

**UNIVERSITETI I SHKODRËS**  
**“Luigj Gurakuqi”**

# **BULETIN SHKENCOR**

**SHKENCAT E EDUKIMIT**

**Viti XLIII (63)**

**2013**

Shkodër, 2013

## 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,*  
*Doc.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: 0035522243747

## PASQYRA E LËNDËS

- **Psikologji**

**Fatmir VADAHI**

Roli i kërkimit të pavarur në zhvillimin e të menduarit të nxënësve

*The role of the independent research on developing pupils thinking .....9*

**Lediana XHAKOLLARI**

Cilësia e jetës në punë dhe nevojat psikologjike në punë

*(Rasti i punonjësve të shëndetit mendor në Shqipëri)*

*Quality of work life and psychological need at work.....17*

**Ermira HOXHA**

Zhvillimi i identitetit etnik në adoleshencë. Një trajtim i përgjithshëm teorik mbi identitetin etnik

*Ethnic identity development during adolescence. A general theoretical approach on ethnic identity development.....25*

**Ermira ALIJA**

Roli që luan te parashkollorët njohja e aksiomave të komunikimit të Vaclavik dhe disa teorive të tjera plotësuese mbi sistemin e komunikimit. (Refleksione e rekomandime)

*The recognition role of vaclavic communication axioms and some other different communication theories at working with preschoolers.*

*(Reflections and recommendations).....33*

**Artemisi SHEHU**

Joverbaliteti dhe media

*The impact of non-verbal messages in the effectiveness of TV*

*advertising.....45*

**Elida RAPTË, Aneta MALAJ**

Refleksione psikologjike dhe artistike mbi veprën e regjisores së parë të teatrit shqiptar, Drita Strazimiri (Agolli)

*Psychological and artistic reflections on the work of the first theater debut*

*film Albanian Strazimiri Light (Agolli).....57*

## **Pedagogji, sociologji dhe probleme edukimi**

### **Erica CELLINI, Barbara SARACINO**

Living in La guglia ethnographic research in a neighbourhood of public housing in Italy

*Jeta në lagjen “La Guglia”: kërkim etnografik në një lagje të shtëpiave sociale në Itali.....65*

### **Edlir ORHANI**

Trashëgimia kulturore shqiptare dhe problematika aktuale e rijetësimit të saj.

*Albanian cultural heritage and current issues of its vitalizing.....77*

### **Mehdi KRONI**

Efektiviteti i kërkimit shkencor në departamente

*The effectivity of scientific research in the Department.....87*

### **Miriam TAIPI**

Konceptime të reja lidhur me organizimin dhe zhvillimin e praktikës profesionale të studentëve- mësues të arsimit parashkollor

*New conceptions concerning the organization and development of professional practice student teachers preschool.....93*

### **Sadik MALO, Lavdi HASANI**

Alterteksti; shanse të “barabarta” apo vështirësi e diskordanca në formimin shkencor të nxënësve.

*Alterteksti: chance to “Equal” or difficulty of discord in the scientific training pupils.....103*

### **Ilda ERKOÇI**

Nevoja e pasurimit të kurrikulës në të gjitha degët me lëndën Shkrim akademik dhe Metodatat e Kërkimit shkencor

*The need to integrate Academic Writing and Research Skills modules in every faculty curriculum.....113*

**Gëzim PUKA, Gjovalin ÇUNI**

Për rrugëtimin e përbashkët edukativ të teatrit për fëmijë dhe shkollës në Shkodër

*The joint educational route of children's theatre and school in Shkodra.....*119

**Rina GERA**

Diversiteti i nevojave arsimore të prindërve

*The diversity of educational needs of parents.....*125

**Galsvinda BIBA**

Kuadri politik dhe ligjor që sanksionon të drejtat e fëmijëve në Shqipëri

*Political and legal framework that sanctions the rights of children in*

*Albanian.....*133

**Brilanda LUMANAJ**

Filozofia e shërbimeve sociale për familjen në kontekstin e praktikës së punës sociale me familjen

*The philosophy of social services for families in the context of social work*

*practice with families ..... 137*

**Erika BEJKO**

Varfëria urbane dhe përjashtimi social.

*Urban poverty and Social Exclusion.....*147

**Elona DHËMBO, Izela TAHSINI**

Eksplorimi i faktorëve ndihmues dhe pengues në procesin e zbatimit të kuotave gjinore ligjore

*An exploration of helping and impeding factors in the process of implementation of legal gender quotas.....*161

**Bujanë Topalli, Edit Lezha**

Vlerësimi i kapaciteteve të shërbimeve sociale në qarkun e Shkodrës

*Social services capacity assessment in the Shkodra Region.....*171

**Marilda JANCE**

Konventat dhe dokumentet ndërkombëtare mbi shëndetin dhe mjedisin

*International documents and Conventions on health and environment.....*181

**Edlira BUSHATI**

Evidentimi i problematikave të mundshme gjatë komunikimit me shkrim  
*Recording of problems during the written communication* .....191

**Probleme të përmbajtjes të të mësuarit dhe të didaktikës**

**Rrezarta DRAÇINI**

Interpretimi i formave pasive në ligjërimin e fëmijëve  
*Interpretation of passive forms in child discourse*.....197

**Shpresa DELIJA**

Roli i mësuesit të gjuhës së huaj në procesin e mësimdhënies së diferencuar  
*The role the teacher in differential teaching*.....203

**Angjelina NËNSHATI**

Vështrim përfaqësues i konceptit gramatikor në didaktikën e gjuhëve të huaja  
*A comparative overview of grammatical concept in the didactic of foreign languages*..... 213

**Aterda LIKA**

Roli i mësuesit të gjuhës së huaj si ndërmjetës dhe edukator ndërkulturor  
*The role of the foreign language teacher as a mediator and Intercultural educator*.....219

**Sokol AXHEMI**

Tipare të shkrimit shkencor në gjeografi në kuadrin e evolucionit të disiplinës gjeografike  
*Features of scientific writing in geography in the context of the evolution of geographical discipline*.....225

**Besara KADIJA, Fatos KOPLIKU**

Vështirësitë që shfaqin nxënësit gjatë zgjidhjes së ekuacioneve.  
*The difficulties that emerge during the solution of equations* .....235

**Valbona BERISHA, Hasan JASHARI, Xhevdet THAQI**

Vlerësim analitik i ndikimit të tekstit të matematikës të klasës së tetë në motivimin dhe të kuptuarit e nxënësve.  
*Analitic assessment of the influence of mathematics textbook for grade*.....2

**Zenel LOHJA**

Dy modele të të mësuarit

*Two models of learning* .....255

**Suzana GOLEMI, Donald LACEJ**

Hapat operative për ndërtimin e njësive mësimore në kiminë e shkollës  
9 - vjeçare

*Operational Steps for Building Teaching Units in Chemistry in Primary  
School* .....263

**Ariana STRINIQI**

Prirje dhe këndvështrime të reja të mësimdhënies së biologjisë

*Trend and new perspectives to the teaching of biology*.....273

**Vjollca MEDJA**

Faktorët që ndikojnë në përmirësimin e mësimdhënies në edukimin  
fizik

*Factors affecting the improvement of teaching in physical Education*.....277

**Artan KALAJA, Julian KRAJA**

**Efektet e kafeinës në performancën e shërbimeve tek  
volejbollistët.**

*Caffeine effects on the performance of services to volleyball players* .....287

**Aida SHEHU - Nora DEDA**

Zgjedhja dhe seleksionimi në volejboll për moshën 11-15 vjeç

*Choice and selection in volleyball 11-15 years* .....293

**Histori e shkollës dhe e mendimit pedagogjik**

Njazi KAZAZI

Mësimi i gjuhës shqipe gjatë Rilindjes Kombëtare deri në fillimin  
e viteve '20 të shek. të kaluar - III

*Long learning Albanian Renaissance to early '20s century. last –  
III*.....303

**Eranda BILALI (HALLUND), Kujtim PELINGU**

Në gjurmë të shkollave shqipe dhe të huaja gjatë shekullit XIX  
në vilajetin e Shkodrës

*Tracking down Albanian and foreign schools during the nineteenth century in  
Shkodra's Vilayet.....*311

**Marinela SOTA**

Modelet e arsimit në sistemin e burgjeve

*Education models in prison systems ..... 323*

**JETA SHKENCORE**

I. Veprimtari shkencore

*Scientific activity.....*337

II. Botime të pedagogëve të FSHE në fushën e didaktikës dhe  
teksteve shkollore. (Njazi Kazazi)

*Publications of pedagogues of the Faculty of education.....*359



## ROLI I KËRKIMIT TË PAVARUR NË ZHVILLIMIN E TË MENDUARIT TË NXËNËSVE

Fatmir Vadahi

*Universiteti i Shkodrës “Luigj Gurakuqi”, Departamenti i Mësuesisë*

### **The role of the independent research on developing pupils thinking**

#### ***ABSTRACT***

In this article we will try to present the role and importance of independent research on the development of pupils' thinking. The focus is to identify the way how the knowledge is transmitted to students, through traditional or modern methods and how much is the independent research of students used in the class. There will also be addressed the way in which independent research leads students to a higher level of thinking and encourages them to seek and develop strategies regarding the problem identification, information gathering, data analyzing, decision making and problems solving. These processes enable the achievement of high levels of cognitive development of students.

#### **Hyrje**

Ashtu sikurse bota rritet dhe bëhet më e ndërlikuar dhe demokracia përhapet në të gjithë globin, po ashtu është bërë e dukshme që rinia e ka më të nevojshme se kurrë të jetë në gjendje të zgjidhë probleme mjaft të vështira, të shqyrtojë rrethanat në mënyrë kritike, të ngrejë opinione të ndryshme dhe të marrë vendime të matura. Është, gjithashtu e dukshme që aftësia për të menduar në mënyrë kritike është diçka që duhet të kultivohet me kujdes dhe të nxitet brenda një mjedisi që mbështet të nxënët.<sup>1</sup> Pra, shkolla duhet të përgatisë nxënësit për një botë që është në ndryshim të

---

<sup>1</sup> “Strukturë për zhvillimin e mendimit kritik gjatë kurrikulit”, Përgatitur për programin “Zhvillimi i mendimit kritik gjatë të lexuarit dhe të shkruarit”, Udhëzuesi 1, f. 5.

vazhdueshëm e të shpejtë, ku natyrshëm del roli dhe rëndësia e përgatitjes së nxënësve për të menduar në mënyrë kritike e krijuese. Njëherësh, mësuesi duhet të mësojë nxënësit e tij se si të mësojnë në mënyrë frytdhënëse, si të mendojnë në mënyrë kritike duke i përgatitur ata të shqyrtojnë në mënyrë të pavarur informacionin, të arsyetojnë e të gjykojnë lidhur me të. Por, nxënësit kurrsesi nuk mund të shkojnë vetë drejt një të mësuarit të tillë. Mendimi kritik nuk lind në mënyrë të natyrshme tek nxënësit, por ai konsolidohet nga ana e tyre nëpërmjet veprimtarive e strategjive, të cilat parapërgatisin terrenin dhe hedhin themelet drejt të menduarit të pavarur, kritik e krijues, duke u ushtruar në praktika konkrete. E rëndësishme është se mësuesit duhet të mësojnë nxënësit e tyre si të pyesin, kur të pyesin, çfarë të pyesin, si të arsyetojnë, kur të përdorin arsyetimin dhe hapat që duhet të ndjekin gjatë arsyetimit.

Tashmë është pranuar se një prej qëllimeve kryesore të shkollës është që t'u mësohet nxënësve edhe si të mendojnë. *Mësuesi duhet të ndalet e të mendojë se çfarë do të thotë të mendosh? Si e përpunojnë informacionin nxënësit e tij? Si mendojnë ata? A kanë vështirësi në të menduar? Si duhet t'i ndihmojë nëse kanë vështirësi?* etj., pra t'i ndihmojë nxënësit e tij të përdorin disa lloje të të menduarit, si interpretimin, kategorizimin, klasifikimin, analizën, sintezën, krahasimin, zgjidhjen e problemeve, etj. Një kontribut në realizimin e kësaj detyre jep edhe kërkimi i pavarur i nxënëve, i cili e zhvendos mësimdhënien nga brenda klasës, në veprimtari afatgjatë, në veprimtari ndërdisiplinore dhe të integruar me problemet e jetës, duke rritur kështu shkallën e pjesëmarrjes së nxënësve në mësim, duke i motivuar ata për t'u marrë me problemet dhe gjetjen e rrugëve të zgjidhjes së tyre.

### **Metodologjia**

Metodologjia është përzgjedhur në përputhje me qëllimin e studimit dhe përfshin mënyra dhe instrumente të ndryshme për mbledhjen e informacionit të nevojshëm. Fokus i këtij studimi është mënyra se si transmetohen njohuritë tek nxënësit, përmes metodave tradicionale apo bashkëkohore. Në këtë linjë mendimi, sa përdoret kërkimi i pavarur i nxënësve në orën e mësimit?

Për mbledhjen dhe grumbullimin e të dhënave janë përdorur vëzhgimet e drejtpërdrejta gjatë orëve të mësimit, të realizuara këto në një numër shkollash në qytetin tonë, ku studentët tanë të cilët përgatiten për mësues zhvillojnë praktikat mësimore, intervistat dhe diskutimet e bëra me to dhe nxënësit e tyre. Njëkohësisht, janë marrë opinione të pedagogëve që organizojnë praktikat pedagogjike të studentëve të Ciklit të dytë të

studimeve (Master Shkencor e Profesional në Mësuesi), dhe të studentëve të vitit të tretë të programit të studimit të Ciklit të Ulët, që në këto shkolla kanë zhvilluar praktikën mësimore. Të dhënat e marra janë shkruirë në materialin e prezantuar në artikull.

### **Ç'është të mësuarit me projekte?**

Në fushën e edukimit fjala projekt nënkupton një seri veprimtarish individuale ose në grup ku përfshihen vëzhgimet, kërkimi dhe zgjidhja e problemeve. Në mënyrë të natyrshme projekti ka vlera praktike dhe çon në një produkt të drejtpërdrejtë të nxënësve. Në të mësuarin me projekte kemi një këndvështrim krejtësisht të ri të nxënësit, i parë ky tashmë si subjekt që merr pjesë aktive në procesin e punës dhe që sugjeron vetë gjithçka duke u nisur nga nevojat, interesat dhe përvojat e tij. Ky është vizioni i një nxënësi që ndërton njohjen e vet në një realitet që ofron nxitje dhe mundësi të përshtatshme për zhvillimin e tij, ku nxënësi pranohet si një qenie sociale kompetente dhe komplekse që motivohet nga të mësuarit përmes bashkëveprimit me të tjerët. Në punën me projekte, puna e nxënësit zë një vend të konsiderueshëm dhe brenda tij ka një lëvizje të brendshme shumë të madhe, e cila e shtyn nxënësin të bëjë diçka. Kjo forcë brenda nxënësve duhet vënë në lëvizje, dhe roli i mësuesit është i madh që të gjejë çelësin që ky potencial i brendshëm të vihet në lëvizje me drejtim pozitiv.

#### *Avantazhet*

- Është një model i veprimtarisë mësimore, i cili zhvendos të mësuarin nga praktikat e mësimdhënies brenda klasës e të përqendruara te mësuesi, në veprimtari të të nxënësve me në qendër nxënësin. Një nga përfitimet e menjëhershme të kësaj metode të mësuarit është shkalla e lartë e pjesëmarrjes dhe e motivimit të nxënësve nëpërmjet përfshirjes së tyre në një proces të të nxënësve të pavarur. Të mësuarit me anë të projekteve u ofron nxënësve mundësitë e duhura për të thelluar interesat e tyre njohëse, për t'i zhvilluar e ndjekur ato, për t'u marrë me problemet dhe për të vendosur se si do të mund të gjenden përgjigjet e duhura dhe rrugët e zgjidhjes së këtyre problemeve.
- Krijon mundësi reale për një të nxënë ndërdisiplinor. Ai lehtëson procesin e përjetimit të njohurive, të shprehive dhe qëndrimeve nga ana e nxënësve, duke bërë të mundur zbatimin dhe integrimin e njëkohshëm të përmbajtjes së fushave të ndryshme lëndore gjatë procesit të realizimit të produktit përfundimtar.
- Ndhmon një të nxënë të dobishëm nëpërmjet lidhjes së njohurive me jetën jashtëshkolle, duke iu drejtuar problemeve të botës reale dhe zhvillimit të cilësive të nevojshme për t'iu përshtatur kësaj jete. Shumë

nga aftësitë që përvetësohen për jetën gjatë këtij procesi të të nxënit ndërdisiplinor janë pikërisht ato që kërkohen të zotërohen sot nga çdo individ. Këtu përfshihen aftësitë për të punuar në grup, për të marrë vendime të studiuara, për të ndërmarrë nisma dhe për të zgjidhur probleme të ndërlikuara.

- Nxitjen e marrëdhëniet e bashkëpunimit ndërmjet nxënësve e mësuesit dhe ndërmjet vetë nxënësve me njëri-tjetrin e më gjerë.

Gjatë punës me projekte nxënësit kërkojnë zgjidhje për probleme të niveleve të ndryshme, duke bërë pyetje për çështje të ndryshme për studim, duke diskutuar e debatuar me njëri-tjetrin rreth ideve të ndryshme, duke parashikuar, duke bërë plane, duke grumbulluar dhe analizuar të dhëna, duke skicuar përfundime, duke ua komunikuar idetë dhe gjetjet e tyre nxënësve të tjerë, duke shtruar çështje të reja për studim e në fund duke krijuar një produkt të ri.

Mësimi përmes projekteve karakterizohet nga karakteristika të tilla, si: produkti final, puna me grupe, detyrat e ndërlikuara që kërkojnë angazhim serioz nga nxënësit, detyrat e huazuara nga realiteti, nga jeta e përditshme, detyrat me qasje ndërdisiplinore të cilat ndërthurin brenda vetes lëndë të ndryshme, të menduarin krijues, të menduarin kritik e ***kërkimin e pavarur***.

### **Çështje kërkimi i pavarur?**

Kërkimi i pavarur është pjesë përbërëse e të mësuarit me projekte, ku nxënësit në mënyrë individuale ose me grupe përdorin materiale të ndryshme dhe pavarësisht nga mësuesi zbulojnë të dhëna të nevojshme për zgjidhjen e problemeve. Kërkimi i pavarur çon nxënësit drejt një niveli më të lartë të të menduarit dhe nxit e kërkon nga ata të zhvillojnë strategjitë e tyre lidhur me përcaktimin e problemit, mbledhjen e informacionit, analizën e të dhënave, marrjen e vendimeve dhe zgjidhjen përfundimtare të problemeve. Duke iu referuar taksonomisë së Blumit, mund të themi se problemet e hapura me më shumë se një zgjidhje nxisin proceset më larta mendore, prandaj, përfshirja e nxënësve në zgjidhjen e problemeve të reja dhe të ndërlikuara mundëson arritjen e niveleve më të larta të zhvillimit konjitiv të tyre.

Kërkimi i pavarur i nxënësve kalon nëpër këto hapa:

*Hapi i parë, përcaktimin e problemit, formulimin e pyetjes për studim dhe përcaktimin e qëllimit.*

*Hapi i dytë, përcaktimin e planit të studimit.*

*Hapi i tretë, mbledhjen e të dhënave.*

*Hapi i katërt, përpunimin dhe analizimin e të dhënave.*

*Hapi i pestë, realizimin e sintezimit të të dhënave.*

*Hapi i gjashtë, bërjen e vlerësimit të të dhënave.*

*Hapi i shtatë, nxënësit bëjnë prezantimin e rezultateve (produktin final).*

Çfarë duhet të kenë kujdes mësuesit kur aplikojnë kërkimin e pavarur, me qëllim që të kenë sukses të plotë? Për realizimin e kërkimit të pavarur të nxënësve, mësuesi, krahas të tjerave duhet:

1. Nxitjen e *kureshtjes* së nxënësve, prezantimin e kërkimit në mënyrë interesante.
2. Respektimin e *interesave* të nxënësve, inkurajimin e nxënësve që të zgjedhin një temë për të cilën ata janë të interesuar, e cila nxit diskutimin e debatin ndërmjet nxënësve.
3. Nxitjen e *sinqeritetit* të nxënësve, pengimin e plagjiaturës, duke i dhënë mundësi nxënësve, që ta shqyrtojnë problemin nga perspektiva personale.
4. Lënien *kohë* shpalosjes së rezultateve, përcaktimin e kohës që në fillim dhe kriteret e vlerësimit të nxënësve.
5. *Planifikimin* me kujdes, përcaktimin e qartë se cilat aftësi dhe koncepte do të zhvillohen te nxënësit dhe të formulohen objektiva të qarta mësimore të përfshira këto në programin e lëndës, inkuadrimit e nxënësve në përgatitjen e hollësishme të planifikimit të zgjidhjes së detyrës, bashkëpunimin me nxënësit për përcaktimin e mënyrës së punës, etj.

Çfarë tregojnë rezultatet e kërkimit? Mbështetur në informacionin e grumbulluar nga vëzhgimet e bëra gjatë orëve të mësimin me studentët, në intervistat e diskutimet me pedagogët, studentët që përgatiten për mësues, me mësuesit e nxënësit e shkollave të përfshira në kampion, rezulton se mësuesit njohin shumë mirë të mësuarit me qendër nxënësin dhe planifikojnë e zbatojnë strategji, metoda e teknika në varësi të strukturës së orës së mësimin, por edhe të informacionit që përcjell njësia mësimore, mësuesit listojnë një numër shumë të madh metodash e teknikash mësimore sidomos të tilla që lidhen me të menduarin kritik. Lista e tyre është goxha e gjatë. Ata theksojnë dhe ndihmën që u jep përdorimi i teknologjisë së informacionit në lehtësimin e të menduarit të nxënësve. Ndonëse e kuptojnë rëndësinë e kërkimit të pavarur dhe rolin e tij në mësimdhënie, ata shprehin se nuk e përdorin aq sa duhet në procesin mësimor. Ata janë të vetëdijshëm për rolin e tij, merrnin në konsideratë atë që kërkimi i pavarur i nxënësve u shërben nevojave të tyre, shprehin bindjen se nxënësit zotërojnë bazat e nevojshme të njohurive e shprehive të mësuara më parë që të realizonin detyrën mësimore.

Por problemi nuk shtrohet nëse mësuesit i njohin apo nuk i njohin metodat bashkëkohore, i përdorin apo nuk i përdorin ato gjatë orës së mësimit, thelbësore mbeti realizimi i roleve gjatë orës së mësimit, shkalla e aktivizimit të nxënësve, përfshirja e tyre në veprimtari kërkimore të pavarur apo në grupe, kërkohet orientimi i mësuesit drejt asaj që thuhet që mësuesi i mirë *flet pak e dëgjon shumë*, duke menduar se ky parim rregullon raportin e përdorimit të kohës që përdor mësuesi me kohën që u lihet nxënësve gjatë orës së mësimit, në përmirësim të kohës së këtyre të fundit. Pjesa më e madhe e mësuesve të përfshirë në kampion, pranojnë se kërkimi i pavarur i nxënësve është në rritje të vazhduar, por nuk është në parametrat e kërkuar. Flasin edhe për vështirësi në gjithëpërfshirjen e nxënësve. Ndërsa nxënësit e përfshirë në kampion flasin për përfshirje në zgjidhjen e problemeve të hapura, të cilat mundësojnë disa zgjidhje dhe për përfshirje të tyre në përcaktimin e mënyrës së zgjidhjes së problemeve të ndryshme, flasin për marrjen e mendimeve të tyre nga mësuesi, flasin për pjesëmarrje në punë të ndryshme në grup e në mënyrë individuale që kërkon kërkim jashtë procesit mësimor, shprehen për prezantime të detyrave, etj., por njëherit shprehen edhe për vështirësi dhe humbje kohe në realizimin e disa detyrave. Këto vështirësi janë të natyrës objektive dhe subjektive.

#### **KONKLUSIONE:**

- Kërkimi i pavarur i nxënësve është një praktikë që po zë një vend të konsiderueshëm në procesin mësimor. Zbatimi i tij në mësimdhënie ndikon dukshëm në zhvillimin e shprehive të të menduarit, arrihen rezultate shumë të mira në përvetësimin e lëndëve të ndryshme mësimore dhe rrit efektivitetin e mësimdhënies kur nxënësit përfshihen në të, kur mësimi zhvillohet në mënyrë interesante. Ndaj nëse mësuesit arrijnë t'i përfshijnë nxënësit në një veprimtari deri aty ku të zgjohet interesi dhe motivimi i tyre, atëherë shprehitë e të menduarit dhe gjuha e tyre zhvillohen për të kryer detyra mësimore. Nxënësve duhet t'u paraqesësh një sfidë në të menduarit e tyre, po të bëhet kjo ata janë të gatshëm të mendojnë gjithnjë e më shumë për botën dhe rolet e tyre.
- Mësuesit janë të vetëdijshëm mbi rëndësinë dhe rolin e saj në zhvillimin e të menduarit të nxënësve. Nisur nga kjo themi se sa më të forta të jenë bazat e shprehive të të nxënësve tek nxënësit, aq më i qëndrueshëm bëhet të kuptuarit e koncepteve, fakteve dhe ideve të shumta që duhet të mësojnë ata në klasë.
- Përfitimi i kompetencës së re kërkon një angazhim më të madh nga ana e mësuesve, qoftë përsa i përket planifikimit të orës, qoftë edhe të ushtruarit e vazhdueshëm të tyre.

- Ky model është ambicioz, pasi nxënësit priren vazhdimisht drejt kërkesave më të larta mësimore, nxit dëshirën për mësim duke zbuluar e kërkuar dhe më e rëndësishmja, nxit procese të larta të të menduarit.

**REKOMANDIME:**

- Ndërtimin e modeleve të mësimit kërkimor që mund të zbatohen, në një mënyrë ose në një tjetër, në kushte në të cilat punon shkolla.
- Trajnimin e stafit mësimor si domosdoshmëri për të aplikuar dhe ndërtuar punën me nxënësit.

**BIBLIOGRAFI:**

1. Anita Woolfolk, "Psikologjia e edukimit", Tiranë, 2011.
2. Musaj, Bardhyl, "Psikologjia e edukimit", Tiranë, 1999.
3. Robert F. Biehler & Jack Snowman, "Psikologjia e zbatuar në mësimdhënie", Tiranë, 2004.
4. Tamo, A., Rapti, E., Karaj, Th. "Mësimdhënia dhe të nxënit", Tiranë, 2005.
5. Zenelaj, I., "Bazat psikologjike të të nxënit" (Mekanizmat e funksionimit të mendjes), Prishtinë, 2006.
6. Zenelaj, I., "Bazat psikologjike të të nxënit" (Mekanizmat e funksionimit të mendjes), Prishtinë, 2006.
7. Charles, G., Morris, Albert, A. Maisto, "Psikologjia shkenca e proceseve mendore dhe sjelljes njerëzore", Tiranë, 2008.
8. Ross Vasta, Marshall M. Haith, Scott A. Miller, "Psikologjia e fëmijës", shkenca moderne, Tiranë, 2007.
9. Zëirs, Jeff "Zhvillimi i shprehive të menduarit në shkollë", për klasat 6-12, Tiranë, 2005.
10. Botim i Institutit të Studimeve Pedagogjike për zhvillimin profesional, "Aspekte psiko-pedagogjike" 2, Tiranë, 2004.
11. Save the Children, "Disiplina pozitive në klasa gjithëpërfshirëse, mësimdashëse", Tiranë, 2007.
12. Save the Children, "Një udhëzues mbi disiplinën pozitive", Tiranë, 2007.
13. Musaj, B. "Modele për mësimdhënie të suksesshme", Tiranë, 2001.
14. "Strukturë për zhvillimin e mendimit kritik gjatë kurrikulit", përgatitur për programin "Zhvillimi i mendimit kritik gjatë të lexuarit dhe të shkruarit", Udhëzuesi 1, 2, 3, 4, 5,6, 7.

## **CILËSIA E JETËS NË PUNË DHE NEVOJAT PSIKOLOGJIKE NË PUNË**

*(Rasti i punonjësve të shëndetit mendor në Shqipëri)*

Lediana Xhakollari

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

### **Quality of work life and psychological need at work**

*(Case of mental health workers, Albania)*

#### **ABSTRACT**

Mental health workers face numerous challenges in their work, and in many cases they experience high levels of stress at work. Quality of work life is a very important component for employee welfare, as well as for the productivity of the organization. But the welfare of employees is directly linked to the psychological needs at work of employees. The aim of this study is to explore the relationship between basic psychological needs at work and quality of work life of mental health workers in Albania. There are used both quantitative and qualitative methods. About 231 employees have participated in this study, working at Albanian psychiatric hospitals and community mental health services. The study revealed that there is a moderate positive correlation between the quality of work life and basic psychological needs at work.

#### **Hyrje**

Cilësia e jetës në punë është një koncept mjaft i njohur në mjediset organizative, dhe për atë janë realizuar mjaft studime. Megjithatë në kohë dhe momente të ndryshme, në organizata të ndryshme, në shoqëri të ndryshme, cilësia e jetës është konceptuar në forma të ndryshme. Pavarësisht kësaj, cilësia e jetës vazhdon të jetë me interes të lartë për t'u studiuar, pasi ajo është mjaft e rëndësishme si për punonjësit, ashtu edhe për organizatën. Po të njëjtën rëndësi kanë edhe nevojat psikologjike të punonjësve në punë. Plotësimi në nivele optimale të tyre përmirëson mirëqenien e punonjësve por edhe të organizatës. Në mjaft përkufizime dhe konceptime të cilësisë së jetës në punë, ajo lidhet ngusht me nevojat psikologjike të punonjësve në punë. Mbi bazën e këtyre konceptimeve



është ngritur edhe hipoteza e këtij studimi. “Ka një marrëdhënie pozitive mes kënaqësisë me cilësinë e jetës në punë dhe plotësimin të nevojave bazë psikologjike në punë”. Ka disa arsye se përse në fokus të këtij studimi janë punonjësit e shëndetit mendor në Shqipëri: *Së pari*, shëndeti mendor është një pjesë integrale e shëndetit dhe mirëqenies së përgjithshme, dhe në një kuptim më të gjerë pasqyron ekuilibrin mes individit dhe mjedisit në të cilin ai ose ajo jeton. Shëndeti mendor është thelbësor për mirëqenien dhe funksionimin efektiv të një individi dhe të komunitetit, dhe kjo është arsyeja se përse Organizata Botërore e Shëndetësisë dhe organizata të tjera ndërkombëtare e identifikojnë përmirësimin e shëndetit mendor si një çështje kryesore, si për shtete me të ardhura të ulëta dhe të mesme ashtu edhe për shtete dhe njerëzit e pasur (World Health Organization [WHO], 2005)<sup>1</sup>. *Së dyti*, qëllimi kombëtar për zhvillimin e shëndetit mendor në Shqipëri është krijimi i sistemit të kujdesit komunitar të shëndetit mendor në të gjithë vendin. Vizioni, misioni, qëllimi dhe objektiva për zhvillimin e shërbimeve të shëndetit mendor në Shqipëri është “Nxjerrja e pacientëve në kujdesin komunitar (deinstitutionalizimi) për të përmirësuar respektimin e të drejtave të sëmurit mendor”. I gjithë procesi i deinstitutionalizimit, i cili është duke ndodhur për herë të parë në Shqipëri, është një proces që për shkak të kompleksitetit të tij, boshllëqeve ligjore dhe rregullative, specifikave të tjera paraqet mjaft vështirësi, dhe pavarësisht se mendohet që ka pasur përparime, përsëri ky proces vazhdon të jetë në ritme të ngadalta. *Së treti*, deri më sot institucione të ndryshme të tilla, si: Ministria e Shëndetësisë, Avokati i Popullit, Qendra Spitalore Universitare “Nënë Tereza”, Komiteti Shqiptar i Helsinkit, Media etj., janë përpjekur të identifikojnë problematikat, të hartojnë raporte, të zhvillojnë dhe zbatojnë strategji dhe të japin rekomandime të ndryshme në lidhje rritjen e cilësisë dhe sasisë të shërbimeve të shëndetit mendor në Shqipëri, duke vënë gjithnjë në fokus të tyre individët me probleme mendore, dhe duke nënvleftësuar disi rolin shumë të rëndësishëm të vetë punonjësve që janë zbatuesit e drejtpërdrejtë të këtyre strategjive. *Së katërti*, në vijimësi të argumentit të mësipërm, shërbimet shëndetësore në Shqipëri prej disa vjetësh, por dhe në të ardhmen pritet të jenë pjesë e ristrukturimeve thelbësore. Këto ristrukturime përveç të tjerash, prekin drejtpërsëdrejti burimet njerëzore të institucioneve të shëndetit mendor. Kështu kushtet e punës, detyrat, kërkesat, procedurat e punës kanë ndryshuar. Një pjesë jo e vogël e stafit që fillimisht kishte punuar pranë spitaleve apo pavijoneve psikiatrike, është transferuar në shërbimet komunitare të shëndetit mendor. Këto ndryshime ndonjëherë mund të mirëprehen nga punonjësit, por ndonjëherë mund të shkaktojnë stres dhe vështirësi në punë. *Së pesti*, sipas

raportit të Avokatit të Popullit të dt. 03\06\2008 “Për gjendjen e shëndetit mendor në Republikën e Shqipërisë”, si dhe sipas deklaratave për shtyp të Ministrisë së Shëndetësisë, në Shqipëri kushtet e punës në sektorin shëndetësor dhe veçanërisht në atë të shëndetit mendor janë problematike dhe stresuese krahasuar me sektorët e tjerë të punës. Kështu pra ndër të tjera, puna e kësaj kategorie punonjësish paraqet specifika të tilla, të cilat kanë probabilitet të prekin cilësinë e jetës së tyre të punës. *Së gjashti*, cilësia e jetës në punë është një aspekt shumë i rëndësishëm si për vetë punonjësit ashtu edhe për performancën dhe efikasitetin e organizatës. Kështu që vlerësimi i cilësisë së jetës në punë të punonjësve të shëndetit mendor në Shqipëri, u shërben të gjithë grupeve të interesit që ofrojnë dhe marrin shërbime të këtij lloji.

#### **PËRKUFIZIME:**

**Cilësia e jetës në punë:** Koncepti i cilësisë së jetës duhet analizuar në terma të përgjithshëm duke marrë në konsideratë njeriun nga një perspektivë holistike. Duke ndjekur këtë drejtim, kur shkruhet një profil për cilësinë e jetës së një individi, duhet të merren parasysh aspekte sociale, objektive dhe subjektive të cilësisë së jetës (Santana & Fialho, 1998. p. 287).<sup>ii</sup> Sipas Walton (1975), cilësia e jetës në punë është një proces me të cilin një organizatë u përgjigjet nevojave të punonjësve në zhvillimin e mekanizmave që u mundësojnë atyre të marrin pjesë në marrjen e vendimeve që dizenojnë jetët e tyre në punë (p. 12).<sup>iii</sup> Sipas Walton (1973), dimensionet e cilësisë së jetës në punë janë: kompensimi adekuat dhe i drejtë; kushte pune të sigurta dhe të shëndetshme; mundësia e drejtpërdrejtë për të përdorur dhe zhvilluar kapacitete njerëzore; mundësia për rritje të vazhdueshme dhe siguri në të ardhmen; integrimi social në organizatën e punës; kushtetutshmëria; puna dhe hapësira totale e jetës; rëndësia shoqërore e jetës së punës (p. 12-16).<sup>iv</sup>

**Nevojat psikologjike në punë.** Njerëzit ndryshojnë në nevojat, perceptimet dhe aspiratat e tyre individuale. Dallime të tilla reflektohen në sjelljet e tyre në punë. Disa janë performues të mirë dhe disa jo. Disa janë bashkëpunues ndërsa të tjerë jo. Menaxheri duhet të njohë dhe kuptojë nevojat dhe interesat e vartësve të tij. Për të motivuar ata që të arrijnë një performancë të lartë duhet të kënaqen së pari nevojat dhe interesat e tyre. Një pagë e lartë nuk është faktori i vetëm motivues. Ka nevoja më të larta të cilat njerëzit duan t'i plotësojnë të tilla, si: vlerësimi, përkatësia dhe nderimi. Punonjësit që janë të kënaqur janë të gëzuar. Ajo i bën ata efikas (Fajardo, 1997, p. 177).<sup>v</sup> Në literatura të ndryshme nevojat psikologjike janë konceptuar në forma të ndryshme. Në teorinë e vetëvendosjes nevojat

specifikohen si “*ushqimet e lindura psikologjike që janë thelbësore për rritjen e vazhdueshme psikologjike, integritetin dhe mirëqenien*” (Deci, & Ryan, 2000, p. 229).<sup>vi</sup> Teoria propozon tri “nevoja bazë” të përbashkëta për të gjithë njerëzit: njerëzit kanë nevojë të ndjejnë se veprimet e tyre nuk janë të detyruara (nevoja për autonomi), se ata janë të aftë (nevoja për kompetencë) dhe se ata janë të lidhur me të tjerët (nevoja për lidhje) (Schwartz, Luyckx, & Vignoles, 2011, p. 409).<sup>vii</sup> Teoria e vetëvendosjes argumenton se ka tri nevoja universale dhe të evoluuara njerëzore, të cilat kur plotësohen e shpiten një person drejt lulëzimi në të njëjtën mënyrë si kur bima lulëzon kur asaj i është dhënë diell, tokë dhe ujë (Martocchio & Ferris, 2003, p. 366-367).<sup>viii</sup>

### **Metodologjia**

Ky studim synon që të mos mbetet vetëm në një nivel konstatues, por të ketë një ndikim real dhe konkret në fushën e shërbimit të shëndetit mendor në Shqipëri. Karakteristikat demografike të punonjësve, kënaqësia me fakte të ndryshme të punës, plotësimi i nevojave bazë psikologjike në punë, janë konsideruar si *ndryshoret e pavarur*, ndërsa kënaqësia e përgjithshme me cilësinë e jetës në punë është konsideruar *ndryshore e varur*. *Instrumentet*: Për të matur kënaqësinë me cilësinë e jetës në punë është përdorur shkalla matëse e modelit të cilësisë së jetës në punë e propozuar nga Walton në vitin 1975 dhe për të matur nevojat bazë psikologjike në punë është përdorur shkalla matëse e modelit të propozuar nga Deci & Ryan e viti 2000. Këto shkallë fillimisht janë përshtatur dhe janë modifikuar për të plotësuar parametrat e përshtatshme psikometrike për kontekstin dhe popullatën ku janë përdorur. Është verifikuar qëndrueshmëria e brendshme e instrumenteve duke përdorur ndër të tjera edhe koeficientin Alfa e Cronbach, ku për shkallën matëse të cilësisë së jetës në punë vlera e koeficientit është 0.9 dhe për shkallën matëse të nevojave bazë psikologjike në punë është 0.914. *Kampioni*: Në studim është synuar që të marrin pjesë të gjithë punonjësit e shëndetit mendor të punësuar pranë spitaleve psikiatrike në Shqipëri (Tiranë, Vlorë, Elbasan, Shkodër), si dhe të shërbimeve komunitare të shëndetit mendor në rajonet ku shtrihen edhe spitalet psikiatrike. Në total në këtë studim kanë marrë pjesë 231 punonjës.

### **REZULTATET:**

#### **Profili demografik i respondentëve**

Të dhënat e mbledhura janë analizuar duke përdorur paketën statistikore të shkencave sociale 16. Raportet sipas karakteristikave demografike të pjesëmarrësve në këtë studim janë: 74% femra dhe 26% peshkujës; 7% mjekë, 7% psikologë, 8% punonjës socialë; 50% infermierë dhe 28% staf

mbështetës; 19% beqarë, 73% të martuar; 5% të divorcuar dhe 3% të ve; 41% me arsim të mesëm, 18% me arsim të lartë 3 vjeçar; 19% me arsim të lartë 4 vjeçar; 17% me master dhe 4% me doktoraturë.

#### **Kënaqësia me cilësinë e jetës në punë**

Bazuar në shkallën Likert me pesë pikë të cilësisë së jetës në punë, ku 1 tregon se punonjësit janë të pakënaqur dhe 5 shumë të kënaqur, minimumi i kënaqësisë me cilësinë e jetës në punë për punonjësit e shëndetit mendor është 1.87 dhe maksimumi 4.53. Mesatarja e kënaqësisë me cilësinë e jetës në punë është 3.39 me një devijim standard prej 0.48. Me të tilla të dhëna mund të arrihet në përfundimin se punonjësit në përgjithësi janë të kënaqur me cilësinë e jetës së tyre në punë.

#### **Plotësimi i nevojave bazë psikologjike në punë**

Bazuar në shkallën Likert me pesë pikë të nevojave bazë psikologjike në punë, ku 1 tregon nevojat janë aspak të plotësuara dhe 5 shumë të plotësuara, minimumi i plotësimit të nevojave bazë psikologjike në punë për punonjësit e shëndetit mendor është 2 dhe maksimumi 4.86. Mesatarja e plotësimit të nevojave bazë psikologjike në punë është 3.77 me një devijim standard prej 0.48. Me të tilla të dhëna mund të arrihet në përfundimin se punonjësit në përgjithësi nevojat bazë psikologjike në punë të punonjësve janë të plotësuara.

#### **Marrëdhënia mes nevojave bazë psikologjike në punë dhe cilësinë e jetës në punë.**

Për të matur nëse ka një marrëdhënie statistikore mes dy ndryshoreve, kahun e marrëdhënies dhe forcën e saj janë përdorur disa analiza statistikore me koeficientet e tyre përkatës. Të dyja ndryshoret janë rendore, të tipit Likert me pesë pikë. Për këtë arsye koeficienti më i saktë për të matur lidhjen mes tyre është koeficienti Gamma (G). Matja e me këtë koeficient është simetrike, që do të thotë që ai ka vlerë të njëjtë pavarësisht se cila është ndryshorja e varur dhe e pavarur. Nga analiza e të dhënave doli se  $\text{Gamma}=0.431$  dhe  $\text{Approx. Sig}=0.000$ . Si përfundim mund të thuhet se ekziston një marrëdhënie pozitive e moderuar mes plotësimit të nevojave bazë psikologjike në punë dhe kënaqësisë me cilësinë e jetës në punë. Duke qenë se testet parametrike janë më të fuqishme dhe shpjeguese, u gjykua që për shqyrtuar marrëdhënien mes plotësimit të nevojave bazë psikologjike dhe kënaqësisë me cilësinë e jetës në punë të përdorej edhe koeficienti i Pearson. U analizuan të gjitha supozimet për testet parametrike dhe në përfundim doli se të dyja ndryshoret në shqyrtim i plotësonin kriteret për përdorimin e testeve parametrike. (i) Për të plotësuar supozimet apo kriteret për përdorimin e këtij testi statistikor, ndryshoret u modifikuan dhe u kthyen në ndryshore të tipit shkallë. (ii) Studimi ka formën e censusit. (iii)

Matjet janë të pavarura nga njëra-tjetra. (iv) Ashtu si ilustrohet edhe në fig 1 dhe 2, shpërndarja e të dhënave për të dyja ndryshoret është normale. (v) Varianca mes dy ndryshoreve është homogjene, siç edhe e tregon edhe testi statistikor i Levene ku Sig=0.21. (vi) Marrëdhënia mes dy ndryshoreve është lineare, siç paraqitet edhe në fig 3. Nga përpunimet statistikore doli që koeficienti i Pearson=0.59 dhe Sig=0.00. Kjo do të thotë se ekziston një marrëdhënie pozitive e moderuar mes plotësimit të nevojave bazë psikologjike në punë dhe kënaqësisë me cilësinë e jetës në punë. Ky rezultat mbështet rezultatin e mëparshëm të matur përmes koeficientit Gamma.

Fig 1

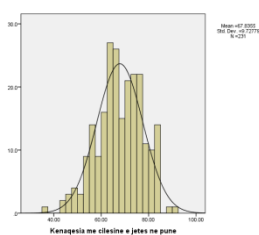


Fig 2

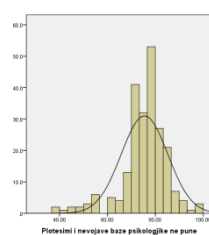
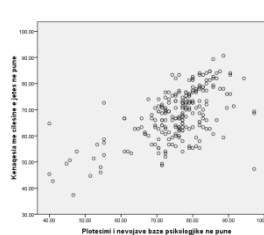


Fig 3



### PËRFUNDIME DHE REKOMANDIME:

Kënaqësia me cilësinë e jetës në punë dhe plotësimi i nevojave psikologjike në punë janë komponentë të rëndësishëm të funksionimit të individit dhe të organizatës. Nga studimi doli se niveli i kënaqësisë me cilësinë e jetës në punë tek punonjësit e shëndetit mendor në Shqipëri është mesatar. Në po të njëjtin nivel del edhe plotësimi i nevojave bazë psikologjike në punë. Mes nevojave bazë psikologjike në punë dhe cilësisë së jetës në punë ekziston një marrëdhënie e moderuar pozitive. Kjo do të thotë se nëse bëhen përpjekje për të rritur nivelin e plotësimit të nevojave bazë psikologjike në punë, do të rritet edhe kënaqësia me cilësinë e jetës në punë. Kështu sugjerohet që brenda këtyre institucioneve të shëndetit mendor :

- punonjësve t'u jepet më tepër autonomi në punë, të kenë mundësi të vendosin vetë se si ta bëjnë punën e tyre, të jenë të lirë të shprehin idetë dhe opinionet e tyre në punë, të ndihen vetvetja në punë etj.,
- punonjësit të mund të ndihen kompetentë për punën që realizojnë pavarësisht llojit të kësaj pune (mjekë, infermierë, staf mbështetës, psikologë apo punonjës socialë). Të gjithë ata duhet të kenë mundësi të

ndihen efektiv në detyrat që realizojnë, të ndihen të aftë, t'u jepen mundësi që të mësojnë gjëra të reja etj.,

- Punonjësit duhet të ndihen të lidhur me punonjësit e tjerë të organizatës. Ata duhen inkurajuar që të vlerësojnë dhe pëlqejnë pjesën tjetër të stafit pavarësisht pozicionit të tyre të punë, gjinisë, moshës etj. Duhet inkurajuar të ndajnë punën me të tjerët, të krijojnë marrëdhënie miqësore dhe bashkëpunuese me së paku disa punonjës brenda organizatës.

Të gjitha këto rekomandime u drejtohen drejtuesve të spitaleve psikiatrike dhe shërbimeve komunitare të shëndetit mendor. Ata duhet të jenë më të vëmendshëm në lidhje me praktikën e tyre për të siguruar që të gjithë punonjësit të ndihen të barabartë përpara ligjit dhe rregulloreve institucionale, që të trajtohen me dinjitetin dhe respektin e duhur, të ndihen të sigurt në punën e tyre, të kenë kushte pune sa më të përshtatshme, të kenë mundësi të përdorin dhe zhvillojnë kapacitetet e tyre individuale etj.

#### REFERENCA:

- <sup>1</sup> World Health Organization. (2005). Promoting mental Health: Concepts, Emerging evidence, Practice: A report of the World Health Organization, Department of Mental Health and Substance Abuse in collaboration with the Victorian Health Promotion Foundation and the University of Melbourne, Geneva: WHO.
- <sup>2</sup> Santana, A. M. C., & Fialho, F. A. P. (1998). *How the employees from a foodservice system perceive the quality of work life*. Vink, P., Koningsveld, E. A. P., & Dhondt, S. (Eds.). *Human factors in organizational design and management-IV: proceedings of the Sixth International Symposium on Human Factors in Organizational Design and Management*. Elsevier Science Ltd. 287.
- <sup>3</sup> Walton, R. E. (1975). Improving the quality of work life. *Harvard Business Review*. May-June, 12-16.
- <sup>4</sup> Walton, R. E. (1973). Quality of working life: What is it? *Sloan Management Review*, 15 (1). 11-21.
- <sup>5</sup> Fajardo, F. R. (1997). *Management*. Rex Book Store Inc. 177.
- <sup>6</sup> Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The What and Why of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychology Inquiry*, 11(4). 228-229.
- <sup>7</sup> Schwartz, S. J., Luyckx, K., & Vignoles, V. L. (Eds.). (2011). *Handbook of identity theory and research*. (Vol. 1). New York: Springer. 409.
- <sup>8</sup> Martocchio, J. J., & Ferris, G. R. (2003). Research personale and human resources management. Vol.22. Elsevier. Ltd. 366-367.

**ZHVILLIMI I IDENTITETIT ETNIK NË  
ADOLESHENCË. NJË TRAJTIM I PËRGJITHSHËM  
TEORIK MBI IDENTITETIN ETNIK**

Ermira Hoxha

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

**Ethnic identity development during adolescence. A general theoretical  
approach on ethnic identity development**

***ABSTRACT***

Ethnic identity is a fundamental aspect of adolescent's identity and psychological functioning especially for minority or immigrant adolescents. There has been extensive research on the topic of ethnic identity for different ethnic groups but given the complex nature of this topic often empirical findings are controversial depending on specific ethnic group referred to. This article reviews the existing body of literature

on ethnic identity development during adolescence giving the most popular definitions of ethnic identity, its components and some empirical findings on ethnic identity development among immigrant adolescents focusing mainly on those common elements that apply across groups which may lead in a better understanding of ethnic identity.

*Key words: ethnic identity, status identity, ethnic groups*

## **Hyrje**

Shumë kërkime kanë theksuar rolin e identitetit etnik në vetëkonceptin dhe funksionimin psikologjik të anëtarëve të grupeve të caktuara etnike. Çështjet mbi identitetin etnik po marrin përherë e më shumë rëndësi për shkak të numrit përherë në rritje të emigrantëve. Në shoqëritë e vendeve pritëse të emigrantëve ka një vetëdije në rritje për diferencat mes grupeve etnike e shoqëruar kjo shpesh me një rritje të krenarisë dhe ndërgjegjes etnike ( Laosa, 1984). Në këto kushte, qëndrimet e emigrantëve ndaj etnicitetit të tyre apo të grupit dominant janë elemente kyçe të funksionimit psikologjik të emigrantëve, që në përgjithësi në rastin më të mirë janë pak të përfaqësuar në aspektin politik, ekonomik dhe mediatik dhe në rastin më të keq janë të diskriminuar apo të sulmuar verbalisht apo fizikisht në shoqërinë pritëse. Në këtë linjë, identiteti etnik jep një mënyrë për të riafirmuar veten përballë sfidave që i bëhen identitetit të individit.

Para viteve '80 kërkimet mbi identitetin etnik janë fokusuar kryesisht në proceset e identitetit racial të grupeve specifike ose në procese më të përgjithshme të zhvillimit të identitetit. Në vitet '90 Phinney rishikoi teorinë mbi identitetin, duke krjuar një teori më të unifikuar të zhvillimit të identitetit etnik përmes së cilës mund të identifikohen eksperiencat unike të individëve dhe e cila mund të aplikohet për të gjithë grupet etnike. Ky artikull synon të përshkruajë proceset e zhvillimit të identitetit etnik tek adoleshentët emigrantë, referuar disa teorive kryesore e veçanërisht asaj të Phinney për shkak të shkallës më të gjerë të aplikueshmërisë së kësaj teorie në grupe të ndryshme etnike.

## **Përcaktimi i identitetit etnik**

Identiteti etnik mund të përcaktohet si komponenti etnik i identitetit social (Tajfel, 1981) e thënë ndryshe “ajo pjesë e vetëkonceptit të individit, që rrjedh nga vetëdija e tij mbi të qenit anëtar i një grupi social bashkë me domethënien dhe vlerën emocionale që lidhet me këtë anëtarësi”. Për disa kërkues komponenti i vetidentifikimit është thelbësor në përcaktimin e



identitetit etnik, ndërsa për të tjerë është ndjenja e përkatësisë dhe angazhimi ( Singh, 1977; Ting- Toomey, 1981), ndjenja e bashkëndarjes së vlerave dhe qëndrimeve ose e qëndrimeve ndaj grupit etnik të cilit i përket. Disa përcaktime të identitetit etnik fokusohen në aspektin kulturor të identitetit etnik (gjuhë, sjellje, vlera dhe njohuritë mbi historinë e grupit), ndërsa të tjera studime theksojnë rolin e vetë individit në zhvillimin e identitetit etnik duke e parë këtë të fundit si një produkt aktiv që më tepër arrihet nga individi sesa thjesht jepet si diçka e mirëqenë (Caltabiano, 1984; Hogg, Abrams, & Patel, 1987; Simic, 1987).

### **Teoritë mbi identitetin etnik**

#### **Teoria e identitetit social e Tajfel dhe Turner**

Shumë kërkime mbi identitetin etnik janë bazuar në teorinë e identitetit social të Tajfel dhe Turner ( 1979), sipas të cilëve thjesht të qenit pjesëtar i një grupi u jep individëve ndjenjën e përkatësisë çka ndikon në një vetëkoncept pozitiv. Sipas kësaj teorie, në rastin e grupeve etnike marrëdhënia mes anëtarësisë në një grup dhe vetëkonceptit nuk është kaq lineare. Nëse një grup etnik ndeshet me paragjykime dhe diskriminime apo përmban tiparet e karakteristikat e një grupi me vetëvlerësim të ulët atëherë anëtarët e grupit etnik gjithashtu ndeshen me një identitet social negativ. Kjo ka kuptimin që identifikimi me një grup me status të ulët rezulton në vlerësim negativ për veten ( Hogg, Abrams, & Patel, 1987; Ullah, 1985).

Sipas Tajfel (1978) anëtarët e një grupi etnik me status të ulët social kërkojnë të përmirësojnë pozitën e tyre përmes kalimit në grupin dominant, duke u bërë anëtarë të këtij grupi, zgjidhje kjo që mund të shoqërohet me pasojë psikologjike negative. Një tjetër formë, sipas Cross (1978) e përmirësimit të statusit nga anëtarët e një grupi etnik, është dhe ajo e zhvillimit të krenarisë për grupin të cilit i përket, përmes rishqyrtimit të karakteristikave të etiketuara si “inferiore” në mënyrë të atillë që të mos tingëllojnë inferiorë (Bourhis, Giles, & Tafel, 1973), si dhe theksimit të dallueshmërisë së grupit të cilit i përket.

Sipas teorisë së identitetit social ekziston mundësia që individi, anëtar i një grupi etnik të caktuar të identifikohet me dy grupe çka e cila mund të jetë problematike për shkak të konfliktit mes sjelljeve, vlerave dhe attributeve të grupit etnik specifik dhe grupit dominat.

### **Perspektiva e akulturimit**

Ndonëse termat *identitet etnik* dhe *akulturalim* shpeshherë mund të ndërkeqmben për të nënkuptuar të njëjtën gjë, në thelb ekziston një dallim thelbësor mes tyre. Identiteti etnik mund të cilësohet si një aspekt i

akulturalimit, sepse ka të bëjë kryesisht me një proces që ndodh në nivel individual dhe i referohet mënyrës se si individi lidhet apo krijon raportet me një grup të caktuar të një shoqërie. Nga ana tjetër, akulturalimi i referohet ndryshimeve të ndodhura në qëndrimet kulturore, vlera e sjellje si rezultat i kontaktit mes dy kulturave të dallueshme prej njëra – tjetrës (Berry, Trimble & Olmedo, 1986). Për rrjedhojë, kur flitet për akulturimin, grupi është ai që studiohet më tepër dhe specifikisht mënyra si një grup minoritar apo emigrantësh krijon lidhjet dhe raportet me grupin dominant.

Perspektiva teorike e akulturimit e formuluar nga Berry (1986) ofron dy modele për të kuptuar identitetin etnik; modelin linear dhe atë dydimensional. Në modelin linear, identiteti etnik konceptohet si një konstrukt që formësohet përmes një kontinuumi lidhjesh ekstremet e së cilës janë ato të lidhjeve të forta etnike nga njëra anë dhe ruajtjes së lidhjeve të forta me grupin tjetër (Andujo, 1988). Në thelb, ky model thekson se fuqizimi i lidhjeve në njërin ekstrem nënkupton dobësimin e lidhjeve në ekstremin tjetër, thënë ndryshe, një identitet i fortë etnik nuk është i mundur nëse individi është shumë i përfshirë në shoqërinë pritëse. Në këtë rast, akulturimi është i pashmangshëm çka nënkupton dobësimin e identitetit etnik.

Modeli dydimensional, siç sugjeron dhe vetë termi sugjeron një proces dykahësh të akulturimit, në të cilin marrëdhëniet që një grup apo individ ka me kulturën e tij dhe me kulturën dominante apo të shoqërisë pritëse mund të jenë të pavarura nga njëra-tjetra. Kjo do të thotë se anëtarët e një grupi etnik mund të kenë lidhje të forta ose të dobëta me të dyja grupet. Në këtë rast, zhvillimi i një identiteti të fortë etnik nuk kërkon domosdoshmërisht lidhje të dobët apo përfshirje të ulët të individit me kulturën dominante. Ky model, në ndryshim nga modeli linear (që sugjeron dy pasoja të mundshme të akulturimit: asimilimin me grupin dominant ose multikulturalizmin) identifikon katër mundësi: a) integrimin ose bikulturalizimin që nënkupton identifikimin e fortë me të dy grupet; b) asimilimin që ka të bëjë me identifikimin vetëm me kulturën e grupit dominant; c) margjinalizimin, në të cilin nuk ndodh identifikimi me asnjërin prej grupeve dhe d) ndarjen, në të cilin individi identifikohet vetëm me grupin etnik të cilit i përket. Sidoqoftë, të dy këto modele kanë limitet e tyre përse i përket aplikueshmërisë së tyre në të kuptuarit e proceseve të zhvillimit të identitetit etnik në nivel individual. Teoritë e Erikson dhe Marcia ofruan një qasje më të mirë ndaj identitetit në tërësi prej së cilës Phinney rimori çështjen e identitetit etnik, duke dhënë një pamje më të plotë dhe më përgjithësuese të këtij procesi kompleks.

### **Teoritë e E. Erikson dhe Xh. Marcia**

Në teorinë e tij mbi formimin e ego identitetit, Erikson (1968) thekson se gjatë adoleshencës formimi i identitetit shfaqet si një krizë tipike psikosociale për t'u zgjidhur gjatë një periudhe eksplorimi dhe angazhimi. Mungesa e eksperimentimit dhe eksplorimit nga adoleshenti të fushave të ndryshme si ato profesionale, fetare, politike, seksuale, etnike etj., shpie drejt gjendjeve difuze, ndërkohë që kalimi përmes eksperimentimit dhe angazhimit shpie drejt gjendjes së identitetit të arritur.

Modeli i Marcias (1966,1980) mbi zhvillimin e identitetit përcakton katër gjendje identiteti bazuar në faktin nëse individi ka eksploruar opsionet mbi identitetin e tij dhe nëse ka bërë ose jo një zgjedhje mbi këto opsione dhe është angazhuar ndaj zgjedhjes së bërë. Sipas Marcias një person ndodhet në gjendjen difuze të identitetit në rastin kur nuk ka eksploruar dhe nuk është angazhuar ndaj asnjë vendimi. Nga ana tjetër, angazhimi ndaj disa vendimeve pa eksplorim duke u bazuar tipikisht në marrjen si të mirëqena të vlerave dhe standardeve prindërore shpie në një gjendje të imponuar të identitetit. Një person që ndodhet në një proces eksplorimi të vazhdueshëm pa ndërmarrë asnjë angazhim thuhet se është në gjendje moratorium, ndërsa kur individi kalon një periudhë eksplorimi dhe më pas ndërmerr një angazhim thuhet se është në statusin e identitetit të arritur.

Në tërësi, teoria e Erikson mbi formimin e identitetit, ndonëse thekson rëndësinë e kulturës në formimin e identitetit nuk ka gjetur aplikueshmëri të gjerë për studimin e identitetit etnik, ndërkohë që teoria e Marcias gjen disa pikëtakime me modelet e propozuara nga Phinney (1989), Atkinson (1983) dhe Arce (1981) mbi identitetin etnik.

### **Teoria e Phinney**

Phinney (1989) propozon një model progresiv trestadior të zhvillimit të identitetit etnik, duke e parë këtë të fundit si një konstrukt dinamik që tenton ta lëvizë individin nga gjendja e një identiteti etnik të pashqyrtuar drejt një periudhe eksplorimi të pasuar nga të qenit në statusin e identitetit etnik të arritur. Sipas këtij modeli, në adoleshencën e hershme e në disa raste edhe në moshën e rritur, individi që nuk është i ekspozuar ndaj çështjeve të identitetit etnik ndodhet në stadin e parë, atë të identitetit etnik të pashqyrtuar. Ky stad i hershëm është karakteristik për ato grupe minoritare që preferojnë kulturën dominante, ndonëse një preferencë e tillë nuk është thelbësore për të karakterizuar këtë stad të parë. Adoleshentët thjesht mund të mos jenë të interesuar për etnicitetin dhe mund të mos mendojnë shumë për të (gjendja e identitetit etnik difuz). Rast tjetër mund të jetë absorbimi nga adoleshentët i qëndrimeve pozitive etnike nga

prindërit dhe të rriturit duke mos shfaqur kështu preferencë për grupin dominant, ndonëse nuk kanë reflektuar vetë mbi çështjet e identitetit etnik (gjendja e identitetit etnik të imponuar). Stadi i dytë karakterizohet nga eksplorimi i etnicitetit (i ngjashëm me gjendjen e moratoriumit të Marcia), që mund të shfaqet si një përvojë e rritjes së vetëdijes për grupin etnik të cilit i përket. Ky stad përfshin një proces intensiv përfshirjeje në grupin të cilit i përket dhe aktiviteteve të ndryshme të këtij grupi, madje për disa mund të përfshijë dhe refuzimin e vlerave të kulturës dominante. Ky model stador e sheh zhvillimin e identitetit etnik si një proces gjatë të cilit individit gradualisht arrin të kuptojë më në thellësi dhe të vlerësojë etnicitetin e tij, gjendje kjo që i përket arritjes ose brendësimit të identitetit etnik që përbën dhe stadin e tretë. Sipas Phinney, arritja në këtë pikë të procesit kërkon që individit, pjesë e një grupi etnik të zgjidhë dy çështje: a) diferencat kulturore mes grupit të cilit i përket dhe grupit dominant; b) statusin më të ulët ose më të pafavorshëm në shoqëri të grupit të cilit i përket. Arritja e identitetit etnik nga individit, sipas këtij modeli, nuk përfshin domodoshmërisht një shkallë të lartë angazhimi etnik, sepse shumë mirë një individ mund të ketë një sens dhe përcaktim të qartë të etnicitetit të tij pa ruajtur domodoshmërisht zakonet apo gjuhën e grupit të tij etnik. Sipas Parham (1989), gjithë ky proces i arritjes së identitetit etnik mund të mendohet si një cikël i vazhdueshëm në të cilin individit përfshihen në eksplorime dhe rishqyrtime të vazhdueshme të rolit dhe domethënies së etnicitetit të tij.

### **Komponentët e identitetit etnik**

Shumica e studimeve mbi gjendjen e identitetit etnik, thënë ndryshe, identifikimin që personi i bën vetes në aspektin etnik në një moment të caktuar kohor, marrin parasysh shqyrtimin e komponentëve të identitetit etnik si vetidentifikimin etnik, ndjenjën e përkatësisë në grupin etnik, qëndrimet ndaj anëtarësisë në një grup etnik dhe angazhimit etnik (pjesëmarrja sociale, qëndrimet dhe praktikat kulturore) etj.

- **Vetidentifikimi etnik:** Vetidentifikimi ose vetetiketimi i referohet cilësimit etnik, që një person përdor për veten e tij. Adolehentët dhe të rriturit mund të marrin me mend se kanë njohuri të mjaftueshme për etnicitetin e tyre, por nga ana tjetër vetidentifikimi duket se nuk është një etiketim i thjeshtë për sa kohë etniciteti përcaktohet si nga origjina e prindërve ashtu dhe nga mënyra si vetë individit e sheh veten nga pikëpamja e etnicitetit.
- **Ndjenja e përkatësisë:** Megjithëse individit mund të përdorë një etiketim etnik, në të vërtetë mund të mos ketë ndjenjë të fortë përkatësie ndaj grupit që zgjedh t'i përkasë. Në këtë linjë, përcaktimi i ndjenjës së përkatësisë rezulton të jetë akoma më i

rëndësishëm se vetëpërcaktimi etnik. Ndjenja e përkatësisë ndaj grupit zakonisht përcaktohet përmes pyetjeve të tipit të shkallës Likert, si: *Jam një person që* (kurrë, rrallë, nganjëherë, shpesh, gjithmonë) *ndjen lidhje të forta me grupin X*” (Driedger, 1976) apo përmes eksplorimit të përvojave përjashtuese apo kontrastuese që individit anëtar i një grupi etnik ka me grupin tjetër (Lax & Richards, 1981).

- **Qëndrimet pozitive dhe negative ndaj grupit etnik:** Një person mund të ketë qëndrime, si pozitive ashtu dhe negative ndaj grupit të tij etnik. Qëndrimet pozitive përfshijnë krenarinë, kënaqësinë dhe angazhimin në grupin etnik të cilit i përket dhe maten përmes deklarimeve, si: “*Jam krenar që identifikohem me grupin X*” apo “*E vlerësoj kulturën time si të cmuar dhe të pasur*” (Driedger, 1976). Një tjetër formë e identifikimit të qëndrimeve pozitive dhe negative të individit ndaj grupit të tij etnik është ajo e klasifikimit të tij dhe grupit të cilit i përket bazuar në cilësimet pozitive dhe negative (Grossman et al., 1985).
- **Angazhimi etnik:** Përfshirja në jetën sociale dhe në praktikat kulturore të grupit etnik është një prej treguesve më së shumti të përdorur për evidentimin e identitetit etnik. Treguesit kryesorë të përfshirjes etnike janë: gjuha, miqësia, organizatat sociale, feja, traditat kulturore dhe politika.
- **Gjuha:** Gjuha përbën një prej praktikave kulturore më së shumti të shoqëruar me identitetin etnik. Pavarësisht se në shumë studime gjuha është konsideruar shpesh si një prej komponentëve më të rëndësishëm, rëndësia e saj varion sipas situatave dhe grupeve etnike. P.sh., në studimet me afroamerikanët gjuha nuk rezulton një tregues i rëndësishëm për identitetin e tyre etnik (Kochman, 1987).
- **Miqësia:** Miqësia i referohet shkallës me të cilën anëtarët e një grupi etnik përfshihen në marrëdhënie miqësore me anëtarë të grupit etnik të cilit i përket dhe rëndësinë që i japin kësaj. Gjithashtu, ky komponent shihet si tregues i identitetit etnik.
- **Praktikat dhe besimi fetar:** Gjithashtu tregues i identitetit etnik, ky komponent konsiston në masën me të cilën një individ angazhohet në ceremoni fetare, ndjek edukim fetar apo bëhet anëtar i institucioneve të caktuara fetare. Edhe ky komponent varion për nga rëndësia si indikator i identitetit etnik në varësi të grupeve etnike.
- **Grupet e strukturara etnike:** I referohet shkallës së pjesëmarrjes së individit në aktivitete apo angazhimin në shoqata e organizata të grupit etnik të cilit i përket.

- *Aktiviteti politik*: Përfshirja në aktivitete politike në favor të grupit etnik të cilit i përket konsiderohet gjithashtu si tregues i identitetit etnik.

#### **KONKLUZIONE:**

Zhvillimi i identitetit etnik është një proces shumë kompleks, kjo për shkak si të përcaktimeve të ndryshme që jepen për të e prej të cilave përcaktohen mënyrat e matjes së identitetit etnik, si dhe për shkak të komponentëve përbërës të tij që variojnë në fuqinë e tyre treguese sipas grupeve etnike dhe faktorëve kontekstualë (karakteristikat e grupit dominant dhe atij minoritar, statusit social –ekonomik, zonës gjeografike të përqendrimit të anëtarëve të një grupi etnik apo densitetit të përqendrimit në këtë zonë, familjes, strukturës sociale etj). Në këtë linjë, bërja e dallimit mes aspekteve të përgjithshme të identitetit etnik, që mund të aplikohen tek të gjithë grupet dhe atyre specifike, që i bëjnë të ndryshme grupet etnike prej njëri-tjetrit, paraqet rëndësi thelbësore për të kuptuar më qartë zhvillimin e identitetit etnik në tërësi dhe në veçanti për një grup etnik specifik.

Bazuar në teoritë e paraqitura më lart dhe në gjetjet empirike të studimeve mbi identitetin etnik, mund të konkludohet se modelet zhvillimore teorike postulojnë që anëtarët e grupeve etnike, pavarësisht se cilit grup etnik i përkasin kalojnë përmes të njëjtit proces eksplorimi dhe zgjidhjeje të çështjeve që lidhen me etnicitetin e tyre, ndonëse masa me të cilën mund të përfshihen në këtë proces mund të ndryshojë në nivel individual apo në nivel grupi. Në këtë kuptim, ky model lejon të bëhen krahasime mes grupeve etnike apo dhe të nxirren konkluzione të përgjithshme për zhvillimin e identitetit etnik. Gjithashtu, komponentët e identitetit etnik si vetidentifikimi, sensi i përkatësisë dhe krenarisë përbëjnë aspekte kyçe të identitetit etnik e që mundësojnë studimin e tij, pavarësisht grupit specifik etnik të cilit i referohemi. Po kështu, teoria stadiore e Phinney jep një përcaktim më të plotë të identitetit etnik, pasi lejon të kuptohen ndryshimet që pëson një anëtar i një grupi etnik në ndjesi e qëndrime përgjatë kohës. Ndonëse modelet teorike zhvillimore mbi identitetin etnik nuk kanë marrë akoma vlefshmërinë e duhur ato ofrojnë një perspektivë alternative teorike për të kuptuar më mirë procesin shumëdimensional dhe kompleks të zhvillimit të identitetit etnik.

#### **REFERENCA:**

1. Aboud, E. (1987). The development of ethnic self-identification and attitudes. In J. Phinney & M. Rotheram (Eds.), *Children ethnic socialization: Pluralism and development* (pp. 32-55). Newbury Park, CA: Sage.
2. Arce, C. (1981). A reconsideration of Chicano culture and identity. *Daedalus*, 110(2), 177-192.

3. Berry, J., Trimble, J., & Olmedo, E. (1986). Assessment of acculturation. In W. Lonner & J. Berry (Eds.), *Field methods in cross-cultural research* (pp. 291-324). Newbury Park, CA: Sage
4. Brand, E., Ruiz, R., & Padilla, A. (1974). Ethnic identification and preference: A review. *Psychological Bulletin*, *86*, 860-890.
5. Christian, J., Gadfield, N., Giles, H., & Taylor, D. (1976). The multidimensional and dynamic nature of ethnic identity. *International Journal of Psychology*, *11*, 281-291.
6. DeVos, G., & Romanucci-Ross, L. (1982). *Ethnic identity: Cultural continuities and change*. Chicago: University of Chicago Press.
7. Erikson, E. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton
8. Grotevant, H. (1987). Toëard a process model of identity formation. *Journal of Adolescent Research*, *2*, 203-222.
9. Hutnik, N. (1985). Aspects of identity in a multi-ethnic society. *New Community*, *12*, 298-309.
10. Phinney, J. (1989). Stages of ethnic identity in minority group adolescents. *Journal of Early Adolescence*, *9*, 34-49.
11. Phinney, J., & Alipuria, L. (1990). Ethnic identity in older adolescents from four ethnic groups. *Journal of Adolescence*, *13*,

**ROLI QË LUAN TE PARASHKOLLORËT NJOHJA E  
AKSIOMAVE TË KOMUNIKIMIT TË VACLAVIK DHE  
DISA TEORIVE TË TJERA PLOTËSUESE MBI  
SISTEMIN E KOMUNIKIMIT**

(Refleksione e rekomandime)

Ermira Alija

*Universiteti i Shkodrës “Luigj Gurakuqi”, Departamenti i Letërsisë*

Edukimi është një profesion kompleks, në të cilin  
hyjnë në lojë shumë faktorë, ndër të parët prej të cilëve  
është komunikimi.... Komunikimi është zemra e profesionit  
të mësuesit.

**The recognition role of vaclavic communication axioms and some other  
different communication theories at working with preschoolers.**

**(Reflections and recommendations)**

***ABSTRACT***

This article, having a theoretical character, aims consciousness over  
preschooler teachers in formatting the concept, the function and the



importance of communication. About this, it is used the description of Vaclavic's communicating axioms which talks about some "rules" that communication is based on. Recognizing them helps teachers have a look at communication by a new viewpoint and also understand more specifically its role in the development of the preschooler children. Royfen Foyershtain scientific ascertainments that are attached Vaclavic's axioms help understanding better the factors stimulating communicational relationship. The natural feedback which affects directly in creating a reciprocal communication relation is emphasized as a crucial factor among these ascertainments. The suggestions deriving this theoretical recognition are overlooked related with some practical instruction promoting this exchange in the preschooler children educational process.

### **I. Rëndësia e komunikimit për parashkollorët**

Të folurit e fëmijës është pjesë e komunikimit të tij. Çdo komunikim ka veçantinë e vet në themel të të cilit, përveç faktorëve biologjikë, qëndron edhe raporti i in-putit me out-putin. Ka një emërues të përbashkët, në themel të të gjitha teorive të komunikimit që konsiston në interpretimin e kësaj lidhjeje për të cilën pohohet se inputi stimulon proceset e out-putit. Pra, komunikimi që luan rol të rëndësishëm te inputi, influencon tek proceset e out-putit.

Nga ana tjetër, komunikimi nuk është një proces i thjeshtë. Ai duhet të shihet në tërë kompleksitetin e vet e në radhë të parë, *në aspektin neurobiologjik* si stimulues i impulseve dhe proceseve neurologjike, *në aspektin psikologjik* si formë që nxit apo frenon proceset e brendshme e të jashtme nervore (të lidhjeve të vatrave të ndryshme, të sistemimit të materialit fonetik e leksikor me anë të outputit, etj.) dhe *në aspektin gjuhësor* si grumbullim i eksperiencave të gatshme të cilat krijojnë bazën e nevojshme për emërtimin e objekteve, dukurive, fenomeneve dhe të analizës e sintezës së tyre, pra në zhvillimin e gjuhës dhe të mendimit.

Duke u nisur nga këto, kuptohet se sa i rëndësishëm është komunikimi për çdo fëmijë, e në veçanti për moshën parashkollore, kur dihet që kjo periudhë është edhe periudha e epshmërisë së trurit dhe e krijimit të lidhjeve sinaptike të qelizave nervore, të cilat përbëjnë bazën biologjike të inteligjencës.

Vaclavik (Watzlawich 1921-2007) – terapist, psikolog dhe filozof e teoricien i teorisë së komunikimit dhe i konstruktivizmit radikal, ka hyrë në historinë e teorisë së komunikimit, pikërisht me shikimin e këtij procesi në shumëdimensionin e vet. Vaclavik tregoi se në themelet e komunikimit ka disa të vërteta pothuajse absolute që ai i quajti aksioma. Aksiomat e

Vaclavik janë shumë të njohura në Evropë, jo vetëm tek ambientet pedagogjike, por edhe te ato sociale, por në Shqipëri nuk është folur shumë për to, pavarësisht se njihet përmbajtja e tyre. Në të vërtetë, sot ka një numër të madh studimesh që merren me evidentimin e rregullave që qëndrojnë në bazën e komunikimit njerëzor, por arsyeja që ne po përshkruajmë aksiomat e Vaclavik është se mendojmë që këto qëndrojnë në themel të shumë teorive të komunikimit dhe nga ana tjetër, të kuptuarit e këtyre aksiomave ndikon në një rikonceptim të gjithëhershëm të komunikimit dhe në ndërgjegjësimin e disa aspekteve të tij, që janë të rëndësishme sidomos te parashkollorët, që janë objekt më i specifikuar i punimit tonë, mbasi mënyra se si konceptohet komunikimi, ndikon në zhvillimin mendor dhe gjuhësor të tyre, ashtu si ndikon edhe në zhvillimin e personalitetit. Nga ana tjetër, një zhvillim i mirë gjuhësor, një eksperiencë e pasur fonologjike e in-puteve është një pasuri që stimulon dhe përgatit faktorët që përgatisin leximin dhe një sërë refleksesh të punës akademike që është baza e arsimit 9 -vjeçar të fëmijës e më tej.

## II. Aksiomat e Vaclavik dhe plotësimet e Fojershtainit (FEUERSTEIN)

Aksioma e parë e Vaclavik ka lidhje me konceptin e komunikimit që është për të një koncept i gjerë. Kështu ai tregon se fëmija është i zhytur në një sistem kompleks komunikimesh. Ai rri në shtëpi për një kohë të gjatë me prindërit, vëllezërit, motrat; njeh njerëz të tjerë që i ka dhe nuk i ka kushërinj, merr mesazhe nga mediat, kontakton me edukatorët dhe me fëmijët e tjerë në kopsht. Pa kuptuar, me qenien e vet, sjelljet dhe mesazhet e veta, ai kushtëzon dhe kushtëzohet nga realiteti që e rrethon.

Tani, nëse themi se mënyra e sjelljes në veprimet e ndërsjella ka vlerën e mesazheve, atëherë këtë ne e quajmë komunikim që ndodh pavarësisht nga dëshira; Aktivizimi apo mosaktivizimi, fjalët apo heshtja, përcjellin mesazhe që u transmetohen të tjerëve, të cilët nga ana e tyre, nuk kanë se si të mos përgjigjen. Ky kontekst mbështet aksiomën e parë të komunikimit të Vaclavik që thotë: *Nuk mund të mos komunikosh*<sup>2</sup>! Shembujt e një njeriu që sheh vetëm pjatën e vet, kur po ha në një tavolinë të mbushur me njerëz, ose të një pasagjeri që rri me sy të mbyllur në avion, tregojnë se ato nuk duan të flasin me askënd. Ato që i kanë afër këto njerëz e kuptojnë mesazhin dhe i përgjigjen sipas kërkesës, duke i lënë të qetë. Ky

<sup>2</sup> Roberto ZONTA, Sonia COMPOSTELLA, Maria Luisa GUSELLA, Mariangela CERCHIARO, Andrea GUARISE, Manuela ADDA, *L'infanzia a scuola*, Editrice PADUS CREMONA, 1993, f. 65.

është një lloj komunikimi, ashtu si është edhe komunikimi me fjalë, por një lloj tjetër komunikimi.

Kush edukon fëmijët, duhet ta dijë se ato në çdo rast komunikojnë. Duke ditur këtë, mësuesi parashkollor mund të ketë një lloj kontrolli mbi sjelljet dhe qëndrimet e fëmijëve.

Fëmija shpesh komunikon nëpërmjet lojërave, lëvizjeve, qëndrimeve apo përdorimit të objekteve të veçanta. E hedhura me forcë e një loje nga fëmija nuk është thjesht një veprim që duhet korrigjuar, por një argument të cilit i duhet gjetur arsyeja. Është e rëndësishme që edukatori të dekodifikojë sa më mirë këto mesazhe, të kuptojë se çfarë fshihet pas tyre, pasi ndryshe komunikimi i fëmijës nuk konfirmohet dhe kjo e çon atë në shfaqje pasigurie. Gjithashtu mungesa e konformimit ka një forcë të madhe shkatërruese edhe në vetidentifikimin e fëmijës.

Pra, vëmendja ndaj mesazheve që përcjell fëmija me vetëdije apo pa vetëdije garanton nga njëra anë vendosjen e marrëdhënieve pozitive, shmang pasiguritë e fëmijës dhe nga ana tjetër krijon premisa për përmirësimin e një komunikimi të ardhshëm.

Aksioma e dytë e Vaclavik lidhet me dy anët e komunikimit: *Qeniet njerëzore komunikojnë me modulë numerikë dhe analogë*<sup>3</sup>.

Janë të njohura këto dy module të komunikimit tashmë. Moduli numerik njihet sot si komunikimi verbal. Ai i referohet të gjithë komunikimeve që përdorin zakonisht instrumentin e fjalës. Është një modul që njeriu e përdor shumë shpesh, që zotëron siç thuhet në përkufizim “një sintaksë logjike shumë komplekse”, por i mungojnë nganjëherë disa semantika të tjera, të cilat shpesh gjenden në modulën analog, d.m.th. në gjestet, shprehjet e fytyrës, në ndryshimin e zërit, në pozicionin e trupit të folësit, etj. Mund t’i themi një fëmije : - “Ke qenë vërtet i mirë!” (moduli verbal ose numerik), por mund ta themi këtë gjë me një ton zëri që shpreh krejtësisht të kundërtën e asaj që pohohet (moduli analog).

Pra, me anën e modulit analog mund të ndodhë shfuqizimi i plotë ose i pjesshëm i komunikimit që mund të bëhet nga vetë folësi dhe kjo mund të ndodhë, nëse përdorim me ironi shprehjen: “Ishe i mirë sot!!”, ose “Sa mirë e paske bërë!!”, në të cilat do të marrim si kuptim të kundërtat e asaj që përmbajnë vetë shprehjet, sipas përbërjes tingullore (apo shkronjave). Mënyrat për ta skualifikuar mesazhin janë të shumta, por,

<sup>3</sup> Përmbajtja e të gjitha aksiomave të komunikimit i referohet të njëjtit material: “La scuola dell’infanzia come sistema di comunicazione” marrë nga: Roberto ZONTA, Sonia COMPOSTELLA, Maria Luisa GUSELLA, Mariangela CERCHIARO, Andrea GUARISE, Manuela ADDA, L’infanzia a scuola, Editrice PADUS CREMONA, 1993, f. 65.

ndërmjet tyre, ne mund të përmendim ironinë, metaforat, simbolikat, etj. Në këtë pikë duhet thënë se një prej fenomeneve që karakterizojnë mendimet e para sipas teorisë së Piazhësë, është *realizmi fjalës*, sipas të cilit fëmija nuk është në gjendje të kapë në komunikimin me të rriturit: ironitë e holla, simbolikat, metaforat ose figurat e tjera letrare. Këto shprehje ironie apo metafore nga mësuesi mund të provokojnë te fëmija, mungesë dëshire për të folur, ulje të dëshirës për aktivizim apo fenomene të tjera që janë të dukshme, por që edhe mund të jenë jo të thjeshta për t'u vënë re.

Në fakt, fëmijës i mungojnë disa elementë konceptualë dhe disa kode gjuhësore të sofistikuar si ato të të rriturve, prandaj, nëse nuk jemi të kujdesshëm, mund të ndodhë që të përdoret një komunikim që tek ato shkon si jofavorizues dhe si rrjedhojë, kjo gjë mund të provokojë tek ata *sjellje të pakuptueshme, absurde e të palogjikshme*.

#### DY ANËT E KOMUNIKIMIT

**VERBAL**  
**AJO QË THEMI**  
 (shkalla e vetëdijes e  
 ngritur)

**ANALOG**  
**SI E THEMI**  
 (shkalla e vetëdijes e  
 reduktuar)

Shenjat analoge të komunikimit joverbal më domethënëse janë:

- Mimika, shprehja e fytyrës
- Toni i zërit
- Fluksi verbal
- Lëvizja e syve, e duarve

Kemi treguar kështu se brenda të njëjtit mesazh rrinë bashkë e folura verbale dhe analoge, të cilat nganjëherë janë në opozitë. Është normale që këtyre rasteve t'u kushtohet kujdes, pasi nga përdorimi i pakujdesshëm i tyre, mund të prodhohet konfuzion te fëmija parashkollor dhe me anë të tyre, mund të shpjegohen shpeshherë problematika të caktuara tek fëmijët. Zakonisht, një mësues i mirë parashkollor krijon një eksperiencë komunikimi me fëmijët e vet dhe mëson të kuptojë format e veçanta të shfaqjes së reagimit të çdo fëmije, por është e rëndësishme të kuptojë edhe tek vetja faktorët që mund të çojnë në këto shfaqje, të cilat

është mirë të kuptohen në rrënjë dhe jo thjesht të gjendet një gjuhë e përshtatshme për t'i tejkaluar.

*“Çdo komunikim ka aspektin e përmbajtjes dhe aspektin e shprehjes që është mënyra se si ky i dyti e përcakton të parin, ose, si mund të themi ndryshe, ka mënyrën e të thënit, ose të vlerësimit të përmbajtjes së të thënit.”*

Me këtë aksiomë të tretë, Vaclavik ka treguar se një komunikim jo vetëm që transmeton një informacion, por përmban edhe një qëndrim. Kështu, kur edukatorja thotë se *të gjithë fëmijët e mirë hanë pa bërë naze*, ne vëmë re se kemi një informacion të përgjithshëm (fëmijët hanë pa bërë naze), por kemi edhe një qëndrim të mbajtur brenda fjalëve të thëna (fëmijët *e mirë* hanë pa bërë naze ... që do të thotë se edukatorja vendos se ç' është e mirë... )

Këto elemente gjuhësore përbëjnë komunikimin *vlerësues*, i cili synon të përdorë me vetëdije vlerësimin, domethënien dhe të stimulojë reagimin ndaj vetë komunikimit. Kemi komunikim të vetëdijshëm, kur me komunikimin e mesazhit, dihet se çfarë arrihet me të. Kështu në leximin që i bëhet një fragmenti poezie për iriqin që ka frikë të bëjë një gjilpërë, mësuesja ka parasysh edhe efektin që do të ketë tregimi i saj tek fëmijë të ndryshëm dhe duhet të tregohet e kujdesshme dhe elastike rreth diskutimit.

E kundërta e komunikimit të vetëdijshëm është komunikimi jo verbal që realizohet nëpërmjet shenjave analoge, që sqaruar më sipër.

4. Aksioma e katërt e komunikimit thotë: *“Natyra e një marrëdhënieje varet nga vlerësimi i sekuencave të komunikimit mes komunikuesve.”*

Vlerësimi i një mesazhi, që përmendëm më sipër, interpretohet subjektivisht, kështu që ky interpretim kushtëzon dukshëm qenien dhe raportin e komunikuesve. Një shembull i Vaclavik për këtë aksiomë, lidhet me komunikimin e prindërve. Kështu, sipas tij, një çift që ka një problem bashkëshortor për të cilin e kanë përgjegjësinë përgjysmë, kur flasin për zhgënjimet e tyre, burri thotë se mbyllja në vetvete ka qenë mbrojtja e vetme ndaj kritikave të së shoqes, kurse ajo kritikon të shoqin për pasivitetin e tij. Nëse e zhveshim nga të gjitha elementët, grindja reduktohet në këmbim të mesazheve: “Unë mbyllem në vetvete, sepse ti kritikon” dhe “Unë kritikoj, se ti mbyllesh në vetvete”. Ky shembull të bën të kuptosh qartë se secili prej nesh interpreton komunikimin e të tjerëve dhe mbi këtë bazë organizon sjelljet e veta.

Është shumë e rëndësishme për ata që punojnë me fëmijët, sidomos me parashkollorët, të përpiqen të kuptojnë se si e vlerësojnë ato komunikimin dhe si i interpretojnë sekuencat e eksperiencave që marrin në shkollë. Nganjëherë refuzimi i shkollës, i shokëve, apo i edukatores ndodh

nga interpretimi i gabuar i mesazheve, gjë që duhet korrigjuar menjëherë, qoftë edhe me ndihmën e prindërve që kanë një qëllim të përbashkët: ndryshimin e konceptimit të gabuar të fëmijës.

5. *Çdo shkëmbim komunikimi mund të jetë simetrik ose plotësues, varësisht nga barazia apo diferenca mes bashkëbiseduesve.*

Në këtë aksiomë të pestë të Vaclavik, vihet re se ka një raport simetrik mes dy njerëzve që komunikojnë, sepse të dy palëve u duhet të lidhen me nivelet e njëri-tjetrit. Në marrëdhënien *plotësuese*, njëri merr pozicion superior mbi tjetrin.

Është e tepërt të nënvizojmë se tek fëmijët dhe parashkollorët, raporti edukator-fëmijë është çdo herë plotësues dhe duhet mbajtur parasysh gjithmonë ky fakt, duke ditur se në një komunikim të tillë plotësimi i nevojave të fëmijës varet në një masë të madhe nga i rrituri, që në procesin e komunikimit, ka një pozicion të privilegjuar. Fjala e mësuesit për fëmijën shpesh është e shenjtë. Gjithashtu, duke qenë se komunikimi në institucione mes mësuesit dhe fëmijëve, jo vetëm që është plotësues, por ka edhe disa karakteristika që përcaktohen nga një farë programimi që ndjek një pjesë të komunikimit, na u duk me vend të japim edhe:

Disa plotësime mbi komunikimin sipas psiko-pedagogjistit Rojfen Fojershtain. (Reuven Feuerstein)

Fojershtain është një psikolog izraelit i njohur që ka punuar në shumë fusha, si: në psikologjinë klinike, zhvillimore e konjitive. Është njohur më shumë nga teoria e tij mbi inteligjencën, për të cilën mbron tezën se “është më shumë e modifikueshme sesa e pandryshueshme” (“*it is not fixed, but rather modifiable*”) dhe kjo mendon se realizohet nëpërmjet ndërhyrjeve ndërmjetësuese, prandaj edhe ndoshta ai punoi për një kohë të gjatë me teoritë dhe sistemet e aplikimit në fushën e zhvillimit e të ndërtimit të funksioneve dhe veprimeve konjitive e metakonjitive.

Ai na tregon se që nga fëmijëria e hershme, raporti mes fëmijës dhe ambientit rrethues bëhet nëpërmjet të rriturve ndërmjetësues. Ai tregon se në këtë komunikim janë të rëndësishme dy koncepte<sup>4</sup> që janë 1. *qëllimshmëria* dhe 2. *reciprociteti*

Me *qëllimshmëri* Fojershtain kupton atë vëmendje konstante që e shtyn transmetuesin për të kërkuar mënyra të ndryshme për të thjeshtuar dhënien e koncepteve, apo për të thjeshtuar strategjinë e komunikimit. Kjo realizohet atëherë kur bashkëbiseduesi udhëheq me vetëdije bashkëveprimin drejt objektivit duke seleksionuar, shkallëzuar dhe

<sup>4</sup> Jael Kopciowski, Marrwdhwnia wshtw komunikim, marrw nga revista pedagogjike: *Scuola materna per l'educazione dell'infanzia*, 10 febbraio 2008.

interpretuar stimuj, informacione, elemente të tjera sipas kërkesave specifike të çdo rasti të veçantë.

Intensifikimi i stimulit tërheq vëmendjen e subjektit, duke prodhuar atë që Fojershtain e quan *gjendje vigilence, pritshmërie, apo kurioziteti*. Gjatë përvojës së tyre mësuesit mësojnë të ndiejnë rënien e pritshmërisë tek fëmijët dhe të reagojnë duke shtuar stimuj të veçantë. P.sh., nëse një mësues e ndjen se vëmendja e fëmijëve ka rënë gjatë leximit të tregimit, atëherë e ndërpret atë dhe inicion një diskutim të vogël stimulues në favor të rritjes së interesit.

Kurse koncepti i *reciprocitetit* është i rëndësishëm të shihet në dy aspekte:

1. Në aspektin e vëmendjes që duhet të tregohet në marrjen e feed-back-ut të bashkëbiseduesit, për të kuptuar nëse ndërmjetësimi është në rrugën e duhur.
2. Në aspektin e përgjigjes që kuptohet nga mënyra e reagimit: qoftë e hapur, e nënkuptuar, apo e heshtur (verbale, apo analoge) dhe që synon ta bëjë bashkëbiseduesin të vetëdijshëm dhe pjesëmarrës në rrugëtimin që po ndiqet.

### **III. Disa këshilla që rrjedhin nga njohja e aksiomave dhe plotësimeve të Fojershtainit në lidhje me komunikimin.**

Prej të dhënave të mësipërme mund të konkludojmë se kush impenjohet profesionalisht në institucione edukuese, si: kopshte, shkolla, qendra edukative, etj., duhet të mendojë seriozisht për komunikimin, sidomos në dy drejtime:

Në drejtimin: *i rritur-fëmijë*, që shumë shpesh nënvleftësohet dhe shumë pak hetohet, sepse bëhet fjalë për një komunikim plotësues, që zakonisht nuk verifikohet. Muzika e fjalëve, toni i zërit, ëmbëlsia apo ashpërsia me të cilën shqipton fjalët mësuesi parashkollor ndikon direkt në emocionet dhe ndjenjat e fëmijës, duke fituar domethënie mbi mirëpritjen apo refuzimin. Në fakt, i rrituri ka gjithmonë të drejtë, edhe kur bëhet shkak i shumë problemeve që mbajnë fëmijët. Është e rëndësishme që të rriturit të dinë të gjejnë ndershmërinë intelektuale për të kontrolluar veten dhe të tjerët në këtë fushë, qoftë edhe së paku mes grupeve të punës së vetë institucioneve.

Në drejtimin: *fëmijë - i rritur*, pasi është e vërtetë se shumë shpesh sjelljet e fëmijëve, sidomos të parashkollorëve, mund të dekodifikohen me shumë vështirësi, bile, nganjëherë, për këtë është e nevojshme prania e ekspertëve, ose në disa raste mund të quhen edhe të pavetëdijshme, por ne

duam të nënvizojmë faktin se ka raste kur mënyrat e sjelljes së fëmijëve nuk konsiderohen si mesazhe dhe si mënyra komunikimi. Madje, ndodh që edhe kur gjendet kohë për t' i kuptuar, ato interpretohen më shumë teorikisht, duke harruar se çdo fëmijë i veçantë është një realitet unik dhe i papërsëritshëm, kështu që edhe reagimi duhet të jetë specifik.

Edhe kur kuptohet mesazhi, duhet t' i përgjigjemi në mënyrë të përshtatshme. P.sh.: nëse kemi një fëmijë që qan, sepse nuk di të zgjidhë diçka, i rrituri përpiqet ta bindë duke përdorur fjalën, por kjo mund të mos jetë përgjigja e përshtatshme, ose e mjaftueshme. Fëmija mund të kërkojë edhe gjuhën e gjesteve, si mbështetje të gjuhës së folur.

Për fëmijën që tenton të dërgojë mesazhe, por nuk merr përgjigje të përshtatshme, komunikimi e humb vlerën dhe periudha e tij e rritjes nuk afron dimensionin e rëndësishëm të raporteve dhe të lidhjeve me të tjerët.

Gjithashtu, kur është e nevojshme të evidentohet një gabim, është e rëndësishme të nënvizohet se është i gabuar rezultati i një pune dhe jo personi që e ka kryer dhe komunikimi s' duhet të jetë vlerësues e duhet të evitohet tërësisht mundësinë e "etiketimit" të fëmijës. Përkundrazi, ai duhet të aktivizojë karakteristikat më të mira dhe funksionale në shërbim të ndreqjes së gabimeve. Informacioni që jepet është mirë të përqendrohet mbi detyrën, ose mbi sjelljet që vihen re gjatë aktivitetit dhe asnjëherë mbi personat si të tillë.

Refuzimi me zë të irrituar, mohimi i një kërkesë duke shqiptuar një "Jooooo!" të zemëruar, bën që shpesh të merret një rezultat shumë i ndryshëm nga një mohim i argumentuar e bindës dhe respektues ndaj personalitetit të tjetrit, sepse në rastet që përmendëm, refuzimi konceptohet si "kundër" personit që e kërkon, kurse në rastin tjetër personi shpreh mirëpritje dhe refuzimi limitohet tek veprimi.

Edukatori, mësuesi etj., pra, duhet të fitojë aftësitë e duhura për të vëzhguar sjelljet e fëmijëve, për të dekodifikuar gjuhën e tyre numerike dhe analoge. Këtë aftësi ia japin njohja praktike dhe eksperiencia. Matësi i kësaj aftësie është shkathtësia e të kuptuarit të kërkesave dhe nevojave të fëmijës.

Gjithashtu, askujt, as mësuesit dhe as nxënësit nuk mund t' i kërkohej perfeksionimi i ndjenjës, apo i reagimit, por *vetëdija e efekteve të mënyrës së tyre të komunikimit dhe e limiteve të tyre*. Vetëdija konsiston në njohjen dhe administrimin e emocioneve dhe të sjelljeve të veta.

Cilat janë disa masa formale që ndihmojnë komunikimin:

- Vendosja në të njëjtën lartësi, (në të gjitha kuptimet: gjuhës së përshtatshme, vendosja në një plan barazie komunikimi, uljes për t' u parë në sy, etj... )



- Të folurit mbi emocionet (mësimi i termave që emërtojnë emocionet e ndryshme dhe lidhjes me situatat që i shoqërojnë ato lloj emocionesh, si p.sh.: jam i gëzuar, sepse ....; jam i mërzhitur, sepse...; jam i frikësuar, sepse....; jam i emocionuar, sepse ....; jam i zhgënjyer, sepse .....etj.)
- Ushqimi i besimit (pranimi dhe mirëpritja, që do të thotë se edhe pse nganjëherë fëmijët rrezikojnë të humbin në fantazi dhe dialogë, larg temës apo objektit të ballafaquar, s’duhet harruar se çdo pohim është i vlefshëm dhe ka një domethënie, ashtu siç është e rëndësishme të mos harrohet se çdo fëmijë i ndrojtur a i brishtë duhet të ndihet i mirëpritur)
- Vendosja e një feed-backu natyral.

Duke e trajtuar pak më gjerë çështjen e feedbackut që ashtu si elementet e mësipërme, ndikon drejtpërdrejt në sigurinë dhe mirëqenien e fëmijës, le të sqarojmë se çfarë do të thotë të vendosësh një feed-back natyral në raportin fëmijë – i rritur?

Teorikisht cilësia e feedbackut, përcaktohet nga tre faktorë:

1. ndjeshmëria karshi nevojave të fëmijës
2. të kuptuarit e gjendjes emotive të tij
3. koha e nevojshme dhe e mjaftueshme për të vendosur një dialog autentik.

Pa e parë çështjen thjesht teorikisht, mendojmë se çdo gjë që rrit mundësinë dhe cilësinë komunikimit, rrit feed-backun dhe natyralitetin e tij. Rezultatet tregojnë se marrëdhëniet mes mësuesit dhe fëmijës fuqizohen atëherë kur feedback-u është natyral dhe jo i sforcuar, për krijimin e të cilit, përveç ideve të mësipërme, shërben edhe një pjesë e mirë e aksiomave të Vaclavik, të cilat ndihmojnë në ndërjegjësimin mbi faktorët që qëndrojnë në bazë të komunikimit.

Sugjerime të Reed<sup>5</sup> mbi komunikimin verbal të mësuesit:

1. T’i japësh fëmijës sugjerime në forma pozitive dhe jo negative.
2. T’i japësh fëmijës mundësinë e zgjedhjes, kur është e mundur të përdoret me efektivitet një mundësi e tillë.
3. Të përdoret zëri në mënyrë të tillë që t’i krijojë fëmijës siguri dhe koefidencë. (Duke e konsideruar zërin e mësueses si instrument didaktik)

<sup>5</sup> J. Reed, h. Street, school self-evaluation a process to support pupil and teacher learning, in” Research Matters” autumn, n. 18, NSIN, Institute of Education, London 2002. Cituar nga: Jael Kopciowski, *Marrëdhënia është komunikim*, marrë nga revista pedagogjike: *Scuola materna per l’educazione dell’infanzia*, 10 febbraio 2008.

4. Mos të besojë se sjellja e fëmijës korrigjohet me fjalë që e bëjnë të humbin respektin për vete, duke e bërë të ndihet i turpëruar, i keq, apo fajtor.
5. Të evitohet motivimi nëpërmjet krahasimit të fëmijëve.
6. Të përshtaten interesat me ato të fëmijës sa herë që është e mundur.
7. Efikasiteti i çdo sugjerimi varet në një pjesë të madhe nga fakti se sa bëhet në kohën e duhur.

Edhe në komunikimin simetrik *fëmijë-fëmijë*, është e rëndësishme të organizohen aktivitete për të thjeshtuar njohjen dhe marrëdhëniet mes fëmijëve, për t' i dhënë jetë zhvillimit të sjelljeve prosociale dhe solidare. Në ç' mënyrë? Duke promovuar stil komunikimi dhe marrëdhëniesh të mbështetura mbi pranimin e ndryshueshmërisë, e të drejtave individuale, mirëpritjes, kalimit nga "unë" tek "ti", etj.

Ndërveprimi dhe shkëmbimet e vazhdueshme promovojnë njohjen reciproke, lehtësojnë ndërkëmbimin dhe lejojnë përmirësimin e hapjeve karshi të tjerëve. Cilësia e komunikimit e bën fëmijën të ndiejë se të përkiturit e një grupi nuk është një rrezik, por një rast për të qenë dhe për t'u ndier mirë, për të njohur më mirë veten dhe të tjerët në raport me të, për të zhvilluar pavarësinë duke rritur besimin te vetja dhe tek të tjerët.

#### LITERATURA:

1. David FONTANA, *Psicologia per gli insegnanti*, (prima edizione italiana condotta sulla seconda edizione inglese), ZANICHELLI, Bologna, 1996.
2. Roberto ZONTA, Sonia COMPOSTELLA, Maria Luisa GUSELLA, Mariangela CERCHIARO, Andrea GUARISE, Manuela ADDA, *L'infanzia a scuola*, Editrice PADUS CREMONA, 1993.
3. *Scuola materna per l'educazione dell'infanzia* 2008 (10 febbraio, 10 marzo, 25 aprile, 10 novembre, 25 settembre 2007), editrice La scuola Brescia.

## **JOVERBALITETI DHE MEDIA**

Artemisi Shehu

*Universiteti i Tiranës, Fakulteti i Shkencave Sociale*

### **The impact of non-verbal messages in the effectiveness of TV advertising**

#### ***ABSTRACT***

This topic has its object in advertising media communication seen from the perspective of verbal and nonverbal variables. The purpose of this study is to determine the positive impact of non-verbal messages in the effectiveness of television advertising of a product. The study hypothesis is: The presence of non-verbal messages in a television advertisement will enhance the effectiveness of advertising. To measure this impact was used the experiment method, which was applied only to the first year students of Psychology, in the Faculty of Social Sciences in Tirana. This is due to the lack of time and financial resources, from which has been chosen voluntarily 16 students, of whom 2 boys and 14 girls. The sample was divided into two groups, where each of them was presented by different advertisement content with non-verbal messages. Later, they were asked to fill out a questionnaire with questions related to the first advertisement, to measure its effectiveness. After data collection, which have been analyzed by Microsoft Excel program and then the results were presented in a table way. The findings partially appear to support the hypothesis, however, not rejecting it. One of the main results was that non-verbal messages influence

in attracting the attention of the clients and in their understanding of television advertising. The importance of the study lies in the possibility of applying its findings to create effective television advertising. This is a primary simple study which was conducted in Albania for this area of study and as such, and for this reason it contains some limitations. For this reason other subsequent studies should be undertaken to achieve more reliable results and that the collected data can cover the whole population.

**Key words:** *communication, verbal message, nonverbal message, television advertising, effectiveness.*

## Hyrje

Reklama është një formë komunikimi që ka për qëllim bindjen e një audience për të blerë produkte, ide apo shërbime. Ajo përfshin emrin e një produkti ose shërbimi dhe procesin sesi ky produkt ose shërbim do të përftohet nga konsumatorët për të bindur një treg të tërë për të blerë ose konsumuar atë markë (Stiff & Mongeau, 2003). Këto mesazhe të përcjella nga reklama, përgjithësisht janë të paguara nga sponsor dhe shikohen në media të ndryshme. Gjithashtu, reklamimi është një proces që mund të shërbejë për t'i komunikuar një ide një numri të madh njerëzish duke u përpjekur t'i bindë ata që të ndërmarrin një veprim të caktuar.

Komunikimi ndodh kur ju transmetoni informacion te një person tjetër. Komunikimi i suksesshëm ndodh kur marrësi i mesazhit të vërtetë e kupton se çfarë jeni duke u përpjekur për t'i treguar atij dhe pastaj jep feedback duke ju lejuar të dini se ai e ka kuptuar mesazhin apo jo. Komunikimi shkon përtej fjalëve që themi, ne shpesh përjetojnë probleme në përpjekjet tona për të komunikuar në mënyrë efektive me të tjerët.

Tre janë elementët kryesorë përbërës të reklamës: 1. **Komunikimi verbal**. 2. **Komunikimi jo verbal**, i mesazhit që pretendojmë të trasmetojmë tek konsumatori. 3. **Komunikimi verbal**: Baza e komunikimit është ndërveprimi midis njerëzve. Komunikimi verbal është një mënyrë për njerëzit për të komunikuar ballë për ballë. Disa nga komponentet kryesore të komunikimit verbal janë: zëri, fjalët, të folurit dhe gjuha.

Sipas Areson (2010) disa nga nëndarjet e komunikimit publik janë:

1. Të folurit për të bindur
2. Të folurit për të informuar
3. Të folurit për të frymëzur, motivuar. (Areson, Wilson, dhe Akert, 2010).
4. **Komunikimi joverbal**: Kuptohet zakonisht si procesi i komunikimit përmes dërgimit dhe pranimit të mesazheve pafjalë, dmth, gjuha nuk është

burimi i vetëm i komunikimit, ka të tjera mjete të komunikimit joverbal gjithashtu. Është përcaktuar si “mënyrë me të cilën njerëzit komunikojnë, me qëllim ose pa qëllim, pa fjalë; gjithashtu komunikimi joverbal përfshin shprehjet e fytyrës, tonin e zërit, gjeste, pozicionin e trupit dhe të lëvizjes, përdorimin e të prekurit dhe të vështrimit. Komunikimi joverbal është një nga format e komunikimit që ne zhvillojmë që në fëmijëri.

Komunikim verbal? Apo joverbal??! Cili është më i rëndësishëm?

Në bazë të përfundimeve të nxjerra nga studimi i kryer, rezulton e elementët joverbalë janë tepër të rëndësishëm në komunikim, madje më të rëndësishëm se elementët verbalë, pasi ata japin ndihmesën kryesore në realizimin e kuptimit të mesazhit që duam të transmetojmë. Përcjellja e një mesazhi vetëm me elementë verbalë, mund të jetë i lodhshëm! Kështu, sa më shumë elementë joverbalë, si ngjyra, tinguj, personazhe të njohura, piktura, gjeste, mimika e kështu me radhë, aq më mirë do të ishte, kjo pasi ato do të rrisin tërheqjen e konsumatorit dhe do të mundësonin faktin që mesazhi të kuptohej më qartë (Stiff & Mongeau, 2003).

Nga literatura e studiuar janë përzgjedhur pikërisht 2 studime interesante që mbështesin hipotezën e hedhur për ministudimin.

I pari është një studim i kryer nga Daniel, Shaowei, Charles dhe Yining, të cilët punuan për një projekt kërkim metodash që do të ndihmonin në krijimin e një reklame efektive që të mund të gjenerojë shitjet me sukses. (Daniel, Shaowei, Charles dhe Yining, 2007).

Ky studim konstatoi në nxjerrjen e rezultateve nga një eksperiment i zhvilluar me dy grupe njerëzish, të cilëve iu ofrohen për të parë dy reklama.

Reklama e parë ka të bëjë me promovimin e një produkti për kompjuter, por njëkohësisht dhe me cilësimin e tij si shumë të rëndësishëm për një ambient familjar. Target grupi i të interesuarve për këtë produkt, janë familjarët.

Reklama e dytë lidhej me reklamimin e një gazete të përditshme në Singapor. Target grupi i synuar do të ishte mesatarja qytetare e Singaporit që jeton në pallate, House Developing Board, për shkak të veçanësisë së ndërtesave. Kjo gazetë e përditshme, e vë theksin në informacionet më të fundit që arrin t’ju sjellë me shpejtësi dhe lajmet e ditës familjarëve që e blejnë atë. Çdo lajm shoqërohet me një titull që tingëllon i rëndësishëm dhe është i shoqëruar me figura për ta ndihmuar lexuesin që ta kuptojë më mirë lajmin e shkruar. Nga vëzhgimi u arrit në përfundimin se, shumica e vëzhguesve mendonin se reklamat e transmetuara në Singapor janë të kufizuara nga ana e krijimtarisë dhe nga konservatorizmi. Lakuriqësia apo shprehjet vulgare nuk ishin të lejueshme për t’u transmetuar në reklama.

Përfundimi i këtij studimi lidhej me faktin se nuk mund të ekzistonte një metodë rigide dhe universale për krijimin e një reklame efektive. Një reklamë efektive duhet të jetë interesante, intriguese dhe të frymëzojë shikuesin, të bindë blerësin se ja vlen blerja e atij malli (Geller, 2000). Nuk ka një rrugë të vështirë dhe të shpejtë për krijimin e reklamës dhe kjo është pikërisht ajo që e bën atë kaq interesante dhe në të njëjtën kohë, edhe kompleks produktin.

Studimi i dytë lidhej me efektivitetin e komunikimit joverbal te reklamat e shfaqura nëpër revista dhe ai është realizuar nga Katherine A. Stevens, Ohio University, e cila arriti në përfundimin se komunikimi joverbal është efektiv dhe i domosdoshëm për të shitur një produkt nëpërmjet revistave, megjithëse njerëzit janë kryesisht të prirur të blenë produkte të markave të njohura. Ky studim është zhvilluar me katër banorë të rastit në Greqi, të cilëve iu është treguar një reklamë në një revistë vendase për të kuptuar, nëse komunikimi joverbal është apo jo i rëndësishëm dhe atyre iu është drejtuar një pyetje e drejtpërdrejtë: A do ta blinit ju këtë produkt? Rezultatet e këtij studimi treguan *së pari* se, mesazhet joverbale janë bërë gjithnjë edhe më të njohura dhe të nevojshme. *Së dyti*, tetë nevojat e nxjerra nga Vance Packard (1957), të cilat ishin përdorur gjatë shitjes, ishin ende fuqishëm të pranishme. Këto nevoja janë: siguria emocionale, siguri që ia vlen, kënaqësi, krijim, energji, pavdekësi dhe dashuri për objekte (Reardon, 1990).

### **Metodologjia**

Një reklamë televizive përveç mesazhit verbal të shprehur përmes gjuhës së folur, përmban edhe shumë forma të tjera të komunikimit, të cilat përfshihen në mesazhet joverbale të saj. Ky studim do të përpiqet të përcaktojë ndikimin pozitiv që kanë këto mesazhe joverbale në suksesin e një reklame televizive. Pra, nëse prania e tingujve, ngjyrave, pikturave dhe lëvizjeve do të bëjë që një reklamë të jetë më tërheqëse për konsumatorin. A do të jetë i gatshëm një konsumator që pasi të ketë parë një reklamë të pasur me elementet e sipërpërmendur, të shkojë e të blejë produktin e reklamuar?

Shumë kërkues të fushës së marketingut dhe jo vetëm e kanë studiuar komunikimin joverbal në reklama, impaktin që kanë këto mesazhe joverbale te konsumatorët, etj. Megjithatë, janë studime të kryera jashtë vendit tonë dhe faktorë të tillë, si kultura, zhvillimi ekonomik e social mund të çojnë në rezultate të ndryshme. Prandaj ky studim do të përpiqet të vërtetojë këtë hipotezë edhe në Shqipëri. Hipoteza e këtij studimi është:

“Prania e mesazheve joverbale në një reklamë televizive do të rrisë efektivitetin e reklamës”.

Nga shqyrtimi i studimeve të tjera, të cilat kanë lidhje me këtë studim, të përmendura edhe më lart, u mendua se metoda më e përshtatshme për matjen e ndikimit të mesazheve joverbale në efektivitetin e reklamës televizive, do të ishte metoda e eksperimentit. Eksperimenti konsistoi në paraqitjen e secilit grup të kampionit nga një reklamë televizive. Të dyja ishin reklama të produktit Digitalb, të marra nga interneti. Njëra ishte e pasur në mesazhe joverbale si prania e personazheve të njohur komikë në vendin tonë, si grupi *The Shblsh* (ish grupi i aktrimit në programin “Portokalli”), shpreje të shumta faciale, tinguj të bukur në sfond, kostume me ngjyra të shumta, etj. Ndërsa reklama e dytë kishte në përmbajtje të saj një mesazh të gjerë verbal, i cili jepej nga dy gazetarë, por pa praninë fizike të tyre. Në të njëjtën kohë paraqitej edhe përmbajtja e produktit që të përputhej me mesazhin verbal që jepej nga gazetarët.

