

UNIVERSITETI I SHKODRËS
“Luigj Gurakuqi”

BULETIN SHKENCOR

Seria e shkencave të edukimit

Viti XLIX (69)

2019

Shkodër, 2019

REDAKSIA

Kryeredaktor - Prof. dr. Gëzim DIBRA
Sekretar shkencor - Prof. as. dr. Fatmir VADOHEJ
Anëtarë –Dr. Eranda HALLUNI, dr. Visar DIZDARI
prof. as. dr. Rrezarta DRAÇINI, prof. dr. Suzana GOLEMI,
doc. Zenel Lohja

DREJTOR I REVISTËS
Prof. dr. Adem BEKTESHI

Korrektori dhe punoi në kompjuter: Arta Bajrami

Pronë letrare e Universitetit të Shkodrës “Luigj Gurakuqi”

Adresa e redaksisë: Universiteti i Shkodrës “Luigj Gurakuqi”
Redaksia e Buletinit Shkencor
Seria e Shkencave të Edukimit
Tel/fax: 0035522243747

PASQYRA E LËNDËS

Fatmir VADOHEJ

Rëndësia e përdorimit të komunikimit joverbal gjatë mësimit
The importance of using nonverbal communication during learning.....7

Arbana BEKTESHI, Albert KARRIQI, Artan KALAJA

Pedagogjia Sportive dhe Kinesiologjia
Sports Pedagogy and Kinesiology.....17

Arlinda YMERI (HALLUNOVI)

Efikasiteti i menaxhimit të burimeve njerëzore në sistemin
arsimor parashkollor
*Effectiveness of human resources management in the pre-school
education system*.....35

Eranda HALLUNI (Bilali), Edit LEZHA

Një studim empirik mbi perceptimet e mësuesve rreth të nxënit
bazuar në projekte
*An empirical study on teachers' perceptions of project based
learning*.....45

Angjelina NENSHATI

Aspekte të interferencës morfo-leksikore në përvetësimin e gjuhës
frënge.
*Some aspects of morpho-lexical interferences in French foreign
language acquisition*.....67

Ingrit TIRANA

Ludolinguistika në mësimdhënien e gjuhës italiane, rëndësia e saj dhe tipologjia e ushtrimeve përmes lojës në metodat e gjuhës italiane.

Ludolinguistics in the teaching of Italian language, its importance and the typology of exercises through games in the methods of Italian language.....79

Irida HOTI

Kompetencat e mësuesit dhe mësimdhënia e gjuhës shqipe

Teacher's competences and Albanian language teaching..... 89

Maria RITA CARDILLO

L'educazione e l'istruzione delle donne in Gentile e in Gramsci

Edukimi dhe arsimimi i femrave sipas reformës së Xhentiles dhe Gramshit.....99

Brilanda LUMANAJ

Vështrim i përgjithshëm për punën sociale në shkollë

General overview on social work in school.....113

Pranvera KRAJA

Perspektiva ekologjike e tranzicioneve arsimore

Ecological perspective of educational transitions.....125

Fatbardha OSMANAGA

Fëmijët me dhunti e të talentuar dhe identifikimi i hershëm i tyre

Gifted and talented children and their early identification.....135

Lediana XHAKOLLARI, Entela XHAKOLLARI

Vetëvlerësi dhe stresi në punë tek stafi akademik

Self-esteem and workplace stress of academic staff.....153

Romina DEDI

Analizimi i faktorëve që ndikojnë në shfaqjen e simptomave të depresionit port-partum

Analyzing the factors that contribute in the emergence of post-partum depression symptoms.....161

Helga DIZDARI, Theodhori KARAJ

Ndikimi i roleve gjinore në vetëvlerësim

The influence of gender roles on self-esteem.....169

Megi SHLLAKU

Stresi prindëror dhe strategjitë e përballimit në familjet me një fëmijë me autizëm

Review of Parental stress and coping strategies in families with an autistic child177

Nada KALLÇIU, Kozeta NOTI, Xhuliana BORUFI

Bullizmi një formë e sjelljes agresive në shkollë

Bulling as a form of aggressive behavior at schools.....187

Ortenca KOTHERJA, Marsela SKILJA

Rëndësia e faktorëve motivues të brendshëm në performancën e mësuesve të institucionit arsimor

The importance of internal motivating factors in the importance of teachers in the educational institution.....205

Njazi KAZAZI

Prof. dr. Vehbi Hoti – Figurë e shquar e Universitetit të Shkodrës

“Luigj Gurakuqi”

Prof. dr. Vehbi Hoti - Prominent figure of the University of Shkodra "Luigj Gurakuqi"219

RËNDËSIA E PËRDORIMIT TË KOMUNIKIMIT JOVERBAL GJATË MËSIMIT

Fatmir Vadohej

Universiteti i Shkodrës “Luigj Gurakuqi”, departamenti i Mësuesisë

ABSTRAKT

Studiuesit e shohin komunikimin gjatë procesit mësimor si një nga tri shtyllat kryesore të përgatitjes profesionale të mësuesit: përgatitja në lëndën që ai jep mësim, aftësia dhe përgatitja pedagogjike dhe aftësia komunikuese, pjesë e së cilës është komunikimi joverbal, që sigurojnë një mësimdhënie efektive¹. Në këtë punim kemi bërë objekt studimi rëndësinë që ka aftësimi i studentëve për të përdorur komunikimin joverbal në mësim me qëllim që të rritet efektiviteti i tij. Metoda kërkimore e përdorur është e tipit sasior. Instrumenti i mbledhjes së të dhënave është pyetësori. Rezultatet e pyetësorit treguan se në përgatitjen e studentëve duhet të theksohet më shumë gjatë formimit e përgatitjes së tyre, roli dhe rëndësia e komunikimit joverbal si metodë që ndikon në rritjen e efektivitetit në mësim dhe në përsosjen e marrëdhënieve mësues - nxënës.

Fjalë kyçe: komunikim, komunikim joverbal, mësues, nxënës.

The importance of using nonverbal communication during learning

ABSTRACT

Researchers see communication during the teaching process as one of the three main pillars of the teacher's professional preparation: subject preparation, teaching ability, pedagogical preparation and communication ability, part of which is nonverbal communication to ensure effective teaching. In this paper we have studied the importance of enabling students to use non-verbal communication in teaching, in order to increase its effectiveness. The research method used is of the quantitative type. The data collection instrument is the questionnaire. The results of the

¹ Grup Autorësh, Red. Mita, N. “Metodat e mësimdhënies”, Tiranë, 1999, f. 28.

questionnaire showed that in the preparation of students the emphasize should be more during their formation and preparation, the role and importance of nonverbal communication as a method that affects the increase of teaching effectiveness and the improvement of teacher-student relations.

Key words: communication, non-verbal communication, teachers, students.

Hyrje

Në shkollat e sotme çdo ditë e më shumë po i kushtohet rëndësi performancës së mësuesit e në mënyrë të veçantë komunikimit me nxënësit, i cili shihet si një art më vete, pasi kërkon përdorimin e elementëve artistikë nga ana e mësuesit në mënyrë që të tërheqë nxënësit dhe të sigurojë për ta një mjedis të përshtatshëm për një mësimdhënie efektive. Është me vlerë të trajtohet kjo problematikë, pasi komunikimi mësues-nxënës është hapi i parë dhe i rëndësishëm që mësuesit e rinj duhet të hedhin që në momentin kur hyjnë për herë të parë në klasë, prandaj ata duhet të jenë të pajisur me aftësitë për të krijuar një mjedis pozitiv komunikimi, mjedis që do të flasë për vazhdimësi e rezultate pozitive si për performancën e mësuesit ashtu edhe për rezultatet e nxënësve. Konstatime të shumta tregojnë se sa me rëndësi është për mësuesit të kenë njohuri dhe të zotërojnë aftësi komunikimi, të kontrollojnë zërin e tyre, të përdorin mimikën dhe të jenë sa më të kuptueshëm për nxënësit. Mësuesit dhe komunikimi joverbal në klasë do të jetë tema kryesore që do të trajtohet në këtë artikull.

Çfarë është komunikimi joverbal dhe pse është i rëndësishëm?

Komunikimi është proces me anë të të cilit shkëmbehen dhe kuptohen informacionet midis dy apo më shumë njerëzve, me qëllim që të motivohen ose të influencohen në sjelljet apo në qëndrimet e tyre. Ndër llojet më të rëndësishme të komunikimit janë: komunikimi verbal dhe joverbal.

Komunikimi verbal - mesazhi transmetohet përmes fjalëve të folura. Këtu dërguesi i jep fjalë ndjenjave, mendimeve, ideve të tij dhe i shpreh ato në formën e fjalimeve, diskutimeve, prezantimeve dhe bisedave.

Efektiviteti i komunikimit verbal varet nga toni i folësit, qartësia e fjalës, volumi, shpejtësia, gjuha e trupit dhe cilësia e fjalëve të përdorura në bisedë. Në rastin e komunikimit verbal, reagimet janë të menjëhershme,

pasi është një transmetim në kohë reale dhe marrje të mesazhit nga dërguesi dhe marrësi.

Komunikimi joverbal, përfshin mesazhe të nënkuptuara, qofshin ato të qëllimshme apo jo, të cilat shprehen përmes sjelljeve joverbale. Me anë të komunikimit joverbal nuk ka qasje të drejtpërdrejtë me bashkëbiseduesin, prandaj shpeshherë mund të ketë hapësirë për keqkuptime. Megjithatë, ka rëndësinë e tij, sepse shërben si përforcues i komunikimit verbal. Ne mund të përforcojmë, kundërshtojmë, zëvendësojmë, plotësojmë ose theksojmë komunikimin tonë verbal me indikacione joverbale. Kur flasim për shkollën si institucion arsimor e kulturor komunikimi reflekton dimensione pedagogjike, didaktike e metodike. Aty aftësohet nxënësi për të komunikuar njohuri, ide, mendime, pikëpamje e vlera. Që mësuesit të zhvillojnë tek nxënësit shprehjet e komunikimit efektiv ndër të tjera duhet të zotërojnë shkathtësitë e të komunikuarit verbal dhe të komunikuarit joverbal, të dëgjuarit, të pyeturit etj. Ne do të fokusohemi tek komunikimi joverbal.

Cilat janë llojet e komunikimit joverbal?

Shprehjet e fytyrës janë në gjendje të shprehin emocionet e panumërta pa thënë asnjë fjalë. Studimet tregojnë se janë dhjetë përmbajtje që mund të transmetohen me anë të fytyrës: lumturia, surpriza, frika, zemërimi, trishtimi, neveria, përbuzja, interesi, hutimi dhe vendosmëria.

Lëvizjet e trupit dhe pozicionimi i tij paraqet në vetvete një informacion për botën që e rrethon. Ky lloj komunikimi joverbal paraqet sjelljen e njeriut, duke pasur për bazë qëndrimin dhe lëvizjet delikate të trupit.

Gjestet - Njeriu përdor duart e tij, kur është duke argumentuar apo duke folur për diçka.

Kontakti me sy - është një mënyrë që njeriu shikon tjetrin dhe në çast i komunikon shumë gjëra pa folur fare. Kontakti me sy ka një ndikim të madh në cilësinë dhe sasinë e komunikimit ndërpersonal. Bashkëbiseduesit që e rrisin kontaktin e syve, rrisin edhe pëlqimin midis tyre. Studiuesit thonë sa më pak kontakt me sy nënkupton më pak miqësi. Kontakti me sy, shpreh informacion rreth cilësisë dhe sasisë së komunikimit, pastaj rreth qëndrimeve dhe emocioneve ndaj bashkëbiseduesit, si dhe veçorive të personalitetit. Kontakti me sy përdoret: *për të marrë informacion, për të treguar interes për tjetrin, për të ftuar dikë për të komunikuar, për të dominuar komunikimin, për të zbuluar qëndrime etj.* Kontakti me sy është me vlerë se ruan rrjedhën e bisedës dhe ndihmon për të marrë feedback nga personi tjetër.

Të prekurit. Ne komunikojmë jo pak edhe përmes prekjes. Mendoni në fuqinë e këtyre mesazheve: një shtrëngim duarsh, një trokitje të lehtë si turpshëm mbi supe, një përçafim të ngrohtë, një përkëdhelje qetësuese në shpinë, një përkëdhelje në kokë etj. Mësuesit duhet të kenë parasysh se fëmijët shpesh përdorin kontaktin fizik për të shprehur dashurinë e tyre. Dora e mësuesit, mund të ndryshojë pikëpamjen e nxënësit dhe ta bindë atë se mësuesi është vërtet ai prindi i dytë, që ndihmon në edukimin dhe arsimimin e tij.

Sjellja hapësinore i referohet mënyrës se si individi përdor hapësirën rreth vetes. Mesazhet që vijnë nga kjo sjellje hapësinore, japin informacion mbi mënyrën me të cilën individët krijojnë marrëdhënie mes tyre.

Intonacioni, ritmi dhe mprehtësia e zërit janë tregues të mirë të gjendjes emocionale të njeriut. Intonacioni mund të tregojë në mënyrë të ndërgjegjshme se ku qëndron kuptimi i fjalëve. Elementet e përdorimit të zërit ose siç quhet ndryshe paragjuha janë shumë të rëndësishme. Studiuesit janë të mendimit se njerëzit e kuptojnë gjendjen shpirtërore të tjetrit shumë më mirë nga gjuha e trupit se sa nga gjuha verbale.

Metodologjia dhe kampioni

Metoda kërkimore e përdorur është e tipit sasior. Instrumenti i mbledhjes së të dhënave është pyetësori, i cili është i përbërë nga seksioni i pyetjeve sociodemografike dhe seksioni i pyetjeve të mbyllura mbi përdorimin e komunikimit joverbal gjatë mësimit. Seksioni i dytë përbëhet nga 9 pyetje me alternativa.

Mënyra e plotësimit të pyetësorit është ajo me vetadministrim. Studiuesi i ka shpërndarë pyetësorët njëkohësisht në sallë para fillimit të orës së mësimit dhe ka qenë prezent duke dhënë udhëzimet për plotësimin e pyetësorit dhe sqarime kur ishte e nevojshme. Kohëzgjatja e plotësimit të pyetësorit ka qenë 5-10 minuta.

Studimi është kryer me të gjithë popullatën e referimit: studentë të viteve të fundit të ciklit të dytë të studimeve, Master Shkencor dhe Master Profesional në Mësuesi për të gjitha drejtimet, (viti akademik 2018 – 2019). Popullata e përgjithshme e referimit është 203 studentë, mësues të ardhshëm.

Nuk ka pasur refuzime të pyetësorit.

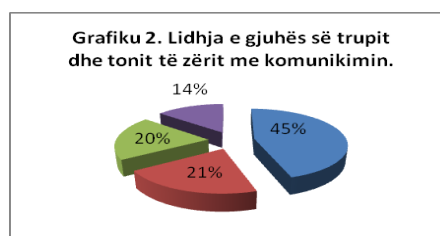
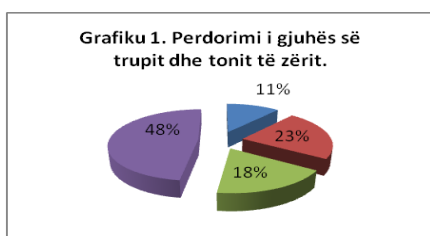
Periudha e mbledhjes së informacionit është muaji prill 2019.

Analiza e të dhënave është e tipit përshkrimor dhe është kryer me anë të programit Microsoft Excel 2007.

Rezultate dhe diskutime

Bazuar tek përgjigjet e dhëna nga studentët e viteve të fundit të ciklit të dytë të studimeve, Master Shkencor dhe Master Profesional në Mësuesi për të gjitha drejtimet, paraqesim rezultatet e studimit grafikisht e në formë analitike.

Më poshtë po prezantojmë rezultatet:

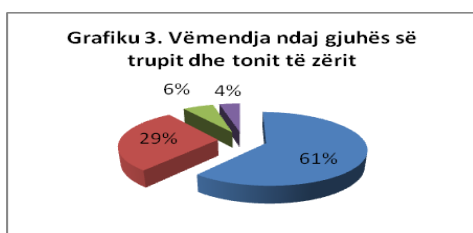


1 - Sa mendoni se do të mund të përdorni gjuhën e trupit dhe tonin e zërit gjatë mësimit?

Gjuha e trupit dhe toni i zërit i ndihmon nxënësit të kuptojnë më mirë atë çfarë thotë mësuesi gjatë mësimit. Rezultatet treguan se 11% e të anketuarve mendojnë se do t'u vijë natyrshëm përdorimi i çdo lloji gjuhe trupi dhe toni zëri gjatë mësimit, 18% e tyre do të përpiqen të përdorin këtë lloj komunikimi, 23% e të anketuarve do të përdorin nganjëherë gjuhën e trupit dhe tonin e zërit dhe 48% e tyre do të përdorin gjithnjë komunikimin joverbal.

2 - Sa është e lidhur gjuha e trupit dhe toni i zërit me komunikimin?

Të anketuarit për lidhjen e komunikimit me gjuhën e trupit dhe tonin e zërit shprehen: 45% e tyre mendojnë se gjuha e trupit dhe toni i zërit janë përbërësit kryesorë në komunikim, 21% e të anketuarve mendojnë se gjuha e trupit dhe toni i zërit janë të rëndësishëm, por jo përbërësit parësorë në procesin e komunikimit, 20% e tyre mendojnë se gjuha e trupit ka tepër rëndësi në procesin e komunikimit, por gjithashtu besojnë që përbërës të tjerë luajnë rol parësor në varësi të rasteve dhe 14% e tyre nuk mendojnë se gjuha e trupit dhe toni i zërit kanë lidhje me komunikimin.

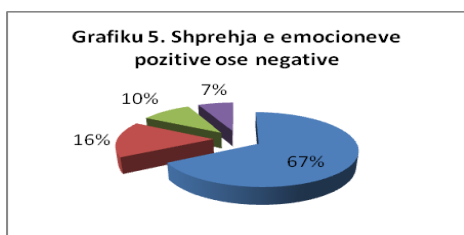


3- Si e përfytyroni vëmendjen tuaj për gjuhën e trupit dhe tonin e zërit gjatë mësimit?

Rezultatet e pyetësorit tregojnë se të anketuarit kanë informacion lidhur me komunikimin joverbal, prandaj i bëjnë një vlerësim të drejtë vëmendjes që do të duhet t'i kushtojnë gjuhës së trupit dhe tonit të zërit gjatë mësimit, 90 % e tyre shprehen se do të jenë gjithnjë të vëmendshëm ndaj gjuhës së trupit dhe tonit të zërit, duke shprehur bindjen se janë të aftë të përshtasin gjuhën e trupit dhe tonin e zërit në lidhje me atë çfarë duan t'u theksojnë nxënësve. Një pjesë fare e vogël e tyre, rreth 10% shprehen se do të përqendrohen më tepër tek fjalët që do të thonë.

4 - Si e mendoni kujdesin që duhet të tregoni lidhur me gjuhën e trupit dhe tonin e zërit tuaj gjatë mësimit?

Po të vërejmë përgjigjet e të anketuarve, do të shohim se 45% e tyre do të tregojnë mjaft kujdes ndaj gjuhës së trupit dhe tonit të zërit dhe nuk do t'u pëlqente që dikush t'u tregonte çfarë duhet të përmirësojnë nëse janë duke gabuar, ndërsa 23% e të anketuarve do të pëlqenin që të merrnin një feedback nga dikush lidhur me veprimet e tija gjatë mësimit, 17% e tyre janë të mendimit se rritja e vëmendjes ndaj të vepruarit do t'i transformonte veprimet e tyre në jo të natyrshme dhe vetëm 15% e të anketuarve mendojnë se do t'ju duhet të tregohen më të vëmendshëm ndaj gjuhës së trupit dhe tonit të zërit të tyre.

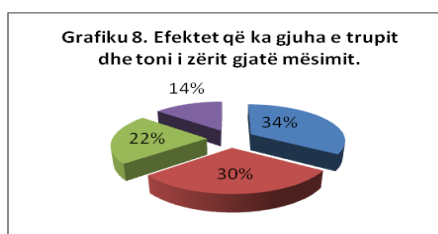
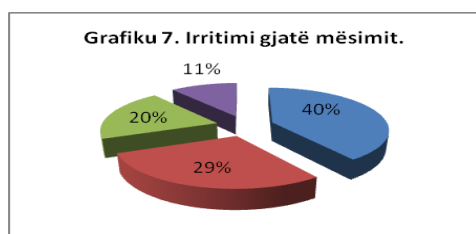


5 - Sa e rëndësishme është për ju njohja e mirë e gjuhës së trupit dhe tonit të zërit, që të shprehni qartë emocionet pozitive ose negative?

Lidhur me shprehjen e emocioneve pozitive ose negative gjatë mësimit, 93% e të anketuarve besojnë se është shumë e rëndësishme dallimi i gjuhës së trupit dhe tonit të zërit gjatë mësimit, në mënyrë që të shprehin më mirë atë që duan t'u thonë nxënësve. Vetëm 7% e të anketuarve besojnë se nuk është shumë e rëndësishme dallimi i gjuhës së trupit dhe tonit të zërit gjatë mësimit.

6 – Si mendoni, në cilin lloj komunikimi do të përqendroheni më shumë gjatë mësimit, në atë verbal apo joverbal?.

Nga analiza e pyetësorit vërejmë se rreth 42% e të anketuarve mendojnë të përqendrohen fillimisht në tonin e zërit dhe në gjuhën e trupit, 26% e tyre mendojnë se gjatë mësimit të përqendrohen fillimisht në fjalët që do të përdorin dhe në tonin e zërit, 17% e tyre mendojnë të përqendrohen fillimisht në fjalët që do të përdorin dhe në gjuhën e trupit dhe 15% e të anketuarve mendojnë të përqendrohen fillimisht vetëm në fjalët që do të përdorin.



7 - Si do të vepronit nëse do të irritoheni gjatë mësimit?

Me qëllim që të mos tregohen të irrituar para nxënësve, 40% e të anketuarve përgjigjen se do e kalojnë atë pjesë të mësimit, 29% e tyre do të sigurohen që fjalët e tyre të jenë të drejta dhe të shprehin emocion pozitiv edhe në rastet kur do të shprehin negativitet me anë të gjuhës së trupit të tyre, 20% e të anketuarve mendojnë se do e lënë mënjane irritimin dhe do të vazhdojnë me mësimin, mundësisht duke e bërë atë lehtësisht të kuptueshëm atë dhe 11% e tyre do të vazhdojnë mësimin, por shprehen se do e kenë të vështirë të qëndrojnë të qetë për një kohë relativisht të shkurtër gjatë mësimit.

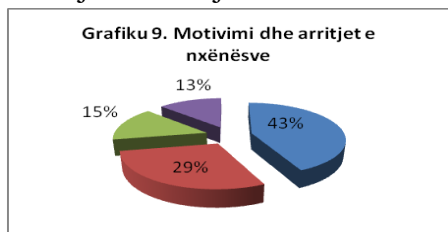
8 – E besoni ju se gjuha e trupit dhe toni i zërit ndikon pozitivisht ose negativisht mësimin?

Të anketuarit lidhur me pyetjen se gjuha e trupit dhe toni i zërit mund të ndihmojnë ose të dëmtojnë mësimin në ndonjë rrethanë të caktuar, përgjigjen kështu: 22% shprehen se gjuha pozitive dhe ajo negative e trupit dhe tonit të zërit mund të kenë efekt gjatë mësimit, 34% e tyre shprehen me mëdyshje, mbase edhe varet nga nxënësit dhe situata, 30% e të anketuarve shprehen se ndikon gjuha e trupit dhe toni i zërit, sepse nxënësit janë lexues të mirë dhe e kuptojnë gjuhën e trupit dhe tonin e zërit më tepër se çdo gjë, dhe një pjesë e vogël, 14% e tyre shprehen se gjuha e trupit dhe toni i zërit kanë efekt minimal në çdo situatë mësimore.

9 - Mendoni se gjuha e trupit dhe toni i zërit ndikojnë motivimin dhe arritjet e nxënësve?

Përgjigjet e të anketuarve lidhur me pyetjen sesa ndikon gjuha e trupit dhe toni i zërit, motivimin dhe arritjet e nxënësve, 43% e tyre janë të

mendimit që gjuha e trupit dhe toni i zërit, qoftë pozitive ose negative, do të ketë një efekt të jashtëzakonshëm mbi motivimin e arritjet e nxënësve, 29%



e të anketuarve mendojnë se nxënësit do të ndihen më të hapur ndaj tyre nëse ata do të ruajnë gjuhën pozitive të trupit, duke ndikuar kështu motivimin e tyre në klasë, 15% e tyre besojnë se motivimi i nxënësve është pasojë e entuziazmit për temën, dhe një numër i

vogël i anketuarve, 13% e tyre, besojnë se arritjet dhe motivimi i nxënësve nuk kanë lidhje me gjuhën e trupit dhe tonin e zërit, por me aftësitë e tyre për të mësuar.

PËRFUNDIME DHE REKOMANDIME

Komunikimi joverbal në dukje është i thjeshtë, por është më i ndërlikuar se ai verbal, sepse lë hapësirë për keqkuptime, prandaj është e rëndësishme të bëhet kujdes gjatë mësimit. Nga përgjigjet e të anketuarve krijojmë një ide mbi komunikimin e mësuesve të rinj me nxënësit e tyre, sa të ndërgjegjshëm e të vetëdijshëm do të jenë ata në mësim, për mënyrën se si ata do të japin mësim dhe se çfarë atmosfere do të krijojnë në klasë gjatë mësimit.

Shumë prej të anketuarve dakordësohen se gjuha e trupit dhe toni i zërit janë elemente kyç në komunikim, por nga ana tjetër, nuk shprehen me aq entuziazëm kur bëhet fjalë për një përmirësim të mundshëm të mënyrës së mësimit duke përmirësuar tonin e zërit apo gjuhën e trupit. Kjo vjen ndoshta se akoma janë në hapat e parë të karrierës së tyre dhe duhet më shumë praktikë që të vetëdijësohen dhe të aftësohen lidhur me komunikimin joverbal

Të anketuarit e pranojnë thjesht që do të jenë të vëmendshëm ndaj gjuhës së trupit dhe tonit të zërit të tyre, por nga ana tjetër, një përqindje jo e vogël, pohon se do të kenë kujdes ndaj gjuhës së trupit dhe tonit të zërit, gjë që çon në përfundimin, se në teori mësuesit e rinj kuptojnë se komunikimi joverbal luan rol themelor, por në praktikë, diçka mund të mos shkojë siç duhet.

Një grup i vogël të anketuarish shprehen se do të jenë më praktik gjatë mësimit, përse i përket përdorimit të gjuhës së trupit apo manovrimit me tonin e zërit. Ata shprehen se do t'i japin rëndësi transmetimit të informacionit tek nxënësit dhe kryerjes së detyrës, pa u munduar të krijojnë një mjedis të përshtatshëm mësimi për nxënësit. Kjo tregon se jo tek të

gjithë mësuesit e rinj është ndërgjegjësimi i mjaftueshëm lidhur me krijimin e një mjedisi të përshtatshëm për mësim.

Ndërsa lidhur me efektet e gjuhës së trupit dhe tonit të zërit, të anketuarit i japin më përparësi tonit të zërit kundrejt gjuhës së trupit. Gjithashtu ata shprehen se si gjuha e trupit si toni i zërit varen nga rrethanat, gjë që tingëllon mjaft praktike e konkrete.

Rezultatet e pyetësorit treguan se në përgatitjen e studentëve duhet të theksohet më shumë gjatë formimit e përgatitjes së tyre, roli dhe rëndësia e komunikimit joverbal, si metodë që ndikon në rritjen e efektivitetit në mësim dhe në përsosjen e marrëdhënieve mësues - nxënës.

BIBLIOGRAFIA:

1. Çomo, B. “Psikologjia e komunikimit”, Tiranë, 2001.
2. Kraja, M. “Personaliteti i mësuesit dhe pedagogut. Etika profesionale e tyre”, SHBLU “Vllamasi”, Tiranë, 2012.
3. Grup Autorësh, Red. Mita, N. “Metodat e mësimdhënies”, Tiranë, 1999.
4. Instituti i Studimeve Pedagogjike, “Aspekte të një komunikimi të ri në shkollë”, Tiranë, 1997.
5. Instituti i Kurrikulave dhe i Standardeve “Psikologjia individuale në shkollë dhe psikologjia e edukimit”, Tiranë, 2005.
6. Sadker, M. P. “Mësuesit, shkolla dhe shoqëria”, Tiranë, 1995.

Webbibliografi:

7. http://en.wikipedia.org/wiki/History_of_communication
8. http://cobweb2.louisville.edu/faculty/regbruce/bruce//mgmtwebs/commun_f98/Verbal.htm
9. <http://healthvermont.gov/family/toolkit/tools%5CF-6%20Cultural%20Differences%20in%20Nonverbal%20Communic.pdf>

PEDAGOGJIA SPORTIVE DHE KINESIOLOGJIA

Arbana Bekteshi, Albert Karriqi, Artan Kalaja

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

ABSTRAKT

Kemi ndërmarrë këtë studim teorik për të qartësuar disa koncepte dhe terma mbi pedagogjinë sportive dhe kineziologjinë (shkenca e lëvizjes), si dy koncepte mjaft të lidhura dhe secilit mësues të edukimit fizik do t'i shërbenin për të njohur thelbin e problemeve të tyre. Pra, e nisim me termin *pedagogji*, i cili është bërë i zakonshëm të përdoret në fushën e kineziologjisë, pasi pedagogjia sportive është tashmë e mirëvendosur si subdisiplinë e besueshme akademike. Pa lënë mënjanë faktin se kolegët tanë evropianë kanë përdorur termat *pedagogji* dhe *pedagogji sportive* për shumë vite (shikoni, Crum, 1986; Haag, 2005), bota anglishtfolëse e kineziologjisë ka përkrahur vetëm kohët e fundit këto terma të përdorur. Përdorimi në rritje, gjithsesi, nuk barazon domosdoshmërisht me kuptueshmëri koherente apo të ndara të asaj çka termat duan të thonë.

Qëllimi: Nëpërmjet analizës së literaturës bashkëkohore do të bëjmë të mundur të qartësojmë disa koncepte dhe terma mbi pedagogjinë sportive dhe kineziologjinë, si dy drejtime që në të shumtën e rasteve, për mësues të edukimit fizik, kanë sjellë çoroditje dhe moskuptimësi.

Hipoteza, sot kërkimi shkencor në fushat e edukimit fizik, sportit dhe fitnesit po njih zhvillime shtesë, të cilat kanë të bëjnë me lidhshmërinë e koncepteve dhe termave në një aspekt të gjerë të këtyre fushave. Ne do të qartësojmë konceptet e pedagogjisë sportive të lidhur me edukimin fizik dhe me sportin, si lidhje të njohura deri më sot dhe të panjohura. Shkenca e edukimit fizik dhe e sportit po njih dimensione zhvillimore të papara më parë dhe si të tilla duhen njohur me shpejtësi të madhe, ndryshe do të mbetemi prapa dhe mbetja prapa sjell pasoja në metodologjinë e përgatitjes së moshës shkollore. Studimi ynë do të qartësojë këto terma dhe do të arrijë në disa konkluzione zhvillimore, të cilat pjesërisht janë të panjohura. Studimi është kryer në bashkëpunim me prof.dr.Albert Karriqin, i cili ka qenë udhëheqësi shkencor në këto vite të punës sime si pedagogje.

Metoda që do të përdorim do të jetë ajo e hulumtimit të literaturës së kohës dhe krahasimit të eksperiencave më të përparuara të kohës për pedagogjinë sportive dhe kineziologjinë.

Sports Pedagogy and Kinesiology

ABSTRACT

We undertook this theoretical study to clarify some concepts and terms on sports pedagogy and kinesiology, as two very related concepts, and would serve each physical education teacher to know the essence of their problems. So, we start with the term pedagogy, which has become commonplace in the field of kinesiology, as sports pedagogy is already well established as a reliable academic discipline. Without overlooking the fact that our European colleagues have used the terms pedagogy and sports pedagogy for many years (see, Crum, 1986; Haag, 2005), the English-speaking world of kinesiology has only recently advocated these terms. Increasing use, however, does not necessarily equate with coherent or separate understanding of what the terms mean.

Purpose: Through the analysis of contemporary literature, we will be able to clarify some concepts and terms on sport pedagogy and kinesiology, as two directions that in most cases, for physical education teachers, have led to pervasive misunderstandings.

The hypothesis, today, research in the fields of physical education, sports and fitness is recognizing additional developments that relate to the relevance of concepts and terms across a wide range of these fields. We will clarify the concepts of sports pedagogy related to physical education and sports, as known and unknown links to date. The science of physical education and sport is recognizing developmental dimensions unprecedented and as such should be recognized with great rapidity, otherwise we will be left behind and backwardness will have consequences for the methodology of school-age preparation. Our study will clarify these terms and reach some developmental conclusions, which are partially unknown. The study was conducted in collaboration with Prof. Dr. Albert Karriqi, who has been the scientific leader during my years as a lecturer.

The method we will use will be to research the literature of the time and compare the most advanced experiences of the time in sports pedagogy and kinesiology.

Zhvillimi i studimit

Edhe pse Kirk (1991) ka kryer studime mjaft cilësore në pjesë të ndryshme të gjuhësisë së domethënieve të të mësuarit të edukimit fizik, sërish duhet theksuar se ky studim fokusohet gjithashtu në gjuhësinë e termave të pedagogjisë së edukimit fizik dhe sportit. Ka disa mënyra në të

cilat termi pedagogji përdoret në kinesiologji. Silverman (2007), për shembull, barazon esencialisht pedagogjinë me edukimin fizik, ndërsa Rink (2007), që shkruan në të njëjtën revistë “*Quest*”, sugjeroi që edukimi fizik është si fushë e përfshirë në kinesiologji dhe tashmë edukimi fizik shikohet si subdisiplinë e kinesiologjisë dhe si sinonim me pedagogjinë. Ky konstatim ka ardhë nga debatet e mëdha të kohës dhe duke iu referuar disa personaliteteve dhe studiuesve, të cilët e njësonin pedagogjinë me edukimin fizik. Edhe pse ka shumë studiues që ende argumentojnë se pedagogjia është e njësuar me konceptin e edukimit fizik (për shembull Cannon 2001, Edgar Stones 2000), sërish duhet thënë se pedagogjia është prezente gjithkund dhe i ngjan një amebe (pa formë dhe vazhdimisht në ndryshim) Sinonimet e Pedagogjisë: Pedagogjia = Mësimdhënie, Didaktikë, Instruksion?

Ndërsa lexojmë mbi pedagogjinë në fushat e edukimit dhe kinesiologjisë, dikush shpesh shikon pedagogjinë e barazuar me mësimdhënien dhe instruksionin e barazuar me didaktikën. Ky detaj apo mungesë qartësie konceptuale është ndonjëherë konfuze, megjithëse bërja e dallimeve definitive midis këtyre termave është e vështirë.

Sipas Hamilton dhe McWilliam (2001), kërkimi edukativ në SHBA deri në vitin 1960 lidhej kryesisht me didaktikat, një term i cili, edhe pse përdoret rrallë në kulturat anglishtfolëse, u shoqërua fillimisht me artin e mësimdhënies dhe u fokusua gjerësisht mbi procedurat për transmision eficient - apo pranueshmëri - të njohurisë së marrë. Megjithatë, rritja e shkencës së sjelljes pa didaktikën të shoqëruar më tepër me shkencën e të mësuarit, dhe së fundmi, “pedagogjia moderne... u thyje më tej nga didaktika,” me pedagogjinë që shihet si proces dhe jo teknikë (Hamilton & McWilliam 2001, f.17).

Komentimi mbi kontekstin e kinesiologjisë evropiane, ku pedagogu gjerman i sportit Herbert Haag (2005) argumentoi se *didaktika sportive* është esencialisht një sinonim për *instruksionin sportiv* dhe lidhet me “*të gjithë faktorët të cilët janë të rëndësishëm për realizimin optimal të proceseve mësimdhënieje me mësimin*” (f.47).

Nëse ne shikojmë në një fjalor për përkufizim të qartë dhe të dobishëm të pedagogjisë, *Fjalori Anglisht i Oksfordit* (Simpson & Weiner, 1989) ofron “artin dhe shkencën e mësimdhënies” (f. 418) dhe *Fjalori Botëror i Anglishtes Encarta* (1999) jep domethënie mbikaluese: *ped-a-gogji* një shkencën apo profesion i të mësuarit. Gjithashtu e quajtur pedagogjike *di-dak-tikat* një shkencën apo profesion i të mësuarit formal (merr folje të vetme), *mësimdhënia-ja* në 1. profesionin apo praktikën e të

qenurit mësues. 2. diçka që mësohet, p.sh., një pikë e doktrinës së mësimdhënies (shpesh e përdorur në shumës)

in-struk-sion në 1. Të mësuarit të aftësive dhe shprehive në një subjekt të veçantë 2. Profesionin e mësimdhënies apo procesin e të mësuarit.

Mënyrat me të cilat njerëzit mendojnë mbi pedagogjinë janë të mbështetura apo të informuara nga paradigma të njohurive të veçanta dhe mënyrat e të parit të botës. Edhe pse ka mënyra të shumta për të kategorizuar këto paradigma të ndryshme (për shembull shikoni seksionin e *Librit të Edukimit Fizik*, Kirk, Macdonald, & O'Sullivan, 2006), sërisht duhet thënë se kuptimësia mbi secilin koncept është disi e pasqaruar përfundimisht. Për këto arsye ne do të diskutojmë tri këndvështrime që sqarojnë konceptet pedagogjike që në fakt janë shumë të ndryshme nga njëri - tjetri.

1. Pedagogjia si shkencë e mësimdhënies

Një koncept popullor i pedagogjisë është se ajo është si shkencë e mësimdhënies (shikoni përkufizimet e mëparshme). Edhe pse mësuesit në përgjithësi mund të mendojnë se puna e tyre nuk është e lidhur me kërkimin shkencor, sërisht duhet pranuar se kjo fushë ka lidhje me kërkimin shkencor. Për të argumentuar këtë domethënie kërkuesit shkencor nga fusha e edukimit dhe nga fusha e psikologjisë së sjelljes kanë konkluduar se praktika pedagogjike është e mbështetur nga principet e sjelljes që në fakt janë të ndërlidhura me studimet shkencore. Ky përfundim u specifikua rast pas rasti, pasi u përdorën disa metoda shkencore me synim që të arrinin të identifikonin, analizonin, dhe kuptonin atë që Gage (1977) quante “bazë shkencore e artit të të mësuarit” (f. 13). Kjo traditë kërkimi u implementua duke marrë për bazë perspektivën e mësimdhënies, e cila mund të reduktohet në një set variablash, të cilat duhet me patjetër të vëzhgohen dhe të maten (shikoni parashikimin, procesin, modelin e produktit të Dunkin & Biddle 1974).

Në një koment mbi kërkimin shkencor në fushën e pedagogjisë së edukimit fizik, Larry Locke (1977) sugjeroi se kishte “shpresa se do të konceptoheshin qartë mjete dhe metoda të reja për zhvillimin e kërkimit shkencor në fushën e edukimit fizik” (f.2). Në esencë ai i referohej gjendjes në zhvillim të mjeteve dhe metodave të kërkimit shkencor në fushën e pedagogjisë së edukimit fizik dhe e krahasoi atë me fushat e tjera të mësimdhënies, të cilat në fakt po përshkallëzonin kërkimin në shkencën e mësimdhënies brenda kanalit kryesor kërkimor edukativ në atë kohë.

2. Pedagogjia fenomenologjike

Ekziston një kanal pune në pedagogji që lidhet drejtpërdrejt në mënyrë të veçantë midis mësuesit me fëmijët (nxënësit). Sipas “babait” të

këtij konceptimi të veçantë të pedagogjisë, Max van Manen (1982), “Pedagogjia është lidhja më e thellë që një i rritur mund të ketë me një fëmijë” (f.290). Pedagogu (mësuesi) është i rrituri që i tregon fëmijës rrugën në jetë, van Manen sugjeroi se të qenurit Pedagog është një “thirrje” (f.285), dhe si e tillë, pedagogjia është e krijuar konceptualisht si ndërmarrje morale.

Njësoj si van Manen (1982) dhe Spiecker (1984), argumentoi se duhet një analizë fenomenologjike e gjithanshme në pedagogji, e cila kërkohet që të ndërthuret me anë të një lidhjeje speciale midis fëmijës dhe të rriturit (mësuesit). Sipas Nel (1973), “Në kontinentin e Evropës tendenca është që të përdoret termi pedagogji si shkencë për teorinë e sjelljes dhe shkollimit të fëmijës. Ndërsa termi edukim përdoret për aktivitetet e mësimdhënies praktike në shkollë, për organizimin e shkollës, klasës etj.” (f.201). Edukatori fizik Stephen Smith gjithashtu avokaton një perspektivë fenomenologjike të pedagogjisë, dhe në librin e tij *Risk dhe Lidhja jonë Pedagogjike ndaj Fëmijëve: Në fushën e lojës dhe Përtej* (Smith, 1998), ai argumentoi se “pedagogjia na lidh me praktikën e të qenurit me fëmijët aty ku ka objektiv guidën e tyre duke ndërlidhur ato me kërkesat e synuara të të rriturve”(f. 27).

Me përjashtim të punës së Smith (1991, 1998), Connolly (1995), dhe Nilges (2004), ne nuk kemi parë shumë punime të tjera nga fokusi fenomenologjik mbi pedagogjinë në kinesiologji. Kjo do të thotë se në këtë drejtim specifik pedagogjia në kineziologji është në hapat e para.

3. (Ri)Prodhimi i Pedagogjisë dhe Njohurisë

Një kornizë konceptuale e përdorur për kuptimin e pedagogjisë si (ri)prodhim njohurish është ai i mundësuar nga Basil Bernstein (1996). Koncepti i Bernstein-it për praktikën pedagogjike është “disi më i gjerë se lidhja që ndodh në shkolla.” (1996, f. 17). Nocioni i tij mbi praktikën pedagogjike është një “kontekst fundamental social përmes të cilit riprodhimin kulturor e sjell prodhimin që ndodh” (f. 17). Në këtë sens, është disi e ngjashme me nocionin e Lusted-it të pedagogjisë. Puna e Bernstein-it ofron një shpjegim të “logjikës së brendshme të diskursit pedagogjik dhe praktikës së saj” (f.18). Ai thotë se për të kuptuar mënyrën si “proceset pedagogjike formojnë koshiencën në mënyrë diferenciale, ne duam disa mjete për analizimin e formës së komunikimit që sjell këtë” (f.18). Në këtë sens, puna e tij mbi diskursin pedagogjik lidhet me rregullat e konstruksionit, shpërndarjes, riprodhimit dhe ndryshimit në një tekst pedagogjik (Glasby, 2000).

Gjuhësia e pedagogjisë sportive

Për gjuhësinë, *pedagogjia sportive*, është e nevojshme për mendimin tonë për të shënuar mënyrën se si termat pedagogji dhe pedagogji e sportit janë përdorur në disa nga konferencat madhore dhe tekstet e kinesilogjisë. Por fillimisht ne na duhet pak gjuhësi e termit *sport*.

Duhet thënë se dhe në shtetet euroatlantike ky koncept eurolindor shikohej me shumë kureshtje aq sa dhe në publikimin e vitit 1996 të ditarit të Mbretërisë së Bashkuar *Edukimi Fizik dhe Pedagogjia e Sportit* përbënte pranimin kontemporan të termit pedagogjia e sportit në botën Anglofone të kinesilogjisë. Megjithatë, për shkak se pedagogjia e sportit shikohet shpesh si sinonime me pedagogjinë e edukimit fizik, në ditarin e vitit 1996, u mbuluan të gjitha mosmarrëveshjet e studiuësve në MB, Evropë, dhe SHBA, ku domethëniet e ndryshme u janë bashkangjitur termave pedagogji dhe sport (shikoni Crum, 1986; Haag, 1989). Në përgjithësi, domethënia evropiane e pedagogjisë dhe sportit është shumë më e gjerë se domethënia e tyre në ditarin e ri dhe në konceptet e shteteve Aziatike (si Taiwan, Korea, dhe Japoni), të cilat në të shumtën e rasteve kanë si orientim pikërisht këtë ditar, literaturën amerikane dhe studiuësit e tyre.

Termi pedagogji e sportit u përdor fillimisht në Gjermani në fillim të viteve 70-të (Grupe & Kruger, 1996) dhe ka qenë në përdorim në botën Anglofone të kinesilogjisë që në fund të viteve 70-të (shikoni Crum, 1986; Haag, 1989). Në vitin 1978, Gjermani Herbert Haag shkroi se “pedagogjia e sportit si fushë madhore teorike e shkencës së sportit ka nevojë urgjente për të klasifikuar natyrën e saj”. Më vonë (1996) ai argumentoi se pedagogjia e sportit është një fushë teorie (si p.sh., biomekanika e sportit apo psikologjia e sportit) dhe jo si (jo sinonime me) edukimi fizik, i cili konsiderohet si “fushë totale akademike.” Në Evropë, “fusha totale akademike” e edukimit fizik i referohet tashmë kryesisht një shkencë të sportit (*Sportwissenschaft* në gjermanisht). Më e rëndësishme, siç Haag vuri re, *Sportwissenschaft* “përfshin aspekte të shkencës natyrore si dhe shkencës së sjelljes, arte, humanitete në lidhje me lëvizjen, lojën, dhe sportin” (f. 1).

Haag (1989) përcaktoi se pedagogjia e sportit është “përshkrimi i fushës së kërkimit teorik apo subdisiplinës të shkencës së sportit, e cila merret me aspekte edukative të aktivitetit fizik; sportit, të të luajturit, lojërave lëvizore, kërcimit etj” (f.6). Më tej, “bëhet evidente se pedagogjia e sportit ka një pozicion qendror brenda shkencës së sportit, në çdo mësimdhënie dhe proces të të mësuarit në aktivitetin fizik” (f.9). Më të rëndësishme, Haag pozicionoi pedagogjinë e sportit si të ndodhur midis

shkencës së sportit dhe shkencës së edukimit. Bart Crum (1986), gjithashtu duke na dhënë interpretime evropiane të pedagogjisë së sportit, argumentoi se ajo është një “fushë e punës shkollore dhe kërkimore të disiplinuar [nëpër] gjithë ndërhyrjet edukative në fushën e lëvizjeve humane” (f. 212). Ai përcaktoi me këmbëngulje, se edukimi i aktivitetit fizik është një pjesë e edukimit të aktivitetit sportiv dhe se këto dy përkufizime nuk janë sinonime. Edukimi i aktivitetit sportiv është koncept më i gjerë dhe që përfshin ose jo edukimin e aktivitetit fizik.

Nuk duhet të ketë dyshim se çështja e subjektit të pedagogjisë së sportit (si fushë e kërkimit) është një *praktikë pedagogjike*, në veçanti një praktikë pedagogjike sportive dhe çështja e subjektit të kërkimit mbi mësimdhënien e edukimit fizik nuk është sport, por mësimdhënie, në veçanti mësimdhënia e lëvizjes dhe sportit. (f. 212)

Larry Locke (1979) ishte një nga personalitetet e parë Anglofon nga SHBA që përdori termin pedagogji e sportit në një adresë të një konference ICHPER (Këshill Internacional për Shëndetin, Edukimin Fizik dhe Rekreacionin) në Kiel, Gjermani. Mbase vendndodhja e konferencës motivoi Locke-n të përdorë termin që kishte vlerë në Evropë. Në shkrimin e titulluar “Mësimdhënia dhe Proceset e të Mësuarit në Aktivitetin Fizik: Problemi Qendror i Pedagogjisë së Sportit,” Locke qartësisht argumentoi se “mësimdhënia dhe të mësuarit janë proceset në zemër të Pedagogjisë së Sportit, dhe kërkimi i cili fokuson problemin e natyrës së tyre formon përmbajtjen e asaj disipline” (f. 1). Kjo është shumë e ngjashme me mënyrën se si Haag (2005) përshkroi esencën e termit Evropian të *didaktikës sportive*.

Më e rëndësishme, kur pedagogjia e sportit u importua nga Gjermania në Amerikën Veriore, fjala Gjermane për shkencën (*geistes*) u interpretua në një sens të ngushtë teknik, dhe në SHBA në veçanti, pedagogjia e sportit u interpretua si mënyrë shkencore (që nënkupton teknike empirike) ndaj pedagogjisë në lëvizjen njerëzore (Crum, 1986). Termi Gjerman *sportpädagogik* (pedagogji e sportit) i referohet të dyjave praktikave edukative (p.sh., edukimi fizik në shkollë dhe kultura fizike në sport) dhe punës shkollore mbi apo për një praktikë të tillë. Ka burime të shumta mbi pedagogjinë e sportit që janë të disponueshme vetëm në gjuhën gjermane (shikoni, për shembull, koleksionin e edituar të Haag dhe Hummel [2001] të shkrimeve, *Handbuch Sportpädagogik* [Libri i Pedagogjisë së Sportit], të cituar tek Haag, 2005).

Në vitin 1982 Universiteti Purdue i Indiana-s priti një konferencë nën mbështetjen e Komitetit për Kooperim Institucional (CIC) midis 10 Universiteteve më të mira të SHBA-së. Konferenca ishte e rëndësishme,

sepse ishte hera e parë që Trupi i Komitetit të Njohurive të Simpoziumit të CIC-se mbajti një simpozium mbi *kërkimin në mësimdhënie në edukimin fizik*. Simpoziumet e mëparshme midis 1968 dhe 1981 kishin adresuar të gjitha subdisiplinat e fushës së kinesilogjisë që kishin status si zonë akademike kërkimore të studimit. Ironikisht, babai i shkencës së edukimit në tërësi që krijoi të gjitha konceptet, me emërtim edukimin fizik (“fusha totale akademike” e Haag, 1996), nuk u konsiderua e arsyeshme për të qenë prezent në simpozium dhe për të referuar një kërkim koherent apo kulturë kërkimore në konferencën Purdue. Kjo ndihmoi Daryl Siedentop (1983a) të komentojë se kjo gjendje e koncepteve ishte jo e plotë dhe kishte nevojë për përmirësime deri të rëndësishme. Megjithatë, punimet në këtë konferencë (Templin & Olson, 1983) na mundësojnë lexime interesante. Ndërkohë duhet thënë se editorët Templin dhe Olsen shfrytëzuan rastin e mungesës së studiuesit më serioz të kohës për të përcaktuar se punimet në simpozium reflektuan informacione që ishin “aktualisht në vijë të parë të kërkimit pedagogjik në edukim fizik” (f. xii). Megjithatë duhet pranuar se fjala pedagogji u përdor vetëm nga një referues (Hoffman, 1983) dhe termi pedagogji e sportit nuk u përmend fare.

Pedagogjia e sportit si term është përdorur prej shume kohësh në shoqatën profesionale të njohur si Association Internationale des Ecoles Superieures d’Education Physique (AIESEP), dhe disa theksime të konferencave të kësaj shoqate janë informative dhe të publikuara.

Një nga prezantimet e rëndësishme të çdo takimi vjetor të Kongresit Botëror AIESEP është fjalimi memorial Cagigal. Në vitin 1990, studiuesja Amerikane Linda Bain, titulloi fjalimin e saj Cagigal “Kërkim në Pedagogjinë e Sportit: E kaluara, E tashmja dhe E ardhmja.” Bain filloi adresimin e saj me një ekzaminim të diferencave brenda pedagogjisë së sportit dhe luftës së vazhdueshme mbi domethënien brenda fushës. Ajo identifikoi tri traditat dominante kërkimore që janë përdorur në pedagogjinë e sportit të Amerikës Veriore: kërkimi i sjelljes, kërkimi i socializimit dhe kërkimi i teorisë kritike. Në theksimin e natyrës gjinore të zhvillimit të pedagogjisë së sportit, Bain nënvizoi se edhe pse kishte shumë kërkuese femra në edukimin fizik, të cilat kishin interes për pedagogjinë, “përsëri është vërejtur se shumica e kërkuesve që kishin drejtuar përpjekje për transformim të pedagogjisë së sportit në një fushë shkencore të studimit ishin meshkuj” (f. 32). Mbase kjo ka ndodhur, sepse është dimension i kurrikulës të pedagogjisë sportive që është bërë popullor për femrat.

Një vit më vonë në Atlanta, Gjermani Wolf Brettschneider (1991) titulloi kumtesën e tij Cagigale “Tiparet e shumta të Sportit si Sfidë për Pedagogjinë Sportive dhe Edukimin Fizik.” Brettschneider (1991) arriti në

përfundimin se pedagogjia e sportit deri në fillim të vitit 1990-të ishte në krizë. Ai gjithashtu konkludoi se “pedagogjia e sportit është në të tashmen një disiplinë pa një bërthamë të njohur...Nuk është e sigurt për çështjen e subjektit dhe objektit të saj, dhe duket se nuk ka shpresë për të dalë nga kjo krizë dhe për disa vite” (f. 60). Dy çështje të rëndësishme të krizës janë të lidhura me natyrën e sportit (si konceptim i ngushtë apo i gjerë) dhe natyrën pedagogjike të sportit (duke qenë se konceptet janë deri të ndryshme për çështje të njëjta në disa shtete të ndryshme të Evropës).

Amerikani Paul Schempp referoi kumtesën Cagigal në vitin 1993 të titulluar “Natyra e Njohurive në Pedagogjinë e Sportit.” Në fjalën e tij, Schempp iu kthye Këshillit Internacional për Pedagogjinë Sportive dhe publikimet e tyre specifike. Referimi i tij titullohej *Një hyrje në Terminologjinë e Pedagogjisë Sportive*, e cila kishte si qëllim kryesor të qartësonte dhe publikonte përkufizimin e tij mbi pedagogjinë e sportit. Ai argumentoi se kishte gjetur “jo më pak se gjashtë përkufizime të dallueshme” (f. 123). Ajo që ishte e përbashkët për të gjitha përkufizimet ishte se “pedagogjia e sportit konstituohet në aktore dhe vepruese në mësimdhënie dhe të mësuarit e synuar të lëvizjes humane” (f.107). Më e rëndësishmja për, Haag, Crum, Siedentop, dhe Schempp është se të gjithë fokusohen në pedagogjinë si të lidhur me njohuri të synuara (me qëllim që të arrihet një koordinacion pozitivist sipas kërkesave atletikore). Schempp (1996) përdori nocionin e Habermas-it (1972) për të arritur tek interpretimi se njohuritë konstitutive në eksplorim janë të natyrës së njohurive në pedagogjinë e sportit. Ai përshkroi tri lloje kërkimesh disiplinore që janë përdorur në kërkimin edukativ dhe kërkimin e pedagogjisë së sportit: shkencë empirike analitike (pozitiviste), shkencë hermeneutike-historike (interpretuese), dhe shkenca kritike (shikoni Carr & Kemmis, 1986; Tinning, 1992).

Referimet e Konferencës Botërore AIESEP në Kongresit e Shkencës së Sportit të mbajtur në Universitetin Adelphi, New York, në vitin 1998 shfaqën disa përmbledhje të terminologjive të ndryshme. Kishte seksione si Pedagogjia - Edukimi i Mësuesit, Pedagogjia - Bazat. Pedagogjia - Kultura, dhe Pedagogjia e Sportit dhe Çështjeve Sociale. Implicite këtu është dallimi midis pedagogjisë dhe pedagogjisë së sportit, por nuk ka shënim se çfarë dhe ku mund të jetë.

Në tetor të vitit 2007, Lynn Housner nga Universiteti i Pittsburgh, organizoi një konferencë madhore “pedagogjie” të titulluar “Traditat Historike dhe Drejtimit e Ardhshme të Kërkimit mbi Mësimdhënien dhe Edukimin e Mësuesit në Edukim Fizik”. E plotë, me shumë kumtesa, me polemikë zhvillimore, e argumentueshme, këto ishin gjetjet për këtë

konferencë, e cila ishte gjithashtu më e madhja e mbajtur në SHBA me fokus mbi kërkimin në edukim fizik. Referuesit ishin kryesisht nga SHBA, por kishte dhe të tjerë nga Evropa, Azia, Australia dhe Afrika. Nga të gjitha prezantimet, ishin vetëm gjashtë prej dhjetërave referimeve që përdorën termat pedagogji apo pedagogji e sportit në titujt e tyre të abstraktit. Nga këto gjashtë, vetëm një ishte nga SHBA, pesë të tjerat ishin nga MB, Norvegjia, Spanja, Kanadaja, dhe Zelanda e Re. Qartësisht, të paktën në SHBA, termat pedagogji dhe pedagogji e sportit nuk janë të preferueshme, pavarësisht se referojnë mbi kërkimin në edukim fizik.

Duhet thënë se në librat e publikuar në SHBA dhe Evropë për edukimin fizik përdoret termi pedagogji dhe pedagogji e sportit, por vetë në brendësi të tyre, pra jo në titujt e kapitujve. Kjo do të thotë se termi pedagogji ka filluar të zerë vendin e tij në kërkimin shkencor. Pa anashkaluar përdorimin në rritje të termit pedagogji e sportit si subdisiplinë e kinesilogjisë, ka shumë libra të shkruara për audiencë anglofone që shmangin termin pedagogji e sportit dhe ndryshe nga kjo, vazhdojnë të përdorin terma si kurrikula e edukimit fizik dhe instruksioni, mësimdhënia dhe mësimi në edukim fizik.

Në edicionin e parë të tekstit influencial Amerikan *Hyrje në Edukimin Fizik, Fitnes dhe Sport* të Siedentop-it (1990), ka një seksion mbi subdisiplinën e re të pedagogjisë së sportit. Aktualisht, Siedentop, si Haag (1989), e quajti atë fushë të pedagogjisë së sportit, por për shkak se *fusha* ka shumë domethënie të gjera (për shembull, shikoni Bernstein, 1975; Bourdieu & Passeron 1977), atëherë mund ta quajmë atë një subdisiplinë të fushës së kinesilogjisë që është më e përshtatshme. Sipas Siedentop, “Pedagogjia e sportit është studimi i proceseve të mësimdhënies dhe trajnimit i pasojave të ndërmarrjeve dhe përmbytjes së fitnesit, edukimit fizik dhe programeve sportive-edukative” (f. 316). Në atë kohë, Siedentop përcaktoi se të paktën në SHBA, fusha e pedagogjisë sportive ishte tipikisht e quajtur edukim mësuesi apo kurrikula dhe instruksioni. Është interesante të spekulojmë, gjithsesi, mbi arsyen pse, nëse pedagogjia e sportit është “një term i përdorur gjerësisht në edukim fizik dhe shkencën sportive” (Siedentop, 1990, f.316). Në kumtesën e famshme të tij *Zhvillimi i Aftësive Mësimdhënëse në Edukim Fizik* (Siedentop & Tannehill, 2000) ne nuk gjejmë gjekundi referencë mbi termin pedagogji. Mbase, në kumtesën për një audiencë Amerikane, Siedentop konsideroi se termi kishte pak vlerë duke marrë parasysh gjithashtu përkufizimet e kufizuara të lidhura si me sportin ashtu dhe pedagogjinë në SHBA.

Silverman dhe Ennis (1996) përdorën termin pedagogji e edukimit fizik dhe jo pedagogji e sportit në *Mësimin Studentor në Edukim Fizik*. Ata

deklarojnë se “fusha e kërkimit në pedagogji të edukimit fizik, shpesh të quajtur pedagogji e sportit në komunitetin internacional” (f. 3) është e përbërë nga tri nënfusha: kurrikula, mësimdhënia dhe edukim mësuesi. Presupozohet se zgjedhja e tyre duke shmangur termin pedagogji e sportit ishte zgjedhje koshiente dhe mbase e influencuar nga fakti se teksti ishte i targetuar kryesisht drejt tregut amerikan.

Në MB, volumi i edituar nga Laker (2003) i titulluar *E Ardhmja e Edukimit Fizik: Ndërtimi i Një Pedagogjie të Re* nuk krijon referencë specifike ndaj pedagogjisë së sportit (me përjashtim të kapitullit nga Silverman i cili vetidentifikohet si pedagog sporti). Edhe më interesante është se publikimi Hollandez *Edukimi Përmes Sportit: Një Përmbledhje e Praktikës së Mirë në Evropë* (editoret Jan Janssens etj., 2004) gjithashtu shmangin përdorimin e termit pedagogji e sportit. Edhe pse ata përdorin termat perspektivë pedagogjike dhe veprim pedagogjik (f. 29), termi pedagogji e sportit mungon. Mbase kjo vjen për shkak se libri ishte shkruar në anglisht për botën Anglofone dhe jo për audiencë kontinentale evropiane.

Kështu, duket se për përdorimin sistematik të termit pedagogji e sportit, ajo çka të gjithë mund të themi është se disa kërkues dhe mësues e përdorin në disa raste dhe disa të tjera nuk e përdorin. Për shkak se nuk ka miratim ndërkombëtar mbi termat e analizuar (pedagogji e sportit apo pedagogji e edukimit fizik) duket se preferenca personale dhe traditat universitare (duke përfshirë diferencat e gjuhës kombëtare) do të vazhdojnë të influencojnë gjerësisht në zgjedhjen e termit. Investimi personal në vetëpërcaktim (p.sh., si një pedagog sporti) është gjithashtu i rëndësishëm. Ata që kanë krijuar karrierat e tyre si pedagogë pedagogjie të edukimit fizik mund të hezitojnë të rietiketojnë punën e tyre si pedagogji e sportit apo të njësojnë këto dy terma. Pavarësisht se cilat janë arsyet, duket, të paktën në të ardhmen mesatare, se në pedagogjinë e sportit nuk do të bëhet një dallim i qartë universal për kërkimin dhe praktikën në të gjitha çështjet në lidhje me pedagogjinë dhe lëvizjen humane.

Konkluzionet

Kërkimi shkencor në sport është shumëdimensional, për këtë arsye shkencat sportive klasifikohet si shkencë e ndërmjetme. Shkencat e sakta janë: kineziologjia, biomekanika, fiziologjia ushtrimore dhe biokimia sportive etj., ndërsa shkencat shoqërore janë: psikologjia, sociologjia, pedagogjia sportive etj. Të gjitha këto shkencat realizojnë hulumtimin e tyre në fusha, si: edukimi fizik, sporti, fitnesi dhe shëndeti. Pra, janë një numur

shumë i madh i shkencave që kryejnë veprimtarinë e tyre në edukimin fizik, sportin dhe fitnesin.

Njëherësh, që kërkimi shkencor të plotësojë veprimtarinë e tij kërkohet që të ndërveprohet me mësuesin e edukimit fizik, trajnerët sportivë dhe preparatorët e fitnesit, pasi të gjithë këta përgatitës janë të ndërvarur nga eksperiencia, e cila kryen veprimtarinë e saj në tërësinë e veprimeve shkallë pas shkalle dhe analizohet me logjikë induktive dhe deduktive.

Shkenca sportive kryen misionin e saj nëpërmjet përzgjedhjes së kujdeshme të mjeteve dhe metodave, të cilat eksperimentohen në subjekte sportive ose josportive për arritjen e një apo më shumë konkluzioneve zhvillimore, ndërsa përgatitja sportive dhe fitnesit kanë si synim kryesor përzgjedhjen e mjeteve dhe metodave efikase për përmirësimin e performancës, e cila është e ndërvarur nga logjikimi induktiv dhe deduktiv. Vetëm nëpërmjet këtyre logjikave kemi mundësi të evidentojmë rezervat dhe të përmirësojmë punën në vazhdimësi. Përderisa rezervat janë të pafundme, dhe eksperiencia përmirësohet gradualisht dhe në progresion të drejtë me cilësinë e arritjeve. Pavarësisht se në terma filozofikë mund të konkludojmë se dhe nga mosarritjet cilësore krijohet një eksperiencë e re, sërish duhet theksuar se kjo eksperiencë e re dhe zhvillimore krijohet vetëm nëse mosarritja është analizuar nëpërmjet logjikës induktive dhe deduktive.

LITERATURA:

1. Apple, M. (1982). *Kultura dhe riprodhimi ekonomik në edukim*. Boston: Routledge & Kegan Paul.
2. Aronowitz, W., & Giroux, H. (1985). *Edukimi nën sundim*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
3. Bain, L. (1988). Fillimi i udhëtimit: Axhenda për 2001. *Kërkim*, 40, 96-106.
4. Bain, L. (1989). Kërkimi interpretues dhe kritik në sport dhe edukim fizik. *E Përjavshmja Kërkimore për Ushtrime dhe Sport*, 60(1), 21-24.
5. Bain, L. (Korrik, 1990). *Kërkim në pedagogjinë e sportit: E kaluara, e tashmja dhe e ardhmja. Leksioni memorial i Jose-Marie Cagigal*, Shoqata Internacionale e Shkollave Superiore të Edukimit Fizik (AIESEP) Kongresi Botëror, Loughborough.
6. Bates, R. (1986). *Menaxhimi i kulturës dhe njohurive*. Geelong, Victoria: Shtypi i Universitetit Deakin.
7. Bernstein, B. (1975). *Klasa, kodet dhe kontrolli: Përgjatë një teorie të transmisionit edukativ*, Londër: Routledge & Kegan Paul.
8. Bernstein, B. (1996). *Pedagogjia, kontrolli simbolik dhe identiteti: Teori, kërkim, kritike*. Londër: Taylor & Francis.
9. Bloom, B. (1956). *Një taksonomi e objektivave edukative, libri 1: Domeini kognitiv*. New York: McKay.

10. Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (1977). *Riprodhimi në edukim, shoqëria dhe kultura*. Londër: Sage.
11. Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Shkollimi në Amerikën kapitaliste*. New York: Librat Bazike.
12. Brettschneider, W.D. (1991). *Shumë fytyrat e sportit sis fide për pedagogjinë e sportit dhe edukimin fizik*. Fjalim memorial i Jose-Marie Cagigal, Shoqata Internacionale e Shkollave Superiore të Edukimit Fizik (AIESEP) Kongresi Botëror, Atlanta, GA.
13. Cannon, R. (2001). Pedagogjia: një këndvështrim. *Mësimi në Edukimin e Lartë*, 6(3), 415 – 419.
14. Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Të bërit kritik: Edukimi, njohuria dhe kërkimi veprues*. Londër: Shtypi Falmer.
15. Connolly, M. (1995). Fenomenologjia, edukimi fizik dhe popullatat special. *Studimet Humane*, 18, 25-40.
16. Crum, B. (1986). Mbi cilësinë e zhvillimit të njohurisë në pedagogjinë e sportit. *Ditari i Mësimdhënies në Edukim Fizik*, 5, 211-220.
17. Dewar, A. (1990). Opresioni dhe privilegji në edukimin fizik: Lufta në negociatën e gjinisë në një program universitar. Në D. Dirk & R. Tinning (Eds.), *Edukimi fizik, kurrikulumit dhe kultura: Çështje kritike në krizën kontemporane* (f. 67-100). Basingstroke, M.B: Shtypi Falmer.
18. Dewar, A. (1991). Pedagogjia feministe në edukimin fizik: Premtimet, mundësitë, dhe rëniet. *Ditari i Edukimit Fizik, Rekreacioni, dhe Kërcimi*, 62(6), 68-77.
19. Dodds, P. (1993). Heqja e “izma-ve” të shëmtuara në gjimnazin tuaj: Mendimet për mësuesit mbi barazinë. Në J. Evans (Ed.), *Barazia, edukimi dhe edukimi fizik* (f. 28-39). Londër: Shtypi Falmer.
20. Doyle, W. (1990). Temat në kërkimin e edukimit të mësuesit. Ne W.R. Houston (Ed.), *Libër i kërkimit mbi edukimin e mësuesit* (f. 3-24). New York: Macmillan.
21. Dunkin, M., & Biddle, B. (1974). *Studimi i mësimdhënies*, New York: Holt, Rinehart, & Winston.
22. *Fjalor botëror Anglishteje Encarta*, (1999). Korporata Microsoft. Zhvilluar për Microsoft nga Publikimet Bloomsbury Plc.
23. Ellsworth, E. (1989). Pse kjo nuk të bën të ndjehesh i fuqizuar? Të punuarit përmes miteve represive të pedagogjisë kritike. *Rishikim Edukativ i Harvardit*, 59(3), 297-324.
24. Ellsworth, E. (1997). *Pozicionet e mësimdhënies: Diferenca, pedagogjia, dhe fuqia e adresës*. New York: Shtypi i Mësuesve të Kolegjit.
25. Erdman, R. (1996). Pedagogjia empirike e sportit. Në P. Schempp (Ed.). *Zhvillimi shkencor i pedagogjisë së sportit* (f. 174-203). New York: Waxmann Munster.
26. Evans, J., Davies, B., & Penny, D. (1999). Konstrukt i social i mesimdhënies dhe të mësuarit: Politikat e pedagogjisë. Në C. Hardy & M. Mawer (Eds.). *Të mësuarit dhe mësimdhënja në edukimin fizik* (f. 9-21). Londër: Shtypi Falmer.
27. Evans, J., Davies, B., & Wright, J. (Eds.). (2003). *Njohuria e trupit dhe kontrolli: Studime në sociologjinë e edukimit dhe kulturës fizike*. Londër: Routledge.
28. Fernandez- Balboa, J. M. (1995). Rifitimi i edukimit fizik në edukimin e lartë përmes pedagogjisë kritike. *Kërkim*, 47, 91-114.
29. Fernandez-Balboa, J.M. (Ed.). (1997). *Postmodernizëm kritik në lëvizjen humane, edukimi fizik dhe sporti*. Albany, NY: SUNY.
30. Freire, P. (1972). *Pedagogjia për të shtypurit*. Harmondsworth, M.B: Librat Penguin.

31. Friedman, S. (1985). Autoriteti në klasën feminist: Një kontradiktë në terma? Në M. Cully & M. Portuges (Eds.), *Subjekte gjinore: Dinamikat e mësimdhënies feminist* (f. 203-208). New York: Routledge.
32. Gage, N. (Ed.), (1963). *Libër i kërkimit në mësimdhënie*. Chicago: Rand McNally.
33. Gage, N.L. (1977). *Baza shkencore e artit të mësimdhënies*. New York: Shtypi i Kolegjit të Mësuesve.
34. Gard, M., & Wright, J. (2005). *Epidemika e obezitetit: Shkenca, moraliteti dhe ideologjia*. Londër: Routledge.
35. Giroux, H. (1989). *Shkollimi për demokraci: Pedagogjia kritike në moshën moderne*. Londër: Routledge.
36. Giroux, H. (1992). *Kryqëzime kufiri: Punonjësit kulturorë dhe politikat e edukimit*. Londër: Routledge.
37. Giroux, H., & Simon, R. (Eds.). (1989). *Kultura popullore, shkollimi, dhe jeta e përditshme*. New York: Bergin & Garvey.
38. Glasby, T. (2000). *Konstruksionet e mësuesit për shëndetin: Një rast studimor i edukimit të shëndetit të shkollës në Queensland*, Disertacione të papublikuara doktorale, Universiteti i Queensland, Queensland.
39. Goldfarb, B. (2002). *Pedagogjia vizuale: Kulturat mediatike në dhe përtej klasës*. Durham, NC: Shtypi i Universitetit Duke.
40. Gore, J. (1990). Pedagogjia si tekst në edukimin fizik në edukimin e mësuesit: Përtej leximeve të preferuara. Në D. Kirk., & R. Tinning (Eds.), *Edukimi fizik, kurrikulumi dhe kultura: Çështje kritike në krizën kontemporane* (f. 101-138). Basingstoke, M.B: Shtypi Falmer.
41. Gore, J. (1993). *Lufta për pedagogjitë: Diskurse kritike dhe feminist si regjime të së vërtetës*. New York: Routledge.
42. Graber, K. (2001). Kërkimi në mësimdhënien e edukimit fizik. Në V. Richardson (Ed.), *Libër i kërkimit në mësimdhënie* (Ed. 4-t, f 491-520). Washington, DC: Shoqata Amerikane e Kërkimit Edukativ.
43. Grossberg, L. (Ed.). (1997). *Sjellja e të gjithës në shtëpi: Ese në studime kulturore*. Durham, NC: Shtypi i Universitetit Duke.
44. Grupe, O., & Kruger, M. (1996). Pedagogjia e sportit: Perspektiva antropologjike dhe tradita. Në P. Schempp (Ed.) *Zhvillimi shkencor i pedagogjisë së sportit* (f. 155-174). New York: Waxmann Munster.
45. Haag, H. (Ed.). (1978). *Pedagogjia e sportit: Përmbajtja dhe metodologjia*. Baltimore, MD: Shtypi i Parkut të Universitetit.
46. Haag, H. (1989). Kërkimi në 'pedagogjinë e sportit': Një fushë e studimit teorik në shkencën e sportit. *Përmbledhje Internacionale e Edukimit*, 35(1), 5-16.
47. Haag, H. (1996). Teoria e pedagogjisë së sportit dhe kërkimi në Republikën Federale të Gjermanisë. Në P. Schempp (Ed.), *Zhvillimi shkencor i pedagogjisë së sportit* (f. 143-155). New York: Waxmann Munster.
48. Haag, H. (2005). Mbi konceptin e pedagogjisë së sportit me ndihmen e makro-meso-mikro paradigme. Në F. Carreiro da Costa et al. (Eds.). *Arti i shkencës së mësimdhënies në edukimin fizik dhe sporte* (f. 41-49). Lisboa: Fakulteti i Motricidade Humana, Universiteti Teknik i Lisboa-s.
49. Habermas, J. (1972). *Njohuritë dhe interesi human*. Londër: Heinemann.
50. Hamilton, D., & McWilliam, E. (2001). Zëra eksentrike që kornizojnë kërkimin mbi mësimdhënien. Në V. Richardson (Ed.), *Libri i 4-t i kërkimit mbi mësimdhënien* (f. 17-43). Washington, DC: Shoqata Amerikane e Kërkimit në Edukim.

51. Hay, P., & Iisahunter. (2006). "Të lutem z. Hay, cilat janë mundesitë (aftësitë) e mia?": Legjitimim i aftësisë përmes praktikave të edukimit fizik. *Edukimi Sportiv dhe Shoqëria*, 11(3), 293-310.
52. Hoffman, S. (1983). Diagnoza klinike e aftësisë pedagogjike. Në T. Templin & J. Olson (Eds.). *Mësimdhënia në edukimin fizik* (f. 35-46). Champaign, IL: Kinetika Humane.
53. Hytten, K. (1999). Premtimi i studimeve kulturore të edukimit. *Teori edukative*, 49(4), 527-543.
54. Janssens, J., Stegeman, H., Wolf, L., van Hidroorde, I., van Veldhoven, N., Theeboom, M., et al. (Eds.). (2004). *Edukimi përmes sportit: Një përmbledhje e praktikave të mira në Evropë*. Nieuwegein, Hollande: Michel van Troost.
55. Johns, D. (2005). Rikontekstualizimi dhe shpërndarja e modelit biomjekësor si kurrikulum edukimi fizik. *Edukimi Sportiv dhe Shoqëria*, 10(1), 69-85.
56. Kirk, D. (1986). Një pedagogji kritike për edukimin e mësuesit: Gjatë një mënyre të orientuar nga kërkimi. *Ditari i Mësimdhënies në Edukimin Fizik*, 5(4), 230-246.
57. Kirk, D. (1991). *Gjuhësia e mësimdhënies së edukimit fizik*. Prezantim në Kongresin Botëror të Shoqatës Internacionale të Shkollave Superiore të Edukimit (AIESEP), Atlanta, GA.
58. Kirk, D., Macdonald, D., & O'Sullivan, M. (2006). *Libri i edukimit fizik*. Londër: Sage.
59. Klein, N. (2000). *Pa logo*. Londër: Flamingo.
60. Laker, A. (Ed.). (2003). *E ardhmja e edukimit fizik; Ndërtimi i pedagogjisë së re*. Londër: Routledge.
61. Lather, P. (1991). *Të bëhurit i zgjuar: Kërkim feminist dhe pedagogji brenda postmodernes*. Londër: Routledge.
62. Lee, A., & Green, B. (1997). Pedagogjia dhe disiplinariteti në 'universitetin e ri'. *Rishikim UTS*, 3(1), 1-25.
63. Lee, A., & Solmon, M. (2005). Kërkimi pedagogjik përgjatë viteve në RQES. E Përvajshmja Kërkimore për Ushtrime dhe Sport, 76(2), s108-s121.
64. Locke, L. (1977). Kërkimi në mësimdhënien e edukimit fizik: Shpresë e re për një shkencë të pamerituar. *Kërkim, Vere*, 2-16.
65. Locke, L. (1979). *Mësimdhënia dhe proceset e të mësuarit në aktivitetin fizik: Problemi qendror për pedagogjinë e sportit*. Shënim adrese për Këshillin Internacional për Shëndetin, Edukimin Fizik & Rekreacionin (ICHPER), Kiel, Gjermani: Kongresi.
66. Luke, C., & Gore, J. (Eds.). (1992). *Feminizmat dhe pedagogjia kritike*. New York: Routledge.
67. Lundgren, U. (1983). *Teoria e kurrikulimit, midis shpresës dhe asaj që ndodh: Tekst dhe kontekst në kurrikulum*. Geelong, Victoria: Universiteti Deakin.
68. Lusted, D. (1986). Pse pedagogjia? *Ekran*, 27(5), 2-14.
69. Macdonald, D., Kirk, D., & Braiuka, S. (1999). Konstrukti social i fushës së aktivitetit fizik në imazhin e përbashkët në shkollë/universitet. *Ditari Evropian i Edukimit Fizik*, 5(1), 31-51.
70. Macdonald, D. (2003). Ndryshimi i kurrikulimit në botën postmoderne: A është projekti reformues i kurrikulimit të shkollës një anakronizëm? *Ditari i Studimeve të Kurrikulimit*, 35(2), 139-149.

