

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

**BULETIN SHKENCOR**

**Seria e shkencave të edukimit**

**Viti XLXII (72)**

**2022**

*Shkodër, 2022*

## **REDAKSIA**

*Kryeredaktor - Prof. dr. Fatmir VADOHEJ*

*Sekretar shkencor - Prof. dr. Fatmir VADOHEJ*

*Anëtarë –Prof. dr. Mimoza PRIKU, prof. as. dr. Fatbardha Osmanaga,  
prof.as.dr. Arjana Striniqi, prof. as.dr. Dhurata Hoxha, dr. Eranda  
HALLUNI, dr. Visar DIZDARI, dr. Besara KADIU*

**DREJTOR I REVISTËS**

*Prof. dr. Suzana GOLEMI*

**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

**Eranda HALLUNI BILALI, Fatmir VADOHEJ, Xhevdet ZEKAJ,  
Mimoza ÇARKA, Ambera DUKA, Olger BRAME, Rudina  
ALIMERKO**

Unifikimi i programeve që përgatisin mësues të arsimit fillor dhe  
parashkollor- sfidë e risi.....  
*Unification of programs that prepare primary and pre-school teachers -  
challenge and innovation*.....7

**Alma MUHARREMI**

Vlerësimi i kurrikulës së programeve të studimit në mësuesi sipas  
perspektivës së formave të mësimi në auditor  
*Curriculum evaluation of teaching study programs from the perspective  
of teaching forms in the auditorium*.....27

**Bernard DOSTI, Nada KALLÇIU, Bruna NICKA**

Kompetencat dhe kapacitetet digjitale në IAL publike në Shqipëri  
*Digital competences and skills in public HEIs in Albania*.....41

**Lulzime DHORA, Dritan DHORA**

Mbi karakteristikat e qenieve të gjalla në tekstin e sotëm të biologjisë së  
shkollës së mesme  
*On the characteristics of living things in the actual biology text of high  
school*.....51

**Orneda GEGA**

Perceptimet e prindërive dhe edukatorëve mbi aktivitetet argëtuese dhe  
efektet e tyre tek fëmijët me nevoja të veçanta  
*Perspective of parents and teachers on fun activities and their impact on  
children with special needs*.....59

**Daniela HASA, Leonora LUMEZI**

Zgjidhja e situatave problemore - një qasje efektive në mësimdhënien  
e gjuhës së huaj  
*Solving problem situations - an effective approach to foreign language  
teaching*.....73

**Elona HASMUJAJ, Suada KURTAJ**

Marrëdhënia mes inteligjencës emocionale dhe stileve të atashimit te studentët e Universitetit të Shkodrës “Luigj Gurakuqi”  
*The relationship between emotional intelligence and attachment styles among students of “Luigj Gurakuqi” University of Shkoder.....85*

**Desara AGAJ, Senada DULI**

Varësia nga interneti dhe kënaqësia në jetë tek të rinjtë në vendin tonë  
*Internet addiction and life satisfaction among the youths in our country.....97*

**Rudina RAMA, Blerina HAMZALLARI**

Ekstremizmi i dhunshëm ndaj të rinjve nëpërmjet internetit një fenomen aktual  
*Violent extremism against young people through the internet a current phenomenon.....107*

**Arlinda HALLUNOVI (Ymeri)**

Përjetimet psiko-sociale të fëmijëve me prindër të divorcuar dhe dobia e një marrëdhënie të shëndetshme e prindërve me njëri-tjetrin dhe të miturin  
*Psychosocial experiences of childrens whith divorced parents and the benefit of a healthyrelationship between parents and each other and the minor.....115*

**Rudina RAMA, Juliana AJDINI**

Moshimi - një sfidë që duhet adresuar nga të gjithë.  
*Aging - a challenge that must be addressed by all.....127*

**Artemisi Shehu, Majlinda Xhika**

Loja dhe ndikimi i saj tek identiteti gjinor në fëmijërinë e hershme  
*Play and its impact on gender identity in early childhood.....137*

**Alfred NELA**

Ndikimi i keqinformacioneve dhe teorive konspirative në shëndetin mendor gjatë pandemisë covid-19  
*The impact of misinformation and conspiracy theories on mental health during the covid-19 pandemic.....151*

**Suela KUSI DRITA, Zyhrada KONGOLI**

Matja e nivelit të qeverisjes demokratike dhe gjithëpërfshirëse dhe i politikave të vendimmarrjes në shkollë gjatë periudhës së pandemisë Covid- 19

*Assessment of the level of democratic and inclusive governance and decision-making policies and practices in Albanian schools during pandemic Covid-19.*167

**Arjana Muçaj**

Roli i mediave vizive dhe komunikimi tek fëmijët 3-6 vjeç

*The role of visual media and technical communication*

*children 3-6 years old*.....185

**Sokol AXHEMI**

Praktika mësimore e studentëve të gjeografisë, si mundësi e rëndësishme për integrimin profesional të gjeografëve në sistemin tonë arsimor

*The teaching practice of geography students, as an important opportunity*

*for the professional integration of geographers in our educational system*....195

**Brilanda LUMANAJ**

Trajtim teorik i terapisë së familjes dhe efektiviteti i saj

*Theoretical treatment of family therapy and its effectiveness*.....207

## **JETA SHKENCORE**

Veprimtari shkencore për prof. dr. Vehbi Hotin, me rastin e 80- vjetorit të  
*Scientific activity for prof. dr. Vehbi Hotin, on the occasion of his*  
*80th birthday lindjes.....221*

## **UNIFIKIMI PROGRAMEVE QË PËRGATISIN MËSUES TË ARSIMIT FILLOR DHE PARASHKOLOR- SFIDË E RISI**

Eranda Halluni Bilali, Fatmir Vadohej,  
Xhevdet Zekaj, Mimoza Çarka,  
Ambera Duka, Olger Brame, Rudina Alimerko

*Universiteti i Shkodrës “Luigj Gurakuqi”, Universiteti i Elbasanit “Eqrem  
Çabej”, Universiteti i Durrësit “Aleksandër Moisiu”*

### **ABSTRAKT**

Qëllimi i këtij punimi është të evidentojnë afërsitë dhe ndryshimet mes kurrikulave që përgatisin mësues të arsimit fillor në të dy ciklet e shkollimit dhe parashkollor në universitetet shtetërore shqiptare. Për realizimin e punimit do të analizohen kurrikulat e universitetit të Shkodrës, universitetit të Elbasanit, universitetit të Korçës, universitetit të Durrësit dhe universitetit të Gjirokastrës.

Me rëndësi në punim janë edhe përfundimet se ka ardhur koha që universitetet të shkojnë drejt uniformizimit, duke mbajtur parasysh lënien e një hapësire çdo universiteti. Kjo punë do të bëhet hap pas hapi, me tryeza, diskutime në departamente e deri në finalizimin e tyre. Pas këtyre hapave, synimi ynë është unifikimi i syllabuseve dhe hartimi i teksteve të përbashkëta për disiplina të caktuara.

***Fjalë kyçe:*** kurrikul, unifikim, disiplina, syllabus.

### **Unification of programs that prepare primary and pre-school teachers - challenge and innovation**

### **ABSTRACT**

The purpose of this paper is to highlight the similarities and differences between the curricula that prepare primary education teachers, in both schooling and preschool cycles in Albanian state universities. For the realization of the work, the curricula of University of Shkoder, University of Elbasan, University of Korça, University of Durrës and University of Gjirokastra will be analyzed.

Conclusions in the paper are also important because it is the time for universities to go towards uniformity, keeping in mind leaving a space for each university. This work will be done step by step, at round table discussions in departments until their finalization. After these steps, our aim is the unification of the syllabuses and the drafting of common texts for certain disciplines.

**Keywords:** curriculum, unification, discipline, syllabus.

### ***Hyrje***

Sistemi i arsimit të lartë në Shqipëri ka filluar të reformohet në bazë të standardeve të shpallura dhe të pranuar nga vendet anëtare të procesit të Bolonjës duke e bërë atë të krahasueshëm dhe të përputhshëm me sistemet e tjera evropiane të arsimit të lartë. Në shtator 2003, Shqipëria nënshkroi zyrtarisht Deklaratën e Bolonjës, duke u bërë kështu pjesëmarrëse me të drejta të plota. Që nga ajo kohë, reformimi i arsimit të lartë, ka synuar realizimin e një sistemi të diversifikuar me konfigurim modern, në kuadër të rikonsiderimit të përmbajtjes programore, bazuar në Deklaratën e Bolonjës dhe realizimit të degëve dhe specialiteteve efektive të nevojshme për tregun e punës.

Me gjithë reformimin e programeve të studimit për mësuesi në fakultetet ku përgatiten mësues nuk është arritur përafrimi i kurrikulave të formimit fillestar të mësuesve, për shkak të qasjeve të ndryshme që përzgjedhën institucionet e arsimit të lartë. Duke qenë se departamentet janë përgjegjës për hartimin e kurrikulës së formimit të mësuesve në të gjitha ciklet e studimit, në secilin prej institucioneve të arsimit të lartë mund të shohësh plane mësimore të studimeve bachelor dhe master për mësuesi që nuk ngjajnë shumë më njëri - tjetrin duke përfshirë lëndë të ndryshme me kohështrirje dhe peshë të ndryshme në programin e studimit. Megjithëse të gjithë ndajmë të njëjtin mendim se programet që universiteti ofron janë cilësore dhe efikase, i kemi përmirësuar programet në mënyrë të vazhdueshme, përsëri ka shumë për të bërë.

Gjendja e krijuar ndoshta vjen si rezultat i mungesës së bashkëpunimit dhe shkëmbimit mes përgjegjësve të hartimit të kurrikulës së formimit fillestar për të përafuar përmbajtjen e programeve të studimit të mësuesve të të njëjtit profil në fakultete të ndryshme, konkretisht të fakulteteve që përgatisin mësues për arsimin fillor dhe parashkollor.



## **METODOLOGJIA E PUNIMIT**

Ky punim synon:

- Të paraqesë një tablo të situatës aktuale të formimit fillestar të mësuesve në Arsimin Fillor dhe Arsimin Parashkollor;
- Të evidentojnë afërsitë dhe ndryshimet mes kurrikulave që përgatisin mësues të arsimit fillor, në të dy ciklet e shkollimit dhe parashkollor në universitetet shtetërore shqiptare;
- Të identifikojë elementet e kurrikulës së formimit të mësuesve të arsimit fillor e parashkollor që duhen përmirësuar si përgjigje ndaj reformave në arsimin parauniversitar;
- Të listojë gjetjet kryesore në lidhje me kurrikulën e formimit fillestar të mësuesve.
- Të paraqesë rekomandime për përmirësime.

### **Metodologjia e përdorur për hartimin e këtij punimi përfshiu:**

- a) Rishikimin e udhëzimeve e raporteve, vlerësimeve dhe të studimeve të mëparshme në vendin tonë në këtë fushë.
- b) Analizën e kurrikulës së formimit fillestar të mësuesve (planeve mësimore të programit të studimeve Bachelor në Mësuesi për Arsim Fillor, Bachelor në Mësuesi për Arsimin Parashkollor dhe Master Profesional në Mësuesi për Arsim Fillor në universitetet publike të vendit).

### **Burimet e të dhënave**

Si burim informacioni për këtë vlerësim kanë shërbyer dokumentacioni ligjor kombëtar dhe ndërkombëtar për zhvillimin profesional të mësuesve, si:

- a) Dokumentacioni zyrtar kombëtar: dokumentacioni ligjor kombëtar, akte nënligjore të Këshillit të Ministrave, të Ministrisë së Arsimit dhe Sportit, dokumente të Institutit të Zhvillimit Arsimor, të Agjencisë Publike të Akreditimit të Arsimit të Lartë.
- b) Dokumentacioni kurrikular i programeve të studimit master në universitetet që përgatisin mësues Bachelor në Mësuesi Arsim Fillor, Bachelor në Mësuesi për Arsimin Parashkollor dhe Master Profesional në Mësuesi për Arsimin Fillor në vend, si: Elbasan, Shkodër, Durrës, Gjirokastër dhe Vlorë.

### **Kurrikula e formimit fillestar të mësuesve**

Pas një kërkesë drejtuar IAL-ve në të gjithë vendin për të vënë në dispozicion për këtë artikull planet mësimore të ciklit të parë dhe të dytë studimit Bachelor në Mësuesi Arsim Fillor, Bachelor në Mësuesi për Arsimin Parashkollor dhe Master Profesional në Mësuesi për Arsimin

Fillor, u arrit të siguroheshin dhe vëzhgoheshin planet mësimore të Universitetit të Shkodrës, të Korçës, të Durrësit, të Elbasanit dhe të Gjirokastrës.

## **I. PROGRAMI BACHELOR NË MËSUESI ARSIM PARASHKOLLOR**

Analiza jonë ka filluar me evidentimin e emërtimeve të programeve të marra në shqyrtim.

### **1.1 Emërtimi i programit sipas universiteteve**

Bachelor në “Mësuesi për Arsimin Parashkollor”, Universiteti “Aleksandër Xhuvani” Elbasan.

Bachelor në “Mësuesi për Arsimin Parashkollor”, Universiteti “Luigj Gurakuqi” Shkodër.

Bachelor në Arsimin Parashkollor”, Universiteti “Aleksandër Xhuvani” Durrës.

Bachelor në “Mësuesi në Arsimin Parashkollor”, Universiteti “Fan S. Noli” Korçë

Bachelor në “Mësuesi në Arsimin Parashkollor”, Universiteti i Vlorës “Ismail Qemali”.

Bachelor në “Mësuesi për Arsimin Parashkollor”, Universiteti “Eqrem Çabej”, Gjirokastrë.

### **1.2 Lëndët**

Më pas kemi bërë një ballafaqim të lëndëve që kanë aktualisht bachelorët në fakultetet tona. Nga ky ballafaqim programesh mes universiteteve kemi rakorduar lëndet duke i hedhur në një tabelë.

*Tabelë X. Paraqitje grafike e lëndëve sipas universiteteve, Bachelor në Mësuesi për Arsim Parashkollor*

	<b>Shkodër</b>	<b>Elbasan</b>	<b>Gjirokastrë</b>	<b>Korçë</b>	<b>Vlorë</b>
Hyrje në psikologji	x			x	x
Psikologji zhvillimore dhe edukim gjithëpërfshirës	x	x	x	x	
Psikologji edukimi	x	x	x	x	x
Pedagogji parashkollore	x			x	x
Shprehi në	x			x	x

komunikim					
Didaktikë e matematikës dhe matematikë përmes lojës	x	x	x		
Përfitim gjuhësor	x				
Edukim muzikor dhe metodologji	x	x	x	x	x
Didaktikë e shkencave të natyrës	x		x		
Edukim fizik dhe didaktikë	x	x	x		
Edukim qytetar demokratik dhe didaktikë	x		x	x	x
Aftësim teknologjik përmes artit dhe didaktikë	x	x			
Matematikë elementare	x	x		x	x
Edukim figurativ dhe metodologji	x		x	x	x
Gjuhë shqipe	x	x	x	x	x
Njohuri për historinë	x		x	x	x
Letërsi për fëmijë	x	x	x	x	x
Lëndë më zgjedhje	x	x	x		x
Pedagogji e edukimit familjar	x			x	x
Sociologji dhe filozofi edukimi	x	x		x	x

Gjuhë e huaj	x	x	x	x	x
Praktikë pedagogjike	x	x	x	x	
Teknologji edukimi	x	x			
Praktikë në kopësht (aktive e grupuar)	x	x	x		x
Punim diplome/provim formimi	x	x	x	x	x

Siç edhe shihet nga tabela lëndët: *Psikologji edukimi, Praktikë pedagogjike, Gjuhë e huaj, Edukim muzikor dhe metodologji, Edukim figurativ dhe metodologji, Edukim qytetar demokratik dhe didaktikë, Gjuhë shqipe, zhvillohen në të gjitha universitetet. Ka një numër lëndësh që ofrohen vetëm nga një universitet dhe nuk zhvillohen në të tjerat të cilat po i evidentojmë më poshtë:*

Lënda “*Tipet e handikapit*” zhvillohet vetëm nga Universiteti i Vlorës.

Lënda “*Didaktikë e gjuhës shqipe dhe e leximit*” ofrohet vetëm nga Universiteti i Vlorës.

Lënda “*Didaktikë e Matematikës*” zhvillohet vetëm nga Universiteti i Vlorës.

Lënda “*Psikologji grupi*” zhvillohet vetëm nga Universiteti i Vlorës.

Lënda “*Bazat e komunikimit*” zhvillohet vetëm nga Universiteti i Vlorës.

Lënda “*Hyrje dhe Psikologji zhvillimi*” në universitetin e Elbasanit zhvillohet si një lëndë (në tabelë e kemi vendosur te psikologjia e zhvillimit e shtrirë gjatë gjithë vitit, ndërsa në universitetin e Shkodrës zhvillohet në të njëjtin semestër (viti i parë, semestri i parë ) dhe janë dy lëndë.

Lënda “*Bota sociale e fëmijës*” jepet vetëm në Universitetin e Elbasanit dhe të Korçës.

Lënda “*Modelimi vizual i hapësirës*” jepet vetëm në Universitetin e Elbasanit.

Lënda “*Kurrikula dhe Metodologji të mësimdhënies*” jepet me këtë emërtim në Universitetin e Elbasanit, ndërsa në Universitetin e Shkodrës jepet “*Metodologji e përgjithshme e mësimdhënies*”.

Lëndët “*Didaktikë e matematikës*” e “*Të mësuarit nëpërmjet lojës*” jepen si lëndë më vete në Universitetin e Elbasanit, ndërsa në Universitetin e

Shkodrës trajtohen si module.

Lënda “*Didaktikë e gjuhës dhe leximit*” jepet vetëm në Universitetin e Elbasanit dhe Gjirokastrës.

Lënda “*Njohuri për shoqërinë*” jepet vetëm në Universitetin e Elbasanit.

Lënda “*Teknologji informatike*” jepet me këtë emërtim në Universitetin e Elbasanit.

Lënda “*Njohuri për natyrën dhe didaktikë*” jepet vetëm në Universitetin e Elbasanit.

Lënda “*Kukullat, drama, media*” në Universitetin e Elbasanit jepet si lëndë e detyruar, ndërsa në Universitetin e Shkodrës dhe Gjirokastrës ofrohet me zgjedhje.

Lënda “*Higjena dhe shëndeti*” jepet vetëm në Universitetin e Elbasanit.

Lënda “*Etikë profesionale e mësuesit*” jepet vetëm në Universitetin e Elbasanit.

Lënda “*Arte skenike*” jepet vetëm në Universitetin e Korçës.

Lënda “*Hapësira, shenja dhe imazhi në edukim*” jepet vetëm në Universitetin e Korçës

Lënda “*Kujdesi për veten, siguria, higjiëna*” jepet vetëm në Universitetin e Korçës dhe të Gjirokastrës.

Lënda “*Informatikë*” jepet vetëm në Universitetin e Gjirokastrës.

Lënda “*Edukim special*” zhvillohet si lëndë më vete në Universitetin e Gjirokastrës.

Lënda “*Njohuri për gjeografinë e Shqipërisë*” zhvillohet si lëndë më vete në Universitetin e Gjirokastrës.

Lënda “*Didaktikë e Matematikës*” zhvillohet si lëndë më vete në Universitetin e Gjirokastrës.

Lënda “*Histori e mendimit pedagogjik*” zhvillohet si lëndë më vete në Universitetin e Gjirokastrës.

Lënda “*Teori edukimi*” jepet vetëm në Universitetin e Gjirokastrës.

Lënda “*Alternativat e edukimit parashkollor*” jepet vetëm në Universitetin e Gjirokastrës.

### **1.3 Ndryshim emërtimi**

Lënda “*Edukim qytetar dhe social*” zhvillohet në Universitetin e Gjirokastrës, ndërsa në Universitetin e Shkodrës “*Edukim qytetar demokratik*”

### **1.4 Lëndët me zgjedhje**

Universiteti i Shkodrës ofron këto lëndë: “*Edukim viziv*”, *Edukim i të drejtave të njeriut*”, *Kukullat, drama dhe media*”, “*Interpretim i vizatimit të fëmijëve*”(në vitin e dytë) dhe “*Edukim koral*”, “*Instrument muzikor*”, *Histori e mendimit pedagogjik*”, “*Logopedi*””(në vitin e tretë).

Universiteti i Vlorës ofron lëndët “*Psikologji sociale*” dhe “*Psikologji loje*”.

Universiteti i Elbasanit ofron këto lëndë “*Histori e Arsimit dhe Mendimit Pedagogjik*, “*Koreografi*”, “*Komunikim pedagogjik*”, “*Disiplinimi pozitiv*” (në vitin e dytë), ndërsa lëndët “*Bukurshkrim & Art 3-Dimensional*”, “*Edukim koral & Mësim Instrumenti Akuarel, Tempera & Teknika e lojës në art*” (viti i tretë).

Universiteti i Korçës ofron si lëndë me zgjedhje “*Nivelet e arritjes në arsimin parashkollor*’ “*Elementë të kornizës së kurrikulës 3-6*”, “*Teknikat e sjelljes ndaj fëmijës*” (viti i tretë).

Universiteti i Gjirokastrës ofron lëndët “*Teoria e lojës*” dhe “*Etika e mësuesit*”(viti i dytë) dhe “*Kërkimi në edukim*” dhe “*Teatër kukullash*” (viti i tretë).

Universiteti i Durrësit ofron si lëndë me zgjedhje “*Projektimi, dokumentimi dhe Vlerësimi*” dhe “*Edukimi dhe Mendimi Krijues*”, (viti i parë); “*Pedagogji e Dramatizimit*”, “*Etikë Profesionale e Mësuesit*”, “*Gjuhë e huaj (kineze)*” (viti i dytë), ndërsa “*Edukim Mjedisor*” dhe “*Njohuri për mediat*” (viti i tretë).

### **1.5 Praktika profesionale**

Në Universitetin e Vlorës lënda “*Praktikë Mësimore*” ka 16 ECTS. Kjo lëndë zhvillohet në 6 javë, në vitin e tretë, semestri i dytë, me 5 orë në javë

Në Universitetin e Durrësit lënda “*Praktikë Shkollore*” ka 9 ECTS. Kjo lëndë në këtë universitet zhvillohet e ndarë në “*Praktikë shkollore*” (Dëgjimore) 3 ECTS, viti 2, semestri 2 dhe “*Praktike shkollore*” (Aktive) 6 ECTS, viti 3, semestri 2.

Në Universitetin e Korçës lënda “*Praktikë Mësimore*” ka 7 ECTS, zhvillohet vetëm në vitin 3, semestrin e dytë.

Në Universitetin e Gjirokastrës lënda “*Praktikë mësimore profesionale*” ka 10 ECTS, zhvillohet në vitin 3, semestri i parë dhe i dytë.

Në Universitetin e Shkodrës lënda “*Praktikë pedagogjike*” ka 6 ECTS dhe zhvillohet në vitin e dytë një ditë në javë, në semestrin e parë. Gjithashtu ajo vijon edhe në vitin e tretë me emrin “*Praktikë në kopësht*” ka 12 ECTS dhe zhvillohet një ditë në javë në semestrin e parë (*Praktikë pasive*) dhe në semestrin e dytë e grupuar (*Praktikë aktive*) 4 javë aktive.

## **I. BACHELOR ARSIM FILLOR**

### **2.1 Emërtimi i programit sipas universiteteve**

Bachelor në “Mësuesi për Arsimin Fillor”, Universiteti “Aleksandër Xhuvani” Elbasan.

Bachelor në “Mësuesi për Arsimin Fillor”, Universiteti “Luigj

Gurakuqi” Shkodër.

Bachelor në “Arsimin Fillor”, Universiteti “Aleksandër Xhuvani” Durrës.

Bachelor në “Mësuesi në Arsimin Fillor”, Universiteti “Fan S. Noli” Korçë.

Bachelor në “Mësuesi në Arsimin Fillor” Universiteti i Vlorës “Ismail Qemali”.

Bachelor në “Mësuesi për Arsimin Fillor klasa I-V”, Universiteti “Eqrem Çabej”, Gjirokastrë.

## 2.2 Lëndët

Më poshtë po bojmë një paraqitje të lëndëve sipas universiteteve

*Tabela 2. Paraqitje grafike e lëndëve sipas universiteteve, Bachelor në Mësuesi për Arsim Fillor*

	Shkodër	Korçë	Elbasan	Vlorë	Gjirokastrë
Hyrje në psikologji	x	x	x	x	x
Teori edukimi	x				
Gjuhë shqipe	x	x	x	x	x
Matematikë	x	x		x	x
Filozofi edukimi dhe hyrje në sociologji	x	x	x	x	
Psikologji zhvillimore dhe edukim gjithpërfshirës	x	x	x	x	x
Gjuhë e huaj	x	x	x	x	x
Psikologji edukimi	x	x	x	x	
Gjuhë shqipe (sintakse & drejtshkrim dhe shkrim akademik)	x	x	x	x	x
Edukim artistik viziv dhe didaktikë	x	x	x	x	x
Matematikë	x	x	x	x	
Formim artistik	x	x	x		x

muzikor dhe didaktikë					
Metodologji e përgjithshme e mësimdhënies	x		x	x	x
Letërsi për fëmijë	x	x		x	x
Shkenca natyre dhe didaktikë	x	x	x	x	x
Edukim qytetar demokratik dhe didaktikë	x	x	x		x
Edukim teknologjik dhe metodologji	x	x	x		
Teknologji edukimi	x	x	x	x	
Edukim fizik dhe didaktikë	x	x	x		x
Histori kombëtare dhe didaktikë	x	x	x	x	x
Lëndë me zgjedhje	x	x	x	x	x
Praktikë	x	x	x	x	x
Provim formimi/temë diplome	x	x	x	x	x

Lënda “Komunikim gjuhësor” zhvillohet në Universitetin e Korçës.

Lënda “Zhvillimi motor” zhvillohet në Universitetin e Korçës.

Lënda “Logopedi” në Universitetin e Korçës zhvillohet si lëndë e detyruar, ndërsa në Universitetin e Shkodrës me zgjedhje.