Përveç kësaj, në përfundim të eksperimentit, të dy grupeve iu dha të plotësonin edhe një pyetësor jo të standardizuar, i cili përmbante pyetje lidhur me reklamën, të cilën sapo kishin parë. Pyetjet synonin të masnin efektivitetin e reklamave të paraqitura, pra sa e kishin kuptuar reklamën studentët, sa emocion u kishte ngjallur, cilat elemente u kishin tërhequr më shumë vëmendjen dhe sa bindëse u ishte dukur reklama. Kjo u bë e mundur përmes pyetjeve të tilla, si: Sa emocion ju ngjalli reklama? Sikur ky produkt do të ishte i rëndësishëm për ju dhe do të kishit mundësi ekonomike për ta blerë, a do ta blinit pasi të kishit parë reklamën? Përshkruani se çfarë po reklamohet në reklamën që sapo patë? Pra pyetësi përbëhet nga pyetje të mbyllura, pyetje me alternativë, pyetje të hapura, etj.

### **Përzgjedhja e kampionit**

Për mungesë kohe dhe burimesh financiare, kampioni u kufizua vetëm tek studentët e vitit të parë të degës së Psikologjisë, në Fakultetin e Shkencave Sociale (FSHS) në Universitetin e Tiranës (UT). Ai ishte një kampion i rastësishëm, i përbërë nga 16 studentë, të ndarë në dy grupe me nga 8 persona secili. Çdo grup përbëhej nga 7 femra dhe 1 mashkull, kjo për arsye se siç do shpjegohet edhe më poshtë (Procedura), pjesëmarrësit erdhën në mënyrë vullnetare.

Në mënyrë rastësore u bë ndarja e vajzave dhe djemve në dy grupe me nga 8 veta secili (7 vajza dhe 1 djalë). Më pas grupit të parë iu caktua në mënyrë të rastësishme reklama e pasur në mesazhe joverbale, ndërsa grupit të dytë i mbetej reklama, e cila përmbante me pak mesazhe të tilla. Fillimisht, iu paraqit reklama grupit të parë, ndërkohë që i dyti qëndronte

jashtë sallës. Pasi panë reklamën e antarëve të grupit iu dha të plotësonin pyetësonin. Pasi mbaruan, në sallë hyri grupi i dytë dhe u ndoq e njëjta procedurë. Në fund të gjithë kampionit iu shpjegua në mënyrë të saktë qëllimi i vërtetë i studimit, i cili u ishte mbajtur i fshehtë në fillim për të mos ndikuar në përgjigjet e tyre dhe u siguruan edhe njëherë për ruajtjen e anonimatit. E gjithë kjo procedurë zgjati rreth 45 minuta.

### **Kufizimet e studimit**

Avantazhi kryesor i këtij studimi konsiston në faktin se na jep një informacion lidhur me rëndësinë e komunikimit joverbal në reklamat televizive, apo mbi faktorë të tillë si cilat do të ishin ato reklama që e bënin më të besueshëm produktin e reklamuar, apo që ngjallin më shumë emocion, cilat ishin ato elemente të reklamës që e tërhiqnin më shumë vëmendjen e konsumatorëve, e kështu me radhë. Këto përgjigje janë relativisht të rëndësishme, sepse në vendin tonë nuk ka studime të tjera të ngjashme dhe mund të hedhin hapat e para në këtë fushë.

Por kufizimet e studimit, të cilat duhen theksuar janë disa. Kufizimi i parë vjen nga mungesa e kohës dhe e burimeve financiare. Kjo çoi në studimin e një grupi relativisht të vogël kampioni dhe nuk mund të bëhet një përgjithësim i rezultateve të nxjerra në një popullatë më të gjerë.

Më pas, duke qenë se rekrutimi i kampionit do të bëhej në mënyrë vullnetarë për kryerjen e eksperimentit, kjo mund të çonte në një mungesë subjektsh, krahasuar më numrin e parashikuar, gjithashtu edhe në një shpërpjesëtim të femrave dhe meshkujve.

Dhe kufizimi i tretë ka të bëjë me metodën e përdorur për mbledhjen e të dhënave, e cila ishte vetëm eksperimenti. Do të parapëlqejë përdorimi i triangulimit të teknikave, por siç u përmend edhe më sipër për mungesë kohe kjo gjë ishte relativisht e vështirë për t'u realizuar.

### **REZULTATET:**

Duhet mbajtur parasysh fakti që me “Grupi 1” janë shënuar përgjigjet e grupit, i cili ka parë reklamën e pasur në mesazhe joverbale, ndërsa “Grupi 2” përgjigjet e grupit i cili ka parë reklamën me më pak mesazhe joverbale.

1. Sa emocion (çfarëdo lloji qoftë ai ) ju ngjalli reklama:

Niveli	Shumë	Jo shumë	Pak	Aspak
Grupi 1	25%	50%	25%	0%



<b>Grupi 2</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>50%</b>	<b>50%</b>
----------------	-----------	-----------	------------	------------

2. Imagjinoni sikur ky produkt është i rëndësishëm për ju dhe kini mundësi ekonomike për të përballuar shpenzimet e tij, a do ta blinit pasi të kishit parë reklamën?

<b>Vendimi</b>	<b>Po</b>	<b>Jo</b>
<b>Grupi 1</b>	<b>75%</b>	<b>25%</b>
<b>Grupi 2</b>	<b>88%</b>	<b>12%</b>

3. Cili element ju tërhoqi më shumë vëmendjen te reklama:

<b>Elementi</b>	<b>Mesazhet vokale</b>	<b>Personazhet e përzgjedhura</b>	<b>Ngjarja e zhvilluar</b>	<b>Ngjyrat ngujt gurat</b>	<b>Lëvizjet</b>	<b>Tjetër</b>
<b>Grupi 1</b>	<b>25%</b>	<b>75%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>
<b>Grupi 2</b>	<b>50%</b>	<b>0%</b>	<b>12%</b>	<b>38%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>

4. Sipas jush cila prej alternativave e përshkruan më mirë reklamën që sapo patë?

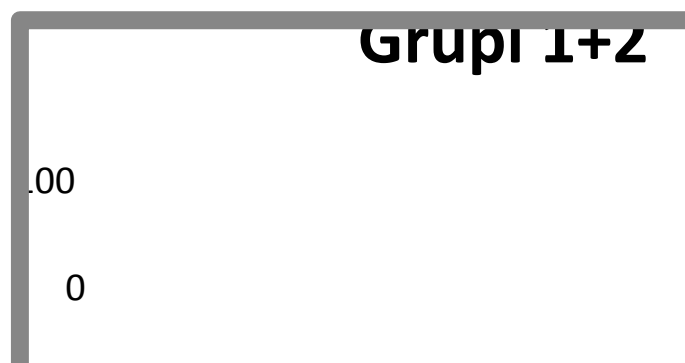
<b>Ërshkrimi i reklamës</b>	<b>Shumë interesante</b>	<b>Bindëse</b>	<b>Fërheqëse</b>	<b>E përzitshme</b>	<b>Asnjë emocion</b>	<b>Tjetër</b>

<b>Grupi 1</b>	<b>50%</b>	<b>25%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>12.5%</b>	<b>0%</b>	<b>12.5%</b>
<b>Grupi 2</b>	<b>12%</b>	<b>38%</b>	<b>50%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

5. Mendoni se thelbi i asaj që duam të transmetojmë nëpërmjet reklamës është më mirë i transmetueshëm:

- 1) Me ndihmën e mesazheve verbale
- 2) Me ndihmën e mesazheve joverbale

\* Pyetja e 5-të ishte e njëjtë për të dyja grupet, pavarësisht reklamës që subjekteve ju paraqit



6. Sa i vërtetë dhe i besueshëm ju duket mesazhi që reklama përcjell?

Besueshmëria	Shumë	Jo shumë	Pak	Aspak
<b>Grupi 1</b>	<b>50%</b>	<b>38%</b>	<b>0%</b>	<b>12%</b>
<b>Grupi 2</b>	<b>88%</b>	<b>0%</b>	<b>12%</b>	<b>0%</b>

Nga analiza e bërë përgjigjeve të grupit të parë rezultoi se 75% e subjekteve kishin dhënë një përgjigje të pranueshme për sa i përket reklamës që sapo kishin parë. Ata e kishin përshkruar shkurtimisht promocionin që bëhej, shtyerjen në kohë të ofertës ekzistuese, pra atë çka po reklamohej.

Ndërsa pjesa tjetër, pra 25% e subjekteve kishin dhënë një informacion të përciptë. Ata ishin përgjigjur se bëhej fjalë për një promocion apo ofertë, por pa e specifikuar konkretisht se për çfarë promocioni bëhej fjalë.

Nga analiza e përgjigjeve të grupit të dytë rezultoi se 63% e subjekteve kishin dhënë një përgjigje të pranueshme, duke përshkruar

shkurtimeisht se bëhej fjalë për paketat e reja të Digitalb-it, çmimet dhe kombinimet e tyre.

Ndërsa 37% e tyre në vend të përmbajtjes së reklamës kishin dhënë përshtypjet e tyre lidhur me reklamën si: -bindëse -e folura e qartë, e kuptueshme, kreative etj.

Njëri nga subjektet i cili kishte dhënë një përgjigje të pranueshme për sa i përket përmbajtjes së reklamës ishte shprehur gjithashtu se reklama ishte “paksa e gjatë”. Ndërkohë duhet mbajtur parasysh se kohëzgjatja e të dyja reklamave ishte e njëjtë (rreth 2 min e 30 sek)

## **DISKUTIME:**

Hipoteza e studimit e parashtruar ishte: “Prania e mesazheve joverbale në një reklamë televizive do të rrisë efektivitetin e saj”. Nga analiza e bërë pyetjeve të pyetësorit të plotësuar nga të dy grupet e kampionimit, vihet re se kjo hipotezë mbështetet, por jo plotësisht. Bazuar te tre kriteret e përcaktuara për matjen e efektivitetit të reklamës të cilat ishin : 1) Tërheqja e konsumatorit ndaj reklamës 2) Bindshmëria e reklamës 3) Kuptueshmëria e reklamës u vu re se,

Reklama e parë, e cila ishte më e pasur në mesazhe joverbale, kishte tërhequr më shumë vëmendjen e subjekteve dhe kjo kishte çuar edhe në një kuptueshmëri më të madhe të reklamës nga ana e tyre. Kështu, ajo u kishte ngjallur më shumë emocion atyre (Pyetja 1-grupi 1: 25% shumë dhe 50% joshumë emocion; grupi 2: 50% pak dhe 50% aspak emocion). Për sa i përket pyetjes së 4, rreth 50% e subjekteve të grupit të parë ishin përgjigjur se reklama u ishte dukur shumë kreative, ndërsa vetëm 12% e subjekteve të grupit të dytë u ishte dukur e tillë. Ndërsa për pyetjen e fundit, e cila synonte të maste se sa e kishin kuptuar reklamën që sapo kishin parë subjektet, rezultoi se 75% e subjekteve të grupit të parë kishin dhënë një përgjigje të pranueshme dhe vetëm 63% e subjekteve të grupit të dytë kishin dhënë një përgjigje të tillë. Kjo tregon që mesazhet joverbale e tërheqin më shumë vëmendjen e konsumatorit dhe kjo bën që ata ta kuptojnë më mirë reklamën.

Për sa i përket kriterit të dytë që ishte se sa bindëse u ishte dukur reklama subjekteve, u vu re se reklama e dytë, e cila e paraqiste informacionin për produktin në mënyrë verbale dhe të përmbledhur nga fillimi në fund, u ishte dukur më bindëse subjekteve të grupit të dytë, të cilët e kishin parë atë. Kështu për pyetjen e 4-rt, 50% e grupit të dytë ishin përgjigjur se reklama u ishte dukur bindëse, ndërkohë që nga grupi i parë

askush nuk e kishte cilësuar reklamën si të tillë. Gjithashtu në përgjigje të pyetjes së 6, 88% e grupit të dytë kishin zgjedhur alternativën e parë, pra mesazhi i reklamës u ishte dukur shumë i vërtetë dhe i besueshëm, ndërsa vetëm 50% e grupit të parë kishin zgjedhur atë alternativë.

Gjatë analizës së të dhënave del në pah një element, i cili nuk u mor parasysh në fillim të studimit dhe mendohet se mund të ketë bërë që reklama e parë të dukej më pak bindëse në sytë e konsumatorëve. Ky element ishte pikërisht “elementi komik”. Siç mund të shihet nga përgjigjet e dhëna për pyetjen e 3-të, 75% e subjekteve të grupit të parë kanë thënë se elementi që u tërhoqi më shumë vëmendjen ishin personazhet e zgjedhura për realizimin e reklamës. Këta të fundit ishin personazhe komikë dhe i gjithë mesazhi për produktin e reklamuar ishte përcjellë me nota komike. Sipas Steve (2009) humori ka qenë gjithmonë një element shumë i rëndësishëm i reklamave qoftë në radio, në revista apo atyre televizive, për të përcjellë mesazhe serioze. Audiencia ka nevojë të kënaqet dhe gjithashtu elementët komikë mund të bëjnë që thelbi i reklamës të mbahet mend më mirë. Mirëpo në qoftë se do të shohim me kujdes reklamën, do të vemë re se elementët komikë përdoren më shumë për të reklamuar produkte që janë kryesisht jo të shtrenjta dhe nuk ke shumë nevojë të mendohesh për t'i blerë ato si p.sh.: lodrat, ushqimet, ëmbëlsirat etj. Ndërkohë që po të marrim në konsideratë Digitalb-in, për një familje mesatare shqiptare (nga gjendja ekonomike), ai është një produkt që kushton dhe duhet të mendohesh para se të bësh një abonim 1-vjeçar. Prandaj përdorimi i elementëve komikë për reklamimin e këtij lloji produkti, mund të ketë ndikuar negativisht në besueshmërinë e mesazhit të përcjellë.

Një element i fundit, i cili u vu re në përgjigjet e njërit prej subjekteve të grupit të dytë për pyetjen e 7-të ishte se reklama i ishte dukur paksa e gjatë. Ndërkohë që të dyja reklamën kishin një kohëzgjatje të njëjtë, prej rreth 2:30 minutash, dhe nga grupi i parë asnjë subjekt nuk kishte dhënë një përgjigje të tillë. Kjo tregon se përcjellja e mesazhit vetëm në mënyrë verbale, me shumë pak elementë joverbalë, mund të jetë relativisht e lodhshme për shikuesin.

#### **REKOMANDIME:**

Bazuar te përfundimet e nxjerra nga analiza e të dhënave të këtij studimi, mund të jepen disa rekomandime për realizimin e reklamave televizive për të përmbushur qëllimin e tyre. Së pari me vlerë shihet përdorimi i elementeve joverbalë, si: ngjyra, tinguj, personazhe të njohur, piktura, gjeste, mimika etj., këto pasi rrisin tërheqjen e konsumatorëve dhe bëjnë që mesazhi të kuptohet më qartë.

Së dyti, përdorimi me kujdes i elementeve të humorit, në varësi të audiencës që do të shohë reklamën dhe të llojit të produktit që do të reklamohet. Përdorimi i tepruar dhe i gabuar i elementëve komikë mund të ndikojë negativisht në besueshmërinë dhe kuptueshmërinë e mesazhit që po përcillet.

Së treti, mesazhi verbal është shumë i rëndësishëm, por kur reklama televizive bazohet vetëm në një mesazh të tillë rekomandohet të mos zgjasë shumë në kohë, sepse mund të shkaktojë lodhjen e shikuesit dhe reklama do të bëhet e mërzitshme duke mos përmbyshur qëllimin e saj.

#### **BIBLIOGRAFIA:**

1. Areson, B., Wilson E., dhe Akert M., 2010. Studies on independence and conformity: A minority of one against a unanimous majority. *Psychological Monographs*, 70-94.
2. Deutsch, M., & Gerard, H. B. (1999). A study of normative and informational social influence upon individual judgement. *Journal of Abnormal and social psychology*, 51, 629-636.
3. Daniel, O., A. Shaowei, C. Charles dhe C. Yining, 2007. Research on emotional and logical proofs., *Southern Speech Journal*, 28, 198-207.
4. Geller, E. S. (2000). Using television to promote safety belt use. New R.E. Rice & C. K. Atkin , *Public communication campaigns (201-203)*. Newbury Park, CA: Sage.
5. Reardon, K. K. (1990). *Persuasion: Theory and context*. Beverly Hills, CA: Sage.
6. Stevens, K. A. 2003, The effectiveness of nonverbal communication, *Effectiveness of Nonverbal Communication in Magazine Advertisements URL*, 44, 79-105.
7. Stiff, J. B., & Mongeau, P. A. "Persuasive communication", Guilford Press, 2-nd Edition, 2003.

Reklamata e përdorura në eksperiment:

1. <http://www.youtube.com/watchv=PRBK6NZoB6s&feature=related> (15.11.2011)

2. <http://www.youtube.com/watchv=nYgaA5ALXKY&feature=related> (15.11.2011)

**REFLEKSIONE PSIKOLOGJIKE DHE ARTISTIKE MBI  
VEPRËN E REGJISORES SË PARË TË TEATRIT  
SHQIPTAR, DRITA STRAZIMIRI – AGOLLI**

Elida Rapti, Aneta Malaj

*Universiteti i Arteve , Tiranë*

**Psychological and artistic reflections on the work of the first theater debut  
film Albanian Strazimiri Light (Agolli)**

***ABSTRACT***

This study aims to highlight the historical point of view and professional contribution that Albanian women have in the development of the Albanian theater. Its contribution is analyzed artistically and psychologically through the work of the first Albanian director with studies, Drita Agolli.

Working methodology is based on professional literature research about the work of the director Drita Agolli. Scientific analysis and psychological work of Agolli see in some comparable plans with directors Albanian men and the directors women in the world. Psychological interpretation of a series of interviews about Agolli's work gives a better scientific and psychological analysis of her work. Results of the paper highlight the role that plays the first female director of the Albanian theater to promote the creation of director female. Benchmarking and psychological work of the director's work capacity noted Albanian woman to be able to compete with professional directors Albanian men. Paper

identifies and contribution of Albanian woman in her contribution to the creation of the pedagogy of Albanian dramaturgy successfully profiled her portrait as distinguished specialists and Ëith value.

The conclusions of the paper reflect the contribution to Albanian women in the development of the Albanian art in general, especially the Albanian direction and identify the existence of Albanian woman as a real force and progressive development of the Albanian art in this century of Albanian state building.

**Key words:** artistic interpretation, professionalism, director, Albanian theater

### Hyrje

Njëqindvjetori i themelimit të shtetit shqiptar është një moment reflektimi mbi zhvillimet e fushave të ndryshme të jetës sociale dhe shkencore të vendit. Ky proces reflektimi nuk mund të lerë pa përfshirë edhe teatrin shqiptar, një institucion që ka luajtur dhe luan një rol të rëndësishëm në promovimin e vlerave të shoqërisë shqiptare. Analiza e zhvillimit të teatrit shqiptar ndalon me krenari edhe tek një emër i shquar i regjisë shqiptare, tek Drita Strazimiri - Agolli. Kjo ndalesë vjen për faktin se ajo është e para regjisore femër e teatrit shqiptar në rrugëtimin shekullor të shtetit shqiptar. Drita Strazimiri - Agolli, regjisorja e parë femër e teatrit shqiptar, lindi në Maqellarë të Peshkopisë në vitin 1927. Fëmijëria e saj kaloi me moton për të dashur Shqipërinë dhe u ushqye me forcën për të mos u ndalur para asnjë vështirësie. Ajo trashëgoi karakteristikat më të mira të zgjuarsisë së grave dibrane. Familja i mësoi që në fëmijëri magjinë e fjalës, cilësi kjo që i shërben regjisores gjatë gjithë jetës. Ajo që në moshë të re shpreh një ndjeshmëri të admirueshme për të kuptuar realitetin e kohës në të cilën jetonte dhe vendos të reagojë duke gjetur rrugën e duhur. Ende një vajzë shumë e re në moshë, ajo gjen forcën të marrë pjesë në lëvizjen antifashiste dhe me kurajo kërkon të evidentojë jo vetëm sakrificën e saj për të marrë pjesë në këtë lëvizje, por edhe të shprehi rolin e saj si një personalitet i emancipuar që promovon vlerat e femrës shqiptare tek i gjithë brezi i saj. Ndonëse e re në moshë, gëzon të drejtën mes dhjetëra grave me më shumë eksperiencë në jetë, të jetë delegate e grave dibrane në kongresin e parë të Gruas Antifashiste, në gusht 1944. Shqipëria e pasluftës e gjen Drita Agollin një vajzë plot ëndrra për teatrin, ëndrra që ajo beson se do t'i bëjë realitet. Vendi ka shumë etje për të ndërtuar dhe jetuar jetën me hapin e kohës. E në këtë situatë, edhe teatri shqiptar, ndonëse amatoresk, është në një proces rindërtimi. Trupa teatrore shqiptare, ndonëse e përbërë nga

individë të ardhur nga lufta apo bankat e shkollës, kishte një pasion të madh për të bërë teatër me standarde bashkëkohore

## **2. Refleksione mbi rrugëtimin aktorial**

Teatri Shqiptar i pasluftës ngjiti në skenë për herë të parë plot emra të shquar artistësh të mëdhenj. E në këtë mori aktorësh të teatrit shqiptar, spikat padyshim edhe Drita Strazimiri (Agolli). Gratë aktore, ndonëse të pakta në numër, thyen tabutë e kohës. Psikologjia e shoqërisë shqiptare, ende e brishtë ndaj pjesëmarrjes së gruas si spektatore në teatër, nuk e pranonte me lehtësi që një grua të ishte aktore dhe të interpretonte në një skenë teatri. Pavarësisht vështirësive të ambientit shqiptar, Drita Agolli, i jep jetë ëndrrës së saj për t'u ngjitur në skenën e Teatrit Popullor. Krijimi i familjes nuk e pengon ëndrrën e saj për t'u bërë aktore. Skena e teatrit është për të një ëndërr që ajo do ta bëjë realitet në vitin 1950. Puna e saj aktoriale karakterizohet nga këmbëngulja dhe vëmendja për t'i kushtuar rëndësi çdo detaji të jetës së teatrit.

Drita Strazimiri (Agolli), nuk e bazoi asnjëherë punën e saj aktoriale tek bukuria që kurrë nuk i mungoi, por e bazoi tek dëshira dhe energjia për të hyrë sa më në thellësi të interpretimit të rolit. Ajo punon me një vetëdisiplinë të rreptë duke studiuar deri në detaje pjesën teatrale, rolin e saj dhe autorin. Puna e saj aktoriale shquhet për vëmendjen me të cilën ndjek regjisorin dhe nuk thyhet nga mentaliteti frenues ndaj punës së gruas në teatër. Ajo krijon marrëdhënie besimi me kolegët më të shquar të skenës shqiptare dhe luan me sukses përkrah figurave të tilla, si: Loro Kovaçi, Naim Frashëri etj. Roli i saj i parë si aktore jo vetëm që vlerësohet nga trupa regjisoriale, por edhe mirëpritet nga publiku shqiptar, e veçanërisht nga publiku femëror. Ky publik, megjithëse i pakët në numër, ishte tepër i dëshiruar për të parë teatër. Shtypi i kohës e vlerëson lojën aktoriale të Agollit duke shkruar se “Drita Agolli ka interpretuar mjaft mirë rolin e vështirë të Merielit tek drama “Zëri i Amerikës” së Lavrenjevit. Është hera e parë që ajo del në skenë, por provoi se është një aktore me talent dhe perspektivë të madhe në artin dramatik”. (Afezolli. S. 1950) Edhe sot shumë spektatorë që asistuan atë natë në skenë, e kujtojnë ende zërin energjik e plot jetë të saj, zë që dukej sikur donte të komunikonte me çdonjërin prej femrave që ishin në sallë. Karriera e Agollit si aktore është e shkurtër. Detyra diplomatike e bashkëshortit të saj e detyron të zhvendoset në Bukuresht, Rumani. Një femër e zakonshme do t'i ishte nënshtruar jetës komode që i jepte familja dhe do të kishte hequr dorë nga ëndrra e saj. Por Drita jo. Ajo nga njëra anë vë gjithçka në shërbim të familjes dhe nga ana tjetër gjen kohën dhe forcën të vazhdojë ëndrrën e saj mbi teatrin. Drita



vazhdon studimet e larta në skenografi dhe kërkon të kuptojë më shumë mbi teatrin. Koha dhe studimet në Bukuresht e pajisin me njohuri më të plota mbi teatrin. Ajo nuk kthehet prapa dhe duket sikur edhe fati e ndihmon. Pas një viti qëndrimi në Bukuresht, shpërngulet në Moskë dhe arrin të realizojë ëndrrën e saj për të qenë studente në Institutin Lunaçarski. (GITIS). Përkushtimi që shpreh ndaj familjes i jep jo vetëm gëzim, por dhe e stimulon që të plotësojë dëshirën që të bëhet regjisore teatri. Studimet e mëtejshme në Moskë e njohin me artin e regjisorit të shquar Stanislavski. Pedagogët e saj janë ish - nxënësit e Stanislavskit. Ambienti artistik i këtij instituti, ndër më të mirët e kohës, nxit regjisoren Agolli që jo vetëm të jetë e nderuar që studion në këtë institut, por dhe t'u tregojë pedagogëve të saj se një studente shqiptare ka energjinë dhe pasionin e duhur për t'u bërë regjisore. Pasioni i saj për regjisorën kalon normalen dhe ajo fillon të kuptojë që rruga e artit kërkon sakrifica. Ndonëse këto sakrifica kanë edhe dhimbjen brenda, sepse duhet të ndahet nga familja për shkak të detyrave diplomatike që ka bashkëshorti i saj. Por këto sakrifica i përballon me sukses. Dëshira e saj për t'u bërë regjisore dhe për të prekur skenën në përmasa të reja është drejt fundit. Ajo kthehet në Shqipëri me diplomën e regjisores së teatrit dhe është e para femër e tillë në teatrin shqiptar.

### **3. Refleksione mbi rrugëtimin regjisorial**

Drita Strazimiri – Agolli, plot besim në vetvete, kërkon të ndjekë ëndrrën e saj për të prekur skenën si regjisore. Ajo për herë të parë vë në skenë si regjisore dramën “Shtërngata” në vitin 1963. Ndërsa dy vjet më vonë realizon një dramë tjetër të një autori kinez me titull “Roje nën Lampat e Neonit”. Puna e saj regjisoriale e ballafaqon me një seri vështirësish. Ajo kupton nga ana profesionale se sukcesi kërkon punë të vazhdueshme. Duhet të studioj artin e dramaturgjisë kineze dhe t'i ballafaqojë këto me realitetin shqiptar. Ajo e kupton se publiku shqiptar do ta ketë të vështirë të komunikoj me këto dy drama, por nga ana tjetër e kupton se vetëm këto ndërmarrje të vështira mund ta bëjnë të preki ëndrrën e saj për të qenë regjisore në teatrin shqiptar. Drita e realizon me sukses dramën “Shtërngata”. Studiuesi Javer Malo shprehet në shtypin e kohës se “Drita Agolli diti të na jepte në skenë një vepër me një tingëllim shumë aktual dhe personazhe që, në sjelljen e tyre dhe në veprimet e tyre janë parë me syrin e një shqiptareje. Në dramën “Shtërngata” kolektivi i Teatrit Popullor na dha një shfaqje plot dinjitet, na tregoi talentin e një regjisoreje të re të teatrit tonë dramatik.” (Malo. J 1963) Ndërsa regjisori i shquar Luarasi shkruan se “Shfaqja e dramës Shtërngata qe një provë e re për kolektivin e Teatrit popullor dhe njëkohësisht sukcesi i parë i regjisores së

re Drita Agolli”. (Luarasi. M. 1963). Por drama e dytë kërkoi më shumë punë. Ajo ka shumë personazhe dhe ka shumë përshkrime të skenave ku zhvillohen ngjarjet. Kjo dramë jep edhe një shtresëzim shoqëror që formohet menjëherë pas luftës në qytetin metropol. Ajo gjatë punës së saj regjisoriale kupton që tensioni artistik është në rrezik sepse ka shumë role. Por Agolli e arin suksesin sepse punën e saj e bashkon me forcën krijuese të trupës së aktorëve. Ajo tregon kujdes mbi mënyrën se si zgjedh individualitetet artistike të aktorëve dhe tek ky veprim gjen çelësin për t’i dhënë një karakter unik pjesës së vënë në skenë. Edhe sot spektatorët e teatrit popullor kujtojnë me mirënjohje lojën artistike në iinterpretimin e roleve të kësaj pjese nga Edi Luarasi apo Vangjush Furxhi. Kritiku Shaplllo shprehet në shtypin e kohës se “një sukses i kësaj drame që bie në sy janë skenat masive ku ka një kombinim të bukur të lëvizjes së gjallë dhe të natyrshme të njerëzve. Një meritë tjetër është puna me aktorët dhe orintimi i tyre me vërtetësi, larg deklamimit dhe pompozitetit. (Shaplllo. D. 1965 ) Këto vite janë vendimtare në jetën e regjisores Agolli. Ajo është e para femër që preku për herë të parë si regjisore skenën e teatrit popullor. Drita Agolli nga njëra anë arriti të pranohet si regjisore nga kolegët me të cilët kishte interpretuar si aktore dhe nga ana tjetër u pranua si regjisore edhe nga publiku shqiptar. Ajo ka tashmë ëndrra të reja. Vështirësitë e kaluara në dy dramata e para e kanë bërë më të fortë. Ajo ndjen brenda vetes misionin e regjisores dhe kërkon të preki dhe të vërë në skenë jo vetëm dramën e mirëfilltë, por tenton edhe dramatizimin e romaneve, duke shkelur në rrugë të panjohura nga realiteti shqiptar. Agolli dramatizimin e parë e ka bërë në vitin 1967 me romanin “Tokë e zjarrtë”. Ballafaqimi me vetveten në art dhe në jetë është një nga karakteristikat e Dritës dhe ajo vendosë të punojë mbi romanin “Lumi i vdekur” të Jakov Xoxes. Kjo është një sfidë që duket sikur kërkon t’u thotë regjisorëve meshkuj se me mua mos u matni se unë e di se shqiptarit i dhemb më shumë te Kosova, gjithmonë e braktisur dhe e lënë në mëshirën e fatit. Agolli ponon me përkushtim duke pranuar parimin se një krijimtari artistike duhet të përshkohet nga logjika jetësore e trupës së aktorëve, me qëllim që ajo të preki shpirtrat dhe mendjet e njerëzve. Ky realizim skenik pati inpakt të menjëhershëm tek spektatori shqiptar. Figura e femrës myzeqare erdhi e guximshme dhe plot dëshirë për ta jetuar jetën, pavarësisht vështirësive të saj. Portreti i fshatarit myzeqar shprehu karakteristikat më të mira të shqiptarit si besa dhe mikpritja. Ai mund të jetë i varfër, por e mirëpret vëllain e tij kosovar të shpërngulur me dhunë e gjak nga trojet e tij. Qerrja me refugjatët që lëvizin në skenë kujtohet edhe sot si një gjetje artistike origjinale në regjinë e Agollit. Skenat masive dhe gama e madhe e personazheve që përfaqësonin mentalitetin e dy feve të

ndryshme mund të jenë element artistik që mund të trembin çdo regjisor teatri, por jo Drita Strazimiri - Agollin. Ajo ariti që me forcën e artit të saj të krijonte jo vetëm tensionin artistik por dhe ta mbante atë deri në fund të shfaqjes teatrale. Studiuesi i mirënjohur i teatrit shqiptar, prof. Kallulli shprehet në shtypin e kohës se *“Spektakli përshkohet i tëri nga skena masive, aq të gjalla dhe të larmishme. Regjia dhe trupa kanë arritur që në këto skena masive të zbërthejnë psikologjinë sociale të personazheve. Trupa e teatrit popullor tregoi se ka avancuar”*. ( Kallulli. A. 1975 ) Ndërsa shtypi lokal shqiptar e përshkon suksesin e dramës duke cituar se *“u shkëlqejnë Lushnja, qyteti dhe fshati, për katër netë rresht për të parë “Lumin e vdekur” të Drita Agollit nga Teatri popullor.”* (Myzeqari. L. 1975)

Drita e do teatrin. Skena është realizimi i ideve dhe i pasionit që ajo ka për regjinë. Ndonëse shpesh i duhet të ndahet nga skena, ajo nuk harron për asnjë çast se është regjisore. Lexon dhe studion autorët që e tërheqin dhe vëzhgon me vëmendje jetën e njerëzve kudo që shkon, e madje edhe larg atdheut. Ajo gjen guximin brenda laboratorit të saj të vërë në skenë *“Luiza Miller”* të Shilerit në vitin 1979. Kjo dramë në Shqipëri, e madje edhe në Evropë, ishte vënë deri atëherë në skenë nga regjisorë meshkuj. Drita Strazimiri-Agolli vendos ta sjellë në skenën shqiptare nën një këndvështrim femëror. Ajo kërkon të sfidojë vetveten. Regjisorja Agolli e vë theksin tek stili i saj. Ajo i jep rëndësi të veçantë nëntekstit për të përcaktuar ritmin dhe tensionin e brendshëm. Këta elementë, të shprehur me një rimë të brendshme, duhej të ruheshin nga aktorët. Emra të shquar të teatrit shqiptar interpretojnë nën regjinë e Agollit tek *“Luiza Miller”*. Suksesi i dramës ishte i plotë dhe regjisorja tashmë ka një emër në regjinë e teatrit shqiptar. Ajo ka krijuar tashmë spektatorin e saj. Ky spektator e ndjek atë në sallën e mbushur të teatrit dhe duartrokitjet e tij janë realizimi i ëndrrës së saj të hershme për teatrin. Ndhimesa e regjisores Agolli në teatrin shqiptar kalon edhe tek skena e teatrit popullor. Ajo është prezente në disa skena të qyteteve të ndryshme të Shqipërisë. Agolli solli në këto skena një këndvështrim të ri regjisorial. Një ndër këto kulme është regjia e dramës *“Familja e peshkatarit”* me teatrin e Elbasanit. Ky realizim ishte jo vetëm një sukses i saj personal, por solli edhe një këndvështrim të ri regjisorial. Ajo veprimin skenik të dramës e nxjerr jashtë mureve të shtëpisë duke i hequr asaj karakterin individual dhe duke e vendosur brenda realitetit të kohës. Ndonëse kanë kaluar vite, Drita është ende regjisorja e parë femër që ka vënë një vepër të plotë dramatike në teatrin e Elbasanit. Përvoja e bën të kuptojë se spektatori e mirëpret dhe e duartroket kudo, sepse ka nevojë edhe për një këndvështrim femëror të regjisë teatrore. Regjisorja Agolli sfidon sërish kohën. Ajo vë në teatrin e Fierit dramën

“Djali plangëprishës”. Suksesi i saj qëndron tek gjetja e thelbit të dramës duke e zhveshur nga një emër i vrazhdë dhe duke e sjellë atë më pranë njerëzve, por puna regjisoriale në Shqipërinë e diktaturës kalonte edhe nga disa komisione censure vlerësimi. Regjisorja Agolli nuk mposhtet as kur i anullojnë kontratat dhe as kurrë i refuzojnë turnet. Një drejtim tjetër ku shfaqet puna krijuese regjisoriale e Agollit, është dhe përpjekja saj për rolin e regjisores në një vepër operistike. Ajo tenton drej operas duke shënuar emrin e saj si regjisorja e parë femër e operas shqiptare. Agolli vë në skenë operan “Vjosa” në vitin 1980. Motoja e punës së saj regjisoriale janë mësimet e Insitutit Lunaçarski. Këto mësimet shpreheshin me parimin kuptojë libretin, arsyeve veprimet e brendshme, ndje ritmin e personazheve dhe reago brenda libretit dhe muzikës që të japin autorët. Suksesi e ndjek sepse ajo shkon atje ku njerëzit kanë nevojë. Motoja e punës së saj udhëhiqej nga ideja se një regjisor i mençur shkon tek çdo spektator, duke gjetur si të trokasë dhe të futet në thellësinë e ndjenjve të tij.

Një përvojë interesante është edhe puna me teatrin e Peshkopisë, vendlindja e saj. Rikthimi në vendlindje duket sikur e thërret dhe ajo nisat drejt Peshkopisë duke besuar se do ta ndihmojë jo vetëm dashuria, por dhe njohja e mentalitetit të këtyre njerëzve. Ajo vendosi në skenë dramën “Shënonëmi dhe mua”. Puna e saj regjisoriale u fokusua tek përgatitja e çdo roli. Trupa teatrore e këtij qyteti e respekton regjisoren dibrane dhe duartrokitjet e spektatorit dibran janë vula e suksesit të regjisores. Ajo arriti që t’i japë veprës një këndvështrim të ri regjisorial duke i besuar nga njëra anë forcës krijuese të çdo aktori dhe nga ana tjetër duke e drejtuar individualitetin e tyre artistik drejt karakterit unik të pjesës teatrore. Shtypi i kohës shkruan se “në jetën e një kolektivi janë me rëndësi ato ngjarje që e ripërtërijnë, që i hapin rrugë për punë më të mëdha në të ardhmen”. Këtë arriti pa e tepruar edhe artistja e merituar Drita Agolli me vënien në skenë të dramës “Shënomëni dhe mua”, një ngjarje me kuptim të thellë për teatrin profesionist të rrethit”. (Kamberi. F. 1981). Një tjetër sukses në punën e saj regjisoriale është edhe vënia në skenë me teatrin e Beratit të dramës “Mariana Pineda” të Garsia Lorkës. Ajo në vitin 1989, kur askush nuk do ta pranonte vënien në skenë të një drame për kushtet që kishte teatri në atë kohë, e pranoi atë plot besim. Kritika e kohës edhe sot e vlerëson këndvështrimin e saj regjisorial që u mbështet tek filozofia e Lorkës. Krijimtaria e saj vazhdon duke tentuar gjithmonë në rrugë të pashkelura dhe duke mos anashkaluar asnjëherë kushtet dhe ngjarjet historike që kalon Shqipëria e pas viteve 90-të. Ajo vë në skenë një vepër të Luixhi Pirandelos të quajtur “Njeriu, virtuti dhe kafsha” në vitin 2000. Puna e saj regjisoriale i referohet këtë herë teorisë së Brehtit. Ajo ka për qëllim që të ndihmojë

njerëzit e thjeshtë, spektatorët e paemër që e ndoqën dhe e respektuan gjithë jetën, për të kuptuar realitetin e ri që po jetojnë.

#### **4. Refleksione mbi aktivitetin akademik**

Karriera artistike e Agollit ka edhe një mision tjetër. Krahas misionit artistik si aktore dhe regjisore ajo ka dhe një mision tjetër në jetë që është karriera si pedagoge në Universitetin e Arteve. Ajo për shumë vite ishte pedagoge e mjeshtërisë së aktorit duke shfaqur gjithnjë një pasion për punën e pedagogut. Ajo punon seriozisht me studentët duke përçuar tek ata teorinë e mjeshtërisë së aktorit, e sidomos kuptimin e unitetit psikologjik dhe fiziologjik në krijimtarinë aktorese, një ndër teoritë bazë sipas Stanislavskit. Por ajo nuk ngurron t'i njohë studentët edhe me teorinë e Brehtit që pohonte se spektatori vjen në teatër jo që të bashkëjetojë, por që të diskutojë dhe të hyjë në debat me atë që tregohet në teatër dhe të nxjerrë përfundimet e tij. (Agolli. D. 1997) Shumë nga brezat e studentëve me të cilët punoi regjisorja Agolli janë sot emra të shquar të artit shqiptar, si: Mevlan Shano, Birçe Hasko, Timo Flloko, Kujtim Çashku, etj. Por kjo periudhë përkon edhe me një dilemë në vetë qenien e regjisores Agolli. Dilema e saj është nga njëra anë dashuria dhe pasioni që ka për t'u mësuar studentëve mjeshtërinë e aktorit dhe nga ana tjetër ëndrra e saj e përjetshme, skena e teatrit. Kjo dilemë herë pas here e çonte atë deri në shfaqjen e një ndjenje ankthi midis dëshirës për të qenë pedagoge dhe dëshirës për të vënë në skenë një dramë teatrale.

#### **5. KONKLUZIONE**

Karriera artistike e Drita Strazimiri (Agollit) e ka bërë atë të kuptojë si rolin e regjisores femër dhe atë të pedagoges dhe artistes. Ajo në karrierën e saj artistike u shërbeu jo vetëm teatrit dhe studentëve, por edhe shoqërisë. Ajo guxoi të sfidojë realitetin e kohës duke i dhënë rëndësi vlerës së femrës dhe duke mos ia mohuar vetes për asnjë çast rolin e saj. Ajo nuk bëri kompromise dhe nuk e mohoi që i pëlqen edhe kur e admirojnë njerëzit e thjeshtë në rrugë. Por Agolli ka dinjitet dhe di t'i respektojë dhe t'i pranojë ata, sepse ata janë spektatorët. Ajo e di se këtë kënaqësi ta jep vetëm skena. Nga ana tjetër Agolli është dhe një nënë që di të kujdeset shumë për familjen e saj. Ajo gjithnjë i mëson vajzat dhe studentet e saj me vlerat morale të shoqërisë shqiptare dhe me idenë për të mishëruar gjithnjë dinjitetin e femrës shqiptare. Shoqëria shqiptare ia njohu regjisores Agolli meritat e saj në skenën e teatrit duke e dekoruar me titullin "Artiste e Merituar" si dhe me titullin "Mjeshtre e Madhe e Punës". Sot teatri shqiptar numëron një brez të talentuar regjisoresh femra, por merita e Agollit qëndron tek fakti se ajo ishte e para regjisore femër në teatrin

shqiptar, shembull për një mori aktoresh dhe regjisoresh të reja që shprehin sot vlerat e tyre në teatrin shqiptar.

**REFERENCA:**

1. Agolli . D., “ I paemri”, 1997.
2. Afezolli. S., Gazeta “Drita” 1953.
3. Kallulli. A., Gazeta “Drita”, 1975.
4. Kamberi. F., Gazeta “Ushtima” 1980.
5. Luarasi. M.,Gazeta “Drita” 1963.
6. Malo. J., Gazeta “Zëri Popullit” 1963.
7. Myzeqari. L., Gazeta “Shkëndija” 1975.
8. Shaplllo. D., Gazeta “Drita” 1965.

## **LIVING IN LA GUGLIA: ETHNOGRAPHIC RESEARCH IN A NEIGHBOURHOOD OF PUBLIC HOUSING IN ITALY**

Erika Cellini and Barbara Saracino<sup>6</sup>

*University of Florence, Department of Political and Social Sciences*

### **Jeta në lagjen “La Guglia”: kërkim etnografik në një lagje të shtëpiave sociale në Itali**

#### **Përmbledhje**

Livorno është një prej qyteteve italiane me përqindjen më të lartë të banesave sociale. Megjithatë ky qytet është i prekur nga probleme sociale të lidhura me nevojën për banesa me kosto më të ulët të cilat do të bënin të mundur frenimin e fenomenit të dëbimeve, të bëra gjithnjë e më të zakonshme. “La Guglia” është një prej lagjeve më të vjetra të Livornos, e krijuar si rezultat i politikave të strehimit të regjimit fashist, e cila po përjeton dhjetëvjeçarët e fundit një proces të ngadaltë degradimi. Në këtë artikull do të paraqesim përfundimet e një kërkimi etnografik të kryer në këtë zonë, i cili përqendrohet në cilësinë e jetës së banorëve të saj. Në “La Guglia” del qartë që cilësia e strehimit është një koncept shumëpërmasor i cili është i lidhur ngusht me cilësinë e ndërtesave, por që gjithashtu ka të bëjë me kushtet social-shëndetësore, punësimin dhe aspektet relacionale.

---

<sup>6</sup> Although this paper is the result of a joint effort, sections 1 and 2 were written by Erika Cellini, section 3 was written by Barbara Saracino.

The analysis conducted in this paper has been part of the project *Public housing is not a concept* funded by the Region of Tuscany pursuant to Management Decree no. 7039 of 24 December 2009. The partners in the project are the *Centro Interdisciplinare di Metodologia delle Scienze Sociali* of the University of Florence, the Livorno City Council, and Casalp S.p.A.. Fondazione Michelucci provides consultancy services. The following people have been members of the University of Florence research group: Serena Borgi, Fabrizio Bruno, Livia Brusaglioni, Erika Cellini, Rosa Di Gioia, Gianluca La Bruna, Valentina Pappalardo, Dario Raspanti, Barbara Saracino, and Barbara Vidili. The authors wish to thank those persons who helped them in the field, the residents, the workers at the *Portineria sociale di condominio di Livorno*, and all those who gave them first-hand information.

Nëpërmjet një përjasje të tipit kuantitativ, me vëzhgim me pjesëmarrje në grup e me histori jete, kemi analizuar një përmasë të cilësisë së strehimit: marrëdhëniet ndërmjet banorëve.

### **1. Quality of life and public residential housing in Livorno**

In Livorno the residential public housing neighbourhoods built since the beginning of the nineteenth century have accompanied the development and social history of the city and the transformations in its productive and economic fabric [1].

Notwithstanding the fact that the size of the property portfolio has been reduced through sales, the city's residential public housing areas are still the foundation of its structure, and they make it the most 'public' city in Tuscany, with nearly 8% of public housing out of the total number of residences (compared with approximately 3% in Tuscany and Italy as a whole)<sup>7</sup>. This is a percentage that approaches European levels, with regard to which Italy occupies one of the bottom places [2].

The aim of the research, some of the results of which are reported in this article, was an analysis of the quality of housing in Livorno's residential public housing areas.

The quality of housing is a complex concept which has a wide range of dimensions [3, 4, 5, 6]. The six dimensions considered in what follows are: the legal dimension, which is associated with the right to a dwelling; the economic sustainability (that is, the incidence of the cost of accommodation and its maintenance on income); the structural characteristics of the housing and the building (the so-called "traditional housing hardship" – [3]); the quality of urban life in the neighbourhood; the quality of relations between inhabitants and the local authorities; and the quality of relations among neighbours. These areas have been analysed together with many other aspects that overlap with the notion of the quality of life in general: economic and employment levels; socio-cultural and health conditions; and psycho-physical well-being. All these dimensions can also be considered simultaneously as factors that produce housing hardship.

The literature states that the quality of housing, the type of building, and the place where one lives reflect the structure of inequalities in society [6], and that housing hardship can itself be an indicator of other types of

---

<sup>7</sup> The data refer to 2010, and are our own calculations tables provided by the *Agenzia del Territorio*, the Region of Tuscany and Casalp. Casa Livorno e Provincia S.p.A. has managed the public residential housing portfolio of the Province of Livorno since 2004.



social hardship, in particular the lack of economic and citizenship resources that is created in the economic system and which is manifest – although not exclusively – in housing privation [4].

The concept of housing quality, and everything associated with it, has been studied using various investigative strategies and tools: the historical reconstruction of areas with large amounts of residential public housing and the laws applying to it; analysis of statistical data produced by official sources; and interviews conducted with a number of key informants.

Based on these studies, we chose two areas with a strong presence of residential public housing – *Barriera Garibaldi* and *La Leccia* – where we could investigate our research topic in more detail using an ethnographic approach. We selected two areas very different from each other according to a number of criteria: proximity to or distance from the city centre, the date of construction of properties, the quality of buildings, the size of dwellings and their state of repair, and the presence or absence of shops in the neighbourhood.

This article will deal with the part of the research which was conducted in *Barriera Garibaldi*. In particular, it will concentrate on one single dimension of housing quality: the relationships among the residents.

## **2. The team ethnography**

The construction of *Barriera Garibaldi* began in the 1930s during the Fascist era – the aim being to move the ‘paupers’, the poorest classes of the city, out of the centre – and it was completed in the years following the Second World War. The area is located in the north-east of the city, between the port and the railway station, in the most working-class area of Livorno, close to other public housing areas with evocative names such as *Shangay* and *Corea*. It was once outside the city centre, but today it is included within the principal axes of the city.

*Barriera Garibaldi* is the official name of the neighbourhood and the main square, but the residents prefer to use the term “*La Guglia*” to indicate where they live: this is the name of the obelisk in the square, and it is the neighbourhood’s focal point. *La Guglia* currently consists of 44 residential public housing buildings and 722 residences managed by *Casalp* (representing 12% of the total of residential public housing accommodation). The area is ‘dense’ not only because of the high number of residences and residents, but also because a large number of commercial businesses and services are locally available to the residents.

The situation in Barriera Garibaldi is today acknowledged as the most problematic among the various working-class areas of Livorno: the state of repair of many of the residential buildings is poor (according to Casalp's classification, only 31% of the residences are 'normal'), 40% of the accommodation is less than 45 square metres<sup>8</sup>, and the social make-up of the residents is considered to be difficult.

We moved to La Guglia in September 2011 after a brief search for a flat that would enable the members of our group to avoid having to commute from Florence, but rather to experience life in the area and the daily lives of its inhabitants at all times of the day, to interact with them, to establish relationships, and to become a recognizable presence.

By living a year in the neighbourhood with the residents, we were able to obtain narratives on the various dimensions of the quality of housing and the related concepts as they were perceived, recounted, and experienced by the social actors themselves, and to understand the significance of their homes for them.

As in every ethnographic project, we used a variety of sources and tools besides participant observation: we conducted semi-structured interviews with key informants, and carried out detailed life-history interviews with residents [7]<sup>9</sup>; numerous informal conversations were held; documents and books on the local situation were consulted, as were various planning tools, such as the area recovery plan; we took photographs and made a time-lapse video and also recorded the sounds of the area; and photographic workshops were held in the primary school so that we could obtain the viewpoints of the children.

To be noted is that there were frequently three of us in the field – the two authors of this article and Fabrizio Bruno, photographer and ethnographer. Our experience was therefore distinct from that of classic studies in which the ethnographer alone immerses him/herself in the field<sup>10</sup>, particularly in activities relative to access to the field, immersion in it, note-taking, and interpreting the information gathered.

Access to the field is perhaps the most difficult moment in ethnographic research. Initially, the researcher finds him/herself alone in a context that s/he does not know. As members of a group, we were able to

---

<sup>8</sup> The data are our own calculations on matrices supplied by Casalp.

<sup>9</sup> In order to interview the residents, the research group decided to use life histories rather than interviews focused on housing quality, owing to the semantic nature of the concept.

<sup>10</sup> Although ethnography is conceived in the collective imagination as a solitary activity, a good deal of sociological and anthropological research is often the result of teamwork [8].

handle our solitude, not to feel out of place, and not to suffer significant exclusion from the context. Initially, when we only knew a few people in the area, we decided jointly where to go and what to do, and whether or not we should talk to a particular person.

Moreover, each of us individually would have had greater difficulty in managing our entry into the various situations furnished by the field. It would have been hard for a female researcher to sit in the bar in the main square alone for hours – it is mainly frequented by elderly males – without prompting a negative reaction from them. Similarly, it would have been difficult for Fabrizio to enter the home of an elderly woman on his own.

Each member of the group, with his or her own characteristics, got to know different people and gained their trust; but as in a game of mirrors, they also reflected this trust on to the others.

Again, during the immersion phase, the fact that there were three of us gave us the chance to obtain a wider perspective on the field, and to observe several situations that might be occurring simultaneously. For example, at the same time as one researcher was working on an interview, the other two were watching the demolition of a building. Carrying out our research in a team reduced the problem of tiredness, and helped us overcome emotional problems, offering psychological support above all at times when there was an accumulation of stories of life problems, or when minor accidents occurred.

Most of the ethnographic notes were written up in the evenings, after a long day in the field. Doing research in a group meant that we had three ethnographic reports to write every day, and these reports sometimes started from three different viewpoints. This is undoubtedly one of the advantages of teamwork, but it also had drawbacks. We often talked among ourselves about events, and the mere fact that we were discussing them already involved interpretation of our notes and going beyond straightforward description. This meant that report writing, already a laborious task, became even more so, and that occasionally we did not write up our notes at all.

The fact that there were three of us in the field fostered polysemy in our interpretation of the information gathered [9]. Even when we had been simultaneously present in the same situation, our initial interpretations were not always the same. Observation is influenced by the researcher's conceptual categories, life experiences, and theoretical knowledge. There being three of us meant that we were engaged in an exercise in which we had to deal not only with the social actors in the field, but also with each other. This was the case both at the later stage, while we were writing up

our research, and directly in the field. Through our ‘ethnographic performance’ [10], we were almost always able to arrive at shared, inter-subjective interpretations.

### **3. Relationships of the ‘populace’ in La Guglia**

The particular focus of this article is on the relational dimension of housing quality. What political decisions cannot establish are interpersonal relationships. If residents cannot choose what flat they may live in, and therefore whom to have as their neighbours, they still have the choice of whether or not to have relationships with them, or to select the type of relationship (communitarian or conflictual, for example).

Moreover, the everyday interactions among residents and the collective use of spaces make a neighbourhood a place endowed with meaning. The ties between individuals and urban spaces can, in fact, be regarded as two-directional: actions and human relations join together to create and transform a neighbourhood, and relationships are created and transformed at the same time. People live and act in these spaces, and orient themselves on their basis. They construct and redefine identities in and through spaces, and also establish and alter them by adapting them to their particular needs and identities [11].

#### **3.1 “Who came back first”: the old residents**

For many years, studies on cities have considered the terms ‘neighbourhood’ and ‘community’ to be substantially equivalent. The debate on the issue of the community in urban sociology was expressed in terms of the dialectic between the two opposing arguments: persistence and loss [12]. In the case of La Guglia, both positions must be considered: the former describes the function of the neighbourhood for long-term residents and their children, the oldest residents (those who have always lived in a home assigned to their family before the war or immediately afterwards); the latter describes its function for the younger residents, the grandchildren of the original inhabitants.

As said, La Guglia arose from a process of urban segregation, of moving the working class out of the city centre, but the effects of segregation are not necessarily always wholly negative. The concentration of residences in the neighbourhood has meant that similar types of people live nearby, and it has been a simple matter to develop social relationships with them. Stability in the procedure for assigning flats has done the rest: it has developed traditions and sentiments that have created a sense of unity

and turned the residents into true neighbours – although there was also the risk that it would not do so.

In 1957, Young and Wilmott [13] documented the discovery of an intense community life in Bethnal Green, a working-class area in the East End of London. All the men had the same work, often in the same factory, and they also shared significant experiences and values in the social and political arenas outside their jobs. The women, on the other hand, who left the labour market early (or had never entered it) in order to devote themselves to their children and family, established strong relationships with their relatives and the other housewife mothers in the neighbourhood. This community of experiences and conditions favoured the creation of dense, inter-generational social networks, where relationships based on family, neighbours, the workplace and friendship associated with free time and informal social exchanges tended to overlap.

La Guglia can be described by the older inhabitants in the same way as Young and Wilmott depicted the East London neighbourhood. The forms of social relations born in the decades following the Second World War have lasted until today, even though they have obviously had to take account of the changes brought about by transformations in the neighbourhood and the arrival of new residents. It is these relationships above all that fail to survive in the same way in the new generations. For young people who can easily move and maintain relations at a distance with people living in other neighbourhoods of the city, the opportunity to have ‘warm’ interpersonal relationships is tied to a far lesser extent to physical proximity.

For the long-standing residents of La Guglia, it is the key space in their everyday urban lives: it contributes to defining who they are and what life-opportunities they will have; it gives them access to material and social resources and enables them to construct social and symbolic capital.

Most of the older men (who are often low-paid employees who have retired or are about to do so) have very intense everyday relationships. They go to the local *Circolo ARCI*<sup>11</sup> which in has been in the main square since the

---

<sup>11</sup> The ARCI is the Italian Recreation and Cultural Association, and is one of the most important in the country. It was created in the 1950s with the aim of uniting the clubs, social centres, and mutual assistance societies expressing democratic and anti-fascist ideals. ARCI clubs are still today places where people gather, above all in the regions of central Italy that typified the so-called ‘Red’ sub-culture [14], for political as well as recreational and cultural social activities. Many of them housed local branches of the Italian Communist Party, and these days they host the local offices of the left or centre-left parties.

war. They are together all day and often in the evenings at club dinners or to watch sport on television. The role of *Circolo* has changed in the past few decades, mostly due to the transformations in the Communist Party and the decline of its power as an aggregator in the neighbourhood, but the men wanted to keep it alive, and attempted to organize activities, to some extent so that they could remember the old times. They are trying as hard as they can to achieve this. The purpose is recreational and social (cards, bingo, dinners, and dances, days of medical tests) and it has a less political dimension, although politics still play a minor role.

The older women mix to a lesser extent: they stay at home or do the shopping in the many shops in the neighbourhood or close to it. They go to the *Circolo* only in their capacity as wives. Originally, they used to get together on chairs in the courtyard, and the courtyard was a gathering-place where they could share their problems. Today, the courtyards no longer have this role, at least not as much as they did before. The “chairs in the courtyard” phenomenon is only found in one block.

In addition to the *Circolo ARCI*, the elderly men from the neighbourhood meet in two other places in Piazza Barriera Garibaldi that differ from the *Circolo* as to both their use and function, and which have acquired meaning in the course of time: the so-called “tree of the dead birds”<sup>12</sup> and the obelisk (the Guglia).

The purpose of the tree of the dead birds is to make the square more attractive, and the obelisk serves as a traffic divider and as a monument. Both are used by the inhabitants as benches. Over time, both places (one in the morning before lunch, and the other in the evening before dinner) have become spaces for old friends, where they talk, complain, make fun of each other, argue, and check on the neighbourhood and the people that frequent it. The way in which they use these spaces is made possible by the social and cultural constructs implicit in the division of gender roles. The women look after the home and prepare lunch or dinner, so that the men can stay in the square until their meals are ready. The wives know where to find their husbands: they go to the window, they see them, and they call them home.

### 3.2 ‘Foreign bodies’: the new residents

To use Lynch’s term [15], we may consider Piazza Barriera Garibaldi as a *node*, a convergence point, a strategic location for

---

<sup>12</sup> I don’t know why, but they tell us that tree over there is called the tree of the dead birds and laugh. I ask them to tell me why, and they laugh and talk about their age and how they are close to death. In fact, they were referring to their testicles, which no longer function. But I hadn’t understood this properly... (ethnographic note, 22.09.2011).

individuals' spatial behaviour. The square is the place where relationships assume a verbal and physical representation. Their landmarks, the reference points represented by easily-identifiable physical elements, are the tree of the dead birds and the obelisk for the 'established', the 'palms', and the corner in front of the bar for the 'outsiders'.

In regard to La Guglia, it is productive to use Elias's conceptual dichotomy of *established* – *outsiders* [16].

The *established* exercise social control in the neighbourhood, and mark the boundaries that separate them from the others, the *outsiders*, those who are different from the members of the community. If new arrivals adhere to the shared rules and the behavioural styles that characterize the community, they are assimilated into it or ignored (where they do not wish to be a part of the community). Otherwise, fingers are pointed, and they are even sometimes accused of being the cause of increased feelings of insecurity in the neighbourhood.

The older residents recount an idealized version of the past. They talk of a safer type of society, of a quiet neighbourhood where residents could gather in the street, where life was good, and everyone knew everyone else. Their image of the past is idealized to the point where even the deprivation and conflicts of the old days that emerge from the interviews become pleasant experiences.

Their image of the neighbourhood is very different today: the residents believe that it has become "like the Bronx", an expression that they use constantly. The inhabitants blame episodes of microcriminality on the new residents who jeopardize the so-called "block face" [17] – the area outside the house where children can play without supervision. "Nowadays, you can only park cars in the courtyard"; "you can't leave the doors open any more"; "there are syringes in the neighbourhood park; there are too many junkies".

What the residents feel is a sense of insecurity relating to what the literature terms "fear of crime", the fear of individuals that they will be victims of a crime against both their person and their property [11].

Incidents are blown up and generalized, and talked about repeatedly. To an outside observer, however, despite its problems, the neighbourhood still seems very quiet: for example, there is hardly anyone on the streets in the evening: the *established* and the *outsiders* have the same daily rhythms.

In our opinion, it is possible to identify a deeper reason for the sense of insecurity experienced by the older residents. Their identities are plotted within clear spatial and symbolic coordinates. In a context where there has

been no tradition of social turnover for many years, the presence of new inhabitants generates a sense of loss that is associated with the control of spaces and relations, because of problems in recognizing people and being recognized by others. In fact, recognizing and being recognized create a sense of attachment for the inhabitants of an area. In La Guglia, the sense of community constructed over the years still persists, but it is being put at risk by the *outsiders*, who have lifestyles different from that of the older residents.

The *established* experience the arrival of new residents as an invasion of their physical and symbolic space; they fear that their neighbourhood will become alien territory, and they stigmatize the *outsiders* in various ways. Perhaps the accusation most frequently brought against them is that of anomie: they are often considered by the group of older residents to be untrustworthy, undisciplined, and disorderly [16], and even dangerous.

In the course of our ethnographic research, we identified three types of *outsiders* with respect to the established residents: foreigners, ‘multi-problem’ families (as we term them), and drug addicts.

Compared with the foreigners and the multi-problem families, the group of drug addicts is completely shunned by the established residents, who are entirely uninterested in their stories or circumstance. For this reason, the “junkies” are simply a problem, an element that affords explicit understanding the problematic state of the neighbourhood, that makes the issue public.

The established residents and the addicts are engaged in an open and almost constant conflict, and which the former sometimes report to the local newspaper. The conflict centres on the use of both private spaces – the courtyards and the buildings – and public areas.

These *outsiders* in their turn have an image of, and an opinion about, the established residents. Not all of these *outsiders* live in the public residential housing. Some of them also have no fixed address, and they frequent the square so they can meet their peer group. Because of their precarious lives and accommodation, and because it is difficult for them to obtain emergency housing flats, from which most of them are excluded, they see the established residents – paradoxically – as being privileged because they have secure accommodation and money to live on.



**References:**

1. Bortolotti, L. «Storia dell'edilizia popolare di Livorno», in *Casabella: rivista internazionale di architettura e urbanistica*, 320, 1967, pp.16-23.
2. Eurostat, *Income and Living Conditions in Europe*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2010.
3. Tosi, A. (ed.) *La casa: il rischio e l'esclusione. Rapporto IRS sul disagio abitativo in Italia*, Franco Angeli, Milano, 1994.
4. Olagnero, M. «I muri e le barriere. Il disagio abitativo tra crisi del welfare, crisi del mercato e trasformazioni della famiglia», in *Rassegna Italiana di Sociologia*, XXXIX, 1, 1998, pp. 43-73.
5. EuroFound, *First European Quality of Life Survey: Social Dimensions of Housing*, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg, 2006.
6. Poggio, T. «Le principali dimensioni della disuguaglianza abitativa in Italia», in A. Brandolini, C. Saraceno, A. Schizzerotto (eds.), *Dimensioni della disuguaglianza in Italia: Povertà, salute, abitazione*, Il Mulino, Bologna, 2009, pp. 273- 292.
7. Bichi, R. *La conduzione delle interviste nella ricerca sociale*, Carocci, Roma, 2007.
8. Douglas, J. D. *Investigative Social Research: Individual and Team Field Research*, Sage, Thousand Oaks, 1976.
9. Colombo, E., Navarini, G. *Confini dentro la città. Antropologia della stazione centrale di Milano*, Guerini e Associati, Milano, 1999.
10. Sacchetti, F. «Creatività e Categorie tra quantitativo e qualitativo», in Cipolla C., De Lillo A., Ruspini E. (eds.), *Il sociologo, le sirene e le pratiche di integrazione*, Franco Angeli, Milano, 2012, pp. 255-272.
11. D'Aloisio, F. «Localizzare la sicurezza globale. Le molteplici dimensioni della sicurezza urbana in un quartiere napoletano», in M. Bressan, S. Tosi Cambini (eds.), *Zone di transizione. Etnografia urbana nei quartieri e nello spazio pubblico*, Il Mulino, Bologna, 2011, pp. 167-201.
12. Borlini, B., F. Memo *Il quartiere nelle città contemporanea*, Bruno Mondadori, Milano, 2008, p. 7.
13. Young, M., P. Willmott *Family and Kinship in East London*, Penguin, Harmondsworth, 1957.

14. Trigilia, C. «Sub-cultura rossa e partito comunista», in Belligni S., *La giraffa e il liocorno. Il PCI dagli anni '70 al nuovo decennio*, Franco Angeli, Milano, 1983, pp. 142-150.
15. Lynch, K. *The Image of the City*, MIT Press, Cambridge, 1960.
16. Elias, N., J.L. Scotson *The Established and the Outsiders*, Sage, London, 1994.
17. Suttles, G. *The Social Construction of Communities*, University of Chicago Press, Chicago, 1972.

## **TRASHËGIMIA KULTURORE SHQIPTARE DHE PROBLEMATIKA AKTUALE E RIJETËSIMIT TË SAJ**

Edlir Orhani

*Universiteti i Elbasanit "Aleksandër Xhuvani",  
Fakulteti i Shkencave të Edukimit*

### **Albanian cultural heritage and current issues of its vitalizing**

#### ***ABSTRACT***

Albania has a rich cultural heritage extending throughout the country. In current conditions the issue of the protection, maintenance and restoration of its emphasis is taking. This refers to the fact that today in modern times our cultural heritage is going through a historic phase problematic. It has been, and is not only under the devastating effect of natural factors, but also under the pernicious effect of irresponsible action of individuals or certain social groups that destroy, steal and distort its functions. For this reason, this study undertakes to clarify the problems which face our cultural heritage today, what are the real risks, which are new phenomena associated with vitalizing its values, though strongly raised the demand for professionalism, respect principles and legal requirements during restorative interventions other.

Shqipëria ka një trashëgimi të pasur kulturore me shtrirje në gjithë territorin e vendit. Në kushtet aktuale çështja e mbrojtjes, mirëmbajtja, restaurimi dhe rijetësimi i saj po merr theksa të veçantë. Kjo lidhet me faktin se sot në kohët moderne trashëgimia jonë kulturore po kalon një fazë historike tepër problematike. Ajo ka qenë dhe është jo vetëm nën efektin shkatërrues të faktorëve natyrorë, por edhe nën efektin dëmtues të veprimit të papërgjegjshëm të individëve apo grupeve të caktuara sociale që e rrënojnë, e vjedhin dhe deformojnë funksionet e saj. Për këtë arsye, ky studim merr përsipër të qartësojë problematikën me të cilën ndeshet

trashëgimia jonë kulturore sot, cilat janë rreziqet reale për të, cilat janë dukuritë e reja lidhur me rijetësimin e vlerave të saj, pse ngrihet me forcë kërkesa për profesionalizmin, për respektimin e parimeve dhe kërkesave ligjore gjatë ndërhyrjeve restauruese e të tjera. Pra, në shtjellimin më poshtë, nga njëra anë, evidentohet dhe analizohet problematika e sotme lidhur me trashëgiminë tonë kulturore dhe, nga ana tjetër, përmes konkluzioneve e sugjerimeve konkrete synohet të jepet një kontribut modest në ndërgjegjësimin qytetar për njohjen dhe mbrojtjen e vlerave të saj.

\* \* \*

Që trashëgimia kulturore të mbijetojë dhe të sigurojë jetëgjatësi, duhet jo vetëm të konservohet e të mirëmbahet, por edhe të promovohet dhe të investohet sa herë është e nevojshme për t'i ruajtur vlerat e saj dhe për t'ua përcjellë brezave në vazhdimësi. Në këtë vështrim, kërkesa për ndërhyrje e rijetësim ka qenë dhe mbetet një nevojë mëse e domosdoshme në çdo kohë. E vërteta është se në realitetin e sotëm shqiptar trashëgimia jonë kulturore në përgjithësi ndjehet e rrezikuar dhe shumë vepra apo monumente kulturore mbeten në mëshirën e fatit. Ky është një problem tepër serioz, prandaj ngrihet me forcë edhe nga specialistët tanë më në zë që kanë kontribute në këtë drejtim. Kështë p.sh., prof. Emin Riza shpjegon: *“... kujdesi për trashëgiminë e së kaluarës, që prej viteve 1990, është në nivele të ulëta, duke rrezikuar seriozisht vlerat e kësaj pasurie unike....”*<sup>13</sup>

Të dhënat tregojnë se gjatë 20 viteve të fundit një nga fushat që është prekur më shumë nga rrënimet, bastisjet, vjedhja dhe dëmtimi ka qenë trashëgimia kulturore. Vetëm disa vite më parë rezultonin rreth 2182 objekte muzeore, si: etnografike, arkeologjike dhe vepra arti të vjedhura, ndërkohë që nuk dihet as vendndodhja e shumë prej tyre. Kjo gjë nuk duhet toleruar dhe duhet të marrë fund njëherë e përgjithmonë, duke siguruar një frymëmarrje të re, kujdesin e munguar dhe një menaxhim më të mirë, sipas modeleve të vendeve të zhvilluara.

Kthesa e vërejtur këto vitet e fundit me interesimin dhe ndihmën e organizmave të ndryshme ndërkombëtare për monumentet shqiptare, e konkretizuar tashmë me tri qendra të shpallura *“Pasuri Botërore”*, duhet të thellohet dhe të çohet më tej. Pra, modelin, ndihmën dhe mbështetjen e

<sup>13</sup> Gazeta “Panorama”, 21 qershor 2009: Plani i Aksionit me Shqipërinë... Trashëgimia në rrezik.

organizatave të tilla si UNESCO e të tjera, tashmë ne i kemi, kështu që në kushte të tilla, trashëgimia jonë kulturore ndodhet sot përballë kërkesave të reja, përpara një stadi të ri rijetësimi që i jep asaj frymëmarrje. Kjo kërkon njohje më reale të gjendjes së saj, vlerësim të nevojave për ndërhyrje restauruese, por edhe më shumë fonde e projekte, angazhim më të madh të specialistëve, të armatës së studiuesve, të restauratorëve dhe arkitektëve tanë, menaxhim e promovim të vlerave të trashëgimisë sonë sipas standardeve ndërkombëtare e të tjera.

### **Kapërcimi i problematikës aktuale të trashëgimisë sonë kulturore**

Siç e përmendëm edhe më lart, trashëgimia jonë kulturore ndodhet sot përpara kërkesave, të cilat synojnë t'i japin asaj përmasa e dimensione të reja. Në këtë vështrim, mendojmë se, nga njëra anë, ka ardhur koha për të njohur dhe vlerësuar më realisht problematikën me të cilën ndeshet sot trashëgimia jonë kulturore. Nga ana tjetër, aktualisht, bëhet mëse e nevojshme marrja e masave konkrete për ta futur këtë problematikë në rrugën e zgjidhjes, në përshtatje me realitetin e ri dhe me standardet e njohura ndërkombëtare. Por, cilat do të ishin disa nga aspektet më themelore të kësaj problematike?

▪ **Problemi i parë:** Tashmë dihet se shteti shqiptar nuk përballon dot me fonde e investime zgjidhjen e problemeve të shumta që ka trashëgimia jonë kulturore. Për këtë, në kuadër të strategjisë për mirëmbajtjen dhe ruajtjen e vlerave që mbartin në vetvete monumentet e kulturës shteti dhe institucionet shqiptare përgjegjëse për trashëgiminë kulturore kanë marrë vendimin për t'ua dhënë me qira subjekteve private një pjesë të tyre për t'i mirëmbajtur e restauruar. Këtyre subjekte private u jepet mundësia të investojnë për të ndërtuar në to hotele, restorante apo diçka tjetër në bazë të fantazisë së tyre. Kjo është një risi e re, e cila aktualisht ka ndezur një debat të gjerë në media, por dhe mes specialistëve, të cilët përse i përket dobisë së dhënies apo jo me qira të këtyre monumenteve janë ndarë në dy kampe.

**Grupi që është pro,** argumenton se vendimi që ka marrë Instituti i Monumenteve të Kulturës bazohet në traditën dhe eksperiencën evropiane, kryesisht të Austrisë, ku brenda kështjellave mesjetare mund të gjejmë ndërtime të këtij lloji. Por përvoja të tilla, vitet e fundit, ka pasur edhe në vendin tonë, siç është p.sh., rasti i kalasë së Lëkurësit në Sarandë, apo i kalasë së Petrelës në Tiranë. Sipas përfaqësuesve të këtij grupi, mënyra më e mirë për të shpëtuar një monument nga degradimi është **rivitalizimi i tij me një funksion dhe rol të ri**. Mirëpo, pavarësisht kësaj përjasje disi liberale të privatizimit të gjithçkaje dhe besimit të tepruar në forcën dhe

kreativitetin e privatit, fare lehtë mund të konstatosh se këtij vendimi apo projekti të Institutit të Monumenteve i mungojnë disa gjëra që janë thelbësore dhe për këtë arsye nuk e bëjnë aq të besueshëm një vendim të tillë.

**Grupi që është kundër.** Ky grup jo se është tërësisht kundër dhënies me qira të disa prej monumenteve të kulturës, por mbron idenë se kjo punë duhet bërë e studiuar dhe me kujdes, pa u nisur nga interesa të çastit. Sipas tyre, lista e monumenteve të kulturës që janë dhënë në shfrytëzim deri tani nga Veriu në Jug mund të jetë e konsiderueshme, por Instituti i Monumenteve të Kulturës duhet të tregojë se cila është gjendja e monumenteve të kulturës, cili është përfitimi nga investimet që janë bërë deri tani, cilat janë nevojat reale për mirëmbajtje e restaurim dhe mundësitë që ka shteti shqiptar për investime e të tjera. Pas kësaj, mund të vendoset për dhënien ose jo me qira të një kategorie të monumenteve tona të trashëgimisë kulturore. Por, në këtë vështrim, mirë është që të rishikohet e të vlerësohet edhe përvoja jonë, shembujt ku monumentet e kulturës u janë dhënë me qira investitorëve tanë privatë dhe në bazë të këtyre të dhënave reale të veprohet, duke marrë vendime më të besueshme.

Duke marrë shkas nga kjo problematikë që është krijuar edhe Forumi për Mbrojtjen e Trashëgimisë Kulturore, si dhe mjaft specialistë të trashëgimisë sonë kulturore kanë denoncuar mjaft raste për ndërhyje restauruese të gabuara dhe të jashtëligjshme, pasi janë shkelur në mënyrë flagrante parimet e restaurimit. Raste të ndërhyrjeve të tilla janë vënë re p.sh., në zbatimin e projekteve të restaurimit në Berat, në Gjirokastrë, në Lezhë e të tjera. Ndonëse me nota të moderuara specialistët tanë me përvojë në këtë drejtim theksojnë se ka një mospërputhje mes projekteve restauruese dhe mënyrës së zbatimit të tyre në terren, ku firmat e ndërtimit nuk marrin parasysh konsulencën e ekspertëve të Institutit të Monumenteve. Më konkretisht, prof. L. Bejko në shkrimin e tij *“Restaurimet që po deformojnë historinë,”* shprehet me kritika të forta për vetë faktin se këto risi të reja *“po injektohen në vetë strukturën dhe sistemin e trashëgimisë nëpërmjet të ashtuquajturit “reformim,” i tij*”.<sup>14</sup>

Pra, në kuadër të futjes së risive të reja, në praktikën restauruese të viteve të fudit vihen re mjaft raste të ndërhyrjeve të gabuara dhe kjo ndodh duke u nisur kryesisht nga qëllime të çastit. Si ndërhyrje të tilla mund të përmendim: deformimi i shëtitores së Apollonisë, i qendrës historike të Beratit, kalasë së Lezhës, baptisterit të Butrintit, hyrjes lindore të kalasë së Elbasanit, qendrës historike të Korçës, kalasë së Ndroqit, zonës

<sup>14</sup> Lorenc Bejko. Restaurimet që po deformojnë historinë, Gazeta shqiptare, 4 prill 2011.

arkeologjike të Durrësit e të tjera. Të gjitha këto ndërhyrje janë bërë mbi bazën e koncepteve të ngjashëm, duke shkelur parimet e restaurimit, Kartën e Venecias, Kartën Shqiptare të Restaurimit, si dhe legjislacionin shqiptar në fuqi.

▪ ***Problemi i dytë lidhet me spostimin e punës së kualifikuar dhe profesionale në restaurim.*** Sot në kohët moderne ndërhyrjet restauruese duhet të kryhen në përshtatje me kërkesat e kohës dhe sipas kritereve që tashmë janë të kristalizuara edhe ndërkombëtarisht. Në këtë vështrim, zbehja e rolit të restauratorit, mënjanimi i rolit të arkitektit dhe profesionalizmit në ndërhyrjet tona restauruese është e patolerueshme. Për këdo duhet të jetë mëse e qartë se të restaurosh do të thotë të zbatosh parimet e njohura të disiplinës së restaurimit. Nëse nuk zbatohen këto parime, ka vetëm mundësi për ndërhyrje të gabuara. Nuk duhet harruar se kjo i sjell një dëm të pallogaritshëm trashëgimisë sonë kulturore. Në vitet e para të punës restauruese në vendin tonë ka patur edhe raste të tilla të ndërhyrjeve të gabuara si p.sh., në kalanë e Beratit, Lezhës, Durrësit, Sarandës, Petrelës e të tjera, ndërsa sot ky është problem që meriton vëmendje të veçantë. “Nëse nuk krijohen kushtet që punimet e restaurimit të ndiqen nga kuadro me kompetencë të gjerë shkencore, dëmet mund të jenë të mëdha...”,<sup>15</sup>.

Vite më parë kur punën restauruese e drejtonte vetë Insituti i Monumenteve të Kulturës, centralizimi i theksuar profesional, i cili bashkonte në një njësi të vetme kërkimore-restauruese vënien në mbrojtje, studimin, dokumentimin, hartimin e projekteve restauruese dhe zbatimin e tyre, kishte përparësi më të qarta. Ndërsa në kontekstin e sotëm, shkëputja e zbatimit të punimeve prej Institutit të Monumenteve të Kulturës si institucion i specializuar dhe që ka për detyrë mbrojtjen e tyre ***ka krijuar vështirësi lidhur me zbatimin rigoroz të kritereve të restaurimit gjatë zbatimit të ndërhyrjeve restauruese.***

Historia e restaurimeve, si kudo në botë edhe tek ne, tregon qartë për nevojën e bashkëpunimit të restauratorit me arkitektin gjatë ndërhyrjeve restauruese. Kjo kërkesë mbetet e domosdoshme edhe për ndërhyrjet e sotme, prandaj duhet një kuptim dhe ndërgjegjësim më i madh profesional në këtë drejtim për shumë arsye. Më poshtë po përmendim disa prej tyre:

---

<sup>15</sup>. Historia e arkitekturës dhe restaurimi, dy disiplina plotësuese,, Monumentet, nr.1, 1984, faqe 10.

*Së pari*, gjatë procesit të restaurimit roli dhe ndihma e restauratorit është e një rëndësie të veçantë lidhur me teknikën e ndërtimit për ta vrojtuar atë, pasi në këtë mënyrë ruhen tregues të rëndësishëm datues si dhe të dhëna të tjera me rëndësi. Një restaurim i gabuar tjetëron pjesë të monumentit, gjurmë që dëshmojnë për zhvillimin në kohë të tij. Por një restaurim i gabuar bëhet i pakorrigjueshëm më pas dhe në këtë mënyrë humbasin vlera të veçanta të tij. Në kushte të tilla, si nevojë urgjente shtrohet rritja profesionale e ndërmarrjeve restauruese, si dhe mbikëqyrja sa më e rreptë e supervisorëve profesionistë të fushës së restaurimit.

*Së dyti*, shembuj të shumtë tregojnë se si në planin teorik, ashtu edhe në atë praktik për domosdoshmërinë e kontributit të arkitektëve dhe të arkitekturës për restaurime të mirëfillta e shkencore. Ata provojnë se pa njohur tiparet dhe historikun e zhvillimit në kohë të monumentit, ndërhyrjet restauruese mbartin rreziqe të mëdha, duke patur parasysh vlerën e dyfishtë të monumentit si dëshmi historike dhe si vepër arti.

*Së treti*, po të kemi parasysh historinë e restaurimeve të viteve të fundit, shembujt që mbahen si pozitivë nuk mund të konsiderohen plotësisht si histori suksesi. Kështu p.sh., kalaja e Lëkurësit me ndërtimet që janë bërë sot aty është larg nga identiteti i saj i mëparshëm. Për këtë, specialistët tanë theksojnë se fajin nuk e ka privati që ka investuar, por e ka shteti që nuk kontrollon dhe lejon që restaurimi të devijojë nga projekti origjinal. Kjo aftësi e ulët e shtetit është vërejtur edhe në sektorët e tjerë të jetës ku trotuare apo hapësira publike janë zotëruar nga privatët dhe nuk i janë rikthyer ende komunitetit. Ndaj në këtë kuptim, të pretendosh se do të rritet performanca e shtetit për të kontrolluar çdo detaj të qiradhënies së këtyre objekteve mund të jetë një iluzion që *mund të na kushtojë shtrenjtë pasi, pas ndërhyrjeve të mundshme të privatëve do të jetë shumë vonë dhe me shumë kosto për t'i rikthyer në origjinalitet*. Kjo do të thotë që politikat dhe strategjia për ruajtjen, restaurimin dhe konservimin e trashëgimisë sonë kulturore duhet të jetë më largpamëse dhe të marrë parasysh si faktorët historikë, kulturorë e etnografikë, ashtu dhe veçoritë specifike të ambientit.

*Së katërti*, dhënia me qira e monumenteve të kulturës tek ne duhet të këtë shumë mirë parasysh përvojën botërore në këtë drejtim. Kjo përvojë tregon se me qira mund të jepen monumete të kategorisë së dytë, të cilat ka mundësi të rivitalizohen në këtë mënyrë. Në këtë vështrim, nuk mund të jepet me qira p.sh., kalaja e Lezhës që ende nuk është gërmuar nga arkeologët apo amfiteatri i Durrësit, Apolonia e Butrinti e të tjera, pasi të gjitha këto monumente në Shqipëri, ashtu si është përfaqësues Koloseu për Romën, janë simbol i këtyre qyteteve. Për më tepër, hapësira kohore e përzgjedhur në vendim, pra, dhënia me qira për rreth 99 vjet, është një



praktikë që më tepër se nxit sipërmarrjen e lirë mund të shkaktojë dëme të pariparueshme në trashëgiminë tonë kulturore.

▪ **Problemi i tretë.** Një çështje kyçe e identifikuar në vitet e fundit është edhe mungesa e mirëkuptimit nga qytetarët dhe pronarët e ndërtesave karakteristike që janë shpallur si monument kulture, të rolit që ata kanë për ruajtjen dhe rijetëzimin e objekteve të tilla, si dhe mosnjohja e legjislacionit përkatës mbi ruajtjen, restaurimin dhe rijetëzimin e tyre. Në praktikën e shek. 19 disiplina e restaurimit dhe qëndrimit ndaj banesave apo ndërtesave private të shpallura nga shteti ynë si monument kulture ishte jo vetëm e padisiplinuar, por ishte e prirur për ndërhyrje tërësisht transformuese të dëshmimeve historike që këto objekte mbartin në vetvete. Kjo problematikë ndërlikohet edhe më tepër, për arsye se këto banesa janë ndërtuar në shekujt 18-19 dhe se shpallja e tyre si monument kulture nuk çënon pronësinë, por kërkon që të ruhen vlerat historike e kulturore të tyre, duke i konceptuar këtë si pasuri e gjithë popullit shqiptar. Por këtu ka një kontradiktë mes banorëve, të cilët duke dashur t'i përshtatin me kohën, mund të devijojnë funksionin e tyre. Aq më tepër, fuqizimi i turizmit kulturor do t'u japë pronarëve të ndërtesave popullore të shpallura monument kulture një shkak më shumë për t'i ruajtur e restauruar ato, por kjo mund të bëhet duke ndryshuar edhe funksionin dhe vlerat tradicionale të tyre.

Sot në shekullin 21 monumentet tona të kulturës nuk e meritojnë këtë lloj qëndrimi. *Qëndrime të tilla ndaj monumenteve dhe trashëgimisë sonë kulturore janë të lidhura edhe me mungesën e përgjegjësisë nga ana e drejtorive rajonale të kulturës, pasi mjaft punonjës të tyre janë individë që nuk kanë lidhje me këtë pozicion dhe që nuk kanë asnjë lloj specializimi.*<sup>16</sup>

Pra, është detyrë e drejtorive Rajonale të kulturës që të bëjnë vëzhgime sistematike rreth gjendjes së monumenteve të kulturës në mbarë territorin e vendit, për të dokumentuar problemet që paraqiten, të kujdesen për ruajtjen e funksionit dhe vlerave kulturore, duke siguruar fonde e projekte për mirëmbajtjen dhe restaurimin e tyre.

### **Procesi integruar dhe ruajtja e vlerave të trashëgimisë sonë kulturore**

Shqipëria ka një trashëgimi të pasur kulturore që mund të konsiderohet shpesh herë edhe si një luks për vetë vlerën e saj të paçmuar në formimin e identitetit kulturor dhe kombëtar të kombit tonë. Falë pozicionit gjeografik ajo ka një dendësi të jashtëzakonshme sidomos të ndërtimeve mbrojtëse, të cilat fillojnë nga shekulli IV- V deri në shekullin

<sup>16</sup> Lorenc Bejko. Restaurimet që po deformatojnë historinë, Gazeta shqiptare, 4 prill 2011.

XVIII-IX, me faza të ndryshme ndërtimi. Si të tilla mund të përmendim p.sh., kalanë e Krujës, të Shkodrës, Lezhës, Beratit, Gjirokastrës si dhe shumë ndërtim të tjera të kultit, që i përkasin shekullit XIII-XIV. Duhet të theksojmë se kjo trashëgimi merr vlerë dhe rëndësi të veçantë sidomos sot në kushtet e procesit integruar të gjithë rajonit ballkanik. Për këtë lëvizje shoqërore është mëse e nevojshme që të krijohet një koncept dhe vizion i qartë.

*Së pari*, procesi integruar nuk i mohon dhe nuk i nivelon vlerat historike e kulturore të një kombi. Përkundrazi, ai i evidenton edhe më tepër ato, pasi vetë trashëgimia kulturore jep kontributin e saj, duke prezantuar vlerat e shumta historike e kulturore të çdo populli. Për më tepër, Shqipëria ka një thesar të vërtetë në këtë drejtim, pasi ka qenë qendër kryesore e pothuajse të gjitha zhvillimeve kulturore që kanë kaluar në Ballkan.

*Së dyti*, në kushtet e integritit dhe lëvizjes së lirë të njerëzve Shqipëria po bëhet një vend tërheqës për vizitorët e huaj, sidomos gjatë sezoneve turistike. Në këtë vështrim, duhet theksuar se turizmin kulturor është një problem i ri tek ne. Ai dikton nevojën për të rritur kujdesin ndaj trashëgimisë kulturore, rrit kërkesat për mirëmbajtjen dhe menaxhimin e veprave të trashëgimisë sonë dhe promovimin e vlerave të saj. Në këtë mënyrë trashëgimia jonë kulturore po merr frymëmarrje të re, rijetësohet, gjallëron jetën shpirtërore, shton burimet njerëzore e financiare. Një nga pyetjet më delikate që shtrohet sot është: *A mundet që turizmi kulturor të nxjerrë nga funksioni i vlerave monumentet dhe t'i shndërrojë ato në objekte biznesi?* Një pyetje e tillë është legjitime po të kemi parasysh jo vetëm pasurinë reale të kësaj trashëgimie materiale, por dhe perspektivat e mëdha që po marrin monumentet ***në kuadrin e zhvillimit të një turizmi kulturor.***

*Së treti*, procesi vitalizues i trashëgimisë kulturore rrit në mënyrë të ndjeshme rolin dhe kujdesin e vazhdueshëm të Drejtorive Rajonale të Kulturës dhe të pushtetit lokal. Në vështrimin tonë, po të kemi parasysh Beratin që mbrohet nga Unesco, historinë e tij, pasurinë e madhe kulturore, kishat dhe trashëgiminë e artit të krishterë, arkitekturën dhe gjendjen mjaft të mirë të Lagjes së Kalasë, të gjitha këto e bëjnë atë një vend të preferuar për turistët. Për ekspertët e Unesco-s një nga kushtet më të rëndësishme për rijetësimin e këtij qyteti ka qenë përgatitja e një Plani Menaxhues për vlerat e qytetit, ku të përfshihen të gjithë aktorët e mundshëm, duke filluar nga Ministria e Kulturës dhe e Turizmit, Bashkia e qytetit, Instituti i Monumenteve të Kulturës, por edhe fondacionet, shoqëritë e biznesit, trashëgimia shpirtërore e pasur në trevat e Beratit e të tjera.

Në një takim mbi “**Rijetëzimi i Monumenteve të Kulturës-Roli i qytetarëve**” në muajin prill, 2011 z. Erkan Ozçelik, Koordinator i Programit të Përbashkët të OKB-së për kulturën dhe trashëgiminë theksoi se “*Me përfshirjen e Beratit dhe Gjirokastrës në Listën e Trashëgimisë Botërore, roli i aktorëve lokalë për ruajtjen dhe restaurimin e ndërtesave po bëhet gjithnjë e më i rëndësishëm, ndërkohë që turizmi po bëhet një mjet i rëndësishëm shpëtimi për shqiptarët...Po bëhet gjithnjë e më e qartë se vetëm restaurimi nuk do të mundësojë mirëmbajtjen e nevojshme që kanë nevojë këto ndërtesa dhe se përdorimi apo ripërdorimi i tyre aktual mund të bëjë të mundur ruajtjen e këtyre monumenteve. Përdorimi i tyre në mënyrë të qëndrueshme për përfitime ekonomike, është mënyra më e qëndrueshme për t’u siguruar që ato janë të ruajtura dhe të sigurt nga dëmtimet, degradimi apo përdorimi abuziv. Qytetarët mund të jenë pjesë e procesit të vështirë dhe ndonjëherë kompleks të ruajtjes dhe restaurimit.*”<sup>17</sup>

Pranimi i siteve Shqiptare në Listën e Trashëgimisë Botërore ka bërë të mundur që UNESCO të ketë autoritetin për të monitoruar çdo sit dhe çdo ndërhyrje apo modifikim në këto site. Kjo gjë ndikon pozitivisht në rritjen e kujdesit dhe të përgjegjësisë për mbrojtjen dhe restaurimin, duke respektuar parimet dhe kërkesat e veprimtarisë restauruese në përputhje me standardet ndërkombëtare.

#### **KONKLUZIONE:**

- Në kushtet aktuale të integritetit të shoqërisë shqiptare ruajtja dhe konservimi i veprave të trashëgimisë kulturore merr një rëndësi të veçantë. Kujdesi për to është kujdes për ruajtjen në vazhdimësi të vlerave origjinale historike e kulturore të popullit tonë. Të integrohesh nuk do të thotë të humbasësh vlerat origjinale, të veçantat e identitetit kombëtar, por t’i ruash, t’i menaxhosh dhe prezantosh ato.
- Trashëgimia jonë kulturore ndodhet sot para një problematike që kërkon zgjidhje profesionale. Vitalizimi i saj, mbrojtja, restaurimi apo konservimi, zbatimi i projekteve restauruese kërkon të respektohen me përpikmëri e profesionalizëm parimet e restaurimit, Karta e Venecias, Karta Shqiptare e Restaurimit si dhe legjislacionin shqiptar në fuqi.
- Synimi i ndërhyrjeve restauruese është të ruhen vlerat e trashëgimisë sonë kulturore. Kjo ka qenë dhe mbetet kërkesë që ngrihet me forcë dhe lidhet me punën e kualifikuar të restauratorit dhe arkitektit. Sot, punën e

---

<sup>17</sup> Gazeta “Panorama,, 12 gusht, 2011.

restauratorit apo të arkitektit nuk mund ta bëjnë dot persona të tjerë, pasi kjo rrezikon dhe humbet vlerat e trashëgimisë sonë kulturore.

- Kujdes për trashëgiminë kulturore do të thotë të vësh më shumë para në dispozicion, të planifikosh më tepër fonde për mirëmbajtje, për restaurim e konservim. Por të restaurosh nuk do të thotë të deformosh apo të devijosh rolin dhe funksionin e veprës kulturore.
- Në kushtet aktuale trashëgimia jonë kulturore po merr përmasa e frymëmarrje të re. Veçanërisht zhvillimi i turizmit kulturor krijon mundësi e perspektiva të reja për promovimin e vlerave të saj, por edhe mundësi të tjera për sigurim fondesh e punësim.

#### **BIBLIOGRAFIA E PËRDORUR:**

1. Nikolli, F. *Monumentet me qira*, Gazeta shqiptare, 9 maj 2012.
2. Plani i Aksionit për Shqipërinë... *Trashëgimia në rrezik*, Gazeta Panorama, 21 qershor, 2009.
3. Riza, E., *Historia e arkitekturës dhe restaurimi, dy disiplina plotësuese*. Monumentet, nr.1, 1984, faqe 5-11.
4. Meksi, A., *Probleme dhe aspekte të restaurimit të kishave bizantine në Shqipëri*, Monumentet, nr. 12, 1976.
5. Lorenc Bejko, *Restaurimet që po deformojnë historinë*, Gazeta shqiptare, 4 prill 2011.
6. Koçi Dorian. *Trashëgimia kulturore në ankand*, Gazeta Shqip, 20 shkurt 2012.
7. Gazeta "Panorama,, 12 gusht, 2011.

## **EFEKTIVITETI I KËRKIMIT SHKENCOR NË DEPARTAMENTE**

Mehdi Kroni

*Universiteti i Shkodrës "Luigj Gurakuqi", Departamenti i Mësuesisë*

### **The effectivity of scientific research in the Department**

#### ***ABSTRACT***

In this article we aim to represent some arguments on the raising effectivity of the scientific research in our department and especially on the quality and standards of this work with the aim that it offers in the level of the european universities and to reflect its best on all the directions. The main problems we have to reflect more will be that on planning and collaboration in the research activities, with the purpose to controlle and evaluate the scientific research, and also finding different possibilities for financial support etc.

Është krijuar një përvojë e mirë në organizimin dhe zhvillimin e kërkimit shkencor në departamente. Ajo është intensivë e shumëllojshme, mjaft e gjerë dhe efektive në problematikë. Nëpërmjet kësaj veprimtarie shkencore janë kualifikuar deri në nivele mjaft të larta shumë pedagogë, është bërë e mundur që cilësia e mësimit të afrohet me parametrat e kërkuar, u është dhënë përgjigje shkencore mjaft problemeve social-ekonomike, ligjore, mjedisore etj. Ajo po bëhet gjithnjë e më konkrete, e prekshme, përgjithësisht e orientuar drejt, e shumëllojtë dhe me cilësi. Janë mjaft të dhëna që e tregojnë një gjë të tillë.

Por mendojmë se ajo mund të përmirësohet më tej, mund të shfrytëzohen më mirë potencialet shkencore dhe mundësitë e tjera që ekzistojnë, mund të përmirësohet njëherazi vizioni ynë për kërkimin shkencor, duke goditur më mirë me konkluzionet e arritura. Po paraqesim më poshtë disa mendime se si mund të bëhet kjo punë më mirë në departamente.

**a. Si të planifikojmë dhe organizojmë më mirë bashkëpunimin në kërkimin shkencor.**

Përcaktimi i një strategjie në punën shkencore, në shkallë departamenti, është baza për një planifikim të mirë dhe efektiv të veprimtarisë shkencore. Nuk mund të arrihen standarde të larta pa një planifikim të mirë të punës shkencore, por nuk mund të bëhet mirë ky planifikim, pa përcaktuar strategjinë e kësaj veprimtarie.

Çdo vit në departamente bëhet planifikimi i punës shkencore, përcaktohen objektivat, drejtimet më kryesore të saj, afatet, etj. Në këtë hallkë të punës shkencore ka dy momente që mund të vlerësohen më mirë.

Momenti i parë është vlerësimi i lidhjes strategji-planifikim që do të thotë se planifikimi i punës shkencore do të ishte i domosdoshëm që të realizonte objektivat e strategjisë, si për punën individuale shkencore, ashtu edhe për atë të integruar. Në këtë mënyrë do të bëhet e mundur që në punën shkencore të realizohen objektiva më komplekse që kanë shtrirje më të gjerë në kohë dhe efektivitet më të madh. Veç kësaj objektivat e çdo viti do të plotësonin më mirë njëri-tjetrin dhe do të realizonin më mirë edhe përparësitë e strategjive.

Momenti i dytë që kërkon të vlerësohet më mirë, ka të bëjë me konceptimin e planit të punës shkencore. Ai nuk duhet konceptuar si shuma e planeve individuale që hartojnë çdo vit pedagogët. Sigurisht që mendimet në departament për punën shkencore duhet të vijnë nga pedagogët, por do të ishte më efektive që plani i punës shkencore të ofrohej dhe të unifikojë interesat dhe kërkesat individuale të pedagogëve me strategjinë e punës shkencore të departamentit. Gërshëtimi si duhet i këtyre dy anëve do të realizojë në nivel si punën shkencore në tërësinë e saj, ashtu edhe përparësitë.

Bashkëpunimi në mes departamenteve është një tjetër faktor i rëndësishëm që rrit standardet në punën shkencore. Shtrirja e këtij bashkëpunimi edhe në drejtim të kërkimit shkencor, jo vetëm do të zgjeronte, por do ta bënte edhe më cilësore punën shkencore. Në këtë kuadër përcaktimi i strategjisë në bashkëpunimin shkencor mendojmë se është i rëndësishëm. Prirjet për të pranuar dhe justifikuar çdo nivel bashkëpunimi në mes departamenteve e sidomos me jashtë, ulin nivelin e bashkëpunimit dhe e bëjnë formal atë. Kurse krijimi i programeve të përbashkëta të punës shkencore në mes të departamenteve të universiteteve tona shtetërore, mendojmë se duhet të bëhet një përparësi tjetër në planifikimin e punës shkencore.

Çdo vit nga studentët përgatiten me dhjetëra “Tema diplome”. Ka mjaft studentë të talentuar që mund të aktivizohen në veprimtaritë shkencore të departamentit apo fakultetit. Pedagogët në punën e tyre shkencore mund të bashkëpunojnë më shumë me studentët. Sikur të programohej që disa nga këto tema diplomash t’i shërbenin edhe punës shkencore të pedagogëve, atëherë kjo do të kishte një ndikim të dyfishtë, sepse do të rriste edhe kualitetet e punës shkencore të studentëve.

Rritja e bashkëpunimit në punën shkencore bën të mundur që objektivat e punës shkencore në departamente të bëhen për probleme më të mëdha dhe më komplekse, për rrjedhojë do të shfrytëzoheshin më mirë të gjitha mundësitë materiale, financiare dhe laboratorike që afrohen në mbështetje të punës shkencore. Mendojmë se në metodën e punës së departamenteve, nuk duhet që të pranohet si i rregullt dhe efektiv një plan i punës shkencore tek i cili bashkëpunimi shkencor nuk zë vendin e duhur dhe nuk ka prioritetet e duhura. Në analizat që do t’i bëhen punës shkencore, shkalla e realizimit të bashkëpunimit duhet të ketë prioritet në vlerësimin e të gjithë punës shkencore që kryhet, sepse aty ku nuk bashkëpunohet, nuk ka se si të arrihen standardet e larta.

#### **b. Monitorimi i veprimtarisë shkencore.**

Veprimtaria shkencore në departamente mund të shoqërohet me shumë rreziqe dhe vështirësi, të cilat mund ta dëmtojnë atë dhe ta bëjnë të padobishme. Prandaj është domosdoshmëri që ky proces të monitorohet me shumë kujdes. Praktikën e deritanishme evidentojnë faktin se kontrolli dhe vlerësimi i punës shkencore në departamente bëhet përgjithësisht një herë në vit, atëherë kur çdo gjë ka përfunduar dhe kërkohet që të planifikohet puna e re për të ardhmen. Jo rrallë ndodh që disa objektiva të shtyhen për të ardhmen duke u riprogramuar përsëri me justifikime të ndryshme. Puna shkencore mund të bëhet formale, mund të dalë nga objektivat, mund të ndryshohen përparësitë, mund të prishet koordinimi, mund të mos jepen fondet në kohën e duhur, ose mund të mos gjenden fare ato, ose edhe mund të shndërrohet në një veprimtari pa interes. Prandaj do të ishte e domosdoshme që kjo veprimtari të monitorohet në proces. Ndryshimet në planin e punës shkencore për vështirësitë që dolën, mund të bëhen në proces, duke krijuar gjetje dhe mundësi të reja. Mendojmë se nuk janë efektive praktikën kur vlerësimi i punës shkencore në departamente shpeshherë kufizohet me realizimin e objektivave në sasi dhe formë, p.sh.: ishin për t’u botuar një sasi artikujsh shkencorë, tekste apo libra universitarë, monografi e veprimtari të tjera shkencore, etj. Analiza e punës shkencore duhet të mbështetet në kritere që lidhen me cilësinë dhe

impaktin e punës shkencore, sa dhe si ka ndikuar ajo në ndryshimin e gjërave në punën në fakultet dhe në universitet, sa dhe si ka ndikuar ajo në zgjidhjen e problemeve të ndryshme sociale apo sa dhe si ndihmoi në vendimmarrjet e organeve qeverisëse lokale apo më gjerë. Mendojmë se ky duhet të bëhet matësi kryesor i veprimtarisë shkencore

Forcimi i oponencës në vlerësimin e punës shkencore, sidomos në botimin e teksteve universitare dhe monografive, do të ndikonte në rritjen e cilësisë së tyre. Por zhvillimi i oponencës brenda departamentit për veprimtari të ndryshme të punës shkencore shpesh herë kalon lehtë dhe formalisht, ose me vlerësime jo reale. Prandaj, nëse vlerësimi i punës shkencore do bëhej duke bashkëpunuar edhe me struktura të tjera jashtë departamentit, atëherë edhe oponenca do të ishte më e fortë e për rrjedhojë do të realizohej edhe një cilësi më e lartë.

Sidomos në vitet e fundit, në punën shkencore të departamenteve organizimi i konferencave shkencore po merr përparësi. Madje po organizohen edhe mjaft konferenca ndërkomëtare. Sigurisht që kjo është një përvojë shumë e mirë, sepse ndikon edhe në rritjen e bashkëpunimit në punën shkencore. Por edhe ky është bërë një moment i rëndësishëm mbi të cilin duhet reflektuar më mirë. Pritshmëritë nga një konferencë shkencore dhe aq më shumë ndërkombëtare duhet të jenë shumë më të mëdha. Shpesh herë përpjekjet për të plotësuar kërkesat e pedagogëve për arritjen e kualifikimeve më të larta bëjnë që të organizohen konferenca jo me standardet e duhura. Prandaj diskutimi në departamente për rivlerësimin e idesë se kush duhet të jetë dhe çfarë pritjet të arrihet nga një konferencë shkencore apo ndërkombëtare do të rriste cilësinë e kërkimit shkencor në këtë drejtim.

### **c. Mundësi të tjera për mbështetjen financiare të punës shkencore.**

Puna shkencore kërkon medoemos edhe mbështetje financiare. Mendojmë se mund të gjallërohet më shumë edhe “tregu i punës shkencore” dhe në këtë drejtim departamenti mund të luajë një rol të veçantë. Është paradoks që puna shkencore, puna më e specializuar, të mos vlerësohet si duhet edhe financiarisht. Sigurisht që funksionon edhe një treg në punën shkencore, me librin universitar dhe atë shkencor, por ai është mjaft i dobët dhe i pamjaftueshëm që të mbështesë punën shkencore. Sidomos shitja e librave universitarë ka shërbyer dhe po shërben si një mbështetje për botimin e këtyre librave dhe si një stimul për pedagogët për t’u marrë me këtë veprimtari. Sigurisht që kjo është një gjë normale. Por mendojmë se mund të krijohet një “treg” më i mirë edhe për librin



shkencor. Ka shumë autorë që në fusha të ndryshme përgatisin dhe botojnë libra shkencorë mjaft të mirë. Por, nëse në departamente do të bëhej një punë më e vëmendshme në programimin e tyre, sidomos në orët e seminareve, si një literaturë shkencore e nevojshme, atëherë këto botime do t'i bënim më të kërkuara në tregun e librit. Mendojmë se ka anë të tjera të shumta që mund të rrisin tregun e librit shkencor, p. sh.: institucionet e pushtetit vendor çdo muaj marrin vendime për probleme të rëndësishme të komunitetit. A nuk do të ishte më mirë që analizat dhe vendimmarrjet e tyre për probleme të veçanta të mbështeteshin në studime paraprake të kryera nga institucione të tilla më të specializuara, siç janë departamentet dhe këto punë studimore edhe të shpërbleheshin? Përvoja të tilla janë të zakonshme në shumë vende të tjera, ku institutet apo katedrat marrin përsipër studimin e probleme të ndryshme, të cilat bëhen një bazë mbështetje për vendimmarrjet e organeve qeverisëse. Për këtë veprimtari lidhen edhe kontrata dhe caktohen edhe shpërblimet përkatëse.

Por krijimi i këtyre praktikave do të kërkonte një bashkërendim të iniciativave nga poshtë-lart me ato nga lart-poshtë, do të kërkonte në radhë të parë që vetë institucionet e ndryshme të fusin në prioritet e tyre kërkesën për kryerjen e shërbimeve të tilla. Kjo do t'i jepte një shtytje të re punës shkencore, do të rriste shumë efektivitetin e saj, e për rrjedhojë, do të ndikonte në krijimin e standardeve të reja.

Por, është e nevojshme që të vlerësohet më shumë ajo që është në dorë të departamenteve. Në punën shkencore nuk është e vështirë të bësh një projekt, por nuk është e lehtë, madje është e vështirë, të gjesh një projekt që krijon mbështetje financiare. Në planifikimin e punës shkencore këto gjetje janë të rëndësishme, dhe duhet që gradualisht të na largojnë nga gjetjet e tjera. Ato nuk na i jep kush të gatshme, por duhet të lodhemi dhe t'i gjejmë vetë. Më shumë është në dorë të pedagogëve dhe të departamenteve rritja e tregut të punës shkencore, por kërkohet që të krijohet një vision i ri për punën shkencore dhe efektivitetin e saj. Tregu i punës shkencore kërkohet që të bëhet një tregues i rëndësishëm për standardet e punës shkencore. Duhet të bëhemi më pragmatistë në përcaktimin e standardeve të punës shkencore, në planifikimin dhe në vlerësimin e saj.

**BIBLIOGRAFI:**

1. Pnariti, S., Menaxhimi i operacioneve. Koncepte, metoda, strategji. Botim 3. Universiteti i Tiranës, 2008.
2. Leku, B., Kola, F., Metoda kërkimi, Tiranë, 2011.
3. Panariti, S., Menaxhim projekti, Tiranë, 2009.
4. Janë shfrytëzuar materiale në departamentet e Universitetit “Luigj Gurakuqi” për punën shkencore.

**KONCEPTIME TË REJA LIDHUR ME ORGANIZIMIN  
DHE ZHVILLIMIN E PRAKTIKËS PROFESIONALE TË  
STUDENTËVE - MËSUES TË ARSIMIT  
PARASHKOLLOR**

**Miriam Taipi**

*Universiteti i Shkodrës “Luigj Gurakuqi”, Departamenti i Mësuesisë*

**New conceptions concerning the organization and development of  
professional practice student teachers preschool**

***ABSTRACT***

On the focus of this article are treated new concepts regarding the organization, the development and the content of the professional practice of the practical-students. Also are treated the basic standards for the preschool teacher, the impact of the practice in the formation of the practical-students professional competences, and its level of demonstration in practice. Some important aspects illustrated in this paper are the use of the survey and evaluation instruments and the concrete achievements in this aspect.

In the conclusion of the article are given some suggestions for the continuation towards the improvement of the professional practice system, through the consolidation of the collaboration of the University with the kindergarden and the educational directory because the professional development of the teachers and institutions (of the Universities and schools) should operate together and should not be divided.

Në kuadrin e reformimit e ristrukturimit të arsimit të lartë, praktika profesionale e studenteve që diplomohen në programin e studimit të arsimit parashkollor në nivelin Bachelor, po zë një vend të rëndësishëm në kurrikulat universitare, pasi po bëhen përpjekje gjithnjë e më tepër për të përmirësuar cilësinë e përgatitjes profesionale të studentëve-mësues të arsimit parashkollor e më gjerë, përmes riorganizimit dhe ristrukturimit të praktikave profesionale nëpërmjet sistemit të mentorëve. Në këtë kontekst ristrukturimi i praktikës profesionale përmes këtij sistemi është dhe mbetet një problem i rëndësishëm, pasi ndikon ndjeshëm në përgatitjen

profesionale të studentëve dhe pajisjen e tyre me njohuri, aftësi, shprehi, qëndrime dhe vlera, që u nevojiten atyre, për të qenë mësues të aftë e të përballojnë pa vështirësi sfidat e sotme e të së ardhmes. Këtij qëllimi i ka shërbyer lidhja e njohurive teorike me ato praktike gjatë tri viteve të shkollimit, pasi studentët e kanë parë praktikën profesionale jo vetëm si një sprovë të zbatimit të njohurive akademike, por njëkohësisht edhe të eksperimentimit të ideve të tyre në çdo kopsht ku ata kanë vëzhguar.

Në krahasim me vitet e kaluara kjo praktikë ka pësuar ndryshime si në formë ashtu edhe në përmbajtje. Në këtë kontekst, është rritur mjaft, në mënyrë të konsiderueshme numri orëve të kësaj praktike. Para vitit akademik 2008-2009, në planin mësimor të programit të studimit të arsimit parashkollor praktika vëzhguese zhvillohej *vetëm në semestrin e dytë* me ngarkesë javore 0/4 d.m.th. 15 javë ose 15 ditë x 4 orë = 60 orë gjithsej, ndërsa praktika aktive është zhvilluar fillimisht 5 javë dhe më pas 8 javë siç është edhe sot. Plani mësimor i programit të studimit të arsimit parashkollor për vitin akademik 2008-2009 solli një ndryshim të dukshëm përse i përket rritjes së numrit orëve në favor të praktikës vëzhguese duke e katërfishuar numrin e orëve të kësaj të fundit nga 60 orë në 240 orë gjithsej. E themi këtë, pasi aktualisht në planin mësimor të programit të studimit të arsimit fillor praktika profesionale vëzhguese zhvillohet në semestrin I & II të vitit të dytë, me ngarkesë javore 0/4 orë plus dy javë bllok në kopsht, pra 2x 5 ditë të javës d.m.th. semestri I 15ditë +13 ditë+10 ditë semestri II, gjithsej 38 ditë ose 152 orë praktikë. Ndërsa në vitin e tretë vazhdon persëri praktika vëzhguese me ngarkesë 0/4 orë në semestrin e parë 15 javë ose 15 ditë plus 7 javë ose 7 ditë në semestrin e dytë plus 8 javë praktikë profesionale (aktive) në kopsht d.m.th. gjithsej 248 orë praktikë. Kjo rritje sasiore e numrit të orëve të praktikës vëzhguese është shoqëruar pa dyshim edhe me ndryshime apo konceptime të reja, që lidhen kryesisht me synimet, organizimin, zhvillimin, përmbajtjen dhe vlerësimin e kësaj praktike. Natyrisht që, shtjellimi apo trajtimi i elementeve të mësipërm kërkon formulimin e disa pyetjeve, të cilat do të marrin përgjigje në vijimësi të këtij artikulli. Në këtë këndvështrim në punimin tonë do të gjejmë përgjigje pyetje të tilla si:

- Çfarë synon praktika profesionale?
- Si zhvillohet ajo dhe cila është përmbajtja e saj?
- Cilët janë instrumentet e vëzhgimit dhe të vlerësimit të kësaj praktike?
- Cilët janë standardet bazë të mësuesit të arsimit parashkollor?
- Si ndikon praktika në formimin e kompetencave profesionale të studentëve- mësues për përmbushjen e këtyre standardeve?
- Cili është niveli i demonstrimit të tyre në praktikë?