71. Maher, F. (1985). Përgjatë një teorie më të pasur të pedagogjisë feminist: Një krahasim i modeleve 'liberale' dhe 'gjinore' të mësimdhënies dhe të mësuarit. *Ditari i Edukimit*, 169(3), 91-100.
72. Marton, F., & Booth, S. (1997). *Të mësuarit dhe ndërgjegjësimi*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
73. MacWilliam, E. (1999). *Kënaqësitë pedagogjike*. New York: Peter Lang.
74. Mercer, N. (1992). Kultura, konteksti dhe konstrukti i njohurive në klasë. Ne P. Light & G. Butterworth (Eds.), *Kontekst dhe kognicion* (f. 28-46). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
75. Nel, B. (1973). Mënyra fenomenologjike ndaj pedagogjisë. *Ditari i Psikologjisë Fenomenologjike*, 3(2), 201-215.
76. Nilges, L. (2004). Akulli mund të duket si xham: Një investigim fenomenologjik i arsyes në lëvizje në një klasë të 5-të gjatë një lënde të kërcimit rekreativ. *E përjavshmja Kërkimore për Ushtrimin dhe Sportin*, 75(3), 298-314.
77. Peterson, P., & Walberg, H. (Eds.). (1979). *Kërkimi mbi mësimdhënien: Konceptet, gjetjet dhe implikimet*. Berkeley, CA: Publikimet McGutchan.
78. Pieron, M. (1983). Sjellja e mësuesit dhe nxënësit dhe procesi i interaktimit në klasat PE. Në R. Telema (Ed.), *Kërkimi në edukimin fizik të shkollës*. Jyvaskyla, Finlande: Baza e Promovimit të Kulturës Fizike dhe Shëndetit.
79. Postman, N. (1989). *Objeksione koshiente: Përzierja e shqetësimeve mbi gjuhën, teknologjinë dhe edukimin*. Londër: Heinemann.
80. Richardson, V. (Ed.). (2001). *Libër i kërkimit mbi mësimdhënien* (ed. 4-t). Washington, DC: Shoqata e Kërkimit Amerikan Edukativ.
81. Rink, J. (2007). Cila njohuri ka më tepër vlerë? Perspektiva mbi kinesiologjinë dhe pedagogjinë. *Kërkim*, 59(1), 100-110.
82. Sallis, J., & McKenzie, T. (1991). Roli i edukimit fizik në shëndetin publik. *E përjavshmja kërkimore për Ushtrimin dhe Sportin*, 62(2), 124-137.
83. Saltman, K. (2002). Premtim i inkorporuar: Pedagogjia e besimit të tregut në ndërtimin e trupit. Në S. Shapiro & S. Shapiro (Eds.), *Lëvizjet e trupit: Pedagogjia, politikat & ndryshimi social* (f. 317-336). Cresskill, NJ: Shtypi Hamton.
84. Schempp, P. (1993). *Natyra e njohurive në pedagogjinë e sportit*. Fjalimi memorial i Jose-Marie Cagigal në Kongresin Botëror AIESEP, Buffalo, NY.
85. Schempp, P. (Ed.). (1996). *Zhvillimi shkencor i pedagogjisë së sportit*. New York: Waxman Munster.
86. Scraton, S. (1990). *Gjinia dhe edukimi fizik*. Geelong, VIC: Universiteti Deakin.
87. Shulman, L.S. (1986). Ata që kuptojnë: Rritja e njohurive në mësimdhënie. *Kërkuesi Edukativ*, 15(Shkurt), 4-14.
88. Siedentop, D. (1983a). Kërkimi në mësimdhënie në edukim fizik. Në T. Templin & J. Olson (Eds.), *Mësimdhënia në edukim fizik* (f. 3-17). Champaign, IL: Kinetika Humane.
89. Siedentop, D. (1983b). *Zhvillimi i aftësive mësimdhënëse në edukim fizik*. Palo Alto, CA: Mayfield.
90. Siedentop, D. (1990). *Hyrje në edukimin fizik, fitness, dhe sport*. Londër: Kompania Publikuese Mayfield.
91. Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Zhvillimi i aftësive mësimdhënëse në edukim fizik*. Palo Alto, CA: Mayfield.
92. Silverman, D. (2007). Përkatësia me shokët tanë: Studenti i kinesiologjisë dhe njohurisë pedagogjike. *Kërkim*, 59 (1), 92-99.

93. Silverman, D., & Ennis, C. (Eds.). (1996). *Mësimi studentor në edukimin fizik: Aplikimi i kërkimit për përmirësim të instruksionit*. Champaign, IL: Kinetika Humane.
94. Simon, R. (1997). Format e rebelimit në prodhimin e memorieve popullore: Shekullorja Columbus dhe pedagogjia e kundër-komemorimit. Në L. Grossberg (Ed.), *Sjellja e të gjithës në shtëpi: Ese në studime kulturore* (f. 125-142). Durham, NC: Shtypi i Universitetit Duke.
95. Simpson, J.A., & Weiner E.S. (Eds.). (1989). *Fjalori Anglisht i Oksfordit* (Ed. 2-të). Oksford: Shtypi Claredon.
96. Smith, S. (1991). Ku është fëmija në kërkimin e edukimit fizik. *Kërkim*, 43, 55-65.
97. Smith, S. (1998). *Risku dhe lidhja jonë pedagojike me femijën*. Albany, NY: Shtypi SUNY.
98. Smyth, S. (1987). *Një rationale për pedagogjinë kritike të mësuesit: Një libër*. Geelong, VIC: Universiteti Deaking.
99. Spiecker, B. (1984). Lidhja pedagojike. *Rishikimi i Oksfordit për Edukimin*, 10(2), 203-209.
100. Stones, E. (2000). Ikonoklastet. Pedagogjia e dobët. *Ditar i Edukimit të Mësuesit*, 26(1), 93-95.
101. Templin, T., & Olson, J. (Eds.). (1983). *Mësimdhënia në edukimin fizik*. Champaign, IL: Kinetika Humane.
102. Tinning, R. (1987). *Përmirësimi i mësimdhënies në edukimin fizik*. Geelong, VIC: Universiteti Deaking.
103. Tinning, R. (1988). Mësimdhënia e studentit dhe pedagogjia e nevojshme. *Ditari i Mësimdhënies në Edukimin Fizik*, 7(2), 82-89.
104. Tinning, R. (1991). Pedagogjia e edukimit të mësuesit: Diskurse dominante dhe procesi i zgjidhjes së problemeve. *Ditari i Mësimdhënies në Edukimin Fizik*, 11, 1-20.
105. Tinning, R. (1992). Leximi i kërkimit të veprimit: Shënime mbi njohurinë dhe interesat humane. *Quest*, 44(1), 1-15.
106. Tinning, R. (2002). Gjatë një pedagogjie 'modeste'. Reflektime mbi problematikat e pedagogjisë kritike. *Kërkim*, 54(3), 224-241.
107. Tinning, R., & Glasby, P. (2002). Puna pedagojike dhe 'kulti i trupit': Konsiderimi i rolit të HPE në kontekstin e 'shëndetit të ri publik'. *Edukimi i Sportit dhe Shoqëria*, 7(2), 109-119.
108. Travers, M. (Ed.). (1973). *Libri i dytë i kërkimit në mësimdhënie*. Chicago: Rand McNally.
109. Trend, D. (1992). *Pedagogjia kulturore: Arti/edukimi/politika*. New York: Bergin dhe Garvey.
110. van der Mars, H. (1987). Efektet e sugjerimeve audio mbi vlerësimin verbal të mësuesit të performancës së detyrës tranzicionale dhe menaxheriale. *Ditari i Mësimdhënies në Edukimin Fizik*, 6, 157-165.
111. van Manen, M. (1979). Fenomenologjia e vëzhgimit pedagojik. *Ditari Kanadez i Edukimit*, 4(1), 5-16.
112. van Manen, M. (1982). Pedagogjia Fenomenologjike. *Kërkim Kurrikulumi*, 12(3), 283-299.
113. Walkley, J., & Holand, b., Treloar, R., & Probyn-Smith, H. (1993). Proficiencia aftësish motorike fundamentale tek fëmijet. *Ditari i Mënyrës së Shëndetshme të Jetesës ACHPER*, 40(3), 11-15.
114. Willis, P. (1977). *Të mësuarit për punë*. Farnborough, M.B: Shtëpia Saxon.

115. Wittrock, M. (Ed.). (1986). *Libër i kërkimit në mësimdhënie* (Ed. 3-te). New York: Publikuesit Macmillan.
116. Wright, J., & King, R. (1990). "Them atë që mendoj," tha Alice: Një analizë e diskursit gjinor në edukimin fizik. *Ditari i Mësimdhënies në Edukimin Fizik*, 10, 210-225.
117. Young, M.D.F. (1971). *Njohuri dhe kontroll: Drejtime të reja për sociologjinë e edukimit*. Londër: Collier-Macmillan.
118. Zakus, D., & Cruise Malloy, D. (1996). Një vlerësim kritik i mënyrave korrente pedagogjike në studimet e lëvizjes humane: Një alternativë e sugjeruar. *Kërkim*, 48(4), 501-518.

EFIKASITETI I MENAXHIMIT TË BURIMEVE NJERËZORE NË SISTEMIN ARSIMOR PARASHKOLLOR

Arlinda Ymeri (Hallunovi)

Universiteti i Shkodrës “Luigj Gurakuqi”, departamenti i Mësuesisë

ABSTRAKT

Ky studim synon të eksplorojë sesi menaxhimi i burimeve njerëzore të kopshtit, ku përfshihen edukatorët, drejtorja e kopshtit, psikologu, infermieri i kopshtit, ndikon në performancën e nxënësve në ciklin pasardhës të arsimimit të tyre.

Së dyti, objektivi i këtij studimi është që përfundimet dhe konkluzionet e nxjerra nga studimi të jenë në shërbim të shumë specialistëve që gjatë punës së tyre hasen me probleme që e kanë zanafillën tek menaxhimi i burimeve njerëzore në sistemin arsimor parashkollor. Pra, ky studim, mund t’u shërbejë të gjithë prindërve apo specialistëve që mund të hasen me probleme dhe vështirësi të suksesit të fëmijëve në klasën e parë.

Së treti, sistemet arsimore parashkollore, mund ta përdorin këtë studim për të ndryshuar menaxhimin e burimeve njerëzore, duke e bërë më efikas në rritjen e performancës dhe suksesit të nxënësve në klasën e parë.

Ky studim ka një metodologji sasiore dhe është studim longitudinal, sepse është i shtrirë në kohë dhe bën dy matje. Në fazën e parë janë evidentuar të gjitha kopshtet publike të Bashkisë Shkodër, dhe janë zgjedhur 5 prej tyre në mënyrë rastësore, përmes shortit. Pyetësorin e kanë plotësuar të gjitha edukatorët që kanë grupin e 3-të të fëmijëve, të cilët vitin e ardhshëm mësimor do të fillojnë klasën e parë. Nga edukatorët është vlerësuar Efikasiteti i Menaxhimit të Burimeve Njerëzore

Hipoteza e punimit është: **Sistemi i menaxhimit të burimeve njerëzore optimal i kopshteve ndikon në performancën e fëmijëve në klasën e parë.**

Analiza e rezultateve është ndalur në dy hapa që kanë të bëjnë me një paraqitje deskriptive të shpërndarjes së mesatareve të nxënësve në tremujorin e parë dhe të efikasitetit të menaxhimit të burimeve njerëzore në 5 kopshtet e marra në studim. Pjesa e dytë e analizës është marrëdhënia

korrelacionale mes mesatareve të nxënësve në tremujorin e parë të klasës së parë dhe menaxhimit të burimeve njerëzore si nivel i përcjellur nga edukatorët e kopshtit.

Studimi ka limitet e veta të cilat janë:

- a. Kampioni i studimit është shumë i vogël për të krijuar të dhëna që mund të përgjithësohen për të gjithë popullatën e parashkollorëve të qytetit të Shkodrës.
- b. Ky studim është i shtrirë në kohë, por në mënyrë që rezultatet të jenë më të qëndrueshme, duhet që të shoqërohen edhe me metodologji cilësore për të kuptuar mekanizmin sesi ndikon efikasiteti i menaxhimit të burimeve njerëzore në përmirësimin e rezultateve të nxënësve në klasën e parë.

Fjalët kyç: kompetenca, efikasiteti, menaxhimi, burime njerëzore, performancë mësimore.

ABSTRACT

Effectiveness of human resources management in the pre-school education system

This study aims to explore how kindergarten human resource management, which includes educators, kindergarten principal, psychologist, kindergarten nurse, affects students' performance in the next cycle of their education.

Secondly, the objective of this study is that the conclusions and conclusions drawn from the study to be in the service of many specialists who during their work encounter problems that have their origin in the management of human resources in the preschool education system. So, this study can serve all parents or specialists who may encounter problems and difficulties of children's success in the first grade.

Third, preschool education systems can use this study to change human resource management, making it more effective in increasing the performance and success of first graders.

This study has a quantitative methodology and is a longitudinal study because it is time-stretched and makes two measurements. In the first phase, all public kindergartens of the Municipality of Shkodra were identified, and 5 of them were randomly selected through a lottery. The questionnaire was completed by all educators who have the 3rd group of

children, who will start the first grade next school year. The efficiency of Human Resource Management has been evaluated by the educators

The working hypothesis is: The optimal human resource management system of kindergartens affects the performance of children in the first grade.

The analysis of the results is stopped in two steps dealing with a descriptive presentation of the distribution of maternal averages in the first trimester and the efficiency of human resource management in the 5 kindergartens taken in the study. The second part of the analysis is the correlational relationship between student averages in the first quarter of first grade and human resource management as a level followed by kindergarten educators. The study has its limits which are:

- a. The study sample is too small to create data that can be generalized to the entire preschool population of the city of Shkodra.
- b. This study is extended in time, but in order for the results to be more sustainable, they must also be accompanied by qualitative methodologies to understand the mechanism of how the effectiveness of human resource management affects the improvement of students' outcomes in the first grade.

Keywords: competence, efficiency, management, human resources, learning performance

Zhvillimi njerëzor është një përpjekje për të transmetuar dijet dhe shprehjet nga njëri brez tek tjetri duke i përmirësuar ata. Dija në mënyrë kulturore dhe sociologjike është e lidhur me arsimin dhe shkencën. Arsimi është një fushë e rëndësishme e zhvillimit njerëzor dhe ka pasur dhe do të ketë rol të rëndësishëm në çdo shoqëri dhe sistem shoqëror. Arsimi është procesi që iu mundëson shoqërive dhe kombeve t'u transmetojnë pjesëtarëve të tyre dijen, kulturën, trashëgiminë kulturore, vlerat përmes të cilave shkon përpara shoqëria. Ky zhvillim që përçohet përmes arsimit bëhet tranzitor në rastet kur vetë arsimi dhe sistemi arsimor iu nënshtrohet reformave afatshkurtra dhe të paprovuara mirë. Menaxhimi i burimeve njerëzore (MBNJ) është përkufizuar si përpjekje menaxheriale për të ndikuar aftësinë, motivimin dhe mundësitë e rritjes profesionale të punonjësve (Boxall dhe Purcell, 2008). Efektet pozitive të MBNJ në rezultatet e rritjes së angazhimit dhe performancës së punonjësve dhe rënia e lëvizshmërisë së punonjësve janë vërtetuar nga studime të shumta (Combs et al., 2006). Sidoqoftë, vetëm kohët e fundit, MBNJ është pranuar

si çelësi në rritjen e performancës së shkollave (Vekeman et al., 2014). Më konkretisht, duke rritur kompetencën dhe angazhimin e mësimitdhënësve, burimet e MBNJ-së kanë potencialin e rritjes së performancës së mësuesve dhe rrjedhimisht të dhënies së rezultateve më të larta të nxënësve (DeArmond et al., 2009). Ka disa arsye pse shkollat mund të përfitojnë nga menaxhimi i burimeve njerëzore të institucionit arsimor. Së pari, meqenëse mësuesit luajnë një rol të rëndësishëm në arritjet e nxënësve (p.sh. Rivkin et al., 2005), sukseset e shkollave në përmbushjen e pritshmërive të vazhdueshme në rritje lidhur me arritjet e nxënësve kryesisht varen nga kompetencat dhe përpjekjet e mësuesve të tyre. MBNJ mund të shihet si një mjet për të motivuar mësuesit për të kontribuar në objektivat e shkollave të tyre. Së dyti, ekziston një rrjedhë e vazhdueshme e njohurive të reja psikologjike në lidhje me pedagogjinë dhe mësimin që fut shkollat (OECD, 2009, 2014). Mësimdhënësit janë ata që duhet të jenë të gatshëm që vazhdimisht të profesionalizohen duke integruar njohuri të reja në praktikat e tyre të përditshme dhe burimet njerëzore mund të shihen si një mënyrë për shkollat që t'u ofrojnë mësuesve mundësitë e tyre për përmirësim profesional të vazhdueshëm. MBNJ është akoma më i vështirë për sistemet arsimore për faktin se mësuesit janë të përfshirë në kontrata kolektive dhe vlerësimi i performancave individuale nuk është një praktikë e shpeshtë në sistemin arsimor shqiptar. Më konkretisht, shkollat nuk kanë kompetenca në zhvillimin e programeve të trajnimit të mësuesve, përmirësimin e procedurave të rekrutimit dhe përzgjedhjes, apo pagesa që lidhen me performancën.

Reforma Arsimore e vitit 2015 e shoqëruar me paketën ligjore për arsimin, iu jep shkollave disa kompetenca për vlerësimin e performancës së mësuesve, por akoma nuk është vënë në zbatim dhe për mekanizmin e vlerësimit të performancës janë të paqartë dhe të pastandardizuar. Performanca e mësuesve më së shumti matet me rezultatet e nxënësve në testimet kombëtare. Tendencat aktuale në sistemet arsimore theksojnë rëndësinë e ndarjes së kontrollit të mësuesve dhe vlerësimit të angazhimit që ata ndërmarrin në nxitjen e nxënësve për të menduar në mënyrë të lirë dhe kreative. Qeveritë në shumë vende perëndimore kanë decentralizuar pushtetin, përgjegjësitë dhe financimin e autoriteteve rajonale dhe lokale në një përpjekje për të mundësuar që shkollat të ndjekin cilësinë më të lartë të mundshme të arsimit. Filozofia që qëndron prapa kësaj është që decentralizimi i fuqizon mësuesit dhe u mundëson atyre të përdorin gjithçka sipas gjykimit të tyre për të rritur arritjet e nxënësve. Një politikë e tillë po ndërmerret edhe nga qeveria shqiptare duke krijuar 4 rajone arsimore në Republikën e Shqipërisë. Megjithatë, decentralizimi shpesh

shoqërohet me standarde të reja dhe sisteme të vlerësimit të performancës. Mësuesit dhe shkollat gjithnjë e më shumë mbajnë përgjegjësi për performancën e tyre, e cila matet, për shembull, nga rezultatet e provimeve ose nivelet e frekuentimit (Gewirtz dhe Ball, 2000). Kjo politikë e re bën që mësuesit mund të ndihen të detyruar të ndjekin në mënyrë strikte kurrikulën si pasojë e kontrollit të kurrikulës (Ingersoll, 2003) dhe mësuesit mund të përjetojnë liri të kufizuar në praktikën e tyre të mësimit (Wong, 2006). Për më tepër, llojet e ndryshme të procedurave të llogaridhënies që dalin nga qasja e kontrollit shpesh përjetojnë si një rritje në ngarkesën e punës së një mësuesi (Burchielli, 2006). Ngarkesa e punës së mësuesit është e lidhur me konsumimin profesional dhe me rritjen e nivelit të stresit (Zhilli, 2015). Ky konsumim është akoma më i lartë kur mësuesit detyrohen të aplikojnë strategji të cilat nuk kanë ardhur nga nevojat e tyre, por më së shumti janë strategji që kërkojnë të përafrojnë sistemin arsimor shqiptar me ata të Bashkimit Evropian.

Ky studim synon të eksplorojë sesi menaxhimi i burimeve njerëzore të kopshtit, ku përfshihen edukatorët, drejtorja e kopshtit, psikologu i shkollës, infermieri i kopshtit, ndikon në performancën e nxënësve në ciklin pasardhës të arsimimit të tyre.

Së dyti, objektivi i këtij studimi është që përfundimet dhe konkluzionet e nxjerra nga studimi të jenë në shërbim të shumë specialistëve që gjatë punës së tyre hasen me probleme që e kanë zanafillën tek menaxhimi i burimeve njerëzore në sistemin arsimor parashkollor. Pra, ky studim, mund t'u shërbejë të gjithë prindërve apo specialistëve që mund të hasen me probleme dhe vështirësi të suksesit të fëmijëve në klasën e parë.

Së treti, sistemet arsimore parashkollore, mund ta përdorin këtë studim për të ndryshuar menaxhimin e burimeve njerëzore, duke e bërë më efikas në rritjen e performancës dhe suksesit të nxënësve në klasën e parë.

Metodologjia e studimit.

Ky studim ka një metodologji sasiore dhe është studim longitudinal, sepse është i shtrirë në kohë dhe bën dy matje. Në fazën e parë janë evidentuar të gjitha kopshtet publike të Bashkisë Shkodër, dhe janë zgjedhur 5 prej tyre në mënyrë rastësore, përmes shortit. Këtyre 5-kopshteve iu është komunikuar leja e marrë nga Drejtoria Arsimore Rajonale, Shkodër, për të bërë plotësimin e pyetësorit PARS, instrumenti i cili mat efikasitetin e menaxhimit të burimeve njerëzore nga vetë edukatorët dhe stafi operativ i institucionit. Pyetësorin e kanë plotësuar të gjitha edukatorët që kanë grupin e 3-të të fëmijëve, të cilët vitin e ardhshëm

mësimor do të fillojnë klasën e parë. Në total janë 30 edukatore, sepse secili kopësht kishte nga 2 grupe dhe secili grup ka 3 edukatore. Nga edukatoret është vlerësuar Efikasiteti i Menaxhimit të Burimeve Njerëzore. Kjo matje është bërë në periudhën maj - qershor 2018. Për secilin grup janë zgjedhur në mënyrë rastësore nga 5- fëmijë (përmes teknikës së datëlindjes së fundit), të cilëve iu është kërkuar leje nga prindërit që rezultatet e 3-mujorit të parë të klasës së parë t'i përcjellin tek studiuesja për qëllime studimi. Në total janë 50 fëmijë të cilët kanë përcjellë rezultatet e 3- mujorit të parë në periudhën janar 2019.

Në tabelën e mëposhtme do të paraqesim kampionin e këtij studimi.

| Kopshti | Edukatore | Nxënës |
|--------------------------|-----------|--------|
| “Tom Ali Mhilli” | 6 | 10 |
| “Soros” | 6 | 10 |
| “Guerrile” | 6 | 10 |
| “Bep Tusha” | 6 | 10 |
| “Dëshmorët e Prishtinës” | 6 | 10 |

Tabela 1. Kampioni i studimit.

Hipoteza e studimit.

Duke u nisur nga baza teorike dhe studimet referuese kemi ndërtuar këtë hipotezë:

Sistemi i menaxhimit të burimeve njerëzore optimal i kopshteve ndikon në performancën e fëmijëve në klasën e parë.

Rezultatet e studimit.

Analiza e rezultateve është ndalur në dy hapa që kanë të bëjnë me një paraqitje deskriptive të shpërndarjes së mesatareve të nxënësve në tremujorin e parë dhe të efikasitetit të menaxhimit të burimeve njerëzore në 5 kopshtet e marra në studim. Pjesa e dytë e analizës është marrëdhënia korrelacionale mes mesatareve të nxënësve në tremujorin e parë të klasës së parë dhe menaxhimit të burimeve njerëzore si nivel i përcjellur nga edukatoret e kopshtit.

Mesataret e nxënësve në 3-mujorin e parë.

Mesatarje_III_Parë

| Kopshti | Mean | N | Std. Deviation |
|------------------|--------|----|----------------|
| “Tom Ali Mhilli” | 4.4800 | 10 | .37653 |
| “Soros” | 4.8000 | 10 | .32318 |
| “Guerrile” | 3.9000 | 10 | .50332 |
| “Bep Tusha” | 4.6200 | 10 | .45898 |

| | | | |
|--------------------------|--------|----|--------|
| “Dëshmorët e Prishtinës” | 3.8000 | 10 | .41096 |
| Total | 4.3200 | 50 | .56856 |

Tabela 2.

Siç shihet nga tabela 2, kemi një paraqitje interesante të mesatareve të nxënësve që kanë përfunduar kopshtet, të cilat janë paraqitur në tabelën e mësipërme. Nxënësit që kanë përfunduar Kopshtin “Soros” dhe kopshtin “Bep Tusha”, kanë nxjerrë mesatare më të larta, ndërsa nxënësit që kanë përfunduar kopshtin “Dëshmorët e Prishtinës” dhe kopshtin “Guerrile” kanë nxjerrë mesatare më të ulëta në tremujorin e parë të klasës së parë. Në këto kushte të kësaj analize është e rëndësishme të shqyrtohet sesi është evidentuar nga edukatorët menaxhimi i burimeve njerëzore te kopshti i tyre.

Krostabulimi i kopshtit me efikasitetin e burimeve njerëzore

| | | Joefikas | Funksional | Optimal | |
|---------|--------------------------|----------|------------|---------|----|
| Kopshti | “Tom Ali Mhilli” | 0 | 7 | 3 | 10 |
| | “Soros” | 0 | 4 | 6 | 10 |
| | “Guerrile” | 7 | 3 | 0 | 10 |
| | “Bep Tusha” | 0 | 4 | 6 | 10 |
| | “Dëshmorët e Prishtinës” | 8 | 2 | 0 | 10 |
| Total | | 15 | 20 | 15 | 50 |

Tabela 3.

Siç shihet nga tabela 3, kemi 3 kopshte, përkatësisht “Tom Ali Mhilli”, “Soros” dhe “Bep Tusha” ku edukatorët evidentojnë që menaxhimi i burimeve njerëzore është funksional dhe optimal, ndërsa kopshtet “Guerrile” dhe “Dëshmorët e Prishtinës” rezultojnë që menaxhimi i burimeve njerëzore nuk është optimal dhe kryesisht është joefikas. Duke e lidhur dhe me analizën e tabelës 2 vihet re një marrëdhënie mes kopshteve që kanë menaxhim të burimeve njerëzore joefikas dhe mesatareve të ulëta që kanë nxënësit në klasën e parë, prandaj është e nevojshme të bëhet një krahasim i mesatareve të nxënësve në bazë të nivelit të efikasitetit të burimeve njerëzore.

Tabela 4**Report**

| MBNJ | Mesatarja | N | Std. Deviation |
|------------|-----------|----|----------------|
| Jo Efikas | 3.7333 | 15 | .35989 |
| Funksional | 4.2850 | 20 | .37595 |
| Optimal | 4.9533 | 15 | .09904 |
| Total | 4.3200 | 50 | .56856 |

Analiza e kësaj tabele e bën të qartë sesi kryqëzohet efikasiteti i burimeve njerëzore në kopësht, sipas edukatoreve, dhe rezultatet që kanë nxënësit në klasën e parë. Në rastet kur sistemi i menaxhimit të burimeve njerëzore është joefikas, sipas edukatorëve, nxënësit kanë një mesatare 3.73, ndërsa kur sistemi i menaxhimit të burimeve njerëzore është funksional, mesatarja e nënësve është 4.28 dhe në rastet kur efikasiteti i menaxhimit të burimeve njerëzore është optimal mesatarja e nxënësve në klasën e parë është 4.95. Kjo analizë na e bën të dukshme se sistemi i menaxhimit të burimeve njerëzore në kopësht ka një efekt tek performanca mësimore e nxënësve në klasën e parë. Për të kuptuar më në thellësi këtë ndikim do të realizojmë një analizë korrelacionale mes këtyre dy variablave.

Korrelacioni

| | | MBNJ_Pikëzuar | Mesatarje_III_P are |
|--------------------|---------------------|---------------|------------------------|
| MBNJ_Pikezuar | Pearson Correlation | 1 | .896** |
| | Sig. (2-tailed) | | .000 |
| | N | 50 | 50 |
| Mesatarje_III_Pare | Pearson Correlation | .896** | 1 |
| | Sig. (2-tailed) | .000 | |
| | N | 50 | 50 |

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tabela 5. Analiza korrelacionale.

Siç shihet edhe nga tabela korrelacionale mes efikasitetit të menaxhimit të burimeve njerëzore dhe mesatareve që nxënësit marrin në klasën e parë

kemi një marrëdhënie të fortë korrelacionale $r=.896$, $p<0.00$ që do të thotë që këta dy variabla e ndikojnë shumë njëri-tjetrin. Pra, nëse efikasiteti i menaxhimit të burimeve njerëzore është optimal, fëmija ka mundësi 89.6% që të arrijë rezultate më të larta se një fëmijë që e ka një sistem të menaxhimit të burimeve njerëzore joefikas në kopësht.

Konkluzionet e studimit.

Në përfundim të këtij studimi dhe analizimit të të dhënave kemi arritur në këto konkluzione:

1. Sistemi i menaxhimit të burimeve njerëzore në kopësht është ndikues në performancën mësimore të nxënësve në klasën e parë.
2. Ekziston një marrëdhënie e fortë korrelacionale mes efikasitetit të menaxhimit të burimeve njerëzore dhe rezultateve të nxënësve në klasën e parë. Kjo marrëdhënie rezulton: $r=.896$, $p<0.00$.
3. Kopshtet që kanë një sistem efikas të menaxhimit të burimeve njerëzore janë kopshtet “Soros” dhe “Bep Tusha”.
4. Kopshtet “Guerrile” dhe “Dëshmorët e Prishtinës” rezultojnë të jenë kopshtet me sistem joefikas të menaxhimit të burimeve njerëzore.
5. Nxënësit që kanë një sistem optimal të menaxhimit të burimeve njerëzore në kopësht, kanë mundësi rreth 90% që të marrin rezultate maksimale në klasën e parë.

Në përfundim të këtij studimi hipoteza e ngritur vërtetohet. Studimi ka limitet e veta të cilat janë:

- c. Kampioni i studimit është shumë i vogël për të krijuar të dhëna që mund të përgjithësohen për të gjithë popullatën e parashkollorëve të qytetit të Shkodrës.
- d. Ky studim është i shtrirë në kohë, por në mënyrë që rezultatet të jenë më të qëndrueshme, duhet që të shoqërohen edhe me metodologji cilësore për të kuptuar mekanizmin sesi ndikon efikasiteti i menaxhimit të burimeve njerëzore në përmirësimin e rezultateve të nxënësve në klasën e parë.

BIBLIOGRAFI:

1. Boxall P and Purcell J (2003) *Strategy and Human Resource Management*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
2. Burchielli R (2006) The intensification of teachers' work and the role of changed public sector philosophy.
3. Vekeman E, Devos G and Tuytens M (2014) The influence of teachers' expectations on principals' implementation of a new teacher evaluation policy in Flemish secondary education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 27(2): 129–151.
4. DeArmond MM (2013) *Good ideas and engagement aren't enough: School district central offices and the micro-politics of implementing comprehensive human resource reform*. Doctoral dissertation, University of Washington.
5. Rivkin SG, Hanushek EA and Kain JF (2005) Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica* 73(2): 417–458.
6. OECD (2009) *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.
7. OECD (2011). *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
8. OECD (2014) *TALIS 2013 Results. An International Perspective on Teaching and Learning*. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.
9. Gewirtz S and Ball S (2000) From 'welfarism' to 'new managerialism': Shifting discourses of school headship in the education marketplace. *Discourse* 21(3): 253–268.
10. Ingersoll RM (2003) *Who Controls Teachers' Work? Power and Accountability in America's Schools*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
11. Wang HH (2004) Why teach science? Graduate science students' perceived motivations for choosing teaching as a career in Taiwan. *International Journal of Science Education* 26(1): 113–128.
12. Burchielli R (2006) The intensification of teachers' work and the role of changed public sector philosophy. *International Journal of Human Resources Development and Management* 6: 146–160.

NJË STUDIM EMPIRIK MBI PERCEPTIMET E MËSUESVE RRETH TË NXËNIT BAZUAR NË PROJEKTE

Eranda Halluni (Bilali), Edit Lezha

Universiteti i Shkodrës “Luigj Gurakuqi”, departamenti i Mësuesisë

ABSTRACT

Të nxënit bazuar në projekte (NBP) është një nga strategjitë kryesore të përdorura nga pjesa më e madhe e sistemeve arsimore në botë, por në Shqipëri kjo strategji është praktikuar në dekadën e fundit. Të nxënit bazuar në projekte është një strategji e të mësuarit nëpërmjet projekteve që u mundëson nxënësve të japin rezultate të orientuara drejt zgjidhjeve për situata të reja me të cilat ato përballen duke lidhur mësimin me jetën reale dhe me mundësinë për të punuar në ekipe të cilat i ndihmojnë ato të fitojnë aftësi praktike të shekullit 21-të duke zgjidhur problemet të jetës reale. Të nxënit bazuar në projekte është i ndryshëm nga qasja tradicionale me në qendër mësuesin, pasi nxënësit angazhohen për të marrë njohuri dhe aftësi përmes një procesi kërkimor të zgjeruar. Qëllimi i këtij studimi empirik ishte të hulumtonte perceptimet e mësuesve të cilët e përdorin metodën e të nxënit bazuar në projekte në lidhje me variabla të ndryshëm. Dizajni kërkimor i përzier (miks) u përpoq të identifikonte perceptimet e 47 mësuesve të shkollave të mesme gjatë procesit të aplikimit të NBP-së. Të dhënat u mblodhën me anë të intervistave gjysmë të strukturuar dhe të një pyetësori. Rezultatet treguan që të mësuesit ka një pranim të përgjithshëm pozitiv që metoda e të nxënit bazuar në projekte është një strategji e mirë për të mësuarin nëpërmjet kërkimit dhe rritjen e kapacitetit të njohurive për nxënësit. Bazuar në gjetjet e studimit përfshihen implikimet për praktikimin dhe rekomandime për kërkime të ardhshme.

Fjalët kyçe: Të nxënit bazuar në projekte, mësuesit, perceptimet, përfitimet, sfidat.

An empirical study on teachers' perceptions of project based learning

ABSTRACT

Project-Based Learning (PBL) is one of the leading strategies used by most of the educational systems in the world but in Albania was practiced in the last decade. Project-Based Learning is a project work learning strategy that enables students to create solution oriented products for new situations that they face by relating their learning to real life with the opportunity to work in teams, and helps them gain 21st-century skills by solving real-world problems. Project-Based Learning is different from the traditional, teacher-centered approach, as students engage to acquire knowledge and skills through an extended inquiry process. The purpose of this empirical study was to investigate teachers' perceptions using the method of Project-Based Learning in terms of different variables. The mixed research design attempted to identify the perceptions of 47 high school teachers during the application process of PBL. Data were collected by means of semi-structured interviews and a questionnaire. The results showed that there is a positive general agreement among the teachers that Project-Based Learning is a good strategy for discovery learning and enhancing content knowledge for students. Based on the findings, implications for practice and recommendations for future research are included.

Key words: Project-Based Learning, teachers, perceptions, benefits, challenges.

Hyrje

Në ditët e sotme, tendencat e edukimit po fokusohen gjithnjë e më shumë tek kompetencat e individit, në të nxënit e tij me shprehi të të nxënit afatgjatë, me aftësi të të nxënit të pavarur e të vazhdueshëm duke aspiruar për ta bërë atë një anëtar të denjë të shoqërisë së të nxënit (BIE, 2007).

Gjetja e modelit të të nxënit efektiv lidhet me stilet individuale të nxënësit, gjë që kërkon vëmendje, intuitë dhe vëzhgim të kujdesshëm (NAS, 2004). Mbi këtë parim ngrihet parimi i transferimit të përgjegjësi

të të nxënit nga mësuesi te nxënësi. Kjo do të thotë që nxënësi duhet edukuar dhe formuar me shprehi për të marrë në dorë vetëdrejtimin e të nxënit të tij (Kafai, 2006). Në këtë pozicion nxënësi duhet të hulumtojë, të planifikojë, të organizojë dhe të angazhojë burime të ndryshme informacioni dhe të krijojë partneritete dhe bashkëpunime me të tjerë (NAS, 2004). Mësuesi bën përpjekje për krijimin e mjedisve bashkëpunuese, veprimtarive ndëraktive që nxisin imagjinatën, zhvillojnë intuitën dhe zgjerojnë hapësirën intelektuale të tij, duke i zhvilluar inteligjencën dhe kapacitetet e të menduarit dhe shprehitë e të mësuarit bazuar në projekte dhe të nxënit të vazhdueshëm (Bejtja, P, 2003). *“Mësimi bazuar në projekte ndodh, sepse nxënësi në mënyrë aktive angazhohet në gjetjen e zgjidhjeve për pyetjet përkatëse ose situatave problemore. Nxënësit shihen si mendimtarë dhe u besohet marrja e përgjegjësisë për të nxënit e tyre. Nxënësi nuk mund ta arrijë këtë stad zhvillimi intelektual nëse nuk është pajisur me kompetencat e nevojshme”* (Ciarnienem, Kumpikaite, Vienazindiene, 2010). Kuptimisht kjo tregon se sa është në gjendje shkolla të edukojë shprehitë e të nxënit bazuar në projekte në mënyrë që ai të fitojë në shkollë shprehitë e të nxënit afatgjatë dhe gjatë gjithë jetës. (KKE, 2005). Kjo është përpjekja për reformimin e sistemit arsimor në Shqipëri. Në draftin e kornizës kurrikulare të arsimit parauniversitar në pikën “f” mbi “Të nxënit për sipërmarrje” theksohet: *“Sistemi ynë arsimor duhet t’u mundësojë nxënësve që në fillimet e arsimimit të tyre, të nxënit për sipërmarrje, edukimin e shprehive të punës së pavarur, të marrjes së përgjegjësisë për detyra që lidhen me të nxënit bazuar në projekte dhe jetën e tyre, si individë dhe anëtarë të shoqërisë ku jetojnë.”*

Synimi afatgjatë i edukimit është aftësimi i qytetarit për jetën, pajisja me kompetencat e nevojshme për t’u integruar lehtësisht në shoqërinë aktive ku ai jeton. Këto kompetenca përfitohen nëpërmjet përfshirjes në veprimtari aktive duke gërshtuar njohuritë, shprehitë dhe aftësitë e individit. Veprimtaria mësimore është procesi më i përshtatshëm për t’u ushtruar në përvetësimin e këtyre kompetencave (Čiarnienë, Kumpikaitë, Vienažindienë, 2010).

Koncepti i të nxënit të bazuar në projekt

Të nxënëtit me projekte është trajtuar e diskutuar përmes përcaktimeve, si: puna me projekt, qasja e projektit dhe mësimi i bazuar në projekte. Ajo është një model i të mësuarit dhe sipërmarrjes të përqendruar në veprime dhe të drejtuar nga nxënësit, ku ata marrin pjesë në zgjidhjen e problemeve praktike për një periudhë të caktuar kohe, e cila përfshin një qasje dinamike në klasë. Nxënësit mësojnë dhe bëjnë kërkime rreth një

teme për një periudhë relativisht të gjatë kohore, për të hetuar dhe për t'iu përgjigjur një pyetjeje komplekse, sfide apo problemi. Të nxënësit bazuar në projekte është një stil i të nxënimit aktiv dhe bazohet në kërkime. Ai paraqet fakte të vërtetuara ose përshkruan një rrugë drejt marrjes së njohurive. *“Të nxënësit bazuar në projekte ngërthen në vetvete njohurinë dhe veprën. Nxënësit marrin njohuritë dhe elementet thelbësore të kurrikulës, por në të njëjtën kohë vënë në jetë ato çfarë dinë për të zgjidhur problemet dhe për të nxjerrë rezultate që kanë vlerë. Në qendër të kësaj qëndron nxënësi, pasioni i tij, krijimtaria, ndjeshmëria dhe jo kurrikula. Këto nuk mund të mësohen nga një tekst, por duhet të aktivizohen përmes përvojës”* (Markham, Project Based Learning, Design and Coaching Guide, 2012). Mësimi i bazuar në projekte është një këndvështrim gjithëpërfshirës i përqendruar në mësimdhënie që përfshin dhe drejton nxënësit në kërkime. Brenda këtij kuadri, nxënësit ndjekin zgjidhje për problemet jopraktike ose eksperimente, mbledhin dhe analizojnë të dhëna, nxjerrin konkluzione, komunikojnë idetë e tyre dhe gjetjet për të tjerët, duke kërkuar pyetje të reja, dhe duke krijuar objekte (Phyllis C. Blumenfeld et.al, 1991). Një përkufizim tjetër i të mësuarit bazuar në projekte përfshin një lloj mësimi, ku nxënësit punojnë së bashku për të zgjidhur problemet e botës reale në shkollat dhe komunitetet e tyre. Zgjidhja e suksesshme e problemeve shpesh kërkon që nxënësit të nxjerrin mësim nga disa disiplina dhe t'i zbatojnë ato në një mënyrë shumë praktike. Synimi për të parë një ndikim të vërtetë bëhet motivimi për të mësuar.

Baza e të nxënimit përmes projekteve qëndron në origjinalitetin apo vërtetësinë në një hulumtim nga jeta reale. Nxënësit punojnë si ekip dhe u jepet një “pyetje drejtuese” për t'iu përgjigjur, më pas orientohen për të krijuar diçka që të konkretizojnë dhe të paraqesin njohuritë e tyre. Në punën e projektit, nxënësit kanë si rezultat produkte të prekshme që shpesh kapërcejnë kufijtë disiplinorë dhe zakonisht shfaqen për publikun e gjerë në ditë të veçanta ose në panairë shkollore. Objekti ose produkti mund të përfshijë një shumëllojshmëri të materialeve, të tilla si: shkrime, art, vizatime, përfaqësime tredimensionale, video, fotografi ose prezantime të bazuara në teknologji. Përkrahësit e modelit të të nxënimit bazuar në projekte përmendin përfitime të shumta në zbatimin e strategjive të saj në klasë duke përfshirë një thellësi më të madhe të të kuptuarit të koncepteve, bazë më të gjerë të njohurive, komunikim të përmirësuar dhe shkathtësi ndërpersonale/sociale, aftësi të zgjeruara drejtuese, rritjen e krijimtarisë (Education, Project Based Learning Handbook: A Guide to Standards-Focused Project Based Learning for Middle and High School Teachers, 2003). Ato synojnë

ritjen e motivimit të brendshëm, të mendimit të pavarur, vetëvlerësimit dhe përgjegjësisë sociale.

Projektet fokusohen në pyetje apo probleme që drejtojnë nxënësit “të ndeshen” dhe “luftojnë” me koncepte qendrore dhe parimet e një disipline, ku kriter është delikat. Përkufizimi i projektit për “nxënësit” duhet të *“hartohet në mënyrë që të ketë një lidhje midis aktiviteteve dhe njohurive bazë konceptuale që mund të shpresojmë të nxisim”*. Kjo zakonisht bëhet me një “pyetje drejtuese” (Blumenfeld et.al.,1994,) ose një problemi të “keqpërcaktuar” (Gallagher S A,Stepien J,&Rosenthal, 1993). Projektet PBL mund të ndërtohen rreth njësisë tematike apo të kryqëzimit të temave nga dy ose më shumë disiplina, por kjo nuk është e mjaftueshme për të përcaktuar një projekt. Pyetjet që nxënësit ndjekin si dhe aktivitetet, produktet dhe performancat që të zënë kohën e tyre, duhet të jenë *“orkestruar në shërbim të një qëllimi të rëndësishëm intelektual”* (Marx, Blumenfeld, Krajcik, Blunk, Crawford, Kelly, & Meyer, 1994).

Tiparet përcaktuese të mësimin bazuar në projekte

Të mësuarit bazuar në projekte është një formë e të mësuarit të bazuar në veprime dhe konsiderohet të jetë një mjet i shkëlqyer për nxitjen e motivimit të brendshëm, zhvillimin e të menduarit të pavarur, aplikimin e njohurive të fituara, ngritjen e vetëdijes dhe ushtrimin e përgjegjësisë sociale. Këto qëllime arrihen duke inkurajuar nxënësit që të japin ndihmesën me interesat dhe idetë e tyre dhe të punojnë në tema dhe probleme të mjedisit natyror dhe shoqëror sa të jetë e mundur në mënyrë të lirë dhe të pavarur. Projektet nuk janë të lidhura me kufijtë e ngushtë disiplinorë. Projektet janë komplekse detyrash, bazuar mbi pyetjet sfiduese ose probleme, që përfshijnë nxënësit në hartimin, zgjidhjen e problemeve, duke marrë vendime, ose aktivitete hetuese; të cilat u japin nxënësve një mundësi për të punuar relativisht në mënyrë të pavarur për periudha të gjata kohore; dhe kanë si rezultat produkte reale ose prezantime (Beau Fly Jones, Claudette M. Rasmussen, Mary C. Moffitt, 1997), 1997); (John Larmer, John Mergendoller, Suzie Boss, 2015). Karakteristika të tjera të gjetura në literatura përfshijnë përmbajtjen autentike, vlerësimin autentik, mësuesin si lehtësues, por jo drejtues, qëllime të qarta arsimore, të mësuarit bashkëpunues, reflektim, dhe përfshirjen e aftësive të të rriturve (Moursund, 2003 Second Edition).

Tri karakteristika të të nxënësve me projekte, sipas Arnold janë:

Orientimi drejt nxënësit. Në projekt, nxënësit kanë hapësirë të konsiderueshme për vendimmarrje dhe veprim, me qëllim që të kontribuojnë me interesat, idetë dhe përvojat e tyre. Ata bëhen subjekte të

procesit të tyre të të mësuarit dhe mund të identifikohen më lehtë me punën e tyre dhe të arrijnë një sukses më të qëndrueshëm të të nxënit.

Orientimi drejt realitetit. Nxënësit merren me subjekte komplekse dhe probleme të jetës dhe veprojnë me punën e tyre në çdo mënyrë – me anë të imagjinatës dhe duke qenë të hapur për çdo ndryshim të nevojshëm. Në projekt, mësimi sistematik, teorik, i specializuar që përdoret gjatë mësimit tradicional është në plan të dytë krahasuar me të nxënësit praktik dhe sipas situatave.

Orientimi drejt produktit. Qendra kryesore e punës së projektit është një produkt konkret, realizimi i të cilit kërkon kohë të gjatë. Ashtu si një ndërmarrje e madhe që paraqet në publik një rezultat të demonstrueshëm dhe të qëndrueshëm, ashtu edhe metoda e projektit ndryshon nga format e tjera të mësimit të orientuar drejt veprimeve, siç janë eksperimenti, praktika, apo loja me role (Karl-Heinz Arnold; Uwe Sandfuchs; Jürgen Weichmann, 2009, 2 Auflage).

Veçantia e të nxënit me projekte qëndron në faktin e ndërtimit të një produkti përfundimtar, që përfaqëson njohuritë e reja të nxënësve, qëndrimet në lidhje me çështjen që kanë kërkuar dhe shpesh paraqitjen duke përdorur video, fotografi, skica, raporte, modele. Nxënësit mësojnë të jenë të vetëdijshëm nëpërmjet përcaktimit të qëllimeve, planifikimit dhe organizimit. Ata zhvillojnë aftësitë bashkëpunuese përmes të mësuarit në shoqëri dhe motivohen së brendshmi duke u inkurajuar që të ushtrojnë elementet e zgjedhur ndërsa mësojnë sipas aftësive. Një projekt është:

- përpjekje e orientuar drejt rezultateve praktike dhe konkrete,
- veprim i përqendruar në zgjidhjen e problemeve apo çështjeve relativisht të ndërlikuara,
- veprim me objektiva të qarta dhe rezultate të pritshme,
- veprimi i kryer gjatë një kohe të caktuar, me burime të kufizuara financiare, teknike dhe njerëzore,
- veprim i planifikuar paraprakisht dhe i vlerësuar në fund të tij.

Cilat janë karakteristikat e projekteve?

Një çështje e shtruar për zgjidhje e lidhur me një problem të botës reale që, mundësisht, ka të bëjë me një shumicë fushash të përmbajtjes lëndore.

Mundësimi i kryerjes së kërkimeve aktive nga nxënësit, të cilët aftësohen si të nxënë konceptet e reja, si të zbatojnë informacionin e fituar dhe si të paraqesin njohuritë e fituara nëpërmjet një larmie rrugësh të ndryshme. Bashkëpunimi ndërmjet nxënësve, mësuesve dhe pjesëtarëve të tjerë të komunitetit të të nxënit, me qëllim njohjen dhe shpërndarjen e të njëjtit informacion dhe vëllim njohurish shkencore. Përdorimi i mjeteve njohëse në mjedisin e të nxënit, të cilët i ndihmojnë nxënësit të paraqesin idetë e

tyre dhe konkretisht: kompjuterat, hipermedia ose media e përparuar, aplikimet grafike dhe telekomunikimet (Blumenfeld dhe të tjerët, 1991).

Përse i përdorim projektet?

- Nxënësit mësojnë duke bërë.
- Nxënësit mësojnë nëpërmjet ndihmës së nxënësve të tjerë.
- Projektet motivojnë nxënësit të mësojnë me interes.
- Të nxënësit ka qëllim.
- Nxënësit rrisin njohuritë e tyre kur i ndajnë me të tjerët.
- Nxënësit janë përgjegjës finalë për të nxënësit e tyre.

METODOLOGJIA E STUDIMIT

Qëllimi i studimit është të analizojë perceptimin e mësuesve të ciklit të mesëm të lartë në lidhje me aplikimin e teknikës së të nxënësve bazuar në projekte. Pyetjet kërkimore të parashtruara për studim përfshijnë: Si mësuesit e kuptojnë të nxënësve bazuar në projekte?; Cilat janë përfitimet e aplikimit të nxënësve bazuar në projekte; Po vëshirësitë që ato përballen në aplikimin e saj? Qasja hulumtuese e përzgjedhur për t'i dhënë përgjigje pyetjeve kërkimore të studimit është ajo mikse (sasiore dhe cilësore). Në këtë studim u përfshinë 47 mësues të cilët punojnë me kohë të plotë në ciklin e mesëm të lartë në qytetin e Shkodrës.

FAZAT E STUDIMIT

Fazat nëpër të cilat është hartuar, zhvilluar dhe konkluduar ky studim janë të paraqitura si më poshtë:

▶ *Faza e parë: Njohja e situatës*

Faza e parë e studimit ka pasur në fokus të saj hulumtimin dhe pasurimin e njohurive me kuadrin teorik që ekzistonte në lidhje me konceptin e punës me projekte. Gjatë kësaj faze u shqyrtuan shumë studime kërkimore dhe raporte zyrtare në fushën e edukimit brenda dhe jashtë vendit në lidhje me tematikën e përcaktuar.

▶ *Faza e dytë: Hartimi i projektit të kërkimit*

Kjo fazë e dytë e studimit u orientua drejt hartimit të dizajnit të kërkimit, qëllimit, objektivave, pyetjeve kërkimore, përcaktimin e kampionit, kohëzgjatjen e studimit, përcaktimin e teknikave të mbledhjes dhe analizimit të të dhënave. Marrëdhënia midis pyetjeve kërkimore dhe qasjeve sasiore dhe cilësore (mikse) duhet të shihet qartë gjatë hartimit të

dizajnit të studimit. Kjo është e rëndësishme për të përcaktuar rëndësinë dhe përafrimin e qasjeve sasiore dhe cilësore të cilat përzgjidhen për të studiuar çështjet e studimit.

Llojet specifike të metodave mikse janë përcaktuar sipas rendit të aplikimit të mbledhjes të të dhënave sasiore dhe cilësore, si dhe në cilën pikë shfaqet kombinimi i tyre (Mertens, 2010). Përdorimi i këtyre qasjeve mund të ndodhë në pika të ndryshme të procesit të kërkimit:

- a. Në fazën e planifikimit ku zhvillohet plani i hulumtimit, bëhet e qartë se çfarë po hetohet dhe se si përdoren qasjet sasiore dhe cilësore.
- b. Kombinimi ose integrimi i pyetjeve kërkimore nga qasjet sasiore dhe cilësore për të udhëhequr kërkuesin në kompleksitetin e çështjes për studim.
- c. Përdorimi i instrumentëve sasiore të matjes dhe teknikave kërkimore cilësore për të gjeneruar të dhëna sasiore dhe cilësore për problemin e hulumtimit.
- d. Kombinimi ose integrimi i të dhënave sasiore dhe cilësore në analizën e të dhënave të studimit.
- e. Kombinimi ose integrimi i të dhënave sasiore dhe cilësore në prezantimin e gjetjeve të studimit. (Creswell et al, 2011).

► **Faza e tretë: Përzgjedhja e kampionit**

Gjatë fazës së tretë të studimit, kampioni është përzgjedhur duke përdorur strategjinë e kampionimit jo me probabilitet, kampioni i qëllimshëm (mbi bazën e gjykimit). Ky kampion buron nga studiuesit, të cilët “synojnë një grup të veçantë, me dijeni të plotë” dhe ky kampion nuk mund të “përfaqësojë popullatën e gjerë” (Cohen, Manion dhe Morrison, 2000). Në kampionin e qëllimshëm, studiuesi “zgjedh me kujdes rastet që do të përfshihen në kampion, mbi bazën e gjykimit tipik tyre” duke arritur që të ndërtojë “një kampion që është i kënaqshëm për nevojat e tyre të veçanta” (Cohen, Manion dhe Morrison, 2000). Kampionimi i qëllimshëm bazohet në përpjekje të vetëdijshme nga ana e studiuesit për të përzgjedhur përfituesit që të plotësojnë kriteret për hulumtim (Coyne, 1997) dhe ata përzgjidhen për shkak të përvojave apo opinioneve të tyre për temën e hulumtimit. Pjesëmarrësit përzgjidhen mbi bazën e karakteristikave apo përvojave që lidhen drejtpërsëdrejti me fushën e interesit dhe pyetjet e studimit, të cilat i lejojnë studiuesit ta studiojë temën në thellësi. Rastet e zgjedhura janë ato që mund të zbulojnë dhe të hedhin sa më shumë dritë mbi fushën e studimit. (Matthews & Ross, 1998). Kriteret e përdorura për përzgjedhjen e kampionit:

- ❖ Të jetë mësues me kohë të plotë i ciklit të mesëm të lartë në qytetin e Shkodrës.

- ❖ Të ketë eksperiencë pune 5 vite e më shumë.
- ❖ Të ketë të paktën 2 vite eksperiencë në aplikimin mësimit bazuar në projekte.

▶ **Faza e katërt: Mbledhja e të dhënave**

Faza e katërt ishte faza aplikative e studimit. Studimi u realizua përgjatë vitit shkollor 2018-2019. Në fillim të vitit shkollor me lejen e ZVA Shkodër dhe drejtorive të 5 shkollave të mesme publike në qytetin e Shkodrës u mundësua kontakti me mësuesit të cilët plotësonin kriteret e përfshirjes në studim. Mësuesve iu shpjegua qëllimi i studimit, dizajni i kërkimit, mënyra se si do të mbledheshin të dhënat, çështjet etike gjatë studimit dhe se si do të përdoren të dhënat gjatë përfundimit të studimit. 47 mësues pranuan të ishin pjesë e studimit. Pasi u mor aprovimi nga ana e mësuesve në fillim të vitit u realizuan 5 fokus grupe paralele dyditore përgjatë 4 javëve në 5 shkollat ku jepnin mësim kampioni i përzgjedhur. Qëllimi i këtij fokus grupi ishte informimi i pjesëmarrësve në lidhje me konceptin e të mësuarit bazuar në projekte. Pavarësisht se gjithë mësuesit kishin eksperiencë në aplikimin e projekteve (i cili ishte një ndër kriteret kryesore për të qenë pjesë e studimit), ky fokus grup synonte të bënte një përmbledhje të koncepteve kryesore të cilat do të ishin pjesë e operativizimit në variabla të studimit.

Në sesionin e dytë të fokus grupit mësuesit diskutuan rreth përfitimeve dhe vështirësive ku ato ishin ndeshur përgjatë viteve në lidhje me aplikimin e punës me projekte në lëndët e tyre përkatëse. Mësuesit u udhëzuan që gjatë vitit shkollor përveç shënimeve që do të mbanin tek ditari i tyre, duhej që të mbanin shënime më të gjata në lidhje me projektin që do zhvilloheshin me nxënësit përgjatë vitit shkollor. Aty duhet të përshkruanin të gjitha hapat që kalonte projekti dhe paralelisht perceptimet që kishin ato në lidhje me sfidat për ta hartuar dhe realizuar projektin, përfitimet e nxënësve, vlerësimin e punës me projekte të këtij viti, krahasuar me vitet e tjera etj. Në këtë fazë realizimi i sesioneve të fokus grupit ndihmoi që të rishikohen pyetjet e pyetësorit që do t'u aplikoheshin mësuesve në prag të fundit vitit shkollor dhe paralelisht hartimi i skaletës së një interviste individuale e cila do të zhvillohej në të njëjtën kohë kur do të aplikoheshin pyetësori.

▶ **Faza e pestë: Analizimi i të dhënave**

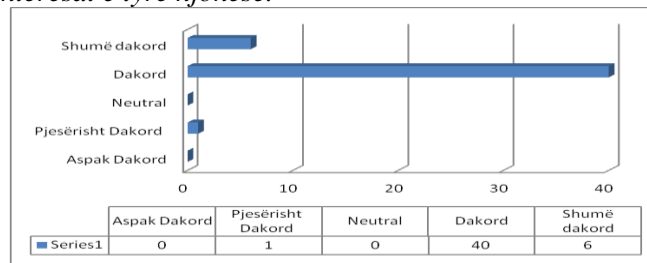
Gjatë kësaj faze, të dhënat sasiore u përpunuan në programin statistikor SPSS versionin e 20-të. Ndërsa analiza e të dhënave cilësore është bërë me dorë, pa përdorimin e programeve kompjuterike. Njësia e analizës ishte një frazë e tërë marrë nga intervistat. Të gjitha intervistat u

transkriptuan fjalë për fjalë dhe u rilexuan plotësisht. Temat dhe nëntema relevante për pyetjet kërkimore u caktuan dhe u përfaqësuan, sipas citateve që janë zgjedhur për t'u paraqitur në seksionin e gjetjeve. Ky proces u përsërit për çdo intervistë në mënyrë për të kapur gjerësinë e plotë dhe diversitetin e pikëpamjeve dhe përvojave të mësuesve (Ritchie & Levis 2003). Faza përmbyllet me dhënien e rezultateve dhe rekomandimet përkatëse.

REZULTATE TË STUDIMIT

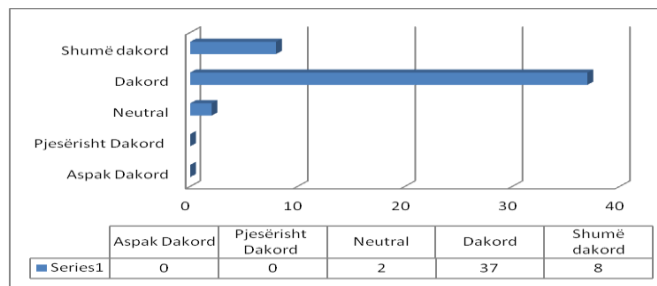
Paraqitja grafike e pyetësorit me mësuesit (N=47)

Grafiku 1: Puna me projekte u ofron nxënësve mundësitë e duhura për të thelluar interesat e tyre njohëse.

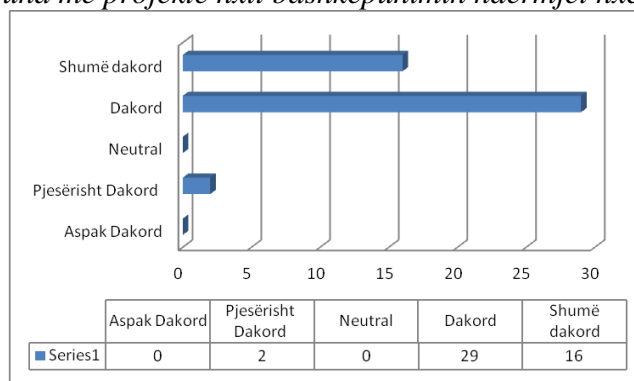


Nga totali i mësuesve të anketuar (N=47), pjesa më e madhe e mësuesve (N=40) bien dakord se puna me projekte u ofron nxënësve mundësitë e duhura për të thelluar interesat e tyre njohëse.

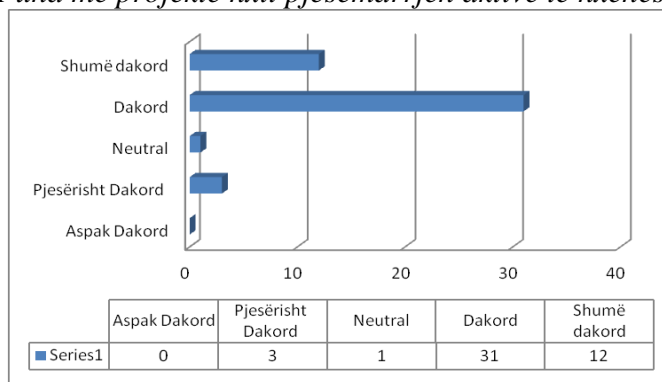
Grafiku 2: Puna me projekte nxit mendimin kritik e krijues të nxënësit.



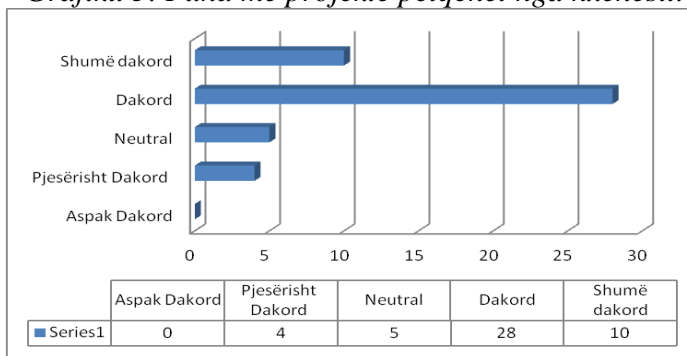
Pjesa më e madhe e mësuesve (N=37) janë të mendimit se puna me projekte e nxit mendimin kritik e krijues të nxënësit. Asnjë nga mësuesit nuk ka mendim të kundërt.

Grafiku 3: Puna me projekte nxit bashkëpunimin ndërmjet nxënësve.

Sipas opinionit të mësuesve (N=29) dhe (N=16) bien mëse dakord se puna me projekte e nxit bashkëpunim ndërmjet nxënësve.

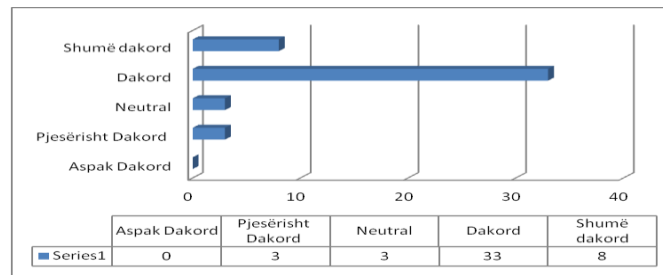
Grafiku 4: Puna me projekte nxit pjesëmarrjen aktive të nxënësve.

Siç edhe shihet nga grafiku, pjesa më e madhe e mësuesve të anketuar (N=31) janë dakord që puna me projekte nxit pjesëmarrjen aktive të nxënësve.

Grafiku 5: Puna me projekte pëlqehet nga nxënësit.

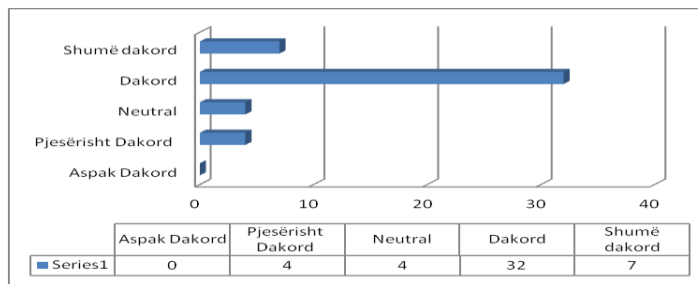
Pjesa më e madhe e mësuesve (N=28) janë të bindur dhe 10 mësues janë mëse të bindur se puna me projekte pëlqehet nga nxënësit. Vetëm 4 mësues janë pjesërisht të bindur se puna me projekte pëlqehet nga nxënësit.

Grafiku 6: Puna me projekte ndihmon në formimin e një fryme pozitive të bashkëpunimit në grup.

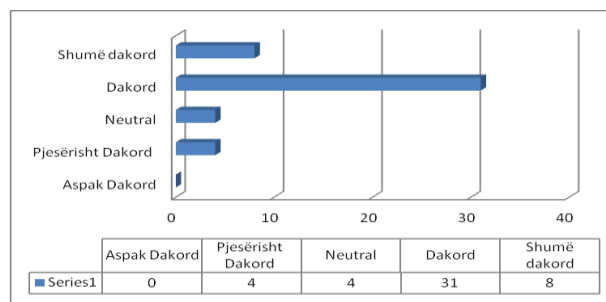


Siç shihet nga grafiku, shumica e mësuesve të anketuar (N=33) janë të opinionit që puna me projekte ndihmon në formimin e një fryme pozitive të bashkëpunimit në grup. 3 mësues janë pjesërisht dakord dhe 3 mësues të tjerë janë asnjans në lidhje me ndikimin e projekteve për të krijuar frymë bashkëpunuese ndërmjet nxënësve.

Grafiku 7: Puna me projekte nxjerr në pah aftësitë e veçanta të nxënësve.

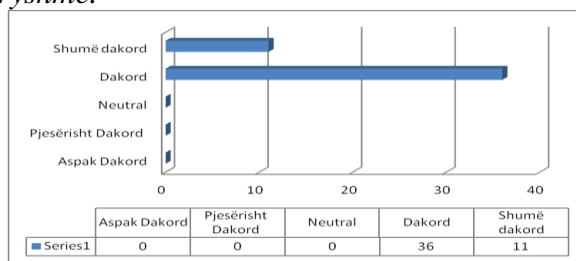


Grafiku 8: Puna me projekte nxit konkurrencën mes grupeve.



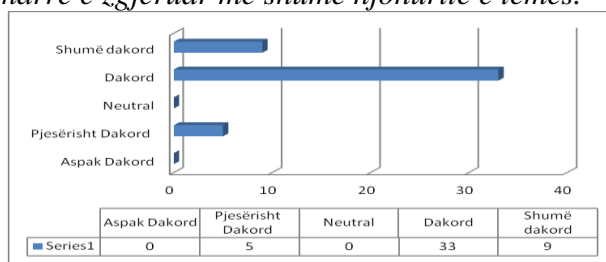
Nga grafiku nr. 7 dhe nr. 8 pjesa më e madhe e mësuesve janë të bindur se puna me projekte nxjerr në pah aftësitë e veçanta të nxënësve dhe nxit konkurrencën mes grupeve.

Grafiku 9: Puna me projekte nxit mbledhjen e materialeve nga burime të ndryshme.

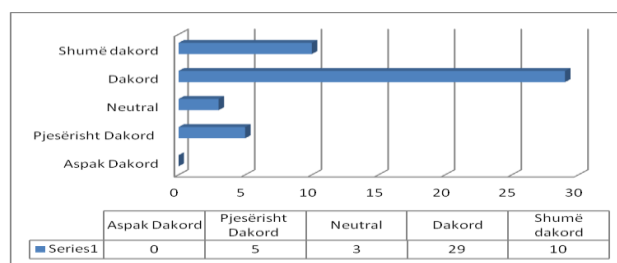


Pjesa më e madhe e mësuesve (N=36) pohojnë se janë dakord se puna me projekte nxit mbledhjen e materialeve nga burime të ndryshme dhe 11 mësues bien mëse dakord me këtë pohim. Asnjë nga mësuesit nuk ka mendim të kundërt apo të pjesshëm.

Grafiku 10: Puna me projekte ndihmon nxënësit të hulumtojnë vetë për të marrë e zgjeruar më shumë njohuritë e temës.



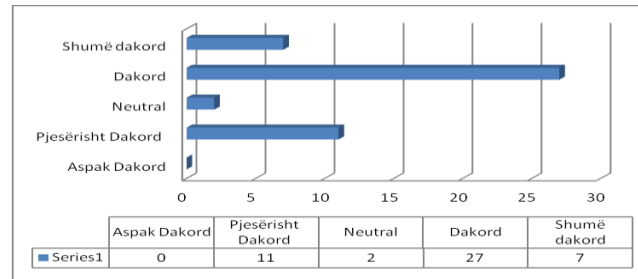
Grafiku 11: Puna me projekte e ka rritur më shumë interesin e nxënësve gjatë orës së mësimi.



Siç edhe shihet në grafikët nr. 10 dhe nr. 11 një numër më i madh i mësuesve bien dakord se puna me projekte ndihmon nxënësit të hulumtojnë

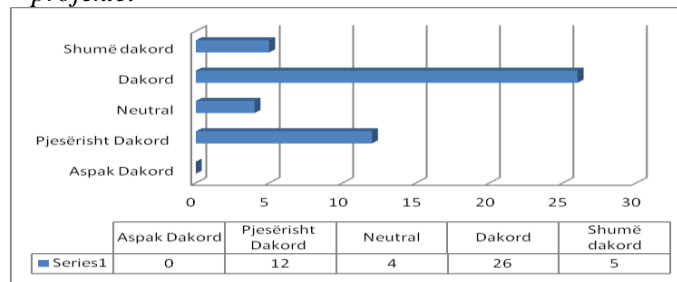
vetë për të marrë e zgjeruar më shumë njohuritë rreth temës. Gjithashtu, ato janë dakord me mendimin se puna me projekte ka rritur më shumë interesin e nxënësve gjatë orës së mësimi.

Grafiku 12: Kam vështirësi në menaxhimin e kohës kur punoj me projekte.

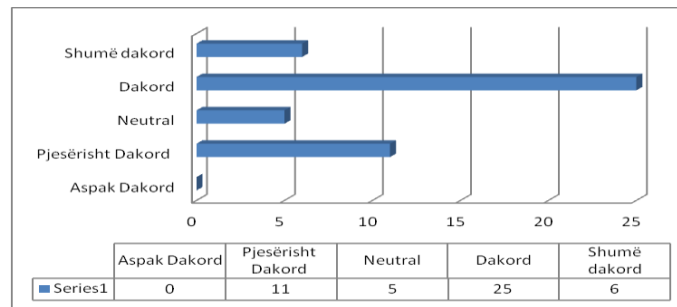


Sipas grafikut nr. 12, pjesa më e madhe e mësuesve (N=27) raportojnë se kanë vështirësi në menaxhimin e kohës kur punojnë me projekte. 11 mësues janë pjesërisht dakord, ndërsa asnjë mësues nuk e pranon që nuk ka vështirësi në pjesën e menaxhimit të kohës.

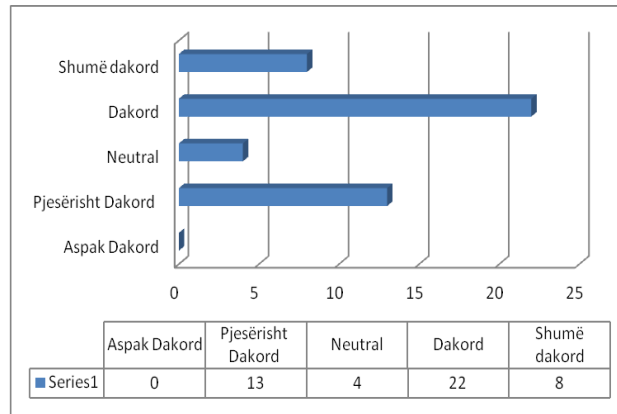
Grafiku 13: Kam vështirësi në orientimin e nxënësve gjatë fillimit të punës me projekte.



Grafiku 14: Kam vështirësi në monitorimin e nxënësve gjatë aplikimit të punës me projekte.

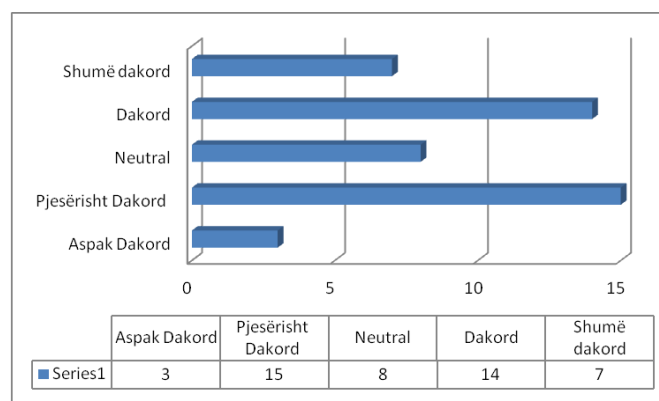


Grafiku 15: Kam vështirësi në vlerësimin e nxënësve në fund të punës me projekte.



Sipas grafikëve nr. 13, nr. 14 dhe nr. 15 pjesa më e madhe e mësuesve kanë vështirësi gjatë tri fazave që kalon procesi i punës me projekte me nxënësit (orientimi i nxënësve, monitorimi dhe vlerësimi i tyre). Gjetje interesante është që asnjëri prej mësuesve nuk e sheh pa vështirësi zhvillimin e fazave që kalon procesi i punës me projekte me nxënësit.

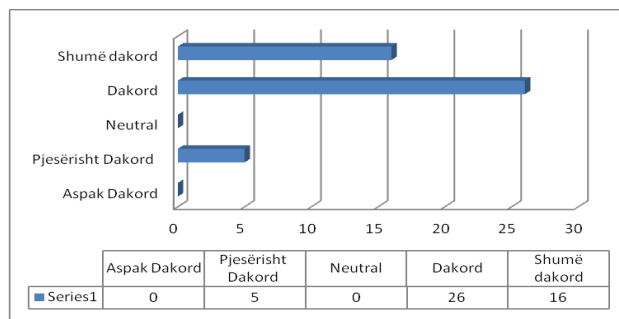
Grafiku 16: Kam vështirësi në aplikimin e teknologjisë kur punoj me projekte.



Te pjesa e aplikimit të teknologjisë ka një diversitet në rezultate përse i përket pjesës së vështirësisë së përdorimit të teknologjisë në projekte, ku 15 mësues janë pjesërisht dakord me këtë pohim, 14 mësues janë dakord që kanë vështirësi dhe 7 mësues janë mëse dakord se kanë vështirësi, 8 mësues

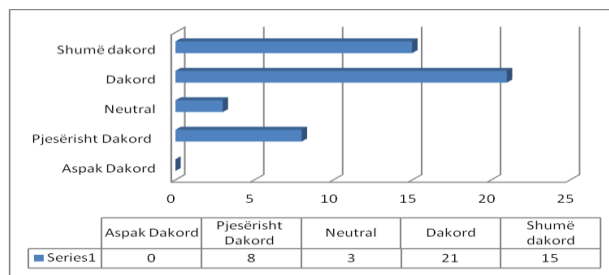
janë asnjë për sa i përket këtij pohimi dhe 3 mësues nuk kanë aspak vështirësi në aplikimin e teknologjisë.

Grafiku 17: Më mungojnë burimet logjistike kur punoj me projekte.

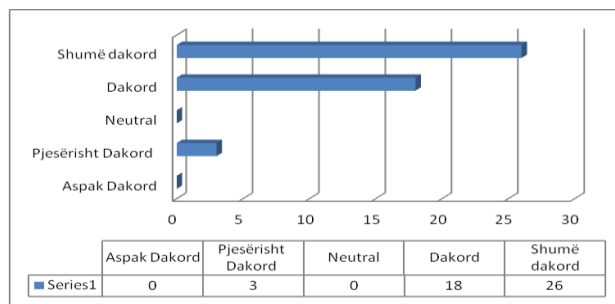


Pjesa më e madhe e mësuesve shprehen se kanë mungesa të burimeve logjistike kur punojnë me projekte. Asnjë nga mësuesit nuk ka mendim totalisht të kundërt në lidhje me vështirësitë logjistike që ato përballen për realizimin e projekteve.

Grafiku 18: Trajnimet profesionale duhen të jenë më të shpeshta në lidhje me mësimdhënien bazuar në projekte.

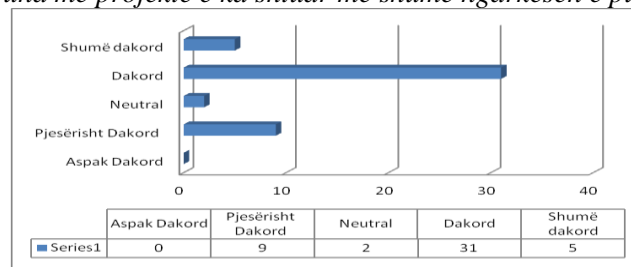


Grafiku 19: Trajnimet profesionale duhen të jenë më pak teorike dhe më shumë praktike në lidhje me mësimdhënien bazuar në projekte.



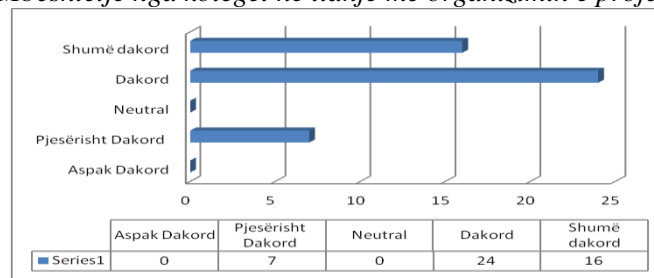
Sipas të dhënave përshkruese të paraqitura në grafikun nr. 18 dhe nr. 19, pjesa më e madhe e mësuesve janë të bindur që trajnimet profesionale duhen të jenë më të shpeshta në lidhje me mësimdhënien bazuar në projekte. Gjithashtu pjesa më e madhe e mësuesve janë mëse të bindur se trajnimet profesionale duhen të jenë më pak teorike dhe më shumë praktike në lidhje me mësimdhënien bazuar në projekte.

Grafiku 20: Puna me projekte e ka shtuar më shumë ngarkesën e punës.



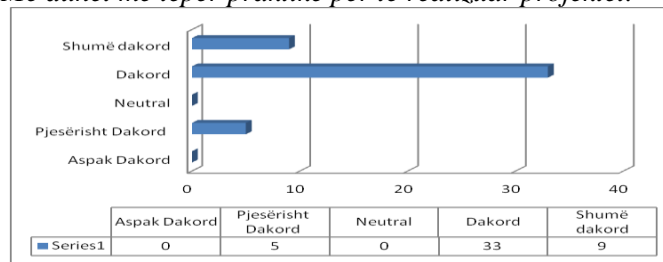
Sipas mësuesve të anketuar, shumica e tyre (N=31) janë të mendimit se puna me projekte e ka shtuar më shumë ngarkesën e punës. Ndërsa asnjë mësues nuk mendon se puna me projekte nuk e ka shtuar aspak ngarkesën e punës.

Grafiku 21: Mbështetje nga kolegët në lidhje me organizimin e projekteve.



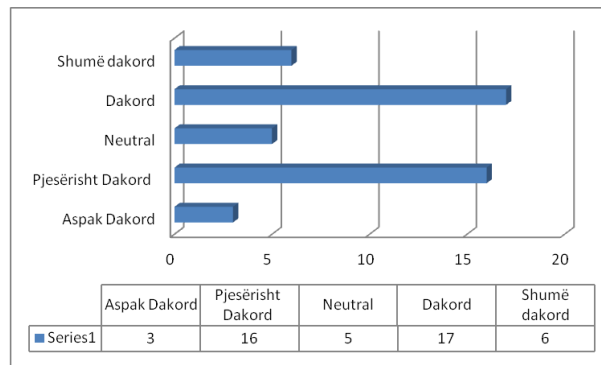
Sipas grafikut nr. 21, të dhënat paraqesin se pjesa më e madhe e mësuesve (N=24) pohojnë se i diskutojnë dhe gjejnë mbështetje nga kolegët në mënyrën e organizimit të projekteve.

Grafiku 22: Më duhet më tepër praktikë për të realizuar projektet.



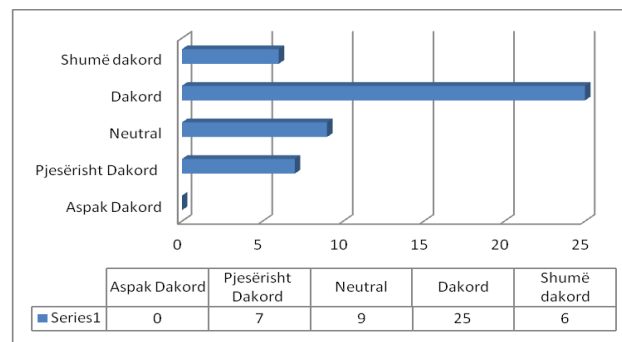
Siç shihet nga grafiku nr. 22, shumica e mësuesve (N=33) pohojnë se i duhet më tepër praktikë për të realizuar projektet. Asnjë nga mësuesit nuk ka mendim totalisht të kundërt apo asnjës.

