

UNIVERSITETI I SHKODRËS

“Luigj Gurakuqi”

BULETIN SHKENCOR

Shkencat e edukimit

Viti XLIV i botimit

Nr.64

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 kompjutër: *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**

Fatbardha OSMANAGA

Çrregullimi i ankthit të ndarjes tek fëmijët

Separation anxiety disorder in children..... 9

Artemisi SHEHU, Amarilda BAÇLLARI

Raporti ndërmjet nivelit të stresit të shkaktuar nga një ngjarje negative e papritur dhe e krizës astmatike te gratë

The relationship between stress level caused by a sudden negative event and an asthmatic crisis in middle age women.....19

Arben HOTI

Dallimet gjinore në shfaqjen e motivacionit tek studentët

Gender differences in the appearance of motivation to students.....31

Mirjam TAIPI

Njohja dhe zbatimi i inteligjencave të shumëfishta – parakusht për zhvillimin e potencialit të nxënësve

Knowledge and application of multiple intelligences as a prerequisite for developing the potential of students.....37

Ershela BILALI

Inteligjenca emocionale tek fëmijët e institucionalizuar

Emotional intelligence to institutionalized children.....49

Eglantina DERVISHI

Shkalla e fuqizimit personal – e rishikuar:

Vlerësimi i pavarur tek pacientët psikiatrikë në një grup kontrolli në Shqipëri.

Empowerment scale –Revised: Independent Validation in sychiatric Patients in a Control Group in Albania.....57

Arbana BEKTESHI

Ndryshimet gjinore të femrës në psikopatologjinë sportive
Gender differences female psychopathology in sport.....63

Lediana XHAKOLLARI

Etika e psikologut: një udhëtim historik
Psychologist ethics: a historical journey.....75

• **Pedagogji. Sociologji dhe probleme edukimi**

Gëzim DIBRA, Jozef BUSHATI

Njohja e procesit të të nxënit, faktor i rëndësishëm i procesit të
mësimdhënies
Knowing the process of learning important factor of the teaching process.....85

Fatmir VADAHI, Eriklida SHPORI

Qasje bashkëkohore në përgatitjen e mësuesve të rinj
Contemporary approach on the qualification of new teachers..... 95

Mehdi KRONI

Këndvështrime të reja në punën edukative të shkollës për edukimin
e fëmijëve me vlerat e qytetarisë perëndimore.
*New points of view in the educative work of the school for the
children's education with western citizen values*.....105

Vicki NILLES, Majlinda JONES

Linking Positive Social Connections in the School Community to
Academic Engagement: A Sociocultural Study
*Përfshirja e lidhjeve pozitive sociale në komunitetin shkollor. Studim
sociokulturor*.....111

Oriola HAMZALLARI

Përkujdesja dhe të nxënit i hershëm tek foshnjat dhe fëmijët e vegjël:
Ndikimi i çerdheve.
*Quality of care and early learning in infants and toddlers:
The impact of daycare centers*.....123

Brilanda LUMANAJ

Procesi i organizimit dhe i vlerësimit të shërbimeve sociale
për familjen dhe qasja e BE-së

*Organization and evaluation process of social services for families and
the EU approach*..... 131

Marilda JANCE

Çështjet etike në kërkimet sociale

Ethical issues in social research..... 139

Juliana AJDINI, Rudina RAMA

Zhvillimi i punës sociale, sipas konstruksionizmit social në punën
me të dënuarit/at prindër.

*The development of social work as social constructionism perspective
during the practice with incarcerated parents*.....147

Ermira HOXHA

Diferencat gjinore ne formimin e identitetit etnik tek brezi i dytë i
emigrantëve

*Gender differences in identity formation among second generation of
immigrants*..... 157

Gëzim PUKA

Laboratori teatror në procesin e edukimit

Theatre in education..... 165

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

Irida HOTI

Mësimdhënia e gramatikës

Grammar teaching..... 171

Alva DANI

Gjuha shqipe si domosdoshmëri për studentët e gjuhëve të huaja

Albanian language as a necessity for students of foreign languages.....181

Entela BILALI

Asimetri gjuhësore në shprehjen e gjinisë në gjuhën angleze

Linguistic asymmetries in the marking of gender in English – educational implications..... 187

Angjelina NENSHATI, Megi SHLLAKU

Aspekte psikologjike të përvetësimit të gjuhës së huaj.

Psychological aspects of foreign language acquisition..... 199

Zenel LOHJA, Suela SERANI

Modelimi dhe analogjia në mësimdhënien e fizikës

Modeling and analogy in physics teaching..... 205

Leonard XHAMANI

Për një metodologji të re në mësimdhënien e gjuhës latine

About a new methodology in the teaching of the Latin language..... 215

Vjollca MEDJA

Edukimi fizik dhe shëndetësor në ciklin parashkollor

Physical education and health in pre-school..... 227

Edlira PRENJASI, Enver HOXHAI, Peter DEMKANIN, Muhamet TREPÇI

Një këndvështrim didaktik mbi kryerjen e matjeve në laboratorin e fizikës nëpërmjet regjistruarve elektronikë

A didactic perspective about the use of data-loggers for measurements during the laboratory of physics..... 243

• **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 - IV

Albanian lessons during the Renaissance until the early '20s century.

last-IV..... 243

Emirjona VUKAJ

Përpjekje për krijimin e terminologjisë juridike në gjuhën shqipe në vitet e para pas shpalljes së Pavarësisë së Shqipërisë

Efforts for development of legal terminology in the Albanian language in the first years after the proclamation of the Independence

in Albania.....263

VEHBI HOTI

Pamje nga kontributi i shquar i Aleksandër Xhuvanit në mendimin pedagogjik shqiptar.

Aleksander Xhuvani's Contribution to the Albanian Pedagogical Thought.....275

JETA SHKENCORE

I. Veprimtari shkencore

Scientific activity.....287

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

Publications of pedagogues of the Faculty of education

ISSN 2221-6863

*Doli nga shtypi korrik, 2014 – tirazhi 150 kopje – Formati 176 x 250 mm.
Shtypur në shtypshkronjën e Universitetit të Shkodrës
“ Luigj Gurakuqi”*

ÇRREGULLIMI I ANKTHIT TË NDARJES TEK FËMIJËT

Fatbardha Osmanaga

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

ABSTRACT

Separation anxiety disorder in children

In this paper it is treated the separation anxiety disorder (SAD) in children. SAD has the onset in childhood, but it can continue in adolescence. There are treated the symptoms, the indications of SAD in school, the DSM-5 diagnostic criteria, the etiology, the other comorbid disorders and the treatment of this disorder. There are explained, too, the main ways in which the school can help the child with SAD. There are given the relevant conclusions and it is emphasized the need for early identification of SAD disorder.

Key words : Separation anxiety disorder, symptoms, causes, treatment.

Pjesa teorike

Çrregullimi i ankthit të ndarjes (SAD) përbën çrregullimin e ankthit më të përhapur të fëmijërisë (Berenstein & Borchardt, 1991) me prevalencë 2,4% të fëmijëve (Bowen, Offord & Boyle, 1990).¹

SAD është një çrregullim tipik i fëmijërisë së mesme (mosha 7-9 vjeç), megjithëse ai mund të gjendet edhe tek adoleshentët.²

Çrregullimi i ankthit të ndarjes karakterizohet nga ngjitje e tepruar ndaj personave kujdestarë të rritur dhe nga ngurrimi për t'u ndarë prej tyre (Thomas J. Huberty, *PhD*).³

¹ Carson R.C., Butcher J.N., Mineka S. (2000): “Abnormal Psychology and modern life”, Pearson, USA, f.557.

² W.M. Klyklo and J.L. Kay (2005): “Clinical Child Psychiatry, Second Edition”, John Wiley & Sons, USA, f. 236.

Fëmijët me SAD shfaqin distres domethënës në lidhje me ndarjen nga prindi apo nga kujdestari kryesor. Fëmija duket i frikësuar sepse mendon diçka të tmerrshme që do t'i ndodhë atij apo prindit kur ata janë të ndarë. Reagimet e fëmijës ndaj ndarjes mund të përfshijnë të bërtitura apo zemërimet me të rriturit në një përpjekje për ta manipuluar situatën. Fëmija mund të fillojë të shfaqë probleme në sjellje në shkollë apo në shtëpi, ndërkohë që nuk ka pasur histori të mëparshme të problemeve të tilla (Encyclopedia of Mental Disorders).⁴

Fëmijët me çrregullim të ankthit të ndarjes frikësohen se diçka e keqe do t'u ndodhë atyre apo dikujt të cilin ata e duan shumë (zakonisht, prind apo kujdestar) kur janë larg. Një frikë e tillë bën që fëmijët të shmangin qenien larg prindërve ose kujdestarëve ose shkakton distres dhe ankth kur ndahen prej tyre ose në prag të ndarjes.⁵

Simptomat. Janë të zakonshme ndjenja e mallit për shtëpinë dhe ndjenja e trishtimit në lidhje me mosqenien pranë njerëzve të dashur. Simptoma të tjera përfshijnë refuzimin për të shkuar në shkollë, në kamp apo në një festë dhe ngulmimin që dikush të qëndrojë me fëmijën në kohën e gjumit. Fëmijët me çrregullimin e ankthit të ndarjes, zakonisht, shqetësohen se diçka e keqe do t'u ndodhë prindërve apo kujdestarëve të tyre ose mund të kenë kuptim të paqartë në lidhje me diçka të tmerrshme që do të ndodhë kur ata të jenë larg (The Anxiety Disorders Association of America (ADAA)).⁶

Fëmijë të tillë kërkojnë shumë që të qëndrojnë në shtëpi ose pranë prindërve të tyre. Kur janë së bashku, ata ngjiten pas prindërve, refuzojnë të shkojnë në shkollë ose mund të frikësohen për të fjetur vetëm. Janë të zakonshme, gjithashtu, makthe të përsëritura në lidhje me ndarjen dhe simptoma fizike të tilla, si dhimbje stomaku e dhimbje koke (Mental Health America of Illinois (MHAI)).⁷

Herë – herë fëmija mund të flasë në lidhje me arsyet përse ai është ansioz, në varësi të moshës dhe të aftësive gjuhësore (Thomas J. Huberty, PhD).⁸

Treguesit e SAD-së në shkollë. Refuzimi i shkollës dhe vonesa në shkollë përbëjnë treguesit e zakonshëm të SAD-së. Kur është në shkollë,

³ http://www.nasponline.org/resources/intonline/anxiety_huberty.pdf,f.S5-2

⁴ <http://www.minddisorders.com/Py-Z/Separation-anxiety-disorder.html>

⁵ Anxiety and Separation Disorders, Pediatrics in Review Vol.32 No.10 October 2011, Canada, f.441-442

⁶ <http://www.adaa.org/sites/default/files/Anxiety%20Disorders%20in%20Children.pdf>, fq8

⁷ http://www.mhai.org/Anxiety_Disorders_Children.pdf

⁸ http://www.nasponline.org/resources/intonline/anxiety_huberty.pdf,f.S5-2

fëmija me SAD mund të jetë i shqetësuar, nervoz dhe ankohet për dhimbje stomaku, dhimbje koke ose të vjella. Fëmija mund të shkojë shpesh te zyra e infermieres dhe kërkon që të lajmërohen prindërit apo që të shkojë në shtëpi. Fëmija mund të mos hajë apo mund të mos pijë në shkollë dhe mund të kërkojë shpesh siguri në lidhje me shëndetin. Fëmija, zakonisht, përjeton lehtësim të madh kur prindi e merr me vete në shtëpi (Aureen P. Wagner (2002)).⁹

Kriteri diagnostikues sipas DSM 5

A. Ankth apo frikë e ekzagjeruar dhe e papërshtatshme me moshën e zhvillimit, në lidhje me ndarjen nga personat me të cilët individi është i lidhur, i manifestuar nga të paktën tre nga sa vijon:

- 1) Distres i ekzagjeruar dhe i përsëritur kur ndodh apo parashikohet ndarja nga shtëpia apo nga figurat kryesore të atashimit.
 - 2) Shqetësim i ekzagjeruar dhe i qëndrueshëm në lidhje me humbjen apo në lidhje me dëmtimin e mundshëm që mund t'u ndodhë figurave kryesore të atashimit, si p.sh., sëmundje, dëmtim, fatkeqësi apo vdekje.
 - 3) Shqetësim i ekzagjeruar dhe i vazhdueshëm në lidhje me të provuarit e një ngjarjeje të papëlqyer (p.sh., humbja, rrëmbimi i tij, ndodhja e një aksidenti, sëmundja), e cila shkakton ndarjen nga një figurë kryesore e atashimit.
 - 4) Ngurrim i vazhdueshëm apo refuzim për të dalë jashtë nga shtëpia, për të shkuar në shkollë, në punë apo diku tjetër për shkak të frikës së ndarjes.
 - 5) Frikësim i vazhdueshëm dhe i ekzagjeruar apo hezitim për të ndenjur vetëm apo pa praninë e figurave kryesore të atashimit në shtëpi apo në mjedise të tjera.
 - 6) Hezitim i vazhdueshëm apo refuzim për të fjetur jashtë shtëpisë apo për të rënë për të fjetur pa qenë pranë një figure kryesore të atashimit.
 - 7) Makthe të përsëritura që përfshijnë temën e ndarjes.
 - 8) Ankesa të përsëritura për simptoma fizike (të tilla, si: dhimbje koke, dhimbje stomaku, të përziara, apo të vjella), kur ndodh apo parashikohet ndarja nga figurat kryesore të atashimit.
- B. Frika, ankthi, apo shmangia janë të vazhdueshme, zgjasin të paktën 4 javë tek fëmijët dhe adoleshentët dhe, në mënyrë tipike, 6 muaj apo më shumë tek të rriturit.

⁹<http://www.lighthousepress.com/LHP%20website%20downloads/Separation%20Anxiety%20Disorder.pdf>

- C. Çrregullimi shkakton distres domethënës nga ana klinike apo dëmtim në zonën sociale, akademike, profesionale), apo në zona të tjera të funksionimit.
- D.Çrregullimi nuk shpjegohet më mirë nga ndonjë çrregullim tjetër mendor, si refuzimi për t'u larguar nga shtëpia për shkak të rezistencës së ekzagjeruar për ndryshim tek çrregullimi i spektrit autik, deluzione apo halucinaçione në lidhje me ndarjen tek çrregullimet psikotike, refuzimi për të dalë jashtë shtëpisë pa një shok të besuar tek agorafobia, shqetësime në lidhje me shëndetin jo të mirë apo në lidhje me ndonjë dëmtim domethënës që mund t'u ndodhë të tjerëve tek çrregullimi i ankthit të përgjithësuar apo shqetësime në lidhje me të pasurit e një sëmundjeje tek çrregullimi i ankthit në lidhje me sëmundjen.¹⁰

Bashkekzistenca e çrregullimit të ankthit të ndarjes me çrregullime të tjera. Çrregullimet e ankthit në fëmijëri dendur bashkekzistojnë me njëri-tjetrin dhe me forma të tjera të psikopatologjisë. Pra, është e zakonshme që fëmijët me SAD të kenë çrregullime të tjera ankthi apo rrethana të tjera, si depresioni apo çrregullime të tjera të sjelles problematike (Krain et al, 2007).¹¹

Çrregullimi i ankthit të përgjithësuar bashkëndodh tek fëmijët që kanë SAD në afro 1/3 e rasteve (Kendall et al., 2001; Masi, Mucci, Favilla, Romano, & Poli, 1999). Studime të kohëve të fundit kanë treguar, gjithashtu, bashkëndodhjen e çrregullimit obsesiv-kompulsiv (OCD) dhe të çrregullimit të ankthit të ndarjes tek fëmijët dhe adoleshentët. Kombinimi i OCD-së me SAD-në shoqërohet, gjithashtu, me një fillim më të hershëm të çrregullimit të panikut (Goodwin, Lipsitz, Chapman, Manuzza, & Fyer, 2001).¹²

Simptomat e SAD-së priren të shfaqen në rrethana stresante. Ky çrregullim mund të jetë pararendës për rrezik në rritje për depresion të mëvonshëm, për çrregullime ankthi si dhe për fillimin e sulmeve të panikut e të agorafobisë tek femrat në moshën e rritur (Albano, Chorpita, & Barlow, 1996).¹³

¹⁰ American Psychiatric Association (2013): "Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition, DSM-5 TM, USA

¹¹ <http://iacapap.org/wp-content/uploads/F.2-SEPARATION-ANXIETY-300812.pdf>, f.7.

¹² Andrew R.Eisen, Charles E.Schaefer (2005):"Separation anxiety in children and adolescents : an individualized approach to assessment and treatment", The Guilford Press, New York, f. 5-6.

¹³ Wilmshurst L. (2005): Essentials of Child Psychopathology, John Wiley & Sons., New Jersey, f.91.

Krahasuar me fëmijët me çrregullim të ankthit të përgjithësuar dhe fobi sociale, fëmijët me SAD më dendur shfaqin çrregullime ankthi me ashpërsi në rritje (Kendall et al, 2001), kanë më dendur fobi specifike (Verduin et al, 2003) dhe kanë më probabilitet që të shmangin shkollën, duke rezultuar në refuzim të shkollës.¹⁴

Në rastet klinike të fëmijëve me SAD afro 50% janë diagnostikuar me të paktën një tjetër çrregullim ankthi dhe 34% janë diagnostikuar me çrregullim depresiv. Në rastet në të cilat SAD dhe një çrregullim depresiv bashkekzistojnë, çrregullimi SAD paraprin depresionin në afro 67% të rasteve.¹⁵

Ka shumë mundësi që edhe çrregullime të tjera të ankthit të bashkekzistojnë me SAD-në, duke përfshirë fobinë sociale (8,3%) dhe fobinë specifike (12,3%) (Kendall et al., 2001; Last, Hersen et al., 1987; Verduin, & Kendall, 2003). Fëmijët që plotësojnë kriteret për çrregullim të stresit postraumatik (PTSD) mund të provojnë, gjithashtu, simptoma të çrregullimit të ankthit të ndarjes (p.sh., refuzim për të qëndruar vetëm, refuzim i shkollës). SAD dendur bashkekziston me depresionin.¹⁶

Ka shumë mundësi që çrregullimet e sjelljes të bashkëndodhin me SAD-në. P.sh., ADHD-ja (16.7%), çrregullimi i sjelljes kundërshtuese-provokuese (16.7%) dhe enuresis (8.3%) janë çrregullimet, të cilat bashkekzistojnë më shpesh me SAD-në (Kendall et. Al., 2001; Last, Hersen, et al., 1987).¹⁷

Ankthi i ndarjes është gjithashtu i lidhur ngusht me depresionin. 1/3 e fëmijëve të diagnostikuar me SAD ka edhe depresion.¹⁸

SAD haset më shpesh tek femrat sesa tek meshkujt dhe shpesh bashkekziston me çrregullimin e ankthit të përgjithësuar, me depresionin dhe me ankesa somatike (Last, Hersen, Kazdin, Orvaschel, & Perrin, 1991). Simptomat e SAD-së priren të rishfaqen në rrethana me stres. Ky çrregullim mund të jetë pararendës i një rreziku më të madh për depresion

¹⁴ <http://iacapap.org/wp-content/uploads/F.2-SEPARATION-ANXIETY-300812.pdf>, f.7.

¹⁵ Hanna G. L., Fischer D.J., Fluent Th.E (2006): Separation Anxiety Disorder and School Refusal in Children and Adolescents, *Pediatrics in Review* Vol.27 No.2, American Academy of Pediatrics, f.58.

¹⁶ Andrew R.Eisen, Charles E.Schaefer (2005): "Separation anxiety in children and adolescents : an individualized approach to assessment and treatment", The Guilford Press, New York, f.7.

¹⁷ Andrew R.Eisen, Charles E.Schaefer (2005): "Separation anxiety in children and adolescents : an individualized approach to assessment and treatment", The Guilford Press, New York, f.8.

¹⁸ W.M. Klykylo and J.L. Kay (2005): "Clinical Child Psychiatry, Second Edition", John Wiley & Sons, USA, f.236.

dhe për çrregullime ankthi më vonë në jetë dhe për fillimin e sulmeve të panikut dhe të agorafobisë tek femrat në moshën e rritur (Albano, Chorpita, & Barlow, 1996).¹⁹

Shkaqet. Shkaqet e çrregullimit të ankthit të ndarjes janë të panjohura. Besohet, megjithatë, që SAD, ashtu si edhe çdo çrregullim tjetër, shkaktohet nga faktorë biologjikë, psikologjikë, socialë dhe mjedisorë.²⁰

Faktorët biologjikë. Studimet e familjeve dhe studimet e binjakëve dëshmojnë për kontribut gjenetik në etiologjinë e SAD-së.²¹

Të dhënat sugjerojnë një lidhje gjenetike ndërmjet çrregullimeve të ankthit të ndarjes tek fëmijët dhe një historie të çrregullimit të panikut, të çrregullimit të ankthit, apo të depresionit tek prindërit e tyre. Fëmijët me temperament ansioz kanë një predipozitë për zhvillimin e mëvonshëm të çrregullimeve të ankthit (Encyclopedia of Mental Disorders).²²

Faktorët psikologjikë. Çrregullimi SAD mund të shkaktohet nga atashimim jofunksional ndërmjet fëmijës dhe prindërve të tij. Fëmija mund të shfaqë ankth ndarjeje kur ai ndjen distancë emocionale me prindërit apo me njërin prind, me qëllim që të tërheqë vëmendjen e tyre.

Praktikat e prindërimit dhe modelimi i sjelljes. Mbimbrotja nga ana e prindërve dhe përforcimi i sjelljeve shmangëse të fëmijës mund të përbëjnë një komponent përbërës për ruajtjen e SAD-së. Prindërit të cilët janë tepër të lidhur me fëmijët e tyre, pa dashje, mund të krijojnë shumë varësi dhe mund të ndërpresin rritjen emocionale tek këta fëmijë. Tek disa familje depresioni fëmijëror dhe disfunksioni familjar mund të rezultojë në marrjen e rolit të prindit nga ana e fëmijës, i cili nuk dëshiron që të largohet nga shtëpia nga frika se nuk do të jetë në gjendje të mbrojë prindërit.²³

Temperamenti dhe karakteristikat e fëmijës. Frenimi i sjelljes pasqyron një tendencë të vazhdueshme për të shfaqur frikë dhe tërheqje në situatat jofamiljare, të cilat fëmija përpiqet që t'i shmangë. Fëmijët e frenuar në aspektin e sjelljes janë introvertë, bezdisen me lehtësi apo janë shmangës nga ana sociale. Këta fëmijë kanë më probabilitet sesa fëmijët e tjerë që të

¹⁹Wilmschurst (2005): "Essentials of Child Psychopathology", John Wiley & Sons, Inc., New Jersey, f.91.

²⁰<http://www.omnimedicalsearch.com/conditions-diseases/separation-anxiety-disorder-causes-risk-factors.html>

²¹Hanna G. L., Fischer D.J., Fluert Th.E (2006): Separation Anxiety Disorder and School Refusal in Children and Adolescents, *Pediatrics in Review* Vol.27 No.2, American Academy of Pediatrics, f.59.

²²<http://www.minddisorders.com/Py-Z/Separation-anxiety-disorder.html>

²³Wilmschurst L. (2009): "Abnormal Child Psychology- A Developmental Perspective", Routledge, Taylor & Francis Group, New York, f. 212-213.

shfaqin nivele domethënëse të ankthit, duke përfshirë SAD-në (Kagan et al, 1988; Biederman et al, 1993; Anthony et al, 2002).²⁴

Tek disa familje depresioni i nënës dhe mosfunksionimi i familjes mund të rezultojë në mbimbrotjen nga ana e prindërve të fëmijës, i cili nuk dëshiron të largohet nga shtëpia për arsye të frikës se nuk do të jetë në gjendje të mbrojë prindërit.²⁵

Faktorët mjedisorë. SAD mund të zhvillohet pas ndryshimeve madhore apo pas ngjarjeve stresante apo traumatike në jetën e fëmijës, të tilla si vdekja apo sëmundja e një figure atashimi apo e një kafshe shtëpiake, pas ndryshimeve në strukturën e familjes për shkak të divorcit apo të lindjes së një fëmije tjetër, zhvendosja në një lagje të re, në një vend, kontinent apo në një shkollë të re. Disa studime sugjerojnë se abuzimi fizik apo seksual mund ta shkaktojë, gjithashtu, çrregullimin.²⁶

Trajtimi. Për çrregullimin e SAD-së konsiderohet i volitshëm një trajtim i shumëdisiplinave me mbështetje terapeutike si për fëmijët, ashtu dhe për prindërit, si dhe këshillim në shkollë kur është i pranishëm refuzimi i shkollës. Ndiham për familjen duhet përqendruar në të kuptuarit më të mirë të ankthit të fëmijës, të nevojës së tij për mbështetje në të gjitha situatat nxitëse, për rëndësinë e strategjive të cilat e qetësojnë fëmijën, por që i sigurojnë edhe një shkëputje graduale.²⁷

Parandalimi. Janë të panjohura masat parandaluese për reduktimin e incidencës së SAD-së tek fëmijët. Megjithatë, zbulimi dhe ndërhyrja e hershme mund të reduktojnë ashpërsinë e çrregullimit, mund të ndihmojnë rritjen dhe zhvillimin normal të fëmijës dhe përmirësojnë cilësinë e jetës së fëmijëve apo adoleshentëve me këtë çrregullim.²⁸

Ndërhyrjet në shkollë. Ka shumë mënyra përmes të cilave shkolla mund ta ndihmojë një fëmijë me SAD. Fëmija mund të ketë nevojë për akomodime/ndryshime të veçanta brenda në klasë. Shembuj të këtyre akomodimeve/modifikimeve dhe strategjive të shkollës mund të përfshijnë:

²⁴ <http://iacapap.org/wp-content/uploads/F.2-SEPARATION-ANXIETY-300812.pdf>, f.6.

²⁵ Wilmschurst L. (2005): *Essentials of Child Psychopathology*, John Wiley & Sons., New Jersey, f.91.

²⁶ <http://www.omnimedicalsearch.com/conditions-diseases/separation-anxiety-disorder-causes-risk-factors.html>

²⁷ Ammaniti M. (2001): “Manuale di psicopatologia dell’infanzia”, Raffaello Cortina Editore, Milano, f.157.

²⁸ <http://www.yalemedicalgroup.org/stw/Page.asp?PageID=STW026940>

- Akomodimin pas ardhjes vonë në shkollë për shkak të vështirësive të ndarjes. Identifikimin e një vendi të qetë në të cilin fëmija mund të shkojë të reduktojë ankthin gjatë periudhave stresante.²⁹

Një vend i tillë mund të jetë zyra e psikologut të shkollës apo ndonjë vend tjetër në të cilin fëmija ndjehet i sigurt dhe i qetë.³⁰

- Ndhimën që i duhet dhënë fëmijës që të analizojë mendimet që i provokojnë ankth dhe që të identifikojë mendimet që reduktojnë ankthin.³¹
- Zhvillimin e teknikave të relaksimit për reduktimin e ankthit në shkollë. Të njëjtat teknika që përdoren në shtëpi mund të implementohen po aq mirë edhe në shkollë. Sigurimin e ndihmës për fëmijën gjatë ndërveprimeve me moshatarët.³²
- Nëse janë të pranishme vështirësitë akademike, duhen përshtatur detyra në përputhje me nivelin e fëmijës. Duhet siguruar një tutor dhe/ose duhet kërkuar vlerësim për të përcaktuar nëse ekziston ndonjë problem në të nxëniet apo ndonjë tip i aftësisë së kufizuar që kërkon shërbime të tjera.³³
- Ndhimën që i duhet dhënë fëmijës që ta rrisë pjesëmarrjen e përditshme në klasë përmes përforcimit apo përmes sukseseve akademike, familjare dhe shoqërore dhe në përqendrimin në pjesën që funksionoi nëse fëmija nuk e bëri një gjë të tillë gjatë gjithë ditës.³⁴

Si konkluzion, duke marrë në konsideratë faktin që çrregullimi i ankthit të ndarjes e ka fillimin në fëmijëri, por mund të vazhdojë edhe në adoleshencë, krahas implikimeve të mundshme, është i domosdoshëm identifikimi i hershëm i këtij çrregullimi. Një rol të rëndësishëm kanë mësuesit, prindërit apo kujdestarët e fëmijës në këtë drejtim.

²⁹ http://ww2.massgeneral.org/schoolpsychiatry/info_separationanxiety.asp

³⁰ <http://www.nasponline.org/families/schoolrefusal.pdf>, fq.S5-85

³¹ http://ww2.massgeneral.org/schoolpsychiatry/inter_separation_difficulty.asp

³² http://ww2.massgeneral.org/schoolpsychiatry/info_separationanxiety.asp

³³ <http://www.nasponline.org/families/schoolrefusal.pdf>, fq.S5-85

³⁴ http://ww2.massgeneral.org/schoolpsychiatry/inter_separation_difficulty.asp

BIBLIOGRAFIA:

1. American Psychiatric Association (2013): "Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition, DSM-5 TM, USA.
2. Ammaniti, M. (2001): "Manuale di psicopatologia dell'infanzia", Raffaello Cortina Editore, Milano.
3. Andrew R.Eisen, Charles E.Schaefer (2005): "Separation anxiety in children and adolescents: an individualized approach to assessment and treatment", The Guilford Press, New York .
4. Anxiety and Separation Disorders, *Pediatrics in Review* Vol.32 No.10 October 2011, Canada.
5. Carson R.C., Butcher J.N., Mineka S. (2000): "Abnormal Psychology and modern life", Pearson, USA.
6. Hanna G. L.,Fischer D.J., Fluent Th.E (2006): Separation Anxiety Disorder and School Refusal in Children and Adolescents, *Pediatrics in Review* Vol.27 No.2, American Academy of Pediatrics.
7. Wilmschurst L. (2009): "Abnormal Child Psychology- A Developmental Perspective", Routledge, Taylor & Francis Group, New York.
8. Wilmschurst (2005): "Essentials of Child Psychopathology", John Wiley & Sons, Inc., New Jersey.
9. W.M. Klykylo and J.L. Kay (2005): "Clinical Child Psychiatry, Second Edition", John Wiley & Sons, USA.
10. <http://iacapap.org/wp-content/uploads/F.2-SEPARATION-ANXIETY-300812.pdf>
11. <http://www.adaa.org/sites/default/files/Anxiety%20Disorders%20in%20Children.pdf>
12. <http://www.lighthousepress.com/LHP%20website%20downloads/Separation%20Anxiety%20Disorder.pdf>
13. http://www2.massgeneral.org/schoolpsychiatry/info_separationanxiety.asp
14. http://www2.massgeneral.org/schoolpsychiatry/inter_separation_difficulty.asp
15. http://www.mhai.org/Anxiety_Disorders_Children.pdf
16. <http://www.minddisorders.com/Py-Z/Separation-anxiety-disorder.html>
17. http://www.nasponline.org/resources/intonline/anxiety_huberty.pdf
18. <http://www.nasponline.org/families/schoolrefusal.pdf>
19. <http://www.omnimedicalsearch.com/conditions-diseases/separation-anxiety-disorder-causes-risk-factors.html>
20. <http://www.yalemedicalgroup.org/stw/Page.asp?PageID=STW026940>

RAPORTI NDËRMJET NIVELIT TË STRESIT TË SHKAKTUAR NGA NJË NGJARJE NEGATIVE E PAPRITUR DHE E KRIZËS ASTMATIKE TE GRATË

Artemisi Shehu, Amarilda Baçllari

Universiteti i Tiranës, Fakulteti i Shkencave Sociale, departamenti i Pedagogjisë e Psikologjisë

The relationship between stress levels caused by a sudden negative event and an asthmatic crisis in middle age women

ABSTRACT

This article aims to show the link and the impact between negative stress and the asthmatic crisis in women aged 45-65 years. Stress is a natural reaction of the organism to external pressures exciting. Stress is important in someone's life, as it is sometimes necessary to motivate him to do a more intensive life. However, the stress should be kept within the limits of tolerance; otherwise it may seriously endanger his health. The primary specific aim of this study is: to determine the impact of the level of stress caused by a sudden negative event asthmatic crisis of women with bronchial asthma. The objectives of this study are: to present general information on stress and asthma as well as to see whether or not the hypothesis is proved. The hypothesis is that the greater level of stress caused by a sudden negative life event, that much stronger will be the asthmatic crisis in women with bronchial asthma between 45-65 years old. This hypothesis was applied to a target of 21 women aged 45-65 years, with different statuses, which underwent instrument Peak expiratory flow rate (PEFR), a control level of 100 points. Although the raised hypothesis was not confirmed for a variety of reasons explained in during the article, it is worth for it explains very precizesly the relationship between adverse events and asthmatic crisis, as well as the content of a number of important conclusions. Also, the article provides valuable recommendations for patients, doctors and psychologists professionals.

Keywords: *Asthmatic crisis, negative stressful events.*

Hyrje

Në një formë ose në një tjetër, pothuajse të gjithë njerëzit, ballafaqohen me situata stresuese. Ndaj presioneve të jashtme ngacmuese, stresi është një reaksion natyror i organizmit. Për një zhvillim normal, fizik e psikik, njeriu ka nevojë për një dozë të caktuar stresi. Megjithatë, ai duhet të jetë në kufijtë e tolerancës, përndryshe mund të rrezikojë seriozisht shëndetin tonë.

Problemet financiare, presioni i kohës, etj., janë ndër faktorët kryesorë që ushtrojnë presion ndaj dikujt. Ky nivel i vazhdueshëm i stresit provokon ndryshime të mëdha me natyrë psikologjike e fizike, saqë me kalimin e kohës mund të rezultojnë edhe në sëmundje madhore (Schreier, Miller, & Chen, 2012).

Te njerëzit që kanë gjendje virale, dëmtime ose kushte mjekësore të këqija, emocionet negative mund të ndikojnë në rrjedhën e sëmundjes dhe shërimin. Vallë a është e vlefshme kjo edhe për një grua astmatike që i përket moshës së rritur të mesme? Pikërisht kësaj pyetjeje përpiqet t'i japë përgjigje ky studim. Objekti specifik i tij është të përcaktojë ndikimin e nivelit të stresit të shkaktuar nga një ngjarje e papritur negative te kriza astmatike e grave me astmë bronkiale.

Rishikimi i literaturës

Termi *astmë* vjen nga folja greke *azein*, do të thotë *regëtin*, për të nxjerrë frymën duke mbajtur gojën të hapur. Ky term është shfaqur për herë të parë në poemën empirike greke *Iliada*, pra i atribuohet Homerit. Më pas, ka qenë mjeku Hipokrati (460 - 450 p. K.), i pari që astmën e përdori si term mjekësor. Aretaeus e Cappadocia (100 pas K.) klinikistë të lashtë grekë shkruan një përshkrim klinik të astmës.

Vetëm në fillim të shekullit XX, astma është parë si një sëmundje psikosomatike. Gjatë viteve 1930 deri 1950, astma është njohur si një nga shtatë sëmundjet psikosomatike më kryesore. Sot astma përcaktohet në disa aspekte, të cilat janë: **Patologjike** (pezmatim bronkial); **Fiziologjike** (luhatje të funksionimit të mushkërive); **Klinike** (prania e kollës, ngushtësi në gjoks dhe vështirësi në frymëmarrje).

Astma përkufizohet si një sëmundje inflamatore që shkakton rritjen e ritmit të frymëmarrjes dhe ngushtimin e mushkërive. Simptomat tipike të saj janë: kollitje të rënda, mbajtje fryme, ose ngushtësi në gjoks; vështirësi në frymëmarrje; vështirësia duke folur apo duke u përqendruar; duke ecur shfaqet gulçim; frymëmarrja mund të jetë e cekët dhe e shpejtë ose më e ngadaltë se zakonisht; hunda bie në sy (Rees, 1980, f. 157).

Astma mund të shfaqet në forma të ndryshme dhe me intensitete të ndryshme pavarësisht se simptomat janë afërsisht të njëjta. Shkaqet të cilat çojnë në sëmundjen e astmës janë ende të paqarta, nëse janë ato *gjenetike* apo *mjedisore* (Sandberg, 2004), sepse faktet kanë treguar se shumë njerëz me astmë kanë një histori personale apo familjare të alergjive, të tjerë jo.

Megjithatë në vija të përgjithshme janë këto faktorë që shfaqin astmën: kafshët; pluhuri; ndryshime klimaterike; kimikatet në ajër ose në ushqim; ushtrimet e ndryshme; polenet; infeksionet respiratore; emocionet e forta; tymi i duhani; aspirina mund të provokojë astmë te disa pacientë (Schreier, 2012).

Gjatë një krize astmatike, rrugët e frymëmarrjes bymehen dhe ajri tkurret. Thithet më pak ajër dhe trupi formon më shumë mukus se normalisht. Të gjitha këto bëjnë që të shfaqet në mënyrë të menjëhershme një krizë astmatike, e cila shoqërohet me simptoma, si: vështirësi në frymëmarrje; frymëmarrja shumë e shpejtë; dhembje gjoksi; gulçim; kollitje; vështirësi për të kryer aktivitete të ndryshme; vështirësi për të folur; ndjenja ankthi apo paniku; djersitje; thonjtë ose buzët e mavijosura (Mayo Clinic Staff, 2010).

Si rezultat, të gjitha astmat bronkiale janë sëmundje alergjike të rrugëve të frymëmarrjes. Në pjesën më të madhe, në gati 80 % të rasteve, shkaqet përgjegjëse për shfaqjen e sëmundjes ndodhen në ajër dhe përcaktohen me anë të provave të alergjisë. Një ndër shkaktarët e tjerë që herë pas here, mund të ndodhë që ta ngacmojnë vazhdimisht sëmundjen dhe të shfaqin kriza astmatike bronkiale, të cilat ndikojnë në përkeqësimin e mëtejshëm të sëmundjes, është edhe stresi. (Xhixha, 2007).

Stresi, shpjegohet më mirë me anë të dy teorive kryesore, të Selye-së dhe të Lazarus. Selye, vërejtë se, në një seri studimesh të kafshëve, një shumëllojshmëri e ngjarjeve stimuluese (p.sh., i ngrohti, i flohti, agjentët toksikë etj.), janë të afta të prodhojnë efekte të përbashkëta. Sipas Selye, këto ndryshime të *shkaktuara jospecifike* janë modele të *veçanta*, si një lloj përgjigjeje ndaj një stresi sistematik (Arnold, 1960; Janis, 1958; Lazarus, 1966, 1974).

Nga ana tjetër, Lazarus në teorinë e tij, përmend dy koncepte që janë qendrore për çdo teori psikologjike të stresit: *Vlerësimi*, pra individët bëjnë vlerësimin e rëndësisë së asaj që po ndodh për mirëqenien e tyre; dhe *Përballimi*, janë përpjekjet e individëve për të menaxhuar kërkesat specifike nga ajo që stresi po shkakton (Lazarus, 1993).

Lazarus (1991), dallon pesëmbëdhjetë emocione themelore: 9 prej tyre janë negative, si: zemërimi, lemeria, ankthi, etj., dhe 4 janë pozitive, si: lumturia, krenaria, etj. Të gjitha këto kanë ndikim në stres.

Duke hedhur një vështrim të detajuar mbi këto dy teori, mund të thuhet se stresi është një proces kompleks, dinamik i marrëdhënies ndërmjet një personi dhe jetës së tij. Ajo çfarë është stresuese për një individ, mund të mos jetë stresuese për një tjetër (Strunk & Mrazek, 1985). Lidhja *Stres – Astmë*, është një lidhje që është studiuar në shumë studime të shkencës. Stresi është i shoqëruar nga përjetime negative emocionale (Lazarus & Folkman, 1984). Aftësia përballuese e një stresori mendohet të jetë një produkt i përvojës së kaluar, tipit të personalitetit dhe nga prania ose mungesa e burimeve sociale (p.sh., mbështetje nga të afërmit) (Cohen, Doyle, Skoner, Rabin & Gwaltney, 1997; Cohen & Herbert, 1996). Shumë astmatikë kanë raportuar se stresi dhe zgjimi emocional luajnë një rol të rëndësishëm në përshpejtimin e krizave astmatike (Rees, 1980). Për më tepër, studimet e rasteve të dokumentuara kanë treguar një lloj sensibiliteti në rritje për episodet e astmës pas ngjarjeve stresuese të jetës (Levitan, 1985). Megjithatë kjo është vetëm për kohët e fundit, sepse studimet e hershme në përgjithësi përkrahnin një marrëdhënie pozitive mes stresit psikologjik dhe përkeqësimit të astmës. Në të vërtetë, në një përmbledhje, Lehrer dhe kolegët (1993), arritën në përfundimin se distresi, që mendohet se vjen nga përvojat e vështira, është i lidhur vazhdimisht me një frekuencë më të lartë të simptomave të astmës dhe shpesh me një rënie të funksionit pulmonar. Stresorët e shumtë, duke përfshirë konfliktet familjare, shqetësimet financiare dhe praninë e simptomave depresive, kanë qenë të lidhura me acarimin e astmës, shtrimin në spital (Chen, Bloomberg, Fisher & Strunk, 2003) dhe vdekshmërinë (Strunk, Mrazek, Fuhrmann & LeBrecque, 1985). Studimet në terren kanë gjetur marrëdhënie pozitive mes stresit të përditshëm dhe funksionimit të dobët të mushkërive tek azmatikët (Apter et al, 1997; Ritz & Steptoe, 2000; Steptoe & Holmes, 1985).

Pra siç vihet re shpesh studimet e çojnë vëmendjen në marrëdhënien *astmë - stres*. Astma e pakontrolluar mund të krijojë stres, nëse pacienti ka probleme me frymëmarrjen, fillon dhe i krijohet një gjendje ankthi. Nga ana tjetër, stresi është ai që e përkeqëson astmën. Cilësia e jetës nuk është gjë tjetër, veçse një masë shëndetësore klinikisht e rëndësishme, e cila ndikon në jetën e një astmatiku (Archea, Yen, Chen, et al., 2007). Të njëjtën gjë tregon edhe një studim i Kotrotsiou me kolegët, i kryer me 1148 subjekte dhe rezultoi se mjedisi psikologjik ka rëndësi në shfaqjen dhe evolimin e astmës. Janë streset me karakter psikologjik dhe emocional ato që ndikojnë në ecurinë e astmës. Në mënyrë të drejtpërdrejtë ose jo, stresi ndikon fuqishëm tek astma (Kotrotsiou et al., 2011).

Shumë studime tregojnë se lidhja stres-astmë është më e zakonshme te gratë sesa te burrat dhe ka një impakt në cilësinë e jetës së grave.

Studimet e pacientëve që raportohen në Departamentin e Emergjencës për Astmë, kanë gjetur se femrat janë ato që kanë qëndrim më të gjatë në spital. Në një studim të bërë me 914 pacientë me astmë, studiuesit gjetën se gratë raportonin më shumë simptoma, përdornin më shumë ilaçe dhe kishin kujdes më të madhe shëndetësor sesa burrat. Kjo bën që në 30 – 40% të rasteve është shoqëruar me përkeqësim të simptomave të astmës (Tollefsen, 2006). Të njëjtën gjë pohon edhe “Qendra Kombëtare për Statistikat Shëndetësore”. Gratë janë 25% me më shumë gjasa për të qenë astmatike në krahasim me burrat. Ka disa teori në lidhje, pse femrat duket se ndikohen më shumë nga astma se meshkujt: Femrat kanë një prirje për të kërkuar kujdes më shumë se meshkujt për shkak se kanë më shumë njohuri ose e kuptojnë më mirë sëmundjen; Femrat për shkak të frekuencës më të madhe të krizave mund të jenë më të paafta për t’i përballuar ato sesa meshkujt.

Të gjitha këto bëjnë që tek gratë të shfaqet përjetim më i lartë i nivelit të stresit dhe kjo shoqërohet me një shpeshtim dhe përkeqësim të atakeve astmatike (Brogger, 2003).

Astma në Shqipëri përbën një problem shqetësues për shëndetin e qytetarëve jo vetëm nga rritja e numrit të rasteve kohët e fundit, por dhe nga shfaqja e sëmundjes që në moshat e vogla. Ndryshimi i mënyrës së jetesës dhe urbanizimi i shpejtë në vendin tonë, kanë ndikuar edhe në shtimin e rasteve të sëmundjes së astmës. Vitet e fundit prevalenca e të prekurve nga astma, ka arritur në 3.6 % nga 1.6%, që ka qenë më parë.

Metodologjia e studimit

Hipoteza e studimit është *sa më i madh të jetë niveli i stresit i shkaktuar nga një ngjarje e papritur negative aq dhe më e fortë do të jetë kriza astmatike tek gratë me astmë bronkiale.*

Për realizimin e studimit janë përdorur metoda cilësore - sasiore. Kërkimi është bazuar në 21 subjekte dhe është realizuar nëpërmjet instrumenteve të mëposhtme: shfletimi i literatures, shkalla e stresit të jetës sipas “Holmes – Rahe”, Peak expiratory flow rate (PEFR), e cila është shfrytëzuar për të vlerësuar nivelin e stresit të gratë e kampionit. Ajo përbëhet nga një listë e plotë ngjarjesh jetësore, që ndihmojnë për të përcaktuar, nëse ka stres të panevojshëm dhe deri në çfarë niveli arrin ky stres. Instrumenti Peak expiratory flow rate (PEFR), është një plan kontrolli për nivelet e krizës astmatike. Koha e përbushjes së instrumenteve ishte 20 minuta / subjekt.

Kampioni u siguroi në “Poliklinikën Qendrore nr. 9 – Tiranë”. Në target grup janë përfshirë 21 gra të grupmoshës 45 – 65 vjeç. Prej të cilave

33.3% i përkasin grupmoshës 45 – 51 vjeç, 38.1% i përkasin grupmoshës 52-58 vjeç dhe 28.6 % i përkasin grupmoshës 59 – 65 vjeç.

Respondentet mund t'u përkisnin statuseve të ndryshme civile. Nga të cilat më rezulton se 81% e tyre i përkisnin statusit civil të martuara, 9.5 % ishin të divorcuara, 9.5 % ishin të ve dhe asnjë nuk ishte beqare.

Kampioni në studim mund të ishin nëna të një, dy, tre ose më shumë fëmijëve, ku në bazë të statistikave rezultuan se 33.3% ishin nëna të një fëmije, 23.8% ishin nëna të dy fëmijëve dhe 42.9% ishin nëna të tre ose më shumë fëmijëve.

Një e dhënë tjetër demografike është edhe periudha kohore që gratë vuajnë nga astma, të cilat variojnë nga 1 – 10 vjet. Më konkretisht 23.8% e tyre kanë 1-2 vjet që e vuajnë, 23.8 % kanë 3-4 vjet, 9.5 % kanë 5-6 vjet, 14.3 % kanë 7-8 vjet dhe 28.6 % kanë 9-10 vjet që vuajnë nga astma.

Të dhënat në programin SPSS. Ky studim është realizuar në një periudhë kohore, rreth tetë muaj. Studimi u zhvillua duke respektuar çështjet etike si me subjektet ashtu edhe me procesin e mbledhjes së të dhënave. Studimi ka hasur edhe disa kufizime. Duke filluar që nga gjetja e kampionit, ato duhet të ishin gra, në grupmoshën 45-65 vjeç, astmën bronkiale ta kishin të fituar gjatë jetës dhe të kishin një periudhë kohore nga 1-10 vjet që vuanin prej saj. Këto vështirësi vonuan më shumë se çfarë kishte parashikuar mbledhja e të dhënave dhe kufizuan numrin e subjekteve të marra pjesë në studim.

Kohështrirja e kryerjes së studimit ishte e shkrutër. Për të kryer një studim të tillë nevojitet minimumi një vit, ndërkohë që koha e ofruar për çdo procedurë ishte relativisht e pakët.

Kampioni i marrë në studim është i vogël dhe kjo për arsye se ishte shumë e vështirë gjetja e tyre. Edhe nëse kontakti me gratë ishte i lehtë, sepse vinin të vizitoheshin për sëmundjen e tyre, gjetja e grave që i përkisnin grupmoshës 45 – 65 vjeç ishte një problem.

Rezultate dhe diskutime:

Bazuar në të dhënat deskriptive statistikore në lidhje me faktorët demografikë të astmës, u konstatua se ftohja si një faktor inicues u shfaq në 52.4% të respondenteve që zë vendin dhe si faktori primar. Situatat stresante konstatohen si faktor inicues në 33.3%, ndryshimet hormonale në 9.5% dhe shtatzania është vetëm në 4.8% të respondenteve.

Përsa u përkiste situatave ku respondenteve u shfaqej më tepër astma, në bazë të të dhënave statistikore rezultoi se 9.5% e tyre kishin shfaqje të astmës kur ndodhnin ndryshime klimaterike ose ndryshimet stimore, 33.3% e tyre ndaj situatave stresante, 9.5% e tyre kishin shfaqje të

shpesh të saj kur zgjoheshin nga gjumi, 9.5% e tyre kur binin të flinin dhe më konkretisht kur fytyra e tyre kishte kontakt me jastëkun, e ftohta e tij ndikonte drejtpërdrejt në shfaqjen e menjëhershme të astmës, 9.5% e respondenteve rezultoi se iu shfaqej astma kur ishin duke punuar dhe 28.6% e tyre rezultoi se iu shfaqej në të gjitha situatat e mësipërme, mjaftonte që mjedisi të mos ishte i përshtatshëm dhe prania e astmës ishte në mënyrë të menjëhershme.

Përsa i përket pyetjes nëse ato vuanin nga ndonjë sëmundje tjetër, ka rezultuar se 81% e tyre vuanin nga një sëmundje tjetër dhe 19% prej tyre nuk kishin komorbiditet të astmës me ndonjë sëmundje tjetër.

Nga këto 81% rezultoi se 4.8% kishin komorbiditet ose vuanin edhe nga hipertensioni, 4.8% vuanin nga problemet me zemrën, 4.8% e tyre vuanin nga diabeti, 4.8% kishin komorbiditet me reumatizëm, 4.8% vuanin nga kolit, 4.8% vuanin nga problemet me stomakun, 4.8% e tyre vuanin nga hernia diskale, 14.3% vuanin nga gur në veshka, 4.8% nga migrena, 19% e respondenteve vuanin nga të paktën 2 nga sëmundjet e sipërpërmendura dhe 9.5% vuanin nga tri ose më shumë nga sëmundjet e sipërpërmendura, përveç astmës.

E parë në një këndvështrim tjetër dhe në mënyrë të konkretizuar lidhjen astmë – status civil, rezultoi se 47.1% e respondenteve të statusit të martuara, i përkisnin nivelit jeshil, 23.5% e respondenteve me statusin civil të martuara, ishin në nivelin e verdhë dhe 29.4% e tyre ishin në nivelin e kuq. Përsa u përket respondenteve me status të divorcuara ishin statistikisht 100% në nivelin jeshil. Respondentet, të cilat ishin të ve i përkisnin statistikisht 50% në nivelin e verdhë dhe 50% në nivelin e kuq.

Duke parë lidhjen astmë - numri i fëmijëve, nga të dhënat statistikore rezultuan se 28.6% e nënave që kanë një fëmijë janë në nivelin jeshil, 57.1% e nënave që kanë një fëmijë janë në nivelin e verdhë dhe 14.3% e nënave që kanë një fëmijë janë në nivelin e kuq. Ndërsa për nënat që kanë dy fëmijë statistikisht 60% janë në nivelin jeshil, 20% në nivelin e verdhë dhe 20% në nivelin e kuq. Të dhënat statistikore për nënat që kanë tri ose më shumë fëmijë, rezulton se 55.6% janë në nivelin jeshil dhe 44.4% janë në nivelin e kuq.

Sa i përket lidhjes së faktorëve demografikë me stresin, konstaimet në këtë konteskt variojnë statisikisht mes nivelit të stresit dhe faktorëve demografikë, si: mosha, statusi civil dhe numri i fëmijëve. Më konkretisht, në lidhjen nivelin e stresit – mosha e respondentit rezultoi se 14.3% e respondenteve të grupmoshës 45-51 vjeç, i përkisnin nivelit të moderuar të përjetimit të stresit dhe 85.7% i përkisnin nivelit të lartë të përjetimit të stresit. Ndërsa përsa i përket respondenteve të grupmoshës 52-58 vjeç, ato i

korrespondonin statistikisht 100% nivelit të lartë të përjetimi të stresit. Grupmosha 59-65 vjeç ka një krostabulim me nivelin e stresit 50% për nivelin e moderuar dhe 50% për nivelin e lartë.

Përsa i përket krostabulimit të bërë ndërmjet shkallës së matjes së nivelit të stresit dhe statusit civil, rezultoi se gratë të cilat i përkisnin kategorisë të martuara, 23.5% e tyre i korrespondonte nivelit të moderuar të perceptimit të stresit dhe 76.5% i korrespondonin nivelit të lartë të përjetimit të stresit. Respondentet, të cilat ishin të divorcuara, 100% i korrespondonin statistikisht nivelit të lartë të përjetimit të stresit. Dhe ato respondent, të cilat ishin pjesë e kategorisë “Të ve”, i korrespondonin statistikisht 100% nivelit të lartë të përjetimit të stresit.

Të dhënat statistikore që janë konstatuar në krostabulimin e shkallës së matjes së nivelit të stresit dhe numrit të fëmijëve të respondenteve më konkretisht janë, nënat që kishin një fëmijë, 50% e tyre përjetonin një nivel stresi të moderuar dhe 50% të tjera përjetonin një nivel të lartë stresi. Përsa u përket nënave, të cilat kishin dy fëmijë, 20% e tyre i korrespondonin përjetimit të nivelit të moderuar të stresit dhe 80% konsistuan në nivelin e lartë të përjetimit të stresit. Respondentet të cilat kishin 3 ose më shumë fëmijë përjetonin 100% nivel të lartë të stresit.

Për më tepër, studimet e rasteve të dokumentuara kanë treguar një lloj sensibiliteti në rritje për episodet e astmës pas ngjarjeve stresuese të jetës (Levitan, 1985). Megjithatë, kjo është vetëm për kohët e fundit. Sepse studimet e hershme në përgjithësi përkrahnin një marrëdhënie pozitive mes stresit psikologjik dhe përkeqësimit të astmës. Në të vërtetë, në një përmbledhje, Lehrer dhe kolegët (1993), arritën në përfundimin se distresi, që mendohet se vjen nga përvojat e vështira, është i lidhur vazhdimisht me një frekuencë më të lartë të simptomave të astmës dhe shpesh me një rënie në funksion pulmonar.

Studimet në terren kanë gjetur marrëdhënie ndërmjet stresit të përditshëm dhe funksionimit të dobët të mushkërive tek azmatikët (Apter et al, 1997; Ritz & Steptoe, 2000; Steptoe & Holmes, 1985).

Rezultatet e paraqitura kanë demonstruar se korelacioni ndërmjet dy variablave, “astmës” si variabël i varur dhe “nivelit të stresit” si variabël i pavarur, rezultoi të ishte negativ (-0.249). Që do të thotë hipoteza e ngritur në studim nuk është vërtetuar. Pra ajo se çfarë na tregon korelacioni është “*Sa më i lartë të jetë niveli i stresit aq dhe më e dobët do të jetë kriza astmatike tek gratë*”. Por cila është arsyeja që kjo teori u hodh poshtë, vallë vërtet s’ka lidhje ndërmejt tyre në një kohë kur shumica e studimeve tregojnë të kundërtën apo ka mangësi në bërjen e studimit? Mund të jenë shumë arsye. Duke filluar që nga gjetja e kampionit, ato duhet të ishin gra,

në grupmoshën 45-65 vjeç, astmën bronkiale ta kishin të fituar gjatë jetës dhe të kishin një periudhë kohore nga 1-10 vjet që vuanin prej saj. Këto vështirësi vonuan më shumë se çfarë ishte parashikuar në mbledhjen e të dhënave dhe kufizuan numrin e subjekteve të marra pjesë në studim. Ato mund të ishin me astmë që pas lindjes dhe kishin gjithë jetën që vuanin nga kjo sëmundje ose mund të kishin pak muaj që vuanin prej saj. Pra është dashur një kohë relativisht e gjatë për të gjetur një kampion të vogël, i cili nuk mund të përgjithësohte atë se çfarë do të rezultonte për të gjitha gratë astmatike. Nuk mund të kërkohet sinjifikancë nga një kampion i vogël. Kohështrirja e kryerjes së studimit ishte relativisht e shkurtër. Një arsye tjetër mund të jetë vetë fakti i manipulimit të kampionit, pse vetëm gra? Pse grupmoshën 45-65 vjeç? Pse me një kohëzgjatje të astmës nga 1-10 vjet? U mendua sikur dhënia e disa specifikave në kampion do të ndikonte në veçantinë e temës dhe në rëndësinë e saj, qoftë në kontekstin e degës së psikologjisë, qoftë edhe në atë mjekësore, mirëpo kjo mund të ketë ndikuar në diçka jo të pritshme, pra hedhjen poshtë të hipotezës së ngritur.

Literaturat e pakta në këtë kontekst gjithashtu mund të kenë ndikuar në mosformimin e një hipoteze të saktë, ndoshta nuk është eksploruar siç duhet lidhja stres – astmë apo ka diçka tjetër që është tipike për këto gra dhe nuk është vënë re. Po të vihet re korelacioni pas hedhjes së të dhënave, ngrihen pista të tjera si për shembull:

- Fakti që 47.6% e grave i përkisnin zonës jeshile të astmës dhe korelacioni astmë - niveli i stresit është negative (-0.249), e thënë ndryshe sa më i lartë të jetë niveli i stresit, aq dhe më pak shfaqet kriza astmatike. Kjo gjë tregon se këto gra, kanë fituar disa aftësi të mira vetëmenaxhuese të situatave stresane për të ndihmuar veten e tyre, duke kaluar në një gjendje normaliteti. Ato nuk kanë frikë nga përjetimi i një krize të fortë astmatike, duke iu qëndruar sa më larg situatave stresante. Duke parë vështirësinë që gratë përjetojnë gjatë një krize astmatike, ato i'u ruhen situatave stresante më tepër. Për to një krizë astmatike e rëndë është më e papërballueshme sesa kontrolli i mendimeve të tyre stresante. (Tollefsen, 2006)
- Konstatimet koracionale tregojnë një lidhje negative (-0.085) mes astmës dhe moshës së respondenteve. Ky fakt më parë mendohej se do të sillte një korelacion pozitiv, por ndodhi e kundërta. Gjithashtu, edhe kjo lë hapësira për të bërë studime më tej dhe për të vërtetuar nëse ka lidhje vërtet apo jo kalimi i viteve me përkeqësimin e astmës.
- Diçka tjetër që vlen të theksohet, është edhe fakti që mendohej se numri i fëmijëve mund të ndikonte tek nënat astmatike. Ajo se çfarë është konstatuar në korelacion është negative (-0.151), çka do të thotë se sa më

i madh të jetë numri i fëmijëve aq dhe më afër normalitetit është shëndeti i një nëne astmatike. Megjithatë kjo vlen të studiohet, sepse numri i lindjeve nuk dihet ende, si dhe mënyra se si ai ndikon.

Nuk duhet harruar fakti që në bazë të të dhënave statistikore ndër faktorët e shfaqjes së astmës ishin dhe situatat stresante, të cilat rezultojnë në 33% të rasteve. Një përqindje që nuk duhet lënë pa u përmendur dhe në rast se do të merrej një kampion më i madh, do të kishte mundësi të shfaqte një kuptimshmëri më të lartë. Gjithashtu, fakti që 16 respondente i përkojnë nivelit të lartë të stresit nga 21 respondente gjithsej, është një shifër e konsiderueshme për të na treguar një lloj ndikimi.

KONKLUZIONE DHE REKOMANDIME:

Duke pasur parasysh objektivat e vendosura që në fillim të ndërmarrjes së këtij studimi mund të thuhet se ky studim dha informacion të rëndësishëm dhe konçiz mbi lidhjen astëm dhe stres.

Është bërë përpunimi i të dhënave të marra nga administrimi i dy instrumenteve në 21 gra. Nga analizimi i këtyre të dhënave rezultoi se hipoteza e ngritur për studimin nuk u mbrojt për një sërë arsyesh, si: koha e shkurtër për realizimin e studimit; numri i vogël i kampionit; pamundësia për të pasur akses në më shumë se një poliklinikë. Kjo mund të sillte një numër më të madh respondentesh; manipulimin e kampionit duke e kufizuar vetëm në gra të grupmoshës 45- 65 vjeç, me astmë të shfaqur nga 1-10 vjet dhe me astmë bronkiale. Kjo gjë vështirësoi gjetjen e kampionit.

Duke pasur parasysh të gjitha arsyet se përse hipoteza e ngritur për studimin nuk është vërtetuar, sugjerohet të kryen studime të tjera lidhur me këtë pikë, por sigurisht duke mbajtur parasysh këto elemente:

- Të merret një kampion më i madh subjektësh;
- Të gjenden instrumente më të detajuara, si intervista, të cilat do të mund të siguronin një informacion edhe më të saktë për lidhjen e krizës astmatike me nivelin e stresin.

Efektive do të jetë edhe nëse kërkimi kryhet me metoda cilësore apo edhe të jetë vetë kërkimi cilësor, kjo do të na orientonte më tepër drejt dhënies së ndihmës ndaj këtyre grave në mënyrë më të konkretizuar për përballimin e stresit dhe ruajtjen e një gjendjeje normale.

E rëndësishme është që mjekët të marrin parasysh që astma shkaktohet edhe nga stresi. Në evidentimin e rasteve të tilla, të bëhet referimi te psikologu dhe jo mjekimi me medikamente, sepse nga përdorimi i tepërt i tyre, pacientët krijojnë një lloj tolerance, pra mosdhëniet më të të njëjtit efekt.

Dhe së fundi, vetë gratë duhet të mësojnë se si të menaxhojnë mendimet e tyre, të cilat mund t'i mbajnë larg përjetimeve të forta emocionale, me qëllim që të jenë me një gjendje shëndetësore sa më pranë normalitetit.

BIBLIOGRAFIA:

1. Apter, A., Affleck, G., Reisine, S. T., Tennen, H. A., Barrows, E., Wells, M., et al. (1997): Perception of airway obstruction in asthma: Sequential daily analyses of symptoms, peak expiratory flow rate, and mood. *The Journal of Allergy and Clinical Immunology*, (f. 605-612).
2. Chen, E., Bloomberg, G. R., Fisher, E. B., Jr., & Strunk, R. C. (2003): Predictors of repeat hospitalizations in children with asthma: The role of psychosocial and socioenvironmental factors. *Health Psychology*, (f. 12-18).
3. Cohen, S., Doyle, W. J., Skoner, D. P., Rabin, B. S., & Gwaltney, J. M., Jr. (1997): Social ties and susceptibility to the common cold. *Journal of American Medical Association*, (f. 1940-1944).
4. Arnold, MB, (1960). Emotion and Personality (2 Vols.). New York: Columbia University Press
5. Selye, H, (1976): The Stress of Life (rev. edn.). New York: McGraw-Hill.
6. Lazarus, RS, (1966): Psychological Stress and the Coping Process. New York: McGraw-Hill
7. Lazarus, RS, (1974): Psychological stress and coping in adaptation and illness. *International Journal of Psychiatry in Medicine*, f. 321-333.
8. Lazarus, RS, (1991): Emotion and Adaptation. New York: Oxford University Press.
9. Lazarus, RS, (1993): Coping theory and research: Past, present, and future. *Psychosomatic Medicine*, f. 234-247.
10. Lazarus, RS, Folkman, S, (1984): Stress, Appraisal, and Coping. New York: Springer.
11. Lazarus, RS and Folkman, S, (1986): Cognitive theories of stress and the issue of circularity. In MH Appley and R Trumbull (Eds), (1986): *Dynamics of Stress. Physiological, Psychological, and Social Perspectives* (f. 63-80). New York, Plenum.
12. Lazarus, RS and Launier, R, (1978): Stress-related transactions between person and environment. In LA Pervin and M Lewis (Eds), (1978): *Perspectives in Interactional Psychology* (f. 287-327). New York, Plenum
13. Levitan, H. (1985): Onset of asthma during intense mourning. *Psychosomatics*, (f. 939-941).
14. Rees, W. L. (1980): Etiological factors in asthma. *Psychiatry Journal of the University of Ottawa*, 5,(f. 250-254)

Studime:

1. Anxiety and depression in teenagers and young adults with asthma - Evagelia Kotrotsiou, Georgios Krommydas, Ioanna Papathanasiou, Stilianos Kotrotsiou, Theodosios Paralikas, Eleni Lahana, Georgia Kiparissi – Laris, 2011.
2. Negative life events and quality of life in adults with asthma - C Archea, i H Yen, H Chen, M D Eisner, P P Katz, U Masharani, E H Yelin, G Earnest, P D Blanc – 2007.
3. Clinical Potentials for Measuring Stress in Youth with Asthma - Hannah M.C. Schreier, MA*, Gregory E. Miller, PhD, Edith Chen, PhD – 2011.
4. Stress and Coping Theories - Johannes Gutenberg – 2002.

Faqe Interneti:

- <http://www.medicinenet.com/asthma/article.htm>
<http://www.wvbmd.com/asthma/guide/asthma-attack>
<http://www.mayoclinic.com/health/asthma-attack/DS01068>
<http://www.telegrafi.com/shendetesi/astma-bronkiale-51-65.html>
http://www.kohajone.com/html/artikull_13802.html
http://lajme.parajsa.com/Shendeteti/id_269569/

DALLIMET GJINORE NË SHFAQJET E MOTIVACIONIT TEK STUDENTËT

Arben Hoti

Universiteti i Shkodrës “Luigj Gurakuqi”, departamenti Psikologji – Punë sociale

ABSTRACT

The motivation is an influential element in the academic performance of students. He has his expressions of interior and exterior as a result of various factors. Plenty of studies show that the level of motivation affects students' academic achievement in various forms directly, indirectly, to a large extent, small, etc.

Get from a study being conducted on the motivation of this article presents Albanian students that there are gender differences regarding motivation performances. Based on a well-defined research methodology that has more than a year that provides interesting begins performances on motivation, degrees, etc.

Key words: Motivation, internal motivation, external motivation

Hyrje

Motivacioni diktohet nga faktorë të brendshëm e të jashtëm. Paraqitja e tij në një nivel të caktuar është e lidhur me elemente të ndryshme. Studimet e shumta të bëra lidhur me motivacionin e studentëve, japin të dhëna të ndryshme lidhur me përfshirjen e studentëve në nivele dhe shfaqje të ndryshme motivacionale. Shpeshherë ato bien në kontradiktë, megjithatë kjo nuk ka përse të përbëjë problematikë në planin kërkimor.

Qasjet e studimeve të bëra, sado të ndryshme qofshin, na tregojnë për kompleksitetin e elementit motivacion në arritjet apo performancën e studentëve.

Sesi paraqitet ky realitet në shkollat tona të larta, përpiqet ta pasqyrojë edhe punimi kërkimor doktoral (i cili ka mëse një vit që është duke u paraqitur).

Në këtë artikull paraqiten disa të dhëna të marra nga studimi doktoral, i cili ka qenë në fazën e pilotimit vitin e kaluar.

Metodologjia, rezultatet, diskutimi dhe përfundimet, japin informacion për të dhënat e marra nga një kampion prej 40 studentësh. Ato kanë për qëllim të na japin të dhëna mbi ekzistencën e dallimeve gjinore në shfaqjet e motivacionit.

Metodologjia

Janë të shumta studimet që tregojnë shkallën dhe shfaqjet e motivacionit tek studentët. Ato tregojnë dhe pasurojnë edhe më tej ndikimin e motivacionit sipas aspekteve të ndryshme, duke përfshirë këtu edhe gjininë.

Disa nga studimet ku është përdorur i njëjti instrument matës janë: Sahar Mahmoud Radi. Baccalaureate Nursing Students' Motivation for Attending University and its Relationship with their Academic Achievement; Hasan Afzal; Imran Ali; Muhammad Aslam Khan; Kashif Hamid. A Study of University Students' Motivation and Its Relationship with Their Academic Performance; Pei-Ling Lee and Vincent Pang. Motivational orientations in adult learning: comparing a public and private university; Pei-Ling Lee & Vincent Pang. The influence of motivational orientations on academic achievement among working adults in continuing education; Pei Ling Lee & Vincent Pang. Motivational Factors in Continuing Education and Academic.

Për të parë shprehjet e nivelit të motivacionit sipas gjinisë është përdorur pyetësi TUSMSQ version 2 për motivacionin. Ky pyetësor përmban 30 pohime (Item) për secilën prej tyre subjektet mund të japin përgjigje duke qarkuar numrat nga 1-8 përbri secilit pohim. Shkalla matëse e paraqitur për çdo pohim tregon nivelin e motivacionit: i ulët, i moderuar dhe i lartë.

Janë përzgjedhur 40 subjekte të ndara sipas gjinisë. 20 meshkuj dhe 20 femra. Secilit subjekt u është shpërndarë pyetësi dhe u është lënë koha në dispozicion e mjaftueshme për ta plotësuar atë.

Të 30 pohimet (deklarimet) në versionin TUSMSQ 2, janë shfaqur në tabelën, së bashku me numrat pika, kodet e ndryshueshme (për përdorim në analizën e të dhënave), faktorit të synuar dhe shkallën e reagimit.

Analizat e të dhënave u kryen duke përdorur software SPSS 16.0. Ato i janë referuar përgjigjeve që 40 subjektet kanë dhënë. Standardizimi i përgjigjeve është bërë mbi bazën e date base-it të ngritur enkas.

Rezultatet

Siç theksuam më sipër të dhënat janë paraqitur për 40 subjektet që përbëjnë kampionin tonë. Procedura e nxjerrjes së rezultateve nxori disa të dhëna interesante si vijon:

Interpretimi i vlerave duke u nisur nga pikëzimi nga 1 në 8 të vlerave të shkallës matëse

- Motivim i ulët (1 - 3.33 pikë)
- Motivim i moderuar (3.34 - 5.67 pikë)
- Motivim i lartë (5.68 - 8 pikë)

Niveli mesatar i motivimit të jashtëm dhe të brendshëm sipas gjinisë së pjesëmarrësve

Tabela 1. Statistics

Gjinia			Motivimi i jashtëm	Motivimi i brendshëm
Femër	N	Valid	20	20
		Missing	0	0
		Mean	5.2703	6.4900
		Std. Deviation	.77985	.82072
		Minimum	3.75	5.00
		Maximum	6.40	8.00
Mashkull	N	Valid	20	20
		Missing	0	0
		Mean	5.0087	5.5961
		Std. Deviation	.95396	1.22495
		Minimum	3.30	3.00
		Maximum	6.90	8.00

Nisur nga tabela e mësipërme shikojmë se vlera e motivimit të jashtëm tek femrat është 5.2703 dhe ajo e motivimit të brendshëm është 6.4900. Tek meshkujt këto vlera janë 5.0087 për motivimin e jashtëm dhe 5.5961 për motivimin e brendshëm.

Rezulton se femrat e kanë motivimin e jashtëm në vlerat e nivelit të moderuar dhe motivimin e brendshëm në vlerat e motivimit të lartë. Kurse meshkujt e kanë motivimin e brendshëm dhe motivimin e jashtëm në vlerën e nivelit të moderuar të tij.

Motivimi i jashtëm dhe i brendshëm (i ulët, i moderuar dhe i lartë) sipas gjinisë.

Tabela 2. Niveli i motivimit të jashtëm

Gjinia		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Femër	Valid	Motivim i moderuar	13	65.0	65.0
		Motivim i lartë	7	35.0	100.0
		Total	20	100.0	100.0
Mashkull	Valid	Motivim i ulët	1	5.0	5.0
		Motivim i moderuar	15	75.0	80.0
		Motivim i lartë	4	20.0	100.0
		Total	20	100.0	100.0

Në nivel motivimi të jashtëm femrat e kampionit tonë paraqesin të dhëna të tilla: 0 % nivel të ulët, 65 % nivel të moderuar dhe 35 % nivel të lartë motivimi jashtëm. Tek meshkujt kemi 5 % nivel të ulët, 75 % nivel të moderuar dhe 20 % nivel të lartë motivimi të jashtëm.

Tabela 3 Niveli i motivimit të brendshëm

Gjinia		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Femër	Valid	Motivim i moderuar	4	20.0	20.0
		Motivim i lartë	16	80.0	100.0
		Total	20	100.0	100.0
Mashkull	Valid	Motivim i ulët	1	5.0	5.0
		Motivim i moderuar	9	45.0	50.0
		Motivim i lartë	10	50.0	100.0
		Total	20	100.0	100.0

Përsa u përket nivelit të motivimit të brendshëm femrat e kampionit tonë paraqesin të dhëna të tilla: 0 % nivel të ulët, 20 % nivel të moderuar dhe 80 % nivel të lartë motivimi të brendshëm. Tek meshkujt kemi: 5 %

nivel të ulët, 45 % nivel të moderuar dhe 50 % nivel të lartë motivimi të jashtëm.

Diskutime:

Nisur nga rezultatet e marra kemi një paraqitje të tillë:

Gjinia	MJ U	MJM	MJL	MBU	MBM	MBL
Femra	0	65	35	0	20	80
Meshkuj	5	75	20	5	45	50

Për vlerat e motivimit të jashtëm (MJ) sipas gjinisë vërehet se vlerat më të larta për të dy gjinitë jepen në nivelin e moderuar të motivimit të jashtëm (MJM), përkatësisht 65 % për femrat dhe 75 % për meshkujt. Kjo tregon se si për meshkujt ashtu dhe për femrat kemi një përfshirje më të madhe të tyre në nivelin e moderuar të motivit të jashtëm. Diferenca prej 10 % mes gjinive nuk tregon një dallim, i cili mund të paraqesë një domethënie të qenësishme.

Po kështu vlera 5 % në nivelin e motivimit të ulët tek meshkujt dhe 0 % tek femrat nuk përbën një dallim të qenësishëm.

Për vlerat e motivimit të brendshëm (M B) sipas gjinisë del se vlerat më të larta shfaqen në nivelin e motivimit të lartë (MBL) e konkretisht 80 % për femrat dhe 50 % për meshkujt. Duke qenë se diferenca mes gjinive në këtë pikë është e konsiderueshme (30 %) atëherë mund të themi se ekziston një dallim i vogël gjinor përse i përket motivimit të brendshëm.

PËRFUNDIME:

Nisur nga sa u paraqit në pjesën e rezultateve dhe të diskutimeve arrijmë në përfundimin se,

Nuk kemi të bëjmë me dallime të dukshme gjinore përse i përket vlerave të motivacionit të kampionit tonë.

Të dy gjinitë kanë vlera të kënaqshme motivimi të jashtëm dhe të brendshëm.

Femrat nuk kanë paraqitje vlerash në nivele të ulëta, si për motivimin e brendshëm ashtu edhe për atë të jashtëm.

Ekziston një dallim gjinor i vogël midis femrave dhe meshkujve përse i përket motivimit të brendshëm, ku femrat kanë shfaqje më të madhe

të motivimit të lartë se sa meshkujt në nivelin e motivimit të lartë të brendshëm.

REFERENCA:

1. Afzal, H., Ali, I., Khan, M., & Hamid, K. (2010): A Study of university students' motivation and its relationship with their academic performance. *International Journal of Business and Management*, 5 (4), 80-88.
2. Bandura, A. (2004): Health promotion by social cognitive means. *Health Education & Behavior*, 31 (2), 143-64.
3. Brophy, J. (2010): *Motivating students to learn*. (3rd ed.). New York: Taylor and Francis.
4. Dante, A., Valoppi, G., Saiani, L., & Palese, A. (2011): Factors associated with nursing students' academic success or failure: a retrospective Italian multicenter study. *Nurse Education Today*, 31(1), 59-64.
5. DeBerard, S., Speilman, I., & Julka, L. (2004): Predictors of academic achievement and retention among college freshmen: A longitudinal study. *College Student Journal*, 38(1), 66-80.
6. Fortes, P., Rodrigues, G., & Tchantchane, A. (2010): Investigation of academic and athletic motivation on academic performance among university students. *International Journal of Trade, Economics and Finance*, 1(4), 367-72.
7. Gaston-Gayles, J. (2004): Examining academic and athletic motivation among student athletes at a division I university. *Journal of College Student Development*, 45 (1), 75-83.
8. *International Journal of Education and Research Vol. 1 No. 7 July 2013*
9. Hijazi, S., & Naqvi, R. (2006). Factors affecting students' performance: A case of private colleges. *Bangladesh e-Journal of Sociology*, 3 (1), 1-10.

NJOHJA DHE ZBATIMI I INTELIGJENCAVE TË SHUMËFISHTA – PARAKUSHT PËR ZHVILLIMIN E POTENCIALIT TË NXËNËSVE

Miriam Taipi

Universiteti i Shkodrës “Luigj Gurakuqi”, departamenti i Mësuesisë

ABSTRACT

Knowledge and application of multiple intelligences as a prerequisite for developing the potential of students

In the focus of this paper is presented the need of recognition by the teachers the Gardner 's multiple intelligences and their practical application in the process of teaching & learning, as a necessity in order to develop the potential of every student. Based on this, in this paper, we discuss issues relating to the understanding of multiple intelligences according to Gardner, characteristics that exhibit the students which have a certain intelligence more developed, relevant practical activities that students can do for each intelligence, forms or ways of application the multiple intelligences in the teaching and learning process as also concrete activities of their implementation in practice. In conclusion, based on discussions and surveys conducted with teachers from different schools, institution leaders, student/ preceptorial students, etc. , in this paper are given some conclusions, recommendations and suggestions that will positively impact the recognition and enforcement on practice of the multiple intelligences as a prerequisite for developing the potential of each student .

*“Nuk ka rëndësi sa i zgjuar je, por ka rëndësi për çfarë je i zgjuar”
“Inteligjenca është aftësia për të zgjidhur problemin apo për t’i dhënë formë një produkti, i cili vlerësohet në një apo më shumë mjedise kulturore” Gardner.*

Nisur nga fakti që nxënësit janë të ndryshëm nga njëri-tjetri, mendojnë, kuptojnë, mësojnë ndryshe, kanë stile të ndryshme të të nxënës, shtrohet gjithnjë e më shumë nevoja e gjetjes dhe e praktikimit të formave, modeleve dhe metodave të ndryshme bashkëkohore me qendër nxënësin. Ato bazohen në aftësitë individuale dhe zhvillimin e potencialit të secilit nxënës. Çdo nxënës ka stilin e vet të të nxënës, dhe nëse ka mangësi, mund të ketë një mënyrë të vetën dhe origjinale të njohjes. Sipas Gardnerit mendja e njeriut është një bashkësi e inteligjencave të veçanta, që i quan “struktura të të menduarit” dhe se çdo njeri ka një kombinim apo profil të veçantë të tyre. Sipas Gardnerit: “*Është shumë e rëndësishme që të njohim të gjitha inteligjencat njerëzore dhe të gjitha kombinimet e tyre. Ne jemi kaq të ndryshëm sepse kemi kombinime të ndryshme inteligjencash. Nëse e kuptojmë këtë, atëherë do të kemi një mundësi më të mirë për t’u marrë me problemet e ndryshme me të cilat ballafaqohemi çdo ditë*”. (Howard Gardner 1983). Gardneri kundërshton idenë tradicionale për “inteligjencën” se shkalla e inteligjencës nuk ndryshon gjatë jetës dhe mbron idenë që sipas teorisë së tij, gjithkush ka aftësi të zhvillojë secilën nga inteligjencat në një nivel të kënaqshëm ekzekutimi nëse i sigurohet *inkurajim i përshtatshëm, përvojë dhe instruksion*. Në këtë kontekst për mësimdhënësit është mjaft e rëndësishme njohja e teorisë së Gardnerit lidhur me “Inteligjencat e shumëfishta”, pasi integrimi i tyre në klasë, jo vetëm u përgjigjet dallimeve individuale të nxënësve, por njëkohësisht ofron një larmi aktivitesh dhe përvojash që e lehtësojnë mësimnxënien, duke zhvilluar në mënyrë efektive potencialin e çdo nxënësi. Në këtë këndvështrim, natyrisht, për çdo mësues lindin pyetjet e mëposhtme:

- ✓ Cilat janë inteligjencat e shumëfishta të Gardnerit?
- ✓ Cilat janë karakteristikat që mbartin secila prej tyre?
- ✓ Si mund t’i integrojmë ato në mësimdhënien tonë?
- ✓ Ku dhe kur mund t’i integrojmë ato në mësimdhënien tonë?
- ✓ Si mund të zhvillojmë në mënyrë efektive potencialin e çdo nxënësi?

Të gjitha këto pyetje dhe të tjera si këto, do të gjejnë përgjigje në trajtimin e këtij artikulli. Le të trajtojmë fillimisht se cilat janë të inteligjencat e shumëfishta të Gardnerit dhe karakteristikat që mbartin secila prej tyre.

1.Inteligjenca verbale-gjuhësore, është aftësia për t’i përdorur fjalët me efektshmëri, si me shkrim edhe me gojë. Përfshin gjuhën dhe ka të bëjë, jo vetëm me mësimin e gjuhës, por edhe me përdorimin e mirë të saj, si dhe me rritjen e aftësisë për të mësuar gjuhë të huaja. Nxënësit që kanë inteligjencë të lartë gjuhësore kanë prirje për t’u bërë: shkrimtarë, gazetarë, juristë, politikanë, mësues të gjuhës etj.

Karakteristikat e nxënësit me inteligjencë të lartë gjuhësore:

- ✓ Pëlqen të lexojë libra;
- ✓ Shqipton fjalët saktë;
- ✓ Ka një fjalor të pasur për moshën;
- ✓ Komunikon me të tjerët në mënyrë tepër të zgjedhur;
- ✓ Ka forcë argumentuese;
- ✓ Ka aftësi për t'i shpjeguar gjërat mirë;
- ✓ Shpesh kur flet i referohet gjërave që ka dëgjuar dhe lexuar;
- ✓ Mund të mësojë gjuhë të tjera me lehtësi etj.

Veprimtari gjuhësore për nxënësit përfshijnë:

- ✓ Shkruaj një letër/ ese;
- ✓ Krijë një vjershë;
- ✓ Drejto një intervistë;
- ✓ Drejto një diskutim etj.

2. Inteligjenca logjike-matematikore, është aftësia për të përdorur me efektshmëri numrat dhe arsyetimin e rregullt, për të menduar në mënyrë konceptuale dhe abstrakte. Kjo inteligjencë përfshin ndjeshmërinë ndaj modeleve dhe lidhjeve logjike, pohimeve dhe supozimeve, funksioneve dhe koncepteve të tjera abstrakte që kanë lidhje me njëri-tjetrin. Nxënësit që kanë inteligjencë të lartë logjike-matematikore, kanë prirje për t'u bërë: shkencëtarë, matematikanë, inxhinierë, ekonomistë, programues kompjuteri etj.

Karakteristikat e nxënësit me inteligjencë të lartë logjike- matematikore:

- ✓ Bën shumë pyetje mbi mënyrën se si funksionojnë gjërat;
- ✓ Mendon qartë dhe në mënyrë analitike;
- ✓ I pëlqen të merret ose të luajë me numrat;
- ✓ Pëlqen orën e matematikës;
- ✓ Pëlqen të zgjidhë ushtrime që kërkojnë logjikë;
- ✓ Zgjidh lehtë problemet logjike;
- ✓ I pëlqen shahu dhe lojërat e tjera që kërkojnë logjikë;
- ✓ I duken interesante lojërat matematikore dhe në kompjuter;
- ✓ I pëlqen të merret me eksperimente në klasë;
- ✓ Tregon interes për lëndët e shkencave natyrore;
- ✓ Tregon interes për arritjet e reja në shkencë;
- ✓ Arësyeton duke zbuluar lidhjet shkak – pasojë;
- ✓ Ka forcë abstraguese.

Veprimtari logjike-matematikore për nxënësit përfshijnë:

- ✓ Krijë një situatë problemore;
- ✓ Analizo një situatë, vlerëso në mënyrë kritike;
- ✓ Përcakto ndryshimet dhe ngjashmëritë në...;
- ✓ Krijë analogji për të shpjeguar...;

✓ Zgjidh në një mënyrë tjetër ushtrimin, problemën etj.

3. Inteligjenca pamore-hapësinore, është aftësia për të perceptuar me saktësi botën hapësinore, si dhe për të bërë shndërrime në këto perceptime. Kjo lloj inteligjence përfshin ndjeshmërinë ndaj ngjyrave, vizave, formës, hapësirës, si dhe lidhjen që ekziston ndërmjet elementëve. Nxënësit që kanë inteligjencë të lartë pamore-hapësinore, kanë prirje për t'u bërë: arkitektë, piktorë, artistë etj.

Karakteristikat e nxënësve me inteligjencë të lartë pamore-hapësinore:

- ✓ Ka aftësi të kuptojë ngjyrat, vijat, format, hapësirat dhe marrëdhëniet që ekzistojnë ndërmjet këtyre elementëve;
- ✓ Pëlqen vizatimin, pikturën, skulpturën dhe ka aftësi përfytyruese dhe krijuese;
- ✓ I pëlqen të sajë modele të ndryshme;
- ✓ Është vëzhgues në detaje dhe ngjyra;
- ✓ Mëson duke parë;
- ✓ Mendon me fotografime;
- ✓ Njeh fytyrat, objektet, format, ngjyrat, detajet dhe skenat;
- ✓ Përdor imazhe vizuale si një ndihmë për të kujtuar informacion;
- ✓ I pëlqen të merret me formim figurash etj.;
- ✓ Bën ndërtime tridimensionale interesante;
- ✓ I pëlqen të shikojë filma.

Veprimtari pamore- hapësinore për nxënësit përfshijnë:

- ✓ Vizato një pikturë;
- ✓ Ilustro një ngjarje me vizatim;
- ✓ Bëj një poster/diagram;
- ✓ Sajo sende të ndryshme me mjete të riciklueshme;
- ✓ Skico, modelo ose ndërto...;
- ✓ Përdor teknologjinë për të bërë një reklamë etj.

4. Inteligjenca trupore-kinestetike, është aftësia për të përdorur gjithë trupin për të shprehur ide dhe ndjenja, si dhe aftësia për të përdorur duart, për të prodhuar apo për të shndërruar sendet. Kjo inteligjencë përfshin aftësi specifike të tilla, si: bashkërendimi, balancimi, shkathtësia, forca, zhdërvjelltësia dhe shpejtësia. Nxënësit të cilët kanë inteligjencë të lartë trupore-kinestetike, kanë prirje për t'u bërë: valltarë, atletë, aktorë, skulptorë, artistë në punimet me dorë etj.

Karakteristikat e nxënësve që kanë inteligjencë të lartë trupore-kinestetike:

- ✓ Demonstron aftësi në aktrim, atletikë, vallëzim;
- ✓ Merr pjesë në një ose më shumë sporte;

- ✓ Imiton me zgjuarsi njerëzit e tjerë;
- ✓ I pëlqen të vrapojë, të hidhet, të rrotullohet;
- ✓ Tregon aftësi për punët e ndryshme me dorë (qepje, qëndisje, gdhendje, ose tastierë);
- ✓ I pëlqen të punojë me argjilë dhe punë të tjera ku përdoren gishtat;
- ✓ I pëlqen të ndajë dhe të bashkojë përsëri pjesët e një objekti;
- ✓ Lëviz gishtat, trupin, këmbët nëse qëndron i ulur për një kohë të gjatë.

Veprimtari trupore-kinestetike për nxënësit përfshijnë:

- ✓ Luaj me role;
- ✓ Krijo një lojë me...;
- ✓ Krijo një lëvizje ose sekuencë lëvizjesh për të shprehur diçka;
- ✓ Manipulo me materiale të ndryshme;
- ✓ Përdor gjestet (pantomimë) për të shprehur diçka;
- ✓ Bëj një model me dorë ose duke përdorur teknologjinë.

5. Inteligjenca muzikore, është aftësia për të ndjerë, për të dalluar, për të shndërruar dhe shprehur format muzikore. Kjo formë inteligjence përfshin ndjeshmërinë ndaj ritmit, pikës kulmore të melodisë dhe ngjyrës tonale të një pjese muzikore dhe përfshin kryesisht, individët që lindin me një aftësi superiore për sa i përket muzikalitetit. Nxënësit, të cilët kanë inteligjencë të lartë muzikore, kanë prirje për t'u bërë: muzikantë, këngëtarë, mësues të muzikës, kompozitorë, dirigjentë etj.

Karakteristikat e nxënësve që kanë inteligjencë të lartë muzikore:

- ✓ Ka të zhvilluar veshin muzikor;
- ✓ Kujton shpejt meloditë e këngëve;
- ✓ Ka një zë të pëlqyeshëm kur këndon;
- ✓ I bie një instrumenti muzikor ose këndon në një kor ose grup;
- ✓ Flet ose lëviz në mënyrë ritmike;
- ✓ Troket ritmikiisht gishtat në tavolinë ndërsa është duke punuar;
- ✓ Dëgjon shpesh muzikë;
- ✓ Shpesh ndjek melodi me mend ose këndon kur është duke punuar;
- ✓ Riprodhon menjëherë një pjesë muzikore të sapodëgjuar.

Veprimtari muzikore për nxënësit përfshijnë:

- ✓ Këndo një këngë që përcjell një mesazh lidhur me temën që trajtohet;
- ✓ Krijo një kolazh me këngë popullore për vendlindjen duke përdorur teknologjinë;
- ✓ Shoqëro një këngë të thjeshtë duke përplasur duart ose me instrument etj.

6. Inteligjenca natyrore, është aftësia për të njohur, dalluar, klasifikuar dhe vlerësuar florën dhe faunën, mjedisin natyror në përgjithësi me tërë diversitetin e tij.

Karakteristikat e nxënësve që kanë inteligjencë të lartë natyrore:

- ✓ I pëlqen shumë natyra;
- ✓ Është i/e ndjeshëm ndaj natyrës;
- ✓ I pëlqen të ujisë ose kujdeset për lulet në klasë e shtëpi;
- ✓ Tregon shumë interes kur flitet për ekologjinë, natyrën, bimët ose kafshët;
- ✓ Tregon interes kur flitet për planetin në rrezik;
- ✓ I pëlqen të merret me koleksione bimësh, fluturash ose projekte të ndryshme për natyrën;
- ✓ Flet shumë për kafshët e dashura shtëpiake;
- ✓ Sjell në shkollë bimë, insekte, gjethe etj., dhe ua tregon shokëve të klasës;
- ✓ Ka rezultate të mira në lëndën e biologjisë dhe shkencave të tjera natyrore.

Veprimtari natyrore për nxënësit përfshijnë:

- ✓ Zbulo ose eksperimento sende të natyrës;
- ✓ Kujdesu për lulet e klasës;
- ✓ Krijo një koleksion bimësh (herbarium);
- ✓ Krijo një album me fotografi lulesh karakteristike të vendlindjes etj.

7.Inteligjenca ndërpersonale, është aftësia për të kapur e për të bërë dallime në gjendjen shpirtërore, qëllimet, motivimet dhe ndjenjat e të tjerëve. Pra është aftësia për të kuptuar njerëzit, për të bashkëpunuar, për të mësuar nga të tjerët dhe për të tjerët. Thelbi i inteligjencës ndërpersonale është bashkëpunimi dhe njohja me të tjerët. Nxënësit që kanë inteligjencë ndërpersonale të lartë, kanë prirje që të bëhen: psikologë, këshilltarë, filozofë, politikanë, mësues, shitës, tregtarë etj.

Karakteristikat e nxënësve që kanë inteligjencë të lartë ndërpersonale:

- ✓ Kanë ndjeshmërinë ndaj shprehjeve të fytyrës, veprimeve, mimikës dhe shprehjes së zërit;
- ✓ Kanë aftësi komunikuese;
- ✓ Krijojnë marrëdhënie pozitive me të tjerët;
- ✓ Kanë sens pozitiv për të zgjidhur konfliktet;
- ✓ Zënë shokë shumë lehtë;
- ✓ Kuptojnë dhe respektojnë të tjerët;
- ✓ Mësojnë duke bashkëvepruar me të tjerët;
- ✓ Dëshirojnë të punojnë dhe të jenë me të tjerët.

Veprimtari ndërpersonale për nxënësit përfshijnë:

- ✓ Puno në çift ose grup, diskuto dhe nxirr përfundimet përkatëse;
- ✓ Anketo dhe intervisto të tjerët;
- ✓ Bëj një dialog për një temë...;

- ✓ Jep ndihmesën tënde në zgjidhjen e një problemi lokal/global duke...etj.

8. Inteligjenca vetjake, është aftësia për ta njohur vetveten dhe për të vepruar ashtu si duhet, mbi bazën e kësaj njohjeje. Kjo inteligjencë përfshin njohjen e gjendjes së brendshme, qëllimeve, motivimeve, tundimeve dhe të dëshirave, si dhe aftësinë për vetëdisiplinë, për të kuptuar vetveten dhe për të bërë vetëvlerësimin, gjithashtu kjo inteligjencë, ka në thelb njohjen e vetvetes dmth njohjen e pikave të forta dhe të dobëta të karakterit të vetvetes. Nxënësit që kanë inteligjencë vetjake të lartë kanë prirje që të bëhen: filozofë, shkrimtarë, shkencëtarë, etj.

Karakteristikat e nxënësve që kanë inteligjencë të lartë vetjake:

- ✓ Njeh mirë veten;
- ✓ Është reflektiv;
- ✓ Demonstron një sens pavarësie dhe karakter të fortë;
- ✓ Ka opinione dhe bindje të forta;
- ✓ Është realist për aftësitë dhe dobësitë që ka;
- ✓ Kur është vetëm luan ose mëson më mirë;
- ✓ Preferon më mirë të punojë vetëm se me të tjerët;
- ✓ Është i aftë të mësojë nga sukseset ose dështimet në jetë;
- ✓ Ka një vetëvlerësim të mirë;
- ✓ Ka një vetëkontroll dhe vetëdrejtim të mirë;

Veprimtari vetjake për nxënësit përfshijnë:

- ✓ Mbaj një ditar për.....;
- ✓ Vetëvlerëso punën tënde;
- ✓ Bëj një projekt me temë....

Nga sa thamë më sipër, njohja e inteligjencave të shumëfishta dhe e karakteristikave që mbartin secila prej tyre, për mësuesit është njëra anë e problemit dhe nuk ka vlerë nëse mësuesit nuk aftësohen për zbatimin apo integrimin e tyre në praktikë. Në këtë kontekst për zbatimin e inteligjencave të shumëfishta dhe zhvillimin e potencialit të çdo nxënësi, natyrisht lindin pyetjet: Si mund t'i zbatojmë në praktikë inteligjencat e shumëfishta? Si mund t'i ndihmojmë nxënësit të zhvillojnë potencialin e tyre? Ku....?Kur...?Në ç'masë...?Në ç'formë duhet t'i integrojmë inteligjencat e shumëfishta në procesin e mësimdhënies e të nxënësve. Le të paraqesim një model-praktik të zbatimit të inteligjencave të shumëfishta si më poshtë:

Lënda: Edukatë Shoqërore

Klasa: V

Tema: “Mjedisi ynë”(Veprimtari të ndryshme që mbështeten në inteligjencat e shumëfishta)

Inteligjenca gjuhësore:

1. Shkruaj një ese për mjedisin rreth nesh.
2. Krijë një vjershë për mjedisin.

Inteligjenca logjike-matematikore:

1. Krijë një situatë problemore në lidhje me mjedisin.
2. Analizo një situatë mjedisore, vlerëso në mënyrë kritike.

Inteligjenca vizuale-hapësinore:

1. Shpreh me vizatim mjedisin.
2. Bëj një poster për mjedisin.

Inteligjenca trupore-kinestetike:

1. Përdor veprimet për t'i tërhequr vëmendjen dikujt që ndot mjedisin.
2. Puno përmes imtimit – imito kontrastin e natyrës së ndotur & të pastër duke interpretuar një monolog, dialog, skeç etj .
(mund të punohet në mënyrë individuale, çift ose në grup)

Inteligjenca muzikore:

1. Këndo një këngë për lulet.
2. Kujto një melodi për natyrën/ mjedisin dhe përpiqu ta këndosh atë duke ndjekur ritmin e saj.