- Cilat janë arritjet konkrete të punës sonë në këtë drejtim?
- Çfarë sugjerojmë për vazhdimësinë në drejtim të rritjes së efikasitetit të kësaj praktike?

*Së pari*, është e rëndësishme të theksojmë se çfarë synon sistemi i ri i praktikës profesionale?

Sistemi i ri i praktikës profesionale synon:

- ✓ Të zhvillojë shprehitë bazë për mësimdhënien në kopsht.
- ✓ Të nxisë praktika efektive të mësimdhënies, të të nxënimit dhe vlerësimit të fëmijëve parashkollorë.
- ✓ Të aftësojë studentët të mësojnë aspekte të ndryshme të mësimdhënies dhe të nxënimit.
- ✓ Të inkurajojë analizën kritike dhe reflektimin e përvojës rreth problemeve që ngrihen në kopsht.
- ✓ Të bashkëpunojë efektivisht me familjen dhe komunitetin për realizimin e programit edukativ në kopsht.
- ✓ Të inkurajojë zhvillimin e një qëndrimi profesional ndaj cilësive të mësuesit edukator.
- ✓ Të zhvillojë kapacitetet e studentëve- mësues për një përshtatje sa më të mirë ndaj ndryshimeve të programeve, mësimdhënies, si dhe komunikimit me fëmijët parashkollorë etj.

*Së dyti*, përsa i përket organizimit dhe zhvillimit të praktikës profesionale siç e theksuam edhe më lart, kjo e fundit zhvillohet mbi bazën e sistemit mentor-tutor, ku mentori është një mësues me përvojë dhe i kualifikuar, i cili drejton praktikën profesionale të studentëve në institucionin arsimor. Ai është model në kopsht, këshillues, vëzhgues, kritik dhe analizues i të gjitha veprimtarive të studentit në klasë (grup), bashkëpunon me tutorin dhe merr pjesë në vlerësimin e studentit. Ndërsa tutori është pedagogu i universitetit, icili mbikëqyr praktikën, bashkëpunon me mentorin dhe është përgjegjës për cilësinë e saj. Tutori në bashkëpunim me departamentin përgatit gjithë dokumentacionin përkatës të praktikës, si: udhëzues, modele të raporteve, formularë të vëzhgimit të orës së mësimin, fletë-vlerësimi etj., të cilat krahas materialeve të tjera, mbahen në portofolin e studentit dhe i shërbejnë atij për vëzhgimin dhe vlerësimin e punës së tij gjatë praktikës.

*Së treti*, lidhur me përmbajtjen e praktikës, është e rëndësishme të theksojmë se praktika zhvillohet në tri faza. Nuk do të ndalemi tek shtrirja dhe koha në dispozicion të çdo faze, por do të ndalemi në përmbajtjen e tyre.

*Në fazën e parë*, vëzhgimi i studentit përqendrohet kryesisht në: vrojtimin e kopshtit, si mjedis social-pedagogjik, organizimin e veprimtarive mësimore edukative ditore, përgjegjësitë që ka mësuesi edukator në procesin e

mësimdhënies e mësimnxënies, mënyrën e menaxhimit të orës së mësimi, komunikimin me fëmijët parashkollor, karakteristikat psikologjike të tyre etj. Lidhur me këtë të fundit studentë të vitit të dytë përgatisin një detyrë studimore me temë: “Dimensionet psikologjike të një fëmije në studim. Kjo detyrë orientohet mbi bazën e një pyetësi, i cili u shërben studentëve si udhëzim për të orientuar vëzhgimin dhe grumbullimin e informacionit të nevojshëm.

*Në fazën e dytë*, studentët vëzhgojnë zbatimin e shprehive të mësimdhënies të mësuesit-mentor në kopsht, diskutojnë rreth tyre me këtë të fundit dhe gradualisht në bashkëpunim me mentorin, marrin përsipër të drejtojnë komponentë të veçantë të veprimtarive mësimore e edukative.

*Në fazën e tretë*, studentët marrin në dorë klasën duke kaluar në mësimdhënie komplekse.

Këshillat, sugjerimet, ndihmesat, vërejtjet e diskutimet e mentorit me studentin janë momente që duhen vlerësuar nga të dy palët.

Theksojmë se, ajo që duhet vlerësuar më shumë është fakti se, tashmë veprimtaria vëzhguese dhe ajo e provës e studentit është e orientuar në mënyrë profesionale përmes përgatitjes së portofolit për çdo student. Përgatitja e portofolit të studentit përbën një risi lidhur me mënyrën e vëzhgimit, praktikimit dhe të vlerësimit të praktikës profesionale. Në përmbajtjen e portofolit të studentit, krahas materialeve të tjera, si: detyra studimore, informacione dhe modele reflektimi, përfshihen formularët e vëzhgimit dhe të vlerësimit të praktikës.

Përdorimi i formularëve ka rritur jo vetëm përgjegjësinë dhe interesin e studentëve për praktikën, por njëkohësisht, ka kultivuar frymën e diskutimit, bashkëbisedimit dhe debatit konstruktiv, me qëllim përsosjen e aftësive mësimdhënëse të tyre. Përveç kësaj formularët kanë luajtur një rol të rëndësishëm, jo vetëm në udhëheqjen e vëzhgimit dhe të praktikimit të studentëve por, edhe në vlerësimin e tyre nga mësuesit-mentorë dhe pedagogu-tutor. Përmbajtja e formularëve të vlerësimit ka qenë gjithashtu edhe një përpjekje për të shmangur vlerësimin fiktiv drejt një vlerësimi sa më objektiv. Në këto formularë, të cilët kanë shërbyer njëkohësisht si modele vëzhgimi dhe reflektimi, janë përfshirë standardet bazë për mësuesin parashkollor si:

- ✓ angazhimin e zhvillimin profesional,
- ✓ të kuptuarin e natyrës së rritjes, të zhvillimit dhe të mënyrës si nxënës fëmijët parashkollorë,
- ✓ planifikimin dhe zbatimin e kurrikulës sipas fushave të zhvillimit,
- ✓ diversitetin dhe mbështetjen e fëmijëve në një mjedis stimulues të nxëni,

- ✓ mbrojtjen fizike dhe shëndetin
- ✓ krijimin e mjedisit të përshtatshëm,
- ✓ demonstrimin e zbatimit të teknologjisë dhe të metodave bashkëkohore, vlerësimin, bashkëpunimin me kolegët, familjarët dhe antarë të tjerë të komunitetit,
- ✓ reflektimin ndaj mësimdhënies dhe përgjegjësitë ndaj të nxënit.

Natyrisht që, përmbushja e këtyre standardeve kërkon njohjen dhe demonstrimin në praktikë të një serë kompetencash profesionale. Nuk janë objekt i trajtimit të këtij artikulli, të evidentojmë kompetencat që lidhen me standardin përkatës apo demonstrime që lidhen me përmbushjen e këtij të fundit, por interes paraqet për çdo mësues apo student/praktikant *niveli i demonstrimit* në praktikë të këtyre kompetencave profesionale.

Duhet të pranohet, si në çdo profesion tjetër edhe në profesionin e mësuesit, jo çdo mësues është i përkushtuar maksimalisht në punën e tij, disa mësues janë më të përgjegjshëm dhe më të përkushtuar dhe ecin më përpara se të tjerët, por disa të tjerë ngelin më pas. Vetëm një mësues i përkushtuar mund të dëshirojë të mësojë më shumë, të rritet dhe të bëjë më të mirën e asaj që quhet *profesionalizëm*.

Në këtë këndvështrim, çdo mësues parashkollori duhet t'i bëjë vetes këto pyetje:

- *në lidhje me atë që përfitojnë fëmijët e moshës parashkollore* : A është kjo që bëj unë në veprimtarinë e përditshme mësimore-edukative në interesin më të lartë të fëmijëve?
- *në lidhje me cilësinë e mësimdhënies*: A është kjo praktikë më e mira që mund të bëj unë?
- *në lidhje me përgjegjshmërinë*: A jam unë i përgatitur të pranoj përgjegjësitë dhe detyrimet që lidhen me profesionin e mësuesisë dhe me punën e drejtpërdrejtë me fëmijët e kësaj moshe?

Nisur nga synimi që fëmijët duhet të zhvillohen e të përparojnë më tej po i referohemi instrumentit: “Zhvillimi profesional për përmirësimin e praktikave cilësore në kopshte” të ISSA-s, Shoqatës Ndërkombëtare Hap-pas-Hapi (The International Step by Step Association), i cili përshkruan nivelet e ndryshme të demonstrimit në praktikë të kompetencave profesionale duke vendosur fëmijët në qendër të veprimtarive. Ky instrument, me të cilin studentët janë njohur gjatë zhvillimit të praktikës profesionale përshkruan katër nivele duke filluar nga niveli zero deri në 3 nga ku:

**NIVELI 0-** Përshkruan një praktikë të *papërshtatshme*, e cila nuk konsiderohet se e vendos fëmijën në qendër të veprimtarisë.

**NIVELI 1- *Fillim i mirë.*** Ky nivel tregon se si mësuesit / praktikantët fillojnë mbarë, drejt përmirësimit të praktikës së tyre, duke vendosur fëmijën në qendër të veprimtarisë.

**NIVELI 2- *Praktikë cilësore.*** Ky nivel tregon fakte mbi përfshirjen apo angazhimin e mësuesit/ praktikantit në një praktikë cilësore, duke e vendosur fëmijën në qendër të veprimtarisë.

**NIVELI 3- *Lëvizja përpara*** u tregon mësuesve se si të bëjnë hap përpara dhe se çfarë duhet të fuqizojmë, drejt një praktike më të qëndrueshme e transformative.

Nisur nga parimi që, fëmija nuk dëshiron të dijë sa din mësuesi, por para së gjithash ai dëshiron të dijë *sa mësuesi kujdeset për të*. Natyrisht lindin pyetjet: Me çfarë mënyrash mësuesit shprehin vlerësimin dhe dashurinë për fëmijët? Në ç'nivel mësuesi ndërvepron me fëmijët në mënyrë miqësore dhe të respektueshme, duke mbështetur zhvillimin dhe ndërtimin e identitetit dhe dijeve të secilit prej tyre?

Le të ilustrojmë konkretisht *nivelin e demonstrimit* të kompetencës përkatëse:

<b>NIVELI 0 i papërshtat shëm</b>	<b>NIVELI 1 Fillim i mirë</b>	<b>NIVELI 2 Praktikë cilësore</b>	<b>NIVELI 3 Lëvizja përpara</b>
Nuk vlerësohet pritja dhe përcjellja.	Përhëndet fëmijët. I drejtohet fëmijëve me emër kur u flet.	Është reagues ndaj ideve, ndjenjave, opinioneve dhe përvojave të fëmijëve.	Përfshihet në praktikë <i>reflektive</i> duke mbledhur dhe analizuar informacionin rreth ndërveprimeve të fëmijëve në mjedise të ndryshme dhe më individë të ndryshëm.
Në përgjithësi nuk u kushton vëmendje fëmijëve.	U buzëqesh fëmijëve dhe tregon kujdes për ta në mënyra të tjera, nëpërmjet mimikës apo gjesteve. Në të	Angazhon fëmijët në biseda domethënëse. I trajton fëmijët duke qenë i ndërgjegjshëm se secili është një individ më vete.	



	shumtën e kohës përdor zë të këndshëm, fjalë të sjellshme dhe ton të ngrohtë.		
Ndonjëherë u flet ashpër fëmijëve.	Tregon dashuri ndaj fëmijëve në raste të veçanta (kur fëmija është i ngacmuar, i trishtuar, i mërzitur etj.)	Tregon ndjeshmëri, shqetësim dhe mirëkuptim; është qetësues dhe sigures.	
U flet fëmijëve më së shumti, për t'u dhënë udhëzime.	Ndërvepron me fëmijën në përshtatsh mëri me moshën e tij.	Ndërvepron pozitivisht me fëmijët si nga ana verbale (p.sh., duke i dëgjuar, duke treguar interes dhe respekt gjatë bisedimit me ta) ashtu dhe nga ana jo-verbale. (p.sh. duke u buzëqeshur, duke tundur kokën në shenjë miratimi, duke vendosur kontaktin me sy, duke u ulur në lartësinë e fëmijës, etj)	

Ilustrimi i mësipërm nuk duhet të konsiderohet, si një recetë e gatshme apo si një model që duhet ndjekur në mënyrë shabllone, por duhet të konsiderohet si një model që e bën studentin/ praktikant të mendojë dhe t'i drejtojë pyetje vetes: ku jam, ku duhet të shkoj dhe si duhet të shkoj për përmbushjen e standardeve bashkëkohore.

Nisur nga teoria e John Dewey se “*nuk mësohet aq nga eksperiencia sa mësohet nga reflektimi mbi të*” “*theksojmë*” se praktika profesionale është zhvilluar nën moton bashkëkohore:” *provo – reflekto - rritu profesionalisht*”. Zbatimit të kësaj teorie i kanë shërbyer formularët e vëzhgimit: “*Refleksion - Mësimdhënia në kopsht*” & “*Refleksion – Mësimdhënia ime*”, ku studentet në bashkëpunim me mësuesin mentor kanë diskutuar dhe reflektuar mbi aspekte të ndryshme të veprimtarive mësimore të zhvilluara në praktikën vëzhguese dhe atë të provës (aktive). Një element tjetër mjaft i rëndësishëm i praktikës profesionale ka qenë vlerësimi përfundimtar i përgatitjes profesionale të studentëve /mësues, në të cilin janë evidentuar në detaje (në formularin përkatës) niveli i demonstrimit të kompetencave profesionale dhe personale për secilin student/praktikant .

Theksojme se, ky vlerësim ka marrë në konsideratë faktin që studentët-praktikantë janë duke mësuar të bëhen mësues dhe nuk pritet që ata të shfaqin menjëherë nivel të shkëlqyer profesional, por të demonstrojnë në vazhdimësi sjellje profesionale, gradualisht në rritje cilësore që të përmbushin standardet bashkëkohore.

### **Sugjerime për të ardhmen:**

Le të parashtrijmë disa sugjerime për vazhdimësinë, në drejtim të përmirësimit të sistemit të praktikës profesionale për studentët parashkollorë, përmes forcimit të bashkëpunimit të universitetit me Drejtorinë Arsimore & Drejtorinë e Kopshtit. Sugjerimet e mëposhtme janë mbështetur edhe në një feedback të marrë nga studentët dhe drejtorja e kopshtit për këtë qëllim.

- ✓ Praktika profesionale e studentëve parashkollorë të vitit të dytë (2 javë bllok), që zhvillohet aktualisht në fillim të semestrit të dytë të ndryshohet dhe të kalojë për vitin akademik 2013-2014 në fund të semestrit të dytë, pasi bie ndesh me praktikën e studentëve të vitit të tretë, duke krijuar një fluks të madh studentësh dhe për pasojë pengon zhvillimin normal të saj.
- ✓ Meqenëse programi i studimit për arsimin parashkollor në nivelin Bachelor përfundon në tre vjet me 180 pikë kredite dhe nuk vazhdon

më tej, sugjerojmë që praktika profesionale vëzhguese të fillojë të zhvillohet që në vitin e parë në semestrin e dytë.

- ✓ Të shikohen mundësitë e krijimit nga universiteti në bashkëpunim me drejtorinë arsimore të një klase/pilot me fëmijë parashkollorë, brenda ambientit të universitetit ku studentët të kenë mundësi vëzhgimi nga afër në çdo moment që ata kanë nevojë.
- ✓ Do të ishte mjaft pozitive për studentët që, drejtorja e kopshtit në bashkëpunim me drejtorinë arsimore, të lejojë dhe të planifikojnë sipas një kalendari të caktuar paraprakisht pjesëmarrjen e studentëve edhe në orët e mësimave të hapura (model) në të gjitha kopshtet.
- ✓ Në kualifikimin e brendshëm të stafit të kopshtit të ftohen të marrim pjesë edhe studentet (sipas mundësive që ata kanë), me qëllim marrjen dhe shkëmbimin e përvojave dypalëshe.
- ✓ Organizimi i sesioneve shkencore me pjesëmarrjen e studentëve, ku të prezantohen paraprakisht pjesë të punimeve të temave të diplomës, që lidhen kryesisht me punën e tyre hulumtuese në praktikën profesionale.
- ✓ Sipas një marrëveshje midis universitetit, drejtorisë arsimore dhe drejtorisë së kopshtit, çdo student të ketë akses në veprimtaritë e ndryshme që zhvillohen në kopsht, jo vetëm si vëzhgues por edhe si drejtues (sipas mundësisë e dëshirës) në organizimin e ekskursioneve, bisedave tematike me prindër, organizimin e një feste etj., me qëllim fitimin e përvojave të reja.

Pjesëmarrja e tyre sidomos në ekskursione ka një ndikim të dyfishtë, jo vetëm për studentët, por është një ndihmesë e madhe edhe për mësuesin edukator në drejtim të sigurisë së fëmijëve.

- ✓ Punimi i mjeteve mësimore didaktike nga studentët gjatë zhvillimit të lëndëve të aftësimit teknologjik, edukim viziv etj., dhe dhurimi i tyre kopshteve ku ato zhvillojnë praktikën, është një aspekt tjetër që do të ndikonte pozitivisht jo vetëm në aftësimin e tyre në përgatitjen e këtyre mjeteve didaktike, por edhe në pasurimin e kopshteve nga viti në vit me mjete të tilla. Do të shtonim edhe përgatitjen e videove për tema të caktuara mësimore, e cila do të ishte një ndihmë e madhe për mësuesit në kushtet e përfshirjes së TIK-ut në mësimdhënie e mësimnxënie, si një element mjaft i rëndësishëm në përmbushjen e standardeve bashkëkohore.

#### **BIBLIOGRAFIA:**

1. Haxhiymeri,V.(2002): Libri i praktikës profesionale.
2. Kamani, P. & Mato, E.(2004): Standardet e arritjes në arsimin parashkollor. ISP
3. Mato, E. & Kamani,P. & Rrapo, S.& Kanini,I. (2005): Standardet e përmbajtjes. (Ribotim) I.K.S.
4. I.K.S: Programe të arsimit parashkollor, Tiranë, 2007.
5. I.K.S : Udhëzues për zhvillimin e kurrikulës, Tiranë, 2006.
6. Vadahi,F. (2002): Pedagogjia parashkollore, Shkodër.
7. I.S.P. Grup autorësh, Srategjitë e të mësuarit, 1995.
8. I.K.S. Edukimi parashkollor (9), Tiranë, 2006.
9. I.K.S.Edukimi parashkollor(7), Tiranë, 2005.
10. I.K.S. Edukimi parashkollor(1), Tiranë, 2002.
11. Tankersley, D. & Brajkovic,S. & Handzar,S. Instrument për zhvillimin profesional (përkthim)
12. William J.Bennett (2000): The educated child. New York.
13. Cropley, A. Creativity in education & learning, London, 2001.
14. Jackson,T. (2003): Activities that teach. New York.

**ALTERTEKSTI; SHANSE TE “BARABARTA” APO  
VESHTIRESI E DISKORDANCA NE FORMIMIN  
SHKENCOR TE NXENESVE**

Sadik Malo, Lavdi Hasani

*Universiteti “Eqrem Çabej” Gjirokastrë, Departamenti i Biologjisë*

*Alterteksti; change to “equal” or difficulty of discord in  
the scientific training pupils*

**ABSTRACT**

The purpose of this paper expresses concern that is created by the application of altertekstit in our undergraduate education, specifically that of the subject "of Natural" fifth grade. For this hypothesis arose in the same form alternative texts in the same chapter of knowledge? On the basis of questionnaires applied in these classes in different schools, built on alternative texts from those that apply to schools in question, has been outlining some of the issues that affect the chances of equal scientific training of the child. Thus is brought to some conclusions on the level of acquisition of knowledge Chapter tested, differences in education between schools and textbooks, suggestions on which we build on the improvement of the situation and recommendations to be considered in the construction or selection of altertekstit.

**Keywords:** altertekst, natural sciences, students, assessment, knowledge, training

**Hyrje**

Alterteksti në sistemin e arsimit parauniversitar është një praktikë e re e aplikuar në vendin tonë këtë 5 vjeçar. Vet fakti i aplikimit rishtaz ka evidentuar dhe po evidenton një sërë problematikash që lidhen si me aparatin e ndërtimit të tyre po ashtu edhe me kapacitetin dhe cilësinë e

shtjellimit të njohurive shkencore në to. Mbi këtë bazë ne menduam të kryejmë punimin në fjalë duke evidentuar nëse teksti alternativë i Diturisë së Natyrës në klasën e pestë e realizon detyrën e formimit shkencor të fëmijëve brenda një diapazoni të barabartë të kërkuar e të nevojshëm?! Studime të mirëfillta në këtë fushë nuk ka, por diskutime, vërejtje apo edhe vlerësime nga specialistë të fushës ka, sidomos në shtypin e shkruar (Karameta P. [2012], [2008], Shtypi i shkruar, Hako H.[2011], Andoni A. [2008], Resuli E.[2012], etj. Kjo evidenton si qëndrime vlerësuese po ashtu edhe kritike në lidhje me këtë proces. Pikërisht në këtë drejtim kontribuon edhe punimi në fjalë i kryer nga autorët e parashkruar. Ai ka për qëllim që të evidentojë anë pozitive apo negative të formimit shkencor të fëmijës nga ana e alterteksit në formën se si funksionon ai deri më tani. Zgjedhja e hipotezës së mësipërme të studimit ka të bëjë si me rëndësinë e problemit në kryerjen e misionit të shkollës tonë, po ashtu edhe me vlerat teoriko-praktike dhe shqetësimin e madh të grupeve të interesit e tërë shoqërisë lidhur me problemet e shkollës dhe të ardhmes së saj.

### **Metodologjia:**

Për realizimin e studimit tonë janë marrë në konsideratë rezultate të vjela në klasat e pesta atë të dy shkollave të sistemit 9-vjeçar të qytetit të Gjirokastrës, të cilat perfaqësojnë njëkohësisht edhe dy nivele cilësore e sasiore për nxënësit që kanë në këto klasa. Për uljen e efektit të indikacionit moral dhe etik në testim shkollat u markuan me inicialet (A) dhe (B) dhe emiri i nxënësve në testim do të mbetej anonim. Shkolla (A) është një nga shkollat më të mëdha dhe më cilësore të qytetit përse i përket arsimit 9-vjeçar, ndërsa shkolla (B) ka një numër më të kufizuar nxënësish në këto klasa dhe një prurje cilësore më të ulët të tyre.

Testi është aplikuar në një nga klasat e pesta të secilës shkollë të zgjedhura në mënyrë rastësore. Testi ka qenë i njëjtë për të dy grupet e marra në analizë dhe me njohuri vetëm nga Kreu VI “Të njohim dhe studjojmë të gjallën”. Testi përmban pyetje me fund të hapur, me fund të mbyllur si dhe kriptograme. Pyetjet në të parashtrihen duke filluar nga pyetjet e formimit të përgjithshëm e duke kaluar më tej në ato të formimit më specifik e duke përfunduar me kriptogramet që kërkojnë edhe një analizë të interpretimit me logjik. Testi është ndërtuar duke u bazuar në njohuritë që shtjellohen për kreun në fjalë në dy tekste të tjera alternative mësimore, që nuk aplikohen në asnjë nga shkollat ku ne kemi realizuar testimin. Pikërisht në tekstin mësimor “Dituri Natyre” 5 me autorë Ruka, E., Andoni, E., Qiriazi, P., Sala, S., Rembeci, A. (Shtëpia botuese

“Mediaprint”, Tiranë, maj, 2008), si dhe në tekstin mësimor “Dituri Natyre” 5 me autorë Shkurti, A., Shkurti, M. (Shtëpia botuese “Pegi” Tiranë, 2008). Njohuritë e vjela nga nxënësit janë marrë nga tekstet mësimore “Dituri Natyre” 5 me autorë Marenglen Spiro, Ilia Mikerezi dhe Xhevair Lleshi për shkollën (A) dhe “Dituri Natyre” 5 me autorë Latif Ajrullai dhe Fatmira Zenelaj për shkollën (B). Testi përmban 20 pyetje me nga 5 pikë secila. Me qëllim minimizimin e subjektivizmit në vlerësimin e testeve nga ana e mësuesve ne njëkohësisht kishim përgatitur edhe boshtin themelor të përgjigjeve të kërkuara.

TEST STUDIMI Gjirokaster me \_\_\_\_\_

Shkolla: \_\_\_\_\_

Klasa: \_\_\_\_\_

Emri dhe Mbiemri i nxenesit: \_\_\_\_\_

Lenda: Dituri Natyre ( Tekstet alternative)

Kreu: “Te njohim dhe studjime te gjallen”

1. E gjalla rron pa kufi ?.....Po ( ) Jo ( )
2. A jane te gjitha gjerat qe rriten te gjalla ?.....Po ( ) Jo ( )
3. Ploteso fjaline: Mikroskopi eshte aparat qe \_\_\_\_\_ per te \_\_\_\_\_ me sy \*
4. Lidhni me shigjete grup-fjalet me fjalite e meposhtme:
 

1.berthame	a. Kontrollon çfare hyne e çfare del nga qeliza.
2.citoplazme	b.Drejton dhe kontrollon punen e qelizes
3.membrane	c. Ne te ndodhin gjith proceset jetesore
5. A i dallojme qelizat e ndryshme nga forma?.....Po ( ) Jo ( )
6. Plotesoni fjalite: Mitokondrite sherbejne si \_\_\_\_\_ te qelizes.\*
7. Ribosomet jane “\_\_\_\_\_” ku prodhohen \_\_\_\_\_ \*
8. Rrjeti endoplazmatik sherben per \_\_\_\_\_ dhe \_\_\_\_\_ e proteinave dhe lendeve te tjera.\*
9. Aparati i Golxhit eshte vendi ku \_\_\_\_\_ mjaft lende te cilat perpunohen dhe transportohen ne gjith pjeset e qelizes.\*
10. Lizosomet jane \_\_\_\_\_ te vogla te mbushura me \_\_\_\_\_ \*
11. Pse qelizat shtazore nuk kane klorofile?
 

a. ( ) sepse ato jane shume te vogla
b. ( ) sepse ato jane te shumta ne numer
c. ( ) sepse ato nuk e bejne vet ushqimin e tyre
12. Plotesoni fjaline: Klorofili ndodhet ne \_\_\_\_\_ dhe sherben per te \_\_\_\_\_ \*
13. Indet jane nje bashkesi qelizash qe kane forme te njejte por funksione te ndryshme .....Po ( ) Jo ( )\*
14. Plotesoni fjalite: Indi eshte nje grup \_\_\_\_\_ te specializuara qe punojne \_\_\_\_\_ per te kryer \_\_\_\_\_ .
15. Organi eshte nje grup \_\_\_\_\_ qe punojne \_\_\_\_\_ per te \_\_\_\_\_ nje pune te caktuar.
16. Aparati eshte nje grup \_\_\_\_\_ qe punojne \_\_\_\_\_ per te \_\_\_\_\_ nje pune te caktuar.
17. C` kuptoni me fjalen **L E N T E** ? \_\_\_\_\_ \*
18. C`kuptoni me fjalen **FOTOSINTEZE** ? \_\_\_\_\_ \*
19. Plotesoni ne katroret e meposhtem emrat e tri pjeseve kryesore te qelizes ?
20. Plotesoni ne katrore emrat e dy grupeve te medha te gjallesave, te ndara ne baze te numrit te qelizave te trupit te tyre?

**Pergjigjet e sakta te testit:**

- 1..... Jo (+)
- 2..... Jo (+)
- 3..... perdoret .....pare gjallesat apo objektet qe nuk shihen....
- 4..... 1----- b  
2----- c  
3----- a
- 5..... Po (+)
- 6..... centrale energjitike.....
- 7..... "fabrika".....proteinat
- 8..... grumbullimin..... transportin.....
- 9..... grumbullohen.....
- 10..... fshika ..... tharme
- 11..... c (+)
- 12..... kloroplaste..... te kryer fotosintezen ( per prodhimin e lendes ushqyese) - ose nje alternative e afert.
- 13..... Jo (+)
- 14..... qelizash..... se bashku.....nje pune te caktuar
- 15..... indesh te ndryshme..... se bashku..... kryer.....
- 16..... organesh te ndryshme.....se bashku..... kryer .....
- 17..... thjerez ose qelq zmadhimi
- 18..... bashkim i lendeve nen pranine e drites
- 19..... Berthama, citoplazma, membrana
- 20..... Njeqelizoret dhe Shumeqelizoret

VO: - Çdo pyetje ka nga 5 pike. 45 pike deri 100 pike fitohet nga 5 deri 10  
 - Pyetjet me (\*) jane specifike te testit te autoreve E.Ruka, E. Andoni, P. Qiriaz, S. Sala, A. Rembeci.(3,6,7,8,9,10,12,13,17,18)  
 - Pyetjet 2, 3 dhe 19, 20 jane universale nga te dy tekstet  
 - Pyetjet e tjera jane specifike te testit te autoreve A. Shkurti dhe M. Shkurti. (1,4,5,11,14,15,16,

Nga korrigjimi i testit në fjalë u morën këto rezultate:  
 Nga nxënësit e klasës së pestë të shkollës (A):

11 nxënës të vlerësuar me notën	4 (katër)
5 nxënës të vlerësuar me notën	5 (pesë)
6 nxënës të vlerësuar me notën	6 (gjashtë)
7 nxënës të vlerësuar me notën	7 (shtatë)
8 nxënës të vlerësuar me notën	8 (tetë)
8 nxënës të vlerësuar me notën	9 (nëntë)
Asnjë nxënës i vlerësuar me notën	10(dhjetë)- Gjithsej 45 nxënës; <b>6,4 nota mesatare</b>

Duke analizuar cilësisht njohuritë e kërkuara nga testi rezulton se pyetjes së parë që është edhe më përgjithësuese i janë përgjigjur pozitivisht



të gjithë nxënësit me një përjashtim të vetëm, pyetjes së ndërtimit qelizor i janë përgjigjur negativisht 20 nxënës, pyetjes thelbësore të prezencës së klorofilës po ashtu i janë përgjigjur negativisht 18 nxënës dhe njëkohësisht një masë përgjigjesh negative vërehen tek pyetjet mbi indet, organet dhe aparatet.

Përgjigje masive negative është marrë edhe tek pyetjet kriptograme (20 të tilla) [11]

Nga nxënësit e klasës së pestë të shkollës (B):

6 nxënës të vlerësuar me notën	4 (katër)
8 nxënës të vlerësuar me notën	5 (pesë)
8 nxënës të vlerësuar me notën	6 (gjashtë)
7 nxënës të vlerësuar me notën	7 (shtatë)
1 nxënës të vlerësuar me notën	8 (tetë)
Asnjë nxënës i vlerësuar me notën	9 (nëntë)
Asnjë nxënës i vlerësuar me notën	10 (dhjetë) - Gjithsej 30 nxënës ;

**5,6 nota mesatare**

Duke analizuar cilësisht njohuritë e kërkuara nga testi rezulton se pyetjes së parë që është edhe më përgjithësuese i janë përgjigjur pozitivisht të gjithë nxënësit, pyetjes mbi karakteristikat e së gjallës i janë përgjigjur negativisht 17 nxënës, pyetjes së ndërtimit qelizor i janë përgjigjur negativisht 10 nxënës, pyetjes thelbësore të prezencës së klorofilës (11 dhe 12), po ashtu i janë përgjigjur negativisht 15 dhe 11 nxënës dhe njëkohësisht një masë përgjigjesh negative vërehen tek pyetjet mbi indet, organet dhe aparatet.

Tek pyetjet kriptograme në këtë rast situata paraqitet më e mirë (7 përgjigje negative). [12]

Çfarë vërehet duke parë tekstet që aplikohen në secilën nga shkollat në fjalë:

Pyetjes së parë nxënësit e të dy shkollave i janë përgjigjur saktë në masë pasi në të dy tekstet e aplikuar në këto shkolla kjo veçori e së gjallës është dhënë saktë dhe taksative me sentencën “Një pemë lind, rritet dhe vdes” në njërën dhe me sentencën “Pra çdo gjallesë lind, rritet dhe vdes.” Pyetjes mbi karakteristikat e së gjallës nga shkolla B i është dhënë masivisht përgjigje negative. Kjo vjen nga fakti se në tekstin e aplikuar në këtë rast nuk jepen njohuritë e duhura lidhur me këtë informacion, kështu që edhe nxënësit s’kanë se si t’i përgjigjen saktë kësaj pyetje. (Defekt i tekstit). Pyetjes së ndërtimit qelizor i janë përgjigjur negativisht shumica e

nxënësve të shkollës A. Kjo vjen nga se në tekstin e tyre ndërtimi i qelizës jepet vetëm me dy figura komplekse për moshën dhe pa u shtjelluar me fjali. Po edhe në shkollën B përgjigjet negative të kësaj pyetjeje janë të një mase më të vogël. Në këtë rast shkaku është se ndërtimi qelizor paraqitet vërtet po ashtu me figura komplekse, por njëkohësisht shoqërohet edhe nga disa sentenca sqaruese plotësuese. Në lidhje me brendinë e kësaj pyetjeje duhet theksuar se në të katër tekstet e marra në konsideratë ka një shtrirje njohurishë larg kapacitetit moshor konceptual e psikoanalitik të fëmijëve të këtij niveli shkollor. Pyetjes thelbësore mbi prezencën dhe rolin e klorofilës po ashtu nuk i janë përgjigjur në masë nxënësit e të dy shkollave. Kjo mendojmë se vjen sa nga konceptualiteti i procesit po ashtu edhe nga terminologjia e parashtrimit të problemit, pasi megjithëse të gjitha tekstet e shtjellojnë bazën e njohurive të këtij problemi, gjuha dhe terminologjia për ta bërë atë të kuptueshme për këto grup-mosha është fare e papërshtatshme. Kjo ka sjellë një përvetësim empirik, mekanik (të mësuarit përmendësh pa konceptim) e të paqëndrueshëm të këtij grupi njohurishë.

Pyetjet mbi indet, organet dhe aparatet kanë marrë po ashtu përgjigje negative. Kjo mendojmë se për shkollën A vjen nga një trajtim i cekët i njohurive të kësaj fushe në tekest kurse për shkollën B mendojmë se kjo vjen nga mospërvetësimi dhe mosdhënia e njohurive në rrafshin metodologjiko – shkencor të nivelit të duhur.

Tek pyetjet kriptograme situata paraqitet më e mirë në shkollën B. Kjo sepse ky tekest ka dhe shtjellon ushtrime praktike të këtij karakteri, kurse tek shkolla A situata paraqitet shumë negative, pasi jo vetëm që ky tekst nuk ka në përbërje të tij modelime të tilla, por edhe nga mësuesit del se nuk bëhet një punë e gjithanshme interpretuese e ilustruese gjatë **dhënies** apo kontrollit të njohurive shkencore të kapitujve të ndryshëm të këtyre teksteve.

### **KONKLUZIONE DHE REKOMANDIME:**

Nga gjithë sa parashtruam më lart dalin disa përfundime e rekomandime si më poshtë:

1. Altertektet nuk i përgjigjen rigorozisht programit mësimor të nivelit për të cilin janë ndërtuar pasi:
  - a- Nuk përmbajnë të gjithë (ta themi sa duhet) volumin e domosdoshëm të njohurive për një temë apo kre të caktuar.
  - b- Nuk i janë nënështuar një gjuhe shkencore të nivelit “gati të unifikuar - moshor” në trajtimin e koncepteve shkencore. Disa përdorin një

terminologji shkencore akonceptuale, ndoshta edhe të bollshme, disa të tjera e thjeshtojnë jashtë natyrës së konceptualitetit kurse disa të tjerë e anashkalojnë fare konceptin.

c- Ilustrimet e tyre shpesh janë më të sofistikuar se ç'duhet, gjë që e vë në vështirësi konceptimin e materialit nga fëmijët. Ky ilustrim duhet të jetë më adaptiv e më i riprodhueshëm qoftë edhe skematikisht nga fëmijët e kësaj klase.

2. Mësimdhënia dhe mësimnxënia në lëndën e Diturisë së Natyrës së klasës së pestë tregon se nuk është një proces i lehtë dhe se nga mësuesi nuk merret aq seriozisht sa duhet dhe se në këtë rast mendojmë se katër janë faktorët bazë:

a- Mësuesi duhet të ketë nevojë më të theksuara për informacionin shkencor që shtjellohet në temat e kësaj lënde dhe që të përgatitet mirë për dhënien e saj, duhet të studiojë e shfletojë shumë ( kujtojmë këtu njohuritë mbi kloroplastin dhe klorofilën)

b- Mësuesi nuk përgatitet sa duhet për mësimdhënie duke i marrë si të lehta problematikat dhe ngelet jashtë interpretimeve konceptuale dhe veç në shtjellime empirike të njohurive (kujtojmë këtu njohuritë mbi ndërtimin qelizor)

c- Vetë mësuesi nuk i ka fare të qarta konceptet e ndryshme. Ngjashmëritë dhe ndryshimet midis tyre. Thelbin shkencor konceptual e praktik të tyre. Ligjësitë mbi bazën e të cilave ato funksionojnë e shtjellohen (kujtojmë këtu konceptet *aparate* e *sisteme*).[6]

ç – Mësuesi ngelet rob i tekstit dhe nuk është në gjendje apo i aftë të krijojë, të kompozojë apo dhe të aplikojë forma të ndryshme metodologjike shpjeguese e kontrolluese (kujtojmë këtu problematikën e pyetjeve kriptograme)

3. Alterteksti, nga mënyra dhe procedurat e avolgimit të tij tregon se ka mangësi dhe difekte dhe nuk e kryen rolin dhe funksionin e tij. Edhe shkolla më e mirë [A] ka një masë të madhe nxënësish me vlerësimin 4 (katër).[1,2,4,5,9]

4. Vetëm nga studimi në fjalë duket që alterteksti nuk ka sjellë asnjë risi, gjë për të cilin edhe funksionon. Siç shihet asnjë nxënës nga të dyja shkollat (gjithsej 75), dhe sidomos nga shkolla (A) që është edhe më cilësorja në rreth, nuk ka arritur të vlerësohet me notën 10 megjithë diapazonin e gjerë të këtij vlerësimi.

Mbi këtë bazë do të rekomandonim:

1. Instancat përgjegjëse për realizimin e altertekstit të vendosnin rregulla më të qarta e më të sigurta lidhur me volumin, tematikën dhe brendinë e njohurive që duhet të shtjellojë një tekest në përputhje me programin e linçuar.
2. Zgjedhja e teksteve nga mësues të shkollave të ndryshme të mos shihet deri më sot si lehtësim për punën e tyre, duke zgjedhur tekstin më të thjeshtë (në fakt më të dobët) apo si prestigj fallco (autoritaritet fallco i tij), duke zgjedhur tekstin më të sofistikuar (në fakt më të vështirë për fëmijët).
3. Do të ishte më e mira që në konkurrimin e pranimit alterteksti të kishte masivitet kurse në aplikimin e tij nëpër shkolla pas përzgjedhjes ai të shtrihej në shumë pak variante (ata më të plotët e më të përzgjedhurit të bëheshin bazë e aplikimit).
4. Shihet që në autorësinë e ndërtimit të teksteve marrin pjesë kryesisht profesionalistë që nuk kanë punuar kurrë në këto nivele shkollore. Prandaj është e domosdoshme që në kushtet e procedurave të ndërtimit të altertekstit të jetë e detyrueshme bashkautorësia e profesionalistëve të këtij niveli shkollor.
5. “Nga studimi rezulton që përdoruesit e teksteve (mësuesit, nxënësit dhe prindërit) nuk konsultohen në mënyrë të organizuar rreth problemeve që kanë hasur me tekstet në mënyrë që ata të përmirësohen vitin e ardhshëm. MASH duhet të ndërtojë një sistem, i cili mbledh opinionin e përdoruesve të teksteve lidhur me problemet, mangësitë e hasura prej tyre në mënyrë që, më pas të kushtëzohet shtëpitë botuese që ribotimi i teksteve të varet nga korrigjimi i problematikave të teksteve të identifikuar nga konsultimi me përdoruesit e tyre. Ky quhet mekanizëm i përmirësimit të tekstit, i cili bazohet në përvojën e përdoruesve të teksteve”. [3,7]

#### **BIBLIOGRAFIA:**

1. Andoni, A., (2008): Alterteksti: Reformë për nxënësit apo përfitim për autorët e botuesit.
2. Alterteksti si shembull reforme (2007): Gazeta Panorama.
3. Hako, H.(2011): Një komb një shkollë.
4. Konceptet kombëtare të sulmuara nga alterteksti (neobolshevizmi).
5. Karameta, P.(2012): Alterteksti dhe cilësia e teksteve. Gazeta Shqip .
6. Karameta, P.(2008): Tekstet mësimore vetëm të tilla nuk janë!
7. Krasniqi, J.: Një mësues i mirë punon edhe me një tekst fare të dobët. KKMTSH pranë MASH.
8. Nelaj, D.: Ekspert i arsimit në SOROS.

9. Ruka, E., Andoni, E., Sala, S., Qiriaz, P. & Rëmbeci, A. (2008): Dituri Natyre 5 . Shtëpia botuese “Mediaprint”, Tiranë.
10. Resuli, E.,[2012]: Nxënësit e alarmuar, librat e shkollës? Boh çfarë stresi. Shekulli sot.
11. Shkurti, A., Shkurti, M.(2008): Dituri Natyre 5. Shtëpia botuese “Pegi”, Tiranë.
12. Spiro, M., Mikerezi, I. & Lleshi, Xh.(2011): Dituri Natyre 5. Shtëpia botuese “Uegen”, Tiranë.
13. Ajrullai, L., Zenelaj, F.(2009): Dituri Natyre 5. Shtëpia botuese Albas Tiranë.
14. Sokoli, F. (2000): Dituri Natyre 5 FP. Shtëpia botuese “ Idromeno”, Shkodër.

## **NEVOJA E PASURIMIT TË KURRIKULËS NË TË GJITHA DEGËT ME LËNDËN SHKRIM AKADEMIK DHE METODAT E KËRKIMIT SHKENCOR**

Ilda Erkoçi

*Universiteti i Shkodrës "Luigj Gurakuqi", Departamenti i Studimeve Anglo-  
Amerikane,*

**The need to integrate Academic Writing and Research Skills modules  
in every faculty curriculum**

### ***ABSTRACT***

There is a common belief that courses such as Academic Writing and Research Skills are appropriate only for the language students. But there are many reasons to object this misconception. This paper focuses on why it is important to integrate these modules in the curricula of other faculties as well. It concludes that students will benefit not only in terms of their analytical skills, but also in an improvement of their research and writing skills. In addition, this will be a step ahead in terms of university policies aiming at bringing the Western higher education experience closer to Albania.

Është krijuar ideja se shkrimi akademik dhe metodat e kërkimit<sup>18</sup> janë lëndë që i shërbejnë vetëm studentit të gjuhëve, pasi është vetëm në Fakultetin e Gjuhë-Letërsisë dhe atë të Gjuhëve të Huaja, ku kjo lëndë zhvillohet. Për rrjedhojë, ky artikull trajton nevojën për përfshirjen e kësaj lënde edhe në kurrikulën e fakulteteve të tjera.

Në fakt, është disi absurde të mendosh që në vitet e fundit është rritur shumë kërkesa për punë me shkrim në fakultete të ndryshme, por gjëja më e çuditshme është se nuk ka një lëndë që i mëson këta studentë si të bëjnë këto punë me shkrim.

---

<sup>18</sup> Të dy termat janë përmendur pasi nganjëherë metodat e kërkimit përfshihen brenda kuadrit të shkrimit akademik e herë të tjera trajtohen si dy lëndë të veçanta. Ky punim përfshin të dyja, duke vënë theksin veçanërisht te procesi kërkimor.

### **Cila është gjendja**

Intervistat e zhvilluara për këtë studim treguan se studentët mbështeten në pak sqarime që i bëjnë pedagogët në ndonjë model, që këta të fundit i japin apo ato, që studentët arrijnë të gjejnë vetë.

Megjithëse librat mbi shkrimin akademik nuk mungojnë, si ata të hartuar nga vetë pedagogët në formën e leksioneve, apo ata të përkthyer nga gjuhë të huaja, duket se shumica e studentëve nuk kanë dijeni rreth ekzistencës së tyre, e jo rrallë janë edhe vetë pedagogët që nuk e dinë këtë fakt.

Rezultati i kësaj mungese është mëse i dukshëm – të frustruar herë nga mungesa e informacionit për shkak të bibliotekave tona të varfra e herë tjetër nga paaftësia e të shkruarit, studentët shpesh bien pre e plagjiaturës.

Përveç problemeve gjuhësore të trashëguara, këtyre studentëve u shtohen edhe probleme që lidhen me mungesën e njohurive për stilet e të shkruarit, organizimin e strukturën e përgjithshme të një punimi, procedurën e metodologjitë e kërkimit, si dhe shkrimin të bibliografisë, për të përmendur vetëm disa prej tyre.

### **Çfarë të mirash do sillte kjo lëndë?**

Së pari, puna kërkimore ka disa vlera. Booth, Colomb dhe Williams, bashkautorët e *The Craft of Research* shprehen se përtej notës, “kërkimi ofron kënaqësinë e zgjidhjes së një enigme, satisfaksionin e zbulimit të diçkaje të re që askush tjetër s’e di, duke kontribuar kështu në pasurinë e dijeve njerëzore.”<sup>19</sup> Por, përfitimet e punës kërkimore janë edhe më të shumta:

Puna kërkimore do ju ndihmojë të kuptoni materialin që po studioni. Në të ardhmen, aftësitë kërkimore dhe të shkruarit që ju mësoni tani do ju ndihmojnë të punoni në mënyrë të pavarur më vonë – për të mbledhur informacion, për ta organizuar në një formë koherente dhe për ta raportuar / prezantuar në mënyrë bindëse, aftësi këto të domosdoshme në një epokë të quajtur me të drejtë ‘Epoka e Informacionit’. Në çfarëdo fushe do ju duhen aftësitë që vetëm puna kërkimore ju ndihmon t’i përvetësoni.<sup>20</sup>

---

<sup>19</sup> Booth, f. 2, përkthimi im.

<sup>20</sup> Po aty, f. 2-3.

Një nga avantazhet e punës kërkimore që realizohet si pjesë e shkrimit akademik është zhvillimi i të menduarit kritik-analitik, gjë për të cilën studentët kanë aq nevojë, sidomos për shkak të tendencës së tyre për të marrë si të vërtetë çdo argument të gatshëm teorik qoftë në formën e leksioneve apo edhe burimeve të tjera. Duke shtruar vetë pyetje/probleme, studentët përfshihen e angazhohen shumë më tepër për të gjetur përgjigjen/zgjidhjen sesa po t'i jepet e gatshme. Ky proces përfshin në mënyrë të pashmangshme jo vetëm aftësitë hulumtuese, por edhe ato analizuese.

Për Umberto Eco-n, të përgatiturit e një punimi të mirë është i mundur pavarësisht se mund të ndodhesh në një gjendje të vështirë, “të rënduar nga diskriminime të vjetra ose të reja ... mund të vlejë për të rifituar besimin në dobinë dhe vlerën përparimsjellëse të të studiuarit ... .”<sup>21</sup> Eco shton se “nuk ka rëndësi punimi sa ka rëndësi përvoja e punës që ai të jep.”<sup>22</sup>

Aftësimi për të dëgjuar mendimin e të tjerëve duket se është një tjetër avantazh i kësaj disipline:

Dëgjimi i të tjerëve (“*shkalla e parë e diturisë është heshtja*”), pranimi i mendimeve të të tjerëve kur ato janë të mira, të mos u drejtohem i të tjerëve me fjalët: unë s’jam dakord me ju ... e keni gabim ..., por mendimi im është se ..., më duket se nuk jemi kuptuar etj.<sup>23</sup>

Autorët e mësipërm rendisin si një tjetër të mirë/përfitim të kësaj lënde edhe faktin se gjatë zhvillimit të seminareve, studentët kanë mundësi të përfshihen në situata praktike ku punojnë si në mënyrë të pavarur, ashtu edhe në grupe të vogla e të mëdha, gjë që i shërben ballafaqimit e shkëmbimit të mendimeve që nxit të menduarit kritik e për rrjedhojë edhe një reflektim më të mirë mbi një temë të caktuar.

Eco do shtonte edhe se “Me kalimin e kohës njeriu mund të bëhet edhe më i hollë, të mësojë më shumë gjëra, por mënyra se si mund të punojë ai për gjërat që di, do të varet kurdoherë nga mënyra se si janë hulumtuar në fillim mjaft gjëra që nuk diheshin.”<sup>24</sup>

Për më tepër, e gjitha kjo është gjithashtu në përputhje me kërkesat e projektit MKLSH (Mendimi kritik gjatë të lexuarit dhe të shkruarit), që synon “integrimin e ideve dhe burimeve në mënyrë krijuese, rikonceptimin

<sup>21</sup> Eco, f. 11.

<sup>22</sup> Po aty, f. 21.

<sup>23</sup> Kazazi, f. 11.

<sup>24</sup> Eco, f. 21.



dhe rikonstruktimin e koncepteve dhe informacionit. Ai është një proces njohës, veprues dhe ndërveprues, i cili ndodh njëkohësisht në mjaft nivele të të menduarit ...”<sup>25</sup>

Avantazhi më i madh është që në këtë lëndë mësohen gjëra që na hyjnë në punë gjatë gjithë jetës. Në varësi të programit të hartuar nga pedagogu, lënda mund të përfshijë një gamë të gjerë modelesh duke filluar nga hartimi i një CV-je, shkrimi i një letre zyrtare, i një shkrese, një eseje, një punimi shkencor e deri te krijimi i një teze diplome.

### **Të shkruarit nuk është vetëm për shkrimtarë**

“Kur studentëve u kërkohet të shkruajnë një ese për një lëndë universiteti, ata shprehin njëherë nga këto dy ankesa: “S’kam gjë për të thënë” ose “Kam ide, por s’di si t’i shpreh”.<sup>26</sup> Nisur nga kjo situatë në të cilën edhe vetë ne e kemi gjetur veten jo rrallë në fillimet e punëve tona më shkrim, një nga objektivat kryesore të lëndës duhet të jetë të bindurit e studentëve se ata mund të shkruajnë, se të shkruarit është një aftësi që mund të mësohet e se mjeshtëria e të shkruarit nuk është ekskluzivitet vetëm i shkrimtarëve. Edhe po e arriti vetëm pjesërisht këtë, mund të thuhet se lënda ka përmbushur qëllimin e vet.

Përveçse na ndihmon të kujtojmë – *Verba volant, scripta manent* (Fjalët fluturojnë, e shkruara mbetet) – të shkruarit ka edhe një funksion tjetër madhor që është të kuptuarit. Kur ne shkruajmë, ne arrijmë të shohim më qartë lidhjet mes ideve. Kur i organizojmë e riorganizojmë rezultatet e kërkimit tonë në mënyra të reja, shohim lidhje, kontraste e nënkuptime që mund të na kenë shkarë nga vëmendja gjatë punës. Të shkruarit nxit të menduarit “jo vetëm duke ju ndihmuar të kuptoni çfarë keni mësuar, por edhe duke ju ndihmuar ta gjeni në të kuptime më të thella.”<sup>27</sup> May Shih shprehet se të shkruarit ndihmon të kuptuarit e një lënde të caktuar. Ajo shton se shkrimi akademik “zhvillon të menduarit, aftësitë kërkuese dhe të shkruarit në një fushë të caktuar.”

Tjetër, të shkruarit ndihmon edhe për t’i parë gjërat nga një këndvështrim i ri:

Shumë prej nesh, qoftë profesionistë a studentë, mendojmë se idetë tona janë më koherente në ngrohtësinë e mendjeve tona sesa në ftohtësinë e letrës. Ju përmirësoni të menduarit kur e mbështesni atë me shënime, skica, përmbledhje, komente dhe forma të tjera të të menduarit. Por ju mund të

<sup>25</sup> *Modele mësimdhënie të suksesshme.*

<sup>26</sup> Barnet, f. 23.

<sup>27</sup> Booth, 14.

reflektoni rreth këtyre mendimeve më qartë, pasi t'i keni shkëputur ata nga rrjedha e mendimeve e t'i keni fiksuar në një formë koherente të shkruar.<sup>28</sup>

Sipas Eco-s, të shkruash [një punim] do të thotë të mësosh si të sistemosh idetë e tua dhe të rendisësh të dhënat.<sup>29</sup> Edhe Eco, si autorë të tjerë të cituar më sipër e konsideron të shkruarit e një punimi edhe si ushtrim të kujtesës. Ai thekson se “nuk ka rëndësi punimi sa ka rëndësi përvoja e punës që ai të jep.... Edhe pse është mirë të shkruhet për një temë që na pëlqen, vetë tema ka rol dytësor në krahasim me metodën e punës dhe përvojën që do fitojmë prej saj.”<sup>30</sup>

Lënda është gjithashtu e nevojshme po të kemi parasysh se jo të gjithë studentët vijnë nga i njëjti bekgraund arsimor. Për rrjedhojë, kjo lëndë do ofronte mundësi reale zhvillimi për mjaft studentë të interesuar. Ja si e përshkruan një studente e huaj ndikimin e kësaj lënde te ajo:

Të mësosh të shkruash në stil amerikan është si të mësosh një teknikë të re.

Është një nga mënyrat se si kjo kulturë të bën pjesë të sistemit, duke formuar te ti vlera të reja e mënyra të reja të të parit të botës.<sup>31</sup>

Një libër a cikël i mirë leksionesh rreth të shkruarit ofron edhe njohuri të mekanikës, që nga shenjat e pikësimit e deri te formatimi i një shkrimi në kompjuter, gjë që sërish, do t'i ndihmonte studentit jo vetëm në kuadrin e një lënde.

Ken Hyland e lidh aftësinë e të shkruarit me vetë identitetin e individit:

Shkrimi akademik nuk ka për qëllim thjesht të transmetojë përmbajtjen ideore, por edhe të përfaqësojë unin. Kërkimet e fundit kanë treguar se të shkruarit akademik nuk është krejtësisht jopersonal por që shkrimtarët fitojnë besueshmëri duke projektuar një identitet që mbart autoritet individual, duke shfaqur vetëbesim në vlerësimin dhe përkushtimin ndaj mendimeve të tyre. Ndoshta, format më të qarta të përdorimit të një identiteti të tillë autorial shfaqen në përdorimin e përemrave në vetën e parë.

Këtë identitet ata kanë mundësi ta përçojnë te lexuesi pikërisht falë shkrimit:

Kur studentët shkruajnë një ese, një pjesë e madhe e asaj çka shkruajnë është parashtrim i një teze dhe argumentim i saj, çka do të thotë se shkrimi i tyre paraqet një pikëpamje, shpjegon ide dhe i bën lexuesit të shohin se si autorët i kanë përfutur ato. Meqenëse duan të jenë të besueshëm, autorët duhet t'i parashtrajnë idetë dhe faktet në mënyrë bindëse dhe të citojnë e

<sup>28</sup> Po aty, f. 9.

<sup>29</sup> Eco, f. 21.

<sup>30</sup> Eco, f. 21-2

<sup>31</sup> Sokolik

t'i dokumentojnë burimet me saktësi. ...<sup>32</sup>

Së fundi, falë të shkruarit, ne jo vetëm që mund t'i bëjmë të njohura pikëpamjet tona të tjerëve duke u përfshirë në një dialog të heshtur me lexuesit, por mund të arrijmë edhe të ndryshojmë ato ekzistuese duke ofruar risi që mund të gjejnë zbatim në praktikë. Gjithçka mund të nisë nga boja në letër ...

### KONKLUZIONE

Në kuadër të përmirësimit të kurrikulës mësimore, integrimi në program i lëndës Shkrim Akademik në të gjitha degët e studimit është bërë një domosdoshmëri, qoftë edhe si lëndë me zgjedhje për një periudhë prove. Rezultati do ishte vetëm pozitiv që nga përmirësimi i cilësisë së shkrimit, përvetësimi i aftësive kërkuese e deri te zhvillimi i të menduarit kritik të studentëve. Për më tepër, përfshirja e kësaj lënde në programet akademike do shënonte një hap më përpara në afrimin me universitetet botërore ku kjo lëndë ka kohë që është traditë.

### REFERENCA:

1. Barnet, Sylvian, Pat Ballanca, Marcia Stubbs. *Shkrimi Akademik*. Tiranë, Dita, 2000, 2008.
2. Booth Wayne C, G.G.Colomb, J.M.Williams. *The Craft of Research*. Chicago: Chicago Press, 1995.
3. Eco, Umberto. *Si shkruhet një punim diplome*. Tiranë, Dituria, 2007.
4. Hyland, Ken. "Authority and invisibility: authorial identity in academic writing." *Journal of Pragmatics*. Volume 34, Issue 8. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0378216602000358>
5. Kazazi, Njazi, Merita Hysa, Irida Hoti. *Shkrim Akademik*. Shkodër: Camaj-Pipa, 2007.
6. May, Shih. "Content-Based Approaches to Teaching Academic Writing" <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.2307/3586515/abstract>
7. *Modele mësimdhënie të suksesshme*. Teknika për zhvillimin e të menduarit kritik. Eidualba, Tirana, Tiranë, 2001.
8. Sokolik, M.E. "Listening to the World: Cultural Issues in Academic Writing." *TESL-EJ*. June 1995. Volume 1, Number 4. <http://tesl-ej.org/ej04/r4.html>

---

<sup>32</sup> Barnet, f. 17.

**PËR RRUGËTIMIN E PËRBASHKËT EDUKATIV TË  
TEATRIT PËR FËMIJË DHE SHKOLLËS  
NË SHKODËR**

Gëzim Puka, Gjovalin Çuni

*Universiteti i Shkodrës “Luigj Gurakuqi”, Biblioteka “Marin Barleti”*

**The joint educational route of children’s theatre  
and school in Shkodra**

***ABSTRACT***

The experience at schools has proved that theatre is a mean that helps to relieve the negative energy of the students who are called “difficult children” to deal with. This article studies the collaboration between teachers and students while they are training for the performance which itself requires reciprocity. Teachers’ engagement stimulates the interaction among students. This interaction follows them till the final performance. This is why it should be downright and out of the teaching context.

The commitment of students' role brings special pleasure, new sensations that the student had not experienced previously. This applies not only to students in difficult behaviour but also to the students with low results. In most cases, the use of theatre in education process is used in searching identities. Theatre can be a new start, a point of engagement for children and can be considered as an effective therapy.

Është mjaft mbresëlënës konstatimi i Uilliam Shekspirit se jeta shoqërore është si një skenë teatri.<sup>33</sup> Ky përcaktim është vlerësuar edhe nga psikologët. Brenda kësaj “loje”, janë mësuesit ata që janë përpjekur dhe vazhdojnë të përdornin si instrument pedagogjik, ligjërimin teatror.

---

<sup>33</sup> Myers David, G.: *Socialpsikologjia*. Tiranë, 2003, f. 165.

Mesimdhënësit duhet të kuptojnë se teatri ngjason me një palestër edukative, që i lejon fëmijës të zhvillojë kreativitetin, fantazinë, të forcojë dhe të favorizojë bashkëpunimin, lidhjen mes tyre, të stimulojë një zhvillim të shëndetshëm të sferës emocionale.

Nëse bëjmë një vështrim të shkurtër mbi zanafillën e teatrit për fëmijë në Shkodër, do të konstatojmë se ajo është relativisht e hershme. Në larminë e ambientit kulturor të Shkodrës, ku tradita ruhej dhe përcillej, padyshim edhe teatri i fëmijëve do të zinte vendin e vet.

Akrimi i fëmijëve filloi përmes një forme apo loje fëmimore në të ashtuquajturit “*teatri i rrugicave*”. Ndonëse lindi si një formë argëtimi në vetvete, ajo përmbante aspektin ritual, mbi të cilin siç dihet, është ngritur vetë teatri. Brenda kësaj loje shfaqet nevoja e fëmijëve për të komunikuar, për të ndarë dhe shprehur emocione, mendime apo për të imituar “idhujt e tyre”.

Falë kësaj loje, fëmijët instintivisht përdornin një gjuhë komunikimi, që përfshin mjete të ndryshme shprehëse: zëri, trupi, emocionet. Aktorët e vegjël në skenat e improvizuara të oborreve, krijojnë vlera edukative. Nëpërmjet ligjërimit teatror, si mjet komunikimi, arrihej midis bashkëmoshatarëve; eksperimentimi, eksplorimi, kreativiteti dhe edukimi, duke rritur potencialet shprehëse të fëmijëve. Teatri për fëmijët e kohës, krahas vlerës edukative bëhej edhe një mjet për zhvillimin e aftësive krijuese, sidomos të talenteve, të cilët do të spikasnin në skenat e teatrove kryesorë të vendit.

Më vonë teatri, u përdor në shkolla, si një mjet edukativ mjaft efikas. Shumë shkolla e zgjodhën ta bëjnë pjesë të programit didaktik edhe aktivitetin teatral. Komentet letrare që bëheshin në shkolla i ndihmonin fëmijët –aktorë të zbërthenin dhe të sillnin në skenë logjikën e mendimit dhe të fjalës së personazhit.

Një nga aktorët e shquar të skenës shqiptare, Pjetër Gjoka, duke kujtuar fillimet e aktrimit shkruante: “*Mësuesi i letërsisë na vinte të lexonim fragmente letrare. Ai na pyeste për qëllimin e autorit; se çfarë e detyronte atë të shkruante; shkakun dhe rrethanat në të cilat u shkrua vepra. Nënvizonim fjalitë më të evidentuara, më të rëndësishme, tek të cilat qëndronte mendimi i autorit, etj. Pastaj ne lexonim përsëri pjesën më kërkesat e mësuesit duke e zbërthyer tërësisht atë. Kjo praktikë e thjeshtë do të më vlente të ndërtoja më vonë nga roli në rol fizionominë e personazheve.*”<sup>34</sup>

---

<sup>34</sup> Gjoka, Pjetër: *Kujtime*. Dorëshkrim. Arkivi personal.

Regjisori Andrea Skanjeti në studimin e tij mbi lindjen e teatrit amator në qytetin e Shkodrës, nënvizon rëndësinë që patën shkollat në lëvrimin e kësaj gjinie artistike. *“Lëvizja më e hershme teatrore e dokumentuar, ka lidhje me shkollën. Ajo ka nisur këtë veprimtari me nxënësit sidomos më shfaqje që jepeshin në fund të çdo viti shkollor për prindërit dhe nxënësit, kur bëhej ndarja e dëftesave dhe e çmimeve për të dalluarit në sjellje dhe përparim.”*<sup>35</sup>

Ishin nxënësit e shkollave fetare dhe qytetëse, që u bënë promotorët e lindjes së teatrit amator.

Më 20 shkurt 1879, nxënësit e shkollës Saveriane do të vinin në skenë farsën “Mako” të J. Çezarit, përkthyer në shqip dhe përshtatur sipas zakoneve shqiptare.<sup>36</sup>

Një vit më vonë nxënësit e shkollës Françeskane dhe të shkollës femërore të motrave Stigmatine vunë në skenë dramën “Nata e Këshndellave”<sup>37</sup> të shkruar nga arbëreshi Leonardo de Martino.

Natyrisht që në shfaqje dukej përpjekja për të evidentuar ngjarjet më të spikatura së kaluarës historike, për të ndikuar në formimin patriotik dhe atdhetar të fëmijëve.

Nuk ngelen prapa në këto veprimtari edhe nxënësit e shkollave shtetërore, mes të cilave mund të veçojmë Shkollën Plotore të Parrucës, e cilësuar si një ndër më të mirat e qytetit të Shkodrës, shkollën Rus-Haslikej, konviktin “Malet tona”, Gjimnazin e Shtetit, shkollat fillore, etj. I njëjti fenomen u vërejt edhe pas Çlirimit, ku krahas shkollave si pjesë ndihmëse të sistemit arsimor ishin institucionet kulturore të kohës, si: shtëpia e Pionierit, Klubi i Rinisë, të cilat vijuan traditat e kultivuara teatrale. Në këto ambiente lindën veprat e para skenike të fëmijëve dhe së bashku me to edhe talentet e reja, një plejadë e tërë aktorësh shkodranë, që

<sup>35</sup> Skanjeti, Andrea : *100 vjet teatër në Shkodër*, Tiranë, 2002, f.263.

<sup>36</sup> Shih: *“Me gjithë këtë, dihet se në Shkodër më 20 shkurt 1879 nga nxënësit e parë të shkollës Saveriane, pas një akademie poetiko-muzikore dhanë farsën “Mako”, përkthyer shqip dhe përshtatur zakoneve shqiptare.”* Skanjeti, Andrea: *100 vjet teatër në Shkodër (1879-1979)*, Tiranë, 2002, f. 17.

<sup>37</sup> Shih: *“Nata e Këshndellave (Krishtlindjeve) e Leonardo de Martinos u shfaq më 24 dhjetor 1880. Si vepër dramatike fillimtare, ajo ishte një pjesë e thjeshtë, në formën e një performance teatrore të karakterit pastoral e liturgjik. Ky tekst me natyrë të shfaqshme religjioze popullore, i strukturuar si një dramë pastorale italiane e shekullit XVI, luhej nga 6 personazhe, 2 kore dhe e ndarë në 3 skena me dy mjedise veprimi (dekore), që alternoheshin me njëri-tjetrin. Ajo sjell ritualet e festimit të Krishtlindjeve, këngët dhe vallet popullore shqiptare të arbëreshëve, sikundër skena, dialogë dhe citime nga lindja e Krishtit etj.”* Papagjoni, Josif: *Teatri dhe dramaturgjia shqiptare*, Tiranë, 2011, f. 22.

më vonë do të bëheshin individualitete të shquara artistike në nivel kombëtar.

Pavarësisht faktit të angazhimit politik, krijimtaria artistike e kohës evidentoi krijues dhe interpretues që synonin vazhdimisht të krijonin forma të reja shprehjeje edhe në këtë lëmë. Masiviteti, por edhe cilësia ishin karakteristikat e kësaj lëvizjeje. Teatri i kukullave, njëra nga gjinitë teatrale më të dashura të fëmijëve, sidomos atyre të ciklit të ulët, u përdor shpesh në shkollë jo thjesht si një mjet argëtimi, por edhe si formë e pasqyrimit të produktit letrar dhe të kujtesës historike popullore përmes përrallave, gojëdhënave, legjendave etj. Skanjeti kujton: *“Premierat e realizuara, më krijuan mundësinë të qëndroja për shumë kohë pranë buzëqeshjes së sinqertë të fëmijëve, në dëfrimin e gëzimit të tyre, në gazin dhe harenë që mbushte sallën para shfaqjes dhe në kënaqësinë që provonin ata pas saj. Edhe sot më bëhet se dëgjoj atë oshëtimë hareje si zgjoj bletësh, edhe sot do të ripërtërihesha me një punë të tillë plot kënaqësi.”*<sup>38</sup>

Pas viteve '90 lëvizja teatrale për fëmijë në Shkodër bëri disa përpjekje për t'u zhvilluar në bazën e kompanive teatrale, të cilat me vështirësi i rrezistojnë krizës së kësaj gjinie, aq sa mund të thuhet se në ditët tona skenës teatrale të Shkodrës i mungon një element shumë i rëndësishëm, teatri i fëmijëve. Ky lloj aktiviteti, thënë ndryshe laboratoritë teatral, krijon një klimë besimi pa gjykime dhe fëmija ndihet i lirë të shprehet, të eksperimentojë, të fantazojë. Teatri është një punë që përfshin direkt vetveten dhe marrëdhënien me të tjerët. Përmes rrugës teatrale punohet mbi individualitetin (duke mbajtur gjithmonë parasysh veçantinë e çdo fëmije) dhe mbi grupin (pra mbi marrëdhënien, mbi menaxhimin e roleve, mbi mundësinë për të negociuar dhe për të gjetur një zgjidhje të përbashkët). Kjo punë shprehëse u lejon fëmijëve më të turpshëm të ndihen më të sigurtë, dhe u lejon fëmijëve më agresivë të gjejnë mënyra komunikimi më të shëndetshme dhe të hapura ndaj bashkëpunimit.

Le të citojmë përsëri aktorin e njohur Pjetër Gjoka: *“Teatrin e fillova me një rol të mbrapësht, por më vonë më doli hajër. Ishte roli i një të vdekuri në komedinë “Trimnija e parë”. Tek përgjegjësia e rolit lind loja aktoriale, lindin të dridhura emocione që ndikojnë negativisht, por edhe emocione pozitive që plotësojnë më mirë rolin. Mendimet m'u ndërprejnë ndërsa hapet sipari. Mblodha vehten dhe u shtriva, ashtu siç e kishte roli mes skenës. Shokët, kur e panë se shafqja po shkonte mirë dhe unë s'po lëvizja, morën një gjilpërë u futën në skenë dhe nga plasat e dërrasave filluan të më shponin. Dhimbja ishte e madhe, por unë gjithnjë isha i*

<sup>38</sup> Skanjeti, Andrea : *100 vjet teatër në Shkodër*, Tiranë, 2002. f. 263.

*vendosur për të realizuar më së miri atë rol. Nuk lëvizja fare dhe dhimbjet i duroja duke kafshuar buzët. Shfaqja vazhdonte dhe gjilpërat po ashtu, bile më tepër. Shokët e mi hokatarë, tek më shikonin se nuk lëvizja, mendonin se gjilpëra nuk kishte arritur trupin tim dhe më shponin akoma më tepër. Më së fundi ra sipari. Kisha arritur t'ia dilja atij roli, në dukje jo fort i rëndësishëm, por mjaft i mundimshëm për t'u realizuar. Përshëndeta dhe ika me vrap poshtë skenës për të parë se kush më shponte me ato gjilpëra. Ishin dy shokët e mi.*

*-Po çfarë bëni bre burra, shikoni si më keni bërë tërë gjak-, u drejtohem atyre.*

*Ata, për t'u justifikuar m'u përgjigjën:*

*- Po ne mendonim se nuk të preknim nga që t'i nuk lëvizje fare!*

*Atëherë nuk m'u durua dhe i thashë:*

*-Po ku keni parë ju që i vdekuri të lëvizë !”<sup>39</sup>*

Fëmijët janë të magjepsur nga teatri, por janë gjithashtu të frikësuar: nga mjedisi i ri dhe misterioz, nga tingujt, nga dritat, nga vetë konvencioni i teatrit, ku një numër i madh personash është në dëgjim të një historie. Kështu realizimi i eventit të tyre teatral limitohet, bllokohet nga faktorë të pakontrollueshëm, frika për diçka “ndryshe”, shenjat shprehëse të të cilëve nuk kuptohen menjëherë. Por megjithë këto pengesa emotive, përsëri loja teatrale ndihmon fëmijët në rritjen e besueshmërisë së tyre, në kapërcimin e vështirësive, në ligjërimin e rrjedhshëm, pasurimin leksikor, në mposhtjen e emocioneve, në komunikimin aktiv, në bashkëpunimin në grup, në rritjen e informacionit për prodhimin letrar, etj.

Loja teatrale dhe angazhimi i fëmijëve gjatë procesit mësimor është një mjet i rëndësishëm edhe për të shprehur mesazhe të ndryshme, aq të domosdoshme në formimin e fëmijëve. Mesazhet edukative komunikohen përmes rrugëve të ndryshme e padyshim edhe përmes teatrit.

Eksperienca në shkolla ka provuar se teatri është mjet i rëndësishëm edhe për çlirimin e energjive të tepërta negative të fëmijëve. Bashkëpunimi mësues-nxënës për vënien në skenë të një pjese kërkon një marrëdhënie reciprociteti.

Angazhimi i mësuesit bën që të rritet ndërveprimi me nxënësit, ndërveprim, i cili vijon deri në fund të shfaqjes, ndaj duhet të jetë i çiltër dhe jashtë kontekstit mësimor. Realizimi i rolit tek nxënësit sjell kënaqësi të veçantë, sjell ndjesi të reja, që nxënësi më parë nuk i kishte provuar.

Kjo nuk vlen vetëm për nxënësit e vështirë në sjellje. E njëjta gjë mund të thuhet edhe për ata nxënës me rezultate të dobëta. Përdorimi i

<sup>39</sup> Çuni, Gjovalin, Gjoka, Gjovalin: *Pjetër Gjoka :52 vjet në skenë*, Tiranë, 2000, f. 69-70.



teatrit në procesin mësimor në të shumtën e rasteve bëhet edhe për kërkimin e identiteteve. Teatri mund të jetë një nisje e re, një pikë angazhimi për fëmijët dhe mund të konsiderohet si një terapi efikase. Mësuesi me angazhimin e tij për vënien në skenë do t'i drejtojë fëmijët, përmes eksperiencës direkte dhe duke përdorur lojën e roleve, drejt “krijimit të një personazhi” dhe kuptimit të planeve të ndryshme që konkurrojnë për krijimin e një spektakli. Skenari do të zbulojë lojën teatrale, pa sakrifikuar magjinë për t'i afruar fëmijët me një njohje të parë të terminologjisë dhe gjuhës teatrale.

Shpesh fëmijët trillimin teatral e ngatërrojnë me realitetin. Qëllimi është që menjëherë më pas, të mund të propozohen ligjërimet e tyre. Në aspektin praktik, mundësia për t'u përballur me atë gramatikë, do të përkthehet në eksperiencën e teatri jo thjesht si lojë, por si një angazhim në të cilin vlen të njihen rregullat e nevojshme të skenës. Është e qartë se teatri nuk përmban rregulla të verifikueshme si ato të futbollit, as gramatikë të krahasueshme me atë të një gjuhe çfarëdo, por pavarësisht kësaj, mund të dallohen lehtësisht disa konstante, që përcaktojnë karakteristikat themelore me të cilat nxënësit mund të argëtohen duke ndjekur linjën regjisoriale, si dhe duke i dhënë vetes edhe liri kreative në realizimin e një roli.

#### **BIBLIOGRAFI:**

1. ÇUNI, Gjovalin, GJOKA, Gjovalin: *Pjetër Gjoka :52 vjet në skenë*, Tiranë, 2000, f. 69-70.
2. PAPAGJONI, Josif: *Teatri dhe dramaturgjia shqiptare*, Shtëpia botuese universitare, Tiranë, 2011, 360 f.
3. PAPAGJONI, Josif: *Teatri i Shkodrës*, Shtëpia botuese “Gjergj Fishta”, Shkodër, 2009, 119 f.
4. SKANJETI, Andrea: *100 vjet teatër në Shkodër (1879-1979)*, “Kad”, Tiranë, 2002, 448 f.
5. MYERS, David, G.: *Socialpsikologjia*. Tiranë, 2003, f. 165
6. GJOKA, Pjetër: *Kujtime*, Dorëshkrim, Arkivi personal.

## **DIVERSITETI I NEVOJAVE ARSIMORE TË PRINDËRVE**

Rina Gera

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

### **The diversity of educational needs of parents**

#### ***ABSTRACT***

Parents are the most interested people about the children and for this reason they are the key stakeholders about the school and what it offers to children and parents too. In this article is tried to present the educational needs in the parents' point of view. In front of the school all parents and other familiars are requester. They are interested to provide the best conditions, the best items and the best support to succeed. The aim of this study is to bring together the parents needs of Albania, compared with those of other foreign countries. The material used is mostly theoretical. The data presented about the Albanian parents are collected through interviews andan online request about their needs in front of the Albanian schools. The method used is descriptive and comparative. The foreign data are collected through the literature presented about this problem.

**Key words:** educational needs, school, parents, pupils, teachers.

#### **Hyrje**

*Ajo që iu bëhet fëmijëve sot, ata do t'ia bëjnë nesër shoqërisë.*

*Karl Menninger*

Vlerësimi i nevojave arsimore, interesi i prindërve ndaj edukimit të fëmijëve është një kërkesë e hershme për diskutim dhe trajtim në pikëvështrime dhe përvoja. Ndikimet e ndryshimeve të vullshme

teknologjike, mendimet, zgjedhjet dhe larmitë e ofruara mund të japin mundësi zgjidhjesh të shumta, të cilat mund të ndikojnë drejtpërsëdrejti a tërthorazi në politikat arsimore.

Diversiteti i nevojave arsimore të prindërve është bërë shtysë për hulumtime në fushë të edukimit në ndihmë të përmirësimit të këtyre nevojave dhe paraqitjes së disa alternativave.

Kur bëhet fjalë për fëmijët, prindërit janë ata që paracaktojnë mjedisin ku rritet e zhvillohet fëmija, duke filluar nga vendbanimi, llojet e librave që lexon, programet televizive që sheh, nga argëtimi, llojet e sporteve dhe veprimtarive që ndjek, madje edhe shokët me të cilët rri. Janë ata, të cilët në emër të fëmijëve marrin pjesë në vendimetë tilla, si: çfarë shkolle do të ndjekë fëmija, çfarë lëndësh do të zgjedhë, çfarë kursesh apo veprimtarish do të bëjë etj. Të gjitha këto janë mjaft të dukshme sot në shoqërinë tonë. Janë të njohura përpjekjet e shumë familjeve për të zgjedhur lagje apo shkolla “të mira”, me nivel të lartë. Kjo dukuri nuk ishte aq e ndryshme më përpara, ndërsa sot me ndryshimet e kushteve, prindërit bëjnë zgjedhje të tilla në emër të fëmijëve të tyre. Sipas studiueses Gjermani në librin “*Prindërit dhe shkolla miq të mundshëm*” vihet re se prindërit përfshihen në çështje të shkollës e të arsimimit të fëmijës për disa arsye:<sup>40</sup>

- **Si klientë**, shkolla u shërben duke u krijuar mundësi dhe kushte të përshtatshme.
- **Siedukatorë**, shkolla dhe mësuesit edukojnë fëmijët, por ky edukim kryesisht duhet të jetë nga prindërit.
- **Sifinancues të shkollës**, edhe nëse prindërit nuk kontribuojnë në mbledhjen e fondeve shtesë për shkollën, ata janë taksapagues e si të tillë ata kanë të drejtë të kërkojnë llogari për organizimin, funksionimin dhe cilësinë e shërbimit që ofron ajo.<sup>41</sup>

Parashtrimet e mësipërme janë vetëm skicimi i një përfshirjeje prindërore në shkollë, sepse interesi i prindërve dhe vëmendja nuk fillon e nuk mbaron në hapësirën e ngushtë që zë shkolla, por prek të gjithë sistemin arsimor. Megjithë rolin e prindërve, si klientë, edukatorë dhe financues të shkollës, ajo që është më e rëndësishme në drejtim të arsimimit të fëmijëve janë kërkesat e vazhdueshme që ata parashetrojnë ndaj këtij sistemi shkollimi.

<sup>40</sup> Gjermani. L., *Prindërit dhe shkolla miq të mundshëm*, CRS /ALBANIA.

<sup>41</sup> Po aty, f.19.

## Vlerësimi i nevojave arsimore

Vlerësimi i nevojave<sup>42</sup> është një proces sistematik për të arritur një përfundim të saktë, duke dhënë një pamje të plotë e të qartë të pikave të forta e të dobëta të komunitetit të shkollës, që mund të përdoret në përgjigje të nevojave akademike të të gjithë nxënësve, për të përmirësuar arritjet e nxënësve dhe për të ndërtuar standarde sfiduese akademike.

Një vlerësim nevojash<sup>43</sup> është ndryshesa mes një situatë ekzistuese dhe një situatë të dëshiruar, nuk është vetëm një mjet për të dokumentuar kushtet dhe situatat ekzistuese, por edhe një mënyrë mjaft konstruktive për të zbuluar opinionet e komunitetit dhe për të rritur pjesëmarrjen e tyre. Një nga sfidat që haset gjatë drejtimit të vlerësimit të nevojave është produkti në fund të vlerësimit. Nëse nevojat janë vendosur vetëm mbi bazën e dëshirave apo të asaj që dëshirojnë të realizohet, atëherë rezultatet nuk japin shumë produkt lidhur me reagimin. Nëse nevojat maten u jepen vlera numerike (kuantifikohen), siç janë boshllëqet në shërbim, performancë, sjellje etj., atëherë rezultati jep baza për implementim. Në këtë mënyrë, vlerësimi i nevojave bëhet pjesë e planifikimit, implementimit dhe procesit të evoluimit.

Parë kjo në shkollat tona ngjan me një rreth vicioz të mbyllur, i cili nuk depërton jashtë tij. Sfidat ndërmerren, por mbeten po të tilla!!!

## Vështrim mbi kërkesat e prindërve në vende të huaja

Një vlerësim nevoje përfshin mjaft aspekte arsimore të tilla, si:<sup>44</sup>

1. **Arritjet e nxënësve dhe të programit**, ku përfshihen: analiza e rezultateve të nxënësve sipas klasave, programeve, shkollave bazuar tek dëftesat, rezultatet e testeve dhe të nxënësve.
2. **Kurrikula dhe instruksionet**, studimi rreth familjaritetit të mësuesve me/dhe në përdorimin e kurrikulës, analizë e progresit të nxënësve gjatë aktiviteteve të tjera dhe analizë e rezultateve të nxënësve.

<sup>42</sup> Altschuld, James W. ,Kumar, David Devraj, *Needs Assessment:An Overview*. Thousand Oaks: Sage, 2010.

<sup>43</sup> Guyette, S., *Needs assessments*, chapter 2, in“*Community –Based Research: A handbook for Native American*”American Indian Manuals and Handbooks Series,No.1,1983, p.23-45.

<sup>44</sup>*North Dakota, Needs assessments*, Department of public Instructions, 2011, [www.dpi.state.nd.us/grants/needs.pdf](http://www.dpi.state.nd.us/grants/needs.pdf) .

3. **Organizimi dhe menaxhimi i shkollës**, përfshin: analizat e takimeve mes prindërve me mësuesit, aktivitetet e ndryshme në shkollë dhe vlerësimi i plotë i zhvillimit profesional të stafit dhe mësuesve.

4. **Klima e shkollës**, bazohet në lëvizshmërinë e nxënësve nga vijnë e ku shkojnë, identifikimi i sjelljes me “rreze të lartë rreziku”, frekuentimi dhe përpikmëria, niveli I përjashtimeve dhe pezullimeve, analiza e disiplinës në shkollë, politikat e saj e si zbatohen ato.

5. **Përfshirja e familjes dhe e komunitetit** pëmbledh lista të llojeve të ndryshme të veprimtarive dhe numrin e prindërve pjesëmarrës në to, sa prindër janë vullnetarë, nevojat e ndryshme të prindërve, vlerësime të prindërve për ndonjë trajnim të shkollës, mbështetja për të mësuar fëmijët në shtëpi, vlerësimet e prindërve në sesionet e ndryshme, ide të prindërve e të nxënësve për të futur risitë në shkollë, tipe të propozimeve për të përfshirë komunitetin dhe bizneset në shkollë, etj.

Prindërit shprehen se nga shkolla ata duan:<sup>45</sup>

**Respekt.** Prindërit duan që stafi ishkolles t’u njohë rëndësinë, aftësitë dhe fuqinë që prindërit kanë në suksesin e fëmijëve. Ata mund të kontribuojnë në mënyra të ndryshme në të nxënë të fëmijëve të tyre. Prindërit duan marrëdhënie reciproke besimi me mësuesit.

**Bashkëpunim.** Prindërit duan që të ndihen të mirëpritur në shkollë për të folur me mësuesit apo drejtorin. Ata duan të ftohen nga stafi që të shfaqin idetë, mendimet dhe opinionet e për të vizituar klasën apo për t’u përfshirë kudo e për çfarëdo ata mund të ndihmojnë. Ata duan të informohen për të nxënë të fëmijës së tyre nga stafi i shkollës, administratorët, mësuesit dhe stafi tjetër ishkolles. Ata duan të dinë se sa rëndësi ka përfshirja e tyre në shkollë dhe si ndikon në të nxënë të fëmijës së tyre.

**Rregulla.** Prindërit duan të dinë hierarkinë në shkollë apo procesin për të shprehur shqetësimet e tyre dhe për të ditur rrugën sesi duhet të veprojnë. Ata duan të dinë sesi funksionon sistemi në këtë institucion, si të përfshihen dhe të kontribuojnë në të nxënë të fëmijëve të tyre. Ata kërkojnë që shkolla t’u japë informacione në mënyrë koncize e të qartë rreth të nxënë të fëmijës së tyre, por me qëllim që ky informacion të jetë i pranueshëm e i kuptueshëm nga të gjithë. Prindërit duan që shkolla t’u sigurojë trajnime për lidera prindërisht. Në qoftë se shkollat duan të kenë prindër lider që t’i ndihmojnë në komunitetin e shkollës dhe në përfaqësimin e saj tek prindërit

---

<sup>45</sup> What Parents Want School Staff to Know ,The “3 R’s:” Respect, Relationships, Rules State Superintendent Elizabeth Burmaster’s Parent Leadership Corps November 2004 , <http://dpi.wi.gov/fscp/pdf/prnt-ldrshp3rs.pdf> .

e tjerë, atëherë shkolla duhet t'i trajnojë e t'i mbështesë ata. Prindërit duan të trajnohen edhe për mënyrën si t'i ndihmojnë fëmijët e tyre për të bërë detyrat, si të përdorin teknologjinë, si të përfshihen në shkollë, si: pjesëmarrës apo të përfshihen në këshillat e prindërve. Po ashtu nga studimet dhe botimet e ndryshme, një rëndësie veçantë u vihet fëmijëve me nevoja të veçanta dhe fëmijëve të talentuar lidhur me specifikat dhe nevojat që kanë.

Nisur nga parashtrimet e mësipërme, kërkesat e prindërve ndaj shkollës dhe arsimimit të fëmijëve formësojnë një hierarki sa transparente aq dhe të domosdoshme për një proces progresiv arsimor. Nëse i bashkërendojmë të gjitha së bashku: nga njëra anë, arritjet e nxënësve dhe të programit, kurrikula dhe instruksionet, organizimi dhe menaxhimi i shkollës klima e shkollës, si dhe përfshirja e familjes dhe e komunitetit dhe nga ana tjetër nga ajo çfarë prindërit duan: respekti, bashkëpunimi dhe rregullat na rezultojnë se prindërit, jo vetëm që i paraqesin nevojat e tyre shumëplanëshe dhe të ndryshme, por edhe dinë si të afirmohen dhe të integrohen brenda shkollës.

### **Diversiteti i nevojave të prindërve**

Nuk vihet re ndonjë diferencë e madhe mes asaj që kërkojnë prindërit në vende të huaja nga prindërit shqiptarë. Ka pika konvergimi, por tek prindërit shqiptarë shqetësues më shumë janë: kualifikimi i mësuesve<sup>46</sup>, higjiena në shkollë<sup>47</sup>, mungesa e lidhjes së shkollës me jetën<sup>48</sup>, komunikimi

<sup>46</sup>“Vetëm mësues të kualifikuar e jo vetëm përsa i përket mësimeve,por edhe aspekteve psikologjike të fëmijës .Të jetë i aftë të përcjellë tek fëmija sa më shumë ngrohtësi...”(M.G)

“Një aspekt thelbësor për mua është përgatitja e stafit pedagogjik. Përballim çdo ditë, me mësues të nivele të ndryshme shkollë dhe i shoh që nuk kanë asnjë stimul për të dhënë maksimumin apo thjesht për të qenë në lartësinë e duhur në profesionin që kanë zgjedhë. Për të mos folur për brezin e ri të të sapopunësuar që më trembin me paafësinë e tyre, me mungesën e seriozitetit apo të përfshirjes në detyrën e tyre.”( F.M)

“Mësuesi që në shkollat tona vetëm mësues nuk mund t'i themi, sepse kanë filluar të kenë fëmijë të preferuar dhe të tjerët nuk kanë problem pra duhet drejtësia, kualifikimi i mësuesit dhe mënyra e komunikimit te jetë më e afërt me fëmijën, sepse mbajnë një komunikim të ftohtë dhe fëmijët kanë ndrojtje të shprehur me ta”(E.C)

<sup>47</sup> “Duam kushte më të mira higjienike në tualetet e shkollave që kur shkon duhet të marrësh jo vetëm kundragazin me vete po edhe një palë çizme të disifektuara.”(B.H.)

<sup>48</sup> “Mua këto kohë më ka shqetësuar fakti që në asnjë lëndë fëmijët nga më të vegjlit deri tek më të mëdhenjtë nuk mësojnë të përballen me jetën praktike të përditshme (megjithëse janë shpikur ca lëndë që kanë vetëm emrin e tillë dhe as nuk përcillen tek

mësues–nxënës, rreziku i abuzimit me drogat, siguria (bulizmi) dhe disiplina brenda në shkollë,<sup>49</sup> standardet dhe cilësia e mësimdhënies<sup>50</sup> etj.

Sigurisht që nuk mund të nxirren përfundime nisur vetëm nga pohime të prindërve dhe mësuesve, por ata janë një hallkë kryesore për një zhvillim arsimor.

Në fakt studimet e huaja përpiqen të sjellin në mënyrë koncize idetë e prindërve, ndërkohë që studimi i bërë me prindërit shqiptarë ka një numër më të vogël të intervistuarish dhe opinionet e tyre janë specifike në lidhje

*nxënësit siduhet të përcillen ose jepen nga persona totalisht të paafitë). Flas që nga fillorja deri në të mesme nuk mësohen të orientohen në rrugë nëpërmjet tabelave, të përdorin harta, të kuptojnë përbërësit e ushqimeve apo ilaçeve për përdorim të përgjithshëm, cilat janë të dëmshme cilat jo, ndihma e shpejtë, ku të drejtohen për probleme të ndryshme, problemet e moshës dhe diskutimi për to, komunikimi në përgjithësi etj. Me pak fjalë shkolla ka mbetur si një godinë utopike brenda së cilës gjithçka ka kuptim, por e humbet kuptimin në momentin që del jashtë dhe duhet të përballosh çdo minutë e orë në këndvështrim krejt tjetër...”(E.K)*

<sup>49</sup>*“Unë si prind dua sigurinë fizike të vajzës sime pasi do ishte luks te kisha edhe atë të të nxenit në shkollë me vajzën time . Shumë fëmijë duhet të qëndrojnë në të njëjtën klasë me nxënës që kundërmojnë nga hashashie sillen si monstra...si thua sa te sigurt jane femijet ne ambjente te tilla? Prindi te beson driten e syrit e duhet të bashkëjetojë me atë që quhet ...gjithëpërfshirje “(G.H)*

*“Do doja një shkollë me disiplinë shumë të rreptë .Mos të kishte fare tolerime në nota(më mirë të ishin minus një note, se do u bënte më mirë)”(A.H)*

*“Shkolla duhet të jetë me strikte ndaj nxënësve dhe të ketë më rregull në lidhje me procesin mësimor“( A.G)*

*“Shkolla nuk duhet të ketë orare të reduktuara në prag festash apo për festime të ndryshme pasi dëmton procesin e rregullt mësimor në kurriz të fëmijëve tanë“(G.M)*

<sup>50</sup>*“Ka neglizhencë për të marrë dije nga të rinjtë, sepse nuk ka mjete e kushte si psh labororet , mjete konkretizuese, materiale mësimore.”(G.I)*

*“Do doja që mësuesit të kërkojnë nga fëmijët përgjigje logjike dhe jo thjesht imitim. Për të arritur këtë... lutem që mësuesit të shpjegojnë mësimet me logjike dhe jo thjesht lexim-interpretim. Kërkoj që fëmija im në shkollë të marrë formim të përgjithshëm dhe njëkohësisht të jetë i lirë në shprehjen e ideve dhe projektimin, zbatimin e tyre”(A.S)*

*“Është rritur shumë puna dhe detyrat përmes internetit gjë që i bën fëmijët të largohen nga libri dhe puna me të. Dua që fëmija të largohet nga këto kërkime sistematike online, pasi e bëjnë fëmijën të kthehet në një kopjues të materialeve bruto nga interneti duke i ulur edhe kreativitetin dhe zhvillimin e aftësive “ (D.SH)*

*“Në shkollat tona mungon mundësia që iu jepet fëmijëve për të qenë pjesëmarrës dhe krijues me qëllim zhvillimin e aftësive apo dimensioneve të ndryshme të tij si nxënës. Bie në sy se në shkolla mungon zhvillimi i aftësive krijuese në vizatim apo të detyrave të tjera me karakter krijues si dhe i formësojnë në mënyrë shabllone përmes kopjimeve apo veprimtarive stereotipe( kopjime imazhesh,detyra riprodhuese etj) duke i privuar edhe nga arti dhe sporti i mirëfilltë“(R.T)*

me problematika të ndryshme që ata hasin dhe me nevoja që u dalin përpara. Mund të pranojmë faktin se idetë e prindërve tanë janë më të drejtpërdrejta dhe me një prizëm më të ngushtë, por mund të jenë fillesa për politika të mëdha në shumë drejtime lidhur me shkollën.

Nëse do t'i listonim për nga rëndësia, nevojat arsimore të prindërve do krijonim një vizion gjithpërfshirës të vetë sistemit: siguri –shkollim - higjienë - bulizëm – standarde e cilësi mësimdhënëse - komunikim. Megjithatë nga ana tjetër një pjesë e prindërve shqiptarë nuk shqetësohen për bashkëpunimin dhe komunikimin me shkollën, njohjen e të drejtave e të detyrave të tyre në shkollë, të qenit pjesë aktive dhe e rëndësishme në jetën e shkollës, sepse ato ndihen sa inferiorë aq dhe të papërfshirë.

### **PËRFUNDIME:**

Siç vihet re prindërit kudo qofshin, në një vend me kushte të mira social-ekonomike, me backgrounde të ndryshme, etj., mbeten prindër dhe si të tillë shfaqin interesa, dëshira, kërkesa ndaj dhe për fëmijët e tyre shtrohen disa kërkesa të rëndësishme. Ata, në varësi të kushteve ku jetojnë, çfarë u ofrojnë shkollat, parashatrojnë çfarë do të donin nga shkollat e për rrjedhojë edhe për fëmijët e tyre.

Megjithëse mbledhja e informacionit tek prindërit shqiptarë nuk është një rakordim mbarëkombëtar, ata na vënë në dijeni rreth asaj se çfarë ata e quajnë nevojë dhe se si ata e shohin këtë nevojë /këto nevoja nga këndvështrimi i tyre.

Diversiteti i nevojave arsimore të prindërve bëhet shtysë për hulumtime të mëtejshme në drejtim të përmirësimit të raporteve shkollë-prind-mësues-nxënës.

Roli i prindërve në shkollë, sa gjithëpërfshirës në të shumtën e rasteve, por edhe i distancuar në vendimmarrje në raste të tjera, ndikon tek fëmija. Si rrjedhojë, edhe vlerësimi i nevojave arsimore është dhe do të mbetet një kërkesë e përhershme.

### **BIBLIOGRAFIA:**

1. [Altschuld, James W. & David Devraj Kumar, \*Needs Assessment: An Overview\*. Thousand Oaks: Sage., 2010.](#)
2. [Fulgham, S. M. & Shaughnessy, M. Q & A with Ed Tech Leaders: \*Interview with Roger Kaufman\*. Educational Technology. 2008.](#)
3. -Gjermani, L., *Prindërit dhe shkolla miq të mundshëm* - CRS /ALBANIA.



4. Guyette, S., Needs assessments, chapter 2, in “Community –Based Research: A handbook for Native American”, American Indian Manuals and Handbooks Series, No.1,1983, p.23-45.-
5. North Dakota, *Needs assessments*, Department of public Instructions, 2011, ([www.dpi.state.nd.us/grants/needs.pdf](http://www.dpi.state.nd.us/grants/needs.pdf))
6. Sharma, A., Lanum, M. & Saurez-Balcazar, Y. *A community needs assessment guide: a brief guide on how to conduct a needs assessment*. Chicago: Loyola University. 2000
7. What Parents Want School Staff to Know, The “3 R’s:” Respect, Relationships, Rules State Superintendent Elizabeth Burmaster’s Parent Leadership Corps November 2004, (<http://dpi.wi.gov/fscp/pdf/prnt-ldrshp3rs.pdf>)
8. [Watkins, R. and Kaufman, R. \*Assessing and Evaluating: Differentiating perspectives\*. Performance Improvement Journal, 41. 2002](#)
9. [Witkin, B.R. & Altschuld, J.W. \*Planning and conducting needs assessments: A practical guide\*. Thousand Oaks, CA: Sage.1995](#)

## **KUADRI POLITIK DHE LIGJOR QË SANKSIONON TË DREJTAT E FËMIJËVE NË SHQIPËRI**

Galsvinda Biba

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

### **Political and legal framework that sanctions the rights of children in Albanian**

#### ***ABSTRACT***

The legislation governing the placement into an adoptive family of children deprived from family environment is part of social policy, which has been developed by the Albanian government, in compliance with international conventions ratified by the Albanian Parliament, including the Convention on Children's Rights. The laws, decisions, regulations and guidelines that will be analyzed below are the basis for the implementation of social policies on protection and development of the children deprived by parental care as well as for the adoption practices in Albania.

Legjislacioni që rregullon vendosjen e fëmijës së privuar nga ambienti familjar në një familje birësuese është pjesë e politikës sociale, politike që qeveria shqiptare e ka zhvilluar në përputhje me konventat ndërkombëtare të ratifikuara nga qeveria dhe parlamenti shqiptar, përfshirë Konventën mbi të Drejtat e Fëmijëve. Ligjet, vendimet, rregullimet dhe vijat orientuese që do të shqyrtohen më poshtë ndihmojnë të zbatohet politika sociale për mbrojtjen dhe zhvillimin e fëmijëve *pa kujdes prindëror dhe birësimin në Shqipëri*.

#### ***Hyrje***

Birësimi është alternativa më e mirë për fëmijët e braktisur ose jetimë, ngaqë ai respekton plotësisht parimin e interesave më të mira të fëmijës, duke njohur të drejtën e tij për t'u rritur në një mjedis familjar. Në procesin e birësimit u kushtohet vëmendje e veçantë shëndetit të fëmijëve dhe mirëqenies së tyre emocionale, duke gjetur për ta një mjedis familjar që të mund t'u ofrojë atyre sa më shumë dashuri, siguri, ushqim, kujdes

mjekësor dhe arsimim që të jetë e mundur. Gjatë procesit të birësimit marrin përparësi nevojat e fëmijëve dhe mundësitë e familjes birësuese shqiptare. Vlerësimi i familjeve të përshtatshme birësuese kalon nëpër disa etapa, duke përfshirë: pjesëmarrje të detyrueshme në trajnim profesional, përgatitje të dokumenteve dhe intervistim i familjes aplikuese, vlerësim i kushteve të nevojshme ekonomike, sociale, arsimore e kulturore, me qëllim që të arrihet rritja dhe edukimi më i mirë i mundshëm për fëmijën e braktisur. Një fëmijë mund të deklarohet i braktisur me lindjen e tij kur braktiset nga nëna në maternitetet ose spital e nuk mund të përcaktohet identiteti i nënës. Në këto raste foshnjat merren nën kujdesin social nga institucionet, e duhet të kalojnë 3 muaj derisa fëmija të deklarohet ligjërisht i braktisur<sup>51</sup>.

#### ***Kuadri politik dhe ligjor që sanksionon të drejtat e fëmijëve në Shqipëri***

**Kushtetuta e Republikës së Shqipërisë** e miratuar me ligjin nr. 8417 datë 21 tetor 1998, dhe hyrë në fuqi me dekret nr. 2260, datë 28 nëntor 1998, është ligji themelor që sanksionon mbrojtjen e të drejtave të fëmijëve në përgjithësi e të atyre pa kujdes prindëror në veçanti. Kushtetuta e Republikës së Shqipërisë sanksionon detyrimin e shtetit për të siguruar kujdesin dhe ndihmën për fëmijët pa kujdes prindëror përgjatë gjithë procesit të rritjes, zhvillimit dhe arsimimit të tyre (neni 59/e)<sup>52</sup>.

**Konventa ndërkombëtare mbi të Drejtat e Fëmijëve (KDF)**, e ratifikuar nga qeveria shqiptare në shkurt, 1992, hyri në fuqi në mars, 1992. Detyrimet që rrjedhin prej kësaj konvente përsa u takon respektimit të të drejtave të fëmijës udhëhiqen prej parimit të respektimit të "interesave më të mira të fëmijës". Sipas KDF fëmija ka të drejtë të gëzojë një standard të pranueshëm jetese, sigurimi i të cilit është përgjegjësi e shtetit dhe e prindërve.

**Konventa e Hagës (1993)** "Mbi mbrojtjen e fëmijëve dhe bashkëpunimin në birësimet ndërkombëtare" u ratifikua me ligjin nr. 8624, datë 15 qershor 2000. Konventa përcakton qartë detyrimet e shteteve palë në garantonimin e një procesi birësimi të suksesshëm në përputhje me legjislacionet përkatëse të dy vendeve ku realizohet birësimi. Parimi i kësaj konvente është ai në mbrojtje të interesit më të lartë të fëmijës, duke detyruar shtetet anetare t'i drejtohen birësimit ndërkombëtar vetëm në rastet kur birësimi vendas nuk është i mundur të bëhet ose nuk është në interesin më të lartë të fëmijës.

<sup>51</sup> Kodi i familjes.

<sup>52</sup> Kushtetuta e Republikës së Shqipërisë.

**Kodi i ri i familjes** (ligji nr. 9062, datë 8 maj 2003) specifikon detyrimet institucionale të shtetit për fëmijët pa kujdes prindëror dhe mënyrën se si duhet të trajtohen ato. Në kodin e familjes "fëmijë pa kujdes prindëror" konsiderohen të gjithë këta fëmijë:

- prindërit e të cilëve kanë vdekur,
- prindërit e të cilëve janë shpallur të panjohur,
- prindërit e të cilëve janë shpallur të humbur,
- që janë braktisur nga prindët,
- prindërit e të cilëve janë privuar nga e drejta e tyre prindërore në bazë të një vendimi përfundimtar gjykate.

**Ligji nr. 7650, datë 17 dhjetor 1992** "mbi birësimin e të miturve nga qytetarë të huaj dhe disa përmirësime në kodin e familjes." Sipas këtij ligji birësimi lejohet vetëm kur ai është në interesat më të mira të fëmijës. Ligji specifikon procedurat që e shpallin ligjërisht një fëmijë si të braktisur. Ligji përcakton se fëmija shpallet i braktisur kur prindërit nuk kanë treguar në mënyrë të dukshme interesimin e tyre në një periudhë njëvjeçare përpara dorëzimit të kërkesës tek një gjykatë për të shpallur aktin e braktisjes. Për fëmijët e vendosur në institucione qysh në lindje periudha që paraprin deklarimin e braktisjes është 6 muaj. Në bazë të legjislacionit gjykata merr vendim duke u mbështetur mbi një shqyrtim të plotë të rrethanave që kanë çuar në braktisje.

**Komiteti shqiptar i birësimit**, është organi administrativ shtetëror më i lartë me autoritetin e plotë për të trajtuar birësimin e fëmijëve të braktisur si në nivel kombëtar ashtu dhe ndërkombëtar. Ai u ngrit në bazë të ligjit nr. 7650, datë 17 dhjetor 1992, "mbi birësimet". Ky ligj njih ngritjen dhe funksionimin e këtij komiteti, si dhe përbërjen e tij si një organ kolegjal të përbërë nga përfaqësues të Ministrisë së Drejtësisë, Ministrisë së Shëndetësisë, Ministrisë së Arsimit dhe të Shkencave, Ministrisë së Punës, Çështjeve Sociale dhe Shanseve të Barabarta, Ministrisë së Jashtme, Ministrisë së Brendshme, Ministrisë së Financave, Fakultetit Juridik (që është autoriteti lidhur me ligjin e familjes) dhe një përfaqësues nga Shoqata e Jetimëve. Së bashku këta përfaqësues përbëjnë bordin e komitetit.

Me qëllim që të respektohet parimi i interesave më të mira të fëmijës, ekspertët e Komitetit Shqiptar të Birësimeve, kryejnë një vlerësim psikosocial të familjes nëpërmjet intervistash dhe vizitash në shtëpi; gjejnë familjen kandidate birësuese dhe e mbajnë atë të informuar; studiojnë gjithashtu situatën e fëmijës së braktisur dhe origjinën e tij. Në bazë të gjetjeve të tyre ekspertët shkruajnë një raport të plotë mbi fëmijën e braktisur dhe familjen kandidate birësuese me qëllim gjetjen e përshtatshmërisë midis fëmijës dhe familjes birësuese.

## **PËRKUFIZIME**

• **Fëmijët pa kujdes prindëror** janë ata fëmijë që nuk jetojnë me prindët e tyre për arsye se, të dy prindërit kanë vdekur; është hequr kujdesi prindëror; janë braktisur; prindërit janë të paaftë përkohësisht ose përherë që të kujdesen për fëmijët e tyre (janë të sëmurë ose në burg); fëmijët kanë hyrë me vullnetin e tyre (përkohësisht) në strukturat e kujdesit për fëmijët; fëmijët janë vendosur në institucionet e kujdesit për fëmijët nga shërbimet sociale; fëmijët kanë ikur prej Shqipërisë të pashoqëruar nga prindërit e tyre; ose kanë qenë trafikuar. Në këtë përkufizim nuk përfshihen fëmijët që nuk jetojnë me prindët e tyre për arsye se ndjekin shkolla që janë larg prej vendbanimeve të tyre (shkolla me konvikt); fëmijë që vuajnë dënimin në institucionet përkatëse dhe fëmijë që janë ndarë prej familjes së tyre për shkak lufte.

## **METODOLOGJIA**

Metodologjia e kërkimit është ajo e një analize të thelluar të legjislacionit shqiptar që rregullon dhe garanton të drejtën e birësimit së fëmijës te privuar nga kujdesi prindëror.

## **REZULTATET**

Legjislacioni shqiptar për mbrojtjen e fëmijës së privuar nga kujdesi prindëror ka shënuar progres në dhjetëvjeçarin e fundit. E dukshme kjo jo vetëm në ratifikimin e Konventave Ndërkombëtare, por edhe në përmirësimin e legjislacionit vendas, si ne kodin e familjes apo ligjin për biresimin dhe rregullimin e kompetencave të Komitetit Shqiptar të Birësimeve.

## **PËRFUNDIME DHE REKOMANDIME:**

Familja është mjedisi më i mirë për mbrojtjen dhe mirëritjen e fëmijës. Konventa e të Drejtave të Fëmijës sanksionon që familja është kujdestari kryesor për fëmijën; që kjo situatë mishëron interesat më të mira të fëmijës; dhe kurdo që është e mundur fëmijët duhet të rriten në familjen e tyre. Në qoftë se një fëmijë privohet përkohësisht ose përherë nga kujdesi i familjes së vet biologjike, atëherë duhet të veprojnë alternativat joinstitucionale, përfshirë birësimin

Respektimi i KDF kërkon që të merren masa për të parandaluar vendosjen e fëmijëve në institucione; ose për ata që janë ndërkohë në institucione, të largohen prej aty sa më shpejt që të jetë e mundur.

## **FILOZOFIA E SHËRBIMEVE SOCIALE PËR FAMILJEN NË KONTEKSTIN E PRAKTIKËS SË PUNËS SOCIALE ME FAMILJEN**

Brilanda Lumanaj

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

***The philosophy of social services for families in the context of social  
work practice with families***

### **ABSTRACT**

This article analysis the importance of social services for families in the contex of social work practice with families. The purpose of this article is to concern the functions of these services, in order to strengthen family system. In particular, analysis is concerned in the understanding for the family support with social services. The article introduces the philosophy of social services for families, its goals and objectives. The article concludes that the existence of such services insures the future stability of the families.

*Key words: social services for families, social work with families, philosophy of services.*

### **Hyrje**

Shërbimet sociale për familjen janë një nga praktikat kryesore në hapësirën e praktikës së punës sociale me familjen. Sipas Constable dhe Lee (2004) puna sociale me familjen përcaktohet si ndihmë për anëtarët e familjes në ristrukturimin e marrëdhënieve të tyre nëpërmjet komunikimit dhe ndërveprimit. Ata argumentojnë se puna sociale me familjet është puna sociale me individët në familje, çiftet dhe sistemin e familjes.<sup>1</sup>

Puna sociale me familjen është unike. Punonjësit socialë kanë qenë të përfshirë me familjet me shumë probleme që nga fillimet e profesionit.<sup>2</sup>

Praktika e shërbimeve sociale me në qendër familjen karakterizohet nga: besimi se familja duhet të trajtohet me dinjitet dhe respekt, janë të

individualizuara, fleksibël dhe të përgjegjshme; bazohen në ndarjen e informacionit në mënyrë që familjet të mund të marrin vendime të informuara; familja lejohet të zgjedhë në lidhje me aspektet e praktikave të programit dhe mundësitë e ndërhyrjes; marrëdhënie bashkëpunimi dhe partneriteti prind-profesionistë si një kontekst për marrëdhëniet e familjes me programin, sigurimin dhe mobilizimin e burimeve për mbështetjen e nevojshme për familjen për t'u kujdesur për fëmijët dhe të rriturit e tyre, duke siguruar rezultate optimale për familjen (Dunst, 1995; Shelton & Stepanak, 1994).<sup>3</sup>

Ruajtja e vlerave të familjes përbën një element thelbësor në filozofinë e shërbimeve për familjen.<sup>4</sup>

### **Filozofia e shërbimeve sociale për familjet**

Filozofia e shërbimeve sociale mbështetëse për familjen i ka rrënjët në besimin se fëmijët kanë nevojë për marrëdhënie të vazhdueshme familjare në mënyrë që të zhvillohen dhe rriten si qenie të shëndetshme dhe produktive brenda saj; familjet duhet të jenë kujdestarët kryesorë të fëmijëve të tyre; dhe programet e shërbimeve sociale duhet të bëjnë ç'është e mundur për të mbështetur familjet në realizimin e këtij funksioni (Downs, Moore, McFadden & Costin, 2000). Teorikisht, shërbimet sociale mbështetëse të familjes duket se ofrojnë avantazhe të shumta në praktikën tradicionale të mirëqenies të fëmijës. Sigurimi i shërbimeve me në qendër familjen me qëllim minimizimin e vendosjes së panevojshme të fëmijëve në kujdestari përmban edhe avantazhe financiare. Familjet përfitojnë pasi u jepet mundësia për të mësuar teknikat e përmirësimit të prindërimit, si dhe aftësitë për të përballuar dhe zgjidhur më mirë problemet.<sup>5</sup>

Filozofia dhe qëllimet e shërbimeve me në qendër familjen bazohen në disa objektiva:<sup>6</sup>

- çdo familje ka të drejtën për shërbime me qëllim adresimin e pikave të tyre unike të forta;
- vlerësimi dhe ofrimi i shërbimeve fokusohet tek sistemi familjar, më tepër se tek çdo individ brenda familjes;
- qëllimet dhe objektivat e shërbimeve të ndërhyrjes duhet të jenë relevante me nevojat e identifikuar dhe të dizenuara në kohë të kufizuar, të specifikuar, të matshme dhe të arritshme;
- identifikimi i burimeve të shërbimit udhëhiqet nga nevojat unike dhe individuale të familjes dhe jo nga ajo që është në dispozicion;
- puna sociale duhet të fuqizojë familjen dhe inkurajojë vetëbesimin;

- punonjësit e shërbimit të fëmijës duhet të jenë të ndjeshëm ndaj nevojave unike dhe individuale të anëtarëve të familjes;
- etiketimet si “e pamotivuar” dhe “pashpresë” janë joproduktive në përpjekjet për të fuqizuar familjen.