Grafiku 23: Ndiej pasiguri në aplikimin e punës me projekte në krahasim me metodën tradicionale të mësimdhënies.



Pavarësisht se mësuesit e anketuar kanë fituar një eksperiencë mbi 2-vjeçare në punën me projekte, ka një variacion në përgjigje përsa i përket pasigurisë në aplikimin e punës me projekte në krahasim me metodën tradicionale të mësimdhënies. 17 mësues ndihen të pasigurt, 16 mësues janë pjesërisht të pasigurt, 6 mësues mëse të bindur në të ndjerit të pasigurt, 5 mësues janë asnjës dhe 3 mësues nuk ndihen aspak të pasigurt në aplikimin e punës me projekte në krahasim me metodën tradicionale të mësimdhënies.

Grafiku 24: Puna me projekte më pëlqen më shumë krahasuar me metodën tradicionale të mësimdhënies.



Sipas të dhënave përshkruese, pjesa më e madhe e mësuesve (N=25) e pëlqejnë punën me projekte më shumë në krahasim me metodën tradicionale të mësimdhënies dhe asnjë mësues nuk ka mendim të kundërt.

Nga rezultatet e intervistës gjysmë të strukturuar u evidentuan 3 tema kryesore:

- a) Mbështetja e burimeve logjistike dhe njerëzore,
- b) Menaxhimi i kohës në projekte,
- c) Vlerësimi i punës me projekte.

1. Çfarë do të donit të ndryshonit gjatë orëve të projekteve?

Mësuesit shprehën "Do të doja të kishim më shumë infrastrukturë, ku nxënësit të bëjnë hulumtime konkrete"; "Gjatë orëve të projekteve të jetë aktive pjesëmarrja e prindërve"; "Do të doja të ndryshoja ambientin e zhvillimit dhe të prezantimit të projektit, jo në mjediset e shkollës"; "Duhet të rritet mbështetja logjistike"; "Të rritet numri i orëve, pasi projektet pëlqehen nga nxënësit"; "Të kontribuojnë pa përjashtim të gjithë nxënësit"; "Të mundësohen më shumë mjete nga shkolla"; "Hapësirë kohore të mjaftueshme për realizimin e projekteve"; Vlerësimi të bëhet ndryshe"; "Kushte më të favorshme për zhvillimin e projekteve, internet, kompjutera, buxhet etj".

2. A duhet të shtohen orët e projektit dhe pse?

Mësuesit mendojnë: "Duhet shtuar, sepse nxësin nxënësit të shpalosin aftësitë e tyre më të mira, nxësin të nxënit aktiv"; "Mësuesve e nxënësve duhet t'u jepet më shumë kohë për realizimin e veprimtarive në klasë"; "Duhet të shtohen me qëllim që të realizohen më mirë fazat": "Po, duhet të shtohen, sepse i aftëson nxënësit të punojnë në grup", "Duhet të shtohen se pëlqehen nga nxënësit"; "Po, duhet të shtohen, pasi puna me projekte nxit krijimtarinë, mendimin kritik, komunikimin, bashkëpunimin, motivimin, nxit edhe lidhshmërinë"; "Po, sepse rritet pjesëmarrja e të gjithë nxënësve në punën në grup, kërkimet shkencore. Komunikojnë njëri me tjetrin"; "Po, sepse nxënësi fikson më mirë njohuritë e reja dhe nuk anashkalon njohuritë e marra"; "Po, sepse i jep mundësi të përgatitet më shumë dhe të grumbullojë më shumë informacion"; "Po, sepse nuk zhvillohet vetëm në klasë"; "Po, sepse zhvillon aftësitë krijuese, komunikuese, organizuese dhe nxit tek nxënësit bashkëpunimin me njëri-tjetrin në grupe".

3. Pyetjes se ç'mendim keni për buxhetin e projekteve mësuesit japin këto përgjigje:

"Buxheti i projekteve ndryshon, por pa bashkëpunim vështirë të kryhet"; "Buxheti është i domosdoshëm për një projekt"; "Duhet t'i drejtohem drejtorisë dhe prindërve"; "Duhet të mundësohet nga shkolla"; "Nuk mund të realizosh një projekt pa një buxhet të caktuar"; "Meqë projekti ka kosto, patjetër shkollës i duhet ofruar një buxhet". "Projekti ka nevojë për mbështetje, pasi gjithçka sponsorizohet nga prindërit"; "Mospatja e buxhetit limiton mundësitë e punës dhe ndikon në produktin e projektit"; "Mendoj se ky buxhet duhet të lihet nga fondi i shkollës, pasi realisht çdo projekt ka buxhet. Duhet të parashikohet në fillim të vitit fondi për projektet".

4. Pyetjes si e vlerësoni punën me projekte?

Mësuesit mendojnë: "Përmes tyre zbulohen talente", Puna me projekte ndikon në zhvillimin e të menduarit kritik, nxit kreativitetin, nxit bashkëpunimin", "Nxit të nxënësve aktiv, krijues, përfshirjen aktive të nxënësve, ndihmon në formimin e një fryme pozitive të bashkëpunimit në grup, i jep liri nxënësit të punojë, hulumtojë, krijojë". "Janë argëtuese dhe i shkëpusin nxënësit nga rutina", "Nxjerr në pah aftësitë e veçanta të nxënësve", "Përfitojnë të gjithë nxënësit", "Puna me projekte është shumë interesante", "Nxit edhe konkurrencën mes grupeve".

KONKLUZIONE E REKOMANDIME

Rezultatet e studimit treguan se projektet, sipas perceptimit të mësuesve, nxisin pjesëmarrjen dhe motivimin e nxënësve nëpërmjet përfshirjes së tyre në një proces të të nxënësve të pavarur. Ato u ofrojnë nxënësve mundësitë e duhura për të thelluar interesat e tyre njohëse, nxisin mendimin kritik e krijues, nxisin bashkëpunimin ndërmjet nxënësve, nxisin pjesëmarrjen aktive të tyre, pëlqehen shumë nga nxënësit, ndihmon në formimin e një fryme pozitive të bashkëpunimit në grup, i jep liri nxënësit të punojë, të hulumtojë, të krijojë, të komunikojë, i shkëput nxënësit nga rutina, nxjerr në pah aftësitë e veçanta të nxënësve, është shumë interesante, nxit konkurrencën mes grupeve. Kuptohet që gjatë punës me projekte një rol të padiskutueshëm ka mësuesi, i cili luan rolet e orientuesit, të lehtësuesit e të bashkënxënësit.

Duke pasur parasysh vlerat e mësipërme, mësuesit mendojnë se duhen shtuar orët e projekteve. Gjithashtu ato propozojnë se gjatë orëve të

projekteve të jetë aktive pjesëmarrja e prindërve, shkolla të sigurojë më shumë mbështetje logjistike e kushte më të favorshme për zhvillimin e projekteve. Mësuesit ndalen edhe te buxheti duke argumentuar se buxheti është i domosdoshëm për një projekt, pa të cilin është i pamundur realizimi i projektit dhe mungesa e tij limiton mundësitë e punës dhe ndikon në produktin e projektit. Mësuesit rekomandojnë që duhet të parashikohet në fillim të vitit një fond i veçantë për realizimin e projekteve.

REFERENCAT:

- Beau Fly Jones, Claudette M. Rasmussen, Mary C. Moffitt. (1997). *Real-life Problem Solving: A Collaborative Approach to Interdisciplinary Learning*. USA: American Psychological Association.
- Boutenard, B. S. (1975). *Schule Projektunterricht und sozialen Handlungsperformanz*. Deutschland: München Wilhelm Fink Verlag.
- Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. (2000) *Research Methods in Education*. 5th Edition, Routledge Falmer, London.
- Coyne, I. T. (1997). Sampling in Qualitative Research. Purposeful and Theoretical Sampling; Merging or Clear Boundaries? *Journal of Advanced Nursing*, 26, 623-630.
- Creswell, J., & Plano, C.V. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (2nd Ed). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Gallagher S A, Stepienw J, & Rosenthal. (1993). Problem-based learning for traditional interdisciplinary Classroom. *Journal for Education of the Gifted*.
- John Larmer, John Mergendoller, Suzie Boss. (2015). *Setting the Standard for Project Based Learning*... (Paperback) by . Alexandria, USA: Buck Institute for Education.
- Joseph S. Krajcik and Phyllis C. Blumenfeld. (2006). *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences/ Project-Based Learning*. Retrieved from www.assets.cambridge.org: https://assets.cambridge.org/97805218/45540/frontmatter/9780521845540_frontmatter.pdf
- Karl-Heinz Arnold; Uwe Sandfuchs; Jürgen Weichmann. (2009, 2 Auflage). *Hanbuch Unterricht*. Regensburg, Deutschland: Klinkhardt.
- Kilpatrick, W. H. (1918). I had made a mistake SHBA: https://www.academia.edu/14351331/_I_had_made_a_mistake_William_H._Kilpatrick_and_the_project_method_2012_. Retrieved from <https://www.academia.edu>.
- Matthews. B, & Ross. L, (2010). "*Metodat e hulumtimit*", Udhëzues praktik për shkencat sociale dhe humane, Botim i CDE, Tiranë
- Mertens, D.M. (2010). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE
- Moursund, D. (2003 Second Edition). *Project-Based Learning: Using Information Technology*. OR, USA: ISTE Publications.
- Markham, T. (2012). *Project Based Learning, Design and Coaching Guide*. San Rafael, California: Wilsted & Taylor Publishing.

- Marx, Blumenfeld, Krajcik, Blunk, Crawford, Kelly, & Meyer. (1994). Collaborative model for helping middle grade science teachers learn project based instructions. *The elementary school journal*.
- Phyllis C. Blumenfeld et.al. (1991). *Motivating Project-Based Learning: Sustaining the Doing, Supporting the Learning*. Educational Psychologist.
- Ritchie, J., & Lewis, J. (2003). *Qualitative Research Practice—A Guide for Social Science Students and Researchers*. London, Thousand Oaks, CA: Sage Publications Ltd

ASPEKTE TË INTERFERENCËS MORFO-LEKSIKORE NË PËRVETËSIMIN E GJUHËS FRËNGE

Angjelina Nënshati

Universiteti i Shkodrës “Luigj Gurakuqi”, departamenti i Romanistikës

ABSTRAKT

Qëllimi i këtij artikulli është të analizojë disa aspekte të interferencës morfo-leksikore që studentët e seksionit të gjuhës frënge manifestojnë gjatë mësimit të gjuhës frënge. Përvetësimi i një gjuhe të re, si çdo proces tjetër mësues, ndikohet nga njohuritë e mëparshme të studentit. Në fillim të këtij procesi, gjuha e përdorur nga studenti nuk është e njëjtë me gjuhën e huaj që do të mësojë.

Përmes shembujve konkretë, ky artikull do të paraqesë interferencat në gjuhë të huaj dhe disa nga vështirësitë më tipike që hasen zakonisht nga studentët shqiptarë kur mësojnë frëngjisht.

Fjalët kyçe: interferencë, ndër-gjuhë, student, të mësuarit, sintaksë.

Some Aspects of Morpho-Lexical Interference in the Acquisition of French as Foreign Language

ABSTRACT

The aim of this article is to analyze some aspects of morpho-lexical interference the students of the French language section transmit while learning the French language. Acquiring a new language, like any other learning process, is influenced by student's previous knowledge. At the beginning of this process, the language used by the student is not the same as the foreign language he or she is going to learn.

Through concrete examples, this article will present foreign language interference and some of the most typical difficulties commonly encountered by Albanian students when they learn French.

Key words: interference, interlanguage, students, learning, syntax.

Qëllimi i këtij artikulli është të shpjegojë disa aspekte të interferencës morfo-leksikore si dhe të vërë në dukje disa nga vështirësitë me të cilat përballen studentët e degës së gjuhës frënge në procesin e përvetësimit të gjuhës frënge.

Përvetësimi i një gjuhe të re, si çdo proces tjetër të mësuari, ndikohet nga njohuritë e fituara më parë. Në fillim të këtij procesi gjuha që përdor nxënësi nuk ngjason me gjuhën e huaj që ai do të mësojë. Teoritë që analizojnë gjuhën e nxënësit shtrajnë pyetje, të tilla si: Kur nxënësi fillon të mësojë një gjuhë të huaj çfarë gjuhe flet? A është kjo gjuhë një variant i gabuar i gjuhës së re? A është variant i paplotë i saj? A është diçka krejtësisht tjetër? Në qoftë se ajo është variant, a është i njëjtë për të gjithë nxënësit apo secili ndërton gjuhën e vet?

Kushdo që mëson një gjuhë të huaj, në një moment apo në një tjetër, ndjehet i bllokuar ndërmjet gjuhës amtare dhe gjuhës së huaj. Kjo ndodh kur nuk gjendet menjëherë fjala në gjuhën në të cilën komunikohet, e sidomos në të folur. *“Kalimi nga një gjuhë në tjetrën bëhet spontanisht; nxënësit i aktivizojnë njëkohësisht të dyja gjuhët duke përdorur struktura të njërës gjuhë tek tjetra, çka bën të lindin interferencat gjuhësore që kanë si shkak kontaktet e kufizuara që nxënësi ka me gjuhën e huaj”* (Gaonac-h, 1991). Në universitet për shembull, ku mendohet se studenti e zotëron mirë gjuhën e huaj e sidomos kur bëhet fjalë për studentë të gjuhës frënge, mjafton një bisedë e thjeshtë për të dëgjuar jo pak raste të interferencës në rrafshin leksikor, fonetikor dhe gramatikor.

Mendojmë se kjo ndodh për shkak të:

- ▶ Mosasimilimit të rregullave të gjuhës frënge, çka do të thotë se studentët i ngatërrojnë rregullat e gjuhës amtare me ato të gjuhës së huaj. Ata mendojnë në gjuhën shqipe dhe flasin në gjuhën frënge.
- ▶ Vështirësisë në kombinimin e fjalëve dhe përshtatjen e tyre.
- ▶ Kompleksitetit të rregullave të gjuhës frënge. Për mungesë koherence dhe kohezioni, kur studentët hartojnë tekste të shkruar, rregullat e gjuhës së huaj eklipsohen në një farë mënyre nga rregullat e gjuhës amtare.
- ▶ Mungesës së motivimit për të mësuar gjuhë të huaja.

Këto arsye shpjegojnë paqëndrueshmërinë që vihet re në gjuhën e studentëve dhe mungesën e koherencës. Kështu *“duke u përpjekur për të rindërtuar sistemin e tyre gjuhësor me qëllim që të arrijnë një farë qëndrueshmërie dhe koherence nxënësit evoluojnë drejt sistemit të gjuhës së re. Ky rrugëtim gjuhësor shoqërohet nga gabime që janë tregues të*

veprimtarisë së tyre gjuhësore” (Ellis, 1997). Analiza e këtyre gabimeve e ndihmon mësuesin të përcaktojë stadin e zhvillimit të gjuhës së re të nxënësit.

Sipas Rode Ellis “Nxënësi e përvetëson gjuhën e huaj duke ndërtuar një gramatikë të brendshme, apo sistem rregullash, që quhet ndërgjuhë. Ajo është e veçantë për çdo individ dhe nuk mund të identifikohet as me gjuhën amtare të nxënësit, as me gjuhën e huaj, pasi ajo nuk ka vetëm tiparet që i përkasin secilit prej këtyre dy sistemeve, por edhe një tërësi karakteristikash që nuk i përkasin as njërit as tjetrit, dhe të cilat janë specifike për ndërgjuhën ashtu siç është krijuar nga nxënësi në një moment të dhënë” (Ellis, 1997).



Për Klaus Vogel ndërgjuha është një “Sistem gjuhësor i ndërmjetëm mes gjuhës amtare të nxënësit dhe gjuhës së huaj, i krijuar nga procese mendore të vëna në zbatim nga vetë ai. Gjatë këtij procesi formulohen në mënyrë të vazhdueshme hipoteza në lidhje me funksionimin e gjuhës së re, të cilat, në vijim, vërtetohen ose hidhen poshtë. Bëhet fjalë për një proces të përkohshëm që evoluon vazhdimisht: nxënësi, në fazat e para të mësimnxënies, përgjithëson rregullat e gjuhës amtare e në vijim, largohet gradualisht nga ato, duke u afruar me rregullat e gjuhës së re” (Vogel, 1995).

Të përkufizosh dhe të shpjegosh ndërgjuhën e nxënësit është një detyrë mjaft e vështirë, pasi “përveç faktit se është e paqëndrueshme duhet thënë se ajo përcaktohet nga faktorë, si: aftësitë, personaliteti, instikti, psikologjia etj., të cilët jo gjithmonë njihen mirë nga mësuesi” (Debyser, 1970). Megjithë përpjekjet që bëjmë për të kuptuar dhe shpjeguar një strukturë të përdorur gabim, ka mjaft raste kur nuk arrijmë të kuptojmë pse studenti e ndërton në atë mënyrë.

Si një dukuri e lidhur ngusht me ndërgjuhën, interferenca përkufizohet si “Përdorimi i elementëve të njëres gjuhë kur flet dhe shkruan një gjuhë tjetër. Ajo është veçori e ligjëritimit, ndryshon nga pikëpamja cilësore dhe ajo sasiore nga një individ tek tjetri dhe herë pas here mund të ndryshojë edhe tek i njëjti individ duke shkruar nga një variacion stilistikor pothuajse të paperceptueshëm në një përzierje gjuhësh mjaft të dukshme” (Mackey, 1976).

Studiuesit Galisson e Coste shohin tek interferenca “*Vështirësitë e nxënësit dhe gabimet që bën ai nën ndikimin e gjuhës amtare apo të një gjuhe tjetër të cilën e ka mësuar më parë*” (Galisson & Coste, 1976). Interferenca gjuhësore përkufizohet duke u nisur nga disa pikëpamje:

- ▶ **Nga pikëpamja psikolinguistike** ajo konsiderohet si “*efekti negativ që ka një shprehje kur mëson një shprehje tjetër*” (Debyser, 1970).
- ▶ **Nga pikëpamja gjuhësore** ajo konsiderohet si aksident dygjuhësie i shkaktuar nga kontakti me gjuhët e tjera.
- ▶ **Nga pikëpamja didaktike** interferenca është një lloj i veçantë gabimi që bën nxënësi kur mëson gjuhë të huaj, nën efektin e rregullave apo strukturave të gjuhës së tij amtare. Në këtë rast flitet për “devijim”, “rëshqitje” apo “mbartje”.

Në vijim do të ilustruam sa thamë më sipër me disa shembuj të gabimeve të studentëve duke iu referuar më së shumti rasteve kur gjuha shqipe ndikon tek studentët, pasi ajo është gjuha e tyre amtare, duke mos lënë pa përmendur edhe rastet e ndikimit të anglishtes apo të italishtes meqë aktualisht studentët i mësojnë paralelisht me gjuhën frënge. Gabimet e ndër-gjuhës së nxënësit për shkak të interferencave i përkasin kryesisht rrafshit morfosintaksor dhe atij morfoleksikor.

ASPEKTI MORFOSINTAKSOR

✚ Rendi i fjalëve në fjalinë e thjeshtë

Sipas Louis-Jean Calvet interferencat sintaksore kanë të bëjnë me organizimin e “strukturës së fjalisë së gjuhës B, sipas strukturës së fjalisë së gjuhës A”. Në përgjithësi studentët tanë e përvetësojnë pa vështirësi strukturën e fjalisë së thjeshtë “**Kryefjalë+ Folje kallëzues+ gjymtyrë e dytë**”, por ka raste kur rendi i lëvizshëm i fjalisë shqipe të ndikojë në ndërtimin e fjalisë së thjeshtë në gjuhën frënge. P.sh., në gjuhën shqipe fjalia “*Gjyshi lexon gazetën*” e ruan kuptimin edhe nëse ndryshojmë rendin e fjalëve “*Gazetën lexon gjyshi*”. Në frëngjisht kjo përmbysje e rendit do të sillte një fjali të pakuptimtë nga pikëpamja semantike. Për studentin shqiptar kuptimi i fjalisë “*Le grand-père lit le journal* » është i njëjtë me « *Le journal lit le grand-père* »

✚ Fjalia mohore

Pjesëza mohore “**ne...pas**” përbën problem për studentët, pasi ajo përbëhet nga dy fjalë ndryshe nga pjesëza mohore e shqipes “**nuk**” e përfaqësuar me një fjalë të vetme.

Këtu dallojmë tri raste:

a-Heqja e fjalës “pas”.

Pourquoi pleure ton frère ? Pourquoi ton frère pleure-t-il ?

P.sh., **Je n'aime me reveiller tôt.** në vend të **Je n'aime pas me reveiller tôt.**

b - Përdorimi i dy fjalëve mohuese në vend të një.

Je ne peux pas faire rien në vend të **Je ne peux rien faire**

c - Vendi i pjesëzës mohore.

J'ai n'aimé pas ce voyage në vend të Je n'ai pas aimé ce voyage

d - Përdorimi i një pjesëze mohore të huazuar nga gjuhë të tjera.

Non est très froid

✚ **Fjalja lidhore** (Përdorimi i gabuar i përemrit lidhor)

C'est de cet homme dont je veux te parler. Në vend të C'est de cet homme que je veux te parler.

Elle a acheté la voiture qu'elle avait envie. Në vend të Elle a acheté la voiture dont elle avait envie.

✚ **Fjalja pyetëse**

A joué ce pianiste dans l'orchestre ? Ce pianiste, a-t-il joué dans l'orchestre?

Pourquoi pleure ton frère ? në vend të Pourquoi ton frère pleure-t-il ? Pourquoi est-ce que ton frère pleure ?

✚ **Përdorimi i ligjëratës së zhdrejtë**

Interroger si/pourquoi... ... në vend të **Interroger pour savoir si/pourquoi...**

Je ne sais pas qu'est-ce qui est dans le sac... në vend të **Je ne sais pas ce qui est dans le sac.**

On se pose la question si l'auteur a voulu ... në vend të **On se pose la question de savoir si l'auteur a voulu ...**

✚ **Përshtatja**

-Përshtatja kryefjalë- folje

Je a 19 ans

Je veut vous dire

C'est Max et moi qui **ont fait** ça. Në vend të C'est Max et moi qui **avons fait** ça.

Tout le monde sont arrivés në vend të **Tout le monde est arrivé.**

✚ **Përdorimi i parafjalëve dhe i nyjeve në gjuhën frënge ndikohet nga gjuha shqipe**

Kështu konstatojmë disa raste të përdorimit të gabuar të tyre:

-Përdorimi i parafjalës

| Shtimi i parafjalës | Heqja e parafjalës | Përdorimi i një parafjale në vend të një tjetre |
|--|---|---|
| - <i>Je suis allé à visiter ma grand-mère</i> në vend të <i>Je suis allé visiter ma grand-mère</i> | - <i>Beaucoup choses</i> në vend të <i>Beaucoup de choses</i> | <i>Je fais du sport dans mon temps libre</i> në vend të <i>Je fais du sport pendant mon temps libre</i> |
| - <i>J'aime sortir à manger</i> në vend të <i>J'aime sortir manger</i> | J'ai décidé apprendre le français. J'ai décidé d' apprendre le français | Pour exemple në vend të Par exemple |
| - <i>Le 15 decembre de 2014</i> në vend të <i>Le 15 decembre 2014</i> | | <i>J'adore le riz avec crevettes</i> <i>J'adore le riz aux crevettes</i> |
| - <i>Je l'ai rencontré dans le matin</i> në vend të <i>Je l'ai rencontré le matin</i> | | Dans le XXI-ième siècle Au XXI-ième siècle |
| | | C'est l'élève le plus intelligent dans la classe C'est l'élève le plus intelligent de la classe. |
| | | Dans une manière D' une manière |

- Përdorimi i nyjes

Ka raste kur studentët ndërtojnë struktura me grupe emërore pa nyje:

- *J'aime manger pizza*
- *J'ai cheveux noirs*
- *Pour faire exercices* në vend të *Pour faire des exercices*
- *Jouer basket* në vend të *Jouer au basket*
- *Jouer football* në vend të *Jouer au football*

Në ndërgjuhën e studentit jo rrallë hasim struktura të tipit: *à le cinema à les piscines, à les personnes, à les enfants, de les cours, de les personnes, de le voyage etj.*

Bashkimi i nyjeve me parafjalët para emrave apo grupeve emërore përbën vështirësi për ta.

Përshtatja e nyjes me gjininë e emrit paraqet mjaft vështirësi për studentët. Disa prej tyre e përshtasin nyjen duke u nisur nga gjinia e emrit në gjuhën shqipe, p.sh.,:

| Emra të gjinisë mashkullore të kthyer në gjini femërore | Emra të gjinisë femërore të kthyer në gjini mashkullore |
|---|---|
| La travail | Le montagne |
| La gateau | Le mer |
| La jour | Un année |
| Une arbre | Un étoile |
| La silence | Le santé |

- Përshtatja e kohëve të foljes

| | |
|---|---|
| Quand tu as fini ce travail, tu sortiras. | Quand tu auras fini ton travail, tu sortiras. |
| Il a dit qu'il irait sortir. | Il a dit qu'il allait sortir. |
| J'attendais le train qui devrait arriver à midi. | J'attendais le train qui devait arriver à midi. |
| Des gens portants des pancartes défilent dans la rue | Des gens portant des pancartes défilent dans la rue. |
| Qu'il est fort en maths, tout le monde le sait. | Qu'il soit fort en maths, tout le monde le sait. |
| Nous préférons que nous restions chez nous ce soir. | Nous préférons rester chez nous ce soir. |
| Je suis désolé que je suis en retard. | Je suis désolé d'être en retard. |
| Je te souhaite que tu réussisses . | Je te souhaite de réussir . |
| Ce matin, Max m'a dit qu'il viendra ce soir. | Ce matin Pierre m'a dit qu'il viendrait ce soir. |
| Je ferme la fenêtre pour que je n'aie pas froid. | Je ferme la fenêtre pour ne pas avoir froid. |
| Je vais passer à la poste avant que je rentre . | Je vais passer à la poste avant de rentrer . |
| Au cas où il y aura un problème... | Au cas où il y aurait un problème... |

- **Përdorimi i formave foljore që krijojnë dykuptimësi**

- *Etant absent tout le week-end, ils n'ont pas pu me prévenir. → Etant absent tout le week-end, je n'ai pas pu être prévenu.*
- *En fermant la porte, le téléphone a sonné. (le téléphone ferme la porte) → En fermant la porte, j'ai entendu le téléphone sonner. (je ferme et j'entends)*
- *Il a passé deux ans en apprenant le français. → Il a passé deux ans à apprendre le français.*

- **Koha e kryer e mënyrës dëftore**

Kemi akoma studentë që nuk i zbatojnë siç duhet rregullat e formimit e të përdorimit të kohës së kryer të mënyrës dëftore. Këtu dallojmë disa raste:

| Zgjedhje e gabuar e foljes ndihmëse | Vështirësi në formimin e pjesores | Përdorimi i pjesores pa folje ndihmëse |
|---------------------------------------|-----------------------------------|--|
| <i>J'ai resté à la maison.</i> | <i>J'ai visite un ami</i> | <i>J'allé à la plage</i> |
| <i>J'ai allé à la plage</i> | <i>J'ai mange du pain</i> | <i>Je sorti avec ma soeur</i> |
| <i>Je ai nait le 10 novembre 1996</i> | <i>J'ai recevu ta lettre.</i> | |
| | <i>On a chanter beaucoup</i> | |

 **Mbiemri cilësor**

Mbiemri paraqet jo pak probleme për studentët shqiptarë, pasi krahas gjuhës shqipe ndikojnë edhe gjuhë të tjera që studenti ka mësuar më parë apo mëson paralelisht me gjuhën frënge. Përsa i përket vendit të mbiemrit studentët anglishtfolës kanë tendencë të zbatojnë rregullin e gjuhës angleze që e vendos atë gjithmonë para emrit.

Një problem tjetër lidhet me përshtatjen e tij në gjini dhe në numër me emrin. Vështirësitë më të mëdha kanë të bëjnë më gjininë. Meqenëse në gjuhën frënge gjinia e shumicës së emrave është arbitrare studenti e ka të vështirë ta përcaktojë atë dhe për rrjedhojë i referohet gjuhës shqipe.

| Vendosja e mbiemrit cilësor gjithmonë para emrit | Përshtatja e gabuar mbiemër cilësor - emër |
|--|--|
| <i>Mon français ami</i> | <i>mon équipe préféré</i> |
| <i>Un bleu stylo</i> | <i>ma musique préféré</i> |
| <i>Un intéressant film</i> | <i>la rivière est bleu</i> |
| | <i>la mer très bleu</i> |
| | <i>les montagnes verts</i> |
| | <i>une personne amical</i> |

✚ Vendi i ndajfoljes

Kështu ndodh edhe me disa ndajfolje. Për vendin e tyre studentët shpesh i referohen gjuhës shqipe.

| | |
|-------------------------------------|-------------------------------------|
| Toujours il vient à midi. | Il vient toujours à midi. |
| Je souvent fais cette faute. | Je fais souvent cette faute. |
| J'ai mangé beaucoup . | J'ai beaucoup mangé. |

✚ Përdorimi i lidhëzave

Në gjuhën frënge lidhëza kushtore SI asnjëherë nuk shoqërohet me folje në kohën e ardhme të dëftores apo në të tashmen e kushtores. Meqë në gjuhën shqipe kjo strukturë është më se e zakonshme, nxënësit e kanë më të lehtë t'i referohen gjuhës amtare duke ndërtuar fjali, të tilla si:

Si je **gagnerai** au loto, je ferai un voyage. → Si je **gagne** au loto, je ferai un voyage.

ASPEKTI MORFOLEKSIKOR

Sipas Mackey « *Interferenca shfaqet në rrafshin leksikor kur njësi leksikore të gjuhës amtare përdoren në gjuhën e huaj* » (Mackey, 1976).

▶ Homofone gramatikore

Ça ma était refusé

Në vend të: *Ça m'a été refusé.*

...ont a tendance...

Në vend të: *...on a tendance...*

Nous aimerions en parlaient

Në vend të: *Nous aimerions en parler.*

▶ Përdorimi i pronorit “son” në vend të foljes “être” dhe anasjelltas.

Ils son dans la même classe.

Elle n'a pas sont mot de passe.

▶ Përdorimi i përemrit vetvetor “se” në vend të dëftorit “ce” dhe anasjelltas .

Se sont des gens...

L'auteur ce demande...

- ▶ Përdorimi i mbiemrave “ long/court” për të treguar shtatllartësinë në vend të mbiemrave “ grand/petit ”

Mon ami est long/court. (grand/petit)

- ▶ Përdorimi i mbiemrave “grand/petit” për të treguar moshën në vend të “ âgé/jeune”:

Je suis plus grand/petit que lui. (âgé/jeune)

- ▶ Përdorimi i mbiemrit në vend të emrit:

Il est mécanique. → Il est mécanicien.

- ▶ Përdorimi i emrit në vend të foljes dhe anasjelltas:

*Il étudie au lycée. → Il étudie au lycée.
Il y a pleut. → Il y a de la pluie.*

- ▶ Përdorimi i leksemave të gjuhës shqipe apo të gjuhëve të tjera për të ndërtuar fjalë të gjuhës frënge.

Je suis ému (émotioné).
Je suis heureux (felicite).
J'ai fêté (fêter)etj.

- ▶ Kalku semantik

| <i>Folja e përdorur</i> | <i>Folja e saktë</i> |
|--|----------------------|
| <i>Couper les billets de cinéma.</i> Pres biletat e kinemasë. | <i>Acheter</i> |
| <i>Faire une question.</i> Bëj një pyetje. | <i>Poser</i> |
| <i>Il devient malade.</i> Ai bëhet i sëmurë. | <i>Tomber</i> |
| <i>Je suis 19 ans.</i> Unë jam 19 vjeç. | <i>Avoir</i> |
| <i>Faire un accident.</i> Bëj aksident. | <i>Avoir</i> |

| | |
|--|------------------|
| <i>Avoir une crise.</i> Kam një krizë. | <i>Faire</i> |
| <i>Prendre beaucoup d'argent.</i> Marr shumë lekë. | <i>Gagner</i> |
| <i>Prendre une bonne note.</i> Marr një notë të mirë. | <i>Avoir</i> |
| <i>Ma montre ne travaille pas.</i> Ora ime nuk punon. | <i>Marcher</i> |
| <i>Couper la rue.</i> Pres rrugën. | <i>Traverser</i> |

Në përfundim mund të themi se

- Ndërgjuha dhe interferenca janë prova të vështirësive që hasin studentët gjatë përvetësimit të gjuhës frënge.
- Gabimi e shoqëron procesin e përvetësimit të gjuhës së huaj. Në përpjekjet për të mësuar gjuhën nxënësi bën gabime, pasi është i kushtëzuar nga gjuha amtare apo nga gjuhët e tjera që mëson paralelisht me gjuhën frënge ndërkohë që përballet me vështirësitë e gjuhës së re pa harruar edhe faktorët e tjerë si sistemi shoqëror e ai kulturor, mësuesi si dhe metodat e përdorura.
- Dukuria e kalkut është e pranishme tek të gjithë studentët çka dëshmon se ata bëjnë përpjekje për t'u shprehur në gjuhën frënge edhe pse ndikimi i gjuhës shqipe apo i gjuhëve të tjera që mësojnë paralelisht me frëngjishten apo kanë mësuar më parë është i dukshëm. Strukturat e gjuhëve të tjera përpiqen t'i përshtasin me sistemin gjuhësor të gjuhës frënge.
- Në disa raste kur ndërgjuha e studentit nuk ka gabime nuk është e thënë se aftësia gjuhësore dhe komunikuese e tij është e shkëlqyer, por nganjëherë lidhet me faktin se ai për të mos bërë gabime përdor strategji që e ndihmojnë të shmangë disa struktura që i duken të vështira duke i zëvendësuar me disa më të thjeshta.
- Në procesin e gjatë dhe të vështirë të përvetësimit të një gjuhe, mësimdhënësi duhet ta inkurajojë nxënësin, ta mbështesë dhe ta ndihmojë për të kapërcyer vështirësitë.

LITERATURA:

1. Calvet. L.- J., (1987), *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Paris, Payot.
2. Corder. (S.-P)., (1980), " Que signifient les erreurs des apprenants". in: *Langages*, Volume 14, Numéro57.
3. Debyser. F., (1970), " La linguistique contrastive et les interférences". in: *Langue française*, Volume 8, Numéro1.
4. Ellis. R., (1997), *Second language acquisition*, Oxford University Press. Leeman- Bouix (D).1994. *Les fautes de français existent- elles?*.Paris: Edition du Seuil.
-Galisson, R. et Coste, D.(Eds.).(1976) *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette.
5. Gaonac'h. D.,(1991),*Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Hatier/Didier.
6. Mackey, F., (1976), *Bilinguisme et contact des langues*, Edition Klincksieck, Paris.
7. Perdue, C., (1980), " L'analyse des erreurs : un bilan pratique". in: *Langages*, Volume14, Numéro57.
8. Vogel. K., (1995), *L'interlangue, la langue de l'apprenant*, Toulouse: PUM

**LUDOLINGUISTIKA NË MËSIMDHËNIEN E GJUHËS
ITALIANE, RËNDËSIA E SAJ DHE TIPOLOGJIA E
USHTRIMEVE PËRMES LOJËS NË METODAT E
GJUHËS ITALIANE**

Ingrit Tirana

Universiteti i Shkodrës “Luigj Gurakuqi”, departamenti i Romanistikës

ABSTRAKT

Lojërat gjuhësore në kontekstin didaktik janë shumë të përdorura në mësimdhënien e gjuhëve të huaja. Me këtë aspekt merret dhe i studion një disiplinë e re, e cila po përfaqon shumë terren në metodologjinë e mësimdhënies, që është ludolinguistika. Në këtë artikull do të mësojmë diçka më shumë rreth kësaj disipline, rëndësinë e saj në përvetësimin e gjuhës si dhe tipologjia e ushtrimeve që mund të aplikohen në metodat e gjuhëve të huaja. Qëllimi i këtij punimi, përveçse të flasim teorikisht dhe të kontekstualizojmë këtë disiplinë në praktikën e punës, është edhe të familjarizojmë mësuesit e gjuhës së huaj me disa shembuj që mund t'i përdorin në klasë në shërbim të mësimdhënies dhe formimit të tyre teorik mbi teknika dhe metoda të veçanta mësimdhënëse, të cilat mund t'i përdorin si material shtesë ose plotësues. Gjithashtu, u shërben dhe studentëve universitarë dhe pasuniversitarë, të cilët në të ardhmen dëshirojnë të ushtrorjnë profesionin e mësimdhënies dhe të zgjerojnë horizontin e tyre në fushën e didaktikës.

**Ludolinguistics in the teaching of Italian language, its importance and
the typology of exercises through games in the methods
of Italian language**

ABSTRACT

Language games in the didactic context are highly preferred in the process of teaching a foreign languages. A new discipline deals with and studies this aspect, to which is being placed a lot of emphasis on, in the

teaching methodology, called ludolinguistics. In this article we will learn more about this discipline, its importance in language acquisition and the typology of exercises that can be applied in foreign language methods. The purpose of this paper, in addition to theoretically speaking and contextualizing this discipline in work practice, is also to familiarize foreign language teachers with some examples that they can use in the classroom in the service of teaching and their theoretical formation on techniques and special teaching methods, which they can use as additional or supplementary material. It also serves to undergraduate and postgraduate students who in the future want to practice the teaching profession and expand their horizons in the domain of didactics.

Hyrje

Në vitet e fundit ka ndryshuar relativisht vizioni i mësimdhënies dhe mësimnxënies së gjuhëve të huaja, kjo falë studimeve të ndryshme në fushën e glotodidaktikës. Siç ka treguar përvoja e mësimdhënies, një gjuhë e huaj nuk mund të mësohet me praktikën e zakonshme tradicionale, përkundrazi, qasjet bashkëkohore insistojnë që gjuha e huaj të mësohet duke ndërvepruar ose më saktë duke e përdorur atë në kontekste të ndryshme brenda dhe jashtëgjuhësore. Balboni pohon se çelësi i suksesit të vërtetë i mësimdhënies së një gjuhe të huaj, sidomos në etapat e para, nga pikëpamja didaktike, është ulja e ankthit dhe vetëbesimi që duhet t'u transmetohet nxënësve. Duke u nisur nga kjo përvojë, metoda më e preferuar për të motivuar nxënësin gjatë procesit të të nxënimit, në kontekstin didaktik është ajo përmes lojës, e cila ndikon pozitivisht sidomos në atë që quhet: “*il filtro affettivo*”¹ (Balboni, 2017).

Kohët e fundit flitet për një disiplinë të re, e cila po aplikohet dhe po përfaqon terren në metodologjinë e gjuhës italiane si gjuhë e huaj: ludolinguistika. Me anë të saj mund të aplikohen sa më shumë veprimtari krijuese në mësimin e gjuhës së huaj, të nxisim kreativitetin tek nxënësit dhe t'i motivojmë ata.

Në këtë artikull do të trajtohen çështje si: Çfarë është ludolinguistika? Rëndësia dhe ushtrimi i saj në fushën e glotodidaktikës.

¹ Balboni, P. 2017, “*La glottodidattica umanistica in Italia: una prospettiva storica*”, EL.LE, vol.6, nr 1. ISSN 2280-6792. *Filtro affettivo* sipas Balbonit ka të bëjë me mënyrën se si ndikon motivimi personal i secilit nxënës dhe aspekti emocional në përfundimin e një gjuhe të huaj.

Tipologjitë e ushtrimeve ludolinguistike në mësimdhënien e gjuhës italiane dhe përdorimin e lojërave gjuhësore në metodat italiane.

Qëllimi i këtij punimi, përveçse të flasim teorikisht dhe të kontekstualizojmë këtë disiplinë në praktikën e punës, është edhe të familjarizojmë mësuesit e gjuhës së huaj me disa shembuj që mund t'i përdorin në klasë në shërbim të mësimdhënies dhe formimit të tyre teorik mbi teknika dhe metoda të veçanta mësimdhënëse, të cilat mund t'i përdorin si material shtesë ose plotësues. Gjithashtu, u shërben dhe studentëve universitarë dhe pasuniversitarë, që në të ardhmen dëshirojnë të ushtrojnë profesionin e mësimdhënies dhe të zgjerojnë horizontin e tyre në fushën e didaktikës.

I.Të mësojmë duke u argëtuar- një metodologji ludike

Përdorimi i metodologjisë përmes lojës tek femijët dhe tek të rriturit është një eksperiencë shumë e përhapur dhe ka pasur gjithmonë sukses. Në kontekstin shkollor, loja është një proces që ndihmon në krijimin e lidhjeve me mësuesin, përveçse me shokët e bankës. Kjo qasje ofron mënyra arsyetimi dhe reflektimi se si mund të përmirësojmë cilësinë e mësimdhënies në klasë dhe se si të jemi produktiv edhe atëherë kur procesi i të nxëniet të një gjuhe po kalon faza të lojës së mirëplanifikuar.²

Në këtë kontekst mund të përmendim disa teknika, si: fjalëkryqet, puzzle-t, gjëegjëzat, rebuset e shumë lojëra të tjera, të cilat kanë hyrë me kohë në praktikën e mësimdhënies së gjuhëve. Madje gjenden publikime të ndryshme për t'i pajisur mësuesit me repertorë ushtrimesh të këtij lloji (*Ludolinguistica e glottodidattica*, Mollica 2010). Si themelues i kësaj discipline konsiderohet Anthony Mollica, profesor i gjuhës italiane në Universitetin e Kanadasë, i cili e trajton këtë si një disiplinë të rëndësishme në artikullin me temë “*Games and Language Activities in the Italian High School Classroom*” duke dhënë sugjerime praktike dhe nxitëse për përdorimin e ludolinguistikës në mësimdhënien dhe mësimnxënien e gjuhës së huaj në klasë.

Rosanna Marsicio e vlerëson duke pohuar në recensën e librit të tij: [...] është një manual që priset të lexohet shpejt dhe shumë i pëlqyeshëm, në të cilin shpalosen teknika të përfuturit që përforcojnë aftësitë komunikuese, rrisin ndjenjën e ndërveprimit dhe të bëjnë të njohësh në mënyrë të qartë dhe efektive strukturat sintaksore dhe leksikore”³

² Balboni.E.Paolo, “*Le sfide di Babele- Insegnare le lingue nelle società complesse*”, Utet libreria, 2009, f. 263.

³ Marsicio.Rosanna, Rencensione del libro “*Ludolinguistica e glottodidattica*” di Antony Mollica, Rivista di studi italiani, f. 199. (Përkthyer nga vetë autorja e artikullit).

(M.Rosanna,2010)

Arsyet për të cilat këto lojëra duket se kanë efikasitet në mësimnxënien e gjuhëve janë kthyer për shumë vite objekt diskutimi dhe debatesh, si dhe kërkimi (Freddi, 1999; Dossena). Andaj sot kemi shumë studime mbi këtë qasje dhe një kategorizim të kësaj teorie e cila po merr zhvillime të tjera.

I.1 Lojërat gjuhësore në kontekstin mësimor

Ludolinguistika është degë e gjuhësisë e cila ndjek parimet e një metodologjie humanistike - afektive dhe kryesisht merret me “lojëra fjalësh”, kombinime leksikore, sinonime dhe antonime, anagrame, fjalëkryqe, të cilat përdoren në kontekstin glotodidaktik⁴.

Ndryshe nga enigmistika, e cila merret me hartimin dhe zgjidhjen e fjalëkryqeve apo rebuseve etj., ludolinguistika interesohet për lojëra gjuhësore që kanë si qëllim motivimin, argëtimin, memorizimin e fjalëve, estetikën, duke trajtuar edhe raste të veçanta të një gjuhe dhe që ka një objektiv të caktuar mësimor.

Lojërat gjuhësore bëjnë të mundur kalimin nga përdorimi spontan i gjuhës, në eksperimentimin e saj, formimin e gjuhës dhe ndryshe nga qasja tradicionale, nxisin interes dhe argëtim. Edhe nëse nxënësit gabojnë nuk duhet parë si një dukuri negative, siç pohon dhe vetë Gianni Rodari në librin e tij “Teoria e gabimeve krijuese”, por konsiderohet si një mundësi për të eksperimentuar. Jo më kot motoja: “Duke gabuar mësohet” është parim që duhet ta ndjekim të gjithë.

Anthony Mollica, si themelues i ludolinguistikës, shprehet: “Duke qenë se lojërat gjuhësore kërkojnë një sforcim dhe zgjerim të leksikut, nuk duhet kurrë të përdoren për të kaluar kohën, por është themelore të kenë një objektiv të caktuar mësimor dhe didaktik. Shumë e konsiderojnë si një veprimtari e cila zhvillon autonominë dhe intelektin e fëmijës, ndjenjën e kompeticionit dhe sfidës, si dhe, frymën e bashkëpunimit, sidomos në rastet kur veprimtaria mësimore zhvillohet në grupe”. (Mollica, 2018)⁵.

Termi “ludolinguistikë” shfaqet për herë të parë në fjalorin Zingarelli, në vitin 1998, të cilin e konsideron si: «degë e gjuhësisë dhe që merret me kombinime dhe lojëra leksikore».⁶

Në një artikull të publikuar, Mollica trajton shpjegimin e

⁴ Marsico.Rosanna, Rencensione del libro “Ludolinguistica e glottodidattica” di Antony Mollica, Rivista di studi italiani, pg 197.

⁵ 2.Mollica, Anthony, “Ludolinguistica- I giochi linguistici e la didattica dell’italiano”, Eli, vol 1, 2018, f. 9.

⁶ <http://www.treccani.it/enciclopedia/tag/ludolinguistica/definizione>.

terminologjisë duke i njohur Giuseppe Aldo Rossi-t përdorimin e kësaj terminologjie për herë të parë dhe përkufizon se ludolinguistika përqafon të gjitha llojet e lojërave me fjalë, por nuk është si enigmistika, e cila merret kryesisht me kombinime fjalësh të fshehura dhe i drejtohet kryesisht një publiku të caktuar ose më saktë një individ që merret me zgjidhjen e tekstit duke u bazuar në disa rregulla. Ndërsa lojërat gjuhësore konsiderohen si *problem solving*⁷, kërkojnë ndërveprim në grup dhe fokalizohen në një kontekst të caktuar mësimor. Italia mund të krenohet që ka ludolinguistë siç janë: Bartezzaghi, Dossena, Francipane, Peres, Rossi, por asnjëri nuk u mor deri më tani me veprimtari që kishin si synim mësimdhënien e gjuhës italiane si gjuhë e huaj.

Ai që merret me ludolinguistikë duhet të merret njëkohësisht edhe me fushën akademike. Në fakt ludolinguistika, sipas Stefano Bartezzagh-it, nuk është shkencë më vete, përkufizimi më i saktë i saj duhet të jetë “Lojëra apo kombinime gjuhësore”. Dhe kur këto lojëra apo kombinime përdoren në fushën e didaktikës me një objektiv të caktuar për të përfutur rezultate të të nxëniet në një orë mësimore, atëherë mund të themi që kemi të bëjmë me ludolinguistikë. Gjithashtu, gjuhëtari Tullio de Mauro, pohonte që gjuhësia konsiderohet diçka serioze, ku pjesë serioze e saj duhej të jetë edhe *loja*.⁸ Prandaj nuk është për t’u habitur që didaktika gjuhësore, me kohë, është marrë me studimin e ndikimit të lojës në përfundimin e një gjuhe. Për të ndërtuar lojërat gjuhësore duhet të ketë një vijimësi: mësuesi duhet të përgatisë me kujdes materialin, kërkesat, ushtrimet etj. Vetëdija metalinguistike arrihet duke përfshirë nxënësit në përgatitjen e lojërave, duke transformuar klasën në një laborator ludolinguistik. (Rodgers, 1981) - Sipas tipologjisë së lojërave gjuhësore, të përdorura në mësimdhënien e gjuhës së huaj, ato mund të ndahen në tri kategori⁹ (Danesi, Mollica, 1998)¹⁰:

- Lojëra të ndara sipas formës,
- Lojëra të ndara sipas kuptimit,
- Lojëra të ndara sipas komunikimit,

II. Manualët e gjuhës së huaj dhe ludolinguistika

Duke u nisur nga një analizë e thjeshtë e manualeve për gjuhën e

⁷ Terminologji didaktike e përkthyer “zgjidhje e një problemi”.

⁸ Mollica, Anthony, “*Ludolinguistica- I giochi linguistici e la didattica dell’italiano*”, Eli, vol 1, 2018, fq 8.

⁹ Mezzadri Marco, “*I nuovi ferri del mestiere*”, Bonacci Editore, 2015 Torino, fq 361.

¹⁰ Marcel, Danesi, “*Manuale per la didattica delle lingue modern*”, Armando Editore, 2000, pg 152.

huaj, vërejmë që shpeshherë metodologjia dhe qasjet përshtaten me nevojat e kohës, sidomos për sa i përket hapësirës së lojërave gjuhësore në manualët e gjuhës së huaj, ato që përdoren më së shumti janë: *il gioco dell'oca* (lojë me rregulla të veçanta, e ndërtuar në formë pyetjesh deri në një përfundim), rebuset, fjalëkryqet, lojë damë etj.

Përdorimi i këtyre lojërave në mësimin e gjuhës së huaj ka zgjuar interes dhe në futjen e disa ushtrimeve me karakter ludik, gjë e cila evidentohet lehtësisht, por ajo çfarë e bën analizën interesante është pikërisht lloji i tipologjive të përdorura dhe a janë të ndërtuara mbi bazë të një objektivi të caktuar mësimor. Nga metodat në shqyrtim përmendim: *Progetto italiano Junior 1,2,3; Allegro, Forte 1,2,3* të shtëpisë botuese Edilingua. Zakonisht qëllimi i vërtetë i lojërave gjuhësore është interpretuar si formë argëtimi dhe veprimtari plotësuese, por realisht secila veprimtari e ushtruar duhet të jetë e mirëplanifikuar dhe me objektiva të qarta mësimore. Ajo çfarë konstatohet gjatë shqyrtimit të metodave është se tipologjitë e ushtrimeve ludolinguistike përdoren kryesisht për qëllime përsëritjeje dhe përforcimi për tema të ndryshme gramatikore, për memorizimin e leksikut, si dhe zhvillimin e aftësive komunikuese. Pra bëhet fjalë për teknika të gjithanshme, që mund të përdoren për detyra specifike siç është përforcimi, por edhe të tipit ndërveprues apo artikulimi, siç janë për shembull lojërat e shqiptimit dhe shkathtësisë, ndryshe *i scoglilingua*- fjalëshpejtëzat.

Ajo çfarë u evidentua gjatë shqyrtimit të manualeve është pikërisht tipologjia e ushtrimeve ludolinguistike të përdorura dhe kontekstente të cilët janë përdorur. Secili nga manualët i përdorte këto ushtrime kryesisht për përsëritje dhe përforcim të koncepteve gramatikore si për shembull përforcimin e pjesoreve të parregullta, përdorimin e pronorëve; për përforcimin e leksikut të duhur me anë të fjalëkryqeve si në aspektin drejtshkrimor, por edhe atë fonetik. Pra rezulton që veprimtari të tilla janë të planifikuara për të arritur rezultatet e të nxënit të parashikuara në program dhe si objektiv për orën mesimore.

Nga ana tjetër, duhet të pranojmë, që jo të gjitha metodat u rezervojnë hapësira të veçanta këtyre veprimtarive, madje *Progetto Italiano*, metoda për të rritur, limiton tej mase këto veprimtari, duke u kushtuar rëndësi ushtrimeve me përmbajtje gramatikore dhe veprimtari të tjera. Shpesh mësuesit nuk kanë njohuri në lidhje me faktin që mund të përdorin lloje të ndryshme ushtrimesh me karakter ludik shtesë siç janë loja kalendarike, anagramet, problemat logjike etj.

Në momentin që dëshirohet të integrojmë veprimtari të tilla duhet t'i përshtasim këto teknika në programet mësimore, duke pasur parasysh shumë aspekte didaktike: nëse është gjuhë e huaj (LS) apo gjuhë e dytë

(L2), grupmoshën, interesin e nxënësve apo njohuritë e tyre gjuhësore.¹¹
 Lind pyetja: *A është e mundur të ushtrohet përvoja didaktike e përditshme me metodologjinë glotodidaktike përmes lojës? Çfarë do të thotë të përdorësh lojën në klasë në kontekst didaktik ose më saktë lojë fjalësh apo kombinime gjuhësore me qëllim didaktik?*

Me veprimtari ludolinguistike kuptojmë me pak fjalë të gjitha llojet e lojërave gjuhësore të përdoruara në glotodidaktikë, që përdoren në kontekstin e mësimdhënies dhe ato janë: akronimi, anagrami, fjalëkryqi e shumë të tjera.

Qëllimi është të përmirësojë cilësinë e mësimdhënies dhe t'u ofrojë atyre një larmi më të madhe të tipologjive të ushtrimeve që mund të përdoren si veprimtari plotësuese.

Nëse objekti i ludolinguistikës është të përmirësojë mësimdhënien dhe të motivojë studentin nëpërmjet kësaj disipline të re, atëherë ushtrimet duhet të përdoren në mënyrën e duhur, zbatimi i tyre të jetë thelbësor për motivimin dhe ndjenjën e kompeticionit mes nxënësve dhe asnjëherë të përdoren për të plotësuar boshllëkun e orës së mbetur (Mollica, 2018). Çdo ushtrim duhet të jetë i mirëplanifikuar nga mësuesi i gjuhës së huaj me qëllim që të arrihen rezultatet e pritshme. Ato kanë funksione të veçanta dhe përdoren për detyra specifike, siç u përmendën më lart. Me fjalë të tjera, nuk duhen shikuar si ushtrime me karakter ludik dhe pa rëndësi, përkundrazi, ato janë të një rëndësie shumë të veçantë, të cilët përdoren për të zhvilluar kompetenca të caktuara gjuhësore. Përvoja didaktike ka treguar se shpeshherë përdorimi i këtyre lojërave ka ndikuar në përmirësimin e mësimdhënies dhe në përvetësimin e njohurive, jo domosdoshmërisht duhen përdorur çdo herë, por në momentin ku produktiviteti dhe kreativiteti i nxënies është i lartë.

II.1 Si mund të ndërtojmë një orë mësimore me ludolinguistikën

Sipas Antony Mollica-s duhet të kihet parasysh disa aspekte:

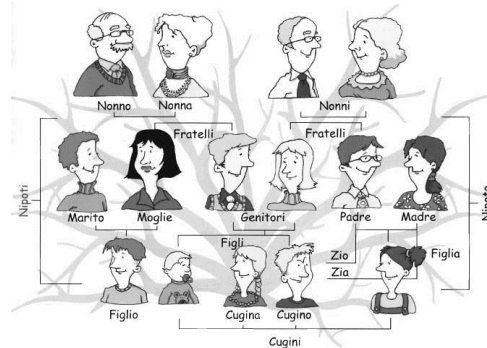
Së pari, cila kategori gjuhësore kërkohet të përforcohet: emri, mbiemri, ndajfolja, sinonimet dhe antonimet, numrat rendorë apo shprehjet etj. ?

Së dyti, cila aftësi gjuhësore kërkohet të zhvillohet tek nxënësi: të dëgjuarit, të folurit, të lexuarit apo të shkruarit?

Së treti, duhet të kihet parasysh niveli gjuhësor i nxënësve sipas niveleve A1, A2, B1, B2 dhe përmbajtja e veprimtarisë. Nëse gjatë disa orëve kemi trajtuar përemrat pronorë për të përforcuar emrat e familjes së bashku me pronorët, niveli A1, mund të trajtohen së bashku me nxënësit edhe një sërë

¹¹ Mollica, Anthony, "Ludolinguistica- I giochi linguistici e la didattica dell'italiano", Eli, vol 1, 2018, f. 6.

aktivitetesh, si: loja e pemës gjenealogjike; problemave logjike etj. Sigurisht kjo veprimtari mund të përdoret shumë mirë si përsëritje edhe për nxënës të nivelit A2.

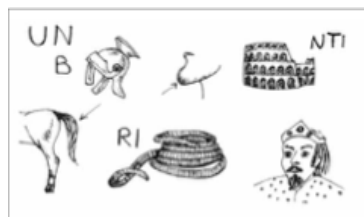


(Anthony Molica, Ludolinguistica e glottodidattica, f. 44).

Siç vërejmë në figurën e mëposhtme kemi tipologji ushtrimesh të tjera që kanë të bëjnë me gjetjen e shprehjeve apo frazave dhe këtu përmendim rebuset (gjetja e fjalëve të fshehuara, të koduara nga figura të tjera).



G H N (immagine di *uova*) = giacca nuova – xhaketë e re



(Tanzini, 2001, p.32)

Shembull: un **b** ELMO MENTO ROMA nti CODA ri CODA RE = *un bel momento romantico da ricordare* (një moment i bukur për t'u kujtuar).

Së katërti, mënyra e vlerësimit. Kjo e fundit ka të bëjë me kriteret e vlerësimit dhe vetëvlerësimit që, sipas Kuadrit të Përbashkët Evropian për Gjuhët, ka strukturën e një pyetësori ose ankete ku shpesh në përmbajtje ka pyetje me karakter ludolinguistik.

Së fundmi, mësuesi duhet të ketë kujdes gjithmonë në dhënien e kërkesës, e cila duhet të jetë e qartë dhe të ilustruhet me shembuj për të

kuptuar më mirë rregullat e lojës. Shpesh përdoren foljet: *trego, plotëso, shoqëro, dëgjo, lidh, plotëso, lexo, gjej, përgjigju etj.*

Mësuesit duhet të kenë parasysh kohën se kur duhet të trajtohen këto struktura të veçanta gjuhësore, në mënyrë sa më praktike dhe për të thjeshtuar metodologjinë;

- në fillim të një kapitulli të ri, për të paraprirë një argument të ri.
- në fund të mësimit, si veprimtari përforcimi ose përsëritjeje të temave të trajtuara në orët e mëparshme.

PËRFUNDIME

Qasja didaktike përmes lojës përdoret gjerësisht në didaktikën e gjuhës së huaj, madje edhe manualët e gjuhëve u rezervojnë një farë hapësire, por jo të mjaftueshme ushtrimeve të tilla. Sipas Anthony Mollica, përdorimi i lojërave gjuhësore në manualët e gjuhës bëhet në mënyrë sporadike, sa për të futur pak larmi në tipologjinë e ushtrimeve dhe për ta bërë përfitim të një gjuhe sa më të këndshme dhe stimuluese. Lojërat më të përdorura dhe që janë të pranishme në manualët e gjuhës janë Crucipuzzle –fjalëkryqet, rebuset, si dhe labirintet ose loja damë. Ushtrime të tjera si gjegëgjëzat, loja me labirinte, proverbat, fjalëshpejtëzat, problemat me logjikë, kalendari historik e shumë të tjera janë më të kufizuara.

Ajo çfarë u këshillohet mësuesve është që t'u jepet përparësi e madhe këtyre ushtrimeve, qoftë për të përforcuar leksikun, qoftë për të memorizuar fjalët e reja apo ndonjë argument gramatikor, qoftë edhe për ta përdorur në kontekste komunikuese e ndërvepruese. Qëllimi i kësaj qasjeje është të ndihmojë në zhvillimin e kompetencave gjuhësore të nxënësit në mënyrë sa më krijuese dhe të natyrshme. Nga ana tjetër, ludolinguistika, ndihmon shumë në motivimin e nxënësve dhe gjithëpërfshirjen e tyre në klasë.

REFERENCA:

1. Marsico, Rosanna, Rencensione del libro "*Ludolinguistica e glottodidattica*" di Antony Mollica 2010, Con Prefazione di Tullio De Mauro e Postfazione di Stefano Bartezzaghi, Perugia: Guerra Edizioni - Soleil, 2010. 424 pp. Rivista di studi italiani, pg 197-199.
2. Mollica, Anthony, "*Ludolinguistica- I giochi linguistici e la didattica dell'italiano*", Eli, vol 1, 2018, f. 6-8-9.
3. F. Altimari, F. Koleci, "*Per una nuova didattica didattica dell'albanese: prove di e-learning e di ludolinguistica*", Presentazione di Anthony Mollica, Comet Editor Press,

Albanistica 7, Cosenza 2016.

4. Mezzadri Marco, “*I nuovi ferri del mestiere*”, Bonacci Editore, 2015 Torino, f. 361.
5. Balboni.E.Paolo, “*Le sfide di Babele-Insegnare le lingue nelle società complesse*”, Utet libreria, 2009, f. 124-125, 189, 212, 263.
6. Marcel Danesi, *Manuale per la didattica delle lingue moderne*, Armando Editore, 2000, pg 152.

Sitografia e këshilluar

<https://books.google.al/books?id=fN31bCLIRLEC&printsec=frontcover&hl=it> fq 152

https://LUDOLINGUISTICA/Scioglilingua_nella_glottodidattica.webarchive

<https://digilander.libero.it/dibiasio.neoassunti/TEMATICA7/Favorire/Motivazione.pdf>

KOMPETENCAT E MËSUESIT DHE MËSIMDHËNIA E GJUHËS SHQIPE

Irida Hoti

Universiteti i Shkodrës "Luigj Gurakuqi", departamenti i Gjuhësisë

ABSTRACT

Mësuesi, kompetenca që zotëron ai (veçanërisht mësuesi i gjuhës), impakti i tij tek nxënësit është shumë i rëndësishëm në formimin e individit nxënës, i cili gjatë viteve të arsimit parauniversitar formohet me kompetenca të lëndëve dhe kompetenca kyçe për secilën lëndë.

Kompetenca profesionale e mësuesit mbështetet në nxënien e vazhdueshme të mësuesit, me nxënien që vjen nga një numër burimesh të ndryshme, qofshin ato trajnime fillestare të mësuesve, nxënie formale apo joformale, duke vazhduar përgjatë gjithë rrugëtimit të tij mësimdhënës.

Mësuesi përmes kompetencës së tij: *njohuri, përgatitje, pedagogji* arrin të zërthejë kompetencat lëndore dhe të formësojë apo të zhvillojë kompetencat kyçe të nxënësve.

Çdo mësues duhet t'i njohë dhe t'i zhvillojë kompetencat e tij që të formojë dhe të zhvillojë kompetencat e nxënësit. Ajo që nuk preket në programet tona apo në tekstet e mësuesit është pikërisht përçasja mes këtyre dy kompetencave mësues-nxënës. Njohja dhe zhvillimi i kompetencave nga vetë mësuesi mund të ketë një impakt në të gjitha aspektet e zhvillimit të tij profesional. Në këtë studim rëndësia e kompetencës së mësuesit në mësimdhënien e gjuhës shqipe është një tregues i rëndësishëm për formimin e çdo nxënësi parauniversitar në përgjithësi dhe në mësimdhënien e gjuhës shqipe në veçanti.

Cilësitë që e përcaktojnë një mësues kompetent, të tilla, si: *kompetenca, performanca dhe sjellja* mpleksen edhe me ato cilësi që e formësojnë atë dhe e bëjnë model tek nxënësit. Mësuesit diferencohen nga njohuritë dhe aftësitë. *Mësues kompetentë, nxënës të formuar.*

Fjalë kyçe: kompetencë e mësuesit, kompetencë e nxënësit, kompetenca të lëndës, kompetenca kyçe.

Teacher's competences and Albanian language teaching

ABSTRACT

The teacher, the competence he / she owns (especially the language teacher), his / her impact on the students is very important in the formation of the individual student, who during the years of secondary education is formed with subject competences and key competences.

The teacher through his / her competence: *knowledge, preparation, pedagogy* manages to analyze the subject competences and develop the key competences of the students.

Every teacher must recognize and develop his or her competences to form and develop the student's competences. What is not mentioned in our curricula or in the teacher's textbooks is precisely the relation teacher-student competences. The recognition and development of competences by the teacher himself can have an impact on all aspects of his professional development. In this study the importance of teacher's competence in language teaching is a very important key for the formation of any pre-university student in general and in the teaching of Albanian language in particular.

The qualities that define a competent teacher, such as: competence, performance, and behavior, are also compounded by those qualities that shape and model the students. Teachers are differentiated by knowledge and skills. Competent teachers, well-trained students.

* * *

1. Kompetencat e mësuesit

Termi '*kompetencë e mësuesit*' nuk është i ri në literaturën pedagogjike, edhe pse sot flitet për të mësuar në bazë kompetencash, kompetenca lëndore, kompetenca kyçe. Në një studim të AEDP-së në vitin 1999 ndeshim këtë përkufizim për kompetencën e mësuesit: "*Kompetencat e mësuesit janë tërësia e koncepteve, e aftësive dhe e qëndrimeve të nevojshme për të përmbushur profesionin e mësuesit.*"¹

Sot, në kornizën e re kurrikulare, ideja e të mësuarit bazuar në kompetenca qëndron në atë që nxënësi konstruktivitetin vetë dijet e tij, duke u mbështetur në dijet e mëparshme dhe përvojën e tij. Pasi, mësuesi parashtron situatën e nxënies, nxënësit individualisht ose në grup pajisen me dije të reja. Po vetë termi kompetencë?

Në Fgjs, *kompetenca* është: "*Njohuri të thella e të sakta në një specialitet; aftësi e lartë.*"² Ndërsa në "*Fjalor termash në edukim*" ndeshim një

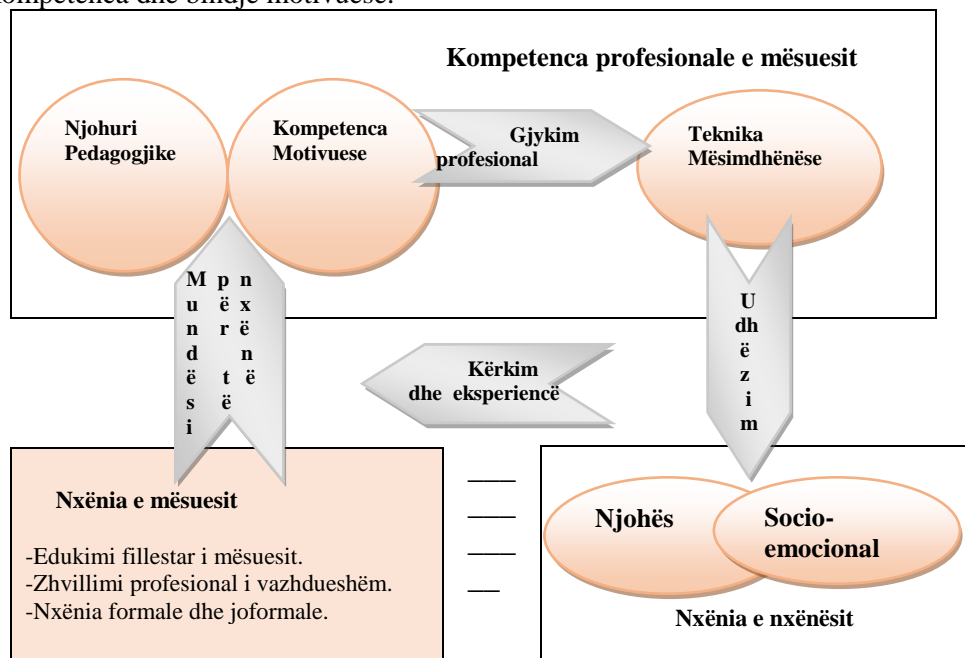
¹ AEDP, *Metoda të mësimdhënies*, Botimet Toena, Tiranë, 1999, f. 233.

² Akademia e Shkencave e Shqipërisë, *Fjalor i gjuhës shqipe*, Tiranë, 2006, f.478.

trajtesë më të gjerë, “Aftësi, shprehi, shkathtësi dhe vlera individuale në një fushë të caktuar të cilat të bëjnë të zot për të arritur sukses.”³

Studiuesit Guerriero dhe Revai e përcaktojnë kompetencën e mësuesit si: ‘një term i gjerë, i cili i referohet aftësisë për të përmbushur kërkesat në një kontekst të dhënë, duke përgatitur burime të ndryshme psikosociale (njohëse, funksionale, personale dhe etike). Në këtë kuptim kompetenca është proces i orientuar dhe dinamik dhe përfshin aftësinë për të përdorur dhe përshtatur njohuritë.’⁴

Diagrama e mëposhtme e këtyre studiuesve mbi kompetencën profesionale të mësuesit mbështetet në nxënien e mësuesit, me nxënien që vjen nga një numër burimesh të ndryshme, qofshin ato trajnime fillestare të mësuesve, nxënie joformale apo formale. Në të vërtetë, këto mundësi për të mësuar do të ndikojnë në kompetencat profesionale të mësuesve në mënyrë të vazhdueshme gjatë gjithë karrierës së tyre. Brenda këtij modeli, mundësitë për të mësuar do të ndikojnë në përmbajtjen e mësuesve dhe në njohuritë pedagogjike dhe do të kenë kompetenca dhe bindje motivuese.



Burimi: Guirriero and Revai (2017), f. 261

³ Mimoza Gjokutaj, Irida Hoti, Drita Kadriu, *Fjalor termash në edukim*, Prishtinë, 2016, f.360.

⁴ Guerriero S and Révai N (2017) *Knowledge-based teaching and the evolution of a profession*. In: Sonia Guerriero (ed) *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*. Paris: OECD Publishing.

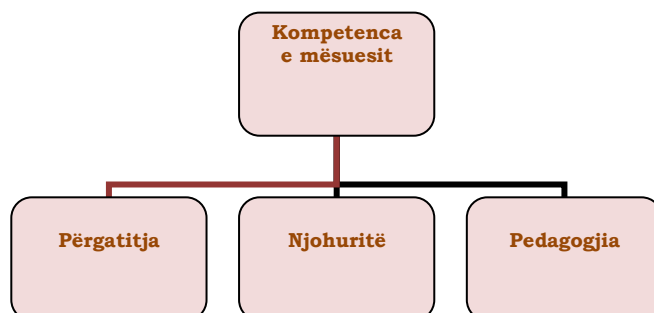
1.1. Kompetenca e mësuesit dhe mësimdhënia e gjuhës

Studiuesi Rosner në librin “Kompetencat e mësimdhënies së gjuhës” shprehet: “Kompetenca gjuhësore matet përmes mënyrës se si aktivitetet dhe detyrat jepen nga mësuesi, si menaxhohen dhe monitorohen nxënësit, si përdoret gjuha nga mësuesit dhe sa me sukses këto aftësi mbështesin nxënien. Prapa këtyre njohurive praktike të vëzhguara në ‘performancën’ e mësuesit gjendet njohuria/dija kuptueshmëria. Mësuesit diferencohen nga njohuritë dhe aftësitë.⁵ Matja e kompetencës gjuhësore sipas studiuesit Rosner në librin: “Kompetencat e mësimdhënies së gjuhës” bëhet përmes: përdorimit të gjuhës nga mësuesi, menaxhimi dhe monitorimi i nxënësve, mënyra e dhënies së detyrave dhe suksesi me të cilën këto aftësi mbështesin nxënien.



Prapa këtyre njohurive praktike të vëzhguara në ‘performancën’ e mësuesit gjendet njohuria/dija kuptueshmëria. Mësuesit diferencohen nga njohuritë dhe aftësitë.

Kompetenca e mësuesit lidhet edhe me dy komponentë të tjerë të rëndësishëm si: *performancë dhe sjellje*, të cilët evidentojnë ato aftësi që ai mësues transmeton përmes mësimdhënies së tij. Në *kompetencë* hyn: *përgatitja e mësuesit, njohuritë dhe pedagogjia*.



⁵ Richard Rossner, *Language teaching competences*, Oxford University Press, f.23.

Së pari, *përgatitja e mësuesit*, teknikat inovative që përdor ai për të dhënë një koncept, si dhe për të krijuar një mjedis nxënës efikas.

Së dyti, *Njohuritë*, njohja mirë e kurrikulës i jep mundësi mësuesit të fokusohet në: *Si? Kush? Pse? Kur? Ku?* ta përqendrojë mësimdhënien e tij. Mësuesi krijon strategji duke u mbështetur në teoritë e nxënies.

Së treti, *pedagogjia* lidhet me artin e mësimdhënies, zbulimin e strategjive dhe teknikave efikase të përshtatshme për nivelin e nxënësve dhe tematikat.

Kompetenca e mësuesit është aftësia e tij, në mënyrën si i rimerr njohuritë, si i kontrollon dijet e mëparshme të nxënësit si dhe si i evidenton njohuritë që zotëron nxënësi.

Po ilustruam me shembuj se si mësuesi përmes kompetencës së tij përshkallëzon njohuritë për të njëjtën temë mësimore; ndryshon tipologjinë e pyetjeve dhe synon përdorimin e saktë të tyre.

Shembull

Tema: Klasat e fjalëve. (Klasa e gjashtë - Klasa e dhjetë)

Klasa VI

Përcakto nëse fjala e nënvizuar është: emër, përemër, folje, ndajfolje.

- a. *Kush* je ti? _____
- b. Mos do të thuash se ne kemi lindur *së bashku*? _____
- c. Prandaj të quajnë edhe drita *e ditës*. _____
- d. Po si e quajnë dritën *tënde* dhe ku ndodhet ajo? _____
- e. *Harruat* dritën time! _____

Vendos në tabelë fjalët e nënvizuara në fjalitë e mëposhtme:

- a. Djemtë *nuk* e flakën tutje, *por* bashkë me plisin e futën *edhe* luledelen *në* kafazin *me* tela.
- b. Luledelja ishte zgjatur *dhe po* e përqafohte.
- c. Unë nuk mundem ta largoj *kurrë nga* mendja historinë e saj të dhimbshme.
- d. Vetëm e vështronte *dhimbshëm nën* një shuarje sfilitëse.
- e. I vinte *keq për* fatin që kishin.

| | Lidhëza | Parafjalë | Ndajfolje | Pjesëz |
|----|---------|-----------|-----------|--------|
| a. | | | | |
| b. | | | | |
| c. | | | | |
| d. | | | | |
| e. | | | | |

Përcakto klasën e fjalëve të nënvizuara.

Ndoshta unë nuk duhej të bëhesha peshkatar.

ndoshta _____ **nuk** _____

Kjo gjë do të tregonte se është lodhur.

kjo _____ **se** _____

Dhe agimi ndriçoi në fillim litarin e tendosur.

dhe _____ **në** _____

Tani ne jemi të lidhur bashkë me njëri-tjetrin.

tani _____ **bashkë** _____

Në klasën e dhjetë mësuesi diskuton raste më të veçanta me nxënësit, veçanërisht në rastet kur e njëjta fjalë përdoret si: *parafjalë – pjesëz, emër – lidhëz - pjesëz, pjesëz – lidhëz - ndajfolje, pjesëz – pasthirmë – ndajfolje - parafjalë, ndajfolje - emër, pjesëz - mbiemër* etj.

Klasa X

Ajo qëndronte afër dritares.

parafjalë

Ajo punon afër 10 orë në ditë.

pjesëz

E mbuloi lulen e sapombjellë me dhe.

emër

Dhe pranvera erdhi.

pjesëz

Punojnë dhe mësojnë.

lidhëz

Ku shkoni?

ndajfolje

Ku i besohet atij?!

pjesëz

Po ecim, ku shkelën të parët.

lidhëz

Pa mendoni pak!

pjesëz

Pa, ç'harrova!

pasthirmë

Mendohu, pa fol.

ndajfolje

Fëmijë pa vullnet.

parafjalë

Përse nuk erdhe?

ndajfolje

Nuk e di përse u vonua.

ndajfolje

Kërkonte (gjeti) përsenë.

emër

Kërkonte vetëm ta shihte.

pjesëz

Djalë i vetëm.

mbiemër

Më pas aplikohen së bashku me nxënësit dhe diskutohen përmes ushtrimeve raste të ngjashme dhe të reja.

Përdor në fjali:

kur – si: ndajfolje _____
lidhëz _____

gati – si: ndajfolje _____
pjesëz _____

veç – si: ndajfolje _____
pjesëz _____
parafjalë _____
lidhëz _____

më – si: trajtë e shkurtër e përemrit vektor _____
pjesëz _____

mjaft – si: ndajfolje _____
përemër i pacaktuar _____

1.2. Kompetencat kyçe dhe kompetenca të lëndës së gjuhës shqipe

Në programet e kurrikulës bazë kompetencat e lëndës lidhen me kompetencat kyçe.⁶ Në një hulumtim në programet e shkollës së mesme ndeshim: kompetenca të lëndës të cilat ndryshojnë nga natyra e lëndës dhe kompetencat kyçe, të cilat janë të njëjta, të tilla si: kompetenca e të nxënimit, e të menduarit, e komunikimit dhe të shprehurit, mbi sipërmarrjen dhe mjedisin, personale, dixhitale, qytetare⁷.

Në lëndën e gjuhës shqipe, mbështetur në: njohuri aftësi, qëndrime, kompetencat e lëndës janë:

- Të folurit për të komunikuar dhe për të mësuar;
- Të lexuarit e teksteve të ndryshme;
- Të dëgjuarit e teksteve të ndryshme;
- Të shkruarit për qëllime personale dhe funksionale;
- Përvetësimi i rregullave gramatikore dhe drejtshkrimore.

Por si përçohen tek nxënësit dhe se si këto kompetenca të lëndës lidhen me kompetencat kyçe është aftësi e mësuesit.

“Realizimi i kompetencave kyçe të kornizës kurrikulare gjatë procesit të mësimdhënies dhe të nxënimit kërkon që mësuesi të lidhë kompetencat kyçe me kompetencat e lëndës për secilën shkallë. Për ta përmbushur në praktikë këtë lidhje, mësuesi duhet të përzgjedhë metodat, teknikat dhe mjetet e përshtatshme

⁶ Shih më gjerë, Kurrikula bërthamë, Programe, klasa X, Tiranë, 2016, f.6.

⁷ Po aty.

didaktike për realizimin e çdo kompetence dhe rezultati të të nxënës. Kur nxënësi përmbush kompetencat e lëndës, ai njëkohësisht zhvillon edhe kompetencat kyçe.”

Me përfshirjen e lëndës së gjuhës shqipe në kurrikulën e shkollës së mesme, mësimi i gjuhës shqipe i është larguar paksa konceptimit tradicional, i cili i kushtonte vëmendje të veçantë metagjuhës, domethënë të mësuarit të koncepteve të disiplinave gjuhësore, si fonetika, leksikologjia, dhe sidomos morfologjia e sintaksa dhe po priret drejt mësimin të gjuhës si komunikim, megjithatë tekstet duhet të kenë më tepër tema dhe ushtrime që zhvillojnë të menduarin kritik të nxënësve. Nisur nga parimi koncentrik i mësimin të gjuhës shqipe në arsimin parauniversitar, vihet re se kemi rimarrje të temave gjuhësore nga cikli 9-vjeçar në atë të mesëm. Po paraqesim më poshtë disa tema në morfologji dhe sintaksë që rimerren nga klasa e nëntë në klasën 10,11,1

MORFOLOGJI

| KLASA 9 | KLASA 10 | KLASA 11 | KLASA 12 |
|---|------------------|---|--|
| Fjalët e ndryshueshme dhe fjalët e pandryshueshme. | Klasat e fjalëve | | |
| Kategoritë gramatikore të përemrit. Përemri i pacaktuar. | | Përemrat Lakimi i përemrave pronorë | |
| Mënyrat e formimit të fjalëve në gjuhën shqipe. | | | Mënyrat e formimit të fjalëve: Mënyrat e përziera të formimit të fjalëve. |

SINTAKSË

| KLASA 9 | KLASA 10 | KLASA 11 | KLASA 12 |
|---|---|---|--|
| Gjymtyrët kryesore. | Përshtatja e gjymtyrës emërore me kryefjalën. Gjymtyrët e fjalisë. | | |
| Gjymtyrët e dyta (Përcaktori, kundrinori, rrethanori, përcaktori kallëzuesor) | | Gjymtyrët e dyta (Përcaktori, kundrinori, rrethanori, përcaktori kallëzuesor) | |
| Fjalitë përbëra, skemat. | | | Fjalitë përbëra dhe fjalitë bashkërenditje dhe me nënrenditje. |

Pikërisht këtu është i rëndësishëm roli i kompetencës së mësuesit, i cili e njeh tekstin, njohuritë që ka marrë nxënësi në klasën e nëntë dhe bën përçasje me ato dije në arsimin e mesëm. Përgatitja e mësuesit, njohuritë e tij dhe mënyra se si ai kërkon që këto njohuri të aplikohen formëson më së miri një nxënës.

