

NATASHA POROÇANI

**PARIMET GJUHËSORE DHE LETRARE NË KORPUSIN E  
PROGRAMEVE TË GJUHËS DHE LETËRSISË NË PËRMBAJTJEN  
PROGRAMORE TË GJIMNAZIT: INTERPRETIME TEORIKE TË  
MËSIMDHËNIES SË GJUHËS NË SHKOLLË  
(KAHJE, STUDIME DHE PËRVOJA)**

Objektet e studimit që karakterizohen nga lidhjet e shumëfishta në fushën e dijes dhe praktikën shoqërore (e tillë konsiderohet edhe gjuha dhe mësimdhënia e saj) të krijojnë një mori vështirësish dhe një ndjesi pasigurie kur ato kërkon t'i rrokësh në tërësinë e shfaqjes së tyre apo kur kërkon të njohësh dhe shqyrtosh sa më plotë problematikën në të cilën ato shfaqen. Për më tepër, objekte të tilla që shfaqen edhe si kategori historike, pra, që evoluojnë, zhvillohen, ndryshojnë, përsosen nga koha në kohë kërkojnë domosdoshmërisht të përcaktohet një këndvështrim i caktuar, pra, një metodologji e caktuar në shqyrtim. Është ky këndvështrim i orientuar metodikisht që mund të ndihmojë më tej të gjesh treguesit e zhvillimit të objektit në një periudhë të caktuar, të shkuar apo të tashme, pra të gjesh në të një kahje metodologjike që mundëson ritme të caktuara zhvillimi. Për të hedhur ide mbi çështje të metodës<sup>1</sup> së mësimdhënies së gjuhës, orientohemi metodologjikisht nga teoria e **parimit të vigjilencës epistemologjike**<sup>2</sup>. Duke shqyrtuar kontekstin në të cilin do të përftohen perspektivat e mësimdhënies e nxënies së gjuhës në përgjithësi e asaj shqipe në veçanti, si dhe kahjet metodologjike që i mundësojnë asaj zhvillime më të sigurta, vëmë re se ky kontekst i afërt në kohë dhe përvoja shfaqet si një mozaik, fragmente të të cilit

---

<sup>1</sup>Me sintagmën “çështje të metodës”, nuk kemi parasysh konceptet e natyrës didaktike që lidhen me metodën «si tërësi e arsytuar propozimesh e mënyrash, e destinuar për të organizuar dhe ndihmuar mësimdhënien dhe nxënien e një gjuhe, të përvijuara tashmë si metodë folëse-dëgjimore, strukturo-globale-audio-vizuale (SGAV), situacionale, komunikuese etj., as lidhjen e këtyre metodave me konceptimin e gjuhës përmes konceptimeve formale pragmatike, semantike, ekspresive etj. (të cilat përbëjnë gjithësi një objekt interesant shqyrtimi), por sintagma titull shenjon thjesht të kuptuarit e metodës në rrafsh filozofik, si një tërësi përpjekjesh dhe shqyrtimesh, për të gjetur rrugën e drejtë dhe mjetet efikase drejt së vërtetës. (shih me gjerë Claude Germain “Evolution de l’enseignement des langues: 5000 ans d’histoire” CLE International 1993, Paris, f. 15-16 dhe “La pratique de la philosophie”- AZ/Hatier Paris 2008).

<sup>2</sup>Mbi “parimin e vigjilencës epistemologjike” i referohemi formulimit të prof. B. Martini, *Formare ai saperi*, Franco Angeli, Milano, 2005, pp. 64-68. Sipas saj, ky parim mbështet tek të dhënat e arritura nga hetimi i vazhdueshëm i raportit midis formave didaktike të njohjes me format shkencore.

herë të drejtojnë në përvoja interesante dhe modele funksionale mësimdhënieje, e herë të tjera të lënë disi të paqartë apo të shtyjnë të kërkosh ti vetë domethëniet e pashprehura; herë të kujtojnë dhe të entuziazmojnë me përfrimin e vlerave që synohet të përçohen e herë të tjera të çojnë në dëshpërim për mosguximin dhe tradicionalizmin në trajtim.

Nëse do referojmë metodologjinë si hapi (step) i parë në fokusin e synimit të mësimdhënies, elementet që duhen konsideruar janë:

1- objektivat që do të ndiqen me mësimin e një disipline të caktuar (në rastin tonë gjuhës) ata i përgjigjen kriterit të legjitimitetit shoqëror dhe për këtë arsye përfshijnë sferën e vlerave të një shoqërie dhe kohës së saj.