Që në fillim të viteve 1970 termi “shërbimet e mbrojtjes së familjes” është përdorur për të përshkruar një shumëllojshmëri të programeve të destinuara për ofrimin e shërbimeve për fëmijët dhe familjet që përjetonin probleme serioze. Megjithatë, nuk ka asnjë përkufizim standard për shërbimet e mbrojtjes së familjes. Objektivi primar i këtyre shërbimeve është parandalimi i vendosjes së fëmijës jashtë familjes. Gjithashtu, rëndësi të veçantë marrin edhe siguria e fëmijëve dhe përmirësimi i funksionimit të prindërve.<sup>7</sup>

Filozofia e shërbimeve për familjen vë theksin në ruajtjen e vlerave të familjes duke u bazuar në elementët e mëposhtëm:<sup>8</sup>

- Familja drejton sistemin. Fuqia për ndryshim gjendet brenda familjes.
- Të gjithë fëmijët kanë nevojë për familjen.
- Modeli i pikave të forta të familjes: Secili bën më të mirën e mundshme me burimet që disponon.
- Përgjigje të menjëhershme: kriza = mundësi për ndryshim. Jo të gjitha problemet kanë nevojë të adresohen.
- Familja ka nevojë që të ruajë fuqinë e saj. Shumica e anëtarëve të familjes kujdesen realisht për njëri-tjetrin. Çdo sistem familjar është kulturalisht kompetent.
- Shqetësimi i parë është siguria e familjes.

Një element i rëndësishëm i filozofisë së shërbimeve sociale për familjen është edhe informimi i njerëzve rreth tyre. B. Green, Sarah (2008) në studimin e saj mbi kuptimin dhe filozofinë e kujdesit me në qendër familjen, thekson se informacioni është element i rëndësishëm në fuqizimin e familjes. Ajo shprehet si më poshtë: *“Familjet mund të ndihen në të njëjtën kohë të pashpresa dhe të pafuqishme kur nuk janë në gjendje t’i plotësojnë kushtet e jetesës fëmijëve të tyre. Prandaj, informacioni dhe njohuritë janë çelësi i fuqizimit të familjes për të zgjedhur në lidhje me kujdesin e fëmijëve.”*<sup>9</sup>

Shërbimet sociale mbështetëse të familjes ofrojnë ndihmë praktike, personale dhe materiale me qëllim përmirësimin e “kapaciteteve prindërore” për t’u kujdesur për fëmijët dhe për të forcuar marrëdhëniet familjare. Shërbime të tilla zakonisht u adresohen familjeve për të cilat profesionistët janë të shqetësuar në lidhje me sigurinë dhe mirëqenien e fëmijëve, ose kur faktorët socialë, ekonomikë dhe personal ndërpresin dhe



vënë në rrezik zhvillimin e shëndetshëm të fëmijëve. Ka dy filozofi kryesore për të punuar me familjet. E para, e fokusuar në kujdesin për familjen, përqendrohet në plotësimin e nevojave të klientëve brenda kontekstit të familjes. Në të kundërt, e dyta, filozofia e mbështetjes së familjes fokusohet në plotësimin e nevojave si të klientëve ashtu edhe familjeve. Ajo vlerëson marrëdhëniet, njeh dhe bazohet në pikat e forta të familjeve.<sup>10</sup>

Praktika e shërbimeve me në qendër familjen përfshin tri elemente kryesore: (1) vë theksin tek pikat e forta, jo deficitet, (2) promovimin e zgjedhjes dhe kontrollit të burimeve të dëshiruara nga familja dhe (3) zhvillimin e një marrëdhënie bashkëpunimi ndërmjet prindërve dhe profesionistëve.<sup>11</sup>

Kujdesi me në qendër familjen është një dëshmi, e cila bazohet në praktikën më të mira (Cooley, W.C. & McAllister, J.W. (1999)).<sup>12</sup>

Filozofia e hartimit të shërbimeve sociale për familjen bazohet edhe në disa parime. Kështu, parimet bazë të një modeli praktik me në qendër familjen paraqiten si më poshtë:<sup>13</sup>

- Familja duhet parë si një sistem me njerëz që lidhen dhe ndërveprojnë më njëri-tjetrin, duke kuptuar që ndryshimi dhe veprimi që ndodh në një pjesë të sistemit ndikon në tjetrën.
- Ruajtja e familjes sa herë që të jetë e mundur. Kur nuk është e mundur që fëmijët të jetojnë në familjen e tyre biologjike, duhet të ruhen lidhjet me të afërmit, kulturën dhe komunitetin e tyre.
- Të punohet nga një perspektivë e pikave të forta, si dhe të përdoren ato kur hartohet një plan shërbimi.
- Sigurimi i ndërveprimeve të shpeshta prind-fëmijë në rastin kur fëmijët duhet të largohen nga familja e tyre.
- Praktikimi i marrëdhënieve dhe reagimeve të ndershme me familjen.
- Të sigurohet që shërbimet të synojnë aftësimin e familjeve për të funksionuar në mënyrë të pavarur pa pasur nevojë për ndihmën e sistemit formal, si dhe të fokusohen në qëllimet familjare të identifikuara në sistem.
- Fëmijët kanë zërin e tyre në vendimet që ndikojnë në jetën e tyre.
- Partneriteti me komunitetin shërben si një mjet më shumë për ofrimin e shërbimeve.

Një element i rëndësishëm i mbështetjes së familjes është edhe suportit social. Sipas McCubbin & McCubbin (1996) japin përkufizimin e suportit social: “Suportit social përfshin përdorimin e burimeve të komunitetit që mund të përdor familja dhe anëtarët e saj për të menaxhuar

një situatë krize. Mbështetja përfshin dy burime jozyrtare të tilla si anëtarët e tjerë të familjes, familjen e zgjeruar dhe miqtë, si dhe burime formale të tilla si shërbimet mjekësore apo sociale. Shkollat, kishat, dhe punëdhënësit janë gjithashtu burime për familjen. Në politikat e gjera sociale edhe niveli shtetëror i qeverisë shikohet si burim mbështetjeje".<sup>14</sup>

### **Shërbimet sociale të familjes në kontekstin e punës sociale me familjen**

Kur një familje nuk është më në gjendje të merret me problemet e saj, dhe nuk mund të sigurojë nevojat bazë fizike, sigurinë, dhe nevojat emocionale të anëtarëve të saj, kemi të bëjmë me një familje "jofunksionale". Ka shumë arsye pse një familje bëhet jofunksionale. Brenda familjes zhvillohen kompozime të ndryshme familjare. Nga këto marrëdhënie lindin shpesh probleme të ndryshme.<sup>15</sup>

Sipas Lindsey, Duncan & J. Doh, Jenny (1996) mbështetja e familjes filloi si një përpjekje me bazë të gjerë të decentralizuar nga individët dhe organizatat në komunitetet e të gjithë kombit për të ofruar një shumëllojshmëri të "ndihmës" me shërbime dhe programe për familjet në nevojë. Programet e mbështetjes të familjes së një lloji ose një tjetri mund të gjenden në pothuajse çdo komunitet në Shtetet e Bashkuara të Amerikës. Ato u zhvilluan fillimisht në mënyrë private nga individë të veçantë dhe grupe në lagjet e tyre lokale. Sot programet mbështetëse të familjes realizohen me ndihmën e shtetit duke zgjeruar fushën e veprimit dhe të zbatimit.<sup>16</sup>

Puna sociale me familjen përmban këto objektiva:<sup>17</sup>

- përforon pikat e forta të familjes për ta përgatitur familjen për ndryshime afatgjata;
- sjell ndryshime konkrete në funksionimin e familjes në mënyrë që të sigurojë një jetë të përditshme efektive dhe të kënaqshme në mënyrë të pavarur nga ndihmësit formalë;
- siguron mbështetje në mënyrë të vazhdueshme duke ofruar edhe terapi familjare;
- krijon marrëdhënie ndërmjet familjeve dhe mbështetësve mjedisorë, në mënyrë që të plotësohen nevojat bazë të anëtarëve të saj (Nichols, 2010);
- adreson nevojat më emergjente të familjes në kohën e duhur.

Organizimi i shërbimeve sociale për familjen është i lidhur ngusht me politikat familjare. Kështu, Robila, M. (2009) thekson se politikat e familjes përkufizohen si aktivitete të qeverisë të projektuara për të

mbështetur familjet dhe rritur mirëqenien e anëtarëve të saj. Këto politika trajtojnë çështje të tilla si përkujdesja familjare, varfëria, dhuna në familje, dhe planifikimi familjar. Si e tillë, politika e familjes merr një larmi dhe shumëllojshmëri. Një sistem i qartë dhe i institucionalizuar i politikës familjare nënkupton njohjen ligjore të familjes si institucion social, e cila luan një rol të madh në ruajtjen e kohezionit social. Politikat familjare fokusohen tek familja si një entitet social, jo si anëtarë individualë, duke synuar shqetësimin për aspekte të ndryshme familjare si arsimore, afektive, ekonomike dhe sociale, financiare, programet e zhvillimit të fëmijëve, si dhe programet e atësisë. Politikat e familjes organizohen rreth katër funksioneve kryesore të familjes: martesës, rritjes së fëmijëve, mbështetjes financiare dhe kujdesit për familjen (Bogensneider, 2006).<sup>18</sup>

De Boer dhe Coady (2007) theksuan se përveç mbështetjes natyrore, është e rëndësishme marrëdhënia pozitive që krijohet ndërmjet profesionistëve dhe familjeve, duke e konsideruar atë si një faktor kyç në ofrimin e mbështetjes së jashtme.<sup>19</sup>

Kështu nevojitet një vëmendje e veçantë nga punonjësi social për ndërtimin e një marrëdhënie me familjen përmes përdorimit të aftësive efektive të komunikimit, të tilla si:<sup>20</sup>

- të qenit i ndershëm gjatë bashkëveprimit me familjen nëpërmjet
- të dëgjosh dhe të tregosh interes dhe kuriozitet
- njohja e pikave të forta të prindit/ërve dhe fëmijës/ve
- të zbulohen mbështetësit dhe burimet e familjes
- fokusimi në diskutime rreth zgjidhjeve
- ruajtja e ekuilibrit gjatë diskutimit me prindin/ërit, të dëgjosh problemet e familjes dhe të përpiqesh për të gjetur zgjidhjet
- gjetja e gjuhës së përbashkët
- të përpiqemi që sjelljet e anëtarëve të familjes të mos merren si personale.

Autorë të ndryshëm nga viti 1996-2004 kanë përcaktuar parimet kryesore të kujdesit dhe shërbimeve sociale me në qendër familjen:<sup>21</sup>

- Trajtojini klientët dhe familjet e tyre me dinjitet dhe respekt (Department of Human Services. (2000). Johnson, B.H. (2000); Blaycock, B.L. (2002); Cohen, J.J. (1999); Beardslee, W. & Knitzer, J. (2004).
- Komunikoni hapur me klientët dhe familjet (Clark, R.E. (2001); Blaycock, B.L. (2002); Cohen, J.J. (1999).
- Ndërtoni pikat e forta të klientëve dhe familjeve (Department of Human Services. (2000); Balik, B. (1997); Blaycock, B.L. (2002); Cohen, J.J.

- (1999); Beardslee, W. & Knitzer, J. (2004); Friesen, B.J. (1996) dhe të nxisni partneritetin mes tyre (Cooley, W.C. & McAllister, J.W. (1999).
- Bashkëpunoni me klientët dhe familjet në hartimin e politikës, trajtimit dhe vendimet e programit (Dixon, L., et. al (2001); Johnson, B.H. (2000); Balik, B. (1997); Blaycock, B.L. (2002); Cohen, J.J. (1999); Coursey, R.D., et. al (2000), duke siguruar edhe përfshirjen e familjeve në hartimin, monitorimin dhe vlerësimin e shërbimeve (Balik, B. (1997).
  - Shiko klientët dhe anëtarët e familjes si individë, si anëtarë të një familjeje dhe të një komuniteti (Department of Human Services. (2000). Balik, B. (1997); Johnson, B.H. (2000); Friesen, B.J. (1996).
  - Shiko familjet si një burim kryesor informacioni për të afërmit dhe nevojat e tyre (Department of Human Services. (2000); Friesen, B.J. (1996).
  - Krijë shërbimet në përshtatje me nevojat dhe preferencat e familjes (Balik, B. (1997); Beardslee, W. & Knitzer, J. (2004); Friesen, B.J. (1996) duke përfshirë gjithashtu përshtatjen me kulturën dhe traditën e familjes (Balik, B. (1997); Friesen, B.J. (1996); Walker, J. S. & Cook, J. (2002); Lopez, S.R., Kopelowicz, A. & Canive, J.M. (2002); Finley, L. (1998).

Një element i rëndësishëm i organizimit të shërbimeve sociale për familjen është edhe ndërtimi i një sistemi të shërbimeve sociale duke e trajtuar familjen si një të tërë. Përdorimi në mënyrën e duhur të kontaktit me shërbimet ekzistuese krijon më shumë shanse për të identifikuar rrezikun e hershëm të familjes dhe krijon mundësinë që mbështetja e synuar të ofrohet në kohë. Kjo parandalon përshkallëzimin e dëmit të problemit tek individit dhe familja. Mbështetja ofrohet me qëllim fuqizimin e familjeve për të marrë vendimet e tyre dhe për t'u përfshirë në dizenjimin e ndihmës që u nevojitet për të arritur rezultate pozitive. Gjithashtu shërbimet ndërtojnë kapacitetet e anëtarëve të familjes për të mbështetur njëri-tjetrin.

Familjet e fuqizuara përmirësojnë shanset e jetës të anëtarëve të familjes. Një qasje që bazohet në pikat e forta ndërton kapacitetin e familjeve për t'u marrë me problemet e tanishme dhe të ardhshme dhe i mbështet ata që të marrin përgjegjësitë për jetën e tyre. Një sistem që "mendon familjen", mbështetet në komponentet kyç dhe parimet e këtyre ndërhyrjeve për familjet në rrezik. Intensiteti dhe kompleksiteti i paketës së mbështetjes varion në varësi të nivelit të nevojës.<sup>22</sup>

## **PËRFUNDIME NGA SHQYRTIMI I LITERATURËS:**

Nga shqyrtimi i literaturës rezulton se shërbimet sociale për familjen zënë një vend kryesor në praktikën e punës sociale me familjen. Fuqizimi i familjes realizohet si një proces bashkëveprimi ndërmjet punonjësit social, anëtarëve të familjes dhe mbështetësve natyror apo rrjeteve të ndryshme sociale. Duhet theksuar fakti se mbështetja sociale është shumë e rëndësishme për funksionimin e familjes. Organizimi i këtyre shërbimeve është i lidhur ngusht me politikën sociale për familjen. Filozofia e shërbimeve me në qendër familjen ka si objekt mbështetjen e familjes si një sistem. Në këtë mënyrë garantohet një stabilitet për familjen. Gjithashtu organizimi i shërbimeve sociale për familjen mbështetet në filozofinë e sigurimit të mirëqenies së fëmijëve. Ajo synon mbështetjen e familjes dhe është promovuese e ruajtjes së vlerave të familjes.

#### REFERENCA:

1. Constable, R. & Lee, D. B. (2004). Social work with families: Content and process. Chicago: Lyceum Books, Inc. Cituar nga M.Nina. (January 2010). The use of theories of action in the practice of social work with families: 1the co-creation of knowledge in practice, f.16.
2. Collins, D., Jordan, C., & Coleman, H. (2012). An Introduction to Family Social Work, Fourth Edition, f.3.
3. J. Dunst, Carl, Orelena Hawks Puckett Institute, Asheville, North Carolina and Family, Infant and Preschool Program, Morganton, North Carolina. The Journal of Special Education Vol. 36/NO. 3/2002/PP. 139–147, f.139.
4. [http://www.community.nsw.gov.au/docswr/assets/main/documents/research\\_family\\_reservation\\_review.pdf](http://www.community.nsw.gov.au/docswr/assets/main/documents/research_family_reservation_review.pdf).
5. <http://mspace.lib.umanitoba.ca/bitstream/1993/2684/1/MQ62840.pdf>.
6. <http://oa.mo.gov/purch/bids/b3z12217att2.doc.f.1-2>.
7. Tully, Lucy. (2008). Family preservation services. Centre for Parenting & Research Service System Development
8. [http://www.community.nsw.gov.au/docswr/assets/main/documents/research\\_family\\_reservation\\_review.pdf](http://www.community.nsw.gov.au/docswr/assets/main/documents/research_family_reservation_review.pdf)
9. B. Green, S. (2008). Significance of the Philosophy of Family-Centered Care in the Pediatric Clinical Setting, f. 4.
10. Schilling, K. (2001). Family preservation: a study of change in family functioning.
11. Espe-Sherwindt, M. (2008). Family-centred practice: collaboration, competency and evidence Journal compilation NASEN Support for Learning · Volume 23 · Number 3. 136-143, f.136.
12. Community Research, Planning and Evaluation Team. Community Support and Research Unit .Centre for Addiction and Mental Health. (Report, December 17, 2004). Putting Family-Centered Care Philosophy into Practice. Centre for Addiction and Mental Health, f. 2-3.
13. [http://www.hunter.cuny.edu/socwork/nrcfcpp/downloads/MS\\_ASSESSMENT\\_GUIDEBOOK.pdf](http://www.hunter.cuny.edu/socwork/nrcfcpp/downloads/MS_ASSESSMENT_GUIDEBOOK.pdf)

14. Guilfoyle, D. (May 2006). The importance of social support for families in poverty: a comparison of two communities. Dissertation thesis, f. 23.
15. [http://www.unesco.org/education/mebam/module\\_3.pdf](http://www.unesco.org/education/mebam/module_3.pdf)
16. Lindsey, Duncan & J. Doh, Jenny. (1996). Family Preservation and Support Services and California's Families, f. 139.
17. Collins, D., Jordan, C., & Coleman, H. (2012). An Introduction to Family Social Work, Fourth Edition, f.3.
18. Robila, M. (2009). Family Policies in Eastern Europe: Developments and Recommendations, f.1.
19. Cynthia A. Lietz, Jeffrey R. Lacasse & Joanne Cacciatore (2011): Social Support in Family Reunification: A Qualitative Study, Journal of Family Social Work, 14:1, 3-20, f.4.
20. [http://www.d.umn.edu/sw/snydersfiles/AdvCW/week3/Family\\_Centered\\_Practice\\_Guide.pdf](http://www.d.umn.edu/sw/snydersfiles/AdvCW/week3/Family_Centered_Practice_Guide.pdf).
21. Community Research, Planning and Evaluation Team. Community Support and Research Unit .Centre for Addiction and Mental Health. (Report, December 17, 2004). Putting Family-Centered Care Philosophy into Practice. Centre for Addiction and Mental Health, f. 3.
22. [GREAT BRITAIN. Cabinet Office. Social Exclusion Task Force.](#) (2008). Think Family: Improving the life chances of families at risk, f.7-11.

## VARFËRIA URBANE DHE PËRJASHTIMI SOCIAL

Erika Bejko

### Urban poverty and Social Exclusion

#### *ABSTRACT*

#### **This study is undertaken in Bathore**

Data's regarding urban poverty show that this one is more sustainable in rural areas than urban ones. The UNDP reports that two third of poor people live in rural areas. But many countries are facing a growing tendency of migration from rural areas to urban areas.

Unfortunately those people very often become the poor community in the suburban areas.

This article aims to describe based on the collected data, and analyse different approaches than analyze urban poverty like monetary approach, capability approach and social exclusion.

Poverty takes many forms and it is a very complex concept. For more than 20 years a new concept trying to explain the urban poverty is the concept of Social Exclusion.

There are many studies focused on poverty most of them analyze poverty on the basis of the economic terms ignoring the important role of social relations and their impact on urban poverty. The concept of Social Exclusion analyses poverty based on the above mentioned indicators.

*Key words: urban poverty, capability school, social exclusion, monetary school*

#### **I. Problemi i studimit**

Fillimet e studimeve mbi varfërinë filluan me studimet e kryera nga Booth, 1887 dhe Rowntee, 1901 në Angli. Këta ishin të parët në përcaktimin e varfërisë nisur nga parametra ekonomike. Por sidomos këto 50 vitet e fundit debati në lidhje me varfërinë nuk ka përfunduar, madje ai ka evoluar nga përcaktimi i varfërisë bazuar në tregues ekonomikë në një

koncept më të gjerë me më shumë tregues për të përcaktuar varfërinë. Ky debat ka evoluar nga përcaktimi i nevojave në identifikimn e të drejtave.

Ndërkohë që diskutimet mbi varfërinë urbane janë pjesë e debateve midis kërkuesve qoftë të shkencave ekzakte, por edhe kërkuesve socialë së paku në 40 vitet e fundit. Por në të vërtetë koncepti i varfërisë urbane daton më vonë. Kjo ka lidhje të drejtpërdrejtë me faktin se sidomos vendet në zhvillim ku bën pjesë edhe Shqipëria kanë qenë të banuara kryesisht në zonat rurale dhe më pak në ato urbane. Por pikërisht në dekadat e fundit këto vende po përballen me një proces urbanizimi të vrullshëm.

Sipas UNDP (25) një e treta e popullatës në botë jeton në zonat urbane dhe sërish sipas shifrave më shumë se gjysma e tyre janë të varfër. Pa dyshim që ky urbanizim i vrullshëm edhe në Shqipëri, por edhe në vende të tjera ka ndodhur si rezultat i lëvizjes së lirë, fakt plotësisht i pamundur në sistemin e mëparshëm. Por edhe mundësitë më të mëdha për punësinë që ofrojnë qytetet më të mëdha e më të zhvilluara janë një faktor i rëndësishëm gjithashtu. Sigurisht nëse urbanizimi i vrullshëm dhe roli i tij në favor apo jo të zhvillimit ekonomik, është një çështje më vete që kërkon një diskutim të veçantë, fakt mbetet që varfëria urbane ka një lidhje direkte me urbanizimin e vrullshëm sidomos të vendeve në zhvillim.

Në literaturën bashkëkohore mbi varfërine urbane kjo e fundit shoqërohet me nivele të ulëta të rritjes ekonomike, shifra të larta të papunësisë dhe politika sociale shpesh joefikase për t'iu përgjigjur nevojave të këtyre shtresave. Një përjasje për analizimin e varfërisë urbane e shpjegon këtë të lidhur ngushtësisht me politikat që ndërmerr shteti në nivel makro dhe e shpjegon varfërinë urbane si dështim të politikave të punësimit e të gjitha politikave që gjenerojnë të ardhura. Por ka edhe një këndvështrim tjetër që shpjegon varfërinë urbane të lidhur ngushtësisht me funksionimin e institucioneve. Ka argumente të shumtë në lidhje me përcaktimin e saktë dhe rolin që duhet të kenë këto institucione, a duhet të ndërhyjnë në nivel individ apo duhet të ndërhyjnë në përmirësimin e dinamikave sociale.

## **II. Qëllimi dhe pyetja kërkimore**

Qëllimi i studimit është përftimi i informacionit lidhur me fenomenin e përjashtimit social dhe konkretisht prevalencën e përjashtimit social dhe faktorët e lidhur me të dhe kapitalin social e human në popullatën adulte të zonës së Bathores në Tiranë, në mënyrë që të hidhet dritë mbi këtë fenomen shumë pak të studiuar në shoqërinë shqiptare dhe të sugjerohen politika sociale për mbështetjen dhe daljen nga rrethi i përjashtimit social.



Janë studiuar një numër i konsiderueshëm artikujsh shkencorë. Në këtë artikull është bërë edhe një përjasje krahasuese midis disa shkollave në lidhje me matjen e varfërisë siç janë shkolla ekonomike, shkolla e përjashtimit social dhe shkolla e kapitalit njerëzor. Studiuesja synon të hulumtojë si e plotësojnë njëra-tjetrën dhe cilat janë mangësitë e tyre.

### **Pyetjet e kërkimit**

Ky kërkim ka pasur një pyetje kërkimore:

1. Të pasqyrojë teoritë më bashkëkohore në lidhje me matjen dhe shpjegimin e varfërisë urbane.
2. Shpjegimin e konceptit të përjashtimit social dhe përse ky i fundit është një koncept më gjithëpërfshirës në shpjegimin e varfërisë.
3. Përshkrimin e karakteristikave të banorëve të zonës së Bathores.

### **III. Hulumtimi i literaturës**

Sipas Room, (10) të ardhurat në zonat urbane lidhen dhe fitohen kryesisht nga punësimi duke qenë se shumë të varfër në zonat urbane nuk zotërojnë pasuri të tjera veç krahit të punës, të tëra të ardhurat e tyre janë rezultat i punës. Kështu që niveli i tyre ekonomik mund të përcaktohet duke përdorur të ardhurat.

Studimet tregojnë se jetesa në zonat urbane është më e shtrenjtë, çmimet më të shtrenjta e rrjedhimisht kostoja e jetesës më e lartë. Të varfërit në zonat urbane kanë një konsum ushqimor, i cili nuk qëndron në raport të drejtë me nevojat e tyre, e duke i krahasuar me zonat rurale, ky është shumë më inferior.( 2).

Studimet tregojnë se të varfërit e zonave urbane, ushqehen keq dhe jetojnë në kushte shumë të vështira. ( 6).

Pabarazia në të ardhura dhe krijimi i shtresave të varfëra rritet paralelisht me procesin e urbanizimit. (11). Duke qenë se migrimi nga zonat rurale ka lidhje me urbanizimin, çështjet e varfërisë urbane dhe të varfërisë rurale kanë lidhje me njëra-tjetrën.

Zonat urbane padyshim ofrojnë mundësi të shumta për të gjeneruar të ardhura. Zonat rurale kanë krahit pune të pakualifikuar ose pak të kualifikuar, duke qenë se kostoja e jetesës është më e lartë në zonat urbane atëherë këta punëtorë pak të kualifikuar, me të ardhurat që do të fitojnë, përbëjnë një mundësi relativisht të madhe, që të përballen me problematikën e varfërisë pas zhvendosjes së tyre.

Pra literatura e ve theksin në marrëdhënien dinamike midis lëvizjes nga zonat rurale në atë urbane. ( 12).

Kështu që me rritjen e migrimit kemi gjithashtu edhe krijimin e zonave apo periferive ku migrantët nga zonat e njëjta gjeografike zgjedhin për të jetuar. Faktorët që siç është përmendur lidhen me mungesën e kualifikimit të nevojshëm, nivelit arsimor, mungesën e zotërimit të të mirave materiale që mund të gjenerojnë të ardhurat veç të ardhurave që vijnë nga krahu i punës, marrëdhëniet e kufizuara me rrjetet shoqërore kontribuojnë në krijimin e këtyre komuniteteve të periferive urbane.

Këto komunitete shpesh jetojnë në kushte të papërshtatshme ku mungon infrastruktura e nevojshme dhe shërbimet sociale të nevojshme. Këta të varfër pavarësisht nëse janë migrantë të ardhur rishtas apo banorë prej kohësh në këto zona formojnë shtresën më të ulët në pikëpamjen e të ardhurave, aftësive dhe kualifikimeve që zotërojnë dhe kontakteve sociale. Duke u vendosur në një zonë të caktuar ato formojnë edhe komunitetet me karakteristika të ndryshme. (14).

Banesat e tyre janë kryesisht të palegalizuara apo edhe të marra përkohësisht me qera e kuptohet që këto të fundit nuk ofrojnë kushtet nevojshme për të jetuar si rezultat i qerave të ulëta që këta individë mundet të paguajnë.

Ekonomia formale thith kryesisht fuqinë punëtore të kualifikuar dhe të arsimuar, ndërkohë që ekonomia joformale absorbon fuqinë e pa ose pak të kualifikuar. Çështjet e migrimit, segmentizimit dhe lidhjet e kufizuara sociale janë element shumë i rëndësishëm kur do të trajtojnë problemtikën e përjashtimit social dhe marrëdhënien e saj me varfërinë.

Pjesa më e madhe e të varfërve të zonave urbane sidomos në shoqëritë e zhvilluara janë të përfshirë në aktivitete joformale, shitje, transport i mallrave, shërbime riparimi etj. Këto aktivitete nuk kërkojnë kualifikime të nevojshme e këtu mundet të punojë çdokush. Studimet gjithashtu tregojnë se këta individë të përfshirë në aktivitete, të ardhurat që fitojnë nga puna e tyre janë tepër të ulëta (14).

Kjo dinamikë është shumë e rëndësishme në shpjegimin e varfërisë.

#### **IV. Analizimi i shkollave**

Koncepti i varfërisë urbane dhe varfërisë rurale është shumë i rëndësishëm në shpjegimin e dinamikave të ndërsjellta që kanë me njëra-tjetrën.

##### Përqasja monetare dhe varfëria urbane

Në bazë të kësaj përqasjeje varfëria përcaktohet në bazë të të ardhurave dhe të konsumit kur këto të fundit janë nën kufirin e përcaktuar

si kufiri i varfërisë. Mirëqenia përcaktohet sipas totalit të të ardhurave. Sidoqoftë janë bërë avancime në lidhje me standardizimin e kësaj përqsajeje në mënyrë që të krijohen treguesit e duhur për matjen e varfërisë.(29) Kritikat që i bëhen kësaj përqsajeje kanë të bëjnë me 'objektivitetin' e saj dhe vendosjen e theksit sidomos në dimensionin ekonomik të varfërisë. Sipas kësaj pikëpamjeje janë burimet ekonomike sidomos të ardhurat që përcaktojnë nivelin e jetesës. Sipas një numri të konsiderueshëm të literaturës që studion kryesisht varfërinë urbane, kjo shpjegohet kryesisht me migrimin nga zonat rurale.

Migrantët nga zona të ndryshme përqendrohen në komunitete të caktuara ose lagje, të cilat janë relativisht homogjene. Të varfërit e zonave urbane janë shpeshherë ata që punojnë në sektorin jo formal dhe që shpesh konsiderohen edhe nga politikëbërësit si një kategori e ndryshme nga popullata lokale (17). Por të varfërit e zonave urbane përfshihen gjithashtu në sektorin formal, por sërisht jetojnë në kushtet e varfërisë dhe mungesës se kushteve të nevojshme të jetesës, sepse ata përfaqësojnë shpesh 'shtresën e pakualifikuar'. Kështu ndonëse janë të punësuar puna nuk siguron të ardhura të mjaftueshme kjo pasi punëtorët e pakualifikuar janë shpesh edhe më të shfrytëzuarit (7). Studimet tregojnë se liberalizimi ekonomik dhe politikat e tregut të lirë tregojnë se kanë një ndikim në uljen e pagave të punonjësve me kualifikim të ulët/( 13).

Jetesa në zonat urbane është më e shtrenjtë në krahasim me zonat rurale. Por kjo karakterizohet me shkallë të lartë pabarazie, pasi një kategori e caktuar mund të përfitojë të ardhura shumë të konsiderueshme. Ndaj sipas kësaj përqsajeje problematika e varfërisë urbane lidhet me mungesën e të ardhurave dhe rezultat i saj një nivel mirëqenieje të përbërë i ulët ( 10).

**Shkolla e kapitalit njerëzor** Përqsaja e aftësive/fuqizimi i kapitalit njerëzor përbën një alternativë tjetër që synon konceptimin e varfërisë urbane. Sipas kësaj përqsajeje është mungesa e aftësive të domosdoshme për të qenë forcë aktive në tregun e punës, që shkakton varfërinë urbane. Këta shpjegojnë se të varfërit e zonave urbane janë të tillë si rezultat i mungesës së aftësive të tyre për të fituar të ardhura të mjaftueshme.

Sen është edhe pionieri i kësaj përqsajeje thotë; " zhvillimi duhet parë si një eksperiment i afërsive njerëzore dhe jo si maksimizimi i të ardhurave.(5). Sipas kësaj përqsajeje nuk janë të ardhurat treguesi i mirëqenies, por ata e vënë theksin në të tërë ata tregues të quajtur treguesit e lirisë, apo të drejtat për të bërë një jetë të vlefshme dhe cilësore. Pra sipas Sen varfëria përcaktohet si një privim i aftësive apo si një dështim për të arritur aftësitë bazë. Sen me aftësitë bazë do të quajë aftësinë për të

plotësuar funksionimin dhe arrtjen e niveleve të përshtatshme dhe adekuate për një jetë cilësore. Gjithashtu studimet në nivel makro tregojnë se vendet e varfëra shënojnë edhe jetëgjatësinë më të ulët dhe shkallë të lartë analfabetizmi tek gratë (24). Po kështu këto studime tregojnë se edhe në vendet e zhvilluara të varfërit e zonave urbane iu mungon aksesimi për përkujdesjen shëndetësore, arsimim apo dhe problemet që lidhen me infrastrukturën si p.sh., lehtësira të transportit, elektricitetit etj.

Autorët e kësaj shkollë shpjegojnë se migrimi është një faktor që ndikon në krijimin apo jo të një rrjeti shoqëror dhe mundet të jetë faktor që individit të ndihet i përjashtuar. Po sipas tyre këta ‘migrantë’ që vijnë nga zonat ruarale me kalimin e kohës zhvillojnë strategji bashkëpunimi shumë efektiv, që shpesh shpjegojnë edhe punësimin e tyre në tregun joformal të punës, por edhe në vendosjen dhe krijimin e rezidencave të tyre. Migrantët me nivel të ulët arsimor shpesh vendosen në zonat më të varfëra

Këto ‘disavantazhe’ do ta bëjnë edhe më të vështirë nxjerrjen në pah të aftësive të tyre. Kjo shtresë migrantësh në zonat urbane për fat të keq, është shumë pak e përfaqësuar politikisht si rezultat së pari i paaftësisë së tyre për t’u organizuar, por më së shumti edhe një mungesë vëmendjeje nga ana e partive politike dhe qeverisë (18). Një pjesë e rëndësishme e literaturës mbështet idenë se shpeshherë varfëria mbetet për një periudhë tranzitore(21), por sërisht mbetet shqetësues fakti se këta të varfër shpeshherë migrantë punojnë në tregun informal për breza të tëra( 18).

Shpesh problemet e varfërisë shoqërohen edhe me probleme të diskriminimit gjinor dhe studimet e kryera sidomos në vendet e zhvilluara tregojnë se gratë janë shpesh më të ‘diskriminuarat’. Kjo edhe për faktin se për të njëjtën punë gratë rezultojnë se paguhen më pak. Problemet brenda familjes si rezultat i mungesës së të ardhurave dhe nivelit joadekuat të jetesës, është edhe më i ndjeshëm kur niveli i analfabetizmit është më i lartë (24).

**Sipas përqasjes sociale,** kjo përqasje u zhvillua fillimisht në vendet e industrializuara për të nxjerrë në pah procesin e marginalizimit dhe të privimit, të cilët janë të pranishëm edhe në vendet e industrializuara. Koncepti i përjashtimit social po përdoret shpesh si në vendet e zhvilluara, ashtu edhe në vendet në zhvillim, falë edhe punës së madhe të bërë sidomos nga agjencitë e UN. Sipas përcaktimit të dalë nga **Bashkimi Evropian** përcaktimi i përjashtimit social është: një proces nëpërmjet të cilit individët apo grupet janë pjesërisht apo totalisht të përjashtuar nga pjesëmarrja e plotë në shoqërinë në të cilën bëjnë pjesë (22). Është vërejtur se përjashtimi social është ‘ një proces dinamik, i cili çon drejt përjashtimit nga shoqëria së bashku me shumë disavantazhe të tjera.

Të dhënat e mbledhura

Në studim morën pjesë 600 individë, tabela e mëposhtme shpjegon me hollësi të dhëna demografike.

**Tabela 1. Të dhëna të përgjithshme socio-demografike për subjektet në studim**

Variabli	Meshkuj		Femra		Total	
	Numri	Përqindja <sup>‡</sup>	Numri	Përqindja	Numri	Përqindja
<b>Mosha</b> <sup>*A</sup>	47.4 ± 12.4		41.4 ± 10.4		43.8 ± 11.6	
<b>Grupmosha</b> <sup>B</sup>	41	17.2	92	25.4	133	22.2
<35 vjeç	104	43.7	201	55.5	305	50.8
35-50 vjeç	93	39.1	69	19.1	162	27.0
>50 vjeç						
<b>Niveli i edukimit</b> <sup>B</sup>	15	6.3	28	7.7	43	7.2
Fillor ose	108	45.4	231	63.8	339	56.5
pa shkolle	95	39.9	89	24.6	184	30.7
Tetëvjeçar	20	8.4	14	3.9	34	5.7
Arsim i mesëm						
Arsim i lartë						
<b>Shkrim e këndim</b>	235	98.7	358	98.9	593	98.8
Po	3	1.3	4	1.1	7	1.2
Jo						
<b>Gjendja civile</b>	223	93.7	328	90.6	551	91.8
I/e martuar	15	6.3	34	9.4	49	8.2
Jo i/e martuar <sup>†</sup>						
<b>Vendlindja</b>	82	34.5	147	40.6	229	38.2
Qytet	156	65.5	215	59.4	371	61.8
Fshat						
<b>Sa vjet jetoni këtu</b>	24	10.1	43	11.9	67	11.2
<5 vjet	159	66.8	255	70.4	514	69.0
5-15 vjet	55	23.1	64	17.7	119	19.8
>15vjet						

Më konkretisht, në studim morën pjesë 362 femra ose 60.3% e subjekteve, kurse meshkujt ishin 238 ose 39.7%. Mosha mesatare e pjesëmarrësve ishte 43.8 vjeç (± 11.6 vjet). Mosha mesatare e meshkujve ishte në mënyrë

statistikisht domethënëse më e lartë sesa mosha mesatare e femrave (47.4 vjeç kundrejt 41.4 vjeç, përkatësisht;  $P < 0.001$ ). Rreth 64% e subjekteve kishin arsim fillor ose tetëvjeçar, pothuajse një e treta kishte arsim të mesëm dhe vetëm 6% e subjekteve kishin arsim të lartë. Vihet re që më shumë meshkuj kanë arsim të mesëm apo të lartë krahasuar me femrat dhe ky ndryshim është statistikisht domethënëse

### **Analiza dhe diskutimi**

Shpjegimi i varfërisë sipas shkollës së përjashtimit social në zonën e marrë në studim.

Sen (6), Room (10) shpjegojnë që përjashtimi social është shumë më tëpër së të qenurit të varfër. Room (10) kur shpjegon se përjashtimi social është pjesë shkallë më lart se varfëria, vë theksin pikërisht në 'shkëputjen e marrëdhënieve me familjen, shoqërinë si rezultat i përjashtimit social. Madje as ushtrimi i të drejtave të plota si qytetar dhe pjesë e një shoqërie nuk është më i mundur. Kontrata sociale midis individit dhe shoqërisë nuk ekziston më citon Sen (6).

Në rastet e përjashtimit social në zonën e Bathores do të përfshijmë edhe individët që në një farë mënyre kanë qenë pjesë e këtij përjashtimi, por edhe ata që janë bërë pjesë. Si në njerin rast edhe në tjetrin individit nuk është pjesëmarrës aktiv në shoqërinë në të cilën bën pjesë.

Një autor i rëndësishëm Paugam (17) thekson se përjashtimi, i cili është pasojë e deprivimit apo diskriminimit social ekonomik nuk mundëson pjesëmarrjen në aktivitete. I njëjti autor thekson se këta banorë sidomos ata që banojnë në lagje tejet të varfëra nuk njihen si banorë apo rezidentë të lagjeve ku banojnë. Kjo pra është një pasqyrë, e cila tregon se se sa të përjashtuar munden të jenë këta individë nga të drejtat e tyre sociale dhe politike.

Siç e kemi shpjeguar edhe më sipër problematika e varfërisë urbane në Bathore fillon me migrimin. Këta migrnatë shpesh me nivel të ulët arsimor (shih tabelle), njohje dhe lidhje shoqërore të pakta, zhvendosen në 'periferi të caktuara'. Migrantët, por edhe individë të tjerë me karakteristikat e sipërpërmenduar janë shtresa që përballen me përjashtimin ekonomik social kulturor dhe politik.

Duke filluar se pari me 'barrierën ekonomike' pamundësi që këto grupe të jenë pjesë e tregut të punës.

Një nga mënyrat pse ndodh përjashtimi social, është pikërisht me anën e diskriminimit qoftë ky gjinor, etnik apo edhe forma të tjera dhe kjo bëhet 'barriera' kryesore për të pasur akses në burimet ekonomike të

shpjeguara edhe më lart. Por efektet e përjashtimit nga tregu i punës mundet të shkaktojnë edhe përjashtimin social (11).

Një mënyrë tjetër se si mundet të ndodhë ky proces është edhe me anën e vështirësive për të qene pjesë e ekonomisë formale, si rrjedhojë këta individë do të jenë pjesë e tregut apo punësimit informal, rezultat i të cilës është pasiguria në punë, por ka edhe pasoja të rëndësishme që japin rezultat më vonë siç është mungesa e pensionit etj. Papunësia së bashku me punësimin në tregun joformal, janë aspekti më themeltar në problematikën e varfërisë urbane, duke i shndërruar këta individë apo grupe të përjashtuar nga tregu i punës. Sipas White (18) të varfërit e zonave urbane edhe në rastet kur punojë paguhen keq, punojnë në ambiente të papërshtatshme dhe mbi të gjitha përjetojnë pasigurinë e punës që mundet të ndërpritet në çdo moment.

Është papunësia dhe mungesa e pjesëmarrjes në aktivitete formale arsyeja që çon drejt varfërisë. Nga ky këndvështrim nuk është vetëm fakti që të ardhurat e pamjaftueshme shkak i një jetesë në kushtet e varfërisë, por pasojat e këtyre të fundit siç janë pasojat socio-psikologjike të papunësisë apo punësimi në tregun joformal që kanë ndikime serioze.

Së dyti individë apo grupe individësh mundet të përjashtohen nga 'ushtrimi' i të drejtave civile dhe politike që takojnë.( 25).

Mendoj se i duhet kushtuar një vëmendje e rëndësishme 'përjashtimit' politik në këtë zonë siç është pjesëmarrja në aktivitete politike. Barrierat për mospjesëmarrje janë të ndryshme duke filluar nga mungesa e burimeve financiare, por pse jo edhe fizike për të marrë pjesë në aktivitete politike fushata elektorale që shoqërohet edhe me mospjesëmarrje në votim. Shifrat tregojnë se edhe në vende me demokraci të konsoliduar pjesëmarrja politike në shtresat e varfëra është shumë më e ulët në krahasim me shtresat e tjera.( 7).

Sipas këtyre autorëve pjesëmarrja e ulët në votim është një tregues i qartë i mospjesëmarrjes në aktivitete politike, që më pas do të shoqërohet me një mospërfaqësim në nivel politikash për këtë shtresë.

Përjashtimi politik shpjegon arsyen e mosadresimit adekuat të nevojave nga politikëbërësit. Shpesh fakti se, zonat, lagjet ku banojnë këto shtresa, kanë mungesa të dallueshme edhe përsa i përket infrastrukturës. flet për mënyrën së si 'shihen' nga politikanët, politikëbërësit apo edhe vetë qeveria.

Sipas Room (15) organizimi politik i shtresave të varfëra është shumë problematik edhe si rezultat i një lidhësi shpesh joefektiv, por edhe të 'xhelozisë' midis individëve udhëheqës dhe pasuesve të tyre. Por edhe politikanët apo qeveritë, shpesh mundet të mos mbështesin të varfërit

e zonave urbane për faktin se këta të fundit shpesh jetojnë në zona që mundet edhe të mospërfaqësohen në nivel politik, si rezultat i banesave jo të legalizuara ku ata banojnë.

Kështu përfaqësimi i dobët politik bën që këto shtresa të mos përfitojnë shërbimet që iu takojnë, shërbime këto që iu takojnë në bazë të të drejtave të tyre.

Së treti, përjashtimi social ndodh kur individëve apo grupeve iu mohohet aksesimi në aktivitete kulturore, shoqata, rrjete sociale. Roli i përkatësisë sociale dhe integritetit social është themeltar, pasi fuqizon kapitalin social në nivel individual apo grupi me anën e procesit të fuqizimit dhe mobilizimit të këtyre shtresave.

Nocioni dhe rëndësia e kapitalit social buron nga fakti se bashkëpunimi, solidariteti shkëmbimi reciprok, prodhojnë efektet e një sinergjie të domosdoshme (4). Nevoja për të marrë pjesë në aktivitete sociokulturore dhe për të patur akses në rrjete sociale rritet në shoqëritë, ku problemet ekonomike janë më të thella dhe mohimi i të drejtave shoqërore dhe mbrojtjeve sociale është më i pranishëm.( 12).Të gjithë këto shtresa që janë të përjashtuara nga rrjetet sociale e kulturore do të kenë më shumë shanse për të mbetur të varfër.

Në shoqëritë në zhvillim rrjetet shoqërore janë shpesh një parakusht për të gjetur një punë.

Kapitali social është i rëndësishëm edhe në demokratizimin e shoqërisë, pasi shoqëria civile luan një rol të rëndësishëm në politikbërje ( 5).

Fakt është që të varfërit e zonave urbane kanë tendencë të marrin pak ose aspak pjesë në aktivitete sociokulturore. Si rezultat i kësaj pjesëmarrjeje, ata nuk 'përfitojnë' edhe benefitet e kapitalit social të shpjeguar më sipër(13, 14).

Por kapitali social është shumë i rëndësishëm, sepse shumë burime duke përfshirë këtu edhe kapitalin njërëzor dhe financiar varën dhe kanë një lidhje me kapitalin social( 13).

Aspekte të tilla të kapitalit social siç janë mbështetja, ndihma apo edhe kryerja e aktiviteteve të përbashkëta, luan rol në përmirësimin e situatës së varfërsë urbane, por edhe prodhon mbështetje e shpesh nxit drejt pjesëmarrjes politike me ndikime të rëndësishme në vendimmarrje.( 1).

Duhet theksuar se pjesëmarrja sociale e ulët dhe fakti që shpesh të varfërit e zonave urbane janë të përjashtuar në pikëpamjen sociale dhe kulturore, ka lidhje me problematikën e migrimit dhe përfaqësimit të tyre në politikbërje. *Së pari*, këta individë kanë lidhje të dobëta sociale, pasi qëllimi kryesor i tyre janë të ardhurat se marrëdhëniet sociale (13).



*Së dyti*, duke qenë se kanë prejardhje të ndryshme kulturore, gjeografike një arsye kjo që ndikon të jenë më pak të organizuar politikisht, apo edhe në aspektin socio-kulturor.(6).

*Së treti*, edhe në rastet kur këta janë të organizuar, organizma të tillë si sindikatat janë shpesh joefektive, këto të fundit mbrojnë interesat e partive politike. (9)

Për të përmbyllur si rezultat i një organizimi të ulet socio-kulturor, nevojat dhe kërkesat e tyre nuk pasqyrohen dhe nuk përqaqësohen në politikëbërje (14.).

## VI. KONKLuzionet

Disa procese sociale bëjnë që varfëria dhe pabarazia në periferitë urbanë të Bathores kanë efekte identitare.

Deri tani pak vëmendje i është kushtuar përshkrimit të Përjashtimit Social më tepër është synuar të shpjegohen shkaqet e saj. Jane parë shkaqet e varfërisë dhe sidomos mekanizmat sociale që e bëjnë atë afatgjatë .

Ka një rëndësi të madhe edhe klasifikimi i shkollave të ndryshme që shpjegojnë konceptin e varfërisë në varësi të kësaj tipologjie, mundet të ndërtohen edhe strategjitë dhe politikat sociale, që do të ndërmerren nga shteti dhe nga institucionet përkatëse.

Sa më efektive të jetë ndërhyrja për zbutjen e varfërisë urbane aq më të mëdha janë mundësitë, që këto bashkësi apo individë të dalin jashtë rrethit vicioz të varfërisë.

Por efektiviteti i kësaj ndërhyrjeje do të varet edhe nga aftësia që shteti të identifikojë këto familje dhe të ndërhyjë në kohën e duhur. Sipas statistikave arsyet kryesore të varfërisë në zonat urbane rezultojnë të jenë papunësia dhe të ardhurat e pamjaftueshme. Kjo shpesh lidhet me arsimimin e pamjaftueshëm. Politikat efektive të ndërhyrjes mundet të jenë trajnimet profesionale, që mundet t'iu ofrohen sigurimi dhe mbrojtja shëndetësore e tyre, duke bërë kështu që kapitali njerëzor të ketë të gjitha aftësitë e nevojshme për të punuar.

Sigurisht në vendet perëndimore kryehet një punë e konsiderueshme 'identifikuese' në mënyrë që të përcaktohen shkaqet e varfërisë të këtyre familjeve në zonat periferike dhe faktoreve që i përjashtojnë nga tregu i punës. Vendi ynë karakterizohet nga shifra të larta të papunësisë dhe siç është përmendur me pagesa më të ulëta në krahasim me burrat, mungesa e sigurimeve shëndetësore dhe shoqërore, janë një shkak për shtrirjen e mëtejshme të varfërisë urbane, e cila shpesh ka ndikim të drejtpërdrejtë në varfërinë tek femijët si kategoria më e pambrojtur.

Kështu që të gjitha strategjitë për të luftuar këtë të fundit duhet të synojnë ngritjen e vendeve të reja të punës dhe një legjislacion që duhet të parashikojë mbrojtjen e punëmarrësve, duke parashikuar kështu edhe punën me kohe të pjesshme etj. Duke qenë se tregu i punës është gjithashtu i ndarë midis tregut formal dhe joformal, kjo ndikon në mungesën e mbrojtjes për të tërë atë kategori që punon në tregun informal.

Për të gjitha vendet evropiane edukimi dhe përmirësimi i tij, është shndërruar në strategji zhvillimi. Në vendet e Ballkanit Perëndimor mosndjekja e arsimit fillor ka shifra serioze. Detyrimi i ndjekjes së arsimit fillor dhe koncepti i arsimit gjithpërfshirës është një domosdoshmëri. Rreziku i ciklit të varfërisë ka një marrëdhënie direkte me nivelin e edukimit .

#### **BIBLIOGRAFIA:**

1. Adams , K., (1990). *Closing the Gap: Theory, Metro-Nonmetro Differences in Long Term Poverty Among Balks*: University of Michigan
2. Duncan, G., & Hill, J.. (1989). Assessing the Quality of Household Panel Survey Data. *Journal of Business and Economic Statistic*, 7(4), 441-451. .
3. Sen , A . *Journal of Development Studies*, 29(3), pp. 429
4. Silver, H. (1994). Social Exclusion and Social Solidarity: Three Paradigms. *International Labour Review*, Vol. 133, No. 5-6, 1994, pp. 531-578.
5. Sen, A. (1999) *Development as Freedom* (Oxford: Oxford University Press
6. Sen A. (1997). Inequality, unemployment and contemporary Europe. *International Labour Review*, Vol. 136, No. 2, 1997, pp. 155-171.
7. Gore, C. (1993) Entitlement relations and 'unruly' social practices: a comment on the work of Amartya
8. Ashworth, K, & Hill, M. (1992). Economic Disadvantage during Childhood .Working paper 170.
9. Hills, J., Le Grand, J., Piachaud, D. (2002). *Understanding Social Exclusion*. Oxford University Press. Oxford, United Kingdom
10. Room, G. (ed.) (1995). *Beyond the Threshold: The Measurement and Analysis of Social Exclusion*. The Policy Press. Bristol, United Kingdom.
11. Castel, R. (1995). *Les métamorphoses de la question sociale, une chronique du salariat*. Fayard. Paris, France.
12. Castells M. (1997) *The Power of Identity* (Vol.2 of 'The Information Age: Economy, Society and Culture') Blackwell, Oxford.
13. Fukuyama F. (1995) *Trust: The Social Virtues and the Creation of Prosperity* Penguin London
14. Opel A.E.O (2000) ' The Social Context of Labour Markets in Dhaka Slums' *Journal of International Development* 12, 5 735-750.
15. Room, G (2000), 'Commodification and De-commodification: A Developmental Critique', *Policy and Politics*, Vol 28, No.3.
16. Room G. (2000) 'Trajectories of Social Exclusion: the Wider Context' in David Gordon and

17. Paugam, S. (1991). *La disqualification sociale*. Presses Universitaires de France. Paris, France.
18. White, M. (1991). *Against Unemployment*. Policy Studies Institute. London, United Kingdom.
19. Republic Albania (2004). *Albania National Report on Progress report towards Achieving the Millennium Development Goals*, (Tirana)
20. Republic Albania (2001). *National Strategy for Socio-Economic Development (PRSP)*. (Tirana).
21. Richard, D. (1976). Dependency and Poverty in Short and Long Run, University of Michigan pp.273-296.
22. UNDP (2002a). *The Albanian Response to the Millennium Development Goals*.
23. UNDP (2002b). *Avoiding the Dependency Trap, Roma Human Development Report*.
24. UNDP (2003). *Human Development Report/Millennium Development Goals 2003*
25. UNDP (2004b). *Millennium Development Goals: Reducing Poverty and Social Exclusion (Hungary, Slovenia, Slovak Republic, Czech Republic) – Millennium Development Goals Report*.
26. UNDP (2004c). *Human Development Report 2004 – Cultural Liberty in Today's Diverse World*.
27. Albania Double Dividend of Gender and Equality “Women and Children in Albania” 2007
28. OECD (2002). *Education Policy Analysis*.
29. OECD/ Eurostat (2004). *PPP and Real Expenditures*. 2002 Benchmark Year

**EKSPLORIMI I FAKTORËVE NDIHMUES DHE  
PENGUES NË PROCESIN E ZBATIMIT  
TË KUOTAVE GJINORE LIGJORE**

Elona Dhëmbo, Izela Tahsini

*Departamenti i Punës Sociale dhe i Politikave Sociale, Fakulteti i Shkencave  
Sociale, UT*

**An exploration of helping and impeding factors in the process of  
implementation of legal gender quotas**

***ABSTRACT***

Politics and decision-making are areas where gender differences persist worldwide, in time and space. In Albania as well, gender differences in the political sphere remain sharp, notwithstanding introduction and application of gender quotas in politics and decision-making. The parliamentary elections of June 2009 produced results which stood far from the minimum objective of 30% representation of each gender – only 23 out of 140 MPs were women. The trend went down with the local elections of 2011. In this context, this article depicts on the issue of gender quotas in politics from a theoretical and empirical point of view. In fact, several studies following the introduction of quotas from academia and civil society/think tanks have tried to monitor and assess the progress done thus far through empirical evidence and public opinion measurements. This article, on the other hand, aims at a presenting a broader picture of gender quotas in politics as a global issue but with local characteristics and specificities. The paper provides a concentrate of the reviewed theoretical body of literature and research in the area to understand more on the diversity of the problem and factors influencing the process; hence drawing relevance and lessons for Albania too.

**Hyrje**

Aplikimi i kuotave gjinore mendohet se ka një efekt të konsiderueshëm në pjesëmarrjen dhe përfaqësimin e grave në politikë (1; 2; 3). Megjithatë, sukcesi i tyre ndryshon gjerësisht në varësi të shteteve – nga ato nordike me modelin në rritje (4), te refuzimi total dhe më pas pranimi i ngadaltë i kuotave gjinore në Ballkan (5). Në Shqipëri, politika është një fushë ku ekzistojnë diferenca të thella gjinore, të cilat vazhdojnë në mënyrë të qëndrueshme, edhe pas masave specifike, si aplikimi i kuotave gjinore në politikë dhe vendimmarrje.

Kjo situatë kontraston me periudhën komuniste, ku gratë ishin ndjeshëm më mirë të përfaqësuara në arenën politike dhe vendimmarrëse, të paktën përsa i përket treguesve sasiorë, një fenomen i njohur në shumicën e vendeve ish-komuniste. Disa faktorë kanë kontribuar në rënien e përfaqësimit të grave në politikën e pas viteve '90-të në Shqipëri, që përfshijnë paragjykimin socio-kulturor, natyra agresive e politikës që i bën shumë gra të mosangazhohen, kultura maskiliste e shoqërisë, dhe ndonjëherë niveli i ulët i vlerësimit të grave (shiko për një përmbledhje të argumenteve në këtë fushë referencën 6).

Pavarësisht nga dispozitat e fundit ligjore (2008), të cilat kërkojnë një minimum prej 30% pjesëmarrjeje të secilës gjini në politikë dhe vendimmarrje, zgjedhjet elektorale të qershorit, 2009 sollën shifra shumë larg objektivit të synuar për gratë, me 23 gra parlamentare nga 140 apo ndryshe, me vetëm 16.4% të vendeve në parlament. Situata nuk u përmirësua me zgjedhjet lokale të vitit 2011, përkundrazi. Po kështu, ajo nuk duket shumë premtuese edhe pas ndryshimeve më të fundit (2012) që pritet të zbatohen në zgjedhjet parlamentare të këtij viti, qershor, 2013 ku penaliteti më i madh për subjektet që nuk do të respektojnë sistemin e kuotave gjinore, do të jetë një gjobë simbolike.

Disa studime nga bota akademike dhe organizatat/*think-tanket* janë përpjekur të monitorojnë dhe vlerësojnë përpjekjet e deritanishme përmes të dhënave empirike dhe matjes së opinionit publik mbi çështjen në fjalë. Ky artikull, nga ana tjetër, fokusohet tek inkuadrimi më i gjerë i kuotave gjinore, si një çështje gjinore globale me tipare dhe specifika lokale. Ai rishikon teoritë dhe studimet në këtë fushë për të kuptuar më tepër lidhur me diversitetin e problematikës, faktorët influencues që ndihmojnë ose pengojnë procesin e zbatimit të kuotave gjinore me relevancë edhe për kontekstin shqiptar.

- **Kuotat gjinore në politikë dhe vendimmarrje**

Duke kërkuar nëpër historinë e kuotave gjinore, mund të thuhet se ato kanë qenë të shoqëruara me shumë argumente dhe qëndrime pro dhe kundra. Në fakt, debatet rreth kësaj çështjeje ndryshojnë rrënjësisht për nga shkalla e ashpërsisë dhe kohëzgjatja në hapësirë dhe kohë. Kuotat nuk janë të pranuar gjerësisht dhe / ose të promovuara nga të gjithë; nuk ka unitet në këtë aspekt, madje edhe midis vetë grave. Këto tendenca të zhvillimit të historisë së kuotave gjinore siç pohon Bachi (7), janë të vlefshme për demokracitë e vjetra dhe të reja.

Kështu, debatet që pasuan prezantimin e kuotave gjinore në kuadrin ligjor shqiptar dhe atyre që shoqërojnë zbatimin dhe rezultatet e tyre, janë të gjitha brenda pritshmërive dhe parashikimeve. Në këtë seksion jemi përpjekur të mbulojmë dhe paraqesim një pasqyrë të përgjithshme të literaturës bazë dhe debateve mbi kuotat gjinore në nivel ndërkombëtar, si dhe të indikojmë paralelisht atë që ndodh në kontekstin shqiptar në këtë drejtim.

Kuotat janë paraqitur shpesh si veprime afirmative, me synimin për të ngushtuar hendekun e përfaqësimit të burrave dhe grave në politikë. Argumentet pro këtyre veprimeve afirmative janë mbështetur kryesisht në tezat dhe përjasjet e mundësive të barabarta dhe të drejtave të njeriut. Duke pasur parasysh se veprimet afirmative janë përshkruar si qëllim drejt barazisë së rezultateve në vend të barazisë së mundësive, kuotat janë justifikuar si veprime afirmative që kontribuojnë drejtpërdrejt në barazinë e rezultateve.

Megjithatë, është pikërisht ky dimension që i bën ato të përballen me më shumë rezistencë sesa ato veprime afirmative që synojnë kryesisht barazinë e mundësive. Çështje të tilla, si: barazia, përfaqësimi dhe të drejtat janë sfiduar nga argumente të bazuara kryesisht në meritat. Merita është një koncept kyç që nxit shumicën e argumenteve të kundërta. Argumente të tilla kanë qenë përdorur gjerësisht për të kundërshtuar kuotat dhe mbështetësit e tyre argumentojnë se postet/pozicionet, duhet të zihen në bazë të meritave, të cilat mund të maten lehtësisht.

Pozicioni klasik liberal i trajtimit të barabartë të njerëzve të ndryshëm është një shembull tipik i kësaj. Megjithatë, kjo është një përjasje e verbër gjinore, dhe kur është e aplikueshme, edhe një përjasje e verbër racore ose etnike. Shumë forma të kuotave zgjedhore në fakt mbajnë aspekte të parimit të meritës, për shembull sistemi zinxhir, ku burrat dhe gratë janë të listuar në mënyrë alternative në listën e partisë shpesh përfshin një provë të meritave në raundin e parë (8). Për këtë arsye, mund të thuhet se kriteret shtesë dhe / ose procedurat që tentojnë të sigurojnë

barazinë e rezultateve, jo domosdoshmërisht janë kundër ose reduktojnë zbatueshmërinë e sistemit të meritave.

Aktualisht, ka një nivel më të madh pranueshmërie për ndërmarrjen e masave për mundësi të barabarta, duke përfshirë reforma të tilla si trajnimi për aftësimin e grave, ndihma financiare dhe forma të largimit për të ofruar përkujdesje siç është leja e lindjes (9), sesa për veprime afirmative në politikë dhe vendimmarrje. Gjithsesi, sistemi i kuotave është më i lehtë për t'u justifikuar kur përdoret në sistemin elektoral sesa në fusha të tjera. Kjo kryesisht për shkak të pritshmërisë që qeveritë dhe përfaqësuesit duhet të lidhen me popullin deri në një farë mase (10; 7). Që do të thotë se nëse gratë përbëjnë 50% të elektoratit, pritet që ato të përfaqësohen në parametra të ngjashëm (edhe pse, në këtë drejtim janë zbatuar kuotat me një "zbritje" zakonisht në 30%).

Në fakt, "Një demokraci e vërtetë nuk mund dhe nuk i përjashton gratë" (11). A mundet një sistem politik të quhet demokraci, nëse gjysma e elektoratit nuk është e përfaqësuar në mënyrë të barabartë? Në shumë vende, megjithë debatet e shumta, kuotat janë pranuar dhe zbatuar. "Në Brazil sot kuota është më shumë se një instrument i ri në luftën e grave për barazi dhe ndërtimin e një demokracie të vërtetë, është thelbësore për drejtësinë." (12). Në fakt, si një e drejtë njerëzore në kuadër të përfaqësimit politik, kuotat janë mëse të justifikuara.

Megjithatë, siç u përmend edhe më lart, kuotat nuk janë të mbështetura gjerësisht as nga vetë gratë. Ka kritika që vijnë nga feministe si Nancy Fraser. Në punën e saj të vitit 1997 ajo argumentonte se reforma të tilla, si kuota zgjedhore, janë të kufizuara në potencialin e tyre duke qenë se ato portretizojnë "klasën më të pafavorizuar, si trashëgimisht të mangët, të pangopur, që ka gjithnjë e më shumë nevoja për t'u adresuar" (13). Në fakt, Rekomandimet e Përgjithshme të CEDAW nenit 4 pika 1 (15) theksojnë se problemi qendror është privilegji ekzistues i burrave, në vend të "disavantazimit" të grave. Ky është një aspekt i rëndësishëm që duhet të jetë i qartë dhe të përforcohet.

Për ta qartësuar këtë pikë, Mary Teigen (14) propozon tri strategji. Së pari, ajo sugjeron se duhet të ketë një ndryshim të fokusit nga diskriminimi në "të drejtën për t'u trajtuar si të barabartë". Së dyti, ajo pretendon se duke theksuar kontributin e veçantë të grave në një fushë të dominuar nga meshkujt do të jetë shumë më e dobishme për kauzën. Dhe e treta, ajo sugjeronte që "barra e detyrës" të transferohej nga ato që advokonin barazinë, në ato që mbronin gjendjen ekzistuese.

Kështu, pyetja nuk duhet të jetë “Pse gratë?”, por “Pse jo gratë?”. Një qasje që Anne Phillips (15) e quan një argument negativ i drejtësisë. Pavarësisht rezistencave, kuotat janë aplikuar në vende dhe kontekste të ndryshme dhe efikasiteti i tyre ndryshon shumë. Kjo ka frymëzuar një sërë kërkimesh dhe debatesh mbi rëndësinë që ky element ka në proceset demokratike, në të cilat gratë tentojnë të futen, por: a janë çështjet gjinore të advokuara mjaftueshëm nga grupi që arrin të bëhet pjesë e tyre dhe a duhet të jemi të kënaqur me përfaqësimin e thjeshtë numerik, e kështu me radhë, janë pyetjet që e shoqërojnë këtë proces.

Disa studiues janë përpjekur të identifikojnë kushtet e nevojshme për t’u plotësuar për të kaluar përtej një përfaqësimi të thjeshtë numerik. Ata përfshijnë natyrën e shoqërisë civile dhe vendin, fuqinë e lobimit për barazinë gjinore nga ana e shoqërisë civile, natyrën e sistemit politik, thellësinë e demokracisë procedurale dhe të pavarur, organizimin e konkurrencës politike (numrin dhe natyrën e partive), natyrën e fuqinë e shtetit (është në zhvillim apo i zhvilluar? a ka decentralizim? etj.) (16).

Megjithatë, studiuesit dhe kërkuesit janë të interesuar të dinë më shumë për efektet e kuotave. Nganjëherë gratë shikohen si “më pak politikane”, sidomos në ato raste kur vende të reja krijohen për to (17). Një dilemë e vazhdueshme ngrihet në mes: “Gratë thjesht do të përfshihen?” apo “Ato do të shndërrohen në burra të politikës?”. (18; 19; 20). Gratë kanë të drejtën për të qenë qytetare të barabarta dhe për të pasur të drejta të barabarta, por shqetësimi mbetet në lidhje me shkallën në të cilën kuotat përshtaten apo sfidojnë konceptet mbizotëruese të qytetarisë.

Sigurisht, mbështetësit e kuotave pretendojnë se ato janë të papërshtatshme në qoftë se përjashtojnë gjerësisht gratë nga negociatat vendimtare mbi kuptimin e qytetarisë dhe mbi marrëveshjet institucionale të dëshiruara për jetën sociale. Në aspektin e qytetarisë, lidhja publike – private është veçanërisht e rëndësishme. Në vendet e Evropës Lindore ku çmontimi i komunizmit nënkuptonte zvogëlimin e të drejtave sociale dhe rritjen e mbështetjes të familja, gratë po përpiqen të ngrenë një kërkesë për njohjen e sferës së brendshme/private (21).

Kuotat zgjedhore për gratë në mënyrë të qartë përfshijnë një kërkesë për rritjen e pjesëmarrjes së grave në aktivitetet e sferës publike. Kjo shpjegon një pjesë të ambivalencës së grave të Evropës Lindore në këtë drejtim.

- **Demokracia dhe frekuenca e kuotave gjinore**



Një vështrim mbi shtete të ndryshme tregon për ekzistencën e formave të ndryshme të kuotave, të përcaktuara nga një sërë faktorësh. Si një rregull i përgjithshëm mund të thuhet se sistemet proporcionale të përfaqësimit me lista shumë-emërore të mëdha, funksionojnë më mirë kur bëhet fjala për krijimin e legjislaturave përfshirëse dhe përfaqësuese të pakicave dhe të grave. Matland (22) shpjegon një lidhje reciproke mes frekuencës së kuotave dhe llojit të kuotave, nivelit të demokracisë në vend dhe sistemeve elektorale.

Nivelet e demokracisë në vend ndryshojnë nga jo-demokratike, në gjysmë-demokratike dhe demokratike, bazuar në renditjen e Freedom House të vitit 2004, të referuara nga Matland (22). Vetëm 3,7% e vendeve demokratike me sisteme zgjedhore me lista një-emërore SMD (Single Member District) kanë kuota ligjore, dhe 18% (akoma e ulët) e atyre me sisteme zgjedhore me lista shumë-emërore MMD (Multi-member District) kanë të tilla. Përqindjet rriten dhe dallimi mes SMD dhe MMD mbetet për vendet gjysmë-demokratike (20% kundrejt 36,4%). Situata është e kundërt në vendet jo-demokratike, 18,5 kundrejt 6,7%, kështu që ka frekuencë më të madhe të kuotave në vendet SMD.

Matland (22) pohon se fuqia e partive politike është një prej ndikimeve në këtë korrelacion mes frekuencës dhe niveleve të demokracisë. Kuotat ligjore në mënyrë të konsiderueshme kufizojnë aftësinë e zyrave lokale të partisë për të zgjedhur kandidatët, sidomos në SMD. Pra, në demokracitë e qëndrueshme, partitë lokale luftojnë përpjekjet e qeverisë për të prezantuar kuota kuptimplota ligjore. Në vendet gjysmë-demokratike, pushteti për të zgjedhur kandidatët është ende i centralizuar prandaj ka më pak rezistencë nga periferia, pasi ata nuk janë duke humbur fuqinë e mëparshme. Sidomos në SMD, kur procedurat e emërimit janë bërë në nivel qendror për të gjitha rrethet, partitë i shohin kuotat si më pak barrë, sepse ata mund të mendojnë për veten e tyre nëpërmjet krijimit të një propozimi kombëtar kandidimi.

Gjithashtu, niveli i demokracisë ndikon jo vetëm frekuencën e kuotave, por edhe formën e tyre. Në përgjithësi, sa më demokratik të jetë vendi, aq më shumë të ngjarë ka që të adaptojnë kuotat e partisë në vend të kuotave ligjore, që variojnë nga 50% kundrejt 14,3% në vendet demokratike, nga 24,5% kundrejt 30,2% në vendet gjysmëdemokratike, nga 9,5% kundrejt 14,3% në vendet jodemokratike. Matland (22) mbështet Tripp, Konate dhe Lowe-Morna (23), në sugjerimin e tyre që shtetet gjysmëdemokratike i shohin si tërheqëse kuotat ligjore, sepse ato mendojnë se do të shihen si më demokratike.

Ata gjithashtu nuk përballen me të njëjtën rezistencë si në vendet demokratike. Nga ana tjetër, partitë janë më pak të prirura të adoptojnë kuotat në vendet gjysmëdemokratike, ata janë më konservatorë në vlerat gjinore, prandaj ka më pak iniciativa dhe avantazhe politike për promovimin e barazisë gjinore.

• **Faktorët që influencojnë efektivitetin e kuotave gjinore në politikë**

Deri tani, kuotat gjinore në politikë janë zbatuar në më shumë se 100 shtete. Gjithsesi, nuk ka pasur një rritje uniforme të përfaqësimit të grave që të shoqëronte këtë proces, në të gjitha vendet ku ai ka ndodhur. Megjithë kërkimet e konsiderueshme në këtë fushë, arsyet për këto ndryshime nuk janë kuptuar mirë akoma. Studimet e rasteve janë të rëndësishme në këtë drejtim, sidomos kur është fjala për të kuptuar motivet e adaptimit të tyre dhe specifikat e zbatimit.

Kështu, edhe kur kuotat janë vendosur dhe aplikuar në një mënyrë ose në një tjetër, efektiviteti i përfaqësimit të grave ndryshon, për shkak të disa faktorëve:

- Mandatet ligjore ose rregullat e partisë mund të shkruhen në mënyrë të tillë që një parti mund të pajtohet me ligjin ose rregullat e partisë, pa zgjedhur një numër domethënës grash.
- Ligji ose rregullat e partisë injorohen nga palët dhe nuk ka asnjë sanksion për të parandaluar këtë.
- Edhe kur gratë zgjidhen, janë trajtuar si ligjvënëse të klasit të dytë, ose kuotat veprojnë si një tavan dhe jo si një dysheme (17).

Efektiviteti i kuotave mund të analizohet në mënyrë të dobishme në lidhje me procesin e rekrutimit. Llojet e ndryshme të kuotave ndikojnë ndryshe në hapat e procesit të rekrutimit legjislativ. Matland dhe Montgomery (24) përshkruajnë tri hapa të veçantë të këtij procesi si:

1. Lëvizjen e individëve nga të zgjedhshëm në aspirantë. Në studimet demokratike ambicia dhe burimet e individit ndikojnë në këtë hap.
2. Lëvizjen nga aspirantë në kandidatë, ndikimet nga rregullat e partisë, normat dhe sidomos besimet në lidhje me kandidatët më të mundshëm për të fituar votat e partisë
3. Lëvizjen nga kandidatë në të zgjedhur. Arritja e rezultateve finale.

Kuotat e aspirantëve, kuotat e fazës së parë (në të cilat partitë kombëtare u kërkohen subjekteve lokale që të paktën ta konsiderojnë gruan si një kandidatë), janë gjetur vetëm në mesin e demokracive të industrializuara

me sistem zgjedhor SMD. Edhe pse një mjet i dobët e me evidenca të kufizuara, ato janë një nga të paktat mundësi në traditën e autonomisë lokale dhe kontrollit lokal të emërimeve (25).

Kuotat e kandidatëve (ato ligjore apo të partive), kuotat e fazës së dytë dhe lloji më i zakonshëm, kërkojnë që listat e partisë të përfshijë një pjesë prej 5, 10% deri në ndarje të barabartë, gati ekskluzivisht në sistemet MMD elektorale, zakonisht në atë të përfaqësimit proporcional, e herë pas here në sistemet e përziera. Ky lloj është konsideruar një mjet i fuqishëm, por jo i mjaftueshëm.

Sipas Htun dhe Jones (26), katër kushte janë të nevojshme, që këto kuota të jenë efektive:

1. Shtrirja e gjerë e zonës elektorale (nr. i vendeve të zgjedhura për çdo zonë)
2. Listat e mbyllura të përfaqësimit proporcional
3. Një kërkesë vendndodhjeje (që ligji të jetë efektiv, një vendosjeje mandati, sigurimi i faktit që gratë të marrin përfaqësimin e nevojshëm në të gjithë listën nëse kërkohet)
4. Mirëbesim nga ana e partive politike.

Është theksuar fakti se përfaqësimi proporcional ka një rekord më të mirë në zgjedhjen e grave sesa sistemi mazhoritar i thjeshtë. Matland (22), thekson se edhe pse kushtet e mësipërme janë të mjaftueshme, por jo të domosdoshme, që do të thotë se edhe nëse plotësohet një kusht, mund të prodhojë kuota efektive (si në rastin belg, ku në mirëbesim midis palëve, në përgjigje të një lëvizjeje shumë aktive të grave brenda dhe jashtë partive, u prodhua një përfaqësim i lartë i tyre).

Kuotat e vendeve të rezervuara, hapi i tretë, kërkon që një numër i caktuar i vendeve të parlamentit të mbahet nga gratë, dhe duhet të jetë pjesë e kushtetutës apo kodit zgjedhor. Ndonëse kjo lloj kuote është një përgjigje për emërimet në sistemet SMD, problem i saj me legjitimitetin (sepse shpesh parlamentarët nuk janë të zgjedhur direkt nga qytetarët – ashtu si edhe në rastin e Shqipërisë) e bën më të vështirë për gratë në vendet e rezervuara të marrin pushtet gjatë mandatit të tyre (22).

#### • KONKLUZIONE

Në përfundim të këtij artikulli do ishte e nevojshme të theksohej se debati dhe eksperiencia me aplikimin e kuotave gjinore në politikë dhe vendimmarrje nuk janë të rinj. Shqipëria ka mundësinë të njihet jo vetëm

me diskursin feminist të të drejtave të njeriut dhe demokratizimit të sistemeve politike në raport me kuotat gjinore në politikë, por edhe të mësojë nga eksperiencat e ndryshme të aplikimit të tyre, në mëse 100 vende në të gjithë botën. Gjithsesi, pavarësisht njohurive dhe eksperiencave në fushë, ndër kriteret kryesore për aplikimin me sukses të tyre mbeten vullneti dhe mirëbesimi i aktorëve kryesorë politikë – i partive politike. Një kombinim i mirë bazave teorike, gjetjeve empirike dhe vullnetit dhe mirëbesimit politik do t'i shërbente përmirësimit të CV-së së shkurtër dhe të varfër të aplikimit të kuotave gjinore në jetën politike dhe vendimmarrëse në Shqipëri.

#### REFERENCA:

1. Dahlerup and Freidenvall, "Quotas as a 'Fast Track' to Equal Political Representation for Women. Why Scandinavia is No Longer the Model", *International Feminist Journal of Politics* 7:1, March 2005, 2005, pp. 26-48.
2. Dahlerup, "Gender Quotas – Controversial But Trendy. On Expanding the Research Agenda", *International Feminist Journal of Politics*, 10 (3), 2008, pp. 322-28.
3. Pande, R. et al, Powerful Women: Does exposure reduce prejudice? (online appendix), *Quarterly Journal of Economics*, November 2009, Vol. 124 (4): 2009, pp. 1497–1540.
4. Dahlerup and Skjeie, "The Nordic Countries. An Incremental Model", in Dahlerup (ed.), *Women, Gender and Politics*, 2006, p. 55-82.
5. Antić, M.G. and Lokar, S., "The Balkans: From total rejection to gradual acceptance of gender quotas", in Dahlerup, D. (ed.) *Women, Quotas and Politics*, London: Routledge, 2006.
6. Dhëmbo, E., "Citizenship as a profoundly gendered concept" in *To be a woman...in Albania, after 1990*, GADC, Tirana, 1997.
7. Bachi, "Arguing for and against quotas, Theoretical issues" in Drude Dahlerup (ed.): *Women, Quotas and Politics*, Routledge 2006. "The Nordic Countries: an Incremental Model" Routledge: NY, 2006.
8. Teigen, "The Affirmative Action Controversy". *Nora*, 2, 2000, p.63-77.
9. Norris, 'Increasing women's representation in government: What options would work best for Afghanistan?' Prepared for the *Afghanistan Reconstruction Project* Center on International Cooperation, New York University, 2003.
10. Blacchi, *The Politics of Affirmative Action. 'Women', Equality and Category Politics*, London : Sage, 1996.
11. International Socialist Women, 1998.
12. Një grua braziliane, Marta Suplicy, cituar në Htun dhe Jones 2002, f. 34.
13. Fraser, *Justice interrupts*, New York: Routledge, 1997, p.115.
14. CEDAW Convention of Elimination of All form of Discrimination Against Women. Adopted in 1979 by the UN General Assembly.
15. Phillips, A., *The politics of presence*. Clarendon Press, Oxford, U.K.; New York, U.S., 1995, p.81.
16. Goetz and Hassim, *No shortcuts to power: African women in politics and policy making*, Zed Press, London, 2003, p.5-6.

17. Dahlerup, D. (ed). *Women, Quotas and Politics*. Routledge: NY, 2006.
18. Das, The times of India, 22 July, 1998, p.5.
19. Lovenduski and Stephenson, "*Women in decision-making: report on existing research in the European Union*", Luxembourg, Office of Official Publications of the European Communities, 1999.
20. Siim, *Gender and Citizenship. Politics and Agency in France, Britain and Denmark*. Cambridge, 2000, Cambridge University Press.
21. Havelkova, "Abstract Citizenship? Women and Power in the Czech Republic" in Hobson, Barbara ed. *Gender and Citizenship in Transition*. London, MacMillan, 2000, p. 118-138.
22. Matland, R.E., Electoral quotas. Frequency and effectiveness. In Dahlerup, D. (ed). *Women, Quotas and Politics*. Routledge: NY, 2006.
23. Tripp, A., Konate, D. and Lowe-Morna, C., *Sub-Saharan Africa: on the fast track to women's political representation*, 2006.
24. Matland, R.E. and Montgomery, K.A., *Women's Access to Political Power in Post Communist Europe*. Oxford: Oxford University Press, 2003.
25. Gallagher, M., 'Conclusion'. In M. Gallagher and M. Marsh (eds). *Candidate Selection in Comparative Perspective: The Secret Garden of Politics*. London: Sage Publications, 1998.
26. Htun, M.N. and Jones, M.P., *Engendering the Right to Participate in Decision-Making: Electoral Quotas and Women's Leadership in Latin America*. In N. Craske and M. Molyneux (eds). *Gender and the Politics of Rights and Democracy in Latin America*. London: Palgrave, 2002.

## VLERËSIMI I KAPACITETEVE TË SHËRBIMEVE SOCIALE NË QARKUN E SHKODRËS

Bujanë Topalli, Edit Lezha

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

### **Social services capacity assessment in the Shkodra Region**

#### **ABSTRACT**

This study aimed to give a general information regarding the real capacity of public institutions to provide social services effectively and efficiently. During the analysis of first phase data obtained through the questionnaire instrument and document analyses, it resulted that the main obstacle in the provision of efficient and effective social services were insufficient financial resources. During the second phase of the analyses that was based on the further literature review and semi-structured interviews with respondents of selected sample involved in the study, it became clear that the problem of financial resources which emerged as a key problem impeding the growth and quality of social services, represented only the tip of the iceberg. The main problem which makes it difficult and almost impossible to increase the quality of social services, is not the full realization of the decentralization process.

#### **1.1 Përkufizimi i termave kyçe**

**Me vlerësimin e kapaciteteve të shërbimeve sociale kuptojmë:** vlerësimin e nivelit të zhvillimit të shërbimeve sociale në nivel komune, bashkie dhe qarku dhe aftësinë e intitucioneve publike që ofrojnë shërbime sociale në këto njësi administrative për të përcaktuar objektiva afatshkurtra, afatmesme dhe në përcaktimin e burimeve të financimit për programe sociale komunitare, si një tjetër mundësi për të rritur kapacitet dhe për të arritur standardet sociale.<sup>53</sup>

---

<sup>53</sup> Përmbledhje e legjislacionit për ndihmën ekonomike dhe shërbimet shoqërore, Tiranë, 2007, f. 156.

**Standardet e shërbimeve sociale:** Ato janë parime të përgjithshme që shërbejnë për të siguruar cilësinë e shërbimeve shoqërore. Ato i drejtojnë shërbimet në plotësimin e nevojave të klientëve dhe të komunitetit dhe përfaqësojnë një mjet si për të vlerësuar përmbushjen e nevojave të përfituesve ashtu dhe të praktikave të shërbimeve shoqërore.

Standardet përbëjnë një ndër tri elementet që sigurojnë shërbime sociale bashkëkohore, pasi dy elementet e tjerë janë: inspektimi dhe licensimi.<sup>54</sup> Megjithatë zbatimi i standardeve nuk mund të jetë një proces uniform, pasi kjo varet nga **faktorë të mjedisit të brendshëm** dhe **faktorë të mjedisit të jashtëm**.<sup>55</sup>

Këto faktorë janë:

- Statusin e ofruesit të shërbimeve sociale;
- Përvojën e ofruesit të shërbimeve sociale;
- Kapacitete institucionale të ofruesit të shërbimeve sociale dhe ekzistenca e rrjeteve të ofruesve;
- Burimet njerëzore dhe financiare që garantojnë zbatimin, zhvillimin e standardeve dhe rritjen e cilësisë së shërbimeve sociale;
- Zhvillimin e rrjeteve të bashkëpunimit rajonal dhe më gjerë;
- Vullnetin dhe kapacitetin e aktorëve në nivel rajonal për të mbështetur shërbimet në komunitetin e tyre;
- Ndërgjegjësimin e aktorëve që ofrojnë shërbime sociale në komunitet për rëndësinë e standardeve;
- Specifikat e zonës në të cilat realizohen shërbimet sociale.

**Me efikasitet të shërbimeve sociale**<sup>56</sup>: kuptojmë ofrimin e maksimumit të mundshëm të shërbimeve sociale cilësore në një hark kohor shumë të vogël dhe me një kosto sa më të ulët.

**Më efektivitet të shërbimeve sociale**<sup>57</sup>: kuptojmë aftësinë për të përcaktuar objektiva të përshtatshme dhe mjetet e duhura për t'i arritur këto objektiva

**Decentralizim i shërbimeve sociale**<sup>58</sup>: është procesi ku komunitetet lokale bëhen protagoniste kryesore për ofrimin e shërbimeve sociale.

---

<sup>54</sup> Po aty, f. 123.

<sup>55</sup> Po aty, f. 145.

<sup>56</sup> Lame Perlat, *Administrim i punës sociale*, Tiranë, 2007, f. 43.

<sup>57</sup> Po aty, f. 4.

<sup>58</sup> Raporti nga Shoqata PULSE, Mars 2007, f. 4, 6.

## 1.2 Parashtrimi i problemit

Qeveria shqiptare në këto vitet e fundit ka bërë mjaft përpertime për zhvillimin e një kuadri politik dhe për planifikimin/programimin, shpërndarjen dhe monitorimin e shërbimeve sociale. Ligji mbi Asistencën Sociale dhe Strategjinë Kombëtare për Shërbimet Sociale,<sup>59</sup> i shpallur nga Këshilli i Ministrave në prill 2005, ofroi udhëzime të qarta për fillimin e implementimit të një sistemi modern të shërbimeve sociale në Shqipëri, i cili synon realizimin e një ndryshimi radikal, si: kalimin nga një “*welfare state i tipit asistencial*” në një “*welfare të tipit komunitar të decentralizuar*”, ku protagonist kryesorë për ofrimin e shërbimeve sociale do të jenë komunitetet lokale. Objektivat kryesore të Strategjisë Kombëtare për Shërbimet Sociale janë:

- a) **Decentralizimi i shërbimeve sociale dhe rritja e rëndësisë së administrimit lokal në menaxhimin e shërbimeve;**
- b) Deinstitutionalizimi i qendrave rezidenciale dhe transformimi i tyre në shërbime komunitare.
- c) Krijimi i shërbimeve të reja sociale në nivel lokal dhe shpërndarja e tyre në të gjithë territorin kombëtar.
- d) Garantimi i mbajtjes dhe i vazhdimësisë së shërbimeve publike dhe jopublike;
- e) Përfshirja e shoqërisë civile në shpërndarjen e shërbimeve sociale.
- f) Rritja dhe përmirësimi i cilësisë së shërbimeve sociale të ofruara sipas standardeve të parashikuara nga legjislacioni i ri.

Kështu, si rrjedhojë e proceseve decentralizuese dhe deinstitutionalizuese është e domosdoshme vlerësimi i kapaciteteve sociale të institucioneve rezidenciale dhe shërbimeve të tjera sociale shtetërore që ofrohen në nivele lokale, si në rastin tonë studimor në prefekturën e Shkodrës. Me strategjinë e shërbimeve lokale, synohet të minimizohen efektet negative që përjetojnë **targetgrupet** që përfitojnë shërbime nga institucionet rezidenciale, rritjen e mbështetjes së sistemit të familjes dhe komunitetit për individin dhe rritjen e cilësisë së shërbimeve në qendrat rezidenciale.

Reforma e shërbimeve sociale në Shqipëri bën të mundur :<sup>60</sup>

<sup>59</sup> Po aty, f. 4.

<sup>60</sup> Raport nga Shoqata PULSE, Mars, 2007, f. 7.



- a) Transformimin e shërbimeve rezidenciale në komunitare.
- b) Zgjerimin e llojeve të shërbimeve sociale të ofruara dhe zgjerimin mbulimit gjeografik të popullsisë.
- c) Rritjen e përfshirjes së qeverisë lokale dhe shoqërisë civile në ofrimin e shërbimeve sociale, financimin dhe transformimin e tyre.
- d) Sigurimin e vazhdimësisë së mbështetjes së shërbimeve dhe rritjen e cilësisë së tyre nëpërmjet zbatimit të standardeve.
- e) Promovimin dhe përfshirjen e sektorit të punës sociale në financimin dhe transformimin e shërbimeve.

### 1.3 Rëndësia e Studimit

Rëndësia e këtij punimi kërkimor qëndron tek fakti se studimi i kapaciteteve në ofrimin e shërbimeve sociale në institucionet publike në prefekturën e Shkodrës, do të na informojë mbi situatën aktuale të këtyre shërbimeve dhe do të mundësojë evidentimin e shqetësimeve apo problemeve, të cilat ekzistojnë dhe pengojnë ofrimin e shërbimeve sociale cilësore. Gjithashtu vlera e studimit qëndron dhe në rekomandimet që do të ofrohen për përmirësimin e situatës aktuale.

## 2. Metodologjia

Metodologjia është përzgjedhur në përputhje me qëllimin e studimit dhe përfshin teknika të ndryshme për mbledhjen e informacionit të nevojshëm. Metodologjia e përdorur për këtë studim është sasiore dhe cilësore.

### 2.1 Teknikat e kërkimit

Mbledhja e informacionit u realizua nëpërmjet një pyetësori të përshtatur nga manuali i vlerësimit të kapaciteteve në shtetin e Kosovës<sup>61</sup>. Gjithashtu u përdor teknika e studimit të dokumentacionit ose shqyrtim i burimeve dytësore (ligjet, paketa e strategjive sociale) dhe intervistat gjysmë të strukturuar. Në lidhje me pyetjet e pyetësorit; ato janë të mbyllura dhe të ndara në seksione si:

- a) Kapacitete të institucionit në ofrimin e shërbimeve sociale.
- b) Kapacitete për të kuptuar, menaxhuar dhe interpretuar dinamikat e brendshme dhe të jashtme.
- c) Kapacitetet për të planifikuar në raport me burimet.
- d) Kapacitetet për të menaxhuar zbatimin e planeve, strategjive apo programeve (qendrore apo lokale).
- e) Kapacitete për të planifikuar dhe buxhetuar në terma **afatmesme**.
- f) Trajnimin dhe kualifikimin e stafit

---

<sup>61</sup> Arapi Kushtrim, Shabani Ariel, 2009, *Manual për vlerësimin e kapaciteteve*, Prishtinë,

## 2.2 *Kampionimi*

Studimi u zhvillua në Prefekturën e Shkodrës dhe u përqendrua në 4 qendrat kryesore (Bashki), si: Bashkia Shkodër, Vau Dejës, Pukë dhe Koplik. Në këtë studim u përdor *kampionimi i qëllimshëm*<sup>62</sup> pra, u intervistuan ato persona që mendohet se kanë një informacion të mjaftueshëm mbi kapacitetet e shërbimeve sociale, të paktën për institucionin ku ato punojnë.

Për të përcaktuar kampionin, ndihmuan së tepërmi guidat e shërbimeve sociale dhe planet strategjike, pasi në këto dokumente gjendeshin informacione të mjaftueshme mbi institucionet që ofrojnë shërbime sociale në institucionet publike dhe personelin që punonte në këto institucione. Në këtë studim u përshinë: drejtuesit e institucioneve, psikologët apo punonjësit socialë, kujdestarët etj. Pra, çdo personel që ofronte shërbime sociale në institucione publike në Prefekturën Shkodër.

Numri i personave të intervistuar në prefekturën Shkodër nga ky kërkim i realizuar është 54 persona. Ku nga këto: 15 janë drejtues institucionesh publike që ofrojnë shërbime sociale dhe 39 personel që ofron shërbime sociale në këto institucione: ku 7 janë psikologë, 10 janë punonjës socialë, 4 administrator të Ndihmës Ekonomike, 18 specialistë të tjerë në institucione si te Zyra e Punës, ISHP etj.

## 3. **Rezultate dhe diskutime**

Në këtë studim, gjatë shqyrtimi të dokumentacionit, por dhe komunikimeve direkte të shkëmbyera personalisht me stafet e institucioneve që ofrojnë shërbime sociale janë evidentuar dy shqetësime madhore:

1. *Problemet financiare*
2. *Struktura e personelit*

Pjesa më e madhe e të intervistuarve ( 61%) kanë pohuar se pengesa më e madhe që ato kanë për të ofruar shërbime cilësore është *mungesa e burimeve financiare*. Pjesa më e madhe e **përgjigjdhënësve** kishin parasysh kur iu referonin burimeve financiare hartimit të buxhetit vjetor. Fondet vjetore për institucionet që ofrojnë shërbime sociale për disa konsideroheshin të pamjaftueshme, ndërkohe kishte dhe të tjerë që pohonin se fondet vjetore janë të konsiderueshme si shuma monetare, por për sa kohë që hartimi i tyre bëhet ende nga nivelet ministrore, shpesh kjo ndikon

---

<sup>62</sup> Allen Rubin and Earl R. Babbie, *Research Methods for Social Work* , 2010, f. 357.

në eficientë dhe efektivitetin e programeve sociale që këto institucione duan të realizojnë gjatë vitit. Punonjësit e këtyre institucioneve pohojnë se do të ishin më dakord në qoftë se burimet financiare do të menaxhoheshin prej tyre, pra në nivel lokal, pasi shumat monetare do të kanalizoheshin aty ku nevojat e institucionit ishin më emergjente për investime dhe kjo do ndikonte në ofrimin e shërbimeve sociale më cilësore.

Ndërsa 20% e të intervistuarve kanë përzgjedhur opsionin *tjetër*, duke pasur kështu parasysh mundësinë e të gjitha opsioneve të identifikuar si përgjigje të mundshme në pyetësor: mundësi në burime njerëzore, financiare, infrastrukturore. Ndërsa si më pak ndikuese në ofrimin e shërbimeve sociale cilësore rezultojnë: 11% *burimet njerëzore* dhe 8% *mundësitat infrastrukturore*.

Problemet në lidhje me aspektet financiare janë përfshirë dhe regjistruar dhe nëpërmjet pyetësorit të zhvilluar. Ky problem është i lidhur me mosfunksionimin apo mosrealizimin e plotë të decentralizimit. Buxhetet e institucioneve publike që ofrojnë shërbime sociale në Shkodër, vazhdojnë ende të jenë nën varësinë e ministrit (MPÇSSHB), duke qenë se është kjo e fundit që vazhdon dhe harton ende buxhetin e këtyre institucioneve. Kjo bën që të mos merren parasysh shumë nevoja të këtyre institucioneve dhe si rrjedhojë buxheti rezulton *in-eficient*. Një fakt i tillë në pyetësor është shprehur me "*mundësinë e burimeve financiare*". Kjo nuk do të thotë se ka një buxhet të pamjaftueshëm për këto institucione, por për sa kohë që buxheti hartohet jo në nivel lokal apo të këtyre institucioneve burimet financiare do të vazhdojnë të jenë problem.

Mund të themi që institucionet që ofrojnë shërbime sociale në prefekturën e Shkodrës kanë kapacitete për të përcaktuar objektiva afatmesme dhe afatshkurtra, por në përcaktimin e burimeve të financimit nuk kanë autonomi lokale (për sa kohë që buxheti i tyre vazhdon të hartohet në nivel ministror). Si rrjedhojë mundësia për ofrimin e shërbimeve sociale efektive dhe programeve sociale komunitare nga këto institucione është e limituar.

Në përgjigjet e pyetjeve të seksionit C mbi "Kapacitetet për të planifikuar në raport me burimet; të intervistuarit deklarorin se kishin aftësi të plota për planifikime dhe për t'u përshtatur kushteve të jashtme, ndërkohë që kur bëhet fjalë për të marrë institucioni i tyre përgjegjësi të reja, numri i përgjigdhënesve nuk i kalon 50%, siç ndodhte te pyetjet e mëparshme. Kjo shpjegohet me faktin se aktualisht sot, për sa kohë që këto institucione nuk kanë tagër për të hartuar buxhet sipas nevojave të tyre dhe për të propozuar struktura personeli të përshtatshme për ofrimin sa më cilësor të shërbimeve të tyre, atëherë dhe marrja përsipër e përgjegjësisë të reja bëhet shumë e

vështirë dhe për rrjedhojë gatishmëria e këtyre institucioneve nuk paraqitet optimiste.

Për sa i takon problemit numër 2: **Strukturës së personelit** ose ndryshe skemës (numrit dhe llojit të personelit) në një institucion edhe kjo paraqet një defičit të madh. Pyetjes se cilët janë burimet njerëzore që mungojnë në institucionin tuaj të intervistuarit u janë përgjigjur kështu: rreth 33% shprehin nevojën e *rritjes së numrit të psikologut* që punojnë në institucionet e tyre. Ky profesionist është shumë i nevojshëm në befotrofe dhe shtëpitë e të moshuarve.

Gjithashtu dhe nevojat për punonjës social janë po aq emergjente. 30% e të intervistuarve shprehin nevojën për prezencën e *punonjësit social* në ambientet e institucioneve të tyre. Ata e konsideronin rolin e punonjësit social si shumë të rëndësishëm sidomos në klimën e ndryshimeve decentralizuese. Sipas mendimit të disa drejtuesve të institucioneve rezidenciale (Shtëpia e të moshuarve dhe shtëpitë e fëmijëve shkollorë dhe parashkollorë) në Bashkinë Shkodër, punonjësi social konsiderohej si një ndërlidhës i fuqishëm për tërheqjen e investimeve apo fondeve nga institucionet lokale dhe OJF lokale e më gjerë.

Pra, shikohet nevoja e një punonjësi social-menaxher. Gjithashtu vërehet kryesisht nevoja e prezencës së mjekëve, infermierëve dhe fizioterapistëve në institucionet rezidenciale, si: Shtëpia e të moshuarve dhe shtëpitë e fëmijëve shkollorë dhe parashkollorë. Por, për sa kohë që shumë nga institucionet publike që ofrojnë shërbime sociale në Qarkun Shkodër vazhdojnë të jenë nën varësinë e MPCSSHB, ku edhe struktura e personelit caktohet në nivel Ministrie, situata do të vazhdojë të mbetet e njëjtë. Përcaktimi i kësaj strukture bëhet ende në nivel ministrie dhe kjo pengon si rrjedhojë plotësimin e çdo nevoje për shtim stafi apo përfshirje të profesionistëve të tjerë, si: fizioterapist, infermier, mjek, jurist etj. (të deklaruar në pyetjet e pyetësorit), që mund t'i shërbejnë një institucioni që ofron shërbime sociale për të rritur cilësinë e shërbimeve e për t'i bërë ato më efektive dhe eficiente. Kjo situatë pengon arritjen e kapaciteteve të nevojshme që duhet të përmbushi një institucion publik që ofron shërbime sociale.

Në bazë të analizës së të dhënave rezultoi se institucionet publike që ofrojnë shërbime sociale në prefekturën e Shkodrës nuk kanë kapacitete të plota në ofrimin e këtyre shërbimeve. Kapacitetet e tyre në ofrimin e shërbimeve sociale janë të pjesshme, pasi hasin pengesa si rrjedhojë e ngecjes së procesit decentralizues, pikërisht në mosdelegimin e plotë të kompetencave në nivele lokale. Pra, mund të them se hipoteza e ngritur:

**Kapacitete të shërbimeve sociale janë nën ndikimin e fuqishëm të procesit të decentralizimit, vërtetohet plotësisht.**

#### **4. KONKLUZIONE:**

Problemi i burimeve financiare përfaqëson vetëm majën e ajsbergut, për sa i përket arritjes së kapaciteteve të shërbimeve sociale në institucionet publike që ofrojnë shërbime sociale në prefekturën e Shkodrës. Baza e këtij problemi kryesor është mosrealizimi i plotë i procesit decentralizues. Procesi i decentralizimit nuk është realizuar plotësisht në prefekturën Shkodër, për sa kohë që hartimi i buxhetit dhe struktura e personelit të institucioneve që ofrojnë shërbime sociale vazhdon të realizohet nga Ministria e Punës, Çështjeve Sociale dhe Shanseve të Barabarta. Nëpërmjet të dhënave të studimit konstatohet se kapacitetet e institucioneve publike që ofrojnë shërbime sociale në prefekturën Shkodër janë të pjesshme, për arsye se këto institucione nuk përcaktojnë dot burimet e financimit të tyre dhe si rrjedhojë nuk kanë mundësi për të rritur kapacitetet dhe për të arritur standardet sociale.

#### **REKOMANDIME:**

- Rritje e numrit të personelit me formim profesional social në institucionet publike që ofrojnë shërbime sociale. Kjo mund të arrihet nëpërmjet rekrutimit të stafit të ri ose kualifikimit të stafit ekzistues. Një vëmendje të veçantë për kualifikim i duhet kushtuar edukatorëve, të cilët rezultojnë të shumtë në numër dhe kualifikimet e tyre janë të pakta (shumë prej tyre kanë diploma jo të fushës sociale ose janë me arsim të mesëm).
- Kalim i hartimit të buxhetit për institucionet që ofrojnë shërbime sociale në prefekturën Shkodër, nën kompetencat e pushtetit lokal ose këto buxhete të hartohen edhe nga vetë institucionet që ofrojnë shërbime sociale, si një mundësi për të planifikuar një buxhet në bazë të nevojave të evidentuara nga vetë institucionet dhe që janë specifike për secilin nga ato.
- Rritje e zërave të tillë në buxhet, si: buxhet për projekte apo shërbime të tjera komunitare.
- Kalimi i strukturës së personelit nën kompetencat e pushtetit lokal apo institucioneve publike që ofrojnë shërbime sociale. Ndryshim i strukturës së personelit dhe përshtatje e tij me këkesat e reja për ofrimin e shërbimeve sociale (p.sh., shërbimet komunitare).

**REFERENCA:**

1. Allen Rubin & Earl R. Babbie, *Research Methods for Social Work* , 2010.
2. Arapi Kushtrim, Shabani Ariel, 2009, *Manual për vlerësimin e kapaciteteve* , Prishtinë.
3. Lame Perlat, *Administrim i punës sociale*, Tiranë, 2007.
4. Përmbledhje e legjislacionit për ndihmën ekonomike dhe shërbimet shoqërore, Tiranë, 2007.
5. Raporti nga Shoqata PULSE, Mars, 2007.

## KONVENTAT DHE DOKUMENTET NDËRKOMBËTARE MBI SHËNDETIN DHE MJEDISIN

Marilda Jançe

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

### **International documents and Conventions on health and environment**

#### ***ABSTRACT***

The right to live in a healthy environment is a natural and fundamental right defined in many national and international acts and conventions. Various studies support the fact that as long as people will live in an environment that conditions their life, environmental issues should occupy an important place in the social policy agenda. Awareness on environment-health link has been increased and even more is pushing international institutions to consider this regards as crucial for the initiation of social policies that include environmental elements. To serve the level of understanding and reducing environmental problems, special importance is the continuous information of the public, as the environment directly affects the health and social welfare of individuals. Based on these arguments the purpose of this paper is to present and analyze some of the conventions and strategic documents that are focused on environmental and health issues. This paper emphasizes the importance of the inclusion of environmental policy in social policies and also the role of institutions in order to ensure and enhance the well-being of individuals in society and to protect the health of residents.

**Keywords:** *conventions, strategic documents, environmental health, information, environmental policy.*

#### **Hyrje**

Shëndeti i mirë dhe mirëqenia është gjithçka që njeriu kërkon për veten, fëmijët, familjarët, apo edhe për përfitimet e mëdha ekonomike e sociale që sjell në shoqëri. Shëndeti në vetvete konsiderohet si një gjendje e

plotë fizike, mendore dhe sociale dhe jo vetëm mungesa e sëmundjes. Ai përcaktohet nga faktorët: biologjikë, mjekësor, stili i jetës dhe mjedisor. Faktorët biologjikë lidhen me përcaktimin gjenetik të sëmundjeve, ata mjekësor lidhen me trajtimin dhe menaxhimin në kohë të sëmundjeve, stili i jetës lidhet me konsumin e ushqimeve me vlera ushqyese ose jo, dhe faktorët mjedisorë favorizojnë ose përkeqësojnë shëndetin tonë në rast se ekuilibrat natyrorë pësojnë ndryshime. Vitet e fundit dëmtimi i mjedisit duket se po kërcënon ndjeshëm shëndetin e popullsisë duke kapërcyer edhe të gjithë faktorët e tjerë. Kjo gjë po vihet re në nivel global, por më të rrezikuarat mbeten vendet në zhvillim.

### **Metodologjia**

Qëllimi i këtij punimi është të paraqesë një tablo të disa prej dokumenteve strategjikë evropianë dhe ndërkombëtarë (disa prej tyre të nënshkruar edhe nga vendi ynë), përta i përket çështjeve mjedisore dhe atyre shëndetësore. Për t'i shërbyer qëllimit të këtij punimi do të analizohen disa prej dokumenteve më të rëndësishëm, duke vendosur theksin tek rëndësia që mbart informimi mbi problematikat mjedisore dhe efektet në shëndet, ndërgjegjësimi mbi lidhjen mjedis-shëndet, si dhe rëndësinë e zbatimit në praktikë të këtyre konventave.

### **Çfarë është informacioni mjedisor?**

*"Informacioni mjedisor"*<sup>63</sup> nënkupton çdo informacion të shkruar, viziv, të dëgjuar, elektronik apo çdo lloj materiali tjetër mbi:

- Gjendjen e cilësisë së elementeve të mjedisit, si për shembull, ajrin dhe atmosferën, ujin, tokën, ligatinat dhe zonat natyrore, pyjet, diversitetin biologjik dhe përbërësit e tij, përfshirë dhe organizmat e modifikuar gjenetikisht, si dhe ndërveprimin mes këtyre elementeve;
- Faktorët me ndikim në cilësinë e mjedisit si ndotja dhe shkarkimet në mjedis, zhurmat dhe rrezatimet;
- Marrëveshjet mjedisore, politika, legjislacione, plane dhe programe që ndikojnë ose mund të ndikojnë elementet e mjedisit brenda qëllimit të paragrafit të mësipërm;
- Kostot përfitimet dhe analiza të tjera ekonomike e supozime të përdorura në vendimmarrjen mjedisore;
- Gjendja e sigurisë dhe shëndetit të njeriut, kushtet e jetesës njerëzore, zonat kulturore dhe strukturat ndërtuese, duke qenë se ndikohen ose mund të ndikohen nga gjendja e elementeve të mjedisit, ose përmes

<sup>63</sup> Konventa e Aarhus 25 Qershor 1998.



këtyre elementeve, nga faktorët, aktivitetet apo masat e referuara në paragrafin e mësipërm;

### **Çfarë është shëndeti mjedisor?**

*Shëndeti mjedisor*<sup>64</sup> është degë e shëndetit publik që përfshin të gjithë aspektet natyrore dhe mjedisore që mund të kenë ndikim në shëndetin e njeriut. Praktikrat e shëndetit mjedisor kanë të bëjnë me marrëdhënien midis shëndetit dhe mjedisit. Shëndeti mjedisor përfshin ato aspekte të shëndetit publik dhe sëmundjeve që janë të shkaktuara nga faktorë të mjedisit. Ai gjithashtu u referohet teorive dhe praktikave të vlerësimit dhe kontrollit të faktorëve në mjedis që potencialisht ndikojnë në shëndet.

Efektet e ndotjes mjedisore mbi grupet vulnerabël përbëjnë një shqetësim të madh dhe real. Ne nuk mund të zgjedhim cilësinë e ajrit apo të mbrohemi nga ndotësit, të cilët shpesh na prekin madje edhe para ardhjes në jetë. Çështja ndërlikohet më shumë kur bëhet fjalë për fëmijët, pasi ekspozimi i tyre është edhe më i madh krahasuar me të rriturit. Kjo përbën edhe sfidën më të madhe, që është pikërisht zbatimi në praktikë i të drejtave të fëmijës për t'u rritur në një mjedis të shëndetshëm, të cilat përshkruhen në strategjitë dhe konventat mbi të drejtat e fëmijëve. Shëndeti mjedisor lidhet në mënyrë të pashmangshme me:

- Cilësinë e ajrit të brendshëm dhe të jashtëm
- Ndryshimet klimatike dhe efektet në shëndet.
- Sigurinë e ushqimeve përfshirë mbjelljen, transportin apo përgatitjen e tyre.
- Menaxhimin e lëndëve të rrezikshme, përfshirë menaxhimin e mbeturinave të rrezikshme dhe ato spitalore.
- Ndotjen akustike.
- Ekspozimin ndaj lëndëve toksike apo thithjen e tyre përmes ushqimeve, ajrit, ujit, tokës.

### **Ndërgjegjësimi mbi lidhjen mjedis-shëndet**

Ka një rritje të ndërgjegjësimit dhe rritje të interesit të publikut lidhur me problemet mjedisore dhe efektet që kanë mbi shëndetin e njeriut. Për këtë arsye lidhja midis mjedisit dhe shëndetit është intensifikuar dhe përfshirë në politikën, dokumentet dhe agjendën evropiane. Vetë Evropa njihet si lider në promovimin e politikave të forta mjedisore dhe të zhvillimit të qëndrueshëm, të cilat mbrojnë shëndetin publik dhe mjedisin. Integrimi i elementit shëndet në politikat mjedisore është përforcuar nga

---

<sup>64</sup> Considerations in evaluating the cost-effectiveness of environmental health interventions: Protection of the Human Environment Geneva, 2000.

OBSH<sup>65</sup> përmes procesit të mjedisit dhe shëndetit, i cili u formalizua në 1989. Plani i parë i veprimit (2004-2010) ia atribuon një pjesë të mirë të të dhënave, njohjes nga publiku të rolit të rëndësishëm që ka mjedisi në përgjithësi për shëndetin publik. Edhe Shqipëria në dekadat e fundit është përpjekur të intensifikojë veprimet në mbrojtje të mjedisit përmes nënshkrimit dhe ratifikimit të shumë konventave apo përmes përpilimit të strategjive e planeve të veprimit.<sup>66</sup>

Problemet e lidhura me mjedisin kanë filluar të jenë më madhore edhe për shtetasit evropianë, të cilët janë tashmë të shqetësuar rreth ndikimit potencial që ka mjedisi në shëndetin e tyre dhe për këtë arsye presin që politikëbërësit të reagojnë<sup>67</sup>. Në një anketim të Eurobarometër<sup>68</sup>, 89% e të pyeturve pohuan se ishin të shqetësuar rreth ndikimit potencial që mjedisi ka mbi shëndetin e tyre dhe se besojnë se institucionet evropiane mund të bëjnë më shumë për të mbrojtur shëndetin dhe mirëqenien e tyre. Si individë ne mund të zgjedhim stilin e jetës, por nga ana tjetër presim që autoritetet përkatëse të na informojnë vazhdimisht, në mënyrë që të mund të bazojmë vendimet tona, apo të na mbrojnë nga kërcënimet e shëndetit dhe mirëqenies, të cilat nuk mund t'i kontrollojmë. Të tjera studime, në nivel evropian dhe më gjerë, kanë përmirësuar njohuritë dhe informacionin rreth lidhjeve midis stresorëve mjedisorë dhe shëndetit duke na lejuar marrjen e ndërveprimeve të organizuara të tilla, si eliminimi i plumbit nga karburantet. Studimet janë thelbësore për përcaktimin e njohurive bazë dhe marrjen e masave konkrete përmes të cilave rezultatet mbi mjedisin dhe shëndetin në Evropë të përfshihen në politikëbërje, për të analizuar dhe evituar hendeqet në aktivitetet që lidhen me këto. Gjatë dekadave të fundit janë arritur të nënshkruhen shumë marrëveshje dhe konventa në nivel ndërkombëtar, të cilat kanë në fokus shëndetin dhe mbrojtjen e tij. Duke qenë se mjedisi po kthehet në një kërcënim real të jetës së gjithsecilit prej nesh, programet që kanë në fokus këtë element gjithnjë e më shumë po zënë vend në agjendat e shteteve të zhvilluara, sidomos ato që janë pjesë e Bashkimit Evropian.

<sup>65</sup> A. Prüss-Üstün and C. Corvalán: Preventing Disease through Healthy Environments. Towards an estimate of the environmental burden of disease, 2006.

<sup>66</sup> Ministria e Mjedisit, Pyjeve dhe Administrimit të Ujërave 2005: Strategjia dhe Plani Kombëtar i Veprimit për zbatimin e Konventës së Åarhusit.

<sup>67</sup> The attitudes of European citizens towards environment, Special eurobarometer 217:European Commission, 2005.

<sup>68</sup> Shih <http://ec.europa.eu/environment/health/pdf/com2004416.pdf>

Megjithatë në dekadat e fundit pesë janë programet dhe dokumentet mbi politikave që kanë siguruar momente historike në zhvillimin e politikave evropiane që lidhen pikërisht me shëndetin dhe mjedisin.