Lënda “Njohuri në shkencat shoqërore” zhvillohet në Universitetin e Korçës.

Lënda “Njohuri në shkencat e mjedisit” zhvillohet në Universitetin e Korçës.

Lënda “Bota sociale e fëmijëve” zhvillohet në Universitetin e Korçës dhe të Elbasanit.

Lënda “Hapësira, shenja dhe imazhi në edukim” zhvillohet në Universitetin e Korçës.

Lënda “Pedagogji e edukimit familjar” zhvillohet në Universitetin e Korçës.

Lënda “Arte skenike” zhvillohet në Universitetin e Korçës.



Lënda “*Kujdesi për veten, siguria, higjiena*” zhvillohet në Universitetin e Korçës.

Lënda “*Pedagogji*” zhvillohet në Universitetin e Vlorës.

Lënda “*Edukim letrar*” zhvillohet në Universitetin e Elbasanit.

Lënda “*Didaktikë e gjuhës shqipe dhe leximit*” zhvillohet në Universitetin e Vlorës, të Elbasanit dhe Gjirokastrës.

Lënda “*Didaktikë e matematikës*” zhvillohet në Universitetin e Vlorës, të Elbasanit, dhe Gjirokastrës.

Lëndët “*Biologji e përgjithshme*”, “*Gjeografi dhe didaktikë*”, “*Kimi dhe mjedis*”, “*Fizikë*” zhvillohen të gjitha si lëndë më vete në universitetin e Vlorës.

Lënda “*Të mësuarit nëpërmjet lojës*” ofrohet nga Universiteti i Elbasanit.

Lënda “*Gjeografi e Shqipërisë*” zhvillohet si lëndë më vete në Universitetin e Gjirokastrës.

Lënda “*Edukim special*” zhvillohet si lëndë më vete në Universitetin e Gjirokastrës.

Lënda “*Histori e mendimit pedagogjik*” zhvillohet si lëndë e detyruar në Universitetin e Gjirokastrës.

Lënda “*Kujdesi për veten*” zhvillohet në Universitetin e Gjirokastrës.

Lënda “*Vlerësimi në edukim*” zhvillohet në Universitetin e Gjirokastrës.

Lënda “*Didaktikë e historisë*” zhvillohet si lëndë më vete në Universitetin e Gjirokastrës, ndërkohë në universitetet e tjera zhvillohet bashkë me Historinë.

Lënda “*Komunikim pedagogjik*” zhvillohet në Universitetin e Korçës dhe të Elbasanit.

Lënda “*Filozofi dhe sociologji edukimi*” në Universitetin e Shkodrës dhe të Elbasanit zhvillohet në dy semestra, ndërsa në Universitetin e Korçës si lëndë më vete.

Lënda “*Gjuhë e huaj*” në Universitetin e Shkodrës është e shtrirë gjatë gjithë vitit, në Universitetin e Korçës në semestrin e parë, viti i parë dhe semestrin e parë, viti i dytë.

Lënda “*Edukim mjedisor*” zhvillohet në Universitetin e Elbasanit si lëndë më vete.

### **2.3 Lëndët me zgjedhje**

Në Universitetin e Korçës si lëndë me zgjedhje ofrohen lëndët: “*Pedagogji Sociale*” dhe “*Teknikat e sjelljes së fëmijës*”.

Në Universitetin e Gjirokastrës si lëndë me zgjedhje ofrohen lëndët: “*Mendim kritik*”, “*Punë me klasat kolektive*”, “*Informatikë*”.

Në Universitetin e Vlorës si lëndë me zgjedhje ofrohen lëndët: “*Mendimi kritik*”, “*Bazat e komunikimit*”, viti 3.

Në Universitetin e Elbasanit si lëndë me zgjedhje ofrohen lëndët “*Teatër*”, “*Kërcim*”, “*Histori e arsimit dhe mendimit pedagogjik*” në vitin e dytë. Në vitin e tretë “*Edukim për sipërmarrje*”, “*Bukurshkrim*”, “*Aplikime Arti Figurativ*”.

Në Universitetin e Gjirokastrës si lëndë me zgjedhje ofrohen lëndët: “*Teori edukimi*” dhe “*Kërkim në edukim*”.

Në Universitetin e Shkodrës si lëndë me zgjedhje ofrohen lëndët: “*Logopedi*”, “*Edukimi i të drejtave të njeriut*”, “*Histori e mendimit pedagogjik*”, “*Instrument Muzikor*”, “*Edukim koral*”, “*Interpretim i vizatimit të fëmijëve*”, në vitin e tretë në semestrin e parë dhe të dytë.

Në Universitetin e Durrësit si lëndë me zgjedhje ofrohen lëndët: “*Lidershipi në Edukim*” dhe “*Pedagogji Sociale*” (viti i parë). Në vitin e dytë lëndët “*Edukimi Mjedisor*” dhe “*Teknologjitë në Edukim*”.

#### **2.4 Ndryshim emërtimi**

Nga analiza e planeve vërehet se ndryshime ka edhe në emërtime.

Lënda “*Pedagogji speciale*” zhvillohet në Universitetin e Korçës, ndërsa “*Edukim gjithpërfshirës*” në Universitetin e Shkodrës.

Lënda “*Histori kombëtare*” në Universitetin e Shkodrës, ndërsa “*Histori e Shqipërisë*” në Universitetin e Korçës.

Lënda “*Edukim artistik viziv*” në Universitetin e Shkodrës ka këtë emërtim, në Universitetin e Gjirokastrës “*Edukim figurativ*”.

Lënda “*Edukim qytetar dhe social*” zhvillohet në Universitetin e Gjirokastrës, në Universitetin e Shkodrës “*Edukim qytetar demokratik*”.

Lënda “*Sporte dhe didaktika e edukimit fizik*” zhvillohet në Universitetin e Korçës, ndërsa “*Edukim fizik e didaktikë*” në Universitetin e Shkodrës.

Lënda “*Mësimdhënia dhe të nxëniet me teknologjitë e reja*” zhvillohet në Universitetin e Korçës, ndërsa “*Teknologji edukimi*” në Universitetin e Shkodrës.

#### **2.5 Praktika**

Në Universitetin e Shkodrës lënda “*Praktikë*” ka 12 ECTS. Kjo lëndë zhvillohet në vitin e tretë e ndarë një ditë në javë në semestrin e parë (*Praktikë pasive*) dhe 4 javë e grupuar (*Praktikë aktive*) në semestrin e dytë.

Në Universitetin e Vlorës lënda “*Praktikë Mësimore*” ka 10 ECTS. Kjo lëndë zhvillohet në 6 javë, në vitin e tretë, semestri i dytë, 5 orë në javë.

Në Universitetin e Durrësit lënda “*Praktikë Shkollore*” ka 9 ECTS. Kjo lëndë në këtë universitet zhvillohet e ndarë në “*Praktikë shkollore*” (Dëgjimore) 3 ECTS, viti 2, semestri 2 dhe “*Praktike shkollore*” (Aktive) 6 ECTS, viti 3, semestri 2.

Në Universitetin e Korçës lënda “*Praktikë mësimore*” zhvillohet 7 javë. Kjo lëndë zhvillohet në vitin e tretë, semestri i dytë.

Në Universitetin e Gjirokastrës lënda “*Praktikë mësimore profesionale*” ka 10 ECTS. Kjo lëndë zhvillohet në 6 javë, në vitin e tretë, 3 javë në semestrin e parë dhe 3 javë në semestrin e dytë.

## II. PROGRAMI MASTER

Programi i studimit Master Profesional / Shkencor i Mësuesisë, bazuar në ligjin e Arsimit të Lartë dhe në udhëzimet e MAS-it, synon përgatitjen fillestare të mësuesve për lëndë të ndryshme të specialitetit, duke besuar se mësuesit luajnë rol të rëndësishëm jo vetëm në mbështetjen e përvojave të nxënësve në klasë, por janë edhe aktorët kryesorë në procesin e modernizimit të sistemit të edukimit dhe në implementimin e reformave, të cilat mund të rrisin mirëqenien dhe ta bëjnë vendin ekonomikisht më të mirë.

Është e rëndësishme që programi “Master” duhet të konceptohet si një program i kompletuar studimesh, me tipare dhe dimensione evropiane, që dallohet për nga përmbajtja e gjerë e dijeve në shkencën e edukimit dhe të mësimdhënies, për nga sasia e konsiderueshme e praktikimit në mësimdhënie, me një fokus të qartë në kërkimin aktiv (sasior dhe cilësor) dhe një qasje interesante në disiplina minore me kompetencë shtesë, të përafërt me specialitetin kryesor dhe të lidhur me nevojat e shkollës shqiptare, duke u siguruar pjesëmarrësve mundësi mobiliteti midis niveleve të ndryshme të edukimit/arsimit të mësuesve fillestarë brenda dhe jashtë vendit dhe aplikimit për punësim në profesione të përafërta brenda sektorit të edukimit (G. Dibra, E. Halluni Bilali, 2015).

### 2.1 Emërtimi i programit sipas universiteteve

Ndryshime vihen re edhe sa përket emërimit:

Universiteti i Shkodrës “Master Profesional në Mësuesi për Arsimin Fillor”, dy vite, 120 ECTS.

Universiteti i Korçës Master Profesional: “Mësues për arsimin fillor”, dy vite, 120 ECTS.

Universiteti i Elbasanit Master i Shkencës në Mësuesi për Arsimin Fillor”, dy vite, 120 ECTS.

Universiteti i Gjirokastrës Master Profesional në “Mësues i arsimit fillor , klasa I-V”, një vit, 60 ECTS.

Universiteti i Vlorës Master Profesional në “Mësuesi për Arsimin Fillor I-V”, një vit, 60 ECTS.

### 3.2 Lëndët

Më poshtë po bëjmë një paraqitje të lëndëve sipas universiteteve:

*Tabela 3. Paraqitje grafike e lëndëve sipas universiteteve, Master në Mësuesi për Arsim Fillor*

	Shkodër	Durrës	Korçë	Elbasan
Teoritë dhe praktikat e të nxënit	x	x		
Psikologji shkollore	x		x	
Modele dhe metoda mësimdhënie, ndërtim kurrikule	x	x	x	
Komunikimi	x	x	x	
Teknologji informacioni në edukim	x	x	x	
Elemente të lëvrimit të shqipes	x			
Psikolinguistikë	x			
Analizë tekste letërsie	x			
Plotësime në konceptet e matematikës	x		x	
Probleme të integruara në Kimi-Biologji dhe didaktikë			x	x
Lëndë me zgjedhje	x	x		
Praktikë profesionale	x	x	x	x
Metodat e kërkimit në edukim	x	x	x	x
Didaktikë e integruar e gjuhës dhe e letërsisë	x			x
Probleme të integruara në Fizikë-Gjeografi dhe didaktikë	x			
Temë diplome	x	x	x	x

Sic edhe shihet nga tabela lënda “Teoritë dhe praktikat e të nxënit”, “Psikologji shkollore” zhvillohet në Universitetin e Shkodrës dhe të Durrësit.

Lëndët *“Psikologji shkollore”* dhe *“Plotësime në konceptet e matematikës”* zhvillohen në Universitetin e Shkodrës dhe të Korçës.

Lëndët *“Probleme të integruara Kimi-Biologji e didaktikë”* dhe *“Didaktikë e integruar e gjuhës dhe letërsisë”* zhvillohen në Universitetin e Shkodrës dhe të Elbasanit.

Lëndët *“Modele dhe metoda mësimdhënie, ndërtim e zhvillim kurrikule”*, *“Komunikim”*, *“Teknologji informacioni në edukim”*, *“Metodat e kërkimit në edukim”*, *“Praktikë”* dhe lëndë me zgjedhje zhvillohen në Universitetin Shkodrës, Durrësit dhe të Korçës.

Lënda *“Vetëdija social-kulturore”* zhvillohet në Universitetin e Korçës.

Lënda *“Të menduarit kritik në mësimdhënie”* zhvillohet në Universitetin e Korçës, të Durrësit, edhe të Elbasanit (Logjika dhe të menduarit kritik).

Lënda *“Metodologji dhe didaktika aktive në klasat gjithëpërfshirëse”* zhvillohet në Universitetin e Korçës.

Lënda *“Planifikimi dhe programimi i ndërhyrjeve edukative”* zhvillohet në Universitetin e Korçës.

Lënda *“Ndërtimi dhe zhvillimi i kurrikulës”* zhvillohet në Universitetin e Korçës, në Universitetin e Durrësit dhe Universitetin e Elbasanit.

Lënda *“Antropologji e sistemeve sociale”* zhvillohet në Universitetin e Korçës.

Lënda *“Psikopatologjia e zhvillimit”* zhvillohet në Universitetin e Korçës.

Lënda *“Vlerësimi dhe standardet në arsim”* zhvillohet në Universitetin e Korçës dhe Universitetin e Durrësit.

Lënda *“Etika në arsimin fillor”* zhvillohet në Universitetin e Korçës.

Lënda *“Kulturë gjuhe”* zhvillohet në Universitetin e Korçës.

Lënda *“Psikologji sociale”* zhvillohet në Universitetin e Korçës.

Lënda *“Të shkruarit dhe retorika”* zhvillohet në Universitetin e Korçës.

Lënda *“Mësimdhënia e shkencave shoqërore dhe të mjedisit”* zhvillohet në Universitetin e Korçës.

Lënda *“Administrim shkollor”* zhvillohet në Universitetin e Korçës.

Lënda *“Sociologji e familjes dhe dallimeve gjinore”* zhvillohet në Universitetin e Korçës.

Lënda *“Arsimi gjatë gjithë jetës dhe zhvillimi profesional”* zhvillohet në Universitetin e Korçës.

Lënda *“Gjuhë e huaj për qëllime specifike”* zhvillohet në Universitetin e Korçës, Elbasan.

Lënda *“Mësimdhënia e shkencave të natyrës”* zhvillohet në Universitetin e Korçës.

Lënda *“Shkenca edukimi”* zhvillohet në Universitetin e Durrësit.

Lënda *“Edukim special”* zhvillohet në Universitetin e Durrësit.

Lënda “*Edukim qytetar demokratik*” zhvillohet në Universitetin e Durrësit  
Lënda “*Histori arsimit dhe mendimit pedagogjik*” zhvillohet në Universitetin e Durrësit.

Lënda “*Diversiteti multikulturor*” zhvillohet në Universitetin e Elbasanit.

Lënda “*Vlerësimi i nxënësit*” zhvillohet në Universitetin e Elbasanit.

Lënda “*Etika profesionale e mësuesit*” zhvillohet në Universitetin e Elbasanit.

Lënda “*Edukimi për karrierë*” zhvillohet në Universitetin e Elbasanit.

Lënda “*Pedagogjia speciale*” për arsimin gjithpërfshirës zhvillohet në Universitetin e Elbasanit.

Lënda “*Kujdesi për veten, siguria, higjena*” zhvillohet në Universitetin e Elbasanit.

Lënda “*Shkolla dhe komuniteti*” zhvillohet në Universitetin e Elbasanit.

Lënda “*Menaxhimi i sjelljeve*” zhvillohet në Universitetin e Elbasanit.

Lënda “*Edukimi për karrierë*” zhvillohet në Universitetin e Elbasanit.

### **3.3 Ndryshime në emërtim**

Ka ndryshime edhe në emërtim

Në Universitetin e Shkodrës lënda “*Komunikim*”, në atë të Korçës “*Teoritë bashkëkohore të komunikimit*”

Lënda “*Politikat dhe legjislacioni në arsim*” zhvillohet në Universitetin e Durrësit, ndërsa në Universitetin e Elbasanit “*Organizimi i shkollës dhe legjislacioni*”.

Lënda “*Metodat e mësimdhënies*” zhvillohet në Universitetin e Durrësit, ndërsa në universitetin e Shkodrës “*Modele dhe metoda mësimdhënie, ndërtim e zhvillim kurrikule*”.

### **3.4 Lëndët me zgjedhje**

Në Universitetin e Shkodrës lëndët me zgjedhje ofrohen në vitin e parë, semestri i dytë, “*Psikologji sociale*” dhe “*Filozofi arsimit*” .

Në Universitetin e Durrësit lëndët me zgjedhje ofrohen edhe në vitin e parë “*Lidershipi në edukim*” dhe “*Pedagogji Sociale*” dhe në vitin e dytë “*Edukim mjedisor*” dhe “*Teknologjitë në edukim*”.

Në Universitetin e Elbasanit lëndët “*Formim i thelluar në metodikën e matematikës*”, “*Formim i thelluar në metodikën e gjuhës shqipe*”, “*Formim i thelluar në metodikën e shkencave të natyrës*” ofrohen me zgjedhje në vitin e parë (2 lëndë), por këto lëndë zhvillohen edhe në universitetin e Shkodrës po me emërtime të tjera si lëndë të detyrueshme.

Në Universitetin e Korçës lëndët me zgjedhje ofrohen edhe në vitin e parë “*Psikologji shkollore*” dhe “*Psikologji Sociale*” dhe në vitin e dytë “*Sociologji e familjes dhe e dallimeve gjinore*” dhe “*Administrim shkollor*”.

### 3.5 Praktika

Në Universitetin e Shkodrës lënda emërtohet “*Praktikë profesionale*” ka 12 ECTS, e zhvillohet në vitin e parë semestri i dytë dhe në vitin e dytë semestri i parë.

Në Universitetin e Korçës lënda emërtohet “*Praktikë shkollore*” ka 8 ECTS, e zhvillohet në vitin e dytë, semestri i dytë.

Në Universitetin e Durrësit lënda emërtohet “*Praktikë shkollore*” ka 6 ECTS, e zhvillohet në vitin e dytë.

Në Universitetin e Gjirokastrës lënda emërtohet “*Praktikë mësimore profesionale*” ka 6 ECTS dhe zhvillohet në semestrin e dytë, viti i parë.

Në Universitetin e Elbasanit lënda emërtohet “*Praktikë profesionale*” ka 16 ECTS ( 6 ECTS viti i parë dhe 10 ECTS viti i dytë) dhe zhvillohet në vitin e parë një ditë në javë edhe në semestrin e parë, edhe në të dytin. Ndërsa në vitin e dytë në semestrin e parë zhvillohet një ditë në javë, ndërsa në semestrin e dytë një ditë për 10 javë e çdo ditë për 5 javë e grupuar.

### PËRFUNDIME

Nga analiza e mësipërme vërehet :

- Ka diferenca shumë të mëdha sa i takon kurrikulave të përgatitjes së mësuesve në të njëjtin profil.
- Ka ndryshime në emërtimin e programit.
- Në plane gjejmë lëndë me emërtime të ndryshme.
- Në pjesën më të madhe të universiteteve gjejmë lëndë të shtrira diku gjatë gjithë vitit, e diku vetëm në një semestër.
- Diferenca të theksuara vihen re në nivelin master, ku për arsimin fillor ofrohet master profesional me 60 dhe 120 ECTS.
- Për arsimin fillor, në ciklin e dytë të studimeve kemi edhe master shkencor, edhe profesional me 120 ECTS.
- Ka një numër të madh lëndësh qoftë në nivelin bachelor, e qoftë në nivelin master.
- Praktikës i është dhënë shumë prioritet në të gjitha programet e studimit, por vërehen diferenca në emërtim diku praktikë mësimore, diku praktikë pedagogjike, diku praktikë profesionale, diku tjetër praktikë shkollore me diferenca edhe në kredite e kohështrirje.
- Në programe vëmë re se në një universitet e njëjta lëndë diku është e detyruar, e diku me zgjedhje.

### REKOMANDIME

Në kushtet kur, kurrikula e reformuar e arsimit parauniversitar vë kërkesa specifike përballë mësuesit, nevojitet rishikimi i përmbajtjes dhe

organizimit të kurrikulës së formimit fillestar të mësuesve nga institucionet e arsimit të lartë për të formuar mësues që janë në gjendje të zbatojnë një kurrikul të bazuar në kompetenca, që plotëson nevojat dhe interesat e nxënësit, që është fleksibël dhe që bazohet në burime të shumëllojshme të nxënies. Sipas përcaktimeve në ligj, neni 83, kurrikula e formimit fillestar të mësuesve përbëhet nga: formimi i përgjithshëm psiko - pedagogjik dhe formimi shkencor i lëndës/profilin përkatës. Në nenin 83 përcaktohet se formimi i përgjithshëm psiko-pedagogjik përbën 25% e të gjithë kurrikulës në ciklin e dytë të studimit sipas profileve të mësuesve në arsimin parauniversitar. Në këtë kuadër të gjitha fakultetet e edukimit mund të njësojnë lëndët që do të zhvillojnë në këtë formim, përmbajtja e të cilave duhet të jetë në të njëjtën linjë me kërkesat e arsimit parauniversitar për kompetencat e formimit të përgjithshëm të mësuesit. Po në nenin 83, gjithashtu, përcaktohet se programet e ciklit të dytë të studimit, që formojnë mësues të së njëjtës lëndë/ profil të mësuesisë, duhet të kenë së paku 80% të kurrikulës me përmbajtje të ngjashme. Kjo nënkupton që, së pari të gjitha fakultetet e mësuesisë të të njëjtit profil, duhet të afrojnë njësimin e titullit të programit të studimit që formon mësues për të njëjtën lëndë/profil, së dyti të gjitha fakultetet e mësuesisë të të njëjtit profil duhet të njësojnë/përafrojnë në masën 80% përmbajtjen e kurrikulës (lëndët dhe rezultatet e të nxënies) për formimin e mësuesit të së njëjtës lëndë/profil.

Për të realizuar në mënyrë sa më efektive të gjithë këtë proces duhet:

Të ringrihet grupi i përbashkët i punës me përfaqësues të të gjitha IAL-ve që përgatisin mësues të arsimit fillor dhe parashkollor. Ky grup i përbashkët duhet ta fokusojnë punën e tij në:

- a) Përgatitjen e një drafti të planit mësues për Masterin e Arsimit Fillor dhe Bachelor në Arsimin Parashkollor;
- b) Përcaktimin e raportit të pjesës teorike dhe praktike të kurrikulës në mënyrë të njëjtë në të gjitha fakultetet e mësuesisë;
- c) Për programin Master në Mësuesi Arsim fillor, Bachelor në Arsimin parashkollor të realizohet përshkrimi i lëndëve, qëllimet dhe rezultatet e të nxënies që do të përmbushë studenti në këto program studimi;
- d) Pas dakordësimit nga grupi i punës i programit master, të shihet mundësia për të diskutuar edhe mbi programin Bachelor të Arsimit Fillor me qëllim që të ketë një vazhdimësi logjike me programin Master që e pason;
- e) Në përafrimin e programeve apo në ndërtimin e tyre nuk duhet të merren diskutime, sugjerime e propozime që lidhen me interesa të ngushta të personave apo departamenteve, të cilat çojnë në shmangie nga ajo çfarë kërkojnë standardet dhe udhëzimet për një program



- studimi, por të ndërtohet programi me cilësinë që kërkohet për profesionistët sipas standardeve të mësuesit në ciklin përkatës, duke mos marrë parasysh interesa të tjera;
- f) Kjo punë do të bëhet hap pas hapi, me tryeza, diskutime në departamente e deri në finalizimin e tyre;
  - g) Pas këtyre hapave, synimi ynë është unifikimi i syllabuseve dhe hartimi i teksteve të përbashkëta për disiplina të caktuara;
  - h) Rritja e bashkëpunimit midis departamenteve tona, si dhe shtrirja e këtij bashkëpunimi edhe me universitetet e hapësirës shqipfolëse, do të ndihmonte si në rritjen e cilësisë të programeve dhe afrimit të tyre me standardet evropiane, por edhe në krijimin e lehtësirave për studentë për transferimin e studimeve;
  - i) Të bashkërendojmë punët, të gjejmë pikat e përbashkëta, të përmirësojmë planet mësimore aktuale, pasi kjo do t'u vijë në ndihmë sa lëvizjes dhe transferimeve të studentëve, po aq edhe neve si pedagogë në hartimin e materialeve të përbashkëta të punës.

#### LITERATURA

1. G. Dibra & E. Halluni Bilali “Sfida të programeve të studimit Master profesional për mësuesi” ndaj kërkesave të zhvillimit të sotëm”, Instituti i Zhvillimit të Arsimit, Revista pedagogjike, -“RP” “Education Review”, Tiranë, dhjetor 2015.
2. Haxhiymeri E., Mita N., Zhvillimi Profesional dhe Vlerësimi i Mësuesve në Shqipëri, Koalicioni për Arsimin e Fëmijëve në Shqipëri, Tiranë, 2014.
3. Plani mësimor i programit të studimit Bachelor në “Mësuesi për Arsimin Parashkollor” (2021-2024). Universiteti “Aleksandër Xhuvani” Elbasan, Fakulteti i Shkencave të Edukimit, Departamenti i Metodologjisë së Mësimdhënies.
4. Plani mësimor i programit të studimit Bachelor në “Mësuesi për Arsimin Fillor” (2021-2024), Universiteti “Aleksandër Xhuvani” Elbasan, Fakulteti i Shkencave të Edukimit, Departamenti i Metodologjisë së Mësimdhënies.
5. Plani mësimor i programit të studimit Master i shkencave në “Mësues për Arsimin Fillor” (2021 - 2023), Universiteti “Aleksandër Xhuvani” Elbasan, Fakulteti i Shkencave të Edukimit, Departamenti i Metodologjisë së Mësimdhënies.
6. Plani mësimor i programit të studimit “Bachelor në Mësuesi për Arsimin Parashkollor” (2021-2024). Universiteti “Luigj Gurakuqi” Shkodër, Fakulteti i Shkencave të Edukimit, Departamenti i Mësuesisë.
7. Plani mësimor i programit të studimit “Bachelor në Mësuesi për Arsimin Fillor” (2021-2024), Universiteti “Luigj Gurakuqi” Shkodër, Fakulteti i Shkencave të Edukimit, Departamenti i Mësuesisë.
8. Plani mësimor i programit të studimit “Master Profesional në Mësuesi për Arsimin Fillor” (2021-2023), Universiteti “Luigj Gurakuqi” Shkodër, Fakulteti i Shkencave të Edukimit, Departamenti i Mësuesisë.
9. Plani mësimor i programit të studimit Bachelor në Arsimin Parashkollor” (2021-2024). Universiteti “Aleksandër Xhuvani” Durrës, Fakulteti i Edukimit, Departamenti i Pedagogjisë.