Nëse hedhim një vështrim në tipologjinë e pyetjeve në ushtrime, për temën *Klasat e fjalëve* në klasën e nëntë dhe të dhjetë⁸, do vinim re se, - Ka pyetje të ngjashme me klasën e nëntë, ku nxënësit i kërkohet të *gjejë, të nënvizojë, të grupojë* fjalët në të ndryshueshme dhe të pandryshueshme.

Lidhni secilën nga fjalët e mëposhtme me klasën e fjalëve ku bën pjesë. Ndërtoni fjali ku të përdorni këto fjalë.

Gjeni fjalën që është në rreshtin e gabuar. Fjalë kuptimplota janë:

Vendosni fjalët në tabelë sipas klasës. Grupojini ato në të ndryshueshme dhe të pandryshueshme.

Plotësoni klasën e fjalës dhe veçoritë leksiko- gramatikore përkatëse për secilën nga fjalët e fjalisë së mëposhtme.

(*Gjuhë shqipe 9*, f.176, Albas)

Nënvizoni fjalët e pandryshueshme. Bëni klasifikimin e tyre në klasa fjalësh.

Nënvizoni fjalët e ndryshueshme. Bëni klasifikimin e tyre në klasa fjalësh.

Gjeni fjalët kuptimplota dhe jokuptimplota dhe shpjegoni pse janë të tilla.

Ndani në dy tabela fjalët e mëvetësishme dhe fjalët e pamëvetësishme.

(*Gjuhë shqipe 10*, f.76, Albas)

Këtu vihet re edhe *integrim brendalëndor*, morfologji-leksikologji-letërsi; gramatikë- të shkruajmë.

Pavarësisht nga teskti, apo njohuritë e rimarra në arsimin e mesëm, nisur nga formimi gjuhësor i nxënësit në ciklin 9-vjeçar, kompetenca e mësuesit e drejton atë drejt gjuhës në përdorim. Mësuesi, kompetenca që zotëron ai (veçanërisht mësuesi i gjuhës), e transmeton dijen në mënyrë të ndryshme.

PËRFUNDIME

Kompetenca e nxënësit është një kërkesë dhe domosdoshmëri e arritjes gjatë viteve të shkollimit. Ajo që nuk preket në programet tona apo në tekstet e mësuesit është pikërisht përçasja mes këtyre dy kompetencave mësues - nxënës. Njohja dhe zhvillimi i kompetencave nga vetë mësuesi

⁸ Petro, R.; Sula, L.; Jubani, A.; Metani, I.; Çerpja, A.; Çepani, A., *Gjuhë shqipe 9*, Shtëpia Botuese "ALBAS", Tiranë, 2018.

mund të ketë një impakt në të gjitha aspektet e zhvillimit të tij profesional.

Në mësimdhënien e gjuhës shqipe është shumë e rëndësishme përgatitja e mësuesit, kompetenca që zotëron ai, në mënyrë që të synojë zhvillimin komunikativ të nxënësit duke mos rënë në përsëritje të thjesht njohurive gjuhësore tashmë të formuara të nxënësit, por t'i zhvillojë dhe aplikojë ato në situata të ndryshme.

Çdo mësues duhet t'i njohë dhe t'i zhvillojë kompetencat e tij që të formojë dhe të zhvillojë kompetencat e nxënësit.

BIBLIOGRAFI:

- AEDP, *Metoda të mësimdhënies*, Botimet Toena, Tiranë, 1999.
- Akademia e Shkencave e Shqipërisë, *Fjalor i gjuhës shqipe*, Tiranë, 2006.
- Hoti, I., *Kompetencat komunikative në të mësuarin e gjuhës*, Revista Pedagogjike, IZHA, Tiranë, 2011.
- IZHA, *Kurrikula bazuar në kompetenca*, Tiranë, 2017.
- M. Gjokutaj, I. Hoti, D. Kadriu, *Fjalor termash në edukim*, Prishtinë, 2016.
- Kapia, E.; Murthi, L., *Gjuhë shqipe 10*, Shtëpia Botuese “Mediaprint”, Tiranë, 2016.
- Kazazi, Nj.; Hoti., *Didaktikë e gjuhës shqipe*, SHBLU, shtëpia Botuese “Fiorentia”, Shkodër, 2016.
- Koleci, E., *Udhëzues kurrikular për lëndën gjuhë shqipe*, IZHA, Tiranë, 2018.
- *Korniza Kurrikulare e arsimit Parauniversitar të Republikës së Shqipërisë*, Tiranë, 2014.
- Programe lëndore, Kurrikula bërthamë, Klasa VI-XII, Tiranë, 2016.
- Richard, J.; R. Smith, *Dictionary of Language teaching and applied linguistics*, 2000.
- Rossner, R., *Language teaching competences*, Oxford University Press.
- Guerriero, S., *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*. Paris: OECD Publishing, 2017.
- Petro, R.; Sula, L.; Jubani, A.; Metani, I.; Çerpja, A.; Çepani, A., *Gjuhë shqipe 9*, Shtëpia Botuese “ALBAS”, Tiranë, 2018.
- Mwniku, L., Petro, R.; Jubani, A.; *Gjuhë shqipe 10*, Shtëpia Botuese “ALBAS”, Tiranë, 2016.

L'EDUCAZIONE E L'ISTRUZIONE DELLE DONNE IN GENTILE E IN GRAMSCI¹

Liceo delle scienze umane e linguistico "Danilo Dolci".

ABSTRAKT

Edukimi dhe arsimimi i femrave sipas reformës së Xhentiles dhe Gramshit.

Ky kontribut është një vështrim mbi opinionin që mbizotëroi shekullin XX lidhur me arsimimin dhe edukimin e grave. Këndvështrimi i argumentit realizohet përmes një analize të thelluar të mendimit filozofik dhe pedagogjik të Xhovani Xhentiles dhe Antonio Gramshit, pasi ata ishin dy nga përfaqësuesit e filozofisë italiane gjatë periudhës së marrë në shqyrtim, personalitete aktive në kahe të kundërta politike. Xhovani Xhentile ishte Ministër i Arsimit gjatë regjimit fashist dhe gjithashtu ishte autor i një reforme arsimore që lidhej më tepër me sistemin e tij filozofik sesa me ideologjinë fashiste. Kjo reformë krijoi një strukturë arsimore sipas shtresimeve sociale, në të cilën femrat ishin shumë të pafavorizuara. Xhovani Xhentile teorizoi inferioritetin e femrave duke u bazuar në identitetin e tyre seksual, e në këtë mënyrë, ai kundërshtoi premisat në të cilat bazohej sistemi i tij filozofik.

Antonio Gramshi i konsideroi problemet arsimore të femrave si një nga çështjet e prodhuara nga nënshtresimet e shoqërisë. Ai e kuptoi që opinioni publik i bashkëkohësve të tij i referohej në thelb perspektivës mashkullore, krijonte standarde të dyfishta dhe reduktonte qenien femërore në objekte seksuale, të cilat mund të përdreshin nga burrat për riprodhim ose argëtim. Gramshi u përpoq të gjente një zgjidhje për këtë problem brenda "reformës morale dhe intelektuale" të tij, në përputhje me deklaratat e Internacionales së Tretë Komuniste. Për fat të keq, Antonio Gramshi arriti në një zgjidhje morale të bazuar në ndrydhjen e instikteve seksuale mashkullore. Ai thjesht, duket se nuk e konsideron qenien femërore një lloj pasurie dhe jo domosdoshmërisht inferiore ndaj meshkujve.

¹ Parte delle riflessioni qui esposte si trova già in M.R.Cardillo "La formazione dell'uomo: necessità di una riforma dell'educazione in Giovanni Gentile e Antonio Gramsci" Tesi di Laurea 2005.

ABSTRACT

This contribution offers a view on the early XX century current opinion about the education and the instruction of women. That view is conducted and deepened by an analysis of the philosophical and pedagogical thought of Giovanni Gentile and Antonio Gramsci, since they were two of the most representative Italian philosophers during the above mentioned period, active members on opposite political sides. Giovanni Gentile was Minister of Education during the Fascist regime and was also the author of an educational reform that was more related to his philosophical system than to the Fascist ideology. That reform created an educational class-based structure in which girls were heavily disadvantaged. Giovanni Gentile theorized the inferiority of women on the basis of their sexual identity and, in doing so, he contradicted his own premises to his philosophical system.

Antonio Gramsci considered women's educational problems as one of the issues generated by the society superstructures. He understood that the public opinion of his contemporaries substantially reflected the male perspective, it caused the existence of the double standard and reduced women to sexual objects, not subjects, that could be used by men for reproduction or entertainment. Gramsci tried to find a solution to that problem inside his "moral and intellectual reform", consistent with the statements of the Third Communist International. Unfortunately Antonio Gramsci sought a moral solution on the basis of the male sexual instinct repression. He simply didn't seem to consider that female diversity is a kind of richness and doesn't necessarily imply inferiority.

In Italia le donne hanno dovuto lottare costantemente per ottenere il diritto all'istruzione. Era italiana, però, la prima donna laureata al mondo, Elena Lucrezia Corner (o Cornaro) Piscopia, nata a Venezia nel 1646: conseguì la laurea il 25 giugno 1678 all'Università di Padova.

Due donne si laurearono per la prima volta in Scienze naturali nel Regno d'Italia nel 1881: Evangelina Bottero Pagano e Carolina Magistrelli. La prima era nata ad Acqui nel 1859, la seconda a Mantova nel 1858. Tutte e due divennero docenti ordinarie presso l'Istituto Superiore di Magistero Femminile di Roma ma, con la riforma voluta da Giovanni Gentile, le loro cattedre vennero soppresse.

Giuseppina Cattani, di Imola, amica di Anna Kuliscioff, fu la prima iscritta dopo l'Unità d'Italia, nel 1878, alla Facoltà di Medicina dell'Università di Bologna e si laureò nel 1884. Nel 1894, Teresa Labriola

fu la prima donna a laurearsi in Giurisprudenza all'Università di Roma, ed ottenne nello stesso ateneo la libera docenza in Filosofia del Diritto. Tra i suoi scritti: *Studio sul problema del voto alle donne e Del femminismo: come visione della vita*.

In Italia nel 1874 venne permesso alle donne l'accesso ai licei e alle università, anche se nei fatti continuarono ad essere respinte le iscrizioni femminili. Ventisei anni dopo, nel 1900, risultano comunque iscritte all'università in Italia 250 donne, 287 ai licei, 267 alle scuole di magistero superiore, 1178 ai ginnasi e quasi 10.000 alle scuole professionali e commerciali. Quattordici anni dopo le iscritte agli istituti di istruzione media (compresi gli istituti tecnici) saranno circa 100.000. Agli inizi del '900 quasi la metà della popolazione era analfabeta (il 48,7%), le donne in misura maggiore rispetto agli uomini. Ma furono proprio le donne ad alfabetizzare gli italiani, in quanto più di sessantamila maestre iniziarono a diffondere l'alfabeto e l'aritmetica sia nelle grandi città che nei piccoli paesi di provincia.

La legge Casati, varata in Piemonte nel 1859, che divenne la prima legge sulla scuola del neonato stato unitario, taceva sull'accesso delle donne all'istruzione secondaria e superiore. Il silenzio rendeva manifesto il fatto che la classe dirigente dell'epoca non concepiva neppure la questione dell'istruzione superiore femminile come un problema sul quale il legislatore avrebbe dovuto esprimersi. Nel sistema scolastico italiano, dalla legge Casati alla riforma Gentile, la distinzione tra istruzione maschile e istruzione femminile era molto netta. L'idea che le donne avessero bisogno di educazione al ruolo di madri e di mogli, piuttosto che di istruzione, fu alla base di un'offerta scolastica scarna, contraddittoria e ridotta rispetto a quella destinata agli uomini.

Questa breve riflessione si concentra sul pensiero pedagogico di due noti rappresentanti della filosofia della prima parte del secolo scorso, nei quali si possono rintracciare i segni premonitori di una serie di occasioni educative mancate o consapevolmente negate: Giovanni Gentile e Antonio Gramsci.

La riforma gentiliana della scuola fu varata in un periodo in cui era sentita da più parti la necessità di rinnovare la struttura scolastica ormai inadeguata generata dalla legge Casati (1859). Si assiste quindi il 27 aprile 1923 all'approvazione della "*più fascista delle riforme*"². In realtà più che

² Fu lo stesso Mussolini a definirla tale per difendere il filosofo dagli attacchi continui, provenienti anche dallo stesso partito fascista, al quale Gentile si era iscritto qualche mese dopo l'approvazione della riforma. Gentile si dimise dal governo il 14 giugno 1924, in occasione della crisi che si aprì in seguito alle elezioni legislative del 6 aprile e

fascista la riforma di Gentile era statalista e selettiva, lontana dalla demagogia tanto cara al fascismo. Alla fine degli anni trenta, infatti, il Ministro dell'Educazione Nazionale, Bottai, fascistizzò, in senso meno selettivo, il sistema gentiliano.

In forza dei poteri straordinari concessi al governo Mussolini, Gentile, per mezzo di decreti, poté rendere operante la riforma, alla base della quale stavano i RR.DD. n.1679 del 31 dicembre 1922 e n.1753 del 16 luglio del 1923 (amministrazione scolastica), n.1054 del 6 maggio 1923 (scuola media), n. 2102 del 30 settembre 1923 (università) e n.2185 del 1 ottobre 1923 (scuola elementare). Seguirono decreti, norme e regolamenti integrativi.

A livello amministrativo si confermava il centralismo dalla legge Casati, il Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione veniva rafforzato e la gerarchia appariva più fortemente strutturata.

L'Art. 3 del R.D. n°2185 del 1° ottobre 1923, riguardante la scuola elementare, così recita: *“A fondamento e a coronamento della istruzione elementare in ogni suo grado è posto l'insegnamento della dottrina cristiana secondo la forma ricevuta nella tradizione cattolica”*.

Questa fu una delle novità della riforma, molto gradita alla chiesa. In ottemperanza agli impegni internazionali che in occasione della Conferenza Internazionale di Washington del 1919³ l'Italia aveva assunto in materia di età minima di ammissione al lavoro, estendeva la durata dell'obbligo scolastico fino al 14° anno di età; si trattava, tuttavia, di una disposizione destinata a restare sulla carta dato che l'obbligo restava limitato alla frequenza delle scuole effettivamente esistenti nei Comuni. La scuola unitaria era limitata ai primi cinque anni dell'istruzione obbligatoria, mentre negli anni successivi si imponeva agli alunni una scelta precoce tra quattro possibilità:

- Ginnasio: cinque anni, dava la possibilità di accedere ai licei (classico, scientifico o femminile);
- Istituto tecnico triennale, con possibilità di accedere all'Istituto tecnico superiore;

al rapimento di Matteotti.

³ La Costituzione dell'ILO (International Labour Organization) è parte integrante dei Trattati di Pace della Conferenza di Versailles, alla fine della Prima Guerra Mondiale. La prima Conferenza Internazionale del Lavoro si tiene a Washington nell'ottobre del 1919 e adotta 6 Convenzioni internazionali, i cui temi riflettono i problemi più pressanti negli ambienti di lavoro in quel periodo: le ore di lavoro nel settore industriale, la disoccupazione, la tutela della maternità, la proibizione del lavoro notturno per le donne, l'età minima per il lavoro e la proibizione del lavoro notturno per i minori.

- Istituto magistrale inferiore (tre anni) e superiore (quattro anni), che provvedeva alla formazione delle future maestre;
- Scuola complementare, dalla quale non si poteva accedere a nessun'altra scuola;

L'accesso all'Università era limitato ai diplomati dei licei classico e scientifico; il primo dava accesso a tutte le facoltà, mentre dal secondo non si poteva accedere alle facoltà di Giurisprudenza ed Lettere e Filosofia. Si reiterava in tal modo una struttura simile a quella della scuola di Casati e si istituivano scuole senza sbocco né universitario né professionale, che avevano la funzione di alleggerire i corsi di studio più importanti dalla presenza del popolo e delle donne (scuola complementare e liceo femminile). Per di più ogni segmento scolastico si apriva e si chiudeva con un esame. Si profilava quindi una selezione che lasciava fuori dall'educazione chi non possedeva i mezzi economici e culturali per accedervi.

L'opera selettiva di Gentile ebbe nelle donne un bersaglio privilegiato. Nelle Lezioni elementari di pedagogia alle alunne della Turrisi Colonna, datate 1913-14, Gentile mostra buona parte del repertorio dei pregiudizi sulle donne. Il ruolo che la natura assegna alle donne è quello di essere madri: *“La donna perciò è collocata dalla stessa natura a un importantissimo posto; e si può dire che le sorti dell'umanità dipendano dal modo in cui la donna si dimostrerà degna di tal posto”*.⁴

Sembra però che con questa asserzione il filosofo cada in contraddizione. Per Gentile infatti *“Ciò che è fuori dello spirito in generale, è la natura che non ha unità, libertà, immortalità, i caratteri essenziali dello spirito.”*⁵ Allora se è la natura stessa a collocare la donna, al di fuori quindi di ogni possibile interpretazione attualistica che implichi un pensiero pensante o un volere volente, non si vede perché la donna dovrebbe mostrarsi degna della propria collocazione: essa è un dato puramente empirico. Come può dunque la donna, in quanto dato empirico, essere tanto importante? Ma vediamo a che cosa è dovuta, per Gentile, questa collocazione della donna al suo posto: essa è dovuta alla sua inferiorità rispetto all'uomo, che non è un difetto, bensì la sua normalità, mentre anormale, poiché virile, sarebbe la donna uguale all'uomo in quanto a forza fisica e morale. La donna, invece, è più predisposta dell'uomo ad amare, a

⁴ Giovanni Gentile, *Lezioni di pedagogia*, Firenze, Le Lettere, 2001, p.51.

⁵ Giovanni Gentile, *Teoria generale dello spirito come atto puro*, Firenze, Le lettere, 2003, p.249

sacrificarsi, a vivere e a morire per gli altri.⁶ Quelle sopra esposte sarebbero, per Gentile, le caratteristiche salienti dell'essere donna. Ma a che scopo servirebbe un essere siffatto? Qual è il suo “*importantissimo posto*”?

“Questa disposizione naturale della donna può parere in certi casi una debolezza, ma è la sua forza, e la sorgente benefica delle più soavi consolazioni dell’umanità. Delle più soavi e delle prime: perché l’uomo venendo alla luce, comincia a soffrire: a soffrire il freddo e la fame, e ha bisogno di chi cominci ad aver pietà delle sue sofferenze: ed è la donna che l’aspetta pronta al suo dolore, a spendere tutta se stessa per consolarlo.

*Questo è l’ufficio principale e la missione della donna. La quale l’adempirà bene soltanto se avrà sempre l’occhio vigile su se stessa, sul proprio cuore, per vedere se ella è sempre, in ogni momento della sua vita, in ogni sentimento del suo animo, donna: l’essere pronto al sacrificio di sé pel bene altrui; l’anima che cerca la felicità propria in quella degli altri. Cominciando dai propri figliuoli.”*⁷

Dunque quest’essere inferiore, posto al di fuori dello spirito, sarebbe responsabile dello stato di benessere dell’umanità, un’umanità ovviamente maschile della quale, in quanto donna, non fa parte. E se non ne fa parte non ne conosce appieno i bisogni: a questo scopo allora servirà tutta l’educazione femminile: “*bisogna che la donna senta e sappia quali sono i bisogni altrui, ai quali, col proprio sacrificio, essa deve dar soddisfazione*”.⁸

Delle venti pagine delle Lezionielementari di pedagogia più di otto, quasi la metà, sono impiegate da Gentile per spiegare alla donna quel che lei stessa è, e qual è l’unica via per realizzare la sua più profonda natura che lei stessa, in quanto essere inferiore, evidentemente non può da sola conoscere, senza che le parole del filosofo gliela rivelino.⁹

Queste affermazioni sul ruolo delle donne fanno ricadere la pedagogia, e quindi la filosofia del Gentile in un “*dover essere*” che mal si concilia con i presupposti filosofici della teoria dello spirito come atto puro

⁶ Giovanni Gentile, *Lezioni di pedagogia*, Firenze, Le lettere, 1992, p.51

⁷ *Ibidem*, p.52

⁸ *Ibidem*.

⁹ Qui Gentile non fa altro che cercare di dare dignità filosofica ad una teoria già ampiamente nota e condivisa che asserisce la naturale inferiorità delle donne e che ha le sue origini in Lombroso (1893), Moebius (1900) e Weininger (1903). Per questi autori l’esistenza di donne di genio, lungi dallo smentire l’inferiorità femminile, dimostrava che tali donne erano affette da un genere di devianza.

e ripropone la vecchia opposizione kantiana fra *Sein e Sollen* (*Fondazione della metafisica dei costumi*).

Dal punto di vista biografico l'idea gentiliana delle donne, così come ce la trasmette il filosofo, potrebbe trarre ispirazione da una precisa figura femminile, quale appare da alcuni suoi scritti: la madre. Il ruolo di questa donna, o dell'immagine che ne restituisce Gentile, sembra strettamente collegato all'insegnamento religioso:

*“Oh certo, non credo di aver tradito il primo insegnamento religioso che mi venne impartito da mia madre (la cui voce ancora e sempre dentro mi suona) sebbene Ella ora mi troverebbe molto cambiato.”*¹⁰

Mi pare opportuno sottolineare la scelta linguistica del verbo “tradire” e porla in relazione ad un'affermazione dello stesso Gentile durante le lezioni alle alunne dalla Scuola Turrisi Colonna:

*“La madre desidera che il suo figliuolo sia qual ella lo vuole. Non solo alla sua presenza, ma anche quando lei sarà assente, non solo nell'apparenza esteriore, ma nell'intimo del suo animo, acquistando sentimenti disposizioni, in una parola, un carattere, che, corrispondendo alle aspirazioni della madre, sia d'altra parte il principio e la legge della vita di lui nel presente e nell'avvenire. La volontà della madre bisogna che diventi la volontà del figlio stesso ...”*¹¹

Da queste parole del filosofo emerge in tutta la sua rilevanza la dimensione della presenza della figura femminile nella vita di Gentile.

Il semplice fatto di poter dissentire dagli insegnamenti materni diviene “*tradimento*”, come se al fisiologico separarsi fisicamente dalla madre non dovesse e non potesse corrispondere una sana separazione psicologica. Questa separazione viene vissuta in termini tanto drammatici che si preferisce negarne la possibilità in quanto atto lecito e auspicabile.

Il legame d'amore tra la madre e il figlio, in Gentile, è sempre definito in relazione al sacrificio della prima, sacrificio che sarebbe una naturale vocazione. Ma si potrebbe anche vedere l'affermazione di questa naturale vocazione come un tentativo di seppellire, sotto l'alibi della natura, il proprio senso di colpa per dover causare necessariamente dolore, con la propria sola esistenza, ad un essere amato.

La compatibilità del fascismo e dell'attualismo gentiliano si pone come problema dal punto di vista filosofico, in quanto la concezione dello Stato come atto puro vanifica l'identità stessa dello Stato, in quanto se è

¹⁰ Giovanni Gentile, *La mia religione*, Firenze. Le lettere, 1992, p.53.

¹¹ Giovanni Gentile, *Lezioni di pedagogia*, Firenze, Le lettere, 2001, p.49.

atto non è Stato. Si rende quindi impossibile la politica, ogni politica.¹² Ma nei fatti l'uomo Gentile percorse la via del fascismo dal 1923 fino alla morte, o forse fino al martirio.¹³ Il martirio di Giordano Bruno, infatti, rappresenta per Gentile la correzione liberatrice della sua filosofia¹⁴ ed è necessaria conseguenza del progresso dello spirito umano, che, alla fine del Rinascimento per la prima volta riconosce e sorpassa la contraddizione.

Ma questo martirio potrebbe anche porsi in relazione con il doloroso rapporto con la figura femminile materna colpevolizzante: una punizione cercata e desiderata per espiare l'inevitabile tradimento nei confronti della madre, in quanto staccarsi da lei viene vissuto come una colpa, un delitto, un peccato da scontare.

Gentile, pertanto, nel momento in cui nega ogni possibilità di un ruolo attivo e autonomo della donna nell'umana società, e proprio a causa di questa negazione, ne afferma uno sconfinato e sconfortante potere nella vita privata, soprattutto nell'educazione della prole. E questo in aperta contraddizione con le premesse sulle quali si fonda il suo sistema filosofico.

Tra le novità della "*riforma Gentile*" il Liceo femminile¹⁵ è quello che meglio condensa il pensiero del filosofo sull'istruzione femminile. Il Liceo femminile durò poco (dal 1923 al 1928) e fu poco frequentato. Era stato creato per evitare il sovraffollamento dell'Istituto magistrale e la femminilizzazione dei licei e dell'Istituto tecnico.

Questo tipo di liceo durava tre anni e vi si accedeva dopo quattro anni di scuola media di primo grado, in seguito ad un esame di ammissione. Pur essendo frequentato solo da ragazze, non poteva essere diretto da una donna. Il corso non si concludeva con un esame di Stato, bensì con un esame superando il quale si otteneva una licenza, che non serviva né all'inserimento professionale né per l'accesso all'Università.

Vi si insegnavano lingua e letteratura italiana e latina, storia, geografia, filosofia, diritto ed economia politica, due lingue straniere (di cui

¹² Gennaro Sasso, *Le due Italie di Giovanni Gentile*, Bologna, Il Mulino, 1998, pp. 562-563.

¹³ G. Gentile, *Giordano Bruno e il pensiero del Rinascimento*, Firenze, Vallecchi, 1920.

¹⁴ Antonio Corsano, *Giovanni Gentile e gli studi bruniani in Il pensiero di Giovanni Gentile*, Atti del Convegno, Roma 1975, a cura di S. Betti, F. Rovigatti, 1° vol., Roma 1977.

¹⁵ Dati tratti da Eleonora Guglielmann, *Dalla «scuola per signorine» alla «scuola delle padrone» : il Liceo femminile della riforma Gentile e i suoi precedenti storici in Da un secolo all'altro. Contributi per una «storia dell'insegnamento della storia»* (a cura di M. Guspini), Roma, Anicia, 2004, pp. 155-195.

una facoltativa), storia dell'arte, lavori femminili, musica e canto, uno strumento musicale facoltativo, danza.

La creazione del Liceo femminile servì come giustificazione per la riduzione degli istituti magistrali da 138 a 87 e ovviamente rispondeva anche all'esigenza gentiliana di segregare la donna ed escluderla da qualsiasi funzione pubblica di rilievo. Infatti con il R.D. 9 dicembre 1926 n. 2480 le donne vennero escluse dai concorsi per le cattedre di latino, greco, lettere, storia e filosofia nei licei classici e scientifici e di italiano e storia negli istituti tecnici.

L'esame di ammissione al Liceo femminile aveva lo scopo di selezionare le fanciulle più dotate di grazia e signorilità. Esso prevedeva prove scritte e orali di italiano e latino, conversazioni sulla storia e la geografia, prove di disegno, canto e strumento musicale.

All'esame di licenza le candidate erano sottoposte a prove scritte e orali di italiano, latino e lingue straniere; la prova orale di filosofia durava venti minuti, seguivano conversazioni su diritto, economia politica, storia e geografia. Per la prova di disegno era prevista l'esecuzione della decorazione di un oggetto casalingo. C'erano poi prove di musica, canto e strumento musicale.

La parte più importante dell'esame era costituita dalle prove pratiche (quindici) di lavori femminili: taglio, ricamo, cucito a mano e a macchina. Poi venivano le prove orali: discussione dei lavori, disegno di modelli, preventivi di spesa e quant'altro potesse correlarsi con la realizzazione dei lavori femminili.

La prova pratica durava sei ore, quella orale venti minuti. Una conversazione di quindici minuti sull'economia domestica concludeva l'esame.

Alla fine dell'anno scolastico 1923/24 sedici alunne del Liceo femminile avevano superato l'esame di licenza, due erano state respinte e le iscritte erano 124 in tutto. Negli anni scolastici seguenti il numero delle iscritte continuò a diminuire, finché giunse a 49 nel 1927/28, determinando l'abolizione dell'istituzione gentiliana, evidentemente anacronistica anche per l'Italia degli anni '20, nella quale le donne erano già ampiamente penalizzate da leggi che limitavano fortemente la loro possibilità di azione in campi che non riguardassero la cura della casa e della famiglia:

"[...] Il fascismo discriminò le donne sotto ogni profilo, giuridico, lavorativo e soprattutto politico, non arrivando mai a concedere il suffragio universale. [...] Rispetto al rapporto marito-moglie, il nuovo codice decretava che il marito era il capo famiglia: la moglie doveva assumerne il cognome e seguirlo ovunque egli ritenesse necessario

stabilire la residenza; moglie e marito dovevano vivere sotto lo stesso tetto, essere fedeli e cooperativi (art. 130 C.C.). La sessualità fuori dal matrimonio era considerata anche un «delitto contro la moralità familiare», anche se le norme riaffermavano la «doppia morale». L'adulterio della donna infatti veniva considerato un crimine a differenza di quello dell'uomo (art. 559, C.P.); l'uomo commetteva un reato solo allorché costringeva la moglie a vivere sotto lo stesso tetto con la sua amante (art. 560 C.P.). La legge, inoltre, considerava una donna adultera anche per un solo incontro clandestino, mentre un uomo veniva accusato di concubinato soltanto nel caso di una relazione di lunga durata. Il marito infine poteva uccidere la moglie adultera, mentre lo stesso non era consentito alla donna. Anche dal punto di vista lavorativo le donne furono discriminate: la perdita d'importanza della donna fu accompagnata dall'istituzionalizzazione della sua inferiorità attraverso una serie di provvedimenti che la espellevano dal mercato del lavoro e le negavano qualsiasi diritto politico. Il processo di allontanamento dal mondo del lavoro iniziò nel 1919, con la legge Sacchi del 17 luglio, con cui si sancì che le donne non potevano occupare posizioni dirigenziali nell'amministrazione pubblica.»¹⁶

Gentile dunque diede vita ad una riforma scolastica che si riconnetteva più alla sua filosofia che al fascismo. Ma questa riforma, adattata in seguito alle esigenze del regime, realizzò in Italia una struttura scolastica classista, pensata in funzione del perpetuarsi del dominio di pochi eletti sulla massa e dell'uomo sulla donna. Di questa Gentile teorizza l'inferiorità a partire dalla sua identità sessuale, entrando in profonda contraddizione con le premesse filosofiche che stanno alla base del suo stesso sistema di pensiero.

Gramsci, invece, prende in esame i problemi delle donne solamente trattandoli come una delle "questioni" poste dalla sovrastruttura della società. Egli quindi concentra la sua riflessione non sulla condizione della donna, ma sulla repressione degli istinti sessuali: anche lui, come Gentile, sembra considerare le donne più come identità sessuali che come esseri umani, dimenticando di prendere in esame tutta la ricchezza che la diversità, che non riguarda solo la sfera sessuale, può comportare senza per questo determinare uno stato di inferiorità dal punto di vista umano e sociale.

¹⁶ Roberta Sassano Università degli Studi di Foggia Camicette nere: le donne nel ventennio fascista ISSN: 1989-9289.

Gramsci ammette che la repressione sessuale dà luogo a forti contraddizioni. Il problema più evidente sembra il fatto che la sessualità venga considerata o in funzione delle necessità riproduttive o come sport. In conseguenza di questa maniera di considerare la propria sessualità l'uomo, e quindi la società, in quanto riflette essenzialmente il punto di vista maschile, può porre la donna in due posizioni antitetiche: fattrice o ninnolo¹⁷. Di fatto quest'analisi del problema ha un suo innegabile fondamento nella doppia morale sociale vigente nella società contemporanea a Gramsci.

Per Gramsci la letteratura psicanalitica, nella sua analisi della repressione degli istinti sessuali, ha solo creato "*un nuovo mito del selvaggio su base sessuale*"¹⁸, senza peraltro apportare cambiamenti ad un fenomeno che sarebbe dunque legato a quello, più in generale, della "*riforma intellettuale e morale*"¹⁹.

¹⁷ Antonio Gramsci, Quaderni del carcere, Torino, Einaudi, 2001, p.2148.

¹⁸ Ibidem

¹⁹ Per cogliere correttamente il senso della espressione gramsciana «riforma intellettuale e morale» è preliminare decantarla da un possibile equivoco. Il riferimento di Gramsci non è infatti da ricercarsi nel «riformismo», categoria integrante della storia del movimento operaio, ma invece nella «Riforma» protestante del secolo XVI, e delle sue conseguenze in quello che Gramsci definisce «lo spirito pubblico», il modo di sentire e di pensare delle grandi masse popolari; e alla Riforma egli associa l'analoga funzione svolta, in Francia, dalla rivoluzione democratico-borghese del settecento. «Riforma luterana-calvinismo inglese-in Francia razionalismo settecentesco e pensiero politico concreto (azione di massa). In Italia non c'è mai stata una riforma intellettuale e morale che coinvolgesse le masse popolari [...] Il materialismo storico perciò avrà o potrà avere questa funzione non solo totalitaria come concezione del mondo, ma totalitaria in quanto investirà tutta la società fin dalle sue più profonde radici» (Quaderno 4, 1930-32, paragrafo 75). [...] Si tratta di una tematica, del resto, che Gramsci trae dalle discussioni critiche sulle modalità del Risorgimento italiano (egli stesso cita Gobetti, Missiroli, Dorso, e altri) e che inerisce pertanto alle più ampie ricerche gramsciane sul Risorgimento stesso, sul concetto di rivoluzione passiva; e, ancor più in generale, sul rapporto intellettuali-masse. In Gramsci è infatti del tutto pregiudiziale la consapevolezza che una tale riforma non può essere imposta dall'alto, ma può sorgere soltanto all'interno di un profondo sommovimento delle coscienze: un sommovimento che egli, comunista, identifica con il «materialismo storico», nel duplice significato di sistema di idee e di prassi rivoluzionaria. Da qui la funzione che egli attribuisce al 'moderno Principe', il partito, che «deve e non può non essere il banditore e l'organizzatore di una riforma intellettuale e morale, ciò che poi significa creare il terreno per un ulteriore sviluppo della volontà collettiva nazionale popolare verso il compimento di una forma superiore e totale di civiltà moderna». (Quaderno 13, 1932-34, paragrafo 1). «Ma può esserci - continua Gramsci - riforma culturale e cioè elevamento civile degli strati depressi della società, senza una precedente riforma economica e un mutamento nella posizione sociale e nel mondo economico? Perciò una riforma intellettuale e morale non può non essere legata a un programma di riforma

In tal senso Gramsci attribuisce alla donna stessa un ruolo di protagonista del proprio riscatto, anche se dalle sue parole non emerge alcuna centralità del problema della condizione della donna, se non in quanto effetto dei problemi legati alla questione sessuale. Egli afferma infatti: *“La quistione etico-civile più importante legata alla quistione sessuale è quella della formazione di una nuova personalità femminile; finché la donna non avrà raggiunto una reale indipendenza di fronte all’uomo, ma anche un nuovo modo di concepire se stessa e la sua parte nei rapporti sessuali, la quistione sessuale rimarrà ricca di caratteri morbosi e occorrerà esser cauti in ogni innovazione legislativa.”*²⁰

Nella prima versione dello scritto sulla questione sessuale in Q1 troviamo un esplicito riferimento al problema della prostituzione: *“L’abolizione della prostituzione legale porterà con sé già molte difficoltà: oltre allo sfrenamento che succede a ogni crisi di compressione”*.²¹

Con l’espressione “crisi di compressione” Gramsci si riferisce ad un concetto che elabora nelle pagine di Americanismo e fordismo. Egli sostiene che ogni mutamento dei modi di produzione porta con sé una nuova pressione coercitiva degli istinti che si concretizza in una qualche forma di puritanesimo. All’esaurirsi di questo tipo di pressione sopravviene una crisi di libertinismo, nella quale solitamente non vengono coinvolte le masse lavoratrici, ma soltanto le classi medie e la classe dominante.

Un esempio di puritanesimo è il controllo sull’attività sessuale e sull’uso dell’alcool che viene messo in atto in quel periodo negli Stati Uniti da parte degli industriali meccanici di tipo fordista. Questo tipo di puritanesimo è finalizzato alla conservazione della capacità lavorativa dell’operaio; è quindi legato all’avvento del nuovo modo di produzione, che richiede capacità di concentrazione e di adeguamento al ritmo lavorativo, che non sono compatibili con un regime di vita che includa alcool e passione.²²

economica, anzi il programma di riforma economica è appunto il modo concreto con cui si presenta ogni riforma intellettuale e morale» (ivi). Appare quindi netta, in queste note gramsciane, la componente «politica» di un «programma» di riforma intellettuale e morale e il suo strettissimo nesso con un programma di riforma economica; cioè, in sostanza, di un mutamento nei rapporti tra le classi, e in quelli tra classi e potere politico. Ancora una volta, perciò, il pensiero del Gramsci maturo dei Quaderni del carcere si palesa come rigorosamente ancorato al marxismo, attento cioè ai nessi fondamentali tra struttura dei rapporti di classe e formazioni della coscienza, tra «economia», «politica», e «cultura».

Mario Spinella (1918-1994) in <http://enricoberlinguer.org/home/glossario-gramsciano/61-riforma-intellettuale-e-morale>

²⁰ Antonio Gramsci, Quaderni del carcere, Torino, Einaudi, 2001 p.2149-2150.

²¹ Ibidem, p.73-74.

²² Ibidem, pp.2165-2167.

Ma ciò che va bene per la classe lavoratrice mal si adatta alla classe dirigente, le cui mogli e figlie sono per Gramsci “*mammiferi di lusso*”, mentre “*I concorsi di bellezza, i concorsi per il personale cinematografico [...], il teatro ecc., selezionando la bellezza femminile mondiale e ponendola all'asta, suscitano una mentalità di prostituzione, e la “tratta delle bianche” viene fatta legalmente per le classi alte*”.²³

Gramsci parla anche di “*ipocrisia sociale*” nei riguardi dei rapporti sessuali, e quest'ipocrisia può essere “*di strati*” o “*totalitaria*”. È ipocrisia in quanto la virtù viene socialmente predicata ma non praticata, e mentre nell'ipocrisia di strati esiste la pressione coercitiva del gruppo dominante, nell'ipocrisia totalitaria si giunge ad uno sfrenamento dei costumi che può diventare permanente.

La soluzione proposta da Gramsci trova fondamento nella riforma dell'etica, ma non si allontana dall'idea che il controllo degli impulsi possa essere di tipo coercitivo: “*... unacoercizione di nuovo tipo, in quanto esercitata dalla élite di una classe sulla propria classe, non può essere che un'autocoercizione, cioè un'autodisciplina*”.²⁴

E qui emerge nel pensiero di Gramsci una forte contraddizione con quanto affermato in precedenza sulla formazione di una nuova personalità femminile. “*Le concezioni marxiste sull'emancipazione della donna e il loro ruolo nella lotta per il socialismo furono trasposte in tesi e risoluzioni durante il Terzo Congresso dell'Internazionale Comunista, riunito nel 1921. [...] L'Internazionale Comunista riaffermò la posizione secondo cui la liberazione della donna dall'ingiustizia secolare, dalla schiavitù e dalla mancanza di uguaglianza di cui ella è vittima nel capitalismo, non sarà possibile che con la vittoria del comunismo. [...] Conferma i principi fondamentali del marxismo, secondo i quali non esistono problemi specificamente femminili e secondo cui la donna proletaria deve mantenersi collegata alla sua classe, e non unirsi alla donna borghese. [...] Infine, l'Internazionale Comunista rinforza il principio secondo cui il comunismo sarà raggiunto solo tramite l'unione di tutti gli sfruttati e non con l'unione delle forze femminili delle due classi opposte. Termina con l'esortazione rivolta a tutte le compagne dei lavoratori a partecipare attivamente e direttamente alle azioni di massa, sia nel quadro nazionale che su scala internazionale.*”²⁵ Se la posizione di Gramsci è quella della III Internazionale comunista, ovvero che non esistono questioni specifiche femminili e la riforma intellettuale e morale si riferisce anche al sorgere di nuove personalità femminili, indipendenti dall'uomo e dotate di autonomia, appare poco probabile che questa fioritura possa

²³ Ibidem, p.2169.

²⁴ Ibidem, p. 2163.

²⁵ Pierluigia Iannuzzi, Livorno, 21 Ottobre 2017 Intervento all'Assemblea “1917: la Rivoluzione d'Ottobre. Cent'anni fa il nostro futuro”.

essere frutto di un'azione coercitiva basata sull'autodisciplina. Più che altro la coercizione potrebbe riferirsi ai costumi sessuali della popolazione maschile, ma queste sono solo supposizioni, in quanto Gramsci non chiarisce questo aspetto della questione. E non chiarisce nemmeno come si potrebbe conciliare quest'atto auto-coercitivo, dunque assolutamente dipendente dalla buona volontà individuale, con la posizione del Terzo Congresso dell'Internazionale Comunista, che riconduce la risoluzione di ogni tipo di problema dovuto alla diversità tra uomini e donne, nell'alveo della vittoria del comunismo.

Inoltre, nel caso in cui l'emancipazione femminile dovesse dipendere da un'azione auto-coercitiva, per di più affidata alla volontà del singolo, dovendo contare su questa precondizione non potremmo considerare la donna protagonista del proprio riscatto: essa continuerebbe a dipendere dal cambiamento dell'atteggiamento dell'uomo nei suoi confronti. Per quanto un tale cambiamento fosse e sia tutt'ora auspicabile, il destino dell'educazione delle donne non poteva e non può dipendere solamente dall'iniziativa di carattere morale del singolo.

BIBLIOGRAFIA

- Garin E., *Con Gramsci*, Roma, Editori Riuniti, 1997.
- Gentile G., *Educazione e scuola laica*, Firenze, Le Lettere, 2003.
- Gentile G., *La mia religione*, Firenze, Le Lettere, 1992.
- Gentile G., *Lezioni di pedagogia*, Firenze, Le Lettere, 2001.
- Gentile G., *Teoria generale dello spirito come atto puro*, Firenze, Le Lettere, 2003.
- Govoni P., *Studiosi e scrittrici di scienza tra l'età liberale e il fascismo. Il caso Bottero e Magistrelli (p. 65-89) in Genesis. VI/1, 2007. Esercizi di stile, ISBN: 9788883343292*
- Gramsci A., *La nostra città futura. Scritti torinesi (1911-1922)*, Roma, Carocci, 2004.
- Gramsci A., *Lettere dal carcere*, Torino, Einaudi, 2004.
- Gramsci A., *Quaderni del carcere*, Torino, Einaudi, 2001.
- Guglielman E., *Dalla «scuola per signorine» alla «scuola delle padrone» : il Liceo femminile della riforma Gentile e i suoi precedenti storici in Da un secolo all'altro. Contributi per una "storia dell'insegnamento della storia" (a cura di M. Guspini), Roma, Anicia, 2004.*
- 12 Maschietto F.L., *Elena Lucrezia Cornaro Piscopia (1646-1684). Prima donna laureata al mondo*, Padova, Antenore, 1978.
- Sasso G., *Le due Italie di Giovanni Gentile*, Bologna, Il Mulino, 1998.
- Tarquini A., *Il Gentile dei fascisti. Gentiliani e antigentiliani nel regime fascista*, Bologna, il Mulino, 2009.

Sitografia

<http://enricoberlinguer.org/home/glossario-gramsciano/61-riforma-intellettuale-e-moralewww.ilo.org>
<http://scienzaa2voci.unibo.it/biografie/199-cornaro-piscopia-elena>
<http://www.storiaxxisecolo.it/larepubblica/repubblicadonne.htm>
[http://www.treccani.it/enciclopedia/giuseppina-cattani_\(Dizionario-Biografico\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/giuseppina-cattani_(Dizionario-Biografico)/)
[http://www.treccani.it/enciclopedia/teresa-labriola_\(Dizionario-Biografico\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/teresa-labriola_(Dizionario-Biografico)/)

VËSHTRIM I PËRGJITHSHËM PËR PUNËN SOCIALE NË SHKOLLË

Brilanda Lumanaj

Universiteti "Luigj Gurakuqi", departamenti Psikologji-Punë Sociale

ABSTRAKT

Familja dhe shkolla janë mjediset kryesore për zhvillimin e fëmijëve. Përveç arritjeve akademike, qëllimi i edukimit është të ndihmojë nxënësit të maksimizojnë potencialet e tyre dhe të zhvillojnë aftësi personale dhe ndërpersonale. Në këtë kontekst, një rol kryesor në realizimin e potencialeve maksimale të fëmijës luan edhe praktika e punës sociale në shkollë. Artikulli është një trajtim teorik i realizuar përmes analizës së studimeve dhe kontributeve të autorëve të ndryshëm si dhe artikujve shkencorë duke trajtuar konceptin që në fillesat e tij, e më gjerë. Artikulli ka si qëllim kryesor të prezantojë një vështrim të përgjithshëm të punës sociale në shkollë. Punimi, gjithashtu, ka si objektiv të identifikojë rëndësinë dhe impaktin e punës sociale në shkollë si dhe të paraqesë një model praktik të shërbimeve me theks bashkëveprimin me shkollën/mësuesit, familjen dhe komunitetin. Përmes kësaj analize artikulli evidenton faktin se puna sociale në shkollë ofrohet si një shërbim i cili ndihmon nxënësit në lidhje me procesin e tyre të zhvillimit dhe /ose rregullimin e tyre në jetën shkollore në veçanti për ata që mund të përballen me vështirësi në këto aspekte. E gjitha kjo e realizuar përmes zbatimit të parimeve dhe metodave të punës sociale në bashkëpunim me shkollën, familjen dhe komunitetin.

Fjalët kyç: puna sociale në shkollë, impakti, nxënësi, familja, shkolla, komuniteti.

General overview on social work in school

ABSTRACT

Family and school are the main places for the development of children. In addition to academic achievement, the purpose of education is to help students to maximize their potential, and develop personal and

interpersonal skills. In this context, social work practice at school plays a key role in realizing the maximum potential of the child. The article is a theoretical treatment realized through the analysis of studies and contributions of various authors as well as scientific articles addressing the concept from its inception, and beyond. The paper also aims to identify the importance and impact of social work at school and to present a practical model of services with an emphasis on interacting with school / teachers, family and community.

Through this analysis the article points out that social work in school is provided as a service that helps students with their development process and/or adjustment in school life in particular for those who may face difficulties in these aspects. All this accomplished through the application of the principles and methods of social work in collaboration with the school, the family and the community.

Key words: social work in school, impact, student, family, school, community.

Hyrje

Familja dhe shkolla janë mjedise ku fëmijët duhet të zhvillohen, të zbulojnë dinjitetin dhe të realizojnë potencialin e tyre. Shumë fëmijë nuk i përgjigjen në mënyrë efektive mjedisit shkollor për shkak të stresit në jetën familjare (Kelly, 2008, f.1). Puna sociale në shkollë konsiderohet si një fushë e specializuar praktike brenda fushës së gjerë të profesionit të punës sociale. Ndërsa mësuesit zhvillojnë potencialin e nxënësve përmes transmetimit të njohurive, aftësive dhe vlerave, punonjësit socialë mund të ofrojnë mbështetje për mirëqenien e nxënësve (Huxtable, 2013). Puna sociale në shkollë ka një histori të gjatë brenda sistemit arsimor. Duke filluar nga fillimi i viteve 1900, punonjësit socialë u ngarkuan me përgjegjësinë për të siguruar një lidhje ndërmjet shtëpisë dhe shkollës për nxënësit në rrezik (Washington & Welsh, 1996).

Misioni i punës sociale në shkollë është të promovojë mësimin e nxënësve duke zvogëluar pengesat sociale, emocionale, ekonomike dhe mjedisore në të nxënë (Indiana School Social Work Association, 2009).

Artikulli ka si qëllim kryesor të prezantojë një vështrim të përgjithshëm të punës sociale në shkollë. Punimi, gjithashtu, ka si objektivi të identifikojë rëndësinë dhe impaktin e punës sociale në shkollë si dhe të paraqesë një model praktik të shërbimeve me theks bashkëveprimin me shkollën/mësuesit, familjen dhe komunitetin. Ky artikull vjen si një

kontribut teorik për të gjithë punonjësit socialë që punojnë në fushën e edukimit me qëllim krijimin e një panorame më të qartë të rëndësisë dhe modeleve të bashkëveprimit që mund t'i ndihmojnë ata në punën e tyre.

Artikulli, gjithashtu, ofron një mundësi për krijimin e një vizioni më të qartë në lidhje me impaktin e punonjësve socialë në shkollë për të gjithë aktorët e përfshirë në procesin e edukimit akademik dhe social të fëmijëve.

1. Koncepti i punës sociale në shkollë

Puna sociale në shkollë u prezantua në fund të shekullit IX dhe fillimit të shekullit XX si pjesë e lëvizjes arsimore universale në disa vende. Praktika e punës sociale në shkollat publike daton nga 1906-1907 me krijimin e shërbimeve të vizitave të mësuesve në New York, Chicago, Boston, dhe Hartford dhe Connecticut. Në fillimin e viteve 1900, punonjësit socialë të shkollave ishin të njohur, ndër të tjera, si vizitues të mësuesve, këshillues dhe vizitorë të familjes dhe të shkollës. Në vitet 1940 dhe 1950, termi "vizitor i mësuesve" u zëvendësua me "punonjës socialë të shkollës" (Higy, Haberkorn, Gilmore, 2012, f.9).

Në kapitullin e parë të publikuar nga Shoqata Indiane e punës sociale të shkollave shpjegohet se standardet për këto shërbime u rishikuan në vitin 1992 nga Komisioni i Task Forcës i Arsimit të NASW-së. Në vitin 1994 NASW promovoi punën sociale në shkollë si seksionin e parë të praktikës së saj. Misioni i punonjësve socialë të shkollës është të promovojë dhe mbështesë zhvillimin e shëndetshëm të të gjithë fëmijëve për të arritur potencialin e tyre maksimal dhe për të përfituar nga arsimi (Connecticut State Department of Education, 2013).

Punonjësit socialë besojnë se përpjekjet e hershme të ndërhyrjes dhe parandalimit janë të rëndësishme brenda mjedisit shkollor (Indiana School Social Work Association, 2009). Sipas Dupper (2003), perspektiva ekologjike përqendrohet në mënyrë unike në ndërveprimet reciproke të nxënësve me faktorët mjedisorë (f.5). Puna sociale në shkollë përcaktohet nga Enciklopedia e Punës Sociale si një aplikim i parimeve dhe metodave të punës sociale në dobi të qëllimeve të shkollës (Sittert, 2016, f.6). Ajo sjell njohuri, vlera dhe aftësi që janë të përshtatshme për të trajtuar gamën e gjerë të problemeve njerëzore (Huxtable, 2013). Barret, Downing, Frederick, Johannsen, Riseley, (2008) argumentuan se roli i punës sociale në shkollë është unik në përqendrimin e tij te nxënësi në mjedisin shkollor ku të gjithë nxënësit kanë të drejtë të kenë një mjedis arsimor cilësor i cili promovon zhvillimin intelektual, fizik, social, krijues, dhe emocional të plotë të fëmijës. Punonjësit socialë të shkollës përqendrohen në

bashkëveprimin shkollë-komunitet-fëmijë-prind (Higy, et al., 2012). Puna sociale në shkollë ka një qasje unike për ta parë nxënësin brenda kontekstit të klasës, familjes, komunitetit dhe kulturës së tij / saj (cituar nga Dash, Mohan, 2015, f.554-555).

Lela Costin (1973) zhvilloi modelin e marrëdhënieve sociale shkollë-nxënës. Punonjësit socialë të shkollës bëjnë këshillime të drejtpërdrejta me individë, grupe dhe familje, avokim, konsultime, lidhje komunitare, koordinim ndërdisiplinor të ekipit, vlerësim të nevojave dhe zhvillim programesh e politikash (cituar nga Constable, 2008, f.4). Sipas Frey dhe të tjerë, modeli i praktikës inkurajon punonjësit socialë të shkollës që njëkohësisht të ofrojnë shërbime edukative dhe të maksimizojnë qasjen në burimet e bazuara në shkollë dhe në komunitet (cituar nga Villarreal, Cox, Alvarez, M., 2017, f.30).

Shoqata Kombëtare e Punonjësve Socialë (NASW, 2012) nxjerr në pah një model shumënivelësh për punën sociale në shkollë.

Punonjësit socialë të shkollës mund të lehtësojnë programet arsimore dhe burimet për të përmbushur nevojat specifike të shkollave si dhe të ofrojnë zhvillim profesional për mësuesit dhe stafin e shkollës. Kjo tregon një përkufizim global të punës sociale, ku sipas Federatës Ndërkombëtare të Punës Sociale (2014) puna sociale është një profesion i bazuar në praktikë dhe një disiplinë akademike që promovon ndryshimin dhe zhvillimin shoqëror, kohezionin social, fuqizimin dhe çlirimin e njerëzve.

Prandaj, punonjësve socialë të shkollës, u kërkohet të kenë njohuri dhe aftësi në gjashtë fusha kryesore të praktikës, të tilla si: praktika direkte me nxënës /familje/personel shkollor; menaxhimi i shërbimit social të punës në shkollë; zhvillimi i shkollës dhe ndryshimi i sistemit; edukimi, shkolla dhe politikat e tjera; hulumtime në çështjet arsimore, familjare, të fëmijëve / të rinjëve si dhe edukimi dhe zhvillimi profesional (Barret, et al., 2008, f.7).

Sot, sipas Allen-Meares (2010), punonjësit socialë të shkollës konsiderohen një lidhje integrale midis shtëpisë, shkollës dhe komunitetit. Punonjësit socialë të shkollës duhet të jenë në gjendje të punojnë në të gjitha nivelet e praktikës (makro dhe mikro) dhe të jenë aktivisht të përfshirë në vlerësimin e praktikave dhe programeve ndërsa marrin role udhëheqëse brenda dhe jashtë ambienteve të shkollës (cituar nga Villarreal, Cox, Alvarez, 2017, f.44). UNESCO mbron tezën se puna sociale në shkollë duhet të jetë zbatimi i parimeve dhe metodave të punës sociale për qëllimin e shkollës. Gjithnjë e më shumë, përqendrimi i punës sociale në shkollë duhet të fokusohet në fushat njohëse siç janë: mësimi, të menduarit

dhe zgjidhja e problemeve, si dhe fushat tradicionale të shqetësimit, si marrëdhëniet, emocionet, motivimi dhe personaliteti (f.12). Së fundmi, mund të themi se sipas Huxtable (2013) duke përdorur teorinë e sistemeve ekologjike për të vlerësuar dhe zgjidhur problemet, puna sociale është e përshtatshme për të mbështetur shkollat duke ndihmuar nxënësit që të përfitojnë nga edukimi.

2. Rëndësia dhe impakti i punës sociale në shkollë

Sipas Shoqatës Amerikane të Punës Sociale në Shkollë (2005) punonjësit socialë të shkollës sjellin njohuri dhe aftësi unike në sistemin shkollor dhe ekipin e shërbimeve ndaj nxënësve. Punonjësit socialë të shkollës janë të dobishëm për të çuar më tej qëllimin e shkollave, të sigurojnë një mjedis për mësimdhënie, mësimnxënie për arritjen e kompetencës dhe besimit (cituar nga Constable, 2008, f. 20). Beauchemin & Kelly, (2009) argumentojnë se ndikimi i gjerë i punonjësve socialë në kulturën shkollore, klimën dhe arritjet shpesh kalon pa u vënë re. Si rezultat, shpesh "puna" nuk është e qartë drejtpërdrejt për kolegët dhe administratën (cituar nga Sherman, 2016, f.150).

Doel (2010) analizoi në shkollën e mesme West Midlands në Angli impaktin e modelit të praktikës së punës sociale në shkollë ("AERO"- modeli është pjesë e metodave të zgjidhjes së problemeve familjare dhe qasjeve njohëse të cilat janë vlerësuar të efektshme në krahasim me përdorimin e qasjeve të vetme jospesifikë të këshillimit), ku theksoi efektin e ndihmës ndaj nxënësve për të bërë plane realiste që funksiononin për ta (f.21).

Ashtu siç u theksua edhe më lart, perspektiva ekologjike udhëheq punën sociale në shkollë. Kështu Dupper (2003) shpjegon se duke përdorur kornizën ekologjike si një parim organizues, detyrat e punonjësve socialë në shkollë përfshijnë avokimin e nxënësve dhe familjeve të tyre në rrezik; fuqizimin e familjeve për ndarjen e shqetësimeve të tyre me zyrtarët e shkollës; mbajtjen e linjave të hapura të komunikimit ndërmjet shtëpisë dhe shkollës; ndihmën e familjeve për të kuptur nevojat arsimore të fëmijëve të tyre; konsultimin me mësuesit për situatat e jetesës së nxënësve dhe kushtet e lagjes; bërjen e referimeve në agjencitë e komunitetit; ndjekjen e nxënësve të përfshirë në agjenci të shumta si dhe punën me komunitetin për të identifikuar dhe zhvilluar burime për t'u shërbyer më mirë nevojave të nxënësve dhe familjeve të tyre në rrezik (f.11).

Dash dhe Mohan (2015) realizuan në Indi një studim në katërmëdhjetë shkolla publike, duke u fokusuar në eksplorimin e

perceptimeve të mësuesve për rolin e punonjësve socialë në shkollë. Në përgjithësi në trembëdhjetë shkolla mësuesit mbështesnin rëndësinë dhe rolin e punonjësve socialë për ta bërë shkollën më të suksesshme (f.554-555).

Mjaft autorë pohojnë rëndësinë e punonjësve socialë në shkollë duke evidentuar rolet specifike të tyre. Sittert (2016) duke u fokusuar në rolin e punës sociale në fushën e edukimit gjithëpërfshirës, referuar Kemp (2013), nënvizon se roli i punonjësit social të shkollës, si pjesë e një ekipi multidisiplinor, është të ofrojë shërbime ndaj fëmijëve dhe familjeve të tyre me qëllim gjetjen e zgjidhjeve për sjelljen edukative dhe për problemet që ndikojnë drejtpërdrejt në performancën e një fëmije në shkollë (f.24).

Shoqata Kombëtare e Punonjësve Socialë ka kontribuar në përcaktimin e roleve të punonjësve socialë në shkolla. Sipas kësaj shoqate (NASW, 2012)

"Punonjësit socialë të shkollës kërkojnë të sigurojnë mundësi të barabarta arsimore; të sigurojnë që nxënësit të jenë prezent mendërisht, fizikisht dhe emocionalisht në klasë; dhe promovojnë respekt dhe dinjitet për të gjithë nxënësit".

Puna sociale në shkollë, gjithashtu, ndihmon në mbështetjen e edukimit për fëmijët me nevoja të veçanta. Kështu, Damyanov (2010) thekson domosdoshmërinë për futjen e punonjësve socialë në shkolla si garantues i arsimit gjithëpërfshirës dhe zhvillimit të infrastrukturës arsimore të përgjithshme (cituar nga Villarreal, Cox, Alvarez, 2017, f.248).

3. Modeli praktik i punës sociale në shkollë përmes bashkëveprimit me familjen, shkollën dhe komunitetin

Punonjësit socialë të shkollës punojnë në ekipe ndërprofesionale dhe pranojnë se rezultatet e suksesshme shpesh kërkojnë bashkëpunim me të gjitha disiplinat, profesionet dhe organizatat. Punonjësit socialë të shkollës punojnë me nxënës individualisht, me familjet, mësuesit e tyre, shkollat dhe komunitetet e tyre (cituar nga Chavkin, 2017, f.9). Sipas Standardit numër dhjetë të Shoqatës Ndërkombëtare të Punonjësve Socialë (NASW, 2012) punonjësit socialë të shkollës duhet të ofrojnë udhëheqje në zhvillimin e një klime pozitive të shkollës, duhet të ofrojnë trajnime dhe të angazhojnë prindërit, personelin e shkollës, profesionistë të tjerë dhe anëtarët e komunitetit në heqjen e pengesave në procesin e të nxënës (f.13).

Përfshirja dhe pritshmëritë e prindërve luajnë një rol të madh në suksesin e nxënësve. Sipas Walker et al., (1995) punonjësit socialë të shkollës mund të inkurajojnë pjesëmarrjen e prindërve duke përdorur praktikën me në qendër familjen, duke respektuar unitetin e familjeve, duke

njohur faktin që familjet kanë kuptime të ndryshme të nevojave të veçanta të fëmijës së tyre, etj (cituar nga Openshaw, 2007, f.61). Villarreal, Cox & Alvarez (2017) argumentojnë se është e rëndësishme që punonjësit socialë të shkollës të përcaktojnë rolet e tyre në mënyrë të qartë e në dallim me profesionistët e tjerë. Për shembull, punonjësit socialë të shkollës mund të artikulojnë kontributin e tyre unik në mbështetjen e nxënësve përmes nxitjes së lidhjeve me familjet dhe burimet në komunitet (f.241).

Sipas Dupper & Poertner (1997) punonjësit socialë të shkollës duhet të ekzaminojnë qëndrimet dhe pritshmëritë e tyre ndaj prindërve të varfër dhe etnikisht të larmishëm si dhe ndjeshmërinë e tyre të përgjithshme ndaj çështjeve të diversitetit (cituar nga Dupper, 2003, f.193). Fokusi kryesor i punonjësit social të shkollës është ndërveprimi i mësuesit, prindit dhe fëmijës.

Punonjësi social duhet të jetë në gjendje të punojë me të gjitha aspektet e situatës së fëmijës (Chavkin, 2017, f.8). Constable (2008) mbështet idenë se punonjësit socialë të shkollës janë njohës të natyrës dinamike dhe interaktive të praktikës me nxënësit, familjet, shkollat dhe komunitetet. Profesionit i punës sociale është i mirënjohur për përqendrimin e tij në tërë figurën dhe reciprocitetin midis individit dhe mjedisit (cituar nga Chavkin, 2017, f.8). Punonjësi social i shkollës paraqet, gjithashtu, një mirëkuptim dhe respekt për kulturën e familjeve, duke i mundësuar familjeve dhe stafit shkollor kuptimin dhe respektimin më të mirë të perspektivave të njëri-tjetrit (Connecticut State Department of Education, 2013, f.22). Në diskutimin e roleve dhe detyrave të punonjësit social të shkollës, është e rëndësishme të merret parasysh fakti që ato nuk praktikojnë në izolim, por janë anëtarë të një ekipi multidisiplinar të profesionistëve të shkollës (Higy, Haberkorn, Pope, Gilmore, 2012, f.10).

Të aftë në fushat e zgjidhjes së konflikteve dhe ndërhyrjes në krizë, punonjësit socialë janë në gjendje të bashkëpunojnë me mësuesit dhe pjesën tjetër të stafit të shkollës, për të ndërhyrë herët dhe në mënyrë efektive, me qëllim sigurimin e faktit që çdo nxënës të marrë një mundësi të barabartë për të lulëzuar akademikisht dhe shoqërisht (Indiana School Social Work Association, 2009). Së pari, punonjësi social i shkollës, vlerëson situatën në një proces konsultimi me mësuesin, dhe më pas harton disa strategji të përbashkëta që përqendrohen në përvojën e fëmijës në klasë (Constable, 2008, f.7).

Huxtable (2013), gjithashtu, mbështet tezën e ndërveprimit të punonjësve socialë me komunitetin. Ato mund të bashkohen me komunitetet për të punuar mbi problemet në mbarë komunitetin që ndikojnë negativisht në performancën në shkollë, siç janë: dhuna, krimi, mungesa e

shërbimeve komunitare, racizmi dhe varfëria (f.2). Sipas Barret, et al (2008, f.9), njohuritë e praktikës së punës sociale të shkollës përfshijnë domosdoshmërisht ndër të tjera edhe zhvillimin e komunitetit dhe ndërlidhjen me komunitetin më të gjerë

Ekzistojnë shumë mënyra për të përfshirë punën e komunitetit në një mjedis shkollor. Konkretisht Canatselis dhe Willis (2012) japin disa shembuj duke iu referuar rrjeteve sociale siç janë lidhja e shkollave me shërbimet për nxënësit dhe prindërit, angazhimi i agjencive të jashtme për të hyrë në shkollë për të kryer seanca informimi, analiza e nevojave të komunitetit shkollor etj.

McEvoy, J (2016, f.62-63), në artikullin me fokus analizën e rolit të punonjësve socialë në shkollë në Irlandë, rekomandon që punonjësit socialë të vendosen brenda sistemit shkollor për të siguruar mbështetje dhe ekspertizë për mësuesit, si dhe të rrisin mundësinë e ndërhyrjes së hershme në rastin e fëmijëve të cënueshëm. Në bashkëpunim me stafin, punonjësit socialë të shkollës ofrojnë mundësi për krijimin e konsensusit në ndihmë të ekipit multidisiplinar drejt një qëllimi të përbashkët (cituar nga Connecticut State Department of Education, 2013, f.22).

KONKLUSIONE

Bazuar në analizën e mësipërme vlen të theksohet se puna sociale në shkollë është një praktikë e rëndësishme në mbështetje të sistemit arsimor. Punonjësit socialë të shkollës kanë një seri përgjegjësish dhe rolesh brenda komunitetit shkollor. Tradicionalisht, punonjësit socialë të shkollës, kanë qenë lehtësuesit kryesorë të komunikimit dhe lidhjes midis shkollës, familjes dhe komunitetit. Shumë autorë bien dakord për faktin se punonjësit socialë të shkollës zhvillojnë lidhje të forta me agjencitë e komunitetit.

Ato angazhohen për të arritur potencialet maksimale të nxënësve duke përmirësuar talentin, shpresat, aftësitë, vetvetëdijen dhe pritshmëritë e fëmijëve. Studime të ndryshme dhe autorë të shumtë shpjegojnë rëndësinë dhe impaktin e punës sociale në shkollë në mbështetje të nxënësve, familjeve, ndërmjetësimin për aplikimin e elementëve të arsimit gjithëpërfshirës etj. U evidentua se perspektiva ekologjike udhëheq praktikën e punës sociale në shkollë. Ajo lejon punonjësin social të shkollës të identifikojë dhe të mbështesë pikat e forta duke u fokusuar brenda kontekstit të shkollës, familjes, komunitetit dhe kulturës së tij/saj.

Vlen të theksohet se punonjësit socialë të shkollës përdorin aftësitë e tyre në procesin e bashkëpunimit me ekipin multidisiplinor. Ato nuk janë vetëm në rrugëtimin e mbështetjes së nxënësve për të arritur potencialet e tyre. Përkundrazi, punonjësit socialë, përmes modelit të bashkëveprimit me prindërit/familjen, shkollën/mësuesit dhe komunitetin, bashkërendojnë punën për të arritur me efektivitet qëllimin e sistemit arsimor. Si përfundim, themi që përmes këtij partneriteti punonjësit socialë të shkollës punojnë drejt klimës pozitive të shkollës dhe përsosmërisë arsimore.

REFERENCA:

- Australian Association of Social Workers. (2011). Practice Standards for School Social Workers. Australian Association of Social Workers. Aksesuar nga: <https://www.aasw.asn.au/document/item/814>
- Barret, C., Downing, C., Frederick, J., Johannsen, L & Riseley, D. (2008). Practice Standards for School Social Workers. Australian Association of Social Workers. Aksesuar nga: <https://www.aasw.asn.au/document/item/814>.
- Canatselis, M., Willis, M. (2012). A Social Workers Guide to working in Schools. Aksesuar nga: <https://www.aasw.asn.au/document/item/3153>
- Constable, R. (2008). The Role of the School Social Worker. Loyola University, Chicago.
- Aksesuar nga: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.536.6620&rep=rep1&type=pdf>
- Connecticut State Department of Education (2013). Practice guidelines for delivery of school social work services: Promoting the Social Emotional Competencies of Students — Linking Families, Schools and Communities https://portal.ct.gov/-/media/SDE/Publications/school_social_work/school_social_work.pdf
- Damyanov, K. (2010). Social work and inclusive education of children and pupils with special educational needs. Trakia Journal of Sciences, Vol. 8, Suppl. 3, 2010. Trakia University. <http://tru.uni-sz.bg/tsj/Vol8.Suppl.3.2010/K.Dmyanov.pdf>
- Dash, G., Mohan AK. (2015). Scope and challenges of social work in Schools: Perspectives of teachers and social organizations. International Journal of Applied Research 2015; 1(11): 550-556.
- Edison Knapp, S. (2003). School Counseling and School Social Work Homework Planner (PracticePlanners?) Publisher Wiley. ISBN: 0471091146, 9780471091141. Aksesuar nga: http://93.174.95.29/_ads/919112D940A280E28CE56E4561C24245
- Hong, W. (2013). School Social Work: Current Practice and Research. Children's Issues, Laws and Programs. Publisher: Nova Science Pub Inc. ISBN: 1628083344, 9781628083347. Aksesuar nga: http://93.174.95.29/_ads/B37A634C1025578D4ECEA09B75B9C4AC

- Huxtable, M. (2013). A Global Picture of School Social Work in 2013. Aksesuar nga: https://www.pravo.unizg.hr/_download/repository/A_Global_Picture_of_School_Social_Work_in_2013.pdf
- Higy, c., Haberkorn, J., Pope, N., Gilmore, T. (2012). The Role of School Social Workers from the Perspective of School Administrator Interns: A Pilot Study in Rural North Carolina. *International Journal of Humanities and Social Science*. Vol. 2 No. 2. Aksesuar nga: http://www.ijhssnet.com/journals/Vol_2_No_2_Special_Issue_January_2012/2.pdf
- Indiana School Social Work Association. (2009). The Indiana School Social Work Manual – Chapter 1. <http://www.insswa.org/resources---links.html>
- International Federation of Social Work. (2014). Aksesuar nga: <https://www.ifsw.org/what-is-social-work/global-definition-of-social-work/>
- Kelly, S., M. (2008). The domains and demands of school social work practice. A Guide to Working Effectively with Students, Families and Schools. Oxford Workshop. ISBN: 0195343301,9780195343304,9780199711154. Aksesuar nga: <https://libgen.is/book/index.php?md5=9A6293CC3012E0066B2E8B196630E486>
- Kelly, S, M., Raines, C, J., Stone, S., Frey, A. (2010). School Social Work. An Evidence-Informed Framework for Practice. Evidence-Based Practices. Oxford University Press, Inc.
- McEvoy, J (2016) "School social work: a possible role for social workers in Ireland?" *The Irish Social Worker*. Aksesuar nga: <https://www.lenus.ie/bitstream/handle/10147/617868/SchoolSocialWork.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- National Association of Social Workers (NASW). (2012). NASW standards for school social work services. Washington, DC: Author. Aksesuar nga: <https://www.socialworkers.org/LinkClick.aspx?fileticket=1Ze4-9-Os7E%3D&portalid=0>.
- Openshaw, L. (2007). *Social Work in Schools: Principles and Practice (Social Work Practice with Children and Families)*. Publisher: The Guilford Press. ISBN: 1593855788,9781593855789. Aksesuar nga: http://93.174.95.29/_ads/FC95B556C65E338A6A43FE4DAF1F1461
- R. Dupper, D. (2003). *School Social Work Skills and Interventions for Effective Practice*. John Wiley & Sons, Inc., Hoboken, New Jersey.
- Salomea A. Popoviciu, Ioan Popoviciu, Ioan G. Pop, Daria Sass. (2010). The role of the school social worker in improving pupil's achievement through a synergistic parent-pupil-teacher contextual communication. *Problems of education in the 21st century*. Volume 25, 2010, 122. Aksesuar nga: http://www.scientiasocialis.lt/pec/files/pdf/vol25/122-137.Popoviciu_Vol.25.pdf
- Sittert, HW. Van. (2016). School social workers' perceptions of their role within the framework of inclusive education. Aksesuar nga: <https://pdfs.semanticscholar.org/eb3f/65aa35f5d68f5b02eacef7ea99a65cae27aa.pdf>
- Sherman, Callahan M. (2016). The School Social Worker: A Marginalized Commodity within the School Ecosystem. *National Association of Social Workers*. doi: 10.1093/cs/cdw016.
- UNESCO. Module 3. Social Work. fq.12. Aksesuar nga http://www.unesco.org/education/mebam/module_3.pdf

- Villarreal Sosa, L., Cox, T., Alvarez, M. (2017). School social work: national perspectives on practice in schools. Publisher: Oxford University Press. ISBN: 0190273844, 9780190273842. Aksesuar nga: <http://40.114.28.106/PDF/5322-pdf-VNV/p1/9780190273859.PDF>
- Wetenstein, Sarah L. (2013). School social workers perceptions on multilevel practice: understanding, implementation, and barriers to engagement. Theses, Dissertations, and Projects. 965. Aksesuar nga: <https://pdfs.semanticscholar.org/4721/249b7069dfb49ec2b89e3ca5014959cf62bf.pdf>
- Wilson, M., Motu, H., Belgrave, M., Vette, M., Tamariki, O., Doel, M. (2010). The impact of an improvised social work method in a school: aspirations, encouragement, realism and openness. Sheffield Hallam University Research Archive. Aksesuar nga: https://www.researchgate.net/publication/233374465_The_Impact_of_an_Improvised_Social_Work_Method_in_a_School_Aspirations_Encouragement_Realism_and_Openness

WEBLIOGRAFI:

- <http://www.allresearchjournal.com/archives/2015/vol1issue11/PartH/1-11-23.pdf>
- http://shura.shu.ac.uk/2378/1/Impact_of_an_improvised_social_work_method.pdf
- <https://www.msdc.govt.nz/documents/about-msd-and-our-work/publications-resources/evaluation/social-workers-in-schools-services/estimating-the-impact-of-swis-using-linked-administrative-data-working-paper-february-2018.pdf>
- https://www.swd.gov.hk/doc/Subv_SAMPLE%20FSAs%202015/Youth%20and%20Correction%20Services/YB19-e.pdf
- <http://aje-dc.org/wp-content/uploads/2017/02/Who-are-School-Social-Workers-One-Page-FINAL.pdf>
- <https://iassw.org/wp-content/uploads/2015/01/School-Social-Work-Services-One-Page-2012.pdf>
- <https://socialwork.uky.edu/wp-content/uploads/nasw-standards-ssw.pdf>
- https://www.pravo.unizg.hr/_download/repository/A_Global_Picture_of_School_Social_Work_in_2013.pdf
- http://www.nlasw.ca/sites/default/files/inlinefiles/social_workers_in_education_system.pdf
- https://oup.silverchaircdn.com/oup/backfile/Content_public/Journal/cs/38/3/10.1093_cs_cdw016/2/cdw016.pdf?Expires=2147483647&Signature=V9rIW4IftyRgcsqRkwwSnJpE94IhGrgGAdIi-iJy9UZuOo82ReqZhLC~d-IgLiuEeW923ArCn8iJjuQ9uGx8UbJWNJqPQklbhQIZAEtq-A5OqGhv-4ILfik8~GbO-p1h7bKUIINH3KYcXMOI8e4iMiU10ERa~p3Ig2i1bMrzwJMDJ11VGaLN3G9bPPzxGFtwP~w7xJpLdD59JMGmMOqDII4TLaYmXKEU5iE3TH9~YmHUEDRtoy0GhIIoDfJNhJwiIrhutqL1OVs8h9QB9dWMPGL1WPFQAJD5tNUXBQotHF68voXMvR8fJAA2oFouvXyTe2P-BuhNQWTGDGKgpC~iA__&Key-Pair-Id=APKAIE5G5CRDK6RD3PGA
- <https://www.socialworkers.org/LinkClick.aspx?fileticket=vvUJMJAEM%3D&portalid=0>
- <http://tru.uni-sz.bg/tsj/Vol8.Suppl.3.2010/K.Dmyanov.pdf>

- <https://www.scrs-tp.org/wp-content/uploads/2018/01/Participation-toolkit-Jan18-update-web.pdf>
- https://www.researchgate.net/publication/322106041_School_Social_Work_in_a_Global_Context
- <https://students.flinders.edu.au/content/dam/student/documents/placements/social-work/school-placement-toolkit.pdf>

PERSPEKTIVA EKOLOGJIKE E TRANZICIONEVE ARSIMORE

Pranvera Kraja

Universiteti i Shkodrës “Luigj Gurakuqi”, departamenti i Mësuesisë

ABSTRAKT

Ky punim ofron një rishikim të literaturës së zgjedhur në lidhje me kalimin e fëmijëve nga një shkollë në një tjetër të parë nën lentin e teorisë ekologjike të Bronfenbrenner, teori, e cila për hulumtuesit e sotëm është modeli dinamik që mbështet këtë kalim. Qëllimi im ishte të tregoja përmes kësaj teorie se si marrëdhëniet midis fëmijës, shtëpisë, shkollës, moshatarëve dhe faktorëve të fqinjësisë, krijojnë një rrjet dinamik që ndikojnë në tranzicionin e shkollës së fëmijëve në mënyrë të drejtpërdrejtë dhe jo të drejtpërdrejtë. Gjithashtu, punimi sjell evidenca nga shumë studime shkencore, ku modelet ekologjike të Bronfenbrenner siguruan një kornizë për shqyrtimin e tranzicioneve arsimore.

Ecological perspective of educational transitions

ABSTRACT

The paper provides a review of selected literature on children's transitions from one school to another viewed under the lens of Bronfenbrenner's ecological theory, which is for nowadays researchers the dynamic model that supports this transition. My goal was to show through this theory how the relationships between the child, home, school, peers, and neighborhood factors, create a dynamic network that affect children's school transition directly and indirectly. Also, the paper provides evidences from many scientific studies, where Bronfenbrenner's ecological models provided a framework for examining educational transitions.

Hyrje

Fëmijët dhe të rinjtë përjetojnë një numër të tranzicioneve arsimore në të gjithë jetën e tyre, për shembull, kalimin nga kopshti në shkollën fillore, ndryshimet çdo vit të klasave brenda një shkolle, shpërnguljen nga njëra shkollë në tjetrën apo kalimin nga një cikël shkollor (p.sh., nga shkolla 9-vjeçare në arsimin e mesëm) në një cikël tjetër më të lartë. Këto tranzicione paraqesin sfida për fëmijët dhe të rinjtë për t'u përshtatur me mjedisin e tyre të ri, me rregullat e reja, rutinat dhe mënyrat për të punuar

me mësuesit dhe nxënësit e rinj. Aftësia e nxënësve për t'i përballuar këto ndryshime ka gjasa të ndikojë tek mënyrat me të cilat ata përparojnë dhe zhvillohen. (Cox and Kennedy, 2008, f. 17).