- Në vitin 2002 prezantohet “Programi i gjashtë i veprimit mbi mjedisin” që njihet si (6 EAP)<sup>69</sup>, një nga objektivat kryesore të të cilit është kontributi “... për rritjen e cilësisë së jetës dhe mirëqenies sociale për qytetarët duke siguruar një mjedis ku niveli i ndotjes nuk kthehet në një kërcënim për shëndetin dhe mjedisin.” Kjo prirje për të evituar problemet shëndetësore nga ndotja e mjedisit kontribuoi në rishikimin e legjislacionit apo propozime të reja në fushën e kimikateve, pesticideve, ujit dhe cilësisë së ajrit dhe mbështeti zhvillimin e strategjisë së BE për mjedisin dhe shëndetin.
- Në vitin 2003 prezantohet “Strategjia mbi mjedisin dhe shëndetin” (SCALE)<sup>70</sup>, objektivat e të cilës ishin reduktimi i sëmundjeve të shkaktuara nga faktorët mjedisor në Bashkimin Evropian, identifikimi dhe parandalimi i kërcënimeve të reja të shkaktuara nga faktorët mjedisorë dhe forcimi i kapaciteteve të Bashkimit Evropian mbi politikëbërjen në këtë fushë. Kjo strategji u ndërtua duke pasur parasysh se komunitetit evropian i nevojitej përmeshja e objektivave mbi zhvillimin e qëndrueshëm dhe mbrojtjen e shëndetit publik. Strategjia e parë e Komunitetit Evropian për mjedisin dhe shëndetin së bashku me OBSH theksoi nevojën për veprime të koordinuara në nivel evropian për uljen e barrës së sëmundjeve me shkaqe mjedisore përmes politikave mbrojtëse mjedisore. OBSH<sup>71</sup> vlerëson se 24% e sëmundjeve në shkallë globale dhe 23% e të gjitha vdekjeve mund t’u atribuohen faktorëve mjedisorë.
- Në vitin 2004 prezantohet “Plani i veprimit të Bashkimit Evropian për Mjedisin dhe Shëndetin 2004-2010”<sup>72</sup>. Ky program duhet të përmbushte objektivat lidhur me gjenerimin e informacionit bazë i nevojshëm për analizimin e ndikimit potencial, për të vlerësuar nëse veprimi konkret ishte i mjaftueshëm, si dhe të identifikonte fushat në të cilat mund të duheshin veprime të tjera. Ky program u përpilua për të siguruar

<sup>69</sup> Decision nr. 1600/2002/EC laying down the Sixth Community Environment Action Programme.

<sup>70</sup> SCALE: Strategy on Environment and Health, 2003.

<sup>71</sup> A. Prüss-Üstün and C. Corvalán: Preventing Disease through Healthy Environments. Towards an estimate of the environmental burden of disease, <http://www.who.int/quantifying-ehimpacts/publications/preventingdisease/en/> 2006, WHO

<sup>72</sup> EU Environment and Health Action Plan 2004-2010 (EHAP).

informacion shkencor për të reduktuar impaktet negative mbi shëndetin të shkaktuar nga faktorë të caktuar mjedisor përmes politikave mbrojtëse si dhe të konfirmonte një bashkëpunim më të mirë midis palëve në mjedis, shëndet dhe fushat kërkimore. Një nga elementet më të rëndësishme të këtij programi ishte integrimi i informacionit mbi gjendjen e mjedisit, ekosistemit dhe shëndetit publik, në mënyrë që të bëjë më efçente vlerësimin e ndikimit të mjedisit në shëndetin e njerëzve.

- Në vitin 2004 prezantohet “Deklarata ndërministrrore e Organizatës Botërore të Shëndetësisë mbi Mjedisin dhe Shëndetin dhe Plani i Veprimit për Evropën lidhur me shëndetin dhe mjedisin e fëmijëve në Budapest”<sup>73</sup>. Në këtë strategji u iniciua për herë parë çështja që trajtonte mjedisin dhe shëndetin e fëmijëve dhe përmbante katër objektiva rajonale për reduktimin e sëmundshmërisë që lidhet me ujin e papastër dhe pastërtinë, cilësinë e keqe të ajrit, ekspozimin ndaj kimikateve të rrezikshme dhe rrezatimin, si dhe parandalimin e aksidenteve.
- Në vitin 2010 prezantohet “Deklarata ndërministrrore dhe akti i angazhimit të Parmës”<sup>74</sup>. Në këtë konferencë u rikonfirmua mbështetja për përpjekjet lidhur me përmirësimin e mjedisit dhe shëndetit. Për herë të parë u adaptuan objektiva të përcaktuara për reduktimin e kërcënimeve mjedisore dhe u angazhuan në përballjen e sfidave të shëndetit mjedisor.

### **Plani i veprimit 2004-2010**

Siç u përmend edhe më sipër, një nga programet që fokusohet pikërisht në politikat mjedisore është plani i veprimit 2004-2010, i cili është zhvilluar në bashkëpunim të ngushtë me ekspertë të vendeve anëtare të Bashkimit Evropian, përfaqësues të palëve të interesuara, përfshirë edhe nga anëtarët më të rinj të BE. Tri temat kryesore të të cilit janë:

- Përmirësimi i rrjetit të informacionit për të kuptuar lidhjen midis burimit të ndotjes dhe efekteve në shëndet;
- Kapërcimi i hendekut lidhur me njohuritë duke shtuar kërkimet dhe duke adresuar çështjet emergjente mbi mjedisin dhe shëndetin.
- Rishikimi i politikave dhe përmirësimi i komunikimit

Plani i veprimit fokusohet veçanërisht në të kuptuarin më të qartë të lidhjes midis faktorëve mjedisorë dhe sëmundjeve respiratore, çrregullimeve të

<sup>73</sup> WHO Budapest Ministerial Declaration on Environment and Health and the Children's Environment and Health Action Plan for Europe (CEHAPE).

<sup>74</sup> Parma Ministerial Declaration and Commitment to Act: WHO: 2010.

neurozhvillimit, kancerit dhe çrregullimeve endokrinale. Për këto sëmundje që lidhen me shumë shkaqe, ka tregues dhe disa evidenca, se faktorët mjedisorë mund të luajnë një rol për zhvillimin apo përkeqësimin e tyre. Pikërisht për të karakterizuar më qartë rolin dhe kontributin e faktorëve mjedisorë dhe për t'u fokusuar në sëmundjet më të rëndësishme brenda grupit të të gjitha sëmundjeve, nevojitet më shumë informacion. Monitorimi i shëndetit është një hap i rëndësishëm për të siguruar sa më shumë informacion. Për të përpiluar një skemë koherente lidhur me monitorimin dhe ekspozimin, janë inicuar tri projekte pilot lidhur me dioxin & PCBs<sup>75</sup>, metalet e rënda dhe çrregulluesit endokrin. Gjithsesi këta nuk janë të vetmit faktorë ndikues.

### **Shqipëria dhe dokumentet strategjike**

Ndër Aktet Ndërkombëtare që kanë rëndësi të theksohen në kuadër të këtij studimi janë:

1. Konventa e Aarhusit (Aarhus Danimarkë, 25 Qershor 1998): “Mbi të drejtën e publikut për informacion, pjesëmarrje në vendimmarrje dhe të drejtën për t’iu drejtuar Gjykatës për çështje që lidhen me Mjedisin”;
2. Konventa e Bazelit (Bazel, Zvicër 05 Maj 1992): “Mbi kontrollin e Lëvizjeve Ndërkufitare të Mbetjeve të Rrezikshme dhe asgjësimin e tyre”;
3. Konventa e Espoo, (Finlandë, 25 Shkurt 1991): “Për Vlerësimin e Ndikimit në Mjedis në Kontekstin Ndërkufitar”.

### **Konventa e Arhusit 25 Qershor 1998**

Konventa e UNECE (Komisioni i Kombeve të Bashkuara i Ekonomisë për Evropën) mbi të drejtën për informacion, pjesëmarrjen publike në vendimmarrje dhe të drejtën për t’iu drejtuar gjykatës në çështje mjedisore (i njohur si Konventa e Aarhusit), miratuar në Qershor, 1998, ishte një moment i rëndësishëm në fushën e demokracisë e mjedisit dhe ka ndikuar në politikën dhe legjislacionin mjedisor, jo vetëm në Evropë dhe në Bashkimin Evropian, por edhe në shkallë globale. Shqipëria ishte gjithashtu midis atyre vendeve që e nënshkruan atë më 25 Qershor 1998 në Aarhus, dhe ndër ato vende që e ratifikuan atë para se ajo të hynte në fuqi (më 27 Qershor 2001). Konventa përfaqëson një tërësi të drejtash, detyrimesh, rregullash e procedurash të detyrueshme për zbatim për shtetet që e nënshkruajnë dhe e ratifikojnë. Kërkesat e Konventës, të drejtat dhe

---

<sup>75</sup> Polychlorinated Biphenyls

detyrimet që ajo përmban, janë orientuar në momente kyç të marrëdhënieve mjedisore dhe grupohen në tri drejtime themelore të tyre që jo pa qëllim janë quajtur edhe tri shtyllat e Konventës:

- E drejta e publikut për të pasur e për të kërkuar informacion mjedisor;
- E drejta e publikut për të marrë pjesë në vendimmarrjet publike për çështje të mjedisit;
- E drejta e publikut për t'u ankuar në gjykatë për çështje të mjedisit.

### **E drejta për informimin mjedisor**

Çdo individ apo organizatë ka të drejtë të informohet, pa dhënë arsytet përkatëse, për çështjet që lidhen me mjedisin, përbërësit e tij, masat dhe mënyrën e administrimit të mjedisit nga organet kompetente, ligjet, planet e projektet mjedisore, shkarkimet në mjedis dhe çdo aspekt tjetër informues që nuk ndalohej me ligj.<sup>76</sup>

Zyrtarët dhe autoritetet ndihmojnë dhe udhëheqin publikun, kur kërkojnë të informohen për mjedisin, kur kërkojnë lehtësimin e pjesëmarrjes në marrjen e vendimeve mjedisore dhe kur kërkojnë t'i drejtohen gjykatës për çështjet e mjedisit. Subjektet juridike që zhvillojnë veprimtari me ndikim në mjedis, i cili është një e mirë natyrore e përbashkët kanë detyrimin të publikojnë dhe të vënë në dispozicion të individëve apo të publikut të dhënat përkatëse si shkarkimet në mjedis, të dhënat e vetëmonitorimit apo dhe masat që zbatohen për mbrojtjen e mjedisit.

### **PËRFUNDIME DHE REKOMANDIME:**

Pavarësisht zhvillimit ekonomik, social e kulturor, përsëri vendet anëtare të Bashkimit Evropian, kanë filluar të shqetësohen për mirëqenien e tyre që po kërcënohet nga një faktor relativisht i ri siç është mjedisi. Për këtë arsye dokumentet e trajtuar më sipër janë fokusuar në çështjet e informimit dhe mbrojtjes së shëndetit të individëve. Shqipëria ka nënshkruar shumë konventa dhe dokumente të tjerë të rëndësishëm, si dhe ka hartuar një kuadër ligjor sipas standardeve që përcaktojnë institucionet e Bashkimit Evropian. Megjithatë vendi ynë mbetet hapa prapa këtyre vendeve përsa i përket zbatimit në praktikë të tyre. Informimi mbi rreziqet e ndotjes së ajrit dhe mbi metodat e reduktimit të rrezikut duhet të jenë të vazhdueshme dhe të aksesueshme për të gjitha target grupet sidomos për banorët që gjenden më pranë burimit të rrezikut. Nga ana tjetër publiku

<sup>76</sup> Konventa e Aarhus, 25 Qershor 1998.

duhet të informohet mbi aktivitetet efikase të reduktimit të ndotjes për një shëndet të mirë. Gjithashtu duhet të kryhen vlerësime të ndikimit në shëndet për të përcaktuar madhësinë e lidhjes midis shëndetit dhe ndryshimeve në ndotjen e ajrit. Këto të dhëna mund të përdoren për të identifikuar masat kosto-efektive për të përmirësuar shëndetin publik, për të identifikuar disa paqartësi kritike dhe për të sugjeruar zona produktive studimi.

Çështjet mjedisore duhet të integrohen brenda atyre të shëndetit dhe planifikimit urban, përfshirë lokalizimin e zyrave apo hapësirave të biznesit, evitimin e trafikut, krijimin e hapësirave të gjelbra, ndarjen e rrugëve sipas llojit të mjeteve, lokalizimin e funksioneve jorezidenciale jashtë zonës së banuar, etj.

Strategjitë dhe politikat duhet të jenë ndërsektoriale në nivel kombëtar apo ndërkombëtar. Duke qenë se çështjet shëndetësore janë komplekse, sidomos ato të lidhura me mjedisin, kërkohen veprime të organizuara dhe bashkërenduara në të gjitha nivelet.

#### REFERENCAT:

1. Prüss-Üstün and C. Corvalán: Preventing Disease through Healthy Environments. Towards an estimate of the environmental burden of disease, <http://www.who.int/quantifying-ehimpacts/publications/preventingdisease/en/> 2006, WHO
2. Considerations in evaluating the cost-effectiveness of environmental health interventions: Protection of the Human Environment Geneva, 2000
3. Decision nr. 1600/2002/EC laying down the Sixth Community Environment Action Programme
4. EHAP: EU Environment and Health Action Plan 2004-2010
5. Parma Ministerial Declaration and Commitment to Act: WHO: 2010
6. Konventa e Aarhus 25 Qershor 1998
7. Ministria e Mjedisit, Pyjeve dhe Administrimit të Ujërave 2005: Strategjia dhe Plani Kombëtar i Veprimit për zbatimin e Konventës së Åarhusit.
8. SCALE: Strategy on Environment and Health, 2003
9. The attitudes of European citizens towards environment, Special eurobarometer 217:European Commission, 2005
10. WHO Budapest Ministerial Declaration on Environment and Health and the Children's Environment and Health Action Plan for Europe (CEHAPE)
11. <http://ec.europa.eu/environment/health/pdf/com2004416.pdf>

## **EVIDENTIMI I PROBLEMATIKAVE TË MUNDSHME GJATË KOMUNIKIMIT ME SHKRIM**

Edlira Bushati

*Universiteti i Shkodrës “Luigj Gurakuqi”, Departamenti i Gjermanistikës*

### **Recording of problems possible during the written communication**

#### ***ABSTRACT***

Depending on who we write to, for what or for whom we write, there result various types of writings. While a writing text compilation a special attention is given not only to the spelling and grammar rules but we have to be careful with the correct use of textual criteria, in the logical links of the arguments for not losing its coherence. For this reason, the exercising of the writing communication will enable the pupils and the students to be successful not only during the period of their formation but in their social life and professional aspect too.

Aftësia e të shkruarit nuk është e lindur. Kjo aftësi bazë e domosdoshme për shumë profesione përftohet përgjithësisht gjatë procesit të shkollimit. Njohuritë gjuhësore të përfuara gjatë viteve të të nxënimit do të mjaftonin për shkrimin e një teksti. Mjafton që të dimë e të njohim saktësisht kuptimin e fjalëve, rregullat gramatikore e ortografike të gjuhës me anë të së cilës dëshirojmë të shprehim mendimet tona. Shpesh na ndodh gjithsesi të hezitohet para këtij procesi. Renditja e ideve na mundon. Shkruaje ashtu si të vjen ndër mend!’, dëgjojmë shpesh të na thuhet. Ajo çfarë në fakt duket se është e kollajtë, në të vërtetë na vë jo pak në vështirësi. Një shkrimtar, i cili sapo përfundon një libër, nuk e ka aq të lehtë të fillojë të shkruajë një pjesë teatrale apo një skenar filmi. E njëjta gjë mund t’i ndodhë edhe një juristi, nëse të cilit do t’i kërkohej që një tekst drejtësie ta përpilonte në stilin e një shkrimi gazetaresk. Kjo do të thotë që jo vetëm njerëzit e thjeshtë, por edhe profesionistë mund të hasin në vështirësi dhe të stепен, kur përballen me shkrime tekstesh të llojeve e stileve të ndryshme.<sup>77</sup>

---

<sup>77</sup> Kr. Keseling, Gisbert. 1993:1.



Gjatë punës së përditshme si mësimdhënës ne vëmë re se shumë studentë kanë vështirësi në të shprehur me shkrim. Ata nuk arrijnë dot të përmbledhin e të shprehin mendimet e tyre, të përshkruajnë, të analizojnë, të informojnë, të shpjegojnë, të krahasojnë apo të raportojnë diçka me shkrim, kjo për arsye se ata nuk janë mjaftueshëm të aftësuar të shkruajnë tekste të llojeve të ndryshme. Kërkime didaktike theksojnë tri probleme kryesore, të cilat e vështirësojnë procesin e komunikimit me shkrim të nxënësve:<sup>78</sup>

*Së pari:* Vështirësia e përzgjedhjes së elementëve gjuhësorë e leksikorë nga bagazhi i njohurive të tyre të dijes. Kjo ndodh ngaqë nxënësit apo studentët nuk ndihen të sigurtë në fushën në të cilën duhet të shkruajnë. Kjo sjell pasiguri e pështjellim gjatë procesit të komunikimit me shkrim.

*Së dyti:* Vështirësia për t'i paraprirë kërkesave, pritshmërive të lexuesit të ardhshëm. Pjesët e tekstit duhet të jenë të renditura sipas një perspektive logjike. Mendimet duhet të sillen në një radhitje koherente e kuptimplote, pra nxënësi duhet t'i kushtojë vëmendje dhe të ruajë kohencen e përgjithshme të tekstit. Kjo do të thotë që nxënësit duhet të jenë të aftë të organizojnë e të planifikojnë atë çfarë duan të shkruajnë. Një plan i mirë duke pasur natyrisht parasysh edhe pritshmërinë e adresatit ndihmon që fjalëve t'u jepet kuptimi maksimal. Kjo është e vështirë për shumë nxënës, pasi ata i shkruajnë mendimet e tyre thjesht ashtu si u vijnë. Ato nuk arrijnë të organizojnë në mënyrë të saktë e në masën e duhur mendimet e tyre prandaj struktura e tekstit mbetet për t'u hamendësuar.

*Së treti:* Vështirësia për të rishikuar përmbajtjen e tekstit të shkruar vetë, për ta përpunuar e radaktuar atë. Rishikimi i tekstit të shkruar është një fazë e domosdoshme, pasi këtu rishikohet renditja e ideve, nëse është arritur objektivi komunikativ duke pasur parasysh pritshmëritë e adresatit si dhe natyrisht korrektimi i gabimeve gjuhësore për t'i dhënë së fundmi pjesës së shkruar formën përfundimtare. Nxënësit, të cilët zotërojnë aftësi të mira sociale kognitive kanë në këtë pikë më pak vështirësi, pasi ia dalin të jenë më elokuentë me anë të gjuhës.

Feilke<sup>79</sup> i tematizon problematikat e lartpërmendura si më poshtë:

- *Problemi i të shprehurit:* Çdo shkruar duhet të përcjellë sa më bindshëm tematikën apo çështjen mbi të cilën ai shkruan.
- *Problemi i përmbajtjes:* Shkruesi duhet të perfeksionojë kompleksitetin e përmbajtjes së temës për të cilën shkruan duke e

<sup>78</sup><http://www.learn-live.nrw.de/angebote/qualitaetsentwicklung/download/d-schreibstrategie.pdf>

<sup>79</sup> Feilke, Helmuth. 1998:67.

sjellë atë në një strukturë tekstore. Ky dimension kognitiv i problemit kërkon prej tij strategji të përzgjedhjes, të reduktimit, të ndërlidhjes së elementeve tekstualë.

- *Problemi i bindjes*: Shkruesi shkruan për një adresat, të cilin ai duhet ta ftojë, duhet t'i japë akses për pjesëmarrje në tematikën e shtjelluar, për vlerësime e gjykime. Në një farë mënyre shkruesi duhet t'i paraprijë kërkesave, të adresatit, pikëpamjeve të tij dhe këtë ai duhet ta marrë në konsideratë gjatë prodhimit të tekstit.

Për të përballuar të gjithë këto vështirësi, nxënësi nuk e ka të lehtë, sidomos, pasi të nxënit e komunikimit me shkrim shpesh nuk bëhet pjesë e mësimit dhe kjo sepse vetë mësimdhënësit nuk dinë as vetë sesi duhet t'ua mësojnë të tjerëve. Rezulton që edhe në orët e mësimit të gjuhës amëtare shkrimi si dhe procesi e produktit që janë të lidhura me të nuk trajtohen në mënyrë eksplicite dhe aq më tepër edhe të tematizohen. Duke u nisur nga kjo mund të themi se shkrimi është në rrezik. Më shumë ky fakt ndihet në rastet kur kemi të bëjmë me zotërimin e një gjuhe të huaj.

Sidomos në mësimin e gjuhës së huaj procesi i shkrimit mënjanohet, reduktohet në kopjim ose trajtohet vetëm gjatë ushtrimeve gramatikore, sepse jo rrallë herë ata [mësuesit] janë të mendimit se shkrimi ka të bëjë me gramatikën e zotërimin e saj.<sup>80</sup>

Të shkruarit në gjuhë të huaj vështirësohet jo vetëm nga frika e të bërit të gabimeve gramatikore, por edhe nga frika e paraqitjes së një stili të ngurtë, kjo për arsye se shkruesi nuk arrin të shkëputet nga disa modele 'fikse', shabllone që interferojnë gjatë komunikimit me shkrim në një gjuhë të huaj.<sup>81</sup> Kultura të ndryshme kanë zhvilluar tradita të ndryshme shkrimi. Për lloje të ndryshme tekstesh ekzistojnë modele, skripte tekstesh të ndryshme dmth kritere tekstore gjuhësore e jogjuhësore që shërbejnë për përpilimin e teksteve duke evidentuar në këtë mënyrë elemente përfaqësues të një kulture të caktuar. Mohr shkruan se kërkime të shumta vërtetojnë principin e transfertës së modelit të tekstit ku gjatë prodhimit (të shkruarit) të një teksti, shkruesi i referohet skemës së modelit të tekstit të mësuar në kulturën e tij.<sup>82</sup>

<sup>80</sup> Volzinger, Paul-Ludwig. 1995:103.

<sup>81</sup> Kr. po aty.

<sup>82</sup> Kr. Mohr, Inke. 2000: 14.

Të formuluarit me shkrim kërkon ndër të tjera gjithashtu edhe përfitim dhe përvetësimin e teknikave të të shkruarit.<sup>83</sup> Aftësitë dhe nxëniet e përfutuara nga komunikimi me gojë nuk mund të jenë më tej të trasmetueshme. Ato duhet të riorganizohen edhe një herë në mënyrë 'artificiale' sipas kriterëve të komunikimit me shkrim.<sup>84</sup> Kjo do të thotë që gjatë zhvillimit të procesit të të shkruarit përvetësohen disa 'strategji'<sup>85</sup> të caktuara, të cilat nxisin veprime të mëvetshme ose edhe një grup të tyre gjatë të shkruarit. Në kuadër të ushtrimeve mbi procesin e të shkruarit ato kanë rëndësi kryesore. Zotërimi i teknikave të komunikimit me shkrim shihet i rëndësishëm veçanërisht në përballjen me shkrimin e teksteve në një gjuhë të huaj. Sipas Heinemann dhe Viehweger formulimi i një teksti duhet të shihet si një veprim kompleks për realizimin e të cilit presupozohen jo vetëm njohuri *knowing that* por edhe *knowng how*, njohuri këto të cilat mësohen jo vetëm gjatë procesit mësimor, por edhe në jetën sociale.<sup>86</sup> Kështu procesi i komunikimit me shkrim nuk presupozon vetëm të qenurit i aftë fizikisht për të shkruar si dhe zotërimin e njohurive të përgjithshme gjuhësore, por sipas konteksteve e situatave të ndryshme shkruesi duhet të dijë të përzgjedh e të përdorë saktësisht elementet gjuhësore dhe shprehjet specifike, dhe jo vetëm, por dhe t'i përmbahet kriterëve tekstuale që kërkojnë tipet e ndryshme të teksteve. Në varësi se kujt i shkruajmë, për çfarë a për kë shkruajmë, a për çfarë qëllimi ne shkruajmë rezultojnë lloje të ndryshme shkrimesh.

Duke e përmbledhur mund të themi që një shkruer duhet të ketë përvojë në të shkruar me qëllim që komunikimi me shkrim të mos dështojë. Gjatë përpilimit me shkrim të një teksti vemendje i kushtohet jo vetëm rregullave drejtshkrimore e gramatikore, por kujdes duhet të bëjmë gjithashtu në përdorimin e saktë të kriterëve tekstuale, në lidhjen logjike të argumenteve për të mos humbur koherencën e tij. Për këtë qëllim të ushtruarit e komunikimit me shkrim do të aftësojë nxënësit e studentët për të qënë të suksesshëm jo vetëm gjatë periudhës së formimit të tyre, por për qenë të suksesshëm gjithashtu edhe në jetën sociale e në aspektin profesional.

<sup>83</sup> Kr. Feilke, Helmuth. 1988:65.

<sup>84</sup> Po aty.

<sup>85</sup> Në varësi të funksionit të tekstit na vijnë në ndihmë teknika të caktuara, të cilat shërbejnë si, filtra 'nëpër zgjedhjen e varianteve të shumta që mund të ekzistojnë për të shprehur diçka. Kështu p.sh. nëse qëllimi ynë është shkrimi i një tekstimi argumentativ, e rëndësishme është listimi i argumenteve, ndërlidhja e tyre logjike. Elementet gjuhësore më të përdorur janë fjalitë shkakore, përdorimi i ndajfoljeve etj.

<sup>86</sup> Kr. Heinemann/Viehweger. 1995. 95

**BIBLIOGRAFI:**

1. *Feilke, Helmut*: Ordnung und Unordnung in argumentativen Texten. Zur Entwicklung der Fähigkeit, Texte zu strukturieren. Nö: Der Deutschunterricht. Beiträge zu seiner Praxis und wissenschaftlichen Grundlegungen. Hrsg. v. Gerhard August. Bd. III. Friedrich Verlag, 1988.
2. *Heinemann, Wolfgang; Vieweger, Dieter* : Textlinguistik. Eine Einführung. Tübingen: Niemeyer, 1991. [Reihe germanistische Linguistik; 115: Kollegbuch]
3. *Keseling, Gisbert*: Schreibprozeß und Textstruktur. Empirische Untersuchungen von Zusammenfassungen. Tübingen: Niemeyer, 1993. [Reihe Germanistische Linguistik; 141]
4. *Mohr, Inke*: Lernertexte untersuchen und überarbeiten. Eine Übung aus dem DaF - Unterricht. Nö: Erfahrung beim Schreiben in der Fremdsprache Deutsch. Untersuchungen zum Schreibprozess und zur Schreibförderung im Unterricht mit Studierenden. Hrsg. v. Hans-Jürgen Krumm. Innsbruck u.a.: Studienverlag, 2000. [Theorie und Praxis –österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache; Serie B; Bd. 4]
5. *Völzing, Paul -Ludwig*: Schreiben in einer fremden Sprache. Nö: Frühes Schreiben. Studien zur Ontogenese der Literarität. Hrsg. v. Gerhard August. Essen: Die Blaue Eule, 1995, Fq. 101 – 114.
6. [www.learn-line-nrw.de/angebote/qualitaetsentwicklung/download/d-schreibstrategie.pdf](http://www.learn-line-nrw.de/angebote/qualitaetsentwicklung/download/d-schreibstrategie.pdf)

## INTERPRETIMI I FORMAVE PASIVE NË LIGJËRIMIN E FËMIJËVE

Rrezarta Draçini

Universiteti i Shkodrës “Luigj Gurakuqi”, Departamenti i Gjuhësisë

### Interpretation of passive forms in child discourse

#### ABSTRACT

As we deal with children's language and especially grammar, passive form becomes a target of psycho-linguistic research, as it contains complex syntactic form, which take a lot of time to be owned. In this case we are not focused on passive forms in morphological aspect, but on sentences that contain passive form. Dealing with passive sentences which children encounter during different phases of their development it is possible to understand more about processes that belong to its assimilation. In this work we have focused on the way the child passes from the use and decodification of active form into passive form. Part of this work are many surveys made in different kindergardens in Shkodra.

Key words: passive form, active form, grammar, children.

Pasivi bëhet objekt i një kërkimi psiko-gjuhësor, pasi përmban forma të ngatërruara sintaksore, që duan shumë kohë për t'u zotëruar. Nuk është fjala këtu për trajtat pasive, por në nivelin morfologjik, por për fjali që përmbajnë pasivin. Duke u ndalur në fjalitë në formë pasive, që takojnë të vegjëlit në faza të ndryshme të zhvillimit të tyre, është e mundur të kuptohet më tepër rreth proceseve që i përkasin përvetësimit të tij. Kërkimet e para eksperimentale mbi pasivin janë bërë nga Beveri (1970)<sup>87</sup>.

---

<sup>87</sup> L'elaborazione del linguaggio nei bambini e negli adulti, Margaret Harris & Max Coltheart, Bologna 1991, f. 68.

Ai arrin në përfundimin se fjalitë në pasiv, fillimisht, nuk kuptohen në mënyrë të drejtë nga shumë fëmijë, sepse ata adaptojnë një strategji jo korrekte. Të njëjtën strategji që përdorin për të interpretuar formën aktive këta fëmijë përdorin edhe për pasivin. Por, ndërsa forma aktive interpretohet në mënyrë korrekte me këtë strategji, e kundërta ndodh me formën pasive. Kjo strategji shpie në një interpretim të gabuar të formave pasive dhe është e njohur si strategjia NVN (emër-folje-emër). Çdo frazë të përbërë nga *emër-folje-emër*, fëmija e interpreton si *aktor-veprim-objekt* (kryefjalë-kallëzues-kundrinor). Për shembull, në një frazë të tillë si: “*Vajza puth foshnjen*”, në mënyrën e interpretimit NVN, emri i parë vajza do të merrej si aktore, vepruese; emri i dytë foshnjen, si objekt dhe folja puth si veprim. Meqenëse bëhet fjalë për një frazë aktive, ky interpretim është i drejtë; megjithatë, po të ndiqet e njëjta strategji me një frazë pasive, si “*foshnja puthet nga vajza*”, na del një interpretim i gabuar. Në këtë rast nga fëmija, *foshnja* konsiderohet aktor e jo objekt, kurse *vajza* merret objekt e jo aktor, duke arritur kështu në një interpretim të kundërt me kuptimin e vërtetë. Pra, fjalinë në pasiv fëmija e kupton me skemën e aktives duke e keqinterpretuar. Për fëmijën, në shembullin e dhënë si pasiv më lart, foshnja kryen veprimin, pra puth, ndërkohë që realisht këtë veprim e kryen vajza.

Veçanarisht interesante në tezat e Beverit është supozimi i tij, sipas të cilit, mënyra me të cilën fëmijët interpretojnë frazat pasive kur arrijnë moshën tre vjeç, varet nga lloji i ngjarjes së paraqitur në fjali. Beveri<sup>88</sup> mendon se të vegjlit nuk e përdorin strategjinë NVN, kur ajo i çon në një interpretim, në kundërshtim me përvojën e tyre për botën. Për shembull, një fëmijë mund të përpiqet të interpretojë një fjali pasive, si: “*lulet janë ujitur nga vajza*” me strategjinë (kryfjalë-kallëzues-kundrinor) (NVN); kjo do të sillte kuptimin sikur “*lulet janë duke ujitur një vajzë*. Nëse fëmija ka një përvojë të mjaftueshme të ngjarjeve të botës së jashtme, sa të kuptojë një gabim të mundshëm të këtij interpretimi, e hedh poshtë strategjinë NVN (kryfjalë-kallëzues-kundrinor), për këtë fjali të veçantë, për të pranuar një interpretim më bindës. Kështu, fëmijët tre a më shumë vjeçarë janë në gjendje të kuptojnë fjalinë pasive në të cilat një emër është dukshëm veprues e tjetri objekt. Bie fjala, një fëmijë tre vjeç kupton një frazë si “*Qeni rrihet nga nëna*”, por jo një si: “*Kali puthet nga lopa*”. Kjo për faktin se një fëmijë tre vjeç ka aq njohje mbi botën sa të kuptojë se një qen nuk mund të rrahë nënën. Por ky fëmijë nuk arrin të kuptojë fjalinë e dytë,

<sup>88</sup> L’elaborazione del linguaggio nei bambini e negli adulti, Margaret Harris & Max Coltheart, Bologna 1991, fq69

pasi njohja që ka ai nuk i jep mundësinë të dallojë se kush mund të bëjë veprimin lopa apo kali.

Në të kuptuarin e pasivit tek fëmijët ka shumë rëndësi dhe vetë forma e pasivit<sup>89</sup>. Kur të dy emrat e përfshirë në fjalinë me formë pasive, do të mund të ishin vepruesi, kemi: forma pasive të kthyeshme, (*Mira lahet nga vajza*), kurse kur njëri nga emrat ka më shumë mundësi të jetë agjenti kemi: formë pasive të pakthyeshme, (*qeni lahet nga vajza*). Është provuar se format pasive të pakthyeshme kuptohen më parë se format e kthyeshme, ku nuk ka caktim se cili emër është vepruesi. Kështu, fëmija e kupton më shpejt formën pasive “*lulet janë ujitur nga vajza*” që është një pasiv i pakthyeshëm. Kjo formë nuk ka kuptim nëse kthehet “*lulja ujit vajzën*”.

Fëmija fillimisht kur përballet me pasivin, mundohet ta kuptojë fjalinë me skemën të cilën e ka mësuar tashmë SVO (kryefjalë, kallëzues, kundrinor). Fëmija pasi bën një kombinim të fjalisë pasive me skemën që ka mësuar e kupton që mes tyre ka një mospërputhje. Kjo lidhet direkt me faktin se fëmija, tashmë në moshën 3 vjeç, ka aftësitë e nevojshme njohëse për të kuptuar se “*lulja nuk mund të ujisë vajzën*”. Ky është momenti i parë kur fëmija nis të mendojë për ndryshëm të skemës SVO, për të krijuar një lidhje mes asaj çfarë kupton nga fjalia gjuhësisht dhe anës kuptimore që ka lidhje me njohjen e botës.

Ndërkohë që fëmija e ka më të vështirë të kuptojë format pasive të kthyeshme, pra kur veprimi nga ana logjike mund të kryhet nga të dy emrat që janë në fjalinë pasive, psh, fëmija e ka të vështirë të kuptojë se kush është vepruesi dhe kush e pëson në fjalitë e kthyeshme, psh, “*Fëmija puthet nga nëna*”. Në këtë rast, fëmija ende nuk e ka të qartë se kush puth, nëna apo fëmija. Kjo për faktin se në skemën e tij SVO mund të qëndrojë si veprues, si nëna ashtu dhe fëmija pasi të dy mund të puthin.

Kërkime të tilla mbështesin idenë sipas së cilës të vegjëlit përdorin njohuritë e tyre për botën, d. m. th. njohjen e tyre jo gjuhësore, dukuri kjo që nis që në stadet e para të zhvillimit. Një mënyrë tjetër me të cilën fëmijët përmirësojnë aftësitë e veta gjuhësore në vazhdim, është ajo e përdorimit dhe e shfrytëzimit të informacionit lidhur me kontekstin linguistik të një shprehjeje të veçantë<sup>90</sup>.

Një grup fëmijësh nga 1 vjeç e 5 muaj deri 4 vjeç e 10 muaj u bënë pjesë eksperimenti. Fëmijëve ju dhanë nga njëra anë, fraza të paraprirë nga

<sup>89</sup> Linguistica, Adrian Akmajian, Richard A. Demers, Ann K. Farmer, Robert M. Harnish, Mulino 1997, fq3 45.

<sup>90</sup> Linguistica, Adrian Akmajian, Richard A. Demers, Ann K. Farmer, Robert M. Harnish, Mulino 1997, fq346.

një kontekst i përshtatshëm, që e bënte koherente skenën e frazës dhe nga ana tjetër kishim të bënim me kontekste të papërshtatshëm. Në shembujt në vijim, rasti a) ka një kontekst të përshtatshëm, kurse rastet b) dhe c) japin të njëjtën frazë në një kontekst të papërshtatshëm:

- a) E shkreta pulë. / Pula është ngrënë nga dhelpira  
 b) Pula e keqe. / “ “ “ “  
 c) E shkreta dhelpër. / “ “ “ “

Këtyre fëmijëve ju është kërkuar që të vinin në skenë (dramatizonin) përmbajtjen e frazave duke përdorur kukulla dhe u pa se subjektet kishin shumë lehtësi të interpretonin në mënyrë korrekte frazat e paraprirra nga një kontekst i përshtatshëm si në shembullin a), gjë që provon se fëmijët janë në gjendje të vënë në veprim informacionin e dhënë gjuhësor kur përpiqen të interpretojnë struktura sintaksore të veçanta. Në prova të tjera, të vegjëlve 4 vjeç, u paraqiten fraza që përmbanin një fjalë pa kuptim në vend të një emri. Duke qenë midis lojrave të shumta, atyre u kërkohej të caktonin se cilës prej lojrave u referohej fjala e pakuptimtë. Gjysma e lojërave ishin kukulla të animizuara, kurse gjysma tjetër të pashpirtëzuara. Të vegjëlit shfaqnin një model mjaft të qartë preferencash. Kur fjala pa kuptim ishte e para e frazës, zakonisht zgjidhej një lojë me shpirt, ndërsa në pozicionin e dytë merrej një lojë pa jetë. Modeli i njëjtë për aktivin e pasivin lë të kuptojë se fëmijët tre e katër vjeç mendojnë se emri i parë i një fraze duhet të jetë me shpirt dhe i dyti pa shpirt (frymorë dhe jo frymorë). Edhe provat para të vegjëlve me lojëra vizatimore të lëvizshme ku vepruesi dhe objekti jepeshin sistematikisht të ndryshueshëm, tregojnë se kanë një ndikim të forte mbi tipin ose llojin e përshkrimit të fëmijëve 5-10 vjeçarë, si bie fjala, në lojën me dhelpërën e gjelin. Kur vepruesi është më i gjallë se objekti, përshkrimi fëminor jepet në mënyrë të pandryshueshme duke përdorur aktivin. Format pasive përdoren më rrallë kur paraqitet një kafshë dhe një objekt i pashpirt e akoma më pak para një qënieje njerëzore dhe një kafshe. Këto prova të shtojnë të mendosh se qenia e gjallë është një mjet i rëndësishëm për fëmijët gjatë interpretimit dhe prodhimit të frazave pasive. Ato japin një kuadër interesant të mënyrës në të cilën një aspekt i mjedisit jogjuhësor të fëmijës (d. m. th. , lidhja mes sendeve me shpirt dhe atyre pa shpirt) bëhet pjesë e rëndësishme e njohjes gjuhësore, megjithëse një pjesë e mirë e njohurive që përdor fëmija gjatë procesit të zotërimit të formave të reja sintaksore, bazohen mbi një njohje gjuhësore të grumbulluar më parë. Fraza tipike pasive, si “*Djali u shtyp (nga)...*”, “*Vajza u godit me ...*”, edhe pse me denduri të lartë, quhen të cinguara. Një ndryshim i rëndësishëm në mes këtij pasivi dhe shumë fjalive aktive ngjet nga fakti se përmban vetëm një emër. Duhet të shënojmë se pasivitetet pa agentë nuk mund të



interpretohen me strategjinë NVN, që u shpjegua më sipër. Megjithatë, Harris <sup>91</sup> mendon se format pasive të cinguar japen në mënyrë korrekte në një moshë më të parakohshme se sa ndodh për pasivat me agjentë. Kjo është verifikuar duke iu paraqitur fëmijëve kopje figurash ku objekti dhe agjenti i një figure ishin agjenti dhe objekti i një figure tjetër. Për shembull, në një pamje paraqitej: një qengj që lëpinte një dele dhe pamja tjetër ishte një dele që lëpinte një qengj. Provat tregojnë se të vegjëlit nën 5 vjeç i gjykojnë pasivët një lloj të vështirë me ose pa agjentë; ndërsa fëmijët mbi 6 vjeç ia dalin të kuptojnë pothuaj të gjitha tipat e ndryshëm të formave pasive.

## **PËRFUNDIM**

Edhe pse elementet gjuhësore që u ofrohen fëmijëve janë të thjeshtësuara dhe të përsëritura, procesi gjatë të cilit ata zbulojnë rregullat bazë të ligjërimit është shumë kompleks. Sipas Çomskit, marrja e ligjërimit është një proces i lindur, bazuar mbi kuptimin e rregullave. Për hulumtuesit që janë marrë me ligjërimin e fëmijëve, thënia e Çomskit ka rëndësi të madhe, sepse me të mund të shpjegohet aftësia e fëmijës në marrjen e njohurive të mjaftueshme për të prodhuar e kuptuar çdo frazë në gjuhën amtare. Ndërkohë, modelet e zbatuara mbi imitimin, me përfaqësues kryesor Skinnerin, nuk janë aq të pranueshme, pasi ata nuk mund të zgjidhin problemin e krijimtarisë së ligjërimit. Duke e konsideruar fëmijën thjesht si imitues, ne nuk arrijmë të shpjegojmë aftësinë që ka fëmija për të prodhuar dhe kuptuar një numër të pafund mesazhesh.

---

<sup>91</sup> L'elaborazione del linguaggio nei bambini e negli adulti, Margaret Harris & Max Coltheart, Bologna 1991, fq71

## **ROLI I MËSUESIT TË GJUHËS SË HUAJ NË PROCESIN E MËSIMDHËNIES SË DIFERENCUAR**

Shpresa Delija

*Univesiteti i Tiranës*

### **The role the teacher in differential teaching**

#### **ABSTRACT**

The article emphasizes the great importance of the language teacher in teaching. The article makes clear what the differential teaching is and it also shows the place of the teacher in differential teaching. The article points out what the teachers should do and should not do during differential teaching. It also emphasizes the fact that differential teaching should be in line with the students' interests, needs and skills.

#### **Hyrje**

Mësuesit që praktikojnë mësimdhënien e diferencuar pranojnë se roli i tyre ndryshon mjaftueshëm nga roli i mësuesve tradicionalë (Cunningham, D. J. (1992). Këta mësues nuk e konsiderojnë më veten si mbajtës dhe transmetues të njohurive, por si organizues të mundësive të të mësuarit. Ndërsa njohuritë e përmbajtjes së lëndës mbeten të rëndësishme, këta mësues përqendrohen më pak në idenë e të diturit të të gjitha përgjigjeve, dhe më shumë në “leximin” e nxënësve të tyre (Tomlinson, Carol A. 2001). Pas kësaj, ata krijojnë mënyra se si të tërheqin vëmendjen e nxënësve dhe t'i drejtojnë ata drejt të kuptuarit të mësimit. Prioritet më i madh bëhet organizimi i klasës për aktivitete dhe eksplorime efektive.

Mësuesit që praktikojnë mësimdhënien e diferencuar, përqendrohen në rolin e tyre si udhëzues, u japin nxënësve aq përgjegjësi sa ata mund të mbajnë, dhe i mësojnë ata të mbajnë më tepër përgjegjësi. Këta mësues përqendrohen në aftësinë e tyre për të realizuar qëllimet e mëposhtme:

- a. Vlerësimin e gatishmërisë së nxënësve përmes një numri mjetesh.
- b. Leximin dhe interpretimin e sugjerimeve të nxënësve në lidhje me interesat dhe preferencat e tyre gjatë procesit të të mësuarit.
- c. Krijimin e mënyrave të ndryshme për mbledhjen e informacionit dhe ideve prej nxënësve.

- d. Zhvillimin e mënyrave të ndryshme, përmes të cilave nxënësit mund të eksplorojnë dhe krijojnë ide.
- e. Prezantimin e rrugëve të ndryshme, në të cilat nxënësit mund të shprehin dhe zgjerojnë të kuptuarit e tyre.

“Mbulimi i informacionit” zë një vend dytësor në lidhje me krijimin e kuptimit prej ideve të rëndësishme (Tomlinson, Carol A. 2001). Shumë prej mësuesve nuk janë trajnuar që ta shikojnë mësimdhënien me këtë sy, por në të vërtetë mësuesit janë njëkohësisht dhe nxënës.

### Parimet kryesore të diferencimit të procesit mësimor

Diferencimi i procesit të mësimdhënies kërkon që mësuesit të kuptojnë, se klasa është vendi, ku mësuesi krijon imazhin më të mirë të nxënësve, në lidhje me procesin e mësimdhënies dhe të mësuarit çdo ditë, si dhe të kujtojnë përditë se asnjë praktikë mësimdhënieje nuk është praktika më e mirë, derisa ajo të funksionojë për çdo nxënës në veçanti. Për shembull, të gjithë mësuesit e dinë se një mësim që tërheq interesin e nxënësit ka shumë merita. Diferencimi i procesit të mësimdhënies e pranon këtë parim, por njëkohësisht na kujton ne se, ajo që mund të tërheqi interesin e një nxënësi, mund të mërzisë apo acarojë të tjerët. Diferencimi i procesit të mësimdhënies nuk do të thotë që, një mësues të plotësojë të gjitha interesat e të gjithë nxënësve gjatë gjithë kohës. Ai kërkon që mësuesi të krijojë një numër të arsyeshëm strategjish të të mësuarit gjatë pjesës më të madhe të kohës, në mënyrë që nxënësit ta shikojnë të mësuarin si të përshtatshëm, gjatë kësaj kohe.

Ron Brandt (1998) ofron një numër karakteristikash në lidhje me atë, që ai e quan “të mësuarit e fuqishëm”. Tabela 1 paraqet disa nga parimet e tij të “praktikës më të mirë”, si dhe përfundime që mbështesin idenë se mësimdhënia e vërtetë është e diferencuar. Krijimi i një lidhjeje ndërmjet praktikave më të mira të mësimdhënies dhe diferencimit të saj, ndihmon për të kuptuar rolin e mësuesit në klasat e diferencuara.

Tabela 1

<b>Praktika më e mirë:</b> Njerëzit mësojnë më mirë kur:	<b>Diferencimi:</b> Mësuesit duhet të marrin parasysh ndryshimet mes nxënësve sepse:
Ajo që ata mësojnë është kuptimplotë për ta.	Meqë nxënësit kanë nivele dhe interesa të ndryshme, ajo që është kuptimplotë për njërin, mund të mos jetë e tillë për të tjerët.
Ajo që ata mësojnë është sfiduese, dhe nxënësit e pranojnë sfidën.	Meqë nxënësit mësojnë me ritme të ndryshme nxënieje, një tekst apo

	detyrë sfiduese për njërin, mund të jetë stresuese apo e mërzitshme për të tjerët.
Ajo që ata mësojnë është e përshtatshme për nivelin e tyre të zhvillimit.	Në çdo kohë disa nxënës mendojnë në mënyrë më konkrete, disa në mënyrë më abstrakte, disa mendojnë në mënyrë të varur, disa në mënyrë të pavarur.
Ata mund të mësojnë sipas mënyrës së tyre dhe të bëjnë zgjedhje.	Është e sigurt se jo të gjithë nxënësit mësojnë në të njëjtën mënyrë, apo bëjnë të njëjtat zgjedhje.
Ata përdorin njohuritë e tyre për të ndërtuar njohuritë e reja.	Meqë, jo të gjithë nxënësit kanë të njëjtat njohuri, në të njëjtën masë, ata i ndërtojnë njohuritë ndryshe.
Ata kanë mundësi për ndërveprim shoqëror.	Nxënësit ndryshojnë në lidhje me sasinë e bashkëpunimit për të cilën ata kanë nevojë, dhe shokët e klasës me të cilët punojnë më mirë.
Ata përftojnë dhe përdorin strategji.	Çdo nxënës ka nevojë të përftojë strategji të reja, që i ndihmojnë ata për të mësuar.
Ata përjetojnë një klimë emocionale pozitive.	Klasat që janë pozitive për ca nxënës, mund të mos jenë të tilla.
Mjedisi mbështet të mësuarin.	Nxënësit kanë nevojë për shtysa të ndryshme për arritjen e qëllimeve të përbashkëta dhe personale.

Pak mësues dinë automatikisht, se si të drejtojnë një klasë, në mënyrë që t'i përgjigjen realitetit sfidues të ndryshueshmërisë së nxënësve. Kjo është një aftësi e mësuar, në të njëjtën mënyrë si çdo zënat tjetër. Ndoshta vendi më i mirë për të filluar, është përmes përgatitjes së një liste me aftësitë kryesore, që një mësues fiton me kalimin e kohës, kur ai punon në mënyrë të vetëdijshme dhe të ndërgjegjshme me mësimdhënien e diferencuar. Këta mësues zhvillojnë aftësitë e mëposhtme:

1. Organizimin dhe përqendrimin e programit në informacionin kryesor, të kuptuarit dhe aftësitë.
2. Reflektimin në lidhje me individin, ashtu si me grupin.
3. Kërkimin e mprehtësisë së individëve.

4. Largimin e përshtypjeve të para dhe shikimin përtej veprimeve, duke fshirë stereotipet.
5. Dëgjimin e zërit të nxënësve.
6. Planifikimin dhe përdorimin e kohës në mënyrë elastike.
7. Kërkimin e një game të gjerë informacioni.
8. Mendimin e rrugëzgjdhjeve të ndryshme për realizimin e një qëllimi të përbashkët.
9. Diagnostikimin e nevojave të nxënësve, dhe përpunimin e përvojave të të mësuarit, sipas diagnozës.
10. Të menduarin, në lidhje me atë që mund të shkojë keq gjatë kryerjes së një aktiviteti apo detyre, dhe strukturimin e punës së nxënësve, që të shmangen problemet e mundshme.
11. Ndarjen e përgjegjësisë së mësimdhënies dhe të mësuarin me nxënësit, duke u siguruar se nxënësit janë të përgatitur për rolin e tyre.
12. Mbajtjen e shënimeve rreth afrimit dhe zhvillimin e aftësive të nxënësve drejt pikësnyimeve personale dhe grupore.
13. Organizimin e materialeve dhe hapësirës.
14. Dhënien e udhëzimeve. Mësimdhënien për arritjen e suksesit.
15. Ndërtimin e ndjenjës së komunitetit në klasë.

Sipas Karol A. Tomlinson (2001), tri metaforat në lidhje me rolin e mësuesit në klasat ku zhvillohet mësimdhënie e diferencuar janë:

- a) mësuesi si drejtues orkestre,
- b) mësuesi si trajner,
- c) mësuesi si muzikant i muzikës xhaz

*Mësuesit si drejtues orkestre* krijon imazhin e një dirigjenti që e njeh shumë mirë muzikën, e interpreton atë me elegancë, mund të bashkojë një grup njerëzish, që mund të mos ta njohin mirë njëri-tjetrin, për të arritur një qëllim të përbashkët, megjithëse ata u bien veglave të ndryshme muzikore. Gjatë provave ka kohë për praktikë individuale, praktikë me një pjesë të grupit, dhe praktikë me të gjithë grupin. Është e nevojshme të përpunohet interpretimi i secilit muzikant në veçanti, në mënyrë që puna e të gjithë grupit të jetë cilësore. Në fund, çdo muzikant kontribuon për një shfaqje të mirëfilltë dhe fiton duartrokitjet e spektatorëve. Dirigjenti i orkestrës i ndihmon muzikantët të krijojnë muzikë, por nuk e krijon vetë atë.

*Si trajner mësuesi* vendos qëllime të përcaktuara qartë në lidhje me skuadrën në tërësi, por edhe me secilin anëtar të skuadrës në veçanti. Praktika do të përfshijë disa aktivitete të përbashkëta, por edhe do të kërkojë që secili anëtar të përmirësojë pikat e dobëta të tij, dhe të përsosë pikat e forta. Në përgjithësi, trajneri është pjesërisht psikolog, pasi i duhet

të kuptojë çfarë e motivon secilin lojtar dhe ta përdorë këtë njohuri për ta bërë lojtarin të djersijë që të zhvillojë aftësitë e tij. Trajneri, duhet të ndërtojë gjithashtu një frymë skuadre, që i tejkalon problemet individuale. Trajneri është jashtëzakonisht aktiv gjatë praktikës dhe lojës, duke vrapuar, duke motivuar, duke dhënë udhëzime, duke mbledhur grupe të vogla në momente të rëndësishme, për të përmirësuar strategjinë e lojës, por, sidoqoftë, ai nuk luan vetë.

Mësuesi si muzikant i muzikës xhaz. Improvizimi kombinohet me një nivel të lartë aftësie muzikore, që e aftëson muzikantin të mendojë brenda dhe jashtë kuadrantit të tij. Muzikanti i muzikës xhaz, e ka përpara syve imazhin kryesor të muzikës së tij, por ai mund të ndryshojë notat, ritmin, të bëjë mbrapa për t'i krijuar mundësi solistit të jetë në qendër të vëmendjes, ose të bëhet vetë solist në qendër të vëmendjes. Një pjesë muzikore bëhet më e gjatë ose më e shkurtër, më melankolike ose më gazmore, në varësi të gjendjes shpirtërore të grupit. Është mjeshtëria dhe besimi i muzikantit të muzikës xhaz, në lidhje me muzikën, veglën muzikore, dhe grupin, që e lejon atë të të heqë dorë nga fitorja individuale, për hir të muzikës, grupit dhe spektatorëve.

Në të gjitha metaforat e mësipërme, roli i mësuesit është ai i orientuesit, drejtuesit, udhëzuesit, ku në qendër të procesit mësimor vihet nxënësi. Sipas Bardhyl Musait (2003) "Mësimdhënien e mirë e kemi vështirë ta përcaktojmë, ndërsa mësimdhënien e suksesshme mund të vërtetohet. Mësues i suksesshëm quhet ai që është në gjendje të realizojë qëllimet dhe objektivat e programit." Nga sa u tha më lart, kuptohet qartë se suksesi në procesin e mësimdhënies përcaktohet nga realizimi i objektivave të lëndës, dhe meqë këto objektiva janë të lidhura ngusht me të mësuarin e të gjithë nxënësve, është e rëndësishme që procesi i mësimdhënies të diferencohet sipas nivelit të nxënësve, interesave të tyre dhe stileve dhe strategjive të të mësuarit.

### **Kushtet për realizimin e diferencimit të mësimdhënies**

Përpara kërkimit të mënyrave të veçanta për modifikimin e përmbajtjes, procesit dhe produktit të mësimdhënies për nxënësit në klasa me nivele të përziera, është e nevojshme të kuptohen disa udhëzime të përgjithshme që e bëjnë të mundur diferencimin e mësimdhënies:

1. Qartësia në përcaktimin e koncepteve kryesore, përgjithësimeve, apo parimeve që i japin kuptim dhe strukturë temës, kapitullit, apo mësimit të planifikuar. Pak nxënës mund të bashkojnë dhe kujtojnë copëza të dhënash në temat e shumëllojshme, dhe aq më tepër t'i organizojnë dhe përdorin të gjitha këto të dhëna. Të gjithë nxënësit do të ecnin më mirë, nëse mësimi

do të përqendrohej në idetë dhe kuptimet kryesore. Nëse programi “mbulon” 500 faqe, është e pamundur të realizohet më tepër se thjesht zvarritja e nxënësve nëpër këto faqe, me kohën e patur në dispozicion. Nga ana tjetër, përqendrimi në konceptet kryesore dhe përgjithësimet, mund të sigurojnë që të gjithë nxënësit të realizojnë fuqishëm të kuptuarin, që shërben për ndërtimin e kuptimit dhe hyrjen në njohuritë e reja. Konceptet kryesore i ndihmojnë të gjithë nxënësit të bëjnë lidhjen mes temës së mësimit dhe studimeve të mëtejshme, dhe për këta nxënës ka më shumë mundësi, që përvojat shkollore të jenë të paharrueshme. Është gjithmonë e dobishme të fillosh me planifikimin e njohurisë, të të kuptuarit dhe aftësive, që nxënësit në veçanti dhe grupi në përgjithësi, duhet të ketë zotëruar në fund të çdo kapitulli.

Konsiderimi i vlerësimit si hartë që drejton mendimin dhe planifikimin. Shkolla të ndryshme shpeshherë e bëjnë vlerësimin në formën e testit. Në fakt, gjithçka që bën nxënësi, që nga kontributet gojore në diskutimin e detyrave, deri në plotësimin e një liste interesash, është një formë vlerësimi. Që kur mësuesi fillon të shikojë gamën e gjerë të mundësive të vlerësimit të nxënësve, ai ka filluar të shikojë sa shumë mënyra ka për të mësuar rreth nxënësve. Vlerësimi është më i dobishëm kur kryhet gjatë mësimit, sepse i krijon mundësinë mësuesit të përshtasë mësimdhënien në bazë të informacionit të marrë, në lidhje me pikat e dobëta dhe të forta të nxënësve.

2. Planifikimi i mësimit për nxjerrjen në pah të të menduarit kritik dhe krijues të nxënësve. Një mjet i fuqishëm për të inkurajuar të menduarin kritik është teknika e të pyeturit. Pyetje të tilla, që kërkojnë reflektim, mendim, imagjinatë, krijim, dhe vlerësim të kujdesshëm, rrisin nivelin e të menduarit të nxënësve dhe i bëjnë ata të ndiejnë se mendimet e tyre janë të dobishme, dhe ata kontribuojnë me besimet dhe gjykimet e tyre (Kualida AEDP 1999). Një mjet tjetër është krijimi i mundësive për argumentime. Gjatë fazës së argumentimit, disa nxënës mund të kenë nevojë për më shumë mbështetje se të tjerët, për të mbështetur një argument. Disa të tjerë mund të përfitojnë nga një mësim i shkurtër në lidhje me mënyrën e ngritjes dhe mbështetjes së një argumenti. Nxënës të tjerë mund ta shprehin gojarisht argumentin dhe të kërkojnë nga shokët e tyre që ta shkruajnë atë. Cilado qoftë mënyra e zhvillimit të argumentimit, e rëndësishme është që të gjithë nxënësit të marrin pjesë.

3. Organizimi i mësimit në mënyrë që të përfshihen të gjithë nxënësit. Ndryshimi në nivelin e aftësive të nxënësve, në mësimdhënien tradicionale rezulton në përfshirjen dhe kryerjen e aktiviteteve të ndryshme prej nxënësve të mirë dhe mesatarë, si dhe përpjekjet e pasuksesshme të

nxënësve të dobët për të kuptuar thelbin e aktivitetit dhe për ta kryer atë. Në mësimdhënien e diferencuar këta nxënës punojnë më tepër me njohuritë që ata kanë mësuar.

Në mësimdhënien e diferencuar duhet të ketë një ekuilibër mes aktiviteteve të zgjedhura nga nxënësit dhe detyrave dhe aktiviteteve të caktuara nga mësuesi. Ky ekuilibër ndryshon nga njëri nxënës tek tjetri në varësi të pjekurisë së nxënësit, natyrës së detyrës, kushteve të klasës dhe kështu me radhë. Por, të gjithë nxënësve duhet t'iu krijohet mundësia të bëjnë zgjedhje rregullisht, dhe të gjithëve duhet t'u caktohen detyra që përputhen me mënyrën e tyre individuale të të mësuarit (Tomlinson, Carol A.2001). Përsëri, nxënësit e dobët nuk duhet të punojnë vetëm për kryerjen e detyrave të caktuara nga mësuesi, ndërsa nxënësit e tjerë punojnë së bashku në aktivitete të zgjedhura prej tyre.

Në mësimdhënien e diferencuar, klasa është shumë e ngjashme me një stacion autobusi. Pasagjerët nxënës vijnë prej mjedisesesh shoqërore të ndryshme me nevoja të ndryshme. Ata formojnë një mozaik shumëllojshmërie akademike, kulturore, gjuhësore, ekonomike, shoqërore dhe motivacioni (Hall, Basia, 2009). Dihet që nxënësit nuk janë të gjithë njësoj, dhe megjithatë, shpeshherë atyre u duhet të marrin pjesë në mësimet të njëtrajtshme për të gjithë, pavarësisht njohurive dhe aftësive individuale të tyre. Rezultati është alarmues. Klasat janë të mbushura me nxënës të papërfshirë në mësim, nxënës që nuk tregojnë interes, apo nxënës me rezultate të ulëta. Çfarë mund të bëhet për të ndihmuar të gjithë nxënësit të arrijnë potencialin e plotë të tyre? Të diferencohet procesi i mësimdhënies. Mësimdhënia e diferencuar nuk ndryshon atë që mësohet, por mënyrën se si mësohet, duke pasur në mendje ndryshimin e nxënësve. Mësimi realizohet, duke u mbështetur në ndryshimet individuale, duke i përfshirë nxënësit në nivelin që ata janë, dhe jo në nivelin që ata duhet të jenë, sipas një programi të paracaktuar. Mësuesit i modifikojnë strategjitë e tyre të mësimdhënies, për të krijuar përvoja të ndryshme të mësuarit për nxënës të ndryshëm. Strategjitë e diferencimit të mësimdhënies përqendrohen në tri pika kryesore:

- hapi me të cilin mëson nxënësi,
- cilësia e njohurisë dhe të kuptuarit,
- interesat e nxënësve

Mësimdhënia e diferencuar është një mjet i rëndësishëm për përfshirjen e nxënësve, sepse merr parasysh nevojat individuale të tyre. Mësuesit duhet të kenë objektiva shumë specifike të të mësuarit, dhe të krijojnë mundësinë e përdorimit të mënyrave të ndryshme të të mësuarit, për arritjen e këtyre objektivave. Objektivat e qarta të të mësuarit i sfidojnë



nxënësit, që përdorin njohuritë e tyre për të organizuar dhe kuptuar idetë dhe informacionin. Duhet vënë në dukje se diferencimi nuk është një strategji e vetme mësimdhënieje, por një metodologji që përfshin një numër strategjish. Ndryshueshmëria në detyra, produkte dhe shpejtësinë e të mësuarit, i lejon nxënësit të punojnë në nivelin e tyre të sfidave, dhe të arrijnë nivelin e tyre të suksesit.

Mësuesi duhet të mësojë rreth nxënësve të tij, në mënyrë që të identifikojë veçantinë dhe pikat e forta të secilit nxënës (Hall, Basia 2009). Vlerësimi i nxënësve në fillim të vitit, i krijon mundësinë mësuesit të identifikojë qëndrimet, interesat dhe stilet e të mësuarit. Duke përdorur informacionin e marrë prej nxënësve, dhe duke bërë vlerësime të aftësive të tyre të të kuptuarit të tekstit, gjatë leximit të pjesëve të shkurtra, të shkëputura nga teksti, mësuesi mund të krijojë një ide të qartë, në lidhje me aftësitë e të lexuarit të secilit nxënës në veçanti. Vlerësimi paraprak i nxënësve para fillimit të procesit mësimor, mundëson përcaktimin e nivelit të njohurive, aftësive dhe të kuptuarit të nxënësve.

### **Mënyrat e realizimit të diferencimit të mësimdhënies**

Tri elemente të planit mësimor mund të diferencohen: përmbajtja, procesi dhe produkti (Tomlinson, 2001).

#### *1. Diferencimi i përmbajtjes.*

Përmbajtja i referohet njohurive dhe aftësive që nxënësit duhet të mësojnë. Diferencimi i përmbajtjes kërkon që nxënësit të testohen paraprakisht, në mënyrë që mësuesit të mund të identifikojnë nxënësit, që nuk kanë nevojë për mësimdhënie të drejtpërdrejtë. Ata nxënës, që kuptojnë pjesën më të madhe të koncepteve, nuk është e nevojshme të marrin pjesë në mësimdhënien e drejtpërdrejtë, dhe mund të përdorin tekste të ndryshme, me nivele të ndryshme leximi, ose të përdorin konceptet në situata të ndryshme, apo studim të përshpejtuar.

#### *2. Diferencimi i procesit.*

Procesi përfshin aktivitetet që u krijojnë nxënësve mundësinë të praktikojnë dhe të kuptojnë përmbajtjen. Diferencimi i procesit u jep nxënësve rrugë alternative për të eksploruar konceptet. Për shembull, nxënësit mund të krijojnë një grafik, për të treguar sa e kanë kuptuar një koncept të caktuar. Mësuesi mund të krijojë nivele të ndryshme të përpunimit të aftësive njohëse për nxënësit me aftësi të ndryshme.

#### *3. Diferencimi i produktit.*

Produkti është rezultati i mëimit, një vlerësim, ose një projekt. Diferencimi i produktit, ndryshon kompleksitetin e mjetit që vlerëson zoterimin e koncepteve prej nxënësve. Për shembull, nxënësve mund t'u ofrohen mundësi zgjedhjeje në lidhje me projektin që ata duhet të bëjnë,

dhe nxënësve që punojnë mbi nivelin e kalueshmërisë, mund t'u kërkohej të bëjnë punë që kërkon më tepër mendim.

### **Diferencimi sipas nivelit të nxënësve, interesave dhe stileve të të mësuarit.**

Natyra dhe përmasat e diferencimit varen nga niveli i nxënësve, interesi, dhe profili i të mësuarit.

Niveli i nxënësve lidhet me njohuritë fillestare të tyre, të kuptuarin, dhe nivelin aktual të aftësive. Interesi u referohet temave që e motivojnë nxënësin, ose rrisin kuriozitetin e tij. Profili i të mësuarit përfshin stilet e të mësuarit (pamore, dëgjimore, të prekjes, të lëvizjes), preferencat e grupimit (individual, grup i vogël, ose grup i madh), preferencat e mjedisit (vend i qetë, hapësirë e madhe, ose e vogël). Mësuesit mund ta diferencojnë mësimdhënien duke u mbështetur në cilindo prej këtyre faktorëve, ose në kombinimin e tyre.

### **BIBLIOGRAFI:**

1. Brandt, R. (1998): *Powerful learning*. Alexandria, VA: Association for supervisory and curriculum development.
2. Cunningham, D. J. (1992): *Beyond educational psychology: Steps toward an educational semiotic*. *Educational Psychology Review* 4 (2): 165–94.
3. Hall, Basia (2009): *Research into Practice: Differentiating Instruction-Reaching all students*.
4. Kualida AEDP (1999): *Aspekte të mësimdhënies: Të pyeturit anglisht*.
5. Musai, B. (2003): *Metodologji e Mësimdhënies*.
6. Tomlinson, Carol A. (2001): *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*.

## VËSHTRIM PËRQASËS I KONCEPTIT GRAMATIKOR NË DIDAKTIKËN E GJUHËVE TË HUAJA

Angjelina Nenshati

*Universiteti i Shkodrës “Luigj Gurakuqi”, Departamenti i Romanistikës*

### **A comparative overview of grammatical concept in the didactic of foreign languages**

#### ***ABSTRACT***

The purpose of this article is to make a comparative overview of grammatical concept in didactics of foreign languages, as a discipline that has become consolidated during the years. To study its association with the grammatical concept, we must distinguish the didactics of foreign languages from other human sciences, like linguistics that traditionally considers the grammar as a part of it. In some cases, it's considered even a synonym of it.

One of the main aspects of this work deals with the connection of the didactics of foreign languages as a separate science, with its object, the language, from the viewpoint of teaching and learning, noting that in general, didactics is considered as the science of speech which is gradually built during the articulate speech.

Different opinions that reflect the traditional and the modern development of didactics of languages occupy an important place in the article. The conception of didactics is important because being a new science requires a serious commitment to formulate authentic didactic concepts which will differ from other related disciplines.

Para se t'i përgjigjemi pyetjes tashmë të njohur, të bërë nga shumë didaktë dhe gramatikanë: ç'vend zë koncepti gramatikor në didaktikën e gjuhëve të huaja, duhet të shohim lidhjen midis didaktikës dhe gramatikës.

Didaktika e gjuhëve të huaja është një disiplinë e cila sa vjen e konsolidohet. Për të studiuar lidhjen e saj me konceptin gramatikor duhet ta dallojmë qartë nga disiplinat e tjera që kanë lidhje me shkencat njerëzore në mënyrë të veçantë nga gjuhësia, “*e cila tradicionalisht e konsideron gramatikën si një nga pjesët përbërëse të saj, për të mos thënë që në raste të veçanta gramatika është konsideruar pothuajse si sinonim i saj.*”<sup>92</sup>

Le të shohim lidhjen e didaktikës së gjuhëve të huaja, si shkencë më vete, me objektin e saj, gjuhën, duke e parë në këndvështrimin e mësimdhënies dhe të përvetësimit. Përgjithësisht didaktika konsiderohet si shkencë e të folurit, e cila ndërtohet gradualisht gjatë procesit të të folurit të artikuluar. Në këto kushte është e vështirë të flasësh për një didaktikë të përgjithshme sepse didaktika e matematikës ose ajo e shkencave natyrore në përgjithësi nuk kanë shumë gjëra të përbashkëta me didaktikën e gjuhëve të huaja që të mund t’i shkëmbejnë, përveç disa elementeve të përbashkëta shumë të përgjithshme, të cilat kur janë të pranishme, lidhen me faktin se të dy disiplinat lidhen me shkencat e edukimit, të cilat i shohin këto gjëra të përbashkëta si objekt të institucioneve arsimore. Ndërsa për didaktin e gjuhëve të huaja shkolla nuk është veçse “*një ndër situatat e mësimdhënies dhe përvetësimit, edhe pse në dukje ai është i lidhur direkt me të.*”<sup>93</sup> Kjo mund të realizohet nëse ai mban parasysh se çfarë i mësojnë sociologjia, psikologjia dhe disiplina të përafërta, si sociolinguistika dhe psikolinguistika dhe mbështetet në lidhjet që ato kanë me objektin gjuhësor që është kryesori. Ky objekt gjuhësor nuk është realitet i dhënë por i ndërtuar.

Didakti i gjuhëve të huaja nuk mund të mbështetet në përvojën e përbashkët gjuhësore dhe as tek modelet shkollore të trashëguara, por në modele të reja që ai i përpunon vetë. Orientimi drejt një modeli që mbështetet tek problemet që paraqesin mësimdhënien dhe përvetësimi përbëjnë bazën e divergjencës metodike kryesore me gjuhëtarët e mirfilltë, të cilët nuk e trajtojnë problemin në këtë mënyrë. Ndërsa gramatikanët këto shqetësime i reduktojnë shpesh në disa aspekte si sintaksa dhe morfologjia. Didakti i gjuhëve të huaja ka për qëllim të japë kontributin e tij në njohjen e gjuhës nëpërmjet procesit të mësimdhënies dhe të përvetësimit si fusha të mirëfillta studimi për të.

<sup>92</sup> Boyer, H ; Butzback, M ; Pendan, M: *Nouvelle introduction à la didactique du FLE*. CLE International. Paris, 1990.

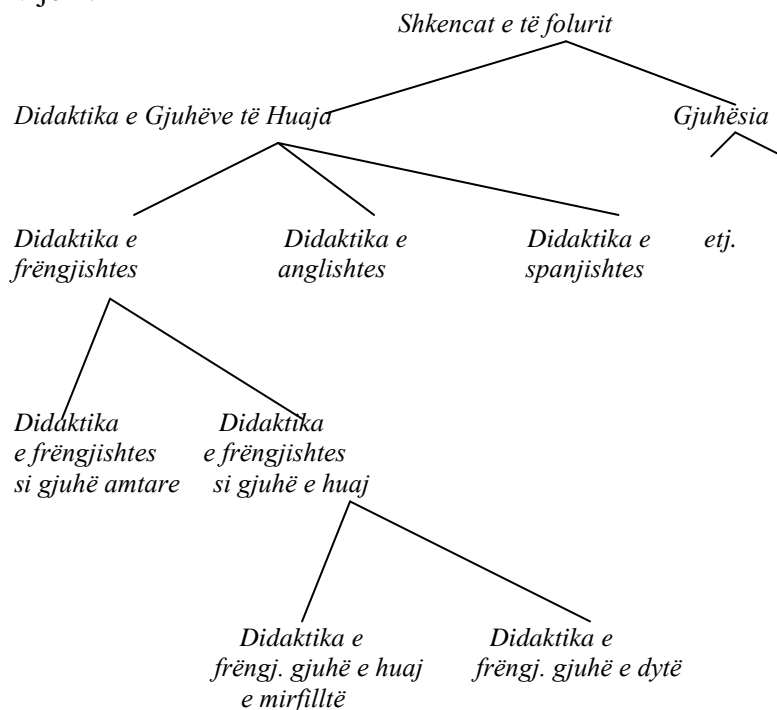
<sup>93</sup> Besse, H ; Porquier, R: *Grammaires et didactique des langues*. CREDIF/ Hatier. Paris, 1991.

Kjo divergjencë metodologjike shpjegon arsyen pse gjuhësia dhe didaktika bëjnë pjesë tek shkencat e të folurit si disiplina më vete, por që ndërthuren sipas nevojave të secilës prej tyre.

### Ç'përmbledh didaktika e gjuhëve të huaja?

Çdo gjuhë që mësohet mund të jetë objekt i një didaktike të veçantë. Kështu, çdo gjuhë i korrespondon një didaktikë: didaktika e anglishtes, e spanjishtes, e arabishtes, etj. Ne do të analizojmë rastin e gjuhës frënge. Në qoftë se nxënësi e ka mësuar frëngjishten në mënyrë të “natyrshme”, ai menjëherë do të konsiderohet si folës natyral. Po qe se gjuha frënge nuk është për të gjuhë e parë do të themi se ai është një folës i gjuhës “së huaj”. Problemet që dalin nga ky dallim janë shpjeguar deri tani nga dy degë të didaktikës së frëngjishtes: *didaktika e gjuhës amtare* dhe *didaktika e gjuhëve të huaja*. Tek didaktika e frëngjishtes si gjuhë e huaj mund të gjejmë edhe një ndarje tjetër: *frëngjishtja si gjuhë e dytë*. Dallimi bëhet në funksion të situatave të mësimdhënies dhe përvetësimit.

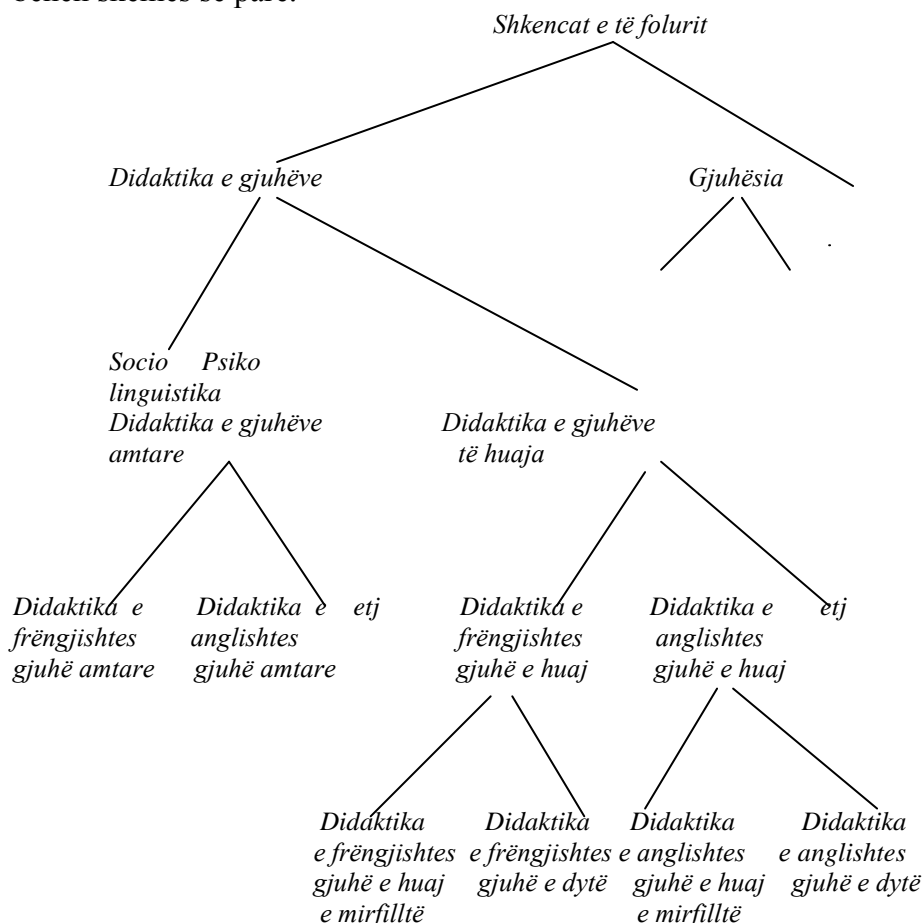
Këto probleme janë sqaruar nga Jean-Pierre Cuq<sup>94</sup> në tabelën që vijon :



<sup>94</sup> Cuq, J-P: Une introduction à la didactique de la grammaire en FLE. Didier. Paris, 1996, f. 37

Sipas Cuq “lidhja ndërmjet dy komponentëve të didaktikës së frëngjishtes si gjuhë amtare dhe didaktikës së frëngjishtes si gjuhë e huaj qëndron tek një element me natyrë aspak didaktike siç është gjuha.”<sup>95</sup> Nga ana tjetër lidhjet ndërmjet didaktikës së frëngjishtes si gjuhë amtare dhe didaktikave të gjuhëve të tjera kanë karakter didaktik dhe jogjuhësor. Kështu ndodh edhe për didaktikën e frëngjishtes si gjuhë e huaj në raportet e saj me didaktikat e gjuhëve të huaja. Si didaktikë e veçantë në gjirin e didaktikave të gjuhëve të huaja, didaktika e frëngjishtes si gjuhë e dytë duhet të mbajë lidhje edhe me didaktikat e gjuhëve të tjera të dyta.

Mbas analizës që i bën klasifikimit tradicional të lartpërmendur Cuq propozon një skemë tjetër duke pasqyruar ndryshimet që ai propozon t’i bëhen skemës së parë.



<sup>95</sup> Cuq, J-P: Une introduction à la didactique de la grammaire en FLE. Didier. Paris, 1996, f. 45.

Në skemën e parë, klasifikimi tradicional pasqyron një periudhë ku didaktika po dallon pak nga pak nga gjuhësia. Duke patur një formim kryesisht gjuhësor themeluesit e didaktikës së gjuhëve të huaja i kanë konceptuar klasifikimet e para, pa qenë tamam të vetëdijshëm, duke u mbështetur tek gjuha. Ndërsa në klasifikimin e dytë vihet në dukje zhvillimi aktual i didaktikës së gjuhëve.

Kjo mënyrë konceptimi e didaktikës ka rëndësi për faktin se duke qenë një shkencë e re ajo duhet të angazhohet seriozisht për të formuluar koncepte didaktike të mirëfillta, të cilët do ta dallojnë nga disiplinat e tjera të përafërta me të. *“Si të gjithë konceptet e tjera edhe konceptet didaktike nënkuptojnë një emër apo etiketë, një përkufizim që përfshin të kuptuarin e fjalës dhe të gjitha përdorimet tek objektet që ajo tregon ose po ta themi ndryshe shtrirjen e saj”*.<sup>96</sup>

Për konceptet didaktike është e rëndësishme njohja e veçorive të të gjitha situatave të mësimdhënies dhe përvetësimit, siç është rasti i konceptit të frëngjishtes si gjuhë e dytë, si dhe gjetja dhe vënia në përdorim e mjeteve ndihmëse për realizimin e përvetësimit apo mësimdhënies së mirëfilltë. Një nga këto mjete është edhe gramatika.

Sipas Komeniusit, që është konsideruar si pedagogu më i madh i shekullit XVII dhe njëkohësisht edhe themeluesi i didaktikës së gjuhëve të huaja si disiplinë më vete njeriu mëson fillimisht gjuhën amtare. Mbas përvetësimit të gjuhës së tij, nxënësi duhet të interesohet të mësojë edhe gjuhë të tjera. Për të, të njohësh një gjuhë do të thotë *“të njohësh elementet themelore të saj siç janë leksiku, rregullat gramatikore dhe strukturat sintaksore kryesore”*.<sup>97</sup> Komenius pranon ekzistencën e disa rregullave të përgjithshme gjuhësore. Sipas tij *“të gjitha gjuhët janë ndërtuar sipas të njëjtave rregullave gramatikore. Ai shkon më tej duke konceptuar një gjuhë të përbashkët për të gjithë, një gjuhë artificiale që ai e quan panglottie”*.<sup>98</sup>

Komeniusi i jep rëndësi gramatikës duke formuluar disa rregulla që përcaktojnë përdorimin e saj gjatë mësimdhënies dhe përvetësimit të gjuhëve të huaja. Ai pohon ndër të tjera se *“Rregullat e gjuhës duhet të jenë gramatikore dhe jo filozofike...”*<sup>99</sup>

Duke përcaktuar rregullat e gjuhës së re, gjuha tashmë e njohur do të shërbejë si bazë dhe do t'i bëjë të qarta dallimet ndërmjet të dyjave. *“Të*

<sup>96</sup> Porcher, L : « Didactique des langues et communication sociale » në Ferenczi V. Dir. « Psychologie, langage et apprentissage ». VIC CREDIF, Didier. Paris, 1978, f. 38.

<sup>97</sup> Comenius, J.A. *La Grande Didactique*, 1638-1952, Introduction et traduction par J.-B. Piobetta, Paris, Presses Universitaires de France, f. 121.

<sup>98</sup> Po aty, f. 164.

<sup>99</sup> Po aty, f. 181.

*përsëritësh nocione që janë të përbashkëta për të dy gjuhët është një punë njëkohësisht e dobishme dhe e dëmshme sepse duke parë më shumë ndryshime nga ç'ekzistojnë në realitet vihet re njëfarë frenimi.*"<sup>100</sup> P. sh., për mësimin e gramatikës greke, nuk është e nevojshme përsëritja e përkufizimeve të emrave, foljeve, rasave, kohëve etj., apo rregullave të sintaksës, që nuk sjellin asgjë të re, sepse mendohet se nxënësit i dinë tashmë. Duhet vënë në pah vetëm ndryshimet ndërmjet gjuhës greke dhe asaj latine, të cilën nxënësit e njohin. Kështu gramatika greke mund të përmbledhet në disa faqe dhe gjithçka do të jetë më e qartë dhe më e thjeshtë.

Në përfundim mund të themi se e parë në këtë këndvështrim didaktika duhet të pozicionohet mirë si shkencë duke përcaktuar objektin e saj, konceptet dhe procedurat e zbatimit të saj si disiplinë. Kjo gjë na ndihmon të kuptojmë se ç'vend zë koncepti gramatikor në raport me gjuhësinë.

#### **BIBLIOGRAFI:**

1. BESSE, H ; PORQUIER, R: Grammaires et didactique des langues. CREDIF/ Hatier. Paris, 1991.
2. BESSE, H: « Enseignement / apprentissage des langues étrangères et connaissances grammaticales et linguistiques » në Les langues modernes. IXXX, 2. 1986.
3. BOYER, H ; BUTZBACK, M ; PENDAN, M: Nouvelle introduction à la didactique du FLE. CLE International, Paris, 1990.
4. COMENIUS, J.A *La Grande Didactique*,. 1638-1952, Introduction et traduction par J.-B.Piobetta, Paris, Presses Universitaires de France.
5. CUQ, J-P : Une introduction à la didactique de la grammaire en FLE. Didier. Paris, 1996
6. PORCHER, L : « Didactique des langues et communication sociale » në Ferenczi V. Dir. « Psychologie, langage et apprentissage ». VIC CREDIF, Didier. Paris, 1978.

---

<sup>100</sup> Po aty, f. 187.



## **ROLI I MËSUESIT TË GJUHËS SË HUAJ SI NDËRMJETËS DHE EDUKATOR NDËRKULTUROR**

Aterda Lika

*Universiteti i Shkodrës “Luigj Gurakuqi”, Departamenti i Romanistikës*

### **The role of the foreign language teacher as a mediator and intercultural educator**

#### ***ABSTRACT***

The issue of intercultural training of teachers has recently become the center of pedagogical debates in many European countries. It features one of the pedagogical orientation views known today with terms such as intercultural education, intercultural pedagogy or intercultural approach. Even in Albania this kind of orientation has started its journey and, at present, it occupies a considerable place and it is progressively paving its way towards the right direction.

In his role of mediator and intercultural educator, the foreign language teacher should help students to understand culture, customs, lifestyle of the country whose language he teaches, should be able to promote tolerance and respect for the diversity among people and cultures, which means that he should be firstly tolerant of himself towards the cultural change and convey this tolerance even to his students and he should finally have positive attitudes towards other cultures by keeping them in touch with the mother culture.

Mësuesi është ai të cilit i është besuar detyra e kontekstualizimit të didaktikes dhe metodikës së gjuhës së huaj, duke bërë përshtatjen e punës me nxënësit me situatat kulturore dhe shoqërore me të cilat sistemi ynë shkollor po përballet dita-ditës. Në këtë kontekst duhet të mbahen gjithnjë parasysh problemet që paraqet shoqëria moderne ndër të cilat mund të përmendim edhe situatat që kanë të bëjnë me konfliktet mes kulturave.

Kjo temë merr një rëndësi të veçantë edhe në momentet që po kalojmë në këtë fillimshkulli me problematikat që lidhen ngusht me motivet shoqërore, politike dhe ekonomike, të cilat ndikojnë padyshim në

çdo fushë të dijes e sigurisht edhe në problematikat që paraqet pedagogjia në përgjithësi e mësimdhënia e gjuhëve në veçanti.

Çështja e formimit ndërkulturor të mësuesve është në ditët e sotme në qendër të debateve pedagogjike në shumë vende të Evropës. Ajo lidhet ngusht me orientimin pedagogjik që sot e njohim me termat si edukim ndërkulturor, pedagogji ndërkulturore apo edhe qasje ndërkulturore. Ky lloj orientimi i ka fillimet që në vitet '70 në vendet evropiane që kishin një prani të fortë të fenomenit të emigracionit, për të vazhduar më tej edhe përhapjen në vendet e tjera.

Edhe në Shqipëri ky lloj orientimi ka filluar rrugëtimin dhe në ditët e sotme zë një vend të konsiderueshëm e po ecën dita-ditës në drejtimin e duhur. Mund të përmendim këtu formimin e mësuesve në përgjithësi dhe atyre të gjuhëve të huaja në veçanti në mënyrë që ata të ecin me hapin e kërkesave të kohës.

Duke analizuar figurën e mësuesit mund të themi se ajo ka ndryshuar me kalimin e viteve. Sipas pedagogjisë së gjuhëve të huaja mund të themi se figura e mësuesit deri në gjysmën e parë të shekullit XX ishte pika e vetme e referimit në mësimin e gjuhës së huaj, e një model i tillë vazhdoi në Shqipëri deri në vitet '90. Para këtyre viteve gjuhët e huaja ishin e vetmja dritare nga ku mund të shihje e të njihje diçka nga bota përreth. Dëshira e madhe për të vendosur kontakte me botën që i rrethonte kishte shtyrë shumë shqiptarë drejt gjuhëve të huaja, të cilat përveç shkollës mësoheshin me mësues privat shpesh edhe fshehurazi, apo edhe në mënyrë autodidakte, duke u bazuar në ato pak tekste apo metoda që qarkullonin. Kjo ishte e vetmja mënyrë që bënte shqiptarët të ndiheshin më pranë kulturës së familjes së madhe evropiane.

Në kushtet e sotme situata paraqitet komplet ndryshe, pasi mësimi i gjuhës së huaj, duke patur parasysh edhe rëndësinë që ka marrë sot qasja kulturore, është i pakonceptueshëm të mendohet pa elementin ndërkulturor, i cili vihet në dispozicion të nxënësit së bashku me një sërë mjetesh e teknologjish didaktike, të cilat e bëjnë me të këndshëm mësimin e një gjuhe të huaj.

Në një situatë të tillë, detyrë parësore për pedagogjinë e sotme është formimi i mësuesve të gjuhës së huaj me një rol të ri, atë të ndërmjetësve dhe të edukatorëve ndërkulturorë.

### **Koncepti i ndërmjetësit dhe edukatorit ndërkulturor**

Figura e mediatorit ose ndërmjetësit në sistemin shkollor evropian është tashmë e njohur që para viteve '90, sidomos në ato vende me prani të lartë të fenomenit të emigrimit. Në këto vende figura e ndërmjetësit është mjaft e rëndësishme, pasi është ai që vendos kontakte mes personave që u

përkasin kulturave të ndryshme që ndodhen në një vend për ta të huaj dhe ndihmon në tejkalimin e vështirësive fillestare të përshtatjes me gjuhën, kulturën, mënyrën e jetesës, zakonet, traditat etj. të vendit pritës.

Le të sqarojmë më mirë ç'kuptojmë me termat ndërmjetësim dhe ndërmjetës?

Termi ndërmjetësim na sjell në mendje perceptime të ndryshme, si të qëndruarit në mes, apo na jep idenë e harmonisë, të përshtatshmërisë, të pajtueshmërisë, të shuarjes së konflikteve.<sup>101</sup> Në fillimet e tij koncepti ndërmjetësim ka gjetur terren në sistemin e të drejtës penale, si mënyrë për të gjetur zgjidhje për një drejtësi më të “ëmbël”. Duke ndjekur këtë pikëpamje të zgjidhjes së konflikteve, figura e ndërmjetësit është bërë pjesë edhe e marrëdhënieve familjare e më pas edhe e sistemit shëndetësor e atij shkollor. Në sistemin shkollor, për të cilin edhe ne jemi më të interesuar, koncepti i ndërmjetësimit shihet si një proces lehtësues, si një ide edukative apo si një rregull, të zbatueshëm brenda aktivitetit mësimor. Studimet dhe projektet e viteve të fundit e shohin ndërmjetësimin e konflikteve si mënyra më e mirë për të parandaluar dhunën, për të promovuar njohjen me tjetrin (të huajin) duke pranuar dallimet apo edhe të qenit i largët.

**Six**<sup>102</sup> na jep një përkufizim të ndërmjetësimit duke përdorur katër mbiemra që tregojnë karakteristikat e tij më të rëndësishme:

Ndërmjetësimi është *krijues* në kuptimin që një prej qëllimeve të tij është të nxisë lidhje e marrëdhënie të reja ndërmjet personave apo grupeve prej të cilave përfitojnë të gjitha palët.

Ndërmjetësimi është *rinovues* sepse lejon përmirësimin e lidhjeve tashmë ekzistuese mes palëve ndërmjetësuese.

Ndërmjetësimi është *parandalues* në kuptimin që parashikon dhe i paraprin konfliktit mes personave apo grupeve. Te dijë se ku do shkohet duke prodhuar konfliktin është shumë e rëndësishme për një ndërmjetës të mirë.

Ndërmjetësimi është *kurues* sa herë një ndërmjetës futet në rol kur ekziston konflikti dhe ndihmon personat apo grupet për të gjetur zgjidhje e rrugëdalje nga ky konflikt.

Në të njëjtën mënyrë mund të flasim edhe për konceptin e ndërmjetësit kulturor të cilin e gjejmë me termat *médiateur*, *mediatore linguistico*, *tutor interculturelle*, lehtësues e shihet edhe si një urë lidhëse.

---

<sup>101</sup> MAZZUCATO, C. *La mediazione nel sistema penale minorile* në BARBERO.

AVANZINI, B. *Minori, giustizia penale e intervento sociale*, Franco Angeli, Milano, 1998, cit., f. 116.

<sup>102</sup> SIX, J.F. *Le temps des médiateurs*, Editions du Seuil, Paris, 1990.

Këto terma mund t'i gjejmë nëpër Evropë, nëpër spitale, nëpër zyrat e policisë, në shtëpitë apo institucionet pritëse etj. Detyra e ndërmjetësit në këto raste është të komunikojë, të mirëpresë, të menaxhojë dallimet, të reduktojë konfliktet e të sqarojë normat e ligjet për të garantuar përdorimin e shërbimeve, shfrytëzimin e ushtrimin e të drejtave të qytetarëve të rinj, duke vënë në bashkëveprim të dy kulturat në kontakt.<sup>103</sup>

Duke marrë shkas nga figura e nga roli i ndërmjetësit në kulturat e ndryshme evropiane mund të themi se kjo figurë në një dimension të tillë nuk është shumë e përhapur në Shqipëri, ndoshta edhe se nuk ka qenë deri diku e nevojshme duke mos qenë edhe vend pritës i emigrantëve.

Figura e ndërmjetësit është e njohur në një dimension tjetër tek ne, atë të vendosjes së raporteve me kulturat e qytetërimet e tjera, e këtë rol e luajnë më së miri operatorët turistikë e përkthyesit që operojnë në fushën e turizmit, i cili është zhvilluar me hapa të shpejtë apo në shumë raste aktorët e procesit pedagogjik, mësuesit e në veçanti mësuesit e gjuhëve të huaja.

### **Detyrat e mësuesit të gjuhës së huaj si ndërmjetës dhe edukator ndërkulturor.**

Në librin e tij “Sfidat e Babelit” Paolo Balboni<sup>104</sup>, jep disa karakteristika të cilat duhet të ketë një mësues i gjuhës së huaj.

- të jetë i zoti të punojë në grup;
- të ndryshojë dhe të evoluojësi pjesë e komunitetit shkollor ku bën pjesë;
- të përvetësojë vlerën e eksperiencave me të cilat vihet në kontakt;
- të ketë kompetenca të tjera, të ndryshme nga ato që përdor gjatë procesit të mësimdhënies në klasë;
- të jetë pikë lidhëse midis institucionit ku punon dhe vendit, gjuhën e kulturën e të cilit ai mëson;

Duke marrë shkas nga karakteristika e fundit mund të themi se këtu fillon edhe roli i mësuesit të gjuhës së huaj si ndërmjetës dhe edukator ndërkulturor. Ky rol i ri që merr mësuesi i gjuhës së huaj fillon të njihet në Shqipëri me përballjen me metodat e reja të mësimdhënies së gjuhëve, të cilat bazohen më shumë në qasjen komunikative si dhe atë kulturore. Një ndihmë e madhe vjen edhe nga njohja me Kuadrin Evropian të Referencave për Gjuhët, në të cilin gjejmë për herë të parë të përdorur termat e rolin e ri

<sup>103</sup> FAVARO, G. “Fare” *educazione interculturale. Progetti, percorsi e materiali didattici* në SIRNA, C. (1996), cit., f.278.

<sup>104</sup> BALBONI P. , *Le sfide di Babele, Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino Utet Libreria, 2008, f. 49.

që merr mësuesi si ndërmjetës dhe edukator në procesin mësimor. Sipas Kuadrit<sup>105</sup> *“Mësuesit duhet të ndërgjegjësohen se sjelljet e tyre, që reflektojnë qëndrimet dhe aftësitë, përbëjnë një pjesë të rëndësishme të mësimit/përfutimit të një gjuhe. Ata luajnë një rol që nxënësit e tyre janë të prirur të imitojnë, në përdorimin në të ardhmen të gjuhës...”*.

Prandaj është e rëndësishme që mësuesi i gjuhës të ketë parësore disa aftësi bazë, duke filluar nga aftësia për të dhënë mësim bashkë me aftësinë organizative për të administruar klasën, aftësinë për të bërë kërkime dhe për të përvetësuar në distancë, aftësi dhe njohuri socio-kulturale, si dhe mënyrën e përdorimit të tyre në klasë.

Në dokumentet orientuese të Këshillit të Evropës paraqiten edhe parimet kryesore, që duhet të ndjekë një edukimim i mirë ndërkulturor. Para së gjithash është shumë e rëndësishme që nxënësit të edukohen ndaj ndërkulturës e kjo të bëhet realisht dhe jo duke u nisur vetëm nga qëllime të mira, por duke paraqitur programe shkollore nëpërmjet të cilave krahas aftësive gjuhësore të zhvillohen edhe aftësi të tjera që bazohen tek dijet, njohjet, mënyrat e të sjellurit e vlerat që janë karakteristikë për shoqëritë me kultura të ndryshme.

Në rolin e ndërmjetësit dhe edukatorit ndërkulturor mësuesi i gjuhës së huaj duhet të ndihmojë nxënësit për të kuptuar kulturën, zakonet, mënyrën e jetesës së vendit që i përkët gjuha, të cilën ua mëson nxënësve, duhet të ketë aftësi për të nxitur zhvillimin e tolerancës dhe respektin për diversitetin midis njerëzve dhe kulturave e kjo do të thotë që ai të jetë pikësëpari për vete tolerant ndaj ndryshimit kulturor dhe t’ia përçojë këtë tolerancë edhe nxënësve të tij, të ketë qëndrime pozitive ndaj kulturave të tjera duke i vënë gjithnjë në kontakt me kulturën mëmë. Prandaj për të merituar emrin e ndërmjetësit dhe edukatorit ndërkulturor ai duhet të njohë mirë kulturën e huaj, por edhe kulturën mëmë e duke i vënë nxënësit të praktikojnë situata të ndryshme relativizmi kulturor në mënyrë që edhe ata të ndërgjegjësohen se për të njohur mirë një gjuhë e kulturë të huaj, duhet të njohin mirë gjuhën e kulturën e vendit të tyre, pasi mësimi i gjuhëve të tjera ndihmon edhe në përmirësimin e aftësive njohëse, si dhe forcon kompetencat e nxënësve në gjuhën amtare. Një gjuhë e folur nga një person është pjesë e identitetit dhe kulturës së tij, prandaj të mësosh gjuhë do të thotë të kuptosh të tjerët dhe mënyrën e tyre të menduarit. Kjo do të thotë t’i kundërvihesh racizmit, ksenofobise dhe intolerancës.

Sigurisht për të arritur këtë rol është e rëndësishme që mësuesit të kenë përkrashjen e mbështetjen e duhur nga të gjithë aktorët shoqërorë, duke

---

<sup>105</sup> KËSHILLI I EVROPËS. Kuadri Evropian i Referencave për gjuhët 2006, f. 110.

filluar nga institucionet arsimore, prindërit e vetë nxënësit. Konsolidimi i mësimdhënies së gjuhëve është mjaft i rëndësishëm në situatën e plurilinguizmit, i cili sugjerohet me forcë nga komuniteti evropian, pasi shërben për hapjen e rrugës drejt një karriere të suksesshme, krijon mundësi më të mira për të jetuar, studiuar dhe punuar jashtë vendit, por edhe krijon mundësi për të shijuar më shumë pushimet, të cilat preferohen gjithnjë e më shumë të bëhen jashtë vendit. Gjithashtu shumëgjuhësia dhe zotërimi i gjuhëve luajnë një rol të rëndësishëm në marrëdhëniet ndërkulturore dhe i sjellin ekonomisë evropiane përfitime edhe në globalizimin e tregjeve. Prandaj në prioritetet e reformave arsimore që vazhdojnë me hapa të shpejtë në Shqipëri duhet të bëjnë:

- konsolidimin e mësimdhënies së gjuhëve të huaja, duke u bazuar në teknika e metoda të reja gjithnjë në zhvillim;
- përshtatjen me zhvillimet dhe standardet evropiane;
- modernizimin e modelit kurrikular për t'iu përshtatur sa më shumë nevojave dhe preferencave të nxënësve;
- mësimdhënien sa më cilësore të gjuhëve për t'i ofruar nxënësve alternativa të ndryshme, duke shmangur përqendrimin në mësimin e një gjuhë të vetme;
- trajnimin dhe kualifikimin e mësuesve duke krijuar mundësinë për ndjekjen e kurseve të përditësimit që zhvillohen brenda Shqipërisë e jashtë saj, si dhe krijimin e mundësive për shkëmbime përvojë midis mësuesve dhe ekspertëve të gjuhëve të huaja.

#### **BIBLIOGRAFI:**

1. Balboni P., *Le sfide di Babele, Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, Utet Libreria, 2008
2. Balboni P., *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica. Italiano, lingue straniere, lingue classiche*, Torino, Utet Libreria, 1998
3. Favaro G., *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*, Milano, RCS Libri, 2002
4. Favaro, G. "Fare" educazione interculturale. *Progetti, percorsi e materiali didattici* in SIRNA, C. (1996)
5. Rizzardi C., *Insegnare la lingua straniera. Apprendimento e ricerca*, Scandicci, La Nuova Italia Editrice, 1997
6. Six, J.F. *Le temps des médiateurs*, Editions du Seuil, Paris, 1990.
7. Këshilli i Evropës. *Kuadri i Përbashket Evropian i Referencave për Gjuhët* 2006.

## **TIPARE TË SHKRIMIT SHKENCOR NË GJEOGRAFI NË KUADRIN E EVOLUCIONIT TË DISIPLINËS GJEOGRAFIKE**

Sokol Axhemi

*Universiteti i Tiranës, Fakulteti Histori-Filologji*

**Features of scientific writing in geography in the context of the evolution of geographical discipline**

### ***ABSTRACT***

In this article the author attempts to give some considerations about the evolution of scientific writing in geography. To realize such an analysis it is stopped in presenting ideas enough data from different researchers about scientific writing and its role in the realization of scientific works. The article is divided into three parts. In the first part presented many opinions regarding scientific writing in general, and its individualization in connection with other scientific disciplines. The author tries to argue the fact of the possibility of individualization science writing scientific facility in certain disciplines. In the second part the author is stopping the presentation of scientific evolution in scientific writing geographical discipline. He presents his presence in the context of many opinions and publications carried out by scholars of geography, in different periods of time. These entirety ideas and opinions, the author presents as strands shown in years for finding scientific writing in geography, as a special object of research. At the end of the article the author presents a series of conclusions and findings.

### **Hyrje**

Një nga tiparet karakteristike të zhvillimit të gjeografisë në tërësi, e në mënyrë të veçantë degëve të saj në veçanti, është ajo e karakterit dinamik të saj. Një gjë e tillë paraqitet mjaft evidente sot në kuadrin e pranisë së konsiderueshme të degëve të saj e nëndarjeve të tjera, pjesë e objektit shkencor të gjeografisë. Gjithnjë e më shumë ky karakter dinamik,

në sajë të specializimit dhe kualifikimit të vazhdueshem të saj, po shprehet edhe në lindjen e mjaft tematikave të reja, pjesë e objektit të saj shkencor, të cilat po njohin jo vetëm zhvillim, por edhe po kthehen si instrumente të rëndësishme në zhvillimet shkencore të kohës. Në fakt një gjë e tillë po bëhet gjithnjë e më konkrete jo vetëm për gjeografinë në veçanti, por edhe në drejtimin interdisiplinar në tërësi. Disiplina të tilla, si: gjeografia sociale, gjeografia politike, gjeografi e mjedisit, ajo e turizmit, etj., çdo ditë e më tepër po zgjerojnë jo vetëm shkallën e debatit studimor të objektit me disiplina të tjera, por po kthehen në faktorë të rëndësishëm të marrjes në konsideratë e të bashkëpunimit me disiplinat e tjera shkencore.

Por krahas tyre vihen re edhe tendenca të shfaqjes së elementeve të veçantë të karakterit metodik jo vetëm në drejtim të studimit dhe hulumtimit shkencor, por edhe të mënyrës së realizimit të punimeve shkencore në gjeografi. Theksojmë se pasurimi i dijes gjeografike është shoqëruar sidomos me realizimin e një numri të konsiderueshëm aktiviteteve shkencore në kuadrin e kësaj disipline. Është evident edhe fakti i shtimit dhe rritjes në vazhdimësi të llojeve të punimeve shkencore, botimit të tyre dhe autorëve realizues të këtyre punimeve shkencore. Një zgjerim dhe ekspansion i tillë i punimeve shkencore në gjeografi dhe i autorëve realizues të tyre padyshim që kërkon edhe një mënyrë dhe udhëzues përsa i përket anës metodike dhe shkencore të këtyre punimeve që ato realizojnë. Një gjë e tillë po nxit dukshëm mendimin shkencor-metodik në gjeografi për të bërë të mundur ezaurimin shkencor të një tematike të tillë.

Hulumtimet dhe studimet janë përqendruar kryesisht drejt një tematike të re interesante në kuadrin e gjeografisë, që çdo ditë e më tepër po njihet nën emërtimin shkrimi shkencor në gjeografi. Më poshtë po mundohemi të paraqesim disa konsiderata tona në lidhje me evolucionin shkencor të mendimit gjeografik në vendin tonë e më gjerë, lidhur ngusht me këtë tematikë interesante metodiko- shkencore në gjeografi, siç paraqitet shkrimi shkencor gjeografik. Kemi bindjen se në të ardhmen mendime dhe ide të tjera në funksion të kësaj tematike do e pasurojnë objektin shkencor të tij, duke bërë të mundur edhe individualizimin e plotë në kuadrin e tërësisë së objektit shkencor të gjeografisë.

### **Shkrimi shkencor në kuadrin e një objekti shkencor të individualizuar**

Disiplinat e ndryshme shkencore shfaqin polemika të ndryshme në këtë drejtim. Një gjë e tillë me sa duket është e lidhur ngusht me faktin e një dualiteti mjaft të shprehur ndërmjet elementëve të metodikës shkencore që aplikon një disiplinë të caktuar në kuadrin studimor të objektit të saj dhe



nevojës gjithnjë e në rritje të pranisë së një udhëzuesi metodiko-shkencor, për realizimin e punimeve shkencore në këto disiplina.

Një dualitet gjithëpërfshirës, sidomos në pjesët e objektit shkencor, që lidhet me anën didaktiko-metodike të disiplinave të caktuara, gjithnjë e më shumë po bëhet prezent jo vetëm në kuadrin e opinionit shkencor nëpërmjet publikimeve të ndryshme, por edhe në eventet shkencore të përmasave nga më të ndryshmet. Një gjë e tillë i dedikohet edhe faktit të përmasave gjithnjë e në rritje të këtyre eventeve shkencore në disiplina të ndryshme, të cilat kanë zgjeruar jo vetëm punimet shkencore, por edhe autorët hulumtues e realizues të tyre.

Duhet theksuar se në kuadrin e evidentimit të mendimit shkencor të shkrimit shkencor në një disiplinë të caktuar është mjaft i rëndësishëm fakti i evolucionit të tij. Në mënyrë të veçantë ky evolucion i mendimit shkencor të vetë shkrimit shkencor, që përfaqëson mënyrën dhe rrugën që ndjek në kuadrin e realizimit konkret një punim shkencor, është tepër ndikues në zhvillimin e mendimit metodik e shkencor të një disipline të caktuar. Kjo për faktin e njohjes me tërësinë e rrugës nëpër të cilën ka kaluar, ngjarjet dhe mendimet kryesore të autorëve dhe shkollave të ndryshme në kuadrin global dhe lokal, trashëgimia e zotëruar në kuadrin e shfaqjes së ideve, organizimeve, botimeve të realizuara, etj. Mjaft e vlerësueshme është njohja me një evolucion të tillë edhe në kuadrin e mundësisë që shfaqet për individualizimin dhe pozicionimin shkencor në kuadrin e një objekti të caktuar shkencor të disiplinës përkatëse.

Njohja me një evolucion të tillë është mjaft sinjifikative sepse orienton studiuesit e mëvonshëm për të avancuar me kërkimet dhe hulumtimet e tyre në lidhje me tematikat e shfaqura. Njëkohësisht nëpërmjet opinioneve të shfaqura konkretizohen edhe tezat kryesore të objektit në studim, detyrat dhe objektivat që kërkohen të arrihen. Elemente të tillë në kuadrin e debatit publik shkencor, orientojnë mundësinë e evidentimit të linjave të disiplinave të reja shkencore, të cilat pasurohen në vazhdimësi. Historia e zhvillimeve shkencore në disiplina të ndryshme është konkrete në këtë aspekt. Në këtë drejtim nuk përbën përjashtim as shkrimi shkencor në disiplinat e ndryshme. Tipari karakteristik i tij është i lidhur me praninë e dyfishtë në kuadrin e objektit studimor të tyre. Një gjë e tillë ka shtytur studiuesit e ndryshëm të japin mendimet e tyre. Gjithsesi mendimet konsistojnë në konsolidimin e opinionit për rolin e dyfishtë të shkrimit shkencor.

*Së pari*, ai shfaqet në kuadrin e metodikës shkencore të kërkimit shkencor të një disiplinë të caktuar. Në këtë aspekt, ku në tërësinë e këtij objekti shkencor, kemi praninë e pasqyrimin edhe të elementeve të mënyrës

së realizimit të një punimi shkencor. Theksojmë se prania e këtyre elementeve shpeshherë paraqitet e cunguar, ose si pjesë fragmentare e metodikës së kërkimit shkencor. Një gjë e tillë është e argumentuar nën opsionin e pasjes së një këndvështrimi tjetër të objektit konkret shkencor, i cili është kërkimi shkencor metodik në një disiplinë të caktuar shkencore dhe jo mënyra se si duhet realizuar një punim shkencor, evolucionin nëpër të cilin duhet të kalojë ai për t'u shkruar e paraqitur si një lloj i veçantë punimi shkencor.

*Së dyti*, gjithnjë e më shumë, ndikuar edhe nga zgjerimi dhe dinamizimi i objektit shkencor të disiplinave të ndryshme, rritjes së numrit dhe llojeve të punimeve shkencore, po evidentohen edhe ide, mendime e opinione nga me të ndryshmet, të karakterit metodik e shkencor, në lidhje me shkrimin dhe realizimin e këtyre punimeve shkencore. Njëkohësisht autorët dhe studiuesit e ndryshëm në opinionet e tyre po tërheqin vëmendjen e domosdoshmërisë së një discipline të tillë shkencore në objektet shkencore përkatëse, për të orientuar studiuesit e kategorive të ndryshme, në lidhje me rrugët dhe teknikat se si duhen realizuar e shkruar punimet shkencore në disiplina të caktuara. Terminologjia gjithnjë e më shumë po shprehet nën definicione të tilla, si shkrim akademik, metodikë kërkimore shkencore, etj.

Padyshim faktori kryesor ndikues për domosdoshmërinë e shkrimit shkencor është i ndikuar edhe nga përmasat e aktiviteteve shkencore që realizohen në disiplina të ndryshme, llojet mjaft të larmishme të punimeve shkencore që realizohen dhe denduria në rritje e firmëtarëve apo e autorëve të këtyre punimeve. Tashmë nga një periudhë në tjetrën kemi shtimin në vazhdimësi të eventeve shkencore të tilla si konferenca e sesione shkencore, seminare e workshooper, të cilat i kemi në kuadrin e rangjeve të ndryshme të organizimeve lokale, kombëtare e globale. Gjithnjë e më shumë kemi praninë jo vetëm të librave e monografive shkencore, por edhe teksteve të ndryshme mësimore e shkencore, artikuj shkencorë e punime të ndryshme të tjera shkencore. Krahas studiuesve e hulumtuesve të fushës e disiplinës përkatëse shkencore kemi edhe praninë e mësuesve e studentëve me punimet e tyre shkencore, të të apasionuarve pas disiplinave përkatëse, etj.

Tërësia e këtyre elementeve të sipërpërmendur ka shtuar ndjeshëm edhe sensibilitetin shkencor në drejtim të një këndvështrimi të ri metodiko-shkencor, sidomos të mënyrës se si mund të realizohen e shkruhen këto punime shkencore. Gjithnjë e më tepër po ndeshen terminologji e definicione të reja krahas shkrimit akademik. Tendencat e këtyre definicioneve qasen drejt një definicioni të ri nën emërtimin shkrim

shkencor, në një disiplinë të caktuar. Një gjë e tillë ndjehet dukshëm në kuadrin e dhënies në mënyrë konkrete të shumë dimensioneve se si mund të shkruajmë një punim shkencor në një disiplinë të caktuar, se si mund ta paraqesim atë, cilat duhet të jenë elementet përbërëse të një punimi shkencor, pjesët përbërëse të tij, llojet e punimeve shkencore, etj.