Inteligjenca natyraliste:

1. Listo disa emra lulesh që pëlqen. Trego kujdesin për to.
2. Trego disa imazhe të modeleve natyrore.

Inteligjenca ndërpersonale:

1. Diskuto dhe nxjerr përfundime si duhet ta mbrojmë mjedisin tonë (puno në çift ose në grup).
2. Anketo dhe intervisto të tjerët lidhur me mjedisin.

Inteligjenca vetjake:

Diskuto me veten:

1. Çfarë do të bëja unë për mjedisin po të isha kryetar i një shoqate ekologjike.
2. Çfarë do të bëja unë për mjedisin po të isha kryetar i Bashkisë/Komunës.

Këto veprimtari mund të realizohen brenda orës së mësimi, por nëse ndonjëra prej tyre mbetet e papërfunduar, mund të vazhdohet edhe si detyrë shtëpie. Duhet të theksojmë se edhe dhënia e detyrave të shtëpisë është një formë mjaft efikase për zhvillimin e potencialit të çdo nxënësi dhe zbulimin e prirjeve dhe stileve të ndryshme të të nxënësit, pasi kjo e fundit nuk duhet të jepet e njëjtë për të gjithë klasën, por e ndryshme me veprimtari të larmishme që mbështeten në inteligjencat e shumëfishta. Një

aspekt tjetër i zbatimit me sukses të inteligjencave të shumëfishta janë edhe planifikimi dhe zbatimi i mësimit të integruar / mësimit tematik, projekteteve kurrikulare në lëndë të ndryshme, veprimtaritë jashtëkurrikulare etj. Nuk do të ndalemi në veçanti për secilën prej tyre, pasi nuk është objekt i trajtimit tonë, por do të theksojmë se këto të fundit, kanë të përbashkët ndërmjet tyre punën me grupe, bashkëpunimin dhe bashkëveprimin e nxënësve me njëri-tjetrin. Gjithashtu ndikojnë ndjeshëm në zhvillimin e potencialit të çdo nxënësi. Praktika e mësimitdhënies & mësimitnxënies, diskutimet e bëra me mësues të shkollave të ndryshme dhe studentët/praktikantë, kanë provuar se nxënësit janë më të motivuar, kur janë pjesë e projekteve kurrikulare dhe veprimtarive të tjera të lartpërmendura, pasi nxënësit, sipas prirjeve që kanë janë të lirë të bëjnë zgjedhjet e tyre dhe njëkohësisht të mësojnë nga njëri-tjetri. E themi këtë, pasi në prezantimin e punimeve të tyre, prirja apo pika e fortë e nxënësit X shërben edhe si nxitje për pikën e dobët të nxënësit Y dhe anasjelltas pika e fortë e nxënësit Y shërben si nxitje njëkohësisht edhe për pikën e dobët të nxënësit X, e thënë ndryshe bashkëpunimi në grup (ose në çift), i bën nxënësit të ndjehen dhe të mësojnë më mirë, duke u thelluar në të menduarit e tyre, duke u mbështetur jo vetëm në pikat e forta të secilit, por dhe krijimin e mundësive për të ndihmuar të gjithë fëmijët të zhvillojnë format e inteligjencës, në të cilat ata nuk janë të fortë.

Si përfundim, për të realizuar në praktikë sa thamë më lart, si dhe duke u mbështetur edhe në diskutimet dhe anketimet e bëra me mësues të shkollave të ndryshme, drejtues institucioni, studentë/praktikantë etj., le të paraqesim disa përfundime dhe rekomandime që ndikojnë pozitivisht në njohjen dhe zbatimin e inteligjencave të shumëfishta si parakusht për zhvillimin e potencialit të secilit nxënës.

PËRFUNDIME DHE REKOMANDIME:

- ✓ Nevojën për trajnimin e mësuesve, pasi sipas anketimeve të bëra rezultoi se një pjesë e konsiderueshme e mësuesve për mungesë informacioni, nuk i njohin dhe për pasojë nuk dinë t'i zbatojnë në praktikë inteligjencat e shumëfishta, por ka edhe mësues që i njohin, por kanë vështirësi në zbatimin praktik të tyre.
- ✓ Materialet trajnuese duhet të jenë jo vetëm teorike, por të shoqërohen edhe me veprimtari konkrete praktike për të zbuluar përmes tyre potencialin e secilit nxënës.
- ✓ Autorët e teksteve në bashkëpunim me specialistët e IZHA-s, pedagogë didaktë, mësues me përvojë etj., duhet të bashkëpunojnë për përfshirjen në tekste të veprimtarive të larmishme, duke krijuar hapësira dhe

mundësi për zhvillimin e inteligjencave të shumëfishta dhe zhvillimin e potencialit të çdo nxënësi.

- ✓ Për zhvillimin me efektivitet të potencialit të çdo nxënësi duhet që edhe hartimi i objektivave të arritjeve të nxënësve t'i shërbejë këtij qëllimi.
- ✓ Për zhvillimin e prirjeve dhe stileve të ndryshme të të nxënësve, është e nevojshme që detyrat e shtëpisë të mos jepen me kërkesë të njëjtë, por me mundësi alternative zgjedhjeje për nxënësit.
- ✓ Një formë mjaft efikase për përfshirjen e inteligjencave të shumëfishta në procesin e mësimdhënies & mësimnxënies, është zbatimi i mësimdhënies së integruar, mësimi tematik, projektit kurrikular etj., ku nxënësit përmes bashkëpunimit në grup, ndjehen më të motivuar dhe më të lirë të bëjnë zgjedhjet e tyre në përputhje me prirjet që ka secili.
- ✓ Shkëmbimin e ideve apo përvojave të reja ndërmjet kolegëve brenda shkollës dhe mes shkollash, sipas një planveprimi të caktuar, në kërkim të formave, praktikave, si dhe të burimeve të reja për zbatimin e inteligjencave të shumëfishta në praktikë, është një formë tjetër mjaft efikase në këtë drejtim. Bashkëpunimi apo ndarja e ideve me kolegët e tjerë është një element tepër i rëndësishëm dhe që duhet vlerësuar, pasi jo vetëm krijon kushte lehtësuese për demonstrimin e inteligjencave të shumëfishta në praktikë, por kjo përvojë mund të pasurohet edhe me elemente të tjera krijuese nga ana e tyre.
- ✓ Krijimin e website-ve me orë mësimi model.
Krijimin e një mjedisi fizik të përshtatshëm për organizimin e punës me grupe (tavolina të rrumbullakëta).

Sugjerime për mësuesin

- ✓ Përfshirjen e inteligjencave të shumëfishta në procesin mësimor, të cilat kanë për qëllim t'i ndihmojnë nxënësit të zhvillojnë potencialin e tyre dhe jo t'i etiketojnë ato.
- ✓ Teoria e inteligjencave të shumëfishta nuk tenton t'u afrojë mësuesve një mjet për matjen e shkallës së inteligjencës së nxënësve të tyre, por përmes demonstrimit të tyre, mësuesit do të kuptojnë *se si* nxënësit janë inteligjentë dhe *sa* janë inteligjentë.
- ✓ Ofrimin e mundësive për dhënien e mësimi dhe vlerësimin në mënyra të ndryshme, duke u bazuar në përparësitë dhe dobësitë intelektuale të nxënësve.
- ✓ Përgjigjuni ndryshimeve individuale të nxënësve, duke iu ofruar disa mundësi për të nxënë bazuar në nevojat që ato kanë. Ata sjellin përvojat, qëndrimet dhe stilet e tyre të të nxënësve në veprimtaritë mësimore

- ✓ Ofrimin e strategjive, për mundësimin dhe demonstrimin e mënyrave të shumta të të kuptuarit të nxënësve, si dhe vlerësimin e individualitetit të tyre.
- ✓ Ofrimin në klasë të aktiviteteve të larmishme dhe nxitëse, të cilat do të evokojnë shumëllojshmëri inteligjencash.
- ✓ Inkurajimin e nxënësve për punë të përbashkët, por edhe individuale për të nxitur inteligjencën “ndërpersonale”, por edhe atë “vetjake”.
- ✓ Ofrimin e mundësive të shumta nxënësve, për të treguar “atë që dinë”, lidhur me temën mësimore.
- ✓ Bashkëpunimin e shpeshtë me prindërit, për zbulimin e prirjeve dhe stileve të të nxënësve të fëmijëve të tyre.

BIBLIOGRAFI:

1. I.S.P: “ Dimensionet e mendjes” , Tiranë, 2003.
2. K.E.D.P: “Mesazhe nga klasa: Ide dhe modele për mësimdhënie me qendër nxënësin”, 2003.
3. I.S.P: “Ndërveprimi në klasë”, Tiranë, 2002.
4. Musaj, B: “ Psikologji edukimi” ,Tiranë, 1999.
5. MC Namara, S; Moreton, G: “Të kuptuarit dhe të qenit ndryshe”, London, 1997.
6. Gardner, Howard: “ Frames of Mind: The theory of Multiple intelligences” N.Y 1983.
7. Gardner, Howard: “Multiple intelligences:The theory in practice” NY 1993.
8. Gardner, Howard:“The Unschooled Mind:How Children Think and How Schools Should Teach” NY 1991.
9. Blagg,N: “Can we Teach Intelligence?”London, 1991.
10. Bigge,M.L: “Learning Theories for Teachers”NY 1982.
11. Artur J.Cropley: “Creativity in Education & Learning” London UK 2001.
12. Wragg,E.C: “ Classroom Teaching Skills”, London, 1984.

INTELIGJENCA EMOCIONALE TEK FËMIJËT E INSTITUCIONALIZUAR

Ershele Bilali

*Universiteti Tiranës, Fakulteti i Shkencave Sociale, departamenti
i Psikologji-Pedagogjisë.*

Emotional intelligence to institutionalized children

ABSTRACT

In this article is treated the impact of institutionalization in manifesting the level and features of emotional intelligence (EI) of children aged 12-14 years.

The study was focused on the connection between displaying the level of IE, interpersonal and intrapersonal competences to institutionalized children. Considering the traumatic experience of institutionalization it was raised the hypothesis that: "Institutionalized children show a low level of IE" and "IE features correlate positively with the level of IE".

To reach this, there were used two self reporting instruments and methods of observation without participation. Results show that the emotional and cognitive components to these children correlate negatively. Despite the emergence of low and average level of IE, institutionalized children show interpersonal competences in a medium and high level. These findings suggest the trend of creation from F.I of instrumental interpersonal relations.

Keywords: *emotional intelligence, emotion, puberty, institutionalization.*

Hyrje

Fëmijët me koeficient të lartë të inteligjencës racionale sigurisht mund të kenë rezultate të larta akademike, por mund të hasin vështirësi të mëdha në përballimin e situatave stresuese, vështirësi në njohjen dhe menaxhimin e emocioneve, vështirësi në krijimin e marrëdhënieve ndërpersonale, mund të kenë botëkuptim negativ dhe fjalor emocional të varfër.

Inteligjenca emocionale përkufizohet si “*Aftësia për të monitoruar ndjenjat dhe emocionet vetjake dhe të të tjerëve, për të bërë dallimin ndërmjet tyre dhe për t’i dhënë orientim mendimeve dhe sjelljeve vetjake*”, Salovey & Mayer (2004:4).

Kushtet e zhvillimit të inteligjencës emocionale fillojnë që në foshnjëri, ku pesë vitet e para të jetës janë thelbësore në mësimin e leksioneve emocionale për fëmijën. Gjithashtu atashimi i shëndetshëm me prindin ose të paktën me një person përkujdesës, një ambient zhvillimi pa dhunë psikologjike, emocionale dhe fizike, zhvillimi i marrëdhënieve përkrahëse dhe kujdesi për të ruajtur vetimazh pozitiv tek fëmija, pranueshmëria e moshatarëve, përshtatshmëria me rregullat e shkollës/institucionit, janë faktorë kyç që ndikojnë në formimin e IE.

Evidenca të studimeve mbi fëmijët e institucionalizuar tregojnë qartë për deficite intelektuale, emocionale, probleme psikiatrike dhe zhvillimore të tyre dhe kushtet e lartpërmendura janë inekzistente për to.

Për më tepër mosha e target grupeve (12-14 vjeç), është një stad kritik zhvillimi. Inteligjenca emocionale në këtë fazë përcakton ‘suksesin’ e përballimit të disekuilibrit nga adoleshentët, i bën ata të aftë të kontrollojnë instiktet e tyre në situata stresuese, i mëson të komunikojnë në mënyrë efektive gjendjen e emocioneve të tyre, të zhvillojnë marrëdhënie të shëndetshme dhe të kenë sukses në shkollë, punë dhe jetë. (Elias & Weisberg, 2000; Elias et al., 1997; Payton et al., 2000).

Në këtë stad shpëputja nga prindi ka dy komponentë. *I pari i natyrës konjitive*, i cili shpjegon një deidealizim të prindërve dhe *i dyti i natyrës emocionale*, që ka të bëjë me një ndjenjë pavarësie dhe individualizimi. **Por për fëmijë të braktisur në fakt nuk bëhet fjalë për pavarësim, por për detashim.** Një gjë e tillë ndikon dukshëm aftësinë për të vendosur marrëdhënie me të tjerët. (Bolby, 1973)

Metodologjia

Subjekt i këtij studimi u bënë pesëmbëdhjetë fëmijë të moshës 12 – 14vjeç të institucionalizuar rezidencial në shtëpinë e fëmijës në Shkodër nga të cilët 8 ishin djem dhe 7 vajza.

Subjektet u vëzhguan përpara dhe gjatë plotësimit të instrumenteve.

- Gjatë vëzhgimit u vlerësua gjendja fizike e institucionit, mënyra e organizimit dhe e stilit edukativ të personelit dhe aftësia e fëmijëve për të krijuar marrëdhënie ndërpersonale të shëndetshme.

U përdorën dy instrumente për mbledhjen e të dhënave: *Inventari i Inteligjencës Emocionale* (Strydom, 1999), (University of South Africa, March:2007) dhe “*Vlerësimi i Shkallës së Inteligjencës Emocionale*” (Schutte et al, 1998).

- Tek *Inventari i Inteligjencës Emocionale*, respondentëve i është kërkuar të plotësojnë pesë seksione. Mjedisi aktual /Fjalori emocional /Kompetencat e inteligjencës emocionale /Vlerat dhe besimet emocionale /Simptoma fizike dhe sjellore. Ai përmban 150 pohime dhe respondentët duhet të zgjidhnin një alternativë nga katër të mundshmet për çdo pohim.

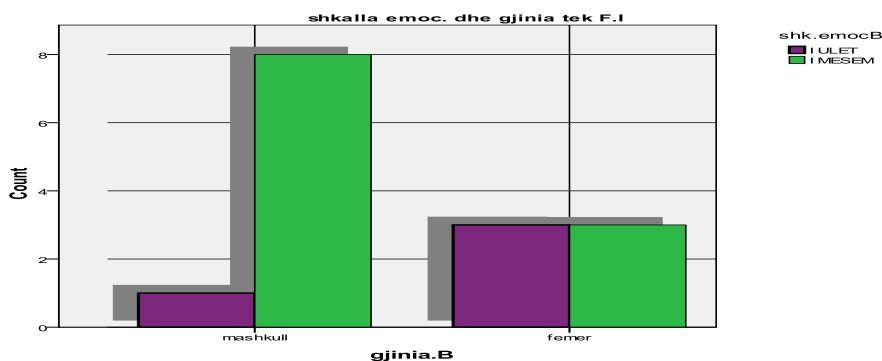
- Tek instrumenti “*Vlerësimi i Shkallës së Inteligjencës Emocionale*”, përmban 33 pohime dhe përdoret shkalla Likert me 5 alternativa si mundësi për përgjigje. Ndërtimi tij është bazuar në modelin origjinal të inventarit “Mayer&Salovey”(MSEI) mbi inteligjencën emocionale, një inventar i vetëraportimit i fokusuar në inteligjencën tipike emocionale.

Të dy instrumentet u vetadministruan nga respondentët, por duke plotësuar kushtet e administrimit sipas (Strydom,1999).

Për të dy instrumentet është përdorur progami SPSS për analizën e të dhënave.

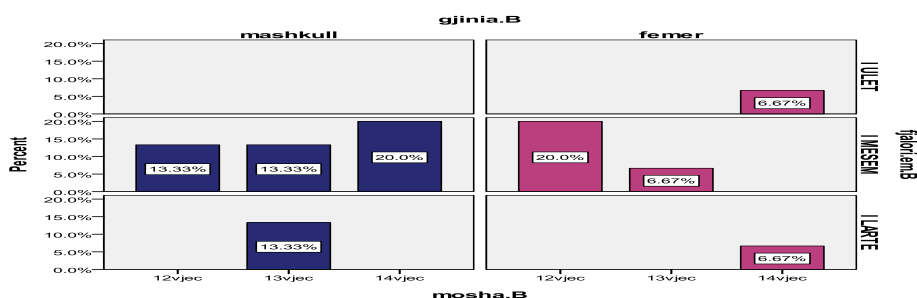
Rezultate:

Nga analiza të dhënave u përfutuan rezultatet e mëposhtme:

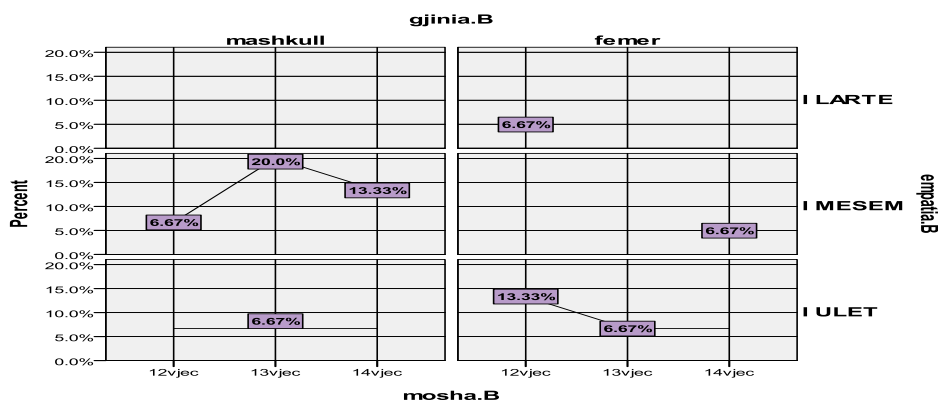


Graf .1. Paraqet nivel të ulët dhe të mesëm të inteligjencës emocionale. Niveli i mesëm është dominant më tepër tek djemtë.

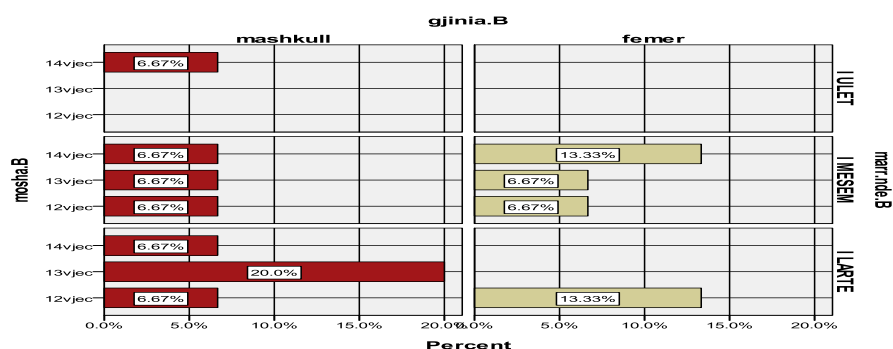
Graf 2. Fjalori emocional shfaq korelim me shkallën e emocioneve, $r=557>50$; $p=0.031<0.05$, me kah pozitiv në nivel të moderuar. Korelon me stresin, por në korelacion pozitiv, $r = 673>50$; $p = 0.06 <0.5$, korelon me empatinë , $r =677>50$; $p =0.06 <0.5$, në nivel të moderuar.



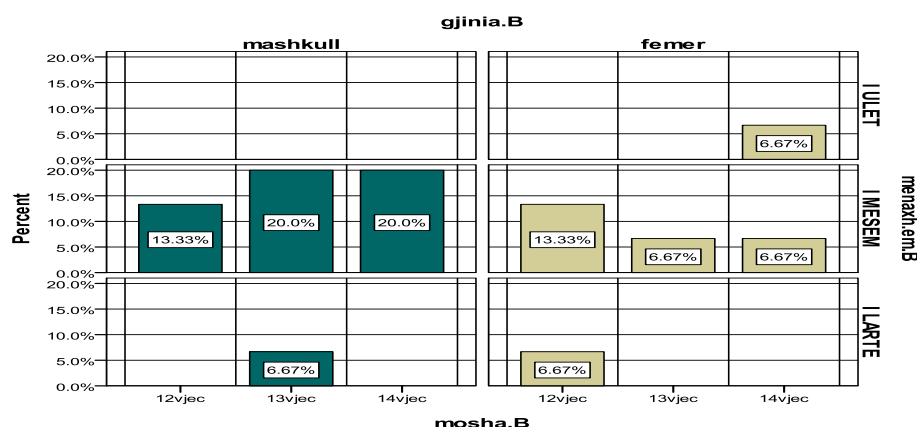
Graf 3. Aftësia për të menaxhuar emocionet korelon me stresin, $r =627*>60$; $p = 0.012<0.05$, korelon gjithashtu me empatinë dhe stresin me të njëjtat vlera, $r = 843**>75$, $p =0.00$, ky është korelacion i lartë me kah pozitiv.



Graf 4. Aftësia për të ndërtuar marrëdhënie ndërpersonale korelon me shkallën e emocioneve, $r =.590>50$; $p=0.025<0.01$ dhe rezulton korelacion pozitiv i nivelit të moderuar.



Graf 5. Përdorimi i emocioneve në formë të dobishme korelon me nivelin e IE , $r = .574 > 50$; $p = 0.25 < 0.5$, në kah pozitiv dhe është korelacioni i nivelit të moderuar.



KONKLUZIONE DHE DISKUTIME:

Tek fëmijët e institucionalizuar shkalla e emocioneve shfaqet në nivel të ulët dhe të mesëm. Ajo korelon me empatinë, fjalorin emocional, me aftësinë për të perceptuar emocionet dhe menaxhuar ato. Këto korelacione na tregojnë se aftësitë e mësipërme të inteligjencës emocionale, shfaqen në mënyrë dominante dhe në nivele të ulëta, si dhe një përqindje e vogël në nivele mesatare.

Tek fëmijët e institucionalizuar, nënvlerësimi dhe braktisja në stadiet e hershme të zhvillimit, ka ndikuar në shkëputjen e fëmijës nga mundësia për të mësuar nëpërmjet reflektimit të emocioneve nga prindi/kujdestari.

Rezultat interesant është edhe niveli i shfaqur tek fëmijët e institucionalizuar, i aftësisë për të menaxhuar emocionet, nivel i dukshëm mesatar (80%). Më shtetur gjithashtu edhe tek vëzhgimi, fëmijët në institucion, kanë mësuar mirë nga mjedisi ku janë rritur se çfarë shpërblehet

dhe çfarë dënohet (rritja pa kujdes prindëror, i ka detyruar të jetojnë pa orientime të mundshme dhe kanë mësuar nëpërmjet rrugës provë-gabim). Kjo ka ndikuar të zhvillojnë strategji ndërveprimi dhe jetese në favor të “mbijetesës” në institucion.

Aftësia për të krijuar marrëdhënie ndërpersonale tek djemtë në institucion shfaqet në nivel më të lartë. Ky rezultat mund të jetë edhe si pasojë e karakteristikave individuale të personalitetit dhe të temperamentit, por duke u mbështetur edhe në vëzhgim, mund të thuhet se vajzat shfaqin rezervim dhe rezistencë më të lartë për vetëhapje dhe krijim marrëdhëniesh, megjithëse në takimet e para me të huaj, ato janë më sociale dhe shfaqin më tepër kuriozitet, si dhe nuk krijojnë lidhje të qëndrueshme afatgjata (tipike e atashimit të pashëndetshëm, shmangës, kjo shihet qartë se asnjëra nuk raporton të ketë shoqe të ngushta).

Aftësitë manipuluese dhe strategjitë e mbijetesës tek ata janë të larta. Në funksion të manipulimit vendosin edhe fjalët dhe gjuhën joverbale, kjo duket në nivelin mesatar dominant të fjalorit emocional. Mësojnë të jenë mbimbrotës të gjithçkaje që thonë dhe bëjnë, pavarësisht nëse ata vetë e besojnë atë apo jo, si dhe përshtasin forma sarkastike komunikimi për të fituar betejat verbale me më shumë lehtësi. Janë faktorë domethënës të inteligjencës praktike, e cila duke u lidhur me IE nxjerr në pah vetëm “majën e ajsbergut”, sjelljen e dukshme.

Gjithsesi asnjë prej strategjive të tyre nuk quhen dot të shëndetshme për sa kohë ata nuk shquajnë dot mes personale dhe ndërpersonale, por e marrin të mirëqenë idenë se çfarëdo të thuhet e të bëhet kundër vullnetit të tyre është qëllimisht e drejtuar kundër tyre.

Gjithashtu ndërrimi i shpeshtë i institucioneve, i stilit të jetesës, paqëndrueshmëria, etj., sigurisht nuk kontribuojnë në mirëqenien emocionale, në mundësimin dhe perceptimin e sigurisë tek fëmijët, por i lënë ata në ankthin e paparashikueshmërisë së situatave pasardhëse dhe i zhveshin nga përjetimi i disa ndjenjave dhe ndjesive.

BIBLIOGRAFIA:

1. Alex I.Zautra (2003): *“Emotions, stress and health”*, Oxford University Press,
2. British Journal of Developmental Psychology (2007): *Trait emotional intelligence, psychological well-being and peer-rated social competence in adolescence* pp.25, 263–275.
3. Catherina Erasmus (2003): *“The role of emotional intelligence in the adaption of adolescent boys in a private school”*, university of South Africa.
4. David R.Shaffer (2009): *social and personality Development*, Sixth Edition
5. Erasmus, Catharina (2007): *The role of Emotionall Intelligence in the adaption of adolescent boys in a private school*, University of South Africa, f. 25-39.

6. Goleman, Daniel (1996): *Emotional Intelligence*, New York : Bloomsbury.
7. K.T. Strongman (2003): *"The psychology of emotion"*, 5-th edition, Department of psychology, University of Counterbury.
8. Margaret E. Gutgesell, March 2004: *"Issues of Adolescent Psychological Development in the 21st Century"*, Article psychological development f. 79-85
9. National Albanian Center for Social Studies ,(2005): *Vlerësim i shërbimeve të kujdesit ndaj fëmijës dhe i institucioneve për fëmijët pa kujdes prindëror*, UNICEF, Shqipëri.
10. Naomi Hughes (2008): *Investigation of the Relationship between Emotional Intelligence,*
11. *Interpersonal Perception, and Attachment Style,*
12. Peter Salovey & John D.Mayer (1990): Yale University and University of Neë Hampshid
13. Sci. Hasković, Mujo (2006): Psikologji, Universiteti Sarajevës, Prishtinë, kap.7. *"Emocionet"*.
14. Psicothema (2006): *"Emotional intelligence: A theoretical and empirical review of its first 15 years of history"*, Vol. 18, supl., pp. 7-12.
15. Saraswati C. Hunshal and V. Gaonkar (2008): *A Study on Adjustment of Institutionalized Children**, Department of Human Development Rural Home Science College, UAS.
16. Tamo Adem, Karaj Theodhori (2006): Tiranë, *"Dhuna kundër fëmijëve në Shqipëri"*.

**SHKALLA E FUQIZIMIT PERSONAL – E RISHIKUAR:
VLERËSIM I PAVARUR TEK PACIENTËT
PSIKIATRIKË NË NJË GRUP KONTROLLI NË
SHQIPËRI**

Eglantina Dervishi

Universiteti i Tiranës, departamenti i Psikologjisë

**Empowerment scale –Revised: Independent Validation in sychiatric
Patients in a Control Group in Albania**

ABSTRACT

Aims – To present the psychometric properties of the “Consumer-constructed Scale to measure empowerment ”(Rogers *et al.*, 1997)³⁵ Albanian version. **Methods** – After briefly recollecting “history”, contents and psychometric features of the original scale, proceeding from translation (2012), in this paper, the psychometric properties of the Albanian version are described. The text of the instrument has been brought for discussion in a users’ focus group and subsequently tested for reliability study. **Results** – The Albanian version of the Scale, consists of 28 items, shoëed an adequate internal consistency and reliability both for the ëhole scale and for most of the items, which have shown to have also good discriminative capacity. **Conclusions** – Empowerment scale can be an useful instrument to give empiric evidence supporting empowerment concept. Considering the results, it can be a qualifying and irreplaceable instrument for “empowered condition” evaluation.

Key words: empowerment, psychometric properties, consumers, mental health services.

Hyrje

¹Rogers E.S., Chamberlin J., Langer Ellison M. & Crean T. (1997). A Consumer constructed Scale to measure empoeërmnt among users of mental health services. *Psychiatric Services* 48, 1042-1047.

Fillimi i viteve '60 në Shtetet e Bashkuara të Amerikës, u shoqërua me protestat e mjaft grupeve të diskriminuara sociale ku përfshiheshin: njerëzit me ngjyrë, gratë, të sëmuret psikikë, homoseksualët etj.

“Fuqizimi personal”, ishte slogani ku ata kërkonin më shumë pushtet dhe të drejta, respekt dhe njohje të identitetit të tyre, për t'i dhënë fund këtij diskriminimi. Por gjërat në dekadat në vazhdim filluan t'i jepnin një terren gjithnjë e më të gjerë konceptit të “fuqizimit personal”, jo vetëm si një term i përdorur nga minoritetet e diskriminuara të një shoqërie, por u huazua fuqishëm në fushën organizacionale, të menaxhimit, të mjekësisë, të pedagogjisë dhe të psikologjisë. Sigurisht është për t'u evidentuar se pikërisht në këto fusha të fundit, janë realizuar dhe artikujt e parë, të cilët kanë themeluar dhe konceptin modern të kësaj fjale, me përparësi qendërzimin dhe kënaqësinë e klientit. (Zimmerman, 1990)³⁶. Fuqizimi personal, po shihet edhe në fushën e psikiatrisë, si metoda më efikase për të ndihmuar pacientët me probleme të rënda të shëndetit mendor në procesin e tyre rehabilitues. Fuqia e “shërimit” e rikuperimit të gjendjes së përgjithshme të pacientit, shihet e lidhur ngusht me konceptin e fuqizimit personal. Fuqizimi përkufizohet, si:

- “Procesi personal dhe politik përmes të cilit konsumatorët “përdoruesit” e shëndetit mendor, arrijnë vlerësim dhe dinjitet dhe të drejta”. (McLean, 1995);
- “Procesi i lehtësimit të rirforcimit të strukturave të personit dhe të mundësisë për një kontroll aktiv mbi jetën e tyre dhe mbi gjendjen e tij në mjedisin social” (Rappaport et al., 1984)³⁷;
- “Individi agjent, karakterizuar si individ në veprim, për realizimin e disa ndryshimeve, rezultatet e të cilit mund të gjykohen në bazë të objektivave dhe vlerave të tij, në krahasim me individin si pacient që në thelb varet nga të tjerët në jetën e tij” (Sen, 2000)³⁸.
- “Një kulturë, e cila duke u nisur nga qendërzimi i personit, tenton të afirmojë një shfaqje të pjekur të subjektivitetit të tij të brendshëm, në zgjerimin e lirisë dhe të të drejtave, në zhvillimin e potencialitetit, të

³⁶ Zimmermann M.A.(1990). Taking aim on empöerment research. American Journal Community Psychology 1, 169-177.

³⁷ Rappaport J., Swift C. & Hess R. (Eds) (1984). Studies in Empöerment. Steps Toëard Understanding and Action. Haëorth Press: Neë York, NY.

³⁸ Sen A. (2000). Intervista. In Corriere della Sera, 11-07-2000.

zotësisë dhe përgjegjshmërisë mbi jetën e tij” (Stratico&Degli Esposti, 2002)³⁹.

Me kohë po shihet se “paternalizmit mjekësor” duhet t’i jepet fund dhe të parashikohen disa ndryshime domethënëse në themelet e procesit rehabilitues psikiatrik në tri drejtime të rëndësishme: në planin social, në marrëdhënien klinike midis profesionistit dhe pacientit, në fushën e vlerave etike të përbashkëta (Stratico, 2003)⁴⁰. Një grup pune me qendër në Boston, filluan punën për ndërtimin e një shkalle që maste fuqizimin personal të përdoruesve të shërbimeve të shëndetit mendor. Qëllimi i tyre ishte pikërisht përcaktimi i strukturës së fuqizimit personal nga këndvështrimi i konsumatorëve të shëndetit mendor dhe standardizimi i saj në kontekste të ndryshme.

Metoda

Në studimin e analizës faktoriale të shkallës së Fuqizimit Personal (SHFP), u përfshinë 30 pacientë të dënuar me masën e arrestit “mjekim i detyruar”, rezidentë të përhershëm dhe përkohshëm të repartit psikiatrik të Qendrës Spitalore të Burgjeve, Tiranë, si dhe 30 punonjës të këtij institucioni, të shtresëzuar sipas gjinisë, moshës, statusit civil, diagnozës, veprës penale për vlerësimin e efektit të karakteristikave demografike mbi fuqizimin personal. U përcaktua vlefshmëria e përkthimit për të konstatuar nëse përmbajtja e pyetësorit ishte e përshtatshme për qëllimin e studimit.

Analiza e të dhënave

Analizat u kryen duke përdorur software SPSS 16.0. Janë llogaritur dhe krahasuar pikët mesatare për të dy grupet. Për të vlerësuar konsistencën e brendshme u llogaritën koeficienti Cronbach alpha për secilën nga nënshkallët dhe shkallë të plotë të SHFP për matjen e parë dhe të dytë. Për të shqyrtuar vlefshmërinë e strukturës të SHFP, është kryer analiza faktoriale. Numri i faktorëve të nxjerrë është përcaktuar nga Eigenvalues (>1) dhe testi scree. Vlera e $p < 0.05$, u konsiderua statistikisht e rëndësishme.

Rezultatet

Mosha varionte nga 18-65 vjeç, ku 20 (67%) ishin meshkuj dhe 10 (33%) femra. Raporti sipas gjinisë ishte 2:1, meshkuj/femra për

³⁹ Straticò E. & Degli Esposti M. (2002). L’empowerment e la sua valutazione. *Psichiatria di Comunità* 1-2, 23-35.

⁴⁰ Straticò E. (2003). L’approccio empowerment. In *Politiche Sanitarie in Psichiatria* (ed. M. Bassi, M. Di Giannantonio, L. Ferranini, C. Mencacci, C. Munizza, L. Petrovich, P.L. Scapicchio). Masson: Milano.

pacientët/psikiatrikë dhe grupin e kontrollit. Nga krahasimi i mesatares së pikëve midis pacientëve psikiatrikë dhe grupit të kontrollit, për **SHFP** në fillim të studimit, rezultoi ndryshim statistikisht i rëndësishëm midis tyre për të gjitha nënshkallët dhe shkallën e plotë, duke theksuar hasjen e konsiderueshme të shkallës së ulët të fuqizimit personal tek pacientët psikiatrikë në krahasim me kontrollet.

Tabela 1. Analiza pesëfaktoriale e komponentëve kryesorë

	Faktorët				
	1	2	3	4	5
Vetëvlerësimi					
5	.781				
6	.748				
9	.854				
12	.787				
14	.711				
18	.734				
19	.767				
24	.781				
26	.815				
Kapacitet					
8					.539
16					.590
17					
21					.448
22					
23					
Aktivizmi					
3					
11					
20				.814	

66		Shkencat e edukimit			
25					.789
28					.376
Optimizmi					
1					.639
2					
13					.674
27					.734
Zemërimi					
4					.759
7					
10					.853
15					.814
Varianza	26.1	14.3	8.3	7.3	5.2

Konsistenca e brendshme

Koeficienti Cronbach Alfa, u përdor për të vlerësuar konsistencën e brendshme, e cila është shkalla në të cilën një pyetje korelon me pyetjet e mbetura nga e njëjta nënshkallë. Vlera alfa për pesë nënshkallët e renditura në tabelën 2, shkon nga 0.35 për “*optimizmin dhe kontrollin mbi të ardhmen*” deri në 0.82 për “*vetëvlerësimin-vetëfikasitetin*”. Afërsisht të gjitha vlerat janë brenda ose mbi rangun e pranueshëm për qëllime kërkimore. Tabela 2: Konsistenca e brendshme dhe korelacioni pyetje – shkallë i SH.F.P (N =60)

Tabela 2. Vlera e Cronbach’s alpha për 5 nënshkallët dhe për shkallën e plotë

Subscale	Alpha	P
Vetëvlerësimi – vetëfikasitetit	.821	<.001
Aftësia – paaftësia	.622	<.001
Aktivizmi në komunitet dhe autonomia	.611	<.001
Optimizmi dhe kontrolli mbi të ardhmen	.354	<.001

Zemërimi i justifikuar	.401	<.001
Pyetësi i plotë	.801	<.001

Besueshmëria /stabiliteti në kohë

Analiza e përgjigjeve të testimit dhe të ritestimit, është kryer duke përdorur testin joparametrik Spearman, për të llogaritur korelacionin ndërmjet nënshkallëve për matjen e parë dhe të dytë. Koeficienti i korelacionit (ρ) varioonte nga 0.94 - 0.99. Testi joparametrik Wilcoxon, u përdor për të përcaktuar nëse ka pasur ndonjë ndryshim të rëndësishëm ndërmjet përgjigjeve në të dy momentet e kohës për shkallën e plotë: Vlerat për SHFP, rezultuan $p = 0.81$ ndërsa për Kontrollin $p = 0.85$. Korelacioni i lartë, ndërmjet pikëzimit në të dy momentet kohore, së bashku me ndryshimet jo të rëndësishme në vlerat e P, në nivelin e 0.05 në përgjigjet ndërmjet dy testeve, tregon që instrumenti është i qëndrueshëm me kalimin e kohës. Në një përpjekje për të vlerësuar efektin e karakteristikave të subjekteve: (a) mosha u grupua në 18-38 vjeç dhe 39-65 vjeç për SHFP dhe grupin e Kontrollit.

Një ndryshim statistikisht i rëndësishëm përsa i përket gjinisë, u gjet në nënshkallën e vetëvlerësimit dhe të vetefikasitetit. Zemërimi i justifikuar haset më tepër tek meshkujt sesa tek femrat ($p < 0.05$), kurse për sa i përket moshës, nuk vërehet ndryshim statistikisht i rëndësishëm ndërmjet pikëve sipas moshës për pesë nënshkallët dhe për shkallën e plotë.

Diskutim

Në total, pyetësi me 28 pyetje dhe pesë nënshkallë i SHFP, ka karakteristika psikometrike të përshtatshme. SHFP, mund të përdoret në vlerësimin e efekteve të trajtimit dhe dekursit të sëmundjes. Koeficienti Crohnbach alpha, ishte i mirë për pjesën më të madhe të nënshkallëve. Megjithatë, një kufizim i këtij studimi ishte nënshkalla "Optimizmi dhe kontrolli mbi të ardhmen". Është e nevojshme kryerja e studimeve të tjera në të ardhmen për të shmangur çdo lloj bias që vjen nga madhësia e vogël e mostrës dhe nga gjuha e pyetësit

NDRYSHIMET GJINORE TË FEMRËS NË PSIKOPATOLOGJINË SPORTIVE

Arbana Bekteshi

Universiteti i Shkodrës “Luigj Gurakuqi”, departamenti i Edukimit Fizik

ABSTRACT

Gender differences female psychopathology in sport

It is important that today, to concretize psychological studies of sport, giving a greater role to women. Once upon a time, male model can obscure the biggest sports figure of woman. But this care should be taken in the treatment of specific sports psychology, especially in relation of the woman in sport. Despite the increasingly presence of women in sport, especially in those usually practiced by male, such as boxing, football, rugby, there are still insufficient studies and literature on differences between men and women.

The importance attributed to masculine mediation in evaluating successes or failures from the athletes in competitive settings remains significant, because coaches and trainers are mostly men. Male champions are then more often viewed by women as ideals models. Psychical problems and mental distress are not infrequent. The most frequent are eating disorders, obsessive control, and exploitation of physical efficiency and performance, namely, the desire to maintain a child body.

Even height or muscle development, which are important characteristics in sports such as basket, can lead to an excessive preoccupation with body image and problems of acceptance of individual physical image. Personal identity is constructed and evolves from early infancy in the relationship with the body and its representation. If this ratio presentation is developed in a harmonious way, otherwise show dystonic symptoms and disequili-panache.

The identity is thus rooted not only in the mind, but also in body. The image individually and then sent back by the gaze of others, social,

determine, in mutual interaction, accept and be accepted, self-esteem and sense of personal effectiveness.

Keywords: psychological studies of sport , differences between men and women , Psychical problems and mental distress , excessive preoccupation with body image.

Hyrje

Në këtë punim jam munduar të trajtoj aspekte historike dhe sociale të femrës në sport. Sporti është historikisht një sundim mashkullor, por që vitet e fundit ky kuadër ka ndryshuar.

Është trajtuar se zhvillimi muskular ishte një karakteristikë e padëshirueshme për imazhin e femrës. Në vitet 1900, femrat fillojnë të kenë një rol në sport vetëm në pozicionin e trupit dhe ekuilibrit individual, nivel të ulët fizik, objekte të lehta dhe estetikën. Gjatë periudhës së viteve 1920-1936, me fillimin e garave të disiplinave olimpike për femra, rritet edhe pjesëmarrja e tyre në skuadra në mënyrë individuale.

Në Evropë dhe SHBA, u krijuan departamente të atletikës së hapur për femrat. Në këtë periudhë edukimi fizik ndahet në lëndë shkollore për vajzat. Pavarësisht nga kjo risi, sporti i femrave ka shikueshmëri të ulët. Në momentin e ndarjes midis gjinive, sporti profesionist dhe sporti amator, vazhdojnë të jenë akoma sundim i meshkujve.

Shtypi dhe media i japin më shumë hapësirë sporteve mashkullore (megjithëse, pothuajse gazetarët sportivë janë meshkuj). Në përgjithësi kanë ndodhur shumë ndryshime, por janë mjaft të dukshme diferencat. Tani femrat kanë më tepër mundësi dhe nëse e shfrytëzojnë, gjendja do të ekuilibrohet gjithnjë e më shumë. Meshkujt dhe femrat janë të edukuar në mënyra të ndryshme, p.sh., ndryshimet e lojërave në fëmijëri. Meshkujt preferojnë lojërat në hapësirë, me grupe të mesme dhe të mëdha, moshë heterogjene në grupet e lojës. Ata luajnë më pak lojërat e femrave.

Femrat preferojnë lojëra jo në hapësirë, grupi i lojës e mesme dhe të vegjël, moshë homogjene në grupin e lojës, femrat luajnë më tepër lojëra meshkujsh.

Pjesëmarrja në sportet në grup për të dyja gjinitë, zvogëlohet nga fillorja në universitet. Lojërat e fëmijërisë influencojnë në pjesëmarrjen e femrës në sport. Fëmijët e prindërve sportistë kanë mundësi më të mëdha për të pasur interesa për sportin (kjo vlen më tepër për femrat). Është mjaft e rëndësishme mbështetja e aktivitetit sportiv, por edhe si element

shqetësues (për adoleshentët meshkuj dhe femra). Në këtë punim janë nxjerrë të dhëna nga INSTAT dhe nga Federata Kombëtare Shqiptare mbi pjesëmarrjen dhe raportin meshkuj-femra që ekziston në disa lloje sportesh. Në sportet profesioniste dominojnë sportistët meshkuj, ndërsa në sportet amatore dominojnë sportistët femra.

Objekti i studimit

Psikologjia e femrës në fushën sportive. Ndryshimet gjinore dhe mënyrat e të sjellurit në sportin konkurrues. Punimi konsiston në një shqyrtim kritik të studimeve, duke specifikuar shqetësimin dhe psikopatologjinë femërore në disiplinat konkurruese.

Teoritë psikologjike që bazohen më tepër në objektin mashkull. Zhvillimi dhe rritja e masës muskulare në sport, janë karakteristika thelbësore që mund të ndikojnë në deformimet dhe problematikat për të pranuar pamjen fizike.

Sindromat psikopatologjike që ndeshen tek femrat sportiste, janë të lidhura me transformimin trupor dhe dinamizmin e tyre. *Disa të dhëna të marra nga federata të ndryshme sportive shqiptare në sportin amator dhe profesionist për pjesëmarrjen e femrave dhe të meshkujve në disa sporte në Shqipëri.*

Metodologji

Në përgjithësi punimi ka karakter teorik, i cili është bërë nga hulumtimi dhe grumbullimi i një literature mbi:

- Studimin e teorisë dhe të literaturës përkatëse mbi zhvillimin harmonik dhe sportiv të femrës në disiplinat konkurruese.
- Vëzhgimin në terren nëpër shkolla, ekipe sportive, palestra, mendime dhe opinione të sportistëve me eksperiencë në sporte amatore dhe profesioniste.
- Mbledhjen e literaturës së huaj dhe të autorëve shqiptarë me botime dhe studime psikologjike dhe psikopatologjike të raportit femër-mashkull në sport.

Të dhëna statistikore të mbledhura nga federatat sportive shqiptare në disa sporte, raporti meshkuj-femra për vitin 2013.

Identiteti gjinor është nyja e organizimit të eksperiencës psikike dhe marrëdhëniet me botën e jashtme. Kush merret me psikologjinë e ka të

qartë që dimensionet e brendshme të femrave dhe të meshkujve janë të ndryshme dhe komplekse, shpesh të luhatshme dhe nuk përshkruhen në dualitet të ngurtë të strukturës anatomike dhe biologjike.

Në mënyrë të barabartë mund të kontaktohet se ndërtimi subjektiv i femrës është një diferencim në respekt të atij mashkull, në rrugëtimin e zhvillimit psikologjik.

“Studimi gjinor” nganjëherë verifikohet aktualisht si diferencë midis mashkullit dhe femrës. Në shumë fusha, janë komplet të munguara nga kërkimi psikologjik ndërkombëtar, që në fillim të viteve 80-të. Për më tepër se një shekull teoritë psikologjike janë bazuar ekskluzivisht në objektin mashkull. Frojdi ka formuluar një teori të zhvillimit të fëmijës vetëm për të dy gjinitë, pavarësisht se u bazua në vëzhgimin dhe dëgjimin e femrës. Edhe kontributi i femrës në mendimin psikoanalitik, si p.sh., Ana Frojd, Marie Bonaparte, Helene Geutch, Karen Horney dhe të tjera, të çon mbrapa gjithësesi se femra është në mungesë, ajo nuk është mashkull, pra përcaktohet si mohim. Kontributi konsiston në një shqyrtim kritik të studimeve, duke specifikuar shqetësimin dhe psikopatologjinë femërore në disiplinat konkurruese (agonistike). Përsa i takon ndryshimit gjinor dhe implikimit të tij në psikologjinë sportive, shqyrtimi i kujdesshëm i literaturës dhe i kërkimeve ekzistuese, tregon se ka një mungesë serioze të studimit të kësaj fushe. Sporti tradicionalisht është dominuar nga meshkujt, por në vitet e fundit janë verifikuar ndryshime të dukshme, duke përfshirë gjithmonë prezencën e femrave edhe në disiplinat që janë dominuar nga meshkujt, si: boksi, futbollu, rugby, çiklizmi agonistik (konkurrues). (Kan, 1991), ka identifikuar faktorët socialë që kanë përcaktuar pjesëmarrjen e femrave në sport, kryesisht në paraqitjen estetike të trupit femëror, sipas së cilës, deri në vitet 50-të, mungesa e zhvillimit muskular ishte një karakteristikë e padëshirueshme. Aktiviteti lëvizor që i bashkangjitej femrës ishin: vallëzimi, patinazhi artistik, tenisi, pastaj sportet individuale, të cilat nuk implikonin kontaktet fizike. Në gjysmën e parë të viteve 1900, filluan disiplinat olimpike që rritën pjesëmarrjen e femrës në sport në skuadër, duke bërë me dije se edukimi fizik është lëndë shkollore edhe për vajzat. Në disa periudha sporti arrin t’u bashkohet vetëm meshkujve, ndërkohë që femrat duhet të praktikojnë aktivitete që paraqesin lëvizje femërore.

Të dhënat e INSTAT-it evidentojnë se femrat kanë akoma më pak kohë për t’iu dedikuar aktivitetit sportiv qoftë edhe në mënyrë amatoriale. Këto të dhëna tregojnë se vitet e fundit raporti midis gjinive ka lëvizur në drejtim të një numri të madh të femrave në madhësinë 50.2% dhe të meshkujve 49.8%.

Këto janë disa të dhëna statistikore të marra nga federatat sportive përkatëse, ku qëllimi i tyre është dallimi i raportit meshkuj-femra në këto lloje sportesh dhe diferencat që janë në pjesëmarrjen sportive të këtyre dy gjinive në sportin konkurrues.

Federata Shqiptare e Futbollit (raporti meshkuj-femra)

Kategoria Superiore	378
Kategoria e parë	416
Kategoria e dytë	440
Futsal	126
Femra	176
U-17 Superiore	432
U-19 Superiore	448
U-17 Kat.parë	360
U-19 Kat.parë	375
Zona Durrës Amator	911
Zona Elbasan Amator	647
Zona Fier Amator	1334
Zona Korçë Amator	498
Zona Shkodër Amator	1387
Zona Tiranë	3029

Federata Shqiptare e Atletikës ka :

Sportiste gjithsej:	457		
Sportistë : Meshkuj	346	-	Femra 111
Sportistë : Të rritur	148	-	Të rinj 309

Federata Shqiptare e Volejbollit ka:

Femra		Meshkuj	
Të rritura	147	Të rritur	101
Të reja	337	Të rinj	121
Para të reja	273	Para të rinj	121

Federata Shqiptare e Gjymnastikës ka:

Femra		Meshkuj	
Të reja	70	Të rinj	25
Të rritura	25	Të rritur	23

Federata Shqiptare e Notit ka:

Femra		Meshkuj	
Të reja	224	Të rinj	326
Të rritura	37	Të rritur	43

Federata Shqiptare e Xhudos ka:

Në total janë 140 sportistë.

Femra		Meshkuj	
14		126	

Në terrenin praktik sportiv dominon një përqindje më e lartë e pjesëmarrjes së meshkujve. Është shumë e vështirë të bashkohesh kohën e sportit profesionist në momentin e familjes, studimit dhe punës. Ndikojnë pastaj edhe sistemet e zakoneve të stereotipizuara dhe të pritshmërive gjinore, mënyrat e të sjellurit, lëvizshmëritë efikase dhe suksesi, të lidhura akoma me parametrat mashkullorë. Këto influencojnë vetëvlerësimin e atletes për zbritje dhe mund të kondicionojnë performancën vetjake ose të çojnë në lënien e sportit në mënyrë drastike dhe pa ndonjë arsye të qenësishme.

Feminilitet në stereotip, do të thotë një agresivitet më i vogël, ambicie dhe kompetivitet, orientim më i madh në raportet ndërpersonale, kapacitet empatik, pasivitet dhe lehtësi në përshtatje. Por gjithsesi këto janë prototipe të personalitetit, që janë të mësuara nga kultura mashkullore, ku femrave nuk duket se i ngjajnë aspak edhe kur duan t'iu futen si model. Në

sport gjithsesi është e qartë se të vetmet modele dhe referenca janë ato mashkullore dhe kjo duket se ka një peshë shumë të madhe në ndërtimin e identitetit sportiv femëror. Në shoqërinë e sotme në kampin sportiv nuk mund të bësh krahasime ndërmjet botës femërore dhe asaj mashkullore. Ndërkohë që mashkulli sportiv është një kampion i njohur dhe i dashur në nivelin botëror, pothuajse gjithmonë, femra sportiste është e njohur vetëm në një publik të gjerë. Por pabarazia është niveluar në aspektin social dhe ka mbetur pothuajse e pandryshuar në planin sportiv. Femra në sport është parë për shumë kohë anormale, sepse imazhi i saj keqkuptohet dhe ishte ai i një femre që mendon për paraqitjen e jashtme dhe i dedikohet vetëm familjes, por përveç këtyre paragjykimeve, ato duhet të përballëshin edhe me botën e sportit mashkullor. Kjo gjë ka sjellë që femra sportive të identifikohet si diçka ndryshe nga femra e zakonshme.

Femra është për mashkullin, ajo që merret me fëmijët dhe shtëpinë, që trukohet, zbukurohet dhe nuk ka lidhje me sportin. Femra sportive ofron një imazh të saj të huaj nga figura normale femërore, që shpesh e bën ta humbasë feminitetin e saj.

Femra gjithmonë ka mishëruar vlerat e saj, si: hiret, bukurinë dhe ndjeshmërinë, vlera që në shumë sporte nuk janë prezente. Sporti, në fakt ka lindur për të vënë në evidencë cilësi krejt të përvetshme mashkullore, mjafton të mendosh se futbollit është sporti më i ndjekur në botë. Sporti ka lindur si ekzaltim i cilësisë, burrërisë dhe forcës.

Femra që ushtron aktivitet sportiv, është një femër burrërore dhe e largon nga feminiteti i saj si diçka anormale. Për ta eliminuar këtë si kontekst të anormalitetit, kanë lindur sporte që thjesht i dedikohen femrës dhe kështu ka mundësi të gjejë një sport më të përshtatshëm për cilësitë femërore.

Nga studime të ndryshme (Bal Filoramo, 2001; Brown, Frankel, e Fennell, 1989; Vaughter, Sath, e Vozzola, 1994), dalin karakteristika që interpretohen si specifika të seksit femëror dhe është tendenca për t'ia lënë pikërisht kësaj gjinie, ndryshimet e jashtme, sukseset, vetëpërgjegjësitë, josukseset. E dimë se lojërat e fëmijërisë janë pararendësit e aktivitetit sportiv dhe të diferencave të gjinisë dhe të zgjedhjes së disiplinave specifike.

Sipas Giulianos, Popp dhe Knight (2000), vetëm fakti se kemi luajtur në grupe mikse, ose me prevalencë nga gjinia tjetër, edhe për vajzat është më prodhuese në mundësitë e të ardhmes agonistike në sport, tradicionalisht të përcaktuara si mashkullore, po ashtu dhe për sportet e lëvizjes të paracaktuara si zakon, si sporte mashkullore.

Këto tipa të vajzave rezultojnë më favorite në sporte të përcaktuara mashkullore meqë janë vlerësuar nga koordinimi motor dhe i lartësisë, në kompetencë të shpejtësisë dhe kontrollit trupor, por edhe rezistencës. Pastaj një influencë e madhe është ushtruar nga modelet dhe vlerësimet familjare, por dhe nga grupet sociale. Familja në fakt mund të jetë një element mbështetës, por edhe shqetësues në zgjedhjen e sportit profesionist. (Antshel dhe Andrman 2000).

Winicott (1971), thekson se fuqia e përsëritur e lojës është si një krijim i situatës model-qëllim, për përvetësimin e aftësive mbi realitetin me anën e stimulimit. Duket qartë se përjashtimi nga lojërat e ashtuquajtura “mashkullore” do të çojë tek vajzat një mungesë të tipareve, roleve dhe aftësive kulturore dhe sociale, e cila përkufizohet si karakteristikë e seksit të kundërt.

Identiteti personal ndërtohet dhe zhvillohet që në fëmijërinë e parë, në relacion me trupin dhe përfaqësimin e tij. Në qoftë se prezantimi i tij bëhet në mënyrë harmonike, personaliteti do të bëhet i ekuilibruar, në rast të kundërt do të demonstrojë simptoma “egodistonike” dhe të joekuilibrit. Pra identiteti nuk është vetëm i plotësuar nga mendja, por edhe nga trupi. Imazhi individual është në vazhdim një përfaqësim i shikimit të të tjerëve, nga ai social që përfundon në një marrëdhënie reciproke, që të pranosh dhe të jesh i pranuar, autostimën dhe sensin e efikasitetit personal. Trupi dhe skema trupore, janë pjesë integrale në kushtëzimin e vetëdijes së identitetit tënd. E gjitha pastaj vjen e fiksuar ose e modifikuar nga relacionet sociale, por edhe afektive sipas përgjigjes nga aprovimi apo jo. Winnicott, evidenton se si lojërat e para fillojnë me gjirin dhe trupin e nënës dhe aty në marrëdhënien e lojës me nënën fillon dhe prezantimi i vetes. Në qoftë se identiteti strukturohet duke filluar nga trupi, duhet të kemi parasysh se çdo trup është përpara çdo vendosjeje biologjike dhe kulturele gjinore. Kur pranojmë dhe paraqesim të tilla nxënie, do të thotë t’i kundërvihemi një deseksualizmi të rrezikshëm dhe është si të pranosh një “neutro” të dukshëm mbas të cilit ngrin një subjekt i veçantë. Në realitet ka një maskilizëm që prej kohe sundon në kulturën perëndimore dhe po ashtu edhe në psikologji.

Specifika e autoprezantimit të trupit të femrës është e lidhur me transformimin gjatë kohës që ajo pëson dhe dinamizmit të saj. Kur themi këtë mendojmë për pubertetitetin, menstruacionet, barrën, lindjen, menopauzën, eventeve fiziologjike, disa herë të para nga ambivalenca dhe ankthi. Mbajtja e një identiteti stabël dhe jofragmentar, është një udhëtim me shumë pengesa, ndërsa nuk ndodh kështu me pozicionin mashkullor. Për sa ka arritur psikologjia sportive, patologjitet specifikë dhe

jospecifike të referuara në një atlete-sportiste, duken se përhapen më tepër si ekspresione në krahasim me meshkujt.

Nga literatura (Anshel e Delany, 2001), sindromat specifike sportive, si “master sindrom” dhe “sindroma e kampionit” për femrat sportive, nuk hasen shume shpesh. Mund të kujtojmë se një kompleks i tillë sindromash psikologjike që konsistojnë në adoptimin e një sjelljeje trasgresive që tenton nga thyerja e rregullave, humbja e kontrollit emotiv, toleranca e ulët kundrejt frustacionit, kërkim i vëmendjes dhe lavdisë, delirin e madhështisë dhe egocentrizmin, si dhe në fund sjelljeve paranojake (Antonelli 1963, Antonelli e Salvini 1987).

Tjetër është dhe “nikefobia” si frika nga fitorja, e cila është e barabartë e prezantuar si te meshkujt dhe te femrat. Ka të bëjë më tepër si shpjegim psikoanalitik, me autoritetin prindëror ose “patern” apo ankthi për përballje me një “baba-edip” dhe atleti eviton kështu deri kompeticionin. Frika për t’u përballur dhe fituar ose frika për fitoren në atletet, mund të varet nga ndërhyrjet që bën edukata e fortë dhe e ngurtë në aspektin social, normalisht si një gjini femër, në fëmijëri. Modestia e tepruar dhe e detyrueshme, përlulja, lëshimi edhe pa të drejtë të rrugës, etj., etj.. Një pengesë tjetër, e cila ndikon psikologjikisht për një femër sportiste, është edhe “ndalesa për t’u matur me nënën” dhe për të mos e bërë atë nevrrike apo hakmarrëse, por edhe dënimdhënëse (Klein 1957).

Në të njëjtën mënyrë funksionon edhe “ankthi preagonistik” (prestart anxiety) dhe depresioni nga suksesi janë të njohura në femrat në vështirësi në diferencim dhe ndarje (Auguglia e Sapienza 1988). Kjo çon shpesh herë nga largimi në sportin agonistik dhe sidomos në atletet, sportiste të reja.

Shqetësimet e sjelljes në të ushqyerit jo në mënyrë të rregullt, të klasifikuara në patologjitë e sportit, janë më tepër të përfaqësuara te atletet femra dhe si pasojë, për disa aspekte shkojnë në asimilim në vazhdueshmëritë e stimuluesve. Ideja për të përdorur mono-ushqyes dhe që mbajnë muskujt, por “tentojnë moshtimin në peshë”, krijojnë shpeshherë anoreksi dhe në shumë raste inkurajohen, si nga stërvitësit dhe të tjerë.

Dukja më shumë e këtij fenomeni është te gjimnastet. Kontrolli i shpeshtë i ciklit menstrual nëpërmjet marrjes së pilulës pa ndërprerje, por edhe me injeksion hormonesh, me qëllim të sipërngarkesës në stërvitje, kërkesa e mbajtjes së peshës së vogël për arsye performance, i çojnë shumë atlete femra në çkompesime endokrine dhe metabolike, që mund të kenë shpeshherë shqetësime të mëdha psikologjike.

Nga kjo del se duhen sensibilizuar, si trajnerët, familjet dhe manaxherët për të ndaluar problematika të tilla. Nga studimet e sotme del se atletet “androgine” (interaksioni midis dy sensibiliteteve gjenetike të një njeri), vuajnë më pak se ato atlete të definuara si më tepër feminile ose thekshëm femra. Për të dytat ka një lloj konflikti me kërkesat disi mashkullore në sport.

Një pikë tjetër e rëndësishme është jokapaciteti për të pranuar humbjen ose një rënie të efikasitetit fizike, e cila mund të çojë në përdorimin e stimulanteve edhe te femrat në sport. Kjo do ta çojë femrën në një rreth vicioz (i shtuar në vazhdim). Patjetër kjo nga disfunkcionet neurobiologjike, endokrine e celebrale të futura nga doping.

KONKLUZIONE:

Modeli mashkullor mund të errësojë figurën e madhe sportive të një femre. Prandaj duhet pasur kujdes në trajtimin e psikologjisë sportive në raport me femrën sportiste.

Problematikat femërore në sport duken përgjithësisht jo të ngjashme me ato mashkullore. Pamja jo e qartë dhe e vështirë në afrim me profesionizmin e femrës atlete e dekurajojnë imitimin, duke favorizuar të kundërtën, identifikimin dhe admirimin për atletët meshkuj të disiplinave analoge, duke larguar në mënyrë jo të kuptueshme si gjeanallogji modelin femëror në sport.

Por për mua fatmirësisht, kjo gjendje ka filluar të ndryshohet qartas në kohët e fundit. Kjo është edhe për shkak të evidentimit që psikologjia e sportit i bën tashmë edhe modelet femërore shumë më të studiuara. Po, dalin diferencat, por edhe vlerësimet e mirëdetajuara të ndryshimit gjenetik mashkull-femër në sport. Por me anën e kësaj edhe specifikimi dhe motivimi agonistik i femrës del shumë mirë dhe akoma më fort në shoqërinë e zhvilluar dhe në proces emancipimi, e kjo çdo ditë e më tepër.

Zhvillimet ekonomike, kulturore dhe sportive, ndikojnë në përmirësimin dhe cilësinë e jetës. Prandaj edhe aktiviteti sportiv, profesionist apo amator, ka treguar përmirësimin e trupit nga pikëpamja e imazhit dhe sigurisht edhe të shëndetit.

LITERATURA:

1. Antonelli, F. E Salvini, A (1987): Psicologia dello sport.
2. Bal Filoramo, L (2001): Trasformazioni dell'immagine femminile nello sport.
3. Biatkin- Dispenca. Përkthime nga rusishtja (1981).
4. Can, A.(1991): Gender expectation and sport participation. In L.Diamant (E.D).
5. Canaj F. (2006): Psikologjia sportive, Tiranë.
6. Fëmija dhe veprimtaria fizike e tij- Nr. 2006, f. 21-23.
7. Federata kombëtare shqiptare – Të dhëna statistikore të vitit 2013.
8. Femra dhe sporti, Përmbledhje e materialeve të tri Konferencave Kombëtare (2007).
9. Gjata F. (2001): Sociologjia sportive, Botimi I.
10. Gjata F. (2010): Sociologjia sportive, Botimi II.
11. Preti A., Usai A., Petretto D.R., Miotto T., Massala C. (2004).
12. Winnicott, D.W. (1971): – Gioco e realta.
13. Zhurda. Y (2001): Psikologjia.
14. Zhurda Y., Curani V., (1997): Psikologjia sportive, Tiranë.

ETIKA E PSIKOLOGUT: NJË UDHËTIM HISTORIK

Lediana Xhakollari

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

Psychologist ethics: a historical journey

ABSTRACT

This article is dedicated to the professional ethics of psychologist focusing on the history of its development over the centuries. The aim of this article is to concisely reflect the approach and philosophy of developing psychologist professional ethics. Despite the fact that psychologist profession's ethical codes are created and applied recent years, their roots can be on ethical codes or guidelines of the profession of medicine. A part of the ethical principles of the medical profession have served as a good guide for building a psychologist's ethical codes. The article reflects in the chronological order documents relating to the ethical principles of medicine and later psychologist's ethical principles.

Sipas Albert Schweitzer “*Hapi i parë në evolucionin e etikës është sensi i solidaritetit me qeniet e tjera njerëzore*”.⁴¹ Etika është një fjalë që i referohet moraleve, vlerave dhe besimeve të individëve, familjes ose shoqërisë.⁴² Ajo është një degë e filozofisë që merret me problemet dhe gjykimet morale.⁴³ Etika është përkufizuar edhe si vlerësimi i veprimeve njerëzore.⁴⁴ Duke bërë këtë ne bëjmë gjykime mbi sjelljen si “e drejtë” ose

⁴¹ Ummerkutty, A. N. P. (2005). *Words of Wisdom and Quotable Quotes*. Sura College of Competition. f. 46.

⁴² Naagarazan, R. S. (2006). *Textbook on Professional Ethic and Human Values*. New Delhi: New Age International Ltd., f. 5.

⁴³ Häyry, M., & Talala, Tuija. (2001). *The future of values Inquiry*. New York: Rodopi. fq. 67

⁴⁴ White, T. I. (1988). *Right and wrong: A brief guide to understanding ethics*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

“e gabuar” dhe “e mirë” ose “e keqe”, sipas perspektivës së parimeve morale ose udhëzimeve etike.⁴⁵ Etika është thelbi i çdo disipline.⁴⁶

Profesioni i psikologut kërkon që ata të sillen në mënyrë etike gjatë kohës që janë të angazhuar në ushtrimin e punës së tyre. Në praktikën e përditshme profesionale, psikologu përballet me situata në të cilat, përcaktimi i një sjelljeje të duhur apo të gabuar bëhet e vështirë apo sfiduese dhe janë pikërisht këto momente ku shfaqen dilemat etike. Përpjekjet dhe metodat e përdorura nga profesionistët për të artikuluar parimet dhe vlerat që drejtojnë anëtarët e profesionit kanë nisur që në kohët e lashta.

Për të gjithë profesionet, ndjenja e detyrës etike dhe nevoja për të artikuluar këtë detyrë, në një mënyrë që mund të drejtojë anëtarët, ka një histori të gjatë.⁴⁷ Që nga kohët antike deri më sot, njerëzit kudo në botë janë përpjekur të përcaktojnë sjelljen e drejtë dhe të gabuar për profesionistët. Ka shumë dokumente që lidhen me praktikën etike profesionale, por shumica e tyre janë të fokusuar tek praktika mjekësore, dhe vetëm rreth shekullit XX janë hartuar dokumente për praktikën e psikologut, pasi edhe vetë historia e kësaj shkence është e shkurtër.

Nga bota antike tri janë dokumentet kryesore, të cilat përfaqësojnë përpjekjet e para për sjelljen etike profesionale. *Kodi i Hamurabit*, i zhvilluar në Babiloni, rreth shekullit 18 p.e.s, ishte një grup ligjesh të gdhendura në një monument guri të zi të zbuluar në vitin 1901.⁴⁸ Ligjet ndër të tjera mbulonin pritshmëritë për anëtarët e grupeve të ndryshme të punës (p.sh., ndërtuesit, mjekët etj.) dhe ndonjëherë detajonin ndëshkime shumë të rënda (p.sh., prerja e dorës, vrasja e një fëmije) për performancë të varfër teknike ose dëmtimin e të tjerëve gjatë kohës së angazhimit në punë të tilla.⁴⁹ *Udhëzimi i Ájurvedik*, u zhvillua në Indi, rreth shekullit VI p.e.s dhe ishte një grup udhëzimesh për studentët e mjekësisë në

⁴⁵ Koocherr, G. P., & Spiegel, P. K. (2007). *Ethic in Psychology and the mental health professions: Standards and cases*. New York: Oxford University Press. fq. 4.

⁴⁶ Deklarata Universale për Parimet Etike për Psikologët (2008).

⁴⁷ Sinclair, C. (1993). Codes of ethics and standards of practice. In K. S. Donson & D. J. G. Dobson (Eds.), *Professional psychology in Canada* (pp 167-199). Germany: Hogrefe & Huber

⁴⁸ American College of Physicians, Ad Hoc Committee on Medical Ethics. (1984). Part I: History of medical ethics, the physicians and the patient, the physician's relationship to other physicians, the physician an society. *Annals of Internal Medicine*, 101, 129-137.

⁴⁹ King, L. W. (2004). *The code of Hammurabi*. Wjitefish, MT: Kessinger Publishing.

ceremoninë e tyre të devocionit.⁵⁰ *Betimi i Hipokratit* i zhvilluar në Greqi shekulli 4 p.e.s, specifikon përgjegjësitë e mjekëve. *Betimi*, i përkthyer në shumë gjuhë të ndryshme, shërbeu si themeli i etikës mjekësore përgjatë shumë shekujsh.⁵¹ Në të tria këto dokumente promovohen parime që lidhen me kujdesin dhe shmangien e dëmit, ruajtjen e kompetencave, privatësinë, konfidencialitetin, shmangien e konfliktit të interesit, promovimin e mirëqenies së shoqërisë, sinqeritetin, çiltërsinë, maksimizimin e dobisë, vlerën e kujdesit dhe të mos dëmtimit. Vlera këto që gjenden sot pothuajse në të gjitha kodet etike të profesionit të psikologut në botë.

Nga shekulli I - XVII, mund të evidentohen gjashtë dokumentet kryesore që pasqyrojnë vlerat dhe standardet bazë etike profesionale. *Betimi i inicimit i Ájurvedik*, i zhvilluar në Indi rreth vitit 100 e.s, i cili ishte zhvillimi më i fundit nga ato të nisura në praktikën e mjekësisë së Ájurvedik. *Betimi Hebraik i Asaph*, i zhvilluar në lindjen e mesme rreth vitit 600 e.s, bëhej për studentët e mjekësisë kur ata merrnin diplomat e tyre. *Këshilla e Haly Abbas për mjekun* e zhvilluar në Persi rreth vitit 950 e.s. *Lutjet çifute ditore të mjekut* të zhvilluara në Egjipt rreth vitit 1150 e.s, përcaktojnë përgjegjësitë e mjekut ndaj pacientëve duke iu kërkuar kurajo dhe vendosmëri. *17 rregullat e Enjuin* të zhvilluara në Japoni rreth vitit 1500 e.s u zhvilluan për studentët e shkollës së mjekësisë Ri-shu dhe u bazuan tek mendimi Butist dhe tradita indigjene Shtino, duke pasqyruar “rolin priftëror” të mjekut. *Pesë komandat dhe dhjetë kërkesat* të zhvilluara në Kinë në vitin 1617 e.s, përfaqësojnë dokumentin më gjithëpërfshirës në lidhje me etikën, në Kinën e parashekullit XX. Ato janë bazuar tek Konfuncianizmi duke përfshirë virtytin Konfuncian të dhembshurisë.⁵² Pjesa më e madhe e këtyre dokumenteve përmbajnë në formë eksplicite dhe implicite vlera etike, që lidhen me respektimin e vlerave dhe dinjitetit njerëzor. Ato mbështesin mbrojtjen e privatësisë dhe të konfidencialitetit dhe parime të tjera, si: integriteti dhe shmangia e konfliktit të interesit. Këto lloj vlerash janë mjaft aktuale në kodet etike të profesionit të psikologut në mbarë botën.

⁵⁰ Pandya, S. K. (2000). History of medical ethics in India. *Eudios Journal of International Bioethics*, 10, 40-44.

⁵¹ Post, S. G. (Ed.). (2003). *Encyclopedia of bioethics* (Vol 5, 3rd rd.). New York, NY: MacMilla

⁵² Reich, W. T. (Ed.). (1995). *Encyclopedia of bioethics* (Vol 5. Rev. ed.). New York: NY: MacMillan.

Nga shekulli XVIII – XIX, gjenden dy dokumentet kryesore. *Detyrat Etike të Mjekut*, të zhvilluara në Persi në vitin 1770 përfshinin 23 detyra ndër të cilat është edhe paralajmërimi që mjekët nuk duhet të jenë mendjemëdhenj, por të mbajnë mend se “shëruesi në fakt është Zoti”.⁵³ *Kodi Etik Mjekësor i Shoqatës Amerikane Mjekësore*, ishte kodi i parë etik për mjekët, i zhvilluar në vitin 1847 në Shtetet e Bashkuara të Amerikës. Ai bazohej kryesisht në punën e Etikës Mjekësore të shkruar në Angli nga Thomas Percival në vitin 1794. Ky dokument më i vonshëm është kritikuar shumë në disa ligje si më shumë “një manual për rregullat e mirësjelljes mjekësore” se sa si udhëzues për etikën mjekësore⁵⁴ dhe për injorimin e shkrimeve të autorëve të etikës të tillë si Thomas Gisborne, i cili shpalli konceptin e kontratës së pashkruar, por vullnetare dhe reciproke mes mjekëve dhe atyre që ata u shërbejnë.⁵⁵ Të dy këto dokumente adresojnë rëndësinë e privatësisë dhe të konfidencialitetit, të shqetësimit aktiv për mirëqenien, maksimizimin e përfitimeve dhe minimizimin e dëmit, shmangien e konfliktit të interesit dhe ndershmërinë. Edhe këto dokumente promovojnë një pjesë të vlerave që aktualisht janë në themel të kodeve etike të profesionit të psikologut në mbarë botën.

Fillimi i shekullit XX solli krijimin e grupeve të punës të përcaktuara si profesione^{56,57} dhe ky shekull u njoh si koha e “shoqërisë së profesionalizuar”. Një nga kërkesat kyçe për një pretendim të tillë është gjenerimi i një kodi etik.⁵⁸ Nga fillimi deri në mesin e shekullit XX, dy janë dokumentet më të rëndësishme. *Kodi Etik i Nurembergut në Kërkimin Mjekësor*. Ngjarjet në Luftën e Dytë Botërore, sidomos nga kërkimet e

⁵³ Reich, W. T. (Ed.). (1995). *Encyclopedia of bioethics* (Vol 5. Rev. ed.). New York: NY: MacMillan.

⁵⁴ Leake, C. D. (1927). *Percival's medical ethics*. Baltimore, MD: Williams & Wilkins.

⁵⁵ Chapman, C. B. (1984). *Physicians, law, and ethics*. New York: New York University Press.

⁵⁶ Sinclair, C. (1993). Codes of ethics and standards of practice. In K. S. Donson & D. J. G. Dobson (Eds.), *Professional psychology in Canada* (pp 167-199). Germany: Hogrefe & Huber.

⁵⁷ Sinclair, C., Simon, N. P., & Pettifor, J. L. (1996). The history of ethics codes and licensure. In L. J. Bass, D. T. DeMers, J. R. Ogloff, C. Peterson, J. L. Pettifor, R. P. Reaves, T. Retfalvi, N. P. Simon, C. Sinclair, & R. M. Tipon (Eds.), *Professional conduct and discipline in psychology* (pp, 143-154). Washington, DC: American Psychological Association, & Montgomery, AL: Association of State and Provincial Psychology Boards.

⁵⁸ Kultgen, J. (1998). *Ethics and professionalism*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press

realizuara, kryesisht nga mjekët në kampet e përqendrimit të të burgosurve, vepruan si një katalizator për zhvillimin e kodeve profesionale të etikës në ndjekje të luftës. Kërkimet në kampet e përqendrimit u ndërmorën pa miratimin e informuar, pa vullnetin (dëshirën) e pjesëmarrësve, dhe pothuajse pa dyshim ishin të dëmshme, duke rezultuar shpesh në vdekjen e pjesëmarrësit. Kur këto ngjarje u zbuluan, në vitin 1946, u zhvillua Kodi Etik i Nurembergut në Kërkimin Mjekësor për përdorim juridik gjyqet e krimeve të luftës në Gjermani dhe për të gjykuar mjekët që ishin përfshirë në kërkim.⁵⁹⁶⁰ *Standardet Etike të Psikologëve*. Mizoritë në kampet e përqendrimit vepruan si thirrje zgjimi për të gjithë profesionet ekzistuese në lidhje me nevojën për të kodifikuar parimet e tyre etike, vlerat dhe pritshmëritë sjellore, dhe për të qartësuar se çfarë duhet marrë si precedent, kur parimet dhe vlerat konkurruese vihen në lojë. Menjëherë pas Luftës së Dytë Botërore, Shoqata Amerikane e Psikologëve nisi punën në atë që do të bëhej kodi i parë kryesor i etikës për psikologët.⁶¹ Shoqata Amerikane e Psikologëve përshkroi planin dy vjeçar për zhvillimin e një kodi të tillë. Viti i parë iu dedikua mbledhjes dhe klasifikimit të përshkrimeve të incidenteve që kërkonin zgjidhje etike; viti i dytë iu dedikua shqyrtimit kritik të këtyre incidenteve dhe formulimit dhe testimit të parimeve etike të rrjedhura prej atyre.⁶² Në vitin 1952, Shoqata Amerikane e Psikologëve, kishte zhvilluar dhe përshtatur standardet etike provizore, bazuar në punën e Komitetit. Në vitin 1958, shoqata dha miratimin final (për një periudhë prove tre vjeçare) për rishikimin e draftit të vitit 1952.⁶³ E organizuar nën 18 kapitujt të quajtura “parime” ose “principe”, standardet etike përshkruanin përgjegjësitë dhe sjelljet e pritshme të psikologëve. Megjithatë edhe para përshtatjes së saj finale, ky kod duke përfshirë procesin e përdorur për ta zhvilluar atë dhe versionet e saj në skica apo drafte, shërbyen dhe vazhduan të shërbenin si model për zhvillimin e

⁵⁹ Kanovitch, B. (1998). The medical experiments in Nazi concentration camps. In U. Trohler & Stellas Reiter-Theil (Eds.), *Ethics codes in medicine: Foundations and achievements of codification since 1947* (pp. 60-70). Brookfield, VT: Ashgate Publishing

⁶⁰ Mappes, T. A., & Zembaty, J. S. (1981). *Biomedical ethics*. Toronto, ON: McGraw-Hill

⁶¹ Hobbs, N. (1948). The development of a code of ethical standards for psychology. *American Psychologist*, 3, 80-84.

⁶² American Psychological Association, Committee on Ethical Standards for Psychologists, (1949). Developing a code of ethics; a first report of progress. *American Psychologist*, 4, 17.

⁶³ American Psychological Association. (1959). Ethical standards of psychologists. *American Psychologist*, 14, 279-282.

kodeve të etikës për psikologët në shtetet e tjera dhe për disiplina të tjera.⁶⁴⁶⁵⁶⁶⁶⁷⁶⁸

Pas gjysmës së fundit të shekullit XX dhe deri në dekadën e parë të shekullit aktual, mbi 40 organizata kombëtare psikologjike zhvilluan kodet e tyre të etikës. Gjatë katër dekadave të para, shumica e këtyre kodeve përshtatën strukturën bazë të Standardeve Etike të Psikologëve të Shoqatës Amerikane të Psikologëve 1958. Megjithatë, gjatë dy dekadave të fundit, pjesërisht për shkak të punës së Shoqatës Kanadeze të Psikologëve, struktura e kodeve etike të reja dhe të rishqyrtuara filloi të ndryshojë. *Shoqata Kanadeze e Psikologëve*. Kanadaja ishte një nga pak shtetet që përshtati kodin e APA për ta përdorur në shtetin e saj. Me vetëm pak ndryshime në fjalë (p.sh., “shteti” ndryshoi në “provincë”), u përshtatën dhe u përdorën, kodi i Shoqatës Amerikane të Psikologëve (1959) dhe rishikimet e tij në vitin 1963 dhe më pas në vitin 1977. Megjithatë pas rreth një dekade, shenjat e pakënaqësisë mes psikologëve kanadezë, u bënë të dukshme kur u sugjeruan ose ndodhën rishikime të ndryshme, disa prej të cilave protokollit i mbledhjes së bordit të Shoqatës Kanadeze të Psikologëve i përshkroi si ‘qartazi të hartuara për klimën aktuale sociale dhe morale Amerikane, si dhe të përshtatura me traditat dhe ligjet Amerikane’.⁶⁹ Më tepër se sa përshtatja e rishikimit të kodit të Shoqatës Amerikane të Psikologëve të vitit 1979, Shoqata Kanadeze e Psikologëve, filloi zhvillimin e kodit të saj *Kodi Etik Kanadez për Psikologë*⁷⁰⁷¹⁷² *Meta-Kodi i Etikës*. Në 1990, Federata Evropiane e Shoqatave Profesionale të Psikologëve, themeloi një Task Forcë me qëllimin fillestar zhvillimin e një

⁶⁴ Bloom, B. L. (1964). The code of ethics of French Psychological Society. *American Psychologist*, 19, 183-185.

⁶⁵ Bondy, C. (1959). Die ethischen Grenzen psychologischer Arbeit [Ethical limits of psychological investigations] *Psychologische Rundschau*, 10, 237-250.

⁶⁶ Hall, L. K. (1952). Group workers and professional ethics. *Group*, 15, 3-8.

⁶⁷ Lee, A. M. (1953). Responsibilities and privileges in sociological research. *Sociology and Social Research*, 37, 367-374.

⁶⁸ Pacaud, S. (1954). La deontologie et l'organisation de la profession. [Ethics and the organization of the profession.] *Revue de Psychologie Appliquée*, 4, 13-19.

⁶⁹ Dunbar, J. (1998). A critical history of CPA's various codes of ethics for psychologists (1939-1986). *Canadian Psychology*, 39, 177-186

⁷⁰ Canadian Psychological Association. (1986). *Canadian code of ethics for psychologists*. Ottawa, ON: Author.

⁷¹ Canadian Psychological Association. (1991). *Canadian code of ethics for psychologists. Revised*. Ottawa, ON: Author.

⁷² Canadian Psychological Association. (2000). *Canadian code of ethics for psychologists. (3rd ed.)*. Ottawa, ON: Author

kodi etik të përbashkët për psikologët evropianë.⁷³ Megjithatë, shumë shpejt u bë e qartë se dallimet në kulturë, botëkuptim, histori dhe strukturën ligjore përgjatë shteteve anëtare, ishin pengesa për mirëkuptimin që mund të kërkohej për miratimin e standardeve etike specifike të sjelljes përgjatë gjithë shteteve.⁷⁴ Në vend të kësaj, Task Forca, vendosi të përqendrohej në zhvillimin e një shablloni (modeli) me kuadër moral për parimet etike dhe vlerat mbi të cilin mund të kishte një konsensus dhe i cili mund (dhe pritej) të përdorej nga anëtarët e organizatave psikologjike për të shqyrtuar ose zhvilluar kodet e tyre specifike etike. Meta-Kodi Etik që rezultoi u organizua në katër parime etike, secili në seksionin e tij: Respekti për të drejtat dhe dinjitetin e personit; Kompetenca; Përgjegjësia; Integriteti. Secili parim etik shpjegohet shkurtimisht dhe më pas ndiqet nga një seri deklarata të shkurtra që nënvizojnë vlera më specifike që lidhen me parimin. Versioni i parë i Meta-Kodit, u përshtat nga Federata Evropiane e Shoqatave Profesionale të Psikologëve në vitin 1995. Një variant i rishikuar, shumë i ngjashëm me të parin u përshtat në vitin 2005. Meta-Kodi, është përdorur që prej përshtatjes së tij të parë si një kuadër për zhvillimin ose rishikimin e kodeve të shteteve evropiane të etikës për psikologët. Shumica e një përdorimi të tillë është bërë brenda shteteve individuale. Një përjashtim bëjnë shtetet Nordike, si: Danimarka, Finlanda, Irlanda, Norvegjia dhe Suedia), të cilat mbase për shkak të historisë së përbashkët dhe mbivendosjes në kulturë, kanë qenë të afta të zhvillonin dhe të binin dakord për një kod etik të përbashkët në vitin 1988. Në 1998, ky kod, *Parimet Etike për Psikologët Nordik*, u rishikua për të qenë në përputhje me Meta-Kodin.⁷⁵ *Protokolli i Marrëveshjes së Kuadrit për Parimet Etike për Praktikën Profesionale të Psikologjisë në Mercosur*. Pothuajse në të njëjtën kohë kur u aprovuar së pari Meta-Kodi, një zhvillim i ngjashëm ndodhi në Amerikën e Jugut ku në vitin 1997, gjashtë shtete nënshkruan Protokolli e Marrëveshjes së Kuadrit për Parimet Etike për Praktikën Profesionale të Psikologjisë në Mercosur (tregu i përbashkët

⁷³ European Federation of Professional Psychologists Associations. (1995). *Meta-code of ethics*. Brussels, Belgium: Author.

⁷⁴ Lindsay, G. (2008). Professional ethics and psychology. In G. Lindsay, C. Koene, H. Ovreide, & F. Lang (eds.). *Ethics for European psychologists* (pp. 1-14). Gottingen, Germany: Hogrefe & Huber Publishers.

⁷⁵ Aanonson, A. (2003). EFPA Meta-Code on ethics and the Nordic Code. In D. Wedding & M. J. Stevens (Eds.), *Psychology: IUPsyS Global Resource*. (2008 ed.). [Computer software]. Hove, UK: Psychology Press.

jugor) dhe shtetet që lidheshin me ato.⁷⁶ Në këtë situatë, nuk ekzistonte asnjë bashkim i organizatave psikologjike. Megjithatë, përfaqësues të organizatave nga gjashtë shtete (Argjentina, Bolivia, Brazili, Kili, Paraguai dhe Uruguai), u bashkuan për të përcaktuar së bashku qëllimin e praktikës së psikologut në shtetet e tyre dhe për të zhvilluar një shabllon kuadri moral për praktikën psikologjike. Protokolle përmbante pesë parime etike të përgjithshme: Respekti për të drejtat dhe dinjitetin e njeriut; Kompetencën; Angazhimin Profesional dhe Shkencor; Integritetin; Përgjegjësinë Sociale. Ashtu sikurse edhe me dokumentet e tjerë që përdorën formatin e kuadrit moral, secili parim etik u ndoq nga disa deklaratë që nënvizonin vlerat që përfshiheshin. Për shembull, parimi i respektit të të Drejtave dhe Dinjitetit të personit, përfshinte deklaratë për mosangazhimin në praktikën diskriminuese dhe respektimin e privatësisë dhe të konfidencialitetit. *Deklarata Universale e Parimeve Etike të Psikologëve*. Kontributi më i fundit, i dallueshëm dhe më sfidues në etikën në psikologji ka qenë zhvillimi i Deklaratës Universale për Parimet Etike të Psikologëve, e cila u përshtat unanimisht në 2008 nga Unioni Ndërkombëtar i Shkencës së Psikologjisë dhe Shoqata Ndërkombëtare e Psikologjisë së Aplikuar.⁷⁷⁷⁸⁷⁹ Deklarata Universale, ishte rezultat i një procesi 6-vjeçar “duke përfshirë kërkimin e kujdesshëm, konsultimin e gjerë ndërkombëtar, dhe një sërë rishikimesh në përgjigje të feedbackut dhe sugjerimeve nga komuniteti ndërkombëtar i psikologjisë”.⁸⁰ E drejtuar nga Dr. Janel Gauthier, grupi i punës së psikologëve që përfaqësonin kontinente, kultura dhe botëkuptime të ndryshme zhvilluan deklaratën. Dokumenti final përmban katër parimet e

⁷⁶ Gauthier, L., & Pettifor, J. L. (2011). The evolution of ethics in psychology: Going international and global. In P. R. Martin, F. M Cheung, M. C. Knowles, L. Littlefield, J. B. Overmeier, & J. M. Prieto (Eds.), *IAAP handbook on applied psychology* (pp. 700-714). Oxford, UK: Blackwell Publishing Limited.

⁷⁷ Gauthier, J. (2008a). IAAP adopts the Universal Declaration of Ethical principles for Psychologists. *The IAAP Bulletin: The International Association of Applied Psychology*, 20(4), 110-112.

⁷⁸ Gauthier, J. (2008b). The Universal Declaration of Ethical principles of Psychologists presented at the United nations DPI\NGO Conference in Paris. *Psychology International*, 19(4), October. Terhequr nga <http://www.apa.org/international/pi/1008gauthier.html>.

⁷⁹ Gauthier J. (2009). Ethical principles and human rights: Building a better world globally. *Counselling Psychology Quarterly*, 22, 25-32.0

⁸⁰ Gauthier, L., & Pettifor, J. L. (2011). The evolution of ethics in psychology: Going international and global. In P. R. Martin, F. M Cheung, M. C. Knowles, L. Littlefield, J. B. Overmeier, & J. M. Prieto (Eds.), *IAAP handbook on applied psychology* (pp. 700-714). Oxford, UK: Blackwell Publishing Limited.

mëposhtme: Respektin për dinjitetin e personave dhe popujve; Kujdesin kompetent për mirëqenien e personave dhe popujve; Integritetin; Përgjegjësinë profesionale dhe shkencore ndaj shoqërisë.

Tashmë shumë shtete të botës kanë zhvilluar kodet e tyre të etikës së psikologut, të cilat janë mbështetur shumë në punën e Shoqatës Amerikane të Psikologëve. Pavarësisht se bota është duke u bërë globale, dallimet kulturore dhe ligjore, vështirësojnë zhvillimin e një botëkuptimi të vetëm mbi parimet dhe standardet etike të psikologut.

Pesë dekadat e kaluara kanë qenë një periudhë e zhvillimit të shpejtë në artikullimin e parimeve, vlerave dhe kodeve etike për psikologët. Ndërtuar në punën e Shoqatës Amerikane të psikologëve, psikologët në shumë shtete nisën të zhvillonin kodet e tyre të etikës. Megjithatë, ndërsa bota bëhet më globale dhe ndërsa shtetet individuale bëhen më shumë-kulturore në natyrë, bëhet shumë e vështirë që të mbështetesh në kode etike që janë bazuar në një botëkuptim të vetëm. Një zgjidhje e caktuar ndaj kësaj ishte zhvillimi i shablloneve për kodet e etikës. Shabllone të tilla siguruan një kuadër moral që theksoi parimet dhe vlerat etike të përbashkëta. Në këtë mënyrë, specifikimi i standardeve të sjelljes në kodet e caktuara të etikës është lënë në rajonet lokale ose shtetet individuale, duke u siguruar që pritshmëritë specifike sjellore janë të respektueshme dhe në përputhje me kulturat dhe botëkuptimet lokale. Që nga lashtësia e deri më sot janë përdorur mjete të ndryshme për të artikuluar vlerat etike të profesionit si p.sh.: ligjet, betimet, lutjet, kodet etj. Pavarësisht formave të ndryshme që këto dokumente kanë pasur, tek ato gjenden vlera etike të cilat edhe në botën e stome moderne janë të vlefshme dhe të përdorshme nga psikologët.

NJOHJA E PROCESIT TË TË NXËNIT, FAKTOR I RËNDËSISHËM I PROCESIT TË MËSIMDHËNIES

Gëzim Dibra, Jozef Bushati

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

Knowing the process of learning important factor of the teaching process

This article dealt with problems related to the relationship between teaching and learning styles. First is made a theoretical treatment associated with recognition of learning styles and giving types and characteristics of each style as well as current theories on to. Article aim is to submit the forms and possibilities of adaptation of teaching styles with students styles to an increase in effectiveness and student performance.

Procesi mësimor, tashmë dihet se përbëhet nga dy aspekte të rëndësishme të lidhura organikisht mes tyre, mësimdhënien dhe të nxënit. Sa më shumë të merren në konsideratë nga mësuesi këto dy aspekte, sa më shumë të njihen dhe të trajtohen shkencërisht, aq më shumë krijohen mundësi reale për rezultate të larta të nxënësve në mësim, aq më shumë mund të flasim për një nivel të lartë mësimor të tyre, aq më shumë mund të flasim për një proces tërheqës dhe bashkëpunues për nxënësit.

Shpesh në praktikën e përditshme të punës në procesin e mëimit, krijohet mendimi se në këtë proces me shumë rëndësi është përgatitja e mësuesit dhe performanca e tij në drejtim të mësimdhënies si aspekt, duke mos i kushtuar rëndësinë e duhur aspektit tjetër që është të nxënit. Kjo psikologji është e lidhur me praktikat tradicionale të mësimdhënies. Roli i mësuesit ishte vetëm për dhënien e njohurive. Nxënësi trajtohej vetëm si objekt i mëimit, ku duhet t'i dëgjojë dhe t'i përvetësojë në mënyrë pasive këto njohuri. Bashkëveprimi nuk ishte një mundësi reale e këtij procesi, ndaj edhe mësimdhënia në shumicën e kohës, ishte një mbingarkesë për nxënësin dhe në tërësi e mërzitshme për shumicën e tyre.

Në mësimdhënien e sotme suksesi i procesit varet nga përcaktimi i saktë i rolit i mësuesit ashtu dhe i nxënësit, konceptimi dhe strukturimi i tij si një bashkëveprim i vazhdueshëm, ku ndërthuret përvoja shkencore e mësuesit me eksperiencën personale jetësore të nxënësit, aftësitë

profesionale të mësuesit me mundësitë dhe format specifike dhe individuale të nxënësit në procesin e të nxënit. Sa më shumë të kuptohet nga mësuesit ky realitet, sa më shumë të mendohet për procesin e përgatitjes së mësuesit dhe të merren në konsideratë mënyrat apo stilet individuale të të nxënit, aq më shumë jemi afër një procesi të suksesshëm dhe bashkëkohor.

Të nxënit është kaq i rëndësishëm në jetën e njeriut, saqë është e vështirë të gjesh situata ku nuk përfshihet. Shpesh, në praktikën shkollore, mësuesit dhe sidomos ata të rinj, e kanë shumë të vështirë të orientohen në problemet dhe situatat e paparashikuara që lidhen me të nxënit. Kjo i bën ata të mundohen t'i japin një zgjidhje sa më optimale situatës. Është pikërisht ky fakt burim i shumë mendimeve dhe konceptimeve rreth të nxënit dhe të mësimdhënies.

Të nxënit, shënon veprimtarinë e nxënësit për arritjen e njohjes. Të nxënit është një proces i motivuar dhe i qëllimshëm, është rezultat i aftësive të shumta, si: aftësisë për të bindur veten se nxënia është një detyrë vetjake, aftësisë për ta motivuar veten pozitivisht, aftësisë për të planifikuar kohën, aftësisë për të zotëruar mjedisin ku studion, aftësisë për të planifikuar veprimtarinë, aftësisë për të punuar në grup, aftësisë për t'u ndërgjegjësuar për rezultatet e arritura. Të nxënit është një dukuri me karakter individual.