2- kufizimet epistemologjike që një disiplinë e dhënë imponon. Në spiralen e marrjes së koncepteve shkencore, kufizimet epistemologjike të nivelit të parë, orientojnë përthithjen e njohurive në nivelin pasardhës. Kjo sugjeron që temat e zgjedhura dhe mënyra me të cilën janë trajtuar, nga njëra anë duhet të japin qartësi për synimet lëndore dhe nga ana tjetër nuk duhet të jetë në kundërshtim me "*parimin e vigjilencës epistemologjik*". Sipas Martinit konteksti semantik nuk është ende ai didaktik: Procesi i kontekstualizimit didaktik, edhe pse legjitim, ndërhyr në një nivel më të ulët të transferimit të dijeve. (B. Martini, 2005: 69)

Formulimi i një hipoteze metodologjike të mësimdhënies së një disipline të caktuar (në rastin tonë gjuhës), kërkon shpjegim të kriterëve për të arsyetuar hipotezën së cilës i referohesh<sup>3</sup>. Në këtë kahje, synohet të determinohen opsione pedagogjike, në veçanti të një teorie kurrikulare të caktuar. Kjo e fundit, në fakt, mund t'i referohet modeleve të shkollave edhe në distanca të largëta nga njëri-tjetri:

- ato të përqendruara mbi transferimin e dijeve disiplinore
- ato të fokusuar në modalitetet e të mësuarit të nxënësve
- ato të cilët evokojnë zhvillimin dhe ndryshimin e shkollës në emër të ndryshimeve që kanë pësuar kontekstet sociale
- ato që pohojnë rinovimin mbështetur në arsyetimin e një organizimi më eficient.

Realizimi i projekcionit që dhamë lart, në këndvështrimin tonë është *kurrikula*, një kurrikul, në të cilën zgjidhet se *çfarë duhet të mësohet, si duhet të mësohet dhe në funksion të cilit objektiv formues*. Në një periudhë tranzicioni dhe ndryshimi të sistemeve shkollore, kjo zgjedhje është pak a shumë domethënëse. Në kurrikul zgjedhjet konvergojnë në një proces të zhvendosjeve didaktike, (edhe ato dialektike dhe formuese), të mbështetura në:

- kuptimin epistemologjik

<sup>3</sup> Për të pasur një tablo të qartë të teorive themelore kurrikulare shih: R. Semeraro, *La progettazione didattica*, Giunti, Firenze, 1999, pp. 96-128.

- kuptimin pedagogjik.

Themeli epistemologjik, i cili synon t'i përgjigjet kryesisht shkallës eterocentrike, mund të shprehet nëpërmjet "*parimit të vigjilencës epistemologjike*". Siç sqaruar më lart, ky parim kërkon të hetohet *vazhdimisht* mbi format didaktike të njohjes në raport me format shkencore. Shumë shpesh, në fakt, dijet duket sikur jetojnë në klasa apo shkolla në forma të papërshtatshme dhe jo natyrale: të papërshtatshme qoftë për kulturën e nxënësit ashtu edhe për imazhet e tyre shkencore. Ato shpesh rrezikojnë që të rezultojnë të paarrtshme, të vjetruara ose jo autentike, pra jo në përputhje me synimet e të mësuarit. E thënë ndryshe: synimet janë të qarta, por dija shkencore e pasaktë.

Atëherë nevojitet garantimi i *vërtetësisë epistemike* dhe *shkencore* të dijeve shkollore duke i interpretuar ato si "forma kulturore". Objektet e "formave kulturore", gjuha dhe metodat, kthehen në instrumentë trajnues të mendjes dhe individit. Në këtë kuptim ato shënojnë rol dominues në emancipimin individual. Në ç'mënyrë?

Në veçanti duke projektuar një kurrikul epistemologjikisht të përshtatshme:

- të aftë për t'u çliruar nga "dijet e panevojshme"
- duke proceduar me të rejtat e përditësuar
- duke bërë përzgjedhje në kritere të mbështetura te *njohja* dhe *e vërteta*.

