"-Señora ¿qué le pasó?" (17A-1)
"Zonjë, çfarë ju ndodhi?

Kemi gjetur edhe një rast të izoluar gabimi. Bëhet fjalë për përdorimin e së kryerës në vend të së pakryerës:

" -Ha sido feo: corto, ojos pequeños" (17A-2)
" -Ka qenë i shëmtuar: i shkurtër, me sy të vegjël"

Ka mundësi që, me qëllimin për t'i dhënë ngjarjet si të atypëratyshme, studenti të ketë vendosur ta ndërtojë të gjithë rrëfimin në të kryerën, pa pasur parasysh vlerën përshkruese të atypëratyshme të foljes *ser* (jam) në këtë fjali. Pra, mendojmë se fajin në këtë rast e ka hiperkorrigjimi i studentit.

Përfundime mbi përdorimin e së kryerës

Duke u nisur nga fakti që kemi një numër të vogël gabimesh, jemi përpjekur të nxjerrim disa përfundime relativisht përmbyllëse, për të hedhur sadopak dritë mbi procesin e përvetësimit dhe nxënies së kësaj kohe foljore, sidomos në kundërvënie me kohën e kryer të thjeshtë. Përfundimet e mëposhtme do t'i nxjerrim, duke pasur parasysh që kjo kundërvënie në shumë raste është subjektive:

- Arsyeja kryesore e prodhimit të pakët të kësaj kohe foljore mund të shpjegohet me shmangien e kësaj forme foljore nga ana e studentëve si strategji komunikimi.
- Përdorimi i së kryerës paraqet një përqindje gabimi më të ulët se sa ngatërresa që vjen nga përdorimi së pakryerës në vend të së kryerës së thjeshtë e anasjelltas. Në këtë kuptim, mendojmë se studentët janë mësuar me këtë dallim që ekziston edhe në shqip, gjuhë në të cilën ata janë edukuar që në fillimet e shkollimit të tyre.
- Në përgjithësi, mund të themi se vlerat e së kryerës në kundërvënie me të kryerën e thjeshtë, në planin përshkrues, janë përvetësuar siç duhet nga studentët. Nga një këndvështrim pragmatik dhe komunikativ, problemi qëndron në vështirësinë për të krijuar një kontekst të përshtatshëm ku të përfshihet e kryera, me qëllim që të rezultojë e përshtatshme dhe e pranueshme për folësin vendas.
- Përveç këtyre, kemi edhe faktin se dallimi midis këtyre dy kohëve foljore nuk është i pranishëm në të gjitha variantet e spanjishtes së sotme. Si rrjedhim, në varësi të modeleve të gjuhës më të cilat

familjarizohet studenti, ndryshon shumë edhe zotërimi dhe asimilimi i këtij dallimi.

5.2.7. Raste të veçanta

Gabimet që do të shohim në vazhdim, pavarësisht se nuk i përgjigjen ngatërresës në përdorimin e një kohe foljore në vend të tjetrës, janë të lidhura me përdorimin e formave foljore. Nga 7 gabimet e zbuluara, 3 prej tyre kanë të bëjnë me mungesën e formës foljore, 3 të tjera rrjedhin nga përzgjedhja jo e duhur e njësisë leksikore dhe 1 gabim i fundit është i lidhur me përdorimin e gabuar të së kryerës së tejshkuar.

Informacioni që mund të sjellin këto të dhëna për përfundimet e përgjithshme janë pak modeste. Gjithsesi, mendojmë se është e rëndësishme që t'i përfshijmë në punimin tonë, sepse përbëjnë një faktor idiosinkratik të ndërgjuhës së studentëve.

Mungesa e bërthamës së kallëzuesit në tre rastet e mëposhtme u referohet foljeve "me hapësira" në përmbajtjen e tyre semantike: *ser* (jam) dhe *estar* (jam). Për këtë arsye, konteksti na lejon që të plotësojmë mungesën e formës foljore. Në kllapa katrore do të jepet forma e hequr:

"se abrazaron como si [fueran] los mejores amigos" (3A-4)
"u përqafuan si [të ishin] miqtë më të mirë"

"cuando [estaba] en el juzgado, a la señora le chocó completamente" (11A-10)
"kur [ishte] në gjykatë, zonja u habit plotësisht"

"Pero cuando el juez vio a los condenados, él los reconoció, resulta que también [eran] amigos viejos" (4A-6)
"Por kur gjyqtari pa të dënuarit, ai i njohu, doli gjithashtu që [ishin] miq të vjetër"

Duke u përpjekur që të gjejmë një shkak të pranueshëm për këtë lloj gabimi, mendojmë se bëhet fjalë për një pakujdesi ose mungesë vëmendjeje nga ana e studentit. Fakti që kjo mangësi shfaqet ne fjalitë nënrenditëse nuk na jep ndonjë të dhënë me rëndësi për analizën. Kjo gjë do të rezultonte e rëndësishme nëse shqipja do të ishte gjuhë, së cilës nuk i interesonte përshtatja kohore. Po ashtu, të dyja gjuhët janë shumë të ngjashme nga strukturat sintaksore që përdorin për ndërtimin e fjalive këpujore, madje i shprehin qartë format foljore. Si përfundim, interferenca e GjA përjashtohet plotësisht.

Shembujt në vazhdim pasqyrojnë raste shumë të paqarta përsa i përket origjinës së pasaktësive kuptimore. Të gjitha paraqesin një përzgjedhje të gabuar të foljes, që mendojmë se i detyrohet pakujdesisë apo mungesës së vëmendjes në çastin e të shkruarit. Mendojmë se, në këtë rast, duhet përjashtuar problemi i mungesës leksikore në ndërgjuhën e studentit, sepse, siç do të shohim më poshtë, format e zëvendësuara dhe të vlerësuara si të përshtatshme i përkasin një leksiku themelor, më shumë se të ngulitur në fjalorin e studentit me një nivel të përparuar në spanjisht:

"al otro día ya <u>estaba visitando</u> el juicio" (5A-9)
"një ditë më parë (dje) <u>ishte duke vizituar</u> gjyqin"

Në mënyrë të papritur shfaqet në këtë fjali një strukturë perifrastike aspektore në vend të asaj që, mendojmë se, donte të thoshte studenti: *"al otro día fue al juicio"* (një ditë më parë shkoi në gjyq). Ky shembull i izoluar, i kundërvihet dy rasteve të mëposhtme që përfaqësojnë një situatë më të parashikueshme:

"era un día de justicia" në vend të "llegó el día del juicio" (3A-5)
"ishte një ditë drejtësie" në vend të "arriti dita e gjykimit"

"¡Qué sorprendida era la señora!" në vend të "¡qué sorprendida se quedó la señora!" (5A-11)
"Sa e çuditur ishte zonja!" në vend të "Sa e çuditur mbeti zonja!"

Në të dyja rastet, mendojmë se bëhet fjalë për një strategji komunikative nga ana e studentit i cili, përpara një vështirësie leksikore kalimtare, zgjedh një njësi leksikore me kuptim më të gjërë dhe më të hapur. Duke qenë se kuptimi semantik i foljes ndikon në përzgjedhjen e kohës së duhur foljore, mendojmë se, nëse studenti do të kishte përdorur një folje me kuptim më specifik, do të kishte ndërtuar një fjali të saktë dhe në përputhje me ligjërimin e përgjithshëm të krijimit.

Për të gjitha gabimet, por në mënyrë të veçantë për këto të fundit, është e rekomandueshme që, pas detyrës, krijimet të ballafaqohen dhe diskutohen me subjektet. Në rastin tonë, ky ballafaqim nuk u bë. Si rrjedhim, të gjitha analizat dhe propozimet tona alternative bazohen vetëm te intuita jonë.

Shkëpusim së fundi një gabim të shkaktuar nga përdorimi jo i saktë i së kryerës së tejshkuar që, siç e pasqyrojnë edhe të dhënat që kanë të bëjnë me gjithë prodhimin e formave foljore të së shkuarës, ka një prani shumë të pakët në korpusin tonë.

"no hubo esperado esto el maldito" (17A-5)
"nuk pati pritur këtë i mallkuari"

Studenti përdor një formë foljore që i referohet një veprimi që ndodh përpara një tjetri. Është zgjedhur kjo vlerë relative e së kryerës së tejshkuar, duke nxjerrë në pah vetëm nuancën e atypëratyshmërisë që mbart kjo kohë foljore. Në varësi të këndvështrimit, fjalia duhej të ndërtohej në të pakryerën ose në të kryerën e thjeshtë.

Ky gabim lidhet drejtëpërdrejt me gabimet e shkaktuara nga përdorimi i më se të kryerës dhe vërteton përfundimin e nxjerrë në këtë syth, sipas të cilit, përdorimi i formave foljore relative paraqet një vështirësi jo të vogël për studentët shqiptarë.

Përfundimet mbi rastet e veçanta

Duke qenë se gabimet e përfshira në këtë pjesë kanë një prani shumë të vogël në korpusin tonë, çdo përfundim me karakter sasior do të ishte i nxituar dhe aspak i bazuar. Kjo gjë nuk ndodh me vëzhgimet cilësore, të cilat mund të na ndihmojnë për të zbuluar ndonjë tipar më shumë të ndërgjuhës së studentëve. Në këtë kuptim mund të nënvizojmë perceptimet e mëposhtme:

- Pakujdesia dhe mungesa e vëmendjes në çastin e të shkruarit ndikon, jo vetëm në përzgjedhjen e saktë të kohës së foljes por edhe, në praninë ose mungesën e formës foljore në vetvete.

- Zëvendësimi i foljes përkatëse, jo të gatshme në çastin e të shkruarit, nga një folje tjetër me kuptim më të gjërë, siç janë foljet *"ser"* (jam) dhe *"estar"* (jam), mund të provokojë një përdorim jo të saktë të kohëve foljore.

KREU VI

PËRFUNDIME

Konteksti institucional në të cilin është zhvilluar ky punim, një qendër universitare që formon përveç të tjerash dhe mësues e mësuese, inkuadron gjendjen time aktuale si profesor i Departamentit të Gjuhës Spanjolle i Universitetit të Tiranës.

Në këtë kontekst, lidhja midis profesionit të mësimdhënësit dhe kërkuesit shkencor është jo vetëm një nevojë profesionale, por edhe një objektiv didaktik, që synojmë të fusim në kulturën e mësimdhënësve të ardhshëm, me qëllimin që t'u jepet përgjigje pyetjeve të ndryshme, që na dalin përpara në punën si edukatorë.

Brenda këtij kuadri formimi, tema e këtij punimi shkencor u parashtrua tek vëzhgonim veprimtarinë që zhvillonin nxënësit, që ndiqnin degën e spanjishtes, në lidhje me këtë gjuhë të huaj, si objekt i të nxënit dhe si mjet komunikimi. Sipas gjykimit tonë, kjo lidhje shfaqej problematike përsa i përket gabimeve që shfaqeshin në mënyrë të përsëritur në prodhimet e tyre.

Gjithsesi, për të mos u zgjeruar shumë, në këtë punim kemi studiuar sjelljen e studentëve shqipfolës në lidhje me kohët foljore, duke lënë një mundësi për një studim të mëvonshëm të vështirësive të tjera të karakterit leksikor apo semantik. Rezultatet e kësaj analize i përgjigjen njërit prej qëllimeve që u përpoqëm të realizonim me punën tonë dhe që, ashtu siç e përcaktuam në pyetjet e kërkimit tonë shkencor, në fillim të punimit, kishte të bënte *me njohjen dhe klasifikimin e llojeve të gabimeve që bën ky grup studentësh.*

Pas qartësimit të kësaj çështjeje, do të trajtojmë objektivin e dytë të cilin i vumë vetes dhe që ka të bëjë *me specifikimin dhe përcaktimin e rolit që luan GjA e studentëve në këtë proces të të nxënit.* Për të parë rëndësinë e vërtetë të interferencës së GjA, pa dashur të biem në interpretime të rreme ose të pjesshme, besojmë që është e rëndësishme të ballafaqojmë përfundimet tona me ato që kanë nxjerrë studimet e ngjashme që janë përqëndruar në gjuhë të ndryshme nga shqipja. Ky hap do të na ndihmojë për të qartësuar ndikimin e vërtetë të gjuhës shqipe: çfarë gabimesh janë të lidhura drejtëpërdrejt me GjA dhe çfarë gabimesh, në dukje të shkaktuara nga interferenca, i përgjigjen një sjelljeje më të përgjithësuar, dhe jo vetëm çiftit gjuhësor shqip-spanjisht. Përfundimet e çdo paragrafi të analizës sonë do t'i ballafaqojmë me të dhëna nga studime të kryera me studentë gjermanë, francezë, tajlandezë, polakë etj.

Analiza e gabimeve që kemi kryer në studimin tonë nxjerr në pah një të dhënë shumë të rëndësishme: kundërvënien midis së kryerës së thjeshtë dhe të pakryerës, si pika me më shumë vështirësi për subjektet tona, edhe pse në shumë vlera këto dy kohë të spanjishtes përkojnë ndjeshëm me ato të shqipes. Pengesa kryesore gjendet në faktin se për studentin shqiptar mbizotëron ideja e "kohëzgjatjes" përballë "veprimit të përfunduar". Pra, në ndërgjuhën e studentit zë vend parësor, si një prirje mjaft e përgjithësuar, koncepti i kohëzgjatjes përballë veprimit të përfunduar. Prandaj, gjendemi përballë një procesi të gjërë dhe karakteristik të ndërgjiuhës së studentit.

Në lidhje me shqipen, një numër i madh i këtyre gabimeve bëhen kur përkthehen automatikisht të gjitha foljet imperfektive të shqipes si të kohës së pakryer të spanjishtes, edhe pse kjo nuk është e mundur në të gjitha kontekstet. Kjo lidhje midis këtyre dy sistemeve mund të konsiderohet si një nga kontekstet që ndihmon në shfaqjen e interferencës: kur sheh një pikë përkimi midis dy gjuhëve, studenti mund ta shohë si të mundshëm transferimin e formave të GjA në Gj2, si rrjedhim, përdor interferencën si strategji komunikimi.

Gjithsesi, mund të themi se ky lloj gabimi është më shumë rezultat i evoluimit natyror të ndërgjuhës së nxënësit por, pa përjashtuar ndikimin e GjA.

Një nga aspektet që rezulton i vështirë për t'u kapur nga studentët tanë dhe, që përbën një përqindje të lartë gabimesh në rastet e përdorimit të së pakryersë në vend të së kryerës së thjeshtë e anasjelltas, ka të bëjë me vlerat ligjërimore (diskursive). Interesante në shfaqjen e këtyre gabimeve është realisht numri i madh i tyre. Kjo e dhënë vërteton hipotezën e Fernandez-it[508] që thekson se:

> "Kjo rritje e numrit të gabimeve me karakter ligjërimor duket se është më e dukshme kur ligjërimi pasurohet në shprehësi ose në nuanca kohore".