Në realizimin e procesit të të nxënit secili individ përdor metoda dhe stile të ndryshme, të cilat duhet të njihen nga mësimdhënësi. Stili i të nxënit është model natyral ose i përhershëm i një individi, i cili ka të bëjë me marrjen dhe përpunimin e informacionit në situata të të nxënit. Koncepti kryesor është që individët ndryshojnë në mënyrën se si ata nxënë. Ideja e stileve të të nxënit të individualizuar, e ka origjinën në vitet 1970 dhe ka ndikuar në masë të madhe në arsim. Përkrahësit e njohjes së stileve të të nxënit në mësim rekomandojnë që mësuesit duhet të vlerësojnë stilet e të nxënit të nxënësve të tyre dhe të përshtasin metodat e tyre në klasë me stilin e të nxënit të secilit nxënës. Edhe pse ka fakte të bollshme për dallimet në të menduarit individual dhe mënyrat e përpunimit të llojeve të ndryshme të informacionit, disa studime kanë testuar në mënyrë të besueshme vlefshmërinë e përdorimit të stileve të të nxënit në arsim. Ka edhe kritikë, të cilët thonë se nuk ka prova që identifikimi i stileve të të nxënit për nxënës të veçantë, të ndikojë në marrjen e rezultateve më të mira. Megjithatë duhet thënë se një nxënës do të mësojë mirë nëse në mësim përdoret një metodë, e cila konsiderohet e përshtatshme për stilin e të nxënit të nxënësit.

Procesi i të nxënit është një proces, i cili realizohet nëpërmjet dy forcave kryesore dinamike që janë *perceptimi* (marrja e informacionit) dhe *procedimi* (menaxhimi i këtij informacioni). Duke folur për *perceptimin* si

forcë, mund të themi se secili nga individët është i aftë në marrjen e informacionit ose ka mënyrën e tij të marrjes së këtij informacioni. Disa mund të jenë *provues* që kërkojnë të vlerësojnë eksperiencën, të cilën e marrin mbi bazën e përfshirjes në të, por mendohet se individë ka një farë informacioni lidhur me këtë eksperiencë dhe kërkon ta zgjerojë atë, disa mund të jenë *mendues ose gjykues*, që do të thotë që para se ta bëjnë pjesë të eksperiencës së tyre, ata mendojnë dhe gjykojnë rreth informacionit që marrin, duke mos dashur të dështojnë në veprimtarinë e tyre.

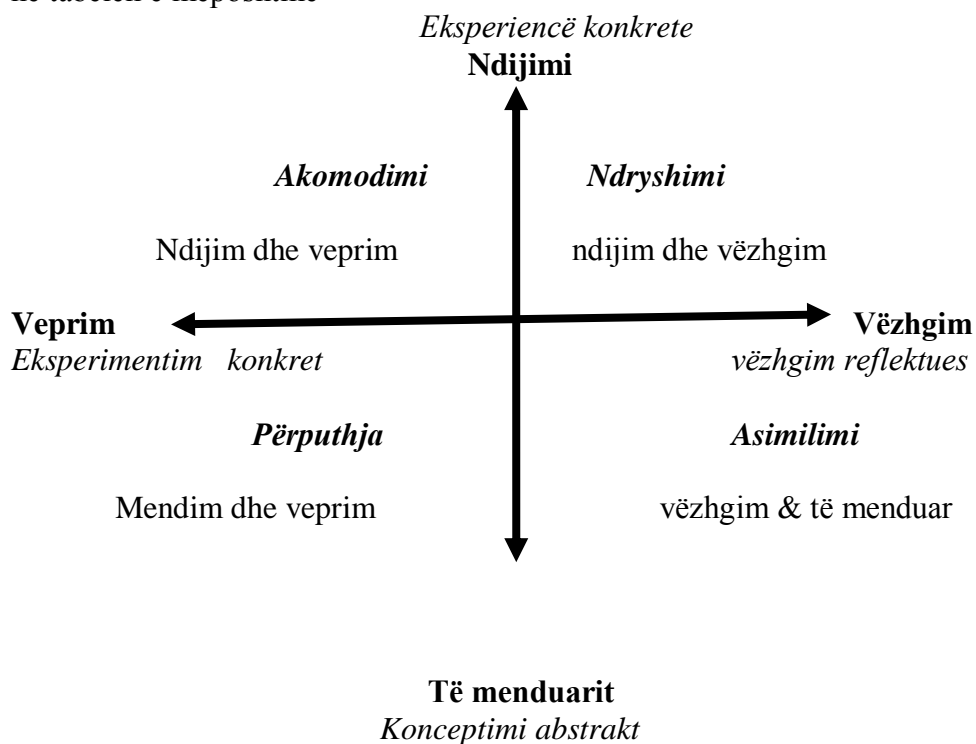
Duke u ndalur në forcën e dytë të stilit në procesin e të nxënës, **procedimin**, mund të themi se edhe në këtë proces mbizotërojnë dy aspekte të rëndësishme, të cilat lidhen me mënyrën se si njerëzit e përdorin informacionin që marrin. Disa mund të jenë *vëzhgues* dhe kërkojnë të reflektojnë rreth eksperiencës që marrin, të futen në thelbin e tij për të kuptuar më mirë, disa mund të jenë *zbatues* dhe kërkojnë të nxënë nëpërmjet parimit "të nxënës duke bërë", duke marrë pjesë aktivisht në këtë eksperiencë.

Nëse kombinojmë këto dy forca, perceptimin dhe procedimin, sipas aspekteve të secilës forcë, atëherë do të përfitonim **katër stilet kryesore të procesit të të nxënës**, të cilat janë shumë të rëndësishme të dihen si nga nxënësi ashtu edhe nga mësuesi. Bazuar në këto katër elemente të këtyre dy forcave që përmendëm më sipër: ndijimin, vëzhgimin, të menduarit dhe veprimin, mund të kuptojmë se të dy forcat kryesore përfaqësojnë në vetvete katër formate të të nxënës në thelb të secilit format: **ndryshimin, asimilimin, përputhjen dhe akomodimin**.

Nëse do ta shikonim këtë proces si një formë ciklike të mënyrës se si realizohet procesi i të nxënës (bazuar dhe në formimin e skemës mendore sipas Piazhesë), atëherë ky proces ciklik do të përfshinte fillimisht **eksperiencën konkrete** që ka nxënësi. Informacioni që merr nxënësi, mbështetet në informacionin bazë, sipas skemës së tij mendore, për të kaluar në **vëzhgimin reflektues** dhe nënkupton se bazuar në këtë eksperiencë, nxënësi fillon të bëjë një gjykim dhe vlerësim të informacionit, i cili merret nëpërmjet shqisave, me qëllimin *për të ndryshuar skemën ekzistuese që ai ka*. Ky proces e ndihmon atë për të formuar më pas **konceptet abstrakte**, të cilat lidhen me formimin e koncepteve nëpërmjet një procesi reflektimi dhe gjykimi të tij, në lidhje me njohuritë që ai ka marrë dhe më pas në **asimilimin** e tyre. Kjo do të thotë që nxënësi përdor skemat ekzistuese për t'i dhënë kuptim informacionit të ri që merr. Në përfundim nëse ndodh asimilimi i këtij informacioni, pra kemi një *përputhje* mes këtij informacioni të marrë dhe skemës ekzistuese mendore të nxënësit (*ose e thënë ndryshe kemi ekuilibër*), atëherë nxënësi

kërkon të **eksperimentojë konkretisht** këtë informacion për të realizuar procesin e *akomodimit*, proces i cili do të thotë që nxënësi ndryshon skemat ekzistuese për të realizuar detyrat e reja njohëse.

Këto katër stile sipas formatit që ne shpjeguam më sipër, mund t'i shikoni në tabelën e mëposhtme



Duke folur në ambientin e klasës ku edhe realizohet të nxënit, **formati i parë** (ndijues dhe vëzhgues) lidhet me të **kuptuarit e informacionit**, që vjen nga të tjerët dhe pyetja që shtrohet është "**Pse?**", Pse duhet procesi i të nxënit? Pse është i rëndësishëm? Në këtë format apo stil të të nxënit ku në thelb është ndryshimi, bazuar në informacionin që merret, nxënësit janë të interesuar në procesin dhe në idetë e të tjerëve, ndaj kërkojnë dhe janë të kënaqur me bashkëveprimin me nxënës të tjerë, janë shumë të interesuar se çfarë të tjerët janë duke thënë.

Formati i dytë, lidhet me të **vëzhguarën dhe të menduarin**, sepse individët janë të interesuar edhe të shikojnë, por edhe të gjykojnë rreth informacionit që ato marrin dhe pyetja që bëhet është "**Çfarë?**". Në këtë format që lidhet tashmë me asimilimin e këtij informacioni që u bë në formatin e parë, nxënësi është i interesuar të dijë se cilat **fakte janë më të rëndësishme** në informacionin që jepet, cila pjesë e informacionit duhet

përzgjedhur dhe duhet përvetësuar, etj. Mësuesi në këtë rast duhet të njohë mirë *aftësitë e nxënësve*, si dhe *formatin e aplikuar* nga nxënësi dhe të krijojë një ambient të përshtatshëm për këtë.

Në formatin e tretë (nxënësi dëshiron të *mendojë*, por edhe në të njëjtën kohë *të veprojë*). Në thelb ai kërkon përshtatjen e informacionit të marrë me eksperiencën që ai zotëron, për realizimin e të nxënës duke bërë. Në këtë format mësuesi, duhet të krijojë mundësi për nxënësin, që të *praktikojë informacionin* që merr si formë shumë të rëndësishme, si dhe nga ana tjetër nxënësi, vlerëson mësuesin, i cili paraqet një *informacion të vërtetë dhe natyror*, që lidhet me ambientin ku ai jeton dhe pyetja që bëhet është *"Si?"*.

Në formatin e katërt, nxënësi ka dëshirë të akomodojë këtë informacion, të cilin e ka marrë sipas skemës që ai ka (Skema sipas Piazhesë). Ai duhet të ketë *mundësi reale* për të *praktikuar eksperiencën e marrë* dhe më pas *të ketë një feedback për të vlerësuar vetveten* dhe mbi bazën e arritjeve apo edhe të mangësive *të reflektojë* dhe pyetja që bëhet është *"Në qoftë se?"*.

Katër stilet e të nxënës na orientojnë drejt formatit të realizimit të procesit të të nxënës, duke ngritur një pyetje të rëndësishme se *"Çfarë duhet të bëjmë ne si mësues që të realizohet procesi i të nxënës?"*. Që të realizohet procesi i të nxënës, ne si mësues duhet të dimë *pse* duhet bërë, *çfarë duhet bërë* ekzaktesisht, cili është impakti dhe *si mund ta bëjmë* dhe *në qoftë se e bëj, cili është rezultati*. Sigurisht që pjesë e organizimit të këtij procesi është edhe përdorimi në këtë proces i një tërësie mjetesh didaktike, si: figura, video, software etj.

Ka një shumëllojshmëri të llojeve të nxënësve brenda një klase, ndaj është e rëndësishme për të përfshirë metoda të shumta të mësimdhënies. Por gjithashtu është shumë e rëndësishme të dini edhe vetë stilin tuaj të të nxënës, i cili është mbizotërues tek ju, sepse kur jepni mësim, ju mundet që në mënyrë të paqëllimshme të ndërtoni një proces mësimdhënës që favorizon stilin tuaj të të nxënës dhe të mos merrni në konsideratë llojet e tjera të stileve të të nxënës në klasë.

Një proces aktiv i të nxënës përfshin të dëgjuarit, demonstrimin, ndërveprimin dhe të kuptuarit për realizimin e një angazhimi të plotë të të gjithë nxënësve. Të rriturit kanë tendencë që të realizojnë një bashkëveprim dhe të zotërojnë informacionin me të tjerët. Mësuesit e trajnuar dhe programet mësimore të projektuara mirë, kanë në themel të tyre përdorimin e metodave aktive e pasive në transmetimin e informacionit. Praktika ka treguar se informacioni që merret në një formë pasive, ka të ngjarë të bëhet i mërzitshëm ose të duket i parëndësishëm për nxënësit. Mësuesit duhet të

ofrojnë informacion të ri që është i rëndësishëm dhe ai mund të përvetësohet brenda një periudhe relativisht të shkurtër kohe. Është e mirë që mësuesi të mbajë mend shprehjet të mëposhtme (Silberman, 1996,): *Ajo që unë dëgjoj, e harroj. Ajo që unë dëgjoj dhe shoh, më kujtohet pak. Ajo që unë dëgjoj, shoh, dhe bëj pyetje apo të diskutoj me dikë tjetër, më bën të filloj të kuptoj. Ajo që unë dëgjoj, shoh, diskutoj, dhe veproj, më bën të fitoj njohuri dhe aftësi. Atë që unë ia mësoj dikujt tjetër, më perfeksionon.* Si mësues, qëllimi juaj nuk është vetëm për të paraqitur informacionin e duhur për nxënësit, por edhe për të lehtësuar përvoja që do t'i ndihmojnë ata të fitojnë dhe të zotërojnë njohuritë për të cilat kanë nevojë të dinë. Nxënësit duhet të aftësohen për t'i përdorur ato në praktikë. Mësuesit rrisin shanset që nxënësit të ruajnë dhe përdorin informacionin, duke përdorur një varietet të teknikave të mësimdhënies, si dhe duke përfshirë aktivisht nxënësit me përvojë.

Ka shumë studime dhe shumë modele të të nxënimit të studiuesve të ndryshëm. Ne do të analizojmë disa prej tyre.

Modeli Anthony Gregorc.

Gregorc dhe Butler, kanë punuar për të organizuar një model duke u bazuar në veprimtarinë mendore. Ky model bazohet në ekzistencën e perceptimit tonë dhe vlerësimin e botës në atë mënyrë që ka kuptim për ne. Këto perceptime nga ana tjetër, janë pikat tona të forta e të veçanta të të nxënimit, apo stilet e të nxënimit. Në këtë model ka **dy cilësi perceptuese konkrete** dhe **abstrakte**, si dhe **dy aftësitë rregulluese të rastit** dhe **vazhduese**. Perceptimet konkrete përfshijnë regjistrimin e informacionit përmes pesë shqisave, ndërsa perceptimet abstrakte përfshijnë të kuptuarit e ideve, cilësive dhe konceptet, të cilat nuk mund të shihen. Në lidhje mes dy aftësive rregulluese, ato vazhduese përfshijnë organizimin e informacionit në një mënyrë lineare logjike dhe ato të rastit përfshijnë organizimin e informacionit në porcione dhe jo në ndonjë mënyrë të veçantë. Të dy cilësitë perceptuese dhe të dy aftësitë rregulluese janë prezent në çdo individ, por disa cilësi dhe aftësi rregulluese janë më shumë dominante në disa individë. Ka katër kombinime të cilësive perceptuese dhe aftësive rregulluese në bazë të dominimit konkret dhe të vazhdueshëm; Abstrakte e të rastësishme; Abstrakte e të vazhdueshme; Konkrete të rastësishme. Individët mbi bazën e këtyre kombinimeve të ndryshme nxënë në mënyra të ndryshme. Ata ndryshojnë në pikat e forta të tyre, gjërat kanë kuptim të ndryshëm për to. Kanë vështirësi në gjëra të ndryshme dhe bëjnë pyetje të ndryshme në të gjithë procesin e të nxënimit.

Modeli Fleming (VARK)

Një nga kategorizimet më të zakonshme dhe të përdorura gjerësisht të llojeve të ndryshme të stileve të të nxënësve, është modeli Fleming VARK (Visual; Auditory; Reading-writing; Kinesthetic). Sipas këtij modeli nxënësit në procesin e të nxënësve janë të këtyre kategorive, si:

- *nxënës vizual;*
- *nxënës dëgjimor;*
- *nxënësit me preference në lexim-shkrim;*
- *nxënësit kinestetik apo nxënësit provues.*

Fleming pohoi se nxënësit vizualë kanë një preferencë të realizojnë procesin e të nxënësve më shumë duke parë (foto, mjete vizuale të tilla, si: slides, diagrame, doracake, etj).

Nxënësit dëgjimorë mësojnë më mirë nëpërmjet të dëgjuarit (ligjëratave, diskutimeve, kasetave etj).

Nxënësit me preferencë në lexim-shkrim, mësojnë më mirë nëpërmjet përdorimit të fjalëve, si në të folurit dhe në të shkruarit.

Nxënësit kinestetik apo ato provues preferojnë të mësojnë përmes përvojës duke provuar apo duke vepruar (eksplorimit aktiv të botës, përfshirje në projekte shkencore, eksperimente, etj).

Marrja në konsideratë nga mësuesit e këtyre stileve nënkupton përshtatjen e klasave (të nxënësve) me secilin nga këto fusha. Nxënësit mund ta përdorin gjithashtu këtë model për të identifikuar stilin e tyre të preferuar të të nxënësve dhe të rrisin në maksimum përvojën e tyre mësimore, duke u fokusuar në atë që është më e dobishme për to.

Trajtimi konjitiv i stileve të të nxënësve

Antoni Grasha dhe Sheril Reichman, formuluan modelin e stileve të të nxënësve, duke analizuar qëndrimet e nxënësve dhe mënyrën se si ata e trajtojnë të nxënësve. Ky model bazohet si në proceset njohëse ashtu edhe në teknikat e përballimit. Varietetet e stileve të të nxënësve janë sipas tyre:

I tërhequr; pjesëmarrës; konkurrues; bashkëpunues; i varur; i pavarur.

Qëllimi i këtij modeli ishte përgatitja e mësuesve me njohuritë për trajtimin e aspekteve didaktike gjatë procesit mësimor të stileve të të nxënësve. Modeli kishte si qëllim që të shpjegonte se përse testet e aftësive, mënyrat e vlerësimit, performancat e nxënësve nëpër klasa, shpesh dështonin për identifikimin e aftësive të vërteta të tyre.

Në literaturën e sotme gjithnjë e më shumë po flitet për shtatë stile të të nxënësve dhe që sipas studiuesve lidhet edhe me shtatë llojet e inteligjencës tek njeriu (Gardner dhe inteligjenca e shumëfishtë). Këto shtatë stile të të nxënësve janë si më poshtë:

Visuale (hapësinore): Ky lloj stili i të nxënësve realizohet nga nxënësi nëpërmjet përdorimit të imazheve, pikturave, ngjyrave dhe mediave vizive, përdorimit të hartës mendore dhe zëvendësimit të fjalëve me piktura.

Dëgjimore (auditor - muzikore): Ky lloj stili i të nxënësve realizohet nga nxënësi nëpërmjet përdorimit të regjistrimit të tingujve në krijimin e një sfondi, i cili i ndihmon nxënësit që të kuptojnë figurat të cilat shohin. Nga ana tjetër, nxënësit, përdorin një muzikë apo këngë të pëlqyer për të kuptuar botën, e përsërisin atë për të krijuar një gjendje emocionale pozitive.

Verbale (gjuhësore): Ky lloj stili i të nxënësve, realizohet nga nxënësi nëpërmjet përdorimit të teknikave që lidhen me pohimet e fjalëve, si dhe me drejtshkrimin e tyre. Po kështu nxënësi mund të regjistrojë në një manjetoфон fjalët dhe më pas t'i verifikojë, nëse i ka thënë mirë sipas asaj që ai ka shkruar. Me shumë vlerë është përdorimi i lojës me role, ku ndryshohen herë pas here rolet e nxënësve me qëllim që të ketë mundësi të përdorë sa më shumë fjalë.

Fizike (kinestetike): Ky lloj stili i të nxënësve realizohet nga nxënësi nëpërmjet ndjeshmërisë që vjen nga çdo skenar. Në këtë stil nxënësit ruajnë mirë në mendje se ndërtimi i diagrameve dhe shkrimi i tyre është një aktivitet fizik. Ai përdor lojën me role për të zhvilluar aftësitë dhe për të përmirësuar sjelljen.

Logjike (matematike): Nxënësi preferon përdorimin e arsytimit logjik. Ky lloj stili i të nxënësve realizohet nga nxënësi, duke krijuar dhe përdorur lista me konceptet bazë, të nxjerra nga materialet që paraqiten para tyre. Nxënësi përdor shoqërimet kur konceptet që i prezantohen janë irracionale apo jologjike. Tek këto nxënës janë të theksuara aftësitë për të kapur procedurat dhe sistemet dhe për t'i përdorur ato.

Sociale (ndërpersonale): Ky lloj stili i të nxënësve realizohet nga nxënësi nëpërmjet punës në grupe ose me njerëzit e tjerë. Teknika e lojës me role, është një mundësi për të aftësuar nxënësin të punojë, si në mënyrë individuale ashtu edhe në bashkëpunim me të tjerë.

Individuale (intrapersonal): Ky lloj stili i të nxënësve realizohet nga nxënësi nëpërmjet punës individuale dhe duke përdorur vetëstudimin. Në këtë stil nxënësi ndërton qëllimet dhe vendos objektivat, duke u bazuar në besimet dhe vlerat e tij personale. Mësuesi duhet ta ketë të qartë se ky tip nxënësi integrohet në mësim vetëm kur ai ndjehet i përfshirë dhe në këtë aspekt modeli ka shumë rëndësi për të. Mendimet që ka nxënësi kanë një influencë të madhe në performancë dhe sigurinë e tij.

Studiues të ndryshëm janë përpjekur të tregojnë mënyrat se si teoritë, të cilat lidhen me stilet e të nxënësve mund të përdoren në klasë. Dy

studiuese të tilla janë Rita dhe Kenneth Dunn, që bazohen në modelin VARK.

Edhe pse stilet e të nxënësve ndryshojnë në mënyrë të pashmangshme në tërësinë e nxënësve në klasë, Dunn & Dunn, theksojnë se mësuesit duhet të përpiqen të realizojnë një proces mësimdhënës në klasën e tyre që të përshtatet me çdo stil të të nxënësve. Disa nga aspektet e kësaj mësimdhënëje përfshijnë ridisenzimin e klasës, aplikimin e teknikave të punës në grupe të vogla, apo edhe përdorimin e paketave individuale të punës. Kjo paketë individuale përfshin:

- *qartësimin për nevojat* e të nxënësve;
- *burimet shumëshqisore* (dëgjimore, vizuale, vepruese, kinestetike);
- *aktivitetet* përmes të cilave informacioni i sapozotëruar, mund të përdoret në mënyrë krijuese;
- punën me projekte kreative brenda grupeve të vogla;
- përvetësimin të paktën e tri teknikave në punë me grupe të vogla;
- një paratest, një vetëtest dhe një pastest.

Një tjetër studiues, i cili beson se stilet e të mësuarit duhet të kenë një efekt në klasë, është Merili Sprenger, e cila bazohet në diferencimin e stileve të të nxënësve në procesin e kujtesës. Sprenger bazon punën e saj në tri parime :

- 1) Mësuesit mund të jenë edhe nxënës dhe nxënësi mund të jetë mësues. Ato janë gjithnjë bashkë.
- 2) Të gjithë mund të nxënë në rrethana të përshtatshme.
- 3) Të nxënësve është proces i këndshëm! Bëje atë tërheqës.

Ajo detajon mënyra të ndryshme të mësimdhënies, si vizuale, dëgjimore, kinestetike ose fizike. Metodatat për nxënësit me stil vizual të të nxënësve përfshijnë domosdoshmërinë që studentët mund të shohin fjalët e shkruara, përdorimin e fotografive dhe duke tërhequr linjat kohore për ngjarjet. Metodatat për nxënësit me stil të të nxënësve dëgjimor, përfshijnë përsëritje fjalësh me zë të lartë, diskutime në grupe të vogla, debate, dëgjime, pjesë librash në kasetë, raportime dhe interpretime me gojë. Metodatat për nxënësit me stil kinestetik të të nxënësve përfshijnë pjesëmarrje në aktivitete (eksperimente), projekte, pushime të shpeshta për të lejuar lëvizjen e tyre në klasë, mjete vizuale, përfshirje në lojë me role dhe udhëtime në terren. Duke përdorur një shumëllojshmëri të metodave të mësimdhënies nga secilën nga këto kategori, mësuesit kujdesen për stile të ndryshme të të nxënësve, në të njëjtën kohë nxit të nxënësve, duke aftësuar nxënësit të realizojnë të nxënësve në mënyra të ndryshme.

James W. Keefe dhe John M. Jenkins (2000, 2008), kanë përfshirë vlerësimin e stileve të të nxënësve si një komponent bazë në "mësimin e

personalizuar" tek modeli i tyre i shkollimit. Gjashtë elemente themelore në dy grupime, përbëjnë kulturën dhe kontekstin e mësimit të personalizuar.

Grupi i parë, komponentët kulturore, ku futen si elemente: roli i mësuesit; karakteristikat e të nxënit; marrëdhëniet kolegjiale, të cilat vendosin themelet e personalizimit dhe sigurojnë vlerat e shkollës dhe një mjedis të dashur dhe bashkëpunues.

Grupi i dytë, faktorët kontekstuale me element interaktiviteti; fleksibiliteti në përcaktimin e veprimtarive; vlerësimin autentik, mbi bazën e të cilave krijohet struktura e personalizimit. Këto gjashtë elemente përbëjnë themelin e performancës në mësimin e personalizuar.

Disa studime të bëra lidhur me stilet e të nxënit, duke vlerësuar stilet e mësimit dhe stilet e të nxënit, kanë konstatuar se grupet e nxënësve në harmoni nuk kanë dallime të rëndësishme në arritjet e tyre në procesin mësimor, krahasuar me grupet jo në harmoni (Spoon & Schell, 1998). Për më tepër, stilet e të nxënit në këtë studim, ndryshonin në lidhje me demografinë. Në mënyrë specifike stilet ndryshonin sipas moshës dhe ky ndryshim në stilin e të nxënit, është i kushtëzuar me faktin se një nxënës sa më i rritur është aq më shumë përvojë fiton. Ndërsa sipas këtyre studiuesve, dallimet më të rëndësishme në stilet e të nxënit në lidhje me moshën, kanë ndodhur edhe kur nuk ka pasur manipulim eksperimental të detyrës në klasë. Këto fakte vënë në dyshim efektivitetin dhe rezultatet e procesit mësimor edhe kur pëpiqemi të harmonizojmë stilet e mësimit dhe stilet e të nxënit në klasë. Ajo që duhet të bëjë një mësues, është që në përputhje me stilet e të nxënit të nxënësve në klasë (dhe kjo nënkupton njohjen e mirë të nxënësve), të planifikojë një larmi aktivitete dhe procedurash mësimore gjatë procesit mësimor. Kjo gjë ka si qëllim që secili nxënës të ketë hapësirat e nevojshme për të përshtatur dhe asimiluar informacionin që merr sipas mënyrës së tij.

BIBLIOGRAFI:

1. G.Dibra, M. Taipi, E.Halluni "Mësuesi dhe mësimit", Tiranë, 2013.
2. CDE. "Mësimit dhe të nxënit ndërveprues". Tiranë, 2005.
3. B. Musaj, "Metodat e mësimit", Tiranë, 2003.
4. QTKA. "Mësimit me në qendër nxënësin", Tiranë, 2005.
5. P.Simo. "Teknologjitë e edukimit", Tiranë, 2014.
6. B. Musaj. "Strategjitë e mësimit", Tiranë.
7. Grup autorësh "Modele për mësimit të suksesshme", "Edualba", Tiranë, 2002.
8. Grup autorësh "Studio gjithçka, arsyes vendin e parë" AEDP, Tiranë, 1998.

QASJE BASHKËKOHORE NË PËRGATITJEN E MËSUESVE TË RINJ

Fatmir Vadahi, Erikliida Shpori

Universiteti i Shkodrës “Luigj Gurakuqi”, Departamenti i Mësuesisë

Contemporary approach on the qualification of new teachers

ABSTRACT

Nowadays, as in all other universities, Shkodra University is also oriented towards the strengthening of teaching quality. This is a process that has required and will require a great and sustainable commitment by both academic and non-academic staff in the future, with the ultimate goal of having a widely recognized diploma. Shkodra University is trying more and more to implement policies and procedures which ensure the quality. It is also trying to create a working culture for the members of the academic and non-academic staff which recognizes the importance of quality and its assurance in its work including as well as students as an interested target group for their own diplomas. In this aim, the qualitative preparation of new teachers has taken its assessment, that is why it has become the subject

Hyrje

Forcimi dhe zgjerimi i kontakteve të shoqërisë shqiptare me botën demokratike gjatë viteve të fundit, krijoi mundësi të mëdha lidhjeje e bashkëpunimi, midis Universitetit të Shkodrës “Luigj Gurakuqi” dhe universiteteve të ndryshme të hapësirës shqipfolëse, të Evropës, të SHBA-së, etj. Këto bashkëpunime ndihmuan me përvojën e tyre në përmirësimin e nivelit të punës mësimore, shkencore, menaxhuese të tij, në bazë të koncepteve të reja, të sistemit të ekonomisë së tregut, si dhe për të përballuar sfidën, që USH të jetë promotor i zhvillimit dhe i integritimit rajonal. Sot, si në të gjitha universitetet e tjera të vendit, edhe në USH, ndër të tjera shtrohet sfida: Si po u përgjigjet ky institucion nevojave të zhvillimit të shoqërisë në përgjithësi dhe atij si promotor zhvillimi dhe integrimi rajonal në veçanti? Në këtë këndvështrim, duhet nënvizuar fakti se të gjitha aspektet e punës sonë si universitet, janë orientuar drejt forcimit cilësor të mësimdhënies, proces ky

që ka kërkuar dhe kërkon edhe në të ardhmen impenjim të madh e të vazhdueshëm nga i gjithë stafi akademik dhe ai joakademik, me synim final rritjen e vlershmërisë së diplomës, ç'ka lidhet drejtpërsëdrejti me tregun e punës, me konkurrencën ndërmjet institucioneve të Arsimit të Lartë publik e jopublik.

USH po përpiket gjithnjë e më shumë të ketë një politikë dhe procedura që sigurojnë cilësinë, përpiket të krijojë gjithnjë e më shumë tek anëtarët e stafit akademik dhe joakademik një kulturë që njeh rëndësinë e cilësisë dhe të sigurimit të saj në punën e tij, duke përfshirë edhe studentët si palë e interesuar për diplomat e tyre. Në këtë synim, përgatitja cilësore e mësuesve të rinj ka marrë vlerësimin e vet.

Zhvillimi i vrullshëm i shoqërisë së sotme, si dhe rritja me ritmet marramendëse të shpërndarjes së informacionit të pafund, kanë bërë që mësimdhënia të ndryshojë nga ajo e dhjetëvjeçarëve të mëparshëm. Dikur, mësuesi ishte burim kryesor i informacionit, ndoshta për gjithçka, ndërsa sot, ai është udhëheqës dhe organizues i procesit mësimor, udhëheqës i nxënësve për ta kërkuar në mënyrë të pavarur informacionin, njëherit mësuesi i pajis nxënësit me metodologjinë, i zhvillon mendimin dhe gjykimin që të zgjidhë çdo problem, sado i ndërlikuar qoftë. Sot, në qendër të mësimin është nxënësi, mësuesi rregullon dhe përshtat mësimdhënien dhe objektivat e saj me interesat dhe nevojat e nxënësve. Mësuesi synon që me veprimtaritë në klasë të arrijë të krijojë tek nxënësit, njohuri, shprehi, përvojë dhe vlera të qëndrueshme.

Tashmë e dimë se profesioni i mësuesit manifeston cilësi, që janë në shërbim të procesit mësimor. Nga një analizë e plotë e punës së mësuesit, rezulton se nuk mjafton vetëm përgatitja e tij profesionale për lëndën ose lëndët (përgatitja shkencore), por edhe një sërë cilësish në aspektin e komunikimit social në shkollë. Këto role të integruara me aspektin e përgatitjes shkencore shpalosin karakteristikat, që duhet të demonstrojnë mësuesit e rinj në punën e tyre. Pra, mësimdhënia është një proces shumë i komplikuar. Mësuesit i duhet të bëjë shumë gjëra njëherësh. Por, pavarësisht nga kjo, ekzistojnë disa elemente psikologjike, didaktike e sociale, që e ndihmojnë atë në realizimin e një mësimdhënieje efektive, e cila është bazë për të nxënësit e suksesshëm.

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 ka qenë realizimi nga USH, i përgatitjes së mësuesive të rinj për një mësimdhënie efektive, e cila

nënkupton atë që s'mjafton thjesht transmetimi i informacionit, por duhen marrë në konsideratë edhe mjaft elemente të tjera që lidhen me efektivitetin e të mësuarit, si përshtatja e mësimit ndaj ndryshueshmërisë së nxënësve, atë që mësimdhënia efektive duhet parë edhe në këndvështrimin e diversitetit dhe kompleksitetit të klasës, etj. Në këtë linjë mendimi, jemi përpjekur të shohim të materializuar në praktikë së bashku me studentët praktikantë përgjigjen e pyetjeve: “*Sa të mësuarit e tyre është efektive?*”, “*Çfarë aftësisish duhet të kenë ata që të realizojnë një mësimdhënie efektive?*” Për mbledhjen dhe grumbullimin e të dhënave janë përdorur vëzhgimet e drejtëpërdrejta gjatë orëve të mësimit, të realizuara këto në një numër shkollash në qytetin tonë, ku studentët tanë të cilët përgatiten për mësues zhvillojnë praktikën mësimore, intervistat dhe diskutimet e bëra me to dhe nxënësit e tyre. Njëkohësisht, janë marrë opinione të pedagogëve që organizojnë praktikën pedagogjike, të studentëve të Ciklit të dytë të studimeve (Master Shkencor e Profesional në Mësuesi), si 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 shkruar në materialin e prezantuar në studim.

1. Cilat janë disa cilësi që duhet të kenë mësuesit e rinj që të realizojnë një mësimdhënie efektive?

Ç'është mësimdhënia efektive? Mësimdhënia efektive identifikohet dhe ndërtohet mbi njohuritë e mëparshme, bën lidhjen me jetën reale, zhvillon të kuptuarit e thellë dhe monitoron e reflekton mbi të nxënësit. Një mësimdhënie efektive nuk lidhet thjesht me informimin e nxënësve. Kjo do të ishte gjëja më e thjeshtë. Dihet se mësuesi merr shumë vendime gjatë ditës mësimore, duke nisur që nga vendosja e tavolinave, e mjeteve mësimore, nga përcaktimi i objektivave dhe i metodave të shpjegimit, kontrolli i detyrave dhe i njohurive, motivimi i nxënësve, etj. Edhe kur nxënësit janë duke punuar në mënyrë të pavarur apo në grupe, përsëri janë të ndikuar nga vendimet që ka marrë mësuesi për ndarjen në grupe, për mënyrën e ndërtimit të pyetjeve, etj. Por nxënësit nuk janë pjesëmarrës pasivë që presin të mbushen me njohuri. Në një situatë dinamike mësimore ata janë të plotfuqishëm dhe ushtrojnë forcën e tyre në mësimdhënie. Pra, nuk mjafton që mësuesi thjesht të transmetojë informacionin, por duhet të marrë në konsideratë edhe mjaft elemente të tjera, si:

- të motivojë nxënësit për të nxënë,
- të përshtasë mësimdhënien me nivelin e njohurive të nxënësve,
- të drejtojë sjelljet e nxënësve,
- të grupojë nxënësit dhe të vlerësojë të nxënësit e tyre,

- të kuptojë që në fund të mësimit nxënësit i kanë kuptuar apo jo konceptet e trajtuara (disa nxënës mund ta mësojnë mësimin mjaft mirë, ndërsa të tjerë mund të mos i zotërojnë disa koncepte dhe të shkojnë drejt dështimit), etj.

Në studimet e tij Josef Lowman (1996), dallon dy dimensione të të mësuarit efektiv: (1) nxitjen intelektuale (ku përfshinë, njohuritë, entuziazmin, pikëpamjet interesante, qartësinë, organizimin, frymëzimin), (2) interesin ndërpersonal ose motivacionin (ku thekson, interesin, kujdesin, inkurajimin, sfidën, ndihmen).⁸¹

Studiues të ndryshëm, për mësuesit efektivë dallojnë tri karakteristika: (a) njohuritë dhe përgatitjen e tyre shkencore e metodike; (b) organizimin dhe qartësinë në mësim; (c) dashamirësinë dhe ngrohtësinë.

Njohuritë dhe përgatitja shkencore e metodike e mësuesit, janë të domosdoshme për një mësimdhënie efektive, sepse sa më i thellë të jetë mësuesi në njohuri, aq më i qartë dhe më i organizuar do të jetë në mësim.

Në studimet e bëra nga studiues të ndryshëm, është arritur në përfundimin se *qartësia dhe organizimi* në mësimdhënie, janë cilësi mjaft të rëndësishme të mësuesve për një mësimdhënie efektive. Dihet që mësuesit që janë sistematikë, që bëjnë prezantime dhe shpjegime të qarta, kanë prirjen të organizojnë më mirë mësimin në klasë se të tjerët, marrin më shumë vlerësime pozitive nga nxënësit dhe ndikojnë që ata të nxënë më mirë. Është e rëndësishme lidhja midis njohurive për lëndën, qartësisë në mësimdhënie dhe nivelit të të nxënësve. Mësuesit që bëjnë prezantime dhe shpjegime të qarta, priren të kenë nxënës që mësojnë më shumë dhe që i vlerësojnë mësuesit e tyre më pozitivisht (Camadena, Hunt, & Simonds, 2007; Hines, Cruikshank, & Kennedy, 1985).⁸² Sa më të qarta dhe sa më pak të vagullta të jenë shpjegimet e mësuesit, aq më shumë mësojnë nxënësit (Everton & Emmer, 2009).⁸³ Por, si qëndron kjo lidhje tek studentët tanë praktikantë? Nga vëzhgimet tona, është dukshme se ata që ishin të pajisur me njohuri të shumta dhe të konsoliduara kishin prirjen të jenë më të qartë në paraqitjen e lëndës së tyre dhe anasjelltas. Vetë ato ishin të mendimit se të jenë organizues të mirë të mësimit dhe të qartë duhet:

- të shfrytëzojnë metodika dhe eksperiencën të mësuesve të dalluar;

⁸¹ Myftiu Johana, "Psikologji edukimi, mësimdhënia dhe të nxënët", Elbasan, 2013, f. 367.

⁸² Myftiu Johana, "Psikologji edukimi, mësimdhënia dhe të nxënët", Elbasan, 2013, f. 454.

⁸³ Anita Woolfolk, "Psikologjia e edukimit", Tiranë, 2011, f. 454.

- të përdorin analogji për të lehtësuar të kuptuarit e ideve;
- të organizojnë mësimin në mënyrë sa më logjike;
- të theksojnë aspektet më të rëndësishme të materialit mësimor;
- të përdorin modele, shembuj dhe ilustrime;
- të shpjegojnë materialin mësimor, të zgjedhin fjalët që janë të njohura për nxënësit, etj.

Njëherit, studiues të ndryshëm, evidentojnë rolin dhe rëndësinë që kanë *entuziazmi dhe ngrohtësia* e mësuesit. Ata theksojnë në studimet e tyre se disa mësues janë më entuziastë e të ngrohtë me nxënësit se të tjerët, se ngrohtësia dhe qëndrimi miqësor i mësuesit është i lidhur ngusht me qëndrimet e nxënësve dhe mësues të tillë pëlqehen më shumë. Pra, ngrohtësia dhe entuziazmi ndikon shumë në cilësinë e procesit mësimor. Disa studime kanë konstatuar se vlerësimet rreth entuziazmit të mësuesve për lëndën e tyre lidhen me arritjet mësimore të nxënësve (Rosenshine & Furst, 1973), kurse ngrohtësia, qëndrimi miqësor dhe mirëkuptimi përgjithësisht janë tiparet e mësuesit që lidhen më fuqimisht me të pëlqyerit e mësuesit prej nxënësve dhe me të pëlqyerit, po nga nxënësit të klasës në përgjithësi (Hamann, Baker, McAllister, & Bauer, 2000; Madsen, 2003; Soar, 1979).⁸⁴ Por, si shikohej dhe vlerësohej nga studentët praktikantë, ngrohtësia dhe entuziazmi në rritjen e efektivitetit të mësimin? Çfarë thonin nxënësit e tyre? Ato teorikisht e dinin se ngrohtësia dhe entuziazmi janë cilësi të mira për to, por e kishin të vështirë të përcaktonin konkretisht se cilat sjellje përcaktohen si të tilla dhe nga diskutimet e bëra së bashku, shtruan dy pyetje: Si komunikon mësuesi me nxënësit? A përdorin ata sjellje apo aftësi të veçanta që mund të përcaktohen më konkretisht? Me përgjigjet e tyre nënvizuan se sjellje të tilla mund të jenë një mënyrë shprehjeje e shpejtë, e ndryshueshme, e ngrohtë dhe nxitëse, sy të gëzuar e të gjallë, veprimet treguese e të kuptimshme, përdorimi i fjalëve përshkruese, etj. Ndërsa nxënësit, shprehen për studentët praktikantë se zhvillojnë mësim të mirë, janë të mirëpritur nga ata, i karakterizon sjellja e ngrohtë, nxitëse, e gëzuar, janë entuziastë, na pëlqen të mësojmë me to.

2. Qasje bashkëkohore mes mësimeve efektive dhe ndryshueshmërisë individuale të nxënësve.

Është evident fakti se nxënësit ndryshojnë dhe dallojnë nga njëri - tjetri, nga statusi social - ekonomik, kultura, inteligjenca, krijimtaria dhe

⁸⁴ Anita Woolfolk, "Psikologjia e edukimit", Tiranë, 2011, f. 455.

stili njohës. Nëse analizojmë një mësimdhënie efektive, me rëndësi është problemi që lidhet me efektivitetin e një metode të të mësuarit për nxënës të ndryshëm. Ka disa arsye për ta vënë në dukje këtë:

Mosha e nxënësve është një element i rëndësishëm në zgjedhjen e strategjive të mësimdhënies. Kështu, në vitet e hershme të shkollimit, një mësim efektiv lidhet me diskutimin e vogël, paraqitjen e materialit me ngrohtësi, me praktikimin e menjëhershëm të aftësive të reja të mësuar, të ushtruarit e vazhdueshëm, me ndihmën individuale të nxënësve, zgjedhjen dhe mbikëqyrjen me shumë kujdes të ushtrimeve individuale të të nxënës, etj. Në klasat e hershme nxënësit përvetësojnë aftësitë bazë në mënyrë që të mund të kryejnë automatikisht shumë detyra. Në klasat më të larta, nxënësit i përdorin aftësitë bazë për të mësuar fakte dhe koncepte në lëndë të ndryshme. Në këto klasa ka orë diskutimesh, mësim i pavarur, etj.

Mësuesit punojnë zakonisht me nxënës me aftësi e prirje të ndryshme. Problemi i përshtatjes së të mësuarit ndaj nevojave të nxënësit, është studiuar dhe debatuar prej kohësh, pasi asnjë metodë s'mund të jetë e sukseshme për të gjithë individët e një klase, bile dhe kur nxënësit thuajse janë të njëjtë në aftësi (gjë që ndodh rrallë). Kjo i jep përgjigje dhe pyetjes se përse një mësues ka rezultate të mira me një nxënës dhe nuk i ka të tilla me një tjetër. Pra, për nxënës me prirje e aftësi të ndryshme, duhet të përdoren metoda të ndryshme. Mësuesit duhet të jenë fleksibël, të ndjeshëm dhe të gatshëm të aplikojnë një metodë të re në vend të një metode që nuk jep rezultate të mira. Në ndërtimin dhe organizimin e të mësuarit të diferencuar duhet të ushtrohen më shumë studentët praktikantë. Kjo mbetet detyrë për të ardhmen.

Faktor tjetër që ndikon në mësimdhënien efektive me nxënës të ndryshëm, është *shkalla e njohurive të mëparshme të nxënësve*. Të jesh i gatshëm për të nxënë në klasë, do të thotë të zotërosh njohuri të nevojshme për të kuptuar materialin e ri. Natyrisht, faktorë të tjerë si motivacioni, niveli i zhvillimit konjitiv etj., ndikojnë në faktin se sa të lehtë do ta ketë një nxënës të kuptojë materialin e ri. Kur nxënësit kanë mjaft njohuri rreth një lënde të veçantë, metoda të ndryshme të mësimdhënies, nuk ndikojnë aq në suksesin e të nxënës, por e kundërta ndodh, kur nxënësit kanë pak njohuri. Në këtë pikë studentët praktikantë ishin të orientuar mirë. Ata shprehën se, sa më pak të dinë nxënësit, aq më shumë kanë nevojë të ndihmohen nga ne me udhëzime, me materiale të përmirësuara, me përqendrimin e vëmendjes dhe me një mësimdhënie të saktë. Ato përqeshin të realizonin idenë se për të zgjedhur metoda të përshtatshme, duhet të bazohemi në lëndën që japim dhe tek nxënësit. Atyre u kishte ndodhur që një mënyrë e të mësuarit me një klasë, të ishte jo e vlefshme për

një klasë tjetër. Ato ishin të mendimit se nxënësit me nivel të ulët aftësish, nxënësit që përjetojnë ankth, kanë më shumë nevojë për mbështetje dhe drejtim. Prandaj për to, mësimdhënia efektive nënkuptonte ndër të tjera edhe kujdesin e vazhdueshëm për nxënësit.

Mësimdhënia efektive duhet parë edhe në këndvështrimin e diversitetit dhe kompleksitetit të klasës, të lidhura me kulturën, etninë dhe gjininë, pra nën këndvështrimin e të drejtave të fëmijëve. Sigurisht, probleme të tilla janë më të mprehta në një vend se në një vend tjetër, në një zonë se në një zonë tjetër, diku mbizotëron njëra dhe diku tjetra. Nuk ka zgjidhje universale ose rregulla specifike për t'iu përgjigjur diversitetit etnik, gjinor apo kulturor në klasë. Kërkimet në këto fusha për praktikatat më të mira janë të kufizuara. E rëndësishme është që një mësues duhet t'i njohë këto problematika, në mënyrë që të marrë në konsideratë edhe këto ndryshueshmëri të nxënësve, në realizimin e një mësimdhënie efektive.

Për këtë pikë, studentët praktikantë, ishin të mendimit se,

- duhet trajtuar çdo nxënës si një individ dhe duhet respektuar secili prej tyre ashtu siç është;
- duhet korrigjuar ndonjë fjalë në fjalorin tonë që përjashton ose poshtëron ndonjë individ ose grup individësh;
- duhet të kuptojmë se si ndihen nxënësit tanë në klimën kulturore që mbizotëron në klasë,
- duhet të jemi të paanshëm në njohjen e punës së mirë të nxënësve tanë; të monitorojmë sjelljen tonë ndaj nxënësve, etj.

KONKLUZIONE:

Mbështetur nga sa thamë nuk mund të bëhet fjalë për një mësimdhënie efektive, nëse shpjegimi është konfuz dhe i paqartë, nëse humbet kontrolli i klasës, nëse nuk komunikon me gjithë klasën, nëse nuk njihen rezultatet e tyre, nëse nuk merren në konsideratë individualitetet e nxënësve, ndryshimet kulturore, gjinore, mosha e tyre etj. Vetëm një student praktikant me kulturë të gjerë, dinamik, me njohuri të plota, organizator i mirë i mësimin, entuziast, ka më shumë mundësi të arrijë rezultate pozitive. Lidhur me këto, rezultatet e studentëve praktikantë janë dukshëm pozitive.

Studentët praktikantë përpiqeshin të ishin efektivë. Kjo dukej në shumicën e rasteve, ku ata:

- fillonin menjëherë mësimin dhe mësimi ishte i mirorganizuar;
- mësonin me një ritëm të përshtatshëm, ndaleshin rregullisht për të kontrolluar të kuptuarit e nxënësve dhe i përfshinin ata në punë;

- përpiqeshin të përdornin një shumëllojshmëri strategjish, jo vetëm shpjegimin;
- fokusoheshin tek tema dhe objektivat e tyre mësimore dhe në shumicën e orëve nuk dilnin jashtë tyre (shpjegonin në mënyrë mjaft të qartë);
- nuk mungonin rastet kur përdornin humorin, duke ruajtur stilet e tyre individuale;
- praktikonin teknika të mira menaxhuese të klasës;
- tërhiqnin vëmendjen e nxënësve;
- ndërvepronin me nxënësit duke dhënë përgjigje të menjëhershme për pyetjet apo komentet, si dhe duke i dhënë feedback korrigjues kur duhej;
- çmonin përgjigjet e nxënësve dhe përdornin pyetje hetuese për të zgjeruar përgjigjen;
- siguronin një klimë të ngrohtë e bashkëpunimi në klasë, duke i lejuar nxënësit të flisnin lirshëm duke përdorur humorin personal ose përpjekje të tjera për të treguar lidhje njerëzore me nxënësit;
- përdornin sjellje joverbale, si: gjeste, ecje, kontaktin me sy, për të përforcuar komentet e tyre, etj.

REKOMANDIME:

Përgatitja fillestare e mësuesve është e lidhur ngusht me realitetin e shkollës dhe të klasës dhe që të jetë sa më pranë këtij realiteti, programi i studimit që përgatit mësues, duhet të ketë vazhdimisht në qendër të vëmendjes praktikën shkollore të mësimdhënies, si një element kryesor në përgatitjen profesionale dhe pajisjen me shprehitë e duhura për mësimdhënien. Zhvillimi i kapaciteve të studentëve në aplikimin e koncepteve psikologjike në eksperiencat e përditshme, apo në ato profesionale (kontakti me nxënës), përshtatshmërinë e stileve të të nxënësve me metodat e mësimdhënies, zotërimin e shprehive të komunikimit efektiv në klasë, krijimin e modeleve të përshtatshme për menaxhimin me efektivitet të mësimdhënies, objektivitetin e vlerësimit, etj., do të bëhet i mundur përmes përgatitjes shkencore dhe aftësimit didaktik të tyre. Me shumë rëndësi është dhe njohja sa më e mirë e ndërtimit dhe e funksionimit të sistemit arsimor dhe e organizimit të shkollës në veçanti.

LITERATURA:

1. Anita Woolfolk, "Psikologjia e edukimit", Tiranë, 2011.
2. Myftiu Johana, "Psikologji edukimi, mësimdhënia dhe të nxënët", Elbasan, 2013.
3. Musaj Bardhyl, "Psikologjia e edukimit", Tiranë, 1999.
4. Robert F. Biehler & Jack Snowman, "Psikologjia e zbatuar në mësimdhënie", Tiranë, 2004.
5. Tamo A, Rapti E, Karaj Th, "Mësimdhënia dhe të nxënët", Tiranë, 2005.
6. Zenel I, "Bazat psikologjike të të nxënët" (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. Zwirs, 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. Musaj, B. "Modele për mësimdhënie të suksesshme", Tiranë, 2001.
12. "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.
13. Barbara, L. McCombs & James E. Pope. "Motive ses élèves", Paris, 2000.
14. Dibra, G. & Vadahi, F. "Pedagogjia", Shkodër, 1997.
15. Musaj, B. "Metodologjia e mësimdhënies", Tiranë, 2003.
16. Grup Autorësh, Red. Mita, N. "Metodat e mësimdhënies", Tiranë, 1999.

**KËNDVËSHTRIME TË REJA NË PUNËN EDUKATIVE
TE SHKOLLËS PËR EDUKIMIN E FËMIJËVE ME
VLERAT E QYTETARISË PERËNDIMORE**

Mehdi Kroni

Universiteti i Shkodrës “Luigj Gurakuqi”, departamenti i Mësuesisë

**New points of view in the educative work of the school for the
children’s education with western citizen values**

ABSTRACT

The expectations of social-economical development shows that the future of the new generation will offer different alternatives for them to live and work in other social environments and spaces. Beside this, the Albanian social life is now integrated with the other societies. So the children’s education with these expectations of life and behavior become more and more the main duty for all the society, especially a duty for our school, to educate the children for the future with a new mentality, abilities and behaviors that can help them to have a ‘natural’ integration of the children wherever they will live in or outside their country. Their education with European values is a necessity of the times, because for more than twenty years the Albanian society is defined and continuous to go toward Europe.

Departamenti i Mësuesisë në bashkëpunim edhe me departamentet e tjera të Universitetit të Shkodrës “Luigj Gurakuqi”, vitin e kaluar organizoi vëzhgime dhe sondazhe në disa shkolla të qytetit dhe të fshatit. Qëllimi i këtij bashkëpunimi kishte përparësi punën e bërë për edukimin e fëmijëve me vlerat e shoqërisë evropiane dhe më gjerë, si dhe në kuadër të bashkëpunimit që ka ky departament me Universitetin e Soloturnit në Zvicër, bënë të mundur që rezultatet e marra nga këto vëzhgime dhe sondazhe, të na ndihmonin për kualifikimin tonë, si një qendër e trajnimit të mësuesve të shkollave 9-vjeçare, në fushën e edukimit të fëmijëve në procesin e integritimit evropian, me vlerat e shoqërisë evropiane.

Në këtë artikull do të parashtrojmë shkurtimisht disa përfundime të këtij hulumtimi rreth pyetjeve më të rëndësishme për problemin në fjalë.

- Çfarë vendi zë në punën edukative të shkollës dhe të klasës, edukimi i fëmijëve me vlerat e shoqërisë evropiane dhe më gjerë.
- A kanë mësuesit koncepte të qarta për proceset integruese dhe të globalizimit dhe sa janë në gjendje për të bërë punën edukative në këtë drejtim.
- Si e kuptojnë nxënësit nevojën e edukimit të tyre me vlerat e kulturës evropiane, çfarë kanë mësuar ato në këtë drejtim dhe si i reflektojnë këto vlera në jetën e përditshme.
- Si ndihmon familja dhe prindërit për edukimin e fëmijëve me kulturën perëndimore.

Nga përpunimi i pyetësorit i plotësuar nga gjashtëdhjetë e tetë mësues të disa shkollave 9-vjeçare të qytetit dhe të dy shkollave të fshatit, por edhe nga prindër dhe nxënës kryesisht të klasave të nënta, rezultuan të dhëna dhe opinione mjaft interesante për punën që bëhet nga mësuesit dhe prindërit për edukimin e fëmijëve me vlerat e qytetarisë perëndimore.

1. Të krijojmë tek mësuesit, por edhe tek prindërit dhe nxënësit koncepte të qarta dhe të drejta për proceset integruese të shoqërisë shqiptare dhe për edukimin e fëmijëve me qytetarinë perëndimore.

Mendojmë se realisht në punën edukative të shkollës, edukimi i fëmijëve me vlerat e qytetarisë perëndimore, shpeshherë nuk vlerësohet si duhet, anashkalohet dhe zhvillohet në nivele shumë të thjeshtëzuara. Kjo edhe për faktin se niveli i formimit të mësuesve, njohja e tyre me zhvillimet dhe problemet konkrete të proceseve të integrimit dhe globalizimit është i pamjaftueshëm. Gjithashtu mendojmë se, edhe përvoja dhe shprehitë e punës së tyre në shkollë, për edukimin qytetar të fëmijëve me mendësitë e shprehitë integruese, janë të pamjaftueshme.

Vihen re mangësi në konceptimin e thelluar të problemit në fjalë. Nga konsultat e zhvilluara me mësues dhe prindër, u arrit në një konkluzion se, nuk kuptohet sa duhet që procesi i integrimit evropian dhe ai i globalizimit, janë dy procese të gjata në kohë dhe përfshijnë hallka të shumta, të cilat kanë të bëjnë me integrimin ekonomik, ligjor, social psikologjik, kulturor etj. Shpeshherë proceset e integrimit të mësipërm barazohen me proceset e integrimit ligjor dhe ekonomik dhe nuk kuptohet dhe vlerësohet integrimi psikologjik e social-kulturor. Konkluzione të tilla, kanë çuar në përfundimin se, integrimi evropian, është një proces, i cili sigurisht që merr shtysë nga një qeverisje e mirë e ekzekutivit, si dhe nga përmirësimi i kushteve ekonomike të vendit.

Por mendësi të tilla kanë ndikuar në mosvlerësimin si duhet të rolit të punës edukative për edukimin e fëmijëve tanë si qytetarë evropianë. Përgjigjet e marra nga pyetësorët për këtë problem (nga mësues dhe prindër), tregojnë se 73% e tyre janë të mendimit se vendi ynë do të shkojë më shpejt drejt procesit të integrimit evropian, në qoftë se përmirësohet qeverisja dhe rritet mirëqenia ekonomike.

Një prind i pyetur për këtë problem do të thoshte: *“Njerëzit nuk kanë asgjë në dorë. Në se qeveria di të merret vesh me qeveritë e perëndimit, ato do të na hapin dyert dhe ne do të mund të integrohemi me këto shoqëri dhe të jetojmë si ato”*.

Ka prindër që mendojnë se procesi i integrimit në shoqërinë evropiane të qytetarëve tanë, pra edhe të fëmijëve, fillon atëherë kur atyre do t'u duhet që të jetojnë jashtë vendit. *‘Ne kemi kulturën tonë, thonë disa në intervistat e bëra me to, shkolla të kërkojë që t'i edukojë fëmijët me vlerat e kulturës shqiptare. Nëse fëmijëve do t'u duhet që të shkojnë e të jetojnë në vende të tjera, patjetër do të mësojnë atje gjithçka çfarë do t'iu duhet’*. Pra siç shihet ka një kuptim jo të qartë për domosdoshmërinë e lidhjes së vlerave të qytetarisë së vendit tonë me vlerat e qytetarisë evropiane. Mendohet se nuk mund të qëndrojnë vlerat e dy kulturave së bashku. Vlerat e kulturës perëndimore do t'i zbehin dhe mënjanojnë vlerat e kulturës shqiptare. *“Ne, thotë një prind, madje disa i revoltuar, i sjellim fëmijët në shkollë që t'i edukojmë si shqiptarë, me sjelljet dhe moralin tonë. Për në Shqipëri kjo u mjafton atyre dhe është më e mira që mund të bëjmë dhe mos t'i ngatërrojmë gjërat”*, pra puna edukative për edukimin e fëmijëve me vlerat e shoqërisë evropiane jo radhë herë po konceptohet madje edhe si e padobishme. Kemi mendimin se nuk kuptohet në thellësinë e duhur se edukimi i fëmijëve me vlerat e shoqërisë perëndimore, ose siç thuhet edukimi në kushtet e integrimit evropian, do të thotë në radhë të parë që t'i mësojmë fëmijët që të jetojnë si evropianë në vendin tonë, të jetojnë si evropianë në shtëpi, në qytet, në shkollë, në familje e kudo. T'i bëjmë tonat vlerat e qytetarisë evropiane, ta evropianizojmë qytetarinë tonë. Ky është thelbi dhe rëndësia e këtij edukimi pa pasur frikë se do të çvlerësojmë vlerat e kulturës sonë dhe qytetarinë tonë.

Edhe tek fëmijët të bien në sy kuptime thjeshtëzuese dhe të njëanshme për edukimin me vlerat e kulturës perëndimore. Në bisedat e bëra, ata vlerësojnë shumë pamjen e jashtme dhe veshjen si në perëndim dhe fare pak sjelljen dhe mënyrën e përditshme të jetesës, pra si të thuash kërkojnë të imitojnë perëndimoren dhe jo të jetojnë realisht si evropian.

2. Metoda më efektive në punën për edukimin e fëmijëve me vlerat e kulturës perëndimore

Studimi ka treguar se në punën edukative të disa shkollave ka edhe përvojë të mirë në punën për edukimin e fëmijëve me normat dhe rregullat e qytetarisë perëndimore. Cilat janë format më të dukshme që përdoren nga shkollat për edukimin e fëmijëve në kuadrin e integritit evropian?

- Përdorimin gjerësisht të veprimtarive, ku protagonistë bëhen fëmijët që kanë jetuar me familjet e tyre në vende të ndryshme të Evropës, të cilët nëpërmjet bisedash tregojnë për rregullat e sjelljes dhe të jetesës së përditshme të njerëzve. Me mënyrën se si i tregojnë situatat ato bëhen shumë të besueshme për fëmijët e tjerë, duke ndikuar dukshëm tek ato. Madje ka shumë raste që organizimi i këtyre veprimtarive bëhet në formë ballafaqimi, për sjelljet dhe qëndrimet nxënësve në situata të veçanta, me ato të bashkëmoshatarëve të tyre në vende të tjera.
- Shfrytëzimin e librit dhe sidomos atyre për fëmijë, mbetet një formë mjaft efektive në edukimin e fëmijëve në drejtimin në fjalë. Aktualisht përkthimet në shqip të librit për fëmijë janë rritur shumë. Ato po përdoren gjerësisht, si gjatë orës së mësimi, në leximet jashtë klase, në veprimtaritë e orës edukative, duke ndikuar mjaft dukshëm në edukimin e fëmijëve me edukatën dhe qytetarinë perëndimore.
- Përdorimin e internetit dhe të televizorit etj. Sondazhet tregojnë se fëmijët ndjekin dendur emisionet e ndryshme televizive dhe kohët e fundit kalojnë mjaft kohë edhe pranë internetit. Prandaj me nxënësit herëpashere bëhen diskutime për shumë emisione dhe materiale të ndryshme që shohin në televizor dhe internet, të cilat pasurojnë sjelljen dhe qytetarinë e tyre me elemente të rinj.
- Organizimin e vizitave dhe ekskursioneve të fëmijëve së bashku prindërit e tyre në vende të ndryshme, si dhe diskutimim me fëmijët e tjerë se çfarë kanë parë atje. Nga vëzhgimet e kryera në disa shkolla 9-vjeçare të qytetit të Shkodrës ka rezultuar se në çdo 10 nxënës, 2-3 nxënës, gjatë dy viteve të fundit, kanë kaluar pushimet verore, ose kanë kryer ekskursione turistike jashtë vendit. Sigurisht që janë edhe këto forma që ndikojnë tek fëmijët në formimin e tyre si qytetar bashkëkohor.
- Përdorimin e orës së Edukatës qytetare. Kurrikula e kësaj lënde është mjaft e strukturuar me probleme të ndryshme, që shpeshherë lënë pak hapësirë për t'u përdorur për qëllimin në fjalë. Mësuesit krijojnë gjetje interesante dhe përshtatje efektive edhe për edukimin qytetar të nxënësve me vlerat e kulturës perëndimore.

Nga një pyetësor i organizuar me mësues të disa shkollave 9-vjeçare për metodat, rrugët dhe mjetet që përdoren në punën për edukimin e fëmijëve me vlerat e shoqërisë perëndimore, ka rezultuar se mbi 72% e tyre mendojnë se metodat dhe mjetet më efektive për edukimin e fëmijëve me kulturen evropiane, janë shfrytëzimi i librave të ndryshëm të përkthyer për fëmijë dhe ora e Edukatës qytetare. Përdorimi i metodave dhe i mjeteve të mësipërme është i rëndësishëm dhe efektiv, por mendojmë se janë format më tradicionale dhe më komode për mësuesit, për edukimin e mësipërm të fëmijëve. Vihen re prirje që gjithçka që ka lidhje me edukimin e fëmijëve me vlerat e kulturës perëndimore të ezaurohet brenda orës së edukatës qytetare. Përvoja në shkollën 9-vjeçare “Ndre Mjeda” dhe “Azem Hajdari”, na tregoi se organizimi i bisedave në klasë me nxënës që kanë jetuar në vende të ndryshme të Evropës, ishte më interesante dhe më ndikuese tek fëmijët, kjo edhe për faktin se në këto shkolla ka shumë fëmijë që kanë jetuar në vende të ndryshme, ose që kanë prindërit e tyre në emigracion. Këto forma janë më efektive, sepse ato ndikojnë më shumë tek nxënësit, janë më konkrete dhe të drejtpërdrejta.

Mendojmë se në shkolla janë përcaktur qartë edhe drejtimit në edukimin qytetar të fëmijëve me vlerat e qytetarisë perëndimore. Nga studimi i planeve të punës edukative në klasë, në disa shkolla të qytetit po synohet më shumë në drejtime të tilla, si:

- a. Sjelljen ndaj mjedisit për ruajtjen dhe mirëmbajtjen e tij.
- b. Në edukatën e sjelljes së fëmijëve ndaj njëri-tjetrit, mirëkuptimin, tolerancën, respektin dhe rritjen e shkallës së vlerësimit për njëri-tjetrin.
- c. Futjen e elementëve të rinj në higjenën personale.
- d. Zbatimin e rregullave të qarkullimit rrugor gjatë ecjes nëpër qytet.
- e. Në kulturën e të ushqyerit.
- f. Paraqitjen e jashtme.
- g. Për kuptimin e duhur të normave të reja të moralit qytetar etj.

Në të gjitha format e mësipërme mbisundon metoda e bashkëbisedimit dhe më pak veprimtaritë praktike konkrete. Veprimtaritë shpeshherë i ngjajnë një ore mësimi, ku nxënësit dëgjojnë atë çfarë u thuhet ose bashkëbisedojnë. P.sh., edhe pse mësuesit bëjnë një punë të palodhur dhe konkrete, për të edukuar fëmijët që të ruajnë dhe të mbajnë pastër mjedisin, ku ata mësojnë dhe jetojnë, janë shumë të pakta rastet, kur ato shoqërohen me veprimtari konkrete të nxënësve për pastrimin e mjedisve të shkollës dhe të komunitetit.

Por ka edhe përvojë të mirë në organizimin e veprimtarive në edukimin e fëmijëve me qytetarinë evropiane. Gjithsesi mendojmë se është

e rëndësishme që përvoja e mirë e punës edukative në drejtimet e mësipërme të përgjithësohet, sepse tek shumë mësues ndjehet nevoja e gjetjeve të reja dhe e mjeteve të duhura për organizimin e punës edukative në këtë drejtim. Më e rëndësishmja, siç shprehen edhe shumë mësues, mbetet koordinimi i punës edukative në klasë me veprimtaritë konkrete jashtë klase.

Edukimi i fëmijëve si qytetarë evropianë mbetet një sfidë e vazhdueshme në punën e shkollës, familjes, medias dhe të gjithë faktorëve të tjerë socialë, sepse ka të bëjë me të ardhmen e fëmijëve tanë dhe të mbarë shoqërisë shqiptare.

LITERATURA:

1. Milo, P.: Bashkimi Evropian, Tiranë, 2002.
2. Bogdani, M.: Shqipëria dhe bashkimi evropian Tiranë 2004
3. Starova, A.: Bashksia ndërkombëtare dhe aktorët politikë shqiptarë.
4. Kastrati, Z.: Integrimi Evropian, Shkodër, 2009

LINKING POSITIVE SOCIAL CONNECTIONS IN THE SCHOOL COMMUNITY TO ACADEMIC ENGAGEMENT: A SOCIOCULTURAL STUDY

Vicki Nilles, Malinda Jones

Metropolitan State University of Denver and Ed.D., Metropolitan State University of Denver

ABSTRACT

Ky studim socio-kulturor përmbledh gjetjet e një studimi të doktoratës (NILLES , 2012) duke analizuar një rast studimi shtatë -mujor të praktikave efektive mësimore e dy mësuesve të shkollës së mesme të gjuhës angleze si gjuhë e dytë (ESL). Në studim strategjitë efektive të mësimdhënies janë identifikuar duke përdorur një perspektivë socio-kulturore lidhur me të nxënin. (Vygotsky , 1978; Wertsch , 1985a) . Një nga gjetjet kryesore të këtij rasti studimor në mënyrë specifike thekson lidhjen midis cilësinë së lidhjeve shoqërore apo marrëdhënie mes nxënësve dhe me mësuesin në klasë dhe suksesit akademik të studentëve (Roorda , Koomen , Split , dhe Oort , 2011; O'Connor , Dearing , dhe Collins , 2011). Studentët të cilët flisnin një gjuhë tjetër përveç anglishtes kishin përfitime të veçantë në rastet kur marrëdhëniet që ishin krijuar në klasë lejonin diskutime mes nxënësve dhe mësuesit , si dhe mes studentëve gjithashtu (Gutierrez , 2008; Vasquez , 1988) .

Nilles, Vicki, & Jones, Malinda, Linking Positive Social Connections in the School Community to Academic Engagement: A Sociocultural Study. Metropolitan State University of Denver, August, 2013. This paper synthesizes the findings of a doctoral study (Nilles, 2012) analyzing a seven-month case study of the effective instructional practices of two secondary teachers of English as a second language (ESL). Effective research supported instructional strategies were identified utilizing a sociocultural perspective in learning (Vygotsky, 1978; Wertsch, 1985a). One of the key findings of this case study specifically highlighted the connection between the quality of social connections or relationships among students and with the classroom teacher and student academic

success (Roorda, Koomen, Split, & Oort, 2011; O'Connor, Dearing, & Collins, 2011). Students who were speakers of a language other than English showed particular benefit when relationships were established in the classroom that allowed opportunities for classroom talk between students and the teacher as well as talk opportunities among students (Gutierrez, 2008; Vasquez, 1988). *Key words*: English as a second language (ESL); sociocultural perspective; social connections; academic success.

Introduction

In the United States, a staggering number of culturally and linguistically diverse students are represented in the demographic of students who do not complete high school. A doctoral study by Nilles (2012) identified instructional approaches that appear to be positively correlated with keeping secondary English as a Second Language (ESL) students engaged and enrolled in school. For the purpose of this paper, we are focusing on one variable from the study, social connections and how they can lead to academic success. This variable was shown to have a significant impact on student engagement and can potentially be replicated with intention and success in a variety of classroom settings in both bilingual and monolingual classrooms.

Review of the Literature

Social Connections in the School Environment Impact Academic Engagement and Achievement

Recent research would indicate that there is value, both social and academic, when teachers establish high quality relationships with students (O'Connor, Dearing & Collins, 2011). According to Kessler (2000), young people who thrive in school do so because they feel a sense of belonging and feel that people know and care about them. Studies by Noddings (2003) indicate that feelings of acceptance and motivation to do well in school are the result of students' feeling connected and cared about within the school environment. High quality relationships in the school environment have been positively correlated to regular attendance, better behavior and higher academic achievement. Ferguson, (2007) reiterates that when high school students have positive perceptions of their relationship with teachers, they choose to attend classes on a regular basis and report that school is more meaningful to them. Additional studies have indicated that culturally diverse students were able to learn more effectively when they had relationships with their teachers that were mutually caring and respectful (Ferguson, 2007; Orellana & Eksner, 2006; & Vasquez, 1988). Coffey (1999) found that social connection and community building in the school environment involves teachers who intentionally share power with students,

encourage tolerance for ambiguity, foster empathy, facilitate cooperation, and build an understanding of cultural values. Results of this type of learning have shown to positively impact student participation, critical thinking, satisfaction, math achievement, drop-out prevention, self-esteem, verbal achievement, positive motivation, social connection, grades, and reduction in disruptive behavior, attendance, and perceived achievement.

Various attachment theories suggest that the nature of children's relationships has long term impact on how well they will be able to engage in relationships with teachers, peers and subject matter, and in developing healthy self-concepts and a sense of well-being (Noddings, 2003). Studies have found that high quality teacher student relationships may provide a *protective factor* in preventing long term occurrences of behavior problems and academic disengagement in early childhood and in adolescence (O'Connor, Dearing, & Collins, 2011). Results of other studies would indicate that positive relationships between students and teachers are an important factor in determining the academic success of students considered to be at risk of school failure (Lee, 2009; Roorda, Koomen, Split, & Oort 2011).

Sociocultural Perspective as a Conceptual Framework

Nilles' (2012) doctoral study used a sociocultural perspective to determine effective instructional approaches for students acquiring English as a second language. Vygotsky's Law of Cultural Development states that a child's cultural development, both social and psychological, impacts their ability to effectively learn language (Vygotsky, 1978). For example, children are first introduced to new language and information on a *social level* as they interact with one another. However, when people internalize or think about that interaction, it is on a *psychological level* (Vygotsky, 1978). Researchers confirm that through social opportunities and interactions, children develop the basic linguistic components of *communicative competence* such as vocabulary, grammatical structure, phonemic awareness, prosody, and comprehension (Lantolf, 2000). Second-language processing is somewhat different, however. According to Wertsch (1985a), internalized social interaction moves thinking with and about the new language from an *interpsychological* level to one that is *intrapsychological*, a process called *microgenesis*. This process facilitates internalizing the critical components of the second language. Vygotsky's (1978) theory also contends that language, especially understanding of word meanings, will be profoundly affected by social *contexts* which include economic, historical, and social relationships.

Methodology

Rationale for Case Study

In order to accurately depict the instructional approaches implemented by two secondary ESL teachers, a case study approach was utilized. Yin (2009) supports the use of case study research in exploring “a contemporary phenomenon set within its real-world context - especially when the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident” (pg. 18). Through approximately 180 contact hours in two ESL classrooms over the course of a seven-month period, various strategies and instructional practices were identified. Twenty students from various countries, all at a high intermediate to advanced level of English-language proficiency, were the participants for this study at Mt. Evans High School, a suburban school located south of Denver, Colorado. Interviews, focus group discussions, field notes and informal meetings provided the information necessary to glean the various pedagogical approaches utilized by these teachers.

Participants

ESL Teachers

These subjects were selected and determined to be effective based on specific criteria. The category of highly effective teachers was defined using the following criteria: a) District nomination/recommendation by Title III or administrative personnel; b) Utilization of instructional strategies that are empirically proven to be effective with students acquiring English as a second language (based on Casteneda v. Pickard (1981) legislation). The Castaneda v. Pickard (1981) legislation clarifies school districts’ obligation to second language learners as follows: 1) The instructional program pursued by a school district must be informed by an educational theory recognized as sound by some experts in the field, or at least deemed a legitimate educational strategy; 2) The program and practices actually used by the school system are reasonably calculated to implement that theory; and 3) The program produces results indicating that the language barriers confronting students are actually being overcome (National Research Council Institute of Medicine, 1997, p. 371).

Mr. Eriksson

Mr. Eriksson teaches the language arts ESL classes servicing students, grades 9–12. The language arts classes are designed according to the English language proficiency level of the students so that classes are designed specifically for students who are at beginning, intermediate, and advanced levels of English language proficiency. The ESL language arts content closely aligns with the building and district curriculum for native

English-speaking students with strategies embedded specific to second-language learning. Mr. Eriksson completed his undergraduate degree in English with a minor in Russian as well as a Master's Degree in curriculum and instruction. He holds teaching endorsements in the following areas: ESL; Social Studies; Russian; Spanish; Hindi; and Urdu. He is also fluent in Swedish but does not have a current endorsement for that language.

Mr. Marino

Mr. Marino teaches the ESL history classes servicing grades 9-12. These courses closely align with the mainstream social studies curriculum but also adhere to empirical recommendation for content courses for English language learners. ESL students are clustered together for some core-content classes such as social studies and language arts; these classes are referred to as sheltered classes due to the fact that an instructional format is utilized known as scaffolding or sheltering instruction. This format supports English language instruction although second language research supports native language instruction concomitant with direct teaching of English as a second language. Native language resources were not available at MEHS given that many different languages were represented (Cummins, 1999; & Thomas & Collier, 1997).

ESL students

During the first round of observations in the spring semester of 2008, ten ESL students were observed and considered to be functioning at the advanced level of English language proficiency as categorized on the Colorado English Language Acquisition (CELA) assessment. The second round of observations were conducted fall of 2008 with ten additional ESL students also categorized as intermediate and advanced according to CELA assessment scores.

Data Collection

An observational case study method of research was utilized to determine how two English as a second language teachers implement instructional practices in a classroom setting. The exploration of how these ESL teachers verbally interact with students, naturally within their classroom environments, as well as observing the instructional strategies utilized in the classroom, was the focus. Data was collected via interviews, journals, diaries, logs, field notes and audio-taping of classroom activities. All data was collected and transcribed as primary text for analysis. Consistent member checking was initiated with the ESL teachers via consistent meetings and written communications.

Data Analysis

Guiding Category for Effective ESL Instruction

Instructional considerations have been identified and supported in research (Gutierrez et al., 1995; Gutierrez et al., 2009;) when considering the characteristics of effective instructional strategies for students acquiring English as a second language. These effective instructional characteristics are organized as one general category that was used as the major lens through which to compare the instructional approaches implemented consistently by these two ESL teachers. Specific classroom strategies demonstrated by both Mr. Marino and Mr. Eriksson were analyzed while specifically looking for the characteristics of effective instruction described in this main category: *Joint Construction of new sociocultural terrain in the classroom*; 1) Teacher and student local knowledge used to transform what counts as learning; 2) Creation of curriculum based on teacher and students' background knowledge; 3) Bi-directionality of linguistic and sociocultural exchanges between teacher and students and among students; 4) Creation of transformative dialogue through inclusion and critique of both teacher and students' stories at both inter and intra-psychological levels; 5) Promotion of biliteracy and encouragement in use of L1; 6) Merging of various social and cultural perspectives.

Emerging Themes

In implementing various levels of data analysis, the following salient themes emerged.

Welcoming Home Language and Culture

Mr. Eriksson created a curriculum that reflected the individual sociocultural histories of each of his students. He did this by first establishing social connections with his students in order to have access to their personal histories. He culminated this relationship with classroom discussions and activities that held specific relevance and meaning for these students. Mr. Eriksson also positioned students as having choices in determining what instructional activity qualified as meaningful to them. The curriculum was consequently designed with the purpose of including the culturally relevant life experiences of students allowing them to find greater levels of interest in learning the material. Students were provided opportunities to learn content through personal areas of interest such as music and specific songs that were popular in their native languages. Mr. Eriksson supported his rationale for this instructional in our interview:

Now I found I can pursue my passion (of cultures) right here without ever leaving Denver by interacting with my students and learning about their languages and cultures. I have an excellent

command of Spanish, for example, and without ever really going to Mexico. I really did that with the very significant help of my students. In the classroom, I use the students' prior knowledge, linguistic and cultural, for a variety of reasons; 1) to affirm L1 (native language) and to show value for the home culture; 2) to make explicit connections between new and known (information); 3) to build relationships-student to student and student to teacher; 4) to transfer knowledge from L1 to L2 and from L2 to L1; and 5) to meet social and emotional needs of students and to help build positive self-esteem. I try to actively build a bridge between the two worlds of home and school by showing the students that they can do things that they thought they couldn't do (Interview #1, 5/10/08).

Connecting with Student Interests-Using Music to Connect

Mr. Eriksson was able to incorporate the academic literacies deemed important and relevant by the school and district as an integral component of the activities designed and implemented in his classes using the cultural and social backgrounds of students. He did this by incorporating students' favorite songs and the original lyrics composed in the native language of the students. This allowed him to act as the catalyst in bridging native language and culture with curriculum recognized as important at school. This approach encouraged students to incorporate their native languages and cultures into every lesson implemented in the classroom (Moje et al., 2004). Mr. Eriksson supported this instructional approach by sharing the following:

I am always struggling to minimize my input and allow them (the students) to contribute by using visual cues and prompts to elaborate their ideas and defending ideas and making connections across the curriculum, especially to their own lives so that it is a seamless thing with them in making connections to what we are doing in the classroom, they should feel comfortable here and think, hey, I do the same things here as I do at home and at church! (Interview #3, 10/17/08).

Mr. Eriksson reiterates his beliefs that students should be able to apply their life experiences and cultural expertise to what is considered valuable knowledge in the classroom.

Great Start to the Day: Students Chat before Class

Mr. Marino invited pre-instructional social talk in class and this was primarily shared through the native languages of each student. Most of the discussion took place in the most prevalent language of Spanish, however, other languages were utilized as well. Mr. Marino joined the conversations,

sometimes in English and sometimes in limited Spanish. This provided an opportunity for all to be engaged in communicative and reciprocal interaction. Students were encouraged to share dialogue about events, ideas of personal interest and relevance, and social and cultural histories. It also provided them with the opportunity to play with language through good-natured teasing and banter. Mr. Marino explained his approach in an interview:

We try to pretend that our skin color isn't noticeable. I try to use my slang and occasionally use theirs... I tease them and they tease me back. I am always asking them questions to learn more about them and where they are from... the more that we run away from race and ethnicity, the more we avoid talking about the color of our skin. This all takes place within a content standards curriculum... There's implication of the power of those teaching and the powerless. You know, me as a White male teaching and the students being the underclass and it's a dangerous place to be ... I think that it's here that conversations are broken down and so I try to say things to kids...and to make fun of stuff *with* the kids. (Interview #2, 9/16/08)

Within the instructional framework of both of these classes, students are presented with many opportunities to access and utilize the many instructional resources that reflect the personal linguistic and cultural histories of the group. These opportunities are evident in the continual invitation to use the native language and referencing of the native culture in daily classroom practices; however, the question arises as to why these native languages and cultures may be perceived as second-choice options given that the main goal of instruction and final assessment as to student academic performance is only conducted in English.

Results

The results support the existing evidence that specific approaches to teaching are evident in ESL classrooms considered effective. Although these principles are not necessarily new to education, they are representative of approaches to instruction that are not commonly observed in the ESL classroom (Gutierrez et al., 1995; Moje, 2004). The literature suggests that best practices in ESL classrooms would include: dialogic opportunity for interaction among students and with their teachers that is both social and academic; the use of both the native and second languages of each student, offering them as resources to accessing knowledge in the classroom; instruction that is naturally sociocultural, in which the unique life histories of all students are viewed as important components of what is

considered meaningful in the classroom and recognized as important curricular contributions; and the many student voices that must be heard for both social and academic purposes. Upon identification of the effective instructional practices in establishing social connections and how they lead to academic success as demonstrated by both of these ESL teachers, it was very exciting to receive news indicating that the sophomore and junior ESL students participating in this study in 2008 (20 students) had *all* graduated from Mt. Evans High School. Of that group, 30% went on to attend community college or a local university. When compared to national statistics, these numbers reflect the impact that effective instructional approaches can have on students learning English as a second language.

Future Implications

Implications of the study

The results of this study support previous research supporting a positive correlation between students' feeling connected and cared about within the school environment and academic engagement, reduction of misbehavior, and achievement. This study carries implications for university communities, in particular teacher education programs and institutions of higher education that serve nontraditional populations and a high percentage of first generation college students. Typically, pre-service teachers in early childhood and elementary education are taught to effectively interact with and foster high quality relationships with and between their young students. The focus quickly changes, however, from relationship-based pedagogy to curriculum-based pedagogy when teachers are trained to work with children at the middle and secondary school levels. All teacher education programs should consider establishing a strong pedagogical foundation based on establishing caring relationships with all students first and then moving to effective instructional strategies (O'Connor, Dearing, & Collins 2011).

Implementation at the Higher Education Level – Metropolitan State University of Denver Nontraditional students in higher education programs

Upon review of the data from this study, we were convinced that the demonstrated value of positive social interactions and connections within the secondary ESL classroom community had significant implications for our own classrooms in higher education. To extend our prediction that this study could inform our own pedagogy, it is our intent to implement various instructional strategies to strengthen social connections with and among our students studying early childhood, elementary, and culturally and linguistically diverse education at Metropolitan State University of Denver. These include 1) dialogic opportunity for interaction among students and

with their teachers that is both social and academic; 2) instruction that is naturally sociocultural, in which the unique life histories of all students are viewed as important components of what is considered meaningful in the classroom and recognized as important curricular contributions.

REFERENCES:

1. Coffey, M. (1999). Building cultural community in English language programs. *TESOL Journal*, 8 (2).
2. Cummins, J. (1999). Primary language instruction and the education of Language Minority Students. In C. Leyba (Ed.), *Schooling and language minority students: theoretical framework* (pp. 4-44). Los Angeles: School of Education, California State University.
3. Ferguson, R. (2007). *Toward excellence with equity: An emerging vision for closing the achievement gap*. Boston: Harvard Education Press.
4. Gutierrez, K., Morales, P. Z., & Martinez, D. C. (2009). Re-mediating literacy: Culture, difference, and learning for students from nondominant communities. *Review of Research in Education*, 33 (212-245).
5. Gutierrez, K., Rymes, B., & Larson, J. (1995). Script, counterscript, and underlife in the classroom: James Brown versus Brown v. Board of Education. *Harvard Educational Review*, 65 (3), 445-471.
6. Kessler, R. (2000). *The soul of education: helping students find connection, compassion, and character at school*. Alexandria, VA: ASCD.
7. Lantolf, J. P. (Ed.). (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
8. Lee, C. (2009). Historical evolution of risk and equity: Interdisciplinary issues and critiques. *Review of Research in Education*, vol. 33, pp. 63-100.
9. Moje, E. B., Ciechanowski, K. M., Kramer, K., Ellis, L., Carrillo, R., & Collazo, T. (2004). Working toward third space in content area literacy: An examination of everyday funds of knowledge and Discourse. *Reading Research Quarterly*, 39 (1), Jan/Feb/Mar, 38-70.
10. Nilles, V. (2012). *The Nature of Instructional Practices in Effective, Secondary English as a Second Language Classrooms*, published dissertation, University of Wyoming, April, 2012.
11. Noddings, N. (2003). *Caring, a feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley: University of California Press.
12. O'Connor, E., Dearing, E., & Collins, B. (2011). Teacher-child relationship and behavior problem trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal*, 48(1), pp. 120-162.
13. Orellana, M., & Eksner, H. (2006). Power in cultural modeling: Building on the bilingual language practices of immigrant youth in Germany and the United States. *National Reading Conference Yearbook*, 55, 224-234.
14. Roorde, D., Koomen, M., Split, J., & Oort, F. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), pp. 493-529.

15. Thomas, W. & Collier, V.P. (1997). *School effectiveness for language minority students*. National Clearinghouse for Bilingual Education, Series 9, (George Washington University: Washington, DC.
16. Vasquez, J. A. (1988). Contexts of learning for minority students. *Educational Forum*, 52, 243-253.
17. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. (Eds. M.Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman). Cambridge MA: Harvard University Press.
18. Wertsch, J. V. (1985a). *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
19. Yin, R.K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
20. Zimmer-Gembeck, M. Chipuer, H., Hanisch, M., Creed, P., & McGregor, L. (2006). Relationships at school and stage-environment fit as resources for adolescent engagement and achievement. *Journal of Adolescence*, 29, 911-933.

**PËRKUJDESJA DHE TË NXËNIT I HERSHËM TEK
FOSHNJAT DHE FËMIJËT E VEGJËL:
NDIKIMI I ÇERDHEVE**

Oriola Hamzallari

*Universiteti i Tiranës, departamenti i Psikologji-Pedagogjisë, Universiteti
“Aleksandër Moisiu”, Durrës, departamenti i Psikologjisë*

**Quality of care and early learning in infants and toddlers:
The impact of daycare centers**

This article analyses the impact that daycare centers might have on the development of children in the first 3 years of life and even in the years ahead. Furthermore, it investigates the importance of the quality of care and how it can influence cognitive, language and socio-emotional development of children who attend daycare centers. Also, there have been taken 26 semi-structured interviews with daycare providers in Tirana. It has been concluded from the interviews that there is an effort toward experiences that promote early learning. However, the quality of care is affected by several factors related to the working conditions of daycare providers.

Keywords: Quality of care, early learning, daycare, development

Hyrje

Periudha e zhvillimit në vitet e para të jetës merr një rëndësi të lartë, sidomos gjetjeve që janë bërë në dekadat e fundit në fushën e gjenetikës dhe të neuroshkencës (Champagne, 2010; Dolinoy, D. C., Weidman, J.R., & Jirtle, R. L., 2007). Një përfundim themelor që është marrë nga këto gjetje, lidhet me rëndësinë e mjedisit që nxit apo nuk nxit funksionet dhe veprimtari të koduara gjenetike, madje disa ndryshime epigjenetike mund të transmetohen edhe në gjeneratën pasardhëse. Rrjedhimisht mjediset e hershme janë kritike në trajektoret e zhvillimit të individëve. Një mjedis i rëndësishëm për fëmijët që frekuentojnë institucionet e përkujdesit janë në rastin konkret çerdhet. Në të shumtën e rasteve fëmijët kalojnë afërsisht 8 orë në çerdhe dhe ky orar i zgjatur në çerdhe lë gjurmët e tij në

zhvillimin e fëmijëve të vegjël. Por si mund të ndikojnë mjediset e çerdheve tek fëmijët? Për t'iu përgjigjur kësaj pyetje, janë bërë disa kërkime në fushën e përkujdesit të hershëm dhe janë analizuar mjediset e hershme, duke arritur në një përfundim që cilësia e përkujdesjes në çerdhe, mund të ndikojë në disa nga pasojat afatshkurtra dhe afatgjata të zhvillimit të fëmijëve (Peisner-Feinberg et al., 2000; Howes, C., 2000). Por si mund të përcaktohet cilësia e përkujdesjes? Shoqata Kombëtare për Edukimin e Fëmijëve të Vegjël, në Amerikë (National Association for the Education of Young Children, NAEYC), ka zhvilluar një sistem akreditimi (në vitin 1985), i cili është i njohur në nivel ndërkombëtar. Ky sistem përcakton 10 standardet e cilësisë së përkujdesjes për programet që ndërmerren me edukimin e fëmijëve të vegjël:

- ndërtimin e marrëdhënieve ndërmjet stafit, fëmijëve dhe familjeve;
- aplikimin e një kurrikule që merr parasysh zhvillimin fizik, social, emocional, gjuhësor dhe konjitiv;
- përdorimin e praktikave të përshtatshme mësimore për moshën e fëmijëve, si dhe duke pasur parasysh cilësitë individuale të fëmijëve;
- vlerësimin sistematik të arritjes së fëmijës;
- promovimin e ushqyerjes dhe të shëndetit;
- kualifikimin e mësuesve;
- zhvillimin dhe mbajtjen e një mjedisi fizik të sigurt;
- ndarjen e informacionit mbi fëmijën me familjarët;
- vlerësimin e burimeve të komunitetit;
- implementimin e politikave, rregulloreve dhe të sistemeve që mbështesin stafin dhe programet që plotësojnë kriteret e tilla (NAEYC, 1985).

Plotësimi i këtyre standardeve garanton cilësinë e lartë të përkujdesjes së fëmijëve të vegjël në institucionet e përkujdesjes, në rastin konkret në çerdhe. Por nga ana tjetër, plotësimi i këtyre standardeve, kërkon shumë burime financiare dhe për këtë arsye, dy janë shqetësimet që lidhen me cilësinë e lartë të përkujdesjes në studimet e ndërmarra:

a) programet me cilësi të lartë përkujdesjeje, kushtojnë shumë dhe prindërit me status social-ekonomik të lartë, kanë më shumë akses për të dërguar fëmijët e tyre;

b) ekzistojnë shumë programe që ofrohen për fëmijët e vegjël, por që janë me cilësi të ulët përkujdesjeje (NICHD Early Child Care Research Network, 2000).

Por në Shqipëri si paraqitet cilësia e përkujdesjes në çerdhe? Aktualisht nuk janë ndërmarrë studime në nivel kombëtar për të hulumtuar mbi cilësinë e përkujdesjes në çerdhet e Shqipërisë. Por në këtë studim janë marrë intervista nga përkujdestarë në çerdhet e Tiranës, ku vihet re një

përpjekje për të arritur disa nga standardet e cilësisë së përkujdesjes. Por nga ana tjetër vihet re se pavarësisht përpjekjeve të ndërmarra në zhvillimin e kurrikulës, trajnimin e përkujdestarëve, statusi i përkujdestarit është më i ulët se statusi i edukatorit në kopsht dhe mësuesit në shkollë. Rrjedhimisht ky status i ulët i përkujdestarëve, mund të interpretohet si dhënie më pak rëndësi ndaj përvojave të hershme që nxisin të nxënit e hershëm të fëmijëve dhe hapësira të limituara për zhvillimin profesional të përkujdestarëve.

2. Cilësia e përkujdesjes dhe ndikimi në zhvillimin e fëmijëve

Për të parë rëndësinë e cilësisë së përkujdesjes sidomos gjatë viteve të para të jetës, janë ndërmarrë disa studime eksperimentale, por edhe korelacionale. Këto studime janë munduar të masin se si ndikon cilësia e lartë e përkujdesjes, sidomos tek zhvillimi gjuhësor, konjitiv dhe socio-emocional i fëmijëve në periudha të ndryshme kohore. Pavarësisht se këto studime kanë kritika sidomos për matjen e pasojave afatgjata në zhvillimin e fëmijëve, gjetjet janë të rëndësishme për të kuptuar rëndësinë e cilësisë së përkujdesjes.

2.1 Ndikimet në zhvillimin gjuhësor dhe konjitiv

Një nga studimet më të rëndësishme në matjen e cilësisë së përkujdesjes është studimi afatgjatë i Institutit Kombëtar i Shëndetit Mendor dhe Zhvillimit Njerëzor (NICHD) i Departamentit të Shteteve të Bashkuara të Amerikës dhe Shërbimeve Njerëzore. Ky studim ka filluar që në vitin 1991 dhe në fillim janë marrë 1364 familje nga sfone të ndryshme ekonomike dhe etnike. Ndërkohë që në fazën e katërt të studimit numri i familjeve në studim është reduktuar në 1056 dhe fëmijët kanë qenë në moshën 14-15 vjeç. Disa gjetje të rëndësishme që lidhen me zhvillimin gjuhësor dhe konjitiv janë:

a) Fëmijët që kanë pasur cilësi më të lartë përkujdesjeje, kanë shfaqur në mënyrë të qëndrueshme zhvillim më të lartë në funksionet konjitive dhe aftësitë gjuhësore në moshën 3 vjeç;

b) Gjuha e përdorur nga përkujdestari dhe stimulimi gjuhësor që ai nxit tek fëmija, janë dy faktorë të rëndësishëm në zhvillimin gjuhësor deri në moshën 3 vjeç (NICHD Early Child Care Research Network, 2000);

c) Cilësia e lartë e përkujdesjes gjithashtu parashikonte gatishmëri më të lartë të fëmijëve në moshën 4 vjeç e gjysmë për në shkollë (NICHD Early Child Care Research Network, 2002). Sipas gjetjeve të studimit në fazën e shkollës, këto rezultate pozitive zhvillimore zgjasin edhe në vitet shkollë, duke mbështetur arritjet e këtyre nxënësve në shkollë (NICHD Early Child Care Research Network, 2004).

Në studimet korelacionale gjetjet tregojnë se ka një lidhje pozitive midis cilësisë së lartë të përkujdesjes tek foshnjat, fëmijët e vegjël dhe zhvillimit gjuhësor dhe konjitiv (Peisner-Feinberg et al, 2000). Për më tepër nga studimet kërkimore del se fëmijët që përfitojnë më shumë janë ato fëmijë që vijnë nga familje të varfëra (Barnett, 2000).

2.2 *Ndikimet në zhvillimin socio-emocional*

Disa konkluzione të marra nga gjetjet e studimit afatgjatë të NICHD-së janë këto:

a) Fëmijët që përjetojnë cilësi më të lartë përkujdesjeje janë më bashkëpunues, më pak agresivë dhe të bindur rreth moshës 2-3 vjeç (NICHD Early Child Care Research Network, 1998);

b) Fëmijët kishin më shumë shanse të shfaqnin atashim jo të sigurt ndaj nënave, kur cilësia e përkujdesjes në çerdhe ishte e ulët, por në të njëjtën kohë nënat shfaqnin ndjeshmëri të ulët gjatë ndërveprimeve me fëmijët (NICHD Early Child Care Research Network, 1999).

c) Fëmijët që përfshihen në programe me cilësi të lartë të përkujdesjes, kanë edhe ndërveprime më pozitive me fëmijët e tjerë në moshën 3 vjeç (NICHD Early Child Care Research Network, 2001).

Pavarësisht se në gjetjet e fundit del se faktorët familjarë janë më të rëndësishëm në zhvillimin socio-emocional të fëmijës (NICHD Early Child Care Research Network, 2003), garantimi i një mjedisi me cilësi të lartë për fëmijët që vijnë nga familje me status të ulët socio-ekonomik, ka ndikim të rëndësishëm në zhvillimin emocional dhe social të këtyre fëmijëve. Foshnjat dhe fëmijët e vegjël që vijnë nga familje të varfëra dhe disfunkionale përfitojnë më shumë nga programet me cilësi të lartë përkujdesjeje. Shanset për arritje në shkollë rriten ndërsa shanset për veprimtari kriminale në vitet e mëvonshme ulen (Shonkoff, J.P., & Meisels, S.J., 2000).

