

UNIVERSITETI I SHKODRËS
“Luigj Gurakuqi”

BULETIN SHKENCOR
SHKENCAT E EDUKIMIT

Viti XL (60)

2010

Shkodër, 2010

REDAKSIA

Prof. dr. Vehbi HOTI (Kryeredaktor)
Prof. as. dr. Gëzim DIBRA (Sekretar shkencor)
Prof. dr. Njazi KAZAZI, prof. as. dr. Fatos KOPLIKU,
prof. as. dr. Paulina HOXHA, prof. as. dr. Suzana GOLEMI,
Zenel LOHJA (anëtarë)

DREJTOR I REVISTËS
Prof. dr. Artan HAXHI

Korrektori dhe punoi në kompjuter: *Arta Bajrami*

Pronë letrare e Universitetit të Shkodrës “Luigj Gurakuqi”

Adresa e redaksisë: Universiteti i Shkodrës “Luigj Gurakuqi”
Redaksia e Buletinit Shkencor
Seria e Shkencave të Edukimit
Tel/fax: ++399 22 43747

PASQYRA E LËNDËS

Margaret FRASER

How the Balkans can Contribute to the Realization of the European Idea through Educational Reform

Si mund të kontribuojnë ballkanasit në Realizimin e Ideve Europiane përmes Reformave Arsimore..... 7

- *Psikologji*
Psicology

Gëzim DIBRA

Psikologjia e mjedisit dhe lidhja e saj me psikologjinë klinike

Environmental Psychology and Clinical Psychology relacion..... 21

Fatbardha OSMANAGA

Aftësia e kufizuar shqisore

Hearing and visual disabilities..... 35

Arben HOTI

Ndikimi i personalitetit në motivacionin e individit në ndërveprimin e tij në mjedis..... 49

Anila SULSTAROVA

Ndikimi i traumës së atashimit në procesin e inhibimit të reflekseve të

foshnjave në institucion.....61

Pranvera KRAJA

Marrëdhëniet ndërmjet adoleshentëve të shkollës “H.R.Pasha” dhe

prindërve të tyre..... 71

Elindë DIBRA

Zhvillimi ndijimor emocional nëpërmjet letërsisë

Development emotional intelligence through literature..... 85

Lediana XHAKOLLARI

Cilësia e jetës në punë

“Quality of Work Life” 93

- *Pedagogji, sociologji dhe probleme edukimi*
Pedagogy. Sociology and educational problems

Fatmir VADAHI

Të mësuarit nëpërmjet lojës dhe roli i saj në edukimin e parashkollorëve

Introduction Learning through games and the role of the games in

teaching process of kindergarten’ children..... 109

Ermira HOXHA

Akulturalizimi dhe strategjitë e formimit të identitetit etnik tek emigrantët

Acculturalization and ethnic identity formation strategies among

immigrants..... 115

Brilanda LUMANAJ

Një këndvështrim socio-kulturor i familjes shkodrane (fakte dhe opinione)

A social and cultural overview of the family in Shkodra

(Facts and opinions)..... 131

Miriam TAIPI

Edukimi mjedisor përmes orëve të lira në arsimin fillor

Environmental education through free-classes of primary education....147

Rina GERA, Eranda HALLUNI (Bilali)

“Vendlindja” - një risi me histori të vjetër

“Vendlindja”- a new alternative with an old history.....157

Zamira SHKRELI

Për një partneritet më bashkëveprues familje, shkollë, shoqëri për edukimin e fëmijëve.....165

Migena KAPLLANI

Ndërtimi i identitetit gjinor

The construction of gender identity..... 177

- *Probleme të përmbajtjes të të mësuarit dhe të didaktikës*
Problems of the learning's content and didactics

Edlira PRENJASI, Shpresa AHMETAGA, Zana KUÇI, Muhamet TREPÇI, Peter DEMKANIN

Përdorimi i teknologjive të informacionit dhe komunikimit në didaktikën e shkencës. Shembull i laboratorit në kohë reale.

Ict use in science education anexample: Microcomputer – based

laboratory..... 191

Rezarta DRAÇINI

Tekstet shkollore në përballjen ”dialekt-standard” 201

Rezearta MURATI, Orjeta BAJA

Vështrim mbi altertekstin “Gjuha shqipe dhe letërsia 10

Look aboard textbooks “Albanian language and literature 10” ” 211

Irida HOTI

Fletoret e punës së gjuhës shqipe

Vlera didaktike dhe shkencore për nxënien e nxënësit..... 219

Kyriakos PETAKOS

Running title: math a national matter or not

Teaching Math: a national matter or not..... 233

Zenel LOHJA, Myfit SERANI

Mësuesi si kërkues gjatë trajtimit të lëndës “Dituri Natyre”..... 241

Ariana STRINIQI

Rrjeti i diskutimit – teknikë që nxit të mësuarit aktiv e krijues në
mësimdhënien e biologjisë..... 249

Neira MEDJA

Struktura ERR në trajtimin e aparatit tretës te njeriu
në Biologjinë e 3 natyrore (profili natyror)
The ERR Structure In The Human being's digestive aparatus in
12'th year biology book.....257

Sokol AXHEMI

Rëndësia e lëndëve aplikative në formimin shkencor të studenteve.
Kontributi i gjeografisë sociale të aplikuar në këtë drejtim..... 269

Vjollca MEDJA

Modele lëvizore për të edukuar dukurinë e orientimit në hapësirë e në
kohë në moshat e ciklit të lartë të arsimit 9- vjeçar.
Mobility models for education of the occurrence of orientation in space
and time in the ages of high circle of 9 years..... 283

Rovena VORA

Disa aspekte të mësimdhënies së idiomave në klasën e gjuhës angleze si
gjuhë e huaj
Some Aspects Of Teaching Idioms In English As
A Second Language 297

Angjelina NENSHATI, SHLLAKU

Ndikimi i portofolit evropian të gjuhëve në reformimin e mësimdhënies së
gramatikës së gjuhës së huaj në shkollat shqiptare
The influence of the European Language Portfolio in the reformation of
grammar teaching in albanian schools..... 309

Drita BRAHIMI

Për një përjasje kulturore të letërsisë në mësimdhënien e gjuhës frënge..... 319

Lindita KAZAZI

Loja gjatë procesit të mësimdhënies së një gjuhe të huaj..... 325

Eldina NASUFI

Përvetësimi i anaforikëve në një klasë gjuhësh të huaja..... .. 333

Rajmonda Këçira

Veçori metodike të përvetësimit të fjalorit në gjuhën e huaj..... . 343

Dhurata HOXHA

Roli i gjuhëve të huaja në edukimin ndërkulturor të të rinjve shqiptarë. 351

Lorena DEDJA, Esmeralda KROMIDHA

Analiza e ligjërimit dhe mësimdhënies e gjuhës së huaj: zbatim praktik në disa metoda të disa metoda të përdorura në vendin tonë..... 361

- *Histori e shkollës dhe e mendimit pedagogjik*
History of the education, and the pedagogical and psychological thought

Njazi KAZAZI, Islam DIZDARI

Ismail Anamali - figurë shumëplanëshe e arsimit kombëtar 371

JETA SHKENCORE

I. Veprimtari shkencore	
Scientific activity.....	371
II. Botime të pedagogove të FSHE në fushën e didaktikës dhe teksteve shkollore	
Publications of pedagogues of the Faculty of education.....	380

How the Balkans can Contribute to the Realization of the European Idea through Educational Reform

Margaret (Peggy) Fraser

Professor of Education at Metropolitan State College of Denver, Colorado, USA.

PËRMBLEDHJE (Abstract)

Si mund të kontribuojnë ballkanasit në Realizimin e Ideve Evropiane përmes Reformave Arsimore

Dy nga tre kriteret e shtruar për anëtarësimin në Bashkimin Evropian (kriteret e Kopenhagenit), lidhen me nevojën e një reforme arsimore e cila përmban: ***së pari***, qëndrueshmërinë e institucioneve në garantimin e demokracisë, në funksionimin e ligjit, në garantimin e të drejtave të njeriut dhe në respektimin e minoriteteve, e kjo realizohet vetëm nga një popullsi e arsimuar mirë, ***së dyti***, përkujdesjen ndaj ekonomisë, ekzistencës së funksionimit të tregjeve dhe kapacitetit për të përballuar konkurrencën brenda Bashkimit Evropian, e kjo realizohet vetëm nga njerëzit që e konsiderojnë arsimimin si prioritet për të arritur qëllimet e tyre ekonomike. Ky arsimim duhet të jetë i përshtatshëm e në përputhje me nevojat e shekullit të 21-të e në përputhje me ato të Bashkimit Evropian. M.J. McNeal, (2006) flet për realizimin e ideve të Nietzsche në Evropë përmes globalizimit. Nietzsche thotë që globalizmi ndryshon qëndrimin në drejtim të krijimit të roleve të reja, kuptimeve dhe pritshmërive të Evropës për t'u bërë një bashkim i fortë global që është i parashikuar në realizimin e idesë evropiane. Për më tepër ai pohon që globalizmi nxit sfidat e vlerave duke forcuar njohuritë e individëve të veçantë. Këta individë përfshijnë fëmijët tanë në të cilët mbështetet e ardhmja jonë.

Ndërkohë që mësuesit e ciklit të lartë të arsimit bazë dhe atij të mesëm vazhdojnë të kërkojnë strategji, forma e metoda më efektive për të arsimuar fëmijët tanë, realiteti i arsimimit të nxënësve në ciklin e ulët është më ndryshe, mësuesit e këtij cikli arsimimi aplikojnë metodologji të reja të procesit të mësimdhënies. Një prej metodologjive që ka nevojë të zbatohet është ajo që përfshin motivimin e nxënësve e zbatimin e kurrikulave, të cilat realizojnë parimin e të mësuarit aktiv e krijues të nxënësve të moshave të ndryshme.

Arsimimi duhet të jetë i aplikueshëm dhe i përshtatshëm për nxënësit që do të jenë instrumentë të ndryshimit demokratik dhe atij ekonomik. Ka pasur një paqëndrueshmëri në anën akademike, e cila largonte vëmendjen nga situata shoqërore dhe emocionale e nxënësve si dhe nga motivimi i tyre (Pardini, 2005). Procesi mësimor nuk duhet të përqendrohet vetëm tek ana akademike e nxënësve, por edhe tek motivimi, zhvillimi shoqëror dhe emocional i fëmijëve që dëshirojnë të hyjnë me besim dhe kompetencë në të ardhmen e Idesë Evropiane.

Ky artikull trajton reformën arsimore në një shkollë në Londër dhe intervistat e mësuesve të shkollave fillore në Shqipëri.

Në këtë artikull shqyrtohen parimet e të mësuarit aktiv e veprues që mbështeten në motivimin dhe angazhimin e nxënësve në sistemin e të mësuarit. Për të realizuar Idenë Evropiane të sigurimit të burimeve arsimore për fëmijët tanë, duhet të sigurohemi që mësuesit tanë nuk japin vetëm mësim, por ato kujdesen edhe për pjesëmarrjen aktive të nxënësve në procesin mësimor. Arsimimi nuk duhet të shpërdorjë mendjet e nxënësve me praktikatat mohuese të mësimdhënies, por procesi mësimor duhet të marrë në konsideratë zbatimin e të mësuarit aktiv e veprues që përdor “zgjedhjen” e moshave të ndryshme të nxënësve tanë, të cilët do të përballojnë sfidat që kërkon realizimi i Idesë Evropiane.

Two of the three accession criteria (Copenhagen Criteria) for EU membership, tie into the need to look at functional education reform. The first criteria, stability of institutions guaranteeing democracy, the rule of law, human rights and respect for and protection of minorities is something that can only be obtained by a well educated populous. Secondly, looking at economics, the existence of a functioning market economy and the capacity to cope with competitive pressure and market forces within the Union will only be met by a people who make education

a priority to attain these desired economic goals. This education must be applicable and relevant to meet the 21st century needs for the Union. M. J. McNeal, (2006) talks about realizing Nietzsche's idea of Europe through globality. Nietzsche says that globality changes attitudes towards creating new roles, meanings and expectations of Europe's becoming the strong global union that is envisioned in the realization of the European Idea. Furthermore, He states that globality prompts challenges to values by fortifying the resources of exceptional individuals. I agree with McNeal that globality prompts challenges to values and that reform in education needs to be considered first and foremost to fortify resources to gain economic growth and independence.

Education must be applicable and relevant to reach students who will be instruments of change both democratically and economically. There has been a pendulum swing towards memorized academics and away from the approaches that pay attention to what is happening to students motivationally, socially and emotionally (Pardini, 2005). With not only the academic, but also motivation, social and emotional growth in mind, we need to consider the future of the children accessing to the European Idea with confidence and competence.

While educators continue to search for the most effective ways to educate our youth, the realities of educating our primary students have led educators to examine exemplars that address new models of schooling. One of the models that needs to be examined involves an engaging and motivating curriculum using the constructivist principles of active learning, multi-age and student choice. Currently this model involving a constructivist multi-age and grade curriculum with student choice is being used in a British Primary School in London with participating American teacher education students from Colorado.

The multi-grade issue is also addressed in Albania. The primary teachers discussed the advantages of having their students through multiple grades by addressing caring community and easier differentiation of instructional needs. These concepts were discussed qualitatively at a workshop for Primary teachers in Tirana in 2008.

Currently, in the EU, England's educational system has featured a considerable injection of school choice adding an element of school autonomy and difference from school to school that contrasts markedly with the centralization and standardization embodied in England's

national curriculum (Wolf, 2004). According to Roller (2007) one of the reasons that this has happened was because of the unintended policy consequences of the National Literacy Strategy that was launched in 1997 to increase Literacy scores of the English students. Cutting time in art, music, social studies, design, technology and physical education led to a narrow, over-focused teaching approach that bored children and made them less willing to learn. Consequently the national report concluded that finding a way to engage students in reading was a worthy goal. The UK's National Literacy Trust also responded to this information concerning rigidity and lack of creative teaching, leading children to not enjoy reading. It emphasized providing teachers with the flexibility to engage in exciting, creative teaching. This aligns with Guthrie's (2004) research that indicates when we improve students reading engagement by motivation, we see significant increases in reading achievement scores.

In addition to the element of choice in the curriculum we must look at another area, the inclusion of multiple ages and grade levels of students. Lolli (1996) addresses the benefits of leadership and collaboration as well as higher independence and responsibility levels with multi-age learners. Leeds and Marshak (2002), discuss the positive community building, personalization and great variety of social interactions that promote greater learning in this environment. Anderson and Pavan (1993) generally conclude that multi-age and grade environments favored students of lower socioeconomic status in terms of academic achievement and mental health. They had higher standardized achievement scores, better attendance rates and positive attitudes towards school.

Goodlad (1987) makes a point that, lost in the discussion of graded organization is the fact that unnatural homogeneity of chronological age and academic experience is engendered by the arrangement of one-grade-per-class. In many ways this homogeneity encourages an unhealthy attitude within each age group toward other groups, especially those who are younger and hence have less status. It also causes each group to lose some of its perspective on human experience by narrowing the social atmosphere within which the children live.

Considering the option of choice, Chase and Doan (1996) conclude that the option of choice in learning lets students feel ownership

and control of their learning, challenging themselves to even higher learning levels. According to Deci (2000), having choices and making decisions is intrinsically motivating and that students need this choice opportunity to be content.

Children are our greatest natural resource and we need not waste this precious commodity with ineffective teaching methods. There is a serious need to pause, reflect and review the current school organizational and curriculum processes in the Balkans to make sure that the needs of all children in the academic, social, emotional and diversity areas are being met towards the realization of the European ideal. One way is through examining global practices so that we can begin to develop a new vision that addresses the realities of motivating and engaging all of our children in learning.

The Study Abroad Course

A group of Colorado Teacher Education students from the US participated in a field experience course at a British Primary School in London, England, earning three hours of college credit. They participated for two weeks in an exemplary curriculum of constructivist methods with active learning that used choice to participate in given thematic areas. The teachers in the school were given an opportunity to choose two areas of their interest to teach in and then the primary students had their choice to sign up for two areas of their choice for the “project week.” Topics such as making breads and spreads, London Streets, theatre, guitar, painting, sewing and sculpture were used to teach all of the curriculum standards for this special period of time. I believe that this creative curriculum resulted from the previously mentioned suggestions from the UK’s National Literacy Report asking teachers to be flexible and to engage in exciting and creative teaching.

This was a completely new experience for all of the pre-service college students, as the students were involved in the realities of addressing engaged learning involving a new process of differentiation of instruction for multiple ages and grade levels within the same classroom. After participating in this British Primary experience, the college students were asked to reflect and write on their perceptions of this constructivist curriculum in three areas:

The first question, “Is learning taking place?” was addressed. This refers to not only academic but social-emotional or affective areas. The second question was, “How do you see differentiation of instruction happening in this multi-age setting?” Thirdly, “Do you think that this was a successful way to structure learning? Why or why not?”

The assumptions about learners and learning upon which this experience was built are as Chase and Doan (1994) have presented:

1. Children operate on variable biological and psychological time and not on uniform physical time.
2. Each child is unique with his or her own individual patterns of growth personality, learning style and family background.
3. All aspects of children’s development are integrated – physical, social, emotional cognitive and aesthetic.
4. Children’s learning is also integrated. They do not distinguish learning by subject area.
5. Primary-aged children learn best through active, rather than passive activities. Learning activities and materials need to be concrete, real, and relevant to the lives of young children.
6. Opportunities to make choices help children in thinking, decision making and problem solving.

Perspectives of College Students

Advantages of Multi-age and Grade Classrooms

The multi-age classroom offers numerous opportunities to support children’s social development, including pro-social and friendship behaviors. There is increasing evidence that student relationships play a central and necessary part in a child’s social development and future well being. An example would be future “team playing” in the economic and business worlds. Children who do not adequately experience interaction with other children are at risk for serious difficulties later in life (Chase & Doan, 1994).

In Albania, the primary teachers said that instruction was easier to differentiate with having students for multiple grades. Constant testing at the beginning of the year to see where each child was performing didn’t have to direct the curriculum, as the relationships and academic needs were already in place. This left more time for curriculum standards to be met.

From the field experience in London, the rich interchange and relationships that were built in a multi-age classroom seemed to have formed strong bonds between the children. It made so much sense to the college students to structure learning this way.

The college students said that being a part of this teaching style had given them insight into the benefits that students receive from working with others from all ages and ability levels. They felt that it becomes advantageous when the child is given the opportunity to discover an interest and share new knowledge with a younger or older student, thus switching his/her role and becoming the teacher. It seemed to motivate them to learn and helped them pull meaning from a concept by linking it to their own learning experiences and background knowledge.

With mixing ages, these children are learning from each other. The older students get to be leaders and mentors and the younger students can learn from them and foster positive relationships with other age groups that they might not have otherwise known. It just seemed to “make sense.” A way to think about this concept is to compare it to college courses in the US. In college, there are ages ranging from 18 to 58. The 50 year old may be learning something from a 19 year old and vice versa. It makes such a rich classroom experience.

Another aspect of this was that they felt as if having the years mixed was beneficial to the primary students. Social learning was able to take place. The older students were able to help the younger students, but it wasn't a negative competition environment.

The college students concluded that they really like how the dynamic of the mixed age and grade levels worked. The group discussions were rich, with time for asking questions and bringing out a variety of levels of answers and higher levels of questions.

Advantages of Student Choice

Concurring with Deci (2000), choice in the curriculum seemed to give the students an intrinsic motivation that led to a sense of self-determination. This feeling of autonomy to make choices is in contrast to them thinking “I have to” or “should” do something. This seemed a key piece to their active engagement in learning in the classroom.

One of the college students insightfully stated that throughout this life long learning journey, we realize that something you are passionate

about always seems to take a higher ground and precedence over the mundane elements of life. Another stated that she loved the fact that the children from all ages were allowed to work on something that was of interest to them, because we retain more when we are excited about what we are learning. All noted that they learned a lot about the strength of infectious learning when one has a group of students willing to dig in and learn everything about a topic which interests and motivates them.

The children were able to choose projects that interested them and I believe that the students forgot they were learning because of how much fun they were having. They started something and then their curiosity engaged them to learn even more.

This is the kind of active learning that needs to happen for students to be able to use higher level thinking and to problem solve. To attain what Nietzsche says is fortifying the resources of exceptional individuals, I believe students need to be engaged in learning that they are passionate about and some kind of self choice is necessary to attain this.

Four Elements

When looking at four elements of the teaching field experience in London; differentiation of instruction, caring community, diversity and leadership, the following insights were reflected upon as being motivating and engaging to the students:

Differentiation of Instruction

To truly meet the needs of our learners we must be engaged in the differentiation of instruction. This goes along with the Resolution of the Council of the Representatives of the Governments of the Member States meeting within the Council on the recognition of the value of learning (Official Journal c 168, 20.7.2006) that they say has a “participative and learner centered approach.”

In Albania, the primary teachers said that differentiation of instruction was much easier because one really got to know the students through multiple years of instruction. In the London Primary the college students had many positive comments on observing the differentiation of instruction.

One college student mentioned that she was unsure of how the teachers would differentiate instruction to meet the needs of the multi-age

groups. She remembered from her student teaching that learning how to differentiate instruction could be extremely difficult for students of the same age and grade. Watching this with multiple grades was fascinating. For example, the teachers had different materials for the children to use for a puppet project. The younger ones were gluing eyes on their sock puppets to practice fine motor skills and the older ones were making very intricate ones. During this time the college students were asking and discussing higher level questions and topics with the older children. One of the older boys made a spider and fly puppet. He and another student, Skye, got out books to read and were so motivated and engaged by this that they wrote an entire script for an original play.

Another example mentioned was that one of the upper age school girls asked one of the lower age school boys how he had made his pyramid and they had a short conversation about that. He showed her how he molded the clay and made the designs on the sides. This was wonderful to see because it didn't matter to her that he was so much younger, she genuinely wanted to know how to do it so she went to the person who had shown that he knew how, even though he was younger.

There was such a variety of ages and skill levels that we college students were always adjusting our instruction through the use of different vocabulary, adding more modeling and slowing down the speed of instruction when necessary. This differentiation of instruction is critical to the motivation of and realization of new learning for all learners.

Caring Community

To have stability of institutions guaranteeing democracy (first accession criteria of the EU) it seems reasonable to expect that pro-social behavior, like most other behaviors must be practiced to be learned well. According to Chase and Doan (1994), if children are given little opportunity to care for others throughout their childhood, it seems unlikely that the dispositions and skills required to respond adequately to the needs of others will magically appear when they reach adulthood. Lolli (1996) adds that having a multiage mixture of children contributes to the feeling of being a family of learners. The varying age levels and developmental levels of children create a learning environment that is fluid, not stagnant.

In Albania, the teachers stated that they loved teaching the students for multiple years because the classes seemed like “family.” The teachers stated that, “One gets to know each of the families and siblings. The caring community that this forms over several years is amazing.” There was a rich bond between the students, teachers and family members.

In the London primary, a caring community seemed to form with the various ages and grade levels that were melded together. An unforeseen outcome was the almost total absence of bullying, as the children had friends from all age groups to relate to and “protect.” The multi-ages formed a truly cohesive unit between the older and younger students and the teaching staff. As a result, the students knew each other, the teachers knew the names of most of the students in the school and the bullying stopped.

Having children of all ages working together supports the scaffolding of instruction and creates teammates and security through friendships around the school. It builds a sense of a caring community within the school. It is important to both academic and social-emotional learning to have an environment that is safe and trusting. Having the diverse ages working together gives the attitude of friendship between the students.

The college students noted that after lunch the children all sat in a circle to discuss things that were bothering them or things that they were happy about. It was amazing to see these young children discussing so many issues. I would definitely be doing this in my class because it was clear to me that these children were learning about morals, honesty, tolerance and respect. Tolerance and patience was being practiced, something that is so hard for young children. By having this circle time the “whole child” is developing and respect and trust are being fostered teaching them how to live in a caring community as a good democratic citizen.

We know that academic learning is not the only type of learning that should be taking place in a primary school classroom. Social and emotional learning are both of equal importance along with academic learning. They are essential to the success of students in the classroom and in the community of life long learners. This type of learning experience encompasses making and maintaining friendships, treating others well,

knowing how to get along with and share with other students and how to work well in groups given a common task.

Diversity

The strength of the institution guaranteeing democracy must be addressed in how well it meets the needs of its diversity of learners. In obtaining the eventual EU membership there will be much emphasis on meeting the needs of the diversity of students in the globality of the EU.

In the class makeup at the British primary, fifty-three different nationalities were represented with at least thirty different languages in this school. The majority of the children that were spoken with had a Mum or Dad from somewhere other than England. The languages spoken in just one classroom were Arabic, Mongolian, French, Japanese, German, Chinese, Somalian, Portuguese Italian, Greek and Turkish.

It was full of multi-racial students and the pre-service teachers noticed how beautifully they blended together. It was apparent from the start that these children did not see differences, yet differences were openly discussed. This was made possible by the active teaching methods that truly engaged the different ages of children in a learning relationship.

Leadership

Good Leadership is a much needed educational outcome for the stability of institutions guaranteeing democracy. The college students reflected that the leadership qualities of the primary students seemed to develop more fully in the context of children from multiple-age and grades. This learning situation relates well to a quote from Maria Montessori who made an observation about leadership and engagement of learners, "The greatest sign of success for a teacher is to be able to say that the children are now working as if I didn't exist."

In the classroom, the teacher is typically the one who does all the teaching. I believe that the students got a lot more out of their education when they were engaged in preparing and executing a lesson. Their leadership skills were used and they got to feel a sense of accomplishment, as they were required to become an expert in a particular area, and then share that knowledge with other students.

For example, a group that the college students were working with was learning about architecture. The primary students that were older and more experienced were teaching the younger students about the properties of architecture and how to make a sturdy home. In their leadership capacity, they modeled what they wanted the students to accomplish while giving them freedom to create a house that was uniquely theirs. The students who were leading knew that some students needed motivation to complete their projects, so they came up with two ways that they thought would motivate all of the students. The first was to give out stickers on a chart for students who were working. It was not a reward for whose house was best; it was a reward for hard work. Secondly, the students got recognition at the end from some professional architects in the community and were given certificates for their efforts. This was a great connection between the school and community that is so vital for making good democratic citizens.

Conclusion

The college education students answered the three questions concerning constructivist, active learning for multi-age classrooms with choice; is this motivational and engaging instruction taking place? Secondly, is there differentiation of instruction? Lastly, is the structure successful?

The college students felt that the primary classrooms promoted the following qualities and principles:

Socially and emotionally, perceptions of the classroom experiences in England and reports from Albanian teachers highlighted building a caring community, promoting collaboration, promoting leadership behavior, and building respect for diversity. Academically, it was perceived to promote a greater differentiation of instruction with more active and engaged learning taking place. With such an engaging curriculum, it seemed that most of the children couldn't wait to go to school and really "wanted" to learn.

Perhaps it is time to further review the current school organizational and curriculum processes with the constructivist/active learning principles that address motivation and engagement of learners in our educational systems. To meet the European Idea of fortifying the resources for our children, we must ensure that we are not just teaching,

but caring for and engaging all of our children in the learning process. We must not waste any young minds with negating teaching practices. With this in mind, there should be serious consideration given to the active learning model that uses multi-age with choice in which our students can meet the challenges that the realization of the European Idea presents.

REFERENCES:

1. Anderson, R.H. & Pavan, B.N. (1993). *Nongradedness: Helping it to Happen*. Lancaster, PA: Technomic.
2. Chase, P. & Doan, J. (1996). *Choosing to Learn: Ownership and Responsibility in a Primary Multiage Classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
3. Chase, P. & Doan, J. (1994). *Full Circle: A New Look at Multiage Education*. Portsmouth, NH: Heinemann.
4. Deci, E. & Ryan, R. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
5. Guthrie, J.T., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K., Taboada, A., Davis, M., et al. (2004). Increasing reading comprehension and engagement through concept oriented reading instruction. *Journal of Educational Psychology*, 96 (3) 1-21.
6. Goodlad, J.L. & Anderson, R.H. (1987). *The Nongraded Elementary School*. New York, NY: Teachers College Press.
7. Leeds, A. & Marshak, D. (2002). Lanham, MD: Scarecrow Press.
8. Lolli, E.M. (1996). Case study of a nongraded, multiage elementary school: benefits perceived by teachers, students and parents. *ERS Spectrum*, 14 (4), 16-26.
9. McNeal, M.J. (2006) “Realizing Nietzsche’s Idea of Europe. The EU’s Becoming in the Context of Globality.” *Paper presented at the annual meeting of the International Studies Association, Town and Country Resort, San Diego, California, USA*.
10. Pardini, P. (2005). The slowdown of the Multiage classroom, What was once a popular approach has fallen victim to NCLB demands for grade-level testing. *The School Administrator*, March, 2005.
11. Roller, C.M. (2007). Learning from others: International test results coming soon. *Reading Today*, 25 (1), 17.

12. Wolf, A. (2004). New governments and new policies. In P. Kubow, & R. Fossum, (Eds.), *Comparative Education* (pp. 172-178) Upper Saddle R

Universiteti i Shkodrës "Luigj Gurakuqi"
Bul. Shk., Ser.Shk. Did. 2009

Psikologjia e mjedisit dhe lidhja e saj me psikologjinë klinike

Gëzim Dibra

Universiteti i Shkodrës "Luigj Gurakuqi", Fakulteti i Shkencave të Edukimit

Environmental Psychology and Clinical Psychology relation

ABSTRACT

Many theories and research questions in environmental psychology presume a relationship between psychological processes and physiological events. To describe the range of possible psychophysiological relationships that might be fruitfully exploited in these (and other) environmental research areas, we begin with the assumption that all psychological events have some physiological referent - that is, there is no entity called "mind" that is independent of the central nervous system. This does not mean that psychophysiological relationships are necessarily one-to-one relationships that every physiological event has psychological meaning, or that established psychophysiological relationships are invariant across situations or individuals.

Marrëdhëniet mes njeriut dhe mjedisit fizik mund të konceptohen në dy forma: në njërën anë sjellja jonë ndikon në cilësitë e ambientit, pasi

shuma e energjive, të cilat konsumojmë prodhimet që blejmë, politikat tona ekonomike e sociale që mbështesim ndikojnë fuqishëm, në kushtet e mjedisit, dhe nga ana tjetër cilësitë e ambientit tonë fizik ndikojnë fuqishëm në shëndetin tonë mendor e fizik.

Të gjitha qeniet e gjalla, në hapësirat e ndryshme të rruzullit tokësor, ndikohen dhe influencohen në veprimtarinë e tyre të përditshme nga ambienti, qoftë ky fizik ose social. Në bashkëveprimin e tij me ambientin, njeriu përcakton një hapësirë të caktuar, të cilën ai e shikon si një pronësi personale ose me përdorim publik, dhe një territor të caktuar ku ai e vendos në shërbim të tij në veprimtarinë e përditshme.

Studiuesit në fusha të ndryshme, duke përfshirë këtu edhe studiuesit e psikologjisë së mjedisit, janë të interesuar në studimin e ambientit dhe ndikimin e tij në sjelljen dhe funksionimin e qenieve humane. Është me shumë interes për ne, që duke u mbështetur në këto studime dhe rezultate të dalta nga ato, të identifikojmë teoritë e reja dhe problemet që lidhen me to, të cilat në një farë mënyre mund të kenë një ndikim të konsiderueshëm në rritjen e performancës në funksionimin e qenieve humane në jetën e tyre të përditshme.

Problemet e trajtuara lidhur me mjedisin mund të jenë të njëjta në shumë shkencë apo disiplinë, përmbajtja e trajtimit të tyre ka diferencë të mëdha mes tyre. Për shembull mjedisi në psikologjinë klinike shpesh është referuar në përmbajtje të familjes (pra se si një individ funksionon në marrëdhëniet e tij brenda familjes), në psikologjinë zhvillimore mjedisi shikohet dhe trajtohet si aspekt i shfaqjes në tërësi të sjelljes në situata dhe vende të ndryshme, duke u përqendruar në mënyrë të veçantë në ngjashmëritë dhe diferencat e zhvillimit psikologjik në kultura të ndryshme, në psikologjinë kognitive trajtohet komunikimi gjuhësor si element parësor për një marrëdhënie ndërpersonale, etj.

Ka shumë përkufizime lidhur me përmbajtjen e mjedisit, por ne do të sjellim dy nga këto përkufizime që janë si më poshtë: *“Pjesë e një komunikimi që rrethon botën apo një sektor të tij dhe që mund të hedhë dritë mbi kuptimin e tij”*, apo *“Kondita të brendshme të lidhura mes tyre në të cilat diçka ndodh apo ekziston”*. Megjithëse për ne, si i pari, ashtu edhe përkufizimi i dytë janë të lidhur në përmbajtje mes tyre, ne nuk mund t'i shohim ato si sinonim të njëri-tjetrit lidhur me përmbajtjen e konceptit tonë për përmbajtjen e mjedisit. Duke marrë disa teori dhe trajtime të lidhura me përmbajtjen e mjedisit, ne do të përpiqemi të

sjellim, si ndryshimet, ashtu edhe ngjashmëritë mes tyre për të arritur në një kuptim të plotë të konceptit për mjedisin. Një nga studiuesit e marrë me përcaktimin e përmbajtjes së mjedisit është Stokols (1987), i cili, duke u bazuar dhe krahasuar në shumë trajtime të bëra në disiplina të ndryshme, e përcakton përmbajtjen si “*vende mjedisore të përditshme*” apo si “*kufij situativ të fenomeneve psikologjike*”.

Psikologjia e mjedisit mund të kuptohet dhe të përcaktohet në kontekstin e shkencës së mjedisit në përgjithësi, dhe që ka të bëjë me pasojat e manipulimit të njerëzve me mjedisin e tij. Psikologjia e mjedisit, e cila i ka fillimet e saj gjatë viteve 1950-1960, është e përqendruar në studimet dhe kërkimet e saj në veçoritë fizike të mjedisit, ku dhe sjellja humane ndodh.

Në një anë, kur merret në konsideratë mjedisi fizik (ndërtimet arkitekturale, inxhinierike, teknologjike), atëherë sjellja njerëzore, kryesisht është formuar si rezultat i këtij mjedisi fizik, kështu që shumë nga format e kundërveprimit të proceseve psikologjike, mund të studiohen si vlerësuese apo reaguese. Në anën tjetër, kur mjedisi natyror merret në konsideratë, sjellja humane është konsideruar si pasojë e mjedisit fizik, kështu shumë forma aktive të proceseve psikologjike studiohen si **interoperative** apo operative.

Shumë faktorë që konvergojnë me origjinë brenda, përreth, apo edhe jashtë fushës psikologjike, kontribuojnë në emergjencën dhe zhvillimin e psikologjisë së mjedisit. Origjina, e kaluara dhe e sotmja e këtij zhvillimi të kësaj fushe të re të psikologjisë mund të kuptohet vetëm nëse marrim në konsideratë të gjithë këto faktorë për të përcaktuar një identitet të disiplinuar që shtrihet përtej shenjave generike të psikologjisë së aplikuar.

Psikologjia si shkencë ka qenë tradicionalisht e interesuar në bashkëveprimin mjedis - sjellje në mënyra të ndryshme. Sidoqoftë, interesi bazë për këtë fushë të re të kërkimit psikologjik qëndron në zbulimin e dimensioneve hapësinore fizike të mjedisit, si pjesë e veprimit dhe eksperiencës humane në nivelin personal ndërpersonal, brenda dhe jashtë grupeve shoqërore etj. Kështu vëmendja kryesore është përqendruar tek pronësia fizike dhe hapësinore e mjedisit rrethues (që shpesh është një dimension i fshehur i pavëmendshëm për të cilin njerëzit janë të pavetëdijshëm për vlerat që ka), në të cilën sjellja njerëzore ndodh. Duke folur për këtë problem Proshansky dhe Fabian (1986) deklarorin se “*Bota*

fizike objektive dhe pasuritë e saj kanë pasoja në sjelljen dhe eksperiencën e njeriut shumë shpesh dhe në mënyrë të pavetedijshme. Në këto rrethana individët as identifikojnë e as verbalizojnë këto influenca, dhe kjo bëhet vërtet vetëm me një analizë objektive të një vëzhguesi të jashtëm, që këtë influencë të mjedisit fizik në sjelljen dhe eksperiencën e njerëzve mund ta përcaktojë. Megjithatë kjo influencë e këtij mjedisi fizik në sjelljen dhe eksperiencën e njerëzve, e cila shpesh e anashkalon ndërgjegjen vetëdijen dhe interpretimin e tyre nuk duhet të injorohet”.

Janë bërë shumë studime lidhur me sjelljen humane dhe mjedisit natyror, studime të cilat në fakt nuk kanë pasur si qëllim kryesor këtë fushë, por janë karakterizuar nga interesa të çastit e që në fakt kanë dhënë një kontribut të rëndësishëm lidhur me shumë faktorë që kanë të bëjnë me performancën në punë, me zhvillimin e influencave sociale, me analizën rrymës së sjelljes humane në mjedise natyrore etj.

Një aspekt i rëndësishëm i studimit të psikologjisë së mjedisit kanë qenë edhe elementë të tillë të tij, si: arkitektura, punimet inxhinierike dhe ndikimi i tyre në mjedisin teknologjik dhe gjeografik të mjedisit natyror. Këto influenca të fushave bioekologjike të shkencave të natyrës, ishin gjithashtu prezent megjithëse jodirekt në krijimin e elementëve të rinj trajtues të gjeografisë humane. Nën influencën e këtyre faktorëve psikologjia e mjedisit është zhvilluar shumë gjatë 30 viteve të fundit dhe kryesisht në këto drejtime si më poshtë:

- Përqendrimi i vëmendjes në karakteristikat fizike dhe hapësinore të mjedisit në të cilën sjellja njerëzore ndodh.
- Në adaptimin e një sërë metodash shkencore.
- Orientimin drejt problemeve, të cilat kishin një lidhje të dukshme sociale.
- Orientimi në kërkimet ndërdisiplinore.

Lidhja e psikologjisë së ambientit me psikologjinë klinike

Disa studime teorike dhe konceptuale kanë hedhur dritë mbi marrëdhëniet mes psikologjisë klinike dhe psikologjisë së ambientit. Psikologjia klinike në shumicën e rasteve konceptohet si një fushë që përfshin probleme, teori dhe metoda që mund të përfshijnë një sërë aktivitetesh (si psikoterapinë, testimin, supërvizimin, këshillimin, kërkimin, të mësuarit, etj., si dhe popullatën (pacientët, trajnerët, organizata etj.), me një tërësi fenomenesh mjedisore dhe fizike, ku mund

të aplikohen. Psikologjia klinike tendencën e ka në fokusimin e disa formave të patologjisë. P.sh. një fëmijë ka shumë vështirësi të përshtates situatës së krijuar nga divorci i prindërve, ose një i rritur mund të përjetojë simptoma të depresionit apo edhe tendenca të vetëvrasjes. Psikologjia mjedisore nuk ka një tendencë të tillë të mirrëfilltë, të përqendrohet në këto fenomene, ajo merret e shumë në trajtimin e këtyre individëve në kontekstin shoqëror.

Klinicistët janë më shumë të përqendruar me diagnostikimin dhe trajtimin e çrregullimeve të paaftësive dhe mospërshtatjeve emocionale biologjike, psikologjike, sociale apo të sjelljes të individëve, të cilat mund të realizohen me anë të testeve apo të eksperimenteve të bëra në kushte specifike. As diagnostikimi dhe as trajtimi nuk mund të thuhet se janë qëllimi i studimit të psikologjisë së mjedisit. Në shumicën e rasteve qëllimi i studimeve në psikologjinë e ambientit, është të ketë një kuptim më të thellë të ndikimit dhe të ndihmës që mjedisi social jep në qëndrimin dhe sjelljen e individëve. Ndërsa psikologjia klinike është përqendruar më shumë tek individit si pjesë e analizës, ku individit është në qendër, psikologjia e mjedisit në kontrast është e fokusuar në raportin individ-mjedis si një pjesë unike e analizës. Disa mund të konceptojnë një mjedis socialekologjik individual të niveleve të ndryshme nga mikro tek mesoeko dhe makrosistemeve. Mikrosistemi është pjesë e aktiviteteve, roleve dhe marrëdhënieve të brendshme personale, të cilat ndikojnë në zhvillimin e individit, duke i dhënë atij tipare fizike të veçanta dhe karakteristika materiale. P.sh. një shembull i mikrosistemit është ambienti i shtëpisë. Mesosistemi përfshin ambientin në të cilin individët janë të organizuar dhe të përfshirë në një kohë të caktuar si në shkollë apo ambiente pune. Makrosistemi se fundmi përfshin vlerat sociale dhe kulturore, të cilat kanë një ndikim të fuqishëm në qëndrimin dhe në sjelljen e njeriut.

Nisur nga këto që thamë më sipër është shumë e rëndësishme që të gjitha trajtimet e bëra në fushën socialekologjike të jenë të orientuara në mënyrë të tillë që të përfshijnë të dy fushat, si psikologjinë klinike ashtu edhe atë mjedisore. Stokols (1992) diskuton se si një perspektivë ekologjike ngre dhe përfshin probleme të ruajtjes dhe profilaksisë së shëndetit të njeriut. Në këtë aspekt ai thekson se është e rëndësishme që ekzaminimi i situatave të veprimit të individit apo edhe të grupit duhet shikuar si një aspekt që realizohet në një kohë dhe vend të veçantë, si ambiente gjeografike, ku situata ndodh në mënyrë të rregullt, jeta në

shtëpi, aspekte të ndryshme të veprimtarisë së njeriut si në shkollë, aktivitete shpirtërore, punë etj. Në të njëjtën kohë duhet që psikologjia klinike të shfrytëzojë të gjitha trajtimet socialekologjike, dhe të analizojë të gjitha veçoritë e ambientit me qëllimin që të arrijë të kuptojë më mirë se si ndodh një çrregullim fizik apo mendor i kushtëzuar edhe nga mjedisi në të cilin individi është i përfshirë apo ndodhet. Për shembull, një vajzë, e cila vuan nga bulimia është e preokupuar lidhur me vetimazhin e saj, e cila nga ana tjetër është influencuar nga modeli i ndërveprimit në shtëpinë e saj, nga shokët e saj, pse jo, edhe nga mënyra dhe qëndrimi i mësuesve në shkollë ndaj saj.

Dyzimi është një tjetër koncept kyç për të kuptuar si dy fushat e psikologjisë klinike dhe mjedisore janë të lidhura mes tyre. Zakonisht ky fenomen ndodh kur përjetohet një ngjarje traumatike tek një individ. Kjo mund të përjetohet në vetvete nga individi në forma të ndryshme, duke ndjerë sikur kjo ngjarje traumatike shikohet nga vetë personi si në një film apo në një lojë që është prezent tek një njeri tjetër. Viktima që kalon traumën mund të provojë gjendje të ndryshme të ndërjegjes dhe përcaktojë se çfarë aktualisht po ndodh. Disa individë mund të mënjanojnë disa nga aspektet e pakëndshme të ngjarjes që ka ndodhur në të kaluarën, duke lejuar që vetëm pjesë të memories të përjetojnë këto aspekte. Dhe është e kuptueshme se këto aspekte të pakëndshme mund të përjetoohen nga individi sa herë ai të ballafaqohet me stimuluesin që i ka shkaktuar ato. Për shembull një fëmijë, i cili ka përjetuar një tornado dhe ka arritur të mbijetojë, ai mund të përjetojë gjendje stresi dhe ankthi sa herë dëgjon sirenën e tornados apo ndonjë zile e këmbanë tjetër. Kështu mund të themi se sistemi socioekologjik lidhet ngusht me patologjinë e dyzimit apo çrregullime të tjera tek individi. Shpesh ambienti jashtë vetes dhe makromjedisi shikohen si burime të llojeve të ndryshme të fobisë. Viktima të çrregullimeve të panikut shpesh përjetojnë një gjendje të tillë ku kthimi apo dalja nga një situatë e vështirë është e pamundur dhe mendojnë se ato do të vdesin. Në këtë mënyrë ato e konceptojnë ambientin që i rrethon si shumë të rrezikshëm dhe kërcënues.

Megjithë kërkimet e shumta të bëra në psikologjinë e mjedisit, roli i saj në psikologjinë klinike ka qenë minimal. Klinikistët dhe kërkuesit kanë një tendencë të përdorin mjedisin në tërësi (më shumë social), për të klasifikuar situatat, me shumë së mjediset e ngushta fizike. Për shembull, klinikistët duke analizuar ambientin e shtëpisë së një fëmije,

janë shumë të mundur që të fokusohen fillimisht në marrëdhëniet mes fëmijëve, tek prindërit e tyre, tek shokët dhe shumë më pak në ambientin fizik të saj. Në mënyrë të ngjashme duke analizuar ambientin e shkollës lidhur me studimin e nxënësve, zakonisht ekzaminohen marrëdhëniet mes nxënësve, mes mësuesve dhe nxënësve, raportet mes këshilluesit të shkollës dhe stafit tjetër të shkollës, raportet mes shokëve etj., duke injoruar konditat fizike të klasave apo edhe godinën e shkollës.

Duke iu referuar DSM-4 duhet pranuar se ambienti fizik zë një vend shumë të vogël dhe luan një rol periferik. DSM-IV është burimi kryesor i përdorur nga psikiatrët, fizikanët, psikologët, punonjësit social, infermierët, terapistët, këshilluesit dhe specialistë të tjerë të shëndetit mendor dhe psikik, për të diagnostikuar çrregullimet mendore. Një nga boshtet mbi bazën e të cilit përcaktohen çrregullimet përveç çrregullimeve klinike, çrregullimeve të personalitetit dhe vonesës mendore, konditat e përgjithshme mjekësore, vlerësimi global i funksionimit, është edhe boshti për problemet psikosociale dhe mjedisore. Boshti i katërt trajton probleme që lidhen me mjedisin dhe sjelljen sociale dhe si nëpërmjet këtyre trajtimeve psikosociale dhe mjedisore, ne mund të bëjmë diagnostikimin dhe trajtimin e shumë çrregullimeve mendore. Një problem psikosocial apo mjedisor mund të jetë një ngjarje negative jetësore, një vështirësi ambientale, një stres ndërpersonal apo edhe familjar etj.

Problemet psikosociale dhe mjedisore mund të grupohen në disa kategori si më poshtë: probleme me një mbështetje parësore të grupit, probleme të lidhura me mjedisin social, probleme edukative, probleme të shtëpisë dhe të punësimit, probleme ekonomike, probleme të shëndetit dhe të mbrojtjes së tij, probleme që lidhen me bashkëveprimin me sistemin ligjor etj. Problemet e lidhura me mjedisin social, përfshijnë edhe raste të vdekjeve të familjarëve dhe të shokëve, një mbështetje jo e përshtatshme sociale, jetesa në vetmi, diskriminimet e ndryshme që mund të jenë prezente, ndryshimet në sistemin e jetesës, si dalja në pension etj. Në këtë kuadër mund të përfshihen edhe raste të ndryshme fatkeqësish natyrore, luftërat e ndryshme, mungesa e shërbimeve sociale dhe psikologjike etj. Siç edhe shikohet faktorët mjedisorë dhe socialë luajnë një rol të rëndësishëm dhe nuk duhet të injorohen, siç edhe ndodh shpesh në psikologjinë klinike, pasi vetëm nëpërmjet tyre dhe duke i kushtuar vëmendjen e duhur mund të kuptohen psikopatologji të tilla, si:

çrregullime të ankthit, çrregullime të të ushqyerit, dhe çrregullime që lidhen me përdorimin e alkoolit dhe të drogës.

Ambientet e stresuara në psikologjinë e mjedisit

Në këtë pjesë të artikullit ne do të mundohemi që të ekzaminojmë se çfarë ndodh kur individët dhe njerëzit në tëresi ndodhen apo ekspozohen në ambiente jonormale, apo, siç do ta quajmë më poshtë ambiente të stresuara, dhe si mund t'i shfrytëzojmë këto ambiente të stresuara për të kuptuar qëndrimin dhe sjelljen e njeriut në këto ambiente, apo çfarë ndikimi kanë në sjelljen, qëndrimin dhe shëndetin fizik, ndikimi i këtyre ambienteve, si: zhurma, turma, temperatura, ajri i ndotur, ndërtimet etj.

Zhurma

Zhurma, dhe problemet që ajo shkakton janë të lidhura direkt me qëndrimin dhe sjelljen e njeriut. Në aktivitetin ditor të njerëzve, burimet e zhurmës janë të shumta, si qyteti apo rajoni ku jetojmë, shtëpia apo pallati ku banojmë, zyra apo shkolla ku punojmë ose mësojmë, vendet ku blejmë etj. Duke u nisur nga intensiteti i saj, por edhe nga gjendja e jonë dhe reagimi emocional, zhurma mund të jetë e moderuar si në rastin kur këtë e shkaktojnë komshitet që ne duam, apo televizioni, ose mund të konceptohet si një zhurmë me intensitet të lartë kur ajo shkaktohet nga avioni që kalon, automobilët apo mjetet e tjera rrugore, etj.

A është zhurma e dëmshme për shëndetin tonë? A ndikon ajo në qëndrimin dhe sjelljen apo punën tonë? A shkakton ajo çrregullime fiziologjike, etj. Të gjitha këto pyetje shtrohen para nesh kur flasim për zhurmën, dhe ne do të përpiqemi t'u japim përgjigje, për t'i bërë më të kuptueshme efektet e saj në aspektin fizik dhe social.

Studiuesit prej kohësh kanë bërë dallimin mes tingullit dhe zhurmës. Ndërsa tingulli është rrjellojë e ndryshimeve të presionit të ajrit në organet e të dëgjuarit dhe që kapet nga ato, zhurma përkundrazi është një tingull jo i këndëshëm, sepse është i pakëndshëm dhe i padëshirueshëm. Kështu që duke qenë në thelb një tingull, zhurma mund të konceptohet në mënyra të ndryshme nga individë të ndryshëm. Për të njëjtin intensitet apo edhe volum, tingulli mund të konceptohet si zhurmë tek njëri dhe si tingull i zakonshëm tek një tjetër. Duke u nisur nga kjo mund të deklarojmë se zhurma është me tepër një konceptim psikologjik, ku njeriu e ndjen se ajo ndërhyr në aktivitetin e tij dhe beson se është dëmtuar psikologjikisht. Duke u bazuar në eksperimentet e bëra mund të

konkludojmë se zhurma mund të konceptohet si e tillë vetëm nëse përmban elemente, si: volumi, parashikimi i kontrollit. Për këtë janë bërë edhe testime të ndryshme me njerëz për të verifikuar mendimin e tyre lidhur me këto tre elementë të zhurmës. Nga të gjithë të intervistuarit apo edhe nga testet del se 64 % e tyre pohojnë se elementët bazë që përcaktojnë atë janë volumi dhe parashikimi, dhe 5 % e tyre pohojnë se janë tre elementët, 17 % mendojnë se vetëm volumi është elementi kryesor, 5 % theksojnë si element kryesor kontrollin, dhe po 5 % elementi parashikimi. Një pjesë prej 4 % e të testuarve nuk japin përgjigje për këtë aspekt të testimit.

Duke u nisur nga eksperimenti mund të konkludojmë se për të gjithë njerëzit elementi i parë që e dallon një tingull nga zhurma është volumi, por ky gjithnjë i shoqëruar me një element tjetër si kontrolli apo parashikimi. Në qoftë se ekziston vetëm elementi zhurmë, atëherë çdo gjë përcaktohet nga lloji i aktivitetit në të cilin ne jemi përfshirë nga interesat që kemi, apo nga marrëdhëniet e preferencat që kemi me objektin, i cili shkakton zhurmën. Kështu një tingull me intensitet 50 DB (decibels) është shumë i ulët dhe shkakton irritim të pakët për dëgjuesin ndërsa po të kalojë 80 DB mund të jetë shqetësuese. Por po të jemi në bibliotekë edhe një pëshpëritje e cila është më pak se 30 DB mund të shkaktojë irritim tek njerëzit, të cilët mund të reagojnë duke ju thënë “*ju lutem jeni i qetë*” ndërsa një koncert rrok në të cilin intensiteti i tingullit është mbi 115 DB mund të jetë një kënaqësi dhe aspak zhurmë.

Ekziston një marrëdhënie e caktuar në mes zhurmës dhe ndikimit të saj në veprimtarinë e njeriut. Ka shumë teori, të cilat kanë trajtuar problemin e marrëdhënieve midis zhurmës dhe mënyrës se si ne kryejmë veprimtarinë, dhe që janë vazhdimisht në ndryshim. Le të përmendim disa nga këto. Broadbent (1971) argumentoi ekspozimi tek zhurmat me intensitet të moderuar ose të lartë, shkakton një ngritje të ngacmuesve. Këto ngacmues të lartë, që veprojnë njëri pas tjetrit, çojnë në një ngushtim të vëmendjes së njeriut gjatë një veprimtarie. Në një veprimtari, për ta realizuar me sukses, duhet të merrët në konsideratë faktet e rëndësishme dhe duhen mënjanuar faktorët e dorës së dytë ose të parëndësishëm, që nuk lidhen me veprimtarinë ose që lidhen pjesërisht me të. Me rritjen e ngacmuesve dhe si rrjedhojë kufizimin e vëmendjes, bëhet e mundur ose ndodh që pikërisht njeriu të ngatërrojë faktet e dorës së parë me faktet e dorës së dytë, ose të neglizhojë faktet e dorës së dytë, por që për llojin e

veprimtarisë mund të jenë të domosdoshme. S. Cohen (1978) në mënyrë të ngjashme, thekson se fokusimi i vëmendjes ndodh shpesh nën ndikimin e zhurmës që ka një intensitet të lartë, por ky fokusim ndodh me qëllimin për të ulur ngarkesën e madhe të informacionit. Ai argumenton se informacioni i shumtë, ekspozuar në një zhurmë të madhe, ndikohet më tepër nga kuptimi i zhurmës dhe nga situata, se sa intensiteti i zhurmës apo i tingullit. Pra, ai argumenton se vëmendja e përqendruar ndodh për shkak të ngacmuesve të lartë, dhe se ky nivel i ngacmuesve përcaktohet nga kuptimi i zhurmës e i situatës dhe jo vetëm nga perimetri fizik i tingullit. Shembulli i muzikës rrok që dhamë më sipër mund të na sqarojë këtë dukuri.

Poulton (1978-79) një tjetër psikolog, argumenton se kemi një rritje maksimale të ngacmuesve apo të stimuluesve të një zhurme e vazhdueshme pikërisht në fillimet e saj. Ai argumenton se intensiteti i lartë i tingullit shkakton fillimisht nxitje të lartë të ngacmuesve, që pastaj me vazhdimin e zhurmës vjen duke u zvogëluar. Nga ana tjetër ai thekson se pikërisht kjo rritje fillestare e ngacmuesve ndikon shpesh në përmisimin ose përsosjen e veprimtarisë së njeriut. Në të gjitha konkluzionet e dala nga këto studime, mund të arrijmë në përfundimin se, zhurma është ndikuese në veprimtari dhe është e kushtëzuar nga natyra e saj. Ka veprimtari ku efektet e zhurmës janë tërësisht të parëndësishme, siç edhe mund të konstatojmë se ka veprimtari ku zhurma me efektet e saj ka një ndikim të konsiderueshëm.

Është vëzhguar edhe efekti i zhurmës në veprimtarinë shkollore. Këto vëzhgime kanë treguar se zhurma ka ndikim shumë negativ në veprimtarinë mësimore të nxënësve. Duke krahasuar veprimtarinë mësimore të nxënësve, të cilët frekuentojnë shkolla që janë pranë aeroporteve, me ato të cilët frekuentojnë shkolla që janë në zona të qeta, tregojnë se nxënësit e klasave të para në shkollat pranë aeroporteve, ku edhe zhurma është e pranishme, kanë shumë mangësi në testimet e bëra dhe veçanërisht në matematikë dhe në lexim. Si me të rriturit ashtu edhe me të vegjëlit përgjithësisht aftësitë intelektuale që shfaqen në një veprimtari, nuk dobësohen gjatë ekspozimit tek zhurmat në një interval kohor të shkurtër. Kjo na bën të mendojme se efekti i zhurmës është i lidhur edhe me kohëzgjatjen e saj, me efektin akumulues të saj në procesin e të mësuarit.

Megjithëse vëmendja e psikologeve ka qenë më shumë e drejtuar

në marrëdhëniet mes zhurmës dhe veprimtarisë së njeriut dhe më pak në ndikimin e saj në qëndrimin dhe sjelljen e njeriut, duhet të theksojmë se në disa aspekte këto studime i kanë fillimet e tyre të hershme. Të parat studime u përqendruan në përcaktimin e marrëdhënieve mes zhurmës dhe ndjeshmërisë së njeriut ndaj njerëzve të tjerë, dhe veçanërisht në gatishmërinë për të dhënë ndihmë. Ekspozimi ndaj zhurmës tek njerëzit tregojnë fakte shumë interesante për sjelljen e njeriut. Kështu subjektet e ekspozuara në zhurmë me intensitet 85 DB kishin më pak mundësi për të ndihmuar të tjerët po të krahasohen me njerëz të tjerë të ekspozuar ndaj zhurmës me intensitet 65 DB. Ose më poshtë. Kjo tregon se njerëzit në nivele të ndryshme zhurme, të intensitetit të saj, ndryshojnë edhe gatishmërinë për të ndihmuar të tjerët. Ky ndryshim në ndihmë i njerëzve mund të vihet re shumë mirë edhe në gatishmërinë dhe shkallën e dhënies së ndihmës mes fshatit të qetë dhe një qyteti të zhurmshëm. Zonat e zhurmshme të qytetit kanë më pak mundësi të ofrojnë ndihmë për njerëzit që kanë nevojë. Këtu mund të ndikojnë edhe faktorë të tjerë, por zhurma si faktor nuk duhet të mos merret në konsideratë dhe të injorohet.

Zhurma tek njeriu shkakton edhe perceptime të shtrembëra lidhur me marrëdhëniet sociale komplekse. Njerëzit të ekspozuar në zhurmat mbi 92 DB, janë shumë pak të aftë të bëjnë dallimin midis sjelljes së njerëzve të ndryshëm, dhe të përcaktojnë qartë vendin dhe përgjegjësitë në veprimet e tyre me të tjerë. Zhurma ndikon gjithashtu edhe në uljen e aftësive të njerëzve për të diferencuar karakteristikat e të tjerëve në aspekte apo veprimtari të ndryshme. Siç e përmendëm edhe më sipër, zhurma me intensitet të lartë shkakton edhe një zvoglim të vëmendjes ndaj aspekteve të ndryshme të situatës. Lidhur me aspektet sociale, duhet thënë se në këto kondita ekspozimi ndaj zhurmës, njerëzit kanë mundësi të përqendrojnë vëmendjen në aspekte të tjera të situatës duke mos proceduar, ose duke mos marrë në konsideratë aspektet sociale.

Për të analizuar këtë fenomen janë bërë edhe testime të ndryshme, të cilat nxorën si konkluzion se shumica e njerëzve mendojnë se zhurma ka efekte negative në sjelljen e tyre sociale. 64 % e njerëzve të testuar theksojnë se zhurma ndikon në rritjen e agresivitetit të tyre dhe ul gatishmërinë për të komuniuar me të tjerët në mënyrë të qetë dhe njerëzore. Rreth 9 % të testuarve mendojnë se efektet e zhurmës i ndjejnë në shpërqendrimin e vëmendjes dhe në pamundësinë për tu përqendruar, apo edhe në gjendjen e tyre emocionale duke i bërë nervoz apo të humbin

dëshirën për të komunikuar.

Ndikimi i zhurmës nuk është i njëjtë në individë të ndryshëm dhe sipas studiuesve kjo varet si nga temperamentit i njerëzve, cilësitë e personalitetit ashtu edhe nga kushtet dhe situatat psikologjike, në të cilat njerëzit ndodhen.

Duke u nisur nga efektet e zhurmës në qëndrimin dhe sjelljen e njerëzve studiuesit mund të arrijnë në konkluzionin se zhurma është faktor me rëndësi që shkakton çrregullime të shumta mendore. Për këtë mjafton t'u referohemi vëzhgimeve të bëra në zonat industriale, të cilat tregojnë se zhurma është një nga faktorët që rrit shqetësimin dhe streset emocionale. Të gjithë punëtorët, të cilët janë të ekspozuar në një zhurmë më intensitet të lartë (100 DB), tregojnë një lloj nervozismi që shfaqet në pakënaqësinë e tyre të vazhdueshme në një dhimbje koke dhe shpesh edhe impotencë seksuale. Punëtorë të një uzinë metalurgjike tregojnë për më shumë raste konfliktesh sociale në punë dhe në shtëpi dhe këtë ata ia kushtëzojnë zhurmës së ambientit të punës, por kjo duhet nuk duhet të merret si absolute, sepse ka edhe punëtorë, të cilët jashtë ambienteve të tjera jo të zhurmshme që mund të kenë simptoma të tilla të përfshirjes në stres. Në mbështetje të idesë së parë është edhe studimi i bërë nga Meecham & Smith (1977) në zona industriale ku vihet re se numri i të shtruarve në spitalet me çrregullime mendore është më i lartë se në vende të tjera. Megjithatë duhet theksuar se nuk mund të themi absolutisht se është vetëm zhurma ajo që shkakton çrregullime mendore, duhet pranuar se ajo më shumë keqëson problemet ekzistuese tek njerëzit, ose stimulon premisat që ato kanë.

Efekti i zhurmës duhet të merret në konsideratë edhe në ndikimin e saj në zhvillimin psikologjik normal të fëmijës. Kështu gjatë testimeve të bëra, sipas modelit të Piazhësë, lidhur me zhvillimin intelektual të fëmijëve dhe të adoleshentëve 7 - 22 vjeç rezultojnë marrëdhënie negative në mes të rrezultateve të fëmijëve të testuar dhe nivelit të zhurmës në shtëpitë e tyre. Foshnjat, të cilat ishin rritur në një ambient të ekspozuar dhe nuk kishin pasur mundësi të izoloheheshin nga ajo, kishin rezultate më të dobëta në testet e zhvillimit se sa fëmijët që ishin rritur në kushte normale dhe pa zhurmë.

Ndikimi negativ i zhurmës mund të vihet re edhe në shëndetin trupor të njeriut. Vëzhgimet kanë treguar se përveç ndikimit të madh që ka zhurma me intensitet të lartë në organet e të dëgjuarit, ajo ndikon edhe

në ndryshime në proceset fiziologjike, si funksionimi i sistemit kardiovaskular, sistemit endokrinë, të frymëmarrjes apo të tretjes. Në studimet e bëra në zonat industriale të zhurmshme, njerëzit e ekspozuar për një kohë të gjatë në zhurmën me intensitet mbi 85 DB, kanë shfaqur simptoma që lidhen me rritjen e presionit të gjakut, sëmundje të ulçerës, gastritit kronik dhe probleme të tretjes.

TEMPERATURA

Njerëzit e kulturave të ndryshme i janë përshtatur temperaturave ekstreme, prej shumë të ftohta në artik, deri në shumë të nxehta në tropik. Biles edhe brenda një vendi, rrethanat mund të kërkojnë që njerëzit të ndeshen në ndryshime të mëdha në temperaturë dhe të luftojnë për përshtatjen ndaj tyre. Kjo përshtatshmeri është e lidhur me adaptimin fiziologjik, me ndryshime në veprimtarinë e njeriut gjatë kryerjes së veprimtarisë dhe në ndikimet në sjelljen sociale. Ndryshimet e një numri në gjendjet fiziologjike, e të ngacmuesve, kanë përcaktuar ndryshime edhe në shfaqjen e veprimtarisë dhe në sjelljen e njeriut. Është e kuptueshme se përderisa streset termike ndikojnë në fiziologjinë e njeriut dhe në qetësinë e tij, ata ndikojnë edhe në sjelljen e njeriut.

Perceptimi i temperaturave qoftë i ulët apo edhe i lartë, bëhet nëpërmjet termoreceptorëve që ndodhen në lëkurën e trupit të njeriut, dhe janë ato që ndryshojnë me ndryshimin e temperaturave dhe që janë në gjendje të orientohen dhe të përshtaten shpejt ndaj stimujve të qëndrueshmërisë. Në qoftë se mekanizmat termorregullues mund të dështojnë për të mbajtur temperaturën në nivelin normal, atëherë mund të ndodhin çrregullime fiziologjike, të cilat mund të jenë ajo që quhet shterrimi i nxehtësisë, atakët në zemër, hipotermi, aklimatizimin, etj.

Studimi i këtyre efekteve termike ka qenë në qendër të vëmendjes së shumë studiuesve, të cilët kanë arritur në përfundime, sipas së cilëve ekziston një marrëdhënie mes temperaturave apo streseve termike dhe veprimtarisë së njeriut, por nga ana tjetër kemi edhe një korrelacion midis streseve termike dhe sjelljes sociale të njeriut. Kështu mund të themi se ekspozimi ndaj temperaturave të larta apo edhe shumë të ulëta është me pasojë tek njerëzit në uljen e vigjilencës vizuale, në detyrat organizuese, aftësinë për të rikujtuar, një apati, mungesë komunikimi me të tjerët, etj.

Duke studiuar ndikimin e temperaturave në qëndrimin dhe sjelljen e njerëzve faktet treguan se ka një lidhje mes ambientit fizik dhe jetës së

përditshme të njeriut, ka një ndikim të streseve termike në veprimtarinë qëndrimin dhe biles edhe në sferën emocionale që shprehet në violencën apo veprimet agresive të tyre apo edhe në reagimet emocionale të njeriut, në simpatinë, altruizmin, etj. Kështu eksperimentet e bëra me grupe studentësh, të cilët ishin ekspozuar ose jo ndaj temperaturave të larta, treguan se ndryshimet në qëndrimin dhe veprimtarinë e tyre ishin shumë të dukshme. Studentet e ekspozuar ndaj temperaturave të larta krahasuar me ato në kushte normale, tregonin shenja nervozismi, irritimi dhe mosdëshirë për të komunikuar me të tjerët, duke shprehur një pakënaqësi të vazhdueshme ndaj të tjerëve, ndryshe nga shokët e tjerë me kushte normale, të cilët ishin më të mundshëm të hynin në marrëdhënie miqësore dhe komunikim me të tjerë.

Është konstatuar se temperaturat e larta ndikojnë edhe në rritjen e agresivitetit dhe akteve agresive tek njerëzit. Faktet tregojnë se mbi temperatura 26 gradë celcius fillon edhe një rritje e kimit apo e gjendjeve irrituese tek njerëzit. Nga ana tjetër këto temperatura siç është konstatuar ndikojnë edhe në qëndrimet altruiste të njerëzve, duke i reduktuar ato, dhe kjo është e lidhur me faktin se temperaturat e larta rrisin pamundësinë e njeriut për të reaguar në mënyrë miqësore.

LITERATURA :

1. "Environmental Psychology" Robert B. Bechel & Arza Churchman, Nwe York, 2002.
2. "Human Geography" Jerome Fellmann & Artur Getis & Judith Getis. W.C.B. Publisher, 1992.
3. "Theories and methods in comperativ education" Jurgen Schruwer & Briam Holes Germany 1990
4. " Decision and stress" Broadbent D. E. Academic press, Nwe York, 1971.
5. " Human performance and noise" Broadbent D. E. Mc Graw – Hill, Nwe York, 1979.
6. "Environmental load and the allocation of attention" In advance in environmental psychology, Vol. I , Hillsdale- N.Y.- Erlbaum. 1978
7. "Researches on the measurement of human performance" Mekworth N. H. Nwe York, Dover, 1970.

Aftësia e kufizuar shqisore

Fatbardha Osmanaga

Universiteti i Shkodrës “Luigj Gurakuqi”, Departamenti i Psikologjisë

ABSTRACT

Hearing and visual disabilities.

In this article is treated the topic of hearing and visual disabilities. There are treated the hearing disorders and the visual disorders. There are given their definitions and the types of hearing and visual disorders. There are given, also, the causes of these disorders and the methods of treatment for them. There are given, also, the first signs of loss impairment on children and the first signs of loss impairment on adults. There is treated, also, the need for the early diagnostication of hearing problems and visual problems.

Sipas “Strategjia Kombëtare e Personave me Aftësi të Kufizuara”, “*Personat me Aftësi të Kufizuara (PAK)*, janë ata persona të cilët funksionet fizike, kapaciteti mendor ose gjendja psikologjike kanë prirje të shmangen për më shumë se gjashtë muaj nga gjendja tipike për moshën përkatëse, gjë që sjell për pasojë kufizime të pjesëmarrjes së tyre në jetën shoqërore”.

Sipas llojit të aftësisë së kufizuar PAK-të grupohen në:

- **sensorë**, ku hyjnë personat me aftësi të kufizuara dëgjimore dhe

pamore;

- **fizikë**, ku hyjnë njerëzit me aftësi të kufizuara lëvizore, si: para e tetraplegjikët, etj.;

-**mendorë**, persona me çrregullime mendore ose sëmundje mendore kronike.

Aftësia e kufizuar sensore (shqisore). Siç shihet dhe nga klasifikimi më lart, këtu bëjnë pjesë çrregullimet e dëgjimit dhe çrregullimet e shikimit.

Çrregullimet e dëgjimit.

Dëgjimi është një nga veprimtaritë më kryesore të trupit përmes të cilit ne kuptojmë dhe interpretojmë tinguj të ndryshëm në mjedisin tonë. Aftësia e njeriut për të folur varet, përmes të tjerash, edhe nga aftësia e tij e dëgjimit. Ka situata në të cilat njeriu lind me dëmtime dëgjimi, të cilat, zakonisht, njihen me emrin "shurdhësi". Ka, gjithashtu, raste kur njeriu e humb aftësinë e tij të dëgjimit vonë në jetë. Veshi është organ shumë i rëndësishëm përgjegjës për të marrë valët e tingujve. Çdo pjesë e veshit, veshi i jashtëm, i mesëm apo i brendshëm luan një rol të rëndësishëm në funksionimin normal të veshit. Bile edhe një dëmtim i lehtë në njërën nga këto pjesë mund të shkaktojë probleme me veshin dhe humbje dëgjimi. Humbja e dëgjimit është një paaftësi e pjesshme apo e plotë për të perceptuar tingujt. Dëmtimet në dëgjim mund të ndodhin në frekuencë apo në intensitet ose në të dyja së bashku. Thellësia e humbjes së dëgjimit bazohet në faktin se si mund t'i dëgjojë njeriu frekuencat apo intensitetet e lidhura me të folurin. Thellësia e humbjes së dëgjimit mund të përshkruhet si : *e lehtë, e mesme, e ashpër, apo e thellë*. Termi "shurdh" përdoret, zakonisht, për të përshkruar një njeri që ka afërsisht 90dB apo më shumë humbje dëgjimi apo që nuk mund ta përdorë dëgjimin për të përpunuar informacionin e gjuhës dhe të të folurit, bile edhe përmes përdorimit të aparatit dëgjimor. Termi "rëndë nga veshët" përdoret, zakonisht, për të përshkruar njerëzit që kanë humbje dëgjimi më pak të ashpër sesa shurdhësia.

Dëgjimi matet me decibel (dB). Thellësia e humbjes së dëgjimit kategorizohet si më poshtë :

- E lehtë (26 - 40 dB).
- E mesme (41 - 55 dB).
- Mesatarisht e ashpër (56 - 70 dB).

- E ashpër (71 - 90 dB).
- E thellë (90 dB).

Shurdhësia është termi i përdorur për paaftësinë e plotë apo të pjesshme të dëgjimit.

Shkaqet e shurdhësisë.

- ***Trashëgimia.***

Disa njerëz lindin shurdhë. Shkaku, zakonisht, është i panjohur. Shpesh mendohet se shkaku është sepse diçka ka ndodhur gjatë shtatzanisë së nënës. Megjithatë, shpesh, shurdhësia ndodh në familje, prindërit shurdhë shpesh kanë fëmijë me probleme të dëgjimit dhe prindër me probleme dëgjimi shpesh kanë fëmijë shurdhë. Shurdhësia mund të shkaktohet nga ndërlikimet gjatë shtatzanisë. Sëmundje të tilla, si: robeola, citomegalovirusi (cytomegalovirus), toksoplazmozi (toxoplasmosis) dhe herpesi mund të shkaktojnë lindjen e një fëmije shurdh. Ka, gjithashtu, disa ilaçe të quajtura ilaçe ototoksike, të cilat mund të dëmtojnë sistemin dëgjimor të bebes para lindjes.

Ka dhe shkaqe të tjera që quhen shkaqet postnatalë (të paslindjes) që shpjegojnë arsyet përse një fëmijë mund të bëhet shurdh pas lindjes. P.sh., lindja prematurë mund të rrisë rrezikun e të qenit shurdh apo rrezikun e të bërit shurdh. Bebet prematurë shpesh janë më të predispozuar ndaj infeksioneve, të cilat mund të shkaktojnë shurdhësi. Bebet mund të lindin, gjithashtu, me verdhëza të rëndë ose mund të provojnë mungesë oksigjeni gjatë lindjes. Si verdhëza, ashtu dhe mungesa e oksigjenit gjatë lindjes mund t'u shkaktojë shurdhësi këtyre bebeve.

- ***Sëmundjet e veshit.*** *Infeksionet e veshëve* janë sëmundje që mund të shkaktojnë rrjedhje apo mukus në brendësi të veshit. Nëse tensioni (presioni) rritet brenda veshit, lodra e veshit bëhet më pak elastike. Kur veshi pastrohet, lëngu derdhet nga veshi ose përthithet në trup. Humbja e dëgjimit mund të ndodhë gjatë infeksionit dhe kjo humbje mund të kthehet ose jo kur shërohet infeksioni.

Otosklerozis është një shkak i zakonshëm i humbjes së dëgjimit. Është një sëmundje e trashëgueshme në të cilën pjesë të veshit të mesëm apo të veshit të brendshëm zhvillojnë mish të huaj. Sëmundja mund të jetë në veshin e mesëm, në veshin e brendshëm apo në të dyja. Kur ajo përhapet në veshin e brendshëm, atëherë mund të zhvillohet një dëmtim dëgjimi i tipit sensori-nervor. Nëse dëmtimi ndodh, ai mbetet përgjithmonë. Nëse dëmtimi mbetet në veshin e mesëm, atëherë mund të shkaktojë dëmtim

dëgjimi të tipit konduktiv (transmetues). Shkalla e humbjes së dëgjimit varet nga sasia e otosklerozis në këtë zonë.

Meningjiti është një pezmatim i membranës (e quajtur *meningj*), e cila rrethon trurin dhe shtyllën kurrizore. Meningjiti nuk shkakton shurdhësi, por, shpesh, pezmatimi i meningjit mund të shkaktojë pezmatimin e veshit të brendshëm dhe një gjë e tillë mund të rezultojë në shurdhësi.

- ***Dëmtimet e veshit.***

Dëmtimi i lodrës së veshit. Humbja e dëgjimit mund të vijë si rezultat i një vrime në lodrën e veshit, e cila mund të jetë shkaktuar nga një dëmtim tjetër apo nga ndonjë sëmundje. Lodra e veshit është një membranë e hollë që ndan kanalën e veshit me veshin e mesëm. Veshi i mesëm lidhet me grykën përmes tubit eustakian, i cili pakëson presionin në veshin e mesëm. Pra, një vrimë në lodrën e veshit shkakton humbje dëgjimi dhe shpesh lëngjet mund të derdhen nga veshi. Fatmirësisht, lodra e veshit, zakonisht, shërohet vetvetiu, megjithëse mund t'i duhen disa javë apo disa muaj. Në kohën që lodra e veshit është duke u mbyllur, ajo duhet mbrojtur nga uji dhe nga dëmtimet. Nëse lodra e veshit nuk mbyllet vetvetiu, atëherë është e domosdoshme ndërhyrja kirurgjikale. Shkalla e humbjes së dëgjimit varet nga përmasa e vrimës në lodrën e veshit.

Dëmtimet që mund ta shpojné lodrën e veshit përfshijnë :

- Objekte të huaja, të tilla si karfica flokësh, të cilat futen thellë në kanalën e veshit.
- Shpërthimet, zhurmat, të cilat shkaktojnë një ndryshim të madh e të papritur në presionin e ajrit, gjë që mund të shkaktojë një dëmtim të lodrës së veshit.
- Aksidentet me makinë, dëmtimet në luftë dhe në sport.

Dëmtimet e nervit. Dëmtimi i nervit dëgjimor mund të vijë, gjithashtu, si rezultat i një dëmtimi apo një sëmundjeje. Dëmtimet mund të ndodhin në rrëzimet apo në aksidente me makinë. Pasoja e dëmtimit të nervit është se sinjalet elektrike të tingujve nuk transmetohen nga veshi në tru.

Zhurmat e forta. Një shkak shumë i zakonshëm i shurdhësisë është ekspozimi i përsëritur, për një kohë të gjatë ndaj zhurmave të forta. Zakonisht, një incident i vetëm i ekspozimit ndaj zhurmave të forta nuk shkakton shurdhësi, por një ekspozim i përsëritur ndaj zhurmave të forta për një periudhë kohe shpesh shkakton humbje të lehtë deri në humbje të thellë të dëgjimit.

Tipat e shurdhësisë.

Ka tre tipa kryesore të shurdhësisë :

Humbja **konduktive** e dëgjimit mund të përshkruhet si një humbje dëgjimi e përkohshme për shkak të një infeksioni në vesh, për shkak të krijimit të dyllit, për shkak të dëmtimit të lodrës së veshit, për shkak të ftohurave, të otosklerozës dhe për shkak të atresisë. Otoskleroza mund të shaktojë humbje të përhershme të dëgjimit nëse nuk trajtohet (mjekohet). Zona që lidhet me humbjen konduktive të dëgjimit është veshi i mesëm dhe veshi i jashtëm.

Humbja **sensorinervore** e dëgjimit është humbje e përhershme e dëgjimit në pothuajse 99.9% të rasteve. Ajo është e lidhur me problemet e strukturave të veshit të brendshëm. Shkaqet e humbjes sensorinervore të dëgjimit janë të shumta: dëmtim i nervit për shkak të një sëmundjeje, meningjiti, rubeola e nënës gjatë shtatzanisë, mospajtueshmëria e rezusit, citomegalovirusi, ekspozimi kronik ndaj zhurmave të forta, lindja e parakohshme, traumat e kokës, ekspozimi ndaj drogës, shkaqet gjenetike dhe shkaqet të panjohura. Zonat që lidhen me humbjen sensorinervore të dëgjimit janë në veshin e brendshëm.

Humbja **mikse** e dëgjimit ndodh kur dikush provon të dy tipat e mësipërm të humbjes së dëgjimit.

Shurdhësia mund të klasifikohet edhe sipas moshës së fillimit.

Shurdhësia paragjuhësore i referohet shurdhësisë në lindje apo në stadet e hershme të fëmijërisë dhe lidhet me faktin që në kohën e fillimit të saj fëmija nuk ka përvetësuar gjuhën e folur. Njerëzit që janë shurdhë paragjuhësorë shpesh kanë vështirësi me gjuhën e folur dhe me aftësinë për të shkruar e për të lexuar dhe, zakonisht, komunikojnë më me efikasitet përmes gjuhës së shenjave.

Shurdhësia e fituar është termi i përdorur kur një person që ka dëgjuar më parë bëhet shurdh gjatë jetës në një moment të caktuar. Njerëz të tillë kanë epërsinë se e njohin gjuhën e folur dhe të shkruar dhe janë më të aftë që të merren me buzët teksa lexojnë një tekst.

Shenjat e humbjes së dëgjimit tek fëmijët.

- 1.Nuk përgjigjet kur dikush i flet.
- 2.Thotë “Çfarë” apo “Ua” shpesh apo kërkon që gjërat të përsëriten.
- 3.Shikon ngultas fytyrën e personit që është duke folur.
- 4.Ulet pranë televizorit dhe e ngre lart volumin.
- 5.Ndërron shpesh telefonin nga njëri vesh në tjetrin.

6. Nuk trembet nga zhurmat e forta.
7. U përgjigjet bisedave në mënyrën jo të duhur, nuk ndjek lidhjen logjike të mendimeve, për arsye sepse ndonjëherë dëgjon çfarë është thënë dhe herë të tjera nuk dëgjon.
8. Ka pasur infeksione të shumta në veshë, dhimbje veshi apo rrjedhje nga veshët.
9. Ankesa për pezmatim veshi.
10. Preferon tinguj të shkallës së ulët apo të lartë.
11. Bisedon me zë të ulët ose të lartë.
12. Ngatërron tingujt e ngjashëm.
13. E folura është më pak e zhvilluar në krahasim me moshën e fëmijës apo fëmija nuk e përdor krejt mirë gjuhën e folur.
14. U përgjigjet pyetjeve me përgjigje jopërkatese.
15. Duket i pavëmendshëm në shtëpi apo në shkollë.

Shenjat e humbjes së dëgjimit tek të rriturit.

1. Bërtet gjatë bisedës.
2. E ngre shumë lart zërin e televizorit apo të radios.
3. Vazhdimisht u kërkon të tjerëve ta përsërisin çfarë thonë.
4. Tërhiqet nga kontaktet sociale.
5. Sforcohet për të dëgjuar.
6. Keqkupton bisedat.
7. Ankohet për gumëzhima apo buçitje në veshë.

Rëndësia e ndërhyrjes së hershme. Studiuesit gjithnjë e më shumë janë duke theksuar rëndësinë e ndërhyrjes së hershme. Është thelbësor identifikimi i humbjes së dëgjimit sa më shpejt të jetë e mundur. Nëse fillon trajtimi i duhur që në moshën 6 muajsh, atëherë zhvillimi i të folurit mund të jetë normal.

Çrregullimet e shikimit.

Një njeri me shikim normal është i aftë ta shohë tabelën e syrit kur qëndron në largësinë 20ft. (feet). Nëse një individ e ka shikimin 20/20, kjo do të thotë që nëse ky individ qëndron 20ft. larg nga tabela, ai mund të shohë atë çfarë një njeri me shikim normal mund të shohë. (Në sistemin metrik, standardi është 6m dhe quhet shikimi 6/6).

Në Amerikën e Veriut dhe në pjesën më të madhe të Evropës verbëria ligjore përkufizohet si mprehtësi pamore (shikim) 20/200 (6/60) apo më pak në syrin më të mirë me korrigjimin më të mirë të mundshëm. Një gjë e tillë do të thotë që një individ ligjërish i verbër duhet të

qëndrojë 20 ft.(6.1m) larg një objekti për ta parë atë, me lente korrigjuese, me të njëjtën shkallë qartësie si një individ me shikim normal mund ta shohë nga një largësi 200ft. (61m). Klasifikohen, gjithashtu, legalisht të verbër individët me fushë pamore më pak se 20 gradë (norma është 180 gradë).

Verbëria mund të jetë *e pjesshme*, në rastin e humbjes së një pjese të shikimit. Verbëria, gjithashtu, mund të jetë *e plotë*, në rastin kur nuk ka perceptim të dritës. Verbëria e plotë është paaftësia për të dalluar dritën nga errësira, apo paaftësia e plotë për të shikuar.

Gabimet/çrregullimet refraktive janë rrethana që e pengojnë syrin nga fokusimi i imazheve të dritës në retinë. Shumë gabime refraktive, të cilat përfshijnë miopinë, hipermetropinë dhe astigmatizmin, mund të korrigjohen deri në shikim normal duke vënë syze apo lente.

Organizata Botërore e Shëndetit përdor këto përcaktime :

Verbëria përcaktohet si mprehtësi pamore më e keqe se 3/60m (10/200) apo si fushë shikimi më pak se 10 gradë në syrin më të mirë me korrigjimin më të mirë të mundshëm.

Organizata Botërore e Shëndetit quan të verbër çdo njeri me mprehtësi pamore më pak se 1/20 të shikimit të zakonshëm. Gjithashtu, çdo njeri që mund të ketë mprehtësi pamore të mjaftueshme (të kënaqshme), por që shikim i tij periferik është i kufizuar në 10 gradë apo më pak, konsiderohet i verbër.

Sipas Organizatës Botërore të Shëndetit kategoritë lidhur me personat me dëmtime serioze të shikimit janë si më poshtë :

Kategoria 1 : Mprehtësia pamore mes 1/3 dhe 1/10 (shikim i pjesshëm).

Kategoria 2 : Mprehtësia pamore mes 1/10 dhe 1/20 (shikim i pjesshëm).

Kategoria 3 : Mprehtësia pamore mes 1/20 dhe numërimit të gishtave në 1metër apo 1/30 (i verbër).

Kategoria 4 : Mprehtësia pamore mes numërimit të gishtave në 1 metër dhe perceptimit të dritës (i verbër).

Kategoria 5 : Mprehtësia pamore : jo perceptim i dritës (i verbër).

Shikimi i ulët është një reduktim domethënës i funksionit pamor që nuk mund të korrigjohet plotësisht me syzet e zakonshme apo me lente, që nuk mund të korrigjohet plotësisht përmes trajtimit mjekësor apo përmes ndërhyrjes kirurgjikale. Një njeri me shikim të ulët ka pak shikim, shikimi i tij është i reduktuar dhe, zakonisht, e pengon atë në veprimtaritë e tij të përditshme, si: gatimi, leximi dhe shkrimi.

Organizata Botërore e Shëndetit e përcakton shikimin e ulët si mprehtësi pamore më të keqe se 6/18, por, më të mirë se 3/60, apo si fushë pamore më të vogël se 20 gradë në syrin më të mirë me korrigjimin më të mirë të mundshëm.

Shikimi normal përcaktohet si një mprehtësi pamore në distancën 6/6 nëse përdoret sistemi metrik (apo 20/20 në përcaktimin amerikan) me një fushë të plotë pamore 180 gradë. Në SHBA mprehtësia pamore matet në distancën 20 ft. Në Evropë dhe në shumë vende të tjera mprehtësia pamore matet në distancën 6m. 6/6 apo 20/20 do të thotë që një person mund të shikojë një rresht të veçantë shkronjash kur ai qëndron i ulur 6m apo 20 ft. larg nga tabela e syrit.

Dëmtimi pamor përfshin si shikimin e ulët ashtu dhe verbërinë.

Disa të dhëna

- Rreth 314 milion njerëz në botë kanë dëmtime pamore, 45 milion prej tyre janë të verbër.
- Afro 87% e njerëzve me dëmtime pamore jeton në vendet në zhvillim.
- Korrigjimi i gabimeve refraktive (në përthyerje) mund t'u japë shikimin normal mëse 12 milion fëmijëve (mosha 5-15 vjeç).
- Afro 85% e të gjithë dëmtimit pamor mund të shmanget.

Shkaqet e verbërisë. Në përgjithësi shkaqet kryesore të verbërisë janë :

- Perdja e syrit (mbulimi i thjerrëzës (kristalthit).
- Defektet në përthyerje që nuk janë korrigjuar (miopia, hipermetropia apo astigmatizmi).
- Glaukoma (një grup sëmundjesh që çon në dëmtimin e nervit pamor).
- Përkeqësimi makular, i cili përfshin humbjen e fushës kryesore të shikimit të personit.

Shkaqe të tjera përfshijnë :

- paqartësitë e korneas, të cilat janë sëmundje të syrit që gërvishtin kornenë;
- retinopatinë diabetike (e shoqëruar me diabetin);
- trakomën verbuese (sëmundje infektive), dhe
- rrethanat e syve tek fëmijët, të tilla si: perdja e syrit, retinopatia e prematuritetit (një çrregullim i syrit tek fëmijët prematurë) dhe mungesa e vitaminës A.

Ndër çrregullimet e tjera përmendim :

Miopia. Njerëzit me miopi kanë vështirësi në leximin e shenjave dhe në

shikimin e objekteve të tjera në distancë (së largu). Njerëzit miopë shpesh kanë dhimbje koke apo dhimbje në sy dhe mund të ndihen të lodhur kur janë duke ngarë makinën apo kur janë duke luajtur sport. Miopia, zakonisht, shfaqet në fëmijëri. Ky problem shikimi mund të stabilizohet në njëfarë pike, megjithëse shpeshherë ai përkeqësohet me moshën. Një fenomen i tillë njihet me emrin “shkarja miopike”. Miopia ndodh kur kokërdhoku i syrit është pak më i gjatë sesa forma e zakonshme nga pjesa ballore në pjesën e pasme. Një gjë e tillë bën që rrezet e dritës të përqendrohen në një pikë përballë retinës dhe jo direkt në sipërfaqen e saj. Miopia mund të korrigjohet me syze, me lente apo me ndërhyrje kirurgjikale.

Një rrethanë më e rrallë : **Miopia patologjike.**

Ka raste të rralla në të cilat miopia është aq e ashpër saqë ajo konsiderohet patologjike. Miopia patologjike, zakonisht, zhvillohet në moshën 12 vjeç me një kokërdhok syri shumë të zgjatur. Zgjatja e kokërdhokut përkeqësohet me moshën dhe mund të shkaktojë humbje progresive dhe të ashpër të shikimit. Në pjesën më të madhe të rasteve nyja e problemit është rritja patologjike e enëve të reja të gjakut poshtë makulës.

Deri më sot shumë pak mund të bëhet për të ndaluar përparimin e kësaj rrethane. Mjekët mund të rekomandojnë syzet më të fuqishme me shpresën për përmirësim të personit.

Hipermetropia e rrezikon shikimin nga afër. Një sy hipermetrop është, në kundërshtim me atë miop, shumë i shkurtër. Efekti është që imazhet formohen (kanë, pra, pikën vatrore) matanë retinës, ku duken të turbullta. Tek fëmijët defekti nuk zbulohet menjëherë. Defekti zbulohet kur kristalini e humbet elasticitetin e vet ose kur tensioni muskular, për shkak të zgjatjes së çrregullimit, përbën çrregullime anësore. Për të korrigjuar defektin përdoren lente konvergjente, të mysëta, të trasha në qendër dhe të holla në skaje me të cilat shikimi shkurtohet në mënyrë që imazhi të formohet në retinë.

Astigmatizmi është një defekt shpesh i shoqëruar me miopinë ose me hipermetropinë dhe rrjedh, akonisht, nga të qenit sferik jo i përsosur i kornesë së syrit. Figura në retinë paraqitet më e gjatë ose më e gjerë në lidhje me origjinalin, pikat shihen si vija dhe rrathët si elipsa pak a shumë të shtypur. Individët me astigmatizëm duhet të mbajnë syze apo lente për të korrigjuar shikimin e tyre. Në këto raste lentet deformatojnë imazhet në

sensin e kundërt me atë të prodhuar nga syri, në mënyrë që të sillet në retinë pamja e imazhit të saktë.

Një defekt mjaft i zakonshëm që shpesh nuk zbulohet në kohë, sepse konsiderohet një fakt estetik, është **strabizmi**. Bëhet fjalë për një paralelizëm jo të përsosur të boshteve anatomikë të kokërdhokëve të syve, me devijimin pasues të shikimit. Është një defekt që, nëse nuk kurohet në kohë, çon në një shtrembërim të shikimit binokular, deri sa arrin në përjashtimin e përdorimit të njërit sy. Një shtrembërim i tillë merr emrin e **ambliopisë**, ose humbje e shikimit të një syri. Nëse nuk korrigjohet, ky problem shikimi mund të ketë një ndikim shumë të madh në personat me ambliopi. Shpesh strabizmi e shkakton ambliopinë. Shikimi qendror dështon së zhvilluari në mënyrën e duhur, zakonisht në njërin sy, i cili quhet ambliopik. Ambliopia e patrajtuar mund të shkaktojë verbimin funksional të syrit të prekur. Megjithëse syri ambliopik ka aftësinë për të shikuar, truri e “fik” këtë sy sepse shikimi është shumë i mjegulluar dhe truri vendos të shikojë vetëm me syrin më të fortë. Ambliopia, zakonisht, zhvillohet tek fëmijët e vegjël para moshës 6 vjeç dhe, shpesh, simptomat vihen re nga prindërit, nga edukatorët dhe nga profesionistët e shëndetit. Këto simptoma përfshijnë :

- Dhembje në sy.
- Mprehtësi e përgjithshme pamore e varfër.
- Strabizëm ose pamundësi për të shikuar në njërin sy.
- Dhimbje koke.

Çfarë e shkakton ambliopinë?

Trauma në sy në çdo moshë mund të shkaktojë ambliopi, si dhe një gabim i fortë refraktiv i pakorrigjuar mirë (miopi ose hipermetropi) apo strabizmi. Është e rëndësishme që të korrigjohet ambliopia sa më herët të jetë e mundur, para se truri të mësojë ta injorojë plotësisht shikimin në syrin e prekur.

Trajtimi. Fëmijët ambliopikë mund të trajtohen me terapi shikimi, e cila shpesh përfshin korrigjimin e njërit sy. Mund të trajtohet, gjithashtu, rreze atropinë të hedhur me pika në sy apo me ndërhyrje kirurgjikale. Terapija e shikimit ushtron sytë dhe ndihmon të dy sytë që të punojnë si një skuadër. Kjo terapi e detyron trurin që të shohë përmes syrit ambliopik, duke e ndrequr kështu shikimin.

Atropina përdoret, gjithashtu, për trajtimin e ambliopisë. Hidhet një pikë në syrin e mirë të fëmijës çdo ditë. Atropina e mjegullon pamjen

në syrin e mirë, gjë që e detyron fëmijën që të përdorë më shumë syrin me ambliopi, kështu që e forcon atë. Atropina, megjithatë, ka efekte anësore që duhen marrë në konsideratë, siç janë : ndjeshmëri ndaj dritës (sepse syri është vazhdimisht i zgurdulluar), skuqje ose paralizë e mundshme e muskullit të qerpikut pas përdorimit për një kohë të gjatë të atropinës.

Nëse fëmija është bërë ambliopik për shkak të një gabimi të fortë refraktiv të pakorrigjuar apo për shkak të një ndryshimi të madh mes gabimeve refraktive të të dy syve, ambliopia mund të trajtohet me syze apo me lente të duhura.

Ndërhyrja kirurgjikale është më e mira për fëmijët ambliopikë të shoqëruar me strabizëm. Një ndërhyrje e tillë korrigjon problemin e muskullit që shkakton strabizmin, kështu që sytë mund të fokusohen njëherësh dhe mund të shohin saktë.

Ambliopia nuk shërohet vetvetiu dhe ambliopia e patrajtuar mund të çojë në probleme pamore të përhershme dhe në perceptim të varfër.

Glaukoma ka të bëjë me një kategori të çrregullimeve të syrit shpesh të shoqëruara me një rritje të rrezikshme të tensionit të brendshëm në sy (tensioni intraokular apo IOP), i cili (tensioni), mund të dëmtojë nervin optik të syrit që transmeton informacionin pamor në tru.

Nëse glaukoma nuk trajtohet, personi mund të vërë re aftësi të reduktuar në skajet e shikimit (shikimi periferal). Dëmtimi progresiv i syrit mund të shkaktojë verbëri.

Simptomat. Shpesh glaukoma është quajtur “hajduti i heshtur i shikimit”, sepse shumë tipa të saj nuk shkaktojnë dhimbje dhe nuk japin simptoma. Për këtë arsye glaukoma shpesh përparon e pazbuluar deri sa nervi optik dëmtohet në mënyrë të pariparueshme, që varion me shkallë të ndryshme të humbjes së përhershme të shikimit.

Ekzaminimi. Gjatë ekzaminimeve të zakonshme të syrit përdoret një tonometër për të matur tensionin intraokular apo IOP-në. Një anomali, pra, një IOP e lartë, tregon se ka një problem me tërësinë e lëngut në sy, pra, syri është duke prodhuar shumë lëng ose nuk është duke e nxjerrë jashtë ujin në mënyrën e duhur. Normalisht IOP-ja duhet të jetë poshtë 21mmHg (milimetër merkur) – një njësi matjeje e bazuar në atë se sa forcë është ushtruar në një zonë të përcaktuar. Nëse IOP-ja është më e lartë se 30 mmHg, rreziku për dëmin e shkaktuar nga glaukoma është 40 herë më i madh sesa në rastin kur IOP-ja është 15 apo më poshtë. Kjo është arsyeja përse trajtimet e glaukomës, të tilla si mjekimet me ilaçe me

pika, synojnë ta mbajnë të ulur IOP-në.

Trajtimi. Trajtimi mund të përfshijë ndërhyrjen kirurgjikale, ndërhyrjen me lazer apo mjekimet, në varësi të ashpërsisë së glaukomës. Mjekimi me anë të ilaçeve me pika, që synon ta ulë IOP-në, përbën përpjekjet e para për ta kontrolluar glaukomën.

Parandalimi i dëmtimit të shikimit. Parandalimi përfshin:

- Ekzaminimin e problemeve të shikimit. Të gjithë fëmijët duhet të bëjnë ekzaminimin e syve tek mjeku. Një gjë e tillë mund të bëjë të mundur zbulimin e strabizmit apo të ambliopisë, të cilat kërkojnë trajtim sa më të shpejtë, me qëllim parandalimin e verbërisë. Ekzaminimi për glaukomën është shumë i rëndësishëm për njerëzit mbi 40 vjeç, veçanërisht për ata që kanë histori familjare të kësaj rrethane.
- Kontrollimin e rrethanave që mund të shkaktojnë dëmtim shikimi, si p.sh., diabeti.
- Mbajtjen e syzeve mbrojtëse gjatë disa veprimtarive të rrezikshme. Njerëzit duhet të jenë të kujdesshëm në mbajtjen larg syve të objekteve të huaja dhe të kimikateve. Drita e diellit, gjithashtu, mund të dëmtojë sytë. Njerëzit nuk duhet të shohin direkt diellin dhe rekomandohet që ata të mbajnë syze dielli.
- Ndjekjen me rreptësi të udhëzimeve lidhur me vënien e syzeve apo të lenteve, si dhe lidhur me mbajtjen pastër të tyre. Njerëzit, gjithashtu, duhet të jenë të kujdesshëm ndaj problemeve që mund të shkaktohen nga lentet. Probleme të tilla mund të përfshijnë dëmtimet apo infeksionet e kornesë.
- Sigurimin e një kujdesi të rregullt prenatal për gratë shtatzëna, me qëllim parandalimin e problemeve tek bebja e ardhshme.
- Vlerësimin dhe trajtimin e hershëm të infeksioneve të syve.

Pra, si përfundim duam të nënvizojmë rëndësinë e diagnostikimit të hershëm të problemeve që lidhen me dëgjimin dhe me shikimin, përndryshe, nëse nuk trajtohen në kohën e duhur, probleme të tilla mund të përkeqësohen duke rezultuar deri në shurdhësi apo deri në verbëri. Në këtë drejtim, një rol të konsiderueshëm kanë mësuesit, prindërit dhe gjithë punonjësit e shëndetit publik.

LITERATURA :

1. Ammaniti, M. (2001): “Manuale di psicopatologia dell’infanzia”. Milano.
2. Marcelli, D. (1999): “Enfance et Psychopathologie”. Paris.
3. Marcelli, D., Braconnier, A. (1999): “Adolescenza e psicopatologia”. Roma.
4. Trisciuzzi, L. (2001): “Manuale di didattica per l’handicap”. Manuali Laterza.

5. A Global View of Blindness and Low Vision.mht
An International Classification of Neurological Visual Disorders in Children.mht
6. BESB WHAT IS BLINDNESS.mht
7. Blindism - Wikipedia, the free encyclopedia.mht
8. Blindness K12 Academics.mht
9. Blindness and education - Wikipedia, the free encyclopedia.mht
10. Causes of Blindness Massachusetts Eye and Ear Infirmary.mht
11. Causes of Blindness - WrongDiagnosis_com.mht
12. Causes of Visual Impairment.mht
13. Definition of visual impairments.mht
14. Eye disease - Wikipedia, the free encyclopedia.mht
15. Eye information - Impairments Prevent Blindness Northern California.mht
16. Global data on visual impairment in the year 2002_ Goliath Business News.mht
17. GPS for the visually impaired - Wikipedia, the free encyclopedia.mht
18. Health and Quality of Life Outcomes Full text Prevalence and burden of self-reported blindness and low vision for individuals living in institutions a nationwide survey.mht
19. The Causes Of Blindness.mht
20. Vision impairment - neurological.mht
21. Vision problems MedlinePlus Medical Encyclopedia.mht
22. visual disorder - definition of visual disorder by the Free Online Dictionary, Thesaurus and Encyclopedia.htm
23. Visual Impairment.mht
24. Visual impairment - Wikipedia, the free encyclopedia.mht
25. Visual impairment and blindness, Information about Visual impairment and blindness.mht
26. Visual Impairment Medical Information.mht
27. What is Blindness.mht
28. What is CVI.mht
29. WHO Causes of blindness and visual impairment.mht
30. WHO Global trends in the magnitude of blindness and visual impairment.mht
31. WHO Magnitude of blindness and visual impairment.mht
32. WHO Priority eye diseases.mht
33. WHO Visual impairment and blindness.mht
34. Who Is Blind.mht
35. www.plesantvalleyeyecare.com/EyeDisorders.htm

Ndikimi i personalitetit në motivacionin e individit në ndërveprimin të tij në mjedis

Arben Hoti

Universiteti i Shkodrës "Luigj Gurakuqi", Departamenti i Psikologjisë

**Ndikimi i personalitetit në motivacionin e individit
në ndërveprimin të tij në mjedis**

ABSTRACT

Në fushën e psikologjisë, termi personalitet nënkupton një njeri konkret që lind e formohet në kushte të caktuara ekonomiko-shoqërore, që ka vetëdije e zë një vend të caktuar në shoqëri, vendos marrëdhënie me të tjerët, etj.

Edhe pse nuk ka një përkufizim të përcaktuar e të pranuar nga të gjithë për personalitetin, një përcaktim që t'i kënaqë të gjithë në psikologji është:

Personaliteti është tërësia e organizuar e tipareve, inteligjencës, karakterit, të konstruktit trupor dhe të temperamentit, e cila ka karakter relativisht të qëndrueshëm dhe formohet gjatë veprimtarisë së ndërsjelltë të njeriut dhe të mjedisit të tij.

Natyrisht që shprehja e kësaj tërësie në mjedisin përreth është e lidhur edhe me shkallën e gatishmërisë së individit për ta shprehur veten. Kjo e fundit lidhet me shkallën e caktuar motivacionale që një individ ka për ta shprehur diku një gjë të tillë.

Ashtu siç në çdo fushë dhe aspekt të jetës ajo që njerëzit shprehin, ndikohet, përveç të tjerave, edhe nga niveli apo shkalla e motivacionit të tyre në një fushë apo kontekst të caktuar.

Motivacioni është një koncept tepër i rëndësishëm në fushën e psikologjisë që është i lidhur me shumë faktorë, veçanërisht me personalitetin e individit.

Pra, shfaqjet e ndryshme të motivacionit janë të lidhura edhe me natyrën e personalitetit të individëve. Më këtë duhet të kuptojmë se gdhëndje të ndryshme personaliteti paraqesin shprehje të ndryshme motivacionale.

Pikëpamjet teorike të personalitetit na e sigurojnë një fakt të tillë. Le të shikojmë disa prej tyre.

1. Teoria e Ajzenk

Teoria e Ajzenk bazohet kryesisht në psikologji dhe gjenetikë. Ndonëse ai është një bihejviorist, i cili i konsideron shprehitë e mësuara të një rëndësie të madhe, ai i mendon ndryshimet e personalitetit si të zëna fill në trashëgiminë tonë gjenetike. Ai është si pasojë, kryesisht i interesuar për atë që zakonisht quhet temperament. Ajzenk është kryesisht psikolog hulumtues. Metodatat e tij përfshijnë një teknikë statistikore të quajtur *analiz faktor*.

Kjo teknikë nxjerr një numër “dimensionesh” nga masat e mëdha të të dhënave. P.sh nëse ju jepni një listë të gjatë cilësimesh një masë të gjerë njerëzish për të klasifikuar vetveten, ju keni materialin bruto fillestar për analizën faktor. Imagjino p.sh një test që përmbledh fjalë si “i druajtur”, “introvert”, “i shoqërueshëm”, “i egër”, e kështu me radhë. Me sa duket, njerëzit e druajtur mundet të klasifikojnë vetveten në shkallë të lartë në dy cilësimet e para dhe në shkallë të ulët në dy të dytat. Njerëzit e shoqërueshëm mund të bëjnë të kundërtën. Analiza faktor nxjerr dimensione – faktorë – të tillë si i druajtur – i shoqërueshëm nga masa e informacionit. Hulumtuesi atëherë ekzaminon të dhënat dhe i jep faktorit një emër si “introversion - ekstroversion”. Ka teknika të tjera që do të gjejnë “përshtatjen më të mirë” të të dhënave ndaj dimensionit të ndryshëm të mundshëm dhe të tjera gjithashtu që do të gjejnë dimensione të “nivelit më të lartë” – faktorë që organizojnë faktorët, si titujt e mëdhenj organizojnë titujt e vegjël. Hulumtimi origjinal i Ajzenk zbuloi dy përmasa kryesore të temperamentit: *neuroticizmi dhe ekstroversion – introversion*.

2. Dimensioni Ekstroversion – introversion (E - I)

Dimensioni i dytë është ekstraversion – introversion. Me këtë, Ajzenk do të thotë diçka shumë të ngjashme me atë çfarë thoshte Jung – me të njëjtat terma dhe diçka shumë të ngjashme me sensin tonë praktik të kuptimit të tyre: Njerëzit e qetë dhe të druajtur “kundrejt” të hedhurve, madje njerëzve të zhurmshëm. Ky dimension gjendet gjithashtu tek kushdo, por shpjegimi psikologjik është pak më kompleks. Ajzenk (Eysenck) supozonte se ekstraversion – introversion është çështje ekuilibri e “frenimit” dhe “nxitjes” në tru. Këto janë ide me anë të të cilave Pavlovi mundi të shpjegonte disa nga ndryshimet që zbuloi në reaksionet te qentë e tij të ndryshëm ndaj stresit. **Eksitimi** është truri që zgjon vetveten, duke e vënë në gatishmëri, gjendje informimi. **Frenimi** është truri që qetëson vetveten, në cilindo kuptim të zakonshëm të çlodhjes dhe rënies në gjumë ose në kuptimin e mbrojtjes së vetvetes në rastin e stimulimit dërrmues. Dikush që është ekstrovert, supozonte ai, ka frenim të mirë, të fortë: Kur ndeshet me stimulim traumatik – të tillë si përplasja me makinë – truri i ekstrovertit frenon vetveten, që do të thotë se ai “mpihet” ndaj traumës, ju mund të thoni dhe si pasojë do të kujtojë shumë pak nga ajo që ndodhi. Pas përplasjes me makinë, ekstroverti mund të ndihet sikur të kishte “turbullirë” gjatë ndodhisë dhe mund të pyes të tjerët të azhurnojnë për atë që ndodhi. Për arsye se ata nuk ndejnë efektin e plotë mendor të përplasjes, ata mund të jenë të gatshëm të udhëtojnë pikërisht ditën tjetër.

Introverti, nga ana tjetër, ka frenim të dobët ose të pakët: kur ndodh një traumë e tillë si përplasja me makinë, truri i tyre nuk i mbron aq shpejt sa duhet. Por ata janë tepër të alarmuar dhe kështu kujtojnë çdo gjë që ka ndodhur. Ata madje mund të tregojnë se e panë të gjithë përplasjen “me lëvizje të ngadalësuar!”. Ata ka të ngjarë të mos duan të udhëtojnë në kohën pas aksidentit dhe njëkohësisht mund të ndalojnë së udhëtuarit gjithashtu.

Një nga gjërat që Eysenck zbuloi ishte se kriminelët e dhunshëm priren të jenë ekstrovert jo-neurotik. Kjo është e arsyeshme në rast se mendoni se: Është e vështirë të imagjinoni dikë që është shumë i druajtur, që mban mend sjelljet e tij dhe mëson prej tyre të grabis një supermarket! Është edhe më e vështirë të imagjinosh dikë të dhënë pas krizave të panikut të silltet në këtë mënyrë. Por ju duhet të kuptoni se ka shumë lloje krimesh përveç këtyre llojeve të dhunshme ku introvertët dhe neurotikët

mund të angazhohen!