Do të gjendeshim përpara një fakti pozitiv të evoluimit të ndërgjuhës së studentit, sepse gabimet shtohen kur rrezikohet më shumë në aftësinë komunikuese. Si rrjedhim, përdorimi i së kryerës së thjeshtë në vend të së pakryerës, në veprime të njëkohëshme që shërbejnë si kontekst, nuk është diçka që vihet re vetëm tek studentët shqiptarë. Ky gabim është i lidhur me zotërimin dhe kompetencën e folësit jo vendas. Ky lloj gabimi përmendet edhe nga autorë të tjerë në punime të ngjashme, por Sonsoles Fernandez, në punim e saj me folës të frengjishtes, nënvizon më pak vështirësi për këtë vlerë si dhe për vlerën durative të së pakryerës. Kjo, ndoshta, për shkak të ngjashmërive midis dy gjuhëve, spanjishtes dhe frengjishtes.

Duke marrë parasysh këto rezultate, mund të themi se kemi të bëjmë, ndoshta, me një metodologji të thjeshtëzuar, në të cilën mbizotëron vlera e kohëzgjatjes së veprimit, kur ajo që duhej bërë ishte këmbëngulja në vlerat rrëfyese të së pakryerës si një kohë e përdorur për të shprehur një proces foljor të shkuar, i parë në kohëzgjatjen e tij. Po ashtu duhet theksuar edhe vlera e veprimit absolut që përcakton një vijimësi ngjarjesh. Kur punohet me idenë e vlerës absolute duhet vënë theksi në kontekstet e paraqitura që, përveç të tjerave, do të na jepnin edhe mundësinë për të paraqitur vlerat shprehëse të së pakryerës dhe për të treguar se si "luan" folësi i spanjishtes me kohët foljore. Gjithashtu, duhet të këmbëngulim edhe në treguesit kohorë që shoqërojnë foljen dhe që e ngatërrojnë nxënësin në vlerat leksikore të disa foljeve.

Edhe gabimet e shkaktuara nga ndikimi i leksemës foljore kanë një rëndësi të konsiderueshme në korpusin tonë. Ashtu siç pritej, ajo nuk u përgjigjet, a priori, proceseve të interferencës, sepse paraqitet në mënyrë të përsëritur në pjesën tjetër të analizave që kemi konsultuar. Si rrjedhim bëhet fjalë më shumë për një perceptim dhe interpretim që i bëhet aspektit të leksemës. Edhe pse gjuha amtare nuk duket të jetë shkaku i kësaj ngatërrese, në vetvete ajo i shton problemet kur duhet dalluar aspekti i eptimit foljor. Edhe pse aspekti foljor nuk ka një peshë të veçantë në gjuhën shqipe, me intuitë mund të themi se, praktikisht, ai i rrit ndjeshëm vështirësitë te studentët shqiptarë.

Ngatërresa në përdorim midis kohës së kryer dhe së kryerës së thjeshtë nuk është shumë e ndjeshme. Kjo gjë nuk na habit shumë duke pasur parasysh që edhe gjuha shqipe e ka këtë dallim. Për shkak të veçantive që paraqet shpërndarja e prodhimit të kësaj kohe foljore në korposin tonë, na duket shumë e guximshme që të përcaktojmë shkaqet nga të cilat mund të vijë ky lloj gabimi. Si në lidhje me numrin e gabimeve ashtu edhe me praninë e tij në korpus, të gjitha studimet përkojnë me një numër të ulët të pranisë së kohës së kryer dhe me një përqindje të ulët të këtij gabimi. Ka mundësi që, dallimi midis këtyre dy kohëve, më i qartë se ai midis së pakryerës

[508] FERNÁNDEZ, S. *"Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera"*, Madrid: Edelsa, 1997.

dhe së kryerës së thjeshtë, së bashku me llojin e detyrës me shkrim që ne u kemi dhënë studentëve, të shpjegojnë këto të dhëna.

Shmangia është shkaku kryesor që mund të gjejmë për të shpjeguar përdorimin e më se të kryerës: praninë e saj të pakët në korpus dhe përqindjen e saj të gabimeve. Taktika, për të shmangur përdorimin e një forme të perceptuar si pak të sigurtë, është një strategji që, nëse kemi parasysh edhe rezultatet e studimeve të tjera, prek në mënyrë të tërthortë të gjithë studentët folës të një gjuhe amtare, të cilët nuk kanë kompetencën e duhur për këtë formë foljore ose që nuk e kanë në sistemin e tyre foljor këtë formë foljore. Në rastin tonë, mendojmë se bëhet fjalë për mungesën e kompetencës, sepse në gjuhën shqipe kjo formë foljore ekziston gati me të njëjtat vlera si edhe në spanjisht. Gjithsesi, nuk duhet të shpërfillim faktin se, pavarësisht nga përqindja e ulët e përdorimit të saj, numri i gabimeve në lidhje me dendurinë e pranisë së saj është i konsiderueshëm, dhe, për këtë arsye, besojmë që duhen marrë masa të ndryshme didaktike me qëllim që të zvogëlohen këto gabime; ndoshta nuk bëhet fjalë për një çështje këmbënguljeje, por më shumë për një punë të vazhdueshme dhe të përsëritur, që do t'u lejonte studentëve që të ndërgjegjësoheshin për vlerën e vërtetë të më se të kryerës, derisa të ndiheshin mirë dhe të sigurtë në përdorimin e saj.

Problemet në përdorimin e së tashmes dhe të shkuarës, në korpusin tonë shfaqen gati në të njëjtën përqindje me atë të korpusit të Fernandez Jodar. Në studimin e Fernandez-it, përqëndruar në prodhimet e subjekteve gjermane dhe franceze, ky problem pothuajse nuk ekziston. Nga ana e tij, grupi tajlandez, me autore Simma-n, paraqet përqindjen më të lartë të gabimeve, që kanë lidhje me shkaqe të ndryshme nga ato që gjejmë në korpusin tonë. Gabimet e studentëve shqiptarë bëhen kryesisht në fjalitë e nënrenditura dhe në shumicën e rasteve, në dukje, janë të lidhura me një përvetësim jo të plotë të ndryshimeve që ndodhin në ligjëratën e zhdrejtë. Por, duke qenë se bëhet fjalë për një nivel të lartë përvetësimi të spanjishtes nga ana e studentëve tanë, pakujdesia ose mungesa e vëmendjes së çastit mund të konsiderohen si shkaqe të mundshme të gabimeve të bëra. Ndërkohë, vështirësitë që vë re Fernandez Jodar në studimin e tij, janë të lidhura me faktin se në gjuhën polake, ashtu si edhe në ndonjë gjuhë tjetër sllave si rusishtja, nuk ekziston përshtatja kohore që rrjedhimisht, do të përbënte një karakteristikë kryesore të ndërgjuhës së studentëve sllavë.

Në vija të përgjithshme dhe duke iu kthyer edhe një herë njërës prej çështjeve që kemi parashtruar në hyrje të këtij punimi, mund të pohojmë se ndikimi i gjuhës amtare në të nxënit e përdorimeve të kohëve të foljeve, bie në sy sidomos në përdorimin e së pakryerës me vlerë durative (kohëzgjatjeje) dhe përsëritëse. Në pjesën tjetër të rasteve, besojmë se shkaqet kryesore qëndrojnë në vetë proceset e evoluimit të ndërgjuhës së studentit të spanjishtes. Në këtë mënyrë, hipoteza jonë, që na bënte të besonim në rolin kryesor të gjuhës amtare në procesin e të nxënit të kohëve foljore, bie poshtë për shkak të të dhënave të siguruara; pra nga spektri i gjërë i gabimeve të gjetura dhe të analizuara mund të vendosim një lidhje shkak-pasojë të drejtpërdrejtë vetëm për një rast konkret. Si rrjedhim, është e dukshme, që shumica e rasteve u përgjigjen proceseve të përgjithshme evolutive të ndërgjuhës.

Pas zgjidhjes së kësaj çështjeje që ka lidhje të drejtpërdrejtë me objektivat tona më urgjente, gabimet që janë shkaktuar nga ndikimi i GjA, edhe pse të pakta, paraqesin më shumë interes për të propozuar zbatime të mundshme metodologjike. Me këtë qëllim didaktik dhe për të shmangur një rrezik të mundshëm ngurtësimi *(fosilizimi)*, besojmë se, në lidhje me dallimet midis së pakryerës dhe të kryerës së thjeshtë, në praktikën tonë didaktike, duhet të merremi si me vështirësitë aspektore ashtu edhe me ato stilistikore. Ndoshta duhen vendosur më shumë në kontekste

shembujt e gjuhës, që të nxjerrin në pah vlerën e vërtetë të së pakryerës si një kohë referuese dhe inkuadruese e informacionit. Po ashtu, duhet të vemë në dukje praninë dhe trajtimin e vlerës që ka kjo kohë foljore për të treguar kohëzgjatjen e veprimit ndaj së cilës, siç del edhe nga analiza jonë, studentët tanë paraqesin vështirësi.

Ka shumë mundësi që, vendosja më shumë e shembujve të gjuhës në kontekste të caktuara *(kontekstualizimi)*, ta zbusë atë dyshim që shumë studentë kanë, sidomos në fazat e fundit të të nxënit, për rastet e përdorimit të së pakryerës dhe të së kryerës së thjeshtë, që në vetvete, nënkupton një kontradiktë të vërtetë në lidhje me atë çka është mësuar. Mundësia që kemi për tu konsultuar me GjA ndihmon shumë që të shmangim ndonjë prishje barazpeshe në sistemin e ndërgjuhës së studentëve. Kjo gjë do të na lejojë që të kuptojmë se si i interpreton dhe si i kupton këto raste studenti dhe, në të njëjtën kohë, do të na lehtësojë punën që t'ja paraqesim këto raste atij, me qëllim që të përputhen sa më shumë me perceptimet dhe parametrat e tij mendorë.

Gabimi në përdorimin e së tashmes në vend të së shkuarës dhe anasjelltas, për shkaqet që i përmendëm më sipër në paragrafin përkatës, janë një problem tjetër i studentëve shqiptarë. Vetëm një praktikë domethënëse e këtyre ndërtimeve dhe "sjellja" me kujdes kur studentët përballen me këto struktura do të ndihmojë shumë në të nxënit të tyre.

Pavarësisht masave didaktike që paraqesim, nuk duhet të harrojmë nivelin e gjuhës së subjekteve tona. Gabimet e mbledhura i përkasin një niveli të përparuar të përvetësimit të spanjishtes. Si rrjedhim, rreziku, se mund të gjendemi përballë gabimesh në proces ngurtësimi, është i konsiderueshëm. Por, në të njëjtën kohë, ky rrezik përligj edhe një ndërhyrje didaktike me qëllim zgjidhjen e këtyre vështirësive.

Këto vëzhgime nxjerrin në pah një fakt, që për ne është i rëndësishëm dhe që i referohet përdorimit të GjA të studentëve gjatë periudhave të mësimit të një GjH. Pa dashur të futemi në debate për këtë çështje, thjesht do të na pëlqente të vinim në dukje lehtësirat e pamohueshme që nënkupton njohja e gjuhës amtare të nxënësve nga ana e mësimdhënësit. Duke u nisur nga qëndrimi ynë, përdorimi i këtij mjeti të mësimdhënies, gjithmonë me qëllim lehtësimin e të nxënit nga ana e studentëve tanë, është një instrument plotësisht i pranueshëm dhe me shumë vlerë për mësimdhënësin.

Po të kemi parasysh pohimin e Vazquez-it se,

> "... procesi i të nxënit të së pakryerës/së kryerës së thjeshtë është një proces relativisht i gjatë, gjatë të cilit brendësimi i rregullave kryhet në lidhje me zhvillimin progresiv të faktorëve të tjerë të ndërgjuhës, kryesisht me kontrollin e leksikut dhe me marrëdhëniet e brendshme midis të kuptuarit dhe shprehjes në nivel ligjërimor"[509]

besojmë se është akoma edhe më e rëndësishme njohja e gjuhës amtare e nxënësve tanë, funksionimi dhe struktura e saj, për tu bërë, në një farë mënyre, njësh me studentin dhe procesin e tij të të nxënit. E njëjta autore shton edhe një arsye më tepër se përse është e rëndësishme kjo njohje kur thekson se,

> "... pjesa tjetër e gjuhëve të dyta që mësohen nga studentët, në fazat e përparuara të ndërgjuhës, nuk shkaktojnë gabime interference. Këto mund të shpjegohen me ndikimin e GjA"[510]

[509] VÁZQUEZ, G. (1999*). "¿Errores? ¡Sin falta! Programa de autoformación y perfeccionamiento del profesorado"*, Madrid: Edelsa, 1999, f. 94.
[510] VÁZQUEZ, G. (1999*). "¿Errores? ¡Sin falta! Programa de autoformación y perfeccionamiento del profesorado"*, Madrid: Edelsa, 1999, f. 41.

Të gjitha përfundimet duhen interpretuar dhe vlerësuar sipas vetë natyrës së tyre, duke pasur parasysh që në këtë lloj analize nisemi gjithmonë nga të dhëna jo të drejtpërdrejta. Për fat të keq, për të përshkruar proceset e ndërgjuhës e shohim veten të detyruar të punojmë, në mënyrë të pashmangshme, me kampionë që rezultojnë një pasqyrim, një pasojë e asaj që gjoja po ndodh në mendjen e studentëve tanë, kur mësojnë një gjuhë të huaj. Si rrjedhim, kujdesi dhe maturia duhet të jenë të pranishme gjatë gjithë punimit, por, me të njëjtin kujdes, duhen kuptuar edhe përfundimet.

Është e dukshme që Analiza e Gabimeve ka evoluar që nga lindja e saj deri në ditët tona, duke përshtatur hap pas hapi përparimet në glotodidaktikë. Në ditët e sotme, Analiza e Gabimeve vazhdon të zbatohet në analizën e prodhimeve të studentëve të gjuhëve të dyta, por i ka zgjeruar objektivat e saj, duke iu drejtuar aspekteve akoma pak të zbuluara, siç mund të jetë kompetenca komunikative dhe pragmatike. Sfida e vërtetë e AG qëndron në studimet që u kushtohen vetëm problemeve me karakter komunikativ, ligjërimor dhe kulturor. Tani për tani besojmë se ky punim do të lehtësojë dhe do të zhdërvjelltësojë, në një farë mase, procesin e mësimdhënie-nxënies së spanjishtes nga nxënësit shqipfolës, si edhe do të ndihmojë në përgatitjen e veprimtarive dhe materialeve didaktike në përputhje me nevojat specifike të këtij grupi.