3. **Cilësia e përkujdesjes në kontekstin shqiptar**

Intervistat gjysmë të strukturuar me 26 përkujdestarë janë marrë në 5 çerdhe të Tiranës, por duhet theksuar se në Tiranë, shërbimi psikologjik është vënë afërsisht 10 vite më parë, ndërsa në Durrës shërbimi psikologjik është vënë vetëm 2 vitet e fundit. Në qytetet e tjera të Shqipërisë shërbimi psikologjik akoma nuk ofrohet në çerdhe. Shërbimi psikologjik në Tiranë ka bërë të mundur ofrimin e trajnimeve për përkujdestarët rreth zhvillimit të fëmijëve, si dhe aplikimin e kurrikulës në çerdhe. Pavarësisht se kurrikula në çerdhe ka hasur vështirësi në aplikim për shumë arsye, gjithsesi ideja e programit mësimor në çerdhe, nxit përmirësimin e këtij programi duke rritur edhe cilësinë e përkujdesjes në çerdhe.

3.1 Karakteristikat e pjesëmarrësve dhe procedura

Të 26 përkujdestarët ishin femra të moshës nga 26 vjeç deri në moshën 58 vjeç. Nga 26 përkujdestarët, 11% kishin diplomë universitare për mësuesi, 11% po vazhdonin studimet e larta, 30% kishin mbaruar infermieri, 7% kishin mbaruar të mesmen profesionale si ndihmës mjeke, 11% kishin mbaruar një specializim si animatore sociale dhe vetëm 30% kishin diplomë të shkollës së mesme. Nga këto të dhëna mund të nxjerrim konkluzionin që pjesa më e madhe e përkujdestarëve kanë një kualifikim, janë duke u kualifikuar ose janë duke u specializuar në një fushë që lidhet me zhvillimin e fëmijëve në disa raste. Përkujdestarët janë zgjedhur nga 5 çerdhe të Tiranës, që janë përfaqësuese për 29 çerdhet e tjera. Pjesa më e madhe e përkujdestarëve kanë pranuar të intervistohen dhe ajo ka zgjatur nga 15 minuta në 30 minuta. Intervistat janë zhvilluar në dhomën e psikologut dhe janë regjistruar kështu që informacioni është ruajtur në formë audio. Pavarësisht se qëllimi i intervistave ka qenë i gjerë, duke analizuar kushtet e punës së përkujdestarëve, implementimin e kurrikulës, marrëdhëniet me prindërit dhe me fëmijët, në këtë artikull informacioni që do të analizohet lidhet më së shumti me kushtet e punës dhe statusin e përkujdestarëve.

3.2 Kushtet e punës së përkujdestarëve

Për një cilësi të lartë përkujdesjeje është shumë e rëndësishme të ruhen disa variabla strukturorë, si raporti midis përkujdestarit dhe numrit të fëmijëve, numrin e fëmijëve në grupe, mjedisi i sigurt fizik, edukimi i përkujdestarëve, trajnimi i përkujdestarëve mbi zhvillimin e fëmijëve në vitet e para të jetës dhe të ardhurat nga paga. Nga intervistat e marra vihet re se variablat që pengojnë më së shumti punën e përkujdestarëve me fëmijët janë raporti përkujdestar-fëmijë; numri i lartë i fëmijëve në grupe dhe paga që është në nivelin minimal. Sipas standardeve ndërkombëtare raporti përkujdestar-fëmijë është 1 me 3 kur fëmijët janë më të vegjël se 1 vjeç; 1 me 4 ose me 5 kur fëmijët janë 1 deri 2 vjeç dhe 1 me 6 ose maksimumi 7 kur fëmijët janë 2 deri 3 vjeç. Ndërsa numri në grupe tek foshnjat nën 1 vjeç është maksimumi 6, tek fëmijët e vegjël 1 deri 2 vjeç është 8 ose maksimumi 12, tek fëmijët 2 deri 3 vjeç numri i tyre duhet të jetë 12 deri në 14, në rastet kur fëmijët janë afërsisht 3 vjeç, ky numër mund të shkojë edhe në 16. Vihet re se në çdo grup ky numër tejkalohet. Mbingarkesa në punë krijon shumë tension, lodhje të shumëfishtë tek përkujdestarët dhe vështirësi në ruajtjen e cilësisë së lartë të përkujdesjes. Nga ana tjetër, rroga e përkujdestarëve është në nivelin minimal dhe në intervistat e tyre shprehen se paga është shumë e ulët në krahasim me përgjegjësitë dhe lodhjen e punës. Ja si shprehet një përkujdestar: “Rroga

është e ulët... ne kemi shumë përgjegjësi në punë, kemi shumë fëmijë dhe të tërë do të ndërrohen disa herë gjatë ditës, do të ushqehen për të tri vaktet, mirëpo duhet të kesh kujdes se mos të sëmuren, ka dhe fëmijë që po i dalin dhëmbët e duhet t'i qetësosh...nga ana tjetër kemi dhe programin mësimor... por ne paguhemi si përkujdestarë dhe jo si edukatorë..."

3.3 Statusi i përkujdestarit

Fëmijët e vegjël gjatë gjithë kohës janë duke mësuar, edhe kur të rriturit që ndërveprojnë me to, nuk janë të ndërgjegjshëm që po i mësojnë fëmijët (Child Development Division, California Department of Education, 2006). Zhvillimi në tri vitet e para të jetës është shumë i shpejtë dhe fëmijët e vegjël ndryshojnë vazhdimisht dhe mënyra se si fëmijët e vegjël mësojnë është unike. Një hov vital në të nxënit e hershëm luajnë marrëdhëniet që fëmijët zhvillojnë me të rriturit. Kur përkujdestari i transmeton siguri fëmijës, atëherë fëmija bëhet i vëmendshëm ndaj ambientit që e rrethon, shfaq kuriozitet dhe motivohet së brendshmi për të kuptuar si funksionojnë gjërat rreth tij. Të rriturit, që garantojnë përvoja që kapin vëmendjen e fëmijës dhe gjithashtu i ofrojnë ndihmë fëmijës që të përvetësojë aftësi të reja, zhvillojnë tek fëmija ndjenjën e të qenit i aftë. Kur fëmijët e vegjël formojnë besimin se të rriturit janë të gatshëm për t'i inkurajuar, për t'i shfaqur dashuri dhe vlerësim, themelet për të mësuar dhe për të formuar marrëdhënie të shëndetshme në jetë ndërtohen. Për fëmijët në çerdhe, përkujdestari është pika e referimit për t'u orientuar në mjedis dhe për të nxënë, duke zhvilluar potencialet në çdo aspekt të zhvillimit. Funksionet që lidhen me rolin e përkujdestarit janë të tilla si:

- a) të krijojë marrëdhënie pozitive me fëmijët dhe familjet e tyre;
- b) të përgatisë mjedisin në mënyrë të tillë që fëmijët të angazhohen në veprimtari, të cilat nxisin zhvillimin për stadin ku ndodhen;
- c) të zhvillojë rutina të qëndrueshme dhe të parashikueshme;
- d) të vlerësojë aktivitetin fizik të fëmijëve si pjesë e procesit të të nxënit;
- e) të zhvillojë rritjen emocionale dhe socializimin e fëmijës me fëmijët e tjerë;
- f) të nxisë zhvillimin gjuhësor dhe konjitiv me anën e komunikimit (Child Development Division, California Department of Education, 2006).

Gjithsesi statusi i punës së përkujdestarëve limiton zhvillimin profesional tek përkujdestarët. Duke u bazuar tek intervistat e marra, përkujdestarët shpreheshin se paga është në nivel shumë të ulët, pasi funksioni kryesor i punës së tyre është vetëm të kujdesen për fëmijën gjatë ditës. Kujdesja kryesisht përfshin zbatimin e disa rutinave ditore si dhënie e tri vakteve gjatë ditës, ndërrimin e fëmijëve, t'i shohësh fëmijët në

mënyrë të tillë që të mos vriten. Ndërkohë zbatimi i një programi për zhvillimin psiko-motor, është mbingarkesë në punën e tyre, e cila nuk ndikon në rrogën bazë. Nga ana tjetër, edukatorët e kopshteve kishin rrogë të diferencuar në krahasim me përkujdestarët, pasi statusi i tyre lidhej ngushtësisht me punën edukative me fëmijët. Në fakt, ky koncept që e sheh të nxënit të lidhur ngusht me procesin edukativ, nuk nxit tek fëmijët në vitet e para të jetës, gjatë frekuentimit të tyre në çerdhe, mjedise që favorizojnë të nxënit e hershëm. Sipas njohurive të marra nga psikologjia e zhvillimit të foshnjave dhe fëmijëve të vegjël, përvojat e të nxënit të hershëm janë thelbësore në krijimin e qëndrimeve pozitive ndaj këtij procesi në vitet në vazhdim. Përkujdestarët, që ndryshe quhen mësuesit e foshnjave dhe fëmijëve (Copple, C & Bredekamp, S, 2009), pikërisht për këtë rol të rëndësishëm që kanë, duhet t'u krijohen hapësira për t'u zhvilluar profesionalisht në degë studimore që fokusen në zhvillimin që ndodh në vitet e para të jetës dhe në implementimin e kurrikulave të përgjegjshme për foshnjat dhe fëmijët e vegjël.

KONKLuzionet:

Nga studimet bashkëkohore si eksperimentale dhe ato korelacionale që janë ndërmarrë, vihet re se cilësia e lartë e çerdheve ndikon në zhvillimin gjuhësor, konjitiv, socio-emocional të fëmijëve të vegjël. Sidomos ndikimi pozitiv vërehet tek fëmijët që vijnë nga familje me status socio-ekonomik të ulët dhe familje që kanë probleme të ndryshme, të cilat rrezikojnë shëndetin fizik dhe psikologjik të fëmijës. Nga ana tjetër, gjetjet e shumta në fushën e neuroshkencës, kanë nxjerrë disa konkluzione të rëndësishme për mënyrën se si mjedisi i hershëm mund të ndikojë në trajektorët zhvillimore të fëmijëve në mënyrë pozitive apo negative. Krijimi i mjediseve që nxisin të nxënit e hershëm tek fëmijët lidhet në radhë të parë me marrëdhënie të sigurta që fëmija formon me të rriturit e më pas me garantimin e përvojave që përputhen me stadin zhvillimor të fëmijës e që nxisin arritjen e etapave zhvillimore. Për t'u plotësuar këto dy kushte, kërkohet që përkujdestarët të kenë një status të barabartë me edukatorët, mësuesit dhe gjithashtu t'u ofrohen hapësira të zhvillimit profesional në fushën e zhvillimit të hershëm. Këto hapa do të nxisin cilësinë e lartë të përkujdesjes në çerdhet e Shqipërisë.

REFERENCA:

1. Barnett, W. (2000): Economics of early childhood intervention. In J. & Shonkoff, Handbook of Early Childhood Intervention, Second Edition (pp. 589-612). New York: Cambridge University Press.
2. Champagne, F. (2010): Epigenetic influences of social experiences across the lifespan. *Developmental Psychobiology* , 1-13.
3. Child Development Division, California Department of Education. (2006). The Infant/Toddler Learning and Development Program Guidelines. Sacramento, CA: California Department of Education press.
4. Copple, C & Bredekamp, S. (2009): Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age eight (3rd ed.). Washington, DC: NAEYC.
5. Cost, Quality, and Outcomes Study Team. (1995): Cost, Quality, and Child Outcomes in Child Care Centers, Public Report, Second Edition. Denver, CO: Economics Department, University of Colorado at Denver.
6. Dolinoy, D. C., Weidman, J.R., & Jirtle, R. L. (2007): Epigenetic gene regulation: Linking early developmental environment to adult disease. *Reproductive Toxicology* , 297-307.
7. NICHD Early Child Care Research Network. (2004): Are child developmental outcomes related to before-and after-school care arrangements? Results from the NICHD Study of early child care. *Child Development* , 280-295.
8. NICHD Early Child Care Research Network. (2000): Characteristics and quality of child care for toddlers and preschoolers. *Applied Developmental Science* , 116-135.
9. NICHD Early Child Care Research Network. (2001). Child care and children's peer interaction at 24 and 36 months: The NICHD Study of early child care. *Child Development* , 1478-1500.
10. NICHD Early Child Care Research Network. (1999). Child care and mother-child interaction in the first three years of life. *Developmental Psychology* , 1399-1413.
11. NICHD Early Child Care Research Network. (2002). Early child care and children's development prior to school entry: results from the NICHD Study of early child care. *American Educational Research Journal* , 133-164.
12. NICHD Early Child Care Research Network. (1998). Early child care and self-control, compliance, and problem behavior at 24 and 36 months. *Child Development* , 1145-1170.
13. NICHD Early Child Care Research Network. (2003). Families matter-even for kids in child care. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics* , 58-62.
14. NICHD Early Child Care Research Network. (2000). The relation of child care to cognitive and language development. *Child Development* , 960-980.
15. Peisner-Feinberg, E.S., Burchinal, M. R., Clifford, R.M., Culkin, M.L., Howes, C., Kagan, S.L., Yazejian, N., Byler, P., Rustici, J., & Zelazo, J. (2000): The children of the Cost, Quality, and Outcomes Study Go To School: Technical Report. Chapel Hill, NC: Frank Porter Graham Child Development Center, University of North Carolina at Chapel Hill.
16. Shonkoff, J.P., & Meisels, S.J. (2000): Handbook of Early Childhood Intervention, Second Edition. New York: Cambridge University Press.

PROCESI I ORGANIZIMIT DHE I VLERËSIMIT TË SHËRBIMEVE SOCIALE PËR FAMILJEN DHE QASJA E BE-së

Brilanda Lumanaj

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

Organization and evaluation process of social services for families and the EU approach

ABSTRACT

This article analysis the organization and evaluation process of social services for families. The purpose of this article is to concern the elements of the evaluation and organization process. In this article, also, it is emphasized the EU approach toward the organization process, in order to in order to achieve quality service. There are given the relevant conclusions based on different theoretical approaches. The article concludes that the organization of qualitative services delivers huge benefits not only for the beneficiaries, but also for the service providers and key stakeholders operating in the field of social services for the families. .

Key words: social services for families, organization process, evaluation process, the EU approach.

Hyrje

Heintz, S., (2006), thekson se në punën që ka në qendër familjen, vlerësimi i shërbimeve sociale, është një proces dhe një produkt në të njëjtën kohë. Mbështetja e familjeve me shërbime sociale është një domosdoshmëri, jo vetëm për mirëqenien e anëtarëve të saj, por edhe për krijimin e një shoqërie të shëndetshme drejt familjes së madhe evropiane.¹

Farrow, F., Grant, T., Meltzer, J., (1990), shpjegojnë se mbështetja e familjes është shumë e rëndësishme për fuqizimin e familjes dhe e ndihmon atë të përballet më mirë me streset e jetës bashkëkohore.²

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 personalë, ndërpresin dhe vënë në rrezik zhvillimin e shëndetshëm të fëmijëve (Mannes, 1993).

Snell, J., (2005), në një studim të realizuar përmes intervistave me punonjës socialë, të cilët ofrojnë shërbime sociale për familjen, thekson se mbështetja ndihmon familjet përmes inkurajimit, këshillimit dhe lidhjes me shërbime të tjera, duke i ndihmuar të zgjidhin problemet aty ku është e mundur. Programet fokusohen më tepër në reduktimin e faktorëve të rrezikut sesa në problemet e sjelljes. Snell, thotë se faktorët e rrezikut, të cilët janë të indentifikuar si ndikues në zhvillimin social dhe emocional të fëmijës, si dhe të rëndësishëm për të mbështetur punën me familjen, janë problemet e strehimit, standardet e dobëta të jetesës, diskriminimi, vetërespekti i ulët tek fëmijët, sëmundjet fizike tek fëmijët, sëmundjet psikiatrike prindërore, kriminaliteti prindëror, alkoolizmi dhe çrregullimet e personalitetit, konflikti prindëror, problemet e familjes, etj.³

Small, S., & Huser, M., (2010), shpjegojnë se organizimi dhe shpërndarja e shërbimeve sociale të fokusuara tek familja, në mënyrë që të jenë sa më efektive, duhet të jenë në përshtatje me nevojat dhe nivelin e problemit të familjes. Në shumë raste problematikat social-ekonomike të familjes dëmtojnë funksionimin e familjes dhe rrezikojnë sigurinë e fëmijës.⁴ Thomas (2000), argumenton se fuqizimi i familjes përmes shërbimeve sociale nuk është një çështje e thjeshtë. Brenda familjeve mund të ketë interesa të ndryshme individuale. (Cituar nga Mayo, G. & Roscommon., 2006).⁵ Funksionimi i familjes varet edhe nga sigurimi i mbrojtjes sociale, mbështetja dhe ofrimi i shërbimeve sociale (UNICEF, (2009).⁶

1.1. Procesi i organizimit dhe i vlerësimit të shërbimeve sociale

Organizimi i shërbimeve sociale mbështetet në parime dhe objektiva të veçanta me qëllim rritjen e efikasitetit të tyre. Direktivat evropiane janë një shembull i mirë orientues për organizimin e shërbimeve sociale. Kështu Komisioni Evropian në Raportin Vjetor të vitit 2011, ka identifikuar këto "objektiva dhe parime" për organizimin e shërbimeve sociale:

- shërbimet orientohen drejt personit, dizajnohen për t'iu përgjigjur nevojave jetike njerëzore, në veçanti nevojave të grupeve vulnerabël;

- ofrojnë mbrojtje në përgjithësi, si dhe në rastet e rreziqeve specifike të jetës, gjithashtu, ndihmojnë në kapërcimin e sfidave apo krizat personale;
- ato ofrohen edhe për familjet në kontekstin e ndryshimit të modeleve të familjes, mbështesin rolin e tyre në kujdesin e anëtarëve të rinj dhe të vjetër të familjes, si dhe në kujdesin për personat me aftësi të kufizuara, ndihmojnë në kompensimin e mungesave të mundshme brenda familjeve;
- janë instrumente kyçe për mbrojtjen e të drejtave themelore të njeriut dhe dinjitetit njerëzor;
- luajnë një rol parandalues, shoqëror dhe koheziv dhe i drejtohen të gjithë popullsisë, pavarësisht nga pasuria dhe të ardhurat;
- kontribuojnë për mosdiskriminim, barazinë gjinore, mbrojtjen e shëndetit të njeriut, përmirësimin e standardeve të jetesës dhe për cilësinë e jetës, si dhe krijimin e mundësive të barabarta për të gjithë. Në këtë mënyrë rriten kapacitetet e individëve për të marrë pjesë plotësisht në shoqëri.

Ka përkufizime të ndryshme për konceptin e vlerësimit të shërbimeve. Mattesich (2003), e përkufizon atë si *“një proces sistematik të një organizate, i cili shërben për t’u informuar në lidhje me aktivitetet, ndikimet si dhe efektivitetin e punës së saj, në mënyrë që ajo të mund të përmirësojë aktivitetet dhe të përshkruajë arritjet e saj.”* Ndërsa Mark, Henry dhe Julnes (2000), argumentojnë se realizimi i procesit të vlerësimit të shërbimeve ka si qëllim kryesor arritjen e përmirësimit social, duke ndikuar në zvogëlimin apo parandalimin e problemeve sociale, përmirësimin e kushteve sociale dhe zbutjen e vuajtjeve njerëzore. Ata argumentojnë se pa dëshirën për përmirësim social, nuk do të kishte arsye për krijimin e programeve sociale ose për vlerësimin e tyre. Ata shpjegojnë se *“Duke trajtuar mjetet e ndërhyrjeve sociale, vlerësimi kontribuon në përpjekjet për të përcaktuar dhe realizuar objektivat sociale, për të përmbushur nevojat e njeriut dhe për të promovuar përmirësimin social”* (cituar nga Alaimo, S., 2008).⁷

Mortello, D. (2008), thekson se është e rëndësishme të zhvillojmë kulturën e vlerësimit si një aktivitet kompleks, i cili ka si objektiv të shprehë një gjykim duke synuar vendimmarrjen. Por çfarë vlerësohet në shërbimet sociale? Mortello shpjegon se disa prej elementeve që vlerësohen në shërbimet sociale janë: 1. ndërhyrjet në raste (për të ofruar zgjidhjet më të mira), 2. shërbimet (për t’u ofruar përfituesve zgjidhje efçente dhe efikase) dhe 3. politikat (për t’i ofruar mjedisit përgjigjet më të mira të mundshme ndaj nevojave sociale). Vlerësimi i vazhdueshëm i shërbimeve sociale sjell përfitime të mëdha tek:

a) *Ofruesit e shërbimeve*, ata mund të rregullojnë parametrat e punës së tyre në kohë reale për të arritur efikasitetin, efektivitetin dhe besueshmërinë e shërbimeve.

b) *Subjektet financuese dhe menaxherët e shërbimit*, këtu kontrollohet se sa janë përdorur burimet e investuara, sa është garantuar cilësia e shërbimeve sociale të ofruara për përfituesit aktualë dhe arritja e rezultateve në përputhje me profilin dhe objektivat e shërbimit.

c) *Autoritetet vendore dhe kombëtare*, të gjitha të dhënat e mbledhura rregullisht në lidhje me funksionimin e shërbimeve sociale ndikojnë në vendimet strategjike që lidhen me politikat publike (qendrore apo vendore). Duke pasur një njohje të mirë të kërkesave aktuale për shërbime sociale, si dhe të aspekteve të ndryshme që lidhen me cilësinë e tyre, shpërndarjen dhe burimet, politikat sociale përputhen me nevojat reale të njerëzve dhe sistemi i shërbimit në nivel vendor merr masat për një organizim më efikas dhe transparent të shërbimeve.

d) *Përdoruesit e shërbimeve sociale* – informimi i përdoruesve në mënyrë të rregullt me të dhëna të publikuara në lidhje me shërbimet sociale, lehtëson zgjedhjen e tyre për shërbime më të përshtatshme për nevojat e tyre (Mortello, D., 2008).⁸

1.1.1. Eficienca dhe efikasiteti

Autorë të ndryshëm paraqesin kuptime të ndryshme për të dy elementet kryesore të procesit të vlerësimit si eficienca dhe efikasiteti. Sipas Cinquini (2003), përdorimi i procesit të vlerësimit është krijuar për të grumbulluar informacion si për përdorimin efikas të burimeve, ashtu dhe për efektivitetin e programeve dhe veprimtarive. Në rastin e parë, vlerësimi shërben si një mjet për të gjykuar në lidhje me vendimet që duken më të përshtatshme (Pucci, 2001). Në rastin e dytë, fokusi është në sigurimin e efektivitetit të një programi apo veprimtarie, bazuar në shkallën e arritjes së objektivave përmes prodhimit në një nivel të caktuar të mallrave ose shërbimeve (Cinquini, 2003). Ongaro (2006), i përcakton eficiencën dhe efikasitetin si kriteret kryesore të çdo vlerësimi, të cilat lejojnë menaxhimin e informacionit dhe të burimeve njerëzore për të gjitha nivelet e sistemit të shërbimeve, me qëllim realizimin e aktiviteteve dhe marrjen e vendimeve (Serbati, S., 2011).⁹

Carrà, E., (2003), thekson që vlerësimi i projekteve bazohet në përcaktimin e masës së efektivitetit duke analizuar dimensionet e cilësisë, të tilla si:

- *burimet e përdorura*, burimet njerëzore (vullnetarë, persona të specializuar) dhe përfshirja e “anëtarëve të familjes”, burimet financiare dhe ekonomike;

- *objektivat, qëllimet dhe synimet specifike të projektit*, me vëmendjen drejtuar gatishmërisë për të ndërhyrë nëpërmjet marrëdhënieve familjare;
- *rregullat operative që promovojnë marrëdhëniet e brendshme me anëtarët e familjes*, si dhe merren në konsideratë marrëdhëniet e jashtme me organizata të tjera të sektorit të tretë.¹⁰

Një element i rëndësishëm lidhur me organizimin e shërbimeve sociale për familjen është edhe efektiviteti. Për të realizuar këtë element programet që në fillim duhet të hartohen duke u bazuar në disa kategori. Lind pyetja: Cilët janë elementet kryesore që duhet të merren parasysh kur hartohen programet që ofrojnë shërbime sociale për familjen në mënyrë që të jenë sa më efektive?

Për t'i dhënë përgjigje kësaj pyetjeje Small, Cooney dhe O'Connor (2009), indentifikuan 11 parime për programe efektive të ndërhyrjes me shërbime sociale për familjen, të organizuara në katër kategori: 1. *dizenjimi dhe përmbajtja e programit*, ku shpjegohet se programet efektive janë të udhëhequra nga teoritë, janë gjithëpërfshirëse, kanë intensitet të mjaftueshëm dhe përdorin teknika aktive të të mësuarit; 2. *rëndësia e programit*, theksohet se efektiviteti i programit bazohet në parimet e organizimit të programeve në mënyrë të përshtatshme, janë të gatshme për të ndryshuar dhe kanë një rëndësi socio-kulturore; 3. *ofrimi dhe implementimi i programit*, shpjegohet se efektiviteti i programit arrihet nëse ofrohet nga një staf i trajnuar, i kualifikuar dhe i përkushtuar; 4. *vlerësimi i programit dhe sigurimi i cilësisë*, ku efektiviteti i programit bazohet në mbajtjen e dokumentacionit, si dhe në vlerësimin dhe përmirësimin në mënyrë të vazhdueshme (Small, S., & Huser, M., 2010).⁴

McArthur, M. dhe Thomson, L., (2011), gjithashtu, shpjegojnë se programet e mbështetjes së familjes janë efektive në rastet kur ato janë të mbështetura në teori, realizohen në partneritet me familjet në plotësimin e nevojave të familjeve, vendosin fëmijën në qendër, ofrojnë mbështetje për periudhën që kërkohet nga familja, duke përfshirë ndërhyrje edhe pas përfundimit zyrtar të shërbimeve, bazohen në pikat e forta, organizohen në bashkëpunim me shërbimet e tjera, etj.¹¹

2.1. Qasja e BE-së në lidhje me cilësinë e shërbimeve sociale

Komisioni Evropian i Mbrojtjes Sociale (2010), vlerëson shërbimet sociale për familjen si një ndër objektivat dhe principet e organizimit të shërbimeve sociale. Këto të fundit janë instrumente kyç për mbrojtjen e të drejtave themelore të njeriut dhe dinjitetit njerëzor.

Shërbimet sociale në vendet e BE-së organizohen, shpërndahen dhe financohen në mënyra të ndryshme. Gjenden disa karakteristika të

rëndësishme të përbashkëta në ofrimin e shërbimeve sociale në shtetet anëtare të BE-së. *Së pari*, shërbimet sociale janë të karakterizuara shpesh nga një marrëdhënie asimetrike midis ofruesit dhe përdoruesit, e cila është e ndryshme nga një marrëdhënie komerciale midis tregtarit dhe furnizuesit. *Së dyti*, shërbimet shpesh janë rrënjësor në traditat vendore kulturore, kështu zgjedhen veçoritë vendore të situatës, të cilat sigurojnë që ofruesit t'u përgjigjen nevojave të përdoruesve me shërbime të përshtatshme. *Së treti*, ofruesit e shërbimeve shpesh kanë nevojë për një autonomi të madhe për të adresuar varietetet e gjera të nevojave shoqërore. *Së katërti*, shërbimet sociale, në përgjithësi, drejtohen nga parimi i solidaritetit dhe varen shumë nga financimi publik për të siguruar barazinë e qasjes në pavarësi nga pasuria apo të ardhurat. *Së pesti*, ofruesit jofitimprurës si dhe vullnetarët shpesh luajnë një rol të rëndësishëm në ofrimin e shërbimeve sociale, duke kontribuar për kohezionin social të komuniteteve vendore dhe për solidaritetin ndër gjenerata (Raporti i UNDP & SEEU , Prill 2010).¹²

Garantimi i cilësisë së shërbimeve sociale është një element i rëndësishëm për BE-në. Iniciativat e Bashkimit Evropian për krijimin e elementeve të përbashkëta, me qëllim sigurimin e cilësisë së shërbimeve sociale, janë pasqyrur në dokumentin “*Nëntë principet për arrijtjen e cilësisë së shëndetit dhe shërbimeve sociale*” të publikuar në vitin 2008 dhe përshtatur më pas në vitin 2010. Ky dokument konsiston në rekomandimet për Platformën Sociale të Organizatave të Shoqërisë Civile, të cilat punojnë në fushën sociale në BE dhe përfshin nëntë parimet e cilësisë së shërbimit:

1. të respektojnë dinjitetin dhe të drejtat themelore të njeriut,
2. të arrijnë rezultatet e duhura dhe të pritshme,
3. të jenë të përshtatshme për çdo individ,
4. të garantojnë sigurinë për të gjithë përdoruesit, duke përfshirë targetet më vulnerabël,
5. të sigurojnë pjesëmarrjen dhe të fuqizojnë përdoruesit në marrjen e vendimeve në mënyrë të pavarur,
6. të jenë tërësore dhe të vazhdueshme,
7. të ofrohen në partneritet me komunitetin dhe aktorë të tjerë,
8. të ofrohen nga profesionistë, të cilët punojnë në kushte të mira pune
9. të menaxhohen në mënyrë transparente dhe të jenë të referueshme.

Halloran, J., dhe Calderon, K., (2004-2005), përcaktojnë disa elemente të dobishme për sigurimin dhe rritjen e cilësisë për ofrimin e shërbimeve. Ata shpjegojnë se përfshirja e përdoruesve (e cila thekson përfshirjen sociale përmes fuqizimit të përdoruesve dhe lejon ofrimin e shërbimeve individuale në mënyrë të përshtatur), monitorimi, vlerësimi i performancës, krijimi i një ambienti nxëniesjeje, organizimi i shërbimeve të

koordinuara dhe integruara, mund të përmirësojnë dukshëm cilësinë e shërbimeve.¹³

Komiteti Evropian i Mbrojtjes Sociale në Raportin vjetor të vitit 2011, paraqet parimet gjithëpërfshirëse për ofrimin e shërbimeve sociale cilësore:

- *Disponibiliteti*, qasja në një gamë të gjerë të shërbimeve sociale duhet të ofrohet në mënyrë që t'u ofrojnë përdoruesve përgjigje të duhura për nevojat e tyre, si dhe kur është e mundur, lirinë e zgjedhjes mes shërbimeve brenda komunitetit, në një ambient që është më i dobishëm për përdoruesit dhe në kohën kur është e përshtatshme për familjet e tyre.

- *Lehtësisht të arritshme*, shërbimet sociale duhet të jenë lehtësisht të arritshme nga të gjithë individët që mund t'i kërkojnë ato. Informacione dhe këshilla të paanshme në lidhje me gamën e shërbimeve duhet të jenë të disponueshme dhe të arritshme për të gjithë përdoruesit.

- *Të përballueshme*, shërbimet sociale duhet të sigurohen për të gjithë personat që kanë nevojë për ato (qasje universale) pa pagesë ose me një çmim që është i përballueshëm për individin.

- *Individi në qendër*, shërbimet sociale duhet të trajtojnë në kohë dhe me fleksibilitet nevojat në ndryshim të çdo individi me qëllim përmirësimin e cilësisë së jetës së tyre, si dhe krijimin e mundësive të barabarta. Shërbimet sociale duhet të marrin parasysh mjedisin fizik, intelektual dhe social të përdoruesve dhe duhet të respektojnë veçoritë kulturore.

- *Gjithëpërfshirëse*, shërbimet sociale duhet të konceptohen dhe të shpërndahen në një mënyrë të integruar, e cila reflekton nevojat e shumta, kapacitetet dhe preferencat e përdoruesve.

- *Të vazhdueshme*, shërbimet sociale duhet të organizohen në mënyrë që të sigurojnë vazhdimësinë e ofrimit të shërbimeve sipas kohëzgjatjes së nevojave, veçanërisht kur u përgjigjen nevojave zhvillimore dhe afatgjata.

- *Të orientuara drejt rezultatit*, shërbimet sociale duhet të fokusohen kryesisht në përfitimet për përdoruesit, duke marrë parasysh, kur është e përshtatshme, përfitimet për familjet e tyre, kujdestarët dhe komunitetin.¹⁴

3. PËRFUNDIME NGA SHQYRTIMI I LITERATURËS:

Nga shqyrtimi i literaturës rezulton se vlerësimi i shërbimeve sociale për familjen, është një element i rëndësishëm në procesin e organizimit të shërbimeve. Duhet theksuar fakti se ofrimi i shërbimeve sociale cilësore është shumë i rëndësishëm për mbështetjen e familjeve në nevojë. Vlerësimi dhe organizimi i këtyre shërbimeve me qëllim garantimin e cilësisë, duhet bazuar edhe në objektivat dhe parimet sipas qasjes dhe direktivave të BE-së.

Vlerësimi i shërbimeve dhe organizimi i shërbimeve cilësore, sjell përfitime të mëdha jo vetëm për përfituesit, por edhe për ofruesit e shërbimeve, si dhe aktorët kyç që operojnë në fushën e shërbimeve sociale për familjen. Filozofia e shërbimeve me në qendër familjen ka si objektiv mbështetjen e familjes si një sistem. Në këtë mënyrë, garantohet një stabilitet për familjen. Organizimi i shërbimeve sociale për familjen, gjithashtu, 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. Heintz, S., (January, 2006): The Role of NGOs in Modern Societies and an Increasingly Interdependent. World. Annual Conference of the Institute for Civil Society. Zhongshan, University, f.3.
2. Farrow, F., Grant, T., Meltzer, J., (1990): Challenges and Opportunities for Public Policies on Family Support and Education, f.9.
3. Snell, J., (August 2005): An Evaluation of Family Support in Sure Start Cambridge Areas. Phase 1: How families experience support, how it is delivered, and how to evaluate in future, fq. 24.
4. Small, S., & Huser, M., (2010): Family-based prevention programs, f. 3-8.
5. Mayo, G. & Roscommon (2006): Facilitating Family Decision Making: A Study of the Family Welfare Conference Service in the HSE Western Area. HSE / NUI, Galway Child & Family Research and Policy Unit, f.21.
6. UNICEF, (2009): "Family policy in a changing world: Promoting social protection and intergenerational solidarity". United Nations DESA Expert Group Meeting Doha, Qatar 14-16 April 2009 Gabriele Köhler Regional Advisor, UNICEF Regional Office South Asia.
7. Alaimo, S., (2008): Program evaluation capacity for nonprofit human services organizations: an analysis of determining factors, f. 39-40.
8. Mortello, D., (2008): L'esperienza di valutazione nelle politiche sociali del comune di Genova. La valutazione di servizio sociale, fq. 6, 20.
9. Serbati, S. (2011): Valutare per meglio intervenire Ricerca sugli esiti degli interventi educativi domiciliari con bambini e famiglie vulnerabili nell' Azienda ULSS di Belluno. Tesi di dottorato, f. 17.
Aksesuar nga: <http://paduaresearch.cab.unipd.it/3784/>
10. Carrà, E., (2003): Come valutare "la qualità" dei servizi alla famiglia. Dentro le politiche familiari. ISBN 88-7916-217-9, f. 144-145.
11. McArthur, M., Thomson, L., (2011): Families' views on a coordinated family support service. Family Matters No. 89, f. 72.
12. UNDP & SEEU, (Prill 2010): Raport: Cilësia e Shërbimeve Sociale. Analizat e përqendruara tek mendimet e qytetarëve, f.17-20.
13. Halloran, J. and Calderon, K., (2004-2005): Access to Quality Social Services. A Strategy Paper. European Social Network. Published by European Social Network (ESN) in 2005, f. 4-5.
14. European Report, (2011). Quality of Social Services from the Perspective of Services Working with Homeless People, f.7-8.

ÇËSH TJET ETIKE NË KËRKIMET SOCIALE

Marilda Jance

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

Ethical issues in social research

ABSTRACT

This study aims to point out the importance of the ethical dimension in the research process. The study also will present some of the necessary tools in order to enhance awareness of the researcher of their own ethical standpoint and its application in their ongoing research endeavors.

Hyrje

Konsideratat mbi etikën duhet të zënë një pjesë kritike të nënçështjeve të kërkimit, që nga konceptimi i problemit e deri në interpretimin e të dhënave dhe publikimin e tyre. Megjithatë diskutimet mbi etikën shpesh mbeten të veçuara nga diskutimet mbi projektet kërkimore. Në fakt disa studiues e konsiderojnë këtë aspekt të kërkimit si një moment rishikimi. Kjo pasi integriteti moral i kërkuesit është një aspekt me rëndësi kritike, i cili siguron se procesi i kërkimit dhe gjetjet e kërkuesit janë të vërteta, të besueshme dhe të vlefshme.

Në kohët e sotme, ka një avancim të kërkimeve individuale, kryesisht të studiuesve të rinj dhe vëmendja duhet të fokusohet edhe në çështje që lidhen me konsiderata etike.

Në këtë studim do të mund të njiheni me disa nga çështjet specifike që lidhen me projektet kërkimore, mënyrat e realizimit dhe hapat që studiuesit duhet të kalojnë për të evituar probleme të mundshme etike e mbi të gjitha për të respektuar të drejtat e palëve në studim.

Përse është e rëndësishme të praktikohen parimet etike?

Termi etikë vjen nga fjala greke “etos”, që do të thotë “karakter”. Përfshirja e dimensionit etik në kërkimin tuaj do të thotë që ju mund t’i përgjigjeni disa pyetjeve të rëndësishme të tilla si:

- Mbi cilat parime morale bazohet kërkimi?
- Si influencojnë në përzgjedhjen e problemit të kërkimit çështjet etike?

- Si ndikojnë çështjet etike në mënyrën e kryerjes së kërkimit – dizenjimi i studimit, kampionimi etj?
- Çfarë përgjegjësie keni ndaj subjekteve të kërkimit? A keni marrë miratimin e tyre për pjesëmarrjen në kërkim?
- Cilat do të ishin dilemat etike që do të dilnin në rast të publikimit të gjetjeve?
- A do të sjellë përfitime direkte për pjesëmarrësit në studim?

Komitetet e njohura (si borde institucionale rishikimi), kanë për detyrë të kontrollojnë të gjitha projekt-propozimet që përfshijnë punën me subjektet njerëzore dhe kafshët. Universitetet dhe shkollat që marrin fonde të qeverisë për kërkime, kanë detyrimin ligjor të kenë borde vlerësimi për këto fonde. Këto borde kanë përgjegjësinë të kujdesen për zbatimin e rregullave për projektet kërkimore. Ato duhet të përcaktojnë nëse përfitimet e një studimi kanë vlerësuar rreziqet, nëse janë ndjekur si duhet procedurat e miratimit të informuar apo nëse individë apo grupe janë trajtuar në mënyrë të padrejtë apo lënë jashtë nga rezultatet e mundshme pozitive në një studim të caktuar¹. Kjo është veçanërisht e rëndësishme në një shoqëri të strukturuar në mënyrë hierarkike, ku ne nuk mund të sigurojmë se racizmi, seksizmi, homofobia dhe klasat nuk do të përdoren në kërkim.

Aktualisht, shoqatat profesionale për secilën disiplinë, si: Shoqata Amerikane e Kërkimeve të Edukimit (AERA), Shoqata Amerikane e Sociologjisë (ASA) dhe Shoqata Amerikane e Psikologjisë (APA), kanë përcaktuar udhëzimet e përgjithshme etike respektivisht për secilën disiplinë.

Secila prej tyre ka një faqe elektronike në të cilën gjenden shumë çështje specifike etike për secilin prej profesioneve. APA² në faqen e saj (<http://www.apa.org/ethics/code2002.html>), prezanton kategori specifike etike në një këndvështrim të përgjithshëm, të lidhura me profesionin për çështje të tilla, si: integriteti dhe drejtësia, apo më praktike si ato që lidhen me privatësinë dhe konfidencialitetin e klientëve apo pjesëmarrësve në kërkim. Ka gjithashtu udhëzime etike mbi ruajtjen e të dhënave dhe pagesat, apo të tjera të lidhura me intimitetin, trajtimin e ish-klientëve, etj. Po kështu ka dhe udhëzime që zgjidhin çështjet etike si diskriminimi apo trajtimi i ankesave.

Si mund të mbrohen subjektet e një kërkimi?

Miratimi i informuar mbulon një sërë procedurash që duhen zbatuar kur kërkimi përfshin subjekte njerëzore. Këto subjekte duhen informuar rreth natyrës së projektit të kërkimit dhe duhet të merret paraprakisht leja e tyre për të marrë pjesë në studim. Ky informacion zakonisht paraqitet në një format miratimi të informuar, i cili duhet të firmoset nga secili

pjesëmarrës. Duke vepruar në këtë mënyrë, pjesëmarrësit tregojnë se ata kanë lexuar, kuptuar dhe janë dakord të marrin pjesë në projektin kërkimor.

Formati i miratimit të informuar

Formati i miratimit kryen shumë funksione. Ai i mundëson respondentëve të mësojnë rreth projektit (kërkimit) dhe rolit të tyre. Ai duhet të jetë i detajuar mjaftueshëm në mënyrë që pjesëmarrësi të jetë i informuar rreth natyrës specifike të projektit, përfshirë këtu rreziqet e mundshme. Gjithashtu, ky format duhet të përcaktojë se si pjesëmarrja do të kontribuojë në arritjen e qëllimeve. Për pjesëmarrësit është e rëndësishme të peshojnë çdo rrezik me përfitimet e mundshme. Ata duhet të sigurohen që të marrin përgjigje të vazhdueshme për çdo pyetje apo shqetësim që mund të kenë rreth projektit, duke u komunikuar të dhënat mbi personin e kontaktit. Studiuesit duhet të jenë të sigurtë se pjesëmarrësit në studim janë të lirë të marrin pjesë në mënyrë vullnetare dhe gjithashtu janë të lirë të largohen nga studimi.

Pjesëmarrësit duhet të jenë të qartë mbi mënyrën se si do të përdoren të dhënat e mbledhura prej tyre, po kështu edhe çështje që janë të lidhura me konfidencialitetin. Duhet të përcillet informacioni se si do të sigurohet konfidencialiteti, kjo përfshin informacionin se çfarë do të bëhet me rezultatet e studimit. Për shembull, a do të publikohen rezultatet e studimit dhe nëse po, ku? A do të prezantohen në konferenca? Si do të garantohet se të dhënat e mbledhura do të mbeten konfidenciale? Këto janë çështje shumë të rëndësishme që studiuesit duhet t'i parashikojnë dhe t'i prezantojnë në disa mënyra specifike. Subjektet duhet të informohen se emri i tyre nuk do të shfaqet asnjëherë dhe se në vend të tij do të përdoret një numër identifikimi për të dhënat e tyre dhe se ky informacion do të aksesohet vetëm nga studiuesi primar. Ata duhet të sigurohen se këto të dhëna do të mbeten të sigurta përgjatë kohëzgjatjes së projektit dhe të dhënat që nuk nevojiten më tej do të shkatërrohen.

Miratimi i informuar është një çështje bazë e të drejtave të njeriut. Ai synon të mbrojë pjesëmarrësit nga çdo dëmtim mendor dhe fizik që mund t'u shkaktohet nga pjesëmarrja e tyre. Pjesëmarrësit janë ndërgjegjësuar për çdo potencial rreziku dhe mbetet thelbësore që të ndërtohen hapa specifike që të minimizohen më tej këto rreziqe (p.sh., duke ofruar numra këshillimi online nëse gjykohet se studimi do të krijojë momente të dhimbshme apo trauma psikologjike). Miratimi i informuar është jetik edhe për faktin se jep informacion edhe për të dhëna të tjera, të tilla si kohëzgjatja, nëse do të ketë kompensim apo shpërblim për pjesëmarrjen, etj.

Miratimi i informuar: parimet dhe realiteti

Disa studiues kanë gjetur se subjektet jo gjithmonë kuptojnë aspektet shëndetësore ose sociale të projekteve klinike në të cilin ata po marrin pjesë, madje disa prej tyre nuk e dinë se ata po marrin pjesë në prova kërkimore³. Siç është parë në studime të mëparshme, studiuesit shpesh dështojnë në prezantimin e plotë të rreziqeve dhe përfitimeve tek subjektet e tyre. Kjo gjë padyshim çon në rezultate negative dhe të tmerrshme për ata që kanë marrë pjesë në kërkimet shkencore dhe biomjekësore.

Përveç kësaj, mund të jetë veçanërisht e vështirë për një studiues që ka përdorur një qasje cilësore, të paraqesë në mënyrë të plotë në një format të miratimit të aprovuar çështjen e hapjes së informacionit, kjo sepse nga natyra e tij, kërkimi cilësor është i hapur për zbulimin. Është gati e pamundur për studiuesit cilësorë të llogarisin të gjitha ngjarjet e mbi të gjitha të kthehen pas e të kërkojnë leje për çdo ndryshim të mundshëm. (Adler, 1994, 2002), argumenton se marrja e miratimit të informuar është më e vështirë për ata hulumtues që praktikojnë vëzhgimin e pjesëmarrësve⁴.

Vëzhgimi pjesëmarrës ka një paqartësi lidhur me çfarë është kërkim dhe çfarë nuk është, si në rastin e etnografëve, të cilët janë vëzhgues të jetës së përditshme dhe mund të gjenerojnë njohuri dhe të dhëna nga njerëzit në të gjitha llojet e situatave (duke vëzhguar një kameriere në një restorant, një bashkudhëtar në aeroplan, një person fëmija i të cilit është në të njëjtën moshë me fëmijën e tij). Ata mund të mos e dinë paraprakisht se çfarë informacioni do të udhëheqë rrugën e tyre dhe që mund të provohet si i dobishëm tani apo në të ardhmen.

Parimi dhe realiteti për të siguruar miratimin e informuar ndryshojnë. Ekziston një variacion i gjerë mbi faktin se sa mirë hulumtuesit zbatojnë politikën e miratimit të informuar në projektet kërkimore.

Cilat janë dilemat etike në kërkimet sociale?

Edhe pse parimet lidhur me miratimin e informuar mund të jenë të qarta, praktika etike në një kërkim të caktuar mund të jetë komplekse dhe mund të ngrëjë një mori çështjesh në të cilat studiuesi duhet të orientohet shpesh edhe pa udhëzime të qarta të bazuara në kode etike.

Parashikimet etike të mashtrimit në kërkim

Disa studiues argumentojnë se kërkimi i tyre duhet të bëhet në mënyrë të fshehtë për të marrë informacionin që duhet për të kuptuar fenomenet e caktuara sociale. Për shembull, disa studiues kanë vepruar në mënyrë të fshehtë për të studiuar subkultura të tilla, si kultura të drogës dhe

kanë përdorur mashtrimin për të mësuar më shumë në lidhje me punët e brendshme të jetës shoqërore të shitësve dhe të përdoruesve të drogës, shpesh duke parë përfshirjen e individëve në veprimtaritë e paligjshme dhe nganjëherë duke u kërkuar atyre të angazhohen në këto aktivitete⁵. Në raste të tilla, nuk do të kishte asnjë mundësi për të kërkuar miratimin e informuar nga anëtarët e kësaj shoqërie të mbyllur, sepse ata me shumë gjasa nuk do të donin që organizimi i tyre të studiohej.

Çdokush që lexon materiale të tilla do të drejtonte pyetjet e mëposhtme:

- A është etike mbajtja e fshehtë e studimit të kësaj organizate?

Ata që janë të përfshirë në studime shkencore mbi sjelljet e ndryshueshme e dinë sa e vështirë është të marrësh miratimin e informuar nga personat e përfshirë. Pyetjet më tipike që ngrihen në këtë rast janë:

• Çfarë do të bëjë studiuesi kur ai ose ajo përballet me informacione apo situata ku individët janë duke kryer shkelje të ligjit?

- A është studiuesi i detyruar nga ana etike të raportojë këto aktivitete?
- Cilat janë rreziqet që po ndërmerr?

Mashtrimi në kërkim nuk duhet të ndodhë duke shkuar në mënyrë të fshehtë tek subjektet. Eksperimenti Milgram ishte një studim me mashtrim. Që prej fillimit, Milgram nuk shpjegoi me vërtetësi natyrën e eksperimentit, dhe i mashtrroi subjektet duke i bërë të mendonin se ata ishin në fakt duke aplikuar goditje elektrike në qeniet njerëzore. Disa metoda cilësore të kërkimit të shkencave sociale, si kërkimi në terren, gjithashtu mund të kërkojnë një lloj mashtrimi (më delikat) midis studiuesit dhe të studiuarit, madje edhe kur studiuesit e terrenit bëjnë të ditur faktin që ata po kryejnë kërkime dhe natyrën e tij për ata që janë duke studiuar.

Kërkuesit janë qenie njerëzore. Kështu që, pëlqimet apo mospëlqimet, emocionet vlerat apo motivimi, do të reflektohen në projektin kërkimor. Do të ishte joreale të pritet që ju do t'i pëlqeni të gjithë subjektet tuaja apo që do të jeni 100% të përfshirë. Kjo do të thotë se është kërkuesi që ka filluar kërkimin dhe ka përfshirë të tjerët. Ndërsa parashikoni detyrimet etike ndaj pjesëmarrësve duhet të konsiderojnë me kujdes këtë çështje. Studiuesit duhet të jenë humanistë, por edhe realistë e të ndershëm me të gjithë ata që janë përfshirë.

Si ndikon teknologjia e re e kërkimeve sociale në praktikimin e çështjeve etike?

Shpeshherë studiuesit duan të përdorin të dhëna që shfaqen në domaine publike (faqe elektronike apo forume elektronike) për qëllime të tjera. P.sh., supozoni se ju po përpiqeni të kuptoni se si përdoruesit e rrjeteve sociale si Facebook u prezantohen miqve të tyre. Ju mund të filloni nga analiza e të dhënave që jepen në profilin e tyre, duke parë llojin e

informacionit, çfarë kanë listuar, interesat e tyre, shijet muzikore, faqet që janë bërë pjesë, fotografitë e postuara, etj. Pasi t'i keni parë këto të dhëna, ju si kërkues socialë vendosni të përdorni këtë informacion të mbledhur nga përdoruesit e Facebook për të krijuar një seri profilesh të atyre njerëzve që ju mendoni t'i kontaktoni më vonë, bazuar në të dhënat e përfutuara gradualisht nga faqet publike. Në thelb ju po përdorni disa tipa profilesh, të cilat mund të bazohen në gjininë apo racën. Supozoni se po kategorizoni përdoruesin e facebook dhe filloni të bëni përgjithësime rreth gjinisë dhe races, ku duket se po riprodhoni stereotipe tradicionale të gjinisë dhe races.

Le të shohim disa nga çështjet e mundshme etike lidhur me mbledhjen e të dhënave dhe analizën e kategorive.

- A ju dhanë përdoruesit leje për të marrë informacionin mbi të dhënat personale të postuara në profilin e tyre për kërkimin tuaj?
- Fakti se informacioni është publik dhe i aksesueshëm, a i bën këto të dhëna të pranueshme?
- A mund t'i kontaktoni përdoruesit për një kërkim të ardhshëm pa aprovimin e tyre etik?

Si e dallon një studiues informacionin publik nga ai privat? Pothuajse asnjë nuk mund të aksesojë informacionin (në formën e profileve) nga rrjete sociale si Myspace apo Facebook. Kjo është veçanërisht tunduese për studiuesit cilësorë, sepse ata përpiqen të kërkojnë të njohin ekzistencën e një studimi dhe ndërveprimin e shumë pikëpamjeve. Postimet në internet janë të aksesueshme për kërkimet cilësore për disa tipe studimesh të tilla si për të përcaktuar nevojat për informacion dhe preferencat e konsumatorëve⁶. Kërkuesit mund ta përdorin këtë informacion të prezantuar në internet dhe rrjete sociale, duke argumentuar se meqenëse është shfaqur në domene publike, atyre nuk u kërkohet një miratim për përdorimin e informacionit dhe as kërkojnë miratim për të kontaktuar me individët në fjalë për pyetje të tjera apo përfshirje në projekte kërkimore⁷. Kjo drejton pyetje të tilla si:

- Deri në ç'pikë ne mund të verifikojmë vlefshmërinë dhe garancinë e informacionit në këto faqe?
- A duhet të informojë studiuesi individët e përfshirë?
- A është e pranueshme të përdoren rrjetet sociale si mënyrë rekrutimi?
- Si duhet të përcaktohet miratimi i informuar në punën me këtë informacion?

Në rrethana të tilla, praktika tradicionale e kërkimit e thekson më shumë respektimin. Ashtu si, Charles Kadushin (2005), shpjegon “*në praktikën standarde, anonimiteti dhe konfidencialiteti janë të garantuara për subjektet, informuesit, apo pjesëmarrësit në eksperimente e vëzhgime*”⁸.

Gjithsesi, kërkuesit duhet të konsiderojnë nëse ata janë duke gjuajtur bazën e të dhënave për arsye të një kampionimi më të madh, po përdorin individët si burimin kryesor apo po sqarojnë gjetjet. Kjo në mënyrë tipike përcakton sesi studiuesit po u drejtohen subjekteve të internetit.

Eysenbach & Till (2001), theksojnë se “*Në internet dihotomia publik-privat shpesh është e paqartë*”⁹. Subjektet mund të mos jenë të vetëdijshme për hapjen e informacionit publik dhe ideja e privatësisë dhe miratimit të informuar janë shpesh të përziera. Një shembull i implikimeve etike në kërkimin e bazuar në rrjetet sociale është që adoleshentët apo fëmijët përdorin faqe të tilla si Myspace, duke manipuluar të dhënat e tyre demografike, veçanërisht moshën. Megjithatë Moreno et al. (2008), pranojnë se kërkuesit janë të interesuar në studimin e fëmijëve dhe të adoleshentëve, kështu që rrjetet sociale prezantojnë një univers të ri, si për numrin e madh të përdoruesve adoleshentë dhe gjithashtu për faktin se të paktën teorikisht mëson më shumë mbi atë çfarë zgjedhin të bëjnë publike më shumë¹⁰.

Nëse studimi zgjedh informacionin e dhënë në rrjetet publike, studiuesit si Moreno et al. (2008), këshillojnë që edhe pse informacioni është publik, kërkuesit duhet të përdorin të njëjtat standarde për të mbrojtur konfidencialitetin si në studimet e tjera. Vetëm për faktin se kërkimi është bërë virtualisht, nuk do të thotë se ai është i pranueshëm për subjektet e rekrutuara pa miratimin e tyre apo të kujdestarëve të tyre.

Pyetjet në vijim përsëri ndihmojnë në konsiderimin e disa çështjeve që lidhen kryesisht me sigurinë:

- A ekziston vetëm një risk minimal?
- A janë siguruar në mënyrë adekuate integriteti dhe autonomia e subjekteve të kërkimit?
- A është metoda e përshtatshme?
- Çfarë parimesh etike e udhëheqin punën dhe jetën e studiuesit përtej kodeve profesionale apo disiplinës së punës që kryejnë?
- Ku fillojnë e mbarojnë detyrimet etike ndaj të studiuarve?

PËRFUNDIME:

Integrimi i etikës në të gjithë procesin e kërkimit, që nga zgjedhja e problemit që studiohet deri tek arritja e qëllimeve, interpretimi dhe raportimi i gjetjeve të kërkimit, mbetet thelbësore për të siguruar se procesi i kërkimit udhëhiqet nga parimet etike përtej miratimit të informuar. Ky studim na fton të bëhemi të vetëdijshëm mbi llojet e dilemave etike me të cilat përballemi gjatë menaxhimit të projekteve kërkimore dhe konsiderimit të tyre që përpara nisjes së studimit.

Referenca:

1. Beyrer C, Kass NE (2002). Human rights, politics, and reviews of research ethics. *Lancet* 360: 246–251.
2. American Psychologist Association: <http://www.apa.org/ethics/code2002.html>.
3. Lynoe, Sandlund, Dahlqvist, & Jacobsson, 1991; shiko edhe Appelbaum, Roth, Lidz, Benson, & Winslade, 1987.
4. Adler, P. A., & Adler, P. (1994). Observational techniques. In N. K. Denzin & Y S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 377-392). [Thousand Oaks](#), CA: Sage Publications.
5. Williams, J. Patrick. (2006). Authentic Identities: Straightedge Subculture, Music, and the Internet. *Journal of Contemporary Ethnography* 35(2):173-200.
6. Eysenbach, G., & Till, J. E. (2001). Ethical issues in qualitative research on Internet communities. *British Medical Journal*, 323, 1103-1105.
7. Moreno, Fost, & Christakis, (2008). Research ethics in the MySpace era. [Pediatrics](#). Jan;121(1):157-61.
8. Kadushin, Ch. (2005). *Social Networks*, Vol. 27, No. 2, pp. 139-153.
9. Eysenbach, G., & Till, J. E. (2001). Ethical issues in qualitative research on Internet communities. *British Medical Journal*, 323, 1103-1105.
10. Moreno, Fost, & Christakis, (2008). Research ethics in the MySpace era. [Pediatrics](#). Jan;121(1):157-61. Flicker, S., D. Haans, and H. Skinner, 2004, "Ethical Dilemmas in Research on Internet Communities," *Qualitative Health Research*, 14(1): 124–134.

ZHVILLIMI I PUNËS SOCIALE, SIPAS KONSTRUKSIONIZMIT SOCIAL NË PUNËN ME TË DËNUARIT/AT PRINDËR

Juliana Ajdini, Rudina Rama

*Universiteti i Tiranës, Fakulteti i Shkencave Sociale, departamenti i Punës dhe
Politikës sociale*

The development of social work as social constructionism perspective during the practice with incarcerated parents

ABSTRACT

This article reviews constructionism perspective in social work during the practice with incarcerated parents. Information was collected through reviewing and critiquing current literature regarding the impact of constructionism perspective on the practice of social worker in prison, especially with incarcerated parents. The research revealed that this perspective has given a new emerging social work with this group. The discussion of problematic issues of incarcerated parents outside prisons helps community awareness. The information and data gathered, through this research, is intended to help social workers and other professionals to provide meaningful services to them and their families. Finally, the support model for incarcerated parents is outlined.

Key words: constructionism perspective, incarcerated parents, support model.

Konstruksionizmi social në punën sociale

Konstruksionizmi është një teori sociale e marrëdhënieve ndërkombëtare. Teoria përqendrohet në atë se si konceptualizohen marrëdhëniet mes agjentëve dhe strukturave në fushën ndërkombëtare. Shkencëtarët duhet të gjejnë se cilët janë aktorët, interesat e tyre dhe strukturat normative në mënyrë që të bëjnë supozime të pavarura.

Konstruksionizmi është vetëdija humane dhe interesohet për jetën ndërkombëtare (Barnett Cafaro dhe Newholm, 2005). Konstruksionistët e shikojnë fushën ndërkombëtare si konstrukt social. Aktorët kryesorë në sistemin ndërkombëtar janë shtetet. Shtetet janë aktorë unikë dhe struktura e sistemit ndërkombëtar është anarkike. Elementet bazë të botës sociale konstruktive janë:

1. ndarja e kuptimeve, pritshmërive dhe njohurive,
2. burimet materiale,
3. praktika.

Përmes praktikës shtetet formojnë normat e sjelljes (ndarja e pritshmërive). Këto norma janë esencialisht të drejta me strukturën dhe pasurinë materiale si forcat e armatosura të fuqishme dhe burimet ekonomike. Struktura normative në këtë mënyrë është socialisht e ndërtuar (Barker, 2000). Madje, konstruksionistët pretendojnë se vetë struktura materiale u është nënshtruar normave të rëndësishme. *Burimet materiale vetëm sigurojnë kuptimin për veprimet e qenieve njerëzore përmes strukturës së ndarjes së njohurive që i kanë të përvetësuar* (Reus-Smit, 2005).

Strukturat e ideve, vlerave dhe besimeve shihen si ndarje e identiteteve sociale të aktorëve politikë dhe, në këtë mënyrë, kanë ndikim të drejtpërdrejtë mbi veprimet e tyre. Të kuptuarit se si aktorët zhvillojnë interesat e tyre është thelbësor për të shpjeguar fenomenin politik ndërkombëtar dhe kjo kuptueshmëri mund të arrihet përmes fokusit mbi identitetet sociale të shteteve. Shkurtimisht, janë identitetet që formojnë interesat.

Për sa i përket debatit të strukturës së agjentëve, konstruksionistët deklarojnë se agjentët dhe strukturat janë të ndërtuara reciprokisht. Strukturat e normave dhe ideve formojnë identitetin dhe interesat e aktorëve dhe i bëjnë ata të veprojnë në disa mënyra, por këto struktura nuk do të ekzistonin nëse nuk do të kishte vend për praktikë të aktorëve. Aktorët e riprodhojnë vetë strukturën, duke e mbajtur dhe transformuar atë përmes veprimeve të tyre. Kështu, aktorët së bashku formojnë struktura normative të shoqërisë dhe janë të formuar prej tyre (Reus-Smit, 2005).

Gjithashtu, as individët nuk ekzistojnë “jashtë” duke pritur që të zbulohen. Në të vërtetë janë njohuritë historike dhe kulturore të prodhuara ngaherë, të cilat iu japin mundësi individëve për të ndërtuar realitetin dhe për t’i dhënë kuptim atij. Në të njëjtën kohë, mjedisi kulturor ndikon në jetën e gjithsecilit prej individëve të shoqërisë dhe prandaj thuhet se ai është shumë i rëndësishëm.

Debati i strukturës së agjentëve është ngushtësisht i lidhur edhe me nocionin e fakteve sociale. Faktet sociale varen nga marrëveshjet njerëzore dhe ekzistojnë për aq kohë sa ekziston marrëveshja, megjithatë, ato janë trajtuar si fakte objektive. Paratë, refugjatët, terrorizmi, të drejtat e njeriut dhe mbijetesa, për shembull, janë fakte sociale. Ato trajtohen si fakte objektive dhe në këtë mënyrë përmbajnë veprime (Barnet *et al* 2005).

Strukturat normative dhe idealiste modelojnë identitetin dhe interesat e aktorëve përmes tri mekanizmave: **imagjinatës, komunikimit dhe detyrimit**. Përmes imagjinatës, sepse normat dhe idetë e institucionalizuara vendosin kornizat e asaj se çfarë aktorët konsiderojnë si të rëndësishme dhe të mundshme në të dy termat, praktik dhe etik. Strukturat gjithashtu ndikojnë mbi aktorët përmes komunikimit. Aktorët mundohen t'i justifikojnë veprimet e tyre duke formuar norma me fuqi legjitime, siç janë normat e të drejtave të njeriut. Normat dhe idetë janë parë gjithashtu si detyruese për aktorët: fakti që aktorët ndjejnë se duhet t'i shpjegojnë vetes së tyre se të vepruarit sipas normave legjitime në thelb është detyrues (Reus-Smit, 2005).

Konstruksionistët nuk e injorojnë nocionin e fuqisë. Ata e njohin shumë mirë rëndësinë e fuqisë. Megjithatë, më mirë se përkufizimi i fuqisë thjesht si aftësi e shtetit për të detyruar një shtet tjetër për të bërë çfarëdo jo nëpërmjet forcës ushtarake ose embargos ekonomike, konstruksionistët prezantojnë variablat e forcave ideale. Një shembull i kësaj është se si organizatat e të drejtave të njeriut "emërojnë dhe modelojnë" qeveritë që thyejnë ligjet e të drejtave të njeriut. Kjo është bërë për t'i penguar qeveritë që t'i shkelin këto të drejta dhe që të binden se duhet të ndryshojnë sjelljen e tyre duke demonstruar se si ato mund të përkrahin normat ndërkombëtare ligjore. Një tjetër formë e fuqisë është e lidhur me njohuritë, fiksimin e kuptimit dhe formimit të identitetit. Organizatat e të drejtave të njeriut përdorin nocionin e identitetit kur ato përpiqen të ndikojnë mbi shtetin për të përfshirë normat e të drejtave të njeriut në identitetin e tyre kombëtar (Barnet *et al* 2005).

Normat evoluojnë përmes proceseve politike të quajtura cikli i jetës së normave. Konceptet çelës janë ndërkombëtarizimi dhe institucionalizimi i normave.

Hapi i parë, është norma emergjente, prezantimi ose hyrja e normës, që zakonisht realizohet nga OJF-të. Kjo normë është si një mënyrë e re e të parit të një çështjeje dhe në këtë fazë ka shumë debate. Për të arritur te hapi tjetër, normat duhet të institucionalizohen përmes rregullave dhe organizatave ndërkombëtare.

Hapi i dytë, është quajtur ujëvara e normës dhe është karakterizuar nga përhapja e normës në shtetet e tjera. Progresi mund të shihet në formën e socializimit kur shtetet janë nën trysinë për të mësuar dhe pranuar normën e re.

Hapi i tretë dhe i fundit, është ndërkombëtarizimi ku norma merret si e mirëqenë dhe nuk ka ndonjë çështje për debat më të gjerë. Shembuj të normave që kanë arritur në këtë stad janë e drejta e grave për të votuar dhe heqja e skllavërisë.

Një tjetër normë që është pranuar ndërkombëtarisht është respektimi i të drejtave të të dënuarve. Sot, pjesa më e madhe e shteteve, janë në një mendje se këto të drejta ekzistojnë dhe të dënuarit nuk mund të jenë subjekte të dhunës së ushtruar nga shteti, nëpunësit e tij, apo nga vetë të dënuarit, të cilët mund të ushtrojnë dhunë ndaj njëri-tjetrit. Përkundrazi, ata duhet të jenë pjesë e programeve integruese dhe fuqizuese, për veten dhe familjen e tyre.

Në ditët e sotme, shumë grupe profesionistësh, kërkojnë aplikimin e kësaj teorie në nivele më të ulëta se ato ndërkombëtare. Ata mendojnë se teoria e konstruksionizmit social mund të aplikohet shumë mirë në shumë fusha ku këta profesionistë punojnë. Një nga këto fusha është edhe puna me të dënuarit dhe familjet e tyre. Këta profesionistë theksojnë se normat, rolet, imagjinata, komunikimi, shpërblimet dhe ndëshkimet që vijnë prej tyre janë të pranishme kudo në shoqërinë tonë. Madje, themeluesit e konstruksionizmit social si teori ndërkombëtare janë udhëhequr në punën e tyre pikërisht nga praktika e përditshme e profesionit të tyre. Kuptohet që, për të arritur deri në këto standarde, është bërë një punë shumë e madhe nga organizma ndërkombëtarë dhe kombëtarë.

Në këtë kuptim, kjo perspektivë sugjeron që punonjësit socialë që punojnë me të dënuarit dhe familjarët e tyre të jenë të ndërgjegjshëm për faktorët e riskut me të cilët mund të përballen fëmijët me prindër të dënuar. Ata duhet të punojnë për të zvogëluar faktorët e riskut dhe të rrisin faktorët mbrojtës nëpërmjet sigurimit të roleve pozitive të të rriturve dhe ndërlidhjes me organizata dhe programe specifike komunitare që mbështesin prindërit e dënuar dhe fëmijët e tyre. Përmbushja e këtyre qëllimeve mund të arrihet duke bashkëpunuar ngushtësisht me kujdestarët dhe mësuesit e këtyre fëmijëve. Nxitja e komunikimit të vazhdueshëm dhe mbështetja nga anëtarët e familjes ose individë të tjerë që janë kujdestarët e fëmijëve i ndihmon ata të përgatiten për të vizituar prindin në burg dhe redukton stigmën ndaj fëmijëve me prindër të dënuar, duke nxitur ndërtimin e mjediseve mbështetëse për fëmijët që ndodhen në këtë situatë.

Rolet dhe përgjegjësitë e punonjësve socialë në punën me prindërit e dënuar

Aktualisht profesioni i punës sociale po përjeton momente vërtet interesante të aplikimit të tij në sistemin e korrektimit. Ky intensitet pune u duk që në momentin e parë të përfshirjes së punonjësit social në këtë sistem. Punonjësi social, megjithëse është një profesion i ri, sidomos në sistemin e drejtësisë, ka arritur të hyjë dhe të bëhet pjesë e administratës së përgjithshme të burgjeve dhe në përgjithësi të të gjithë sistemit të korrektimit. Profesioni i punës sociale, si një profesion që nxit përgatitjen e individëve për përmbushjen e kapaciteteve të tyre intelektuale brenda kontekstit social ku ata jetojnë, ka marrë përsipër edhe ndihmesën e të dënuarve në përgjithësi dhe prindërve të tillë në veçanti, brenda institucioneve të ekzekutimit të dënimeve penale. Për hir të së vërtetës duhet thënë se të punuarit me një synim të tillë nuk është aspak e lehtë. Çështjet dhe problemet etike që mund të hasen janë të mëdha.

Kështu, shumë shpesh vlerat tona si individë mund të bien ndesh me vlerat e të paraburgosurve që kemi përpara. Një gjë e tillë bëhet edhe më e dukshme sidomos në momentin që hasemi me një të dënuar që është edhe prind. Nuk duhet të harrojmë asnjëherë se për sytë e klientit duhet të jemi ndihmuesi dhe jo gjykatësi. Për të arritur një gjë të tillë nevojiten aftësi personale dhe profesionale shumë të larta për të lënë mënjane gjykimet personale. Ndodhemi aty për të ndihmuar, në bashkëpunim me vetë klientin, duke u bazuar në pikat më të forta që ai zotëron.

Gjithsesi, ajo që mbetet e rëndësishme për punonjës social është respektimi i dinjitetit njerëzor. Krijimi i një marrëdhënieje profesionale me klientin dhe për të, e mbështetur në mirëkuptimin, respektin dhe besimin reciprok është ndoshta hapi i parë drejt një procesi ndihme të efektshëm.

Duke u nisur nga kultura, pjesë e së cilës jemi, pranimi i një “të huaji/të huaje” në hallet dhe problemet e brendshme është tepër e vështirë. Kultura jonë i përmbahet parimit që gjithçka që ndodh apo diskutohet në familje, qofshin këto gëzime apo raste hidhërimi, duhet të mbetet brenda kufijve familjarë. Gjithashtu kultura jonë nuk e pranon natyrën e dobët të njeriut, sidomos të meshkujve. Nuk duhet harruar edhe fakti që klientët në sistemin e korrektimit nuk paraqiten vullnetarisht; rezistenca ndaj ndryshimit është normale.

Duke vlerësuar gjithë këtë situatë sociale në të cilën jetojmë, ballafaqimi me të paraburgosurit për ndërtimin e një procesi ndihme nuk është i lehtë. Ata fillimisht të mirëpresin, pasi kanë nevojë për njerëz të rinj, për njerëz të ndryshëm nga ata me të cilët komunikojnë dhe rrinë përgjatë gjithë ditës. Por, në momentin që ti je aty dhe kërkon ndërtimin e një

marrëdhënieje me qëllim të përcaktuar, ata fillojnë dhe shfaqin rezistencë. Kështu, ata duan që ti të jesh i/e pyetura, duan që nga ti të marrin sa më shumë informacion, duan që të mos jenë ata në qendër të vëmendjes së dikujt. Ata shmangin diskutimet që kanë lidhje me problemet potenciale të tyre, duke shfaqur shenja pesimizmi dhe duke e prezantuar veten si qenie të dobët e pa synime në jetë. Shmangin marrjen përsipër të përgjegjësisive, duke synuar në çdo rast sabotimin e mundësisë së ndërtimit të një procesi ndihme. Ata ndjehen të pashpresë. Por kjo është vetëm panorama e parë e përballjes së punonjësit social me ta. Dhe, siç edhe e dimë, një reagim i tillë është më se i kuptueshëm edhe me klientë të cilët shfaqin problematika të natyrave të tjera.

Punonjësit social i duhet të gjejë teknika dhe të përdorë metoda të ndryshme për të nxitur klientin të bashkëpunojë. Punonjësi/ja social/e duhet të rishikojë pozicionin e tij/e saj dhe të kuptojë se rezistenca e shfaqur prej tyre është një mjet mbrojtës që përdorin të paraburgosurit për të shmangur paragjykimet, lëndimin e mëtejshëm apo për t'i qëndruar besnik kulturës në të cilën janë rritur.

Kur punon me prindër të dënuar, kjo fazë e parë e ndërtimit të një marrëdhënieje ndoshta është më e vështirë edhe për punonjës social që duhet të përgatitet psikologjikisht. Një profesionist i mirë di të vlerësojë vlerat e vërteta të profesionit të tij, që në rastin konkret, të punës sociale, janë të mbështetura në vetë respektin dhe rëndësinë parësore që ka klienti. Ndërtimi i një marrëdhënieje të mirë arrihet kur vetë punonjësi social jep shembullin konkret të përdorimit të drejtë, në kohën e duhur dhe në vendin e caktuar të mendimeve, ndjenjave, fjalive, veprimeve dhe sjelljes në përputhje gjithnjë me etikën e tij profesionale. Gjithashtu, punonjësi social, duhet ta nxisë klientin për të treguar dhe thënë gjithçka që atij i duket e rëndësishme dhe që përbën problem për të. Kështu, në një burg, vetë hekurat dhe përballja me to përbën ankth deri në nivele deri depresioni. Për të paraburgosurin shpesh ndjenja të tilla janë shumë të forta dhe mbizotëruese, si në sjelljen që shfaq, ashtu dhe në mendimet që ka.

Prindërit e dënuar përballen me një numër të madh problemesh. Prandaj, ne si profesionistë duhet të bëjmë vlerësime individuale të gjithsecilit prej tyre. Për të realizuar një proces të tillë, punonjësi social duhet të jetë i vëmendshëm që të mbledhë një informacion sa më të gjerë për problemin dhe situatën të cilën po përjeton individi. Ky proces përfshin marrjen e një informacioni sa më të gjerë, jo vetëm nga klienti, por edhe nga të afërmit e tij, nga dosja personale që e shoqëron të dënuarin që nga momenti i arrestimit, nga shokët jashtë burgut apo nga shokët e dhomës dhe nga shokët me të cilët ai rri në burg. Kjo do ta ndihmonte punonjës/en

social/e që t'i kuptonte më mirë problemet që kanë këta klientë dhe faktorët që i shoqërojnë ato që në lindje, si dhe të kuptonte burimet e tyre apo ato burime që mund të ndihmojnë për zgjidhjen e problemeve. Ajo çfarë është e vështirë për punonjësinnen/en social/e është fakti i vlerësimit të problemit kryesor të prindit të dënuar, komunikimi dhe nxitja për punë të përbashkët për zgjidhjen e problemit.

Gjithsesi, punonjësi/ja social/e në punën e tij në burgje duhet të ketë parasysh:

1. identifikimin e klientit si rast unik dhe individual,
2. sistemin personal, sistemin e familjes dhe të miqve; sistemin komunitar,
3. prezantimin e problemit dhe të qëllimit fillestar të takimit,
4. potencialet dhe burimet e mundshme për zgjidhjen e problemit,
5. burimet referuese, informacionin paralel,
6. historinë e shoqërisë ku klienti është rritur, si: zhvillimi, personi e familja, seksualiteti, dhuna, problemet me drogën apo alkoolin, kushtet shëndetësore, arsimimi, punësimi, format e argëtimit, vetëvlerësimi, bindjet fetare etj.

Punonjësi/ja social/e në punën e tij me këtë grup duhet të konsiderojë edhe modelin për mbështetjen për prindërit e dënuar në formatin e mëposhtëm:

Tabela 1: Mbështetja për prindërit e dënuar.

Praktika	Parime praktike
Dëgjoni familjen dhe të dënuarit pas vizitave, duke ofruar përkushtim dhe respekt gjatë kësaj periudhe stresuese.	1. Staf i dhe familja punojnë së bashku në një marrëdhënie që bazohet në barazi dhe respekt reciprok.
Ndërtoni lidhje prind-fëmijë , duke siguruar transport për vizitat, impulse telefonike për telefonatat dhe dhoma për vizitat familjare me lodra dhe mjedise për të luajtur.	2. Staf i zhvillon kapacitetet e familjes për të mbështetur dhe rritur ndërveprimin me të gjithë anëtarët e familjes: të rritur, të rinj dhe fëmijë.
Njihni pikat e forta , duke përdorur formate të standardizuara për të njohur pikat e forta të të gjithë anëtarëve të familjes, në mënyrë që ta përballojnë sa më mirë situatën e krizës.	3. Familjet janë burime për njëri-tjetrin, për familjet e tjera, për programet dhe komunitetet.
Kuptoni rolin e etnisë , duke realizuar studime mbi përfaqësimin e grupeve të komunitetit edhe brenda burgjeve.	4. Programet duhet të pranojnë dhe fuqizojnë identitetet e familjes, si ato kulturore, etnike dhe linguistike, si dhe të rrisin

	aftësitë e tyre për të funksionuar në një shoqëri multikulturore.
Bëjini ato konsistente , duke u siguruar që qëllimet dhe metodat në burg kanë në bazë edukimin prindëror, këshillimin etj. dhe nuk bien në kundërshtim me shërbimet e ofruara në komunitet.	5. Programet janë ndërtuar në komunitete dhe kontribuojnë në procesin e fuqizimit të tyre.
Siguroni politika që i vendosin të dënuarit pranë familjeve. Mundësoni shërbime telefonike nën koston e zakonshme dhe lehtësoni vizitat e fëmijëve në burgje.	6. Programet advokojnë me familjet për shërbime dhe sisteme që janë të drejta, që u përgjigjen dhe u shërbejnë familjeve me prindër të dënuar.
Përgatitni familjen për vizitat në burg (për shembull, duke iu dhënë atyre rregulloren e vizitave brenda burgut).	7. Praktikienët punojnë me familjet për të mobilizuar burimet formale dhe joformale për të mbështetur zhvillimin e familjeve.
Ndërtoni reziliencën e fëmijës përmes lidhjeve të forta me prindërit /kujdestarët, aktiviteteve që rrisin kompetencat dhe besimin, si dhe zhvillimit të besimit në komunitete.	8. Programet janë fleksible dhe në mënyrë të vazhdueshme u përgjigjen nevojave të familjes dhe çështjeve që ngrenë komunitetet.
Mundësoni zhvillimin e fëmijës dhe familjes nëpërmjet trajnimeve për punonjësit/et e IEVP-ve.	9. Parimet e mbështetjes së familjes janë modele në të gjitha aktivitetet e programuara, duke përfshirë planifikimin, qeverinë dhe administratën.

REFERENCA:

1. Barnett, C., Cafaro, P., dhe Newholm, T. (2005): Philosophy and Ethical Consumption. Tek Rob Harrison, Terry Newholm dhe Deirdre Shaw (eds.), *The Ethical Consumer*. London: SAGE, fq.11-24.
2. Brown, K. (2001): No-one's Ever Asked Me – Young people with a prisoner in the family. *Report*. London: Federation of Prisoners' Families Support
3. Bruner, J. (1990): *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
4. Bruner, J. (1991): The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*. 18(1), 1-22.
5. Burr, V. (1995): *An Introduction to Social Constructionism*. London : Routledge.
6. Center for Alternative Sentencing and Employment Services (CASES). (2000): *The community justice project*. New York: Author.

7. Crossley, M.L. (2000): *Introducing Narrative Psychology: Self, Trauma and the Construction of Meaning*. Buckingham: Open University Press.
8. Gabel, K. dhe Johnston, D. (1995): *Children of Incarcerated Parents*. New York: Lexington Books.
9. Phillips, S. D., Burns, B. J., Wagner, H. R. dhe Barth, R. P. (2004): Parental arrest and children in child welfare services agencies. *American Journal of Orthopsychiatry*, 2, 174-186.
10. Reus-Smit, C. (2005): The Constitutional Structure of International Society and the Nature of Fundamental Institutions. *International Organization*, 51 (4), f. 555-589.

DIFERENCAT GJINORE NË FORMIMIN E IDENTITETIT ETNIK TEK BREZI I DYTË I EMIGRANTËVE

Ermira Hoxha

Universiteti i Shkodrës “Luigj Gurakuqi”, departamenti i

Gender differences in identity formation among second generation of immigrants

ABSTRACT

This study examines gender similarities and differences in identity formation among second generation of immigrants in the age of adolescence using the existing body literature and research on this topic. Different research evidence that immigration affects immigrant males and females in different ways in the process of how second generation of immigrants come to understand who they are. This process is associated with different roles, responsibilities and social networks of each gender impacting their identity and also creating in some cases obstacles of adaption of second generation of immigrants with the host culture, especially for female immigrants. This study integrates existing research on this topic so to give a more holistic view of ethnic identity conditioning by gender differences mainly among second generation Albanian immigrants. Ethnic socialization identity formation, immigration, gender, adaption,

Hyrje

Çështja e identitetit bëhet një nevojë e mprehtë kryesisht në moshën e adoleshencës, veçanërisht për fëmijët e emigrantëve. Brezi i dytë i emigrantëve e ka më të vështirë të negociojë identitetin për shkak të konflikteve mes vlerave të kulturës së origjinës dhe asaj vendase, kur këto konflikte lindin, duke çuar në përjetimin e krizave të identitetit, ulje të vetëvlerësimit dhe pengimin e zhvillimit të shëndetshëm të identitetit etnik (Sodowsky, Kwan & Pannu, 1995). Faktorët ndikues në formimin e identitetit etnik tek grupet e emigrantëve janë të larmishme, duke e bërë kështu trajtimin e identitetit etnik një çështje komplekse. Një prej këtyre faktorëve është gjinia. Aktualisht, ka pak studime që kanë shqyrtuar lidhjen mes gjinisë dhe identitetit etnik, ndërkohë që gjetjet në studimet e bëra nuk

janë gjithëpërfshirëse sa i përket natyrës dhe lidhjes mes këtyre variablave (Phinney, 1990). Disa studime raportojnë diferenca mes femrave dhe meshkujve përsa i përket fortësisë së identitetit etnik (Abu-RAbua, 1997; Dion & Dion; Eisikovits, 2000; Liebkind, 1993, 1996), ndërkohë që shumë kërkime të tjera kanë dështuar të gjejnë dallime gjinore në këtë proces (Nesdale et al., 1997, Virto & Westion, 1999). Ky studim synon të integrojë gjetjet e kërkimeve ekzistuese për të dhënë një pamje më tërësore mbi mënyrën si identiteti etnik kushtëzohet nga diferencat gjinore.

Identiteti etnik

Identiteti etnik i referohet komponentëve të vetes që përfshijnë njohuritë dhe vlerësimin që bën individi mbi përkatësinë e tij në një ose më shumë grupe etnike (Tajfel, 1981). Ka të bëjë me sensin subjektiv të përkatësisë në një grup ose kulturë (Phinney, 1990) dhe si i tillë shfaqet në shkallën e angazhimit të individit në aktivitetet, traditat dhe stilin e jetesës së grupit kulturor të përkatësisë. Literaturat ekzistuese identifikojnë tri elemente specifike të formimit të identitetit etnik: a) socializimin me kulturën e origjinës; b) socializimin me kulturën dominante dhe c) të kuptuarit e diskriminimit dhe paragjykimit (Phinney & Chavira, 1995; Rosenthal & Cichello, 1986).

Shkalla e të mësuarit mbi kulturën e origjinës varion sipas grupeve etnike. Kërkimet mbi afro-amerikanët tregojnë se këta të fundit në shumë raste shfaqin njohuri dhe ndjenja të forta etnike për shkak se prindërit janë të angazhuar në të mësuarit e kulturës, traditave afrikane dhe kultivimit të ndjenjës së krenarisë etnike (Branch & Newcombe, 1986), në kontrast me aziatiko-amerikanët, prindërit e të cilëve janë shumë më pak të përfshirë në të mësuarit verbal të fëmijëve të tyre të kulturës dhe të traditave aziatike (Chae, 2000).

Përsa i përket elementit të dytë, nevoja e adaptimit të emigrantëve me vendin pritës ka specifikat e veta sipas grupeve etnike. Në rastin e emigrantëve shqiptarë në Itali, karakteristike është bashkekzistenca e vulnerabilitetit dhe prirjes së fuqishme drejt asimilimit (King & Mai, 2009). Kjo formë identifikimi dhe përkatësie bazohet nga njëra anë në interesat praktike dhe jetën e përditshme dhe nga ana tjetër në afërsinë me kulturën dhe gjuhën italiane para emigrimit (maj, 2005). Si rrjedhojë, për prindërit shqiptarë, orientimi i fëmijëve të tyre drejt socializimit sa më të madh me vendin pritës, si një formë mobiliteti nga poshtë-lart dhe suksesi në shoqërinë italiane, është një skenar i shpeshtë. Të pasurit e një orientimi “marrës” ndaj kulturës vendase tek shqiptarët vihet re sidomos në familjet e emigruara nga zonat urbane të Shqipërisë që nga mënyra e arredimit të

shtëpive sipas stilit të vendasve (Vathi, 2011), e gjer në tolerancën më të madhe të treguar ndaj mënyrave italiane të jetesës të shfaqura nga fëmijët e tyre. Transmetimi ndërbreznor i prirjes së asimilimit me kulturën vendase në familjet shqiptare, kushtëzohet nga faktorë si arsimimi i prindërve, aftësitë profesionale, pozicionet e punës, zona nga kanë ardhur dhe vetë zona specifike ku ata janë vendosur pas emigrimit. Në rastet kur familjet shqiptare vinë nga zonat verilindore të Shqipërisë, prirja drejt nxitjes tek fëmijët e tyre të krenarisë etnike dhe refuzimit të praktikave të huaja të jetesës është më e madhe, çka sugjeron për modele të dallueshme socializimi të kulturës vendase, që prindërit ndërmarrin ndaj fëmijëve të tyre. Në të dyja rastet, ajo që literaturat evidentojnë, është mungesa e një orientimi të përgjithshëm bikulturor të brezit të dytë të emigrantëve shqiptarë, orientim që vjen si rezultat i ekuilibrit të krenarisë etnike dhe nevojës për t'u përshtatur me shoqërinë vendase. Këto elemente janë të kultivuara në familje.

Socializimi i identitetit etnik kërkon menaxhimin e paragjyqimeve dhe diskriminimeve ndaj grupit të cilit i përket dhe një njohjeje të mirë të tyre. Në rastin e emigrantëve shqiptarë, artikulumin negativ i identitetit shqiptar nga media apo opinionin vendas, shpie në tkurrjen e identitetit të origjinës dhe zbehjen e interesit për kulturën shqiptare (Vathi, 2011). P.sh.: adoleshentët shqiptarë në Firence, duket se shfaqin një “fobi identifikimi” me grupin e tyre etnik, qoftë dhe për shkak të emërtimeve si “extracomunitario” nga vendasit (Vathi, 2011), shoqëruar kjo me nivele të larta asimilimi me normat italiane të jetesës. Kjo shpjegohet se ka të bëjë me prirjen e prindërve shqiptarë për të orientuar fëmijët e tyre më tepër drejt performancës së lartë në shkollë, si çelës i suksesit në shoqërinë pritëse, sesa drejt të mësuarit të fëmijëve mbi barrierat strukturore (institucionale dhe kulturore), të cilat qëndrojnë para tyre. Ky është një element i rëndësishëm për identifikimin pozitiv etnik. Një prirje e ngjashme është parë të ekzistojë në familjet aziatike në SHBA (Chae & Seton, 2002).

Gjinia dhe identiteti etnik

Gjinia ka të bëjë me të gjitha detyrat, të drejtat dhe sjelljet që një kulturë i konsideron të përshtatshme për femrat dhe meshkujt (Wade & Tanis, 1999). Në adoleshencë diferencat gjinore sa i përket mënyrës së socializimit, paralelisht me çështjet e identitetit, bëhen më të dukshme. Tipikisht, zhvillimi i identitetit tek vajzat është i orientuar drejt proceseve sociale, pra është më ndërpersonal në raport me djemtë, identiteti i të cilëve është më i orientuar nga vetja (Adams & Jones, 1983; Fannin, 1979). Me pak fjalë, një vajzë do të priret të përcaktojë veten në bazë të orientimit

ndërpersonal, në zgjidhjen e suksesshme të çështjeve të krijimit të marrëdhënieve me të tjerët në mënyra të kënaqshme për këta të fundit dhe për veten (Archer, 1993). Për pasojë, vajzat shfaqin identitet të maturuar në aspektin e familjes dhe atë të prioriteve mbi intimitetin. Ndërkaq, për djemtë, zhvillimi i identitetit do të konsistojë në ndarjen e suksesshme nga të tjerët, në stabilizimin e sensit të pavarësisë, konkurrencës, kompetencave personale dhe dominimit mbi të tjerët. Po kështu, sipas Marcia (1980,1987), procesi i formimit të identitetit tek femrat mund të jetë më i gjatë se tek meshkujt për shkak të pritshmërive sociale që kërkojnë balancimin nga femrat të profesionit me rolin e të qenit përkujdesëse ndaj të tjerëve. Shpesh, për shumicën e grave, detyra e formimit të identitetit mund të zgjasë gjer në momentin e ikjes së fëmijëve të tyre nga shtëpia. Gjatë kësaj periudhe gratë kanë mundësi të përkushtohen lirisht ndaj çështjeve të identitetit (Patterson, Sochting & Marcia, 1992).

Kërkimet me grupe të ndryshme etnike mbi sjelljet prindërore në familjet e emigrantëve, tregojnë se prindërit shfaqin kufizime më të mëdha ndaj sjelljeve të vajzave sesa atyre të djemve (Dion & Dion,1996a; Ghosh,1984; Pettys & Balgopal,1998; Wakil, Siddique & Wakil,1981). Për rrjedhojë, perceptimi i pritshmërive të ndryshme gjinore kushtëzon diferenca në procesin e ndërtimit të identitetit etnik përmes së cilës kalojnë djemtë dhe vajzat. Në shumë raste, prindërit i vlerësojnë disa aspekte të shoqërisë vendase, si kërcënueset e vlerave tradicionale të kulturës së origjinës (Das Gupta, 1997) dhe dëshira për të ruajtur këto vlera mund të jetë një faktor kyç i socializimit gjinor (Dion & Dion,2001).Vajzat, tipikisht, shihen si mbartëse dhe përçuese të vazhdimësisë kulturore, prandaj prej tyre ka pritshmëri më të larta përsa i përket arritjeve në arsimim e karrierë, ashtu dhe ruajtjes së vlerave e traditave të familjes, si dhe sjelljeve të lidhura me shoqërinë e origjinës (Naidoo, 1984). Kështu p.sh.: ndarja e theksuar gjinore në shoqërinë patriarkale të Shqipërisë postkomuniste, mbartet tek prindërit emigrantë, të cilët nën rrethana të caktuara (arsimimi i pakët, mungesa e integritetit, statusi i ulët socioekonomik, ardhja nga zonat rurale të Shqipërisë), priren t'i përforcojnë këto ndarje më shumë se bashkatdhetarët e tyre në vendin e origjinës. Për rrjedhojë, ndonëse shumë vajza shqiptare, mund të nxiten të përparojnë në shkollë apo profesion, nuk mungojnë rastet kur ato martohen në moshë shumë të hershme (me dikë që është shqiptar dhe që jeton në vendin e emigruar ose në Shqipëri), (Vathi, 2011). Djemtë nga ana tjetër, duket se mbartin perceptimet gjinore të familjes në pritshmëritë që ato kanë për kohën e përshtatshme të martesës së vajzave (një vajzë 30 vjeç duhet të ketë krijuar tashmë një familje të sajën) (Vathi 2011), ndërkohë që

dukshëm gëzojnë më shumë liri se vajzat në të jetuarit sipas mënyrës së vendit pritës. Socializimi gjinor sipas formave tradicionale shqiptare tek fëmijët e emigrantëve, duket se përbën një burim konflikti ndërbreznor për shkak se një model i tillë nuk përkon me modelet që fëmijët shohin në shoqërinë ku rriten. Për këtë arsye, vajzat tentojnë të kundërshtojnë më fort rolet gjinore sa kohë që ato janë më kufizuese për to. Kështu p.sh., martesat në moshë të hershme i privojnë vajzat nga shumë aktivitete të nevojshme për zhvillimin e identitetit dhe personalitetit të tyre. Në shumë raste, vajzat shprehin frustrim ndaj kufizimeve që u vënë prindërit (p.sh., vajtje në disko apo thjesht dalje me moshatarët vendas apo të huaj), për shkak të frikës së prindërve ndaj prezencës së gjinisë së kundërt dhe mundësisë së krijimit të intimiteteve me ta (Brower, 1998). Një tjetër rol të rëndësishëm në forcimin e këtyre masave kufizuese ndaj vajzave luajnë dhe ‘thashethemet’, sidomos në zona relativisht të vogla, ku ka një komunitet të stabilizuar emigrantësh shqiptarë me apo pa lidhje farefisnie me njëri-tjetrin. Në një rast të tillë, prindërit aplikojnë masa të tilla ndaj vajzave (edhe nëse besojnë se duhet të jenë më tolerantë) për hir të mirëqenies së familjes së gjerë apo komunitetit, të cilit i përkasin, që do të thotë se ‘thashethemet’ apo ‘ruajtja e nderit’ shërben në disa raste si mjet i fuqishëm kontrolli social ndaj fëmijëve të emigrantëve (Kucukcan, 1998; Hall, 2002; Anwar, 1998; Hendrickx et al., 2002; Malson et al., 2002).

Një linjë tjetër e të parit të mënyrës se si socializimi gjinor përthyeret në dinamikat e formimit të identitetit etnik, është dhe ajo e shqyrtimit të akulturimit, si proces që ndikohet edhe nga gjinia e emigrantëve. Akulturimi operacionalizohet ndër të tjera dhe me tregues si aspiratat dhe arritjet akademike. Në këtë pikë ka diferenca gjinore. Është gjetje konsistente fakti që vajzat e brezit të dytë kanë dukshëm aspirata dhe pritshmëri më të larta për arritjet në shkollë krahasuar me djemtë (Portes & Rumbaut, 2001). Sipas Phinney (2001), përshtatja me shkollën dhe rezultatet e larta lidhen më shumë me orientimin drejt kulturës vendase, sa kohë që shkollat si institucione karakterizohen nga prirje të larta asimiluese. Thënë ndryshe, një orientim i fortë ndaj kulturës vendase, mund të çojë në kongruencë më të madhe mes emigrantëve dhe kontekstit arsimor. P.sh., në rastin e Italisë, nxënësit me shtetësi joitaliane, në raport me vendasit, tentojnë që me kalimin e viteve të shfaqin ritme më të larta të braktisjes së shkollës, përsëritjes së të njëjtit vit akademik apo shfaqjes së rezultateve më të ulëta akademike se bashkëmoshatarët e tyre italianë. Kjo prirje është më e dukshme tek djemtë se vajzat e familjeve emigrante, pavarësisht grupit etnik të cilit i përkasin. Duket se diferencat gjinore lidhen me rezultatet në mësim, të cilat nga ana e tyre lidhen me shkallën e suksesit që fëmijët e

emigrantëve kanë në integrimin me shoqërinë pritëse. Një pasojë e kësaj dukurie është dhe kriminaliteti, i identifikuar tek djemtë e brezit të dytë të emigrantëve, që rezulton përveç të tjerash dhe si tregues i vështirësisë së përcaktimit të një roli të përshtatshëm për veten (Foucault, 1999). Nëse i referohemi kontekstit arsimor dhe atij familjar të sipërpërshkruar mundet që djemtë të zgjedhin si strategji akulturimi (Berry, 1999) atë të veçimit ose asimilimit me shoqërinë vendase (respektivisht në secilën prej situatave kemi mungesën e zhvillimit të një identiteti pozitiv etnik). Ndërkaq, vajzat të ndeshura me pritshmëri më të larta për ruajtjen e vlerave të origjinës bashkë me aspiratat për arritje më të mëdha akademike mund të priren: a) drejt një konflikti dhe stresi më të madh sa i përket ekuilibrit të lirisë personale dhe zhvillimit të detyrimeve dhe përgjegjësive të lidhura me familjen, çka mund t'i çojë drejt një identiteti të imponuar (veçimi të mundshëm) ose gjendje moratoriumi (kjo e fundit mund të shpjegohet me faktin se në familjet emigrante, vajzat janë më të prirura se djemtë që të refuzojnë vlerat dhe besimet tradicionale të familjes) dhe b) drejt një reflektimi më kritik mbi identitetin etnik, që shpesh stimulohet pikërisht nga perceptimi i pritshmërive të ndryshme gjinore të shoqëruara me tension e mosmarrëveshje ndërbreznore (situatë që mund të shpjerë drejt bikulturalizmit ose integritit). Përmbledhtazi, mund të thuhet se diferencat gjinore, gjatë socializimit të identitetit etnik në familjet emigrante, mund të shoqërohen me ambivalencë më të madhe tek vajzat sa i përket identitetit të tyre. Kjo ambivalencë jo domosdoshmërisht mund t'i shpjerë vajzat drejt mohimit të vlerave tradicionale të familjes. Në shumë raste, pavarësisht mospëlqimit të disa aspekteve sjellore që familjet emigrante tentojnë të kultivojnë tek fëmijët e tyre, aspekte këto që bien ndesh me kulturën vendase e madje që mund të jenë të zhvlerësuara dhe në kulturën e origjinës (p.sh., një stil i caktuar veshjeje, forma specifike të argëtimit për vajzat apo marrëdhëniet hierarkike në familje), ka shumë aspekte të tjera të familjes si mbështetja apo koheziviteti mes anëtarëve (tipike për familjet shqiptare), që vlerësohen nga fëmijët e emigrantëve si pika të forta të familjes dhe si aspekte të kulturës së origjinës e që inkorporohen gjatë negociimit të identitetit të tyre. Në këtë kuptim, kjo dinamikë socializimi, jo domosdoshmërisht prodhon rezultate negative në formimin e identitetit etnik.