10. Plani mësimor i programit të studimit Bachelor në Arsimin Fillor” (2021-2024). Universiteti “Aleksandër Xhuvani” Durrës, Fakulteti i Edukimit, Departamenti i Pedagogjisë.
11. Plani mësimor i programit të studimit Master Profesional në Arsimin Fillor” (2021-2024). Universiteti “Aleksandër Xhuvani” Durrës, Fakulteti i Edukimit, Departamenti i Pedagogjisë.
12. Plani mësimor i programit të studimit Bachelor në “Mësuesi në Arsimin Parashkollor” (2021-2024). Universiteti “Fan S. Noli” Korçë, Fakulteti i Edukimit dhe Filologjisë, Departamenti i Edukimit.
13. Plani mësimor i programit të studimit Bachelor në “Mësuesi në Arsimin Fillor” (2021-2024). Universiteti “Fan S. Noli” Korçë, Fakulteti i Edukimit dhe Filologjisë, Departamenti i Edukimit.
14. Plani mësimor i programit të studimit Master Profesional “Mësues për arsimin fillor” (2021-2024). Universiteti “Fan S. Noli” Korçë, Fakulteti i Edukimit dhe Filologjisë, Departamenti i Edukimit.
15. Plani mësimor i programit të studimit Bachelor në “Mësuesi në Arsimin Parashkollor” (2021-2024). Universiteti i Vlorës “Ismail Qemali ”, Fakulteti i Shkencave Humane dhe Drejtësisë, Departamenti i Edukimit.
16. Plani mësimor i programit të studimit Bachelor në “Mësuesi në Arsimin Fillor” (2021-2024). Universiteti i Vlorës “Ismail Qemali ”, Fakulteti i Shkencave Humane dhe Drejtësisë, Departamenti i Edukimit.
17. Plani mësimor i programit të studimit Bachelor në “Mësuesi për Arsimin Parashkollor” (2021-2024). Universiteti “Eqrem Çabej”, Gjirokastër, Fakulteti i Edukimit dhe Shkencave Shoqërore, Departamenti i Edukimit dhe Shkencave Shoqërore.
18. Plani mësimor i programit të studimit Bachelor në “Mësuesi për Arsimin Fillor klasa I-V” (2021-2024). Universiteti “Eqrem Çabej”, Gjirokastër, Fakulteti i Edukimit dhe Shkencave Shoqërore, Departamenti i Edukimit dhe Shkencave Shoqërore.
19. Plani mësimor i programit të studimit Master profesional në “Mësues i arsimit fillor klasa I-V” (2021-2022). Universiteti “Eqrem Çabej”, Gjirokastër, Fakulteti i Edukimit dhe Shkencave Shoqërore, Departamenti i Edukimit dhe Shkencave Shoqërore.
20. Udhëzimi nr. 15, datë 04. 04. 2008 “Për organizimin e studimeve në institucionet publike të arsimit të lartë”.
21. Udhëzimi nr. 29, datë 10. 09. 2018 “Për veprimtarinë dhe ngarkesëm mësimore të personelit akademik në institucionet e arsimit të lartë”.
22. Urdhri i Ministrit të Arsimit, Sportit dhe Rinisë me nr. 225, datë 07.05.2018 “Për përafrimin e përmbajtjes së programeve të studimit në fushën e mësuesisë të institucioneve të arsimit të lartë”.
23. Vendim i Këshillit të Ministrave, Nr. 41, datë 24. 1. 2018, “Për elementet e programeve të studimit të ofruara nga institucionet e arsimit të lartë”.
24. Vendim i Këshillit të Ministrave, Nr. 879, datë 18. 12. 2019, Për disa ndryshime dhe shtesa në vendimin nr. 41, datë 24.1.20X8, të Këshillit të Ministrave, “Për elementet e programeve të studimit të ofruara nga institucionet e arsimit të lartë”.
25. Zekaj, Xh., Grillo, K. (20X3). Fjalori i pedagogjisë, Shtëpia Botuese “Kristal”, Tiranë.

## **VLERËSIMI I KURRIKULËS SË PROGRAMEVE TË STUDIMIT NË MËSUESI SIPAS PERSPEKTIVËS SË FORMAVE TË MËSIMIT NË AUDITOR**

Alma Muharremi

*Universiteti “Aleksandër Xhuvani”, Elbasan,  
Fakulteti i Shkencave të Edukimit, departamenti i Metodologjisë së Mësimdhënies*

### **ABSTRACT**

Leksioni, seminari dhe laboratori janë format më të njohura të mësimit në auditor në IAL-të. Harmonizimi i këtyre formave në IAL-të që përgatisin mësues është hapi i parë i rëndësishëm për të siguruar një kurrikul të shkruar zyrtare efektive që mundëson ndërtimin e kompetencave profesionale te studentët kandidatë për mësues.

Studimi ka në fokus vlerësimin e kurrikulës së shkruar zyrtare të programeve të studimit në mësuesi, sipas perspektivës së formave të mësimit në auditor. Më specifikisht, studimi synon të identifikojë raportet mes formave të mësimit në auditor në planet mësimore të programeve të studimit në mësuesi të Universitetit “Aleksandër Xhuvani” Elbasan, të evidentojë nevojën për përmirësim dhe rikonceptim në këtë drejtim si dhe të sugjerojë këndvështrime për një kurrikul zyrtare të shkruar sa më efektive. Analiza mbështetet si në rrafshin përshkruar ashtu edhe në atë analitik. Si instrumente për mbledhjen e të dhënave shërbyen analiza e përmbajtjes dhe focus grupi.

Rezultatet e studimit evidentuan që në programet e studimit bachelor dhe master profesional ka diferenca të mëdha mes formave të mësimit në auditor: leksioni, seminari e praktika kanë peshën më të madhe dhe laboratori ka peshë disafish më të vogël. Vetëm në programin e studimit master i shkencave kemi një raport të ekuilibruar mes formave të mësimit në auditor. Mbështetur në këto rezultate, rritja e peshës së orëve laborator në programet e studimit në mësuesi vjen si një rekomandim i drejtpërdrejtë, pasi orët laborator mundësojnë aplikimin e dijeve dhe profesioni nuk mund të zotërohet nëse teoria nuk aplikohet.

Nga vlerësimi i kurrikulës së programeve të studimit në mësuesi të UE, sipas perspektivës së veprimtarive mësimore, del si nevojë që në procesin e përafrimit e përmbajtjes së programeve të studimit në fushën e mësuesisë të IAL-ve të synohet edhe për një harmonizim të formave të mësimit në auditor, në mënyrë që të mbështetet formimi i kompetencave

profesionale te studentët kandidatë për mësues.

*Fjalë kyçe:* vlerësim i kurrikulës, forma të mësimit në auditor, harmonizim, kompetencë.

### **Curriculum evaluation of teaching study programs from the perspective of teaching forms in the auditorium**

#### **ABSTRACT**

Lectures, seminars and laboratory classes are the most popular forms of auditorium teaching in HEIs. Their harmonization in the HEIs that the prepare teachers is the first step to ensure an effective official written curriculum that enables the building of professional competences of teacher candidate students.

This study focuses on the evaluation of the official written curriculum of teaching study programs from the perspective of auditorium teaching. More specifically, the study aims to identify the relationships between the teaching forms in the auditorium in the teaching plans of the teaching study programs of "Aleksandër Xhuvani" Elbasan University; to identify the need for improvement and reconceptualization in this direction, as well as to suggest perspectives for an official curriculum written as effectively as possible. The analysis relies on both descriptive and analytical levels. Content analysis and focus group served as instruments for data collection.

The study's findings indicated that there are significant disparities in the teaching formats used in the auditorium for the Bachelor's and professional Master's study programs: lectures, seminars, and practices are given far more weight than the laboratory. Only in the Master of Science program of study do we see a balanced ratio between the forms of auditorium teaching. Based on these results, it is strongly advised that laboratory classes be given more weight in teaching study programs, since they enable the application of knowledge and the teaching profession cannot be mastered if theory is not applied.

It becomes clear that in order to support the development of professional competencies in teacher candidate students, it is necessary to aim for a harmonization of the teaching forms in the auditorium when aligning the content of study programs in the teaching field of HEIs. This conclusion is drawn from the evaluation of the curriculum of the teaching

study programs of the UE from the perspective of teaching activities.

**Keywords:** curriculum evaluation, forms of classroom teaching, harmonization, competence.

### *Hyrje*

Veprimtaritë formuese, që karakterizojnë një program studimi në IAL-të, përbëhen nga komponentët mësimorë: mësim në auditor, studim individual, përgatitje për provime; përgatitje e tezës së diplomës dhe veprimtari të tjera. Komponenti mësimor “mësim në auditor” organizohet përmes disa formave, si: leksione, seminare, lëndë individuale artistike, ushtrime, laboratorë, forma të kontrollit të vazhdueshëm dhe seanca të praktikave profesionale të zhvilluara në auditor.

Leksioni si një ligjërimit gojor në një temë të caktuar parashikon një renditje të mirëmenduar dhe të sistemuar, për një çështje, në bazë të një ecurie metodologjike të caktuar. Ai konsiderohet si një formë tradicionale e njoftimit të dijeve në shkollat e larta (Zekaj, dhe Grillo, 2013, f. 206). Seminari është mësim praktik në grupe të vogla që zhvillohet nën drejtimin e pedagogut dhe parashikon jo thjesht riprodhim të lëndës mësimore, por edhe diskutime të gjalla e debate rreth problemeve të shtruara (Zekaj, dhe Grillo, 2013, f. 334). Laboratori është veprimtari formuese akademike, gjatë së cilës studenti përvetëson dhe provon aftësitë e tij për të eksperimentuar, investiguar, observuar dhe provuar teori e metoda të caktuara, të planifikuara brenda një lënde të caktuar (VKM nr. 41). Përmes leksionit mundësohet formimi teorik dhe metodologjik i studentëve, seminari mundëson diskutimin e çështjeve të trajtuara teorikisht dhe laboratori përmbyll procesin e formimit të kompetencave profesionale të studentët kandidatë për mësues. Vetëm përmes harmonizimit të këtyre tri formave të organizimit të procesit mësimor mund të arrihet pajisja e studentëve me kompetencat kyçe për profesionin e ardhshëm.

Duke iu referuar nevojës për komponentët mësimorë të larmishëm, Frabboni që më 1995 pohonte: *Integrimi i veprimtarive formuese akademike, do t’u siguronte lëndëve të ndryshme të mësimdhënies, t’u jepnin frymë morfologjive të veta (gjendjes së vet disiplinore), jo më të gjendura vetëm në ato përmbajtje (që gjejnë në “leksion” një përçues të besueshëm), por e gjetur dhe e vlerësuar edhe për veçantitë në gjuhën e vet (që gjen te “ushtrimi” një përçues të besueshëm), jo më pak se logjikën e vet hermeneutike (që gjen te “seminari” një përçues të besueshëm), ndërdisiplinore (që gjen tek “laboratori” një përçues të*

*denjë), hetuese (që gjen te “kërkimi” një përçues të besueshëm) dhe deduktive (që gjen te “praktika” një përçues të besueshëm) (Frabboni, 1995, f. 27).*

Iniciativa e MAS, për përafrimin e përmbajtjes së programeve të studimit në fushën e mësuesisë të IAL-ve, e ndërmarrë më 2018 dhe e risjellë në vëmendje sërish më 2022, shtroi nevojën për një analizë dhe përfaqje midis planeve mësimore të programeve të studimit në mësuesi të të gjitha universiteteve të mësuesisë në vend. Kjo iniciativë shërbeu si shtysë edhe për vlerësimin e kurrikulës së programeve të studimit në mësuesi sipas perspektivës së formave të mësimit në auditor, për një analizë të thelluar të planeve mësimore të këtyre programeve.

Studimi ka për qëllim të vlerësojë kurrikulën e shkruar zyrtare të programeve të studimit në mësuesi sipas perspektivës së formave të mësimit në auditor, më specifikisht, të identifikojë raportet mes formave të ndryshme të mësimit në auditor në planet mësimore të programeve të studimit në mësuesi të Universitetit “Aleksandër Xhuvani” Elbasan (UE), të evidentojë nevojën për përmirësim dhe rikonceptim në këtë drejtim si dhe të sugjerojë këndvështrime për një kurrikul zyrtare të shkruar sa më efikase.

## **Metodologjia**

Metodologjia e kërkimit kishte për qëllim t’u përgjigjej *pyetjeve kërkimore të mëposhtme:*

1. Çfarë peshe zënë format e mësimit në auditor: leksion, seminar, laborator dhe praktikë në planet mësimore të programeve të studimit në mësuesi (bachelor dhe master) të UE?
2. Në çfarë raporti janë orët laborator me orët leksion e seminar në lëndët që përmbajnë laborator në planet mësimore të programeve të studimit në mësuesi (bachelor dhe master) të UE?
3. Si janë të shpërndara orët laborator në planet mësimore të programeve të studimit në mësuesi (bachelor dhe master) të UE përgjatë viteve të studimit dhe sipas kategorive të lëndëve (A, B, C, D)?

Në metodologjinë kërkimore u përdorën metoda të përziera, që përfshijnë studimin me bazë dokumentacionin, duke u plotësuar me intervistat me aktorët kryesorë.

Përmes analizës së përmbajtjes u shqyrtuan planet mësimore të programeve të studimit të UE: Bachelor në “Mësuesi për arsimin parashkollor” (2021-2024) (BMAP), Bachelor në “Mësuesi për arsimin fillor” (2021-2024)

(BMAF), Master i Shkencave në “Mësuesi për arsimin fillor” (2021-2023) (MscMAF), MP në AMU për “Edukatë qytetare histori me profil minor në gjeografi” (2021-2023), MP në AMU për “Histori-gjeografi me profil minor në edukatë qytetare” (2021-2023), MP në AMU për “Matematikë - fizikë me profil minor në informatikë” (2021-2023), MP në AMU për “Matematikë-informatikë me profil minor në fizikë” (2021-2023), MP në AMU për “Biologji-kimi me profil minor në edukim mjedisor dhe shëndetësor” (2021-2023), MP në AMU për “Gjuhë shqipe dhe letërsi” (2021-2023), MP në AMU për “Gjuhë të huaj (anglisht, frëngjisht, gjermanisht, italisht) me profil minor në gjuhë shqipe” (2021-2023). Analiza mbështetet si në rrafshin përshkrues ashtu edhe në atë analitik.

Vlerësimi u kufizua në kurrikulën e shkruar zyrtare. Kurrikulat e zhvilluara dhe të zbatuara nuk ishin pjesë e vlerësimit, ndonëse disa informacione rreth tyre u morën përmes intervistave gjysmë të strukturuar. Dy focus grupe me pedagogë të këtyre programeve të studimit shërbyen për të parashtruar qëndrimet e tyre rreth peshës të së secilës prej formave të mësimimit në auditor dhe nevojës për integrim dhe harmonizim mes tyre. Paraprakisht, pjesëmarrësit në focus grupe u njohën me rezultatet e analizës së planeve mësimore dhe gjetjet nga analiza shërbyen si objekt diskutimi.

## **Rezultatet dhe diskutimi**

*Çfarë peshe zënë format e mësimimit në auditor: leksion, seminar, laborator dhe praktikë në planet mësimore të programeve të studimit në mësuesi (bachelor dhe master) të UE?*

Nga analiza e planeve mësimore të programeve të studimit që janë objekt i këtij punimi (Shih tabelën 1.) rezulton kjo peshë e formave të mësimimit në auditor: në programin e studimit BMAP: leksionet 38%, seminarët 38.7 %, praktika 20.2 % të orëve të përgjithshme dhe laboratorët 3.1% të orëve të përgjithshme; në programin e studimit BMAF: leksionet 43.9%, seminarët 43.1%, praktika 10.3 % dhe laboratorët 2.7 % të orëve të përgjithshme; në programin e studimit MscMAF: leksionet 37.1%, seminarët 24.9%, praktika 25.4% dhe laboratorët 12.6 % të orëve të përgjithshme dhe në programet MP në AMU leksionet, seminarët dhe praktika zënë gjithashtu një peshë dukshëm të madhe dhe pesha e laboratorit varion nga 4.2% - 7.1%.

Pra, evidentohen diferenca të mëdha mes formave të mësimimit në auditor: leksion, seminar, praktikë dhe laborator. Pesha e laboratorit është disa fish më e vogël se leksioni, seminari e praktika. Vetëm në programin e studimit MscMAF kemi një raport të ekuilibruar mes orëve leksion,

seminar, laborator dhe praktikë. A është e mjaftueshme kjo sasi orësh të laboratorit për të realizuar atë që laboratorit ka si mision, të jetë veprimtaria formuese akademike, gjatë së cilës studenti përvetëson dhe provon aftësitë e tij për të eksperimentuar, investiguar, observuar dhe provuar teori e metoda të caktuara, të planifikuara brenda një lënde të caktuar (Vendim i Këshillit të Ministrave, Nr. 41, 2018)? A mund të mendojmë që programet e studimit në mësuesi të pajisin studentët me njohuritë, aftësitë, vlerat e qëndrimet e duhura për profesionin e ardhshëm, kur peshën më të madhe në to e zënë leksionet e seminarit dhe laboratorët janë në shifra të papërfillshme (në programet bachelor dhe master profesional)? Përmes leksioneve arrihet formimi teorik i studentëve dhe në seminare në grupe të vogla nën drejtimin e pedagogut, studentët përfshihen në diskutime të gjalla e debate rreth çështjeve të studiuara, por është laboratorit ai që i pajis studentët me shprehitë praktike të domosdoshme për profesionin e tyre. Duke i bashkëngjitur leksionit dhe seminarit laboratorin plotësohet objektivi për të ndërtuar kompetenca profesionale te studentët kandidatë për mësues. Gjithashtu, laboratorit është një urë lidhëse midis teorisë dhe praktikës. Laboratorit vlerësohet si vend takimi midis *dijes* dhe *të dish të bësh* (Balduzzi, L dhe Truffelli, 2017, f. 249). Ai është pararendës i praktikës profesionale. A mund të kemi një praktikë profesionale të efektshme, kur laboratorit si pararendës dhe përgatitës i saj zë një peshë të papërfillshme?

Tabela1: Peshat e formave të mësimit në auditor në planet mësimore të programeve të studimit në mësuesi të UE.

Nr	Programi i studimit	Leksion %	Seminar %	Praktikë %	Laborator %
1	Bachelor në "Mësuesi për arsimin parashkollor".	38	38.7	20.2	3.1
2	Bachelor në "Mësuesi për arsimin fillor".	43.9	43.1	10.3	2.7
3	Master i shkencave në "Mësuesi për arsimin fillor".	37.1	24.9	25.4	12.6
4	MP në AMU për "Edukatë qytetare histori me profil minor në gjeografi".	49.6	24.2	21.2	5
5	MP në AMU për "Histori-gjeografi me profil minor në edukatë qytetare".	51.5	23.6	20.7	4.2
6	MP në AMU për "Matematikë - fizikë me profil minor në informatikë".	50.5	25.4	19.5	4.6
7	MP në AMU për "Matematikë-	49.6	25	19.7	5.7



	informatikë me profil minor në fizikë”.				
8	MP në AMU për “Biologji-kimi me profil minor në edukim mjedisor dhe shëndetësor”.	45.7	27.6	19.6	7.1
9	MP në AMU për “Gjuhë shqipe dhe letërsi”.	49.3	26.6	19.5	4.6
10	MP në AMU për “Gjuhë të huaj (anglisht, frëngjisht, gjermanisht, italisht) me profil minor në gjuhë shqipe”.	48.5	25.5	21.6	4.4

*Në çfarë raporti janë orët laborator me orët leksion e seminar në lëndët që përmbajnë laborator në planet mësimore të programeve të studimit në mësuesi (bachelor dhe master) të UE?*

Në lëndët që kanë orë laborator, raportet mes formave të mësimit në auditor paraqiten kështu:

Programi i studimit Bachelor në “Mësuesi për arsimin parashkollor”

- Hyrje në psikologji zhvillimi kategoria A (L 57.1%, S 28.5%, Lab 14.4%)
- Kurrikula dhe metod. të mësimdhënies kategoria A (L 50 %, S 25%, Lab 25%)
- Psikologji edukimi kategoria A (L 50%, S 25%, Lab 25%)
- Edukim gjithëpërfshirës kategoria B (L 50%, S 25%, Lab 25%)
- Moduli Didaktikë e njohurive për natyrën kategoria B (L 40%, S 40%, Lab 20%)

Në programin e studimit BMAP janë pesë lëndë që kanë orë laborator. Pesha e orëve laborator brenda lëndës varion nga 14.4% - 25%, në përputhje kjo dhe me udhëzimin nr.15, datë 04. 04. 2008 “Për organizimin e studimeve në institucionet publike të arsimit të lartë”, kohë në të cilën ka pikënisjen hartimi i planeve mësimore të këtyre programeve të studimit. Udhëzimi rekomandon që laboratori të zërë 15 - 33% të krediteve. Në fakt, kuadri ligjor aktual që rregullon veprimtarinë e IAL-ve nuk përcakton se ç’përqindje duhet të zënë orët laborator apo leksion e seminar brenda një lënde. A është e nevojshme që pesha e veprimtarisë laborator brenda lëndës të përcaktohet, apo i duhet lënë lirisë akademike? Në situatën kur unifikimi i programeve të mësuesisë është një çështje e shtruar për zgjidhje, kjo pyetje duhet të marrë përgjigje. Po në këtë kuadër dhe në mënyrë të natyrshme lind pyetja se përse lëndë të tjera karakterizuese që përmban plani mësimor, si: Modelimi vizual i hapësirës, Didaktikë e matematikës, Didaktikë e gjuhës dhe leximit, Edukim muzikor dhe didaktikë, Edukim teknologjik dhe didaktikë, Kukullat, drama, media, Didaktika e edukimit fizik dhe lojërave, nuk kanë orë laborator? A nevojitet një rikonceptim dhe

rishpërndarje e orëve laborator për të gjitha IAL-të, apo kjo i duhet lënë lirisë akademike?

Programi i studimit Bachelor në “Mësuesi për arsimin fillor”

- Hyrje dhe psikologji zhvillimi A (L 57.1%, S 28.5%, Lab 14.4%)
- Metodologji e mësimdhënies A (L 50%, S 25%, Lab 25%)
- Të nxënit me teknologjitë e reja A (L 50%, S 25%, Lab 25%)
- Psikologji edukimi dhe praktikat e të nxënit A (L 40%, S 40%, Lab 20%)

Në programin e studimit BMAF janë katër lëndë që kanë orë laborator dhe pesha e tyre brenda lëndës varion nga 14.4% - 25%. Edhe për këtë program studimi natyrshëm rishtrohet pyetja: pse lëndë të tjera karakterizuese, si: Art pamor dhe didaktikë, Edukim fizik, sportiv dhe didaktikë, Didaktikë e gjuhës shqipe, Edukim teknologjik dhe didaktikë, Didaktikë e matematikës, Didaktikë e shkencave të natyrës, Didaktikë e historisë, Didaktikë e muzikës, nuk kanë orë laborator? Këto lëndë karakterizuese duhet t'i pajisin studentët me kompetenca të profesionit të mësuesit dhe kjo nuk mund të arrihet nëse mungojnë orët laborator.

Programi i studimit Master i shkencave në “Mësuesi për arsimin fillor”

- Organizimi i shkollës dhe legjislatiioni A (L 50%, S 25%, Lab 25%)
- Diversiteti multikulturor B (L 50%, S 25%, Lab 25%)
- Ndërtim dhe zhvillim kurrikulës A (L 50%, S 25%, Lab 25%)
- Vlerësimi i nxënësit B (L 50%, S 25%, Lab 25%)
- Kërkimi shkencor në edukim B (L 50%, S 25%, Lab 25%)
- Gjuha e huaj për qëllime specifike D (L 50%, S 25%, Lab 25%)
- Lëndë me zgjedhje C (L 40%, S 40%, Lab 20%)
- Pedagogjia speciale për arsim gjithëpërfshirës B (L 60%, S 20%, Lab 20%)
- Menaxhimi i sjelljeve B (L 60%, S 20%, Lab 20%)
- Seminar kërkimor për punimin e diplomës B (S 66.6%, Lab 33.4%)

Në programin e studimit MscMAF janë dhjetë lëndë që kanë orë laborator dhe pesha e tyre brenda lëndës varion nga 20%- 33.4%.

*Si janë të shpërndara orët laborator në planet mësimore të programeve të studimit në mësuesi (bachelor dhe master) të UE përgjatë viteve të studimit dhe sipas kategorive të lëndëve (A, B, C, D)?*

Në programet e studimit BMAP, MscMAF dhe në të gjithë MP në AMU (Shih tabelat 2 dhe 3), lëndët me orë laborator janë të shpërndara gjatë gjithë viteve të studimit, gjë që u jep mundësi studentëve të provojnë në mënyrë të vazhdueshme aplikime të njohurive. Vetëm në programin e

studimit BMAF lëndët me laborator zhvillohen vetëm në dy vitet e para të studimit.

Tabela 2: Shpërndarja e orëve laborator sipas viteve të studimit në programet bachelor në UE.