6.1. Propozime pedagogjike

Edhe pse nuk është pjesë e objektivave të punimit tonë, na duket me vend të ravijëzojmë, pa hyrë në shumë hollësira, profilin e disa propozimeve pedagogjike që, sipas mendimit tonë, janë më të përshtatshme dhe me interes.

Përfundimet pedagogjike, që dalin nga konkluzionet e mësipërme, nxjerrin në pah nevojën për të administruar të nxënit e spanjishtes si GjH, duke nxjerrë përfitime didaktike nga vështirësitë, që nxënësi ndesh kur kërkon të transmetojë një kuptim të caktuar në këtë gjuhë. Për këtë arsye duhet të marrim në konsideratë se:

- Gabimi është bashkëekzistent me të nxënit dhe një mjet i privilegjuar i kërkimit shkencor dhe i shfrytëzimit didaktik. Korrigjimi i tij është i nevojshëm jo vetëm për të vërtetuar vlerën ose jo të hipotezave që formulohen në komunikim dhe në të nxënit e spanjishtes si GjH, por edhe për të përmirësuar kompetencën në këtë gjuhë.
- Identifikimi dhe analiza e gabimeve që bëjnë nxënësit në prodhimet e tyre, në një ambjent edukativ institucional, përbëjnë një nga burimet kryesore të informacionit, si për mësimdhënësin ashtu edhe për kërkuesin shkencor, për të njohur veprimtarinë konjitive që zhvillon nxënësi në procesin e tij të të nxënit të GjH dhe për të karakterizuar ndërgjuhën e tij.
- Analiza e gabimeve që vijnë nga prodhimi i nxënësve, nxjerr në pah përvojat dhe njohuritë e fituara nga shqipja si GjA dhe roli që kjo gjuhë luan si filtër ose mbështetje për komunikimin dhe për të nxënit e spanjishtes si GjH. Këto funksione të GjA çojnë në ato veprime përshtatëse midis dy sistemeve gjuhësore të pranishme, që kryen nxënësi.

Nga ana tjetër, për të kuptuar procedurat e përshtatjes është e nevojshme që:

- Të përdoret një terminologji e përbashkët midis GjA dhe GjH për të përshkruar më mirë marrëdhëniet morfosintaksore dhe semantike midis dy sistemeve si edhe për të kuptuar ndërvarësinë e niveleve gjuhësore në secilën prej këtyre gjuhëve.
  Përdorimi i terminologjisë së përbashkët do të çojë edhe në zhvillimin e aftësisë së transferimit të kompetencave nga shqipja si GjA te spanjishtja si GjH dhe do të rrisë reflektimin, ndërgjegjësimin dhe korrigjimin gjuhësor në të dyja gjuhët.
- Përshtatja e një këndvështrimi metodologjik përqasës, që i mbështetur në përvojën mësimdhënëse, do të bëjë që të dalin në pah ngjashmëritë dhe dallimet midis shqipes si GjA dhe spanjishtes si GjH.
- Futja në auditor e veprimtarive, që vënë në lëvizje aftësitë konjitive të nxënësit dhe që e bëjnë atë që të çlirojë ndjesitë gjuhësore, duke përmirësuar, si rrjedhim kompetencën e tij në spanjishten si GjH.
  Këto veprimtari mund të përpunohen duke u nisur nga materiali gjuhësor që sjellin nxënësit me prodhimet e tyre, me qëllim që të rritet tek ata ndërgjegjësimi gjuhësor dhe konjitiv, nëpërmjet reflektimit dhe analizës së dukurive gjuhësore dhe psikolinguistike, që marrin pjesë në të nxënit e GjH.

> Në këtë mënyrë, ndihmohet nxënësi që të përshkruajë në mënyrë operative gramatikën e vet të të nxënit, nëpërmjet verbalizimit të hipotezave, që paraqet kur synon të komunikojë në spanjisht GjH.

Pas rishikimit të vëzhgimeve metodologjike të shpërndara në të gjithë punimin dhe në bazë të rezultateve të siguruara, mund të marrim me mend se, puna me nxënësit e përqëndruar në përpunimin e formave foljore të lidhura me një kuptim dhe me një kontekst komunikativ, do të ishte një propozim shumë fitimpruprës nga pikëpamja metodologjike.

Një mësimdhënie që bashkon paraqitjen e konteksteve komunikative me format gjuhësore dhe kuptimet e tyre, ndihmon nxënësit tanë në krijimin e marrëdhënieve formë-kuptim, gjë që do të na ndihmojë të punojmë me ta mbi vlerat ligjërimore të formave foljore, kur kemi parasysh që kjo është pika më problematike e procesit të të nxënit. Siç e dimë, këto njësi të përbëra me kuptim dhe formë janë mjetet me të cilat punon Gramatika Konjitive dhe në bazë të të cilave formulohen propozimet e saj didaktike.

Alternativa që ofron Gramatika Konjitive duhet përqafuar fuqishëm, pa shpërfillur propozimet e tjera mbi trajtimin e gramatikës në auditor, edhe pse jemi shumë të ndërgjegjshëm se, në vënien në praktikë të çdo lloj propozimi, futen në lojë aspekte ndjesore dhe personale të mësimdhënësve dhe nxënësve, që janë vendimtare për të arritur rendimentin e duhur në zbatimet metodologjike të ndërmarra.

Fakti që vështirësitë individuale përfshihen në procesin e mësimdhënie/nxënies dhe janë objekt i trajtimit didaktik, për të përmirësuar komunikimin në spanjishten si GjH, përbën një shtysë që mësimnxënia të jetë me të vërtetë domethënëse për nxënësin, sepse të nxënit bazohet nw:

- Marrjen parasysh të synimeve komunikuese të nxënësit në spanjishten si GjH.
- Rritjen e ndërgjegjësimit të tij gjuhësor dhe të aftësive të tij komunikuese
- Vlerësimin e rrugëve dhe strategjive të të nxënit për të ndërtuar atë çka ai do të njohë.
- Përpunimin, me fjalët e veta, të rregullave, që drejtojnë ndërgjuhën e tij.
- Vlerësimin i kontributeve individuale në mësimnxënie, për shkak të ndërveprimit që krijohet në auditor, brenda grupit të nxënësve.
- Autonominë dhe përgjegjësinë individuale për të ndërtuar të nxënit.
- Vlerësimin e progresit individual për të kapërcyer vështirësitë në komunikim dhe për të përmirësuar kompetencën në spanjishten si GjH.
- Qëndrimin e mësimdhënësit për të kontrolluar veprimet e tij pedagogjike, në lidhje me rezultatet e procesit të mësimdhënie/nxënies.

Siç shihet, bëhet fjalë për një propozim elastik, të hapur dhe të gatshëm për cdo lloj ndryshimi, që niset nga vlerësimi i vënies së tij në praktikë dhe i vështirësive të gjetura në zhvillimin e tij.

BIBLIOGRAFIA

ABBOT, G. "El otro Lado -or come back, Robert, nearly all is forgiven". *World Language English*, vol. 2, n° 2, 1983.

ABOU, S. *L'identité culturelle.* Paris: Anthropos, 1981.

Akademia e Shkencave e Shqipërisë, Instituti i Gjuhësisë dhe i Letërsisë, GA, *Fjalor i Shqipes së Sotme*, Botimet Toena, Tiranë, 2002.

Akademia e Shkencave e Shqipërisë, Instituti i Gjuhësisë dhe i Letërsisë, GA, *Gramatika e gjuhës shqipe* 1, Vellimi I, Morfologjia, Tiranë, 2002

ADJEMIAN, C. "On the nature of interlanguage systems". *Language Learning*, vol. 26, nr. 2, 1976.

ADJEMIAN, C. dhe MUÑOZ LICERAS, J. "Accounting for adult acquisition of relative clauses: Universal Grammar, L1 and structuring the intake" en F. Eckman, L. Bell y D. Nelson (eds.), *Universals of Second Language Acquisition.* Rowley, Mass.: Newbury House, 1984.

ALARCOS LLORACH, Emilio, *Gramatica de la lengua española*, Espasa Calpe S.A. 1999.

ALCARAZ VARÓ, E. dhe MARTÍNEZ LINARES, M. A. *Diccionario de lingüística moderna.* Barcelona: Ariel Referencia, 1997.

ANDERSEN, R. "Transfer to somewhere" në S. Gass dhe L. Selinker (eds.), *Language Transfer in Language Learning*, Rowley, Mass.: Newbury House, 1983.

ARD, J. W. dhe HOMBURG, T. "Verification of language transfer" në S. Gass dhe L. Selinker (eds.), *Language Transfer in Language Learning.* Rowley, Mass.: Newbury House, 1983.

BAILEY, N., MADDEN C. dhe KRASHEN, S. D. "Is there a 'natural sequence' in adult second language learning?". *Language Learning*, nr. 24, 1974.

BAILLY, D. *Éléments de Didactique des Langues.* Paris: Association de professeurs de langues vivantes, 1984.

BARBOT, M. J. *Les auto-apprentissages.* Paris: Clé International, 2000.

BESSE, H. "Langue maternelle, seconde et étrangère". *Le Français aujourd'hui,* nº 78, 1987.

BESSE, H. dhe PORQUIER, R. *Grammaires et didactique des langues*. Paris: Crédif-Hatier, 1991.

BON, MATTE, F. *"Gramatica comunicativa del español"*, Madrid, Edelsa, 1995.

BOURGUIGNON, C. dhe DABÈNE, L. "Le métalangage: un point de rencontre obligé entre enseignants de langue maternelle et de langue étrangère". *Le Français dans le Monde,* n° 177, 1983.

BOUTON, C. P. *L'acquisition d'une langue étrangère. Aspects théoriques et pratiques. Conséquences pédagogiques essentielles.* Paris: Klincksieck, 1974.

BROWN, R. y FRASER, C. "The Acquisition of Syntax" në C. N. Cofer dhe B. S. Musgrave (eds.), *Verbal Behaviour and learning: Problems and Processes.* New York: Mc Graw Hill, 1963.

BUENO GONZÁLEZ, A. "El papel de la lengua materna en la enseñanza de una lengua extranjera" në F. Etxeberría dhe J. Arzamendi (eds.), *Bilingüismo y adquisición de lenguas. Actas del IX Congreso Nacional de A.E.S.L.A.* Bilbao: Servicio Editorial Universidad del País Vasco – AESLA, 1992.

BURT, M. K. y KIPARSKY, C. *The Gooficon: A repair manual for English*. Rowley, Mass.: Newbury House, 1972.

BURT, M. K. y DULAY, H. C. "On acquisition order" en S. W. Felix (ed.), *Second language development: trends and issues.* Tübingen: Guter Narr Verlag, 1980.

CALVET, L. J. "Comparaison morphosyntaxique du système des pronoms personnels en français et en bambara". *Le Français dans le Monde,* nº 81, 1971.

CASTELLOTTI, V. *La langue maternelle en classe de langue étrangère.* Paris: Clé International, 2001.

CERROLAZA GILI, Oscar, "Diccionario practico de gramatica" Edelsa, 2005.

CHOMSKY, N. *Syntactic Structures.* The Hague: Mouton, 1957.

CHOMSKY, N. "Review of Verbal Behavior by B. F. Skinner". *Language,* nr. 35, 1959.

CHOMSKY, N. *Current Issues in Linguistic Theory.* The Hague: Mouton, 1964.

CHOMSKY, N. *Aspects of the Theory of Syntax.* Cambridge, Mass.: MIT. Press, 1965.

CHOMSKY, N. *Language and Mind.* New York: Harcourt Brace and World, 1968.

CHOMSKY, N. *Studies on Semantics in Generative Grammar.* The Hague-Paris: Mouton, 1972.

CLARK, R. "Performing without competence". *Journal of child language,* nr.1, 1974.

CLASHEN, H. y MUYSKEN, P. "The availability of universal grammar to adult and child language learners: a study of the acquisition of German word order". *Second Language Research*, nr. 2, 1986.

CLAVE "Diccionario de uso del español actual" ediciones SM, 1999.

COIANIZ, A. "Les interférences". *Travaux de didactique du français langue étrangère*, nr. 4, 1981.

COOK, V. J. *Chomsky's Universal Grammar.* Oxford: Basil Blackwell, 1988.

COOK, V. *Linguistics and Second Language Acquisition.* London:Macmillan, 1993.

CORDER, S. P. "The significance of learners' errors". *International Review of Applied Linguistics*, vol. 5, nr. 4, 1967.

CORDER, S. P. (1967), *"La importancia de los errores del que aprende una lengua segunda"*. Ed. Liceras, J. M., La adquisición de lenguas extranjeras. Madrid: Visor, 1992.

CORDER, S. P. "Idiosyncratic dialects and Error Analysis". *International Review of Applied Linguistics*, vol. 9, nr. 2, 1971.

CORDER, S. P. *Introducing Applied Linguistics.* Harmondsworth, Middx.: Penguin Books, 1973.

CORDER, S. P. "Error Analysis" në J. P. B. Allen dhe S. P. Corder (eds.), *The Edinburg Course in Applied Linguistics*, vol. 3: *Techniques in Applied Linguistics.* London: Oxford University Press, 1974.

CORDER, S. P. "Error analysis, interlanguage and second language acquisition" në V. Kinsella (ed.), *Language Teaching and Linguistics: Surveys.* London: Cambridge University Press, 1978.

CORDER, S. P. *Error Analysis and Interlanguage.* Oxford: Oxford University Press, 1981.

CORDER, S. P. "A role for the mother tongue" në S. Gass y L. Selinker (eds.), *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, Mass: Newbury House, 1983.

COSTE, D., FERENCZI, V., COURTILLON, J., MARTINS-BALTAR, M., PAPO, E. dhe ROULET, E. *Un Niveau-Seuil.* Strasbourg: Hatier. Conseil de l'Europe, 1976.

CRYSTAL, D. *A First Dictionary of Linguistics and Phonetics.* London: André Deutsch, 1980.

CUMMINS, J. "Empirical and theoretical underpinnings of bilingual education".*Journal of Education,* nº 163, 1981.

CUMMINS, J. "Interdependencia lingüística y desarrollo educativo en los niños bilingües". *Infancia y Aprendizaje,* nº 21, 1983.

CUMMINS, J. *Bilingualism and special education: issues in assessment and pedagogy.* Clevedon, UK.: Multilingual Matters, 1984.

CUMMINS, J. dhe SWAIN, M. *Bilingualism in Education.* London: Longman, 1986.

CUQ, J. P. *Le français langue seconde. Origines d'une notion et implications didactiques.* Paris: Hachette, 1991.

ÇELIKU, M., KARAPINJALLI, M. dhe STRINGA, R. *Gramatika Praktike e Gjuhës Shqipe,* Tiranë, Toena, 1998.