1. Neuroticizmi dhe ekstroversion – introversion

Një gjë tjetër që Eysenck shqyrtoi ishte bashkëveprimi i dy dimensioneve dhe çfarë mund të thoshte kjo në lidhje me probleme të ndryshme psikologjike. Ai zbuloi, p.sh se njerëzit me fobi dhe çrregullim obsesiv – kompulsiv priren të jenë tërësisht introvert, kurse njerëzit me çrregullime funksionale (paraliza hysterike) ose çrregullime disociuese (amnezia) priren të jenë më ekstrovert.

Ja shpjegimi i tij: njerëzit tepër neurotik reagojnë së tepërmi ndaj ngacmuesve; nëse janë introvert, ata do të mësojnë të shmangin situatat që shkaktojnë panik shumë shpejt dhe tërësisht, madje deri në atë masë sa bëhen të alarmuar ndaj simboleve të vogla të këtyre situatave – ata do të zhvillojnë fobira. Introvert të tjerë do të mësojnë (shpejt dhe tërësisht) sjellje të veçanta që mbajnë larg panikun – të tillë si kontrollin e gjërave shumë herë ose larjen e duarve herë pas here.

Ekstrovertët tepër neurotik, nga ana tjetër, arrijnë të shpërfillin dhe të harrojnë gjërat që i tronditin. Ata përdorin mekanizmat mbrojtës klasike, si mohimi dhe ndrydhja. Ato shumë lehtë harrojnë p.sh një fundjavë të vështirë, ose “harrojnë” aftësinë për të ndier dhe për të përdorur këmbët.

1.Natyra ekstraverte dhe introverte e individit sipas teorisë së Jungut.

Ndër pikat kryesore të teorisë së Jungut për shpjegimin e personalitetit njerëzor qëndrojnë dy koncepte të cilat dallojnë individët për nga shprehja e tyre: **ekstravert** dhe **introvert**.

Me termin *ekstraversion* kuptojmë procesin përmes të cilit shfaqet gatishmëria psikologjike që përkon me tendencën e qëndrueshme të individëve për të orientuar së jashtmi energjinë e tyre psikike duke mbajtur lidhje konstante me objekte jashtë vetes së tyre. Introversioni, e kundërta e së parës, shpreh procesin përmes të cilit kjo energji është e orientuar së brendshmi, brenda vetes, duke dobësuar lidhjen e tyre me objektet jashtë vetes. Kështu pra individët ekstravertë energjinë e tyre jetësore e drejtojnë ndaj objekteve dhe dukurive të jashtme kurse introverti merret më shumë me përvojat e brendshme. Prandaj dhe ekstraverti është më objektiv dhe më i hapur, kurse introverti më subjektiv dhe më i mbyllur më vehte. Dallimi kryesor midis tyre qëndron në

objektin referues për veprim të psikikës së individit. Nëse ekstraverti mban lidhjen me objektin ndaj të cilit i referohet veprimi psikik edhe ndërkohë që ky veprim po shprehet, introverti nuk e bën një gjë të tillë madje në sajë të introversionit të tij bëhet vetëshkaktar i ndërprerjes së kontaktit të tij me objektin referues.

Për Jungun këto dy grupe në të njëjtën kohë përmbajnë elementë të njëri-tjetrit. Me këto tipe realizohet mekanizmi psikik i kompensimit më anë të të cilit kuptojmë se introverti ka nevojë për elementë të ekstravertit dhe anasjelltas. Gjithashtu mbi bazën e funksioneve kryesore të vetëdijes (në qëndër të së cilës vendoset egoja që kontrollon gjithçka në vetëdije) të tilla si mendimi, emocioni, intuita dhe ndjesia shfaqen katër tipe të dallueshëm nga njëri nga tjetri (intuitiv, mendimtar, emocional dhe ndjesor) me natyrë ekstroverte dhe introverte. Si rezultat i kësaj na formohen tetë tipe personaliteti. Duhet theksuar që tek individit vërehen dallime përta i përket objektit referues.

Introvertët janë njerëz që preferojnë botën e tyre të brendshme të mendimeve, të ndjenjave dhe të aktiviteteve.

Fjalët ngatërrohen me idetë, si druajtja dhe të qenit i shoqërueshëm, pjesërisht ngaqë introvertët priren të jenë të ndrojtur ndërsa ekstrovertët priren të jenë të shoqërueshëm. Por Jung synonte ti referohej për to më tepër nëse ju, pra egoja juaj, më shpesh drejtohet ndaj *persona* (maskës) dhe realitetit të jashtëm, apo ndaj pavetëdijes kolektive dhe arkëtimeve të saj. Në këtë sens, introverti është disi më i pjekur sesa ekstraverti. Kultura e shoqërive të zhvilluara, sigurisht, vlerëson shumë më tepër ekstravertin. Dhe Jung paralajmëronte që ne të gjithë kemi prirjen të vlerësojmë më tepër tipin që kemi. Me konkretisht le të japim specifikat e këtyre dy tipeve.

I. Tipi ekstravert. Interesi dhe vëmendja e ekstraversit janë të drejtuara nga bota e jashtme. Ai "punon me mish e me shpirt dhe e rrezaton kudo veprimtarinë e vet", kurse introversi priret "që të mbrohet nga kërkesat e jashtme, të shmangë sa më shumë që të jetë e mundur çdo humbje energjie".

Ekstroversi futet me lehtësi në botën reale, dhe në përgjithësi është miqësor, i hapur, i gëzuar, i sjellshëm dhe i përzemërt.

II. Tipi introvert. Tipi introversi mbivlerëson brendësinë. Introversit brendësia dhe bota vetjake i duken si një portë e sigurt, të cilën përpiqet ta mbrojë nga "sulmet" e jashtme. Për këtë tip introversi është i mbyllur, i

rezervuar, i ndrojtur, etj.

Meqë në nivelin e pavetëdijes, për arsye të kompensimit, kemi një përforcim të objektit, që shfaqet i fuqishëm, i bezdisshëm, kërcënues, kemi si rrjedhim një seri karakteristikash:

- Frikë se mos hipnotizohet nga të tjerët dhe se mos joshet prej ndikimeve të jashtme;
 - Ndrojtje në paraqitjen e vetvetes dhe të këndvështrimeve vetjake;
 - Ndjesi paafësie për të bindur të tjerët dhe për të ndryshuar këndvështrimet e tyre.
- Frikë për gjithçka që është e re dhe e panjohur, etj.

Kështu do të mund të vazhdonim me një mori teorish të tjera psikologjike (personologjike) të cilat do mund ta zgjeronin informacionin lidhur me ndryshueshmëritë midis individëve përsa i takon formimit të personalitetit të tyre dhe shprehjes së tij në forma të ndryshme dhe mjedise të ndryshme.

1. Motivacioni hallkë e rëndësishme e veprimtarisë njerëzore

Në psikologjinë e personalitetit kemi trajtuar gjerësisht motivet si shtytës dhe nxitës të veprimtarisë dhe sjelljes së njeriut, pikëpamjet e ndryshme mbi motivet veçanërisht teorinë e Maslout mbi motivet dhe hierarkinë e motiveve.

Psikologët që studiojnë motivimin janë përqëndruar në tre çështje kryesore: E para, çfarë është ajo që shkakton tek një person nxitjen për të filluar një veprim? E dyta, çfarë e çon një person drejt një qëllimi të caktuar? Dhe e treta, çfarë e bën një person të ngulë këmbë në përpjekjet e tij për të arritur atë qëllim?

Psikologët kanë arritur në të njëjtin përfundim se askush nuk mund të thotë se është i pamotivuar.

Motivimi përcaktohet si shkalla në bazë të së cilës një person dëshiron dhe zgjedh përfshirjen e tij në një sjellje të caktuar.

Ndërsa **motivi** përcaktohet si një forcë apo energji e brendshme, nxitës apo shtytës që vë në lëvizje individin dhe e orienton në plotësimin e qëllimeve apo nevojave. Ekzistojnë tre kategori motivesh:

Motivet biologjike (bazë fiziologjike): motivi i urisë, etjes, seksual, i shmangjes së dhimbjes, etj.

Motive stimuluese: stimulimi ndijor, kërkimi, kurioziteti, kompetenca individuale etj.

Motivet e mësuara: motivi për lidhje afektive, atashim, sukses e karrierë, motivi për pushtet etj

Motivet mund të impuloohen së brendshmi ose së jashtmi. Në të dy rastet ato plotësojnë nevojat e brendshme të caktuara të individit për të realizuar qëllimet që i vë vetes.

Nisur nga rëndësia që ata paraqesin për organizmin motivet mund të cilësohen si *primare* (uria, etja, seksi, etj) dhe *sekondare* (zgjedhja e ushqimeve, lëngjeve etj të mësuara përmes përvojës individuale).

Motivet primare plotësojnë nevojat më urgjente, më të domosdoshme, pasi sigurojnë mbijetesën e organizmit dhe funksionimin normal të tij.

Motivet sekondare ngrihen mbi të parat duke formuar në këtë mënyrë dhe një farë hierarkie.

Shumë prej motiveve janë të vetëdijshme, ndërkohë që një pjesë e tyre janë të pavetëdijshme.

Përsa i përket strukturës së motiveve duhet theksuar së motivet kanë pjesën e brendshme të padukshme dhe pjesën e jashtme. P.sh. motivi i urisë, si motiv homeostatik, lidhet me inicimin e energjisë, së brendshme, nga mungesa e diçkaje në organizëm siç janë substancat kimike, apo vitaminat për të cilat organizmi ka nevojë. Së jashtmi këto motive gjejnë shprehjen e tyre përmes lëvizjeve e sjelljeve të caktuara dhe në mjaft raste, lindja dhe shfaqja e tyre mund të marrë shkas e të kushtëzohet nga faktorë të tjerë të cilët shërbejnë si shtysa për motivimin e individit, për sjellje specifike dhe për të reaguar në mënyrë të përshtatshme ndaj tyre.

Motivet kanë funksion mbrojtës, rregullues, vetërregullues, ose homeostatik. Ato vijnë si shtysa nga brenda ose jashtë organizmit, sa herë ky i fundit hyn në marrëdhënie me mjedisin sendet dhe objektet që e rrethojnë.

Disa bëjnë përpjekje të arrijnë qëllime të caktuara, disa të tjerë jo. Sipas psikologëve, tek individit mund të zhvillohen shtysa kontradiktore. P.sh. *nevoja për sukses dhe frika nga dështimi*. Kështu që njerëzit mund të ndahen në dy grupe ata që rrisin kujdesin për të mos dështuar që për t'i shpëtuar kësaj i shmangen edhe detyrës dhe grupi i dytë ata që kanë nevojë për sukses. Këta të dytët zgjedhin detyra mesatare përsa i përket vështirësisë.

Të dytët zhvillojnë më mirë mendimin për veten madje u sigurojnë

edhe të tjerëve të njëjtën gjë, pra një mendim të mirë për ta. Nëse kjo arrihet, atëherë arrihet dhe motivi për sukses. Në varësi të tipit apo natyrës së motivit merr prioritet dhe orientimi i sjelljes së individit.

Ekziston edhe grupi i *motiveve stimuluese* që nuk janë të domosdoshme për mbijetesën e organizmit por japin informacion rreth ambientit veprues dhe stimulus. Nevojat për aktivitet mendor, intelektual, kërkim, kuriozitet, nevoja për kërkime, manipulime, kontakt fizik, etj.

Veçantia e motiveve stimuluese lidhet me faktin se për të bashkëvepruar sukseshëm me mjedisin rrethues, individi, domosdo ka nevojë për një stimulim të vecantë, për një nivel nxitshmërie, i cili siguron funksionimin normal të organizmit dhe motivimin e tij.

Nxitshmëria lidhet me: stimulimin ndijor, kuriozitetin dhe kompetencën. *Stimulimi ndijor.* Bëjnë pjesë stimujt të cilët mund të jenë të jashtëm ose të brendshëm janë një element tepër i rëndësishëm për nxitje. Falë tyre organizmi përjeton një dinamikë të brendshme e cila ka ndjesitë tona që na mbajnë gjallë e në lëvizje.

Nëse organizmi ynë nuk përjeton një stimulim të mjaftueshëm ai do të përpiqet ta plotësojë këtë gjë, duke kryer lloj lloj lëvizjesh e veprimesh të vetëdijshme ose të pavetëdijshme.

Kërkimi dhe kurioziteti. Motivi i kuriozitetit na shtyn të kërkojmë të renë me të gjithë kompleksitetin e saj, të kërkojmë dhe të hulumtojmë vazhdimisht në mjedise të reja, të pasurojmë eksperiencat tona, pa ndonjë motivacion tjetër të posaçëm. Kurioziteti dhe kërkimi vihen re qysh te bebet. Sensi i eksplorimit, dëshira për të perceptuar modele më shumë komplekse sesa të thjeshta. Për këtë arsye fëmijët me kalimin e moshës ndërlikojnë lodrat që ata kërkojnë.

Motivi i kuriozitetit lidhet drejtpërdrejtë me nivelin optimal të tendencës së nxitshmërisë. Sipas tij ne kërkojmë diçka për të ngritur nivelin e nxitshmërisë sonë dhe nuk kërkojmë asgjë kur jemi të stimuluar më shumë seç duhet.

Kurioziteti mund të ndihmojë për të gjetur rrugën më të përshtatshme për burime të tjera jetike siç janë ushqimi, uji, strehimi, vendodhja, etj.

Kompetenca. Teoria motivacionale e kompetencës thekson se njerëzit janë të motivuar të bashkëveprojnë me sukses në mjedisin e tyre veprues të shtyrë dhe nga motive të tilla stimuluese siç janë kurioziteti dhe

kërkimi, që mund të jenë edhe rrugë kryesore përmes të cilave përpiqemi të zotërojmë realitetin me mjedisin bashkëveprues të shtojmë pa mbarim rrethin e njohurive dhe të ushtrojmë aftësitë tona.

Kompetenca lidhet me nevojën për të qënë i vetëafirmuar në rrethin social, lidhet me besimin dhe sigurinë që arrin të fitojë individi te vetja duke arritur të bëhet më i pavarur dhe më origjinal në aktivitetin e tij.

Perjetimi pozitiv kur arrin suksesin përfshin të gjitha këto emocione pozitive që burojnë nga kompetenca ushtrojnë ndikim të madh në botën shpirtërore, na motivojnë drejt arritjeve të tjera të mëdha duke ushtruar aftësitë tona.

Kompetenca është tregues i aftësive të qëndrueshme individuale tregues i zotësisë së individit, besimit në vetvete dhe i sigurisë që është fituar.

2. Nevoja e arritjes (suksesit)

Njerëzit që luftojnë për të arritur rezultate të shkëlqyera në një fushë, për të pasur arritje dhe jo për shperblime, mendohet se kanë nevojë të lartë për arritje.

Origjina e motivimit të arritjes së lartë supozohet të jetë në familje dhe në grupin kulturor të individit. Arritja, iniciativa dhe garat nxiten dhe përforcohen qysh në shtëpi dhe nëse prindërit i lënë fëmijët t'i zgjidhin vetë problemet e tyre, pa u zemëruar nga dështimet e tyre, atëhere fëmijët zhvillojnë një nevojë të lartë për arritje. Fëmijët, që e kuptojnë se veprimet e tyre kanë një shtysë në mjedisin e tyre dhe që janë mësuar të dallojnë një shfaqje të mirë, rriten me dëshirën për t'u dalluar.

Etkinson (Atkinson) i dha një konsideratë të re teorisë së arritjes, kur theksoi se të gjithë njerëzit kanë nevojë për të shmangur humbjet, ashtu sikurse kanë nevojë edhe për të pasur arritje. Në qoftë se nevoja për të pasur arritje është më e madhe se nevoja për të shmangur dështimin, atëhere, tendenca apo motivimi rezultat do të përpiqet për të marrë përsipër një rrezik dhe të mundohet për arritje. Nga ana tjetër, nëse nevoja për të shmangur dështimin është më e madhe, rreziku me tepër do të kërcënojë se sa do të sfidojë.

Në qoftë se motivimi për arritje është më i madh se sa motivimi për të shmangur dështimin, atëherë një sasi e moderuar dështimi mund të rrisë dëshirën e tyre për të kaluar një problem. Ata janë të vendosur për të pasur arritje, kështu do të përpiqen përsëri.

3. Konkluzione

Nisur nga paraqitja e mësipërme e disa prej të dhënave teorike rreth personalitetit dhe motivacionit të individit mund të themi se në ndërveprimin e tij në mjedis lozin rol edhe këta dy elementë (personaliteti dhe motivacioni). Madje tendenca për tu paraqitur në ambiente të ndryshme mjedisore është e kushtëzuar prej tyre si marrëdhënies që vetë ato kanë mes tyre.

Kështu p.sh natyra e ndryshme e personalitetit (introverte apo ekstraverte) përcakton shkallën e motivacionit për tu përfshirë në një ambient, fushë të caktuar. Gjithashtu ajo ndikon edhe në shtysën e individit për ta paraqitur veten e tij. Në varësi të prirjes që ka personaliteti i individit formohen interesa, qëllime, preferenca e tendenca të ndryshme për të ndërvepruar dhe për tu prezantuar në mjedise dhe fusha të caktuara. P.sh ka individë që priren nga muzika e të tjerë nga letërsia, ca të tjerë nga shkencat shoqërore e të tjerë nga shkencat natyrore, dikush kërkon shoqëri gjithmonë e ndonjë tjetër kërkon vetminë, etj.

Në varësi se çfarë karakteristikash, cilësish, tiparesh e veçorish që u jep gdhëndja e personalitetit të tyre përcaktohet edhe shkalla e motivacionit të individëve. Dhe ky ndikim nuk shfaqet vetëm në prezantimin e individëve në fusha apo aktivitete të ndryshme, por shfaqet edhe në rastet kur bëhet fjalë për të njëjtën fushë apo të njëjtin aktivitet.

Kështu p.sh kompetenca apo arritjet e individëve në shkollë ndikohen nga personaliteti i tyre. Ka nxënës apo studentë që duan ta evidentojnë patjetër arritjen apo suksesin e tyre ashtu sikurse ka të tjerë që nuk e vrasin mendjen për një gjë të tillë, ca duan të marrin note të mirë patjetër e ca tjerë “çfarë tu dalë përpara”, disa e kërkojnë me çdo kusht suksesin në procesin mësimor ashtu sikurse ka disa që parapëlqejnë “përgjumjen” në këtë proces.

E kështu me radhë mund të ilustronim përmes mjaft shembujve faktin se shkalla motivacionale e individit kushtëzohet nga formimi dhe mënyra e shprehjes së personalitetit të individit.

Veçanërisht për fushën e arsimit një studim i marrëdhënies së këtyre dy variablave (personalitet – motivacion) do të ishte me mjaft interes.....

Referencat :

1. Atkinson. R- Atkinson. R- Smith. E – Bem. D. (1993):
Introduction to Psychology, Eleventh Edition.
2. Boeree, G (2000) : Teoritë e personalitetit. Nga Frojdi deri në ditët tona, Tiranë, Plejad.
3. Hol, S – Gardner. L (1996): Teoria e personalitetit. Nolit, Beograd.
4. McMartin, J. (2003): Psicologia della personalita, Milano, Guerini Studio
5. Nushi, P. (1999): Psikologjia e përgjithshme. Njeriu dhe personaliteti i tij në psikologji, Prishtinë, Fakulteti filozofik.
6. Nushi, P. (1987): Fjalor i psikologjisë, Prishtinë, Instituti Albanologjik i Prishtinës.
7. Orhani, Z. (2006): Psikologjia e motivacionit dhe motivimi gjatë të nxënit Tiranë, SHB “Ada”.

Ndikimi i traumës së atashimit në procesin e inhibimit të refleksive të foshnjave në institucion

Anila Sulstarova

*Universiteti i Tiranës, Fakulteti i Shkencave Sociale
Departamenti i Pedagogjisë dhe Psikologjisë*

The Impact of Attachment Trauma on the Inhabitation of Infants’ Reflexes at Institutions

ABSTRACT

Institutionalization affects developments. This quality research was carried out to identify particular aspects of developmental impairment children 0-12 months suffered because of residential care institutionalization. It focused particularly on inhibition of primal reflexes process. The research was carried out in “Hannah & Rozafa” group home in Tirana. It involved children age 2-10 month old. The experimental group of children were introduced to a specially tailored interventive program called “Dedicated Attention”. It is an attachment behaviors enriched program carried out by volunteers for 30 minutes per day for a period as long as 6 weeks. The intervention was a combination of the attachment behavior of the primer caregiver and the ongoing verbal, physical, social emotionally escalating attention towards infants.

The interventive program brought about an improved performance of babies with primal reflexes inhibition, a process strongly related to the normal initiation of the right brain neuropsychobiological processes. The control group babies showed a significant retardation inand chaos in

inhibition of primal reflexes, predicting so an erratic way of brain structuring and development. Primal reflexes inhibitory process had an improved dianoic route of stress hormone. The research managed to offer the early child care institutions a program preventing damage of right brain functions, consequently leading to a heightened change of left brain development after the first year of life.

Key Words: Institutionalized child; Dedicated Attention; Insecure attachment, Right brain damage, Self-regulatory system, Primitive/ primal reflexes, Inhibition, Cortisol.

Dëmtimi institucional prek të gjitha sferat e zhvillimit. Ky studim cilësor u fokusua në dëmtimin në procesin e inhibimit të refleksëve. Ai është kryer në shtëpinë e foshnjës “Hannah & Rozafa“ Tiranë, me foshnja të moshës 2-10 muaj. Qëllimi i studimit në tërësinë e tij është të masë efektet e atashimit në hemisferën e djathtë, sistemin vetërregullator dhe ecurinë e proceseve inhibuese të refleksëve. Për të parë nëse ka ndryshime, studimi u shoqërua me një ndërhyrje e cila konsistonte në “Vëmendje e dedikuar“ për parandalimin e dëmtimit institucional të funksioneve dhe proceseve strukturuese të hemisferës së djathtë të trurit të foshnjave të institucionalizuara. Ndërhyrja ishte një kombinim i sjelljeve atashuese të figurës parësore dhe vijueshmërisë së vëmendjes tek foshnjat. Konkretisht, programi realizoi inkurajimin e proceseve inhibuese të refleksëve të pakushtëzuara, stabilizimin e aktivitetit dianik të hormonit të stresit. Pas përfundimit të ndërhyrjes rezultatet mes grupit të kontrollit dhe atij të eksperimentit janë të qarta. Institucioni mund të ndihmojë foshnjat të rriten më shëndetshëm në kushtet e institucionit përmes programit “Vëmendje e dedikuar”.

Fjalët kyç

Foshnje e braktisur e institucionalizuar; Vëmendje e dedikuar; Hemisferë e djathtë; Sistem vetërregullator; Refleksë të pakushtëzuara; Inhibim i sjelljes reflekesive; Cortizol.

Ndërvarësia midis dëmtimit të atashimit dhe zhvillimit në institucion

Të dhënat nga studimet ndërdisiplinore mbi atashimin në foshnjërinë e hershme hedhin dritë mbi lidhjen ndërfaktoriale midis

cilësisë së atashimit dhe mënyrës së zhvillimit të funksioneve psikike të hemisferës së djathtë të trurit, ndikimi i stresit në psikofiziologjinë dhe arritjet në zhvillimin kognitiv (funksioneve të hemisferës së majtë). Ritmi dhe cilësia e zhvillimit të hemisferës së djathtë të trurit në foshnjërinë e hershme, ku janë të lokalizuara shumë funksione thelbësore të zhvillimit, përcaktohen nga aktiviteti i sistemit limbik dhe sistemit nervor autonom. Puna e këtyre dy sistemeve është ngushtësisht e varur nga reagimet që prodhojnë stresorët në organizëm. Foshnjat përballen me stresorë vijimisht, cikli i veprimit të të cilëve ndërpritet nga prania e kujdestareve dhe kujdesi i tyre. Sistemi limbik dhe ai autonom prodhojnë reagimin ndaj stresit dhe stresorëve si dhe kontrollojnë normalizimin e sistemit nervor, pasi pushon ndikimi i tyre. Kur stresorët janë të vijuar, reagimi ndaj tyre prodhohet i pandërprerë. Sistemi limbik dhe ai autonom vihen nën presion për të prodhuar pa pushim reagime të vargëzuara të nevojshme për situatën. Ato ruajnë vigjilencën për të prodhuar reagime të jashtme dhe ndërkohë ulin aktivitetin në funksion të stimulimit të funksioneve psikologjike të hemisferës së djathtë. Ndërkohë që foshnja e institucionalizuar prodhon i vetëm reagime ndaj stresorëve prej të cilëve nuk është i “ruajtur”, në njohjen dhe akomodimin ndaj të cilëve nuk është i udhëhequr sistematikisht, funksionet e hemisferës së djathtë që janë në kohë për t’u zhvilluar, mbeten të paushqyera fiziologjikisht. Mangësitë akumulohen duke cunguar konstruktin psikologjik të foshnjës, duke humbur shansin për normalitet në zhvillimin e funksioneve të hemisferës së djathtë, të cilat kanë kryesisht një natyrë emocionale dhe sociale gjë që e kompromenton fillimin e shëndetshëm të funksioneve të larta psikologjike të hemisferës së majtë që fillojnë në krye të vitit të dytë të jetës. Mungesa e marrëdhënies atashuese si dhe boshllëku udhëheqës në pikun e kultivimi të shprehive fillestare të të nxënit fillojnë të gërryejnë së brendshmi mirëqenien biologjike, psikologjike e nervore të foshnjës. Dinamika e atashimit udhëheq drejt ritmit të vetërregullimit, i cili është një parim i rëndësishëm në organizimin e sistemeve tek qeniet njerëzore. Vetërregullimi vepron në varësi të luhatshmërisë së nivelit të eksitimit. Ai kthen në normalitet ndryshimet fiziologjike të shkaktuara prej afekteve pozitive dhe negative. Prej Stern, vetërregullimi konsiderohet “vitalitet i afektit”. Pranohet se afektet reflektojnë gjendjen e brendshme dhe veprojnë në drejtim të dyfishtë: së brendshmi duke ngritur gjendjen fiziologjike të trupit si stimulues hedonistik dhe kënaqësidhënës për

trupin dhe së jashtmi duke eksituar personin pranë. Luhatshmëritë, uljet e ngritjet e sistemit nervor autonomik dhe atij qendror çlirojnë emocionet, të cilat bëjnë të ndodhë një gëzim i përbashkët, shkëmbim gjendjesh afektive dhe transaksione atashuese të rastit si dhe rregullojnë gjendjen fiziologjike të shkaktuar nga afekti duke u sjellë si rregullatorë diadikë. Damasio (2000) i karakterizon emocionet si “shprehjen më të lartë të biorregullimit në organizmat kompleksë”. Biorregullimi afektiv i gjendjeve emocionale mund të marrë forma të ndërveprimit, të vetërregullimit dhe rregullimit ndërveprues. “Rregullimi i afektit” merr kuptim edhe si reduktim i intensitetit të afektit, edhe si flakje tej e emocioneve negative. “Rregullim i afektit” do të thotë edhe “amplifikim”, “intensifikim i emocionit pozitiv”, “rezonim i gjendjeve emocionale me mjedisin social rrethues”. Vetërregullimi nuk është thjesht një rivendosje e gjendjes së sigurisë, pa çrregullime dhe stres negativ: ai është edhe një amplifikim i ndërveprimit të afekteve pozitive mes njerëzve. Dhe këto foshnja i mëson që herët në jetë në kuadër të përvojave me nënën.

Fëmijët e rritur nga të tretë humbasin shansin për të iniciuar ritmin e komunikimit social. Winnicott (1971), që beson se foshnja jeton dhe zhvillohet vetëm përmes detajeve të marrëdhënies me nënën, shkruan: “një bebe i braktisur nuk ekziston si qenie sociale, e as si qenie biologjike: këto dy aspekte të qenies së tij kërcënohen fort”. Siguria e transmetuar prej nënës është baza për sigurinë e jetës, që shprehet në mënyra të ndryshme në situata të ndryshme, me njerëz të ndryshëm. Fëmijëve në institucion iu humbet shansi i vendosjes së ritmit të brendshëm rreth të cilit organizohet zhvillimi social e kognitiv. Ky fakt rikonfirmohet dendur në autorë të ndryshëm, jo vetëm të shkollës psikoanalitike, ku kolosë si Anna Freud, cituar prej Sullivan dhe Gratton (1999), shprehen se besojnë se “...në gjashtëmujorin e parë të jetës, foshnja ka nevojë për katër gjëra që duhet t’ia përgatisë dhe t’ia japë nëna: sigurinë, ushqimin, ngrohtësinë dhe veshjet e thata. Nëse plotësohen këto nevoja, foshnja është i qetë, nuk grindet dhe nuk e kalon kohën në gjumë”. Në këtë periudhë, çdo foshnjë do vetëm nënën: erën e nënës, fytyrën e nënës, trupin e nënës, zërin dhe duart e saj. E gjithë qenia ka nevojë të zbulojë nënën. Prej saj zanafillon njohja. Sa më shumë të njohë nënën, aq më i lehtë bëhet zbulimi dhe pranimi i mjedisit të jashtëm.

Mungesa e përvojave atashuese dhe miniarkitektura e vetes

Në përvojat e para atashuese, foshnja përdor kapacitetet motorike dhe sensore, veçanërisht nuhatjen, shijen, tretjen dhe ndërveprimin social për të identifikuar stresorët në mjedis. Siç përshkruhet nga Trevarthen, C. (2000) dhe siç konfirmohet në studimet e mëvonshme mbi aftësimin e foshnjës për të dalluar stresorët, strategji përballimi janë edhe ritmi dhe stimujt auditiv. Nga fundi i muajit të dytë të jetës, vërehet një zhvillim i menjëhershëm i kapaciteteve sociale dhe emocionale të foshnjës. Mbështetur në imazhet e përfuara nga rezonanca magnetike e trurit të foshnjave, Jamada përshkruan kursin e zhvillimit normal të trurit menjëherë pas tetë javëve të para të jetës. Në këtë periudhë, ai raporton të vërehet “një ndryshim i shpejtë metabolik në korteksin vizual të foshnjës”. Sipas tij, “shtimi i kapaciteteve sociale dhe emocionale përkon me ndryshim të procesimit metabolik në zona të caktuara të trurit”. Ky ndryshim është kaq i vrullshëm sa që periudha e muajit të dytë të jetës konsiderohet “periudhë kritike e të nxënit”. Nxënia dhe shtimi i lidhjeve sinaptike në korteksin oksipital duket të ushqejnë njëri-tjetrin për të mundësuar modifikimin progresiv të informacionit nga përvojat vizuale.

Në punën e tij, Bowlby (1969), bënte apel për eksplorime më të thella të mënyrës se si organizmi i pazhvilluar, i papjekur i foshnjës formësohet “nga marrëdhëniet e tij me më të rritur, më të pjekur, të llojit të tij”. Në këtë këndvështrim, proceset e zhvillimit janë produkt i ndërveprimit me një “agjent të blatur gjenetikisht për t’u përkushtuar në marrëdhënie, për t’u bërë filtër i stresorëve dhe kërcënimeve dhe kjo është nëna” Bowlby (1969).

Reagimet fiziologjike tek foshnjat e institucionalizuara

Në studimin “Vëmendje e dedikuar” u përfshinë 10 foshnja 2-10 muajsh (pesë prej tyre i përfshinë në programin “Vëmendje e dedikuar” (GE) dhe pesë ishin pjesë e grupit të kontrollit (GK)). Për të kuptuar zhvillimin e foshnjave u mat funksionimi fiziologjik i organizmit. Mbi të dhënat e fituara nga intervistimi i kujdestareve, të dhënat e vlerësimit psikologjik, të dhënat e vullnetarëve dhe vëzhgimet e drejtpërdrejta u vendosën të dhënat e marra nga frymëmarrja dhe rrahjet e zemrës. Të gjitha së bashku u korreluan për të treguar masën dhe dinamikën e

zhvillimit të proceseve dhe strukturave të trurit të foshnjave të institucionalizuara. Fëmijëve iu mat ritmi i zemrës gjatë kohës së eksperimentit dhe një muaj pas tij. Duke u kuantifikuar, të dhënat e mbledhura u përdorën për të hedhur dritë mbi funksionet kognitive dhe emocionale. Matja e rrahjeve të zemrës dhe ritmit të frymëmarrjes tregoi se foshnjat në GE dhe GK reagonin ndryshe ndaj stresorëve.

Inhibimin dhe mosinhibimin e reflekseve tek foshnjat e institucionalizuara

Proceset e njohjes dhe të nxënimit tek foshnjat me reflekse të painhibuara rëndohen nga gjendjet emocionale. Foshnjat me numër të lartë të reflekseve të painhibuara, në matjet e para nuk ishin të gëzuara e bashkëvepruese, por hakmarrëse. Rrëmujës emocionale i shtohet edhe tërmeti endokrin. Foshnja e inatosur nuk e ka më nën kontroll rregullimin e aktivitetit hormonal. Sistemi vetërregullator provon traumat e para. Ndërhyrja në zhvillimin e foshnjave për të ndaluar ortekun e mosinhibimit të reflekseve të pakushtëzuara me efekte negative mbi proceset strukturuese dhe vetërregulluese të trurit tek foshnjat e braktisura u bë përmes programit “Vëmendje e dedikuar“. Ai përfshin aktivitete me sinjale dhe sjellje atashuese me fëmijët 2-10 muaj përgjatë 30 minutave, çdo pasdite, për një periudhë prej 6 javësh. Brenda 30 minutave aktiviteti me fëmijën synon realizimin e tre momenteve ngacmuese për funksionet e HD: sintonizimin, sinkronizimin dhe eksitimin. Kalimi me aktivitete nëpër këtë triadë shoqërohet me monitorimin e strategjive vetërregulluese tek foshnjat GE.

Foshnja e pasigurt, me lidhje të munguara dhe reflekse të painhibuara manifeston rixhiditet fizik. Ngurtësimi i sistemit muskulator, që vjen kryesisht prej alarmit në sistemin nervor simpatik dhe parasimpatik “i urdhëruar” prej sistemit endokrin, favorizon kaosin e mëtejshëm inhibues. Vrojtimet e sjelljeve si “Nuk reagon ndaj dhimbjeve (i duron shumë ato)”; “Pëlqen më shumë të tundet në karrigen lëvizëse/djep sesa të mbahet në krahë”; “Thith biberonin, apo shishen me ngut”; “Ngurtësohet kur e mbajnë në krahë”; “Preferon të mbahet me kurriz nga kujdestari”; “Nuk kapet pas bluzës / flokëve të kujdestares kur mbahet në krahë”; “Kur mbahet në krahë, kthen kokën që të mos ketë përballë fytyrën e kujdestares” kodohen në ekstremin e normës të foshnjës me më

shumë reflekse të painhibuara, duke e lënë të hapur rrugën për reagime refleksive.

Foshnjat e grupit të kontrollit, të mbetura në kujdes rutinë institucional, me ndërveprime sporadike dhe të paparashikueshme, pa kontakt fizik, më së shpeshti manifestonin shenja të emocionit të inatit dhe zemërimit. Të injoruara në sinjalet e inatit, zemërimit dhe hakmarrjes, foshnjat kalojnë në stadi më të rënduara emocionale, gjë që favorizon regresin e tyre në sjellje instiktive.

Foshnja viktimë redukton funksionet e syrit, kërkimit të kontaktit me sy, ndërveprimin pamor njerëzor, kërkimit pamor, eksplorimit të formave, trajtave, ngjyrave në mjedis, parjes larg, etj., ruan refleksin sacodic të syrit, i cili i bën lëvizjet e syrit kaotike, të papërqendruara mbi objektin e ekspluar. Në stadin e viktimës, fëmija injoron edhe funksionin dinamo të veshit (injoron stimujt auditiv, të folurit njerëzor, nuk prodhon reagime adekuate ndaj zhurmave dhe zërave, nuk inicion komunikim përshtat informacionit auditiv). Tabloja plotësohet me ndryshime të tjera somatike. Gjendjet emocionale negative, të papasuara nga aktivizimi i sistemit vetërregullator inkurajojnë regresin në sjelljet refleksive. Reflektet e painhibuara bllokojnë kalimin e foshnjës në ndërveprime triadike.

Inhibimi i reflekseve të pakushtëzuara përgjatë triadës së ndërhyrjes

Foshnjat e përfshira në studim iu nënshtruan matjeve shumë specifike të pranisë së reflekseve të pakushtëzuara në sjelljen e tyre. Vlerësimi i reflekseve u krye nga një mjeke pediatre e Spitalit “Nënë Tereza” e familiarizuar me foshnjat e institucionit në bashkëpunim me një psikologe të zhvillimit të foshnjave. Të përmbledhura, të dhënat e dy matjeve për të gjithë foshnjat jepen më poshtë.

Prevalenca e reflekseve të grupit të kontrollit dhe atij të eksperimentit

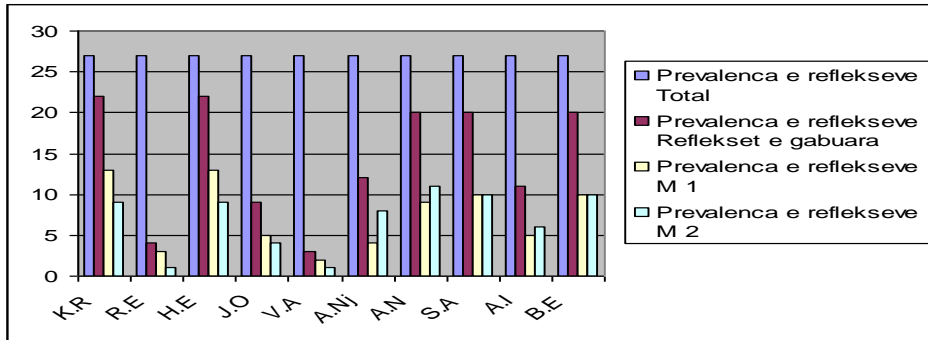


Tabela 1: Tabela e pranisë së refleksive të pakushtëzuara tek foshnjat e studimit në tri matjet.

Totali i refleksive të vrojtuar i 10 muajve të parë të jetës është 27 (të inhibuara dhe të pranishme). Rënia e numrit të refleksive të painhibuara (reflekse të papërshtatshme me moshën) tek grupi i eksperimentit është i dukshëm krahasuar me grupin e kontrollit, në të cilin dy foshnja ruajnë të njëjtat vlera të refleksive të pakushtëzuara të painhibuara dhe tre të tjerë e rrisin numrin e refleksive të painhibuara në matjen e tretë.

Incidenca e refleksive të painhibuara tek grupi i eksperimentit dhe i kontrollit

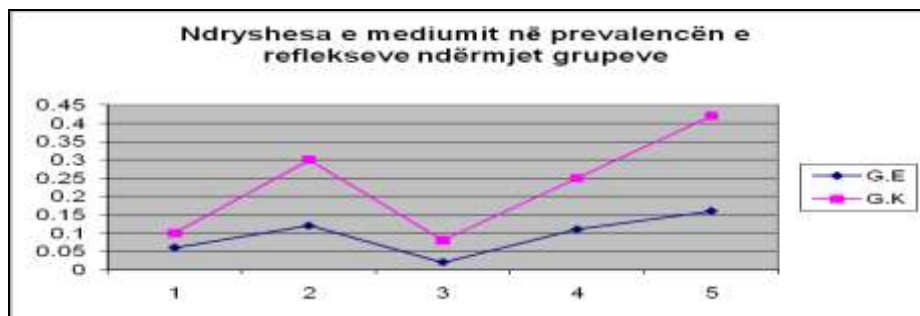


Tabela 2: Tabela e prevalencës së krahasuar të refleksive të krahasuara mes grupeve.

Ndryshimi i mediumit në grupin e eksperimentit nga ai i grupit të kontrollit në raport me praninë e reflekseve të gabuara është i dukshëm. Në matjen e fundit, pas ndërhyrjes foshnjat e eksperimentit afrohen më shumë. Krahasimi i të dhënave të foshnjave të grupuara në çifte në bazë moshe tregon se mes grupeve ka ndryshim në inhibimin e reflekseve të pakushtëzuara. Ndryshesa e çiftit të parë dhe të tretë është e ngjashme afërsisht (-0,5), ajo e çiftit të dytë është (-1,8), e çiftit të katërt (-3) dhe e çiftit të fundit (-4). Foshnjat e përkujdesura në programin “Vëmendje e dedikuar” janë gati të shkëputen nga sjellja refleksive drejt socializmit dhe humanizimit, ndërsa foshnjat me kujdes rutinë institucional mbesin peng e sjelljeve refleksive të pakushtëzuara.

Prevalenca e reflekseve të painhibuara në dy grupet në dy matje

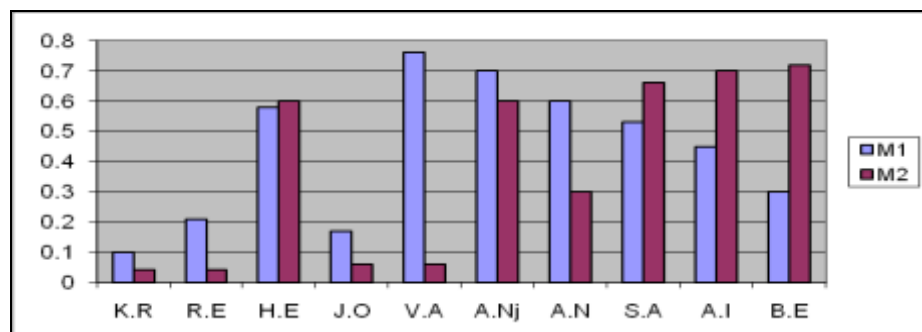


Tabela 3: Tabela e reflekseve të painhibuara në matjen e parë dhe të dytë

Një pjesë e mirë e reflekseve të pakushtëzuara duhet të manifestohen dhe të zhduken në vitin e parë të jetës në mënyrë të parashikuar. Dukja dhe zhdukja e tyre diktohet nga nevoja e fëmijës për t’iu kthyer sjelljes biologjike. Sa më i sigurt të jetë fëmija në lidhjen e tij me kujdestarin, aq më natyrshëm shkëputet nga refleksët e pakushtëzuara. Sa më e pasigurt lidhja me nënën/kujdestaren, aq më e fortë është tendenca e “ngjizjes” me sjelljen e pakushtëzuar, me natyrë biologjike.

Foshnjat e grupit të eksperimentit manifestojnë një prani të ngjashme refleksesh në sjelljen e tyre me foshnjat e grupit të kontrollit në matjen e parë. Në matjen e dytë, pas përfundimit të ndërhyrjes ,60% e foshnjave të grupit të kontrollit manifestojnë një përkeqësim të pranisë së reflekseve të pakushtëzuara (shtrirje të tyre përtej kohës së parashikuar)

dhe 40% e tyre manifestojnë inhibim të 1,5 deri në 2 reflekseve të pakushtëzuara më shumë. Foshnjat e grupit të eksperimentit manifestojnë në masën 100% zvjerdhje të shëndetshme nga reflekset e pakushtëzuara. Të gjithë kanë nga 0,5 deri në 2 reflekse të painhibuara më pak se foshnjat e grupit të kontrollit.

Konkluzione

Braktisja nga nëna provokon stres të vijuar për foshnjën, gjë që prek normalitetin e funksionimit të sistemit neuroendokrin dhe stabilizimin e funksioneve vetërregullatore të gjendjeve afektive. Tek foshnjat e braktisura dëmtohen rëndë edhe proceset inhibuese, duke e lënë fëmijën të kapet fort pas sjelljeve me natyrë refleksive të pakushtëzuar. Foshnjat e braktisura dhe të lëna në kujdes rutinë institucional nuk i inhibojnë sjelljet refleksive dhe për pasojë, nuk e realizojnë procesin e habituimit, zbulimit dhe mësimin me të renë përmes eksplorimit dhe përforcimit.

REFERENCAT:

1. Bowlby, J. (1969): Attachment and loss, vol. I: Attachment New York: Basic Books.
2. Damasio, A.R., Grabowki, T.J., Bechara, A., Damasio, H., Ponto, I.L.B., Pravizi, J.& Hichwa, R.D.(2000): Subcortical and cortical brain activity during the peeling of self-generated emotions. Nature Neuroscience, 3, 1049-1056.
3. Jamada, R.(1992a): The right brain and the unconscious: Discovering the stranger within. New York: Plenum press.
4. Stern, D.N. (2003): The interpersonal world of the infant. New York: Basic Books.
5. Sullivan, R.M & Gratton, A.(1999): Lateralized effects of medial prefrontal cortex lesions on neuroendocrine and autonomic stress responses in rats. Journal of Neuroscience, 19, 2834-2840.
6. Trevarthen, C.(2000): Intrinsic motives for companionship in understanding: The origin, development and significance for infant mental health. Infant Mental Health Journal , 22 (1-1) this issue.
7. Winnicott, D.(1971): Playing and reality. New York: Basic Books.

Marrëdhëniet ndërmjet adoleshentëve të shkollës “H. R. Pasha” dhe prindërve të tyre

Pranvera Kraja

Universiteti i Shkodrës “Luigj Gurakuqi”, Departamenti i Psikologji -
Pedagogjisë

The relations between teenagers of H. R. Pasha’s school and
their parents

ABSTRACT

This article aims to show the relations between teenagers and their parents. For this, I’ve developed a questionnaire with the teenagers of H. R. Pasha school, which gave as the relations between parents and the teenagers, the teenagers with each other and will help as to understand they more.

Hyrje

Secili prej nesh e ka kaluar adoleshencën dhe për ne ka qenë mosha ku zemra rrihte më fort, përjetimet ishin të thella, moshë që vjen vetëm njëherë në jetën e njeriut. Ky stad i zhvillimit mbart ndryshime të mëdha fizike e fiziologjike, luhatje të menjëhershme dhe stuhi të ndjenjave, kontradikta mes të riut/resë me prindërit, por shpesh edhe me veten e tyre. Paraqitet nga shumica e prindërve si mosha ku komunikimi me to vështirësohet shumë. Po cilat janë marrëdhëniet mes prindërve dhe fëmijëve të sotëm adoleshentë? Përgjigjet për këtë pyetje do t’i merrni nga anketimi i zhvilluar për këtë qëllim.

I. Anketimi për marrëdhëniet prind-adoleshent

Instrumenti i përdorur: Pyetësori me shkrim i cili u plotësua individualisht nga vetë adoleshentët. Ai përbëhet nga 11 pyetje të hapura, por këtu do trajtoj 8 prej tyre.

Vendi i zhvillimit: Shkolla 9-vjeçare jopublike “Hasan Riza Pasha”, Shkodër.

Periodha e kryerjes: 22-25 mars 2009. *Mosha e të anketuarve:* 11-15vjeç.

Përfshirja: Nga 108 nxënësit e klasave V-VIII të kolegjit turk “H. R. Pasha” në Shkodër, në anketim morën pjesë 73 adoleshentë, e thënë me përqindje 67% e tyre.

II. Rezultatet dhe analiza e tyre

1. Si mendoni, a është moshë e adoleshencës që po kaloni, moshë më e bukur?

Pavarësisht nga moshë e re që kanë, adoleshentët paraqesin qëndrime që për mendimin tim janë për t’u vlerësuar. Kuptojnë shumë mirë delikatesën e moshës që po kalojnë, trazirat dhe shqetësimet, por edhe bukurinë e saj.

Tabela 1.

<i>Si mendoni, a është moshë e adoleshencës që po kaloni, moshë më e bukur?</i>	<i>Gjithsej (%)</i>
1. Moshë më e bukur	42
2. Jo, është moshë e problemeve	33
3. Nuk është moshë më e bukur	8
4. Është moshë delikate	17

Nga rezultatet e marra për këtë pyetje (tabela 1), 42 % e tyre u përgjigjën se është moshë më e bukur. Kjo gjë argumentohet nga ato me përjetimin e disa ndjesive që nuk i kishin përjetuar më parë. Ana emocionale e tyre fillon të pasurohet shumë dhe bëhet shpesh pjesa më e rëndësishme për to. Bukurinë e kësaj moshë e lidhnin edhe me përjetimin e ndjenjës së të rriturit. Tani atyre u duket vetja më të rritur, fillojnë të kuptojnë gjëra që nuk i kanë kuptuar më parë, kanë mundësi të bëjnë aventura dhe kjo u duket tepër tërheqëse. Ndërsa pjesa tjetër (33%) mendonte se ishte moshë e problemeve. Kjo përqindje e madhe (një e treta e të anketuarve) tregon se adoleshentët janë të vetëdijshëm për vështirësitë që po hasin në këtë periudhë. Ato kërkonin të kishin mbështetjen e prindit dhe të më të rriturve. Duhet thënë që në disa përgjigje të dhëna adoleshentët shprehin mendime shpesh kontradiktore me njëra-tjetrën. Kështu p.sh., moshën që po kalonin e shihnin edhe të bukur, por edhe të vështirë, ato shkruanin se “Është moshë më e bukur sepse jemi në kulmin e rinisë dhe njëkohësisht më e keqja sepse jemi në adoleshencë”; “E bukur dhe e vështirë”. Ky këndvështrim i tyre mendoj se është plotësisht i drejtë, pasi moshë që po kalojnë i përfshin të gjitha: bukurinë, përjetimet e thella, problemet, konfliktet, delikatesën dhe kujdesin e madh që i duhet kushtuar kësaj moshë. Kjo fazë mund të quhet ndryshe edhe si faza e zhvillimeve dhe e tronditjeve më të mëdha se çdo fazë tjetër e jetës së njeriut. Mendoj se kjo

gjë mund shpjegohet me faktin se adoleshenti nuk është as fëmijë, por edhe as i rritur plotësisht. Dhe ky kufi shpesh nuk është i qartë, nuk është i prerë dhe në disa raste veprimet dhe qëndrimet e tyre herë na shfaqen si fëmimore dhe herë si të një njeriu të pjekur. Më bëri përshtypje përgjigja e disa prej tyre (8%), të cilët theksuan se mosha e adoleshencës nuk është mosha më e bukur. Këtë qëndrim të tyre e mbronin duke sjellë disa arsye që për mendimin tim janë tipike në adoleshencë. Kështu këtë moshë e lidhnin me faktin se nuk mund ta jetonin si do të dëshironin ato, që nuk ishin të lirë të bënin si të donin dhe çfarë të donin.

Ndërsa 17% e tyre mendonin se është moshë delikate. Ky fakt na tregon shumë gjëra: Së pari, tregon shkallën e ndërgjegjësimit të një pjese të rinjve për delikatesën e moshës. Ato kuptojnë që duhet patur kujdes sepse është moshë ku mund të gabohet lehtë. Së dyti, na tregon për disa veçori që janë karakteristike e kësaj moshe: kurioziteti i theksuar dhe rrëmbimi. I riu/e reja është kurioz ndaj gjërave të reja. Ka dëshirë shumë të madhe të njohin dhe të përjetojnë emocione të reja. Tani adoleshenti po shkëputet nga fëmijëria dhe para tij po shfaqet një botë shumë më e madhe të cilën ai ka dëshirë ta eksplorojë. Por duke kërkuar të bëjë të rriturin, ai shumë gjëra nuk i kupton dhe nuk i di për arsye të mungesës së eksperiencës. Kjo gjë bëhet shkak që ai të bie shpesh në gabime qofshin ato të vogla apo të mëdha. Përveç kuriozitetit të madh ato i karakterizon edhe rrëmbimi. Adoleshenti përfshirë shumë shpejt dhe në mënyrë totale në situata tërheqëse dhe intriguese. Ndër shkaqet kryesore që ndodh kjo mendoj se është edhe dëshira e madhe jo vetëm për të provuar gjëra të reja, por edhe për të qenë ai i pari që do t'u komunikojë këtë gjë moshatarëve të tyre. Të qenit i parë atyre u siguron një status më të lartë në grupin shoqëror dhe shikohet me një sy tjetër nga pjesëtarët e tjerë. Në këtë mënyrë ai është “më i zoti”, “më i afti”, “më me eksperiencë” dhe fiton një respekt më të madh në shoqërinë ku bën pjesë. Në këtë moshë për to ka shumë rëndësi përjetimi i eksperiencave të reja dhe ndarja e tyre me të tjerët. *“Tani fëmija nuk interesohet vetëm të vendosë kontakte personale me grupin e moshatarëve, por kërkon të pohojë dhe të afirmojë një pozitë të re shoqërore në të, të realizojë pretendimin për më tepër prestigj, për të qenë subjekt aktiv i grupit”* (Dragoti, 1999).

2. Cilat janë gjërat që ju shqetësojnë më shumë në këtë moshë?

Pamja e jashtme 13%; Shqetësimet nga seksi i kundërt 8%; Moskuptimi nga prindërit 20%; Grindjet me moshatarët 12%; Mungesa e lirisë 13%;

Problemet me shkollën 24%; Opinioni i të tjerëve 10%.

Shqetësimet që kanë përse i përket pamjes së jashtme janë më se të kuptueshme sepse moshë që po kalojnë ka si veçori kryesore rritjen e shpejtë fizike dhe ndryshimet e vrullshme fiziologjike, të cilat ndodhin për një kohë të shkurtër. Pamja e re që po merr trupi dhe që ndryshon me atë që kishte më parë, i preokupon shumë. Disproporcioni midis gjymtyrëve dhe trupit u krijon një gjendje jo të rehatshme dhe ato në fillim ndihen jo mirë me trupin e tyre sidomos në adoleshencën e hershme. Kështu ato janë vazhdimisht në siklet dhe ankth për këtë, veçanërisht kur ndodhen përballë shokëve dhe shoqeve. Përveç kësaj, ekziston edhe një luftë tjetër e brendshme tek adoleshenti: lufta ndërmjet përmasave reale që po i merr trupi dhe mendimit ideal që ka krijuar ai për trupin që do t'i pëlqente të kishte. Kështu *“adoleshentët janë të shqetësuar për trupin e tyre dhe zhvillojnë imazhe individuale të asaj që pëlqejnë në trupat e tyre”* (Wright, 1989)¹. Tani adoleshenti rri me orë të tëra para pasqyrës duke vështruar trupin e tij, duke modeluar modele flokësh, duke provuar pa u lodhur rroba dhe duke i përzgjedhur ato me të cilat duket më elegant, më tërheqës. Ndërsa 8% e të anketuarve kishin shqetësime nga seksi i kundërt. Kjo shpjegohet me faktin se në këtë moshë fillojnë ngacmimet e para mes gjinive, merr rëndësi mendimi, opinioni që krijon djali për vajzën dhe vajza për djalin. Tani adoleshenti ka dëshirë të hyjë në marrëdhënie më të afërta me gjininë tjetër. Në përqindje të konsiderueshme është moskuptimi nga prindërit (20%). Në këtë moshë ky është një nga problemet kryesore për to. Mendoj se kjo vjen nga presioni që krijohet mes prindit dhe adoleshentit. Nga njëra anë është prindi që do të ruajë raportet e mëparshme dhe të drejtën “për ta kontrolluar fëmijën e tij çdo çast” dhe nga ana tjetër adoleshenti që kërkon të jetë më i pavarur, më i lirë të bëjë zgjedhjet e tij. Ai nuk e lejon më kontrollin dhe diktatin e prindërve në çdo gjë dhe kjo bëhet bazë për lindjen e mosmarrëveshjeve. Një ilustrim për këtë e jep kjo përgjigje e një adoleshenti: “Më ndërhyjnë kudo. Nuk i marrin për bazë fjalët që u them dhe nuk i respektojnë mendimet e mia siç duhet”. Po ashtu moskuptimi me prindin vjen edhe si rezultat i egocentrizmit që e karakterizon adoleshentin. Ai e mendon veten e tij si shumë të rëndësishëm, në qendër

¹ Santrock, J. (1999). Life-span development, f. 339.

të gjithçkaje dhe si qenie unikale. Kështu dëshirat e tij edhe për të tjerët i mendon si të vetmet që kanë rëndësi dhe janë parësore dhe sapo has në kundërshtimin më të vogël nga prindi, i duket sikur ai nuk e kupton fare dhe i duket sikur prindi nuk është i ndjeshëm ndaj tij. Grindjet e shpeshta, nervozizmi dhe kundërshtimet që shfaqin janë tregues se diçka në sjelljen e tyre ka ndryshuar. Ato nuk silleshin kështu më parë. Atëherë pse ndodh kjo? Ky tipar i marrëdhënieve, si me moshatarët ashtu edhe me të rriturit, mendoj se vjen nga paqëndrueshmëria emocionale që e karakterizon këtë moshë. Adoleshenti nxehet shpejt, merr zjarr menjëherë dhe mund të kalojë nga një gjendje humori në tjetrën shumë shpejt dhe pa e kuptuar. Komunikimi i tyre ka luhatje të shpejta. Gjendja e tyre shpirtërore ndryshon shpejt dhe përjetohet thellë. Kjo paqëndrueshmëri shkakton grindje, përplasje me moshatarët, zakonisht mes shokëve dhe shoqeve të klasës, por edhe me njerëzit e tjerë, prindër, motra e vëllezër, mësues. Impulsiviteti dhe paqëndrueshmëria e tij emocionale mendoj se shkakohet nga zhvillimi i vrullshëm hormonal. Por këtë problem psikologët dhe fiziologët shkruajnë: *“Ndikimi hormonal në adoleshencë është tepër i veçantë dhe i papërsëritshëm; i shpejtë, i papritur, i vrullshëm dhe kapriçioz. Ai sjell ndryshime të paparashikueshme në trupin, emocionet, mendimet dhe sjelljen e adoleshentit* (Berk, 1997).² Problemet me shkollën zinin 24% të shqetësimeve që kishin adoleshentët. Kjo përqindje e lartë mendoj se vjen nga pritshmëria e madhe e prindërve ndaj fëmijëve të tyre për rezultate të larta në mësimet. Ky është edhe problemi kryesor që kishin prindërit me fëmijët e tyre. Vihet re një rënie e adoleshentit nga mësimet. Në këtë moshë, do thosha që, fushat e interesit të adoleshentit rriten. Tani për të nuk është në plan të parë vetëm shkolla, por dalin interesa të tjera. Mendjen e tij e turbullon vetja dhe raportet me veten e tij, të tjerët dhe raportet me to, shoqëria, shëtitjet me shoqërinë, mbrëmjet, veshja, kompjuteri, marrja me aktivitete fizike (sidomos djemtë) etj. Kjo bën që rëndësia e shkollës të zbehet sepse edhe koha për t’u marrë me mësimet sa vjen e zvogëlohet. Pra, zgjerimi i fushave të interesit dhe zvogëlimi i rëndësisë së shkollës në sytë e tyre, bën që adoleshenti të bie në mësimet. Në këtë moshë një pjesë e mirë e adoleshentëve nuk kanë dëshirë të përgatitin mësimet, detyrat i bëjnë sa për të kaluar radhën dhe pa dëshirë, orari i përgatitjes së mësimet në shtëpi fillon e zvogëlohet.

² Dragoti. E (1999), Adoleshenti, f. 123.

Në shkollë fillojnë ankesat e para nga mësuesit për një rënie të dukshme nga mësimet. Ky fakt i ri nuk pranohet lehtë nga prindi, i cili ushtron presion mbi fëmijën dhe kërkon asryet pse po ndodh kjo. Prandaj në përgjigjet e adoleshentëve ndër të tjera shkruhej se i vetmi problem që kishin ishte “shkolla në kub”; “vetëm shkolla dhe miqësia”. Opinioni i të tjerëve për to merr rëndësi më të madhe në këtë periudhë krahasuar me periudhat e tjera. Nga anketimi doli se 9% e adoleshentëve shqetësoheshin nga ky fakt. Çfarë mendojnë për mua? Si ju dukem? Si më shikojnë? A ju pëlqej? – janë pyetje që vazhdimisht bëjnë adoleshentët. *“Në lidhje me formimin e vetëdijes, adoleshentët janë shumë të ndjeshëm për atë që mendojnë njerëzit e tjerë për ta. Ndërsa fëmijët e moshave të tjera kundërshtojnë në mënyrë të qetë, kur dikush nuk i çmon drejtë, tek adoleshentët, të çmuarit jo të drejtë mund të shkaktojë reagim të fortë”* (Xhumari, 1986).

3. Si i keni marrëdhëniet me prindërit?

Shumë të mira 10%; Të mira 33%; Jo të mira 33%; Flas me mamin 18%; Flas me babin 6%. Le të nisemi nga përqindjet më të larta: 33% e adoleshentëve kishin marrëdhënie të mira dhe po 33% e tyre marrëdhënie jo të mira me prindërit e tyre. Kjo vihej re nga përgjigjet që jepnin: “edhe të mira edhe të këqija” “në përgjithësi mirë, por kur bëhet fjalë për shkollën mos e pyet”. Dhënia e këtyre përgjigjeve të dykuptimta është e kuptueshme. Kjo për arsye se marrëdhëniet mes njerëzve, në rastin tonë marrëdhëniet prind-fëmijë, janë të ndërlikuar dhe komplekse. Ato asnjëherë nuk shfaqen vetëm me një ngjyrë, vetëm bardh apo vetëm zi. Në çdo relacion ka kuptime por ka edhe moskuptime. Në këtë kontekst adoleshentët e kuptojnë se duhen fort nga prindërit e tyre, aq sa disa herë bëhen të bezdisshëm nga kujdesi i tepruar i prindit, por kanë edhe ato rezervat e tyre sidomos kur fillojnë të preken interesat, dëshirat apo liria që e kërkojnë me aq ngulm. Vetëm 10 % e tyre u shprehën se kanë marrëdhënie shumë të mira. Kjo i referohej shpesh mbështetjes së fëmijëve nga prindërit. Janë të vetëdijshëm për sakrificat që po bën prindi për shkollimin e tyre në një shkollë private; për plotësimin e të gjitha kushteve dhe nevojave që kanë. Dhe kjo gjë shihet nga përgjigjet që dhanë: “Eh, ne po rritemi një brez me shumë të mira. Prindërit po sakrifikojnë që të na krijojnë mundësi shumë të mira për gjithçka, por ne bëjmë shumë naze”. Të bie në sy edhe preferencat e adoleshentëve në komunikim. Kështu ato u treguan specifike përsa i përket prindit me të

cilët preferonin të diskutonin më shumë. Kështu nga anketimi 18% e tyre hapeshin me nënat dhe 6% me baballarët. Kjo tregon për afrimitetin më të madh që kishin me nënën në krahasim me babain. Cila mund të jetë arsyeja? Mendoj se ndër arsyet kryesore mund të jenë veçoritë e ndryshme që i karakterizojnë prindërit. Nëna si natyrë është më e dhembshur dhe më e butë se babai, shpesh shuan tensionet në familje, është më e kthyeshme në vendimet që merr dhe ndonjëherë mund të shërbejë si urë lidhëse mes fëmijës dhe babait. Ndërsa babai është i vendosur në vendimmarrje dhe nuk tërhiqet lehtë. Preferencën e adoleshentëve për të diskutuar me shumë me nënën sesa me babain e vëmë re edhe në përgjigjet që dhanë për pyetjen e mëposhtme:

4. Kur keni ndonjë problem, kujt ia thoni më parë, prindit apo shoqes/shokut të ngushtë?

Shokut/shoqes së ngushtë 47%; mamit 27%; Prindërve 13%; Askujt 13%. 47% e adoleshentëve preferonin të komunikonin me shokun a shoqen e ngushtë. Kjo gjë kuptohet nga roli i rëndësishëm që zë shoqëria në këtë periudhë. Por edhe këtu ato janë shumë selektive. Mendoj se kjo gjë varet shumë nga natyra e problemit. Kështu për problemet e moshës, çapëllëqet, ngacmimet e para nga gjinia e kundërt, përjetimet emocionale, mendimet për dikë, sekretet etj., ato preferojnë t'ia thonë shokut të ngushtë. Ndërsa për problemet familjare, marrëdhëniet mes pjesëtarëve të tjerë në familje, problemeve serioze etj., diskutojnë me prindërit dhe sidomos me nënën (27%). Në total, po të shohim tabelën, 40% e adoleshentëve problemin ia besonin prindërve. Prehje sidomos gjenin tek nëna. Po ashtu, nga përgjigjet që dhanë, komunikimi me prind shpesh zhvillohej pa probleme, në mënyrë të natyrshme; shumë prej tyre nuk prisnin gjatë por ia thonin menjëherë problemin që kishin. Ndërsa 13% e tyre nuk diskutonin me askënd dhe pëlqenin ta zgjidhnin vetë problemin. Kjo përgjigje nuk më duket shumë objektive pasi mendoj se gjërat duhen diskutuar me dikë, qoftë shok, mik apo prind. Por ndoshta po të marrim parasysh faktin që adoleshenti e konsideron veten “të rritur”, kërkon të veprojë në këtë mënyrë (si i rritur) duke u munduar ta zgjidhë vetë problemin. Lexoni disa nga përgjigjet e tyre: “Normal që ia them shokut të ngushtë sepse e di që ai do më mbështesë, por ka raste që ia them edhe prindërve”. “Në përgjithësi me prindërit, por për gjëra të tilla si: ku dola sot, me kë isha, kush më ngacmoi, nuk i flas me prindërit”.

5. A thonë apo bëjnë prindërit tuaj diçka që juve mund t'ju ndihmojë

shumë?

“Për mua gjithë këshillat e mamit vlejnë dhe më ndihmojnë pa masë”. “Gjithmonë mendojnë për më të mirën për ne, por ne nuk i kuptojmë sepse duam të bëjmë qejfin tonë”.

30% e adoleshentëve u përgjigjën se prindërit mendojnë për të mirën tonë; 30% na këshillojnë; 20% e tyre nënvizuan se prindërit plotësojnë nevojat tona; ndërsa me 10% na mirëkuptojnë dhe 10% na ndihmojnë me raste. Shikoni me kujdes rezultatet. Ato janë shumë domethënëse dhe flasin shumë për natyrën e familjeve tona. Prej këtu dalin në pah disa karakteristika themelore të familjeve shqiptare. Së pari, 90% e tyre u shprehën se prindërit e tyre mendonin për më të mirën për to, i këshillonin, i plotësonin nevojat, i mirëkuptonin. Kjo do të thotë se familja është akoma institucioni më i rëndësishëm në edukimin e fëmijës. Ajo luan rolin kryesor dhe të pazëvendësueshëm tek zhvillimi psikik, fizik, social dhe afektiv i fëmijës. Familja është bërthama e shoqërisë dhe si e tillë i jep fëmijës të gjithë strukturën e marrëdhënieve njerëzore. E pajisë atë me vlerat më thelbësore të shoqërisë. Asnjëherë në përgjigjet e tyre adoleshentët nuk u shprehën se prindërit nuk më duan, por prindërit nuk më kuptojnë. Apo kur shkruanin që e di se prindërit mendojnë për të mirën tonë, por kjo nuk më pëlqen. Pra adoleshentët janë të vetëdijshëm për dashurinë që kanë prindërit ndaj tyre, për vendin e veçantë që zinin ato në jetën e prindit. Këtë gjë fëmijët e dinin dhe e tregonin në mënyrën se se prindi preokupohej për çdo gjë, në këshillat, paralajmërimet, sugjerimet për të gjetur zgjidhje të pranueshme. Së dyti, një tipar tjetër i rëndësishëm i familjes është kujdesi që u kushtohej fëmijëve në familje. Adoleshenti ndihej i dashur, i mbështetur, afër vëmendjes së prindit. Kujdesi shprehej në shkollimin e tyre në një shkollë private me kushte sa më optimale, në plotësimin e të gjitha nevojave të fëmijës, në shqetësimet e ndryshme si në aspektin e përparimit, e edukimit, e zgjedhjes së shoqërisë, e argëtimit etj. Së fundmi, në përgjithësi në familjen shqiptare mbizotëron atmosfera e mirë familjare e cila është pro zhvillimit të adoleshentit. Në pyetjen se kur keni një problem, kujt ia thoni më parë, ishin 40% e adoleshentëve që bisedonin me prindin. Por një fakt shumë domethënës për mjedisin e favorshëm familjar, ishte ky: kur bëhej fjalë për probleme serioze, adoleshenti komunikonte me prindin. Nëse ai nuk do të ishte i sigurtë për rolin e madh të familjes, nuk do shprehej, nuk do të kërkonte mendim dhe zgjidhje tek familja. Konsiderat e adoleshentëve

përkundrejt prindërve, tregojnë lidhjen e fortë që ekziston në familjen shqiptare veçanërisht në marrëdhëniet prind-fëmijë dhe është një tregues shumë pozitiv i saj.

6. Çfarë ju pëlqen të bëni më shumë?

Përgjigjet për këtë pyetje treguan dëshirat e pafundme që kishin. Të flas me shokun/shoqen e ngushtë u pëlqente 10% e adoleshentëve të anketuar. Po t'i shtojmë edhe përqindjen e përgjigjes “më pëlqen të flas me orë të tëra në telefon”, gjithsej bëjnë 15 % dhe është një tregues jo i vogël në totalin e përgjigjeve. E bëra këtë sepse gjatë regjistrimit të përgjigjeve të pyetësorit, adoleshentët shkruanin se orët në telefon ato i kalonin në shoqërinë e shoqes apo shokut të ngushtë. Dëshira e madhe për të komunikuar me shokun/shoqen e ngushtë për këtë moshë është legjitime. Pse e them këtë? Mendoj se tani në fazën që po kalon fëmija, shoqëria merr një rëndësi tjetër, më të madhe se ç'kishte më parë. Adoleshenti kërkon të gjejë një shok/shoqe të ngushtë të cilit do t'i besonin gjithçka. Për këtë prof. dr. A. Xhuvani në librin e tij “Fillimet e pedagogjisë” shkruan: *“Miqësia e vërtetë, me një farë vijimi dhe intensiteti, shfaqet në moshë të djelmërisë, (d.m.th. të adoleshencës), ajo parakupton një të zgjedhun me mend të mikut dhe kërkon një nderim të shoqi-shoqit”*. Vetë moshja e kërkon një gjë të tillë. Gjithë ndryshimet që po i ndodhin si në aspektin fizik ashtu edhe në atë psikologjik, afektiv dhe emocional, atë e shqetësojnë shumë dhe kërkon që t'i ndajë patjetër me të tjerët, në rastin në fjalë, me shokun/shoqen e ngushtë. Përjetimet e para, emocionet që fillon t'i ndjejë, dilemat me të cilat përballen, problemet që i shqetësojnë, ai ia transmeton patjetër shokut të ngushtë dhe në të shumtën e rasteve nuk pret për t'ia thënë. Aq shumë janë të dhënë pas shoqërisë sa i japin përparësi më shumë se edhe shkollimit të tyre. Ja si përgjigjet një adoleshent: *“Mbase nuk mund ta besoni, por unë shkoj në shkollë jo për mësimet por për shoqërinë. Atë duhet të zgjedhim”*. Duke i besuar edhe sekretet e tyre më të mëdha, kërkojnë nga shoku i ngushtë besnikëri dhe ruajtje të fshehtësisë së gjërave të tyre. Kështu, fillojnë të besojnë verbërisht tek besnikëria e shokut apo shoqes së ngushtë duke e quajtur një gjë të shenjtë. Shpesh për të mos nxjerrë sekretin, ato marrin përsipër edhe përgjegjësi që nuk u takojnë. Tregohen shumë kokëfortë përballë të rriturve, biles edhe mund të penalizohen për këtë, vetëm për të mos treguar të fshehën që ia kanë besuar njëri-tjetrit. *“Mikut ndonjë gjë mund t'i falet, por të mos e mbajë fjalën, të tregojë sekretet, për ta është e*

pafalshme (Temo, 1982). Po ashtu, dëshira e tyre për të dalë, për t'u argëtuar me shoqërinë (31% e të anketuarve) e thekson më shumë rëndësinë që ka shoqëria në këtë fazë. Vini re si përgjigjet një adoleshent për këtë: “Të kërcej në festa, në mbrëmje aq sa të lodhem. Të rri me shoqërinë, të shkoj në ekskursionë, ditëlindje etj”.

Por gjëja që pëlqenin më shumë pothuajse të gjithë adoleshentët ishte qëndrimi me orë të tëra në kompjuter (36%). Besoj se ky fenomen është prezent në çdo familje shqiptare që disponon internetin në shtëpitë e tyre e jo vetëm për to. Po t'i vështrosh qendrat e internetit do të bie në sy popullimi i tyre me të rinj adoleshentë. Dhe pa frikë mund të them se qëndrimi për shumë orë i fëmijëve në kompjuter është ndoshta problemi më shqetësues i përditshëm që po përballet familja e sotme. Edhe nga bisedat e bëra me prindër ishte ky fenomen që sillte debatet më të mëdha. Prindërit shqetësoheshin se fëmijës kompjuteri i hante pjesën më të madhe të kohës së studimit dhe rezauronte forcën dhe energjitë e tyre. Krahas saj, vihej re një rritje e shkallës së nervozizmit. Kjo gjë mendoj se ndodh për shkak se fëmijët duke u munduar të fitojnë gjithmonë në lojë, (kundër kompjuterit) ato stresohen, janë vazhdimisht në gjendje ankthi dhe kjo gjë shpesh i nervozon. Ato nuk e pranojnë humbjen dhe kjo gjë i nxit që ato të këmbëngulin edhe më fort, ta fillojnë dhe rifillojnë lojën derisa të fitojnë ose derisa të lodhen. Prandaj edhe nocioni i kohës për fëmijët humb dhe nuk vihet re aspak. Kur prindi i jepte urdhër që tashmë ai duhej ta linte lojën, fëmija i përgjigjej se ka pak kohë që ka filluar të luajë. Edhe në momentet kur fëmijës i tregohej koha e saktë dhe orët e kaluara në kompjuter, ai e zgjaste orarin e fikjes së kompjuterit duke u përgjigjur “prit edhe pak ... tani për 5 minuta do e lë”, etj. Ilustrim më të mirë sesa kjo përgjigje e adoleshentit, nuk gjen: “Të rri gjithë ditën me shoqërinë, të luaj kompjuter, të argëtohem në maksimum në internet” apo kur shkruanin me shkronja kapitale “INTERNETI dhe vetëm INTERNETI”. Qëndrimi për shumë kohë para ekranit të kompjuterit mendoj se ka edhe anë të tjera negative: dëmtimin e syve dhe mbipeshën. Ndoshta në shoqërinë shqiptare ky problem është në fillimet e tij, por gjithsesi është serioz. Në shoqërinë evropiane është bërë tashmë shqetësuese fakti i mbipeshës së të rinjve, pa përmendur të rriturit. Konsumimi i ushqimeve jo të shëndetshme dhe të gatshme si dhe qëndrimi ulur me orë e orë të tëra, ka çuar në mbipeshën e fëmijëve. Edhe ky është një tjetër problem që shtrohet para shoqërisë së sotme. Prindërit

edhe pse kishin ndjekur mënyra e strategji të ndryshme për të ulur orët e harxhuara në internet, përsëri nuk kishin mundur të gjenin një zgjidhje. Kishte raste kur kishin biseduar gjatë dhe qetë me adoleshentin dhe kishin rënë dakort për një kohë të caktuar për të luajtur në kompjuter. Por edhe ky pakt respektohej vetëm në ditët e para dhe pastaj shkelej. Shumë prindër ankohen se ky qëndrim i tepruar në internet, qoftë duke luajtur, qoftë duke biseduar në facebook, po kthehet si një sëmundje, një ves i pashërueshëm për adoleshentët, të cilët nuk janë akoma të vetëdijshëm për këtë. Teknologjia krahas të mirave ka edhe anët negative të saj, për të cilën i takon prindërve t'i ndërjegjësojnë fëmijët e tyre. Por edhe shoqëria jonë duhet të bëjë diçka. Mendoj se një shkak që ka thelluar këtë gjë, është edhe mungesa e fushave sportive dhe e ambienteve të hapura të lojërave për fëmijë e të rinj. Zënia e mjediseve sportive dhe atyre të gjelbra nga ndërtimet e shumta, ka sjellë mbylljen e fëmijëve në shtëpi brenda katër mureve. I vetmi argëtim i tyre mbetet televizori dhe kompjuteri. Këtu besoj se edhe ju jeni dakort me mua. Një sugjerim për këtë rast do ishte ndërtimi pranë blloqeve të mëdha të pallateve edhe të një mjedisi sportiv, qoftë ndonjë fushë basketbolli apo vënia e një rrjetë volejbolli për të rinj, një kënd i vogël lojërash për fëmijë të vegjël. Nuk është shumë dhe nuk kërkon ndonjë shpenzim të madh, besoj.

Pozitive vlerësoj faktin që përveç kompjuterit e telefonit adoleshentët preferonin të bënin edhe gjëra të tjera kryesisht argëtimin me shoqërinë (31%), shëtitjet e shpeshita, ekskursionet, sportet, festat, hyrjen në marrëdhënie me të tjerët, njohjet e reja. Nga anketimi u vu re që vetëm 2% e tyre pëlqenin të mësonin dhe të merrnin pjesë në olimpiadat e lëndëve shkencore, 2% të rrinin vetëm, 2% pëlqenin aventurat. Këto përqindje të pakta flasin për dëshirën e një grupi të vogël të adoleshentëve për këto gjëra. Interesi për të shkëlqyer në mësim nuk ishte një problem që i shqetësonte adoleshentët. Përsa i përket leximit të librit, 12% e tyre preferonin leximin e librave dhe dëgjimin e muzikës. Përqindja nuk është shumë e madhe. Kjo tregon se interesi i adoleshentëve për të lexuar libra ka rënë krahasuar kjo me gjeneratat e tjera të mëparshme. Po të bëjmë një krahasim të këtij anketimi me një studim paralel për adoleshentët të zhvilluar nga E. Dragoti në 1999, del dukshëm ky fakt. Kështu, nga anketimi i tanishëm (12% e të anketuarve lexonin libra) dhe nga të dhënat e anketimit në 1999, (55% e të anketuarve lexonin libra dhe revista), shohim një rënie të theksuar të dëshirës për të lexuar të adoleshentëve. Të

rriturit sjellin në mendje një përkushtim të tyre ndaj leximit. Ndërsa sot nuk është kështu. Tashmë janë të paktë fëmijët dhe të rinjtë që lexojnë letërsi. Arsyeja e rënies së interesit për të lexuar i të rinjve të sotëm mendoj se është padyshim konkurrenca e madhe që po i bën librit - interneti, televizioni dhe kinemaja. Sot, në krahasim me dhjetëvjeçarët e tjerë, roli që po marrin këto mjete të komunikimit masiv, është jashtëzakonisht më i madh. Në ditët e sotme dëshira për të lexuar është zbehur dukshëm.

7. Cila do ishte këshilla që do t'u jepnit prindërve tuaj?

29 % e adoleshentëve kërkonin nga prindërit më shumë pavarësi në veprimet e tyre, në zgjedhje si në veshje, shije, qëndrim në shoqëri. Kufizimet në orarin e qëndrimit me shoqërinë përjetoheshin negativisht më shumë nga djemtë sesa nga vajzat. Djemtë nuk pajtoheshin me orarin që i përcaktonin prindërit për t'u kthyer në shtëpi. Nuk e respektonin dhe kjo çonte në debate dhe diskutime me to. Këshillë tjetër e dhënë prej shumicës së adoleshentëve të anketuar ndaj prindërve por edhe ndaj mësuesve ishte "Na kuptoni më shumë" (30%). Moskuptimi prind-adoleshent çon në grindje dhe në një gjendje shpirtërore aspak të këndshme për të riun. Kërkonin më shumë mirëkuptim, tolerancë, respektim ndaj mendimit dhe dëshirave të tyre. Në disa raste edhe sugjeronin rrugëzgjdhje. Ja një përgjigje tipike e tyre: "Mos ndërhyri në privatësinë e fëmijëve tuaj dhe në vendimet që marrin. Ju thjesht mund t'i orientoni ato, por jo të merrni vendimet në vend të tyre". Gjithashtu lirinë që u mungon e shohim në kërkesat që shtrojnë për heqjen e kufizimeve të shumta që u vënë prindërit si: kufizimet në orarin e kthimit në shtëpi, në bisedat telefonike me shoqet, në dënimet që marrin, në zgjedhjen e shokut a shoqes me të cilën pëlqejnë të rrinë, në ndryshimin e trajtimit të tyre si fëmijë të vegjël. Një fakt shumë domethënës dhe që bashkohem me mendimin e adoleshentëve është lehtësimi nga mësimet (14%). Ato kërkonin që të mos ishin kaq shumë të ngarkuar me mësim sepse ato u zinin pothuajse të gjithë kohën duke mos u mbetur kohë e lirë për vete dhe për argëtim. Mendoj se është një kërkesë me shumë vend sepse është një fakt negativ do të thosha që po rëndon shumë mbi supet e fëmijëve tanë. Si në rrafshin shoqëror ashtu edhe në atë profesional mbingarkesa në mësim po diskutohet shumë dhe nuk po gjendet akoma një zgjidhje përfundimtare për këtë. Mbingarkesa e programeve shkollore në shkollat tona gjithmonë sipas mendimit tim po i lodh, po i streson fëmijët dhe

ç'është më e rëndësishmja po ua heq fëmijërinë atyre.

8. Për çfarë do t'i këshillonit adoleshentët e tjerë?

56% - kujdes nga droga, alkooli, duhani; 17% - mos mendo se je shumë i rritur; 10% - fol me shokun/shoqen ose prindin; 3% - mos braktis shkollën; 11% - mos u besoj të huajve; 3% - lufto për atë që ju takon.

Për t'u vlerësuar pozitivisht për shkallën e lartë të ndërgjegjësimit që paraqesin janë qëndrimet e tyre ndaj rreziqeve që i kanosen kësaj moshe. 56% e tyre ishin të vetëdijshëm për problemet madhore që shqetësojnë shoqërinë e sotme. Kjo duket në këshillat që u japin adoleshentëve të tjerë për mospërdorim të alkoolit, duhanit, drogës; për mosbraktisje të shkollës. Lexoni qëndrimet e tyre për këtë fenomen: "Mos dëgjoni të tjerët çfarë u thonë për drogën, alkoolin ose duhanin. Dëgjoni këshillën e prindërve dhe të mësuesve. Në raste të tjera të rëndësishme ndiqni mendjen dhe zemrën tuaj"; Por edhe 17% i tyre po për këtë problem e kishte fjalën: mos mendo se je shumë i rritur sepse mund të gabosh fare lehtë – shkallë e lartë ndërgjegjësimi. Kuptojnë se mosha që po kalojnë është delikate në plot kuptimin e fjalës dhe këshillojnë njëri-tjetrin për të folur me shokun e ngushtë apo prindin në rast rreziku. Ky është një qëndrim që duhet vlerësuar. Nga përgjigjet e dhëna u vu re një fenomen tjetër shumë domethënës – çështja e besimit tek të tjerët (11%). Adoleshentët e anketuar këshillonin njëri-tjetrin për kujdesin që duhet të kishin për të mos u shoqëruar me persona të huaj dhe për të mos u besuar atyre. Besoj se ky është një fakt që po diktohet nga koha në të cilën po jetojmë dhe nga rreziqet e shumta që po përballet shoqëria e sotme.

III. Këshilla e rekomandime për prindërit me fëmijë adoleshentë

Shumica e prindërve të cilët e kanë kaluar apo po e kalojnë fazën e adoleshencës tek fëmijët e tyre, mendojnë se është faza e rritjes ku lindin probleme dhe konflikte, ku nuk gjendet shpesh gjuha e përbashkët mes palëve, periudha ku kontrolli i prindërve mbi to fillon e tronditet.

Një mënyrë jo pak e suksesshme në komunikimin prind-adoleshent mendoj se është dëgjimi me vëmendje deri në fund i problemit apo i mendimit të adoleshentit. Vetëm duke e dëgjuar dhe duke shprehur deri në fund interesimin tonë rreth problemit që ngre fëmija, mund të fillojmë e ta kuptojmë atë. Më pas, t'i kërkojmë fëmijës që të parashtojë vetë ai mënyrën se si mendon ta zgjidhë problemin. Nëse prindi nuk është dakord me mendimin e fëmijës atëherë duhet që të flasë hapur me të dhe të tregojë arsyet e moszgjidhjes së problemit sipas fëmijës. Pasi e ka bërë

këtë, duhet të tregojë mënyrën e zgjidhjes së tij ose të kërkojë që të arsyetojnë së bashku për gjetjen e një zgjidhjeje të përbashkët ku të dyja palët të jenë dakord. Vetëm nëse e trajtojmë fëmijën si bashkëbisedues me të drejta të barabarta, ku mendimi i tij dëgjohet dhe merret parasysh, gjithmonë sipas mendimit tim, fillojmë të edukojmë tek fëmija një mënyrë të diskutimit dhe të zgjidhjes së problemit shumë demokratike. Fëmija tashmë e mëson se fjala dhe mendimi që shpreh dëgjohet nga prindi, se ka peshë dhe fillon të kuptojë se gjërat zgjidhen duke i diskutuar dhe arsyetuar. Në këtë mënyrë, prindi luan një rol shumë të rëndësishëm në formimin e shëndoshë të fëmijës së tij duke e përgatitur kështu për jetën. Mosmarrëveshjet më të mëdha mendoj se vijnë nga qëndrimi arbitrar i prindërve, të cilët me çdo kusht duan të diktojnë vullnetin e tyre e të qëndrojnë të paluhatur në të, pa marrë aspak parasysh atë se çfarë mendon apo ndjen fëmija. I këtij mendimi është edhe S. Temo (1982), i cili thekson se *“në marrëdhëniet prind-adoleshent lindin edhe kontradikta, të cilat në të shumtën e rasteve janë rezultat i mungesës së taktit të prindërve dhe mosnjohjes së psikologjisë së fëmijëve”*. Po ashtu, gjatë kësaj periudhe mendoj se prindi duhet të ndjekë edhe një mënyrë tjetër veprimi me fëmijën. Ai duhet të bëhet më tolerant në disa çështje e jo tolerant në disa të tjera që kanë pasoja për edukimin apo jetën e fëmijës. Duke i dhënë mundësinë që herë pas here të marrin vetë iniciativa mund të ndihen “të lirë” në zgjedhjet e veta. Vetëm kështu të rinjtë do të ndihen më pak të vëzhguar, më pak të kontrolluar dhe do të ndiejnë më pak presion të ushtruar nga prindërit. Për t’i qetësuar dhe për t’i inkurajuar prindërit po përmend thënien plot kuptim të Stiv Biddulph: *“Do të vijë ndarja. I riu mund të shfaqë mospajtim, por e gjithë kjo bëhet për të krijuar energjinë e nevojshme për t’u shkëputur. Mos e merrni këtë si diçka personale. Është njësoj si atëherë kur lindi, ta lejosh të shkëputet është e dhimbshme, por e domosdoshme”*.

Literatura:

1. Xhuvani, A. (1933): Fillime të pedagogjisë, Pjesa e parë, Psikologji për shkollat normale e për mësuesit e fillorevet, f. 204, 207.
2. Dragoti, E. (1999): Adoleshenti, f. 123, 148, 199.
3. Temo, S. (1982): Adoleshenti-prindi, mësuesi dhe moshatarët, “Probleme psikologjike të moshës së adolehencës”, f. 13, 18.
4. Santrock, J. (1999): Life-span development, f. 339.
5. Biddulph, S.(2005): The secretes of happy children, f. 89.

Universiteti i Shkodrës "Luigj Gurakuqi"
Bul. Shk., Ser.Shk. Did. 2010

Zhvillimi ndijimor-emocional nëpërmjet letërsisë

Elindë Dibra

Universiteti "Luigj Gurakuqi", Shkodër

Development emocional intelligence through literature

ABSTRACT

Children develop emocional intelligence during the early years life, and emocional intelligence has been associated with academic achievement. however, today's children seem to be low on emotional well being. This deficiency may harm not only their academic development, but also their personal relationship.

Literature has the potencial of fostering emocional intelligence by providing vicarious emocional experiences that shape the brain circuits for empathy and help the child gain insight into human behavior.

Fëmijët zhvillohen emocionalisht gjatë viteve të hershme të jetës dhe emocionet e tyre janë të shoqëruara me arritjet në mësimet. Megjithatë, vëhet re se një kategori fëmijësh në ditët e sotme kanë një zhvillim emocional jo shumë të kënaqshëm. Ky nivel jo i kënaqshëm mund të dëmtojë jo vetëm përparimin e tyre në mësimet, por edhe marrëdhëniet e tyre personale.

Letërsia ka fuqinë të ushqejë zhvillimin emocional duke treguar

për eksperiencën emocionale të përjetuara të cilat zhvillojnë circuitet e trurit në funksion të ndjeshmërisë (në të kuptuarit më të drejt të ndjenjave të tjetrit) duke i ndihmuar fëmijët të depërtojnë në brendësi të qenies-sjelljes njerëzore. Letërsia gjithashtu promovon mësimin e gjuhës duke pasuruar fjalorin dhe duke krijuar struktura të reja gjuhësore.

Çfarë është zhvillimi emocional?

Edhe pse konceptet e inteligjencës emocionale janë të dukshme në literaturë që në fillim të viteve 1900, Daniel Goleman ishte i pari që e popullarizoi këtë ide në 1995, me librin e tij mbi inteligjencën emocionale.³ Besimi se, përmirësimi i inteligjencës emocionale mund të përmirësojë suksesin e përgjithshëm në jetë, mori vëmendjen e botës përëndimore

Fëmijët zhvillohen më së shumti emocionalisht gjatë 15 viteve të para të jetës teksa ata arrijnë pjekurinë. Sipas Goleman, *zhvillimi emocional i fëmijëve është një parashikim më i sigurt për arritjet në mësimin sesa IQ, koeficienti i inteligjencës*. Me sa duket fëmijët me një zhvillim të lartë emocional i kryejnë më mirë detyrat se sa fëmijët e tjerë. Dikush mund ta lidhë këtë me mësimin e gjuhës së huaj dhe mund të sjellë prova se zhvillimi emocional është gjithashtu një faktor në mësimin e një gjuhe të huaj të dytë.

Goleman e përcakton zhvillimin emocional si “ *të diturit se çfarë janë ndjenjat e tjetrit dhe përdorimi i kësaj për të marrë vendimet e duhura*.”⁴ Kjo përfshin aftësinë për të ruajtur shpresën dhe perspektivën optimiste përpara zhgënjimeve dhe vështirësive. Sipas tij aftësia për të kuptuar ndjenjat e tjetrit zhvillohet si pasojë e përvojave dhe ndërveprimeve me të tjerët. Duke iu referuar kërkimit të fundit shkencor për trurin Goleman tregon se “ *mësimet e nxjerra nga emocionet e përsëritura në jetën e fëmijës në kuptimin e vërtetë të fjalës formojnë circuitet e trurit*.”⁵

Kështu nëpërmjet përvojave të të mësuarit kuptimi i ndjenjave të tjetrit mund të bëhet një aftësi për gjatë gjithë jetës. Megjithatë, në ditët e

³ Goleman, D.(1995). Emotional intelligence. New York: Bantman Books.

⁴ Goleman, D.(1995). Emotional intelligence. New York: Bantman Books.

⁵ O’Neil, J. 1996. *On emotional intelligence*; a conversation with David Goleman. Educational Leadership, 54, 1, pp.2-11.

sotme vëmë re se tek një pjesë e fëmijëve nuk është e zhvilluar aftësia për të kuptuar ndjenjat e dikujt tjetër, për tu kuptuar e për të bashkëpunuar, dhe ata shpesh nuk ndjehen shpresëplotë dhe optimist për të ardhmen. Kjo zbrazëti ka pasoja potencialisht negative, pikësëpari në arritjet e tyre në mësim dhe se dyti në marrëdhëniet e tyre ndër personale. Këto dy faktorë se bashku do të ndikojnë në zhvillimin psiko-social të fëmijëve dhe mund të çojë në një mënyrë të sjelluri me probleme, një ftohje të marrëdhënieve, madje ndoshta edhe në agresion dhe dhunë.

Zhvillimi emocional dhe letërsia

Ka një serë arsyesish për përdorimin e letërsisë në një klase në të cilën mësohet gjuha ku në mënyrë të veçantë bëhet fjalë për mundësinë e letërsisë për të ushqyer zhvillimin emocional dhe për tu kujdesur për komunikimin. *Unë kam argumentuar se letërsia mund të ushqejë*



zhvillimin emocional duke dhënë përvoja emocionale të përjetuara më parë të cilat mund të ndihmojnë në formimin e cirkuiteve të trurit për ndjeshmëri.⁶ Një fëmijë, i cili ka mungesa të përvojave emocionale personale mundet që nëpërmjet përvojave jetësore të përsëritura në letërsi, të zhvillojë një gjendje gatishmërie për të pasur

ndjeshmëri, për të kuptuar ndjenjat e tjetrit. Një letërsi e përzgjedhur me kujdes mundet ta njohë një fëmijë me gjuhën e ndjeshmërisë dhe kështu mund të lehtësojë identifikimin dhe shprehjen e ndjenjave për të kuptuar të tjerët. Pinsent⁷, ka argumentuar se si mungesa e përvetësimit të tregimeve mund të kufizojë zhvillimin e ndjenjave për të kuptuar të tjerët tek fëmijët. Gjithashtu një letërsi cilësore mund ta ndihmojë një fëmijë të

⁶ Ghoson, I.1998. New directions In EFL; Literature for language and change in the primary school . 32nd Annual TESOL Convention, Seattle, March 1998.

⁷ Pinsent,P.1996. *Children's literature and politics of equality*. London:David Fulton.

depërtojë në brendësi të sjelljes njerëzore dhe mund ti dëshmojë atij se gjithmonë ekziston shpresa dhe kjo mund të kapërceje madje edhe ato pengesa që duken të pakapërceyeshme. *Gjithashtu letërsia mund të nxisë mësimin e gjuhës dhe të pasurojë fjalorin e lexuesit të saj dhe të formojë struktura të reja.*⁸ Me e rëndësishmja është se letërsia cilësore jep modele për një gjuhë të pasur dhe natyrale. Citati i Bassnett dhe Grundy se: *“Letërsia është një pike kulmore e përdorimit të gjuhës; tregon për aftësinë e madhe të përdoruesit të gjuhës. Çdokush që dëshiron të marrë njohuri të thelluara për gjuhët, të cilat shkojnë përtej të qenurit utilitar, duhet të lexojë tekste letrare në atë gjuhë.”*⁹ Për me tepër letërsia krijon motivim dhe rrethana të përshtatshme për mësimin e gjuhës.

Cilat janë mjetet më të mira për mësimin e inteligjencës emocionale të fëmijëve tanë?

Faktori më i rëndësishëm është ai prindëror në dorën e të cilit është çelësi i këtij zhvillimi. N.q.s një prind edukon së pari veten duke përdorur librin dhe frekuentuar librarinë dhe bibliotekën atëherë ai do të jetë një stimul shumë i madh për zhvillimin emocional të fëmijës së tij. Ndërsa shumë libra janë shkruar në lidhje me zhvillimin e inteligjencës emocionale tek fëmijët, materialet për vlerësimin dhe të mësuarit e inteligjencës emocionale kanë për qëllim kryesisht të rriturit. Në duart e të rriturve vihet re një mungesë e materialeve, të cilat trajtojnë mënyrën e të zhvilluarit të këtyre aspekteve posaçërisht për fëmijët. Kjo është për të ardhur keq dhe koha për të vepruar është tani! Koha më e efektshme dhe të fuqishëm për të mësuar inteligjencën emocionale është gjatë fëmijërisë. Kjo mund të arrihet në shkolla, si dhe në vendin më të rëndësishme të të mësuarit, në shtëpi. Në mënyre të natyrshme fëmijët tërhiqen nga tregimet dhe personat të cilët u transmetojnë dije atyre, ora e mësimin, domosdoshmërisht, duhet që të pasurohet dhe konkretizohet me sa më shumë shembuj konkretë nga vepra letrare. Fragmentet duhet të jenë të përzgjedhur në përshtatje me moshën dhe nevojat konkrete të fëmijëve. Megjithatë ky artikull përqendrohet në ndikimin e letërsisë në zhvillimin emocional tek fëmijët, një letërsi e zgjedhur në mënyre të përshtatshme mund të përdoret edhe

⁸ Crystal, D.1987. Child language ,learning and linguistics: An overview for the teaching and therapeutic professions. London: Eduard Arnold.

⁹ Bassnett, S., and P.Grun dy. 1993. *Language through literature*. London.Longman.

për personat e rritur të cilët dëshirojnë ta pasurojnë gjuhën. Me poshtë jepen disa sugjerime për aktivitetet letrare të cilat mund të zhvillojnë gjuhën dhe të ushqejnë zhvillimin emocional. Fëmijët mësojnë më mirë me shembuj. Prindërit dhe mësuesit janë shembuj të drejtpërdrejtë për fëmijët. Ata janë vëzhguesit dhe imituesit e tyre. Tregimet, nëse përdoren siç duhet, mund të jetë një mënyrë jashtëzakonisht efektive për të mësuarit të fëmijëve. Zgjedhja e librave të saktë është me rëndësi të madhe. Librat me vlera të mëdha për zhvillimin e inteligjencës emocionale janë ato që tregojnë ndjeshmëri, eksplorimin e ndjenjave. Lidhja në mes të fëmijëve dhe edukatorëve (mësues, prindër), është një mënyrë shumë e rëndësishme e cila mund të shfrytëzohet në raportet tregimtare. Të rriturit duhet të mundësojnë përshkrimin dhe demonstrimin e subjekteve të përshtatshme, duke pranuar ndjenjat e fëmijës pa gjykim dhe ndihmuar fëmijën të identifikojnë ndjenjat e tyre të ndryshme. Ata mund të sugjerojnë zgjidhje, por vetëm pasi fëmija ta ketë dëgjuar dhe kuptuar plotësisht subjektin. Mësimi i një fëmijë është gjithmonë e më efektive nëse realizohet në këtë mënyrë. Prindërit apo lexuesi i rritur nuk duhet të trembet për t'u bërë pjesëmarrës aktivë gjatë kohës tregimtare. Kjo është një kohë e përkryer për të eksploruar ndjenjat me fëmijën e tyre. Përdorimi i historisë si një platformë për eksplorim të mëtejshëm, diskutim në fund të tregimit, pyetjet si "çfarë është një fjalë tjetër për atë ndjenjë?" apo "A keni ndjerë ndonjëherë si kjo?", ose "çfarë do të bëni nëse jeni ndjerë si kjo?", mund të përshpejtojnë përvetësimin e inteligjencës emocionale. Ndarja e ndjenjave tuaja është një tjetër mënyrë për të marrë fëmijën për "të hapur." Të realizuarit e këtij procesi me kujdes, është një siguri për një zhvillim të mirë emocional.

Histori emocionuese dhe interesante tërheqin shumë shpejt imagjinatën e fëmijës dhe vëmendja e tyre do të japë mesazhin e duhur. Edukimi dhe kultivimi i inteligjencës emocionale tek fëmijët mund dhe duhet të jetë një argëtim dhe përvojë pozitive.

Shkrimi

Ky lloj aktiviteti përdoret shumë në ato tregime ku njëri nga personazhet përjeton dështime apo zhgënjime duke mos pasur shumë mbështetje nga personazhet e tjera. Nxënësit duhet të mbledhin disa shkrime ku të tregojnë se çfarë mund të kenë thënë apo çfarë mund të

kenë bërë të tjerët që personazhi të ndjehet mirë dhe se çfarë mund tu ketë thënë personazhi të tjerëve për ndjenjat e tij ose të saj. Ky lloj aktiviteti mund të bëhet me libra me tregime të ilustruara ku fëmijët mund tu shtojnë ilustrimeve kutia thëniesh nga personazhet.

Ti bëjmë te tjerët të ndihen më mirë.

Përzgjidhni tregime të cilat i përshkruajnë situatat ku emocionet janë të qarta. Për shembull, Kozeta (Viktor Hygo) është një libër i mrekullueshëm me tregime të ilustruara. Në tekst, gjërat shkojnë keq për vajzën e vogël dhe askush nuk kujdeset për të. Pasi të lexoni tregimin shfaqni figurat e tregimit. Nxënësit duhet të identifikojnë personazhet në figura. Me pas pyesni ata se si ndihet Kozeta (vajza e vogël). Krijoni një listë fjalësh në tabelë dhe pyesni nxënësit që të tregojnë kuptimin e secilës nga fjalët duke u bazuar në figura ose në atë që mbajnë mend nga tregimi. Për shembull disa nga këto mund të jenë fjalët e trishtuar, e mërzitur, e lënduar. Pyesni nxënësit se cilat pamje tregojnë për ndjenjat e vazos si dhe për të tjera mendime. Në tregim dy vajzat e adoptuesve të Kozetës nuk thonë asgjë për ta bërë atë të ndjehet me mirë. Nxënësit mund të bëjnë vlerësimin e situatës shpejt megjithëse nuk e kanë lexuar tregimin apo nuk i kujtojnë fjalët e sakta. Kjo është një mundësi për t'iu rikthyer edhe njëherë tregimit dhe për të lexuar edhe një here pjesët që kane lidhje me të. Bëjini nxënësit të punojnë në grup për të hartuar një pjese për figurën.

Kur nxënësit lexojnë tregime të gjata duhet të zgjidhet një fragment nga tregimi që paraqet një situatë të përshtatshme për shqyrtim. Diskutimi për ndjenjat e personazheve dhe rolet e personazheve të ndryshëm është një ngacmim i favorshëm për një zhvillim të mirë emocional. Ky lloj aktiviteti i ndihmon nxënësit të mendojnë se si ndjehen të tjerët dhe cilat mund të jenë reagimet e përshtatshme. Në këtë mënyrë ne mund tu mësojmë atyre komunikimin pro-social.

Komunikimi i ndjenjave tona tek te tjerët

Për ne është e rëndësishme që ndjenjat tona t'ia komunikojmë të tjerëve. Duke vështruar edhe një herë Kozetën, pyetja që shtrohet është: Çfarë mundet Kozeta tu tregojë bashkëmoshatarëve të saj në mënyrë që

ata të kuptojnë se si ndihet ajo. Kërkojini nxënësve të punojnë në grup për të shkruar komentet në lidhje me Kozetën. Bëjini nxënësit të shprehin mendimet e tyre dhe të diskutojnë se çfarë mund të sjellin këto mendime. Nxënësve u duhet kërkuar që të shkruajnë përgjigje të ndryshme. Diskutoni se nga cilat përgjigje mund të lindin ndjenja pozitive.

Ajo që kërkohet të realizohet në të tilla situata quhet thjesht *stërvitje e mjaftueshme e inteligjencës emocionale* dhe gjuha e inteligjencës emocionale do të ndihmojë nxënësit të zhvillojnë një gjuhë që do të jenë emocionalisht e pasur.

Në përfundim theksojmë se gjuha ka nevojë për strukturën dhe fjalën. Letërsia i furnizon të dyja. Ajo na tregon se çfarë duhet të përdoret kur dhe si. Leximi duke shfrytëzuar shumë begati letrare do të na bëjnë emocionalisht të shëndoshë në të folur dhe në kuptim. Njerëzit me inteligjencën të lartë emocionale me ndihmën e letërsisë do të jetë në gjendje t'u tregojnë botës më shumë rreth asaj që ata janë në të vërtetë në gjendje të perceptojnë. Tingujt te gjuhës së këtyre njerëzve do të paraqesin një mendje më të mirëpritur sesa të tjerët.

BIBLIOGRAFI:

1. O'Neil, J. 1996. *On emotional intelligence; a conversation with David Goleman*. Educational Leadership,54, 1,pp.2-11.
2. Bassnett, S., and P.Grundy. 1993. *Language through literature*. London.Longman.
3. Hill,J. *Using literature in language teaching*. London:Macmillian.
4. Pinsent,P.1996. *Children's literature and politics of equality*. London:David Fulton.
5. Kathleen T. McWhorter, *College reading*, second editon .
6. Crystal,D.1987. *Child language, learning, learning and linguistics: An overview for teaching and therapeutic professions*. :London: Edward Anold.
7. Ghoson, I.1998. New directions In EFL; *Literature for language and change in the primary school* . 32nd Annual TESOL Convention, Seattle, March 1998.
8. Sartre, Jean-Paul,1978. *What is literature?*, London (tr.from " Quest-ce que la literature?", Situatuion II,Paris 1948).

9. Saussure, Ferdinand De, 1978, *Course on General Linguistics*, Paris, 1916.
10. Crystal, D.1987. Child language ,learning and linguistics: An overview for the teaching and therapeutic professions. London: Eduard Arnold.

Universiteti i Shkodrës "Luigj Gurakuqi"
Bul. Shk., Shkencat e edukimit, 2010

Cilësia e jetës në punë

Lediana Xhakollari

Universiteti i Shkodrës "Luigj Grakuqi", Departamenti Psikologji - Punë sociale

"Quality of Work Life"

ABSTRACT

Quality of life is the expansion of relations between individuals and organizational factors that exist in the working environment. Quality of work life is the extent to which employees can satisfy their important needs to their personal experiences through the organization. Just as our living, career it is an integral part of our daily life. We consume an average of about 8 hours a day in the workplace which is one third of all our lives. As a result it would be logical to think that work affects the overall quality of life. Quality of life at work is a key factor which affects the individual's work performance but also affects quality of life in family and community as well as economic vitality of a state.

Termi cilësi e jetës përdoret për të vlerësuar mirëqenien e përgjithshme të individëve dhe shoqërive. Ndryshe nga standardi i jetesës, i cili bazohet kryesisht në të ardhurat, indikatorët e cilësisë së jetës përfshijnë jo vetëm pasurinë dhe punësimin, por edhe mjedisin e ndërtuar, shëndetin fizik dhe mendor, edukimin, rekreacionin dhe kohën e lirë si dhe përkatësinë

sociale. Kërkuesit në Universitetin e Njesisë Kërkimore të Cilësisë së Jetës të Torontos, e përshkruajnë cilësinë e jetës si “Shkalla me të cilën personi gëzon mundësitë e rëndësishme të jetës së tij-saj”. Ashtu sikurse jetesa jonë, karriera ose biznesi, puna është një pjesë integrale e jetës sonë të përditshme. Ne mesatarisht konsumojnë rreth 8 orë në ditë në vendin e punës e cila është një e treta e gjithë jetës sonë. Si rrjedhojë do të ishte e logjikshme të mendonim se puna ndikon në cilësinë e përgjithëshme të jetës. Fjalori i biznesit BNET e përcakton cilësinë e jetës në punë si shkallën me të cilën punonjësit mund të rrisin jetën e tyre personale përmes mjedisit të tyre të punës dhe eksperiencave. *“Shkalla e kënaqësisë personale e përjetuar në punë. Cilësia e jetës në punë varet nga shkalla me të cilën punonjësi ndihet i vlerësuar, i shpërblyer, i motivuar, i dëgjuar dhe i fuqizuar. Ajo gjithashtu ndikohet nga faktorë të tillë si siguria e punës, mundësitë për zhvillimin e karrierës, modelet e punës, dhe balanca punë-jetë”*. Për biznesin kjo përkthehet në atë se si përgjegjësitë profesionale të stafit të tyre ndikojnë në jetët e tyre personale. Cilësia e jetës është bërë fokusi kryesor ndërsa kompanitë kuptojnë ndikimin që ka stresi profesional në cilësinë e punës dhe moralin e zyrës. Për shumë punonjës, të shkuarit në punë ëshë një e keqe e domosdoshme, diçka që duhet bërë për çdo ditë. Megjithatë për një pjesë tjetër punonjësish, karrierat e tyre kanë shumë rëndësi. Ata besojnë në atë që bëjnë, dhe kjo u jep atyre një ndjenjë qëllimi. Kompanitë në kërkimin e tyre për këta “super punonjës”, janë duke kërkuar për mënyra që të sigurojnë një cilësi më të mirë të jetës në punë. Bota e punës ka pësuar një transformim të thellë. Subjekte të tilla si globalizimi, fleksibiliteti, mënyrat e reja të punës organizative janë ndër çështjet kryesore të studimit organizativ. Studimet në lidhje me cilësinë e jetës në punë kanë filluar rreth viteve 1950 dhe janë zhvilluar në stadi të ndryshme. Eric Trist dhe bashkëpunëtorët e tij nga Instituti i Londës Tavistok janë cilësuar si pararendësit për kërkimin mbi cilësinë e jetës në punë. Në atë dekadë, ata iniciuan një seri studimesh që i dhanë origjinën qasjes socio-teknike në lidhje me punën në organizatë. Ishte një çështje në lidhje me kënaqësinë dhe mirëqenien e punëtorëve. Evolucionin e Cilësisë së jetës në punë nisi në fund të viteve 1960 duke theksuar dimensionin njerëzor në punë duke u përqendruar në cilësinë e marrëdhënies mes punonjësit dhe

mjedisit të punës.¹⁰ Kishte një vetëdije në lidhje me rëndësinë e provimit të mënyrave më të mira për të organizuar punën, me objektivin për të minimizuar efektet negative mbi punonjësin. Faza e parë e lëvizjes në SHBA u shtri deri në vitin 1974. Në këtë periudhë interesi për cilësinë e jetës në punë kishte filluar të binte për shkak të krizës së energjisë dhe rritjes së inflacionit. Nevojat për mbijetesë të kompanive bënë që interesat e punonjësve të kalonin në një plan të dytë nga ana e rëndësisë. Pas 1979 çështja për cilësinë e jetës në punë filloi dilte përsëri në pah për shkak të konkurrencës së shumë industrive amerikane përpara konkurrentëve të tyre japonezë. Kjo humbje e konkurrencës çoi në nevojën për shqyrtuar stilet menaxheriale të praktikuar në vendet e tjera dhe për të lidhur programet e produktivitetit me përpjekjet për përmirësimin e cilësisë së jetës në punë. Megjithëse tematika e cilësisë së jetës në punë ka marrë vëmendjen e duhur në këto dy dekadat e fundit, akoma ekzistojnë disa paqartësi në lidhje me përcaktimin e termit. Termi i përgjithshëm, cilësia e jetës në punë sjell ndër mend aspekte të analizuar më parë të tilla, si: motivimi, kënaqësia, kushtet e punës, stilet e lidhshme të liderit midis të tjerëve.