Gradualisht ky mendim shkencor po përfshin disiplina nga më të larmishmet shkencore, me sa duket me domosdoshmërinë e tyre për të pasur një metodikë shkencore apo një udhëzues që të mund të orientojë studiuesit dhe hulumtuesit e tyre, pavarësisht kategorive sociale të tyre (student, mësues, studiues, pasionant pas kërkimit shkencor) se si mund të shkruhet një punim shkencor i caktuar. Tërësia e mendimeve dhe opinionëve të shfaqura janë një bazë e rëndësishme teorike për formulimet dhe artikulumet përkatëse shkencore në disiplina të caktuara në lidhje me shkrimin shkencor.

Opinione dhe mendime të tilla të trajtimit shkencor të shkrimit shkencor në tërësi, shkrimit shkencor në gjeografi në veçanti, përfaqëson njëkohësisht edhe një kontribut të vyer në kuadrin e rolit që luan një ndarje e objektit shkencor në kuadrin tërësor të objektit të tij. Nëpërmjet individualizimit shkencor, që kërkojnë studiuesit të realizojnë nëpërmjet objektit të veçantë të shkrimit shkencor në tërësi e atij gjeografik në veçanti, bëhet e mundur një pozicionim i veçantë në kuadrin e një objekti përkatës të një disipline të caktuar. Një gjë e tillë do të bëjë të mundur përfshirjen gjithnjë e në rritje të studiuesve e hulumtuesve të fushës për të dhënë mendime e ide, nëpërmjet lëvrimin dhe shtjellimit të tematikave të objektit të shkrimit shkencor, duke ndikuar në këtë mënyrë në pasurimin teorik të tij.

Rolin kryesor që ky shkrim shkencor ka, lidhet ngushtësisht me udhëzimin dhe dhënien e njohurive të përgjithshme të realizimit dhe të shkrimit të një punimi shkencor të caktuar, në një disiplinë të caktuar, kemi mendimin se rëndësia praktike është mjaft e evidente. Sidomos një rëndësi e tillë është mjaft e qartë ndikuar nga aplikimi i tij jo vetëm nga studiuesit e hulumtuesit e fushës, por edhe nga autorë të tjerë, pjesë përbërëse e kategorive të ndryshme sociale, që realizojnë punime shkencore në gjeografi. Në këtë mënyrë krijohet një bazë e rëndësishme teorike dhe praktike për mësuesit e studentët e disiplinave të ndryshme shkencore, pasionantët pas kërkimit shkencor, për të realizuar e shkruar në mënyrën e duhur, cilësore, korrekte e të saktë nga pikëpamja metodike e shkencore, një lloj të veçantë të punimit shkencor.

Padyshim në këtë drejtim nuk mund të bëjë përjashtim as gjeografia si disiplinë shkencore, për të cilën shprehim mendim tonë, se e ka jo vetëm

të nevojshme, por të domosdoshme individualizimin e shkrimit shkencor në gjeografi. Tendencat në këtë drejtim nuk mungojnë. Lidhur ngusht me to me poshtë do të mundohemi të paraqesim një panoramë të përgjithshme të këtij mendimi shkencor në gjeografi, në kuadrin e shkollave të ndryshme ndërkombëtare dhe atë shqiptare. Një gjë e tillë është realizuar duke marrë në konsideratë burimet bibliografike të shfrytëzuara. Një kontribut i tillë ka ndikuar dukshëm në pasurimin e mendimit shkencor, evolucionin e tij drejt shfaqjes së ideve dhe mendimeve të shkrimit shkencor në gjeografi, si mënyrë orientuese dhe udhëzuese për realizimin e shkrimit e punimeve shkencore gjeografike.

### **Pikëpamje të pranisë së shkrimit shkencor në gjeografi**

Siç e theksuam edhe më sipër ashtu si edhe në disiplinat e tjera vërejmë praninë e pikëpamjeve të ndryshme mbi shkrimin shkencor edhe në disiplinën e gjeografisë. Pikëpamje të tilla janë pjesë e mendimit shkencor të avancuar, pjesë e autorëve dhe e studiuesve të ndryshëm të shkollave gjeografike në Evropë dhe me gjerë. Një rol të rëndësishëm në këtë drejtim kanë luajtur sidomos zgjerimi dhe përhapja e konsiderueshme e punimeve shkencore në gjeografi, së bashku me numrin e autorëve realizues të tyre. Në këtë drejtim nuk bën përjashtim edhe shkolla shqiptare e gjeografisë, ndonëse modestisht paraqitet me autorët dhe vlerat konkrete të mendimit të tyre shkencor në kuadrin e shkrimit shkencor.

Kështu studiues të ndryshëm gjeografë evropianë ndër të tjera vlerësojnë rëndësinë që i duhet kushtuar shkrimit të punimeve shkencore. Mjaft prej tyre ndalen në dhënien e elementeve konkrete të mënyrave të realizimit të shkrimit shkencor në gjeografi. Njëkohësisht në kuadrin e një eksperience të tillë shkrimi shkencor në gjeografi po zgjeron përfaqësimin e vet në kuadrin e përfshirjes si lëndë e veçantë në kurrikulat e ndryshme universitare në degët e gjeografisë të universiteteve të ndryshme. Theksojmë se prania e tij është e shfaqur kryesisht në ciklin e studimeve bachelor, me sa duket lidhur ngusht me faktin e dhënies së njohurive metodiko-shkencore për mënyrën e realizimit të një punimi shkencor në gjeografi. Një gjë e tillë e realizuar në fillimet e jetës shkencore studentore, ndikon dukshëm e konkretisht në aftësimin e këtyre studentëve në drejtim të arritjes së objektivave shkencore, shkrimin e një punimi shkencor në gjeografi.

Ndër të tjera, në kuadrin e dhënies së udhëzimeve dhe metodikave të realizimit dhe shkrimit të një punimi shkencor në gjeografi, studiuesit e ndryshëm gjeografë u referohen këtyre punimeve shkencore që nga më thjeshtat e deri ndër më të ndërlikuarat. Disa prej tyre tentojnë në dhënien e

udhëzimeve të ndryshme p.sh., se si duhen shkruar esetë në gjeografi. Këtu ata udhëzojnë se është e domosdoshme prania dhe respektimi i disa parimeve të rëndësishme si ndërmarrja dhe përcaktimi i dy apo tri piketave të rëndësishme, të cilat duhen shtjelluar, respektimi i koherencës shkencore të kuptimit të tyre, përmbajtja e objektivave që autori kërkon të arrihen, përdorimi dhe aplikimi i diagrameve të ndryshme, respektimi i elementeve të një gjuhe shkrimi të qartë e korrekt, etj. Tërësia e çështjeve të tilla përbën një kontribut të rëndësishëm jo vetëm në drejtim të identifikimit të llojeve të ndryshme të punimeve shkencore në gjeografi, por edhe në kuadrin e dhënies së disa elementeve që kanë të bëjnë me pjesët përbërëse të një punimi shkencor në gjeografi dhe elementeve të tjerë aksesorë të tij.

Theksojmë se me kalimin e viteve tendencat drejt shkrimit shkencor në gjeografi, gradualisht po shkojnë drejt individualizimit të tij dhe zyrtarizimit edhe si një pjesë e veçantë e objektit të gjeografisë, edhe nga pikëpamja e përfshirjes në kurrikulat lëndore, kryesisht universitare. Ndër to mund të vlerësojmë përvoja të tilla, si Universitetit Turku në Finlandë, ku në studimet bachelor të gjeografisë, përfshihen shkrimi shkencor në gjeografi. Në këtë kurrikulë përfshihen në përgjithsi elemente të rëndësishme të mënyrës së shkrimit shkencor të punimeve shkencore në gjeografi. Tendencat në këtë drejtim nuk mungojnë të jenë prezente dhe gradualisht të përhapura edhe në vende dhe universitete të tjera të Evropës dhe më gjerë, në ciklet e ndryshme të studimit të gjeografisë.

Edhe në shkollën gjeografike shqiptare vërejmë praninë e mendimeve të ndryshme, të cilat prekin elemente të veçantë të tematikës së shkrimit shkencor në gjeografi. Një gjë e tillë është prezente edhe në programet kurrikulare të degëve të ndryshme të gjeografisë në universitetet tona. Njëkohësisht ajo evidentohet edhe në një drejtim tjetër, siç është veprimtaria botuese shkencore e mjaft autorëve e studiuesve të gjeografisë. Në mënyrë të veçantë ajo është e shprehur në autorë të tillë, si: P.Qirjazi, T.Qirko, T.Ziu, M.Karaguni, etj. Këto autorë ndonëse në kuadrin e teksteve mësimore dhe librave të botuara nga ana e tyre, nuk përfshijnë një objekt shkencor të mirëfilltë, siç është shkrimi shkencor në gjeografi, tentojnë në tematikat e tyre studimore të karakterit të tillë, si metodikat kërkimore shkencore apo metodikat e gjeografisë e didaktika, të japin konsiderata dhe ide në mënyrë indirekte për shkrimin shkencor në gjeografi.

Në këtë drejtim vlejnë të theksohen opinionet e tyre mbi mënyrën e realizimit të punimeve shkencore në kuadrin e elementeve të tyre, pjesët përbërëse të punimit shkencor, elementet aksesorë të tij, rolin dhe kontributin e autoreve të tyre, mbi llojet e punimeve shkencore dhe rëndësinë e tyre, etj. Një gjë e tillë përbën një kontribut të rëndësishëm

edhe në drejtim të vetë objektit shkencor të shkrimit shkencor në gjeografi. Në mënyrë konkrete një kontribut i tillë i këtyre autorëve është prezent në botime të tilla, si: “Metodika e gjeografisë”, e autorëve Tefta Qirko, Saqellari.Ll, Pjerin Boriçi, Perikli Qirjazi, e cila është botuar në 1982, “Didaktika e gjeografisë” me autor Trifon Ziu, më 1999, “Metodika e gjeografisë për studentët e universitetit dhe mësuesit e gjeografisë”, të autorëve Genc Trëndafil dhe Merita Karaguni ne 2005, etj. Tërësia e këtyre botimeve të paraqitura më sipër përfaqëson një element të rëndësishëm të vetë evolucionit shkencor të mendimit shkencor gjeografik për realizimin e një punimi në gjeografi. Autorët e mësipërm në librat e tyre bëjnë përpjekje të rëndësishme për të evidentuar edhe çështje të veçanta të realizimit të punimit shkencor në gjeografi, rëndësisë që kanë këto punime shkencore për autorët e tyre realizues, etj.

Autor e studiuës tjetër në gjeografi, siç është Perikli Qirjazi në tekstin mësimor të tij në 1987 “Metodika e kërkimeve fiziko-gjeografike”, ndër të tjera paraqet edhe mendime të vyera mbi elementet e shkrimit shkencor në gjeografi, gjithnjë në kuadrin e këndvështrimit tonë në lidhje me këtë tematikë. Sidomos duhen evidentuar pasqyrimi dhe analiza që realizohet ndaj një tematike të veçantë, asaj të mënyrës së realizimit të punimit shkencor, siç janë elementet përbërëse të tij. Paraqiten fazat e punës studimore, realizimi i ekspeditave të ndryshme në terren, duke hedhur në këtë rast edhe piketa të rëndësishme të domosdoshmërisë së ndërtimit të platformave shkencore të realizimit të një punimi shkencor në gjeografi. Gjithashtu tek tematika e trajtuar nga ana e këtij autori vërejmë edhe praninë e elementeve të tillë, si përshkrimi i pjesëve përbërëse të një punimi shkencor, shfrytëzimi i literaturës bibliografike, aspektet aksesore të punimit shkencor, etj.

Një kontribut tjetër i rëndësishëm i shfaqur nga autorë të tjerë në studimet dhe hulumtimet tona metodiko-gjeografike, ndikuese në elemente të veçantë të shkrimit shkencor në gjeografi, janë edhe botimet e ndryshme periodiko- shkencore në revistat e buletinet e ndryshme shkencore të vendit tonë. Në revista të tilla shkencore si Studime gjeografike, Revista pedagogjike, Buletini i shkencave shoqërore në shkollë, Buletinet shkencore të universiteteve të ndryshme të vendit, etj., autorë të tillë, si: si Vasil Trojani, Skënder Sala, Tefta Qirko, Vilson Kuri, Agron Gjerazi, Agron Nishku, Mihal Kasa, Arqile Berxholi, Shefikat Beqja, Trifon Ziu, etj., paraqesin një kontribut të rëndësishëm me punimet e tyre shkencore. Në mënyrë të veçantë ato tërheqin vëmendjen për paraqitjen dhe trajtimin e çështjeve të tilla, pjesë e objektit të shkrimit shkencor në gjeografi, si llojet e punimeve shkencore, fazat e punës për realizimin e një punimi shkencor,

aspektet e ndryshme të karakterit metodik e shkencor të realizimit të një pune kërkimore shkencore në gjeografi, mënyrën e realizimit të saj, aftësimin metodik të autorëve të punës shkencore në gjeografi, etj.

Padyshim shkrimi shkencor në gjeografi është i lidhur ngusht edhe me veprimtarinë shkencoro-metodike që realizojnë në kuadrin e disiplinës gjeografike institucionet e ndryshme arsimore. Në mënyrë të veçantë në këtë drejtim duhen evidentuar hulumtuesit e ndryshëm, pjesë të sistemit kualifikueso-metodik të drejtorive të ndryshme arsimore në rrethe apo të Institutit të Kurrikulave e të Standardeve, pedagogëve të universiteteve të ndryshme në vendin tonë, etj. Si rezultat i bashkëpunimit të tyre kemi prezencën e një numri të konsiderueshëm kurrikulash mësimore e lëndore të gjeografisë, një sistem të përcaktuar atestimi e kualifikimi, ku realizohen punë të rëndësishme shkencore në kuadrin e hulumtimit të disiplinave gjeografike.

Njëkohësisht organizimi i mjaft veprimtarive shkencore nga ana e tyre ka nxitur mjaft përfshirjen e mësuesve të gjeografisë në realizimin e punimeve shkencore. Një gjë e tillë jo vetëm ka zgjeruar pjesëmarrjen e autorëve gjeografë me punimet e tyre shkencore, por ka zgjeruar dhe rritur edhe vetë llojshmërinë e këtyre punimeve shkencore në gjeografi.

#### **PËRFUNDIME. KONKLUZIONE:**

Nga tërësia e materialit të prezantuar më sipër vërejmë praninë e mendimeve dhe pikëpamjeve të ndryshme të mjaft autorëve dhe shkollave gjeografike e me gjerë. Ndjehet domosdoshmëria e një tematikë të re në kuadrin e disiplinës gjeografike. Në mënyrë të veçantë një gjë e tillë është e lidhur ngushtësisht me mënyrën dhe udhëzimet se si duhet realizuar e shkruar një punim shkencor i veçantë në gjeografi. Prandaj dhe orientimi kryesor shfaqet në drejtim të dhënies së elementeve metodike e shkencore në këtë aspekt konkret të realizimit të një punimi shkencor në gjeografi.

Domosdoshmëria ndikohet dukshëm nga zgjerimi dhe rritja e shkallës së realizimit të aktiviteteve të ndryshme shkencore lokale, kombëtare e ndërkombëtare në gjeografi. Dukshëm vihet re zgjerimi i aktiviteteve të tilla si konferenca shkencore, simpoziume, seminare, workshoos e trajnime të shumta e të dimensioneve të ndryshme. Njëkohësisht kemi një rritje në vazhdimësi të punimeve shkencore në gjeografi, shtim dhe konsolidim i autorëve të ndryshëm dhe lloje të larmishme e të shumta të punimeve shkencore gjeografike.

Tendencat e shfaqura në drejtim të shkrimit shkencor në gjeografi i kemi prezente në vende dhe shkolla të ndryshme gjeografike. Studiues të ndryshëm gjeografë gjithnjë e më konkretisht po shfaqen me ide dhe

shtjellime teorike e praktike në lidhje me mënyrat dhe udhëzimet e duhura se si duhen realizuar e shkruar punimet shkencore në gjeografi. Tendenca të tilla po orientojnë edhe konsolidimin e mendimit shkencor për një disiplinë të re në kuadrin e gjeografisë, siç është shkrimi shkencor gjeografik.

Tendenca të tilla ndonëse në kuadrin e evolucionit të tyre u përkasin periudhave të ndryshme të zhvillimit të gjeografisë, po shfaqen edhe në vendin tonë. Studiues e gjeografë të ndryshëm në punimet e tyre shkencore, artikujt e librat e tyre i shprehin në lidhje me dhënien e udhëzimeve të ndryshme se si duhen realizuar punimet e ndryshme shkencore në gjeografi, cilat duhet të jenë elementet dhe pjesët përbërëse të një punimi shkencor gjeografik, etj. Ide dhe opinione të tilla orientojnë çështje dhe tematika të objektit shkencor të vetë shkrimit shkencor në gjeografi.

Tërësia e këtyre përfundimeve shpreh një orientim të qartë se gjithnjë e më tepër po vihen re tendencat drejt individualizimit të një objekti të ri shkencor në kuadrin e disiplinës gjeografike, nën terminologjinë e shkrimit shkencor në gjeografi.

#### LITERATURA:

1. Axhemi, Sokol, Shkrim Akademik, Cikël leksionesh për studentët e gjeografisë (dorëshkrim).
2. Axhemi, Sokol, Shkrimi shkencor gjeografik, element i rëndësishëm i punës shkencore të studentit, Buletini Shkencor i USH-së, Seria shkencat e edukimit, 2012.
3. Axhemi, Sokol, Bibliografia e artikujve shkencorë gjeografikë në organet periodike 1960-2000. Libër i botuar, Shkodër, 2000.
4. Baca. F. Ferit, Hartimi dhe punimi i një shkrimi. Ndihmesë për përgatitjen e një eseje teme diplome, disertacioni, etj. Libër i botuar, Tiranë, 2009.
5. CDE, Si të shkruajmë një punim kërkimor. Libër i botuar nga CDE. (Qendra për arsim demokratik), Tiranë, 2004.
6. Kazazi, Njazi, Udhëzues metodik për punën kërkimore-shkencore. Libër i botuar, Shkodër, 2000.
7. Trendafili, Genc, Karaguni, Merita: Metodika e gjeografisë. Për studentët e universitetit dhe mësuesit e gjeografisë. Libër i botuar, Tiranë, 2005.
8. Qirko, Tefta, Saqellari, Ll., Metodika e gjeografisë.
9. Borici, P., Qirjazi, P., SHLU, Tiranë, 1982.
10. Qirjazi, Perikli, Metodika e kërkimeve fiziko-gjeografike, Tekst mësuesor, Maket, Tiranë, 1987.
11. Ziu, Trifon : “Didaktika e gjeografisë”, Tekst mësuesor, 1999.



## VËSHIRËSITË QË SHFAQIN NXËNËSIT GJATË ZGJIDHJES SË EKVACIONEVE

Besara Kadija , Fatos Koplaku

*Universiteti i Shkodrës “Luigj Gurakuqi”, Departamenti i Matematikës.*

**The difficulties that emerge during the solution of equations.**

### **ABSTRACT**

This research<sup>106</sup> will focus on the way that Albanian students approach equations. The reason why we have chosen this theme is based on the importance that the notion of equation has in mathematics. The students are the centre in this study, who were posed to task-based interviews. They are in the first grade of Upper Secondary school. Thirty four students took part in the test, and 6 students took part in the task-based interviews. The research question for this project is :

- How do the Albanian students in the study approach and solve equations?

Data collection started on November 9, 2009 and finished December 21, 2009. The students were posed to four tests, and six of them were posed to task-based interviews. The results show that in general students know to work with linear equations, quadratic equations, rational equations, and irrational equations. But students tend to learn the procedures of the solution, without reflecting on what they are solving. They do not treat part of the solution finding the domain, and justifying the result.

**Key words:** task-based interviews, linear equations, quadratic equations, rational equations, irrational equations, upper secondary school, GTG-model.

---

<sup>106</sup> Kadija, B. (2010). Albanian Upper Secondary students' ways of working with equations. A case study based on task-based interviews. Master thesis at Faculty of Engineering and Science, University of Agder, Kristiansand, Norway.

Ky studim fokusohet mbi disa vështirësi që hasin nxënësit gjatë zgjidhjes së ekuacioneve. Në lidhje me këtë problem ka një numër të madh studimesh.

Zanafilla e këtyre studimeve ka ardhur si rezultat i nevojës për të përmirësuar paraqitjen e njohurive mbi ekuacionin, si dhe evidentimin e mangësive e të rrugëve për përvetësimin e këtyre njohurive.

Edhe në këtë punim do të merremi me këto probleme. Metodika e punës tonë kërkimore është bazuar tek studimet e bëra nga Carolyn Kieran<sup>107</sup> ( modeli GTG- *Generational, Transformational and Global/ meta-level activities* ). Sipas këtij autori, studimi duhet realizuar duke ndjekur tri faza të formimit që janë: transformimi, përgjithësimi dhe analiza.

*Faza e parë*, përfshin përvetësimin e shprehjes shkronjore dhe të ekuacionit. *Faza dytë*, është krijimi i shprehjeve të tilla, si: reduktimi i kufizave, faktorizimi, transformimi identik i shprehjeve, transformime të njëvlershme, të gjitha këto që të shpërndihen në zgjidhjen e ekuacioneve dhe inekuacioneve. *Faza e fundit* nënkupton arritjen e një niveli më të lartë të arsytimit. Në këtë fazë të menduarit logjik duhet të ndihmojë nxënësit që aftësohen për të kapur algoritmikën e zgjidhjes së ekuacioneve, të fitojnë shprehitë e duhura që problemet t'i zgjidhin me ndihmën e ekuacioneve.

Duke u nisur nga këto që thamë në studimin tonë u ndërtua një model studimi i bazuar në modelin e Kieran-it për të evidentuar tek nxënësit aftësitë :

- për të ndërtuar një ekuacion të thjeshtë nga një problemë
- për të transformuar ekuacionin në ekuacion më të thjeshtë, duke ruajtur njëvlershmërinë
- për të zgjidhur ekuacione
- për të justifikuar përdorimin e ekuacioneve

### **Metodologjia e studimit**

Në studim morën pjesë 29 nxënës të klasës së parë të shkollës së mesme (klasa e dhjetë). Materiali bazë ku u mbështetëm ishte teksti shkollor.

Pjesën më të madhe të studimit e kanë zënë vëzhgimet, gjatë të cilave u grumbullua materiali i duhur për të arritur konkluzionet e duhura. Një rol mjaft të madh kanë luajtur intervistat, të cilat u ndërtuan mbi përvojën e marrë nga eksperimentuesit e huaj.

<sup>107</sup> Kieran, C. (2007). Learning and teaching of algebra at the middle school through college levels: building meaning for symbols and their manipulation. In F. Lester (Ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 707-762). United States of America: National council of teachers of mathematics.

Në testim u përfshinë këto ushtrime:

1- Zgjidhni ekuacionet e mëposhtme dhe provoni zgjidhjen:

a)  $5x - 6 = 3x - 8$  1 pikë

b)  $\sqrt{2}x - \sqrt{3} = \sqrt{5}$  1.5 pikë

c)  $(x - 5)^2 - 100 = 0$  1.5 pikë

d)  $\sqrt{x - 8} = 0$  2 pikë

e)  $\frac{1-x}{1+x} - \frac{1+x}{1-x} = \frac{1}{x^2-1}$  2 pikë

2- Është dhënë një katror. Në qoftë se ne zmadhojmë njërën nga brinjët me 1m dhe brinjën tjetër afër saj me 3m, ne marrim një drejkëndësh me sipërfaqe  $8m^2$ . Gjeni brinjën dhe sipërfaqen e katrorit. 2 pikë

Duke u bazuar tek programi i shkollës nëntëvjeçare, nxënësit duhet të jenë në gjendje të zgjidhin ekuacione lineare, ekuacione racionale dhe iracionale, ekuacione të fuqisë së dytë me një ndryshore. Testi përmban dy ushtrime, ku ushtrimi i parë përmban pesë ekuacione dhe ushtrimi i dytë është një problemë. Secili ushtrim ka të caktuar numrin e pikëve përkatëse. Tabela e mëposhtme tregon pikët e fituara nga secili nxënës nga 10 pikët e mundshme të testit:

Numri rendor i nxënësve.	Pikët e fituara
1	3.9
2	3.9
3	5.6
4	1.7
5	3.5*
6	6
7	6.3
8	2
9	4.6
10	1.7*

11	4
12	6.4
13	8
14	7.9
15	7
16	6.9
17	7.9
18	7.7
19	8.2
20	8*
21	8*
22	6.5
23	7.5
24	7.2
25	9.5
26	9
27	8.5
28	9*
29	9.6*

Pas marrjes së rezultateve, u zgjodhën 6 nxënës. Nxënësit e zgjedhur janë ata që në tabelë kanë shenjën \*. Siç mund të vihet re të zgjedhurit kanë rezultate të mira dhe të dobëta. Pra testimi i parë shërbeu për të zgjedhur këto 6 nxënës.

Me secilin prej nxënësve të zgjedhur u zhvillua një intervistë 45 minutëshe. Kjo intervistë përmbante këtë grup pyetjesh të huazuara nga teknikat Newmanit<sup>108</sup>:

- 1- A e kupton se çfarë kërkohet nga ushtrimi?
- 2- Si mendon ta zgjidhësh atë?
- 3- Çfarë të nevojitet për ta zgjidhur atë?
- 4- Pse mendon që kalimet që ke bërë ruajnë ekuivalencën e ekuacionit, ose cili është arsyetimi prapa këtyre kalimeve?
- 5- A mund të kontrollosh nëse përgjigjja e gjetur është e sakta?

<sup>108</sup> Vaiyavutjamai, P. and Clements, M.A (2006). Effects of classroom instruction on student performance on, and understanding of, linear equations and linear inequalities. *Mathematical thinking and learning*, 8(2), 113-147.

Nxënësve të intervistuar iu kërkua që të zgjedhnin dy nga katër testet e mëposhtme:

Testi 1

- 1- Zgjidhni ekuacionet e mëposhtme dhe provoni përgjigjen:

a)  $x^2 - 3 = 2x$

b)  $\frac{x-1}{x+2} - \frac{x+5}{2-x} = \frac{2(x^2+2)}{x^2-4}$

- 2- Është dhënë një drejtkëndësh, baza e të cilit është sa dyfishi i lartësisë. Gjeni përmasat e tij në qoftë se perimetri i tij është 120m.

Testi 2

- 1- Zgjidhni ekuacionet e mëposhtme dhe provoni përgjigjen:

a)  $\frac{6x-7}{4} + \frac{3x-5}{7} = \frac{5x+78}{28}$

b)  $x^2\sqrt{x} - \sqrt{x} = 0$

- 2- Është dhënë një drejtkëndësh, baza e të cilit është sa dyfishi i lartësisë. Gjeni përmasat e tij në qoftë se perimetri i tij është 120m.

Testi 3

- 1- Zgjidhni ekuacionet e mëposhtme dhe provoni përgjigjen:

a)  $x^2 = -5x$

b)  $\frac{x-1}{x+3} - \frac{1}{3-x} = \frac{10}{x^2-9}$

- 2- Është dhënë një drejtkëndësh, baza e të cilit është sa dyfishi i lartësisë. Gjeni përmasat e tij në qoftë se perimetri i tij është 120m.

Testi 4

- 1- Zgjidhni ekuacionet e mëposhtme dhe provoni përgjigjen:

a)  $2(3x-7) + 4(3x+2) = 6(5x+9) + 3$

b)  $\sqrt{x+3} - \sqrt{2-x} = 1$

- 2- Është dhënë një drejtkëndësh, baza e të cilit është sa dyfishi i lartësisë. Gjeni përmasat e tij në qoftë se perimetri i tij është 120m.

### Analiza e të dhënave nga testimi dytë

Me intervistat u studiuuan tri probleme:

#### 1- Përzgjedhja e testeve nga nxënësit.

Kur nxënësit u njohën me testet, fillimisht atyre iu kërkua që të përzgjidhnin testin që ata konsideronin që përmbante ekuacionet më të thjeshta dhe testin që përmbante ekuacionet më të vështira. Secili nga 6 nxënësit zgjodhi dy testet si në këtë tabelë:

Nxënësi Testi	Dy nxënësit që u paraqitën dobët në testin fillestar.		Dy nxënësit që u paraqitën mesatarisht në testin fillestar.		Dy nxënësit që u paraqitën mirë në testin fillestar.	
	Nxënësi 1	Nxënësi 2	Nxënësi 3	Nxënësi 4	Nxënësi 5	Nxënësi 6
1		I lehtë				I lehtë
2	I vështirë		I lehtë	I lehtë	I vështirë	
3		I vështirë			I lehtë	
4	I lehtë		I vështirë	I vështirë		I vështirë

Nga tabela e mësipërme shohim se testi 1 u konsiderua i lehtë nga nxënësit, por testi 4 u konsiderua i vështirë nga 3 prej 6 nxënësve që morën pjesë në intervistë. Testi 4 përmban ekuacion irracional dhe kjo ishte arsyeja që u përcaktua si i tillë. Testi 2 përmban ekuacion irracional gjithashtu, por është konsideruar i vështirë nga dy nxënës, pavarësisht se ai mund të zgjidhet thjesht me anë të faktorizimit. Mund të themi se ekuacioni irracional paraqet vështirësi për ta ose ai është trajtuar më pak në klasë, kurse ekuacionet lineare, ekuacionet racionale dhe ekuacionet e fuqisë së dytë nuk konsiderohen të vështirë nga nxënësit.

#### 2- Zgjidhja e dy ekuacioneve të ushtrimit të parë nga testet e përzgjedhura.

Pasi kanë zgjedhur testet e kërkuara, nxënësit provuan t'i zgjidhin ekuacionet që përmbahen në to. Me zgjidhje të ekuacionit nënkuptojmë gjetjen e bashkësisë së vlerave të lejuara, transformimet e njëvlershme dhe kryerjen e provës për të treguar nëse zgjidhja e gjetur është e saktë ose jo.

Gjatë zgjidhjes së tyre nxënësve iu bënë edhe pyetjet në bazë të teknikës së Newman-it. Duke analizuar përgjigjet e tyre u konstatua se,

- Nxënësit nuk tregojnë kujdes të gjejnë bashkësinë e vlerave të lejuara si dhe nuk bëjnë provën e zgjidhjes së ekuacionit. Megjithatë mund të themi se nxënësit këto dy elementë të rëndësishëm të zgjidhjes së ekuacionit i neglizhojnë, pasi nuk i konsiderojnë pjesë të zgjidhjes së tij.
- Nxënësit mund të japin me saktësi rrugën e zgjidhjes së ekuacionit, por paraqesin mjaft mangësi të tjera si:
  - a) gabime në veprime algjebrike. Kjo tregon se ata nuk kanë shprehinë e duhura për të bërë saktë reduktime, faktorizime.
  - b) nuk njohin me logjikë teoremat dhe rrjedhimet mbi transformimet identike e të njëjtlshme.
  - c) kanë mjaft vështirësi në gjetjen e emëruesit të përbashkët sidomos në ato ekuacione që përmbajnë në emërues shprehje shkronjore.

### 3-Zgjidhja e problemës.

Gjatë intervistës sonë nxorëm përfundimin që nxënësit nuk kishin vështirësi për ndërtimin e ekuacionit të problemës. Por u dalluan këto vështirësi:

- Gabime në llogaritje, ku për shembull gjatë intervistës nxënësi 1 i kërkohet kryerja e provës së zgjidhjes së problemit.
- Nivel i ulët i përqendrimit, për shembull kur lexohej *trekëndëshi* në vend të *drejtkëndëshit*.
- Nxënësi 5, pavarësisht se konsiderohet nxënës me numër të lartë pikësh të fituara në testin fillestar, ngatërroi konceptin e perimetrit me atë të sipërfaqes.

Por ky rezultat nuk mund të përgjithësohet, pasi tipi i problemës së shtruar nuk kërkon ndonjë shkallë të lartë analize, duke marrë parasysh nivelin e grupit të nxënësve ku është bërë studimi. Prandaj për të marrë të dhëna më të sakta, një studim i ngjashëm duhet të përsëritet për një numër më të madh nxënësish. Është e nevojshme që nxënësit të kenë një algoritëm të zgjidhjes së problemeve. Këtë mund ta quajmë ecuri metodike të zgjidhjes së problemave me anë të panjohurave. Kjo ecuri është më efektive në problemat që kanë madhësi të dallueshme nga njëra-tjetra.

Për të argumentuar këtë mund t'i jepet të zgjidhin këtë problemë: "Për ndërtimin e një depoje brenda një afati të caktuar, një brigade i duhej të vendoste 120.000 tulla. Brigada duke vendosur më tepër tulla në një ditë, e ndërtoi depon 4 ditë para afatit. Të gjendet norma ditore e planifikuar dhe e realizuar në vendosjen e tullave kur dihet se brigada në 3 ditë vendosë 5.000 tulla më shumë se sa do të vendoste në 4 ditë sipas normës të planifikuar."

Kemi bindjen e plotë se problema do të paraqesë vështirësi për nxënësit, madje edhe për të mirë. Por nesë provojmë ecurinë që po paraqesim më poshtë, do të konstatojmë se problema zgjidhet më lehtë nëse ndjekim këtë rrugë metodike:

*Së pari*, i duhet treguar kujdes leximit dhe kuptimit të problemës me qëllim që të caktohen madhësitë që hyjnë në problemë.

*Së dyti*, bëhet dallimi midis madhësive të njohura dhe atyre të panjohura.

*Së treti*, përcaktohen relacionet që ekzistojnë midis tyre.

*Së katërti*, madhësitë e panjohura në problemë ndahen në dy grupe:

a) Në madhësi të panjohura kryesore të cilat i shënojmë me ndryshore, vlerat e të cilave kërkojmë t'i gjejmë.

b) Madhësi të panjohura jo kryesore që duhet të shprehen nëpërmjet madhësive të panjohura kryesore. Për të shprehur këto madhësi të panjohura jo kryesore duhet që në formulimin e problemave të veçojmë ato fjali që i lidhin madhësitë e të panjohurave kryesore dhe të mbështetemi në relacionet midis madhësive.

*Së pesti*, të ndërtohen ekuacionet dhe inekuacionet e nevojshme zgjidhja e të cilave jep vlerat e madhësive që kërkojmë.

*Së gjashti*, të shikohet në se zgjidhja e gjetur plotëson kushtet e problemit dhe të bëjmë provën e kësaj zgjidhje.

### **KONKLUZIONE:**

Nga ky studim mund të nxjerrim përfundimin se njohuritë për ekuacionet përveçohen jo me lehtësi nga nxënësit. Shumë herë zgjidhja e ekuacioneve nga ana nxënësve është standarde dhe jo kreative. Në mënyrë të veçantë paraqet vështirësi zgjidhja ekuacioneve thyesore dhe irracionale.

### **BIBLIOGRAFIA:**

1. Bryman, A. (2008). *Social research methods*. Oxford: Oxford University Press.
2. Dedej, K., Koci, E., Spahiu, E., Konçi, Z. (2008). *Matematika 1*. Tirane, Albania: Shtëpia Botuese e Librit Shkollor e Re.
3. Dedej, K., Spahiu, E., Konçi, Z. (2009). *Matematika 2*. Tirane, Albania: Print 2000.
4. Goldin, G. A. (1998). Observing mathematical problem solving through task-based interviews. In Teppo, A. R (Ed.), *Qualitative Research methods in Mathematics Education* (pp. 40-62). Reston, Virginia: The national council of teachers of mathematics.
5. Goldin, G. A. (2000). A scientific perspective on structured, task-based interviews in mathematics education research. In Kelly, A. E and Lesh, R. A (Eds.), *Handbook of Research Design in Mathematics and Science Education* (pp. 517-547). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.



6. Ginsburg, H. (2010). The clinical interview in psychological research on mathematical thinking. Aims, rationales, techniques. In A. J. Bishop (Ed.), *Mathematics education: Major themes in education* (Vol. 4, p. 183-197). Oxon, UK: Routledge.
7. Kadija, B. (2010). Albanian Upper Secondary students' ways of working with equations. A case study based on task-based interviews. Master thesis at Faculty of Engineering and Science, University of Agder, Kristiansand, Norway.
8. Kieran, C. (2006). Research on the learning and teaching of algebra. In Gutiérrez, A. and Boero, P. (Eds.), *Handbook of Research on the Psychology of Mathematics Education Past, Present and Future*. Rotterdam, Netherlands: Sense publishers.
9. Kieran, C. (2007). Learning and teaching of algebra at the middle school through college levels: building meaning for symbols and their manipulation. In F. Lester (Ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 707-762). United States of America: National council of teachers of mathematics.
10. Kopliku, F. (2007). Zgjidhja e ekuacioneve dhe inekuacioneve. *Matematika 7* (pp. 190-196). Tirane, Albania: D&U.
11. Lulja, E., Babamusta, N. (2008). Ekuacione dhe sisteme. *Matematika 9* (pp. 86-100). Tirane, Albania: pegi.
12. Lulja, E., Babamusta, N. (2009). Matematika 10: për klasën e 10 të arsimit të përgjithshëm. Tiranë, Albania: Pegi.
13. MacGregor, M. and Stacey, K. (1996). Learning to formulate equations for problems. In Puig, L and Gutiérrez (Eds.), *Proceedings of 20th Conference of the International Group for the Psychology for the Psychology of Mathematics Education* (Vol. 3, p. 289-296). Valencia, Spain.
14. McNeil, N. M., Grandau, L., Knuth, E. J., Alibali, M. W., Stephens, A. C., Hattikudur, Sh. And Krill, D. E. (2006). Middle-school students' understanding of the equal sign: the books they read can't help. *Cognition and instruction, 24(3)*, 357-385.
15. Mesi, M., Boriçi, A. (1997). *Të mësojmë matematikë*. Shkoder, Albania: Camaj-Pipa.
16. Orton, A. (1983a). Students' understanding of integration. *Educational studies in mathematics, 14(1)*, 1-18.
17. Orton, A. (1983b). Students' understanding of differentiation. *Educational studies in mathematics, 14(3)*, 235-250.
18. Pawley, D., Ayres, P., Cooper, M. and Sweller, J. (2005). Translating words into equations: a cognitive load theory approach. *Educational Psychology, 25*, pp. 75-97.
19. Perdhiku, N. (2007). Algjebra e funksioni. *Matematika 6* (pp. 114-142). Prishtine, Kosove: Albas.
20. Polovina, A., Gjoka, L., Kovaçi, S. (2007). Ekuacioni i fuqisë së dytë me një ndryshor. *Matematika 8* (pp. 83-92). Tirane, Albania: Lilo.
21. Polovina, A., Gjoka, L., Kovaçi, S. (2007). Ekuacioni dhe inekuacioni me një ndryshor. *Matematika 8* (pp. 106-113). Tirane, Albania: Lilo.
22. Schoenfeld, A. H. (1987). What's all the fuss about metacognition? In A. H. Schoenfeld (Ed.), *Cognitive science and mathematics education* (pp. 189-217). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
23. Schoenfeld, A. H. (1992). Learning to think mathematically: Problem solving, metacognition, and sense making in mathematics. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 334-370). Reston, Virginia: National Council of Teachers of Mathematics.

24. Starja, D., Shkoza, Z. (2009). Kutiza si vendmbajtese e numrit natyror. *Matematika 3* pp. 134-142). Tirane, Albania: albPAPER.
25. Starja, D., Shkoza, Z. (2009). Ekuacionet dhe inekuacionet. *Matematika 4, per klasen e katert te shkolles 9-vjeçare* (pp. 142-145). Tirane, Albania: albPAPER.
26. Starja, D., Shkoza, Z. (2009). Shprehjet shkronjore, ekuacione dhe inekuacione. *Matematika 5* (pp. 93-102). Tirane, Albania: albPAPER.
27. Tabach, M. and Friedlander, A. (2008). Understanding equivalence of symbolic expressions in a spreadsheet-based environment. *Int J Comput Math Learning*, 13, 27-46.
28. Vaiyavutjamai, P., Ellerton, N. F., and Clements, M. A. (2005). Students' attempts to solve two quadratic equations: A study in three nations. In P. Clarkson et al. (Eds.), *Building connection: Research, theory and practice* (Proceedings of MERGA 28, Vol. 2, p. 735-742). Melbourne, Australia: MERGA.
29. Vaiyavutjamai, P. and Clements, M.A (2006). Effects of classroom instruction on student performance on, and understanding of, linear equations and linear inequalities. *Mathematical thinking and learning*, 8(2), 113-147.
30. Weber, K. (2002). *Students' understanding of exponential and logarithmic functions*. (Report No. EFF-088). U.S: EDRS (ERIC Document Reproduction Service No. ED 477 690).

## VLERËSIM ANALITIK I NDIKIMIT TË TEKSTIT TË MATEMATIKËS TË KLASËS SË TETË NË MOTIVIMIN DHE TË KUPTUARIT E NXËNËSVE

Valbona Berisha<sup>1</sup>, Hasan Jashari<sup>2</sup>, Xhevdet Thaqi<sup>1</sup>  
Universiteti i Prishtinës<sup>1</sup>, Universiteti i Evropës Juglindore<sup>2</sup>

**Analitic assessment of the influence of mathematics textbook for grade eight on students motivation and comprehension**

### *ABSTRACT*

This paper discusses the role and influence of textbooks in mathematics teaching and learning in lower secondary school in the Republic of Kosovo. In particular, it focuses on their potential in enhancing students motivation and comprehension to engage in mathematical learning. Rivers matrix and Skovsmose's learning milieus are two methods involved in analysing the mathematics textbook in current use in grade 8 of lower secondary school. River's matrix identifies key factors of the textbook content structure with direct impact on student motivation and comprehension. Subsequently their degree and quality of presence are examined. Using Skovsmose's learning milieus textbook tasks and examples are scrutinized according to the extent in which they are embedded in contexts that make connections to real life. Further on the organising structure of textbook content is discussed. The article is the first of its kind in Kosovo and is expected to provide valuable data regarding the functionality level of the mentioned textbook.

**Fjalët kyçe:** tekstet e matematikës, analizë, motivim, kuptueshmëri

### **Hyrje**

Një ndër çështjet më me interes në fushën e edukimit matematik në të cilën derdhen energji të shumta dhe e cila gjithnjë e më tepër tërheq

vëmendjen e hulumtuesve është çështja e teksteve shkollore. Tekstet kanë qenë gjithmonë kontribues të mëdhenj të shkencës dhe edukimit duke mbledhur, ruajtur dhe transmetuar dijet dhe shkathtësitë. Shikuar nga perspektiva e punës në klasë, tekstet mund të shihen si mjete apo instrumente, të cilat e ndihmojnë dhe e përkrahin punën e përditshme të mësimit dhe mësimdhënies. Faktikisht, tekstet janë ato të cilat përmbajnë temat që do të punohen, i rendisin ato në mënyrë dhe radhë si do të përpunohen, i tërheqin kufijtë e thellimit në secilën temë, si dhe ndihmojnë me përzgjedhjen e përshatshme të detyrave dhe ushtrimeve. Hulumtime të shumta në rrafsh kombëtare dhe ndërkombëtare anëkend botës kanë konfirmuar rolin tejet të madh dhe ndikimin e drejtpërdrejtë që tekstet mësimore e kanë në procesin e mësimit dhe mësimdhënies së matematikës. Ditëve të sotme shtetet të cilat avancojnë në fushën e edukimit kanë krijuar edhe rrjete të tëra shtetërore e ndërshtetërore të përbëra nga ekspertë të edukimit matematik dhe mësimit të matematikës, të cilat merren me analizën, krahasimin dhe përmirësimin e vazhdueshëm të teksteve të matematikës, si faktor me një funksion qendror dhe dominant në mësimit bashkëkohor të matematikës. Përkundër kësaj, në Kosovë ende nuk është bërë ndonjë hulumtim, i cili do të provonte efektshmërinë e teksteve aktuale të matematikës në cilindo qoftë nivel të shkollimit. Ky punim paraqet hapin e parë në këtë drejtim, duke pasur gjithnjë si synim rritjen e efikasitetit dhe rezultateve në mësimit dhe mësimdhënien e matematikës. Sa i përket analizës së përmbajtjes së tekstit shkolror, dy çasje janë të mundshme – analiza horizontale dhe analiza vertikale e tekstit [1]. Analiza horizontale trajton karakteristikat e përgjithshme të tekstit, si dhe strukturën e përmbajtjes së tekstit. Ndërsa, analiza vertikale paraqet analizë të thelluar të trajtimit të temave ose koncepteve të veçanta brenda tekstit. Analiza e kryer në këtë punim është një analizë tipike horizontale.

### **1. Roli i teksteve në motivimin e nxënësve dhe rritjen e shkallës së kuptueshmërisë së lëndës**

Motivimi i nxënësve është elementi kryesor i nevojshëm për një edukim kualitativ. Shumë pak apo fare mund të flasim për të mësuarit në qoftë se nxënësit nuk motivohen në mënyrë permanente[2]. Në mësimit dhe mësimdhënien e matematikës rritja e kuptueshmërisë së lëndës dhe motivimit të nxënësve arrihet duke ndërtuar lidhje të forta në mes të koncepteve e njohurive matematike nga njëra anë dhe botës reale, eksperiencave të përditshme, historisë së matematikës, teknologjisë moderne, disiplinave të tjera shkollore, në anën tjetër. Të njëjtit qëllim i

ndihmon edhe përdorimi i stileve dhe metodave të shumëllojshme të prezantimit të lëndës. Tekstet e matematikës, si instrumentet primare dhe më të rëndësishme në mësimdhënien dhe mësimnxënien e matematikës duhet të jenë “siguruesit” e këtyre lidhmërive dhe metodave. Një analizë e tekstit e bazuar në tiparet e lartëpërmendura do të jepte një pasqyrë të mudësive që iu ofrohen nxënësve në pikëpamje të kuptueshmërisë dhe motivimit.

Në punimin [3] janë eksploruar të gjitha lidhmëritë brenda dhe jashtë matematikore, të cilat pasqyrohen në shembujt dhe detyrat e teksteve të matematikës së shkollës së mesme të ulët në Angli, Francë dhe Gjermani. Një nga aspektet e analizuara është edhe inkorporimi i konteksteve reale në shembujt dhe detyrat. Çështja e inkorporimit të konteksteve reale ceket si një aspekt mjaft i rëndësishëm i analizës së detyrave të një teksti, duke pasur parasysh shkallën e motivimit që kjo lidhmëri e stimulon.

Punimi [4] është një hulumtim i ri në temën e analizës shumë aspektëshe të teksteve të matematikës së shkollës së mesme të ulët në Irlandë. Në këtë analizë theksohen veçanërisht elementet, të cilat ndikojnë në motivimin dhe të kuptuarit e nxënësve. Kjo analizë pastaj aplikohet për të riformësuar një kapitull mësimor që ka të bëjë me veprimet me thyesa. Më tutje kryhen hulumtime në disa grupe nxënësish të ndara, në ata që mësojnë me mësim të riformësuar dhe të tjerët që mësojnë me tekste. Përfundimet nga ky hulumtim janë dy: *së pari*, ndërtimi i teksteve shkollore të matematikës për shkollë të mesme të ulët në Irlandë është mjaft i dobët për të bartur rolin e dedikuar dhe së dyti, që është më relevante për punën tonë, ndërhyrjet dhe përmirësimet e teksteve shkollore të kryera në baza të shëndosha (dmth në bazë të hulumtimeve reale e të paanshme) ndihmojnë dhe përkrahin mësimnxënien më efektive.

Punimi [5] reflekton të arriturat e një projekti ndërkombëtar të ndërmarrë nga dy trupa institucionale, NCRMSE (National Center for Research in Mathematical Sciences Education-University of Wisconsin-Madison) dhe IF (Institute Freudenthal-University of Utrecht-Netherlands) si dhe një grupi mësimdhënësish nga SHBA-ja. Projekti quhet “Matematika në Kontekst” (Mathematics in Context). Realizimi i tij zgjati 6 vite dhe në këtë projekt u modeluan materiale shkollore për klasët 5-8, ku bazament për ndërtimin e teksteve ishte teoria e Edukimit Matematik Realist (Realistic Mathematics Education). Kjo teori vendos theksin në motivimin e nxënësve dhe në të kuptuarit më të thellë të matematikës. Si pikënisje për shpjegimin e të gjitha koncepteve matematike kjo teori e ka botën reale, situatat dhe eksperiencat reale të nxënësve si dhe lëndët tjera shkollore

(dmth kontekste që mund të matematizohen). Po ashtu, nxënësit veçanërisht inkurajohen që të punojnë në grupe për zgjidhjen e problemeve, të shprehën dhe të vlerësojnë mendimet, strategjitë dhe zgjidhjet e të tjerëve. Edukimi matematik realist u zhvillua së pari në Holandë, por shumë shpejt u përfaqua nga sisteme edukimi në mbarë botën, duke iu falënderuar çasjes shumë efikase të tij në mësimdhënien dhe mësimnxënien e matematikës.

## 2. Metodologjia e punës

Teksti i analizuar është Matematika 8 [6], i lejuar për botim me vendim të Ministrisë së Arsimit, Shkencës dhe Teknologjisë së Republikës së Kosovës, i cili iu shpërndahet falas nxënësve. Sipas kurrikulës së Republikës së Kosovës, ky tekst është literatura themelore për zhvillimin e mësimit të matematikës në klasën e tetë. Analiza e paraqitur në këtë punim është kryer me kombinimin inovator të dy metodave – Matrica e Rivers-it [7] dhe Mjediset mësimore [8]. Këto dy metoda janë vlerësuar me efikasitet të lartë analitik [9], [3]. Matrica e Rivers-it identifikon faktorët kyç me ndikim në motivimin e nxënësve dhe në rritjen e kuptueshmërisë së përmbajtjes së tekstit. Prania e këtyre faktorëve konsiderohet e domosdoshme në ndërtimin e një teksti shkollor [10]. Këta klasifikohen në:

- faktorë motivues
- faktorë të të kuptuarit
- përdorime të teknologjisë
- orientim i tekstit.

Në faktorë motivues bëjnë pjesë: shënimet historike – që janë të dhënat dhe referimet për zbulimet dhe aplikimet më të mëdha historike të ndërlidhura me temën apo konceptin për të cilin bëhet fjalë; prezantimi i njerëzve – që është paraqitja informative mbi njerëz kontribues, si dhe njerëz bashkëkohorë që merren me problematikën ose aplikimet; implikimet praktike, që janë shembuj konkret praktik, si dhe aplikime reale që iu vihen përballë shpjegimeve teorike; përfshirja e problemeve reale – që paraqet boshtin e mësimdhënies bashkëkohore të matematikës, sepse zgjidhja e situatave dhe problemeve reale i motivon nxënësit për të menduar, analizuar dhe aplikuar në pikëpamje matematike; përdorimi i humorit, lexuesi duhet të adresohet në mënyrë direkte si dhe të përdoren proverba, shaka dhe enigma të cilat e zgjojnë dhe e mbajnë vëmendjen e lexuesit.

Në faktorë të të kuptuarit bëjnë pjesë: përdorimi i ngjyrave dhe përdorimi i paraqitjeve grafike. Shumë hulumtues e konsiderojnë përdorimin e ilustrimeve dhe ngjyrave atraktive si faktor të fuqishëm në

influencimin e të të kuptuarit [11]. Fjala është për përdorimin e ngjyrave për shenjzime të pjesëve të njëjta brenda njësive, si p.sh. pjesa hyrëse me ngjyrë të veçantë, pjesa e ushtrimeve me një ngjyrë tjetër etj. Po ashtu ngjyrat shërbejnë për shenjzimin dhe ndarjen e kapitujve, për efektivitet më të madh të ilustimeve dhe grafeve etj. Të kuptuarit e një teksti në lëndën e matematikës rritet kur në atë tekst ka ilustrime domethënëse [12]. Ilustrimet përveçse ndihmojnë në rritjen e të kuptuarit, po ashtu e tërheqin dhe e mbajnë vëmendjen e nxënësit [11]. Ilustrimet me vlerë më të madhe janë, sigurisht, ato që i përkasin realitetit apo që asistojnë tek problemet me kontekst real.

Në përdorime të teknologjisë hyjnë: përdorimi i kalkulatorit dhe përdorimi i kompjuterit. Tanimë botërisht mendohet se teknologjia është një mjet më potencial të madh përdorimi në mësimdhënien dhe mësimnxënien e matematikës [13], prandaj edhe tekstet shkollore duhet doemos të përmbajnë referenca dhe kërkesa për përdorim të teknologjisë siç janë në radhë të parë kalkulatori dhe kompjuteri.

Orientimi i tekstit në aspektin e filozofisë së edukimit – merret me qëllimet dhe natyrën e mësimdhënies dhe mësimnxënies së matematikës. Ai përcaktohet në bazë të gjuhës së përdorur në tekst, koncepteve të prezentuara, metodologjisë së përdorur, paramendimit të njohurive të mëhershme dhe komunikimit me nxënës. Matrica e Rivers-it identifikon dhe klasifikon të gjitha orientimet e mundshme të një teksti shkollor të matematikës: rekonstruktivizm, fokusimi në shoqëri dhe ndryshime; pragmatizmi, fokusimi në zgjidhjen e problemeve; perenializmi, fokusimi në intelekt dhe rëndësinë e të kuptuarit; realizmi, fokusimi në observim dhe eksperiencë dhe ekzistencializmi, fokusimi në të mësuarit individual të nxënësve.

Vlerësimi analitik më i hollësishëm i pranisë së dy faktorëve motivues të identifikuar më lart, implikimeve praktike, aplikimeve dhe përfshirjes së problemeve reale, është bërë me metodën mjediset mësimore, e cila mundëson hulumtimin e detyrave të përfshira në tekst sipas karakteristikave kontekstuale. Kontekstualizimi i detyrave me problematika reale është zemra e mësimdhënies bashkëkohore të matematikës, prandaj një analizë e cila do të sillte përfundime mbi shkallën e inkorporimit të realitetit të përditshëm në detyrat dhe problemet matematike, është mjaft me interes. Sipas kontekstit dhe qëllimit të parashtrimit të tyre detyrat ndahen në tri kategori:

Detyra me përmbajtje të pastër matematike, janë detyrat pa kurrëfarë konteksti jashtëmatematik.

Detyra me kontekst semi-real, janë detyrat e vendosura në një realitet artificial të ndërtuar nga vetë autori.

Detyra me kontekst real, janë detyrat me peshë më të madhe dhe të cilat më së miri pasqyrojnë njërin prej qëllimeve parësore të mësimdhënies bashkëkohore të matematikës, e që është ndërtimi i lidhjes eksplicite në mes të matematikës shkollore dhe eksperiencave reale ose të përditshme të nxënësve.

### 3. REZULTATET DHE DISKUTIMET

Të dhënat e fituara nga analiza janë paraqitur në dy tabelat e mëposhtme, ku rezultatet për secilën kategori të shqyrtuar janë pasqyruar në bazë të kapitujve të tekstit në shqyrtim. Vlen të theksohet se tabela 1 pasqyron të dhëna për pjesët e tekstit pa i përfshirë detyrat, ndërsa tabela 2, pasqyron të dhëna vetëm për detyrat e përfshira në tekst.

	Bashkësitë numerike	Fuqitë	Rrënja katrore	Simetria	Trekëndëshi dhe katërkëndëshi	Elemente të probabilitetit	Shprehjet shkronjore	Teorema e Pitagores	Ekuacionet dhe inekuacionet lineare	Rrethi dhe sipërfaqja rrethore	Trupat rrotullues	Gjithësej
Shënime historike	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
Prezentime të figurave	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
Implikime praktike dhe aplikime	0	0	0	0	0	16	0	1	0	0	1	18
Humor	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Përdorimi i ngjyrave	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ilustrime matematike	1	1	0	27	29	14	10	19	11	18	9	139
Ilustrime reale	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	2
Tabela	0	0	0	0	0	2	0	0	1	0	0	3
Përdorimi i kalkulatorit	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Përdorimi i kompjuterit	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Tabela 1. Matrica e Rivers-it

Tabela 1 pasqyron të dhënat e fituara nga analiza e tekstit me Matricën e Rivers-it. Në këtë tabelë shihet mungesa e theksuar e të gjithë përbërësve kyç (përveç ilustrimeve matematike), që sigurojnë motivimin gjatë të mësuarit dhe ndihmën në kuptueshmërinë e lëndës së shtruar. Prania e shënimeve historike dhe biografive apo informative mbi kontribuesit e



njohur është pothuajse joekzistente, sikurse edhe përdorimi i tabelave. Ndërsa elementet e humorit gjatë komunikimit me nxënës dhe përdorimi i ngjyrave janë plotësisht joekzistente. Po ashtu, përdorimi i teknologjisë si orientim bashkëkohor në mësimdhënien e matematikës është injoruar fare. Rastet e shënuara të shembujve të aplikimeve praktike janë fare të flashkëta. Shumica e tyre paraqitet në kapitullin ku prezantohen elementet e probabilitetit, të ndërtuara nga një fjalë e vetme dhe nga përcaktimi i gjasës që ajo ngjarje të ndodhë. P.sh. shembulli i tillë i parë thotë: „*Nesër lind dielli, është ngjarje e sigurtë.*„

Nga ana tjetër, kemi një numër mjaft të madh të ilustrimeve. Mirëpo ilustrime reale, të cilat faktikisht kanë peshë dhe rëndësi më të madhe [10] janë fare pak, vetëm 1.42% nga numri i gjithëmbarsëm i ilustrimeve. Pra, numri më i madh i ilustrimeve janë vetëm prezantime fare të thjeshta matematike.

Nga të gjitha mundësitë e parashtruara të thekseve dhe fokuseve të tekstit, orientimi i tekstit në aspektin e filozofisë së edukimit, i cili i përshtatet dhe e pasqyron më së miri çasjen e përdorur në tekst është perenializmi. Kjo domethënë se thekset dhe fokuset e tjera përpos atij në intelekt janë pothuajse joekzistente në tekst.

	Bashkësitë numerike	Fuqitë	Rrënjia katrore	Simetria	Trekëndëshi dhe katërkëndëshi	Elemente të probabilitetit	Shprehjet shkronjore	Teorema e Pitagores	Ekuacionet dhe inekuacionet lineare	Rrethi dhe sipërfaqja rrethore	Trupat rrotullues	Gjithësej
Shembuj pa kontekst	9	29	9	5	9	0	38	18	30	0	4	151
Shembuj semi-real	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
Shembuj real	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	3
Detyra pa kontekst	9	23	17	14	11	3	160	29	62	8	8	344
Detyra semi-reale	0	0	0	1	0	5	0	0	3	1	0	10
Detyra reale	0	0	0	0	0	6	0	0	0	1	0	7
Probleme(me fjalë) pa kontekst	5	1	2	14	8	3	0	29	13	8	8	91
Probleme(me fjalë) semi-reale	0	0	0	1	0	5	0	0	3	1	0	10
Probleme(me fjalë) reale	0	0	0	0	0	6	0	0	0	1	0	7

Tabela 2. Mjediset mësimore

Tabela 2 pasqyron të dhënat e fituara nga analiza e tekstit me metodën mjediset mësimore. Duhet theksuar fillimisht se në tabelën e mësipërme shembujt nënkuptojnë të gjitha detyrat e zgjidhura gjatë shtjellimit të temave të shenjura në tekst si shembuj. Detyrat nënkuptojnë të gjitha detyrat për punë të pavarur të nxënësve të parashtruara në fund të secilës temë të shtjelluar në tekst. Problemet me fjalë nënkuptojnë të gjitha detyrat për punë të pavarur, ku të dhënat janë shprehur me anë të tekstit e jo simbolikës matematike.

Derisa në punimin [3] theksohet se në tekstet e analizuara të matematikës të shkollës së mesme të ulët në Angli dhe Gjermani gjysma e të gjitha detyrave në tekst janë me kontekst semi-real ose real, ndërsa në Francë vetëm një e treta e detyrave janë të tilla, nga analiza kontekstuale e tekstit në shqyrtim nxjerren shifra aspak të përafërta me këto. Detyrat, shembujt si dhe problemet me kontekst semi-real apo real janë pothuajse joekzistente. Nga të gjithë shembujt e parashtruar në tekst vetëm 2.58% janë me kontekst. Nga numri i gjithëmbarshtëm i detyrave për punë të pavarur vetëm 4.71% janë me kontekst. Ndërsa në problemet me fjalë, përqindja e atyre me kontekst është 15.74%. Nëse bëhet krahasimi me numër të gjithëmbarshtëm të detyrave (pra, shembujt së bashku me detyrat për punë të pavarur), atëherë përqindja e atyre me kontekst është 4.07%.

Vlejnë për t'u theksuar edhe dy karakteristika tjera të tekstit, të cilat bien në sy gjatë analizës. E para është dominimi i strukturës mjaft primitive të organizimit të përmbajtjes. Fillimisht bëhet shtjellimi i temës duke vazhduar me shembujt e zgjidhur dhe në fund vijnë detyrat për punë të pavarur të pashkallëzuara fare. Kjo strukturë e organizimit të përmbajtjes jep mundësi të limituara të përdorimit të tekstit në klasë, sidomos kur dihet se në nivel të shkollës së mesme të ulët te ne nuk ka ndarje të nxënësve në bazë të aftësive të tyre, pra klasa në këtë nivel është një mjedis heterogjen. Punimi [14] jep një strukturë të organizimit të përmbajtjes të tekstit me funksionalitet të lartë në mjedise heterogjene, ku një prej kërkesave të mësimdhënies dhe mësimnxënies bashkëkohore të matematikës është sfidimi i secilit nxënës brenda nivelit të aftësive të tij. Karakteristika e dytë është mungesa pothuajse totale e aktiviteteve dhe metodave të propozuara për prezantimin e koncepteve dhe temave. Një prej funksioneve më të rëndësishme të tekstit është furnizimi i mësimdhënësve me strategji dhe aktivitete mësimore [15]. Përdorimi i aktiviteteve të llojllojshme, kreativitetit dhe mjeteve konkretizuese, strategjive të njohura për zgjidhjen e problemeve, temave të diskutimit dhe komunikimit në klasë, punës individuale, punës në dyshe, punës në grup, mënyrave alternative të

prezentimit të koncepteve dhe zgjidhjes së problemeve etj., janë pothuajse joekzistente në tekstin e analizuar. Në punimin [16] jepet një shembull bashkëkohor i tekstit me një vistër të pasur të aktiviteteve, që është teksti singapurian për klasën e shtatë të shkollës së mesme të ulët.

#### 4. Konkludimet

Rezultatet e fituara nga analiza e tekstit të matematikës për klasën e tetë flasin për faktin se nxënësit që mësojnë me këtë tekst shkollor janë të vendosur pothuajse plotësisht në një botë abstrakte të matematikës dhe atyre nuk iu jepet mundësia e aplikimit dhe zhvillimit të lidhmërive në mes të matematikës dhe përditshmërisë reale, shkencave tjera, si dhe teknologjisë moderne. Të përmendim këtu se edhe kurrikula e Republikës së Kosovës potencon *zgjidhjen e problemeve dhe lidhmërinë ndërlëndore*, si dy prej qëllimeve parësore të mësimdhënies së matematikës. Mund të konkludohet se ky tekst është tejet i padobishëm sa i përket motivimit të nxënësve dhe ndihmës së ofruar në rritjen e shkallës së kuptueshmërisë së përmbajtjes matematike. Po ashtu mund të konkludohet se ky tekst ofron mundësi shumë të varfëra përdorimi në një ambient heterogjen të aftësive të nxënësve. Më tutje, ndihma e tij në furnizimin e mësimdhënësve me ide, strategji dhe aktivitete mësimore është joekzistente.

Meqë kurrikula e re e Republikës së Kosovës është në aplikim e sipër, mendojmë se në të ardhmen jo të largët, gjetjet analitike në këtë punim do të ndihmojnë në krijimin e gjeneratës së re të teksteve të matematikës me funksionalitet të lartë.

#### Referencat:

1. Delaney, S., Charlambous, Ch., Hsu, H., & Mesa, V., The treatment of addition and subtraction of fractions in Cypriot, Irish and Taiwanese textbooks, Proceedings of the 31st Conference of the international Group for the Psychology of Mathematics Education, vol.2, Seoul, PME, 2007.
2. Williams, K., Williams, C., Five key ingredients for improving student motivation, Research in Higher Education Journal, 2010.
3. Pepin, B., Haggarty, L., Making connections and seeking understanding: Mathematical tasks in English, French and German textbooks, Seminar Series on Mathematical Knowledge in Teaching, University of Cambridge, Faculty of Education, 2008.
4. O'Keefe, L., O'Donoghue, J., The use of evidence based research on mathematics textbooks to increase student conceptual understanding, International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education (IJCDSE), Volume 2, Issue 1, 2011

5. Romberg, Th., Designing Middle-School Mathematics Materials Using Problems Set in Context to Help Students Progress from Informal to Formal Mathematical Reasoning, NCRSME-University of Wisconsin-Madison, 2001
6. Zejnullahu, R., Hamiti, E., Bilalli, S., Matematika për klasën VIII, Pejë, 2005
7. Rivers, J., Contextual Analysis of Problems in Algebra 1 Textbooks, University of South Carolina, presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, April, Boston, Massachusetts, 1990
8. Skovsmose O., Landscapes of investigation, ZDM, vol. 33(4), 2001
9. Mikk, J., Textbook: Research and Writing, Oxford: Lang, 2000
10. O'Keeffe, L., O'Donoghue, J., Mathematics Textbook Analysis: its role and significance for student comprehension and motivation, Proceedings of Third National Conference on Research in Mathematics Education, Dublin, 2009
11. Dowling, P., A sociological analysis of school mathematics texts, Educational Studies in Mathematics, 31(4), 1996
12. Noonan, J., Readability Problems presented by Mathematics Texts, Early Child Development and Care, 54, 1990
13. Wiest, L., The role of computers in mathematics teaching and learning, Computers in the schools, vol. 17, issue 1-2, 2001
14. Brändström, A., Differentiated tasks in mathematics textbooks- An analysis of the levels of difficulty, Licentiate thesis, Luleå University of Technology, Department of Mathematics, 2005
15. Johansson, M., Teaching Mathematics with Textbooks, Luleå University of Technology, Department of Mathematics, 2006
16. Erbaş, A., Alacaci, C., Bulut, M., A comparison of Mathematics Textbooks from Turkey, Singapore and the United States of America, Educational Sciences: Theory & Practice, 12(3), Educational Consultancy and Research Center, 2012

## DY MODELE TË TË MËSUARIT

Zenel Lohja, Suela Serani

*Universiteti i Shkodrës “Luigj Gurakuqi”, Departamenti i Fizikës*

### Two models of learning

#### ABSTRACT

This article treats two models of learning, one for objectives and one for processes. First, the model for objectives is discussed, highlighting its pros and cons, the role of objectives, their types and the evaluation of the students according to this model.

Second, the model for processes is displayed through comparing it to the model for objectives. This way we bring out their own advantages in teaching.

At last, we show the flaws of the model for processes and the necessity of using different integrated models in the process of teaching and learning.

Modeli i programit të arsimit të detyrueshëm me objektiva ka vite që përdoret në shkollat tona. Edhe pse ky model në vendin tonë ka hyrë në shkollën e mesme dhe 9-vjeçare disa vjet më parë, nuk vëmë re nga mësuesit që të kenë vërejtje për të. Në fakt ky model duhet të shikohet edhe në mënyrë kritike për të shmangur të njëjtat gabime që kanë bërë të tjerët. Pra është e domosdoshme, që të përpiqemi të kuptojmë se cilat janë aspektet pozitive dhe negative të këtij modeli. Me anën e krahasimit me modelin për objektiva, po japim një model tjetër të të mësuarit, duke treguar përparësitë e këtij modeli në krahasim me modelin për objektivat.

Schubert dhe Schubert (1990), janë përpjekur të njohin paradigma të ndryshme, në të cilat është bazuar kërkimi pedagogjik dhe në veçanti kërkimi mbi kurrikulat. Një klasifikim i mundshëm, bazuar në supozimet që përbëjnë bazamentin e kërkimit njih tri kategori:  
a) Një paradigme empirike - analitike, që ka origjinën e vet në një

pikëpamje pozitiviste të shkencës, e cila e sheh dijen si objektiv, që përpiqet për të gjetur propozimet, që mund të ishin të testueshme empirikisht, dhe parimet që sigurojnë kontrollin e situatave. Fokusi i kërkimit është në këtë rast për elementet teorike dhe për përgjithësime: përsëritshmërinë e eksperimenteve, vlefshmërinë, besueshmërinë, të cilat janë elemente qendrore të paradigmës.

b) Një paradigmë hermeneutike, në të cilin kërkimi është përmbysje dhe praktikë e udhëzuar. Ndikimi kryesor është pragmatizmi dhe ndërveprimi pozitiv me kompani, për të siguruar mjete konkrete për të ndihmuar vendimin për t'u bërë pjesë e paradigmës. Njohuria është parë si ndërtim individual në kuptimin që mund të komunikohet për të arritur në një njohuri intersubjektive, themelet e të cilës janë gjithmonë nga gjendja në kontekstin historik dhe social.

c) Një paradigmë e kërkimit kritik, që ka si shqetësim për të analizuar në mënyrë kritike jo vetëm praktikën, por edhe supozimet e nënkuptuara që në themel janë, për të zgjeruar kapacitetet kritike dhe të kërkimit shkencor, madje edhe përtej "grupit të mundësive" të studiuësve. Është e lehtë të kuptojnë se "modeli i mësimdhënies me objektivat" në të cilin objektivat është përcaktuar si një rezultat i një programi edukativ, të shprehur në terma të asaj që është shpresuar se studenti ka mësuar gjurmët e origjinës se saj nga paradigma e parë. Dhe në fakt një nga librat më të mirë të njohur dhe më të përkthyer në qëllimet edukative është ajo e Mager (1972), që dalin nga shtrimi i saj i rëndësishëm nga eksperiencia dhe nga përvoja. Mager në fakt arriti për të hedhur poshtë specifikimin e objektivave në kuptimin që ai e konsideron të paqartë si, për shembull, nëpërmjet foljeve, të cilat "njihen, kuptohen, vlerësohen", sepse nuk duken dhe për këtë arsye nuk maten. Të dhënat e Mager-it, i cili ka punuar në fushën e programit të edukimit, sjell në ekstrem kërkimin e objektivave prezente në program, por edhe në qoftë se, shembullin e ndjekur sipas Tyler ose Bloom (1956) në klasifikimin e tij të Taksomania e objektivave të edukimit, ata kanë përdorur terma shumë të gjerë dhe të përgjithshme në specifikimin e objektivave, kritika më e përhapur është relativiteti në kuptimin e objektivave të përcaktuara.

Marrja në thellësi e modelit është që mundësia e saj për të ndarë kompleksitetin e një procesi edukativ në pjesë të thjeshta, që nuk varen mes tyre (taksomania të sigurojë në fakt një matricë dydimensionale përmbajtje/ objektivave), të vëzhgueshme, dhe të tillë që shuma e tyre përshkruan sjellje, njohuri më të përgjithshme dhe komplekse. Por, nëse ne pranojmë se dituria është një strukturë personale që organizon

përvojat personale dhe informacionin në një unike dhe individuale, ne duhet të pranojmë se objektivat operacionale dhe provat e verifikimit janë relative vetëm për pjesë të kësaj njohurie. Merita e madhe e modelit për objektivat është se kërkon të ketë bashkëpunim të ngushtë mes planifikuesit dhe mësuesve në reflektimin mbi vetitë finale, që synon të bëjë të qarta. Sa më të thjeshta të jenë objektivat, për të cilat në fakt rezultati më i mirë, ka përfshirë proceset e memorizuara apo trajnime, domethënë, kur sjelljet e dëshiruara mund të shkruhen dhe të parashikohen. Suksesi i një procesi edukativ është edhe stabiliteti i themeluar nga rezultati. Në fakt, origjinaliteti i ideve, apo i zbatimit, apo ese, është ajo që e dallon atë që ne mendojmë se janë rezultate vërtetë të mira nga mesatarja ose mediokra. Për Stenhouse, modeli synon të ketë pak efekt në përmirësimin e cilësisë së arsimit, dhe është e krahasueshme me ata që pretendojnë më të mirën në rezultatin e një kërcimtari në kërcim së larti duke vendosur binar në krye. Por për të përmirësuar rezultatet nuk mjafton të dini nivelin në të cilin dëshiron të arrini, por për të reflektuar në proceset dhe procedurat, të cilat janë dhënë.

Sot në shkollat tona po përdoret gjerësisht metoda e të mësuarit me objektiva. Përvoja e këtyre viteve ka treguar që kjo metodë bën:

- 1) Zgjerimin e aktiviteteve të nxënësve në orën e mësimit.
- 2) Përcaktimin e arritjeve që duhen synuar për nxënësit.
- 3) Spostimin e përqendrimit në orës së mësimit nga mësuesi tek nxënësi.
- 4) Synimin të bëjë të njëvlershme, synimet dhe vlerësimet e mësuesve të ndryshëm në shkollat, rrethet e shtetet e ndryshme.

Por gjatë zbatimit të kësaj metode janë venë re një serë të metash si:

- 1) Mospërputhjen ndërmjet vetë lëvrujesve të kësaj fushe.
- 2) Ndërlikimin e paraqitjeve.
- 3) Vështirësimin për gjetjen e shembujve që trajtohen.
- 4) Pamundësimin e përfshirjes dhe zgjedhjes së të gjitha idealeve që merr përsipër kjo metodë.
- 5) Dallimin midis disiplinave të ndryshme etj.

Në themel të kësaj metode qëndrojnë objektivat që cakton mësuesi për çdo orë mësimi. Po cili është vendi i objektivave në planifikimin e orës së mësimit

Nëse do ta planifikosh mirë mësimin për një orë, për disa orë, për një kapitull apo për një program, duhet të kesh të qartë përgjigjet e këtyre tri pyetjeve:

I. Cfarë do të arrihet? Shkurtimisht: ku?

- a) Cila është përmbajtja që do të transmetohet?
- b) Çfarë aftësish do të arrijnë nxënësit?

## II. Si do të arrihet? Shkurtimisht: Si?

- Cilat janë strategjitë, procedurat, metodat, teknikat dhe mjetet?

## III. Si do ta mësojmë se çfarë është arritur?

- Si do të bëhet vlerësimi dhe rishikimi i procesit?

Që të realizojë qëllimet, fillimisht mësuesi duhet të vlerësojë se në cilin nivel fillestar është ai, më pas duhet të përcaktojë se ku duhet të arrijë (përgjigjja për pyetjen e parë) pas kësaj, duke ndjekur shtjellimin e librit do ta kuptojë se si është menduar që të arrijë atje ku synohet (përgjigjja e pyetjes së tretë).

- Përmbajtja dhe objektivat përcaktohen sipas programit, në rrugë akademike, pavarësisht se cilët janë nxënësit realë që kemi në klasë.

- Nxënësit në fillim, cila është mosha e nxënësve, inteligjenca e tyre, mjedisi social nga vijnë, mjedisi social i shkollës, njohuritë dhe aftësitë e nxënësve në fillim të sekuencës mësimore (orë, kapitull etj.); cilat janë kushtet e klasës, mjetet që kemi në dispozicion, çfarë mund të shfrytëzohet nga mjedisi rrethues etj. Këto të dhëna nga studimi i mjedisit të klasës, nga testimet e provimet etj.

Përsa i përket procedurave, mbi bazën e objektivave akademike dhe nxënësve realë, mësuesi përcakton procedurat që do të ndiqen në mësim. Kjo do të thotë se për të njëjtat objektiva që rrjedhin nga programet, mësues të ndryshëm përcaktojnë procedura të ndryshme, meqenëse nxënësit realë që ata kanë dhe kushtet konkrete mund të jenë të ndryshëm.

Procedurat përfshijnë vargun e veprimtarive të mësuesit dhe vargun e veprimtarive të nxënësve. Nëpërmjet objektivave specifike tregohet se çfarë veprimesh (specifike) do të kryejnë nxënësit për të fituar aftësitë e synuara. Siç shikohet të gjitha procedurat si dhe përmbajtja duhet të jenë si mjet për arritjen e objektivave.

Përsa i përket vlerësimit. Sipas të mësuarit me objektiva, vlerësimi i mësuesve të ndryshëm mund të vihet në emërues të njëjtë, kurse vlerësimi i nxënësve bëhet vetëm mbi bazën e asaj që ata janë të aftë të bëjnë, madje mbi bazën e asaj që nxënësit tashmë e bëjnë. Meqenëse nëpërmjet objektivave specifike (të sjelljes ose veprimeve), përcaktohen se cilat veprime ose sjellje duhet të jenë të afta që të kryejnë nxënësit, atëherë jo vetëm procedurat, por edhe vlerësimet do të bëhen pikërisht mbi bazën e asaj që keni ushtruar me nxënësit, qoftë në fazën e aftësive që synohen, qoftë në përsëritjet e përforcimet e vazhdueshme që shtrihen gjatë gjithë kohës. Vlerësohen përgjigjet e nxënësve, punimet e tyre, sjelljet gjatë



diskutimeve në grup, aftësitë që fitojnë në eksperiment, detyrat e shtëpisë, sjelljet dhe aftësitë profesionale, rezultatet e testimeve dhe provimeve etj.

Siç shihet, këtu nuk është fjala vetëm për të vlerësuar nxënësin si qëllim në vetvete për notë, pra nuk është fjala vetëm për kontrollin e zyrtarizuar dhe vetëm për kontrollin me notë, por për të bërë të gjithë atë proces që u tregon mësuesve dhe nxënësve se çfarë është arritur.

Pra, të mësuarit me objektiva përjashton kontrollet e zgjatura në mësim sepse ato kufizojnë kohën e veprimtarive të nxënësve.

#### a) Finalitetet

Një finalitetet është afirmimi i atij parimi nëpërmjet të cilit një shoqëri (ose grup grup shoqëror) përcakton dhe tejçon vlerat e saj. Finaliteti jep linjat kryesore të një sistemi arsimor dhe mënyrat se si diskutohet për arsimimin.

Finaliteti i përgjigjet pyetjes se çfarë tipi njeriu dëshirojmë “ne” të formojmë.

#### b) Qëllimet

Një qëllim është formulimi i përgjithshëm i synimeve që duhet të ndjekë një institucion, organizatë, grup ose individ, nëpërmjet programeve ose veprimtarive që përcaktohen nga formimi që kërkohet.

Nga finalitetet shpërndahen qëllimet e fushave dhe programeve të veçanta. Tek qëllimet shfaqet rrjedhja kohore dhe hapat.

#### 1) Objektivat e përgjithshme.

Një objektiv i përgjithshëm është një formulim i synimit pedagogjik, që përshkruan nëpërmjet termave të aftësive të nxënësve, njërin nga rezultatet që presim nga një sekuencë e të nxënësve. Ndërsa qëllimet i përkasin një programi të tërë dhe vihen në fillim të tij, ose një cikli të shkollimit për një fushë, objektivat e përgjithshme kanë të bëjnë me sekuenca më të vogla të të nxënësve p.sh., kapitull ose disa orë mësimi. Siç shihet, objektivi i përgjithshëm i përgjigjet pyetjes: “çfarë dëshirojmë të arrihet?”.

Ndërsa finalitetet përcaktohen nga shteti, qëllimet përcaktohen nga institucionet e larta, objektivat e përgjithshme nga hartuesit e programeve.

Në vendin tonë nuk janë formuluar as finalitetet dhe qëllimet e arsimimit dhe as objektivat pedagogjikë të përgjithshëm të shumë lëndëve.

#### 2) Objektivat specifike ose veprues.

Një objektiv specifik ose veprues rrjedh nga degëzimi i një objektivi të përgjithshëm. Nëpërmjet një objektivi specifik, arritja që synohet për nxënësit përcaktohet nëpërmjet tri kërkesave vepruese që duhet të plotësohen:

- a) Përshkrimin një veprimtarie të nxënësit, identifikimin nëpërmjet sjelljeve të vëzhgueshme. Shkurt- veprimi.
- b) Tregimin e kushteve në të cilat duhet të shfaqen sjelljet e dëshiruara. Shkurt-kushtet.
- c) Shënimin se në ç'nivele duhet të jenë veprimtaritë përfundimtare të nxënësve dhe se cilat janë kriteret që do të shërbejnë për të vlerësuar rezultatin. Shkurt- kriteri.

Dallohet qartë se vetëm tek objektivi specifik, aftësia e synuar arrihet nëpërmjet një sjelljeje (apo veprimi) të përcaktuar mirë për orën e mësimit.

Pra, çdo objektivi ka tri elemente:

- I. Veprimi apo sjellja që duhet të jetë i/e aftë të kryejë nxënësi.
- II. Kushtet (nga memoria (përmendësh) me tabelë, të kërkojë vetë burimin e referencës). I jepet një vizatim, aparat etj.; i jepet një rregull, formulë, ligj etj., të tregosh nëse veprimi kryhet në klasë, laborator, jashtë etj.
- III. Kriteri i vlerësimit. Kriteret është mirë që të njihen nga nxënësit. P.sh., Saktësia; Sa?; Për sa kohë?; Me kë do të krahasohet?

Në një model të programit kurrikular që qëndron në qendër të procesit, edhe përmbajtja rimerr vlerën. Në modelin për objektivat në fakt një rrezik i madh është se përmbajtja është parë si një mjet i thjeshtë për të arritur objektivat, dhe se për këtë arsye kriteri për zgjedhjen e përmbajtjes është subjekt i objektivave. Në një model për proceset është e vërtetë e kundërta: pikësnyimi i edukimit është ai që afron përvoja dhe njohuri të caktuara nga pikëpamja e disiplinës dhe nga pikëpamja e nxënësit. Çdo formë e dijes në fakt ka strukturat e veta dhe përfshin procedurat, kriteret dhe konceptet. Në këtë model përmbajtja do të jetë zgjedhur në këtë mënyrë nga procedurat me të rëndësishme, konceptet kyçe, fushat dhe situatat ku kriteret janë aplikuar.

Në këtë model, planifikimin e programit do të duhet ta përcaktojmë, në bazë të kontestit të mësimdhënies dhe përmbajtjes, si dhe procedurave të pjesëtarëve, si dhe proceset që mësuesit do të vënë në vend, duke përdorur si kriteret të zgjedhjes parimet "etike" dhe "pedagogjike" dhe jo finalizimit se në kurrikula, vetëm rezultatet që shpresojnë të arrijnë në fund. Shembuj të këtyre kriterëve janë:

- Me të njëjtat rrethana, një aktivitet është i preferuar nga të tjerat, nëse ai u mundëson nxënësve të bëjnë zgjedhje të informuara në kryerjen e aktiviteteve të tyre dhe të reflektojnë për pasojat e zgjedhjeve të tyre.
- Me të njëjtat rrethana një aktivitet është më i preferuar se të tjerët

nëse vendos studentët në kontakt me jetën reale.

- Në një barazi të rrethanave, një aktivitet është më i preferuar se të tjerët nëse mund të zgjidhet me sukses nga nxënës të niveleve të ndryshme. Për ata që përkrahin këtë model, vëmendja përqendrohet mbi mënyrën e operimit të mësuesit dhe mbi vlefshmërinë e disa proceseve edukative, për shembull:

1- Ndhimimin e fëmijëve për zhvillimin e aftësive për të përdorur burime të ndryshme parësore, si bazë, mbi të cilat është zhvilluar hipoteza dhe nxirret konkluzioni;

2- Propozimin e diskutimeve në klasë në të cilën nxënësit mësojnë për të dëgjuar të tjerët, si dhe për të shprehur pikëpamjen e tyre,

3- Legjitimin e procesit të kërkimit, domethënë miratimin dhe mbështetjen e diskutimeve të hapura, në të cilat nuk gjenden përgjigje definitive për shumë pyetje;

4- Nxitjen e nxënësve për të reflektuar mbi përvojat e tyre. Supozimi i nënkuptuar është se edukimi është një proces kompleks dhe afatgjatë, me rezultate afatshkurtra dhe të thjeshta, të vetmet për të cilat mund të aplikohet modeli për objektivat, nuk janë ato më interesantet dhe të vlefshmet. Struktura për objektivat propozon vetëm pyetje dhe përvoja, për të cilat tashmë i di përgjigjet; modeli për proceset i lë nxënësit të lirë në përdorimin e procedurave dhe koncepteve që duhet të ndërtohen, por përcakton tipin e përvojave edukative të konsideruara të rëndësishme jo vetëm për një nxënës, por për të gjithë grupin.

Natyrisht është e mundur të presupozohet një pozicion i ndërmjetëm. Provojmë të ndërtojmë një metaforë: të mësuarit si një "turne i udhëzuar" në krahasim me të mësuarit si "eksplorim":  
a) Që një turne i udhëzuar të jetë efektiv dhe efikas duhet paraprakisht të programohen oraret dhe fazat e turneut, të përcaktohen pikat kryesore, të përgatiten materialet për shpërndarje, të kërkohet ndihma e ekspertëve;

b) Për një eksplorim të vendeve të panjohura, informohemi mbi kontekstin, përvojat e të tjerëve që janë "aventurierë" në të njëjtin drejtim, por dihet që nuk mund të bëjmë plane paraprake dhe që do të jetë situata aktuale që do të udhëheqin grupin në një drejtim apo në një tjetër. Materiali që do të merret me vete do të jetë si rrjedhojë më i padiferencuar, më i bazuar se ai i specializuar, i nevojshëm për turneun e udhëzuar. Eksperti i vetëm është ai që ka eksperiencë nga eksplorime të tjera dhe që di se si t'ia dalë mbanë në situata të ndryshme;  
c) Turneu ka objektiva të përcaktuara për fazat e ndryshme, por të njëjta për të gjithë pjesëmarrësit, eksplorimi ka përfundime të përbashkëta

për të gjithë, por lejon autonominë dhe shpirtin e iniciativës së pjesëmarrësve dhe vendos në lëvizje një proces në të cilin të gjithë mund të individualizojnë objektivat e tyre specifike. Reduktimi i mësimit në një turne të udhëzuar, pa provuar as për pak kohë emocionin dhe kënaqësinë e eksplorimit, është ajo për të cilën fajësohet modeli për objektivat.

Nga ana tjetër, modeli për proceset kërkon që mësuesi të ketë shumë profesionalitet. Nëse në fakt, modeli për objektivat mund të formojë, të paktën në teori, "receta" për mësuesin dhe të kërkojë kështu një angazhim të kufizuar të shprehura në terma operative nëpërmjet të cilave mesuesit mund të zgjedhin "banka objektesh" mes të cilave të gjejnë provat adapte të verifikimit, modeli për proceset kërkon një mësues që di të vlerësojë jo vetëm nxënësit por veprimet, procedurat që zbaton, kontekstet që krijon. Në një rast, mesuesi është depozituesi i dijeve dhe përgjigjeve "të sakta", dhe në një tjetër rast një udhëzues dhe një burim në dispozicion të nxënësit. Vlerësimi është natyrisht një moment i domosdoshëm për të dy modelet. Megjithatë, në të parin, vlerësimi është konceptuar si një masë e afërsisë dhe e largësisë së nxënësve nga objektivat dhe qëllimet e parafiksuar, ndërsa në modelin për proceset, vlerësimi i referohet në thelb projektit didaktik dhe përdor të dhënat e mbledhura nga nxënësit për të modifikuar, integruar, zhvilluar projektin dhe përfundimet që u propozuan në fillim. Në praktikën shkollore dy modelet mund të kontaminohen dhe integrohen: disa objektiva, të shprehura ndoshta në formë të gjerë, mund të konsiderohet thelbësore dhe mund të kërkohet të verifikohet arritja e tyre me sigurinë më të madhe të mundshme, ndërsa për përfundime më afatgjata ose më shumë të lidhura me kontekstin didaktik, mësuesi do të përpiqet të mbledhë ato "gjurmë", ato të dhëna, që sipas gjykimit të tij tregojnë drejtimin e proceseve që ka zhvilluar.

#### LITERATURA:

1. Metodika e fizikës, Grup autorësh, Tiranë, 1988.
2. Për një të mësuar aktiv e krijues, Simpozium shkencor pedagogjik, Tiranë, 1988.
3. Robert A. Baron, Psychology, Boston – 1992.
4. Metodika e mësimit të fizikës, Manual për mësuesit e rinj, AEDP, Tiranë, 1999.
5. M. Vicentini. M. Mayer, Didattica della fisica, Milano, 2000.
6. Guida all'insegnamento della fisica-(Arnold B. Arons –Bologna-2003)

## **HAPAT OPERATIVE PËR NDËRTIMIN E NJËSIVE MËSIMORE NË KIMI E SHKOLLES 9 - VJEÇARE**

Suzana Golemi, Donalda Lacej

*Universiteti i Shkodrës "Luigj Gurakuqi", Fakulteti i Shkenceve të Natyrës*

### **Operational steps to plan the teaching units in the subject of chemistry in primary schools.**

The focus of systematic instructional planning is the student. Instruction begins with the definition of instructional objectives that consider the students' needs, interest and readiness. On the basis of these objectives, the teacher selects the appropriate teaching methods to be used and, in turn, based on the teaching method selected, the appropriate learning experiences and appropriate materials, equipment and facilities will also be selected.

Planning center teaching method is student. The method starts with the definition of instructional objectives that consider the pupils' needs, interest and readiness.

On the basis of these objectives, the teacher selects the appropriate teaching methods to be used and, in turn, based on the teaching method selected, the appropriate learning experiences and appropriate materials, equipment and facilities will also be selected and sets targets. The use of teaching materials equips pupils with the appropriate knowledge to help teachers and simultaneously helps pupils to acquisition of knowledge. The effective use of instructional resources is dependent on the experience of teachers, the level of motivation or accountability and student involvement in the learning process. With the definition of educational objectives, the teacher implements planned instruction with the use of the selected teaching method, learning activities, and learning materials, whose role helps pupils.

The form of organization of the educational process is the class, which remains the basic unit. A key element is the systematic structural

diagrams systematic method (DS). Changes in the organization of the class aimed at increasing the efficiency and quality of the teaching process.

## Hyrje

Ora e mësimit është forma e vetme e organizmit të procesit mësues. Ndryshimet e rëndësishme në organizimin e orës mësimore synojnë në rritjen e rendimentit e të cilësisë së procesit mësues, në forcimin e rolit të mësuesit, si organizues e drejtues i këtij procesi, në rritjen e rolit të nxënësit si palë në këtë proces. Procesi mësues bëhet i këndshëm nëse aftësitë më të mira të komunikimit të mësuesit mbizotërojnë mbi inercinë e natyrshme, në lidhje me nxënësit, ndërsa ata të përqendrohen mbi një temë të vështirë.

Ndërtimi i njësive mësimore duke përdorur metodën sistematike në mësuesin dhe nxënësin (MSMN) është një risi më vete. Metoda sistematike në mësuesin dhe mësuesin është një metodë e re në kontrast me metodën e zakonshme të hartës së koncepteve, e cila përfshin krijimin e një hierarchie konceptesh. Metoda sistematike krijon një sistem konceptesh pak a shumë të mbyllur, një koncept kllaster që thekson ndërlidhjet. Kjo metodë i kundërvihet metodës lineare, e cila është metoda që përdoret sot në sistemin tonë arsimor. Themeluesit e kësaj metode janë prof.dr.A.F.M Fahmy dhe prof.dr.J.J.Lagovski. Sipas themeluesve të kësaj metode, sistematika është një mjet orientimi, ristrukturimi dhe kërkon që materiali të shpjegohet nga mësuesi dhe nxënësi, duke krijuar një diagramë rreth strategjisë së hartës së koncepteve. Metoda sistematike në mësuesin dhe mësuesin nxit nivelet e larta të menduarit si vlerësimin, analizën dhe sintezën.

Mësuesin në të gjithë globin është gradualisht duke iu përgjigjur kësaj metode. Kjo mënyrë e mësuesin është gjithnjë duke u vlerësuar nga akademia botërore.

## Metodologjia

Metodologjia i jep studenteve dhe pedagogëve një pamje më globale të të mësuarit të shkencës. Siç dihet mësuesin kryhet nëpërmjet komunikimit. Teknika e metodës sistematike në mësuesin dhe nxënësin (MSMN), është një instrument i mire, e cila rrit aftësitë e komunikimit të mësuesit.

Metodologjia e metodës sistematike në mësuesin dhe nxënësin (MSMN) është holistike. Metoda sistematike në thelb përfshin ofrimin e fakteve, koncepteve dhe aftësive në një njësi. Në jetojmë në shekullin e 21 dhe duhet patjetër të kalojmë nga sistemi arsimor linear, në sistemin

arsimor sistematik. Një element kryesor strukturor i metodës sistematike është diagrama sistematike (DS), e cila ka atributet e hartës së mbyllur të koncepteve. Ndërtimi i kësaj diagrame sistematike, si element themelor i njësisë mësimore sistematike kalon nëpër etapa të shumta, të cilat detajohen si më poshtë.

### I. Qëllimi dhe objektivat

Njohja me grimcat elementare që përbëjnë atomin.

#### 1. Identifikimi i njohurive që kanë nxënësit në lidhje me temën.

Nxënësit do të mësojnë përbërjen e atomit, duke mesuar ngarkesën dhe masën e grimcave. Për këtë duhet të përcaktohen konceptet kryesore që do të ndiqen. Konceptet e kryesore që do të ndiqen janë:

- Numri i masës
- Numri atomik
- Jonet
- Izotopet
- Pesha atomike
- Struktura elektronike etj.

#### 2. Krijimi i një diagrame që tregon lidhjet lineare ndërmjet koncepteve.

Në bazë të njohurive të nxënësve rreth koncepteve të përshkruara më lart ndërtojmë një diagramë. Diagrama që tregon lidhjet lineare ndërmjet koncepteve të përcaktuara më parë, për përbërjen e atomit, paraqiten në figurën 1.

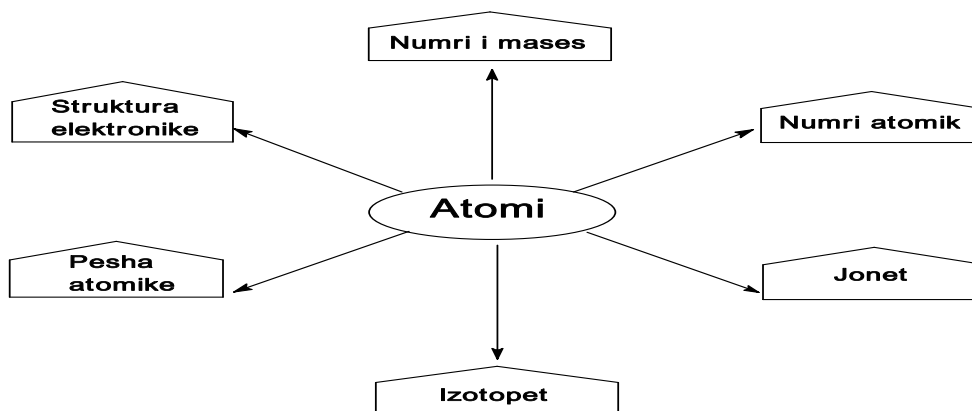


Figura 1: Paraqitja e lidhjes lineare ndërmjet koncepteve rëndësishme.

Kjo diagramë përshkruan konceptet themelore që kanë të bëjnë me mësimin në lidhje me informacionin përkatës. Siç vërehet nga diagrama, lidhjet e mësipërme janë lineare dhe të pavarur nga njëra-tjetra.

### 3. Identifikimi i lidhjeve lineare të njohura dhe të panjohura më parë ndërmjet koncepteve.

Në diagramën e ndërtuar duhet të indentifikohen lidhjet lineare të njohura dhe të panjohura ndërmjet koncepteve. Mbi lidhjet lineare të njohura ndërmjet koncepteve vendosim shenjën [ $\surd$ ] dhe një numër . Po ashtu edhe mbi lidhjet lineare të panjohura ndërmjet koncepteve vendosim shenjën [?] dhe një numër në diagramë.

Diagrama e modifikuar paraqitet në figurën 2.

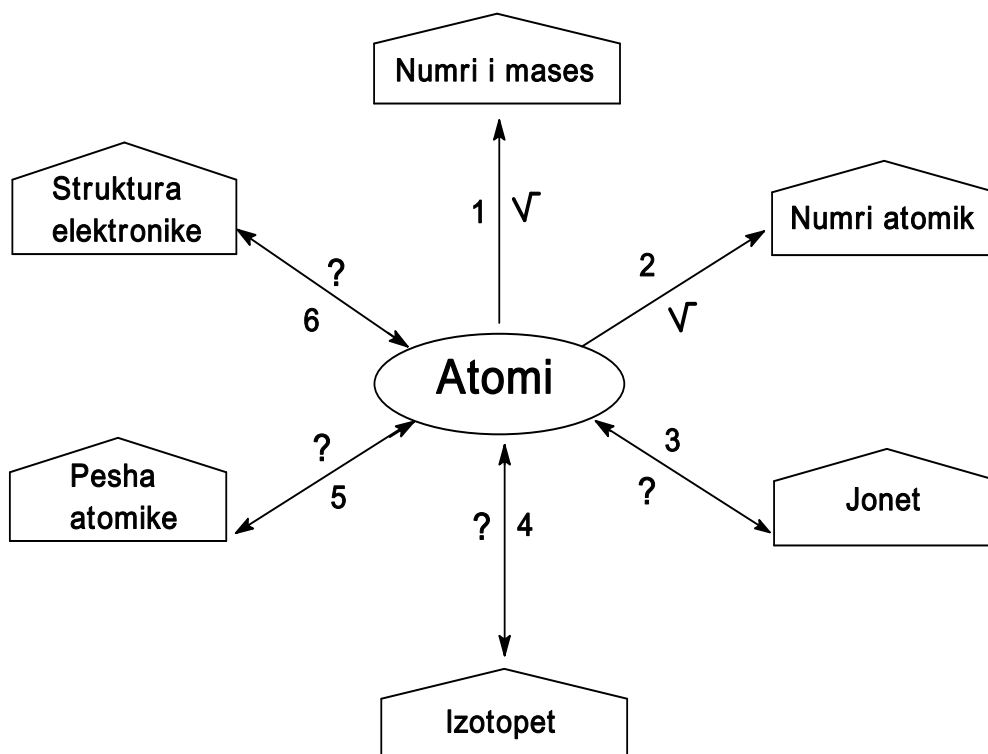


Figura 2: Paraqitja e lidhjeve lineare të njohura dhe të panjohura ndërmjet koncepteve



#### 4. Identifikimi i drejtimeve të shigjetave në lidhjet lineare të njohura dhe të panjohura ndërmjet koncepteve.

Në diagramën e ndërtuar identifikojmë drejtimeve të shigjetave në lidhjet lineare të njohura dhe në lidhjet lineare të panjohura ndërmjet koncepteve. Shigjetat mund të kenë një drejtim ose dy drejtime. Në bazë të drejtimin të shigjetave përcaktohet edhe radha e studimit. Në këtë mënyrë diagrama e krijuar mbi bazën e sugjerimeve në etapën e mëparshme pëson ndryshime. Këto ndryshime bëjnë që diagrama lineare të shndërrohet në diagramë sistematike.

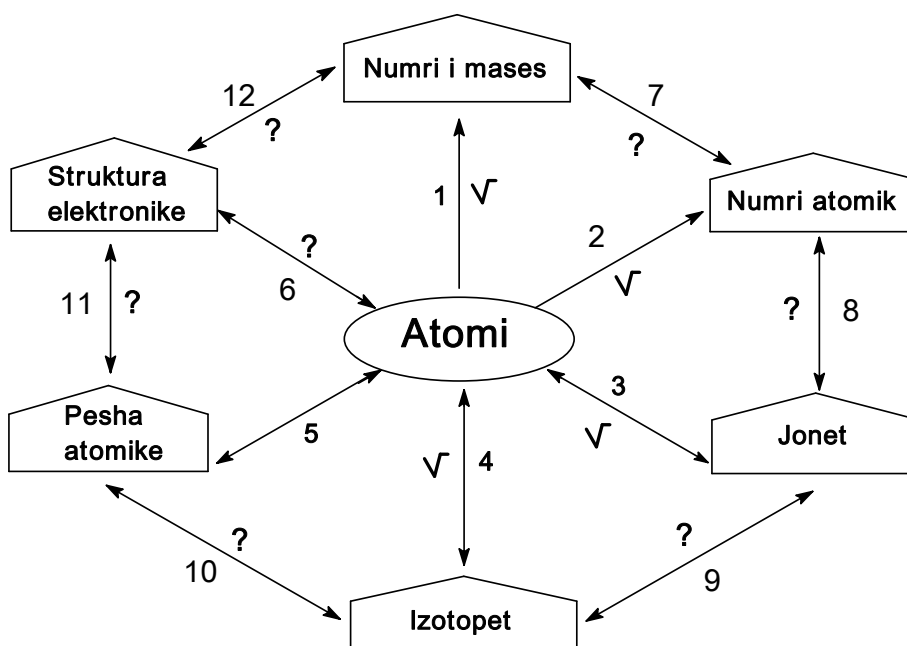


Figura 3: Paraqitja e lidhjes sistematike ndërmjet koncepteve. Diagrama sistematike (DS-0)

Kjo është diagrama e parë e këtij lloji në serinë e diagrameve që do të ndërtohen gjatë procesit të mësimdhënies. Këtë diagramë e shënojmë me DS-0 (diagrama sistematike) dhe diagramën përfundimtare me DS-3.

Nga diagrama sistematike DS-0 vërehet:

a) Lidhjet 1, 2, 3 dhe 4 në diagramën (DS-0) janë të njohura. Për këtë arsye kokat e shigjetave janë në një drejtim dhe mbajnë shenjën (✓).

b) Marrëdhëniet e panjohura në diagramën DS-0 mbajnë shenjën pikëpyetje (?) dhe shigjetat kanë dy drejtime (drejtime të kthyeshme).

### 6. Zëvendësimi në diagramën DS-0 të disa shenjave (?) me shenjat (✓).

Tani kemi ardhur në një tjetër fazë të zhvillimit të mësimit, ku disa prej marrëdhënieve të panjohura ndërmjet koncepteve në DS-0 janë shpjeguar nga mësuesi. Në diagramën DS-0 zëvendësohen disa nga shenjat (?) me shenjat (✓).

Ndryshimet në lidhjet e panjohura ndërmjet koncepteve në DS-0, bëhen pasi ato koncepte janë mësuar vetëm nga pedagogu. Kështu arrijmë në diagramën DS-1.

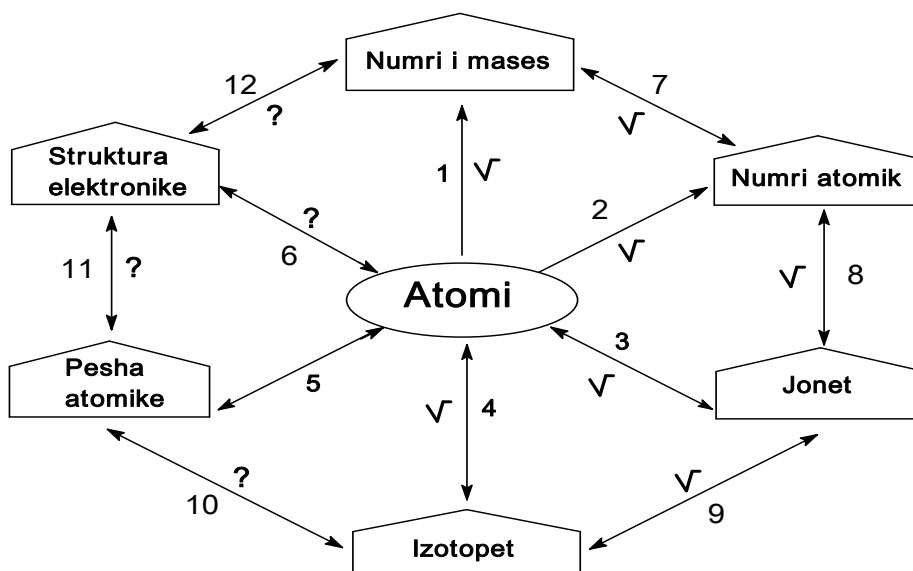


Figura 4: Diagrama sistematike (DS-1)

Diagrama DS-1 është e përbërë nga dy lloje lidhjesh. Në lidhje të cilat tashmë janë të njohura, pasi janë shpjeguar nga mësuesi. Në diagramën DS-1 vendosim shenjat (✓) në lidhjet sistematike të mësuarat. Komponenti i dytë janë lidhjet akoma të panjohura ndërmjet koncepteve, të cilat do të debatohen në klasë. Kështu që në diagramën DS-1 mbi lidhjet sistematike të panjohura vendosen shenjat (?). Diskutimi në klasë në mes mësuesit dhe nxënësve i ndihmon që të shpalosen “sekretet e mësimit” pas disa të panjohurave. Pas këtyre diskutimeve në klase arrihet në disa konkluzione.

- Në diagrame shenjat (?) janë zëvendësuar nga shenjat (✓).
- Debati i zhvilluar në auditor rreth lidhjeve ndërmjet koncepteve të panjohura me ato të njohura rezultoi me njohjen e lidhjeve të reja sistematike.
- Kur debati vazhdon dhe shkon thellë e më thellë ndihmon në identifikimin e lidhjeve të reja. Këto ndryshime të bëra në diagramën DS-1 e shndërrojnë atë në diagramën DS-2.

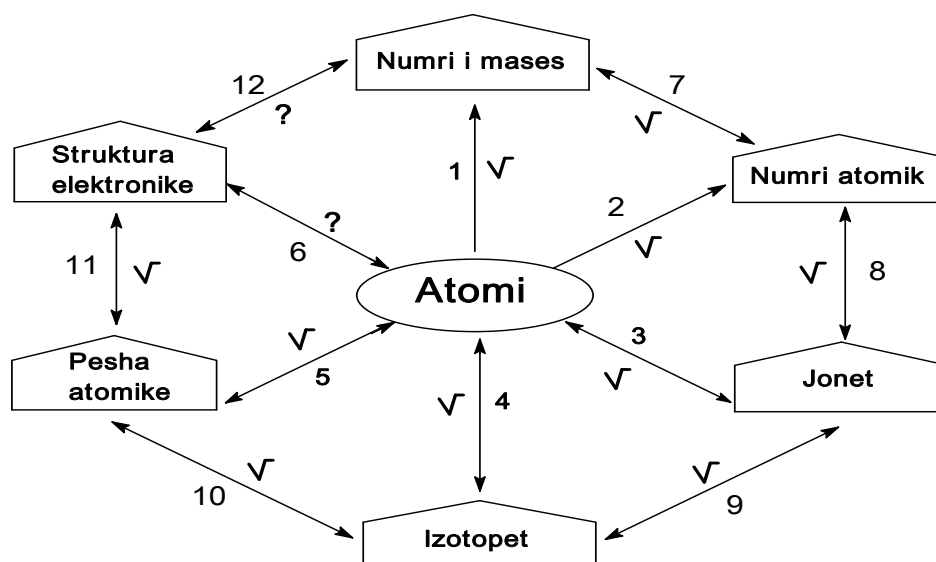


Figura 5: Diagrama sistematike (DS-2)

Nga diagrama SD-2 vërejmë:

- Të gjitha lidhjet ndërmjet koncepteve janë identifikuar, përveç lidhjeve 7, 14 dhe 15, të cilat do të mësohen në fazën e mëvonshme të mësimit.
- Në këtë fazë të studimit, studentët sqarojnë lidhjet e analizuar gjatë debatit dhe përpiqen që të analizojnë lidhjet e panjohura të mbetura.

### 5. Formimi i diagramës sistematike përfundimtare

Kjo fazë e studimit është më afër qëllimit tonë. Në diagramën DS-2 lidhjet e mbetura të panjohura, tani janë të njohura. Këto ndryshime vendosen në diagramën DS-2 për të marrë diagramën DS-3. Në diagramën DS-3 nuk ka lidhje të panjohura ndërmjet koncepteve dhe kështu njësi mësimore sistematike ka përfunduar. Diagrama DS-3 quhet diagrama sistematike përfundimtare.

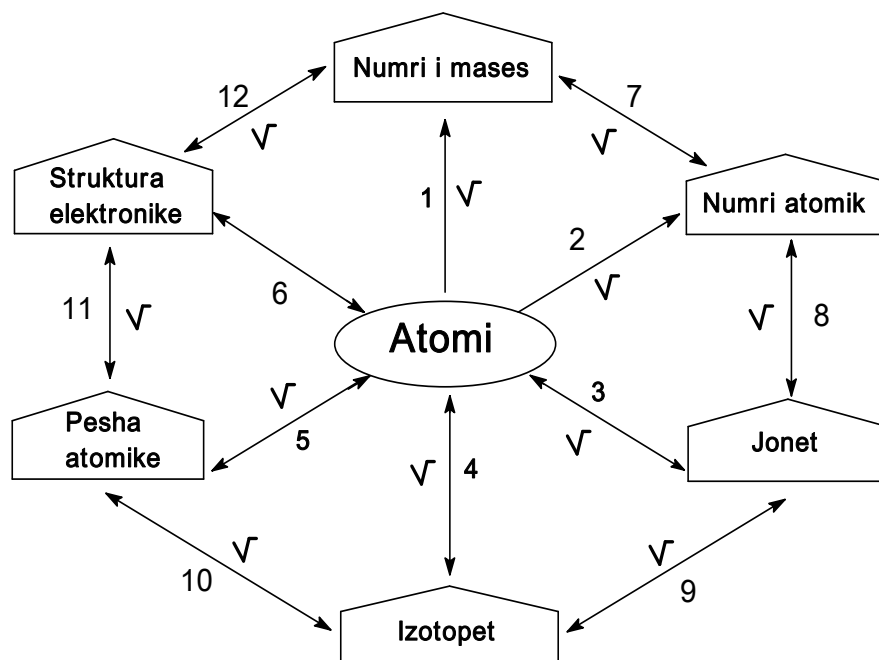


Figura 6: Diagrama sistematike përfundimtare (DS-3)

#### REZULTATET:

- Njësia sistematike në mësimdhënien dhe nxënien (MSMN) përfshin ndërtimin e diagramave sistematike (DS-0, DS-1, DS-2 dhe DS-3). Këto diagrama kanë si pikënisje diagramën DS-0 dhe si pikë fundore diagramën DS-3, ndërsa faza të ndërmjetme janë diagrama DS-1 dhe diagram DS-2.
- Mësimet sipas metodës sistematike (MSMN) janë shënuar DS-0, DS-1, SD-2 dhe e fundit DS-3. Të gjitha diagramat janë në thelb të ngjashme, por ndryshojnë nga njëra-tjetra nga vendosja e shenjave (√) në lidhjet sistematike të njohura dhe shenjave (?) për lidhjet sistematike të panjohura.

Strategjia e kësaj metode paraqitet nëpërmjet figurës së mëposhtme.

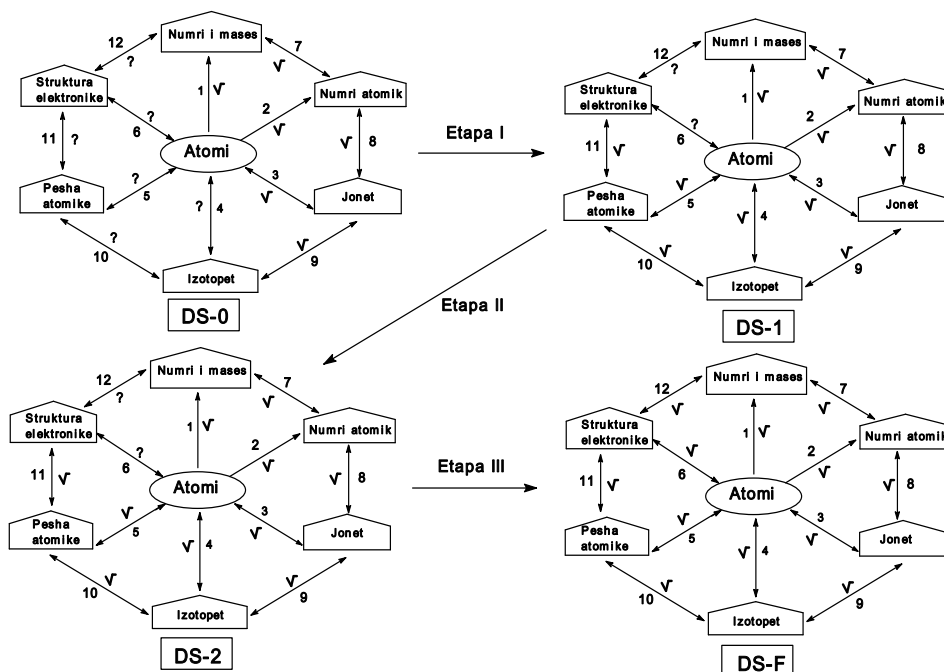


Figura 7: Strategjia e ndërtimit të njësisë sistematike.