DABÈNE, L. 1994a."Le projet européen Galatea: pour una didactique de l'intercompréhension en langues romanes" në J. Stolidi(ed.), *Études Hispaniques, n° 22, Recherches en linguistique hispanique. Actes du Colloque d'Aix-en-Provence.* Mars 1992.

DABÈNE, L. 1994b. "Rôle de la langue maternelle dans l'activité de compréhension écrite en langue étrangère voisine" në C. López Alonso dhe A. Séré de Olmos (eds.), *Langage, Théories et Applications en FLE. Texte et Compréhension.* Madrid: Revue Ici et Là / SGEL.

DABÈNE, L. 1994c. *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues.* París: Hachette.

DABÈNE, L. *et al*. 1994d. *Recherches sur l'intercompréhension entre locuteurs de langues romanes.* Grenoble: LIDILEM. Université de Grenoble.

DABÈNE, L. "Pour une contrastivité 'revisitée'". *Études de Linguistique Appliquée,* nº 104, 1996.

DABÈNE, L. dhe DEGACHE, C. (coord.). "Comprendre les langues voisines". *Études de Linguistique Appliquée,* nº 104, 1996.

DEMIRAJ, Shaban, "*Rreth formave të së ardhmes në gjuhën shqipe*", në Studime Filologjike, Tiranë, nr. 3, 1970.

DEMIRAJ, Shaban, *Rreth klasifikimit të foljeve në zgjedhime,* Çështje të fonetikës dhe gramatikës së sotme, Tiranë, 1972.

DEMIRAJ, Shaban, *"Rreth kategorive gramatikore të mënyrës dhe të kohës në gjuhën shqipe",* në Studime filologjike, Tiranë, nr. 3, 1977.

Dodi. A., *"Per vlerën e së kryerës së dëftores në gjuhën shqipe*", në Studime Filologjike, Tiranë, nr. 1, f. 71.

DULAY, H. C. dhe BURT, M. K. "Goofing: an indicator of children's second language learning strategies". *Language Learning,* n° 22. 1972.

DULAY, H. C. dhe BURT, M. K. "Should we teach children syntax?". *Language Learning,* nr. 23, 1973.

DULAY, H. C. y BURT, M. K. "Errors and strategies in child second language acquisition". *TESOL. Quaterly,* nr. 8, 1974a.

DULAY, H. C. dhe BURT, M. K. "Natural sequences in child second language acquisition". *Language Learning,* nr. 24, 1974b.

DULAY, H. C. y BURT, M. K. "A new perspective on the creative construction process in child second language acquisition". *Language Learning,* nr. 24, 1974c.

DULAY, H. C., BURT, M. K. dhe KRASHEN, S. D. *Language Two.* New York: Oxford University Press, 1982.

ECKMAN, F. R. "Markedness and the contrastive analysis hypothesis". *Language Learning,* vol. 27, nr. 2. 1977.

ECKMAN, F. R. "The markedness differential hypothesis: theory and applications", në B. Wheatley *et al.* (eds.), *Current approaches to second language acquisition: proceedings of the 1984 University of Wisconsin-Milwaukee Linguistiics Symposium.* Bloomington, Ind.: Indiana University Linguistics Club, 1985.

FELIX, S. "On the (in)applicability of Piagetian thought to language learning". *Studies in Second Language Acquisition,* vol. 3, nº 2, 1981.

FELIX, S. "More evidence on competing cognitive systems". *Second Language Research,* nr. 1, 1985.

FERNÁNDEZ, S. "Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera", Madrid: Edelsa, 1997.

FILLMORE, C. J. "The Case for Case", në E. Bach dhe R.T. Harms (eds.), *Universals in Linguistic Theory.* New York: Holt, Rinehart & Winston, 1968.

FISCHER, R. A. "The Inductive-Deductive Controversy Revisited". *The Modern Language Journal,* vol. 63, nr. 3, 1979.

FLEGE. J. "Phonetic approximation in second language acquisition" Language Learning", n°. 30, 1980.

FLEGE, J. "The production of 'new' and 'similar' phones in a foreign language: evidence for the effect of equivalence classification". *Journal of Phonetics,* nº 15, 1987.

FRIES, C. C. *Teaching and Learning English as a Foreign Language.* Ann Arbor: University of Michigan Press, 1945.

GADNER, R. C. dhe LAMBERT, W. E. *Attitudes and motivation in second language learning.* Rowley, Mass.: Newbury House, 1972.

GALINDO MERINO, M., *Principales modelos de análisis de datos en la investigación sobre adquisición de segundas lenguas*. Alicante. Universitat d'Alacant, 2004.

GALISSON, R. "Éloge de la 'didactologie/didactique' des langues et des cultures (maternelles et étrangères) -D/DLC-". *Études de Linguistique Appliquée,* nr. 64, 1986.

GALISSON, R. dhe COSTE, D. *Dictionnaire de Didactique des Langues*. Paris: Hachette, 1976.

GAONAC'H, D. *Théories d'aprentissage et acquisition d'une langue étrangère,* Paris: Hatier-Crédif, 1987.

GARCÍA ALONSO, M., SANTOS MALDONADO, M. J. dhe PRIETO RODRÍGUEZ, C. "Intercomprensión y estrategias de comprensión lectora en una nueva lengua" në P. Guerrero Ruiz dhe A. López Valero (eds.), *Aspectos de Didáctica de la Lengua y la Literatura (1).* Murcia: Universidad de Murcia / Universidad de las Palmas de Gran Canaria. Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura, 1995.

GARCÍA ALONSO, M., PRIETO RODRÍGUEZ, C. dhe SANTOS MALDONADO, M. J. "Interferencias del inglés L2 en la producción del francés L3: planteamiento de una investigación" në F. C. Cantero, A. Mendoza dhe C. Romea (eds.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI.* Barcelona: Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura / Universitat de Barcelona, 1996.

GARCÍA FERNÁNDEZ, B. "Interferencias del francés sobre el español en los niños españoles emigrantes en Francia". *Revista de Bachillerato*, nr. 22, 1982.

GASS, S. "Second language acquisition and linguistic theory: The role of language transfer" në S. Flynn dhe W. O'Neil (eds.), *Linguistic Theory and Second Language Acquisition.* Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1988.

GASS, S dhe SELINKER, L. (eds.). *Language Transfer in Language Learning.* Rowley, Mass.: Newbury House, 1983.

GIACOBBE, J. "Le recours a la langue première: Une approche cognitive". *Le Français dans le Monde. Recherches et Applications*. Numéro spécial Février-Mars, 1990.

GIACOBBE, J. "A cognitive view of the role of L1 in the L2 acquisition process". *Second Language Research,* vol. 8, nr.3, 1992.

GIACOBBE, J. dhe LUCAS, M. "Quelques hyphothèses sur le rapport langue maternelle - systèmes intermédiaires à propos d'une étude sur l'acquisition des verbes *ser* et *estar* par des adultes francophones". *Encrages,* nº spécial, 1980.

GÓMEZ CAPUZ, J. *El préstamo lingüístico: conceptos, problemas y métodos.* Valencia: Universidad de Valencia, 1998.

GÓMEZ TORREGO, Leonardo, *Gramática didáctica del español*. Madrid: SM. 2002.

GONZÁLEZ CALVO, J. M. "*La oración simple",* Madrid, 1993.

GUILLÉN DÍAZ, C. dhe CALLEJA LARGO, I. "La terminología gramatical en los manuales de lengua: su problemática en un aula de secundaria" në B. Mantecón Ramírez dhe F. Zaragoza Canales (eds.), *La gramática y su didáctica*. Málaga: Miguel Gómez Ediciones. Universidad de Málaga. Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura, 1995.

GUILLÉN DÍAZ, C., ESCRIBANO HAWKEN, K. dhe SANZ DE LA CAL, E. "¿Podemos hablar de los 'momentos de la clase de lengua' en el marco de los enfoques comunicativos?" në P. Guerrero Ruiz dhe A. López Valero (eds.), *Aspectos de Didáctica de la Lengua y la Literatura (1).* Murcia: Universidad de Murcia. Universidad de las Palmas de Gran Canaria. Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura, 1995.

GUMPERZ, J. J. *Language in Social Groups. Essays by Gumperz, J. J.* Stanford: Stanford University Press, 1971.

HARDER, P. "Discourse as self-expression and the reduced identity of the L2 learner". *Applied Linguistics,* nr. 1, 1980.

Instituto Cervantes, *El español una lengua viva. Informe 2014.*

JAMES, C. "The ignorance hypothesis in interlanguage". *Interlanguage Studies Bulletin,* nr. 2, 1977a.

JORDENS, P. "Roles, grammatical intuitions and strategies in foreign language learning". *Interlanguage Studies Bulletin*, nr. 2, 1977.

KARAPINJALLI, M., "Foljet e diatezës pësore dhe përdorimet e tyre në gjuhën shqipe", në *Studime filologjike,* Tiranë, nr. 2, 1989.

KEAN, M. L. "Core issues in transfer" në E. Kellerman dhe M. Sharwood Smith (eds.), *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition.* Oxford: Pergamon Press, 1986.

KELLERMAN, E. "Now you see it, now you don't", në S. Gass dhe L. Selinker (eds.), *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, Mass.: Newbury House, 1983.

KELLERMAN, E. "The empirical evidence for the influence of the L1 in interlanguage" në A. Davies, C. Criper dhe A. Howatt (eds.), *Interlanguage*. Edinburg: Edinburgh University Press, 1984.

KELLERMAN, E. "If at first you do succeed", në S. Gass dhe C. Madden (eds.), *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House, 1985.

KELLERMAN, E. *Aspects of transferability in second language acquisition*. Ph. D. Thesis. Nijmegen: Catholic University of Nijmegen, 1987.

KELLERMAN, E. dhe SHARWOOD SMITH, M. (eds.). *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition.* Oxford: Pergamon Press, 1986.

KLEIN, W. *Second Language Adquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

KRASHEN, S. D. "Formal and informal linguistic environments in language acquisition and language learning". *TESOL. Quaterly,* nr. 10, 1976.

KRASHEN, S. D. "The monitor model for second language performance" në M. K. Burt, H. C. Dulay dhe M. Finocchiaro (eds.), *Viewpoints of English as a second language.* New York: Regents, 1977.

KRASHEN, S. D. *Second Language Acquisition and Second Language Learning.* Oxford: Pergamon Press, 1981.

KRASHEN, S. D. "Accounting for child-adult differences in second language rate and attainment" në S. D. Krashen, R. Scarcella dhe M. Long (eds.), *Child-adult differences in second language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House, 1982b.

KRASHEN, S. D. "Newmark's ignorance hypothesis and current second language acquisition theory" në S. Gass dhe L. Selinker (eds.), *Language Transfer in Language Learning.* Rowley, Mass.: Newbury House, 1983.

KRASHEN, S. D. *The Input Hypothesis: Issues and Implications.* London: Longman, 1985.

KRASHEn, D, SCARCELLA, R dhe LONG. M. (eds.), *Child-adult differences in second language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House, 1982b.

LABOV, W. *Sociolinguistique.* Paris: Éditions de Minuit, 1976.

LADO, R. *Linguistics across cultures: Applied Linguistics for Language Teachers.* Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Press, 1957.

LAMBERT, R. dhe FREED, B. (eds.). *The loss of language skills.* Rowley, Mass.: Newbury House, 1982.

LARSEN-FREEMAN, D. dhe LONG, M. H. *An Introduction to Second Language Acquisition Research,* London: Longman, 1993.

LAUFER-DVORKIN, B. *Vocabulary Acquisition in a Second Language: The Hypothesis of "Synforms" (similar lexical forms),* Unpublished Ph. D. Thesis, Edinburgh: University of Edinburgh, 1985.

LENNEBERG, E. *Biological foundations of language,* New York: John Wiley and Sons, Trad. española: *Fundamentos biológicos del lenguaje.* Madrid: Alianza editorial, 1967.

LENNON, P. "Error: Some problems of definition, identification, and distinction", *Applied Linguistics,* vol. 12, nr. 2, 1991.

LÓPEZ ORNAT, S., FERNÁNDEZ, A., GALLO, P. dhe MARISCAL, S. *La adquisición de la lengua española.* Madrid: Siglo XXI de España editores. S. A. 1994.

MARTON, W. "Some methodological assumptions for transformational contrastive studies" në R. Filiopovic (ed.), *Active Methods and Modern Aids in the Teaching of Foreign Languages*. Papers from the 10th F.I.P.L.V. Congress (Fédération Internationale des Professeurs des Langues Vivantes), London: Oxford University Press, 1972.

McDONOUGH, S. H. *Psychology in Foreign Language Teaching,* London: Routledge, 1986.

McLAUGHLIN, B. "The monitor model: some methodological considerations". *Language Learning,* vol. 28, nr. 1, 1978.

MOIRAND, S. *Enseigner à communiquer en langue étrangère,* Paris: Hachette, 1982.

MONACO TRAPANI, F. "Évaluer dans une perspective communicative". *Le Français dans le Monde*, nr. 229, 1989.

MORSELEY, D. dhe VASSEUR, M. "L'emploi des verbes français par des travailleurs immigrés arabophones et portugais", *Langue française,* nr. 29, 1976.

MOULTON, W. "Toward a classification of pronunciation errors", *Modern Language Journal,* nº 46, 1962.

MUÑOZ LICERAS, J. "Hacia un modelo de análisis de la interlengua" në J. Muñoz Liceras (comp.), *La adquisición de las lenguas extranjeras,* Madrid: Visor, 1991.

NATION, R. dhe McLAUGHLIN, B. "Experts and novices: an information-processing approach to the 'good language learner' problem". *Applied Psycholinguistics,* nº 7, 1986.

NAVARRO Esteban, *Dificultades de los estudiantes etíopes en el aprendizaje de ELE*. Alicante, Universitat d'Alacant, 2008

NEWMARK, L. dhe REIBEL, D. A. "Necessity and sufficiency in language learning". *International Review of Applied Linguistics,* vol. 6, nr. 3, 1968.

NICKEL, G. "Project on Applied Contrastive Linguistics: A Report", në R. Filiopovic (ed.), *Active Methods and Modern Aids in the Teaching of Foreign Languages*. Papers from the 10th F.I.P.L.V. Congress (Fédération Internationale des Professeurs des Langues Vivantes), London: Oxford University Press, 1972.

ODLIN, T, *Language Transfer. Cross-linguistic influence in language learning.* Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

PENADÉS MARTÍNEZ, I, *"Las clasificaciones de errores lingüísticos en el marco del análisis de errores"*. Lingüística en la red, 1: 1-29, 2003.

PENDANX, M. *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, Paris: Hachette, 1998.