Baza teorike që mbështet tranzicionet e fëmijëve (Perry e të tjerë, 2006, f. 6) është teoria ekologjike e aplikuar për tranzicionet arsimore. Duke u mbështetur në punën e Bronfenbrenner (1979; Bronfenbrenner & Morris, 1998), kjo perspektivë fokusohet në kontekstin e individëve, të tillë si: shtëpi, shkollë dhe vendin e punës - dhe lidhjet ndërmjet bazave shoqërore dhe kulturore me njëra-tjetrën si dhe marrëdhëniet e tyre në raport me kohën. Brenda këtij modeli dinamik, Bronfenbrenner ka theksuar rëndësinë e tranzicioneve ekologjike, kur individët lëvizin ndërmjet dhe përmes sistemeve dhe si ndryshojnë rolet e tyre brenda ekosistemeve të ndryshme.

Por cila është teoria ekologjike e Bronfenbrennerit? Cili ishte ndikimi i saj në teorinë botërore të hulumtimit? Si lidhet kjo teori me tranzicionin e fëmijëve nga një shkollë në një shkollë tjetër? Përgjigjet e këtyre pyetjeve do t'i merrni më poshtë.

Kontributi i Bronfenbrennerit në psikologji

Terry Derksen (2010) në rishikimin tij të literaturës ka bërë një hulumtim mbi punën e këtij psikologu teoricient duke theksuar se, kontributet e Urie Bronfenbrenner shtrihen mbi 60 vjet (Lerner, 2005), me disa nga idetë themelore të teorisë së tij ekologjike ndiqet në një seri artikujsh të shkruar që në vitin 1940 (Bronfenbrenner, 1995). Nga viti 1970, Bronfenbrenner filloi të artikulojë qartë modelin e tij për të kuptuarit e zhvillimit njerëzor si "ekologjia e zhvillimit njerëzor" apo "zhvillimi në kontekst". Bronfenbrenner është shumë modest kur deklaron se edhe pse atij i njihet shpesh merita si autor i kësaj perspektive, ai nuk e mban veten për të tillë. Përkundrazi, ai e pranon ndikimin e shumë dijetarëve, si: Kurt Lewin, Lev Vygotsky, George Herbert Mead, Jean Piaget, Sigmund Freud e të tjerëve dhe sugjeron se rëndësia e kontributit të tij qëndron në mënyrën në të cilën ai konceptoi këto ide në një formë sistematike (Bronfenbrenner, 1979, 1988).

Bronfenbrenner përshkruhet si një pionier i cili ka dhënë një kontribut të shquar dhe ka ndikuar në punën e shumë dijetarëve në studimin e ekologjisë së zhvillimit të njeriut (Barnes, Katz, Korbin, dhe O'Brien, 2006; Brendtro, 2006; Cole, 1979; Moen, 1995; Pence 1988; Lerner, 2005, të gjitha cituara nga Derksen, 2010). Kjo "*perspektivë e re ... teorike për hulumtime në zhvillimin njerëzor*" (Bronfenbrenner, 1979, f. 3), është përshkruar në librin e tij novator "*Ekologjia e Zhvillimit Njerëzor*:"

Eksperimentet nga natyra dhe dizajni", i cili u botua në vitin 1979 dhe është "konsideruar nga të gjithë dijetarët e zhvillimit të njeriut një kontribut vendimtar për të kuptuarit e ontogenezës njerëzore" (Lerner, 2005, fq. xiii).

Bronfenbrenner (1979) dënoi psikologjinë zhvillimore të kohës, si "... shkenca e sjelljes së çuditshme të fëmijëve në situata të çuditshme me të rritur të çuditshëm për periudha të ndryshme të kohës" (f. 19). Sipas Cole (1979), Urie Bronfenbrenner ishte një prej grupit të vogël të dijetarëve të dedikuar për tejkalimin e kësaj "krize" (në psikologji) dhe zhvillimin e "... një disipline që është edhe eksperimentale edhe përshkruese e jetës sonë" (fq. ix).

Kështu Bronfenbrenner (1979) shprehet: "*Ekologjia e zhvillimit të njeriut qëndron në një pikë të konvergencës midis disiplinave të shkencave biologjike, psikologjike dhe sociale ashtu siç ata tregojnë evolucionin e individit në shoqëri*" (f. 13). Ekologjia e zhvillimit njerëzor e Bronfenbrennerit lidh së bashku dhe pranon aspektet e të gjitha këtyre fushave të studimit me zhvillimin njerëzor në kontekstin dhe thelbin e saj (Brendtro, 2006; Bronfenbrenner, 1979).

Sipas tij (1979), ideja se zhvillimi ishte i ndikuar nga mjedisi që i njohur dhe i zakonshëm në shkencën e asaj kohe. Megjithatë, ai argumentoi se pavarësisht këtij mirëkuptimi të përbashkët, pak vëmendje i ishte kushtuar nga hulumtimi dhe teoria përsa i përket ndikimeve mjedisore në zhvillimin njerëzor. Perspektiva teorike e Bronfenbrennerit ishte e re në mënyrën në të cilën ajo konceptonte zhvillimin e personit, mjedisit dhe ndërveprimin ndërmjet të dyjave. Ai dha këtë përkufizim mbi ekologjinë e zhvillimit të njeriut:

Ekologjia e zhvillimit njerëzor përfshin studimin shkencor të përshtatjes progresive dhe të ndërsjellë mes një qenieje njerëzore aktive në rritje dhe ndryshimit të menjëhershëm të cilësive në mjediset në të cilën jeton personi, dhe ky proces ndikohet nga marrëdhëniet në mes të këtyre mjediseve, dhe nga kontekstet e mëdha në të cilat mjediset janë ngulitur (fq. 21).

Më vonë në jetë, Bronfenbrenner (1979) i atribuon punën e tij konteksteve ndërkulturore, të tilla si: komunitetet e vogla rurale në SHBA, Kanada, Evropën Perëndimore dhe Lindore, në BRSS, Izrael, dhe Republikën Popullore të Kinës, si ndikim në dy mënyra të rëndësishme tek formimi dhe zhvillimi i njeriut: Së pari, duke shqyrtuar jetën në këto kontekste të ndryshme kulturore ai dëshmoi se mjediset e ndryshme prodhonin ndryshime në natyrën e njeriut, siç ai deklaroi: "... procesi dhe produkti që e bën qenien njerëzore njeri, ndryshonte qartësisht nga vendi dhe koha" (fq. Xiii). Së dyti, puna në këto kontekste të ndryshme kulturore tërhoqi vëmendjen e tij në mënyrat në të cilat politikat publike krijojnë kushte të veçanta të jetesës, të cilat përfundimisht ndikonin zhvillimin njerëzor (Derksen, 2010, f. 328).

Cili është modeli ekologjik i Bronfenbrennerit?

Urie Bronfenbrenner (2004) argumenton se me qëllim që të kuptojmë

zhvillimin njerëzor, duhet ta konsiderojmë të plotë sistemin ekologjik në të cilën ndodh rritja. Ky sistem është i përbërë nga pesë nënsisteme të organizuara socialisht që ndihmojnë, mbështetin dhe udhëheqin rritjen njerëzore (f. 37).

Mikrosistemi është një sistem i veprimtarive, roleve sociale, dhe marrëdhënieve ndërpersonale të përjetuara nga një person në zhvillim në një vendosje ballë për ballë me parametrat dhe karakteristika të veçanta fizike, sociale dhe simbolike që ftojnë, lejojnë, ose pengojnë lidhjen në bashkëveprimin e qëndrueshëm, progresivisht më kompleks, dhe aktivitetit në mjedisin e menjëhershëm. Shembujt përfshijnë vendosje, të tilla si: familja, shkolla, grupi i bashkëmoshatarëve dhe vendi i punës. Kjo është brenda mjedisit të menjëhershëm të mikrosistemit ku proceset më të afërta veprojnë për të prodhuar dhe mbështetur zhvillimin, por siç tregon dhe përkufizimi më sipër, forca e tyre për të bërë, varet kështu nga përmbajtja dhe struktura e mikrosistemit (Bronfenbrenner, 1994, f. 39).

Tilliczek & Ferguson (2007) në rishikimin e tyre të literaturës e shpjegojnë kështu rëndësinë e mikrosistemeve në jetën e një fëmije: *“Një person i ri është i përfshirë në disa mikrosisteme të ndryshme. Më e rëndësishmja është familja, e ndjekur nga shkolla dhe miqësia, secila paraqet marrëdhënie të ndryshme me të cilat do të negociohet. Prandaj, prindërit, mësuesit, trajnerët, miqtë, shokët e klasës, vëllezërit e motrat, njerku/njerka, gjyshërit, kanë rëndësi dhe ndërlidhja mes këtyre aktorëve është gjithnjë duke u parë si e rëndësishme”*, (f. 8).

Mezosistemi përbëhet nga lidhjet dhe proceset që zhvillohen ndërmjet dy ose më shumë parametrave që përmban një person i zhvilluar (p.sh., marrëdhëniet ndërmjet shtëpisë dhe shkollës, shkollës dhe vendit të punës, etj.). me fjalë të tjera, një mesosistem është një sistem i mikrosistemeve. Një shembull në këtë fushë është puna e Epstein (1983a, 1983b) në ndikimin e zhvillimit të dy mënyrave të komunikimit nga prindërit dhe mësuesit dhe pjesëmarrjes së tyre në marrjen e vendimeve. Ai tregoi se nxënësit e shkollës fillore nga klasat në të cilat përfshirja e përbashkët ishte kaq e lartë, jo vetëm paraqisnin iniciativë dhe pavarësi më të madhe pas hyrjes në shkollën 9-vjeçare, por gjithashtu merrnin nota më të larta. Ndikimi i proceseve të familjes dhe i shkollës ishte më i madh se sa ato që i atribuoheshin racës apo statusit socio - ekonomik (Bronfenbrenner, 1994, f. 40).

Niveli mezo është vendi ku kryqëzimet mes kulturës dhe individit takohen dhe ku ne më së miri mund të fillojmë të vlerësojmë dhe të përshkruajmë pikat e takimit të jetës së përditshme të të rinjve me mësuesit, miqtë, shokët, dhe prindërit. Në këtë nivel, përvoja dhe mishërimi i klasës sociale, varfërisë, përkatësisë etnike, identitetit dhe moshës janë të zakonshme”.

(Tilliczek & Ferguson, 2007, f. 8).

Ekosistemi përfshin lidhjet dhe proceset që zhvillohen ndërmjet dy ose më shumë parametrave, së paku një prej tyre nuk përfshin personin si një pjesëmarrës aktiv, por mjedisin në të cilën ndodhin ngjarjet që ndikojnë ose janë të prekur dhe proceset ndikojnë në mënyrë jo të drejtpërdrejtë brenda vendosjeve të

menjëhershme në të cilën personi i zhvilluar jeton (p.sh., për një fëmijë, marrëdhënia ndërmjet shtëpisë dhe vendit të punës së prindërve; për një prind, marrëdhënia ndërmjet shkollës, fqinjëve dhe grupit të bashkëmoshatarëve). Këto nuk kanë fëmijën në qendër të mjedisit, por ndikojnë në mënyrë jo të drejtpërdrejtë mbi të (Bronfenbrenner, 1994).

Makrosistemi konsiston në modelin gjithëpërfshirës të mikro, mezo dhe ekosistemeve, karakteristikë për një kulturë ose nënkulturë të dhënë me kompetenca të veçanta në sistemet e besimit, sasinë e njohurive, materialeve burimore, zakoneve, stileve të jetës, strukturave të mundshme, rrezikut, dhe mundësive të jetës që janë ngulitur në secilën nga këto sisteme të gjera. Makrosistemi mund të mendohet si një vizatim shoqëror për një kulturë ose nënkulturë të veçantë (Bronfenbrenner, 1994). Disa nga ngjarjet që ndikojnë tek të rinjtë (Tilleczek & Ferguson, 2007) nuk i atribuohen mjedisit të tyre të menjëhershëm, por janë karakteristikë e konteksteve të mëdha sociale si rajonale apo kombëtare. Shembuj për këtë janë globalizimi, faktorët në shkallë të madhe politike apo ekonomike, të tilla si: varfëria, recesioni, ndërrimet në politikën arsimore, si dhe tendencat historike në pikëpamjet rreth të rinjve. Për shembull, Bronfenbrenner vë në dukje se aftësia e fëmijës për të mësuar të lexojë do të varet jo vetëm nga mësimet që fëmija mëson në shkollë, por gjithashtu nga natyra e lidhjeve në mes shtëpisë së këtij fëmije dhe shkollës (Derksen, 2010, f. 330).

Kronosistemi është parametri i fundit i sistemeve i cili e zgjeron mjedisin brenda një dimensionit të tretë. Ka të bëjë me ndikimin e kohës në ekosistemet. Tradicionalisht, në studimet e zhvillimit njerëzor, kalimi i kohës ishte trajtuar si sinonim i moshës kronologjike. Megjithatë, që nga fillimi i viteve '70, një numër në rritje i hulumtuesve kanë punuar për hartimin e kërkimeve në të cilën koha duket jo thjesht si një atribut i rritjes së qenies njerëzore, por gjithashtu si një tipar i mjedisit rrethues jo vetëm gjatë jetës, por edhe përgjatë kohës historike (Baltes and Schaire, 1973, Clausen, 1986, Elder, 1974, Elder dhe të tj. 1993; cituar në Bronfenbrenner, 1994, f. 40). Një kronosistem përfshin ndryshimet gjatë kohës jo vetëm të karakteristikave të personit, por gjithashtu edhe të mjedisit në të cilën jeton personi p.sh., ndryshimet që pëson struktura e familjes gjatë kohës, statusi socio-ekonomik, punësimi, vendbanimi, ose shkallëve të shqetësimit të vazhdueshëm dhe aftësive në jetën e përditshme.

Për ta bërë më të kuptueshme kronosistemin dhe ndryshimet që pëson individi, familja dhe shoqëria në tërësi gjatë kalimit të viteve, po sjell një shembull që vetë Bronfenbrenneri e përshkroi në punimin e tij të vitit 1994:

Një shembull i shkëlqyer i ndërtimit të një kronosistemi, solli studimi klasik i Elder "*Fëmijët e Depresionit të Madh*" (1974). Kërkimi përfshinte një krahasim të dy grupeve të kundërta të familjeve që u përzgjedhën mbi këtë kriter përcaktues: nëse të ardhurat familjare të humbura si pasojë e Depresionit të Madh të viteve 1930 u tejkaluan apo nuk u rikuperuan prej 35 për qind. Të dhënat gjatësore bënë të mundur që të vlerësoheshin rezultatet zhvillimore të fëmijëve, kur ata kaluan në adoleshencë dhe më pas në rini. Gjithashtu, fakti që fëmijët e njërës popullatë studimi kishin lindur tetë vjet përpara atyre të popullatës tjetër,

lejoi një krahasim të efekteve të Depresionit të Madh tek të rinjtë, të cilët ishin adoleshentë kur familjet e tyre u deprivuan ekonomikisht, me efektet e atyre të cilët ishin akoma fëmijë të vegjël në atë kohë. Rezultatet nga dy grupet, treguan një kontrast dramatik.

Në mënyrë paradoksale, për të rinjtë të cilët ishin adoleshentë gjatë viteve të Depresionit të Madh, deprivimi ekonomik i familjeve, kishte një efekt të shëndetshëm (pozitiv) në zhvillimin e mëtejshëm, veçanërisht te klasa e mesme sociale. Siç u krahasuan me fëmijët jo të privuar ekonomikisht, të cilët jetuan në periudhën para-Depresionit, djemtë dhe vajzat nga familjet e privuara arritën një kënaqësi më të madhe në jetë, si nga vetja e tyre, ashtu edhe nga standardet e shoqërisë. Analizat e intervistave dhe protokollat e vëzhgimeve e ndihmuan Elderin të identifikonte atë që ai e quante si një faktor kritik në kërkimin e kësaj trajktoreje të zhvillimit:

Humbja e sigurisë ekonomike i detyroi familjet të mobilizonin burimet e tyre njerëzore, duke përfshirë adoleshentët, të cilët kishin për të marrë role dhe përgjegjësi të reja brenda dhe jashtë shtëpie dhe të punonin së bashku drejt qëllimeve të përbashkëta të mbajtjes së familjes në këmbë. Kjo eksperiencë provoi trajnim të vlefshëm të iniciativës përgjegjshmërisë dhe bashkëpunimit (Elder, 1974, f. 41).

Për ta përmbledhur, ai çfarë Bronfenbrenner quajti një model ekologjik të zhvillimit njerëzor është se çdo fëmijë është në qendër të rrethëve të konteksteve të vendosura në një sistem gjithëpërfshirës të kohës, e cila ndikon në të gjitha kontekstet dhe vazhdimisht i ndryshon ato (Understanding Children in Context).

Një krahasim tjetër i vendosjes së konteksteve mbi njëri-tjetrin, të cilin e lexova ndërsa po hulumtoja rreth kësaj teorie dhe më pëlqeu, ishte edhe ai i cili e krahasonte këtë vendosje mjedisesh me kukullat ruse (Russian Dolls) ose ndryshe Matrushkat (kukullat prej druri të cilat vijnë duke u zvogëluar duke u ndërfaqur tek njëra-tjetra).

Çështja e modelit ekologjik është që çdo komponent ndërvepron me komponentët e tjerë, duke e bërë kontekstin në të cilin rritet fëmija, shumë të ndërlikuar. Një çështje tjetër është se fëmija nuk është vetëm një marrës pasiv i asaj që ndodh në jetën e tij ose të saj. Fëmija në qendër të modelit ekologjik të Bronfenbrennerit ndërvepron drejtpërdrejt me njerëzit në mikrosistemet dhe efektet e këtyre ndërveprimeve shkojnë në dy drejtime. Ashtu siç njerëzit ndikojnë tek fëmija, edhe fëmija ka një ndikim mbi ta. Gjithashtu, asgjë nuk mbetet statike. Si rezultat i kësaj, fëmija, sistemet, dhe mjediset janë gjithnjë e në ndryshim. Gjatë momenteve dhe ngjarjeve të jetës që ndodhin me kalimin e kohës, fëmija rritet, dhe kontekstet ndryshojnë (Understanding Children in Context). Bronfenbrenner (1979), në hipotezat më poshtë, nënvizonte rëndësinë e aktivitetit reciprok që ndodh brenda marrëdhënieve të dyanshme për zhvillimin dhe mësimin:

Të mësuarit dhe zhvillimi lehtësohen me marrjen pjesë të personit në zhvillim, në modelet progresivisht më komplekse të veprimtarisë reciproke me dikë me të cilin ky person ka zhvilluar një lidhje të

fortë dhe të qëndrueshme emocionale dhe kur balanca e fuqisë gradualisht kalon në favor të personit në zhvillim (fq. 60).

Perspektiva ekologjike e tranzicioneve arsimore

Perry e të tjerë, (2006, f. 6) në rishikimin e tyre të literaturës “Transition Project”, shkruajnë se modelet ekologjike sigurojnë një kornizë për të shqyrtuar tranzicionet arsimore, si dhe kanë qenë të aplikuara rregullisht në tranzicionin në shkollën fillore (Dockett dhe Perry, 2004; Dunlop & Fabian, 2002). Rimm-Kaufman dhe Pianta (2000) përdorin modelin Ekologjik dhe Dinamik të Tranzicionit për të përshkruar se si *"lidhjet midis fëmijës, shtëpisë, shkollës, bashkëmoshatarëve, dhe faktorëve të fqinjësisë krijojnë një rrjet dinamik të marrëdhënieve që ndikojnë në tranzicionin e fëmijëve në shkollë drejtpërdrejt dhe jodrejtpërdrejt"* (f. 492).

Këto marrëdhënie janë parë si kritike për të mbështetur tranzicionin e fëmijëve në shkollë dhe për të parashikuar suksesin e tyre shkollor në të ardhmen. Kur këto marrëdhënie janë karakterizuar nga tensioni, konflikti apo edhe nga paqartësitë, tranzicioni i fëmijëve në shkollë, mund të bëhet një përvojë negative, më shumë sesa pozitive. Çelësi për këtë model të tranzicionit janë marrëdhëniet midis konteksteve të ndryshme (ose ekosistemeve), në të cilat fëmijët kalojnë kohën e tyre dhe nëse këto marrëdhënie lëvizin apo jo me fëmijën (Pianta, 2004, f. 5). *"Ndryshimet në ndonjë prej palëve të interesuara në këto kontekste mund të kenë efekt të vazhdueshëm, dykahësh, të drejtpërdrejtë ose jo të drejtpërdrejtë në procesin e tranzicionit. Këto ndërveprime ndikojnë në tranzicionin e fëmijëve, por gjithashtu bëhet rezultat në këtë proces"*.

Sipas perspektivës ekologjike të Bronfenbrenner (1979), nxënësit e bëjnë tranzicionin e shkollave përkundrejt tranzicioneve “ekologjike”, pas përshtatjes me rolin dhe me ndryshimet në vendosje, të cilat mund të pengojnë ose të lehtësojnë në shumë mënyra. *"Çdo tranzicion ekologjik është në të njëjtën kohë një pasojë edhe një shtytës i proceseve zhvillimore"* (f. 26-27). *"Ndryshimet e statutit që shoqërojnë këtë ceremoni të tranzicionit, ofrojnë edhe mundësi edhe kufizime (pengesa) për të rinjtë"* (Tilleczek, 2006; Tilleczek & Hine, 2006; Hargreaves & Earl, 1990, cituar në Tilleczek & Ferguson, 2007).

Kjo perspektivë ka fituar një mbështetje nga rezultatet e hulumtimit në literaturë. Ndikime në tranzicionin e fëmijëve kanë pasur ndryshimet në mikrosistemet ku fëmija bën pjesë. P.sh., hulumtimi ka treguar se prindërit dhe mësuesit që krijojnë së bashku qëllimet akademike dhe shoqërore, rrisin vazhdimësinë në mes shtëpisë dhe shkollës dhe lehtësojnë procesin e tranzicionit (Comer & Haynes, 1991, cituar në Lai Yeung, 2009). Marrëdhëniet me mësuesit e rinj që fëmijët gjejnë në shkollën 9-vjeçare, ndikojnë në përshtatjen ose jo të fëmijëve. Kështu, në Australi, Cocklin, (1999) gjeti se natyra e mësuesit dhe lloji i mësimit ishin çështjet kryesore që i shqetësonin nxënësit rreth tranzicionit. Nxënësit erdhën me shpresa të veçanta për mësuesit dhe për proceset e mësimit dhe të nxënies. Kjo përfshinte marrëdhëniet për të punuar së bashku dhe ndërveprimin mësues-nxënës, por nxënësit raportuan se kjo gjë nuk ndodhi. Moslidhja mësues-nxënës në shkollën 9-vjeçare, ishte një regres për to.

Catteral (1998) nga analiza e të dhënave nga një studim gjatësor në SHBA ka zbuluar ndër të tjera se rëndësia e mbështetjes familjare, përgjegjshmëria e shkollës (duke dëgjuar nxënësit dhe duke treguar kujdes për to), dhe përfshirja e nxënësve në shkollë e në aktivitetet e komunitetit, u dalluan se ishin ndryshoret përcaktuese të rimëkëmbjes nga performanca e ulët apo angazhimi i ulët në shkollë (Cocklin, 1999; Catteral, 1998; të cituara nga McGee e të tjerë, 2003, f. 13-17).

Miranda Lubbers e të tjerë (2006) në studimin e tyre për ndikimin e marrëdhënieve të shokëve në arritjet akademike në shkollën 9-vjeçare, analizuan të dhënat e 18.735 nxënësve të shkollës hollandeze, dhe gjetën se nxënësit të cilët ishin pranuar nga shokët e tyre, kishin probabilitet më të ulët për të mbajtur rezultatet apo të binin nga rezultatet akademike.

Një perspektivë ekologjike thekson rëndësinë e marrëdhënieve dhe konteksteve. Një avantazh i konsiderimit të kontekstit të tranzicionit është që fokusi në tranzicionet e suksesshme përfshin më shumë sesa një vlerësim të gatishmërisë individuale të nxënësit për kontekstin e ri arsimor. Disa modele, veçanërisht ato në bazë të teorisë së pjekurisë (maturimit) (Ames & Chase, 1974), gjetën lehtësinë me të cilën nxënësit bëjnë tranzicionet arsimore si një tipar të karakteristikave individuale dhe ky tipar ishte gatishmëria e tyre. Adoptimi i një perspektive ekologjike tregon se dallimet në gatishmërinë individuale të perceptuar nga nxënësit për kontekste të ndryshme arsimore, nuk janë të mjaftueshme për të shpjeguar ndryshimet në përshtatje apo rezultatet arsimore. Kjo do të thotë që jo çdo gjë varet vetëm nga gatishmëria e fëmijës, pasi ndërhyjnë edhe faktorë të tjerë. Modelet ekologjike nuk heqin dallimet individuale të nxënësit, por ata theksojnë që këto karakteristika ndërveprojnë me kontekstet dhe anasjelltas (Perry e të tjerë, 2006).

Si përfundim, nisur nga perspektiva ekologjike, tranzicionet arsimore do të kuptohen më mirë nëse ne do t'i studiojmë ato nën lentën e ndryshimit të konteksteve në të cilat përfshihet fëmija kur ai ndërrohet shkollë. Dhe për të kuptuar natyrën, problemet dhe sfidat me të cilat ata ndeshen kur kalojnë nga një shkollë në tjetrën, ne duhet të përfshijmë në studimet tona jo vetëm fëmijët, por edhe gjithë njerëzit që bëjnë pjesë në mezosistemin e tij.

REFERENCAT:

- Ames, L. B., & Chase, J. A. (1974). *Don't push your preschooler*. New York: Harper & Row.
- Baltes, P. B., Schaie, W. (1973). *Life-span Developmental Psychology: Personality and Socialization*. Academic press, New York.
- Barnes, J., Katz, I., Korbin, J. E., & O'Brien, M. (2006). *Children and families in communities: Theory, research, policy and practice*. West Sussex, UK: John Wiley & Sons.
- Brendtro, L. K. (2006). The vision of Urie Bronfenbrenner: Adults who are crazy about kids. *Reclaiming Children & Youth*, 15(3), 162-166.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA:

Harvard University Press.

- Bronfenbrenner, U. (1988). Foreword. In A. R. Pence (Ed.), *Ecological research with children and families: From concepts to methodology* (pp. ix-xix). New York: Teachers College Press. Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.
- Bronfenbrenner, U. (1994). *Ecological models of human development*. International Encyclopedia of Education, Vol. 3, 2nd. Ed. Oxford: Elsevier. Reprinted in: Gauvain, M & Cole, M. (Eds.), *Readings on the development of children*, 2nd. Ed. (1993, pp. 37-43). NY: Freeman.
- Bronfenbrenner, U. (1995). The bioecological model from a life course perspective: Reflections of a participant observer. In P. Moen, G. H. Elder, & K. Luscher (Eds.), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development* (pp.599-618). Washington, DC: American Psychological Association. 79). Preface. In U. Bronfenbrenner, *The Ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (2005). On the nature of bioecological theory and research. In U. Bronfenbrenner (Ed.), *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development* (pp. 1-15). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (1998). *The ecology of developmental processes*. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (5th ed., Vol. 1, pp. 993-1029). New York: Wiley.
- Catteral, J. S. (1998). Risk and resilience in student transition to high school. *American Journal of Education*, 106(2), 302-333.
- Clausen, J. A. (1986). *The life Course: A Sociological Perspective*. Prentice-Hall, Englewood cliffs, New Jersey.
- Cole, M. (1979). Preface. In U. Bronfenbrenner, *The Ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Comer J. P. & Haynes, N. M. (1991). *Parent involvement in schools. An ecological approach*. *The Elementary School Journal*, 91 (3), 271-277.
- Cox, Sh. and Kennedy, Sh. (2008). *Report No. 1. Students' Transition from Primary to Secondary Schooling Study*.
- Derksen, T. (2010). *The influence of ecological theory in child and youth care: A review of the literature*. *International Journal of Child, Youth & Family studies*. Vol. 1 No. 3/4, 326-339. University of Victoria. 2091- pdf: journals.uvic.ca/index.php/ijcyfs/article/.../736.
- Dockett, S. & Perry, B. (2004). *Starting school: Perspectives of Australian children, parents and educators*. *Journal of Early Childhood Research*, 2(2), 171-189.
- Dunlop, A-W. & Fabian, H. (2002). *Conclusions: Debating transitions, continuity and progression in the early years*. In H. Fabian & A-W Dunlop (Eds.), *Transition in the early years: Debating continuity and progression for young children in early education* (pp. 146-154). London: RoutledgeFalmer. *Encyclopedia of Education*, Vol. 3, 2nd. Ed. Oxford: Elsevier. Reprinted in: Gauvain, M. & Cole, M. (Eds.), *Readings on the development of children*, 2nd. Ed. (1993, pp. 37-43). NY: Freeman.
- Elder, G. H., Jr. (1974). *Children of the Great Depression: Social change in the life Experience*. University of Chicago Press, Chicago, Illinois.
- Elder, G. H., Jr., Modell, J., Parke, R. D. (1993). *Children in Time and Place:*

Individual, Historical and Developmental Insights. Cambridge University Press, New York.

- Hargreaves, A., & Earl, L. (1990). *Rights of Passage: A Review of Selected Research About Schooling in the Transition Years*. Report to The Ontario Ministry of Education. Toronto: Queens Printer.
- Lai Yeung, S. (2009). *A Research-informed Approach to Understanding and Supporting Young Children's Transition to Primary School*. The Open University of Hong Kong. Paper presented at *HKIED International Conference on Primary Education Proceedings - Hong Kong, Primary Education Matters, Paper Session [3.04]*, p. 1-9.
- Lerner, R. M. (2005). Urie Bronfenbrenner: Career contributions of the consummate developmental scientist (Foreword). In U. Bronfenbrenner (Ed.), *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development* (pp. ix-xxvi). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Lubbers, J. M., Van Der Werf, M., Sniijders, T., Creemers, B. & Kuyppe, H. (2006). *The impact of peer relations on academic progress in junior high*. Society for the Study of School Psychology. Published by Elsevier Ltd.
- Moen, P. (1995). Introduction. In P. Moen, G. H. Elder, & K. Luscher (Eds.), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development* (pp. 1-11). Washington, DC: American Psychological Association.
- Pence, A. (1988). Conclusion. In A. R. Pence (Ed.), *Ecological research with children and families: From concepts to methodology* (pp. 222-226). New York: Teachers College Press.
- Perry, B., Dockett, S., Whitton, D., Vickers, M., Johnston, Ch., Sidoti, C. (2006). *Transition project*. Research commissioned by NSW Department of Education and Training, Sydney Region and the South East Sydney. Human Services Senior Officers Group for Better Futures.
- Pianta, R. (2004). *Going to Kindergarten: Transition models and practices*. In D. Whitton, B. Perry, & S. Dockett (Eds.), *Proceedings of the Continuity and change: Educational transitions international conference* (CD Rom). Sydney: University of Western Sydney.
- Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2000). *An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research*. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), 491-511.
- Tilleczek, K. (2006). *Negotiating Rural School Cultures: Disengagement, Bullying, and a Pedagogy of Hope*. Paper presented at the Seventh Conference of the Canadian Rural Health Research Society. Prince George, British Columbia, October 19-21, 2006.
- Tilleczek & Ferguson (2007). *Transitions from Elementary to Secondary School: A Literature Review*. Toronto, Canada.
- Tilleczek, K. & Hine, D. W. (2006). *The Personal Meaning of Smoking as Health and Social Risk in Adolescence*. *Journal of Adolescence*, Vol. 29, Issue 2, p273-287.
- Understanding Children in Context: The Ecological Model of Human Development: <http://virtual.yosemite.cc.ca.us/childdevelopment/Cheryl/Sp10/EcologicalHandout.pdf>

FËMIJËT ME DHUNTI E TË TALENTUAR DHE IDENTIFIKIMI I HERSHËM I TYRE

Fatbardha Osmanaga

Universiteti i Shkodrës "Luigj Gurakuqi", departamenti Psikologji-Punë Sociale

ABSTRAKT

Fëmijët me dhunti e të talentuar shpeshherë marrin më pak vëmendje nga edukatorët dhe mësuesit, dhe, si rezultat, ata nuk identifikohen ose identifikohen me vonësë. Një problematikë të tillë punimi merr përsipër të trajtojë. Punimi synon t'u japë përgjigje disa pyetjeve, si: "Cili është konceptimi i dhuntisë e talentit?", "Cilët janë treguesit e dhuntisë?", "Cila është rëndësia e identifikimit të hershëm të fëmijëve me dhunti e të talentuar?" Punimi është cilësor. Ai bazohet në shfrytëzimin e teorive dhe studimeve lidhur me dhuntinë dhe talentin. Konkluzionet e punimit janë me interes, sepse lidhen me konceptime të ndryshme të dhuntisë e talentit dhe me rëndësinë e identifikimit të hershëm të fëmijëve me dhunti e talente.

Fjalët kyç: fëmijët me dhunti, fëmijët e talentuar, identifikimi i hershëm.

Gifted and talented children and their early identification

ABSTRACT

Gifted and talented children many times receive less attention from their educators and teachers, and as a result, they are not identified or are identified later. The paper will try to address such a problem. The paper aims to give answer to some questions, such as: "What is the concept of giftedness and talent?", "What are giftedness indicators?", "What is the importance of early identification of gifted and talented children?" This is a qualitative paper. It is based on the use of theories and studies about giftedness and talent. The conclusions of the paper are of interest because they are related to different conceptions of giftedness and talent and they are related also to the importance of early identification of gifted and talented children.

Key words: gifted children, talented children, early identification.

Hyrje

Dhuntia është një temë delikate dhe interesante, por ende shumë pak e eksploruar nga historia e psiko-pedagogjisë, për shkak të mospërfshirjes së fëmijëve me dhunti në kategorinë e personave me nevoja të veçanta për një kohë të gjatë. Sot është mëse e qartë se këta fëmijë duhet të përfitojnë nga programe të veçanta trajnimi, të përshtatura me potencialin e tyre të lartë, me profilin e tyre psikologjik. Pa këto lehtësira nuk mund të arrijnë performancat më të larta (Kelemen, 2012, f.44).

Korniza e Salamankës përqendrohet tek edukimi gjithëpërfshirës si një strategji për të përfshirë në arsimin e përgjithshëm fëmijët me nevoja të veçanta arsimore duke iu përgjigjur nevojave të nxënësve të veçantë. Ajo pohon se *“Edukimi gjithëpërfshirës duhet të njohë dhe t’u përgjigjet nevojave të ndryshme të nxënësve, të akomodojë stile dhe ritme të ndryshme të të nxënësve dhe të sigurojë cilësi arsimimi për të gjithë përmes kurrikulës së duhur, përmes masave organizative, përmes strategjive të mësimdhënies, përmes përdorimit të burimeve dhe përmes partneriteteve me komunitetet e tyre”* (UNESCO – Deklarata e Salamankës, 1994) (cituar nga Instituti Universitar i Integritimit në Komunitet, 2009, f.21).

Megjithatë, nxënësit me dhunti e të talentuar shpesh në mjediset shkollore përballen me shumë sfida.

Pavarësisht nëse aftësitë e tyre nuk janë marrë shumë në konsideratë për shkak të stereotipeve kulturore, racore apo gjinore, ose thjesht janë minimizuar për shkak të mosnjohjes nga ana e shkollave, fëmijët e talentuar, historikisht, janë përpjekur të lulëzojnë në rrethana të cilat përpiqen që t’i ndrydhin. Fëmijët me dhunti e dinë që janë të ndryshëm. Ata e shohin se sa lehtë e kuptojnë informacionin dhe mësojnë më shpejt në krahasim me pjesën më të madhe të bashkëmoshatarëve të tyre. Ndonjëherë bëhen të padurueshëm me shokët të cilët nuk e ndjekin atë. Shpesh reagojnë ndaj ngjarjeve me emocionalitet dhe ndjeshmëri më të madhe. Ata mund të mos përshtaten dhe mund të ndjehen të vetmuar dhe të mënjanuar (Post, 2016) (marrë nga: <https://www.davidsongifted.org/search-database/entry/a10878>).

Punimi synon të japë një përshkrim të dhuntisë e talentit, duke u ndalur veçanërisht tek identifikimi i fëmijëve me dhunti e të talentuar. Punimi synon t’u japë përgjigje disa pyetjeve, si: *“Cili është konceptimi i dhuntisë e talentit?”*, *“Cilët janë treguesit e dhuntisë?”*, *“Cila është rëndësia e identifikimit të hershëm të fëmijëve me dhunti e të talentuar?”*

Fëmijë të tillë përbëjnë një pasuri të çmuar. Si rrjedhojë, të gjithë duhet të punojmë për identifikimin e hershëm të tyre, me qëllim që t’u jepet mundësia që të shprehin potencialin e tyre të vërtetë. Në këtë kontekst, të

pasurit e njohurive të kësaj fushe merr rëndësi të veçantë për të gjithë shoqërinë në përgjithësi, por veçanërisht për prindërit, edukatorët, mësuesit, psikologët, punonjësit socialë etj. Përmes identifikimit të hershëm dhe krijimit të kushteve të duhura për shprehjen e dhuntive dhe talenteve të këtyre fëmijëve, ne do të realizojmë një detyrim ligjor. Neni 19 i ligjit për sistemin arsimor parauniversitar e thekson një fakt të tillë, shprehimisht: *“Kategorive të veçanta të nxënësve u sigurohet kujdes i posaçëm nga shteti. Format dhe kriteret e përkujdesjes përcaktohen me vendim të Këshillit të Ministrave”*. Edhe Strategjia e Zhvillimit të Arsimit Parauniversitar 2014-2020 (f.28) vendos si një nga përparësitë e politikës arsimore për vitet e ardhshme *nxënien cilësore dhe gjithëpërfshirëse*. Një nga shtyllat e Strategjisë Kombëtare për Zhvillim dhe Integrim 2015-2020 e përbën investimi në kapitalin njerëzor dhe në kohezionin social, ku theksi vihet, ndërmjet të tjerash, edhe tek *një sistem modern arsimor, që ka në themel nevojat dhe interesat e nxënësve e studentëve*. Fushat kyçe të politikave tek Dokumenti Politik i Përfshirjes Sociale 2016-2020 përfshijnë, ndër të tjera edhe *arsimin gjithëpërfshirës*. Nga ana tjetër, do të bëjmë një investim të çmuar tek këta fëmijë, tek familja e tyre dhe më gjerë, tek e ardhmja e vendit tonë.

Trajtimi teorik

Përkufizimi i dhuntisë dhe talentit

Fillimisht fjalët “me dhunti” dhe “i talentuar” shpesh u përdorën në mënyrë të ndërshkëmbyeshme, ose, nganjëherë koncepti i "talentit" shihej se ishte në një farë mënyre më pak i rëndësishëm në krahasim me idenë e dhuntisë. Në mesin e viteve 1990, termi "i talentuar" shpesh u përdor për të zëvendësuar termin "me dhunti", i cili mendohej se kishte ngjyresa të "arritjes së diçkaje pa bërë ndonjë përpjekje", ose ngjyresa kuptimore të të qenit i përzgjedhur posaçërisht në një farë mënyre. Freeman (2000) dhe Winstanley (2004) të dy bashkë komentuan se termi "me dhunti" shpesh duket se ka ngjyresa fetare të dhuratave të dhuruara nga Zoti. Winstanley, gjithashtu, vuri në dukje se një gjë e tillë nënkupton edhe ngjyresa morale që kanë lidhje me të qenit me dhunti, sikur fëmija ka përgjegjësinë që t'i përdorë vetë dhe të mos i humbasë aftësitë e tij (CCEA, 2006, f.6-7).

Modeli i ofruar nga Tannenbaum në 1983 përcakton praninë e pesë komponentëve, kombinimi i të cilëve, në përmasa të ndryshme për secilën zonë të talentit, siguron parakushtet për dhuntinë. Vendosija në formë ylli e të pesë faktorëve të rëndësishëm për përcaktimin e talentit dhe dhuntisë i dha emrin modelit. Në secilën nga pesë pikat e yllit janë: aftësia e

përgjithshme, aftësia e veçantë, rekuizitat jointelektuale, suportet mjedisore dhe shansi. Në dritën e këtyre faktorëve, një person me dhunti është "*ai që tregon potencialin e tij për t'u bërë performues i vlerësuar në mënyrë kritike ose prodhues shembullor idesh në sferat e veprimtarisë që pasurojnë jetën morale, fizike, emocionale, sociale, intelektuale ose jetën estetike të njerëzimit*" (Tannenbaum, 1986, f. 33) (cituar nga Anghel, 2016, f.232).

Modeli i Diferencuar i Dhuntisë dhe Talentit me autor Gagné propozon një dallim të qartë midis dhuntisë dhe talentit. Në modelin e tij, termi "dhunti" përcakton posedimin dhe përdorimin e aftësive natyrore të patrajnuara dhe të shprehura në mënyrë spontane (të quajtura prirje apo dhunti) në të paktën një fushë të aftësisë, në një shkallë që e vendos fëmijën ndërmjet 10% të më të shquarve të shokëve të tij të moshës. Nga ana tjetër, termi "talent" përcakton mjeshtërinë superiore të kompetencave të zhvilluara sistematikisht (ose aftësi) dhe njohuri në të paktën një fushë të aktivitetit njerëzor në një shkallë që vendos arritjen e fëmijës brenda 10% më të lartë të bashkëmoshatarëve të cilët janë aktivë në atë fushë apo në ato fusha. Modeli i tij paraqet pesë fusha aftësie: intelektuale, krijuese, socio-afektive, sensorimotore dhe të tjera (p.sh. perceptimi ekstrashqisor). Këto aftësi natyrore, të cilat kanë një substrat të qartë gjenetik, mund të vërehen tek çdo detyrë me të cilën fëmijët përballen gjatë shkollimit të tyre (Gagné, 1985) (cituar nga Shoqata Kombëtare për Fëmijët me Dhunti (NAGC), Washington).

Sipas modelit të Gagne-së, dhuntia i referohet aftësisë natyrore në një ose më shumë fusha, ndërsa talenti i referohet performancës së shquar në një ose disa fusha. Aftësia transformohet në talent përmes një procesi kompleks të zhvillimit. Një tipar i modelit të Gagne-së është se ai njeh dhuntinë në fusha përtej sferës akademike, të tilla si: artet, biznesi, koha e lirë, ndërveprimi shoqëror, sporti dhe teknologjia (Parlamenti i Viktorias, 2012, f.3).

Gagné bëri një dallim midis termave "dhunti" e "të talentuar", të cilat shpesh përdoren në mënyrë sinonime. Gagné (1985) e përkufizoi *dhuntinë* si "kompetencë e cila është dukshëm mbi mesataren në një ose më shumë fusha të aftësisë" (f.108) dhe *talentin* si "performancë që është dukshëm mbi mesataren në një ose më shumë fusha të performancës njerëzore"(f. 108). Përparimi nga dhuntia në talent përfshin një proces zhvillimor të të nxënimit formal e informal dhe të praktikës të ndërmjetësuar nga katalizatorë ndërpersonalë dhe mjedisorë që mund të kenë ndikime si pozitive, ashtu edhe negative (Gagné, 2003) (cituar nga Walsh, 2014, f.6).

Vlera e modelit të Gagné-së është se siguron një strukturë me të cilën mësuesit mund të operojnë në mënyrë efektive. Kjo do të thotë se roli

i mësuesit është të lehtësojë procesin zhvillimor (të nxënës formal e informal dhe praktikën) që ndihmon në tranzicionin e fëmijëve nga dhuntia tek talenti. Për më tepër, mjediset parashkollore mund të luajnë një rol kryesor si katalizatorë mjedisorë për të cilët Gagné pretendonte se janë thelbësorë për zhvillimin e talentit (cituar nga Walsh, 2014, f.6).

Ky përkufizim shërben për të nënvizuar nevojat e veçanta që fëmijët e vegjël me dhunti kanë për sa i përket zhvillimit dhe mbështetjes së tyre sociale dhe emocionale, si dhe për të nënvizuar pajisjet e veçanta për të përmbushur nevojat e tyre intelektuale. Në një mjedis të fëmijërisë së hershme bashkëveprimi dhe marrëdhëniet midis familjes, kontekstit arsimor dhe komunitetit janë parësore për zhvillimin e shëndetshëm (Commonwealth of Australia, 2009; Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2011) (cituar nga Walsh, 2014, f.8).

Një tjetër përkufizim për dhuntinë është dhënë nga profesor Jozef Renzulli, i cili e përkufizon dhuntinë si më poshtë:

“Dhuntia konsiston nga një bashkëveprim midis tre grupimeve themelore të tipareve njerëzore ... aftësi të përgjithshme mbi mesataren, nivele të larta të kryerjes së detyrave dhe nivele të larta të krijimtarisë. Fëmijë me dhunti dhe të talentuar janë ata që posedojnë ose janë të aftë të zhvillojnë këtë seri të përbërë të tipareve dhe t'i zbatojnë ato në çdo zonë potencialisht të vlefshme të performancës njerëzore. Fëmijët që manifestojnë ose janë të aftë të zhvillojnë një bashkëveprim midis tre grupimeve kërkojnë një shumëllojshmëri të gjerë të mundësive dhe shërbimeve arsimore dhe që nuk ofrohen zakonisht përmes programeve të zakonshme mësimore” (cituar nga (Parlamenti i Viktorias, 2012, f.19).

Ashtu si Gagné dhe Tannebaum, Renzulli pranon se fëmijët me aftësi natyrore kanë nevojë për të pasur një sërë faktorësh në dispozicion për t'i zhvilluar në talente dhuntitë e tyre (cituar nga (Parlamenti i Viktorias, 2012, f.19).

Sjellja me dhunti ndodh kur ka një ndërveprim midis tre grupeve themelore të tipareve të njeriut: aftësi mbi mesataren e përgjithshme dhe/ose aftësi të veçanta, nivele të larta të angazhimit në detyrë (motivimi) dhe nivele të larta të krijimtarisë. Fëmijët me dhunti dhe të talentuar janë ata që zotërojnë ose janë të aftë për zhvillimin e kësaj përbërjeje tiparesh dhe e aplikojnë atë në çdo zonë potencialisht të vlefshme të performancës njerëzore (Renzulli, 1978) (cituar nga Shoqata Kombëtare për Fëmijët me Dhunti (NAGC), Washington).

Aftësia mbi mesataren karakterizohet si:

Aftësia e përgjithshme

- Nivele të larta të menduarit abstrakt, të arsytimit verbal dhe numerik, të marrëdhënieve hapësinore, të kujtesës dhe rrjedhshmërisë së fjalëve (kufiri i lartë i potencialit).

- Përshtatja ndaj situatave dhe modelimi i situatave të reja në mjedis.
- Përpunimi automatik i informacionit: kujtesë e shpejtë, e saktë dhe selektive e informacionit.
- I avancuar në arritjet për moshën e tij.
- Një varg karakteristikash përgjithësisht të qëndrueshme.

Aftësia specifike

- Zbatimi i kombinimeve të ndryshme të aftësive të përgjithshme të mësipërme, në një ose më shumë zona të specializuara të njohurive ose performancave.
- Kapaciteti për të mësuar dhe për të përdorur në mënyrën e duhur njohuritë, teknikat dhe strategjitë e përparuara.
- Interes i lartë për pikat e forta.
- Një varg karakteristikash përgjithësisht të qëndrueshme.

Kryerja e detyrave karakterizohet si:

- Motivim i përqendruar: këmbëngulje, durim, punë e palodhur, praktikë e përkushtuar.
- Kapacitet për nivele të larta interesi, entuziazëm, magjepsje dhe përfshirje në një zonë studimi ose në një formë të shprehjes njerëzore.
- Vetëbesim dhe besimi në aftësinë e veta për të bërë punë të rëndësishme.
- Aftësi për të identifikuar probleme të rëndësishme dhe aftësi për të qenë i informuar për zhvillimet e reja brenda zonave me interes.
- Vendosja e standardeve të larta për punën e tij.
- Një varg karakteristikash të ndryshueshme: mund të shkojnë lart e poshtë.

Kreativiteti karakterizohet si:

- I rrjedhshëm, fleksibël dhe origjinal në mendime.
- I hapur për përvojat; mirëpret mendime dhe produkte të reja dhe të ndryshme (madje edhe joracionale).
- Kureshtar, meditues, aventuresk dhe “hokatar”.
- Dëshirë për të ndërmarrë rreziqe në mendime dhe veprim.
- I ndjeshëm ndaj detajeve, karakteristikave estetike të ideve dhe gjërave.
- Një varg karakteristikash të ndryshueshme: mund të shkojnë lart e poshtë (Zyra e Kurrikulës, Udhëzimit dhe Mbështetjes së Studentëve, Hawaii, 2007, f.8).

Koncepti me tre hallka i dhuntisë i Renzullit i ka ndihmuar mësuesit që të kërkojnë më shumë sesa aftësi intelektuale në identifikimin e nxënësve me potencial. Tani ne e kuptojmë rëndësinë e krijimtarisë. Kur këta dy faktorë kombinohen me kryerjen e detyrave, ekziston potencial për dhunti (Attfield, 2009, f.6).

Harrison (2003) pohoi se një fëmijë me dhunti është: ai që performon ose ka për të performuar në një nivel të konsiderueshëm përtej

moshatarëve të tij ose të saj dhe aftësitë dhe karakteristikat unike të të cilit kërkojnë pajisje të veçanta dhe mbështetje sociale dhe emocionale nga familja, komuniteti dhe konteksti arsimor. (f. 8) (cituar nga Walsh, 2014, f.7).

Sipas Kartës për të Drejtat e Fëmijëve me Dhunti (2016, f.2) termi "me dhunti ose i talentuar" u referohet nxënësve nga kopshti në Universitet dhe "është manifestimi i performancës ose produkti që është dukshëm në pjesën më të lartë të shfaqjes së talentit në një fushë, madje edhe në lidhje me atë të individëve të tjerë me funksionim të lartë në atë fushë. Më tej, dhuntia mund të shihet si zhvillimore, në atë që, në fazat fillestare potenciali përbën ndryshoren kryesore; në fazat e mëvonshme, arritja është masa e dhuntisë; dhe tek talentet e zhvilluara plotësisht, fama përbën bazën mbi të cilën jepet ky emërtim. Variablat psikosociale luajnë një rol thelbësor në shfaqjen e dhuntisë në çdo stad zhvillimor. Si variablat konjitivë, ashtu dhe variablat psikosociale ndikohen me lehtësi dhe duhet të kultivohen me kujdes" (Subotnik et al., 2011).

Ka shumë fusha në të cilën një individ mund të jetë i talentuar, duke filluar nga matematika apo teknologjia e informacionit deri tek arti apo sporti. Një nxënës i cili ka dhunti në një fushë, jo domosdoshmërisht do të ketë dhunti në fusha të tjera. Për shembull, një nxënës mund të ketë dhunti në shkencë dhe mund të jetë në gjendje të performojë mirë në lidhje me pritshmëritë për moshën e tij, ndërkohë mund të jetë një nxënës mesatar në lëndët e tjera. Disa nxënës të tjerë të talentuar mund të kenë një tjetër veçanti, si p.sh., një aftësi të kufizuar në të nxënë ose një çrregullim të spektrit të autizmit. Këta nxënës, zakonisht, referohen si nxënës dy herë të veçantë (Parlamenti i Viktorias, 2012, f.5).

Identifikimi

Identifikimi i një fëmije të talentuar është një proces i vështirë që kërkon përpjekjen si të mësuesve, ashtu dhe të prindërve (Loveless, 2019).

Arsyeja kryesore pse duhet të identifikohen fëmijët e talentuar është që ata të mund të marrin një arsim më të mirë, më të përshtatshëm (Hanson, 1992) (cituar nga Qendra për të Rinjtë e Talentuar, Irlandë) (marrë nga: <https://www.dcu.ie/ctyi/why-identify.shtml>).

Për më tepër, fëmijët e vegjël me dhunti përbëjnë një pasuri të vlefshme të natyrshme. Duhet t'i kushtohet rëndësi promovimit të aftësive të tyre për të mirën e ardhshme të shoqërisë (Schwartz, 1994) (cituar nga Walsh, 2014, f.2).

Nxënësit me dhunti përballen me një sërë sfidash në fushën e arsimimit, megjithëse ata luajnë një rol të rëndësishëm në zhvillimin e shoqërive. Nxënësit me dhunti përbëjnë grupin më të lënë pas dore të fëmijëve me nevoja të veçanta. Programet arsimore të hartuara për nxënës

me zhvillim normal nuk u adresohen nxënësve të talentuar dhe programet arsimore specifike për nxënësit e talentuar nuk aplikohen në shkollat publike zyrtare (Kaya & Ataman, 2017, f.2).

Në fushën e dhuntisë, psikologët, edukatorët dhe mësuesit përballen me një problem në lidhje me identifikimin e fëmijëve me dhunti të nivelit të lartë; dhuntia nuk pasqyrohet gjithmonë në arritjet akademike (Emerick, 1992). Shkaqet e nënarritjeve akademike tek fëmijët me dhunti të nivelit të lartë janë diskutuar gjerësisht në literaturën shkencore (p.sh. Baum, Renzulli, & Hébert, 1995; Kesner, 2005; Kroesbergen, Van Hooijdonk, Van Viersen, Middel-Lalleman, & Reijnders, 2015; Obergriesser & Stoeger, 2015), dhe përfshijnë si faktorët individualë, ashtu dhe faktorët mjedisorë. Si pasojë, shumë fëmijë me dhunti të nivelit të lartë mund të mbesin të paidentifikuar dhe mund të mos marrin nxitjen akademike për të cilën kanë nevojë. Dihet se fëmijët me dhunti të nivelit të lartë shpesh nxiten në mënyrë të pamjaftueshme në arsimimin e rregullt (Jarvin & Subotnik, 2015) dhe, për këtë arsye, kanë nevojë për programe arsimore speciale (për dhuntinë) (Swiatek & Lupkowski-Shoplik, 2003; Winner, 1997). Fëmijët me dhunti të nivelit të lartë, nevojat arsimore të të cilëve nuk përmbushen, janë në rrezik për vështirësi socio-emocionale dhe janë në rrezik /ose nuk janë në rrezik për të arritur potencialin e tyre të plotë (p.sh., Little, 2012; Reis & Renzulli, 2009; Yoo & Moon, 2006) (cituar nga Mathijssen, Feltzer & Hoogeveen, 2018, f.494).

Hodge (2013, f.2) pohon se *“Nxënësit me dhunti dhe të talentuar kanë nevoja të ndryshme mësimore nga ato të bashkëmoshatarëve të tyre dhe për këtë arsye kanë nevojë për planifikim të veçantë arsimor për t'i mbështetur në zhvillimin e potencialit të tyre. Për t'i ndihmuar këta nxënës, hapi i parë është gjetja dhe përshkrimi i saktë i dhuntisë specifike të tyre apo dhuntive të shumëfishta dhe talentit apo talenteve të tyre, zakonisht, i quajtur identifikim. Identifikimi i hershëm i dhuntisë përbën një mekanizëm të rëndësishëm që siguron një rrugë drejt realizimit të plotë të potencialit të një nxënësi të talentuar”*.

Identifikimi i fëmijëve me dhunti dhe të talentuar mund të përbëjë problem për mësuesit dhe profesionistët e arsimit, sepse ata nuk përbëjnë një grup homogjen. Tabloja tipike e fëmijës shumë të aftë është tabloja e një nxënësi të zellshëm që përfundon me zell punën, dhe ndoshta është i njohur si *studiuesi i madh* i klasës apo *truri* i klasës. Në realitet, tabloja është shumë më komplekse sesa kaq. Brenda arritësve të talentuar janë ata që, pavarësisht dhuntive e talenteve të tyre, vazhdimisht kanë arritje më të ulëta, për shkak të mërzi, mungesës së interesit apo perfeksionizmit të dëmtuar; janë fëmijët e vegjël të cilët janë mjaft të përparuar në sferën

konjitive për të luajtur lojëra me struktura komplekse rregullash dhe, megjithatë, janë jo aq të pjekur nga ana shoqërore për të menaxhuar frustrimin që u ndodh kur moshatarët e tyre nuk mund ta kuptojnë lojën; janë fëmijët, dhuntia e të cilëve mund të maskohet nga fakti se nuk po edukohen në gjuhën e tyre amtare ose që kanë edhe një aftësi të kufizuar (CCEA, 2006, f.6)

Disa nxënës me dhunti mund të mos identifikohen lehtësisht, sepse shumë faktorë maskojnë shprehjen e talentit. Është e rëndësishme të njihet që shumë faktorë mund të frenojnë shprehjen e dhuntisë dhe që nxënësit me dhunti e të talentuar gjenden në të gjitha komunitetet, pavarësisht prejardhjes së tyre kulturore, socio-ekonomike ose etnike. Ka nxënës me dhunti të cilët, gjithashtu, paraqiten me një ose më shumë aftësi të kufizuara ose me faktorë të tjerë që e dobësojnë identifikimin (Hodge, 2013, f.1).

Nuk është e qartë se kush i identifikon fillimisht fëmijët me dhunti. Disa autorë tregojnë se prindërit janë të parët që zbulojnë dhuntinë. Në familje prindërit e zbulojnë herët që fëmija i tyre është i ndryshëm nga të tjerët (Panov, 2002). Megjithatë, ka hulumtime që tregojnë se janë mësuesit që vendosin aftësinë e lartë intelektuale (Sommer; Fink & Neubauer, 2008) dhe që kanë më shumë udhëzime për të identifikuar nxënësit si fëmijë me dhunti dhe të talentuar (Belur & Oğuz-Duran, 2017). Nga ana tjetër, mësuesit duket se janë mjaft të saktë në identifikimin e kapacitetit të lartë të nxënësve të tyre në vitet e para të shkollës (Hodge & Kemp, 2006) (cituar nga Borges & Hernández-Jorge, 2018, f.41-42).

Sipas Shoqatës Kombëtare për Fëmijët me Dhunti (Washington) “*Fëmijët me dhunti shfaqin karakteristika, tipare dhe mënyra të ndryshme për të shprehur dhuntinë e tyre.*”

Në zhvillimin e një metode për identifikimin e nxënësve me dhunti e të talentuar duhet të merren parasysh disa çështje të rëndësishme:

Nxënësit me dhunti shfaqin talentet e tyre jo vetëm në një fushë, por edhe në një zonë të veçantë me interes. Për shembull, Zack, një nxënës i klasës së katërt, ka performancë të ngjashme me bashkëmoshatarët e tij të moshës në aktivitetet shkencore në klasë, por është përtej nivelit të klasës në të kuptuarit e tij teorik të formës së universit dhe të vrimave të zeza, e cila u shfaq rastësisht gjatë një mundësie për studim të pavarur.

Dhuntia është një koncept dinamik. Një rezultat i vetëm testi nuk mund të tregojë se si një dhunti e fëmijës mund të zhvillohet në talent, sidomos për fëmijët të cilët kanë mundësi të kufizuara për aktivitete shtesë jashtë shkolle (Johnsen, Robins, Witte, & Feuerbacher, 2003). Çdo metodë identifikimi, pra, duhet të marrë në konsideratë mënyrat për sigurimin e

mundësive që nxënësit të shfaqin dhuntitë e tyre dhe të mbledhë mostra të punës së nxënësve gjatë një periudhe kohore.

Dhuntitë dhe talentet shfaqen nga fëmijët të cilët kanë aftësi të kufizuara ose që vijnë nga prejardhje të ndryshme etnike, kulturore dhe ekonomike.

Për të përmirësuar identifikimin e popullsive të veçanta të nxënësve me dhunti, profesionistët duhet të shqyrtojnë përkufizimet lokale dhe shtetërore, në mënyrë që të merret në konsideratë një gamë e gjerë e karakteristikave. Mësuesit, gjithashtu, duhet të trajnohen për të vëzhguar karakteristikat që mund të manifestohen në mënyra të ndryshme nga grupe të ndryshme kulturore dhe nga fëmijët me aftësi të kufizuara (Fernández, Gay, Lucky, & Gavilán, 1998; Johnsen & Ryser, 1994; Whitmore, 1981).

Identifikimi i hershëm është i rëndësishëm për zhvillimin e dhuntive në talente. Identifikimi i hershëm i dhuntive të nxënësve është veçanërisht i rëndësishëm për fëmijët të cilët vijnë nga prejardhje të pafavorizuara ekonomikisht (Johnsen, 2009, f.12).

Whybra (2000) identifikoi nevojat kryesore të fëmijëve me dhunti dhe të talentuar me qëllim njohjen e aftësisë së tyre dhe të kuptuarit e nevojave të tyre sociale dhe emocionale. Është e nevojshme që të adresohen katër çështje, me qëllim që fëmijëve me dhunti t'u jepet mundësia për të maksimizuar potencialin e tyre:

1. Së pari, **fëmijët me dhunti kanë nevojë për një sfidë të përshtatshme akademike.** Shumë shpesh aftësitë e tyre nuk zgjerohen nga kurrikula, duke çuar në mërzitje, pakënaqësi dhe përkeqësim. Nxënësit do të bëhen të motivuar dhe të frymëzuar vetëm duke sfiduar materialin dhe duke mësuar në atë nivel që është i aftë për aftësinë e tyre.

2. Së dyti, **fëmijët me dhunti duhet ta ndiejnë se janë vlerësuar nga sistemi i tyre arsimor.** Ata kanë nevojë që të provojnë një vend ku inkurajohen për të arritur potencialin e tyre dhe lejohen të zhvillojnë kureshtjen e tyre natyrore. Pjesa më e madhe e fëmijëve me dhunti e të talentuar shfaqin një oreks të pangopur për njohuri. Shumë shpesh pyetjet e tyre mbeten tërë kohës pa përgjigje, sepse ato janë përtej caqeve të kurrikulës së shkollës. Në këtë mjedis fëmija me dhunti do të ndjehet i dekurajuar dhe nuk mund të përparojë kurrë.

3. Së treti, **është thelbësore që fëmijët e talentuar të gjejnë një grup bashkëmoharësh** midis të cilëve ata të përjetojnë ekuivalencë lidhur me aftësinë e tyre akademike. Kjo pikë është keqinterpretuar shpesh nga arsimtarët dhe media sikur fëmijët me aftësi të larta nuk mund të bëjnë miq.

4. Nevoja përfundimtare e një nxënësi me dhunti është **të pranohet si individ.** Individët e talentuar kanë një mënyrë unike për të parë gjërat dhe për të përvetësuar informacionin e ri. Kritike për ta, në mënyrë që të arrijnë

potencialin e tyre, nxënësit me dhunti duhet të lejohen të mësojnë në mënyrën që u vjen atyre natyrshëm (cituar nga Qendra për të Rinjtë e Talentuar, Irlandë).

Treguesit e dhuntisë

Hodge (2013, f.2) bën këtë kategorizim të treguesve të dhuntisë:

- a) Treguesit e përhershëm të dhuntisë.
- b) Treguesit e mundshëm të dhuntisë.
- c) Karakteristikat e fëmijëve që mund ta maskojnë dhuntinë.
- d) Karakteristikat familjare që mund të maskojnë dhuntinë.

Në tabelën e mëposhtme janë pasqyruar të detajuar këta tregues.

Tabela 2-Treguesit e dhuntisë

| Treguesit e përhershëm të dhuntisë |
|--|
| Të menduarit “e mirë” -p.sh.: arsyetimi, të kuptuarit e koncepteve, të menduarit abstrakt, zgjidhja e problemeve, përgjithësimi. |
| Lehtësia ose shpejtësia e të nxënimit -mund të mësojë nga ajo që i thuhet/i tregohet vetëm një herë; i shpejtë për të parë gabimet si mundësi mësimi. |
| Aftësi të përparuara verbale -zhvillim i hershëm/i sofistikuar i gjuhës shprehëse, fjalor i sofistikuar dhe ose fjali komplekse (megjithëse disa fëmijë me dhunti në të vërtetë fillojnë të flasin më vonë se zakonisht, pastaj përparojnë me shpejtësi); gjuhë e përparuar marrëse e cila mund të jetë e dukshme (aftësi e përparuar për të kuptuar konceptet, fjalorin, udhëzimet dhe pyetjet). |
| Kujtesë e jashtëzakonshme -p.sh., mund të ruajë informacionin pas një ekspozimi të shkurtër; në gjendje të kujtojë ngjarjet e hershme të jetës në detaje; përqendrimi i jashtëzakonshëm ose hapësira e vëmendjes-një hapësirë e gjatë vëmendjeje kur i intereson; fëmijët me dhunti në nivelet më të larta mund të jenë në gjendje të përqendrohen në më shumë se një gjë në të njëjtën kohë. |
| Këmbëngulje apo motivim -p.sh., synim më i madh dhe këmbëngulje drejt përfundimit, oreks për të mësuar. |
| Interesa dhe njohuri të gjera - interesat mund të jenë të mëdha dhe përtej atyre që priten për fëmijët e vegjël. |
| Preferencë për shokë më të mëdhenj -preferon fëmijë me moshë më të rritur krahasuar me moshatarët e vet, gjë që mund të pasqyrojë nivelet e përparuara gjuhësore, preferencë për kompleksitetin në lojë, pikëpamjet e pjekura të miqve. |
| Vëzhgim i mprehtë -sy për detaje; vëren ndryshime delikate. |
| Aftësi dhe interesa të matshme -interes dhe aftësi me numrat; interes më i madh për kohën, llogaritjen, paratë. |
| Aftësi e jashtëzakonshme hapësinore -interes dhe aftësi në enigmat, hartat, diagramet; kuptim i përparuar i vendit dhe drejtimit. |
| Përdorim i hershëm i përfaqësimit simbolik -vizatim ose shkrim i hershëm ose i sofistikuar (në varësi të zhvillimit të hollë lëvizor). |
| Treguesit e mundshëm të dhuntisë |
| Zhvillim i hershëm -p.sh., fillon të ulet dhe të ecë më herët se fëmijët e tjerë; fillon të flasë, të lexojë, të shkruajë ose të përdorë numrat më herët se fëmijët e tjerë. |
| Kuriozitet intensiv -shfaq kuriozitet intensiv/njohuri më të thellë se fëmijët e tjerë; p.sh., |

| |
|--|
| nevojë e pangopshme për të njohur/për të hulumtuar. |
| Gamë e gjerë e temperamenteve - p.sh., perfeksionizëm (shqetësim lidhur me saktësinë, veçanërisht në fushat me interes), ndjeshmëri (lëndohet me lehtësi, empatik), pasion, shqetësim lidhur me çështje morale ose shoqërore. |
| Shpesh shfaq imagjinatë dhe kreativitet -p.sh., gjen mënyra imagjinare për t'ia dalë mbanë që të mos bëjë gjëra që nuk dëshiron t'i bëjë. |
| Ka një sens të përparuar humori -është me humor në të folur, në ndërveprimet shoqërore, në art apo në të treguarit e gjërave; bën shaka, apo luan me fjalët. |
| Karakteristikat e fëmijëve që mund ta maskojnë dhuntinë |
| Sjellje problematike -përçarje, kokëfortësi, mungesë bashkëpunimi, refuzim, marrje në pyetje e figurave autoritare. |
| Introversion -fëmijët e trembur dhe hezitues mund të nënvlerësohen; introversioni është më i zakonshëm tek popullata e fëmijëve me dhunti. |
| Zhvillim i pabarabartë -është e zakonshme që fëmijët me dhunti të jenë më të përparuar në një zonë sesa në një tjetër. |
| Vështirësi në të nxënë -mund të rezultojë tek dhuntia dhe tek vështirësia në të nxënë, duke e maskuar njëra-tjetrën, në mënyrë që fëmija të duket mesatar. |
| Aftësi e kufizuar fizike ose shqisore -mund të rezultojë në fiksimin tek aftësia e kufizuar dhe në dështim për të njohur pikat e forta. |
| Aftësi e fshehur - për të qenë i pranuar, për të plotësuar pritshmëritë e mësuesve, apo për të shmangur dështimin ose kërkesat e perceptuara të të rriturve. |
| Karakteristikat familjare që mund të maskojnë dhuntinë |
| Disavantazhi ekonomik -potenciali mund të fshihet pa pasur vetëdijen për ta zbuluar atë. |
| Gjuha e pakicave/dyjuhësia -zotëron më mirë njëren gjuhë krahasuar me gjuhën me të cilën flitet në mjedisin shkollor. |
| Zakonet kulturore -p.sh., të kushtuarit vëmendje tek vetja; qasjet ndaj të menduarit; pikëpamjet lidhur me dhuntinë. |
| Vëllezërit e motrat me dhunti -nëse njëri fëmijë është identifikuar si i talentuar, motrat dhe vëllezërit mund të mos njihen nëse janë të ndryshëm në aftësi, interesa etj. |

Rëndësia e identifikimit të hershëm

Shumë autorë pranojnë rëndësinë që ka identifikimi i hershëm i fëmijëve me dhunti.

Nëse nuk identifikohen herët, nuk u ofrohet arsimim nxitës, i përshtatshëm për nevojat e tyre dhe nëse nuk lejohen të lulëzojnë në një mjedis me bashkëmoshatarët e ngjashëm me ta, fëmijët me dhunti, jo vetëm që shpesh nuk e arrijnë potencialin e tyre, por ata kurrë nuk mund të kuptojnë aftësitë e jashtëzakonshme që ata zotërojnë (Post, 2016).

Ekziston një harmoni relativisht e qëndrueshme në lidhje me nevojën për identifikimin e hershëm dhe për ndërhyrje arsimore për fëmijën me dhunti dhe të talentuar (Barbe & Renzulli, 1975; Bonds & Bonds, 1983; Johnson, 1983; Maddux, 1981; McCarthy, 1980; Sellin & Birch, 1980). Një harmoni e tillë është bazuar në pranimin se vitet parashkollore dhe fillore përfaqësojnë një periudhë kritike kohe për sa i përket si zhvillimit njohës,

ashtu dhe zhvillimit psikosocial dhe se, gjatë kësaj periudhe, ndikimet mjedisore luajnë një rol thelbësor në përcaktimin e shkallës në të cilën do të maksimizohet zhvillimi i potencialit (Bloom, 1964; Gardner, 1983; Hunt, 1961; Piaget, 1955, 1962; Schaeffer, 1980) (cituar nga Hollinger & Kosek, 2016, f.168).

Fëmijët e talentuar mund të duken *nxënës të vështirë* në vështrim të parë:

- Duken të mërziur ose mërziur me shkollën.
- Ata mezi bëjnë detyrat e shtëpisë ose mezi studiojnë për teste.
- Mund të jenë shumë të ndjeshëm ose të tensionuar.
- Ata mund të kenë probleme që të përshtaten me fëmijët e tjerë (Akademia Oak Crest, 2019).

Identifikimi i nxënësve me dhunti dhe të talentuar dhe që dështojnë së arrituri potencialin e tyre duhet të jetë një përparësi kryesore për çdo shkollë. Një pjesë e nxënësve me dhunti dhe të talentuar nuk arrijnë të bëjnë përparimin e treguar nga potenciali i tyre. Në sistemet shkollore qeveritare një numër i pabarabartë i këtyre nxënësve ka të ngjarë të vijë nga disa mjedise specifike të pafavorshme. Ekziston këtu mundësia më e madhe që talenti të mos njihet. Nxënësit që dështojnë së arrituri potencialin e tyre mund të frustrohen dhe mund të shfaqin sjellje problematike (Attfield, 2009, f.10).

Sipas Sweeney (2008), “Rëndësia e viteve të para në përcaktimin e modeleve të të nxënësve është përkrahur gjerësisht (Bloom, 1964a; Clark, 1992; Hunt, 1961; Piaget, 1952). Vështirësia me vendosjen e këtyre modeleve të hershme të të nxënësve është përmendur si një burim i mundshëm i arritjeve më të vogla se sa pritej tek fëmijët me dhunti (Butler-Por, 1993; Clark, 1992; Karnes & Johnson, 1991; Whitmore, 1980). Ndërhyrja e hershme për fëmijët me dhunti gjatë viteve parashkollore është treguar si një parandaluese për këto arritjet më të vogla të mundshme (Butler-Por, 1993; Stile & Hudson, 1993; Stile, Kitano, Kelley & LeCrone, 1993). Ajo bazohet në pikëpamjen se një mjedis i pasur dhe stimulues është thelbësor për të mbështetur zhvillimin e modeleve pozitive të të nxënësve dhe arritjeve.” Choice, Fiedler & Gallagher (2010, f.7) pohojnë se “Nxënësit me dhunti të pazbuluar zakonisht përfshijnë:

- Fëmijë të ndryshëm nga ana racore, kulturore dhe/ose gjuhësore.
- Fëmijë me dhunti me karakteristika të ndryshme të të nxënësve, duke përfshirë: ata që kanë nënarritje, ata që janë kreativë me dhunti, ata me aftësi lidërshipi, ata me nevojë të tjera të veçanta, si: aftësi të kufizuara në të nxënë, çrregullime në sjellje etj.
- Fëmijët nga përvoja të ndryshme të shtëpisë/jetës, duke përfshirë: ata në varfëri, të pastrehët, emigrantët e kohëve të fundit.

- Në kategoritë specifike të moshës/gjinisë, duke përfshirë: vajza me dhunti, djem me dhunti, fëmijë shumë të vegjël.
- Fëmijë me dhunti "në rrezik", duke përfshirë: braktisje të shkollës, delikuentë, ata që janë në rrezik për vetëvrasje.
- Fëmijë me dhunti shumë të ndjeshëm emocionalisht ose shpirtërisht”.

Heller (2005) thekson se është e rëndësishme të identifikohen këta nxënës, sepse kur dhuntia nuk njihet (ose identifikohet gabimisht me etiketim negativ), mund të lindë konflikti midis këtyre nxënësve dhe mjedisit shoqëror. Në rastin e etiketimit, mund të lindin konflikte midis fëmijës që është i talentuar dhe vëllezërve/motrave të tyre të cilët nuk janë të talentuar, prindërve të tyre, bashkëmoshatarëve dhe shokëve të klasës. Heller (2005), gjithashtu, shprehet se "problemet e etiketimit përfshijnë: izolimin shoqëror, zhvillimin e qëndrimeve dhe sjelljeve egocentrike, rrezikimin apo çrregullimin e zhvillimit të personalitetit dhe të vetëkonceptit përmes presioneve ekstreme të arritjeve ose përmes përgjegjësisë shumë të madhe" (f. 153) (cituar nga El Khoury & Al-Hroub, 2018, f.40).

Identifikimi i hershëm do të mundësojë shkollën për të zhvilluar programe të përshtatshme, gjithëpërfshirëse dhe sfiduese afatgjata për fëmijët e vegjël jashtëzakonisht të aftë. Kopshti i fëmijëve dhe edukatorët luajnë një rol të rëndësishëm në këtë proces. Një mjedis i sigurt, stimulues i të nxënësve në fëmijërinë e hershme do të ndihmojë nxënësit të ndjehen të sigurt, në mënyrë që ata mund të demonstrojnë aftësitë e tyre të avancuara. Treguesit e hershëm të cilët sugjerojnë shqyrtim të mëtejshëm mund të mbledhen përmes një shumëllojshmëri mjetesh, duke përfshirë:

- vëzhgimet e mësuesit dhe listat kontrolluese të sjelljes
- ndërveprime me nxënësit
- diskutimet me prindërit/kujdestarët (Departamenti Australian i Edukimit, 2010, f.9).

Në dhomat dhe në mjediset e përkujdesjes në moshën e fëmijërisë së hershme mësuesit dhe kujdestarët, së pari, duhet të vëzhgojnë performancën e fëmijës në mjediset e fëmijërisë së hershme në fushat tradicionale të fëmijërinë së hershme (d.m.th., fusha konjitive, gjuha, fusha lëvizore, fusha socio-emocionale, vetëndihma dhe fusha estetike). Së dyti, mësuesit duhet të bëjnë lidhjen ndërmjet këtyre vëzhgimeve dhe sjelljeve të pritshme për një fëmijë të kësaj moshe si dhe me karakteristikat dhe sjelljet të cilat mund të tregojnë një dhunti të mundshme (Roedell, 1986) (cituar nga Sweeney, 2008).

Dihet se mësuesit e trajnuar lidhur me arsimimin e dhuntisë janë mësues më efikasë me fëmijët me dhunti në krahasim me mësuesit që nuk janë të trajnuar dhe ata janë më të aftë të nxisin një nivel më të lartë të

aftësive të të menduarit dhe të promovojnë të menduarit krijues (Hansen & Feldhusen, 1994) (cituar nga Walsh, 2014, f.5).

P.sh., në Australi, sipas Carmody (2018), *“Studiuesit citojnë mungesën e trajnimit të mësuesve si një arsye madhore pse shumë shkolla australiane po dështojnë me nxënësit me dhunti e të talentuar”*.

Në vendet evropiane të cilat kanë arritur sukses në punën me nxënësit me dhunti një faktor i rëndësishëm kontribues ka qenë besimi i autoriteteve se investimi në zhvillimin e individëve me potencial të lartë nuk do të ndihmojë vetëm lulëzimin e edukimit, por do të përbëjë, gjithashtu, një avantazh të madh për përparimin e të gjithë vendit. Masa të tilla, si identifikimi bazuar në qasjen egalitare (bazuar në parimin e barazisë), mësimdhënia e diferencuar, fokusimi tek nevojat e nxënësve me dhunti, njohja e dështimeve të nxënësve me dhunti, trajnimi i duhur i mësuesve, përfshirja e prindërve në një bashkëpunim efikas dhe përdorimi i teknologjive moderne (Freeman, 2016a), si p.sh., faqet e rrjeteve sociale, mund të lozin rol të çmuar për mbështetjen e fëmijëve me dhunti (Wallace, Sisk & Senior, 2019, f.519).

Konkluzione dhe sugjerime

Si përfundim mund të themi se nuk ekziston një përkufizim universal i dhuntisë dhe talentit. Ka shumë përkufizime dhe modele të dhuntisë. P.sh., modeli i Tannenbaum liston pesë faktorë për përcaktimin e talentit dhe dhuntisë. Këta faktorë janë: aftësia e përgjithshme, aftësia e veçantë, rekuizitat jointelektuale, suportet mjedisore dhe shansi. Në dritën e këtyre faktorëve, një person me dhunti është "ai që tregon potencialin e tij për t'u bërë performues i vlerësuar në mënyrë kritike ose prodhues shembullor idesh në sferat e veprimtarisë që pasurojnë jetën morale, fizike, emocionale, sociale, intelektuale ose jetën estetike të njerëzimit". Sipas Modelit të Diferencuar të Dhuntisë dhe Talentit me autor Gagné ekzistojnë pesë fusha aftësie: intelektuale, krijuese, socio-afektive, sensorimotore dhe të tjera (p.sh. perceptimi ekstrashqisor). Sipas këtij modeli, dhuntia i referohet aftësisë natyrore në një ose më shumë fusha, ndërsa talenti i referohet performancës së shquar në një ose disa fusha. Aftësia transformohet në talent përmes një procesi kompleks të zhvillimit. Jozef Renzulli e percepton dhuntinë bazuar në tre grupe themelore të tipareve të njeriut: aftësi mbi mesataren e përgjithshme dhe/ose aftësi të veçanta, nivele të larta të angazhimit në detyrë (motivimi) dhe nivele të larta të krijimtarisë. Fëmijët me dhunti dhe të talentuar janë ata që zotërojnë ose janë të aftë për zhvillimin e kësaj përbërjeje tiparesh dhe e aplikojnë atë në çdo zonë potencialisht të vlefshme të performancës njerëzore.