Fernandes and Becker, 1988 tërhoqi vëmendjen për nevojën për të pasur një vizion të situatës së cilësisë së jetës në punë, duke marrë në konsideratë kontekstin social-ekonomik, politikat locale, e cila është shumë e ndryshme në shtete të ndryshme. Në përpjekjen për të përcaktuar parametrat e cilësisë së jetës, Mukherjee e përcaktoi cilësinë e jetës si një nocion gjithëpërfshirës të jetës dhe të jetuarit. Variablat përfshijnë ato faktorë që janë të pranishëm në mjedisin e punës, sjellja e punonjësve dhe perceptimet e tyre për mjedisin e punës. Nordenfelt ka mendimin se me cilësinë e jetës kuptohet diçka që ka të bëjë me vlerat e mirëqenies.¹¹ Mund të bëhet një dallim mes mirëqenies së jashtme dhe mirëqenies së brendshme. Në mirëqenien e jashtme përfshihen ato fenomene që na rrethojnë dhe vazhdimisht ndikojnë mbi ne. Në mirëqenien e brendshme përfshihen reagimet tona ndaj botës së jashtme dhe eksperiencat tona në përgjithësi. Sipas Mukherjee e vetmja mënyrë për të vlerësuar të tërën në përgjithësi është duke drejtuar një studim të përgjithshëm, në vend që të

¹⁰ Davenport, J., 1983. Whatever happened to QWL? Office Administration and Automation, 44: 26-28.

¹¹ Nordenfelt, L. (1993). Quality of life, health and happiness. Avebury:Aldershot.

ndjekësh një qasje analitike.¹² Megjithatë, nga këndvështrimi i shpjegimit të kënaqësisë me jetën si një e tërë, analizat e kënaqësisë me jetën duhet të jenë në termat e kënaqësisë me fusha të veçanta të jetës. Cilësia e jetës në punë është një koncept shumë i gjerë dhe me shumë perceptime rreth tij dhe si pasojë shumë i vështirë të përkufizohet. Ka autorë që kanë opinionin se ajo është diçka që përcaktohet nga njerëzit e organizatës. Shumë autorë, psikologë dhe konsulentë menaxherialë janë dakord se është e vështirë të japësh një përkufizim të qartë të termit cilësi e jetës në punë, të tjerë se ajo ka të bëjë me mirëqenien e punonjësve. Megjithatë të gjithë autorët bien dakord se cilësia e jetës në punë nuk është thjesht kënaqësia në punë, e cila është një nga shumë aspektet e saj. Impakti i jetës në punë tek individit është rezultat i shumë faktorëve integruar, nga të cilat rëndësia e secilit mund të ndryshojë nga njëri grup në tjetrin dhe nga koha në kohë. Nadler dhe Lawer e përcaktuan cilësinë e jetës në punë si një mënyrë e të menduarit për njerëzit, punën dhe organizatat. Elementët e saj të dallueshëm janë çështje për ndikimin e punës tek njerëzit si dhe tek efektiviteti organizativ dhe ideja e pjesëmarrjes në zgjidhjen e problemeve dhe vendimmarrjen organizative. Ata theksuan rëndësinë e rezultateve për individët në atë që cilësia e jetës në punë shikohet si diçka që jo thjesht bën njerëzit të punojnë më mirë, por si puna mund t'i shkaktojë njerëzve të përjetojnë më tepër kënaqësi së bashku në punë.

Cilësia e jetës përcaktohet nga ato aspekte të punës që anëtarët e organizatës i shikojnë si të dëshirueshme. Kjo do të thotë se edhe për dy organizata, përcaktimi i cilësisë së jetës mund të mos jetë ekzaktësisht i njëjtë. Madje edhe brenda të njëjtës organizatë perceptimi i asaj që mund të jetë cilësi e jetës në punë mund të jetë i ndryshëm nga njëri grup në tjetrin. Cilësia a jetës mund të përcaktohet me shkallën me të cilën mjedisi i organizatës motivon performancën efektive në punë, së bashku me shkallën me të cilën ajo kujdeset për mirëqenien fizike dhe psikologjike të punonjësve dhe në raste të tjera me shkallën me të cilën ajo kufizon faktorët stresues. Cilësia e lartë e jetës në punë është barazuar me motivimin e lartë të punonjësit dhe gjithashtu edhe me nivel të lartë

¹² Mukherjee, R. (1989). The quality of life: Valuation in social research. New Delhi; Sage Publications.

kënaqësie të punonjësit.¹³ Si përmbledhje mund të thuhet se të ndjerit të kënaqur me cilësinë e jetës në punë, përjetohet kur individët janë të kënaqur me faktorët integruar të tillë si kushtet dhe aspektet sociale të jashme optimale, si dhe nga të qenurit i motivuar së brendshmi nga faktorë të pandarë të vetë punës dhe që në fund rezultojnë në një ndjenjë mirëqenie psikologjike të punonjësve.

Komponentët e cilësisë së jetës në punë:

Qenia njerëzore gjithmonë funksionon brenda një mjedisi të përbërë nga sisteme dhe nënsisteme të tilla si mjedisi fizik, mjedisi kulturor, mjedisi social dhe mjedisi i mbyllur psikologjik. Këto ndikime mjedisore nënkuptojnë se kur merren në konsideratë kriteret, duhen marrë parasysh një sërë faktorësh. Në përgjithësi duhen marrë në konsideratë komponentë të kategorive të ndryshme të punës dhe përkatësisht:

- ✓ faktorët e jashtëm dhe të brendshëm të punës
- ✓ faktorët socialë
- ✓ dhe klima organizative si faktor që ndikon kënaqësinë e përgjithëshme me cilësinë e jetës në punë

Megjithatë, diversiteti i punonjësve të një organizate nënkupton se variablat demografikë duhet gjithashtu të merren në konsideratë si prashikues të mundshëm.

Variablat demografikë:

Autorë të ndryshëm i vënë theksin aspekteve të ndryshme demografike. Nordenfelt ka komentuar mbi ndikimet mjedisore. Mjedisi fizik brenda të cilit funksionon individi, formon bazën për veprimet e tij ose të saj, siguron mundësinë për t'u plotësuar në aktivitete të ndryshme. Këto mundësi ndryshojnë në pjesë të ndryshme të një vendi. Qytetet sigurojnë mundësitë për zbatimje, edukim më të mirë, informacion dhe lehtësira më të mira mjekësore. Zonat rurale sigurojnë mundësinë për të qenë më pranë natyrës, ajër të pastër dhe hapësira të gjera.¹⁴ Në vitet 1930 Robert Hoppock zbuloi se nivele të ndryshme të kënaqësisë ishin të lidhura me nivele punësimi të ndryshme, ku nivelet e larta të punësimi (profesionale, menaxheriale dhe ekzekutive) shoqëroheshin me kënaqësi

¹³ Lawer, E.E. III (1975). Measuring the psychological quality of working life: the why and how of it. In Davis, L.E and Cherns, A.B. (eds). The quality of working life. Volume 1: Problems, Prospect and the state of the art. New York: The Free Press.

¹⁴ Nordenfelt, L. (1993), Quality of life, health and happiness. Avebury: Aldershot.

më të lartë. Kolberg, Boss, Senjem dhe Goodman raportuan se individët në nivelet e larta të organizatës, të cilët tradicionalisht mbajnë më tepër pushtet dhe individët me më tepër vjetërsi në organizatë ndihen më tepër të fuqizuar, ndërsa variabla të tillë si gjinia dhe raca nuk kishin ndikim të rendësishëm në ndjenjat e fuqizimit. Ata sugjeruan se punonjësit që ndiheshin të fuqizuar, pavarësisht pozicionit kishin nivel të kënaqësisë në punë më të lartë.¹⁵ Ducharme dhe Martin zbuluan se punonjësit më të vjetër dhe punonjësit me status punësimi janë shumë më të kënaqur me punët e tyre. Megjithatë kur shpërblimet e punës mbeteshin konstante, ndikimet e rendësishme reduktoheshin në jo të rendësishme. Ngritja në detyrë në një pozicion më të lartë detyron një një rritje në pagë dhe individi mundet që fillimisht të jetë i kënaqur me të ardhurat e tij –saj, gjë e cila pas disa vitesh nëse nuk ka një rritje nuk do të jetë më aq e kënaqshme.¹⁶ Një tjetër faktor që është marrë në konsideratë nga Seashore është moshë. Eksperienca normale e jetës rritet me kalimin e moshës, ndryshimet e paparitura të inflacionit ekonomik ose ndryshimi i niveleve të punësimit mund të ndryshojnë kuptimin e lidhjes së personit me punën dhe kënaqësinë e tij ose të saj me punën. Murtran, Reitzes, Bratton and Fernandez kërkuan dallimet gjinore përkundrejt variablave të tjerë të tillë, si: moshë, faza e karrierës, edukimi dhe punësimi për të shqyrtuar vlerësimin e tyre të cilësisë të kohës të shpenzuar në punë dhe kënaqësinë e tyre me punën. Rezultatet e studimit treguan se nuk ka dallime të përgjithshme në mënyrën se si punonjësit meshkuj dhe femrat e moshës së rritur të mesme perceptonin punët e tyre. Në kërkimin e tyre u zbulua se meshkujt kishin më tepër të ngjarë se sa femrat të mbanin vende pune të nivelit më të lartë, të kishin më tepër variacion në punët e tyre dhe të ushtrojnë më tepër vetëdrejtim në punën e tyre krahasuar me femrat. Ashtu sikurse pritej u zbulua se individët me edukim më të madh prirën të jenë më pak të kënaqur me punën e tyre.¹⁷ Kënaqësia financiare është më

¹⁵ Kolberg, C.S., Boss, R.W., Senjem, J.C. and Goodman, E.A. (1999). Antecedents and outcomes of empowerment: Empirical evidence from the health care industry. *Group and Organization Management*, 24(1), 71-83.

¹⁶ Seashore, S.E. (1975). Defining and measuring the quality of working life. In Davis, L.E. and Cherns, A.B. (eds.). *The quality of working life. Volume 1: Problems, Prospects and the state of the art*. New York; Free Press.

¹⁷ Murtran, E.J., Reitzes, D.J., Bratton, D.J. and Fernandez, M.E (1997). Self-esteem and subjective responses to work among mature workers: Similarities and differences by gender. *Journal of Gerontology: Social Sciences*, 52B(2), S89-S96.

tepër e lidhur fort me kënaqësinë ndaj jetës në shtetet e varfëra, ndërsa në shtetet e pasura kënaqësia me jetën në shtëpi është e lidhur më fort me kënaqësinë ndaj jetës.¹⁸

Faktorët e jashtëm dhe të brendshëm të punës:

Faktorët që ndikojnë në cilësinë e jetës në punë mund të grupohen në faktorë të jashtëm dhe të brendshëm. Faktorët e jashtëm përmbajnë aspekte të punës nga mjedisi ose konteksti i vetë punës apo detyrës. Shembuj të faktorëve të jashtëm të punës janë paga, kushtet e punës, orët e punës, procedurat dhe siguria në punë. Faktorët e brendshëm mbulojnë aspekte të qenësishme e të pandara në drejtimin e vetë punës. Motivimi i brendshëm mund të silltet nga ndjenjat e kompetencës dhe vetëvendosja që përjeton dikush ndërsa angazhohet në një detyrë. Shpërblimi i brendshëm si të shijuarit e vetë detyrës ose ndjenja e kënaqësisë se është arritur apo pëmbushur diçka me rëndësi mund të jetë madje edhe më shumë shpërbllyese se sa shpërblimet e prekshme.¹⁹

Faktorët e jashtëm:

- ✓ Kompensimi adekuat dhe i drejtë. Të adhura adekuate do të thotë që të ardhurat nga puna me kohë të plotë të përballojnë standardet e caktuara sociale të mjaftueshmërisë ose standardin subjektiv të marrësit.
- ✓ Kompensimi i drejtë. Kjo do të thotë që paga e marrë për një punë të caktuar jep një marrëdhënie të duhur, të përshtatshme me pagesën për punë të tjera.

Në shumë popullata është vënë re një marrëdhënie pozitive mes standardit të jetesës dhe shëndetit mendor. Disa kërkime kanë zbuluar se njerëzit me të ardhura më të larta janë më të kënaqur me pagën e tyre; studime të tjera kanë pasur të njëjtat rezultate për drejtësinë e perceptuar në lidhje me përgjegjësinë dhe nivelin e aftësive dhe zotësive të veta me të të tjerëve.²⁰

Balanca jetë - punë

¹⁸ Diener, E.F., Lucas, R.E., Oishi, S. and Suh, E.M. (1999). Cross-cultural variations in predictions of life satisfaction: Perspectives from needs and values. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25(8), 980-990.

¹⁹ Snelder, H.M.J.J. (1996). Different kinds of work, different kinds of pay: an examination of the overjustification effect. *Journal of Socio-Economics*, 25(4), 517-528.

²⁰ Warr, P.B. (1987). *Job Characteristics and Mental Health*. In Warr, P. *Psychology at Work*. London: Penguin Books.

Balanca punë-jetë, ashtu sikurse motivimi, është një koncept që ka kuptime të ndryshme për njerëz të ndryshëm. Sot njerëzit kanë pritshmëri më të larta për cilësinë e jetës së tyre në punë dhe për cilësinë e jetës në përgjithësi. Përfitimet e arritjes së balances mes jetës në punë dhe në shtëpi për punonjësit njihen gjerësisht në termat e rritjes së kënaqësisë në punë, mirëqenies dhe shëndetit²¹, ndërsa përfitimet direkte të biznesit në mbështetjen e iniciativave për balancën punë-jetë janë duke u njohur shumë nga organizatat.²² Studimet e fundit mbi punonjësit sugjerojnë se shumë njerëz akoma përballen me vështirësi të mëdha në balancimin e përgjegjësisë të punës dhe familjes. Kuptimi dhe menaxhimi i balancës mes punës dhe familjes ka shumë rëndësi për punëdhënësit, individët dhe kërkuessit. Kërkesat konkurruese mes punës dhe roleve personale shpesh rezultojnë në konflikt për punonjësit.²³ Efektet e përhapura nga mjediset e punës në mjediset e shtëpisë janë dokumentuar gjerësisht, dhe mund të shikohen në keqësimin e cilësisë së roleve si partner dhe si prind për shkak të stresit që lidhet me punën,²⁴ dhe dëmtimi i interesave sociale dhe jo të punës për shkak të vështirësive në sigurimin e modeleve punë-kohë e lirë.²⁵ Individët që punojnë me orë të zgjatura dhe që ndryshojnë vazhdimisht vendin e punës se vuajnë nga rritja e izolimit social dhe paaftësia për marrëdhënie ndërpersonale.²⁶

Një studim analitik i viti 2006 i publikuar ne Revistën Amerikane të Shkencave të Aplikuara, liston pesë elementë që lidhen me cilësinë e jetës në punë: detyra e caktuar, mjedisi fizik i punës, mjedisi social i punës,

²¹ Cooper C.L. & Lewis S. (1998) *Managing your Career, Family and Life*. Kogan Page, London.

²² Dex S. & Scheibl F. (1999) Business performance and familyfriendly policies. *Journal of General Management* 24 (4), 22– 37.

²³ Grant-Vallone E.J. & Donaldson S.I. (2001) Consequences of work-family conflict on employee well-being over time. *Work and Stress* 15 (3), 214–226.

²⁴ Langan-Fox J. (1998) Women's career and occupational stress. In *International Review of Industrial and Occupational Psychology*, Vol. 13 (C.L. Cooper & I.T. Robertson eds), pp. 273– 304. John Wiley and Sons, London, UK.

²⁵ Maruyuma S., Kohno K. & Morimoto K. (1995) A study of preventative medicine in relation to mental health among middle management employees: Part 2. Effects of long working hours on lifestyles, perceived stress and working life satisfaction among white collar middle management employees. *Japanese Journal of Hygiene* 50, 849–860.

²⁶ Harrington J.M. (1994) Shiftwork and health: a critical review of the literature on working hours. *Annals of the Academy of Medicine, Singapore* 23, 699–705.

sistemi administrativ dhe marrëdhënia mes jetës dhe punës.

1. Detyra e caktuar: Në vlerësimin e cilësisë së jetës, është e rëndësishme që punonjësi të ndjejë se detyra që i është caktuar të jetë e vlerësuar në organizatë. Detyra duhet të përputhet me aftësitë dhe zotësitë e tij, t'i lejojë punonjësit të mbikqyrë progresin e detyrës dhe të mënyrë për punonjësin që të arrijë qëllimin e tij final brenda kompanisë.
2. Mjedisi fizik i punës. Mjedisi fizik i punës përqendrohet në hapësirën fizike në të cilën punon punonjësi ose në hapësirën që do të përdoret në të ardhmen. Mjedisi fizik duhet të jetë i sigurt, i shëndetshëm dhe të sigurojë burimet e nevojshme për të përmbushur detyrën e caktuar. Një mjedis fizik ideal nxitet mendërisht me të gjitha mjetet e nevojshme të punës prezente dhe ato gati për t'u përdorur.
3. Sistemi administrativ: Sistemi administrativ i referohet mënyrës se si organizata menaxhohet. Një punonjës me cilësi jete në punë I shëndetshëm do të ndihet i mbështetur dhe i inkurajuar të përparojë nga administrimi. Studimi i lartpërmendur sygjeron që punonjësit kërkojnë mjedise pune në të cilat të kenë akses (mundësi për të hyrë, përdorur) për vlerësim dhe feedback të drejtë dhe aftësi të përparojnë brenda organizatës. Megjithëse punonjësit duan të komensohen në mënyrë të drejtë për rolet e tyre, më tepër rendësi i jepet perceptimit të prestigjit të punës nga burimet e brendshme dhe të jashtme.
4. Jeta në punë përkundrejt jetës në shtëpi apo familje: Ky element është paksa i vështirë për bizneset për të ndikuar, pasi ai i ka rrënjët në perceptimin personal. Çdo punonjës është i ndryshëm dhe sjell pikëpamje të ndryshme mbi balancën perfekte të punës dhe jetës. Në përpjekjen për të krijuar një balancë të drejtë mes punës dhe jetës, organizatat duhet të marrin në konsideratë efektin e punës në familje, nivelin dhe llojin e stresit që prodhon puna, dhe qëllimin final të karrierës për çdo punonjës. Disa kompani e kanë adresuar këtë duke lejuar telekomunikimin, orare fleksible ose ndarjen e punës në vend të orëve të gjata ose rritjes së përgjegjësisë.

Balanca punë-familje nis në shtëpi. Historikisht femrat kanë mbajtur mbi shpatulla pjesën më të madhe të punëve në familje dhe përgjegjësitë në lidhje me rritjen dhe edukimin e fëmijëve. Megjithatë të dhënat e fundit sygjerojnë se kjo prirje ka filluar të ndryshojë. Megjithëse shumë organizata ofrojnë programe ndihmuese për punonjësit e tyre të tilla si asistencë për përkujdesje ditore për individët e moshuar dhe fëmijët,

telekomunikim dhe orare pune fleksible përsëri punonjësit vazhdojnë të përjetojnë konflikte të brendshme punë-familje. Kështu filozofia e mëshitetjes familjare e punonjësit është shumë më e rëndësishme se sa programet specifike të orfruara nga punëdhënësit. Gjithashtu studimet kanë vërtetuar se fleksibiliteti i punës është më i rëndësishëm se sa fleksibiliteti i kohës në promovimin e balances punë-familje. Kërkimet kanë sygjyeruar se menaxherët duhet t'i japin më tepër rëndësi riprojektimit të punës (duke u dhënë punonjësve më tepër kontroll mbi atë që ata bëjnë dhe mënyrës se si e bëjnë) se sa orareve fleksible të punës.²⁷

Disa nga faktorët që ndikojnë dhe përcaktojnë cilësinë e jetës në punë janë: Qëndrimi; Mjedisi; Mundësitë; Natyra e punës; Njerëzit; Niveli i stresit; Prespektiva e karrierës; Sfidat; Rritja dhe zhvillimi; Përfshirja e rrezikut dhe shpërblimi.

Qëndrimi: Personi i cili i beson në një punë të caktuar, ka nevojë të ketë dije apo njohuri të mjaftueshme, ekspertizë dhe aftësi të nevojshme, eksperiencë të mjaftueshme, entuziazëm, nivel energjie, vullnet dhe gatishmëri për të mësuar gjëra të reja. Ai duhet të ketë dinamizëm, ndjenjë përkatësie në organizatë, aftësi për t'u adaptuar me ndryshimet e situatës, të jetë i hapur ndaj ideve inovative, konkurrues, përkushtim, aftësi të punojë nën presion, cilësi lidërshipi dhe shpirt skuadre.

Mjedisi: Puna mund të jetë e tillë që të kërkojë që të përballesh me klientët të cilët kanë nivle të ndryshme tolerance, preferencash, modelesh sjelljeje, nivel të të kuptuarit; ose mund të përfshijë të punuarit me makineri të rrezikshme ose me kafshë të rrezikshme ku masa paraprake sigurie duhen vëzhguar. Kjo kërkon shumë përqendrim, vigjilencë, praninë e mendjes, sinkronizim i syve, duarve dhe trupit, ndonjëherë nivel të lartë durimi, takti, empatie, dhimbshurie dhe kontroll mbi emocionet.

Mundësitë: Disa punë ofrojnë mundësi për të mësuar, kërkuar, zbuluar, për vetëzhvillim, përmirësim të aftësive, mjedis për krijim, mirënjohje publike, eksplorim, status me rëndësi dhe shumë e shumë famë. Të tjera janë monotone, përsëritëse, rutinë, dhe të mërzitshme. Natyrisht ato të parat janë më interesante dhe shumë shumë shpërblyese.

Natyra e punës: p.sh., shoferi, zjarrfikësi, polici i trafikut, trenisti, punëtorët e ndërtimit, saldatori, minatori etj., kanë të bëjnë me punë të

²⁷ See D Jones. "Female CEOs Struggle in "04" but over Tow Years, They're Topping Firms Led by Men," Usa Today; January 4, 2005, retrieved March 29, 2005,

rrezikshme dhe duhet të jenë më vigjilent për të shmangur humbjen e ndonjë gjymtyre, ose humbjen e jetës e cila është e pakthyeshme. Ndërsa piloti, doktori, gjykatësi, gazetari duhet të jetë më i kujdeshëm dhe me takt për të përballuar situatën. Një CEO, profesor, një mësues ka më tepër përgjegjësi, por një mjedis pune më të sigurt; një sportelist (arkëtar) ose roje sigurimi nuk mund t'i lejojë vetes të jetë i pakujdesshëm në punën e tij, pasi ajo përfshin humbjen e parave, të pasurisë dhe mirëqenies; një politikan ose një figurë publike nuk mund t'ia lejojë vetes të jetë i pakujdesshëm, pasi reputacioni dhe dashamirësia e tij është në lojë. Disa punë kanë nevojë për aftësi të buta, cilësi udhëheqjeje, inteligjencë, aftësi vendimmarrëse, aftësi për të trajnuar dhe për të nxjerrë punë nga të tjerët, punë të tjera kanë nevojë për planifikim, largpamësi, vizion dhe akoma punë të tjera kanë nevojë për aftësi motorike, perfeksion dhe kujdes ekstrem.

Njerëzit: Pothuajse të gjithë duhet të përballen me tre grupe njerëzish në vendin e punës. Ata quhen mbikqyrësi, bashkëpunëtorët në të njëjtin nivel dhe vartësit. Përveç kësaj, disa profesione kanë nevojë për ndërveprim me njerëz të tillë, si: pacientë, persona të medias, me publikun, hajdutë, njerëz me paaftësi fizike ose mendore, fëmijë, delegatë të huaj, gangster, politikanë, figura publike etj. Këto situata kërkojnë nivel të lartë kujdesi, karakter të vetëpërmbytur, shumë takt, humor, dashamirësi, diplomaci dhe ndjeshmëri.

Niveli i stresit: Të gjithë faktorët e përmendur më sipër lidhen së brendshmi dhe janë të ndërvarura. Niveli i stresit ka nevojë të mos jetë direkt proporcional me konpesimin. Stresi është i llojeve të ndryshëm, stres mendor, stres fizik, stres psikologjik dhe stres emocional. Një drejtor menaxhimi i një kompanie do të ketë stres mendor, një punëtor i thjeshtë do të ketë stres fizik, një psikiatër do të ketë stres emocional etj. Stresi mendor dhe emocional shkaktojnë më shumë dëm sa sa stresi fizik.

Prespektivat e karrierës: Çdo punë duhet të ofrojë zhvillim karriere. Ky është një faktor i rëndësishëm, i cili përcakton cilësinë e jetës në punë. Përmirësimi i statusit, më tepër mirënjohje nga menaxheri, vlerësimet pozitive janë faktorë motivues për çdo njeri. Atmosfera e punës duhet të jetë e favorshme dhe ndihmuese për të arritur sa qëllimin organizativ po aq edhe zhvillimin individual. Është një situatë fitore-fitoret për të dyja palët; një punonjës duhet të shpërblehet në mënyrë të përshtatshme për punën e tij të mirë, për përpjekjet ekstra, sinqeritetin dhe

në të njëjtën kohë një punonjës letargjik dhe i pakujdesshëm duhet të penalizohet.

Sfidat: Puna duhet të ofrojë disa sfida së paku për ta bërë atë interesante. Kjo lejon që punonjësi të përmirësojë njohuritë, aftësitë dhe kapacitetet e tij. Ndërsa monotonia e punës e bën një person, jo entuziast, të pakënaqur, të mërziur, të frustruar, të jovetëkënaqur, joiniciator dhe jointeressant. Sfida është flaka që të bën të ndihesh i gjallë. Përballimi me sukses i punës sfiduese prodhon më tepër kënaqësi sa sa përfitimi monetar. Ajo gjithashtu rrit edhe vetëbesimin.

Rritja dhe Zhvillimi: Nëse një organizatë nuk jep mundësinë për rritje dhe zhvillim personal është shumë e vështirë që organizata të vazhdojë të mbajë në punë personelin e talentuar dhe gjithashtu të jetë në gjendje të zbulojë talente të reja me eksperiencë dhe aftësi.

Përfshirja e rrezikut dhe shpërblimi: Në përgjithësi shpërblimi ose kompensimi është proporcional me sasinë e punës, natyrën dhe shtrirjen e përgjegjësië, delegimin e pushtetit, autoritetin e pozicionit të punës, përfshirjen e rrezikut, nivelin e angazhimit të pritur, afatet kohore dhe objektivat, industrinë, dhe madje edhe me stabilitetin politik dhe politikat ekonomike të shtetit. Megjithëse rreziku është i përfshirë në çdo punë, natyra e tij dhe shkalla varion shumë. Shpërblimi është kriteri kyç për të joshur një punonjës me prespektivë që të pranojë ofertën. Një punonjës i lumtur dhe i shëndetshëm do të japë një qarkullim më të mirë, do të marrë vendime më të mira dhe do të kontribuojë pozitivisht në qëllimin organizativ. Një cilësi jete në punë e siguruar nuk do të tërheqë vetëm individët e rinj dhe të talentuar, por gjithashtu do të mbajë punonjësit ekzistues të talentuar.

Programet e cilësisë së jetës në punë:

Termi cilësi e jetës në punë i referohet favorshmërisë dhe pafavorshmërisë të mjedisit total të punës për njerëzit. Organizatat duhet të njohin përgjegjësinë e tyre për të zhvilluar punë dhe kushte pune që janë perfekte për njerëzit si dhe për shëndetin ekonomik të organizatës. Elementët e programeve të cilësisë së jetës në punë përfshijnë-komunikimet e hapura, sisteme shpërblimi të paanshme dhe të drejta, shqetësimin për sigurinë e punës së punonjësit dhe karriera të kënaqshme dhe pjesëmarrje në vendimmarrje. Shumë programe të hershme të cilësisë së jetës në punë fokusohen në pasurimin e punës. Për të përmirësuar sistemin e punës, programet e cilësisë së jetës në punë zakonisht

theksojnë zhvillimin e aftësive të punonjësit, reduktimin e stresit të punës dhe zhvillimin e më tepër marrëdhënieve bashkëpunuese punë-menaxhim. Konkurrenca ndërkombëtare i drejton organizatat që të jenë më tepër produktive. Menaxherët proaktiv dhe departamentet e burimeve njerëzore i përgjigjen kësaj sfide duke gjetur mënyra të reja për të përmirësuar produktivitetin. Disa strategji bazohen shumë në investimin e kapitalit të ri dhe teknologji. Të tjerë kërkojnë ndryshime në praktikën e lidhjes së punonjësit.

Zhvillimi organizativ

Një organizatë efektive ka nevojë të zhvillojë kapacitetin për t'iu përgjigjur ndryshimeve në lidhje me mjedisin e saj. Organizatat duhet të përballen me ndryshimet brenda dhe jashtë organizatës, të tilla si ndryshimet në teknologji, metodat e komunikimit, nevojat e fermerëve, situatat rurale, eksportimi dhe importimi i produkteve bujqësore dhe ekonomia e tregut. Zhvillimi organizativ jep mundësi për ndryshime të planifikuara në detyrat e organizatës, në teknikat, strukturën dhe njerëzit e organizatës. Qëndrimet, vlerat dhe praktikën e organizatës kanë ndryshuar kaq shumë, kështu që asaj i duhet të përballojë situatat e ndryshuara. Punonjësit gjithashtu fitojnë më tepër aftësi për të përballuar problemet e reja. Gjithashtu duke u fokusuar në ndërtimin e skuadrës dhe menaxhimin e konfliktit, zhvillimi organizativ është një mbështetje e planifikuar dhe bëhet me ndihmën e një eksperti të jashtëm në shkencat e sjelljes.²⁸

Procesi konsiston në diagnostikimin e problemit, mbledhjen e të dhënave, feedbackun e të dhënave tek organizata, paraqitjen e ndërhyrjeve specifike, vlerësimin dhe vazhdimin. Teknikat e tilla si trajtimi i ndjeshmërisë, analizat transaksionale, ushtrimet e ndërtimit të skuadrës përdoren për të zhvilluar marrëdhëniet ndërpersonale. Zhvillimi organizativ është një qasje efektive që mund të përdoret nga organizatat për të sjellë ndryshime të planifikuara dhe për të rritur marrëdhëniet ndërpersonale midis punonjësve.²⁹

²⁸ Chattopadhyay, S., & Pareek, U. (1982). *Managing organizational change*. New Delhi: Oxford & IBH Publishing Company.

²⁹ Burton E. Swanson, Robert P. Bentz, Andrew J. Sofranko, "Improving agricultural extension: A reference manual", Food and Agriculture Organization of the United Nations, Rome, Italy. © FAO 1997.

BIBLIOGRAFI:

1. Burton E. Swanson, Robert P. Bentz, Andrew J. Sofranko, "Improving agricultural extension: A reference manual", Food and Agriculture Organization of the United Nations, Rome, Italy. © FAO 1997.
2. Chan, C.H. and W.O. Einstein, 1990. Quality of Work Life (QWL): What can unions do? *SAM Advanced Management J.*, 55: 17-22.
3. Cooper C.L. & Lewis S. (1998) *Managing your Career, Family and Life*. Kogan Page, London.
4. Cunningham, J.B. and T. Eberle, 1990. A guide to job enrichment and redesign. *Personnel*, 67: 56-61.
5. Davenport, J., 1983. Whatever happened to QWL? *Office Administration and Automation*, 44: 26-28.
6. Davis, L.E. and Cherns, A.B. (eds). (1975). *The quality of working life. Volume 1: Problems, Prospects and the state of the art*. New York: The Free Press.
7. Dex S. & Scheibl F. (1999) Business performance and familyfriendly policies. *Journal of General Management* 24 (4), 22– 37.
8. Diener, E.F., Lucas, R.E., Oishi, S. and Suh, E.M. (1999). Cross-cultural variations in predictions of life satisfaction: Perspectives from needs and values. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 25(8), 980-990.
9. Ducharme, L.J. and Martin, J.K. (2000). Unrewarding work, coworker support, and job satisfaction. *Work and occupations*, 27(2), 223-243.
10. Feuer, D., 1989. Quality of work life: a cure for all ills? *Training: The Magazine of Human Resources Development*, 26: 65-66.
11. Grant-Vallone E.J. & Donaldson S.I. (2001) Consequences of work-family conflict on employee well-being over time. *Work and Stress* 15 (3), 214– 226.
12. Greenhaus, J.H., S. Parasuraman and W.M. Wormley, 1990. Effects of race on organizational experiences, job performance evaluations and career outcomes. *Acad. Manag. J.*, 16: 129-137.
13. Harrington J.M. (1994) Shiftwork and health: a critical review of the literature on working hours. *Annals of the Academy of Medicine, Singapore* 23, 699–705.
14. Kolberg, C.S., Boss, R.W., Senjem, J.C. and Goodman, E.A. (1999). Antecedents and outcomes of empowerment: Empirical evidence from the health care industry. *Group and Organization Management*, 24(1), 71-83.
15. Kreitner, R & Kinicki, A. (2007). "Organizational Behavior", Seventh Edition, McGraw-Hill.

16. Langan-Fox J. (1998) Women's career and occupational stress. In *International Review of Industrial and Occupational Psychology*, Vol. 13 (C.L. Cooper & I.T. Robertson eds), pp. 273– 304. John Wiley and Sons, London, UK.
17. Lawer,E.E. III (1975). Measuring the psychological quality of working life: the why and how of it. In Davis, L.E and Cherns, A.B. (eds). *The qyality of working life. Volume 1: Problems, Prospect and the state of the art.* New York:The Free Press.
18. Maruyuma S., Kohno K. & Morimoto K. (1995) A study of preventative medicine in relation to mental health among middle management employees: Part 2. Effects of long working hours on lifestyles, perceived stress and working life satisfaction among white collar middle management employees. *Japanese Journal of Hygiene* 50, 849–860.

Universiteti i Shkodrës "Luigj Gurakuqi"
Bul. Shk., Shkencat e edukimit, 2010

Të mësuarit nëpërmjet lojës dhe roli i saj në edukimin e parashkollorëve

Fatmir Vadahi

*Universiteti i Shkodrës "Luigj Gurakuqi", Departamenti Psikologji-Punë
sociale*

Introduction Learning through games and the role of the games in
teaching process of kindergarten' children

ABSTRACT

The most important activity of Kindergarten's children is the game. The game is one of the most important forms that is widely used in the process of teaching the children in kindergartens. Using games in teaching, helps children develop their interests and thinking, enriches

the vocabulary etc. Through game children learn to distinguish the colors and forms of the objects, quantity, sizes, sounds and distances. In this article we will try to give some general considerations about learning through games, main characteristics in its practical implementation and also the problems in this process in order to increase the efficiency of the work done at kindergartens.

Procesi i edukimit të parashkollorëve duhet të organizohet në mënyrë të tillë që fëmijëve t'u japë kënaqësi e këtë e realizon më së miri të mësuarit nëpërmjet lojës baza e të cilit është ndërveprimi që ndryshe do të thotë se fëmijët njohin, mësojnë, mbrojnë dhe realizojnë objektivat në kontakt me të tjerët, kur pyesin, diskutojnë, kërkojnë, luajnë me shokët e tyre, kur përpiqen për të zbuluar, plotësuar diçka, për t'u ndarë e punuar në grupe. Veprimtaria më e rëndësishme e fëmijëve të moshës parashkollorë është loja. Ajo është një nga format kryesore të mësimi që zhvillohet me fëmijët parashkollorë dhe shërben gjerësisht si mjet për edukimin e tyre. Përdorimi i lojës ndikon në zgjerimin e interesave të fëmijëve, pasuron të folurit, zhvillon të menduarit, etj. Nëpërmjet lojës fëmijët dallojnë ngjyrat e sendeve, format, përmasat, sasinë, cilësinë e madhësinë e tyre, dallimin e zërave, të tingujve e të largësive. Në këtë artikull do të përpiqemi të japim disa konsiderata të përgjithshme për të mësuarin nëpërmjet lojës, karakteristikat kryesore e realizimin praktik të tij, problemet që ngre kjo veprimtari mësimore me qëllim rritjen e rendimentit të punës në kopsht.

Roli dhe rëndësia e lojës në edukimin e parashkollorëve

Dihet rëndësia e viteve të para të jetës që kanë për fëmijët, ndikimi i fuqishëm e vendimtar në zhvillimin e tyre psikik e social, në karakterin e tyre, si dhe në zgjerimin e aftësive njohëse, emocionale, volitive, fizike e sociale. Në këtë drejtim, të rriturit qofshin këto prindërit apo mësuesit, duhet ta ndjejnë se janë përgjegjës për të ardhmen e fëmijëve të tyre.

Fëmijët kur mësojnë duke luajtur ndjehen më të lirë, përjetojnë më pak ankth e më shumë gëzim e kënaqësi. Çdo veprimtari që organizohet me fëmijët parashkollorë duhet të jetë e gëzueshme, tërheqëse e motivuese. Po prezantojmë shkurtimisht disa parime mbi të cilat mbështeten metodologjitë që kanë në qendër fëmijën, bazuar këto edhe në

filozofinë pragmatiste të Djuisë, në teorinë psikologjike të Eriksonit, në teorinë e zhvillimit njohës të Piazhësë, në teorinë e Vigotskit, në teorinë e Jerom Brunerit, në inteligjencat e shumëfishta të Gardnerit, etj.

Fëmijët mësojnë më mirë kur kënaqen nevojat e tyre fizike dhe ndjehen psikologjikisht të qetë dhe të sigurtë. Ky parim në praktikë nënkupton nevojën që kanë fëmijët për të vepruar. Fëmijët parashkollorë nuk janë në gjendje të dëgjojnë për një kohë të gjatë të rriturit, por ajo çfarë bëjnë me dëshirë dhe kënaqësi është të veprojnë në një mjedis të qetë dhe të sigurtë.

Fëmijët janë pjesëmarrës në ndërtimin e njohjes së tyre, njohuritë që ata fitojnë hap pas hapi janë një proces ndërveprimi dinamik, fizik e social i tyre. Fëmijët zbulojnë njohuritë nëpërmjet zbulimit dhe veprimtarive të tyre praktike. Këtu vlen të theksohet fakti që fëmijët gjatë zhvillimit të veprimtarive të ndryshme që zhvillohen në kopsht mund të gabojnë, në fakt duhet të gabojnë që ndryshe quhet “gabim konstruktiv”, i cili është një proces i rëndësishëm dhe i domosdoshëm për zhvillimin mendor të fëmijëve parashkollorë. Fëmijët duhet të krijojnë hipotezat e veta dhe t’i shprehin ato nëpërmjet të menduarit dhe të vepruarit, duke vëzhguar se çfarë ndodh dhe njëkohësisht duke e krahasuar atë me çfarë bën dhe mendon, duke pyetur dhe gjetur përgjigje për të përmirësuar më pas modelet që krijojnë nëpërmjet informacionit të ri që merr. Ky kompleks veprimesh që fëmijët kryejnë hap pas hapi nëpërmjet veprimtarive të ndryshme që organizohen në kopsht, përbën bazën e zhvillimit mendor dhe fizik të fëmijëve parashkollorë.

Fëmijët parashkollorë mësojnë nëpërmjet bashkëveprimit me të rriturit dhe fëmijët e tjerë.

Fëmijët mësojnë duke luajtur. Nëpërmjet lojës fëmijët mund të vëzhgojnë, eksperimentojnë dhe të veprojnë. Këto elementë janë thelbësorë për procesin e formimit të njohurive dhe ndihmojnë në shprehjen e mendimeve. Fëmijët nëpërmjet veprimtarisë mësimore ku në bazë është loja çdo fëmijë zhvillon përfytyrimin dhe aftësitë krijuese. Këtë fëmijët e realizojnë duke analizuar dhe përsosur atë çfarë bëjnë dhe nën dritën e vlerësimit që ata marrin nga mjedisi, të rriturit apo bashkëmoshatarët e tyre.

Interesi dhe nevoja për njohuri të reja motivojnë të mësuarin. Fëmijët kanë nevojë t’u japin kuptim veprimeve të tyre. Edukatorët gjatë punës së tyre duhet të njohin interesat e fëmijëve dhe të zbulojnë ato tema

që nxisin kërshërinë dhe dëshirën e tyre për të vepruar. Veprimtaritë që bazohen në interesat e fëmijëve, nxisin dëshirën e tyre për të mësuar, i motivojnë ato për të mësuar, nxisin kureshtjen, përqendrimin e vëmendjes dhe vetëveprimin.

Zhvillimi dhe të mësuarit mbart karakteristika individuale. Nga njohuritë e psikologjisë moshore dimë që çdo fëmijë ka ritmet dhe karakteristikat individuale të rritjes, të zhvillimit dhe stilin e tij të të mësuarit, të cilat duhet të mbahen parasysh gjatë edukimit të fëmijëve.

Cilët janë përbërësit e lojës si veprimtari kryesore e fëmijëve parashkollorë?

Të mësuarit nëpërmjet lojës, në thelb ka lojën si veprimtarinë më të dashur të fëmijëve të kësaj moshe, përbërësit kryesorë të së cilës janë:

*Loja është ndërvepruese*³⁰, që do të thotë se fëmijët ndërveprojnë me një objekt ose me një person tjetër e në këtë mënyrë fëmijët aktivizohen e ushtrojnë një ndikim mbi personin ose objektin dhe reagojnë ndaj ndryshimeve që ato krijojnë. Kjo veprimtari është e ndërsjelltë, pasi edhe objektet mund të kundërveprojnë kur luhet me to.

Loja është e lirë e spontane, jo e detyruar. Dëshira e fëmijës për të luajtur, buron nga nevoja e tij e brendshme për të bërë pikërisht atë që është duke bërë. Ai mund ta ketë zgjedhur vetë veprimtarinë ose ajo mund t'i jetë sugjeruar nga mësuesi, por gjithsesi ai duhet ta kryejë lirisht.

Loja është interesante dhe e këndshme për fëmijën. Fëmija që luan tërhiqet i tëri në atë që bën.

Loja është plot hapësirë, fantazi nxitëse, shprehëse, krijuese dhe e çiltër. Në lojën e fëmijëve s'ka përgjigje të sakta e të gabuara. Kur luajnë, fëmijët e angazhojnë veten në një proces ku çdo gjë që bëjnë është e pranueshme e jep ndihmesë në vlerat e veprimtarisë. Loja u jep fëmijëve mundësi të hulumtojnë, të provojnë e të zhvillojnë mendime e ide si dhe të mësojnë nëpërmjet provës e gabimit. Në lojë s'ka ndonjë përgjigje të pritshme apo përgjigje të saktë.

Të mësuarit nëpërmjet lojës në dukje është i thjeshtë, por në fakt përshkon çdo aspekt të zhvillimit të fëmijës, si atë fizik, personal, social e njohës. Ai realizon shumë synime, ku ne po radhisim disa më të rëndësishmit.

Zhvillimi i aftësive motorike. Në javët e para të jetës fëmija luan për të

³⁰ Jacquelyn J. Jones & Carolyn Rutsch, (1997) : “Të mësuarit nëpërmjet lojës”, Tiranë.

njohur trupin e vet. Të gjitha ndijimet që shkaktohen nga loja, synojnë ta ndërgjegjësojnë fëmijën se është një person që dallohet nga të tjerët dhe ka një trup të vetin. Me kalimin e muajve fëmija luan për të mësuar të lëvizë trupin e për të saktësuar lëvizjet. Njëkohësisht, përmes lojës ndërgjegjësohet për botën që e rrethon dhe fiton nocionin e hapësirës.

Zhvillimi i aftësive njohëse. Loja luan një rol të veçantë në zhvillimin intelektual të fëmijës. Fëmija ushtron shqisat, zhvillon proceset psikike, pasuron të folurin. Gjatë lojës fëmija fillon të njohë ngjyrat, formën, madhësinë, kafshët, objektet e jetës së përditshme dhe përdorimin e tyre. Loja i jep mundësi fëmijës të zbulojë çdo ditë gjëra të reja, të zbulojë hap pas hapi njohjen e vet, e mëson të kapërcejë dështimet e të fitojë mbi vështirësitë.

Zhvillimi i aftësive krijuese dhe imagjinatës. Loja zhvillon fuqimisht imagjinatën e fëmijëve. Kur fëmija luan, ai krijon lojëra të reja. Ai lehtësisht mund të shndërrojë sipas dëshirës e fantazisë së tij një karton në një veturë, në një aeroplan apo në një enë dhe krijon gjithashtu histori dhe aventura që ai i përjeton vetëm apo me moshatarët. Përrallat dhe ndodhitë janë burim i fuqishëm për të nxitur imagjinatën e fëmijëve.

Zhvillimi i aftësisë për të formuar e përdorur simbole. Gjatë lojës me të tjerët fëmija ndeshet me rregulla dhe nis e kupton se këto rregulla janë të nevojshme për të luajtur bashkë. Duke përjetuar në lojë vështirësitë që ka ndeshur më parë, ai mësohet t'i kuptojë e t'i kapërcejë ato. Duke i riprodhuar disa herë këto situata, ai familjarizohet, mëson t'i durojë e t'i zotërojë ato. Kjo arrihet se fëmija luan rol aktiv në këto situata, ai nuk është një subjekt pasiv mbi të cilin të tjerët mund të ushtrojnë ndikimin e tyre.

Metodologjia

Studimi mbështetet në vëzhgimet e bëra në një numër kopshtesh në qytetin tonë. Metoda kryesore për mbledhjen e të dhënave për këtë studim ka qenë vëzhgimi drejtpërdrejt në punën e përditshme që bëjnë mësueset e ciklit parashkollor dhe diskutimet me to. Gjithashtu janë marrë opinione të pedagogëve që organizojnë praktikat pedagogjike në këto kopshte dhe me studentët e vitit të tretë në programin e studimit të Ciklit Parashkollor që në këto kopshte kanë zhvilluar praktikën pedagogjike pasive e aktive. Të dhënat e marra janë shkrirë në materialin e prezantuar në artikull.

Konkluzion

Vlerat e të mësuarit nëpërmjet lojës janë të mëdha sepse përshtatet me natyrën e fëmijëve, me lëvizshmërinë e kureshtjen e tyre për të ditur për gjithçka. Që kur ata janë të vegjël mësojnë duke bërë aktivitete të shumta, duke bashkëvepruar me fëmijët e tjerë e me të rriturit. Parashkollorët janë kureshtarë, gjë që i bën ata t'u bëjnë më të rriturve, prindërve, edukatoreve, etj., pyetje të shumta me qëllim që të zbulojnë të fshehtat e botës ku ata jetojnë. Të mësuarit nëpërmjet lojës, mbështetet natyrshëm në natyrën e fëmijëve dhe i ndihmon ata të bëjnë pyetje, të bashkëveprojnë me fëmijët e tjerë, duke i angazhuar dhe mbështetur ata në biseda me njëri-tjetrin, duke rritur kështu pjesëmarrjen e fëmijëve në veprimtarinë e edukimit e cila ndikon dukshëm në arritjet e objektivave që edukimi parashollor i ka vënë vetes. Mbështetur edhe në opinionet e mësueseve e studentëve mësues të ardhshëm, themi se të mësuarit nëpërmjet lojës kontribuon në zhvillimin e fëmijëve në këto drejtime si:

- Fëmijët gjatë lojës fitojnë njohuri, shprehi e shkathtësi të reja.
- Ndikon në zhvillimin e të menduarit logjik të fëmijëve, mban gjallë interesin e tyre, ndihmon në aktivizimin e një numri të madh fëmijësh. Bashkëveprimi me objektet reale, me fëmijët e të rriturit i ndihmon ata të kuptojnë më mirë ambientin që i rrethon.
- Të mësuarit nëpërmjet lojës bën që fëmijët të jenë shumë të motivuar për të realizuar veprimtarinë e tyre, janë të ç'tensionuar, më të qetë dhe rezultatet janë më të mira.
- Fëmijët nga përvojat e tyre të mësuara gjatë lojës, kuptojnë më mirë se si në të vërtetë funksionon bota reale.

BIBLIOGRAFIA:

1. Vadahi, F. (2002): “Pedagogjia parashkollore”, Shkodër.
2. Jacquelyn J. Jones & Carolyn Rutsch (1997): “Të mësuarit nëpërmjet lojës”, Tiranë.
3. Nishku, Agron & Zenelej, Fatmira & Daci, Jani & Gjokutaj, Mimoza. & Hamza, Marika & Xhafka, Natasha (1997): Kurrikuli shkollor, Tiranë.

4. Grup autorësh (1985): Pedagogjia parashkollore, Tiranë.
5. Dr. sc. Veseli, Abdylaziz: Pedagogjia parashkollore. Prishtinë, 1999.
6. Grup autorësh (1994): “SOROS Heard Start, për arsimin parashkollor”, drejtuar nga Pamela A Coughlin, Tiranë.
7. Mato, Erleta & Kamani, Pranvera: Në kërkim të njohjes, Tiranë, 2000.
8. Grup autorësh (2001): Standardet e edukimit parashkollor, Tiranë.
9. Kamani, Pranvera (1997): Loja – fëmija – i rrituri, Tiranë.
10. Yates, A: Le groupement des élèves en education, Nathan, 1983.
11. Ferry, G: La pratique de travail en groupe, Paris, 1970.

*Universiteti i Shkodrës “Luigj Gurakuqi”
Bul. Shk., Shkencat e edukimit, 2010*

Akulturalizimi dhe strategjitë e formimit të identitetit etnik tek emigrantët

Ermira Hoxha

*Universiteti i Shkodrës “Luigj Gurakuqi”, Departamenti Psikologji-Punë
sociale*

Acculturation and ethnic identity formation strategies among
immigrants

ABSTRACT

Immigration is a huge transition that requires reassessment of several central questions of identity and belonging. In a new sociocultural context immigrants must reconstruct pre-existing cultural patterns into new forms. This process is a challenging one specially for first and second generation of immigrants. It is during this transition that acculturation takes form, the process of continuous contact between groups of individuals having different cultures resulting in subsequent changes in the original cultural patterns of either or both groups. Typically,

acculturation tends to induce more changes in minority group. These changes are projected into new forms of behaving, thinking, feeling and determining oneself due to different identity strategies activated by immigrants in face of the necessity to survive and adapt in a new sociocultural world. This article describes in theoretical terms the dynamics of acculturation process, strategies of acculturation and how these strategies contribute to the sense of self ethnic identity among immigrants.

Hyrje

Emigracioni ka karakterizuar historinë e njerëzimit që në kohët biblike dhe vazhdon të ekzistojë dhe në kohët e sotme. Njerëzit lëvizin kryesisht nga një vend në një tjetër për një jetë dhe një të ardhme më të mirë për veten dhe fëmijët e tyre. Kjo dukuri ka rikonfiguruar çështjet sociale, politike, ekonomike dhe kulturore të vendeve në të cilat individët emigrojnë, po aq sa dhe çështjet e identitetit etnik të emigrantëve dhe për pasojë dhe të identitetit personal e mirëqenies psikologjike të tyre. Në thelb emigracioni përfaqëson një tranzicion të madh që lind nevojën e rivlerësimit të çështjeve që kanë të bëjnë me mënyrat e mëparshme të të jetuarit, të të menduarit e të ndjerit, të përkatësisë etnike dhe identitetit për shkak të të jetuarit mes dy sistemesh socio-kulturore secila me modalitetet e veta të vlerave, qëndrimeve, besimeve, stileve të jetesës etj. Në këto kushte, emigracioni bëhet stresues në vetvete sepse sfidon aftësitë e individit për të integruar këto sisteme të ndryshme referimi në nivel psikologjik dhe socialkulturore.

Ky artikull synon të trajtojë kryesisht në termat e akulturalizimit proceset e ndryshimeve që pësojnë emigrantët në një kontekst bikulturore dhe si këto ndryshime reflektohen në identitetin e tyre etnik dhe në atë të fëmijëve të tyre, të cilësuar dhe si brezi i dytë i emigrantëve.

Koncepti i akulturalizimit

Emigracioni përbën njërin prej fenomeneve për të cilën koncepti i akulturalizimit mund të përdoret më së miri për të përshkruar tërësinë e proceseve të ndryshimeve që emigrantët pësojnë në nivel socialkulturore dhe psikologjik në përpjekje për t'u përshtatur me një kulturë të ndryshme nga ajo e vendit të cilit i përkasin e në të cilin kanë lindur. Zhvillimi i individit është i pandashëm nga influencat mjedisore dhe kulturore. Kur

ky zhvillim ka për kontekst ndikimet që gjenerohen nga dy kultura të ndryshme çështja e të kuptuarit të këtij procesi bëhet më e vështirë. Të jetuarit mes dy kulturash të ndryshme është një proces sfidues për individin. Ky proces jo domosdoshmërisht rezulton në pasoja negative. Megjithatë, implikimi i faktorëve ndërkulturorë në zhvillimin e individit shtrën nevojën e njohjes së proceseve të ndikimit të këtyre faktorëve dhe mënyrës si këto ndikime përthyhen në nivelin psikologjik dhe socialkulturor.

Studiuesit e psikologjisë ndërkulturore i referohen proceseve dhe dukurive që rezultojnë nga kontaktet e vazhdueshme mes dy grupeve kulturore e që shoqërohen me ndryshimin e modeleve kulturore të njërit apo dy grupeve me termin *akulturalizim* (Redfield, Linkoln & Herskovits, 1939). Ndryshimet që shfaqen si pasojë e akulturalizimit mund të konceptohen si mekanizma të përballjes me situatën stresante të përballjes me një kontekst kulturor të huaj e të panjohur për individin (Berry, Kim, Minde & Monk, 1987) ose si nevojë e individit për të përvetësuar shprehje e aftësi specifike kulturore që i japin mundësi individit të mbijetojë në një kontekst të caktuar kulturor (Furnham & Bochner, 1986). Në këtë linjë, të jetuarit në një kontekst të huaj kulturor, përveç induktimit të stresit, shtrën para individit nevojën për të menaxhuar situatën e kontekstit të ri kulturor në të cilin ndodhet dhe për t'u përshtatur me të.

Zakonisht kur dy grupe kulturore kanë kontakte të vazhdueshme me njëri-tjetrin pritet të ndodhin ndryshime në sistemet kulturore të njërit apo dy grupeve. Grupet që pësojnë këto ndryshime akulturalizohen. Zakonisht janë grupet në pakicë, p.sh., grupi i emigrantëve, ato që pësojnë më tepër ndryshime. Në këtë linjë, akulturalizimi mund të konceptohet si një proces i të mësuarit të kulturës nga grupi në pakicë, proces i imponuar nga shumica ose nga grupi i kulturës dominante. Rezultatet e këtij procesi kushtëzohen dukshëm nga qëndrimet e grupit që akulturalizohet ndaj kulturës së origjinës dhe kulturës së vendit të zgjedhur për të jetuar si dhe nga qëndrimet e grupit që imponon akulturalizimin ose e thënë ndryshe të shoqërisë pritëse ndaj grupit në pakicë, posaçërisht ndaj kulturës dhe etnicitetit të këtij grupi.

Strategjitë e akulturalizimit

Të qenit emigrant ngrre çështje të rivlerësimit dhe rimodelimit të qëndrimeve të individit ndaj identitetit etnik për shkak të përballjes me një kulturë të ndryshme dhe nevojës për mbijetesë në këtë kontekst të huaj kulturor. Një emigrant mund të ruajë ose jo lidhjet me kulturën e tij, të përforcojë ose zhvlerësojë identitetin e tij etnik si dhe të përfshihet e integrohet në kulturën e vendit ku ka emigruar ose jo. Masa e ruajtjes së kulturës së origjinës dhe e ndërveprimit me kulturën dominante përcakton strategjitë e akulturalizimit (Berry et al., 1989). Këto strategji janë:

**Asimilimi.* Kjo strategji rezulton kur individit ose grupit i emigrantëve nuk synon të ruajë identitetin e tij kulturor, por të brendësojë identitetin e kulturës pritëse ose dominante. Karakteristike për këtë strategji janë ndërveprimet dhe përfshirja intensive në kulturën e re. Individit mund të

ndryshojë dhe emrin me qëllim që të asimilojë më lehtë kulturën e huaj. Një strategji e tillë kërkon mohimin e identitetit etnik.

**Veçimi.* Individit ose grupit i emigrantëve e vlerëson si shumë të rëndësishme ruajtjen e identitetit kulturor të origjinës dhe ndërkohë shmang ndërveprimet dhe kontaktet me kulturën e huaj. Në rastin kur është kultura dominante ajo që ndjek këtë strategji termi referues është segregacion. Në thelb ruajtja e fortë e identitetit kulturor në një rast të tillë ka si kosto mospërshtatjen optimale me kulturën dominante.

**Integrimi.* Kjo strategji i referohet prirjes së individëve për të ruajtur kulturën e origjinës dhe njëkohësisht ndërveprimin me kulturën dominante dhe pjesëmarrjen e adaptimin me këtë kulturë. Kjo strategji është më e dëshirueshmja, sepse nxit përballimin e mirë të çështjeve të diversitetit kulturor, mirëqenien psikologjike të individit dhe minimizimin e stresit akulturativ. Integrimi i emigrantëve bëhet i mundur kur a) individit ka afësitë e mjaftueshme për të përvetësuar gjuhën dhe modelin e kulturës së re gjë që i jep mundësi për pjesëmarrje dhe përfshirje të plotë në shoqërinë e huaj, b) vlerat dhe zakonet e kulturës së origjinës nuk janë në kontradiktë të fortë me ato të kulturës së re dhe c) shoqëria dominante nuk diskriminon grupin e emigrantëve dhe është e hapur ndaj kulturave të tjera.

**Margjinalizimi.* Kjo strategji i përket rastit kur individit apo grupet nuk e ruajnë kulturën e origjinës (përgjithësisht për shkaqe të detyrimit me forcë nga shoqëria dominante për të mos ruajtur identitetin kulturor) ndërkohë

që nuk kanë interes për të ndërvepruar me kulturën dominante (Berry et al., 1989). Kjo strategji mund të shoqërohet me një ndjenjë të të qenit i dyzuar mes dy sistemesh kulturore, pa përkatësi në asnjërin prej këtyre sistemeve që do reflektohet në një identitet kulturor difuz.

Nga këto strategji, integrimi cilësohet si strategjia më e mirë e përshtatjes (Berry et al., 1987), që ofron ekuilibrin më të mirë të mundshëm mes kulturës së origjinës së emigrantëve dhe kulturës së vendit ku jetojnë. Një strategji e tillë i jep mundësi emigrantit të diferencohet pozitivisht nga kultura e huaj, ndërkohë që ndan me këtë kulturë një identitet të përbashkët.

Duke u kthyer tek koncepti i akulturalizimit, Berry bën dallimin mes akulturalizimit në nivel *socialpsikologjik* dhe atij në nivel *psikologjik*. Nëse strategjia e zgjedhur është ajo e integritit rezultati do ishte adaptimi në nivelin socialpsikologjik dhe atë psikologjik. I pari i referohet atij procesi të përshtatjes së individit me një kontekst të ri socialkulturor që rezulton në pasoja të jashtme pozitive për individin, specifikisht në aftësi të zgjidhjes së problemeve veçanërisht të atyre që kanë të bëjnë me punën, familjen dhe shkollën. Në thelb ky adaptim vjen nga përvetësimi i aftësive sociale të nevojshme për të ndërvepruar me kulturën e re. I dyti ka të bëjë me aftësinë për të ndërtuar një sens të shëndoshë identiteti personal në kulturën e huaj që do shoqërohet me mirëqenie psikologjike dhe me nivele të larta të kënaqësisë personale të përftuara nga konteksti i ri socialkulturor.

Sidoqoftë, akulturalizimi është një proces stresues dhe jo gjithnjë kurorëzohet me adaptimin e individit në mënyrën e lartpërkthuar. Konteksti i ri kulturor shtron para emigrantit nevojën e rishqyrtimit të modeleve të kulturës së origjinës, modifikimit apo ç'mësimimit të disa prej sjelljeve të këtyre modeleve dhe formësimit të sjelljeve të reja të përshtatshme për kontekstin e ri socialkulturor. Stresi që lind nga ky proces, i quajtur ndryshe *stres akulturativ* (që i referohet gjendjes stresante në të cilën ndodhet individi për shkak të problemeve të përshtatjes me një kontekst socialkulturor të ndryshëm nga ai i origjinës), mund të projektohet në probleme psikosomatike, kur vështirësitë e përshtatjes janë të moderuara, dhe në psikopatologji ose "sëmundje mendore" kur vështirësitë janë të mëdha (Malzberg & Lee, 1956; Murphy, 1965). Reagimi ndaj stresit akulturativ rezulton ose në të mësuarit e aftësive adaptive ndaj kulturës së re ose në paaftësinë për të

mësuar këto aftësi në varësi të ndikimit të disa faktorëve (Berry, Portinga, Segall & Dasen,1992). Për pasojë, niveli i stresit të përjetuar varet nga strategjia që ndjek individi (asimilim, integrim,veçim ose margjinalizim), nga karakteristikat e individit që akulturizohet (mosha, statusi, suporti social,sjelljet dhe qëndrimet e individit ndaj emigracionit dhe vlerësimit të vetes), si dhe nga karakteristikat e shoqërisë së vendit pritës (monokulturore ose multikulturore). Nëse p.sh., një emigrant ndjek si strategji atë të margjinalizimit, ka opinione negative mbi statusin e të qenit emigrant, zhvleftëson kulturën e tij të origjinës, i mungon mbështetja sociale, ndërkohë që ndeshet me diskriminime dhe paragjykime nga shoqëria dominante, mundësitë për të përjetuar nivele të larta të stresit akulturativ janë të mëdha.

Strategjitë e formimit të identitetit etnik

Termet “eticitet” dhe “grup etnik” vinë nga fjala greke “ethnos” dhe kanë kuptimin “njerëz” ose “tribu”. Një grup etnik është një grup njerëzish, anëtarët e të cilit identifikohen përmes një trashëgimie të përbashkët. Identiteti etnik i një grupi përcaktohet nga tipare të përbashkëta gjuhësore, kulturore, fetare, sjellore e biologjike, reale ose të supozuara, të dallueshme nga grupet e tjera. Etniciteti është një element shumë i rëndësishëm i identitetit, madje një faktor thelbësor për jetën e njeriut. Sipas Tajfel, identiteti etnik konsiston në “konceptin që një individ ka për veten, vetëkoncept ky që derivon në kontesktin e emigracionit, identiteti etnik përfaqëson një aspekt të akulturizimit duke qenë se i referohet individëve dhe mënyrave që ato përdorin për t’u lidhur me grupin etnik të cilit i përkasin, si një nëngrup i një “shoqërie dominante” (Phinney, 1990).

Në kushte normale, kultura i jep mundësi individit që të krjojë një identitet i cili përmbush dy funksione: funksionin *ontologjik* (funksionimin e proceseve të identitetit, ndërtimit të asaj çfarë jemi dhe dëshirojmë të bëhemi) dhe funksionin *pragmatik* ose *utilitar* (proceset e ndërtimit të identitetit, asaj çfarë jemi dhe dëshirojmë të bëhemi duke qenë të vetëdijshëm për pengesat e brendshme dhe ato të imponuara nga mjedisi dhe realiteti i jashtëm dhe duke negociuar me këto pengesa). Në rastin e emigrantëve, nevoja pragmatike për adaptim ndaj kulturës dominante dhe nevoja ontologjike për të qenë “i ndershëm me veten” dhe me grupin etnik të cilit i përket, nuk përputhen dhe kjo shpie në

inkoherencë të identitetit. Në këto kushte, emigrantët duhet të zgjedhin mes normave dhe qëndrimeve kontradiktore në mënyrë që të ruajnë kongruencën e identitetit. Ata duhet të zhvillojnë strategji të shmangies së kontradiktave ose pajtimit të këtyre kontradiktave me njëra-tjetrën në mënyrë që të përshtaten me kulturën e re.

Strategjitë e përbaljes me konfliktet kulturore në kontekstin e emigrantëve janë përmbledhur në një tipologji të hartuar nga Camilleri (1990,1991) në bazë të : a) dominimit të interesit pragmatik kundrejt atij ontologjik dhe b) nevojës relative për ruajtjen e një identiteti koherent. Nisur nga këto dy elemente Camilleri identifikon këto grupe strategjish:

1. *Strategjitë e koherencës së thjeshtë*, që i referohen prirjes së individit për të reduktuar ose shtypur njërin ose tjetrën kontradiktë në përbaljen me konfliktet kulturore. Në rastin e këtyre strategjive individit mund të veprojë në njërin prej këtyre formave:

a) *T'i japë përparësi interesave ontologjike*, të kapet fort pas vlerave të kulturës së tij të origjinës, sepse për individin konflikti kulturor me të cilin përballet është element thelbësor për ndërtimin e identitetit të tij. Ky është rasti tipik i fundamentalistëve dhe njëkohësisht i koherencës totale të vlerave. Çdo kontradiktë me vlerat e kulturës së origjinës, me dogmat dhe parimet individuale injorohet e refuzohet. Logjikisht, interesat pragmatike nuk merren fare parasysh.

b) *Të vlerësojë interesat "pragmatike"* në kushtet e presionit për përshtatje ndaj mjedisit social. P.sh., individit ruan kulturën e origjinës dhe stilin tradicional të jetesës dhe marrëdhënieve me familjen, ndërsa në mjedisin e punës ose të shkollës adopton stilin e kulturës dominante. Sidoqoftë, këto sjellje nuk janë krejtësisht oportuniste, sepse individit, pavarësisht domosdoshmërisë së përshtatjes me kulturën dominante, ruan minimumin e sjelljeve "ontologjike", sidomos në situta të rëndësishme si martesë apo edukimi i fëmijëve, në të cilat dalin në pah vlerat reale, ato të kulturës së origjinës. Kjo mënyrë të vepruarit përkon me të ashtuquajturin "identiteti kameleoni" (Malewska-Peyre,1980) në të cilin ndodh një alternim kodesh kulturore që i jep mundësinë individit të lëvizë nga sistemi referent i kulturës së origjinës te ai i vendit ku jeton dhe anasjelltas sa herë që situata e kërkon. P.sh., një vazjë myslimane emigrante në një vend perëndimor sillet dhe vishet njëlloj si moshataret e veta perëndimore kur është në shkollë, ndërsa kur shkon në shtëpi fshin tualetin, mbulon kokën me shami etj. Sipas Kazersztejn (1990) në raste të

tilla behët fjalë më tepër për “identitet rrethanor”, një identitet që ndërtohet përmes një mënyre të sjelluri që i jep mundësi individit nga njëra anë të mbijetojë në një mjedis bikulturor ose multikulturor dhe nga ana tjetër të shmangë konfliktet me familjen apo anëtarë të tjerë të grupit të tij etnik. Një strategji e tillë krijon një profil identiteti që nuk përkon me klasifikimin e bërë nga Berry në identitete të integruara, margjinale, veçuara apo të asimiluara. Në fakt, në pamje të parë duket se një identitet i ndërtuar në një formë të tillë nuk është i qëndrueshëm dhe koherent. Por, në qoftë se identiteti përbën një kontinuum tiparesh dhe reagimesh që shfaqen dhe si pasojë e situatave dhe përsa kohë identiteti personal rezulton nga identifikimet etnike dhe jo etnike të një personi dhe hierarkisë së aspekteve të identitetit që rrjedhin prej identifikimeve të tilla, atëherë një identitet i tillë do jetë i qëndrueshëm përsa kohë që përshtatja ndaj kontekstit vjen nga brendësimi i identitetit etnik dhe jo etnik dhe hierarkia që ndërton individi sipas rëndësisë dhe përshtatshmërisë së këtyre identiteteve dhe situatave në të cilat këto të fundit duhen aktivizuar.

2. *Strategjitë e koherencës komplekse*, të cilat i referohen përpjekjeve që bën individi për të pajtuar kontradiktat në përballjen me konfliktin kulturor përmes racionalizimeve. Në këto raste individi mund të veprojë në disa forma:

a) *Të maksimalizojë avantazhet e sistemeve kulturore* (Camilleri ,1973). Kjo do të thotë se individi zgjedh tiparet më të favorshme të secilit sistem kulturor duke injoruar çfarëdo inkonsistence logjike mes tyre. P.sh., një aziatik emigrant në një vend perëndimor adopton mentalitetin e këtij vendi sa i përket martesës. Ai e zgjedh vetë partneren e jetës, ndryshe nga çfarë i imponon kultura e tij e origjinës, ndërsa pasi martohet ai u kthehet kodeve të kulturës tradicionale, sepse kjo i jep mundësi të ushtrrojë më shumë pushtet mbi gruan dhe fëmijët. Përmes një strategjie të tillë individi nuk mbështetet në logjikën e brendshme të sistemeve kulturore, por synon plotësimin e nevojave personale. Në kontekstin e marrëdhënieve ndërbreznore mes prindërve dhe fëmijëve emigrantë, këta të fundit me kalimin e kohës fillojnë e ushqejnë respekt dhe mirënjohje për vuajtjet dhe sakrificat që kanë bërë prindërit e tyre për t’i rritur dhe edukuar në një vend të huaj. Shpesh, në adoleshencën e vonë apo rininë e hershme ky brez i dytë i emigrantëve zgjedh prindërit e tij, bashkë me gjithë vlerat kulturore dhe modalitetet e prindërimit si model për fëmijët që do rrisë dhe vetë në të ardhmen. Pavarësisht brendësimit të aspekteve

të caktuara të sistemit të kulturës dominante, ky brez i dytë tenton të kthehet tek disa modele tradicionale të kulturës së tij të origjinës të transmetuara nga prindërit e tij kur bëhet fjalë për çështje si ajo e edukimit të fëmijëve.

b) *Të reduktojë kontradiktat mes dy sistemeve kulturore.* Kjo mund të bëhet përmes një ripërshtatjeje të kodeve të kulturës së origjinës pa prekur autenticitetin e traditave etnike. P.sh., një vend islamik në përpjekje për t'u modernizuar, justifikon futjen e planifikimit familjar përmes argumentit të ekzistencës së traditave të tilla planifikuese që në kohët paraislamike (Maleëska, 1970).

c) *Të deduktojë vlera moderne nisur nga ato tradicionalet.* Individit mund të fillojë të mendojë se adaptimi i disa sjelljeve moderne përbën mënyrën më të mirë të ruajtjes së vlerave tradicionale. P.sh., lejimi i arsimimit të grave myslimane nga bashkëshortët e tyre i bën gratë bashkëshorte më të mira për burrat e tyre dhe edukatore më të mira të fëmijëve, që do të thotë se arsimimi i grave lehtëson dhe përmirëson arsimimin e fëmijëve. Gjithashtu, një vajzë myslimane emigrante në një vend perëndimor mund të lejohet të arsimohet edhe pasi arrin pubertetin, ndonëse kjo nuk është e lejueshme nga kultura islamike, ndërkohë që pas diplomimit ajo është e detyruar të jetë nën supervizionin e rreptë të prindërve të saj. Në këto kushte, thelbi i traditave të kulturës së origjinës nuk preket, ndërkohë që arrihet një lloj përshtatjeje që shmang konfliktin me kulturën e vendit.

Brezi i dytë i emigrantëve dhe formimi i identitetit etnik

Çështja e identitetit etnik, në kontekstin e emigracionit, bëhet më e mprehtë për ndikimin që ajo ka në mirëqenien psikologjike të emigrantëve. Prindërit emigrantë dhe fëmijët e tyre janë më afër kulturës së origjinës se çdo brez tjetër që do rrjedhë prej tyre në të ardhmen, ndërkohë që janë dhe subjekt i proceseve akulturalizuese në shoqërinë ku kanë emigruar. Përcaktimi i identitetit etnik në një kontekst bikulturor bëhet në këtë mënyrë një detyrë e vështirë që ka implikimet e veta në mirëqenien psikologjike të individit. Veçanërisht brezi i dytë i emigrantëve ose fëmijët e lindur në një vend të huaj ose të emigruar bashkë me prindërit e tyre, që janë dhe vëzhgues dhe pjesëmarrës në kulturën e vendit ku jetojnë, ndodhen në një kontekst kulturor që u ofron përvoja

shumë specifike sa i përket formimit të identitetit etnik, ndryshe nga ç'ndodh me moshatarët e tyre jo emigrantë.

Zakonisht, fëmijët e emigrantëve adaptohen më me lehtësi me kulturën e re në krahasim me prindërit e tyre. Ndonëse shpeshherë traditat dhe gjuha e vendit “mëmë” mund të dominojnë te fëmijët e emigrantëve, këta me t'u futur në sistemin shkollor të vendit të huaj fillojnë të brendësojnë vlerat, qëndrimet dhe sjelljet e kulturës që dominon jashtë mureve të shtëpisë. Ky dualitet kërkon nga fëmija emigrant aftësinë për të balancuar tensionin dhe kontradiktat që krijohen mes respektit dhe afritë me kulturën e prindërve dhe tërheqjes ndaj kulturës së huaj e presionit të pashmangshëm për përshtatje ndaj kësaj kulture. Sipas Stonequist, fëmijët e emigrantëve të lindur në vendin ku kanë emigruar identifikohen me këtë vend, por si fëmijë emigrantësh ata absorbojnë pashmangshmërisht shumë elemente të kulturës së vendit të origjinës. Një dyzim i tillë kulturor e vështirëson stabilizimin e identitetit etnik tek brezi i dytë i emigrantëve për një sërë arsyesh.

Njëri faktor që rrit tensionin e krijuar nga dilema mes ruajtjes së kulturës së prindërve dhe asimilimit të kulturës në të cilin fëmija socializohet e rritet është familja. Në familje, fëmija është nën ndikimin e modeleve të kulturës së origjinës ose pritshmërive dhe dëshirave konfliktuese të prindërve ndaj tij për t'u përshtatur ndaj disa aspekteve të kulturës së huaj dhe ruajtur disa aspekte të kulturës së origjinës. Nga ana tjetër, shkolla dhe shoqëritë me moshatarë vendas bëjnë që fëmija të përvetësojë vlerat dhe stilet e jetesës së kulturës dominante. Në këto kushte, besnikëria ndaj kulturës së origjinës i bie ndesh besnikërisë së fëmijës ndaj grupeve sociale të moshatarëve vendas, të cilët përfaqësojnë kulturën dominante. Rishqyrtimi i vlerave kulturore të vendit të origjinës, skepticizmi ndaj tyre mund të përfshijë dhe ritestimin apo zhvleftësimin si të kulturës së origjinës, ashtu dhe të prindërve që përfaqësojnë modalitetet e kësaj kulture. Humbja e një sistemi të tillë kulturor reference redukton mundësitë e formimit të identitetit etnik tek fëmijët e emigrantëve. Që një fëmijë emigrant të stabilizojë një identitet pozitiv, është e domosdoshme që të përfshijë në konceptin për veten identifikime pozitive etnike dhe jo etnike, përkatësisht me vlerat dhe besimet etnike të prindërve të tij dhe me ato të sistemit kulturor të huaj. Në këtë mënyrë, ruhet identiteti etnik dhe njëkohësisht sensi i përkatësisë në shoqërinë e kulturës dominante duke garantuar një identitet personal pozitiv dhe mirëqenie psikologjike. Fakti

nëse fëmija arrin të stabilizojë identitetin etnik lidhet drejtpërdrejt me masën e përfshirjes së prindërve në komunitetin e tyre etnik (Rosenthal & Feldman,1992). Nëse vetë prindërit ndeshen me probleme të stabilizimit të identitetit etnik dhe me vështirësi akulturalizimi kjo do reflektohet në probleme e konflikte të brendshme edhe tek fëmijët e tyre. Në fakt vetë prindërit kalojnë përmes një procesi të lodhshëm dekodimi të vlerave dhe besimeve dikur të marra si të mirëqena, por që në kontekstin e ri socialkulturore nuk tingëllojnë më aq të besueshme. Janë prindërit ata që zgjedhin çfarë elementesh të kulturës së origjinës duhen cilësuar të vlefshme dhe duhen ruajtur dhe cilat duhen harruar ose zëvendësuar me elemente të kulturës së vendit pritës. Kombinimi i interpretimit të dy kulturave që prindërit bëjnë përcakton vlerat kulturore që ato u transmetojnë fëmijëve. Nëse prindërit përforcojnë vlerat tradicionale të kulturës së origjinës duke u veçuar nga çfarëdo elementi i kulturës së vendit pritës, disonanca kulturore që fëmijët e tyre do përjetojnë reflektohet në vështirësi të stabilizimit të identitetit etnik tek këta të fundit.

Një faktor tjetër thelbësor që vështirëson krijimin e identitetit etnik te brezi i dytë i emigrantëve është dhe hullia mes kulturës së origjinës dhe asaj të vendit ku është emigruar. Kur mes kulturës, së cilës i përket prindërit dhe asaj të vendit në të cilin është emigruar ekziston një diferencë e madhe atëherë stresi që krijohet nga ky konfrontim kulturore, veçanërisht tek fëmijët e emigrantëve pritet të jetë i madh. Një rast klasik i konfrontimeve kulturore për shkak të diferencave të mëdha mes kulturave mund të jetë rasti i një familjeje që i përket një kulture kolektivistike emigrante në një vend me kulturë individualiste. P.sh., fëmija adoleshent i një familjeje të tillë mund të përjetojë konflikte mes lejimit të anëtarëve të familjes së gjerë për të marrë vendime për të (tipike e shoqërive kolektivistike), siç mund të jenë xhaxhallarët, tezë etj., përveç prindërve, dhe prirjes për të cilësuar si prioritare pavarësinë në marrjen e vendimeve për veten konform interesave dhe preferencave personale, siç sugjeron shoqëria individualiste në të cilën jeton. Në një situatë të tillë, nëse nuk pajtohen kontradiktat mes këtyre dy sistemeve kulturore, adoleshenti rrezikon të krijojë një identitet të fragmentarizuar. I ndodhur nën presionin e përshtatjes me një kulturë diametralisht të kundërt me kulturën e origjinës, ky adoleshent për të mos u ndjerë i stigmatizuar nga shoqëria dominante, mund të priret të zhvlerësojë kulturën së cilës i përket dhe të

mbivlerësojë gjer në idealizim kulturën dominante. Zhvlerësimi i identitetit etnik dhe zhvlerësimi i prindërve si figura autoritare pikërisht për shkak të përkatësisë së tyre etnike si dhe refuzimi i çdo lloj kontakti me elementet e identitetit etnik kultivojnë tek një adoleshent i tillë ndjenja inferioriteti, për shkak të përpjekjeve për të mohuar përkatësinë etnike që në thelb është e vështirë të mohohet. Nga ana tjetër, mbivlerësimi i kulturës së huaj siguron vetëm identifikime të përbëra nga imazhe jo realiste, të shtrembëruara dhe të glorifikuara të adoleshentit për veten pa arritur t'i sigurojnë një identitet të shëndoshë.

Gjithashtu, vetë përkatësia në një kategori të caktuar sociale, siç është përkatësia në një grup me statusin e emigrantit dhe me etnicitet të dallueshëm nga ai i vendit ku jeton, implikon apriori vuajtjen e individit nga refuzimet dhe gjykimet negative të të tjerëve ndaj tij mbështetur në paragjykime dhe stereotipe sociale negative. Pavarësisht mënyrës si sillen emigrantët, zakonisht etiketimet që u bëhen atyre nga shoqëria dominante kanë konotacione negative. Në kushtet e përballjes me mesazhe të tilla negative, koncepti për veten tek emigrantët dëmtohet (Malewska-Peyre, 1978, 1982). Kjo mund të shpjegë, veçanërisht tek adoleshentët emigrantë (detyra normative e të cilëve është stabilizimi i identitetit), në paaftësi për të ndërtuar një identitet të vlefshëm dhe koherent që do përcaktonte dhe përkatësinë e tyre në një grup të ri social, pra në “krizë të identitetit”. Në fakt, stereotipet e një shoqërie mbi grupet etnike dhe emigrantët kanë një ndikim shumë të rëndësishëm në ndjesinë e turpërimit ose të krenarisë tek adoleshenti për etnicitetin e tij, madje mund të jenë burim konfliktesh etnike për të (Maldonado, 1975). Përballë presionit për përshtatjen e nevojës për përkatësi në shoqërinë pritëse nga njëra anë dhe nevojës për të përcaktuar veten nga pikëpamja etnike adoleshenti mund të aktivizojë një sërë strategjish.

I ndodhur nën presionin e paragjykimeve dhe duke u ndjerë në faj për atë çfarë është, një adoleshent emigrant mund të shfaqë qëndrime dhe sjellje nënshtruese ndaj kulturës dominante. Adolshenti përpiqet të diferencohet nga grupi etnik të cilit i përket duke u shprehur p.sh; që *“Unë nuk ngatërrohem me moshatarët e vendit tim”* ose *“Jam nga Shqipëria, por jam i mirë”*. Në thelb një strategji e tillë përdoret për të “mos rënë në sy”, për të qenë si të tjerët, si moshatarët vendas, ndonëse shpesh nuk pretendohet të arrihet statusi i tyre.

Gjithashtu, ai mund të përpiqet të represojë përvojat raciste me të cilat është ndeshur duke i mohuar ato (*“Nuk më ka rastisur asnjëherë të kem të bëj me ndonjë racist”, “Nuk jam paragjykuar kurrë për etninë time”*). Adoleshenti në fakt mund të ketë përjetuar refuzime dhe diskriminime, por shtypja e kësaj përvoje dhe shmangia e të folurit për të e bën ankthin më të tolerueshëm. Një realitet i transformuar në një mënyrë të tillë e bën më të lehtë menaxhimin e tij dhe mbijetesën në këtë realitet. Adoleshenti zgjedh të mos i shohë gjërat, të mos reflektojë apo të përpiqet t'i ndryshojë në mënyrë që të mos vuajë.

Shpesh, një strategji e tillë mund të jetë dhe e vetëdijshme. Adoleshenti zgjedh me vetëdije dhe vullnet të plotë të mohojë eksperiencat poshtëruese që ka patur (*“Është e pamundur të luftosh racizmin ndaj vendit tim, prandaj më mirë të jetoj me të , të sillem sikur nuk ekziston. Të injorosh racizmin është një mënyrë për t'u mbrojtur prej tij”*).

Një tjetër strategji që brezi i dytë i emigrantëve mund të përdorë është ajo e asimilimit. Individu asimilohet me grupin dominant, përpiqet t'i ngjajë sa më shumë këtij grupi deri në atë pikë sa të brendësojë sistemin kulturor të grupit dominant duke mohuar atë të vendit të origjinës. Një adoleshent mund të shkojë gjer aty sa të përbuzë e të përçmojë komunitetin e tij etnik. Nëse ai p.sh., është indian dhe ka emigruar në SHBA, ai e quan veten amerikan. Megjithatë, një strategji e tillë jo gjithmonë është e mundur për shkak të kostos tepër të lartë psikologjike që kërkon.

Në fakt, brezat e dytë të emigrantëve, të rinjtë, pasi përpiqen dhe dëshirojnë realisht të përqafojnë kulturën e vendit ku kanë emigruar, të bëhen sa më shumë të ngjashëm me vendasit, pasi përjetojnë racizmin ndaj tyre, kthehen drejt rivlerësimit dhe përforcimit të vlerave të kulturës dhe identitetit të tyre. Në një studim të bërë nga Galap (1986) me studentë të Indisë perëndimore në Francë u vu re se pikërisht shprehje të tilla të francezëve ndaj studentëve indianë si *“Ti je si ne”* ose *“Nuk ngjan fare si indian”* që përmbajnë nota racizmi, pavarësisht dukjes si komplimente në pamje të parë, nuk bëjnë tjetër veçse përforcojnë vetëdijen e indianëve për racizmin ndaj tyre dhe ndjesinë e gjymtimit të identitetit të tyre etnik. Në një situatë të tillë nuk ke alternativë tjetër veçse të mbash qëndrim kundër një pjese të vetes tënde, që do të thotë të shtypësh ose hedhësh poshtë të gjitha ose pjesë të caktuara të kulturës së cilës i përket.

Për disa adoleshentë, mënyra më e mirë për të shmangur përçmimin nga shoqëria dominante (kur kjo shoqëri shfaq nivele të larta segregacioni), është pranimi apo madje edhe rritja e vlerës së diferencave vetjake etnike me anëtarët e kësaj shoqërie. Kjo strategji bën që individi të mos marrë parasysh imazhin që një shoqëri ksenofobe ka projektuar për të, ndërkohë që vetë adopton një qëndrim proteste ndaj saj. Një strategji e tillë mund të përfshijë dhe agresivitetin si reagim ndaj përçmimit që i bëhet dikujt për shkak të identitetit të tij etnik. P.sh., një adoleshent emigrant kur dëgjon që e shajnë për përkatësinë e tij etnike mund zihet për të mbrojtur nderin ose marrë hak për poshtërimin që i është bërë. Kjo strategji mund të shpjerë në veçim të emigrantëve nga shoqëria pritëse, sidomos në rastet kur vetëdija e emigrantit për identitetin etnik dhe diskriminimi nga ana e shoqërisë pritëse janë të forta.

Nga perspektiva akulturaliste, fëmijët e emigrantëve që zgjedhin si opsion ndërveprimin me të tjerët, anëtarë dhe jo anëtarë të komunitetit të tyre etnik, ndërkohë që eksplorojnë dhe ruajnë elemente të identitetit të tyre etnik arrijnë të integrohen në shoqërinë pritëse dhe të kenë një identitet etnik dhe personal të shëndoshë. Një strategji e tillë bën që individi të pranojë dhe brendësojë etnicitetin e tij duke formuar një sens të plotë të identitetit të tij etnik.

Çështja e identitetit etnik në kontekstin e emigracionit është tepër e rëndësishme si përse i përket ndikimit që ky komponent esencial ka për mirqenien psikologjike të njeriut, ashtu dhe për problemet që ajo ngre lidhur me konfigurimin e qëndrimeve dhe strategjive që shoqëritë pritëse të emigrantëve marrin ndërsa përballen me sisteme të tjera kulturore. Identiteti i një njeriu apo grupi nuk mund të shkëputet asnjëherë nga konteksti i tij social-kulturor. Ky kontekst formëson në një masë të madhe që në lindje e në vazhdim identitetin e njeriut. Kur ky kontekst ndryshon, kur ndeshet me kontekste kulturore të tjera të ndryshme, në mos kontradiktore, dialektika e proceseve të përcaktimit të identitetit, ruajtjes së vazhdimësisë dhe qëndrueshmërisë së saj në nivel individual dhe në nivel grupi, paralelisht me përpjekjet për të reaguar në mënyrën më të mirë të mundshme ndaj kësaj përballjeje mes sistemesh të ndryshme socialkulturore bëhet më komplekse. Të kuptuarit e kësaj dialektike dhe pasojave që ajo sjell për grupet e emigrantëve kontribuon në krijimin e një vetëdijeje më të madhe për domosdoshmërinë e ndërtimit të një bote të pluralizmit kulturor të së ardhmes, në të cilën mundësia për t'u integruar,

për të jetuar një jetë më të mirë, për të patur një sens të shëndoshë identiteti etnik, pavarësisht vendit ku jeton do jetë më e madhe. Për shoqëritë e vendeve pritëse të emigrantëve optimalizimi i kushteve, përmes të cilave mund të ndodhë integrimi ose i ashtuquajtimi akulturalizim selektiv, në të cilin një individ me përbërje të ndryshme etnike nga ajo e vendit ku jeton arrin të ruajë identitetin e tij etnik, ndërsa përshtatet dhe integrohet në vendin pritës, përbën një sifidë më vete. Të kuptuarit e proceseve të konfrontimeve kulturore, proceseve të akulturalizimit, politikave të shoqërive pritëse mbi emigrantët dhe reagimeve të individit ndaj këtyre politikave si dhe implikimeve që gjithë këto procese kanë në mirëqenien psikologjike dhe sociale të individit kontribuon në promovimin e sensitiviteteve më të larta ndërkulturore dhe optimalizimin e integritimit dhe mirëqenies psikologjike të individëve që jetojnë mes kulturash.

REFERENCA:

1. J.W.Berry, P.R.Dasen & T.S.Saraswathi (1996): Handbook of cross-cultural psychology. Basic process and human development. Volume 2.
2. J.W.Berry, M.H. Segall & C.Kagitçibasi (1997): Handbook of cross-cultural psychology. Social behaviour and applications. Volume 3.
3. Peltola, M. (2006): Intergenerational relations in families with an immigrant background.
4. A.N. Alitolppa (2003): The generation in-between: Somali youth and schooling in metropolitan Helsinki. *Intercultural Education* 13(3).
5. Burke, P.(1991): Identity process and social stress. *American Sociological Review*, 56.
6. Erikson, E.H. (1964): *Childhood and society* (2nd ed.) New York: Norton
7. Erikson, E.H. (1968): *Identity: Youth and Crisis*. New York: Norton.
8. Phinney J.S., Chavira V., Tate J.D., (1995) Parental ethnic socialization and adolescent coping with problems related to ethnicity.
9. Everitt, V. S., (1937): *The Marginal Man: A Study of Personality and Culture Conflict*. New York: Russell & Russell.

10. Burke, P.(1991): Identity process and social stress. American Sociological Review, 56.
11. Zhou, M. (1997): Growing up American. The challenge confronting immigrant children and children of immigrants. Annual review of Sociology,23.

*Universiteti i Shkodrës “Luigj Gurakuqi”
Bul. Shk., Shkencat e edukimit, 2010*

Një këndvështrim socio-kulturor i familjes shkodrane (fakte dhe opinione)

Brilanda Lumanaj

*Universiteti i Shkodrës “Luigj Gurakuqi”, Departamenti i Psikologji- Punë
sociale*

A social and cultural overview of the family in Shkodra
(Facts and opinions)

ABSTRACT

The objective of this study is to analyze the effects of social, cultural and demographic factors in the evolution of family issues. Hereby, there are analyzed theoretic aspects of “culture” which determine its effect on displaying changes in a family. This study is concentrated in a research of quality and quantity information in Shkodra region. Of a special importance are the perceptions of questionnaires about the impact of dynamics of social and cultural context, in accordance with family issues in Shkodra.

Hyrje

Përvoja tregon se veçanërisht në periudha zhvillimesh shoqërore të vullshme, në periudha kthesash historike edhe marrëdhëniet komplekse

të familjes pësojnë ndryshime të rëndësishme. Ndryshime të tilla e kanë trullësuar shoqërinë, e kanë bërë atë më të ndjeshme ndaj sfidave të shumëllojshme.

Familja është *bërthama kryesore* e ekzistencës njerëzore, *qeliza kryesore e shoqërisë*, kështu është dhe do të mbetet gjithmonë. Brenda saj realizohen funksionet thelbësore të “plotësimit të nevojave sociale, arsimore, përkujdesje shëndetësore, formohet karakteri, mësohen rolet jetësore dhe anëtarët socializohen për pjesëmarrjen në shoqëri.”

Sipas këtij këndvështrimi, mund të them që edhe familja shkodrane është prekur ndër vite nga modelet gjinore si dhe nga ndryshimet e mëdha sociale, kulturore, ekonomike e politike. Duke e konsideruar “familjen ” si një “*hapësirë në ndryshim*” mund të them se familja shkodrane ndër vite e sidomos nga 2000-2010 (periudha e studimit), është bërë pjesë kryesore e debateve sociale. Ajo si familjet shqiptare në përgjithësi mbizotërohet nga kultura patriarakale, por kohët e fundit mund të vihen re ndryshime në funksionimin dhe perceptimet e raporteve ndërpersonale mes anëtarëve dhe komunitetit.

Si punonjëse sociale nuk mund të qëndroja indiferente ndaj këtyre ndryshimeve që në fund të fundit ndikojnë tek secili prej nesh. Kjo lidhet edhe me rëndësinë e madhe që ka familja mes sistemeve të ndryshme që i interesojnë punës sociale.

1. Ndikimi i kulturave (patriarkale/kolektiviste, individualiste) tek individi dhe familja shqiptare

Mendoj se realiteti dhe familja shkodrane nuk mund të analizohet e shkëputur nga ajo shqiptare në përgjithësi. Prandaj analiza e këtyre dy kulturave kryesore do jenë baza teorike për analizën e procesit të evoluimit dhe ndryshimit të perceptimeve specifike rreth çështjeve familjare. Kur flasim për kulturën, flasim për një konstrukt shoqëror, që nuk e trashëgojmë gjenetikisht, por shoqërisht prej paraardhësve tanë duke e kaluar më pas tek brezi tjetër. Për të realizuar një panoramë të saktë të formimit dhe karakteristikave të mentalitetit të individëve në kohët e sotme, patjetër që duhet kuptuar se përfaqësimi i Unit në ndërveprimet sociale organizohet mbi bazën e një sistemi socio-kulturor mbizotërues, në rastin tonë kulturë kolektiviste. Sipas kësaj kulture përfaqësimi social që individët i bëjnë Unit në një shoqëri ka të bëjë me tërësinë e atyre karakteristikave, që në atë kulturë, shihen si të përshtatshme, pozitive dhe morale, të cilat përbëjnë strukturën bazë të konceptit të Unit të individëve

që jetojnë brenda këtij konteksti socio-kulturor. Kështu në kulturat kolektiviste, qëllimi i ndividit është të arrijë një ndjenjë plotësimi dhe harmonie përmes kontaktit me të tjerë, që i përkasin të njëjtit grup. Regjimi komunist për vetë politikat sociale të përdorura bazuar në barazi dhe shpërndarje të barabartë burimesh induktoi tek individit vlera kolektive. Këto vlera ndikuan fuqishëm edhe në raportet ndërpersonale ndërmjet anëtarëve të familjes dhe bënë që historia shqiptare të mbizotërohej nga një kulturë patriarkale/kolektiviste. Ky ndikim erdhi pasi historia shqiptare ka qenë e tillë që ka përjetuar një tranzicion të madh ekonomik dhe politik, nga një shoqëri e mbyllur komuniste me vlera mbizotëruese patriarkale dhe kolektive. Kështu, familja tradicionale e shekullit të 20-të ishte patriarkale, me babain në krye të saj. Gjithnjë pritej nga meshkujt që ata të ishin primarët në sigurimin e të ardhurave dhe mbrotjes së familjes dhe rrjedhimisht socializimi i tyre ka synuar në plotësimin e këtij roli. Ende në kushtet e sotme shoqëria shqiptare, qoftë edhe nga pikëpamja e autoritetit, vazhdon të jetë mjaft mashkullore. Elementë të kulturës patriarkale/kolektiviste si vetërregullimi, vetëgjykimi, vetëdënimi etj, kanë karakterizuar ndër vite familjen tradicionale.

2. Kultura individualiste (procesi i individualizimit) dhe ndikimi i saj në familjen shqiptare.

Përpara se të verbalizojmë ndikimin e “kulturës individualiste” në familjen shqiptare është e rëndësishme të analizojmë kuptimin dhe karakteristikat e kësaj kulture. Kështu, sipas L. Levy- Bruhl, *kultura individualiste përbën një teori morale dhe politike që i njeht individit vlerën e të qenit unik dhe vetvetja në raport me shoqërinë në të cilën bën pjesë. Flitet për interesa individuale dhe përdoret për t’iu referuar asaj sjellje të individit që nuk ka asnjë limit në realizimin e interesave të tij, edhe pse kjo mund të dëmtojë të tjerët dhe shoqërinë*. Ky fenomen social preku shoqërinë shqiptare dhe u shoqërua me ndryshime të mëdha duke bërë kalimin nga një kulturë e mbyllur dhe me vlera dominuese si patriarkalizmi dhe kolektivizmi drejt një kulture më të hapur, më fleksibël ndaj ndryshimeve, me një prirje të theksuar drejt pseudoindividualizimit. *Tashmë familja shqiptare do të përballej me një sistem të ri vlerash, qëndrimesh dhe marrëdhënie varësie ndërmjet anëtarëve të saj. Të gjitha këto u grupuan në një dimension të ri që sot e kësaj dite quhet si “procesi i individualizimit”*. Sot për sot është e vështirë, në mos e pamundur, të

diferencojmë dukuritë kalimtare të tranzicionit të gjatë e të vështirë shqiptar, nga ato që do të përfaqësonin tipare relativisht të qëndrueshme të familjes “jotradicionale” (ose moderne, demokratike) shqiptare. Nga të dhënat e sondazheve që janë bërë për familjen vihet re se ajo shoqërohet nga shndërrime shpesh të prirura drejt modelit perëndimor. Ato tentojnë të ndjekin, ndonëse me “vonesë faze”, modelin e “familjes së hapur” (përpunuar nga çifti O’Neil, 1972) dhe të “martesës së hapur” (përpunuar nga McGinnis & Finnegan, më 1976), model i karakterizuar nga roli fleksibël i partnerëve në çift, komunikimi i hapur dhe i sqertë, barazia e të drejtave dhe përgjegjësi, vendimet me bashkëpëlqim, respektimi i identiteteve, shprehja e emocioneve, komunikimi i hapur, besimi dhe respekti i ndërsjellë.

3. Një vështrim (makrofokus) i realitetit në familjen shkodrane

Familja shkodrane i ka rezistuar në mënyrën më të mirë të mundshme ndryshimeve dhe zhvillimeve social-ekonomike e kulturore. E them këtë duke iu referuar ruajtjes së shumë vlerave dhe funksioneve të quajtura si dobiprurëse për individin në veçanti dhe shoqërinë në përgjithësi. Familja në kushtet e sotme social-ekonomike përfaqëson institucionin më të dhunshëm të shoqërisë, konfliktet; martesat e sotme e ka humbur pak qëndrueshmërinë kryesisht për shkak të divorceve, të cilat kanë prirje të rriten; krimi në familje (sidomos të rinjtë); rënia e numrit të martesave; rënie e numrit të lindjeve; ndjeshmëri më e lartë e individit, familjes dhe institucioneve rreth çështjeve gjinore; rritja e numrit të vajzave dhe djemve që vazhdojnë studimet e larta etj, janë dukuri karakteristike për familjet në qytetin e Shkodrës.

Familja shkodrane shquhet për aftësinë vetërregulluese dhe kriteri moral kishte epërsi kundrejt çdo kriteri tjetër gjykimi e vlerësi. Sidomos në vitet e tranzicionit, familja shkodrane tradicionale filloi të njohë “rivalët” e vet, alternativat jotradicionale. Shpesh, njerëzit pohojnë se familja tradicionale i ka kapërcyer kufijtë striktë të funksionimit të saj. Kështu mund të themi se sot familja e ka humbur “qetësinë olimpikë”, ajo është në ndryshim, por jo drejt shpërbërjes. Ashtu siç citova më lart në qytetin e Shkodrës një dukuri karakteristike që lidhet direkt me familjen është numri i lindjeve, i cili ka ardhur duke rënë lehtësisht. Kjo lidhet me faktin se sot fëmijët konsiderohen si një kosto e lartë, ku shumica e shpenzimeve ekonomike të familjes kanë si element parësor rritjen dhe

edukimin e fëmijës.

Familja shkodrane karakterizohet nga forma tradicionale e formimit të saj shoqëruar nga dëshira dhe tentativat për një ndarje në një ekonomi të pavarur të çifteve të reja nga familja bërthamë. Familja dhe individët në përgjithësi karakterizohen nga ndryshime pozitive, që kanë të bëjnë me hapjen, komunikimin, me një njohje më të mirë të vetvetes dhe një perceptim më të gjerë të të drejtave të njeriut në përgjithësi dhe të atyre të grave në veçanti. Edhe në kushtet e sotme, familja shkodrane, qoftë edhe nga pikëpamja e autoritetit, vazhdon të jetë mjaft maskullore. Sidoqoftë prirja për martesë dhe familje “të mbyllur” me të drejta, detyrime e përgjegjësi të barabarta është një prirje edhe në terrenin shkodran. Papunësia ka prekur më shumë gratë, ndërsa emigracioni është gjithashtu një dukuri më shumë maskullore. Ndërkohë numri në rritje i të rinjëve që vazhdojnë studimet në universitete jashtë vendit është karakteristikë për të dy gjinitë.

Në bizneset familjare burrat vazhdojnë të kenë peshën më të madhe. Rrjedhimisht prirja për barazi e ndihmesës së përbashkët në buxhetin familjar, të paktën sot për sot, mbetet vetëm një prirje.

Duket mjaft qartë që shume elementë të procesit të “individualizimit” kanë prekur deri në një farë mase edhe realitetin e familjes shkodrane.

Ky proces, sjell transformime të mëdha sociale e kulturore, në një raport të ngushtë mes tyre, të cilat sipas shpjegimeve të studiuesve janë baza e ndryshimeve të familjes, duke theksuar që –siç konstaton Irenë They- *në disa aspekte realiteti është shumë më tepër kompleks, e shumë kontradiktor në aspekte të tjera.*

4. Metodologjia

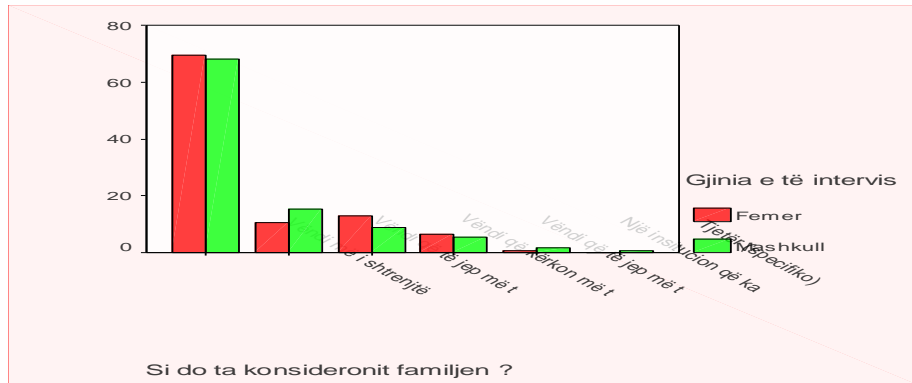
Studimi u shtri në qytetin e Shkodrës dhe konkretisht në 5 rajonet që e përbëjnë atë. Kampioni i sondazhit është i përbërë nga 250 përgjigjdhënës të cilët u përzgjedhën në mënyrë rastësore, nga 50 pyetësorë për secilin rajon.

Metoda e përdorur është realizimi i një pyetësori i hartuar në 5 rubrika që lidhen me perceptimet, qëndrimet dhe vlerësimet e të anketuarve rreth problematikave dhe çështjeve familjare. Kampioni i studimit ka përfshirë të anketuar nga të gjitha grupmoshat, të dy gjinitë, nivele të ndryshme arsimore dhe ekonomike si dhe gjendje civile të ndryshme.

5.Rezultatet e studimit

Rubrika I : Mentaliteti për familjen dhe format e saj

Duke e vlerësuar shumë të rëndësishëm opinionin rreth vlerësimit të familjes, më poshtë po paraqes grafikisht (graf.5.1) perceptimet e të anketuarve.



(Graf.5.1)

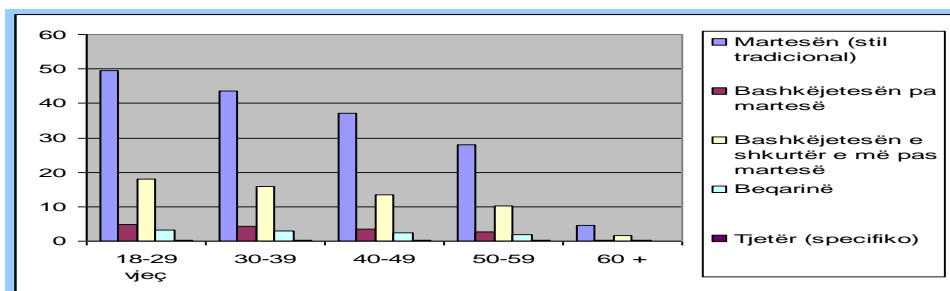
Siç shihet edhe nga grafiku si meshkujt me 68% ashtu dhe femrat me 69.6% mbështesin alternativën se familja është vendi më i shtrenjtë dhe i rëndësishëm për to²¹.

Përsa i përket alternativës “vendi që të jep më tepër siguri” interesante është përqindja lehtësisht më e lartë prej 15.2% meshkuj dhe 10.4% femra. Siç duket rritja e pavarësisë së femrave bën që ato të mos e konsiderojnë familjen si të vetmin vend që i garanton atyre siguri. Kjo ndoshta ka bërë që të kemi këtë rezultat lehtësisht në diferencë. Nga ana tjetër me 12.8% femrat më tepër se meshkujt me 8.8% vazhdojnë të mbështesin idenë se është vendi që kërkon më tepër investim. Kjo lidhet me faktin se femra vazhdon të kujdeset e të angazhohet në familje më tepër se meshkujt. Ndërsa për alternativën “vendi që të jep më tepër shanse për të njohur veten” pothuaj në të njëjtën masë, meshkujt 5.6% dhe femrat 6.4% e mbështesin atë. Emancipimi i gruas dhe fuqizimi i saj ka bërë që meshkujt me 5.6% të vlerësojnë familjen si një institucion që ka humbur pak rolet dhe vlerat.

Në grafikun e mëposhtëm që paraqitet ka një variacion të theksuar ndërmjet grupmoshës dhe formave të jetesës. Përsëri edhe pse grupmosha më e re ajo 18-29 vjeç mbështet martesën në masë të konsiderueshme me 49.6%, kjo alternativë mbështet gjithnjë e më pak me rritjen e grupmoshës nga 43.7% për grupmoshën 30-39 vjeç, 37.2% për 40-49 vjeç dhe 28%

për 50-59 vjeç.

(Graf 5.2) Variacioni ndërmjet grupmoshës dhe formave të jetesës

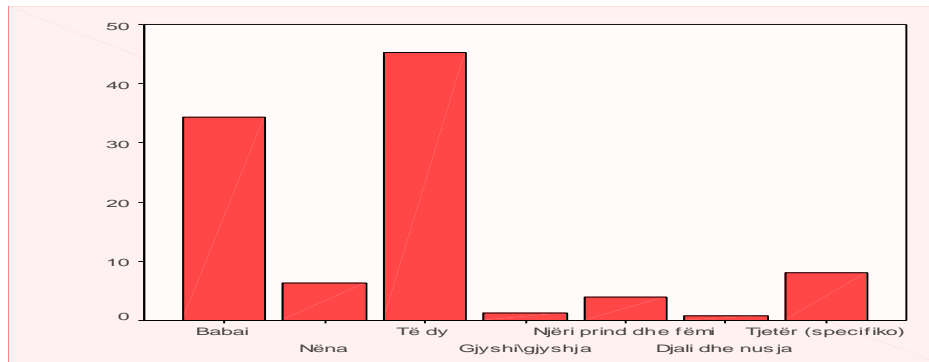


Duke i krahasuar me alternativat e tjera në variacion me grupmoshat rezulton se grupmosha 18-29 vjeç mbështet më tepër format e reja të jetesës. Këtu vlen të evidentohet që bashkëjetesa e shkurtër e më pas martesë mbështetet në masën 17.9% nga grupmosha 18-29 vjeç, ndërsa me rritjen e grupmoshës kemi tendencën gjithnjë e në zbritje me rritjen e grupmoshave. Kjo tregon që akoma mentaliteti shkodran i percepton si jo të zakonshme dhe nuk i praktikojnë këto forma.