PIAGET, J. *Le langage et la pensée chez l'enfant.* Neuchatel: Delachaux & Niestlé, 1923.

PIAGET, J. *Biologie et connaissance,* Paris: Gallimard, 1967.

PIAGET, J. *L'équilibration des structures cognitives. Problème central du développement.* Paris: Presses Universitaires de France, 1975.

PIATELLI-PALMARINI, M.(ed.), *Théories du langage, théories del'apprentissage:le débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky.* Paris: Seuil, 1979.

PORCHER, L. "Le point sur... TRANSFERT", *Ici et là*, nr 23, 1992.

PORQUIER, R. "L'analyse des erreurs. Problèmes et perspectives", *Études de Linguistique Appliquée,* nr. 25, 1977.

PORQUIER, R. 1991. "Pour une conceptualisation contrastive au niveau avancé" në R. Gauchola, C. Mestreit dhe M. Tost (coord.), *Méthodologie, formation, pragmatique et analyse textuelle. Experiences et pratiques d'enseignement- apprentissage de FLE. Actas de las XIV^{as} Jornadas Pedagógicas*

sobre la Enseñanza del Francés en España. Barcelona: ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona, 1991.

PORQUIER, R. dhe FRAUENFELDER, U. "Enseignants et apprenants face l'erreur ou de l´autre côté du miroir", *Le Français dans le Monde*, nr. 154, 1980.

POSTIGO, R. M. "Modelos de educación lingüística en contextos de lenguas en contacto" në A. Mendoza Fillola (coord.), *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura.* Barcelona: SEDLL / ICE / HORSORI, 1998.

PRAIRIN Simma, *Los sistemas verbales del tailandés y del español: errores en la utilización de los tiempos del pasado.* Salamanca. Universidad de Salamanca, 2006.

PUREN, C. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues.* París: Nathan, 1988.

PY, B. "L'analyse contrastive: histoire et situation actuelle". *Le Français dans le Monde* nr. 185, 1984.

PY, B. "Native language attrition among migrant workers: Towards anextension of the concept of interlanguage" në E. Kellerman dhe M. Sharwood Smith (eds.), *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition.* Oxford: Pergamon Press, 1986.

PY, B. "Linguistique de l'acquisition des langues étrangères: naissance et développement d'une problématique" në D. Coste (dir.), *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues* (1968-1988). Paris: Hatier-Crédif, 1994.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, Asociación de Academias de la Lengua Española, *Nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa, 2009.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, *"Gramatica descriptiva de la Lengua Espanola",* Colección Nebrija y Bello, Madrid, Espasa, 1999.

RICHARDS, J. C. "Error analysis and second language strategies". *Language Sciences*, nr. 17, 1971.

RICHARDS, J. C. "A non contrastive approach to error analysis" en J. C. Richards (ed.), *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition.* London: Longman, 1974.

RICHARDS, J. C., PLATT, J. dhe PLATT, H. *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics,* Harlow, Essex: Longman, 1992.

ROSENGREN, I. (ed.): *Satz und Illokution* (Vols.1 dhe 2), Tübingen, 1992.

ROULET, E. *Langue maternelle et langues secondes. Vers une pédagogie intégrée*. Paris: Hatier-Crédif, 1980.

SADIKU, Zeqir *Funksionet semantike të trajtave pluskuamperfektore të gjuhës shqipe, Gjurmime albanologjike,* Seria e shkencave filologjike, VI, Prishtinë, 1978.

SÁNCHEZ ANAYA, M. *Mil modismos y expresiones españolas,* Salamanca: Mariano Sanchez Anaya, 1985.

SÁNCHEZ LOBATO, J. dhe MARCOS MARÍN, F. *Lingüística Aplicada,* Madrid: Síntesis, 1988.

SÁNCHEZ PÉREZ, A. *La Enseñanza de Idiomas. Principios, problemas y métodos,* Barcelona: Hora, S.A. 1982.

SANTOS GARGALLO, I. *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva,* Madrid: Síntesis, 1983.

SANTOS GARGALLO, I. *"El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo",* në Sánchez Lobato, J. dhe Santos Gargallo, I. (eds.) Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE), Madrid: SGEL, 2004.

SCHACHTER, J. "An error in error analysis", *Language Learning,* vol. 24, nr. 2. 1974.

SCHACHTER, J. "A new account of language transfer" në S. Gass dhe L. Selinker (eds.), *Language Transfer in Language Learning.* Rowley, Mass, 1983.

SCHACHTER, J. "Language acquisition and its relationship to universal grammar", *Applied Linguistics,* nr. 9, 1988.

SCHACHTER, J. y RUTHERFORD, W. "Discourse function and language transfer". *Working Papers in Bilingualism,* nr. 19, 1979.

SCHADER, Basil, *Shqyrtime gjuhësore rreth kontaktit gjuhësor mes shqipes dhe gjermanishtes në Zvicër,* Tiranë, 2005.

SCHOLES, R. "Phonemic interference as a perceptual phenomenom", *Language and Speech,* nº 11, 1968.

SCHUMANN, J. H. "Social distance as a factor in second language acquisition". *Language Learning,* vol. 26, nr. 1, 1976.

SCHUMANN, J. H. "Second language acquisition: the pidginization hypothesis" në E. M. Hatch (ed.), *Second language acquisition.* Rowley: Newbury House, 1977.

SELINKER, L. "Language Transfer". *General Linguistics,* vol. 9, nr. 2, 1969.

SELINKER, L. "Interlanguage", *International Review of Applied Linguistics,* vol. 10, nr. 3, 1972.

SELINKER, L. "The current state of interlanguage studies: an attempted critical summary" në A. Davies, C. Criper dhe A. P. R. Howatt (eds.), *Interlanguage.* Edinburg: Edinburg University Press, 1984.

SELINKER, L. *Rediscovering Interlanguage,* London: Longman, 1992.

SELINKER, L., SWAIN, M. dhe DUMAS, D. "The interlanguage hypothesis extended to children". *Language Learning,* nr. 25, 1975.

SHARWOOD SMITH, M. "The competence/control model, crosslinguistic influence and the creation of new grammars" në E. Kellerman dhe M. Sharwood Smith (eds.), *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition.* Oxford: Pergamon Press, 1986.

SHARWOOD SMITH, M. dhe KELLERMAN, E. "U-shaped learning in second language learning" në H. Dechert dhe M. Raupach (eds.), *Transfer in production.* Englewood Cliffs. NJ: Ablex, 1989.

SHARWOOD SMITH, *Second Language Learning: Theoretical Foundations,* London: Longman, 1994.

SHKURTAJ, Gjovalin, *Gjuhët në kontakt*, në librin "Sociolinguistika", SHBLU, Tiranë, 2003.

SHKURTAJ, Gjovalin, "Sociolinguistikë e shqipes", SHBLU, Tiranë, 2003.

SHKURTAJ, *Gjovalin, "Gjuha e zemrës" dhe "gjuha e bukës" në diasporën arbëreshe* (…) në "Ligjërimet arbëreshe", Tiranë, 2006.

SHKURTAJ, Gjovalin, " *Si të shkruajmë shqip"*, Tiranë, 2013.

SIGUÁN, M. dhe MACKEY, W. F., *Educación y bilingüismo.* Madrid: UNESCO / Santillana, 1986.

SIMONI, Z. *"Fjalor spanjisht-shqip",* Shtëpia botuese OMSCA, 1999.

SKINNER, B. F. *Verbal behavior*. New York: Appleton Century Crofts, 1957.

STENSON, N. "Induced errors" në J. Schumann dhe N. Stenson (eds.), *New frontiers in second language learning,* Rowley, Mass.: Newbury House, 1974.

STOCKWELL, R. P., BOWEN, J. D. dhe MARTIN, J. W. *The grammatical structures of English and Spanish,* Chicago: University of Chicago Press, 1965.

STRONG, M. "Integrative motivation: cause or result of successful second language acquisition?", *Language learning,* vol. 34, nº 3, 1984.

TOTONI, M. 'Konstrukte me folje aspektive të fillimit në gjuhën shqipe', *Studime filologjike*, Tiranë, nr.1, 1968.

VAN EK, J. A. *The threshold level in a European unit / credit system for modern language learning by adults.* Strasbourg: The Council for Cultural Cooperation of the Council of Europe, 1975.

VAN OVERBEKE, M. *Mécanismes de l'interférence linguistique.* Madrid: Fragua, 1976.

VÁZQUEZ, G. (1999*). "¿Errores? ¡Sin falta! Programa de autoformación y perfeccionamiento del profesorado"*, Madrid: Edelsa, 1999.

VEZ, J. M. *Claves para la lingüística aplicada*, Málaga: Librería Ágora, S.A. 1984.

VEZ, J. M. *Aplicación de módulos nocionales en las clases de gallego, castellano e inglés: una aproximación triglósica.* Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago, 1985.

VEZ, J. M. *Fundamentos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Barcelona: Ariel, 2000.

VOGEL, K. *L'interlangue: la langue des apprenants.* Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, 1995.

WARDHAUGH, R. "La hipótesis del análisis contrastivo" në Muñoz Liceras, J. (comp.), *La adquisición de las lenguas extranjeras.* Madrid: Visor, 1970.

WEINREICH, U. *Languages in contact: Findings and problems.* New York: Linguistic Circle of New York. (Ed.1963. The Hague: Mouton), 1953.

WEINREICH. U. *Languages in contact*, The Hague, 1968 dhe *Lingue in contatto,* Con saggi di Francescato, Grassi, Heilman, Torino, Boringheri, 1974.

WEINRICH, H. "Les langues, les differences". *Le Français dans le Monde,* nr. 228, 1989.

WHITE, L. "Universal Grammar and language transfer" në J. Pankhurst, M. Sharwood Smith dhe P. Van Buren (eds.), *Learnability and second languages*. Dordrecht: Foris. 1988.

WILKINS, D. A. *Second language learning and teaching*. London: Edward Arnold, 1976.

WODE, H. "Development sequences in naturalistic L2 acquisition", *Working Papers on Bilingualism,* nr. 11, 1976.

WODE, H. "Some theoretical implications for L2 acquisition reseach and the grammar of interlenguages" në A. Davies, C. Criper dhe A. Howatt (eds.), *Interlanguage.* Edinburgh: Edinburgh University Press, 1984.

ZOBL, H. "A direction for contrastive analysis: the comparative study of developmental sequences". *TESOL Quaterly*, nr. 16, 1982.

SHTOJCA 1. Korpusi i të dhënave

1A.
Recuerdo que cuando tenía catorce años estaba casi enamorada de un cantante australiano, mejor dicho, de su música. Aquel cantante tenía que venir a Tirana para hacer una actuación y yo, naturalmente, tenía muchas ganas de ir a verlo. En aquella época no trabajaba, iba al colegio, y no me podía comprar el billete yo sola pero mi padre me había prometido que me lo compraría. Los días pasaban, muy despacio, como siempre que esperas algo mucho y mi padre seguía sin decirme nada. Estaba muy preocupada pero de hacía como cosa preguntarle por el billete. La cosa acabó mal porque al final no puedo ir al concierto. Ahora entiendo que en la vida pasan cosas mucho peores y que no hay que hacer un drama por un simple concierto, pero entonces era una verdadera tragedia para mí y aún hoy lo recuerdo con dolor.

1B.
Un día una mujer iba caminando por la calle cuando de repente la atacó un ladrón. Le amenazó con una pistola exigiéndole que le entregara su bolso. La mujer, asustadísima, levantó las manos e hizo lo que le había ordenado el ladrón. En ese momento apareció un agente de policía y la atracada que ya se imaginó fuera de peligro cogió su bolso del suelo donde lo había dejado el ladrón levantando las manos para entregarse al policía. La cosa no acaba aquí, ya que el agente resultó ser amigo íntimo del ladrón y no lo detuvo ni defendió a la víctima., o sea, a la mujer. Ella salió corriendo hacia el comisariato para denunciar lo que ha sucedido. Después, a la hora del juicio, la mujer se llevó una sorpresa más: ¡el juez que llevaba aquel caso era también amigo del policía y de aquel ladrón desgraciado!

2A.
Una vez Pilar estaba regresando a casa a las once de la noche como estaba del trabajo, soñaba con una taza de leche caliente. De repente, en la esquina de la calle apareció un ladrón y pidió a la señora que le diera su bolso. Pilar se quedó sin habla y le dio el bolso con todo el dinero que estaba dentro porque enseguida notaba que el maldito ladrón tenía una pistola enorme. El ladrón ya quiso escaparse pero de pronto sintió que alguien le apuntó con una pistola en la espalda. La señora se alegró mucho, ya que era el policía que conseguía salvarle. Pero cuando el ladrón se dio la vuelta en la cara del policía apareció una sonrisa muy amplia. Parecía imposible, pero el salvador se dio cuenta de que el ladrón era Ignacio, su mejor amigo de la escuela a quien no había visto desde hacía mucho. Ignacio parecía muy contento; se dieron un fuerte abrazo y se pusieron a reír. La señora no se lo podía creer. Al ver a esos dos que se reían enseguida se puso furiosa. Entonces, Pilar decidió solucionar la injustia que le había pasado. Fue a la comisaría, explicó la situación y pidió que los juzgaran. Como se quejaba tanto, los policías no tenían más remedio que celebrar el juicio. Mucha gente llegó a la sala del juicio para oír la sentencia. Pero cuando el juez entró en la sala todos se quedaron cortados porque el juez sonrió a los acusados y empezaron a abrazarse.

2B.
Un día regresaba de Tirana a Madrid porque aquel año lo pasaba en la complutense. Iba en avión y tenía que hacer escala en Alemania. Llegué al aeropuerto de Munich a las seis de la mañana. Lo único que quería era cambiarme del avión y dormirme de nuevo. Pero cuando pasaba el control de le di mi pasaporte al empleado y me dijo que

mi visado no me permitía viajar a Madrid. Me quedé sin palabras y empecé a explicarle que se habían equivocado y no quisieron escucharme. Incluso pensaron que yo era un criminal que trató de entrar en su país sin visado. No sabía como reaccionar ni que responder ni como convencerles que solo no sabía que mi visado no era múltiple. En total pasaba cinco horas en el aeropuerto de Munich explicando a los alemanes que no quería preparar ningún atentado. Además, como de alemán no tengo ni papa no había otro remedio que 128 expresarme en inglés. Pero el inglés lo hablaban fatal. Por fin se dieron cuenta de que no tenía ninguna mala intención, que solo me había equivocado. Me explicaron un montón de detalles en
cuanto a los distintos tipos de visado. Al final tuve que comprarme otro billete y pude coger el avión a Madrid. Fue un viaje duro y por eso cuando llegué a Madrid me sentí muy cansado pero feliz.