KONKLUSIONE:

Etniciteti dhe gjinia përbëjnë dy faktorë shumë të rëndësishëm në formimin e identitetit tek brezi i dytë i emigrantëve. Ndërveprimi kompleks mes tyre reflektohet në trajektoret e ndryshme përmes të cilave kalon procesi i vetidentifikimit dhe i integritit të fëmijëve të emigrantëve. Sigurisht, shkalla me të cilën këto konstrukte sociale, si gjinia apo përkatësia, në një grup etnik ndikojnë në formimin e identitetit, ndërsa tek adoleshentët emigrantë mbetet akoma e paqartë. Komponentët specifikë që përmbajnë si realitetet e shoqërive pritëse të emigrantëve, ashtu dhe të grupit të emigrantëve në nivel individual, social dhe kulturor, e bëjnë të vështirë nxjerrjen e konkluzioneve mbi modelet e masës me të cilën gjinia si variabël ndikon në identitetin etnik për grupe të ndryshme etnike në përgjithësi dhe për brezin e dytë të emigrantëve shqiptarë në veçanti apo të mënyrës si gjinia dhe etniciteti ndërveprojnë gjatë formimit të identitetit tek brezi i dytë i emigrantëve.

REFERENCA:

1. Archer, S. L. (1989): Gender differences in identity development: Issues of process, domain, and timing. *Journal of Adolescence*, 12, 117–138.
2. Berry, J.W. (2003): Conceptual approaches to acculturation, in Chun, K.M., Balls Organista, P. and Marin, G. (eds) *Acculturation: Advances in Theory Measurement and Applied Research*. Washington DC: American Psychological Association.
3. Chae, M. H. & Seton, M. Gender and ethnicity in identity formation. *The New Jersey Journal of Professional Counseling*. Winter 2001/2002, Vol. 56
4. Chae, M. H. (2000, March). *Acculturation conflicts among Asian Americans*. Workshop presented at the Annual Conference of the New Jersey Counseling Association, Princeton, NJ.
5. Colombo, E., Leonini, L. and Rebughini, P. (2009a): Different but not stranger: everyday collective identifications among adolescent children of immigrants in Italy⁴, *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 35: 37–59.
6. Crul, M. and Vermeulen, H. (2003a): The second generation in Europe⁴, *International Migration Review*, 37: 965–986.
7. Dion, K. K. & Dion, K. L. (2014): Gender, immigrant generation and ethnocultural identity. *Sex roles. A Journal of research*. 50/5-6: 347-355.
8. Mai, N. (2005): The Albanian diaspora-in-the-making: media, migration and social exclusion⁴, *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 31: 543–561.
9. Mahahingam, R. (2013): *Cultural psychology of immigrants*. Psychology Press.
10. Marcia, J. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of Adolescent Psychology* (pp. 159–187). New York: Wiley.
11. King, R. and Mai, N. (2009): Italophilia meets albanophobia: paradoxes of asymmetric assimilation and identity processes among Albanian immigrants in Italy⁴, *Ethnic and Racial Studies*, 39: 117–138.

12. King, R. and Mai, N. (2002) Of myths and mirrors: interpretations of the Albanian migration to Italy', *Studi Emigrazione*, 145: 161–200.
13. Phinney, J. (1989). Stages of ethnic identity development in minority group adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 9, 34–49.
14. Phinney, J., & Chavira, V. (1995). Parental ethnic socialization and adolescent coping with problems related to ethnicity. *Journal of Research on Adolescence*, 5(1), 31–53.
15. Vathi, Z. (2011) The children of Albanian migrants in Europe: Ethnic identity, transnational ties and pathways of integration.

LABORATORI TEATRORE NË PROCESIN E EDUKIMIT

Gëzim Puka

Universiteti i Shkodrës "Luigj Gurakuqi"

Theatre in education

ABSTRACT

To develop a dramatization class in school it is a good way to integrate children. Through this activity they will have more freedom of expression and they will not feel judged. Without feeling "wrong" or "right" in doing things, each of them notes that has its own way equally valuable and dignifying in relation to others. Theater experience can be lived as another lecture type that should be proved. In particular, the one who has more difficulties in communication and expression often finds in the theater another language or the convenient path to deliver that emotion that bears in his soul. Theatre makes it possible to get into the characters' action, experiment imaginary circumstances by "burning" positive, physical and mental energy.

Laboratori teatror duhet të jetë pjesë e rëndësishme e jetës shkollore dhe e edukimit të nxënësve. Trupi ynë është ngushtësisht i lidhur me identitetin tonë, po kështu edhe me botën kulturore së cilës i përkasim në të shkuarën dhe në të tashmen tonë. Vetë mënyra jonë e lëvizjes na identifikon me botët tona kulturore duke shprehur pasuri dhe ideale.

Duke trajtuar çështjen e lojës me role dhe interpretimin e dramave në klasë, studiuesi Bardhyl Musaj shprehet: "*Çdo diskutim midis grupesh interpretuese të rolit përbën një përvojë unike, por duhet pasur parasysh se ekzistojnë disa kritere të përbashkëta mbi të cilat duhet të mbështetni vlerësimin e përpjekjeve të grupit: A morën pjesë aktive nxënësit që janë zakonisht të heshtur? A çoi interpretimi i rolit, në të kuptuarit më të mirë të temës që po shqyrtohet? A u zgjidh situata (nëse tema e studimit përfshinte një problem)? A u morën rolet seriozisht nga pjesëmarrësit? A mundën ata*

*të shmangnin komentet në adresë të tyre, gjatë fazës së diskutimit? Loja me role lejon interpretimin e disa dramave në klasë. Loja me role mund të përdoret me nxënës të të gjitha klasave dhe niveleve të ndryshme mësimore, si dhe për të shqyrtuar, pothuajse, çdo situatë apo temë. Në një mësim mbi problemet e mjedisit, nxënësve, për shembull, mund t'u jepen role të veçanta për të luajtur, meqenëse ata eksplorojnë shumëllojshmërinë e problemeve mjedisore. Po kështu mund të veprohet në Histori, Edukatë qytetare, Lexim/Letërsi.*⁸⁵

Në këtë kuadër është e qartë se një projekt i tipit teatral mund të jetë i dobishëm për integrimin e nxënësve me aftësi të ndryshme. Të integroresh përmes teatrit do të thotë të nxjerrësh në dukje dhe të bësh të qartë faktin se të gjithë jemi të ndryshëm nga njëri-tjetri dhe që secili nga ne ka brenda vetes një pasuri dhe një rrugëtim pune në grup, si dhe mund të jetë një burim i rëndësishëm dhe i pashterrshëm. Është e rëndësishme që të kuptohen dinamikat e lëvizjeve, të fitohet respekti, përfshirja dhe vlerësimi qoftë edhe për vetë trupin. E gjitha kjo të jep një ndjenjë kënaqësie në nivel fizik dhe mbi të gjitha në nivel psikik. Të ndihesh i përshtatshëm dhe i aftë, të bën të jesh mirë me veten.

Duke marrë shkas nga përvoja ime personale në mësimdhënie, përmes vëzhgimit të nxënësve, kam vërejtur se thuajse në çdo klasë ka nxënës me prirje të qarta drejt teatrit. Nisur nga kjo arsye, artikulli i mëposhtëm tenton të ndihmojë mësuesit dhe edukatorët në evidentimin e këtij nxënësi model, që i shfaq këto prirje në forma komplekse.

Endri (një personazh i trilluar) është një djalë që ndjek klasën VIII, në një shkollë 9-vjeçare. Megjithëse manifeston disa probleme në procesin e nxënies, ai është shumë i shoqërueshëm dhe i zgjuar. Atëherë përse në klasën ku mëson Endri na duhet një laborator teatror? Sepse Endri e jeton orën e dramatizimit në një mënyrë thellësisht të veçantë. Një njohës i teatrit këtë gjë e identifikon menjëherë. Duket sikur Endri ka brenda vetes esencën e lojës teatrorë, hyrjen lehtësisht brenda një personazhi tjetër, përmasën e ndryshme, rrugëtimin brenda vetes në një terren që lejon diçka më shumë sesa jeta e vërtetë. Kjo s'do të thotë se teatri nuk është diçka reale. Teatri është njëmendësi të cilën e provon vetëm ai që e ndesh një përvojë teatrorë në jetën e tij. Endri arrin lehtësisht diçka që të tjerëve u duket shumë e vështirë. Të hysh në botën e teatrit duke lënë jashtë çdo gjë që nuk lidhet me të. Brenda kësaj bote ai sjell vetëm veten e tij, trupin dhe

⁸⁵ Musai, Bardhyl: Metodologji e mësimdhënies, Shtëpia Botuese "Pegi", Tiranë, 2002, f. 174.

emocionet. Në orët e para të mësimit Endri ishte përqendruar veçanarisht tek grupi i shokëve të tij dhe dukej sikur kërkonte t'i shpërqendronte dhe të pengonte zhvillimin e projektit teator. Shpeshherë i përfshinte shokët në veprime kaotike, u tërhiqte atyre vëmendjen dhe nuk i kushtonte rëndësi drejtuesit të mësimit. Shokët ndërvepronin me të, sepse ai shfaqej si “shakaxhiu” i grupit. I bënte të qeshnin, sepse bënte shakara ose vinte në lojë dikë. Ishte kjo mënyra me të cilën ai tërhiqte vëmendjen e të tjerëve. Ishte kjo sjellje që duhet t'i ketë dhënë një kthesë në punën e mësuesit të teatrit, për ta bërë atë të kuptojë se po flitej për një talent që kërkon të zhvillohet. Në fakt kjo mënyrë sjelljeje ishte e zakonshme për Endrin në të gjitha orët e mësimit. Ishte kjo mënyra e tij për të mbajtur lidhjet me shokët, e cila për hir të së vërtetës ishte lidhje sipërfaqësore dhe jo e ngushtë me ta. Sipas pikëvështrimit “skolastik”, Endri kishte lodhje dhe mungesë vëmendjeje gjatë procesit mësues, ndaj nuk po ecte me hapin e shokëve. Në njëfarë mënyre të sjellurit si “bufon” i klasës, e bënte të pranueshëm nga ana e bashkëmoshatarëve. Kthesa u bë e evidente ditën kur interpretoi “lolon e oborrit mbretëror” në një pjesë teatore. Në këtë rast ai kërkonte të bënte shokët të qeshnin duke qëndruar vetë serioz. Pjesa më e madhe e shokëve nuk e arrinte dot përqendrimin e nevojshëm për të qenë serioz dhe njëkohësisht nuk arrinin të kuptonin ndryshimin në mes “të bësh të qeshin dhe të bësh karagjozin”. Endri shfaqet shumë i aftë në të dyja rolet: arrinte të bënte gjetje me humor, për të bërë të tjerët të qeshin, po në të njëjtën kohë ishte në gjendje të përqendrohej, për të mos qeshur, kur të tjerët kërkonin që ta shpërqendronin, duke i befasuar këta të fundit deri në atë masë, sa të shpërthenin në duartrokitje. Ai ishte më i përqendruari, për këtë arsye shokët e vlerësonin. Qe nga kjo ditë Endri ndiqte me shumë interes orët e mësimit në laboratorin teator. Kjo dashuri e tij për teatrin u shtua edhe më shumë kur me këtë klasë u zhvillua një tjetër projekt dramatizimi, siç ishte fragmenti nga drama “Vilhelm Tell”⁸⁶ e Shilerit. Ndërkohë që dilte nga një orë mësimi për të hyrë në laboratorin teator, fillonte edhe rrugëtimi i tij brenda personazhit të Geslerit (roli që i ishte besuar Endrit). Papritur shndërronte atë që më parë ishte shpërqendrim dhe dobësi në energji krijuese, në përqendrim dhe ndërgjegje pune. Ishte e qartë se Endri kishte një qasje të ndryshme, prej shokëve të tij ndaj teatrit. Bashkëmoshatarët ishin më sipërfaqësorë dhe nuk arrinin që të fokusoheshin mirë në botën e trillit teator, ndërsa Endri thithej nga ajo

⁸⁶ Petro, Rita; Pepivani, Natasha; Çerpja, Adelina; Gjokutaj, Mimoza: *Gjuha shqipe 6*, Botime shkollore “Albas”, Tiranë, 2008, f. 141-143.

botë. Kjo diferencë e tij me të tjerët ishte shumë e dukshme gjatë provave. Ai kryente detyrat e dhëna me zell dhe me lehtësi, aty ku të tjerët humbisnin vëmendjen dhe shpërthenin në të qeshura pa kuptim. Mësuesi interesohej të dinte nga Endri përshtypjet rreth kësaj përvoje teatrore. Ai kishte një mendim shumë pozitiv për këtë eksperiencë të bukur. Në këtë mënyrë kishte mundësi të qëndronte më shumë me bashkëmoshatarët dhe të bënte gjëra, që në orët e tjera të mësimit, do të ishin të pamundura. Endri kishte rastin që të mësonte gjëra të reja. Ndihej veçanarisht i emocionuar, përballë gjendjeve të panjohura. Kishte frikë se nuk do të kuptonte, por më pas i kuptonte dhe arrinte t'i bënte. Edhe bashkëmoshatarët që merrnin pjesë në orën e teatrit, ishin entuziastë nga përdorimi i maskave dhe i makiazhit. Të mos shihesh, të mos njihesh, të jepte një ndjesi fuqie dhe mbrojtjeje. Të gjithëve u pëlqeu ngjarja, për të cilën po punonin për ta vënë në skenë. Secilit i është dashur të përqendrojë shumë energji krijuese dhe kënaqësia ka qenë e jashtëzakonshme. Mësuesi i Endrit shprehet se veprimtaria teatrore ishte si një laborator dinamik, në të cilin të gjithë nxënësit e klasës morën pjesë me shumë entuziazëm. Ky projekt ishte shumë pozitiv për marrëdhënien e nxënësve mes tyre e në të njëjtën kohë, kjo përvojë ishte diçka e veçantë në shkollë. Lojërat e organizuara në grupe të vogla, bënë të mundur përfshirjen dhe pjesëmarrjen e ndërgjegjshme të secilit. Të gjithë u ndjenë të barabartë, të përfshirë dhe pjesë aktive e punës. Kjo vlejti për të kuptuar se me vullnet edhe kjo mund të arrihet. Laboratori teatror bëri të mundur që disa nxënës, të shfaqnin disa aftësi të panjohura për ta dhe u rriti vetëbesimin. Nxënësit njohën disa aspekte emocionale vetjake dhe të të tjerëve, si dhe u aftësuan për t'i përdorur ato në funksion të inskenimit.

PËRFUNDIM

Përvoja pedagogjike na mëson se teatri është pjesë e rëndësishme e aktivitetit të edukimit.⁸⁷

Të zhvillosh një orë dramatizimi në shkollë, është një mënyrë e mirë për t'i integruar fëmijët, në të njëjtën kohë zhvillohet inteligjenca emocionale, e cila sipas Morin përkufizohet: “[...] një tërësi aftësish

⁸⁷ Shih: “Teatri dhe filmi. Detyra kryesore e aktivitetit pedagogjik në moshën parashkollore është futja e fëmijëve për ta kuptuar këtë lloj arti. Arsyet pedagogjike dhe psikologjike kërkojnë që të krijohen teatro speciale për fëmijët. Teatri për fëmijë ka karakter edukativ. Në kategorinë e teatrit për fëmijë bën pjesë edhe *teatri i kukullave*, në të cilin zakonisht shfaqen përralla për fëmijë dhe pjesë të tjera të përshtatura për ta.” Veseli, Abdylazis: *Pedagogjia parashkollore*, Universiteti i Prishtinës, Gjilan, 2005, f. 181.

(verbale e joverbale) që i lejojnë një individ: të gjenerojë, të njohë, të shprehë, të kuptojë dhe të vlerësojë emocionet e veta dhe ato të tjerëve, në mënyrë që të orientojë mendimet e veprimet, që i lejojnë të përballojë me efikasitet kërkesat dhe presionet e mjedisit”.⁸⁸

Inteligjenca emocionale, pra aftësia për të njohur dhe menaxhuar emocionet personale, për të zgjidhur konflikte, për të motivuar veten dhe për t'u përballur me vështirësitë, mund të edukohet edhe përmes laboratorit apo kurrikulës teatrore. Me anë të kësaj veprimtarie, fëmijët do të kenë më shumë liri shprehjeje dhe nuk do të ndihen të gjykuar. Pa ndjesinë “gabim” ose “drejt” në të bërin e gjërave, secili vëren se ka mënyrën e vet njësoj të vlefshme dhe dinjitoze në raport me të tjerët. Përvoja teatrore mund të jetohet si një tjetër tip ligjërimi që duhet provuar. Në veçanti, kush ka më shumë vështirësi në komunikim dhe në shprehje, shpesh gjen tek teatri një gjuhë tjetër ose shtegun e përshtatshëm për të çliruar atë emocion që ka në shpirt. Teatri të bën të mundur të futesh në lojën e personazheve, të eksperimentosh rrethana imagjinare duke “djegur” pozitivisht energji fizike dhe psikike.

REFERENCA:

1. BUSHATI, Xhahid: *Fytyra e kujtesës – studime mbi artin skenik*, Enti Botues “Gjergj Fishta”, Shkodër, 2008, 134 f.
2. Instituti i Studimeve Pedagogjike: *Probleme psiko-pedagogjike e sociale*, Tiranë, 2002.
3. MARTINI, Licia: *Una scuola per tutti*, Comune di Imola – Settore scuole, Gennaio, 2012, 44 p.
4. MUSAI, Bardhyl: *Metodologji e mësimdhënies*, Shtëpia Botuese “Pegi”, Tiranë, 2002, 320 f.
5. MYFTIU, Johana: *Psikologji edukimi – Mësimdhënia dhe të nxënët*, Shtëpia Botuese “Dija – Poradeci”, Elbasan, 2013, 432 f.
6. PETRO, Rita; PEPIVANI, Natasha; ÇERPJA, Adelina; GJOKUTAJ, Mimoza: *Gjuha shqipe 6*, Botime shkollore “Albas”, Tiranë, 2008, 303 f.
7. SHKURTAJ, Gjovalin: *Kultura e gjuhës në skenë dhe në ekran*, Shtëpia Botuese e Librit Shkollor, Tiranë, 1988, 300 f.
8. VESELI, Abdylazis: *Pedagogjia parashkollore*, Universiteti i Prishtinës, Gjilan, 2005, 254 f.

MËSIMDHËNIA E GRAMATIKËS

⁸⁸ Myftiu, Johana: *Psikologji edukimi – Mësimdhënia dhe të nxënët*, Shtëpia Botuese “Dija – Poradeci”, Elbasan, 2013, f. 300.

Irida Hoti

Universiteti i Shkodrës, departamenti i Gjuhësisë

ABSTRACT

Grammar teaching

Grammar is an important part in the curriculum language learning at school. In our schools, grammar teaching has a main role through its application in oral and writing exercises.

This article represents some theories on grammar teaching, based on its importance, because learning grammar means speaking well, developing critical thinking, improving writing and eliminating the mistakes. If we see the grammatical knowledge comparing with writing, reading and speaking from the II-nd grade to the IX-th grade in the 9-th school system, it results that, the pupils take 459 grammar lessons and apply them in 176 writing hours and 142 speaking lessons.

Grammar teaching aims not only to know grammar but also to know how to use it well.

Gramatika është pjesë e rëndësishme në kurrikulën e mësimit të gjuhës në shkollë. Gramatika është një burim për kuptimshmërinë e teksteve dhe konteksteve ligjërimore të shkruar apo të folur, më tepër se sa diçka që mësohet si një qëllim në vetvete.

Në shkollat tona i kushtohet një rëndësi e madhe mësimit të gramatikës, rregullave të saj dhe aplikimit në ushtrime gojore apo shkrimore, madje ka mësues që në orët e gjuhës shqipe, gramatikën e kanë objektivin e tyre parësor. Në fjalorin shkollor të fëmijëve⁸⁹ gramatika përkufizohet “*Rregullat e të folurit dhe të shkruarit të një gjuhe.*” Nisur nga kjo dhe nga parimi themelor i didaktikës “*Nuk ka fëmijë që nuk di të bëjë asgjë*”, parashtrijmë se duhet synuar *jo çfarë di nxënësi, por çfarë di të bëjë*⁹⁰ dhe këtë mund ta shprehë nëpërmjet zbatimit të gramatikës, të ushtruarit të lexuarit, të folurit dhe të shkruarit në shkollë.

⁸⁹ *Scholastic children's dictionary*, Scholastic Inc, USA, 2007, f. 228.

⁹⁰ Mimoza Gjokutaj, *Didaktika e gjuhës shqipe*, Tiranë, Shblu, Tiranë, 2009.

Kthimi i gramatikës si qëllim në vetevete për shumë vite kishte prishur objektin e mësimit të gjuhës shqipe në shkollë. Aq e theksuar ka qenë kjo tendencë sa tekstet e gjuhës shqipe në shkollë për shumë vite 1946-1965 janë thirrur “*Gramatika shkollore*”, synimi i të cilave ishte vetëm mësimi i gramatikës. Ushtrimet e të folurit dhe të shkruarit të gjuhës zinin pak vend. Ende sot ka mësues, që nën ndikimin e kësaj prirjeje, edhe pse me programe të ndryshuara dhe tekste të integruara mes linjave komunikative vazhdojnë t’i japin gramatikës më shumë vend seç duhet dhe si rrjedhojë dobësojnë apo nuk shëndoshin më tej shprehitë komunikative të nxënësve në të folur dhe në të shkruar.

Celce-Murcia dhe Hilles⁹¹ sugjerojnë që gramatika asnjëherë nuk duhet të mësohet si një qëllim në vetvete, por gjithmonë e lidhur me **kuptimin, faktorët social, ose ligjërimin** — ose një kombinim i këtyre faktorëve.⁹²

Të njëjtin qëndrim mban edhe Larsen-Frimen⁹³, e cila sheh **formën, kuptimin, dhe funksionin** si tre dimensione ndërvepruese të gjuhës. Mësuesi duhet të vëzhgojë se në cilën shkallë nxënësit i praktikojnë njohuritë teorike dhe t’u përgjigjet me udhëzime të përshtatshme për nivelin e tyre.

Uilliams në librin “*Libri i gramatikës së mësuesit*” në kapitullin “*Mësimdhënia e gramatikës*”⁹⁴ shprehet:

1. Mësimi i gramatikës *çon në të folur të saktë*. Teoria më e përshtatshme për të shpjeguar gramatikën është me ushtrime gojore dhe ushtrime me shkrim. Nxënësit aplikojnë ushtrime gojore për emrin, foljen, parafjalën, etj., më pas plotësojnë ushtrimet e kërkuara. Për të zhvilluar të folurin duhet të përqendrohemi në të folur. Mësimi i gramatikës nuk mund ta bëjë këtë vetëm me rregulla.
2. Mësimi i gramatikës *zhvillon të menduarit logjik*. Gramatika kërkon logjikë, por arsytimi logjik është edhe i lindur, prandaj nxënës me kapacitet

⁹¹ Marianne Celce-Murcia, & Sharon Hilles, *Techniques and resources in teaching grammar*. New York: Oxford University Press, 1988.

⁹² Të njëjtin pohim nga Murcia e ndeshim edhe në studimin “*Pedagogjia gramatikore në mësimin e gjuhës së huaj dhe gjuhës së dytë*.” (Marianne Celce – Murcia, *Grammar Pedagogy in Second and Foreign Language Teaching*, TESOL Quarterly, Vol 25, No 3, Autumn 1991, f. 459).

⁹³ Diane Larsen-Freeman, *Teaching grammar*, In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language*, New York: Newbury House, 1991, 2nd ed., f. 279-296.

⁹⁴ James Dale Williams, “*Teaching grammar*” në *The teacher’s grammar book*, Routledge, 2005, f. 17.

të ndryshëm i përftojnë njohuritë gramatikore sipas arsytimit që zotërojnë. Ekziston një ndryshim i rëndësishëm mes mësimit të gramatikës dhe përftimit të nxënies.

3. Mësimi i gramatikës *përmirëson të shkruarin dhe zvogëlon apo eliminon gabimet.*⁹⁵

Studiuesja Gjokutaj në librin “*Didaktikë e gjuhës shqipe*”, në sythin “*Mësimdhënia e njohurive mbi gramatikën*”⁹⁶, trajton tri metodat e mësimdhënies së gramatikës: *metodën gramatikore, metodën e drejtpërdrejtë dhe metodën audiolinguale*. Metoda gramatikore synon t’i instruktojë nxënësit në aspektin gramatikor të gjuhës dhe në pasurimin e fjalorit përmes memorizimit të tij. Përmes kësaj metode kontrollohet fjalori, gramatika dhe ortografia, të cilat janë të rëndësishme gjatë leximit dhe kuptimit të një teksti të një lloji të ndryshëm. Kjo metodë lejon kalimin në mënyrë graduale të fakteve gjuhësore dhe mekanizmave sintaksorë nga të thjeshta në shumë komplekse. Ajo shprehet se mësimi i gramatikës në shkollë është vendosur në procesin e mësimit të rregullave gramatikore të gjuhës, të cilat u mundësojnë nxënësve të shprehen qartë për tekstet e lexuara.

Peni Ur në librin “*Aktivitete praktike gramatikore*” në lidhjen mes gramatikës dhe metodologjisë komunikative, pikëpamjet e strukturave mësimdhënëse dhe të nxënies i paraqet nëpërmjet kësaj tablele:

	FORMA	KUPTIMI
Të dëgjuarit	Perceptim dhe njohje e formës së folur të strukturës.	Kuptimi i strukturës folëse në kontekst.
Të folurit	Prodhim i shembujve të formuar mirë në të folur.	Përdorim i strukturave për të përçuar kuptimet në të folur.
Të lexuarit	Perceptim dhe njohje e formës së shkruar.	Kuptimi i strukturave të të shkruarit në kontekst.
Të shkruarit	Prodhim i shembujve të formuar mirë në të shkruar.	Përdorim i strukturës për të përçuar kuptimet në të shkruar.

⁹⁵ James Dale Williams, “*Teaching grammar*” në *The teacher’s grammar book*, Routledge, 2005, f. 17.

⁹⁶ Mimoza Gjokutaj, *Didaktikë e gjuhës shqipe*, Shblu, Tiranë, 2009, f. 233.

Ai thekson se, nxënësit për të mësuar strukturat gramatikore, së pari duhet të mësojnë të folurit dhe të shkruarit, të integrojnë të shkruarin me të folurin, të kuptojnë thelbin e kontekstit dhe të prodhojnë fjali me kuptim.

Këtë qëndrim mbajnë sot, pothuajse të gjithë programet dhe tekstet e mësimit të gjuhës shqipe në shkollë.

Ndërsa Kreshen⁹⁷ dallon *të mësuarit* - me një përqendrim të ndërgjegjshëm në gramatikë (rregulla të sakta, terminologji etj.) dhe *njohjen* e pandërgjegjshme, automatike. Ai thekson se vetëm me të dytën nxënësi mund të arrijë kompetencën komunikative⁹⁸.

Kolë Koci në librin "*Probleme të mësimit të gjuhës shqipe*"⁹⁹ sugjeron që gramatika në ciklin fillor (në kuptimin e vet si morfosintaksë) të mësohet në lidhje të ngushtë mes dy pjesëve të saj. Në çdo njësi themelore sintaksa, në gjerësinë e parashikuar nga programi e diçka më tepër, të shërbejë si fill drejtues në organizimin e mësimit, si mjet për të qartësuar funksionet dhe natyrën e fjalëve, por edhe si kërkesë kryesore për ndërtimin dhe zhvillimin e ushtrimeve. Mësimi i gramatikës të mbështetet kryesisht në veprimtarinë mendore intuitive të nxënësve, duke i drejtuar këta sa më shpesh në veprime kërkimore dhe duke u tërhequr dalëngadalë në përdorimin korrekt të gjuhës, pa u futur në shpjegime të hollësishme dhe në arsyetime logjike. Në këtë mënyrë fëmijët do të mund të reflektojnë më natyrshëm mbi faktet gjuhësore që do të përbëjnë objektet e mësimit.

Nga parashtrimet e mësipërme, vlen të pohojmë se gramatika nuk duhet të mësohet si qëllim në vetvete, por ajo është e domosdoshme për një të folur dhe të shkruar të saktë dhe se ajo nuk mund të mësohet e shkëputuar nga të folurit dhe të shkruarit.¹⁰⁰

Në perspektivën e mësimit të gramatikës, mësimdhënia me në qendër nxënësin ndikon në matjen dhe vlerësimin e njohurive gramatikore që zotëron nxënësi në fillim, prej nga ku do burojë koncepti i ri gramatikor.

Mësimdhënia e gramatikës, nëpërmjet metodave të saj u mundëson nxënësve një integrim të kompetencës gramatikore të përfutur me kompetencën e ligjërimit apo atë sociolinguistike të fituar që në lindje.

⁹⁷ Stephen D. Krashen, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford: Pergamon Press, 1981.

⁹⁸ Shih: 2.2.: Kompetenca komunikative.

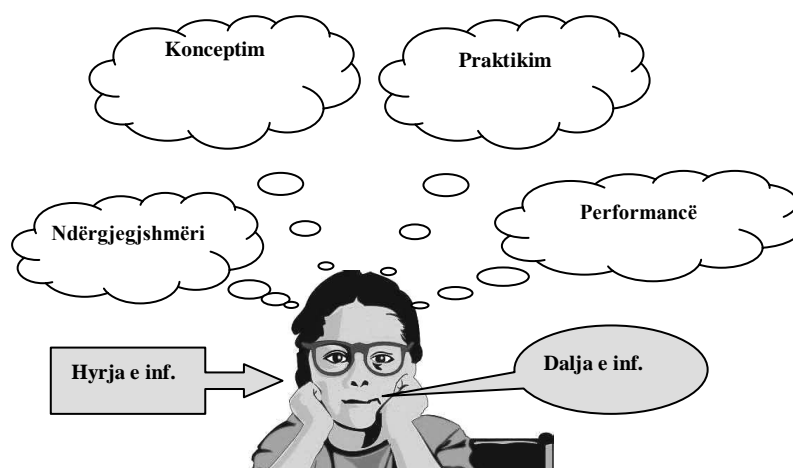
⁹⁹ Kolë Koci, *Probleme të mësimit të gjuhës shqipe*, Shblu, Tiranë, 1987, kapitulli V, f. 104-119.

¹⁰⁰ Që nga viti 2005, tekstet e gjuhës shqipe II-IX, janë të ndërtuara në mënyrë të integruar (gjuhë – lexim), gjë e cila ndihmon në një mësim të mirë të njohurive gramatikore, si edhe në përvetësim të mirë të të shkruarit dhe të folurit.

Lidhja mes gramatikës dhe metodologjisë komunikative në situata të ndryshme shpie në një komunikim të rrjedhshëm e të saktë.

Fazat e njohjes së gramatikës

Sipas Njubaj modeli konjitiv i fazave të të nxënit përbëhet nga: a. *Hyrja e informacionit*, b. *Ndërgjegjshmëria*, c. *Konceptimi*, d. *Praktikimi*, e. *Performanca*, f. *Nxjerrja e informacionit*.



Koncepti i fazave të të nxënit mund të krahasohet me fazat e mësimdhënies së pedagogjisë së gramatikës tradicionale: prezantim – praktikë – prodhim (PPP). Ky model e sheh gramatikën në pikëpamje të kompetencës dhe performancës. Një përdorim praktik i këtij modeli është analiza e aspekteve të veçanta të veprimtarive gramatikore. Në veçanti, është e mundur një aktivitet gramatikor të lidhet me një fazë të veçantë të njohjes.

a. Hyrja e informacionit.¹⁰¹ *Së pari*, gjuha shihet si proces e jo si produkt; *së dyti*, hyrja e informacionit nuk shihet vetëm nga mësuesi, por edhe nga nxënësi. Krahas pjesës qendrore të informacionit hyrës, duhet të merren parasysh edhe një sërë burimesh gjuhësore dhe konjitive, të cilat ndikojnë tek informacioni hyrës nga nxënësit.

¹⁰¹ Shih më gjerë: Larsen-Freeman, D. (1979) *The importance of input in second language acquisition*. Paper presented at the Linguistic Society of America, Los Angeles, December, 1979.

Kur fëmijët vijnë në shkollë, zotërojnë intuitivisht jo vetëm kuptimin e zakonshëm të fjalëve që përdorin, por edhe natyrën e tyre gramatikore. Piazhë¹⁰² përshkroi katër fazat e zhvillimit konjitiv duke i lidhur ato me aftësinë e individit për të kuptuar dhe asimiluar informacionin.

b. Ndërgjegjshmëria. Tradicionalisht mësimdhënia i referohet kësaj faze si pjesë 'prezantuese', e cila reflekton metodologjinë. Nxënësve u tregohen shembuj gjuhe dhe rregulla lidhur me to, por ato nuk përfshihen në aktivitete, të cilat aktivizojnë energjinë e tyre mendore. Si rezultat, ato mund të dëgjojnë ose shohin hyrjen e informacionit gjuhësor, por nuk e përpunojnë atë mjaftueshëm.

c. Konceptimi. Konceptimi i referohet procesit të përgjithësimit nga nxënësi. Kjo fazë kërkon që nxënësi të praktikojë informacionin hyrës gjuhësor në dy mënyra: nga njëra anë, ato duhet të kuptojnë tërë mesazhin; nga ana tjetër ato duhet të ngrenë një hipotezë rreth natyrës së një koncepti gramatikor ose modele, të cilat janë regjistruar gjatë fazës së ndërgjegjësimit – një koncept i ri, një formë e re, një strukturë të re ligjërimi etj. Këto detyra të dyfishta, të kuptuarit dhe përpunuarit janë të lidhura ngusht: i tërë kuptimi i një mesazhi do të ndihmojë nxënësin të formojë hipotezë rreth rregullave, të cilat mbështesin një pjesë të re të gramatikës. Krahas kësaj, nxënësit do të përdorin informacionin kontekstual dhe ndërtimet e tyre skematike, të cilat shpjen drejt një përgjithësi rreth një rregulli themelor dhe përfshirjes së rregullit të ri në 'gramatikën' e tyre personale. Gjenden katër mënyra të përgjithshme të përfutimit të njohurive:

- Shpjegim - Nxënie përmes të kuptuarit;
- Ilustrim - Nxënie përmes të dëgjuarit;
- Eksplorim - Nxënie përmes të reflektuarit;
- Dobishmëri - Nxënie përmes të përdorurit.

Shpjegimi, ilustrimi, eksplorimi dhe dobishmëria synojnë njohjen e konceptit gramatikor, kuptimin e tij, përdorimin e tij. Të

¹⁰² Teoria e zhvillimit konjitiv të Piazhës është një teori e kuptueshme rreth natyrës së zhvillimit të inteligjencës njerëzore, fillimisht e njohur si një teori zhvillimi, por në të vërtetë ajo ka të bëjë me natyrën e vetë njohurive dhe se si njeriu gradualisht e fiton, e ndërton dhe e përdor atë. Për më tepër, Piazhë pohon idenë që zhvillimi konjitiv është në qendër të organizmit njerëzor.

Jean Piaget, "Piaget's theory". In P. Mussen (ed). *Handbook of Child Psychology*. 4th edition. Vol. 1. New York: Wiley, 1983.

dëgjuarit me të kuptuarit dhe reflektuarit, janë bazë për aplikimin e një koncepti gramatikor.

d. Praktikimi. Ndërsa konceptimi ka të bëjë me njohjen e njohurive të reja, praktikimi lidhet me aspekte të përdorimit të gjuhës në prodhim gojor apo të shkruar. Është faza që lidh kompetencën me performancën. Aplikimet pedagogjike të kësaj teorie gramatikore: Formulimi i objektivave gramatikore, skicimi i silabulit, vetëvlerësimi, formulimi i rregullave gramatikore, metodologjia.

e. Performanca. Në këtë fazë finale aktivitetet përfshijnë të gjithë kërkesat që shkaktojnë performancën në një kontekst të vërtetë; nxënësve u jepet një detyrë dhe u lihet ta përfundojnë atë.

Modeli konjitiv i fazave të të nxënësve, *Hyrja e informacionit, Ndërgjegjshmëria, Konceptimi, Praktikimi, Performanca, Nxjerrja e informacionit*, bazohet në mënyrën se si njerëzit e ruajnë informacionin e ri, si e kujtojnë dhe e përdorin informacionin.

Shtirja e njohurive mbi gramatikën në raport me linjat e tjera. Vështrim krahasues

Parashtrimet e mësipërme mbi përcaktimin e gramatikës, rëndësinë e mësimin të saj në shkollë si dhe ndikimi i gramatikës në të folurit dhe të shkruarit e nxënësve, na shpjen drejt këtyre pyetjeve:

- Sa është e përshtatshme shkalla e njohurive gramatikore që përvetësojnë nxënësit tanë nëpërmjet teksteve të gjuhës shqipe, në ciklin 9-vjeçar?
- Cili është raporti i mësimin të gramatikës me të shkruarit dhe të folurit dhe të shkruarit dhe të folurit së bashku?¹⁰³

Nëpërmjet teksteve të gjuhës shqipe gjatë ciklit 9-vjeçar nxënësit përvetësojnë njohuri në *Leksikologji, Morfologji, Sintaksë, Fjalëformim* dhe *Drejtshkrim* dhe i aplikojnë këto njohuri në të shkruar dhe në të folur. Le të shohim nëpërmjet pasqyrave e grafikëve, raportin *gramatikë – gjuhë e shkruar – gjuhë e folur - Lexim*.

Raporti: Gramatikë - Të flasim – Të shkruajmë – Lexim

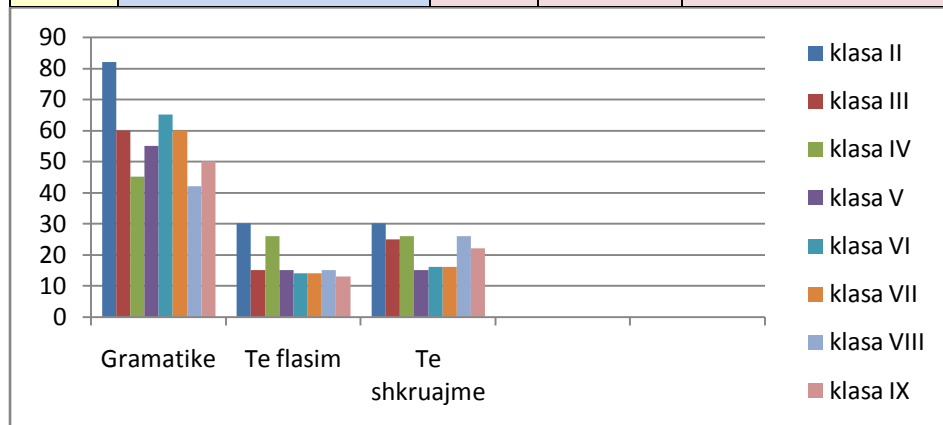
Klasa	Orë gramatikore	Lexim	Të flasim		Të shkruajmë
II	82	120	60	30	30
III	60	90	40	15	25
IV	45	52	52	26	26

¹⁰³ Mbi strukturën dhe programet e gjuhës në vite, shih: Mimoza Gjokutaj, *Didaktikë e gjuhës shqipe*, Shblu, Tiranë, 2009, f.238 -242.

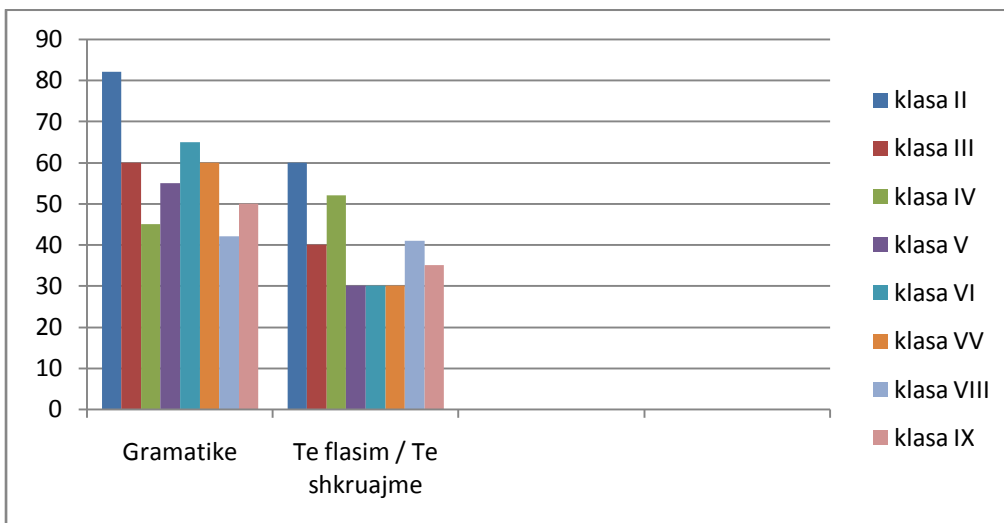
V	55	65	30	15	15
VI	65	70	30	14	16
VII	60	70	30	14	16
VIII	42	66	41	15	26
IX	50	65	35	13	22

Raporti: Gramatikë - Të flasim – Të shkruajmë

Klasa	Orë gramatikore	Të flasim		Të shkruajmë
II	82	60	30	30
III	60	40	15	25
IV	45	52	26	26
V	55	30	15	15
VI	65	30	14	16
VII	60	30	14	16
VIII	42	41	15	26
IX	50	35	13	22



Gramatikë – Të flasim & Të shkruajmë



Gramatikë – Të flasim / Të shkruajmë

Nga grafikët e mësipërm vërehet se njohuritë gramatikore janë të lidhura ngusht me të shkruarit dhe të folurit, por sigurisht zënë një përqindje më të lartë të orëve. Nëse do t'i mblidhnim në total, një nxënës nga klasa II-IX mëson 459 orë gramatikore, i ushtron këto njohuri gramatikore në 176 orë të shkruari dhe 142 orë të foluri.

Raporti i gramatikës me të shkruarin dhe të folurin (klasa II-IX)



- Gramatike
- Te shkruar
- Te folur

Raporti i gramatikës me të folurin dhe të shkruarin së bashku (klasa II-IX)



- Gramatike
- Te folur & Te shkruar

Sipas Njubaj¹⁰⁴ për aq sa përfshijnë njohuritë gramatikore, është bërë një dallim me ‘*të dish*’ gramatikë dhe ‘*të dish si*’ ta përdorësh atë. Tipare të ndryshme të rëndësishme të metodologjisë komunikuese mund të aplikohen në gramatikë, në veçanti teoria ‘*mësojmë duke bërë*’ (learning-by-doing) bazuar në aktivitete gojore në grupe të vogla, të cilat reflektohen në disa libra praktikë gramatikore.

Si përfundim, mësimdhënia e gramatikës, si një pjesë e rëndësishme në kurrikulën e mëimit të gjuhës në shkollë, luan një rol të rëndësishëm në të folurin saktë, të shkruarim drejt, në të zhvilluarim e mendimit kritik, etj. Teoritë e ndryshme mbi mësimdhënien e gramatikës paraqesin aspekte interesante të pikëpamjeve të gjuhëtarëve dhe didaktëve shqiptarë e të huaj.

BIBLIOGRAFI:

1. Celce – Murcia, M., *Grammar Pedagogy in Second and Foreign Language Teaching*, TESOL Quarterly, Vol 25, No 3, Autumn 1991.
2. Celce-Murcia, M.; Hilles, Sh., *Techniques and resources in teaching grammar*. New York: Oxford University Press, 1988.
3. Gjokutaj, M., *Didaktika e gjuhës shqipe*, Tiranë, Shblu, Tiranë, 2009.
- Larsen-Freeman, D., *Teaching grammar*, In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language*, New York: Newbury House, 1991, 2nd ed..
- Koci, K., *Probleme të mëimit të gjuhës shqipe*”, Shblu, Tiranë, 1987.
- Krashen, S., *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford: Pergamon Press, 1981.
- Newby, D., *Pedagogical grammar*, Extract from Byram, M. (ed) *Encyclopedia of Language Teaching and Learning*, Routledge, 2000.
- Piaget, J., "Piaget's theory". In P. Mussen (ed). *Handbook of Child Psychology*. 4th edition. Vol. 1. New York: Wiley, 1983.
- *Scholastic children's dictionary*, Scholastic Inc, USA, 2007, f. 228.
- Williams, J., "Teaching grammar" në *The teacher's grammar book*, Routledge, 2005.

¹⁰⁴ David Newby, *Pedagogical grammar*, Extract from Byram, M. (ed) *Encyclopedia of Language Teaching and Learning*, Routledge, 2000.

GJUHA SHQIPE, SI DOMOSDOSHMËRI PËR STUDENTËT E GJUHËVE TË HUAJA

Alva Dani

Universiteti i Shkodrës “Luigj Gurakuqi”, departamenti i Romanistikës

ABSTRACT

Albanian language as a necessity for students of foreign languages

Due to continuous and daily practising of foreign languages for many hours a day through the academic year, Albanian language tends to lose not only the attention of these students, but it is often affected in lexicon and in genetical code structures.

Slang seems much more sensitive to these linguistic phenomena, as it is prone to snatch words from our everyday vocabulary. Thus, not only do students borrow words but they freely use words and then foreign structures, which quite naturally come to their mind and through which they communicate freely. There is a distinct lack of students' willingness to pay more attention to Albanian language and its study.

Çështjet që lidhen me ecurinë dhe gjallimin e gjuhës shqipe duhet të tërheqin vëmendjen e të gjithë atyre që e përdorin shqipen në mënyrë të vetëdijshme. Duke e konsideruar tashmë si një mjet që pasqyron mënyrën tonë të tashme të jetesës, drejtimet tona të arsimimit, kulturën e bashkëjetesat, gjuha amëtare shndërrohet në një “pjesë përbërëse të qenies njerëzore”, “një gjymtyrë më shumë se një instrument”, do të thoshte gjuhëtari i madh italian Tullio de Mauro¹⁰⁵. Duke qenë pjesë e bashkekzistencës me gjuhë të tjera, shqipes i duhet shumë herë të përshtatet, të riplazmohet, të mbivendoset e jo rallë t'i lërë vendin huazimeve. Me ushtrimin e vazhdueshëm të gjuhëve të huaja, disa orë në ditë e çdo ditë të vitit akademik, gjuha shqipe është e destinuar të humbasë jo vetëm vëmendjen e këtyre studentëve, por edhe të çënohet jo rrallë herë në leksik dhe në strukturat e kodit të saj gjenetik. Gjuha e folur duket shumë më e ndjeshme ndaj këtyre fenomeneve gjuhësore, duke qenë se

¹⁰⁵ T. De Mauro, *Dukuri të shqipes bashkëkohore*, Çabej, Tiranë, 2006.

është e prirur të rrëmbejë fjalë nga fjalori ynë i përditshëm. Kështu, studentët, jo thjesht huazojnë fjalë që i gjykojnë si të nevojshme për të shprehur një mendim të caktuar, por i përdorin ato lirisht në komunikimin e tyre të përditshëm, madje shpeshhere duke tejkaluar nivelin e fjalës për të kaluar në struktura të pazakonta për gjuhën (e kjo e fundit duket edhe më e rëndë për shqipen). Kjo në pjesën më të madhe ka thjesht natyrë pasqyruese, sidomos leksiku, i cili nuk mendoj se është aq i dëmshëm, pasqyrohet në mënyrë të drejtpërdrejtë për shkak të intensitetit apo shpeshhtësisë së përdorimit të kodit të huaj. Por duhet thënë se nga një pjesë e studentëve mund të paraqitet edhe si një alternative për të shprehur mendimin në një formë gjuhësore ndryshe, për të treguar një tjetër vlerë apo pasuri gjuhësore, që ata e mbartin realisht, mbase tek e fundit edhe për t'u dukur sa më bashkëkohorë e sa më evropianë, edhe pse kjo do ta rëndonte të folurim dhe funksionin e saj kryesor: komunikimin. Të folurit mirë gjuhën amtare, për hir të së vërtetës, nuk është një problematikë që ndeshet vetëm tek studentet e gjuhëve të huaja, të vjen keq kur këtë situatë e konstaton edhe tek studentët apo të diplomuarit në gjuhë e letërsi shqipe! Por nëse gjejmë arsye të caktuara në rastin e studentëve të gjuhëve të huaja, çfarë arsyes mund të gjejmë për studentët e gjuhës apo letërsisë shqipe, të cilët e studiojnë dhe e analizojnë, në forma të ndryshme, në çdo ditë të vitit akademik, të cilën e kanë objektivin dhe qëllimin përfundimtar të programit të tyre të studimit! Por qasja gjuhësore ndaj së huajës kushtëzohet, siç vëren prof. Rrokaj¹⁰⁶, nga një sërë faktorësh psikologjikë, pragmatikë, etikë dhe shoqërore, që shfaqen përmes ndjenjave të egocentrizmit, snobizmit, të ashtëquajturit prestigj a regjistër i lartë komunikimi a kulturimi, që sjellin si efekt krijimin e një distance a veçimi mes individëve.

Për t'u ndalur tek studentët e gjuhëve të huaja dhe tek komunikimi i tyre gjuhësor mendoj se duhet parë në dy këndvështrime.

Së pari, duhet bërë një analizë e kësaj situatë dhe duhet përcaktuar nëse elementet e komunikimit në gjuhën amtare janë çenuar padrejtësisht, dmth janë shfrytëzuar elemente të huaja, pa qenë aspak i nevojshëm përdorimi i tyre, në rastin kur shqipja e ka fjalën dhe formën përkatëse, apo edhe strukturën e gatshme, lehtësisht të përdorshme prej tyre. Kjo është një situatë lehtësisht e verifikueshme, kryesisht në gjuhën e folur, e pastaj edhe në gjuhën e shkruar, megjithëse ndaj kësaj të fundit tregohet një dozë më e

¹⁰⁶ Sh. Rrokaj, *Pse përdorim fjalën e huaj në vend të fjalës shqipe?!*, gazeta "Panorama", tetor, 2013.

madhe kujdesi. Duke iu referuar konkretisht studentëve të gjuhës italiane shohim se italianizmat fitojnë terren dhe përdoren dendur fjalë të tilla, si:

- Ckemi *tesoro*, *ciao* yll, *kuroj* lukun, *in bocca al lupo* nesër, kam fjetur *non stop*, *grazie* shumë, ka një *fascino* të veçantë, është shumë *intolerant*, gatuaj mirë *pastat*, bëjmë një *giro*, sjellje *brutale*, vendim *deciziv*, *ciao bella*, si ia kaluat *ragazze*, po flas në *senso generale*, kam bërë një *bella dormita*, kjo s'është aspak *leale*, jepi *indietro*, etj

Por gjejmë edhe përdorimin e shpeshtë të fjalëve apo shprehjeve të pashoqëruara nga fjalë shqipe, pasi kuptimi mes tyre del fare i qartë dhe nuk ka nevojë për sqarime shtesë, të tilla, si:

- *Brava!*, *Vabbe!*, *Ma va!*, *Ci mancherebbe!* *Magari!* *Dai!*, *Non mi dire!*, *Figuriamoci!* *Non me ne frega!* *Strega*, *Amore*, *a presto*, *a piu tardi*, *a domani*, etj

Shembuj të tillë janë të shumtë, janë të përditshëm e të pandryshueshëm. Megjithatë ata duhen parë si të panevojshëm për komunikimin dhe si të tilla mund të zëvendësohen lehtësisht.

Së dyti, duhen dalluar fjalët e huaja, për të cilat nuk ekziston një fjalë përkatëse në shqip, ose duhen disa fjalë për të shprehur atë që në italisht mund ta thuash edhe me vetëm një fjalë. Për të komunikuar më shpejt dhe në mënyrë më sintentike sidomos kur studentët dhe njerëzit në përgjithësi këmbëjnë receta kuzhine me njëri-tjetrin u referohen ndihmës së fjalëve të tilla, si: sallatë me *rucola*, *ciliepine e parmigiano*, apo sallatë *krokante* me krem *brocoli*, *linguine* me *vongole*, *rizoto* me *pançeta*, të tilla gjenden edhe gjithandej nëpër restorante. Shumë përbërës të tjerë të recetave italiane kryesisht, përdoren gjerësisht në gjuhë të huaj, edhe atëherë kur realisht fjala e ka ekuivalenten e saj. Si në rastin e fjalës *rucola* që do të thotë *radhiqe* apo *asparago*, që është *shpargull*. Për rastin e fjalëve që nuk ekzistojnë në gjuhën amëtare gjuhëtari italian De Mauro e konsideron normale dhe të pranueshme përdorimin e fjalëve të huaja. “Nëse fjalët na nevojiten, - shkruan gjuhëtari – e sidomos kur ka një boshllëk, nëse gjendet një fjalë e mirë në strukturën e fjalorit që zotërojmë, pra kur kemi një mangësi dhe ka një fjalë të mirë në anglisht, përse të mos e përdorim atë... Le të marrim hua pra nga burime më të afërta për të përmbushur nevojat tona gjuhësore, edhe nga gjuhët e tjera, por me kujdes. Ky është një fakt fiziologjik. Të gjitha gjuhët janë plot me huazime reciproke...”¹⁰⁷ Kjo do të thotë se ky fenomen nuk e dëmton gjuhën tonë dhe nuk duhet konsideruar si një problem tek asnjë shqipfolës.

¹⁰⁷ T. De Mauro, *Dukuri të shqipes bashkëkohore*, Çabej, Tiranë, 2006, f. 34.

Për t'u kthyer tek gjuha italiane si gjuhë e huaj dhe tek përdorimi i dendur i saj, mund të themi se nuk është aspak i rastësishëm. Kujtojmë se ka kaluar tashmë një shekull që kur indoeuropianisti dhe albanologu i shquar austriak Gustav Meyer, konstatoi se ndikimi roman është ndikimi i huaj më i fuqishëm mbi shqipen. Ky pohim qëndron i pakundërshtueshëm edhe sot, me gjithë epërsinë e gjuhës angleze. Afërsia territoriale, shpirtërore dhe mediatike bën që shqiptarët të jenë populli që kupton dhe flet më shumë italisht se shumë vende të tjera të Evropës. Dhe në këtë Shqipërinë tonë, Shkodra është qyteti që mban në kurriz lidhjet e gjata shekullore me Mbretërinë e Venedikut, e pastaj edhe me shumë qytete të tjera italiane dhe kjo sigurisht do të reflektohet jo vetëm në marrëdhëniet tregtare, ekonomike, shoqërore, por edhe në nivelin e komunikimit. Kjo do të ishte edhe një arsye tjetër, për një lidhje më të ngushtë me gjuhën, por që gjithsesi nuk duhet të çenojë në asnjë çast atë që është gjuha jonë amtare.

Është një vendim shumë i drejtë dhe mëse i domosdoshëm mësimi i gjuhës shqipe në universitet. Duhet thënë se gjuha shqipe është një lëndë e detyruar që zhvillohet në vitet e para të Fakultetit të Gjuhëve të Huaja dhe shtrihet në dy semestra, e ndarë në sintaksë dhe morfologji. Kjo do të ndihmonte jo vetëm në përfitim të njohurive të reja, aq shumë të nevojshme për këto studentë gjuhësh, por edhe për sistemimin e shumë njohurive të përfuara gjatë viteve të mëparshme të studimit. Para se të mësojë struktura, nocione dhe lëndë gjuhësore të përgjithshme në gjuhë të huaj, ai duhet t'i ketë të qarta fillimisht në gjuhën e tij. Jo me qëllimin e të bërit paralelizma mes gjuhëve, por për të kuptuar kodin gjenetik të secilës gjuhë, natyrën dhe strukturën bazë të secilës. Në këtë pikë situata për shqipen duket e vështirë, sepse gjuhët e huaja po përparojnë gjithnjë e më shumë. Me të drejtë, studiuesja Ledi Shamku, shprehet me aspak optimizëm, kur thotë se “ *Në Shqipëri ka gjasa të krijohen përfundimisht folës e shkruar të shqipes, të cilët kanë karakteristikat gjuhësore të “qenieve të çala”, dygjuhëshe apo shumëgjuhëshe, ku këmba e çalë është shqipja vetë*”¹⁰⁸.

Kjo situatë nuk mendoj se është e rastësishme. Ekziston një mungesë e theksuar vullneti për t'i kushtuar më shumë vëmendje shqipes dhe studimit të saj. Edhe pse gjuha shqipe është pjesë e programit të studimit ajo shfaq shumë pak interes për studentët, duke qenë se në të shumtën e rasteve trajtohet thjesht si një nga lëndët e detyruara, dhe jo si një mundësi shumë e mirë për të njohur më thellë gjuhën e vendit amë. Në përgjithësi ata nuk ndjehen aspak të motivuar që ta studiojnë me më pak

¹⁰⁸ Ledi Shamku – Shkreli, *Shtatë vjet prolog*, Çabej, Tiranë, 2005, f. 28.

apo me më shumë dëshirë, për të kuptuar më mirë ecurinë e saj e pse jo edhe për të ndjerë kënaqësinë e të komunikuarit sa më qartë. Për studentët ajo shfaqet si një lëndë “e ftohtë”, e vështirë, me rregulla të rrepta, që duhen pranuar ashtu siç janë, diçka e ngjashme me matematikën, lëndë kjo e fundit jo shumë e dashur për studentët e gjuhëve të huaja. Por gjuha shqipe nuk duhet të ngjajë e tillë. Ajo duhet të jetë po aq e dashur sa edhe gjuha e huaj, të cilën ata e studiojnë më me dëshirë. Duhet ngjallur mekanizmat që vënë në lëvizje një bashkëpunim më të ngushtë me profesorin e gjuhës, në mënyrë që ai të shfaqet më pak i ngurtë në sytë e studentit. Duhet pranuar edhe diskutime e sqarime, të cilat edhe pse mund të na duken të tepërta e të përsëritura, edhe pse vend e pa vend, mund të ndihmojnë në thjeshtësimin e shumë nocioneve a strukturave gjuhësore, impakti i parë me të cilat duket i vështirë. Mund të lehtësojmë situatën e rregullave të shumta që shpeshherë duhen mësuar përmendësh, duke i shoqëruar me shembuj të shumtë marrë nga librat që ata pëlqejnë më shumë dhe që janë më në “trendy” të ditës për tematikën që trajtojnë, apo edhe nga autorë që ata pëlqejnë për stilin e të shkruarit. Mund të tolerojmë gabimet e fillimit, edhe pse mund të na duken të ekzagjeruara, duke pranuar se mund të gabojmë e se nga gabimet mund të mësojmë, sepse në fund të fundit ky do ishte edhe qëllimi i misionit tonë, jo thjesht dhënia e një vlerësimi për një lëndë të caktuar të vitit të parë. Që këta studentë të jenë nesër mësues të mirë, duhet të komunikojnë sa më qartë e me një gjuhë sa më të pastër, që ata të mund të jenë përkthyes të zotë, duhet gjithashtu të njohin mirë pikësëpari strukturat dhe leksikun e gjuhës shqipe, në të gjitha format e ngjyresat e saj.

Një faktor i rëndësishëm, që do të kishte ndikuar pozitivisht tek studentët dhe jo vetëm, në përfitim të një mënyre të shprehuri më të larmishme e më të pastër, do të ishte leximi i librave artistikë apo shkencorë në gjuhën shqipe. Një shfletim i vazhdueshëm, i vëmendshëm, do të përmirësonte sadopak cilësinë e të shprehurit e do të rriste kënaqësinë e të lexuarit në gjuhën amtare. Nëse duam të ruajmë gjuhën tonë, duhet të kujdesemi për të e sidomos ta trajtojmë si diçka me shumë vlerë, sepse në fund të fundit ajo mbart identitetin tonë, qoftë si individë e pastaj edhe si komb.

BIBLIOGRAFI:

1. Tullio de Mauro, *Mbi gjuhën dhe edukimin gjuhësor*, në Dukuri të shqipes bashkëkohore, Çabej, Tiranë, 2006.
2. Shezai Rrokaj, *Përse përdorim fjalën e huaj në vend të fjalës shqipe ?!*, gazeta “Panorama”, 23 tetor 2013.
3. Ledi Shamku, *Shtate vjet prolog*, Çabej, Tiranë, 2005.
4. Tefë Topalli, *Sintaksa e fjalisë*, Shkodër, 2011.

ASIMETRI GJUHËSORE NË SHPREHJEN E GJINISË NË GJUHËN ANGLEZE

Entela Bilali

Universiteti i Shkodrës “Luigj Gurakuqi”, departamenti i Anglistikës

Linguistic asymmetries in the marking of gender in English – educational implications

ABSTRACT

The notion of gender asymmetries in language dates back to 1970s and ever since then it has been highly debated (e.g., Markowitz, 1984; Mucchi-Faina, 2005) and several gender-neutral alternatives, have been suggested.

Gender-neutral words such as “human being”, “person” and “chairperson” are now commonly used as generic meanings in English-speaking countries, whereas the use of gender-biased words such as “man”, “he”, and “chairman” has been avoided recently. Some language reformers point out that the reason why such gender-specific terms as generic meanings should be avoided is not only because they lead to unnecessary ambiguity, but also because they can suggest that the masculine is the norm, create masculine images in the mind of the listener, and limit perceptions of vocational options.

What does this mean for the teacher who is often seen as a model of the target language her/himself? Students living in an environment which includes little or no English may come across new ‘gendered’ items which they need the teacher to explain. Therefore, it seems crucial for EFL teachers to equip students with an understanding of gender-biased language and appropriate substitutions for such language. Students need to be taught the sociolinguistic implications of various linguistic structures, why they are being used and how their use may be interpreted, because, as Peirce (1990:106) points out: *“If we as English teachers wish to help our students to gain control over the language that we teach, we need to alert students*

*to the current terrains of struggle that characterize the language and into which the students enter as they learn the language*¹⁰⁹.

This paper reviews pedagogic issues regarding the use of gender neutral language; what gender-biased terms should be replaced by what gender-neutral terms in English. It also provides some background information on the controversies regarding this issue.

Një vështrim i shkurtër mbi gjuhën dhe gjininë

Që në vitet 1970 është debatuar shumë në lidhje me konceptin “gjuhë seksiste” (Markowitz, 1984; Mucchi-Faina, 2005), të cilën Brown (1994:240) e quan “gjuhë që, ose tërheq vëmendje të panevojshme, ose është poshtëruese për njërin gjini – pothuajse gjithmonë atë femërore”.¹¹⁰ Gjuha seksiste është përkufizuar si: “fjalë, fraza dhe shprehje që bëjnë një dallim të panevojshëm midis femrave dhe meshkujve ose që përjashtojnë, tallin ose nënvlerësojnë njërin gjini (Parks & Robertson, 1998:455)¹¹¹. Shembuj të një gjuhe të tillë në anglisht janë: përdorimi i termave jo të barasvlershëm nga ana leksikore si: “governor” (guvernator) dhe “governess” (guvernante) apo përdorimi i formave të gjinisë mashkullore si: “man” dhe “he” për t’iu referuar të dyja gjinive. Sipas gjuhëtareve feministe këto forma gjuhësore “pasqyrojnë historinë e dominimit mashkullor” dhe gjithashtu “e nxisin atë në mënyrë aktive” (Sniezek & Jazwinski, 1986:643).

Fairclough (1995), thekson se si se ndryshimet në fjalorin e përdorur për t’iu referuar meshkujve dhe femrave i drejtojnë njerëzit drejt sistemeve kategorizuese që ekzistojnë më parë, të cilat janë të një karakteri të fuqishëm ideologjik. Cate Poynton (1989) gjithashtu pohon se një kulturë i transmeton bindjet dhe qëndrimet e saj ndaj çështjeve të caktuara përmes një ideologjie të kodifikuar në gjuhë. Gjuha, pra, është përçuese e praktikave, vlerave dhe normave shoqërore. Ajo mbart një ideologji të krijuar nga shoqëria që e përdor atë gjuhë.

Gjuhëtarët feministe pretendojnë se gjuha është një faktor ndikues në pabarazinë gjinore (Lakoff, 1975). Këto pretendime e kanë origjinën e tyre në hipotezën Sapir-Whorf për “relativitetin gjuhësor”, sipas së cilës

¹⁰⁹ Peirce, B. N. (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, 29, 106.

¹¹⁰ ... language that either causes unnecessary attention to gender or is demeaning to one gender – almost always women...

¹¹¹ ... words, phrases, and expressions that unnecessarily differentiate between women and men or exclude, trivialize, or diminish either gender.

struktura e një gjuhe ka një ndikim të veçantë në perceptim dhe kategorizim (Whorf, 1956).

Edward Sapir dhe Benjamin Lee Whorf janë të mendimit se, pikëpamja që ndërtojmë mbi njerëzit apo gjithçka tjetër, varet nga struktura dhe karakteristikat e gjuhës që flasim. Sipas kësaj pikëpamjeje, gjuha nuk është vetëm një mjet për të përshkruar ngjarje, por u jep atyre edhe formë. Ajo krijon dhe njëherësh pasqyron sistemet e besimit të një shoqërie. (Whorf, 1956b:156). Blaubergs (1980:7), e aplikon një hipotezë të tillë për fjalët “seksiste” në gjuhën angleze. Sipas saj, “*gjuha seksiste përforcon mendimin dhe praktikat seksiste*”.

Çështjet gjinore dhe mësimdhënia e gjuhës së huaj

Siç pohon edhe Kernberger (1990), “*transmetimi i vlerave kulturore dhe përkufizimeve të realitetit është pjesë themelore e mësimin të gjuhës*.”¹¹² Artikuj të shumtë në fushën e barazisë gjinore dhe mësimdhënies së gjuhës angleze theksojnë se mësuesit duhet të nxisin studentët e të gjitha moshave që të mendojnë në mënyrë kritike në lidhje me format gjuhësore që duhen shmangur për shkak të konotacioneve që ato shpesh bartin në favor të njëres gjini dhe në disfavor të tjetres. Për shembull, Jacqueline Beebe (1998) në artikullin me titull: “*Sexist Language and English as a Foreign Language: A Problem of Knowledge and Choice*”, vë në dukje se është e nevojshme që studentët të kenë njohuri sociolinguistike për fjalët dhe strukturat gramatikore që ato përvetësojnë. Të njëjtat sugjerime japin edhe libra e artikuj të tjerë të shumtë nga autorë, si: Casey Miller dhe Kate Swift (1980) me “*The Handbook of Nonsexist Writing*”; Rosalie Maggio (1987) me fjalorin “*The Nonsexist Word Finder: A Dictionary of Gender-Free Usage*” apo Hartman dhe Hudd (1978) me artikullin “*Sexism and TESOL Materials*”.

Siç sugjeron edhe Hartman (1979: 931) “... *studentët duhet të ndërjegjësohen se teksa gjuha ndryshon disa përdorime janë të përshtatshme për një situatë apo person, por jo për një tjetër.*”¹¹³ Për të shmangur atë që gjuhëtarët feministe e quajnë “përrjashtim dhe denigrim gjuhësor të femrës”, janë ofruar alternativa gjuhësore më gjithëpërfshirëse dhe më asnjane të cilat shmangin “shënjimin gjinor”, por që akoma nuk janë tërësisht të pranueshme, për arsye se, shpesh, ato nuk tingëllojnë fort të natyrshme (Mucchi-Faina, 2005) dhe janë gramatikusht të parregullta;

¹¹² ... transmitting cultural values and definitions of reality is integral with language teaching.

¹¹³ ...students should be made aware that as language changes some usages are appropriate for one situation or person, but not for another.

shpeshherë, për shembull, përemri nuk përkon në numër me emrin të cilin zëvendëson. Në lidhje me këtë Vaughn (1989:38-39) jep si shembull fjalitë: “Each technician should submit their report to their supervisor before 4 p.m.” dhe “The engineer should submit its report to its supervisor before 4 p.m.”.¹¹⁴

Përdorime të tilla janë deri diku të pranueshme në gjuhën e folur, por konsiderohen të papranueshme në gjuhën e shkruar formale. Shumë gramatika dhe manualë stili këshillojnë mospërdorimin e fjalive të tilla (Shaw 1970: 134, 270; APA 1990: 38). Kundërshtuesit e këtyre reformave gjuhësore argumentojnë se gjuha nuk mund të përbëjë mjet diskriminimi gjinor. Nga ana tjetër, mbështetësit e alternativave të tilla asnjëherë e shohin nevojën për reformë si të domosdoshme, sepse siç shprehet Amy Sheldon (1990:6): “*të përmirësosh gjuhën do të thotë të përmirësosh shoqërinë.*”

Përpyekjet për reformë gjuhësore

Përdorimi i formave gjuhësore asnjëherë ka filluar që herët në botën anglishtfolëse përmes udhëzimeve specifike (për shembull, National Council of Teachers of English, 1975; American Psychological Association, 1977) dhe masave ligjore. Në Mbretërinë e Bashkuar, për shembull, ka një dekret të veçantë kundër diskriminimit gjinor, i cili përcakton qartë se njoftimet për vende pune nuk duhet të përmbajnë përshkrime që i referohen vetëm njëres gjini, si për shembull: “salesman” (shitës)¹¹⁵.

Teksa shoqëritë anglishtfolëse kanë marrë masa drejt një barazie më të madhe gjinore, gjuha gjithashtu ka evoluar duke pasqyruar këto ndryshime shoqërore. Në përpyekje për të eliminuar gjuhën seksiste në anglisht, theksi është vënë shpesh te përdorimi i përemrave të vetës së tretë njëjës - të vetmit përemra që shënjojnë gjininë në gjuhën angleze - si dhe tek termat e profesioneve. Sigurisht që këto nuk janë të vetmet raste të gjuhës seksiste në anglisht.

Shembujt e mëposhtëm janë sugjeruar si alternativa më gjithpërfshirëse përkundrejt shprehjeve gjuhësore përjashtuese.

¹¹⁴ Në këtë fjalë përemri dëftor “each” (secila/secili) nuk përputhet në numër me mbiemrin pronor “their” (e tyre/i tyre).

¹¹⁵ Siç është vënë në dukje, në anglisht “man” ka kuptimin “burrë” dhe “njeri”.

Probleme të fjalëformimit me morfemën “man”

Përsa i përket morfemës “man” e përdorur si ndajshesë fjalëformuese, gjuhëtarët shprehen se fjalë të formuara në këtë mënyrë janë përjashtuese për gjininë femërore dhe duhen shmangur.¹¹⁶ Pauwels (1991:35) vëren se,

Në gjuhë meshkujt konsiderohen normë:.... karakteristikat, veprimet, mendimet dhe bindjet e tyre shihen si përfaqësuese të karakteristikave, veprimeve, mendimeve dhe bindjeve të të gjitha qenieve njerëzore në përgjithësi. Kjo i bën femrat të padukshme në gjuhë dhe çon në përshkrimin e tyre si devijim nga norma ‘njeri = mashkull’. Statusi gjuhësor i femrave varet ose rrjedh nga ai i meshkujve [...], gjuha seksiste pengon përshkrimin e femrave dhe meshkujve si qenie njerëzore të ndryshme, por të barabarta.¹¹⁷

Po ashtu, Romaine (1994) thekson se nëse vërtet terma të tillë si: “mankind”, “manpower”, “man-made” do të ishin asnjans dhe gjithëpërfshirës, atëherë fjalitë e mëposhtme nuk do të tingëllonin të çuditshme:

Man, being a mammal, breastfeeds his young. (Romaine 1994: 114)

Mary Brown was the first man to have a baby in that ward.

(Hudson 1999: 103).

Nëse reforma gjuhësore duhet të shkojë deri aty sa të përfshijë edhe idioma tradicionale, si “Neanderthal Man”, apo të gjitha fjalët që përmbajnë “man”, vazhdon të jetë një çështje e debatueshme. Disa forma gjuhësore përjashtuese për gjininë femërore, të cilat duhen shmangur apo zëvendësuar me forma gjuhësore më asnjansë janë si mëposhtë:

¹¹⁶ Studime të bëra në SHBA tregojnë se, kur studentëve u kërkohet të përshkruanin se çfarë mendonin kur lexonin fjalën “man” (qoftë si fjalë më vete, qoftë si morfemë fjalëformuese) të përdorur me kuptim përgjithësues, prirja ishte të mendonin për një mashkull edhe në rastet kur përdorimi kishte si referent një emër të gjinisë femërore (Gastil, 1990; Hamilton, 1988).

¹¹⁷ In language men are considered the norm for the human species: their characteristics, actions, thoughts and beliefs are viewed as truly representative of those associated with humans in general. This makes women quite invisible in language and leads to their portrayal as deviations from this ‘male = human’ norm. Women’s linguistic status is dependent on or derives from that of men [...], sexist language prevents the portrayal of women and men as different but equal human beings.

FORMA PËRJASHTUESE

mankind
 man's achievements
 the best man for the job
 man-made
 the common man
 man the stockroom
 nine man-hours

FORMA ASNJANËSE

humanity, people, human beings
 human achievements
 the best person for the job
 synthetic, manufactured, machine-made
 the average person, ordinary people
 staff the stockroom
 nine staff-hours

Shënrimi i gjinisë në termat e profesioneve

Duke qenë se termat e profesioneve në gjuhën angleze shpesh janë konsideruar si seksiste, gjuhëtarët feministe që mbështesin reformën gjuhësore sugjerojnë zëvendësimin e tyre me terma që nuk shënjojnë gjininë dhe të cilët nuk natyralizojnë apo përforcojnë identitete normative gjinore.

Këshillohet shmangia e përdorimit të morfemës/prapashtesës “man” në termat e profesioneve, kur personi të cilit i referohen këto terma mund të jetë femër ose mashkull dhe zëvendësimi i saj me morfemën/prapashtesën “person” ose përdorimi i emrave sinonimikë të cilët nuk tregojnë gjininë si për shembull: “mail carrier” në vend të “postwoman” or “postman”.

Këtu vlen të përmendet çështja e emrave foljorë të vepruesit si për shembull: “teach”/“teacher”, “farm”/“farmer”. Në anglisht, shumica e këtyre emrave të vepruesit nuk kanë gjini dhe mund të përdoren për t’iu referuar meshkujve dhe femrave. Por, kur këtyre emrave u shtohen prapashtesat femërore “-ess” ose “-trix”, që rrjedhin nga frëngjishtja dhe latinishtja, këto emra nuk janë më asnjans nga pikëpamja e gjinisë. Fillimisht disa terma profesionesh me prapashtesën “-ess” bartnin vlera pozitive semantike sepse vinin në dukje arritjet e femrave të angazhuara në aktivitete jo të zakonshme për femrat e kohës, por gradualisht përdorimi i prapashtesave të tilla femërore përkundrajt emrave përkues me to të cilët nuk shënjojnë gjini, mori konotacione negative duke sugjeruar që forma mashkullore është normë, kurse ajo femërore jo (Miller and Swift, 1980: 134-135).

FORMA PËRJASHTUESE

Chairman

 businessman
 fireman
 mailman
 steward/stewardess

FORMA ASNJANËSE

coordinator (of a committee/department)
 moderator (of a meeting), presiding officer
 business executive
 firefighter
 mail carrier
 flight attendant

policeman/policewoman	police officer
congressman	congressional representative
headmaster, headmistress	director, principal
cleaning lady	cleaner
groundsman	gardener, landscaper, grounds worker
salesgirl	shop assistant, sales assistant
housewife	homemaker

Probleme të përdorimit asnjëanës të përemrave mashkullorë në gjuhën angleze

Tradicionalisht përemrat *he, his, him* (ai, i tij, atë) janë përdorur në anglisht si përemra asnjëanës kur nënkuptoheshin si burrat edhe gratë. Për shembull: "A doctor should respect his patients." (Një doktor duhet të respektojë pacientët e tij. Një përdorim i tillë është përjashtues si dhe i paqartë. Në shembullin e mësipërm përjashtohen gratë mjeke. Griffith (1994) vëren se përdorimi i përemrit të gjinisë mashkullore për të dyja gjinitë mund të krijojë ambiguitet dhe shpesh bën që të humbasë kuptimi i asaj që duam të themi në të vërtetë duke e ilustruar ndër të tjera me shembullin: "If an ophthalmologist suspects glaucoma, he should administer the proper tests," (Nëse një okulist dyshon për glaukomë, ai duhet të bëjë ekzaminimet e duhura), i cili nënkupton se çdo okulist është mashkull. Griffith thekson që eliminimi i formave gjuhësore seksiste e bën komunikimin më të lehtë.

Një nga zgjidhjet më të zakonshme që ofrohet për shmangien e përdorimit seksist të përemrave në anglisht është zëvendësimi i përemrit *he* me përemrin *they*, pra i përemrit në numrin njëjës me atë në numrin shumës; përdorimi i përemrave mashkullorë dhe femërorë; apo eliminimi i përemrit. Alternativa të tjera janë: *he/she, she/he*, apo *s/he*. Në lidhje me këtë *Using English Grammar: Meaning and Form* (Woods & McLeod, 1990: 174) jep shpjegimin e mëposhtëm:

Sot në anglisht ka një prirje të përgjithshme për të shmangur gjuhën seksiste. Dy mënyra për ta bërë këtë janë përdorimi i formave femërore dhe mashkullore (**her or his**, ose **his/her**) ose përdorimi i shumësit (**their**). Në të folurin jo formal alternative e dytë, përdorimi i shumësit (**their**), është mënyra tradicionale për ta trajtuar problemin. Në shkrimet formale, alternativa e parë

është më e zakonshme.¹¹⁸

Përgjithësisht sugjerohet:

a. Përdorimi i përemrave të numrit shumës në vend të atyre në numrin njëjës të cilët tregojnë gjininë.

FORMA PËRJASHTUESE

Give each student his paper as soon as he is finished.

Everyone thought he had voted correctly.

FORMA ASNJËANËSE

Give students their papers as soon as they are finished.

Everyone thought they had voted correctly.

b. Eliminimi i përemrit dhe riformulimi i fjalisë në mënyrë që të shmangen shënjimete e panevojshme gjinore.

FORMA PËRJASHTUESE

The average student is worried about his grades.

Ask the shop assistant if he can tell you the price of the book.

FORMA ASNJËANËSE

The average student is worried about grades.

Ask the shop assistant to tell you the price of the book.

c. Zëvendësimi i përemrit të gjinisë mashkullore *he* me përemrin *one* ose *you* ose përdorimi i *she* or *he*.

FORMA PËRJASHTUESE

If the student was satisfied with his performance on the pretest, took the post-test.

FORMA ASNJËANËSE

A student who was satisfied with her or his performance on the pretest, took the post-test.

d. Përdorimi i alternuar i përemrave mashkullorë dhe femërorë:

¹¹⁸There is a general tendency in English today to avoid sexist language. Two ways of avoiding it are either to use both the feminine and the masculine (her or his, or his/her) or to use the plural (their). In informal speech and writing, the second alternative, the use of their, is the most usual way to deal with the problem. In formal writing, the first alternative is more common.

FORMA PËRJASHTUESE

Let each student participate. Has he had
Has she had
a chance to talk? Could he feel left out?

FORMA ASNJËANËSE

Let each student participate.
a chance to talk? Could he feel left out?

Duke qenë se anglishtja nuk ka një përemër të gjnisë asnjëanëse në vetën e tretë njëjës, përdorimi i përemrit të numrit shumë “they” për t’iu referuar një emri në numrin njëjës krijon probleme të mospërshtatjes në numër. Por, pavarësisht debateve dhe kundërshtimeve të gramatikanëve, përdorime të tilla janë bërë tashmë të pranueshme në kontekste formale dhe joformale.

PËRFUNDIME:

Seksizmi gjuhësor është një temë shumë e debatuar. Përpyekjet për shmangien e tij përmes reformave gjuhësore nuk duket se ofrojnë zgjidhje të kënaqshme për të gjithë. Gjithsesi, mësuesit duhet të jenë të mirinformuar për çështje të tilla, sepse gjuha që ata përdorin shërben si një model i rëndësishëm për studentët. Përzgjedhja e fjalëve shpesh pasqyron në mënyrë të pavetëdijshme bindjet tona në lidhje me rolet gjinore.

Ndërsa Kenneth Dowst (1980:70) në artikullin e tij për metodat epistemike të mësimdhënies shpjegon se “...ne i ndërtojmë njohuritë tona duke ndërtuar gjuhën; mënyra se si ne veprojmë varet nga ajo që ne dimë, pra nga gjuha me të cilën e kuptojmë botën...”¹¹⁹. Prandaj një ndërgjegjësim i mësuesve dhe studentëve përsa i përket gjuhës së përdorur në klasë është i nevojshëm për të eliminuar ato përzgjedhje gjuhësore që kufizojnë, diskriminojnë apo stereotipizojnë. Renshaw (1983:227) në artikullin me titull: “Twenty-nine Ways You Can Help Eliminate Sexism in Language” sugjeron se përmes mënjanimit të gjuhës seksiste, mësuesit tregojnë se atyre “u interesojnë njerëzit më shumë se fjalët”.

BIBLIOGRAFI:

1. Barron, D. (1986): *Grammar and Gender*. New Haven: Yale University Press.
2. Bate, B. (1978): Non-sexist language use in transition. *Journal of Communication* 28: 139-149.

¹¹⁹ ...we *compose* our knowledge by composing language; how we can act depends on what we know, hence on the language with which we make sense of the world; ...

3. Beebe, Jacqueline D. (1998): Sexist Language and English as a Foreign Language: A Problem of Knowledge and Choice. In *The Language Teacher*. Marrë më 24/12/2012 nga: <http://www.jaltpublications.org/ltt/files/98/may/beebe.html>.
4. Blaubeergs, M. (1980): An analysis of classic arguments against changing sexist language. In C. Kramarae (Ed.), *The voice of women and men*. New York: Permagon Press.
5. Brown, H. D. (1994): *Principles of Language Learning and Teaching* (3rd ed.). NJ: Prentice Hall.
6. Cameron, D. (1994): Verbal hygiene for women: Linguistics misapplied? *Applied Linguistics*, 15 (4), 382-398.
7. Casanave, C. P., & Yamashiro, A. D. (Eds.). (1996): *Gender issues in language education*. Keio University Shonan Fujisawa Campus (SFC).
8. Coates, J. (1994): *Women, Men and Language*. Second Edition. New York: Longman.
9. Dowst, K. (1980): The Epistemic Approach: Writing, Knowing, and Learning. *Eight Approaches to Teaching Composition*. Ed. Timothy R. Donovan and Ben W. McClelland, Urbana: NCTE, 70.
10. Gastil, J. (1990): Generic pronouns and sexist language: The oxymoronic character of masculine generics. *Sex Roles*, 23, 629-643.
11. Gramley, S., & Patzold, K.-M. (1992): Language and gender. *A survey of modern English*. 260-286. London: Routledge.
12. Griffith, J. (1994): Eliminating generic-male language: Political statement or just good writing? *Word Wrap*. Marrë më 12/10/2011 nga: <http://www.rscg.cc.tn.us/OWL/Eliminating.html>.
13. Hartman, P. L. & Judd, E. L. Sexism and TESOL Materials. In *TESOL Quarterly*, 12, 383-393.
14. Hudson, R. (1996): *Sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
15. Lakoff, R. (1975): *Language and women's place*. New York: Harper & Row.
16. Markowitz, J. (1984): The impact of sexist-language controversy and regulation on language in university documents. *Psychology of Women Quarterly*, 8, 331-347.
17. MacKay, D. (1983): Prescriptive grammar and the pronoun problem. In B. Thorne, C. Kramarae, & N. Henley (Eds.), *Language, gender and society*. Rowley, MA: Newbury House.
18. Maggio, Rosalie. (1987): *The Nonsexist Word Finder: A Dictionary of Gender-Free Usage*. Phoenix: The Oryx Press.
19. Mucchi-Faina, A. (2005): Visible or influential? Language reforms and gender (in)equality. *Social Science Information*, 44, 189-215.
20. Miller, C., & Swift, K. (1980): *The Handbook of Nonsexist Writing* (1st ed.). New York: Lippincott & Crowell.
21. National Council of Teachers of English (1975): *Guidelines for non-sexist use of language in NCTE publications*. Urbana IL: National Council of Teachers of English.
22. Pauwels, Anne (1989): 'Some Thoughts on Gender, Inequality and Language Reform', *Vox*, vol. 3, pp. 79-84.
23. eirce, B. N. (1995): Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, 29, 106.
24. Poynton, C. (1985): *Language and Gender: Making the Difference*. Oxford: Oxford University Press.
25. Renshaw, B. (1983): Twenty-nine ways you can help eliminate sexism in language. *Teaching English in the Two-year College* 9, 227-29.

26. Romaine, S. (1994): *Language in Society: An Introduction to Sociolinguistics*. Oxford: Oxford University Press.
27. Rubin, D. L., Greene, K., & Schneider, D. (1994): Adopting gender-inclusive language reforms: Diachronic and synchronic variation. *Journal of Language and Social Psychology*, 3 (2), 91-114.
28. Sex Discrimination Act. (1975): London: The Stationery Office.
29. Sniezek, J., & Jazwinski, C. (1986): Gender bias in English: In search of fair language. *Journal of Applied Social Psychology*, 16(7), 642-662.
30. Spender, D. (1985): *Man Made Language*, 2nd ed, Routledge and Kegan Paul, London.
31. Sunderland, J. (Ed.). (1994): *Exploring gender: Questions and implications for English language education*. New York: Prentice Hall.
32. Tannen, D. (Ed.). (1993): *Gender and Conversational Interaction*. New York: Oxford University Press.
33. Vaughn, J. (1989): Sexist language-still flourishing. *Technical Writing Teacher* 16, 38-39.
34. Whorf, B. (1956): *Language, thought, and reality*. Cambridge, MA: MIT Press.
35. Woods, E. & N. McLeod. (1990): *Using English Grammar: Meaning and Form*. London: Prentice Hall.

ASPEKTE PSIKOLOGJIKE TË PËRVETËSIMIT TË GJUHËS SË HUAJ

Angjelina Nenshati, Megi Shllaku

*Universiteti i Shkodrës "Luigj Gurakuqi", departamenti i Romanistikës,
Università Pontificia Salesiana, Romë*

Psychological aspects of foreign language acquisition

ABSTRACT

The aim of this article is to highlight the way psychology is related to the didactics of foreign languages and the role played by the psychological factors and variables (attitude, skills, motivation, empathy, etc) in foreign language acquisition. The analysis of different theories concerning the process of learning are inevitably connected with the psychological components. The researches on this field suggest that it is important to increase the quality of acquisition in order to decrease the impact of negative factors and to stimulate the positive ones.

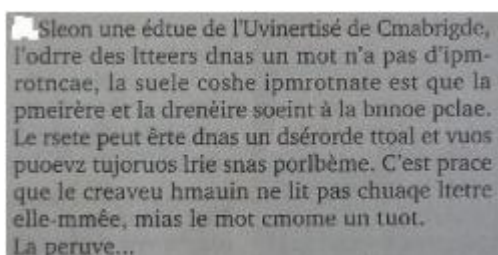
Në këtë artikull vihen në dukje lidhjet që ekzistojnë ndërmjet psikologjisë dhe didaktikës së gjuhëve të huaja, si dhe roli që luajnë faktorët dhe variablat psikologjike (qëndrimet, aftësitë, motivimi, ndjeshmëria, etj.) në përvetësimin e gjuhëve të huaja. Analizat e teorive të ndryshme mbi të nxënit lidhen në mënyrë të pashmangshme me parametrat psikologjike përsa i përket procesit të përvetësimit dhe strategjive të ndryshme, të cilët dëshmojnë për botën e brendshme të nxënësit. Përpjekjet për t'i kuptuar këto mekanizma dëshmojnë për rolin e proceseve konjitive gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj. Studiues të ndryshëm kanë vërtetuar se procesi i përvetësimit dhe i përdorimit të një gjuhe qoftë kjo gjuhë amtare apo gjuhë e huaj, nuk mund të reduktohet vetëm në sisteme rregullash gjuhësore apo komunikative. Gjatë këtij procesi tek çdo individ vihen në lëvizje edhe mekanizmat e perceptimit, të të kuptuarit dhe të të shprehurit që lidhen me veprimtarinë konjitive.

Përvetësimi përbën, në psikologji, një koncept që përfshin dy aspekte që plotësojnë njëri/tjetrin:

- ndërveprimi midis individit dhe mjedisit (institucional apo shoqëror),
- modifikimi i sjelljes gjuhësore të individit me anë të përmirësimit të vazhdueshëm të aftësive të tij.

Përvetësimi i gjuhës është konsideruar shpesh si rezultat i përfaqësimit mendor të mjedisit, prej ku ka lindur edhe psikologjia konjitive. Teoritë e ndryshme që kanë studiuar dhe analizuar proceset psikologjike që ndodhin gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj ndahen në dy rryma; *konjitiviste* dhe *geshtaltiste*. Psikologjia konjitive studion proceset mendore të implikuara në memorie, ku bën pjesë edhe gjuha. Këto procese mendore e trajtojnë informacionin në mënyrë që të përshtaten me mjedisin e jashtëm. Sipas teorisë geshtaltiste si fëmija që mëson gjuhën amtare, ashtu edhe i rrituri që mëson gjuhën e huaj, zhvillojnë të njëjtat veprimtari mendore, ata zbatojnë metodën globale.

Për të vërtetuar këtë është zhvilluar një eksperiment me nxënës të nivelit A2. Atyre u është dhënë të lexojnë tekstin e mëposhtëm, në të cilin shkronjat e disa fjalëve nuk kanë renditjen e rregullt.



amtare ashtu edhe për gjuhën e huaj.”¹²⁰ Dimensionimi emocional ndikon në të gjitha aspektet e ekzistencës sonë dhe në mënyrë të drejtpërdrejtë në orën e mësimin, duke përfshirë këtu edhe orën e gjuhës së huaj.

Shumë studime theksojnë rëndësinë e faktorëve emocionalë në procesin e të nxënës. Analiza e këtyre faktorëve është e rëndësishme edhe për mësuesit, sepse lehtëson mësimin e gjuhës. Kuadri i Përbashkët Evropian i Referencave për Gjuhët, e shpreh në mënyrë të qartë rëndësinë e faktorëve emocionalë në përvetësimin e gjuhëve.

Duke folur për aftësitë e përgjithshme të përdoruesve të gjuhës thuhet se "*Veprimtaria komunikative e përdoruesit / nxënësit ndikohet jo*

¹²⁰ WILLIAMS, M. y R. BURDEN. 1997. *Psychology for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Megjithë vështirësitë që paraqet leximi i këtij teksti, nxënësit arritën ta lexojnë dhe ta kuptojnë atë edhe pse ishte në gjuhë të huaj. Kjo shpjegohet me faktin se "*veprimtaritë mendore që kushtëzojnë leximin global të tekstit janë të njëjta si për gjuhën*

vetëm nga njohuritë e tyre, të kuptuarit dhe aftësitë, por edhe faktorë personalë që lidhen me personalitetin e tyre dhe karakterizohen nga qëndrimet, motivet, vlerat, bindjet dhe llojet e personalitetit që përbëjnë identitetin e tyre".¹²¹ Krahas studiuesve të shumtë edhe shumë mësues të gjuhëve të huaja, mendojnë se duke u lënë më shumë hapësirë faktorëve emocionalë në aktivitetin e tyre profesional, mësimi rezulton më efektiv.

Cilët janë disa nga faktorët psikologjikë që ndikojnë në përvetësimin e gjuhës së huaj?

Ndër studimet e shumta në lidhje me faktorët shoqërorë e psikologjikë, që ndikojnë në përvetësimin e gjuhës së huaj, motivimi rezulton një ndër faktorët kryesorë.

Shumë studiues, duke përfshirë Vallerand dhe Thill (1993), pohojnë se motivimi kontribuon në përvetësimin e suksesshëm të gjuhës së huaj. Sipas tyre "angazhimi dhe përpjekjet e nxënësve burojnë nga motivimi i tyre".¹²² Përveç kësaj, "mënyra se si nxënësit e perceptojnë mësimdhënien mund të ndikojë tek motivimi".¹²³ Disa autorë e kanë studiuar këtë çështje duke u nisur nga analiza e perceptimeve dhe rolin e tyre në motivimin e nxënësit akademik. Studiuesi Viau propozon që perceptimet e nxënësve të shihen të lidhura ngusht me motivimin për të mësuar. Sipas tij motivimi ndikohet nga mënyra se si nxënësi e percepton situatën e përvetësimit. Ai e përkufizon perceptimin si "përshtypje e nxënësit për veten dhe veprimtaritë që zhvillohen në orën e mësimi".¹²⁴ Perceptimet e nxënësit në lidhje me rëndësinë e një veprimtarie shkollë, aftësisë për ta zhvilluar atë dhe vetëkontrollin për ta realizuar me sukses, përcaktojnë edhe rezultatet e tij. Kështu Viau vë theksin mbi aspektin konjitiv të perceptimeve individuale dhe rolin e tij në përvetësimin e gjuhës së huaj, duke përfshirë këtu edhe aftësinë për të komunikuar.

Në dekadat e fundit nocioni i aftësisë komunikuese ka pasur një ndikim të dukshëm në përvetësimin e gjuhëve. Duke iu referuar objektivave të politikave arsimore të Këshillit të Evropës, Kuadri i Përbashkët Evropian

¹²¹CONSEIL DE L'EUROPE 2000. *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre. Enseigner. Evaluer*. Strasbourg/Paris : Conseil de l'Europe/ Didier.

¹²²VALLERAND, R.J. et E. THILL 1993. *Introduction à la psychologie de la motivation*. Québec:Éditions Études Vivantes.