Arsimimi i fëmijëve me dhunti e të talentuar është shumë i rëndësishëm. Fillimisht duhen identifikuar këta fëmijë. Procesi i identifikimit nuk është i lehtë dhe rolin kryesor në këtë proces e kanë prindërit dhe mësuesit. Duhet pasur parasysh disa fakte, me qëllim që ky proces të jetë i saktë, si p.sh., fakti se nxënësit me dhunti shfaqin talentet e tyre jo vetëm në një fushë, por edhe në një zonë të veçantë, dhuntia është një koncept dinamik. Po kështu, duhet pasur parasysh se dhuntitë dhe talentet shfaqen nga fëmijët të cilët kanë aftësi të kufizuara ose që vijnë nga prejardhje të ndryshme etnike, kulturore dhe ekonomike etj. Treguesit e dhuntisë janë kategorizuar në katër kategori, ku secila kategori ka elementet përbërës të saj, të tilla si: treguesit e përhershëm të dhuntisë, treguesit e mundshëm të dhuntisë, karakteristikat e fëmijëve që mund ta maskojnë dhuntinë, karakteristikat familjare që mund të maskojnë dhuntinë. Është shumë e rëndësishme që mësuesit të familjarizohen me këta tregues, sepse do ta kenë më të lehtë procesin e identifikimit të këtyre nxënësve.

Identifikimi i hershëm është me shumë rëndësi. Shumë autorë bien dakord për një fakt të tillë si dhe për faktin e ndërhyrjes së hershme arsimore, për vetë rolin që luajnë vitet parashkollore dhe të shkollës fillore në të gjitha aspektet e zhvillimit të fëmijës. Avantazhet e identifikimit të hershëm të dhuntisë e talentit janë të shumta, sepse, në këtë mënyrë, stafi mësimor harton programet e duhura për këta nxënës, duke u dhënë atyre mundësinë që të zhvillojnë maksimalisht potencialin e tyre. Në të kundërt, nëse nuk identifikohen, ekziston mundësia që të lindin problematika ndërmjet këtyre fëmijëve dhe mjedisit të tyre social, duke sjellë edhe probleme psikologjike tek këta fëmijë. Pra, rezulton se vlera e identifikimit të hershëm të këtyre nxënësve është e shumëfishtë, si në planin individual për këta fëmijë, ashtu dhe në planin shoqëror, për prindërit, motrat e vëllezërit, për mësuesit, për nxënësit e tjerë dhe prindërit e tyre, pra, për të gjithë komunitetin. Nga ana tjetër, kur ndodh procesi i identifikimit të hershëm, nxënësit me dhunti e të talentuar shpalosin të gjithë talentin e tyre, nëse u krijohen kushtet e duhura, duke kontribuar në fuqizimin e komunitetit dhe të vendit të tyre. Në këtë kontekst, duhet punuar në drejtim të fuqizimit të rolit të mësuesve, si p.sh., përmes trajnimeve të vazhdueshme të tyre, duhet punuar me stafin e shkollës dhe me prindërit duke u dhënë informacionet e duhura, duhet punuar me bashkëmoshatarët e fëmijëve me dhunti, në mënyrë që t'i kuptojnë dhe t'i pranojnë etj.

Studime lidhur me identifikimin e fëmijëve me dhunti e të talentuar janë me shumë interes për t'u kryer edhe në vendin tonë. Fillimisht, do të ishte me vlerë rishikimi i kuadrit ligjor lidhur me përkufizimin e dhuntisë e talentit dhe hartimi i një guide për mësuesit dhe edukatorët. Po kështu,

është e domosdoshme që mësuesit të trajnohen lidhur me koncepte të tilla: “Çfarë është dhuntia?”, “Çfarë është talenti?”, “Si t’i identifikojmë fëmijët me dhunti e të talentuar?”, “Si të hartojmë një plan edukativ të individualizuar për nxënës të tillë?” etj. Edhe prindërit duhen informuar lidhur me treguesit e dhuntisë, sepse, në këtë mënyrë, ata do ta kenë më të lehtë identifikimin e dhuntisë tek fëmijët e tyre dhe cilësia e tyre e bashkëpunimit me mësuesit, me psikologët, me prindërit dhe me profesionistë të tjerë do të përmirësohet, duke mundësuar kështu, identifikimin e hershëm dhe arsimin cilësor të fëmijëve me dhunti e talente.

REFERENCA:

- Anghel I.O. (2016). Valorizations of theoretical models of giftedness and talent in defining of artistic talent. Review of Artistic Education no. 11-12, 231-239. DOI: 10.1515/rae-2016-0028).
- Attfield R. (2009). Developing a Gifted and Talented Strategy: Lessons from the UK experience. CfBT Education Trust.
- Borges Á., Hernández-Jorge C. (2018). Gifted child in the family: early detection of giftedness. Talinorea, f.40-48 (marrë nga: <http://www.talinorea.cucs.udg.mx/sites/default/files/Gifted%20child%20in%20the%20family-%20early%20detection%20of%20giftedness.pdf>).
- CCEA (2006). Gifted and talented children in (and out) of the classroom. A report for the Council of Curriculum, Examinations and Assessment (CCEA) (marrë nga: http://www.nicurriculum.org.uk/docs/inclusion_and_sen/gifted/gifted_children_060306.pdf).
- Choice P., Fiedler E.D., Gallagher R.M. (2010). Diversity and Equity in Illinois: Responding to Differences within the Gifted Population. Illinois State Board of Education.
- Department of Education (2007). Gifted and talented students. A Resource Guide for Teachers. Educational Services Division (Anglophone) (marrë nga: <https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/Inclusion/GiftedAndTalentedStudentsAResourceGuideForTeachers.pdf>).
- Department of Education (2010). Talented and Gifted Students eTAGS. Gifted 'and' Talented' Branch Australia (marrë nga: https://gtideas.files.wordpress.com/2010/09/etags_earlychildhood.pdf).
- DOKUMENTI i STRATEGJISË SË ZHVILLIMIT TË ARSIMIT PARAUNIVERSITAR 2014 - 2020 (Draft) (marrë nga: <http://arsimi.gov.al/wp-content/uploads/2018/03/STRATEGJIA-2014-2020.pdf>).
- Education and Training Committee (2012). Inquiry into the education of gifted and talented students. Parliamentary paper No.108 Session 2010–2012 (marrë nga: https://www.parliament.vic.gov.au/images/stories/committees/etc/Past_Inquiries/EGT_S_Inquiry/Final_Report/Gifted_and_Talented_Final_Report.pdf).
- El Khoury S., Al-Hroub A. (2018). Identification of Gifted Students: History, Tools, and Procedures (marrë nga:

- https://www.researchgate.net/publication/325025051_Identification_of_Gifted_Students_History_Tools_and_Procedures).
- Hodge K. (2013). Gifted and talented education. ACT Government (marrë nga: <https://www.education.act.gov.au/support-for-our-students?a=587311>).
 - Hollinger C.L., Kosek Sh. (2016). Early Identification of the Gifted and Talented. Pennsylvania State University (marrë nga: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.912.2498&rep=rep1&type=pdf>)
 - Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (2009) “Better Education for All: When We’re Included Too - A Global Report”, Salamanca, Spain.
 - Johnsen S. K. (2009). Best Practices for Identifying Gifted Students. Principal, May/June (marrë nga: https://www.naesp.org/resources/2/Principal/2009/M-J_p08.pdf).
 - Kaya, N. G., & Ataman, A. (2017). Effectiveness of teacher education program developed for teachers of gifted students. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 5(4), 1-30. DOI: <http://dx.doi.org/10.17478/JEGYS.2017.67> (marrë nga: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/486806>).
 - Kelemen G. (2012). Identification of highly gifted children. *Exedra*, n° 6.
 - LIGJ Nr. 69/2012 PËR SISTEMIN ARSIMOR PARAUNIVERSITAR NË REPUBLIKËN E SHQIPËRISË I ndryshuar me ligjin nr. 56/2015 dhe ligjin nr. 48/2018
 - Mathijssen A.C.S., Feltzer M.J.A., Hoogeveen L. (2018). Identifying highly gifted children by analyzing human figure drawings: A literature review and a theoretical framework. *Psychological Test and Assessment Modeling*, Volume 60, 493-515.
 - Office of Curriculum, Instruction & Student Support. (2007). Program Guide for Gifted and Talented. Department of Education. State of Hawaii.
 - Sweeney N.S. (2008): Gifted Children Have Special Needs, Too. Excelligence Learning Corporation (marrë nga: http://www.earlychildhoodnews.com/earlychildhood/article_view.aspx?ArticleID=248).
 - Wallace B., Sisk D.A., Senior J. (2019). *The SAGE Handbook of Gifted and Talented Education*. SAGE Publications Ltd. Los Angeles.
 - Walsh R.L. (2014). Catering for the Needs of Intellectually Gifted Children in Early Childhood: Development and Evaluation of Questioning Strategies to Elicit Higher Order Thinking. Macquarie University.
 - <http://etsn.eu/wp-content/uploads/2017/10/Charter-of-the-Right-of-gifted-and-talented-students-.pdf>
 - <http://www.nagc.org/theoretical-frameworks-giftedness>
 - <http://www.mod.gov.al/index.php/politikat-e-sigurise-2/dokumente-strategjike/1816-strategjia-kombetare-per-zhvillim-dhe-integrim-2015-2020>.
 - http://www.qbz.gov.al/botime/fletore_zyrtare/2016/PDF-2016/20-2016.pdf, f.2067
 - <https://oakcrestacademy.org/why-it-is-important-to-identify-gifted-children-early/>
 - <https://www.abc.net.au/news/2018-10-22/how-to-tell-if-you-have-a-gifted-child-explainer/10393244>
 - <https://www.davidsongifted.org/search-database/entry/a10878>
 - <https://www.dcu.ie/ctyi/why-identify.shtml>
 - <https://www.educationcorner.com/identifying-gifted-children.html>
 - <https://www.nagc.org/resources-publications/gifted-education-practices/identification>

VETËVLERËSIMI DHE STRESI NË PUNË TEK STAFI AKADEMIK

¹Lediana Xhakollari, Entela Xhakollari²

¹Universiteti i Shkodrës “Luigj Gurakuqi”, departamenti Psikologji – Punë Sociale, Drejtorja e Përgjithshme Detare²

ABSTRACT

Qëllimi i këtij studimi është të shyrtojë nivelin e përgjithshëm të vetëvlerësimit dhe të stresit në punë tek stafi akademik i Institucioneve të Arsimit të Lartë në Shqipëri (IAL) si dhe marrëdhënien mes këtyre dy variablave. Studimi përfshin 129 lektorë të cilët kanë plotësuar një pyetësor në internet gjatë muajit shtator 2019. Për të mbledhur të dhënat janë përdorur dy instrumente kryesore. I pari është shkalla e vetëvlerësimit e Rosenberg (1965) dhe instrumenti i dytë është shkalla e stresit në vendin e punës e zhvilluar nga Marlin Company, North Haven, Connecticut dhe The American Institute of Stress, Yonkers, New York (2001). Në përgjithësi, stafi akademik i IAL raportoi nivele të larta të vetëvlerësimit dhe nivele të ulëta të stresit në punë. Femrat në përgjithësi kanë një nivel më të lartë të vetëvlerësimit se sa meshkujt. Po ashtu, nga studimi u zbulua një marrëdhënie e rëndësishme statistikore negative mes vetëvlerësimit dhe stresit në vendin e punë.

Fjalët kyç: staf akademik, vetëvlerësim, stresi në punë.

Self-esteem and workplace stress of academic staff

ABSTRACT

The aim of this study is to investigate the overall level of self-esteem and stress at work among the academic staff of Higher Education Institutions (HEI) in Albania and the relationship between these two variables. The study involved 129 lecturers who completed a on line questionnaire during September 2019. Rosenberg's self-assessment scale (1965) and Work Place Stress Scale developed by Marlin Company, North

Haven, Connecticut and The American Institute of Stress, Yonkers, New York (2001) were used to collect the data. In general, academic staff of HEI reported high levels of self-esteem and slight levels of workplace stress. Women have a higher level of self-esteem than men. It is found a significant negative relationship between self-esteem and workplace stress.

Keywords: academic staff, self-esteem, workplace stress.

Hyrje

Gjatë viteve të fundit Institucionet e Arsimit të Lartë (IAL) në Shqipëri janë ballafaquar me një sërë kërkesash të reja dhe sfiduese. Legjislacioni ka ndryshuar disa herë dhe sistemi i Arsimit të Lartë në Shqipëri i është nënshtruar reformave të thella. Qëllimi i këtij studimi është të shqyrtojë dy fenomene psikologjike tek stafi akademik i IAL: vetëvlerësimin dhe stresin në punë.

Vetëvlerësimi reflekton vlerësimin e përgjithshëm emocional subjektiv mbi vlerën e vetes. Është një gjykim që dikush i bën vetes si dhe një qëndrim që individ ka përkundrejt vetes (Hewitt, 2009). Ai është një element vlerësues se si një person vlerëson, mbështet, miraton apo nuk aprovon veten e tij (Frost & McKelvie, 2005). Sipas Piskin (2004), vetëvlerësimi është të vlerësosh diferencën mes imazhit për veten dhe vetes ideale. Ne e kuptojmë nivelin e vetëvlerësimit të një individ duke parë ngjashmërinë mes asaj se si individ e percepton veten e tij dhe vetes që ky person do të donte të ishte. Vetëvlerësimi është një fjalë mjaft e përhapur. Mësuesit, prindërit, terapistët dhe shumë të tjerë bëjnë përpjekje të shumta në rritjen e vetëvlerësimit, pasi mbështeten në supozimin se vetëvlerësimi i lartë shkakton pasoja pozitive dhe përfitime (Baumeister et al., 2003) Individët me vetëvlerësim të lartë kanë perceptime pozitive për veten e tyre. Ata janë më të aftë të jenë emocionalisht dhe mendërisht më të shëndetshëm krahasuar me ata që kanë vetëvlerësim të ulët. Vlerësimi që i bën një individ vetes bazohet në perceptimet e tij individuale në lidhje me veten, por edhe opinioni që të tjerët kanë për këtë individ luan një rol të rëndësishëm (Malle, Horowitz, 1995). Individët me vetëvlerësim të lartë karakterizohen nga një kënaqësi e lartë me jetën e tyre, pavarësi dhe optimizëm. Në përgjithësi femrat e arrijnë vetëvlerësimin e tyre përmes tërheqjes fizike dhe bukurisë së trupave të tyre, ndërsa meshkujt e bëjnë këtë përmes autoritetit dhe pozicionit (Robins, Trzesniewski, Gosling, & Potter, 2002). Studiues të ndryshëm japin përkufizime të ndryshme të vetëvlerësimit. Pavarësisht mënyrave të ndryshme të përkufizimit vihet re se thelbi mbi konceptin e vetëvlerësimit mbetet i njëjtë për shumë studiues.

Sipas Biabangard (1995), vetëvlerësimi mund të përkufizohet si një vlerë që ka informacion brenda vetimagjnatës të një personi dhe formohet nga besimet e personit në lidhje me të gjitha atributet, aspektet dhe karakteristikat brenda tij. Osborne (1996), e përkufizoi vetëvlerësimin si një ndjenjë relativisht të qëndrueshme pozitive ose negative në lidhje me veten, e cila mund të bëhet më tepër ose më pak pozitive dhe negative, ndërkohë që individët ballafaqohen dhe interpretojnë sukseset dhe dështimet në jetët e tyre të përditshme. Vetëvlerësimi mund të përkufizohet si një formë e pranimit të vetes, vlerësimit personal dhe respektit subjektiv të dikujt për veten e tij (Morganett, 2005). Rosenberg (1965) e përkufizoi vetëvlerësimin si një qëndrim negativ dhe pozitiv që ka individi përkundrejt vetes së tij.

Në fjalorin e Shoqatës Psikologjike Amerikane stresi përkufizohet si përgjigjja fiziologjike ose psikologjike ndaj stresorëve të jashtëm ose të brendshëm. Stresi përfshin ndryshime që prekin pothuajse çdo sistem të trupit dhe që ndikojnë në mënyrën se si njerëzit ndihen dhe sillen. Për shembull, ai mund të manifestohet me djersitje, tharje të gojës, vështirësi në frymëmarrje, të folur të përshpejtuar etj. Stresi në punë përkufizohet si një përgjigje fiziologjike dhe psikologjike ndaj ngjarjeve ose kushteve në vendin e punës që ndikon në shëndet dhe mirëqenie. Ai ndikohet nga faktorë, të tillë si: autonomia dhe pavarësia, hapësira e vendimmarrjes, ngarkesa e punës, niveli i përgjegjësisë, siguria në punë, mjedisi fizik dhe siguria, natyra dhe ritmi i punës dhe marrëdhëniet me kolegët dhe drejtuesit (American Psychological Association, 2005). Stresi është një gjendje nxitjeje psikologjike dhe fiziologjike e zgjatur, që shpie në efekte negative tek gjendja e humorit, kapaciteti mendor, funksionimi i imunitetit dhe shëndeti fizik. Ndërsa stresi në punë është një gjendje e nxitur fizike dhe mendore e zgjatur që lind nga kërkesat e punës, të cilat mund të shpien në lodhje të zgjatur, humbje të motivimit, djegie emocionale, çrregullim të stresit dhe sindromën e përgjithshme të përshtatjes (Matsumoto, 2009). Është dokumentuar se nivelet e larta të stresit në punë, të cilat neglizhohen dhe nuk menaxhohen, ulin cilësinë, produktivitetin dhe kreativitetin e punës së punonjësve dhe po ashtu ndikojnë negativisht në shëndetin, mirëqenien dhe moralin e punonjësve (Gillespie et al., 2001). Mendohet, se në përgjithësi, universitetet janë mjedise pune me pak stres. Por në kontekstin shqiptar këto institucione kanë pësuar ndryshime të mëdha dhe vazhdojnë të jenë në proces ndryshimesh. Ndryshimet e shpeshta në legjislacion (Ligje, Udhëzime të Ministrisë, Vendime të Ministrisë, Vendime të Këshillit të Ministrave etj.), rritja e konkurrencës mes vetë IAL, proceset e akreditimit institucional dhe të programeve mësimore etj., ka gjasa që të shpien në

ndryshime jo gjithmonë të mirëpritura në mjedisin e punës për stafin akademik.

Metodologjia

Të dhënat për këtë studim janë mbledhur nga 129 pedagogë të Institucioneve të Arsimit të Lartë në Shqipëri, përmes një anketimi on line gjatë muajit shtator 2019. Qëllimi i studimit është të shqyrtojë marrëdhënien mes vetëvlerësimit dhe stresit në punë tek stafi akademik. Po ashtu studimi ka si objektive dhe të krahasojë nivelet e vetëvlerësimit dhe të stresit në punë mes punonjësve dhe të përcaktojë nëse gjinia, mosha, vitet e përvojës në punë etj., janë parashikuese apo jo të vetëvlerësimit dhe stresit në punë. Të dhënat për vetëvlerësimin janë mbledhur përmes shkallës së vetëvlerësimit të Rosenberg (1965). Ky është një instrument që përdoret gjerësisht për të vlerësuar vetëvlerësimin individual. Ka 10 çështje dhe përgjigjet janë sipas shkallës Likert me 4 alternativa. Pikët e larta në këtë shkallë tregojnë nivel të lartë të vetëvlerësimit. Cronbach alpha për shkallën e vetëvlerësimit të Rosenberg në këtë studim doli 0.75. Të dhënat për stresin në punë janë mbledhur përmes shkallës së stresit në punë Work Place Stress Scale (WAS) të zhvilluar nga Marlin Company, North Haven, Connecticut dhe The American Institute of Stress, Yonkers, New York (2001). Ky instrument përbëhet nga 8 çështje që përshkruajnë se sa shpesh individi ndjen një aspekt të caktuar të punës së tij. Përgjigjet janë sipas shkallës Likers me 5 alternativa. Pikët e larta tregojnë nivele të larta të stresit në punë. Pikët totale të respondentëve janë interpretuar kështu: Deri në 15 pikë – mungesë stresi; 16-20 pikë – stres i lehtë; 21-25 pikë – stres i moderuar; 26-30 pikë stres i rëndë; 31-40 pikë stres i rrezikshëm. Cronbach alpha për shkallën e stresit në punë në këtë studim doli 0.67. Të dhënat për këtë studim u analizuan duke përdorur Paketën Statistikore të Shkencave Sociale (SPSS) versioni 22.

Tabela 1. Profili demografik i pjesëmarrësve.

| Variabli | N=129 | % |
|------------------------------|-------|------|
| Gjinia | | |
| Mashkull | 90 | 69.8 |
| Femër | 39 | 30.2 |
| Statusi martesor | | |
| Beqar | 25 | 19.4 |
| Bashkëjetesë | 9 | 7 |
| I/e martuar | 91 | 70.5 |
| I/e divorcuar | 3 | 2.3 |
| I/e ve | 1 | 0.8 |
| Grada shkencore & | | |

| | | |
|---------------------|----|------|
| Titulli akademik | | |
| Master i shkencave | 35 | 27.1 |
| Doktor | 58 | 45 |
| Profesor i asociuar | 31 | 24 |
| Profesor | 5 | 3.9 |
| IAL | | |
| Privat | 44 | 33.3 |
| Publik | 86 | 66.7 |

Rezultatet

Mosha mesatare e pjesëmarrësve në këtë studim është rreth 40 vjeç (M=40.2, DS = 9.2, Min = 24, Max = 70). Në mesatare stafi akademik ka një përvojë pune prej 11.5 vitesh (M = 11.5, DS = 7.8, Min = 1, Max = 46). Mesatarja e moshës së femrave (M = 39.2, DS = 8.3, Min = 24, Max = 60) është e përafërt me atë të meshkujve (M = 42.5, DS = 10.7, Min = 25, Max = 70). Mesatarja e viteve të përvojës në punë për femrat (M = 11.1, DS = 7, Min = 1, Max = 30) është e përafërt me atë të meshkujve (M = 12.4, DS = 9.6, Min = 1, Max = 46). Sikundër edhe pritej ka një korrelacion pozitiv mes moshës së pedagogut dhe nivelit të gradës apo titullit akademik ($p = 000$, $r = 0.712$). Dhe po ashtu një marrëdhënie pozitive mes viteve të përvojës së pedagogut dhe nivelit të gradës apo titullit akademik ($p = 000$, $r = 0.743$). Vihet re se në përgjithësi stafi akademik në IAL publik zotëron grada shkencore dhe tituj akademik më të lartë se sa stafi akademik në IAL private. Konkretisht në institucionet private të arsimit të lartë 46.5% kanë gradën “Master i Shkencave”, 39.5% gradën “Doktor”, 11.6% titullin “Profesor i asociuar”, 2.3% titullin “Profesor”. Ndërsa në institucionet publike të arsimit të lartë 17.4% kanë gradën “Master i Shkencave”, 47.7% gradën “Doktor”, 30.2.6% titullin “Profesor i asociuar”, 4.7% titullin “Profesor”. Mosha mesatare e stafit akademik në IAL publike është disi më e madhe (M = 41.5, DS = 8.6, Min = 25, Max = 63), krahasuar me moshën mesatare të stafit akademik në IAL private (M = 37.6, DS = 9.9, Min = 24, Max = 70). Pedagogët në IAL publike kanë një mesatare prej 13 vitesh punë (M = 13.3, DS = 7.5, Min = 1, Max = 30), krahasuar me pedagogët e IAL private që kanë një mesatare prej 8 vitesh punë (M = 8, DS = 7.3, Min = 1, Max = 46).

Vetëvlerësimi i stafit akademik. Në përgjithësi stafi akademik përjeton nivel të lartë të vetëvlerësimit (M= 3.48; Min = 2.1; Max = 4). Nuk ka asnjë individ i cili të ketë nivel të ulët të vetëvlerësimit. Pjesa dërrmuese e stafit akademik (93%) raporton nivel të lartë të vetëvlerësimit dhe pjesa e mbetur (7%) raporton nivel të moderuar. Femrat kanë në

përgjithësi nivele të larta të vetëvlerësimit ($M = 3.52$; $Min = 2.1$; $Max = 4$), por po ashtu edhe meshkujt shfaqin nivele të larta të vetëvlerësimit ($M = 3.38$; $Min = 2.8$; $Max = 4$). Vihet re se femrat krahasuar me meshkujt, e kanë paksa më të lartë nivelin e përgjithshëm të vetëvlerësimit dhe dallimet mes tyre janë të rëndësishme nga ana statistikore ($p = 0.007$). Nuk ka një marrëdhënie të rëndësishme statistikore mes moshës së stafit akademik dhe nivelit të vetëvlerësimit ($p = 0.367$), por evidentohet një marrëdhënie pozitive e rëndësishme nga ana statistikore mes përvojës së punës dhe nivelit të përgjithshëm të vetëvlerësimit ($p = 0.016$, $r = 0.212$). Pedagogët me më tepër vite përvojë pune kanë prirje të kenë nivele më të larta të vetëvlerësimit. Pra me rritjen e përvojës në punë duket se rritet edhe niveli i përgjithshëm i vetëvlerësimit të stafit akademik. Në përgjithësi karriera akademike e pedagogëve lidhet me fitimin e gradave shkencore dhe titujve akademikë. Në këtë studim rezulton se nuk ka dallime të rëndësishme në nivelin e përgjithshëm të vetëvlerësimit mes grupeve të pedagogëve me grada shkencore apo tituj akademikë të ndryshëm ($p = 0.103$). Po ashtu nuk ka lidhje mes statusit martesor të pedagogëve dhe nivelit të përgjithshëm të vetëvlerësimit. Nëse pedagogu punon në IAL publik apo privat, kjo nuk ndikon në nivelin e përgjithshëm të vetëvlerësimit të tyre ($p = 0.255$).

Stresi në punë i stafit akademik. Në përgjithësi stafi akademik përjeton nivel të lehtë të stresit në punë ($M = 18.7$; $Min = 10$; $Max = 29$). Nuk ka asnjë individ i cili të ketë nivel të rrezikshëm të stresit në punë. Pjesa dërrmuese e stafit akademik (51.9%) raporton nivel të lehtë të stresit në punë dhe nivel të moderuar të stresit përjetojnë 24.8% e pedagogëve. 17.1% e pedagogëve konsiderohen si relativisht të qetë për sa i përket stresit në punë. Femrat kanë në përgjithësi nivele lehta të stresit ($M = 18.6$; $Min = 10$; $Max = 29$), por po ashtu edhe meshkujt shfaqin nivele të lehta të stresit ($M = 19$; $Min = 12$; $Max = 28$). Diferenca në nivelin e përgjithshëm të stresit në punë mes femrave dhe meshkujve është shumë e vogël dhe jo e rëndësishme nga ana statistikore ($p = 0.576$). Nuk ka një marrëdhënie të rëndësishme statistikore mes moshës së stafit akademik dhe nivelit të përgjithshëm të stresit në punë ($p = 0.462$). Po ashtu nuk ka marrëdhënie të rëndësishme nga ana statistikore mes përvojës së punës dhe nivelit të përgjithshëm të stresit në punë ($p = 0.315$). Në këtë studim rezulton se nuk ka dallime të rëndësishme në nivelin e përgjithshëm të stresit në punë mes grupeve të pedagogëve me grada shkencore apo tituj akademikë të ndryshëm ($p = 0.654$). Po ashtu nuk ka lidhje mes statusit martesor të pedagogëve dhe nivelit të përgjithshëm të stresit në punë. Nëse pedagogu punon në IAL publik apo privat, kjo nuk ndikon në nivelin e përgjithshëm të stresit të tyre në punë ($p = 0.527$). Në vlerësimin e stresit të përgjithshëm në punë bëjnë pjesë shumë dimensione apo elemente të punës. Nga analiza e përgjigjeve për secilën çështje të instrumentit matës të stresit në punë evidentohet se dy

nga çështjet që shkaktojnë disi stres në punën e pedagogëve lidhen me: 1) sasinë e madhe të punës në afate kohore (deadlines) jo të arsyeshme; 2) mungesën e mirënjohjes apo shpërblimeve të duhura për performancën e mirë në punë. Pra në punën e përditshme të stafit akademik vihet re se ka situata pune të cilat kërkojnë volum të lartë pune në një afat kohor shumë të shkurtër. Po ashtu në punën e përditshme të stafit akademik nuk evidentohet performanca e tyre e mirë në punë.

Vetëvlerësimi dhe stresi në punë. Nga analiza e të dhënave rezultoi se ka një marrëdhënie negative të rëndësishme statistikore mes nivelit të përgjithshëm të vetëvlerësimit të pedagogëve dhe nivelit të përgjithshëm të stresit të tyre në punë ($p = 0.000$, $r = -0.375$). Kjo marrëdhënie është e moderuar për nga fortësia. Kështu pedagogët që kanë nivele më të larta vetëvlerësimi, kanë tendencë që të përjetojnë nivele më të ulëta të stresit në punë. Duke qenë se nga studimi rezultoi se ka dallime të rëndësishme statistikore në nivelin e përgjithshëm të vetëvlerësimit mes femrave dhe meshkujve, u gjykua e rëndësishme që marrëdhënia mes nivelit të përgjithshëm të vetëvlerësimit dhe nivelit të përgjithshëm të stresit nëpunës të shqyrtohej sipas gjinisë së pedagogut. Rezultatet tregojnë se tek grupi i pedagogëve meshkuj nuk ka një marrëdhënie e rëndësishme nga ana statistikore mes nivelit të përgjithshëm të vetëvlerësimit dhe nivelit të përgjithshëm të stresit në punë. Ndërsa tek grupi i pedagogëve femra ekziston një marrëdhënie negative dhe e rëndësishme. Por ajo që tërheq vëmendjen është fortësia e lidhjes së këtyre variablave. Marrëdhënia mes nivelit të përgjithshëm të vetëvlerësimit dhe nivelit të përgjithshëm të stresit në punë tek pedagogët femra është relativisht e moderuar ($p = 0.000$, $r = -0.434$). Si përfundim mund të thuhet se pedagogët femra me vetëvlerësim më të lartë, kanë tendencë të përjetojnë nivele më të ulëta të stresit në punë. Ndërsa për pedagogët meshkuj përjetimi i stresit në punë nuk lidhet me nivelin e tyre të përgjithshëm të vetëvlerësimit. Marrëdhënia e moderuar negative mes vetëvlerësimit dhe stresit në punë konfirmohet si për pedagogët që punojnë në IAL publike ($p = 0.000$, $r = -0.439$) ashtu edhe tek pedagogët që punojnë në IAL private ($p = 0.015$, $r = -0.370$). Por vihet re se marrëdhënia mes dy variablave është disi më e fortë tek grupi i pedagogëve që punojnë në IAL publik, se sa ato private.

PËRFUNDIME

Rezultatet e këtij studimi tregojnë se në përgjithësi stafi akademik në Institucionet e Arsimit të lartë në Shqipëri ka një nivel të lartë të vetëvlerësimit. Ky nivel i lartë i vetëvlerësimit mund të lidhet me faktorë të ndryshëm të jashtëm dhe të brendshëm. Vihet re se femrat kanë dukshëm nivel më të lartë të vetëvlerësimit krahasuar me meshkujt. Nga studimi del se me rritjen e

eksperiencës në punë rritet edhe vetëvlerësimi i stafit akademik. Stafi akademik pjesëmarrës në këtë studim në përgjithësi përjeton nivel të lehtë të stresit në punë. Në përgjithësi pedagogët që kanë nivele më të larta vetëvlerësimi, kanë tendencë që të përjetojnë nivele më të ulëta të stresit në punë. Kjo vërtetohet për grupin e pedagogëve femra, por jo për grupin e pedagogëve meshkuj.

Organet drejtuese të IAL, duke nisur që nga rektorati, dekanatet dhe departamentet, duhet të jenë më të organizuar për të menaxhuar dhe koordinuar punën e stafit akademik. Ato duhet të punojnë mbi bazën e strategjive të mirëpërcaktuara dhe planeve afatgjata, afatmesme dhe afatshkurtra. Planifikimi i mirë i punës, i shtrirë siç duhet në kohë, do të sjellë një menaxhim më të mirë të punës dhe stafi akademik nuk do të ndihet nën presionin e kohës. Po ashtu strukturat drejtuese duhet të hartojnë dhe zbatojnë forma monitorimi dhe vlerësimi të performancës së stafit akademik dhe të planifikojnë forma të ndryshme të shpërblimit duke i motivuar kështu punonjësit me performancë më të lartë. Këto forma shpërblimi mund të lidhen me stimuj financiar, por jo vetëm. Mirënjohja për punën e mirë mund të jepet në forma nga më të ndryshme, dhe e rëndësishme është që ajo të përputhet me nevojat individuale të gjithsecilit punonjës.

BIBLIOGRAFIA:

1. Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles?. *Psychological science in the public interest*, 4(1), 1-44.
2. Biabangard, E. (1995). The Methods of Enhancement of Self-esteem in Children and Adolescents. *Tehran: The Council of Parents and Educators*.
3. Frost, J., & McKelvie, S. J. (2005). The relationship of self-esteem and body satisfaction to exercise activity for male and female elementary school, high school, and university students. *Athletic Insight*, 7(4), 36-49.
4. Gillespie, N. A., Walsh, M. H. W. A., Winefield, A. H., Dua, J., & Stough, C. (2001). Occupational stress in universities: Staff perceptions of the causes, consequences and moderators of stress. *Work & stress*, 15(1), 53-72.
5. Hewitt, J. P. (2009). *Oxford Handbook of Positive Psychology* (pp. 217-224). Oxford: Oxford University Press.
6. Malle, B. F., & Horowitz, L. M. (1995). The puzzle of negative self-views: An exploration using the schema concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(3), 470.
7. Matsumoto, D. E. (2009). *The Cambridge dictionary of psychology*. Cambridge University Press.
8. Morganett, S. R. (2005). Yaşam Becerileri [Life skills](S. Gürçay, A. Kaya, & M. Saçkes, Trans.). *Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık*.
9. Osborne, R. E. (1996). *Self: An eclectic approach*. Allyn & Bacon.
10. Pişkin, M. (2004). Özsaygıyı geliştirme eğitimi.[Self-esteem development training]. *Edt. Yıldız Kuzgun*.
11. Robins, R. W., Trzesniewski, K. H., Tracy, J. L., Gosling, S. D., & Potter, J. (2002). Global self-esteem across the life span. *Psychology and aging*, 17(3), 423.
12. Rosenberg, M., 1965. Society and the adolescent self-image. Princeton. New Jersey: Princeton University Press.
13. The Work Place Stress Scale (WAS), 2001 The Marlin Company, North Haven, Connecticut and The American Institute of Stress, Yonkers, New York
14. VandenBos, G. R., & American Psychological Association Staff. (2015). *APA concise dictionary of psychology*. American Psychological Association.

ANALIZIMI I FAKTORËVE QË NDIKOJNË NË SHFAQJEN E SIMPTOMAVE TË DEPRESIONIT POST-PARTUM

Romina Dedi

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

ABSTRAKT

Depresioni post-partum është një fenomen që i jepet një rëndësi e madhe në kulturat e huaja, por jo aq në vendin tonë. Duke pasur parasysh kryesisht pasojat afatshkurta si dhe afatgjata të tij, më lindi ideja që të realizoj një studim duke u fokusuar më së shumti në të kuptuarit e faktorëve që mund të ndikojnë në shfaqjen e tij. Pjesëmarrës në këtë studim ishin 17 femra të cilat u morën në Spitalin Rajonal të Shkodrës dhe u vlerësuan për simptoma të depresionit post-partum përmes *Edinburgh Postnatal Depression Scale (EPDS)* dhe më pas u vijua me realizmin e intervistave gjysmë të strukturuar. Për mbledhjen dhe analizën e të dhënave u përdor metoda fenomenologjike dhe u identifikuan katër tema kryesore: Mungesa e aktiviteteve sociale ose ndryshe “rutina”, Këshillim, Stabiliteti ekonomik, Perceptimi i suportit bashkëshortor.

Fjalët kyç: depression post-partum, mendime negative, rutinë, menaxhim kohe.

Analyzing the factors that contribute in the emergence of post-partum depression symptoms

ABSTRACT

Post-partum depression is a phenomenon that is given great importance in foreign cultures, but not so much in our country. Considering mainly its short-term as well as long-term consequences, I had the idea to conduct a study focusing mostly on understanding the factors that may affect its occurrence. Participants in this study were 17 women who were taken to Shkodra Regional Hospital and evaluated for symptoms of post-partum depression through the *Edinburgh Postnatal Depression Scale*

(EPDS) and then followed by conducting semi-structured interviews. Phenomenological methods were used for data collection and analysis and four main topics were identified: Lack of social activities or otherwise "routine", Counseling, Economic Stability, Perception of marital support.

Keywords: post-partum depression, negative thoughts, routine, time management.

Studimi aktual

Depresioni post-partum është një episod depresiv që prek gratë zakonisht nga java e dytë deri në javën e gjashtë pas lindjes së bebes. Karakterizohet nga një trishtim ekstrem, indiferentizëm ose gjendje ankthi, ndryshime në energji, gjumë dhe ushqyerje. Ka pasoja negative si për nënën ashtu edhe për fëmijën (APA Dictionary of Psychology). Kërkime të ndryshme japin statistika të ndryshme të shpeshtësisë së depresionit post-partum. Këto shifra variojnë mes 10% - 53% në studime të ndryshme. (Drago-Carabotta, Panagopoulos, Laganara, Maggino & Alessi, 1997; Hobfoll, Ritter, Lavin, Hulsizer, & Cameron, 1995; Kitamura, Shima, Sugawara, & Toda, 1996; Moraitou, 2002; Steiner M, Dunn E, Born L., 2003; Henshaw C, Foreman D, Cox J.,2004)).

Nisur nga shqyrtimi i studimeve të huaja kuptojmë se një ndër arsyt kryesore të shfaqjes së depresionit post-partum janë simptomat e depresionit gjatë shtatzënisë. Gjithashtu në mbështetje të kësaj, më parë kam realizuar edhe një studim në shërbimin obstetrik-gjinekologjik të Spitalit Rajonal të Shkodrës dhe simptomat e depresionit gjatë shtatzënisë kanë rezultuar si faktori kryesor në shfaqjen e depresionit post-partum.

Por ajo që më intereson ta bëj objekt të këtij studimi është kuptimi i atyre faktorëve, arsye apo mendime që kanë nënat gjatë shtatzënisë apo pas lindjes dhe që krijojnë mjedisin e përshtatshëm për të lindur simptomat e depresionit.

Njihen botërisht disa nga faktorët që ndikojnë në shfaqjen e këtij depresioni, ndër këto përmendim, ndryshimet hormonale që pëson gruaja, statusin e ulët ekonomik, suportin e varfër familjar dhe social, problemet shëndetësore gjatë shtatzënisë, ndryshimet emocionale dhe sociale, shtatzënisitë e paplanifikuara etj. Por dihet edhe fakti tjetër, që jo të gjitha femrat kanë simptoma të depresionit post-partum, megjithëse të gjitha pësojnë ndryshime hormonale, emocionale apo sociale. Gjithashtu jo të gjitha femrat me status të ulët ekonomik kanë simptoma të depresionit post-partum apo jo të gjitha femrat që kanë probleme shëndetësore gjatë

shtatzënësisë mund të kenë simptoma.

Prandaj lindi dhe nevoja për të kryer një studim cilësor dhe përmes intervistave gjysmë të strukturuar të arrij të evidentoj se cilat mund të jenë arsyet apo ato mendime që kanë gratë gjatë shtatzënësisë apo pas lindjes të cilat mund të ndikojnë në lindjen e simptomave të këtij depresioni.

Metodologjia

Ky është një studim cilësor. Metoda e kërkimit cilësor të jep mundësinë e eksplorimit dhe kuptimit të fenomeneve sociale duke analizuar me hollësi dhe në thellësi opinionet, eksperiencat dhe përjetimet e pjesëmarrësve. Prandaj duke rikujtuar qëllimin e këtij studimi, metoda cilësore i shërben më së miri.

Subjektet e studimit

Subjekte të këtij kampioni janë femra të cilat kanë simptoma të depresionit post-partum. Për arsye të kohës së realizimit të këtij studimi, kampioni është relativisht i vogël. Ky kampion është përzgjedhur gjatë periudhës 10 prill-10 qershor 2015. Gjatë kësaj periudhe 2- mujore të gjitha femrat që kanë lindur ditët teke (pra 21, 23, 25...) në shërbimin obstetrik-gjinekologjik janë vlerësuar përmes një instrumenti i cili mat depresionin post-partum “Edinburgh Postnatal Depression Scale” (EPDS), krijuar nga John Cox në vitin 1980, një konsulent psikiatër i Mbretërisë së Bashkuar dhe kolegët e tij Jeni Holden and Ruth Sagovsky, nëse kanë apo jo simptoma të depresionit post-partum. Ky vlerësim është bërë 2-3 javë pas lindjes, sepse depresioni pas lindjes mund të shfaqet deri në 3 javë pas lindjes, dhe jo domosdoshmërisht menjëherë pas lindjes. Pas vlerësimit janë përzgjedhur femrat të cilat kanë rezultuar me simptoma të depresionit post-partum dhe të gjitha janë futur në studim. Pavarësisht se përzgjedhja e kampionit është planifikuar e tillë, duhet të përmendim faktin se me disa prej tyre nuk kam arritur që të kontaktoj që në fazën e parë pra që në vlerësimin fillestar nëse kanë apo jo simptoma të depresionit post-partum (pasi nuk janë përgjigjur edhe pse kanë pranuar për të marrë pjesë në studim). Disa të tjera e kanë ndërprerë në fazën e dytë, pra në momentin që kanë rezultuar me simptoma të depresionit post-partum dhe kanë pasur për të bërë intervistimin. Prandaj kampioni është kufizuar dhe më shumë dhe nuk është me probabilitet. Numri total i femrave që kanë rezultuar me simptoma të depresionit post-partum dhe që i shkuan studimit deri në fund është 17. Më pas me këto subjekte është vijuar me intervistat gjysmë të strukturuar dhe bisedat klinike, me fokus kryesor eksplorimin e përjetimeve dhe eksperiencave të tyre gjatë periudhës së shtatzënësisë.

Teknikat matëseTë dhënat demografike.

Këto përfshijnë kategori, të tilla si: moshë, numri i lindjeve, statusi ekonomik, përbërja familjare, statusi intelektual.

Intervistat gjysmë të strukturuar.

Këto intervista përbëhen nga 14 pyetje të hapura dhe të mbyllura të cilat janë hartuar në përputhje me qëllimin e këtij studimi dhe drejt gjetjes së përgjigjeve të pyetjeve kërkimore të ngritura. Intervistat kanë zgjatur mesatarisht rreth 30-40 min dhe janë realizuar ballë për ballë.

Bisedat klinike.

Me disa nga subjektet e intervistuar ka lindur nevoja që të realizohet edhe një bisedë klinike për arsye se nga intervistat nuk janë kuptuar mirë disa çështje ose përgjigjja aktuale është kundërshtuar nga ndonjë shenjë e komunikimit joverbal. Prandaj ka qenë e nevojshme një bisedë klinike e fokusuar vetëm në disa çështje, në disa subjekte.

Analiza e të dhënave

Të dhënat e mbledhura nga të gjitha intervistat gjysmë të strukturuar kanë kaluar në procesin e kodimit. Përmes këtij procesi janë identifikuar temat kyçe që kanë dalluar nga çdo intervistë. Më pas temat e ngjashme janë grupuar dhe është vijuar më tej me gjetjen e nëntemave.

| TEMA | NËNTEMA | KONCEPTE |
|---|----------------------------|------------------------|
| MUNGESA E AKTIVITETEVE SOCIALE/ “RUTINA” | ARGËTIM | Shëtitje |
| | | Sport |
| | MARRËDHËNIE ME TË TJERË | Kohë me bashkëshortin |
| | | Kohë me miqtë |
| KËSHILLIM | KURS PRINDËRIMI | Shëndeti i fëmijës |
| | MENAXHIM KOHE | Veprimtari produktive |
| STABILITET EKONOMIK | PUNËSIM | I plotë |
| | | Part-time |
| | NDIHMË EKONOMIKE | Shërbim mjekësor falas |
| | | Shpërblime |
| | | |

| | | |
|---|-----------|--|
| PERCEPTIMI I SUPORTIT BASHKËSHORTOR | AFRIMITET | |
| | NDIHMESË | |

Tema 1: Mungesa e aktiviteteve sociale, “rutina”

Pothuajse të gjitha subjektet e kampionit e kanë vënë theksin tek monotonia e jetës së përditshme dhe tek fakti që çdo ditë e kalojnë rreth harkores fëmijë-punë shtëpie-gatim.

Nëntema 1: Mungesë e argëtimit, aktivitete të lidhura gjithnjë me punën.

Nga analiza e përgjigjeve shihet qartë se mendimet e shumicës së subjekteve sillen rreth faktit se gjithë ditën e kalojnë duke u marrë me fëmijën dhe shtëpinë. I mungojnë shumë koha e lirë dhe aktivitete argëtuese apo relaksuese, ndër to përmendin shumë shëtitjet apo frekuentimin e palestrës.

“Unë e filloj ditën t’u punu, e kaloj gjithë ditën t’u punu dhe përveç këtyre edhe para se me fjet e gjej vedin t’u mendu se ça kam me ba nesër. Mos të përmendim edhe gjumin e natës që e baj më 4-5 herë shkëputje”. [S4, 26 vjeçe]

Nëntema 2: Kohë shumë e kufizuar dhe me bashkëshortin, familjarët e tjerë apo miqtë.

Nga shumica e përgjigjeve u konstatua se një ndër mangësitë që ndjejnë nënat e reja lidhet me faktin se nuk kalojnë kohë aspak ose krejt pak me bashkëshortin, prindërit, motrat/vëllezërit apo miqtë. Këtë e bëjnë gjithnjë duke krahasuar kohën e tashme me atë të kaluar.

“Lene që s’kam kohë me ndej me burrin, por edhe kur rri vetëm grihem me të”. [S7, 29 vjeçe]

Tema 2: Këshillim

Një tjetër problematikë që rezulton nga përgjigjet e subjekteve lidhet me faktin se ato kanë shumë pikëpyetje në lidhje mënyrën se si po sillen ndaj fëmijës dhe nëse po kryejnë apo jo si duhet rolin e tyre si nënë. Kjo thellohet edhe më shumë nga fakti se marrin këshilla të shumta nga njerëz të ndryshëm që shpeshherë janë edhe kontradiktore me njëra-tjetrën.

Nëntema 1: Nevoja për një kurs paraprak prindërimi

Kështu mund të përkufizoj nëntemën e parë të kësaj teme, sepse u konstatua se subjektet kishin nevojë për të ditur dhe ishin të preokupuar në lidhje me faktin nëse fëmija i tyre po zhvillohet si duhet, po ushqehet si duhet, si duhet t’i flasin fëmijës, si duhet të sillen me të, pra shkurtimisht nëse ato po e kryejnë si duhet rolin e tyre si nënë.

“Njëni më thotë laje fëmijë përnatë, tjetri më thotë mos e laj, unë nuk di çka më ba për shembull”. [S1, 27 vjeçe]

Nëntema 2: Menaxhimi i kohës në mënyrë produktive

Më këtë nëntemë dua të them se preokupimi i subjekteve dhe mendimet negative lidhen edhe me faktin se ato kanë nevojë për të ditur nëse po e shfrytëzojnë kohën ashtu siç duhet në shërbim të fëmijës dhe të familjes. Pra a janë duke kryer veprimtari produktive apo jo. Vazhdimisht janë të preokupuara nëse janë të ngadalta, nëse ia plotësojnë të gjitha kushtet fëmijës, nëse lënë ndonjë gjë të rëndësishme pa kryer, apo nëse harxhojnë kohën me aktivitete joproduktive.

“Nanat tona kanë pas shumë ma shumë punë dhe i ka dal kohë edhe për vedi”. [S11, 26 vjeçe]

Tema 3: Stabiliteti ekonomik

Nga analiza e përgjigjeve të intervistave rezulton se ekziston shumë preokupim edhe në lidhje me situatën ekonomike të familjes. Është një periudhë kur shpenzimet janë shumë të larta dhe burimet financiare janë më të pakta.

Nëntema 1: Punësimi

Të gjithë subjektet e sjellin çështjen e ekonomisë. Për disa prej tyre është shqetësues fakti, se nuk mund ta përballojnë plotësimin e nevojave bazë të përditshme, ndërsa për të tjerë është fakti, se mund të përballojnë nevojat bazë, por nuk mundën që të shpenzojnë për vete dhe për shtëpinë ashtu si më përpara, pasi duhet të mendojnë për fëmijën dhe situatën ekonomike nuk ia plotëson të gjitha.

“Nji rrogë vetëm për fëmijë dhe nuk del, po të tjerat me çka me i mbulu?”. [S8, 22 vjeçe]

Nëntema 2: Mbështetje ekonomike

Gjithashtu sillet edhe shqetësimi që kanë subjektet në lidhje me pagesat që duhet të bëjnë për shërbime mjekësore dhe që janë të shumtë. Pavarësisht se shumë shërbime normalisht janë falas, ato ankohen se duhet të paguajnë gjithsesi dhe se mjekimi gjithashtu është i shtrenjtë.

“Nji problem sado i vogël me pas fëmija ose une, të ikun tan ato lek nëpër spitale”. [S3, 26 vjeçe]

Tema 4: Perceptimi i suportit bashkëshortor

Këtu vihet re nevoja shumë e madhe e subjekteve për të pasur një mbështetje nga bashkëshorti i tyre, kjo edhe në formën e afrimitetit, kohës së kaluar së bashku, por sidomos të ndihmesës përse i përket mbajtjes së fëmijës dhe punëve të tjera të shtëpisë. Kjo i mungon dhe i mundon të

gjitha subjektet në kampionin tonë. Duhet të theksojmë se bëhët fjalë për perceptimin e këtij suporti nga ana e femrës dhe jo për suportin real të bashkëshortit.

Nëntema 1: Mungesë e afritetit dhe shumica e kohës jashtë shtëpisë.

Subjektet vujanë nga fakti se bashkëshortët e tyre e kalojnë shumicën e kohës jashtë shtëpisë dhe nuk qëndrojnë afër gruas dhe fëmijës. Kjo qoftë duke bërë pyetje rreth tij, duke thënë fjalë të ngrohta, duke marrë pjesë në rritjen e fëmijës. Edhe kur janë në shtëpi merren me diçka tjetër, me hobi të tyre dhe jo duke i qëndruar afër atyre.

“Edhe kur vjen në shtëpi 5 minuta e ka atë lezetin me pa fëmijëm mandej nuk don me ja dit ma”. [S6. 31 vjeçe]

Nëntema 2: Mungesë e përkujdesjes ndaj fëmijës apo familjes.

Ajo që ndihet shumë dhe që shton mendimet e zymta dhe dëshpërimin e gruas lidhet me faktin se ndihma fizike mungon pothuajse tërësisht nga bashkëshorti.

“Mendoj se përderisa fëmija është i të dyve, të dy duhet me ndej pa gjumë natën, të dy me e mbajt gjatë ditës, të dy me e la dhe jo vetëm unë”. [S15, 23 vjeçe]

KONKLUZIONE

Siç e kemi shprehur edhe më sipër ky kërkim cilësor u realizua me qëllim që të kuptohet pse disa femra kanë simptoma të depresionit post-partum dhe disa të tjera jo, pavarësisht se të gjitha pësojnë ndryshime të theksuara hormonale gjatë shtatzënësisë, të gjithave u duhet të përshtaten me një rol krejtësisht të ri dhe ndryshim të jetës sociale dhe personale, pavarësisht se në të dyja rastet mund të kemi komplikacione gjatë shtatzënësisë apo lindje shumë të vështirë, shtatzënësi të paplanifikuar etj.

Nga rezultatet e këtij studimi arrijmë të kuptojmë se mendimet negative, pesimizmi, trishtimi, mbyllja në vetvete...etj., të gjitha këto simptoma të depresionit post-partum më së shumti vijnë si rezultat i faktit që: së pari, këto femra iu nënshtrohen një rutine të përditshme, e gjithë dita fillon dhe mbaron me përkujdesjen ndaj fëmijës dhe shtëpisë dhe i mungon çdo lloj aktiviteti tjetër. Së dyti, këtyre femrave, iu mungon informacioni ose kanë një mbivendosje informacionesh rreth mirërritjes së fëmijës dhe gjithmonë janë në ankth nëse po sillen ashtu siç duhet ndaj fëmijës së tyre dhe nëse po e menaxhojnë mirë kohën që kanë. Së treti, këto femra, vuajnë nga mungesa e një stabiliteti ekonomik dhe një pjesë të mendimeve të tyre iu zë edhe fakti se si do t'i përballojnë shpenzimet e përditshme dhe mungesat që kanë. Së fundi, këto femra, kanë edhe një perceptim të ulët të

mbështetjes bashkëshortore. Pra ato e perceptojnë sikur bashkëshorti i tyre nuk merr pjesë aspak as emocionalisht, as fizikisht në rritjen dhe përkujdesjen ndaj fëmijës dhe ndihen të vetme përballë këtij roli të ri. Ky është thjesht një perceptim nga ana e femrës e suportit të bashkëshortit dhe ndoshta nuk është në përputhje me suportin real që ai i ofron.

Në bazë të rezultateve të këtij studimi, ajo që do jetë objektiv i studimit tim të ardhshëm, do të lidhet me faktin, se nëse ne ofrojmë një paketë këshillimi psikologjik gjatë shtatzënisë, e cila prek elementet e mësipërme, *a do të mundim që të parandalojmë shfaqjen e depresionit post-partum?*

BIBLIOGRAFIA:

1. Dawn Zinga, Shauna Dae Phillips, Leslie Born, *Postpartum depression: we know the risks, can it be prevented*, Rev Bras Psiquiatr 2005.
2. Dr Jann Marshall, Kate Bethell, *Edinburgh Postnatal Depression Scale (EPDS)*, Department of Health, Government of Eastern Australia, 2006.
3. Jenifer M Holden, Ruth Sagovsky, John L Cox, *Counselling in a general practice setting: controlled study of health visitor intervention in treatment of postnatal depression*.
4. Laura J. Miller, Elizabeth M. LaRusso, *Preventing Postpartum Depression*.
5. Martha Moraitou, Michalis Galanakis, Anastasios Stalikas, Filia Joanne Garivaldis, *the relation of positive emotions to post partum depression*, Europe's Journal of Psychology.

NDIKIMI I ROLEVE GJINORE NË VETËVLERËSIM

¹Helga Dizdari, Theodhori Karaj²

¹University of Bern Bremgartenstrasse 145, Office C211, 3012 Bern, Switzerland,
²Universiteti i Tiranës, Fakulteti i Shkencave Sociale, departamenti i Psikologjisë
dhe Pedagogjisë²

ABSTRAKT

Ndërtimi i identitetit personal, pjesë e të cilit është edhe identiteti gjinor, zë një vend të rëndësishëm në jetën e individit. Studiuesit argumentojnë se identiteti gjinor zhvillohet si produkt i pritshmërive gjinore që kultura, shoqëria, familja dhe të tjerët projektojnë mbi individin. Fëmija që herët brendëson tiparet gjinore, si pasojë e përforcimeve dhe ndëshkimeve që merr nga ambienti përreth, duke i bërë këto tipare gjinore pjesë të identitetit të tij/saj, pavarësisht se në të shumtën e rasteve ato mbështeten në paragjykime apo stereotipe tipike gjinore të kulturës përkatëse (Fox & Stinnett, 1996). Bazuar në karakteristikat tradicionale të shoqërisë shqiptare, ku rolet gjinore janë të ndara qartazi dhe lejojnë pak fleksibilitet dhe mbi të gjitha ku rolet gjinore mashkullore perceptohen si më të rëndësishme apo domethënëse sesa rolet gjinore femërore, grupi i studimit shtroi pyetjen hipotezën se meshkujt, me tipare mbizotëruese gjinore mashkullore kanë vetëvlerësim më të lartë sesa femrat, bazuar vetëm në faktorin gjini/seks. Për t'iu përgjigjur pyetjes 480 pjesëmarrës u përfshinë në studim. Të dhënat treguan që ekziston një marrëdhënie pozitive ndërmjet roleve gjinore mashkullore dhe vetëvlerësimit të përgjithshëm të individit dhe një marrëdhënie negative ndërmjet roleve gjinore femërore dhe vetëvlerësimit. Rezultatet statistikore pohuan qartazi se vetëm bazuar në faktorët seks dhe gjini, meshkujt kanë vetëvlerësim më të lartë sesa femrat.

The influence of gender roles on self-esteem

ABSTRAKT

The development of the personal identity, of which gender identity is also part, occupies an important role in the life of the person. Researchers argue that gender identity develops as a product of gender expectations that

the individual. More specifically, the child, during early childhood, internalizes gender traits as a consequence of the reinforcements he/she receives from the surrounding environment, making these gender traits part of his/her global identity, yet in most cases such traits are based on prejudices or typical gender stereotypes of culture (Fox & Stinnett, 1996). Based on the traditional characteristics of the Albanian society, where gender roles are clearly segregated and don't allow lots of flexibility, and where male gender roles are perceived as more positive or significant than female gender roles, the study team hypothesized that men in the Albanian culture have higher self-esteem than women, based solely on the gender/sex factor. To answer the question, 480 participants were included in the study. The data showed that there was a significant positive relationship between male gender roles and general self-esteem of a personal and a negative significant relationship between female gender roles and global self-esteem. The statistical results clearly indicated that only based on sex and gender, males did have higher self-esteem than females.

Hyrje

Procesi i ndërtimit të identitetit personal mund të shihet si produkt i një vizioni që individët mbartin për veten e tyre si objekt i parë nga jashtë, por edhe si subjekt i parë nga brenda. Me fjalë të tjera, prezenca e të tjerëve dhe mënyrës sesi të tjerët e perceptojnë individin/Unin përben një element të rëndësishëm në ndërtimin e identitetit; ndaj dhe zhvillimi konjektiv dhe afektiv nuk ndodh në vakum, por është i influencuar nga forcat sociale që e rrethojnë.

Studiuesit argumentojnë se të dyja gjinitë kanë start të njëjtë në procesin e formësimit të identitetit, i cili mbështetet në strukturat bazë psikobiologjike, por që me kalimin e kohës ndryshon dhe merr trajta specifike në varësi të ndikimit të familjes, shoqërisë dhe kulturave përkatëse. Ky fenomen ndodh, sepse shoqëritë dhe kulturat në përgjithësi, kanë jo vetëm pritshmëri të ndryshme për gjinitë, por dhe frikëra dhe shpresa të ndryshme në lidhje me to. Në një farë mënyre, në bazë të këtyre pritshmërive, formësohet identiteti gjinor duke u bazuar në rolet gjinore që ofron familja dhe më tej shoqëria. Për pasojë djemtë orientohen dhe përforcohen drejt roleve gjinore mashkullore dhe vajzat drejt roleve gjinore femërore. Me pak fjalë, koncepti i gjinisë apo i identitetit gjinor zhvillohet duke brendësuar përfaqësime të mënyrës sesi të tjerët e shohin, perceptojnë dhe mbi të gjitha çfarë presin ato (të tjerët) nga individët, bazuar në gjininë e tyre.

Studiuesit shpesh i referohen konceptit të vetës pasqyrë, i cili nënkupton që një pjesë e mënyrës sesi individët e perceptojnë dhe e konceptojnë veten e tyre përputhet me perceptimet që të tjerët kanë për to (Stapleton et al., 2017). P.sh., mund të thuhet që një vajzë e vogël deklaron se është vajzë, sepse të tjerët e kanë thënë këtë gjë dhe mbi të gjitha, sepse ajo vëzhgon sesi të tjerët reagojnë ndaj sjelljeve të saja femërore apo mashkullore. Kjo teori qëndron sidomos kur të tjerët janë njerëz nga familja, kultura apo vetë gjinia e individit. Përgjatë këtij procesi brendësimesh të projekteve të jashtme, nuk duhet harruar që imazhi që të tjerët i japin individit mbi veten e tij/saj, mund të ketë dhe aspekte që nuk i përkasin fare atij/asaj, pra janë të të tjerëve, megjithatë individit (në këtë rast fëmija) i brendëson këto cilësi/karakteristika si të tijat/sajat. Kështu, influencat dhe gjykimet që të tjerët kanë mbi fëmijën/individin, ndikojnë aq shumë tek ai/ajo sa këto gjykime brendësohen dhe bëhen pjesë e vetëkonceptit dhe vetëvlerësimit. Për shembull, shpeshherë njerëzit etiketohen në mënyra të caktuara nga të tjerët, në terma të stereotipeve gjinore (vajzat janë më të përshtatshme për role që kërkojnë dhembshuri apo përkujdesje; apo djemtë janë më inteligjentë se vajzat dhe ndaj marrin pozicione drejtuese).

Në të shumtën e rasteve pritshmëritë gjinore që të tjerët kanë mbi individin, brendësohen nga fëmija duke i bërë të tijat apo të sajat, pavarësisht se këto pritshmëri mbështeten në paragjykime apo stereotipe gjinore (Fox & Stinnett, 1996). Për shembull, në qoftë se mësuesit mendojnë se djemtë janë më të aftë sesa vajzat në shkencat ekzakte, mësuesit mund të kenë pritshmëri më të larta ndaj djemve sesa vajzave. Kjo sjell atë që quhet procesi i përmbushjes së profecisë vetjake, nga ku si vetëkoncepti ashtu dhe sjellja fillon të ndryshojë bazuar në këto pritshmëri. Zakonisht, kur fëmijët etiketohen në këtë mënyrë që herët, këto etiketime mund të dëmtojnë shkallën e vetëvlerësimit të tyre (Taylor, Hume, & Welsh, 2010).

Efekti që kanë etiketimet në vetëvlerësimin e fëmijës apo individit varet në një shkallë të gjerë nga natyra e etiketimeve. Kështu në shoqëritë tradicionale, siç është dhe rasti i shoqërisë shqiptare, rolet gjinore janë të ndara qartazi dhe në të shumtën e rasteve etiketimet apo atributet që rrjedhin nga rolet apo stereotipet gjinore mashkullore shoqërohen me ngarkesa pozitive në krahasim me etiketimet apo atributet që rrjedhin nga rolet gjinore femërore (p.sh., një vajzë e vogël që shfaq tipare gjinore të lidhura me stereotipet gjinore mashkullore, si: autonomia, të luajturit futboll, lidhshuri e kështu me radhë, etikohet shpesh si djalë/konotacion pozitiv; por në të kundërt, një djalë i vogël që shfaq tipare gjinore të lidhura

me stereotipet gjinore femërore si p.sh., të luajturit me kukulla apo të ndihmuarit e nënës në gatim apo punët e shtëpisë mund të perceptohet si i dobët, çun mamaje apo djalë-vajzë etj., /konatacion negativ).

Bazuar nga sa më sipër, mund të konkludojmë se rolet gjinore luajnë një rol të rëndësishëm në vetëvlerësimin e individit. Megjithatë, në dijeninë tonë nuk ka studime në kontekstin shqiptar për ta konfirmuar këtë gjë. Ndaj grupi i studimit shtroi hipotezat e mëposhtme: i) bazuar në karakteristikat tradicionale të shoqërisë shqiptare, ku rolet gjinore janë të ndara qartazi dhe lejojnë pak fleksibilitet, meshkujt kanë vetëvlerësim më të lartë sesa femrat, bazuar vetëm në faktorin gjini/seks dhe ii) tiparet mbizotëruese gjinore mashkullore parashikojnë dhe kanë efekt pozitiv mbi vetëvlerësimin tërësor të individit, në krahasim me tiparet mbizotëruese femërore të cilat kanë efekt negativ mbi vetëvlerësimin tërësor të individit. Për t'iu përgjigjur pyetjeve studimore, grupi i studimit, vendosi që popullata e studimit të ishin meshkuj dhe femra që plotësonin dy kushte kryesore: 1) të ishin mbi moshën 18 vjeç dhe 2) të ishin banues në territorin shqiptar. Kampionimi i popullatës ishte propabilitar, i përzgjedhur nga qytetet më të mëdha të Shqipërisë, si: Tirana, Shkodra, Durrësi, Vlora, Lezha etj. Në total u përfshinë 480 pjesëmarrës, nga ku 154 meshkuj të moshës mesatare 34.5 ($SD = 16.5$) dhe 326 femra të moshës mesatare 32.3 ($SD = 14.2$).

Instrumentet e kërkimit

Në këtë studim u përdor metoda anketë e ndarë në 3 seksione kryesore. Pjesa e parë përfshiu informacione në lidhje me të dhënat demografike, pjesa e dytë përfshiu informacione në lidhje me identifikimin me rolet gjinore tradicionale mashkullore - femërore, ndërsa pjesa e tretë përfshiu informacione në lidhje me nivelin e vetëvlerësimit të individit. Më konkretisht:

Pjesa e parë e pyetësorit përmbante të dhëna përshkruese, ku individët duhej të tregonin seksin, moshën, vendbanimin, nivelin e edukimit, statusin civil etj.

Pjesa e dytë e pyetësorit përmbante *Versionin e Shkurtuar të Inventarit të Roleve Gjinore nga Bem* (The Bem Sex Role Inventory; BSRI-12 items; Bem, 1974; Carver et al., 2013), i përbërë nga 12 pohime. Ky pyetësor mat identifikimin e individit me tiparet përfaqësuese të roleve gjinore tradicionale bazuar në pikëzimin që individi i jep vetes së tij/saj në lidhje me dy kategori kryesore: karakteristikat instrumentale (mashkullore) dhe ato emocionale/ekspresive (femërore). Përgjigjet për çdo pohim variojnë nga 1 (*aspak karakteristikë e imja*) tek 7 (*totalisht karakteristikë e imja*). Në varësi të pikëzimit, Bem sugjeron se individët të cilët renditen lart në tiparet instrumentale dhe poshtë në tiparet

ekspresive, shfaqin identifikim me tiparet mashkullore, ndërsa individët të cilët renditen lart në tiparet ekspresive dhe poshtë në tiparet instrumentale shfaqin identifikim me tiparet femërore. Nga sa më sipër, në varësi të pikëzimit, Bem sugjeron ndarjen e individëve në 2 kategori kryesore: ato me tipare mbizotëruese instrumentale/mashkullore dhe ato me tipare mbizotëruese ekspresive/femërore, ku sa më i lartë të jetë pikëzimi, aq më i lartë është identifikimi i individit me rolet gjinore përkatëse. Pyetësi në shqip tregoi nivel të mirë besueshmërie matëse në lidhje me dy dimensionet e tipareve mbizotëruese gjinore mashkullore ($\alpha = .77$) dhe femërore ($\alpha = .74$).

Pjesa e tretë e pyetësit përmbante pyetje në lidhje me vetëvlerësimin e individit, i cili u mat përmes dy instrumentëve të mëposhtëm:

Shkalla e vetëvlerësimit të Rosenbergut (Rosenberg's Self-Esteem Scale, 1965). Ky instrument përmban 10 pohime të cilat masin nivelin e vetëvlerësimit global/të përgjithshëm të individit duke përfshirë këtu si gjendjet dhe perceptimet pozitive ashtu dhe ato negative. Ky instrument besohet të jetë uni-dimensionale, nga ku respondentët duhet të tregojnë shkallën e dakordësisë së tyre në lidhje me pohimet nga 1 (*shumë dakord*) tek 4 (*aspak dakord*). Instrumenti përmban pohime të tipit 'Në përgjithësi jam i kënaqur me veten time' etj. Sa më i lartë të jetë rezultati përfundimtar, aq më i lartë besohet të jetë niveli i vetëvlerësimit të përgjithshëm të individit. Niveli i besueshmërisë matëse të pyetësit rezultoi i mirë ($\alpha = .73$).

Pyetja e vetëvlerësimit Global (Singel Item Self-Esteem Scale (SISE), Robins et al., 2001), mat nivelin e vetëvlerësimit të përgjithshëm të individit nga 1 deri në 10, 1 përfaqëson nivelin më të ulët të vetëvlerësimit që respondentët i japin vetes së tyre, ndërsa 10 përfaqëson nivelin më të lartë. Autorët e kësaj shkalle sugjerojnë përdorimin e saj, sepse: 1.) është e thjeshtë dhe e skematizuar, 2.) ka përmbajtje uni-dimensionale dhe 3.) reflekton eksperiencat subjektive të individit. Edhe pse në studimin aktual, nuk mund të matej niveli i besueshmërisë së këtij konstrukti, si pasojë e limitimit të analizave të besueshmërisë me 1 pohim, autorët në version origjinal pohojnë besueshmëri të lartë të kësaj shkalle për matjen e vetëvlerësimit bazuar në metodën Heise të test-ritest në 3 pika të ndryshme kohore ($\alpha = .75$).

Rezultate

Në total, përgjatë këtij studimi, u analizuan marrëdhëniet ndërmjet variablave të mëposhtme: 1) seksi (mashkull - femër), 2) rolet gjinore (tipare mashkullore - tipare femërore) 3.) vetëvlerësimi 10-pohimësh i Rosenbergut dhe 4) vetëvlerësimi 1-pohimësh.

Për t'iu përgjigjur pyetjeve kërkimore 1 dhe 2, zhvilluam analizat e mëposhtme statistikore:

Së pari, për të krahasuar ndryshimet ndërmjet seksit mashkull dhe femër në raport me rezultatet/pikëzimet e përfaqësueshmërisë në tiparet mashkullore dhe femërore dhe në vetëvlerësim, u përdor metoda statistikore T-test për grupe të pavarura (referoju Tabeles 1). *Së dyti*, për të investiguar marrëdhëniet korrelacionale ndërmjet tipareve përfaqësuese mashkullore dhe femërore dhe

vetëvlerësimin, u përdor testi korrelacional Pearson (referoju Tabelës 2). Së fundmi, për të analizuar nëse tiparet përfaqësuese gjinore kishin ndonjë efekt dhe mund të parashikonin vetëvlerësimin e individit, u përdor metoda statistikore e analizës multiregionale (referoju Tabeles 3).

Tabela 1.

Të dhëna përshkruese bazuar në seks dhe rezultatet e T-test në lidhje me vetëvlerësimin 1 dhe 10 pohimesh dhe tiparet gjinore mashkullore dhe femërore.

| | Seksi Mashkull | | Seksi Femër | | 95% KI për ndryshimet mes Mesatare | t | df | p |
|---------------------------|----------------|------|-------------|------|------------------------------------|--------|----|-----|
| | M | SD | M | SD | | | | |
| Vetëvlerësimi 10-pohimesh | 2.91 | 0.39 | 2.81 | 0.71 | [.020 .168] | 2.517 | 46 | .01 |
| Vetëvlerësimi 1-pohimesh | 8.01 | 1.39 | 7.83 | 1.48 | [-.463 .001] | 1.259 | 46 | .20 |
| Tiparet mashkullore | 5.02 | 1.20 | 4.54 | 1.17 | [.247 .702] | 4.106 | 47 | .00 |
| Tiparet femërore | 3.99 | 1.32 | 5.09 | 1.15 | [-1.32 -.86] | -9.210 | 47 | .00 |

Tabela 2.

Përmbledhje e rezultateve korrelacionale ndërmjet tipareve gjinore dhe vetëvlerësimin.

| Variablat e Studimit | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|--------|---------|--------|---|
| 1. Tipare mbizotëruese mashkullore | - | | | |
| 2. Tipare mbizotëruese femërore | .037 | - | | |
| 3. Vetëvlerësimi 10-pohimesh (Rosenberg) | .346** | -.138** | - | |
| 4. Vetëvlerësimi 1-pohimesh | .302** | -.108* | .347** | - |

* $p < .05$, ** $p < .001$

Tabela 3.

Përmbledhje e rezultateve të regresionit mbi efektin e tipareve gjinore në parashikimin e vetëvlerësimin.

| Variabla | Vetëvlerësimi 10-pohimesh | | | Vetëvlerësimi 1-pohimesh | | |
|----------------------|---------------------------|------|---------|--------------------------|------|---------|
| | B | SE B | β | B | SE B | β |
| Tipare Mashkullore | .11 | 0.14 | .35** | .37 | 0.54 | .30** |
| Tipare femërore | -.04 | 0.13 | -.15** | -.13 | 0.49 | -.12** |
| R^2 | .139 | | | .101 | | |
| F kur ndryshon R^2 | 38.13** | | | 26.78** | | |

* $p < .05$, ** $p < .001$

Interpretimi i rezultateve

Nga analiza statistikore T-test për grupe të pavarura (shiko Tabelën 1), në raport me tiparet gjinore, ashtu siç pritej, vihen re ndryshime

statistikisht domethënëse mes seksit mashkull dhe seksit femër në raport me tiparet mbizotëruese instrumentale mashkullore dhe ato ekspresive femërore; nga ku tek seksi mashkull mbizotërojnë tiparet instrumentale mashkullore ($M = 5.02$) në raport me seksin femër ($M = 4.54$); ndërsa, tek seksi femër mbizotërojnë tiparet ekspresive femërore ($M = 5.09$) në raport me seksin mashkull ($M = 3.99$). Në lidhje me vetëvlerësimin global (10-pohimësh, shkalla Rosebergut), vihet re një ndryshim domethënës mes meshkujve dhe femrave ($p < .05$), nga ku seksi mashkull shënon vetëvlerësim më të lartë ($M = 2.91$) sesa seksi femër ($M = 2.81$). Nuk vihen re, ndryshime statistikisht domethënëse ndërmjet sekseve në raport me vetëvlerësimin 1-pohimësh.

Analiza korrelacionale ndërmjet variablave të studimit (shiko Tabelën 2), tregoi se nga njëra anë ekziston një korrelacion i fortë pozitiv ndërmjet tipareve instrumentale mashkullore dhe vetëvlerësimit-10 pohimësh të Rosenbergut ($r = .346^{**}$) dhe vetëvlerësimit 1-pohimësh ($r = .302^{**}$); nga ana tjetër ekziston një korrelacion negativ, statistikisht domethënës, ndërmjet tipareve ekspresive femërore dhe vetëvlerësimit-10 pohimësh të Rosenbergut ($r = -.138^{**}$) dhe vetëvlerësimit 1-pohimësh ($r = -.108^{**}$). Pavarësisht se nuk ishte objekt i studimit tonë, u vu re një korrelacion statistikisht domethënës pozitiv ndërmjet shkallës së vetëvlerësimit 10-pohimësh të Rosenbergut dhe shkallës së vetëvlerësimit 1-pohimësh ($r = .347^{**}$), duke konfirmuar faktin që të dyja shkallët masin në mënyre uni-direksionale të njëjtën gjë.

Së fundmi, analiza multiregresionale mbi efektet e roleve/tipareve gjinore mbi vetëvlerësimin e individit (shiko Tabelën 3), sërish tregoi që tiparet mashkullore kanë një efekt pozitiv mbi vetëvlerësimin e përgjithshëm të individit, në krahasim me tiparet femërore. Më konkretisht, të dhënat treguan që tiparet mashkullore parashikuan pozitivisht si vetëvlerësimin 10-pohimësh të Rosenbergut ($\beta = .35^{**}$) edhe atë 1-pohimësh ($\beta = .30^{**}$). Nga tjetër u evidentua që prezenca e tipareve femërore parashikonte dhe kishte efekt negativ si mbi vetëvlerësimin 10-pohimësh ($\beta = -.15^{**}$) edhe në vetëvlerësimin 1-pohimësh ($\beta = -.12^{**}$).

Nga sa më sipër shihet qartë një marrëdhënie pozitive korrelacionale dhe shkakësore ndërmjet roleve gjinore mashkullore dhe vetëvlerësimit të lartë, në raport me rolet e gjinisë femërore ku marrëdhëniet korrelacionale dhe shkakësore rezultuan të jenë negative.

DISKUTIM DHE KONKLUZIONE

Studimi ynë tregoi që ekziston një marrëdhënie pozitive ndërmjet roleve gjinore mashkullore dhe vetëvlerësimit dhe një marrëdhënie negative ndërmjet roleve gjinore femërore dhe vetëvlerësimit. Të dhënat

treguan se bazuar vetëm në faktorët seks dhe gjini, meshkujt kanë vetëvlerësim më të lartë sesa femrat, në kulturën shqiptare. Më konkretisht, studimi ynë tregoi që tiparet gjinore tek individit shpjegojnë diku rreth 13.9% ($R^2 = .139$) të variabilitetit në vetëvlerësimin e përgjithshëm të individit. Fakti që gjinia mashkullore në Shqipëri rezulton me vetëvlerësim më të lartë sesa gjinia femërore, mund t'i atribuohet karakteristikave të identitetit që janë produkt i tipareve që rrjedhin nga rolet tradicionale të gjinisë mashkullore dhe që perceptohen kulturalisht si më pozitive në krahasim me tiparet tradicionale gjinore femërore. Për atë kohë sa vetëvlerësimi është reflektim i perceptimit nga jashtë të vetes në lidhje me aftësitë dhe cilësitë e Unit/vetes, kultura, të tjerët, rolet gjinore luajnë një rol thelbësor në formësimin e identitetit gjinor të individit, por edhe të vetëvlerësimit të tij/saj (McMullin & Cairney, 2004). Ndaj, që brezi i ri, pavarësisht gjinisë, të formojë një vetëvlerësim të shëndetshëm bazuar në aftësi dhe cilësi reale dhe jo stereotipe gjinore, duhet që shoqëria shqiptare, familjet dhe shkollat të punojnë më tepër në eliminimin e stereotipeve/paragjykimeve gjinore të ngurta dhe në fuqizimin më tepër të vajzave të vogla. Thënë kjo, ky studim, përfaqëson vetëm një hap të parë në hulumtimin e ndikimit të roleve dhe stereotipeve gjinore në vetëvlerësimin e individit. Studime të tjera që hulumtojnë këtë çështje në nivel popullate më të gjerë, por edhe krahasimore me kultura të tjera, janë të rekomanduara nga grupi i studimit.

BIBLOGRAFI:

- Bem, S. L. (1974) The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42, 155-162.
- Carver, L. F., Vafaei, A., Guerra, R., Freire, A., & Phillips, S. P. (2013). Gender differences: examination of the 12-item bem sex role inventory (BSRI-12) in an older Brazilian population. *PLoS one*, 8(10), e76356. doi:10.1371/journal.pone.0076356
- Fox, J. D., & Stinnett, T. A. (1996). The effects of labeling bias on prognostic outlook for children as a function of diagnostic label and profession. *Psychology in the Schools*, 33, 143-152.
- McMullin, Julie & Cairney, John. (2004). Self-Esteem and the Intersection of Age, Class, and Gender. *Journal of Aging Studies*. 18. 75-90.
- Robins, R. W., Hendin, H. M., & Trzesniewski, K. H. (2001). Measuring Global Self-Esteem: Construct Validation of a Single-Item Measure and the Rosenberg Self-Esteem Scale. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 151-161.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Stapleton, P., Crighton, G. J., Carter, B., & Pidgeon, A. (2017). Self-esteem and body image in females: The mediating role of self-compassion and appearance contingent self-worth. *The Humanistic Psychologist*, 45(3), 238-257.
- Taylor, L. M., Hume, I. R., & Welsh, N. (2010). Labelling and self-esteem: the impact of using specific vs. generic labels. *Educational Psychology*, 30, 191-202.