3A.
Una mujer regresaba a su casa. De repente encontró un hombre con una pistola, que tuvo ganas de sacar su bolso. Pero la policía trabajaba muy bien aquel día y un capitán de policía se acercó a ellos. La mujer sacó su bolso, pero al mismo momento los dos hombres se abrazaron como los mejores amigos. La mujer regresó a su casa muy triste y al día siguiente vino a la policía para contar todo lo que había pasado. Pasaron algunos días. Era un día de justicia. El proceso empezó, el capitán y el ladrón estaban muy tristes, pero cuando el juez entró en la sala los dos reconocieron su tercer amigo y los tres empezaron a besarse lo que ha chocado a la mujer que quería justicia. En Albania decimos que no hay que tener dinero, hay que tener amigos.

3B.
En la facultad de derecho tuve un examen, pero durante mucho tiempo no podía pasarlo. Era un día de nueva tentativa y casi un mes me preparaba. Salí de mi casa y fui a la universidad, todo estaba bien. Después del examen sabía que todo sería mejor, pero había que esperar el resultado. Pasó una semana y mi resultado era horrible. Aquel día lo pasé muy mal. No quería vivir más, me parecía que era el fin. Pero pasaron unos meses y ya estoy aquí y me parece que aquel año era el tiempo facilísimo. Comprendí que la felicidad es cuando tienes una familia, cuando todos ellos son felices, y pasar un examen es solo un momentito en tu vida que puede ser un momentito malo, pero hay que olvidar todo lo que es malo.

4A.
Una mujer estaba paseando y no sabía que un ladrón se escondió detrás de la esquina. El ladrón apareció en seguida con una pistola y empezó a amenazar a la mujer exigiendo que ella le dará su bolso. La mujer obedeció. En ese momento surgió el policía. El ladrón se rindió. Pero resultó que los hombres eran amigos viejos, se abrazaron. La mujer no entendió nada y se enfadó. Ella puso una demanda y explicó a la corte todo lo que había pasado. Pero cuando el juez vio a los condenados, él les reconoció, resulta que también viejos amigos. Los tres llenaron de júbilo. Pero la mujer se sorprendió mucho porque no comprendió nada, así como la gente que asistía la reunión en la corte. Sin duda, lo más importante es tener amigos.

4B.
En mi vida había una situación cuando nada salió como me esperaba. Todo eso sucedió hace cinco años. Se trata de un periodo de mi vida cuando termino mis estudios en la escuela y tenía que ingresar en la universidad. Escogí la universidad

estatal, la facultad de letras. Pero no logré hacerlo en primera vez. Primero estaba muy triste y desolada, eso era horrible para mí. Pero tenía que conservar la tranquilidad. Pensé que entonces tenía un año para prepararme para los exámenes el año que venía y aquella vez iba a pasarlos perfectamente. Todo aconteció así como pensaba. Pasé mis exámenes con éxito y ingresé en la Uni. Estaba muy feliz. Pienso que si algo no sale como esperabas no tienes que hundirte, debes luchar y aplicar todas tus fuerzas para alcanzar lo que quieras.

5A.
Una señora muy seria y trabajadora volvía a su casa por las calles oscuras de su pequeña ciudad. ¡Pero qué fracaso! Aunque ya estaba terminando su día de trabajo, empezaban a trabajar los ladrones. Detrás de la esquina de la casa le esperaba uno de estos tipos. De súbito la señora ha visto una cabeza rapada y un cañón frente a su cara. La mujer quedó inmóvil. Su bolsa ya estaba en las manos del ladrón. Al otro momento le ha parecido que el ladrón había dicho algo muy extraño. Estaba muy alegra de ver un agente de policía a espaldas 129 del bandido. En aquel momento los dos hombres se pusieron a hablar y a alegrarse. La mujer ha comprendido todo: eran los amigos o parientes. Se puso nerviosa y se fue. En la estación de policía ha contado todo lo que había visto y sufrido. Al otro día ya estaba visitando el juicio. Ambos estaban en sentados en los sitios para los criminales. Primero la víctima estaba muy contenta de lo que pasaba. Tenía ganas de castigarlos a los dos. ¡Qué sorprendida era la señora cuando entró el juez! El ha mostrado las mismas emociones al ver los dos criminales. Ya estaba claro el fin de este caso.

5B.
Unos dicen que las cosas de que sueñas más cada día no se van a realizar. Me parece que estoy planeando mi vida a cada hora pero en raras ocasiones logro el éxito. Ahora creo que mi vida adolescente terminó en la escuela. El primer año en la universidad estaba muy impresionante. Me encantaba la atmósfera, la gente que conocía, la velocidad con que aprendía la lengua extranjera, el modo de conocer muchas cosas que nos enseñaban. Tenía ganas de estudiar, me parecía que mis amigos nuevos serían para siempre los mismos y aun mejor. Al fin del año tenía un montón de amigos, podría hablar español muy bien y además adquiría una experiencia en trabajo como intérprete. Estaba, sin duda, feliz. Fueron pasando los años y yo he hecho unos viajes impresionantes, pasó meses en el país lejano. Algunos sueños se hicieron reales, otros falsos. No puede ser ideal todo. Los pensamientos de futuro, el amor, los modos de ganar dinero, todas esas cosas tenían su influencia. Esta mezcla de factores negativos me trajo al ejército. Claro que no era voluntario. Ya estoy aquí en la facultad y me parece que aquel año perdido era el tiempo facilísimo, teniendo en cuenta tantas cosas con que vivo ahora. Siento muchísimo que no había usado todas las oportunidades que me ofrecía el alma mater pero estoy muy contento que estoy al fin del último año, realizando una cosita pequeña que planeaba antes.

6A.
En un día precioso de primavera Amalia regresaba a casa pensando en miles de cosas de trabajo. No había ninguna señal de peligro y de repente apareció frente a ella un ladrón con pistola en la mano. Era calvo y horroroso. Pobre Amalia empezó a gritar porque no podía imaginar nada de lo parecido. Y a propósito los ladrones los ha visto sólo por la tele. Claro que el miedo se apoderó de ella. El ladrón le ordenó que le diera el bolso y Amalia obedeció. Por suerte en aquel instante se acercó el policía. Podía

parece que había vencido la justicia pero el ladrón y el policía eran viejos amigos. Amalia siendo una persona seria decidió ir a la comisaría para denunciar. Entonces la tribunal y el juez debían decidir el destino de aquellos buenos amigos. Llegó el día del juicio, todo el mundo se reunió en la sala para asistir a este proceso tan escandaloso. Los criminales estaban muy pálidos y preocupados. En la sala apareció el juez y ¡qué sorpresa! Aquel mismo juez resultó ser amigo de los condenados ¡qué suerte!

6B.
Diciendo verdad, parece que casi todas las cosas no resultan como las habíamos planeado. A veces resultan mejor, a veces peor, pero casi siempre pasa algo que no concuerda con nuestros planes. Podemos imaginar, soñar con algo pero hay casos cuando de nosotros no depende nada pero tenemos que superar estos problemas y a veces tenemos que cambiar los planes, pero siempre hay que ir adelante. Por ejemplo, una cosa muy simple. Hace poco tiempo quise recibir el visado a Italia y no tenía mucho tiempo para hacerlo y sé que la culpa es mía. En el consulado me dijeron que no tenía todos los papeles necesarios. Desgraciadamente no pude conseguirlo todo a tiempo. Finalmente tuve que volver el pasaje que ya había tenido comprado. Por suerte me devolvieron el dinero y no está mal. Ahora estoy planeando un nuevo viaje, puede ser que a España.

7A.
Una tarde la señora López salió de su oficina. Era muy contenta porque obtenía su salario. Tenía mucha prisa porque a casa le esperaba su marido y su gato, por eso decidió tomar el camino más corto. No tenía miedo del camino porque estaba pensando en vacaciones. De improvisto apareció frente a ella un hombre con pistola y gritó que le diera el bolso. La señora no quiso ser robada y por eso trató de defender su bolsa, pero el delincuente logró sacarla de las manos de la señora y la intimidó gritando "¡alto!". La señora se asustó tanto que cerró los ojos pero los abrió enseguida porque pareció que esta frase fue pronunciada por dos hombres a la vez. La señora tenía razón, la voz pertenecía al policía que quiso llevar al delincuente a la comisaría pero miró a su cara y empezó a reírse. Resultó que era su antiguo compañero Ramón que no había visto durante 25 años. La señora miraba con sorpresa al policía abrazarse con el ladrón que por poco hizo un delito. Llena de rencor, se dirigió a la comisaría y relató lo que había pasado. Una semana más tarde se reunieron todos en el juzgado. La señora y su abogado sonreían porque estaban seguros de que ganarían el juicio. Pero su buen estado de ánimo se ha disipado cuando entró el juez. Éste miró a Ramón y lleno de júbilo se acercó a abrazarle. Era el hijo de su vecina. Volviendo a casa la señora López pensaba en lo importante que era tener amigos.

7B.
El verano pasado mi novio y yo decidimos visitar un festival de música. Teníamos que ir a Dhermi, cerca de Vlora. Preparamos todo muy bien: limpiamos nuestra tienda de campaña, compramos todo lo necesario, hicimos la maleta y fuimos en coche. La primera desilusión fue el precio de la gasolina en los gasolineros de las ciudades que fueron por el camino. Pero estábamos de buen humor, escuchábamos música, hacíamos fotos y reíamos mucho. La carretera era vieja y de mala calidad, por eso no podíamos ir bastante rápido. Llegamos al festival por la noche, 5 horas más tarde de lo que habíamos planeado. Compramos los billetes y nos dieron dos pulseras: una para poder salir al parking y otra indicaba la zona donde podíamos poner la tienda. Mi primera pulsera se me había caído de la mano y, como ya era de noche, no pude

encontrarla en la hierba. Entonces, tenía que estar los días en el campo sin poder salir. Otra desilusión era el agua. Por la mañana nos levantamos y quisimos limpiar los dientes y nos dirigimos al lavabo. Allí no había agua porque hacía mucho calor y el agua estaba solo en la zona VIP. Pasamos dos días y no pudimos soportarlo más, así que volvimos a casa. Este viaje nada salió como me esperaba, pero ahora recuerdo el camino, las aldeas hermosas, campos y el concierto. Algunas veces pienso que soy demasiado mimada en cuanto a las condiciones higiénicas y que tuve que soportar un poco más.

8A.
En una ciudad llamada N. vivía la señora M. Era soltera y sólo el trabajo la salvaba de una depresión profunda. Un día la señora volvió como siempre del trabajo a eso de las 3. Nadie esperaba nada raro pero de repente, de la esquina que ella iba pasando, salió un bandito que trató de robar el bolso de la señora y casi lo logró. Pero entonces apareció el policía. Asustado por el grito, el ladrón dejó caer la bolsa, volvió la cabeza y sucedió una cosa que nadie puede imaginarse: el ladrón y el policía se abrazaron. M. se quedó inmovida como una estatuta, pero su sorpresa enseguida se cambió por rabia ¿Por qué parte del mundo se puede ver a un policía abrazando al delincuente al que acababa de detener? La señora fue a la comisaría a denunciar: -señores ¿qué pasa en el mundo del siglo? Estaba a punto de ser robada hace cinco minutos y su colega resultó ser el amigo del ladrón. Después llegó el proceso. Todos esperaban al juez, que era el más justo de la ciudad. Los condenados temblaban bajo la mirada de la señora M. por fin entró el juez, pero sería mejor que no lo hiciera... Porque en ese momento llegó el fin del mundo para M., los tres eran amigos. Así M. comprendió que tener amigos es lo más importante en la vida.

8B.
Es que no puedo decir, que algo que había planeado no pasó. Todo resultaba por hecho, pero de una manera completamente diferente de la que dibujaba en mi mente. Y todas esas cosas no eran, gracias a dios, tan serias. Pero como ejemplo puedo recordar como yo planeaba las fiestas para celebrar mi día de cumpleaños. Lo tengo en diciembre y ya en agosto empezaba a tomar la lista de invitados, buscar un lugar, pensar qué yo me pondré. Nunca estaba contenta con esas 131 fiestas. Porque eran una idea fija y deseaba más que otra cosa que resulte la mejor fiesta del mundo. Pues este año ha cambiado mi punto de vista. Dos días antes de la fiesta sólo sabía quién va a llegar y cuánto dinero llevaré conmigo, y ya estaba. Me daba igual qué hacer. Y ese año todo resultó perfectamente. Digo todo esto porque creo que si uno quiere que su plan resulte como había planeado, lo mejor es no planear. Extraño pero funciona. Sólo hay que tener una idea como tal, un fin; y también un poco de paciencia.

9A.
Era una tarde maravilla de primavera. Mónica estaba de muy buen humor por unas propias razones. Primero: era el último día del trabajo y segundo: acabó de cobrar el sueldo por dos meses. Ahora se dirigía a casa donde le esperaba su media naranja. Ellos iban a pasar una tarde juntos. Estaba infundida en sus sueños y no sabía que dentro de unos pasos les esperaba un gran peligro. De repente apareció un hombre desconocido, parecía que había saltado de no se sabe dónde. Tenía la cara muy agresiva y en su mano tenía una pistola. Se podía adivinar que sus intenciones no eran nada buenas. Con tristeza ella se recordaba de aquel montón de dinero que guardaba en su bolso. Era un callejón sin salida. El dinero o la vida. ¡No! Nunca ha sido una

mujer muy decidida y arriesgarse le gustaba del todo. Así eran sus reflexiones. Ella no se equivocó. Le arrancó el bolso de las manos y ya tuvo ganas de huirse. Pero un policía se acercaba a ellos; el ladrón no lo veía y gritó ¡manos arriba! Pobre diablo, la suerte le faltaba ese día. Cuando se volvió, se quedó muy sorprendido. ¡Estaba alegre! Porque el policía era su mejor amigo con el que no se habían visto un siglo. El policía también le reconoció. Mónica les miraba con torpeza. Se pusieron a abrazarse y la mujer se fue a la comisaría a denunciar a los dos. Como ahora al policía también le consideraba como ladrón, claro que su comportamiento era más que raro. Unas semanas después todos los participantes del incidente estaban en el juzgado. En el banco de los acusados estaban juntos el ladrón y el policía. El proceso se iba a iniciar. Todos esperaban al juez ¿cómo se podía sin él? Dentro de unos minutos entra el juez. Mira a los acusados unos segundos y reconoció a sus amigos con los que había servido en el ejército hace muchos años. Así empezó a recordarse de todos los peligros que habían sobrevivido juntos. No podía juzgarlos. Quería darse por un buen amigo y ayudar a sus compañeros. Les devolvió la libertad. Ambos hombres estaban muy contentos. No era posible de describir su felicidad.

9B.