Nga ana tjetër çdo transferim didaktik që vepron mbi dijen, është shprehje e një "filozofie" të caktuar. Kjo filozofi, më së shumti është e nënkuptuar në shtresimet kulturore dhe formuese të transferimeve të dijes. Në fakt, baza pedagogjike ka qenë e prirur t'i përgjigjet shkallës puerocentrike<sup>4</sup>. Ajo tërhiqet nga një matricë reflektimi, thelbësisht psiko-pedagogjike që lidh procesin e të mësuarit me faktorët individualë dhe kontekstualë.

Në këtë rast bëhet fjalë për të realizuar konvergimin e zgjedhjeve kulturore e didaktike rreth "modeleve"<sup>5</sup>. që do të thotë në korniza konceptuale teorike e metodologjike të cilat, sipas disa opsioneve dominantë, quhen:

1. "përfundime" (llojet e objektivave të të mësuarit)
2. "mjete" (llojet e metodave të mësimdhënies).

Kjo mundësi i hap rrugë proceseve të "*bashkimit*" që garantojnë:

<sup>4</sup> Shkalla puerocentrike, është ajo metodologji e mësimdhënies që vendos në qendër nxënësin. i përket pedagogjisë së fillimshkollit XX, e cila njihet si protagonist në çdo proces edukativ. Shumë domethënës është titulli i librit të H. Key (1901) "Il secolo del bambino". Puerocentrizmi i jep përparësi aktivitetit spontan të fëmijës në procesin e të mësuarit, nevojave praktike dhe emocionale të ti, të cilat shoqërojnë proceset e njohjeve. (cituar M. Gauchet, *Il figlio del desiderio. Una rivoluzione antropologica*, Vita e Pensiero, Milano, 2010.)

<sup>5</sup> M. Baldacci, *I modelli della didattica*, Carocci, Roma, 2004.

- së pari mundësi mësimnxënie për gjithë komunitetin e fëmijëve (nëse i referohemi p.sh. modelit të kompetencave bazë dhe referimi ndaj praktikave të mësimdhënies individuale si *mastery learning*)

- së dyti në proceset e “*ndryshueshmërisë*” garantojnë respektimin e diferencave psikologjike, kulturore e sociale të nxënësve (p.sh. i referohemi modeleve të talenteve personale)

- së treti reflektimin ndaj praktikave të mësimdhënies së personalizuar (si projektet mësimore ose kërkimet individuale a në grup)<sup>6</sup>. Në po të njëjtën linjë konvergjon edhe Martini me pohimet mbi zhvendosje didaktike dhe format e ndërthurura të dijeve shkencore me përvojat pedagogjike<sup>7</sup>.

Si përfundim, programimi didaktik disiplinor është një proces selektiv, i cili është pjesë e transferimit të njohurive nga eksperti tek nxënësi. Si e tillë, ajo kërkon zgjedhje, mjete dhe mënyra në përshtatje me kurrikulën dhe specifikën e çdo disipline. Në këtë hulli, gjuha ka specifikën e saj; ajo është vazhdimisht në ndryshim dhe reflekton kontekstet sociale, kulturore, kohore etj. Në shoqërinë e sotme misionet e gjuhës janë misione të rëndësishme që lëvizin me shpejtësi dhe forcë ingranazhet e disiplinave të ndryshme shkencore, të teorive gjuhësore, por edhe të praktikave të përdorimit të gjuhës. Praktika shkollore i ndjek këto zhvillime, por prurjet janë tashmë të shumta, nga përvoja dhe orientime të ndryshme, të përvijuara qartë, por hera-herës duke bartur kompleksitetin e zgjidhjeve dhe rekomandimeve, ndaj në caqet e caktuara kohore (më e mira do të ishte në vijimësi).

#### **Analiza disiplinore e lëndës së gjuhës**

Thamë më lart që të zgjedhim se *çfarë do t’u mësojmë, si do ta bëjmë dhe në funksion të cilave objektiva formues, në tërësinë e saj kërkon respektimin e parimit të aderences epistemologjike* në dijet e gjuhës dhe *individualizimin e kushteve të mësimnxënies*. Pak a shumë do të thotë të testosh dijet e gjuhës me elementë kyçë epistemologjikë dhe formues:

- Cilët janë elementët themelorë që ndërtojnë strukturën e orës së mësimimit të gjuhës?
- Cilat janë format specifike të të menduarit që u përgjigjen metodave të mësimimit të gjuhës?
- Cilat janë problematikat specifike që dallojnë këto metoda?
- Cilat janë mjetet më specifike për t’i përballuar këto problematika në mësimnxënien e gjuhës?