Rubrika II: Raportet ndërpersonale ndërmjet anëtarëve të familjes dhe fuqia vendimmarrëse.

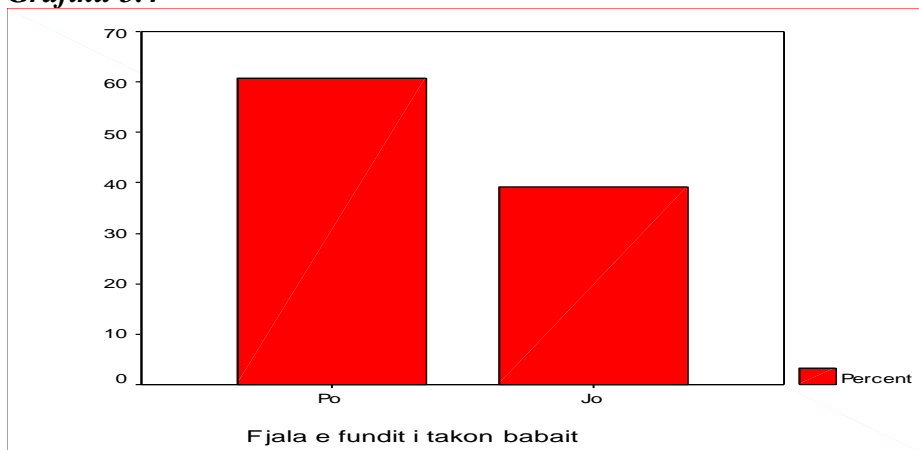
Rezultatet të shprehura edhe në grafikun 5.3 tregojnë se një përqindje e konsiderueshme dhe e lartë e të anketuarve pohojnë (45.2% e tyre) se janë të dy prindërit apo partnerët që vendosin në familje. Por ndërkohë 34.4 % e të anketuarve pohojnë se babai është ai që vendos në familje. Ndërsa nëna renditet pas babait në masën 6.4%. Vetëm një pjesë e vogël e të anketuarve (8%) pohojnë se vendimet merren në mënyrë të përbashkët duke diskutuar me të gjithë anëtarët e familjes .

(Graf.5.3) Personi që vendos më tepër në familje

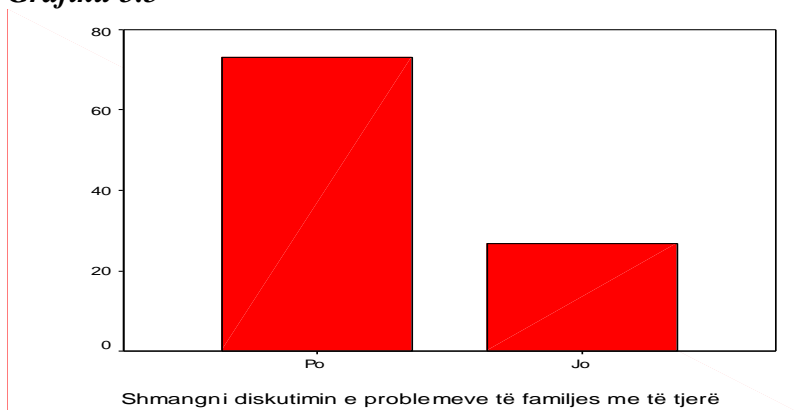


Këto rezultate tregojnë se familja shkodrane ka filluar të përmbajë elementë që tentojnë të thyejnë zingjirët patriarkalë e tradicionalë që mbanin ngushtësisht të lidhur raportet dhe pushtetin në familje. Këto tendenca theksohen edhe në kapitullin e dytë në ndryshimin e raporteve ndërpersonale ku vërehen elementë të fleksibilitetit. Por kjo mbetet vetëm tendencë e papërfunduar, siç shihet përsëri babai ngelet shumë i fuqishëm në dominancë për marrjen e vendimeve. Megjithatë, brenda strukturës së familjes patriarkale burrat luajnë rolin e instrumentuesit, shtyllës së familjes, liderit dhe gratë më tepër luajnë rolin e socio-emocionale, shtëpiakes, mbështetëses. Familja shkodrane përmban elementë që tentojnë të thyejnë zingjirët patriarkalë. Kjo mbetet një tendencë në proces, përsëri “babai” ka peshë të madhe në vendimmarrje. Familja shkodrane vazhdon të ketë kufij të një sistemi familjar të mbyllur referuar zbatimit të rregullave në familjet e tyre (referoju grafikut 5.4). Kështu 60.8% e të anketuarve pohojnë se rregulli i familjes “Fjala e fundit i takon babait” mbizotëron në familjet e tyre.

Grafiku 5.4



Grafiku 5.5

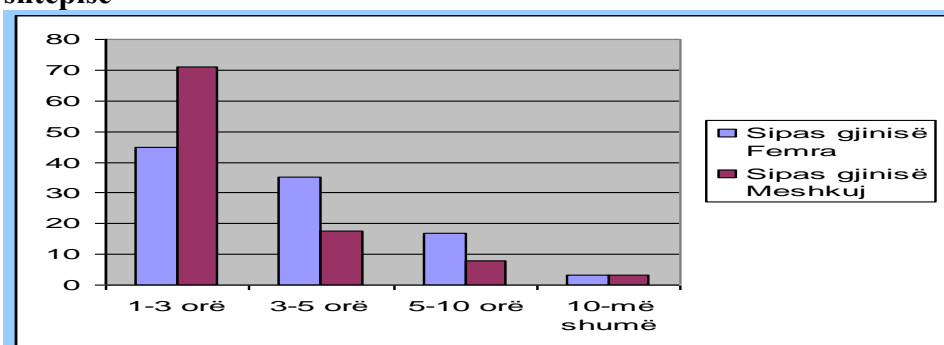


Përsëri të anketuarit (graf.5.5) mbështesin rregullin brenda familjes “Shmangni diskutimin e problemeve të familjes me të tjerë“ në masën 73.2% .Të anketuarit pohojnë në një masë jo shumë të lartë 14.3% dhe 10.7% nuk e mbështesin rregullin “Është e dëshirueshme të flasësh për çdo ndjenjë“. Në lidhje me këtë rregull varet një variacion nga gjinia dhe 63.2% e femrave në krahasim me meshkujt 51.2% në lidhje me rregullin e mësipërm. Ndërkohë që 48.8% e të anketuarve meshkuj nuk e mbështesin këtë rregull brenda familjes.

Rubrika III : Rolet e anëtarëve në familje.

Kështu femrat në masën 44.8% angazhohen nga 1-3 orë në ditë ndërsa meshkujt 71.2 %. Ndërkohë meshkujt (graf.5.6) angazhohen më pak nga 3-5 orë dhe 5-10 orë konkretisht 17.6 % dhe 8%.

(Grafiku 5.6) Variacioni ndërmjet gjinisë dhe angazhimit në punët e shtëpisë



Pavarësisht se angazhimi i tyre është në nivele të ulëta duhet marrë në konsideratë dhe vlerësuar si një element pozitiv dhe ndikues në raportet ndërpersonale. Vetëm në këtë mënyrë duke vlerësuar edhe atë pak investim të meshkujve në ambientin familjar mund të stimulojmë dhe nxisim nivele më të larta të angazhimit, për të synuar objektivin final atë “të barazisë“ në të gjithë elementët që lidhen me funksionet dhe rolet brenda familjes.

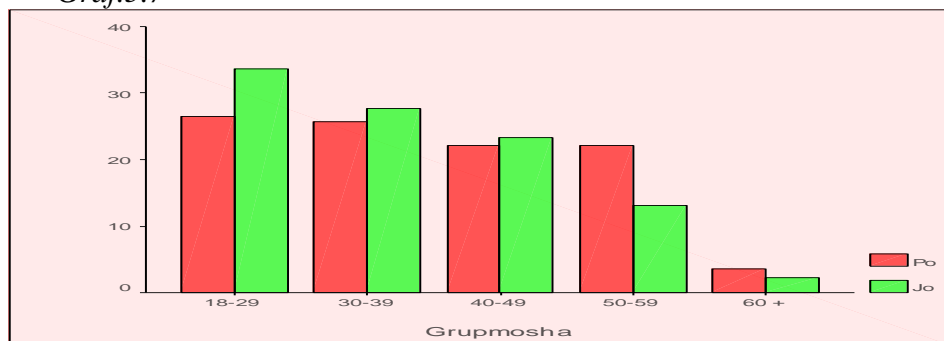
Rubrika IV: Divorci dhe qëndrimet ndaj këtij fenomeni dhe shkaqeve të tij

- Tradhtia bashkëshortore konsiderohet nga meshkujt dhe femrat si shkak më i rëndësishëm që çon në divorc (60% dhe 41.6%).
- Meshkujt (8%) përsëri tradicionalë më tepër se femrat (3.2) i vlerësojnë vështirësitë ekonomike si shkak për divorc.
- Femrat (21.6%), viktima të dhunës e konsiderojnë dhunën më tepër se meshkujt (10.4%) si shkak për divorc.
- Mbizotëron një qëndrim diskriminues. 63.2% e të anketuarve nuk pranojnë të martohen me një person të divorcuar.

Bloku IV : Migrimi i brendshëm dhe qëndrimet ndaj tij

Variacioni ndërmjet grupmoshës dhe mundësisë për të krijuar familje me një person nga zonat rurale.

Graf.5.7



Variabli grupmoshë duket shumë i rëndësishëm në reagimet e të anketuarve kundrejt mundësisë për të krijuar familje me një person të ardhur nga zonat rurale. Kështu grupmosha më pak pranuese ndaj kësaj mundësie duket ajo 18-29 vjeç me 60.5 % dhe më pas me uljen e moshës rritet mundësia e pranimit për të krijuar familje me këto persona. Siç rezultojnë edhe në tabelën 28 tek shtojca 1 grupmosha 30-39 e mbështet 43.3% në të njëjtën përqindje me grupmoshën 40-49 vjeç dhe ajo 50-59 vjeç me 58.1 %. Me të vërtetë prisja që grupmoshat e reja të ishin më pranuese ndaj këtyre personave, por siç rezultojnë ato akoma shihen si komunitet jo i mirintegruar në komunitetin tonë.

Bloku V : Ndryshimet në të ardhmen

Femrat (52%) në krahasim me meshkujt (45.6%) do të dëshironin më tepër fuqizim në vendimmarrje. Femrat (64.0%) në krahasim me meshkujt (53.6%) do të dëshironin më tepër mundësi për të shprehur ndjenjtë dhe mendime.

Konkluzione

Mijëvjeçari i ri ka sjellë mjaft ndryshime edhe në familjen shkodrane. Përgjatë gjithë studimit u theksua rëndësia e këtij ndryshimi dhe mënyra e perceptimit të çështjeve familjare. Në familjen shkodrane, jo vetëm sot, por historikisht, për shkak të karakterit të saj thelbësisht patriarkal, përsëri edhe në ditët tona kanë një ndikim të theksuar elementët konservatorë. Sidoqoftë prirja për martesë dhe familje “të hapur” me të drejta, detyrime e përgjegjësi të barabarta është një prirje edhe në terrenin shkodran. Megjithatë anët e errëta të jetës (dhuna në familje) familjare po shtohen, përsëri funksionet kryesore shoqërore, kulturore, ekonomike etj., të familjes nuk janë zbehur ato “po përshtaten” në kushtet e zhvillimeve të reja. Familja shkodrane është çliruar nga shumë tabu të së djeshmes.

Prindërit janë më tolerantë në marrëdhënie me fëmijët, dhe po rritet dita ditës investimi i tyre në shkollimin e fëmijëve . Edhe pse rolet gjinore dhe stereotipat ndikojnë në marrëdhëniet baba-fëmijë, mund të themi se situata disi ka ndryshuar, sidomos kjo duket qartë tek çiftet e reja ku babai ka filluar të përfshihet më tepër në rritjen dhe edukimin e fëmijëve. Përsa i përket qëndrimeve ndaj dukurisë së divorcit shkaku kryesor që mbështet nga të anketuarit është tradhtia bashkëshortore. I rëndësishëm është fakti që një pjesë jo e vogël e meshkujve shohin si shkak edhe dhunën fizike dhe psikologjike.

Pra me rritjen e nivelit arsimor priret drejt një pranimi më të madh për krijimin e familjes me persona të divorcuar. Siç shihet ky variabël ndikon fuqishëm në perceptimet e njerëzve e në të qenit më të hapur ndaj formave të reja të jetesës.

Familja shkodrane vazhdon të jetë tradicionale, por me disa tendenca drejt sistemeve të hapura familjare. Për këto ndryshime kanë ndikuar faktorët social-kulturor dhe demografik, të cilat kanë ndikuar drejtpërdrejt tek çështjet familjare. Ato kanë moderuar deri diku familjet, por jo se kanë sjellë ndryshime të mëdha në funksionimin e saj. Me rritjen e nivelit arsimor rritet edhe shkalla e perceptimit të bashkëjetesës si e pranueshme dhe e domosdoshme, një përqindje jo shumë e lartë e konsideron atë si jo normale, kryesisht moshat e thyera. Megjithatë edhe kjo duhet konsideruar si ndryshim në mentalitet dhe si një mundësi që në të ardhmen ne mund ta ndeshim edhe si formë të aplikuar në shoqërinë shkodrane.

Në fakt prisja më tepër ndryshime në perceptimet e individit rreth çështjeve familjare, por siç duket ndryshimet në familje janë vetëm formale dhe jo të mirëkonsoliduara dhe të qëndrueshme.

Këtë punim do ta konsideroja si një studim, i cili lë hapur rrugën për studime më të thella rreth çështjeve familjare.

Rekomandime për ndryshime...

Nëpërmjet diskutimit të konkluzioneve të mësipërme dhe analizës së intervistave dhe të dhënave të grumbulluara nga anketa shihet e domosdoshme të përfshihen disa rekomandime.

Pavarësisht se familja shkodrane nuk ka arritur ndryshime të theksuara në funksionimin e saj, ndryshimet e pakta në perceptime duhen vlerësuar dhe bërë të njohura në media në mënyrë që komuniteti të kuptojë rëndësinë e procesit të ndryshimit të mentalitetit kaq konservator

që karakterizon shoqërinë shkodrane.

Duke vlerësuar informacionin e grumbulluar nga ky studim do ia rekomandoja institucioneve që mbulojnë sfera që prekin në mënyrë të drejtpërdrejtë familjen në mënyrë që gjatë punës së tyre informacioni të jetë si udhëzues i problematikave të brendshme familjare.

Duhet marrë në konsideratë zëri i femrave për më tepër fuqizim në vendimmarrje e shprehje të mendimeve dhe ndjenjave. Kjo mbase mund të jetë një tematikë e vyer për diskutim edhe nga OJQ, të cilat operojnë në komunitetin shkodran. Ato mund të ndërmarrin nisma për studime më të thella për të kuptuar hapësirat në të cilat gruaja ka më tepër nevojë për fuqizim. Rritja dhe fuqizimi i gruas në vendimmarrje do sillte zhvillim më të madh edhe për gjithë shoqërinë.

Duhet përmirësuar puna e punonjësve socialë në lidhje me çështjet e divorcit dhe ato familjare në mënyrë që në insitucionet ku ato punojnë të ndërmarrin edhe studime për të plotësuar dhe përmirësuar informacionin në lidhje me problematikat kryesore të punës së tyre. Në këto institucione mungojnë analiza profesionale, të cilat do të ishin burim i vlefshëm për shumë profesionistë që trajtojnë çështjet familjare.

Kjo vlen edhe për institucione të tjera, të cilat mjaftohen me statistika pa bërë analiza përshtuese. Kjo mbase duhet të jetë një rekomandim për punonjësit socialë apo psikologët që janë e do të punësohen në të ardhmen.

Nëse do të dëshironim më tepër ndryshime në angazhimin e burrave në ambientet familjare do të duhej të vlerësohej edhe atë pak investim të tyre në mënyrë që të mund të stimulonim nivele më të larta të angazhimit, për të synuar objektivin final atë „të barazisë“ në të gjithë elementët që lidhen me funksionet dhe rolet brenda familjes.

Do rekomandoja një proces integrimi të banorëve të ardhur nga zonat rurale, në mënyrë që të gjenerojë pozitivitet, toleranë dhe qytetari, të mbështetur në rregulla të përcaktuara dhe kontrolluara nga shteti si dhe një bashkëpunim më të madh nga qytetarët shkodranë në mënyrë që të përftojmë familje më të shëndosha për gjithë shoqërinë.

Mendoj se ky studim duhet pasuar edhe me të tjerë në këtë fushë për të zbuluar më shumë faktorë që ndikojnë në perceptimet e komunitetit shkodran rreth çështjeve dhe funksionimit të familjes.

Duke analizuar të gjithë informacionin e grumbulluar e kryesisht atë nga anketimi në këndvështrimin e një punonjësi social mendoj se do

të ishte e nevojshme një axhenci e shërbimit social ku do të trajtonte problematikat familjare dhe të ofronte mundësi për konsulencë rreth disfiksioneve familjare. Nuk duhet të mjaftohemi me ndihmën që i ofrohet vetëm grave në rastet e dhunës, fusha e mbështetjes së problemeve të brendshme të sistemit familjar është shumë më e gjerë, këtë e tregojnë edhe praktikant më të mira evropiane.

BIBLIOGRAFIA:

1. Adrienne Rich , *Mëmësia si ekperiencë dhe Institucion*, Lindur nga Gratë, f.213.
2. Aleanca gjinore për zhvillim, Përfaqësimi dhe Cilësia e demokracisë në Shqipëri një perspektivë gjinore.(Tiranë, 2006)
3. Anna Laura Zanatta (2003) *.Le nuove famiglie* (Edicioni i dytë). Bashkia Shkodër, Plani social i zonës Shkodër. (2006-2007)
4. C.Saraceno. M.Naldini.*Sociologia della famiglia*.
5. Carlfred B. Broderick, *Understanding Family Process* (Basics of Family Systems Theory).
6. Dervishi Zydi, *Gratë në syrin e ciklonit të sfidave dhe perspektiva*. (2001)
7. Dervishi Zydi, “*Shqipëria në tranzicion*”: *flirte me plagët* (8) (2007).
8. Haxhiymeri Edlira, Gjermani Eglantina, *Stereotipet dhe Rolet gjinore* (Botim i tretë).
9. *Familja dhe shoqëria. Përmbledhje esesh për përkatësinë gjinore* (Botim i Qendrës së gruas , Tiranë), f.58.
10. Freefan Jo, A feminist Perspective (Edicioni i katërt).
- 11.Gianfranco Bettin Lattes, *La societa degli Europei* (La famiglia e Il matrimonio, scritto da Felix Ortega).
- 12.Gjuraj Tonin, Hyrje në sociologji.
- 13.Kroni Mehdi, Universiteti i Shkodrës, Buletini shkencor 2005, Artikulli: Integrimi i banorëve të ardhur nga zonat rurale në qytetin e Shkodrës.
- 14.Lazarre Jane, *On Being a Father in the Year of the Woman*.
- 15.Tahsini Izela, *Modele dhe Shprehi të punës me familjen*. (2005).
- 16.P.Donati, *Manuale di sociologia della famiglia* (2001).
- 17.Qarku i Shkodrës, Nixitja e zhvillimit rajonal nëpërmjet objektivave të mijëvjeçarit, UNDP.(2003).
- 18.Qendra e gruas “Hapat e lehtë”, Shkodër, Kërkim veprim mbi kushtet e jetës së grave në qytetin e Shkodrës. (Qershor, 2002).
- 19.U.F. OGBWRN, “*Familja dhe funksionet e saj*” f-671.

Burime nga Interneti

-Dervishi Zydi , Shqipëria në tranzicion flirte me plagët (8, 9, 10).htm.

-Familja e sotme___ Forumi KLOSI.htm

-sokoli@institutit-sociologjise.org

-www. instituti-sociologjise.org

Universiteti i Shkodrës “Luigj Gurakuqi”

Bul. Shk., Shkencat e edukimit, 2010

Edukimi mjedisor përmes orëve të lira në arsimin fillor

Miriam Taipi

*Universiteti i Shkodrës “Luigj Gurakuqi”, Departamenti i Psikologji-
Pedagogjisë*

ABSTRACT

Environmental education through free-classes of primary education

This article provides models of how to accomplish environmental education through the hours of free primary education. In this article are presented two models curricular projects with environmental themes, which address the issue as a problem of actuality such as electricity saving and reusing and recycling waste. Through treatment of these themes students not only gain knowledge but also wont initiating civic action in the interest of the common good.

Siç e theksuam edhe në artikullin e numrit të kaluar, orët e lira shërbejnë *jo vetëm* për thellimin apo zgjerimin e objektivave lëndorë të kurrikulës formale, por njëkohësisht edhe për të studiuar tema të interesit lokal, apo çështje të aktualitetit, që paraqesin interes për t’u trajtuar, jo vetëm nga shkolla, por edhe nga familja dhe komuniteti përreth.

Në këtë këndvështrim, një çështje aktuale dhe që përbën një problem

mjaft të rëndësishëm, sa lokal aq dhe global është pikërisht, ndotja e mjedisit si dhe roli i shkollës në edukimin mjedisor të brezit të ri.

Në këtë kontekst natyrisht lind pyetja :

- Cili është roli i shkollës në edukimin mjedisor ?
- Si mund ta realizojë shkolla edukimin mjedisor ?
- A ekzistojnë hapësira të nevojshme në këtë drejtim ?
- Si mund të ndërthurim kurrikulën formale me atë informale në fushën e edukimit mjedisor?
- Si mund të gërrshëtojmë natyrshëm problemet teorike të disa disiplinave me veprimtaritë praktike për zgjidhjen e problemeve shqetësuese.
- Çfarë mundësish na ofron kurrikula e lirë ?
- Si mund të hartojmë projekte kurrikulare për edukimin mjedisor përmes orëve të lira në arsimin fillor ?

Të gjitha këtyre pyetjeve e të tjera si këto u jep përgjigje kurrikula në bazë shkolle dhe orët e lira, të cilat rrisin fleksibilitetin e kurrikulës dhe pavarësinë e shkollës duke u mbështetur në nevojat dhe interesat nxënësve. Atëherë, si mund të realizojmë edukimin mjedisor përmes orëve të lira në arsimin fillor?

Le të paraqesim konkretisht, disa modele projektesh të cilat mund të realizohen përmes këtyre orëve në lëndën dituri natyre kl. III, IV, V.

Projekt 1

***Titulli i projektit:* Miq të ngushtë të energjisë, miq të ngushtë të planetit.**

Përshkrimi i projektit: Nisur nga fakti që në programin e lëndës “Dituri natyre” kl. IV në kapitullin “Mjedisi fizik” trajtohen mjaft tema për energjinë elektrike si p.sh:

Si prodhohet energjia elektrike? Si përcillet ajo tek përdoruesit ? Si ndërtohet një qark elektrik? Cilët janë përçuesit dhe izoluesit e rrymës elektrike? Si duhet të mbrohemi nga rreziku i goditjes prej saj etj, ndërkohë që trajtohet shumë pak, problemi i kursimit të energjisë elektrike, që është një problem mjaft i mprehtë sa lokal aq dhe global. Janë pikërisht orët e lira, që nëpërmjet këtij projekti, na krijojnë mundësinë të zgjedhim dhe të zgjerojmë kohën e studimit për këtë problem, me qëllim që, nëpërmjet veprimtarive të ndryshme të përfshira në projekt, të sensibilizojmë nxënësit se Çfarë mund të bëjmë ne, që të ulim konsumin e energjisë, duke ruajtur të njëjtin nivel jetese? Si mund të ulim sasinë e

“gazrave serrë” që lëshohen në atmosferë dhe ndotin planetin tonë? Si mund të bëhemi: Miq të ngushtë të energjisë, miq të ngushtë të planetit.

Vendi ku do të zhvillohet: klasë & ekskursion.

Kohëzgjatja: 5 orë

Objektivat e projektit:

Objektivat në lidhje me njohuritë:

- Të zgjerojnë njohuritë lidhur me nevojën dhe domosdoshmërinë e kursimit të energjisë eletrike.
- Të marrin informacion rreth faktit se, 50% e energjisë që ne konsumojmë sigurohet nga djegia e naftës & qymyrit.
- Të diskutojnë për ngrohjen globale dhe pasojat që rrjedhin prej saj.
- Të diskutojnë se si mund të rrënjosim disa rregulla apo këshilla praktike për kursimin e energjisë në familjet e tyre.

Objektivat në lidhje me aftësitë:

- Të vrojtojnë situata konkrete se si mund të kursejnë energjinë
- Të nxjerrin përfundime, përmes vrojtimit & përllogaritjeve, se si dhe sa mund të kursehet energjia elektrike.
- Të organizojnë një vizitë në hidrocentralin më të afërt.
- Të ndërtojnë maketin e hidrocentralit.
- Të krijojnë kalendarin me këshilla për kursimin e energjisë.
- Të ilustronjë me vizatim secilën prej këshillave.
- Të krijojnë dhe të zgjidhin problema lidhur me temën.
- Të shkruajnë një ese me titull: Mendo globalist dhe vepra lokalisht.

Objektivat në lidhje me qëndrimet dhe vlerat:

- Të nxisim veprimin qytetar kundrejt qëndrimeve dhe sjelljeve të atyre që abuzojnë me energjinë.
- Të iniciojnë veprime konkrete në interes të “të mirës së përbashkët”
- Të kultivojmë ndjenjën e kursimit si vlerë qytetarie.
- Të ndërjegjësohen me fakte konkrete që, duke ndryshuar zakonet e tyre të vogla, por të përditëshme mund të sjellin ndryshimin e madh.
- Të kujdesen që të zbatohet sa më mirë çdo mënyrë e kursimit të energjisë.
- Të transmetojnë tek bashkëmoshatarët, prindërit dhe të

afërmit e tyre, fakte konkrete se si mund të kursejnë energjinë.
 Materiale dhe mjete: Fletë format A4 me ngjyra, karton, laps & lapsa me ngjyra, marker, vizore, ngjitës, gërshërë.
 Lëndët që integrohen: Dituri natyre, gjuhë, matematikë, edukim figurativ, aftësim teknologjik, edukatë qytetare.

ECURIA METODIKE E PROJEKTIT

FAZAT	VEPRIMTARITË			KOHEZGJATJA
I	Motivimi	Kërkimi	Zgjidhja	2 orë
II	Krijimi	Shkëmbimi i informacionit		2 orë
III	Vlerësimi i projektit	Ekspozita	Botimi	1 orë

FAZA E PARË (2 orë)

➤ Motivimi

Mësuesi u drejtohet nxënësve:

Në Shqipëri pjesa dërmuese e konsumit të energjisë është nga familjet dhe meqë, 50% e energjisë që ne konsumojmë është me prejardhje nga djegja e naftës apo e qymyrit, që lëshojnë në atmosferën e brishtë të tokës, gazra si CO₂(dyoksidi i karbonit), atëherë përgjegjësia më e madhe për gazrat serrë u përket pikërisht atyre. Sa më pak të harxhojnë energji elektrike familjet tona aq më shumë do të kursejmë dhe aq më shumë do të ndihmojmë vendin & mjedisin tonë.

Në të kundërtën, kjo sasi *shtesë* e gazrave serrë shkakton atë që ne e quajmë “ngrohja globale” pasojë e së cilës është “ndryshimi i klimës” e cila po bën të vuajnë gjithnjë e më shumë njerëz, kafshë, e bimë. Edhe për ju ka shumë gjëra, që mund t’i bëni në shtëpi dhe në shkollë, për të zvogëluar sasinë e energjisë që konsumohet. Kështu ju do të ndihmoni familjen tuaj të kursejë, vendin tonë të zgjidhë më lehtë problemin e energjisë dhe planetin tonë të përbashkët të mos ngrohet. Ndërkohë nxënësit njihen me qëllimin dhe objektivat e projektit. Mësuesi bën një përshkrim të shkurtër të fazave të projektit dhe çfarë pritet në mbyllje të tij. Më pas mësuesi ndan klasën në pesë grupe dhe duke marrë parasysh interesat e nxënësve, përcakton detyrën dhe kohën e vrojtimit për secilin grup.

➤ Kërkimi

Grupi i parë

Bëni kujdes!

Fikni të gjitha dritat në shtëpinë tuaj aty ku nuk ka njeri. Asnjë dritë nuk duhet të rrijë ndezur kot për asnjë sekondë.

Vrojtoni :

Vrojtoni se sa llamba rrinë ndezur kot në shtëpinë tuaj qoftë edhe për pak minuta.

Diskutoni :

Si mund të rrënjosisim këtë rregull në shtëpi dhe në shkollë?

Ç'rol mund të luani ju për këtë?

Përlllogarisni:

Vrojtoni se sa watt janë llambat që ju keni fikur dhe përlllogaritni se sa i keni kursyer familjes suaj në muaj duke fikur ato drita që rrinin kot ndezur ?

Sa CO₂ i keni kursyer planetit tonë çdo muaj?

Për llogaritjen e tyre ju duhet të dini se :

- ✓ Nëse familja juaj nuk harxhon më shumë se 300 kwh në muaj, atëherë 1kwh harxhuar i kushton familjes suaj afërsisht ~8lekë, ndërsa 1 kwh i kursyer i kursen po aq.
- ✓ Nëse familja juaj harxhon më shumë se 300 kwh në muaj, atëherë 1 kwh i harxhuar i kushton familjes suaj afërsisht ~14 lekë, ndërsa 1 kwh i kursyer i kursen po aq.
- ✓ 1 kwh i harxhuar lëshon në atmosferë 616 gr dioksid karboni,ndërsa 1 kwh i kursyer shmang nga atmosfera po aq dioksid karboni.

Grupi i dytë

Bëni kujdes!

Kur nuk përdoren, fikini të gjitha pajisjet që keni në shtëpi (kompjuter,video-game, televizorë, karikues të ndryshëm etj).Ato pajisje mos të kenë të ndezur as atë dritëzën e vogël, sepse konsumojnë 3-10 watt çdo orë.

Vrojtoni:

Vrojtoni se sa pajisje keni që mbajnë ndezur dritëzën e vogël kur janë gjoja “ të fikura”

Diskutoni:

Si duhet të organizoheni ju në shtëpi për të realizuar këtë detyrë?

Përlllogarisni:

Sa i keni kursyer familjes suaj në muaj duke fikur dritëzat e vogla të të gjitha aparaturave?

Sa CO₂ i keni kursyer planetit tonë çdo muaj?

Grupi i tretë

Një llampë “e ftohtë” harxhon 5 herë më pak se sa ato “ të nxehtat” dhe punon 20 herë më gjatë. Bindini prindërit që të zëvendësojnë të paktën çdo muaj nga një llambë.

Vrojtoni:

Vrojtoni se sa llampa të tilla mund të ndërroni , sepse është më mirë të ndërroni ato që rrinë ndezur 2-3 orë në ditë.

Diskutoni:

Si do t’i bindni prindërit që të bëjnë këtë veprim?

Si mund t’i ndihmoni ju ata për të bërë zgjedhjen e duhur?

Përlllogaritni:

Sa do të ketë kursyer familja juaj çdo muaj në energji pasi të keni zëvendësuar 5 llamba të tilla?

Sa CO₂ i keni kursyer planetit tonë çdo muaj duke ditur se një llambë

“ e nxehtë”normale harxhon 100 watt në orë.

Grupi i katërt

Mos e hapni kot frigoriferin.Kujtojini nënës që mos të vendosë enë metalike apo ushqime të ngrohta në frigorifer. U thoni prindërve që frigoriferi duhet vendosur larg burimeve të nxehtësisë.

Vrojtoni:

Vrojtoni se sa gjatë e mbani hapur frigoriferin pa qënë e nevojshme, dhe nëse fusni në të ushqime të ngrohta.

Diskutoni:

Si funksionon frigoriferi, dhe pse po ta hapësh kot harxhon kot energji?Pse harxhon energji po të futësh ushqime të nxehta apo enë metalike në të?

Përlllogaritni:

Duke parë se sa watt është frigoriferi juaj, vrojtoni se sa kohë rri ai ndezur pas një hapjeje dhe llogarisni se sa mund të kurseni nëse evitoni 1 hapje kot.

Sa CO₂ i keni kursyer planetit tonë çdo muaj?

Grupi i pestë

Provoni!

Të mos rrihi kot gjatë në dush, dhe të mos harxhoni kot ujin e ngrohtë. Mbylleni rubinetin e ujit sa më shpesh gjatë kohës së dushit. Këshillojeni edhe pjesëtarët e tjerë të familjes që të bëjnë të njëjtin kujdes.

Vrojtoni:

Vrojtoni se sa minuta rrini kot me ujin e ngrohtë të hapur në dush.

Vrojtoni se sa kohë mund të kurseni.

Diskutoni:

Si funksionon boljери, dhe pse po ta hapesh kot ujin e ngrohtë ai harxhon kot energji?

Përlllogaritni:

Duke nisur se boljери është 1000-2000 watt, vrojtoni se sa kohë rri ai ndezur pas një hapjeje të ujit të ngrohtë, dhe llogaritni kështu se sa mund të kurseni nëse evitoni këtë shpërdorim të ujit të ngrohtë. Sa CO₂ i keni kursyer planetit tonë çdo muaj?

➤ **Zgjidhja e problemit**

Tashmë, nxënësit kanë vendosur të bëhen më miqësorë me mjedisin dhe pse jo edhe të kursejnë shumë para nga buxheti i familjes së tyre. Ato kanë bërë kujdes duke ndryshuar zakonet e tyre duke bërë gjëra të thjeshta por të rëndësishme, kanë vrotuar dhe përlllogaritur të dhënat duke sjellë një ndryshim të ndjeshëm.

Në këtë fazë mësuesi organizon diskutimin me nxënës rreth detyrave të dhëna. Grupet mbledhen analizojnë dhe krahasojnë të dhënat për secilin grup duke i dhënë përgjigje çështjeve të shtruara paraprakisht.

Në përfundim të kësaj faze, nëse është e mundur mësuesi mund të organizojë edhe një ekskursion në hidrocentral, ku nxënësit mund të njohin konkretisht ndërtimin dhe funksionimin e tij.

FAZA E DYTË (2orë)

➤ **Krijimi**

Kjo fazë ka të bëjë me krijimin e një prodhimi të ri nga ana e nxënësve.

Sipas preferencave të tyre nxënësit ndahen në grupe si më poshtë:

Grupi i lexim-shkrimit : - Shkruani disa këshilla praktike se si mund të kurseni energjinë elektrike dhe të bëheni "Miq të planetit".

- Shkruani një ese me temë:

“Mendo globalisht dhe vepro lokalisht”.

Hartoni planin e veprimtarive të përfshira në projekt.

Grupi i artit :

- Krijoni kalendarin e energjisë elektrike duke i shoqëruar këshillat me ilustrimet përkatëse.

- Ndërtoni maketin e hidrocentralit.

Grupi i matematikës : - Zgjidhni problemën:

Një familje, gjatë muajit maj, harxhoi 300 kwh, të cilët i pagoi me nga 8 lek / kwh, por edhe disa kwh të cilët i pagoi me nga 14 lek /kwh. Gjeni sa kwh ka harxhuar familja nëse vlefata e faturës ka ardhur 4920 lekë. Muajin tjetër, familja kurseu 1/3 e kwh që kishte paguar me nga 14 lekë. Sa lekë pagoi gjithsej familja gjatë muajit qershor? Sa lekë kurseu ajo? Sa CO₂ i kurseu planetit duke ditur që 1 kwh energji e harxhuar lëshon në atmosferë 616 gr CO₂ ? .

-Krijoni dhe zgjidhni problema të tjera lidhur me temën.

➤ **Shkëmbimi i informacionit**

Shkëmbimi i informacionit ka të bëjë me komunikimin e përfundimeve dhe ndarjen e informacionit me të tjerë, është rrjedhojë e detyrës së kryer, në të cilën mendimet dhe reflektimet e nxënësve bëhen të njohura. Grupet prezantojnë , diskutojnë dhe demonstrojnë gjithçka.Më pas “Grupi i leximshkrimit” bën një përmbledhje të shkurtër rreth veprimtarive të përfshira në projekt.

FAZA E TRETË (1 orë)

➤ **Vlerësimi**

Vlerësimi i punës ka karakter kolektiv,pasi nuk vlerësohet më një nxënës i veçantë,por i gjithë grupi.Nota është kolektive, sukcesi apo dështimi janë të përbashkët, prandaj edhe mobilizimi për të arritur suksesin është i madh.

➤ **Ekspozita**

Nën moton: “Eja edhe ti me ne”në një vend të caktuar në korridorin e shkollës mësuesi bashkë me nxënësit,prezantojnë projektin e realizuar prej tyre.Ata argumentojnë me fakte: Pse duhet të kursejmë energjinë elektrike? Si mund t’a kursejmë atë? Çfarë mund të bëjmë që të ulim konsumin e energjisë duke ruajtur të njëjtin nivel jetese?.Gjithashtu ata ekspozojnë edhe punimet e tyre të realizuara gjatë zhvillimit të këtij projekti .

➤ **Botimi**

Botohet në gazetën e shkollës një përmbledhje e shkurtër e projektit, që do të shërbejë si nismë edhe për klasat e tjera për t’u bërë: “ Miq të

ngushtë të energjisë & miq të ngushtë të planetit”.

Projekt 2

Titulli i projektit: Ripërdorimi dhe riciklimi

Argumentimi i projektit: Me zhvillimin e shoqërië mbetjet sa vijnë e shtohen dhe sasia e tyre po bëhet kaq voluminoze , saqë po rrezikon lëndët e para origjinale si dhe vetë jetën e njerëzve dhe kafshëve.Në këtë këndvështrim,ky projekt do të ndikojë jo vetëm në ndërgjegjësimin gjithëpërfshirës të nxënësve, familjes dhe komunitetit për të qenë sa më kreativ në përdorimin e mbetjeve, por përmes shkëmbime idesh, eksperiencash, veprimtarish të ndryshme praktike mes nxënësve,familjes dhe komunitetit përreth, synohet të krijohet një kulturë e re tashmë për ripërdorimin e mbetjeve dhe riciklimin e tyre.

Ecuria e projektit:

Koha : 2 muaj

Pjesëmarrësit në projekt:Nxënësit e kl. III,IV, V, & prindër,

Objektivat e përgjithshëm :

- Të marrin informacion lidhur me rëndësinë që ka problemi i ripërdorimit dhe riciklimit të mbetjeve në shoqërinë e sotme.
- Të ndërgjegjësohen për nevojën që ka ripërdorimi dhe riciklimi në kushtet aktuale të vendit tonë.
- Të krijojnë një mendësi të re për të qenë sa më kreativ në përdorimin e mbetjeve.
- Të edukohen me ndjenjën e dëshirës dhe respektit për çdo lloj pune.
- Të kontribuojnë në rritjen e përfitimeve mjedisore nëpërmjet veprimeve në nivel komuniteti.
- Të ndërtojnë partneritete me komunitetin për të mbështetur dhe fuqizuar kapacitetet e tyre për menaxhimin e mbetjeve.
- Të reduktojnë kërcënimet që shkaktojnë mbeturinat ndaj mjedisit përmes grumbullimit dhe menaxhimit të mbetjeve.
- Të reklamojnë suksesin e projektit në mënyrë që ai të jetë përvojë dhe shembull për të tjerët .

Projekti zhvillohet në tre faza.

Faza e parë (parapërgatitore)

- Përgatitet situata për të njohur nxënësit me projektin që do të zhvillohet.
- Afishimi i objektivave të projektit në muret e shkollës.
- Përcaktohen partnerët.

Përgatitja dhe shpërndarja e ftesave për çdo prind.

- Tryezë e rrumbullakët rreth prezatimit të tematikës së projektit, objektivat, veprimtaritë dhe aktivitetet që do të zhvillohen si dhe frytshmëritë që priten në mbyllje të tij.

- Diskutime rreth projektit.

- Sugjerime mbi ecurinë e projektit.

- Plotësim i pyetësorit nga çdo prind.

Le të paraqesim një model pyetësori për prindërit.

- A mendoni të jeni bashkëpunues me fëmijën tuaj në zbatimin e këtij projekti ?

PO JO

- A mendoni se tematika e zgjedhur është një nevojë e kohës ?

PO JO

-A mendoni se duhet të jemi kreativë në përdorimin e mbetjeve ?

PO JO

- A mendoni se vendosja e koshave për hedhjen e mbetjeve sipas përbërjes së lëndës do ti shërbente zgjidhjes së këtij problemi ?

PO JO

- N.q.s keni ndonjë sugjerim, ju lutem, jepni mendimin tuaj.

Faza e dytë. Zbatimi i projektit

- Zbatimi i detyrave të përcaktuara.

Objektivi 1

- Të krijojnë burime të reja duke kompostuar lëndë organike.

Aktiviteti 1

- Kompostimi i lëndëve organike për të krijuar humus.

- Hapja e gropës 1.5 m me 1.5 m.

- Depozitimi i lëndëve të mbledhura në shtresa.

- Mbulimi i gropës me dhe', kapaku.

Objektivi 2

- Të zhvillojnë në praktikë një sistem të mirë për menaxhimin e mbetjeve që do të mblidhen.

Aktiviteti 2.

- Shpërndarja e koshave për mbetjet sipas lëndëve.

- Grumbullimi i mbetjeve.

- Ndarja e mbetjeve sipas përbërjes së lëndës dhe transportimi i tyre në destinacionin e duhur.

(theksojmë se ky aktivitet duhet të zhvillohet në bashkëpunim me bashkinë e qytetit apo komunitetin e prindërve).

Objektivi 3

- Të ndërmarrin veprime konkrete solidarizuese për njerëzit në nevojë.

Aktiviteti 3

- Grumbullimi i sendeve të përdorura si : libra, lodra, mjete shkollore, artistike etj

- Dërgimi i tyre fëmijëve në nevojë.

(vazhdon projekti me javën mjedisore 1-5qershor dhe finalizohet në Ditën Ndërkombëtare të Mjedisit me 5 qershor)

Objektivi 4

- Të shpalosin njohuritë e marra rreth tematikave mjedisore përmes konkursit (me pyetësor, pyetje enigmë dhe fjalëkryqe.)

Aktiviteti 4

A. Konkurs mes klasave paralele

- pyetësor

- pyetje enigmë

- fjalëkryqe

Objektivi 5

- Të ekspozojnë vizatime, punime me materiale të riciklueshme me tematika të ndryshme mjedisore.

Aktiviteti 5

B. Ekspozitë (vizatime me tematikë mjedisore)

Objektivi 6

Të sistemojnë fotot sipas veprimtarive të projektit.

Aktiviteti 6

C. Ekspozimi i të gjitha veprimtarive të projektit përmes fotove.

Objektivi 7

- Të shpalosin sipas imagjinatës së tyre punime me materiale të riciklueshme.

Aktiviteti 7

D. Panairi i punimeve me materiale të riciklueshme.

Objektivi 8

Të aftësohen nxënësit të prezantojnë arritjet e projektit.

Aktiviteti 8

E. Finalizimi i projektit.

Faza e tretë

Përfundimet e projektit

Në korridorin e shkollës,nën drejtimin e mësueses, nxënësit do të

prezantojnë përpara prindërve dhe të ftuarve të tjerë, të gjitha veprimtaritë dhe punimet e tyre me tematikë mjedisore, do të bëjnë komente dhe vlerësime lidhur me arritjet e projektit si dhe do të sugjerojnë se çfarë mund të përmirësojnë në të ardhmen në projekte të tjera.

Duke përfunduar mund të themi se edukimi mjedisor në arsimin fillor mund të realizohet jo vetëm përmes projekteve kurrikulare, por edhe përmes veprimtarive ekstrakurrikulare.

Këtyre të fundit iu shërbejnë edhe librat e veprimtarive jashtëkurrikulare për klasat I,II,& III me autor M. Taipi & Sh.Rusi, Tiranë 2008-2010,të cilët përfshijnë një numër të konsiderueshëm orësh për edukimin mjedisor. Gjithashtu kurrikulat e reja, tekstet egzistuese të arsimit fillor janë tekste multidisiplinare, çka bëjnë të mundur krijimin e hapësirave të nevojshme për zhvillimin edhe të veprimtarive kroskurrikulare,ku mësuesi në lëndë dhe tema të ndryshme mund të ndërthurë, natyrshëm, elementë me tematike mjedisore. Krahas veprimtarive të mësipërme ,një rol mjaft të rëndësishëm në edukimin mjedisor të nxënësve po luan edhe zbatimi i projektit “CLEEN” – UNICEF miratuar nga M.A.SH.

Në këtë artikull trajtuam si mund të realizojmë edukimin mjedisor përmes orëve të lira në arsimin fillor.Le të shërbejë ky artikull si një material ndihmës apo thjesht si një model për të gjithë studentët-mësues dhe për të gjithë mësuesit e tjerë,të cilët me angazhimin dhe përkushtimin e tyre mund ta zbatojnë në mënyrë krijuese.

REFERENCA:

1. Q.T.K.A.2005:Mësimdhënia me në qendër nxënësin, Tiranë.
2. C.D.E(2008):Mësimdhënia dhe të nxënit ndërveprues kl 1-5, Tiranë.
3. I.S.P. (2003):Kurrikula dhe shkolla, Tiranë.
4. Sabin,E. 2008: The greening book:Being a Friend to Planet Earth.
published by watering Can Press for Barnes & Nobles, Inc.
5. Gazeta “Mësuesi”5 dhjetor 2007 fq.4-5.
6. Materiale trajnuese për planifikimin e orëve të lira.
7. Tekstet mësimore të lëndës”Dituri Natyre” të arsimit fillor kl.III, IV,V.
8. Axhenda- manual 2008:Kursejmë energjinë shpëtojmë planetin.

Universiteti i Shkodrës "Luigj Gurakuqi"
Bul. Shk., Shkencat e edukimit, 2010

"Vendlindja" - një risi me histori të vjetër

Rina Gera, Eranda Halluni (Bilali)

*Universiteti i Shkodrës "Luigj Gurakuqi", Departamenti i Psikologji-
Pedagogjisë*

"Vendlindja"- a new alternative with an old history

ABSTRACT

This article gives a new perspective about a new textbook offered to our children which brings an alternative to know their birthplace in different points of view. It presents the development of its history during the years and also the improvements in the last years and its futurities chore of this article gives a detailed description of the work done about this textbook for Shkodra's pupils and the changes that the authors offer for the future.

"Është ky zë i thellë i natyrës së vendlindjes, i mbushur me mendime dhe ndjenja, që tregon aq mirë dashurinë e njeriut për atdheun e tij".

Ushinski

"Atdheu fillon nga vendlindja"

Dashuria për mëmëdheun fillon nga dera e shtëpisë tënde, tek ajo rrugicë që të ka mëkuar me ëndrra dhe dëshira të pafundme për veten dhe bashkëqytetarët e tu, tek ai qytet që të ka rrethuar me dritën e diturisë së shkollës së dijes.

Në tërësinë e reformave të ndërmarra në arsimin parauniversitar, një vend të rëndësishëm zuri hartimi i kurrikulave, të cilat përipiqen të

përshtatin arritjet më të mira të eksperiencës vendore dhe të asaj botërore. Duke u nisur nga kalimi i arsimit 8-vjeçar në atë 9-vjeçar u bënë ndryshime në modelimin e kurrikulave bazë dhe në veçanti hartimi i programeve të reja lëndore. Këto programe lëndore tentojnë të sjellin më afër tekstit mësimor, mësuesin dhe nxënësin. Në këtë formë është parë edhe hartimi i programit të “Vendlindjes” për klasën V të kurrikulës së arsimit 9 -vjeçar.

Ç’kuptojmë me termin vendlindje dhe deri ku shtrihet ajo?

Disa e shtrijnë njohjen e vendlindjes në një rreth të ngushtë përfaqësoreshkollës, të tjerë mendojnë dhe e shtrijnë në gjithë fshatin ose qytetin ku mësojnë nxënësit, ka të tjerë që kërkojnë ta kufizojnë vetëm në problemet e gjeografisë fizike, kurse mjaft të tjerë e përgjithësojnë edhe në atë ekonomike. Ka mësues që mendojnë se vendlindja është vendi, rrethi, i cili mund të shikohet dhe të studiohet direkt nga nxënësi.

Të njohësh vendlindjen do të thotë të njohësh natyrën, popullsinë ekonominë e qytetit dhe të rrethit ku jetojnë nxënësit, të njohësh lidhjen që ekziston midis fenomeneve të ndryshme të natyrës në fshatin apo në qytetin ku ndodhet shkolla, të njohësh lidhjen dhe varësinë që ka p.sh. klima, toka relievi me botën bimore e shtazore, të njohësh ambientin gjeografik, bukuritë e natyrës, pasuritë minerale, gjendjen e tashme dhe të kaluarën e saj për të kuptuar lidhjen dhe vepritarinë ekonomike të njeriut mbi natyrën.

A është kjo nisma e parë dhe e vetme që i ofrohet mësuesve dhe nxënësve për njohjen e vendlindjes?

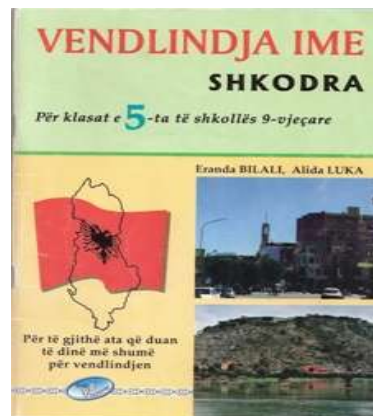
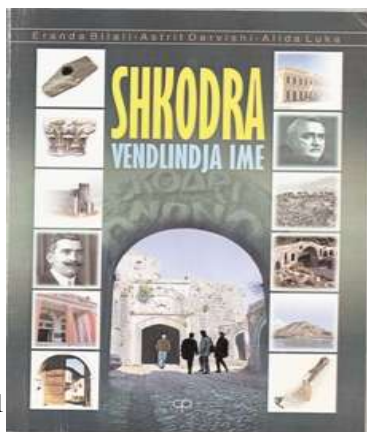
Po t’i hedhim një vështrim historik përfshirjes së vendlindjes në kurrikulën bazë vihet re se në programet e hartuara nga Ministria e Arsimit vendlindja ka zënë një vend të rëndësishëm dhe vazhdimisht i është dhënë rëndësia e duhur ajo është përdorur shumë vite më parë, por asnjëherë si lëndë më vete, por e përfshirë në kurrikulën e Historisë dhe të Gjeografisë.

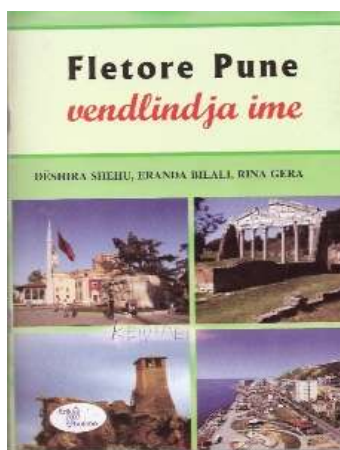
Fillimisht ajo u përfshi në lëndën e gjeografisë, përdorimi i së cilës kërkonte përdorimin e gjerë të materialit të vendlindjes në shpjegimin e koncepteve të ndryshme gjeografike si dhe zhvillimin e disa orëve mbi njohjen e krahinës ku jetojnë dhe studiojnë nxënësit e klasës VII. Duke shfletuar “Programa e shkollave unike 1948” gjejmë të konkretizuar në të detyrën për t’i njohur nxënësit me vendlindjen.”.....*mësimi i gjeografisë ka për qëllim t’i japë nxënësit*

njohuritë e sakta dhe pak a shumë të plota mbi rrethin ku ai banon, mbi atdheun e tij dhe pastaj mbi botën e tërë...”

Në programin e vitit shkollor 1957-58 puna që duhet bërë për njohjen e vendlindjes programohet. Në 7 orë kërkohet që, veç të tjerash, të zhvillohet “..rrethi i vendit të vet”. Në vitin shkollor 1958/59 dhe deri në vitet ’90, njohja e vendlindjes realizohet me orë të përcaktuara mirë (6 orë të tilla). Rreth viteve ’90 në kuadrin e reformimit të kurrikulës së historisë, një vëmendje e veçantë mendohej se duhej t’i kushtohej edhe historisë lokale për nxënësit e shkollave 8-vjeçare dhe të mesme, por në mënyrë specifike asaj të klasës IV të shkollës fillore. Në këtë kuadër u ndje e domosdoshme zhvillimi i historisë lokale si pjesë e historisë që zhvillohej për herë të parë në klasën IV. Synimi i ideatorëve ishte që zhvillimi i historisë lokale të ecte paralelisht me historinë e popullit shqiptar duke i lejuar nxënësve që t’i përvetesojnë lehtësisht konceptet dhe momentet e ndryshme historike në dy këndvështrime të ndryshme.

Që në vitin 1996 nga Instituti i Studimeve Pedagogjike hidhet ideja e trajtimit në kurrikulën shkollore të historisë lokale, por në këtë periudhë kjo ide mbeti në letër. Vetëm në vitin 2000 MASH përcakton një numër orësh në programin e lëndës Histori për Shqipërinë në klasën e katërt për trajtimin e orëve të vendlindjes. Kjo iu la në dorë një grupi autorësh, mësues në atë periudhë. Teksti i krijuar në atë periudhë nga autorët për rrethin e Shkodrës u pa jo vetëm si një tekst në ndihmë të lëndës për mësuesit dhe nxënësit, por edhe si një burim informacioni për një rreth më të gjerë personash të interesuar për Shkodrën, historinë, kulturën dhe traditat e saj. Megjithëse libri ishte më shumë një ndihmesë në funksion të orëve për vendlindjen, autorët i kanë bashkëngjitur një aparat pedagogjik.





Nisma e Ministrisë së Arsimit në vitin 2008 (periudhë e kalimit nga sistemi 8-vjeçar në atë 9-vjeçar) për të lënë dorë të lirë në kurrikulën e klasës së pestë për të njohur “Vendlindjen” dukej se kishte marrë një peshë të madhe në raport me lëndët e tjera. Futja e kësaj lënde nuk u kundërshtua nga askush si një tepri. Përkundrazi, ishte në vendin e vet, në kohën e duhur dhe në moshën e përshtatshme të fëmijëve. Si një prurje e re programi për “Vendlindjen” ka ndryshuar rrënjësisht në përmbajtje dhe në formë.

Në mënyrën sesi është konceptuar ky program ka ndryshime thelbësore në përmbajtje dhe në formë. Ky program përmban 70 orë nga të cilat 34 orë njohuri të reja, 24 orë punë praktike e ekskursione, 6 orë përsëritje dhe 6 orë kurrikul e lirë. Nisur nga fakti që 34 orë janë njohuri të reja në këto orë do të jepen njohuri fillestare në fushën e gjeografisë, historisë, ekonomisë, mbrojtjes së mjedisit, trashëgimisë historiko-kulturore etj., dhe gjithçka tjetër që lidhet me vendlindjen. Përmes kësaj lënde synohet të lartësoheshin vlerat dhe kulturën e vendlindjes dhe në këtë mënyrë do të plotësohte dijet në vlera për të nesërmen globale dhe gjithëpërfshirëse.

Pse u mendua si një program i veçantë për vendlindjen?

Fëmijët kanë interes për çdo gjë, duan të dinë shumë gjëra, kanë dëshirë të madhe për njohje etj. Që në titull kjo lëndë nxit kureshtjen dhe pse jo dëshirën e nxënësit për të mësuar për vendlindjen e tij.

- Është në zbatim të misionit që ka shkolla për të kultivuar dhe edukuar tek nxënësit atdhedashurinë dhe ndjenjat kombëtare.
- Është mjaft e rëndësishme që nxënësi në klasën e pestë të marrë njohuri bazë për vendlindjen e tij
- Është baza për njohuritë e mëvonshme në lëndët “Histori”, “Gjeografi”, “Letërsi” dhe në lëndë të tjera
- Zgjeron dijet dhe përfytyrimet mbi jetën dhe vendin ku jetojnë.

- Të njohësh krahinën, historinë dhe ekonominë e saj, ky është një mjet mjaft i bukur për të edukuar aftësinë e të vërejturit dhe iniciativës e nxënësve.

Më pas duhet përmendur nisma e shtëpisë botuese “Erik” për realizimin më 2008 të kolanës “*Vendlindja ime*”. “*Shkodra, vendlindja ime*” që një libër i kësaj kolane në shërbim të mësuesve dhe nxënësve të shkollës 9-vjeçare duke krijuar mundësinë e realizimit të orëve të vendlindjes. Në këtë botim u përfshinë tema të tilla që trajtonin pozitën gjeografike, ndarjen administrative, relievin e klima, hidrografinë, botën bimore e shtazore, popullsinë, ekonominë, lëvizjet e popullsisë, bujqësinë e blegtorinë, industrinë dhe zejtarinë, transportin, turizmin, mjedisin dhe njeriun, monumentet e natyrës, etnografinë, besimin fetar, Shkodra në rrjedhën e historisë, figurat e shquara, arsimin, jetën e larmishme kulturore, shëndetin e sportin. Mjaft bukur përcillet aparati pedagogjik që i fut nxënësit në bashkëbisedim, i nxit ata të kërkojnë, të debatojnë, të analizojnë dhe të përfshihen në aktivitete praktike. Botimin e bënte tërheqës kombinimi harmonik e cilësor i tekstit të shkruar me fotografitë e veçanërisht hartat. Në vitin 2009 është po kjo shtëpi botuese që u beson hartimin e një Praktikumi (fletë pune) autorëve të “*Vendlindja ime, Shkodra*”, si një tekst shoqëruar dhe plotësues i kolanës së Vendlindjes. Ky botim është një mjet me hapësirë më vetëvepruese si për mësuesin, ashtu edhe për nxënësin dhe mjaft efikas për:

- Realizimin e punëve praktike
- Për të nxitur nxënësin dhe mësuesin për të kërkuar jashtë tekstit
- Për të nxitur nxënësin për punë të pavarur
- Për të nxitur nxënësin për të punuar me projekte dhe në grup
- Zhvillon shprehitë e të menduarit
- I mëson si të orientohen në mjedisin gjeografik
- Lehtëson punën e mësuesit përmes testeve model dhe punëve praktike.

Çfarë mendohet për të ardhmen?

Duke qenë se ndryshimet që ndodhin në jetën e vendit tonë po ashtu edhe të vendlindjes, lind nevoja e e pasyrimit të tyre në këtë tekst që është një pasqyrë e këtyre ndryshimeve.

Si autorë të këtij teksti menduam që zhvillimi i lëndës të realizohej në një formën e një udhëtimi imagjinar. Këta fëmijë, do të udhëtojmë në qytetin e tyre, do të përjetojmë legjendat dhe notat muzikore do të mësojmë historinë, etnografinë dhe gjithçka që ka të bëjë me Shkodrën.

- Ky tekst do të konceptohet në formën e moduleve:
- Moduli I: Përshkrimi i tipareve të qendrës urbane apo rurale .
- Moduli II: Njohja me popullsinë e zonës
- Moduli III: Tiparet e mjedisit natyror
- Moduli IV: Mjedisi natyror dhe jeta e njerëzve
- Moduli V: Historiku i mjedisit rrethues
- Moduli VI: Mbrojtja e mjedisit që na rrethon
- Moduli VII-Interpretimi i hartës topografike të mjedisit lokal
- Moduli VIII:Njohja në terren e mjedisit që na rrethon.
- Moduli IX:Njohja me trashëgiminë historike dhe etnokulturore, si pjesë përbërëse e mjedisit që na rrethon.
- Moduli X: Njohja me aktivitetin prodhues, tregtar, industrial dhe ambientet argëtuese të mjedisit që na rrethon.
- Moduli XI dhe i fundit i punës praktike është ideuar për rindërtimin e historikut të mjedisit që na rrethon.
- Fleta e punës të integrohet brenda tekstit si një lehtësi përdorimi për aktorët .
- Për ecurinë metodike ofrohen mundësi për demonstrimin, diskutimin, debatin mësimin zbulues, punën me grupe, punën praktike, projektet vizatimet, ekskursione të shoqëruar me veprimtari praktike, konkurse, etj.
- Nxënësit i jepet mundësia të përdorë albume, foto, harta të vjetra, kujtime etj., duke i dhënë mundësinë e rindërtimit nga secili nxënës i historikut të familjes së tij (pemën gjenealogjike, foto të familjes, historinë, veshje, objekte relike).
- Mësimi i lëndës “*Vendlindje*” mund të realizohet në klasë, por më i suksesshëm është nëse ai do të konkretizohet përmes ekskursioneve në vende të ndryshme me karakter historik në krahinën ku ndodhet shkolla. Një rëndësi kanë edhe muzeumet, kryesisht ato lokale. Një pedagog thotë në lidhje me vendlindjen “...*Mos i shtrëngoni fëmijët*

tuaj të mësojnë nga librat ose kallëzimet verbale ato që mund t'i shohin, t'i dëgjojnë dhe t'i ndjejnë ato vetë”.

- Me rëndësi është edhe mbledhja e fakteve nga ana e mësuesve dhe e nxënësve i kujtimeve historike gojore, të personave për fakte, periudha apo ngjarje të caktuara historike lokale.
- Një nivel më i lartë është edhe ndërtimi i një guide të vogël në formën e një broshure ku të tregohen të dhënat kryesore për vendlindjen.

Si përmbyllje mund të themi se njohja e vendlindjes bëhet një nevojë e madhe edhe pse një pjesë e nxënësve do të lidhen për të gjithë jetën me të. Ata do të jetojnë, punojnë dhe me punën e tyre do të kontribuojnë jo vetëm në ruajtjen e vlerave por edhe në zhvillimin, pse jo edhe në lulëzimin e saj.

Duke u njohur me vlerat e vendlindjes, do të arrijmë të hedhim bazën një formimi të mirë qytetar. Një qytetar i mirë i mirë i vendit të vet është një një qytetar i mirë i çdo vendi ku ai mund të jetojë. Në procesin e integritit ku synojmë të arrijmë sa më shpejt, kjo do të bëjë një arritje e rëndësishme.

BIBLIOGRAFIA

1. Bilali, Eranda, Dervishi, Astrit & Luka, Alida: “Shkodra, vendlindja ime”, Shkodër, 2003.
2. Bilali, Eranda, Dervishi, Astrit & Luka, Alida: “Shkodra, vendlindja ime”, Shkodër, 2003.
3. Bilali, Eranda, Luka, Alida: “Vendlindja ime, Shkodra”, Tiranë, 2008.
4. Bozgo, Agim, “Vendlindja në kursin shkollor të gjeografisë”, Arsimi Popullor, Nr.4, Tiranë, 1966, f. 48-94.
5. Çomo, Emir, “Studimi i temës për njohjen e vendlindjes në klasën IV të shkollës fillore”, Arsimi popullor, Nr.3, Tiranë, 1963.
6. Josifi, Nos, “Mbi metodat e të mësuarit të njohurive fillestare nga mësimet e natyrës, gjeografia e historia”, Arsimi Popullor, Nr.3, Tiranë, 1966, f.3-37.
7. Programi mësimor për arsimin fillor “Vendlindja”, Tiranë, 2007.
8. Qirko, Tefta: “Rëndësia e njohjes dhe e studimit të vendlindjes” Revista pedagogjike, Nr.4, 1975.

9. Shehu, Deshira, Bilali, Eranda & Gera, Rina: “Fletore Pune, Vendlindja ime”, Tiranë, 2009.
10. Xhumari, Kolë: “Ndikimi i punës për njohjen e vendlindjes mbi thellimin dhe përgjithësimin e njohurive të fituara nga natyra dhe puna në kl.IV fillore”, Arsimi Popullor , Nr.3, Tiranë, 1966, f. 62-83.

*Universiteti i Shkodrës “Luigj Gurakuqi”
Bul. Shk., Shkencat e edukimit, 2010*

Për një partneritet më bashkëveprues familje, shkollë, shoqëri për edukimin e fëmijëve

Zamira Shkreli

Universiteti i Shkodrës “Luigj Gurakuqi”

Children’s Education as a Coordinative Process that Occurs at
Home, School and in the Society

ABSTRACT

In this scientific article the author points out the fact that the child during his school days continues to create his personality apart from his familiar surrounding, with pupils of the same age. These relationships are put on their real role mentioning that a child being successful in his school, should be given to his general knowledge, necessary to confront with the educational process, that signifies a new period of his physic, moral, mental, esthetic development and also the educational elements of work.

The author too, stresses that in school, except the educational process that in the first element of development of child’s knowledge and skills the presence of some artistic classes creates joyful situations and also influences the creative spirit, imagination.

All these elements are grouped into two kinds, according to the influence on the children: positive and negative. Social situations influence human personality. In the environment that surrounds a child in a family or society tends to be good also the content of a child tends to be so.

Shoqëria, shkolla dhe familja janë faktorë me shumë rëndësi për edukimin e mirë të fëmijëve. Në kushtet e ekonomisë së tregut, interesimi për shkollën fiton vlera të reja, pasi në shumë raste është i lidhur me tregun e punës.

Edhe arsimimi i fëmijëve lidhet me dy shkolla publike dhe jopublike, nga të cilat, këto të fundit, në ndonjë rast kanë marrë edhe karakter komercial. Gjithashtu struktura e vitit e ndarë në dy simestra për dy llojet e shkollave përfshin realizimin e gjithë programit mësimor. Po ashtu, përdorimi i teksteve alternative lejon mësuesit që të zgjedhin ato që janë më të mirë dhe më të përshtatshme për klasën, mësuesin dhe nxënësin. Gjatë viteve të arsimimit fëmija vazhdon të formojë personalitetin e vet, por tani në një ambient tjetër me nxënës të së njëjtës moshë.

Pedagogu i njohur Hamid Beqja në lidhje me personalitetin e çdo njeriu shkruan: “... *personaliteti njerëzor formohet dhe afirmohet në jetë si një dukuri shumë e pasur dhe shumë e ndërlikuar shumë-faktorësh, shumëkohëshe, shumëvlerëshe e polivalente shumëpërmasëshe a pluridimensionale.*”³¹

Pra, të gjitha këto që përmenden më lart ndihmojnë dhe i japin hov ngritjes së personalitetit të njeriut. Në këtë kuadër marrin rëndësi të veçantë marrëdhëniet mësues-nxënës dhe prind-fëmijë.

Problemi më i rëndësishëm dhe më delikat në ndërtimin e marrëdhënieve mësues-nxënës dhe prind-fëmijë është krijimi i një partneriteti ndërveprues të besueshëm dhe sa më bashkëpunues. Nga vëzhgimet dhe testimet e kryera në këtë drejtim vihet re se këtu ka mjaft probleme të mrehta, të cilat mirë është të njihen dhe të diskutohen me përgjegjësi. Kështu mund të thuhet se³²

- Shumica e nxënësve thonë se e ndjejnë mungesën e

³¹ “Edhe ëngjëlli edhe djalli janë brenda te i gjalli”. Hamid Beqja, Tiranë, 1995,

³² “Psikologjia e motivacionit dhe motivimi gjatë të të nxënësve” Zenel Orhani, Tiranë, 2006, f. 241-257.

komunikimeve dhe të diskutimit me mësues e prindërit rreth çështjeve që ata i shqetësojnë.

- Edhe kur komunikohet, një pjesë e madhe e mësuesve dhe prindërve nuk i trajtojnë nxënësit si partnerë në komunikim. Kjo ndodh sepse pedagogjia shkollore që zbatohet sot tek ne si dhe pedagogjia familjare mbartin një dozë të fortë ndikimi nga mentaliteti autoritar i së kaluarës.

- Bashkërendimi i përpjekjeve mësues- nxënës –prind ndesh në barriera e koncepte nga më të ndryshmet të tilla se “shkolla nuk të siguron të ardhmen dhe se një pjesë e mirë e nxënësve pranojnë se janë të ndikuar nga mesazhe frenuese rreth dëshirës për të mësuar.”

- Ka kërkesa për të ndryshuar marrëdhëniet, për t’i bërë ato cilësore, për të ndryshuar mënyrën e vlerësimit, për të ndërtuar një komunikim disi më ndryshe, për të marrë parasysh psikologjinë e moshës së fëmijëve, për të respektuar etikën profesionale në punën e përditshme dhe në komunikim e të tjera.

Në këtë vështrim është e domosdoshme të krijohet një koncept më i qartë rreth partneritetit *mësues-nxënës-prindër* të ndërtuar mbi bazën e parametrave psiko-pedagogjike dhe që ka si synim kryesor përparimin e nxënësve dhe arritje të larta të tyre në procesin mësimor-edukativ. Sot vihen re dy prirje kryesore rreth këtij partneriteti që janë:

Së pari, prirja që e vlerëson partneritetin mësues-prind ose shkollë-familje si një domosdoshmëri dhe në këtë drejtim nxiten kërkimet për ta bërë sa më funksional këtë partneritet në dobi të edukimit më të mirë të brezit të ri në kohët moderne.

Së dyti, prirja që e nënvleftëson këtë partneritet dhe që thekson idenë se përfshirja e prindërve në edukim lidhet fort me faktorët socialë ekonomikë dhe që pasohet me akuza të ndërsjellta, duke ia kaluar njërit apo tjetrit përgjegjësitë për efektivitetin dhe edukimin e fëmijëve.

Ne i përmbahemi pikëpamjes se krijimi i një partneriteti bashkëpunues shkollë-familje është mëse i domosdoshëm. Ne e konsiderojmë shkollën si pjesë të komunitetit ku ajo bën pjesë dhe për një ecuri më të mirë të punës së saj edukative duhet të kontribuojnë të gjithë: *mësuesit, prindërit dhe vetë nxënësit*. Kuptohet, në këtë bashkëpunim apo partneritet roli i mësuesit është disi i veçantë dhe i pazëvendësueshëm.

Mësuesi nuk mund të realizojë i vetëm procesin e mësimin e të edukimit, prandaj një nga kërkesat që sot shtrohet para tij lidhet me faktin

se sa i aftë është ai për të aktivizuar edhe forca të tjera brenda dhe jashtë shkollës dhe për të koordinuar punën e tij edukative me to. Mund të themi se sot kahu, intensiteti dhe mjetet me të cilat realizohet ndikimi edukativ i partnerëve socialë të shkollës po ndryshon rrënjësisht. Kështu, edhe në familje, që kjo e fundit konsiderohet si partneri më i fuqishëm i shkollës, po ndodh ndryshim me ndikim të drejtpërdrejtë tek fëmijët. Pra, fëmijët dhe familjet sot kërkojnë më shumë mbështetje dhe se këtë mbështetje mund ta gjejnë para së gjithash tek mësuesi që njihin më mirë psikologjinë e fëmijëve si dhe dinamikën e evluimit të raporteve brenda institucionit të familjes. Në këtë vështrim, mund të themi se sot shkolla efektive janë ato që dinë të ndërtojnë partneritet të frutshëm shkollë-familje dhe arrijnë që të përfshijnë veçanërisht prindërit e fëmijëve në procesin e edukimit.

Përmes shkollës thellohen dijet për botën që e rrethon dhe njëkohësisht formohet personaliteti.

Shkollimi, edukimi dhe mirërritja e fëmijëve është e lidhur ngushtë me një sërë faktorësh, të cilët plotësojnë njëri-tjetrin dhe konsolidojnë formimin e gjithanshëm të fëmijës, si familja, shkolla dhe shoqëria.

Përballja e fëmijës me shkollën fillon të shfaqë problemet e veta.

Që një fëmijë të jetë i suksesshëm në shkollë luan rol parapërgatitja e përgjithshme që i bëhet atij për t'u përballur me procesin mësimor, e cila shënon tek fëmija një stad të ri të zhvillimit fizik, moral, mendor, estetik dhe elementeve të edukatës së punës.

Fëmijët janë kureshtarë të zbulojnë botën, pjesë e së cilës janë dhe një nga rrugët për t'ia arritur kësaj janë leximet. Duke lexuar fëmijët arrijnë të zbulojnë të fshehtat e gjithësisë, por gjithashtu pasurojnë fjalorin, njohuritë e përgjithshme dhe ndihmojnë për të shprehur qartë edhe mendimet e tyre.

Nga mësuesi duhet pasur parasysh edhe zhvillimi i fëmijëve në aspektin psikik, pra duhet bërë krahasimi midis tyre, sepse niveli i zhvillimit nuk është i njëjtë për të gjithë, disa janë zhvilluar me ritme më të shpejta e disa më ngadalë. Pra edhe kërkesat ndaj dy grupeve të fëmijëve nuk janë krejt të njëjta.

Mësuesi duhet të jetë në dijeni të njohurive që ka fëmija, gjithashtu edhe të interesave dhe prirjeve të tij. Duke njohur gjithsecilin prej tyre drejton më mirë punën e fëmijëve në procesin mësimor, dhe arrin

t'i ndihmojë edhe në përzgjedhjen e materialeve jashtëklase, bën shoqërizimin e shokëve të bankës duke forcuar kështu edhe një lidhje shoqërore mes fëmijëve.

Mësuesi duhet të ketë në qendër të vëmendjes fëmijët, të vëzhgojë ecurinë e secilit prej tyre duke i nxitur të punojnë me kujdes që të futen në botën e bukur të librit si shoku më i dashur e i shtrenjtë për ta, dhe mjeti më i nevojshëm që çon drejt rrugës së dijes, rrugë aq e nevojshme për shoqërinë në të cilën jetojmë.

Nëpërmjet vëzhgimit mësuesi do të arrijë të njohë karakterin dhe veçoritë e fëmijës, ai duhet të dijë çfarë i pëlqen dhe çfarë e shqetëson atë, si reagon kundrejt ngjarjeve ose objekteve të ndryshme.

Në shkollë, përveç procesit mësimor që është elementi i parë i zhvillimit dhe i zgjerimit të aftësive dhe njohurive të fëmijëve, zhvillohen edhe orë artistike të cilat krijojnë tek ata situata gëzimi, gjallërie e kënaqësie, por ushqejnë edhe shpirtin krijues, kërshërinë, imagjinatën, iniciativën.

Pikturat me bojëra uji, puna me plastelinë, prerjet me gërrshërë dhe përdorimi i ngjitesës bëjnë që fëmijët të gjallërohen e të gëzojnë nga puna që kryejnë.

Por gjithnjë në qendër të orëve artistike duhet të jenë fëmijët, ndërsa mësuesja duhet të japë udhëzimet e nevojshme në lidhje me mjetet që duhet të përdoren, kujdesi në përdorimin e tyre, në mënyrë që fëmijët të mos lëndojnë njëri –tjetrin.

Shkolla duhet të gërshetojë mësimin, leximin me lojëra dhe zbavitje, të sigurojë ndërthurje veprimtarishë në mënyrë që tek fëmija të mos shfaqen shenjat e mërzitjes, mosdurimit.

Familja

Familja luan një rol mjaft të rëndësishëm në formimin e fëmijës. Komunikimi me fëmijën, aftësia që ka prindi për ta njohur atë, janë mjetet e nevojshme të formimit të tij.

Por fëmija ka nevojë për një familje të shëndoshë dhe të konsoliduar që të gjejë aty follenë e ngrohtësisë.

Një thënie e një sociologu të njohur e përcakton familjen me këto fjalë: *“Familja është grupi i individëve të bashkuar me njëri-tjetrin me lidhje gjaku ose birësimi dhe që formojnë një njësi ekonomike ku anëtarët*

*e rritur mbajnë përgjegjësi për mbarëvajtjen e fëmijëve*³³

Për ata, familja luan një rol të madh, pasi përmes saj hyjnë gradualisht në shoqëri e bëhen një element i qytetërimit.

Mënyra e të jetuarit në familje, sjelljet e pjesëtarëve të familjes, puna e tyre, rregulli në shtëpi qoftë edhe vendosja bukur e me shije e orendive, mirëmbajtja e tyre, edhe problemet shoqërore të anëtarëve të familjes, interesat intelektuale, studimi e krijimtaria, libri arti, muzika, kultura etj., janë të gjithë faktorë të ndikimit të familjes tek fëmijët. Kjo vihet re tek më të vegjëlit që më shumë kanë dëshirë për të imituar të mëdhenjtë.

Faktor i fuqishëm dhe i rëndësishëm për edukimin e fëmijëve janë prindërit, kështu që ato përfitojnë nga ky burim informacioni që të përballojnë jetën dhe shoqërinë.

Ambienti familjar është një tjetër element që ndikon tek fëmija, marrëdhëniet në mes prindërve, zënkat grindjet mes tyre, mosmarrëveshjet në mes çiftit, ndikojnë negativisht tek fëmijët, japin efektin e tyre në formimin e temperamentit e personalitetit të tyre.

Prandaj prindërit duhet të jenë të kujdesshëm që të mos lënë gjurmë negative tek të vegjëlit e tyre.

Me mjaft interes është vlerësimi dhe inkurajimi i prindit ndaj punës së fëmijës. Nuk duhet të nënçmohet puna që kryhet nga ana e tyre edhe në qoftë se ajo është përfunduar jo mirë, por duhet të korrigjohet me takt, pa e fyer fëmijën dhe pa e shkurajuar atë.

Tjetër element i rëndësishëm që vihet re në marrëdhëniet në familje është edhe “bashkëpunimi” ndërmjet prindit dhe fëmijës për detaje të vogla në dukje të jetës familjare, por që tek fëmija vlejnë apo edhe ndikojnë në formimin e tyre. Shembujt mund të merren nga jeta e përditshme familjare. Ngarkohet fëmija me një detyrë p.sh. të sistemojë mirë e bukur sirtarët e librave, gjithashtu apo që dhoma e tij të jetë në rregull. Detyra e dhënë është kryer nga fëmija. Në këtë rast prindi ndjen kënaqësi që fëmija ka arritur të kryejë detyrën, por kënaqësinë më të madhe e ndjen fëmija kur dëgjon nga prindi fjalë të ëmbla e përkëdhelëse, nxitëse dhe miratuese. Prindi mund të korrigjojë të saktësojë veprimet e fëmijës. Në gjërat e komplikuar t'i bëjnë në fillim sëbashku. Në këtë rast realizohet një bashkëpunim në mes prindit dhe fëmijës, gjë që i jep një

³³ “Sociologji” Giddnes Anthony, Tiranë, 1997.

kënaqësi të veçantë fëmijës.

Krahas gëzimeve që ndodhin në familje, marrëdhëniet në mes prindërve për probleme të ndryshme mund të ndeshin edhe kundërshtime ndërmjet tyre mund të lindin debate, mospërputhje mendimesh acarime deri dhe ofendime e marrje nëpër këmbë të njëri-tjetrit, të cilat ndikojnë tek fëmijët dhe në personalitetin e tyre. Për këtë arsye prindi duhet të jetë shumë i kujdesshëm që të mos ndikojë keq te fëmija.

Përpara prindërve lind një detyrë mjaft e rëndësishme; ata duhet të ushqejnë tek fëmijët e tyre dashurinë për librin, duke përdorur mjete dhe forma të ndryshme. Fillimisht krijohet një bibliotekë familjare. Detyrë e prindit është shoqërimi i fëmijës me bibliotekën e qytetit, të mësohen të frekuentojë libraritë dhe të njihet me librat e rinj të moshës dhe të nxisin dëshirat e interesat e fëmijës për blerjen e librave sidomos të atyre që përshtaten me moshën.

Gjithashtu është e nevojshme që fëmija të qëndrojë në ambientet e bibliotekës së qytetit duke krijuar në një farë mënyre pavarësi, edhe kontakt me moshatarët e tij që mund të jenë edhe ato dashamirë të librit. Jo më pak e rëndësishme është ndjekja në TV e programeve për fëmijë, duke qenë gjithnjë vigjilentë edhe në rubrikën e librave të rinj.

Tek fëmijët vihet re një kureshtje e madhe, që me pyetjet e ndryshme kërkojnë për të ditur gjithçka. Prindit i lind përgjegjësia e madhe për t'u dhënë përgjigje të sakta pyetjeve. Ato s' duhet të reshtin së shpjeguari deri në atë pikë që fëmija të jetë i qartë dhe i bindur. Kështu fëmijët arrijnë të përvetësojnë disa gjëra të panjohura dhe të paqarta deri në atë moment për të. Pikëpyetjet tek fëmijët gjithnjë duhen qartësuar në mënyrë që tek ai të mos krijohen pasiguri

Aftësi të tilla, si: vëzhgimi, përdorimi i të gjitha shqisave, ushtrimi i veprimtarive të thjeshta të punës, lidhja që bëhet nga ana e fëmijëve midis dukurive dhe objekteve, si përdoren disa simbole të caktuar dhe ku përdoren ato, janë të gjithë këto elementë që ndihmojnë në formimin e fëmijëve .

Element tjetër është zhvillimi i imagjinatës tek fëmijët që sot arrihen nëpërmjet përdorimit të mjeteve moderne, siç janë : play station, kompjuteri që përveç imagjinatës stërvisin e zhvillojnë shqisat, por hapin tek fëmijët dritare të reja. Gjithnjë përdorimi i tyre duhet të bëhet në një masë të kufizuar dhe të kontrolluar nga prindi. S' duhet nënvlerësuar fakti që nëpërmjet këtyre mjeteve fëmijët arrijnë të marrin edhe një

informacion që shërben si mjet komunikimi mes njëri-tjetrit, dhe pasuron marrëdhëniet e tyre shoqërore.

Shoqëria

Shoqëria ka standardet e veta të vlerësimit të sjelljeve të individit. Këto standarde duhen njohur e përvetësuar që në moshën më të hershme .

Shoqëria ndikon në formimin e fëmijëve referuar tërë elementeve e faktorëve të saj si ato të mikromjedisit dhe makromjedisit.

“-Makromjedi e mikromjedi, shoqëria e madhe në tërësinë e vet globale e plot kundërshti dhe “shoqëria e vogël” ai rreth i afërt i njeriut ku ai vërtitet thuhet për ditë, që nga shkolla e familja e deri në rrugë”³⁴.

Fëmija bie në kontaktin e parë me simetrinë (pallate të bukura, rrugë të asfaltuara, lulishte, pemë të larta e të gjelbra).

Por tek ai ndikojnë edhe veshjet e kalimtarëve, makinat që lëvizin në mënyrë të vazhdueshme, shkolla, klasa e bukur, ambienti që e rrethon shokët e shoqet e tij, veshjet dhe lëvizjet e tyre, të gjitha këto të marra së bashku si elementë të shoqërisë.

Vihet re se fëmija është i prirur të lidhë shoqëri me shokë e shoqe të veshur bukur estetikisht e me shije, pa folur për vlerën financiare të rrobave, ndërsa në të kundërtën krijon ndjenja pakënaqësie, mospëlqimi, pa dashur të komunikojnë qoftë edhe me shokun e bankës , me moshatarë, që nuk kanë as sqimë e shije të hollë në të veshur, në lëvizje e në të folur pa shumë etikë.

Një rol jo fort të vogël luan edhe përballja e fëmijës me teatrin, estradën, ekspozitat, panairët të marra prej tyre jo si gjini e artit, por thjesht për të kuptuar ç’është e bukur tek këto, pasi vetë këto veprimtari ballafaqojnë përgjithësisht të mirën ndaj së keqes; të bukurën ndaj së shëmtuarës; rregullin ndaj kaosit .

Të gjitha këto që thamë më lart hyjnë në elementët pozitivë .

Por ne gjatë jetës së përditshme shoqërore ndeshemi me elementë negativë që mund të jenë :

-lypësit që ndodhen në çdo qoshk, dhe ndikojnë padyshim në botën e brendshme të fëmijëve

-lokalet e shumta të cilët kanë zënë rrugët ku prej tyre mund të burojnë edhe fjalor i pazgjedhur, gjithashtu edhe ndonjë i pirë

³⁴ “Edhe ëngjëlli edhe djalli janë brenda te i gjalli”, prof.Hamid Beqja, Tiranë, 1995.

- papastërtitë në rrugë në oborr, një i veshur jo mirë, pa kujdes e me rroba me njolla

Të gjitha këto që përmendëm më sipër janë elemente të shoqërisë që ndikojnë në formimin e plotë të fëmijës, ku nëpërmjet vetëperceptimit ai arrin të thithë materialin e duhur për një nga problemet apo dukuritë që mund të ndeshë në jetën e përditshme.

Fëmija është edhe produkt i mjedisit. Nga një mjedis i mirë nuk ka si të mos dalë një njeri i mirë, dhe e kundërta.

Në qoftë se ambienti që e rrethon një fëmijë si në familje ashtu edhe në shoqëri ka prirje të jetë i mirë edhe brumi i këtij fëmije do të jetë i prirur për mirë.

Pra në shoqëri sjellja influencohet nga vlerësimet e dhëna mbi bazën e vëzhgimit të të tjerëve.

Ka shumë arsye për zhvillimin e një bashkëpunimi mes shkollës, familjes dhe shoqërisë. Duke përmirësuar programin dhe vetë atmosferën e shkollës lidhin familjen me të tjerët në shkollë e shoqëri; i siguron asaj shërbime dhe mbështetje duke rritur aftësinë udhëheqëse dhe ndihmojnë vetë mësuesit në punën e tyre. Gjithsesi arsyeja kryesore e këtij bashkëpunimi është të ndihmojë të gjithë të rinjtë që të vazhdojnë në nivelin e duhur shkollimin dhe jetën e mëpastajme.

Në programet e “forta” të bashkëpunimit edukatorët i ndihmojnë nxënësit të kuptojnë e të krijojnë një komunikim tradicional me familjen, por edhe raporte më të reja duke bashkëvepruar e marrë pjesë në konferencat prind-mësues-nxënës.

Në disa shkolla ka akoma edukatorë që thonë “...nëse familja do të bënte punën e saj, ne mund të bënim punën tonë”. Ka edhe familje që thonë: “ Unë e rrita këtë fëmijë, tani ju takon juve ta edukoni”. Këto konsiderata ushqejnë teorinë e sferave të ndara të influences . Disa edukatorë të tjerë thonë : “Do të doja vërtetë të dija se ç’ndodh në shkollë, në mënyrë që të ndihmoja fëmijën tim”. Të gjitha këto konsiderata ta ushqejnë teorinë e përkimit të sferave të influences.

Dekadat e fundit, ka vënë në pah një rritje në fushën e studimeve dhe praktikave të përfshirjes së shkollës, familjes, shoqërisë në edukimin e rinisë në SH.B.A.dhe vendet e tjera të botës.

Teoria e përkimit të sferave të influencës së Epstein siguron “skeletonin” e kërkimeve dhe praktikave të ndryshme , integron dhe zgjeron perspektivat sociologjike edukative po aq sa efektet e mjedisit familjar

shkollor shoqëror në arritjet për edukimin e fëmijës.

Mbështetur në vite tëra pune Epstein(1995), ka identifikuar 6-tipa të përfshirjes shkollë-familje-shoqëri, të cilat janë të rëndësishme për të mësuarit dhe të zhvillimit të nxënësit, si dhe për një efektivitet më të madh pune të shkollës dhe familjes. Këto janë:

1. Të komunikuarit, të projektuarit dhe të udhëhequrit efektiv të progresit të nxënësve dhe të programeve shkollore.
2. Të ndihmuarit në mënyrë të tillë të familjeve që ato të krijojnë një mjedis të përshtatshëm për të mbështetur fëmijët dhe të ndihmojnë shkollat për të kuptuar familjet.
3. Të mbledhurit dhe të organizuarit ndihmë për klasat, funksionet e shkollës dhe aktivitetet e ndryshme.
4. Të mësuarit në shtëpi duke i siguruar informacion, ide dhe mundësi familjes se si të ndihmojë fëmijët në shtëpi në marrjen e vendimeve për detyrat e shtëpisë.
5. Të marrurit e vendimeve, duke përfshirë prindërit në qeverisjen e shkollës.
6. Të bashkëpunuarit me komunitetin, që konsiston në shfrytëzimin e burimeve dhe të mjeteve të komunitetit në forcimin dhe mbështetjen e shkollës dhe familjes dhe nga ana tjetër të mbështetjes për komunitetin nga shkolla e familje.

Sado që shumë shkolla mund të mos zbatojnë praktika që nxisin të 6-tipat e mësipërme të përfshirjes, ka mjaft shkolla që po përdorin praktika që nxisin një ose disa nga këto tipa.

Studimet në të gjitha vendet tregojnë se disa familje janë të përfshira në mënyrë të konsiderueshme në edukimin e fëmijëve të tyre dhe disa të tjerë.

Sipas studimeve mbi përfshirjen e familjes në shkollat fillore, Phtiaka(1994) theksoi se familjet përgjithësisht mund të ndahen në 3-tipa:

Tipi 1- Hyjnë familjet me një përfshirje të lartë. Phtiaka(1994) përfshinë familjen duke i përshkruar ato si të edukuara profesionalisht në universitet edhe me një të drejtë hyrje të privilegjuar në shkolla. Ato marrin pjesë dhe janë udhëheqës të grupeve të prindërve; gjithashtu ato janë të kënaqur me shkollën e fëmijëve të tyre dhe me informacionin që marrin për përparimin e fëmijëve të tyre.

Tipi 2- ose grupi “i mesëm” përfshinë prindërit me mjeshtëri

punëtorësh. Sado që ato kontaktojnë me shkollën për probleme specifike, këto familje dëshirojnë më shumë informacion nga shkolla dhe mundësi që të përfshihen më tepër në aktivitete shkollore.

Tipi 3- përfshinë kategorinë e familjeve “të periferisë”, apo “të shënjura”. Baballarët, nëse janë të pranishëm, shpesh janë punëtorë pa ndonjë profesion dhe nënat janë shpesh zakonisht. Këto grupe kanë vështirësi komunikimi me shkollën dhe shpesh bien në një pozicion inferioriteti ndaj autoritetit të shkollës. Këta familje pranojnë një shqetësim më të madh për shkollën e fëmijëve të tyre mbasi kur të mësuarit dhe prezenca në përparimin e fëmijëve të tyre ishte një detyrë, ato manifestojnë një mungesë të theksuar njohje.

Nga këto të dhëna Phtiake konkludon se sado që të familjet e pasura dhe të edukuara janë më të përfshira në këtë proces, të gjitha familjet, edhe ato më të dizavantazhurat kujdesen dhe janë të interesuara për edukimin e fëmijëve të tyre. Këto të fundit janë të gatshme të ndihmojnë dhe mirëpresin këshillat e mësuesve. Sipas Phtiake, është detyrë vet shkollave që të mësojnë të komunikojnë me të gjitha familjet. Që takimet me prindërit të jenë të suksesshëm, vetë shkollat duhet t'i përgjigjen këkesave të familjes.

E, së fundmi, kur shkolla dhe prindërit bashkëpunojnë, këta të fundit bëhen më koherentë me përparimin dhe dinamikën e të mësuarit të fëmijëve dhe vetë mësuesit arrijnë të komunikojnë më lehtë, e të njohin studentët më mirë. Ky bashkëveprim e rrit sensin e “të ndierit mirë” tek nxënësit dhe mësuesit, ndërsa tek prindërit kultivon ndjenjën e “menaxhimit” sipas vullnetit të tyre, të shkollës.

Si rrjedhojë, edhe në kundërshtitë e njohura në raportin prind-mësues, vlerësojnë një “zbutje” të vazhdueshme deri në arritjen në një shkallë pozitive për të dy palët.

BIBLIOGRAFIA:

1. Ylli Pango “*Psikologji sociale*”, Tiranë, 1997.
2. Gëzim Dibra “*Psikologji sociale*”, Shkodër, 1998.
3. Myra Pollack Sadker, David Miller Sadker “*Mësuesit, shkollat dhe shoqëria*”, Rendon House N.Y, 1998. Botimi shqip: Eureka, Tiranë, 1995.

4. Prof.as.dr. Fatmir Vadahi “*Pedagogji parashkollorë*”, Shkodër, 2002.
5. Prof. Hamid Beqja, “*Si sillemi, ç’zakone ndjekim*”, Tiranë, 1986.
6. Prof. Hamid Beqja, “*Rrjedhave të sociologjisë së edukatës e të kulturës*”, Tiranë, 1989.
7. Giddnes Anthony, *Sociologji*, Tiranë, 1997.
8. Zenel Orhani, “*Psikologjia e motivacionit dhe motivimi gjatë të nxënimit*”, Tiranë, 2006.

*Universiteti i Shkodrës “Luigj Gurakuqi”
Bul. Shk., Shkencat e edukimit, 2010*

Ndërtimi i identitetit gjinor

Migena Kapllanaj

Universiteti i Shkodrës “Luigj Gurakuqi”, Departamenti Psikologji – Punë sociale

The construction of gender identity

ABSTRACT

This article explains the construction of gender identity and the impact of culture in its development. There are presented different theories that explain the influence of culture, social structure and socialization in the gender identity construction. With a special concern the article explains certain concepts on gender and stereotypes. It also includes a short reflect on gender stereotypes at the students based on a survey in the Faculty of Educational Sciences at “Luigj Gurakuqi” University.

Ndërtimi i identitetit të njeriut kalon nëpër disa faza zhvillimi që nga krijimi deri në fundin e jetës. Përveç faktorëve biologjikë dhe të trashëgimisë ndërtimi i tij ndikohet edhe nga shumë faktorë të tjerë të lidhur me ambientin social në të cilin individi lind dhe rritet. Ndër këta

faktorë mund të përmendim, klasën, kastën, nivelin ekonomik etj., nëse do ta përmbledhim do të thoja se çdo element i kulturës ndikon në formimin e identitetit. Në fakt një element kryesor ndikues është edhe gjinia, të gjithë elementët e tjerë ndikojnë në mënyra të ndryshme për meshkujt dhe femrat. Njerëzit linden femra ose meshkuj, kjo cilësi biologjike përcakton menjëherë çfarë do të bëhemi në të ardhmen, si do të sillemi, si do të vishemi, çfarë marrëdhëniesh do të krijojmë. Që në momentet e para të përcaktimit të seksit tonë, i gjithë sistemi familjar preokupohet të na përgatisë rrugën e “duhur” për t’iu përshtatur strukturave të gatshme për pozicionin e grave dhe burrave në shoqëri³⁵.

Ne mësojmë çfarë pritet nga gjinia jonë nga shembujt dhe modelet në jetën e përditshme. Rolet gjinore janë të përcaktuara dhe të rrënjësura në kulturë, ato janë normat, vlerat rregullat nga të cilat udhëhiqet një shoqëri.

Pavarësisht ngjashmërive çdo kulturë ka norma, vlera dhe rregulla të ndryshme për gjini të ndryshme. Kultura shqiptare është shumë e ndryshme nga kulturat e kombeve të tjera, për arsye të ndryshme; për shkak të pozicionit gjeografik, të historisë, statusit politik, kodeve morale etj.

Pritshmëritë kulturore për gjininë ndryshojnë në hapësirë dhe në kohë. Ka kultura sot në botë që i japin gruas një status të veçantë, e trajtojnë me respekt dhe dinjitet, ashtu si edhe ka kultura të tjera që e trajtojnë femrën me shumë më pak respekt, me shumë më pak të drejta, dhe me shumë më pak dinjitet. Ajo çfarë pritet për një grua nga një vend në një tjetër është e ndryshme për vende të ndryshme.

Një ndryshim i matshëm dhe i dukshëm është p.sh. e drejta e votës. Në Shqipëri që prej vitit 1920 gratë kanë të drejtë të votojnë, pavarësisht statusit socioekonomik në shoqëri. Ndërkohë që ka vende në botë si Emiratet e Bashkuara ose Arabia Saudite që nuk i ka dhënë akoma grave të drejtën për të votuar. Edhe pse është vetëm një ndryshim, ky shembull do të na tregonte shumë për diferencat e pozicionit të grave dhe burrave në këto dy vende.

Rolet gjinore ndryshojnë edhe në kohë. Nuk mund të mendohet që një grua në shekullin XVIII të drejtonte fabrika, të merrej me drejtësi, të bënte “karrierë”; jeta e saj ishte brenda mureve të shtëpisë duke lindur

³⁵ Teoria social strukturore

dhe rritur fëmijët, ndërkohë që sot, edhe pse pak, ka një përqindje të grave që drejtojnë biznese, kompani kombëtare dhe ndërkombëtare madje edhe shtete.

Këto ndryshime të pritshmërive gjinore në kohë dhe në hapësirë na sjellin në mendje që rolet gjinore nuk janë të lidhura me seksin, por me kulturën, nëse ti je femër dhe jeton në Irak ti je e detyruar t'i nënshtrohesh autoritetit të burrit; dhe nëse je burrë dhe jeton në Suedi ti je i detyruar që të marrësh 6 muaj leje pas lindjes së fëmijës për t'u kujdesur për të.

Fakti që janë të ndryshueshme na tregon që nuk janë të lidhura me seksin, me natyralen, por me konstruktet sociale dhe psikologjike me skemat, stereotipet dhe normat e ndryshme shoqërore për burrat dhe për gratë.

Kamla Bahsin (2000:5)³⁶, një feministe indiane e përshkruan përkatësinë gjinore si koncept sociologjik ose një kategori konceptuale që i referohet përcaktimit socio-kulturor të burrit dhe gruas, mënyrës se si shoqëritë dallojnë burrat dhe gratë dhe iu caktojnë atyre role shoqërore. Përkatësia gjinore përdoret si një mjet analitik për të kuptuar realitetet sociale në lidhje me burrat dhe gratë.

Dallimi midis seksit dhe përkatësisë gjinore u paraqit për të vepruar në lidhje me tendencën e përgjithshme për t'i atribuar pozicionin inferior të gruas në shoqëri anatomisë së saj. Për shekuj me radhë besohej se karakteristikat, rolet dhe statuset e ndryshme të burrave dhe grave, përcaktohen nga biologjia, se janë të natyrshme dhe si rrjedhojë të pandryshueshme.

Në një farë mënyre, gratë dhe trupat e tyre ishin dhe konsiderohen si përgjegjës për statusin e tyre të nënshtuar në shoqëri. Kur kjo gjë pranohet si e natyrshme, sigurisht që nuk ka më nevojë të merremi me pabarazitë dhe padrejtësitë gjinore që ekzistojnë në shoqëri.

Koncepti i perspektivës gjinore na mundëson të themi se seksi është një gjë, por përkatësia gjinore është diçka tjetër.

Të gjithë kemi lindur femra dhe meshkuj, dhe seksi ynë përcaktohet nga organet tona gjinitale. Por ajo që ndryshon është fakti që çdo kulturë ka mënyrat e saj për të vlerësuar vajzat dhe djemtë dhe për t'ju caktuar atyre role, përgjegjësi dhe attribute të ndryshme.

Çdo shoqëri ngadalë transformon një mashkull dhe femër në një

³⁶ Kamla Bahsin "Të kuptosh përkatësinë gjinore"

burrë dhe në një grua, në mashkullor dhe femërore, me cilësi, modele, sjellje, role, përgjegjësi, të drejta dhe pritje të ndryshme. Ndryshe nga seksi, i cili është biologjik, identitetet gjinore të grave dhe burrave janë të përcaktuara psikologjikisht dhe shoqërisht dhe të fiskuara në kulturë dhe histori.

Ana Oakley³⁷, e përcakton përkatësinë gjinore si një çështje kulture që i referohet klasifikimit social të grave dhe burrave në “mashkullorë” dhe “femërorë”.

Përcaktimi i seksit femër ose mashkull bëhet duke u bazuar në ekzaminimin biologjik. Që ata janë mashkullorë dhe femërorë nuk mund të gjykohet në të njëjtën mënyrë: kriteret janë kulturore, që ndryshojnë në kohë dhe në hapësirë.

Por si ndodh krijimi i mashkullores dhe i femërores?

Perspektivat teorike mbi ndërtimin social të identitetit gjinor që kanë dominuar literaturën e shkencave sociale në 50 vitet e fundit e kanë vënë theksin tek socializimi, pengesat situacionale nga struktura sociale, konflikti psikodinamik dhe nga ndërtimi i identitetit individualisht. E para dhe e dyta e vënë theksin në diçka që kultura i bën individit, ndërsa e treta dhe e katërta e vënë theksin në diçka që ecën bashkë dhe brenda psikikës së individit. Duke ekzaminuar këto perspektiva dhe duke parë përtej tyre shkojmë nga një analizë kulturore e lenteve gjinore në shoqëri, në një analizë socialpsikologjike të proceseve nëpërmjet të cilave individët kërkojnë këto lente gjinore duke ndërtuar kështu një vete që përfshin konvencionalisht aspektin gjinor, ose rezistojnë t'i marrin këto lente duke u bërë armiqësorë ndaj aspektit gjinor.

Sociologët dhe antropologët e fillojnë analizën e tyre për procesin e socializimit jo me fëmijën si individ ose me socializuesin, por me nevojën e shoqërisë për të përgatitur çdo gjeneratë të re të popullsisë brenda strukturës sociale. Por duke qenë se struktura sociale është kudo e bazuar në ndarjen gjinore të punës, kjo përgatitje duhet të përfshijë modelimin e diferencuar gjinor jo vetëm të aftësive, por edhe të psikikës së tyre gjithashtu, fëmijët femra dhe meshkuj duhet të formësohen në mënyrë të tillë që të përshtaten me rolet e tyre shumë të ndryshme si të rritur.

Whiting & Edwards në analizën e tyre sugjeruan se për t'i

³⁷ Ana Oakley “*Sex, Gender and Society*”

paraprirë roleve të tyre si të rritur, vajzat dhe djemtë pothuajse gjithmonë vendosen në mjedise të ndryshme “të mësuarit”.

Psikologët e fillojnë analizën e tyre me pritshmëritë gjinore të stereotipizuara të individëve të rritur që popullojnë strukturën sociale. Modeli bazë psikologjik është ai i përmbushjes së profecisë për veten. Në rastin më të thjeshtë të rriturit në komunitetin social të fëmijëve i trajtojnë ndryshe vajzat dhe djemtë për shkak të parakoncepteve të stereotipizuara gjinore që ata kanë në lidhje me mënyrën se si djemtë dhe vajzat duhet të jenë. Ky trajtim i ndryshëm i vajzave dhe djemve bën nga ana tjetër që ata vetë të bëhen të ndryshëm nga njëri-tjetri dhe në përputhje me perceptimet e të rriturve.

Beverly Fagot³⁸ bëri vëzhgime në dy periudha të ndryshme kohore në një klasë me nxënës në klasat fillore. Në vëzhgimet e para studiuesi vuri re se nxënësit përgjigjeshin sipas mënyrës së tyre, por mësuesit në mënyrë të pandërgjegjshme përforconin sjelljen e vajzave kur ato përgjigjeshin butësisht, dhe përforconin sjelljen e djemve kur ata ishin më asertivë. Si rezultat i këtij trajtimi të ndryshëm të njëjtët djem dhe vajza paraqitën stile komunikimi të ndryshme nga njëri-tjetri në observimin e radhës pas 12 muajsh. Rezultatet e këtij vëzhgimi shkencor vërtetuan edhe një herë se perceptimet gjinore të të rriturve luajnë një rol tepër të rëndësishëm në ndërtimin e ndryshëm gjinor të realitetit të sjelljes sociale të fëmijëve.

Teoritë situacionale ose socialstrukturore gjithashtu e vënë theksin në atë se çfarë i bën kultura individit. Ndryshe nga teoritë e socializimit teoristët social-strukturorë nuk e shihnin kulturën si një ndër ndikuesit kryesorë dhe me impakt të vazhdueshëm tek psiqika e fëmijës në zhvillim. Ata e shohin si të rriturin edhe fëmijën si të detyruar nga situatat për t'u sjelle në një mënyrë të caktuar. Përgjegjës për ndërtimin e identitetit gjinor të individit nuk është fëmijëria dhe socializimi por pozicionimi i pabarabartë i burrave dhe grave në strukturën sociale. Ky përcaktim i pabarabartë dhe i ndryshëm i roleve dhe përgjegjësive i kufizon si fëmijët dhe të rriturit, duke kanalizuar motivimet dhe aftësitë e tyre në drejtime të stereotipizuara femërore dhe mashkullore.

Implikimet psikologjike të perspektivës socialstrukturore janë të qarta: nëse ndryshohet pozicioni i gruas në strukturën sociale edhe

³⁸ Kamla Bahsin “*Të kuptosh përkatësinë gjinore*”

motivimi, aftësimi i saj do të rriten me shpejtësi gjithashtu.

Implikimet politike janë të qarta gjithashtu: nëse gratë duhet të kenë barazi politike dhe ekonomike ajo që duhet të ndryshojë nuk është psikologjia e tyre madje as socializimi individual, por struktura sociale e polarizuar që herë pas here dhe në çdo kohë ndikon në ruajtjen e pushtetit të meshkujve.

Teoritë psikoanalitike fokusohen në atë se si konfliktet psikike të fëmijës përmbushin këtë transformim. Këto konflikte psikike janë të presupozuara se ndodhin sa herë impulset dhe dëshirat e fëmijës janë emocionalisht problematike.

Sipas teorisë psikoanalitike të Frojdi-t dëshira e fëmijës për nënën bëhet në vetvete emocionalisht problematike nga ankthi i kastrimit, dhe zilia për organin seksual mashkullor si tek vajzat dhe djemtë kur ata zbulojnë një diferencë të madhe në gjenitale. Tek djemtë ky konflikt i brendshëm psikik bëhet shkas për të shkuar drejt maskulinitetit, duke u identifikuar me babain, ndërkohë që vajzat identifikohen me nënën nëpërmjet një procesi pranimit të inferioritetit femëror dhe kalimin e fokusit të dashurisë nga nëna drejt babait.

Në zhvillime të mëvonshme formulimet psikoanalitike, presupozimet e Frojdit për inferioritetin femëror, madje edhe interpretimi i tij i konfliktit të Edipit është vënë në pikëpyetje. Jacques Lacan³⁹, një ndër kritikuesit e teorisë së Frojdit, theksoi se nuk bëhet fjalë për diferenca thjesht anatomike por të kuptuarit se çfarë nënkupton për një sistem patriarkal shoqëror organi seksual mashkullor që i jep mashkullit prioritet të tillë në shoqëri për t'u identifikuar me pushtet dhe privilegje dhe femrat të identifikohen me inferioritet dhe nënshtrim.

Kritika e Nancy Chodorow⁴⁰ (1978, 1989) e ka filluar analizën e saj edhe më herët, në periudhën paraedipale dhe shpjegon një konflikt në fëmijët djem për varësinë dhe simbiozën. Duke u bazuar në konceptet e teorisë së lidhur me objektin, dhe në faktin se kujdesësit e fëmijëve janë pothuajse gjithmonë nënat, ajo argumentonte se nënat ishin më të predispozuar për t'i parë fëmijët djem si të ndryshëm dhe të ndarë nga vetja – dhe fëmijët vajza më afër vetes dhe të ngjashme me veten. Djemtë

³⁹ Dany Nobus, 2000; “*Jacques Lacan and the Freudian practice of psychoanalysis*”

⁴⁰ Nancy Chodorow. 1989; “*Psychoanalysis and the Sociology of Gender*”

zhvillojnë “një vete që e mohon marrëdhënien” ndërkohë që vajzat zhvillojnë “një vete në marrëdhënie”; në vazhdim djemtë rriten me një nevojë të madhe për të mohuar lidhjen e tyre me gratë në përgjithësi, dhe si burra ata përdorin çdo lloj forme pushteti në dispozicion për t’i parë gratë si pjesa tjetër.

Në një shoqëri moderne demokratike, ku individët i zgjedhin vetë rolet e tyre si të rritur në vend që t’i marrin të gatshme si të përcaktuara më parë mbi bazën e disa karakteristikave të parashkruara; identitetet psikologjike shihen në mënyrë të paevitueshme të para si më të rëndësishmet. Identiteti shihet gjithashtu si diçka që njerëzit e ndërtojnë për veten e tyre në vend të diçkaje që njerëzit e kërkojnë nëpërmjet procesit të socializimit kulturor, statusit të tyre në strukturën sociale, ose edhe në konfliktet e tyre psikike. Edhe pse teoritë më të hershme të identitetit e injoruan çështjen e përkatësisë gjinore, ose e konsideruan identitetin e gruas si të mbajtur pezull deri sa identiteti i saj të mund të organizohej rreth identitetit të një mashkulli, i cili mund të ishte bashkëshorti i saj; psikologët dhe sociologët e orientuar nga identiteti kanë filluar së fundmi ta shohin feminitetin dhe maskulinitetin, madje edhe orientimin seksual, pjesërisht si rezultat i një premtimi personal dhe të ndërgjegjshëm ndaj një pjese të veçantë të personalitetit.