⁴RYAN, R.M. et W.S. GROLNICK 1986. "La motivation intrinsèque et extrinsèque en contexte naturel." *Introduction à la psychologie de la motivation*. Québec: Éditions Études Vivantes,

¹²⁴VIAU, R. 1994. *La motivation en contexte scolaire*. Québec: Éditions du Renouveau pédagogique inc.

i Referencave për Gjuhët, nënvizon se është e rëndësishme që nxënësi të përgatitet për të komunikuar në gjuhë të huaj. Por nëse për mësuesit zhvillimi i aftësisë komunikuese të nxënësve është një nga objektivat kryesore dhe pasqyrohet në të gjitha kurrikulat dhe programet shkollore, ndodh jo rrallë që nxënësit të mos e arrijnë. Si shpjegohet ky fakt? Krahas faktorëve të tjerë që mund të ndikojnë në vështirësinë për të komunikuar, nuk duhen lënë pas dore faktorët emocionalë, si dëshira për të komunikuar, besimi në vetvete, motivimi ndërpersonal, motivimi kolektiv, aftësitë për të ndërvepruar në grup si dhe personaliteti. Nëse duam të zhvillojmë tek nxënësi aftësinë komunikuese, duhet të marrim parasysh të gjithë faktorët e lartpërmendur në mënyrë që të ulim ndikimin e faktorëve negativë dhe të stimulojmë faktorët pozitivë. *“Është e rëndësishme që të përdorim teknikat konjitive siç është për shembull modifikimi i dialogut të brendshëm, duke e ndihmuar nxënësin të zëvendësojë mendimet negative të tipit: “Kjo është shumë e vështirë”, “Unë s’e bëj dot”, “Do të tallen shokët me mua” me mendime që e ndihmojnë ta konsiderojë detyrën si sfidë me të cilën ai është i aftë të përballë nëse studion”.*¹²⁵

Për të arritur këtë qëllim mendojmë se duhen marrë parasysh këto sugjerime:¹²⁶

- Nxënësi duhet respektuar duke mbrojtur un-in e tij,
- T’i jepet mundësia nxënësit për t’u shprehur lirshëm,
- Të krijohet në klasë një atmosferë bashkëpunimi dhe jokonkurrence,
- Të mos detyrohet nxënësi të marrë fjalën në klasë,
- Korrigjimi i gabimit të mosshihet si kërcënim nga nxënësi.

Krahas sugjerimeve për përmirësimin e cilësisë së përvetësimit, Oxford thekson se, *“është e rëndësishme të nxisim vetëvlerësimin tek nxënësi”.*¹²⁷

Në përfundim mund të themi se faktorët emocionalë ndikojnë dukshëm në procesin e përvetësimit dhe për këtë arsye ata nuk duhet të nënvlerësohen. Sipas Goleman, *«në orën e gjuhës së huaj, krahas njohurive gjuhësore duhet trajtuar edhe përmbajtja socialkulturore në përputhje me ato vlera që janë mbështetje për përvetësimin e gjuhës duke kontribuar kështu në formimin e individit të përgjegjshëm”.*¹²⁸

¹²⁵ OXFORD, R. L. 1999. « Anxiety and the language learner : New insights », dans Arnold, J. (ed.) *Affect in Language Learning*. Cambridge : Cambridge University Press.

¹²⁶ CRANDALL, J. 1999. « Cooperative language learning and affective factors », dans Arnold, J. (ed.) *Affect in Language Learning*. Cambridge : Cambridge University Press.

¹²⁷ OXFORD, R. L. 1999. « Anxiety and the language learner : New insights », dans Arnold, J. (ed.) *Affect in Language Learning*. Cambridge : Cambridge University Press.

¹²⁸ GOLEMAN, D. 1995. *Emocional Intelligence*. New York : Bantam Books.

LITERATURA:

1. CONSEIL DE L'EUROPE (2000): *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre. Enseigner. Evaluer.* Strasbourg/Paris: Conseil de l'Europe/ Didier.
 2. CRANDALL, J. (1999): "Cooperative language learning and affective factors", dans Arnold, J. (ed.) *Affect in Language Learning.* Cambridge : Cambridge University Press.
 3. OXFORD, R. L. (1999): "Anxiety and the language learner: New insights", dans Arnold, J. (ed.) *Affect in Language Learning.* Cambridge: Cambridge University Press.
 4. RYAN, R.M. et W.S. GROLNICK (1986): "La motivation intrinsèque et extrinsèque en context naturel." *Introduction à la psychologie de la motivation.* Québec: Éditions Études Vivantes,
 5. UNDERHILL, A. (1999): "Facilitation in language teaching", dans Arnold, J. (ed.) *Affect in Language Learning.* Cambridge: Cambridge University Press.
 6. VALLERAND, R.J. et E. THILL. (1993): *Introduction à la psychologie de la motivation.* Québec: Éditions Études Vivantes.
 7. VIAU, R. (1994): *La motivation en contexte scolaire.* Québec: Éditions du Renouveau pédagogique inc.
 8. WILLIAMS, M. y R. BURDEN. (1997). *Psychology for Language Teachers.* Cambridge : Cambridge University Press.
-

MODELIMI DHE ANALOGJIA NË MËSIMDHËNIEN E FIZIKËS

Zenel Lohja, Suela Serani

Universiteti i Shkodrës “Luigj Gurakuqi”, departamenti i Fizikës

ABSTRACT

In this article is shown the necessity of modeling in physics. The process of scheming of the real problem, facilitating it from the influence of non important physical parameters, preserving only the essential ones, constitutes the physical modeling of the real problem.

The detecting and solving of every single problem includes four stages:

- a) the real problem
- b) the physical modeling
- c) the mathematical processing of the physical model
- d) the physical interpretation of the results.

One of these models that is partially used today on physics teaching is the analogy.

The effect of the analogy model is mutual: it helps for a deeper understanding, better assimilation of the physical occurrences and also incites within the pupil the researching and creative spirit to reveal the connections between the physical occurrences. Care is given to understanding and interpreting the models of symbolic figures and we show pupils that with their help we can study or picture, temporarily, more easily a certain occurrence.

At last, the author gives some important conclusions concerning the care that teachers and pupils must give when using analogies. Teachers must find different ways of presenting analogies, in order to find observable evidence.

Gjatë të mësuarit të fizikës, lind nevoja e analizës dhe e sintezës së dukurive fizike, përgjithësimit dhe abstragimit, analogjisë e krahasimit, e nxjerrjes së përfundimeve sipas deduksionit e induksionit, lind nevoja e përdorimit të modeleve etj.

Kështu duke edukuar tek nxënësit këtë formë vendosim bazat e zhvillimit logjik e mendor të tyre. Përdorimi i modeleve dhe analogjive nga ana tjetër, ndihmuan nxënësit për të ndarë dukurinë e ndërlikuar në pjesë përbërëse, për të përcaktuar lidhjet dhe varësitë, për të parashikuar rrjedhimet nga teoria, për të gjetur lidhjet e thella mes fizikës nga njëra anë dhe zbatimeve të ndryshme teknike nga ana tjetër, për të parashikuar mundësitë e zbatimit të njohurive të ndryshme në teknikë etj. Dimë që formimi i koncepteve fizike është një proces i vazhdueshëm dhe i ndërlikuar, gjatë të cilit lind nevoja e zhvillimit të tyre gradual, në mënyrë që ato të pasqyrojnë sa më drejt thelbin e madhësive fizike. Nga ana tjetër dimë që për zhvillimin mendor të nxënësve, është i nevojshëm trajtimi induktiv i materialit mësimor dhe atij deduktiv, por çdo ligj ka sferën e vet të veprimit. Karakteri “i afruar” i ligjeve fizike, nuk e zvogëlon rëndësinë e tyre. Ndonëse në mënyrë jo plotësisht të sakta, ligjet, shprehin në mënyrë të afruar dhe relativisht të vërtetën. Saktësia e tyre rritet në procesin e njohjes së natyrës që na rrethon.

Shkenca në çdo etapë historike të zhvillimit të saj, na jep vetëm një “fotografi” të ofruar të realitetit, por me kohë kjo fotografi përmirësohet dhe pasqyron në mënyrë më të plotë dhe më të mirë vetitë objektive të botës. Dihet se rruga nga pohimet themelore të një teorie deri në shpjegimin e fakteve reale eksperimentale, është shumë e ndërlikuar dhe e një shkalle të lartë abstraksioni. Për këtë arsye del si domosdoshmëri përdorimi i teorive ndërmjetëse, fenomenologjike, të cilat synojnë për të përshkruar në veçanti një dukuri dhe që mbështetet në modele të thjeshtuara.

Gjatë studimit të fizikës në çdo kapitull përdoret fjala “model”. Sado të ndryshme të jenë tipet e modeleve, qëllimi i përdorimit të tyre është i njëjtë: lehtësimi i zgjidhjes së problemave të ndryshme. Tipet e modeleve janë të ndryshme, si: modeli fenomenologjik, modeli hipotezë, modeli euristik, modeli i analogjisë etj.

Po çfarë është një model dhe analogjia?

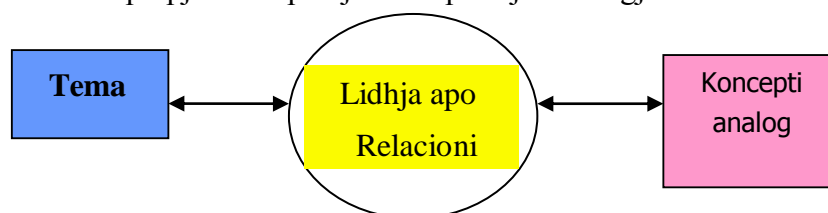
Modelet janë përfytyrime të skematizuara të objekteve dhe të dukurive fizike. Kur sjellja e objekteve, si dhe kur dukuritë fizike janë të ndërlikuara, për të lehtësuar studimin e tyre ato thjeshtëzohen duke krijuar kështu një model fizik. Analogjia është përdorimi i një koncepti me veti dhe karakteristika të njohura, me qëllim shpjegimin sa më të saktë të një koncepti tjetër më pak të njohur, i cili ka ngjashmëri në disa pika të caktuara me të. Përdorimi i analogjisë në arsim vazhdon të jetë një përpjekje për të modeluar metodat e të mësuarit. Ajo mund të konsiderohet si një burim i të mësuarit që duhet aplikuar patjetër në mësimdhënie dhe

mësimnxënie. Ashtu si në çdo mjet ose metodë tjetër taktike didaktike, thelbi i analogjisë nuk qëndron edhe aq shumë në përdorimin e saj, por në përgatitjen dhe paraqitjen e duhur.

Struktura e një analogjie

Një nga modelet më të përdorura në shkencën e mësimdhënies është modeli analog apo analogjia, duke pasur parasysh se elementet e tij përbërëse janë: tema e shqyrtuar (domeni), relacioni ose lidhja e krijuar si dhe koncepti analog. Tema ose domeni, është përmbajtja (konceptet, procedurat (ose veprimet), që kanë për qëllim kryerjen e procesit të të mësuarit, dmth grupi i dijeve apo njohurive rreth subjektit nën studim. Relacioni apo lidhja (mapping), është të vendosurit e lidhjeve përkatëse për të krahasuar karakteristika të ngjashme ose attribute të pjesëve të caktuara të konceptit analog me temën e shqyrtuar. Koncepti analog përbën thelbin e analogjisë që përfaqëson mesazhin që i jepet nxënësit. Vosniadou dhe Ortony (1989), argumentojnë se marrëdhënia midis temës së shqyrtuar dhe konceptit analog, është mjaft e rëndësishme për të mësuarit, sidomos në ato situata kur personi të cilit i duhet shpjeguar analogjia, e ka disi të vështirë për të kuptuar konceptin analog.

Në një analogji, në të cilën nuk është treguar kujdesi i duhur në identifikimin korrekt të attributeve të ngjashme, mund të prodhohen efekte të padëshiruara. Gjetja e një rrjeti të duhur relacionesh (në përputhje me të menduarit e mësuesit), është kërkesa për të kuptuar siç duhet mesazhin që ata janë duke u përpjekur të përcjellin nëpërmjet analogjisë.



Skemë që paraqet strukturën e një analogjie.

Kështu, një analogji është një paraqitje gjithëpërfshirëse, e pajisur me një strukturë të brendshme koherente, e cila lidh disa njohuri (koncepte, parime, formula, etj.), në një skemë të marrëdhënieve brenda karakteristikave të ngjashme që ato paraqesin. Përdorimi i analogjisë në mësimin e aftësive të reja, duhet të synojë të gjenerojë një nivel të lartë të arsyesimit analogjik, i cili të përfshijë proceset e ndryshme mendore si:

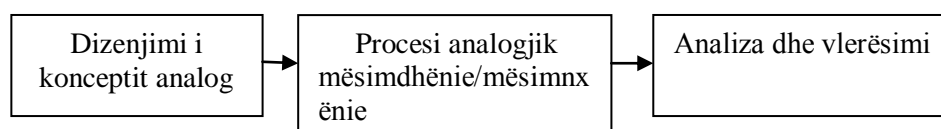
- Procesi i rikuperimit të konceptit analog, dmth ne duam që informatat relevante në fushën analoge të transferohen në fushën e tematikës së trajtuar.

- Procesi që përshkruan ngjashmëritë midis konceptit analog dhe temës së trajtuar.
- Procesi i injektimit tek tema e shqyrtuar të informacionieve më të rëndësishme të përfshira në konceptin analog.

Një analogji është një tërësi marrëdhëniesh të përcaktuara për të krahasuar karakteristika ose attribute të ngjashme të pjesëve të caktuara të strukturave në të dy konceptet: në atë analog dhe atë tematik. Arsyetimi analogjik është konceptuar si transferimi i njohurive të një zone tashmë të njohur (domeni analog) në një zonë të re (domeni tematik). Kjo nënkupton ekzistencën e dy proceseve të dallueshme. Nga njëra anë procesi i mbulimit të duhur të konceptit analog, dmth marrjes së informacionit të duhur nga njohuritë që tashmë i kemi të njohura, dhe nga ana tjetër, procesi që synon përvetësimin dhe përdorimin e informacionit përkatës në të kuptuarit sa më të thellë të temës së trajtuar (Gonzalez M. 1997).

Analogjia mund të konsiderohet si një burim metodologjik për zbatimin e së cilës kërkohen:

- Dizenjimi i analogjisë, që do të thotë përgatitja e konceptit analog. Kjo fazë ka të bëjë me prezantimin e konceptit analog. Për të shmangur problemet që shfaqen nga paraqitja e një koncepti analog, karakteristikat e të cilit ose nuk njihen, ose nuk kanë ngjashmëri me konceptin që ka të bëjë me temën në shqyrtim, apo edhe më keq, kur paralelizmat janë krejt të pasakta dhe pa vend, në disa dizenjime analogjish jepen informata në lidhje me atributet relevante që kanë të bëjnë me konceptin analog. Kjo siguron që nxënësit të përqendrohen në karakteristikat e duhura në momentin e transferimit të bisedes tek koncepti analog. Një sqarim i tillë mund të jepet edhe me një fjali të vetme që detajon me kujdes karakteristikat relevante të konceptit analog.
- Një marrëdhënie korresponduese mësimdhënie/mësimnxënie midis konceptit analog dhe disa aspekteve të tematikës së trajtuar.
- Më pas, në mënyrë eksplicite ose implicite, kryhet analiza ose vlerësimi i procesit të të mësuarit analog.



Kur dizenjohet një analogji, duhet të ekzistojë patjetër një koncept analog i ngjashëm me temën që duhet shpjeguar. Në këtë linjë ekziston një propozim i prezantuar nga Glyn (1991), për sa i takon të mësuarit me

analogji, i quajtur modeli TMMA (të mësuarit me analogji). Ai përbëhet nga gjashtë etapat e mëposhtme:

1. Parathënia (hyrja) e temës që do të shpjegohet.
2. Rikujtesë e nxënësve rreth konceptit analog.
3. Identifikim i karakteristikave më të rëndësishme të konceptit analog.
4. Vendosja e lidhjeve korresponduese mes konceptit që duhet shpjeguar dhe atij analog.
5. Përshkrim i konkluzioneve rreth temës së shqyrtuar.
6. Identifikim i kufizimeve të analogjisë.

Analogjitë janë mjaft të përhapura në tekstet e ndryshme shkollore, ndaj është e mundur që autorët e teksteve dhe mësuesit nëpër klasat e tyre, mund të kenë nënvlerësuar vështirësitë që hasin nxënësit, kur përpiqen për përvetësimin e konceptit analog në procesin e të mësuarit, dmth gjatë momentit të transferimit nga koncepti analog në atë që duhet mësuar (Thiele dhe Treagust, 1994).

Shembuj të analogjive të përshkruara në tekste shkollore

Me anë të shembujve të thjeshtë po përpiqemi të sqarojmë disa koncepte analoge, tematika apo relacione:

Mësuesit e përdorin shpesh analogjinë si një mjet dëfryes për të thyer seriozitetin e klasës, por shpeshherë këtë e bëjnë pa e njohur sa duhet potencialin shprehës të tyre dhe pa marrë në konsideratë faktin se vështirësia e të kuptuarit të procesit analogjik, mund të shpjerë në ngulitje të koncepteve të gabuara në mendjen e nxënësve.

Mësuesit e fizikës duhet të tentojnë të përdorin analogjitë që kanë të bëjnë me koncepte që ndodhen brenda lëndës dhe të cilat nxënësit i njohin mirë, p.sh., për forcën elektrike, analogjia më e përshtatshme do të ishte forca gravitacionale. Nëpërmjet përdorimit implicit këtu, nxënësit arrijnë të fiksojnë dhe të kuptojnë më mirë ligjet e gravitetit. Pra në këtë mënyrë në të njëjtën orë mësimi fiksohen në mendjen e nxënësve dy koncepte njëherësh.

- 1) Analogjia dhe lidhja ndërmjet madhësive kinematike të lëvizjes tejbartëse dhe rrotulluese. Kemi thënë që madhësitë fizike që karakterizojnë lëvizjen tejbartëse drejtvizore të trupit janë: zhvendosja s , shpejtësia v dhe nxitimi a . Në lëvizjen rrotulluese të trupit rolin e zhvendosjes s e luan këndi i rrotullimit φ , rolin e shpejtësisë v e luan shpejtësia këndore ω dhe rolin e nxitimit a e luan nxitimi këndor ε . Duke pasur parasysh këtë analogji mes madhësive fizike që karakterizojnë këto lëvizje, atëherë nxënësi duke njohur relacionet që shprehin këto madhësi në lëvizjen tejbartëse, shumë lehtë mund të shkruajë edhe relacionet matematike që shprehin këto madhësi në lëvizjen rrotulluese. Për këtë ndërtojme tabelën.

Tabela 1-Analogjia e lëvizjes tejbartëse dhe rrotulluese

Koncepti që do të trajtohet	Lidhja	Koncepti analog
Lëvizja tejbartëse		Lëvizja rrotulluese
Zhvendosja $s(m)$	\Leftrightarrow	Këndi i rrotullimit φ (rad)
Shpejtësia $v(m/s)$	\Leftrightarrow	Shpejtësia këndore ω ($\frac{rad}{s}$)
Nxitimi $a(m/s^2)$	\Leftrightarrow	Nxitimi këndor ε ($\frac{rad}{s^2}$)
$a = \frac{v - v_0}{t}$	\Leftrightarrow	$\varepsilon = \frac{\omega - \omega_0}{t}$
$v = v_0 + at$	\Leftrightarrow	$\omega = \omega_0 + \varepsilon t$
$s = v_0 t + \frac{at^2}{2}$	\Leftrightarrow	$\varphi = \omega_0 t + \frac{\varepsilon t^2}{2}$
Masa e trupit $m(kg)$	\Leftrightarrow	Momenti i inercisë
Forca(N)	\Leftrightarrow	Momenti i forcës
Sasia e lëvizjes	\Leftrightarrow	Momenti këndor

Këto madhësi lidhen ndërmjet tyre me anën e këtyre relacioneve:

$$s = \varphi \cdot R; v = \omega R; a = \varepsilon R$$

Pra nxënësi fikson faktin që të gjitha madhësitë analoge të lëvizjes rrotulluese, duke i shumëzuar ato me rrezen e rrethit që përshkruajnë, japin madhësitë kinematike përkatëse.

2) Analogjia mes forcës elektrostатike dhe forcës së tërheqjes së gjithësishe.

Tabela 2. Analogjia mes forcës elektrostатike dhe forcës së tërheqjes së gjithësishe

Koncepti që do të trajtohet	Lidhja	Koncepti analog
Forca elektrike		Forca e tërheqjes e gjithësishe
Është në përpjesëtim të zhdrejtë me katrorin e distancës $F_e \sim \frac{1}{r^2}$	\Leftrightarrow	Është në përpjesëtim të zhdrejtë me katrorin e distancës $F_g \sim \frac{1}{r^2}$
Është në përpjesëtim të drejtë me prodhimin e ngarkesave që bashkëveprojnë $F_e \sim q_1 \cdot q_2$	\Leftrightarrow	Është në përpjesëtim të drejtë me prodhimin e masave të trupave që bashkëveprojnë $F_g \sim m_1 \cdot m_2$
Është forcë qendrore	\Leftrightarrow	Është forcë qendrore
Ekziston një koeficient përpjesëtueshmërie i quajtur "Kostante e Kulonit" K	\Leftrightarrow	Ekziston një koeficient përpjesëtueshmërie i quajtur "Kostante e tërheqjes së gjithësishe" γ

Kufizimet e analogjisë:

Forca elektrike varet edhe nga mjedisi ku ndodhen ngarkesat, kurse forca e tërheqjes së gjithësishe jo.

Forca elektrike mund të jetë tërheqëse ose shtytëse, kurse forca e tërheqjes së gjithësishe është vetëm tërheqëse.

3) Analogjia mes qarkut elektrik dhe qarkut hidraulik.

Kjo analogji është nga dy fusha të ndryshme të fizikës, elektricitetit dhe mekanikës, dhe si e tillë përmban shumë kufizime. Ajo përdoret ngaqë nxënësit nga përvoja njohin mirë qarkun hidraulik për rrymë elektrike të vazhduar.

Tabela 3. Analogjia mes qarkut elektrik dhe qarkut hidraulik

Koncepti që do të trajtohet	Lidhja	Koncepti analog
Qarku elektrik		Qarku hidraulik
Burimi i rrymës	\Leftrightarrow	Pompa me dy dalje
Përcjellësit	\Leftrightarrow	Tubacionet
Dy polet e kundërt	\Leftrightarrow	Dy dalje të pompës
Diferenca e potencialeve	\Leftrightarrow	Diferenca e shtypjes mes dy daljeve
Rryma elektrike	\Leftrightarrow	Rryma e ujit
Çelësi elektrik	\Leftrightarrow	Rubineti
Intensiteti i rrymës $I = nev s$	\Leftrightarrow	Prurja në masë e lëngut $m = \rho v s$
Densiteti vëllimor i ngarkesës ne	\Leftrightarrow	Densiteti i lëngut ρ
Densiteti i rrymës $j = nev$	\Leftrightarrow	Densiteti i rrjedhjes së ujit $j = \rho v$

Kufizimet e analogjisë:

Së pari, kur ndalon furnizimi me ujë nëpër tubacion kemi edhe për njëfarë kohe rrjedhje të ujit, ndërsa në qarkun elektrik, ndalimi i rrymës shkakton një ndalim të plotë të rrymës elektrike të menjëhershme.

- Termi rrjedhje që përdoret për ujin nuk ka asgjë të përbashkët me rrymën elektrike (me përcjellshmërinë).

4) Analogjia e lëkundjeve mekanike me lëkundjet elektromagnetike.

Duke krahasuar lëkundjet e lira elektromagnetike në qarkun LC me lëkundjet e lira mekanike të lavjerrësit sustë në bazë të shndërrimeve energjitike që shoqërojnë këto lëkundje në dy rastet mund të bëjmë analogjinë e paraqitur në tabelën e mëposhtme.

Tabela 4. Analogjia e lëkundjeve mekanike me lëkundjet elektromagnetike

Koncepti që do të trajtohet	Lidhja	Koncepti analog
Lëkundje elektromagnetike		Lëkundje mekanike të
Ngarkimi i kondensatorit	\Leftrightarrow	Shformimi i sustës
Energjia e fushës elektrike $E_e = \frac{1}{2} \frac{q^2}{c}$	\Leftrightarrow	Energjia e shformimit elastik $E_p = \frac{kx^2}{2}$
Ngarkesa elektrike q	\Leftrightarrow	Madhësia e shformimit të sustës x
E anasjellta e kapacitetit $\frac{1}{c}$	\Leftrightarrow	Koeficienti i elasticitetit k
Kalimi i rrymës	\Leftrightarrow	Lëvizja e sferës të lidhur me sustën
Energjia magnetike $E_m = \frac{1}{2} LI^2$	\Leftrightarrow	Energjia kinetike $E_k = \frac{1}{2} mv^2$
Intensiteti i rrymës elektrike I	\Leftrightarrow	Shpejtësia e sferës v
Inercia e lavjerrësit elektrik induktiviteti L	\Leftrightarrow	Inercia e lavjerrësit mekanik Masa m

BIBLIOGRAFIA:

1. Vasniadou. S., Ortony. A (1989): “Ngjashmëria dhe arsyetimi analogjik”. Cambridge University.
2. Rodney. B; Treagust. D.F (1994): “Natyra dhe shtrirja e analogjive në tekstet e fizikës të shkollës të mesme”.
3. Gonzales. B.; Moreno.I (1998): “Analogjia në mësimdhënien e shkencave të natyrës” Kongresi ndërkombëtar shkencor. Spanjë.
4. Duif. R. (1991): “Mbi rolin e analogjisë dhe metaforës në shkencën e të mësuarit”.
5. Grup autorësh (1982): “Metodika e mësimdhënies të fizikës”.
6. Tekstet e fizikës së shkollës së mesme.

PËR NJË METODOLOGJI TË RE NË MËSIMDHËNIEN E GJUHËS LATINE

Leonard Xhamani

Universiteti i Tiranës, departamenti i Gjuhës Italiane

About a new methodology in the teaching of the Latin language.

ABSTRACT

The subject of Latin language is included in the academic syllabus of the students who attend the Faculty of History-Philology (branches of Linguistics, Literature, History, Archeology) and that of Foreign Languages (branches of Italian and Spanish). Its didactic process brings forth several problems, being a dead language which is studied at the time of the living languages. In a modern epoch like ours, we are acquainted with a fall in the interest towards the Latin culture and language due to the fact that students find it extremely difficult to assimilate. Consequently, Latin occupies an isolated and unmotivated position in the syllabus compared to the other subjects. This article aims at contributing to the urgent need to make the process of the Latin language learning more present and less difficult as it is its difficulty the major cause of its isolation. First of all, a summary of the main methodologies will be presented and different methodologies from the traditional one will be suggested in order to make the learning of this language easier for the students. Hopefully, this contribution will be useful to some extent to the teaching and study of the knowledge our cultural roots are based on.

Key words: teaching, methodology, classic language, Latin language.

1.Hyrje

Krijimi i një universiteti modern, i cili ka si synim përgatitjen e figurave që ecin me hapin e kohës, nuk mund t'i shmanget detyrës që t'u ofrojë mësuesve të ardhshëm një sërë informacionesh, që do t'i udhëheqin ata në ushtrimin e një profesioni serioz dhe të sigurt, duke pasur parasysh rëndësinë primare në formimin e brezave të rinj.

T'u mësosh studentëve latinishtë në shkollë, do të thotë t'u ofrosh qasjen e parë shkencore ndaj botës së antikitetit klasik. Nëse kjo qasje do të

rezultojë zhgënjyese, interesi për lëndët klasike do të bjerë në mënyrë të pashmangshme, derisa studenti të ketë njëfarë refuzimi ndaj tyre.

Pra, është e nevojshme që, pikë së pari, mësuesit të bëhen të ndërgjegjshëm për motivimet e thella që duhet të ketë metodologjia e mësimdhënies, sepse kjo do t'i bëjë mjaftueshmërisht të vendosur për të nxitur dhe për të mbajtur të gjallë interesin e studentit.

Në rastin e gjuhës latine mësuesi në përcaktimin e metodologjisë së mësimdhënies duhet patjetër t'i bëjë vetes disa pyetje që duken më të vështira sesa ato të mësuesve të disiplinave të tjera të konsideruara më "aktuale".

1) Në shoqërinë tonë moderne, tërësisht e sunduar nga teknologjia dhe nga globalizimi, a ka ende kuptim të mësohen gjuhët klasike?

Përse të mësohen latinishtet?

2) Cilët do të jenë përfituesit e kësaj mësimdhënieje? Do të ketë ende studentë që do të dëshirojnë të thellojnë njohuritë në gjuhët e konsideruara të vdekura?

Kujt t'ia mësohen latinishtet?

3) Mësimdhënia e këtyre gjuhëve, ashtu siç bëhet në ditët e sotme, ka ende kuptim apo duhet të rinovohet?

Si t'u mësohen sot studentëve latinishtet?

4) Shkolla në udhëkryq: T'i studiojmë apo të mos i studiojmë gjuhët klasike?

Shekulli XX ka qenë dëshmitar i ndryshimeve të thella për sa u përket qëllimeve, por jo mënyrës së mësimdhënies së gjuhëve klasike. Në fundin e shekullit të kaluar, të gjithë ishin të ndërgjegjshëm për faktin se mësimdhënia e gjuhëve klasike duhej të kishte si qëllim sidomos receptimin e mesazheve të antikitetit, për një kuptim më të përgjithshëm të botës klasike, e njohur si themeli i vërtetë dhe struktura e thellë mbi të cilën është ngritur qytetërimi perëndimor. Nëse detyra e çdo shoqërie është që të ruajë pasurinë e vet kulturore dhe t'ua përcjellë brezave të ardhshëm, kjo merr kuptim për ne evropianët sidomos për antikitetin klasik. Në këtë drejtim gjuhët klasike (ndër to dhe latinishtja) ruajnë rolin e tyre të padiskutueshëm si instrumente të privilegjuara për të njohur nga brenda, përmes dëshmimeve të shkruara, një epokë të jashtëzakonshme të historisë sonë.

Qëllimi i mësimdhënies ka ndryshuar me ndryshimin e epokave. Tashmë ky qëllim nuk është më vetëm të përcjellë nocione dhe njohuri të natyrave të ndryshme, por edhe të kontribuojë në rritjen e një personaliteti. Lind pyetja, si do të bëhet formimi i një individi të pajisur me aftësi kritike, në një moment kur kërkohet gjithnjë e më shumë domosdoshmëria e një

formimi të lartë kulturor? A ka vend mësimi i gjuhëve dhe i kulturave klasike në këtë formim?

Duhet të themi se kultura klasike mund të shërbejë si një kundërpeshë ndaj tendencës së tepruar teknologjike të realitetit bashkëkohor, i cili po fillon të nxjerrë në pah kufizimet e veta, nëse nuk është i shoqëruar nga një njohje e konsoliduar historike e rrënjëve kulturore. Por gjithashtu nuk mund të mos ketë një pozicion qendror në krijimin e qytetarit evropian. Në fakt, pas rënies së Perandorisë Romake, gjatë gjithë Mesjetës, Evropa e njohu veten në një traditë kulturore e gjuhësore të përbashkët dhe studimet klasike vazhduan të luanin një rol unifikues gjatë Humanizmit, Rilindjes dhe Neoklasicizmit. Vetëm gjatë Romanticizmit, filloi polemika kundër idealit klasik, kur u afirmuan individualitetet nacionale në dëm të ndërgjegjes mbinacionale. Vetëm afrimi me kulturën klasike mund t'i japë sërish udhë një përsiatjeje mbi historinë tonë të përbashkët evropiane dhe mund të nxisë aftësinë për të kuptuar lidhjet e ngushta që bashkojnë, në një raport gjithnjë e më të gjallë dialektik, gjuhët dhe letërsitë moderne me modelet e tyre antike.

Studimi i gjuhëve dhe i letërsive klasike mund të shërbejë edhe si një shtysë për njohjen jo vetëm në mënyrë sipërfaqësore të të gjithë botës klasike, e kuptuar në tërësinë e saj: letërsi, histori, filozofi, shkencë dhe art. Në fakt, sot, si kurrë ndonjëherë, kultura perceptohet jo thjesht si zotërim nocionesh, por si një kuriozitet dhe hapje ndaj kuptimit të lidhjeve më të thella të dijes, prandaj një eksperiencë si ajo që zbatohet përmes njohjes së thellë të botës antike duhet të shikohet si themelore për përsiatjet historike, letrare dhe metagjuhësore. Kjo e fundit në mënyrë të veçantë nuk duhet lënë pas dore, sepse sidomos përmes gjuhës zhvillohet mendimi dhe përcillet kultura.

Në këtë kuptim, duke qenë se qëllimi i mësimdhënies së gjuhëve klasike është shumë i lartë dhe i një rëndësie të madhe, shkolla e së nesërmes nuk mund ta lërë mënjanë edhe formimin klasik, sepse siç thoshte Carlo Bo¹²⁹: “Nuk ka të ardhme pa memorie të së shkruarës”.

Përfituesit e kësaj mësimdhënieje të gjuhëve klasike do të jenë, pra, të gjithë ata studentë të interesuar për të njohur rrënjët tona të thella kulturore, me qëllimin që të kuptojnë dhe të interpretojnë më mirë realitetin e tanishëm. Qëllimi i mësimi të gjuhëve klasike, do të jetë edhe dhënia e të gjitha mjeteve për të pasur akses në dokumentet e shkruara, që ajo botë antike na ka përcjellë dhe nga e cila ka zanafillën gjithë qytetërimi ynë.

¹²⁹ *Possiamo ancora considerarci eredi di Virgilio?*, tek *Homo sum*, antologji me autorë latinë nën kujdesin e M. Lana dhe G. Selvatico, Paravia, Torino 1988, f. 6.

Gjithashtu njohja e gjuhëve klasike ndihmon në të kuptuarit semantiko-konceptual të gjuhës intelektuale: pikërisht nga këto gjuhë e kanë prejardhjen në gjuhët e sotme moderne, si ajo teknike e shkencave natyrore, e shkencave shoqërore, e mjekësisë, e filozofisë, e historiografisë, e gjuhësisë etj¹³⁰.

Por, në një realitet si ky i ditëve tona, nuk ka se si të mos të bjerë në sy që metodat tradicionale të të mësuarit të gjuhëve klasike, e kanë kaluar kohën e tyre dhe është e nevojshme të motivohen zgjedhje të reja në përmbajtje dhe të zbatohen strategji të reja metodologjike.

5) Metodologji të mësimdhënies së gjuhëve klasike

3.1 Metoda gramatikë-përkthim¹³¹ (Metoda tradicionale)

Kjo është metoda me të cilën kanë mësuar të gjithë filologët klasikë. Ajo fillon me studimin e detajuar të gramatikës dhe pastaj kalohet në ushtrime përkthimi për çështjet e studiuara gramatikore. Metoda gramatikë-përkthim (ndonjëherë e quajtur gabimisht tradicionale) e ka origjinën e saj në epokën e Iluminizmit. Kohë më parë, humanistët si Erasmus, Comenius dhe Vives, u mësonin latinisht të tjerëve përmes përsëritjes dhe praktikimit të bashkëbisedimeve të shkurtra të bëra nga ata vetë¹³². Metoda gramatikë-përkthim, në të kundërt, fokusohet në studimin shkencor dhe filologjik të gjuhës.

Avantazhet e metodës: Studenti arrin një kompetencë të lartë në gramatikë, që do të jetë ndihmë e madhe për të, në qoftë se do të angazhohet më pas në studime filologjike. Analizohen dhe studiohen kategoritë e ndryshme morfosintaksore dhe madje edhe fonetike. Një tjetër avantazh i kësaj metode është se ajo punon (të paktën manualët më të mira kështu bëjnë) ekskluzivisht me tekste origjinale, gjë që shmang paraqitjen e shembujve të gabuar, që ndodh shpesh kur prodhohen tekste "artificiale" në një gjuhë klasike (dhe në atë gjuhë të cilën nuk e kemi gjuhën e nënës).

Problemet e kësaj metode: studenti e veçon gjuhën reale nga gramatika. Mësimi i gjuhës bëhet pasiv dhe i paefektshëm për të arritur aftësitë aktive orale dhe të shkruara, si dhe ajo që është më e rëndë, aftësitë e të kuptuarit. Mësimi i fjalorit është shumë i vështirë dhe shpeshherë minimal.

Ne të gjithë e dimë se si të diplomuarit dhe madje edhe mësuesit e gjuhëve latine dhe greke të vjetër, nuk janë të aftë të lexojnë me lehtësi tekste klasike të vështirësisë mesatare, duke u detyruar të shfletojnë

¹³⁰ Francesco Sabatini, *Obiettivi (ragionevoli) dello studio del latino nella civiltà odierna*, në *Latino e scuola*, Istituto Kombëtar i Studimeve Romake, Romë, 1985.

¹³¹ Ingrid Lopéz Cuéllar, *Metodo grammaticale-traduttivo*.

¹³² Carlos Aguirre, *Didáctica de las lenguas clásicas*, f. 1.

vazhdimisht fjalorin. Nga pikëpamja e mësimit të gjuhëve kjo metodë është zëvendësuar tërësisht nga didaktika e gjuhëve moderne dhe është kapërcyer në sajë të teorive të gjuhësisë karteziante dhe konjitive.

Përfundimi: Metoda gramatikë-përkthim duket më e përshtatshme për një fazë të avancuar të të mësuarit. Studentët që kanë dhunti për gjuhën dhe e zotërojnë në mënyrë aktive dhe të rrjedhshme, do t'u futeshin me pasion detajeve filologjike. Të këmbëngulësh të zbatosh këtë metodë që në fazat e para të mësimit të gjuhës, duket që nuk jep rezultate të mira për shumicën e studentëve, duke bërë që të pësojnë zhgënjim apo dështim.

3.2. Metoda natyrore¹³³ (Reading Method)

Hyrje: Përpjekjet e para drejt një rinovimi të mësimit të gjuhëve (moderne) u bazuan në psikologjinë konjitive. Pretendohej që studenti duhej ta mësonte gjuhën në rrugë “natyrore”, dmth në të njëjtën mënyrë që një fëmijë i vogël mëson gjuhën e nënës: duke dëgjuar (pa kuptuar), duke përsëritur dhe pastaj duke lidhur fjalët. Kjo qasje revolucionarizoi në masë të madhe mësimit të gjuhëve të huaja, por ky është një revolucion që tani është tejkaluar. Këto lloj metodash quheshin “natyrore” ose, më mirë, metoda të *zhytjes së përsëritur*.

Avantazhet dhe problemet: Pa dyshim, qasja e re pati rezultate më të mira se metoda gramatikë-përkthim, por shpejt u pa se ishte e pamjaftueshme. Vetë psikologët pranojnë se truri i fëmijës është i ndërtuar në një mënyrë të veçantë, që i bën ata të aftë të mësojnë përmendësh, gjë që nuk ndodh tek të rriturit. Kështu, një fëmijë dy-tre vjeç është në gjendje të memorizojë një sasi shumë më të madhe fjalësh të përditshme sesa një i rritur.

Një shembull i qartë i zbatimit të kësaj metode është seria e njohur *Assimil*¹³⁴, e cila edhe sot ka përkrahësit e saj. Kjo seri është ende një nga mundësitë më të mira për të mësuarit autodidakt, edhe pse zbatimi i metodës natyrore në klasë sot është braktisur në masë të madhe në favor të metodologjive më komunikuese.

Zbatimi i metodës natyrore në gjuhët klasike: Kjo lloj metode ka qenë më e suksesshme nga sa mund të duket pikërisht në didaktikën e gjuhëve klasike. Jo vetëm ekzistojnë versionet e metodës Assimil në latinisht dhe greqisht klasike, por disa nga metodat e reja të mësimit të gjuhës latine dhe greke e marrin zanafillën nga kjo metodologji.

¹³³ Carlos Aguirre, *Didáctica de las lenguas clásicas*, f. 2.

¹³⁴ Carlos Aguirre, *Didáctica de las lenguas clásicas*, f. 2.

Në të gjitha këto metoda studentit i jepet një tekst i thjeshtë me shkrim në latinishte ose greqishte të vjetër. Pasi kuptohet teksti (ose me përkthim ose me ndihmën e mësuesit) studenti duhet të mësojë përmendësh tekstin, duke e dëgjuar të lexuar shumë herë me zë të lartë (incizime ose lexim nga mësuesi) dhe e lexon edhe ai vete pa pushim. Në këtë metodë, përsëritja e vazhdueshme e tekstit është thelbësore për çdo hap që bëjmë, duhet të lexojmë përsëri e përsëri atë që kemi dëgjuar më parë, duke i vënë theksin në veçanti leximit me zë të lartë dhe dëgjimit nga mësuesi apo regjistrimet.

Megjithatë, në shumë raste, këta libra përdoren në kundërshtim me parimet bazë të metodologjisë, sepse në vend që të lehtësohen studentët në të kuptuarit e tekstit, detyrohen që të jenë ata që do t'i "deshifrojnë", duke i analizuar dhe duke konsultuar fjalorin. Kështu, shumica e përpjekjeve të studentëve konsumohen në zgjidhjen e një misteri të pakuptueshëm dhe çfarë është më e keqe, pasi kanë "analizuar dhe përkthyer tekstin", ata nuk i rikthehen më ta lexojnë (kur ideja e metodës është ta lexosh një tekst jo një herë, por dhjetëra herë). Në këtë mënyrë as leksiku, as gramatika nuk arrin të përvetësohet.

Si rezultat, kushdo që i zbaton këto metoda, duke iu kushtuar në pjesën më të madhe të kohës edhe përpjekjeve për përkthimin e tekstit sipas mënyrës së metodës gramatikë-përkthim, nuk vë re ndonjë dallim ndërmjet dy metodave.

3.3. Metoda induktive-kontekstuale¹³⁵ (Ørberg)

Meriton një vëmendje të veçantë metoda e zhvilluar nga profesori danez Hans Henning Ørberg, me tekstin *Lingua latina per se illustrata*¹³⁶. Ky tekst i ndarë në 2 volume sipas niveleve ka edhe një sërë instrumentesh ndihmës. Në volumin bazë *Familia romana*, në 34 kapituj rrëfëhet historia e një familjeje romake të shekullit II të erës sonë. Që në faqet e para zhytesh në leximin e një teksti, i cili ka një fabul, personazhe dhe një zhvillim të gjallë. Kjo karakteristikë është themelore për përfshirjen edhe të studentëve, të cilët nuk kanë përshtypjen se po lexojnë një tekst të ndërtuar vetëm me qëllimin që të mësojnë rregulla gramatikore dhe të bëjnë ushtrime. Është një roman i vërtetë, i shkruar në gjuhën latine, i cili mund të lexohet dhe të kuptohet që në faqet e para dhe deri tek të fundit, edhe nga ai i cili nuk di mirë latinisht. Teksti është hartuar në atë mënyrë që fjalët dhe format e reja gramatikore të rezultojnë të qarta nga tërësia e ligjëratës.

¹³⁵ Carlos Aguirre, *Didáctica de las lenguas clásicas*, f. 3.

¹³⁶ Marina Sergi, *Per una didattica nuova delle lingue classiche. Il latino ed il greco secondo il metodo "natura"*, f. 134.

Në këtë mënyrë shmanget konsultimi i vazhdueshëm i gramatikës dhe fjalorit dhe studenti ka kënaqësinë që mund të zgjidhë gjithçka vetë, me arsyetimin e tij, nëpërmjet një aktiviteti që shërben edhe si një gjimnastikë e dobishme mendore. Por studentët nuk duhet të mendojnë se gjithçka mund të mësohet kaq lehtë. Duhet një punë e vazhdueshme dhe këmbëngulëse si nga studenti, ashtu edhe nga ajo e mësuesit. Teksti është i pajisur me harta gjeografike dhe figura që kanë si detyrë të ilustronë në mënyrë të gjallë ambientin, zakonet si dhe objektet e përdorimit të përditshëm. Përmes leximit tërheqës futen edhe argumente qytetërimi (shtrirja e perandorisë romake, kalendari, shkolla, aktivitetet prodhuese, ushtria), duke pasuruar në këtë mënyrë bagazhin leksikor. Qëllimi i metodave natyrore është që studenti të mësohet të lexojë në mënyrë intensive, pa ndonjë sforcim të tepruar, shumë faqe madje edhe vepra të tëra.

Hans Ørberg është bazuar në hulumtimet e patriotit të tij Otto Jespersen, një nga pionierët e mëdhenj të mësimdhënies aktive të gjuhëve dhe krijues i së quajturës *metoda e drejtpërdrejtë*, e cila hodhi themelet për të gjithë mësimin e mëvonshëm të gjuhëve të dyta.

Metoda kontekstuale e Ørberg-ut u propozon studentëve të zhyten në mësimin e gjuhës së huaj (në këtë rast gjuhës latine), por në një kontekst që të nxjerrë kuptimin e çdo fjale pa pasur nevojë të shikojë fjalorin. Kjo, që në didaktikën moderne njihet si teoria e informacionit $+1 (i + 1)^{137}$, është padyshim çelësi i suksesit të metodës Ørberg dhe dallimi i saj themelor me të tjera metoda "natyrale" të përmendura më sipër.

Avantazhet e metodës së Ørberg-ut, së pari, studenti kënaqet pa masë kur është në gjendje të kuptojë tekstin drejtpërdrejt pa e analizuar më parë atë. Kjo gjithashtu shkakton një reagim motivues, i studiuar mirë nga psikologjia konjitive, i cili nxit asimilimin efektiv dhe aktual të leksikut e të gramatikës. Qasja kontekstuale gjithashtu të fton në përsëritje si mjet me të vërtetë efektiv. Kur nxënësi nuk e mban mend kuptimin e një fjale, me të cilën është ndeshur edhe më parë, nuk ka nevojë të shikojë fjalorin, mjafton të shqyrtojë atë pjesë ku fjala ka dalë për herë të parë për të kujtuar shumë saktë kuptimin e saj në bazë të kontekstit. Metoda Ørberg pati rezultate spektakolare në krahasim me metodat e mëparshme.

¹³⁷ Gianfranco Porcelli, *Principi di glottodidattica*, La Scuola, 1994.

3.4. Metoda komunikuese¹³⁸

Kjo është aktualisht metoda e përdorur në pothuajse të gjitha institutet e gjuhëve të huaja në botë, për shembull në Institutin Servantes, Këshillin Britanik apo Aleancën Franceze.

Për momentin nuk ka asnjë kundërshtim lidhur me faktin se qasja komunikuese është më efektive për të zhvilluar në kohën më të shkurtër të mundshme aftësitë orale, të të dëgjuarit dhe të leximit-shkrimit, dhe nuk ka asnjë manual serioz (me përjashtim të serisë së vjetër *Assimil*, e cila sidoqoftë nuk përdoret në asnjë shkollë dhe është metodë autodidakte) të gjuhëve të huaja që të mos përdorë këtë metodë.

Megjithatë filologët klasikë duket se duan të mohojnë realitetin. Në asnjë qendër, në pothuajse asnjë universitet (vetëm në Spanjë në Universitetin e Cadiz-it një grup latinistësh kanë guxuar të zbatojnë këtë metodë për nxënien e gjuhës latine) nuk përdoret didaktika aktive për gjuhët klasike.

Pikë së pari, metoda komunikuese nisët nga një qasje shumë e ngjashme me atë të Ørberg-ut: qasja kontekstuale. Dallimi themelor është se në metodën komunikuese konteksti është diçka që përjetohet: një dialog, një situatë, boshllëkun komunikues të të cilit studentët ftohen ta plotësojnë. Studenti e nxjerr nga konteksti atë se çfarë po ndodh. Ai përballet me një situatë zhytjeje gjuhësore, por kjo zhytje nuk lind nga leximi i përsëritur, si në rastin e mësimdhënies së humanistëve apo *Assimil*-it, por kontrollohet nga rregullat e informacionit paraprak + 1.

Kjo do të thotë se informacioni që studenti merr, do të ketë gjithmonë diçka që ai tashmë e di (ose nisur nga eksperiencia e tij personale, ose nga konteksti i situatës, ose sepse e ka mësuar më parë), në mënyrë që informacionin e ri që merr, ta kuptojë dhe ta përvetësojë falë informacionit paraprak.

6) Në vend të përfundimeve:

Latinishtja njihet si lëndë e vështirë dhe shpeshherë studentët që e studiojnë, shpërqendrohen përballë njohurive, aftësive dhe kompetencave që u kërkohet të fitojnë në një kohë të shkurtër. Metoda e punës së kërkuar është shumë e ndryshme nga ajo e zbatuar në mësimin e gjuhëve të tjera të huaja. Në veçanti, përpjekja për të memorizuar fjalë dhe rregulla rezulton shpeshherë shumë e rëndë dhe e vështirë. Edhe më i rëndësishëm është fakti që shumë studentë të motivuar që qasen me pasion drejt mësimin të latinishtes, zhgënjehen kur perceptojnë ashpërsinë dhe mungesën e konkretësisë kulturore në mësimdhënie. Aspektet më tërheqëse të studimit

¹³⁸ Carlos Aguirre, *Didáctica de las lenguas clásicas*, f. 4.

të latinishtes që konsistojnë në eksplorimin e qytetërimit dhe të realitetit historik dhe shoqëror të popullit latin, në mënyrë tradicionale lihen mënjanë gjatë fazës së parë të studimit për faj të një qasjeje që i vë theksin më shumë njohurive gjuhësore sesa analizës së dëshmimeve historike dhe letrare. Me pak fjalë mund të themi që, ndërsa mësimdhënia e gjuhëve moderne u është përshtatur në mënyrë progresive ritmeve dhe kërkesave të reja, ajo e gjuhëve klasike nuk ka arritur kurrë të gjejë mënyrën të çlirohet nga autoriteti i gramatikës normative, që ka mbetur e pandryshuar në shekuj.

Si t'i afrojmë studentët me gjuhën latine?

Në bazë edhe të eksperiencës mund të themi se duhet punuar shumë me motivimin e studentëve. Kjo mund të arrihet vetëm duke i vënë në qendër të mësimdhënies dhe duke u kushtuar më shumë vëmendje stileve të ndryshme konjitive që bashkekzistojnë në brendësi të një klase. Sidomos në vitet e fundit është përsëritur shpesh që: *“studenti duhet të vihet në qendër të veprimit edukativ me të gjithë aspektet e tij: konjitivë, afektivë, relationalë, estetikë, etikë, shpirtërorë. Në këtë perspektivë, mësuesit e gjuhës latine duhet të mendojnë dhe të realizojnë projektet e tyre edukuese dhe didaktike jo për individë abstraktë, por për persona që jetojnë këtu, tani dhe që bëjnë pyetje të sakta ekzistenciale, që janë në kërkim të horizonteve kuptimore.”*¹³⁹ Duhet thënë se shpeshherë këto parime themelore pedagogjike anashkalohen jo për faj të mungesës së vullnetit të mirë, por nga paaftësia për të braktisur zakone të konsoliduara dhe bindjen se “metoda e vjetër” është më e mira për të arritur objektivat formativë.

Shtrohet pyetja çfarë metode të përdorim për mësimin e latinishtes?

Duke qenë se vetë metoda e studimit të gjuhës nuk i përshtatet më sjelljes mendore të studentit, në një epokë që dominohet nga shpejtësia e veprimit dhe e mendimit¹⁴⁰, të gjitha përpjekjet duhet të drejtohen në përditësimin e didaktikës së gjuhës latine, në linjë me progreset e gjuhësisë moderne, pa lënë pas dore ndihmën e mundshme që mund të vijë edhe nga mjetet informatike në dispozicionin tonë. Metoda më e mirë për mësimin e një gjuhe të huaj është ajo komunikuese, por **a ka kuptim një metodë komunikuese për mësimin e gjuhës latine?**

Mendojmë se po, dhe kjo për arsye thjesht praktike: është provuar se metoda komunikuese është më e vlefshme për të mësuarit e gjuhës në të gjitha nivelet, duke përfshirë këtu edhe leximin. Problemi themelor për zbatimin e kësaj metode është një tjetër: a janë mësuesit të përgatitur për

¹³⁹ Marina Sergi, *Per una didattica nuova delle lingue classiche. Il latino ed il Greco secondo il metodo “natura”*, f. 135.

¹⁴⁰ M. Grazia Iodice de Martino, *Didattica della lingua latina oggi*, tek “Bollettino di Studi Latini” 24, 1994, f. 652-665.

të? A kemi kompetencë të mjaftueshme për të dhënë një mësim me gojë në gjuhën latine? Është e qartë që shumë mësime të mësimdhënës e kanë të vështirë të imagjinojnë një gramatikë të ndryshme nga ajo që kanë njohur personalisht dhe me të cilën janë mësuar. Megjithatë është e domosdoshme që sot, në shekullin XXI, të lëvizet shpejt dhe pa droje drejt metodave më aktive të mësimeve (metoda natyrore apo ajo induktive-kontekstuale). Këtë jemi përpjekur të bëjmë me tekstin universitar “Gramatikë e gjuhës latine. (Ushtrime dhe pjesë përkthimi për studentët e degëve filologjike)”. Ky tekst, fryt i punës disa vjeçare në mësime, ka si objekt kryesor të zhvillojë te studentët një kompetencë gjuhësore bazë në gjuhën latine, duke ndjekur një metodologji të re, të ndryshme nga ajo e përdorur për hartimin e gramatikave të deritanishme të përdorura në fakultetet tona¹⁴¹.

Për ta mbyllur theksojmë edhe një herë se me përdorimin e metodave të reja (natyrore apo induktive-kontekstuale) jo vetëm përpjekjet e studentëve tanë do të japin rezultate shumë më të mira, por edhe ne do të shohim se si merr jetë shprehja latine *dum disco, doceo (ndërsa mësoj të tjerët, nxë edhe vetë)*, dhe ndoshta, me kalimin e kohës, do të mund të fusim në klasat tona aktivitete dhe metodologji gjithnjë e më komunikuese, dhe të marrim rezultate gjithnjë e më të mira, sepse, siç thonë edhe vetë latinët, *Audaces Fortuna iuvat*.

BIBLIOGRAFIA:

1. Francesco Sabatini, *Obiettivi (ragionevoli) dello studio del latino nella civiltà odierna*, në *Latino e scuola*, Istituti Kombëtar i Studimeve Romake, Romë 1985.
2. Carlo Bo, *Possiamo ancora considerarci eredi di Virgilio?*, tek *Homo sum*, antologji me autorë latinë nën kujdesin e M. Lana dhe G. Selvatico, Paravia, Torino 1988, f. 6.
3. Carlos Aguirre, *Didáctica de las lenguas clásicas*, <http://www.culturaclasica.com>
4. Ingrid Lopéz Cuéllar, *Metodo grammaticale-traduttivo*, metodologiedidinsegnamentodellelinguestraniere.wordpress.com/tag/metodo-grammaticale-traduttivo/
5. Gianfranco Porcelli, *Principi di glottodidattica*, La Scuola, 1994.
Leonard Xhamani, *Gramatikë e gjuhës latine. (Ushtrime dhe pjesë përkthimi për studentët e degëve filologjike)*, Tiranë, Onufri, 2014.
6. Marina Sergi, *Per una didattica nuova delle lingue classiche. Il latino ed il greco secondo il metodo "natura"*, www.carducci-ts.it/dialoghi_carducci_dante/anno_I/sergi.pdf.
7. M. Grazia Iodice de Martino, *Didattica della lingua latina oggi*, tek “Bollettino di Studi Latini” 24, 1994, f. 652-665.
8. Nicoletta Natalucci, *Mondo classico e mondo moderno. Introduzione alla didattica e allo studio delle discipline classiche*,

¹⁴¹ Leonard Xhamani, (parathënie) *Gramatikë e gjuhës latine. (Ushtrime dhe pjesë përkthimi për studentët e degëve filologjike)*, Onufri, 2014.

- www.ulisseweb.eu/pdf/analyses_and_tools/Natalucci_didattica_lingue_classiche.pdf
9. Hans Ørberg, *Lingua latina per se illustrata-Familia Romana*, Accademia Vivarium Novum, 2003.
 10. Donato Cerbasi, *Introduzione a Otto Jespersen*, Roma, Nuova Cultura, 2011.
 11. Eliana Paço, *Lectio aulae*, kumtesë e mbajtur në (Konferencën e parë ndërkombëtare *Insegnamento della lingua e civiltà italiana in Albania. Una lingua tra realtà e prospettive*), Universiteti i Tiranës 27-28 mars 2009.

EDUKIMI FIZIK DHE SHENDETËSOR NË CIKLIN PARASHKOLLOR

Vjollca Medja

*Universiteti i Shkodres "Luigj Gurakuqi", departamenti i Edukimit Fizik
dhe Sporte.*

Physical education and health in pre-school

ABSTRACT

The physical education and the sport have a very important role in everyday life of everyone. People, more and more are conscious about the value of physical and health education and on the other hand the sport practicing as a replay to sedentary lifestyle. Health and physical education should be an early and continuous education, that means it should begin in early childhood and continuous in adulthood. By this we mean that every human being from birth feels the need for movement, feeding, relax and sleep to ensure a healthy growth. But despite the vital importance of having the aforementioned elements, very important and is complementary formation process in general education and physical education and health in particular. Without this educational process everything would be spontaneous, unorganized and without purposes and objectives.

Edukimi fizik dhe sporti luajnë një rol gjithnjë e më të rëndësishëm në jetën tonë të përditshme. Njerëzit gjithnjë e më tepër po kuptojnë dhe po ndërgjegjësohen për vlerën e edukimit fizik e shëndetësor dhe të marrurit me sport si një kundërpërgjigje e stilit sedentar të jetës. Një zhvillim fizik dhe i shëndetshëm duhet të jetë i hershëm dhe i vazhdushëm, që do të thotë se fillon që në fëmijëri dhe vazhdon deri në moshë madhore. Me këtë kuptojmë se çdo qenie njerëzore që në momentet e arrdhjes në jetë ndjen nevojën e të lëvizurit, e të ushqyerit, e të pushuarit dhe të riaftësuarit nëpërmjet gjumit për të siguruar një rritje të shëndetshme. Kjo reflektohet në rritjen normale të peshës, të gjatësisë, të perimetrit të kraharorit, të barkut, si dhe në funksionimin e sistemeve: skiletor, muskular, respirator. Këto sisteme formohen në muaj të caktuar të jetës. Që në fëmijërinë e hershme, merren nga ambienti rrethues shumë ngacmime, nën ndikimin e të cilave në organizëm, përpunohet afësia për t'u ambientuar ndaj kushteve të ndryshme të jetës pa e dëmtuar shëndetin. Këto veprime fillimisht kryhen

në mënyrë instiktive dhe me kalimin e kohës ditë pas dite e vit pas viti kthehen në veprime të kontrollueshme, të ndërgjegjshme. Në veprimet e ndryshme lëvizore e të shëndetshme, ndikojnë faktorë shumë të rëndësishëm dhe jetësorë, si: ajri, uji, rrezet e diellit, ambienti, temperaturat e ndryshme, etj., si dhe shfrytëzimin e këtyre faktorëve (për organizimin e shëtitjeve në ajër të pastër, veshjet e përshtatshme sipas kohës, shfrytëzimin e temperaturave të larta për të marrë rrezet e diellit, për të shfrytëzuar rërën, detin, etj., etj.), gjithmonë duke përfshirë në vetvete aktivitetin motorik. Përveç këtyre janë të rëndësishme dhe kontrollet e përhershme tek mjeku, për të ndjekur zhvillimin normal dhe të shëndetshëm.

Por me të gjithë rëndësinë e madhe jetike që kanë elementet e sipërpërmendura, mjaft e rëndësishme dhe plotësuse, është procesi i edukimit dhe i formimit në përgjithësi, si dhe i edukimit fizik e shëndetësor në veçanti. Pa këtë proces edukimi çdo gjë do të ishte spontane, e paorganizuar dhe jo me qëllime dhe objektiva gjithnjë në rritje. Në parim edukimi përbën një sistem, dhe sistemi në vetvete nënkupton funksionimin harmonik të të gjitha hallkave të tij. Në këtë proces edukimi përfshihen shumë aktorë, si: familja, shoqëria, institucionet e ndryshme arsimore publike dhe jopublike, organizata të ndryshme shoqërore. Secila prej tyre në veçanti e realizon këtë proces edukimi mbi bazën e një programi të mirëparashikuar, sipas grupmohave dhe të miratuara nga instancat përkatëse. Ky programim evolon në përshtatje me kërkesat bashkëkohore të zhvillimit shoqëror. Jeta dhe shëndeti janë parësore në mirërritjen e fëmijës gjatë arsimit parashkollor. Prindërit, kur çojnë fëmijët në kopsht, presin që jo vetëm të edukohen, por më shumë që të jenë të sigurtë dhe të mbrojtur për shëndetin e tyre. Në arsimin parashkollor theksohet se *krijimi i një mjedisi të sigurtë dhe të shëndetshëm është prioritar*. Për vetë natyrën e funksionimit të kopshteve, ku fëmijët jo vetëm mësojnë, por ushqehen dhe flenë, kujdesi ndaj tyre, duhet të përfshijë edhe parandalimin e aksidenteve apo sëmundjeve. Nga ana tjetër, stafi i kopshteve, duhet të jetë i përgatitur që t'i përballojë me qetësi dhe në mënyrë të organizuar.

Në mënyrë që zhvillimi fizik dhe shëndetësor të jetë sa më i suksesshëm, nga një cikël më i ulët në një cikël më të lartë, duke pasur parasysh dhe përshkallëzimin në rritje, Ministria e Arsimit dhe e Sportit, ka treguar një kujdes të veçantë për miratimin e kurrikulave mësimore në të gjitha ciklet arsimore, duke përfshirë edhe ciklin parashkollor. Nga ky institucion në bashkëpunim me hallkat e tjera të sistemit, përpjekjet e viteve të fundit, janë përqendruar në dobësitë që shfaqen, në përmirësimin e infrastrukturës që konsiston në përmirësimin e kushteve fizike, të cilat lidhen me gatishmërinë e pajisjeve, mjeteve didaktike, si mjete bazë

mësimore dhe sidomos në rritjen e cilësisë së mësimdhënies në kopshte nëpërmjet zbatimit të përshkallzuar të standardeve të përmbajtjes, të koncepteve e praktikave bashkëkohore.

Në ditët e sotme kërkohet pasqyrimi i të rejave bashkëkohore në kurrikulat mësimore.

Arsimi parashkollor është hallka e parë e sistemit tonë arsimor parauniversitar, edhe pse jo pjesë e detyrueshme e tij. Kurrikula e zbatuar është tërësia e veprimtarive të organizuara nga kopshti, të cilat kanë për qëllim përmbushjen e **synimeve** të këtij cikli edukimi. Në veprimtarinë e tij, kopshti i fëmijëve synon:

1. të zhvillojë personalitetin e fëmijës parashkollor dhe ta parapërgatisë atë për shkollë;
2. të sigurojë për secilin fëmijë shanse të barabarta edukimi;
3. të edukojë fëmijën si një qenie të shoqërueshme dhe të aftë të krijojë marrëdhënie me të tjerët;
4. të zgjerojë përvojën, njohjen, aftësitë ndijore, aftësinë për të vepruar, folur, menduar dhe imagjinuar nëpërmjet ushtrimeve të vazhdueshme.

Këto synime pasqyrohen në të gjitha dokumentet që përbëjnë një kurrikulë të arsimit parashkollor, të cilat duhet të sigurojnë arsimim cilësor dhe të barabartë të të gjithë fëmijëve parashkollorë, pavarësisht nga gjinia, pozita shoqërore apo dhe ndryshime të tjera.

Qëllimi i kurrikulës, është nxitja e fëmijëve për t'u përfshirë në mënyrë aktive në procesin e të mësuarit, për të marrë pjesë në veprimtari të larmishme, për të përdorur materiale të përshtatshme zhvillimi, për të përmbushur interesat vetjake në jetën e përbashkët komunitare etj.

Kurrikula e arsimit parashkollor ka të bëjë me atë se *çfarë* duhet të dinë dhe *të jenë në gjendje* të bëjnë fëmijët parashkollorë, me ç'vlera qytetarie duhen pajisur, si të bashkëjetojnë me të tjerët paqësisht dhe të përfitojnë nga të drejtat që kanë për edukim dhe formim cilësor. Pra, me fjalë të tjera, në kurrikul gjejmë prioritetet për edukimin e këtij brezi fëmijësh, mënyrat si drejtohen të nxënë, sjellja dhe zhvillimi i tyre tërësor, burimet, materialet, pajisjet dhe mjetet didaktike, rolin e prindërve si partnerë në edukim, si dhe mënyrat e vlerësimit të arritjeve të fëmijëve në të gjitha fushat e zhvillimit. Një kurrikul mund të jetë e shkruar mirë, por sukcesi i saj varet nga mënyra sesi zbatohet. Roli i mësueses në zbatimin e kurrikulës është i rëndësishëm, pasi ai është personi i vetëm që zbaton kurrikulën e shkruar. Një kurrikulë që njeh dhe vlerëson nivelet e ndryshme të zhvillimit, të rritjes dhe të interesave të fëmijëve, mund të jetë e përshtatshme dhe efektive për t'u zbatuar në institucionet parashkollore, duke u mbështetur në parimet e mëposhtme:

- Të parashikojë edukimin e fëmijëve në të gjitha fushat e zhvillimit,
- Të përmbajë njohuritë e duhura, të vlefshme për t'u zotëruar nga fëmijët e kësaj moshe,
- T'i shërbejë një mjedisi multikulturor,
- Të ketë pritshmëri dhe rezultate të qarta për çdo fëmijë,
- Të jetë krijuar nga mësuesja (aty ku zhvillohet veprimtaria) një mjedis shumë i përshtatshëm për fëmijët.

Një kurrikul e zbatuar, cilësore dhe e suksesshme në kopshte, është kur të gjitha **nënfushat** e saj të zhvillohen mbi:

1. Zbatimin e standardeve të përmbajtjes,
2. Zbatimin e standardeve të arritjes,
3. Zbatimin e programit të edukimit,
4. Planifikimin vjetor.

Të mësuarit mbi bazën e standardeve shërbejnë për të qartësuar dhe specifikuar më tej qëllimet e të mësuarit të vendosura në kurrikulat zyrtare të një niveli shkollimi. Ato shërbejnë dhe ndikojnë për hartimin e objektivave të përgjithshme, të cilat nënkuptojnë arritjet për nivelin e shkollimit.

Standardet e përmbajtjes në arsimin parashkollor, janë dokumenti kryesor, ku mbështetet organizimi i të gjithë veprimtarisë mësimore-edukative të kopshtit. Standardet e përmbajtjes përcaktojnë se çfarë duhet të dinë dhe të jenë në gjendje të bëjnë fëmijët e kësaj moshe, çfarë njohurish, aftësish, shprehish, vlerash dhe qëndrimesh, duhet të fitojnë ata në kopsht.

Njohuritë, kanë të bëjnë me konceptet, idetë, si çështjet më thelbësore të lëndës.

Shprehitë, tregojnë mënyrën e të menduarit, të vepruarit, të komunikimit, që subjekti duhet të përdorë në një shumëllojshmëri situatash.

Qëndrimet, tregojnë mënyrën e sjelljes së subjektit gjatë kryerjes së veprimtarisë mësimore.

Standardet e arritjes, përcaktojnë atë që subjekti duhet të dijë dhe të bëjë, duke demonstruar përvetësimin e standardeve të përmbajtjes dhe si të tilla ato lidhen ngusht me vlerësimin. Të gjitha këto aspekte janë të lidhura ngusht me disa fusha të rëndësishme, si: bashkëveprimin të rritur-fëmijë; partneritetin familje-kopsht; kualifikimin e grupit të mësueseve; administrimin; mjedisin fizik; sigurinë, shëndetin dhe ushqimin.

Standardet e arritjes janë një nga dokumentet bazë ku mbështetet, hartohet, organizohet dhe vlerësohet puna në kopsht. Ato u shërbejnë njerëzve, të cilët kanë interesa dhe janë të lidhur me arsimin parashkollor.

Standardet e arritjes në arsimin parashkollor përcaktojnë aftësitë, shprehitë dhe njohuritë që duhet të fitojë një fëmijë 3, 4 dhe 5-vjeçar, sipas linjave dhe drejtimeve, duke synuar edhe zhvillimin akademik të fëmijëve parashkollorë.

Linjat kryesore të standardeve të arritjes janë disa, por ne përqendrohemi tek:

1. Shëndeti fizik i organizuar në 2 nënlinja: *Shëndeti fizik dhe Mirëqenia fizike*;

2. Zhvillimi motorik i organizuar në 2 nënlinja: *Zhvillimi i motorikës së madhe; Zhvillimi i motorikës fine*.

Programi parashkollor për moshat 3-6 vjeç përfshin disa fusha kurrikulare mbi :

1. Zhvillimin gjuhësor,
2. Zhvillimin matematikor,
3. Zhvillimin shkencor,
4. Zhvillimin social dhe personal,
5. Edukimin artistik,
6. Edukimin fizik dhe shëndetësor,

Duke iu referuar temës më lart, do të fokusohemi tek kurrikula Edukim fizik dhe shëndetësor, sipas grup moshës 3-4 vjeç, 5-6 vjeç

Programi i Edukimit fizik dhe shëndetësor për moshat 3-4 vjeçare të arsimit parashkollor.

Linjat kurrikulare:

1. Lëvizja
2. Shëndeti dhe trupi.
3. Përdorimi i mjeteve dhe materialeve.

Nr	Linjat	Objektivat	Konceptet
1	Lëvizja	-Të lëvizë lirshëm me kënaqësi dhe vetëbesim gjatë lojërave në mjedisin ku jeton. - Të kryejë lloje të ndryshme veprimesh, si: kërcim, rrëshqitje etj.	- Ecje - Lëvizja. - Vrapim, kërcim rrotullim, rrëshqitje.
2	Shëndeti & trupi	-Të njohë vetveten. -Të mësojë praktika higjeno-sanitare -Të njohë rregullat, të ngrënit, të fjeturit	- Kolonë - I gjatë, i shkurtër - I hollë , i trashë - Rregulli

3	Përdorimi i mjeteve dhe materialeve	- Të montojë modele me 2-3 pjesë. - Të ngjisë modele të thjeshta. - Të mirëmbajë mjetet që ka përdorur	- Model - Montim - Mirëmbajtje
---	-------------------------------------	--	--------------------------------------

Mjete të domosdoshme:

Paralele druri në mjediset e kopshtit, topa, litarë, stola gjimnastikore, flamurë, dyshek gjimnastikor, trarë të vegjël ekuilibri, birrila, rrathe, shkopinj gjimnastikor, spango, karton.

Programi i edukimit fizik dhe shëndetësor për moshat 5-6 vjeçare të arsimit parashkollor.

Programi i edukatës fizike për moshën 5-6 vjeçare, synon t'i motivojë dhe t'i aftësojë fëmijët për të kryer veprime fizike të thjeshta në përshtatje me moshën, mirërritjen e tyre fizike dhe shëndetësore, si dhe t'i parapërgatisë fëmijët me kërkesat që do t'u ofrojë edukata fizike, si lëndë zyrtare në arsimin fillor. Standardi i detyrueshëm për arsimin parashkollor lidhur me kujdesin shëndetësor dhe fizik, ka të bëjë me sigurimin e një mjedisi të sigurtë dhe të shëndetshëm, i cili siguron një përshtatshmëri dhe shfrytëzim të mirë të mjedisit fizik të brendshëm dhe të jashtëm, ku përfshin aparatura, pajisje dhe materiale që e lehtësojnë fëmijën që të mësojë dhe të zhvillohet. Kështu, drejtime të tilla, si: *lëvizja, orientimi në hapësirë dhe koordinimi i mirë i vetvetes, ndërgjegjësimi për një shëndet të mirë përmes zbatimit të rregullave të nevojshme për shëndetin ose përdorimi i pajisjeve të ndryshme rrethore dhe të posaçme në funksion të shëndetit*, konsiderohen si të domosdoshme dhe të rëndësishme për edukimin e kësaj moshe me nevojat e duhura për shëndet.

Linjat kurrikulare përfshijnë:

- Lëvizjen
- Orientimin në hapësirë.
- Ndërgjegjësimin për shëndetin dhe trupin
- Përdorimin e pajisjeve
- Përdorimin e mjeteve dhe të materialeve

Programi i detajuar sipas linjave, objektivave dhe koncepteve 5-6vjeçare

Nr	Linjat	Objektivat	Koncepte

1	Lëvizja	<ul style="list-style-type: none"> · Të lëvizë lirshëm me kënaqësi dhe vetëbesim gjatë lojërave dhe në mjedisin ku jeton · Të kryejë lloje të ndryshme veprimesh, si: vrapim, kërcim rrëshqitje, zgjatje, rrotullim etj. · Të kontrollojë shpejtësinë e lëvizjes dhe ndryshimin e drejtimit. · Të orientohet me sukses në hapësirë kur luan. · Të koordinojë mirë veten gjatë lëvizjeve dhe pozicioneve të ndryshme në lëvizje 	Ecje, Lëvizje (vrapim, kërcim, rrotullim, rrëshitje, zgjatje, përkulje) Kohë
2	Orientimi në hapësirë.	<ul style="list-style-type: none"> · Të ulët, të ngrihet dhe balancohet me pjesët e ndryshme të trupit. · Të vetëkontrollohet në një pozicion fiks. 	Hapësirë, Natyrë Përshtatje, Lojë. Afër-larg, Lart poshtë
3	Ndërgjegjësimit për shëndetin dhe trupin	<ul style="list-style-type: none"> · Formimi i shkathtësive në aspektin e zbulimit të vetvetes. · Të bashkëpunojë me shokët në ndarjen e detyrave. · Te kryejë praktikat higjienosanitare gjatë ngrënies dhe fjetjes. · Të zbatojë rregullat e domosdoshme për kujdesin shëndetësor 	Energji Kolonë Skuadër I gjatë i shkurtër I hollë –I trashë Rregulla shëndetësore
4	Përdorimi i pajisjeve	<ul style="list-style-type: none"> · Të tregojë rritje të kontrollit gjatë përdorimit të pajisjeve dhe konstruksioneve. · Të ndërtojë objekte me konstruksione të mëdha. 	Objekt Ndërtim Lartësi
5	Përdorimi i mjeteve dhe i materialeve	<ul style="list-style-type: none"> · Të demonstrojë rritjen e aftësive dhe kontrollin në përdorimin e mjeteve të vizatimit dhe të shkrimit, si dhe në lojëra ndryshme · Të mirëmbajë mjetet dhe materialet në përdorim. 	Prerje Përdorim Mirëmbajtje

Mjete të domosdoshme:

Paralele druri në mjedisin e kopshtit, topa, litarë, stola gjimnastikorë, tabelë basketbolli, unazë, flamur, dyshek gjimnastikor, ballona, trarë të vegjël ekuilibri, kalë prej druri, kaluç gjimnastikor, birila, rathë, shkopinj gjimnastikorë, kapele kartoni, spango, materiale ndërtimi, etj.

Përveç programit mësimor, janë edhe një sërë dokumentesh të rëndësishme dhe të domosdoshme, të cilat mësuesi duhet t'i përvetësojë sa më mirë, në mënyrë që puna të jetë sa më frytdhënëse, si p.sh.: plani

mësimor, plani konspekt-ditor, evidencat, etj. Kjo varet nga puna individuale e edukatoreve dhe nga kërkesa e llogarisë. Përmirësimi i procesit të mësimdhënies përfshin disa **detyra**:

- Modernizimin e kurrikulës.
- Zhvillimin profesional në përgatitjen e mësuesve edukator.
- Ngritjen e kopshteve pranë shkollave publike dhe private.
- Zgjerimin e tregut të shërbimit arsimor parashkollor, që përfshin:
 - a- Përmirësimin e përgatitjes për shkollë të fëmijëve parashkollorë, duke siguruar gradualisht të paktën një vit shkollor përgatitor për të gjithë fëmijët (5-6) vjeçar;
 - b) Konsolidimin e arritjeve të realizuara në kopshtet-pilot, ku zbatohen metodologji interactive;
 - c) Shtrirjen e mjaftueshme të institucioneve parashkollore;
 - d) Sigurimin e shërbimeve të fëmijërisë së hershme sidomos tek grupet në zonat verilindore;
 - e) Fuqizimin e përvojave të institucioneve parashkollore me kosto të ulët dhe të mbështetura nga ndihmesa e vetëkomunitetit;
 - f) Mbështetjen për shtrirjen e mëtejshme të sistemit aktual të arsimit parashkollor për fëmijët (3-5) vjeçar, si dhe mbështetjen, nxitjen dhe zhvillimin e arsimit parashkollor jopublik;
 - g. Ngritjen e kopshteve pranë institucioneve të fuqishme të biznesit shtetëror dhe privat, një alternative efektive për zgjerimin cilësor të arsimit parashkollor.
 - h) Zhvillimin e programeve informuese dhe trajnuese me prindërit për të mbështetur edukimin dhe kujdesin ndaj fëmijëve të vegjël, vendosjen si prioritet edukimit të fëmijëve në kopsht, në kundërshtim me moton e deritanishme: *“Kopshti shërben vetëm për shëndetin dhe sigurinë e fëmijës”*.

Por përmbushja e objektivave strategjike kërkon **plotësimin e disa parakushteve**:

- Rritjen e kapaciteteve ekzistuese të kopshteve dhe sigurimin gradual të klasave përkatëse për grupet përgatitore të arsimit parashkollor në të gjithë rrjetin e shkollave të arsimit të detyruar;
- Rishikimin e kurrikulës së fakulteteve të mësuesisë për të përgatitur “modelin e ri” të mësuesit të ciklit parashkollor dhe marrjen në konsideratë të standardeve të përmbajtjes në përgatitje;
- Hartimin e kurrikulës së re për vitin përgatitor. Përgatitjen e programit të kualifikimit të mësuesve.
- Përgatitjen e materialeve metodike dhe didaktike për mësuesit dhe fëmijët;

- Instalimin e një koncepti të ri menaxherial ndërsektoral të institucioneve parashkollore për sigurimin e shërbimeve cilësore ndaj fëmijërisë së hershme.

E gjithë kjo përbën një pjesë të panoramas, e cila ka të bëjë me punën e institucioneve drejtuese në qendër dhe në bazë për organizimin, drejtimin dhe miratimin e punës në ciklin parashkollor. Ana tjetër është si paraqitet realiteti dhe si realizohet në praktikë edukimi parashkollor, duke u fokusuar në **zhvillimin profesional** të përgatitjes së mësuesve edukatore; në **ekzistencën dhe funksionimin e kopshteve** pranë shkollave publike dhe private në qarkun e në qytetin e Shkodrës; në **menaxhimin e shërbimit** arsimor parashkollor.

Përgatitja e mësuesve edukatore është e rëndësishme dhe realizohet nëpërmjet miratimit dhe zbatimit të kurrikulave mësimore në ciklin parashkollor në universitete publike dhe jopublike të shtrira në hapësirën shqiptare. Në Universitetin e Shkodrës funksionon dega e Ciklit Parashkollor pranë fakultetit të Shkencave të Edukimit me një përvojë mësimdhënieje që në vitin 1996 e në vazhdim. Sot me kohe të plotë dhe me kohë të pjesshme. Në këtë degë realizohet programi Bachelor i shtrirë në tri vite akademike me 180 pike kredite dhe me një ngarkesë mësimore të gërshtuar: teori, praktikë dhe praktikë profesionale. Përgatitja e studentëve është e përqendruar në dhënien e njohurive në lëndë të ndryshme në përputhje me grupmoshën 3-6 vjeç, me të cilët do të punojnë në të ardhmen.

Në përmbajtjen e tyre programet lëndore synojnë që mësuesi i arsimit parashkollor:

- Të reflektojë ndaj vizionit kurrikular të arsimit parashkollor,
- Të interpretojë dhe të punojë mbi standardet e përmbajtjes dhe të arritjes,
- Të kuptojë dhe të planifikojë sipas kërkesave të programeve të parashkollorit,
- Të njohë dhe të përdorë instrumente të ndryshme vlerësimi për arritjet e fëmijëve.

Ky program nuk mund të zhvillohet i shkëputur, veçmas dhe i ndarë nga fushat e tjera të formimit dhe të zhvillimit të fëmijës, si mësimi i gjuhës (të folurit, të shkruarit, të lexuarit, të dëgjuarit), matematika, formimi qytetar, artet etj. Duke parë lidhjet e mundshme nga tematikat e përzgjedhura prej mësuesve, si dhe nga tematikat që sugjerohen, ata mund të krijojnë lidhje midis objektivave që ofrojnë fusha të ndryshme dhe mund t'i zbatojnë ato në praktikë. Kjo tregon rëndësinë e lidhjes ndërlëndore në fushat e edukimit. Kjo lidhje shprehet më së miri dhe në tematikat e projektet e ndryshme që zbatohen në kopsht, ku integrohen dhe ndërthuren

brenda një tematike të gjitha fushat e formimit, p.sh., vjeshta dhe rënia e gjetheve. Koncepti i kohës, i stinës, i rënies së gjetheve, realizohet nëpërmjet shëtitjes në natyrë dhe lidhen me linjën e orientimit në hapësirë, kohë dhe me koordinimin e vetvetes.

Në të njëjtën kohë është e rëndësishme dhe përgatitja e veçantë e edukimit fizik dhe shëndetësor tek parashkollorët me tema të veçanta në përputhje me zgjedhjen e formave më të përshtatshme të mësimimit. Në këtë aspekt praktikant profesional që zhvillohen në kopsht, marrin vlera shumë të mëdha për studentet, të cilat pasqyrojnë dijet e marra në teori, duke i reflektuar në praktikë dhe duke mësuar nga vëzhgimet dhe nga përvoja e edukatoreve efektive të kopshtit.

Në aspektet pedagogjike dhe të metodologjisë në mësimdhënien dhe mësimnxënien, synohet që mësuesi i arsimit parashkollor:

- Të jetë njohës i mirë i aspekteve psikologjike, didaktike dhe pedagogjike të mësimdhënies, i stileve të të nxënies dhe i psikologjisë moshore të grupmoshës me të cilët punon.
- Të hartojë plane vjetore dhe mujore duke u përqendruar në tematikat kryesore dhe në kërkesat e programeve të parashkollorit.
- Të zbatojë gjatë veprimtarisë mësimore-edukative metoda e strategji ndërvepruese, si dhe praktika bashkëkohore pedagogjike.

Qëllimi i veprimtarisë mësimore edukative është motivimi i fëmijëve. Për fëmijën, *të rritet*, do të thotë të veprojë si bashkëmohatarët dhe të rriturit që bëjnë pjesë në mjedisin socialkulturore të tij. Fëmijët e kopshtit kanë nivele të ndryshme zhvillimi në varësi të kulturës familjare. Është e rëndësishme që mësuesi edukator, të aftësohet për të organizuar një veprimtari të dobishme për fëmijën, që të vlerësohen aftësitë e veçanta, të cilat spikasin gjatë vëzhgimit të veprimtarive të organizuara dhe të lira të secilit fëmijë, si p.sh.: kurioziteti që shfaqin, mënyra se si veprojnë etj. Përvoja tregon që aftësitë pedagogjike pasurohen gjatë kohës me përvojën dhe eksperiencat e ndryshme.

Në përmbajtjen shkencore të lëndëve synohet që mësuesi i arsimit parashkollor:

- Të zotërojë të gjitha programet e parashkollorit; njohuritë, aftësitë dhe shprehjet kryesore për fëmijët 3-6-vjeçarë.
- T'u transmetojë në mënyrën e duhur fëmijëve njohuritë, kërkesat, konceptet kryesore të programeve të parashkollorit.

Është e rëndësishme të theksohet vendi që zë në program, vlerat e lëndës së didaktikës së përgjithshme, si dhe didaktikat specifike në përgatitjen e studentëve. Përgatitja teorike duhet t'i paraprijë përgatitjes

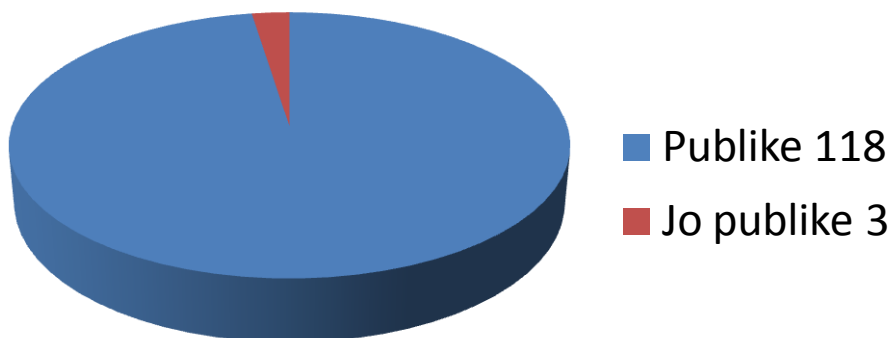
praktike në mënyrë që studenti ta ketë më të lehtë dhe të jetë më rezultativ në zbatimin e teorisë në praktikë dhe jo e kundërta që vërehet në realitet. Kjo dukuri eliminohet në hartimin me kujdes të planifikimit të saj. Ndërsa nga pikëpamja e termave shkencore duhet që përveç analogjive që u afrohen fëmijëve, mirë është që t'u jepet dhe konceptimi i drejtë, gjithashtu dhe ai i saktë. Fëmijët e sotëm rriten në kushtet e një zhvillimi teknologjik të avancuar dhe gjithnjë në rritje, dhe si pasojë, ata vetë kanë një zhvillim që i përgjigjet këtij realiteti.

Përgatitja shkencore e mësuesve edukatore vazhdon edhe pas përfundimit të arsimit të lartë nëpërmjet trajnimit të brendshëm në kopsht, por edhe përmes veprimtarive me aktorë dhe institucione të specializuara, për marrjen e të rejave bashkëkohore. Trajnimi mbështetet dhe përmes pjesëmarrjes së mësueseve dhe drejtueseve të kopshtit në rrjetet lokale të zhvillimit profesional, përmes trajnimeve të organizuara nga DAR/ZA-ja, përmes studimit të botimeve profesionale, por dhe përmes materialeve didaktike apo informacioneve të revistës “Mësuesi”.

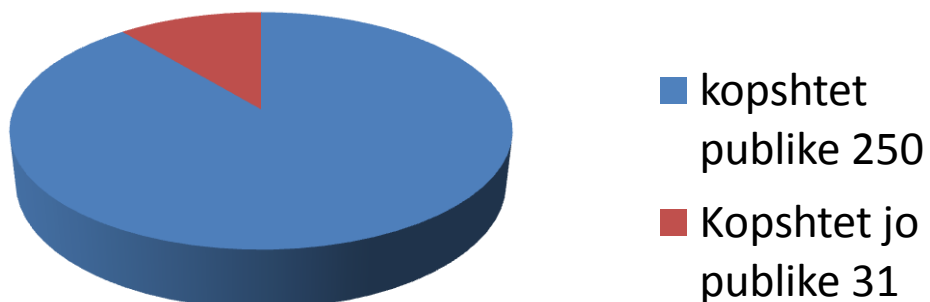
Studentët e përgatitur në Universitetin “Luigj Gurakuqi” mbulojnë edukimin parashkollor në të gjithë zonën gjeografike të veriut të qarkut të Shkodrës. (Grafikët)



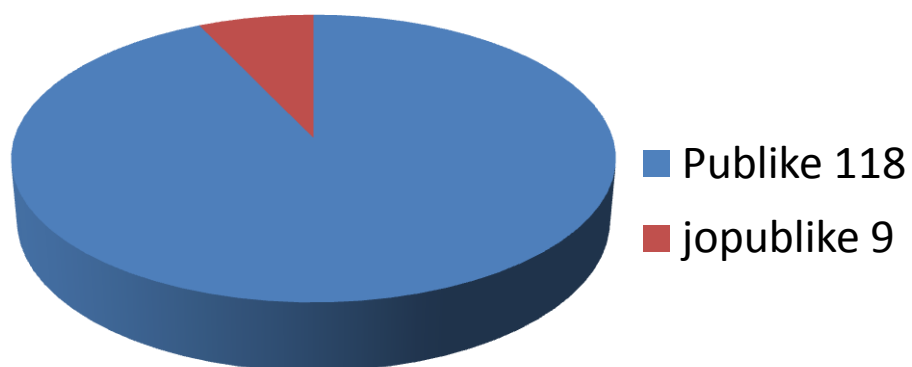
**Kopshtet qe funksionojne ne qarkun e Shkodres.
Ne qytet.**

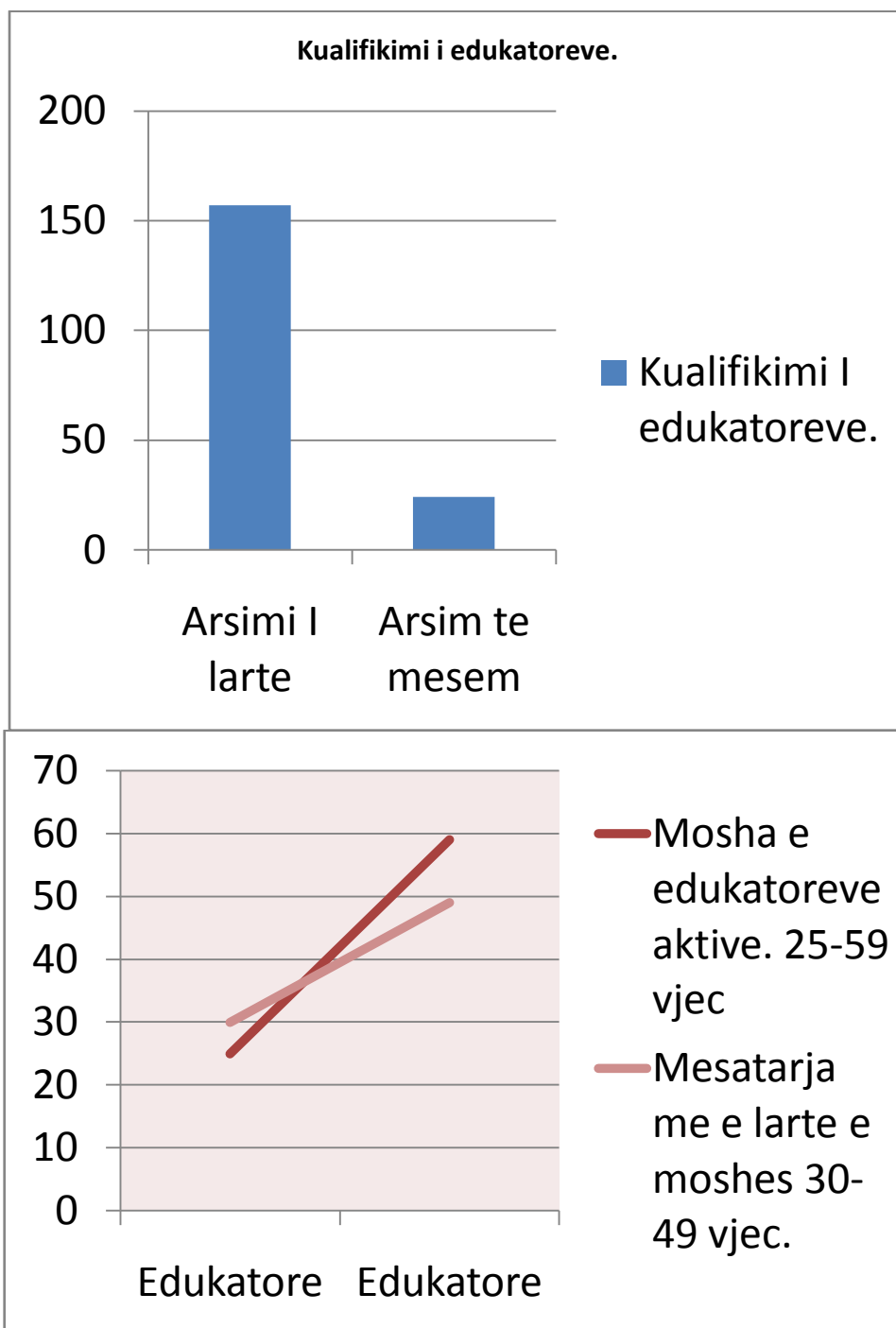


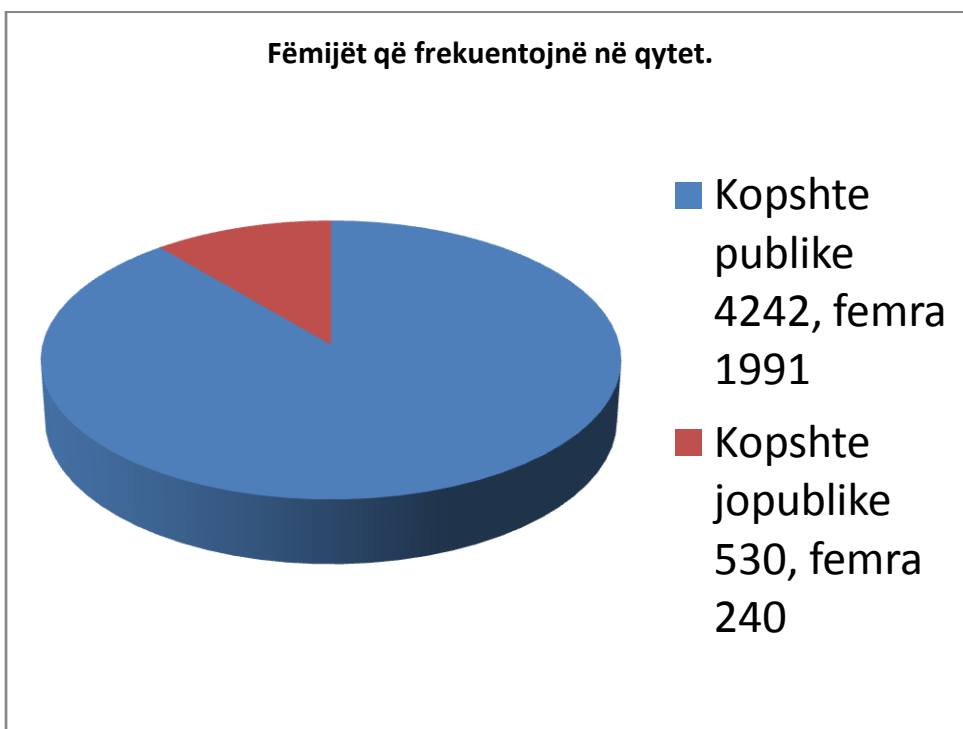
Nr. i edukatoreve aktive në qarkun e Shkodrës. Në qytet.



Nr. i edukatoreve në qarkun e Shkodrës. Në fshat.







KONKLUZIONE:

Zhvillimi fizik dhe shëndetësor është i hershëm dhe i vazhdueshëm, duke filluar nga cikli parashkollor e në vazhdim, deri në moshë madhore.

Përgatitja e mësuseve edukatore me arsim të lartë, është domosdoshmëri për t'iu përgjigjur kërkesave bashkëkohore të zhvillimit.

Bashkëpunimi dhe rishikimi i programeve mësimore në mënyrë të vazhdueshme, është detyrë.

Duke parë numrin e kuadrove që dalin nga arsimi i lartë, rëndësi të veçantë merr menaxhimi i kuadrove me arsimim të lartë, për t'u sistemuar në bazë.

Në kopshtet e ndryshme edhe pse bëhet punë e mirë, gjithmonë ka vend për ta përmirësuar më tej.

Praktikat profesionale janë të domosdoshme për përgatitjen e mësuseve edukatore.

Ndërthurja teori praktikë duhet t'u shëbejë sa më pozitivisht studentëve.