Nr	Programi i studimit	Nr. i përgjithshëm i lëndëve	Nr. i lëndëve me laborator	Vitet (1/2/3)	% e lëndëve me laborator
1	Bachelor në mësuesi për arsimin parashkollor	26	5	1/2/2	19.23
2	Bachelor në mësuesi për arsimin fillor	29	4	1/3/0	13.79

Tabela 3. Shpërndarja e orëve laborator sipas viteve të studimit dhe kategorive të lëndëve në programet master në UE

Nr	Programi i studimit	Viti I	Viti II	Lloji i disiplinës			
				A	B	C	D
1	Master i shkencave në “Mësuesi për arsimin fillor”.	7	3	2	6	1	1
2	MP në AMU për “Edukatë qytetare histori me profil minor në gjeografi”.	3	2	1	1	1	2
3	MP në AMU për “Histori-gjeografi me profil minor në edukatë qytetare”.	3	1	1		3	
4	MP në AMU për “Matematikë - fizikë me profil minor në informatikë”.	3	2	1	3	1	
5	MP në AMU për “Matematikë-informatikë me profil minor në fizikë”.	3	3	1	3	1	1
6	MP në AMU për “Biologji-kimi me profil minor në edukim mjedisor dhe shëndetësor”.	3	3	1	3	1	1
7	MP në AMU për “Gjuhë shqipe dhe letërsi”.	2	3	1	3	1	
8	MP në AMU për gjuhë të huaj	3	1	1	3		

(anglisht, frëngjisht, gjermanisht, italisht) me profil minor në gjuhë shqipe.							
--	--	--	--	--	--	--	--

*Të cilës kategori janë lëndët që përmbajnë orë laborator?*

Sipas VKM Nr. 41, datë 24. 1. 2018, “Për elementet e programeve të studimit të ofruara nga institucionet e arsimit të lartë”, veprimtaritë formuese grupohen në pesë kategori: lëndë bazë (kategoria A), lëndë karakterizuese (kategoria B), lëndë ndërdisiplinore dhe/ose integruese (kategoria C), lëndë plotësuese (kategoria D) dhe detyrime përmbyllëse (kategoria E).

Në planin mësimor të programit të studimit BMAP pesha e orëve laborator sipas kategorive të lëndëve është: 67.1% të orëve laborator zhvillohen në lëndë bazë të programit të studimit, që përcaktojnë formimin e përgjithshëm, përgatitjen metodologjike dhe kulturën e përgjithshme (kategoria A) dhe 32.9% zhvillohen në lëndë karakterizuese, që lidhen me veçoritë e programit të studimit dhe japin një formim specifik, sipas karakteristikave të tij (kategoria B). Në këtë program studimi, lëndët bazë kanë më shumë se dyfishin e orëve laborator, krahasuar me lëndët karakterizuese; ndërkohë që pesha që lëndët bazë zënë në programet bachelor, sipas VKM Nr. 879, datë 18.12.2019 është 15-20% e krediteve, dhe pesha e lëndëve karakterizuese është 50-55% e krediteve. Megjithëse kanë dyfishin e peshës së lëndëve bazë në planin mësimor, në lidhje me orët laborator ky raport përmbysset në të kundërtën.

Në planin mësimor të programit të studimit BMAF 100% të orëve laborator zhvillohen në lëndët bazë (përgatitje metodologjike dhe kulturë të përgjithshme), kategoria A. Në këtë program studimi mungojnë orët laborator në lëndët karakterizuese. Lëndët karakterizuese, që lidhen me veçoritë e programit të studimit dhe japin një formim specifik, sipas karakteristikave të tij, në programet e studimit në mësuesi, janë lëndët didaktike, që e përgatisin në mënyrë të drejtpërdrejtë studentin për profesionin e ardhshëm dhe e pajisin studentin me shprehitë praktike të profesionit. Si mund të realizohet kjo vetëm nëpërmjet leksioneve dhe seminareve kur në këto lëndë mungojnë orët laborator? Me përfundimin e këtij programi studentët nuk dalin mësues, por lëndët karakterizuese që ndodhen në të, kanë nevojë të plotësohen me orë laborator për të realizuar objektivat lëndorë.

Në planin mësimor të programit të studimit MscMAF pesha e orëve laborator sipas kategorive të lëndëve është: 17.6% të orëve laborator

zhvillohen në lëndët bazë (përgatitje metodologjike dhe kulturë të përgjithshme); 56% të orëve laborator zhvillohen në lëndët karakterizuese (përgatitje për disiplinën shkencore); 17.6%, të orëve laborator zhvillohen në lëndët ndërdisiplinore integruese (nëndisiplina, profile dhe grup lëndë me zgjedhje) dhe 8.8% të orëve laborator zhvillohen në lëndët plotësuese (gjuhë të huaja, njohuri informatike praktika profesionale).

Në programet e studimit MP në AMU, pjesa më e madhe e orëve laborator zhvillohen në lëndët karakterizuese (kategoria B) më tej, me pothuaj të njëjtën sasi, orët laborator zhvillohen në lëndët bazë (kategoria A) dhe lëndët ndërdisiplinore dhe/ose integruese (kategoria C) dhe më pak orë gjejmë te lëndët plotësuese (kategoria D).

Nga kjo panoramë e shpërndarjes së orëve laborator sipas kategorive të lëndëve në programet e studimit në mësuesi natyrshëm lind pyetja: *“A rregullohet kjo shpërndarje me ligj apo i lihet rastësisë?”* *“A është normale që orët laborator të vendosen vetëm në një kategori (si në rastin e BMAF)”?* *“Pse në këto programe (që janë objekt i studimit) dhe që janë të përafërta, ka diferenca në mënyrën e shpërndarjes së orëve laborator, sipas kategorive të lëndëve”?*

## **PËRFUNDIME DHE REKOMANDIME**

### **Përfundime**

Në këtë studim u vlerësua kurrikula e programeve të studimit në mësuesi të UE, sipas perspektivës së formave të mësimit në auditor. Në këtë kontekst u analizuan planet mësimore të dhjetë programeve të studimit në mësuesi (dy bachelor, 7 master profesional dhe 1 master i shkencave) të UE. Analiza e përmbajtjes u pasurua me mendimet e pedagogëve të këtyre programeve të studimit. Nga ky vlerësim, në lidhje me pyetjet e ngritura u arrit në këto përfundime:

- Ka diferenca të mëdha mes formave të mësimit në auditor në programet e studimit bachelor dhe master profesional. Leksioni, seminari e praktika kanë peshë të konsiderueshme dhe laborator peshë disa fish më të vogël. Pesha e orëve laborator varion 2.7% - 7.1% e totalit të përgjithshëm të orëve. 15.3% dhe 13.7% e lëndëve përmbajnë orë laborator në dy programet bachelor. Vetëm në programin e studimit MscMAF kemi një raport të ekuilibruar mes orëve leksion, seminar, laborator dhe praktikë dhe 58.8% e lëndëve kanë orë laborator.
- Studimi evidentoi rolin e leksionit në formimin teorik dhe metodologjik të studentëve për profesionin e mësuesit dhe rolin e seminarit si mësim praktik ku zhvillohen diskutime të gjalla e debitime rreth çështjeve të

ngritura. Lidhur me rolin e laboratorit studimi evidentoi domosdoshmërinë e kësaj veprimtarie formuese akademike për t'i plotësuar njohuritë dhe aftësitë e marra në leksione e në seminare me shprehi e shkathtësi për t'i shndërruar në kompetenca. Në laborator studentët praktikojnë aplikimin e njohurive të marra dhe mundësohet puna në grup të vogël, kontekst ky që nxit ndërveprueshmërinë mes studentëve. Laboratori ndihmon në përgatitjen e detyrës së kursit të studentëve dhe shërben si një urë lidhëse mes leksionit e seminarit nga njëra anë dhe praktikës profesionale nga ana tjetër. Laboratori i integruar me leksionin dhe seminarin, mundëson që studentët të lakojnë në mënyrë më të vetëdijshme dhe qëllimore njohuritë e fituara dhe zhvendosjen e tyre (dhe shndërrimin) në kontekste të ndryshme zbatueshmërie.

- Në programin e studimit BMAP orët laborator zhvillohen në dy kategori lëndësh (A, B); në programin e studimit BMAF orët laborator zhvillohen vetëm në një kategori (A) dhe në programin e studimit MscMAF orët laborator janë të shpërndara në katër kategori lëndësh (A, B, C, D) dhe në programet e studimit MP në AMU orët laborator janë të shpërndara në dy deri në katër kategori lëndësh.
- Në programet e studimit BMAP dhe BMAF pesha e orëve laborator në lëndët që kanë orë laborator varion nga 14.4% - 25% ndërsa në programin e studimit MscMAF dhe në programet e studimit MP në AMU varion nga 20%-33.4%.

### **Rekomandime**

Për hartuesit e kurrikulës zyrtare të shkruar universitare:

- Të rritet pesha e orëve laborator në planet mësimore të mësuesisë, për të siguruar harmonizimin e nevojshëm me orët e leksioneve dhe të seminareve.
- Të rikonceptohet shpërndarja e orëve laborator në planet mësimore të mësuesisë. Ky rikonceptim të konsistojë në:
  - Shpërndarjen e orëve laborator në më shumë kategori lëndësh;
  - Rritjen e numrit të lëndëve që kanë orë laborator;
  - Rritjen e numrit të lëndëve karakterizuese që kanë orë laborator.

### **REFERENCAT**

- Balduzzi, L. dhe Truffelli, E. (2017). Një hulumtim eksplorues mbi kuptimet e praktikës në degën për edukatorë në shërbimet për fëmijë të Universitetit të Bolognas, Të vëzhguarit në çerdhe: Një lente shumëdimensionale për të edukuar shikimin ©Franco Angeli.
- Frabboni, F. (1995). La formazione universitaria dell'operatore socioeducativo, in F. Frabboni, L. Guerra, E. Lodini, *Il tirocinio nella formazione dell'operatore*

*socioeducativo*, Carocci, Roma, f. 15-30.

- Muharremi, A. (2020). Laboratory – a formative teaching activity based on action and direct experience, 1st conference on: early childhood education and care: Challenges and perspectives, Korçë, f. 105-114.
- Muharremi, A. (2022). The weight and distribution of laboratory classes in the higher Education study programs in teaching: the case of three study programs at the University of Elbasan, 8th International Conference On Educational And Social Sciences “New Perspectives In Education And Social Sciences”, University College “Beder”, Tirana, Albania, Abstract book page 46.
- Muharremi, A. & Duka (Ferri), A. (2022). The Balance And Distribution Of Laboratory Classes In The Curriculum Of MPS Study Programs In Teaching Middle-Lower Education At The Elbasan University, 1st International Conference “The Challenges of scientific research in applied psychology and education”, Elbasan, ISBN 978-9928-321-47-3, Book of abstracts page 53, 54.
- Muharremi, A. & (Cicko), P. (2022). The importance of using microteaching in laboratory classes of teaching study programs, The second international conference “Globalisation and integration in contemporary education”, ISBN 978-9928-321-50-3, Proceedings Book page 68-74.
- Plani mësimor i programit të studimit Bachelor në “Mësues për arsimin parashkollor” (2021-2024). Universiteti “Aleksandër Xhuvani” Elbasan, Fakulteti i Shkencave të Edukimit, Departamenti i Metodologjisë së Mësimdhënies.
- Plani mësimor i programit të studimit Bachelor në “Mësues për arsimin fillor” (2021-2024), Universiteti “Aleksandër Xhuvani” Elbasan, Fakulteti i Shkencave të Edukimit, Departamenti i Metodologjisë së Mësimdhënies.
- Plani mësimor i programit të studimit Master i shkencave në “Mësues për arsimin fillor” (2021-2023), Universiteti “Aleksandër Xhuvani” Elbasan, Fakulteti i Shkencave të Edukimit, Departamenti i Metodologjisë së Mësimdhënies.
- Plani mësimor i programit të studimit MP në AMU për “Edukatë qytetare histori me profil minor në gjeografi” (2021-2023), Universiteti “Aleksandër Xhuvani” Elbasan, Fakulteti i Shkencave të Edukimit, Departamenti i Metodologjisë së Mësimdhënies.
- Plani mësimor i programit të studimit MP në AMU për “Histori-gjeografi me profil minor në edukatë qytetare” (2021-2023), Universiteti “Aleksandër Xhuvani” Elbasan, Fakulteti i Shkencave të Edukimit, Departamenti i Metodologjisë së Mësimdhënies.
- Plani mësimor i programit të studimit MP në AMU për “Matematikë - fizikë me profil minor në informatikë” (2021-2023), Universiteti “Aleksandër Xhuvani” Elbasan, Fakulteti i Shkencave të Edukimit, Departamenti i Metodologjisë së Mësimdhënies.
- Plani mësimor i programit të studimit MP në AMU për “Matematikë-informatikë me profil minor në fizikë” (2021-2023), Universiteti “Aleksandër Xhuvani” Elbasan, Fakulteti i Shkencave të Edukimit, Departamenti i Metodologjisë së Mësimdhënies.
- Plani mësimor i programit të studimit MP në AMU për “Biologji-kimi me profil minor në edukim mjedisor dhe shëndetësor” (2021-2023), Universiteti “Aleksandër Xhuvani” Elbasan, Fakulteti i Shkencave të Edukimit, Departamenti i Metodologjisë së Mësimdhënies.
- Plani mësimor i programit të studimit MP në AMU për “Gjuhë shqipe dhe letërsi” (2021-2023), Universiteti “Aleksandër Xhuvani” Elbasan, Fakulteti i Shkencave të Edukimit, Departamenti i Metodologjisë së Mësimdhënies.
- Plani mësimor i programit të studimit MP në AMU për “Gjuhë të huaj (anglisht

frëngjisht, gjermanisht, italisht) me profil minor në gjuhë shqipe” (2021-2023), Universiteti “Aleksandër Xhuvani” Elbasan, Fakulteti i Shkencave të Edukimit, Departamenti i Metodologjisë së Mësimdhënies.

- Udhëzimi nr. 15, datë 04. 04. 2008 “Për organizimin e studimeve në institucionet publike të arsimit të lartë”.
- Udhëzimi nr. 29, datë 10. 09. 2018 “Për veprimtarinë dhe ngarkesëm mësimore të personelit akademik në institucionet e arsimit të lartë”.
- Urdhri i Ministrit të Arsimit, Sportit dhe Rinisë me nr. 225, datë 07.05.2018 “Për përafrimin e përmbajtjes së programeve të studimit në fushën e mësuesisë të institucioneve të arsimit të lartë”.
- Vendim i Këshillit të Ministrave, Nr. 41, datë 24. 1. 2018, “Për elementet e programeve të studimit të ofruara nga institucionet e arsimit të lartë”.
- Vendim i Këshillit të Ministrave, Nr. 879, datë 18. 12. 2019, Për disa ndryshime dhe shtesa në vendimin nr. 41, datë 24.1.2018, të Këshillit të Ministrave, “Për elementet e programeve të studimit të ofruara nga institucionet e arsimit të lartë”.
- Zekaj, Xh., Grillo, K. (2013). Fjalori i pedagogjisë, Shtëpia Botuese “Kristal”, Tiranë.



## KOMPETENCAT DHE KAPACITETET DIGJITALE NË IAL PUBLIKE NË SHQIPËRI

Bernard Dosti, Nada Kallçiu, Bruna Nicka

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

### **ABSTRAKT**

Transformimi digjital ka ndryshuar jo vetëm mënyrën tonë të jetesës, por krijon vazhdimisht mundësi të reja për rritje dhe zhvillim profesional për të gjitha segmentet e sektorit publik dhe privat. Zhvillimet teknologjike në fushën e teknologjisë së informacionit kanë pasur ndikime të konsiderueshme në fushën e arsimit të lartë nëpërmjet futjes dhe përdorimit të metodave të reja të mësimdhënies.

Zhvillimi i aftësive digjitale në arsimin e lartë është gjithnjë e më shumë një sfidë e përmirësimit të metodave dhe rritjes së cilësisë didaktike të universiteteve. Ky studim fokusohet në shqyrtimin e nivelit të kompetencave digjitale në universitetet publike të Shqipërisë. Një studim që shtrihet për herë të parë në të gjitha universitetet publike dhe që synon matjen e nivelit të kompetencave dhe kapaciteteve digjitale në arsimin e lartë, me fokus në ofrimin e një pasqyre të plotë të aftësive dhe kompetencave digjitale që zotëron stafi akademik i universiteteve publike; a) të japë një pasqyrë të plotë të kapaciteteve fizike dhe infrastrukturore që mbështesin agjendën digjitale të universiteteve publike në vend; b) të sigurojë një plan veprimi në nivel institucional dhe kombëtar në mbështetje të digjitalizimit të arsimit të lartë në Shqipëri.

Për realizimin e këtij studimi janë realizuar tre fokus grupe me drejtues të institucioneve të arsimit të lartë, si dhe janë anketuar stafi pedagogjik i këtyre institucioneve nëpërmjet instrumentit DIGJIKOMP-AL.

Rezultatet tregojnë se universitetet publike kanë një nivel kryesisht mesatar të aftësive digjitale, i cili është i pavarur nga gjinia, fusha e studimit dhe grada/titulli akademik, por ka varësi nga variabli moshë. Në veçanti, konstatohet se pedagogët më të rinj kanë njohuri dhe nivel më të

lartë të aftësive digjitale. Një tregues tjetër i rëndësishëm është infrastruktura digjitale në universitete, e cila ka një korrelacion të drejtpërdrejtë me treguesit e kompetencave digjitale dhe aplikimin e tyre në mësimdhënie. Universitetet me infrastrukturë të lartë në teknologji dhe politika të trajnimit të stafit kanë demonstruar nivele më të larta të aftësive digjitale.

**Fjalë kyçe:** kompetencë digjitale; arsimi i lartë; metodat e mësimdhënies; infrastruktura digjitale, politika arsimore.

### **ABSTRACT**

#### **Digital competences and skills in public HEIs in Albania**

The digital transformation has changed not only our way of living, but it continuously creates new opportunities for growth and professional development for all segments of the public and private sector. Technological developments in the field of information technology have had significant impacts in the field of higher education through the introduction and use of new teaching methods.

The development of digital skills in higher education is increasingly a challenge of improving methods and increasing the didactic quality of universities. This study focuses on examining the level of digital competences in the public universities of Albania. A study that for the first time extends to all public universities and that targets the level of digital competences and capacities in higher education, with a focus on providing a complete overview of the digital skills and competences possessed by the academic staff of the universities public; a) to provide a complete overview of the physical and infrastructural capacities that support the digital agenda of public universities in the country; b) to provide an action plan at the institutional and national level in support of the digitization of higher education in Albania.

For the realization of this study, three focus groups were conducted with leaders of higher education institutions, as well as the pedagogical staff of these institutions were surveyed through the DIGJIKOMP-AL instrument.

The study show that universities have a mostly average level of digital skills, which is independent of gender, field of study and academic degree/title, but has a dependency on age. In particular, it is found that

younger lecturers have higher knowledge and level of digital skills. Another important indicator is the digital infrastructure in universities, which has a direct correlation with the indicators of digital competences and their application in lessons. Universities with high technology infrastructure and staff training policies have demonstrated higher levels of digital skills.

**Keywords:** digital competence; higher education; teaching methods; digital infrastructure, education policy.

Trasformimi digjital i arsimit tashmë është një domosdomëshri, një sfidë sa historike aq dhe aktuale, në të cilën aktorët kryesorë si institucionet arsimore, duhet të bashkëpunojnë në ndërmarrjen e politikave arsimore dhe nismave që u përgjigjen nevojave dhe kërkesave të kohës.

Pandemia e COVID-19 përpos gjithë ndikimit në jetën sociale dhe ekonomike në mbarë botën sollti një ndryshim të madh edhe në sistemin arsimor, por edhe gjeti sistemin universitar dhe parauniversitar të papërgatitur për t'iu përgjigjur domosdoshmërisë në kalimin e mësimdhënies pjesërisht apo tërësisht online, për shkak të situatës së pandemisë.

Studime të ndryshme tregojnë se COVID-19 do të ketë ndikim si afatshkurtër ashtu dhe afatgjatë mbi sistemin arsimor, kryesisht në vendet në zhvillim. Në nivel ndërkombëtar Komisioni Evropian në Planin e veprimit për arsimin digjital 2021 - 2027<sup>1</sup>, ka përcaktuar një kornizë aktivitetesh që duhet të ndërtojnë arsim digjital inkluziv dhe të arritshëm. Sipas planit, mësimdhënësit do të hyjnë në një proces edhe më aktiv të të mësuarit gjatë gjithë jetës dhe zhvillimit profesional dhe aftësive që përfshijnë lexim - shkrimin shkencor, mediatik dhe digjital.

Forumi Ekonomik Botëror identifikoi nevoja dhe jep shembujt që tregojnë drejtimin për krijimin e shkollave më cilësore. Mënyra e vetme për një arsim cilësor është organizimi i qasjeve më të gjera të përbashkëta nga të gjithë palët e interesuara: qeveritë, botuesit, mediat, profesionistët e arsimit, operatorët e rrjetit dhe subjektet e mbështetjes ekonomike. Transformimi i arsimit në periudhën e ardhshme duhet të përfshijë sa më shumë aktorë dhe fokusi do të jetë në mbështetjen e plotë të mësuesve dhe pedagogëve.

Edhe në Shqipëri Covid-19 pati ndikimin e tij në universitetet duke detyruar këto institucione arsimore drejt një mësimdhënieje online, fakt që i

<sup>1</sup> Strategjia-per-Arsimin-2021-2026 <https://arsimi.gov.al/wp-content/uploads/2021/05/Draft-Strategjia-per-Arsimin-2021-2026-1.pdf>

gjeti të papërgatitur të gjithë aktorët (drejtues, pedagogë dhe studentë). Pavarësisht masave të menjëhershme që u ndërmorën për të minimizuar efektet e këtij ndryshimi drastik, universitetet në mënyrë të pashmangshme duhet të hartojnë apo ndryshojnë strategjitë e tyre të mësimdhënies duke i dhënë përparësi agjendës së digjitalizimit të universiteteve me fokus rritjen e kapaciteteve njerëzore dhe fizike/ infrastrukturore për t'iu përgjigjur më së miri nevojave dhe kërkesave të kohës.

Ky studim synon të hedhë hapin e parë në fushën e aftësive dhe kapaciteteve digjitale të institucionave arsimore universitare me fokus në universitetet publike në Shqipëri. Studime të ndryshme në Evropë në komunitetin e profesionistëve në arsim identifikojnë:

- 1- mungesën e aftësive të duhura nga ana e mësuesve dhe stafit akademik;
- 2- mbështetjen e pamjaftueshme në infrastrukturë;
- 3- njohjen e metodave dhe platformave digjitale.

Ky studim synon të paraqesë një panoramë të plotë të nivelit të aftësive, kompetencave dhe kapaciteteve fizike/infrastrukturore që zotërohen në universitetet publike në Shqipëri në përputhje me Ligjin e Arsimit të Lartë 80/2015<sup>2</sup>, Strategjinë kombëtare Agjenda Digjitale e Shqipërisë (2015-2020)<sup>3</sup>, Strategjia Kombëtare e Shkencës, Teknologjisë dhe Inovacionit (2017 - 2022)<sup>4</sup>.

Këto strategji lidhen me nxitjen e inovacionit nëpërmjet digjitalizimit në fushën e arsimit nëpërmjet futjes së TIK në mësimdhënie, kërkimin shkencor dhe inovacionit.

Në nivel institucional, Bashkimi Evropian (BE) ka promovuar zhvillimin të kompetencave digjitale në korniza të ndryshme, duke përfshirë instrumentin DigCompEdu, që synon të masë këto kompetenca digjitale specifike për lektorët. Komisioni Evropian e konsideron kompetencën digjitale një nga nëntë kompetencat kryesore që mundësojnë qytetarët të marrin pjesë aktive në shoqëri. Pavarësisht përpjekjeve për të nxitur integrimin e TIK-ut në praktikën mësimore, disa studime<sup>5</sup> paraqesin se adoptimi efektiv i teknologjisë nga mësuesit shpesh nuk arrihet edhe pse

---

<sup>2</sup> Ligj nr. 80/2015 për arsimin e lartë dhe kërkimin shkencor në institucionet e arsimit të lartë në republikën e shqipërisë  
[https://www.unitir.edu.al/images/dokumenta/Legjislacion/Ligj\\_80-2015\\_22.07.2015.pdf](https://www.unitir.edu.al/images/dokumenta/Legjislacion/Ligj_80-2015_22.07.2015.pdf)

<sup>3</sup> Axhenda dixhitale <https://akshi.gov.al/axhenda-dixhitale/>

<sup>4</sup> Strategjia kombëtare për shkencën teknologjinë dhe inovacionin  
<https://www.portalishkollor.al/institucion/strategjia-kombetare-per-shkencen-teknologjine-dhe-inovacionin>

<sup>5</sup> Olofsson, A.D.; Lindberg, J.O.; Fransson, G. What do upper secondary school teachers want to know from research on the use of ICT and how does this inform a research design? *Educ. Inf. Technol.* 2017, 22, 2897–2914. [CrossRef]

shpeshherë kjo kërkesë nuk është gjithmonë në të njëjtën linjë me infrastrukturën që mundëson institucioni mësimor. Disa nga studimet tregojnë gjithashtu për mungesën e pranimin nga ana e lektorëve dhe mësuesve për integrimin e teknologjisë në procesin e mësimdhënies. Somekh<sup>6</sup> paraqet tezën e teknofobisë apo skepticizmit të mësuesve në përdorimin e teknologjisë në mësimdhënie. Christensen dhe Knezek<sup>7</sup> identifikojnë tre faktorë themelorë që kushtëzojnë adoptimin pedagogjik të TIK-ut: 1) gatishmërinë e mësuesve për integrimin e TIK në mësimdhënie, 2) nivelin e aftësive digjitale të mësuesve dhe 3) aksesin e mësuesve në teknologji.

## 2. Metodologjia

Studimi është fokusuar në fushën e aftësive dhe kapaciteteve digjitale në institucionet e arsimit të lartë në Shqipëri. Pjesë e studimit janë të gjitha Institucionet Publike të arsimit të Lartë në vend. Për arritjen e rezultateve janë zhvilluar pyetësorë drejtuar stafit akademik të universiteteve publike, duke aplikuar instrumentin e zhvilluar nga BE, “DigiComp 2” si kornizë teorike në fushën e aftësive digjitale. Ky instrument i hartuar nga ekspertët evropianë dhe i përshtatur përmes përkthimit dhe pilotimit më pas në gjuhën shqipe, do të shërbejë për të identifikuar nivelin e aftësive digjitale për stafin akademik të universiteteve publike në Shqipëri. Kampionimi në këtë studim është rastësor për të gjitha IAL-të pjesë e studimit, me një numër maksimal prej 30-të të anketuarish, staf akademik në çdo universitet.