Odio los planes. Prefiero no planear nada. Cuanto más planeas, menos esperanza tienes de que se realizarán tus ideas. Pero a pesar de eso, sí planeo algo, todo sale como espero. Por ejemplo, en España planeaba visitar ciertas ciudades y las visitaba. Solo una vez no era así. Quería visitar la granja de San Ildefonso, donde había un palacio real y un parque. Los autobuses que iban hasta allí salían de Segovia. Entonces fui a Segovia pero ese día no salían buses. No vi la granja, pero visité la ciudad de Segovia y me gustó mucho. Otros recuerdos están vinculados con mis queridos vecinos, sobre todo con Celso. Es un gallego de 29 años y le gusta mucho salir por las noches. El día de San Patricio me lo descubrió Celso. Yo quería pasar la tarde tranquila porque tenía la clase a las 8:30 al día siguiente. Tenía que levantarme a las 7 de la mañana pero en realidad me levanté a las 7 de la tarde. Perdí un día de estudios pero el día de San Patricio era uno de los mejores en España. Lo planeado siempre es más aburrido que lo inesperado. La alegría planeada es un poco frígida. Pero cuando sucede algo inesperado, las emociones son otras, y son más vivas, más verdaderas. Entonces, me gusta cuando las cosas no resultan como las había planeado. Es como el fútbol. Los goles siempre son inesperados, pero ¡qué euforia nos hacen sentir!

10A.

Una señora mayor regresaba un día muy tarde del trabajo. Mientras que iba tranquilamente por una callejuela, la atacó un expreso que se había escondido en la esquina de una casa. Amenazando con una pistola, el chico se le quitó la bolsa a la señora. Pero en ese momento justo apareció un guardia civil y detuvo al expreso. La señora tomó su bolso y ya quiso irse, 132 pero en este momento vio la siguiente escena: el policía reconoció en el expreso a su antiguo amigo de la escuela. , a quien no había visto hace tiempo. Los amigos se abrazaron y empezaron a recordar historias del pasado, de cuando estudiaban juntos en el colegio. Al ver esto, la señora se dirigió a la comisaría y apeló al tribunal. Unos días después se celebró la primera sesión del tribunal en la que intervenía la señora mayor y los dos amigos. La señora se sentía orgullosa por haber llevado este asunto al tribunal y los dos amigos tenían mucho miedo de su posible destino. Pero ¡qué felices se sintieron cuando entró el juez! Ellos

le reconocieron enseguida porque también era un amigo suyo. Lo importante es tener amigos.

10B.
Cuando estudiaba en el colegio en el décimo grado, nos anunciaron que en Tirana iba a celebrarse un concurso entre los alumnos, el premio final del cual era un viaje a España con alojamiento en una familia española. Tanía muchas ganas de ir, participé en todas las tres etapas, estuve obsesionada con este viaje, esperaba casi un mes a que salga la respuesta. Y al final recibí una carta de España que decía que a pesar de que mi conocimiento de español era perfecto, por desgracia no podía obtener el premio final por motivos psicológicos, como si ni hubieran podido encontrar una familia española adecuada para mí. Cuando leí esa carta, me sentí fatal. La verdad es que era una tragedia de verdad para mí en aquel entonces. Durante una semana no asistía a las clases porque no podía concentrarme en los estudios, porque además todos mis compañeros de clase se enteraron de mi derrota. Pero como dice un proverbio antiguo "el tiempo cura". Dejé de pensar en esto y seguí con lo que debía hacer: asistía a las clases y al final me gradué con buenas notas. Ahora recuerdo este episodio con sentido del humor y me río de mi misma. Unos años después me explicaron que la comisión que escogía a los alumnos eran unos funcionarios corruptos y nada más miraban el dinero de los padres. Además, las chicas que se han ido a España engordaron muchísimo.

11A.
Una tal Marieta Martínez estaba caminando por la calle. Hacía sol, el día parecía ser muy alegre y ella no presentía nada malo. Recién hubo cobrado su sueldo y pensaba en comprarse un cactus nuevo exótico para su colección. ¡Su bolso, señora! Oyó exclamar a un hombre que enseguida apareció con un revólver. Apuntó su arma en su pecho y la sacó la bolsa de la mano. Ella se quedó asustadísima y levantó las manos. Estaba callada y sin moverse unos instantes y de repente sintió que no podía contenerse más. Vio como se acercó de puntillas un policía, y apuntó su arma en la cabeza del ladrón. El hombre levantó los brazos y tornó su cara con una expresión horrible hacia el policía. Mientras hacía la maniobra la señora cogió el bolso. Cuando miró a los dos, se puso furiosa, que estaban casi besándose como viejos amigos. Fue a la comisaría a pedir que los juzguen a los dos. Cuando en el juzgado, a la señora le chocó completamente la injusticia que reinaba en el mundo. El juez también era amigo de los dos. ¡Qué importante es tener amigos!

11B.
En cuanto a mí, las cosas si siempre no resultan como las he planeado, porque planteo tantas problemas por resolver. En el pasado muy cercano quise matricularme en estudios superiores de lingüística computacional en Barcelona. Me aceptaron, pero yo (y no sé por qué) lo negué y no fui a estudiar. Había una sensación de que no lo haría bien. Que saldría todo mal si me fuera al extranjero aquel año. Eh…ya estaba por irme, siempre hay tantas posibilidades que no pensaba en desilusionarme, en aquel momento no mostraba ninguna reacción…casi ninguna. Una vez por poco me ahogo en el mar, era un niño. Ya no esperé ver la luz, a mis padres… ya estaba despidiéndome del mundo, que estaba yo muy lejos de la orilla y no sentía suelo bajo mis pies. Una ola, después la otra me ayudaron a alcanzar la orilla. No lo esperaba, pero alguien quería que viviera.

12A.
Un día decidí a ganar un poco dinero. Por eso tomé mi revólver, me escondí en una esquina y empecé a esperar a mi víctima, por fin vi a una señora. No me gustó ella, pero me gusto mucho 133 su bolsillo muy gordo. Lo hice todo como de costumbre: empecé a gritar, a amenazar. Mi revólver me ayudó mucho. Ella se asustó y me dio su bolsillo. Todo era muy bien. Pero de repente empezó a sonreír. Muy extraño. Sentí otro revólver que me empujó la espalda. Dejé caer el bolsillo y alcé las manos. Me volví…era un policía. ¡Pablo! ¡Tantos años! ¡Qué sorpresa! ¿Qué tal? ¿Cómo estás? Pero la señora no compartía nuestra alegría. Se dirigió hacia la comisaría. Y ellos tomaron las medidas. Todo se acabó en el tribunal. Pablo y yo estábamos sentados en el banco muy tristes. Aquella señora estaba allí también. Solo ella fue alegre. En aquel momento entró el juez ¡Diego! ¡Qué sorpresa! Tuve la suerte de tener amigos por todas partes.

12B.
El verano pasado decidí a visitar París como hacía todos los veranos. Como siempre planeé descansar muy bien, practicar el francés e ir de compras. Lo más importante era ir de compras. Quería completar mis colecciones de los vestidos de Dior y de las joyas. Especialmente de las joyas porque tenía solamente tres collares de brillantes y era poco para una millonaria. Quería tener por lo menos cinco. Después de instalarme en el Ritz, tuve bastante dinero para comprar todo lo que quería y salí del hotel. Pensaba por las calles, admiraba esta ciudad y en aquel momento, un chico me robó todo el dinero ¡todo! ¡No fue posible! No me lo podía creer. Nunca en la vida me pasó antes algo parecido. Esto destruyó todos mis planes. Me sentía muy mal, muchísimo mal. Perdí aquel día. Volví a Ritz y pasé el resto del día en la cama. Al día siguiente me recuperé, tomé el dinero y compré por fin todo lo que necesitaba. A decir verdad, como tenía mucho dinero, la pérdida de aquella suma no era significativa. Lo recuerdo porque ha sido la única vez en mi vida.

13A.
Una vez una señora paseaba y decidió entrar en la casa desconocida para ver el diseño de moda de aquel barrio. Pero al entrar se chocó con un hombre que tenía una pistola. Al hombre se le ocurrió una idea de amenazarla a esa mujer, puede ser necesitaba el dinero. La señora se sorprendió muchísimo y asustó cuando aquel hombre le sacó de sus manos su maleta, porque le importaban mucho los documentos y las cosas que hay dentro de ella. Pero de repente ella vio que a espaldas de aquel bandolero se encontraba un policía que le apuntaba con su pistola. Entonces la mujer sonrió y se rió. Mientras el bandolero se volvía al policía, la señora recogió su maleta. Pero de improvisto sucedió así que el bandolero y el policía ya se conocieron uno a otro y se alegraron mucho, porque eran unos viejos amigos y durante su vida se habían perdido uno a otro y ya casi no tuvieron ninguna esperanza de volverse a ver de nuevo. La mujer empezó a ruborizarse como una cereza y se enfadó, porque pensaba que el policía la salvaría, y le condenaría al bandolero. Los dos se abrazaron y empezaron a reírse y soltar bromas. Entonces la señora se dirigió al juzgado con el intento de denunciar al policía y a su amigo. Lo hizo y al cabo de un tiempo empezó el proceso penal. Ambos amigos estaban sentados en un banco del juzgado, asustados y afligidos más de que les separaran de nuevo que les condenaran. Pero como ya había pasado en esta historia: entró una persona que era juez…y resultó que los dos condenados le conocían a él. Los tres eran unos buenos amigos. Y como sale de aquí nadie condenará a nadie, porque son amigos.

13B.
Hay una cosa en mi vida que hasta ahora no me deja tranquila. A decir la verdad no suelo planificar mucho las cosas. Aquella vez salió lo mismo, de una manera espontánea y libre. Fue como se dice un momento malo de mi vida. No sé de que empezar a contarlo, entonces lo haré como sale. Yo me encontraba en el escalón del metro, mientras mi amiga y yo volvíamos de una clase de la cultura física. Empecé a llorar a cántaros porque era muy fuerte lo que tuve en mi interior. Y yo decidí de verdad sin haberlo planificado contarle todo lo que sentía sin preocuparme nada más, porque yo necesitaba muchísimo separarlo con esta persona. Hasta ahora no sé si aquello era 134 verdadero o no…No lo sé. Pero en aquel momento no tuve otro remedio de librar una parte de dolor.
Después de haberlo contado, esperaba de verdad que siempre íbamos a comunicarnos durante nuestra vida, ella me lamentaría. Me equivoqué. Yo no sabía qué hacer cuando me miraba y me saludaba por primera vez en que nos encontramos después de aquel día. Pues, por primera vez sus ojos aparecieron llenos de lamento. Yo pensaba que era lo peor. Pero la otra vez era terrible. Sus ojos eran decisivos y me saludó con una especie de agresión y protección sin tener ninguna piedad. Y me quedé sin nada. Sin esperanza. ¿Cómo pude reaccionar yo? Mi reacción se realizaba solo dentro de mí. Y sigue pasando ahora. Lo recuerdo ahora como uno de los acontecimientos más importantes de mi vida. Yo recuerdo cada significado, cada detalle y sigo viva.

14A.
Una señora caminaba por la calle. De pronto salió un ladrón y la intentó atracar, amenazándola con una pistola. La mujer se asustó mucho y le dio su bolso. En este momento apareció un policía, se acercó por detrás al ladrón y le puso la pistola a la espalda. Este se asustó y se dio la vuelta para ver quién era. Resultó que el policía era un amigo suyo. El ladrón dejó caer el bolso de la señora, y los amigos se abrazaron. La señora, confusa y enfadada, cogió su bolso y se fue. Se dirigió a la policía. Vino a una oficina y denunció al policía que no la había protegido. El caso llegó al juzgado. Todos estaban esperando al juez. Los acusados estaban los más tristes y nerviosos de todos. Por fin, llegó el juez. Y resultó que el juez también era su amigo suyo. Entonces los tres se alegraron mucho y se abrazaron, y los demás se quedaron sorprendidos y decepcionados. Así que el ladrón y el policía se salvaron los dos, gracias a tener amigos.

14B.
Cuando viajaba por España el año pasado lo planeaba todo muy bien, los estudios y las excursiones para todo el tiempo que pensaba pasar allí, excepto la última semana. Los cambios del plan empezaron en el medio del viaje. Mis amigos de ahí me habían invitado a hacer un viaje corto a Asturias los últimos tres días de mi estancia. Y seguimos con el plan hasta que salió que el chico que tenía coche tenía que tocar justo estos días y no podía ir de la ciudad. Así que pensamos ir a la montaña, para hacer un picnic, pero justo este día cuando ya teníamos todo preparado empezó a llover. Así que quedamos en la ciudad y fuimos de copas para celebrar la despedida. Al fin y al cabo lo pasamos muy bien, aunque no salió como lo habíamos planeado al principio. Lo importante es tener amigos.

15A.
María iba del trabajo a casa. Ya eran las 21 e iba en oscuridad. De pronto un criminal salió corriendo de un patio. La quería atracar y sacar el bolso. Llegó un policía justo

en aquel momento. La mujer estaba muy contenta y estaba pensando estaba pensando en que el trabajo de la policía era muy efectivo, cuando el ladrón y el policía se rompieron de risa cuando el ladrón y el policía se rompieron de risa, empezaron a abrazarse, exclamando "¡¿A quién veo?! ¡No puedo creérmelo!" María estaba muy enfadada y por eso denunció en la policía. En el día de Juzgado la mujer estaba llena de alegría, ya que sabía perfectamente que iban a castigar a los amigos. Cuando entraba el Juez María no pudo creer a sus propios ojos ¡El Juez también era amigo de aquellos dos! Verdad, ¡Cómo importante es tener amigos!

15B.
Sucedió así que pasé un año estudiando en España. Un año académico son 9 meses. Yo tenía muchas ganas de venir a casa para las Navidades. Mi novio me compró billetes de avión para el día 30 de Enero. Hasta hora recuerdo mis esperas y el gran deseo de venir que tenía. Pero un día lo cambió todo. Estaba regresando de Portugal con mi madre. Ella entró en Mercadona para comprar cosillas, y mientras yo estaba fuera esperándola. Al lado pasó un chico en una moto y me dio un tirón. El robó mi bolso. Allí estaban nuestros pasaportes de extranjero con visados. Y por eso no pude ir de vacaciones. Me quedé en Granada hasta el momento cuando tenía que ir a Albania, o sea, hasta julio. Para mí todo aquello fue muy grave, porque estoy atada a mi familia y 135 les echaba de menos muchísimo y tenía muchas ganas de verlos. Ahora ya todo parece estar muy lejos como si no fuera en mi vida. Estoy convencida de que todo siempre tiene razones y no es por casualidad. Todas las pérdidas sirven para algo.