BIBLIOGRAFIA:

1. Markola, Lumturi (1990): "Fizkultura në familje", Tiranë, f.124,143,155, 173,224.
2. I.S.P. Standardet e pëmbajtjes në arsimin e detyruar, Tiranë, 2002.
3. I.S.P. Standardet e përbajtjes në arsimin parashkollor, Tiranë, 2003.
4. I.S.P. Standardet e përbajtjes në arsimin parashkollor, Tiranë, 2003.
5. Programi i Arsimit Parashkollor. I.K.S. Tiranë 2007 për 3-4 vjeçarët, I.K.S. Tiranë, 2007 për 4-5 vjeçarët, I.K.S. Tiranë, 2007 për 5-6 vjeçarët.
6. Udhëzuesi i kopshtit Tiranë, 2011.
7. I.S.P. Tiranë, 2003. Për zhvillimin profesional. "Parashkollori".
8. Buletini "Edukimi parashkollor", Numër 1-1.
9. D.A.R./ Z.A. Statistikë përmbledhëse 2013-2014.

NJË KËNDVËSHTRIM DIDAKTIK MBI KRYERJEN E MATJEVE NË LABORATORIN E FIZIKËS NËPËRMJET REGJISTRUESVE ELEKTRONIKË

Edlira Prenjasi^{1,2}, Enver Hoxhaj², Peter Demkanin¹, Muhamet Trepçi^{2,3}

¹*Universiteti Comenius, Bratisllavë, Fakulteti i Matematikës, Fizikës dhe Informatikës,* ²*Universiteti i Shkodrës “Luigj Gurakuqi”, Departamenti i Fizikës,* ³*Qendra e Teknikës Mësimore, Universiteti i Shkodrës “Luigj Gurakuqi”*

A didactic perspective about the use of data-loggers for measurements during the laboratory of physics

ABSTRACT

Nowadays, it is very common for the teachers in general and those of science in particular to use the Information Technology and Communication (ICT) during the teaching process. On the other hand, it is obvious that the students, those we call digital native, show a special interest for the classes that make use of technology as a learning tool. In addition, the implementation of ICT in recent decades has made it clear to the international community of science teachers, especially those of physics, that these technologies support the teaching-learning process through the opportunities that they offer to increase the flexibility; to promote active learning; to improve the access to information and collaborative learning, etc. However, despite the above achievements, the research in this field highlights the fact that the community of teachers still does not feel completely comfortable with the actual opportunities that the integration of ICT brings in their work. This paper will present and discuss the use of data-logger in the Laboratory of Physics, a new process that is incorporated in the teaching of physics through the development of ICT.

Key words: digital technology, physics education, microcomputer-based laboratory, data logger.

Hyrje

Në ditët e sotme po bëhet mëse i zakonshëm fakti që mësuesit në përgjithësi dhe ata të lëndëve shkencore në veçanti, po kërkojnë të japin mësim me ndihmën e mjeteve të ofruara nga Teknologjitë e Informacionit dhe të Komunikimit (TIK). Nga ana tjetër, është përpara syve të gjithkujt që nxënësit, pikërisht ata të lindurit me teknologjinë dixhitale, të tregojnë interes të veçantë për orët e mësimit gjatë të cilave ajo përdoret. Gjithashtu, përdorimi i TIK gjatë dekadave të fundit, i ka bërë të qartë komunitetit ndërkombëtar të mësuesve të lëndëve shkencore, veçanërisht atyre të fizikës, se këto teknologji mbështesin procesin e mësimdhënies-nxënies, përmes mundësive që ato ofrojnë në rritjen e fleksibilitetit, në promovimin e mësimit aktiv, në përmirësimin e marrjes së informacionit dhe metodave bashkëpunuese, etj. Por, megjithë arritjet e lartpërmendura, rezultatet e kërkimit në këtë drejtim, tregojnë se komuniteti i mësuesve ende nuk ndjehet plotësisht i përshtatur me mundësitë aktuale të integritit të TIK në punën e tyre.

Sot, mësuesit të fizikës, i është ofruar mundësia që të shfrytëzojnë në shërbim të procesit të mësimdhënies-nxënies potencialin e madh të Teknologjive të Informacionit dhe Komunikimit, si edhe qëndrimin pozitiv që nxënësit kanë kundrejt këtyre teknologjive. Gjithashtu, siç u përmend në përmbledhje, pikërisht për këtë qëllim janë ndërtuar një seri mjetesh.

Një prej tyre është MicroComputer Based Laboratory (MBL), që në shqip e kemi përkthyer Laboratori në Kohë Reale (në vazhdim gjendet i shkurtuar LKR), i cili është një sistem që ndërthur hardware dhe software për matje, kontroll dhe përpunim të dhënash. Mjetet LKR janë universale dhe mund të përdoren në mësimdhënien e lëndëve të ndryshme shkencore, si p.sh., biologji, kimi, fizikë, etj.

Një numër i konsiderueshëm kërkuesish në fushën e didaktikës së fizikës, nga fundi i viteve 1980 e këtej, kanë studiuar përdorimin e LKR dhe efektivitetin e tij në mësimdhënie. Thornton, Laws dhe kolegët e tyre në Universitetin e Tufts (SHBA), kanë studiuar efektivitetin e MBL në procesin e nxënies së studentëve dhe në zhvillimin konceptual përsa i përket fizikës në nivelin e shkollës parauniversitare [7], [15], [16]. Ata pohojnë se angazhimi në aktivitetet në të cilat studentëve u kërkohet të shqyrtojnë fenomenet fizike, të masin madhësi fizike, të formulojnë modele të duhura në përputhje me teorinë e studiuar dhe të shpjegojnë rezultatet e punës së tyre, e bëjnë procesin e të mësuarit më efektiv.

Teknologjia MBL është tërheqëse, dinamike, stimuluese dhe interesi i studentëve është i konsiderueshëm [14]. Në shumë vende të botës, MBL është pjesë e kurrikulave të studimeve në nivelin e shkollave të mesme, si

edhe në Masterat në mësimdhënien e lëndëve shkencore dhe në Kurset e Trajnimit të Mësuesve. Në këtë punim bëhet fjalë rreth zhvillimit të TIK.

Përdorimi i regjistruessve elektronikë të matjeve

Siç u përmend edhe më lart, prej rreth dy dekadash, regjistruessit elektronikë të matjeve janë eksperimentuar dhe përdorur me sukses. Gjithashtu, studimet e kryera gjatë këtyre viteve, kanë treguar se nuk është e nevojshme të shpenzohet kohë për t'u mësuar nxënësve përdorimin e programit.

Në bazë të një studimi të kryer në Sllovakia në vitin 2012 [2], në të cilin u përfshinë më shumë se 400 nxënës të moshës 15-18 vjeç, pikërisht mbi përdorimin e regjistruessve elektronikë të matjeve (nëpërmjet Coach 5 dhe Coach 6), mbi përpunimin e të dhënave dhe paraqitjen e tyre, rezultoi se nxënësit mundën të fillonin ta përdorin programin në mënyrë intuitive, vetëm në sajë të informimit që iu bë atyre mbi parametrat e sistemit.

Vlen të theksohet që rezultoi i rëndësishëm trajnimi dhe dhënia e udhëzimeve të detajuara mësuesve për përdorimin e programeve nga ana e tyre. Po në këtë kontekst, u tregua se pajisja e një klase me mjetet e teknologjisë dixhitale, duhet patjetër të shoqërohet me trajnimin e mësuesve. Kërkimi vuri në dukje faktin se 3-4 ditë trajnim brenda në klasë dhe të paktën 1 vit nëse mësimi zhvillohet në distancë, janë të mjaftueshme dhe efektive.

Trajnimi i shkurtër i mësuesve (1-2 orë), i bërë pa furnizimin e shkollave me pajisje, mund të konsiderohet thjesht informues, në mënyrë që ata të njihen me mundësitë ekzistuese në këtë fushë dhe të frymëzohen për t'i përdorur ato. Sidoqoftë, potenciali i regjistruessve elektronikë të matjeve, nuk mund të shfrytëzohet në qoftë se mjetet TIK, konsiderohen si diçka e rastësishme apo e veçantë, por vetëm nëse ato integrohen në të gjithë procesin e mësimdhënies-nxënies së fizikës.

Në figurat e mëposhtme tregohen disa tipe regjistruessish elektronikë, të përdorur në vite të ndryshme. (Fig.1, 2, 3, 4).

Regjistruessit elektronikë të matjeve janë futur prej shumë vitesh në Qendrën e Teknikës Mësimore të Universitetit "Luigj Gurakuqi" të Shkodrës. Në veçanti, që nga viti 2009, në departamentin e Fizikës, janë zhvilluar rregullisht seminare dhe kurse universitare të nivelit Master mbi përdorimin e tyre në mësimdhënien e fizikës dhe pikërisht, mbi Laboratorin në Kohë Reale (LKR). Megjithatë, përdorimi i tyre në mësimdhënien e lëndëve shkencore në vendin tonë, në krahasim me vendet e tjera të Evropës, rezulton ende shumë i kufizuar si në nivel universitar, ashtu edhe

në nivel parauniversitar. Për këtë arsye, vendosëm të mbledhim dhe analizojmë opinionin e studentëve, mësues të ardhshëm, mbi këtë argument.



Fig.1. Regjistrues elektronik matjesh, Coach panel 1994

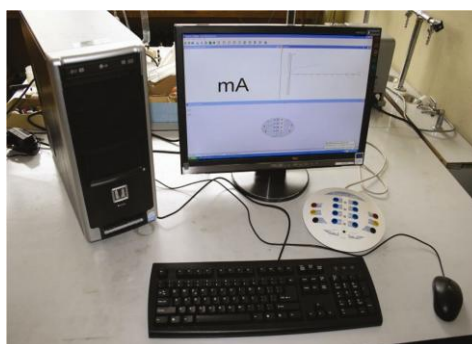


Fig.2. Regjistrues elektronik matjesh, CoachLabII+ 2004

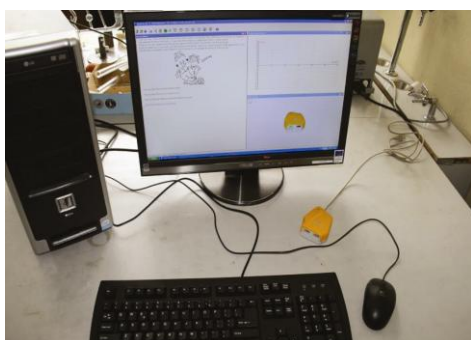


Fig.3. Regjistrues elektronik matjesh, EuroLab 2007



Fig.4. Regjistrues elektronik matjesh, MoLab 2012

Eksperiencia e Departamentit të Fizikës në Universitetin “Luigj Gurakuqi” të Shkodrës dhe analiza e opinionit të studentëve

Studentët e përfshirë, të cilët ishin 15 në numër, kanë frekuentuar Masterin në mësimdhënien e matematikës dhe fizikës, gjatë vitit akademik 2012-2013 dhe në semestrin e parë kanë ndjekur kursin “Përdorimi i LKR

në mësimdhënien e fizikës". Për të gjithë studentët ishte hera e parë që njiheshin dhe përdornin LKR. Kohëzgjatja e kursit përfshiu një periudhë dhjetë javore. Ai përmbante prezantimin me teknologjinë LKR dhe me përdorimin e Laboratorit, zhvillimin e një grupi punësh laboratorike, si për shembull, lëvizja në planin e pjerrët, ligji i dytë i Njutonit, ligji i tretë i Njutonit, valët zanore, shpejtësia e zërit, etj.

Duke filluar nga analiza që R.K.Thornton bën në artikullin e tij *"Ambiente të mësuarit efektiv për edukimin e mbështetur nga kompjuterat në orën e fizikës dhe laboratorit"* [17], mbi një nga aspektet më të rëndësishme të LKR, pikërisht regjistrimin dhe shfaqjen e të dhënave në kohë reale, u intervistuan të gjithë studentët në fund të kursit. Është për t'u nënvizuar që gjatë viteve të studimeve të nivelit Bachelor, studentët kanë ndjekur seancat e punëve laboratorike të fizikës, sipas metodës tradicionale, ndaj ato mundën të bëjnë krahasimin ndërmjet dy metodave.

Argumenti i parë i intervistës është: *"Mjetet e regjistrimit të matjeve në kohë reale u japin mundësinë studentëve të gjejnë përgjigje direkte nga bota fizike"*.

65% e të intervistuarve konfirmuan se mbledhja e të dhënave dhe shfaqja përmes programit që lejon ruajtjen dhe manipulimin e tyre, u jep mundësinë që të mendojnë dhe të reflektojnë për fenomenet fizike që fshihen pas këtyre të dhënave.

18% e studentëve të intervistuar mendojnë se mbledhja e të dhënave me mënyrën e laboratorit tradicional është më e përshtatshme për *"gjetjen e përgjigjeve direkte nga bota reale"*. Për të mbështetur këtë pohim, ata përmendin veçanërisht aplikimin e gjerë të aftësive manuale që kërkon laboratorit tradicional dhe kohën e gjatë që nevojitet për kryerjen e matjeve në këtë mënyrë. Veçanërisht, ata theksojnë se kohën e shpenzuar për mbledhjen e të dhënave, ata e përdorin në favor të reflektimeve rreth subjektit të lëndës që u përket eksperimenteve të kryera.

Argumenti i dytë i intervistës është: *"Mjetet e regjistrimit e të matjeve në kohë reale mund ta bëjnë "abstrakten" konkrete nëpërmjet ragimit të menjëhershëm"*.

Thornton shkruan që LKR lejon lidhjen e menjëhershme të një matjeje konkrete të një sistemi aktual fizik me produktin simultan të paraqitjes simbolike. Kjo lidhje, sipas tij, e bën "abstrakten" konkrete. Grafikët janë një sistem kyç simbolesh në mësimdhënien-nxënien shkencore, sepse bëjnë të mundur ndjekjen e ndryshimeve të fenomeneve fizike në funksion të kohës dhe vëzhgimin e rezultateve.

Mokros dhe Tinker thonë [9] që grafikët janë një mjet i rëndësishëm, i cili u jep mundësinë studentëve të parashikojnë relacionet

ndërmjet variablave. Ata sugjerojnë që ekziston një lidhje mes aftësive njohëse të studentëve, veçanërisht aftësisë së të kuptuarit të lidhjeve dhe aftësive për të krijuar grafikë.

Howard Gardner pohon se të kuptuarit e përdorimit dhe interpretimit të sistemit të simboleve si grafikët, është një detyrë kryesore dhe *“të mësuarit e sistemeve simbolike...mund edhe të konsiderohet si misioni kryesor i sistemit modern të arsimit”* [4]. Të intervistuarit tanë bien dakord me këtë pohim të dytë në masën 50%, por ata theksojnë se në lidhje me punën e laboratorit “valët e tingullit”, ky pohim është veçanërisht i vërtetë. Në këtë rast, të gjithë të intervistuarit tanë, 100% bien dakord. Si ilustrim sjellim faktin që atyre iu duk mjaft interesant kalimi i menjëhershëm nga tingulli që ata prodhuan me instrumente muzikore gjatë punës së laboratorit, në paraqitjen grafike.

Argumenti i tretë i intervistës është: *“Regjistrimi i matjeve në kohë reale inkurajon të mësuarin në bashkëpunim”*.

LKR është një mjet që nxit edhe studentët më pak të përgatitur që të bëhen pjesëtarë aktivë të një procesi shkencor nëpërmjet të cilit mund t'u përgjigjen pyetjeve të tyre mbi argumentet që trajton eksperimenti i kryer[8].

Studentët nxiten gjithashtu nëpërmjet mundësisë që mjetet LKR u japin atyre për të kontrolluar mjedisin eksperimentues dhe për të kuptuar fenomenin fizik në studim, përpara se të ecin në zhvillimin e koncepteve më abstrakte [13], ndërsa prezantimi i menjëhershëm i të dhënave nxit diskutimet mes grupeve të punës. Pjesa më e madhe e të intervistuarve, 88% e tyre, janë dakord me këtë pohim. Ata shtojnë që procesi i të mësuarit nga njëri-tjetri ndodh edhe gjatë zhvillimit të një kursi laboratorik tradicional, sipas tyre, ai është rezultat i punës në grup dhe nuk varet nga lloji i pajisjeve laboratorike.

Argumenti i katërt i intervistës është: *“Regjistrimi i matjeve në kohë reale inkurajon të menduarit kritik”*.

Shpesh, gjatë zhvillimit të punëve të laboratorit tradicional, studentët nuk kanë kohë të bëjnë pyetje mbi teorinë e fizikës apo konceptet e lidhura me atë që eksperimenti synon të provojë. Duke përdorur LKR, rezultatet e matjeve janë menjëherë të arritshme dhe ndryshimi mund të realizohet shpejt, për shembull mbi kushtet fillestare, shpeshtësinë e matjeve, etj., ...[10] për të pasur të dhënat që qartësojnë fenomenet fizike nën vëzhgim.

LKR bën të mundur aplikimin e ciklit: parashikim, eksperimentim dhe krahasim. Tri fazat e këtij cikli, ndjekin njëra-tjetrën kronologjikisht dhe pa humbje kohe. Në këtë mënyrë studentët mund të kuptojnë

parashikimet e gabuara të mundshme dhe të kërkojnë shkakun e gabimeve të tyre nëpërmjet procesit të ndërtimit të dijenive. 58% e të intervistuarve, janë dakord me këtë pohim. “*Interpretimi i grafikëve gjithmonë ngre diskutim ose kundërshtime mes grupit, kjo na ndihmon të fitojmë njohuri*”, - komenton një prej tyre.

Argumenti i pestë i intervistës është: “*Mjetet e regjistrimit të matjeve në kohë reale janë të përdorshme si nga studentët fillestarë, ashtu edhe nga ata më të përparuar*”.

Programimi i kujdesshëm kompjuterik i bën mjetet LKR të thjeshta për t’u përdorur që herën e parë. Studentëve nuk u nevojitet të dinë çdo gjë mbi kompjuterin [11]. Udhëzimet janë të lehta dhe eksperimenti shpesh përdor të njëjtën interface si programi. 90% e të intervistuarve tanë janë dakord me këtë pohim.

PËRFUNDIM

Si përfundim kryesor të këtij punimi, mund të konsiderojmë faktin se futja e regjistruarve elektronikë të matjeve në zhvillimin e një ore laboratorit fizike, si mbështetje teknologjike, mund të sjellë dobishmëri në procesin e mësimdhënies-nxënies në shumë aspekte. Megjithatë, theksojmë se kjo duhet të shoqërohet me një metodologji të zgjedhur mirë apo me udhëzues të sqaruar qartë, së bashku me aktivitetet e krijuara enkas për përdorimin e këtyre mjeteve.

BIBLIOGRAFIA:

1. Demkanin, P. et al. (2008): Effective use of ICT in Science Education. University of Edinburgh, pg. 120-140.
2. Demkanin, P., Bartošovič, L., Velanová, M., (2012): Simple multiplication as a form of presenting experience with introducing data loggers to physics teachers who do not have any experience with usage of such tools in education, IN: EDULEARN 2012, ISBN 978-84-695-3491-5, p. 2993-3002.
3. Demkanin, P. et al. (2006): Počítačom podporované prírodovedné laboratórium. (School science laboratory supported by MBL) FMFI UK, Bratislava.
4. Gardner, H., (1983): Frames of mind: The theory of multiple intelligences. Basic Books, ISBN 133306143.
5. JURČOVÁ, M. et al. (2001): Didaktika fyziky – rozvíjanie tvorivosti žiakov a študentov. Bratislava: UK, 2001. 243 p. ISBN 80-223-1614-8.
6. Lapitková, V. et al (2012): Hodnotenie žiackych výkonov v reformovaných prírodovedných programoch základnej školy. (Assessment in science education at loëer secondary school), Vydavateľstvo Michala Vaška, Prešov, 2011.
7. Laws, P., Boyle, R., Leutzelschwab, J., Sokoloff, D., & Thornton, R. (1992): workshop physics calculus based activity guide. Portland, OR: Vernier Software.
8. Linn, M.C., & His, S. (2000): Computers, teachers, peers: Science learning partners, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

9. Mokros, J., & Tinker, R. (1987): The impact of microcomputer-based labs on children's ability to interpret graphs. *Journal of Research in Science Teaching*, 24(4) 369-383.
10. Prenjasi, E., Ahmetaga, Sh., Trepçi, M., Demkanin, P., (2010): ICT use in science education. An example: Micro-Computer Based Laboratory. Scientific Bulletin of University "L.Gurakuqi" of Shkodër, Science Education, pg.191-199.
11. Prenjasi, E., Allegra, M., Demkanin, P. (2011): The use of ICT by pre-service and in-service teachers of science. A case study in Albania. International Technology, Education and Development Conference. ISBN: 978-84-614-7423-3, pg. 1654-1659, Valencia, Spain, 7th, 8th and 9th of March, 2011.
12. Redish, E., Saul, J., & Steinberg, R. (1997): On the effectiveness of active – engagement micro computer based laboratories. *American Journal of Physics*, 65(1), 45-54.
13. Schneider, R.M., & Krajcik, J. (2002): Support science teacher learning. The role of educative curriculum materials. *Journal of Science Teacher Education*, 13 (3), 221-245.
14. Tinker, R. (Ed.) 1996 *Microcomputer-Based Lab: Educational Research and Standards* Berlin:Springer-Verlag.
15. Thornton, R., & Sokoloff, D., (1990): Learning motion concepts using real-time microcomputer-based laboratory tools. *American Journal of Physics*, 58, 858-864.
16. Thornton, R.K., (1996): Using large – scale classroom research to study student conceptual learning in mechanics and to develop new approaches to learning. In R.F. Tinker (Ed), *Microcomputer-Based Lab: Educational Research and Standards* pp. 89-114. NATO ASI Series F, vol 156. Berlin:Springer-Verlag.
17. Thornton, R. K. (2008): Effective Learning Environments for Computer Supported Instruction in the Physics Classroom and Laboratory. in Vicentini, M and Sassi, E. *Connecting Research in Physics Education with Teacher Education*. International Commission on Physics Education.

**MËSIMI I GJUHËS SHQIPE GJATË RILINDJES
KOMBËTARE DERI NË FILLIMIN E VITEVE '20 TË
SHEK. TË KALUAR - IV**

Njazi Kazazi

Universiteti i Shkodrës "Luigj Gurakuqi", departamenti i Gjuhësisë

**Albanian lessons during the Renaissance until the early '20s century.
last-IV**

ABSTRACT

The article (which continues from the previous number) deals with issues of the Albanian language in G. Beltoja's Primer, focusing on methods and illustrated with the graphic of the sound letter 'u' at that time.

Finally, the article also provides an observation on the place that the Albanian language occupies in current school textbooks.

Po t'i hedhim një vështrim **abetares** së G. Beltojës, do të vemë re se më parë është mësuar shkrimi dhe pastaj leximi, proces që sot zhvillohet në të kundërt. Në abetaret e botuara deri në atë kohë nuk ka pasur një linjë të njëjtë dhe të pandryshueshme për këtë problem, kështu që herë është filluar nga shkronjat e shtypin dhe herë me shkronjat e dorës, por gjithnjë mësimi i leximit dhe i shkrimit janë kuptuar dhe zbatuar si një proces i ndërsjellë e për rrjedhojë janë zhvilluar paralelisht. Në këtë abetare pas mbarimit të shkronjave të vogla të dorës e të shtypit, jepen të mëdhatë, që zënë katër javë mësimore.

Ndryshe nga shumë abetare të tjera, këtu nuk ka asnjë pjesë leximi. Në fund të çdo mësimi vihen disa fjali të shkëputura që nuk përbëjnë tekste.

G. Beltoja, ithtar i pedagogjisë herbartiane në ato vite,¹⁴² i nisur nga nevojat, për të ndihmuar metodikisht mësuesit në procesin e mësimdhënies së abetares, në programin e hartuar nga ai, jep edhe modele për këtë

¹⁴² Shefik Osmani, "Dy linja paralele në botimet e didaktit Gaspër Beltoja", - "Revista pedagogjike", 1997 / 2, f. 105-112.

proces. Po japim më poshtë zhvillimin e një ore mësimi, ashtu si e rekomandonte Beltoja.

THEMË : LEXIM E SHKRIM

Njësi methodike: Të mësuemit e germës “u”.

1. *Gatim:* Të përshkruemit e urithit.

2. *Qëllim:* Sot duem me xanë një germë të re.

3. *Të paraqitun:*

a. *Të fituemit e tingullës.*

b. *Të shkruemit e germës në tabelë.*

c. *Të ndamit e saj në pjesë.*

d. *Të diftuemit e u-së të shtypshkronjës.*

e. *Gjasimi me kafshë (në qoftë se ka).*

f. *Të përdorunit e u-së në esklamacione (në qoftë se ka).*

g. *Të thanun prej anës së nxanësve fjalë që fillojnë me “u”.*

4. *Të përmbledhun:*

a. *Të përbamit e “u”-së prej pjesëve të saja.*

b. *Ndryshimet a ngjasimet e u-së së dorëshkrimit me u-në e shtypshkrimit.*

c. *Ndryshimet apo gjasimet e u-së me i-në.*

Tingujt- shkronjat e gjuhës shqipe jepeshin në 12 javë, mesatarisht nga 3 në javë, por disa prej tyre përsëriteshin dhe rimerreshin pas disa orësh, më qëllim përforcimi dhe krijimin e shprehive në të lexuar.

Sa i përket metodës, ndiqej rruga e zakonshme e deriatëhershme, e zbatuar në dhjetëra abetare, për më se një shekull: fillohet me dy-tri zanore, vazhdohet me disa bashkëtingëllore e kështu me radhë në rrokje, fjalë dhe fjali të thjeshta. Abetarja në fjalë është ndërtuar sipas metodave sintetike: e tingujve dhe rrokjesore.

Si didakt me përvojë të gjatë, Beltoja "*...tue pasë sprovue ndër sa vjet shërbimi sa mënyra methodike...*" bën kujdes, duke rritur ngarkesën në mënyrë të natyrshme, nga tema në temë.

Në tekst gjejnë përdorim të gjerë zanoret hundore si dhe dukuri të tjera të gegërishtes veripërendimore.

Në bazë të përvojës botërore autori e ilustron abetaren e tij. Në fillim të faqes vendos një figurë, emri i së cilës fillon me shkronjën e re që mësohet.

Autori u kushton gjithashtu vend të rëndësishëm grupeve të bashkëtingëlloreve dhe përvetësimit të tyre, duke filluar me dy bashkëtingëllore të njëpasnjëshme, si: *st, bl, mb, nd, ng* e deri me tri-katër

të tilla, si: *zdr, zhdr, shtr, shkr, shndr etj.* Nisur nga vështirësinë që paraqesin këto, autori u kushton disa javë mësimore në program.

Teksti zbaton parimet shkencore e didaktike të përcaktuara në “Programet shkollore...”, të hartuara nga vetë Beltoja.

Edhe në programet në vazhdim, për kl. II-V, autori ka përcaktuar lëndët e detyrueshme për çdo klasë (të cilat variojnë nga 8 deri në 11), orët përkatëse në javë, qëllimin (objektivat) e secilës lëndë, strukturën javore të vitit shkollor ...etj.

Në këtë kontekst fare lehtë mund të dallojmë se lënda, së cilës i është dhënë një përparësi e dukshme, gjithnjë ka qenë gjuha shqipe.

Në qoftë se studiojmë shpërndarjen e lëndëve mësimore sipas strukturës javore të vitit shkollor, në të gjitha klasat, rezulton se kjo është bërë duke pasur parasysh aftësitë dhe shprehjet që duhet të zotërojnë nxënësi, pasi të mbarojë klasën e pestë, aftësi dhe shprehi këto teoriko-praktike, si: “... të kuptojë... mendimet e të tjerëve në gjuhë amtare, të këndojë me shpejtim...” dhe “... të fitojë zotnimin me dëftue mendimet e veta...”.

Kjo mund të shihet më qartë nga një model ore mësimi në gramatikë siç e sugjeron Beltoja:

*Themë: Gramatikë*¹⁴³

Njësi methodike: Folja

Merendim (dispozicion)

1. **Gatim:** *Të përsritunit e të damit të copës së leximit në kinda e të kindave në folje.*
2. **Qëllim:** *Sot po duem me xanë mbi foljen...*
3. **Të paraqitun:**
 - a. *Të përbamit e disa foljeve.*
 - b. *Subjekti e predikati.*
4. **Të përmbledhun:** *Të përqndruemit e landës.*
5. **Ushtrim:**
 - a. *Të gjetunit foljesh në tabelë.*
 - b. *Të përbamit foljesh me shkrim.*

Kush apo shka ?	1. <i>Dielli asht i shndritshëm...</i>	Si asht ?
	2. <i>Delja blegron...</i>	Shka ban ?
	3. <i>Gruni korret...</i>	Shka pson ?

¹⁴³ G. Beltoja, “Programi...”, Shtypshkronja e “Arësimit”, Shkodër, 1919, f. 43- 44.

Nga programi dhe zhvillimi i hollësishëm i kësaj teme nga gramatika theksojmë se,

1. Mësuesi nuk e fillon shpjegimin menjëherë me dhënien e koncepteve teorike (në rastin konkret të foljes, subjektit, predikatit...etj).
2. Për të ardhur tek teoria mësuesi përdor një argument didaktik që më të shumtën e rasteve është një tekst letrar (në rastin tonë “Ma e para lule”).
3. Nëpërmjet pyetjeve mësuesi ndihmon nxënësin të operojë me tekstin derisa të arrijë tek koncepti që do të shpjegohet (këtu: *Po kindat në shka i kena da ?... -në folje...*).
4. Vetëm pas një shpjegimi shumë të qartë, me aktivizimin herë pas here të nxënësve, dhe çka është më e veçanta, pas një përmbledhjeje të informacionit, mund të fillohej me punimin e ushtrimeve.
5. Siç shihet, pothuajse të gjitha elementet e kësaj ore janë të njëjtë me kërkesat dhe udhëzimet që jepen në programet e sotme për zhvillimin e një ore mësimi në lëndën e gjuhës shqipe.

Sa i përket metodës që ndiqet, duhet thënë se,

1. Nuk ekziston ndonjë rregullsi (radhë) në dhënien e njohurive nga fonetika, morfologjia, sintaksa... etj., përkundrazi kemi një ndërthurje të tyre, siç ndodh në programet e sotme. Kështu në klasën e dytë fillohet me foljen, kalohet në sintaksë me predikatin, vijon më pas emri për dhjetë javë e me radhë mbiemri, përemri etj.
2. Rimerren koncepte brenda së njëjtës klasë, duke shtuar elemente të reja. Në klasën e dytë rimerret predikati duke thënë llojet e tij; e njëjta gjë edhe për foljen, duke thënë kohët e para.
3. Rimerren njohuritë nga klasa në klasë duke u zgjeruar vëllimi dhe cilësia e tyre. Kështu në klasën e dytë nëse informacioni për foljen kufizohet vetëm tek numri dhe kohët e para, në klasën e tretë, mund të flitej për folje ndihmëtare (ndihmëse), mënyrat e foljes, llojet etj.
4. Ushtrimet drejshkrimore zënë një vend të konsiderueshëm në këtë program mësimor. Në klasën e tretë këtyre ushtrimeve u kushtohen tetë javë mësimore, java e parë e çdo muaji dhe ato konsistojnë në të shkruarit drejt të fjalëve me: zanoret i, u, e, a, y, e.
 - Bashkëtingëlloret e ndryshme, si: z, ç, x, q, gj, dh, ll, rr, nj, sh, zh, th...
 - Grupe bashkëtingëlloresh: mb, nd, ng, br, kll, pl, fl, kr, krr, zhg, skill...etj.
 - Ndërsa në klasën e tretë, ushtrimet gramatikore përqendrohen në shenjat e pikësimit.
5. Përsëritja e njohurive shikohej si mënyra më e mirë që nxënësit t'i fiksojnë njohuritë dhe t'i kthejnë në shprehje praktike. Në klasën e tretë, p. sh., i kushtohen më se tetë javë përsëritjes, gjatë gjithë vitit shkollor.

6. Nuk synohet vetëm përvetësim mekanik i njohurive teorike, por paralelisht me këtë edhe krijimi i shprehive praktike. Kjo dëshmohet më së miri tek: *“Rregulla mbi gramatikë”*, ku autori shtron disa mendime dhe udhëzime, gjithnjë me synimin për të ndihmuar mësuesit në zhvillimin e gramatikës. Ndërmjet të të tjerave ai thotë: *“Mësimi i gramatikës asht një send abstrakt e i vështirë e kishte për me qenë krejt i paarsyeshëm e kishte për t’i mërzhitë nxanësit në qoftë qi mësuesi nuk zhvillon këtë mësim prej gjuhës, veç i ngarkon fmit me rregulla të thata, të cilat mas disa kohe harrohen. Nxaësit bien në shkollë përgjithësisht një njohtim të mirë gjuhe, në përpjestim të kërçikut të tyre, e në themel të këtij njoftimi mësuesi do të drejtojë gramatikisht shka fëmija di e do të ndërtojë e plotësojë lëndën e gjuhës me një mënyrë qi nxaësit me kohë të bahen të zotët me i diftue mendimet e veta si me gojë ashtu me shkrim sikur i përket nji njerit të dhenun”*.¹⁴⁴

Autori i programit sugjeron gjithashtu se meqë ende nuk ishte caktuar një gjuhë shkrimi, mësuesit brenda mundësive të jepnin njohuri për të dy dialektet, pra: në qoftë se nxënësit janë toskë, të kenë njohuri edhe për dialektin gegë; e nëse janë gegë, të dinë diçka për dialektin toskë.

Për mendimin tonë, kulmin e të gjithë punës së tij për programet (flasim për gjuhën shqipe), Gasper Beltoja e ka arritur me dhënien e 8 rregullave që kanë të bëjnë me përgatitjen e mësuesit, të cilat po i sjellim duke menduar se paraqesin interes edhe për mësuesit dhe studentët. Në përgjithësi nuk është prekur struktura e tekstit, me përjashtim të ndonjë ndryshimi të vogël që nuk ka prishur përmbajtjen e tij. Ato janë:

1. Mësimi i gramatikës do të fillojë analitikisht dmth prej unitetit në pjesë, prej të përgjithshmes tek e veçanta, prej shembujve në rregulla e me njohuritë e fituara në këtë rrugë, ndërtohen sintetikisht, dmth prej pjesëve në unitet, prej të veçantës në të përgjithshme e prej rregullës në shembuj, folje e hartime.
2. Mësimi i gramatikës do të zhvillohet me pyetje nëpër të cilat mësuesi e ndihmon nxënësin të gjejë vetë trajtat e rregullta gramatikore e ky lloj shpjegimi është më i qartë e mbahet mend më gjatë se asnjë tjetër.
3. Mënyra e të dhënit mësim të jetë e këndshme si në të folur si në të pruem e do të përcillet interes i gjallë në të zhvilluarit e lëndës (motivimi) pa të cilin mësimi kishte me qenë i vokët e s’kishte për të dhanë frytin e kërkuar.
4. Mësuesi të përgatitet në mënyrë që ta zotërojë plotësisht lëndën.

¹⁴⁴ Po aty, f. 17.

5. Shembujt të shkruhen në tabelë, të rregulluar në një mënyrë që nxënësit të kenë qartë para sysh lëndën për të cilën flitet.
6. Mësuesi të shohë vetëm temën që asht duke zhvilluar e s' do të flasë vetë as s' do të lerë nxënësit që të pyesin për gjera që nuk kanë të bëjnë me të.
7. Temat të zhvillohen plotësisht e s' duhet lënë deri kur shumica e nxënësve ta kenë kuptuar mirë e s' duhet pyetur kurrë rregullat para se mësuesi të shohë se shumica e fëmijëve kanë hyrë vërtet në shpirtin e lëndës.
8. Pas mësimit të vijë ushtrim i mjaftueshëm, si me gojë edhe me shkrim, sepse ky bën që të nguliten thellë në mendje të nxënësit njohuritë e fituara.¹⁴⁵
9. Besojmë se nuk mund të shpreheshim më saktë dhe më bukur se kaq (për kohën) këto rregulla, koncepte dhe argumente të cilat i kanë rezistuar kohës e mund të mbështetemi në to edhe në ditët e sotme gjatë procesit të mësimdhënies së gjuhës shqipe.

Për të krijuar një ide më të plotë mbi çka rekomandon Beltoja, le të shohim edhe një orë gramatikë nga klasa e pestë:

Themë: Gramatikë

Njësi methodike: Folje të lidhuna

Merendim (dispozicjon)

1. **Gatim:** Të folunit mbi folje të para e të dyta.
2. **Qëllim:** Sot, fëmi, po duem me folë mbi folje të lidhuna (të para, më të para)
3. **Të paraqitun:** a. të gjetunit e foljeve të lidhuna me të pvetuna,
b. të shkruemit në tabelë e të vrejunit e tyne,
c. të përbamt këso foljesh prej nxanësve.
4. **Të përmbledhun:** a. Të përquandruemit e landës,
b. të zhvilluemit e rregullës.
5. **Ushtrim:** a. të përbamit këso foljesh prej anës së nxanësve,
b. të gjetunit e këso foljesh në libër,
c. të përbamt këso foljesh me shkrim si punë shkolle ashtu shpije.

*

*

*

Nga të gjitha këto që thamë mbi programet e G. Beltojës do të ishte me vend të evidentonim disa veçori të tyre dhe ndryshimin e situatës arsimore në Shqipëri, që solli si nevojë botimin e tyre.

¹⁴⁵ Po aty, f. 17- 18.

- Programet e “numrit një” të arsimit të Shkodrës (inspektorit të arsimit të Shkodrës), në vitet 1919- 1920, ishin hartuar, siç kemi thënë edhe më lart, duke u mbështetur në modelet austriake.
- Ato, të lidhura organikisht me njëri-tjetrin, përbënin një metodikë mjaft të dobishme për pesë klasë fillore.
- Në këto plane e programe arsimore, gjuha shqipe zë kryet e vendit në rrethin e lëndëve mësimore të çdo klase.
- Ndonëse kanë kaluar më shumë se 80 vite, programet janë të një standardi shkencor dhe didaktik të lartë edhe sot.
- Shumë nga metodat, udhëzimet... etj., të këtyre programeve përkojnë me ato të sotmet, gjë që dëshmojnë për aftësitë e mëdha didaktike të autorit duke pasur parasysh mungesën e përvojës së mëparshme në këtë drejtim.
- Me botimin e programeve të G. Beltojës mësimi i gjuhës shqipe ngjiti disa shkallë njëherësh në historinë e mësimit të saj në shkollë.

Duke bërë krahasime, aq sa është e mundur, me programet e sotme, gjejmë disa pikëtakime, si: - lëndët për çdo klasë, -strukturën javore të vitit shkollor, -sasinë e orëve javore për çdo lëndë e për çdo klasë, -udhëzime për zbatimin e tij (të cilat në këtë rast përfaqësohen nga modele te orëve të mësimit), -temat për çdo javë (programet e sotme, kapitujt etj.).

4. 3. Vendi i gjuhës shqipe në planet e programet mësimore të viteve 1912-1920

Klasat		II	III	IV	Dokumentacioni i shfrytëzuar
Vitet	I				
1912	10	6	6	5	Plani mësimor i Mësonjëtores Shqipe të Korçës, “Arsimi Popullor”, Nr. 2 / 1963, f. 83.
1915	6	6	5	3	Programa analitike e shkollës fillore e të shkollës së mesme, Durrës, 1915.
1916	12	10	8	8	Programi i shkollave fillore të Shkodrës, f. 3.
1919	12	10	8	8	Programi i G.Beltojës, për kl. I e II, III-IV dhe V fillore, Shkodër, 1919.

4. 4. Tektet mësimore

Në fillimet e dhjetëvjeçarit të dytë të shekullit XX pati përpjekje dhe arritje të mëdha për hapjen e shkollave. Sipas të dhënave të kohës, numri i shkollave në vitin mësimor 1916-1917, në zonën e pushtimit austriak arriti në 231, ndërsa i mësuësve në 294.¹⁴⁶ Kjo hapje e vullshme e shkollave sillte si nevojë të domosdoshme hartimin dhe botimin e teksteve për shkollat kombëtare shqiptare.

Ishte koha kur për të hedhur themelet e arsimit popullor shqiptar, intelektualëve-atdhetarë-didaktë u duhet jo vetëm të hapnin shkolla, por edhe të organizonin përmbajtjen e shkollës, të hartonin kurrikulat e reja shkollore, në përputhje me synimet e afërta dhe të largëta kombëtare. Rol të dorës së parë në këtë drejtim të rëndësishëm, luajtën ata pedagogë me arsim të kryer në shkollat e Perëndimit.

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, f. 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, f. 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 "Idromeno", Tiranë, 2000. Faqe 366.
10. Osmani, Shefik: "Dy linja paralele në botimet e didaktit Gaspër Beltoja", - "Revista pedagogjike", 1997/2.

¹⁴⁶ Ministria e Arsimit dhe e Shkencës, Instituti i Studimeve Pedagogjike: Historia e arsimit dhe e mendimit pedagogjik shqiptar shqiptar. (Grup autorësh). Vëllimi I. Tiranë, 2003. Faqe 328-329

QENDRAT E PARA MËSIMORE (PRIVATE) TË SHKODRËS PËR ARSIMIMIN E FEMRËS

Eranda Halluni (Bilali) & Kujtim Pelingu

Universiteti i Shkodrës "Luigj Gurakuqi", departamenti i Mësuesisë

First education private centers in Shkodra for the education of the female.

ABSTRACT

In an ancient city like Shkodra with great customs in different fields of knowledge, culture and patriotism etc., the history of the education and the albanian school is old and it goes into the depth of the centuries. In this history, the first feminine schools have an important place.

An object of such a paper are precisely the schools which have to do with the names of Kushe Mica, Tereze Berdica and Tina Nika who opened and kept the albanian private schools (instructive centers) in the second half of the 19-th century.

This paper aims to give a panorama of the lesson development in these schools (instructive centers), the praise of the contribution of the teachers: Kushe Mici, Tereze Berdica and Tina Nika.

This paper aims to answer these questions: *How were these schools organised? How did they function? Which was the number of the pupils? Where and how prepared the teachers? What subjects were taught? What methods were used? With whose contribution were these schools opened and kept?*

A great importance on this paper have the completed conclusions which show that in these schools where the albanian language was taught, were laical and were kept by the population of the city which was eager for the education of its sons. These private schools did a useful service, fought the illiteracy, by keeping alive the writing and the reading of the albanian language. These schools were shelters of the knowledge, patriotism and progress. They played an important role on the education of the new generation and especially on the female's preparation, who would inculcate the love for the homeland, life and for the highest virtues of the albanian.

Key words: *education private centers, albanian language, the school of Kushe Mica, the school of Tereze Berdica, the school of Tina Nika.*

Në një qytet të lashtë si Shkodra, me tradita të shquara në fusha të ndryshme të dijes, të kulturës, atdhetarizmit etj., historia e arsimit dhe e shkollës shqipe është e vjetër dhe shkon në thellësi të shekujve.

Shkodra në shekullin XIX ka qenë një qytet tregtar e zejtar i zhvilluar për kohën. Popullsia e kësaj periudhe erdhi gjithnjë duke u rritur me banorë të ardhur nga malësitë dhe fushat. Për këtë në një relacion të vitit 1863, E. Radoja shkruante "... Popullsia e tashme e Shkodrës si katolike si muslimane asht gadi krejt e përbame prej banorëve të Shqipnisë së naltë; pjesa më e madhe e shkodranëve të tashëm persa i përket origjinës janë të ardhun prej malësive e prej Sapës e prej katunesh të afërt të rrethit..."¹⁴⁷. Pikërisht nga rritja e popullsisë dhe zhvillimi ekonomik lindi nevoja e zgjerimit të rrjetit të shkollave.

Në Shkodër në gjysmën e parë të shekullit XIX, ekzistonin disa qendra mësimore të drejtuara nga mësues vendas dhe të ardhur, të cilët luajtën një rol shumë të rëndësishëm me vlerë në përhapjen e shkrim-këndimit, sidomos në gjuhën amtare.¹⁴⁸ Pavarësisht ekzistencës së tyre frekuentimi i vajzave në këto shkolla ishte shumë i vogël, prandaj lindi si domosdoshmëri hapja e shkollave të veçanta për to. Një rol të rëndësishëm në këtë drejtim kanë luajtur shkollat femërore të hapura në Shkodër, Korçë, Pogradec etj.¹⁴⁹

Elementi femëror në çështjet e edukimit vërehet shumë herët. Ai lidhet me emrat e Kushe (Maria) Mices, Tereze Berdicës e Tina Nikë Gjergji, që hapën dhe mbajtën shkolla (qendra mësimore) private shqipe në gjysmën e dytë të shekullit XIX. *Por, si ishin të organizuara këto shkolla? Si funksionuan? Sa ishte numri i nxënësve? Ku dhe kush i përgatiti mësueset? Çfarë lëndësh mësoheshin? Çfarë metodash u përdorën? Me kontributin e kujt u hapën dhe u mbajtën?*

¹⁴⁷ Relacion i E.Radojës në 8 faqe, shkruar me dorë në italisht, mban datën 30 shtator 1863 dhe ka këtë shënim në kokë "Ejll Radoja jep një histori të shkurtë të Shqipnisë e të Shkodrës tue tregue për armiqtë etj"(Arkiva e muzeut të Shkodrës, dosja 1), fondi i arsimit.

¹⁴⁸ Mikel Prenushi, "Vështrim historik mbi gjendjen dhe zhvillimin e arsimit në gjuhën shqipe dhe të huaj në shkollën e shekullit XIX", Studime historike, Nr. 3, 1974, f. 66.

¹⁴⁹ Ludovik Shllaku, "Shkollat klerikale"(Vështrim historik nga fillimet deri më 1924), Shkodër, 2002, f.82.

Shumë burime vërtetojnë ekzistencën e këtyre shkollave.

Studiuesi Tom Gjyshja në një botim për këto shkolla tregon se “...Që nga viti 1939 e deri tashti (bëhet fjalë për vitin 1963, shënimi im E.B), kam vizitue shumë pleq e plaka. U kam dhënë libra me alfabet të vjetër të cilat i lexojshin rrjellshëm e bukur”. Po ky studiues na jep edhe një tjetër të dhënë interesante “Nana ime dhe tezja kanë qenë nxënëse të Kushe Mices dhe bajshin qëndisje me mjeshtëri të rrallë sa që me punën e tyre kanë ndihmue shumë me përballue jetën e vështirë ekonomike t’asaj kohe”

Një tjetër dokument (i cili gjendet në zyrën arqipeshknore të Shkodrës), bën fjalë për një ndihmë të vogël financiare që iu dha mësueseve të Shkodrës qeveria Austro-Hungareze. “Për 7 florinjta që na të nënshkruemet mësueset e Shkodrës vertetojmë se kemi marrë prej Monsinjor Paskuale Guerrinit si ndihmë të dhënë prej Ministrisë së punëve të jashtme të Vjenës për shkollat fillore për semestrin e parë të vitit 1885-1886 me shkresën e 12 marsit 1886.

Maria (Kushe) Mici d.v. Tereza Berdica d.v.”¹⁵⁰

Gjithashtu, në një dokument tjetër, analog me të parin flet për ndihmën e marrë nga Tina e Nikës për atë semestër shkollor.

Në një letër të botuar në revistën Albanica, konsulli i Austro-Hungarisë Ipen, i dërgon kryepeshkvit këtë letër që mban datën 17 tetor 1889. “Ndër këto shkolla të punës së dorës xajné vendin ma përpara njato vajza që janë ma fukara e sidomos njato vajza që ulen në dimën prej malcijet në sheher e lypin nëpër rruga”.



Një burim tjetër është kjo fotografi, e cila është si marrë dhuratë për shkollën nga një shtetase e huaj (angleze). Këtu paraqiten një grup nxënësesh së bashku me mësueset e tyre. Kjo është fotografia më e vjetër si kolektiv shkollor.

Një tjetër dëshmi është edhe pllaka e vendosur në shtëpinë

e Kushe Mices me rastin e 100-vjetorit të shkollës së saj me këtë mbishkrim. “Në këtë shtëpi u hap e para shkollë femnore në Shkodër në vitin 1859 me emnin shkolla e Kushe Mices, shkollë kjo që për 45 vjet me

¹⁵⁰ Fondi i Austro-Hungarisë.

rrallë u bë qendra e përhapjes së arsimimit në çetën femnore në qytetin e Shkodrës”



Ndërsa Dom Ndoc Nikaj në librin “Kujtime të një jetës së kalueme” thekson: *“Para se të vijshin në Shkodër Jezuitët, Fretnit e Stimatinet patne kenë dy msojtore varzash në drejtimin e dy murgeshave shtëpiake Kush Micja e Treze Berdica...”*¹⁵¹

“Shkolla e Kushe (Marie) Mici”

Shkolla që një qendër mësimore private për vajza. Në maketin e historisë së arsimit shqiptar, thuhet: *“Kjo shkollë që një qendër mësimore shqipe (private) për vajza, që u hap nga mësueset Kushe Micja me shoqen e saj Tereza Berdica. Kjo që një vatër e rëndësishme e edukimit dhe qëndroi e hapur deri në vitin 1897”*¹⁵².

Kushë Micja karrierën e fillon në një moshë shumë të re, e frymëzuar nga dashuria e madhe për gjuhën e popullin, nën moton *“Kurrë për vete dhe gjithçka për të tjerët”*. Ajo kishte një kulturë të gjerë, kulturë që e mori te Shor Markja (Mark Rebeskini, një mësues që erdhi në Shkodër më 1833 dhe filloi të jepte mësim private). Te ky mësues mësoi edhe frëngjishten dhe italishten. Kusha, trashëgonte vetitë bujare të fisit të vet, karakterizohej nga një sjellje shembullore dhe e pajisur me inteligjencë e mprehtësi¹⁵³. Në një ceremoni të thjeshtë në vitin 1859, hapi të parën shkollë shqipe femërore, e cila e mori emrin “Shkolla e Kushe Mices”. Kjo shkollë për 45 vjet u bë qendra e përhapjes së arsimit për

¹⁵¹ Dom Ndoc Nika “Kujtime të një jetës së kalueme”, Plejad, f. 36.

¹⁵² MASH,ISP, “Historia e Arsimit dhe e mendimit pedagogjik shqiptar”, (Grup autorësh), Vëllimi I, Tiranë, 2003, f. 97.

¹⁵³ Njazi Kazazi, “Zhvillimi i arsimit të mesëm në Shkodër”, Shkodër, 2014, f. 66.

femra. Ndërtesën, të cilën e përdorte edhe për banim (njërën nga dhomat dhe një pjesë të çardakut të shtëpisë së saj), ajo e përdori si mjedis shkollor. Vlen për t'u theksuar se shtëpia ku hapi shkollën ka pasur edhe një kopësht me pemë, kryesisht me kumbulla e fiq. Kopshtin Kusha e mbillte me zarzavate dhe e kishte të ndarë me parcela. Ajo caktonte nga një grup vajzash për punimin e çdo parcele. Një pjesë të mirë të prodhimit të tokës, Kusha ia shpërndante vajzave të varfra. Dritaret e klasës zbukuroheshin me saksii me lule të ndryshme të bukura e erëmira.

Në shkollë ajo mbante mbi 50 nxënës me mosha të ndryshme nga 9-14 vjeç¹⁵⁴, me shkallë diturie të ndryshme. Ajo funksionoi në formën e një shkolle me klasa kolektive. Lëndët që mësoheshin në këtë shkollë ishin: *këndim, shkrim, numëratore, vizatim, këngë dhe punëdore*.



Kushë Micija
Qendra mësimore e qendrës mësimore

Orenditë ishin të thjeshta e të pakta. Mësuesja për vete kishte një tryezë e një karrige, ndërsa për nxënëset banka të gjata me një dërrasë mbështetëse nga prapa. Në mungesë të bankave përdorte stola njëvendësh. Mbasdrekave, për të bërë punëdore, vajzat uleshin në disa jastekë të vegjël, të cilat i sillnin nga shtëpitë e tyre. Mësimi zhvillohej nga ora 8-12 paradite, ndërsa pasdrekë bëheshin mësimet e këngës dhe të punës së dorës. Vlen të theksohet se mësimet e pasdrekës bëheshin njëra pas tjetrës me ndërprerje sipas sasisë së lëndës dhe interesit të saj dhe jo në bazë minutash. Nga një mësim në tjetrin vajzat dilnin në kopshtin e shkollës, më të rriturat bisedonin nën hijen e pemëve, ndërsa të tjerat luanin lojëra të ndryshme.

Studiuesi Musa Kraja për këtë shkollë shkruan: "*Kushë Mici punoi në një shkollë të rregullt, në gjuhën shqipe, duke pasë si ndihmëse Terezina Berdicën*".¹⁵⁵

¹⁵⁴ Tomë Gjyshja "Qendra mësimore e Kushë Mices në Shkodër, gusht, 1859", "Shkodra 1961", Nr. 13, f. 195.

¹⁵⁵ Musa Kraja "Mësuesit për Kombin Shqiptar", Tiranë, 1993, f.132.

Për ta vërtetuar këtë, si dhe për të mësuar për numrin e atyre që e frekuentonin këtë shkollë, format që përdornin këto mësuese e mësojmë nga një listë emërore që mban datën “prill 1865”, listë e shkruar dhe e firmosur nga të dyja mësueset e kësaj shkolle. Lista përmban 86 emra, por nuk është e ndarë në dy grupe apo klasa, siç mund të mendohet meqenëse dy ishin mësueset që punuan në këtë shkollë. Bashkë me listën emërore është një tjetër dokument, i cili mban datën 28.8.1865. “*Shkolla femnore e këtij qyteti*” “*Vajza të drejtuese nga Maria Mici që janë dallue si për pjekuni në mësim, ashtu dhe për sjellje janë këto... (Përmenden tetë nxënëse, në mes të tyre edhe Tina Nika. Këtu përmenden edhe nëntë vajza të dalluara nga Tereze Berdica, të dalluara për studim e sjellje*¹⁵⁶).

Shkolla vazhdoi deri në vitin 1897, vit në të cilin mësuesja u largua nga nxënësit e saj për arsye të moshës.¹⁵⁷

“Shkolla e Tereze Bërdicës”

Tereze Bërdica, më 1862, në shtëpinë e saj në rrugën Daullej, hapi shkollën për vajza të cilën e thirrën “Shkolla e Tereze Bërdicës”. Tereza merrej me arsimin e vajzave që nga moshja 7 vjeç deri në moshën 14 vjeç, kryesisht të familjeve të varfra, por që shpesh ajo nuk kërkonte as pagesën



Tina e Nikës, vashduese e vepres së Kush. Mics në qendren e parë mësimore.

mujore. Mësimin e zhvillonte në një dhomë të shtëpisë. Gjatë punës së saj ajo u ndihmua nga Kusha tek e cila gjeti drejtuesen e aftë për çështjet shkollore. Në këtë shkollë punoi për 33 vjet. Ajo krahas punës së dorës, u

mësonte

nxënëseve shkrim

e këndim shqip. Në vitin 1895 u mor në shërbim në shkollën italiane si kujdestare fëmijësh të foshnjores. Nxënëset e saj u shpërndanë në shkollën e Kushes, të Tinës dhe në shkollën italiane¹⁵⁸.

¹⁵⁶ Arkivi i muzeut të Shkodrës, dosja nr.1, fondi i arsimit.

¹⁵⁷ Njazi Kazazi, vepër e cituar, f. 67.

¹⁵⁸ Tomë Gjyshja “Shkollat e para femërore në Shkodër deri në vitin 1912”, “Arësimi Popullor”, Nr.3, Tiranë, 1963, f. 62.

Një tjetër shkollë femërore ishte “**Shkolla e Tinës së Nikës**”, e cila u hap në vitin shkollor 1873-74.¹⁵⁹ Ajo do t’i shkruante Guerinit (Pashko Guerini, arqipeshkv i Shkodrës në periudhën nga 1886 deri më 1909, i cili me të drejtë është quajtur arqipeshkv i shkollave shqipe) për këtë ngjarje: *“Tashti u mbushën më se 7 vjet që unë...pata hapë një shkollë për vajzat, një pjesë të të cilave i pranova pa shpërblim dhe një pjesë kundrejt një shpërblimi të vogël. Megjithë fuqitë e mia nuk pushova, një herë tue i mësue...”*¹⁶⁰

Tina kishte qenë për tetë vjet nxënëse e Kushe Mices (shkollë që e filloi që në moshën 8 vjeç). Që në fillim Kusha do të vërente te ajo zgjuarsinë, vullnetin, shpirtin e organizimit, cilësi që bënë që ajo ta mbante shumë pranë vetes, duke e pajisur me një arsimim të veçantë. Këtë shkollë më pas e ndoqi edhe e motra Gjystja, e cila kishte prirje të veçantë për punën e dorës.¹⁶¹ Të dyja motrat si nxënëse, qenë krahu i djathtë i Kushes në mësim dhe punë dore.

Tina, si ndërtesa shkollore, përdori lokale të ndryshme. Ajo punoi si mësuese për 50 vjet, ndërsa me të motrën për 15 vjet. Në shkollën e saj u arsimuan së bashku vajza dhe djem. Djemtë nga mosha 7-10 vjeç, pasi merrnin mësimet në këtë shkollë, vazhdonin të studionin me ndonjë mësues privat, ose fillonin punën e shegertit në Pazar. Vajzat mund të vazhdonin më tej shkollën. Shkolla drejtohej nga të dy motrat dhe mbahej me kontributin e prindërve dhe të fëmijëve. Nga ana mësimore Tina zbatoi të njëjtin program të mësueses së saj Kushë Micës.¹⁶² Çdo vit arqipeshkvi i Shkodrës, emzot Pashko Guerrini, së bashku me sekretarin Dom Pjetër Gjo-Lalën, në mbarim të korrikut vinin të shihnin rezultatet e provimeve dhe të lavdëronin punën e bërë nga fëmijët, si dhe të jepnin çmime për nxënësit më të mirë në këndim e punë dore.

E rënduar nga shëndeti dhe gjendja ekonomike, në vitin 1920 iu drejtua Ministrisë së Arsimit, duke i kërkuar ndihmë për vazhdimin e shkollës, por përgjigjja qe negative, pasi shkolla ishte private dhe kjo ministri nuk mund ta mbështeste.¹⁶³

Më 9 prill 1923 kjo shkollë merr emrin “Shkolla Fillore Serreq”. Ajo u mbajt nga shteti me personel e mjete mësimore të dërguara nga

¹⁵⁹ Hajrulla Koliqi, Njazi Kazazi “Fjalori Enciklopedik”, Tiranë, 2009, f. 2492.

¹⁶⁰ Letër drejtuar Guerinit më 9 mars 1881, Arkivi i Muzeut të Shkodrës, fondi i arsimit.

¹⁶¹ Tomë Gjyshja “Me rastin e 90- vjetorit të shkollës së Tinës së Nikës”, “Arësimi popullor”, Nr. 6, 1959, f. 79.

¹⁶² Po aty, f. 81.

¹⁶³ Tom Gjyshja, artikull i cituar, f. 63.

drejtoria e arsimit të Shkodrës. Ndërsa lokali u përdor si shkollë deri në majin e vitin 1933 kur u shtetëzuan shkollat private.¹⁶⁴

Për regjimin e brendshëm dhe punën që zhvillohej në këto shkolla po citojmë një pjesë të letrës që Topich (Giovani Topich, arqipeshkv i Shkodrës) në formë urdhri, u dërgon mësueseve më 30 shtator 1859. *“Në ditët shkollore do të bahen 5 orë mësim, 3 orë paradreke dhe 2 orë mbasdreke simbas kalendarit dhe orarit që bashkangjitet. Në dhetuer, kallnuer e fruer fëmijët nuk do të shkojnë në shtëpija, por do të marrin dreken me vehte. Të ejtet mbasdreke dhe ditët e diela janë ditë pushimi. Po qe se festat bien në ditët e javës, në të ejten mbasdreke do të bahet mësim. Ndalohen ndëshkimit e fëmijve me rrahje; nxanësit dënohen në gjuhë para klasës, pa hangër. Nxanësit që nuk do të binden përjashtohen nga shkolla...”*¹⁶⁵

Përsa i përket numrit të nxënësve, sipas një relacioni të vitit 1883¹⁶⁶, numri i nxënësve në të tria shkollat është 115 dhe më 1896 vetëm në shkollën e Kushe Micës e Tina Nikës ishte 114¹⁶⁷. Siç edhe shihet numri i nxënësve që i qëndrueshëm, por *“...më 1889 kur u hapën shkollat italiane, në shkollën e Kushe Micës dhe Tinë Nikës, pati një rënie të numrit të nxënësve të regjistruara dhe frekuentuese”*,¹⁶⁸ pikërisht në këtë kohë mësuesja Tina Nik Gjergji e përshkruan kështu gjendjen e këtyre shkollave *“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”*¹⁶⁹

Tina luftoi që në shkollën e saj të rriste numrin e nxënësve dhe të përmirësonte frekuentimin. Ajo e mbajti shkollën e saj, deri në vitet 20’ të shek. XX. Në këtë shkollë në vitin 1906 mësonin 51 vajza të varfra të qytetit. Në vitin 1907 ajo kërkoi që edhe motra e saj, Gjystja, të njihet si mësuese, sepse e vetme nuk e përballonte numrin e vajzave që vinte duke u

¹⁶⁴ Po aty, f. 63.

¹⁶⁵ Topich, letër datë 30 shtator 1856, që u dërgon mësueseve të shkollave në Shkodër. Po për rregulloren e shkollave dhe sistemin e punës në to shih dhe “Instruksion për një inspektor krahinor shkollash”(dok. Nr. 820, 283, Kotorr, 22.8.1846).

¹⁶⁶ Guerini (Aktet e vizitës kanonike në Arkidioçezin e Shkodrës”, 1883), fondi i Austro-Hungarisë.

¹⁶⁷ Guerini (Aktet e vizitës kanonike në Arkidioçezin e Shkodrës”, 1897), (po këtu flet për vitin 1896).

¹⁶⁸ Mikel Prenushi, artikull i cituar, f.74.

¹⁶⁹ AMSH, Dosja e arsimit e shek.XIX. Letër e Tina Nik Gjergjit, datë 28 prill 1889.

rritur. Gjithashtu po në këtë vit, ajo kërkoi që shkolla të ndihmohej financiarisht¹⁷⁰.

Shkollat e Kushe Mices, Tina Nikës dhe Tereze Berdicës, nuk qenë shkolla fetare. Ato mbaheshin me të ardhurat që siguronin me ndihmat ekonomike të disa familjeve qytetare të kamura, të cilat ishin të interesuara dhe nuk kursenin asgjë për arsimin dhe edukimin e vajzave të tyre. Mësueset dhe shkollat që drejtonin ato përfituan edhe një shumë të vogël në lekë nga fondi austriak pas lutjeve të herëpashershme që u bënë¹⁷¹.

Përveç këtyre shkollave, pati edhe të tjera shkolla femërore në gjuhën shqipe, si shkolla e Stigmatineve (1878), e Kallmetit (1896), azili i motrave servite apo streha foshnjore në qytet (1898), shkolla plotore për vajza (1906). Po kështu në vitin 1907 u hap në Shirokë një shkollë fillore femërore, kurse me 1911, në Kallmet një shkollë fillore jo e plotë për vajza. Si rezultat i këtyre shkollave një pjesë e mirë e grave dhe e vajzave të qytetit tonë dinin të shkruanin e të lexonin. Më 2 prill 1881, treqind nxënëse të shkollave të qytetit të Shkodrës, i dërguan Dora d'Istries (princesës Elena Gjika), një penë të argjendtë dhe një letër me 300 nënshkrimet e tyre.¹⁷²

Studiuesi Jup Kastrati në një shkrim të tij na njeh me një fakt interesant: *Ai thekson "se deri në shpalljen e Pavarësisë, në rrethin e Shkodrës, kishte 47 shkolla shqipe, nga të cilat 10 për vajza"*¹⁷³.
Si mësohej në shkollë?

Programi që i thjeshtë. Mësohej: *këndim, shkrim, numratorë, vizatim, këngë, punë dore*. Me rëndësi është paraqitja e lëndëve mësimore si dhe formave që ato përdorën për dhënien e mësimit.

Shkrimi

Si metodë pune për shkrim, mësimi ndahej në tri faza:

Faza e parë: Njohja e shkronjave të alfabetit veç e veç që nga fillimi e deri në fund, shkrim i tyre me bojë. Mbas shkrimit të çdo shkronje bëhej leximi i tyre. Shkronjat i kishin ndarë në grupe dhe mbas çdo grupi bënin përsëritjen e tyre. Mësimi i shkronjave nuk bëhej në formë individuale, por përdorej puna me grupe. Mësuesja merrte një grup nxënësesh rreth tryezës dhe i mësonte shkrim e këndim.

¹⁷⁰ Mikel Prenushi "Vështrim historik mbi zhvillimin e arsimit në Shkodrën e shek.XIX", studime historike, nr.3, 1974, f.75.

¹⁷¹ Njazi Kazazi, vepër e cituar, f.67.

¹⁷² Jup Kastrati, Kontribut për historinë e arsimit në rrethin e Shkodrës deri në vitin 1912, "Arësimi Popullor", 1963, f. 72.

¹⁷³ Po aty f. 72.

Faza e dytë: Bashkimi i shronjave dhe formimi i fjalëve, sipas formës së vjetër të të mësuarit.

Faza e tretë: Formim fjalish, diktim vjershash, të cilat më vonë mësoheshin përmendësh.

Këndimi

Edhe këndimi u përmbahej tri fazave:

Këndimi i çdo shkronje veç e veç.

Këndim i fjalëve të formuara në mësimin e shkrimit.

Këndim i fjalive dhe i diktiveve.

Në periudhën para botimit dhe përdorimit t'abetarit të Gaspër Benusit, në vitin 1886, lexoheshin dhe kopjoheshin copa prej librit shqip të Zef Gualiates të vitit 1845. Nxënëset përdornin fletore dhe mbanin shënim atë që u thonte mësuesja. Duhet theksuar se këndimi dhe shkrimi përziheshin bashkë dhe se Kusha e mësueset e tjera, përdorën alfabetin e vjetër shkodran me karakteristikat e veçanta të disa bashkëtingëlloreve.

Kusha u kujdes që në fillim që nxënëset e saj të shkruanin me bojë, pastër dhe me një shkrim të bukur. Ja çfarë kujton një ish - nxënëse e saj:

*“Isha 9 vjeçe kur fillova shkollën. Shkollën e vazhdova deri në moshën 14 vjeçe, mandej u bana tepër e madhe për at kohë për t'i ra rrugës së Sarreqit katër herë n'ditë, kshtu që prind e mij më hoqën nga shkolla. Kusha na msonte këndinim, shkrim, pak numratorë, vizatim dhe krejt mas ditën kangë dhe punëdore”*¹⁷⁴. Po të shohësh fletoren e shkrimit të kësaj nxënëseje do të vërejmë një shkrim të bukur dhe me bojë. Kjo fletore përmban vjersha të ndryshme dhe në fund të çdo vjershe, është një vizatim i vogël në formë pëllumbi, saksii me lule, zemra etj.

Numratorja

Në këtë lëndë nxënëset mësonin të njihnin e të shkruanin numrat, si dhe veprime të thjeshta mbledhjeje, zbritjeje, shumëzimi e pjesëtimi në formë praktike. Jepeshin njohuri elementare për paratë që përdorreshin në atë kohë, për masën dhe për peshën.

Vizatimi

Kjo lëndë zinte një vend të rëndësishëm në këto shkolla, pasi lidhej shumë me punën e dorës dhe ishte një ndihmë e madhe për të. Fillimisht nxënëset mësonin shkrimin e vijave në drejtime të ndryshme. Më vonë mësuesja u mësonte mënyrën e kopjimit të modeleve, të cilat ua përgatiste më përpara. Modelet ua shpjegonte element për element çdo grupi

¹⁷⁴ Tom Gjyshja” Shkollat e para femërore në Shkodër deri në vitin 1912”, “Arësimi Popullor”, Nr.3,Tiranë, 1963, f.60

nxënësesh, pranë tryezës së saj të punës. Modelin e shpjeguar, secila nga nxënëset, me ndihmën e mësueses, e kopjonin në fletë të holla. Punimet fillimisht ishin të thjeshta, më vonë ndërlikoheshin dhe hidheshin në pëlhura të veçanta, në orën e punës së dorës.

Kënga

Orë të veçantë për mësimin e këngës nuk kishte, por mbasdrekave vjershat e mësuar përmendësh këndoheshin lehtë-lehtë nga mësuesja, ndërsa vajzat bënë punë dore. Mbasi dëgjohej disa herë nga nxënëset, ajo përcillej nga zërat e vajzave.

Punë dore

Mbasdite vajzat mësonin punëdore. Mësuesja i mësonte punë të ndryshme dore dhe për këtë kishin talent të veçantë. Punimet më kryesore ishin ato që përdoreshin për paja nusesh gjokse këmishash, sallmana me ixhi, të thjeshta e me zogj, etj. Mësuesja ishte pranë të gjithave vajzave, i këshillonte, i porosiste dhe i ndihmonte individualisht.

KONKLUZIONE:

Ky punim përforcon idenë se arsimimi i femrës në Shkodër ka një histori të vjetër. Qendrat mësimore (private) të hapura nga mësueset Kushe Micja, Tereze Berdica dhe Tine Nika, qenë ndër vatrat e para të dijes, duke kontribuar në arsimimin e qindra vajzave shkodrane, mbajtjen gjallë të shkrimit e këndimit në gjuhën shqipe dhe përgatitjen e tyre për jetën praktike.

Programi që përdorën, udhëzimet metodike që ndoqën për të arsimuar vajzat, dëshmojnë për një kujdes dhe punë plot pasion dhe dëshirë. Ato u mbajtën nga popullsia e qytetit.

Këto çerdhe të diturisë, patriotizmit, përparimit luajtën një rol të rëndësishëm për arsimimin e brezit të ri e veçanërisht përgatitjen e femrës, që do të mëkonin dashurinë për atdheun, jetën, për virtytet më të larta të shqiptarit.

BIBLIOGRAFIA:

1. Arkivi i Muzeut të Shkodrës, dosja nr.1 (dosja e arsimit e shek.XIX. Letër e Tina Nik Gjergjit, datë 28 prill 1889. Letër drejtuar Guerinit më 9 mars 1881 . Guerini “Aktet e vizitës kanonike në Arkidioçezin e Shkodrës”, 1883.
2. Akademia e Shkencave e Shqipërisë, “Fjalori Enciklopedik”, Koliqi Hajrulla, Kazazi, Njazi, Kristalinë K-H, Tiranë, 2009.
3. Çefa, Kolec “Arqipeshkvi” i shkollave shqipe, Albanica, nr.87, shkurt 2009.

4. Guerini, Pashko “Aktet e vizitës kanonike në Arkidioçezin e Shkodrës”, 1897 (po këtu flet për vitin 1896). Kopje e dokumentit të arkivit të kishës katolike të Shkodrës që sot ruhen në arkivin e muzeut të Shkodrës.
5. Gjyshja, Tomë “Shkollat e para femërore në Shkodër deri në vitin 1912”, “Arësimi Popullor”, Nr.3,Tiranë, 1963.
6. Gjyshja, Tomë “Qendra mësimore e Kushë Mices në Shkodër”, Gusht, 1859, Shkodra, nr. 13.
7. Gjyshja, Tomë “Shkollat e para femërore në Shkodër deri në vitin 1912”, “Arësimi Popullor”, Nr.3,Tiranë, 1963.
8. Gjyshja, Tomë “Me rastin e 90- vjetorit të shkollës së Tinës së Nikës”, “Arësimi popullor ”, Nr 6, 1959.
9. Gjyshja, Tomë “Me rastin e 100 vjetorit të themelimit të shkollës së Kushë Mices”, gazeta “Bashkimi”, Tiranë, 20.IX. 1959.
10. Jup Kastrati “Kontribut për historinë e arsimit në rrethin e Shkodrës deri në vitin 1912”, “Arësimi Popullor”, Nr. 2, Tiranë, 1963.
11. Kazazi, Njazi, “Zhvillimi i arsimit të mesëm në Shkodër”. (Nga fillimet e tij deri në vitet '20 të shek. XX), Monografi, Shkodër, 2014.
12. Prenushi, Mikel, “Vështrim historik mbi zhvillimin e arsimit në Shkodrën e shek.XIX”, Studime historike, nr. 3, 1974.
13. Topich, letër datë 30 shtator 1856, që u dërgon mësueseve të shkollave në Shkodër. Po për rregulloren e shkollave dhe sistemin e punës në to shih dhe “Instruksion për një inspektor krahinor shkollash”(dek. Nr. 820, 283, Kotorr, 22.8.1846).
14. Shllaku, Ludovik “Shkollat klerikale”. (Vështrim historik nga fillimet deri më 1924), Shkodër, 2002.
15. Kraja, Musa “Mësuesit për Kombin Shqiptar”, Tiranë, 1993.

PËR PJEKJE PËR KRIJIMIN E TERMINOLOGJISË JURIDIKE NË GJUHËN SHQIPE NË VITET E PARA PAS SHPALLJES SË PAVARËSISË SË SHQIPËRISË

Emirjona Vukaj

Universiteti i Tiranës, Fakulteti i Gjuhëve të Huaja, Departamenti i Anglishtes

**Efforts on development of legal terminology in the Albanian language
in the first years after the proclamation of the Independence in Albania**

ABSTRACT

During the first years after the proclamation of Independence of Albania in 1912, in addition to all the other problems of a new state, a great problem can be noticed with the Albanian standard language and with legal terminology in the contemporary press.

Laws until that time were written in Turkish and after the independence, the government allowed for bilingual laws to facilitate the whole process. A lot of Albanian patriots made great efforts to enable the development of a missing terminology, simultaneously with the compilation of laws.

This article explores the terminology used in the newspaper "Perlindja e Shqipërisë" in all its 56 numbers, published in two consecutive years (1913-1914), including the Canon of the Civil Administration of Albania and the Canon of Zhuria published in this newspaper, and the great attempts undertaken to compile this terminology.

The article includes a modest glossary of legal terms and a comparative approach with the legal terminology of nowadays.

Key words: legal terminology, Albanian language, great efforts, glossary of legal terms

1. Vështrim i përgjithshëm

1.1 Vështrim historik

Pas shpalljes së pavarësisë në vitin 1912, Qeveria e Përkohshme e kryesuar nga Ismail Qemali, shpalli disa ligje e kanune të tilla, si: Kanuni i Përtashëm i Administratës Civile, Kanuni i Zhuriës, Kanuni i Dëmeve, etj.

të cilat botoheshin në gazetën “Përlindja e Shqipëriës”,¹⁷⁵ e botuar në Vlorë për rreth dy vite me radhë.

Deri në atë kohë të gjitha ligjet ishin në turqisht dhe hartimi i ligjeve në shqip përballej edhe me problemet e mëdha në gjuhën e shkruar shqipe dhe sigurisht dhe me mungesën e terminologjinë juridike.

Ka disa shkrime të Kristo Floqit, që në atë kohë ishte ‘*Kryetar i Gjykatariëvet Politike e Penale të Vlorës*’ (sipas terminologjisë së kohës), në lidhje me nevojën për krijimin dhe stabilizimin e terminologjisë juridike. Ai shkruan: “*Guverna*¹⁷⁶ *dhe veçanërisht ministori*¹⁷⁷ *e Drejtësisë dha urdhër akoma të përdoret edhe gjuha Shqip, si gjuhë zyrtare nëpër zyrat ofiqiale, po mjerisht ky urdhër mbet vetëm i shkruar më kartë edhe as fare i zbatuar në veprim.*¹⁷⁸”

Pavarësisht urdhrin të Ministrisë së Drejtësisë, që krahas gjuhës turke, të përdorej gjuha shqipe, Floqi shpjegon disa nga shkaqet e mospërdorimit të shqipes nga nëpunësit duke i ndarë ata dhe në kategori, por duke shpjeguar që shkaku kryesor ishte që shumica e nëpunësve nuk dinin të shkruanin e të lexonin në shqip.

Floqi shpjegon qartë problemet në gjuhën juridike, faktin që vazhdonin të përdorshin ligjet turke dhe në gjuhën turke, ai shtron dhe problemin e vështirë të përkthimit të tyre: “*Përveç këtyre një tjetër shkak që s’përdoret gjuha Shqip në gjykatariet*¹⁷⁹ *është’ edhe ky që, përdoren sot për sot e zbatohen nomet*¹⁸⁰ *e Turqisë, ku s’është e lehtë të përkthehet kuptimi i tyre sa kaqë edhe pa të metë ne gjuhën Shqip, edhe ku gjukatësi duhet të dijë aqë mirë gjuhën gjuqore turqishte sa edhe Shqipe. Po mjerisht në gjuhën tonë s’na mungon vetëm kjo mungesë po dhe shumë të tjera. Kur se gjuha jonë ndodhet edhe në shpargat në pikëpamje literature edhe sot mezi zu të zhdrivillohet.*¹⁸¹ „¹⁸²

1.2 Vështrim gjuhësor

Duke lexuar këtë gazetë, përballesh me problemet e mëdha në gjuhën shqipe dhe në të njëjtën kohë vihet re dhe thirrja e vazhdueshme e disa patriotëve shqiptarë për të punuar për përmirësimin e gjuhës shqipe.

¹⁷⁵ Gazetë periodike e botuar në Vlorë në 56 numra nga gushti i vitit 1913 deri në mars të vitit 1914 (kryente dhe rolin e organit të qeverisë së Vlorës, megjithëse jo zyrtarisht e shpallur, pasi në këtë gazetë botoheshin vendimet e qeverisë, kanunet e ligjet që nxirte qeveria e asaj kohe).

¹⁷⁶ Qeveria

¹⁷⁷ Ministri

¹⁷⁸ Përlindja e Shqipëriës, Nr. 2, gusht 1913, Kristo Floqi, Gjyqësia në Shqipërië.

¹⁷⁹ Gjykatat

¹⁸⁰ Ligjet

¹⁸¹ Zhvillohet

¹⁸² Përlindja e Shqipëriës, Nr. 2 gusht 1913, Kristo Floqi, Gjyqësia në Shqipërië.

Janë shkruar shumë artikuj gjatë kësaj periudhe në lidhje me përdorimin e drejtë të gjuhës shqipe, të tilla si “*Bisedim Gjuhe mbië formë t’infinitit*”¹⁸³, “*Për nëpunësit*”¹⁸⁴, ku mësimi i gjuhës shqipe kërkohej si detyrim për nëpunësit që donin të vazhdonin punën në administratë, “*Shqipëtarë jemi, gjuhën s’e dimë*”, ku shprehej dhe gëzimi për përdorimin e gjuhës shqipe si gjuhë zyrtare: “*Gjuha zbukurohet kur t’a shkruaj e t’a këndojë c’do kush; se c’do gjuhë, duke u punuar, merr një zbukurim të këndëshëm; si dhe c’do gjuhë kur s’është punuar, ka humbur. Qeveria po n’a lajmëron se tashti e tutje c’do kush që dëshiron të shërbejë në punërat e saj duhet të dijë shqip. Ky lajmërim n’a mbushi plot kurajo dhe shpresë, se gjuha shqip do të msohet dhe prej atyre që s’e kanë mësuar gjer më sot.*”¹⁸⁵, ‘Gjyqësia në Shqipërië’, që ndonëse nuk është artikull i shkruar për gjuhën, shpreh shqetësimin e autorit për përdorimin e gjuhës shqipe në dokumentet zyrtare “*Ku janë Shqipëtarët që mezi e prisnin këtë ditë të bardhë, dhe c’përgati i suallëm kësaj vegle rënjore që quhet gjuha kombëtare?*”¹⁸⁶

Më tej shkruhet për detyrën që kanë të përzgjedhurit e qeverisë për ndihmesën që duhet të japin për gjuhën shqipe dhe për më tepër kritikohen rëndë nëpunësit që nuk ndërmarrnin asnjë veprim: “*Qeveria i ka zgjedhur për të zotërit e degëve sundore dhe ju ka dhënë gjithë lesimin. Këta a më mirë, më të shumët të këtyre c’kanë bërë gjer më sot mi pikëpamjen e gjuhës? A shkruhet fare gjuha shqip?... faji i pa ndyer është t’ tyre, cilët as fare s’e çajnë kokën se rrojnë e do të rrojnë në Shqipërië, se Shqipëria ka nevojë nga gjuh’ e saj vetëm, edhe se pa gjuhën shqip as do të rrojnë dot si nëpunës në Shqipërië sa do të ditur e të zotërit të jenë sicili në shërbimin e vet*”¹⁸⁷.

Mund të përmendim artikuj të tjerë, si: “*Fjala ‘mëhallë*”¹⁸⁸, “*Kombi e gjuha e tij*”¹⁸⁹, “*Bisedim Gjuhe mbië formë të vërtetë të participit*”¹⁹⁰, ku bëhen dhe krahasime me gjuhën gjermane apo perse, “*Gjuha shqipe ndër telegrame n’Austrië*”¹⁹¹.

2. Përpjekje për krijimin e një terminologjie juridike

Në lidhje me gjuhën e drejtësisë janë shkruar shumë artikuj dhe kundra-artikuj, (ku bëhen përpjekje për përkthimin e terminologjisë në

¹⁸³ Po aty, Nr. 4, fq 4-5, Nr. 33, fq. 4, 1913 S. Gjuka

¹⁸⁴ Po aty, Nr. 6, fq 2, 1913 Mihal Gramenno

¹⁸⁵ Perlindja e Shqipëniës, Nr. 11, fq. 4, 1913

¹⁸⁶ Po aty, Nr. 3, fq. 3, Kristo Floqi, 1913

¹⁸⁷ Po aty

¹⁸⁸ Po aty

¹⁸⁹ Po aty, Nr. 8, fq 1, 1913

¹⁹⁰ Po aty, Nr. 13, fq. 6, 1914, S. Gjuka

¹⁹¹ Po aty, Nr. 19, mars 1914, fq. 3

gjuhën shqipe dhe ka kundërshtime për këtë mënyrë të përkthyeri) kryesisht në lidhje me terminologjinë juridike. Një nga detyrat kryesore të qeverisë ishte hartimi i ligjeve: “Një nga detyrat e Qeveriës ishte edhe të vënit mbë rugë çështjen e Drejtësiës, cila është një nga ato të tri fuqiat më të mëdha e të parat të një Shtati...”¹⁹², ku sigurisht sfidë e madhe ishte dhe mungesa e terminologjisë juridike në gjuhën shqipe.

Në këto artikuj shohim disa sugjerime të bëra për krijimin e terminologjisë juridike:

1. Sugjerohet krijimi i një komisioni që të merret me hartimin e gjuhës ligjore

*“Po përpara se të vendosim një lloj nomesh për Shqipëriën, është nevoja m’ë madhe të rregullojmë gjuhën ligjore, si themel e bazë, mi të cilën të themelojmë gjyqësiën t’onë. Andaj e kam thënë e prap’ e them e përsërit e i lutem Qeverriës së ndershme t’onës edhe veçanërisht Ministrin të Drejtësisë, të marrin mirësiën të ftojnë zyrtarisht e me anë të shtypit me të cquarit e më të stërviturit në punët e gjyqësiës, gjykatës e avokatë të Shtetit e të bëhet një komision, i cili për pak kohë të ketë përgatitur gjuhën ligjore me skajet teknike e shkënxore që duhen pas nevojës gjyqësiës dhe pas regullavet gjuhës. Është një nga me të mbëdhenjtë shërbime që munt t’i bëjmë Kombit edhe një nga me të mirat fakte, me të cilat do bëjmë më mirë të njohur veten t’onë, do shtojmë gjuhën e fuqiën dhe do ftojmë sympathyën e botës së qytetëruar.”*¹⁹³

Autori e konsideron gjuhën ligjore si bazë të rëndësishme dhe themelin mbi të cilin mund të fillohet ndërtimi i ligjeve dhe për të pasur një gjuhë ligjore të konsoliduar; Floqi mendon se dhe rëndësia e Shqipërisë dhe vlerësimi që do t’i bëhet nga bota do jetë më e madhe.

Floqi mendon se në përbërje të këtij komisioni duhet të jenë specialistë jo vetëm të fushës, por dhe specialistë të gjuhës, apo njohës të gjuhëve të huaja: “Një Komision i mirë e i zgjedhur prej njerësve të stërvitur në administratë, gjyqësië dhe literaturë dhe në gjuhë të huaja e c’ nuk munt të bënte mi këto çështje!”¹⁹⁴.

Përsëri si Z. Kristo Floqi dhe Z. Thanas Floqi¹⁹⁵, shtrojnë çështjen e krijimi të një komisioni për të përcaktuar termat e drejtësisë dhe sugjeron që në këtë komision të ketë dhe njerëz, të cilët e dinë mirë gjuhën shqipe, përveç njerëzve të ligjit. “Një akademië e formuar ma shumë prej njerësve të gjyqit e të ligjës ene prej njerësve që dinë mirë gjuhën t’onë e të tjera

¹⁹² Perlindja e Shqipëniës, Nr. 2. Fq 3, 1913, Gjyqësia në Shqipërië, Kristo Floqi.

¹⁹³ Gazeta “Perlindja e Shqipëniës”, Kristo Floqi, Vit’i I, N.20, 1913, f. 4.

¹⁹⁴ Perlindja e Shqipëniës, Pretor apo Prefet, Kristo Floqi, 1913, Nr. 14, f. 4.

¹⁹⁵ Autor në artikuj të tjerë lidhur me terminologjinë juridike.

gjuhna mundet në pakë kohë të gjejë të gjitha skanjet¹⁹⁶ e gjyqësiës, a të drejtësiës mbarë e të pasurojë fjalorin shqip me një listë fjalësh tepër të gjatë e të plotë.”

2. Sugjerohet krijimi i një komisioni specialistësh në fushën e drejtësisë për përkthimin e ligjeve më të mira që përdoren në vendet e qytetëruara

“Këndonjësit t’onë panë mirë në No. 7 të kësaj gazete të metat që kanë nomet e Turqiës, cilët përdorim sot për sot edhe cilët s’duhen as faqe qasur në Shtetin e ri e virgjonir Shqipëtar. Duke vënë re dita ditën që zbatim i nomeve Turqiës dëm të math na sjell sa fitim, shohim që është nevoj’ e madhe për të hequr vërejtjen e ayre që e kanë detyrë, që një or’ e me parë të zgjidhet një komision njerësh të stërvitur e rahun në punët e gjyqësiës, ashtu që të përkthehen në gjuhën t’onë një sistem nomesh pe ata me të pëlqyerit e me të mbaruarit që përdoren e zbatohen sot në Shtetet e qytetëruar.”¹⁹⁷

Në gjithë këto artikuj vihet re pasiguria në përdorimin e termave, dëshira për të kontribuar dhe vështirësia e madhe, në përballje me një legjislacion të shkruar në gjuhë të huaj më parë. Jepet e njëjta këshillë si të ishte në ditët e sotme, përkthimi i një legjislacioni të konsoliduar apo kode të veçanta të vendeve të ndryshme, veçse sot me ligjet e BE-së, “*Shqipëria, si Shtet European, lipset të ketë dhe kanune gjith’ashtu europianë*”¹⁹⁸. Në të gjithë artikujt shfaqet qartë dëshira dhe vullneti për të dhënë kontribut në krijimin e një terminologjie të njësuar.

3. Krijimi i një reviste filologjike

Sugjerohet dhe botimi i një organi filologjik, ku mund të jepeshin variante të ndryshme të përkthimeve të termave dhe më pas të zgjidhej varianti që mendohej si më i arsyeshëm. “*Munt të fillojë m’u botue një e përkohshme fillollogje, ku të detyrohet të shtrojnë mentimet e tyne sa janë të zotur në pëndë e në dijenië, e masi të paraqiten disa mentime, të pëlqehet më e arsyeshmja. Tema do të parashtrohet prej ati ministri, i cili kërkon e ka nevojë për skanje teknike.*”

4. Kontribute individuale apo përkthime

Në një nga artikujt me titull “*Skanjet teknike*”, që është botuar në disa numra të gazetës me të njëjtin titull por me përmbajtje të ndryshme, ngrihet problemi i përkthimit të terminologjisë juridike dhe shpeshherë bëhen dhe vërejtje për mënyrën e përkthimit “*le pouvoir legislatif pas*

¹⁹⁶ Termat

¹⁹⁷ Gazeta “Perlindja e Shqipëniës”, Kristo Floqi, Vit’i I, N.20, 1913, f. 4.

¹⁹⁸ Po aty

mendes s'eme, mund të përkthehej shqip: fuqija ligjëbase a ligjëvuse a ligjédhanëse, .. për le pouvoir executif duhet gjetur një përkthim t'jetër se ajo 'Përmaronjësia' që kishte Gazeta asht fort e vështirë ase e tugëshmë. Nuk di në qoftë se fjala fuqia kryse ase punëkryse do t'ishin të mira e të posacme për kuptimin që na duhet' dhe jepet dhe mënyra se si vetë autori i artikullit, Aleksandër Xhuvani¹⁹⁹, do ta kishte përkthyer një term të caktuar.

*"Skanjet teknike të ushtëriës, me c'kupëtova, u-përkthyen mjaft mirë, por ato të drejtësis, më duket se nuk do t'u përkthyekan ashto mirë si e duen rjegullat e gjuhës. Te N. 2 të kësaj gazete, në një artikull përmbi gjyqësin e Shqipëris, fjalët "pouvoir legislatif et executif" ishin përkthyer shqip me këto fjalë të bukura: Nomvënësia e Përmbaronjësia. Kujtdo Shqiptari, këto fjalë do t'i rrin fort të vështira e kanë me i tingëllue fort randë në vesht sepse janë aso fjalësh të pa-strukume e të bëra jo pas rjegullavet të gjuhës."*²⁰⁰

Në kundërpërgjigje të këtij artikullit, kemi një tjetër artikull nga Z. Kristo Floqi, kur thotë: *"S'besoj t'ju shkonjë nga mëndja se neve duam të marrim patentën e fjalëve ligjore, ose duam të bëjmë no një farë tregëtie me këtë mënyrë, përkundat, duke dashur t'i shërbejm' Atdheut në këtë pikëpamje kemi gati një thesor fjalësh ligjore për të zgjedhur për të vendosur e rregulluar gjyhën ligjore , mi c'do sent gjyqësie, ashtu që t'a ketë lëndën të gatshme përpara tij, andaj ndjejmë detyrë të ftojma c'do atdhetar të rahun në punët e gjyqit e të literaturës të n'a japin dorën e të na ndihmojnë për të mbaruarë këtë cështje kaqe serioze për mos me u gabue e për mos me u bamun gjerra tragjellafike, si ato të tutshmet e të pastrukmet Nomvënësia e Përmaronjësia!"*²⁰¹

Në këtë artikull kemi një kundërpërgjigje dhe mbrojtje të artikullit të parë dhe të terminologjisë së përkthyer dhe të paktën siç shkruhet këtu, mendohej të ngrihej një grup pune për të përkthyer terminologjinë e standardizuar.

Dhe përsëri vazhdon kundërpërgjigjja ndaj artikullit të mësipërm nga Aleksandër Xhuvani, duke marrë dhe autorësinë e artikullit të parë. Debati vazhdon për terminologjinë, duke debatuar për çdo term apo fjalë për të cilën është shkruar në artikullin e Floqit. Parë në këndvështrimin filologjik, debati sjell përparim dhe mendësi të reja dhe në fund Xhuvani shprehet se *"puna e përkthimit e skanjevet edhe puna e orthografis nuk asht*

¹⁹⁹ Në shkrimin e parë, autori përdor pseudonimin Castrensis, por që në shkrimin pasardhës autori del me emrin e tij të vërtetë, Aleksandër Xhuvani.

²⁰⁰ Përlindja e Shqipënis, Skanjet teknike, Nr. 8, 1913, f. 4.

²⁰¹ Përlindja e Shqipënis, Nr. 11, 1913, Skanjet teknike të z. "Castrensis", f. 4.

puna e një njeriu të vetëm (d.m.th. të vetes t'eme a të ndonjë t'jetri), po puna e shumë vetave bashkë".²⁰²

Kristo Floqi ka shkruar shumë artikuj në lidhje me terminologjinë, "terminallogjinë", siç e quan ai atë në një shkrim tjetër "Pretor apo Prefekt?", ku përveç shpjegimeve të dhëna jep dhe etimologjinë e fjalëve dhe përdorimet e tyre në histori. Në artikull ai sugjeron përdorimin e fjalës 'prefekt' në vend të fjalës 'pretor', dhe fjalët e prejardhura 'prefekturë apo nënprefekt apo nënprefekturë' në vend të fjalëve nënpretorë e në 'nënpretoriat' (kajmekamët edhe kajmekamllëk). Në Kanunin e Përtashëm të Administratës civile të Shqipëniës²⁰³, që filloi të botohej në këtë gazetë në shtator të vitit 1913, vihen re që përdoren pikërisht këto terma të sugjeruara nga Floqi, si: Prefekti, Prefektura, Nënprefektura etj.

Një artikull tjetër "Mbi skanjet teknike të gjyqësiës",²⁰⁴ flet për punën që po bëhet në gjykatën e Elbasanit për gjuhën zyrtare, duke i shkruar shkresat në gjuhën shqipe dhe duke i përkthyer termat apo skanjet siç quheshin në atë kohë në gjuhën shqipe "të çpikme mbas mendjes t'atynë që shtrëngohen a detyrohen t'i përdorin". Por në kllapa vazhdohet të shkruhen termat në gjuhën frënge ose turke, për të lehtësuar punën e një gjykate më të lartë, në rast shqyrtimi të një çështjeje në shkallë më të lartë.

Floqi jep disa përkthime të ndryshme të terminologjisë së shkruar në gjuhën turke të tilla si "për fjalët turqishte *mydei e mydei-aleih deri sot janë përdorur këto trajta: kërkuës, i kërkomun: demandor, defandor: paditës, i padisur etj.*"

Në një nga artikujt e vitit 1914, vihet re përdorimi i fjalës "gjykatë" ndryshe nga një vit më parë kur përdorej fjala "gjykatore".

Në lidhje me termin "kushtetutë"²⁰⁵, Kristo Floqi jep disa variante për fjalën kushtetutë, duke dhënë dhe variante në gjuhë të tjera, të tilla si "Nomi themeltar i Shtetit, Kanun themeltar, Konstitutë, Konstitucion, Konstitucje a Koshtutë"²⁰⁶. Pavarësisht faktit se kushtetuta e viti 1914 u quajt statut dhe disa kushtetuta të tjera vazhduan të quheshin statute. Ndoshta varianti më i afërt për ana fonetike mund të jetë fjala "Koshtutë" ose fjala "Konstitutë", që jep Floqi.

²⁰² Perlindja e Shqipëniës, Përsëri skanjet teknike, Nr. 17, 1913, f. 4.

²⁰³ Perlindja e Shqipëniës, Nr. 25.

²⁰⁴ Perlindja e Shqipëniës, Nr. 6, 1914, Thanas Floqi.

²⁰⁵ Termi "Kushtetutë" është risi për kohën, është një term që është përdorur vonë në terminologjinë juridike; për herë të parë është përdorur për Kushtetutën e Republikës Popullore Socialiste të Shqipërisë të vitit 1976; deri atëherë përdorej termi "Statut".

²⁰⁶ Perlindja e Shqipëniës, Nr. 20, Gjyqësia në Shqipërië, Kristo Floqi .