Në secilën prej IAL-vë gjithashtu janë zhvilluar edhe intervista gjysmë të strukturuar me drejtues të lartë të nivelit menaxherial në pozicion, rector, zv/ rektor, dekan dhe administrator. Si kornizë teorike për zhvillimin e intervistave gjysmë të strukturuar është përdorur instrumenti Heinnovate<sup>8</sup> i zhvilluar nga BE, në dimensionin e digjitalizimit në nivel institucional. Ky instrument është implementuar në shumë vende të BE-së

---

<sup>6</sup> Somekh, B. Factors Affecting Teachers' Pedagogical Adoption of ICT. In International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education.; Voogt, J.K.G., Ed.; Springer: Boston, MA, USA, 2008.

<sup>7</sup> Knezek, G.; Christensen, R. The Importance of Information Technology Attitudes and Competencies in Primary and Secondary Education. In International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education. Springer International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education 2017 Volume 2; Voogt, J.K.G., Ed.; Springer: Boston, MA, USA, 2008.

<sup>8</sup> Self-reflection tool for Higher Education Institutions who wish to explore their innovative potential <https://www.heinnovate.eu/en>

edhe në përgatitjen e raporteve kombëtare në fushën e Universitetit Sipërmarrës.

Hipotezat e ngritura në këtë studim për aftësitë digjitale në IAL-të publike në vend, janë:

Hipoteza 1- IAL-të publike në vend nuk kanë mjaftueshëm mbështetjen në infrastrukturën digjitale për të mundësuar mësimdhënie të bazuar në TIK;

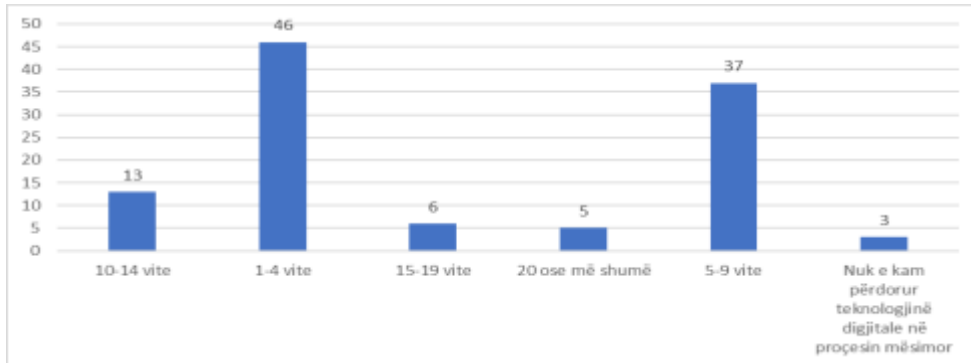
Hipoteza 2 - Në arsimin e lartë publik lektorët kanë mungesë të aftësive digjitale të duhura dhe nuk janë familjarë me to;

Hipoteza 3 - Nuk ka njohje të mjaftueshme të metodave interaktive dhe platformave digjitale që e lehtësojnë dhe pasurojnë këtë proces.

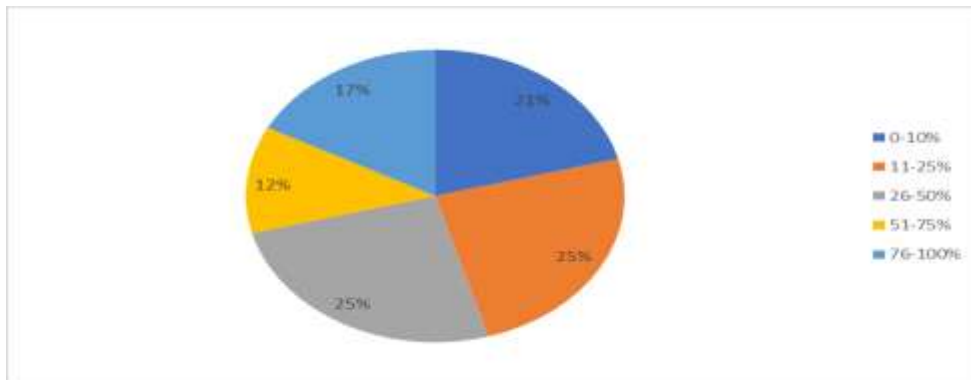
Ky studim synon të masë nivelin e kompetencave digjitale të stafit akademik në Universitetet publike në vend duke analizuar disa nga faktorët kushtëzues. Në veçanti, ai synon të ekzaminojë ndikimin e disa karakteristikave sociodemografike, si: ndikimin e gjinisë, moshës dhe gradës/titullit, të cilat ndikojnë në nivelin e aftësive digjitale. Përveç kësaj, studimi synon të identifikojë nëse trajnimet e ofruara për aftësi digjitale dhe të infrastrukturara në IAL-të publike mundësojnë aplikimin e metodave digjitale si dhe zhvillimin e kompetencave të stafit akademik.

### **Rezultate**

Në pyetjen e drejtuar të anketuarve: *“Prej sa kohësh përdorni teknologjitë digjitale në mësimdhënie”* ata deklarojnë se 46% e tyre përdorin teknologjinë prej 1 deri në 4 vite dhe 37% e tyre prej 5 deri në 9 vite, 24% në më shumë se 9 vite dhe se ndikimet e fundit si në infrastrukturë ashtu siç edhe pandemia nuk kanë ndikuar. Vetëm 3% një vlerë e pakonsiderueshme, por që kërkon një analizë të mëtejshme deklaroi se përdor teknologjinë në procesin mësimor. Edhe nga fokus grupet drejtues të IAL-ve publike deklarojnë që pandemia solli një ndryshim të madh në përdorimin e metodave dhe mjeteve digjitale në procesin mësimor dhe revolucionoi konceptin e mësimin në distancë dhe metodave të mundshme në funksion të orës mësimore.



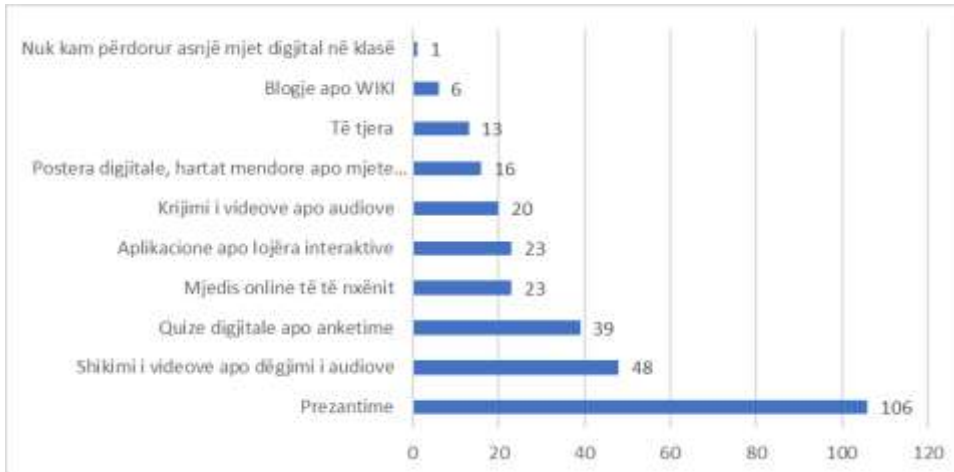
Përsa i përket pyetjes sa përqind të kohës ata përdorin teknologjinë digjitale në klasë, vetëm 17% deklarojë se e përdorin 76-100% dhe 21% deklarojnë se e përdorin shumë pak 0-10%. Më shumë se 50% të kohës e përdorin vetem 29% e lektorëve, një vlerë shumë e ulën në krahasim në krahasim me kërkesat dhe zhvillimet në metoda dhe teknologji.



Përsa i përket infrastrukturës në universitetet 34% nuk kanë dashur të japin një opinion specifik. Prej të anketuarve 16 % janë dakord se janë të disponueshme elementet e rëndësishme të infrastrukturës digjitale, si: tabela interaktive, projektor etj., si dhe 16% janë shumë dakord mbi elementin e infrastrukturës së nevojshme edhe pse ky fakt bie pak në kundërshtim me focus grupet e realizuara përmes intervistave gjysmë të strukturuar me titullarë dhe drejtues të IAL-ve publike. Ato deklarojnë se është e nevojshme që infrastruktura të jetë më e pasur dhe t'i mundësojë çdo lektor një mësim interaktiv dhe digjital.

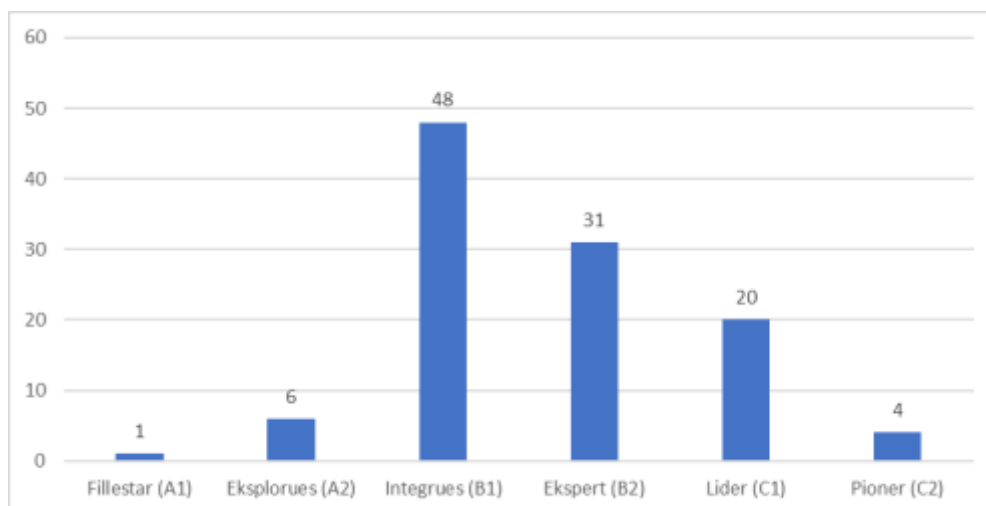


Përsa i përket përdorimit të mediave digjitale nga kolegët, pedagogët e IAL-ve publike deklarojnë me 33% se kolegët përdorin mediat digjitale në realizimin e orëve të caktuara mësimore dhe vetëm 16% nuk është aspak dakord. Edhe nga fokus grupet rezultojnë se një pjesë e mirë e pedagogëve pas pandemisë realizojnë orë të caktuara ose një pjesë për jo më shumë se 20-25% të orëve apo detyrimeve lëndore përmes mjeteve digjitale apo në distancë. Mjetet e përdorura më së shumti nga pedagogët e universiteteve publike në vend, janë:



Përsa i përket çështjes se si ata i vlerësojnë kompetencat e tyre digjitale, vetëm 20% shprehen se janë të nivelit lider dhe 48% e tyre vetëvlerësohen në nivelin “intriues B1” dhe 31% “ekspert B2”. Kjo tregon se duhet akoma shumë punë nga ana e lektorëve të universiteteve publike në vend, për të arritur një nivel të pëlqyeshëm në kuadër të kërkesave mbi aftësitë digjitale në nivel kombëtar dhe ndërkombëtar, në fushë e arsimit të lartë.





## PËRFUNDIME

Zhvillimet në fushën e teknologjisë së informacionit kanë patur ndikim të madh në sistemin arsimor më së shumti në arsimin e lartë nëpërmjet metodave të reja të mësimdhënies. Transformimi digjital i arsimit është sot një domosdoshmëri, por edhe një sfidë sa historike aq dhe aktuale, në të cilën aktorët kryesorë dhe sistemi ekonomik financiar, duhet të bashkëpunojnë në këtë rrugëtim të ri, që t'i përgjigjen sa më shpejt dhe mirë nevojave dhe kërkesave të tregut dhe të ecin me të njëjtin hap të zhvillimeve ndërkombëtare në fushë. Transformimi i arsimit në një periudhë afatshkurtër, duhet të përfshijë sa më shumë aktorë dhe fokusi duhet të jetë në mbështetjen e plotë të mësuesve dhe pedagogëve.

Ky studim paraqet se IAL-të publike në vend kanë ende shumë rrugë drejt standardeve të kërkuara nga institucione të rëndësishme leader në sektor, si: Komisioni Evropian në Planin e veprimit për arsimin digjital 2021 - 2027, Organizata për Bashkëpunim dhe Zhvillim Ekonomik (OECD), për të krijuar një arsim digjital inkluziv dhe të arritshëm.

Mësuesit duhet të jenë gati për një proces edhe më aktiv të të mësuarit gjatë gjithë jetës me në qendër nxënësit. Zhvillimi profesional dhe i aftësive që përfshijnë lexim - shkrimin shkencor, mediatik dhe digjital. Pritet që pedagogët të jenë më kreativë dhe inovativë në mësimdhënie, por kjo sjell nevojën e formimit të vazhduar në fushën e

metodave interaktive dhe digjitale si edhe investime më bashkëkohore në infrastrukturë.

Forumi Ekonomik Botëror, identifikoi trendet dhe shembujt që tregojnë drejtimin për krijimin e universiteteve dhe shkollave më cilësore. Mënyra e vetme për një arsim cilësor, është organizimi i mirë i planeve dhe metodave, por patjetër i infrastrukturës teknologjike.

Ky studim evidenton se duhet ende shumë punë në fushën e aftësive dhe kapaciteteve digjitale të institucionave arsimore universitare me fokus në universitetet publike në Shqipëri, dhe identifikon: a) mungesën e modeleve pedagogjike se si të përdoret TIK në procesin e të nxënit; b) mungesën e aftësive të duhura nga ana e stafit akademik dhe c) mbështetjen e pamjaftueshme teknike në infrastrukturë, janë pengesat kryesore.

Në zgjidhjen e situatës kërkohet të ndërmerren hapat e duhura në rritjen e nivelit të aftësive, kompetencave dhe kapaciteteve fizike/infrastrukturore që zotërohen në universitetet publike në Shqipëri përmes një plani veprimi, udhëzues për të mbështetur procesin e plotë dhe të standardizuar të digjitalizimit të universiteteve në proceset e mësimdhënies dhe të nxënit.

## BIBLIOGRAFI

- Agjenda digjitale AKSHI.
- Cagua Huerlo, G.A.; Moreta Velasco, K.M.; Arce Cuesta, M.F. Competencias digitales del profesorado: Pilares claves para una educación virtual de calidad frente a la pandemia en Ecuador. *Rev. Inclus.* 2021, 8, 224–241.
- Cabero-Almenara, J.; Gutiérrez-Castillo, J.J.; Palacios-Rodríguez, A.; Barroso-Osuna, J. Development of the teacher digital competence validation of DigCompEdu check-in questionnaire in the University context of Andalusia (Spain). *Sustainability* 2020, 12, 94.
- Lillejord, S.; Børte, K.; Nesje, K.; Ruud, E. Learning and Teaching with Technology—A Systematic Review; Knowledge Centre for Education: Oslo, Norway, 2018; ISBN 9788212037038.
- Ligj nr. 80/2015, Për arsimin e lartë dhe kërkimin shkencor në institucionet e arsimit të lartë në Republikën e Shqipërisë.
- Olofsson, A.D.; Lindberg, J.O.; Fransson, G. what do upper secondary school teachers want to know from research on the use of ICT and how does this inform a research design? *Educ. Inf. Technol.* 2017, 22, 2897–2914. [CrossRef].
- Strategjia-per-Arsimin-2021-2026.
- Strategjia kombëtare për shkencën, teknologjinë dhe inovacionin.
- Somekh, B. Factors Affecting Teachers' Pedagogical Adoption of ICT. In *International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education.*; Voogt, J.K.G., Ed.; Springer: Boston, MA, USA, 2008.

## **MBI KARAKTERISTIKAT E QENIEVE TË GJALLA NË TEKSTIN E SOTËM TË BIOLOGJISË SË SHKOLLËS SË MESME**

Lulzime Dhora <sup>1</sup>, Dritan Dhora <sup>2</sup>

*<sup>1</sup>Universiteti i Shkodrës "Luigj Gurakuqi", Qendra e Studimit të Ujërave të  
Rajonit të Shkodrës*

*<sup>2</sup>Agjencia Rajonale e Mjedisit, Shkodër, Lezhë, Kukës*

### **ABSTRAKT**

Biologjia është një shkencë e gjerë, që përfshin një sistem shkencash. Ky fakt duhet patur parasysh në procesin mësimor, ku duhen realizuar disa objektiva kryesore formuese.

Në tekstin mësimor të shkollës së mesme prezantohen karakteristikat e qenieve të gjalla. Konstatohet se shtatë karakteristikat që jepen në tekst i përkasin më shumë anatomi - fiziologjisë. Këto karakteristika shkencërisht përcaktohen si procese jetësore të organizmave apo qenieve të gjalla, pra, më thjesht atë se çfarë bëjnë qeniet e gjalla.

Nga mjaft shkencëtarë vazhdon edhe sot përpjekja për t'i formuluar këto karakteristika në një mënyrë sa më të saktë.

Në këtë studim me karakter shkencor dhe didaktik, ne kemi realizuar një model me tetë karakteristika kryesore të gjallesave, por që në to kemi përfshirë në përpjesëtimet e duhura edhe karakteristikat që u përkasin fushave të ndryshme të biologjisë.

**Fjalë kyçe:** karakteristikat e gjallesave, lëvizja, organizimi qelizor, metabolizmi, rregullimi, trashëgimia, evolucioni.

### **On the characteristics of living things in the actual biology text of high school"**

### **ABSTRACT**

Biology is a broad science, which includes a system of sciences. This fact should be taken in consideration in the educational process, where should be realized some main formative objectives.

In the educational high school text are presented the characteristics of living beings. We notice that seven characteristics given in that text belong more to anatomy - physiology. These characteristics scientifically determined as living processes of the organisms or living beings, so, in simpler words that what living beings do.

From different scientists continue also actually the effort to formulate these characteristics in the most accurate way.

In this study with scientific and didactic character, we have realized a model with eight main characteristics of the living beings, but in them we have included in the right proportions also the characteristics that belong to the different fields of biology.

**Keywords:** characteristics of living beings, movement, cell organization, metabolism, regulation, heritage, evolution.

### **Metodologjia**

Metoda që është përdorur është ajo e hulumtimit të teksteve shkollore të biologjisë në shkollat e mesme dhe e literaturës së kohës, kryesisht autorëve të huaj të publikuar në internet.

### **Hyrje**

Biologjia është një shkencë e gjerë, që përfshin një sistem shkencash, si: morfologjia, citologjia, histologjia, fiziologjia, embriologjia, ekologjia, taksonomia, gjenetika, biogeografia, evolucioni etj. Ky fakt duhet patur parasysh në procesin mësimor, ku duhen realizuar disa objektiva kryesore formuese.

Në fillim të shkollës së mesme, përkatësisht edhe të tekstit mësimor Biologjia 10-11, Pjesa I, prezantohen karakteristikat e qenieve të gjalla. Këto janë: rritja, lëvizja, ndjeshmëria, jashtëqitja, riprodhimi, të ushqyerit dhe frymëmarrja. Si shtojcë, në tekst shënohet edhe një karakteristikë tjetër, që organizmat e gjalla ndërtohen nga qeliza.

Konstatohet se shtatë karakteristikat që jepen në tekst i përkasin më shumë anatomi - fiziologjisë. Këto karakteristika shkencërisht përcaktohen si procese jetësore të organizmave apo qenieve të gjalla, pra, më thjesht atë se çfarë bëjnë qeniet e gjalla.

Mendojmë se karakteristikat e qenieve të gjalla duhet të jenë gjithëpërfshirëse të fushave që studion biologjia dhe t'u përkasin këtyre

fushave. Pa realizuar këtë nuk kuptohen dot as biologjia si shkencë, por edhe as konceptet bazë si organizmi, specia etj.

Historikisht janë bërë përpjekje të vazhdueshme për t'i formuluar këto karakteristika dhe kjo vazhdon edhe sot. Deri më sot janë formuluar një numër i madh karakteristikash, por në pikësynimin për të patur një numër të pranueshëm të tyre, janë shtuar variantet me numër të ndryshëm karakteristikash. Sot gjen variante maksimale me mbi 15 karakteristika, ashtu si edhe variante me pak karakteristika, numri i të cilave ka zbritur deri në 5 (HTTP1-5), ndonëse ka edhe me 2, bile edhe me 1, metabolizmi. Në këtë studim me karakter shkencor dhe didaktik, ne kemi realizuar një model me tetë karakteristika kryesore të gjallesave, por që në to kemi përfshirë në përpjesëtimet e duhura edhe karakteristikat që u përkasin fushave të ndryshme të biologjisë.

### **Karakteristikat e qenieve të gjalla**

Më poshtë renditen këto tetë karakteristika, me shpjegimet përkatëse për secilën, çka mund të ndihmojë për të implementuar këtë variant në mësim.

### **Lëvizja**

Organizmat e gjalla kanë karakteristikë lëvizjen. Këtu është fjala për zhvendosjen e të gjithë trupit ose pjesëve të tij. Ndërsa lëvizja në kuptimin e gjerë ekziston në çdo pjesë makroskopike dhe mikroskopike të trupit të gjallesës, që nga niveli i organizmit e deri në atë të molekulës dhe atomit dhe që përcaktohen si biologjike.

Lëvizjet e pjesëve të jashtme të trupit mund të jenë të ndryshme. Lëvizjet e gjymtyrëve, apendikseve, kokës dhe trungut ndihmojnë në ruajtjen e ekuilibrit të trupit. Lëvizjet e kokërllokëve të syrit ndihmojnë për të parë objektin. Lëvizjet e llapës së veshit mundësojnë mbledhjen e valëve të zërit. Lëvizjet e gjymtyrëve, gjuhës, nofullave, feçkës, tentakulave u mundësojnë kafshëve të ndryshme të kapin ushqimin e tyre.

Lëvizjet e organeve të brendshme janë gjithashtu esenciale për kafshët. Ushqimi dhe urina lëvizin nga lëvizjet (peristaltika) e muskujve të pranishme në traktin tretës dhe urinar. Lëvizjet e muskujve të zemrës mundësojnë që zemra të marrë dhe të shpërndajë gjakun. Inspirimi dhe ekspirimi realizohet në sajë të lëvizjeve të muskujve të diafragmës, brinjëve etj. Lëvizjet e murit të mitrës u mundësojnë grave të lindin fëmijë.

Tek organizmat njëqelizore dhe qelizat e trupit të shumëqelizorëve ekzistojnë tri lloje kryesore të lëvizjeve. Këto janë amoeboide, ciliare, flagjelare dhe muskulore.

Tek bimët nuk ka lëvizje të gjithë trupit. Gjethet që kthehen drejt dritës ose lastarët që rriten lart, pavarësisht nga orientimi i pjesës tjetër të bimës, janë lëvizje që realizohen tek organizmat bimore. Këto lëvizje janë përgjithësisht shumë të ngadalta dhe jo gjithmonë të dukshme.

### **Organizimi qelizor**

Qeliza konsiderohet si njësi bazë, strukturore dhe funksionale e gjallesave. Gjallesa mund të jetë e ndërtuar nga një qelizë e vetme ose nga shumë qeliza. Në organizmat njëqelizorë një qelizë e vetme kryen të gjitha funksionet jetësore. Brenda qelizës janë molekulat të ndërtuara nga atomet, organelet dhe inkluzionet e tjera qelizore. Tek kafshët shumëqelizore ka nivele të ndryshme organizimi. Ato mund të jenë të nivelit indor, ku organizmi ka dy shtresa. Më tej ka organizma me organe, të cilat ndërtohen nga inde të ndryshme. Ka pastaj organizma, ku bën pjesë edhe njeriu, që kanë sisteme organesh, si: sistemi nervor, i tretjes, qarkullimit të gjakut e tjerë, ku secili sistem ndërtohet nga organe. Edhe tek bimët organizimi qelizor në parim është i ngjashëm me atë të kafshëve. Nga këta shembuj kuptohet se çdo gjë është e vendosur sipas një rendi të caktuar, çka përbën një karakteristikë të gjallesave.

### **Metabolizmi**

Metabolizmi është tipar përcaktues i të gjitha qenieve të gjalla.

Metabolizmi përfshin katabolizmin - zbërthimin e molekulave për të marrë energji, si dhe anabolizmin - sintezën e të gjitha përbërjeve të nevojshme për qelizat.

Me fjalë të tjera metabolizmi është procesi me të cilin trupi i organizmit shndërron ushqimet që ha dhe pi në energji, që përdoret për të kryer funksione jetësore, si: lëvizja, rritja dhe zhvillimi, riprodhimi, të menduarit etj. Edhe kur trupi është duke pushuar, ai ka nevojë për energji për të kryer funksionet, si: frymëshkëmbimin, qarkullimin e gjakut, rregullimin e niveleve të hormoneve, rritjen dhe përtëritjen e qelizave etj.

Metabolizmi është shuma e të gjitha reaksioneve kimike në organizëm, që e mban gjallë atë.

Shtojmë edhe disa të dhëna që lidhen me metabolizmin tek njeriu. Metabolizmi është nën kontroll enzimatik dhe këtu përfshihen rregullimi i

glikolizës, glukoneogjenezës, ciklit të acidit citrik, ciklit të uresë, metabolizmit të glikogjenit, pentozë fosfatit. Indet kryesore me profil metabolik ndodhen në disa organe, si: truri, mëlçia, indi dhjamor, muskuj, veshka. Kontrolli hormonal realizohet nga pankreasi, me dy hormonet e tij, insulina dhe glukagoni, por përfshihet edhe krejt sistemi hormonal kryesisht gjëndra adrenale, tiroides, hipofizës.

### **Rregullimi**

Të gjithë organizmat e gjallë zotërojnë mekanizma të shumtë rregullues dhe koordinues të funksioneve që kryhen në trupin e tyre. Dy shembuj të funksioneve të brendshme të rregulluara në një organizëm janë transporti i lëndëve ushqyese dhe qarkullimi i gjakut. Organe ose grupe indesh punojnë së bashku dhe kryejnë funksione të veçanta, si transportimin e oksigjenit në të gjithë trupin, largimin e mbetjeve, dërgimin e lëndëve ushqyese në çdo qelizë etj.