<sup>6</sup> Mbi diferencën ndërmjet individualizimit dhe personalizimit i referohemi: M. Baldacci, *Una scuola a misura di alunno*, Utet, Torino, 2002; dhe nga i njëjti autor *Personalizzazione o individualizzazione*, Erickson, Trento, 2005.

<sup>7</sup> Për Martiniin zhvendosjes didaktike i korrespondon një “formacioni të trajtimeve didaktike të dijeve në raport me formën e tyre shkencore. (2005:65) Të dy format ndërthuren brenda së njëjtës kulturë, por janë të ndryshe sepse qëllimet e tyre janë të ndryshme.

- Cili është roli dhe efektiviteti i metodave të mësimdhënies së gjuhës në historinë e mendimit njerëzor?

- E, në fund të fundit, cila është rëndësia e tyre kulturore dhe sociale?

Dhe jo vetëm kaq. Nevojitet të identifikohen «kontekstet didaktike», të afta t'i japin kuptim njohurive gjuhësore të drejtpërdrejta dhe të nënshtresuara, në mënyrë që të mundësojnë ushtrimin e formave të caktuara të menduarit tek nxënësit.

Nga këndvështrimi metodologjik, si duhet proceduar në këtë drejtim?

Edhe një herë, duhet t'i kthejmë këto parime në kriteret proceduriale që lejojnë përkthime operacionale. Duket u fokusuar në këtë procedim, shumë tipe kriteresh, cilatdo qofshin ato, zhvillojnë një funksion *rregullator dhe selektiv*, duke mos qenë as unikë e as shterues.

Në veçanti në metodat e mësimdhënies së gjuhës, referohemi përsëri B. Martini e cila sugjeron kriteret e:

1. kuptimshmërisë,
2. problematikës
3. historizmit

Në këndvështrimin e Martinit<sup>8</sup> këto parime nuk tjetërsohen në disiplina specifike, por rindërtojnë epistemologjinë e lëndës. Nga ky këndvështrim edhe projektimi kurrikular i lëndës së gjuhës:

- në mënyrë transversale do të individualizonte elementet esenciale në këtë disiplinë,
- do të respektonte statuskuonë epistemologjike,
- do të ndërtonte rreth saj karakteristika kontekstuale problematike dhe historike.

Të procedosh sipas parimit të kuptimshmërisë, problematikës dhe historizmit në individualizimin e dijes në tërësi, kjo nuk është risi<sup>9</sup>. Kështu mund të përmendim “Metodën akademike”, ndonjëherë e quajtur edhe si *metoda tradicionale, enciklopedike, parashikuese, ose e orientuar nga njohja*. Rrënjët kjo metodë i ka në veprat filozofike të Xhon Djuj, Henri Morrison dhe Boi Bode<sup>10</sup>. Dukuri të kësaj tentative gjejmë në vitet 70, në Itali kur në disiplina të ndryshme, (p.sh. veç gjuhës, përmendim historinë apo matematikën), u sollën propozime të rëndësishme që e përmbysën rendin vijues të përmbajtjes së programeve të kohës, në të mirë të temave të mëdha.

1. Aplikimi i kriterit të **kuptimit**, në gjuhë lejon:

<sup>8</sup> *La programmazione didattica delle discipline*, “Riforma e didattica”, 4, 2006, f. 6.

<sup>9</sup> L. Pezzimenti, *La trasposizione didattica in atto alla scuola*, Università degli studi di Marcerata, Dip. Di scienze dell'educazione e della formazione, 2011.

<sup>10</sup> Earl C. Hoesel, *An Introduction to Studying the Future* (Hyrje në sistemin e së ardhmes), në S. P. Henley dhe J. R. Yates, red *Futurism in Education* (Futurizmi në arsim) (Berkeley: M.cChutchan, 1974), f. 1-26.

- qartësimin e “objektit” ose “strukturave” tipike të mësimdhënies së gjuhës
- qartësimin e metodave të kërkimit apo të mjeteve specifike (qofshin verbale apo jo verbale).

Duhet rindërtuar “gjeografia” ose “statuti” i materies në fjalë, në mënyrë që të organizohen elementet e saj konstruktivë (objekt, gjuhë, metodë) dhe marrëdhëniet e tyre reciproke.