STRESI PRINDËROR DHE STRATEGJITË E PËRBALLIMIT NË FAMILJET ME NJË FËMIJË ME AUTIZËM

Megi Shllaku

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

ABSTRAKT

Të biesh në kontakt me një fëmijë autik nuk përbën një përvojë të zakonshme, ndërveprim ky që zgjon ndjenja sharmi dhe habie. Sidoqoftë, kontakti i vazhdueshëm me fëmijë me autizëm mund të bëhet një sfidë e vërtetë për ruajtjen e ekuilibrit të familjes, dhe veçanërisht të prindërve, të cilët janë burimi kryesor i kujdesit për fëmijën. Qëllimi i këtij artikulli është të paraqesë një përmbledhje të kontributeve teorike dhe studimeve eksperimentale në lidhje me stresin prindëror në familjet me fëmijë autikë. Disa studime dokumentojnë se tensionet fizike dhe emocionale të përjetuara në këto familje janë më të mëdha se nivelet e stresit që përjetohej zakonisht nga prindërit (Binda, Giuliani dhe Salvetti, 2000; Ricci dhe Hodapp, 2003) dhe gjithashtu në krahasim me familjet me fëmijë me çrregullime të tjera të zhvillimit (Schieve, Blumberg, Rice, Visser, Boyle, 2007). Në këtë artikull do të përqendrohemi në analizën e faktorëve që kontribuojnë në stresin prindëror dhe mënyrën në të cilën familja i përgjigjet sfidave të autizmit. Ne do të përshkruajmë disa hulumtime mbi stresin prindëror dhe do të nxjerrim në pah studime mbi ndryshimet midis nënave dhe baballarëve të fëmijëve me autizëm dhe do të analizojmë disa strategji përballimi në ngjarjet kritike familjare në familjet me fëmijë autikë.

Fjalët kyçe: stresi prindëror, studime eksperimentale, strategji përballimi.

Review of Parental stress and coping strategies in families with an autistic child

ABSTRACT

Getting in touch with an autistic child is certainly not an ordinary experience, which evokes feelings of charm and amazement. However, the

continuous contact with a child with autism can become a real challenge for the maintenance of the balance of the family, and especially of the parents, who are the main source of care for the child. The purpose of this article is to present a review of theoretical contributions and experimental studies concerning parental stress in families with an autistic child. Several studies document that the physical and emotional tensions experienced in these families are greater than the stress levels typically experienced by parents (Binda, Giuliani and Salvetti, 2000; Ricci and Hodapp, 2003) and also in comparison to families with children with other developmental disorders (Schieve, Blumberg, Rice, Visser, Boyle, 2007). In this article we will focus on the analysis of the factors that contribute to parental stress and the way in which the family responds to the challenges of autism. We will describe some research on parental stress and highlight studies on the differences between mothers and fathers of children with autism and analyze some coping strategies in critical family events in families with an autistic child.

Key words: parental stress, experimental studies, coping strategies.

Përvoja e kontaktit të vazhdueshëm me një fëmijë autik është sa interesante, aq edhe sfiduese, një sfidë që vë në provë ekuilibrin e familjes, duke u kërkuar prindërve të përpunojnë stresin fillestar të zbulimit të Çrregullimit të Spektrit Autik tek fëmija i tyre dhe të riorganizojnë energjitë dhe strategjitë e tyre për të përballuar sfidat e përditshme. Qëllimi i këtij punimi është të ofrojë një panoramë të përgjithshme të studimeve eksperimentale (review) në lidhje me stresin prindëror në familjet me një fëmijë me autizëm, duke eksploruar në bazë të studimeve eksperimentale dhe hulumtimeve teorike, faktorët që ndikojnë në stresin prindëror si dhe të analizojë strategjitë e përballimit të stresit prindëror përmes shembujve nga praktika klinike.

Faktorët ndikues në stresin prindëror

Në thelb të stresit prindëror, disa autorë kanë treguar, se midis ngjarjeve të ndryshme kritike që ndikojnë në kushtet e jetesës dhe vështirësinë e individëve, ato të karakterizuara nga intensiteti, kohëzgjatja dhe paparashikueshmëria priren të perceptohen si më stresuese (Wolf et al., 1989). Prindërit e fëmijëve autikë investojnë shumë energji me kalimin e kohës, si në aspektin e kujdesit ashtu edhe të veprimtarive edukative. Ata gjithashtu duhet të menaxhojnë çorientimin përballë simptomave të autizmit dhe të zhgënjimit nëse disa objektiva të rritjes nuk arrihen brenda

kornizës kohore të përcaktuar në programin "special". Studimet tregojnë, gjithashtu, se stresi prindëror, i matur në një distancë prej dy vjetësh, ka tendencë të rritet, pasi problemet e sjelljes intensifikohen dhe për anëtarët e familjes bëhet më e ndërlikuar që të parandalojnë shfaqjen e tyre ose të reagojnë me ekuilibër ndaj manifestimeve të tyre (Lecavalier, Leone e Wiltz, 2006).

Studimet mbi stresin e prindërve në familjet me një fëmijë autik tregojnë se ekziston një nivel më i lartë i stresit në familjet me një fëmijë autik në krahasim me familjet me fëmijë me zhvillim tipik dhe gjithashtu në raport me familjet me fëmijë me aftësi ndryshe të llojeve të tjera. (Baker-Ericzen et al. 2005; Dumas et al. 1991) Fakti që ekziston një ndryshim në nivelin e stresit jo vetëm midis familjeve me fëmijë neurotipikë dhe atyre me një fëmijë autik, por sidomos midis familjeve me një fëmijë autik dhe atyre me një fëmijë me aftësi ndryshe të një forme tjetër, ka bërë që studiuesit të studiojnë variablat që mund të përcaktojnë karakteristikat e sindromave me nivele të ndryshme ashpërsie dhe ato në të cilat vështirësitë familjare janë më të mëdha për t'u përballuar.

Shumë studime empirike kanë marrë si referencë modelin ABCX të stresit (Minen, 1988) i cili koncepton faktorin e stresit (X) si rezultat (outcome) i disa faktorëve me ndikim: karakteristikat e fëmijës me aftësi të kufizuara (A), përfshirë ashpërsinë e kuadrit klinik dhe çrregullimeve bashkekzistuese; burimet familjare (B), të tilla si statusi socioekonomik ose rrjeti i mbështetjes sociale, faktorë që mund të ndërmjetësojnë ndikimin e sëmundjes (për shembull, ndihmën e një asistenti në shtëpi) ose ta përkeqësojnë atë (për shembull, izolimi nga komuniteti); njohjet e prindit (C), siç janë sistemet e besimit dhe strategjitë e përballimit me të cilat përvoja e sëmundjes perceptohet dhe përballlet në mënyra që krijojnë mundësi për rrugë të ndryshme të përshtatjes me problemin.

Në krahasim me çrregullimet e tjera të zhvillimit, shumica e fëmijëve autikë paraqesin defiqite në fushën e komunikimit, megjithëse me shkallë të ndryshme vështirësish, nga mungesa e gjesteve dhe formave shprehëse në një gjuhë përsëritëse dhe pa kuptim (Howlin et al, 2003). Këto defiqite kufizojnë mundësinë e pjesëmarrjes në shkëmbime sociale, duke filluar nga ndërveprimet e para në familje dhe krijimin e shqetësimit sidomos te prindërit kur, për shembull, ata nuk e kuptojnë pse fëmija ka kontakt të dobët me sy, ju duket i zhytur në aktivitete vetmitare ose nuk përgjigjet nëse i thërret në emër.

Një faktor tjetër shumë i rëndësishëm, sipas modelit ABCX, është ai i burimeve, si në aspektin ekonomik ashtu edhe në aspektin e mbështetjes së rrjetit familjar, profesional dhe shoqëror. Prania e një asistenti në shtëpi

dhe një rrjeti mbështetës kryen funksionin e zvogëlimit të stresit prindëror, si një ndihmë konkrete në përballimin e sfidave të rritjes së fëmijës. Përveç faktorëve objektivë, edhe besimet e perceptimet e prindërve janë një faktor i rëndësishëm. Sipas Franciosi (2017) një i rritur në një gjendje emocionale të vështirë dhe me besime irracionale mund të gjykojë dhe të shkaktojë ndjenja faji, të ndëshkojë ose të frenojë dhe të bëjë gjeste që nxisin zemërimin tek fëmija autik, duke dëmtuar kështu bashkëpunimin me të. Sipas të njëjtit autor (2017), një prind me aftësi emocionale është më i aftë të modifikojë sjelljet e tij, të mbështesë partnerin, të lexojë gjendjet emocionale të fëmijës autik dhe ta ndihmojë atë të përballet me ankthin, hiperaktivitetin dhe krizën.

Studiues të tjerë kanë theksuar profilin e përshtatjes së personit me aftësi ndryshe në veprimtaritë e përditshme, duke u nisur nga supozimi se kur ka problematika serioze në fusha, të tilla si: kujdesi personal (higjiena, veshmbathja etj.) aftësi fizike dhe motorike, rutina (si gjumi, ushqimi etj.), dhe disa synime që lidhen me autonominë nuk janë arritur, anëtarët e familjes iu nënshtrohen kërkesave të vazhdueshme për kujdes ndaj fëmijës, të cilat në raste të ndryshme nuk pakësohen as kur fëmija bëhet i rritur (Benedetto, 1997; Heiman, 2002).

Një faktor i rëndësishëm që kontribuon në stresin e prindërve, përveç kujdesit të përditshëm, është pasiguria që prindërit ndjejnë për të ardhmen e fëmijës së tyre dhe frika se mos nuk janë në gjendje të përballojnë sfidat e së ardhmes. (Van den Borne et al., 1999) Mbi të gjitha është një burim ankthi mungesa e qartësisë në lidhje me prognozën e zhvillimit dhe pasojat e këtij funksionimi neurologjik: prindërit kanë dyshime, ndonjëherë të pashprehura, për objektivat që fëmija do të jetë në gjendje të arrijë përse i përket autonomisë ose komunikimit dhe mbi rreziqet e përjashtimit nga jeta shoqërore, mendim që shpesh krijon ndjenjën e depresionit dhe të pafuqisë tek prindërit (Benedetto, 1997).

Së fundmi, është vënë re, që niveli i stresit prindëror është më i ulët kur sindroma është më e njohur, si për shembull Sindroma Down, duke qenë një diagnozë e hershme e shoqëruar me rekomandimet dhe informacion të plotë nga mjekët, ndihmon në procesin e përshtatjes së familjes (Vianello et al., 2006). Për sindromat e tjera, diagnoza është më komplekse dhe informacionet për ecurinë klinike të çrregullimit (komplikacionet, vijueshmërinë e zhvillimit) nuk janë të plota, duke shkaktuar tek prindërit pasiguri dhe ankth gjatë kërkimit të ndërhyrjeve dhe mënyrave për të përballuar problemin.

Evidencat empirike, cilat studime?

Kohët e fundit, studimet në lidhje me autizmin i kanë kushtuar më shumë vëmendje efekteve të autizmit në të gjithë sistemin familjar dhe të rrjetit social, duke i dhënë prioritet rolit të personave që kujdesen më shumë për fëmijën. Studimet më të hershme në kohë dhe studimet e viteve të fundit theksojnë përgjegjësinë dhe ngarkesën më të madhe të prindërve të fëmijëve autikë në krahasim me prindërit e tjerë të fëmijëve me zhvillim tipik. (Franciosi, 2017) Studimet e mëposhtme krahasojnë si raportin mes stresit prindëror dhe ndjenjës së përbushjes në bashkëveprim të vazhdueshëm me një fëmijë autik, ashtu edhe ndryshimet në mënyrën e perceptimit dhe përballimit të sfidave të vazhdueshme mes nënave dhe baballarëve.

Sipas një studimi shkencor nga Phelps K. et al (2009), 295 prindër të fëmijëve me autizëm, anëtarë të Autism Society, morën pjesë në një kërkim që studion korrelacionin mes nivelit të stresit të prindërve dhe nivelit të përbushjes shpirtërore në përvojën e tyre të jetës me një fëmijë autik. Për të realizuar këtë kërkim shkencor u përdorën instrumentet: Pyetëtori i Komunikimit Social (SCQ), -Pyetëtorit për Efektet e Situatës (ESQ) dhe Inventari Post-traumatik (PTGI), të cilët u plotësuan nga 80 persona që kujdeseshin për shumë kohë për fëmijët me autizëm (caregivers). Studimi tregoi se kujdestarët përjetonin stres më të madh në krahasim me ndjenjën e përbushjes, por ky fakt nuk ishte i lidhur me ashpërsinë e simptomave të Autizmit dhe as me eksperiencat post-traumatike të kujdestarëve.

Në një studim tjetër në lidhje me stresin familjar në familjet me një fëmijë me aftësi ndryshe, Wang dhe bashkautorë të tjerë (2004) studiuuan lidhjen midis të ardhurave familjare dhe ashpërsisë së simptomave të fëmijës. Studimi zbuloi se ashpërsia e aftësisë ndryshe është një parashikues domethënës i nivelit të Cilësisë së Jetës Familjare (FQoL) të të dy prindërve dhe se të ardhurat familjare ishin të lidhura me perceptimin e një cilësie më të mirë jetese të nënës, por jo të babait. Ylvén dhe kolegët (2006) në të njëjtën linjë me studimet e Anderson (1993; 1998) zbuluan se një ndjenjë e fortë e koherencës familjare është një parashikues i Cilësisë së Jetës Familjare dhe se ai vepron si një ndërmjetës për të zvogëluar ndikimin e stresit prindëror. Autorë të tjerë si Davis dhe Gavidia-Payne (2009) argumentojnë se kënaqësia e prindërve nga shërbimet mbështetëse ndikon në nivelin e FQoL, një fakt që konfirmohet edhe nga studimi i Naschen dhe Jamieson (2000), i cili pretendon se familjet që kanë marrëdhënie negative me profesionistët e shërbimit mendor përjetojnë nivel më të lartë stresi krahasuar me familjet që kanë marrëdhënie pozitive me

profesionistët e shërbimit mendor.

Një parashikues tjetër i FQoL janë karakteristikat e fëmijës autik. Në veçanti, problemet e sjelljes së fëmijës ndikojnë në dy fusha të FQoL, në mirëqenien emocionale dhe mbështetjen e siguruar në lidhje me veprimtaritë e përditshme, një aspekt ky i trajtuar nga Hastings RP dhe Brown T. (2003) në një studim me 18 çifte prindërisht të fëmijëve me autizëm. Qëllimi i studimit është të hulumtojë ndryshimet në nivelet e stresit midis nënave dhe baballarëve të fëmijëve me autizëm. Prindërit u nënshtrohen instrumenteve, si: Shkalla e Ankthit dhe Depresionit Spitalor (HADS; Zigmond & Snaith 1983); dhe Nënshkalla e Problemeve të Prindërve dhe Familjeve të QRS-F (Friedrich et al. 1983). Nga përpunimi i të dhënave dhe eksplorimi i tyre përmes sample t-tests, u gjet vetëm një ndryshim statistikisht domethënës mes nënave dhe baballarëve: nënat përjetonin më shumë simptoma ankthi krahasuar me baballarët, një fakt i shpjeguar edhe nga përfshirja më e madhe e nënave në kujdesin e përditshëm ndaj fëmijës.

Strategjitë e përballimit të stresit të familjeve me një fëmijë autik

Në literaturë, modelet kryesore të përballimit të ngjarjeve stresuese janë: Modeli i Shmangies, Modeli i Përqendruar në Zgjidhjen e Problemit dhe Modeli i Përqendruar në Emocione. Ebata dhe Moos (1994) theksojnë, se megjithëse ka ngjashmëri midis modeleve, ato janë krejtësisht të ndryshme.

Siç evidentohet në figurën 1, në Modelin e Shmangies, përgjigjet e përballimit të stresit janë të organizuara sipas fokusit të tyre. Në qasjen strategjike me synime specifike, personi përballet me stresin duke u informuar për situatën, duke minimizuar stresin dhe duke u përpjekur të zgjidhë situatën stresuese, ndërsa në strategjitë e shmangies, personat injorojnë, minimizojnë ose shpërndajnë vëmendjen tek çdo element që i ndihmon të mospërqendrohen tek ngjarja stresuese. Në disa raste, prindërit e fëmijëve autikë, përdorin këtë strategji duke injoruar shenjat e hershme të autizmit ose duke u përqendruar në diçka tjetër, sepse ata nuk njohin strategji të tjera për të përballuar ngjarjen stresuese. Në përvojën klinike ka shumë shembuj kur prindërit injorojnë shenjat e Autizmit tek fëmija i tyre me gjetjen e shpjegimeve, si: *“Edhe gjyshi i tij ka folur me vonesë”*; *“Nuk është i vëmendshëm dhe kjo është arsyeja se përse nuk përgjigjet kur e thërrasim”*; *“I pëlqen vetëm të luajë me derën e makinës dhe jo me lojërat e tjera, por kjo ndodh vetëm, sepse është kurioz dhe do të zbulojë si ndërtohen makinat”*.

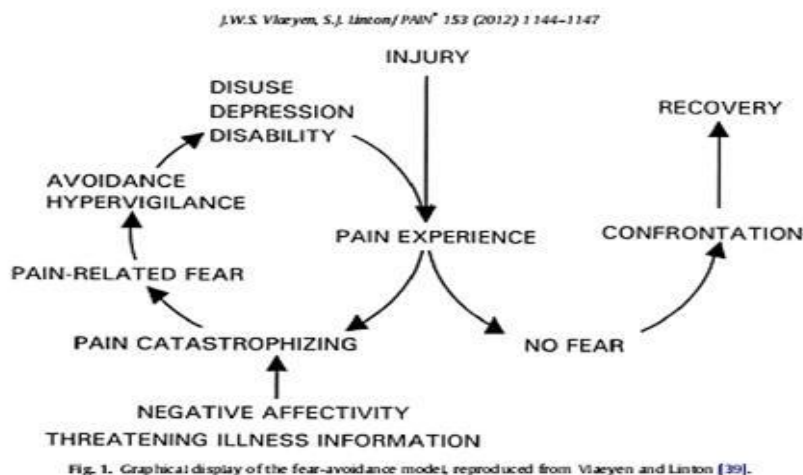


Fig. 1 Vlaeyen & Linton (2000), 39.

Në figurën 2 paraqiten skematikisht Modeli i Përqendruar në Zgjidhjen e Problemit dhe Modeli i Përqendruar në Emocione duke organizuar përgjigjet e përballimit të stresit bazuar në një funksion specifik. Në strategjinë e parë, përballë një ngjarjeje stresuese, personi përpiqet të zgjidhë problemin dhe të ndryshojë situatën, ndërsa në strategjinë e përqendruar në emocione, personi përpiqet të menaxhojë emocionet e prodhuara nga ngjarja stresuese. (Ebata & Moos, 1994; Roth & Cohen, 1986). Në përvojën klinike, disa prindër janë shumë praktikë në gjetjen e zgjidhjes. Për shembull, nëse një fëmijë me autizëm gjuan me objekte, prindërit e tij nuk tentojnë të justifikohen me shmangie duke thënë: “*Të gjithë fëmijët hedhin objekte në ajër*”, por provojnë të zgjidhin problemin duke e shpërblyer fëmijën në momentet që ai nuk i hedh objektet dhe në alternativë i mësojnë të shprehë me fjalë kërkesën e tij pa gjuajtur objektet. Në strategjinë e përqendruar në emocione, prindërit nuk zgjidhin problemin, por mësojnë që nëse fëmija autik nuk arrin një objektiv shkollor, nuk do të thotë që nuk mund ta arrijë më vonë. Një mënyrë e tillë përpunimi të emocioneve, shndërron ndjenjat e pafuqisë dhe dëshpërimit në durim dhe përpjekje të vazhdueshme për të arritur objektivat bashkë me fëmijën.

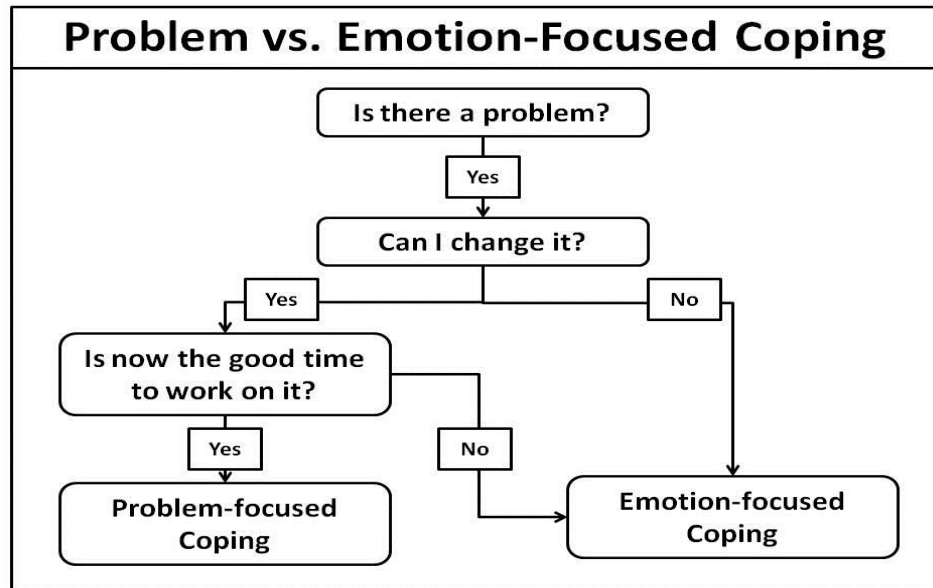


Fig. 2 Ebata & Moos, 1994; Roth & Cohen (1986), 73

Disa studiuës si Ebata & Moos (1994); Tzoy et al. (2007) demonstuan përmes një studimi se përdorimi i qasjes së orientuar nga zgjidhja e problemit në krahasim me qasjen e orientuar nga përballimi emocional i problemit, është më e përshtatshme. Kjo nuk do të thotë që strategjitë e shmangies ose ato të përqendruara në emocione janë joadaptive, por që ato mund të jenë adoptive vetëm në situata specifike, ose në disa hapa në procesin e përballimit dhe jo në planin afatgjatë, nëse strategjitë e zgjidhjes së problemit nuk përfshihen.

Duke përdorur metoda etnografike, Grey (2006) vuri në dukje se strategjitë e përballimit të prindërve me fëmijë autikë, gjatë një studimi 10-vjeçar, ndryshuan me kalimin e kohës. Në fillim të studimit, prindërit përdorën më shumë strategji të përqendruara tek problemi, duke përdorur mbështetjen e rrethit familjar, ndërsa në fund të studimit, ata përdorën më shumë strategji të përqendruara në emocione për t'u përshtatur me rrethanat që nuk mund të ndryshoheshin.

PËRFUNDIME

Disa studime dokumentojnë se tensionet fizike dhe emocionale të përjetuara në familjet me një fëmijë me autizëm janë më të mëdha se nivelet e stresit që përjetojnë zakonisht nga prindërit e fëmijëve me zhvillim tipik (Binda, Giuliani dhe Salvetti, 2000; Ricci dhe Hodapp,

2003). Autorë të tjerë (Schieve, Blumberg, Rice, Visser, Boyle, 2007) vënë në dukje një diferencë domethënëse mes familjeve me një fëmijë me një problem tjetër zhvillimi dhe familjeve me një fëmijë autik, duke evidentuar një nivel më të lartë stresi në familjet me një fëmijë autik. Në familje, autizmi çon në mënyrë të pashmangshme në ndjenja të dekurajimit që e bëjnë të vështirë, si menaxhimin e situatës së fëmijës autik ashtu edhe menaxhimin e marrëdhënies dhe ndërveprimit të çiftit me fëmijët e tjerë. (Schopler, 1998)

Dallimet midis nënave dhe baballarëve u hulumtuan duke përdorur sample t-tests dhe u gjet vetëm një ndryshim i rëndësishëm: nënat përjetonin më shumë simptoma ankthi sesa baballarët, një fakt i shpjeguar edhe nga përfshirja më e madhe e nënave në kujdesin e përditshëm.

Duke përdorur metoda etnografike, Grey (2006) vuri në dukje se strategjitë e përballimit të prindërve me fëmijë autikë, gjatë një studimi 10-vjeçar, ndryshuan me kalimin e kohës. Në fillim të studimit, prindërit përdorën më shumë strategji të përqendruara tek problemi, duke përdorur mbështetjen e rrjetit familjar, ndërsa në fund të studimit, ata përdorën më shumë strategji të përqendruara në emocione për t'u përshtatur me rrethanat që nuk mund të ndryshoheshin.

BIBLIOGRAFIA

1. Anderson K.H. (1993), *The relative contribution to illness stress and family system variables to family quality of life during early chronic illness*. In "Dissertation Abstracts International", 54, 2991.
2. Anderson K.H. (1998), *The relationship between family sense of coherence and family quality of life after illness diagnosis: Collective and consensus views*. In H.I. McCubbin, E.A. Thompson, A.I. Thompson e J.E. Fromer (a cura di), *Stress, coping, and health in families: Sense of coherence and resiliency*, Thousand Oaks, Sage Publications, 169-189.
3. Baker-Ericzen M. J., Brookman-Frazee L., & Stahmer A. (2005). *Stress levels and adaptability in parents of toddlers with and without autism spectrum disorders*, In "Research and Practice for Persons with Severe Disabilities", 30(4), 194-204.
4. Benedetto L. (1997), *Handicap e famiglia: i contributi della psicologia dell'educazione*, In "Prospettiva EP", 3, 97-117.
5. Binda W., Giuliani C., Salvetti V. (2000), *Stress genitoriale e risorse relazionali nelle famiglie con figli disabili*, In "Psicologia dell'Educazione e della Formazione", 2 (2), 203-216.
6. Dumas J. E., Wolf L. C., Fisman S. N., & Culligan A. (1991). *Parenting stress, child behavior problems, and dysphoria in parents of children with autism, Down syndrome, behavior disorders, and normal development*, In *Exceptionality*, 2(2), 97-110.
7. Ebata A.T., Moos R.H. (1994) *Personal, situational, and contextual correlates of coping in adolescence*. In *Journal of Research on Adolescence*, 4, 99-125.
8. Franciosi F. (2017), *La Regolazione Emotiva nei Disturbi dello Spettro Autistico*, Edizioni ETS, Pisa.

9. Friedrich W.N., Greenberg M.T. & Crnik K. (1983), *A short Form of the Questionnaire on Resources and Stress*, "American Journal of Mental Deficiency", 88, 41-48.
10. Gray D.E. (2006), *Coping over time: The parents of children with autism*. In Journal of Intellectual Disability Research, 50, 970-976.
11. Hastings R.P. e Brown T. (2000), *Functional assessment and challenging behaviours: Some future directions*, "Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps", 25, 229-240.
12. Heiman T. (2002), *Parents of children with disabilities: Resilience, coping, and future expectations*, in "Journal of Developmental and Physical Disabilities", 14, 159-171.
13. Howlin P., Baron-Cohen S., Hadwin J. (2003), *Teoria della mente e autismo*, Erickson, 35-36.
14. Lecavalier L., Leone S., Wiltz J. (2006), *The impact of behaviour problems on caregiver stress in young people with autism spectrum disorders*, In "Journal of Intellectual Disability Research", 50, 172-183.
15. Ivén R., Björck-Akesson E. e Granlund M. (2006), *Literature review of positive functioning in families with children with a disability*, "Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities", 3 (4), 253-270.
16. Minnes P.M. (1988), *Family stress associated with a developmentally handicapped child*, In "International Review of Research in Mental Retardation", 15, 195-223.
17. Phelps K.W., Mccammon S., Wuensch K.L., Golden J.A. (2009) ***Enrichment, stress, and growth from parenting an individual with an autism spectrum disorder***. In *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 34, 133-141.
18. Roth, S., Cohen L.J. (1986) *Approach, avoidance and coping with stress*. In American Psychologist, 41, 813-819.
19. Schieve L.A., Blumberg S. J., Rice C., Visser S.N., Boyle C. (2007), *The relationship between autism and parenting stress*. In "Pediatrics", 119, 114-121.
20. Schopler E. (1998), *Autismo in famiglia*, Erickson, Trento.
21. van den Borne H.W., van Hooren R.H., van Gestel M., Rienmeijer P., Fryns J.P e Curfs L.M.G. (1999), *Psychosocial problems, coping strategies, and the need for information of parents of children with Prader-Willi syndrome and Angelman syndrome*. In "Patient Education and Counseling", 38, 205-216.
22. Vianello R., Bonati M., Lanfranchi S. e Moalli E. (2006), *Genitori di ragazzi con sindrome di Down, di Williams e di X fragile: Stress, locus of control, adattabilità e coesione familiare*. In R. Vianello (a cura di), *La sindrome di Down*, Bergamo, Junior, 165-174.
23. Vlaeyen JW, Linton SJ (200) *Fear-avoidance model of chronic musculoskeletal pain: 12 years on*. In PAIN, 153, 39.
24. Wang M., Mannan H., Poston D., Turnbull A.P. e Summers J.A. (2004), *Parents' perceptions of advocacy activities and their impact on family quality of life*, "Research & Practice for Persons with Severe Disabilities", 29, 144-155.
25. Wolf L.C., Noh S., Fisman S.N., Speechley M. (1989), *Brief report: Psychological effects of parenting stress on parents of autistic children*. In «Journal of Autism and Developmental Disorders», 19, 157-166.
26. Zigmond A.S. e Snaith R.P. (1983), *The Hospital Anxiety and Depression Scale*, Acta Psychiatrica Scandinavica, 67 (6), 361-370.

BULLIZMI NJË FORMË E SJELLJES AGRESIVE NË SHKOLLË

Nada Kallçiu, Kozeta Noti, Xhuliana Borufi

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

ABSTRAKT

Bullizmi është një sjellje që shfaqet kur një individ ose një grup i caktuar individësh kërkojnë që, përmes fuqisë ose pushtetit të tyre, të dhunojnë, persekutojnë, abuzojnë dhe të frikësojnë më të dobëtit. Bullizmi paraqitet, pra, si një formë e sjelljes agresive që përmban veprime të dhunshme dhe që zgjasin për një kohë të gjatë.

Bullizmi është një dukuri që prek periudhën e shkollimit të fëmijëve e si rrjedhojë, ky studim ka në fokus fëmijët në grupmoshat shkollore. Qëllimi kryesor i këtij studimi është të krahasohet shkalla e bullizmit në shkollën “Shote Galica” në Fushë Krujë në raport me shkallën e bullizmit në nivel kombëtar. Metoda kërkimore e përdorur është ajo sasiore; dhe kampionimi është realizuar përmes përzgjedhjes rastësore të shtresëzuar. Popullata e studimit përbëhet nga 720 nxënës. Prej tyre në këtë studim morën pjesë 258 nxënës, nga të cilët 156 janë femra dhe 94 janë meshkuj të klasave të 10-ta dhe 12-ta. Instrumenti i përdorur synon të masë format e bullizmit si atë fizik, social dhe emocional.

Nga ky studim rezultoi se nxënësit e kësaj shkolle kanë një nivel të ulët të bullizmit, gjë që mbështetet edhe nga studime kombëtare të realizuara më parë. Ky studim do të shërbejë si një pasqyrim i realitetit të një shkolle konkrete në krahasim me studimet e realizuara në nivel kombëtar.

Fjalët kyçe: Bullizëm, shkollë, nxënës, bullizëm verbal, bullizëm fizik, bullizëm social, shkollë.

Bulling as a form of aggressive behavior at schools

ABSTRACT

Bulling is considered as a behavior by which one individual, or a group of individuals seek to persecute, violate and frighten somebody who may be in a weaker position, by using their power. As such, bullying can be presented in the form of aggressive behavior that endures for a long period of time.

Bulling is visible during the schooling years and as such this study aims its focus at children, that belong to this time frame group. Its main aim is the comparing of the scale of bullying in “Shote Galica” School/Fushe Kruja District, to the one of national level. The research method engaged is the quantitative one and the sampling has been implemented by using the random choosing leveled method. The population of this study consists of 720 students. 258 students have participated in the study (156 females and 94 males). They are all attending the 10th and the 12th grade. The instrument used for implementing aims to measure the different forms of bullying, like physical, social and emotional.

The outcome of the study has shown that the students of this particular school show a low level of bullying. The same results have been achieved, even in previous national studies. This study will serve as a concrete example of the reality in a school, compared to the ones implemented in national level.

Kew words: Bulling, school, student, verbal bullying, physical bullying, social bullying, school.

Nxënësi është një individ që bën pjesë në disa sisteme, por edhe që ndikon dhe ndikohet prej tyre. Në familje, në shkollë dhe kudo tjetër, nxënësi është i ndikuar nga mjedisi rrethues, por edhe nga kultura e vendit në të cilën rritet. Fillimisht nxënësi e nis jetën në familje dhe përvetëson nga kjo agjenci shoqërizimi vlerat dhe edukimin parësor, që më pas, kur të ndodhet në sistemin parashkollor, fillor dhe në atë të mesëm, i përcjell ato si modele, që kanë ndikuar në sjelljen e tij. Woolfolk (2011) pohon se të gjithë sistemet janë të lidhur ngushtësisht me njëri-tjetrin, dhe një situatë problematike në njërin prej tyre do të përcillet edhe tek sistemi tjetër, duke

qenë se jemi qenie njerëzore dhe priremi t'i mbartim me vete kudo. Prandaj pra, është e rëndësishme të jemi të kujdesshëm ndaj çdo nevoje të fëmijës, që në familje, në mënyrë që ai të rritet i shëndetshëm psikologjikisht, fizikisht dhe emocionalisht.

Qëllimi i studimit është të masë dhe të krahasojë shkallën e bullizmit në shkollën Shote Galica në Fushë Krujë, në raport me shkallën e bullizmit në nivel kombëtar.

Objektivat e studimit janë

- Të përcaktohet shkalla e bullizmit të gjimnazistëve;
- Të eksplorohehen ndryshimet sipas gjinisë përse i përket bullizmit;
- Të përcaktohen ndryshimet midis moshës së gjimnazistëve dhe lidhja e tyre me bullizmin;
- Të krahasohen gjetjet e shkollës “Shote Galica” me bullizmin në nivel kombëtar.

Pyetjet kërkimore që janë shtruar për të realizuar këtë studim:

Pyetja kërkimore 1: Sa është niveli i bullizmit në gjimnazin “Shote Galica”?

Pyetja kërkimore 2: Cila është marrëdhënia mes bullizmit dhe gjinisë së gjimnazistëve?

Pyetja kërkimore 3: Cila është marrëdhënia mes bullizmit tek nxënësit në klasën X dhe XII?

Bullizimi, ose ndryshe e njohur në gjuhën shqipe “ngacmimet”, janë një formë mjaft e përhapur në mjediset shkollore, që në fillimet e para të organizimit të procesit mësimor. Është dashur shumë kohë që kjo dukuri të emërtohej me një përkufizim konkret dhe kjo është bërë nga psikologu Owleus në vitin 1970. Duke qenë se shkolla është një institucion i rëndësishëm i formimit të qytetarëve, është parë e domosdoshme që edhe mirëqenia e tyre emocionale dhe shëndetësore të jetë e qëndrueshme, sepse sipas Konventës të të Drejtave të Fëmijëve: “*fëmijët kanë të drejtë të arsimohen në një mjedis të sigurt, pa dhunë, ngacmime dhe neglizhim*”. Gjithashtu në këtë Konventë i kushtohet rëndësi edhe mbrojtjes së cilësisë së jetës së fëmijëve (Konventa e të Drejtave të Fëmijëve, (1989). Dhunë konsiderohet çdo sjellje apo qëndrim që dëmton mirëqenien fizike, emocionale, dhe seksuale të një apo disa personave dhe që ndikon në ndërprerjen e zhvillimit normal të individit (Hoxha, 2013).

Agresioni është një sjellje që synon dëmtimin e të tjerëve, si dhe motivi për t'u sjellë në mënyrë agresive (Charles G. Morris & Albert A. Maisto, 2008). Sipas Woolfolk (2011) modeli i sistem/eve ekologjike përfshin katër sisteme që ndërveprojnë dhe ndikojnë në zhvillimin e fëmijës: *mikrosistemi* (fëmija dhe familja), *mesosistemi* (bashkëmoshatarët,

shkolla), *ekosistemi* (lidhjet me komunitetin), *makrosistemi* (ndikimi socio-ekonomik, politik dhe kulturor).

Sipas nenit 85 të kreut XIV të dispozitave normative për sistemin arsimor parauniversitar (2013): “*Nxënësi ka të drejtë të kryejë veprimtarinë e tij në institucionin arsimor në kushte të qeta dhe të sigurta për jetën dhe shëndetin; të trajtohet me respekt, me dinjitet, në mënyrë të kulturuar dhe të moralshme në institucionin arsimor, pa presione, pa drejtësira, pa fyerje, pa diskriminime, pa dhunë*”¹. Gjithashtu edhe në ligjin Nr. 69 i 2012 “Për Arsimin parauniversitar” kërkohet që mësuesit të jenë të kujdesshëm ndaj nevojave të nxënësve në mjediset shkollore.

Koncepti i bullizmit

Bullizmi është një formë e sjelljes agresive që përmban sjellje të dhunshme, të qëndrueshme dhe që zgjasin për një kohë të gjatë (Gianluca Gini & Tiziana Pozzoli, 2018). Bullizmi është një term që në shqip përkthehet si ngacmim, që përbën një ndër format e agresivitetit. Bullizëm quhet çdo sjellje që shfaqet kur një individ ose një grup i caktuar individësh kërkojnë që, përmes fuqisë ose pushtetit të tyre, të dhunojnë, persekutojnë, abuzojnë ose të frikësojnë më të dobëtit se ata në mënyrë të përsëritur (Dema, 2007). Por bullizmi si përkufizim, qëndron mbi katër shtylla të dhëna nga psikologu Olweus në vitin 2003. Sipas tij sjelljet që lidhen me bullizmin janë: (a) të dhunshme ose dëmtuese në mënyrë të qëllimshme; (b) të përsëritura në mënyrë të vazhdueshme për një periudhë të caktuar kohe; (c) që kryhen ndërmjet personave, marrëdhënia e të cilëve është e karakterizuar nga një çekuilibër pushteti; (d) që kryhet pa ndonjë provokim të dukshëm (Dema, 2007).

Llojet e bullizmit

Bullizmi mund të marrë forma të ndryshme, të cilat mund të kategorizohen në forma verbale, fizike, sociale, të cilat mund të zgjasin për një periudhë të gjatë ose të shkurtër kohore (Coloroso, 2003). Bullizmi në shkollë shfaqet në forma të ndryshme, shkaktohet nga nxënës të ndryshëm dhe ndaj nxënësve të ndryshëm (Lee, 2004). Studiuesi Lee na përshkruan pesë lloje kryesore të kësaj sjelljeje agresive, që janë: bullizmi fizik, emocional/psikologjik, bullizmi seksual, bullizmi racial, bullizmi virtual ose bullizmi kibernetik. Bullizmi fizik është forma më e dukshme e bullizmit, i cili zbulohet më lehtë se format e tjera. Ai shfaqet kur një person dëmtohet fizikisht përmes goditjeve, shkelmimeve, shtyrjeve, ose

¹ Dispozitat Normative për Sistemin Arsimor Parauniversitar, Tiranë, 2013, f. 43.

çdo lloj forme tjetër të sulmit fizik (Ismaili, 2015).

Roland & Munthe (1989) pohuan që bullizmi mund të përfshijë sulme fizike, verbale të lehta ose të rënda dhe ngacmim psikologjik. Viktimat që përjetojnë sjellje ngacmuese, si: goditje, shtyrje, gjuhë abuzive, emra, thashetheme, manipulim shoqëror, të qenurit i përjashtuar ose i injoruar në grup shoqëror, si dhe të të qenurit i kërcënuar nga ata që janë më të mëdhenj, më të fortë dhe më të fuqishëm (Christine Darney & Greg Howcroft & LOuse Stroud, 2013). Por sipas Salivani-t (2000) bullizmi ose ngacmimet mund të ndodhin brenda së njëjtës moshë, porë në një këndvështrim horizontal, ose nga më të mëdhenjtë në moshë kundrejt më të vegjëlve, porë nga një pikëpamje vertikale.

Bullizmi në internet është një formë tjetër që shoqërohet edhe me përdorimin e teknologjisë. Bulluesit kanë mënyra për t'i torturuar viktimat duke përdorur e-mail-in, mesazhe, youtube etj. Ky lloj bullizmi është i vështirë të luftohet, sepse autorët mund të fshihen, por dëmi mund të jetë afatgjatë (Woolfolk, 2011). Bullizmi mund të jetë në dy forma: i drejtpërdrejtë dhe jo i drejtpërdrejtë. Bulluesi mund ta sulmojë viktimën në mënyrë të hapur, duke u përballur me të drejtpërdrejt, si për shembull duke e ofenduar, duke e frikësuar viktimën dhe duke e përjashtuar nga grupi, e kjo mund të bëhet në formë verbale dhe fizike. Por bulluesit gjithashtu mund të zgjedhin të mos përballen me viktimën drejtpërdrejt, si për shembull duke i dëmtuar objektet personale, ose duke i bërë shokët e tjerë që të mos qëndrojnë me ta. Këta bullues kanë si qëllim që ta bëjnë viktimën të ndihet i vetmuar, i përjashtuar nga grupi social, ose duke i shtyrë shokët e tjerë që t'i ofendojnë dhe sulmojnë, përpiqen të prishin marrëdhëniet e tyre miqësore. Të gjitha këto i bën agresori ose bulluesi më qëllim që të riafirmojë fuqinë e tij mbi viktimën (Gianluca Gini & Tiziana Pozzoli, 2018).

Teoritë mbi bullizmin

Modeli ekologjik pohon se mjedisi në të cilën rritet fëmija është shumë i rëndësishëm, sepse ai ndihmon shumë në mënyrën se si ai/ajo sillet në shkollë dhe kjo sjellje është pjesë e ekologjisë së tij/saj. Bronfenbreneri e kishte argumentuar që në vitin 1979 se jeta e fëmijës zhvillohet në kontekste të ndryshme, ku secili ka potencial që, në mënyrë aktive dhe të pavarur, të ndikojë në stadet përmes së cilave kalon zhvillimi i tij. Shtëpia, fqinjët dhe shkolla, janë disa nga kontekstet më të rëndësishme në jetën e një fëmije. Ky model na ndihmon të kuptojmë kontekstet e ndryshme që e rrethojnë fëmijën dhe që mund të kenë një ndikim thelbësor në jetën e tij.

Bandura (1989), pohon se “*Sistemi i familjes, i shkollës dhe i*

komunitetit/bashkësisë janë të ndërlidhur, prandaj është e rëndësishme të jemi në dijeni të shkallës së ndikimit që ka secili përbërës i ekosistemit në çdo karakteristikë individuale të fëmijës dhe të zhvillimit të tij. Për shembull, fëmijët mësojnë të jenë agresivë, duke vëzhguar sjelljen agresive të të tjerëve". Teoria e sistemit ekologjik e Urie Bronfenbrennerit (1977, 1979) e vendos nxënësin në qendër të mjedisit të tij. Teoria pohon se "nxënësi është në qendër të një sistemi të mbyllur dhe të pathyeshëm, i cili përfshin bashkëmoshatarët, familjen, shkollën, komunitetin/ bashkësinë ku jeton dhe kulturën e vetë nxënësit. Më posaçërisht, këto sisteme sociale përfshijnë individët që ndikojnë në jetën e nxënësit dhe vendet ku fëmija është pjesëmarrës aktiv, si shtëpia apo shkolla" (Ismaili, 2015).

Në vitin 1978, Olweus-i kur përktheu librin e tij "Agresiviteti në shkollë" nga suedishtja në anglisht, zgjodhi fjalën angleze *bullying* (lexohet *bulling*) për ta përshkruar këtë sjellje mizore që shfaqet në mjediset e shkollës. Me kalimin e kohës Olweus-i e përmirësoi kuptimin e bullizmit, duke e bërë atë më të qartë dhe duke e ndarë nga incidentet rastësore të dhunës apo të konflikteve që shfaqeshin në shkollë (Ismaili, 2015).

Shkaqet e bullizmit

Janë një sërë faktorësh të cilët ndikojnë në dukurinë e bullizmit, që kanë natyrë psikologjike, personale, gjenetike, kulturore dhe familjare. Duke u nisur nga marrëdhënia prind-fëmijë, ekziston një lidhje që priret të shikojë atashimin që në vegjëli të fëmijës me njërin nga prindërit, që t'i ofrojë siguri dhe komfort në ndërtimin e personalitetit të tij dhe mënyrës si e shikon botën dhe veten (Loreto, 2008).

Pasojat e bullizmit

Efektet kryesore që ka bullizmi te viktimat janë: *1. Largimi nga shkolla. 2. Probleme psikologjike. 3. Probleme fizike. 4. Ndjesia e përjashtimit. 5. Tension në marrëdhënie me të tjerët* (Ismaili, 2015). Ndërsa sipas Gini & Pozzoli, pasojat e bullizmit mund t'i ndajmë në dy grupe të mëdha: pasoja fizike dhe psikologjike dhe grupi i dytë pasoja e sjelljes që ka të bëjë me përdorimin e alkoolit dhe të sjelljeve josociale, të dhunshme. Viktimat e bullizmit përpiqen të lënë shkollën, duke u përjashtuar nga shumë mundësi sociale dhe kjo i ndjek edhe në moshën e rritur (Gini & Pozzoli, 2018).

Bullizmi dhe lidhja me gjininë e fëmijës

Deri në vitet '70 studimet janë bazuar më shumë tek bullizmi mes djemve, sepse mbështeteshin tek karakteristikat fizike trupore. Rezultatet e

disa studimeve tregojnë se vajzat nuk janë më pak armiqësore ose që kanë më pak shanse për të hyrë në konflikt, krahasuar me bashkëmohatarët e tyre djem, por kur duan të sulmojnë, ato përdorin mjete alternative ndaj agresionit fizik, për të marrë rezultate të ngjashme. Në lidhje me këtë, është interesante të reflektohet mbi kuptimin e ndryshëm të përdorimit të sjelljes agresive tek djemtë dhe tek vajzat. Në të vërtetë, ndërsa për djemtë marrëdhëniet ndërpersonale shpesh përfaqësojnë një mënyrë për të fituar fuqinë shoqërore brenda një grupi, vajzat kanë prirjen t'i interpretojnë këto marrëdhënie si një mënyrë për t'u afruar dhe për të hyrë në intimitet me të tjerët. Për këtë arsye, vajzat i kushtojnë më shumë rëndësi formimit të lidhjeve emocionale me njerëzit dhe rrjedhimisht priren të ndërtojnë një numër më të vogël të marrëdhënieve të karakterizuara me forcë dhe thellësi të madhe emocionale, sesa ato të vendosua zakonisht nga djemtë. Kjo karakteristikë e miqësisë midis vajzave është dhe një nga shpjegimet e mundshme pse ngacmimi mes vajzave është i fokusuar tek marrëdhëniet shoqërore dhe jo tek ato fizike. Me fjalë të tjera, për të ndjekur mbizotërimin social brenda grupit, përmes viktimizimit të një partneri, kërcënuesit priren të zgjedhin strategjinë që përmbush qëllimet që vlerësohen nga grupi dhe që janë të ndryshme në varësi të llojit të anëtarësimit të anëtarëve të vetë grupit. Për këtë arsye, supozimet midis vajzave rrallë do të synojnë të demonstrojnë prioritetin e tyre në fuqinë fizike, por do të synojnë më lehtë të thyejnë lidhjet shoqërore dhe miqësinë e viktimave, duke demonstruar kështu aftësinë e tyre për të kontrolluar marrëdhëniet midis partnerëve të tyre dhe brenda lidhjes së grupit (Gianluca Gini & Tiziana Pozzoli, 2018)

“Ngacmimet janë të llojeve të ndryshme. Te djemtë shfaqen më tepër kanosjet, lufta për pushtet, prirja për dominim, prirja për kontroll si dhe poshtërimi. Taktikat përfshijnë nofkat, zënkat me grusht, sulme fizike etj., ndërsa tek vajzat shfaqen më shumë egërsia, manipulimi, mashtrimi, refuzimi, mospërfshirja e dikujt në një aktivitet me qëllim, ofendimi” (Karaj, 2008).

Metodologjia

Instrumenti i përdorur

Për trajtimin e objektivave të studimit u përdor qasja sasiore. Instrumenti i përdorur në këtë studim është pyetësori i strukturuar. Pyetësori i përdorur në këtë studim është ndërtuar nga psikologu Roberto Hernan Parada në vitin 2000, dhe është përshtatur në shqip nga psikologjia Sibora Medolli, e cila ka dhënë miratimin e saj për ta përdorur për këtë studim.

Ky pyetësor është i ndarë në dy seksione. Seksioni i parë përmban të dhëna demografike, si: moshë, gjinia, klasa. Seksioni i dytë dhe i tretë janë ndërtuar në formën e pohimeve në shkallën Likert, ku përfshihet seksioni i bullizimit, i cili është i ndarë në tre lloje matjesh: bullizmi fizik, social dhe emocional me nga 6 pohime për secilin, për të cilët kërkohet vlerësimi sipas shkallës 1 deri 6 ku 1 përfaqëson “Kurrë” dhe 6 “Çdo ditë”.

Përshkrimi i popullatës dhe i kampionit

Duke marrë parasysh faktin se ky studim bazohet tek qasja sasiore, që ka për qëllim përgjithësimin e gjetjeve, mënyra më e përshtatshme është kampionimi me zgjedhje rastësore i shtresëzuar. Procedura e këtij kampioni është e tillë: popullata ndahet në grupe që nuk përkojnë me njëri-tjetrin, më pas përcaktohet madhësia e kampionit në secilin nën stad dhe më pas aplikohet zgjedhja rastësore në secilin nëngrup.

Në studim morën pjesë gjimnazistët e shkollës “Shote Galica” në Fushë Krujë të klasave të 10-ta dhe 12-ta. Arsyeja e përzgjedhjes së këtij gjimnazi është shkalla e lartë e heterogjenitetit të nxënësve që janë me prejardhje të ndryshme subkulturore dhe nga zona urbane dhe rurale, të mbledhur brenda kësaj shkolle. Fillimisht është bërë shtresëzimi i popullatës në tri nivele të ndryshme të shkollës: klasat e 10-ta, 11-ta dhe 12-ta. Më pas janë përzgjedhur klasat e 10-ta dhe të 11-ta për të qenë pjesë e kampionit përfaqësues të kësaj shkolle. Edhe në këto klasa është bërë një përzgjedhje rastësore e klasave të 10-ta dhe të 11-ta me anë të një shorti me letra dhe përzgjedhja në mënyrë rastësore e klasave pjesëmarrëse në studim. Arsyeja përse u zgjodhën këto klasa është se në klasë të 10-të një pjesë e madhe prej nxënësve takohen për herë të parë me njëri-tjetrin dhe mosnjohja përbën një arsye që mund të nxisë arsyen për të bulluar të tjerët. Sikurse u përmend edhe më sipër, në këtë studim u përdor kampionimi rastësor i shtresëzuar, i cili përfitohet duke e ndarë popullsinë në grupe që nuk mbivendosen, të quajtura shtresa, dhe më pas duke përzgjedhur një kampion rastësor të thjeshtë për çdo shtresë. Popullata e studimit përbëhet nga 720 nxënës, ndër të cilët gjithsej janë 384 vajza dhe 336 djem. Të kategorizuar sipas klasave 335 janë të klasave të 10-ta, dhe 385 janë të klasave të 12-ta. Kampioni i studimit tek gjimnazi “Shote Galica” është gjithsej 258 nxënës, ndër të cilët 156 janë vajza dhe 94 janë djem, ndërsa 8 nxënës nuk e kishin shkruar gjininë e tyre. Kampioni është llogaritur me interval besimi 95% me marzhin e gabimit 5%. Llogaritja e kampionimit është bërë me anë të formulës së Solving, $n = \frac{N}{1+N \times (\epsilon)^2}$ nga ku N= 720, e = 5%.

Aanaliza e të dhënave

Interpretimi i të dhënave demografike

Ashtu siç u përmend në kapitullin e 3-të, në këtë pyetësor morën pjesë 258 nxënës të shkollës “Shote Galica”, Fushë-Krujë. Në mënyrë që të përcaktojmë se si ndikon gjinia, apo edhe klasa në nivelin e bullizmit, është parë e arsyeshme që të ndahen në kategori dhe të interpretohen përgjigjet përkatëse, duke u bazuar në këto variabla. Të dhënat demografike të pjesëmarrësve në anketim në lidhje me variablat e klasës dhe gjinisë janë të paraqitura me anë të tabelës 1

Tabela 1: Të dhënat demografike

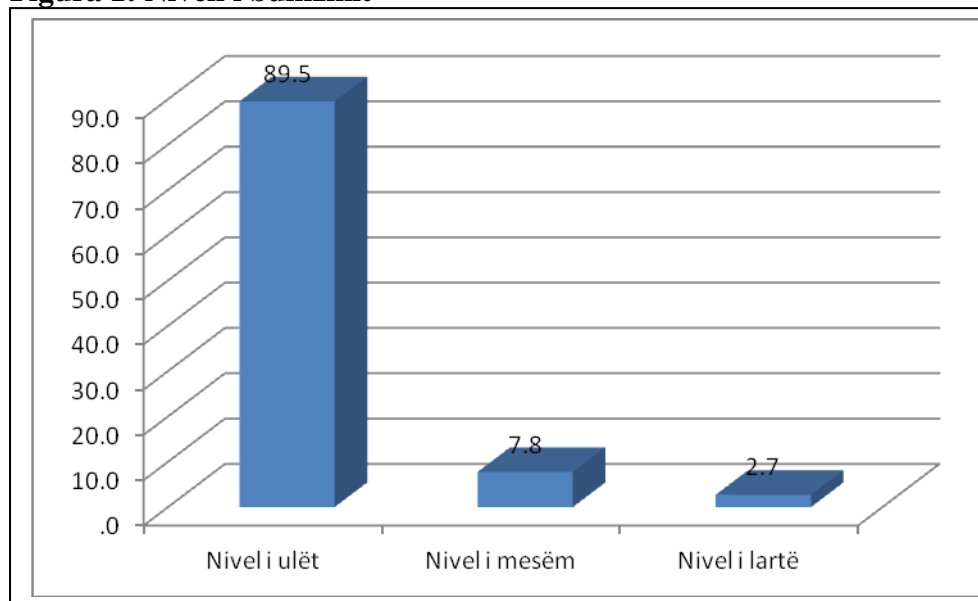
| | | N | % |
|--------|-----------|-----|-------|
| Klasa | klasa X | 158 | 61.2 |
| | klasa XII | 100 | 38.8 |
| | Shuma | 258 | 100.0 |
| Gjinia | Femër | 156 | 62.4 |
| | Mashkull | 94 | 37.6 |
| | Shuma | 250 | 100.0 |

Në këtë studim morën pjesë gjithsej 258 nxënës, por në fakt 8 prej tyre nuk e kishin shënuar gjininë e tyre dhe për këtë fakt kemi analizuar vetëm 250 nxënës, të cilët ndahen në 156 femra (62.4%) dhe 94 meshkuj (37.6%).

Niveli i bullizmit në gjimnazin “Shote Galica”

- 0-36 pikë nivel i ulët bullizimi
- 37-72 nivel i mesëm bullizimi
- 73-108 nivel i lartë bullizimi

Bazuar në pikëzimin e mësipërm rreth 89.5 % e të anketuarve paraqitën nivel të ulët bullizmi, rreth 7.8% nivel të mesëm bullizmi dhe 2.7% nivel të lartë bullizmi. Kjo gjetje paraqitet edhe në figurën e mëposhtme me anë të grafikut.

Figura 1: Niveli i bullizmit

Nga kjo figurë tregohet se në këtë shkollë ka nivel të ulët bullizmi, pavarësisht numrit të lartë të nxënësve që frekuentojnë këtë shkollë.

Dimensionet e bullizmit

Në tabelën më poshtë janë paraqitur të dhënat përshkruese të bullizmit, sipas dimensioneve të tij.

Tabela 2: Të dhënat përshkruese të bullizmit.

| | N | Mesatarja | Devijimi Standard |
|-----------------|-----|-----------|-------------------|
| Bullizëm verbal | 258 | 1.58 | 0.94 |
| Bullizëm social | 258 | 1.42 | 0.80 |
| Bullizmi fizik | 258 | 1.40 | 0.83 |

Bullizmi përbëhet nga 3 dimensione * Bullizëm verbal ($M=1.58$, $ds=.94$), * Bullizëm social ($M=1.42$, $ds=.80$), * Bullizmi fizik ($M=1.42$, $ds=.83$), ku sipas studimit, dimensionin verbal raportohet të jetë më i larti krahasuar me të tjerët me 1.58, në ndryshim nga bullizmi social, i cili mesatarisht është me 1.42 dhe bullizmi fizik është më pak me 1.40. Pra nga kjo rezulton që gjimnazistët e gjimnazit “Shote Galica” janë më tepër pre e bullizmit verbal sesa e bullizmit social dhe atij fizik, sepse këto dy dimensionet e bullizmit janë në vlera mesatare më të ulëta sesa bullizmi verbal. Kjo përshtatet dhe me literaturë, sepse duke qenë se në studim

morën pjesë më shumë vajza se djem pritet që bullizmi më i përhapur të jetë ai verbal, krahasuar me bullizmin social dhe fizik.

Siç vihet re nga figura, bullizmi verbal është më i pranishëm se dy llojet e tjera të bullizmit qoftë ai social ose fizik. Diferenca mes mesatareve të bullizmit verbal dhe atij social është 0.16, ndërsa mes bullizmit verbal dhe atij fizik me 0.18. Gjithashtu vihet re se bullizmi social dhe fizik kanë një diferencë mesatareje me 0.2.

Nga tabela e mëposhtme vihet re se ka lidhje të rëndësishme statistikiisht ndërmjet tyre ($p \leq .01$).

Tabela 3: Korrelacioni Pearson ndërmjet dimensioneve të bullizmit.

| | | 1 | 2 | 3 |
|-----------------|---------------------|---|---------------|---------------|
| Bullizëm verbal | Pearson Correlation | 1 | .787** | .772** |
| | Sig. (2-tailed) | | .000 | .000 |
| | N | - | 258 | 258 |
| Bullizëm social | Pearson Correlation | | 1 | .822** |
| | Sig. (2-tailed) | | | .000 |
| | N | | | 258 |
| Bullizmi fizik | Pearson Correlation | - | - | 1 |
| | Sig. (2-tailed) | | | |
| | N | | | |

***. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).*

Ekziston një lidhje e rëndësishme pozitive e bullizmit verbal me bullizmin social ($r_{(n=258)}=.787$, $p \leq .01$) dhe lidhje e rëndësishme pozitive mes bullizmit fizik ($r_{(n=258)}=.772$, $p \leq .01$). Gjithashtu ekziston një lidhje e rëndësishme pozitive e bullizmit social me bullizmin fizik ($r_{(n=258)}=.822$, $p \leq .01$). Rezultati tregon se secili bullizëm ndikon në rritjen e ndërsjellë të njëri- tjetrit. Kjo nënkupton që, nëse ushtrohet bullizëm verbal, mund të kalohet në bullizëm social dhe në fund edhe në bullizëm fizik, gjë që çon në përballje të drejtpërdrejtë mes bulluesit dhe viktimës.

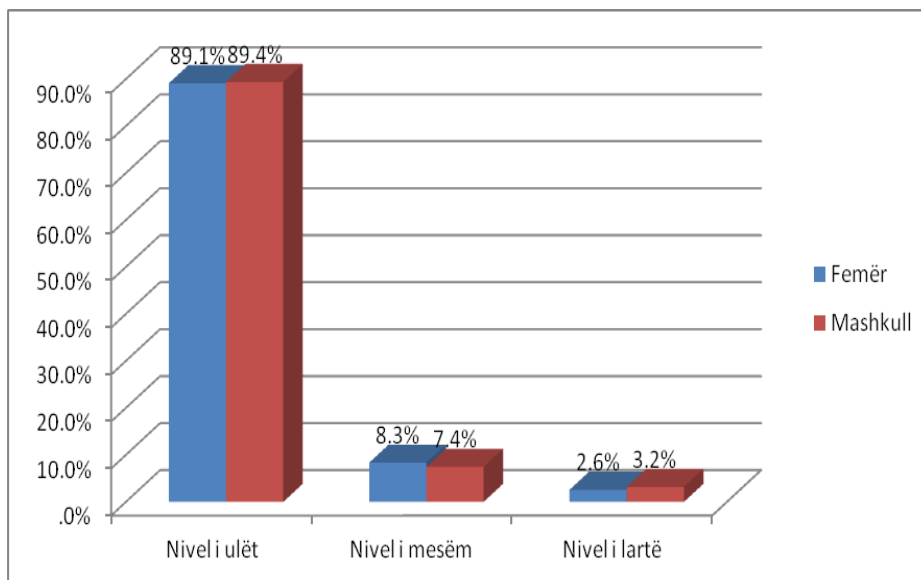
Marrëdhënia mes bullizmit dhe gjinisë së gjimnazistëve

Për të parë nëse ka dallime të rëndësishme ndërmjet gjinisë përsa i përket nivelit të bullizmit tek adoleshentët, është përdorur testi T. Nga tabela e mëposhtme vihet re që nuk shfaqen dallime të rëndësishme statistikiisht ndërmjet gjinisë, pasi vlera p është më e madhe se .05.

Tabela 4: Testi T i diferencave në mesatare të bullizmit sipas gjinisë.

| | Gjinia | N | Mesatarja | Devijimi Standard | T | P |
|-----------------|----------|-----|-----------|-------------------|-------|------|
| Bullizmi | Femër | 156 | 1.48 | 0.79 | .047 | .963 |
| | Mashkull | 94 | 1.48 | 0.84 | | |
| Bullizëm verbal | Femër | 156 | 1.66 | 1.00 | 1.429 | .154 |
| | Mashkull | 94 | 1.48 | 0.87 | | |
| Bullizëm social | Femër | 156 | 1.41 | 0.78 | -.402 | .688 |
| | Mashkull | 94 | 1.45 | 0.86 | | |
| Bullizmi fizik | Femër | 156 | 1.37 | 0.81 | -.891 | .374 |
| | Mashkull | 94 | 1.47 | 0.90 | | |

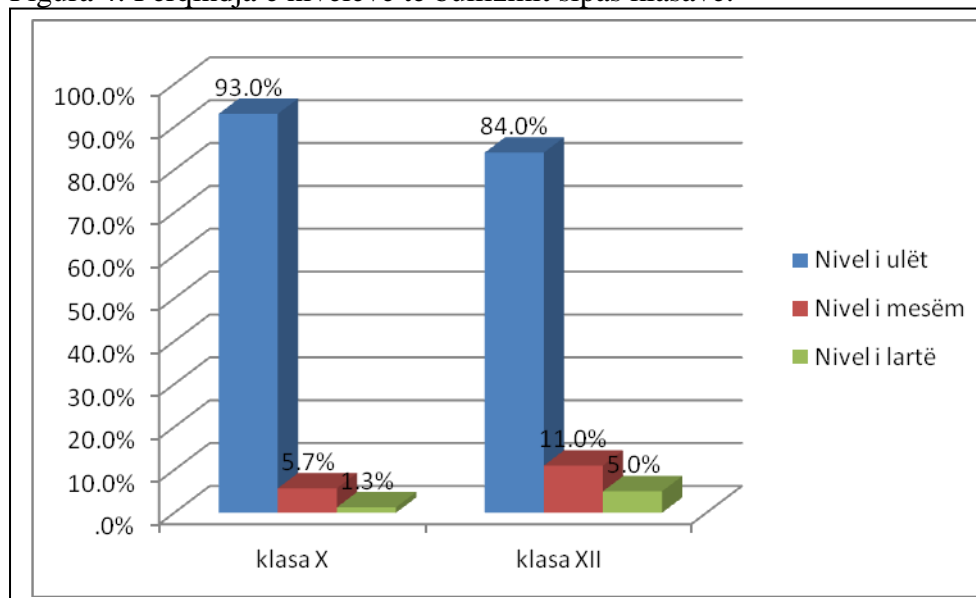
Rezultati tregon se niveli i bullizmit paraqitet njësoj si tek vajzat edhe djemtë si për bullizmin total ashtu edhe për bullizmin verbal ($p > .05$), fizik ($p > .05$) dhe social ($p > .05$).

Figura 2: Përqindja e niveleve të bullizmit sipas gjinisë.

Siç vërehet edhe nga figura, bullizmi verbal tek vajzat është më i lartë edhe në përlogaritje mesatareje krahasuar me djemtë dhe dimensionet e tjera të bullizmit.

Marrëdhënia e bullizmit mes nxënësve në klasën e 10-të dhe 12-të.

Figura 4: Përqindja e niveleve të bullizmit sipas klasave.



Nga figura shikohet që niveli më i lartë i bullizmit është në klasën e 12-të me një diferencë me klasën e 10-të me 3.7%. i vetmi rast kur niveli i bullizmit është më i lartë në klasën e 10-të me 9 % më shumë sesa klasa e 12-të.

Krahasimi i gjetjeve të studimit me studimin kombëtar të Këshillit të Evropës

Në vitin 2017, nga KE-ja është zhvilluar një studim i quajtur “Lufta kundër bullizmit dhe ekstremizmit në sistemin arsimor në Shqipëri” i cili është realizuar në 144 shkolla në 12 qarqet e Shqipërisë, duke krahasuar të dhënat e këtij studimi me gjetjet tona rezulton një ngjashmëri interesante. Në studimin e KE-së raportohet se 19.4% e nxënësve janë të bulluar 2 ose 3 herë në muaj dhe 29% pohojnë se kjo përvojë u ka ndodhur 2 herë në muajt e fundit. Në zonat rurale dukuria e bullizmit është më pak e pranishme me 83%, krahasuar me zonat urbane dhe nxënësit e klasave X (mosha 15-16 vjeç) janë më të prekurit nga bullizmi. Po sipas këtij studimi, bullizmi verbal renditet i dyti mes dimensioneve të bullizmit me vlerat 37%, dhe bullizmi fizik me 33%. Përsa i përket gjinisë, rezultatet e studimit të KE-së

konkludojnë se djemtë janë më të prekur sesa vajzat, por edhe nga gjetjet tona rezultojnë e njëjta gjetje: 3.2% e djemve rezultojnë të prekur nga bullizmi dhe vajzat me 2.6%. Klasa e 10-të duket se është mosha që preket më shumë nga bullizmi, edhe sipas të dhënave në Fushë-Krujë, por edhe sipas studimit kombëtar të realizuar nga KE-ja.

PËRFUNDIME

Qëllimi kryesor i këtij studimi ishte eksplorimi i bullizmit dhe krahasimi i rezultateve me studimet kombëtare në Shqipëri. Duke e ndarë bullizmin në tri nivele, rezultoi se 89.5 % e nxënësve pësojnë nivel të ulët bullizmi, 7.8% nivel të mesëm bullizmi dhe 2.7 % nivel të lartë bullizmi. Duke analizuar 3 dimensionet e bullizmit rezultojnë se bullizmi verbal raportohet të jetë më i larti se bullizmi social dhe fizik, megjithëse edhe këto dy të fundit janë të pranishëm në nivele më të ulëta. Përgjithësisht, u tregua edhe më lart, të dhënat treguan se nuk ka nivel të lartë të bullizmit, por shikohet që, me praninë e bullizmit verbal, kalohet më pas më lehtësisht drejt bullizmit social dhe fizik, sepse nga të dhënat rezultojnë një lidhje pozitive midis tyre dhe secili prej tyre ndikon në rritjen e ndërsjellë të tjetrit.

Për sa i përket gjinisë, në lidhje me nivelin e bullizmit, nga rezultatet e studimit dalim në përfundimin që në përqindjet më të larta janë djemtë më të bulluar sesa vajzat, qoftë në nivelin e ulët dhe të lartë, por edhe në dimensionet e bullizmit. Studimi tregoi se më i pranishëm është bullizmi verbal sesa llojet e tjera të tij. E njëjta gjë pohohet edhe nga studimi i mëparshëm, i realizuar nga studiuesja Fatjona Haka dhe studiuesi Arjet Pervizi, të cilët nuk kanë evidentuar ndonjë lidhje domethënëse të bullizmit mes vajzave dhe djemve, nuk ka një ndryshim shumë domethënës mes tyre.

Duke iu përgjigjur pyetjes se “Cila është lidhja mes bullizmit në klasën X dhe XII?” rezultojnë që kemi dallime të rëndësishme statistikisht, sipas klasave, sepse vlera $p < .05$. Nënkuptohej që me klasë është dashur të thuhet mosha e nxënësve. Kjo gjë mbështetet edhe nga studime të tjera, të cilat kanë vërtetuar se ndryshimet e shprehura sipas moshës së nxënësve sjellin ndryshime edhe në shfaqjen e bullizmit. Sa më të vegjël të jenë nxënësit aq më shumë kanë prirje të mos bullojnë bashkëmoshatarët, por duke u rritur, rritet dhe prirja të bullojnë nxënësit më të vegjël.

Si rezultat mund të themi që paraqitja e këtyre të dhënave të analizuar na çoi në përfundimin se kemi një nivel të ulët të bullizmit të pranishëm në shkollën e mesme të Fushë-Krujës “Shote Galica”. Ajo që vlen për t’u theksuar është se midis bullizmit mbizotëron lloji i bullizmit verbal, krahasuar me llojet e tjera të bullizmit. Pra, edhe pse kemi bullizëm

të nivelit të ulët në shkollë dhe shumë pak bullizëm të nivelit të lartë, rezultati është që edhe ky lloj bullizmi i lartë është i llojit verbal më së shumti i pranishëm. E rëndësishme është që rezultatet e studimit janë në linjë koherente me studimet kombëtare të realizuara në Shqipëri dhe tregojnë të dhëna që janë një pjesë e vogël e së tërës.

REKOMANDIME

Duke u nisur nga rezultatet e këtij studimi, shikohen të arsyeshme disa faktorë të rëndësishëm të edukimit, si: familja, shkolla, mësuesit, shërbimi psikosocial dhe vetë nxënësit e shkollës së marrë në studim. Mbështetur edhe nga sugjerimet që japin studiues si Garo, sugjerimet në mënyrë më të përgjithshme po i listojmë më poshtë.

Familja/prindërit duhet të ndërjegjësohen për rolin e tyre shumë të rëndësishëm në edukimin e fëmijëve të tyre, por dhe të mundohen të japin modelin e tyre më të mirë të mundshëm duke qenë se dhe nga literatura, sipas Bandurës, konkluduar se fëmijët arrijnë të kopjojnë modelin prindëror. Gjithashtu edhe sipas autorëve të ndryshëm ndikimi i stilit prindëror për rritjen e një fëmije ka ndikim të madh në mënyrën se si ai fëmijë rritet dhe ndikon në zhvillimin e tij të personalitetit.

Shkolla si institucion me stafin e saj, duhet të jetë e kujdesshme ndaj nevojave të nxënësve, jo vetëm për marrjen e dijeve, por mbi të gjitha për edukimin qytetar të tyre, që të dinë të respektojnë veten dhe të tjerët. Duhet treguar shumë vëmendje ndaj situatave që mund të jenë shumë problematike dhe të sjellin tek nxënësi vetëvlerësim të ulët dhe prirje bulliste.

Mësuesi, duhet të jetë sa më i afërt me nxënësit, të respektojë kodin etik që dhe të tregojë kujdes me situatat që mund të krijohen në klasë, duke mos lejuar që të ndodhin sjellje bulluese verbale, sociale dhe fizike. Për këtë duhet të reagojë menjëherë dhe të mos tregohet indiferent kur vëzhgon sjellje të tilla ose prirje të nxënësve. Sipas Karaj, nxënësi, është një individ që lehtësisht mund të kuptohet nga mësuesit nëse ka prirje bulluese ose jo dhe nga ana tjetër, mësuesit kanë modele testesh për të parë prirjet dhe matur nivelin e këtyre sjelljeve. Përsa i përket mënyrës sesi mund të dinë të masin nivelin e vetëvlerësimit, gjithashtu mësuesit kanë modele që mund t'i përdorin, si testi i i Rossenberg-ut për shembull, teste të cilat nuk marrin shumë kohë, por dhe të ndihmojnë të njohësh më mirë nxënësit me të cilët ke të bësh çdo ditë.

Disa rekomandime për mësuesit janë:

1. Mësuesit të qëndrojnë të informuar duke lexuar studime të kohëve të fundit, të cilët sugjerojnë teknika efikase për të inkurajuar nxënësit që ata të studiojnë më tepër. Rezultatet e larta i bëjnë ata të ndihen mirë emocionalisht.
2. Mësuesit të përpiqen të jenë më të komunikueshëm me nxënësit dhe t'i ndihmojnë ata të kapërcejnë vështirësitë që ndeshin gjatë mësimdhënies.
3. Mësuesit duhet t'i kushtojnë rëndësi edhe mbështetjes emocionale, duke mos u përqendruar vetëm tek procesi i nxënies së njohurive, por duke e parë këtë proces si të lidhur ngusht me mbështetjen emocionale.

Nxënësit gjithashtu duhet të shprehën lirshëm për nevojat dhe ankesat që ata kanë, qoftë për ngacmimin më të vogël, por jo që të bëhen pa baza. Prandaj është shumë e rëndësishme që të ndërgjegjësohen nxënësit mbi dukurinë e bullizmit. Ajo që është konstatuar në çdo klasë, teksa plotësohej pyetësori, është që të gjithë e dinin ose të paktën e kanë dëgjuar fjalën “bullizëm”, por që shumë pak dinin të thonin se çfarë është si përkufizim ose se me çfarë ka të bëjë. Nxënësit duhet të dinë më shumë rreth bullizmit, rreth shkaqeve dhe pasojave që ai sjell, qoftë tek agresori apo edhe viktimi, duke mos lënë mënjanë edhe vëzhguesit, të cilët janë të pranishëm në një situatë ku dikush bullohet. Duhet që të kuptohet rëndësia e vetëvlerësimit, anëve të tij të forta dhe se si ndikon jo vetëm në jetën e përditshme shkollore, por edhe kur fëmijët të jenë të rritur.

BIBLIOGRAFIA:

1. Adriana ANXHAKU & Zana STRAZIMIRI. (2017). *Filozofia 12*. Tiranë: Botime shkollore Albas.
2. Basow, A. S. (2003). “*Stereotipat dhe rolet gjinore.*” Botimi i tretë. Përktheu Haxhiymeri, E & Gjermeni, E. Shtëpia botuese “DITURIA”, Tiranë.
3. Beran N, T & Tutty, L (2002). *Children’s Reports of Bullying and Safety at School, Candian Journal of School Psychology*, Volume 17, University of Calgary.
4. Brian P. Gendron & Kirk R. Williams & Nancy G. Guerra. (18.03.2011). An Analysis of Bullying Among Students Within Schools: Estimating The Effects of Individual Normative Beliefs, Self-Esteem, and School Climate . *Journal of School Violence*, 150-164.
5. Christine Darney & Greg Howcroft & Louse Stroud. (2013). THE IMPACT THAT BULLYING AT SCHOOL HAS ON AN INDIVIDUAL’S SELF-ESTEEM DURING YOUNG ADULTHOOD. *Iternational Journal of Education and Research*, Vol. 1 No. 8.

6. Craig Ross & Tracy Vaillancourt & Angela Lorusso. (n.d.). *Self-Compassion, Self-Esteem and Counting your Blessings; Oh yeah, and some Bullying Stuff*.
7. Coleman Jr, L, E. (1982) *Understanding Today's Adults*, Connection Press, United States of America, fq 73.
8. Dema, D. O. (2007). *Bulismo a scuola Ragazzi oppressi, ragazzi che opprimono*. Milano-Italia: Giunti Editore S.p.A.
9. Dervishi, Z (2018). *Sociologjia*, SHBLSH e RE, Tiranë.
10. Dewey, J (2003). *Shkolla dhe shoqëria*. Përktheu nga origjinali Bubesi, A. Plejad, Tiranë.
11. Dispozitat Normative (2013). Për Sistemin Arsimor Parauniversitar, Republika e Shqipërisë Ministria e Arsimit dhe Shkencës, Tiranë, f. 43.
12. Gianluca Gini & Tiziana Pozzoli. (2018). *Gli interventi anti-bulismo*. Roma: Carcci editore S. P. A.
13. Hildebrand, V. (1984) "Management of Child Development Centers." Macmillan Publishing Company. Printed in the United States of America New York.
14. Ismaili, E. (2015). *Bullizmi në shkollat 9-vjeçare të Tiranës*. Tiranë: Universiteti i Tiranës.
15. Karaj, T. (2008). *MENAXHIMI I KLASËS (Psikologji e zbatuar në mësimdhënie)*. Tiranë: ISBN: 978-99956-05-74-2.
16. Knox, D. (1988). "Choices in Relationships, An Introduction to Marriage and the Family, Second Edition." WEST PUBLISHING COMPANY. Printed in the United States of America.
17. Kirkham, M. O. (2001). Self-Esteem and Its Relationship to Bullying Behaviour. *AGGRESSIVE BEHAVIOR*, Volume 27, pages 269-283.
18. Ligji Nr. 69 i 2012 "Për arsimin parauniversitar".
19. Loreto, O. D. (2008). *Il bullismo: Devianza o moda giovanile? Bullying: Deviance or Young Styling and Fashion?* Roma: MMVIII ARACNE editrice S.r.l.
20. Matthews, B & Ross, L (2010) *Metodat e hulumtimit- Udhëzues praktik për shkencat sociale dhe humane*. Centre for democratic education CDE. Tiranë.
21. Menesini, E. (2003). *Bulismo: le azioni efficaci della scuola*. Firenze: Edizioni Centro Studi Erickson S.p.A.
22. Natale, M. W. (2012). *VIOLENZA A SCUOLA Bulling*. Padova, Italy: Webster Press.
23. Nishku, J. Z. (2005). *ZHVILLIMI I SHPREHIVE TË TË MENDUARIT NË KLASAT 6-12*. Tiranë: Qendra për Arsim Demokratik (CDE).
24. Orhani, Z. (2011). *Psikologjia e Emocioneve*. Tiranë: Botime Vllamasi.
25. Pacukaj, S. (2011). *Metodologjia dhe teknikat e kërkimit social*. Vllamasi, Tiranë
26. Sokoli, L. (2016) *Metodat e kërkimit shkencor*, Instituti Shqiptar i Sociologjisë, Tiranë.
27. Sammons, P & Hillman, J & Moritmore, P. (1994). "Karakteristikat kryesore të shkollës efektive- analizë e studimeve për shkollën efektive". Raporti i Institutit të Edukimit për Zyrën e Standardeve në Arsim. Instituti i Edukimit. Universiteti i Londrës.
28. Spade, J. A. (2007). *THE RELATIONSHIP BETWEEN STUDENT BULLYING BEHAVIORS AND SELF-ESTEEM*.
29. Woolfolk, A. (2011). *Psikologji Edukimi*. Tiranë: Qendra për Arsim Demokratik (CDE).
30. (Xhelilaj), L. K. (2013). *Shkolla dhe komuniteti*. Tiranë: Shtypshkronja "PEGI".

Webliografia

31. Molla, E (2016). *Familja dhe rolet gjinore*. Universiteti i Tiranës, Tiranë. Aksesuar më 21.06.2019.
<http://www.doktoratura.unitir.edu.al/wpcontent/uploads/2016/10/Doktorature.pdf>
<http://digitalcommons.auctr.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2131&context=dissertationsKacollja>,
32. D (2015). *Dhuna në qarkun e Elbasanit*. Universiteti i Tiranës, Tiranë. Aksesuar me datë 21.06. 2019.