Në vitin e dytë të botimit, vihet re një ndryshim i madh në gjuhën e përdorur në artikuj, kemi një përjasje për standardizim të gjuhës. Gazeta, e quajtur në faqen e saj të parë, “*organ për me mprojtur të drejtat kombëtoje*”, siç përmendej dhe më sipër, ka shërbyer dhe për botimin e disa Kodeve, ligjeve apo vendimeve, të tilla, si: Vendimet e Kuvendit Kombëtar të Vlonës, Kanuni i Përtashëm i Administratës civile të Shqipëriës, Kanuni i Dëmeve e Kanuni i Zhuriës. Në Kanunin e Dëmëve të bën përshtypje përdorimi i termit ‘nen’, i përdorur dhe sot në kushtetutë, ndryshon vetëm forma fonetike e fjalës, përdoret zanorja “ë” në vend të zanores “e”, “*nëni*”²⁰⁷. Kemi dhe fjalën “parëthenje”²⁰⁸ në fillim të kanunit. Te Kanuni i Zhuriës, fjala ‘nen’, tani shkruhet si e tillë por më theks sipër ‘nên’²⁰⁹.

5. Terminologjia Juridike e përdorur në artikuj dhe në Kanunin e Zhurisë dhe në Kanunin e Përtashëm të Administratës Civile

Më poshtë është hartuar një fjalorth i fjalëve apo termave juridikë, të përdoruar në artikuj të ndryshëm dhe në dy kanunet e sipërmenduar, të botuara në vite, 1913-1914, në Gazetën Përlindja e Shqipërisë dhe është bërë një ndarje e kësaj terminologjie në:

- 1. Terma të mbetur në histori**, 106 terma (terma që nuk përdoren më sot në ditët tona, disa prej tyre janë të kuptueshëm, ndonëse nuk përdoren më, por shumica janë terma të cilat nuk përdoren dhe vështirë të kuptohen në ditët e sotme).
- 2. Terma të përdorur njësorj dhe sot**, 58 terma (terma që përdoren dhe sot ose në të njëjtën formë ose më ndryshime të vogla fonetike).
- 3. Terma me ndryshime të vogla fonetike nga sot**, 40 terma (terma të cilat janë dhe sot në përdorim, por që kanë ndryshime të vogla fonetike).
- 4. Terma të njëjtë por me gjini të ndryshme nga sot**, 3 terma (p.sh., termi ‘*ligja*’, gjinia femërore, sot përdoret ‘*ligji*’, gjinia mashkullore).
- 5. Terma me ndikim nga anglishtja/gjuhët latine**, 19 terma

Terma të mbetur në histori

1. Gjqësia - drejtësia
2. Nomvënësia – Legjislativi
3. Përmarrnjësia –Ekzekutivi
4. Guverna – Qeveria
5. Gjykatorië – Gjykatë
6. Nome – ligje
7. Sistem gjykatore – sistem gjyqësor

²⁰⁷ Përlindja e Shqipërisë, Nr. 11, Kanun i Dëmeve, 1914, f. 4-5

²⁰⁸ Përlindja e Shqipërisë, Nr. 11, Kanun i Dëmeve, 1914, f. 4-5

²⁰⁹ Po aty, Nr. 13, Kanun i Zhuriës, f. 4-5, 1914

8. Gjyqesë – gjyq
9. Përfaqësonjës - përfaqësues
10. Përmaronjës - ekzekutiv
11. pretor (mytesarif) – prefekt
12. nënpretor (kajmekan) – nënprefekt
13. Sherie (gjykatorië fetare) - gjykatë për çështje fetare
14. Mexhele, tahrirate – Kod Civil apo ligje civile
15. Mirabania - bamirësi
16. Kushull’ i Austriës - Konsull
17. Pa as një za kundërshtuar- pa asnjë votë kundër
18. proklamuar (lirinë e kombit) - shpallëm
19. kushulladë - konsullatë
20. Katundarië - bashki
21. Kryekatundar - kryebashkiak
22. gjyrmimet (tahkikat) – dëshmitë e para
23. Kryepari i Qeveris - Kryetar qeverie
24. banin një **kobë** (xhyrm) – faj
25. mydei – kërkues
26. mydei-aleih - i kërkues
27. demandor – paditës
28. defandor – i padisur
29. Gjykatoreja penale - gjykatë
30. Mise - anëtar
31. Azallare –gjykatës
32. Shkronjës – stenograf
33. Zâ – votë, ose delegat
34. Poltis - pranoj
35. dragoman– përkthyes
36. i ikur (firar) – në mungesë
37. pa-cfaqisht (gabe) – në mungesë
38. nomi – ligji
- Kanuni i Zhurisë**
39. Dënuar në vdekje civile (4) –dënuar me vdekje
40. Shkresi i gjykatës (7) – sekretar (protokolli)
41. (Shëronjës (3) – doktor)
42. (Barnabënjës (3) – farmacist)
43. Fajet e dëmevet, fajet e vështirë, fajet e shëmtimevet – dëme, faje, krime
44. Primar i krahinës - kryetari
45. Nënëgjyqës 7 – fajtor
46. Prokurorë vajtorë 7 - prokuor
47. Dyer të hapëta **botësisht** 7 – me dyer të hapura
48. Do të vihet në beë 12 – nën betim
49. Rregj - Mbret
50. Dëshmorë - dëshmitar
51. Vajtori - paditësi, akuzuesi
52. Përfaqësonjësi për të mbajtur të drejtat e tij14 – avokati për të mbrojtur të drejtat
53. Për dënim, **për shpëtim** 16
54. U dha vendimi **bashkazi** a me shumicë 16
55. Nëngjyqësi lëshohet 17 – i pandehuri lihet i lirë
56. Në nënvështri të policiës 19 – në mbikqyrje
57. Shëmtuesi 20 – kriminel
58. Gjyqi pa çfaqje 20 – gjyq me dyer të mbyllura
59. Pyetësi do hetojë ngjarjen 20 -
60. I paçfaquri 21 – i pandehur në mungesë
61. Kamje 21 – pasuri
62. Letrëvendimi 21 – vendim me shkrim
63. Diktim i një vendimi 24 – rishikim i një vendimi
64. Ja vërteton, ja rrëzon 26
65. Gjykat’ e diktimit 27– gjykatë e shkallës së dytë
66. Të diktojë vendimet e zhuris 27 – të rishikojë, të rigjykojë

67. Nyja e kanunit të dënimit s'pothiset me vendimin e zhurisë 27 – s'përputhet
68. Vendimi tjetron 27 – ndryshon
69. Mos pothisurit 27 – mospërputhje
70. Përmarrim i kanunit 30 – venië në zbatim
- Kanuni i Përtashëm i Administratës Civile të Shqipërisë²¹⁰**
71. Përmarrim (detyrash) Art. 6 – kryerje detyrash
72. Pushteti përmarronjës art. 8– Pushteti ekzekutiv
73. Të prishura/ të prishuna art. 10- shpenzimet
74. Delikt art. 11- krim
75. (fajtorët) i shtie në gjyq art. 11 – hedh në gjyq
76. Urdhënimet e gjyqësive të Gjykatave art. 17– të të pandehurve
77. Hë-për-hë art. 18 - përkohesisht
78. Kumandar i gjandarmëriës 19 - komandant
79. Në sgjendje të art. 20 – në mungesë të
80. Drejtor i drejtësiës art 26 – drejtor i zyrës juridike
81. Shtati shëndetuar 26 – gjendje shëndetsore
82. Mirësoj - përmirësoj
83. Ndaloret - paraburgim
84. Misët art. 34 – anëtarët
85. Pronetarë art. 38 – pronar
86. Industrianë – industrialistë
87. Përndaj (Këshillën e Përgjithshme) at. 40- shpërndaj
88. Misi ma i motshëm art. 41 – anëtari më i vjetër
89. Dhanie 69 - taksë
90. Falimenta 69 – falimentim
91. Delikt (xhunga) 69 – faj
92. Biletë vote²¹¹ 71 (rei pusullash) – votë
93. Arkë 73 (të hedhin biletën në arkën e përgatitur) – kutia e votimit
94. Shpëhet me sigurië 74 – çohet në formë të sigurt
95. Gjykatore e paqes (mahqeme-i-sullhie) 75 –
96. Hiqet mbi ata short 75 – hidhet me short
97. Ka të drejtë t'a ngrerë në gjyq 82 – ka të drejtë ta hedhë në gjyq
98. Vepërime vetore (muamelat shahie) 83 – veprime personale
99. Të çprovojë (ispat) kërkesën 82 – të japë prova
100. Damin që j'u prur 82 – që iu shaktua
101. Dënohen me porosië (tenbjh) 84 – këshillim
102. Të riturit në shkallën e npunësiës 85– ngritje në detyrë
103. Kryembledhës (ser tahsildar) 86
104. Gjyrmimet (tahkikat) 87 – verifikimet
105. Kobë (xhyrm) 87 – faj ose krim
106. Paudhësië 87 – padrejtësi

Terma të përdorur nësoj dhe sot

1. Nëpunës
2. Drejtësië
3. Procedura Civile
4. Procedura Tregëtarë
5. Kodi Penal
6. prokuror
7. fuqiët **dorëzane** - mbiemri në përdorim
8. Huamarrës
9. Ministër i Punëve të Jashtme
10. Ministër i Punëve të Brendshme
11. Sekretar

²¹⁰ Kanuni i përtashëm i administratës civile të Shqipërisë (22 nëntor 1913), është një akt me karakter kushtetues, Shih Anastasi Aurela, Historia e të drejtës Kushtetuese në Shqipëri, 1912-1939, Pegi, Tiranë 2007

²¹¹ Art. 72 “Bileta e votës asht një copë kartë e bardhë. Cilido zgjedhës do të shkruajë me dorën e tij emënin dhe mbi emënin e aqe njërvet sa janë tri të katërtat e misëvet që formojnë këshillën e krahinës; në qoftë se zgjedhësi s’di të shkruajë, ahëre biletën e shkruan një njeri te i cili ka besim.

12. Ministër i Financave
13. Dogana
14. Postë- telegrafë
15. mocion
16. miting
17. I pandehur
18. Prokuror
19. Proces-verbali i mbledhjes
20. nënshkruaj
21. nënkryetar
22. krim
23. Zyrë e përmarrimit
- Kanuni i Zhurisë**
24. do ketë fuqi për një vit
25. notër (8)
26. nënshkrim (10)
27. nënë kryesinë (12)
28. dënim (16)
29. u dha vendimi me shumicë (16)
30. gjyqi mbarohet (18) – ndryshim në formën pësore
31. dënimi i fajtorit (18)
32. Kabineti
- Kanuni i Përtshëm i Administratës Civile**
33. Gjyq art. 16
34. Gjykatës art. 16
35. Tregje dhe panairë art. 18
36. Drejtor i financave art. 19
37. Drejtor i Drejtësiës 19
38. Drejtor i Arësimit 19
39. Drejtor i Bujqësiës-Tregtiës-Punëve Publike
40. Burgje art 26
41. Qeverrim art. 26 – qeverisje
42. Shumicë absolutë art. 42
43. Votin art. 42 – votën, kemi ndryshim gjinie
44. komisia zgjedhëtare 71 – komisioni i zgjedhjeve
45. Të vulosur 71
46. Vulë
47. Trupi i gjykatoriës 79 – trupi gjykues
48. Damshpërblim (tazminat) 83
49. Dënohen me gjobë 84
50. Dënohen me pushim nga puna 84
51. Të emënuarit 85 – të emëruarit
52. Pensioni 85
53. Emënohet me vendim të këshillit të Ministrëve 86
54. Sekretar i nënprefekturës
55. Gjukim i npunësve
56. Në qoftë se faji i tij vërtetohet 87
57. T'i bahet gjyqi 87
58. Të drejtat të fituarë

Terma me ndryshime të vogla fonetike nga termat e sotëm

1. Qeverrië, qeverria - qeveria
2. Shtati – Shteti
3. Ministori – Ministri
4. Dorëzanie -dorëzani
5. Sekfestro (*plackat që janë bërë sekuestro*) – Sekuestruar
6. Drejtaria - drejtoria
7. Ambasaduar - ambasador, ndryshim fonetik
8. arqivist -arkivist
9. Këshillues - këshilltar

10. Përfaqësuës, përfaqësonjës – përfaqësues
11. Urdhëne të policiës – urdhra,
12. rregulltore - rregullore
13. Zgjedhjat - zgjedhjet
14. Avukat, por shihet dhe avokat në artikuj të tjerë
15. Nëni - neni
16. Zhdrivillim – zhvillim

Kanuni i Zhurisë

17. Me dyer të hapëta botësisht (7) – të hapura
18. Notër (8) - noter
19. Të qohet fajtuar (18) – të quhet/shpallet fajtor
20. Gjyqi mbarohet (18) – ndryshim forme, sot veprorë
21. Letrë ftim (21) – letër ftesë, ftesë për në gjyq

Kanuni i Administratës Civile

22. Urdhënime administrative art 5. – urdhër administrativ
23. Shëkim i çastjeve Art. 9 – shqyrtim i çështjeve
24. Krimë shëmtim art. 11 – krim
25. Këshillongjësi art. 19 – këshilltar
26. Kanunet financorë art. 23 - ligjet financiare
27. Kundreq Art. 25 – kundrejt
28. Proqes-verbale art. 33 – i njëjti term
29. Industrianë – industrialistë
30. Përndaj 40- shpërndaj
31. Rrugacësië - rrugacëri
32. Komisia zgjedhëtoe 71 – komisioni i zgjedhjeve
33. Çpallen emënat – shpallen emrat,
34. Damshpërblim 83 – dëmshpërblim
35. Vepërime vetore 83 – veprime personale
36. Të emënuarit 85 – të emëruarit
37. Me urdhëratë 86 – me urdhër
38. Speqialist 86 – specialist
39. Gjykim i npunësve – gjykim i nëpunësve
40. Të drejtat të fituarë – të drejta të fituara

Terma të njëjtë por me gjini të ndryshme nga sot

1. Ligja – ligji
2. Këshilla e Ministrave - Këshilli i Ministrave

Kanuni i Përtashëm i Administratës Civile

3. Voti art. 42 (çdo anëtar do t'a apë votin me dorën e tij) – vota, kemi ndryshim gjinie nga mashkullore në femërore

Terma të ndikuar apo të përkthyer nga anglishtja/gjuhët latine²¹²

1. proklamoj - proclaim
2. Motion - mocion
3. miting - meeting
4. demandor – demander
5. defandor – defander
6. Ambasaduar- ambassador
7. Këshilla e Ministrave –Council of Ministers
8. Ministori – Ministri
9. Kodi - code

Kanuni i Zhurisë

10. Pretendim i prokurorit – prosecutor's pretence
11. Kabineti - cabinet
12. Notër – notery

Kanuni i Përtashëm i Administratës Civile

13. Duria - duration
14. S'mbushën konditat – did not fulfill the conditions

²¹² Anglishtja vetë ka një ndikim të madh nga latinishtja

15. Vepron për dy vjet 80 – acts
16. Ekzekutimi i detyrës 84– duty execution
17. Me urdhëratë të suveranit (yqymdar) 86 – at the order of the sovereign
18. Proponim (inha) 86 – proposal
19. Speqialist 86 – specialist

PËRFUNDIME:

Përpyekjet e atdhetarëve shqiptarë kanë dhënë një kontribut të madh në formësimin e gjuhës juridike, jo vetëm thjesht të periudhës kur ata kanë jetuar, por kanë lënë pas një trashëgimi në terminologjinë juridike.

Në fjalorthin e mësipërm, janë marrë në shqyrtim 226 fjalë apo terma juridikë të përfshirë në Kanunin e Përtashëm të Administratës civile të Shqipërisë dhe Kanunin e Zhurisë dhe në artikuj në lidhje me përdorimin e gjuhës juridike dhe vihet që 108 terma nga këto kanë dalë nga përdorimi dhe 58 terma juridikë apo terma të administratës shtetërore vazhdojnë të përdoren dhe sot në ditët tona, të tilla, si: *‘qeveria, ministër, i pandehur, nënshkruaj, mocion, prefekt, prokuror, zyrë e përmbarimit, drejtësi, procedura civile, kodi penal, noter, dënim, gjyq, gjykatës, shumicë absolute, vulë, dëmshtëpërblim etj’*, 40 terma kanë ndryshime të vogla fonetike, por një pjesë e madhe e këtyre termave vazhdojnë të jenë në përdorim, ka disa terma që kanë ndryshuar gjini, vetë termi *“ligj”*, në atë kohë përdorej në gjininë femërore *“ligja”*, termi *“vota”* sot gjinia femërore, dikur ishte *“voti”* gjinia mashkullore apo *“këshilli i ministrave”* sot gjinia mashkullore, dikur ishte *“këshilla e ministrave”*, gjinia femërore

BIBLIOGRAFIA:

1. Kristo Floqi, E drejta themelore ose Kostitucionare, Shkodër, Shtypshkroja Franciskane, 1920.
2. Luan Omari, Aurela Anastasi, E drejta Kushtetuese, ABC, Tiranë, 2008.
3. Historia e Shtetit dhe e së drejtës në Shqipëri, Luarasi, Tiranë, 2001.
4. Luan Zelka, Gazeta e Qeverisë së Vlorës, (1913-1914) Përlindja e Shqipërisë, 1997, Globus R.
5. Përlindja e Shqipërisë, Organ për të mbrojtur të drejtat Kombëtare, Prishtinë 2012, Biblioteka Kombëtare dhe Universitare e Kosovës, Prof. Dr. Sali Bashota, Prof. Dr. Aurel Plasari, Riprodhim jubilar Fotostatik .
6. Kanuni i Përtashëm i Administratës Civile të Shqipërisë.
7. Kanuni i Zhurisë.
8. Kanuni i Dëmeve.

Artikuj (Gazeta, Përlindja e Shqipërisë)

1. Gjqësia në Shqipërië, Kristo Floqi, 1913, Nr. 2.
2. Gjqësia në Shqipërië, Kristo Floqi, 1913, Nr. 3.
3. Zaëdhanie, 1913, Nr. 3.
4. Gjqësia në Shqipërië, Kristo Floqi, 1913, Nr. 7.
5. Për Nëpunësit, Mihal Grameno 1913, Nr. 7.
6. Skanjet teknike, Castrensis, 1913, Nr. 8.
7. Kombi e gjuha e tij, D.V 1913, Nr. 8.
8. Shqipëtarë jemi, gjuhën s'e dimë!, 1913, Nr. 11.
9. Skanjet teknike të z. "Castrensis" Kristo Floqi, 1913, Nr. 11.
10. Fjala Mëhallë, 1913, Nr. 11.
11. Krijimi i Statutit për Shqipëriën, 1913, Nr. 13.
12. Pretor apo Prefet? 1913, Kristo Floqi, Nr. 14.
13. Komisionet ndërkombëtare për Shqipëriën, 1913, Nr. 15.
14. Përsëri Skanjet teknike, Aleksandër Xhuvani, 1913, Nr. 17.
15. Gjqësia në Shqipërië, 1913, Kristo Floqi, 1913, Nr. 20.
16. Bisedim Gjuhe mbië formë t'infiniteit, S. Gjuka Nr. 33, f. 4
17. Vendimet e Kuvendit Kombëtar të Vlonës, numra të ndryshëm.
18. Gjuha Shqipe ndër telegram n'Austrië, Nr. 19, 1914.

**PAMJE NGA KONTRIBUTI I SHQUAR
I ALEKSANDËR XHUVANIT
NË MENDIMIN PEDAGOGJIK SHQIPTAR**

*(Me rastin e 100-vjetorit të zhvillimit të psikologjisë dhe të pedagogjisë
si lëndë të veçanta në shkollën shqiptare)*

Vehbi Hoti

Universiteti i Shkodrës “Luigj Gurakuqi”, departamenti i Mësuesisë

**Aleksander Xhuvani’s Contribution to the Albanian
Pedagogical Thought**

It was a hundred years ago, in the academic year 1913-1914, that the subjects of psychology and pedagogy began to be taught in the Albanian language at the Normal School in Elbasan. This achievement of the Albanian education is closely related to Professor Aleksander Xhuvani’s contribution.

Consequently, this study focuses on his creative, erudite, and editorial undertakings in the field of pedagogy and didactics. It highlights Xhuvani’s invaluable contribution which considering it to be a milestone of the Albanian psychological, pedagogical and didactic thought based on a scientific western inclination.

Njëqind vjet më parë në shkollën shqipe (në vitin mësimor 1913-1914), filluan të zhvillohen në gjuhën amtare, si disiplina të veçanta lëndët e psikologjisë e të pedagogjisë. Kjo lidhet me Shkollën Normale të Elbasanit dhe personalitetin e shquar të shkollës e të mendimit pedagogjik dhe psikologjik shqiptar, prof. dr. Aleksandër Xhuvanin.

Me emrin e Aleksandër Xhuvanit (1880-1961), janë të lidhura disa nga momentet më të rëndësishme të zhvillimeve pedagogjiko-arsimore e kulturore shkencore të vendit tonë.

Ai vuri gur themeli në zhvillimin e shkencës së mirëfilltë të pedagogjisë shqiptare me orientim perëndimor e taban kombëtar.

A. Xhuvani ishte mësues e drejtor shkolle, organizator i talentuar i arsimit kombëtar, luftëtar i radhëve të para për demokratizimin e laicizimin

e shkollës. Ai ishte ndër figurat më kryesore të tri kongreseve arsimore të viteve 1920, 1922 dhe 1924, hartues më i shquar i teksteve mësimore gjatë gjysmës së parë të shekullit XX.

Fillimet e përkushtimet e A. Xhuvanit ndaj mësuesve, shkollës e arsimit kombëtar, lidhen me njohjen e miqësinë që krijoi me Luigj Gurakuqin në Napoli të Italisë. Me ndërhyrjen e këmbënguljen e Gurakuqit, Ministria e Jashtme dhe ajo e Arsimit të Italisë, miratuan emërimin e Xhuvanit në vitin 1906, si mësues të gjuhës shqipe në kolegjin e San Demitrio të Koronës, në vendin që kishte ngelur bosh që nga vdekja e De Radës.

Puna e parë që bëri Gurakuqi sapo mori njoftimin që ishte emëruar drejtor i Normales së Elbasanit 1909, ishte ftesa që i dërgoi A. Xhuvanit për t'u bashkuar me të për ngritjen e organizimin e Normales.

Përgjigjja pozitive e Xhuvanit e gëzoi së tepërmi Gurakuqin, i cili në letrën e datës 24 tetor 1909 shkruante “*Jam i kënaqun që Aleksandri m'i dëgjoi arsyet e mia që të jetë edhe ai një nga punëtorët e shkollës normale*”.²¹³

Që nga viti 1909 e deri në vitin 1920, Normalja u mbyll dhe u rihap pesë herë. Ishte Gurakuqi dhe Xhuvani që sa herë e mbyllnin përpiqeshin ta rihapnin.

Ishte Gurakuqi, tashmë Ministri i Parë i Arsimit Shqiptar, që rihapi në vitin shkollor 1913/14 Normalen e Elbasanit dhe emëroi drejtor të saj Aleksandër Xhuvanin, ku shërbeu për shumë vite (1909, 1913/14, 1922/23 deri 1929, 1933-1934).

Normalja e Elbasanit dhe ushtrimorja e ngritur pranë saj më 1922/23, u bë laboratoriu ku u përpunuan idetë e pikëpamjet pedagogjiko-didaktike të A. Xhuvanit.

Aktiviteti pedagogjik dhe shkencor i Prof. A. Xhuvanit është i gjerë dhe i shumanshëm. Krahas shumë librave, studimeve e artikujve, Xhuvani i kushtoi shkollës, mësuesve dhe pedagogjisë veprën shkencore-pedagogjike “*Fillime të pedagogjisë për shkollat normale e për mësuesit e fillores, pjesë e dytë: Didaktikë e Edukatë, botuar në Elbasan më 1926. Kjo vepër e përpunuar, e plotësuar dhe e ndryshuar në shumë drejtime, u ribotua nga autori më 1937 nën titullin “Fillime të pedagogjisë, pjesë e dytë; didaktika”*, pa përfshirë pjesën e edukatës që mendohej të dilte si libër më vete. Në këtë botim të dytë do të mbështetemi më së shumti për të dhënë mendimet e vlerësimet për një nga drejtimet themelore të kontributit të autorit në fushën e mendimit pedagogjik shqiptar.

²¹³ (AQSH, Fondi Luigj Gurakuqi, Dosja 55, dokumenti 99).

Çfarë përfaqëson “Didaktika e Xhuvanit”.

“Didaktika” e Xhuvanit përbëhet nga 17 kapituj ku trajtohen problemet themelore të përmbajtjes e të organizimit të procesit mësimor. Fillimisht trajtohet objekti, detyrat dhe rëndësia e didaktikës, kuptimi mbi të mësuarit, qëllimi dhe karakteri i të mësuarit, lëndët mësimore të shkollës fillore, ndarja, zgjedhja dhe rëndësia e tyre; plani e programi mësimor i shkollës dhe llojet e ndërtimit të tyre; orari i mësimeve dhe kërkesat për hartimin e tij. Më pas trajtohen problemet themelore të lëndës, si koncepti për metodat mësimore, zgjedhja e metodave, procedimet logjike e psikologjike në metodat mësimore, llojet e metodave dhe kërkesat për zbatimin e tyre; shkallët formale të të mësuarit dhe qëndrimi ndaj tyre, si dhe parimet themelore të të mësuarit. Po ashtu trajtohen “Personaliteti i mësuesit”, puna e shkollës dhe e familjes dhe e marrëdhënieve në mes tyre, hallkat e sistemit arsimor e detyrat e tyre, kërkesat për pajisjet e shkollës e kushteve të nevojshme higjeno-sanitare etj. “Didaktika” mbyllet me kapitullin “Rrymat e reja të të mësuarit e të edukatës”, ku trajtohen sistemet e ndryshme pedagogjike e metodike të organizimit të procesit mësimor, më të përhapura në atë kohë. Siç shihet, nga përmbajtja e veprës “Didaktika”, Xhuvani e zgjeron objektin e saj, duke përfshirë edhe pjesë të tjera të pedagogjisë që përbëjnë organizimin e sistemit arsimor dhe drejtimin e shkollës, rolin e familjes dhe bashkëpunimin me shkollën, si dhe kapitujt që përbëjnë sot disiplina të veçanta, si historinë e pedagogjisë dhe higjenën shkollore. Libri “Fillime të Pedagogjisë, Didaktikë dhe edukatë”, botuar më 1926 dhe ai i përpunuar i vitit 1937 nga Xhuvani, janë botimet e para të mirëfillta pedagogjike, duke u bërë kështu ndër iniciatorët e punës pedagogjike shkencore, të përhapjes e të propagandimit të njohurive pedagogjike.²¹⁴

Kontributi shkencor-pedagogjik e didaktik i Xhuvanit është i gjerë dhe rrok problemet themelore të kësaj shkence. Ne do të veçojmë disa prej tyre.

Së pari, për nga përmbajtja dhe problemet që trajton, nga fryma që e përshkon dhe rrugët që përcakton për zhvillimin e organizimit të procesit mësimor, “Didaktika” e Xhuvanit është në udhën e zhvillimit të mëtejshëm të mendimit pedagogjik, demokratik e patriotik të rilindësve tanë të mëdhenj dhe shtron e zgjidh shkencërisht mjaft probleme pedagogjike e

²¹⁴ Prof. Bedri Dedja, Shënimi mbi historinë e mendimit pedagogjik shqiptar, Tiranë, 1972, f. 3-10, 97-101; Prof.dr. Nuri Abdiu, Mbi historinë e mendimit psikologjik shqiptar (deri më 1939). Botim i dytë, Tiranë, 2000.

metodike, duke u mbështetur në mendimin pedagogjik botëror e në arritjet më të mira të tij, si dhe në përvojën e shkollës sonë të asaj periudhe.

“*Didaktika*” e Xhuvanit është ndërtuar me baza shkencore, patriotike e demokratike dhe luajti një rol me rëndësi në zhvillimin e shkencës sonë pedagogjike.

Procesin mësimor me të drejtë e vlerësonte si art dhe si shkencë “*Didaktika, thonte ai, asht shkencë në pikëpamje të dijes që i jep nxanësit, asht art në pikëpamje të përdorimit e të zbatuemit të gjanavet të msueme*”.²¹⁵

Xhuvani përcakton drejt objektin dhe rëndësinë e didaktikës si shkenca mbi problemet e të mësuarit që u jep përgjigje pyetjeve të tilla: Përse të mësohet? Çka do të mësohet? Qysh do të mësohet? Kush do të mësojë dhe ku do të mësohet? Ai e shihte didaktikën si shkencën e artin e punës së mësuesit, përcakton drejt raportin e saj me pedagogjinë e metodikat e veçanta. E rëndësishme është të theksohet se Xhuvani shtron me forcë karakterin edukativ të të mësuarit, unitetin në mes të mësimin dhe edukimit, duke edukuar kështu frymën e patriotizmit. “*Dashuria për atdheun, - thuhet në “Didaktikën” e Xhuvanit, - është një burim virtytesh të larta; prandaj duhet të kujdeset shkolla për atë duke e vënë në vijën e parë*”.²¹⁶

“*Didaktika*”, duke qenë tekst mësimor për shkollat normale që nxirrnin mësues, si dhe një libër i vlefshëm për masën e arsimtarëve të fillores, jepte mundësi që ata të përvetësonin konceptet, metodat e parimet në baza shkencore për kohën e në frymë patriotike e demokratike të organizimit e të zhvillimit të procesit mësimor e të punës në shkollë.

Së dyti, “*Didaktika*” e Xhuvanit u mbështet në një sërë sistemesh pedagogjike që ishin më në zë në Evropë. Meritë e tij është se në shumë drejtime u mbështet në përpunimin e pikëpamjeve të përfaqësuesve më të shquar të mendimit pedagogjik përparimtar të deriatëhershëm, si të Komenskit, Pestalocit, Diztervegut etj. Por ai ka qenë edhe nën ndikimin e sistemit pedagogjik të Herbartit, sidomos kur trajton procedimin psikologjik të metodës dhe shkallët formale të të mësuarit. Duke u ndikuar nga Herbarti, Xhuvani nuk i mori shabllon pikëpamjet e tij, por u përpoq të luftonte e të hidhte poshtë disa nga të metat e tij.

Duke trajtuar katër shkallët formale të Herbartit, ai nuk pranonte zbatimin e tyre mekanik të shpëputur nga lënda e temat mësimore, nuk pranonte ndrydhjen e vetëveprimtarisë së nxënësve e shabllonizmin e punës

²¹⁵ A. Xhuvani, Fillimi i pedagogjisë, pjes e dytë, Didaktika, Tiranë, 1937, f. 8.

²¹⁶ A. Xhuvani, Fillimi i pedagogjisë, pjes e dytë, Didaktika, Tiranë, 1937, f.7-9.

së mësuesit. "... *Shkallët formale*, - shkruante Xhuvani në veprën "Didaktika", - e lidhin mësuesin të ndjekë vetëm një rrugë pune, duke e shtrënguar që të shkojë gjithnjë po mbas një plani a skeme të mësimit e duke ia penguar veprimin e tij të lirë".²¹⁷

Shkallët formale të të mësuarit, Xhuvani i shihnte të nevojshme vetëm për mësuesit e rinj për t'u treguar rrugën nëpër të cilin do të shtjellojnë mësimin, kurse "*Mësuesi i praktikuar s'ka nevojë të madhe të shkojë pas atyre shkallëve, se ai është i zoti të shtjerë në veprim dispozitat e veta mendore dhe mjeshtërinë e tij të fituar në pedagogji*".²¹⁸

Megjithëse e trajton parimin didaktik të Komenskit të të mësuarit sipas natyrës "*shko përpara në mësim, ashtu sikur shkon natyra në punët e saja*" gjatë gjithë tekstit të "*Didaktikës*", shtrohet kërkesa që në procesin mësimor të shkojmë pas natyrës së njeriut në përgjithësi, pas natyrës së nxënësit dhe veçorive të zhvillimit të tij fizik e psikik, në veçanti. Duke vënë theksin në parimet "*shko përpara në mësim, ashtu si e kërkon natyra e njeriut*" dhe "*mëso sipas psikologjisë së fëmijëve*". Në këtë kuadër ai kërkon që mësimi të shkojë nga e njohura tek e panjohura, nga e lehta tek e vështira, nga e afërta tek e largëta, nga e veçanta tek e përgjithshmja, nga shembulli tek rregulli, nga gjanat (sendet, objektet) tek shenjat e tyre. Kur trajton kuptimin mbi metodat mësimore, nuk pranon përpjekjet e Pestalocit për të gjetur një metodë të vetme mësimore e me vlerë të përgjithshme që përdoret në çdo lëndë; apo kur trajton organizimin e shkollës fillore, llojet e mësimit, nxjerr në pah të metat e mësimit individual e të atij Bell-Lankaster, duke i dhënë përparësi mësimit kolektiv në bazë klase.²¹⁹

Ai flet për veprën e Marie Montesorit, për planin Dalton e sistemin e Vinetkës, për planin e Jenës dhe metodën e Dekrolit apo të Agasit, duke mbajtur edhe qëndrimet e veta.

Ndër shqiptarët ishte njohësi më i mirë e më kompetent i mendimit më të përparuar psikologjik, pedagogjik e didaktik botëror.

Të gjitha këto tregojnë për qëndrimin krijues, e në një farë shkalle dhe qëndrimin kritik të Xhuvanit ndaj rrymave të ndryshme pedagogjike, për kulturën e gjerë dhe për përgatitjen e shëndoshë pedagogjike e shkencore që kishte, për njohjen e thellë të shkollës sonë dhe të procesit mësimor, për mjeshtërinë e lartë të organizimit të zhvillimit të mësimit dhe të aftësitë për të bërë përgjithësimin shkencor, pedagogjik e metodik të

²¹⁷ Vepër e cituar, f. 79.

²¹⁸ Po aty, f.80.

²¹⁹ Po aty, f. 106

përvojës. Ai i futi mësuesit shqiptar në rrjedhat e pedagogjisë e të didaktikës bashkëkohore evropiane.

Së treti, A. Xhuvani, trajtoi gjerësisht personalitetin e mësuesit dhe etikën profesionale të tij.

Një vend të rëndësishëm në gjithë veprën e aktivitetin pedagogjik të Xhuvanit, zë figura e personaliteti i mësuesit, vlerësimi i lartë i misionit të tij dhe kërkesat e gjera që kishte për kryerjen sa më të mirë të detyrës në shërbim të shoqërisë dhe të atdheut. Ai parashtrroi një sërë kërkesash ndaj mësuesit dhe punës së tij, një kod të plotë qëndrimesh e sjelljesh të mësuesit që sot kanë marrë statusin e një disipline të veçantë me emërtimin “*Etika profesionale e mësuesit*” apo “*Pedentologjia*”, gjë që ka filluar, vitet e fundit të trajtohet si e tillë edhe në Shqipëri, ku do të theksonim punimin e prof. dr. Adem Tamos të vitit 1988 “*Etika profesionale e mësuesit*” dhe veçanërisht trajtimin e gjerë të plotë e të shumanshëm nga prof. dr. Musa Kraja në monografinë e botuar kohët e fundit me titull “*Mësuesi, pedagogu. Personaliteti. Etika e tyre*”, Tiranë, 1912. Xhuvani nuk e pa asnjëherë mësuesin vetëm si mësimdhënës, por njëherazi edhe si edukator. Ai e çmon shumë punën e mësuesit dhe përgjegjësinë e tij për mbarëvajtjen e procesit mësimor-edukativ dhe përgatitjen e nxënësve. Por, që t’ia arrijë qëllimeve të mësimin dhe të edukimit, mësuesi, thoshte Xhuvani, duhet të jetë i pajisur me veti të mira dhe të kryejë pa të meta detyrat. Në vetitë që duhet të ketë mësuesi, ai thekson ato fizike, mendore e morale. Para mësuesit, shtrohet kërkesa për një formim të gjerë kulturor e shkencor, pedagogjik, psikologjik e metodik, duke thënë se “... duhet të ketë një dije të plotë mbi çdo gjë që ka për të mësuar, jo vetëm këtë, por ai duhet të përpiqet në të gjithë jetën e vet për formimin kulturor e shkencor”.²²⁰ Ky formim i mësuesit duhet të shtrihet në radhë të parë mbi pedagogjinë dhe psikologjinë e përgjithshme, në teorinë e edukatës dhe në metodikat e lëndëve të ndryshme dhe në mënyrë të veçantë, në psikologjinë femërore. E gjithë kjo përgatitje e gjerë, duhet ta ndihmojë mësuesin për ta njohur e studiuar nxënësin, pa të cilën Xhuvani as që e mendonte organizimin e zhvillimin e procesit mësimor-edukativ e rezultatet pozitive të tij. Prandaj shtronte detyrën që “objekti më i parë i studimit të mësuesit duhet të jetë fëmija, jo fëmija theoretik, por fëmija i gjallë që ka përpara tij e të cilit do t’i japë educate”.²²¹

Xhuvani kërkon që Kërkesat për formimin sa më të mirë shkencor e profesional të mësuesit dhe punën e vazhdueshme e të përhershme për

²²⁰ Po aty, f. 93.

²²¹ Po aty, f. 93.

kualifikimin e tij, të lidheshin ngusht me pasionin e dashurinë e madhe për profesionin e për nxënësit. Prandaj mësuesi, përpara se të shkojë në shkollë, duhet të përgatitet mirë, të përgatitë çdo gjë që i duhet për mësim, në mënyrë që t'ua shtjellojë mirë mësimin nxënësve, sipas rregullave didaktike. Këtë kërkesë Xhuvani e shtronte jo vetëm për mësuesit e rinj, por edhe për ata që kanë një praktikë të gjatë pune, të cilët “... nuk duhet të vijnë në shkollë pa i parë e çilë librat ku do të punojnë”.²²² Mësuesi nuk duhet t'ia lejojë vetes të shkojë në shkollë i papërgatitur pse, siç e shprehte edhe në artikuj të tjerë pedagogjikë “...mësuesi i pagatitur (I papërgatitur – shënimi im), është si “kallami që e lot era” dhe (si) “I dehuri që s’di të hedhë këmbët”.²²³ Kjo përgatitje e lartë duhet të shoqërohet me zellin e vullnetin e madh të mësuesit për punën e detyrën e tij, në mënyrë që të jepet i tërë pas punës së shkollës, pa përtesë e pa mërzitje. “Mësuesi që e merr punën e shkollës me përtesë dhe mërzitet në klasë, shkruante Xhuvani, ai s’ka për të pasë kurrë përfundime të mira në punën e vet”.²²⁴ Zellin e vullnetin në punë, kryerjen e detyrave pa përtesë e pa mërzitje nga mësuesit, Xhuvani e shikonte jo vetëm si cilësi të domosdoshme për zhvillimin e mirë të mësimin, por edhe si faktor që ndikon në edukimin e nxënësve, sepse “atje ku punojnë mësuesit, punojnë edhe nxënësit pa përtesë”, atje shkolla ka disiplinë dhe klasa rregull e mobilizim.

Në cilësinë e detyrat e mësuesit me të drejtë i jepet rëndësi taktit pedagogjik të mësuesit. Për përpunimin e taktit pedagogjik Xhuvani shtron këto kërkesa para mësuesit: të ketë dashuri për fëmijët, të ketë durim dhe të jetë fytyrëçelë në punën me ta dhe kudo të japë vetë shembullin e mirë personal.

Së katërti, dashuria për fëmijën, besimin në forcat e mundësitë e zhvillimit të tyre, përbën një tipar thelbësor të sistemit pedagogjik të A. Xhuvanit dhe të kërkesave të tij për etikën profesionale të të mësuarit.

Dashurinë për fëmijët e konsideron si nga gjërat e para e më të rëndësishme që duhet kërkuar nga çdo mësues pa përjashtim. “Pa këtë dashuri edhe mësuesi më i zoti, - shkruante Xhuvani, - nuk do të jetë kurrë një edukator i mirë”. Në thelb, ai ishte për një dashuri kërkuese, që në themel ka interesimin për jetën e aktivitetin e fëmijëve, si dhe kërkesën për kryerjen e detyrave. Në këtë kuadër, Xhuvani kërkonte nga mësuesi, që të ketë një dashuri të vërtetë ndaj nxënësve, e cila shtrihej tek ata që mësojnë mirë e tek ata që janë të dobët në mësim, si ndaj nxënësve të urtë, ashtu

²²² Po aty, f. 94

²²³ Aleksandër Xhuvani, artikull Të bamit gati të mësuesit për mësim; Revista pedagogjike “Edukata e Re”.

²²⁴ Po aty, f. 93.

edhe ndaj atyre të padisiplinuar dhe në mënyrë të veçantë të ketë dashuri ndaj fëmijëve “... më të vobegët e më të lanët e popullit” (në kuptimin e një gjendjeje ekonomike të varfër). Dashuria e mësuesit ndaj nxënësve trajtohet si kusht i krijimit të një atmosfere të shëndoshë pune në klasë, si një faktor që lehtëson punën e mësuesve edhe të nxënësve, që i bën të dy palët të punojnë me gëzim e fitim (dhe si pasojë e krijimit të kësaj atmosfere, nxënësit lidhen dhe afrohen më shumë me mësuesin). Xhuvani, duke kërkuar dashurinë e vërtetë të mësuesit ndaj nxënësve, njëherazi është kundër përkëdheljeve e lajkave, dashurisë së rreme e të shtirë, kundër tërheqjes së mësuesve ndaj gabimeve e të metave të nxënësve, të cilat i konsideronte si shenjë dobësie.

Mësuesi i ka fituar të gjitha, thoshte Xhuvani, në qoftë se nxënësit çdo gjë e bëjnë me qejf. Për t’ia arritur kësaj, shtron para mësuesit kërkesën e zbatimit të një toni të përhershëm optimist e të gëzueshëm në punë, të cilën në “*Didaktikën*” e formulon me kërkesën “*mësuesit të jenë fytyrëçelë*”, si një cilësi të domosdoshme të tij. Një ton i tillë i gëzueshëm e optimist në marrëdhëniet me nxënësit lufton pesimizmin, e bën më të lehtë punën e nxënësve dhe i shtyn ata për të mësuar gjithnjë e më mirë. Siç thoshte Xhuvani, “*Ka ndryshim të madh një klasë, ku mësuesi i vranët, e bën punën me mërzi, përdhuni e pa qejf, prej një klase, në të cilën punon një mësues i gëzueshëm e fytyrëçelë*”.

Ai vë në themel të punës së mësuesit me fëmijët parimin e vetëveprimit, nxitjen e interesave të tyre. Kërkonte që nxënësit të jenë aktiv, të vetëveprojnë, mësuesi t’i nxitë e t’i ndihmojë gjithnjë duke i lënë të lirë të flasin, të kallëzojnë e të përgjigjen vetë, t’i nxisë që të këqyrin (vrojtojnë), të mendojnë e të kërkojnë vetë “*të flasin vetë mbi gjanë e gjetun, vetë t’i masin, t’i caktojnë, t’i krahasojnë gjanat, vetë të nxjerrin ... (prej tyre) përfundime*”. Ai i përmbahej sentencës se “*Mësuesi që flet shumë i nxjerrë nxënësit memecë*”. Pedagogu ynë kishte besim tek fëmija e në mundësinë e edukimit të tij. Ai thotë se “*Fëmija do të ketë gjithnjë diçka për ta lavdëruar*”, zhvillimin e vetëveprimit të fëmijës, shtronte kërkesën se mësuesi “*... nuk duhet të durojë që nxënësi në mësim të dëgjojë pa vepruar, por të kujdeset, që si gjatë mësimi, si dhe përpara e pas këtij të veprojë vetë, e të ruhet që të mos pengojë mendjen vepruese të fëmijëve duke ndrydhur individualitetin e tij*”.

Që mësuesi të kryejë si duhet misionin e tij, Xhuvani, shtron me të drejtë kërkesën që ai të jetë një figurë e pastër morale, me sjellje e qëndrime të njëjta në shkollë e në jetën private që gjithkund, në çdo gjë e në çdo kohë të jetë shembull për sjelljen e qëndrimin e nxënësve.

Duke u nisur nga këto, ai është kundër mësuesve grindavecë, thashethemexhinj të padrejtë, kryeneçë e përtacë dhe kërkon unitetin në punë të të gjithë mësuesve të shkollës. Për mungesën e këtij uniteti Xhuvani thoshte: “*S’ka gjë më të shëmtuar dhe të hidhur, për dëm të shkollës e për shembull të keq përpara nxënësve sesa dizarmonija në mes të trupit mësimor të të njëjtës shkollë*”.²²⁵ Ai kërkonte që mësuesit të jenë njerëz me shpirt të madh dhe ideale të qarta e solide në profesionin e tyre. “*Në qoftë se ka profesion – thonte ai – që nuk qas njerëz të vegjël e pa ideal ky asht profesioni i mësuesit*”.

Së katërti, A. Xhuvani ishte tekstologu i shquar shqiptar.

A. Xhuvani është një nga tekstologët më të shquar shqiptarë. As një autor shqiptar nuk mund të matet me kontributet e tij në këtë fushë. Firmën e tij e mbajnë rreth 50 botime nga fusha e tekstologjive, tekste shkollore, antologji e manuale për mësues e nxënës, origjinale dhe të përmirësuara. Janë tekste në shërbim të mësuesve dhe të pedagogëve, nxënësve e studentëve të të gjitha cikleve të studimit, që nga klasa e parë e shkollës fillore dhe gjer në shkollën e lartë. Ai dha kontribute me vlera origjinale dhe shkencore, jo vetëm për tekstet e psikologjisë e të pedagogjisë, por edhe për abetaret, librat e gjuhës shqipe e të këndimit për shkollën fillore e 7 - vjeçare, për gjuhën shqipe e letërsinë në shkollën e mesme e të lartë, për historinë e letërsisë së huaj, letërsinë e vjetër shqipe dhe letërsinë arbëreshe.

Hartimi i teksteve mësimore përbën një nga drejtimet themelore të interesave të tij si mësues e edukator, si psikolog e pedagog, si studiues dhe shkencëtar.

Për shumë vite me radhë shkollat fillore të Shqipërisë gjatë pavarësisë punuan me abetaret e Xhuvanit, si edhe me ato të hartuara në bashkëpunim me Pertef Pogonin. Kështu p.sh., abetarja e vitit 1931, pati shtatë botime (1931-1938).

Veprat psikologjike, pedagogjike e didaktike të A. Xhuvanit, shërbyen për disa dhjetëvjeçarë si një nga burimet kryesore të përgatitjes, të kualifikimit të mësuesve shqiptarë. Shtypi i kohës shkruante se “*Veprat e Aleksandër Xhuvanit “Edukata”, “Didaktika”, edhe “Psikologjia”, janë tagjia (ushqimi – shënimi i im VH) e parë e çdo mësonjësi shqiptar*”, (Revista “Shkolla shqiptare”, Nr. 55).

Këtë kontribut ai e filloi me botimin e tekstit të parë “*Libri i gjuhës a gramatikë*” për klasën e tretë të shkollës fillore në vitin 1919 dhe e vazhdoi me tekste të shumta gjer në vitet ‘50 të shekullit të kaluar.

²²⁵ Po aty, f. 93.

Në tekstet mësimore gjetën shprehjen e drejtpërdrejtë formimi i lartë psikologjik, pedagogjik, metodik e shkencor i Xhuvanit, origjinaliteti dhe puna krijuese e tij.

A.Xhuvani shtronte kërkesa të larta ndaj hartuesve të teksteve shkollore. Ai kërkonte që ata të kenë njohuri të gjera shkencore, të analizojnë e studiojnë tekstet e burime të literaturës në gjuhë të huaj, të kenë një përgatitje të mirë psikologjike, pedagogjike, metodike e gjuhësore, të njohin arritjet më të mira bashkëkohore në këto fusha, të konsultohen me mësues me përvojë.

Në aspektin psikologjik, pedagogjik e didaktik, është veçanërisht kërkues për hartimin e teksteve për nxënësit e shkollës fillore. Ai kërkonte që tekstet t'u përshtaten aftësive psikologjike të nxënësve, veçorive të moshave të tyre. Me të drejtë theksonte se është më e lehtë të hartohet një tekst për shkollat e larta se sa një tekst për klasat e ulëta të shkollës fillore. Për këtë këshillonte që në tekstet e shkollës fillore autorët të mos zgjaten fort e të mos e ndërlikojnë mendjen e nxënësve të vegjël me mësim mbi fuqitë e tyre, por të përpiqen të paraqesin gjërat më të nevojshme të lëndës në mënyrë sa më të qartë, sa më të kuptueshme, me një gjuhë të qartë e të shprehur bukur, të jenë të pajisur me aparatën e duhur didaktiko-metodik, me komente, shpjegime, shembuj e ushtrime.

Tekstet, sipas Xhuvanit, duhet të ndihmojnë nxënësit në përvetësimin logjik të lëndës, të edukojnë qëndrimin kritik të nxënësve, në aftësimin e tyre për punë të pavarur, të ndikojnë në zhvillimin e shkathtësinë e shprehive, në pasurimin e fjalorit dhe në formimin e kulturës gjuhësore të tyre.

Xhuvani ngulmonte që tekstet të kenë vlera të spikatura edukative, frymë kombëtare, patriotike e demokratike.

Ai vetë që një shembull i shkëlqyer në të gjitha këto drejtime.

Duke e parë në vështrim të përgjithshëm, krijimtaria psiko-pedagogjike e Xhuvanit, është një trashëgim i pasur e me vlerë në lëmin e teorisë dhe të praktikës shkollore, didaktike e edukative. Ajo ndihmoi në fillimet e zhvillimit të mendimit pedagogjik shqiptar e të praktikës sonë shkollore. Veprat e shkrimet e tjera në këtë fushë, e radhisin A. Xhuvanin në përfaqësuesit më të shquar të mendimit pedagogjik përparimtar të periudhës së Pavarësisë, si një nga figurat kryesore të pedagogjisë shqiptare dhe një nga didaktët më të mëdhenj të saj.

Ai pati meritën se e orientoi shkollën e mendimin pedagogjik, si dhe didaktikën shqiptare, që në hapat e parë në shtetin e pavarur drejt arritjeve më të mira perëndimore. Kjo gjë po bëhet realitet gjatë këtyre dy dekadave të fundit të zhvillimeve demokratike të Shqipërisë.

Xhuvani hodhi gur themeli jo vetëm në fushën e psikologjisë së përgjithshme, të pedagogjisë e të didaktikës shqiptare, por hapi shtigje për lëvrimin e psikologjisë moshore, psikologjisë së edukimit e psikologjisë patologjike.

LITERATURA:

- I. *Vepra, studime dhe artikuj të Aleksandër Xhuvanit.*
1. *Fillime të pedagogjisë për shkollat normale e për mësuesit e fillores. Pjes' e dytë. Didaktikë e Edukatë*, Elbasan, 1926.
2. *Fillime të pedagogjisë pjes' e parë. Psikologjia për shkollat normale e për mësueset e filloret.* Tiranë, 1933.
3. *Fillime të Pedagogjisë. Pjes' e dytë. Didaktika. Shpallje e dytë e shtueme dhe e përmisueme.* Tiranë, 1937.
4. *Kujtesa*, "Revista pedagogjike", vjeti III, 1925, Nr. 1, 2, 7-8.
5. *Fantazia*, "Revista pedagogjike", vjeti III, 1925, Nr. 11-12, vjeti IV, 1926, Nr. 1,2,4. Historiku i qendrave të interesës, "Shkolla kombëtare", mars, 1938.
6. *Personaliteti*, "Përpjekja shqiptare", prill, 1938.
7. *Edukata e fëmijëve me të vërtetën*, "Nëntori", 1956, Nr. 3.
8. *Foleja kombëtare. Broshurë komerative. Botuar me rastin e dyzetëvjetorit të Institutit Kyrias*, 1991-1931.
9. *Diskutim i Aleksandër Xhuvanit në Mbledhjen e dytë të Këshillit të Përgjithshëm Arsimor*, "Arsimi popullor", 1947, Nr. 8-9, gusht-shtator.
10. *J. H Pestalozzi, Jeta e vepra e pedagogjia e tij*, Elbasan, 1927.
11. *Nevojat shkollore*, "Shkreptima" I, 1.11.1911, f. 14.
12. *Shkolla Normale*, "Shtypi", 26.XII.1923, f. 42.
13. *Cili quhet edukatuer, sipas veprës së pedagogut gjerman G. Kerschenstein*, "Bashkimi", 28.XI.1924, f. 32 dhe 12.XII.1924, f. 36.
14. *Aforizma pedagogjike* (Mendime pedagogësh të ndryshëm). "Mësuesi" 1928, nr. 708, f. 218-221.
15. *Si mund të organizohet arsimi fillor*, "Gazeta e Korçës", 22 dhe 24.III.1928
16. *Lëvizja pedagogjike të botës*, "Edukatë e re", 1930, nr. 2, f.82-84.
17. *Një didaktikë e re n'italisht*, "Përpjekja shqiptare", 1937, nr. 8, f. 80-88.
18. *Historia e Normales s'Elbasanit* "Shkolla kombëtare", 1937, nr. 5, f. 13-16.
19. *Fjalim i mbajtur me rastin e 25 vjetorit të Shkollës Normale*, "Normalisti", 1934, nr. 4-5, f. 5-12.

II. Disa botime të veçanta kushtuar jetës dhe veprës së Aleksandër Xhuvanit apo aspekteve të veçanta të kontributeve të tij në fushën e psiko-pedagogjisë, arsimin, mësimin dhe të edukimit.

1. *Historia e Arsimin dhe e mendimit pedagogjik shqiptar*, I, ISP, Tiranë, 2003.
2. *Studime për nder të Aleksandër Xhuvanit*, Akademia e shkencave e RPSSH, Tiranë, 1986.
3. *Graceni Bardhyl, Aleksandër Xhuvani, Jeta dhe veprat*, Tiranë, 1980.
4. *Koliqi, Prof. dr. Hajrullah – Aleksandër Xhuvani, Puna edukative-arsimore dhe pikëpamjet pedagogjike*, Prishtinë, 1987.

5. Temo, Dh. Temo, *Aleksandër Xhuvani psikolog dhe mendimtar i shquar shqiptar*, SHBLSH, Tiranë, 1984.
6. *Aleksandër Xhuvani*. (Me rastin e 100-vjetorit të lindjes), ILP i Shkodrës, Shkodër, 1980.
7. *Abdiu, Nuri, Mbi historinë e mendimit psikologjik shqiptar (deri më 1939)*, Botim i dytë, SHB Universitare UFO Press, Tiranë, 2010.
8. Dedja, Prof. Akademik, *Shënime mbi historinë e mendimit pedagogjik shqiptar*, Tiranë, 1972.
9. Rexhepagiq Dr. Jashar, *Zhvillimi i arsimit dhe i sistemit shkollor të kombësisë shqiptare në territorin e Jugosllavisë së sotme deri në vitin 1918*, Prishtinë, 1970.
10. Kraja, Prof. dr. Musa, *Mësuesi, pedagogu, Personaliteti, Etika e tyre*, SHB "Vllamari", Tiranë, 2012.
11. Hoti, Prof.as.dr. Vehbi Hoti, *Luigj Gurakuqi për shkollën shqipe dhe arsimin kombëtar*. SHB "Camaj-Pipa", Tiranë, 2002.
12. Shefki Osmani, *Studime filologjike dhe pedagogjike*, Akademia e shkencave, Tiranë, 1986, f. 211-216.

JETA SHKENCORE

I. VEPRIMTARI SHKENCORE

Instituti i Studimeve Albanologjike, Fakulteti i Shkencave Shoqërore, Departamenti i Gjuhësisë, pranë Universitetit të Shkodrës “Luigj Gurakuqi”, në bashkëpunim me Qendrën Kulturore Turke “Junnus Emre”, organizuan Konferencën shkencore ndërkombëtare: “*Leksikografi Tahir Dizdari dhe turkologët për shqipen*”.

Programi i Konferencës

Seanca plenare

- Fjala e hapjes nga Rektori i Universitetit të Shkodrës, prof. dr. Artan Haxhi
- Përshëndetje

Seanca e parë

Drejtuan seancën: Prof.dr. Artan Haxhi, prof.dr. Tomor Osmani, Filiz Yılmaz, akad. Kolec Topalli, akad. Jani Thomai, prof.dr. Irfan Morina.

1. A. Haxhi-T. Topalli, “*Sami Frashëri turkolog dhe albanolog i shquar*”.
2. Jani Thomai, “*Zhvillime fjalëformuese të orientalizmave në gjuhën shqipe (sipas “Fjalor i orientalizmave në gjuhën shqipe” i T.Dizdarit)*”.
3. Kolec Topalli, “*Një botim i vonuar: “Fjalor i orientalizmave në gjuhën shqipe” i Tahir Dizdarit*”.
4. Irfan Morina, “*Letërkëmbimi i Tahir Dizdarit me turkologë*”.
5. Xhevat Lloshi, “*Fjalori i T. Dizdarit si pikënisje për hulumtime të reja*”.
6. Emil Lafe, “*Personaliteti i Tahir Dizdarit përmes fjalorit të tij*”.
7. David Luka, “*Ndihmesa e Tahir Dizdarit për historinë e fjalëve të gjuhës shqipe*”.
8. Ramiz Zeka, “*Rreth botimit të fjalorit të Tahir N. Dizdarit*”.
9. Feti Mehdiu, “*Përjetësimi i disa fjalëve të rralla në fjalorin e T. Dizdarit*”.
10. Tomor Osmani, “*Rreth sistemit shkrimor arabo-turk në shqipë*”.
11. Alfred Çapaliku, “*Vjersha për Shqipërinë nga katër kronikanë turq të shek.XV*”.

Seanca e dytë

Drejtuan seancën: Prof.dr. Xhevat Lloshi, prof.dr. Valter Memishaj, prof.as.dr. Mimoza Priku, prof.dr. Imri Badallaj, prof.dr. Shaban Sinani, dr. Adem Balaban.

1. Valter Memishaj, “*Një vështrim mbi Fjalorin e fjalëve të rralla të T. Dizdarit*”.
2. Shaban Sinani, “*Emri i Lahutës në Fjalorin e Tahir Dizdarit*”.
3. Adem Balaban, “*Leksikografia e Tahir N. Dizdarit*”.
4. Bünyamin Çağlayan, “*Pikëpamjet e Sami Frashërit për gjuhën turke dhe fjalorët turqisht*”.
5. Fatbardha Hoxha, “*Mbi poetikën e letërsisë së bejtexhijve*”.
6. Imri Badallaj, “*Olivera Jashar-Nasteva mbi turqizmat në gjuhët ballkanike me theks të veçantë në gjuhën shqipe*”.
7. Asllan Hamiti, “*Shtrirja e orientalizmave në të folmet shqipe të Maqedonisë*”.
8. Lindita Latifi, “*Vepra e Dizdarit, kontribut i pashoq në Turkologjinë Ballkanike*”.
9. Mimoza Priku, “*Vendi i Carlo Tagliavinit në Fjalorin e T. Dizdarit*”.
10. Rr. Draçini - Gj. Çuni, “*Në gjurmë të bibliotekave të hershme*”.
11. Orjeta Baja, “*Veprat e Fishtës burim leksemash për fjalorin e T.Dizdarit*”.

* * *

Universiteti i Shkodrës “Luigj Gurakuqi”, Instituti i Studimeve Albanologjike dhe Departamenti i Gjuhësisë, promovuan më datë 21 mars 2013, ditën e enjte, ora 11.00 në sallën e konferencave pranë Bibliotekës së Universitetit, monografinë “Gjergj Fishta. Gjuha dhe stili” (I, II) të studiueses Shefkije Islamaj. Në këtë veprimtari pati një pjesëmarrje të gjerë pedagogësh dhe studentësh. Ishte i pranishëm edhe Rektori i universitetit, prof.dr. Artan Haxhi.

Nga veprat shkencore të studiueses do të përmendnim:

Çështje të sinonimeve në gjuhën shqipe, Prishtinë, 1985;

Fjalor i fjalëve të huaja, IA, Prishtinë, 1987;

Gjuha e Jakov Xoxes, IA, Prishtinë, 2000;

Kultura gjuhësore dhe përdorimi estetik i gjuhës, Tiranë, 2002;

Gjuha, ligjërimi dhe fjala, IA, Prishtinë, 2004;

Gjuha dhe identiteti, Shtëpia botuese “Toena”, Tiranë, 2008, me të cilën ka fituar çmimin vjetor “Pjetër Bogdani” të Lidhjes së Shkrimtarëve të Kosovës;

Gjergj Fishta – Gjuha dhe stili I, IA, Prishtinë, 2012;

Gjergj Fishta – Gjuha dhe stili II, IA, Prishtinë, 2012.

* * *

Universiteti i Shkodrës “Luigj Gurakuqi”, Fakulteti i Shkencave Shoqërore, Departamenti i Gjuhësisë në bashkëpunim me shtëpinë botuese “Dituria”, organizuan në Bibliotekën Shkencore të Universitetit, ditën e hënë, më 29 prill, prezantimin e botimit në shqip të veprës studimore sociolinguistike: “*Përzgjedhje midis alternativash në standardizimin e shqipes dhe shkrime të tjera*”, të studiueses Janet Byron.

* * *

Qendra e Studimeve Albanologjike (Tiranë), organizoi në sallën e konferencave pranë Rektoratit të Universitetit të Shkodrës “Luigj Gurakuqi”, konferencën shkencore me titull “*Papa Klementi XI dhe familja Albani*”. Lektor kryesor ishte prof. dr. Eqrem Zenelaj. Kjo veprimtari u zhvillua nën përkujdesin e znj. Jozefina Topalli, Kryetare e Kuvendit të Shqipërisë.

* * *

Biblioteka shkencore e Universitetit të Shkodrës “Luigj Gurakuqi”, në bashkëpunim me bibliotekën “Marin Barleti”, më 19.06.2013, promovuan në sallën e konferencave “Walter Höflechner”, faqen elektronike “*Arkivat dixhitale Shkodër*” – adsh.unishk.edu.al.

Në këtë aktivitet u kumtuan ligjëratat e mëposhtme:

Nisma dixhitale në Bibliotekën Universitare, Alida Luka, drejtore e Bibliotekës Universitare.

Arkivi dixhital, qasje e re e trashëgimisë kulturore, Gjovalin Çuni, drejtor i Bibliotekës “Marin Barleti”.

Dublin Core dhe skeda dixhitale, Olimpia Kakarriqi, përgjegjëse e fondit Albano-Balkanologjik.

Menaxhimi i arkivit, Sidita Halluni, IT (Biblioteka “Marin Barleti”).

Teknologjitë e përdorura në Arkivat Dixhitale, Gjergj Sheldija, IT (Biblioteka Universitare).

* * *

Instituti i Studimeve Albanologjike pranë Universitetit të Shkodrës “Luigj Gurakuqi”, në bashkëpunim me Institutin e Gjuhës dhe të Letërsisë Malazeze në Podgoricë, promovuan më datë 2 tetor 2013, në sallën e konferencave të Bibliotekës Shkencore të Universitetit të Shkodrës “Luigj Gurakuqi”, botimin e përbashkët të librit “*Leksikon i gjuhëtarëve të shquar shqiptarë*”, të autorëve prof. dr. Artan Haxhi dhe prof. dr. Tefë Topalli.

* * *

“*Adem Demaçi dhe vepra e tij*”, titullohej veprimtaria shkencore e organizuar nga Fakulteti i Shkencave Shoqërore dhe Lidhja e Shkrimtarëve të Kosovës më datë 30 tetor 2013, ora 13:00, në sallën e konferencave të Bibliotekës Shkencore Universitare. Në këtë takim u promovua kolana e plotë e veprave të këtij autori, e cila përfshinte këto tituj: “Fërkime” (tregime), “Gjarpinjtë e gjakut” (roman), “Libër për Vet Mohimin” (roman), “Heli e Mimoza” (roman), “Nëna Shegë e pesë gocat” (roman), “Shkrumbnajë e dashuri” (roman), “Alb Prometeu” (roman), “Politika dhe pushka” (dramë), “Tung vargu im” (poezi).

Veprimtaria vijoi me kumtesat: Dr. Arben Prendi: “*Tematika, problematika dhe bota e personazheve në disa romane të Adem Demës*” (Me objekt romanet “Gjarpinjtë e gjakut”, “Alb Prometeu”, “Dashuria kuantike e filanit”).

Prof. dr. Tefë Topalli – Dr. Anisa Kosteri: “*Prurje gjuhësore nga të dy dialektet në prozën artistike të Adem Demaçit*”.

Dr. Elindë Dibra: “*Adem Demaçi legjendë e gjallë*”.

Prof. as. dr. Rrezarta Draçini: “*Një trajtim psikolinguistik i prozës së Adem Demaçit*”.

Dr. Flora Brovina: “*Figura e Adem Demaçit në letërsi*”.

Prof. Abdyl Kadolli: “*Drama kombëtare në dramën artistike*”.

* * *

Fakulteti i Shkencave Shoqërore i Universitetit të Shkodrës “Luigj Gurakuqi”, në bashkëpunim me Shtëpinë Botuese “Toena”, organizuan ditën e premte, më datë 8 nëntor 2013, promovimin e librit “*Fjalori rimor i Dritëro Agollit*” i autorit Mina Gero.

Nga pasthënia e këtij volumi informohemi se ky është i pari fjalor i këtij lloji gjer më sot i botuar në gjuhën shqipe. Fjalori pasqyron pasurinë rimore të poezisë së Dritëro Agollit, si dhe pasurinë gjuhësore që është hedhur në përdorim në funksion të rimës. Të gjitha lidhjet rimore poetike të kësaj poezie janë paraqitur në dy trajta: a- në formën e lidhjeve rimore gjuhësore, sipas rendit alfabetik të fjalës titull; b- në trajtën e fjalësit. Në poezinë agolliane, në funksion të rimës janë aktivizuar 7700 njësi semantike. Ndër pesëdhjetë fjalët më të përdorura, në këtë funksion, vendin e parë e zë fjala unë, e përdorur 780 herë. Më shumë se 2000 frazeologji e shprehje janë hedhur në përdorim. Ja edhe disa të dhëna të tjera statistikore rreth dendurisë së përdorimit të fjalëve në funksion rimor: në krye të pjesëve të ligjëratës qëndrojnë emrat, të përdorur 47 668 herë. Fjalët dhe format e ndryshme të fjalëve me theks parafundor janë përdorur 74 175 herë. Format e fjalëve me dy rrokje gjenden të përdorura 53 749 herë. Rreth 280 skema rimore ndeshen në poezinë e Agollit. Në strofat me gjashtë vargje janë përdorur 49 lloje skemash rimore. Sipas sasisë së përbërësve rimorë, vendin e parë e zënë lidhjet rimore dyshe që kapin shifrën 43 367. Edhe vetëm këto pak të dhëna dëshmojnë mirëfilli se gjuha shqipe ka edhe aftësi të shumta rimëformuese. Fjalori u drejtohet, në radhë të parë, studiuesve dhe krijuesve që lëvrojnë poezinë rimore. Si gjithnjë, ata do të kenë pranë këshillën, përkrahjen dhe trashëgiminë e vyer edhe të poetit të madh Dritëro Agolli.

Folën: Prof. dr. Tomor Osmani, prof.dr. Tefë Topalli, prof.as.dr. Mimoza Prik, prof.as.dr. Rrezarta Draçini.

Në fjalën e tij autori i librit Mina Gero, shprehu kënaqësinë dhe falënderimet e tij, për kolegët dhe studentët, që bënë të mundur organizimin e këtij promovimi.

* * *

Fakulteti i Shkencave Shoqërore, Instituti i Studimeve Albanologjike me mbështetjen e Konsullatës Austriake të Nderit organizuan më 18 dhjetor 2013: Akademinë shkencore ndërkombëtare “100 vjet “*Hylli i Dritës*”. Kjo veprimtari zhvillohet në kuadër të 100-vjetorit të daljes së numrit të parë të revistës “*Hylli i Dritës*”, këtij periodiku të

rëndësishëm kulturor, filologjik, letrar, etj. Botimi i këtij periodiku ishte një ngjarje e shënuar jo vetëm për Shkodrën, por për të gjithë Shqipërinë.

Hapi konferencën Dekania e FSHSH, prof. as. dr. Mimoza Prikuri; përshëndeti Rektori i Universitetit të Shkodrës “Luigj Gurakuqi”, prof. dr. Artan Haxhi, foli gjithashtu Drejtori i Institutit Albanologjik të Prishtinës, prof. dr. Hysni Matoshi, përshëndeti Konsulli Austriak i Nderit, z. Gjergj Leqejza.

Kjo veprimtari u zhvillua në tri seanca ku u kumtuan këto kumtesa, sipas programit të mëposhtëm:

Programi Seanca I (Auditori 3)

1. Fatbardha Hoxha (Shkodër): “*Profili poliedrik i të përkohshmes “Hylli i Dritës”*”.
2. Hysen Matoshi (Prishtinë): “*Hylli fishtian i dritës*”.
3. Tomor Osmani (Shkodër): “*Hylli i Dritës” për çështje gjuhësore dhe alfabetin e shqipes*”.
4. Emin Kabashi (Prishtinë): “*Koncepti kombëtar i Hyllit të Dritës*”.
5. Mark Marku (Tiranë): “*Elitat kulturore françeskane dhe “Hylli i Dritës”*”.
6. Nikë Ukgjini (Shkodër): “*Lëvrime i temave biblike në “Hyllin e Dritës”*”.
7. Willy Kamsi (Shkodër): “*Kontributi i revistës “Hylli i Dritës” për historinë e Shqipërisë (dokumente)*”.

Seanca II (Auditori 3)

1. Emil Lafa (Tiranë): “*Përjetime për atë Justin Rrotën*”.
2. Gjovalin Shkurtaj (Tiranë): “*Fillesa të mbara të etnografisë së komunikimit në shkrimet diturore të “Hyllit të Dritës”*”.
3. Tefë Topalli, Anisa Kosteri (Shkodër): “*Hylli i Dritës 1913-1923 për drejtshkrimin e shqipes*”.
4. Shefkije Islamaj (Prishtinë): “*Hylli i Dritës” dhe gjuha shqipe*”.
5. Mimoza Gjokutaj (Tiranë): “*Çështje të mësimit të gjuhëve përmes faqeve të “Hyllit të Dritës”*”.
6. Anila Omari (Tiranë): “*Kontributi i “Hyllit të Dritës” në studimet filologjike shqiptare*”.
7. Thoma Dhima (Gjirokastër): “*Emri i Shqipërisë dhe shqiptarëve në revistën “Hylli i Dritës”*”.
8. Mustafa Ibrahim (Shkup): “*Rëndësia e botimit të frazeologjizmave në “Hyllin e Dritës”*”.
9. Evalda Paci (Tiranë): “*Shkrimet e vjetra shqipe në revistën “Hylli i Dritës” (1913-1944)*”.
10. Mimoza Prikuri (Shkodër): “*Revista “Hylli i Dritës” në shënimet bibliografike të Carlo Tagliavinit*”.

11. Ina Arapi (Vjenë): *“Kolë Rrota dhe ngritja e lektoratit të shqipes në Universitetin e Vjenës”*.
 12. Rrezarta Draçini (Shkodër): *“Kontributi i Austrisë në botimet e “Hyllit të Dritës”*.
 13. Orjeta Baja-Merita Hysa (Shkodër): *“Elemente të rrafshit fonetik në shkrimet gjuhësore të “Hyllit të Dritës”*.
 14. Rezearta Murati (Shkodër): *“Hylli i Dritës” për një gjuhë letrare të përbashkët shqipe”*.
 15. Erzen Koperaj – Sereta Koperaj (Shkodër): *“Prejardhja e shqiptarëve përmes “Hyllit të Dritës”*.
- Seanca III (Salla e Senatit)
1. Alfred Çapaliku (Shkodër): *“Hylli i Dritës” nën drejtimin e Vinçes Prendushit*.
 2. Dhurata Shehri (Tiranë): *“Shumësia e diskurseve të “Hyllit të Dritës”*.
 3. Shaban Sinani (Tiranë): *“Fryma e Hyllit të Dritës në veprimin shkencor të Institutit të Studimeve Shqiptare”*.
 4. Paulina Hoxha (Shkodër): *“Traditat zakonore të Dukagjinit sipas At Benardin Palajt”*.
 5. Zeqira Neziri (Shkup): *“Eposi heroik shqiptar nëpër faqet e “Hyllit të Dritës”*.
 6. Naile Imami (Beograd): *“Përgënjeshtrimi i mistifikimeve në një libër antishqiptar nga ana e P. Marin Sirdanit OFM”*.
 7. Diana Kastrati (Tiranë): *“Hylli i Dritës”, ikona e publicistikës shqiptare”*.
 8. Elindë Dibra – Fatmir Vadahi (Shkodër): *“Çështje të arsimit në radhët e “Hyllit të Dritës”*.
 9. Arben Prendi (Shkodër): *“Kontributi i revistës “Hylli i Dritës” për mbledhjen e studimin e folklorit dhe letërsisë gojore shqiptare”*.
 10. Eduard Ndreca – Bendis Kraja (Shkodër): *“Historia e Mirditës e pasqyruar nga faqet e “Hyllit të Dritës”*.
 11. Gëzim Puka – Gjovalin Çuni (Shkodër): *“Kontribute për botimin e “Hyllit të Dritës” (personeli ndihmës)*.

* * *

Universiteti i Shkodrës “Luigj Gurakuqi”, Fakulteti i Drejtësisë, departamenti Juridik, organizuan ditën e shtunë, më 21 dhjetor 2013, ora 12:00, në sallën e Bibliotekës së Universitetit, veprimtarinë promovuese “Dy libra të një shkence”, të dr. Entela Hoxhaj “E drejtë kushtetuese e

krahasuar (Rishikimi i Kushtetutave në Evropë)”; Dr. Florian Bjanku “*Çështja e pronave në Shqipëri (Sfida me shtetin ligjor dhe të drejtat e njeriut*”. Përshtetë të veprimtarinë dekani i Fakultetit të Drejtësisë, dr. Gaspër Koka, prof.dr. Paskal Haxhi dhe prof. dr. Alfred Çapaliku. Në këtë promovim mori pjesë edhe kryetari i Gjykatës së Lartë z. Xhezair Zaganjori. Në fund të veprimtarisë folën edhe autorët e librave, dr. Entela Hoxhaj dhe dr. Florian Bjanku.

* * *

Fakulteti i Shkencave të Natyrës pranë Universitetit të Shkodrës “Luigj Gurakuqi” dhe Balkan Environmental Association (BENA), organizuan më 15-16 nëntor 2013, Konferencën e Dytë Shkencore Ndërkombëtare: “*Kërkimi dhe edukimi në shkencat e natyrës*” (2nd International Conference “*Research and Education in Natural Sciences*”).

Në seancën plenare u referuan këto kumtesa:

Investigation of natural radioactivity concentration in building materials and the impact to human health. F. Vosniakos, K. Zavlaris, T. Papaliagas, K. Vosniakos, I. Leontaridou.

On the stability and resilience of the Lake of Shkodra. Dh. Dhora.

Multi-criteria decision aiding for natural resources management. A.Scarelli.

Sesionet kryesore të kësaj konference trajtuan tema që kishin të bënin me kërkimin dhe mësimdhënien e matematikës, informatikës, kimisë, biologjisë; problemet e ndotjes së ajrit, ujit dhe tokës; menaxhimin e një mjedisi të qëndrueshëm; problemet e shëndetit, etj.

Gëzim Puka

“IWES, 2014 – Workshop IWES 2014 në Shkencat e Edukimit.

Më 19 shkurt 2014, Universiteti, Shkolla e Lartë “Hëna e Plotë” Bedër, organizoi Workshopin IWES, 2014 me temë “*Perspektiva e shërbimit psikosocial në institucionet arsimore*”.

Në këtë takim, përveç pedagogëve të Universitetit Bedër, morën pjesë me punime e referime edhe përfaqësues nga Universiteti i Tiranës, i Shkodrës, i Korçës, i Durrësit, si dhe nga Universiteti Katolik “Zoja e Këshillit të Mirë”.

Kjo veprimtari u organizua në tri sesione: sesioni i shërbimeve dhe i politikave sociale; sesioni i edukimit; sesioni i shërbimit psikologjik.

Përfaqësuesit e Universitetit të Shkodrës “Luigj Gurakuqi”, pedagogët Arben Hoti dhe dr. Brilanda Lumanaj, paraqitën temën: “Aspekte të veprimtarisë së Qendrës së shërbimeve psikologjike e sociale në Universitetin e Shkodrës”.

* * *

“Kërkimi dhe edukimi - sfidat drejt së ardhmes” ICRAE 2014, konferencë shkencore ndërkombëtare e organizuar nga Fakulteti i Shkencave të Edukimit dhe Fakulteti i Shkencave Shoqërore.



Fakulteti i Shkencave të Edukimit dhe Fakulteti i Shkencave Shoqërore të Universitetit të Shkodrës “Luigj Gurakuqi”, organizuan më 30-31 maj 2014 konferencën e dytë shkencore ndërkombëtare: “Kërkimi dhe edukimi – sfidat drejt së ardhmes” ICRAE 2014. (Research and education – challenges towards the future). Kjo konferencë ishte një ngjarje e rëndësishme për Universitetin e Shkodrës “Luigj Gurakuqi”, sepse në të u paraqit një punë e mirëfilltë shkencore e studiuesve dhe e kërkuesve të 41 stafëve akademike të disa universiteteve të njohura shqiptare, ballkanike, evropiane, amerikane dhe më gjerë. Në këtë konferencë u përfshinë 401 punime shkencore me autorë të parë.

Temat kryesore të artikujve u përkisnin fushave studimore të ndryshme, si: albanologji, art, arkitekturë, kulturë, arsim i lartë, TIK (teknologji e informimit dhe e komunikimit), media dhe komunikim, filologji, sporte, shkenca shoqërore, kërkim shkencor. Ceremonia e hapjes së konferencës u zhvillua në sallën e konferencave pranë rektoratit.

E hapi ceremoninë moderator i konferencës, Mr. Erard Çiurçia, kryetar i Degës së Zhvillimit dhe të Marrëdhënieve me Jashtë pranë

USH-së.

Më pas përshëndeti Dekani i Fakultetit të Shkencave të Edukimit në Universitetin e Shkodrës “Luigj Gurakuqi”, prof. as. dr. Gëzim Dibra, i cili vlerësoi pjesëmarrjen e gjerë dhe cilësinë e kumtesave të paraqitura.

Në fjalën e tij, prof.dr. Artan Haxhi, Rektor i Universitetit të Shkodrës “Luigj Gurakuqi”, u shpreh: “Qëllimi i organizimit të kësaj konference të madhe shkencore kam bindjen se i shërben më së miri promovimit të zhvillimit të procesit të edukimit e të kërkimit shkencor, çka përbën edhe sfidën themelore për arsimin e lartë në përgjithësi. Konferenca shërben në të njëjtën kohë edhe për të diskutuar së bashku rreth problemeve që shqetësojnë sot arsimin e lartë, rreth mundësive dhe domosdoshmërisë që ai t’i përshtatet sa më mirë kërkesave që shoqëria e sotme shtron para tij. Proceset reformuese të cilave arsimi i lartë shqiptar po u nënshtrohet, kërkojnë që universitetet të dalin nga akademizmi i mbyllur, e të kthehen në partnerë të dobishëm për shoqërinë, duke mbështetur në vazhdimësi kërkesat e saj për zhvillim. Ato kanë për detyrë t’i përshtasin politikat e tyre me strategjitë rajonale të zhvillimit, me ato kombëtare apo edhe më gjerë, në mënyrë që të përgatisin breza të aftë për sfidat që kemi përpara”. Përshëndetën konferencën: Prof.dr. Salvator Bushati, anëtar i Akademisë së Shkencave të Shqipërisë; prof. dr. Bálint Bachmann, Dekan i Fakultetit të Inxhinierisë dhe Teknologjisë të Informacionit në Universitetin Pécs, (Hungari); prof. dr. Robert McCloud, pedagog i shkencave kompjuterike në Sacret Heart University, Fairfield (SHBA); prof. dr. Adriana Galvani nga Departamenti i Ekonomisë në Universitetin e Bolonjës (Itali). Prof.as.dr. Violeta Vidacek e Universitetit të Zagrebit (Kroaci), referoi temën: “Collaboration between the University of Zagreb Faculty of Organization and Informatics Varazdin and University of Shkodra “Luigj Gurakuqi”.

“*Approaches of Linguistic Anthropology in Albanology*”, ishte kumtesa që referoi, prof. as. dr. Mimoza Priku, Dekane e Fakultetit të Shkencave Shoqërore pranë USH-së. Konferenca i vazhdoi punimet në disa seanca paralele. Në sesionet e ICRAE 2014, ishin të përshira edhe simpoziumet e tri shkollave doktorale: albanologjisë, arkitekturës dhe edukimit / shkenca sociale.

Dita e shtunë iu dedikua konkluzioneve të konferencës ICRAE 2014, 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. Enver Hoxhaj

Titulli: Mekanika dhe Termodinamika

(Problema të zgjidhura)

Fizika e përgjithshme

Redaktorë: Myfit Serani, doc. Zenel Lohja

Shkodër, 2013.



Mekanika

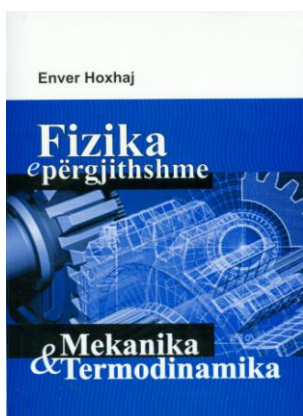
1. Matja
2. Madhësitë vektoriale dhe skalare
3. Kinematika e lëvizjes njëdimensionale
4. Kinematika e lëvizjes dy dhe tredimensionale
5. Ligjet e lëvizjes
6. Dinamika e pikës materiale
7. Puna dhe energjia
8. Sasia e lëvizjes dhe goditjet
9. Kinematika e lëvizjes rrotulluese
10. Dinamika e lëvizjes rrotulluese
11. Statika e trupave të ngurtë
12. Tërheqja gravitacionale
13. Njohuri mbi teorinë e relativitetit
14. Mekanika e fluideve
15. Lëkundjet mekanike
16. Valët mekanike

Termodinamika

1. Temperatura
2. Teoria kinetike e gazit ideal
3. Mekanika statistike
4. Parimi i parë i termodinamikës
5. Parimi i dytë i termodinamikës
6. Vetitë termike të trupave
7. Shndërrimet fazore të lëndës

* * *

Autori: Prof. dr. Enver Hoxhaj



Titulli: (Mekanika dhe Termodinamika)

Fizika e përgjithshme

Redaktorë: Myfit Serani, doc. Zenel Lohja

Shkodër, 2013.

Mekanika

1. Fizika dhe matja
2. Sistemet e referimit
3. Vektorët dhe skalarët
4. Kinematika e lëvizjes njëdimensionale
5. Kinematika e lëvizjes dy dhe tredimensionale
6. Ligjet e lëvizjes
7. Dinamika e pikës materiale
8. Puna dhe energjia
9. Sasia e lëvizjes dhe goditjet
10. Kinematika e lëvizjes rrotulluese
11. Dinamika e lëvizjes rrotulluese
12. Statika e trupave të ngurtë
13. Tërheqja gravitacionale

14. Njohuri mbi teorinë e relativitetit
15. Mekanika e fluideve
16. Lëkundjet mekanike
17. Valët mekanike
 - Termodinamika
 1. Temperatura
 2. Teoria kinetike e gazit ideal
 3. Mekanika statistike
 4. Parimi i parë i termodinamikës
 5. Parimi i dytë i termodinamikës
 6. Vetitë termike të lëndës
 7. Shndërrimet fazore të lëndës
 8. Shtojcë

* * *

Autori: Prof. as.dr. Adem Bekteshi

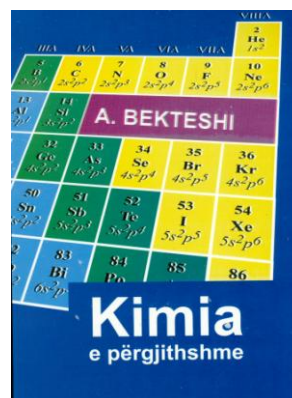
Titulli: Kimia e përgjithshme.

Tekst mësimor, pjesa e parë.

ISBN: 978-99956-28-4

Shtëpia botuese: “Camaj – Pipaj”

Shkodër, 2013.



Kapitulli 1

Kimia dhe matjet

Kapitulli 2

Formulat kimike dhe stekiometria e komponimeve

Kapitulli 3

Barazimet kimike dhe stekiometria e reaksioneve

Kapitulli 4

Gazet

Kapitulli 5

Termokimia

Kapitulli 6
Struktura e atomit
Kapitulli 7
Sistemi periodik dhe periodiciteti
Kapitulli 8
Lidhja kimike

* * *

Autori: Eliana Laçe



Titulli: Bambini acquisizione morfosintassi

Recensent: Prof. Leonardo M. Savoia

Redaktor: Prof. Paolo de Simonis

Korrektor gjuhësor: Alma Hafizi

ISBN: 978-9928-4087-6

Indice
Prefazione
Capitolo primo
Il linguaggio
Capitolo secondo
Lo sviluppo del linguaggio
Capitolo terzo
L'analisi
Conclusioni
Appendice
Testi
Trascrizione delle conversazioni
Riferimenti bibliografici

* * *

Autori: Dr. Dhurata Hoxha

Titulli i librit: Précis de l'histoire du français

Recensent: Prof.Dr. Raul Lilo

ISBN 978-9928-4135-4-3

Shkodër, 2013

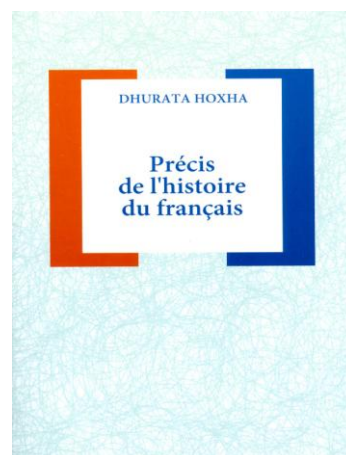


Table de matiere

Chapitre I

1. Généralités
2. À la recherche des origines du français
3. Du latin au français
4. Les premiers "monuments" de la langue française

Chapitre II

1. L'ancien français
2. Traits de l'ancien français

Chapitre III

1. Moyen français
2. Traits du Moyen français

Chapitre IV: Le Français moderne

1. Le français au Grand Siècle
2. Le français de la Révolution Française
3. Transformations du français aux XVII-e / XVIII-e siècles

Chapitre V Le Français contemporain

* * *



Autori: Prof. as. dr. Gezim Dibra, Mirjam

Taipi, Eranda Halluni

Titulli: Mësuesi dhe mësimdhënia

Shtëpia botuese: “Vllamsi”

Parathënie

Libri “**Mësuesi dhe mësimdhënia**”, është produkt i një bashkëpunimi idesh dhe mendimesh të autorëve për të ndihmuar studentët e të gjitha degëve të fakulteteve që pëgatisin mësues në Universitetin e Shkodrës “Luigj Gurakuqi”. Ideja e këtij bashkëpunimi lindi nga *domosdoshmëria për të bërë një kombinim të njohurive bashkëkohore në fushën e mësimdhënies me njohuritë dhe konceptet që përfaqësojnë tradicionalen në fushën e arsimit dhe të të mësuarit në vendin tonë. Në këtë aspekt libri që u ofrohet studentëve të të gjitha degëve është një arritje në fushën e mësimdhënies dhe të të mësuarit në përgjithësi.*

Libri është titulluar “**Mësuesi dhe mësimdhënia**”, pasi në të janë përfshirë një rreth çështjesh, të cilat janë në funksion të procesit të të mësuarit dhe të të nxënit dhe që përbëjnë dy aspektet më të rëndësishme të procesit të mësimdhënies. Duke pasur si objekt tërë procesin e mësimdhënies e vështruar në kuptimin e gjerë të tyre, libri ruan një renditje logjike dhe të balancuar në një sërë elementesh, parimesh dhe procedurash të këtij procesi. *Përcaktimi i kontigjentit, të cilit ky libër u drejtohet studentëve, u diktua nga nevoja e përbashkët e këtij kontigjenti, mungesa totale e materialeve të shkruara për to, mungesa e literaturës së mundshme për t’u shfrytëzuar nga ato, dhe homosdoshmëria për t’u mësuar, për të diskutuar e debatuar për problemet që lidhen me mësimin.*

Përgatitja dhe hartimi i këtij libri është bazuar në idetë dhe parimet e rëndësishme se *procesi i të nxënit fillon me edukimin dhe vetedukimin e studentëve mësues të ardhshëm. Dhe në themel sigurisht që janë parimet e*

rëndësisë, vlefshmërisë, dobisë, interesave, balancës dhe vazhdimësisë, që bëjnë të mundur konceptimin e drejtë të përmbajtjes, strukturës dhe teknikave të përdorura për realizimin e qëllimit.

Libri është konceptuar në tri pjesë:

Pjesa e parë, “Veçoritë e përgjithshme të procesit mësimor”.

Pjesa e dytë, “Procesi i mësimdhënies”.

Pjesa e tretë, “Mësimdhënia me qendër nxënësin”, ku në hyrje të secilës jepen temat përkatëse të tyre.

* * *

Autori: Dr. Entela Hoxhaj

Titulli: E drejtë kushtetuese e krahasuar. (Rishikimi i kushtetutave në Evropë).

Recens:ues shkencor: Prof. dr. Paskal Haxhi

Redaktor: Bahir Avdiko

ISBN: 978-9928-4097-5-1

Shtëpia botuese: “Gurten”



Përmbajtja e lëndës:

Kapitulli 1

Koncepti për kushtetutat dhe rishikimin e tyre në evolucionin historik

Kapitulli 2

Procedura për rishikimin e kushtetutës

Kapitulli 3

Veçoritë e rishikimit të kushtetutës në raport me formën e shtetit

Kapitulli 4

Kufizimet në rishikimin e kushtetutës

Kapitulli 5

Rendi juridik i Bashkimit Evropian në optikën e traktateve rishikuese.

Bibliografia

* * *



Autori: Dr. Florian Bjanku

Titulli: Çështja e pronave në Shqipëri.

Sfida me shtetin ligjor dhe të drejtat e njeriut.

Recensues shkencor: Prof. dr. Paskal Haxhi

Redaktor: Bahir Avdiko

ISBN: 978-9928-4097-5-1

Shtëpia botuese: “Gurten”

Pjesa e parë

Proceset e reformave të të drejtave të pronësisë mbi tokën në Evropën Qendrore dhe Lindore pas rënies së komunizmit

Kapitulli 1. Vëzhgim historik i statusit të pronësisë mbi tokën në vendet e Evropës Qendrore dhe Lindore në studim gjatë dhe pas regjimit komunist.

Kapitulli 2. Faktorët ndikues dhe efikasiteti i reformave të tokës.

Pjesa e dytë

Roli i konventës evropiane për të Drejtat e Njeriut dhe i Bashkimit Evropian në mbrojtjen e pronësisë mbi tokën

Kapitulli 1. Konventa evropiane për të Drejtat e Njeriut dhe mekanizmat e saj të zbatimit që sigurojnë mbrojtjen e pronës.

Kapitulli 2. Veprimtaria e GJEDNJ-së në shifra dhe fakte për çështjet e pronësisë.

Pjesa e tretë

E drejta e pronësisë mbi tokën në Shqipëri.

Kapitulli 1. Historiku i zhvillimit të së drejtës së pronësisë mbi tokën në Shqipëri.

Kapitulli 2

Analiza e reformave të tokës pas rënies së regjimit komunist dhe çështjet e pazgjidhura të tyre.

Kapitulli 3. Proceset e reformave të pronësisë mbi tokën në Shqipëri në raport me jurisprudencën e GJEDNJ-së dhe kërkesave të institucioneve evropiane.

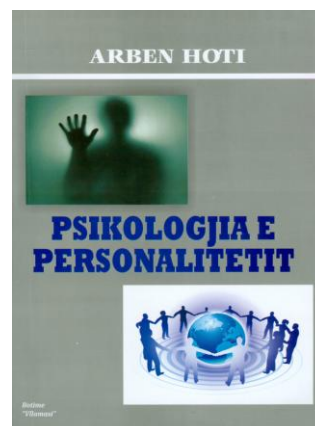
* * *

Autori: Arben Hoti

Titulli: Psikologjia e personalitetit
(Koncepte, teori, element, metoda,
trajtime)

ISBN: 978 9929-140-71-5

Shtëpia botuese “Vllamas”



Përmbajtja

Parathënie

Kapitulli I. Personaliteti, struktura dhe bazat biologjike. Zhvillimi i personalitetit. Kapitulli II. Faktorët socialë dhe kulturorë në formimin e personalitetit. “Uni” i personalitetit dhe personaliteti “pjekur”, Kapitulli III. Teoria psikoanalitike e Frojdit për shpjegimin e personalitetit, Kapitulli IV. Teoria analitike e Jung për personalitetin njerëzor. Tipat psikologjikë jungianë, Kapitulli V. Teoritë e neurofrojdistëve për shpjegimin e personalitetit, Kapitulli VI. Koncepti i vetes. Teoria humaniste dhe funksionale. Veçoritë, Kapitulli VII. Tiparet dhe teoritë tiparësore, Kapitulli VIII. Temperamenti dhe tipet e tij. Inteligjenca, llojet, matja dhe format e saj, Kapitulli IX. Teoritë konstitucionale, Kapitulli X, Ndjenjat dhe emocionet. Pesëçja e madhe (BIG FIVE), Kapitulli XI, Veprimtaria, motivet dhe motivacioni. Shprehitë, shkathtësitë dhe llojet e tyre, Kapitulli XII. Adoleshenca dhe personaliteti, Kapitulli XIII. Vlerësimi i personalitetit dhe mënyrat e vlerësimit të tij, Kapitulli XIV. Testet projektive të personalitetit, Kapitulli XV. Intervista dhe pyetësi, Kapitulli XVI. Çrregullimet e personalitetit dhe tipet e çrregullta të tij, Kapitulli XVII. Trajtimi dhe diagnostikimi i çrregullimeve të personalitetit

* * *



Autori: Prof. dr. Njazi Kazazi

Titulli: Zhvillimi i arsimit të mesëm në Shkodër (nga fillimet e tij deri në vitet '20 të shek. XX). Monografi.

Redaktor: Prof.dr. Tomor Osmani

Recensues: Prof.dr. Artan Haxhi

Prof.dr. Vehbi Hoti

Lektor: Prof. as. dr. Mimoza Priku

Korrektor gjuhësor: Prof.dr. Tefë Topalli

ISBN 978 – 9928 – 4186 – 4 – 7

Shtëpia botuese “Rozafa”, Shkodër, 2014.

Përmbajtja:

- I. Hyrje
- II. Traditat e arsimit në Shkodër dhe fillimet e arsimit të mesëm
- III. Historiku i arsimit të mesëm në Shkodër.
 1. Shkolla private të drejtuara nga kleri i besimeve të ndryshme dhe nga të huajt.
 - A. Shkollat turke dhe medresetë
 - B. Kolegji Saverjan i jezuitëve (1877)
 - C. Kolegja Papnore
 2. Shkolla private të kontrolluara dhe të subvencionuara nga shteti.
 - A. Gjumnazi “Illyricum”
 - B. Shkolla normale e Motrave Stigmatine
 3. Shkolla shtetërore laike
 - A. Shkolla Normale (1917)
 - B. Gjumnazi i shtetit (1922)
- IV. Disa probleme të përgjithshme
 - IV. A. Shkollat dhe kualifikimi i mësuesve
 - IV. B. Shkollat dhe lëvizja artistike dhe teatrore
 - IV. C. Shkollat dhe bibliotekat
 - IV. D. Shkollat dhe shtypshkronjat

-
- IV.E. Shkollat dhe internatet
 - V. Ndhimesa e disa mësuesve në zhvillimin e arsimit kombëtar
 - VI. Përfundime
 - VII. Bibliografi
 - VIII. Bibliografi e botimeve dhe e veprimtarisë shkencore

Përgatitur nga Njazi Kazazi