Për të funksionuar siç duhet, qelizat duhet të kenë kushte të përshtatshme, si temperatura e duhur, pH dhe përqendrimi i duhur i lëndëve kimike të ndryshme. Organizmat janë në gjendje të ruajnë këto kushte të brendshme vazhdimisht, pavarësisht nga ndryshimet mjedisore, përmes homeostazës, që kupton aftësinë e organizmit për të mbajtur kushte konstante të brendshme. Për shembull, organizmi rregullon temperaturën e trupit nëpërmjet procesit të njohur të termorregullimit ose rregullon përqendrimin e brendshëm nëpërmjet nxjerrjes së kontrolluar të sasisë së ujit dhe lëndëve nga veshkat.

Edhe puna automatike e zemrës, frymëshkëmbimi me mjedisin e jashtëm, lëvizjet e zorrëve dhe kanaleve të tjera janë të rregulluara nëpërmjet dërgimit të stimujve ritmikë nga sistemi nervor qendror.

Të gjithë organizmat kërkojnë energji për kryerjen e procesit të metabolizmit. Bimët e marrin energjinë nga dielli dhe e shndërrojnë atë në energji kimike në ushqim; kafshët dhe njeriu përdorin si burim energjie lëndët që marrin si ushqim.

### **Aftësia për reagim ndaj stimulit të mjedisit**

Marrëdhëniet e gjallesave me mjedisin shprehen në reagimet ndaj stimulit të mjedisit. Reagimet ndaj stimujve të jashtëm dhe të brendshëm konsiderohen përgjigje. Për shembull, bimët mund të rriten drejt një burimi drite, të ngjiten në gardhe dhe mure. Edhe bakteret e vogla mund të lëvizin drejt lëndëve kimike (një proces i quajtur hemotaksis) ose të lëvizin drejt

dritës (fototaksis). Lëvizja drejt një stimuli konsiderohet një reagim pozitiv. E kundërta, largimi nga stimuli konsiderohet një reagim negativ, siç ndodh kur preket bima e quajtur lule mos më prek dhe gjethet e saj lëshohen poshtë dhe palosen. Reagimet e kafshëve janë me të shprehura dhe më komplekse. Për shembull kur macja ha ndonjë ushqim që e ngacmon stomakun, ajo ha një bar që i ngacmon më shumë atë dhe e vjell atë përjashta.

### **Cikli jetësor**

Aftësia për t'u riprodhuar, rritur dhe zhvilluar janë karakteristika të jetës. Çdo gjallesë lind, rritet, zhvillohet, riprodhohet dhe në fund vdes.

Organizmat njëqelizorë riprodhohen duke dyfishuar fillimisht ADN-në e tyre, ndahet dysh dhe qeliza ndahet në dy qeliza të reja.

Organizmat shumëqelizorë shpesh prodhojnë qeliza të specializuara për riprodhim. Kur ndodh riprodhimi, gjenet që përmbajnë ADN kalojnë tek pasardhësit, duke siguruar që ata të kenë të njëjtat karakteristika si paraardhësit.

Të gjithë organizmat rriten dhe zhvillohen duke ndjekur specifikat e koduara nga gjenet e tyre. Rritja e masës trupore tek bimët është e papërcaktuar, ndërsa tek kafshët e përcaktuar. Zhvillimi ka lidhje me aftësi të ndryshme që organizmi fiton me kalimin e kohës. Tek kafshët, forma e trupit, numri i gjymtyrëve dhe vendosja në trup e tyre janë të përcaktuara. Tek bimët, forma, numri i degëve dhe vendosja e tyre në trup janë të papërcaktuara.

Cikli i zhvillimit tek disa grupe insektesh përfshin ndryshime të mëdha ku kalohen stadi larvare në formë krimbi me ose pa apendikse, më tej stadi që mund të jenë të palëvizshme dhe së fundi stadi insekt i rritur, që mund të jetë flutur, mizë, grerëz etj. Edhe në zhvillimin e bretkocave ka metamorfoza të mëdha. Larva e quajtur harap ka bisht, velëza dhe jeton në ujë, ndërsa forma e rritur është pa bisht, pa velëza, por me mushkëri dhe bën jetë të dyfishtë tokë-ujë.

Në fund të jetës gjallesat vdesin, humbin karakteristikat e jetës, humbin lidhjet. Kjo ndodh për shkak të plakjes biologjike, atëherë kur humbet aftësia e organizmit për të funksionuar dhe përballuar faktorët rrezikues, bëhet më i prekshëm ndaj sëmundjeve, qelizat humbasin aftësinë ndarëse, dëmtohet ADN etj. Në disa krimba të shtypur dhe kandilë deti ndodh një fenomen interesant, që pasi konsumohet i gjithë trupi nga vetë organizmi, qeliza e fundit që mbetet zhvillohet dhe regjeneron krejt trupin, çka ky fenomen lë përshtypjen se organizmi sfidon vdekjen me pavdekësi.



## **Trashëgimia**

Të gjithë organizmat riprodhohen dhe kalojnë tiparet nga një brez në tjetrin. Riprodhimi mund të ndodhë seksualisht ose aseksualisht. Në riprodhimin seksual, ADN-ja nga dy organizmat prindër kombinohet për të krijuar pasardhës. Kjo lejon kombinime të ndryshme gjenesh. Në riprodhimin aseksual, ADN nuk kombinohet, por prindi riprodhohet duke krijuar pasardhës me ADN gjenetikiisht identike.

Ndryshimet në ADN (duke shkaktuar variacion gjenetik) ndodhin vetëm nga mutacionet në ADN.

## **Evolucioni**

Evolucioni është ndryshimi i specieve në kohë. Procesi i evolucionit realizohet në popullatë. Popullata ndodhet në një mjedis të caktuar ku ndërveprojnë bashkë. Individët zbulojnë ndryshime në mjedisin e tyre dhe mund t'u përshtaten atyre. Individët me tipare që kontribuojnë në riprodhimin dhe mbijetesën në atë mjedis do të lënë më shumë pasardhës. Kjo është dukuria e përzgjedhjes natyrore.

Me kalimin e kohës, këto tipare të favorshme, që shprehin përshtatje ndaj mjedisit, do të bëhen më të zakonshme në popullatë. Përshtatjet i ndihmojnë organizmat të mbijetojnë në zonat e tyre ekologjike. Tiparet përshtatëse mund të jenë strukturore, të sjelljes ose fiziologjike, por përshtatjet shpesh përfshijnë edhe karakteristika të tjera të organizmave, si: homeostaza, riprodhimi, rritja dhe zhvillimi etj.

Të gjitha gjallesat realizojnë përshtatje që evoluojnë me kalimin e kohës. Ky proces, që ndryshon me kalimin e kohës dhe që quhet evolucion, shpjegon formimin e specieve.

## **PËRFUNDIME**

Karakteristikat e qenieve të gjalla që jepen aktualisht në tekstet e biologjisë në shkollat e mesme shkencërisht përcaktohen si procese jetësore të organizmave, pra të fushës anatomi - fiziologji.

Karakteristikat e qenieve të gjalla duhet të jenë gjithëpërfshirëse të fushave që studion biologjia dhe t'u përkasin këtyre fushave. Pa realizuar këtë nuk kuptohen dot as biologjia si shkencë, por edhe as konceptet bazë si organizmi, specia etj.

Ky artikull do t'u shërbejë institucioneve përkatëse arsimore në vendin tonë të cilat mund ta studiojnë dhe ta përfshijnë në programin e

lëndës së biologjisë në shkollat e mesme me qëllim dhënien nxënësve të koncepteve më të qarta mbi karakteristikat e qenieve të gjalla.

#### LITERATURA

- Bajrami, Z., 1987: *Gjenetika dhe teoria e evolucionit*. Pjesa II. Tiranë. Universiteti i Tiranës. V. 2, 197 fq.
- Bajrami, Z. & Koni, M., 2000: *Teoria e evolucionit I*. Tiranë, SHBLU.
- Dhora, Dh. & Sokoli, F., 1999: *Biologjia*. Camaj – Pipa. 258 fq.
- Gjikhuri, L., 1990: *Zoologjia e parruazorëve. (Invertebrorëve)*. Shtëpia botuese e librit universitar. 494 fq.  
[https1://www.pobschools.org/cms/lib/NY01001456/Centricity/Domain/517/Characteristics%20of%20Living%20ThingsIII2014.pdf](https://www.pobschools.org/cms/lib/NY01001456/Centricity/Domain/517/Characteristics%20of%20Living%20ThingsIII2014.pdf)  
[https2://study.com/academy/lesson/8-characteristics-of-life-in-biology.html](https://study.com/academy/lesson/8-characteristics-of-life-in-biology.html)  
[https3://sciencing.com/ten-characteristics-living-organisms-8119158.html](https://sciencing.com/ten-characteristics-living-organisms-8119158.html)  
[https4://www.sidmartinbio.org/what-are-the-12-characteristics-of-living-things](https://www.sidmartinbio.org/what-are-the-12-characteristics-of-living-things)  
[https5://www.lifepersona.com/15-common-characteristics-of-living-beings](https://www.lifepersona.com/15-common-characteristics-of-living-beings)
- Jones, M., Jones, G., 2020: *Biologjia 10-11*. Pjesa I. Botimet “Pegi” shpk. Tiranë.
- Peja, N., 2011: *Ekologjia (Ripunim dhe ribotim)*. 402 fq. Tiranë.
- Rozhaja, R., 2000: *Fiziologjia e Krahasuar*. Akademia e Shkencave dhe e Arteve të Kosovës, 492 fq. Prishtinë, Kosovë.
- Ruka, E., 2017: *Biologjia, shkenca e jetës*. Mediaprint. 1200 fq. Tiranë.
- Ruka, E. & Muça N., 2019: *Biologjia 12 për maturën shtetërore*. Teste model për provimin e maturës. Mediaprint. 176 fq. Tiranë.
- Snustad, D.P. & Simmons M.J., 2012: *Principles of Genetics*. 6<sup>th</sup> edition. 766 fq. Wiley, Hoboken. USA.

## **PERCEPTIMET E PRINDËRIVE DHE EDUKATORËVE MBI AKTIVITETET ARGËTUËSE DHE EFEKTET E TYRE TEK FËMIJËT ME NEVOJA TË VEÇANTA**

Orneda Gega

*Universiteti "Aleksandër Moisiu", Durrës Fakulteti i Edukimit*

### **ABSTRAKT**

Qëllimi i studimit është të eksplorojë rëndësinë e aktiviteteve argëtuese në zhvillimin e ndërveprimeve sociale të fëmijëve me nevoja të veçanta dhe në ruajtjen e komunikimit, pjesëmarrjes, punës në grup dhe socializimit nga perceptimet e prindërve dhe mësuesve. Metoda e përdorur është metoda sasiore me një mostër prej 15 prindërish dhe 10 mësuesish të fëmijëve me nevoja të veçanta që janë përzgjedhur nga shkollat e qarkut të Durrësit.

Mbështetur në përgjigjet e dhëna nga prindërit dhe mësuesit, rezultatet zbuluan se aktivitetet argëtuese kanë një rëndësi statistikore për fëmijët me nevoja të veçanta. Vihet theksi tek motivimi dhe stimulimi mendor tek këta fëmijë për të shpalosur aftësitë e tyre në fusha të ndryshme, si: pikturë, kërcim, aktrim, muzikë, sporte etj.

Rezultatet sugjerojnë se, praktikimi i aktiviteteve argëtuese, ka një efekt pozitiv në ndërveprimet sociale të fëmijëve me nevoja të veçanta, siç konfirmohet nga prindërit dhe edukatorët. Si rezultat ky studim thekson rëndësinë e krijimit të një kulture edukuese mbështetur në aktivitete argëtuese. Aktivitete të tilla për nga rëndësia që kanë duhet të kthehen në traditë, në aktivitete të përvitshme për të shpalosur talentet e fëmijëve me nevoja të veçanta në qarkun e Durrësit.

**Fjalët kyçe:** fëmijë me nevoja të veçanta, aktivitete argëtuese, edukim, prindër, mësues.

### **Perspective of parents and teachers on fun activities and their impact on children with special needs**

#### **ABSTRACT**

Based on the perspectives of parents and teachers, they analyze the significance of fun activities (recreational activities) in the study of social interactions of children with social needs and in communication cultures,

group work, and socialization.

by  
the schools in the district of Durres.  
Based on the answers provided by the parents and teachers, it was  
concluded that fun activities have a statistical significance for children  
with  
special needs.  
Emphasis is put on the motivation and mental stimulation of these  
children to reveal their talents in different fields, such as: painting,  
dancing, acting,  
music, sports, etc.  
The results suggest that practicing fun activities has a positive effect on  
the interaction of children with special needs, as confirmed by parents  
and teachers.

The method employed is quantitative, and it includes 10 teachers and 15  
parents of children with special needs. The given method was adopted This  
study underlines the significance of fostering a culture of fun learning  
activities.

Future annual events to reveal the talents of children in the region of  
Durres, should bring back the activities in terms of their significance.

**Keywords:** children with special needs, fun activities, parents, teachers.

## 1. Hyrje

Fëmija me nevoja të veçanta është një qenie njerëzore me ndjenja,  
emocione dhe impulse që nuk mund të rregullohen ose menaxhohen  
plotësisht. Si rezultat, janë kryer disa kërkime nga psikologë, sociologë dhe  
profesionistë të mjekësisë për të gjetur strategjitë më të mira për kujdesin e  
fëmijëve me nevoja të veçanta. Nga pikëpamja arsimore, përgjithësisht  
pranohet se çdo fëmijë ka të drejtën e aktiviteteve argëtuese, qoftë i  
shëndetshëm apo me nevoja të veçanta.

Sipas Ligjit Nr.18/2017 “Për të drejtat dhe mbrojtjen e fëmijës”  
neni 19 përcaktohet se fëmija ka të drejtë të pushojë, të argëtohet, të  
praktikojë lojëra dhe veprimtari çlodhëse dhe të marrë pjesë lirisht në jetën  
kulturale.

Integrimi i aktiviteteve argëtuese do të zhvillonte aftësitë mendore  
të fëmijës në të gjitha fushat, veçanërisht në sferën sociale, për shembull,  
përvetësimi i vlerave dhe etikës sociale të cilat mund të kontribuojnë në

socializimin e fëmijëve (Harbach, Benzidane & Makrani, 2018). Mattson dhe Lindeck theksojnë se aftësitë sociale lidhen drejtpërdrejt me numrin dhe llojet e modeleve të sjelljes dhe modeleve sociale të kryera ndaj një fëmije. Prandaj, një fëmijë me nevoja të veçanta duhet t'i ofrohet mundësia për ndërveprim social. Për më tepër, përvetësimi i aftësive sociale është një pjesë integrale e kujdesit psikologjik, duke kontribuar në rritjen e lidhjes së fëmijës me mjedisin e tij/saj (Rahman & Saleh, 2006).

Bazur në studimet e mësipërme ngrihet pyetja e mëposhtme: A ka një efekt pozitiv realizimi i aktiviteteve argëtuese në zhvillimin e ndërveprimit social të fëmijëve me nevoja të veçanta në qarkun e Durrësit?

## 2. Metodologjia

Për të realizuar këtë studim u përdor një qasje kërkimore sasiore, dy pyetësorë u plotësuan nga një kampion prej 15 prindërish (Shtojca nr.1 Pyetësor për prindërit) dhe 10 mësuesish (Shtojca nr. 2 Pyetësor për mësuesit) të fëmijëve me nevoja të veçanta, të përzgjedhur nga shkollat e qarkut të Durrësit.

*Hipoteza e kërkimit është se aktivitetet argëtuese kanë një efekt pozitiv në ndërveprimin social të fëmijëve me nevoja të veçanta nga perceptimet e prindërve dhe mësuesve.*

Ky studim është realizuar për periudhën shkurt-shtator 2022, të dhënat e mara nga pyetësorët janë përpunuar në grafikë nga studiuesi.

## 3. Rezultate dhe diskutime

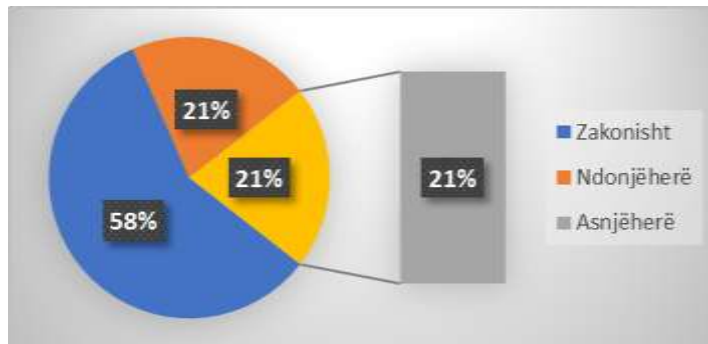
### 3.1. Perceptimet e prindërve mbi aktivitetet argëtuese dhe efektet e tyre në ndërveprimet sociale të fëmijëve me nevoja të veçanta.

Pyetja e parë: Ka marrë pjesë në aktivitete argëtuese fëmija juaj në të cilën ka treguar talentin e tij/saj?

Qëllimi për të bërë këtë pyetje është të eksplorohej pjesëmarrja e fëmijëve në aktivitete argëtuese.

Grafiku nr. 1. Nga përgjigjet e marra nga prindërit rezultoi se prindërit janë përgjigjur zakonisht ( 40 %), ndonjëherë (35 %) dhe asnjëherë (25 %).

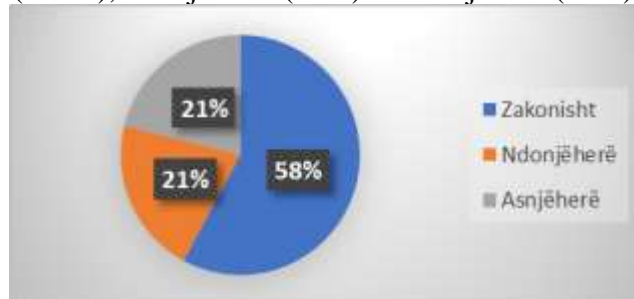
Kështu, përqindja më e madhe (45%) që i referohet përgjigjeve të pyetjes së parë me “zakonisht”, sugjeron se fëmija duhet të pyesë dhe përpiqet të eksplorojë mjedisin e tij, gjë që pasqyron integrimin e tij/saj social.



Pyetja e dytë: Si mendoni nëse fëmija juaj do të inkurajohej do të merrte pjesë në ndonjë aktivitet argëtues?

Qëllimi për të bërë këtë pyetje është të hetohet gatishmëria e fëmijës për të marrë pjesë në aktivitetet e grupit nëpërmjet inkurajimit.

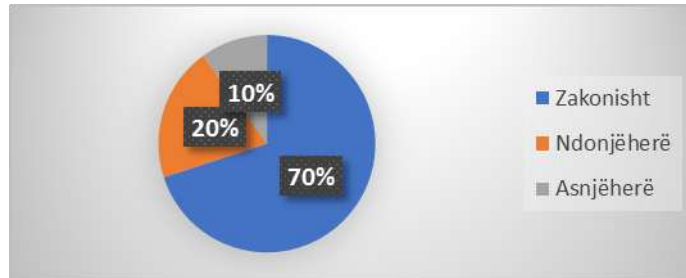
Grafiku nr. 2 Nga analiza e rezultateve të pyetësorit të prindërve në pyetjen e dytë vërehet se prindërit që pyetjes së parë iu përgjigjën me zakonisht përfaqësojnë (58%), ndonjëherë (21%) dhe asnjëherë (21%).



Kështu, përqindja më e lartë (58%) tregon se një fëmijë me nevoja të veçanta mund të përfshihet dhe të marrë pjesë në aktivitete grupore duke inkurajuar ndërveprimin e tij social. Kjo sugjeron që ata preferojnë aktivitetet argëtuese.

Pyetja e tretë: Përdorni shprehje të sjellshme për ta stimuluar fëmijën tuaj kur po zhvillon një aktivitet argëtues? Kjo pyetje ka për qëllim për t'u njohur me mënyrën e ndërveprimit të prindërve gjatë zhvillimit të aktiviteteve argëtuese.

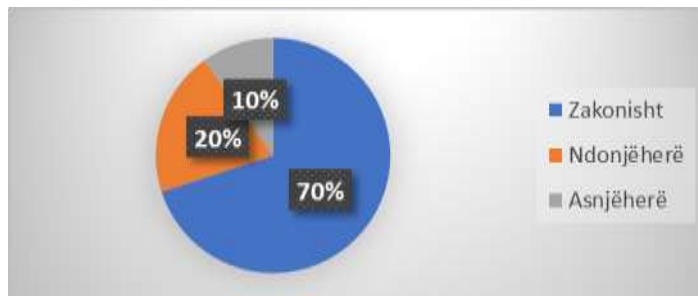
Grafiku nr. 3. Analiza e rezultateve të pyetësorit të prindërve në pyetjen tre, tregojnë se prindërit që u përgjigjën zakonisht përfaqësojnë (70%), ndonjëherë (20%) dhe kurrë (10%).



Gjetjet sugjerojnë se shumica e prindërve përdorin shprehje të sjellshme kur bëjnë ndonjë aktivitet argëtues, gjë që tregon se ato janë të rëndësishme në mënyrën se si fëmijët trajtohen dhe integrohen në shoqëri.

Pyetja 4: Sipas jush përfshirja e fëmijës suaj në aktivitete argëtuese ndikon pozitivisht në vazhdimësinë e praktikimit të aktivitetit? Qëllimi i kësaj pyetjeje është të dihet nëse praktikimi i aktiviteteve argëtuese ka një efekt pozitiv tek fëmija me nevoja të veçanta.

Grafiku nr. 4. Analiza e rezultateve të pyetësorit të prindërve në pyetjen e katërt janë përgjigjur zakonisht (70%), ndonjëherë (20%) dhe kurrë (10%).

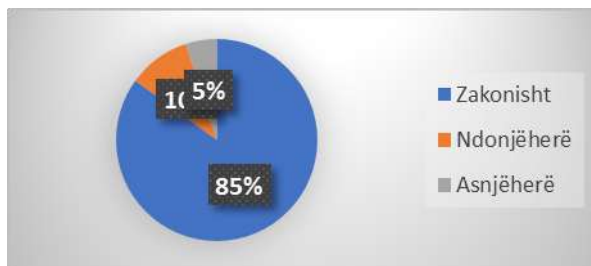


Praktikisht, mund të konkludohet se shumica e prindërve bien dakord se aktivitetet argëtuese janë pozitive, duke demonstruar se aktivitetet argëtuese janë ndëvepruese midis fëmijëve dhe komunitetin.

Pyetja 5: Jeni prezent gjatë aktiviteteve të realizuara nga shkolla/Bashkia në të cilën ka marrë pjesë vajza/djali juaj?

Qëllimi i kësaj pyetjeje është të dimë nëse prindërit marrin pjesë në aktivitetet argëtuese ku fëmijët e tyre marrin pjesë.

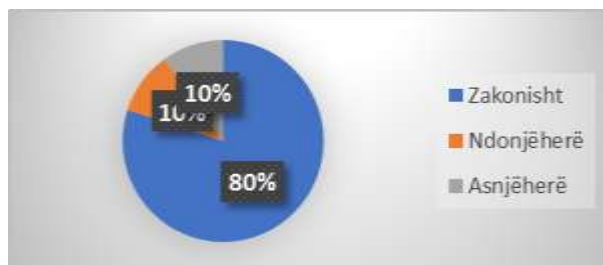
Rezultatet e grafikut nr. 5 zbulojnë se prindërit që përgjigjen zakonisht përfaqësojnë (85%), ndonjëherë (10%), dhe kurrë (5%).



Këto rezultate treguan që prindërit mbikëqyrin aktivitetin e fëmijëve, e cila pasqyron mbështetjen psikologjike të fëmijëve të tyre.

Pyetja 6: Si mendoni nëpërmjet aktiviteteve të tilla argëtuese arrin fëmija juaj dhe fëmijët e tjerë të integrohen në mjedisin shoqëror?

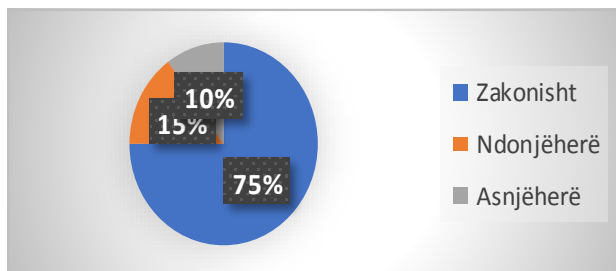
Kjo pyetje ka për qëllim eksplorimin e rolit të aktiviteteve argëtuese në integrimin e fëmijëve me nevoja të veçanta në shoqëri.



Siç tregohet në grafikun nr. 6 më sipër, prindërit që përgjigjen zakonisht përfaqësojnë (80%), ndonjëherë (10%), dhe kurrë (10%). Kështu, sipas perceptimit të prindërve aktivitetet argëtuese luajnë rol shumë të rëndësishëm në integrimin e fëmijëve me nevoja të veçanta në shoqëri.

Pyetja 7: Sipas jush aktivitete të tilla argëtuese, duke përfshirë fëmijët me nevoja të veçanta, mundësojnë në vendosjen e marrëdhënieve të komunikimit midis tyre dhe anëtarëve të komunitetit?

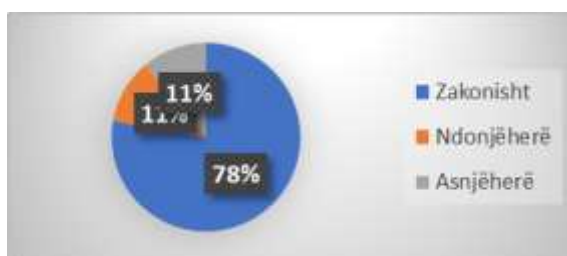
Kjo pyetje ka si qëllim të eksplorojë nëse aktivitete të tilla mundësojnë marrëdhënie komunikimi midis anëtarëve të komunitetit dhe fëmijëve me nevoja të veçanta.