2. Kriteri i **problematizimit** konsiston në:

- kufizimin rreth “problemeve” të gjuhës, veçanërisht të menduarit dhe të vepruarit të gjuhës;
- në ndërtimin rreth tyre të konteksteve semantike të ngjashme me “fushat e veprimtarisë dhe përvojës”.

Këtu mund të vendosen elementet thelbësore të mësimdhënies së gjuhës përmes e proceseve të “gjenezës artificiale” të dijes.

3. **Historizmi** duke treguar ato probleme që nisin nga teori të caktuara, si dhe përpjekjet e dështuara për t’i zgjidhur ato (teori në bazë të një metodologjie të caktuar kanë rezultuar të gabuara) i hap rrugë zhvillimit të një “mendjeje kritike”. Mendimi dhe gjykimi kritik pohojnë se dijet shkencore që mbështesin ato, janë diçka e ndërtuar historikisht dhe sociologjikisht vetëm nëpërmjet rregullave metodologjike. Rregullat metodologjike u japin dijeve imazh si fakte thelbësisht historike, shkurt, imazh antidogmatik.

<b>Analiza metodologjike e mësimdhënies së gjuhës A<sub>m</sub></b>	<b>Kuptimi</b> Individualizimi i “objektit” themelor të materies	<b>Problematizimi</b> Individualizimi i situatave problematike (konteksteve semantike) që ndikojnë mbi disa “objekte”, kërkojnë aplikimin e metodave specifike dhe përdorin gjuhë specifike.	<b>Historizmi</b> Identifikimi i njohurive me problemet e historik.
<b>Objekte të A<sub>m</sub></b>	O <sub>1</sub> O <sub>2</sub> O <sub>3</sub> ...	P <sub>1</sub> (O <sub>1</sub> , O <sub>3</sub> , M <sub>2</sub> , G <sub>j1</sub> , ...)  P <sub>2</sub> (O <sub>2</sub> , M <sub>1</sub> , L <sub>2</sub> , G <sub>j1</sub> , ...) ...	H <sub>1</sub> (P <sub>1</sub> , ...)  H <sub>2</sub> (P <sub>2</sub> , ...) ...
<b>Metoda të A<sub>m</sub></b>	M <sub>1</sub> M <sub>2</sub> M <sub>3</sub> ...		
<b>Gjuha e A<sub>m</sub></b>	G <sub>j1</sub> G <sub>j2</sub> G <sub>j3</sub> ...		

Në përfundim, për t'i dhënë një formë didaktike disiplinës së gjuhës ofrojmë dy nivele de-konstruksioni<sup>11</sup> që i korrespondojnë instancave epistimologjike e pedagogjike: Nëse *kriteri i kuptimit* lejon ndërtimin epistimologjik të disiplinës në fjalë përmes qartësimit të elementeve të saj strukturalë, *kriteret e problematizimit dhe historizmit* lejojnë të përmbushen (ndonëse jo në mënyrë të plotë), shkallët pedagogjike. Pedagogjia realizon ndërmjetësimin e fushave përfaqësuar nga situata problematike semantike (qofshin ato historike apo artificiale) ose nga njohuri historike<sup>12</sup>.

Duke i konsideruar përmasat e suksesit dhe mospërfitimit të mësimdhënies (tashmë) të gjuhës shqipe si çështje edhe të zbatimit të metodologjive funksionale në konceptimin dhe përthithjen e arritjeve të përvojës botërore në këtë lëmë dhe përvijimit të metodologjive dhe koncepteve funksionale në terrenin shqiptar, problemin qendror të sfidës aktuale do ta vështronim në raport me pohimin: a janë gjetur rrugët apo a janë funksionale metodologjitë e përdorura në kërkim, në mënyrë që praktika e sotme e mësimdhënies së gjuhës shqipe të priret dhe të synojë *zotërimin e gjuhës dhe formave të ndryshme ligjërimore* si konceptin organizues siç është ai në vendet perëndimore. Nga ky këndvështrim do të shtonim më tej: sa janë të frymëzuara dhe të mbështetura në teoritë bashkëkohore gjuhësore programet dhe tekstet e gjuhës shqipe dhe në ç'aspekte mund të shihet riaktualizimi i tyre në përputhje me arritjet e sotme të dijes gjuhësore, shkollave, drejtimeve apo koncepteve të ndryshme që sjellin zgjidhje në këtë fushë?