Ky imazh i të ndërtuarit aktiv dhe individual i identitetit rreth seksit ose seksualitetit paraqitet në tre teoritë e autorëve të mëdhenj Lawrence, Kohlberg dhe Piaget në përshkrimet që ata i kanë bërë ndërtimit të maskulinitetit dhe feminitetit tek fëmijët e vegjël⁴¹.

Secila prej këtyre katër perspektivave ka diçka të thellë për të thënë rreth procesit të ndërtimit të identitetit sipas të cilit fëmijët femra dhe meshkuj transformohen në meshkuj dhe femra të rritur që në mënyrë të vullnetshme pranojnë rolet e pabarabarta dhe të ndryshme që ju janë caktuar në një shoqëri patriarkale dhe të polarizuar nga pikëpamja gjinore.

Thelbi i teorive të socializimit është që femra ose mashkulli i rritur në një farë mase është produkt i përplasjes së individit me kulturën.

Thelbi i teorive psiko-dinamike është që si rezultat i rregullimit të domosdoshëm nëpërmjet procesit të socializimit të impulsive natyrale tek fëmijët, psikika e të rriturit në mënyrë të paevitueshme përmban dëshira të

⁴¹ Sandra Lipsitz Bem. 1994. “*The lenses of gender*” transforming the debate on gender inequality”

shtypura dhe konflikte psiqike.

Thelbi i teorive të ndërtimit të identitetit është që edhe pse një fëmijë nuk është tërësisht objekt pasiv i forcave kulturore; si fëmijët edhe të rriturit janë bërës aktivë të kuptimit të përgjithshëm, duke përfshirë këtu edhe kuptimin e të qenurit të vetes së tyre.

Thelbi i teorive socialstrukturore është që të paktën një pjesë e vogël e asaj që janë njerëzit, madje edhe si të rritur, nuk është ajo çka ata vetë janë bërë por çfarë niveli i tyre aktual i statusit dhe pushtetit kërkon që ata të jenë ose të mos jenë.

Teoria e skemave gjinore; inkulturimi

Teoria e skemave gjinore pohon se fëmijët në shoqërië e polarizuara nga pikëpamja gjinore brendësojnë lente e polarizimit gjinor duke u bërë edhe vetë të tillë (të polarizuar nga pikëpamja gjinore ose me skema gjinore). Këto lente të brendësuara nga ana tjetër i ndihmojnë fëmijët të bëhen konvencionalisht gjinorë; në këtë mënyrë fëmijët vlerësojnë mënyra të ndryshme të sjelluri sipas përcaktimeve kulturore të përkatësisë gjinore dhe shtyjnë/mohojnë çdo lloj sjellje që nuk përshtatet me seksin e tyre.

Teoria e skemave gjinore përmban dy supozime thelbësore rreth procesit të ndërtimit të identitetit gjinor:

1. Ekzistojnë lente gjinore të rrënjëzuara në kulturë dhe në praktikatat sociale që brendësohen nga fëmija në zhvillim.
2. Menjëherë pasi këto lente janë brendësuar, e predispozojnë fëmijën dhe më vonë të rriturin të ndërtojë një identitet që është konsistent me to.

Përfshirja e këtyre lenteve alternon pasojat e brendësimit të lenteve gjinore. Ndërkohë që më parë individi ishte veç një bartës i polarizimit gjinor të kulturës përkatëse, tani ai është edhe një përfaqësues i fuqishëm, bashkëpunëtor i riprodhimit social të pushtetit mashkullor.

Disa reflektime nga stereotipat gjinorë tek studentët.

Një nga lëndët me të cilat punoj është edhe studime gjinore dhe në fillim të semestrit me studentët u realizua një pyetësor. Ata i dhanë përgjigje disa pyetjeve në lidhje me stereotipat gjinorë. Ata u prezantuan me një tabelë cilësish dhe iu kërkua t'i klasifikonin cilësitë si femërore, mashkullore apo që nuk kanë lidhje me gjininë.

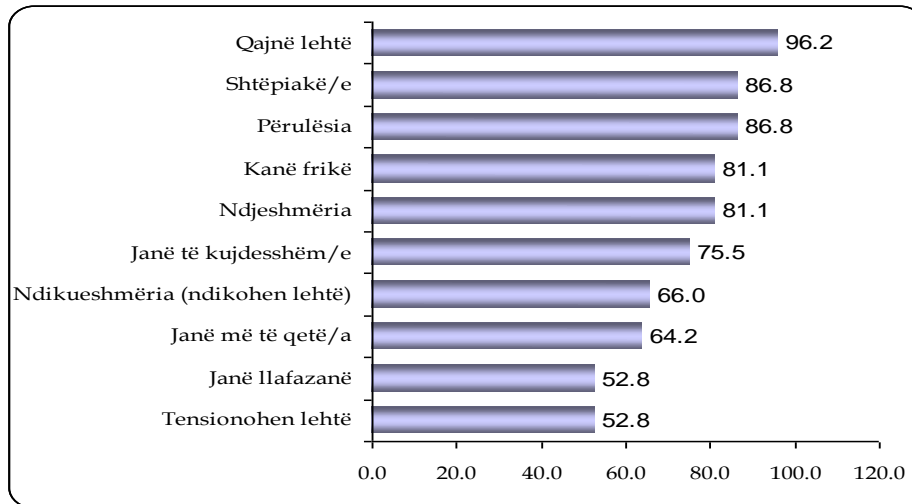
Për përzgjedhjen e cilësive për t'u prezantuar u përdorën 2 kritere:

1. Të cilësohej si femërore ose mashkullore nga më shumë se gjysma e të pyeturve
2. Të mos ketë asnjë të pyetur që ta ketë cilësuar të njëjtën cilësi si mashkullore (por si cilësi të palidhur me gjininë ose pa përgjigje)

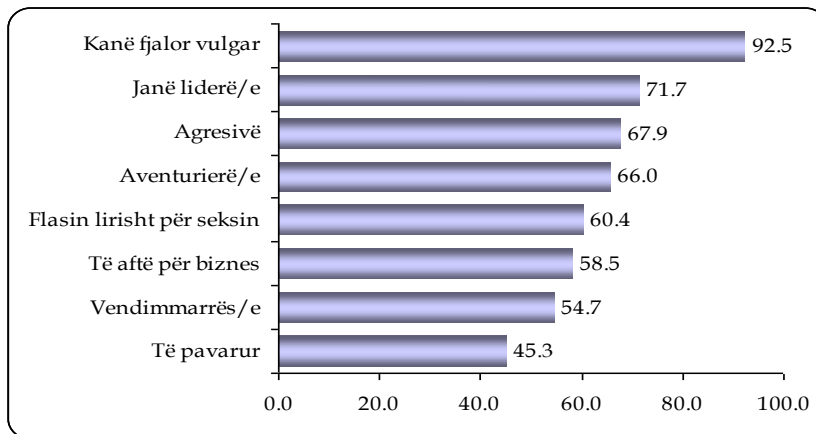
Në grafikun e mëposhtëm prezantohen të gjitha ato cilësi që më shumë se 50% e të pyeturve e kanë konsideruar si femërore. Siç shihet dhe nga grafiku karakteristikat e cilësuar si femërore përshtaten më së miri me stereotipin femëror dhe me pritshmëritë për sjelljen e femrave. Në fakt në fillim të analizës u vu re se studentët ishin ndikuar në dhënien e përgjigjeve të tyre, nga titulli i lëndës.

Ajo që vihet re me grupet të cilët përballen për herë të parë me konceptet është rezistenca, sidomos e femrave, për t'iu "kundërpërgjigjur" përpjekjes së lektorit apo trajnerit, i cili në prezantimin e koncepteve prezanton pozicionin femëror si inferior. Pjesa dërrmuese e femrave duke e pasur të vështirë të identifikohen me pozicionin inferior të paraqitur, përpiqet të sjellin argumente të ndryshëm për të vërtetuar të kundërtën. Në fakt nga përgjigjet e tjera në pyetësor rezultonte se pjesa më e madhe e femrave të përgjigjura jepnin përgjigje që nuk përputheshin me stereotipin dhe që dukej qartë që ishin të pasakta, p.sh., pothuajse të gjithë ishin përgjigjur që do t'i blenin një kukull barbi një fëmije mashkull për ditëlindje!).

Megjithatë cilësitë më tipike ashtu si shihet në grafik kishin mbetur të paprekura. Kështu cilësitë që do të përshkruanin femërore janë përlësia, frika, ndjeshmëira, kujdesi, qetësia etj. Cilësi që përkufizojnë femrën në sferën private, brenda mureve të shtëpisë, brenda rolit të saj tradicional, duke prezantuar në këtë mënyrë pritshmëritë e tyre për sjelljet e femrave.



Ndërkohë që cilësitë mashkullore janë thelbësisht të ndryshme nga ato të femrave. Pavarësia, vendimmarrja, agresiviteti, lidërshipi, aftësia për biznes, janë vetëm disa nga cilësitë që përshkruajnë mashkulloren, rolin e tyre tradicional, jashtë shtëpisë, në sferën publike.



Nga grafikët duket qartë ndarja mes të qenurit burrë dhe grua, mes mënyrës se si duhet të sillen burrat dhe gratë që të pranohen nga shoqëria. Burrat të pozicionuar jashtë shtëpisë në vendimmarrje dhe lidërship dhe gratë brenda shtëpisë, duke u fokusuar në punët riprodhuese dhe të

kujdesit.

Gjithashtu duket qartë se stereotipat gjinorë janë të rrënjosur në kulturë dhe transmetohen të pastra nga njëri brez në tjetrin. Edhe pse studentët u përpoqën të ishin rezistentë ndaj konceptit të përkatësisë gjinore dhe ballafaqimit me pozicionet inferior, femërore dhe dominuese mashkullore, ata përsëri i mbetën besnik asaj që konsiderohet si e “natyrshme” cilësive të mashkullores dhe femërores.

Pyetësi u realizua kur studentët ishin prezantuar vetëm me hyrjen e lëndës, megjithatë edhe në fund të semestrit një pjesë e konsiderueshme e ka shumë të vështirë të analizojë duke u shkëputur nga lentet gjinore. Një pjesë dërrmuese e tyre ende shprehen se kjo ndarje është e natyrshme.

Personaliteti gjinor

Riprodhimi i pushtetit social të meshkujve ndihmohet dhe mbahet nga transformimi kulturor i meshkujve dhe femrave në mashkullorë dhe femërore. Me fjalë të tjera institucioni i pushtetit të meshkujve arrin të mbijetojë mbi bazën e konstruksioneve të meshkujve dhe femrave personalitetet gjinore të cilëve pasqyrojnë rolet e pabarabartë dhe të ndryshëm që iu janë caktuar meshkujve dhe femrave në strukturën sociale. Hipoteza mund të duket sikur është se një personalitet i gjinizuar është një koleksion statik i trajtimeve mashkullore dhe femërore që janë formësuar tashmë nga inkulturimi – që është një produkt i përfunduar tashmë më shumë se një proces psikologjik. Por një personalitet i gjinizuar është edhe një produkt dhe një proces. Ai është një koleksion i veçantë tiparësh femërore ose mashkullore dhe një mënyrë ndërtimi i realitetit që vetë i ndërton këto veçori.

Koleksioni i veçorive mashkullore dhe femërore që konstituojnë personalitetin e gjinizuar për shumë kohë është parë si një mënyrë për të përfaqësuar dy mënyra të funksionimit njerëzor. Teoricienë të ndryshëm kanë pasur etiketime të ndryshme në lidhje me këto mënyrë.

Sipas Talcott Parson⁴², maskuliniteti shoqërohet me një orientim ‘instrumental’, një fokus konjitiv në bërjen e punës, ose zgjidhjen e problemit; ndërkohë që feminiteti shoqërohet me një orientim ‘ekspersiv’, një shqetësim afektiv për mirëqenien e të tjerëve dhe

⁴² Sandra Lipsitz Bem. 1994. “*The lenses of gender*” transforming the debate on gender inequality”

harmoninë e grupit .

Në mënyrë të ngjashme David Bakan⁴³, ka sugjeruar që maskuliniteti shoqërohet me një orientim 'individualist', një shqetësim për veten, ndërkohë që feminiteti shoqërohet me një orientim të 'përbashkët', një shqetësim për marrëdhënien mes vetes dhe të tjerëve.

Së fundi ndarja e Erik Erikson⁴⁴ mes, "hapësirës së tyre dhe të tjerëve" përfaqëson një analogji anatomike mes dëshirës për punë dhe të dhënurit për punë të burrave pavarësisht nëse kjo dëshirë ose 'dhunti' mund të shërbejë për të ndërtuar apo për të shkatërruar; dhe një 'betim' etik femëror për të 'mbajtur ruajtjen e paqes dhe devotshmërinë në shërim dhe kurim'.

Në fundin e viteve 1960, shumë feministë, mbrojtës të androgjinisë argumentonin se edhe pse veçoritë instrumentale dhe individualiste, tradicionalisht ishin të rezervuara për meshkujt dhe veçoritë shprehëse dhe shoqërore ishin tradicionalisht të rezervuara për femrat, ky polarizim gjinor dëmton rëndë potencialin njerëzor, duke i lejuar çdo njeriu të ushtrojë gjysmën e potencialit të plotë të tij siç e lejonin përcaktimet kulturore të përkatësisë gjinore. Argumentimi vazhdonte me faktin se ky limitim nuk ka rëndësi nëse bëhet fjalë për një set gjërash ose mundësish të parëndësishme - si psh të veshësh pantallona dhe të lyhesh me buzëkuq, por sepse çdokush është duke 'konfiskuar' një mënyrë thellësisht të rëndësishme për t'u lidhur me botën, limitimi konsiderohej tragjik dhe shumë i rëndësishëm për personalitetin e çdokujt.

Pasi është rritur, individin nuk e pengon vetëm kultura të kufizojë përdorimin e gjysmës tjetër të personalitetit. Është gjithashtu gatishmëria e tyre për ta parë veten nëpërmjet lenteve të polarizimit gjinor që ata kanë brendësuar nga kultura dhe që i bën të shohin çdo mundësi që përputhet me këto lente si normale dhe natyrale dhe çdo mundësi që është jokonsistente me ato lente si devijim ose problematike.

Individët nuk janë të ndërgjegjshëm për këtë ndikim kulturor. Kultura duket sikur i ka kthyer antenat e njerëzve drejt një stacioni të polarizimit gjinor, kështu që individët marrin çdo lloj sinjali që stacioni dërgon. Pasi transmetimi ka përfunduar, lentet e brendësuar të

⁴³ Si me sipër

⁴⁴ Si me sipër

polarizimit gjinor formësojnë jo vetëm mënyrën se si individët mendojnë, por edhe mënyrën se si ata ndjehen.

Mënyrat e të qenurit dhe të sjellurit ndërtohen nga praktikat të polarizuara gjinore të kulturës, të cilat vazhdojnë t'i pozicionojnë femrat dhe meshkujt në pozicione të ndryshme dhe të pabarabarta në strukturën sociale përgjatë ciklit jetësor. Nuk është thjesht një forcë psikologjike përgjegjëse për ndërtimin e burrave të 'vërtetë' dhe grave të 'vërteta'; është gjithmonë një forcë strukturore ose situacionale që vepron dhe lëviz në të njëjtin drejtim.

BIBLIOGRAFIA:

1. Ana Oakley, 1985: "*Sex, Gender and Society*" London: Temple Smith. Reprinted with new Introduction, London: Gower, 1985
2. Dany Nobus, 2000: "*Jacques Lacan and the Freudian practice of psychoanalysis*"; British Library.
3. Goffman, Erving. 1963: *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York: Vintage.
4. Janet Saltzman Chafetz, 2006: "*The Varieties of Gender Theory in Sociology*"; The University of Georgia Press.
5. Nancy Chodorow, 1999; "*Power of Feelings: Personal Meaning in Psychoanalysis, Gender, and Culture.*" Yale University Press, New Haven and London
6. Nancy Chodorow. 1989; "*Psychoanalysis and the Sociology of Gender*"; University of California Press, Berkeley and Los Angeles
7. Paula England, ed. 1993. *Theory on Gender: Feminism on Theory*. New York: A. de Gruyter.
8. Sandra Lipsitz. Bem. 1994. "The lenses of gender" transforming the debate on gender inequality". *American Sociological Review*.
9. Susan A. Basow. 1992; "Gender: stereotypes and roles, third edition, Yale University Press, New Haven and London

Përdorimi i teknologjive të informacionit dhe komunikimit në didaktikën e shkencës. Shembulli i laboratorit në kohë reale.

Edlira Prenjasi, Shpresa Ahmetaga, Muhamet Trepçi,
Peter Demkanin

*Universiteti i Shkodrës “Luigj Gurakuqi”, Departamenti i Fizikës,
Qendra e teknikës mësimore dhe e trajnimit profesional të mësuesve,
Universiteti “Comenius”, Bratislave, Sllovaki*

ICT use in science education an example:
Microcomputer – based laboratory.

ABSTRACT

Computers have been used in education in many ways from the very beginning of their history. In the 1980s use of computers was typically divided to technological and pedagogical use. In the 1990s the use of ICT was increasingly analysed from pedagogical point of view and ICT use was typically divided into IT assisted learning, tool applications, and computer science. ICT use in science education is appropriate to classify here into tool applications and ICT use in learning. The first concerns the use of tool software; the second concerns: the computer-assisted learning; computer-assisted inquiry; distance learning approaches. Microcomputer- Based Laboratory can be used as tools and also in a Computer – assisted inquiry project.

Key words: ICT, Microcomputer- Based Laboratory, teaching-learning process

Teknologjitë e Informacionit dhe Komunikimit (TIK) në mbështetje të procesit të mësimdhënies-nxënies mund të përdoren në

mënyra të ndryshme. Dallojmë këtu:

Computer - assisted learning, përdorur për bashkëveprim ndërmjet studentit dhe sistemit kompjuterik të ndërtuar pikërisht për t'i ardhur në ndihmë studentit.

Computer – assisted inquiry, përdorur për mbledhjen e informacionit dhe të dhënave nga burime të ndryshme për të mbështetur arsyetimin shkencor.

Distance learning, ku përfshihen posta elektronike, newsroom, chat, blogs, Wiki, videokonferenca.

Tool software, ku përfshihen software që u vijnë në ndihmë studentëve të kryejnë detyrat e tyre.

Gjithashtu, edhe mjete të ndryshme digjitale të lidhura me kompjuterin, si p.sh., mikrofon, kamera dixhitale, kamera web, video projektor, skaner, printer, etj., ofrojnë mundësi të reja për zhvillimin e edukimit shkencor.

Microcomputer-Based Laboratory (MBL) ose Laboratori në Kohë Reale (LKR) ka hyrë në programet e didaktikës së shkencave, në nivel shkolle të mesme dhe universitare, që nga fillimi i viteve 1990 në Shtetet e Bashkuara të Amerikës dhe me tej në Evropë. Vetë mënyra se si është ndërtuar ky laborator, ka bërë të mundur përgatitjen e programeve të laboratorit që u lejojnë studentëve, nxënësve, pedagogëve dhe mësuesve të luajnë një rol më aktiv gjatë punës së tyre për ndërtimin e njohurive fizike mbi bazën e vëzhgimit të botës reale.

Laboratori në Kohë Reale funksionon mbi bazën e laboratorit tradicional, por përveç këtij të fundit përmban sensorë të ndryshëm që kryejnë matjet dhe që janë të lidhur me një “Interface”, e cila është e lidhur me kompjuterin. Është pikërisht kjo “Interface” që transformon sinjalet që merr nga sensorët në një formë të lexueshme për kompjuterin. Në këtë të fundit, instalohen programe për shfaqjen e të dhënave eksperimentale në formë numerike apo në formë grafike si dhe për përpunimin e tyre.

Sensorët matin madhësi të ndryshme fizike si p.sh., distancë, shpejtësi, nxitim, forcë, temperaturë, fushë magnetike, intensitet drite, diferencë potenciale, rrymë elektrike etj.

Sensori i pozicionit p.sh., përdoret për të matur largësinë ndërmjet tij dhe një objekti që i ndodhet përpara. Ai lëshon impulse zanore të një

frekuence të lartë (50 kHz) dhe funksionon duke kapur jehonën e objektit “shenjë”. Sensori kap objektin më të afërt në një kon hapjeje nga 20 deri në 30 gradë dhe në një largësi ndërmjet 0,4m e 6m. Kompjuteri është programuar për të matur kohën ndërmjet një lëshimi dhe marrjeje të impulsit zanor, për të llogaritur pozicionin, shpejtësinë dhe nxitimin e objektit që shkakton reflektimin. Secila nga këto sasi shfaqet në ekran në formë grafiku ndërkohë që merren të dhënat dhe është i gatshëm në fund të matjeve.

LKR karakterizohet nga shpejtësia dhe saktësia e mbledhjes së të dhënave, në paraqitjen e tyre në kohë reale në formë tabelash dhe grafikësh, ashtu edhe nga opsionet e shumta që përmban softweri i përpunimit të të dhënave. Një prej tyre është opsioni “fitting”, nëpërmjet të cilit studentët i sugjerojnë kompjuterit funksionin që ata mendojnë se duhet të ndjekë grafiku i zhvillimit në kohë të variablës në studim dhe si përgjigje u shfaqet në ekran grafiku i kërkuar me vlerat e matjeve të mbivendosura.

Gjithashtu, software u bën të mundur studentëve që të ndryshojnë shkallët e boshteve përpara dhe pas mbledhjes së të dhënave, lejon shfaqjen në ekran të një serie të dhënash ndërkohë që një seri tjetër është duke u mbledhur dhe është duke u ndërtuar grafiku. Të dhënat numerike janë disponibël në tabela ose mund të lexohen direkt nga grafiku duke përdorur analizën sipas software.

Kështu, aktiviteti didaktik vazhdon me realizimin nga ana e studentëve të matjeve që kanë të bëjnë me sistemet që po analizojmë. Eksperimentet zhvillohen në grupe të vegjël prej jo më shumë se katër studentë, me ndihmën e skedave të punës në të cilat përmbahen të dhënat bazë për kryerjen e matjeve dhe pyetje stimuluese të formuluar në mënyrë të tillë që studentët të mund të bëjnë parashikime dhe t'i verifikojnë ato në bazë të rezultateve eksperimentale. Aktiviteti i grupit të vogël zgjerohet në sajë të diskutimeve ndërmjet grupeve, gjatë të cilave studentët shkëmbejnë rezultatet e punës së tyre dhe mundohen t'i japin asaj një kuptim duke ndërtuar kështu në mënyrë aktive njohjen e tyre, drejtuar nga profesori i lëndës.

Në përdorimin e LKR, studentëve nuk u kërkohet të dinë gjithçka përsa i përket kompjuterit. Mënyra udhëheqëse dhe software-i autoshpjegues janë të afërt edhe për ata që i përdorin për herë të parë. Gjithashtu, hardware dhe software, zakonisht janë të pavarur nga

eksperimenti dhe shpesh përdoret e njëjta interface dhe software.

Puna laboratorike e kryer me LKR, ndryshon nga ajo e kryer me laboratorin tradicional nga:

- reduktimi i kohës së mbledhjes dhe paraqitjes të të dhënave
- reduktimi i kohës së njohjes me aparaturat dhe përdorimin e tyre
- paraqitja e të dhënave në ekran në formë tabele dhe grafiku, në të njëjtin moment që kryhen matjet
- mundësia e të vërejturit të një numri të madh ndryshimesh të variablave brenda një ore laborator
- mundësia e të shpenzuarit të një pjese të madhe kohe brenda seancës laboratorike, për vëzhgimin e fenomenit fizik dhe interpretimin e tij duke diskutuar dhe analizuar të dhënat
- me mjetet LKR mund të punojnë një rrjet i gjerë studentësh, që nga shkollat fillore e deri në universitet

Duke patur parasysh karakteristikat e mësipërme, fazat e një procedure tipike të një aktiviteti laborator LKR mund të programohen në mënyra të ndryshme, një shembull është ai në vazhdim:

- mësuesi përshkruan aktivitetin që do të zhvillohet
- nxënësi shkruan parashikimet e tij në një fletë letre
- nxënësit diskutojnë të ndarë në grupe për aktivitetin specifik që do të kryejnë
- nxënësit fillojnë punën në grupe me mjetet LKR
- një nxënës si përfaqësues i çdo grupi përshkruan rezultate në klasë dhe fillon një diskutim ndërmjet të gjithë nxënësve mbi rezultatet eksperimentale

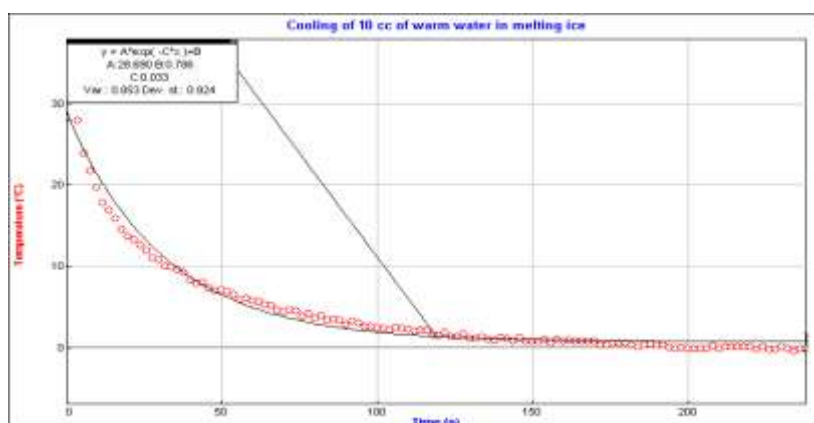
Me mjetet LKR mund të zhvillohen punë laboratorike që i përkasin studimit të kinematikës, dinamikës, termodinamikës, valëve dhe elektromagnetizmit. Figurat dhe grafikët në vazhdim janë marrë nga punë laborator të kryera me sensorin e tensionit.

Figura nr.1. Ftohja e ujit



Në enën e kuqe izolante brenda së cilës është përgatitur një mishelë uji dhe akulli dhe temperatura tregon 0 °C, vendoset epruveta me ujë, e ngrohur paraprakisht në bekerin e vendosur mbi furnelën elektrike. Në të është futur sensori i temperaturës në mënyrë të tillë që të mos prekë fundin e epruvetës (tapa e gomës duhet ta sigurojë këtë). Regjistrohet grafiku i ftohjes dhe ruhet eksperimenti në file në kompjuter.

Grafiku nr.1. Ftohja e ujit



Grafiku i temperaturës së ujit në funksion të kohës, tregon një andament zbritës, jolinear. Nëse i japin opsionin “fitting” për funksionin eksponencial zbritës $y = A \cdot \exp(-Cx) + B$, vihet re një adaptim i mirë me të dhënat eksperimentale (rathët e vegjël të kuq paraqesin matjet e kryera)

Figura nr.2 Ftohja e vajit



Në enën e kuqe izolante brenda së cilës është përgatitur një mishelë uji dhe akulli dhe temperatura tregon 0 °C, vendoset epruveta me vaj, e ngrohur paraprakisht në bekerin e vendosur mbi furnelën elektrike. Në të është futur sensori i temperaturës në mënyrë të tillë që të mos prekë fundin e epruvetës (tapa e gomës duhet ta sigurojë këtë). Regjistrohet grafiku i ftohjes dhe ruhet eksperimenti në file në kompjuter.

Grafiku nr. 2. Ftohja e vajit.

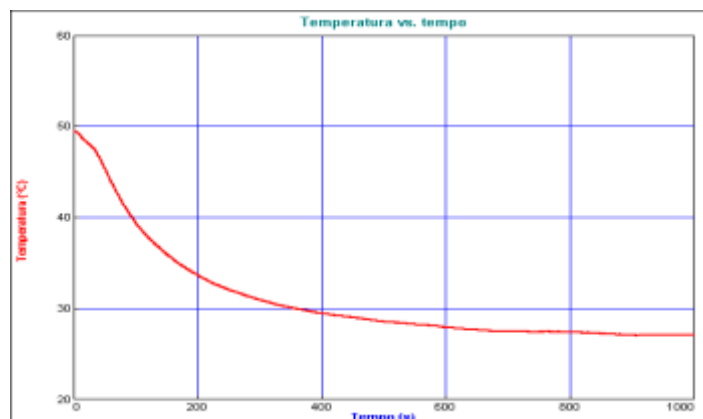
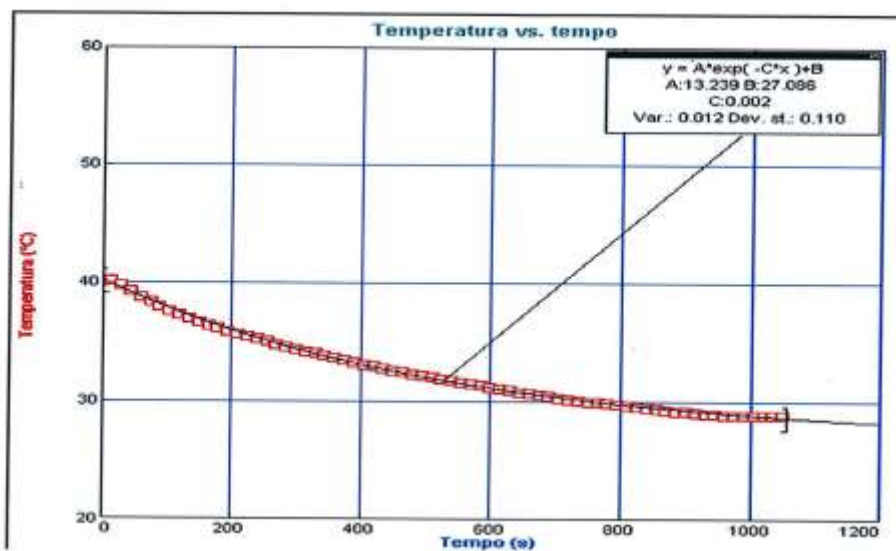


Figura nr.3 Ftohja e bakrit



Vendoset cilindri prej bakri në bekerin me ujë mbi furnelën elektrike. Më tej zhvendoset mbi planin e punës dhe regjistrohet grafiku i temperaturës në funksion të kohës.

Grafiku nr.3. Ftohja e bakrit



Grafiku i temperaturës së bakrit në funksion të kohës, tregon një andament zbritës, jolinear. Nëse i japin opsionin “fitting” për funksionin eksponencial zbritës $y = A \cdot \exp(-Cx) + B$, vihet re një adaptim i mirë me të dhënat eksperimentale (rathët e vegjël të kuq paraqesin matjet e kryera).

Mjetet LKR bëjnë të mundur praktikimin e ciklit, parashikim, eksperimentim, krahasim. Tre fazat e këtij cikli ndjekin njëra-tjetrën kronologjikisht dhe pa humbje kohe. Në këtë mënyrë studentët mund të kuptojnë parashikimet e tyre të gabuara dhe të kërkojnë shkakun e gabimit duke përpunuar procesin e ndërtimit të njohjes. Studentët punojnë në grupe dhe të interpretuarit e grafikëve ngjall gjithmonë diskutime apo edhe kundërshtime, duke ndihmuar kështu nxënien. Gjithashtu, ata përvetësojnë gjithnjë e më shumë kompetenca në përdorimin e kompjuterit dhe tërhiqen nga përdorimi i tij edhe në shkollë .

BIBLIOGRAFIA:

1. Benett, J. (2003): Teaching and Learning Science, Continuum, London, 2003, ISBN 8264-6527-7.
2. Demkanin, P. (2007): Effective use of ICT in Physics Education, Zbornik Didfyz 2006, UKF Nitra, 2007, ISBN 80-89186-10-6.
3. Lavonen, J., Juuti, K., Aksela, M., & Meisalo, V. (2006): A Professional Development Project for Improving the Use of ICT in Science Teaching. Technology, Pedagogy and Education 15(2), 159-174.
4. McFarlane, A., & Sakellariou, S. (2002): The role of ICT in Science Education, Cambridge Journal of Education, 32 (2), pp.221-232.
5. Osborn, J., & Hennessy, S. (2003): Literature Review in Science Education and the role of ITC: Promise, Problems and Future Directions. Bristol: Futurelab. Available online http://www.futurelab.org.uk/resources/documents/lit_reviews/Secondary_Science_Review.pdf, Visited 3.1.2008.
6. Prenjasi, E., (2003): Njohja spontane, mësimdhënia dhe nxënia e

- fizikës. Instituti i Studimeve Pedagogjike, Tiranë, Kurrikula dhe shkolla, fizike, 4, f. 5-41.
7. Prenjasi, E., (2004): Nyje konceptuale në mësimdhënien, nxënien e dinamikës Newtonjane. Instituti i Studimeve Pedagogjike, Tiranë.
 8. Prenjasi, E., Delimeta, A., Qano, V., (2008): Përdorimi i Laboratorit në Kohë Reale në trajtimin didaktik të fenomeneve fizike të përshkruar nga ekuacione matematike të ngjashëm, f. 230-239. Buletini Shkencor i Universitetit "A.Xhuvani", Elbasan.
 9. Tinker, R. (Ed.) (1996): *Microcomputer-Based Lab: Educational Research and Standards* Berlin:Springer-Verlag.

Universiteti i Shkodrës "Luigj Gurakuqi"
Bul. Shk., Shkencat e edukimit, 2010

Tekstet shkollore në përballjen « dialekt-standard » *(klasa e parë dhe e dytë)*

Rrezarta Draçini

Universiteti i Shkodrës "Luigj Gurakuqi", Departamenti i Gjuhësisë

**The Ratio « Dialect-Standard » in the Text-books for the Pupils of
the First and Second Grade**

ABSTRACT

The process of the standartization of the Albanian Language has been taking place for decades without yielding the expected results, because it is conditioned by the presence of certain factors, the most important of which is education. It goes without saying that the use of standard Albanian in school, especially in text-books is a basic prerequisite.

Procesi i standardizimit të gjuhës shqipe ka nisur prej disa dekadash dhe duhet akoma kohë që të shkojmë atje ku duhet. Ngulitja e standardit kërkon kohë, pasi është e kushtëzuar nga disa faktorë. Shkolla është një ndër aktorët kryesorë që ndikon në përdorimin e standardit, madje është më kryesori. Nga ana tjetër përdorimi i standardit në të gjithë arealin shqipfolës është një kërkesë e vetë shoqërisë, e hapjes së saj, e rritjes së shkallës së informacionit e një procesi gradual njësues. Këtë rol të rëndësishëm e luan shkolla dhe, në rrallë të parë, mësimi i gjuhës shqipe, i standardit (duke e dalluar nga metagjuha).

Synimi kryesor i lëndës së gjuhës është t'u mësojë fëmijëve në mënyrë më të saktë, të qartë dhe të lirë gjuhën e tyre dhe përbërësit e saj themelorë: të kuptuarit, të shkruarit, të folurit. Ndërkohë metagjuha duhet të ketë rol ndihmës dhe informacioni që do të jepet nëpërmjet saj duhet të jetë gradual, në përputhje me zhvillimin logjik të fëmijës.

Qëllimi ynë në këtë punim nuk është një analizë e mirëfilltë e teksteve mësimore, por një vështrim i tyre në lidhje me ndikimin që kanë në përvetësimin e standardit tek fëmijët e klasave të para dhe të dyta. Është shumë e rëndësishme që mësimi i gjuhës shqipe të mos kthehet në një lëndë skolasitike, por të ketë një përmbajtje të menduar mirë, të lidhur jo vetëm me strukturën gramatikore dhe sistemin fonologjik, por sidomos me fjalorin, në mënyrë të veçantë me pasurimin e fjalorit me fjalë vendi dhe jo në përdorimin e panevojshëm të fjalëve të huaja, që janë bërë të modës gjithandej.

-TEKSTI I ABETARES

Në zonën e Shkodrës, pjesa më e madhe e shkollave në klasën e parë përdorin abetaren “ Shkronjë pas shkronje” e autorëve prof.as.dr Mimoza Gjokutaj, prof.dr Shezai Rrokaj. Gjatë vëzhgimeve tona jemi përqendruar tek ky tekst:

- Kemi parë mënyrën e ndërtimit të tekstit
- Kemi parë mënyrën sesi mësuesja e transmeton tek fëmijët këtë informacion
- Kemi parë reagimin e fëmijës në lidhje me informacionin që merr nga teksti
- Kemi parë shkallën e përpunimit të këtij informacioni nga fëmijët dhe përfshirjen e tij në të folurën e tyre

Teksti i abetares është i ndarë në tri pjesë:

1. Paraabetares

2. Abetare

3. Pasabetare

Kjo ndarje ndikon drejtpërdrejtë në mësimin e standardit. E rëndësishme është që informacioni jepet shkallë-shkallë. Fëmija nuk ka një përballje të menjëhershme me standardin. Informacioni i jepet gradualisht. Kështu edhe mësueset e kanë më të lehtë të japin të rejtat tek fëmija. Madje në bisedat e bëra me mësueset, vihet në dukje pikërisht kjo anë pozitive e këtij teksti.

Paraabetaria është përballja e parë që fëmijët kanë me tekstet shkollore dhe me standardin. Informacioni që jepet në këtë pjesë të abetares është konciz, pa fryrje të kota. Madje ky fakt vihet në dukje nga mësueset si mjaft pozitiv. Ndërsa fëmijët marrin shkronjën e re , është koha e mjaftueshme që të bëhet ngulitja e shkronjës nga nxënësit dhe të bëhet krahasimi i nevojshëm me formën dialektore si të shkronjës vetë apo dhe të bashkimeve që mund të ketë kjo shkronjë me të tjerat, ndryshimet që pëson kjo shkronjë nga forma dialektore në standard. Këtë fakt e kemi ndeshur që në faqen 6 të këtij libri, ndërsa mësohej shkronja C.

Autorët e librit kanë vënë si fjalë (modele) për shkronjën C, fjalë të tilla : *macja, tullumbacet* . Mësueset e kanë shumë të lehtë që të nisin gradualisht këto dallime në disa drejtime, p.sh ndërsa shqipton fjalën *macja*, mësuesja i bën dallimin mes formës dialektore *mica*. Është edhe një moment ku mund të flitet shkurt për dallimin mes dialektit dhe standardit.

E njëjta gjë është dhe për fjalën *tullumbace*, e cila nga mësuesja krahasohet me *bushiq*, formë dialektore e përdorur shumë në Shkodër.

Shembujt që mund të afrojmë në fushën leksikore janë të shumta në të gjithë tekstin. Mësueset, në përqindje të ndryshme bëjnë, apo më mirë të themi duhet të bëjnë:

- Ndërtime fjalish me fjalët në formën standard
- Të lënë të lirë fëmijët të flasnin për tema që lidhen me këto fjalë
- Të vihet në dukje shumë mirë dallimi mes dy formave për të njëjtin koncept
- Të mos përdoren koncepte të ndërlikuara, por të jetë një e folur e thjeshtë, e kuptueshme për moshën e fëmijës

Një rëndësi të madhe ka dhe ana fonetike. Madje duke kujtuar dallimet që ekzistojnë mes dialektit gegë dhe standardit, kuptojmë se dallimet në

fushën fonetike janë më të mëdha dhe më të vështira për t'u përfutur nga fëmijët.

Informacionet e para mësueset mund t'u japin fëmijëve që tek Paraabetaria. Duhet të ndalen kryesisht tek:

- Fonemat që në variantin gegë shqiptohen gabim
- Fonemat që nuk shqiptohen në variantin gegë
- Grupet e bashkëtingëlloreve që reduktohen
- Grupet e zanoreve që reduktohen
- Ë-ja e theksuar dhe e patheksuar
- Theksi që u jepet fjalëve

Kjo punë e mësueseve bëhet e lehtë, nëse do të shohin tekstin e abetares, fjalët e gjetura nga autorët si modele për shembujt.

Kur mësohet shkronja ç, është një moment shumë i mirë që fëmijëve t'u bëhet dallime me shkronjën q. Fonema ç dhe q në Shkodër kanë vështirësi shqiptimi, më së shumti shqiptohen si të ishin një fonemë e vetme. Mësuesja duhet të ndalet tek dallimi mes tyre, tek mësuar sesi duhet të vendoset gjuha në shqiptimin e këtyre dy fonemave, duke vënë në dukje kështu rëndësinë që ka aparati i të folurit në aftësinë tonë për t'u shprehur me fjalë. Mësuesja duhet të gjejë sa më shumë fjalë të tilla, të mos mbesë vetëm tek teksti, i cili është mbarë shqiptar dhe nuk mund të ketë hapësirën e nevojshme. Duhet tek të gjithë fëmijët dhe më pas të punojë me ato që kanë më shumë probleme. Informacioni zgjerohet kur ditët kalojnë dhe nxënësit mësojnë shkronjën q. Mësuesja ndërkohë ka mundësi që :

- shembujt që jep të jenë të larmishëm
- të bëjë krahasime mes dy fonemave duke gjetur fjalë me dy fonemat
- të kërkojë që fëmijët të shqiptojnë njëra pas tjetrës fjalët.
- të kërkojë që fëmijët të korrigjojnë njëri-tjetrin
- të ndalet më shumë tek fëmijët që kanë më shumë probleme

Një gjë e tillë duhet të vazhdojë edhe për rastet e tjera të ngjashme siç është dallimi mes fonemave *dh/ll, nj/j, s/z, grupeve të bashkëtingëlloreve, të diftongjeve theksit , të ë-së etj.* Gjatë të gjithë shembujve që jepen në Paraabetare mund të bëhen identifikimet e mësipërme. Fjalët e gjetura për të konkretizuar shkronjat krijojnë hapësirat e nevojshme për mësueset që të bëjnë punë të mjaftueshme me nxënësit.

Tek pjesa e dytë e librit “ Abetarja” është momenti që informacioni i

dhënë në javët e para të shkollës me anë të paraabetares të rimerret duke shtuar detaje të tjera. Mungesa e shkronjave mes fjalëve në këtë pjesë të librit është një gjetje që bën fëmijën të jetë aktiv në orën e mësimit.

Kemi bërë biseda të shumta me mësueset për të parë rolin e librit në përfundimin standardit nga fëmijët. Vetë mësueset pohojnë se teksti ka një rëndësi të veçantë në përvetësimin e standardit. Madje sipas tyre është kjo arsyeja që është zgjedhur pikërisht kjo abetare, sepse mënyra sesi është konceptuar teksti lejon mësueset të japin informacionin e duhur dhe nxënësit të jenë aktiv në atë që mësohet.

Nga ky tekst po shkëpusim elemente të caktuara:

Në faqet 20 dhe 21 të Abetares kemi shkronjat *A* dhe *I*. Nga autorët janë përzgjedhur fjalët *ariu* në njërin faqe dhe në faqen tjetër *miu*. Nxënësit ballafaqohen me grupin *iu* i cili duhet të shqiptohet i plotë. Mësuesja duhet të bëjë në këtë moment dallimin *miu*/*mini*. Ndërsa mësohet *n-ja* në tekst kemi tabela (tabelat shoqërojnë të gjitha fjalët), në të cilat duhet të plotësohen shkronjat e munguara. Në fjalën *nëna*, nga katër shkronja,

	ë		
--	---	--	--

është vendosur vetëm *ë-ja*. Fëmija bën plotësimin e shkronjave të munguara në bazë të modelit të dhënë. Zanorja *ë* është dhe zanorja që bën dallimin mes variantit gegë dhe standardit *nana*/*nëna*. Fëmija ndërsa plotëson shkronjat mes katrorëve identifikon dhe dallimin mes dy formave. Sigurisht, kjo arrihet, pasi mësuesja u vë në dukje fëmijëve këtë ndryshim. Do të ishte akoma më mirë që shembuj të tillë të bëhen edhe në dërrasë të zesë. Numri i fjalëve të tilla është i madh: *nëntë, nëntori, hëna* etj.

E njëjta situatë është dhe për pozicionet fundore të *ë-së* si tek fjala unë. Në këtë rast në katrorët jepet vetëm shkronja *u*. Ndërsa fëmija duhet ta plotësojë vetë *ë-në* fundore.

Fëmija ndeshet dhe me grupet e zanoreve si *ua, ie, ue* në fjalët *luan, shkuan, bien, bluan, shkruan, u takua, u afrua, më quajnë*. Janë fjalë që fëmija i përdor shumë, por që deri në këtë moment është ndeshur vetëm me variantin dialektor të tyre: *lun, shkrun, bjen, blun, shkrun, u taku, u afri, m'qujn*.

Edhe grupet e bashkëtingëlloreve *mb, nd, ng* vijnë nëpërmjet kësaj rruge tek fëmijët. Nga njëra shkronjë në tjetrën, nga njëra fjalë në tjetrën fëmija shton informacionin për dallimet mes variantit dialektor dhe standardit. Fjalët që ndeshen janë: *këmbë, mban, mirëmbërëma, mbaroi, mbushi, mbërriti, humbi*, të cilat fëmija i ka mësuar në formën:

kama, man, mirmrama, maroi, mushi, mrriti, humi. I takon mësueseve që të bëjnë sa më të qarta këto dallime tek fëmijët.

Po kështu dhe dallimet në shqiptimet e bashkëtingëlloreve *dh, ll, q, ç, k, g* duhet të bëhen të qarta nëpërmjet kësaj mënyre. Në tekst ka fjalë të mjaftueshme, të cilat mund të shërbejnë shumë mirë për të identifikuar dallimet.

Duhet theksuar se një element shumë pozitiv në tekst është metodologjia e ndjekur. Fëmijët e marrin informacion gradualisht, duke nisur nga më e thjeshta, për të vazhduar me shtesë informacioni në varësi të moshës së fëmijëve. Ushtrimet të cilat vijnë e shtohen pa u ndier fusin fëmijën në botën e gjuhës duke e nisur këtë “përballje” si një lojë. Fëmija bëhet aktiv, gjithnjë e më shumë, përfshihet në lojë dhe në këtë moment mësuesja duhet të jetë e aftë që të realizojë një aktivizim të të gjithë fëmijëve.

Pasabetarja është pjesa e tretë dhe e fundit e Abetares, e cila bën dhe një lloj përsëritje të asaj çfarë është dhënë në dy pjesët e para. Është momenti kur mësuesja kupton shkallën e përvetësimit nga nxënësit të informacionit të dhënë dhe identifikon pikat e dobëta, tek të cilat duhet të ndalet. Nga vëzhgimet e bëra kemi arritur në përfundimin se fëmijët paraqesin situata nga më të ndryshmet gjuhësore. Ndryshe nga dy pjesët e para, tek Pasabetarja fëmijët përballen me tekste të gjata ku ndërthuren të gjitha ato ndryshime gjuhësore mes variantit dialektor dhe standardit me të cilat fëmijët janë përballur në dy pjesët e para të Abetares. Ky është momenti kur mund të rijepen informacionet gjuhësore. Kërkesat për të mësuar vjershat përmendsh, për të ritreguar pjesët e dhëna, për t’iu përgjigjur pyetjeve të vendosura për çdo tekst janë të gjitha në funksion të përvetësimit të standardit.

Tek Abetarja nuk mund të flasim për identifikim të dallimeve mes standardit dhe dialektit në rrafshin morfo-sintaksor. Në moshën 6 vjeç fëmijët nuk kanë informacionin e duhur për të identifikuar këto dallime, pasi ende nuk kanë nisur ta shohin gjuhën si shkencë.

-Tekstet e klasës së dytë

Pasi kanë mbaruar klasën e parë, kanë përvetësuar informacionet e dhëna, fëmijët hyjnë në klasë të dytë. Tashmë ata jo vetëm janë një vit më të mëdhenj, por janë para një dritareje të re informacioni, kanë në duar tekste të reja. Vitet e fundit ka nisur të ndryshojë koncepti mbi tekstet. Gjuha dhe leximi si dy lëndë më vete të trashëguara nga tradita, tani vijnë

në një tekst të vetëm.

Dyshimi nëse kalimi në një tekst të vetëm të Gjuhës dhe Leximit mund të jetë i gabuar u hoq shpejt. Kanë qenë vetë mësueset ato që hodhën dyshimet e para dhe që më pas, në bazë të eksperiencës, pohuan të kundërtën, duke sqaruar se metoda e re ishte më produktive. Të gjitha mësueset e pyetura, mendojnë se përfshirja e gjuhës dhe e leximit në një tekst ka pasur ndikim pozitiv tek fëmijët. Sipas tyre, sukcesi është në mënyrën e dhënies së informacionit. Fëmijët kanë të shkrirë në një tekst të vetëm Gjuhën me Leximin dhe të dyja ndihmojnë njëra-tjetrën. Fëmijët janë në klasë të dytë dhe tani nisin të marrin informacionin më të thelluar, por që në tekste synohet të jepet natyrshëm, të kalohet tek përfundimi mes bashkëbisedimit mësues-nxënës. Teksti i Gjuha Shqipe, për klasën e dytë, konceptohet si gërshetim i katër komponentëve kryesore: të dëgjuarit, të folurit, të lexuarit dhe të shkruarit. Çdo mësim ka rubrikat e tij: të flasim, të lexojmë, të shkruajmë dhe të njohim gjuhën. Ka rëndësi që njohja e gjuhës, krijimi i shprehive për sistemin gjuhësor dhe drejtshkrimor të bëhet në mënyrë praktike. Në klasën e dytë, duke u nisur nga mosha e fëmijëve, duhet të mbështetemi tek intuita dhe tek përvoja gjuhësore e fëmijëve. Njohuritë mbi sistemin e gjuhës vijnë nëpërmjet praktikës gjuhësore, nocioneve gjuhësore, nuk duhet të jepen teorikisht, por praktikisht. E njëjta gjë thuhet edhe për drejtshkrimin. Brenda kësaj natyrshmërie puna e mësueses për të idendifikuar format dialektore dhe për t'i krahasuar me standardin vjen natyrshëm. Madje tani shumë mirë këto dallime mund të nxirren nga vetë fëmijët. Janë në klasë të dytë, kanë një informacion gjuhësor të marrë në klasën e parë, po kështu janë shikues të rregullt të televizionit ku flitet standard. Në këtë fazë ato shumë mirë mund të bëhen idendifikues të dallimeve mes dialeketit dhe standardit. Mësuesja duhet të nxisë këtë iniciativë, pasi sa më mirë të njohë gjuhën aq më shumë arrin të bëjë dallime .

Niveli i gjuhës së shkruar varet nga gjuha e folur. Nisur nga kjo, në këto tekste u kushtohet shumë rëndësi aspekteve analizuese, përshkruese. Mësuesja duhet të nxisë nxënësit të flasin sa më shumë, të shprehin mendimin e tyre sa më thjesht dhe saktë. E ndërsa fëmijët krijojnë lirshmërinë në të shprehurin e tyre, mësuesja identifikon gabimet që mund të ndeshen gjatë rrëfimit. Modeli që afron mësuesja në këtë pikë është shumë i rëndësishëm. Puna e mësueseve është dhe çelësi i suksesit për fëmijët. Nga vëzhgimet e bëra në shkolla të ndryshme të zonës së

Shkodrës kemi parë lidhjen e drejtpërdrejtë që ekzistonte mes formimit gjuhësor të mësueseve dhe formimit gjuhësor të nxënësve (i kemi bërë prezentë në fillim të këtij kreu).

Në tekstet e klasës së dytë konceptet jepen nga më të thjeshtat për të shkuar tek më të ndërlikuarat, nga konceptet bazë, siç është njohja me pjesët e ligjëratës, për të vazhduar më pas me veçoritë e secilës prej tyre. Kemi një gërshetim shumë të mirë të leksikologjisë, morfologjisë, sintaksës, drejtshkrimit. Fëmija futet brenda tyre natyrshëm si të ishte pjesë e një loje dhe këtu duhet të shikohet sukcesi. Kështu, në orët e para i mësohet dallimi mes emrit, foljes etj dhe më pas niset me të dhënat e specifikuar (gjithnjë në përputhje me moshën e fëmijëve). Madje në këtë moment fëmija merr dhe të dhënat për ndërtimin sintaksor të fjalësi duke u njohur fillimisht me kryefjalën dhe kallëzuesin. Gjithnjë i kërkohet të tregojë, të rrëfeje, të përshkruajë dhe brenda këtij procesi ai bën një ndërthurje të informacioneve.

Nga bisedat me mësueset kemi vënë re se ky konceptim i teksteve i ka ndihmuar shumë në krijimin e urës lidhëse mes nxënësve dhe vetë lëndës.

Tashmë fëmijët janë më të rritur, kanë kaluar një vit eksperiencë shkollore dhe janë në gjendje që të përvetësojnë informacione të një shkalle më të ndërlikuar.

Përfundime:

Kultura e një populli është e kushtëzuar në një masë të madhe edhe nga vetë njohja e gjuhës në të cilën shprehet kjo kulturë. Jetojmë në një situatë papërgjeshmërie gjuhësore, e cila është e pakontrollueshme. Zgjidhja më e mirë është mësimi i gjuhës shqipe në shkollë, përvetësimi i saktë i standardit. Roli i shkollës si për ngulitjen, ashtu dhe për pasurimin e Standardit, me qëllim që t'i afrohet sa më shumë mbarë gjuhës shqipe është i pazëvendësueshëm. Kjo varet nga mënyra se si konceptohet e jepet gjuha shqipe në shkollë.

Nëse duam të trajtojmë përballjen *dialekt-standard* tek fëmijët e klasave të para dhe të dyta, duhet të ndalemi tek tekstet mësimore, të cilat kanë një rëndësi shumë të madhe. Janë këto tekste që shënojnë ballafaqimin e parë të fëmijëve me Standardin.

Ndërsa nisin rrugën e gjatë të shkollimit fëmijët ndeshen me dy probleme: mësimin e gjuhës, përvetësimin e gjuhës si të tillë si dhe me mësimin e metagjuhës. Nisur nga ky këndvështrim prof. Shezai Rrokaj

mendon se: “Lënda e gjuhës shqipe në programet mësimore duhet të ketë një rëndësi të veçantë, duhet të meritojë një vëmendje disi të veçantë në raport me lëndët e tjera. Gjuha si mjet u shërben të gjitha lëndëve të tjera, kurse gjuha (metagjuha) si shkencë i shërben njohjes së vetvetes”⁴⁵. Nëse lënda e gjuhës nuk merr parasysh këto dy anë të rëndësishme, për të gjetur një raport sa më të drejtë, atëherë do të jemi para zgjidhjeve artificiale.

BIBLIOGRAFI:

1. **Akmajian, Adrian; Demers, A Richard; Farmer, K. Ann; Harnish, M. Robert**, *Linguistika*, Milano, 1997.
2. **Bruner, J.K.**, *Act of Meaning* (1990), përkthyer Ital. La ricerca del significato, Torino, Bollati Boringhieri, 1992.
3. **Marchesan, Rolando**, *Psikologji e shkrimit*, Tiranë, 2002.
4. **Musai, Bardhyl**, *Psikologji Edukimi*, Tiranë, 1999
5. **Osmani.Tomor**, *Shënime për të folmen e Shirokës,I-II*, Buletini Shkencor,Universiteti i Shkodrës
6. **Piaget, Jean**, *Psikologjia e Inteligjencës*, Tiranë, 2004.
7. **Rrokaj, Shezai**, *Çështje të Gjuhës Shqipe*, Tiranë, 2007.
8. **Shashaj, Ali**, *Të folurit e fëmijëve të moshës parashkollore dhe puna për zhvillimin e tij*, Elbasan, 1996.
9. **Shkurtaç, Gjovalin**, *Sociolinguistika*, Tiranë, 2003.
10. **Shkreli-Shamko, Ledi**, *Standardi dhe Neostandardi*, Tiranë, 2008.
11. **Botime të ndryshme të klasës së parë dhe të dytë** (abetare dhe gjuha shqipe)

⁴⁵ Shezai Rrokaj, Çështje të gjuhës shqipe, Tiranë, 2007, f. 207.

Vështrim mbi altertekstin “Gjuha shqipe dhe letërsia 10”

Rezearta Murati, Orjeta Baja

Universiteti i Shkodrës “Luigj Gurakuqi”, Departamenti i Gjuhësisë

View aboard textbooks
“Albanian language and literature 10”,

ABSTRACT

In the academic year 2009-2010 has been applied for the first time four different textbooks “Albanian language and literature 10”, framed according to the directions and outlines of the program of the ministry of education. The application of these integrated textbooks run into different reactions: on one side, many teachers and professionals are expressed skeptical for the results of these textbooks, on the other side, many others have considered as successful this integration. According to our opinion these textbooks result successful in the process of learning for many reasons we have exposed in our article.

Mësimi i gjuhës shqipe në shkollë, nisur nga objekti i vet si lëndë parësore dhe si lëndë me karakter të theksuar kombëtar, synon zhvillimin e përgjithshëm intelektual dhe komunikues të çdo individi, për realizimin e të gjitha marrëdhënieve shoqërore komunikuese, që realizohen përmes saj.⁴⁶ Gjuha shqipe është lëndë bazë në sistemin e edukimit parauniversitar. Nëpërmjet saj, nxënësi, si një anëtar aktiv i ardhshëm i

⁴⁶ Programi i gjuhës shqipe, 2003, MASH.
206

shoqërisë shqiptare, i jepen njohuritë dhe shprehitë bazë për një aftësim në komunikim për qëllime të ndryshme, duke i dhënë kuptim të menduarit nëpërmjet ligjërimit me gojë dhe me shkrim.

Duke u bazuar në parimin “*më pak njohuri dhe më shumë strategji*”, mund të themi që tekstet shkollore të gjuhës shqipe dhe letërsisë në vite kanë pasur synim kryesor në strukturën e tyre dhënien e sa më shumë njohurive dhe koncepteve teorike, duke i lënë fare pak vend përdorimit praktik e individual të këtyre njohurive dhe koncepteve. Përcaktimi i saktë i kriterëve shkencore dhe pedagogjike për hartimin e teksteve dhe redaktimi i tyre nga specialistë është një parakusht për cilësinë e tyre.

Pothuajse në të gjitha vendet europiane, po ashtu edhe të rajonit, lëndët e Gjuhës dhe Letërsisë janë të integruara në një tekst të vetëm, ku ofrohen njohuri ndërdisiplinare, pra jo mirëfilli gjuhësore ose letrare. Kjo përvojë është një model edhe për hartuesit e këtyre teksteve në Shqipëri, por duhet të theksojmë që teksti i gjuhës shqipe dhe letërsisë për shkollat shqiptare nuk duhet të jetë një kopje e një modeli të një vendi tjetër, sepse në hartimin e kurrikulave, programeve, dhe si rrjedhojë edhe teksteve, duhet të ndërtohet traditën e problematikën e arsimit shqiptar, e në mënyrë të veçantë duhet të hartohen duke pasur parasysh tiparet shoqërore e kulturore të shoqërisë shqiptare në rrjedhë të historisë dhe si projektim për të ardhmen.

Shkolla shqiptare ka katër dekada që ka krijuar një traditë të re bashkëkohore në mësimin e gjuhës amtare në ciklin e shkollës tetëvjeçare. Fillimisht (në periudhën 1970- 1975) u hartuan programet dhe tekstet e reja të gjuhës shqipe për ciklin e ulët (II- IV). Në vitin 1985, mbi bazën e përvojës së fituar dhe në pajtim me kërkesat e kohës, puna e nisur u vijua dhe u çua me tutje edhe në ciklin e lartë të shkollës tetëvjeçare, që sollën transformimin e konceptimit të mësimin të gjuhës amtare në shkollë, të cilat merrnin parasysh arritjet bashkëkohore në këtë fushë kërkimesh nga shkencat gjuhësore dhe psiko-pedagogjike shqiptare e të huaja. Mbi këto baza teorike, parimi linear (drejtvizor) i përdorur deri atëherë për dhënien e njohurive gjuhësore, u zëvendësua me parimin koncentrik (bashkëqendror). Në këto tekste ra në sy i dyti, *rimarrja*, si kriter që ndikon në përvetësimin e njohurive dhe shprehive tek nxënësit.

Pothuajse në të njëjtën kohë me ndryshimet e ndodhura në shkollën tetëvjeçare, gjuha shqipe u hoq nga shkollat e mesme si lëndë me

vete. Heqja e lëndës u argumentua me forcimin e lëndës së letërsisë shqipe, duke e quajtur se aty është shqipja e gjallë, e zbatuar konkretisht, dhe nuk ka nevojë për teori gramatikore. Mirëpo, praktika ka dëshmuar se përgatitja gjuhësore e nxënësve që përfundojnë shkollat e mesme ishte mjaft e dobët. Si rrjedhojë e kësaj, në vitin 2003 u hartuan programe të reja për klasat I-IX dhe X-XII, të cilat, mbështetur në parimin e programeve të integruara brenda lëndës së gjuhës shqipe, shtrinë edhe linjat e të lexuarit dhe të letërsisë. Duke u nisur edhe nga përvojat ndërkombëtare themelore, është që njohuritë dhe shprehitë që duhet të programoheshin të ishin të tilla që të ndihmonin drejtpërsëdrejti në rritjen e aftësive komunikuese të brezit të ri, dhe këtu përvojat botërore ishin shumë të hapura dhe mbështeteshin në studime komplekse të gjuhësisë së zbatuar, stilistikës gjuhësore, analizës së tekstit etj. Megjithatë, në atë kohë nuk u argumentuan shkallët e kësaj shkrirjeje dhe mënyra se si do të bëhej. Ky tekst i ri, në fakt, fillimisht solli një çorientim tek mësuesit, të cilët janë aplikuesit e tij direkt, por pas një periudhe disavjeçare dhe me ndryshime të shpeshta, ai tashmë ka fituar një status thelbësor në kurrikulën shkollore. Në vitin 2008 në arsimin e mesëm të përgjithshëm nisi reforma kurrikulare dhe u bë hartimi i programeve të reja për klasën e dhjetë. Dhe në vitin shkollor 2009-2010 u aplikuan katër altertekte të ndryshme “Gjuha shqipe dhe letërsia 10”, të ndërtuara mbi udhëzimet dhe parimet e këtij programi. Përzgjedhja e tekstit që do të përdorej nga çdo shkollë u la, sipas një përvoje të konsoliduar tashmë me altertektet e tjera, në dorën e mësuesve dhe drejtorive të shkollave.

Futja në përdorim e këtyre teksteve të integruara ndeshi në reagime të dyanshme: *nga njëra anë*, ka bërë që shumë mësime të lëndëve përkatëse të shprehen skeptikë për rezultatin e këtyre teksteve, *nga ana tjetër*, ka bërë që shumë të tjerë ta konsiderojnë të suksesshëm e rezultativ këtë integrim.

Sipas këndvështrimit të të parëve, programi që zbatohet sot në tekstet e integruara “Gjuha shqipe dhe letërsia” në gjimnazet shqiptare e zhvesh gjuhësinë nga të trajtuarit e koncepteve në mënyrë të plotë shkencore dhe letërsinë nga funksioni i saj parësor që është edukimi estetik. Mënyra se si janë integruar këto dy disiplina të ndryshme nuk merr parasysh objektin e studimit të secilës prej tyre, duke çuar kështu në censurimin e tyre. Sipas këtyre, nuk kemi studim dhe analiza të thelluara të veprave letrare, por njohje dhe komente të teksteve tregimtare, poetike,

informuese, dramatike, shpjeguese, përshkruese, argumentuese/bindëse, duke shërbyer si modele për ilustrimin e njohurive gjuhësore dhe të teknikave të shkrimit. Ato pohojnë se integrimi nuk ka munguar nëpër tekstet e letërsisë, pasi kur komentohen dhe analizohen veprat, një vëmendje e veçantë i kushtohet analizës së gjuhës së autorëve të ndryshëm apo stilit të një drejtimi letrar (njohuri që lidhen me stilistikën gjuhësore dhe atë letrare). Në studimin e Gjuhës dhe të Letërsisë ka mjaft pikëtakime integrimi, përderisa Letërsia është art i fjalës, por nuk mund të priset në asnjë rast objekti i secilës disiplinë. Sipas këtij modeli, gjuha dhe letërsia studiohen në mënyrë sipërfaqësore. Gjuha ka marrë karakterin e gjuhës së aplikuar, ndërkaq letërsia studiohet më tepër për ilustrimet e ushtrimeve të gjuhës. Në këtë mënyrë është defunksionalizuar roli i letërsisë, që është së pari funksioni estetik, si dhe trajtohet fare pak organizimi parësor i gjuhës në nënsistemet e saj. Me një fjalë, sipas këtij këndvështrimi, kjo lëndë nuk është as gjuhë dhe as letërsi e mirëfilltë; është një lëndë shumë e afërt me stilistikën apo me retorikën, pra një lloj praktike komunikative. Në këtë pikë nxënësit e shkollave të mesme do të dalin pa dijet e thelluara, si mbi gjuhën shqipe, ashtu edhe mbi letërsinë, duke çuar kështu në cënim të vlerave shkencore e shpirtërore, - mendojnë ata.

Por, sipas këndvështrimit tonë, mbështetur dhe nga shumë mësimdhënës të kësaj discipline të integruar, mund të pohohet se tekstet në fjalë vijnë rezultativë në procesin e të nxënës, për shumë arsye:

- Nxënësi merr njohuritë e nevojshme për të qenë një përdorues i mirë i gjuhës amtare. Krahas kësaj, informacioni i këtyre teksteve formon nxënësit me vlera estetike e shpirtërore të kulturës botërore dhe veçanërisht me vlera të kulturës sonë kombëtare. Kështu, pas trajtimit të njohurive të përgjithshme teorike që lidhen me gjuhën në përgjithësi, me dallimin mes gjuhës së shkruar dhe gjuhës së folur, si dhe me marrjen e njohurive për kulturën e gjuhës shqipe, nxënësi pajiset me njohuritë e nevojshme, me anë të të cilave ai do të kuptojë se tekstet e ndryshme, letrare e joletrare, janë rrjedhojë e funksioneve të gjuhës si mjet komunikimi.

- Sa i përket letërsisë, në secilin prej llojeve të teksteve jepen njohuritë e nevojshme, që kanë të bëjnë me: veçoritë e secilit tip, nënklasifikimin e tyre, ndryshimin e gjuhës së letërsisë nga gjuha e teksteve me funksion praktik etj. Këto njohuri teorike janë çelësi, pa të cilin as nuk mund të

kuptohet dhe as nuk mund të realizohet analiza dhe komenti i një teksti. Për ilustrimin e tyre jepen tekste letrare e joletrare nga çdo lloj.

- Shtjellimi i këtyre teksteve të integruara, është vazhdimësi logjike e programeve të ciklit 9-vjeçar, në të cilët janë trajtuar në mënyrë të plotë koncepte të pastra gramatikore. Përveç tyre, deri në klasën e nëntë, nxënësi ka marrë njohuri për të gjitha llojet e teksteve, është ushtruar me orë të plota për komentimin e fragmenteve, për të folurit për tema të ndryshme, si dhe për të shkruarit e llojeve të ndryshme të teksteve. I gjithë ky bagazh njohurish sistemohet në tekstet e integruara dhe ngrihet në një nivel më shkencor.

- Gjatë hartimit të teksteve në fjalë, është bërë veçanërisht kujdes me terminologjinë, që konceptet të jenë të unifikuara, pasi futen koncepte dhe njohuri të reja për gjuhën dhe komunikimin, si dhe për tekstet e llojet e tij. Pavarësisht se nuk ka ndonjë botim të standardizuar akademik, janë bërë përpjekje që të përdoret terminologjia në gjuhën shqipe, me përjashtim të atyre termave me karakter universal.

- Lënda është ndërtuar duke marrë parasysh rolin e gjuhës në jetën e njeriut. Ajo mbështetet në parimin që gjuha është themeli në procesin e të mësuarit, të komunikimit, të formimit personal e kulturor, si dhe të lidhjeve ndërnjerëzore. Duke qenë se njësi didaktike në këto tekste mësimore funksionon si një tërësi, njohuritë gjuhësore janë integruar brenda tematikës së një teksti të dhënë (letrar a joletrar).

- Ndryshe nga tekstet mësimore tradicionale, këtu, njohuritë gjuhësore kryesisht merren nëpërmjet veprimtarive praktike, zbatimit konkret të tyre. Kështu, nxënësit përballen me të gjitha format e produkteve të shkruara, si dhe forma të produkteve mediatike, si tekste që mund të kuptohen dhe ndërtohen.

- Këto tekste shmangin teorizimet e tepërta dhe gjuhën akademike, duke marrë parasysh zhvillimin psikologjik të moshës.

- Është për t'u vlerësuar fakti se në përgatitjen e tekstit është bërë kujdes nga autorët që ato të pajisen me grafikë, tabela, orientues grafikë, të cilët u shërbejnë nxënësve për të plotësuar sa më mirë konceptin teorik e për të organizuar logjikisht materialin; si rrjedhojë, për një të mësuar të frytshëm dhe qëndrim kritik, larg të mësuarit mekanik dhe përmendësh, siç ka ndodhur deri vonë me tekstet mësimore të arsimit shqiptar.

- Aparati pedagogjik i përdorur në këto tekste, shumë i pasur me ushtrime dhe veprimtari të ndryshme, që i mundëson çdo nxënësi të gjejë veten dhe

të shprehë aftësitë dhe njohuritë e marra nga dy lëndët njëherësh, nuk ka si qëllim në vetvete të testojë njohuritë e fituara, por edhe të japë informacione të reja, të orientojë nxënësit dhe t'u mësojë atyre si duhet të punojnë me një tekst.

Këto janë disa nga tiparet e përgjithshme karakterizuese të këtyre teksteve, që dominojnë herë më tepër tek njëri, herë më tepër tek një tjetër, duke na lënë të kuptojmë se integrimi i njohurive gjuhësore me ato letrare, nuk ka ndodhur njëllë në to; ashtu siç nuk paraqitet me të njëjtin raport as përfshirja e elementit gjuhësor kundrejt atij letrar e anasjelltas.

Për mendimin tonë, konsulta e diskutimi i autorëve të këtyre teksteve për hartimin e një teksti të vetëm me elementët më të përshtatshëm nga të katërt, do të ishte rezultati më i mirë e garancia e një pune të frytshme e të suksesshme gjatë procesit mësimor me nxënësin, pasi, vlerat pozitive që sollën këto tekste, janë të pashmangshme, por ka edhe elementë që në të ardhmen kanë nevojë për përmirësime, përmirësime që duhet të realizohen nga autorët e teksteve, si dhe nga specialistët e hartimit të kurrikulave në disa raste, si:

- Nuk argumentohet në asnjërin prej teksteve pse këto dy lëndë vijnë të integruara bashkë, çfarë i bashkon?
- Në disa tema, integrimi nuk del “organik”, i natyrshëm: kalohet nga Letërsia në elemente gjuhësore, pa u bërë e qartë lidhja mes tyre.
- Nëse pretendohet se gjithë njohuritë e nevojshme gjuhësore për një shqipfolës shterohen brenda sistemit 9-vjeçar, duhet të vihet në dukje ky fakt, sepse rezulton se pjesa e gjuhës shqipe në këto tekste mbulohet më së tepërmi nga disiplinat Gjuhësi teksti e Pragmatistikë, gjë që çon pastaj në mosjustifikimin e titullit “Gjuha shqipe e Letërsia” (pasi Gjuha nuk përfaqësohet vetëm nga këto disiplina).

Si përfundim, mund të pohohet teksti i integruar “Gjuha shqipe dhe letërsia 10”, vjen me një mision shumë të vlefshëm, me atë të pasurimit të përvojave të individit në përdorimin e gjuhës, ku, si rezultat i punës me të cilin, nxënësit do të dinë ta përdorin gjuhën në format e ndryshme të saj, duke qenë të ndërgjegjshëm për fuqinë që ajo ka në jetën e tyre, gjithmonë e lidhur ngushtë me letërsinë.

BIBLIOGRAFI:

1. **Beci, B.**, *Gjuha dhe Letërsia në shkollë*, ISP, nr. 8; nr.9.
2. **Gjokutaj, M.**, *Didaktika e gjuhës shqipe*, Tiranë, 2009.
3. **Gjokutaj, M., Kazazi, Nj.**, *Prirje të sotme për mësimin e gjuhës shqipe*, *Studime shqiptare*, 12, 2003.
4. *Gjuha shqipe dhe Letërsia 10*, Albas, 2009.
5. *Gjuha shqipe dhe Letërsia 10*, Centrum, 2009.
6. *Gjuha shqipe dhe Letërsia 10*, Pegi, 2009.
7. *Gjuha shqipe dhe Letërsia 10*, Mediaprint, 2009.
8. **Grup autorësh**, *Mësimdhënia me në qendër nxënësin*, QTKA, 2006.
9. **Grup autorësh**, *Metoda të mësimdhënies*, AEDP, 1999.
10. **Kadiu, A.**, *Mbi disa vizione bashkëkohore për integrimin e leximit letrar me gjuhën shqipe*. Shkodër, 2003.
11. *Program i gjuhës shqipe, Arsim i mesëm*, MASH, 2009.

*Universiteti i Shkodrës “Luigj Gurakuqi”
Bul. Shk., Shkencat e edukimit, 2010*

Fletoret e punës së gjuhës shqipe vlera didaktike dhe shkencore për nxënien e nxënësit

Irida Hoti

Universiteti i shkodrës “Luigj Gurakuqi”, Departamenti i Gjuhësisë

Albanian language workbooks, their didactic and scientific value for pupil's learning

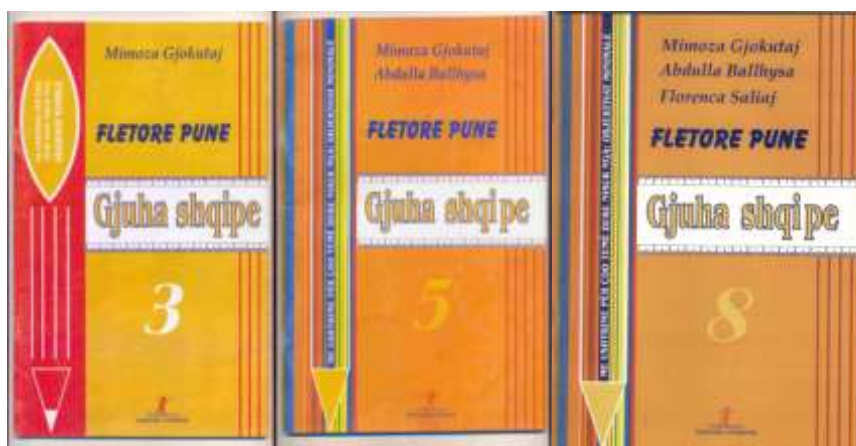
ABSTRACT

Albanian language school texts are accompanied with workbooks, where the pupil can fulfill exercises after studying the theory in language book. These workbooks, with different exercises for every theme, in different levels have didactic and scientific value, because through them the pupils can be exercised in several types of language exercises: grammatical, lexical and can also improve their writing. The exercises are from the lowest level to the highest. Every pupil through the exercises can check the degree of his knowledge, how is able to do and what can be learned in the future.

In these workbooks there are also models to help the pupil understand the exercise, but the pupil has to try by himself to do the other exercises by using his mind and imagination.

Some of the rubrics: **“Remember”**, **“To remember”**, **“Be careful”**, **“Look”** ect. are used to: remember the knowledge, to emphasize them if they haven't been clear, to make easier the exercises to be done. Through these exercises the pupil has to understand that writing in good style, without mistake and in a standard way is a culture.

Tekstet e gjuhës shqipe shoqërohen edhe me fletore pune, ku nxënësi krahas ushtrimeve të tekstit, ushtrohet të kryejë disa praktika në fletoret e punës. Fletoret e punës, me ushtrime për çdo temë, nisur nga objektivat më minimalë sjellin vlera didaktike dhe shkencore, sepse nëpërmjet tyre nxënësit ushtrohen në tipa të ndryshëm ushtrimesh drejtshkrimore, gramatikore a zbavitëse. Ushtrimet janë nga niveli më i ulët deri tek ai më i lartë. Secili nxënës mund të kontrollojë shkallën e njohurive të tij nëpërmjet këtyre ushtrimeve, sa është i aftë të bëjë.



Në Fjalorin e gjuhës shqipe⁴⁷ nuk ka përkufizim për fletore pune, ndërsa në fjalorë të ndryshëm jepen këto përkufizime:

- *Një broshurë që përmban probleme dhe ushtrime që një nxënës duhet të punojë direkt në fletë.*⁴⁸
- *Një libër ushtrimesh ose libër teksti i përdorur për studim, veçanërisht një libër teksti me hapësira për përgjigje.*⁴⁹
- *Fletoret e punës në sistemin shkollor amerikan përdoren përgjithësisht në shkollën fillore dhe 9-vjeçare. Në to nxënësit mund të punojnë duke*

⁴⁷ Akademia e Shkencave e Shqipërisë, Fjalor i gjuhës shqipe, Tiranë, 2006, f. 282.

⁴⁸ The American Heritage® Dictionary of the English Language, Fourth Edition, 2000 by Houghton Mifflin Company.

⁴⁹ Collins English Dictionary – Complete and Unabridged © HarperCollins Publishers 1991, 1994, 1998, 2000, 2003.

Edhe mali edhe fusha e dëgjuan krismën e madhe.
(Gjokutaj, Ballhysa, 4, f. 56)

Rishkruaj fjalitë e mëposhtme duke përshtatur kohët e lidhore sipas shembullit:

(Duhet që ti të vish me ne.

Duhej që ti të vije me ne.

Është koha që secili të marrë përgjegjësitë e veta.

Ishte koha _____

Mezi po pres të fillojë shkolla.

Mezi po _____ (Pepivani, Çerpja, Gjokutaj, 6, f. 28.)

Foljet e mëposhtme janë në formën veprorë. Ktheji ato në formën joveprorë duke ruajtur mënyrën, kohën, vetën e numrin.

Kishin qëndruar _____

U ngushëllua _____ (Gjokutaj, Ballhysa, Saliaj, 8, f. 30)

Dallo karakteristikën që nuk i përket foljes:

a. Ndryshon sipas kohës

b. Është bërthama e fjalisë

c. Ndryshon sipas mënyrës

d. Ndryshon sipas rasës (Gjokutaj, Ballhysa, 7, f.39)

1.3. Sintaksë

Fjalëve kryesore të fjalive shtojë fjalë plotësuese.

Fëmijët _____ kërcejnë.

Mësuesja _____ shpjegon (Petro, Pepivani, 3, f.23.)

Lexo tekstin, nënvizo kryefjalët.

Vëlla e motër ishin të lumtur, me këtë punë të re. (M. Gjokutaj 3, f.26.)

Në tekstin e mëposhtëm, plotëso grupet e fjalëve me përcaktorë (fjalë

⁵² Ky ushtrim shoqërohet me rubrikën: **Kujto!** (Fjalëzat dhe lidhëzat e mëposhtme janë lidhëza: e, dhe, edhe, ndërsa, që, i cili, megjithëse etj, **Gjokutaj, Ballhysa, 4, f. 56).**

plotësuese)⁵³.

Luli kureshtar _____ i afrohet një shoku ___ që i ka çizmet më të reja.
(Gjokutaj, Ballhysa 4, f. 19.)

Nënvizo me një vizë rrethorët e shprehur me ndajfolj⁵⁴ e dhe me dy vizë rrethorët e shprehur me emra. (Gjokutaj, Ballhysa 4, f.30)

Krijë pesë fjali të përbëra me pjesë të nënrenditur qëllimore ku të përdorni këto mjete lidhëse: që, me qëllim që dhe folje në mënyrën lidhore. (Gjokutaj, Ballhysa, Saliq, 8, f. 22)

Lexo tekstin, dalloni kundrinorët e drejtë dhe të zhdrejtë. Vendosini në tabelë sipas përkatësisë. (Gjokutaj, Ballhysa, 7, f. 30)

Kundrinor i drejtë	
Kundrinor i zhdrejtë me parafjalë	
Kundrinor i zhdrejtë pa parafjalë	

1.4. Drejtshkrim

Kjo linjë i aftëson nxënësit që njohuritë drejtshkrimore të marra në libër t'i aplikojnë në ushtrime të ndryshme si:

Shenjat e pikësimit

Lexo tekstin dhe nënvizo vendet ku është përdorur presja. Trego pse është përdorur ajo?

(M. Gjokutaj, 4, f. 40.)

Vendos shenjat e pikësimit në fund të fjalive, në tekstin e mëposhtëm.

(M. Gjokutaj, 4, f. 41.)

Vendos aty ku dyhet dy pikat, thonjëzat ose kllapat:

“Më zure! – tha gjyshi dhe shtoi- Unë do të gëzohem më shumë se ju,

⁵³ Ky ushtrim shoqërohet me rubrikën **Kujdes!** (Përcaktorët janë fjalë plotësuese në fjali. Zakonisht përcaktorët janë emra, mbiemra, përemra. *Gjokutaj, Ballhysa 4, f. 19.*)

⁵⁴ Ky ushtrim shoqërohet me rubrikën **Mbani mend!** (Ndajfoljet tregojnë vend, kohë, mënyrë, sasi; Rrethorët janë fjalë që tregojnë vendin, kohën, mënyrën, sasinë e kryerjes së veprimet. *Gjokutaj, Ballhysa 4, f. 30.*)

po bëtë gjë.
(Çerpja, Metani, 7, f. 59.)

- **Drejtshkrimi i emrave të përveçëm**

Vëre hartën, vizato dhe shkruaj emrat e lumenjve që sheh në të.

Shkruaj titujt e pesë librave që ke lexuar.

Shkruaj një tekst me jo më shumë se 20 fjalë ku të përdorësh deri në 6 emra me shkronjë të madhe. (M. Gjokutaj, 4, f. 25.)

- **Shkrimin e saktë të fjalëve**

Rretho trajtën e shkruar saktë:

Parathënia/parathënja fliste gjerë e gjatë për përmbajtjen e librit.

Ajo kishte një **djegje/djegje** të shkallës së parë. (Çerpja, Metani, 7, f. 24)

Nënvizo trajtën e saktë të foljeve në vetën e tretë njëjës të kohës së pakryer të mënyrtës dëftore:

Ai zbavitte / zbaviste

Ai paraqiste / paraqitte (Çerpja, Metani, 7, f. 25)

Nënvizo trajtën e saktë për fjalët:

Diabet /djabet

Sanksjon / sanksion

Infeksion / infeksjon (Çerpja, Metani, 7, f. 59.)

- **Të shkruajnë drejt e saktë foljet në mënyrën dëftore, lidhore, kushtore, habitore, dëshirore, urdhërore.**

Vendos më kohën e tashme foljen ha në fjalitë më poshtë.

Valbona s'....asgjë në mëngjes. Çfarë....çdo mëngjes ti? Aty....shumë biskota. Etj. (M. Gjokutaj, 4, f. 39.)

2. Linja "***Të shkruajmë***" i aftëson nxënësit:

- Të shkruajnë saktë e pa gabime.
- Të mendojnë përpara se të shkruajnë.
- Të shkruajnë programe veprimtarish a projekte.
- Të shkruajnë urime, kartolina.
- Të përshkruajnë shokun etj.

- **Të shkruajnë letra, këshilla, porosi, shënime etj.**

Lajme nga interneti

Shkruaj dhe ti një lajm sipas modeleve të tekstit. (Petro, Pepivani 3, f. 64.)

- **Të shkruajnë me imagjinatë, të shkruajnë tregime, përralla.**

Shkruaj katër fjali të renditura sipas veprimeve që bëjnë djemtë në pjesën "Dheu është flori"

(Rita Petro, 3, f. 41.)

Vëre me kujdes figurat. Lexo, më pas, trego përrallën. Shkruaj përrallën duke respektuar strukturën: hyrje – zhvillim – mbyllje. (M. Gjokutaj, 4, f. 22.)

Shkruaj emrat e njerëzve që sheh nëpër foto. Më pas, shkruaj nga një fjali për secilin prej tyre.

(M. Gjokutaj, 4, f. 24.)

Kërkesa, si:

- *Shpreh mendimin tënd për marrëdhëniet tuaja në klasë ndërmjet shokëve e shoqeve.*

- *Kur dëgjon termin “Natyrë e vdekur”, çfarë sjell ndër mendje?*

- *Shiko figurat që janë dhënë. Bëj përshkrimin e gjendjes shpirtërore të tre fëmijëve në figura. krijojnë mundësi të shumta për të parë jo vetëm aftësitë gjuhësore, por edhe zhvillimin e intelektit, mundësitë e gjykimeve dhe të arsytimit, sipas shkallëve të ndryshme të njohjes.*

2.1. Integrim brendalëndor⁵⁵

Një ndër parimet e përgjithshme për mësimin e gjuhës shqipe është edhe parimi i integritit (brenda lëndës dhe ndërlëndor).

Mësimi i gjuhës amtare në shkollë ka rëndësi të veçantë sepse është mjeti më i rëndësishëm për realizimin e kuptimit dhe bashkëpunimit. “Konceptimi i lëndës së gjuhës shqipe I-V është vendosja e njohurive gramatikore në shërbim të shprehive komunikuese, pra **nuk do të nisët nga gramatika për të mësuar gjuhën, por përmes gjuhës do të shkohet drejt saj.**”⁵⁶

Qëllimi i gjuhës shqipe është përvetësimi me më nivel e më mirë i të katër shprehive komunikuese gjuhësore, të dëgjuarit, të folurit, të lexuarit, të shkruarit si dhe i njohurive themelore të sistemit gjuhësor, kuptim dhe interpretim i tekstit letrar dhe joletrar etj. Pikërisht në këto fletore pune vihet re edhe integrimi brendalëndor (“Të shkruajmë” me “Njohuri gjuhësore”, “Të shkruajmë” me “Njohuri gjuhësore-Drejtshkrim”, “Të shkruajmë” me “Leksiologji” etj.).

“Të shkruajmë - Njohuri gjuhësore”

Shkruaj një histori me temën “Njeriu që dua ta kujtoj gjithë jetën”, ku të përdorësh deri në 10 mbiemra të nyjshëm. (M. Gjokutaj, Fl. Pune 4, f. 27.)
Shkruaj një tekst ku të përdorësh folje në kohën e pakryer. (Kur isha në parkun e lodrave unë...) (R. Petro, 3, f. 52)

⁵⁵ Integrimin brendalëndor: Ndërthurja e linjave gjuhësore me njëra – tjetrën, të shkruajmë me të flasim, gramatikë me drejtshkrim etj.)

⁵⁶ Insituti i Kurrikulave dhe Standardeve, Shkolla 9-vjeçare, Klasa II-V, Tiranë, 2007.

Përshkruaj si do të dëshiroje të ishte dhoma jote. Përdor përemra pronorë të ndryshëm.

(Pepivani, Çerpja, Gjokutaj, 6,f. 22.)

Ndërto një tregim të shkurtër deri në 5-10 fjali me temë “Kërkoj të bëhem..”, në të cilin të përdorësh sa më shumë rrethanorë.

(Pepivani, Çerpja, Gjokutaj, 6,f.53.)

“Të shkruajmë – Drejtshkrim”

Shkruaj një dialog me shokun ose shoqen tënde duke përdorur dy pikat, thonjëzat dhe kllapat. (Çerpja, Metani, 7, f.59.)

Ku dëshironi t’i kaloni pushimet tuaja verore? Bëni një përshkrim të pushimeve imagjinare ku të përdoren fjalë me grupet e zanoreve ie, ye, ua dhe ue. Nënvizojini ato. (Çerpja, Metani, 9, f. 26.)

“Të shkruajmë – Leksikologji”

Duke përdorur lidhjet e figurshme të fjalës det me fjalët e tjera bëni një përshkrim të shkurtër (10 fjali) për detin.

(Çerpja, Metani,8 , f. 56.)

“Lexim – Leksikologji”

Lexo tekstin dhe gjej fjalë me kuptim të njëjtë me fjalët e nënvizuara.⁵⁷
(Gjokutaj, Ballhysa 4, f. 33.)

Lexo me vëmendje tekstin e mëposhtëm. Nëfjalët e dalluara gjej se cila prej tyre përdoren me kuptim të drejtpërdrejtë dhe cila me kuptim të figurshëm. (Gjokutaj, Ballhysa, 7, f.46.)

“Lexim – Të shkruajmë”

Lexo fragmentin. Me fjalët e nënvizuara si dhe me fjalë të tjera që të

⁵⁷ Kjo rubrikë shoqërohet me rubrikën: *Kujtoni!* (Fjalë sinonime quhen ato fjalë që kanë kuptim të njëjtë dhe forma të ndryshme. *Gjokutaj, Ballhysa 4, f. 33.*)

lidhen me të kaluarën shkruaj një shkrim historik që lidhet me jërën nga temat e mëposhtme: "Kur kujtoj fëmijërinë".

(Gjokutaj, Ballhysa, 7, f.21.)

3. Përdorimi i teknikave bashkëkohore

Në fletoret e punës vihen re edhe përvetësimi i njohurive gjuhësore nëpërmjet teknikave bashkëkohore si: Diagrami i Venit, Kllaster Pesëvargëshi etj.

Diagramë Veni

Çfarë ka të përbashkët fjalia dëftore me fjalinë nxitëse: (Pepivani, Çerpja, Gjokutaj, 6,f. 38.)

Paraqit të përbashkëtat dhe të veçantat e kundrinorit të drejtë dhe të zhdrejtë në diagramin e Venit. (Çerpja, Metani, 7, f. 33.)

Kllaster

Me anë të kllasterit trego veçoritë e fjalisë nxitëse. (Pepivani, Çerpja, Gjokutaj, 6,f. 38.)

Plotëso skemën e llojeve të rrethorëve. Shkruaj nga një fjali për çdo lloj rrethanori. (Pepivani, Çerpja, Gjokutaj, 6,f. 52.)

Pesë vargëshi

Shkruaj me një pesëvargësh mesazhin e pjesës "Fjala magjike"

Titulli

2 mbiemra

3 folje

Një fjali

sinonimi(Gjokutaj, Ballhysa, 7, f. 51.)

4. Punë hulumtuese

Edhe puna hulumtuese është e përfshirë brenda fletoreve të punës, gjë që ndihmon në kërkimin në mënyrë individuale.

- **Bëjmë fjalorthë:**
Bëni një fjalorth⁵⁸ të shkurtër me fjalë dhe shprehje të nxjerra nga pjesa me titull “Dinozaurët” (Gjokutaj, Ballhysa 4, f.55)
- Hap “Fjalorin e Shqipes së Sotme” (2002) tek shkronja A. Gjej fjalët që kanë shënimin krahin (krahinorizmi) dhe diskuto rreth tyre. (Çerpja, Metani, 7, f. 57)
- Gjej dhe shkruaj në “Fjalorin e Shqipes së Sotme” (2002) njësitë frazeologjike me fjalën e aftë dhe zemër. (Çerpja, Metani, 7, f. 57)

.....

- Me ndihmën e “Fjalorit të gjuhës shqipe” (2006) gjeni fjalë me parashtesat e prapashtesat e mëposhtme. Mos-, pa -, sh -, zh -; -ës, - tar, tor, -ësi, --je. (Çerpja, Metani 8, f.51.)
- Gjeneroni në fjalorin e gjuhës së sotme shqipe (1980/2002) kuptimin e fjalëve fushë dhe rrënjë dhe diskutoni rreth tyre. (Gjokutaj, Ballhysa, 7, f.47.)

REKOMANDIME

Krahas vlerave didaktike dhe shkencore që paraqesin këto fletore pune për mësimin dhe përvetësimin e gjuhës shqipe, për të aftësuar “*Të lexuarin dhe leksikun*” rekomandojmë:

⁵⁸ Ky ushtrim shoqërohet me disa rregulla se si duhet vepruar për të bërë një fjalor titulluar: **-Si ta bëjmë një fjalor?**
(Gjokutaj, Ballhysa 4, f.55)

1. Të pasqyrohen tekste (me fragmente nga pjesët e leximit apo fragmente artikujsh) shoqëruar me kërkesa si:

- Lexoni tekstin e mëposhtëm rreth.....
Për pyetjet 1-8, zgjidhni përgjigjet A, B, C ose D, të cilat ju mendoni se i përshtaten më mirë tekstit.

- Lexoni tekstin e mëposhtëm dhe mendoni një fjalë (emër, mbiemër, folje, ndajfolje, përemër, parafrjalë, lidhëz), e cila i përshtatet më mirë secilës hapësirë 1-12. Fjala nuk duhet të përsëritet.

- Lexoni tekstin e mëposhtëm. Për secilën hapësirë zgjidhni fjalën e saktë A, B, C ose D.

Së dyti rekomandojmë që në fund të këtyre Fletoreve pune, të ketë një *Apendix* me:

- *Një fjalorth,*
- *Zgjedhime foljesh në kohë dhe mënyra të ndryshme,*
- *Pasqyrë e foljeve të parregullta,* të cilat do t'i ndihmonin nxënësit e niveleve të ulët dhe të mesëm.

PËRFUNDIME

“Fletore pune për gjuhën shqipe” II-IX, janë përgatitur në përputhje me programin e lëndës së gjuhës shqipe, të ciklit 9-vjeçar. Për secilën temë mësimore ka ushtrime të larmishme me qëllim që të përforcohen njohuritë teorike të marra në tekstin e gjuhës shqipe dhe të realizohet ushtrimi i tyre në situata të ndryshme. Këto ushtrime janë konceptuar dhe janë renditur sipas shkallës së vështirësisë duke kaluar nga më e lehta tek më e vështira: dallo, nënvizo, plotëso, argumento, krahaso, krijo.

Interes paraqet rubrika “*Kontrollojmë dijet tona*”, në fletoret e punës 7,8 të autore Mimoza Gjokutaj, ku paraqiten teste në disiplina të veçanta: leksikologji, morfologji, sintaksë, drejtshkrim si dhe teste përmbledhëse, duke qenë një matës për secilin nxënës pas plotësimit të Fletores së punës.

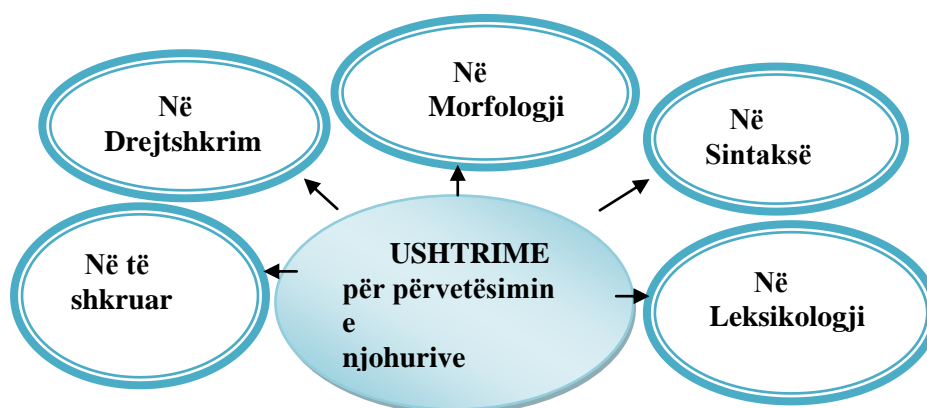
Vlera didaktike

Ushtrimet ndjekin parimin linear dhe koncentrik. Pra, ushtrimet krahas vijimësisë lineare, rimerren nga një nivel shkollimi në tjetrin herë duke rritur shkallën e vështirësive herë edhe me formulime ndryshe. *“Rimarrja si parim didaktik duhet të jetë pjesë e mësimin të gjuhës shqipe me qëllim lidhjen dhe përforcimin e shprehive letrare dhe gjuhësore.”*⁵⁹

Ushtrimet paraqiten për të gjitha nivelet (ulët, mesëm dhe të lartë), ku çdo nxënës duke përcaktuar shkallën e njohurive të tij gjuhësore është në gjendje të bëjë ushtrimet e nivelit të tij.

Vlera shkencore

Çdo nxënës që punon me “Fletore pune për gjuhën shqipe” II-IX, aftësohet në përvetësimin e njohurive gjuhësore (morfologji, sintaksë, drejtshkrim, leksikologji, të shkruajmë). Aty paraqiten larmi ushtrimesh:



Kërkesa të tilla si: Shkruaj..., Zgjidh..., Formo fjali..., Lexo tekstin dhe nënvizo..., Lexo tekstin dhe plotëso tabelën..., Vëre me kujdes figurat. Lexo më pas, trego përrallën., Kthe..., Shoqëro..., Plotëso..., Nënvizo..., Lidh..., Gjej..., Përgjigju pyetjeve..., janë të larmishme në fletoret e punës së nxënësit, i cili duhet të kuptojë se **të shkruarit bukur, saktë e pa gabime është kulturë.**

⁵⁹ Insituti i Kurrikulave dhe Standardeve. Shkolla 9-vjeçare, Klasa II-V, Tiranë, 2007, f. 32.

BIBLIOGRAFI:

1. The American Heritage, *Dictionary of the English Language*, Fourth Edition , by Houghton Mifflin Company, 2000.
2. Collins English Dictionary – Complete and Unabridged © HarperCollins Publishers 1991, 1994, 1998, 2000, 2003- Çerpja, A.;
3. Metani, I., *Fletore pune për gjuhën shqipe 7, 8, 9*, Botimet shkollore “Albas”, Tiranë, 2006, 2007, 2008.
4. Gjokutaj, M., *Fletore pune. Gjuha shqipe 3*, Shtëpia botuese "Shkronjë pas shkronje", Tiranë, 2007.
5. Gjokutaj, M., *Didaktikë e gjuhës shqipe*, SHBLU, Tiranë, 2009.
6. Gjokutaj, M.; Ballhysa, A., *Fletore pune, Gjuha shqipe 4, 5, 7*, Shtëpia botuese "Shkronjë pas shkronje", Tiranë, 2008.
7. Gjokutaj, M.; Ballhysa, A.; Saliqaj, F, *Fletore pune, Gjuha shqipe 8*, Shtëpia botuese "Shkronjë pas shkronje", Tiranë, 2008.
8. Hoti, I.; Kazazi, Nj., *Didaktikë e gjuhës shqipe*. Tekst universitar për mësuesit dhe studentët e arsimit fillor. SHBLU. Tiranë, 2009.
9. Insituti i Kurrikulave dhe Standardeve, *Programe lëndore. Shkolla 9-vjeçare*. Klasa I-IX, Tiranë, 2005-2009.
10. Kazazi, Nj.; Garuci, N.; Zhabjaku, N., *Didaktika e gjuhës shqipe*, SHBLU, Tiranë, 2005.
11. Pepivani, M.; Çerpja, A.; Gjokutaj, M., *Fletore pune për gjuhën shqipe 6*, Botimet shkollore “Albas”, Tiranë, 2006.
12. Petro, R.; Pepivani, N., *Fletore pune për gjuhën shqipe 2, 3,4,5*, Botimet shkollore Albas. Tiranë, 2007.
13. Scholastic *Children's dictionary*, Scholstic Inc, June, 2007.

Math a national matter or not Teaching Math: a national matter or not

Kyriakos Petakos

*Assistant Professor, Rhodes Tourism academy (ASTER)
Rodos, Dimokratias 2 85100 Greece*

PËRMBLEDHJE (Abstract)

Matematika- çështje kombëtare apo jo Mësimdhënia e Matematikës: çështje kombëtare apo jo

Në këtë punim përdorimi i gjuhës angleze si gjuhë ndërkombëtare, testohet për të përmirësuar të kuptuarin matematikor të studentëve grekë. Duke eksperimentuar në dhënien e kësaj lënde, unë arrij në konkluzionin se një inovacion i tillë nuk pritët ashtu siç thuhet.

Fjalë kyçe: gjuha matematikore, çështje të një rëndësie dytësore, gjuha latine dhe shqipe.

I can say I am inspired to write this paper by a well-presented work at the 3d Meditteranean Conference for Math Education by a group of Czech colleagues (Hofmannova & Novotna, 2003). This paper really sublimated teaching of Math in English before Czech students. My long time experience of teaching Math to nonmath majors has proven quite the opposite.

Greek students, although pioneers in obtaining English language certificates by renowned schools such as Cambridge and Michigan,

appeared not satisfied when lecture was presented before them in the English language. Neither did they accept the superiority of teaching essential math theorems in another language, nor did they find it useful when a word-to-word translation from English was tried.

That attitude posed me a really hard question. First of all, what the reason would be to react to such an approach, the nationalists' feeling, inhibition of understanding math ideas whatsoever. Secondly, taking into account how many students choose every year an English speaking country for a graduate degree, it is of vital importance to analyze their demeanor.

Language filtering and understanding of Math.

I have emphasized several times that the teaching language (Mamona, I. 2008), especially when Math is involved, although emanated from the national language, is a three-fold set.

1. language between teaching staff
2. language of interaction between teachers and students
3. vocabulary used among students (sometimes slang might be proven helpful while teaching).

The numbering I have selected is not arbitrary, it is a decreasing sequence from the sophisticated to the colloquial style of language. An endless discussion can take place as to which one of the above mentioned should be used during every day teaching practice. Two poles are presented: those who follow 1, advocates of an austere advanced level math language and those who converge to 2-more vulnerable to 3-that they risk everything to reach Math to the average student. Notwithstanding which procedure is observed, experimentation proves that no deviation from the national language is which procedure is observed, experimentation proves that no deviation from the national language is advisable. Vocal proponents of the use of English, the international language, should demonstrate a little bit more patience and I will surely leave that open for discussion.

Experiment based on a 30-student group at the TEI of Athens.

30 students, among whom the most qualified K-12 graduates are present, have entered the Informatics Department of the Technological Educational Institute (abbreviated TEI) of Athens. A compulsory course during their second semester is Probability and Statistics, theory and lab.

Introducing them to the probabilistic terminology passes through the differentiation between two fundamental concepts: *independent* and *mutually exclusive* events. Two one-hour courses are usually dedicated to familiarize students with the above ideas and enable them to handle entailing exercises of average degree of difficulty.

As soon as I have presented the material in the national language, I discuss with them how they would receive the same ideas expressed in English. Out of the 30 students, 12 possess the Cambridge proficiency (5 out of them have succeeded both in Cambridge and Michigan), 8 are preparing themselves for this exam and the rest 10 have already taken or await results of the Advanced Certificate in English. In other words everyone in my sample is eligible to study in an English speaking country. I am talking of course about the undergraduate level in any country where English is the language of instruction. If it came to America, they would have to take TOEFL, but holding a certificate at least on the Advanced level usually enables any candidate to achieve the required result asked by the TOEFL administration.

A priori I pose them the question

Do you think that by presenting the material in English would appeal to you

- a. easier
- b. more difficult
- c. the same

By writing down their really enthusiastic retorts I have the respective numbers and percentages

- a. 17 (57 %)
- b. 6 (20 %)
- c. 7 (23 %)

Collaborative learning (Panitz, T. 1999) is used in either approach followed, the concept expressed so explicitly by Ted Panitz, Cape Cod Community College. I have seen many times in mathematical journals people to invoke the National Standards of AMS. Here I tried to appear more loyal to the standards institutionalized by Amatyc, which in my opinion fit better the transition gap between high school and the first college years (Beyond Crossroads, 2006).

Having in mind to employ a within subjects experiment, not to remote myself from my popular and every day used statistical language, I presented the material covered before in Greek according to the so acknowledged probability gospel by W. Feller (Feller. W, 1986). Obviously there was terminology that had to be translated right away into the native language, instances when a word-to-word translation inevitably occurred, but in general teaching process has never been seriously interrupted out of a language misconception.

Finishing the presentation I posed the same question again introducing the appropriate changes **By hearing the lecture in English did you find it**

- A2 easier to understand
- B2 more difficult
- C2 no difference at all

And herewith are their responds

- A2 10 (33%)
- B2 14 (47%)
- C2 6 (20%)

Comments on the appearing situation

By simply viewing the numerical results, we conclude that half of the class did not approve introduction of the English language while teaching Math. Just one third out of them seemed to be satisfied by that innovation and one fifth remained absolutely neutral.

One might easily support the opinion that teacher's performance, in other words was poor enough to persuade the average student that a

language change would improve the depth of understanding. Fundamental honesty would not let that chance diminish. On the other hand self-justification urges me to say that I already possessed the former good testimony while teaching Applied Finite Math 105 at Cornell. There Tom Rishell and Maria Terrell (Rishell, T. & Terrell, M. 1986) had really besieged us in the broad sense of the word to be really effective teachers. If I remember well there were even persons at such a highly competitive research institution as Cornell that achieved much desired tenure or the equivalence of it on the basis of their teaching credentials. Unfortunately in Greece this vital component of college performance goes mostly unheeded.

Collaborative learning principles have to be applied to fathom reasons behind this phenomenon. One of the prevailing good students, answering B2 says.

Student A At the beginning I really enjoyed the idea of hearing the lecture in English. It was as if I were prepared for my future graduate study. As you said-the teacher-the depriving prefix *a* of the Greek language really startled us at the outset of the material. Nevertheless when hearing the two word compound *mutually exclusive*, the adverb *mutually* made me conceptualize more leading me in sort of losing the next thought of trail. Maybe it is I, but I do prefer the classical native terminology, you get used to it after all.

This student intends to go on graduate study, he is already involved in grading homework out of his smartness and diligence in addition to his need for financial assistance. A two-word term seemed to confuse him and make him staunch of the native language's use

Another student, a vocal proponent of A2 retorts

Student B To me, an informatics major, Math is a rather boring subject. Unless it involves visualization like diagrams, sketches etc. it does not seem attractive to me. An innovation such as a language change made me more willing to participate in the activities.

Student B characterizes more or less the whole group of A2 supporters. To me it was quite impressive that students traditionally opposed to a theoretical subject like Math were fond of employing the English language in its teaching. I can interpret it as a popular deviation from the established procedure, which for the nonmath oriented student provides sort of escaping. I do not want to risk expressing that they

viewed the whole lecture as a game. Naturally there is a global trend of the so-called recreational mathematics, publishing its own journal. Nevertheless I cannot articulate that for a mathematician an answer of the preceding style of student B will be well received.

A more enlightening opinion, supporting that sticking to native language appears more enticing to making Math more understandable, follows. This student is a representative of the Albanian minority, whose members usually come from families with low socioeconomic profile. But, may be adjusting to the American minority pattern, they demonstrate an unbelievable eagerness for learning. Going into the deeper grounds for such an attitude would take us days and be quite useful. I have seen an excellent piece by American colleagues (Anhalt et al, 2002) emphasizing on their predominant.

Spanish speaking minority group and analyzing their demeanor toward mathematics and I do aim at preparing an analogous work in the near future focused on our own educational situation.

Student C To me lecturing in English, although sounding impressive made it sort of harder to deeply understand what was really going on. I did encounter problems with some Greek terminology, but listening to those math definitions in English entailed a two-phase procedure. I had to translate right away into Greek and without much understanding it back to Albanian. It was tiring, and if I had not heard the lesson before. I would surely have needed much more time to familiarize myself with the presented ideas. It seems to me **as if I opened two dictionaries at the same time.**

The last phrase really expounds the whole situation. No matter how well and fluently you master a foreign language, when you attend a hard-core subject such as Math you cannot avoid translating from your own native language. For a minority student this implies twice as much work to be done. It is unquestionably right that by spending more and more time working Math on a foreign language, it can lead you to an approximation of the ideal state not to resort to the use of the native one. This requires at least a number of months-not to mention years-and a certain amount of personal talent and aptitude for languages. What really comes in favor of my opinion is the real life situation as experienced by a Greek – American community college math professor. He had spent a lifetime teaching Precalculus and Linear Algebra in the freshman and

sophomore years and been voted the most popular teacher in a certain year sequel.

When extorted to write a book that would bridge the gap between high school and first year college mathematics, this whet his appetite to such an extent that he devoted part of his life to fulfill this target. When the writing came to the fundamental chapter of factorization – a necessary and sufficient tool for solving equations-he could not throw away the shadow of his early junior high school education in Greece. He left with family for the States at the age of 15. According to traditional Greek educational curriculum, the last class of junior high school concentrates on factorization (Papastavridis, S, 1989). When finishing the chapter and asking colleagues for potential corrections, he did realize that it was the worst written till that time material. His mind was vibrating between what he had absorbed as a high school student in his native country and what he performed in his every day American teaching practice. What we have experienced as children and teenagers have marked our lives, (Ernesto Sabato, 1988). The language he had grown up with during his adolescence made its appearance and shaped his thought, although he spent more of his lifetime in the States.

I contemplate putting an end to this point of view. I am quite sure it will provide the average reader with material for further discussion, which can be continued on a separate paper, through Internet or even during a conference. Discussing with anyone involved in the educational process has proven an endless source of inspiration to me. Notwithstanding the reaction that might provoke, such discussions and policies presented in a paper form really are much more helpful when I find myself before students than the statistically based works.