Bazuar në përgjigjet e prindërve për pyetjen shtatë me një përqindje më të lartë (75%), arrihet në përfundim se fëmijët me nevoja të veçanta krijojnë një marrëdhënie komunikimi, duke pasqyruar ndërveprimin e tyre shoqëror nëpërmjet komunikimit. Ndërsa përgjigjet e prindërve ndonjëherë (15%) mund të sugjerojnë se atje janë raste të natyrshme midis disa prindërve të fëmijëve me nevoja të veçanta dhe kurrë (10%).

Pyetja 8: “Po midis fëmijës tuaj dhe fëmijëve të tjerë me nevoja të veçanta ka bashkëveprimin?”, si p.sh., ofrimi i ëmbëlsirave ose sugjerimi për të luajtur lojëra me të tjerët etj. Kjo pyetje ka si qëllim të eksplorojë nëse fëmija ndërvepron me fëmijët e tjerë me nevoja të veçanta.

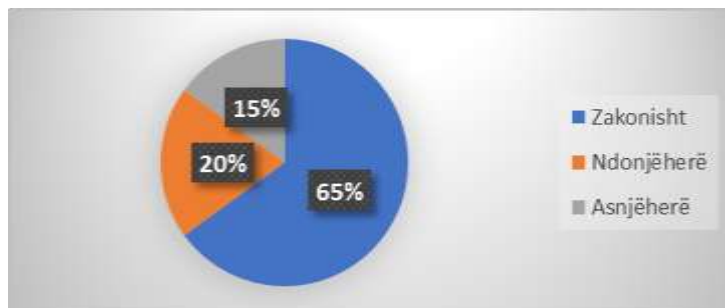


Grafiku nr. 8 Analiza e rezultateve të pyetësorit të prindërve në pyetjen e tetë prindërit që u përgjigjën zakonisht përfaqësojnë (78%), ndonjëherë (11%) dhe kurrë (11%).

Përqindja më e lartë (78%) tregon se fëmija ndërvepron me të tjerët, gjë që pasqyron rolin e rëndësishëm të ndërveprimit të tij/saj me të tjerët. Ndërsa përgjigjet e prindërve ndonjëherë (11%) mund të sugjerojnë se ka raste të natyrshme për disa prindër që marrin parasysh ndërveprimin e fëmijës së tyre me të tjerët. Kjo është për shkak të disa perceptimeve shoqërore që e konsiderojnë një fëmijë me nevoja të veçanta.

3.2. *Perceptimet e mësuesve mbi praktikën e aktiviteteve argëtuese dhe efektet e saj në ndërveprimet shoqërore të fëmijëve me nevoja të veçanta.*

Pyetja 1: Sipas jush, ndihen rehat fëmijët me nevoja të veçanta gjatë realizimit të aktiviteteve argëtuese? Kjo pyetje synon të dijë nëse fëmija ndihet rehat gjatë ushtrimit të aktiviteteve argëtuese.

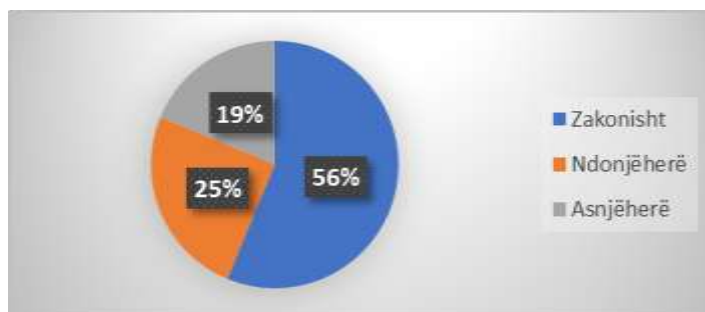


Grafiku nr. 9 Analiza e rezultateve të pyetësorit të mësuesve vihet re se mësuesit pyetjes së parë iu përgjigjën zakonisht (65%), ndonjëherë (20%) dhe kurrë (15%).

Kështu, fëmijët ndihen rehat duke praktikuar aktivitete argëtuese brenda një grupi; kështu realizohet zhvillimi i sjelljes bashkëpunuese, pjesëmarrjes së përbashkët, shkëmbimit të ideve dhe angazhimit në grup.

Pyetja 2: “Si mendoni ka fëmijë me nevoja të veçanta që gjejnë pengesë gjatë ushtrimit të aktiviteteve edukuese”? Kjo pyetje ka si qëllim të dijë nëse fëmija me nevoja të veçanta gjen pengesë në mjedis gjatë ushtrimit të aktiviteteve edukuese.

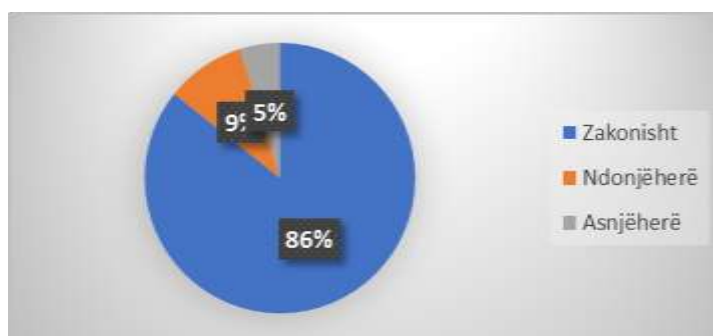
Grafiku nr. 10. Analiza e rezultateve të pyetësorit të mësuesve në pyetjen e dytë tregojnë se mësuesit që janë përgjigjur zakonisht përfaqësojnë (56%), ndonjëherë (25%) dhe kurrë (19%).



Përgjigjet e mësuesve për pyetjen e dytë me zakonisht (56%), sugjeron se mjedisi është një pengesë. Kjo është për shkak të mjedisit ekzistues, kështu, komunikimi social duhet të inkurajohet mes kësaj kategorie.

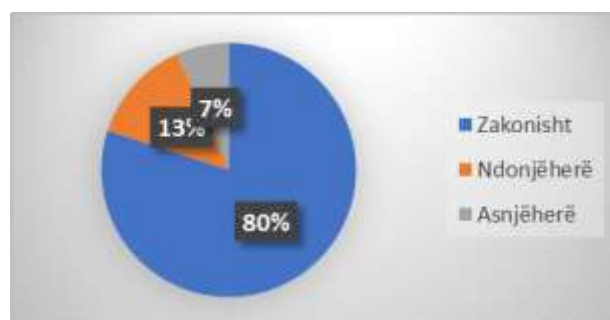
Pyetja 3: “Si mendoni ndodh që ka fëmijë me nevoja të veçanta që kanë talente, por që hezitojnë ta shprehin dhe praktikojnë talentin e tyre”?

Qëllimi i kësaj pyetjeje është të dihet nëse fëmija me nevoja të veçanta heziton ose jo në përfshirjen në aktivitete argëtuese.



Grafiku nr. 11. Analiza e rezultateve të pyetësorit të mësuesve për pyetjen e tretë zakonisht përfaqësojnë (86%), ndonjëherë (9%) dhe kurrë (5%). Prandaj, këta fëmijë hezitojnë të përfshihen në aktivitete argëtuese, kjo për shkak të mungesës së faktorëve stimulues.

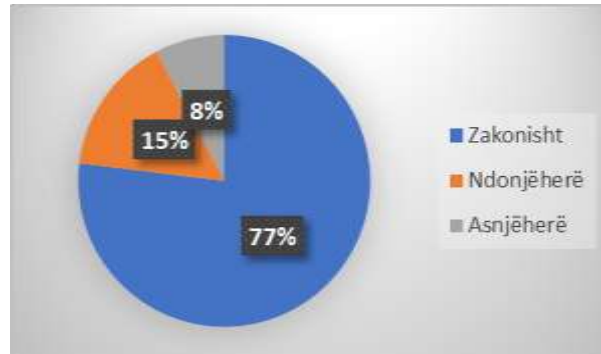
Pyetja nr. 4: “Janë aktivitetet argëtuese aktivitetet të preferuara të fëmijëve me nevoja të veçanta në shkollën tuaj”? Kjo pyetje synon të njohë rëndësinë e aktiviteteve argëtuese tek fëmijët me nevoja të veçanta.



Grafiku nr. 12. Analiza e rezultateve të pyetësorit të mësuesve në pyetjen e katërt rezultoi se iu përgjigjën me zakonisht përfaqësojnë (80%), ndonjëherë (13%) dhe kurrë (7%).

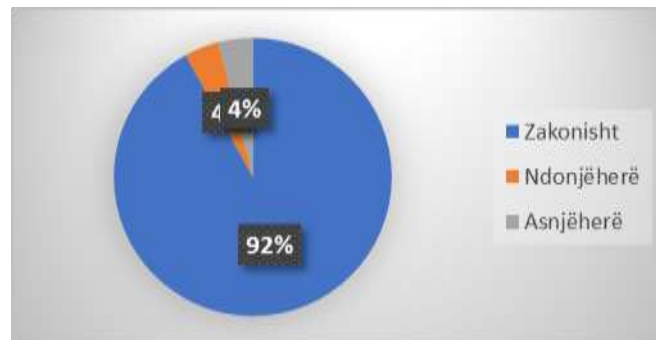
Kështu, aktivitetet argëtuese janë aktivitete të preferuara për fëmijët me nevoja të veçanta.

Pyetja nr. 5: “Si mendoni ndjehen mirë fëmijët me nevoja të veçanta gjatë realizimit të aktiviteteve argëtuese”? Qëllimi i kësaj pyetjeje është të eksplorojmë se si ndjehen fëmijët gjatë zhvillimit të aktiviteteve argëtuese sipas këndvështrimit të mësuesve.



Grafiku nr. 13. Analiza e rezultateve të pyetësorit të mësuesve në pyetjen e pestë rezultoi se u përgjigjën zakonisht (77%), ndonjëherë (15%) dhe kurrë (8%). Kështu, rëndësia e aktiviteteve argëtuese qëndron në aktivizimin e ndjenjave pozitive, rritjen e vetëbësimit, sigurisë dhe bashkëpunimit tek fëmijët me nevoja të veçanta.

Pyetja 6: “Ndërveprojnë fëmijët me nevoja të veçanta me të tjerët në ushtrimin e aktiviteteve argëtuese në grup, si: aktrim, sporte, kërcim etj.”? Kjo pyetje synon të eksplorojë nëse fëmija ndërvepron me të tjerët në ushtrimin e aktiviteteve argëtuese në grup.



Grafiku nr. 15. Analiza e rezultateve të pyetësorit të mësuesve në pyetjen e gjashtë u përgjigjën zakonisht (92%), ndonjëherë (4%) dhe kurrë (4%). Rezultati tregon se ndërkohë që praktikojnë aktivitete argëtuese fëmijët me nevoja të veçanta dhe ndërveprojnë me njëri-tjetrin.

#### 4. Diskutimi i të dhënave dhe interpretimi i rezultateve

- *Rezultatet e pyetësorit të prindërve*

Aktivitetet argëtuese kanë efekt pozitiv në ndërveprimin e fëmijëve me

nevoja të veçanta nga perceptimet e prindërve. Përveç kësaj, këto aktivitete, nxisin impulset e fëmijës për të arritur rezultate të mira. Këto gjetje janë gjithashtu në përputhje me studimet Gameel, Abu dhe Mona (2007), Harbach. B. Djourdem B. Mokrani. D. (2020).

- *Rezultatet e pyetësorit të mësuesve*

Këto gjetje konfirmojnë hipotezën e kërkimit: *Hipoteza e kërkimit është se aktivitetet argëtuese kanë një efekt pozitiv në ndërveprimin social të fëmijëve me nevoja të veçanta nga perceptimet e prindërve dhe mësuesve.* Këto gjetje janë gjithashtu në përputhje me një studim të realizuar në gusht të vitit 2022, fëmijët me çrregullimin e autizmit u motivuan për t'u regjistruar në një klasë të integruar të muzikës duke përfshirë interesin e fëmijëve për muzikën dhe mundësitë për socializimin e fëmijëve. Rezultoi se klasat e integruara të muzikës mund të mbështesin pjesëmarrjen e fëmijëve me autizëm dhe kënaqësinë me përvojat e komunitetit (Lense, 2022).

Lidhur me këndimin sipas një studimi të realizuar në vitin 2015 rezultoi se për të marrë pjesë në një kor për të kënduar nuk është e nevojshme që personi të njohë personalisht personin tjetër për të qenë pjesë e grupit mjafton që të ndërveprojë me të. (Pearce, 2015)

## 5. PËRFUNDIM

Aktivitetet argëtuese kanë dëshmuar një zhvillim të madh gjatë historisë për fëmijët me nevoja të veçanta, kryesisht në zbatimin e kurrikulave dhe programeve edukative, si dhe të aktiviteteve të tjera në rang qyteti apo qarku. Prandaj, bazuar në analizat, diskutimet dhe interpretimet e rezultateve, u arrit përfundimi se ushtrimi i aktiviteteve argëtuese ka një efekt pozitiv në ndërveprimin social të fëmijëve me nevoja të veçanta. Për më tepër, këto aktivitete synojnë të ndërtojnë një sistem të hapur shoqëror duke nxitur impulset e fëmijës për të bashkëvepruar dhe komunikuar, duke zhvilluar sensin e komunitetit dhe duke promovuar vetëbesimin përmes punës ekipore në aktivitete, si: aktrim, sporte, kërcim dhe jo vetëm në praktikën e aktiviteteve individuale.

## REFERENCA

- Abdel-Rahman, H., & Saleh, A.-T. (2006). Administration et comportement de l'éducation. 2nd Édition, Amman, Jordanie: Wael Publishing House.
- Gameel, A.-H., Abu B.B.D., & Mona A.-K. (2007). Teaching strategies for students with special needs. Amman: Dar Al Fikr Publishing House.

- Harbach, B., Benzidan, H., & Makrani, D. (2018). The effect of an educational program using the training method on learning some basketball skills with simple intellectual disabilities 12-15 years. Knowledge Magazine, Issue 25, 19-9.
- Harbach, Brahim & Djourdem, Bendehiba & Djamel, Mokrani. (2020). Parents and Educators' Perceptions on Recreational Sporting Activities' Practice and Its Effects on Down Syndrome Children's. Land Forces Academy Review. 25. 207-216. 10.2478/raft-2020-0025.
- Lense, Miriam & Liu, Talia & Booke, Lauren & Crawley, Zoe & Beck, Sara. (2022). Integrated parent-child music classes for preschoolers with and without autism: Parent expectations and experiences. Annals of the New York Academy of Sciences. 10.1111/nyas.14875.
- Ligji Nr.18/2017 "Për të drejtat dhe mbrojtjen e fëmijës"
- Pearce, Eiluned & Launay, Jacques & Dunbar, Robin. (2015). The ice-breaker effect: Singing mediates fast social bonding. Royal Society Open Science. 2. 150221. 10.1098/rsos.150221.

### Shtojca nr. 1

#### Pyetësori për prindërit

*Qëllimi i studimit është të eksplorojë rëndësinë e aktiviteteve argëtuese në zhvillimin e ndërveprimeve sociale të fëmijëve me nevoja të veçanta dhe në ruajtjen e komunikimit, pjesëmarrjes, punës në grup dhe socializimit nga perceptimet e prindërve dhe edukatorëve.*

1. Ka marë pjesë në aktivitete argëtuese fëmija juaj në të cilën ka treguar talentin e tij/saj?	Zakonisht	
	Ndonjëherë	
	Asnjëherë	
2. Si mendoni nëse fëmija juaj do të inkurajohej do të merrte pjesë në ndonjë aktivitet argëtues?	Zakonisht	
	Ndonjëherë	
	Asnjëherë	
3. Përdorini shprehje të sjellshme për ta stimuluar fëmijën juaj kur po zhvillon një aktivitet argëtues?	Zakonisht	
	Ndonjëherë	
	Asnjëherë	
4. Sipas jush përfshirja e fëmijës suaj në aktivitete argëtuese ndikon pozitivisht në vazhdimësinë e praktikimit të aktivitetit?	Zakonisht	
	Ndonjëherë	
	Asnjëherë	

5. Jeni prezent gjatë aktiviteteve të realizuara nga shkolla/Bashkia në të cilat ka marrë pjesë vajza/djali juaj ?	Zakonisht	
	Ndonjëherë	
	Asnjëherë	
6. Si mendoni, nëpërmjet aktiviteteve të tilla argëtuese arrin fëmija juaj dhe fëmijë të tjerë të integrohen në mjedisin shoqëror?	Zakonisht	
	Ndonjëherë	
	Asnjëherë	
7. Sipas jush aktivitete të tilla argëtuese, duke përfshirë fëmijët me nevoja të veçanta, mundësojnë në vendosjen e marrëdhënieve të komunikimit midis tyre dhe anëtarëve të komunitetit?	Zakonisht	
	Ndonjëherë	
	Asnjëherë	
8. Po midis fëmijës tuaj dhe fëmijëve të tjerë me nevoja të veçanta ka bashkëveprimin?, si p.sh. ofrimi i ëmbëlsirave ose sugjerimi për të luajtur lojëra me të tjerët.	Zakonisht	
	Ndonjëherë	
	Asnjëherë	

Faleminderit!

## Shtojca nr. 2

### Pyetesori për mësuesit

*Qëllimi i studimit është të eksplorojë rëndësinë e aktiviteteve argëtuese në zhvillimin e ndërveprimeve sociale të fëmijëve me nevoja të veçanta dhe në ruajtjen e komunikimit, pjesëmarrjes, punës në grup dhe socializimit nga perceptimet e prindërve dhe edukatorëve.*

1. Sipas jush, ndihen rehat fëmijët me nevoja të veçanta gjatë realizimit të aktiviteteve argëtuese?	Zakonisht	
	Ndonjëherë	
	Asnjëherë	
2. Si mendoni ka fëmijë me nevoja të veçanta që gjejnë pengesë gjatë ushtrimit të aktiviteteve edukuese?	Zakonisht	
	Ndonjëherë	
	Asnjëherë	
3. Si mendoni ndodh që ka fëmijë me nevoja të veçanta që kanë talente, por që hezitojnë ta shprehin dhe praktikojnë talentin e tyre?	Zakonisht	
	Ndonjëherë	
	Asnjëherë	
4. Janë aktivitetet argëtuese aktivitetet të preferuara të fëmijëve me nevoja të veçanta në shkollën tuaj?	Zakonisht	
	Ndonjëherë	
	Asnjëherë	
5. Si mendoni ndjehen mirë fëmijët me nevoja të veçanta gjatë realizimit të aktiviteteve argëtuese?	Zakonisht	
	Ndonjëherë	
	Asnjëherë	
6. Ndërveprojnë fëmijët me nevoja të veçanta me të tjerët në ushtrimin e aktiviteteve argëtuese në grup, si aktrim, sporte, kërcim etj.?	Zakonisht	
	Ndonjëherë	
	Asnjëherë	

Faleminderit!



## ZGJIDHJA E SITUATAVE PROBLEMORE - NJË QASJE EFEKTIVE NË MËSIMDHËNIEN E GJUHËS SË HUAJ

Daniela Hasa, Leonora Lumezi

*Universiteti i Tiranës, Fakulteti i Gjuhëve të Huaja, departamenti i Gjuhës Angleze*

### ABSTRAKT

Gama e gjerë e literaturës në lidhje me mësimdhënien e gjuhës së huaj në mbarë botën pasqyron interesin e shtuar në këtë fushë. Mësuesit e gjuhës së huaj, si edhe studiuesit në fushën e edukimit, janë të interesuar për të gjetur qasje dhe metoda sa më të efektive për mësimdhënien e gjuhës së huaj. Ky artikull ka në qendër të tij përdorimin e metodës së zgjidhjes së situatave problemore në mësimdhënien e gjuhës së huaj. Rezultatet e hulumtimit vërtetojnë lidhjen e ngushtë mes aftësive gjuhësore dhe aftësive që nevojiten për zgjidhjen e problemeve dhe ndërlidhjen e tyre në procesin e përfutimit dhe mësimin të gjuhës së huaj.

Duke konsideruar elementet shoqërore, kulturore, traditën e të mësuarit dhe kontekstin e veçantë në të cilin këto metodologji zbatohen, artikulli do të ndalet fillimisht në sfondin teorik e më pas do të argumentojë se si ushtrimet dhe aktivitetet me në qendër zgjidhjen e problemit janë një qasje e efektive në mësimdhënien dhe mësimnxënien e gjuhës së huaj.

Të gjitha këto elemente janë të lidhura ngushtësisht me proceset konjitive, si edhe me zhvillimin e shprehive të të nxënies, e vendosur kjo në një kontekst mësimdhënieje specifike, siç është Shqipëria, ku studentët e kanë të vështirë të sfidojnë autoritetin e pedagogut dhe nuk gjejnë hapësirën e duhur për të zotëruar procesin e të nxënies dhe për t'u bërë më të pavarur, kureshtarë dhe përpunues kritikë të informacionit. Si rrjedhojë, në artikull do të shtjellojmë disa shembuj praktikë dhe parimet që përshkojnë aktivitetet me në bazë zgjidhjen e problemit, dhe se si këto mund të nxisin aftësitë e të nxënies induktiv dhe analizës kritike të informacionit tek studentët e Fakultetit të Gjuhëve të Huaja, departamenti i gjuhës angleze.

**Fjalët kyç:** zgjidhja e problemit, përpunimi, të kuptuarit dhe përfutimi i gjuhës, hipoteza konjitive.

## **Solving problem situations - an effective approach to foreign language teaching**

### ***ABSTRAKT***

The wide range of literature related to foreign language teaching worldwide reflects the increased interest in this field. Foreign language teachers, as well as researchers in the field of education, are interested in finding the most effective approaches and methods for teaching a foreign language. This article focuses on the use of the problem solving method in foreign language teaching. The results of the research confirm the close connection between language skills and the skills needed to solve problems and their interconnection in the process of acquiring and learning a foreign language.

Considering the social, cultural elements, the learning tradition and the particular context in which these methodologies are applied, the article will first dwell on the theoretical background and then argue how exercises and activities centered on problem solving are an approach effective in teaching and learning a foreign language.

All these elements are closely related to cognitive processes, as well as to the development of learning habits, placed in a specific teaching context, such as Albania, where students find it difficult to challenge the teacher's authority and do not find the space right to master the learning process and become more independent, curious and critical processors of information. As a result, in the article we will elaborate some practical examples and the principles that permeate the activities based on the solution of the problem, and how these can promote the skills of inductive learning and critical analysis of information in students of the Faculty of Foreign Languages, department of the English language.

### **Lidhja e ndërsjellë ndërmjet procesit të përfuturit të gjuhës së huaj dhe zgjidhjes së problemit**

Në qendër të procesit mësimor janë dy aktorë, të cilët marrin pjesë me të gjithë ndërlëkimet dhe specifikat e tyre, mësuesi dhe nxënësi. Mësuesi është përgjegjës jo vetëm për mënyrën e planifikimit dhe prezantimit të materialit mësimor, por ai mban edhe përgjegjësinë e mënyrës së aktivizimit të veprimtarisë njohëse dhe mendore të nxënësit. Përvetësimi dhe ruajtja e njohurive, zhvillimi i aftësive dhe kompetencave varen nga mënyra se si mësuesi e organizon materialin e përdorur në

mësim. Studimi i ndërmarrë nga Wang dhe Chiew:2010 ka treguar se nëse materiali mësimor prezantohet tek nxënësit si një aktivitet, i cili kërkon të njëjtat aftësi që përdorim për zgjidhjen e problemit, atëherë shkalla e stimulimit të proceseve njohëse është shumë më e lartë krahasuar me një situatë ku materiali prezantohet thjesht si pjesë e informacionit.

Për këtë arsye, në këtë punim do të hulumtojmë ndikimin e aktiviteteve, të cilat përfshijnë detyra me zgjidhje problemore, në procesin e të mësuarit të gjuhëve të huaja, ndërkohë që fokusi i këtyre aktiviteteve është kuptimi dhe jo forma, bazuar kjo në konceptin themelor se *gjuha shërben si mjeti dominues i komunikimit, në të cilin paraqitet dhe trajtohet përmbajtja lëndore. Marrëdhëniet konceptuale diskutohen dhe negociohen përmes gjuhës gjatë ndërveprimeve në klasë* (Heine: 2010), qoftë përmes diskutimeve në grup ose nëpërmjet aktiviteteve e punës në çift, që do të thotë se studentët, jo vetëm që përmirësojnë aftësitë e tyre të të menduarit kritik, por gjithashtu mbështeten plotësisht në kompetencat e tyre gjuhësore.

Procesi i të menduarit kritik fillon sapo dikush gjendet në një situatë të zgjidhjes së problemit. Për këtë arsye, mësuesi i gjuhës së huaj duhet të gjejë mënyra për të krijuar situata, të cilat nxisin aftësitë logjike dhe arsyetuese tek nxënësit, me qëllim që këta të fundit të nxjerrin vetë konkluzionet bazuar në informacionin që disponojnë. Mësuesi tërhiqet duke marrë rolin e lehtësuesit dhe në vend që të luajë një rol qendror për sigurimin e materialit, ai përfshin nxënësit dhe nxjerr përgjigjet nga vetë ata duke konfirmuar përpjekjet e tyre në fund të këtij procesi. Thelbi i kësaj qasjeje lidhet me stimulimin e veprimtarisë krijuese të nxënësve duke kërkuar mundësi për të promovuar mendimin e tyre kritik dhe duke i konsideruar ata jo si objekt, por si subjekt të këtij procesi.

Teoritë dhe studimet mbi lidhjen që ekziston ndërmjet zgjidhjes së problemit dhe mësimin të gjuhës, të dyja si procese konjitive, përdorin përshkrime më pak të ndërlikuara dhe më praktike, si edhe përdorin një terminologji që përkon me situatat e përdorimit të gjuhës së përditshme. Terminologjia që përdoret më së shumti përfshin fjalë, të tilla si: “të menduarit”, “zgjidhje problemi”, “të kuptuarit e gjuhës”, “gjykim”, “nxjerrje përfundimesh”, “të mësuarit” ose “aktivizim” (Anderson: 2015). Sado i ndërlikuar të duket komunikimi ynë i përditshëm, ai përfshin proceset njohëse të sipërpërmendura. Për shembull, ndërsa jemi duke menduar për të dhënë një përgjigje aktivizohen disa etapa, ku fillimisht duhet të kuptojmë atë çka do të themi dhe të gjykojmë përzgjedhjen e fjalëve apo edhe vetë situatën, në të cilën do të bazohemi për të vendosur se cilën pjesë të fjalorit tonë do të aktivizojmë. Këto etapa përbëjnë një

version të thjeshtuar të procesit të komunikimit, të cilin synojmë ta aktivizojmë ndërkohë që nxënësit mësojnë një gjuhë të huaj.