Për sa referuam më lart, vështruar si disiplinë specifike gjuhën, duke shqyrtuar kontekstin në të cilin do të përftohen perspektivat e mësimdhënies e nxënies së gjuhës shqipe dhe kahjet metodologjike që i mundësojnë asaj zhvillime më të sigurta, i referohemi Portofolit Europian të Gjuhëve (PEGJ)<sup>13</sup>. Seksioni i Pasaportës Gjuhësore siguron një vështrim mbi zotërimin e gjuhëve të ndryshme të individit për një periudhë të caktuar. Duke pasur nivele reference të përbashkëta të aftësive dhe niveleve në Kuadrin e përbashkët Europian, Pasaporta ndër të tjera nënvizon dhe sugjeron kahje të mësimdhënies së gjuhëve, duke referuar kompetencat gjuhësore dhe përvojat e rëndësishme gjuhësore e ndërkulturore, përfshin të dhënat për kompetencat e posaçme dhe të pjesshme, lejon vetëvlerësimin, vlerësimin nga mësuesi dhe nga institucione arsimore dhe borde të ekzaminimit.

<sup>11</sup> Në nivelin e parë të përshtatjes Martini përfshin përkufizimin e programit mësimor ndikuar nga kultura shoqërore të kohës Në nivelin e dytë, atë të kronogjenezës dhe topogjenezës së dijes, ose të punës projektuese të mësuesit. Martini lidh bashkëpunimjn e uniteteve të të mësuarit me zgjedhjet didaktike (po aty).

<sup>12</sup> La programmazione didattica delle discipline, "Riforma e didattica", 4, 2006, f. 8-10.

<sup>13</sup> Portofoli Evropian i Gjuhëve, Një udhëzues për mësuesit dhe trajnuesit e mësuesve, David Litte; Radka Perclova. Këshilli i Evropës, Ministria e Arsimit dhe Shkencës, Urtësia bektashiane, Tiranë nëntor 2005.

Sipas PGJE fokusi në mësimdhënien dhe mësimxënien në lëndën e gjuhës duhet vendosur në “të mësuarit së bashku”<sup>14</sup>. Sipas dokumentit në fjalë, sugjerohen si efikase dhe rezultative, në përputhje me natyrën e veçantë të gjuhës, metodat e të mësuarit me grupe, të mësuarit krijues, të mësuarit kërkimor dhe intervista. Të mësuarit në grupe i gjuhës realizon marrëdhënien midis tyre duke vënë mësuesin në rolin e respektuesit të vigjilencës epistemologjike. Të mësuarit krijues rrit efekshmërinë e pjesëmarrjes në mësimnxënie, pavarësisht kompetencave individuale të secilit prej tyre në përdorimin apo zotërimin e gjuhës. Duke kombinuar aftësitë e të shkruarit dhe të të lexuarit, fokusi vendoset tek forma gjuhësore. Në të mësuarit kërkimor, nxënësi bëhet objekti dhe subjekti i mësimdhënies e mësimnxënies. Duke krijuar ata vetë ushtrime, vetkategorizohen sipas aftësive e nivelit të kompetencave të fituara. Në PEGJ theksohet se procesi i të mësuarit të gjuhës mund të zhvillohet si brenda ashtu dhe jashtë klasës. Komunikimi në këto modele mundëson mendimin kritik dhe vetëvlerësimin.

Këto kahje ofrohen, ndërsa përpiqemi të shqyrtojmë mundësitë e përvijimit të mësimdhënies sa më funksionale të shqipes sot dhe sidomos në të ardhmen. Kjo mësimdhënie ndodhet tani në stadin modern të zhvillimit të saj, që kërkon të përsoset, por që ka përshkruar tashmë një rrugë, krahas përvojave të tjera moderne. Dhe pikat e takimit me ato përvoja janë lehtësisht të identifikueshme. Gjithsesi, çdo përvojë duhet të kalojë nëpër filtrin e shqyrtimit dhe arsyes. “Vetëm një dyshim i thellë dhe tërësor mund të jetë themeli i të menduarit plotësisht të saktë dhe të sigurt”, theksonte R. Dekart në *Meditimet Filozofike*.

---

<sup>14</sup> *Portofoli European i Gjuhëve, Një udhëzues për mësuesit dhe trajnuesit e mësuesve*, David Litte; Radka Perclova. Këshilli i Evropës, Ministria e Arsimit dhe Shkencës, Urtësia bektashiane, Tiranë nëntor 2005, f. 38-39.