REFERENCES:

1. Anhalt, C., Allexsaht-Snider, M. & Civil, M. (2002). Middle schools mathematics classrooms: A Place for Latina Parents' Involvement. *Journal of Latinos and Education*, 1(4), 255-262.
2. Beyond Crossroads: Implementing Mathematics standards in the First Two Years of College (2006), *Amatyc conference*, Cincinnati OH.
3. Feller, W. (1986). An introduction to Probability theory, Addison – Wesley.
4. **Hofmannova, M. and Novotna, J. (2003). Attitudes towards teaching mathematics in English in the Czech republic**, 3rd Mediterranean Conference on Mathematical education, 371-375.
5. **Mamona, I. (2008) Teaching Calculus on the university level**. *12 th Pan-Hellenic conference in Mathematical Analysis*.
6. **Panitz, T. (1999). Using cooperative learning extensively in mathematics classes**. *Collaborative Learning and College Teaching*, 9(2), 13-14.
7. Papastavridis, S. (1989) Interview taken by Eleftherotypia (Greek newspaper)
8. Sabato, E. (1948). *El tunel* (translated as **the Tunnel in 1988 by Margaret Sayers Peden**).
9. Terell, M and Rishel, T (1988), *Preparing TA's at Cornell Mathematics Department*.

Mësuesi si kërkues gjatë trajtimit të lëndës "Dituri Natyre"

Zenel Lohja, Myfit Serani

Universiteti i Shkodrës "Luigj Gurakuqi", Departamenti i Fizikës

The Teacher of Natural Sciences as a Researcher

ABSTRACT

This article is about an important problem for teachers, because of the fact that the teacher is the transmitter, the interpreter and the newscaster of the program and textbooks. There is enough space for him in his job, inside the class or even outside the class, to fill, soften or avoid a gap, a mistake or a vagueness of the textbook.

This article presents the ways, the procedures that a teacher should follow to realize a partial or complete study of the textbook. The article presents also the methodology of the scientific research and the ways of publishing it.

Dituria e Natyrës ashtu sikurse shkencat e tjera natyrore, përveç që edukojnë tek nxënësit vullnetin, ndjenjën e sakrificës, etj., ato për natyrën e tyre i edukojnë ata që të punojnë sistematikisht nga njëra anë dhe nga ana tjetër i bën nxënësit kërkues.

Prandaj për edukimin me punë sistematike, që është një kusht i domosdoshëm për përvetësimin e bazave të çdo shkence, mësuesi nuk duhet të ndjekë as rrugën e qëndrimit arkaik, duke i paraqitur ato si shumë të vështira, por as rrugën e thjeshtëzimit të tyre.

Ngritja e gjithanshme e cilësisë dhe e rendimentit të punës mësimore-edukative të shkollës është e lidhur ngushtë me njohjen,

përdorimin, përsosjen e metodave të të mësuarit dhe formave të organizimit të procesit mësimor. Në këtë kuadër shtrohet si domosdoshmëri që mësuesi në përgjithësi dhe mësuesi i lëndës Dituri Natyre në veçanti, për vetë veçoritë e saj, në punën e tij të jetë kërkues.

Të mësuarit logjik dhe krijues kërkon në radhë të parë që vetë mësuesi të jetë kërkues dhe krijues dhe së dyti tekstet shkollore duhet të jenë të konceptuara e të shtjelluara mbi baza të shëndosha logjike. Kërkohet që synimet kryesore të programit të gjejnë vend në tekst dhe të jenë të shpërndara drejtë në tekste. Në shumë tekste ka mangësi në shkallën e përpunimit të koncepteve kryesore, në mënyrën e paraqitjes, por ajo që është më kryesorja në mënyrën e trajtimit të tyre.

Për të njohur nxënësit gradualisht me bazat e shkencave të natyrës dhe për t'i ngritur ata në një nivel të tillë mendor që të kuptojnë sa më mirë objektet dhe dukuritë natyrore duhet që vetë mësuesi të kërkojë vazhdimisht nga vetja që të jetë kërkues dhe krijues.

Duke patur parasysh faktin që sot të mësuarit nuk mund të shikohet e të vlerësohet si një proces që ka për detyrë vetëm t'i pajisë nxënësit me një sistem të caktuar njohurish, por ata të jenë kërkues dhe krijues, del si detyrë para mësuesit që ai vetë të jetë krijues në punën e tij.

Kjo edhe për një arsye tjetër se potenciali intelektual i nxënësve vihet në lëvizje dhe shfrytëzohet me efektivitet kur para tyre shtrohen probleme e situata të reja për t'i zgjidhur. Rritja e cilësisë së punës së mësuesve në drejtim të nxitjes së veprimtarisë së pavarur e krijuese të nxënësve, lidhet drejtëpërdrejt edhe me përsosjen e mëtejshme të të gjitha aspekteve të mësimdhënies. Rendimenti dhe cilësia e orës së mësimi lidhet ngusht me përgatitjen e mësuesit, në të cilën përfshihet njohja tërësore dhe në thellësi e programeve e teksteve shkollore.

Pra mësuesi i Dituri Natyrës është organizues dhe drejtues i gjithë orës së mësimi dhe si i tillë ai duhet të punojë vazhdimisht dhe sistematikisht për të ngritur nivelin shkencor e metodik të tij, ta shohë mësimin si proces krijues dhe punën e tij si punë novatore d.m.th., ai të jetë kërkues e krijues në gjithë veprimtarinë e tij.

Është i njohur afarizmi pedagogjik se natyra është një mësuese dhe edukatore e madhe, por siç dihet, natyra vetë nuk është në gjendje as të mësojë, as të edukojë.

Prandaj është e nevojshme që krahas punës mësimore edukative në klasë, mësuesi i Dituri Natyrës, duhet t'i japë rëndësi të veçantë

komunikimit të vazhdueshëm dhe të organizuar të nxënësve me natyrën.

Natyra në tërësinë e saj është shumë e pasur me objekte dhe dukuri, por nga ana tjetër është edhe shumë komplekse. Prandaj përcaktimi i gjallë i këtyre objekteve dhe dukurive luan rol të madh në edukimin e gjithanshëm të nxënësve.

Në fakt mësuesi është transmetuesi, interpretuesi dhe paraqitësi i teksteve dhe programit. Kështu që me punën e tij brenda apo jashtë klase, mund të plotësojë, të zbusë apo të mënjanojë një boshllëk, gabim apo paqartësi të tekstit shkollor.

Pra mësuesi nuk duhet të jetë vetëm një zbatues mekanik i detyrave mësimore, por duhet të jetë edhe krijues në mësim dhe me sidomos sot kur mësuesit i lihet dorë e lirë që të zgjedhë ndërmjet disa teksteve alternative.

Pavarësisht mundësive dhe hapësirave që krijohen sot mësuesi duhet ta ketë të qartë se kjo punë përbën një proces të gjatë e të vështirë.

Gjatë këtij procesi të gjatë mësuesi duhet që jo vetëm të vetëkorrigjohet, por edhe të studiojë dhe të përdorë mjete didaktike bashkëkohore.

Nga ana tjetër “Dituri Natyre” duke qenë lëndë e integruar kërkon nga mësuesi shtimin e vazhdueshëm të mjeteve ilustruese, demonstruese apo eksperimentuese qofshin ato të thjeshta të përgatitura nga vetë ai, si dhe me ndihmën e nxënësve.

Pra mësuesi duhet të pajiset me metodat e kërkimit shkencor si në fushën e vet shkencore, ashtu edhe në atë pedagogjike.

Për të gjitha këto që thamë më sipër, mësuesi duhet të jetë vazhdimisht në rolin e kërkuesit. Në këtë mënyrë mësuesi mund të kryejë studime të aplikuara që zgjedhin një problem konkret, p.sh., duke krahasuar tekstet alternative zgjedh atë më të përshtatshmin, dhe këtij teksti pastaj i bën një analizë të hollësishme, si përsa i përket anës shkencore, ashtu edhe trajtimit metodik të tij.

Pastaj këtë studim ai e ballafaqon me studimet e mësuesve të tjerë dhe pse jo edhe duke e botuar atë.

Por mësuesi mund të bëjë studime për të fituar informacion vetiak me qëllim që të përmirësojë punën e tij në mësimdhënie.

Krahas studimit të plotë të tekstit shkollor mësuesi mund të bëjë dhe studim të pjesshëm p.sh.: “ Si mund të zbatohet metoda problemore në tema të ndryshme të lëndës Dituri Natyre” ose “Sa ndihmojnë

demonstrimet në formimin e koncepteve të sakta mbi natyrën dhe dukuritë natyrore”.

Për këtë qëllim mësuesi duhet të ngulitë tek nxënësit këto dy çështje themelore:

Së pari, që çdo dukuri mund të kuptohet dhe të shpjegohet vetëm kur ajo nuk merret e veçuar, por e lidhur me dukuritë e tjera natyrore.

Së dyti, që çdo dukuri shkaktohet nga të tjerat, pra që dukuri pa shkak nuk mund të ketë.

Për këtë qëllim janë të panumurta shembujt për të ilustruar në mënyrë sa më të qartë këto fakte.

Në përgjithësi ecuria metodologjike e kërkimit shkencor mund të ndjekë skemën e përgjithshme:

Paraqitja e problemit.



Formulimi i hipotezave.



Kryerja e studimit.



Grumbullimi i të dhënave.



Interpretimi i të dhënave.



Nxjerrja e konkluzioneve.



Publikimi i të dhënave.



Zbatimi i të dhënave.

Po tregojmë shkurtimisht se si mund të zbatohen këto etapa gjatë studimit të problemit që shtruum më sipër.

1. Paraqitja e problemit.

Tregojmë problemin që do të trajtojmë, qëllimin e tij dhe tregojmë p.sh. temat e Dituri Natyrës që paraqesin mangësi e vështirësi për nxënësit. Këtu mesuesi duhet të ketë parasysh si anën shkencore ashtu edhe trajtimin metodik.

2. Formulimi i hipotezave.

Mësuesi tregon temën(x) që nuk është trajtuar saktë dhe njëkohësisht jep hipotezën e tij (y) që do të zëvendësojë temën e dhënë. Mësuesi tregon konceptet të cilat nuk trajtohen saktë dhe njëkohësisht dhe trajtimet e sakta sipas tij.

Ai jep shembujt të cilët janë dhënë në tekst jo bindëse ose jo të goditur dhe tregon shembujt me të cilët ai i ka zëvendësuar, e kështu me radhë.

3. Kryerja e studimit.

Kryerja e studimit mund të jetë afatgjatë që shtrihet për disa vite shkollore ose afatshkurtër që realizohet vetëm në disa orë mësimi, një kapitull ose një semestër. Një studim i tillë mund të kryhet me klasën e tij ose me klasa të shkollave të tjera. Pavarësisht se sot mësuesi ballafaqohet me tekste alternative, pra me zgjedhjen e tekstit, vihet re që prapëprapë ato kanë nevojë për studim dhe rishikim të vazhdueshëm.

4. Grumbullimi i të dhënave.

Gjatë studimit të mësipërm, mësuesi merr të dhëna, të cilat i sistemon sipas planifikimit që ka bërë. Njëkohësisht ai merr të dhëna për çështjet konkrete edhe nga kolegë të tij të shkollave të tjera. Kuptohet se grumbullimi i të dhënave dhe sistemimi i tyre bëhet në përputhje të plotë me programin dhe kërkesat në rritje të shkolles tonë.

5. Interpretimi i të dhënave.

Kjo përbën etapën më të rëndësishme ngaqë kërkohet që të dhënat e grumbulluara të interpretohen shkencërisht.

Për këtë merren në konsideratë disa faktorë:

- Ku dhe kur u krye studimi?
- Cilat janë veçoritë e komunitetit ku ndodhet shkolla?
- Sa kohë zgjati studimi?
- Sa ishte numri i nxënësve dhe shkollave që morën pjesë në këtë studim?
- Mbi cilat veçori psikologjike të fëmijës u mbështet studimi?
- Veçoritë didaktike të grup moshës së fëmijëve.
- Përpunimi statistikor i të dhënave.
- Cili ishte karakteri i testimit?
- Metoda që u përdor në testim.
- A ndikon afati i studimit në të dhënat?
- Çfarë të dhënash ka mësuesi nga literatura të ndryshme?
- A është përdorë metoda krahasuese?

Interpreimi i të dhënave bëhet pasi mësuesi t'i ketë eksperimentuar me nxënësit e tij.

6. Nxjerrja e konkluzioneve.

Pasi i bëhet një analizë të dhënave të grumbulluara mësuesi nxjerr konkluzione, p.sh.:

- Përvetësimi i temave të zëvendësuara në çfarë shkalle u arrit, krahasuar me temat e mëparshme?
- Shembujt e ri të përdorur sa e rritën shkallën e përvetësimit?
- Demonstrimet e reja a patën rezultat?

7. Publikim i të dhënave.

Mbasi mësuesi nxjerr konkluzionet e duhura ai i publikon të dhënat dhe konkluzionet. Ai i bën publike në shkolla që u bë studimi, në grupin e specialistëve etj.

Ky publikim mund të bëhet nëpërmjet seminareve, konferencave të ndryshme shkencore, botimeve etj.

Mësuesi nëpërmjet organizmave përkatëse kërkon miratimin e ndryshimeve të propozuara për t'i zbatuar pastaj në praktikë.

Në këtë mënyrë mësuesi fillon pastaj zbatimin e studimit në praktikën e tij të përditshme.

Mendojmë se një studim i tillë i teksteve të ndryshme alternative mund të bëjë që mësuesi të zgjedhë si duhet atë.

Po japim disa prej metodave të kërkimit që mund të përdorë mësuesi në studimin e tij.

1. Vëzhgimi.

Mësuesi vëzhgon se si nxënësit e tij krijojnë marrëdhënie të ndryshme duke marrë e dhënë mes tyre p.sh., për të ndërtuar një aparaturë që përdoret në Dituri Natyre, apo një mjet konkretizimi. Nga ana tjetër mësuesi nëpërmjet trajtimit të lëndës edukon nxënësit që të krijojnë vazhdimisht. Kështu ai u jep atyre detyra eksperimentale dhe zbatuese dhe drejton e vëzhgon me kujdes ata.

Vëzhgimi përfshin edhe marrjen e informacionit në kushte normale në klasë apo natyrë. Vëzhgimi është metodë e fiksuar sidomos për nxënësit e moshës deri 10 vjeç.

2. Studimet rastësore.

Ky studim ka të bëjë me faktin që mësuesi gjatë gjithë veprimtarisë së tij duhet të mbajë vazhdimisht shënime, nëpërmjet të cilave ai të zbulojë jo vetëm të metat e tij në lidhje me metodat e përdorura në mësim, apo format e organizimit të procesit mësimor, por edhe të metat e nxënësve. Ky veprim bën të mundur që mësuesi të kërkojë rrugë, ecuri, procedura e praktika të reja në punën e tij.

3. Studime korrelative.

Nëpërmjet këtij studimi mësuesi arrin të zbulojë marrëdhënie mes dy a më shumë faktorëve p.sh. demonstrimet e shumta në tekstin Dituri Natyre 3 sa do të ndikojnë në Dituri Natyre 4, ose a ka të njëjtën linjë metodika në trajtimin e kapitujve të ndryshëm apo tekseve nga njëra klasë në tjetrën.

Kështu mësuesi nxjerr konkluzion nëse korrelacionet janë pozitive apo negative.

4. Anketimi.

Nëpërmjet anketimit mësuesi merr informacion të vazhdueshëm nga nxënësit për probleme nga më të ndryshmet.

Për të realizuar anketimin mësuesi përgatit fletanketën. Këtu mund të përfshihen larmi pyetjesh për një studim përkatës. Fletanketa duhet të përmbajë pyetje që nuk lënë vend për përgjigje alternative.

Anketimi mund të zhvillohet me nxënës të një klase, të një shkolle, ose të shkollave të ndryshme.

Është mirë që mësuesi të anketojë edhe prindër të caktuar për çështje të veçanta. Ky anketim zë një vend të veçantë nga vetë fakti që

studimi i lëndës së Dituri Natyrës në shtëpi kërkon zhvillimin e një sërë demonstrimesh në kushtet e shtëpisë.

Anketimi mund të jetë legal ose anonim.

Gjatë anketimit mësuesi duhet të ketë kujdes në lidhje:

- Me koeficientin e sinqeritetit të nxënësve.
- Me kohën e anketimit.
- Me pyetjet që përmban anketimi.
- Me hapësirën e përgjigjeve.

Në shumë raste testimi mund të organizohet edhe për të bërë krahasime, përgjithësime etj.

5. Intervistimi.

Mësuesi mund të intervistojë drejtpërdrejt nxënësit e klasës së tij, ose të klasave më të larta në lidhje me një problematikë të caktuar p.sh., për vështirësitë që hasin nxënësit në një temë apo kapitull të veçantë.

6. Eksperimenti.

Eksperimenti është metoda më efikase për nxjerrjen e konkluzioneve dhe përfundimeve të sakta.

Nëpërmjet eksperimentit mësuesi transmeton më mirë e më saktë njohuritë, por edhe nxënësi njohuritë i merr më të thella, e më të qëndrueshme.

Është mirë që mësuesi pas çdo vëzhgimi që organizon me nxënësit të realizojë edhe eksperimentin.

Mësuesi në tërë kuptimin e fjalës është mirë që të eksperimentojë metoda nga më të ndryshmet.

Mësuesi duhet të bindet se nëpërmjet eksperimentit nxënësit mësojnë si të studiojnë natyrën, si të analizojnë e sintetizojnë, të përdorë induksionin e deduksionin, të shohë atë që i fshihet syrit etj.

Të gjitha rezultatet e studimit mësuesi mund t'i komunikojë nëpërmjet:

- Diskutimeve të hapura shkencore me mësues të tjerë.
- Seminareve lokale apo kombëtare.
- Intervistave.
- Konferencave pedagogjike.
- Botimeve të ndryshme.
- Takimeve të ndryshme.

LITERATURA:

1. Simpozium kombëtar. “Për një të mësuar aktiv e krijues”. Tiranë, 1988.
2. Z. Lohja “Metodika e lëndës “Dituri Natyre”.
3. Simpozium A.SH. “Probleme të zhvillimit të shkencave fizike”.
4. AEDP 1998 “Roli dhe përgjegjësitë e shkollës, universitetit, koordinatorit dhe mësuesit mentor”.
5. Tekstet dhe programet shkollore të lëndëve “Dituri Natyre” 3, 4 dhe 5.

*Universiteti i Shkodrës “Luigj Gurakuqi”
Bul. Shk., Shkencat e edukimit, 2010*

Rrjeti i diskutimit – teknikë që nxit të mësuarit aktiv e krijues në mësimdhënien e biologjisë

Ariana Striniqi

Universiteti i Shkodrës “Luigj Gurakuqi”, Departamenti i Biologji-Kimisë

The Network of Discussion – A technique that Incites Creative and Active Learning in the Class of Biology

ABSTRACT

Reaching the main objective of teaching today requires the promotion of an active and creative teaching . This objective can be realized pretty well in the process of teaching of the school.

One of the methods which stimulated the active and creative teaching is the discussion net. In this case the teacher makes a question waiting for a positive or negative answer .

It is asked to the students divided in two or more grups to write down the pros and cons to confront each other .

This technique combined with the work in groups stimulates

the active teaching of the students, creates the practice of expression during the discussion and the support of a certain thought . Here have chosen to give two models of the usage of this technique of teaching in two lessons of biology of the 8-th grade dealing with nutrition and food.

Arritja e objektivave kryesore të mësimdhënies kërkon sot nxitjen e një të mësuarit aktiv e krijues të nxënësve.

Të mësuarit aktiv e krijues kërkon:

- Të vërë nxënësin para zgjidhjes së situatave të ndryshme problemore
- Të nxisë nxënësin të adaptojë njohuritë e fituara në kontekste të reja
- Të nxisë punën në grup, duke patur të qartë objektivat e secilit
- Të nxisë nxënësin të mbledhë të dhëna t'i analizojë ato, t'i interpretojë, t'i vlerësojë dhe të nxjerrë përfundime përgjithësuese
- Të dijë të hartojë pyetje për çështje të ndryshme

Të gjitha këto objektiva mund të realizohen mjaft mirë në procesin e mësimdhënies së biologjisë në shkollën tonë.

Kuptohet metoda që përdoret është e lidhur ngushtë me problemin që ne duam të sqarojmë.

Një nga metodat që nxit të mësuarit aktiv e krijues është rrjeti i diskutimit. Rrjeti i diskutimit, gjykon argumentet pro dhe kundër një ideje apo mendimi të caktuar. Në këtë rast mësuesi harton një pyetje që kërkon përgjigje pozitive apo thjesht negative. U kërkohet nxënësve të ndarë më dysh ose më shumë grupe të shkruajnë argumentet pro dhe kundër dhe të ballafaqohen mes tyre.

Kjo teknikë e kombinuar me punën në grupe nxit të mësuarit aktiv e krijues tek nxënësit, ndihmon krijimin e shprehive të të shprehurit si dhe qëndrimin etik të tij gjatë diskutimit dhe mbrojtjes së një mendimi të caktuar.

Kemi zgjedhur të japim modele të përdorimit të kësaj teknike të mësimdhënies në dy tema të Biologjisë së klasës VII që lidhen me të ushqyerit dhe ushqimet.

Tema: Të ushqyerit dhe shëndeti juaj

Në fillim do të përcaktohen objektivat sipas niveleve.

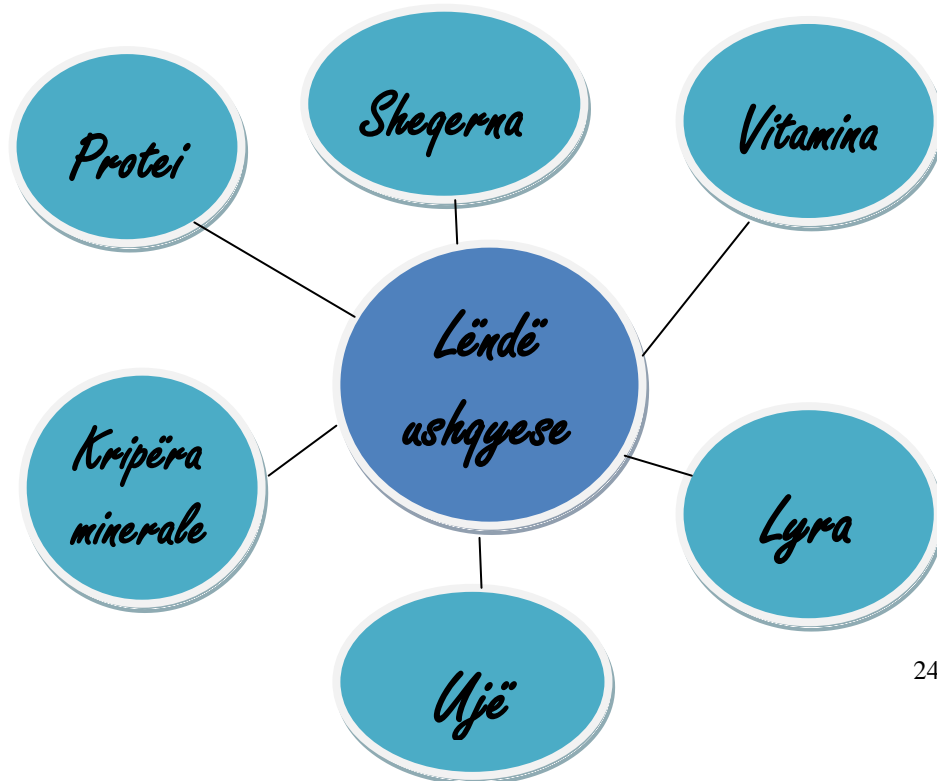
Pastaj mësuesi përpiqet të zgjojë interesin tek nxënësit duke sqaruar kuptimin e disa fjalëve kyçe:

- Lëndë ushqyese
- Protein
- Karbohidrat
- Lyrë
- Ujë
- Kripëra minerale

Pasi ka sqaruar këto terma i konkretizon me shembuj produktet ushqimore që i përmbajnë.

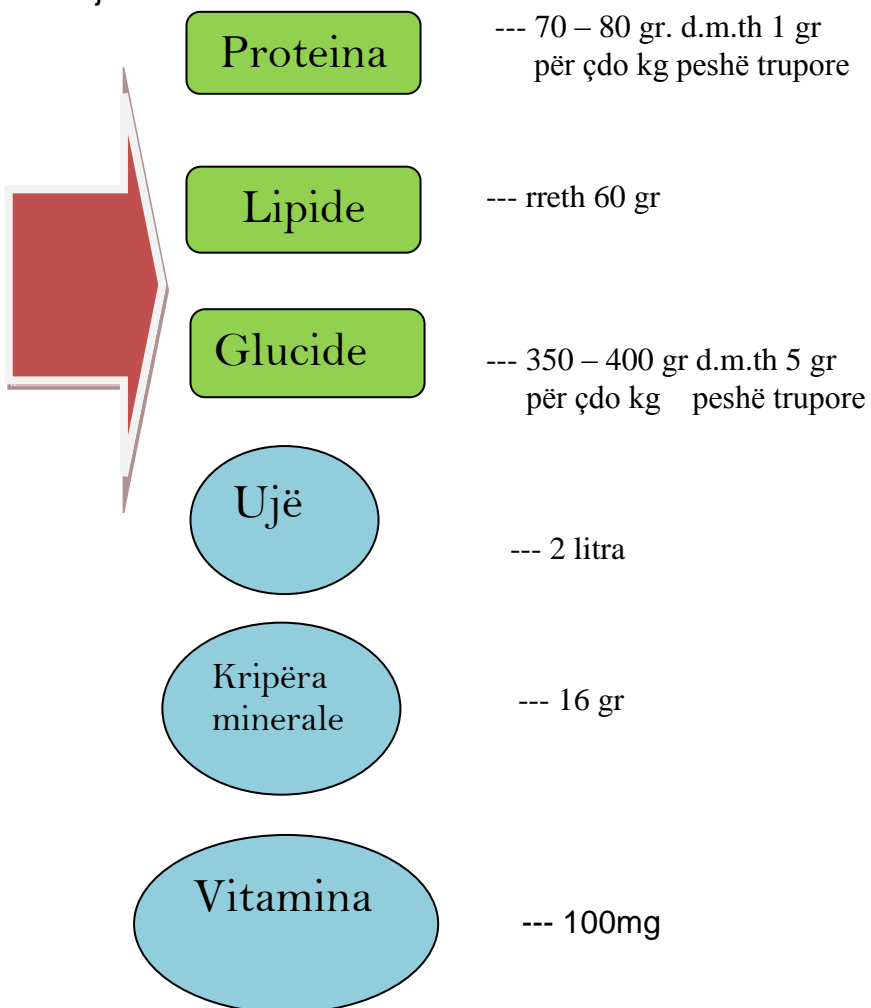
Mësuesi bën disa pyetje:

- Përse ushqehemi?
 - Çfarë përmbajnë produktet ushqimore?
 - Cilat janë produktet ushqimore të pazëvendësueshme?
 - Si duhet të jetë raporti i përbërësve të produkteve ushqimore që janë të domosdoshme për ne?
 - Cilat janë grupet kryesore ushqimore?
 - Cilat janë vitaminat kryesore dhe cilat produkte ushqimore i përmbajnë?
 - Cilat janë nevojat e organizimit për H₂O dhe kripëra minerale?
- Mësuesi paraqet njëra pas tjetrës disa tabela mësimore ose i pasqyron në tabelën e zezë.



Lëndët ushqyese

Pastaj:



(ditar)

Një racion standard (mesatar) për një të rritur që kryen një aktivitet mesatar keni kujdes:

- Mos konsumoni shumë bonbone, ëmbëlsira, akullore

- Mos hani shpejt, përtpni ngadalë dhe me kujdes
- Nuk është e nevojshme të shtoni kripë në çdo pjatë që do hani
- Mos përdorni shumë brumëra dhe ushqime me përmbajtje të lartë yndyre.

Ushqime të konsumuara		Si r
1.	majonezë (rreth 15gr)	1 lugë
2.	gr sheqer	Rreth 50
3.	bukë me gjalpë e reçel = 50gr	Dy feta
4.	(1 gotë) 5 biskota aperitiv, 10 arra, 10 chips	1 Wiski

Të gjitha këto kanë shërbyer për të zgjuar interesin tek nxënësit, të cilët pasi kanë gjetur edhe material në internet rreth këtyre problemeve janë të gatshëm të diskutojnë. Të ndarë në grupe ato fillojnë të diskutojnë për racionin ushqimor të tyre, për produktet ushqimore me të cilat ushqehen më shumë (pra që preferojnë më shumë).

Pasi kanë diskutuar secili e ka të qartë se është e rëndësishme të hamë, të konsumojmë më shumë ato produkte ushqimore që kanë më shumë vlera ushqimore, pra janë më të shëndetshme dhe jo ato produkte ushqimore që mund të na pëlqejnë më shumë.

Nxënësit mund të diskutojnë shumë mirë me njëri – tjetrin se çfarë do të thotë porcion mesatar ushqimor. Çfarë ushqimesh është mirë të përdorim më shumë dhe çfarë produktesh ushqimore është mirë të kufizojmë.

Mësuesi orienton nxënësit të tregojnë foto të ndryshme të marra nga interneti dhe gjithashtu mund t'u jepen nxënësve një temë e lirë ku mund të flasin e të diskutojnë pastaj me njëri – tjetrin për shëndetin dhe mënyrën e të ushqyerit.

Në fund nxënësit do të reflektojnë duke dhënë shembuj të dietave të tyre personale ushqimore dhe secili në shërbim të ruajtjes së shëndetit të tij do përpiqet ta modifikojë atë, për të krijuar një dietë sa më të shëndetshme.

Tema : Dieta jeni ju.

Mësuesi pasi ka shënuar temën në tabelë mundohet të shtrojë disa pyetje para:

Ç'kuptoni ju me peshë ideale?

Çfarë duhet të keni parasysh për të patur një shëndet të mirë?

Cilat janë pasojat në organizmin tonë nga përdorimi i tepërt i kripës, i lyres?

Pasi dëgjon përgjigjet e nxënësve, disa nga ato shkruhen në tabelën e zezë, mësuesi përpiqet të ngulë këmbë në ato probleme që lidhen me temën që do trajtojmë.

Në fillim mësuesi shënon në tabelë formulën se si llogaritet pesha ideale për të rritur:

$$M = (T - 100) - \frac{(T-159)}{X}$$

X= 2 për gratë

X= 4 për burrat

Kjo patjetër zgjon interesin tek nxënësit dhe secili fillon të llogarisë peshën e tij sipas formulës së shënuar në tabelë.

Pastaj mësuesi lexon disa kuriozitete që ka nxjerrë nga interneti, për të zgjuar më shumë kureshtjen e nxënësve.

Ushqimet që mund të ulin nivelin e kolesterolit

Modele të disa dietave ushqimore të shëndetshme

Modele të plotësimit të piramidave ushqimore

Ushqimet që duhet të hani

Ç'është dietologjia?

Si ndodh shkëmbimi i energjisë në organizëm

Mjelçim dietor

Tetë ushqimet që mund të ulin nivelin e kolesterolit

Tani hapet diskutimi dhe kështu nxënësit të ndarë në grupe dyshe reflektojnë duke shkruar në fletore shembuj të piramidave ushqimore.

Pastaj nxënësit diskutojnë për produktet e ndryshme ushqimore që i kanë vendosur në rrjetat e tyre ushqimore. Nxënësit diskutojnë me njëri – tjetrin, për dietën e tyre ditore, për faktin pse nuk duhet të përdorin shumë kripë dhe sheqer në dietën e tyre ditore.

Mësuesi i orienton nxënësit të llogarisin kaloritë ditore që marrin sipas produkteve ushqimore të zakonshme që marrin përditë. Nxënësit shënojnë produktet ushqimore kryesore dhe pranë secilit vitaminën që përmban dhe kaloritë që merren prej tyre. Secili nxënës harton një tabelë:

Produkt ushqimor	Përmbaj. në vitamina	Kaloritë që marrim

Mësuesi shënon në tabelë:

Djegia e 1gr proteinë ----- 4 kalori

Djegia e 1kg karbohidrat ----- 4 kalori

Djegia e 1 gr lyrë ----- 9 kalori

Mësuesi orienton nxënësit që të llogarisin kaloritë që marrin mesatarisht çdo ditë duke patur parasysh kaloritë që çlirohen nga djegia e produkteve të ndryshme.

Grupet e ushqimeve

Grupi I – (mish, vezë, peshk)

Ushqime të pasura me proteina(dhe shpesh me lipide)

Grupi II – (qumësht, djathë)

Ushqime të pasura me Ca dhe lipide

Grupi III – përmban yndyrna

Ushqime të pasura me lipide (yndyrë)

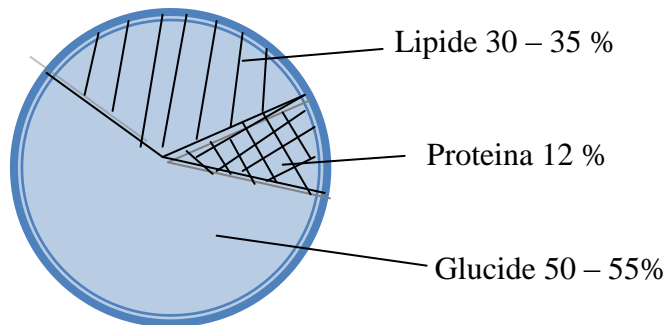
Grupi IV –V – (fruta e perime të ziera e të pjekura)

Ushqime të pasura me H₂O e kripëra minerale e celulozë

Grupi VI – bukë, sheqer, perime të thata, ushqime të pasura me amidon,

sheqer, celulozë.

Ekulibri mes proteinave, glucideve e lipideve



Nevojat energjitike në funksion të aktivitetit fizik.

Çdo aktivitet fizik shoqërohet me rritje të nevojave për energji, disa sporte.

Nevojat energjitike në funksion të moshës dhe seksit.

Tek fëmijët organizmi i të cilëve është në rritje, ka nevojë për proteina, kripëra minerale, vitamina A, C, D.

Në fund *nxënësit* do të reflektojnë duke dhënë shembuj të dietave të tyre personale ushqimore dhe secili në shërbim të ruajtjes së shëndetit të tij do përpiqet ta modifikojë atë, për të krijuar një dietë sa më të shëndetshme duke patur parasysh edhe përmbajtjen vitaminoze të produkteve të ndryshme ushqimore me të cilën ushqehen.

LITERATURA:

1. Anatomie, Fysiologie en enige Pathologie, DR. L.L. KIRCHMANN, DRS. J.C. JANSEN, A.A. VAN HORSSSEN.
2. Biologie humaine 3, PIERRE BORDAS & FILS.
3. Grup autorësh (1998): Studio gjithçka, vendin e parë arsyes, AEDP, Tiranë, f. 58.
4. Grup autorësh, Higjena shkollore.
5. Le guide de l'enseignant Tome 1, 2, Paris, 1994.
6. Metodologjia emësimdhënies G. Dibra & Dizdari. I (2004): Shkodër, f. 30.

Mësimi i diferencuar në mësimdhënien dhe mësimnxënien e kimit

Suzana Golemi

Universiteti i Shkodrës “Luigj Gurakuqi”, Departamenti i Biologji-Kimisë.

Teaching and learning chemistry in conformity with students needs

ABSTRACT

This article focuses on teaching chemistry in a conformity with students' needs. Teaching in this way has been conditioned by students' diversity. This study proves that students are more successful when teaching is organized in conformity with their main characteristics, that is, their interests, their willingness to learn, their learning profile. In this way the teacher differentiates teaching practices related to content and product.

Hyrje

Mësimdhënia tradicionale bazohet në parimin se të gjithë nxënësit e një klase janë të ngjashëm. Për pasojë kjo lloj mësimdhënie është e standardizuar. Në të kundërt të kësaj mësimdhënie e diferencuar ka në themel parimin se nxënësit janë të ndryshëm dhe për pasojë kanë nevoja të ndryshme. Mësimdhënia e diferencuar është ajo lloj mësimdhënie ku mësuesi planifikon variante të ndryshme për ato që nxënësit kanë nevojë të mësojnë, mënyrat sesi do t'i mësojnë dhe si do t'i shprehin ato që i kanë mësuar me qëllim që të plotësohen nevojat e secilit prej tyre.

Thelbi i mësimdhënies së diferencuar është përshtatja e përmbajtjeve, proceseve, metodave dhe materialeve, me ritmet e nxënies

së nxënësve të ndryshëm, për të arritur të njëjtat qëllime dhe objekte.(5)
Në kushtet e sotme, mësimdhënia e diferencuar është e domosdoshme për arsye të heterogjenitetit të nxënësve në përbërje të klasave. Aktualisht klasat përbëhen nga nxënës të sekseve të ndryshme, që vijnë nga mjedise të ndryshme socialkulturore. Në këto kushte është iluzion që të mendohet se mësuesi mund ta përballojë këtë ndryshueshmëri me mënyra të standardizuara të mësimdhënies. Më konkretisht mësuesit e kanë të vështirë në mos të pamundur që:

- të gjejnë vazhdimisht detyra të njëjta që të stimulojnë të gjithë nxënësit e një klase për arsye të niveleve të ndryshme të zgjuarsisë dhe të përvojave të ndryshme
- të gjejnë vazhdimisht detyra unike që të stimulojnë në mënyrë të njëjtë nxënësit e sekseve të ndryshme sepse mënyrat e të nxënësve mes meshkujve dhe femrave janë të ndryshme. Kjo ndryshueshmëri mund të ketë origjinë biologjike, kulturore dhe mjedisore
- të gjejnë vazhdimisht mënyra mësimdhënie dhe detyra të njëjta që do të stimulojnë të gjithë nxënësit e një klase për arsye se ata vijnë nga grupe të ndryshme socialkulturore dhe për pasojë mënyrat e tyre të të mësuarit
- të gjejnë vazhdimisht detyra unike që do të stimulojnë në mënyrë të njëjtë interesin dhe motivacionin e të gjithë nxënësve të klasës, sepse interesat e tyre janë të ndryshme

Metodika e studimit

Për kryejën e studimit u hartua testi paraprak për të gjithë nxënësit me 10 pyetje që kishin për qëllim kontrollin e njohurive për tretësirat (6). Vlerësimi maksimal ishte 100 pikë. Pastaj u ndërtuan tre parateste dhe tre pasteste të tjera. Paratest dhe pastest për nivelin e ulët, paratest dhe pastest për nivelin e mesëm dhe paratest dhe pastest për nivelin e lartë.

- U hartua një paratest diagnostik për kapitullin
- Secilit nxënës iu dha testi i gatshëm i fotokopjuar
- U aplikua paratesti në orën e parë të kapitullit
- Pas korigjimeve u plotësua tabela e rezultateve, sipas koncepteve për çdo nxënës

- Nga mësuesi u identifikuan grupet e nxënësve që nuk morën pikë në të njëjtën rubrikë të testit
- Për çdo grup u përcaktuan ushtrime plotësuese
- Gjatë punës vetjake të nxënësve sipas grupeve (që nuk punojnë bashkë), sqarimet u dhanë në dy mënyra: nga vetë mësuesi, ose gjatë punës me çifte nxënësish.
- Në pastest përbahen edhe ushtrime për objektet e paratestit.
- Pas aplikimit të pastestit, mësuesi krahasoi rezultatet e nxënësve të këtij pastesti me ato të paratestit për konceptet e përfshira fillimisht në paratest.

Të dhënat e grumbulluara nga paratestet dhe pastestet e bëra janë pasqyruar në tabela.

Janë ndërtuar grafikët e shpërndarjes së pikëve në paratestet dhe pastestet. Skema e studimit paraqitet më poshtë

Rezultatet dhe diskutimi:

Tabela 6.1. 2 përmban pikët e marra nga nxënësit në paratestim për të gjithë nxënësit.

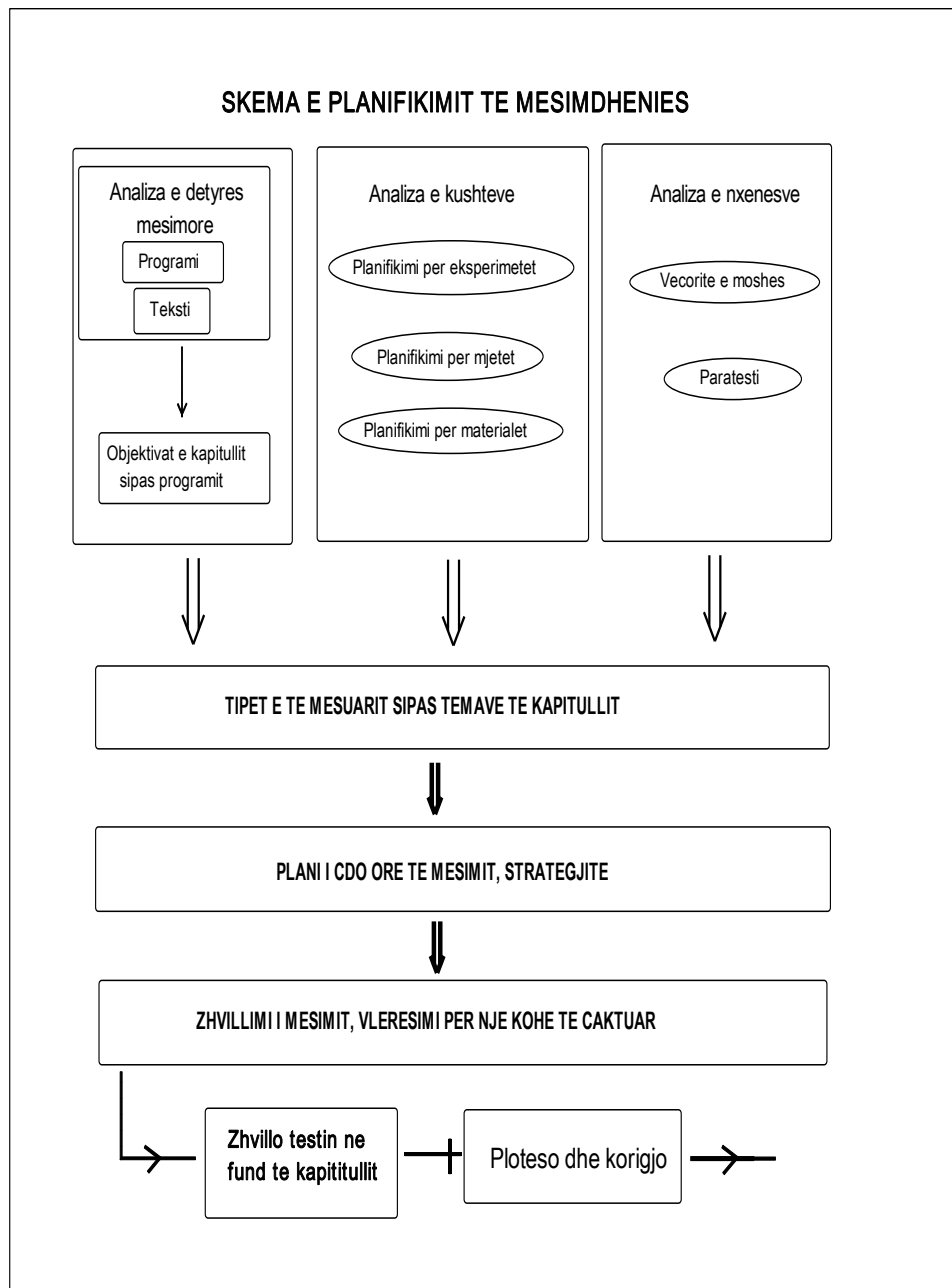
Tabela 6.1. 2 përmban pikët e marra nga nxënësit në paratestim dhe pastest të nivelit të ulët.

Tabela 6.1.3 përmban pikët e marra nga nxënësit në paratest dhe pastest të nivelit të mesatar.

Tabela 6.1.4 përmban pikët e marra nga nxënësit në paratest dhe pastest të nivelit të lartë.

Në tabela rezultatet janë paraqitur sipas nivelit të nxënësve. Ato nuk janë listuar në sensin rritës apo zbritës.

Tabela 6.1. 1 Pikët e marra nga nxënësit në paratestim për të gjithë nxënësit.



Rezultatet e marrë për testet dhe ritestet e kryera me nxënësit e klasës 10-të në testim dhe ritestim jepen në tabelat e mëposhtme.

Paratesti					
5	55	40	50	35	35
40	35	10	10	40	50
10	35	5	55	5	35
25	20	0	25	10	10
20	45	55	0	80	50
45	25	45	80	0	35
10	10	35	25	80	10
85	50	35	10	25	25
20	60	40	35	10	80
50	20	10	85	35	20

Tabela 6.1. 2 Pikët e marra nga nxënësit në paratestim dhe pastest të nivelit të ulët.

Paratest				Pastesti			
3	9	15	3	12	15	18	12
18	18	3	15	15	3	9	18
12	0	18	0	45	18	45	356
3	9	0	21	18	45	9	45
21	18	21	3	45	45	18	18

Tabela 6.1. 3 Pikët e marra nga nxënësit në paratestim dhe pastest të nivelit mesatar

Paratest				Pastesti			
10	15	15	20	5	10	20	20
20	0	0	10	10	0	25	45
15	10	15	15	15	15	45	15
5	5	15	0	25	25	25	20
10	10	5	15	45	25	45	45

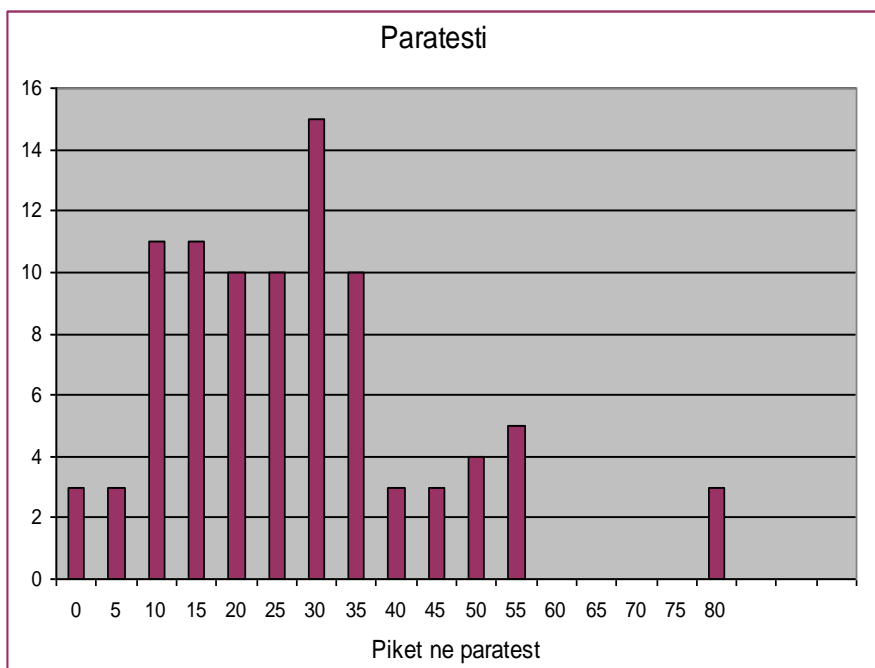
Tabela 6.1. 4 Pikët e marra nga nxënësit në paratestim dhe pastest të nivelit të lartë

Paratest				Pastesti			
12	0	12	12	12	0	12	12
15	12	15	15	15	12	15	15
15	18	21	21	15	18	60	21
18	15	9	9	60	15	60	60
18	18	15	18	18	18	15	18

6.7. Paraqitja grafike e shpërndarjes së frekuencave në pikët e marra në paratestin e zhvilluar.

Në figurën 6.2.1 paraqitet shpërndarja e pikëve në paratest dhe pastest. Në boshte është vendosur frekuenca dhe pikët e fituara nga nxënësit e nivelit të ulët. Frekuenca është 11 në paratest për nxënësit në zonën e pikëve nga 0-15, 15, zonën 25-30 dhe 5 në zonën 70-80.(6)

Në figurën 6.2.2 paraqitet shpërndarja e pikëve në paratest dhe pastest nga nxënësit e nivelit të ulët. Frekuenca në paratest për nxënësit e nivelit të



ulët ka vlerë më të madhe për zonën e pikëve nga 0-3 ,18-21, ndërsa në pastest në zonën 18-30. (4)

Në figurën 6.2.3 paraqitet shpërndarja e pikëve në paratest dhe pastest nga nxënësit e nivelit të mesëm. Frekuenca në paratest për nxënësit e nivelit të mesëm ka vlerë më të madhe për zonën e pikëve nga 10-15, ndërsa në pastest në zonën 25-30. (4)

Në figurën 6.2.4 paraqitet shpërndarja e pikëve në paratest dhe pastest nga nxënësit e nivelit të lartë. Frekuenca në paratest për nxënësit e nivelit të lartë ka vlerë më të madhe për zonën e pikëve nga 12-15, ndërsa në pastest në zonën 18-30 (4)

Figura 6.2.1. Paraqitja e pikëve në paratest.

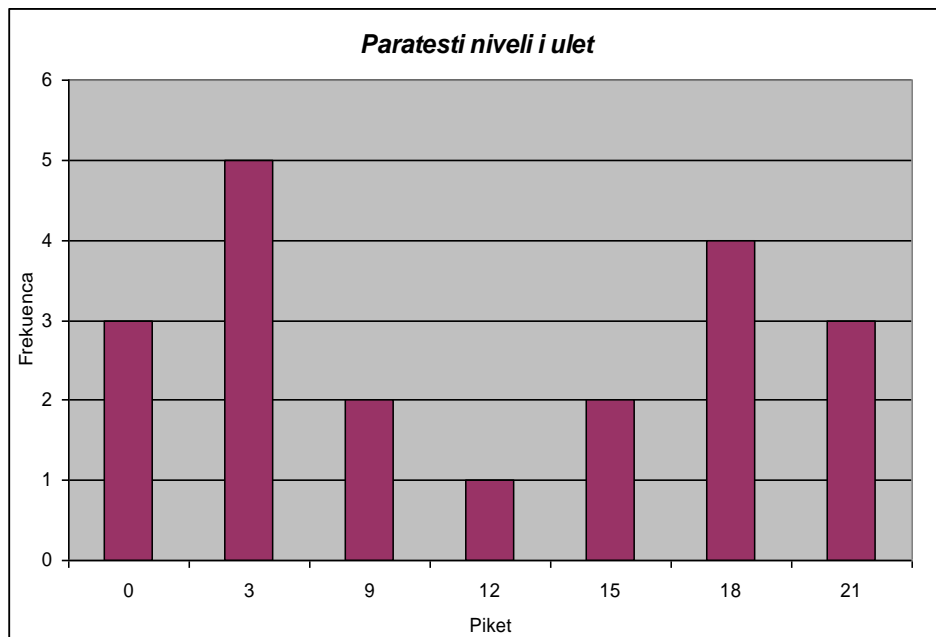


Figura 6.2.2. Paraqitja e pikëve në paratest dhe pastest për nivelin e ulët.

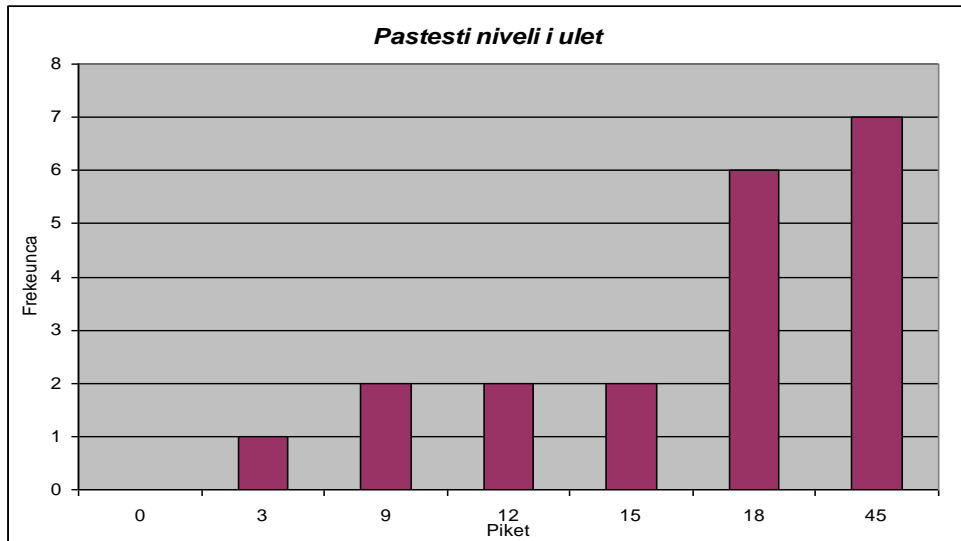
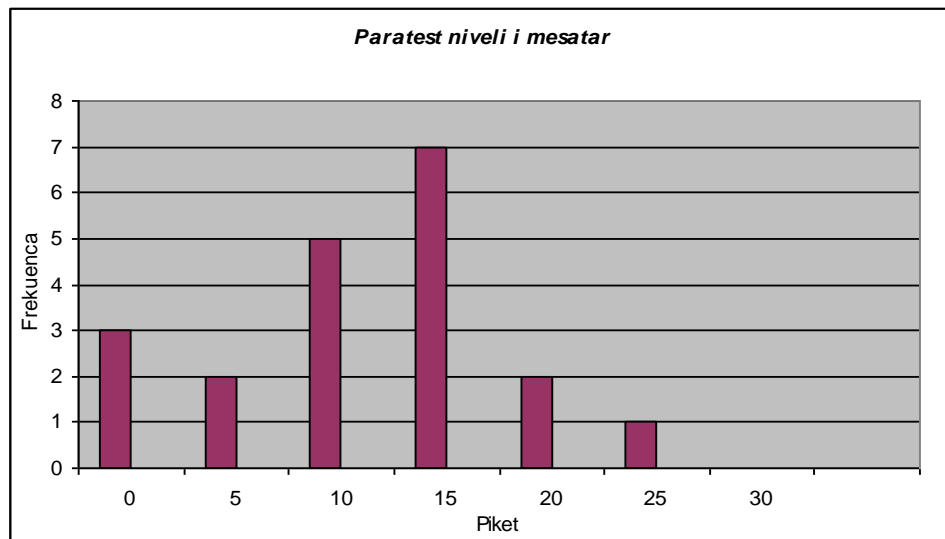


Figura 6.2.3. Paraqitja e pikëve në paratest dhe pastest për nivelin e mesëm.



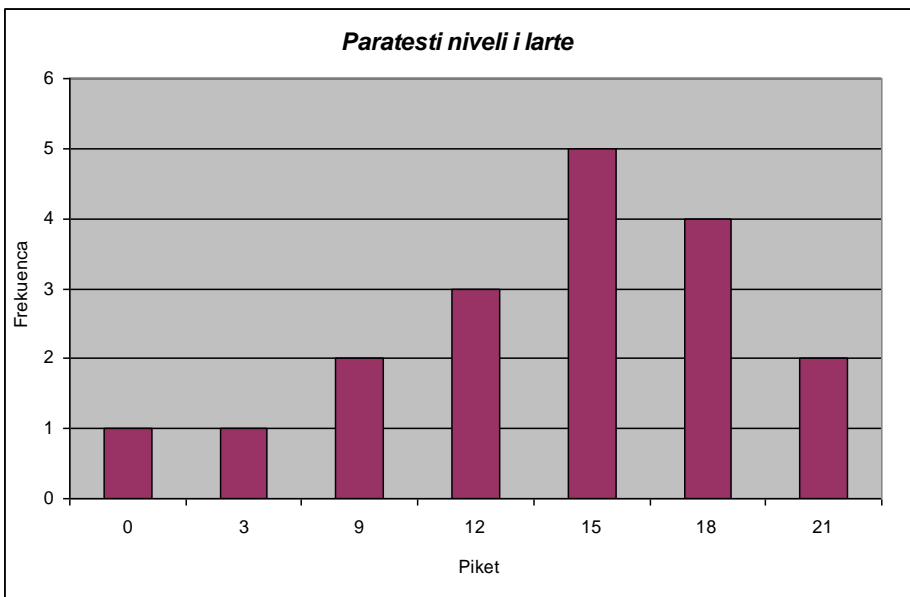
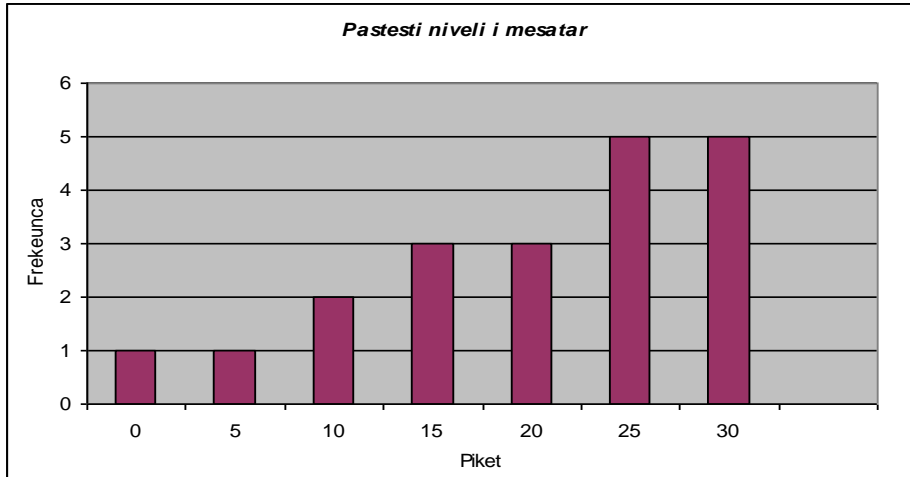
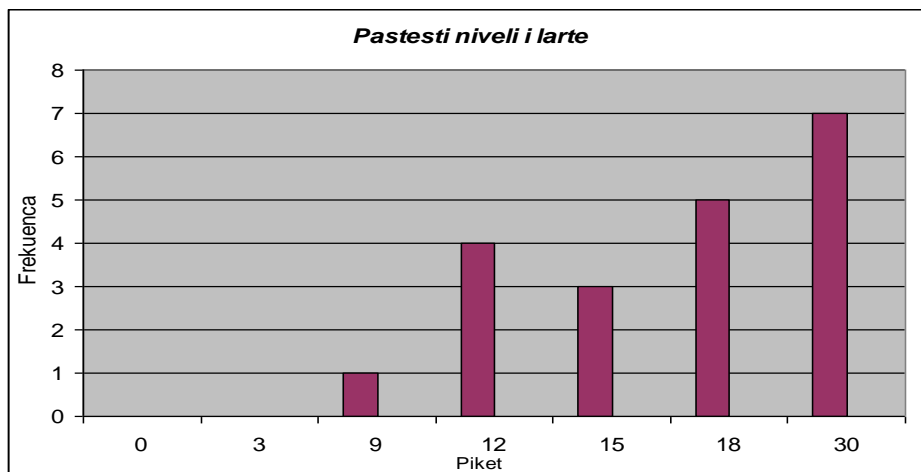


Figura 6.2.4. Paraqitja e pikëve në paratest dhe pastest për nivelin e lartë.



Përfundime dhe rekomandime:

- Rezultatet e arritura në pastest janë relativisht të larta.
- Nëse mësuesi nuk do ta kishte zhvilluar paratestin ai nuk mund të mos i njihete deficitet e nxënësve për konceptet në fjalë dhe rrjedhimisht. nuk do të mund të ndërtonte punë të diferencuar për plotësimin e tyre.
- Me të dhënat e mësipërme ne mund ta interpretojmë sa të dobishme janë metodologjitë diferencuese.
- Plotësimi i nevojave shoqërore dhe individuale të nxënësve është një nga synimet e kurrikulës së diferencuar.
- Veprimtaritë duhet të planifikohen në përputhje me moshën, aftësitë dhe përvojat e nxënësve.
Në procesin e plotësimit të nevojave të veçanta të nxënësve, mësuesit duhet të kenë parasysh:
- Të përdorin metoda që angazhojnë gjithë klasën, duke u përqendruar në punë në grup.
- Të planifikojnë veprimtari që kanë të bëjnë me çështje të njohura për ta.
- Të fillojnë veprimtarinë, duke u nisur nga nxënësi, nga idetë dhe niveli i tij i të kuptuarit.

- Të organizojnë veprimtari, gjatë të cilave nxënësit të punojnë me materiale konkrete.
- Të ftojnë prindërit dhe njerëz të tjerë që i mbështesin ata, të punojnë me grupe të përziera nxënësish sipas aftësive të tyre.
- Të përdorin kërkimin si element bazë të punës praktike.
- Të planifikojnë çështje, që lehtësojnë vazhdimësinë e kërkimeve për të gjitha nivelet e nxënësve.

LITERATURA:

1. Tamo, A. Karaj, Th, Rapti, E. (2005): *Elemente të mësimdhënies dhe të nxënies*. Shtëpia botuese “Makra”, Tiranë.
2. Tomlinson, C. A. (2008): *Diferentiation of instruksion in the elementary grades*. Eric digest.
3. Muka Petrit (1995): *Strategjia induktive ndërvepruese në mësimdhënien e fizikës në klasat VI-IX*. Në botim Fizika. Klasa VI. Në fokus të ndryshimeve kurrikulare. Për zhvillimin profesional, QTKA, Tiranë.
4. Muka, Petrit (2005): *Profesionalizmi i mësimdhënies nëpërmjet standardeve profesionale të mësuesve*. Në botimin Standardet e mësuesve. Profesionit i mësuesit, QTKA, Tiranë.
5. Muka, Petrit. Karaj, Dh, Cela, L.(2006): *Hyrje në mësimdhënien e diferencuar. Qendra e trajnimit dhe kualifikimit për arsim*. Urtësia Bektashiane, Tiranë,
6. Shera, Përparim (2004): *Analiza statistikore e një testi*. Vlerësimi i arsimit. ISP Tiranë. Kritalina-KH.
7. Tomlinson, C,A& Allan, S. D. (2000): *Leader for differetiating schoos and clasrooms*. Alexandria, VA; ASCD.
8. Chiappetta, E. L.; Collette, A. T.; Koballa, T. R. (2005): *Science Instruction in the Middle and Secondary Schools*, 4th ed.; Prentice Hall: Columbus, Ohio, 1998.
9. Shakhashiri, B. Z. *Chemical Demonstrations: A Handbook for Teachers of Chemistry*, Vol. 2; University of Wisconsin Press: Madison, Wisconsin, 1985.

Rëndësia e lëndëve aplikative në formimin shkencor të studentëve. Kontributi i gjeografisë sociale të aplikuar në këtë drejtim

Sokol Axhemi

Universiteti i Tiranës, Fakulteti Histori-Filologji

The Importance of the Inclusion of Applicative Courses in the Curricula. Applied Social Geography- a Contributive Course in this Respect

ABSTRACT

Hyrje

Në tërësinë e tyre disiplinat e ndryshme të shkencës krahas informacionit shkencor në kuadrin e bazës teorike të tyre, paraqesin apo përmbajnë në vetvete edhe anën praktike ose aplikative. Ky aspekt aplikativ është i lidhur ngushtë me faktin se shkenca në përgjithësi gjatë zhvillimit të saj është vënë në shërbim të njerëzimit, në shërbim të shoqërisë. Shembujt janë të shumtë e njëkohësisht të larmishëm, ndikuar një gjë e tillë edhe nga shumëllojshmëria e disiplineve shkencore. Padyshim roli aplikativ i këtyre disiplineve është shumë ndikues në përfitimin e shprehive praktike, sidomos të studentëve gjatë procesit mësimor e më pas.

Nga një proces i tillë aplikativ nuk mund të bëjë përjashtim as gjeografia. Përkundrazi kontributi i saj praktik, aplikativ është mjaft i prekshëm. Gjithashtu një kontribut praktik i kësaj disipline shkencore paraqitet edhe i shumanshmëm. Kjo favorizohet edhe më shumë me lidhjen e ngushtë të shumë nëndarjeve të gjeografisë (disiplineve të veçanta shkencore) me praktikën, shoqërinë, natyrën, mjedisin, ambientin.

Pra karakteri aplikativ në gjeografi ka mundësi të preket më shpejtë e të evidentohet me qartësi, e të jetë në këtë mënyrë i drejtpërdrejtë. Një gjë e tillë është mjaft evidente si në aspektin natyror ashtu edhe në atë human.

Shembujt në këtë drejtim lidhen në mënyrë të veçantë me problemet që kanë me mjedisin e degradimin e tij, shfrytëzimin pa kriter të resurseve të hapësirës gjeografike, humanizimi i tyre, roli i njeriut dhe i shoqërisë dhe efektet e shumta që bashkëshoqërojnë një hapësirë të caktuar, etj. Lidhur ngusht me tërësinë e shembujve të mësipërm po mundohemi më poshtë të trajtojmë rastin e gjeografisë sociale të aplikuar si një kontribut i rëndësishëm në formimin e studentëve me shprehitë aplikative.

Roli i gjeografisë sociale të aplikuar

Në kuadrin e këtij kontributi praktik gjeografik, krahas disiplinave apo nëndarjeve të tjera të saj, me interes jo vetëm për t'u njohur e trajtuar, por edhe për t'u evidentuar, një rol mjaft të spikatur paraqet edhe gjeografia sociale. Roli dhe kontributi i saj vlerësojmë se paraqitet risi, në kuadrin e disiplinave të tjera gjeografike, për faktin e objektit relativisht të ri të saj. Por njëkohësisht duhen vlerësuar ritmet e larta të afirmimit praktik e aplikativ të saj, lidhur ngusht me faktorë të ndryshëm, ku ndër më kryesorit është fakti i dinamizimit dhe larmisë së objektit që përfshihet në tematikën studimore të gjeografisë sociale. Po ashtu tematika sociale gradualisht po evidentohet si një ndër tematikat kryesore në kuadrin e diskutimeve mbi globalizimin, për faktin e interesit praktik që e lidh atë me fatet dhe jetën e individit nga njëra anë dhe kompleksitetit të problematikes sociale të pranishme në shoqërinë aktuale në anën tjetër.

Hapësira sociogjeografike paraqet terrenin më të rëndësishëm në të cilin në mënyra të ndryshme shoqëria nga njëra anë dhe ambienti gjeografik nga ana tjetër, në mënyra dhe forma nga më të larmishmet, jo vetëm bashkëveprojnë dukshëm me njëra-tjetrën, por njëkohësisht edhe ndikojnë mbi njëra-tjetrën në mënyrë reciproke. Një gjë e tillë jo vetëm që shprehet në zhvillimin e kësaj hapësire sociogjeografike, por edhe në transformimin e vazhdueshëm të saj nën ndikimin e faktorëve të larmishëm. Por gjithë ky zhvillim e transformim na jep një produkt të rëndësishëm të cilin e shohim përditë të pranishëm në këtë hapësirë në trajtën e problematikave të ndryshme sociale, të ngjarjeve të ndryshme

sociale. Por krahas tyre ndejmë dhe evidentojmë, përjetojmë e shohim edhe efektet përkatëse sociale, të cilat marrin karakter lokal apo global, lidhur ngusht me hapësirën socio-gjeografike përkatëse. Njëkohësisht tërësia e tyre e bën individin dhe shoqërinë mjaft të ndjeshme edhe në drejtim të shumanshmërisë së llojeve të konflikteve sociale që gjenerojnë në mënyrë të vazhdueshme.

Kështu ne evidentojmë ndërhyrjet e realizuara në hapësira të ndryshme përsa i përket realizimit të ndërtimit të veprave të shumta të karakterit industrial, siç mund të jenë: punishtet e llojeve të ndryshme, fabrika apo hidrocentrale, apo akomodues e turistik, siç mund të jenë shtëpi apo komplekse të ndryshme banimi, resorte apo qendra rekreative të shfrytëzimit turistik. Por krahas tyre ne evidentojmë e përjetojmë edhe mbipopullimin e tyre, punësimin e papunësinë e shtresave të ndryshme, probleme që kanë të bëjnë me prishje të ekuilibre mjedisore, aspekte të mosdakordimit në lidhje me pronën, etj., të cilët në tërësinë e kuptimit të tyre shfaqen si probleme sociale.

Po ashtu realizimi i qendrave të tilla të karakterit ekonomik, turistik apo akomodues, ka të bëjë edhe me faktin e plotësimit të nevojave të tjera, për të cilët njerëzit, individët dhe shoqëria kanë nevojë për jetën e tyre. Një gjë e tillë shpreh qartë faktin se njerëzit nuk kanë nevojë vetëm të punojnë apo të banojnë, përkundrazi edhe të shkëmbejnë informacion me njëri-tjetrin, të blejnë sendet e tyre të jetesës, të plotësojnë nevojat e tyre argëtuese, etj. Kush më mirë se gjeografi mund të japë ndihmesën e tij në këtë drejtim, duke shprehur në këtë mënyrë edhe drejtimin aplikativ, praktik të lidhjes së ngushtë që ekziston ndërmjet vendeve sociale dhe funksioneve sociale respektive, siç janë ato të banimit, prodhimit, shkëmbimit, argëtimit dhe pushtetit.

Hapësira gjeografike nga njëra anë është në zhvillim të pandërprerë, sidomos lidhur ngusht me dekadat e fundit nga një proces human mjaft aktiv. Një gjë e tillë dukshëm ka sjellë edhe prishjen e mjaft ekuilibre mjedisore e ambientale duke u shoqëruar me efekte problematike sociale. Shfrytëzimet pa kriter të sipërfaqeve të ndryshme brenda hapësirave gjeografike, adoptimi i tyre për ndërtime të karaktereve të ndryshme, po përkeqëson dukshëm “frymëmarrjen” e mjaft prej zonave urbane në vende të ndryshme të botës. Njëkohësisht situata të tilla kanë shtuar e po vazhdojnë të shtojnë, sipas njoftimeve e zyrave të ndryshme arkivale statistikore në Evropë e jashtë saj, sëmundshmërinë e përhapjen e

epidemive të ndryshme, ndikuese negative në shëndetin e popullsisë së këtyre zonave. Një problem i tillë social evidenton dukshëm edhe rolin e kontributit të gjeografit social për t'u përfshirë me ndikimin e tij.

Mjaft problematike paraqitet situata e hapësirave të tjera urbane e rurale në vende të ndryshme të Evropës e me gjerë, lidhur ngusht me faktin e mbipopullimit të tyre, emigracionit, papunësisë e varfërisë që shoqëron këto dukuri. Në vende të ndryshme të botës kemi prani në drejtim të mungesës së përputhjes ndërmjet vendeve sociale dhe funksioneve sociale respektive. Probleme të tilla sociale barten në tërësinë e tyre në forma nga më të ndryshme tek grupet e larmishme sociale, pjesë përbërëse e kësaj hapësire sociogjeografike. Efektet sociale janë të shumta e të shumëllojshme në shumë drejtime, çfarë ndikon dukshëm edhe në ecurinë e zhvillimit të popullsisë përkatëse, të këtyre vendeve, të grupeve sociale të veçanta, të cilët dallohen e veçohen nga njëri- tjetri edhe nga këto efekte, formën e shfaqjes apo të ndikimit, shtrirjen e njëkohësisht edhe përhapjen gjeografike të tyre

Grupet sociale që veprojnë në këto hapësira të ndryshme nga ana e tyre nuk paraqiten kudo të njëjtoja. Përkundrazi ato dallohen nga larmia e tyre, kushtet konkrete e faktorët e veçantë që ushtrojnë veprimtarinë mbi to. Ndryshimi në vazhdimësi i tyre, pasurimi në veçori e tipare të reja, jo vetëm që ndikon në transformimin e grupeve të veçanta sociale, por pasuron në vetete edhe vetë tematikën sociale të tyre dhe problematikat sociale që i bashkëshoqërojnë ato. Një gjë e tillë paraqitet mjaft evidente në mënyrë të veçantë në kuadrin e shpërndarjes gjeografike të tyre. Lidhur ngusht me këto ndryshime po mundohemi më poshtë të trajtojmë larminë e disa grupeve sociale në kuadrin e shpërndarjes gjeografike të tyre në hapësira të ndryshme sociogjeografike. Kemi marrë në konsideratë dy ndër grupet më të spikatura siç janë studentët dhe emigrantët.

Nëse do të evidentonim një shembull të veçantë të një grupi social, siç mund të jenë studentët në kuadrin e pranisë së tyre në hapësira të ndryshme sociogjeografike do të evidentonim krahas të përbashkëtave të tyre edhe mjaft dallime. Kështu krahas shkollimit të tyre, mësimi, marrjes së informacionit etj., ndryshimet kanë lidhje me jetën sociale e shkencore të tyre, me ekonominë e standardet e jetesës, standardet e punës shkencore e bazës material- laboratorike, etj. Po kështu ndryshime të dukshme shfaqen edhe në problemet sociale që mbart në vetvete ky grup social në hapësira të ndryshme sociogjeografike. Në mënyrë të veçantë afishohen si

dukuri e karakteristika të tyre: droga, alkoolizmi, prostitucioni, etj.

Një shembull tjetër mjaft prezent dhe i evidentuar qartazi është edhe grupi social i emigrantëve. Një grup i tillë social, shprehet apo paraqitet i larmishëm në hapësira të ndryshme gjeografike. Një gjë e tillë është e lidhur ngushtësisht me legjislacionin e vendeve përkatëse, kushtet që ofrojnë ato, periudha kohore e emigrimit, statusi që ofrojnë, politikat e ndryshme në kuadrin e emigracionit që ofrojnë qeveritë e këtyre vendeve, etj. Një gjë e tillë duket qartë sidomos gjatë momenteve të krizave apo problemeve që kanë të bëjnë me rënien ekonomike të vendeve të ndryshme të botës, siç ishte rasti i 2008. Një rast i tillë krize globale bëri të mundur ndjekjen e politikave kufizuese ndaj fenomenit migrativ në vende të ndryshme të botës. Rënia ekonomike e tyre, zhvlerësimi i monedhave respektive të tyre, rënia e fuqisë blerëse, shtoi papunësinë edhe si rezultat i falimentimeve të shumta në sektorë të ndryshëm të ekonomisë. Prandaj një nga rrugët e sugjeruara ishte ndërmarrja e masave për kufizimin edhe të migracionit legal. Ky është një problem social, i cili ndjen edhe domosdoshmërinë e pjesëmarrjes së gjeografit social.

Siç edhe e pamë më sipër, evidentohet në mënyrë të qartë se si çdo disiplinë tjetër shkencore edhe gjeografia qartësisht është e detyruar dhe ndjen domosdoshmërinë e karakterit praktik e aplikativ të saj. Në këtë drejtim një nëndarje e saj, siç është gjeografia sociale, ndonëse me një objekt realativisht të ri, ndikuar nga ritmet dhe dinamika e tematikës sociale në tërësinë e hapësirës sociogjeografike, duhet të përfshihet në mënyrë të domosdoshme në dhënien e kontributit praktik e aplikativ të saj. Në përputhje të plotë me këto zhvillime, studiuesit në mënyrë graduale po tentojnë të japin në mënyrë të plotë edhe dimensionin e një objekti të ri të gjeografisë së aplikuar, siç është gjeografia sociale e aplikuar. Për t'u theksuar është fakti se siç përbën tiparin karakteristik të disiplinave sociale, larmia dhe ridimensionimi e pasurimi i vazhdueshëm i objektit të saj, edhe gjeografia sociale e aplikuar vazhdon të endet në kuadrin e një diskutimi të vazhdueshëm nga lëvruarit e studiuesit e saj, nga shkolla të ndryshme të mendimit social në gjeografi. Megjithatë duhet vlerësuar edhe fakti se gjithnjë e më shumë kjo disiplinë aplikative po renditet qartazi në kontribuesen e rëndësishme të tematikës sociale.

Këndvështrimi i studiuesve mbi gjeografinë sociale të aplikuar

Këndvështrimi i studiuesve të ndryshëm mbi gjeografinë sociale të aplikuar është sa i thjeshtë në formë, po aq i ndërlikuar në përmbajtje. Një gjë e tillë është e lidhur ngushtë me faktin se kjo gjeografi, nëndarje disiplinore e disiplinës bazë, mund të konsiderohet edhe si një pjesë e asaj çfarë është individualizuar si gjeografi e aplikuar. Por në gjeografinë e aplikuar pjesë e objektit të saj të studimit është tërësia e tematikës që përfshihet nën emrin e disiplinës bazë, që është vetë gjeografia. Në mënyrë të fragmentuar e jo tërësore zënë vend si pjesëza të veçanta, nëndarjet bazë të disiplinës gjeografike. Pra në tërësinë e vet gjeografia e aplikuar e ka të vështirë të përfshijë në një të vetme të gjithë atë tematikë të gjerë që vetë shkencë gjeografike ka në themel të saj, e që në mënyrë dinamike pasurohet e zgjerohet vazhdimisht. Në të njëjtën kohë një zgjerim dhe pasurim i tillë, lidhur ngushtë edhe me vetë shkallën e zhvillimit e të specializimit të gjeografisë në tërësi, ndjen domosdoshmërinë që si në aspektin teorik të saj është e nëndarë, edhe në aspektin aplikativ të jetë e tillë. Një gjë e tillë ka favorizuar edhe lindjen e disiplinave aplikative si geomorfologjia e aplikuar, apo gjeografia sociale e aplikuar.

Megjithatë gjeografët socialë, pjesë e shkollave të ndryshme gjeografike, gjatë gjithë periudhave të ndryshme të zhvillimit të gjeografisë sociale janë përpjekur në mënyrë koherente për të dhënë edhe mendimet e tyre konkrete, praktike, aplikative në lidhje për shumë tematika sociale.

Prandaj mund të themi se ndonëse në mënyrë jo të qartë gjeografia sociale e aplikuar ka ekzistuar brenda gjeografisë sociale që në hapat e para të individualizimit të kësaj discipline shkencore. Kështu kujtojmë shkollën gjeografike gjermane të gjeografisë sociale, e cila mori në konsideratë trajtesat konkrete praktike të problemeve të tilla sociale që lidheshin me varfërinë e grupeve të ndryshme sociale. Në të njëjtën kohë shkolla britanike e gjeografisë sociale, e cila ndërmori studime të rëndësishme dhe sugjeroi në kuadrin e morfologjisë sociale, politika sociale në lidhje me problemet e ndryshme me të cilat përballëj popullsia, siç ishin problematikat e papunësisë, shtesës natyrore të popullsisë së rajoneve të caktuara, etj.

Gjeografia sociale e aplikuar përfaqëson disiplinën shkencore, që për objekt të studimit të saj ka përdorimin e njohurive të përfuara nga gjeografia sociale, për t'i vënë në shërbim të shoqërisë për zgjidhjen e problemeve sociale të pranishme në një hapësirë të caktuar sociogjeografike, ku kërkohet domosdoshmërisht kontributi dhe ndërhyrja e gjeografit. Një disiplinë e tillë aplikative pasqyron në mënyrë të drejtperdrejtë ndërhyrjen e gjeografit në përvijimin e një studimi të caktuar mbi një problem, dukuri, ngjarje, konflikt, grup social, detyra apo qëllimi i të cilit shprehet në kuadrin e orientimit pozitiv në shërbim të hapësirës sociogjeografike në studim. Njëkohësisht me anë të përfshirjes së gjeografisë sociale të aplikuar në tërësinë e problematikave sociale të një hapësire të caktuar, evidentohet dhe konfirmohet qartazi edhe vendi dhe nevoja e domosdoshme e pranisë së gjeografit në praktikë. Një gjë e tillë pasuron dukshëm edhe vetë gjeografinë e aplikuar në përgjithësi, njëkohësisht shton interesin dhe larminë e studimit social nën këndvështrimin apo optikën e gjeografit.

Edhe pse tematika e vetë gjeografisë sociale është relativisht e re, duhet vlerësuar fakti se pikëtakimet ndërmjet pjesës teorike dhe aplikative të saj nuk kanë qenë gjithnjë konstante në raportet në mes tyre. Shpeshherë gjeografia sociale, ashtu si përgjithësisht edhe nëndarjet e saj, më shumë ka gjetur rrugën e vet nëpërmjet paraqitjes teorike të informacionit gjeografik, se sa i është futur dhe ka kontribuar në detajimin praktik e aplikativ, sidomos të dukurisë sociale, ngjarjes apo problematikës së ndeshur në tërësinë e hapësirës sociogjeografike në përgjithësi, apo grupit social në veçanti. Një gjë e tillë me sa duket më tepër ka qenë e ndikuar nga faktorë të shumtë, ndër të cilët duhen evidentuar zhvillimi i vetë disiplinave gjeografike, shkalla e specializimit të saj e në mënyrë të veçantë disproporcioni i zhvillimit ndërmjet shkollave të ndryshme gjeografike sot në botë. Madje në disa raste vërejmë se edhe pse shkalla e informacionit gjeografik në këndvështrimin apo tematikën sociale ka qenë tepër e zhvilluar, përsëri ka pasur hamendësime, ngurrime e zvarritje në kuadrin e kontributit konkret të mjaft problematikave sociale. Një rast e shembull konkret në këtë drejtim është shkolla gjeografike afrikane e gjeografisë sociale, e cila u fut tepër vonë në kontributin aplikativ të saj.

Por gjeografia sociale e aplikuar evidenton edhe një dukuri tjetër të zhvillimit të saj, larminë e ndryshueshmërisë së ecurisë së saj gjatë

gjithë periudhave të zhvillimit të gjeografisë sociale. Kështu herë- herë ajo është shfaqur në mënyrë të paqartë apo të cunguar në drejtim të asaj çfarë është kërkuar nga ajo, që dijet dhe njohuritë e saj në fushën sociale të gjeografisë t'i përdorë në praktikë në terren. Po kështu ajo ka qenë edhe ndonjëherë hezituese në drejtim të rolit dhe kontributit që jo vetëm duhet të merrte, por edhe të jepte për shumë çështje e probleme sociale të kohës. Mbase këtu duhet vlerësuar edhe fakti i konkurrencës dhe rolit që kanë luajtur diku në mënyrë të hapur e diku tjetër në mënyrë të fshehur edhe sociologët. Megjithatë është e pakuptimtë mungesa e reagimit të kësaj disipline gjeografike në shumë dukuri që lidhen me migracionet e ndryshme dhe dukuritë sociale me të cilat u shoqëruan ato, gjeografia e urisë dhe pasojat sociale të saj në vende të ndryshme të botës, dëmtimi i ekuilibreve mjedisore apo ambientale në hapësira të ndryshme sociogjeografike, etj.

Por krahas këtyre shembujve që përmendëm më sipër, evidentohen edhe pjesëmarrje reale e konkrete të saj në trajtimin e mjaft aspekteve aplikative që kanë të bëjnë sidomos me çështje sociale të ditëve të sotme. Kështu duhen evidentuar pjesëmarrja e saj në shumë çështje të tilla sociale që lidhen me arsimin dhe edukimin në përgjithësi, problematikat e shëndetësisë, aspekte sociale që kanë të bëjnë me struktura të ndryshme moshore të popullsisë, grupe të ndryshme sociale, plagët sociale të pranishme sot në hapësira të ndryshme sociogjeografike (droga, alkooli, prostitucioni, sëmundjet e llojeve të ndryshme të transmetueshme, etj).

Njëkohësisht një dukuri tjetër e gjeografisë sociale të aplikuar është rritja dhe zgjerimi i tematikës sociale, të cilën ajo merr në shqyrtim e jep kontributin e saj. Një gjë e tillë me sa duket është e lidhur ngushtë me faktin se tashmë zhvillimi i hapësirave të ndryshme sociogjeografike, po paraqitet tepër dinamik në shumë drejtime, gjë që ka ndikuar edhe në lindjen dhe pasurimin e tematikës sociale më shumë dukuri, ngjarje e probleme sociale, të llojeve e karaktereve të ndryshme. Një tematikë e tillë sociale gjithashtu është prezente edhe në lloje të ndryshme të grupeve sociale që i mbartin këto dukuri e ngjarje sociale. Ridimensionimi i problematikave që kanë të bëjnë me çështje të ndryshme të pronësisë, lindja e konflikteve të ndryshme për problemet mjedisore dhe ambientale, përfaqësojnë shembuj konkret të pasurimit të kësaj tematike të larmishme sociale, që kërkon nevojën e domosdoshmërinë e përfshirjes së gjeografit. Pjesëmarrja e gjeografit në studimin, zgjidhjen e problemeve të ndryshme

sociale, njëkohësisht ka bërë të mundur që edhe në drejtim të pasurimit të gjeografisë sociale të aplikuar të evidentohet një kontribut realisht më cilësor. Tashmë gjeografinë sociale e shohim të pranishëm jo vetëm në qeverisjet qendrore e lokale, por edhe në praninë e tij në institucione të shumta, në të cilat realizohet si ndërtimi i politikave sociale, ashtu edhe implementimi i tyre. Një gjë e tillë ka garantuar studiuesit për domosdoshmërinë e kontributit të kësaj lëmie shkencore, nënndarje e gjeografisë në përgjithsi, e pjesë e gjeografisë së aplikuar në veçanti. Megjithatë një realitet i tillë ka pasur dhe ka angazhimin shkencor në radhë të parë të informacionit gjeografik e dijeve të përfuara nga gjeografia sociale.

Studiuesit e shkollave të ndryshme gjeografike janë shprehur ndonëse në mënyrë jo të qartë për praninë e gjeografisë sociale të aplikuar. Themeluesit e gjeografisë sociale krahas dukurive dhe çështjeve kryesore të tematikës sociale në gjeografi, shpeshherë krahas materialit teorik që paraqitnin evidentonin edhe mjaft sugjerime e mendime praktike.

Drejtimit aplikative studimore të gjeografisë sociale të aplikuar

Lidhur ngusht me tematikat aplikative të gjeografisë sociale të aplikuar një rëndësi të madhe paraqesin edhe drejtimit e studimit të saj. Ashtu si çdo disiplinë tjetër edhe gjeografia sociale e aplikuar nëpërmjet detyrave të saj të studimit orienton rrugën nëpër të cilën objekti i saj i studimit materializohet në mënyrë konkrete. Padyshim që tërësia e këtyre detyrave është e lidhur ngushtësisht me atë çfarë ndodh realisht në një hapësirë të caktuar sociogjeografike, me dukuritë dhe ngjarjet sociale të pranishme në të, të cilat përbëjnë informacionin e duhur për të realizuar ndërhyrjen dhe kontributin e gjeografit.

Detyrë e rëndësishme e gjeografisë sociale të aplikuar është koherenca shkencore teorike në drejtim të punës hulumtuese për individualizimin e plotë të objektit të saj shkencor. Tashmë dihet se në kuadrin aplikativ një përhapje të gjerë përfaqëson në kuadrin e optikës shkencore gjeografike, gjeografia e aplikuar. Ndonëse ajo paraqitet tërësisht e qartë në objektin e saj, zhvillimi shkencor i gjeografisë në vende të ndryshme, specializimi në rritje i saj në disiplina të ndryshme,

gama e gjerë e tematikave të reja aplikative, shtrojnë domosdoshmërinë e nëndarjes së kësaj gjeografie të aplikuar. Mbase mendimi shkencor gjeografik shumë shpejt do i përgjigjet një ritmi të tillë aplikativ. Nën këtë synim detyrë e rëndësishme e studiuesve gjeografë të spektrit social është puna në drejtim të përfshirjes së gjeografisë sociale në karakterin praktik, konkret të saj. Një gjë e tillë duhet të shprehet në vazhdimësi në drejtim të afirmimit më të gjerë të gjeografisë sociale të aplikuar.

Detyrë prioritare dhe kryesore e gjeografisë sociale të aplikuar është përdorimi i dijeve dhe njohurive gjeografike sociale në shërbim të problematikës sociale të pranishme në një hapësirë të caktuar sociogjeografike. Dihet që formimi gjeografik social i një studiuesi përfaqëson një vlerë dhe kontribut të rëndësishëm në kuadrin praktik dhe aplikativ të një situate të veçantë sociale në një hapësirë të caktuar sociogjeografike. Me anë të këtyre njohurive të përfuara gjeografi social ndërton platformën e tij ndikuar nga forma, karakteri dhe përmasa e një problemi të caktuar social. Në këtë mënyrë dijet e tij në këndvështrimin gjeografiko-social i shërbëjnë praktikisht atij, duke e bërë në këtë mënyrë jo vetëm të nevojshëm, por edhe të domosdoshëm rolin dhe kontributin e tij. Duke marrë si shembull praninë e një komuniteti të caktuar rom në një hapësirë të caktuar sociogjeografike, gjeografi social jo vetëm është i aftë të realizojë lokalizimin e këtij komuniteti, përmasat e tij, numrin e madhësinë, strukturën moshore e gjinore, anketimin dhe intervistimin e tij në lidhje me evidentimin e problematikave sociale të pranishme në të, por njëkohësisht është i aftë të japë edhe rrugët e ndërhyrjes sociale për komunitetin në fjalë, duke hartuar edhe politikat sociale përkatëse. Një gjë e tillë bëhet e mundur nga ana e gjeografit social për faktin se ai është në gjendje që në bazë të informacionit gjeografik të backgroundit të tij, të bëjë të mundur evidentimin e problemeve sociale, kufizimin e elementeve negative dhe orientimin drejt kahjes pozitive të elementëve të tjerë socialë.

Një detyrë tjetër me rëndësi e objektit shkencor të gjeografisë sociale të aplikuar është edhe ajo që lidhet me evidentimin e problemeve sociale të pranishme në hapësirën sociogjeografike nën këndvështrimin gjeografik. Dihet qartë se në rrugën e zhvillimit të aspekteve sociale ndërlidhen një numër i konsiderueshem disiplinash shkencore. Nën këtë optikë detyrë e gjeografisë sociale të aplikuar është që ngjarja sociale, dukuria sociale, konflikti social, grupi social, hapësira sociale në tërësinë

e çështjeve të pranishme, duhet të evidentohet, të paraqitet nën këndvështrimin e gjeografik. Një gjë e tillë përbën jo vetëm diçka të nevojshme për gjeografinë sociale të aplikuar, por konfirmon domosdoshmërinë e rolit dhe kontributit të gjeografit në studimin e tematikës sociale të caktuar, duke kërkuar ndërhyrjen praktike të tij.

Gjeografia sociale e aplikuar përfshin në detyrat e saj edhe përcaktimin e vendit dhe pozicionit të gjeografit në kuadrin e veprimit praktik të tij. Në mënyrë të veçantë një pozicion dhe vend i tillë, realisht është i lidhur ngushtësisht me funksionin social të pushtetit. Gjeografi social në tërësinë e një funksioni të tillë social është i pranishëm me rolin dhe kontributin e tij në mjaft pozicione. Atë e shohim në kuadrin e pushtetit qendror dhe lokal, në fushën e politikëbërjes dhe të zbatimit, në fushën planifikimit, të prognozës, në fushën e medias, etj.

Duhet theksuar se pikërisht në realizimin e një detyre të tillë gjeografia sociale e aplikuar mundohet që të formulojë edhe imazhin e saj real e konkret që e lidh gjeografinë sociale me praktikën, anën aplikative të aspektit social që studiohet në një hapësirë sociogjeografike, duke e parë ecurinë dhe problematikën që shfaq nën këndvështrimin e ndërhyrjes që duhet realizuar.

Tërësia e detyrave që paraqitëm më lart, vlerësojmë se përbëjnë anën thelbësore të asaj, çfarë synon të zgjidhë gjeografia sociale e aplikuar. Zhvillimet shkencore të kohëve të fundit, pjesëmarrja gjithnjë e më gjerë e studiuesve gjeografë në aspektet aplikative ku kërkohet roli dhe kontributi i gjeografit, lidhur me tematikat sociale, kanë ndikuar dukshëm edhe në pasurimin e objektit të gjeografisë sociale.

Një gjë e tillë shoqërohet edhe me zgjerimin dhe pasurimin e detyrave të kësaj disipline shkencore, e cila merr dimension të ri, jo vetëm në kuadrin e shkollave të ndryshme gjeografike, në varësi të shkallës së zhvillimit dhe specializimit të gjeografisë, por edhe në kuadrin global. Prandaj është mjaft konkrete dhe koherente me zhvillimet shkencore të viteve të fundit, tërheqja e studiuesve drejt kërkimit aplikativ edhe në shkencat sociale. Padyshim një detyrim i tillë shkencor nuk mund të linte indiferente edhe gjeografinë sociale, objektin dhe detyrat e së cilës njohin zhvillim pikërisht në kuadrin konkret, praktik, aplikativ.

Rëndësia e studimit të gjeografisë sociale të aplikuar

Rëndësia e studimit të gjeografisë sociale të aplikuar shprehet në disa drejtime. Sidomos më të evidentuara janë drejtimi teorik dhe praktik i rëndësisë së studimit të kësaj disipline shkencore.

Në drejtimin teorik një studim i tillë ndikon dukshëm në qartësimin e objektit të kësaj disipline aplikative. Studiues të ndryshëm shpeshherë në trajtesat e tyre ngulin këmbë në faktin e mospasjes së nevojës së individualizimit dhe nëndarjes së metejshme të vetë gjeografisë si shkencë. Por një gjë e tillë bie në kundërshtim me parimet e vetë zhvillimit të shkencës. Kështu ndonëse gjatë gjithë zhvillimit të shkencave është vënë re edhe ndarja e madhe ndërmjet aspektit të formimit teorik shkencor të një disipline të caktuar, po ashtu është vënë re edhe karakteri aplikativ i saj. Studiues të tjerë paraqesin edhe argumentin tjetër se me zhvillimin e shkencës, si dhe me rritjen e shkallës së specializimit të vetë gjeografisë, vihen re prirje gjithnjë në rritje drejt largimit nga gjeografia tradicionale e kalimi drejt një faze tjetër të saj, novinate, e cila lidhet edhe me lindjen e mjaft tematikave të reja. Po kështu një argument tjetër mjaft i rëndësishëm ka të bëjë me faktin se dukuritë dhe problematikat sociale si në kuadër lokal, e ca më tepër në atë global, po vihen gjithnjë më tepër në qendër të shumë zhvillimeve të vendeve të ndryshme të botës e hapësirave të caktuara sociogjeografike. Një gjë e tillë ka kërkuar e kërkon në mënyrë të domosdoshme edhe rritjen e pranisë dhe rolit kontribues të gjeografit.

Drejtimi praktik i rëndësisë së studimit të gjeografisë sociale të aplikuar përmbledh në vetvete disa çështje. Së pari në këtë mënyrë bëhet e mundur integrimi në mënyrë shkencore i dijeve të përfutuara nga gjeografia sociale në studimin e mjaft çështjeve dhe dukurive sociale. Një gjë e tillë paraqitet mjaft e rëndësishme për faktin e pranisë së një larmie dukurish e problematikash sociale në tërësinë e hapësirës sociogjeografike. Së dyti një studim i tillë paraqet rëndësi në planin praktik për faktin e përcaktimit të nevojës dhe të domosdoshmërisë që në kuadrin aplikativ të studimit të një problematike sociale, nevojitet edhe kontributi e roli i gjeografit. Vetë tërësia e shumë ngjarjeve sociale të ndodhura në hapësirën sociogjeografike (prishje ekuilibresh mjedisore e ambientale, planifikime urbane e rurale, zhvillime migrative e plagë sociale) e konfirmojnë një prani dhe domosdoshmëri të gjeografit. Së treti, në kuadrin e ndërtimit të politikave sociale informacioni gjeografik paraqet një rëndësi të veçantë. Një gjë e tillë shpreh realisht edhe domosdoshmërinë e përfshirjes së

gjeografisë sociale të aplikuar, tematikave të larmishme të saj në tërësinë e çështjeve të ndryshme që mbartin në vetvete këto politika sociale, që zhvillohen në kuadrin e hapësirave të ndryshme sociogjeografike.

LITERATURA:

1. Axhemi, Sokol, Gjeografia Sociale, Tekst mësimor Universitar, Tiranë, 2008.
2. Bradnock.R.W. Research in Social Geography.South Asia Social Geography in international perspective Barnes and Noble Books, Great Britain,1986.
3. Brian, John Scandinavia. A new Geography Longman,Uk.1984.
4. Claval, P., Social Geography in France Social Geography in international perspective Barnes and Noble Books,Great Britain,1986.
5. Draci, Bilal, Doka, Dhimitër Bazat e Gjeografisë humane.
6. Yzeiri, Eqerem, Tekst mësimor universitar, Tiranë, 2001.
7. Doherty.J, Social geography and development in Sub Saharan. Africa. Social Geography in international perspective. Barnes and Noble Books, Great Britain, 1986.

*Universiteti i Shkodrës “Luigj Gurakuqi”
Bul. Shk., Shkencat e edukimit, 2010*

Modele lëvizore për të edukuar dukurinë e orientimit në hapësirë e në kohë në moshat e ciklit të lartë të arsimit 9-vjeçar

Vjollca Medja

*Universiteti i Shkodrës “Luigj Gurakuqi”, Departamenti i Edukimit Fizik
dhe Sportit.*

ABSTRACT

Mobility models for education of the occurrence of orientation in space and time in the ages of high circle of 9 years education.

Physical Education is an important acorn of the school curriculum and has educational, teaching and vital value. These values are reflected in the program deterrence, in each physical activity, in each branch of physical and sports education. Mobility activities are the most important structure, linked and depended from each-other, so we can mention walking, running, jumping, flight in the area, etc. All these are realized through mobility co-ordination. Mobility co-ordination is an essential characteristic of co-ordination ability. Education, development and the perfection of co-ordination ability is realized through programmed pedagogical intervention, which allow to gain and then to perfect a general power-plant mobility and the degree of mobility co-ordination.

Hyrje

Edukimi fizik është një lëndë e rëndësishme e kurrikulës shkollore dhe ka vlera edukative, mësimore dhe jetike. Këto vlera janë të pasqyruara

në përmbajtjen e programeve, në çdo veprimtari fizike, në çdo linjë të edukimit fizik e të sportit. Veprimtaritë lëvizore janë struktura shumë të rëndësishme, të lidhura dhe të ndërvarura nga njëra-tjetra. Kështu mund të përmendim ecjet, vrapimet, kërcimet, fluturimet në hapësirë, etj. Të gjitha këto realizohen nëpërmjet koordinimit lëvizor. Koordinimi lëvizor është karakteristika më esenciale e aftësive koordinative.

Edukimi, zhvillimi dhe perfeksionimi i aftësive koordinative realizohet përmes ndërhyrjeve pedagogjike të programuara, të cilat lejojnë të fitohet e më pas të përsoset lëvizshmëria motore e përgjithshme dhe niveli i koordinimit lëvizor.

Qëllimi i Temës.

Tema: “Modele lëvizore për të edukuar dukurinë e orientimit në hapësirë e në kohë në moshat e ciklit të lartë të arsimit 9 vjeçar”. Ka si qëllim që të orientojë, të ndihmojë të gjithë mësuesit e edukimit fizik që punojnë me këtë grup moshe, që të bëjnë një punë më të detajuar me subjektet e tyre për të arritur rezultate sa më të mira në edukimin e koordinimit lëvizor dhe në veçanti në dukurinë e orientimit në hapësirë dhe në kohë.

Pasqyrimi i këtyre modeleve lëvizore është ndihmës, por jo gjithçka, larmia e tyre është e madhe, por kjo varet nga përpjekjet e çdo mësuesi për të bërë më të mirën.

Realizimi i temës.

Në çdo veprimtari fizike, në çdo linjë të edukimit fizik e të sportit shkollor, veprimtaritë themelore lëvizore janë struktura shumë të rëndësishme, të lidhura e të ndërvarura nga njëra-tjetra, ndërkohë që duke pasur karakteristika të veçanta, dallohen nga njëra-tjetra. Kështu p.sh. mund të përmendim ecjet, vrapimet, kërcimet, zvarritjet, fluturimet në hapësirë, etj.

Aftësitë koordinative shfaqen e shprehen me nivelin e *koordinimit lëvizor*. Pra, *koordinimi lëvizor* është karakteristika më esenciale e aftësive koordinative. Sa më e lartë të jetë shkalla e shfaqjes së koordinimit lëvizor, aq më i lartë është niveli i aftësive koordinative dhe aq më të larta janë rezultatet mësimore, të realizuara gjatë procesit pedagogjik nga ana e nxënësve.

Karakteristikat e koordinimit lëvizor nuk janë thjesht një mbledhje elementesh lëvizorë të realizuar nga segmente të veçantë ose nga i tërë trupi. Ato janë të shkrira në një sistem, brenda të cilit krijojnë

marrëdhënie komplekse midis tyre, nga të cilat fitojnë veti të reja.

Edukimi, zhvillimi dhe perfeksionimi i aftësive koordinative realizohet përmes ndërhyrjeve pedagogjike të programuara, të cilat lejojnë të fitohet e më pas të përsoset lëvizshmëria motore e përgjithshme dhe niveli i koordinimit lëvizor.

Në literaturën didaktiko-sportive, me *koordinim lëvizor* kuptohet niveli i shprehive lëvizore të përgjithshme dhe specifike, që shfaq nxënësi gjatë procesit mësimor të edukimit fizik, për realizimin e detyrave që shtron programi i edukimit fizik

Niveli i koordinimit lëvizor tek nxënësit shprehet me shkallën e aftësisë së kontrollit të lëvizjeve dhe mundësive për të rregulluar lëvizjet, që do të thotë *ndërthurje e të gjitha dukurive, që shprehin aftësitë koordinative*. (16)

Për ta sqaruar më saktë përcaktimin e mësipërm, kemi bindjen se nxënësi nuk mund të zotërojë shprehinë e një *baraspeshimi statik* ose *dinamik* të perfeksionuar saktë, pa aftësinë e plotë të *orientimit në hapësirë dhe diferencimit të lëvizjeve në kohë, pa aftësinë e reaksionit, ritmit të lëvizjeve* dhe anasjelltas.

Prej të gjitha dukurive të koordinimit lëvizor, kemi shkëputur dukurinë e orientimit në hapësirë e në kohë, ku mund të ndalemi dhe të punojmë në mënyrë të diferencuar për të shkuar drejt suksesit

Formimi, edukimi dhe perfeksionimi i të gjitha shprehive që përfshihen brenda kuptimit të aftësive koordinative, veçanërisht i aftësive që përmendëm më lart, realizohen në procesin mësimor të edukimit fizik, duke u mbështetur në gjerësinë e përmbajtjes së programeve shkollore të edukatës fizike dhe në aplikimin e modeleve lëvizore të zgjedhura dhe të përshtatshme për secilën prej dukurive.

2. Koncepti mbi thelbin e të mësuarit të shprehive koordinative

Dukuritë e shprehive koordinative konceptohen si një kompleks lëvizjesh që riprodhohen në sajë të procesit të të ushtruarit e të mësuarit të hollësishëm deri në elementë më të vegjël.

Sot në shumë vende të botës është i përhapur mendimi se akti lëvizor ose veprimi lëvizor dhe lëvizja në përgjithësi s'është gjë tjetër veçse "*refleks i kushtëzuar*", i cili përbën bazën e stereotipit dinamik. (10)

Realizimi i lëvizjeve nga çdo subjekt i ka dimensionet e hapësirës dhe të kohës. Ato dallohen nga zhvendosjet mekanike të trupave të ngurtë ose nga zhvendosjet instinktive të kafshëve. Karakteristikë e lëvizjeve njerëzore është aftësia për të reaguar në mënyrë të vetëdijshme si ndaj ndryshimeve të kushteve të jashtme ashtu dhe ndaj luhatjeve të strukturës së brendshme të tyre. Në procesin e të mësuarit të lëvizjeve shkalla e njohjes shqisore lidhet në mënyrë të pazgjidhshme me shkallën logjike të saj. Ajo përbën një proces të vetëm, që e shoqëron nxënësin në çdo hap të veprimtarisë së tij njohëse. Prej këndeje, kuptohet qartë se lëvizja njerëzore nuk është vetëm një zhvendosje e thjeshtë në hapësirë e në kohë, por në radhë të parë një hap i vetëdijshëm, me qëllim të caktuar, me funksion njohës, me karakter emocional e krijues, veti këto që lidhen ngusht me plotësimin e kërkesave të tashme dhe të ardhme të tij, të cilat përbëjnë rregullatorin kryesor të lëvizjes.(10)

Si përfundim të kësaj analize të konceptit mbi lëvizjen njerëzore, mund të themi se ajo plotëson kërkesat e njeriut, i përshtatet kushteve të mjedisit e bashkëvepron në unitet me to. Kur kërkesat për lëvizjen kuptohen nga njeriu, ato kthehen në motive të veprimtarisë së tij, duke shtruar për zgjidhje detyrat konkrete, që realizohen nëpërmjet veprimeve lëvizore komplekse.

3- Aspekte metodologjike të edukimit të aftësive koordinative

Në programin mësimor të edukimit fizik vendin themelor e merr edukimi aftësive koordinative e nëpërmjet tyre rritja dhe zgjerimi i kulturës lëvizore të nxënësve e veçanërisht e atyre të moshës 10-14 vjeç, e të gjitha këto në funksion të edukimit, aftësimin të tyre.

Specifike për programin mësimor janë dukuritë lëvizore që shprehen në tiparet e tyre si ajo e ekuilibrit, orientimit në hapësirë e në kohë, diferencimit të lëvizjeve, reaksionit, ritmit etj; por që jemi ndalur në dukurinë e orientimit në hapësirë e në kohë.

Orientimi në hapësirë

Me aftësi të orientimit, kuptojmë zotësinë që ka njeriu, për të perceptuar e kryer saktë lëvizjet në hapësirë. Orientimi përbën një faktor shumë të rëndësishëm për përvetësimin e shprehive lëvizore, veçanërisht për individët që ushtrohen në stërvitjet sportive.

Ndër detyrat dhe objektivat më themelore të procesit mësimor në edukimin fizik është prurja e çdo nxënësi në nivel fizik, lëvizor e shëndetësor të kënaqshëm. Për këtë arsye pasurimi i mëtejshëm i përvojës

lëvizore nëpërmjet të mësuarit të veprimeve të reja do të bënte të mundur aftësimin e nxënësve për të drejtuar aparatin lëvizor mbështetës në çdo rrethanë. Rritja graduale e përvojës lëvizore të nxënësve shton vëllimin e aftësive fizike dhe lëvizore në funksion të veprimtarisë individuale.

Në moshën 10-14 vjeç fuqizohet gradualisht aftësia analitiko-sintetike e nxënësve. Nevoja për të hyrë në dukuritë e ndryshme lëvizore shtohet, prandaj pajisja e tyre me njohuri të dobishme për strukturën e lëvizjes, të veprimeve muskulore e të sistemit nervor merr rëndësi të veçantë. (2)

Kur objektivat specifike realizohen në procesin e edukimit lëvizor të nxënësve, duhet të themi se procesi pedagogjik ka qenë i organizuar e i planifikuar në nivel të lartë. Në të njëjtën kohë duhet theksuar dhe duhet pasur parasysh se nxënësit nuk janë të gjithë të njëlojtë në karakteristikat e tyre individuale psiko-fizike dhe lëvizore. Prandaj është detyra e mësuesit që të përcaktojë nivelet e objektivat për çdo individ e grup të veçantë.

Në këtë këndvështrim merr përparësi realizimi i njërit prej objektiveve themelore të procesit pedagogjik, ai i pajisjes së nxënësve me njohuritë e domosdoshme për kuptimin e strukturave lëvizore dhe rritjen e aftësive krijuese, në dobi të zgjidhjes racionale të situatave të ndryshme të veprimtarisë së përditshme lëvizore dhe në veçanti të lëvizjeve që kërkojnë realizimin e detyrave mësimore dhe edukative. Në qoftë se arrihen këto, atëherë duhet të pranojmë se procesi mësimor i edukimit fizik është vënë mbi themele të shëndosha e në të njëjtën kohë nxënësi ka fituar pavarësi më të gjerë për punë individuale të pavarur.

Shpesh kemi parë se procesi mësimor edukativ mbështetet mbi një model, por kjo nuk mjafton. Çdo detyrë e re lëvizore duhet të mbështetet fort mbi strukturat lëvizore të mësuara më parë. Kjo mënyrë organizimi e çon gradualisht e të sigurtë nxënësin drejt arritjes së kulturës lëvizore në mënyrë të natyrshme. Në etapat e mëvonshme, pasi është krijuar një bagazh lëvizor i mjaftueshëm i strukturave të ndryshme lëvizore, atëherë do të kemi një paraqitje më të plotë e më të saktë të dukurive më të rëndësishme (6), si:

- Aftësive senso-perceptive
- Aftësive psiko-lëvizore dhe funksionale të organizmit të çdo individi, dhe në këtë mënyrë ai ndodhet brenda të gjitha mundësive, për realizimin

e detyrave lëvizore.