### Diskutime dhe konkluzione

- Njësia mësimore sistematike mbarë një sërë risish dhe demonstroi mundësitë e kapërcimit të modelit tradicional, i cili praktikohet akoma sot në shkollat tona.
- Kjo njësi i ndihmon studentët në rritjen e aftësive të tyre dhe iu siguron grumbullimin e njohurive përmes të të mësuarit duke hequr dorë nga transmetimi i njohurive të gatshme.
- Njësia mësimore sistematike shpalos horizonte të reja të informacionit. Kjo i motivon nxënësit që marrin e informacionit të ri ta mbështesin në njohuritë e mëparshme dhe t'i thellojnë ato nëpërmjet etapave të ndryshme të mësimit sistematik.
- Ndërtimi i kësaj njësie mësimore sistematike, i bën nxënësit të aftë për të gjetur burime të reja të dijes, për të ndërtuar një strukturë të saktë njohëse.
- Nxënësit marrin pjesë në ndërtimin e kësaj njësie mësimore.
- Përdorimi i metodës sistematike në ndërtimin e njësisë mësimore, krijon marrëdhënie të reja ndërmjet mësuesve, ndërmjet mësuesve dhe nxënësve dhe ndërmjet nxënësve.

**LITERATURA:**

1. Anderson, L., & Drathwohl, E. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: MacMillan.
2. Ausubel, D. P. (1963), *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*; Grune & Stratton: New York.
3. Collen, S., Allan, D. Marks., & Michael. L. (2005). *Marks' Basic Medical Biochemistry. A clinical approach*. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins
4. Collen, S. Ph., & Allan, D. M. (1990). *Harpes's Biochemistry. A lange medical book* (2<sup>ed</sup> ed., 753-755). New York: Prentice – Hall International.
5. Eaton, D. C. (1989). *Laboratory investigations in organic chemistry* (pp. 236-142). USA: McGraw-Hill
6. Lygre, D. (1995). *General, Organic, and Biological Chemistry* (pp. 575-600). California: Brooks/ Cole Publishing Company.
7. Eilks, I., & Byers, B. (2009). *Innovative Methods in Teaching and Learning Chemistry In Higher Education* Cambridge: [Royal Society of Chemistry](#) Publishing.
8. Fahmy, A. F., & El-Hashash, M. (1999). *Systemic Approach in Teaching and Learning Heterocyclic Chemistry. Chemical Education International*, 3(1), 56-78.
9. Fahmy, A. F., & Lagowski, J. J. (2003). *Systemic reform in chemical education an international perspective. Journal Chemical Education*, 80(9), 1078.
10. Fahmy, A. F., Hamza, M. A., & Lagowski, J.J. (2002). *From systemic approach in teaching and learnig chemistry (SATLC) to benign analysis. Chinese Journal Chemical Education*, 23(12), 12-16.
11. Fahmy, A. F., & Lagowski, J. J. (1999). *The use of systemic approach in teaching and learning for 21 st century. Pure and Applied Chemistry*, 71( 5), 859-863.
12. Kuchel, W.F., & Gregory, B. R. (1988). *Theory and problems of Biochemistry* (2<sup>ed</sup> ed., pp. 213-215). New York: The McGraw-Hill Companies.
13. Bettelhei, A.F., & March, J. (1995). *Introduction of Organic and Biochemistry* (2<sup>ed</sup> ed., pp. 213-215). New York: Saundres College Publishing.
14. Howard, B. L. (1991). *Test scores & What they mean* 5<sup>ed</sup> ed., pp. 56-73). New York: Allyn and Bacon.
15. Leninger, L. A. (1972). New York : *Worth Publishers*.
16. John, R, H . (1975). *Elements of General and Biological chemistry* (2<sup>ed</sup> ed.,) New York: WILEY.
17. Garret, R. H ., & Grishan, C. (1995). *Biochemistry. University of Virginia (Internacional Edition* pp. 312-314): Saunder College Publishing.
18. Stuart, H. A., (1985). *Eur. J. Sci. Educ.* 7, 73.
19. Stryer, L. (1995). *Biochemistry* ( 4<sup>ed</sup> ed., pp. 603-633). New York: W. H. Freeman & Company.
20. Novak, J. D. ( 1998 ). *Learning, Creating and Using Knowledge* (pp. 258-261). United Kingdom: Lawrence Erlbaum, Associates.
21. Yadav, M. S. (2005). *Teaching of chemistry* (pp. 26-57). India: Anmol Publications Pvt.Ltd.
22. Uljens, M. (1999). *A School Didactic Model Framing an Analysis of Pedagogical Implications of Learning Theory* (pp. 321-243). England: Psychology Press.
23. Vinayak, M. (2008). *Methods Of Teaching Chemistry* (pp. 213-321). India: Crescent Publishing Corporation. *education*, 45 (4), 477- 478. New York: Saundres College Publishing.

## PRIRJE DHE KËNDVËSHTRIME TË REJA TË MËSIMDHËNIES SË BIOLOGJISË

Ariana Striniqi

*Universiteti i Shkodrës "Luigj Gurakuqi", Departamenti i Biologji-Kimisë*

### **Trend and new perspectives to the teaching of biology**

#### ***ABSTRACT***

Concrete results in the transmission of the new knowledge; require finding forms that stimulate interest and curiosity of students.

Some of biology topics can be made to the students very well, by developing together in the same time, all the methods that encourage students to be active participants in the process of obtaining new knowledge.

Methods and techniques depend on several factors:

- Degree of difficulty of knowledge to be transmitted.
- The level of knowledge in the class where learning will take place.
- The quantity of illustrative models that student has available.

In this sense, this intended to provide a different teaching model of the biology. It is for namely topic of "blood and its functions" in biology, grade seventh.

Arritja e rezultateve konkrete në transmetimin e njohurive të reja, kërkon gjetjen e formave që nxisin interesimin dhe kërshërinë e nxënësve. Sot, rrugët dhe mjetet e marrjes së informacioneve janë të shumta, prandaj mësuesi duhet t'i orientojë nxënësit drejt marrjes së informacionit të duhur dhe nxitja e debateve dhe e diskutimeve mes tyre, duke siguruar bashkëpunim e pjesëmarrje në orën e mësimit.

Mësuesi harton një plan pyetësor që ta orientojë diskutimin drejt një objektivi të caktuar, të nxitet debati dhe të ballafaqohen idetë e pastaj të marrë një pozicion orientues e përcaktues në pikat kyçe të diskutimit.

Disa tema të biologjisë mund të ndërtohen mjaft mirë mbi bazën e gërshetimit të formave të tilla që nxisin nxënësit të jenë pjesëmarrës aktiv gjatë trajtimit të njohurive të reja.

Ne do të mundohemi të konkretizojmë një model të tillë, gjatë trajtimit të temës: Gjaku dhe funksionet e tij (biologjia e klasës VII).

Tema: Gjaku dhe funksionet e tij

Teknikat dhe metodat që do të përdoren varen nga disa faktorë:

- Shkalla e vështirësisë së njohurive që do transmetohen.
- Niveli i njohurive të nxënësve në klasën ku do zhvillohet mësimi.
- Sasia e mjeteve ilustruese që ka nxënësi në dispozicion.

Në këtë kuptim synohet të jepet një model ndryshe i mësimdhënies së biologjisë. Bëhet fjalë për biologjinë e klasës VIII, e konkretisht për temën: Gjaku dhe funksionet e tij.

Mësuesi shënon temën: “Gjaku dhe funksionet e tij” dhe harton disa pyetje:

- Pse gjaku është i kuq?
- Cilët janë përbërësit e gjakut?
- Cilët janë elementet e figuruar të gjakut?
- Ç’janë rruazat e kuqe të gjakut, cili është funksioni i tij?
- Ç’janë rruazat e bardha të gjakut, cili është funksioni i tyre?
- Ç’janë pllakëzat e gjakut?
- Funksioni i pllakëzave të gjakut?
- Ç’është plazma?
- Ç’është hemoglobina?

Në klasë nxitet rrjeti i diskutimit. Nxënësit diskutojnë duke shkëmbyer pikëpamjet, idetë dhe argumentet e tyre. Mësuesi mundohet ta orientojë diskutimin rreth pyetjeve që ka paracaktuar. Pasi nxënësit kanë shkëmbyer pikëpamjet e argumentet e tyre, mësuesi ndërhyr duke sqaruar konceptet kryesore.

Rruazat e kuqe janë elemente të figuruar të gjakut, që kanë si funksion kryesor transportin e  $O_2$  dhe lëndëve ushqyese.

Rruazat e bardha janë elemente të figuruar të gjakut, që kanë funksion mbrojtës.

Trombocitet janë elemente të figuruar të gjakut. Funksioni i tyre kryesor është ai i mpikjes së gjakut. Pasi ka sqaruar këto koncepte, mësuesi mundohet të ndërtojë një klastër pëmbledhës të funksioneve të gjakut.



Mësuesi i orienton nxënësit drejt plotësimit të tabelës së koncepteve dhe i fton nxënësit ta plotësojnë, pasi ka sqaruar konceptet kryesore.

<i><b>Përbërësi</b></i>	<i><b>Ç'është</b></i>	<i><b>Funksioni</b></i>
Koncepti	Si ndërtohet	
Plazma e gjakut	Mjedis i brendshëm ku vendosen elementet e figuruara	- Transportues -Shkëmbimi i nxehtësisë -Mbrojtjes
Rruazat e kuqe	Qeliza bikonkave pa bërthamë	Transporti i O <sub>2</sub> dhe lëndë ushqyese
Rruazat e bardha	Qeliza me bërthamë	Funksion mbrojtës
Pllakat e gjakut	Dy pjesë kryesore granulomery - hialomery	Faktor i mpikjes së gjakut

Në pjesën e fundit të orës së mësimit, mësuesi mundohet të përsërisë bashkë me nxënësit disa koncepte kryesore.

Funksionet e gjakut për jetën:

- Funksioni rregullues i temperaturës së trupit.
- Funksioni ushqyes i shpërndarjes së lëndëve ushqyese.
- Funksioni i frymëmarrjes si rezultat i përmbytjes së hemoglobinës.
- Funksioni i mbrojtjes së organizmit nëpërmjet rruazave të bardha.
- Funksioni i ruajtjes së balancës së PH-it të vet.
- Funksioni i jashtëqitjes nga mbeturinat e mmetabolizmit.

Nxënësit mundohen të argumentojnë me shembuj secilin nga funksionet.

**BIBLIOGRAFI:**

1. Grup autorësh: “Studio gjithçka, arsyes vendin e parë”. Fondacioni Soros, 1998, AEDP, Tiranë.
2. Dibra G., Vadahi F.: “Human Psychology”.
3. Orlich, Harden (1998): “Teaching Strategies”. Houghton, Mifflin Companies, USA.
4. Biologie Humaine 3, Equipe de Rédaction anime.
5. Jacques Escalier: “The visual dictionary of the human body”.
6. Grup autorësh: “Modele për mësimdhënie të suksesshme, 2002”. Edualpa, Tiranë.
7. Dr.Mihal Liti (1995): “Ç’është gjaku. Sekretet e gjakut për shëndetin dhe jetën”, Tiranë.
8. Kristaq Toli, Lavdi Hasani (2001): “Higjiena shkollore”, SHBLU.
9. Dr.Ll.Kirschmann, Dr.J.C.Jansen, A.A.Van Harsen: “Anatomie, Physiologie,Pathologie”

## FAKTORËT QË NDIKOJNË NË PËRMIRËSIMIN E MËSIMDHËNIES NË EDUKIMIN FIZIK

Vjollca Medja

*Universiteti i Shkodrës "Luigj Gurakuqi", Departamenti i Edukimit  
Fizik dhe Sporte*

### Factors affecting the improvement of teaching in physical education

#### ABSTRACT

The educative contribution of the Physical and Sports Education course are already well known and accepted by everyone. It's for this reason that the Physical and Sports Education is considered a solid domain and its positive impact in the development of the individual is taken for granted. The individual interest and motivation for sports and physical activity has always been present and will always remain the same.

If the individual has not a Physical and Sports Education his/her general education will be insufficient for him/her to cope with the everyday activity. The main instrument for the implementation of this motor activity are specialists of various disciplines and physical educational teachers whose outcomes do not depend by their work but by a number of significant factors.

#### Hyrje

Kontributet edukative dhe formuese të lëndës së edukimit fizik janë tashmë të gjithëpranuara dhe kjo ka bërë që edukimi lëvizor dhe sportiv, të konsiderohet si një fushë e identifikuar qartë dhe me ndikime të padiskutueshme pozitive në rritjen dhe zhvillimin e njeriut. Interesi dhe motivimet e subjekteve kanë qenë dhe do të mbeten prezente për veprimtarinë lëvizore e sportive. Pa një Edukim Fizik, edukimi i përgjithshëm do të jetë jo i kompletuar për të përballuar me lehtësi aktivitetet ditore. Instrumenti kryesor për realizimin e këtij aktiviteti lëvizor janë specialistët e disiplinave të ndryshme dhe mësuesit e edukimit fizik, rezultati i të cilave nuk varet vetëm nga puna e tyre, por dhe nga një sërë faktorësh të rëndësishëm.

#### Qëllimi i temës:

Është evidentimi i vlerave, mjeteve dhe faktorëve, që ndikojnë në realizimin e një aktiviteti lëvizor sa më efektiv.

### **Trajtimi i temës.**

Kontributet edukative dhe formuese të lëndës së edukimit fizik janë tashmë të gjithëpranuara dhe kjo ka bërë që edukimi lëvizor dhe sportiv, të konsiderohet si një fushë e identifikuar qartë dhe me ndikime të padiskutueshme pozitive në rritjen dhe zhvillimin e njeriut. Pa një Edukim Fizik, edukimi i përgjithshëm do të jetë jo i kompletuar për të përballuar me lehtësi veprimtarinë e përditshme lëvizore. Mbi bazën e një vlerësimi pozitiv të lëndës, në radhë të parë të përkushtimit, e mbështetjes me bazë materiale, mund të kemi efektivitet në aktivitetin lëvizor.

Instrumenti kryesor për realizimin e këtij aktiviteti lëvizor janë specialistët e disiplinave të ndryshme sportive dhe mësues të edukimit fizik, rezultati i të cilave nuk varet vetëm nga puna e tyre, por dhe nga një sërë faktorësh të rëndësishëm.

Nga ky këndvështrim lindin disa pyetje që kërkojnë përgjigje si: Ç'është mësimdhënia? Cilat janë detyrat e mësuesit të edukimit fizik? Cilët janë faktorët që ndikojnë në arritjen apo mosarritjen e suksesit të mësimdhënies?

Mësimdhënia është një veprimtari e vetëdijshme ndërvepruese që në mënyrë tipike përfshin komunikimin verbal, lëvizor e simbolik, që ndërmerret me synimin për të ndihmuar një ose më shumë subjekte, të mësojnë apo të ndryshojnë mënyrat, sipas të cilave ata mund të komunikojnë ose të sillen.

Konkretisht Edukimi fizik është proces pedagogjik nëpërmjet të cilit synohet të transmetohen, të mësohen dhe të perfeksionohen aftësi dhe shprehje fizike-lëvizore aq të domosdoshme në mirërritjen dhe ekzistencën e shëndetshme të subjekteve, si dhe për hedhjen e themeleve të shprehive specifike për një sport të dëshiruar.

Mësimdhënia është një veprimtari pedagogjike e metodike e drejtuar nga mësuesi i edukimit fizik, i cili duhet të njohë detyrat e tij, të cilat marrin vlera të jashtëzakonshme dhe përbëjnë parakushtin e suksesit të procesit mësimor dhe edukativ.

Mësuesit për të qenë sa më efikas në rolin e tyre edukues në procesin e organizimit të mësimin të edukimit fizik, duhet të kenë formim kulturor dhe profesional dhe tipare specifike që lidhen me këtë proces.

Për këtë mësuesi duhet të njohë mirë:

- Karakteristikën antropometrike e psiko-fizike-lëvizore e funksionale të subjekteve për çdo kategori moshe dhe gjinie.
- Formulimin e një plani mësimor të zbatueshëm dhe të realizueshëm nga subjektet e tij.
- Vendosjen e një balance ndërmjet përmbajtjes së mësimin me të gjithë elementet e tjerë, si: qëllimin, objektivin e çështjes mësimore të zgjedhura dhe me nivelin e aftësive tekniko- fizike - lëvizore - psikike të nxënësve.
- Gjetjen e mundësive nga mësuesi për nxitjen dhe motivimin e nxënësve, për rritjen e kërkesave më të larta ndaj vetes dhe bën diferencën në arritjen e rezultateve.
- Mësuesi duhet të ketë qartësinë e perspektivës së procesit pedagogjik.
- Motivimin e nxënësve, jo vetëm për rritjen e interesit për procesin mësimor të edukimit fizik në përgjithësi, por në të njëjtën kohë ndikimin në organizimin dhe efektivitetin më cilësor të aftësive fizike-lëvizore.
- Aftësimin e mësuesit për vështrimin, kontrollimin dhe korrigjimin me kujdes, plotësojnë tiparet e një mësuesi serioz.
- Nxitjen e pjesëmarrjes masive të nxënësve, si një detyrë esenciale, ndikimin në rritjen e bashkëpunimit.
- Krahasimin e rezultateve të regjistruara në kartelë, treguesit më të mirë të punës së mësuesit.
- Përdorimin e metodës së lojës si metoda më progresive, si mjet i fuqishëm edukimi. Krijimin e situatave edukative nga lojërat lëvizore, vetëm kur kemi bashkëpunim reciprok.
- Shmangien e dukurive të largimit nga konkurrimi i ndeshjeve me gara, në lojëra të ndryshme të aktiviteteve lëvizore e sportive, si dhe kujdesin e mësuesve në këtë drejtim.
- Aftësimin organizues, diferencimin dhe përcaktimin e përvojës dhe talentit nga mësuesi.
- Dëshirën, gatishmërinë e entuziasmit, këto përbëjnë faktorët më të plotë në aspektin e rolit të mësuesit.
- Cilësinë e lartë të ekzekutimit të veprimeve lëvizore, përbën modelin themelor për realizimin cilësor të temave mësimore.
- Fjala e mësuesit gjatë mësimin duhet të jetë sa e kujdesshme po aq dhe inkurajuse.
- Zbatimin e detyrave të dhëna nga mësuesit, evidentimin e dukurive më pozitive.
- Komunikimin shumë të mirë të mësuesit, ndikimin në psikikën e nxënësve.

Të gjitha detyrat që janë shprehur më lart përbëjnë në tërësinë e tyre filozofinë e edukatës njerëzore për të cilën mësuesi ka një rol përcaktues.

Të mendojmë sikur janë të mirënjohura dhe të mirëzbatuara nga mësuesit të gjitha detyrat që cituam më lart. Lind pyetja: A mund të jetë i suksesshëm procesi i edukimit fizik vetëm me zbatimin e këtyre detyrave?

A ka faktorë të tjerë të rëndësishëm dhe cilët janë ato në arritjen e suksesit dhe në të qenurit i suksesshëm të mësimitdhënies ?

Ndër këto faktorë mund të përmendim:

- 1- Faktorin nxënës.
- 2- Faktorin kohë.
- 3- Faktorin hapësirë.
- 4- Faktorin institucion.

Po ndalemi në vështrimin e secilit prej tyre.

### **1 - Faktori nxënës.**

Është një faktor që në vartësi të numrit të lartë ose të ulët përbën një domethënie të madhe. Në cilësinë e mësimitdhënies dhe në efikasitetin sa më cilësor të punës së mësuesit një rol të rëndësishëm zë dhe numri i nxënësve në klasë. Normalisht një klasë duhet të ketë 20-25 nxënës, por kjo nuk varet nga dëshirat, por nga tregues të tillë, si:

- a – Zonën në të cilën ndodhet shkolla.
- b - Numrin e banorëve të zonës që mbulon shkolla.
- c - Ambientin që disponon shkolla.

a - Zona në të cilën ndodhet shkolla mund të jetë në qendër të qytetit (ku kemi popullim të lartë), në periferi të qytetit (ku kemi një popullim relativisht jo të ulët, por dhe jo të lartë), dhe në zona rurale, apo në zona të thella të njohura për vështirësitë që kanë si në infrastrukturë dhe në numër të nxënësve apo mësuesve.

b - Numri i banorëve të zonës që mbulon shkolla është i ndryshëm, diku më i lartë dhe diku më i ulët. Shkolla në qendër të qytetit ka një numër më të madh të nxënësve, është më e preferuar jo vetëm nga banorët e zonës që mbulon, por është e preferuar dhe e kërkuar dhe nga individë të veçantë që kërkojnë shkollimin në zonën që nuk i përket zonës së tyre për arsye të ndryshme. Kështu po u referohemi dy shkollave që ndodhen në qendër të qytetit për 2011-2012-2013.

Shkolla 9-vjeçare “Ismail Qemali”, ka një numër nxënësish në total 1270, duke përfshirë ciklin e ulët 692 dhe të lartë 581, me 44 klasa me një numër mesatar të nxënësve për klasë 26-30.

Shkolla 9-vjeçare “Ndre Mjeda”, ka një numër nxënësish në total 1260, duke përfshirë ciklin e ulët me 631 dhe ciklin e lartë me 569, me 43 klasa një numër mesatar të nxënësve për klasë 29-30. Po të marrim dy shkolla që janë në periferi do të shikojmë se numri i tyre varjon: për

shkollën “Azem Hajdari”, ka 704 nxënës me 353 nxënës në ciklin e ulët dhe 328 nxënës në ciklin e lartë, me 27 klasa me një numër mesatar të nxënësve për klasë 26.

Për shkollën “Rruzdi Daca” ka 133-136 nxënës me 73 nxënës në ciklin e ulët dhe 63 nxënës në ciklin e lartë, me 9 klasa një numër mesatar nxënës 14-15 për klasë.

Por ndodh që lëvizja demografike e lirë e favorizuar nga periudha e tranzicionit të ndikojë në rritjen ose uljen e numrit të nxënësve në klasa në shkolla të caktuara. Një fakt i tillë vështirëson punën e mësuesve për të punuar me cilësi dhe ndikon në uljen e efikasitetit dhe përbën anën negative të parë në këtë këndvështrim. Ana pozitive e saj është përfshirja në arsimimin dhe edukimin e nxënësve që kanë bërë lëvizje demografike.

c - Ambientet që disponon shkolla.

Prezenca e ambientet që disponon shkolla është drejtpërdrejt e lidhur me afrimin e nxënësve që mund të mësojnë brenda saj, duke diktuar dhe shifra, të larta apo të ulëta qofshin ato.

Në lidhje me këtë, hapja e shkollave të reja publike dhe jopublike me kushte bashkëkohore, është një indikator që çon në rregullimin e lehtësimin e numrit të nxënësve në klasa, e cila ndikon drejtpërsëdrejti në rritjen cilësore të mësimdhënies.

Në lidhje me ambientin e shkollës është e rëndësishme mirëmbajtja dhe kushtet higjienike

## 2. Faktori kohë

Do të kemi parasysh: kohën e planifikuar, kohën në dispozicion. Në lidhje me programimin në ciklin e ulët dhe të lartë të shkollës 9 -vjeçare janë të planifikuara 70 orë për 35 javë me dy orë në javë për 45 minuta.

Lind pyetja: a zbatohen me korrektësi dhe rigozitet sasia dhe koha 45' ?

Nga ana parimore zbatimi i kohës 45' për orën e mësimin dominon pozitivisht në pjesën më të madhe të zbatimit të programit mësimor, por realisht ky faktor njihet dhe oshilacionet e veta.

Këtu mund të përmendim: kushtet e vështira klimaterike në një periudhë të caktuar që kërkon reduktimin e kohës të orës mësimore. (Në dimër kur kemi reshje shumë të mëdha të shiut deri në përmytje dhe reshje të mëdha të dëborës), si dhe zonën në të cilën ndodh.

Organizimi i veprimtarive artistike dhe sportive brendapërbrenda shkollës dhe jashtë saj. Kur ato realizohen në kohën e paradites çojnë në reduktimin e orëve, në reduktimin e kohës së orës mësimore, e cila

reflektohet në reduktimin e temave mësimore të planifikuara dhe në ngushtimin e hapësirës kohore për edukimin lëvizor.

Në shkollat e ciklit 9-vjeçar, ngarkesa e orëve ka mbetur e pandryshueshme, ndërsa në shkollat e mesme kemi një reduktim të ngarkesës, që në programim e reflektuar në klasën e 12-të dhe të 13-të me 35 orë në total, e zbatuar dy vitet e fundit.

Megjithëse në një sasi të pakët, reduktimi i orëve çon në zbehjen e lëndës së edukimit fizik. Fillea e saj është që në konceptim dhe e pasqyruar në zbatim të detyrueshëm. T'i rikthehemi rishikimit të ngarkesës tek moshat në rritje dhe adoleshent, sepse edukimi fizik ka vlera jetësore, ndikon në aktivitetin motorik të përditshëm dhe pa e mbivlerësuar, duhet t'i japim vlerat që ka. Në këtë këndvështrim koha e edukimit fizik e përfshirë në programet mësimore, është e vetmja mundësi reale në shërbim të lëvizjes, për të qenë fizikisht rregullisht aktiv duan apo s' duan nxënësit. Për tej kësaj ata mund të bëjnë një veprimtari të lirë mbi bazën e interesave, por jo në një përfshirje kaq masive si ajo në shkollë.

Kohës së mësimi një rol me rëndësi i jep dhe puna me përgjegjshmëri dhe përkushtim e mësuesit të edukimit fizik, ngarkesa normale e të cilit është 24 orë në javë e shpërndarë në të gjitha ditët e saj. Mësuesi përfaqëson një faktor të rëndësishëm në të përcaktuarit e aktivitetit në të cilën angazhohen fëmijët gjatë orës. Mësuesit fokusohen në metodat që përdor, mjetet më të cilat punon, aftësitë shoqërizuse të nxënësve, aftësitë sportive, në ushtrime që kanë të bëjnë me shëndetin, në angazhimin e tij fizik. Janë zgjedhje që padyshim ndikojnë dhe çojnë në përfitimin e aktivitetit fizik, dhe në sjelljen e nxënësve. Niveli i lartë i aktivizimit të mësuesve në aktivitetin fizik pasqyrohet edhe tek nxënësit më të cilët punojnë, duke i bërë ata të ndjeshëm për të kuptuar që të jenë sa më aktiv dhe të shëndetshëm fizikisht. Kjo nxjerr në pah dhe rolin e vetëfikasitetit të mësuesit që është i lidhur dhe me kapërcimin e një sërë barrierash. Në një klasë nxënësit janë të ndryshëm, si nga intelekti dhe nga niveli i shprehive lëvizore.

Kemi nxënës që nuk ju pëlqen të jenë fizikisht aktiv.

Kemi nxënës që nuk e çajnë kokën të jenë fizikisht aktiv.

Kemi nxënës që nuk i japin ndonjë vlerë kushedi se çfarë edukimit fizik.

Të gjitha këto duhet të perceptohen e të përcaktohen nga mësuesi, duke zgjedhur dhe mënyrën e punës. Një gjë e tillë bëhet më së miri kur mësuesi ka nivelin arsimor të duhur, eksperiencë dhe kualifikime të vazhdueshme, duke shprehur dhe aftësitë intelektuale dhe profesionale.



Duke iu referuar dy viteve të fundit 2010-2011-2012, në qytetin e Shkodrës janë 18 shkolla 9 -vjeçare publike dhe 7 shkolla 9 vjeçare jopublike.

Për vitin 2011-2012, kemi 56 mësues të edukimit fizik me nivele të ndryshme arsimimi.

Për vitin 2012-2013, kemi 29 mësues të edukimit fizik.

Nga shifrat e përmendura më lart, 44 mësues janë me diploma përkatëse, pavarësisht nga emërtimi i saj, ndërsa pjesa tjetër janë të fushave të tjera. Këtu dalin në pah përpjekjet e drejtuesve të shkollave për të afruar mësues specialistë për lëndën.

### 3. Faktori hapësirë

Është i rëndësishëm dhe ndikon drejtpërsëdrejti në rezultatin e mësimdhënies së mësimi.

Në këtë rast lënda dhe puna e mësuesit të edukimit fizik, lidhet drejtpërdrejt me ambientin sportiv që mund të jetë: terreni sportiv (hapësira e të cilit mund të jetë optimal, i vogël dhe i padisponushëm) dhe palestra sportive (hapësira e së cilës mund të jetë optimale, e vogël ose mungon fare).

Po t'i referohemi shkollave që përmendëm më lart pasqyrojmë se, shkolla "Ismail Qemali", ka terren sportiv, nuk ka palestër, shkolla "Ndre Mjeda", ka terren sportiv, nuk ka palestër, shkolla "Azem Hajdari", ka palestër dhe teren sportiv të vogël, shkolla "Rruzhdhi Daka", ka terren sportiv, nuk ka palestër.

Janë të pakta shkollat që disponojnë të dyja hapësirat paralele. Në çdo rast, ku disponohet edhe njëra prej hapësirave, vërehen mungesa të kushteve optimale për mësim.

Një hapësirë e vogël me një numër të madh të nxënësve e vështirëson punën, nuk lejon pëfitimin si në sasi dhe në cilësi të shprehive lëvizore motorik të nxënësve.

Në trenin sportiv punohet mirë vetëm në kohë të mirë, ndërsa në kohë të keqe mbetet pa u realizuar kur nuk ka palestër.

Në palestër rritet vështirësia kur kemi përdorim të hapësirës në të njëjtën kohë nga më shumë se dy klasa apo 3-4 grupe, duke zvogëluar hapësirën e punës për secilin nxënës.

Mungesa e hapësirës ndikon dhe në ekzistencën dhe pasurimin e bazës materiale didaktike, që çon në realizimin e një mësimi rutinë.

Periodha e tranzicionit ka çënuar hapësirat sportive ekzistuese, nga të mëdha janë bërë më të vogla ose janë eliminuar fare, kanë ndryshuar

destinacion, bllokohen dhe përdoren për qëllime të tjera. Të gjitha këto dëmtime në një formë apo në një tjetër ekzistojnë dhe sot, duke ndikuar në nxitjen ose pakësimin e kreativitetit të punës së mësuesit dhe duke cënuar hapësirën e nxënësve dhe të mësuesit për të qenë sa më efikas.

#### **4. Faktori institucion**

Është një faktor i rëndësishëm, i cili ka të bëjë me vlerësimin e lëndës së edukimit fizik, që nga institucionet më të larta e deri në njësinë bazë, ku përfshihen të gjithë drejtuesit e shkollave, duke përfshirë në vetvete: vlerësimin, planifikimin, përkujdesjen, investimin financiar.

Kur drejtuesit e vlerësojnë, është prezente prirja dhe mundësia për t'i favorizuar dhe për t'u afruar mbështetje me të gjithë treguesit.

Kur drejtuesit nuk e vlerësojnë, mungon mbështetja e duhur, si në interesimin dhe në dhënien e administrimit e financave, në përkujdesjen e përmirësimin e kushteve ekzistuese ose në krijimin e ambienteve të reja sportive të domosdoshme për aktivitetet fizik të nxënësve.

Jo pa rëndësi është dhe menaxhimi i shpërndarjes së mësuesve për lëndën përkatëse.

#### **KONKLuzioni :**

Nëse mësuesit dështojnë të zhvillojnë me sukses orën e edukimit fizik, ne duhet të fokusohemi në shkaqet që janë të grupuara në faktorë të ndryshëm, si: nxënësit dhe interesi i tyre për lëndën, kohën, hapësirën dhe institucionin.

Performanca e mësimdhënies është pozitive, kur të gjithë këto faktorë ekzistojnë dhe funksionojnë të lidhur me njëri-tjetrin harmonikisht. Kur prishet kjo baraspeshë qoftë edhe me një element, efikasiteti i mësuesit në mësimdhënie nuk është në lartësinë e duhur, duke ndikuar në dobësimin dhe vështirësimin e këtij procesi dhe krijon shqetësim dhe stres për bashkëveprimin subjektiv. Por jo të gjithë faktorët influencojnë dhe kanë të njëjtën peshë. Ata janë dhe paraqiten të ndryshëm dhe kanë influencë të ndryshme. Në shkollë të ndryshme siç e cituam më lart, kemi prezencë të ndryshme të faktorëve që ndikojnë në performancën e mësimdhënies të mësuesit. Diku është pozitiv ose negativ ambienti, diku është numri i nxënësve, diku është aktivizimi ose mosaktivizimi fizik i mësuesit.

Vetefikasiteti i mësuesve është i niveleve të ndryshme dhe mund të jetë i lartë, i mesëm, i ulët. Mësuesit që reflektojnë një shkallë vetëbesimi

në aftësitë e tyre për të dhënë mësim fizikisht aktiv, duke kapërcyer barrierat mbi bazën e ekperiencës, rezultojnë pozitiv në arritjet e tyre, e pasqyruar dhe në aktivizimin e nxënësve. Ndërsa mësuesit që, përveç vështirësisë që pasqyron mungesa e njërës prej faktorëve të mësipërm, i shtohet dhe mungesa e pasionit në punë, mungesa e të qenit fizikisht aktiv dhe këmbëngulja për të mbrojtur orën e kohën e punës. Secili prej këtyre faktorëve ka vlerën dhe rëndësinë në veçanti dhe të gjitha së bashku kanë vlerën dhe rëndësinë e arritjeve në përgjithësi.

#### **BIBLIOGRAFI:**

1. Udhëzime kurikulare, Tiranë, 2010, f. 4,39- 69.
2. Mësuesi dhe cilësia e arsimit, Tiranë, 2002, f. 97-104.
3. Udhëzues kurrikular në ndihmë të mësuesve të gjimnazit, Tiranë, 2010.
4. Edukim fizik në shkollë, Tiranë, 2007, f. 63-72, 79-83.
5. Buletini Shkencor, Shkodër, 2010, nr. 60, f.60, 109-113, 269-281.
6. Buletini Shkencor, Shkodër, 2004, nr.54.
7. Instituti i Studimeve Pedagogjike. “Kurrikula dhe shkolla”, Edukim fizik, nr.5, Tiranë, 2004.
8. D.A.Sh. Zyra e statistikave.

## **EFEKTET E KAFEINËS NË PERFORMANCËN E SHËRBIMEVE TEK VOLEJBOLLISTËT**

Artan Kalaja, Julian Kraja

*Universiteti i Shkodrës “Luigj Gurakuqi”, Fakulteti i Shkencave të Edukimit të USH, Departamenti i Edukimit Fizik, Fakulteti i Shkencave Natyrore të USH, Departamenti Infermieri*

### **ABSTRACT**

Caffeine, one of the most popular psychoactive substances known for the effects of the stimulus and central nervous system stimulant that cause increased cardiac frequency and blood circulation. If coffee, tea and soda alone do not provide the desired stimulus effect, consumers are turning to a new mode in the use of caffeine, which consists in the consumption of energy drinks. These drinks are made up of caffeine, sugar, some herbal ingredients and are preferred by young people and sportsmen. Caffeine is found in guarana, cocoa plant, cola plant, etc. With this study we hope that the experiment will provide valuable information for volleyball players who use these substances containing caffeine as stimulants for their effects on service performance results. The hypothesis of this experiment is to highlight incentives to make energy drinks containing caffeine in increasing the speed and quality technical service element. 16 volleyball players of “Vllaznia Club”, aged 20-25 years, who exercise regularly, will be installed in the area of serving the ball and will perform 5 times consecutive services in a period of about 30 seconds each time and see how the number of services will be and their accuracy within this time in a predetermined area before. Experiment with energetic beverages (caffeine) in volleyball players, did not fully corresponded with the hypothesis. Caffeine really gives a significant increase in the speed of service but on the other hand it must be noted that the accuracy of the service is lower than without the consumption of these stimulants.

**Fjalët kyç:** kafeina, efektet e kafeinës, shpejtësia dhe cilësia në volejboll.

## Hyrje

Kafeina, është një nga substancat psiko-aktive më popullore e njohur shumë për efektet stimuluese të sistemit nervor qendror dhe si nxitës që shkaktojnë rritjen e frekuencës kardiake dhe qarkullimin e gjakut<sup>1</sup>. Në qoftë se kafeja, çaji dhe soda, të vetme nuk japin efektin stimulues të dëshiruar, konsumatorët po i kthehen një mode të re në përdorimin e kafeinës, që konsiston në konsumimin e pijeve energjike<sup>2</sup>. Këto pije janë të përbëra nga kafeina, sheqeri, disa përbërës herbal dhe janë të preferuara shumë nga të rinjtë dhe sportistët. Kafeina gjendet tek guarana, bima e kakaos, bima e kolës etj. Kimikisht, kafeina është një metilksantinë, familje, e cila përfshin teofilinën dhe teobrominën<sup>3</sup>. Metilksantinat shkaktojnë çlirimin e katekolaminave duke stimuluar receptorët B1, B2 adenozinë, duke bllokuar neurotransmetuesit e adenozinës, duke çuar në rritjen e c AMP (cyclic adenosine monophosphat) intraqelizore. Kafeina ka 100% afrueshmëri me rrugë orale. Volumi i shpërndarjes së saj është 0.6 l/kg dhe 36% lidhet me proteinë. Metabolizohet në mëlçi nga sistemi i P450 për të aktivizuar dimetilksantinat stimulante të teofilinës dhe teobrominës. Eliminimi i saj në rritur normalë jo duhanpirës është 4.5 në/orë<sup>3</sup>.

**Qëllimi:** Me këtë studim shpresojmë se eksperimenti do të japë informacion të vlefshëm për volejbollistët që përdorin këto lëndë me përmbajtje kafeine si stimulantë për efektet e tyre në rezultatet e performancës së shërbimeve.

**Hipotezë:** Hipoteza e këtij eksperimenti është që të evidentohet stimulimi që bëjnë pijet energjike me përmbajtje kafeine në rritjen e shpejtësisë dhe cilësisë për elementin teknik të shërbimit.

**Pajisjet:** Për këtë eksperiment nevojitet një kronometër për të regjistruar kohën, fushë volejboli, nje kosh me topa, një stilolaps, letër dhe një burim pijesh energjike.

**Metodologjia:** 16 volejbollistë të klubit Vllaznia, nga mosha 20-25 vjeçare, të cilët ushtrohen rregullisht, do vendosen në zonën e gjuajtjes së shërbimit dhe do të kryejnë 5 herë rresht shërbime në një periudhë kohore për 30 sekonda për secilën herë dhe do të shikohet se sa do të jenë numri i shërbimeve dhe saktësia e tyre brenda kësaj kohe në një zonë të parapërcaktuar më parë (largesë 18 metër, në një kuadrat 3.5m x 3.5m, në fundin e zonës 5). Hapi i parë është që të përfundojë të 5 herët e shërbimeve dhe të vendoset një rekord për 30 sekonda dhe gjithashtu mesatarja e saktë në çdo test. Hapi tjetër është pirja e një pijeje energjike dhe duhet të presim 5 minuta që të kryhen të pestë provat, pastaj përsëritet

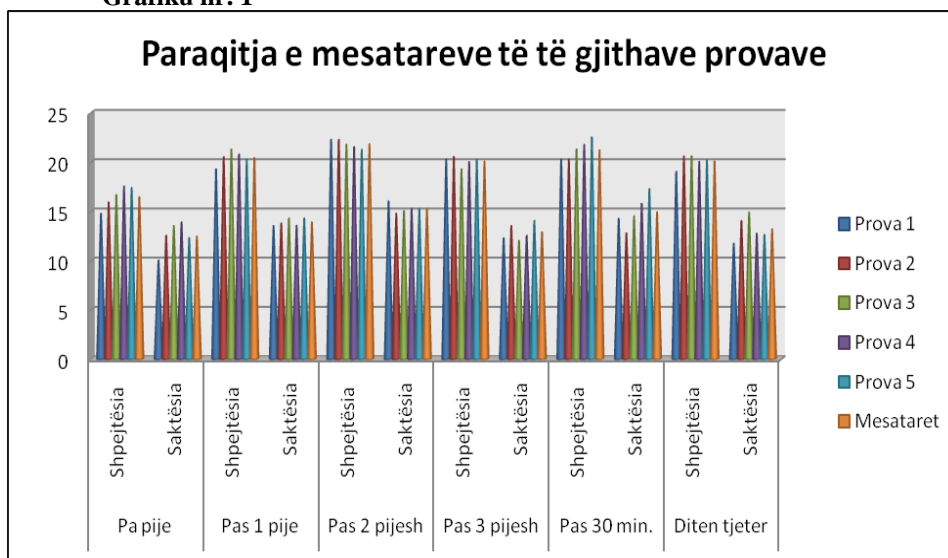
e njëjta provë edhe për dy herë të tjera. Së fundi presim 30 minuta, pasi janë konsumuar të tri pijet energjike dhe bëhet përsëritja e të gjithë provës. Ditën tjetër, përsëriten të gjitha provat edhe një herë<sup>4</sup>. Krahasojmë rezultatet e testimit për të gjitha provat.

### Rezultatet:

Tabala nr. 1

	Pa pije	Pas 1 pije	Pas 2 pijesh	Pas 3 pijesh	Pas 30 min.	Diten tjetër
Provat	Shpejtësia   Saktësia	Shpejtësia   Saktësia	Shpejtësia   Saktësia	Shpejtësia   Saktësia	Shpejtësia   Saktësia	Shpejtësia   Saktësia
Prova 1	14.75/10	19.25/13.5	22.25/16	20.25/12.25	20.25/14.25	19/11.71
Prova 2	15.87/12.5	20.5/13.75	22.25/14.75	20.5/13.5	20.25/12.75	20.57/14
Prova 3	16.62/13.5	21.25/14.25	21.75/15	19.25/12	21.25/14.5	20.57/14.85
Prova 4	17.5/13.87	20.75/13.5	21.5/15.25	20/12.5	21.75/15.75	20/12.71
Prova 5	17.37/12.27	20.27/14.25	21.25/15.25	20.25/14	22.5/17.25	20.14/12.57
Mesatar e	16.42/12.42	20.40/13.85	21.8/15.25	20.05/12.85	21.2/14.9	20.05/13.16

Grafiku nr. 1



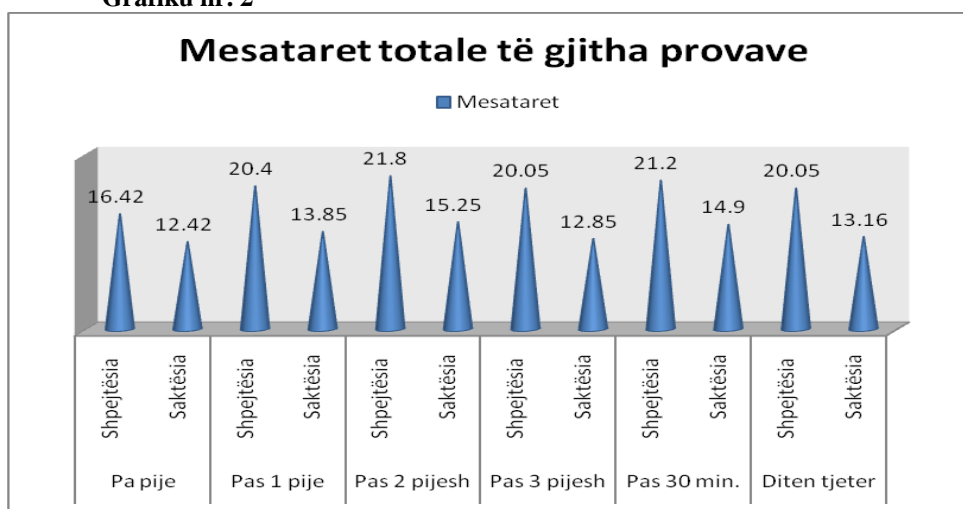
Në tabelën e mësipërme vihet re që shpejtësia e shërbimeve dhe saktësia e tyre rriten në numër sidomos në rastin pas dy pijesh dhe pas 30 minutash pas konsumit të pijeve energjike. Gjithashtu, rritja e shpejtësisë

dhe saktësisë (në numër) vihet re edhe pas marrjes së pijes së parë dhe të tretë. Gjithashtu niveli më i lartë i rezultateve brenda provave vihet re në provat 3,4,5.

**Tabala nr. 2**

	Pa pije	Pas 1 pije	Pas 2 pijesh	Pas 3 pijesh	Pas 30 min.	Diten tjetër
Provat	Shpejtësia   Saktësia	Shpejtësia   Saktësia	Shpejtësia   Saktësia	Shpejtësia   Saktësia	Shpejtësia   Saktësia	Shpejtësia   Saktësia
Mesatare	16.42/12.42	20.40/13.85	21.8/15.25	20.05/12.85	21.2/14.9	20.05/13.16

**Grafiku nr. 2**

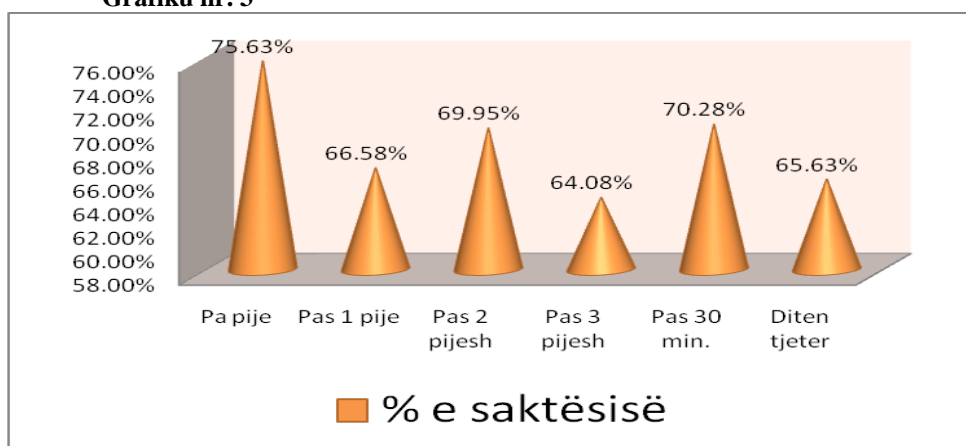


Në tabelën e mësipërme ku paraqiten vetëm mesataret e të të gjithave provave të marra së bashku, vihet re se mesatarja më e lartë, është pas marrjes së pijes së dytë energjike, pastaj renditen mesatarja në momentin pas 30 minutash, pas marrjes totale të të tri pijeve, pas marrjes së tri pijeve dhe ditës së nesërme, pas marrjes marrjes së një pijeje dhe së fundi me mesatare më të ulur është prova fillestare.

**Tabala nr. 3**

	Pa pije	Pas 1 pije	Pas 2 pijesh	Pas 3 pijesh	Pas 30 min.	Diten tjetër
% e saktësisë	75.63%	66.58%	69.95%	64.08%	70.28%	65.63%

Grafiku nr. 3



Kjo tabelë paraqet përqindjet e saktësive totale në të gjitha provat. Siç vihet re, saktësia më e lartë është në momentin e parë, kur nuk kemi marrje pijesh energjike. Pastaj vjen pas 30 minutash, pasi janë marrë të gjitha pijet, pas dy pijesh energjike, pas një pije energjike, ditën tjetër dhe së fundmi pas marrjes së tri pijeve energjike.

**Konkluzionet:** Në bazë të rezultateve, thjesht duke u nisur nga tabela nr. 1, në pamje të parë duket që ndikimi i kafeinës në performancën e shërbimeve dhe saktësisë së tyre ndikon bindshëm. Vihet re që kemi një rritje të shpejtësisë së shërbimeve, por gjithashtu duke iu referuar thjesht numrave kemi dhe një rritje numerike dhe të cilësisë së shërbimeve. Në grafikun nr. 1, vihet re që shpejtësia e shërbimeve dhe saktësia e tyre rriten në numër sidomos në rastin pas dy pijesh dhe pas 30 minutash, pas konsumit të pijeve energjike. Gjithashtu, rritja e shpejtësisë dhe saktësisë (në numër) vihet re edhe pas marrjes së pijeve të parë dhe të tretë. Gjithashtu niveli më i lartë i rezultateve brenda provave vihet re në provat 3,4,5.

Gjithashtu, duke u nisur nga grafiku nr.2, që paraqet grafikisht mesataret totale të të gjitha provave, vihet re se mesatarja më e lartë, është pas marrjes së pijeve të dytë energjike, pastaj renditen mesatarja në momentin pas 30 minutash, pas marrjes totale të të tri pijeve, pas marrjes së tri pijeve dhe ditës së nesërme, pas marrjes së një pijeje dhe së fundi me mesatare më të ulur është prova fillestare.

Grafiku nr. 3, është dhe grafiku që sjell të dhëna interesante përse i përket ndikimit të kafeinës në performancën e cilësisë së shërbimeve tek volejbolistët. Siç shihet dhe nga grafiku, saktësia më e lartë e shërbimeve



është në momentin kur volejbollistët janë akoma pa konsumuar pije energjike. Pastaj me marrjen e pijeve energjike, saktësia e shërbimeve bie ndjeshëm.

Së fundmi, eksperimenti mbi pijet energjike (kafeinën) tek volejbollistët, nuk korrespondoi më plotësisht me hipotezën. Me të vërtetë kafeina jep një rritje të dukshme të shpejtësisë së shërbimeve, por nga ana tjetër vihet re që saktësia e shërbimeve, është më e ulur se sa pa konsumimin e këtyre stimulantëve.

#### REFERENCAT:

1. Reissig C, Strain E, Griffiths R. Caffeinated energy drinks – a growing problem. *Drug Alcohol Depend.* 2009;99:1–10.
2. Foods (2009). Available at: [http://www.unh.edu/healthservices/ohep/nutrition\\_energy-drinks.html](http://www.unh.edu/healthservices/ohep/nutrition_energy-drinks.html), 2009
3. Hoffman R. Methylxanthines and selective  $\beta$ 2-adrenergic agonists. In: Goldfrank L, Flomenbaum N, Howland M, editors. *Toxicologic emergencies*. New York: McGraw-Hill, 2002.
4. Pyetjet më të zakonshme (2007). E vlefshme për :<http://www.joltenergy.com/ABOUTJOLT/FAQs/tabid/93/ Default.aspx>.
5. Reissig C, Strain E, Griffiths R. Pijet energjike të kafeinizuara – një problem në rritje. *Drug Alcohol Depend.* 2009;99:1–10.
6. Përmbajtja e kafeinës në pijet e zakonshme (2005). E vlefshme për: <http://www.cnn.com/HEALTH/library/AN/01211.html>.
7. Rip It Energy Fuel Power Review (2005). E vlefshme për: [http://screamingenergy.com/energy\\_drink\\_brand.phpid=13](http://screamingenergy.com/energy_drink_brand.phpid=13).
8. Përmbajtja e kafeinës tek Guru Energy Drink (2005–2009). E vlefshme për: [www.energyfiend.com/caffeine-content/guru](http://www.energyfiend.com/caffeine-content/guru).
9. Përmbajtja e kafeinës tek Kokaina Energy Drink (2005–2009). E vlefshme për: [www.energyfiend.com/caffeine-content/cocaine-energy-drink](http://www.energyfiend.com/caffeine-content/cocaine-energy-drink).

## ZGJEDHJA DHE SELEKSIONIMI NË VOLEJBOLL PËR MOSHËN 11 - 15 VJEÇ

Aida Shehu, Nora Deda

*Universiteti i Shkodrës “Luigj Gurakuqi”, Departamenti i Edukimit Fizik  
dhe Sporte*

### **Choice and selection in volleyball at 11 - 15 years**

#### **ABSTRACT**

Study selection and element selection in volleyball is one of the important tasks of the particular work that the world experience and that of our country has shown that this process is ongoing and a key factor in forming and achieving results high.

Based on the item selection criteria applied in practice make it possible to determine the scientific norms in order to obtain the best volleyball, they will form the group - the relevant age will obviously arrive and sports scores higher.

#### **Hyrje**

Zgjedhja dhe seleksionimi i elementit në volejball është një proces i gjatë, delikat dhe faktor kyç në arritjen e rezultateve të larta në sportin e volejbollit.

#### **Qëllimi i studimit**

Studimi i zgjedhjes dhe seleksionimit të elementit në volejball, është një nga detyrat e punës me rëndësi të veçantë, që përvoja botërore dhe ajo e vendit tonë, ka treguar se ky proces është i vazhdueshëm dhe faktor kyç në formimin dhe arritjen e rezultateve të larta.

Bazuar në kriteret e zgjedhjes së elementeve të aplikuara në praktikë, bëjmë të mundur përcaktimin e normave shkencore në mënyrë që të fitojmë volejballistët më të mirë, ata që do të formojnë grup – moshat përkatëse, që padyshim do të arrijnë dhe rezultate sportive më të larta.

#### **Objekti i studimit**

Janë testuar grup – moshat 11 – 15 vjeç (vajza), në dy grupe , ku njëri grup është nga Korça – Peshkopia – Rrësheni, si dhe grupi tjetër në shkollat e Tiranës, që në total bëjnë 500 nxënës.

Janë mbledhur të dhënat nga secili grup. Me këtë rast dua të falënderoj për bashkëpunimin dhe ndihmën që më kanë dhënë mësuesit e këtyre shkollave.

### Metodika e studimit

U bazuam në treguesit statistikë dhe ato fizikë si:

- |                                   |     |
|-----------------------------------|-----|
| 1. shtatlartësia -----            | cm  |
| 2. anvergura -----                | cm  |
| 3. lartësia e krahut -----        | cm  |
| 4. vrapim 10 m -----              | sek |
| 5. prekje objekti me vrull -----  | cm  |
| 6. prekje objekti pa vrull -----  | cm  |
| 7. kërcim së gjati nga vendi----- | cm  |

Materiali i grumbulluar i'u nënshtrua një përpunimi statistikor me anë të programit SPSS.

(Programi i përpunimit statistikor në shkencat sociale) versioni 15.0, si dhe programi EXCEL, i marrë në paketën e programeve MS OFFICE 2003.

Në përpunimin statistikor për secilin tregues sipas moshave përbëjnë 3500 indekse. U llogaritën parametrat statistikorë, si: mesatarja aritmetike, shmangia standarde, mesatarja progresive, vlera më e vogël dhe vlera më e madhe që ka marrë çdo tregues. Gjithashtu, brenda të njëjtit grup të dhënash sipas moshave, u panë dhe lidhjet e mundshme, që mund të ekzistojnë ndërmjet treguesve me njëri- tjetrin.

### Kush janë kriteret e seleksionimit në volejbol

1. Kontrolli mjekësor: kartela personale për kontrollin mjekësor sipas udhëzimeve të Qendrës së Mjekësisë Sportive (sisitemi kardio – vaskular, frymëmarrja etj).
2. Të dhëna morfologjike: shtatlartësi, pesha, anvergurë, etj.
3. Të dhëna të cilësive fizike: shpejtësi, forcë, kërcyeshmëri, qëndrueshmëri.
4. Të dhëna tekniko – taktike: elementet e lojës së volejbollit, realizimi i mendimit taktik në lojëra të ndryshme e vetë lojën e volejbollit.
5. Të dhëna psikologjike: vetitë moralo – volitive etj.



**Mosha 12 vjeç**

Nr	Parametrat	Shtat lartësia cm	Anvergura cm	Lartësia e krahut cm	Vrapim 10 m sek	Prekje objekti cm		Kërcim së gjati Vendi cm
						me vrull cm	pa vrull cm	
1	Mesatarja	150.570	149.270	192.400	2.640	218.600	213.490	133.140
2	Shmangia Standarde	6.789	7.962	9.870	0.378	11.124	16.875	16.383
3	Mes. Progressive	155.528	155.520	200.531	2.269	226.981	226.354	147.326
4	Vlera më e vogël	135	134	169	2.04	191	187	110
5	Vlera më e madhe	169	171	218	3.45	240	320	175
6	Korrelacionet	1	.928(**)	.656(**)	-.211(*)	.448(**)	0.097	0.044
			1	.657(**)	-.260(**)	.416(**)	0.066	0.035
				1	0.053	.578(**)	0.164	0.001
					1	-.214(*)	-.209(*)	-.459(**)
						1	.543(**)	.316(**)
							1	.402(**)
								1

**Mosha 13 vjeç**

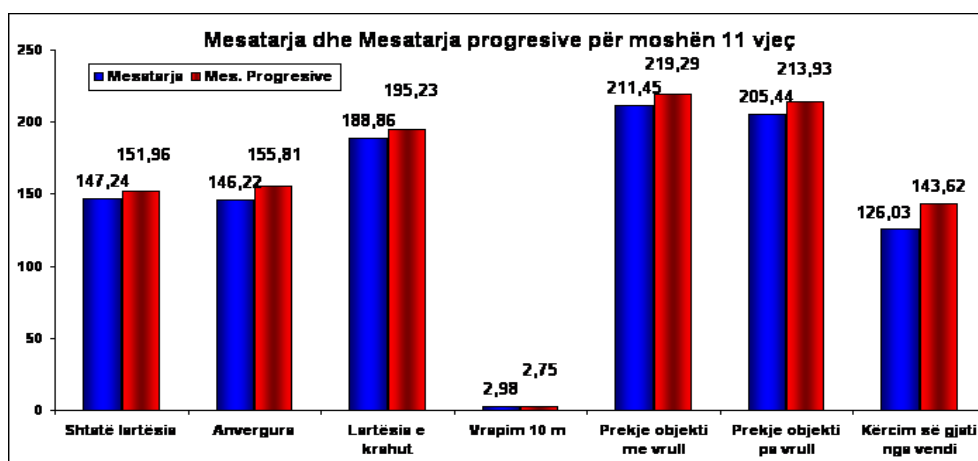
Nr	Parametrat	Shtate lartësia cm	Anvergura cm	Lartësia e krahut cm	Vrapim 10 m sek	Prekje objekti cm		Kërcim se gjati Vendi cm
						me vrull cm	pa vrull cm	
1	Mesatarja	155.540	154.310	198.620	2.581	224.110	216.460	130.170
2	Shmangia Standarde	6.276	7.029	8.813	0.373	9.456	18.298	15.575
3	Mes. progresive	159.907	159.920	204.863	2.257	230.764	225.478	145.925
4	Vlera më e vogël	140	137	170	2.03	203	119	100
5	Vlera më e madhe	171	169	215	3.27	252	245	165
6	Korrelacionet	1	.895(**)	.800(**)	-.264(**)	.582(**)	.395(**)	.214(*)

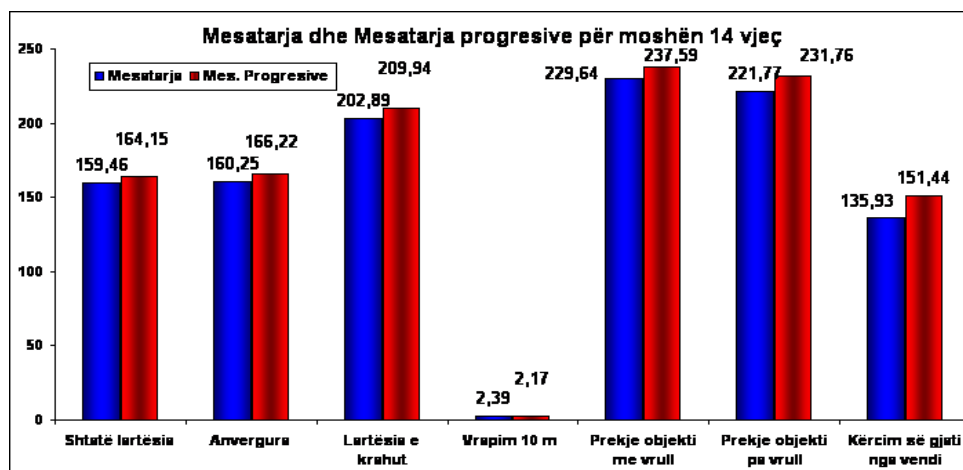
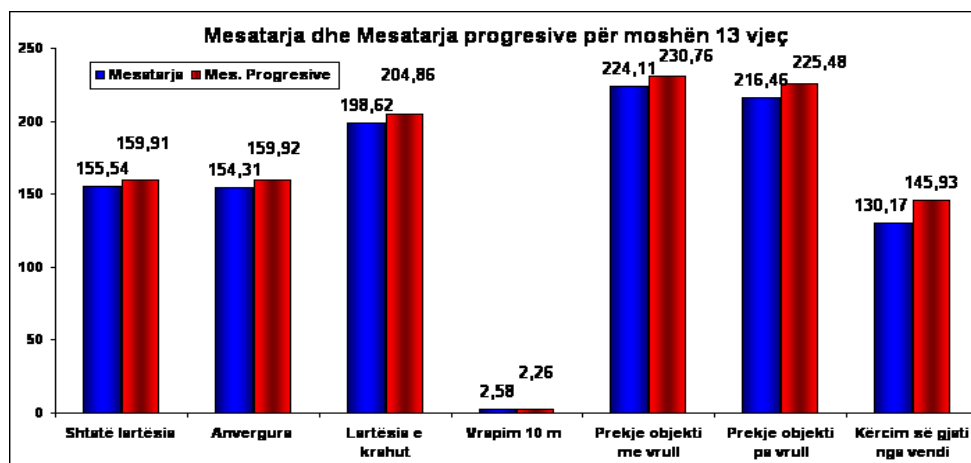
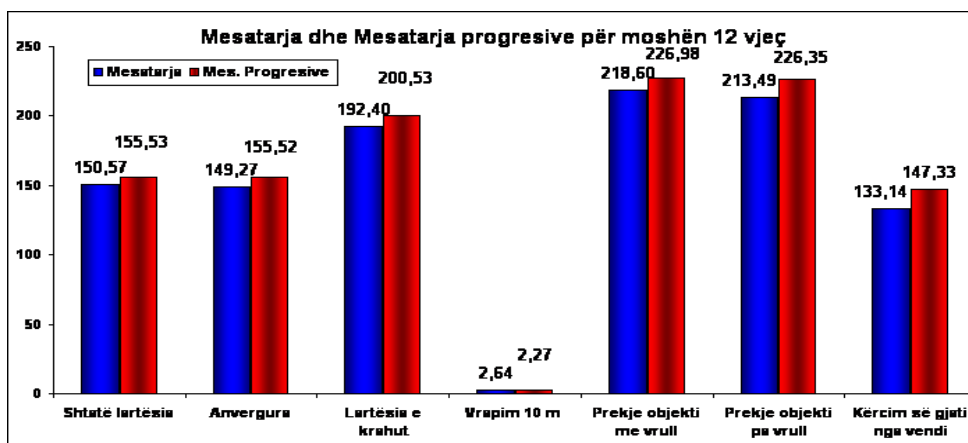


## Mosha 15 vjeç

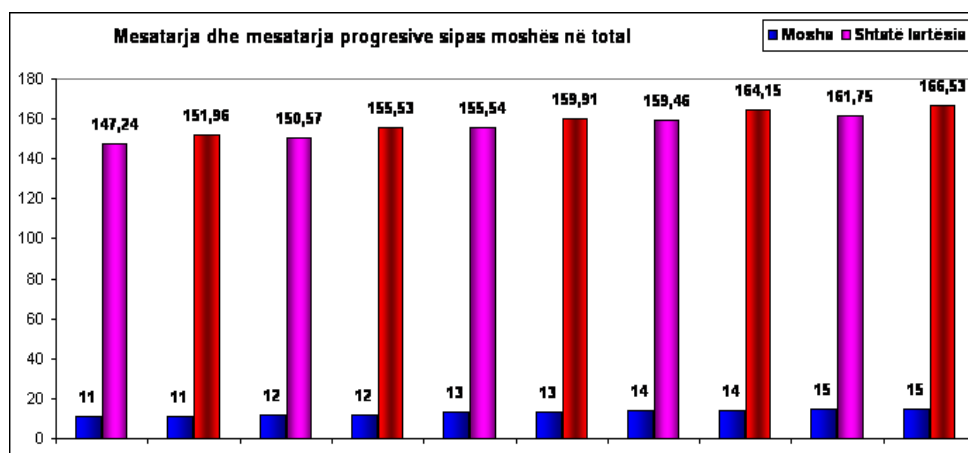
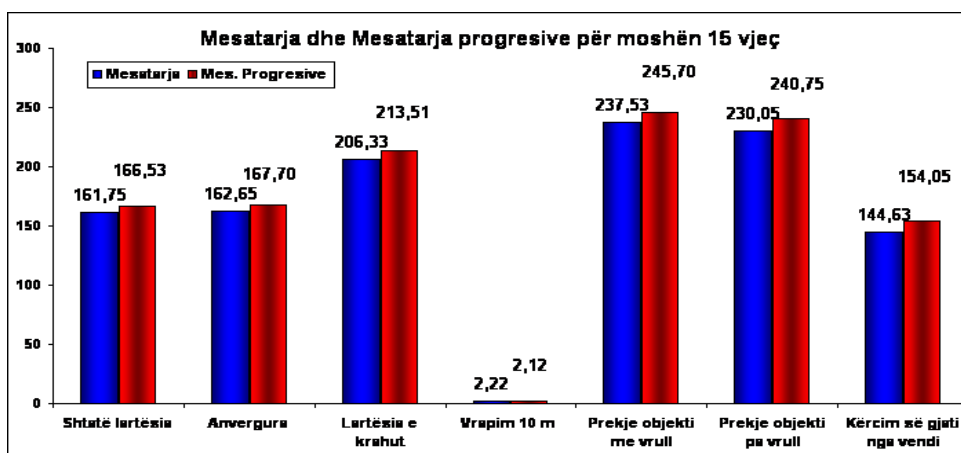
Nr	Parametrat	Shtat lartësia cm	Anvergura cm	Lartësia e krahut cm	Vrapim 10 m sek	8	9	
						Prekje objekti cm	Kërcim së gjati cm	
						me vrull cm	pa vrull cm	
1	Mesatarja	161.750	162.650	206.330	2.220	230.050		144.630
2	Shmangia standarde	5.890	5.890	9.318	0.189	11.713	14.476	14.073
3	Mes. progresive	166.529	167.702	213.509	2.122	245.696	240.745	154.053
4	Vlera më e vogël	149	150	189	2.04	210	200	110
5	Vlera më e madhe	173	178	227	3	260	250	170
6	Korrelacionet	1	.824(**)	.859(**)	-.209(*)	.627(**)	.566(**)	.392(*)
			1	.818(**)	-.295(**)	.565(**)	.488(**)	.324(*)
				1	-.262(**)	.628(**)	.554(**)	.357(*)
					1	-.329(**)	-.387(**)	-.346(*)
						1	.918(**)	.698(*)
							1	.796(*)
								1

SHËNIM: Ja si paraqiten vlerat për çdo moshë në mënyrë grafike:







**Treguesit****Mosha****Shtatlartësia**

Mesatarja	11	147,24
Mes. progresive	11	151,96
Mesatarja	12	150,57
Mes. progresive	12	155,53
Mesatarja	13	155,54
Mes. progresive	13	159,91
Mesatarja	14	159,46
Mes. progresive	14	164,15
Mesatarja	15	161,75
Mes. progresive	15	166,53

- Atëherë rritja mesatare e shtatlartësisë nga mosha 11 vjeç deri 15 vjeç rezulton 14.5 cm, pra ritmet e rritjes mesatare për çdo vit janë me nga 2.9 cm. Nisur nga ky fakt që tregon qartë se rritja më e madhe në kuadrin e rritjes së përgjithshme të njeriut (oksollogjia), është në moshat 11 – 15 vjeç. Pra pikërisht në këto mosha merr rëndësi vendimtare dhe procesi i zgjedhjes e seleksionimit të volejbollistëve.

- Nisur nga kriteret, etapat e zgjedhjes si dhe testet e studiuara na lejuan të hartojmë normat e pranimit të fëmijëve në ekipe të ndryshme, gjithashtu edhe principet e vlerësimit të fëmijëve dhe metodikën e përdorimit të tyre drejtpërsëdrejti në praktikë.

### **PËRFUNDIME DHE REKOMANDIME:**

1. Në vendin tonë ka një masë fëmijësh të shëndetshëm, që plotësojnë kërkesat fizike dhe morfologjike sipas moshave përkatëse për t'u zgjedhur, stërvitur dhe për të arritur rezultate të larta në volejball. Përvoja e deritanishme tregon se nuk kanë munguar fëmijët, por studimet e posaçme veçanërisht testet, normat dhe metodika për zgjedhjen e tyre, është një proces i vazhdueshëm studimor dhe kërkimor edhe për të ardhmen.
2. Specializimi sportiv lejon përdorimin e mjeteve, metodave, testeve e normave, por programi i parashikuar për zhvillimin e tyre të realizohet në përputhje me veçoritë morfo – funksionale e psikologjike të secilës moshë me vete.
3. Kriteret për zgjedhjen e seleksionimit të jenë në përputhje me specifikën e përgatitjes së volejbollistëve (veprime në distanca të shkurtra 10 – 30 m me e pa ndryshim drejtimi, prekja e objektit në lartësi me e pa vrull, kërcimi së gjati nga vendi etj).
4. Shtatlartësia nga mosha 11 – 15 vjeç është rritur me 14.5 cm dhe ku rritja mesatare për çdo vit është 2.9 cm. Pra rritja më e madhe ndodh brenda këtij harku 5 vjeçar, (14.5cm) për faktin se në moshat në vazhdim ajo rritet gjithnjë e më pak. Për këtë arsye shkathtësia është marrë si tregues i dorës së parë.
5. Shkathtësia për vajza në këtë periudhë ka koorrelacion të lartë ( $p < 0.01$ )\*\*\*\* me avengurën, lartësinë e krahut, kërcim në lartësi me e pa vrull dhe koorrelacion të ulët me shpejtësinë (vrapim 10 m)  $p < 0.05$ .
6. Format e zgjedhjes dhe seleksionimit për vajzat e moshës 11 – 15 vjeç janë një bazë e sigurtë për vlerësimin, kontrollin dhe objektivizimin e

formimit në volejball. Ato shërbejnë edhe në një drejtim shumë të rëndësishëm, në hartimin e programit dhe planifikimin e stërvitjes.

**LITERATURA:**

1. Luiggi Calabrese: “Il ruolo della pallavolo nell’ ambito della educazione dei giovani nel suo insieme” – Mini – vollej 2° Congresso mondiale 17 – 22 Aprile 1999.
2. Beniamino Pergamo: “ Il minivollej, uni aktivita per il fanciuli fra il 9 – 12 anni, Minivollej 2° Congressse mondiale 17 – 22 Aprile 1999.
3. Emilio Jose Masabeu, Sergio Guala, Ingrid Heydi, Hygo Scariati & Jorge Alamada: Etude methodologique sur coordination viso – motorigue. Revu officielle de la FIVB.
4. Gilles Petit i “Grand .... mais sens genie” – Revue officielle de la FIVB.
5. Edison Pashaj: “Sistemi i zgjedhjes e seleksionimit të elementit në moshat e reja, faktor i rëndësishëm për arritje më cilësore në volejball”.
6. CONI – Centro Studi – 2003.

## MËSIMI I GJUHËS SHQIPE GJATË RILINDJES KOMBËTARE DERI NË FILLIMIN E VITEVE '20 TË SHEK. TË KALUAR – III

Njazi Kazazi

*Universiteti i Shkodrës "Luigj Gurakuqi", Departamenti i Gjuhësisë*

**Long learning Albanian Renaissance to early '20s century. last – III**

### **ABSTRACT**

This paper provides an overview of the albanian language curricula in various regions of the country: Korça (1918-1919), Gjirokastër (1919-1921, compiled by Jani Minga), Shkodër (1921, by Gasper Beltoja) and Elbasan (1922), prof. dr. Shefik Osmani and prof.dr. Vehbi Hoti are other scholars who have previously dealt with the topic (their work has been documented in the bibliography), but this paper offers a new perspective of teaching and learning the Albanian Language.

### **1. Planet, programet e tekstet për mësimin e gjuhës shqipe**

#### **1. 1. Programet**

Programi mësimor është është një dokument (shtetëror ose privat) bazë i cili përcakton përmbajtjen e një lënde si dhe metodën (a metodat) që do të ndiqet për përvetësimin e kërkesave të saj.

Në program përcaktohen qëllimet dhe detyrat mësimore, vëllimi i njohurive, shkathtësive dhe shprehive praktike që duhet të përvetësojnë nxënësit gjatë punës me këtë tekst mësimor, në një klasë të caktuar.

Programi ndryshon në bazë të hapave përpara që bën didaktika, risive që sjell në praktikën e përditshme mësimore si dhe arritjeve në fushën e teknikës së të mësuarit. Mbi këtë bazë përpunohen dhe ndryshojnë edhe metodat.

Nga një vëzhgim i përgjithshëm që u kemi bërë programeve dhe paralelisht me to edhe atyre teksteve mësimore të gjuhës shqipe, të botuara deri në dy dhjetëvjeçarët e parë të shekullit XX, kuptojmë se ato kanë ndryshuar herë pas here, gjithnjë me synimin që të përsosen, të bëhen më të zbatueshme dhe mbi të gjitha të realizojnë sa më mirë detyrat themelore për aftësimin e nxënësve për të folur dhe shkruar qartë gjuhën amtare. Kjo

është e natyrshme, ndryshimet e programeve kanë pasqyruar kthesat e mëdha që ka shënuar didaktika, gjuhësia, pedagogjia, psikologjia, teknika etj. Madje ato shpesh nuk kanë arritur të pasqyrojnë hapat që ka bërë didaktika dhe përshtatjet që duhej t'i bëheshin teksteve në bazë të veçorive që ka gjuha jonë.

Deri me botimin e programeve të para, gjuha shqipe dhe tekstet për mësimin e saj, nuk janë ndërtuar mbi bazën e programeve të miratuara më parë. Kjo për arsye se në fillimet e tyre mësonjëtoret e para (shkollat me klasa të para) nuk kanë qenë institucione shtetërore kombëtare, por edhe më vonë, megjithëse ka pasur programe, atyre u kanë munguar programet analitike. Vetëm në periudhën e funksionimit normal të institucioneve arsimore, deri tek Ministria e Arsimit, në shtetin e pavarur shqiptar, hartimi dhe zbatimi i teksteve të gjuhës shqipe iu nënshtrova programeve shtetërore.

Si programi i parë, i botuar dhe i njohur deri tani, është ai i vitit 1915 titulluar **“Programma analitike e shkollës fillore e të shkollës së mesme”**, miratuar nga Qeveria e Durrësit, botuar po në këtë qytet. Në një periudhë tepër të shkurtër, deri në fillimin e viteve ‘20 pas daljes së botimit të sipërshtuar, ka pasur një denduri programesh, të botuara nga zona, qarqe administrative e drejtori arsimore në të gjithë vendin, që kanë luajtur rol të rëndësishëm në forcimin e disiplinës shkencore në shkollat ku u zbatuan.

Një vit më pas, më 1916, është zbatuar në zonën e Shkodrës një program shkollor sipas modelit të shkollave austro-hungareze e për të cilin nuk është folur.<sup>109</sup> Programi në fjalë përbëhet prej 10 faqesh të daktilografuara. Me një shkresë përcjellëse shoqëruese, në shqip dhe në gjermanisht, i dërgohej Kryekomandës së Trupave të Ushtrisë Austro-Hungareze, në Shkodër, më 18. 10. 1916. Në këtë dokument shkollor, me të cilin mendojmë se kanë punuar shkollat e Shkodrës në vitin shkollor 1916 - 1917, veç udhëzimeve në përgjithësi, jepet edhe plani mësimor i shkollës fillore me 5 rende si dhe programi analitik për çdo lëndë. Në bazë të këtyre të dhënave, gjuha e mësimit zinte përkatësisht nga 12, 10, 8, 8, e 6 orë mësimore në javë, për çdo rend, duke filluar nga klasa e parë.

Sipas këtij programi, në këtë lëndë kryesore, në përfundim të 5 viteve, nxënësit duhet të jenë të aftë që *“...të mund të kuptojnë kthjelltësisht diftimitet e të tjerëve në gjuhë amtare, të këndojnë me shpejtim e me ndjesi të plotë çfarëdo shkrimi, si dore ashtu edhe shtypi, të fitojë zotnimin me diftue*

---

<sup>109</sup> AQSH, F. 295, D. 2, V. 1917, Fl. 1 - 12.

*mendimet e veta, në një mënyrë të bukur e të kthjelltë, si me gojë ashtu edhe me shkrim...*“<sup>110</sup> po kështu jepen edhe synimet konkrete për secilën klasë.

Mendojmë që ky program u zbatua në zonat që vareshin nga Drejtoria e Përgjithshme e Arsimit me qendër në Shkodër, jo më tepër se 3 vjet, mbasi më 1919 e në vazhdim u zbatuan programet e didaktit të njohur, G. Beltoja, i cili më 1919, botoi **"Programi i së I e së II klasë fillore, të pjestuemit e tij e disa tema të zhvillueme metodikisht"** e që vazhdoi në vitin 1920 edhe me botimet e Programeve të kl. III - IV dhe të kl. V të shkollës fillore.

Në fillimin e viteve '20 të shek. XX e në vazhdim u botuan edhe shumë programe të tjera si:

- **"Programi analitik i shkollave të Qarkut të Korçës"** për vitin 1918 - 1919, Korçë, 1918 dhe ribotim i tij më 1919 ( përkatësisht me 12 dhe 7 faqe.)
  - **"Programi analitik për katër rendet e shkollave fillore të Krahinës së Gjirokastrës"**, për vitin shkollor 1919 - 1920.
  - **"Programi i zbërthyer i lëndës së mësueme në shkollat fillore të Qarkut të Vlorës"**, për vitin 1920 - 1921, Vlorë, 1920, hartuar nga Jani Minga.
  - **"Programa sintetike-analitike e shkollave fillore"**, Shkodër, 1921.
  - **"Programa sintetike-analytike e shkollave fillore"**, Elbasan, 1922 etj.
- programe për kategori të tjera shkollash që u botuan në shtetin e pavarur shqiptar, ku në secilin ka zënë vend të rëndësishëm gjuha amtare dhe në veçanti mësimi i lexim - shkrimit në klasën e parë, për vetë vështirësitë që paraqet ky proces, por edhe për ndikimet që ka në vitet e mëvonshme. Duke qenë se tekstet për mësimin e gjuhës shqipe të shkruar, duke filluar me Abetaren, kanë të bëjnë me formimin e fëmijëve në zanafillën e jetës së tyre, por edhe ndikojnë në ecurinë e mëtejshme të tij në gjithë kohën e shkollimit dhe më gjerë edhe në jetë, shoqëria investon që ai të pasqyrojë arritjet e fundit në fushën e vet. Jo më kot në historinë e arsimit botëror vetë titullarë të institucioneve qendrore arsimore ose pedagogë e shkencëtarë të njohur, kanë qenë dhe autorë të këtyre teksteve. Një dukuri e tillë vihet re edhe në historinë e tekstologjisë shqiptare që nga Sami Frashëri që botoi veç **5 abetareve** edhe **"Shkronjëtoreset e gjuhës shqip"** (1886), si një ndër gramatikat e para shkollore për mësonjëtoreset shqipe, që së bashku me abetaren përbënin tekstet themelore për mësimin e gjuhës shqipe të shkruar; Luigj Gurakuqi, ministër i parë i arsimit; Gaspër Beltoja, drejtor i arsimit të Shkodrës, e më vonë: Aleksandër Xhuvani, zv/ ministër i arsimit; Pertef

---

<sup>110</sup> Po aty, f. 4.

Pogoni, didakt i shquar; etj. etj. për shumë vite me radhë kanë qenë autorë të abetareve dhe të teksteve të gjuhës shqipe.

Me normalizimin e punës mësimore në shkollë, me përcaktimin e qartë të strukturës mësimore dhe të ndarjes së lëndëve veç e veç, (kujtojmë se në fillimet e tyre p.sh. abetarët shqipe, përveç synimit të tyre themelor: formimit të shprehive të lexim- shkrimit të nxënësit, shpesh kryenin edhe funksionin e tekstit të këndimit, madje jepnin edhe njohuri të thjeshta nga historia, dituria e natyrës, gjeografia etj.), tekstet e gjuhës shqipe “*u profilizuan si të tilla*” për dhënien e përvetësimit të njohurive, shkathtësive dhe shprehive të gjuhës amtare.

#### 4. 2. Programet e Gasper Beltojës <sup>111</sup>

Siç e kemi theksuar edhe më parë, didakti Gasper Beltoja i siguroi vetes një vend të nderuar në historinë e arsimit shqiptar me botimin e programit për pesë klasë fillore, në vitet 1919-1920. Ndoshta vetëm pas kësaj autori do të ndjehej disi i lehtësuar dhe i kënaqur për detyrën që kishte kryer. Kjo kuptohet edhe nga fjalët e tij “*Një meh mund të thohet se në gjuhë shqype ka një methodikë për pesë klasët fillore*” <sup>112</sup>

Ky program përbente një ndihmesë të rëndësishme për sistemin arsimor që ishte në fazat e para të jetës së tij dhe ishte i destinuar për t’u zbatuar në shkollat fillore të Shkodrës dhe më gjerë.

Nga “*Parafjala*” e programit, autori na lë të kuptojmë se kanë qenë qëllimet e tij arsimore bashkë me ato atdhetare që e shtynë për t’i hyrë këtij „*shtegu*“, ku nuk kishin kaluar shumë të tjerë. Koncepti i tij rreth rolit të mësuesit të gjuhës shqipe e kishte embrionin që në Rilindje dhe erdhi e u konsolidua në këto vite. Sipas Beltojës, zhvillimi i kulturës së një kombi dhe e ardhmja e tij varen nga „*aftësimi i mësuesve*“.

Synimi i autorit duket qartë që në “*Parafjalën*” e tij ku thotë: “*...shpresoj se këto shembulla të zhvillueme methodikisht kanë për t’u vjeftun shumë mësuesve me mirasue të dhanunin e mësimit...*”. Ai, duke njohur përvojën evropiane, shton se “*... në lamë të methodikës...ka ndryshime ndërmjet kombesh, por dhe ndërmjet mësuesve të një kombi, mbasi ajo asht e gjanë e len mjaft shesh m’u hallakatë...*” e “*për këtë shkak i shtyem prej dëshirit të mirasuemit t’arsimit në Shqypni po u paraqes këto shembulla kolegeve të mij me shpresa qi edhe ata, tue i pa t’arsyeshme, kanë për t’i shti në veprim*” <sup>113</sup>

<sup>111</sup> Vehbi Hoti, “*Gasper Beltoja dhe vepra e tij arsimore dhe pedagogjike*” në BSH i USH, SSHD, Nr. 1 (49), 1997-2001, f. 119-125. Unë do të ndalem në analizën e gjuhës shqipe në këto programe.

<sup>112</sup> Gasper Beltoja, “*Programi...*”, Shtypshkronja e “*Arësimit*”. Shkodër, 1919, f. 4.

<sup>113</sup> Po aty, f. 1.

Në *“Vërejtje të përgjithshme”* autori në mënyrë të qartë dhe koncize jep përcaktimet e tij për qëllimin e shkollës shqipe, të drejtat dhe detyrat e mësuesit, konceptin e programit si dhe arsyet pse është i nevojshëm programi.

Ai i njeh shkollës një rol të madh në formimin e personalitetit të njeriut, sepse shprehet *„Shkolla popullore ka për qëllim të rriturit e djelmënisë n'urti, e n'besim, e zhvillimin e fuqivet mendore të nxanësve të njomë, tue u dhanë ato mësim e njohsi të cillat të shtueme, e të përmirësue ma vonë do të munden të përbajnë prej sish burra të ndershëm e qytetas të vjefshëm”*.<sup>114</sup>

Ndërsa për arritjen e këtij qëllimi mësuesi kishte për detyrë të përdorte të gjitha mënyrat e mjetet që i *„urdhënonte ligji dhe ato që i këshillon pedagogjia”*, sepse në të kundërt *„në qoftë se mësimi do të lehej në dorë e në mendje të se të cillit mësues...”* ky qëllim nuk do të realizohej. Në këtë mënyrë plani i tij arsimor do të ndihmonte në koordinimin e punës së të gjithë mësuesve.

Për hartimin e këtij plan-programi, autori është mbështetur në parime pedagogjike dhe shkencore, e kjo ndjehet që në konceptin e tij për programin shkollor. *„Plani i arësimit, shkruan Beltoja, duhet të shënojë e të caktojë skajet e së të cillës landë mësimi mbas përlimit të shkollës fillore, duhet të dajë edhe se të cillën landë, klasë për klasë, ashtu si e kërkon të rriturit e mendjes së nxënësve”*<sup>115</sup>

Për të ndjekur zbatimin e programit ai ngarkon drejtorët e shkollave, ndërsa mësuesi duhej të shënonte çdo javë në regjistër, shkurt lëndën e zhvilluar.

Programet e hartuara nga G. Beltoja janë analitike dhe u drejtohen mësuesve të pesë klasave të fillores, të shkollave popullore shqiptare. Në të paraqiten planet mësimore të shkollës.

Për **klasën e parë** shënohen të detyrueshme këto lëndë:

1. *Besim.*
2. *Gjuhë mësimi (mësim shkrimi, këndim, shkrim dhe ortografi, ushtrime gramatikore).*
3. *Arithmetikë.*
4. *Kaligrafi.*
5. *Vizatim.*
6. *Kangë.*
7. *Gimnastikë.*

<sup>114</sup> Po aty, f. 1.

<sup>115</sup> Po aty, f. 2.



8. *Punë dore (për varza).*

Vërejtjet dhe synimet e përgjithshme jepen në fillim të programit, për çdo lëndë dhe për çdo klasë. Kështu për gjuhën shqipe shkruhet:

**Gjuhë mësimi** - *"Mësimi i gjuhës ka për qëllim, qi, në krye të pesë vjetëve, nxanësit të mund të kuptojnë këthjelltësisht diftimet e të tjerëve në gjuhë amtare; të këndojnë me shpejtim e me ndisi të plotë çfarëdo shkrimi si dore ashtu edhe shtypi e të tregojnë zotnimin me diftue mendimet e veta me një mënyrë të bukur e të kthjellët, si me gojë ashtu me shkrim"*<sup>116</sup>

**Këndim-shkrim:** - *"Ushtime zanash e germash, në shkrim dore e shtypi; këndim i kadalshëm e me zâ; ligjërime mbi sende të këndueme. Ushtime të lehta përshkrimi prej librit të këndimit. Të përthanun e të xanun përmendsh copash të zgjedhuna, sidomos në vjershë"*<sup>117</sup>

Nga konsultimi i programit me synimin për të parë dhe evidentuar si duhet të jetë realizuar mësimi i lexim- shkrimit (këndim- shkrimit) rreth 80 vjet më parë, po vemë në dukje këto veçori:

- Gjuha e mësimi në klasën e parë zinte rreth 12 orë në javë, nga 21-22 gjithsej, gjë që përcaktohej nga sasia e orëve të besimit, me këtë nëndarje: a. këndim-shkrimi - 7 orë, b. mësim shikimi - 3 orë, c. përmendësh - 2 orë.
- Orët e mësimi, sipas orarit të dhënë, ishin të ndara në paradreke dhe pasdreke: 8-9 e 9-10, paradreke; 2-3 e 3-4 pasdreke.<sup>118</sup>
- Vend jo të vogël në program zë dhe përsëritja a sistemimi i lëndës, rimarrja herë pas here e njohurive të zhvilluara më parë. Në këtë program caktohen për këtë problem 2 javë gjatë vitit mësimor dhe 4 javë në fund të tij.

*Lënda e abetares, pra mësimi i lexim- shkrimit, zhvillohej gjatë gjithë vitit. Viti kishte gjithsej 36 javë mësimore, nga tetori deri në fillim të qershorit, pra 9 muaj të plotë.*

Me qenë se jemi tek programi i klasës së parë, është me vend të përmendim se në veprimtarinë botuese pedagogjike të Beltojës

Mbi bazën e kësaj përvoje të pasur që kishte grumbulluar, më 1921 Beltoja botoi **"LIBËR I PARË apo Abetar për Shkolla Fillore të Shqypnis"** / Përpiluem e mbledhë prej G. Beltojës, Drejtorit t' Arsimit të Shkodrës/. Teksti, prej 56 faqesh, është botim i shtypshkronjës "Nikaj" në Shkodër.

<sup>116</sup> Gasper Beltoja, Programi për kl. I-II..., Shkodër, 1919, f. 2.

<sup>117</sup> Po aty, f. 2.

<sup>118</sup> Po aty, f. 5-6.

Në libër zbatohen parimet themelore të **“Programit të së I dhe së II klasë fillore, të pjestuemit e tij e disa thema të zhvillueme methodikisht”**, Shtypshkrojtë e “ARËSIMIT”, Shkodër, 1919, të huazuara nga modelet austriake.

**BIBLIOGRAFI:**

1. AQSH, F. 295, D. 2, V. 1917.
2. Beltoja, Gaspër: “Programi i gjuhës shqipe për kl. I-II”, Shtypshkronja e “Arësimit”. Shkodër, 1919.
3. Gazeta “Liri e Shqipërisë”, 11. 06. 1913.
4. Ministria e Arsimit dhe e Shkencës, Instituti i Studimeve Pedagogjike: Historia e arsimit dhe e mendimit pedagogjik shqiptar. (Grup autorësh). Vëllimi I. Tiranë, 2003.
5. Hoti, Vehbi: Luigj Gurakuqi për shkollën shqipe dhe arsimin kombëtar (monografi). Biblioteka “Shkodra” Shtëpia botuese “Camaj-Pipa”, Botim i USH “Luigj Gurakuqi”, Tiranë, dhjetor 2002, fq. 339.
6. Hoti, Vehbi: “*Gasper Beltoja dhe vepra e tij arsimore e pedagogjike*”, në “Buletin shkencor” i USH, Seria e shkencave didaktike, Viti XXXI i botimit, Nr. 1 (49), 1997-2001, fq. 119-125.
7. Quku, Mentor: Mjeda 3 (Libri i parë) ALFABETI (1899-1912). Tiranë, Ilar, 678 faqe.
8. Kashari, Qazim: “*Zhvillimi i arsimit kombëtar në fillimet e Pavarësisë*”, - “Revista pedagogjike”, Nr. 3 / 1996.
9. Osmani, Shefik; Kazazi, Njazi: “Abetaret shqipe dhe trajektorja e tyre historiko-pedagogjike”. Botim i Ministrisë së Arsimit dhe të Shkencës dhe shtëpisë botuese “Idromeno”. Tiranë, 2000. Faqe 366.
10. Osmani, Shefik: “*Dy linja paralele në botimet e didaktit Gaspër Beltoja*”, - “Revista pedagogjike”, 1997/2.

## NË GJURMË TË SHKOLLAVE SHQIPE DHE TË HUAJA GJATË SHEKULLIT XIX NË VILAJETIN E SHKODRËS

Eranda Bilali (Halluni), Kujtim Pelingu

*Universiteti i Shkodrës "Luigj Gurakuqi", Departamenti i Mësuesisë*

### **Tracking down Albanian and foreign schools during the nineteenth century in Shkodra's Vilayet**

#### **ABSTRACT**

Albanian, foreign or clerical schools have played a significant role in the cultivation of the Albanian language, in the spread of the education, in the development of culture in general, and the development of national culture in particular. The role, the activity, and the contribution of these private and state schools as for the education of people, for the training of clerics, fully or partially funded by the people, the foreigners or the representatives of the clergy, are the object of this paper.

This paper brings an innovation about the perspective related to the development of the education in Shkodra's Vilayet during the nineteenth century. This perspective is an aid to illuminate the historical and scientific truths based on documents, which for recognized reasons, are not well documented, are neglected, denied, distorted or treated with bias.

#### **Hyrje**

Në periudhën që nga viti 1800 deri më 1912 në viset e banuara nga shqiptarët u bënë ndryshime administrativo-teritoriale, shoqëroro-politike dhe ekonomike, që u pasqyruan në shkollat në jetën kulturoro-arsimore.

Ndarja në vilajete, u bë gjatë shekullit XIX: 1836, 1846, 1864, 1867, 1869, 1873, 1875, 1877. Kufijtë e tyre administrativë nuk kanë qenë të qëndrueshëm. Shpesh herë krahina të tëra shkëputeshin nga një vilajet dhe futeshin nën varësinë e një vilajeti tjetër ose njësisive të tyre territoriale, siç janë: sanxhaqet, kazatë e nahijet. Më 1869, krijohet vilajeti i Shkodrës, në kufijtë e të cilit hynë, përveç viseve të Shqipërisë Veriore, edhe krahinat e Matit, të Dibrës, të Prizrenit, Gjakovës, etj. Më 1873 kufijtë e vilajetit të Shkodrës u ngushtuan. Harta administrative e Perandorisë Osmane u bë pak a shumë e qëndrueshme pas kalimit të krizës lindore. Trojet shqiptare

mbeten të copëtuara midis katër vilajeteve. Më 1888 ndarja e katër vilajeteve në sanxhakë dhe e sanxhakëve të tyre në kaza, ndarje e cila mbeti në fuqi deri në fund të sundimit osman, ishte në këtë mënyrë: 1. Sanxhaku i Shkodrës (kazaja e Shkodrës, Tuzit, Lezhës, Pukës, Mirditës, Krujës dhe Sanxhaku i Durrësit (kazaja e Durrësit, Kavajës, Shijakut, Tiranës)<sup>119</sup>.

*“Qendër e jetës kulturore e arsimore, e njerëzve t’arsimuem të Shqipërisë Veriore ishte Shkodra, e cila për këtë teritor ishte ashtu si Korça për Shqipërinë Jugore.”*<sup>120</sup> Shumë dokumente, informacione gojore, statistika zyrtare (turke, austriake apo italiane), shkrime të ndryshme të botuara deri tani vërtetojnë ekzistencën e shkollave shqipe para shekullit të XIX. Dokumentet e përkthyer, të konsultuar janë një material i pashfrytëzuar deri tani, të cilin ne do ta parashtrojmë për të hedhur dritë mbi rrjetin arsimor, si në gjuhë të huaj ashtu edhe në atë shqipe.

Shkolla dhe jeta kulturore arsimore shquhet për disa specifika si përsa i përket numrit të shkollave ashtu edhe karakterit të tyre. Veprimtaria arsimore në dhjetëvjeçarët e parë të shekullit XIX ka qenë në shkallë të ulët zhvillimi, sepse marrëdhënet e kufizuara ekonomiko-shoqërore e ngadalësonin zhvillimin e shkollave. Në kushtet komplekse shoqërore-pedagogjike, kemi përpjekje për hapjen e shkollave dhe mësim në gjuhën shqipe. Këto përpjekje janë rezultat i veprimit të intelektualëve shqiptarë, iniciativave private dhe ndikimit të klerit. Para së gjithash janë rrjedhim i zhvillimit të vetëdijës kombëtare dhe ndryshimeve ekonomike të dalluara që nga mesi i shekullit XIX.

Sa u përket shkollave në Vilajetin e Shkodrës, ka pasur shumë shkolla të cilat kanë ekzistuar si në qytet ashtu edhe në pjesë të tjera të Vilajetit. Si forma të organizimit të punës së shkollës ishin mejtepet dhe më vonë medresetë. Në Shkodër mejtepet ekzistonin pranë çdo institucioni kulturi. Megjithatë ato nuk ishin në gjuhën shqipe, ndjekësit e tyre morën elementin e lexim-shkrimit dhe të kulturës, në kushtet e mungesës së shkollave në gjuhën amtare. *“Krahas mejtepeve, që në vitin 1830 filluan të funksiononin shkollat private katolike, që nën presionin e “Kapitolacioneve” turqit detyroheshin t’i lejonin, kështu që elementi katolik i Shkodrës pati mundësi më të mëdha shkollimi dhe të një kontakti më të madh me gjuhën e shkruar shqipe.”*<sup>121</sup>

Pikërisht në Shkodër që nga viti 1800 deri më 1861 kanë ekzistuar 12 shkolla fillore, 8 për djem e katër për vajza. *“Mjetet ishin të vogla e*

<sup>119</sup><sup>119</sup> Historia e popullit shqiptar, Vëllimi II, “Zhvillimi ekonomik e shoqëror i Shqipërisë”, Tiranë, 1984, f. 42.

<sup>120</sup> “Lirija”, Selanik, 1910, f.1.

<sup>121</sup> Faik Luli, I.Dizdari, N.Bushati, “Në kujtim të brezave”, Shkodër, 1997, f.84-85.

*primitive, prandaj nuk asht për t'u shikjue gjith aq përparimi e dobia, qi xirj prej sosh, sa inicjativa, hapi heroik, zelli për të hapun të kulturës. Një mësues përfaqësonte një shkollë në vedi. Prindt mezi qi pritshin me i çue fmit e vet në shkollë, bile u zotnoshin me pague edhe mësuesin*<sup>122</sup> “*Geg Kodheli ...kje i pari msues ktu n'Shkodër , qi u vun me msue fmit. Ai vetë kndimet i kishte baa n'Venedik*<sup>123</sup> *Pastaj Gjergj Benusi më 1836 hapi dhe rregulloi shkollën, por ndërsa ky jepte mësim në italisht, mësuesi Gjo Shkrumi i mësonte fëmijët të lexojnë dhe të shkruajnë në shqipet*”<sup>124</sup> Përmenden edhe mësuesit: Jak Speci, shkodran, shkollën e të cilit e frekuentonin 30 nxënës. Jaku përveç shqipes u mësonte fëmijëve edhe një gjuhë të dytë sepse Konsullata e Austrisë në Shkodër i jepte 15 napolona në vit.<sup>125</sup> Zef Kamsi nga Shkodra etj.,<sup>126</sup> të cilët merrnin nga nxënësit nga 10 grosh në muaj.<sup>127</sup> Këto qendra mësimore të ngritura në lagje të ndryshme të qytetit, zhvilluan një veprimtari të kufizuar, si për shkak të ndjekjeve të autoriteteve osmane të pushtimit<sup>128</sup> ashtu dhe për shkak të kushteve jo të mira materiale e nivelit të ulët të tyre. Ato i zhvillonin mësimet më tepër fshehurazi, kishin programe të ngushta mësimore dhe frekuentoheshin nga një numër i kufizuar nxënësish. Megjithatë rëndësia e këtyre qendrave mësimore është e madhe, sepse ato shprehnin dëshirën e përpjekjet e popullit e të patriotëve për arsim dhe kulturë, dhe u bënë vatrat e para për përhapjen e shkrimit e të leximit, sidomos në gjuhën amtare. Ata qëndruan të hapura privatisht deri në vitin 1855, vit në të cilin tregtarët shkodranë dhe kleri i lartë, duke parë që mësuesit nuk plotësonin kërkesat e kohës, me ndërmjetësinë e konsullit thirrën nga jashtë mësues të huaj, që filluan nga puna në vitin shkollor 1855-1856. Më 1855, Ipeshkvi mbante në qytet një shkollë fillore me mësues civilë. Mësuesit i zgjidhte vetë Ipeshkvi, i paguante me 1200 fjorinta, që i jepte Austria<sup>129</sup> . . . “*...Tue qenë se nxanësit e shkollës së Gjergj Benusit u shtuen tepër...u pa nevoja, në vitin 1856, më thirrë dhe mësues të tjerë nga jashtë...Shkodranët çuen e muerën këta tre mësues Mark Rebeskinin, Gjuriqin, Luigj Katraniqin dhe, bashkë me Gjergj*

<sup>122</sup> P.Donat Kurti, O.F.M.”Vepra kulturele e elementit katolik në Shqipëri”, Shkodër,1935, f.11

<sup>123</sup> “Përparimi”, Shkodër, 1915, nr.6, f.113.

<sup>124</sup> Po aty, f.114-115.

<sup>125</sup> Ilko.M.Qafëzezi “Dhaskal Gjoka”, Korçë, 1936, f.131.

<sup>126</sup> “Shkupi”, 1911, nr. 12, f.2.

<sup>127</sup> “Përparimi”, 1915, nr.10, f.184.

<sup>128</sup> Mikel Prendushi, “Vështrim historik mbi zhvillimin e arsimit në Shkodrën e shekullit XIX”, “Studime historike”, 1974, Nr.3, f.66-67.

<sup>129</sup> Donat Kurti, “Shkolla françeskanë, “Kumbona e së diellës”, Shkodër, 1993, 7 (13), f.18.

*Benussin që gjendej në Shkodër, hapën një shkollë me katër klasë...Disa shkodranë dhanë 40 napolona, por meqenëse kjo shumë nuk mjaftonte, është qeveria austriake që mori përsipër pagesën e rrogave të mësuesve. Kjo shkollë nuk pat jetë të gjatë, pse tre mësuesit e parë u mërzitën dhe shkuen ndër vendet e veta, tue mbetë prap vetëm Gjergj Benussi, i cili kishte nxanë shqip dhe ishte ba gjymës shkodran, mbasi emni i tij ishte lidhë me fatin e qytetasve”<sup>130</sup>.*

Duhet të theksojmë se Austro-Hungaria, duke shfrytëzuar të drejtën e saj të Patronatit që nga viti 1615 në Shqipëri, u interesua për futjen në kontrollin e saj të qendrave të para mësimore në qytet. Sipas një dokumenti të vitit 1846,<sup>131</sup> bëhet i qartë interesimi direkt i qeverisë austriake për organizimin e shkollave në gjuhën italiane në Shqipërinë Veriore e bregdetare. Shkollat e financuara nga Austria vepruan në bazë të këtij udhëzimi. Mësimet fillimisht zhvilloheshin në gjuhën italiane, më vonë në gjuhën shqipe. Drejtimin e këtyre shkollave qeveria Austro-Hungareze ia besoi klerit katolik. Qeveria austriake i financioi rregullisht këto shkolla. Mësimet fillimisht zhvilloheshin në gjuhën italiane, më vonë në gjuhën shqipe.

Në majin e vitit 1856 konsulli austriak Rodolfo Borovitzka fillon të kontrollojë rregullisht shkollat. Në raportin drejtuar Vjenës nr. 840/20 viti 1857 për ndryshimet e ndodhura në vitin shkollor në shkollat katolike të financuara nga qeveria austriake thuhet se “*Në provimet e fundvitit (31 Maj asistonin edhe Borovitzka edhe Peshkopi Topiç), u shpërndanë çmime, rezultati që i kënaqshëm. Numri i nxënësve ishte 174, i shtuar shumë në krahasim me vitin e kaluar*”.<sup>132</sup>

Vazhdimisht arkipeshkvia i dërgon udhëzime mësuesve për ecurinë e mësimin. Në një udhëzim që mban datën 30 shtator 1856 thuhet: “*Duhet të bahen 5 orë mësim në ditët shkollore, 3 orë para dreke e 2 mbas dreke. Në Dhjetuer, kallnduer e fruër fëmijët nuk shkojnë në shtëpi por duhet të marrin drekën me vete. Të dielat dhe të enjtet (vetëm mbas dreke) do të bahet pushim. Në qoftë se festa tjera binë në ditët e javës atëherë shfrytëzohet e enjtja mbas dreke. Mos të përdoren ndëshkime, rrahje*”.<sup>133</sup>

Provimet zhvilloheshin në praninë e konsullit austriak dhe Peshkopit z.Topiç. Nxënësve u shpërndareshin dhurata të vogla dhe shpërblime në të

<sup>130</sup> Dituria: “Gjergj Benussi”, vol.III-Janar 1928, Nr.3, f. 90.

<sup>131</sup> AMSH, Dosja e Arsimit. Udhëzim i lëshuar nga Kotorri, nr. 820/283 datë 22.8.1846, italisht.

<sup>132</sup> AMSH, Arkivi i Vjenës.

<sup>133</sup> AMSH, dosja e arsimit, nr.4562/2.

holla. Numri i nxënësve i të dy sekseve më 1858 është 177.<sup>134</sup> Për sa i përket personelit mësimor përbëhej prej tre mësuesve, nënshtetasit austriak Gjuriqin, Luigj Katraniqini dhe mësuesi i tretë Marko Rebeschini. Ky i fundit hoqi dorë nga detyra me 21 janar dhe u zëvendësua me nënshtetasin Gjergj Benusi. Në këtë periudhë konsulli i propozon qeverisë austriake pakësimin e tri shkollave ekzistuese të përziera dhe formimin e dy 2 shkollave për djem dhe një për vajza. Për këtë mendon të sjellë “Motrat e Mëshirës” nga Raguza për të dhënë mësim në këtë shkollë vajzash. “Prej një shkolle vajzash pritet një dobi e madhe për sa i përket civilizimit të katolikëve të këtushëm”, argumenton në shkresën dërguar Vjenës, e cila mban datën 23 shtator 1858.<sup>135</sup>

Edhe më 1859 provimet në të tria shkollat fillore katolike u kryen në prezencën e monsinjor Çuçisë, të konsullit austriak dhe shkollat dhanë rezultate të kënaqshme Monsinjor Çuçia, u shpërndau nxënësve më të mirë mjete shkollore, ndërsa konsulli austriak Borovitzka, nxënësve më të denjë, prindërit e të cilëve ishin të varfër, u dha dhurata në të holla. Numri i nxënësve ishte 132 prej të cilëve 61 i përkisnin klasës më të ulët me mësues Gjergj Benusin, 40 klasës së mesme me mësues Katoloniqin dhe 31 nxënës të mësues Gjuriqin. “Ky numër në krahasim me vitin e kaluar është 45 më i vogël, gjë që u shkaktua nga mungesat e shumta të nxënësve si rezultat i vapës së madhe të verës së atij viti”.<sup>136</sup>

Edhe më 1959 vazhdon subvencioni nga qeveria austriake, biles në shkresën 17.9.1859 që vjen nga Vjena mësojmë se “...komiteti i shoqërisë së festës së Shën Mërisë me 8 dhjetor vendos me i dhanë shkollave fillore katolike për vitin shkollor 1859 një ndihmë prej 600 fforinta austriake.”<sup>137</sup> Më 1861 u hap e para shkollë popullore nga etërit françeskanë. Kështu iu dha fund shkollave private të lagjeve me një mësues dhe u çel një shkollë e vetme për të gjithë banorët

Seminari Papnor Shqiptar u hap më 2 gusht 1859 në Shkodër. Përveç latinishtes në këtë shkollë është mësuar edhe gjuha shqipe. Lëndën e gjuhës shqipe e kanë dhënë mësues të nderuar, si: At Justin Rrota, Dom Ndre Mjeda, At Anton Xanoni, Jak Jungu. Ky i fundit është i përmendur për veprat “Elementet gramatikore të gjuhës shqipe”(1881), “Fjalor i vogël shqip-italisht”.(1895) Këta punëtorë të zellshëm të shqipes, gjuhëtarë, autorë tekstesh etj., edukuan tek nxënësit dashurinë për gjuhën amtare.

<sup>134</sup> AMSH, Arkivi i vjenës, Relacioni 989/18 datë 2 shtator 1858.

<sup>135</sup> AMSH, Arkivi i Vjenës.

<sup>136</sup> AMSH, Arkivi i Vjenës, relacioni i konsullatës, nr. 769/28, 10 shtator 1859 drejtuar Vjenës.

<sup>137</sup> AMSH, Arkivi i Vjenës.

Kërkesat për të hapur një shkollë vajzash janë të vazhdueshme, duke argumentuar “...se vetëm zbutja dhe edukimi i elementit femëror, i cili duke u kapur pas zakoneve të vjetra pengon çdo përparim, mund të vejë bazat e civilizimit të Shqipërisë. Duke ngritur një shkollë vajzash të përshtatshme dhe të organizuar mirë të vihet guri i themelit për edukimin e seksit femër i lënë mbas dore .”<sup>138</sup> Çurçia zotohet të sjellë 2 motra nga një institut i Austrisë. Secilës motër do t’i dorëzonte një shkollë vajzash që do të caktohej më vonë. Ato do të merrnin njohuri elementare dhe punë dore të nevojshme për femrat. Meqë në shkollën e djemve shkojnë vetëm vajza të vogla nga 5 deri në 10 vjeç, shkolla e vajzave do të frekuentohet prej çdo moshe dhe do të merrnin një edukim e arsim të përshtatshëm.

Të kësaj periudhe janë shkollat e para private për vajza. Kushë Mica dhe Tereze Berdica më 1859, hapën shkollën private për arsimimin e vajzave, shkollë e cila u përkrah financiarisht edhe nga qeveria austriake. Këto mësuese dhanë mësim në gjuhën shqipe. Në vitin 1865 kjo shkollë kishte 86 vajza.<sup>139</sup> Një ndër nxënëset e dalluara të Kushë Mices, Tina Nik Gjergji, hapi një shkollë shqipe për vajzat në vitin 1873-74. Lëndët që mësoheshin në këto shkolla ishin: këndim, shkrim, numëratore, vizatim, këngë dhe punëdore.

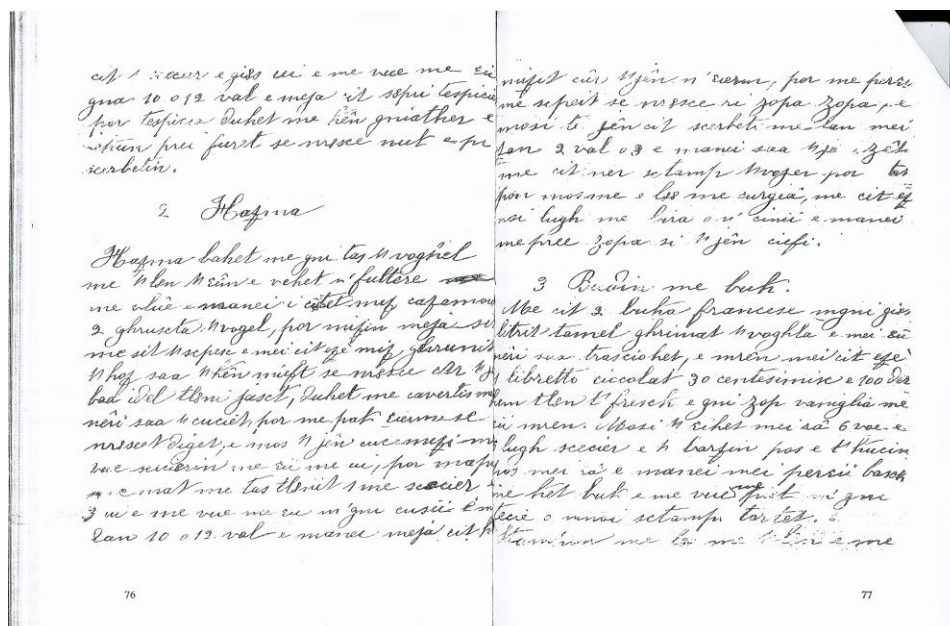
Kontributi i këtyre shkollave ka qenë i madh saqë mund të themi “... se gratë në Shkodër edhe para njëqind e më vjetve (bëhet fjalë përshekullin e XIX, shënimi im E.B) shkruejshin shqip”<sup>140</sup>. Krahas dëshmimeve të njohura deri tani, një tjetër dëshmi që na ka rënë në dorë janë disa shënime, në një teftër (bllok, shënimi im E.B) me faqe të zverdhura në të cilin përshkruhet shqip mënyra se si duhet të gatuheshin gjellët e ëmbëlsirat. Nuk është qëllimi për të dhënë mënyrën e gatimit, por aty në rreshta të shkruar me grafinë e dikurshme të shqipes, nëna bashkë me pajën i vendoste në arkë së bijës, që shkonte nuse, edhe shënime, mësim si të sillej në shtëpinë e burrit. Kuptohet se gatimet kanë një rëndësi të madhe në jetën familjare, prandaj i është kushtuar një rëndësi e madhe mënyrës të të përgatiturit të tyre. Ortografia është ajo e librave të moçëm, botuar në Shkodër gjatë shekullit XIX.