RËNDËSIA E FAKTORËVE MOTIVUES TË BRENDSHËM NË PERFORMANCËN E MËSUESVE TË INSTITUCIONIT ARSIMOR

¹Ortenca Kotherja, Marsela Skilja²

¹Universiteti “Aleksandër Xhuvani” Elbasan, departamenti i Psikologjisë

²Departamenti i Drejtësisë në Raiffaisen Bank.

ABSTRAKT

Motivimi është një proces që ndikon dukshëm në nxitjen, stimulimin dhe performancën në punë të punonjësit e institucioneve shkollore. Ai mbetet një fenomen i rëndësishëm dhe efektiv në procesin dhe mbarëvajtjen e punës së një punonjësi. Mësuesi është subjekti kryesor që ndikon në formimin e kapitalit njerëzor. Çdo aspekt që ndikon në rritjen e motivimit dhe kënaqësisë së tyre në punë duhet të shihet i rëndësishëm. Nëse mësuesit arrijnë nivele motivimi të kënaqshme, kjo do të ndikojë drejtpërdrejt në produktivitetin e tyre në punë. Qëllimi kryesor i studimit është të përshkruajë dhe të identifikojë ndikimin e nivelit të përgjithshëm të motivimit dhe faktorëve motivues të brendshëm, në performancën e punës së mësuesve në arsimin parauniversitar të rrethit të Elbasanit dhe Tiranës. Në përfundim të këtij artikulli jepen rezultatet e marra nga dy instrumentët e aplikuar, përfundime dhe rekomandime, që specifikojnë rëndësinë e motivimit dhe mënyrës se si drejtuesit/menaxherët duhet të kenë parasysh për një produktivitet sa më frytdhënës të institucionit.

Fjalët kyçe: motivim, performancë, mësues, institucion arsimor.

The importance of internal motivating factors in the importance of teachers in the educational institution.

ABSTRACT

Motivation is a process that significantly affects the incentive, stimulation and performance of the school staff. It remains an important and effective factor in the process and performance of an employee. The teacher is the main subject that affects the formation of human capital.

Every aspect that affects their motivation and their satisfaction at work must be seen as important. If teachers achieve satisfactory levels of motivation, this will directly affect their productivity at work. The main purpose of the study is to describe and identify the impact of the overall level of motivation and motivational factors on the performance of teachers in pre-university education in the districts of Elbasan and Tirana

At the end of this article are given the results obtained from two instruments applied, conclusions and recommendations that specify the importance of motivation and the way managers / managers need to consider to have the most fruitful productivity of the institution.

Key words: motivation, performance, teacher, educational institution.

Qëllimi i artikullit:

Ky studim synon të tregojë rëndësinë që ka motivimi dhe faktorët motivues të brendshëm në performancën e punës së mësuesit si dhe të kontribuojë në aspektin e njohurive mbi këto komponentë. Ai synon gjithashtu të analizojë dhe të japë tablo të qartë mbi marrëdhënien që ka me performancën e punës të mësuesit e institucioneve publike shkollore.

Objektivat:

- Të kuptohet dhe të njihet marrëdhënia e motivimit me performancën e punës të mësuesit e institucionit shkollor.
- Të eksplorohe marrëdhënia e faktorëve të brendshëm motivues me performancën e punës të mësuesit.
- Të kuptohet dhe të njihet varësia që ekziston midis faktorëve motivues të brendshëm me performancën në mësimdhënie në institucionet shkollore shqiptare.

Ky studim është konceptuar të realizohet duke u bazuar në tri pyetje kërkimore që janë si më poshtë:

- Cila është marrëdhënia që ekziston ndërmjet motivimit dhe performancës në punë të mësuesit e institucionit shkollor?
- A varet performanca e mësuesve në mësimdhënie nga faktorët e brendshëm motivues?
- Cila është varësia e performancës në lidhje me faktorët motivues të brendshëm?

Hyrje

Puna në ditët e sotme është e larmishme dhe vazhdimisht në ndryshim. Në institucionet shkollore niveli i faktorëve motivues të mësuesit është i rëndësishëm, pasi ndikon drejtpërdrejt në procesin mësimor dhe në arritjet akademike të nxënësve. Në çdo ambient pune është shumë e rëndësishme që drejtuesit/menaxherët të jenë vigjilentë, nëse duan të kuptojnë arritjet e institucionit. Një element i rëndësishëm dhe shumë frytdhënës që ndihmon mësuesit në punën e tyre, është motivimi. Synimi i këtij fenomeni është të rrisë produktivitetin e procesit mësimor në institucionin shkollor. Performanca dhe produktiviteti i tyre në punë duhet të shihet si një shqetësim serioz në shoqëri, pasi kjo lidhet drejtpërdrejt me njohuritë dhe aftësitë e tyre.

Termi motivim është përcaktuar në mënyrë tipike si një emocion, dëshirë, nevojë ose impuls që vepron për të nxitur veprimet. Ai është diçka që vjen nga brenda organizmit, por njëkohësisht edhe nga nxitjet e jashtme (Locke, 2008)¹ Megjithatë kjo nuk e kundërshton idenë se baza motivuese e individit vjen së brendshmi. Motivimi është procesi që nxit sjelljen dhe ky proces nuk mund të matet në mënyrë të drejtpërdrejtë ose të vëzhguar. Duke qenë se motivimi në vendin e punës ka një rol të rëndësishëm të sjellja dhe performanca e punonjësve, ai është çelësi për institucionet/organizatat që të kuptojnë dhe të strukturojnë këto mjedise. Në lidhje me këtë, Malcom pohon, se motivimi është një proces dinamik që ndryshon me kalimin e kohës. Sipas tij në të shumtën e situatave është më shumë se një vullnet personal, i cili mund të kuptohet duke e parë të lidhur me veten dhe me mjedisin përreth (Malcom, 2008)².

1. Motivimi i brendshëm dhe faktorët e tij

Motivimi i brendshëm i referohet një dëshirë të brendshme për të bërë diçka, pra interes, sfidë dhe kënaqësi personale.

Studiuesit Ryan dhe Deci (2000)³ kanë argumentuar se motivimi i brendshëm është një konstrukt i rëndësishëm, pasi pasqyron prirjet e njeriut për të mësuar dhe asimiluar. Sipas tyre ky motivim ndikon në cilësinë e

¹ Locke, A. Edvin (2008), International Encyclopedia of Organization Studies, Thousand Oaks: fq.3.

² Malcom, D. (2008), The Saga Dictionary of Sports Sudiues, SAGA Publication Ltd, London, f. 173.

³ Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000), "Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions, Contemporary "Educational Psychology 25, f. 54-67.

lartë të kreativitetit dhe të mësuarit, si dhe në kënaqësinë që ekziston brenda individëve.

Në procesin edukues studiuesit e kanë parë motivimin e brendshëm në tri lloje: *të dish*, i cili përkufizohet si një fakt për të performuar një aktivitet bazuar në kënaqësi të brendshme që individi merr gjatë të mësuarit dhe të eksploruarit. Motivimi i brendshëm bazuar *në arritje*, i cili ka të bëjë me realizimin e një veprimi në një eksperiencë të kënaqshme. Dhe lloji i tretë, bazohet *në kënaqësinë* që është operative, angazhimi i individit në një aktivitet, në mënyrë që të përjetojë ndjenjat e stimuluar, që më pas kalojnë nga angazhimi në aktivitet.

2. Koncepti i performancës në punë

Të qenit i motivuar do të thotë të shfaqësh një performancë të lartë. Performanca në punë është një ndër faktorët më të rëndësishëm, e cila nënkupton produktivitetin e punonjësve si dhe ecurinë e institucionit /organizatës në tërësi. Në institucionet shkollore mënyra se si mësuesit performojnë ka rëndësi, pasi ndikon drejtpërdrejt në arritjet akademike të brezit të ri. Ky fenomen përfshin në tërësi sjelljen e individit dhe rezultatin e saj, duke bërë që punonjësi të përmbushë detyrat e tij. Duke pasur një performancë të lartë, ata arrijnë t'i përmbushin këto detyra në mënyrën më të mirë të mundshme, duke i shërbyer atyre si burim kënaqësie dhe duke i bërë që të ndiejnë krenari dhe mjeshtëri ndaj detyrave që kryejnë (Sonntag dhe Frese 2002)⁴.

Gjithashtu, duhet theksuar se shpesh pasojat e rezultatit nuk lidhen drejtpërdrejt me sjelljen individuale të punonjësit, pasi mund të ketë faktorë të tjerë që ndikojnë në këtë rezultat. Në institucionet shkollore mënyra se si mësuesit performojnë ka rëndësi, sepse ndikon drejtpërdrejt në ecurinë akademike të brezit të ri. Matja e performancës ka qenë një ndër qëllimet kryesore të shumë organizatave/institucioneve. Interesi mbi matjen e performancës në punë ka qenë gjithmonë në rritje vitet e fundit në shumë vende. Ajo mendohet të ketë filluar rreth viteve 1980 ose në fillim të viteve 1990. Interesi vetjak në lidhje me efektivitetin ose performancën e institucioneve/organizatave qoftë publike apo private, lidhet me faktin e thjeshtë të dhënies përgjigje për pyetjen, se sa mirë punonjësit kanë ecur në

⁴ Sonntag, S., Frese, M. (2002), *“Psychological management of individual performance”*, John Wiley & Sons, Ltd., Baffins Lane, Chichester, West Sussex PO19 1UD, UK, f. 4 - 6.

punën e tyre Talbot (2010)⁵. Performanca nuk është një zgjidhje e thjeshtë e një rezultati, por pasojë e një krahasimi midis rezultatit dhe qëllimit, e një rezultati ekselent ndaj një veprimi, rezultatit të një veprimi, i cili nuk ka rëndësi nëse është i një niveli të lartë apo jo (Burz 2013)⁶. Motivimi dhe performanca janë dy koncepte të lidhura ngusht me njëra-tjetrën. Shumë njerëz besojnë se personat që janë më të motivuar në ambientin e punës shfaqin një performancë të mirë. Individët e motivuar janë shumë të dhënë pas punës së tyre, por kjo duhet të menaxhohet me kujdes, në mënyrë që energjia që ato harxhojnë të mos jetë në nivele të larta, pasi puna e tyre shpesh mund të jetë joproduktive. Nëse punonjësit e institucioneve arrijnë nivele motivimi të kënaqshme dhe niveli i kënaqësisë së tyre do të jetë në nivele të larta, kjo do të ndikojë drejtpërdrejt edhe në performancën e tyre në punë. Të qenit i motivuar do të thotë të ndikohesh për të shfaqur një performancë të lartë.

3. Lidhja midis faktorëve të brendshëm motivues dhe performancës në punë

Motivimi dhe performanca janë dy koncepte të lidhura ngusht me njëra - tjetrën. Marrëdhënia e fortë midis tyre janë çelësi kryesor i produktivitetit të lartë ose të ulët të institucioneve/organizatave. Mosplotësimi i nevojave bazë duke filluar nga ato bazike e deri te nevojat më të larta tregojnë dukshëm produktivitetin e ulët në punë. Studiuesit Noe, Hollenbeck, Wright (2011)⁷ pohuan se “për të përmirësuar performancën duhet të bazohemi te motivimi dhe aftësitë e punonjësve. Sipas tyre kur ata shfaqin nivele të larta të motivimit dhe të aftësive punonjësit do të performojnë dhe mbi standardet e kërkuara”⁸.

⁵ Talbot, C. (2010), “Theories of performance” *Organizational and service improvement in the public service*, f.1.

⁶ Burz, R. D., (2013) “*The concept of performance*” *Cross-Cultural Management Journal* Volume XV, Issue 2 (28), f. 2632.

⁷ Noe.R.A, Hollenbeck.J.R, Wright.P.M (2011) “Fundamental of Human Resource Management” Published by McGraë-Hill/Irwin, Inc., 1221 Avenue of the Americas, New York, NY 10020 f. 247.

⁸ Noe.R. A, Hollenbeck.J. R, Wright.P.M (2011) “Fundamental of Human Resource Management” Published by McGraw-Hill/Irwin, Inc., 1221 Avenue of the Americas, New York, NY 10020 f. 247 ISBN 978-0-07-353046-8

Studimet e ndryshme kanë nxjerrë në pah katër faktorë të brendshëm motivues që kanë rëndësi bazike në performancën në punë të mësuesit.

a. Orientimi drejt detyrave dhe ndikimi në performancën në punë

Nëse individët janë të orientuar drejt detyrave të organizatës /institucionit do të thotë që tregojnë interes. Interesi është i dyanshëm si në lidhje me individin, ashtu edhe me institucionin ku ata punojnë. Sipas një studimi të zhvilluar nga Edwards, Bell dhe Decuir (2008)⁹ në lidhje me kënaqësinë, performancën, orientimit të detyrat dhe kontekstit të punës, rezultoi se punonjësit ishin më të kënaqur kur ato ishin të orientuar drejt detyrave të institucionit. Ata pohuan se ky orientim i bënte ata më të dobishëm dhe më aktivë në punë.

b. Orientimi drejt suksesit dhe ndikimi në performancën në punë

Të orientohesh drejt suksesit nënkupton kënaqësinë që ndjen në punë dhe dëshirën për të qenë produktiv. Që një punonjës të jetë i orientuar drejt suksesit, duhet të ketë mbështetje organizative dhe me normat e grupit. Suksesi në punë tregon kënaqësinë dhe performancën e punonjësve¹⁰.

c. Bashkëpunimi në punë me kolegët dhe ndikimi në performancën në punë

Bashkëpunimi ndërmjet punonjësve nënkupton zgjidhjen e çështjeve me interes të përbashkët. Ky interes bazohet në diskutime, konsultime, në të cilën duhet të ekzistojë dëshira dhe komunikimi i hapur ndërmjet kolegëve. Të tilla cilësi do të ndikojnë drejtpërdrejt në produktivitetin e punës¹¹.

d. Orientimi drejt qëllimit dhe ndikimi në performancën në punë

Të orientohesh drejt qëllimeve të institucionit/organizatës nënkupton dëshirën për të punuar. Kjo ndikon në rritjen e efikasitetit, produktivitetit dhe kënaqësisë së punonjësve në punë. Sipas studiuësve Linder, Somerville, Eris, Tatar (2010)¹², nëse punonjësit janë të orientuar drejt qëllimit edhe niveli i performancës së tyre në punë do të jetë në nivele të larta e të kënaqshme.

Rëndësia e studimit konsiston në disa aspekte:

⁹ Edwards.B.D, Bell.S.T, Jr.W.A, Decuir.A.D (2008) "Relationship between face of job satisfaction and task and contextual performance" Applied psuchology: An international rewiev 57 (3)

¹⁰ Ballout.H.I (2007) "Career suçess The effect of human capital, person-enviroment fit and organizacional support" Journal of Managerial Psychology Vol.22, No.8, fq.38

¹¹ Heron.R, Vandenabeele.C (1999) "Workplace cooperation" International Labour Organization ISSN 92-2-112012-0 bangkok@ilobkk.or.th fq 1-2

¹² Linder, B., Somerville, M., Tatar, N., & Eris, O., (2010) "Work in Progress – Taking One for the Team: Goal Orientation and Gender-Related Task Division". 40 th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference F4H-1.

- **Së pari**, kontributi i studimit qëndron te fakti se analizon rolin që luajnë faktorë të tillë, si performanca dhe motivimi brendshëm në punë si dhe varësinë që kanë faktor me njëri - tjetrin te sjellja në punë në institucionet shkollore të mësuesve shqiptarë.
- **Së dyti**, analizon marrëdhënien që kanë faktorët e brendshëm motivues me performancën e punës te punonjësit e institucionit shkollor.
- **Së treti**, studimi jep ndihmesë me analizat statistikore në vlerësimin dhe matjen e këtyre faktorëve në mjedisin arsimor shqiptar duke njohur publikun shqiptar me rëndësinë e elementeve përkatëse të tyre.
- **Së fundi** studimi nisur nga trajtimi teorik dhe mënyra e analizimit të të dhënave nëpërmjet metodës sasiore, shërben si ndihmues për politikën arsimore dhe për vazhdimësinë e studimeve të mëtejshme.

Metodologjia:

Përshkrimi dhe përzgjedhja e kampionit të studimit:

Popullatë e studimit ishin mësues me kohë të plotë të shkollave publike të sistemit parauniversitar. Ata ishin mësues të ciklit fillor (klasa 1-5), mësues të arsimit të mesëm të ulët, (klasa 6 - 9) dhe mësues të arsimit të mesëm të lartë (klasa 10 - 12). Numri i mësuesve të përfshirë në studim është 1005, por të dhënat përfundimtare përmbajnë përgjigjet e vetëm 1000 prej tyre, pasi pjesa tjetër nuk kishte informacionin e nevojshëm për t'u përfshirë në studim. Studimi është zhvilluar në 54 shkolla publike të qarkut të Tiranës dhe të Elbasanit.

Mësuesit, të cilët morën pjesë në këtë studim, u përzgjedhën rastësisht duke qenë të gjinive, moshave dhe shkollave të ndryshme. Kjo për arsye që kampioni të ishte sa më përfaqësues. Shpërndarja e numrit të mësuesve është reth 634 mësues në Qarkun e Tiranës (rreth 63%) dhe rreth 366 mësues në qarkun e Elbasanit (rreth 37%). Të dhënat tregojnë se më shumë se gjysma e mësuesve u takojnë zonave urbane me 56.2% dhe pjesa tjetër e zonave rurale me 43.8%. Tirana ka peshën më të madhe me 46.4% të numrit të përgjithshëm për arsye të numrit më të madh të shkollave dhe mësuesve. Pas kësaj vjen Elbasani me 20% dhe më pas Kamza me 10%, Librazhdi me 7.9%, Kavaja me 7%, Gramshi me 4.7% dhe në fund renditet Peqini me 4% të totalit.

Instrumenti i studimit

Instrumenti i përdorur me mësuesit ishte i përbërë nga dy seksione: “Pyetësori i Motivimit në Punë” dhe *Performanca në mësimdhënie* Mawoli dhe Babandako (2011).

Seksioni I: Në këtë studim u përdor “Pyetësi i Motivimit në Punë” nga Robert P. Bradley (2011)¹³ të marrë në një revistë shkencore. Ky pyetësor ka dy nënshkallë: motivimi i jashtëm dhe i brendshëm. Në lidhje me këtë studim është përdorur nënshkalla, që përmban faktorët motivues të brendshëm si (*Orientimi drej detyrave, Orientimi drejt suksesit, Bashkëpunimi në punë me kolegët si dhe Orientimi drejt qëllimit*). Lidhur me testin e besueshmërisë, kjo nënshkallë e pyetësorit rezultoi me Alfa e Chronbach-ut me vlerën 0.914.

Seksioni II: Matja e elementëve përbërës të *Performancës së mësuesve në mësimdhënie u realizua me pyetësin* “Performanca e perceptuar në procesin mësimor” e Mawoli dhe Babandako¹⁴. Lidhur me testin e besueshmërisë ky pyetësor rezultoi me Alfa e Chronbach-ut, me vlerën 0.895. Këto vlera tregojnë nivele të larta besueshmërie të cilat japin mundësi të lartë aplikuese në studim.

Analiza statistikore e të dhënave

Analiza e të dhënave është kryer nëpërmjet analizës deskriptive, tabelave të kryqëzuara (crosstabulations), testeve të pavarësisë, korrelimet midis variablave, analizës faktoriale, ndërtimit dhe shqyrtimit të objektivave dhe pyetjeve kërkimore të vendosura në studim, analiza e variancës (ANOVA), ndërtimit të ekuacionit të regresionit të shumfishtë etj. Pra studimi në analizën e të dhënave përmban jo vetëm një analizë përshkruese, por edhe një analizë analitike.

Rezultatet e studimit

Qëllimi i këtij studimi është të tregojë rëndësinë që ka motivimi dhe faktorët motivues në produktivitetin e punës te mësuesit e ciklit parauniversitar në institucionet shkollore publike në Shqipëri kryesisht në Qarkun e Elbasanit dhe të Tiranës.

Pyetja kërkimore: Cila është marrëdhënia midis motivimit dhe performancës në punë te mësuesit e institucionit shkollor?

¹³ Work Motivation Scale, Robert Bradley (2011), Catalog IJST 2010, f. 30.

¹⁴ Mawoli.M.A, Babandako.A.Y (2011) “An evaluation of staff motivation, dissatisfaction and job performance in an academic setting” Australian Journal of Business and Management Research, Vol.1, No.9

Për të analizuar marrëdhënien që ka midis motivimit në punë te mësuesit dhe performancës, që mësuesi shfaq në procesin e mësimdhënies në shkollë është përdorur *korrelacioni i Pearsonit*.

Tabela 1. Marrëdhënia midis motivimit dhe performancës.

| | | Motivimi | Performanca |
|-------------|---------------------|----------|-------------|
| Motivimi | Pearson Correlation | 1 | .250** |
| | Sig. (2-tailed) | | .000 |
| | N | 1000 | 1000 |
| Performanca | Pearson Correlation | .250** | 1 |
| | Sig. (2-tailed) | .000 | |
| | N | 1000 | 1000 |

Referuar lidhjes që ka variabli i performancës me motivimin shohim se vlera e tij e korrelimit është $r_{xy}=0.250$. Kjo marrëdhënie tregon se lidhja është me drejtim pozitiv dhe relativisht e lartë. Nisur nga ky fakt vlen të theksohet teoria që pohon se r_{xy} varion -1 dhe + 1, pra sa më afër 1 të jetë lidhja aq më e fortë është edhe anasjelltas. Kjo tregon se sa më të motivuar të jenë mësuesit aq më e lartë do të jetë dhe performanca që ata do të shfaqin në punën e tyre.

Në një studim të kryer nga Inayatullah dhe Jehangir në lidhje me rëndësinë që ka motivimi në performancën e mësuesve rezultoi se sa më e fortë dhe pozitive të ishte kjo lidhje aq më i lartë do të ishte dhe produktiviteti në punë. Sipas tyre nëse mësuesit nuk do të kishin motivimin e duhur ata nuk do të kishin kompetencën e duhur që ndikon në procesin e tyre të mësimdhënies te nxënësit¹⁵.

Pyetja kërkimore: A varet performanca e mësuesve nga motivimi i brendshëm?

Për t'i dhënë përgjigje kësaj pyetjeje është përdorur testi i pavarësisë Testi Chi Square, i cili na tregon varësinë midis motivimit të brendshëm dhe performancës në mësimdhënie. Përgjigjja e kësaj pyetjeje u arrit nga testet e pavarësisë. Kështu referuar motivimit të brendshëm dhe performancës Testi Chi Square tregon se, vlera e Sig (2-Sides) =0.000<0.05. Kjo e dhënë tregon se këto dy variabla varen nga njëri-tjetri dhe koeficienti i korrelimit $r_{xy}= 0.295$ pra, një vlerë pozitive. Ky rezultat

¹⁵ Inayatullah.A, Jehangir. P, Teacher's job performance: The role of motivation" *Abasyn Journal of Social Sciences* Vol.5, No.2, f.79 – 99.

ëshë pozitiv, por jo shumë i lartë, i cili tregon ndikimin që kanë dhe shumë faktorë të tjerë që ndikojnë tek performanca e punës së mësuesve

Tabela 2. Testi i pavarësisë midis performancës dhe motivimit të brendshëm.

| Motivimi i brendshëm | Performanca | | | |
|------------------------------|-------------------------|--------|-----------------------|-------|
| | Aspak/Pjesërisht dakord | Dakord | Plotësisht dakord | Total |
| Pjesërisht dakord | 0 | 0 | 1 | 1 |
| Neutral | 8 | 23 | 22 | 53 |
| Dakord | 6 | 199 | 412 | 617 |
| Plotësisht dakord | 0 | 38 | 291 | 329 |
| Total | 14 | 260 | 726 | 1000 |
| Chi-Square Tests | | | | |
| | Value | Df | Asymp. Sig. (2-sided) | |
| Pearson Chi-Square | 139.978 ^a | 6 | .000 | |
| Likelihood Ratio | 103.395 | 6 | .000 | |
| Linear-by-Linear Association | 88.039 | 1 | .000 | |
| N of Valid Cases | 1000 | | | |

a. 5 cells (41.7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .01.

Kështu referuar motivimit të brendshëm dhe performancës testi Chi Square tregon se, vlera e Sig (2-Sides) =0.000<0.05, e cila tregon se këto dy variabla varen nga njëri-tjetri dhe koeficienti i korrelimit $r_{xy}= 0.295$ pra, një vlerë pozitive, por jo shumë e lartë, pasi ka edhe shumë faktorë të tjerë që ndikojnë te performanca e punës së mësuesve që nënkupton faktin se performanca ndikohet nga motivimi brendshëm, por jo shumë, pasi ka dhe faktorë të tjerë ndikues në performancën e procesit mësimor.

Pyetja kërkimore: Cila është varësia e performancës në lidhje me faktorët motivues të brendshëm?

Për të treguar varësinë e performancës me faktorët motivues, si dhe për të parë se cili prej katër faktorëve motivues të brendshëm kishte ndikimin më të madh u përdor regresioni linear. Analiza e regresionit:

Ekuacioni i regresionit është si më poshtë:

(Performanca në mësimdhënie) = 3.215 + 0.117(Orientimi drejt detyrave) + 0.109 (Orientimi drejt qëllimit).

Duke iu referuar ekuacionit të mësipërm, variabli i varur është performanca në mësimdhënie dhe variabla të pavarur janë katër dimensionet e motivimit. Nga ky ekuacion tregohet se nga katër faktorët (dimensionet) e motivimit dy janë faktorët që kanë më tepër rëndësi tek performanca dhe që shpjegojnë 10.2% të ndryshimit të vlerave të saj, së pari *Orientimi drejt detyrave* që ka edhe koeficientin β më të madh dhe më pas renditet faktori tjetër - *Orientimi drejt qëllimit*.

Diskutim për pyetjet kërkimore

Diskutim mbi pyetjen kërkimore numër një: Cila është marrëdhënia midis motivimit dhe performancës te mësuesit në institucionit e sistemit arsimor parauniversitar në Shqipëri?

Motivimi dhe performanca janë dy fenomene të rëndësishme të cilat janë të lidhura ngusht me njëri - tjetrin. Nga studimet që janë bërë me këto dy fenomene është treguar se me rritjen e nivelit të motivimit të punonjësve në institucione, rritet dhe performanca në punë e tyre. Rritja e produktivitetit të tyre ndikohet nga faktorë të brendshëm. Këtë fakt e pohojnë dhe studiuesit (*Afful dhe Broni, 2012*), të cilët pohojnë se nëse duam që të kemi një performancë të mirë në punë është e rëndësishme që të dihen se cilët nga faktorët motivues janë më të rëndësishëm në motivimin e punonjësve. Ata nëpërmjet këtij pohimi kuptojnë faktin se nëse do të kemi një motivim të lartë, kjo do të pasqyrohet në produktivitetin dhe efikasitetin e punës së punonjësve.

Diskutim mbi pyetjen kërkimore numër dy: - A varet performanca e mësuesve nga motivimi i brendshëm?

Për t'i dhënë përgjigje pyetjes kërkimore në lidhje me varësinë e performancës në lidhje me motivimin e brendshëm është përdorur testi i pavarësisë Testi Chi Square. Nga analiza statistikore rezultoi se midis motivimit të brendshëm dhe performancës testi Chi Square tregon se, vlera e Sig (2-Sides) = 0.000 < 0.05, kjo tregon se këto dy variabla varen nga njëri-tjetri dhe koeficienti i korrelimit $r_{xy} = 0.295$.

Duke parë se ka një marrëdhënie pozitive në lidhjen mes performancës së mësuesit në mësimdhënie dhe motivimit të tij, mund të themi se kjo lidhje e parë në drejtim të motivimit të brendshëm, rezulton nga të dhënat të jetë një marrëdhënie pozitive. Ajo nënkupton që me rritjen e *motivimit të brendshëm*, pra të pasionit, kënaqësisë, dëshirës apo kreativitetit që ka individit, do të kemi edhe rritjen e performancës së mësuesit në procesin mësimor.

Diskutim mbi pyetjen kërkimore numër tre: A varet performanca në mësimdhënie e mësuesve të institucionit të arsimit parauniversitar nga faktorët motivues si (orientimin drejt qëllimit, orientimit drejt detyrave, bashkëpunimi në punë me kolegët, orientimi drejt suksesit).

Për t'i dhënë përgjigje pyetjes kërkimore në lidhje me varësinë që ka performanca në mësimdhënie lidhur me faktorët motivues u bë analiza e regresionit të shumëfishtë. Nga kjo analizë nga katër faktorë të brendshëm më të rëndësishëm ishin orientimi drejt detyrave dhe orientimi drejt qëllimit. Pra për të pasur një produktivitet dhe një efikasitet sa më të madh në performancën e procesit mësimor të mësuesit e sistemit të arsimit parauniversitar është shumë e rëndësishme të shihen se sa të orientuar janë ata drejt orientimit të detyrave dhe orientimit të qëllimit.

Lidhur me këto të dhëna të mësuesit në Shqipëri rëndësi u duhet kushtuar të dy llojeve të motivimit, por pak më shumë aij të brendshëm, i cili lidhet me kënaqësinë që lidhet me detyrat që marrin në punë, suksesin që i ofron ky profesion etj. Siç pohojnë dhe studiuesit Bush dhe Middlewood, se ndjenja e kënaqësisë në punë është e lidhur ngusht me motivimin e tyre në punë. Çdo institucion duhet të ketë parasysh nevojat që ka secili punonjës në institucionin ku ai/ajo punon. Ky fakt do t'i ndihmojë drejtuesit për strategjinë që duhet të përdorin, për të motivuar punonjësit si dhe për të rritur produktivitetin e institucionit/organizatës në tërësi. Pra, në këtë rast, duhet kuptuar lidhja e ngushtë midis motivimit, faktorëve motivues, strategjitë motivuese në nivelin e performancës.

PËRFUNDIME DHE REKOMANDIME

Përfundime

Analiza dhe diskutimi i të dhënave të marra nga aplikimi i instrumentëve matës në këtë studim krijon një bazë të besueshme për të përcaktuar disa gjetje interesante të studimit. Prononcimi i këtyre gjetjeve është ndihmesa modeste që jep studimi në mjedisin psikologjik dhe edukues shqiptar për të analizuar sjelljen e profesionit të mësuesit në sistemin arsimor shqiptar. Gjithashtu ky studim krijon një mundësi krahasimi të gjetjeve me studimet krahasuese si në ambientin shqiptar dhe më gjerë, si në ambientin rajonal apo edhe atë euroamerikan në lidhje me shkallën e sjelljen e mësuesit ndaj profesionit të tij në mjedisin arsimor.

Disa nga gjetjet kryesore të studimit janë:

1. Të dhënat e studimit tregojnë se ka një marrëdhënie korrelacionale të fortë midis motivimit në punë dhe performancës në mësimdhënie të mësuesit e institucionit shkollor. Nëse stafi i mësuesve ka ulje të nivelit të performancës, duhet të tregojë kujdes të plotësisë i nevojave të brendshme dhe të jashtme. Kjo për faktin se si faktorët motivues të brendshëm apo të jashtëm ndikojnë drejtpërdrejt në motivimin e mësuesve në shkollën shqiptare.

2. Performanca e mësuesve në mësimdhënie është e lidhur me të dy kategoritë e motivimit. Nga të dhënat pohohet se më shumë kujdes duhet t'i tregohet plotësisë të faktorëve të motivimit të brendshëm që lidhen me kënaqësinë që marrin mësuesit nga detyrat në punë dhe me suksesin që iu ofron profesioni. Kjo gjetje është në të njëjtin orientim me pohimet e studimeve (Bush dhe Middlewood, 2013)¹⁶ që shprehen se ndjenja e kënaqësisë në punë është e lidhur ngusht me motivimin e punonjësve në punë.

Rekomandime:

Së pari, hartimi i legjislacionit shqiptar në fushën e mësuesisë duhet të ketë parasysh ndikimin që kanë faktorët e ndryshëm motivacionalë në performacën e mësuesit shqiptar. Roli që ka ndikimi i këtyre faktorëve duhet të krijojë mjedisin në organizmat politikëbërës të arsimit shqiptar. Kjo për vetë faktin që të kihet parasysh plotësisë në shkallë të lartë i faktorëve motivacionalë për të parandaluar rënien e motivimit të mësuesit shqiptar në insitucionet shkollore.

Së dyti, njohja dhe ndërgjegjësimi i institucioneve drejtuese të arsimit shqiptar për varësinë që ka motivimi i mësuesit me performacën e tij si mësimdhënie. Hartimi i politikave infrastrukturale, didaktike dhe ekonomike për krijimin e ambienteve shkollore sa më të plota. Plotësimi i elementeve që i vijnë në ndihmë performacës së mësuesit shqiptar në procesin e mësimdhënies duhet të jetë prioriteti për të ndikuar në shfaqjen e një mësimdhënieje moderne e bashkëkohore në arsimin shqiptar.

¹⁶ Bush.T, Middlewood.D, (2013) "Leading and Managing People in Education"; Saga Publications, Inc. London; f. 78.

Së treti, inicimi i politikave arsimore për të ngushtuar dallimet në motivimin dhe performancën e mësuesit shqiptar. Këto dallime specifikisht që vihen re si rezultat i ndikimit të disa faktorëve demografikë apo socialë, siç mund të jenë zona ku punon mësuesi, eksperiencia në arsim etj. Eleminimi i tyre do të ndikojë në krijimin e një ambienti shkollor më të kënaqshëm duke ndihmuar në shfaqjen e një performace në mësimdhënie. Performancë që synon të jetë në përputhje me standardet bashkëkohore të profesionit të mësuesit.

REFERENCA:

1. Afful-Broni, A. (2012) "Relationship between motivation and job performance at the University of Mines and Technology, Tarkwa, Ghana: Leadership Lessons, Vol.3 No.3.
2. Ballout.H.I (2007) "Career success The effect of human capital, person-environment fit and organizational support" *Journal of Managerial Psychology* Vol.22, No.8, f. 38.
3. Bush.T, Middlewood.D, (2013) "Leading and Managing People in Education"; Saga Publications, Inc. London, f.78.
4. Burz, R. D., (2013) "The concept of performance" *Cross-Cultural Management Journal* Volume XV, Issue 2 (28), f. 2632.
5. Edwards B.D, Bell. S.T, Jr.W. A, Decuir. A.D (2008) "Relationship between facets of job satisfaction and task and contextual performance" *Applied psychology: An international review* 57 (3).
6. Heron.R, Vandenabeele.C (1999) "Workplace cooperation" *International Labour Organization* f. 1-2.
7. Inayatullah. A, Jehangir. P, Teacher's job performance: The role of motivation" *Abasyn Journal of Social Sciences* Vol.5, No.2, f.79-99.
8. Linder, B., Somerville, M., Tatar, N., & Eris, O., (2010) "Work in Progress – Taking One for the Team: Goal Orientation and Gender-Related Task Division". 40 th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference F4H-1.
9. Linder, B., Somerville, M., Tatar, N., & Eris, O., (2010) "Work in Progress – Taking One for the Team: Goal Orientation and Gender-Related Task Division".
10. Locke, A. Edvin (2008), *International Encyclopedia of Organization Studies*, Thousand Oaks: f. 3.
11. Mawoli.M.A, Babandako.A.Y (2011) "An evaluation of staff motivation, dissatisfaction and job performance in an academic setting" *Australian Journal of Business and Management Research*, Vol.1, No.9.
12. Malcom, D. (2008), *The Saga Dictionary of Sports Studies*, SAGA Publication Ltd, London, f. 173.
13. Noe.R.A, Hollenbeck.J.R, Wright.P.M (2011) "Fundamentals of Human Resource Management" Published by McGraw-Hill/Irwin, Inc., 1221 Avenue of the Americas, New York, NY 10020, f.247
14. Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000), "Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions, *Contemporary Educational Psychology* 25, f. 54-67.
15. Sonnentag, S., Frese, M. (2002), "Psychological management of individual performance", John Wiley & Sons, Ltd., Baffins Lane, Chichester, West Sussex PO19 1UD, UK, f. 4 - 6.
16. Talbot, C. (2010), "Theories of performance" *Organizational and service improvement in the public service*. f.1.
17. Work Motivation Scale, Robert Bradly (2011), *Catalog IJST 2010*, f.30.

PROF.DR. VEHBI HOTI – FIGURË E SHQUAR E UNIVERSITETIT TË SHKODRËS LUIGJ GURAKUQI

Njazi Kazazi

“Mësues i Merituar”

Universiteti i Shkodrës “Luigj Gurakuqi”, departamenti i Gjuhësisë

ABSTRAKT

Në punimin “Prof.dr.Vehbi Hoti – Figurë e shquar e Universitetit të Shkodrës “Luigj Gurakuqi”, prof.dr.Njazi Kazazi paraqet veprimtarinë e gjerë e të shumanshme të prof. dr.Vehbi Hotit si pedagog, studiues e drejtues i afirmuar, si një personalitet i shquar i Universitetit të Shkodrës me kontribut si rrallë kush për gjysmë shekulli. Argumentohet ndihmesa e rëndësishme që ai ka dhënë në organizimin e punës mësimore e shkencore të Universitetit e në mënyrë të veçantë për themelimin, organizimin dhe drejtimin e Fakultetit të Shkencave të Edukimit.

Prof. dr. Vehbi Hoti - Prominent figure of the University of Shkodra "Luigj Gurakuqi"

ABSTRACT

In the work of Prof. dr. Vehbi Hoti - Prominent figure of the University of Shkodra "Luigj Gurakuqi", Prof. dr. Njazi Kazazi presents the wide and multifaceted activity of Prof. dr. Vehbi Hoti as an established lecturer, researcher and leader, as a prominent personality of the University of Shkodra with a contribution like rarely anyone for half a century. It is argued the important contribution he has given in organizing the teaching and scientific work of the University and in particular for the establishment, organization and management of the Faculty of Education Sciences.

1.Hyrje

Prof. dr. Vehbi Hoti është një figurë e shquar e arsimit dhe e mendimit pedagogjik shqiptar të cilëve u ka kushtuar një jetë të tërë. Që nga viti 1965 e gjerë me 2018, plot 53 vjet pa ndërprerje i është përkushtuar arsimit në përgjithësi, posaçërisht arsimit të lartë për gjysmë shekulli si pedagog i Universitetit të Shkodrës (USH) “Luigj Gurakuqi”.

2. Pak nga jeta



U lind në Shkodër më 06.04.1942. Arsimin parauniversitar e kreu në vendlindje. Me 1965 u diplomua në Universitetin e Tiranës në degët Biologji – Kimi dhe Pedagogji – Psikologji. Disa muaj para përfundimit të studimeve universitare, nga ministri Arsimit, Thoma Deliana, iu komunikua emërimi në Tiranë ku më 01 gusht 1965 fillon punën në Sektorin e Pedagogjisë në Institutin e Studimeve dhe Botimeve Shkollore në Tiranë. Në shkurt të vitit 1966 u transferua si pedagog në Institutin e Lartë Pedagogjik (ILP) Shkodër (sot Universiteti i Shkodrës “Luigj Gurakuqi”).

Nga 1977-1981, në kuadrin e asaj që emërtohej “*qarkullim*” që në thelb ishte arsye biografike mbasi burri i tezes së tij Hafiz Salih Myftia ish – Kryemyfti i Shkodrës me të birin ish-in të arratisur politikë, largohet nga ILP-ja si mësues në Shkollën e Mesme Pedagogjike “Shejnaze Juka” dhe metodist në Kabinetin Pedagogjik të Rrethit Shkodër. Ndërkohë vazhdoi të japë mësim si pedagog i jashtëm. Kudo ku ka punuar prof. Vehbiu ka lënë gjurmë. Gjatë dy viteve në shkollën e Mesme Pedagogjike, ai botoi broshurën kushtuar 60-vjetorit të kësaj shkolle dhe ngriti muzeun e historikut të saj që është vlerësuar si një nga më të mirët e këtij lloji në Shqipëri. Po kështu edhe në kabinetin pedagogjik të rrethit, gjatë dy viteve që punoi, botoi dy broshura për përvojën e punës në shkollat e rrethit të Shkodrës, ishte bashkautor i historikut të arsimit në Shkodër nga fillimet gjer më 1980, në dy vëllime që iu dërguan ISP të Tiranës, dhe e zgjeroi e ristrukturoi Muzeun Historik të Arsimit në Shkodër, ngritur në mjediset e ish-ndërtesës së Kabinetit Pedagogjik (Vila e Dan Hasanit). Në shtator 1981 rikthehet në USH “Luigj Gurakuqi”, gjer në daljen në pension në vitin 2013, duke vazhduar si pedagog i jashtëm gjer në vitin akademik 2018.

Profesori është nga një familje qytetare me tradita dhe kontribute në fusha të ndryshme të veprimtarisë, veçanërisht në atë arsimore. Tre vëllezër të familjes Hoti, me bashkëshortet e tyre, kanë qenë arsimtare. Tetë nipa dhe mbesa punojnë në fushën e arsimit, tre nga të cilët janë diplomuar në dy fakultete dhe janë pedagogë universitarë me tituj e grada shkencore.

Bashkëshortja zonja Fitnet, mbështetësja kryesore në rrugëtimin e tij të gjatë akademik, është diplomuar për matematikë - fizikë, ka qenë mësuese dhe drejtoreshë e shkollës 8-vjeçare në Mirditë, nëndrejtoreshë e shkollës së mesme Bushat, mësuese në Beltojë - Shkodër, drejtoreshë e

Shtëpisë së Fëmijës Parashkollore në Shkodër dhe mësuese në shkollën 8-vjeçare “Perlat Rexhepi”, ku dhe ka dalë në pension.

Profesori ka tre djem dhe një mbesë. Djali i madh, Dritani, studimet e larta i ndoqi në Fakultetin Juridik të USH-së ku më 1996 u diplomua jurist. Gjatë viteve të studimit, si ndër fituesit e konkursit mbi demokracinë e shoqërinë civile, ishte i ftuar për një vizitë njëjavore në Parlamentin Europian në Strasburg. Në vitet 1997-2000 ishte jurist pranë Bashkisë së Shkodrës, më pas, pasi fitoi konkursin, u emërua shef i sektorit juridik të Njësisë së Menaxhimit të Projektit për sistemimin e regjistrimit të pasurive të paluajtshme në Tiranë, duke vazhduar këshilltar i drejtorit të përgjithshëm dhe shefi i sektorit të Apelimit në Agjencinë e Kthimit dhe të Kompensimit të Pronave në Tiranë. Nga viti 2009 avokat në Tiranë. Inesi, vajza e Dritanit, është nxënëse në vitin e dytë të gjimnazit “Qemal Stafa” në Tiranë.

Bledari, fillimisht ka studiuar në USH ku më 1998 është diplomuar në degën Histori-Gjeografi dhe më pas është diplomuar më 2007 në degën e Gazetarisë të Universitetit të Tiranës. Shumë herët, që në vitin 1996 i është përkushtuar rrugës së gazetarisë, si korrespondent në disa organe, është bashkëthemelues i shoqatës së gazetarëve ARB. Në Shkodër krijoi gazetën lokale “*Identitet*” dhe bashkë me disa gazetarë nxorën gazetën lokale “*Universal*”. Që nga 1999 ka punuar në disa gazeta të përditshme si “Panorama”, *Gazeta Shqiptare*, Gazeta “Shqip”, “Shekulli” dhe nga 2018 punon te *Gazeta Si, media online*. Ai ka mbajtur pozicione të ndryshme, si: redaktor, shef i sektorit politik dhe kryeredaktor.

Arbeni është pedagog i psikologjisë në Universitetin e Shkodrës. Për veprimtarinë e tij mësimore e shkencore do të flasim më poshtë.

3. Angazhime, detyra dhe përgjegjësitë në Universitetin e Shkodrës

Prof. Vehbiu ka ndjekur, dhe ka qenë dëshmitar e pjesëmarrës aktiv në të gjitha fazat e zhvillimit të Universitetit të Shkodrës ku ka dhënë ndihmën e kontributin e vet si ligjërues e studiues e ka kryer detyra të ndryshme në kalimet nga ILP me afat studimi dyvjeçar, në atë trevjeçar e më pas në atë katërvjeçar, duke vazhduar me sukses në periudhën më cilësore në atë të themelimit të Universitetit të Shkodrës “Luigj Gurakuqi”.

Gjatë tërë historisë së tij USH ka pasë 10 drejtorë e rektorë, me 9 nga të cilët ai ka punuar e bashkëpunuar, duke dhënë një ndihmë të rëndësishme në organizimin dhe drejtimin e punës mësimore dhe shkencore të universitetit.

Për 16 vite (1967-1997, 1983-1987) ka qenë anëtar dhe sekretar i Këshillit Shkencor të ILP-së Shkodër dhe për 15 vite (1970-1977, 1983-1989) sekretar i redaksisë së “Buletinit Shkencor”, organ i Institutit.

Organet shkencore në Shqipëri, gjatë sistemit komunist botoheshin vetëm me miratim të Sekretariatit të Komitetit Qendror të PPSH-së. “Buletini Shkencor” i ILPSH ishte e vetmja revistë shkencore që botohej jashtë Tiranës. Nga vitit 1964-1970 ka dalë një numër në vit, kurse nga 1971 filloi të dalë me nga dy numra në vit, i profilizuar për shkencat shoqërore. Ky organ ka luajtur një rol me shumë rëndësi në zhvillimin e mbështetjen e punës studimore, shkencore të pedagogëve dhe të bashkëpunëtorëve shkencorë të Shkodrës dhe të rrethëve të tjera. Por, ai ishte veçanërisht i rëndësishëm për kualifikimin shkencor të pedagogëve, në mbrojtje të fitimit të gradave shkencore, sepse me një vendim të “Komisionit të Lartë të Kualifikimit të Shqipërisë”, botimet në këtë organ njiheshin për fitimin e titujve shkencorë. Këtë status organi i USH-së e gëzon edhe sot.

Një kontribut të veçantë **prof. Vehbiu ka dhënë në ngritjen, organizimin e drejtimit Fakultetit të Ciklit të Ulët** (më pas Fakultetit Shkencor të Edukimit), që në një kuptim mund të themi se ka qenë themeluesi i tij.

Në vitin mësimor 1981-1982 pranë ILP-ve të Shkodrës, Elbasanit dhe të Gjirokastrës u hap për herë të parë në Shqipëri, Dega e Përgatitjes së mësuesve për klasat I-IV të shkollës 8-vjeçare (Dega Cikli i Ulët, DCU) me afat studimi 3-vjeçar. Hapja e kësaj dege përbënte një ngjarje të shënuar për historinë e arsimit tonë dhe një masë me rëndësi për forcimin cilësor të Ciklit të Ulët të shkollës 8-vjeçare.

Në tetor të 1981 u krijua për herë të parë katedra e Psikologjisë dhe Pedagogjisë, e cila sipas Ministrisë së Arsimit e Kulturës, ngarkohej “për t’u marrë tani për tani edhe me problemet e Degës së Mësuesisë për Ciklin e Ulët”.¹ Katedra përbëhej nga tre vetë: Nuri Abdiu, Vehbi Hoti dhe Islam Dizdari.²

¹ Vehbi Hoti, “Dega e përgatitjes së mësuesve me arsim të lartë për ciklin e ulët të shkollës 8-vjeçare”, “Buletin Shkencor”, i ILPSH, 1982. Nr 2, faqe 241-247.

² Shkresa e MAK për krijimin e Katedrës Psikologji-Pedagogji, datë 10.10.1981.

**Katedra e parë e Psikologjisë dhe e Pedagogjisë
Tetor, 1981.**



Dega e Ciklit të Ulët ishte një njësi mësimore – edukative që varej drejtpërdrejt nga Drejtoria e Institutit, e cila e ngarkoi Vehbi Hotin për t’u marrë me të gjitha problemet që lidheshin me këtë degë. Problemet ishin të shumta. Duheshin hartuar programet e lëndëve në përputhje me nivelin e kërkesat e punës në klasat I-IV, duhej siguruar bashkëpunimi me tërë katedrat e pedagogët që do të jepnin mësim, duheshin përgatitur leksionet e shkruara që duheshin të shumëfishoheshin për të gjithë studentët, duhej organizuar studimi në sistemin pa shkëputje nga puna. Tërë këto duheshin bashkërenduar mes tre instituteve etj.

Për këtë qëllim më 15 janar 1982 pranë Drejtorisë së Arsimit të Lartë të MAK u ngrit “Komisioni i Degës së Ciklit të Ulët” i ngarkuar për të ndjekur, diskutuar dhe zgjidhur të gjitha problemet që dilnin në këtë degë, si dhe unifikimin e njëllojtë të tyre nga të tre institutet. Në mënyrë të përhershme gjer në vitin 1990 në këtë komision bënë pjesë tre vetë Tomor Araniti, përgjegjës i komisionit (Institutit i Elbasanit), Viktor Terpo nga Gjirokastra dhe Vehbi Hoti nga Shkodra.

Komisioni punonte në bazë të planit që miratohej nga Drejtoria e Arsimit të Lartë ku raportohej çdo dy-tre muaj. Katedra e Psikologjisë-Pedagogjisë kishte në varësi pedagogët e lëndëve artistike dhe të edukimit fizik. Në shkurt të vitit 1989 u krijua Katedra e Lëndëve Artistike, e cila më 1994 u bashkua me atë të Edukimit Fizik në një departament me emërtimin Departamenti i Lëndëve të Përgjithshme me dy seksione.

Katedra e Psikologji-Pedagogjisë përballoi një ngarkesë të madhe, sepse përveç DCU-së ajo kishte detyra të rëndësishme për formimin psikologjik e pedagogjik të studentëve të të gjithë ILP-ve, të organizonte

praktikën pedagogjike të studentëve, të realizonte konsultimet e provimet në filialet të ILPSH-së që ishin shtrirë në të gjithë Shqipërinë, të realizonte drejtimin psikopedagogjik në sistemin e kualifikimit të përgjithshëm unik të mësuesve të të gjitha profileve të zonave të veriut të Shqipërisë.

Dega e CU-së ishte pararendësja për ngritjen e Fakultetit të Ciklit të Ulët (më pas Fakulteti i Shkencave të Edukimit). Ndryshimet e thella demokratike që u realizuan pas viteve '90 të shekullit të kaluar hapën rrugën e zhvillimeve cilësore, si në të gjitha fushat, edhe në atë të arsimit.

Në këto rrethana ILPSH fitoi statusin e plotë universitar me vendim të Këshillit të Ministrave, datë 28.05.1991, në bazë të të cilit ILPSH riorganizohet duke u kthyer në Universitet me tre fakultete njëri nga të cilët është Fakulteti i Ciklit të Ulët me tri katedra: Psikologji-Pedagogji; Lëndët artistike dhe të Edukimit Fizik.

Me vendim të Ministrisë së Arsimit e të Kulturës të datës 1.09.1991 u ngrit Fakulteti i Ciklit të Ulët (FCU) dhe Vehbi Hoti u emërua dekan i tij.

Edhe pas ngritjes së universitetit ai u ngarkua me detyra e funksione të rëndësishme. Për disa vite ka qenë përgjegjës i katedrës së Psikologji-Pedagogji. Për 13 vite (1991-2003) dekan i Fakultetit. Për 18 vite (1991-2008) anëtar i Këshillit të Universitetit (1994 Senati i Universitetit) ku ka dhënë ndihmesën e vet në hartimin e miratimin e dokumenteve themelore të punës së universitetit dhe ka kryesuar komisionet e punës mësimore dhe të veprimtarive shkencore. Anëtar i Këshillit të Fakultetit (2001-2012) për 11 vite dhe për 14 vite kryeredaktor i serisë së Shkencave të Edukimit të Buletinit Shkencor të Universitetit (2004-2017).

Patë një angazhim tepër serioz nga stafi i fakultetit për të bërë ndryshime të thella e të gjithanshme, cilësore në strukturë e në përmbajtje të punës mësimore e shkencore, në vendosjen e lidhjeve e të bashkëpunimit me jashtë, në përshejtimin e ritmeve të kualifikimit shkencor, në zgjerimin gradual të fakultetit me degë të reja. Në vitin 1995 dekan i Fakultetit paraqiti në Senat nevojën për hapjen edhe të degës së përgatitjes së edukatorëve. Kështu në bazë të vendimit të KM-së, datë 13.05.1996, në vitin shkencor 1996-1997 u hap dega e përgatitjes së mësuesve të arsimit parashkollor me afat studimi 3-vjeçar.

Në fillim të vitit 1997, profesor Vehbiu ndërmori një studim të hollësishëm për vlerësimin dhe riorganizimin e FCU-së. Në këtë studim shtrohej nevoja për të siguruar një formim më të gjerë psikologjik, pedagogjik, didaktik e social të studentëve, një aftësim më të mirë të tyre për të punuar në komunitet me fëmijët që paraqesin probleme zhvillimore. Për këtë arsye shtrohej nevoja e dhënies së këtij fakulteti të statusit të plotë universitar gjë që u miratua nga Senati. Kjo u realizua në shtator të vitit 1998 me vendim e Ministrisë së Arsimit për *“Shndërrimin e kursit të studimit të Ciklit të Ulët nga niveli jo universitar në nivelin universitar me afat studimi 4-vjeçar”*.³

³ Shih “20 vjet fakultet (1981 – 2001)”, Botim me rastin e 20 - vjetorit të Fakultetit të Ciklit të Ulët.

Në hartimin e planeve mësimore të këtyre degëve, prof. Vehbiu synoi në zgjerimin e forcimit të formimit psikologjik dhe pedagogjik me një dëshirë e synim për të përgatitur kushtet për hapjen e degës së Psikologjisë.

Për këtë qëllim u vendosën lëndë, të tilla si: Psikologjia e Personalitetit, Psikologji Stresi, Lokopedi, Psikologji e formimit të koncepteve matematikore, Psikologji e leximit-shkrimit, Psikologji grupi, Psikologji e lojës, të menduarit kritik, të cilat janë zhvilluar për të herë të parë në Shqipëri në këtë fakultet.

Ndryshimet e ndërmarra bënë të nevojshme edhe ndryshimin e emërimit të Fakultetit të Ciklit të Ulët, edhe sepse një emërtim i tillë nuk ndeshet në fakultetet homologe evropiane. Senati i Universitetit të Shkodrës miratoi më 31 tetor 2000 propozimin e prof. Vehbiut për ndryshimin e emërimit të FCU-së në Fakultet i Shkencave të Edukimit.

Me rëndësi për demokratizimin e jetës universitare ishte organizimi për herë të parë në Shqipëri i procesit të zgjedhjeve të të gjitha strukturave dhe organeve nga vetë universitetet. Në kuadër të kësaj, më 14 dhjetor 1999, u bënë votimet për zgjedhjen e dekanit të FCU nga të cilat u zgjodh prof. Vehbi Hoti. Senati i USH-së në maj të vitit 2000 vendosi krijimin e Këshillit të FCU-së, për të cilin u bënë zgjedhjet në shtator 2000.

4. Kontribute në fushën e studimeve shkencore dhe në atë të botimeve

Gjatë karrierës së tij prof. Vehbiu ka zhvilluar shumë lëndë të fushës, si: pedagogji, histori e pedagogjisë, psikologji moshore, psikologji personaliteti, duke u përqendruar vitet e fundit në lëndën “Hyrje në Psikologji” në degët e Ciklit të Ulët, Edukatore, Psikologji e Punë Sociale, si dhe në master të Mësuesisë.

Ka dhënë kontribute të rëndësishme në përpunimin e planeve mësimore, hartimin e programeve mësimore e botimin e teksteve. Në këto drejtime e ndihmoi puna këmbëngulëse për kualifikimin shkencor dhe marrja e përvojës në disa shtete: Itali, Austri, Angli, Rusi dhe Danimarkë.

Krahas veprimtarisë së mësimdhënies, shumë shpejt ai iu përkushtua me pasion punës studimore dhe veprimtarisë botuese duke u bërë modeli i pedagogut që ka harmonizuar dhe ndërlidhur si diçka të pandarë trinomin *mësim-kërkim shkencor-botim*.

Profesor Vehbiu dallohej për një punë serioze shkencore, kishte kërkesa të larta ndaj vetes dhe kolegëve, kërkonte që të mos bëhej punë me nxitim, por të synoheshin drejt gjërave me vlerë e me interes. Dëshmi për këtë është edhe qëndrimi që ai mbajti me temën e doktoraturës së tij, gjë që na duket me interes të ndalemi. Kishte të miratuar nga ISP i Tiranës temën “*Zhvillimi i arsimit në rrethin e Shkodrës në vitet 1965-1985*”. Kishte punuar disa vite, botuar disa pjesë dhe përfunduar plotësisht disertacionin më 1991.

Disertacioni u miratua për mbrojtje nga sektori përkatës i ISP-së dhe udhëheqësi shkencor dhe do të paraqitej para komisionit në tremujorin e dytë të vitit 1992 për mbrojtje. Por, ai hezitoi ta paraqiste për mbrojtje. Punimi kishte gjëra me vlerë, por ishte tepër i politizuar dhe i ideologjizuar në bazë kriterëve të

kohës. Ishin vite të një politizimi dhe ideologjizimi të tejskajshëm të tërë jetës së shoqërisë shqiptare.

Vendos të tërhiqet nga mbrojtja megjithëse drejtuesit e ISP-së dhe udhëheqësi shkencor i thonin të mos tërhiqej. Por ai donte të ishte i qetë me ndërgjegjjen e vet dhe më kërkesat e kohës, me ndryshimet rrënjësore që po përjetonte shkolla dhe shoqëria shqiptare. Pasi merr miratimin e rektorit të USH-së, i kërkon zyrtarisht drejtorit të ISP-së të Tiranës, z.Kozma Grillo, në letrën e datës 15.04.1992 tërheqjen nga mbrojtja e disertacionit të dorëzuar.

Ai i shkruante drejtorit të ISP-së të Tiranës: *“Kam vendosur të tërheq mbrojtjen e kësaj teme. Tema është konceptuar dhe trajtuar mbi bazën e kriterëve ideologjike e shkencore të njëanshme moniste markiste-leniniste që nuk përputhen me zhvillimet demokratike që kanë ndodhur dhe po thellohen në shoqërinë dhe shkollën tonë. Megjithë mendimin dashamirës dhe shoqëror të sektorit përkatës të ISP-së dhe të udhëheqësit shkencor, se me një redaktim të lehtë mund të lehtësohet nga citimet dhe të mbrohet, unë nuk e shoh të arsyeshme ta paraqes për mbrojtje”*.

Me këtë rast ai kërkon t’i miratohet një temë tjetër që lidhej me kontributin e Luigj Gurakuqit për shkollën shqipe e arsimit kombëtar. Një kërkesë e tillë iu miratua. Iu desh shumë punë e përpjekje për 3-4 vjet për përfundimin e temës së re të doktoraturës, e cila u vlerësua maksimalisht nga komisioni përkatës.

Me qëndrimet e tij, me kërkesat dhe shembullin personal ai arriti të krijojë në grupin e pedagogëve të fakultetit një atmosferë serioze pune dhe përpjekjesh këmbëngulëse për kualifikimin shkencor, ku gjer në vitin 1997, tetë pedagogë, për tre – katër vjet, arritën të shlyejnë të gjitha detyrimet e programit të kualifikimit pasuniversitar dhe arritën të mbrojnë me shumë sukses doktoraturat.

Ka botuar më se 50 punime në organe të ndryshme shtypi dhe ka marrë pjesë në më shumë se 60 sesione shkencore dhe konferenca shkencore.

Akademiku prof. Bedri Dedja ka vlerësuar shumë kontributet e prof. dr. Vehbi Hotit në fushën e studimit të historisë së arsimit dhe të mendimit pedagogjik shqiptar. Pasi u njoh me monografinë e tij kushtuar Luigj Gurakuqit, shkruan se *“Për mua tanimë, nuk ka asnjë dyshim se Vehbi Hoti është ndër studiuesit më të shquar të historisë së arsimit dhe të mendimit pedagogjik shqiptar”* (Nga parathënia e monografisë përmendur më sipër fq.9).

Është bashkautor i teksteve të psikologjisë për shkollat e larta: *“Hyrje në psikologji”* (2016), *“Didaktika për degët e mësuësisë të ciklit të ulët”* (1990), *“Psikologjia moshore për kursin pasuniversitar të psikologjisë të UT-së”* (1989) dhe *“Psikologjia për shkollat e larta, në 2 vëllime”* (Botim i Universitetit të Tiranës (UT) 1984). Gjithashtu, bashkautor, në dy tekste të pedagogjisë për shkollat e mesme (1972, 1975).

Është një nga njohësit më të mirë të historikut të USH-së. Në këtë kuadër është bashkautor dhe redaktor i monografive: *“Historiku i Institutit të Lartë Pedagogjik të Shkodrës – 30- vjetori”* (1978), *“Historiku i fakultetit të ciklit të ulët, 1981 – 2001”* (2001), *“Universiteti i Shkodrës ndër vite, 1957 – 2002”*

(2002), “*Universiteti i Shkodrës në 50 - vjetorin e tij*” (2007), “*Universiteti i Shkodrës në 100 - vjetorin e pavarësisë*” (2012).⁴

Prof. Vehbiu ka qenë udhëheqës, koordinator i disa projekteve ku është angazhuar fakulteti, sidomos me Qendrën Shqiptare të Drejtave të Njeriut, si p.sh., projekte për “Rehabilitimin Psiko-Social” të fëmijëve kosovarë të dëbuar nga trojet e tyre nga pushtuesit serb”, ku u trajnuan 190 fëmijë kosovarë në shkollën verore, dymujore “Gëzimi i Jetës”; “Edukimi i të drejtave të njeriut në universitet e formimit të mësuesve të Ciklit të Ulët”, në kuadrin e të cilit u ngrit në fakultet “Qendra Burimore e edukimit të të drejtave të njeriut”. Gjithashtu janë realizuar projektet “Iniciativa universitare për zbatimin e filozofisë ‘Hap pas Hapi’” (1997-2001), si dhe “Përgatitja e studentëve/mësues për edukimin e të drejtave të fëmijëve në Ciklin e Ulët” (2000-2003). Më 1994 pranë fakultetit u ngrit “Qendra e Teknikës mësimore” që më pas pranë saj u ngrit “Qendra e trajnimit profesional të mësuesve”.

Ka bashkëpunuar me disa universitete. Kanë qenë tepër të hershme marrëdhëniet e bashkëpunimit fillimisht me katedrën e pedagogjisë të Fakultetit të Histori – Filologjisë të Universitetit të Tiranës e më pas me Fakultetin e Shkencave Sociale të këtij universiteti. Ai ka qenë bashkautor për tekstin e Psikologjisë së Përgjithshme në dy vëllime dhe të Psikologjisë Moshore për kursin pasuniversitar të psikologjisë, i hapur pranë këtij fakulteti, oponent për tekstin e pedagogjisë dhe më pas *me Fakultetin e Shkencave Sociale të UT-së* për udhëheqjen e doktoraturave në fushën e psikologjisë dhe anëtar i Komisionit për Mbrojtjen e Doktoraturave në këtë fushë; *me Universitetin e Tetovës në Maqedoni (2002 – 2006)* si pedagog i lëndëve “Histori e Psikologjisë” dhe “Psikologji e Përgjithshme” si dhe anëtar i Komisionit për pranimin e pedagogëve në degën e psikologjisë së këtij universiteti; *me Universitetin e Podgoricës të Malit të Zi*, për 14 vite nga 2004 e gjer në 2018 ka qenë pedagog i lëndës së psikologjisë në Programin e Përgatitjes së Mësuesve të Ciklit të Ulët, që nga viti 2007 ka qenë i ngarkuar nga Enti i Teksteve dhe i Mjeteve Mësimore të Podgoricës, si vlerësues i teksteve për shkollat shqipe ku ka recensionuar 16 tekste shkollore për klasat I – IX.

Nga viti 1994 “Buletini Shkencor” i USH-së filloi të dalë në tri seri, nga një herë në vit seria e shkencave shoqërore, seria e shkencave të natyrës dhe seria e shkencave didaktike.

Në vitin 2004, prof. Vehbiu emërohet kryeredaktor i serisë së shkencave didaktike, të cilën e mbajti gjer më 2017. Ai forcoi kërkesat për rritjen e cilësisë së punimeve dhe recensionimin e punimeve, u përcaktuan më qartë fushat që do të përfaqësonte nga psikologjia, pedagogjia, sociologjia, probleme të punës edukative në shkollë dhe didaktike të mësimdhënies të të gjithë lëndëve, në

⁴ Dr. Zenepe Dibra, Fjalor Enciklopedik i Hapësirës Shkodrane, Vëllimi 1 (A-K), Lezhë, 2005, prof. dr. Njazi Kazazi, f. 524 - 525.

zgjerimin e rrethit të bashkëpunëtorëve dhe nga universitete të tjera të vendit dhe të Kosovës.

Duke u nisur nga këto ndryshime, me propozim të prof. Vehbi Hotit, rektorati miratoi ndryshimin e emërimit të revistës nga *Seria e Shkencave Didaktike në Seria e Shkencave të Edukimit*.

Gjatë viteve që profesor Vehbiu ka qenë sekretar i redaksisë së *“Buletinit Shkencor”*, dhe kryeredaktor i Serisë së Shkencave të Edukimit dolën në qarkullim 48 numra të revistës.

Edhe pas daljes në pension është aktiv në punën studimore dhe atë kërkimore – shkencore. Gjatë së cilës përveç teksteve të psikologjisë ka botuar 4 punime për kontributet arsimore pedagogjike për disa figura të shquara të kësaj fushe, si: *Prof. dr. Shefik Osmani, prof. Palokë Berisha, Doktor Honoris Causa Faik Luli, “Mësuesi i Popullit”, Mësuesi i Merituar Islam Dizdari* etj. Ka marrë pjesë në disa sesione shkencore, si dhe në Konferencën Shkencore Ndërkombëtare për 100- vjetorin e *“Komisia Letrare Shqipe në Shkodër”* (2016) etj.

Rrugën e prof.Vehbiut po e ndjek me sukses i biri Arbeni. Ai ndoqi studimet dhe është diplomuar me dy degë. Në vitin 1998 u diplomua për Biologji-Kimi në Universitetin e Shkodrës. Vazhdoi studimet e mëtejshme në vitin 1998-2002 në degën e psikologjisë të Fakultetit të Shkencave Sociale të Universitetit të Tiranës, duke u diplomuar në *“Psikologji klinici”*.

Kurse në 2006 - 2008 ndoqi studimet **Master të Nivelit të Dytë** në këshillim psikologjik, duke mbrojtur diplomën *“Ndikimi i ankthit në pritshmëritë për arritje tek studentët e Universitetit të Shkodrës “Luigj Gurakuqi”*.

Në vazhdim ndoqi studimet e doktoraturës, duke marrë më 2016-ën titullin **“Doktor i Shkencave”** në Psikologji me temë *“Motivacioni tek të rinjtë e universiteteve tona”*.

Pas tre viteve si pedagog i jashtëm, në vitin 2006 u emërua pedagog me kohë të plotë në departamentin e Psikologjisë të Universitetit të Shkodrës, ku jep mësim në Bachelor e Master i shkencave psikologjike: Histori psikologjie, Psikologji personaliteti, Këshillim psikologjik, Hyrje në Psikologji. Kurse te Masteri Shkencor në psikologji organizative jep lëndën *“Dinamika e grupit dhe të ekipit”*.

Nga 2008 e në vazhdim jep mësim si pedagog i jashtëm në universitetin jopublik Albanian University të Tiranës. Në vitin mësimor 2018 - 2019 ka filluar të japë lëndën e psikologjisë në Universitetin e Podgoricës (Mali i Zi).

Disa vite ka qenë psikolog në klinikën ligjore për të mitur në Shkodër. Është licencuar si psikolog dhe anëtar i Urdhrit të Psikologut, është bashkëdrejtues i *“Qendrës së Këshillimit”* pranë Fakultetit të Shkencave të Edukimit.

Dr. Arbeni është shumë aktiv në punën studimore, në pjesëmarrjen në konferenca shkencore dhe në botime. Ka marrë pjesë në 13 konferenca shkencore ndërkombëtare, të organizuara nga universitetet shqiptare me pjesëmarrjen e gjerë të shumë studiuesve të huaj. Ka botuar 17 artikuj, nga të cilët 1 në Itali e 1 në Maqedoni.

Në bashkëpunim me të atin ka botuar tekstin “*Hyrje në Psikologji*” për degët e fakultetit (2016, është ribotuar).

Është bashkautor i tre teksteve mësimore për shkollat e mesme: një në Shqipëri, tekst me zgjedhje, kurse dy për shkollat e mesme të Kosovës me zgjedhje të detyrueshme.

Është autor i tre teksteve universitare: Psikologji personaliteti (2002, ribotim), Psikologji grupi (2010), Histori psikologjie (2008, ribotim). Gjithashtu ka marrë pjesë në disa projekte për problemet e shërbimeve sociale të financuara nga Bashkimi Evropian.

Profesori ruan kujtimet e vlerësimet më të larta për të gjithë pedagogët e fakultetit e të universitetit dhe të të gjithë drejtuesve me të cilët ka bashkëpunuar dhe veçanërisht për grupin e pedagogëve të parë që ndihmuan në ngritjen e fakultetit dhe bënë të mundur që Fakulteti i Shkencave të Edukimit të marrë përmasat e sotme, duke u zgjeruar me programe të reja studimore, si: Psikologji, Punë Sociale, Edukim fizik e sporte, Pedagogji muzikore, Pikturë e grafikë dhe të jetë një nga më të shënuarit e Universitetit të Shkodrës. Kështu mund të përmendim Mithat Hoxha dhe të ndjerin Ludovik Shllaku, Gëzim Dibra e Fatmir Vadahi, Fatbardha Osmanagën e Mirjam Taipin, Vildan Tufin e Vjollca Medjen, Iqbal Kalajën dhe Agim Kadillarin, të ndjerën Davë Perlala e Roland Gulin etj., që të gjithë me tituj e grada shkencore.



**Departamenti i Psikologji-
Pedagogjisë 2001.**



**Departamenti i Edukimit të
Përgjithshëm 2001.**

Këshilli i parë i Fakultetit të Shkencave të Edukimit 2001.



Disa prej tyre kanë dhënë e po japin kontribute me vlerë edhe në rang universiteti, si: prof.as.dr Fatmir Vadahi, 13 vite zv.rektor e tani dekan i Fakultetit, prof.dr Gëzim Dibra dekan i Fakultetit, kryetar i degës mësimore dhe aktualisht zv. Rektor i universitetit.

1. Vlerësime

Për punën e kontributet e dhëna si pedagog, drejtues e studiues, prof. Vehbi Hoti ka gëzuar respekt të veçantë, ka pasur vlerësime të larta nga drejtuesit e Universitetit, studentët, kolegët dhe opinionin gjerë shoqëror.

Do të ndalem në disa prej tyre.

Dhora Lloja, ish-drejtoreshë e Institutit të Lartë Pedagogjik të Shkodrës, gjatë viteve 1975-1987, kujton me respekt bashkëpunimin që kanë pasur dhe vlerëson kontributin e tij. Ajo shkruan: "*Përshëndetje Vehbi! Me kujtimet e viteve të paharruara të punës së përbashkët në ILP të Shkodrës, me konsideratë të veçantë për Ju si njeri, mësimdhënës, akademiko-shkencor e për punën plot përkushtim e me rezultate të larta, meritoni respektin e bashkëkolegëve e të studentëve*".

Për Loro Dushkun, ish-kancelari i Universitetit të Shkodrës, 1996-2000, Prof. Vehbi Hoti është "... gjithnjë "njësi matëse" e figurës së pastër, nga të gjitha drejtimet, që duhet të ketë një edukues i brezit të ri dhe të edukatës në komunikimin me to dhe kolegët me të cilët ka punuar".

Profesori ka marrë e vazhdon të marrë përshëndetje, vlerësime e kujtime nga studentë të të gjitha brezave që kanë studiuar në Universitetin e Shkodrës gjatë viteve të ndryshme.

Asqeri Asllani, nga Elbasani, i diplomuar në vitin 1967 në degën Gjuhë-Letërsi të ILP të Shkodrës, nga Miçigani i SHBA-ve ku jeton prej kohësh, pas 52 vitesh, shkruan: "*I dashur profesor! Nuk është për hyrje kjo shprehje "I dashur", por sa herë që ju sjell ndërmend ndiej mall e dashuri për ju, duke ju kujtuar edhe hollësi si kostumin tuaj ngjyrë gri, si ky në foto, trupin tuaj të gjatë, të hollë e të*

drejtë... Ju i dashur profesor ishit i ri, shumë afër moshës me ne, por madhështia juaj, që më thërret kujtesën, qëndronte në atë që në marrëdhëniet me ne nuk mbaheshe rëndë për të "ruajtur autoritetin", por na konsideroje si shokë dhe ne ndiheshim mirë e të rrethonim me dashuri. Ja, pra, kjo është arsyeja që ju shkruaj".

Mimoza Gurabardhi, e diplomuar 35 vite më parë në degën e Ciklit të Ulët, nga Zvicra, bën vlerësime të larta për profesorin dhe personalitetin e tij, duke e cilësuar si: *"Themeluesi dhe ideatori i Ciklit të Ulët, profesor me vlera maksimale si në fushën profesionale dhe atë humane. Një kapacitet shkencor, të cilin Universiteti "Luigj Gurakuqi" pati nderin ta kishte pjesë të tijin".* Pasi e informon se ka vite që jeton në Gjenevë të Zvicrës ku ka kryer një master në fushën e psikologjisë dhe punon me shumë dëshirë, sepse është *"Një profesion që më pasionon pa masë, ku fillimet m'i frymëzuat ju profesor".*

Shumë studentë që janë diplomuar në Universitetin e Shkodrës janë shquar për profesionalizëm e pasion me detyrë, kanë shënuar arritje cilësore në fusha si organizative e drejtuese në arsim, si shkencëtarë, poetë e artistë.

Artur Shkurti, i diplomuar në degën e Ciklit të Ulët në vitin 1990, një nga pionierët e arsimit parauniversitar jopublik në Shqipëri, themelues dhe drejtor i shkollës së mirënjohur "Udha e Shkronjave" në Tiranë, është autor i shumë librave shkollorë. Tekstin "Logjika për klasën 7, 8, 9" me dedikimin *"Mësuesve të mi, shembuj të profesonalizmit dhe të virtyteve më të larta njerëzore"*, krahas tre mësuesve që ka pasur në shkollimin e vet parauniversitar, ia kushton edhe profesor Vehbi Hotit.



*Në foto: Autori dhe Prof.dr. Vehbi Hoti
Bashkëpunorë të ngushtë ndër vite*

Aurela Rukaj, studente e sistemit Part Time në degën e Ciklit të Ulët, pas përfundimit të studimeve, në 2019, shkruan: *"Ju dëshiroj çdo të mirë në jetën tuaj. Ju rrezatoni pozitivitet, fisnikëri dhe inteligjencë. Gjithmonë do t'Ju kujtoj me respekt të veçantë. Ndjem shumë e privilegjuar që isha studentja juaj".*

Puna dhe veprimtaria e prof. dr Vehbi Hotit është vlerësuar nga studiues të ndryshëm, kolegë e bashkëpunëtorë dhe është pasqyruar në shumë organe të shtypit si në gazeta e revista: "Shqip", "Dita", "Panorama", "Gazeta Shqiptare", "Mësuesi", "Koha Jonë", "Nacional", "Tema", "Ballkan", "Zani i Naltë",

“Drita e Dijes”, Revista “Perla”, “Telegraf”, “Rinia Islame”, “Korrieri”, *Koha Ditore* dhe *Koha Javore* (Podgoricë), “Rrezja” etj.

Studiuesi i mirënjohur, "Mësuesi i Popullit", Faik Luli, Doktor Honoris Causa, në dedikimin e botimit të tij "Opinione për libra, ngjarje, njerëz" (2004), i adresohet prof. dr. Vehbi Hotit si "*Pedagogut të talentuar, studiuesit të shquar të historisë së arsimit e të mendimit pedagogjik shqiptar, tekstologut të përmendur, kujtim miqësor me ndjenja të thella nderimi, vlerësimi, dashuri dhe mirënjohje të përhershme*".

Në kuadër të 100 - vjetorit të Pavarësisë së Shqipërisë, rektorati i Universitetit të Shkodrës, në 2012-ën, e ka nderuar me "**Mirënjohja e Universitetit të Shkodrës**", kurse senati i Universitetit në vitin 2013, i ka dhënë titullin e lartë "**Profesor Emeritus**".

Nga tre presidentë të Republikës së Shqipërisë është dekoruar me: "**Urdhri Naim Frashëri i Artë**" (2001), me titullin "**Mësues i Merituar**" (1987) dhe Medalja "**Naim Frashëri**", (1997).

Në intervistën për gazetën "Nacional", 2017, pyetjes së gazetarit se çfarë përfaqëson për ju Universiteti i Shkodrës, me shumë ndjenja dhe emocion, profesor Vehbi Hoti përgjigjet:

"Universiteti i Shkodrës është e vetmja shkollë e lartë që i është dhënë titulli më i lartë nga presidenti i Republikës "Nderi i Kombit". Të jesh pjesë e stafit akademik të këtij institucioni për një kohë kaq të gjatë sa unë, është një privilegj, nderim dhe respekt i veçantë. Universiteti i Shkodrës përfaqëson gjithçka për mua, Jam tepër i lidhur shpirtërisht me të. Fillova punën si një djalosh i ri 23-vjeçar, duke vazhduar për gjysmë shekulli. Kam shkrirë të gjitha forcat dhe energjitë e mia për të kryer të gjitha detyrat që më janë ngarkuar dhe nuk kanë qenë të pakta, me nivel e cilësi sa më të lartë. Kam dhënë gjithçka që kam ditur e kam mundur për Universitetin e Shkodrës. Por, edhe Universiteti më ka dhënë gjithçka që kam arritur në jetën time profesionale, shkencore e shoqërore. E them me bindje se në një farë kuptimi, Universiteti i Shkodrës është vetë jeta ime. Po të ishte e mundur të bëhesha edhe një herë i ri, veç për Universitetin e Shkodrës do të dëshiroja të punoja e të kontribuoja me dëshirë dhe pa asnjë hezitim".

LITERATURA:

1. Profesor Doktor Njazi Kazazi, "Prof. dr. Vehbi Hoti, një jetë në shërbim të arsimit kombëtar", Revista "Zani i Naltë", Tiranë, 2019, faqe 60-64.
2. Dr. Zenepe Dibra, *Fjalor Enciklopedik i hapësirës shkodrane*, I (A.K), Lezhë, 2015, faqe 524 - 525.
3. Prof. dr. Vehbi Hoti, prof. as. dr. Njazi Kazazi etj., *20 vjet Fakultet (1981-2001)*, Shkodër, 2001.
4. *Universiteti i Shkodrës ndër vite 1957 - 2002*, Shkodra, 2002, Vehbi Hoti, Tomor Osmani, Tonin Shkupa, Trifon Ziu, Njazi Kazazi, Irakli Beka.
5. Mësuesi i Popullit Faik Luli, Doktor Honoris Causa, "Një nderim i merituar", *Drita e dijës*, nr. 57, Janar, 2004.

ISSN 2221 – 6863

*Doli nga shtypi tetor, 2020 – tirazhi 120 kopje – Formati 176 x 250 mm.
Shtypur në shtypshkronjën e Universitetit të Shkodrës
“Luigj Gurakuqi”*