Edukimi me shprehitë lëvizore është një proces që zgjat shumë. Ai fillon që në moshat parashkollore (me lëvizje fare të thjeshta) dhe në moshat e rritura është prezent me lëvizje komplekse dhe me kombinacione në varësi të detyrave që kërkohen të zgjidhen. Në edukimin e shprehive koordinative rëndësi të madhe marrin përdorimi i veprimeve lëvizore të thjeshta me e pa vegla didaktike, por edhe veprime lëvizore.

Në metodologjinë e të mësuarit të shprehive koordinative rëndësi kanë:

- Përqendrimi i plotë i vëmendjes nga ana e subjekteve për të krijuar një përfytyrim të plotë mbi lëvizjen apo kombinacionin lëvizor.
- Edukimi në dimensione të gjera të aftësive sensoceptive (eksteroceptive vizive auditive dhe taiktile dhe propioceptive kinestetike).
- Mësuesi duhet të jetë një demonstrues dhe një shpjegues i teknikave lëvizore që t'u krijojë subjekteve përfytyrime të sakta mbi lëvizjen ose kombinacionin lëvizor.
- Aftësia e imitimit duhet të jetë një metodologji me shumë rendiment veçanërisht për moshat 10 – 14 vjeç.
- Përdorimi i mjeteve akustike, përshtatja me ritmin muzikor duke e dëgjuar atë dhe duke e shoqëruar me pjesët e trupit (krahët, këmbët, tringu, koka).
- Imitimi i shkurtuar i lëvizjeve kryesore, duke i përfytyruar ato të plota brenda kompleksitetit.
- Ekzekutimi me temp të ngadalshëm e me temp të rregullt muzikor.
- Korrigjimi nga mësuesi, deri në vetëkorrigjimin nga vetë nxënësi.

Fëmijët janë të ndryshëm e po ashtu edhe format se si mësojnë ata janë të ndryshme. Disa mësojnë dhe përvetësojnë më shpejt duke parë, disa me të dëgjuar, disa nëpërmjet ndjesisë kinestetike. Në procesin e edukimit fizik, kjo merr një rëndësi të veçantë. Duke aplikuar në këtë mënyrë, arrihet synimi dhe realizohen objektivat.

Për të arritur suksesin e atyre çfarë thamë më lart po japim më poshtë modele lëvizore të provuara me nxënës të grupmoshës 10-14 vjeç, të cilat janë shembuj pozitiv, por nuk janë gjithçka, sepse shumëllojshmëria e tyre është e madhe, mjafton që të tregohet kujdes për të seleksionuar modelet e përshtatshme për dukurinë që ne duam të edukojmë.



Figura 1

- Modelet e ushtrimeve dhe kombinimeve.

Ushtrimi 1 (figura 1)

Q.F.:- Qëndrim gjysmëkëmbëmbledhur, përballë stolit gjimnastikor, së gjeri të tij.
Me shtytjen e këmbëve, hipje mbi stolin gjimnastikor e

rikthim i menjëhershëm në qëndrimin fillestar. Përsëritje e vazhdueshme e veprimit lëvizor.

Në këtë ushtrim kërkohet koordinimi i shtytjes së shpejtë të këmbëve me lëvizjen ndihmëse të krahëve nga poshtë-para-lart. Pas çdo intervali pushimi, që zgjaste 1'. 30", përsëritej i njëjti ushtrim.

Ky ushtrim realizohet 5 herë gjatë pjesës themelore të orës së mësimi, në intervalin kohor prej 8 min, më pas vijohet me realizimin e temës mësimore të përcaktuar sipas planit mësimor.

Sasia e përgjithshme e veprimeve lëvizore 10; të përsëritura 5 herë, 50 veprime lëvizore, në një interval kohe prej 8 min.

Ushtrimi 2 (figura 2)

Q.F.:- Qëndrim gjysmëkëmbëmbledhur, përballë stolit gjimnastikor, së gjeri të tij.

Pas vendosjes së këmbës së majtë mbi stol, menjëherë shtytje me të dyja këmbët, fluturim para-lart e më pas, rënie në qëndrim gjysmëkëmbëmbledhur.

Me këtë ushtrim, kërkua të koordinojmë veprimet e ushtrimit 1-rë me atë 2-të. Në këtë ushtrim, duhet të përqendrohet vëmendja në përvetësimin e baraspeshimit pas rënies në qëndrimin gjysmëkëmbëmbledhur. Këtë veprim lëvizor, nxënësit (nxënëset) e përsëritin 5 herë me secilën nga këmbët.

Pas çdo intervali pushimi, që zgjat 1'.30", përsëritet i njëjti ushtrim. Sasia e përgjithshme e veprimeve lëvizore 10; të përsëritura 5 herë, bëhen 50 veprime lëvizore, në një interval kohe prej 8 min.

Ushtrimi 3 (figura 3)

Q.F.:- Qëndrim gjysmëkëmbëmbledhur përballë stolit gjimnastikor, për së gjeri të tij.

Me shtytjen e njëres dhe me lëkundjen e këmbës tjetër, kapërcimi i stolit dhe rënie para në qëndrimin gjysmëkëmbëmbledhur.

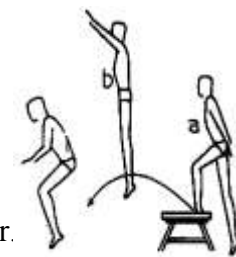


Figura 2

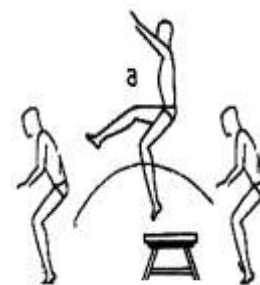


Figura 3

Me këtë ushtrim, synohet të vështirësohet koordinimi lëvizor. Në këtë ushtrim, përqendrohet vëmendja në përsosjen e baraspeshimit, pas rënies në qëndrimin gjysmëkëmbëbledhur. Sasia e përgjithshme e veprimeve lëvizore 10; të përsëritura 5 herë, 50 veprime lëvizore.

Ushtrimi 4 (figura 4)

Q.F.:- Qëndrim gjysmëkëmbëbledhur përballë stolit gjimnastikor, për së gjeri tij.

Me shtytjen e këmbëve, hipje mbi stolin gjimnastikor e rrjedhshëm, shtytje me këmbët, fluturim para-lart me trup të shtrirë dhe rënie në qëndrim gjysmëkëmbëbledhur.

Me këtë ushtrim, synohet të perfeksionohet teknika e shtytjes me këmbë dhe në të njëjtën kohë, të zhvillohet aftësia e orientimit në hapësirë. Krahas kësaj, pa dyshim perfeksionohet qëndrueshmëria e rënies në tokë.

Sasia e përgjithshme e veprimeve lëvizore 10; të përsëritura 5 herë, bëhen 50 veprime lëvizore, në një interval kohe prej 8 min.

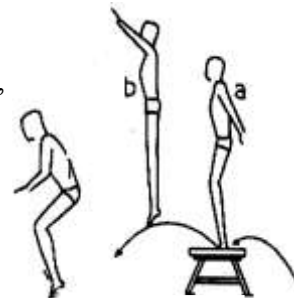


Figura 4

Ushtrimi 5 (figura 5)

Q.F.:- Qëndrim mbi stolin gjimnastikor, së gjeri tij.

Me shtytjen e këmbëve kërcim lart me trup të shtrirë dhe kthim mbrapa; rënie para stolit në qëndrimin gjysmëkëmbëbledhur.

Me këtë ushtrim, kërkohen të perfeksionohen shprehitë e orientimit në hapësirë, të kthimit e të koordinimit të veprimeve; në të njëjtën kohë, të stabilizimit, qëndrimin në baraspeshim, pas rënies në tokë.



Figura 5.

Sasia e përgjithshme e veprimeve lëvizore 10; të përsëritura 5 herë brenda 10 min. të pjesës themelore të orës së mësimi, 50 veprime lëvizore.

Ushtrimi 6 (figura 6)

Q.F.:- Qëndrim gjysmëkëmbëbledhur përballë stolit gjimnastikor, së gjeri i tij.

Me shtytjen e këmbëve, kapërcim i stolit



Figura 6

me kthim prapa dhe rënie në qëndrim gjysmëkëmbledhur në anën tjetër të tij.

Me këtë ushtrim, synuam të kombinojmë kapërcimin e stolit me kthimin prapa, duke koordinuar lëvizjen shtytëse të këmbëve me diferencimin e lëvizjeve në kohë. Së bashku me to, kërkuam kooordinimin e saktësinë e lëvizjeve të krahëve gjatë kthimit prapa me rënien në qëndrimin gjysmëkëmbëbledhur, me ruajtje të baraspeshimit. Sasia e përgjithshme e veprimeve lëvizore ishte 10; të përsëritura 5 herë brenda 10 min të pjesës themelore të orës së mësimit, bëheshin 50 veprime lëvizore.

Ushtrimi 7 (figura 7)

Q.F.:- Qëndrim gjysmëkëmbëbledhur përballë stolit gjimnastikor, së gjeri i tij.

Me shtytjen e këmbëve, kapërcimi i stolit me kthim prapa

e rënie në anën tjetër të tij në qëndrim gjysmëkëmbëbledhur.

Me këtë ushtrim, synonim perfeksionimin e aftësisë shtytëse, orientimit në hapësirë, diferencimin e lëvizjeve në kohë si dhe qëndrueshmërinë e rënies në tokë me

ruajtjen e baraspeshimit. Sasia e përgjithshme e veprimeve 10; të përsëritura 5 herë brenda 10 min. të pjesës themelore të orës së mësimit, 50 veprime lëvizore.

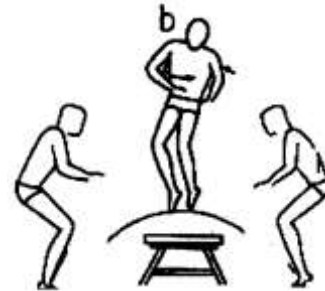


Figura 7.

Ushtrimi 8 (figura 8)

Q.F.:- Qëndrim përballë stolit gjimnastikor së gjeri i tij.

Me shtytjen e këmbëve, kapërcim i stolit me kthim prapa dhe rënie në anën tjetër të tij në qëndrim gjysmëkëmbëbledhur; menjëherë shtytje reaktive me këmbët e kapërcim i stolit me kthim, deri në qëndrimin fillestar.

Me këtë ushtrim, perfeksionojmë të gjitha shprehitë e fituara gjatë ushtrimeve të para.

Në këtë ushtrim, përfshihen të gjitha shfaqjet e aftësive koordinative.

Sasia e përgjithshme e veprimeve lëvizore 10; të përsëritura 5 herë brenda 10 min. të pjesës themelore të orës së mësimit, 50 veprime lëvizore.

Në planin mësimor të klasave të përfshira brenda grupmohës për të cilën

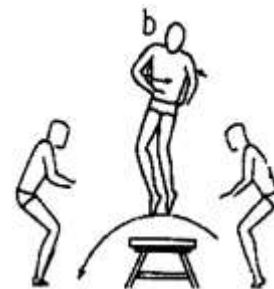


Figura 8.

bëjmë fjalë mund të zbatohen edhe veprime të tjera në formën e lojërave lëvizore, të cilat ndikojnë në edukimin e aftësive lëvizore, e në dukuritë e koordinimit lëvizor.

Një pjesë prej tyre, po e pasqyrojmë në vijim:

Loja Lëvizore “Kosorja” (figura 9)

Kjo lojë organizohet me grupe dyshe, me një litar kërcimi çdo grup.

Lojën lëvizore të emërtuar “Kosorja”, e cila në thelb të përmbajtjes së saj ka kërcimin u shërbeu nxënësve të perfeksionojnë shprehitë e koordinimit lëvizor si shtytjen me këmbë dhe lëvizja rrethrotulluese



Figura 9

e krahëve para. Loja lëvizore zhvillohet në pjesën përgatitore të orës së mësimi, me efekte pozitive për ngrohjen e përgjithshme dhe speciale. Ngarkesa fizike në këtë lojë bëhet me rritje progresive. Nga etapa e njohjes së lojës, deri në atë të perfeksionimit, kërcimi me kapërcim të litarit vjen duke u rritur nga 2 në 15 herë.

Loja lëvizore “Kërce dhe kapërce shpejt e me ritëm” (figura 10)

Kjo lojë lëvizore shërben, për të perfeksionuar te nxënësit e nxënëset shprehinë lëvizore të kërcimit, të kombinuar me diferencimin e lëvizjeve në kohë dhe në hapësirë, me ritmin e lëvizjeve që detyrohej nga ana e mësuesit.



Fig.10

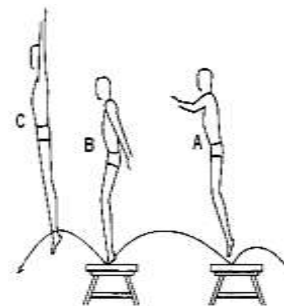
Loja lëvizore “Kërce dhe kapërce shpejt e me ritëm”, mund të aplikohet nga të gjitha klasat me efekte shumë pozitive.

Kërcimet nga e majta në të djathtë në qendër të rrathëve gjimnastikorë, të kombinuar me kapërcime të litarëve horizontalë dhe vrapimet e shpejta, ndikojnë në rritjen e kapaciteteve funksionale të organizmit për të gjithë nxënësit.

Ushtrimi 11 (figura11)

Q.F.: - Qëndrim gjysmëkëmbëmbledhur përballë dy stolave gjimnastikorë, të vendosur paralel ndërmjet tyre.

Me shtytjen e këmbëve, hipje mbi stolin e parë dhe



Figura

rrjedhshëm, kërcim mbi stoline dytë. Përsëri shtytje dhe rënie në qëndrim gjysmëkëmbëmbledhur. Me këtë ushtrim, arihet perfeksionimi e koordinimi lëvizor i këmbëve dhe arrin shtytjen reaktive me majat e tyre, ndërkohë që realizohet edhe kordinimi i fluturimit të trupit me lëvizjen e krahëve. Veç këtyre, synohet te perfeksionohet orientimi në hapësirë, në të njëjtën kohë, shpejtësia e veprimeve dhe baraspeshimin dinamik e statik.

Sasia e përgjithshme e kapërcimeve 10 për çdo stol; me përsëritjen e ushtrimit 5 herë brenda 10 min. të pjesës themelore të orës së mësimi, nxënësit (nxënëset) duhet të realizojnë 50 veprime lëvizore për çdo stol.

Ushtrimi 12 (figura 12)

Q.F.:- Qëndrim gjysmëkëmbëmbledhur përballë dy stolave gjimnastikorë, të vendosur paralel ndërmjet tyre.

Me shtytjen e këmbëve, hipje mbi stolin e parë dhe rrjedhshëm, kërcim e kapërcim i stolit të dytë me këmbë të mbledhura, rënie në qëndrim gjysmëkëmbëmbledhur.



Figura 12

Me këtë ushtrim, synohet perfeksionimi i koordinimit lëvizor, shtytjen reaktive me majat e këmbëve dhe në të njëjtën kohë,

koordinimin e fluturimit të trupit me lëvizjen e krahëve. Veç këtyre, synohet të perfeksionohet orientimi në hapësirë, njëkohësisht të zhvillohet më tej shpejtësina e veprimeve të kombinuara, me ruajtjen e baraspeshimit dinamik e statik pas rënies në tokë.

Sasia e përgjithshme e kapërcimeve ishte nga 10 për çdo stol; me përsëritjen 5 herë brenda 10 min. të pjesës themelore të orës së mësimi, nxënësit (nxënëset) realizonin 50 veprime lëvizore për çdo stol.

Ushtrimi 13 (figura 13)

P.F.:- Qëndrim gjysmëkëmbëmbledhur përballë dy stolave gjimnastikorë të vendosur paralel ndërmjet tyre.

Me shtytjen e këmbëve, me kthim prapa, hipje mbi stolin e parë gjimnastikor dhe rrjedhshëm, kërcim me kthim prapa dhe rënie përballë stolit tjetër.

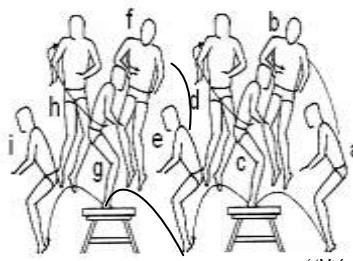


Figura 13

Përsëritet veprimi i parë, duke hipur mbi stolin e dytë; përsëri kërcim me kthim prapa dhe rënie në gjysmëkëmbëmbledhur në anën tjetër të stolit të dytë.

Me këtë ushtrim, synohet perfeksionimi e koordinimi lëvizor, diferencimi i lëvizjeve midis segmenteve të trupit e orientimin në hapësirë. Specifikë e këtij kombinimi lëvizor është gjithashtu ruajtja e baraspeshimit dinamik (gjatë fluturimit me kthim) e atij statik (pas rënies në tokë).

Sasia e përgjithshme e kapërcimeve 10 për çdo stol; me përsëritjen 5 herë brenda 10 min. të pjesës themelore të orës së mësimit, nxënësit (nxënëset) duhet të realizojnë 50 veprime lëvizore në çdo stol.

Ushtrimi 14 (figura 14)

Q.F.:- Qëndrim gjysmëkëmbëmbledhur përballë dy stolave gjimnastikorë të vendosur paralel ndërmjet tyre.

Me shtytjen e këmbëve, kërcim me kthim prapa dhe kapërcimi i stolit të parë me rënie në gjysmëkëmbëmbledhur e rrjedhshëm

kërcim me kthim prapa me kapërcimin e stolit të dytë, rënie përsëri në gjysmëkëmbëmbledhur.

Ky është një tjetër ushtrim kompleks i afërt me kombinimin lëvizor të mësipërm ku synohet perfeksionimi e koordinimi lëvizor, diferencimin e lëvizjeve ndërmjet segmenteve të trupit e orientimin në hapësirë e në kohë.

Specifikë e këtij kombinimi lëvizor ishte gjithashtu ruajtja e baraspeshimit dinamik (gjatë fluturimit me kthim) e të atij statik (pas rënies në tokë).

Sasia e përgjithshme e kapërcimeve 10 për çdo stol; duke përsëritur ushtrimin 5 herë brenda 10 min. të pjesës themelore të orës së mësimit, nxënësit (nxënëset) duhet të kryejnë 50 veprime lëvizore për çdo stol.

Ushtrimi 15 (figura 15)

Q.F.:- Qëndrim përballë shpinores me duart të vendosura në traversë, në lartësinë e supeve.

Kërcim vertikalisht lart, kthim majtas (ose djathtas) e rikthim

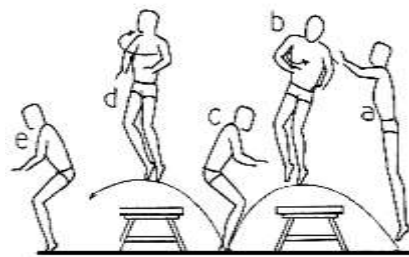


Figura 14

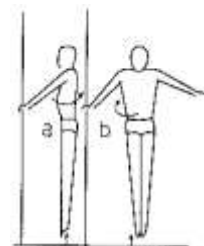


Figura 15

në qëndrimin fillestar.

Me këtë ushtrim fillestar, synohet të zhvillohet koordinimi lëvizor në kthimet e trupit gjatë fluturimit; në të njëjtën kohë, të zhvillonim orientimin në hapësirë e në kohë.

Ky kombinim lëvizor realizohet gjatë pjesës përgatitore të orës së mësimi, duke shërbyer ndërkohë si ushtrim për ngrohjen e përgjithshme dhe përsëritet 20-25 herë, në një interval prej 2 min.

Ushtrimi 16 (figura 16)

Q.F.:- Qëndrim përballë shpinores me duart të vendosura në traversë, në lartësinë e supeve.

Me sinjalin e dhënë, nxënësit (nxënëset) kacavarren nëpër traversat e shpinores deri në nivelin më të lartë të saj; porsa arrijnë në këtë nivel, shtyjnë me duar e me këmbë

dhe kthehen prapa, duke rënë në qëndrim gjysmëkëmbëmbledhur në qëndrim shpinor me shpinoren.

Me këtë ushtrim, synohet të përsosnim diferencimin e lëvizjeve ndërmjet këmbëve dhe krahëve si dhe orientimin në hapësirë e në kohë.

Ky kombinim lëvizor realizohet gjatë pjesës përgatitore të orës së mësimi, duke shërbyer edhe si ushtrim për ngrohjen e përgjithshme dhe përsëritet 5-6 herë, në një interval prej 5 min.

Përfundime themelore:

1. Formimi i aftësive koordinative dhe edukimi i shprehive koordinative, sikurse dhe edukimi në përgjithësi, është një proces që duhet të mbështetet në parimet pedagogjike dhe metodologjia e realizimit të tyre duhet t'i përshtatet moshës dhe gjinisë.

2. Edukimi i shprehive lëvizore, si dukuritë më esenciale të aftësive koordinative, duhet që të fillojë që në fazat më të hershme shkollore, pasi në këtë mënyrë ato do të ndikojnë më saktë e më shpejtë tek subjektet, dhe hedh themele për përvetësimin cilësor të detyrave mësimore në orën mësimore të edukimit fizik.

3. Niveli më i lartë cilësor i edukimit dhe krijimit të shprehive sa më të konsoliduara koordinative arrihen në moshat respektive: 10-12 vjeç për vajzat dhe 12-14 vjeç për djemtë.

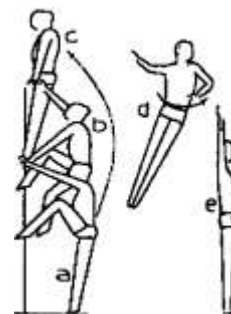


Figura 16

4. Për ndërtimin e një procesi mësimor sa më produktiv është e domosdoshme që mësuesit e edukimit fizik të njohin në mënyrën më të plotë karakteristikat morfo-funksionale të çdo grup moshe. Kjo krijon mundësinë e një suksesi të padiskutueshëm të procesit pedagogjik .

5. Një rol të madh në realizimin me sukses të programit mësimor e veçanërisht për edukimin e shprehive koordinative luan planifikimi dhe zbatimi me korrektësi i metodikave specifike, veçanërisht për dukuritë e koordinimit lëvizor.

6. Edukimi lëvizor bëhet i qëndrueshëm duke përdorur metoda sa më efikase dhe të larmishme, për atë dukuri që ne duam të edukojmë.

7. Ndonëse dukuritë e aftësive koordinative kanë një bazë gjenetike, procesi i saktë pedagogjik i çon edhe më lart shprehitë lëvizore në të njëjtën kohë evidenton nxënësit më të talentuar në disiplina sportive të caktuara.

8. Duhet pasur parasysh se në lëndën e edukatës fizike të gjithë nxënësit duhet të ushtrohen në mënyrë të ndërgjegjshme dhe po aq të ndërgjegjshëm duhet të jenë për vlerat edukative që bart, për krijimin e shprehive të sakta në mbajtjen e rregullt të trupit në ruajtjen e forcimit e shëndetit. Vlera që realizohen jo vetëm në fushën e Edukimit Fizik, por dhe në jetën e përditshme.

9. Mësuesit e Edukimit Fizik duhet të ndërgjegjësohen sa më shumë se rezultatet me nxënësit në këtë fushë nuk arrihen pa një punë të paramenduar mirë dhe të zbatuar sipas specifikës deri në detajet më të vogla.

LITERATURA:

1. B.P. "Standardet e arritjeve në shkollat 8 vjeçare." Tiranë, 2003, f.5-56.
2. B.P., Programet mësimore të edukimit fizik për shkollat e ciklit fillor, Tiranë, 1996, f. 3-9.
3. B.P., Programi i edukimit fizik për klasën 5-8 të shkollës 8 vjeçare, Tiranë, 1996, f. 5-9, 24-33.
4. B.P., "Metoda të mësimdhënies", Tiranë, 1999, f.78-118.
5. B.P., I.S.P., Edukimi fizik në shkollë, N. 1, Tiranë, 2000, f. 69-73, 129-135, 159-163).
7. Daci J.&V. Belliu, "Të mësuarit e veprimeve lëvizore dhe trajtimi i diferencuar i nxënësve në edukimin fizik", Tiranë, 1999, f. 5-130).
9. Daci J., I.S.P., "Aftësitë koordinative, si edukohen ato në mësimin e edukimit fizik", Buletini Edukimi Fizik në Shkollë, Nr. 1, Tiranë, 2000, f. 129-131.

10. Daci J.&Belliu V., “Metodika e edukimit fizik për klasën I-IV të shkollës 8 vjeçare”, Tiranë, 2000, f. 7-18, 24-40, 133-258.
11. Daci J., “Fëmija dhe lëvizja”, Buletini “Studime sportive”, Tiranë, 2001/1, (f. 51-52).

*Universiteti i Shkodrës “Luigj Gurakuqi”
Bul. Shk., Shkencat e edukimit, 2010*

Disa aspekte të mësimit të idiomave në orën e mësimit të gjuhës angleze

Rovena Vora

Universiteti i Tiranës, Fakulteti i Gjuhëve të Huaja,

Departamenti i gjuhës angleze

Some Aspects Of Teaching Idioms In English As A Second Language

ABSTRACT

In this article we aim to deal with some aspects of the process of teaching and also the acquisition of idioms in English as a second language. Understanding and completion of this process involves being aware of the teaching strategies that should be used during English classes, but also knowing the importance of idioms in everyday speech. For that matter we try to show some important facts of the usage of idioms and answer some questions raised by teachers and students of the English language. As teachers, we face problems while teaching idioms, due to factors related with the lack of importance given to idioms in comparison with other issues in textbooks of English as a second language. In this article we point out some ideas of what textbooks of English can include and some teaching techniques that can be employed during the teaching of idioms.

Ky artikull paraqet një studim mbi të mësuarin dhe mësimit të idiomave në orën e mësimit të gjuhës angleze si gjuhë e huaj. Këto

çështje lidhen me atë se si njerëzit i kuptojnë idiomat dhe si mund të përdoren ato në gjuhën e tyre të përditshme. Studimet mbi të mësuarin e idiomave kanë qenë shumë të pakta. Përgjithësisht, këto studime janë përqendruar më shumë tek nxënësit e një moshe të vogël, por në këtë artikull do të kemi në qendër të vëmendjes nxënës të rritur e studentë të gjuhës angleze.

Mësimdhënia e një gjuhe, si amtare ashtu edhe e huaj përbën një sfidë pasi gjuhët janë dinamike dhe kanë aspekte të ndryshme. Një nga aspektet e gjuhës dhe ndoshta më problematiku është ai i njësive frazeologjike ose siç do t'i quajmë shumë shpesh në këtë artikull 'idioma' ose 'shprehje idiomatike'. Diskutimet që bëhen për njësitë frazeologjike kanë të bëjnë me përkufizimin e tyre, të mësuarit si dhe në lidhje me situatat ku ato përdoren në ligjërimin e përditshëm. Shumë pyetje drejtohen nga mësuesit, pasi janë ata që lidhen drejtpërdrejt me nevojat e nxënësve: a duhet t'u mësojmë nxënësve/studentëve njësi frazeologjike? Si duhet ta bëjmë këtë?

Ka dhjetëra metoda të mësimdhënies së gjuhës angleze në vendin tonë e ndër to pak janë përgatitur nga autorë vendas. Çfarë do të ndodhte sikur vetë autorët t'i shmangnin idiomat në librat e tyre? A do të bënin të njëjtën gjë mësuesit apo pedagogët e gjuhës angleze?

Një nga objektivat e këtij artikulli është të tregojmë rëndësinë e idiomave, si dhe arsytet se pse u duhen mësuar ato nxënësve apo studentëve në shkolla e si rrjedhim të përdoren në ligjërimin e përditshëm. Do të sugjerojmë gjithashtu disa mënyra më të thjeshta të të mësuarit e të përdorimit të shprehjeve idiomatike në orën e mësimin të gjuhëve të huaja dhe se si mund të realizohet kjo duke përdorur një shumëllojshmëri ushtrimesh. Për ta bërë këtë duhet që në fillim të mendojmë për procesin e të mësuarit të shprehjeve idiomatike gjatë procesit të të mësuarit të gjuhës së huaj, pra të gjuhës angleze në rastin tonë. Si mësues, a mund të japim ne një përkufizim të shprehjeve idiomatike? Sa herë u kemi paraqitur nxënësve shprehje të tilla dhe në çfarë mënyre?

Gjetja e një përkufizimi të shprehjeve idiomatike në libra apo fjalorë është hapi i parë për t'u përballur me vështirësitë që ato kanë. Shprehjet idiomatike janë shmangur nga disa autorë për shkak të karakteristikave të tyre të ndërlikuara, që i bëjnë ato të vështira jo vetëm në përkufizim por edhe për t'u shpjeguar gjithashtu. Në librin e titulluar "Idiomat kryesore në gjuhën angleze", Robert J. Dixon jep këtë

përkufizim: “*Idioma është një shprehje e cila ka një kuptim të ndryshëm nga kuptimi i secilës prej gjymtyrëve përbërëse*”.⁶⁰

Ndryshe nga studiues të tjerë të kësaj fushe, Dixon-i ka dhënë një përkufizim të thjeshtë e të kuptueshëm nga ana e nxënësve, por nga ana tjetër, duke i përkufizuar idiomat në këtë mënyrë ai duket se i pranon si idioma të gjitha shprehjet që janë idiomatike, përderisa ato të gjitha kanë një kuptim të ndryshëm nga ai i gjymtyrëve përbërëse. Përkufizimi i dhënë për idiomat është aq i përgjithshëm, sa që autori mund të përfshinte në librin e tij shprehje si idiomat apo foljet frazale ashtu edhe togfjalësia të qëndrueshëm. Në këtë mënyrë, nxënësi do ta kishte të vështirë të bënte dallimin midis këtyre të fundit dhe idiomave ose foljeve frazale si nëngrup i tyre. Ndodh që duke u munduar t’i bëjnë gjërat më të thjeshta, studiuesit apo vetë mësimdhënësit mund t’i ndërlikojnë përkufizimet që u përçojnë nxënësve.

Siç vihet re, më sipër ne përdorëm termin ‘folje frazale’. Duke folur për idiomat nuk mund të lëmë pa përmendur këtë nëngrup të rëndësishëm të tyre. Ato janë pjesë e idiomave megjithëse kanë ndryshim në strukturë dhe përdorim. Deri më sot, pak autorë të fushës së frazeologjisë janë marrë me dallimin ndërmjet tyre. Si mësuesit ashtu edhe nxënësit mund të shtrojnë pyetjen: Çfarë janë foljet frazale? Ç’ndryshim kanë ato nga idiomat?

Sipas fjalorit të gjuhës angleze Collins Cobuild “... *foljet frazale janë kombinime të foljeve me një pjesëz ndajfoljore ose para-fjalore*”.⁶¹ Duke qenë se kombinimi i foljeve të tilla me këto pjesëza përfundon në një kuptim të ndryshëm, foljet frazale mund të konsiderohen, në këtë mënyrë, si një lloj idiomash. Ato janë shprehje që kanë një kuptim të ndryshëm nga kuptimi i secilës gjymtyrë jashtë kësaj shprehjeje. Duhet theksuar se ndryshimi në strukturë është i dukshëm. Idiomat janë shprehje idiomatike që nuk varen nga foljet, kurse foljet frazale janë të kufizuara dhe të lidhura ngushtë me një kuptim të tjetërsuar të foljeve.

Megjithatë, synimi i këtij punimi nuk është të merremi me studimin e ndryshimeve që ekzistojnë midis idiomave dhe foljeve frazale.

⁶⁰ Dixon, R. J. (1983): “*Essential idioms in English*”, New York: Harper & Row, f. 14.

⁶¹ Collins Cobuild English Dictionary, 2001: HarperCollins Publishers, f. 1155.

Ky është një fakt i rëndësishëm, por synimi ynë është që përveç të tjerash të japim disa strategji të përdorimit të shprehjeve idiomatike në orën e mësimi të gjuhës angleze në shkolla apo kurse, duke qenë se ato përbëjnë një pjesë të rëndësishme e të gjallë të fjalorit të gjuhës angleze. Shprehjet idiomatike janë një pjesë e rëndësishme e gjuhës që nuk mund të mos merret parasysh gjatë procesit të të mësuarit, duke filluar nga momenti që nxënësit/studentit i bëhet e ditur se duhet të merret me gjuhën e përditshme në kontekste të ndryshme. Dixson-i me të drejtë shprehet se “... nxënësi mund të mësojë gramatikë dhe me kalimin e kohës të fitojë një fjalor të mjaftueshëm, por pa njohurinë për idiomat si “to put out, to get along, to call for, to look up, etj., ligjërimi i tij do të mbetet i thatë”.⁶² Vlen të theksohet fakti që është e domosdoshme që nxënësi të ketë njohuri që konsiderohen themelore kryesisht të foljeve frazale të cilat zënë vend të rëndësishëm në gjuhën e folur. Një fjali si “*You will not get anything done if you have too many irons in the fire*” (nuk do të arrini asgjëkundi nëse mbani dy kunguj në një sqetull) do të ish më interesante se “*You will not accomplish anything if you try to do too many things at one time*” (nuk do të arrini asgjëkundi nëse bëni shumë gjëra në të njëjtën kohë). Efekti dhe ngjyrimi emocional që ka shprehja “*have too many irons in the fire*” është shumë herë më i madh nga bashkimi i thjeshtë i fjalëve ‘*try to do too many things at one time*’.

Shumë mësues nuk u kushtojnë rëndësi shprehjeve idiomatike, dhe për këtë arsye nuk ua mësojnë ato nxënësve të tyre. Dikush mund të mendojë që mund t’ua nxjerrim kuptimin nga konteksti dhe se nuk është e nevojshme të humbet kohë duke mësuar shprehje idiomatike. Dikush tjetër mund të thotë që studentët mund t’i mësonin ato duke përdorur material plotësues. Mund të ketë dhe nga ata që mendojnë se aspektet praktike të një gjuhe janë të domosdoshme në klasë, dhe se idiomat u tregojnë nxënësve se gjuha angleze është po aq praktike sa çdo gjuhë tjetër.

Ideja jonë është që shprehjet idiomatike janë shumë praktike dhe përçojnë kuptime që nuk mund të nxirren gjithmonë nga konteksti dhe

⁶² Dixson R. J. (1983): “*Essential idioms in English*”. New York: Harper & Row, f. 23.

përvetësimi i tyre do të ishte i nevojshëm për rrjedhshmërinë gjuhësore të nxënësit, duke u dhënë atyre njohuri si për regjistrin formal ashtu edhe jo formal ku ato mund të përdoren. Përveç të tjerash, shprehje të tilla nuk janë vetëm një qasje me disa aspekte kulturore të gjuhës së huaj që mësojnë nxënësit, por ato mund t'i bëjnë nxënësit të jenë më të përgatitur në përdorimin e tyre sa herë që e kërkon nevoja për komunikim.

Shprehjet idiomatike janë pjesë e gjuhës dhe nxënësit mund t'i hasin shpesh në rrethana të jetës së përditshme. Ato hasen në tekste këngësh, filma dhe kontakte me folës që e kanë gjuhën angleze gjuhë amtare. Ky fakt i nxit nxënësit të kenë kuriozitet për kuptimin dhe përdorimin e shprehjeve me të cilat ndeshen. Gjithësesi, kjo nuk do të thotë që mësimi i shprehjeve idiomatike është shumë i nevojshëm. Sugjerimi ynë është që nxënësit të vihen gjithnjë në kontakt me to. Një pjesë e studentëve tanë nuk mund të bëjnë dallimin midis idiomave dhe shprehjeve të tjera që kanë kuptim letrar dhe si rrjedhim ata nuk mund t'i kuptojnë apo t'i përdorin ato në bisedat e përditshme. Kështu që, një nga arsyet që ne duhet t'u mësojmë nxënësve idioma është se ata do të kenë më shumë lehtësi në krijimin e dialogjeve si dhe në të kuptuarin e tyre, që do të thotë që njohuritë e gjuhës që ata po mësojnë do të përmirësohen në mënyrë të ndjeshme.

Mund të lindë pyetja: Kur duhen mësuar shprehjet idiomatike gjatë procesit të të mësuarit të një gjuhe të huaj? A mund t'i mësojmë ato në nivelet fillestare?

Deri tani nuk është bërë ndonjë studim i thellë për të mësuarin e këtij aspekti specifik gjatë procesit të të mësuarit të një gjuhe të huaj. Në të vërtetë, nuk ekziston ndonjë metodë e përshtatshme për të na treguar se si t'i mësojmë shprehjet idiomatike. Ajo që kemi në dorë është një sërë opinionesh të ndryshme në lidhje me to. Studiues të ndryshëm kanë dhënë mendime të ndryshme në lidhje me pyetjet e mësipërme dhe metodat që duhen zbatuar për të mësuar shprehjet idiomatike. Mendimet e dhëna rreth këtyre janë lidhur me mësuesit, autorët e teksteve si dhe programin e një kursi gjuhe. Në fund do të jetë praktika që do t'u tregojë atyre se kur duhen mësuar idiomat dhe si duhet bërë kjo, duke analizuar kriteret, nivelin dhe efikasitetin.

Mendimi ynë në këtë artikull është që mënyra se si shprehjet idiomatike do të paraqiten mund të ndryshojë nga një nivel në tjetrin. Një fleksibilitet i tillë parandalon vështirësinë në prezantimin e tyre që në

nivelet fillestare të mësimi të gjuhës së huaj nëse mësimdhënësi ose teksti që ai përdor ka ushtrime të përshtatshme për t'u zhvilluar në lidhje me to. Edhe në nivelin fillestar mësuesit do të mund të sjellin aktivitete të përshtatshme për këtë nivel. Siç thamë pak më lart, edhe autorët e teksteve kanë një rol të rëndësishëm në procesin e të mësuarit të idiomave.

Procesi i të mësuarit të idiomave është i lidhur ngushtë me atë të përdorimit të tyre si dhe nuk mund të realizohet nëse nuk dimë rëndësinë e tyre. Në radhë të parë mësimdhënësit dhe nxënësit duhet të ndërjegjësohen për rëndësinë dhe vendin që ato zënë në ligjërim. Ekzistojnë disa arsye se pse idiomat përdoren në bisedat që bëhen në gjuhën angleze. Si arsye të parë do të japim faktin që idiomat përbëhen nga fjalë njërrrokëshe të përdorimit të përditshëm dhe kjo e bën të lehtë përdorimin e tyre. P.sh. do të ishte më e lehtë të thuhet në gjuhën angleze “*She takes after her mother.*” (ajo i ngjan të ëmës) sesa fjalia “*She resembles her mother.*” (Ajo i ngjan të ëmës), ku e dyta që përmban fjalën ‘*resembles*’ është më pak e përdorur në ligjërimin e përditshëm se sa e para që përmban ‘*take after*’.

Arsyeja e dytë se pse folësve u pëlqen të përdorin idioma ka të bëjë me mënyrën se si janë krijuar idiomat. Elementët e shumë idiomave kanë aliteracion, rimë, antitezë etj. Për shembull, ‘*take the cake*’ ka rimë: “*What a performance!*” cheered John. “*That takes the cake!*”⁶³ (“Çfarë performance!” brohoriti John-i. Ajo *e fiton çmimin*”) ku fjala ‘*cake*’ supozon çmimin që fitohet.

Arsyeja e tretë ka të bëjë me natyrën e figurshme të idiomave. Duke qenë figurative ato i japin ngjyrë bisedës dhe si rrjedhim edhe gjuhës. Gjatë përdorimit të idiomave njerëzit duket sikur luajnë me fjalët: *Mr. Smith is so rich he doesn't need any more money. To give him a gift certificate is like carrying coals to Newcastle.*⁶⁴ (Z. Smith është kaq i pasur sa që ai nuk ka nevojë për më shumë para. T'i bësh atij një dhuratë është njësoj si të çosh qymyr në Newcastle) ku idioma ‘*carry coals to Newcastle*’, ka kuptimin ‘të bësh diçka të panevojshme’.

Idiomat përdoren gjithashtu edhe në lojëra fjalësh:

⁶³ McGraw – Hill’s Dictionary of American Idioms and Phrasal Verbs, (2005): f. 691.

⁶⁴ Po aty, f. 86.

*“Isn’t our Kate a marvel! I wish you could have seen her at the Harrisons’ party yesterday. If I’d collected **the bricks she dropped** all over the place, I could build a villa.”*⁶⁵ (A nuk është një mrekulli Kate-i jonë! Sa do doja ta kishe parë në festën që bënë Harrison-ët dje. Po t’i kisha mbledhur tullat që hodhi gjithandej, mund të kisha ndërtuar një vilë.)

ku *“to drop a brick”* ka kuptimin *“të thuash një gjë pa dashje dhe pa takt që shokon dhe ofendon njerëzit”*.

Paqartësia kuptimore e këtyre grupeve interesante të fjalëve mund të çojë në keqkuptime, sidomos për fëmijë/nxënës që janë të prirur t’i pranojnë fjalët me kuptimin e parë letrar të tyre. Në vijim kemi sjellë një shembull të një keqkuptimi të idiomës:

“Mummy, mummy, my auntie Jane is dead.”

“Nonsense, child! She phoned me exactly five minutes ago.”

*“But I heard Mrs. Brown say that her neighbours **cut her dead**”.*⁶⁶

(“Mami, mami, tetoja ime Jane ka vdekur.”

“Çfarë po thua, bir! Ajo më telefonoi para pesë minutash.”

“Por unë dëgjova Znj. Brown të thoshte se fqinjët e bënë copa atë”.)

“to cut somebody dead” do të thotë që *‘të tregosh mosrespekt ndaj dikujt; të hiqesh sikur nuk e njeh ose nuk e ke parë dikë’*.

Nga ana tjetër, ashtu siç ka arsye që idiomat duhen përdorur ashtu ka edhe arsye që ua bëjnë nxënësve jo të lehtë përvetësimin e tyre. Përveç faktit që idiomat janë të vështira për t’u mësuar për shkak se kuptimi i tyre nuk është i qartë, ka edhe faktorë të tjerë që e bëjnë më të vështirë të mësuarin e tyre. Këto të fundit kanë të bëjnë kryesisht me papërshtatshmërinë e materialeve për të mësuarin e tyre. Tekstet e gjuhës angleze për arsye të karakterit të pëgjithshëm përmbajnë ushtrime dhe pak ndihma për të mësuarin e këtyre shprehjeve. Jo rrallë ekziston edhe mendimi që nxënësit nuk kanë se pse t’i mësojnë ato. Supozohet që nxënësit mund t’i përvetësojnë shprehjet idiomatike nëpërmjet përkufizimit, përkthimit dhe/ose ushtrimeve lidhur me to, pa dhënë shpjegime të mëtejshme, praktikë ose ndihma.

⁶⁵ McGraw – Hill’s Dictionary of American Idioms and Phrasal Verbs, (2005): f. 86

⁶⁶ “*English Lexicology*”, (1999): Moscow, f. 227.

Në të vërtetë, në disa raste mësuesit mendojnë që është më e saktë të mos u mësojnë nxënësve të tilla shprehje dhe kanë preferuar që fjalori që nxënësi duhet të dijë dhe të përdorë duhet të jetë ai formal me mendimin se ajo është gjuha standarde. Si rrjedhim, gjuha që përdorin nxënësit nuk është e natyrshme e shpeshherë ata keqkuptohen me miqtë e tyre të huaj.

Përveç mungesës së teksteve apo librave me ushtrime për idiomat, ka mungesa edhe për fjalorë që të japin shpjegimin e kuptimit të idiomave. Jo çdo fjalor i përmban këto shprehje që e bën më të vështirë të mësuarin dhe përdorimin e tyre. Jo vetëm kaq, por edhe në rastet kur bëhen përçapje për të botuar një libër ushtrimesh me idioma, ai mund të hasë pengesa si: mund të mos përdoret nga mësuesit në shumicën e rasteve duke qenë i fundit ndër materialet që ata përdorin, si dhe për arsyen që sapo përmendëm, edhe botuesit nuk pranojnë t'i botojnë këto libra.

Një libër i organizuar mirë duhet të inkurajojë punën nga ana e studentit dhe të lehtësojë punën e mësuesit. Qëllimi kryesor duhet të jetë ndihmesa e studentëve në përpjekjet e tyre për të përvetësuar gjuhën angleze. Sot ka disa libra ushtrimesh për idiomat që përdoren në mënyrë sporadike nga mësuesit e gjuhës angleze. Në tekstet e gjuhës angleze vihet në qendër shqiptimi i fjalëve, gramatika dhe fjalori i gjuhës. Dihet që qëllimi që kanë nxënësit është të flasin një gjuhë që të përafrohet me atë të cilën përdorin vetë anglishtfolësit. Me kalimin e kohës duke u përqendruar vetëm në këto njohuri, ata vënë re që pa njohuritë e idiomave është e pamundur të arrijnë në nivelin gjuhësor që duhet të kenë.

Vitet e fundit është bërë një përpjekje më e madhe, si nga autorë vendas edhe të huaj, për hartimin e teksteve me ushtrime praktike dhe më interesante rreth idiomave. Ushtrimet në lidhje me kuptimin e tyre zhvillohen duke bashkuar idiomën me përkufizimin e saj, si dhe plotësimi i ushtrimit duke zgjedhur një shprehje nga një listë e tillë e dhënë. Sipas një studimi të bërë nga Irujo⁶⁷ në lidhje me praktikën e idiomave në tekstet e mësimit të gjuhës së huaj rezultoi që nxënësit kanë më shumë nevojë për ushtrime që lidhen me përdorimin e idiomave se sa vetëm me të kuptuarin e tyre. Nxënësit dolën më mirë në testet që kishin të bënin me të kuptuarit se sa në testet e përdorimit të tyre në situata.

⁶⁷ Po aty, f. 229.

Ushtrime të tilla zakonisht hasen në përmbledhjen e mësimëve, pra, do të thotë nuk përsëriten mjaftueshëm.

Në disa ushtrime nxënësve u kërkohet të shkruajnë një paragraf ku të përdorin pesë ose gjashtë idioma në një kontekst të caktuar. Kjo është një detyrë e vështirë pasi në shumicën e rasteve shprehjet nuk kanë lidhje me njëra tjetrën. Këto tipe ushtrimesh që morëm si shembuj nuk janë tipike për çdo tekst, por nëpërmjet tyre duam të tregojmë që ato përbëjnë një nga vështirësitë e përvetësimit të idiomave gjatë procesit të të mësuarit të gjuhës angleze.

Gjithashtu mund të renditim disa vështirësi dhe probleme të tjera lidhur me të mësuarit e idiomave që në thelb lidhen me vetë natyrën e idiomave. Nëse dikush arrin të mësojë, sërish qëndron problemi i përdorimit të saktë të tyre. Idiomat ndryshojnë për sa i përket regjistrin që mund të jetë jo formal (*kick the bucket*(vdes)) e shkallë-shkallë shkon deri në atë formal (*spill the beans* (tregoj një sekret)). Për këtë arsye nxënësit duhet të mësojnë se në cilat situata është i përshtatshëm përdorimi i idiomave, përveç mësimin të kuptimit të tyre.

*Don't say that George Washington 'kicked the bucket'. Say that he 'passed away'.*⁶⁸

(Mos thuaj që George Washington 'ktheu patkonjtë nga dielli'. Thuaj që ai 'vdiq'.)

Në këtë shembull shihet qartë dallimi midis dy shprehjeve që kanë kuptimin 'vdes'.

*There is a surprise party for Heidi on Wednesday. Please don't spill the beans.*⁶⁹

(Do bëhet një festë surprizë për Heidi-n të mërkurën. Të lutem mos e zbuloj sekretin).

Në këtë fjali '*spill the beans*' me kuptimin 'tregoj një sekret' është një shprehje e përdorur me kujdes dhe me këdo.

Një problem tjetër në lidhje me përdorimin e idiomave ka të bëjë me shkallën e "ngurtësisë". Disa kanë variante të pranueshme si '*tie my hands*' (lidh duart), '*My hands are tied* (duart i kam të lidhura)', '*I have*

⁶⁸ Irujo S. (1984): "*The effects of transfer on the acquisition of idioms in a second language*", f. 136.

⁶⁹ McGraw – Hill's Dictionary of American Idioms and Phrasal Verbs, (2005): f. 375.

my hands tied' (i kam duart të lidhura); të tjera shprehje janë të pandryshueshme si *'take it easy*' (ta marrësh shtruar). Shumë shprehje foljore mund të përdoren në kohën e kryer të thjeshtë, por pak prej tyre mund të përdoren në formën joveprore. Gjithashtu disa prej tyre mund të jenë vetëm në joveprore ose vetëm në formën mohore.

Ndikimi i gjuhës amtare, d.m.th. i gjuhës shqipe, në përdorimin e këtyre shprehjeve idiomatike në gjuhën angleze përbën një vështirësi në lidhje me përdorimin e tyre. Kjo lloj strategjie prodhon në pak raste shprehje të sakta. Edhe në rastet kur ka ngjashmëri midis gjuhëve mund të ketë probleme në përdorimin e tyre. Vështirësia më e madhe është se pjesa më e madhe e nxënësve kanë pak mundësi për t'i vënë ato në praktikë. Nxënësit duhet të inkurajohen të bëjnë krahasime të njësive frazeologjike që mësojnë në gjuhën angleze me njësitë ekuivalente në gjuhën shqipe. Në këtë mënyrë identifikimi i njësive që janë identike në të dyja gjuhët do t'u mundësojë atyre të kuptuarit e atyre njësive që kërkojnë gjetjen e ekuivalentes në gjuhën e huaj, të përqendrohet tek ndryshimet dhe të shmangë interferencën e gjuhës amtare.

Disa studiues të kësaj fushe si S. Irujo⁷⁰ apo D. Liu⁷¹ e lidhin procesin e të mësuarit të idiomave me konceptin e 'transferimit' i cili bazohet mbi idenë që të mësuarit e mëparshëm ka ndikim në të mësuarin e mëvonshëm. Në lidhje me të mësuarit e një gjuhe të huaj, kjo do të thotë që modelet e gjuhës së parë, pra të asaj amtare, i imponohen gjuhës së dytë. Ky fenomen ndodh shpesh me shprehjet e figurshme dhe domosdo edhe me idiomat duke qenë se figurshmëria është një tipar thelbësor i tyre. Si pasojë, përdorimi i modeleve të gjuhës amtare gjatë të folurit të gjuhës së huaj çon në gabime që quhen gabime të interferencës gjuhësore. Jo pa qëllim prekëm këtë aspekt sepse gjatë eksperiencës në mësimdhënie kemi vënë re vështirësi të tilla të interferencave nga gjuha shqipe të cilat ndeshen më tepër në nivelet fillestare të të mësuarit se sa ato më të avancuara. Në fazat fillestare të të mësuarit të gjuhës, nxënësit dinë shumë pak për qëllimin e gjuhës që po mësojnë, kështu që ata duhet të mbështeten tek rregullat dhe modelet e gjuhës së tyre amtare. Sa më

⁷⁰ Po aty, f. 631

⁷¹ Shih: Irujo S. (1984) "*The effects of transfer on the acquisition of idioms in a second language*". Boston university school of education, f. 12-33

shumë mësojnë, aq më tepër mbështeten në njohuritë e fituara të gjuhës së huaj. Mësimdhënësit e gjuhës angleze duhet të tregojnë kujdes me nxënësit e tyre pikërisht në fazat fillestare të mësimin të idiomave për një përdorim sa më të saktë të tyre.

Duke parë vështirësitë e përmendura më lart kuptojmë nevojën për disa strategji të mësimdhënies së idiomave për t'i ndihmuar nxënësit të kuptojnë, të mësojnë dhe të përdorin idioma jo vetëm gjatë mësimin po edhe në kontekste të tjera. Hapi i parë do të ish shfrytëzimi i pjesëve për t'u lexuar me qëllim gjetjen, ose identifikimin e idiomave. Për të tërhequr vëmendjen e nxënësve, idiomat duhen nxjerrë në pah me anë të nënvizimit etj. Kjo është njëra nga mënyrat që do të sugjeronim:

*“Some of them suggested that **it’s up to him at this point to come up with a solution to the whole racial justice issue**”*⁷² (Disa prej tyre sugjeruan se në këtë fazë varet nga ai për të gjetur një zgjidhje për çështjen e drejtësisë rreth problemit të racizmit).

Hapi i dytë do të ish që pas identifikimit të idiomave, ato duhen diskutuar duke gjetur përkufizimin e tyre dhe ekuivalentët në gjuhën shqipe nëse ka. Për nxënës apo studentë me nivel mesatar ose të avancuar të gjuhës së huaj mund t'u kërkohet të gjejnë shembuj të idiomave në tekste të ndryshme për t'i parë ato në kontekst. Sipas studimeve të bëra, gjetja e origjinës së idiomave i ndihmon nxënësit për t'i kuptuar ato. Duke qenë se këto togje të qëndrueshme fjalësh janë të formuara historikisht, një pjesë e mirë e tyre kanë histori që qëndrojnë pas kuptimit të figurshëm që kanë, si p.sh. *‘carry coals to Newcastle’*. Nëse ndodh që origjina e tyre është e paqartë, do të kalonim në një hap të tretë: gjetja e kuptimit nga konteksti. Kjo e fundit është një teknikë e dobishme jo vetëm për idiomat me kuptim të figurshëm por për të gjitha llojet e tyre.

Në vazhdim, krahasimi i idiomave të gjetura me ato të gjuhës amtare përbën një hap tjetër të rëndësishëm brenda kuadrit të teknikave

⁷² Shih: Liu D. (2008): *“Idioms: Description, Comprehension, Acquisition, and Pedagogy”*. Routledge, Taylor and Francis, f. 94-98.

¹⁴ Liu D. (2008): *“Idioms: Description, Comprehension, Acquisition, and Pedagogy”*. Routledge, Taylor and Francis, f. 142.

dhe strategjive të mësimdhënies së idiomave në gjuhën e huaj. Me anë të krahasimit nxënësi ndërgjegjësohet për ndryshimet dhe mbase ndonjë ngjashmëri që mund të ekzistojë në formë ose kuptim ndërmjet gjuhës së huaj që po mëson dhe asaj amtare. Gjithashtu kjo përbën një ndihmë për rastet kur origjina e idiomës nuk gendet dhe njohuritë e gjuhës amtare kanë rëndësi në rastet kur idiomat janë identike apo të ngjashme. Mund të japim disa shembuj idiomash identike dhe të ngjashme në gjuhën shqipe dhe angleze:

play with fire - të luash me zjarrin

break the ice - të thyesh akullin

have your hands tied - t'i kesh duart të lidhura

stick your nose into everything - të fusësh hundët gjithandej

be all ears - të jesh gjithë veshë

make a mess - bëj rrëmujë

Në shembujt e mësipërm, idiomat janë *identike* pasi ka përputhshmëri midis komponentëve të tyre. Në vazhdim kemi shembuj të idiomave *të - njëjtë*:

lend a hand - t'i japësh një dorë

cost an arm and a leg - kushton sa frëngu pulën

hold your tongue - të mbash gojën

catch him red-handed - ta kapësh dikë me presh në duar

Aktiviteti i fundit në vazhden e gjithë hapave që përmendëm është analizimi i idiomave për konotacionet e kontekstin ku mund të përdoren. Nuk mund të lihet pa përmendur gjithashtu vënia në përdorim e këtyre shprehjeve jo vetëm në të folur, por edhe në të shkruar.

Në përfundim të këtij artikulli mund të themi që procesi i të mësuarit dhe mësimdhënies së idiomave në gjuhën angleze është sa i vështirë aq edhe i domosdoshëm. Ne trajtuam disa aspekte të mësimdhënies së këtyre shprehjeve të figurshme për të shtruar sfidat dhe teknikat që duhet të kemi parasysh gjatë mësimdhënies së tyre në mësimin e gjuhës angleze. Ne, si mësimdhënës ua mësojmë idiomat nxënësve/studentëve tanë sepse në radhë të parë ato përmirësojnë njohuritë e studentëve për një gjuhë më të rrjedhshme dhe për mjedisin që ato krijojnë në klasë si rrjedhojë e strategjive që mund të përdoren për mësimdhënien e tyre. Pavarësisht se këto shprehje paraqesin vështirësi dhe ndërlikime gjatë mësimdhënies, rëndësia që kanë në komunikim duhet t'i nxisë të dyja palët t'i trajtojnë ato më shpesh në orët e gjuhës

angleze si dhe jashtë saj.

BIBLIOGRAFIA:

1. Collins Cobuild English Dictionary, (2001): HarperCollins Publishers.
2. Dixon, R. J. (1983): “*Essential idioms in English*”, New York: Harper & Row.
3. Irujo S.(1984): “*The effects of transfer on the acquisition of idioms in a second language*”. Boston university school of education, University Microfilms International.
4. Liu D., (2008) “*Idioms: Description, Comprehension, Acquisition, and Pedagogy*”. Routledge, Taylor and Francis, New York & London
5. McGraw – Hill’s Dictionary of American Idioms and Phrasal Verbs, (2005). McGraw –Hill Companies, Inc. U.S.A.
6. Thomai J. (1999): “*Fjalor frazeologjik i gjuhës shqipe*”, Shkenca, Tiranë.

*Universiteti i Shkodrës “Luigj Gurakuqi”
Bul. Shk., Shkencat e edukimit, 2010*

Ndikimi i portofolit evropian të gjuhëve në reformimin e mësimdhënies së gramatikës së gjuhës së huaj në shkollat shqiptare

Angjelina Nenshati-Shllaku

Universiteti i Shkodrës “Luigj Gurakuqi”, Departamenti i Romanistikës

The influence of the European Language Portfolio in the reformation of grammar teaching in albanian schools.

ABSTRACT

The improvement of the foreign language teaching requires the involvement of all actors that are part of this process. The main purpose

of this article is to show the importance of the European Language Portfolio for the effective acquisition of foreign language in general and grammar in particular, one of the main components of the language class. Grammar skills, viewed on the focus of Common European Framework of Language Reference, affect the communicative learning according to the linguistic needs of students. Through examples taken from different methods, we have reflected various grammatical activities that invite students to become conscious about the functioning of language according to the levels defined by the European Language Portfolio.

Ndryshimet e mëdha në fushën e didaktikës së gjuhëve të huaja po pasqyrohen në reformat e vazhdueshme që kanë të bëjnë me mësimdhënien e përvetësimit të gjuhëve të huaja në përgjithësi dhe të gramatikës në veçanti. Kuadri i Përbashkët Evropian i Referencave për Gjuhët jep një panoramë të pasur të mësimdhënies së gjuhëve të huaja duke përshkruar atë çka nxënësit e një gjuhe duhet të mësojnë për ta përdorur atë me qëllim komunikimi. Ai përbën një domosdoshmëri për të gjithë aktorët e angazhuar në procesin e mësimdhënies së gjuhëve të huaja. Objektivi i tij kryesor lidhet në mënyrë të drejtpërdrejtë me mbështetjen e metodave që bazohen në nevojën e nxënësve për të komunikuar, inkurajimin e tyre për të punuar në mënyrë të pavarur dhe për t'u ushtruar për të realizuar vetëvlerësimin.

Duke reflektuar mbi qëllimet dhe objektivat e politikave gjuhësore të Këshillit të Evropës, Kuadri i Përbashkët Evropian i Referencave për Gjuhët favorizon programe kërkimore zhvillimi me synim futjen në të gjitha nivelet e mësimin, të metodave dhe materialeve më të përshtatshme, për t'u dhënë nxënësve të kategorive të ndryshme mundësinë për të përfunduar aftësi komunikimi në përputhje me nevojat e tyre të veçanta duke i kushtuar një rëndësi të veçantë ndërveprimit në mësimin dhe përdorimin e gjuhës dhe duke vlerësuar rolin qendror që ajo luan në komunikim⁷³.

Në këtë mënyrë nxënësit bëhen të aftë të mendojnë për nevojat e tyre të komunikimit dhe të ndërgjegjësohen për një mësim të pavarur me qëllim që të mund të bëhen pjesë e veprimtarive komunikuese siç janë bisedat, korrespondencat etj. Njëpërmjet njohurive të marra në gjuhën e

⁷³ *Kuadri i Përbashkët Evropian i Referencave për Gjuhët*. Përkthyer nga Andromaqi Haloçi.

huaj nxënësi duhet të komunikojë edhe në sferën profesionale duke qenë i aftë :

- ◆ të lexojë ofertat e punës.
- ◆ të informohet (për shembull pranë një agjensie punësimi) mbi natyrën e punëve, hapjen e vendeve, kushtet e punësimit (për shembull pagesa, e drejta e punës, oraret, lejet etj.)
- ◆ të shkruajë kërkesa dhe të përballojë një intervistë punësimi.
- ◆ të japë informacione gojore apo të shkruara mbi veten, formimin dhe përvojën dhe t'u përgjigjet pyetjeve të intervistuesit.
- ◆ të kuptojë dhe të zbatojë rregullat e punësimit.
- ◆ të kuptojë detyrat që do të përmbushë në momentin e hyrjes në punë dhe të bëjë pyetje në lidhje me të.
- ◆ të kuptojë rregullat e kujdesit, të sigurimit dhe udhëzimet e zbatimet e tyre.
- ◆ të paralajmërojë një aksident si dhe të bëjë një deklaratë sigurimi.
- ◆ të përfitojë nga sigurimi shoqëror.
- ◆ të komunikojë në mënyrë të përshtatshme me eprorët e tij, kolegët dhe me vartësit.
- ◆ të bëjë formalitetet e nevojshme për marrjen e një leje pune ose çdo lloj dokumenti tjetër të këtij tipi.
- ◆ të marrë pjesë në jetën shoqërore të ndërmarrjes ose të institucionit (për shembull restoranti i ndërmarrjes, klubet sportive dhe shoqatat).

Për t'u sjellë si folës, shkruar, dëgjues apo lexues nxënësi duhet të jetë në gjendje të bëjë një sërë veprimtarish që kërkojnë këto aftësi:

- Për të folur, nxënësi duhet të jetë i aftë
 - ◆ të parashikojë dhe të organizojë një mesazh (aftësi konjitive).
 - ◆ të formulojë një thënie (aftësi gjuhësore).
 - ◆ të shqiptojë këtë thënie (aftësi fonetike).
- Për të shkruar, nxënësi duhet të jetë i aftë
 - ◆ të organizojë dhe të formulojë një mesazh (aftësi konjitive dhe gjuhësore).
 - ◆ të shkruajë këtë tekst me dorë ose me makinë (aftësi lëvizore) ose ta transkribojë.
- Për të dëgjuar, nxënësi duhet të jetë i aftë

- ◆ të dallojë thënien (aftësi dalluese dëgjimore).
- ◆ të identifikojë mesazhin gjuhësor (aftësi gjuhësore).
- ◆ të kuptojë mesazhin (aftësi semantike).
- ◆ të interpretojë mesazhin (aftësi konjitive).
- Për të lexuar, nxënësi duhet të jetë i aftë
 - ◆ të dallojë tekstin e shkruar (aftësi pamore)
 - ◆ të njohë shkronjat (aftësi ortografike)
 - ◆ të identifikojë mesazhin (aftësi gjuhësore).
 - ◆ të kuptojë mesazhin (aftësi semantike).
 - ◆ të interpretojë mesazhin (aftësi konjitive).

Aftësitë e lartpërmendura të kombinuara me një aftësi komunikuese të një lloji gjuhësor të veçantë, e ndihmojnë nxënësin të realizojë qëllime komunikuese. Në këtë kuptim më të gjërë, aftësia komunikuese përfshin përbërësit e mëposhtëm:

- ❖ Aftësia gjuhësore (njohuritë gramatikore, leksikore si dhe elemente të semantikës dhe prozodisë)
- ❖ Aftësia socio-linguistike (marrëdhëniet shoqërore, regjistrat gjuhësorë dhe theksi)
- ❖ Aftësia pragmatike (organizimi i ligjërit, zbatimi i nocioneve dhe funksioneve gjuhësore)

Duke iu referuar objektivit të këtij artikulli, do të përqendrohemi kryesisht tek aftësia gramatikore. Ajo përbën aftësinë për të kuptuar dhe për t'u shprehur duke prodhuar dhe duke njohur fjali të formuara mirë sipas parimeve dhe jo për t'i memorizuar e për t'i riprodhuar si formula të gatshme. Në këtë kuptim, çdo gjuhë ka një gramatikë shumë komplekse që nuk mund të bëhet objekt i një trajtimi të lodhshëm e përfundimtar.

Përkufizimi dhe organizimi gramatikor përfshin

- ✓ elementët, për shembull:
 - morfemat
 - rrënjët, parashtesat dhe prapashtesat
 - fjalët
- ✓ kategoritë, për shembull:
 - numri, gjinia
 - konkret/ abstrakt
 - i veçuar/i vazhduar
 - zgjedhimi
 - e shkuar/ e tashme/e

- | | |
|---|---|
| | ardhme |
| | -aspekt, progresiv |
| ✓ klasat, për shembull: | -klasat e mbyllura:
nyjet, përemrat vetorë,
parafjalët, lidhëzat... |
| ✓ strukturat, për shembull:
dhe të përbëra | -fjalët e kompozuar

-sintagma (emërore,
foljore)
-fjali (kryesore, të
nënrenditura, të
bashkërenditura)
-fjali (të thjeshta, të
përbëra, komplekse) |
| ✓ procesi (përshkrues) për shembull: | -emërzimi
-ndajshitesa
-zëvendësime
-shkallët
-zhvendosje
-ndryshim |
| ✓ marrëdhëniet, për shembull: | -rregulla
-përshtatja
-ndërvarësitë, etj |

Aftësia gramatikore ose aftësia për të organizuar fjali, për të transmetuar kuptimin është në qendër edhe të kompetencës komunikuese dhe pjesa më e madhe e atyre që interesohen për kualifikimin, mësimdhënien dhe vlerësimin e gjuhëve i kushtohen veçanërisht administrimit të procesit të të mësuarit që të çon drejt këtij objekti, gjë që në përgjithësi ka si pasojë përzgjedhjen, organizimin, progresin dhe praktikën e të dhënave të reja duke filluar nga fjali të thjeshta (p.sh. *Maria është e lumtur*) dhe duke përfunduar me fjali të përbëra, struktura dhe shtrirja e të cilave janë të pakufizuara⁷⁴.

⁷⁴ *Kuadri i Përbashkët Evropian i Referencave për Gjuhët*. Përkthyer nga Andromaqi Haloçi.

Tabela nr 1. Shkallët e saktësisë në njohuritë gramatikore sipas Kuadrit të Përbashkët Evropian të Referencave për Gjuhët

C2	Nxënësi dëshmon për një saktësi gramatikore të një niveli të lartë edhe kur vëmendja e tij është përqendruar diku tjetër.
C1	Nxënësi ka shkallë të lartë të saktësisë gramatikore; gabimet janë të rralla dhe të vështira për t'u vënë re.
B2	Ky nivel nënkupton një kontroll të mirë të njohurive gramatikore; gabime të rastësishme, gabime josistematike dhe gabime të vogla sintaksore mund të bëhen ende por ato janë të rralla dhe shpesh mund të korrigjohen retrospektivisht. Nxënësi i mban nën kontroll njohuritë gramatikore dhe nuk bën gabime që krijojnë keqkuptime.
B1	Nxënësi komunikon me një saktësi të mjaftueshme në disa kontekste familjare; sipas rregullit të përgjithshëm ka një kontroll të mirë të njohurive gramatikore pavarësisht nga ndikimet e gjuhës amtare. Në këtë nivel njohurish mund të bëhen gabime, por kuptimi është i qartë në përgjithësi. Mund të përdorë me një saktësi të mjaftueshme një repertor shprehjesh dhe frazash që përdoren shpesh dhe bashkëngjiten në situata përgjithësisht të parashikuara.
A2	Nxënësi është në gjendje të përdorë saktë disa struktura të thjeshta, por bën gabime elementare në mënyrë të vazhdueshme si për shembull, gabime në kohët e foljeve dhe harron përshtatjen e tyre. Pavarësisht nga këto kuptimi i përgjithshëm mbetet i qartë.
A1	Nxënësi dëshmon për një kontroll të kufizuar të strukturave sintaksore dhe përdor struktura të thjeshta gramatikore që i përkasin një repertori të memorizuar dhe të automatizuar.

Përdoruesit e Kuadrit të referencave do të parashikojnë të shpjegojnë sipas rastit

- ✓ mbi çfarë teorie gramatikore e bazojnë ata punën e tyre.
- ✓ elementët, kategoritë, klasat, strukturat, operacionet dhe marrëdhëniet që nxënësit duhet të ndryshojnë.

Përshkrimi i mësipërm dëshmon në mënyrë përgjithësuese për rëndësinë që merr gramatika në fokusin e Kuadrit të referencave. Tekstet e gramatikës të hartuara në këtë optikë propozojnë veprimtari gramatikore që lidhen me nivelet e përcaktuara nga kuadri dhe që e ftojnë nxënësin të reflektojë mbi funksionimin e gjuhës. *“Kjo etapë reflektimi shoqërohet me ushtrime praktike si dhe me dokumente autentike që vënë në praktike çështjet gramatikore të trajtuara në çdo mësim”*⁷⁵. Përvetësimi i rregullave gramatikore bëhet duke u nisur nga shembuj konkretë.

Le të analizojmë një shembull të marrë nga metoda Campus⁷⁶, e cila përdoret në shkollat e mesme në shumë qytete të vendit tonë. Në mësimin 1 të kapitullit 8, shpjegimi i kohës së pakryer të mënyrës dëftore nuk bëhet nëpërmjet dialogut siç jemi mësuar zakonisht, por duke ballafaquar fotografi me kujtimet që lidhen me to. Përvetësimi i kësaj kohe realizohet nëpërmjet fjalish të ndërtuara nga nxënësit duke iu referuar një dokumenti autentik.

Në një mësim tjetër analiza morfologjike mbështetet në një dokument autentik dhe pikërisht në revistën *“Découvertes”*.⁷⁷ Elementi kulturor i tërheq nxënësit për të njohur një qytetërim të ri dhe njëkohësisht të reflektojë nga pikëpamja gramatikore.

Duke vëzhguar trajtimin e gramatikës sipas Kuadrit të referencave në disa tekste⁷⁸ që përdoren aktualisht në Shqipëri për mësimin e gjuhës frënge si dhe tekstet e mirëfillta të gramatikës⁷⁹ arrijmë në disa përfundime:

⁷⁵ Bérard, E : Grammaire du français. Comprendre, réfléchir, communiquer, Niveaux A1, A2 du Cadre européen. Didier. Paris, 2005.

⁷⁶ Girardet, J ; Pécheur, J : Campus 1. Méthode de français. CLE international. Paris, 2002. f . 104.

⁷⁷ Po aty.f. 16.

⁷⁸ Këtu i referohemi metodave Campus, Connexions, Tout va bien, Festival, Métro Saint-Michel, Tempo.

⁷⁹ Këtu i referohemi teksteve Grammaire du français, comprendre, réfléchir, communiquer. Niveaux A1/A2/B1/B2.

- *Veprimtaritë gramatikore kanë në fokus aftësinë për të komunikuar.*
- *Problemet gramatikore të cilat trajtohen në varësi të nevojave të nxënësve fillimisht prezantohen për t'u rimarrë më pas në ushtrime.*
- *Detyrat për t'u realizuar përbëjnë zbatimin praktik të çështjeve gramatikore të trajtuara në teori duke dhënë një kontekst të natyrshëm të përdorimit të gjuhës.*
- *Disa veprimtari janë parashikuar të zhvillohen në grup për të nxitur nxënësin të ndërveprojë me nxënësit e tjerë duke realizuar kështu komunikimin.*
- *Krahas punës në grup tekstet bashkëkohore i lënë hapësirë nxënësit të punojë në mënyrë të pavarur qoftë në klasë apo në shtëpi.*
- *Gramatika nuk lë pas dore të folur. Shumë veprimtari gramatikore shoqërohen nga dokumente zanore në mënyrë që të zhvillohen aftësitë për të kuptuar gjuhën e folur.*
- *Konceptimi i ri i veprimtarive gramatikore i ndihmon mësuesit dhe nxënësit ta përjetojnë më mirë lidhjen që ekziston ndërmjet formave gjuhësore dhe përdorimit të tyre në kontekst.*

Kuadri i Përbashkët Evropian i Referencave për Gjuhët synon që nxënësit t'i zhvillojnë aftësitë gramatikore:

- a- *Në mënyrë induktive duke futur elementë të rinj gramatikorë, kategori, struktura, rregulla etj. në tekste të prodhuara posaçërisht për të treguar formën e tyre, funksionin dhe kuptimin.*
- b- *Duke dhënë shpjegime për dukuritë gramatikore të shoqëruara edhe me veprimtari gramatikore.*

Duke përfunduar mund të themi se gramatika, e parë në këndvështrimin e kërkesave të Kuadrit të Përbashkët Evropian të Referencave për Gjuhët, zë një vend të rëndësishëm në procesin e mësimdhënies dhe të përvetësimit. Njohuritë gramatikore përbëjnë një objektiv të rëndësishëm në përmbajtjen e kurrikulave, duke shfrytëzuar plotësisht, në përshtatje me situata të veçanta, potencialin komunikues të një metode funksionale dhe situative për mësimin e gjuhëve të huaja, duke i dhënë njëkohësisht mundësi nxënësit të zotërojnë dhe të përdorë

sistemet e nevojshme fonologjike, leksikore dhe gramatikore në nivelin përkatës.

BIBLIOGRAFIA:

1. BERARD, E: « Approches communicatives : une enquête sur l'état de la question » në Etudes de Linguistique Appliquée. n° 100. Tetor-dhjetor. 1995.
2. BERARD, E: Grammaire du français. Comprendre, réfléchir, communiquer. Niveaux A1, A2 du Cadre européen. Didier. Paris, 2005.
3. BERARD, E: L'approche communicative-Théories et pratiques. Coll. Didactique des Langues Etrangères. Paris, 1991.
4. BESSE, H: Documents authentiques et enseignement/apprentissage de la grammaire d'une LE. Didier. Paris, 1987.
5. CASTELLOTI, V; COSTE, D; MOORE, D; TAGLIANTE, C: Portfolio européen des langues. Collège. Didier. Paris, 2004.
6. CHARTRAND, S: Pour un nouvel enseignement de la grammaire. Hachette. 1998.
7. Conseil de l'Europe / Conseil de la Coopération culturelle / Comité de l'éducation / Division des langues vivantes. Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Didier. Paris, 2001.
8. COSTE, D ; COURTILLON, J : Un niveau Seuil. Strasbourg. Conseil de l'Europe. 1976.
9. COSTE, D: Un niveau Seuil. Le Français dans le Monde. nr 126. 1976.
10. GIRARDET, J ; PECHEUR, J: Campus 1-2-3, Clé International. Paris, 2002.
11. Kuadri i përbashkët evropian i referencave për gjuhët, përkthyer nga Andromaqi Haloçi
12. VIGNER, G : La Grammaire en FLE. Hachette. 2004.
13. WIDDOWSON H.-G: Une approche communicative de l'enseignement des langues. coll." Langues et apprentissage des langues ". (traduction 1996). Hatier/Didier. Paris, 1978.

*Universiteti i Shkodrës “Luigj Gurakuqi”
Bul. Shk., Shkencat e edukimit, 2010*

Për një përfaqje kulturore të letërsisë në mësimdhënien e gjuhës frënge

Drita Brahimi

Universiteti i Shkodrës “Luigj Gurakuqi”, Departamenti i Romanistikës

Cultural and Literary Aspects in Teaching French

ABSTRACT

This article deals with the cultural approach of the literary texts in the French language teaching, basing on three important principles:

- The students' culture
- The interpretative activity
- The interactivity

The school plays the role of the mediator between students and culture. This is the teacher who “leads” the reinforcement of the acquired cultural elements and the introduction of new ones.

In this case, the literature is considered not only as an application field of the acquired culture, but also as an encouragement to further acquisitions.

Mësuesi i gjuhës së huaj luan rolin e një « *lundërtari* », i cili mbart

dhe udhëheq në “*beteja*” me dallgët njohuritë kulturore. Për të favorizuar zbulimin e një kulture është e rëndësishme që, ai ta vendosë nxënësin në një kontekst udhëheqjeje apo drejtimi kulturor: ai e shtyn nxënësin ta pasurojë kulturën e vet me qëllim që ta interpretojë më mirë dhe ta përcjellë edhe te të tjerët. Për këtë qëllim, leximi i teksteve letrare përbën

një mjet të domosdoshëm që i lejon mësuesit t’i transmetojë nxënësit njohuri kulturore (të kulturave të ndryshme apo të epokave të ndryshme), por nga ana tjetër dhe njëkohësisht ai e prin nxënësin t’i ndërtojë vetë ato. Megjithatë, aktualisht, mësuesi i frëngjishtes nuk ka mjetet e nevojshme për orientimin apo lehtësimin e detyrës së tij prej «lundërtari». Ekzistojnë parime të shumta që lidhen me aftësinë për përvetësimin e mësimit, kuptimit dhe interpretimit të letërsisë dhe kulturës, të cilat mund të udhëheqin mësuesin e gjuhës frënge . Vlen të përmendim tre nga këto parime: *mbështetja në kulturën e nxënësve, favorizimi i aktivitetit të tyre interpretues, inkurajimi i ndërveprimeve të kulturave.*

Mbështetja në kulturën e nxënësve

Për ta përfshirë nxënësin në universin e kulturës, që nganjëherë, madje dhe shpesh, mund të duket jashtë realitetit, mësuesi duhet të bazohet në eksperiencat e nxënësit dhe në njohuritë e tij kulturore, të cilat do t’i shërbejnë atij si pikë referimi për të kuptuar dhe interpretuar tekstin letrar. Përndryshe vetëm nxënësit, të cilët që në moshë të vogël kanë qenë në kontakt me të ashtuquajturën kulturë të përfutur, do të ishin në gjendje të kuptonin dhe të ndërtonin një interpretim bashkëkohor të kulturës dhe të tekstit letrar njëkohësisht. Po roli i mësuesit, cili është? Puna e mësuesit qëndron në faktin që ai duhet ta udhëheqë nxënësin për të kaluar nga kultura e tij individuale në një kulturë të re të panjohur. Kjo për mësuesin do të thotë:

- të përzgjedhë fragmente nga romane, klasike ose bashkëkohore, që përmbajnë ndjenja apo preokupime të së përditshmes së jetës së nxënësve. Këto romane mund të trajtojnë tema të tilla, si: solidariteti, vëllazërimi, raporti i individit me familjen e tij, me kulturën, dashurinë, miqësinë, sëmundjen, madje edhe me vetë ekzistencën e tij.

- të organizojë aktivitete, që mundësojnë prezantimin e veprave, leximin e tyre, duke favorizuar njëkohësisht aktivitetin interpretues. Në këtë mënyrë, analiza e paratekstive lehtëson hyrjen e nxënësve në tekst. Përveç informacioneve që ata mund të veçojnë nga kuptimi i veprës dhe

përmbajtja e saj, analiza e paratekstit u lejon atyre të mobilizojnë dhe të zgjerojnë njohuritë e tyre kulturore.

- të studiojë procesin në bazë të së cilit një veprë i jepet statusi letrar, çka i nxit më shumë nxënësit në studimin e veprës së zgjedhur, duke njohur dhe rolin e tyre si aktorë kulturorë në sferën letrare.

- të vërë në dukje informacionet kulturore të nevojshme për kuptimin e veprës, por gjithashtu të prezantojë veprat si dokumente mbartës të njohurive kulturore. Pa këto shpjegime dhe në mungesë të njohurive kulturore, nxënësit do të kishin shumë vështirësi për të ndërtuar një kuptim të tekstit aq më pak për të përpunuar një interpretim të tij.

Favorizimi i aktivitetit interpretues

Favorizimi i aktivitetit interpretues bëhet shumë i rëndësishëm, aq më tepër që për shumë nxënës kjo gjë nuk është e dukshme. Për këtë arsye është e këshillueshme të alternohen praktika të ndryshme leximi: praktika metodike leximi në klasë ose aktivitete që kërkojnë interpretim. Për mësuesin, kjo do të thotë që, ai duhet t'i japë më shumë rëndësi marrjes dhe zotërimit të njohurive të nevojshme për kuptimin e karakteristikave të një teksti si edhe të kompetencave, që mundësojnë përpunimin apo analizën e strategjive të leximit. Duhet të kemi parasysh që, këto aktivitete duhet të kontribuojnë në këtë drejtim me qëllim që nxënësi të dallohet si një lexues i vërtetë, subjektiv dhe i autorizuar për të shfaqur pikëpamjet e tij mbi botën. Sigurisht që kjo liri veprimi mund të jetë stimuluese për nxënësit më të shkathët, ndërsa nxënësit më të ndrojtur mund të hasin vështirësi. Për këtë do të ishte më e përshtatshme që të ndahen detyrat dhe nxënësit të vrojtohen në të gjitha veprimtaritë, me qëllim që ata ta ndjejnë veten të përfshirë, e të jenë të gatshëm për të marrë udhëzime të nevojshme.

Favorizimi i ndërveprimeve

Favorizimi i ndërveprimeve ndërmjet nxënësve si dhe mes nxënësve dhe mësuesit përbën një parim të një rëndësie të veçantë për të punuar mbi kuptimin dhe interpretimin e tekstit letrar. Krijimtaria interpretuese stimulohet shumë nga emocionet dhe eksperiencat e përbashkëta, nga shkëmbimet në klasë dhe punimet në grup. Në fakt, ndërveprimet gojore luajnë një rol ndërmjetës në ndërtimin e interpretimit dhe në shprehjen e eksperiencës estetike. Nxënësi do të dojë më tepër të eksplorojë interpretime të ndryshme kur grupi, bashkërisht merr pjesë në interpretimet dhe emocionet e tij. Për këtë qëllim, kontrata mësimore

duhet të jetë e qartë: shkëmbimet ndihmojnë kuptimin dhe interpretimin e tekstit të lexuar, por nuk vlerësojnë domosdoshmërisht cilësinë e gjuhës gojore. Është e nevojshme atëherë të krijohet një mjedis i përshtatshëm për shkëmbimet dhe t'u tregohet nxënësve se «uni» që ata ndajnë bashkë, është një un “imagjinar”, një nga mundësitë që të ofron eksperiencë e të lexuarit.

Ndërveprimi ka shumë avantazhe për nxënësin: nxënësi mëson më tepër gjatë një diskutimi të strukturuar sesa duke dëgjuar një referat; interesi është më i madh dhe nxënësit mund të ndihmojnë njeri-tjetrin duke përpunuar, vlerësuar e korrigjuar interpretimet e tyre. Për më tepër, secili eksploron më shumë, kur grupi i tij bën të njëjtën gjë. Ndërveprimet ndihmojnë gjithashtu edhe nxënësit më të ndrojtur: diskutimi në grupe të vogla favorizon ndërhyrjen e tyre, kurse diskutimi në një grup të madh siguron pjesëmarrjen e të gjithëve. Këto diskutime i japin mësuesit informacione në lidhje me atë çka nxënësit kanë mësuar, në lidhje me atë çka ata kanë kuptuar ose anasjelltas. Përcaktimi i elementeve që përbejnë pengesë për kuptimin apo interpretimin, i lejon mësuesit që t'i sqarojë ato duke i shpjeguar apo saktësuar. Gjithsesi, ndodh që nxënësit t'i tremben idesë për të shkëmbyer përshtypjet e tyre mbi leximin. Për më tepër, jo të gjithë kanë të njëjtën aftësi dëgjimi. Gjithashtu, aftësia e të shprehurit, nuk është e njëjtë, çka mund të sjellë vështirësi në qartësinë apo lidhjen e shprehive të tyre. I takon mësuesit të modelojë punën interpretuese të nxënësve të tij, duke sugjeruar përgjigjet në disa raste. Sigurisht që, për mësuesin mund të jetë shqetësues fakti që ndërveprimet marrin më shumë kohë sesa referatat dhe mbajtja e disiplinës është më e vështirë në një klasë ku ndërveprohet. Vlerësimi i cilësisë së ndërveprimeve gjithashtu paraqitet si një sfidë: *Si dhe çfarë duhet vlerësuar?*

Mbështetja në këto tre parime për zhvillimin e aktiviteteve, mund të ndihmojë në luftën kundër konformizmit dhe përgjigjeve shpeshherë tepër feminare, kur bëhet fjalë për të punuar me tekstet letrare. Mësuesi mund të përdorë një metodë didaktike, teorike apo praktike, që nëpërmjet një trajtimi kulturor, të mund të lehtësojë adaptimin e një leximi letrar, që ka të bëjë me kënaqësinë e të lexuarit gjithçka, duke u ndalur në disa elemente në dukje pa lidhje, por të cilat, me t'u analizuar mund të sjellin interpretime sa origjinale aq edhe të përshtatshme për tekstin.

REFERENCA:

1. Bourdieu, P et Passeron, J.-C.(1985): *Les Héritiers: les étudiants et la culture*, Paris, éditions de Minuit .
2. Bucheton,D.,Brénas,Y.,Chabanne et Dupuy,C.(2004): “*Parler sur la créativité*”,in Cahiers pédagogiques,nr.420,pp.11-13.
3. Dufays,J-L.,(1996): J,-L,-C.”*Culture,compétence,plaisir: la nécessaire alchimie de la lecture littéraire*”, actes du colloque de Louvain-la-Neuve, 3-5 mai 1995,Bruxelles , De Boeck& Duculot.
4. Falardeau,E.(2003): ”*L’apprentissage de la lecture littéraire :quelques pistes pour la lecture de L’écume des jours de Boris Vian*”, Quebec francais,nr.129,pp.48-51.
5. Herbert ,M.”*Pour une intégration des familles de situation en lecture littou des principes d’une approche transactionnelle* “Québec francais ,nr.135,pp.82-84.
6. Jouve,V.(1993): *La Lecture*, Paris, hachette, Coll.Contours littéraires.
7. Langlade,G.(2001): “*Et le sujet lecteur dans tout ca?*”, Enjeux, nr.51-51.
7. Rouxel,A.(2007): ”*Pratiques de lecture :quelles voies pour favoriser l’expression du sujet lecteur*”, “Le francais d’aujourd’hui , nr-157,pp.65-73.
- 8.Saint-onge,M.(2000): *Moi,j’enseigne, mais eux apprennent-ils?*, Laval, Groupe Beauchemin, 2-e édition.
9. Zakhartchouk,J.M.(1999): *L’enseignant, un passeur culturel*, Paris, E.S.f.,Coll.Pratiques et enjeux pédagogiques.

*Universiteti i Shkodrës “Luigj Gurakuqi”
Bul. Shk., Shkencat e edukimit, 2010*

Loja gjatë procesit të mësimdhënies së një gjuhe të huaj

Lindita Kazazi

Universiteti i Shkodrës, Departamenti i Romanistikës

Games in the Process of Foreign Language Teaching

ABSTRACT

There is a wide range of speculations concerning the teaching methodology of the game. In general, there is an idea that the game is a recreative moment, but there are teachers who use this glotodidactic methodology constantly. That is a didactic practice which deals with the use of techniques precisely based on the game. This intends the involvement of the learner providing him with a quiet, motivating, learning and entertaining environment at the same time. The learner who plays and learns in such an environment acquires knowledge and enjoys and develops social skills as well. There is a variety of exercises for both teachers and learners. In conclusion, we may affirm that the game faces the learners with different arguments, during the learning process of a foreign language, from the most simple to the most complicated.

Mundësia e përdorimit të një metodologjie të bazuar në lojë gjatë mësimdhënies së një gjuhe të huaj, jo gjithmonë mirëpritet nga mësuesit. Ka shumë paragjykime në lidhje me këtë metodologji pune. Përgjithësisht qarkullon ideja se loja është një moment pushimi që përdoret kur nuk

bëhet mësim, gjatë pushimeve. Shpesh, loja konceptohet me një funksion kryesisht zbavitës dhe sa për të kaluar kohën. Ajo përfaqëson një interval mes një aktiviteti dhe një tjetri, i nevojshëm për të rifituar energji dhe motivim para se të rifillohet me studimin⁸⁰.

Mendime si këto, mund të çojnë deri në atë pikë sa mësuesi të përjashtojë krejtësisht didaktikën e bazuar në lojë gjatë mësimdhënies, apo ta mënjanojë përdorimin e saj.

Por, pavarësisht këtyre mendimeve, ka mësues që e përdorin këtë metodologji glotodidaktike në mënyrë të vazhdueshme. Tradita klasike e mësimdhënies, theksonte rëndësinë e lidhjes mes lojës dhe didaktikës. Në Greqinë Antike fjala *scholé* tregonte *otium*-in, d.m.th. kohën e lirë nga punët, të dedikuar për argëtimin. Ndërsa në latinisht, *ludus*, përcaktonte lojën në përgjithësi por edhe shkollën si vend mësimi dhe stërvitjeje.

Por çfarë kuptohet saktësisht me didaktikën e bazuar në lojë? Metodologjia e bazuar në lojë, është një praktikë didaktike që parashikon përdorimin e teknikave të bazuara pikërisht mbi lojën. Këta kanë qëllim zhvillimin e nxënësit duke krijuar një mjedis nxënieje motivues dhe në të njëjtën kohë të pëlqyer; një kontekst të pasur me stimuj pozitivë, ku vetë nxënësi është protagonist i procesit formues dhe në të cilin merr pjesë mes aktivitetesh bashkëpunimi dhe konkurrence pozitive me shokët. Në një klimë të tillë, studimi i gjuhës bëhet duke ndjekur një rrjedhë të natyrshme që merr parasysh dhe përfshin personalitetin e nxënësit (emocionet, aftësitë njohëse dhe bashkëvepruese).

Në traditën glotodidaktike anglosaksone, përdoren dy terma *Play* dhe *Game*. I pari, ka të bëjë me qëndrimin e vetë nxënësit, i cili duke luajtur, zbulon të fshehta falë aftësive të veta njohëse, motorike, gjuhësore, sociale dhe ndijimore. Ndërsa i dyti, kuptohet si aktivitet i rregulluar nga norma të vendosura, të cilat janë pranuar nga pjesëmarrësi në lojë⁸¹.

Studenti që luan dhe mëson në një atmosferë të qetë dhe pa tensione negative mëson, argëtohet dhe zhvillon në të njëjtën kohë edhe aftësi sociale, si p.sh. bashkëveprim me të tjerët, ndërmjetësim, konkurrencë. Një nga metodat e mësimdhënie/nxënies më moderne që ndërthuret me didaktikën e bazuar në lojë, është “të mësuarit

⁸⁰ Fabio Caon, Sonia Rutka, *La lingua in gioco*, Edizioni Guerra, Perugia, 2004, f.22.

⁸¹ Po aty..., f. 30.

bashkëpunues”, i cili përfshin teknika që përdorin nxënësit duke ndihmuar njëri-tjetrin për të arritur synime të përbashkëta. Bashkëveprimi mes anëtarëve të grupit në të cilin përdoret kjo teknikë, favorizon procesin e shoqërizimit dhe i lejon studentit të mësojë nga shokët.

Arsyet për të cilat praktika e përditshme didaktike duhet të përdorë më shumë metodologjinë e bazuar në lojë, janë të shumta dhe të ndryshme. Përveç bashkëpunimit, nxënësi zhvillon edhe sjellje të tjera, si respektimi i rregullave të lojës dhe respektimi i kundërshtarit, d. m. th. mëson të humbë me qetësi dhe të fitojë duke respektuar shokët. Sipas Freddi-t, loja lejon të punohet në nivele të ndryshme semiotike që karakterizojnë tërësinë e procesit komunikativ: gjuhësor, socio-gjuhësor, motorik, muzikor⁸². Aktivitetet e lojës inkurajojnë nxënësit të shprehin krijimtarinë dhe të stimulojnë fantazinë.

Aktivitetet e lojës promovojnë bikulturalizmin, duke qenë se nxënësit afrohen me një kulturë të ndryshme nga e vetja, d.m.th. me kulturën e vendit ku flitet gjuha e re. Ky është një aspekt shumë i rëndësishëm në mësimdhënien e gjuhës meqenëse nuk mund të mësohet një gjuhë e re nëse nuk mësohet edhe kultura e popullit që e flet atë. Nëpërmjet lojës konteksti komunikativ që krijohet është krejtësisht i veçantë. Lojërat ndihmojnë në thyerjen e akullit, në kalimin e situatës së ndrojtjes dhe sikletit, duke nxitur edhe nxënësit më të heshtur dhe më të ndrojtur të marrin pjesë në detyrat e propozuara nga mësuesi. Ato nxisin në klasë interes dhe dëshirë për të mësuar, meqë stimulojnë motivojnë, bazuar në kuriozitet dhe dëshirë, të cilat përbëjnë të vetmin motivim të vlefshëm për mësimin e gjuhës. Gjithashtu, ata mbajnë gjallë në kohë interesin dhe motivimin e nxënësit. Dëshira për të kaluar sfidat që i sjell loja bën që të pranohen me entuziazëm dhe qetësi edhe tema ‘serioze’, si gramatika, shpesh e konsideruar e vështirë dhe joargëtuese nga nxënësit.

Me qëllim që loja të realizojë funksionin e vet didaktik dhe edukativ është e rëndësishme që pas fazës së lojës të vijojë një moment reflektimi, pasloja, në të cilën nxënësi sistemon strukturat gramatikore që ka përdorur gjatë lojës. Shpesh nxënësi i rritur, ka tendencën të mendojë që duke luajtur humbet kohë të çmuar, e cila mund të përdoret në aktivitete të tjera më interesante dhe të dobishme. Pikërisht faza e paslojës

⁸² Giovanni Freddi, *Psicolinguistica, sociolinguistica, glottodidattica*, UTET, Torino, 1999, f. 39.

lejon ndryshimin e këtij paragjykimi që nënvlerëson metodologjinë glotodidaktike të lojës. Edhe Freddi⁸³, thekson rëndësinë e lojërave didaktike në mësimdhënien e të rriturve, të cilat, kanë synim vënie në jetë të modeleve të mësuara në gjuhën mëmë në situata të stimuluar që i përkasin vendit në të cilin flitet gjuha që po mësohet.

Mes arsyeve kryesore që mbështesin zgjedhjen e lojës në didaktikë, mund të përmendim

- të propozuarit e një mënyrë argëtuese në të mësuarit të gramatikës
- të theksuarit e nevojave komunikuese dhe të zhvilluarit të aftësitë komunikuese
- të promovuarit e bikulturalizmit.

Një ambient në të cilin përdoret metodologjia e lojës gjatë mësimit, përkufizohet si mjedis i qetë dhe argëtues. Loja ka synim, nxitjen e të mësuarit duke krijuar situata edhe përvoja të këndshme dhe motivuese.

Zakonisht lojërat kanë nevojë për një gjykatës e pikërisht ky është roli kryesor që përmbush mësuesi. Ky është një rol shumë i rëndësishëm që pason fazën parapërgatitore të lojës dhe ndarjen në grupe. Sigurisht gjatë lojës, mësuesi duhet të vërejë edhe aspekte të tjera qoftë të tipit gjuhësor apo të sjelljes në përgjithësi, që mund të rimerren gjatë fazës së kontrollit dhe korrigjimit përfundimtar. Nga ana tjetër, nxënësi, është protagonist i lojës. Shpesh ai është bashkëprotagonist, pasi në të shumtën e rasteve lojërat zhvillohen në grup apo skuadër. Të gjithë pjesëmarrësit janë të detyruar të respektojnë rregullat e lojës.

Mësuesi duhet gjithmonë të ketë parasysh edhe disa elemente të tjera të lidhura me lojën që do të propozojë, si p.sh. kohëzgjatjen e aktivitetit që propozohet, mënyrën e organizimit (nxënësit do organizohen në grupe, skuadra apo do të përfaqësohen si individë), rolin e mësuesit gjatë aktivitetit të lojës, karakterin e lojës (bazuar në bashkëpunim apo në konkurrencë)⁸⁴. Është shumë e rëndësishme që mësuesi të njohë mirë edhe tiparet e nxënësve, me qëllim që të ketë nën kontroll situatën dhe të dijë të bëjë zgjedhjet e duhura. Mësuesi mund të propozojë në klasë lojëra që kanë si bazë konkurrencën mes grupeve ose bashkëpunimin.

⁸³ Giovanni Freddi, *Azione, gioco, lingua*, Liviana, Padova, 1990, f. 54.

⁸⁴ Marco Mezzadri, *I ferri del mestiere*, Guerra Edizioni, Perugia, 2003, f. 317.

P. sh. një lojë gjuhësore që mund të përdoret duke u bazuar në konkurrencën është t'i jepet çdo nxënësi një listë prej 10-15 emrash (mashkullore, femërore, njëjës apo shumës). Nxënësit ndahen në grupe. Sipas radhës, secili lexon një emër, të cilit do t'i vendoset përpara nyja shquese ose joshquese. Grupet nxitojnë të përgjigjen duke vendosur nyjet e duhura.

Në të kundërt, një tjetër aktivitet që nxit bashkëpunimin është ai që ndihmon në mësimin e fjalive kushtore në gjuhën italiane. Të gjithë nxënësit duhet të kenë në dorë një fletë, në të cilën duhet të shkruajnë një fjali kushtore (Sikur të isha...), duke përdorur mënyrën lidhore dhe atë kushtore. Pas kësaj, nxënësit palosin fletët dhe ia kalojnë shokut afër, i cili shkruan një fjali duke përdorur mënyrën dëftore dhe kushtore e kështu me radhë. Në fund nxënësit lexojnë fjalitë që janë argëtuese, pikërisht sepse janë pa lidhje.

Lojëra të tjera që mund të propozohen gjatë njësive didaktike, janë qoftë ata që kanë të bëjnë me dramatizime pjesësh të ndryshme, qoftë me fjalëkryqe apo të ngjashme. Dramatizimet janë një teknikë shumë e përdorur gjatë procesit të mësimin të gjuhës së huaj. Pavarësisht kësaj, edhe kjo teknikë paraqet disa dizavantazhe, si p.sh. nëse kemi të bëjmë me nxënës të rritur, ata mund të kenë vështirësi për të interpretuar para shokëve të grupit. Gjithshtu, nëse kemi disa grupe që punojnë paralelisht, mund të krijohet një ambient i zhurmshëm që mund të mos ndikojë pozitivisht në përqendrim. Shpesh është shumë e vështirë të kronometrohet dhe të ndahet në mënyrë të barabartë koha e interpretimit. Së fundmi, mësuesi, gjatë fazës së korrigjimit duhet të ketë kujdes që të mos krijojë stepje tek nxënësi. Ne mendojmë se p.sh., simulimi i një interviste pune, ku nxënësit marrin pjesë qoftë në rolin e 'punëdhënësit' apo 'të punësuarit' është një aktivitet që nxit të folurin, përdorimin e fjalorit dhe strukturat gramatikore.

Përsa i përket lojërave të fjalëkryqeve apo të ngjashme me këto, sjellim shembuj nga teksti mësimor për mësimin e gjuhës italiane, Rete 1⁸⁵ dhe Rete 2⁸⁶.

Në vijim po paraqesim disa tipa ushtrimesh të marra pikërisht nga këto dy tekste për mësimin e gjuhës italiane.

⁸⁵ Marco Mezzadri, Paolo E. Balboni, Rete! 1, Guerra Edizioni, Perugia, 2000.

⁸⁶ Marco Mezzadri, B., Paolo E. Balboni, Rete! 2, Guerra Edizioni, Perugia, 2001.

Në figurën 1, paraqitet një ushtrim-lojë, ku nxënësit duhet të gjejnë fjalët e fshehura. Si orientim mund të tregohet tema rreth së cilës janë fjalët e fshehura, p.sh. në rastin e paraqitur mund t'u sugjerohet nxënësve të gjejnë profesionet.



Fig. 1

Në figurën e dytë, nxënësit ndihmohen nga figurat e paraqitura. Nëpërmjet këtij ushtrimi nxënësit mësojnë apo përsërisin një numër të konsiderueshëm të fjalorit të frutave apo perimeve. Këshillohet të vihet një kohë në dispozicion për përfundimin e ushtrimit.

Fig. 2

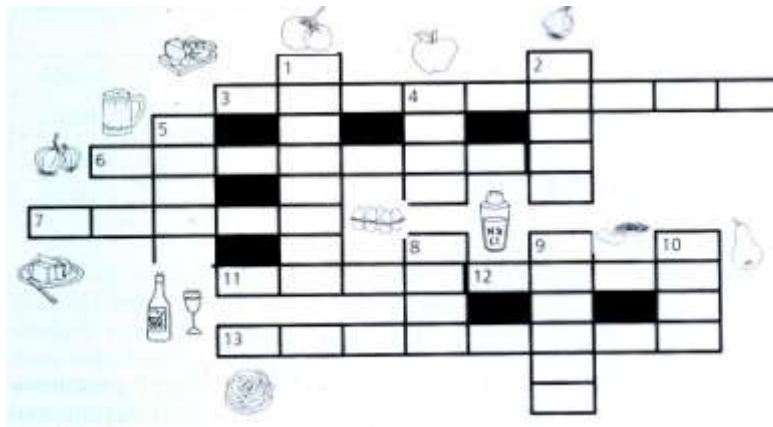
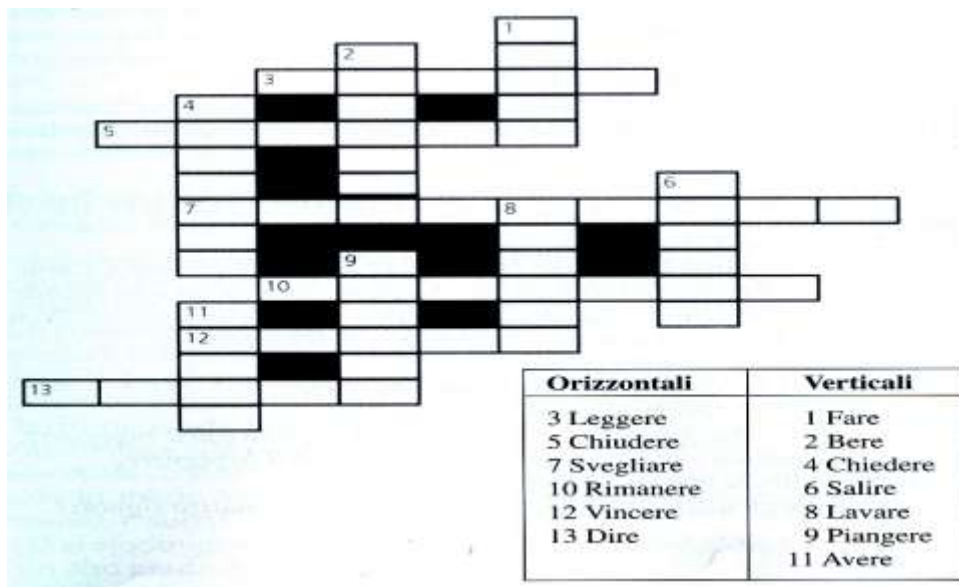


Figura e tretë, lejon të punohet me gramatikën. Përmes këtij ushtrimi punohet me pjesoret, një argument me të cilin, jo gjithmonë nxënësit punojnë me dëshirë.

Fig. 3



Si përfundim mund të themi që nëpërmjet lojës hyjmë në kontakt me të tjerët e në kontekstin shkollor, me shokët dhe mësuesin. Nëpërmjet kryerjes së aktiviteteve me bazë lojën, nxënësit, argëtohen dhe në të njëjtën kohë mësojnë. Loja, pra, përbën një mundësi të vyer për mësimin e gjuhës së huaj dhe përballjen edhe me tema të komplikuar (siç janë ato të gramatikës), qoftë tek fëmijët, ashtu edhe tek të rriturit.

BIBLIOGRAFIA:

1. Caon F., Rutka S., *La lingua in gioco*, Edizioni Guerra, Perugia, 2004.
2. Freddi., G., *Azione, gioco, lingua*, Liviana, Padova, 1990.
3. Freddi G., *Psicolinguistica, sociolinguistica, glottodidattica*, UTET, Torino, 1999.
4. Mezzadri., M., *I ferri del mestiere*, Guerra Edizioni, Perugia, 2003.
5. Mezzadri, M., Balboni, P.E., *Rete! 1*, Guerra Edizioni, Perugia, 2000.
6. Mezzadri, M., Balboni, P. E., *Rete!2*, Guerra Edizioni, Perugia, 2000.

Përvetësimi i anaforikëve në një klasë gjuhësh të huaja

Eldina Nasufi

*Universiteti i Tiranës, Fakulteti i Gjuhëve të Huaja, Departamenti i gjuhës
frënge*

Teaching and Learning Anaphora in a Foreign Language Class

ABSTRACT

In this article we aim to bring up some ideas of using anaphora in a language class, because we think that the phenomena of cohesion and coherence is not given too much importance. Firstly, we will try to discuss the notion of anaphora and a typology of the forms in which it appears in a text. This typology will be illustrated through some normative examples. We will also bring forward some proposals in relation to the activity which should be organized in a language class in order to help students improve reading and writing abilities, through the use of anaphora. Furthermore, we are going to focus on the kinds of materials which should be used, and on the place that anaphoric cohesion should occupy in French language textbooks.

1. Hyrje

Eshtë një praktikë pune e njohur tashmë nga mësuesit e gjuhëve të huaja vënia në pah dhe korrigjimi i gabimeve të nxënësve në punimet e tyre me shkrim, gabime këto që mund të jenë të shumta dhe të natyrave të ndryshme. Në përgjithësi vihen lehtësisht në dukje ato të tipit

drejtshkrimor, leksikor, sintaksor, pra gabime që kanë të bëjnë pak a shumë me mënyrën se si janë ndërtuar fjalitë. Në këto raste mësuesi vë shënime të qarta të cilat i lejojnë nxënësit që të dallojnë mangësitë dhe të ketë mundësinë t'i korrigjojë ato. Kur kemi të bëjmë me probleme që e kalojnë nivelin e fjalisë dhe lidhen me tërësinë e tekstit, vënia në dukje e tyre është më e vështirë. Nuk është e lehtë të korrigjohet një tekst që është i paqartë në tërësi, që të jep përshtypjen se nuk është i lidhur mirë, që nuk është koherent për nga mënyra se si kalohet nga një paragraf tek tjetri, nga një ide në tjetrën apo se si argumentohet në lidhje me një ide të caktuar. Shpeshherë mjaftohemi duke vënë shënime të tipit ``tekst i paqartë``, ``për t'u rihartuar`` pa i dhënë në të vërtetë një zgjidhje apo çelës nxënësit në mënyrë që ai të vetëkorrigjohet. Kur bëhet fjalë për të hartuar një tekst të ndërtuar mirë, duhen të ndërthuren shumë elementë, qofshin këta gjuhësorë apo jashtëgjuhësorë, të cilët janë të vështirë të zotërohen nga shkruarit. Edhe për mësuesin nuk është aspak e lehtë që ta trasmetojë aftësinë për të shkruar në mënyrë të qartë dhe koherente. Nëse e kupton qoftë edhe me intuitë se teksti nuk është hartuar mirë, ai nuk mund ta saktësojë me përpikmëri gabimin dhe as ta trasmetojë qartë mënyrën e korrigjimit. Synimi ynë në këtë artikull është të vëmë në dukje rëndësinë e disa elementëve që ndërhyjnë në realizimin e koherencës së tekstit dhe të hidhnim disa ide në lidhje me mënyrën se si mund të punohet me këta elementë.

Të shkruarit e një teksti nuk është vetëm çështje prirje apo dhuntie, realizimi i tij kërkon të njihen mirë rregullat e brendshme të funksionimit të tij. Ndër elementët që luajnë një rol të rëndësishëm në koherencën e një teksti janë rimarrjet anaforike, kohët e foljeve, lidhëzat, elipsi, inferencat (nënkuptimet). Një interes të veçantë paraqesin procedurat anaforike si për larminë e tyre, ashtu edhe për rëndësinë që kanë në një tekst. Anaforikët janë parë nga shumë autorë⁸⁷ si elementët bazë në realizimin e koherencës dhe kohezionit të një teksti. Ndaj le të përshkruajmë shkurtimisht se çfarë është dukuria i anaforës, të japim një tipologji ta anaforikëve dhe së fundi të sjellim disa propozime për përmirësimin e mënyrës së të hartuarit të tekstit.