16A.
María volvía de su trabajo un poco cansada. No sospechaba que la acechaba un ladrón con pistola. Cuando María se acercó al cruce desde la esquina saltó un ladrón con la pistola. No hace falta describir como asustó María. El ladrón mandó a María levantar las manos y darle su bolsa. María lo hizo con mucha prisa temblorosa de miedo. En aquel momento pasó algo que ni el ladrón ni María no sospecharon: un policía con la pistola que se encontró de repente detrás del ladrón le mandó echar la pistola al suelo y devolver el bolso a María. María estaba muy contenta y ya pensó en huir cuando pasó otro acontecimiento inesperado: resultó que el policía y el ladrón era amigos. Empezaron a abrazarse y alegrase mucho. María estaba muy sorprendida y furiosa. Entonces se dirigió a la policía para denunciar y explicar esta situación.

16B.
Durante una semana planeaba como celebrar el día de cumpleaños. Aquel año yo iba a cumplir veinte años y por eso quería hacer algo interesante. Mis amigos y yo decidimos ir a un restaurante muy bonito con una cocina muy rica para celebrar. Como estoy poco organizada no reservé la mesa de antemano (pensaba que en aquel restaurante hay poca gente). Llegó el día de cumpleaños y nos reunimos en mi casa y nos dirigimos al restaurante. Por desgracia se celebraba allí una boda y no había sitios. Yo estaba desesperada y tenía ganas de llorar. Uno de mis amigos propuso ir a otro restaurante que estaba no muy lejos. Entonces nos dirigimos allí. En aquel restaurante había sitios y la cocina resultó muy sabrosa. Entonces pasamos muy bien el tiempo.

17A.
–Señora, ¿qué le pasó? – Me habían robado la cartera. Un ladrón con pistola. Yo lo he pasado horrible. Me ha apuntado la pistola así y a penas me he desmayado. Ha sido

feo: corto, con pequeños ojos y una nariz larguísima. Me ha llamado "puta" y me ha cogido el bolso. Gracias a Dios, había habido un policía cerca y, al acercarse al ladrón por detrás le ha apuntado su pistola a las espaldas. No hubo esperado esto el maldito. Pero, puede usted imaginarse, al volver de cara al policía, este tipo le apareció una sonrisa en la cara, y al policía también. Ha resultado que se conocían y eran buenos amigos. ¡Qué raro! Lo que más me ha sorprendido ha sido que al llegar al corte yo, esperando encontrar buena justicia, yo he estado a punto de desmayarme otra vez: cuando el juez entró en la sala empezaron a abrazarse lo que ha chocado a todo el mundo que quería juicio. Pues el juez ha resultado ser también un amigo del tipo. ¡Qué mala pasada! Nunca me he enfadado tanto en mi vida. Ha sido como un golpe, un horror. Ahora espero al juicio europeo ¡Espero que no tenga amigos ese tipo ahí!

17B.

Hoy no soy tan organizado como hace seis o cinco años. No planeo casi nada porque sé que mis planes no se van a cumplir de la manera que imagino, es decir, completamente, y por eso resulta solo una desgracia. Creo que podría mejor hablar de las cosas cuando me salió bien, lo que había planeado, pero creo que al reflejar un poco podré recordarme ahora de uno de los fracasos más graves en mi vida. Aunque creo que casi se me ha borrado de memoria porque los hombres solemos recordar solo lo positivo. El caso pasó hace un año durante la sesión de exámenes de verano. Tenía que pasar cuatro o cinco exámenes de los cuales la mitad ya había aprobado. Entonces, esperaba aprobar el cuarto examen con soltura y sin prepararme mucho. Sobre todo porque mis compañeros decían que no es nada difícil. Los estudiantes antes lo habían aprobado muy bien, todos habían obtenido créditos. Pero aquel año lo cambiaron y nos deberían poner notas y era claro que nadie quería obtener "bien" en la disciplina que parecía fácil y nada importante. Hay que decir que la profesora misma no prestaba mucha atención al contenido y los materiales de sus clases. El problema era que yo asistía solo a la mitad de las clases, por eso tenía alguna inseguridad, aunque muy débil. Empecé a prepararme la noche anterior al examen, a las tres de la madrugada. Y no dormí casi nada. La profe no nos había dado preguntas ciertas para que nos preparamos y eso también añadía dificultades. Además nos acordamos con mi novia que tenía un examen aquel día también, que quien aprobara su examen primero y con "sobresaliente" sería el ganador y el otro tendría que cumplir su deseo, cualquiera que fuera. Por eso, lleno de seguridad de que ganaría yo, fui el primero de todo mi grupo a contestar casi sin prepararme, al haber leído las preguntas. Entonces todo eso: el cansancio, falta de preguntas para el examen, mi ausencia en las clases de la profe, y demasiada seguridad en mi mismo, hizo que me puso la profe un "bien" y salí del aula muy pronto e igual muy confuso. Creo que quiso castigar la profe por no atender sus clases. Pero me sentí totalmente fracasado, y débil y enfadado por no poder cambiar nada. Me tranquilicé pronto porque me daba igual un "bien" o un "sobresaliente" obtuviera yo, pero un blando saber de amargura me aparecía en la boca y también el sentido de injusticia en la mente cuando veía la profe. Aunque creo, la falta era mía.

18A.

Una tarde María regresaba a casa muy cansada, diría yo agotada. Aquel día tuvo mucho trabajo y estaba agotada: muchas cosas que hacer, muchos papeles que llenar. Cuando ya estaba a dos pasos del portal de su casa, en su camino apareció un hombre de un aspecto muy desagradable: calvo, con muchos granos en la cara y una nariz enorme. En la mano derecha tenía una pistola: ¡Dame tu bolsa y lárgate de aquí! La

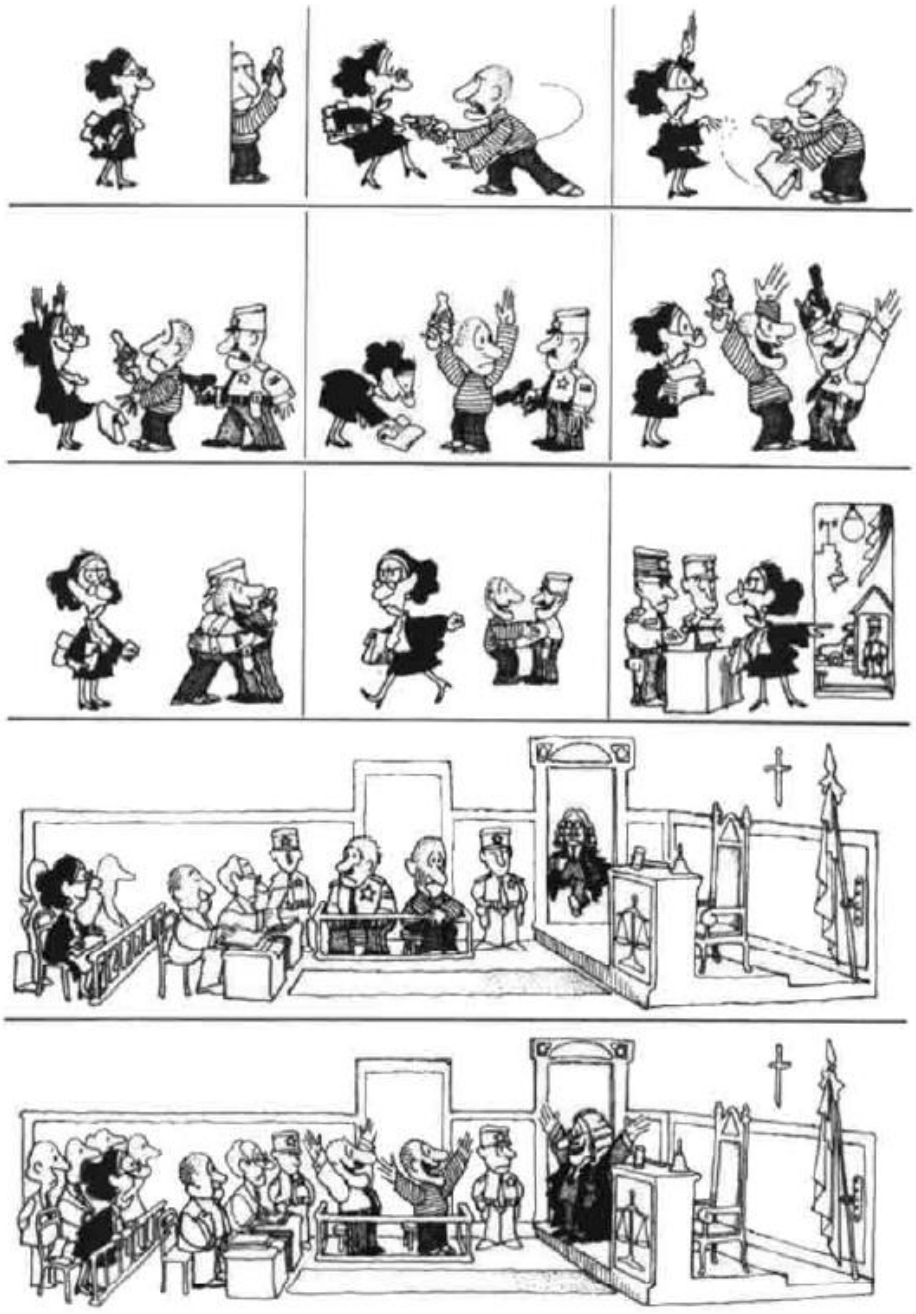
podre de María ni pudo moverse por el miedo que tenía. El ladrón cogió la bolsa y ya quiso irse volando cuando, de repente, detrás de él apareció un policía. ¡Manos arriba!- dijo él. El ladrón se volvió y ¿qué?...delante de él se encontraba Miguel, su antiguo compañero de clase. ¡Miguel, cuanto tiempo!- gritó el ladrón. Y los dos empezaron a reírse, a recordar sus años de estudios y por fin se abrazaron. María se quedó con la boca abierta. No dijo nada, se dirigió a la comisaría que se encontraba a 500 metros de allí y denunció. El ladrón se vio obligado a presentarse ante el tribunal. Él y su amigo se veían muy tristes y la mujer, al revés, muy alegre y satisfecha. Pero cuando entró en la sala el juez se oyó una explosión de risa. Resultó que el juez era un amigo muy íntimo de los dos. De nuevo, recuerdos, abrazos, miles de preguntas y María, la pobre, otra vez boquiabierta…

18B.

Cuando tenía 17 años, estaba locamente enamorada de un chico de mi clase. Intentaba atraer su atención, le tiraba los tejos en clase, peor parecía que no me hacía ningún caso. Cuando la situación casi me desesperó, el chicho me invitó a comer el fin de semana. Casi me volví loca…me puse como niño con zapatos nuevos. Como se puede entender, durante toda la semana no pude pensar en nada más. En las clases estaba muy distraída y cuando la profesora me hacía preguntas, nunca daba respuestas correctas. El viernes me puse muy nerviosa, pasé toda la tarde probando blusas, camisas, vaqueros y faldas…al fin y al cabo, escogí la ropa conveniente. Cabe subrayar también que quedé muy satisfecha. Al día siguiente salí de casa de antemano para llegar a tiempo. Era mi primera cita, en aquel entonces no sabía que las chicas podían llegar un poquito más tarde. Llevaba tacones por primera vez en mi vida y me sentía como si fuera una reina de verdad. Cuando ya estaba cerca de la boca del metro, oí un ruido que me pareció tremendo. Me volví y…. mi tacón se rompió y se quedaba en la acera como un soldado en un campo de batalla. Solo recuerdo que me sentía como una tonta en medio de la calle con mi tacón en la mano. No me quedaba más opción que volver a casa. Estaba tan desesperada que ni siquiera llamé al chico. Supongo que el pobre pensó que le había dado calabazas…

SHTOJCA II

Detyra 1.



... sa e rëndësishme është të kesh miq !

Detyra 2.

Gjërat jo gjithmonë dalin siç i kishim planifikuar. A mban mend ndonjë çast të jetës tënde kur asgjë nuk doli siç e prisje? Shpjego se cilat ishin planet e tua, çfarë ndodhi, si reagove dhe si e kujton.

SHTOJCA III: Modeli i anketës personale

	Sujeto No.
Edad, sexo	
¿Cuántos años hace que estudias español?	
¿Hablas más lenguas a parte del español? ¿Cuáles?	
¿Utilizas el español fuera de la universidad? ¿Dónde? ¿Con quién?	
¿Has estado alguna vez en España o en algún país de habla hispana?	
¿Qué aspectos del español te parecen más complicados?	

	Subjekti Nr.
Mosha, seksi	
Sa vjet ke që studion spanjisht?	
Flet gjuhë të tjera përveç spanjishtes? Cilat?	
E përdor spanjishten jashtë universitetit? Ku? Me kë?	
Ke qenë ndonjëherë në Spanjë ose në ndonjë vend ku flitet spanjisht?	
Cilat janë aspektet e spanjishtes që të duken më të vështira?	

TREGUESI I TABELAVE DHE PARAQITJEVE GRAFIKE

Treguesi i tabelave

Tabela 1.1. Emërtimet më të zakonshme për të shprehur konceptet e gjuhës amtare dhe të gjuhës së huaj

Tabela 2.1. Hierarkia e vështirësisë. (Përshtatje nga D. Larsen-Freeman dhe M.H.Long)

Tabela 2.2. Aspekte karakteristike të Analizës Përqasëse (AP)

Tabela 2.3. Aspekte karakteristike të hipotezës së ndërgjuhës (NGj)

Tabela 2.4.- Tipologjia e përgjthshme e gabimeve në GjH. (Përshtatje nga D. Larsen-Freeman dhe M.H. Long)

Tabela 2.5. Aspekte karakteristike të analizës së gabimeve (AG)

Tabela 3.1: Alfabeti i gjuhës spanjolle

Tabela 3.2. Ndarja e foljeve të shqipes në zgjedhime

Tabela 3.3. Ndarja e foljeve të spanjishtes në zgjedhime

Treguesi i figurave

Figura 2.1. Teoria e "matricës unike të shtrirë" nga M. H. Vez

Figura 2.2. *Interpretimi i konceptit të Ndërgjuhës nga S. P. Corder*

Figura 2.3. *Interpretimi i konceptit të Ndërgjuhës nga H. Besse dhe R. Porquier*

Figura 2.4. Ndërseksione midis GJA dhe GJH në NGJ nga H. Besse dhe R. Porquier

Figura 2.5. Mënyra se si paraqitet në prodhim njohuria e ndërmjetme e nxënësit të GjH nga ana e R. Porquier-it dhe U. Frauenfelder-it

Figura 4.1. Klasifikimi i gabimeve sipas kritereve të ndryshme

Figura 5.1. Aspekte problematike të spanjishtes për studentët shqiptarë.

Figura 5.2. Prodhimi i përgjithshëm i formave foljore