<sup>138</sup> AMSH, Arkivi i Vjenës, dokument nr. 107, datë 17 shtator 1859.

<sup>139</sup> “Burime të reja për shkollat femërore në gjysmën e dytë të shek. XIX”, revista “Shkodra 1965”, Shkodër, 1966.

<sup>140</sup> Ernest Koliqi “Gjellë e ëmbëlsina të vendit tonë”, “Shejzat” I, Nr. 1-4, viti 1972, f.62





Si mjete jetese mësueset Kusha, Tina, Tereza kanë patur të ardhurat që siguronin nga disa familje që ishin në gjendje të mirë ekonomike, por ato përfituan, me anë të lutjeve që drejtuan, edhe një ndihmë vjetore nga fondi austriak.. “Që më 1880 fillojnë kuitancat për shbërblimet e marrura nga mësuesit shqiptar për vajza nga qeveria austriake. Për Kushen e Tinen ato kanë vazhduar deri 1896-1897, ndërsa Tereza që në 1889 është në shkollën italjane posa u hapën ato. Dokumenta ka se ndihma ka filluar që në 1880, por Guerini në nje realicion thotë se jane ndihmuar që në hapjen e shkollave të tyre”<sup>141</sup>.

Në shtator të vitit 1883 Monsinjor Pashko Guerrini, argjipeshkv i Shkodrës i drejton konsullit austriak një kërkesë për të ndihmuar shkollat. “Ndihma është 1260 fiorinta në vit. Shkolla françeskane merr 1.100, Kushe Micja e Tereze Berdica 75 (së bashku) për semestër, Tina e Nikës 10 florinta.<sup>142</sup> Shkollat private shqipe për vajza financoheshin pak, por mësueset e kërkonin këtë ndihmë për të legalizuar shkollën e tyre dhe për të pasë mbrojtjen e një fuqie tjetër nga reprezaljet turke, ndryshe ato nuk do të mund t’i hapnin këto shkolla brenda në qytet në sy të autoriteteve turke.

Në çerekun e fudit të shekullit XIX, Italia filloi haptazi të konkurronte Austro-Hungarinë, duke pretenduar ekspansion ekonomik, politik, kulturor

<sup>141</sup> AMSH, Dosja e Arsimit, nr. 4562/2.

<sup>142</sup> AMSH, Dosja e Arsimit, nr. 4562/2, kërkesë drejtuar konsullit austriak, nga Pashko Guerrini, argjipeshkv i Shkodrës.

në Ballkan. Kështu në fushën arsimore interesat italiane u ndeshën me ato austriake. Depërtimi italian u favorizua edhe nga politika e qeverisë osmane. Kjo e fundit lejoi hapjen e shkollave italiane në Shkodër, në Durrës, etj më 1889. Kleri i luftoi këto shkolla, si për faktin që donte t'i qëndronte besnik perandorisë dualiste të Habsburgëve, ashtu edhe për faktin se në programin e tyre nuk kishin mësimin e besimit. Shkolla italiane për djem e për vajza si dhe azili italian për fëmijët parashkollorë u hapën më 1 janar 1889.<sup>143</sup> Më 1889 gjendja e shkollave ishte kjo:

<i>Shkollat</i>	<i>Numri i nxënësve</i>
Shkolla françeskane	250
Kolegja Saveriane	100
Shkolla femërore e motrave Stigmatine	284
Shkolla mashkullore italiane	125
Shkolla femërore italiane	70
Azili italian për parashkollorët	220

Siç tregon edhe tabela Shkodra ka 2 shkolla italiane, 1 mashkullore, 1 femërore përveç Azilit me dy sekse. Kur u hapën shkollat italiane pati një rënie të numrit të nxënësve të regjistruara dhe frekuentues në shkollën private të Tina Nikës. Për këtë ajo do të shkruante: “Gjendja e mjerueshme e vendit dhe hapja falas e shkollave të murgeshave (1879), tronditën shumë shkollën teme e me të edhe jetën teme. Për këtë arsye dhe mbasi u bë hapja e shkollave italiane (1889) mbajtja e shkollës seme u ba diçka e dyshimtë<sup>144</sup>”

Në letrën që Guerrini i dërgon Konsullatës Austro-Hungareze Shkodër dhe mban datën 18 mars 1890 mësojmë se ndihma austriake vazhdon dhe kërkon që meqenëse shkollat e Kushë Micit i ndiqnin 40 nxënës, atë të Tinës së Nikës 25 nxënës të shpërblehen e para me 100 fjorinta në vit dhe e dyta me 50 fjorinta.<sup>145</sup> Gjithashtu ai thekson se “Në qoftë se dy mësueset Mici e Tinë Gjergji (Tereza si duket ishte në marrëveshje për të hyrë në shkollën italjane, shënimi im E.B.) do të braktiseshin ato do të binin në skamje mbas një shërbimi të gjatë të kryer prej Micit në mësimin e edukimin e vajzave”.<sup>146</sup> Më 1891 shkolla e Tereze Berdicës. ka 90 nxënës.”

<sup>143</sup> Arkivi i Muzeut të Shkodrës, dosja e arsimit shekulli i XIX.

<sup>144</sup> AMSH Dosja e arsimit e shek.XIX. Letër e Tina Nik Gjergjit, datë 28 prill 1889.

<sup>145</sup> AMSH, Dosja E arsimit, nr. 4562/2, 18 mars 1890.

<sup>146</sup> Po aty.

Kleri katolik duke shfrytëzuar ndihmën austriake, e gjallëroi veprimtarinë e vet arsimore. Më 1875 etnit jezuitë hapën edhe një shkollë fillore. Dy vite më vonë u hap “Kolegja Saveriane”. Gjuha shqipe u dha si lëndë e veçantë që me krijimin e saj. Programi synonte: “...me vaditë (*me mësue*) nxanësit për një përdorim udobisht të gjuhës, si dhe për t’u dhanë atyne shprehitë e domosdoshme për komunikim me shkrim dhe me gojë në tregëti”.<sup>147</sup> Që nga viti i parë amza dhe regjistrat e notave kanë patur dhe shtyllën e shqipes, po kështu edhe librezat dhe të ndarit e çmimeve vjetore kanë patur çmime të veçanta për gjuhën shqipe. Në tri vitet e para lëndën e gjuhës e dha At Luigj Mazza, më 1880-1881 At.Jak Jungu, 1881-1884 Dedë Pazi. Jezuitët shtypën në shtypshkronjën e tyre disa libra fetarë në gjuhën shqipe.

Në Shkodër gjatë shekullit XIX (1889, 1894, 1895, 1897), kemi edhe një zgjerim shtim të numrit të mejtepeve pothuajse në çdo lagje të qytetit, mejtepe për fëmijë të moshës shkollore e parashkollore, që janë hapur që në fillim të shekullit të 15-të. Ata drejtoheshin nga hoxhallarët.<sup>148</sup>

Mbas shkollës fillore turke, iptadadije, më 1858 u hap në pazarin e Shkodrës (pranë kalasë) shkolla e parë ryzhdije (qytetëse), e cila, më 1860, u shpërngul në qytet. Kontigjenti i kësaj shkolle erdhi duke u rritur, përmbajtja vazhdimisht u pasurua me lëndë të reja duke siguruar formim më të gjerë të nxënësve. Numri i nxënësve i kaloi të 100 vetët. Në këtë shkollë kanë mësuar edhe nxënës të besimeve të tjera. Këtu fillon karrierën e mësuesisë Daut Boriçi, i cili më 1863 ishte kryemësues. Më 1867 ai ishte në listën mësuesve të dalluar të qytetit<sup>149</sup>. Në këtë shkollë kanë dhënë mësim “emra të tillë, si Sali Efendiu i Madh, Ahmet Efendi Kalaja, Ahmet Efendi Basha, tre nga myderizët e afirmuar të vendit”.<sup>150</sup> Daut Boriçi është dalluar krahas përgatitjes profesionale, organizative e drejtuese edhe si gjuhëtar e autor tekstesh. Ashtu siç thuhet në Historinë e Shqipërisë: “...kleriku patriot mysliman, Daut Boriçi, botoi më 1869, në Stamboll një abetare të gjuhës shqipe, e cila, duke përdorur alfabetin arab, përpiquej të fitonte për çështjen kombëtare shtresa e gjërë e popullatës myslimane, pa rënë në sy të censurës”.<sup>151</sup> Kjo abetare e dorëshkrimet, dëshmojnë qartë për përpjekjet e patriotëve për të futur shqipen në shkollat turke që i kontrollonte administrata e pushtuesit. Mësuesit patriotë ashtu si

<sup>147</sup> Programi i shkollave tregtare në Kolegjë të Sh.F. Saverit, Shkodër, 1921, f.12.

<sup>148</sup> Shkollat turke në Shkodër”, dorëshkrim pranë Institutit të Studimeve Pedagogjike, Tiranë, 1973.

<sup>149</sup> Gazeta “Takvimi Vekajim, Stamboll, 25 shtator 1867.

<sup>150</sup> F. Luli I. Dizdari, N.Bushati “Në kujtim të brezave”, Shkodër, 1997, f. 90.

<sup>151</sup> Historia e Shqipërisë, volumni i dytë, Tiranë, 1965, f. 107.

edhe në shkollat e tjera të huaja punuan për të ngjallur atdhedashurinë tek nxënësit nëpërmjet përdorimit në të folur e shkruar të gjuhës shqipe. Në Ruzhdije dha mësim edhe Hafiz Halit Bushati, i cili u dallua jo vetëm për marrëdhëniet e drejta që krijonte me nxënësit e prindërit, por edhe për përdorimin e gjuhës shqipe gjatë procesit mësimor.<sup>152</sup> Ai ka meritën se la disa vjersha të shkruara në gjuhën shqipe me alfabet arab e përmbajtje fetare.<sup>153</sup> Më 1900 shkolla ruzhdije kishte 103 nxënës dhe katër mësues.

Një figurë e shquar, që kontribuoi për arsimimin e brezit të ri dhe për të rrënjosë tek ata dashurinë për gjuhën shqipe ishte Hafiz Ali Ulqinaku. Ndonëse merrte rrogë nga sullneti, ai pohon me krenari identitetin e tij kombëtar.<sup>154</sup> Në autobiografinë e tij paraqitur në Ministrinë e Arsimit të Turqisë për t'u pranuar mësues ai deklaronte: "*Gjuha ime asht shqipja, shkruaj e flas arabisht, turqisht e shqip*".<sup>155</sup> Ai ka meritën krahas hartimit të tre fjalorëve shqip-turqisht e anasjelltas, edhe të një abetareje shqipe me shkronja arabe.<sup>156</sup> Hafiz Ali Ulqinaku përktheu më 1873 Mevludin në shqip me alfabetin arabo-osman, në parathëhënien e të cilit do të shënonte: "*N'gjuhën shqipe kam qëllim un me i tregue, që kështu vllaznit sa do pak me përfitue*",<sup>157</sup> sepse "*...asht një gjuh' qi me kalem s'asht kollanis*"<sup>158</sup>. Mevludi u si mësim suplementar për nxanësit djelm e varza<sup>159</sup>

Për përgatitjen e kuadrit fetar edhe në këtë periudhë vazhojnë veprimtarinë e tyre medreseja e Qafës, e hapur nga Mehmet Pashë Plaku dhe ajo e Pazarit, e hapur nga Kara Mahmut Pasha. Në këto medrese kanë dhënë mësim figura të shquara. Në medresenë e Qafës dhanë mësim: Jusuf Tabaku, Adem Myftia etj., ndërsa në atë të Pazarit: Haxhi Sheh Shamia, Haxhi Halit Bushati etj., ku kishin edhe studiot e tyre.<sup>160</sup>

Rrjeti i shkollave zyrtare e fetare turke në vitin shkollor 1894-1895 përfshinte 101 shkolla në qytet dhe në rrethet e Shkodrës, 75 nga të cilat ishin të sistemit të vjetër të mbajtura e drejtuara nga hoxhallarë, dhe 26 të sistemit të ri<sup>161</sup>.

Shqipja nisi të mësohej dhe të lexohej edhe nëpër fshatra ose qendra të tjera të banuara të Shkodrës. Këto shkolla drejtoheshin nga kleri e

<sup>152</sup> Faik Luli, vepër e cituar, f. 146.

<sup>153</sup> Po aty, f. 150.

<sup>154</sup> Faik Luli, vepër e cituar, f. 125.

<sup>155</sup> Po aty.

<sup>156</sup> Hafiz Ali Ulqinaku, Elifbaja (Abetarja), fotokopje në AQSH.

<sup>157</sup> Hafiz Ali Ulqinaku "Mevludi Sherif", 1933, f. 31.

<sup>158</sup> Po aty.

<sup>159</sup> Hamdi Bushati, "Materiale për Shkodrën", dorëshkrim.

<sup>160</sup> Hamdi Bushati "Gjendja Arsimore e Shqipërisë në Periudhën osmane, dorëshkrim, f.18.

<sup>161</sup> Jup Kastrati, revista "Arsimi popullor", Nr. 2-1963, f.62.

subvensionoheshin nga Austro-Hungaria. Shkolla shqipe të tilla ishin ajo e Shirokës (1874), Troshanit (1882), Bajzës në Kastratit (1883), Blinisht (1891), Selcës së Këlmendit (1891). Për këtë të fundit shkruhet: “...Në vitin 1893 P. Joakin Serreqi O.F.M. ndreqë në Selcë një shkollë me lokal të mjaftueshëm për 50 xânsa., Po në këtë vit edhe P. Basil Chiaroni, O.F.M kishte çelur një shkollë shqipe në Hot (Traboin) dhe Pllanë (1898)”<sup>162</sup>

### **PËRFUNDIME:**

Kombi shqiptar i gjendur ende nën pushtimin osman, nuk kishte të drejtë të hapte shkolla në gjuhën e vet amtare. Falë iniciativës së figurave të shquara të interesuara për arsimimin e bijve të vet u bë e mundur hapja e shkollave. Megjithatë në shkolla të ndryshme, haptazi apo fshehurazi u lëvrua gjuha shqipe.

Shkollat e hapura e të mbajtura nga klerikët nuk kanë patur vetëm karakter fetar. Ata kanë luajtur një rol të rëndësishëm në arsimimin e brezit të ri. Qëllimi i shkollave ishte t’i përgjigjeshin nevojave të kohës, kishin qëllim praktik dhe synonin aftësimin e nxënësit për jetën.

Shkollat e hapura në këtë periudhë pavarësisht kush i hapi apo i mbështeti, luajtën një rol të rëndësishëm në arsimimin e brezit të ri, sollën jo vetëm fillesat e një arsimit dhe mendimi perëndimor, por ndikuan që Shkodra shumë shpejt të shndërrohet në një qendër arsimore e kulturore. I rëndësishëm është fakti se këto shkolla nuk u ndoqën vetëm nga djemtë, por edhe nga vajzat. Ato patën një përhapje pothuajse në të gjithë Vilajetin.

### **BIBLIOGRAFIA:**

1. Arkivi i Muzeut të Shkodrës, Dosja e Arsimit, Nr.4562/2
2. Arkivi i Muzeut të Shkodrës, Arkivi i Vjenës.
3. Bushati,H :“Materiale për Shkodrën”, dorëshkrim.
4. Bushati, H (1973): “Gjendja Arsimore e Shqipërisë në periudhën osmane”, dorëshkrim.
5. Gazeta “Takvimi Vekajim, (25 shtator 1867). Stamboll.
6. Grup Autorësh, (1984): “Historia e popullit shqiptar”, vëllimi II, “Zhvillimi ekonomik e shoqëror i Shqipërisë”, Tiranë.
7. Kastrati, J.(1963) :“Kontribut për historinë e arsimit në rrethin e Shkodrës deri në vitin 1912”, “Arsimi Popullor”, Nr. 2, Tiranë.
8. Kurti, D.(1935): “Vepra kulturale e elementit katolik në Shqipëri”, Shkodër.
9. Kurti,D(1993) : “Shkolla franceskane”, “Kumbona e së diellës”, Shkodër, 7 (13).
10. Koliqi, E. (1972): “Gjellë e ambëlsina të vendit tonë”, “Shejzat”,I, Nr. 1-4.
11. “Lirija”(1910) Selanik.
12. Luli, F.,Dizdari, I., Bushati, N.(1997):”Në kujtim të brezave”, Shkodër.

<sup>162</sup> Mikel Prendushi, “Studime Historike”, Nr.3-1974, f.77

13. "Përparimi", (1915), Shkodër, Nr.6, Nr. 10.
14. Prenushi, M. (1974): "Vështrim historik mbi zhvillimin e arsimit në Shkodrën e shek. XIX", Studime historike, Nr. 3.
15. "Programi i shkollave tregtare në Kolegjë të Sh.F. Saverit", (1921) Shkodër.
16. Qafëzezi, M., I (1936): "Dhaskal Gjoka".
17. "Shkupi", (1911), Nr. 12.
18. "Shkollat turke në Shkodër", (1973) dorëshkrim, pranë Institutit të Studimeve Pedagogjike, Tiranë, 1973
19. Ulqinaku, A: Elifbaja (Abetarja), fotokopje në AQSH
20. Ulqinaku, A (1933): "Mevludi Sherif".

## MODELET E ARSIMIT NË SISTEMIN E BURGJEVE

Marinela Sota

*Universiteti i Tiranës, Fakulteti i Shkencave Sociale, Departamenti i Punës dhe  
Politikave Sociale*

### Education models in prison systems

#### ABSTRACT

Education and professional qualifications must be integrated in all aspects of prison life. Education has a very significant role for the prisoners, in their everyday life in prison and in relation to their integration after the sentence. Conceptualization of education in prisons as a comprehensive process varies in different countries in Europe. The article presents the ways of conceptualization and realisation of the education in prisons in different countries and in Albania and their impacts on prisoners life during and after the sentence. In this article are presented main ways of conceptualization of education in prisons, ways how the society conceptualize and consider it, the roles of the prison staff in this regard, the importance of motivation to the prisoners to take part in education programs, their expectations and perceptions they have for the education in prisons. It's also analyzed the education as a protective factor for recidivism in the future, especially for specific groups as minors.

#### Hyrje

Arsimimi dhe trajnimet profesionale duhen të jenë të integruara në të gjitha aspektet e jetës së burgut. Arsimimi ka një rol shumë të rëndësishëm për të dënuarit, si në jetën e tyre të përditshme në institucionet e vuajtjes së dënimit, ashtu edhe për integrimin e tyre në shoqëri, pasi të kenë vuajtur dënimin. Konceptimi i arsimimit në burgje si një proces gjithëpërfshirës është i ndryshëm në vende të ndryshme të Evropës. Në këtë artikull paraqitet mënyra e konceptimit dhe realizimit të këtij procesi në vende të ndryshme të Evropës dhe në Shqipëri. Në atikull paraqiten disa mënyra se si është konceptuar roli i arsimimit në burgje, mënyra se si e koncepton shoqëria atë, roli i punonjësve të burgjeve, mënyrat se si mund të motivohen të burgosurit për të marrë pjesë në programet e ndryshme, si

dhe çfarë pritshmërih kanë ata dhe si e vlerësojnë arsimin që marrin në burgje. Gjithashtu, analizohet edhe fakti nëse arsimit i marrë në burgje shërben për të parandaluar sjelljen e mundshme kriminale të të dënuarve në të ardhmen, sidomos për grupe të veçanta siç janë të miturit.

### 1. Modelet e ndryshme të procesit të arsimimit

Konventa Evropiane për të Drejtat e Njeriut thotë që “Askujt nuk i mohohet e drejta për t’u arsimuar” (neni 2)<sup>ix</sup>. Gjithashtu, Traktati i Lisbonës e ka përfshirë të drejtën për t’u arsimuar në seksionin e të Drejtave të Njeriut. Neni 18 i traktatit shprehet se “Kushdo ka të drejtën për t’u arsimuar dhe për të patur akses në trajnime fillestare dhe të vazhduar”<sup>x</sup>. Të burgosurit hasin barriera të konsiderueshme për të patur akses në programe arsimuese. Për këtë arsye ekzistojnë një sërë dokumentesh ndërkombëtare që ia garantojnë atyre këtë mundësi, si: Rregullat e Standardeve Minimum për Trajtimin e të Burgosurve të miratuara nga Kombet e Bashkuara dhe Rregullat Evropiane të Burgjeve të miratuara nga Këshilli i Evropës<sup>xi</sup>.

Shoqata Evropiane e Arsimit në burgje e shikon arsimin në burgje si një të drejtë morale, e cila plotëson një nevojë themelore. Njerëzit që gjenden në burgje janë qytetarë të shtetit përkatës. Çdo qytetar ka të drejtën për një arsimim që zgjat gjithë jetën për të rritur zhvillimin e tyre personal. Atëherë çdo të burgosuri duhet t’i garantohet e drejta për t’u arsimuar<sup>xii</sup>.

Për sa i përket qëllimit të programeve të arsimimit në burgje, ka mendime të ndryshme. Sipas disa pikëpamjeve, qëllimi i arsimit në burgje është pakësimi i dëmeve që shkakton të qëndruarit në burg<sup>xiii</sup>. Ndërsa disa autorë të tjerë e shohin arsimin si një mënyrë për të ndihmuar të burgosurit të riintegrohen në shoqëri pas vuajtjes së dënimit. Pavarësisht pikëpamjeve të ndryshme, e përbashkëta e të gjithë autorëve është se ata bien dakord se arsimimi është një proces i nevojshëm për të burgosurit dhe efektet e tij tek të burgosurit janë pozitive.

Padyshim që pikëpamjet e ndryshme në lidhje me qëllimin e arsimimit kushtëzojnë modelet e arsimit në burgje dhe për këtë ka prova në gjithë vendet e Evropës, gjë që bën që debati në lidhje me përshtatshmërinë dhe efektivitetin e secilit model të vazhdojë edhe më tepër. Kështu janë paraqitur një numër i madh modelesh të ndryshme mbi arsimin në burgje. Tri modelet kryesore janë: modeli mjekësor, modeli i pamjaftueshmërisë konjitive dhe modeli oportunist. Këto modele kanë në bazë qasje të ndryshme në lidhje me të burgosurin si individ. Modeli mjekësor fokusohet mbi trajtimin e problemeve psikologjike tek kriminelit; modeli i pamjaftueshmërisë konjitive fokusohet mbi zhvillimin moral, kurse modeli



oportunist fokusohet mbi lidhjen e të mësuarit me trajnimin për punësim. Të treja këto modele kanë avantazhet e tyre në lidhje me atributet e ndryshme që iu adresojnë të burgosurve, gjithsesi është kritikuar fakti që ato nuk marrin parasysh konceptin e dinjitetit njerëzor<sup>xiv</sup>. Munoz (2009) në lidhje me këtë thotë: “Duke qenë se arsimimi është i lidhur në mënyrë ironike dhe të paramenduar me të mësuarin, arritja e potencialit të zhvillimit njerëzor, dinjitetit njerëzor, duhet të jetë një shqetësim kryesor për arsimin në burg, jo thjesht si një plotësim. Ai duhet që të synojë zhvillimin e plotë të personalitetit duke kërkuar mes të tjerash, që i burgosuri të ketë akses në aktivitete formale, kulturore dhe fetare, aktivitete sportive, edukim social, edukimi i lartë, dhe akses në biblioteka<sup>xv</sup>.”

Në Evropë identifikohen pesë modele të arsimit në burgje që fokusohen në aspektin organizacional që mbështet këtë arsimim. Këto janë:

1. Modeli i eksportit, ku autoritetet e arsimit kanë përgjegjësinë për përmbajtjen, organizimin dhe financimin e arsimit. Legjislacioni për arsimin është universal dhe të burgosurit nuk bëjnë përjashtim; ata kanë të njëjtat kushte dhe mundësi si të gjithë qytetarët e tjerë.
2. Modeli i vetëmbështetjes, ku arsimit i të burgosurve rregullohet në legjislacionin e burgjeve dhe në legjislacionin e Shërbimit të Provës. Përgjegjësia përfundimtare është në duart e administratës së burgut ashtu si dhe përgjegjësia financiare për arsimin e të burgosurve. Për sa është e mundur, të burgosurit duhet të kenë akses mbi të njëjtat mundësi arsimit si dhe komuniteti në përgjithësi. Në këtë model arsimit bëhet nën mbikëqyrjen e agjencisë kombëtare për arsim.
3. Modeli i importit, ku autoritetet e arsimit kanë përgjegjësinë e përgjithshme duke përfshirë dhe përgjegjësinë financiare të arsimit në burgje. Ligji mbi arsimin nuk bën dallim midis arsimit që ofrohet në një institucion penicitar dhe arsimit që ofrohet në komunitet. Në parim, të njëjtat kurse ofrohen si në burgje ashtu edhe në komunitet dhe mësuesit kanë të njëjtat kompetenca.
4. Modeli kontraktor, ku të burgosurit kanë akses mbi të njëjtat mundësi si në komunitet me arsimin që rregullohet nga ligjet që aplikohen për sistemin e burgjeve. Burgjet dhe Shërbimi i Provës kanë përgjegjësinë e përgjithshme për programin. Në këtë lloj modeli ka shumë rëndësi bashkëpunimi i burgjeve me njëri-tjetrin dhe me Shërbimin e Provës, në mënyrë që të sigurohen mundësi të barabarta.
5. Modeli i kombinuar, ku legjislacioni për arsimin nuk bën dallim mes arsimit në burg dhe arsimit në përgjithësi. Ky model kërkon direktiva kombëtare për arsimin e të burgosurve, si në sistemin e shkollave në

komunitet ashtu edhe në ato në institucionet penitenciare. Përgjegjësia ndahet nga dy organizata paralele.

Modelet më të përhapura janë ato të importit dhe të vetëmbështetjes. Modeli i importit është i përdorur në Norvegji, Islandë, Estoni, etj. Ndërsa modeli i vetëmbështetjes përdoret në Danimarkë dhe në vende të tjera. Modeli i importit është më i përdorshëm duke qenë se është më e lehtë në këtë model të ketë zhvendosje të buxhetit, duke qenë se alokimin e fondeve e ka kompetencë Ministria e Drejtësisë. Ky model mbështetet mbi parimin e normalizimit. Duket se modelet e përdurura varen shumë nga kultura dhe nga politika që ndjekin vende të ndryshme. Në vendet skandinave, të burgosurve u njihen një më shumë të drejta dhe punonjësit e burgjeve janë shumë të përfshirë në jetën e institucionit dhe në aktivitete me të burgosurit. Kjo pikëpamje pozitive mbi të burgosurit inkurajon trajtim më dinjitoz dhe përpjekje më të suksesshme për integrimin e tyre<sup>xvi</sup>. Gjithsesi në vendet e tjera, programet e rehabilitimit tentojnë ta shohin të burgosurin si person që ka kryer vepër penale dhe fokusohen mbi shpagimin që ai duhet t'i bëjë shoqërisë, gjë që sjell pasoja negative mbi procesin e rehabilitimit.

## 2. Përshtatshmëria e mjedisit të burgut me arsimin

Rekomandohet që zhvillimi i programeve të arsimit në burgje duhet të jetë një objektiv thelbësor për insitucionet në burg dhe kjo duhet të jetë e qartë për të gjithë ata që janë të përfshirë duke futur këtu si ofruesit e shërbimit ashtu edhe punonjësit e burgjeve. Është e nevojshme të ketë një bashkëpunim për të përcaktuar llojin e arsimit dhe trajnimit që do të ofrohet. Autoritetet e arsimit dhe autoritet e burgjeve dhe të shërbimit të provës në nivel kombëtar, rajonal dhe lokal duhet të diskutojnë së bashku fushën dhe nevojat dhe mundësitë për arsim, e parë kjo nga perspektiva dhe nevojat e të burgosurve në mënyrë që të përcaktohen programet e kurseve që do të ofrohen. Duhet të kenë mundësi të barabartë për punë, arsim dhe aktivitete të tjera të aprovuara në burgje, të gjitha këto gjatë orëve të një dite pune normale. Gjithashtu është parë thelbësore të ofrohet mbështetje adekuate që lidh programet e të mësuarit me ato të aftësimin me komunitetin lokal duke i dhënë të burgosurve mbështetje edhe pas lirimit të tyre<sup>xvii</sup>.

Në këtë aspekt janë propozuar dy politika të ndryshme, të cilat mund të ofrojnë një kornizë për identifikimin e tendencave dhe karakteristikave të përgjithshme. Modeli i parë bazohet mbi dokumentet e politikave të Këshillit të Evropë, sipas të cilave edukimi në burgje duhet të jetë sa më afër edukimit më të mirë për të rriturit në shoqërinë jashtë. Dhe

duhet që të kërkohet vazhdimisht mënyra për t'i lidhur të burgosurit me komunitetin jashtë<sup>xviii</sup>. Ky model është i ndërtuar rreth njohjes së të burgosurit si individ dhe jo si shkelës i ligjit. Modeli i dytë, ai Anglo-Amerikan fokusohet në tri cilësi themelore: stereotipe negative mbi të burgosurit, sjelljet hakmarrëse dhe një rritje të konsiderueshme të përdorimit të izolimit në sistemin e drejtësisë. Ky model është më mbizotërues edhe në Evropë. Në lidhje me këtë model, është vënë në pikëpyetje fokusi i tepruar që i bëhet arsimit si një mjet për të mbështetur rehabilitimin. Ky model e sheh arsimin si një mjet për të lehtësuar pasojat dëmtuese që sjell mjedisi i burgut, por nënvlerëson mundësitë që arsimi mund t'u japë të burgosurve në jetën e tyre pas lirimit. Që burgu të jetë një mjedis mësimdhënies kuptimplotë, të mësuarit dhe trajnimet duhet të përputhen me nevojat reale të popullatës së burgut, para dhe pas lirimit. Kjo gjithashtu është parë si një arsye që i bën të burgosurit të mos marrin pjesë në programe të edukimit duke qenë se programet e ofruara nuk përputhen me nevojat e individëve<sup>xix</sup>.

Pavarësisht tipit apo cilësisë së arsimit që ofrohet në burgje, të burgosurit përballen me një numër barrierash insitucionale dhe situacionale. Këtu përfshihen vështirësitë për të përmbushur një kurs të pambaruar pas lirimit dhe fakti që transferimet në burgje të tjera mund të ndërpresin trajektoren e të mësuarit të një të burgosuri<sup>xx</sup>. Në fakt, në një studim për të burgosurit, u gjet se arsyeja kryesore për mosplotësimin e kurseve nga të burgosurit ishte se ata ishin transferuar në një burg tjetër. Pothuajse gjysma e atyre që morën pjesë në studim (41 %, 51 vete) dhanë këtë arsye<sup>xxi</sup>. Qendra për Drejtësi Sociale, raportoi në 2008, se hapat e bërë në kurset dhe trajnimet mbi aftësitë ishin kthyer deri diku pas për shkak të lëvizjes në masë të të burgosurve në burgje të ndryshme. Për më tepër, lëvizja e të burgosurve mes burgjeve ndërmerret pa u bërë një njoftim afatgjatë dhe shpesh është parë të jetë arbitrare, përveç rasteve të transferuara për arsye sigurie. Si rezultat i transferimit, planet individuale për të mësuar, rezultatet e zhvillimit të aftësive dhe progresi i bërë humbasin, pavarësisht faktit se këto janë plotësuar në burgun e mëparshëm<sup>xxii</sup>. Atëherë duket se duhet të planifikohen masa për të pakësuar pasojat negative që mund të ketë transferimi i të burgosurve për arsimimin e tyre. P.sh., Suedia e kaloi këtë problem përmes mundësisë së të mësuarit në distancë në të gjithë burgjet e Suedisë<sup>xxiii</sup>. Në këtë model të burgosurit punojnë rregullisht me mësuesit që fizikisht ndodhen në një burg tjetër. Duke përdorur këtë model transferimet nuk shkaktojnë probleme në lidhje me arsimin dhe trajnimin. Përdorimi i të mësuarit nëpërmjet internetit si mjet për të ndihmuar kapërcimin e pasojave negative të transferimit të të

burgosurve nga pikëpamja e të mësuarit janë bërë subjekt eksperimentimi në shkallë të vogël fillimisht dhe pastaj në nivel kombëtar.

Një tjetër çështje me të cilën përballen të burgosurit në lidhje me vazhdimësinë e të mësuarit të tyre është edhe kohëzgjatja e burgimit. Kërkimet tregojnë që shumë të burgosur të rinj kalojnë kohë të shkurtër në burg, e cila është një pengesë për të marrë pjesë në aktivitetet mësimdhënëse<sup>xxiv</sup>. Kohëzgjatja e shkurtër e të qëndruarit në burg bëhet lehtësisht pengesë për vazhdimin e arsimit nga këta individë. Studiuesit rekomandojnë se vende që hasin këtë problem, të angazhohen për të siguruar aktivitete mësimdhënie, që të jenë të përshtatshme për të gjithë të burgosurit, pavarësisht kohëzgjatjes së qëndrimit të tyre në burg. Kjo varet nga bashkëpunimi i fuqishëm me sistemin e shkollave nga të cilat të burgosurit e rinj kanë ardhur dhe te të cilat do të kthehen pas mbarimit të dënimit. Një qasje e mundshme do të ishte të vlerësoheshin aftësitë e secilit të burgosur që ka një dënim të shkurtër për të vuajtur dhe pastaj të hartohej një plan që do ta motivonte atë ta vazhdonte mësimin edhe pas lirit. Kështu që bashkëpunimi me institucionet jashtë burgut është i rëndësishëm, si gjatë vuajtjes së dënimit ashtu edhe pas tij. Lirimi i të burgosurit duhet të përgatitet në bashkëpunim me shërbimet sociale, shërbimet në shëndetin mendor apo shëndetësisë në përgjithësi, punësimit dhe të arsimit në komunitet ashtu edhe me organizatat shoqërisë civile, në mënyrë që i burgosuri të marrë mbështetje të nevojshme pas lirit. Në fazën e lirit çdo i burgosur duhet të marrë një vlerësim për nevojat për shërbime dhe aftësinë për t'u përshtatur në shoqëri. Duhet të ketë një përdorim të mirë të ekspertizave dhe mundësive që ofron tregu i punës për të dënuarit, në mënyrë që të sigurohet një tranzicion për ta në shoqëri.

### **3. Motivimi i të burgosurve për të marrë pjesë në programet e të mësuarit**

Kur marrim në konsideratë përshtatshmërinë e mjedisit të burgut për mësimdhënie, është thelbësore të konsultohemi me mendimin e vetë të burgosurve.

Në Evropë janë bërë përpjekje të konsiderueshme për të pasur raporte që kanë tentuar të mbledhin përshtypjet sesi të burgosurit e shohin arsimin. Qëndrimet e tyre ndaj arsimit janë shumë të rëndësishme për sjelljen e tyre dhe pjesëmarrjen në programet e arsimit. P.sh., është vënë re se shumë të burgosur të rinj kanë ndjesi negative për shkollën dhe programet që janë zhvilluar në burgje<sup>xxv</sup>. Në disa vende sistemi i vlerave është përcaktuar si një nga arsytet që braktiset arsimimi nga të burgosurit.

Për shumë njerëz arsimit nuk është pjesë e prioriteteve të tyre në jetë. Në vendet e tjera, arsyet e dhëna për lënien e arsimit janë mungesa e motivimit, probleme me drogën dhe vështirësi në të mësuar.

Studiuesit sugjerojnë që arsimit për të rritur, i bazuar mbi idenë e një shansi të dytë për t'u arsimuar, ka një rol të rëndësishëm për të luajtur në dhënien e alternativave të qarta për të burgosurit, që kanë qenë faktori kryesor për eksperiencat negative në lidhje me arsimin përpara se të hynin në burg. Shërbimi i Arsimit në Irlandë theksoi rolin e strategjisë për edukimin e burgjeve në ndryshimin e situatës duke deklaruar se një nga qëllimet e tij kishte qenë të vendoste dëshirën dhe kapacitetin për të mësuarit gjatë gjithë jetës për të burgosurit<sup>xxvi</sup> në bazë të programeve të edukimit në burgje.

Faktori që shumë të burgosur ta shohin arsimin si një mundësi të dytë dhe që të ndikojë pjesëmarrjen e tyre në arsim përmendet nga një studim i bërë në Irlandë. Në këtë studim u gjet se burgimi vetë ishte faktori kryesor motivues për të dënuarit për të vazhduar arsimin në burg. Faktorët që i shtojnë të burgosurit drejt arsimit ishin unike në kontekstin e burgut dhe të pakrahasueshme me situatat jashtë burgut, dhe përfshinin komente të tilla, si: nevoja për t'iu larguar mërzisë apo shkëputja nga kufizimet e jetës së përditshme të burgut. Faktorët që i tërheqin ata nga ana tjetër, ishin të ngjashëm me ato të verifikuara në popullata të rritura jashtë burgut të tilla, si: dëshira për të përmirësuar mundësitë e punësimit apo dëshira për të bërë familjet e tyre krenare. Në një studim të ngjashëm<sup>xxvii</sup> në Norvegji, tri kategori motivacionesh u identifikuan. U zbulua se motivimet kryesore për të dënuarit ishin:

1. Të përgatiturit për jetën pas lirim;
2. Socializimi dhe arsye të tjera që lidhen me kontekstin e burgut;
3. Qëllimi për të marrë njohuri dhe aftësi

Është e rëndësishme të theksohet se përgatitja për jetën si motivacion shpjegon edhe variancën nga dy faktorët e tjerë. Kështu, duket me vend të vihet në dukje që ndërsa arsimit në burgje duhet të fokusohet mbi të ardhmen e të burgosurve, edukatorët në burgje duhet të kenë parasysh, që edhe pse motivimet për të marrë pjesë mund të ndikohen nga konteksti i burgut, edukatori ka një rol të rëndësishëm për të luajtur duke ndihmuar që i dënuari të transformojë motivimin fillestar në objektiva dhe dëshira të qarta në lidhje me zhvillimin personal.

Pjesëmarrësit në një sondazh<sup>xxviii</sup> në Britaninë e Madhe u shprehën se eksperiencat e të mësuarit në burg ishte pozitive dhe dy të tretat e tyre e panë atë si një përdorim konstruktiv të kohës së tyre dhe e përcaktuan atë si të dobishme dhe të vlefshme. U gjet gjithashtu se vetëm 4 % e

pjesëmarrësve e kishin lënë programin para se ta mbaronin, që ishte një masë e vogël në krahasim me lënien e arsimit të rriturit në përgjithësi. Kështu që duket se shumica e të burgosurve kanë qëndrime pozitive ndaj arsimit, gjë që mund të jetë një burim i rëndësishëm inkurajimi për të gjithë pjesëmarrësit në proces.

### 3.1 Studime në Shqipëri

Në Shqipëri ka shumë pak studime të tilla, një prej të cilëve është kryer me të miturit e dënuar me burgim në Institucionin e Edukimit në Kavajë në vitin 2010<sup>xxix</sup> (Sota&Sufaj, 2010) dhe synonte të evidentonte problemet e arsimit të të miturve me burgim në Shqipëri para dënimit të tyre, lidhjen që dënimi penal dhe problemet e arsimit kishin me situatën e fëmijës në familje, si dhe të identifikonte mënyra të perceptuara nga vetë fëmijët për t'i ndihmuar ata në procesin e të mësuarit.

Disa nga rezultatet e këtij studimi janë:

*Statusi i fëmijës dhe marrëdhënia e tij me shkollën para dënimit.* Rezultatet e këtij studimi treguan se fëmijët që dënohen me burgim janë fëmijë që e kanë braktisur shkollën në një mesatare 12.46 vjeç, pra që braktisja e shkollës është një faktor risku për përfshirjen në kriminalitet dhe për marrjen e dënimeve me burgim.

Në masën më të madhe fëmijët kishin si motivacion për të shkuar në shkollë marrjen e njohurive dhe të dëftesës, pra ky motivacion mund t'i udhëheqë edhe për ripërfshirjen në shkollë gjatë vuajtjes së dënimit.

*Mbështetja e familjes për fëmijën në procesin e të mësuarit para dënimit-* Fëmijët në një masë të madhe jetonin me të dy prindërit dhe familjet nuk ishin familje të mëdha, pra faktorët e riskut si familja me një prind dhe familjet e mëdha nuk janë të rëndësishme në përfshirjen në kriminalitet të këtyre fëmijëve dhe as në qëndrimin e tyre ndaj shkollës.

Arsimi i ulët i prindërve sipas studimit të dy prindërit ishte një faktor risku që ekzistonte te të miturit e burgosur.

Papunësia e nënave ishte prezente në një masë të madhe tek të miturit e burgosur, gjë që nuk kthehet në një mbështetje për fëmijët dhe procesin e të mësuarit, por duket se është një faktor risku për qëndrimin e fëmijës ndaj shkollës.

Niveli i komunikimit të fëmijëve në familje ishte shumë i ulët, 6 u përgjigjën se nuk komunikonin me asnjë dhe vihet re mungesa e komunikimit me babain.

Në një masë të madhe ishte nëna që mbante lidhje me shkollën, gjë që flet për rëndësinë e mbajtjes së lidhjes me shkollën dhe dhënien e mbështetjes për të nga të dy prindërit.

Qëndrimi në kohën e lirë pa bërë asnjë aktivitet interesant për fëmijët, në ambiente të pasigurta dhe të pakontrolluara si rruga, mosstrukturimi i kohës së lirë, mungesë e leximit, duket se janë prezente në një masë të madhe tek të miturit e burgosur.

Konfliktet me anëtarët e familjes vinin për shkak të mosrespektimit të disiplinës prej të miturve, gjë që tregon se problemet e disiplinës ishin prezente tek këta fëmijë. Por në një masë të madhe duket se konfliktet në familje vijnë edhe për shkak të mosplotësimit të nevojave të shkollës nga prindërit, gjë që flet ose për pamundësi ekonomike ose për neglizhim të fëmijëve. Është një nga rezultatet që mund të thellohet më tej në studime të tjera.

*Problemet e fëmijës në shkollë para dënimit.* Fëmijët ndahen në ata që kanë vështirësi me lëndët dhe ata që nuk kanë vështirësi, të cilët janë më shumë. Fëmijët duket se kanë më shumë probleme me matematikën.

Mësimi në shtëpi ishte një nga problemet që vlen të diskutohet. Në masë të madhe fëmijët pranuan se nuk studionin fare në shtëpi, gjë që duhet të na bëjë të mendojmë për një sistem shkolle gjatë vuajtjes së dënimit që i ndihmon edhe në procesin e studimit.

Fëmijët kanë gjetur dhe referuar si probleme të rëndësishme të shkollës procesin mësimor problematik në drejtim të librave dhe përmbajtjes së tyre jointerese, mungesës së aktivitetëve në klasë dhe klasat e mëdha.

Mësuesit nuk duket se i kanë respektuar mendimet e të miturve dhe të miturit në masë të madhe janë përgjigjur “aspak”. Nuk dihet se si është përgjigja e fëmijëve që nuk përfshihen në kriminalitet në lidhje me këtë aspekt për të bërë një analizë më të thelluar. Gjithsesi, ky element është i rëndësishëm për të miturit e burgosur, sepse kur pyeten për mësuesit e preferuar dhe karakteristikat e shkollës që do ju pëlqente të ndiqnin, ata përgjigjen se pëlqejnë mësuesit që respektojnë mendimin e tyre.

*Mendimet e fëmijëve për një proces efektiv të të mësuarit.* Kjo pjesë synonte të gjente përgjigje konkrete nga të miturit në lidhje me procesin e tyre të të mësuarit në të ardhmen, pra gjatë dënimit.

Të gjithë të miturit e intervistuar janë përgjigjur se dëshirojnë të vazhdojnë shkollimin e tyre. Në përgjigjet e tyre ka diferenca për sa i përket llojit të arsimit dhe nivelit, por e rëndësishme është që fëmijët janë të interesuar të vazhdojnë shkollimin. Autoritetet e burgjeve duhet të ofrojnë larmishmëri shkollimi me qëllim që t’u përgjigjen kërkesave të tyre. Një

proces vlerësimi individual dhe orientimi është i rëndësishëm të kryhet me këta fëmijë.

Letërsia, historia, matematika dhe sporti janë lëndët më të pëlqyera nga të miturit kur ishin në shkollë para dënimit. Duket se kjo preferencë është e lidhur me mësuesin e lëndës që verifikohet në pyetjen për mësuesin e preferuar, por gjithsesi është një rezultat interesant që mund të orientojë kurrikulën për këta fëmijë dhe përdorimin e lëndëve të preferuara për dhëniën e njohurive dhe mesazheve të rëndësishme.

Mësuesit e preferuar ishin mësuesit që silleshin mirë me të miturit dhe me të tjerët, pra kuptohet që vlerësimi i tyre ndikohet jo vetëm nga qëndrime egoiste, por duket se është shumë logjik. Mësuesit në moshë të re, por edhe në moshë të tjera pëlqeheshin nga të miturit. Larmishmëria e mësuesve të shkollës gjatë dënimit, aftësitë e tyre profesionale dhe psikologjike për të punuar me këta fëmijë, duket se duhen marrë në konsideratë nga autoritetet që do të zgjedhin stafin e shkollës në Institucionin e të Miturve Kavajë.

Karakteristikat e shkollës së parapëlqyer duket se lidhen me marrëdhëniet me mësuesit dhe bashkëmoshatarët, cilësinë dhe larmishmërinë e mësimi, aktivitetet sportive dhe kulturore, numrin e kufizuar të nxënësve në klasë.

Fëmijët kanë konfirmuar në masë të madhe dëshirën për t'u shkolluar, një pjesë e vogël do të donin që të punonin dhe të tjerët dëshirojnë të punojnë dhe të shkollohen në të njëjtën kohë.

#### **4. Kurrikulat**

Kurrikulat e arsimit në burg duhet të bazohen mbi modelin e arsimit për të rritur. Ato duhet t'i japin rëndësi formimit të personalitetit dhe të kenë synim zhvillimin e individit në të gjitha fushat. Të burgosurve duhet t'ju ofrohen një gamë e gjerë lëndësh, të cilat formojnë aftësitë bazë dhe ofrojnë shprehje për punësim. Modeli norvegjez sugjeron që kurrikulat të jenë sa më të gjera, me shtimin e lëndëve kryesisht të aftësive bazë, ndërsa reforma e burgjeve në Britaninë e Madhe ka identifikuar nevojën e madhe për të rishikuar kurrikulat në arsimin në burgje. Studiuesit kanë theksuar që është e nevojshme një kurrikul e gjerë dhe e shumëllojshme për të inkurajuar më shumë të burgosur që të marrin pjesë në aktivitete të ndryshme në arsim dhe për të siguruar përmbushjen e nevojave të tyre personale dhe edukuese gjatë qëndrimit të tyre në burg.

Kur autoritetet arsimore janë përgjegjëse për edukimin në burg (modeli i importit), kurrikulat në burgje janë të njëjta me atë të sistemit



shkollor në komunitet. Kjo gjë ndodh në Norvegji, ku autoritetet arsimore janë përgjegjës për trajnimin në burgje. Është e vështirë që në burgje të ofrohet i njëjti rang programesh si në shkolla të zakonshme. Sidoqoftë është e mundur të ofrohet më tepër arsim shkollor duke bashkëpunuar midis shkollave në burgje dhe sistemi arsimor jashtë në komunitet. Zhvillimi i diversitetit të programeve dhe orientimi i tyre drejt tregut të punës do të rrisë shanset e të dënuarve për punësim gjatë dhe pas dënimit.

Një çështje e rëndësishme në lidhje me kurrikulat e arsimit në burgje është çështja e teknologjisë së informacionit dhe komunikimit (TIK). Një shqetësim i veçantë për edukatorët e burgjeve në Evropë është mungesa e aksesit tek IT dhe mbi teknologjitë e tjera të medias, gjë që dëmton aftësitë kompjuterike të të burgosurve. Mungesa e pajisjeve dixhitale bazë shërben për të dëmtuar edhe me tepër mundësitë e të burgosurve për punësim pas lirimit. Një numër raportesh në vendet Skandinave identifikon mungesën e aksesit për teknologjinë e informacionit dhe aksesin e pamjaftueshëm në TIK, si problemin më të madh me të cilin përballen të burgosurit në këto vende. TIK shihet si një pjesë integrale e të gjitha llojeve të arsimit, kështu që është i rekomandueshëm përdorimi i internetit brenda programeve të arsimit në burgje.

## 5. Roli i punonjësve të burgut

Ekzistojnë dy role të ndryshme që lidhen me stafin që punon në burgje në lidhje me arsimin në burgje. I pari është edukatori në burg ose mësuesi, i cili ka një rol të ndryshëm nga mësuesit në mjedisin jashtë burgut, megjithëse disa modele të arsimit të rriturit sugjerojnë që roli i edukatorit të burgut të jetë i ngjashëm me atë të edukatorit në komunitet, edhe pse burgjet mund të imponojnë pengesat e tyre unike, konteksti dhe metodologjia e përdorur mbeten në thelb të njëjta.

I dyti është roli i punonjësit të sigurisë, i cili është thelbësor për të motivuar dhe mbështetur të burgosurit që të kenë akses në mundësitë për të mësuar. Manaxherët e institucioneve penitenciare kanë gjithashtu një rol shumë të rëndësishëm në zhvillimin e programeve të edukimit dhe formimin e një mjedisi të përshtatshëm për të mësuar.

Qëndrimet e punonjësve të sigurisë për rolin e tyre në arsimimin e të dënuarve janë të ndryshme. P.sh., në Britaninë e Madhe, në një studim<sup>xxx</sup> u pa që punonjësit e sigurisë vazhdimisht kërkonin të përfshiheshin në arsimin e të burgosurve, por ndiheshin të frustruar nga mospërputhja me kërkesat e vendit të tyre të punës si dhe mungesa e kohës. Gjithsesi disa të

tjerë, argumentonin se nuk donin të prishnin vijën ndarëse mes disiplinës dhe pjesëve më të buta të regjimit të burgut si arsimit, sepse kjo mund të sillte një konflikt mes roleve. Në një studim të ngjashëm në Belgjikë, u vu re se vetëm një pjesë e vogël e punonjësve të sigurisë e konsideronin trajnimin në burg si një pjesë thelbësore të procesit të rehabilitimit dhe merrnin pjesë në mënyrë aktive në zbatimin e tij.

Punonjësit e sigurisë duhet të shihen si aktorë kryesorë për inkurajimin e arsimit të burgosurit. Disa autorë rekomandojnë që proceset e rekrutimit duhet të jenë më të kujdesshme dhe trajnimi i punonjësve të sigurisë të jetë më cilësor. Ata gjithashtu sugjerojnë se punonjësit e sigurisë duhet të kenë potencialin për të motivuar të burgosurit të marrin pjesë në trajnime duke qenë se ata janë njerëzit që kanë më shumë kontakt me ta. Gjithashtu është vënë re që stafi i arsimit dhe edukimit nuk merr mbështetjen e duhur nga punonjësit e sigurisë, duke bërë që të burgosurit shpesh të vonohen ose të mos marrin pjesë në programe. Janë vënë re probleme edhe në perceptimin që të burgosurit kanë për punonjësit e sigurisë. Një studim në Britaninë e Madhe, që eksploronte këndvështrimin e të burgosurve që merrnin pjesë në arsimin, zbuloi se shumica e të burgosurve ndjenin se punonjësit e sigurisë nuk e mbështesnin arsimimin e tyre. Ata mendonin që punonjësit e sigurisë i jepnin më tepër vëmendje disiplinës dhe sigurisë sesa arsimit.

Pavarësisht problemeve, të burgosurit në përgjithësi e vlerësojnë punën e stafit të edukimit. Në Britaninë e Madhe<sup>xxxi</sup> 70 % e të pyeturve u shprehën që stafi arsimdhënës i kishte mbështetur ata, ndërsa vetëm 20 % u shprehën se i kishin mbështetur punonjësit e sigurisë. Gjithashtu vlen të theksohet se pavarësisht se opinionet e tyre mbi stafin e burgut varionin, shumica e opinionëve për stafin arsimdhënës ishin pozitive.

Është e qartë që roli i eduktorit të burgut kërkon trajnim të përshtatshëm, që merr parasysh rrethanat specifike të të burgosurve si dhe kontekstin e veçantë të burgut. Trajnimi duhet të mbulojë fusha që lidhen me proceset e jetës në burg, që janë unike në kontekstin e burgut si: pengesat e sigurisë apo përshtatja e metodologjisë me parimet e arsimit për të rriturit dhe aftësitë e të burgosurve.

**REFERENCA:**

1. Konventa Evropiane për të Drejtat e Njeriut.
2. Parlamenti Evropian, Karta e të Drejtave Themelore të Njeriut.
3. Këshilli i Evropës, Rekomandimi Rec(2006)2 i Këshillit të Ministrave të shteteve anëtare për rregullat e burgjeve.
4. Costelloe, A., Warner, K. (2008) *Beyond Offending Behaviour: The wider Perspectives of Adult Education and the European Prison Rules.*
5. Warner, K (2008), *A European Perspective on Nordic Prison Systems and prison education.*
6. House of Commons Education and Skills Committee (2005) *Prison Education, Seventh Report of Session 2004–2005.*
7. Warner, K. (2005) *Against the Narrowing of Perspectives: How do we see Learning, Prisons and Prisoners.*
8. Langelid, T., Maki, M., Raundrup, K., Svensson,(2009) *Nordic Prison Education, A Lifelong Learning Perspective.*
9. Muñoz, V (2009) *The Right to education of persons in detention, Report of the special rapporteur on the right to education.*
10. Prison Education Trust, Inside Time and RBE Consultancy Ltd. 2009, *Brain Cells: Listening to prisoner learners.*
11. Centre for Social Justice (2009) *Breakthrough Britain: Locked Up Potential - A strategy for reforming prisons and rehabilitating prisoners.*
12. Hammerschick, W (2010): *Report on e-Learning in European prisons - Concepts, organisation, pedagogical approaches in prison education.*
13. Eikeland, O.-J., Manger, T. & Asbjornsen, A. (Eds.) (2009). *Education in Nordic Prisons. Prisoners educational background, preferences and motivation.*
14. Hurry, J., Brazier, L., Snapes, K., Wilson, A. (2005), *Improving the literacy and numeracy of disaffected young people in custody and in the community.*
15. Hurry, J., Brazier, L., Snapes, K., Wilson, A. (2005), *Improving the literacy and numeracy of disaffected young people in custody and in the community.*
16. Costelloe, A. (2003) *Third level education in Irish prisons: Who participates and why?*
17. Diseth, Å., Eikeland, O.-J., Manger, T. & Hetland, H. (2008). *Education of prison inmates: course experience, motivation, and learning strategies as indicators of evaluation.*
18. Braggins, J., Talbot, J., *Wings of Learning; the role of the prison officer in supporting prisoner education.*
19. Schuller, Prof. T (2009): *Crime and Lifelong Learning.*
20. Prison Reform Trust (2003): *Time to Learn.*
21. Sota. M & Sufaj.F (2010) “Të miturit e dënuar me burgim dhe problemet e të mësuarit”.
22. Prison Reform Trust (2003): *Time to Learn.*

## JETA SHKENCORE

### 1. VEPRIMTARI SHKENCORE

**Dt. 26.10.2012. Ceremoni festive me rastin e 100-vjetorit të Shpalljes së Pavarësisë dhe 55-vjetorit të themelimit të Universitetit të Shkodrës “Luigj Gurakuqi”.**

Dt. 26.10.2012. Ceremoni festive me rastin e 100-vjetorit të Shpalljes së Pavarësisë dhe 55-vjetorit të themelimit të Universitetit të Shkodrës “Luigj Gurakuqi”



55-vjetori i themelimit të Universitetit të Shkodrës “Luigj Gurakuqi” që përkon me 100-vjetorin e Shpalljes së Pavarësisë, u kremtua përmes një ceremonie festive, që u organizua në sallën e konferencave tek rektorati i Universitetit.

Gjatë këtyre 55 viteve të jetës së tij Universiteti ynë është rritur dhe zhvilluar vazhdimisht duke dhënë kështu një kontribut të vlefshëm në fushën e arsimit të lartë shqiptar. Pjesë e kësaj historie janë përpjekjet dhe sakrificat e disa brezave për të ndërtuar këtë tempull të dijes, themelet e të cilit janë të mbështetura në traditën e shkëlqyer arsimore të qytetit të Shkodrës. I lindur si një Institut Pedagogjik dyvjeçar, në pak kohë, ky institucion do të kthehej në një qendër të rëndësishme akademike dhe kulturore për rajonin e Veriut të Shqipërisë dhe më gjerë. Në tërë këto vite të ekzistencës së tij, Universiteti i Shkodrës “Luigj Gurakuqi” është orientuar drejt modeleve të përparuara. Ai është përfshirë tërësisht në procesin e Bolonjës, duke u mbështetur kryesisht në eksperiencën shumëvjeçare të stafit akademik, si dhe në shkëmbimin e përvojës me universitetet e tjera brenda dhe jashtë vendit. Mësimdhënia

cilësore dhe forcimi i punës kërkimore-shkencore kanë qenë, janë dhe do të mbeten objektiva të qëndrueshme për këtë institucion.

Në fillim të veprimtarisë festive u vizitua nga të pranishmit ekspozita e pikturës “Mozaik ngjyrash“, me punime nga pedagogë dhe studentë të Universitetit të Shkodrës.

Në ceremoninë jubilarë kushtuar këtij përvjetori të dyfishtë merrte pjesë Kryetarja e Kuvendit, znj. Jozefina Topalli, Ministri i Arsimit dhe Shkencës, prof. dr. Myqerem Tafaj.

Merrnin pjesë gjithashtu autoritete të larta qeveritare, rektorë, përfaqësues të universiteteve shqiptare e të huaja, ambasadorë dhe përfaqësues të trupit diplomatik dhe të komuniteteve fetare.

Në fjalën e tij të rastit, Rektori i Universitetit të Shkodrës, prof. dr. Artan Haxhi theksoi se këtë vit populli shqiptar feston ngjarjen më të madhe të historisë së tij, 100-vjetorin e Shpalljes së Pavarësisë. Këtë përvjetor të lavdishëm Universiteti i Shkodrës e përjeton edhe me momente të veçanta të zhvillimeve të veta. Ai kremton 55-vjetorin e themelimit të tij. Ashtu si shteti shqiptar, edhe Universiteti ynë është ngritur pas një rrugëtimi të gjatë përpjekjesh dhe sakrificash vetëmohuese njerëzore. Sot, më tepër se kurrë, ai ndjehet tejet krenar, sepse mban emrin e një prej figurave më të shquara të historisë së popullit shqiptar, Luigj Gurakuqit, që së bashku me Ismail Qemalin e patriotë të tjerë, realizuan në Vlorë aktin e madh historik të 28 Nëntorit 1912. “Historia e ka afirmuar Universitetin e Shkodrës si një qendër e rëndësishme e edukimit profesional e shkencor të kuadrove nga fusha të ndryshme, si një nga qendrat më në zë për përgatitjen e mësuesve, të juristëve, ekonomistëve, përkthyesve, biznesmenëve të suksesshëm. Plot 27 715 është numri i të diplomuarve në këtë Universitet gjatë gjithë këtyre viteve. Ish-studentët tanë shërbejnë sot në fusha të ndryshme të dijes e të shkencës, japin kontributin e tyre të vyer jo vetëm në arsimin tonë kombëtar, por edhe në sektorë e fusha me rëndësi jetike për kombin. E ne kemi të drejtë të krenohemi me ta. Ne e konsiderojmë përgjegjësi dhe domosdoshmëri krijimin e një procesi edukimi gjithmonë e në konsolidim, i cili do t’i çojë studentët tanë drejt njohjes e dijes dhe ne drejt zhvillimit e ngritjes së këtij institucioni, që e kemi ndërtuar dhe po e mbajmë së bashku. Vetëm përmes shtigjeve të dijes do t’i bashkohemi rrugës evropiane të përparimit, “për me hymun në radhën e popujve të qytetëruar”, ashtu siç thoshte Gurakuqi i madh”.

Përsëritet në ditëlindjen e Universitetit të Shkodrës prof. dr. Dhori Kule, Rektor i Universitetit të Tiranës, Rektori i Universitetit të Prishtinës prof. dr. Ibrahim Gashi, prof. Stephen Jordan i Universitetit Metropolitan

të Denverit (SHBA), prof. Ted Oelfke i Kolegjit Sandhill Community (SHBA).

Ministri i Arsimit z. Myqerem Tafaj u shpreh se për të ishte një kënaqësi e veçantë pjesëmarrja në këtë jubile. Ai vlerësoi rolin ndër vite të Universitetit “Luigj Gurakuqi” për arsimin e lartë, sidomos për breza të tërë të mësuesve që ky institucion ka përgatitur. “Shpreh mirënjohjen time të thellë për të gjithë pedagogët, studentët dhe drejtuesit e këtij universiteti, për këtë punë të shkëlqyer dhe të jashtëzakonshme, që kanë bërë me përkushtimin që kanë treguar në zhvillimin e shpejtë dhe modernizimin e Universitetit “Luigj Gurakuqi”. Ministria e Arsimit dhe Shkencës do të mbështesë edhe më tej çdo iniciativë të Universitetit tuaj për zgjerimin e ofertës akademike, kërkimit shkencor, si dhe çdo veprimtarie që i shërben krijimit të një profili konkurrent të këtij Universiteti për të gjithë rajonin”.

Znj. Jozefina Topalli, Kryetare e Kuvendit të Republikës së Shqipërisë u shpreh: “Së pari ju falënderoj për ftesën, të cilën e kam pritur me kënaqësi dhe me emocion. Kjo është një festë prej një institucioni që është shtëpia e dijes. E kam pritur me emocion, sepse vitet e këtij institucioni të dijes shkrihen me vitet e jetës sonë, por edhe të jetës sime, si studente, si pedagoge, si kancelare për vite të tëra. E kam pritur me krenari, sepse ka një koniçidencë të jashtëzakonshme atë të përputhjes me 100-vjetorin e Pavarësisë, me 100-vjetorin e Shqipërisë së lirë dhe të mosvarme, siç thoshte Ismail Qemali”. Kryetarja e Parlamentit i dhuroi me këtë rast Rektorit të Universitetit të Shkodrës prof. dr. Artan Haxhi, një ribotim simbolik të librit “Aktet e themelimit të shtetit shqiptar”.

“Mirënjohja e Universitetit” ishte vlerësimi që morën pedagogët për përkushtimin e tyre ndër vite. Me motivacionin: “Për kontribut të vyer në punën akademike e shkencore dhe për kontributin e shquar në përgatitjen e specialistëve dhe studiuesve të rinj”, u nderuan pedagogu Menduh Dërguti, prof. as. dr. Gjovalin Kolombi, prof. dr. Tomor Osmani, prof. dr. Vehbi Hoti, prof. dr. Refik Kadia, prof. dr. Adem Tamo, prof. dr. Edmond Dragoti, pedagogu Myfit Serani, prof. dr. Fatbardha Hoxha, pedagogu Mishel Katundi, pedagogu Hasan Lekaj, pedagogu Nikolin Preka, prof. as. dr. Vildan Tufi, prof. Augusta Brettoni, prof. Ted Oelfke (pedagog në Sandhills Community të Karolinës së Veriut, SHBA) dhe Skënder Bilali punonjës i përkushtuar i administratës së Universitetit.

U është akorduar titulli “Profesor Nderi”, Prof. Mag. Dr. Roberta Maierhofer me motivacionin: “Për kontribut të shquar në forcimin e bashkëpunimit në mes të Universitetit të Shkodrës “Luigj Gurakuqi” (Shqipëri) dhe Universitetit të Grazit “Karl-Franzens” (Austri), si dhe për ndihmesë të veçantë në kualifikimin e stafit akademik të Fakultetit të

Gjuhëve të Huaja”; prof. Karl Kaser me motivacionin: “Për rolin e tij të veçantë në vendosjen e lidhjeve të bashkëpunimit ndërmjet Universitetit të Shkodrës “Luigj Gurakuqi” (Shqipëri) dhe Universitetit të Grazit “Karl-Franzens” (Austri), si dhe për kontribut të shquar në studimin e çështjeve shqiptare”; prof. Giuseppe M. Gandolfo me motivacionin: “Për ndihmesë të çmuar në hapjen dhe në konsolidimin e programit të studimit Fizioterapi. Për një kontribut të çmuar në mësimdhënie dhe në kualifikimin e studentëve”; prof. Giulio Masotti me motivacionin: “Për ndihmesë të çmuar në forcimin e bashkëpunimit midis Fakultetit të Shkencave të Natyrës të Universitetit të Shkodrës “Luigj Gurakuqi” dhe Fakultetit të Mjekësisë së Universitetit të Firences, si dhe për mbështetjen e dhënë në hapjen dhe në konsolidimin e programit të studimit Fizioterapi”.

Për të pranishmit u shfaq filmi dokumentar i prodhuar enkas për këtë përvjetor “Brezni në auditore”.

Gashtë fakultetet e Universitetit tonë numërojnë sot mbi 13 mijë studentë në të tre ciklet e studimit me kohë të plotë dhe me kohë të pjesshme. Studentëve tanë u ofrohen 25 programe mësimore të ciklit të parë (bachelor), 31 programe studimi të ciklit të dytë (mastera profesionalë dhe shkencorë), si dhe një program studimi i ciklit të tretë (Doktoratë në gjuhën shqipe). Në 18 departamentet e Universitetit ushtrojnë veprimtarinë e tyre mësimdhënëse 178 pedagogë të brendshëm dhe 485 pedagogë të jashtëm, shumica e të cilëve janë kualifikuar brenda dhe jashtë vendit.

Universiteti i Shkodrës si institucion i arsimit të lartë është i vetëdijshëm se duhen bërë përpjekje maksimale për të përmirësuar produktivitetin në funksion të studentëve. Në programin e tij ka si synim kryesor qendërsinë e studentit, rritjen e cilësisë së tyre dhe orientimin e saktë në tregun e punës.

Universiteti i Shkodrës, si një burim i pashterrshëm, do të vazhdojë t’i shuajë etjen shoqërisë, me njohuri, me modele konceptuale dhe me përvoja intelektuale. Në të njëjtën kohë ai do t’i shohë nevojat e shoqërisë nga një pikëvështrim i ri, në mënyrë që të parashikojë horizonte të reja evropiane dhe tendencat e ardhshme të zhvillimit në çdo fushë të dijes.

**Dt. 24. 10. 2012. Në kuadër të 55-vjetorit të themelimit të Universitetit të Shkodrës “Luigj Gurakuqi”, u organizua veprimtaria sportive: “Universiada 2012”**

Departamenti i edukimit fizik dhe sporteve në Fakultetin e Shkencave të Edukimit pranë Universitetit të Shkodrës "Luigj Gurakuqi", ishte nismëtar dhe organizator i aktivitetit sportiv "Universiada 2012".

Në këtë veprimtari morën pjesë disa universitete, si: Universiteti i Tiranës, Universiteti i Prishtinës, Universiteti i Sporteve të Tiranës dhe Universiteti i Shkodrës "Luigj Gurakuqi".

Ekipet studentore debutuan me dinjitet në disa sporte. Ndeshjet e voleybollit, basketbollit dhe minifutbollit paraqitën interes edhe për sportdashësit.

Në voleyboll për femra vendin e parë e zuri Universiteti i Sporteve të Tiranës, ndërsa në vendin e dytë Universiteti i Shkodrës "Luigj Gurakuqi".

Në voleyboll për meshkuj në vendin e parë u klasifikua Universiteti i Shkodrës "Luigj Gurakuqi" dhe në vendin e dytë Universiteti i Prishtinës.

Vendin e parë në basketboll për femra e meritoi Universiteti i Shkodrës "Luigj Gurakuqi", ndërsa vendin e dytë Universiteti i Tiranës.

Pas takimeve të zhvilluara në basketboll për meshkuj në vendin e parë doli Universiteti i Shkodrës "Luigj Gurakuqi", kurse në vend të dytë Universiteti i Sporteve të Tiranës.

Ndeshjet e minifutbollit përfunduan me fitoren e Universitetit të Shkodrës "Luigj Gurakuqi", ndërsa në vend të dytë u pozicionua Universiteti i Prishtinës.

Kjo universiadë me përmasa të tilla, organizohet për herë të parë nga Universiteti i Shkodrës dhe zgjoi interes për vetë momentin e rëndësishëm jubilar të 55-vjetorit të themelimit të Universitetit tonë. Duke parë rezultatet mund të themi se Universiteti i Shkodrës "Luigj Gurakuqi" u paraqit mjaft mirë në këtë aktivitet, me të gjitha ekipet e tij pjesëmarrëse.

**Dt. 16. 11. 2012. Me rastin e 100-vjetorit të Shpalljes së Pavarësisë, Universiteti i Shkodrës "Luigj Gurakuqi", organizoi dy Konferenca Ndërkombëtare Shkencore.**

Me rastin e 100-vjetorit të shpalljes së Pavarësisë, Universiteti i Shkodrës "Luigj Gurakuqi" organizoi dy Konferenca Shkencore Ndërkombëtare. Qëllimi i tyre ishte ballafaqimi i prurjeve më të mira shkencore nga studiues dhe shkencëtarë të fushave të ndryshme studimore siç janë: mjedisi, ekonomia, shëndetësia, drejtësia, edukimi, shkencat filologjike dhe shoqërore. Studiuesit që u paraqitën në këto konferenca



shkencore sollën një kontribut real në tematikat ku ata u përfshinë. Konferencat ofruan mundësi për të shkëmbyer përvoja në disiplinat përkatëse.

1. Konferenca ndërkombëtare

“Drejt një zhvillimi të qëndrueshëm në të ardhmen”.

“Towards future sustainable development”, dt. 16-17 nëntor 2012.

Konferenca ndërkombëtare “Pavarësia e Shqipërisë dhe albanologjia”

“Independence of Albania and albanology”, dt. 16 nëntor 2012.

**“Drejt një zhvillimi të qëndrueshëm në të ardhmen”.**

**“Towards future sustainable development”**

<b>Session 13. Inf. Lab</b>	<b>Education, challenges and development for the future Chairmen: Prof. as. Dr. Shpresa Ahmetaga Prof. as. Dr. Merita Shala, Prof. as. Suzana Golemi</b>
<b>11.00-11.10</b>	<b>Shpresa Ahmetaga, Entelë Gavoci, Migena Ceyhan</b> Computer simulations - a modest aid in extending the knowledge and understanding the physics concepts in high schools.
<b>11.10-11.20</b>	<b>Violeta Vidaček-Hainš, Jozef Bushati, Victoria Appatova, Harry Prats, Katarina Pažur, Norbert Berger, Kenjiro Takemura</b> Effective learning environments in higher education: Case studies of Albanian, Austrian, Japanese and Croatian universities
<b>11.20-11.30</b>	<b>Migena Ceyhan, Shpresa Ahmetaga</b> The use of open source technologies for a more efficient high education
<b>11.30-11.40</b>	<b>Aida Spahiu, Orion Zavalani, Silvana Vishkurti</b> Education for sustainable development and curriculum change in the engineering sciences - a comparative study
<b>11.40-11.50</b>	<b>Violeta Buza, Rozafa Ferizi – Shala, Magbule Mejzini</b> Various forms of assessment and their application in order to increase the quality of teaching and learning
<b>11.50-12.00</b>	<b>Enkeleda Olldashi</b>

	The Bologna Process and the Albanian Higher Education National Strategy
<b>12.00-12.10</b>	<b>Fatmir Vrapı, Luljeta Buza</b> Teaching Environmental Laë for Sustainable Development
<b>12.10-12.20</b>	<b>Jani Sota</b> International organizations and their contribution in contemporary educational development of Albania
<b>12.20-12.30</b>	<b>Tidita Abdurrahmani</b> The teacher induction scheme in europe, and the mentoring system in albania. perspectives and challenges
<b>12.30-12.40</b>	<b>Suzana Golemi, Donalda Lacej</b> Systemic approach to teaching – proteins
<b>12.40-12.50</b>	<b>Frederik Cane, Belinda Hoxha</b> The duality in technical and natural education in school age: realities, confrontations and challenges for the sustainable knowledge
<b>12.50-13.00</b>	<b>Merita Shala</b> The Relationship Between Prekindergarten Social and Emotional Development and Academic Success in Primary School
<b>13.00-13.10</b>	<b>Genci Berati</b> International standarts in teaching informatics in the 7th, 8th and 9th grade in Albania
<b>13..10-13.20</b>	<b>Sidita Duli, Božo Krstajić</b> MPI in a ëibull distribution parameters estimator
<b>13.20-13.30</b>	<b>Pranvera Kraja</b> The perceptions of students in transitions from primary to loëer secondary education

<b>Session 9. Room 211</b>	<b>Social services and support for vulnerable categories, History and tradition in Albania Chairman: Prof. as. Gezim Dibra , Prof. as. Dr. Rahim Ombashi, Dr. Damir Matanović</b>
<b>11.00-11.10</b>	<b>Igor Josipović ,Domagoj Hajduković, Julije Pajčić,</b> Reception of Albanian Question in Yugoslavia in Historiography Literature in Socialist Federative Republic of Yugoslavia (1945 – 1990)"
<b>11.10-11.20</b>	<b>Silvana Loka</b> Are the Albanian schools ready for a strategy against bullying?
<b>11.20-11.30</b>	<b>Rahim Ombashi</b> Reference literature as bank of human resisted treasury
<b>11.30-11.40</b>	<b>Artur Rada</b> The collaborative role between parents and therapists in treatment of children with autism
<b>11.40-11.50</b>	<b>Damir Matanović , Ivančica Marković</b> Extended family households in Croatia and Albania during the 18th and 19th century
<b>11.50-12.00</b>	<b>Fatbardha Osmanaga</b> The role of social interaction on children's attitudes toward pupils with disabilities
<b>12.00-12.10</b>	<b>Jostina Dhimitri, Albina Sinan</b> Distribution, intensity of population and structural changes of family in district of Lushnja after 1990
<b>12.10-12.20</b>	<b>Lulzim Hoxha</b> Albanian sultanism: The politicization of social and religious rituals
<b>12.20-</b>	<b>Arlinda Shkreli (Akhemi)</b>

<b>12.30</b>	The impact and role of the social security system for a sustainable system of social protection
<b>12.30-12.40</b>	<b>Ardiana Mali, Theodhori Karaj</b> Counseling of children with divorced parents
<b>12.40-12.50</b>	<b>Bashkim Bellaqa</b> Enhancing the efficiency of social policies in the republic of Kosovo to vulnerable categories and engagement of persons capable to work
<b>12.50-13.00</b>	<b>Gezim Puka</b> Drama, theatre and their role in the social life of Shkodra
<b>13.00-13.10</b>	<b>Zhuljeta Kadilli, Florenca Stafa</b> The role of Aqif Pashë Biçaku during the Austro-Hungarian occupation of Ebasan in the first world war
<b>13.10-13.20</b>	<b>Artemisi Shehu, Enkeleda Fejzulla</b> Child Trafficking: A case study of reintegration process
<b>3.20-13.30</b>	<b>Arben Hoti</b> Aspects of motivation and stress during the learning process
<b>13.30</b>	<b>Discussion, Closure of the session</b>

<b>Session 12. Room 411</b>	<b>Current language education issues and sustainable solutions (First part)</b> <b>Chairman: Dr.Rajmonda Këçira, Dr. Yildiray Cevik, Dr. Arben Bushgjokaj</b>
<b>11.00-11.10</b>	<b>Rajmonda Këçira</b> Language learners errors and their correction
<b>11.10-11.20</b>	<b>Yildiray Cevik</b> An Assessment of Teacher Training in English Departments and Preparatory Programs: A Sustainable Solution
<b>11.20-</b>	<b>Entela Bilali</b>

<b>11.30</b>	Infusing environmental education with critical thinking in the EFL classroom
<b>11.30-11.40</b>	<b>Olsa Xhina , Anisa Trifoni, Miranda Shahini,</b> The acquisition of Italian borrowings in the English language by the Albanian students of English language
<b>11.40-11.50</b>	<b>Eriola Mlloja</b> The Valence of the Verb, An Approach to Verbs of the German and Albanian language
<b>11.50-12.00</b>	<b>Anjeza Brahja</b> Language activities used by students to build ESP vocabulary
<b>12.00-12.10</b>	<b>Angjelina Nenshati-Shllaku</b> Some aspects of translation teaching at the university
<b>12.10-12.20</b>	<b>Valbona Softa</b> Attitudes, motivation and interest of pupils in learning english language in pre - university school system
<b>12.20-12.30</b>	<b>Arben Bushgjokaj</b> English as a Resource Language for Institutions of Education in Albania
<b>12.30-12.40</b>	<b>Aterda Lika, Eliana Laçej</b> Problems and techniques in intercultural communication teaching
<b>12.40-12.50</b>	<b>Flutur Troshani</b> Networking and Language-Learning in the Albanian Context: Some Considerations
Session 12. Room 303	<b>Current language education issues and sustainable solutions(Second part)</b> <b>Chairman: Dr. Shpresa Delija, Dr. Meri Guli, Dr. Dhurata Hoxha</b>
<b>11.00-</b>	<b>Meri Guli</b>

<b>11.10</b>	Linguistic Relativity in Teaching English to Albanian Students
<b>11.10-11.20</b>	<b>Karmen Lazri</b> Latin today: goals, objectives and content in teaching today's Latin language
<b>11.20-11.30</b>	<b>Migena Alimehmeti</b> Strategies and factors affecting the students training in verbal communication in a foreign language.
<b>11.30-11.40</b>	<b>Adriana Thomollari</b> The teacher's role in determining the content of the program of English For Specific Purposes
<b>11.40-11.50</b>	<b>Dhurata Hoxha</b> Youth language as a phenomenon of French contemporary variation.
<b>11.50-12.00</b>	<b>Joana Taci</b> The Albanian Genitive case free morpheme: Its historical development and contemporary generative distribution.
<b>12.00-12.10</b>	<b>Margarita Paci</b> Developing a Professional English Curriculum in the Polytechnic University of Tirana: A case study
<b>12.10-12.20</b>	<b>Shpresa Delija</b> Teaching English – Learning Technologies” in the Classroom Training
<b>12.20-12.30</b>	<b>Juliana Cyfeku</b> Gender issues in English Foreign Language learning and achievement at Economic Department “F.S.Noli”, Korca University
<b>12.30-12.40</b>	<b>Alma Hafizi, Eliana Paço</b> The historical identity and the perspectives of the Italian

	language and culture
--	----------------------

<b>POSTER PRESENTATIONS I</b>	<b>16 November,</b>
<b>Friday (13.00-13.30)</b>	
<b>(Third floor, Natural Sciences Faculty)</b>	
<b>Education, challenges and development for the future</b>	
<b>Edit Lezha</b>	Teachers' perceptions on school climate factors; a comparative study
<b>Snezana Stavreva Veselinovska</b>	Teaching method for introduction to nature and society and students' success (lesson – what is soil?)
<b>Florian Mandija, Zenel Lohja</b>	Overvieë on academic performance of University of Shkodra “Luig Gurakuqi
<b>Ardita Reçi</b>	Position and the language used by specialists the articles on the environment in the press
<b>Erena Haska</b>	Challenges and quality development of higher education: the case of the Universities Libraries in efforts to build digital and electronic services for the academic community
<b>Menada Petro</b>	Youth gambling problems: a public health perspective
<b>Daniela Kalaja</b>	Gender sensitive data in education in Albania
<b>Aimir Osmani</b>	The foundation of Albanian language in the aspect of writing system and that of the creation of a literary Albanian language (1900 – 1920)

<b>Bendo A, Skënderi DH, Kovaçi F, Kuvarati S, Muda V,</b> Application of biomechanical research in sports education
<b>Eralda Zhilla</b> Motivation through the Design of Work of Albanian's public universities
<b>J. Mandili, S. Mico, E. Licaç</b> Reform in higher education: actively engaging students in science using constructivism
<b>Hajrije Kastrati</b> Management and quality of students in secondary schools in Kosovo
<b>Shpresa Dorda, Sindorela Doli-Kryeziu,</b> Presenting the borrowings of the day in Kosova and Albania
<b>Irma Bilali</b> Projects that encourage intercultural dialogue of the future
<b>Elvira Dode</b> Analyses of Gender Education in the Pre-University Education Curricula.
<b>Arlinda Beka, Bekim Beka,</b> The role of Non formal education in improving teaching communication skills
<b>Neira Medja</b> A laboratory exercise in human electromyography
<b>Afërdita Mëhilli –</b> Alizoti The role of education in sustainability development in Albania”
<b>Zamira Shkreli</b> The enrichment and the vocabulary acquisition of infants (1-3 years) through didactic games with "puzzlle".
<b>Evis Mastori</b> Aspects of the development of educational reform in the years 1948 – 1955
<b>Eranda Bilali (Halluni), Fatmir Vadahi, Miriam Taipi</b> The standards and the preparation of the children in the preparative



classes
<b>Miriam Taipi, Fatmir Vadahi, Eranda Bilali (Halluni)</b> The role of the professional practice in the formation of the competences of the future preceptorial students
<b>Suzana Golemi, Donalda Lacej</b> Systemic objective test
<b>Sulltana Bilbili</b> Neurobiological development in the first year of life
<b>Niko Hyka, Dafina Xhako, Çlirim Duro</b> Improving the ranking model of the Albanian higher education institutions
<b>Violeta Alushi</b> Use of protozoa for a better understanding of the main concepts of biology
<b>Aurela Zisi, Eranda Bilali (Halluni)</b> Readiness for school – the impact of curriculum on preparation of 5-6 years old children for the first class
<b>ICT and application in education, economy, society</b>
<b>Edra Fresku, Arinela Anamali</b> Intelligent user interfaces
<b>Jozef Bushati, Ezmolda Barolli, Lindita Mukli, Rezarta Mersini</b> Use of ICT in education in context of the forces that are driving it
<b>Stela Dhima</b> Use of internet and its impacts on academic results
<b>The role of Mass Media in sustainable development</b>
<b>Romira Muka</b> Communication strategies by visual media (television), to produce public awareness about ecological problems

<b>Ismet Kallaba,</b> Problems of environmental issues coverage in the Albanian media today
<b>Ermira Hoxha</b> The influence of Italian media representation of Albanian immigrants in the process of ethnic identification of second generation Albanian immigrants in Italy
<b>Elindë Dibra</b> Culture tourism and information public

<b>Social services and support for vulnerable categories</b>
<b>Manolita Hida</b> The Impact of social Relationships in life satisfaction on people of old age.
<b>Besjona Dede</b> Hoë do children develop their cognitive potential: Analysis of narrative content of educational programs and support materials applicable in institutions of care and education in early childhood.
<b>Dilina Beshiri, Edi Puka</b> Domestic violence <u>as violation of human rights</u> of women
<b>Edlira Papavangjeli</b> Social re-integration of imprisoned women – The Albanian case
<b>Lediana Xhakollari</b> Quality of work life and physical working conditions (the case of mental health workers in Albania)
<b>Marilda Jance</b> Problems of communities located in environmental degraded areas. The case of Uznova (Berat)
<b>Miranda Rira</b> The Intimate Partner Homicide and Gender Victimization Gap in Albania

<p><b>Brilanda (Hasi) Lumanaj</b> Evaluation of family social services offered by non for profit organizations (The case of Shkodra)</p>
<p><b>Esmeralda Ismaili</b> <i>Disiplinary parental engagement and prosocial tendencies in early adolescent girls in Tirana</i></p>
<p><b>Elona Hasmuajaj</b> Psychosocial support to children raised in dysfunctional families</p>
<p><b>Galsvinda Biba</b> Adoptive Parenting (Building of Child's S.E.L.F.Esteem)</p>
<p><b>Erika Bejko</b> Poverty and Social exclusion, the case of Bathore</p>
<p><b>Alketa Lasku, Ilda Klosi, Majlinda Muka</b> The school psychologyst service offered to the children has improved the quality of the education system</p>
<p><b>Gjon Dedaj</b> Decentralization of social services - the human capital and social peace empowering!</p>
<p><b>Greta Hysi, Ana Mica, Albana Xhemali, Ariola Sheme</b> Dance therapy as an indicator of improving communication and positive emotional expression among Albanian couples</p>
<p><b>Ilda Klosi, Alketa Lasku, Majlinda Muka</b> Integration of the children with autism in the education system as one of the main challenges faced by system on the frame of the all inclusive approach.</p>
<p><b>Izela Tahsini,</b> Characteristics and values of interdisciplinary work within schools in addressing child abuse– A literature review</p>
<p><b>Klara Mergo</b> The Life Lived in Active Way and the Mind with Positive Thoughts, How these Perspectives Affect the Third Age</p>
<p><b>Behxhet Gaxhiqi</b> Children work, children economical – social usage causes and manners</p>

<p><b>Fatlinda Berisha (Tahiri )</b> Risk for postpartum depression associated with assisted reproductive technologies and multiple births: a systematic review</p>
<p><b>Anna Xheka</b> Social Inclusion for Older People in Albania :</p>
<p><b>Saimir Bakalli</b> The impact of social environment during the year 1997 in Elbasan to children in the age of 3 to 5 in their emotional and social development, today 17 to 19 years old teen</p>
<p><b>Venera Lllunji</b> In Quest of Knowledge: Adult Education Appropriate Education for All</p>
<p><b>Skënderi DH, Kuvarati S, Ferunaj P, Bendo A</b> Physiologic modification caused by Vo2 max improvement in elderly</p>
<p><b>Juliana Ajdini</b> Prison Programs for Incarcerated Parents: A Literature Review</p>
<p><b>Nevila Sakti (Lini )</b> Stress and intentions to think about leaving work in public health sector</p>
<p><b>Rudina Hoxha</b> Inclusion policies for women with disabilities in view of EU accession process</p>
<p><b>Jonida Llesha</b> Psychological preventive intervention for children facing divorce</p>
<p><b>History and tradition in Albania</b></p>
<p><b>Ariola Prifti</b> Modernity and persistence. the presence of italian engineers, architects and artists in the beginning of the twentieth century.</p>
<p><b>Eda Trebicka</b> How to have an appropriate rehabilitation through analysis of cultural heritage. Case study Bazaar of Korca</p>
<p><b>Vojsava Kumbulla</b> Institute of Albanian studies : 1940-1944</p>
<p><b>Vjollca Devolli</b> The contribution of Elbasan patriots on independent time</p>

<b>Leonora Ndreca</b> Albania" and of the issue Albania during the first year of its publication
<b>Esmeralda Vataj, Elio Hobdari, Agron Islami Teuta Dilo, Nikolla Civici</b> Investigation of opaque glass mosaic tesserae from an early Christian basilica in Elbasan, Central Albania – Preliminary results
<b>Rokin Daberdaku, Simon Lufi</b> cultural monuments worthy of attention
<b>Simon Lufi, Rokin Daberdaku</b> Zog and religious communities in Albania. The policy towards them
<b>Besa Sinani</b> Village as a social community

**Dt. 29-30 tetor 2012. U organizua veprimtaria jubilarë “55 vjet Bibliotekë Universitare”.**

Me rastin e 55-vjetorit të krijimit, Biblioteka Universitare organizoi më 29 dhe 30 tetor veprimtarinë jubilarë: “55 vjet Bibliotekë Universitare”. Ky aktivitet 2 ditor ishte konceptuar së pari përmes një guide në fondet dhe mjediset e bibliotekës. Ekspozita me titull “Biblioteka e dyerve të hapura” zgjoi interesimin e studentëve, pedagogëve dhe shkollave të mesme të qytetit, sidomos përmes paraqitjes së Antikuarit të Bibliotekës, i cili përmbante vepra të rralla dhe unikale.

Në ceremoninë jubilarë merrnin pjesë: Kryetari i Bashkisë së Shkodrës, z. Lorenc Luka, Kryetari i Këshillit Bashkiak, z. Bardhyl Lohja, autoritete akademike të universitetit, si dhe përfaqësues të pushtetit vendor. Fjalën e rastit e mbajti Alida Luka, Drejtore e Bibliotekës. Ndër të tjera ajo theksoi se ky përvjetor i rëndësishëm e gjen Bibliotekën Universitare me arritje të dukshme në aspektin e përmbajtjes. “Ne kemi mbështetur punën shkencore të stafit akademik dhe të studentëve. Biblioteka jonë shkencore është angazhuar vazhdimisht në aktivitete të shumta të karakterit akademik, si dhe ka qenë pjesë e projekteve të rëndësishme”. Më tej folësja renditi disa prej projekteve të realizuara. Pasurimi i fondit me blerje të reja, përcaktimi i një hapësire për punën në grup të studentëve, shtimi i numrit të veprimtarive, promovimeve e leximeve më qëllim tërheqjen e vëmendjes

ndaj librit dhe faqja e përbashkët elektronike me Bibliotekën “Marin Barleti”, janë disa prej objektivave kryesore të Bibliotekës Universitare. Zv. Rektori, prof. as. dr. Fatmir Vadahi, në përshëndetjen e tij me këtë rast, vuri në dukje rolin e veçantë të bibliotekës në jetën shkencore të Universitetit “Luigj Gurakuqi”.

“Përkushtimi në punë i punonjësve të bibliotekës dhe kujdesi i vazhdueshëm i drejtuesve të universitetit ka sjellë rritjen sasiore dhe cilësore të shërbimeve në bibliotekë. Sot biblioteka funksionon me parametrat moderne të shërbimit, kërkimit dhe informacionit, njëlloj si në bibliotekat moderne bashkëkohore të vendeve të ndryshme kudo në botë.” Ai përfundoi duke i uruar e falënderuar punonjësit e kësaj biblioteke në këtë përvjetor, si dhe në të njëjtën kohë i siguroi ata se ky institucion do të jetë vazhdimish nën vëmendjen e drejtuesve të universitetit.

Historiku i Bibliotekës Universitare në 55 vjet u prezantua përmes një realizimi në Poëer Point nga punonjëset e kësaj biblioteke: Arjeta Ferlushkaj dhe Oriana Kraja.

Ish drejtues dhe punonjës të bibliotekës: Hasan Lekaj, Eilily Kamsi, Gjovalin Çuni, sollën përmes kujtimeve eksperiencat dhe kontributet e tyre ndër vite.

Më tej veprimaria vijoi me disa trajtesa shkencore nga stafi i Bibliotekës. Kumtesat titulloheshin:

“Filip Fishta-një emër i harruar në Historinë e Letërsisë Shqipe” nga Olimpia Kakarriqi.

“Kontributi i Austro-Hungarisë në shkencën e Albanologjisë deri në fillim të shek. XX” nga Oriana Kraja dhe Erjola Djepaxhija.

“Sfidat e lexuesit” nga Arjeta Ferlushkaj.

Biblioteka ka filluar veprimtarinë e saj me krijimin e Institutit Pedagogjik, në vitin 1957, me një fond prej rreth 1 000 librash, kryesisht në shqip. Sot kjo bibliotekë ka një fond shumë të pasur që mbulojnë kryesisht fushat e Pedagogjisë, Psikologjisë, Didaktikës, Ekonomisë, Juridikut, Letërsisë, Gjuhës etj., dhe janë në gjuhë shqipe apo të huaj. Fondi më me vlerë është ai albano-ballkanologjik. Në këtë fond ndodhet antikuari mjaft i çmuar i bibliotekës dhe pa dyshim ndër më të mirët në Shqipëri, i përbërë nga 32 libra të rrallë që fillojnë prej shekullit XVI. Fondi i vjetër është në proces dixhitalizimi për të siguruar jetëgjatësinë e tij, por edhe për t’i bërë ato sa më të disponueshme për të gjithë lexuesit. Biblioteka e Universitetit të Shkodrës “Luigj Gurakuqi” ka shkëmbime të rregullta me biblioteka brenda dhe jashtë vendit.

Të dhënat kryesore të Bibliotekës pasqyrohen që nga viti 1995 në “Eorld Guide to Libraries” të shtëpisë botuese K. G. Saur. Ajo mban lidhje

me institucione të ndryshme dhe me shumë personalite të albanologjisë në Kosovë, Austri, Gjermani, Itali, Francë e gjetkë.

Biblioteka ka një sipërfaqe prej më se 3 000 m<sup>2</sup>, ka 8 km linear raftë gjatësi me një kapacitet mbajtës deri në 400 000 libra. Në përbërje të saj është planifikuar edhe një bibliotekë fëmijësh. Ajo ka krijuar të gjitha kushtet për t'u përdorur edhe nga personat me aftësi të kufizuara. Në përbërjen e saj ajo ka edhe një auditorium me rreth 100 vende. Në sallat e ndryshme të leximit ka rreth 300 vende leximi dhe rreth 50 vende multimedia.

Gëzim Puka

**Me datën 21.11.2012 në Ministrinë e Kulturës Rinisë dhe Sporteve në kuadrin e 100-vjetorit të Pavarësisë u organizua prezantimi:**

“Tinguj dhe imazhe nga Shkodra”

“The sounds and images of Shkodra”, D.V.D me foto të fototekës “Marubi”, “Bandat muzikore 1878”, DVD with old pictures from foto-archive “Marubi”, “Musical bands through years 1878”, Poëer-point “Psikologjia e këngës popullore-qytetare shkodrane”, “The psychology of Shkodra’s pop-cultivated song”, këngë popullore – qytetare shkodrane, prezantues lektori i psikologjisë së artit Qamil Gjyrezi, present the lector of art-psychology Qamil Gjyrezi, shoqërues ne piano Ilir Zogaj.

\* \* \*

Me rastin e 65-vjetorit të pushkatimit të dipl.inxh.Asim Abdurrahmanit, intelektualit të shquar shqiptar, lindur në Shkodër me 22 dhjetor 1905, ekzekutuar më 8 qershor 1947, Konsull Nderi i Austrisë në Tiranë, Shoqata e Miqësisë Shqipëri-Austri, në bashkëpunim me ambasadën austriake dhe familjen, organizuan në lektoriumin e bibliotekës shkencore të Universitetit të Shkodrës “Luigj Gurakuqi” një veprimtari përkujtimore, më dt. 8 qershor 2012.

Në këtë veprimtari u lexua skena e pushkatimit nga libri “Intervistë me vetveten” (Retë dhe gurët) i Petro Markos. Fjalën e hapjes e mbajti prof. dr. Mahir Hoti, Kryetar i Shoqatës së Miqësisë Shqipëri-Austri, si dhe përshëndeti ambasadori i Austrisë Florian Raunig. Me këtë rast pjesëtarë të familjes, sollën kujtime dhe mbresa, si dhe një histori të shkurtër të familjes dhe të formimit arsimor e kulturor të Asim Abdurrahmanit . Gjithashtu u

sollën dëshmi e dokumente nga drejtoresha e Arkivit të Shtetit, prof. dr. Nevila Nika.

Dr. Flamur Tartari, foli për kontributin e ing. Asim Abdurrahmanit me produktet farmaceutike të firmës gjermane Bayer në Shqipërinë e viteve '30, si dhe u shfaq video-intervista e regjistruar në Itali, e Attilio dhe Antonio de Giulit. Në përfundim u lexuan pjesë nga libri “Jetë e humbun”, i Ejëll Çobës.

## KONFERENCË SHKENCORE NDËRKOMBËTARE

**Dt. 24-25. 05. 2013. “Kërkimi dhe edukimi - sfidat drejt së ardhmes (Research and education-Challenges towards the future)” ICRAE 2013, konferencë shkencore ndërkombëtare e organizuar nga Fakulteti i Shkencave të Edukimit i Universitetit të Shkodrës**



Konferenca shkencore ndërkombëtare “Kërkimi dhe edukimi - sfidat drejt së ardhmes ICRAE 2013” (Research and education-Challenges towards the future), që u zhvillua më 24 dhe 25 maj 2013, ishte një ngjarje e rëndësishme për Universitetin e Shkodrës “Luigj Gurakuqi”, sepse në të u paraqit një punë e mirëfilltë shkencore e studiuësve dhe e

kërkuesve të stafëve akademike të disa universiteteve të njohura shqiptare, ballkanike, evropiane, amerikane dhe më gjerë.

Ceremonia e hapjes u organizua ditën e premte, më 24 maj 2013, ora 9:30, në sallën e konferencave pranë Rektoratit të Universitetit të Shkodrës “Luigj Gurakuqi”.

Këtë ceremoni e hapi moderatori i konferencës dr. Arben Bushgjoka.

Më pas vijuan përshëndetjet:

Prof. dr. Artan Haxhi, Rektori i Universitetit të Shkodrës “Luigj Gurakuqi”

Prof. dr. Gudar Beqiraj, Kryetar i Akademisë së Shkencave të Shqipërisë

Prof. dr. Sang M. Lee, President Nderi i Universitetit Woosong (Koreja e Jugut)



Prof. dr. Myron R. Anderson, pedagog i teknologjisë në Universitetin Metropolitan të Denverit Colorado (SHBA)

Prof. dr. Neki Frashëri, Drejtor i Qendrës Kërkimore të Fakultetit të Informatikës dhe Teknologjisë në Universitetin Politeknik të Tiranës

Prof. dr. Robert Dooley, Dekan i Universitetit të Tennessee (SHBA)

Dr. Valmira Osmanaj, Drejtore e koordinimit të projekteve në Agjencinë Kombëtare për Informacionin e Shoqërisë

Prof. dr. Ivan Prskalo, Dekan i Fakultetit të Edukimit në Universitetin e Zagrebit (Kroaci)

Prof. lic. phil. Maria Roggenbau, Lektore në Universitetin Veriperëndimor të Shkencave të Aplikuara dhe Artit (Zvicër)

Robert Mc Cloud, Lektor në Universitetin “Zemra e Shenjtë” (SHBA)

Kaapo M. Seppälä dhe Céline Charpentron, përfaqësues të Universitetit Turku (Finlandë)

Prof. dr. Dimitar Dimitrov, Rektor i Universitetit të Zhvillimit Bujqësor dhe Rural (Bullgari)

Prof. as. dr. Merita Shala, Lektore në Kolegjin “Fama” (Kosovë)

Dr. Jozef Bushati, koordinator i konferencës ICRAE 2013

Ceremonia e hapjes u bë e mundur të ndiqej direkt në internet nëpërmjet linkut: [http://www.youtube.com/channel/UC8AmYjVzdNyxXtK00Oe-gw?view\\_as=public](http://www.youtube.com/channel/UC8AmYjVzdNyxXtK00Oe-gw?view_as=public)

Konferenca lidhej me shumë fusha studimi dhe përbënte një mundësi për të gjithë studentët e programeve master dhe doktoraturë, që të sillnin prurjet më të reja shkencore dhe t'i ballafaqonin ato me të tjerët. Universiteti ynë, por edhe Shkodra si qytet, u shndërrua në një qendër të vërtetë të kërkimit shkencor. Tematikat e kësaj konference ishin të konceptuara brenda një formati të ri për universitetin tonë. Prurjet shkencore të kësaj konference qenë në këto fusha: Albanologji, art dhe kulturë, shkencat e edukimit, shkencat ekonomike, arsimin e lartë, teknologjinë e informacionit, drejtësi, media dhe komunikim, shkencat mjekësore, shkencat e natyrës, shkencat filologjike dhe shoqërore. Guida e konferencës që u shpërnda për pjesëmarrësit bënte një paraqitje të hollësishme të seksioneve të konferencës, si dhe jepte informacion të detajuar për partnerët organizativë. Përveç guidës u shpërnda edhe libri i abstrakteve në variant elektronik.

Brenda kontekstit shkencor ishte konceptuar edhe ekspozita e pikturës me punime të pedagogëve të Universitetit të Shkodrës “Luigj Gurakuqi” dhe të Akademisë së Arteve Shkodër. Dita e shtunë iu dedikua konkluzioneve të konferencës, por në të njëjtën ditë u zhvilluan vizita në ambientet muzeale me vlera historike të qytetit tonë.

Gëzim Puka.

## II. BOTIME TË PEDAGOGËVE TË FSHE NË FUSHËN E DIDAKTIKËS DHE TEKSTEVE SHKOLLORE

**Autori:** Prof. dr. Fatbardh Sokoli, Dhurata

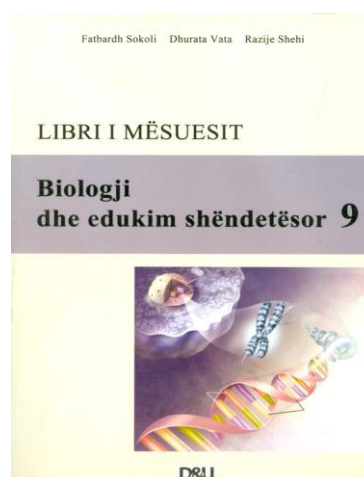
Vata, Razije Shehi

**Titulli:** Biologji dhe edukim shëndetësor 9

**Redaktor gjuhësor:** Tefë Topalli

**ISBN** 978-9928-4087-1-6

**Shtëpia botuese** D &U, 2012



### *Përmbajtja e lëndës*

Plan mësimor

Pjesa e parë

Kreu I. Veçoritë e së gjallës

1. Objektiva për çdo orë mësimi
2. Situata diskutimi, vlerësimi dhe kontrolli të dijeve sipas temave mësimore

Kreu 2. Qeliza dhe sistemet qelizore

1. Objektiva për çdo orë mësimi
2. Situata diskutimi, vlerësimi dhe kontrolli të dijeve sipas temave mësimore
3. Test

Pjesa e dytë

Kreu 3. Sjellje të kafshëve

1. Objektiva për çdo orë mësimi

2. Situata diskutimi, vlerësimi dhe kontrolli të dijeve sipas temave mësimore

Pjesa e tretë

Kreu 4. Trashëgimia e tipareve (Gjenetika)

1. Objektiva për çdo orë mësimi
2. Situata diskutimi, vlerësimi dhe kontrolli të dijeve sipas temave mësimore
3. Problema të zgjidhura
4. Test

Pjesa e katërt

Kreu 5. Stresi dhe kontrolli i tij

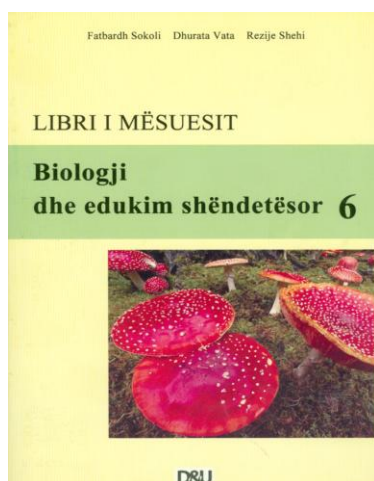
1. Objektiva për çdo orë mësimi
2. Situata diskutimi, vlerësimi dhe kontrolli të dijeve sipas temave mësimore

Si të hartojmë dhe vlerësojmë testin

Modele të orëve të mësimi

Fjalor i termave

\* \* \*



**Autori:** Prof. dr. Fatbardh Sokoli, Dhurata Vata, Razije Shehi

**Redaktor gjuhësor:** Tefë Topalli

**ISBN 978-9928-4087-2-3**

**Shtëpia botuese D &U, 2012**

Përmbajtja e lëndës

Linja mjediset natyrore

1. Kuptimi mbi vendbanimin e gjallesave

1. Objektiva për çdo orë mësimi
  2. Situata diskutimi, vlerësimi dhe kontrolli të dijeve sipas temave mësimore
  2. Lidhjet ushqimore
    1. Objektiva për çdo orë mësimi
    2. Situata diskutimi, vlerësimi dhe kontrolli të dijeve sipas temave mësimore.
  - Linja Jeta në Mjedise të ndryshme
  3. Jeta në mjedise ujore
    1. Objektiva për çdo orë mësimi
    2. Situata diskutimi, vlerësimi dhe kontrolli të dijes sipas temave mësimore
  3. Test
  4. Jeta në mjedise tokësore
    1. Objektiva për çdo orë mësimi
    2. Situata diskutimi, vlerësimi dhe kontrolli të dijeve mësimore
  - Mjedisi dhe njeriu
  5. Ruajtja dhe mbrojtja e mjedisit
    1. Objektiva për çdo orë mësimi
    2. Situata diskutimi, vlerësimi dhe kontrolli të dijeve mësimore
    3. Test
- Si të hartojmë dhe vlerësojmë testin  
 Modele të orëve të mësimit  
 Fjalor i termave

\* \* \*

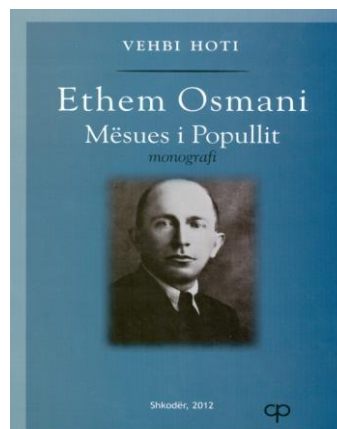
**Autori:** Prof. dr. Vehbi Hoti

**Titulli:** Ethem Osmani “Mësues i popullit”

**Redaktore:** Urti Osmani

**Recensent:** Prof. dr. Shefik Osmani

**ISBN:978-9928-4131-0-9**



**Përmbajtja****Parathënie****KREU I**

Ethem Osmani – trashëgimtar i denjë i fisit të Osmanagiqve

**KREU II**

Shkodra në gjysmën e dytë të shekullit XIX dhe familja e Ethem beut

**KREU III**

Gjendja e arsimit në Shqipëri dhe veprimtaria pedagogjike-arsimore dhe didaktike e Ethem Osmanit

**KREU IV**

Hobitë e Ethemit dhe vlerësimet zyrtare

**KREU V**

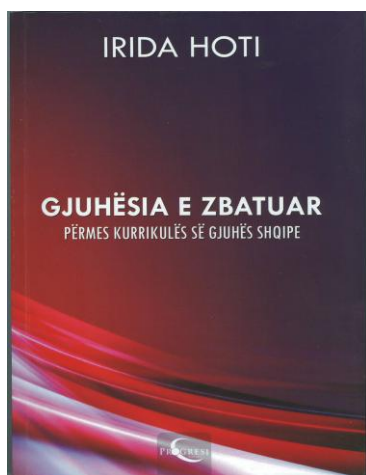
Trashëgimi vlerash intelektuale, shkencore dhe arsimore

**KREU VI**

Kujtime dhe shkrime për Ethem Osmanin

Bibliografi

\* \* \*



**Autori:** Dr. Irida Hoti

**Titulli:** Gjuhësia e zbatuar përmes kurrikulës së gjuhës shqipe (monografi)

**Redaktore shkencore:** Prof. dr. Mimoza Gjokutaj

**Recensent:** Prof. dr. Tefë Topalli, prof. as. dr. Aljula Jubani

Shtëpia botuese: “Progresi”, 2013.

**ISBN:978-9928-4036-8-1**

Pjesa e parë

Gjuhësia e zbatuar dhe aplikimi i gramatikës në tekstet shkollore të gjuhës shqipe.

Kreu I

Vështrim i përgjithshëm mbi gjuhësinë e zbatuar

**Kreu II**

Aspekti komunikativ i të mësuarit të gjuhës

**Kreu III**

Mësimi i gramatikës së aplikuar në shkollë

Pjesa e dytë

Gjuhësia e aplikuar përmes vizionit kurrikular – mësimi i gjuhës në shkollë

**Kreu IV**

Zbërthimi i konceptit të gjuhësisë së aplikuar përmes vizionit kurrikular për mësimin e gjuhës

**Kreu V**

Gjuhësia e zbatuar dhe mësimi i gjuhës në shkollë

Pjesa e tretë

Prurje gjuhësore përmes teksteve shkollore

**Kreu VI**

Prurje leksikore përmes teksteve shkollore

**Kreu VII**

Çështje të mingarkesës konceptuale përmes ligjërimeve dhe terminologjisë në tekstet e gjuhës

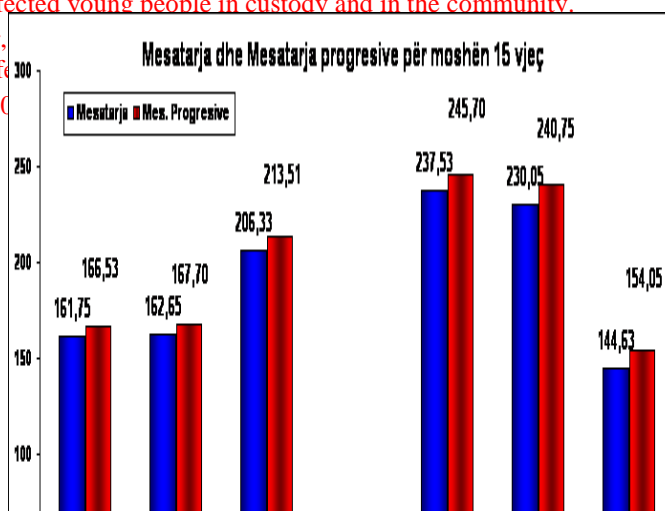
**Kreu VIII**

Gjuha e teksteve të përkthyer

*Përgatitur nga Njazi Kazazi*



1. Konventa Europiane per te Drejtat e Njeriut
2. Parlamenti Europian, Karta e te Drejtave Themelore te Njeriut
3. Keshilli i Europes, Rekomandimi Rec(2006)2 i Keshillit te Ministrave te shteteve anetare per rregullat e burgjeve.
4. Costelloe, A., Warner, K. (2008) Beyond Offending Behaviour: The wider Perspectives of Adult Education and the European Prison Rules.
5. Warner, K (2008), A European Perspective on Nordic Prison Systems and prison education.
6. House of Commons Education and Skills Committee (2005) Prison Education, Seventh Report of Session 2004–2005.
7. Warner, K. (2005) Against the Narrowing of Perspectives: How do we see Learning, Prisons and Prisoners.
8. Langelid, T., Maki, M., Raundrup, K., Svensson,(2009) Nordic Prison Education, A Lifelong Learning Perspective.
9. Muñoz, V (2009) The Right to education of persons in detention, Report of the special rapporteur on the right to education.
10. Prison Education Trust, Inside Time and RBE Consultancy Ltd. 2009, Brain Cells: Listening to prisoner learners.
11. Centre for Social Justice (2009) Breakthrough Britain: Locked Up Potential - A strategy for reforming prisons and rehabilitating prisoners.
12. Hammerschick, W (2010): Report on e-Learning in European prisons - Concepts, organisation, pedagogical approaches in prison education.
13. Eikeland, O.-J., Manger, T. & Asbjornsen, A. (Eds.) (2009). Education in Nordic Prisons. Prisoners' educational background, preferences and motivation.
14. Hurry, J., Brazier, L., Snapes, K., Wilson, A. (2005), Improving the literacy and numeracy of disaffected young people in custody and in the community.
15. Hurry, J., Brazier, L., Snapes, K., Wilson, A. (2005), Improving the literacy and numeracy of disaffected young people in custody and in the community.
16. Costelloe, A. (2008) Beyond Offending Behaviour: The wider Perspectives of Adult Education and the European Prison Rules.





- 
17. Diseth, Å., Eikeland, O.-J., Manger, T. & Hetland, H. (2008). Education of prison inmates: course experience, motivation, and learning strategies as indicators of evaluation.
  18. Braggins, J., Talbot, J., Wings of Learning; the role of the prison officer in supporting prisoner education.
  19. Schuller, Prof. T (2009) Crime and Lifelong Learning.
  20. Prison Reform Trust (2003): Time to Learn.
  21. Sota. M&Sufaj.F (2010) “Të miturit e dënuar me burgim dhe problemet e të mësuarit”
  22. Prison Reform Trust (2003): Time to Learn.
  23. Po aty