⁸⁷ Shih Charolles M. (1988): «Les études sur la cohérence, la cohésion et la connexité textuelles depuis la fin des années 1960» tek *Modèles Linguistiques n°10*, f.55-72
324

2) Përkufizimi teorik dhe tipologjia e anaforikëve

Në lidhje me anaforën si koncept gjuhësor ka shumë përkufizime nga shumë studiues të kësaj dukurie, por ne do të veçonim si mjaft interesant dhe të qartë përkufizimin e Dominique Maingueneau⁸⁸ për arsye se vihet në dukje roli i referentit. Sipas këtij autori termi anaforë përdoret për tërësinë e lidhjeve të rimarrjes e çfarëdo tipi qoftë kjo; në kuptimin e ngushtë anafora është e kundërta e kataforës, për të dalluar rimarrjet ku termi i cili rimerr ndjek elementin e rimarrë (anaforë) dhe ato ku ai e paraprin elementin (kataforë). Pra kemi anaforë në (1) dhe kataforë në (2):

(1) **Maria** nuk mund të punojë. **Ajo** është e sëmurë (anaforë)

(2) **Unë e njoh** motrën tënde (kataforë)

Shpesh hasim edhe termat endoforë dhe ekzoforë. Në rastin e parë referenca e një termi realizohet duke kërkuar para ose pas tij në kontekstin gjuhësor. Ajo është e kundërta e ekzoforës ku referenca e një termi bëhet falë situatës apo kontekstit jashtëgjuhësor:

(3) **Kjo** më shqetëson: lumturia jote (endoforë)

(4) **Merre këtë** dhe më ndiq (ekzoforë)

Nëse marrim si kriter klasifikimi lidhjet që vendosen midis një elementi paraprijës dhe një elementi që vjen pas, dallohen tri lloje rimarrjesh anaforike:

-rimarrja sintaksike është rimarrja e një elementi paraprijës me anë të një përemri;

(5) **Ne vizituam një kishë. Ajo** ishte madhështore

-rimarrja semantike është rimarrja e një elementi me anë të sinonimisë ose hiperonimisë:

(6) **Eksploruesit** vunë re papritur **një greminë. Humnera** ishte më e madhe se c`dukej.

-rimarrja pragmatike është rimarrja e një elementi duke iu referuar njohurive jashtëgjuhësore:

(7) Javën që shkoi Julio Iglesias dha një koncert. Ish lojtari i Atletico Madrid pati sukses të madh.

Ky ishte një klasifikim për të dhënë një ide të qartë mbi konceptin e

⁸⁸ Maingueneau D. (1991): *L'analyse du discours, introduction aux lectures de l'archive*, Hachette, Paris, f.103

anadorës, por për të përshkruar shumëllojshmërinë e shprehjeve anadorike do të japim më poshtë një tipologji të tyre. Për këtë do t'i referohemi klasifikimeve të Riegel/Pellat/Rioul⁸⁹ dhe De Weck⁹⁰ kombinimi të cilëve na duket më i detajuar:

-anadora foljore

-anadora ndajfoljore

-anadora mbiemërore

-anadora përëmërore

-anadora emërore

-**Anadora foljore** realizohet me anë të foljes bëj e cila përfaqëson një folje që tregon një proces: e shoqëruar me një përëmër kundrinë folja bëj mund të përfaqësojë një togfjalësh foljor që paraprind:

(8) *Ema nuk di ta riparojë veturën e saj, por Floronsa mund ta bëjë.*

-**Anadora ndajfoljore.** Një ndajfolje si *kështu* apo ndajfolja e vendit *atje* mund t'i referohet një elementi të përmendur më parë në tekst

(9) *Të rinjtë duhet të shkojnë në biblioteka, por ata shkojnë gjithmonë e më pak atje.*

-**Anadora mbiemërore.** Në këtë rast bëhet fjalë kryesisht për mbiemrin i tillë:

10) *Ky fëmijë ka filluar të bëhet shumë agresiv, një sjellje e tillë duhet analizuar me vëmendje.*

-**Anadora përëmërore** sic e pamë edhe më lart, mund të përbëhet nga përëmra të llojeve të ndryshme dhe nga një togfjalësh emëror.

-**Anadora emërore** ndahet në dy grupe të mëdha: anadorë besnike dhe anadorë emërore jobesnike. Këto dy grupe të mëdha ndahen në nëngrupe gjithashtu. Në grupin e parë bëjnë pjesë:

-përsëritja e cila është rimarrja e një elementëve të togfjalëshit që nga hera e parë që ai shfaqet në tekst deri në fund të tekstit. Përsëritja mund të jetë e plotë, pra fjalë për fjalë:

(11) *Më shumë nga të gjitha tiparet i binin në sy **flokët e gjatë**. Në fakt **flokët e gjatë** ishin arma e saj më e fortë.*

Përsëritja mund të jetë edhe e pjesshme:

⁸⁹ Riegel M., Pellat J.-C., Rioul R. (1994): *Grammaire méthodique du français*. PUF, Paris.

⁹⁰De Weck G. (1991): *La cohésion dans les textes d'enfants*, Delachaux et Niestle, Neuchâtel, Paris.

(12) Në stacionin e metrosë, u gjet **portofoli i një zonje të moshuar**.
Portofoli iu dorëzua policisë

-Shquarzimi ka të bëjë me kalimin nga një emër i pashquar në një emër të shquar gjatë rimarrjes:

(13) Atij i erdhi **një telegram** i papritur nga familja. **Telegrami** për fat të mirë i erdhi në kohë kësaj radhe.

Në grupin e anaforës emërore jobesnike bëjnë pjesë:

-**Zëvendësimet leksikore** të cilat realizohen falë dy modifikimeve: ndryshim i mbaresës dhe i leksemës emërore. Ky ndryshim i dyfishtë bën të mundur që t'i japim një funksion anaforik togfjalëshit.

-**Rimarrja me anë të një termi të përgjithshëm:**

(14) Ja **një doktor** i cili më ka ndihmuar në çaste shumë të vështira. Duhet ta nderojmë **këtë njeri** për veprën e tij.

-**Rimarrja me anë të një sinonimi:**

(15) Familja e avokatit adoptoi **një fëmijë**. **Bebi** ishte aq i lezetshëm sa që të gjithë donin ta merrnin në krahë.

-**Rimarrja me anë të një lekseme emërore**

(16) Përballë saj ishte **një djalë i vogël**. Ky **çamarrok** luante gjithë kohën me qenin e tij.

-**Emërzimi** konsiderohet transformimi i një fjale, fjalie madje edhe një pjese teksti në një togfjalësh emëror ose në një emër. Emërzimet mund të jenë të thjeshta ose të zgjeruara me sinonimi apo të kalojnë në anaforë konceptore.

-**Emërzimi i thjeshtë:**

(17) Sa më shumë futemi në studimin tonë, aq më shumë mendojmë se idetë **ndryshojnë** në kohë. Vetëm se ky **ndryshim** është i vështirë për t'u pasqyruar gjithmonë në ato çka shkruajmë.

-**Emërzim i zgjeruar me sinonimi:**

(18) Atë mëngjes, plaku kishte **ecur** për një kohë të gjatë buzë detit. Qeni i tij e kishte shoqëruar gjatë gjithë **shëtitjes**.

-**Anaforë konceptore**

(19) Ju e konsideroni të paaftë. **Paragjykimi juaj** është i kotë.

3)Përdorimi didaktik i anaforikëve

Pas paraqitjes këtu të kësaj tipologjie na duket me vend, të japim disa propozime në lidhje me punën që duhet bërë me anaforikët në një klasë gjuhësh të huaja. Duke pasur parasysh se të gjithë këto lloje lidhjesh anaforike mund të shfaqen në pjesë të rëndësishme në të gjithë gjatësinë e

tekstit, ku një term apo shumë terma rimerren disa herë, merret me mend rëndësia e tyre në strukturimin e tekstit. Duhet theksuar se rimarrjet anaforike ndërhyjnë në dy aftësi, në atë për të lexuar një tekst si edhe në atë për të shkruar një tekst.

- Në mënyrë që nxënësit të jenë më të vëmendshëm ndaj procedurave anaforike në të lexuar, mënyra më e frutshme është sensibilizimi i tyre duke i vënë në kontakt të drejtpërdrejtë me tekste ku ka shumëllojshmëri anaforikësh. Në këtë rast mund të punohet me tekste nga ku janë hequr anaforikët dhe ku t'u kërkohet të gjejnë lidhjen logjike në tekst. Tekstet mund të përzgjidhen të gjatësive dhe të vështirësive të ndryshme, në varësi të llojit të anaforës me të cilën duhet të punohet. Në punë e sipër mësuesi duhet të shpjegojë dhe të thellojë njohuritë e klasës rreth këtyre procedurave, dhe të përcaktojë me kujdes problemet në të kuptuar. Në të njëjtën kohë nuk duhen nënvlerësuar, strategjitë e të lexuarit dhe vendi që zenë anaforikët në to, pasi në strategji të ndryshme, rëndësia e anaforikëve nuk është e njëjtë. Kur flasim për përjasjen e përgjithshme të tekstit, është shumë e rëndësishme të punohen sidomos anaforikët përemërore, ndërsa kur bëhet fjalë për një lexim në thellësi dhe të detajuar, duhet vënë theksi sidomos tek anaforat emërore⁹¹.

Vlen për t'u theksuar se e njëjta kategori anaforikësh mund të punohet në nivele të ndryshme, sidomos anaforat emërore të cilat mund të përzgjidhen sipas nivelit gjuhësor të tekstit. Ashtu sikurse e thekson edhe Véronique «*nocioni i progresionit është i lidhur ngushtë me vënien në zbatim të projekteve të mësimdhënies, në mënyrë të veçantë me organizimin e përmbajtjes gjuhësore që synohet të tejçohet*»⁹².

- Në rastin kur përdoren anaforikët kur hartohet një tekst, është e rëndësishme që të përvetësohen një numër i caktuar automatizmesh. Kështu, mund të jepen disa rregulla themelore të përdorimit të anaforikëve pa dhënë idenë se jemi në një orë gramatike teksti dhe duke i thjeshtuar këto rregulla në varësi të popullsisë së nxënësve me të cilët punohet. Po sjellim këtu poshtë disa prej këtyre rregullave, të cilat kanë

⁹¹ Shih Moirand S. (1990): *Une grammaire des textes et des dialogues*, Hachette, coll. F/autoformation, Paris.

⁹² Véronique D. (2000) : «Vers une redéfinition de la notion de progression : La contribution de la recherche sur l'acquisition des langues étrangères», La notion de progression, tek *Notions en questions* n°3, f. 145.

të bëjnë me ndërtimin e tekstit në gjuhën frënge:

-Përdorimi i njëpasnjëshëm i përemrave vetorë il/elle, njëjës/shumës dhe grumbullimi i tyre në një pjesë të tekstit e bën tekstin monoton dhe të mërzitshëm për lexuesin.

- Duhet pasur kujdes në rastet kur përemri vetor nuk përshtatet në gjini dhe në numër me referentin që ndodhet në tekst, por me konceptin që lidhet me të. Në qoftë se rimerret një term në njëjës, por që ka kuptimin e shumësit, duhet që edhe termi që rimerr të jetë në shumës

- Në gjuhën frënge nuk ka elipsë të përemrit vetor il/elle njëjës/shumës

- Duhet ruajtur një baraspeshë midis numrit të referentëve dhe numrit të anaforikëve për të mos krijuar paqartësira në tekst

- Forma *lui* nuk mund të përdoret në fillim të fjalisë si përemër anaforik, as nuk ka të njëjtin kuptim dhe funksion me përemrin *celui*.

- Përemrat kundrinë *lui* dhe *elle* nuk duhen përdorur në fjali ku janë përmendur respektivisht kundrinori i drejtë apo i zhdrejtë, pasi kjo krijon ide përsëritjeje.

- Nuk duhen ngatërruar funksionet e përemrit dëftor me ato të përemrit vetor.

- Nëse një pjesë e tekstit përmban disa anafora emërore, atëherë rimarrjet duhen kombinuar edhe me anafora përemërore.

- Duhet shmangur përsëritja e shpeshtë e përemrit dëftor *ça*.

- Grupi *de+emër* që të mos përsëritet rimerret me përemrin *en*, ndërsa grupi *à+emër* që të mos përsëritet rimerret me përemrin *y*.

- Format *ce que/ce qui* nuk duhen ngatërruar me format *ceux que/ceux qui*, pasi *ce* rimerr një ide ose koncept në njëjës, ndërsa *ceux* rimerr frymorë ose koncepte në shumës.

- Duhet pasur kujdes që format *ce dernier/cette dernière* dhe përshtatjen e tyre në gjini dhe në numër me termin që rimarrin.

- Nuk duhet ngatërruar format *que* dhe *dont*, me formën *où*, edhe pse janë përemra lidhorë nuk kanë të njëjtin kuptim kur përdoren në tekst.

- Në rastin kur konteksti nuk është i qartë në vend të përemrit lidhor *dont*, duhet të përdoret forma *ce+emër*.

- Nuk duhen rimarrë terma ose grupe termash me terma shumë të përgjithshëm, por duhet të respektohet formula *një emër+këtë emër*.

- Nuk duhen përsëritur në mënyrë të tepruar rimarrjet e formës *ky, kjo, këtë, këta, këto+emër*.

- Nëse referenti është i panjohur futet në tekst në formën *një+emër*, nëse

është përmendur qoftë edhe një herë të vetme, përdoret ose në formën emër i shquar, ose *ky, kjo, këtë, këta, këto+emër*. Duhet pasur kujdes që për herë të parë të mos përdoret në tekst një term në formë të shquar, pasi do të krijonte përshtypjen se për këtë term është folur më parë ose se ky i fundit është përmendur edhe më parë në tekst.

- Rimarrja nuk duhet përdorur shumë larg termit që rimerr, pasi kjo shkakton paqartësi në ndërtimin e tekstit.

- Nuk duhet përsëritur shpesh i njëjti grup emëror ose i njëjti emër, por duhet të kombinohen edhe me forma të tjera të rimarrjes së elementëve.

• Në mënyrë që puna me anaforikët të bëhet sa më tërheqëse, edhe përzgjedhja e dokumentave duhet të jetë e menduar mirë nga mësuesi. Në një nivel të përparuar, përdorimi i dokumentave të mirëfilltë do të ishte i efektshëm, pasi siç e thekson Berard «*aktualisht pranohet se përdorimi për qëllime didaktike i dokumentave të mirëfilltë i ekspozon nxënësit ndaj aspekteve të përdorimit gjuhësor që nuk përbëjnë objektin e një përshkrimi gjuhësor të përpunuar, por për të cilët mendohet se janë për t'u mësuar*»⁹³. Pra, anaforikët siç e kemi parë nuk futen aq sa duhet në mësimdhënien e gjuhës, por ato duhet të jenë pjesë përbërëse e pandarë e këtij procesi.

Shtypi i shkruar është një burim i pashtershëm për të përzgjedhur materiale të mirëfillta, dhe gjinitë e ndryshme gazetareske në veçanti përmbajnë shumë tekste struktura e të cilëve të mundëson të punosh me një mori anaforikësh. Përmendim këtu në mënyrë të veçantë artikujt e kronikës së zezë të cilët mund të jenë të gjatësive të ndryshme dhe të shkallëve të ndryshme të vështirësive, gjë që i jep dorë edhe mësuesit të punojë sipas niveleve të ndryshme të studentëve. Ka edhe lloje të tjera tekstesh gazeterskë me anë të të cilëve mund të punohet me anaforikë të një niveli më të vështirë si anaforat konceptore, emërzimet, anaforat shoqëruese, anaforat pragmatike, lidhjet anaforike të ndërallura në kontekste me elementë të vetëkuptueshëm. Kryeartikulli në gazetën franceze ka një nivel më të vështirë gjuhësor dhe një ndërtim më të vështirë të tekstit, si pasojë edhe interpretimi i anaforikëve vështirësohet në mënyrë të ndjeshme. Me këto gjatësi dhe vështirësi të ndryshme artikujsh mund të ndërtohet një program pune më vete dhe anaforikët të

⁹³ Berard E., (1991) : *L'approche communicative, Théorie et pratiques*, Clé International, Paris, f. 51

punohen sipas një progresioni të përcaktuar nga mësuesi dhe nevojat e popullsisë së studentëve. Kur punohet me dokumente të mirëfillta, bëhet e mundur gjithashtu që brenda një grupi të punohen dy ose tri lloje dokumentesh, për t'iu përshtatur edhe ndryshimit të niveleve të studentëve.

Për të bërë krahasime ndërmjet strukturave anaforike në shqipe dhe në frëngjishte mund të përzgjidhen tekste të ngjashme nga gjini të ngjashme, me dokumenta nga gazeta shqiptare dhe franceze, në mënyrë që të vihen në dukje ndryshime dhe ngjashmëri në elementët tekstore. Në këtë mënyrë nxënësi ndërgjegjësohet për faktin se shpeshherë rregullat e ndërtimit të koherencës në një gjuhë të huaj mund të jenë të ngjashme, por në shumë kontekste mund të ketë edhe ndryshime domethënëse. Përmbledhtaz, kur përdoret shtypi kemi si qëllim t'i bëjmë studentët të reflektojnë rreth rolit anaforik, të zhvillojmë të kuptuarin e tyre dhe aftësinë e tyre për të inferuar. Po ashtu, në këtë mënyrë mund ti nxisim ata të përdorin procedura për të ndërtuar fjali komplekse dhe paragrafë, madje të shprehin saktë argumentimin e tyre.

Në llojet e dokumenteve që përdoren, përmendim edhe revistat për të rinj, të cilat kanë të veçantën se përmbajnë tekste me tematika që janë afër interesave të nxënësit. Materialet që përmbajnë mediat, për më tepër, nuk janë të vështira për t'u gjetur as nga mësuesi dhe as nga studentët, mjafton vetëm të kujtojmë se ka rreth 13 tituj gazetash të cilat mund të lexohen në Internet.

Kjo nuk do të thotë se tekstet letrare duhen mënjeluar, përkundrazi në këto lloje tekstesh mund të gjenden shumë lloje anaforikësh, të cilët mund të jenë të një niveli më të vështirë, por që e formojnë mjaft mirë nxënësin (në veçanti studentin) qoftë në aftësinë e të lexuarit, qoftë në atë të të shkruarit. Duke qenë se në shumicën e rasteve tekstet letrare kanë si qëllim përfundimtar komentin me shkrim, ato mund të shërbejnë si një themel shumë i mirë të lexuari që zhvillon aftësinë e të shkruarit, në mënyrë të veçantë aftësinë për të përdorur në punimet e tyre mjete tekstuale si anaforikët. Mund të përmendim edhe dokumentet që përmbajnë përshkrime si për shembull reklama apo katalogë agjensish udhëtimesh që përshkruajnë itinerarë dhe vende. Siç e thekson edhe Moirand, me anë të të gjitha këtyre dokumenteve bëhet e mundur «'vënia

në tekst'' e objekteve që përcaktohen dhe që përshkruhen»⁹⁴.

Së fundi është e rëndësishme që të rishihen edhe metodat e gjuhës së huaj dhe vendi që zenë në to, procedura të tilla të kohezionit e të koherencës, siç është anaforë. Deri vonë nëpër shkollat shqiptare, nxënësit e gjuhës frënge të nivelit nëntë vjeçar dhe të mesëm, kanë punuar me metoda gjuhe të cilat nuk i trajtojnë më vete problemet e kohezionit dhe të koherencës së tekstit, por që i shohin këto probleme në kuadrin e fjalisë (si për shembull përemrat lidhorë, dëftorë etj...). Por, në metodat e reja të gjuhës së huaj që botohen jashtë vendit, të mbështetura në kuadrin e gjuhëve, elementët e kohezionit dhe të koherencës zënë më shumë vend se sa në metodat e mëparshme. Në këto metoda vihet re që elementë të ndryshëm të cilët më parë trajtoheshin në nivelin e fjalisë, në pjesën më të madhe të rasteve tashmë të trajtohen në nivel teksti. Është për t'u nënvizuar fakti se veprimtaritë rreth kohezionit anaforik propozohen që në nivel fillestar. Përmbledhtaz, për të qenë në përshtatje me kërkesat e kohës, ne na duket me vend që në konceptimin e metodave të reja që do të përdoren në të ardhmen për shkollat shqiptare, të merret parasysh edhe përmasa e tekstit, për të trajtuar dukuri si anaforikët, lidhëzat, kohët e foljeve, progresionin tematik, elementët e vetëkuptueshëm. Edhe mësuesit që do të punojnë me këto metoda do të jenë në gjendje të trajtojnë dukuri të tilla në këtë këndvështrim, pasi në Shqipëri tanimë një pjesë e madhe e tyre janë formuar dhe kanë marrë pjesë në trajnime për Kuadrin e Përbashkët Europian të Referencave për Gjuhët. Po ashtu nuk na duket e tepërt që rubrika e kohezionit dhe koherencës, të jetë pjesë përbërëse e programeve që në nivelin nëntëvjeçar, dhe kjo jo vetëm për mësimdhënien e gjuhës së huaj, por edhe të gjuhës amtare.

BIBLIOGRAFI :

- 1.Moirand S. (1990): *Une grammaire des textes et des dialogues*, Hachette, coll. F/autoformation, Paris.
- 2.Berard E., (1991) : *L'approche communicative, Théorie et pratiques*, Clé International, Paris .
- 3.De Weck G. (1991): *La cohésion dans les textes d'enfants*, Delachaux et Niestle, Neuchâtel, Paris.
- 4.Moirand S. (1990): *Une grammaire des textes et des dialogues*, Hachette, coll. F/autoformation, Paris.
- 5.Riegel M., Pellat J.-C., Rioul R. (1994): *Grammaire méthodique du français*. PUF, Paris.
- 6.Véronique D. (2000) : «Vers une redéfinition de la notion de progression : La

⁹⁴ Moirand S. (1990): *Une grammaire des textes et des dialogues*, Hachette, coll. F/autoformation, Paris, f. 29

contribution de la recherche sur l'acquisition des langues étrangères», La notion de progression, tek *Notions en questions* n°3.

Universiteti i Shkodrës "Luigj Gurakuqi"
Bul. Shk., Shkencat e edukimit, 2010

Veçori metodike të përvetësimit të fjalorit në gjuhën e huaj

Rajmonda Këçira

Universiteti i Shkodrës "Luigj Gurakuqi", Departamenti i Anglistikës

**Methodological Aspects of Acquiring the Lexicon of a Foreign
Language**

ABSTRACT

Of the main significant issues related to teaching foreign languages such as teaching pronunciation, the orthography and the grammar, teaching vocabulary occupies a particular place. This article treats the definition of the vocabulary and the original practice of vocabulary teaching, the criteria for vocabulary selection when teaching a foreign language, information about the new words and the techniques for vocabulary teaching. This article aims at assisting foreign language teachers in their practical activity at a time when foreign languages teaching has been given priority by the policy of education in Albania.

Një studiuues i një gjuhe të huaj, pasi njihet me problemet kryesore të gjuhës, siç janë shqiptimi, ortografia dhe bazat e gramatikës, duhet të përqendrohet në mësimin e fjalorit. Ndoshta kjo është pjesa më e rëndësishme në këtë proces, ky është një studim që merr shumë kohë. Për

të ndihmuar sadopak mësuesit dhe nxënësit e gjuhës së huaj, ky artikull do të trajtojë çështje lidhur me:

- fjalorin dhe praktikat e hershme të mësimit të fjalorit
 - kriteret e përzgjedhjes së fjalëve që duhet t'u ofrohen studiuesve të gjuhës së huaj
 - informacionin mbi fjalën e panjohur
 - teknikat e mësimit të fjalorit.
- **Çfarë është fjalori dhe cilat janë praktikat e hershme të mësimit të fjalorit?**

Fjalori nënkupton njohurinë mbi fjalët dhe kuptimet e fjalëve. “Njohja e fjalorit është njohuri; njohja e fjalës nënkupton jo vetëm përkufizimin e saj, por edhe përshtatjen e kësaj fjale në kontekste të ndryshme” (Steven Stahl 2005)⁹⁵. Fjalori nuk është një dije që mund të zotërohet përfundimisht, ai është një dije që zgjerohet e thellohet gjatë gjithë jetës.

Në mësimin e gjuhës së huaj, ndër shekuj, ka mbizotëruar *metoda klasike*. Sipas metodës klasike, në botën perëndimore, mësimi i gjuhës së huaj në shkollë nënkuptonte mësimin e latinishtes dhe greqishtes. Latinishtja mendohej se shtonte inteligjencën, dhe si e tillë, konsiderohej si gjimnastikë e mendjes. Kjo metodë sugjeronte memorizimin e fjalorit dhe rregullave (Brown 1987:74).

Metoda gramatikore/përkthimore (angl. 'the grammar/translation method'), e cila u njoh si e tillë në shekullin XIX, nuk ndryshonte shumë nga metoda klasike. Sipas Prator-it dhe Celce-Murcia-s (1979:3) karakteristikat kryesore të metodës gramatikore/përkthimore janë si më poshtë:

- Ora e mësimit zhillohet në gjuhën amtare me pak përdorim aktiv të gjuhës së huaj.
- Shumica e fjalorit mësohet në formën e listës së fjalëve të izoluara.
- Jepen shpjegime të gjata e të hollësishme të gramatikës.
- Gramatika jep rregulla lidhur me kombinimin e fjalëve dhe udhëzimet fokusohen shpesh në trajtën dhe infleksionet e fjalëve.

⁹⁵ “Vocabulary knowledge is knowledge; the knowledge of a word not only implies a definition, but also implies how that word fits into the world.”

- Leximi i teksteve klasike fillon shpejt në procesin e mësimit të gjuhës së huaj.
- I kushtohet pak vëmendje përmbajtjes së teksteve, të cilët trajtohen si ushtrime për të kryer analizë gramatikore.
- Shpesh e vetmja veprimtari praktike konsiston në përkthimin e fjalive të shkëputura nga gjuha e huaj në gjuhën amtare.
- I kushtohet vëmendje e pakët shqiptimit të fjalëve.

Richard-i and Rodgers-i (1986:5) theksojnë se [...kjo metodë nuk ka përkrahës. Metoda gramatikore/përkthimore është një metodë për të cilën nuk ka teori. Për këtë metodë nuk ka literaturë që e mbështet apo e justifikon ...].⁹⁶

Cilat janë kriteret e përzgjedhjes së fjalëve që duhet t'u ofrohen studiuesve të gjuhës së huaj?

Praktika e të mësuarit të gjuhës së huaj tregon se fjalori mund të përvetësohet në dy mënyra: *në mënyrë të rastësishme*, nëpërmjet paraqitjes së fjalëve në mënyrë të tërthortë, si dhe *në mënyrë të qëllimshme*, nëpërmjet shpjegimeve të drejtpërdrejta të fjalëve të veçanta dhe të strategjive të mësimit të fjalëve.

Një mënyrë shumë e mirë për të shtuar fjalorin në mënyrë të rastësishme është leximi i librave, revistave, gazetave, apo librave komikë të shkruar në gjuhë të huaj. Gjetja e materialeve të leximit që trajtojnë tema që duken interesante ndihmon më shumë në njohjen e fjalëve sipas kësaj mënyre.

Mbi çfarë kriteresh mbështetet përzgjedhja e fjalorit kur synohet t'u paraqitet/mësohet nxënësve në mënyrë të qëllimshme?

a. Një kriter i përgjithshëm është ai sipas të cilit nxënësve u mësohen fjalë konkrete në nivelet fillestare, dhe fjalë abstrakte në nivelet më të përparuara. Është më lehtë të mësohen fjalët konkrete, fjalë që janë përpara syve të nxënësve dhe shpjegohen me lehtësi. Fjalët abstrakte për të cilat nuk mund të bëhet paraqitje fizike janë më të vështira për t'u

⁹⁶ [...it has no advocates. It is a method for which there is no theory. There is no literature that offers a rationale or justification...]

shpjeguar, prandaj informacioni për to duhet të jepet në faza më të përparuara.

b. Një kriter tjetër i përzgjedhjes së fjalorit kur synohet t'u paraqitet/mësohet nxënësve në mënyrë të qëllimshme, është ai i shpeshtësisë së përdorimit. Sipas Harmer-it (1991: 154), kriteret shkencore mbi të cilat bazohet përzgjedhja e fjalorit, është kriteri i shpeshtësisë së përdorimit të tyre.

c. Një kriter i tretë i përzgjedhjes së fjalorit kur synohet t'u paraqitet/mësohet nxënësve në mënyrë të qëllimshme bazohet në kuptimet që ajo mbulon. Sipas Harmer-it (1991: 154), një fjalë që mund t'u mësohet nxënësve që në fillim mund të jetë fjala *book* ('libër), e cila përdoret shpesh dhe mbulon më shumë kuptime se fjala *notebook* (bllok shënimesh), *textbook* (tekst mësimor), *exercise book* (libër ushtrimesh), e kështu me radhë. Për të gjetur cilat fjalë përdoren më shpesh duhet të ushtrohet dëgjimi dhe leximi në gjuhë të huaj sa më shumë. Në këtë aspekt, përdorimi i kompjuterit në hetimin dhe përcaktimin e fjalëve më të përdorura dhe mënyrën e përdorimit të tyre luan një rol të veçantë. (Nganjëherë shpeshtësia e përdorimit të fjalëve jepet dhe në fjalorë shpjegues të gjuhës angleze siç është *English Dictionary* i Macmillan-it.)

• **Çfarë informacioni duhet t'u jepet nxënësve lidhur me fjalën e panjohur?**

Të kuptosh një fjalë do të thotë të dish më shumë për të se thjesht të dish kuptimin e saj. Udhëzimet për mësimin e fjalorit nënkuptojnë shumë më tepër se gjetjen e kuptimit të fjalës në fjalor dhe përdorimin e saj në fjali. Sipas Harmer-it (1991: 158), për të njohur mirë një fjalë duhet të marrësh informacionin e mëposhtëm:

F J A L	KUPTIMET	Kuptimi në kontekst
		Lidhjet kuptimore
	PËRDORIMI I FJALËS	Kuptimi metaforik dhe idiomatik
		Kombinimi me fjalë të tjera
		Stili dhe regjistri
		Pjesa e ligjëratës

Ë T	INFORMACION MBI FJALËN	Fjalëformimi
		Ortografia dhe shqiptimi
	GRAMATIKA E FJALËS	Emri: numri
		Folja: kallëzuesori
	Mbiemri, ndajfolja: pozicioni	

Të mësosh fjalorin nuk do të thotë vetëm t'u paraqitësh nxënësve fjalët e panjohura. Ky proces ka rëndësinë e vet. Për të përvetësuar fjalët e reja, duhet që nxënësi t'i përdorë këto fjalë në praktikë. Gairns-i, R e Redman-i S. (1986: 90) theksojnë se nxënësit kujtojnë më lehtë ato fjalët të cilat i kanë përdorur në praktikë. [Dr. Marzano](http://Dr.Marzano) (jcschools.net/tutorials/vocab/strategies.html) në [Building Academic Vocabulary](#) përshkruan një proces prej gjashtë hapash që duhen ndërmarrë për mësimin e fjalorit. Tre hapat e parë janë hapat që ndihmojnë mësuesin për të dhënë udhëzime të drejtpërdrejta, tre hapat e fundit janë hapa që ndërmarrin nxënësit për të praktikuar dhe përforcuar njohuritë për fjalorin.

[Hapi 1: Mësuesi bën një përshkrim, shpjegim apo jep një shembull të fjalës së panjohur.](#)

[Hapi 2: Mësuesi u kërkon nxënësve të bëjnë një përshkrim shpjegim apo të japin shembull të fjalës së re me fjalët e tyre .](#)

[Hapi 3: Mësuesi u kërkon nxënësve të bëjnë një pikturë, një simbol apo të lokalizojnë grafikisht atë çka përfaqëson fjalën e re .](#)

[Hapi 4: Nxënësi merr pjesë në aktivitete me shkrim, të cilat japin më shumë njohuri për fjalën e re.](#)

[Hapi 5: Nxënësi diskuton fjalën e re me nxënës të tjerë.](#)

[Hapi 6: Nxënësi merr pjesë në lojëra që japin informacion mbi kuptimin e fjalës së re.](#)

• **Cilat janë disa nga teknikat që duhen përdorur për mësimin e fjalorit?**

Disa nga teknikat që ndihmojnë në përvetësimin e fjalorit nga nxënësit janë⁹⁷:

- *Shoqërizimi i fjalëve të njohura me fjalët e panjohura*

⁹⁷ www.champs-elysees.com

Përpiquni të shoqërizoni fjalët apo shprehjet në gjuhën amtare që tingëllojnë njësoj apo që kanë kuptim të njëjtë me fjalët e gjuhës së huaj. Ndërtoni imazhe mendore të bazuara në këto lidhje, psh fjala *buk* me fjalën *book*.

- *Shmangia e përzierjes së fjalëve nëse mësoni më shumë se një gjuhë njëherësh*

Shoqërizimi i fjalëve të një gjuhe që mësoni me vendin/vendet ku flitet ajo gjuhë ndihmon që të mos përzihen ato me fjalët e gjuhëve të tjera. Në qoftë se jeni duke mësuar anglisht, për shembull, imagjinoni hartën e Amerikës, të Anglisë apo të vendeve të tjera ku flitet gjuha angleze si gjuhë amtare dhe i vendosni fjalët e reja në to.

- *Testimi dhe përsëritja*

Për t'u siguruar që këto fjalë të mbeten në kujtesën tuaj, testoni vetveten në intervale të rregullta. Nëse mësoni disa fjalë në mëngjes, për shembull, sigurohuni se mund t'i kujtoni ato më vonë gjatë asaj dite, ditën tjetër, javën e ardhshme apo një muaj më vonë. Nëse nuk i kujtoni disa nga ato, përpiquni të bëni shoqërizime të ndryshme për to.

- *Mësimi i fjalëve në kontekst*

Është e vështirë dhe e bezdisshme të mësoni një listë fjalësh pa lidhje. Kjo nuk ju ndihmon t'i dalloni këto fjalë kur i ndeshni në një kontekst tjetër. Në qoftë se përqendrohni në mësimin e fjalëve të panjohura në një kontekst, ju do ta keni më të lehtë t'i kuptoni kur i ndeshni apo kur keni nevojë t'i përdorni ato.

- *Leximi i vazhdueshëm*

Një mënyrë shumë e mirë për të shtuar fjalorin është të lexosh libra, revista, gazeta apo libra komikë të shkruar në gjuhë të huaj. Gjëja më e mirë është të kërkonti materiale leximi që mbulojnë tema që ju duken interesante. Kur lexoni, përpiquni të hamendësoni kuptimin e ndonjë fjale që nuk e dini dhe pastaj kontrolloni në fjalor për të parë nëse keni hamendësuar kuptimin e duhur. Nuk është e nevojshme të kontrolloni kuptimin e çdo fjale të panjohur në fjalor në qoftë se mund të nxirrni kuptimin e përgjithshëm të tekstit.

- *Mësimi i fjalëve dhe shprehjeve që kanë lidhje me njëra-tjetrën*

Kur mësoni fjalën *hand* (dorë), për shembull, përpiquni të mësoni fjalët që kanë lidhje më të, siç janë pjesët e dorës, veprimet e dorës, pjesët e tjera të trupit dhe çfarë vishni në dorë. Gjithashtu, përpiquni të mësoni fjalë që kanë të njëjtën rrënjë dhe shprehje që përfshijnë fjalën *dorë*. Sa më shumë

fjalë të mësoni, aq më të lehtë do ta keni të dalloni lidhjen në mes fjalëve dhe të hamendësoni kuptimin e fjalëve të reja. Vacca and Vacca (1996) dallojnë këto lloje analogjish⁹⁸:

Llojet e analogjive	
Pjesë të së tërës	Bateri: drita; driver: computer
Shkak dhe pasojë	lodhje: hapet goja; pickim: kruarje
Personi me situatën	nënë: shtëpi; mësues: shkollë
Sinonime	obese: e shëndoshë; elegante: e hollë
Antonime	pasuri: varfëri; sëmundje: shëndet
Gjeografi	Cikagi: Illinois; Denver: Koporado
Masa	paund, kilogram; kuart: liter
Kohë	mars: pranverë, dhjetor: dimër

Së fundmi, mund të thuhet se përvetësimi i fjalorit përbën pjesën më të rëndësishme në procesin e mësimin të gjuhës së huaj, proces i cili merr shumë kohë dhe energji. Njëpërmjet hapave dhe teknikave të përshkuara më sipër, ky artikull ndihmon mësuesit dhe nxënësit e gjuhës së huaj të kenë një asimilim të efektshëm të fjalorit dhe në të njëjtën kohë i fton ato të bëjnë zgjedhjet e tyre.

Types of Analogies	
Part to whole	battery : flashlight :: hard drive : computer
Cause and effect	fatigue : yawning :: itching : scratching
Person to situation	mother : home :: teacher : school
Synonym	obese : fat :: slender : thin
Antonym	poverty : wealth :: sickness : health
Geography	Chicago : Illinois :: Denver : Colorado
Measurement	pound : kilogram :: quart : liter
Time	March : spring :: December : winter

98

BIBLIGOGRAFI:

1. Brown, H Douglas. *Principles of Language Learning and Teaching*, 1987. Prentice Hall Inc, Englewood cliffs, New Jersey
2. Gairns, R and Redman S. *Working with Words* Cambridge University Press. 1986
3. Harmer, Jeremy.1992 *The Practice of English Language Teaching*. Longman Publishing New York
4. Prator, Clifford H. and Celce-Murcia, Marianne, 1979. *An outline of language Teaching Approaches*. In Celce-Murcia and McIntosh 1979 Richard, Jack C and Rodgers, Theodore S. 1986. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press
5. Vacca, R.D., Vacca J. (1995). *Content area reading*. (5th. Ed.). Glenview, IL: Scott, Foresman
jc-schools.net/tutorials/vocab/strategies.html www.champs-elysees.com

Universiteti i Shkodrës "Luigj Gurakuqi"
Bul. Shk., Shkencat e edukimit, 2010

Roli i gjuhëve të huaja në edukimin ndërkulturor të të rinjëve shqiptarë

Dhurata Hoxha

Universiteti i Shkodrës "Luigj Gurakuqi", Departamenti i Romanistikës

The Impact of Foreign Language Teaching on the Intercultural
Education of the Albanian Youth

ABSTRACT

The background of new millennium citizens, in societies becoming more and more multicultural, is the focal point of European educational organisations, and according to this perspective, a special attention is given to international education as a necessity in order to improve and reinforce the relationship among various cultures to a final aim "living together" in peace and harmony.

Considering the fact that the basic principle of international education is "the mutual enrichment from the acknowledgement and the acceptance of diversity" foreign language learning can be considered as a "par excellence" discipline to fulfill this mission, as it creates favourable conditions to discuss international issues. Despite the progress made in this aspect, students often have difficulties in understanding the diversity, that's why it is essential to help them be open to these notions, and changing in this way teaching procedures in classroom and outside it. According to an example based on a exchange among some albanian and french children, it is aimed to shoë that a foreign language teaching should

be: *Acting and interacting*, stimulating students to perform actions with concrete aims as an active and critical participant of the meeting process of various cultures; *Enriching*, as “in an intercultural point of view, it is in favour of a balanced development of the student’s personality and his identity to stand the enriching experience of „the other“ in a cultural and linguistic aspect.

Encouraging, motivating students to face opinions and attitudes, to discuss problems and issues that are closely linked to their personal experiences.

Formimi i qytetarit të mijëvjeçarit të ri në shoqëri që po bëhen gjithnjë e më shumë shumëkulturore, është në qendër të vëmendjes së mbarë organizmave evropianë të edukimit, dhe në këtë perspektivë, një vëmendje e veçantë i është kushtuar edukimit ndërkulturor si domosdoshmëri për përmirësimin dhe forcimin e marrëdhënieve midis kulturave të ndryshme, me qëllim “të jetuarit së bashku“ në paqe dhe harmoni.

Meqenëse parimi themelor i edukimit ndërkulturor është “pasurimi i ndërsjellë nga njohja edhe pranimi i diversitetit“, mësimdhënia e gjuhës së huaj mund të konsiderohet si një disiplinë “par excellence“ për të përmbushur këtë mision, pasi krijon kushtet e përshtatshme për të vënë në diskutim çështje ndërkulturore.

1. Parimet e edukimit ndërkulturor në mësimdhënien e gjuhëve të huaja.

Në të vërtetë termi “ndërkulturor” dhe përmbajtja e tij në Evropë lindi nga nevoja për të integruar në shoqëritë pritëse grupet minoritare, ai u bë pastaj një mjet për të edukuar grupet mazhoritare që të jetojnë në shoqëritë shumë etnike, për t’u huazuar më vonë nga mësuesit e didaktët e gjuhëve dhe kulturave të huaja.⁹⁹

Pikënisja e konceptit “ndërkulturor“ në mësimdhënien e gjuhës së huaj është identiteti i nxënësit: zbulimi që bën ai për kulturën mëmë, i cili e ndihmon të kuptojë mekanizmat që i përkasin çdo kulture. Për nxënësit, qëllimi kryesor nuk është thjesht *pragmatik*, zotërimi në mënyrë progresive i aftësive komunikuese ndërkulturore të domosdoshme jo

⁹⁹ Cituar në Byram.M *Teaching-and-learning language-and-culture*, Multilingual Matters, 100, Clevedon, 1994, f. 49.

vetëm në situatat e mësimit të gjuhës së huaj, por dhe në sferën personale të marëdhënieve me të tjerët dhe në perspektivën e një të ardhmeje profesionale. Objektivi final është gjithashtu dhe mbi të gjitha *formues* – duke bërë të mundur zhvillimin e një ndjenje relative të sigurisë së tij, gjë që e ndihmon të durojë dykuptimësinë e situatave dhe koncepteve që i përkasin një kulture tjetër. Pra, zbatimi i një pedagogjie të vërtetë ndërkulturore nga mësuesit e gjuhës së huaj kalon nga një njohje e vetvetes dhe pasurisë së vet kulturore.

Në këtë mënyrë një edukim ndërkulturore do të kishte për qëllim, nga njëra anë, *t'i ndihmonte nxënësit të kapërcenin pasigurinë e shkaktuar nga e panjohura*; e nga ana tjetër *t'i përgatiste të përgjithësojnë eksperiencat e takimeve me kulturat e huaja*, pa rënë kështu në kurthin e stereotipeve.

Kjo është një ndër objektivat specifike të didaktikës/didaktologjisë së gjuhëve dhe kulturave të huaja, meqenëse ndërgjegjësimi ndaj një shoqërie të huaj, si në realitetin aktual dhe planin historik, gjendet i lidhur ngushtë me përvetësimin dhe përdorimin e gjuhës në komunikimin real, jashtë sallës së klasës.

Një vëmendje më e veçantë po i kushtohet konceptit “ndërkulturore” pas viteve 2000, duke e vënë në qendër të mësimit/ndërgjegjësimit të gjuhëve të huaja. Sot, ai nuk mund të mendohet i shkëputur nga didaktika e gjuhëve dhe kulturave të huaja, edhe për faktin se ka lidhje me të gjitha nocionet e kësaj didaktike si me: dijet, sjelljet e qëndrimet, aftësitë dhe të nxënit.

a)Ndërkulturore dhe dijet.

“Çdo komunikim njerëzor mbështetet mbi njohuri botërore. Në lidhje me të nxënësit dhe përdorimin e gjuhëve, njohuritë që duhen nuk janë, sigurisht, vetëm ato që kanë të bëjnë në mënyrë direkte me gjuhët e kulturat.(...) Njohja e vlerave dhe besimeve të grupeve të caktuara shoqërore në zona të tjera apo vende të tjera, si besimet fetare, tabutë, një histori e përbashkët, etj., janë gjithashtu thelbësore për komunikimin ndërkulturore”¹⁰⁰.

b)Ndërkulturore dhe qëndrimet.

Në procesin e mësimit të gjuhës së huaj, nxënësi duhet të ndërtojë dhe të ruajë një sistem sjelljesh në raport me individë të tjerë. Mësuesi duhet të punojë mbi këto qëndrime duke marrë në konsideratë elementet

¹⁰⁰ Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Didier, Paris, 2001, f.16.

që përbëjnë identitetin dhe sjelljen e nxënësve, të cilat ndikojnë drejtpërdrejt në kapacitetin e tyre për të mësuar.

Disa nga këto qëndrime janë:

- hapja dhe interesi ndaj eksperiencave të reja, të ideve, të popujve e të qytetërimeve të tjera;
- dëshira për të krijuar lidhje midis pikëpamjeve dhe sistemeve të vlerave kulturore;
- dëshira dhe aftësia për të dalluar qëndrimet shkollore nga ato turistike në lidhje me kultura të ndryshme¹⁰¹

c) *Ndërkulturori dhe aftësitë.*

Sipas Kuadrit të përbashkët evropian të referencave për gjuhët, perspektiva që duhet të mbizotërojë në mësimdhënien e gjuhëve të huaja është ajo vepruese “ që i konsideron nxënësit si aktorë shoqërorë që kanë për të përmbushur detyra (të cilat nuk janë vetëm gjuhësore) në rrethana dhe në një mjedis të dhënë, brenda një fushe veprimi të veçantë”¹⁰² Prandaj, aftësia e komunikimit gjuhësor mbështetet mbi aftësinë për të pikasur aspektet kulturore në shkëmbimet gjuhësore. Për t’ia arritur këtij qëllimi pikënisja duhet të jetë ndërgjegjësimi ndërkulturor, i cili nuk nënkupton që nxënësit të bëjnë të tyre sjelljet kulturore të të huajve, por të mësojnë të analizojnë kulturat reciproke duke vënë në dukje ngjashmëritë dhe dallimet për t’i shërbyer një komunikimi dhe ndërveprimi më të mirë.

d) Ndërkulturori dhe të nxënit.

“Të nxënësit mund të parafrazohet si mënyrë sjelljeje për të zbuluar tjetrin, e ky tjetri mund të jetë një gjuhë tjetër, një kulturë tjetër, njerëz të tjerë apo njohuri të reja,,¹⁰³ Në këtë kuptim ai mobilizon të gjitha aspektet e tjera të lartpërmendura të didaktikës së gjuhës së huaj.

2. Përvojë e zbatimit të parimeve të edukimit ndërkulturor në mësimdhënien e gjuhës frënge.

Në mësimdhënien e gjuhës së huaj në sistemin tonë arsimor vihen re mjaft arritje pozitive: një vëmendje e veçantë po i kushtohet objektivave social-kulturore që mësimdhënia e gjuhëve të huaja synon të realizojë, në tekstet shkollore që po përdoren ka më shumë ballafaqim të dy kulturave, nxënësit po ndërgjegjësohen gjithnjë e më shumë për

¹⁰¹ Po aty, f. 84

¹⁰² Conseil de l’Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Didier, Paris, 2001, f. 15

¹⁰³ Po aty, f. 17

diferencat kulturore edhe në sajë të përfshirjes së disiplinave të tjera në edukimin me ndjenjën e paqes, tolerancës dhe qytetarisë europiane.¹⁰⁴ Megjithatë shpeshhere nxënësit kanë vështirësi të kuptojnë diversitetin, prandaj është e domosdoshme që të ndihmohen që të jenë sa më të hapur ndaj këtyre nocioneve duke ndryshuar praktikat e mësimdhënies në klasë dhe jashtë saj.

Shembuj nga një korrespondencë e realizuar në gjuhën frënge, midis dy klasava të shkollës 9-vjeçare “Ismail Qemali,, Shkodër dhe “École Primaire Jean Taures“ në Moussac, në afërsi të Nîmes, Francë.

Ecuria:

Faza përgatitore:

Që në bisedat e para rreth mundësisë së një shkëmbimi të tillë, mësuesja u entuziazhua shumë, sepse kjo përbente një rast të shkëlqyer për të mbajtur gjallë gjuhën frënge, të cilën ajo vetë dhe nxënësit e saj, kishin patur shumë pak raste ta përdornin në kushtet e një komunikimi real më folës vendës. Nga ana tjetër, kjo korrespondencë do vendoste marrëdhënie bashkëpunimi me një kolege franceze, duke i paraprirë kështu, pse jo, edhe një takimi konkret, të cilin e kishte ëndërruar gjithmonë (megjithë përvojën e saj prej gati 20 vitesh si mësuese e gjuhës frënge, ajo nuk kishte patur mundësinë të vizitonte një herë Francën ose një vend tjetër frankofon). Edhe nxënësit, nga ana e tyre, shprehën gëzim e dëshirë për të vendosur lidhje me bashkëmoshatarët e tyre francezë, sigurisht duke komunikuar në gjuhën frënge. Fillimisht shprehën dëshirën nxënësit me rezultate të kënaqshme në gjuhën frënge, ndërsa të tjerët mbetën në kufirin e dëshirës.

Letrat e para u përgatitën pikërisht nga ata nxënës që zotëronin njohuri leksikore e gramatikore të mira për të komunikuar në gjuhën frënge. Fillimisht, letrat përmbanin të dhëna të thjeshta mbi gjithësecilin nxënës, si dhe dëshirën për të patur një korrespondent në Francë.

Me t’u nisur letrat entuziazmi ynë i parë filloi të shoqërohej me një shqetësim të natyrshëm: A kishin dijeni fëmijët francezë dhe sa, për Shqipërinë e shqiptarët? Sa do të tregoheshin të gatshëm ata për t’iu përgjigjur letrave të fëmijëve tanë? A do të influencoheshin ata nga

¹⁰⁴ Hoxha Dh, *Pedagogjia e shkëmbimeve dhe roli i dialogut ndërkulturor në mësimdhënien e gjuhës frënge*, Tezë doktrate, Maj, 2006

paragjykime apo steriotipe që mund të kishin prindërit apo mësuesit e tyre për shqiptarët ?

Nuk vonoi shumë dhe përgjigja e mësueses u shoqërua edhe me atë të fëmijëve. Asnjë letër e fëmijëve tanë nuk mbeti pa përgjigje. Ja çfarë shkruan mësuesja:

“Le Projet a plu à toute la classe, et il a été difficile de partager les volontaires Nous avons tous remarqué le très bon niveau des lettres en français. Vous devez certainement avoir des méthodes d'apprentissage du français très efficaces! Mes enfants de ma classe sont issus de milieu modestes, mais ils sont très motivés par cette expérience ».

Letrat e fëmijëve ishin të thjeshta, me informacione personale dhe familjare. Për momentin ishte heret të mendonim për korrespondencë të rregullt midis tyre, megjithëse nuk mungonin fjali si: “Je voudrais devenir ton amie; J’espère continuer à communiquer avec toi; Je suis d’accord pour être ta copine; J’ai pris ta lettre car je l’ai trouvée très amicale et moi aussi je veux être ton ami; Notre amitié à tout jamais; Amicalement, ton amie qui sera heureuse d’avoir ta prochaine lettre; Moi aussi, je voudrais de te rencontrer,„... që tregonin dëshirën e fëmijëve francezë për të patur njohje me fëmijët tanë.

Në fazën e dytë, shfaqën dëshirë për të marrë pjesë në korrespondencë edhe fëmijët më rezultate jo shumë të mira në gjuhën frënge, që dëshmon se ky lloj shkëmbimi kthehet në një mjet motivimi për mësimin e gjuhës frënge. Me ndihmën e mësueses, ata hartojnë letrat e para, ndërsa nxënësit e tjerë shkruajnë letrat e dyta e me radhë, duke shfaqur ide nga më të ndryshmet se çfarë mund t’i shkruanin bashkëmoshatarëve të tyre francezë.

Në një fazë të tretë, duke parë edhe kuriozitetin e fëmijëve të klasave të tjera, na u duk shumë e arsyeshme që të ndanim kë eksperiencë më kolegë dhe nxënës të tjerë duke nxjerrë këto *përfundime*:

1. Korrespondenca është jashtëzakonisht *motivuese*; dikush “i ndryshëm“ nga vetvetja, tërheq gjithmonë dhe paraqet interes të vendosësh kontakte me të;
2. Ajo bën të lindin *nevoja komunikimi reale* në ndryshim të situatave simuluese në klasë;
3. Këto nevoja reale të komunikimit lejojnë një *ndërgjegjësim* më të madh të “zbulimeve,, që bëjnë vetë nxënësit gjatë përdorimit të gjuhës, që do të thotë: çfarë duhet të dijë / ose të bëjë vetë nxënësi në kufijtë e një

komunikimi, duke patur si partner një person real, një bashkëmoshatar me të cilin është interesante të vendosësh kontakt;

4. Letrat e korrespondentit janë një *model komunikues autentik*, prandaj favorizojnë aftësitë gjuhësore në nivelin përceptues, dhe riprodhues, sepse kërkojnë gjithmonë përgjigje.

5. Kjo formë shkëmbimi përbën një *instrument* të domosdoshëm në procesin e edukimit ndërkulturor, sepse vë në kontakt direkt botën e dy fëmijëve, apo adoleshentëve pa ndërmjetësinë e të rriturve: çdonjëri kërkon informacionet që dëshiron, shpreh ndjenjat e mendimet e veta, flet për vetveten, për realitetin e tij, për problemet e tij dhe kështu pak nga pak si në një “puzzle”, formohet një vizion dhe një njohje e realitetit shpesh e injoruar nga paragjykimet.

6. Korrespondenca është së fundi, një *instrument shoqërizimi* që nuk duhet neglizhuar: shpeshherë edhe nxënësit më të ndrojtur dhe të mbyllur arrijnë të hyjnë më lehtësisht në kontakt me një bashkëbisedues të “largët”, që ruan në vetvete tipare misterit të cilat e tërheqin dhe e magjepsin.

Në përfundim, mësimdhënia e gjuhës së huaj **paraqitet**:

Vepruese, sepse “nxënësit dhe përdoruesit e një gjuhe konsiderohen si *aktorë shoqërorë* që kanë për të përmbushur detyra jo thjesht gjuhësore, në rrethana dhe në një mjedis të dhënë, brenda një fushe veprimi të veçantë”¹⁰⁵, duke ndryshuar perspektivën, nga ajo komunikuese në atë vepruese për realizimin e së cilës duhen përdorur metoda dhe teknika të tjera. Kjo do të thotë që në mësimdhënien e gjuhës së huaj duhen parashikuar veprimtari konkrete ku nxënësi /aktor të realizojë veprime me qëllime kolektive, sepse qëllimi final i procesit mësimor është formimi i individëve të pavarur, por edhe i qytetarëve krijues, aktiv dhe solidarë.

Ndërvepruese, sepse «është një ndryshim filozofik dhe metodik, *përqendrohet tek nxënësi*, i cili nuk është më vetëm një ligjërues i thjeshtë, por një pjesëmarrës aktiv e kritik i procesit të takimit të kulturave të ndryshme. Hapja ndaj problemeve të ndërkulturorit lejon të bëhet një analizë e shikimeve reciproke ndaj Tjetrit, e ballafaqimit të

¹⁰⁵ Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Didier, Paris, 2001, f. 15.

gjuhës dhe kulturës amtare me atë të vendit të huaj duke zbatuar një metodologji ndërvepruese ». ¹⁰⁶

Përqendrimi tek nxënësi bëhet domosdoshmëri edhe për faktin se aftësitë ndërkulturore që ai duhet të fitojë janë ato që prekin më shumë individin si përshtypja për veten, vlerat e besimet e veta, koncepti i së mirës apo së keqes për t'i ballafaqur pastaj me vlerat e Tjetrit. Shanset që ofron pedagogjia ndërkulturore kanë të bëjnë me hapësirën që i rezervon veprimeve dhe analizës si dhe trajtimit të problemeve duke marrë marrë parasysh dhe vlerësuar edhe përvojat vetjake të nxënësve. Kjo bën që këto të fundit të tërhiqen më shumë në aktivitetet që u propozohen duke nxjerrë përfundime shpeshherë të domosdoshme për tu zbatuar në jetën reale.

Pasuruese, pasi duke mundësuar takimin me gjuhën dhe kulturën tjetër, natyrisht të ndryshme nga ato amtare, zgjeron njohuritë e nxënësve në këto fusha, si dhe rrit aftësinë për të mësuar gjuhë të tjera, të shprehura këto në shumë dokumente që trajtojnë edukimin ndërkulturore në Evropë. Si shembull mund të përmendim Kadrin e Përbashkët të Referencave për Gjuhët, ku theksohet se “në një këndvështrim ndërkulturore, një ndër objektivat kryesorë të mësimit të gjuhëve është të favorizojë zhvillimin harmonik të personalitetit të nxënësit dhe identitetit të tij duke iu përgjigjur përvojës pasuruese të tjetrit në fushën e gjuhës dhe kulturës“ ¹⁰⁷(.....) Nxënësi që mëson një gjuhë dhe kulturë tjetër nuk humbet aftësitë që zotëron në gjuhën e kulturën amtare; nuk bën të vetat dy mënyra të ndryshme veprimi dhe komunikimi, por bëhet “shumëgjuhës” dhe mëson “ndërkulturalitetit”¹⁰⁸.

Në një aspekt më të gjerë, kjo pedagogji e trajton diversitetin kulturor, jo si një e metë, por si një normë, duke synuar dialogun mes kulturave, mbi bazën e parimit të barazisë së individëve.

Inkurajuese, sepse motivon nxënësit të ballafaqojnë mendime e qëndrime, të shtrojnë për diskutim çështje e probleme që kanë të bëjnë edhe me përvojat e tyre personale. Krijimi i një ndjenje besimi reciprok

¹⁰⁶ Cambria.A, cit në Dossier interculturel –*Former les apprenants de FLE à l'interculturel*, wwwFranc-parler.org.

¹⁰⁷Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Didier, Paris, 2001, f.9

¹⁰⁸ Po aty, f.11

midis pjesëmarrësve në këtë proces përbën çelësin e suksesit për të mos rënë në “etnocentrizëm“ apo paragjykim ndaj Tjetrit.

BIBLIOGRAFI:

1. ABDALLAH-PRETCEILLE, M *L'éducation interculturelle*, PUF, 2004, coll.“Que sais-je ?,,
2. CONSEIL DE L'EUROPE ,*Cadre européen commun de référence pour les langues*, Didier, Paris,2001
3. DENIS, M *Dialogues et cultures*, n°44, 2000.
4. HOXHA, DH, *Pedagogjia e shkëmbimeve dhe roli i dialogut ndërkulturor në mësimdhënien e gjuhës frënge*, Tezë doktorate, Maj, 2006.
5. MATO E / MARKJA A / GJEDJA R / XHANARI V / HASIMJA I *Edukimi ndërkulturo dhe i të drejtave të njeriut në shkollë* “Një botë për tu zbuluar,, (Manual trajnimi për mësuesit e shkollës tetëvjeçare) Dita, Tiranë, 2003. <http://www.Franc-parler.org>.

Universiteti i Shkodrës "Luigj Gurakuqi"
Bul. Shk., Shkencat e edukimit, 2010

Analiza e ligjërimit dhe mësimdhënia e gjuhës së huaj: zbatim praktik në disa metoda të përdorura në vendin tonë

Lorena Dedja, Esmeralda Kromidha

Universiteti i Tiranës, Fakulteti i Gjuhëve të Huaja, Departamenti i Gjuhës Frënge

Speech Analysis and Foreign Language Teaching: Some Practical Application in our Country

ABSTRACT

The discourse analysis is an area that has found a large place in the teaching / acquisition of a foreign language. The contemporary methods, leaving the framework of the sentence and giving priority to the communication, use, in explicit or implicit form, elements of this analysis, in the understanding, through the global approach of a huge variety of authentic documents used in class, in the metalanguage and in the productive techniques where the simulation and production exercises are placed within "discursive patterns" and insist on the situation parameters. Such innovations, due to the discourse analysis, are illustrated with some examples taken from different methods of French currently used in our country

Vënia e didaktikës dhe pedagogjisë së frëngjishtes në hapësirën e problematikës "analizë(analiza) të ligjërimit" ka dalë nga zhvillimi i shkencave gjuhësore. Jo sepse çdo qasje e gjuhëve që do të mësohen do të

përcaktohej në mënyrë të njëanshme nga teoritë dhe praktikat e analizës së ligjërimit, por sepse në mënyrë të dukshme, në dy dhjetëvjeçarët e fundit, studimi i ligjërimit e ka zgjeruar fushën e vet të reflektimeve, të analizave, të metodologjive. E thënë ndryshe, nuk është më e mundur të mos merret parasysh një “gjuhësi e ligjërimit” në mësimdhënien e frëngjishtes sot. Ashtu si, në fillim të viteve shtatëdhjetë, ishte e domosdoshme të ushqeje mësimdhënia e frëngjishtes me të dhëna të gjuhësisë...¹⁰⁹

Siç del dhe nga ky pohim, marrëdhëniet ndërmjet didaktikës dhe analizës së ligjërimit janë vënë në pah që prej të paktën dy dhjetëvjeçarësh dhe kanë të bëjnë me një fushë shumë të gjerë e heterogjene, ashtu siç është dhe vetë analiza e ligjërimit. Ky shkrim nuk ka për qëllim të bëjë një analizë të këtyre marrëdhënieve nga pikëpamja gjuhësore, por të nxjerrë në pah disa elementë të dukshëm që kanë të bëjnë me trajtimin didaktik të teksteve. Krahas këtyre elementëve teorikë, do të shohim dhe veçoritë e teknikave ligjërimore që kanë rrjedhur nga zgjerimi i perspektivës duke kapërcyer kuadrin e fjalisë drejt shqyrtimit të kontekstit të marrjes/prodhimit të ligjërimeve.

Perspektiva ligjërimore është mjaft prodhimtare në kuadrin e trajtimit të teksteve në orën e frëngjishtes si gjuhë e huaj, pasi ajo jep elementë që lejojnë lidhjen e teksteve me kontekstin në të cilin ata janë krijuar dhe me kontekstin e marrjes së tyre. Për sa i përket krijimit, kjo perspektivë bën të mundur krijimin e ligjërimeve në përshtatje me situatat e ndryshme të komunikimit.

Nëse do t'i analizonim teknikat e klasës nga pikëpamja e ligjërimit, ne do t'i ndanim ato në “**teknika marrëse** (receptive)” – për sa i përket mësimdhënies/mësimnxënies së të kuptuarit të teksteve dhe “**teknika krijuese**”, të cilat kanë për qëllim krijimin e ligjërimeve në kushte të paracaktuara. Për më tepër, krahas këtyre teknikave, është krijuar edhe një “metagjuhë” në sajë të përdorimit në didaktikë të teorive të analizës së ligjërimit. Këtu kemi parasysh shfaqjen në metodat e frëngjishtes si gjuhë e huaj të shpjegimeve dhe ushtrimeve që kanë të bëjnë me koncepte të huazuar pikërisht nga analiza e ligjërimit: situatë e komunikimit/ situatë ligjërimore, shenjat e kumtimit, kohë e ligjërimit,

¹⁰⁹ Peytard, J. ; Moirand, S., *Discours et enseignement du français*, Paris, Hachette, 1992, f. 7

kumtues, etj. Edhe pse nuk flitet për shpjegimin e mirëfilltë të këtyre elementëve, ata po dalin gjithnjë e më në pah në didaktikën e sotme.

I- Për t'iu rikthyer teknikave të sipërpërmendura, do ta nisim së pari me **teknikat ligjërimore marrëse**, të cilat do t'i shohim në kuadrin e qasjes globale.

“Veçoria e punimeve franceze në fushën e të kuptuarit qëndron në rëndësinë që u kanë kushtuar karakteristikave tekstore disa specialistë që në përgjithësi kanë formim gjuhëtari ... [Moirand, Vigner, Lehmann, Portine, Beacco, Darot].”¹¹⁰

Për këtë arsye, metodologjia e të lexuarit/kuptuarit të teksteve në frëngjishten si gjuhë e huaj është ndikuar fort nga punimet e gjuhëtarëve/didakticienëve, të kryera kryesisht në fushën e ligjërimit.

Ajo çka bie në sy në zhvillimin e marrëdhënieve ndërmjet didaktikës së të lexuarit dhe analizës së ligjërimit është a) **larmia e shkrimeve mbi të cilët mbështetet analiza** (me diskutimin mbi tipologjitë dhe metodat marrëse (receptive) të analizës) dhe b) **trajtimi specifik i teksteve letrare**.

a) *“Dokumenti autentik” është bërë i modës në didaktikën e gjuhëve që në fillim të viteve ‘70. Përdorimi i tij u zgjerua shumë, duke e shtrirë në paraletërsinë, në gazetatat, reklamat, skedat, etj. Atij i vishen veti shumë motivuese... Por harrohet të thuhet se autenticiteti i supozuar i një teksti nuk e ndryshon domosdoshmërisht pedagogjinë e përdorimit të tij në klasë.”¹¹¹*

Ndërsa Sophie Moirand shton nevojën e “tipologjizimit” të funksionimit të produkteve të një gjuhe e të një kulture të dhënë. Me gjithë pikëpamjet e ndryshme, të gjithë didakticienët kanë një pikënisje të përbashkët: **lloje të ndryshëm ligjërimit ose tipa tekstesh të ndryshëm kërkojnë praktika leximi të ndryshme dhe leximi në një gjuhë të huaj supozon jo vetëm të mësuarit e gjuhës, por edhe një të mësuar të llojeve të ligjërimit dhe formave të ndryshme të teksteve.**

b) Një çështje tjetër që i shtron didaktikës së leximit analiza e ligjërimit ka të bëjë me statusin që i jepet **tekstët letrar** (dikur mbështetja e vetme e të lexuarit), në kuadrin e shfaqjes së dokumenteve autentikë.

¹¹⁰ Cicurel, F ; Moirand « Apprendre à comprendre l’écrit. Hypothèses didactiques » në *Acquisition et utilisation d’une langue étrangère. Approche cognitive*. Paris, Hachette, 1990, f. 147

¹¹¹ Besse.H ; Galisson.R, *Polémiques en didactique*, Paris, Clé International , 1980, f. 82 352

Futja në mësimdhënien e gjuhëve e teksteve “autentikë” ka sjellë në mënyrë të pashmangshme në mos një rënie të përdorimit të tekstit letrar, një modifikim të qasjes së tij. Dhe kjo ka të bëjë në mënyrë të veçantë me didaktikën e të lexuarit. Në morinë e pikëpamjeve të ndryshme lidhur me qëndrimin ndaj tekstit letrar, vërehet gjithsesi se përdorimi i postulateve dhe instrumenteve të analizës së ligjërimit nga didaktika e të lexuarit ka sjellë ndryshime të rëndësishme në praninë dhe trajtimin e tekstit letrar në një orë gjuhe të huaj.

Në mënyrë të përgjithshme, përdorimi didaktik i analizës së ligjërimit në fushën e të lexuarit shkollor ka të bëjë me disa diskutime të rëndësishme:

- zgjerimi i mjeteve mbështetëse të të lexuarit drejt teksteve të jetës së përditshme (dokumenteve autentikë) dhe drejt shkrimeve funksionalë;
- modifikimi i hipotezave mbi bazën e tipologjive ligjërimore dhe, për rrjedhim, trajtimi i diferencuar i itinerareve të të lexuarit;
- modifikimi i qasjes së tekstit letrar, i cili, gjithashtu, u nënshtrohet trajtimeve ligjërimore.

Ky ndikim i fortë i analizës së ligjërimit shtrun, kështu, pyetjen se ç’ndodh me teknikat marrëse?

Teknika më e rëndësishme që rrjedh nga përshtatja didaktike e nocioneve që vijnë nga analiza e ligjërimit është *qasja globale* e teksteve. Kjo qasje mund të konsiderohet si teknikë pasi ajo përmban etapa thujse të standardizuara vrojtimi. Do t’i kujtojmë edhe një herë, shkurt, etapat e vrojtimit të elementëve, të përmendur nga Sophie Moirand ¹¹²:

- perceptimi i shenjave domethënëse nga pikëpamja pamore: fotografi, vizatime, tituj, efekte tipografikë, etj;
- zbulimi i fjalëve-kyç dhe i pikave të forta të tekstit, elementëve të afërt nga pikëpamja formale ose kuptimore;
- studimi i arkitekturës së tekstit dhe reflektimi mbi funksionet e secilit element;
- ndërhyrja e të dhënave jashtëgjuhësore që saktësojnë domethënien e kësaj arkitekture dhe marrëdhëniet kuptimore mes elementëve
- diskutimi ndërmjet nxënësve mbi kuptimin që i jep secili tekst.

¹¹² Moirand, S., *Situations d’écrit. Compréhension, production en langue étrangère*, Paris, Clé international, 1979, f. 24

Kjo teknikë vazhdon të gjejë një përdorim të gjerë në metodat e frëngjishtes si gjuhë e huaj. Do të përpiqemi të japim disa shembuj të marrë nga metoda të ndryshme që përdoren në vendin tonë.

Po e nisim me disa shembuj të marrë nga metoda “*Boncourage*” e përdorur në një pjesë të mirë të shkollave të mesme në vendin tonë, duke u ndalur në rubrikën e veprimtarive të të kuptuarit.

Nën një tekst të titulluar *La mise en garde du commandant Jacques-Yves Cousteau (Boncourage 3, f. 114)* gjejmë pyetjet e mëposhtme:

- a) Sipas dokumenteve të kësaj rubrike, cilat rreziqe e kërcënojnë Tokën?
- b) Nxirrni shifrat që tregojnë se Toka është gjithnjë e më shumë e mbipopulluar.
- c) [...]
- d) Kur mendohet se mund të stabilizohet popullsia?

Veprimtaritë që propozohen këtu kanë të bëjnë me dy pikat e para të përmendura nga Sophie Moirand (*perceptimi i shenjave domethënëse nga pikëpamja pamore; zbulimi i fjalëve-kyç dhe i pikave të forta të tekstit*).

Nën tekstin *Le courrier électronique (Boncourage 4, fq. 90)* gjejmë pyetjet:

- a) Përse shërben posta elektronike?
- b) Sa kushton një mesazh?
- c) Për sa kohë mesazhi mbërrin te marrësi?
- d) Pse posta elektronike favorizon leximin?
- e) Cilat janë mangësitë e postës elektronike?

çka i përgjigjet *studimit të arkitekturës së tekstit dhe reflektimit mbi funksionet e secilit element*.

Ndërsa në metodën *Alter Ego* në lidhje me një test mbi barazinë mes burrit e gruas, nxënësve u kërkohet

a- të gjejnë 1) se cilat fusha trajtohen në test: politika – jeta në çift – argëtimet – arsimit – jeta profesionale – shëndeti; 2) nëse idetë apo ndjenjat personale të shprehura janë: gëzimi – siguria – frika – shpresa – dyshimi – mundësia e sigurt dhe e pasigurt – dëshira – trishtimi – parapëlqimi – keqardhja, dhe

b- të gjejnë në tekst një fjalë që ka të njëjtin kuptim me fjalën “barazi”.

Kjo kërkesë ka të bëjë me *dallimin e elementëve që janë të afërt nga pikëpamja kuptimore*.

Nën tekstin *L'effet 35 heures* në metodën *Taxi* kërkohet të identifikohen ndërtimet, mënyrat dhe kohët foljore të përdorura për të shprehur një veprim që ndodh njëkohësisht, para dhe pas veprimit kryesor, fillimin dhe mbarimin e tij, çka ka të bëjë me *zbulimin e arkitekturës gramatikore të tekstit*.

Ushtrime të tjera kërkojnë të zbulohet qëllimi i autorit të një figure, *të bëhet lidhja ndërmjet figurës dhe përmbajtjes së tekstit dhe ndërmjet tekstit e të dhënave jashtëgjuhësore*.

Nxënësit ftohen gjithashtu t'u përgjigjen pyetjeve të ndryshme dhe të justifikojnë përgjigjet duke i ndarë ato me shokët, pra *të justifikojnë kuptimin që i jep secili tekstit*.

Kjo panoramë e pyetjeve rreth teksteve na lejon të shohim se si qasja globale mund të përdoret gjerësisht në mjetet didaktike të përdorur në klasë. Suksesi i saj qëndron, nga njëra anë në mundësinë për të punuar mbi bazën e skemave pak a shumë të ngjashme me një larmi dokumentesh dhe, nga ana tjetër, në lidhjen e ngushtë të saj me analizën e ligjërimit.

II- Përdorimi i analizës së ligjërimit në praktikën didaktike mund të shihet gjithashtu dhe në *praninë e metagjuhës së analizës së ligjërimit në metodat e gjuhës*.

Ndërkohë që gramatika tradicionale mbetet një etapë e pashmangshme e mësimdhënies/mësimnxënies së gjuhës së huaj, në metodat e ndryshme gjejmë, në forma të ndryshme, elementë teorikë të shumtë që kanë të bëjnë me analizën e ligjërimit: si në tabelat e përmbajtjeve dhe objektivave, si pjesë e ushtrimeve të të lexuarit/të kuptuarit/ të krijuarit të teksteve të ndryshme, si dhe në shpjegime të mirëfillta.

Këto forma janë të ndërthurura nëpër metoda në mënyrë të tillë që është e vështirë të bëhet një inventar i vërtetë i tyre. Gjithsesi, ne do të përpiqemi të japim një panoramë të tyre, siç del nga disa metoda:

Metagjuha e analizës së ligjërimit në tabelat e përmbajtjeve dhe objektivave:

Në metodën *Campus 4*, p.sh. në rubrikën “Unités thématiques/objectifs” të Unité 3 “*Comment s'informe-t-on?*” gjejmë objektivat e mëposhtëm: “vlerësimi i një objekti (Internet); krahasimi i opinionëve të ndryshme mbi të njëjtin objekt (informatika): ligjërime vlerësues, ligjërime kritik, ligjërime argumentues”.

Në metodën *Café crème* gjejmë objektiva të tillë si “të njihen

karakteristikat e një teksti historik, të një teksti gazetarie; të kuptohet organizimi tekstor i një teksti argumentues; të kuptohet një debat radiofonik”.

Në të vërtetë, shumica e metodave përfshijnë në rubrikat e tyre “Përmbajtja” forma ligjërimore që duhen mësuar si nga pikëpamja e të kuptuarit dhe ajo e të krijuarit: tregim autobiografik, mesazhe në sekretarinë telefonike, ngjarjet e kronikës, letra të postës së lexuesve, programe kinemaje, etj... dhe lista do të ishte shumë e gjatë.

Metagjuha e analizës së ligjërimin në kërkesat e të kuptuarit/ të krijuarit të teksteve:

Edhe nga kjo pikëpamje shembujt janë të shumtë:

Kështu ndeshim kërkesa të tilla si :

- Krahasoni pikëpamjet e autorëve në lidhje me aspektet e mëposhtëm: numri i vendeve të punës në të ardhmen, vlera e punës, mënyra e shpërndarjes e punës (tekste që kanë të bëjnë me *La fin du travail* (Campus 4 f. 33)

- Dalloni fjalët kyç të çdo teksti. Renditini duke dalluar ato me vlerë pozitive dhe ato me vlerë negative (tekste mbi modën nga Christian Lacroix, *Campus 4* f.57)

- Dalloni të gjithë treguesit që provojnë se këto dokumente përbëjnë një artikull gazete (Teksti “*Bacteries sur les ondes*” *Bon courage* 4, f. 88).

Përgjigjja ndaj kërkesave të tilla kërkon nga ana e nxënësve një farë “familjarizimi” me mjete që dalin nga kuadri formal i fjalisë për ta shtyrë punën drejt teksteve dhe llojeve të ligjërimin.

Metagjuha e analizës së ligjërimin në shpjegimet teorike:

Disa elementë të metagjuhës kanë nevojë për sqarime plotësuese. Ndaj nëpër metoda gjenden paragrafë shpjegues përbri ushtrimeve të të kuptuarit:

Në rubrikën “Etude linguistique et discursive” të metodës *Campus 4* mund të lexojmë: Vëreni realizimin e funksioneve të ligjërimin. Dy funksione ligjërimore madhore janë përdorur në këtë tekst: funksioni i caktimit të shkakut [...] dhe funksioni parapërshekruar [...]. Dalloni në grupin e teksteve formulimet e ndryshme të funksionit të shkakut dhe atij parapërshekruar. Teksti “*Contre la revalorisation du travail et pour la revalorisation du service aux personnes*” (*Campus 4* f. 35).

Ose : - Vëreni argumentimin e Gaston Kelman: kumtimin kryesor

që do të kundërshtohet në argumentim... Rimarrje e fjalisë së parë në mënyrë sintetike për të dhënë një vlerësim (Teksti “*Je suis noir et je n’aime pas le manioc*” *Campus 4*, f. 90).

Kjo prani e elementëve të analizës së ligjërimit nëpër metoda, tregon, nga njëra anë, dëshirën për ta shtrirë vëzhgimin drejt dukurive ligjërimore, por dhe shumëllojshmërinë e ligjërimeve për shkak të larmisë së dokumenteve autentike të përdorur.

III- **Teknikat ligjërimore krijuese:**

Këto teknika gjenden ku në mënyrë më të shprehur, ku më pak, në të gjitha metodat e gjuhës, përkrah teknikave të të kuptuarit të shqyrtuara më sipër. Nxënësit ftohen të krijojnë ligjërime të ndryshme në lidhje me tema të ndryshme.

Elementi më i rëndësishëm, nga ky këndvështrim, është ajo çka quhet në mënyrë të përgjithshme “situata e komunikimit” dhe që synon në krijimin e ligjërimeve në përshtatje me nevojat e komunikimit të nxënësve.

- “Ju jeni gazetar dhe ju shkruani një artikull të shkurtër për mbylljen e festivalit të Cannes 2006. Përdorni informacionet e skedës së mëposhtme...” (*Alter Ego 2 Cahier d’activités*, f.49)

Ose: - “A njihni në vendin tuaj një vend shoqëror që ngjan me kafenetë qytetare franceze? Shkruani një tekst që mund t’ia dërgoni me e-mail një të huaji që dëshiron të njohë vendin tuaj (*Campus 4*, f. 83).

Këta dhe shembuj të tjerë tregojnë sesi analiza e ligjërimit ndikon mbi teknikat krijuese në një orë gjuhe të huaj, duke pasuruar metodën e simulimit dhe duke i ndihmuar nxënësit të krijojnë ligjërata sa më të afërta me situatat reale të komunikimit.

Në përfundim të këtij vështrimi, mund të themi se analiza e ligjërimit i ka dhënë një shtysë të fortë zhvillimit të qasjes globale të teksteve dhe ligjërimeve, pasi bën të mundur trajtimin e larmisë së dokumenteve që përdoren nëpër metoda. Nga pikëpamja e teknikave krijuese, prania e ndjeshme e ushtrimeve të simulimit dhe krijimit brenda disa “modeleve ligjërimore”, së bashku me shpjegimin e parametrave të situatës, është gjithashtu një risi që i detyrohet analizës së ligjërimit.

BIBLIOGRAFI:

1. BERTHET, A.; HUGOT, C.; SAMPSONIS, B., *Alter Ego 2, Méthode de français, Cahier d'activités*, Paris, Hachette, 2006
2. BESSE, H.; GALISSON, R., *Polémiques en didactique*, Paris, Clé International, 1980
3. CICUREL, F.; MOIRAND, S., « Apprendre à comprendre l'écrit. Hypothèses didactiques » në *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. Approche cognitive*. Paris, Hachette, 1990
4. COURTILLON, J.; GUYOT – CLEMENT, C. *Campus 4, Méthode de français*, Paris Clé International, 2005
5. JOHNSON, A-M; MENAND, R., *Taxi3, Méthode de français*, Paris, Hachette, 2004
6. LUBONJA, V.; HALOÇI, A.; AGOLLI, V., *Bon Courage, 3, 4, Méthode de français*, Tirana, Elve, 2007
7. MASSACRET, E.; MOTHE, P.; PONS, S. *Café crème 4, Méthode de français*, Paris, Hachette, 1999
8. MOIRAND, S., *Situations d'écrit. Compréhension, production en langue étrangère*, Paris, Clé international, 1979
9. PEYTARD, J. ; MOIRAND, S., *Discours et enseignement du français*, Paris, Hachette, 1992

Universiteti i Shkodrës "Luigj Gurakuqi"
Bul. Shk., Shkencat e edukimit, 2010

Ismail Anamali - figurë shumëplanëshe e arsimit kombëtar

Njazi Kazazi, Islam Dizdari

Universiteti i Shkodrës “Luigj Gurakuqi”, Departamenti i Gjuhësisë

Ismail Anamali – an Outstanding National Figure

ABSTRACT

Ismail Anamali distinguished as a teacher, head master, specialist of education, participant in national educational activities, school texts.

The article deals with the teaching text “Atdheu dhe Bota”, used in third year of elementary school. 1929 pg.46.

In the end of the 1930 He was head master of the Public high school, established in 1922, He was known as a serious, authoritative, respected by his colleagues and students.

1. Hyrje

Ismail Anamali shquhet si mësues, drejtues shkolle, inspektor arsimit, pjesëmarrës në veprimtari arsimore kombëtare, autor teksteve shkollore.

2. Pak nga jeta

Lindi në Shkodër në vitin 1887. Mësimet e para i mori në vendlindje, në shkollën Ruzhdije (qytetëse). Vazhdoi studimet në kryeqendrën e perandorisë, në Stamboll, ku kreu edhe normalen e lartë. Nga qeveria turke u caktua të punojë si mësues në një krahinë të Turqisë, por ai nuk e filloi punën dhe u kthye në Atdhe për të vazhduar në vendlindje një veprimtari të gjerë në dobi të arsimit kombëtar dhe të

shkollës shqipe.

3. Puna në detyra të ndryshme arsimore

Ai punoi në detyra të ndryshme në arsim. E filloi punën si mësues në shkollën turke “*Nemune i Kebiri*” ose shkolla modelore që shërbente si shkollë ushtrimore për nxënësit e Normales turke të Shkodrës. Sipas një dëshmie të gjetur, para Pavarësisë ka punuar edhe si kryekujdestar në shkollën Idadije (gjimnazi turk).

Në vitet e para të Pavarësisë, meqë ishte ndër mësuesit me normale të lartë, caktohet nga Qeveria e Vlorës si mësues në disa shkolla të ndryshme dhe jep një ndihmesë të rëndësishme në zhvillimin e arsimit kombëtar dhe në drejtimin e arsimit në trevën e Shkodrës.

Në vitin 1913, sapo hapet shkolla e Parrucës (një gjimnaz i ulët me katër klasë) me drejtues një nga personalitetet e arsimit, Haxhi Hafiz Abaz Golemin, emërohet mësues në këtë shkollë.

Me hapjen e shkollës Normale të Shkodrës, në mars 1917, me drejtor Gaspër Beltoja, fillon punën aty si mësues i gjeografisë. Dokumentet e shumta provojnë qartë aftësitë shkencore dhe pedagogjike të I. Anamalit. Në vitin 1919, në disa shënime ankohet për mungesë të të dhënave të plota dhe se është i detyruar t’u referohet shifrave dhe fakteve të vitit 1914. Mësuesi nuk është i kënaqur, i quan të vjetëruara faktet e para pesë viteve, kërkon burime e të dhëna krejt aktuale. Nga një fletore shënimesh për lëndën e gjeografisë të klasës së dytë normale, zhvilluar gjatë vitit 1919, prej 89 faqesh me format të madh, mbajtur nga nxënësi Ragip Gjylbegaj, duken qartë aftësitë shkencore dhe didaktike të Ismail Anamalit.

Në gjeografinë ekonomike të shteteve, trajtimi i lëndës ndjek këtë renditje. Franca- vendi, madhësia, popullsia, trajta e sipërfaqes, klima, gjeografia ekonomike, bujqësia, prodhimet, mjeshtëritë, blegtoaria, industria, tregtia, qytetet kryesore. Lënda është shtjelluar qartë e me gjuhë të pastër, me nivel të lartë shkencor. Bëhen krahasime me vende të tjera, kështu veprohet sidomos për popullsinë, industrinë, bujqësinë, tregtinë, etj. Shumë interesante janë leximet gjeografike që shoqërojnë shumicën e temave. Ato kanë vlera njohëse, përgjithësuese dhe në raste të veçantë paraqesin edhe qëndrimin e mësuesit. Gjuha dhe stili janë tërheqës. P.sh., duke folur për synimet koloniale të Anglisë ai thotë: “... *politika e madhe*

dhe e gjatë e saj asht me e zgjanue edhe ma dhe me e mbajt perandorinë e saj sa ma larg deteve. Per këtë qellim, e mbështetun mbi topat e mëdhaj të kryqëzorëve të frikshëm të saj ajo din të flasë me za të naltë e me ia mbyllë gojën kundërshtarëve të vet, kur e sheh për nevojë dhe për dobi. Veç këaj ajo din rregullin dinak që thotë me ba si kukuvajka vezët e veta në strofkat e gatue me prej të tjerëve...”. (Ragip Gjylbegaj, 1919, f. 89).

Duke folur për popullsinë e Evropës dhe grupet e saja thekson: *“Ne shqiptarët jemi nga fisi i pellazgëve dhe mburremi si populli ma i vjetri i Evropës...”* e më poshtë, duke folur për luftërat dhe përpjekjet e popujve të ndryshëm, ndërmjet të tjerash thuhet: *“... sot në Evropë nuk mund të gjindet një komb që të ketë një gjak të pastër të një race të vetme, përveç popullit shqiptar...”*.

Është e qartë vlera shkencore dhe atdhetare e mësimëve të zhvilluara nga I. Anamali. E të mos harrojmë se jemi në vitet 1918-1919.

Në vitin 1922 është inspektor i arsimit të Shkodrës. Në këtë vit, ai së bashku me shumë mësues të tjerë intelektualë-arsimdashës jep një ndihmesë të vlefshme për hapjen e Gjinnazit të Shtetit në këtë qytet. Lajmërimi për hapjen e Gjinnazit dhe të Normales është firmosur nga I. Anamali. Në ballë të peticioneve, protestave dhe të demonstratës për hapjen e këtij gjinnazi, është kudo edhe Anamali. Për këtë ka edhe një letërkëmbim të dendur në mes Inspektorisë së Arsimit të Shkodrës dhe Ministrisë së Arsimit. Me hapjen e këtij gjinnazi, ai për një periudhë kohe është mësues i gjeografisë. Në vitin 1924 është kryemësues dhe pastaj drejtor i shkollës qytetëse të Parrucës, nxënësit e së cilës do të përbënin shumicën e klasave të para të Gjinnazit të Shtetit. Përsëri e shohim si mësues në këtë gjinnaz (ku jep veç gjeografisë edhe histori e gjuhë shqipe) dhe në vitet 1925-29 ka qenë edhe mësues i jashtëm në Medresenë e Re.

Në Gjinnazin e Shtetit I. Anamali shquhet si mësues i lëndës së gjeografisë. Janë shumë interesante shënimet e nxënësve në këtë lëndë, të cilat provojnë jo vetëm seriozitetin e punës së mësuesit, nivelin e lartë shkencor të dhënies së mësimin, por duket qartë edhe niveli i përvetësimit të saj nga nxënësit, të cilët drejtpërsëdrejti nga goja e mësuesit mbanin shënime të tilla që do ta nderonin çdo student edhe sot. Kjo është shprehje edhe e seriozitetit të punës së kësaj shkolle që punonte në kushte rivaliteti me shkolla të tjera të mira, e që erdhi gjithnjë në rritje. E kjo ishte edhe meritë e mësuesve të shquar të këtij institucioni, të cilët pasqyronin në

mësim arritjet më të mira të mendimit pedagogjik evropian të kohës.

Në shënimet e gjeografisë lidhen në mënyrë të natyrshme njohuritë shkencore nga gjeografia me problemet historike, etnografike, gjuhësore e në shumë raste, edhe biologjike. Trajtimi i natyrshëm i ndërlidhjes së koncepteve nga shumë shkenca është zbatim i qartë i parimit të qendrave të interesit që në shkollën tonë zbatohet kryesisht në filllore. Por I. Anamali, duke ndjekur mendimin e përparuar didaktik e zbatoi me shumë kujdes edhe në shkollën e mesme, gjë që përbën një risi didaktike shumë interesante.

Ishte koha kur punohej nga intelektualët dhe mësuesit – didaktë më të përparuar të kohës në shumë drejtime për të hedhur bazat e arsimit kombëtar, si: për hartimin e legjislacionit, për ndërtimin e programeve, për botimin e teksteve shkollore, etj. Në radhën e tyre bënte pjesë edhe I. Anamali. Kështu ai përgatiti dhe botoi në vitet '20 – '30 tre tekste shkollore të gjeografisë dhe të historisë dhe që u përdorën në shkollat shqiptare.

4. Autor tekstesh shkollore

Teksti mësimor “*ATDHEU E BOTA*”/ për klasat e treta të shkollës fillore / Miratuar nga Ministrija e Arsimit / Shtypsh. “Tirana”, Tiranë, 1929, ka 46 faqe dhe është strukturuar me kujdes. I jepet rëndësi e veçantë gjeografisë së vendlindjes. Autori me një stil të veçantë e të zgjedhur, i fut nxënësit në “*labirintet*” e një udhëtimi imagjinar nëpër gjithë vendin, nëpërmjet të cilit zbulohet gjeografia e historia jonë. “*Nxansit e mij, e mësuat tani se si bahet udhëtimi në vend t'onë. T'a shetisim e t'a shofim atëdheun t'onë të dashtun...*” (Po aty, f. 32).

Në mënyrë shumë të thjeshtë, por të kuptueshme jepen njohuri për botën në përgjithësi, për planetet; për formimin e ditës dhe natës, të stinëve etj.

Gjithë mësimet janë shoqëruar me ilustrime, foto, grafike shumë të bukura dhe që kanë ndihmuar nxënësin për të kuptuar dhe përvetësuar mësimin. Gjithë mësimet janë shoqëruar dhe me një aparat pedagogjik të thjeshtë dhe që ndihmonte nxënësit në përsëritjen dhe ngulitjen e mësimin. Kështu në fund të mësimin “*Caqet themelore*”(anëte horizontit) autori vendos këto pyetje: - *si drejtohem me anë të diellit? – si drejtohem natën? – çka vyen busulla?* Është me shumë interes vendosja në fund të

çdo teme e një përmbledhjeje të shkurtër e quajtur: *MËSIM*, ku nënvizoheshin në mënyrë tepër të ngjeshur idetë kryesore të temës. Kështu në fund të kësaj teme shkruhet: “*Ditën drejtohem me diell, natën me Hyllin e Polit e kurdoherë me ndërmjetësi të busullës*”. (Po aty, f. 14)

5. Pjesëmarrës në veprimtari arsimore kombëtare

Një fushë me rëndësi në dobi të arsimit kombëtar në të cilën kontribuoi Anamali është edhe pjesëmarrja e tij në veprimtari arsimore kombëtare si: në Kongresin Arsimor të Lushnjës të vitit 1920 dhe në Kongreset Arsimore të Tiranës të viteve 1922 dhe 1924. Në këto kongrese u përvijuan drejtimit e arsimit shqiptar, u përcaktuan rregulloret dhe ligjet kryesore, përmbajtja e shkollës sonë dhe drejtimit themelore të organizimit të mësimi. E I. Anamali dha ndihmesën e tij të vyer në këto fusha.

6. Drejtor i Gjinnazit të Shtetit

Në fund të viteve '30, Anamali qe drejtor i gjinnazit të shtetit. Një ish nxënës dhe më vonë koleg i tij, tregon se Ismail Anamali ishte një mësues me kulturë të gjerë, mësimet e gjeografisë shpesh i plotësonte me shënime dhe fakte të reja nga literatura që studionte dhe konsultonte. Ishte burrë serioz, fjalëpakë, me autoritet, nderohej dhe respektohej nga kolegët dhe nxënësit.

7. Vlerësimi

Për gjithë këtë veprimtari atdhetare, shkencore e arsimore me rastin e 70-vjetorit të Gjinnazit të shtetit në Shkodër, në vitin 1992, i jepet titulli “*Mësues i Popullit*” (pas vdekjes).

BIBLIOGRAFIA:

1. Fletore shënimesh mbajtur nga Ragip Gjylbegaj. Shkodër, 1919, 89 f.

2. Ismail Anamali, Atdheu dhe bota / për klasat e treta të shkollës fillore / miratuar nga Ministria e Arsimit / shtypshkronja “Tirana”, Tiranë, 1929, 46 f.
3. Njazi Kazazi, Disertacion për gradën dr. i shkencave, Shkodër, 1992, f. 152-154.

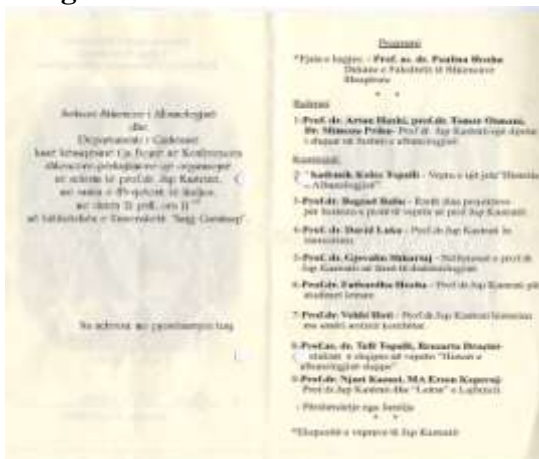
*Universiteti i Shkodrës “Luigj Gurakuqi”
Bul. Shk., Ser.Shk. Did. 2009*

J E T A S H K E N C O R E

I. VEPRIMTARI SHKENCORE

Spektori Shkencor i Albanologjisë dhe departamenti i Gjuhësisë të Universitetit të Shkodrës “Luigj Gurakuqi”, organizojnë Konferencën shkencore-përkujtimore me rastin e 85 vjetorit të lindjes së prof.dr. Jup Kastratit, Shkodër 21 prill 2009.

Programi



Fjala e hapjes: - Prof. as. dr. Paulina Hoxha, dekan e Fakultetit të Shkencave Shoqërore.

Referati

1. Prof.dr. Artan Haxhi,
prof.dr. Tomor Osmani,

dr. Mimoza Priku – Prof. dr. Jup Kastrati – një dijetar i shquar në fushën e albanologjisë.

Kumtojnë:

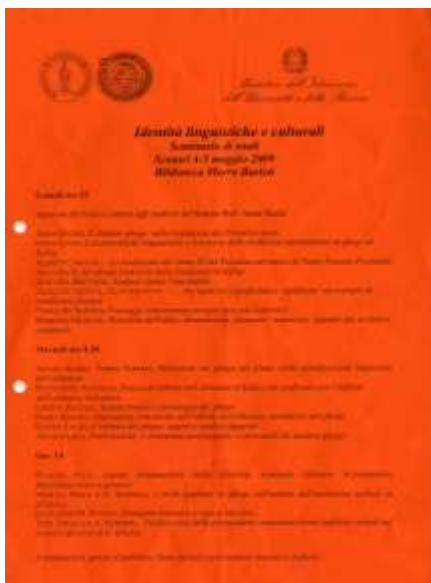
2. Akademik Kolec Topalli – Vepra e një jete “Historia e Albanologjisë”.
3. Prof.dr. Begzad Baliu – Rreth disa projekteve për botimin e plotë të veprës së prof. Jup Kastratit.
4. Prof.dr. David Luka - Prof.dr. Jup Kastrati In memoriam.
5. Prof. dr. Gjovalin Shkurtaj – Ndhimesat e prof.dr. Jup Kastratit për studimet letrare.
6. Prof. dr. Fatbardha Hoxha – Prof.dr. Jup Kastrati për studimet letrare.
7. Prof.dr. Vehbi Hoti – Prof. dr. Jup Kastrati historian me emër i arsimit kombëtar.
8. Prof. as. dr. Tefë Topalli, Rrezarta Draçini – Sintaksat e shqipes në veprën “Histori e albanologjisë shqipe”.
9. Prof. dr. Njazi Kazazi dhe “Letrat” e Lajbncit.

Përshëndetje nga familja.

Ekspozitë e veprave të Jup Kastratit.

* * *

Identità linguistiche e culturali. Seminario di studi. Scutari, 2009.



Apertura dei lavori e saluto agli studiosi del Rettore prof. Artan Haxhi Alma HAFIZI, *Il dialetto ghego nella traduzione dei Promessi sposi*.

Irena LAMA, *Caratteristiche linguistiche e letterarie delle traduzioni dannunziane in ghego di Koliqi*.

Alfred CAPALIKU, *La traduzione del canto XI del Paradiso nel melos di Padre Vincenc Prennushi*.

Alva DANI, *Sul ghego letterario delle traduzioni di Koliqi*.

Augusta BRETTONI, *Kadaré, Dante*

l'inevitabile.

Alberto MORINO, *Pace non trovo... Navigare fra significante e significato: un esempio di traduzione poetica.*

Paolo de SIMONIS, *Paesaggi: convenzioni europee non solo letterarie.*

Roberto MANCINI, *Retoriche dell'oblio, dimenticanze, damnation memoriae. Appunti per un future seminario.*

Artan HAXHI, Tomor OSMANI, *Riflessioni sul ghego nel piano della pianificazione linguistica dell' Albanese*

Francesco ALTIMARI, *Tracce di infinito nell' albanese d'Italia e un confronto con l'infinito dell'albanese balcanico.*

Lindita KAZAZI, *Aspetti fonetici e fonologici del ghego.*

Flora KOLECI, *Dipendenze sintattiche dell'infinito nell'albanese standard e nel ghego.*

Eliana LACEJ, *L'infinito del ghego: aspetti e studi a riguardo*

Aterda LIKA, *Particolarità e distinzioni morfologiche e strutturali del dialetto ghego.*

Evalda PACI, *Aspetti fondamentali della flessione nominale Albanese in prospettiva diacronica (caso e genere).*

Mimoza PRIKU, Erzen KOPERAJ, *I verbi ausiliari in ghego nell'ambito dell'analitismo verbale in albanese.*

Leonardo M. SAVOIA, *Sintagma nominale e caso a Shkodra.*

Tefë TOPALLI, A. KOSTERI, *Predicatività delle proposizioni contenenti forme implicite verbali nel dialetto del nord dell'Albania.*

Il seminario è aperto al pubblico. Sono invitati a partecipare docenti e studenti.

II. BOTIME TË PEDAGOGËVE TË FSHE NË FUSHËN E DIDAKTIKËS DHE TEKSTEVE SHKOLLORE



Autori. Dr. Ledri Kurti

Titulli: Dimensione të mendimit kritik-estetik në kohë dhe tipologji.

Redaktor: Prof. dr. Alfred Çapaliku

Recensent: Prof. as. dr. Aurel Plasari

ISBN: 978 – 99956 -02 -73 – 4

Shtëpia botuese: Camaj-Pipaj, Shkodër, 2009.

Pasqyra e lëndës

Interioriteti i kohës shqiptare në letërsi.

Fishta, Koha si kontekst - Fjala si funksion.

Pushteti i fjalës dhe “kndjellja” në art.

Fenomeni “Fishtë”. Vlera e fjalës dhe mendimi i tij teoriko-estetik

Fishta për Artin Oriental

Fishta-Koha-Fjala-Arti-Kombi

Konica. Faik Konica – Prozë dhe kritikë”Ese për gjuhët natyrore dhe artificial”. Fillesat e mendimit estetik

Konica: Përkthyesi, shkrimtari, Kritiku.

Koliqi. Koliqi – autodafe – Kritika e shkrimtarit. Koliqi – Narçizt poet – Pasqyrat – simbolet. Koliqi – Kritikë.

Harapi. Analisti. Kodet psikologjike dhe etike të një kombi. Arti për Anton Harapin. (Elemente të mendimit estetik)

Kolë Ashta. Elemente të mendimit kritiko-estetik. Dimensionet në tipologji. Psthënie . Bibliografi.

* * *



Autori: Dr. Ledri Kurti

Titulli: Dimensione dhe trajektore të mendimit semiotik. (Nga semiotika e përgjithshme në semiotikën e artit, letërsisë, publicitetit...)

Redaktor: Prof. dr. David Luka

Lektor: Prof. dr. Alfred Çapaliku

ISBN: 978-99956-02-96-3

Shtëpia botuese: Camaj-Pipa, Shkodër, 2009.

Objekti i lëndës:

Harta e përgjithshme e udhës, mendimit dhe përfaqësuesve.

Përkufizimi i Semiotikës

Njohje me bazat e semiotikës së përgjithshme dhe Semiotikës së Tekstit.

Modeli i ri semiotik i Greimas për përrallat. Kuadrati semiotik.

Konfigurimi i rrugës gjenerative të kuptimit.

Semiotika interpretative e Umberto Eco.

Bashkëpunimi interpretative i semiotikës së Umberto Eco – s.

Sociosemiotika

Semiotika vizive: të kuptuarit e një teksti viziv

Të tjera rreth semiotikës dhe tekstit

Elemente të një teorie semiotike të përkthimit & procesi i përkthimit si

fenomen, për letërsinë shqipe.

Përmbledhja Bazë

Pasthënia

Referime dhe Bibliografi

Të dhëna mbi autorët

* * *



Autorët: MA Irida Hoti, prof. dr. Njazi Kazazi

Titulli: Didaktikë e gjuhës shqipe

Redaktore: Ema Voshtina

ISBN 978-99927-0516-2

Shtëpia Botuese e Librit Universitar,
Tiranë, 2009.

Përmbajtja:

- Kreu I. Objekti i didaktikës.
- Kreu II. Metodatat e mësimimit të lexim-shkrimimit.
- Kreu III. Përmbajtja e teksteve të gjuhës shqipe.
- Kreu IV. Puna me klasa të bashkuara.
- Kreu V. Drejtshkrimi dhe drejtshqiptimi.
- Kreu VI. Vlerësimi i nxënësimit & Hartimi i testit.
- Kreu VII. Metodatat e mësimdhënies.
- Kreu VIII. Dokumentacioni shkollor.
- Kreu IX. Strukturimi i orës së mësimimit.
- Kreu X. Përgatitja e mësuesit për mësim (DITARI). Orë mësimi model.



* * *

Autori: Prof. as. dr. Bajram Xhafa

Titulli: Historia e Shqipërisë. Periudha e Pavarësisë 1912-1939. Pjesa I (1912-1924)

Recenzent: Prof. dr. Muharrem Dezhgiu

Korrektore letrare: Suzana Xhafa

Shtëpia botuese: Camaj-Pipa, Shkodër, 2009.

Pasqyra e lëndës

Parathënie

Kreu I

Shqipëria e pavarur në vorbulën e luftërave ballkanike.

Kreu II

Çështja shqiptare në konferencën e ambasadorëve në Londër.

Kreu III

Veprimtaria e qeverisë së vlorës për organizimin e brendshëm

Kreu IV

Vilhelm Vidi- Princ i Shqipërisë. Veprimtaria e komisioneve ndërkombëtare

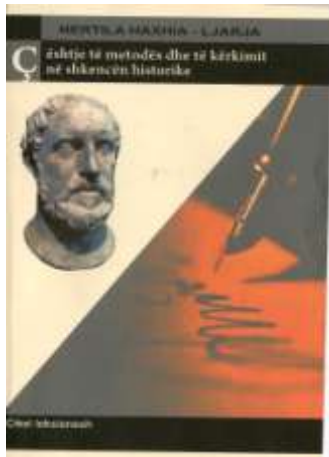
Agresioni ushtarak grek kundër Shqipërisë në vitet 1913-1916.

Kryengritja e fshatarësisë së Shqipërisë së mesme (1914-1915).

Kreu V

Shqipëria gjatë Luftës së Parë Botërore
 Kreu VI
 Shqipëria në mbarim të Luftës së Parë Botërore
 Çështja shqiptare në Konferencën e Paqes në Paris.
 Kreu VII
 Kongresi i Lushnjës dhe luftërat çlirimtare të vitit 1920
 Kreu VIII
 Gjendja ekonomike e Shqipërisë në vitet e Pavarësisë
 Kreu IX
 Zhvillimet politike të shtetit shqiptar në vitet 1920-1924.
 Kreu X
 Revolucioni i Qershorit 1924

* * *



Autori: Nertila Haxhia – Ljarja.

Titulli: Çështje të metodës dhe të kërkimit në shkencën historike.

Redaktor shkencor: Prof. dr. Romeo Gurakuqi

Redaktor gjuhësor: MA Erzen Koperaj.

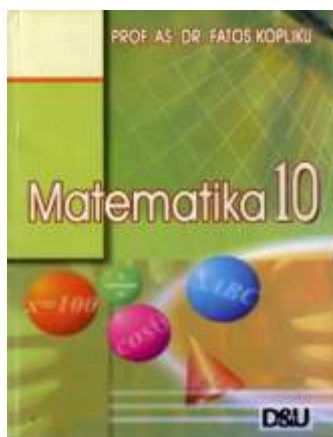
ISBN: 978-99956-02-51-2

Shtëpia btuese: “Camaj-Pipa”, Shkodër, 2009.

Pasqyra e lëndës:

Historia dhe roli i saj.
 Objektiviteti dhe përdorimet e historisë.
 Vrojtimi historik
 Përdorimi i burimeve
 Burimet parësore
 Metoda kritike
 Bibliografia

* * *



Autori: Prof. as. dr. Fatos Koplaku

Titulli: Matematika 10

Redaktorë shkencorë: Nikolin Preka, Seditë Duraj

ISBN 978 99956 708 9 4

Shtëpia botuese: D & U, Shkodër, 2009.

Pasqyra e lëndës

Kapitulli i parë. Numri.

Kapitulli i dytë. Matja

Kapitulli i tretë. Shprehjet shkronjore. Ekuacionet, inekuacionet.

Kapitulli i katërt. Funkzioni

Kapitulli i pestë. Gjeometria në plan.

Kapitulli i gjashtë. Statistika dhe probabiliteti. Logjika matematike.

* * *

Autorë: Dr. Arturo Galan, prof.as. dr. Gëzim Dibra, Robert Gjedia MA,

Ass.Ph. Elvira Congosto, prof.as.dr. Erlehta

Mato, dr. Drita Kruja, dr. Terezina Hila,

Jozef Bushati MBA, Julinda Sokoli MBA,

Astrit Dautaj, Ismet Nesimi, Sandër Hila,

Erion Selimi, Bledina Bushi MA

Titulli: Një vlerësim multi-faktorial i cilësisë së arsimit në shkollat 9-vjeçare shqiptare.

Redaktimi: Olimbi Velaj MA



Përkthimi: Cosmos Translations

Publikim i Shoqatës Internacionale për Solidaritetin. Tiranë, 2009.

Përmbajtja:

Mirënjohje dhe falënderime

Akronime dhe shkurtime

Pak histori për zhvillimin dhe strukturën e arsimit shqiptar.

Hyrja

Objektivi dhe metodologjia e studimit

Raporti i fazës së Parë

Infrastruktura dhe shërbimet shkollore

Drejtimi i shkollës dhe mësimdhënësit

Pjesëmarrja e nxënësve në mësim dhe rezultatet

Konkluzione

Rekomandime

Raporti i fazës së dytë

Analiza e situatës ekonomike-sociale

Shkolla dhe shërbimet shkollore

Mësimdhënia dhe metodat didaktike

Konkluzione

Rekomandime

Anekse

* * *



Autori: MA Arben Hoti

Titulli: Psikologji e grupit. (Cikël leksionesh)

Tiranë, 2010.

Kreu I

Objekti i psikologjisë së grupit. Kuptimi mbi grupin, llojet dhe funksionet e tij.

Kreu II

Nevoja për shoqërim. Tërheqja reciproke. Faktorët që ndikojnë dhe roli i tyre në formimin e grupeve.

Kreu III

Feedbacku dhe roli i tij në grup. Dritarja e Xhoharit dhe format e shprehjes së saj në grup.

Kreu IV

Komunikimi human si system. Kriteret e vlerësimit, format dhe faktorët përcaktues të tij.

Kreu V

Komunikimi verbal dhe komunikimi joverbal dhe funksionet që rrjedhin prej tyre.

Kreu VI

Qëndrimet sociale dhe ndikimi i tyre në komunikimin brenda grupit.

Kreu VII

Influenca në grup dhe format e tij. Të menduarit në grup.

Kreu VIII

Pushteti social. Lidërshipi dhe llojet e tij.

Kreu IX

Konflikti, paqja dhe zgjidhja e problemeve brenda grupeve.

Përgatitur nga Njazi Kazazi

*Doli nga shtypi në tetor 2010 – Tirazhi 500 kopje – Formati 176x250 mm.
Shtypur në shtypshkronjën e Universitetit të Shkodrës*