Kjo mund të aktivizohet gjatë aktiviteteve që zhvillohen në klasë, por duke pasur parasysh se si karakteristikat e një detyre mund të ndikojnë në prodhimin e gjuhës. Këtu argumentohet, se kur detyrat janë kërkuese ose të vështira për nga ana konjitive dhe funksionale, nxënësit do të inkurajohen të sjellin një produkt gjuhësor më të ndërlikuar dhe më të saktë (Peter Robinson at Sasayama: 2011), e njohur si *hipoteza konjitive*.

Për më tepër, akoma më i rëndësishëm është fakti se kombinimi i dy proceseve, i zgjidhjes së problemeve dhe të kuptuarit e gjuhës, mund të përdoren nga mësuesi për të shenjestruar të katër aftësitë gjuhësore: të dëgjuarit, të folurit, të lexuarit dhe të shkruarit. Njohuritë gjuhësore që synojmë të zhvillojmë zakonisht përfshijnë Aftësitë Bazë të Komunikimit Ndërpersonal (*Basic Interpersonal Communication Skills-BICS*) dhe Aftësinë Njohëse/Akademike të Gjuhës (*Cognitive/Academic Language Proficiency-CALP*) (Cummins: 1979). Ndërsa termi i parë i referohet elementeve gjuhësore, si: shqiptimi, leksiku dhe gramatika, termi i dytë i referohet aftësisë së përdorimit të gjuhës si një mjet njohës për të ndërtuar dhe strukturuar mendime abstrakte dhe për të zotëruar kërkesat metagjuhësore. Ndërsa BICS i referohet rrjedhshmërisë bisedore në një gjuhë, CALP i referohet aftësisë së nxënësve për të kuptuar dhe shprehur, si me gojë ashtu edhe me shkrim, koncepte dhe ide që janë të rëndësishme për ecurinë e suksesshme në shkollë (Cummins 2008).

Nga ana tjetër, për studentët e gjuhës së huaj, që e përdorin gjuhën e huaj për qëllime metagjuhësore, nuk mjafton vetëm zotërimi i shprehive dhe aftësive gjuhësore, por duhet të synohet edhe zhvillimi i proceseve aktive të të mësuarit, njohur ndryshe si të nxënësit aktiv (*active learning*), si edhe qasja e të nxënësit konstruktiv (*constructive learning*), të cilat gjejnë lehtësisht zbatim në metodologjinë e mësimit të gjuhës së huaj.

### **Disa shembuj aktivitësh të bazuara në detyra me zgjidhje problemore**

Ndërsa përfshijmë detyra në aktivitetet mësimore, është e rëndësishme që t'i referohemi konceptit të detyrës dhe çfarë përfshin ajo kur bëhet fjalë për kontekstin e mësimdhënies dhe të nxënësit. Detyra mund të përshkruhet në bazë të fazave të përfundimit të saj ose mund të përshkruhet bazuar në veçoritë më të dallueshme (Crookes: 1993, Comer: 2007), të cilat përfshijnë:

- së pari, është e orientuar drejt një **qëllimi**. Nxënësit pritet të arrijnë në një përfundim dhe të kryejnë një detyrë, e cila është pak a shumë e ngjashme me zgjidhjen e një situatë në jetën e vërtetë, duke e pasur një ide të asaj që duhet të arrijnë përmes komunikimit ose veprimit;
- së dyti, nxënësit komunikojnë për të arritur një objektiv dhe një rezultat të të nxënësve, d.m.th., ata janë duke arritur diçka me njohuritë që kanë fituar gjatë komunikimit në gjuhë të huaj. Për shembull mund të jetë një paragraf i shkruar, hartimi i një liste ose mbajtja e disa shënimeve;
- së treti, një detyrë kërkon që vëmendja e nxënësve të jetë e përqendruar tek **kuptimi**, ku nxënësve u kërkohet të komunikojnë që të plotësojnë informacionin, mendimin, arsyetimin ose të shprehin preferencat dhe ndjenjat e tyre si pjesë e përgjigjes të detyrës;
- së fundi, një detyrë është vetë **puna ose aktiviteti** që kryhet. Kjo veçori sugjeron që nxënësit duhet të marrin një rol aktiv ndërsa janë duke punuar për një detyrë, qoftë duke punuar vetëm ose me nxënës të tjerë. Me fjalë të tjera, një detyrë nuk është një veprim që ndërmerret ndaj pjesëmarrësve të tjerë të përfshirë; përkundrazi, një detyrë është një aktivitet, të cilin pjesëmarrësit, vetë, duhet ta kryejnë.

Këto veçori, sugjerojnë që, për të kryer dhe përfunduar një detyrë në gjuhë të huaj, nxënësit duhet të kërkojnë ndihmë për koncepte të cilat janë të vështira për t'u kuptuar, e të sigurohen se mesazhi i tyre është përcjellë në mënyrë të qartë. Rrjedhimisht, nëpërmjet realizimit të detyrës atyre u ofrohet mundësia për të aktivizuar dhe zbatuar proceset e të kuptuarit dhe prodhimit të gjuhës (Crookes: 1993).

Në vijim do të jepen disa aktivitete dhe shembuj për të ilustruar më mirë këto tipare dhe se si zbatohen me studentët shqiptarë të gjuhës angleze, të cilët ndjekin vitin e parë të studimeve. Detyrat janë marrë nga libri i kursit (Gold First Certificate, Pearson Edition<sup>1</sup>) mbi bazën e të cilit studentët zhvillojnë lëndën e tyre të analizës së tekstit. Kjo lëndë synon zhvillimin dhe zotërimin e katër aftësive gjuhësore, me qëllim që studentët të aftësohen dhe t'i përdorin ato përtej kontekstit të përditshëm bisedor, por të jenë të aftë t'i zbatojnë këto shprehje edhe në një kontekst metagjuhësor, në të cilin specializohen.

Teksti i dhënë në Figurën 1, foljet e nënvizuara bëjnë një prezantim të çështjes gramatikore për t'u diskutuar dhe zotëruar, përkatësisht format gramatikore të kohës së shkuar, përkatësisht e kryer e tejkshuar (Past Perfect) dhe e kryer e thjeshtë (Past Simple).

---

<sup>1</sup> Jan Bell, Amanda Thomas, Gold first certificate. New edition. Course book, 2015.

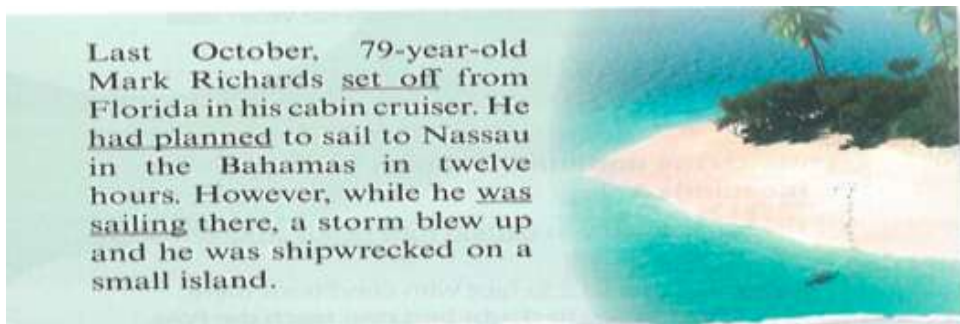


Figura 1. Libri i kursit Gold First Certificate fq.28.

Ky aktivitet i ofron pedagogut mundësinë që të fokusohet tek përmbajtja dhe jo vetëm tek forma. Pasi ka identifikuar dhe emërtuar format gramatikore, pedagogu i fton studentët që të përqendrohen në kuptimin e shprehur nga format në fjalë, dhe kërkon prej studentëve që të gjejnë dhe të japin shembuj të disa prej përdorimeve më të përgjithshme për të dyja kohët. Qëllimi i kësaj qasjeje është të përmirësojë të kuptuarit të koncepteve të reja në mënyrë aktive (të nxënët aktiv); të nxjerrë njohuritë e tyre të mëparshme dhe më pas mbi bazën e tyre ata ndërtojnë njohuritë e reja (çka përbën edhe thelbin e teorisë së të nxënët konstruktiv) e kështu studentët bëhen të pavarur dhe autonomë dhe zotërojnë procesin e tyre të të nxënët.

Këtu duhet përmendur se duke u përqendruar tek format gjuhësore, programi mësimor dhe aktivitetet që zhvillohen në klasat e gjuhës së huaj bazohen në aspektet strukturore të gjuhës (me tema të tilla mësimore si “koha e tashme” ose “fjalitë pyetëse” etj.). Qëllimi i këtyre temave mësimore dhe aktiviteteve që zhvillohen në klasë është të paraqesin veçori gjuhësore pak a shumë të izoluar. Gjuha e huaj analizohet në bazë të elementeve të veçuara, si: fjala, fjalët e bashkëlidhura, rregullat gramatikore, fonemat, intonacioni dhe ritmi, strukturat, nocionet ose funksionet” (Long dhe Robinson: 1998).

Nga ana tjetër, ndryshe nga qasja me në qendër format gjuhësore, përvetësimi i gjuhës së huaj supozohet të bëhet vetëm kur përdoret në situata që kërkojnë përdorimin e saj në mënyrë të kuptimplotë (Rodríguez-Bonces dhe Rodríguez-Bonces:2010, Heine: 2010). Ky përdorim komunikativ i gjuhës për të shprehur kuptimet konceptore mbështet procesin e të mësuarit, çka sjell më pas përmirësimin dhe saktësinë e anës strukturore (Heine: 2010).

Për rrjedhojë, gjatë orëve mësimore ku përdoren ushtrime tradicionale, të cilat përqendrohen ekskluzivisht në manipulimin e formave

gjuhësore, është e këshillueshme që të caktohen detyra, të cilat i nxisin studentët që t'i kushtojnë vëmendje parësore kuptimit dhe në të njëjtën kohë të kujdesen për formën, e cila është po aq e nevojshme për të përcjellë kuptimin. Kjo është edhe arsyeja pse në detyrën e dhënë më sipër në Figurën 1, studentëve u kërkohet të analizojnë, së pari, kuptimin e formave gramatikore dhe më pas, përdorimin e tyre në situata të ndryshme.

Më tej, një detyrë tjetër për zgjidhjen e problemeve, shih Figurën 2, është krahasimi dhe identifikimi i dallimeve dhe ngjashmërive ndërmjet dy fotografive; aktiviteti i cili kërkon mjaft ndërveprim në klasë. Studentëve u jepen foto paksa të ndryshme në mënyrë që të gjejnë fillimisht se çfarë kanë të përbashkët të dyja fotot dhe më pas të punojnë së bashku dhe të arrijnë në një konkluzion të përbashkët mbi dallimet dhe ngjashmëritë që ata mund të identifikojnë



Figura 2. Libri i kursit Gold First Certificate fq.33

Në mënyrë të ngjashme me detyrën e dhënë më sipër, aktiviteti tjetër, shih figurën 3, u kërkon studentëve të bien dakord për të hartuar një listë të aftësive më të domosdoshme për të mbijetuar. Gjatë këtij aktiviteti studentëve u jepet mundësia për të negociuar, për të ngritur më shumë pyetje dhe për të shkëmbyer mendime.



Figura 3. Libri i kursit Gold First Certificate fq.33.

Të dy detyrat fokusohen në përdorimin e gjuhës dhe ato synojnë të zhvillojnë aftësitë e të folurit nëpërmjet vendosjes së komunikimit në një situatë të caktuar, e cila është e lidhur me jetën e tyre. Ky ndërveprim autentik ndërmjet studentëve bën që aktiviteti të jetë më komunikues dhe rrit motivimin e tyre për t'u përfshirë në mënyrë të përgjegjshme dhe kuptimplotë. Hapi i parë i detyrës është përqendrimi në përmbajtjen e saj dhe më pas pedagogu mund të prezantojë elementet që lidhen me formën, të tilla si: krahasimi dhe krahasimi i fjalëve lidhëse për detyrën e parë dhe përdorimi i fjalorit të renditjes dhe i mbiemrave për detyrën e dytë.

Figura 4 paraqet një detyrë tjetër që përdoret si për aktivitetet me në qendër leximin ashtu edhe për shkrimin. Kjo detyrë kërkon plotësimin e mëtejshëm të informacionit të dhënë. Në përgjithësi, të gjitha tekstet shkollore të gjuhës së huaj përfshijnë detyra të ngjashme ku studentët ftohen të parashikojnë pjesën e leximit bazuar në titull ose në një foto të dhënë. Ndërsa në rubrikën e shkrimit ato ftojnë studentët të plotësojnë informacionin dhe të përfundojnë historinë.

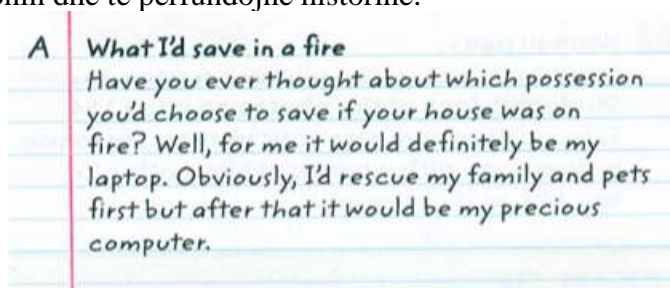


Figura 4. Libri i kursit Gold First Certificate fq.34

Detyrat me në qendër plotësimin e informacionit përqendrohen në një sërë veprimesh që ndërmerren nga studentët. Fillimisht, ata bëjnë një paraqitje mendore të pikës nga ku do të fillojnë historinë dhe më pas organizojnë njohuritë e tyre deri në arritjen e qëllimit të tyre përfundimtar, i cili



pasqyrohet në prodhimin e saktë të formës dhe përmbajtjes. Nëse do të jetë forma apo përmbajtja që do të kenë përparësi kjo varet nga qëllimi dhe objektivat e procesit mësimor. Gjatë një detyre shkrimi ose gramatikore fokusi është tek forma, ku i kushtohet më shumë vëmendje strukturës gjuhësore. Në ndryshim nga detyrat me gojë dhe ato të leximit ku fokusi është te kuptimi dhe elementet formale të gjuhës janë më tepër të përjashtuara.

Detyrat e zgjidhjes së problemeve zakonisht karakterizohen nga një qëllim i përbashkët që duhet të arrihet në fund të detyrës. Ai mund të jetë përgjithësimi i një rregulli gramatikor, përpunimi i dallimeve dhe ngjashmërive, renditja në një rend të caktuar për nga përparësia ose plotësimi i informacionit të munguar. Të gjitha detyrat e ilustruara më sipër që përfshijnë aftësi të ndryshme kërkojnë që studentët, së pari të sigurojnë që e kanë kuptuar detyrën, së dyti, të ndërveprojnë me njëri-tjetrin dhe të kuptohen, së fundi, të kërkojnë ndihmë nëse hasin vështirësi gjatë përpunimit të kuptimit, ndërveprimit me njëri-tjetrin ose gjatë procesit të prodhimit të gjuhës.

## **KONKLUZIONE DHE REKOMANDIME**

Duke qenë se, kërkojmë nga studentët që të arrijnë rrjedhshmërinë gjuhësore dhe të kenë aftësinë për të kuptuar dhe shprehur koncepte dhe ide komplekse, përdorimi i detyrave që përfshijnë një sërë aktiviteteve njohëse është shumë i këshillueshëm.

Aktivitetet dhe caktimi i detyrave të trajtuara më sipër ofrojnë disa shembuj praktikë për mënyrat e përfshirjes së studentëve dhe ndërveprimin e tyre duke shfrytëzuar të katër aftësitë gjuhësore. Ndryshe nga përvoja e mësimdhënies dhe mësimnxënies në klasën tradicionale, ku studentët e praktikojnë gjuhën nëpërmjet zgjidhjes së ushtrimeve të librit në mënyrë mekanike e të zhveshura nga konteksti jashtëgjuhësor. Nëse studentëve u jepen detyra të punojnë në çift ose grupe të vogla rritet sasia e kohës që çdo student ka në dispozicion për të përdorur gjuhën e synuar, si edhe u krijohet një situatë më autentike dhe më e natyrshme në të cilën gjuha përdoret për komunikim për të arritur një qëllim të përbashkët. Më tej, atyre u ofrohet gjithashtu një mundësi e mirë për promovimin e origjinalitetit dhe përdorimin e shprehjeve të reja leksiko-gramatikore ndryshe nga format e të folurit stereotip dhe frazat e gatshme. Kjo mbështetet edhe nga hipoteza e njohjes (Robinson & Gilabert: 2007) ku detyrat konjitive më komplekse nxisin struktura gjuhësore më të ndërlikuara dhe të zhdërvjellëta.

Në një detyrë ku fokusi është tek forma, studentit i duhet të bashkojë pjesë të izoluarat informacioni për t'i përdorur më pas në komunikim, si për shembull format të caktuara gramatikore, fjalë të bashkëlidhura, foljet frazore, strukturat gramatikore etj. Nga ana tjetër, detyra me në qendër zgjidhjen e problemit përmbajtësor mund të konsiderohet si një aktivitet me zgjidhje problemore. Këto detyra të veçanta kërkojnë ndërtimin e informacionit specifik, i cili nuk jepet që në fillim të procesit të zgjidhjes së problemit. Për shembull, do të ishte ndryshe nëse studentëve u kërkohet që të krijojnë e të zhvillojnë më tej informacionin duke u bazuar në skica, vizatime ose grafikë. Në këtë mënyrë studentët do të duhet të zbulojnë se çfarë lloj informacioni kanë nevojë, si të planifikojnë për të marrë informacionin dhe më pas ta nxjerrin atë nga materiali i dhënë. Nëse studentëve do t'u caktohet një detyrë ku duhet të japin një përgjigje thjesht duke marrë informacionin e ruajtur në kujtesë, kjo nuk konsiderohet si zgjidhje problemore; zakonisht studentët ose e dinë përgjigjen, ose nuk e dinë atë dhe nuk po aktivizohet asnjë nga aftësitë e të menduarit kritik.

Në thelb të detyrave me zgjidhje problemi është natyra e tyre komunikative e për këtë arsye duhet të konsiderohen si aktivitete kryesore në programin e lëndës dhe si elemente mësimore ku përparësi i jepet kuptimit. Planifikimi i orës mësimore me përfshirjen e këtyre aktiviteteve e shndërron procesin e të mësuarit në mësimnxënie të bazuar në përvoja reale brenda një konteksti më autentik. Por, zhvillimi i këtyre detyrave dhe aktiviteteve sjell ndërlikime dhe sfida që pedagogët/mësuesit e gjuhës së huaj duhet të marrin parasysh. Fillimisht, këto sfida lidhen me anën përmbajtësore ku mësuesve do t'u duhet të hartojnë aktivitete dhe detyra, të cilat gjenerojnë situata komunikuese autentike dhe kuptimplote. Si edhe sfida që lidhen me aspektin e menaxhimit të klasës, veçanërisht në një kontekst të tillë, sikurse janë dhe klasat e gjuhës së huaj në Fakultetin e Gjuhëve të Huaja, Universiteti i Tiranës, por edhe në klasat e shkollave të arsimit tetëvjeçar e të mesëm. Këto lloj vështirësish lidhen me natyrën pasive të studentëve gjatë procesit të të mësuarit dhe varësinë e tyre të tepruar tek pedagogu; klasa me një numër të madh studentësh e rrjedhimisht krijohen probleme menaxhimi nëse të gjithë flasin njëherësh apo kur caktohen të punojnë në grupe të vogla; nivele të përziera aftësish gjuhësore, çka sjell që disa studentë e mbarojnë më shpejt detyrën dhe humbasin interesin ndërsa janë duke pritur të tjerët; dhe përdorimi i gjuhës amtare në vend të gjuhës së huaj gjatë punës në çifte ose grupe të vogla.

Kjo është arsyeja pse planifikimi i orës së mësimi, përzgjedhja e kujdesshme e materialeve dhe detyrave luajnë një rol vendimtar. Sa më

mirë të organizoni mënyrën e përzgjedhjes dhe prezantimit të detyrave, aq më i lartë do të aktivizohet numri i elementeve të të menduarit produktiv dhe krijues. Për këtë qëllim, një mësues duhet të jetë i vetëdijshëm për fazat që përfshihen në detyrat e bazuara në zgjidhjen e problemeve. Kryesisht, faza e parë është shpjegimi i ushtrimit dhe çfarë kërkohet nga studentët. Faza e dytë përfshin përpjekjet e studentëve për të zgjidhur problemin dhe për të arritur rezultatet e kërkuara. Faza e tretë është konfirmimi i përgjigjeve të studentëve dhe konfirmimi i përgjigjes së saktë.

Si përfundim, detyrat me zgjidhje problemore rrisin interesin e studentëve, rrisin zhvillimin e aftësive gjuhësore dhe sigurojnë një qëndrueshmëri më të madhe të materialit të mësuar. Është një mënyrë për të nxitur edhe të nxëniet bashkëpunues, ku nxënësit marrin rolin e mësuesit dhe janë ata që krijojnë zgjidhjen e situatave problemore të krijuara nga ngritja e pyetjeve.

Megjithatë, aktivitetet që fokusohen në detyrat e zgjidhjes së problemeve nuk duhet të konsiderohen si më të përshtatshmet dhe të vetmet për t'u përdorur në klasat e gjuhës së huaj. Është një mënyrë praktike e të mësuarit dhe e kombinuar me metoda dhe teknika të tjera që do të japë rezultatet e dëshiruara në përvetësimin e gjuhës së huaj. Duke pasur parasysh gamën e gjerë të situatave ku mund të përdoren aktivitetet e mësipërme, theksojmë rëndësinë e njohurive të pedagogut në lidhje me fazat e detyrave të zgjidhjes së problemit dhe gjetjen e mjeteve më të përshtatshme për t'i prezantuar ato te studentët.

## BIBLIOGRAFIA

- Anderson, John R. (2015) *Cognitive Psychology and its implication*, 8<sup>th</sup> edition. Worth publishers.
- Comer, W. (2007). Implementing Task-Based Teaching From the Ground Up: Considerations for Lesson Planning and Classroom Practice. *Russian Language Journal / Русский Язык*, 57, 181–203. <http://www.jstor.org/stable/43669794>  
Shkarkuar më 20.04.2022
- Crookes, Graham. (1993) *Tasks and Language Learning: Integrating theory and Practice Multilingual Matters* (Series); 93 ed. Graham Crookes and Susan M.Gass. Longdunn Press.
- Cummins, Jim. (1979). *Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters*. Working Papers on Bilingualism, No. 19, 121-129.
- Cummins, Jim. (1979). *BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction* Street, in B. & Hornberger, N. H. (Eds.). (2008). *Encyclopedia of Language and Education, 2nd Edition, Volume 2: Literacy*. (pp. 71-83). New York: Springer Science + Business Media LLC.  
[https://www.researchgate.net/publication/226699482\\_BICS\\_and\\_CALP\\_Empirical\\_a](https://www.researchgate.net/publication/226699482_BICS_and_CALP_Empirical_a)

- nd\_theoretical\_status\_of\_the\_distinction Shkarkuar më 09.3.2022
- Heine, Lena. (2010) *Problem Solving in a Foreign Language*, in *Studies on Language Acquisition 41* ed. Peter Jordens. De Gruyter Mouton. pg. 3
  - Lai, C., & Li, G. (2011). Technology and Task-Based Language Teaching: A Critical Review. *CALICO Journal*, 28(2), 498–521. Shkarkuar më 20 Prill 2022  
<http://www.jstor.org/stable/calicojournal.28.2.498>
  - Long, M., & Robinson, P. (1998). *Focus on form: Theory, research and practice*. In C. Doughty, & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 15–41). Cambridge, England: Cambridge University Press.  
(PDF) *On the Effects of Focus on Form, Focus on Meaning, and Focus on Forms on Learners' Vocabulary Learning in ESP Context*.  
[https://www.researchgate.net/publication/267797966\\_On\\_the\\_Effects\\_of\\_Focus\\_on\\_Form\\_Focus\\_on\\_Meaning\\_and\\_Focus\\_on\\_Forms\\_on\\_Learners'\\_Vocabulary\\_Learning\\_in\\_ESP\\_Context](https://www.researchgate.net/publication/267797966_On_the_Effects_of_Focus_on_Form_Focus_on_Meaning_and_Focus_on_Forms_on_Learners'_Vocabulary_Learning_in_ESP_Context). Shkarkuar më 15 Prill 2022.
  - Robinson, P., & Gilabert, R. (2007). *Task complexity, the cognitive hypothesis and second language learning and performance*. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 45(3), 161-176.
  - Rodríguez-Bonces, M., & Rodríguez-Bonces, J. (2010). *Task-Based Language Learning: Old Approach, New Style. A New Lesson to Learn*. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 12(2), pg. 165-178. Shkarkuar më 20.03.2022  
<https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/17691/36825>
  - Sasayama, Shoko. (2011) *Cognition Hypothesis and Second Language Performance: Comparison of written and oral task performance*, *Second Language Studies*, 29(2), Spring 2011, pp. 107-129.
  - Wang, Y., Patel, S., & Patel, D. (2006). *A layered reference model of the brain (LRMB)*. *IEEE Transactions on Systems, Man, and Cybernetics (C)*, 36(2), 124–133, in Wang, Yingxu and Chiew, Vincent, (2010)  
(PDF) *On the cognitive process of human problem solving*. Available from: [https://www.researchgate.net/publication/222705878\\_On\\_the\\_cognitive\\_process\\_of\\_human\\_problem\\_solving#pfc](https://www.researchgate.net/publication/222705878_On_the_cognitive_process_of_human_problem_solving#pfc) Shkarkuar më 22 Prill 2022.

**MARRËDHËNIA MES INTELIGJENCËS EMOCIONALE  
DHE STILEVE TË ATASHIMIT TE STUDENTËT E  
UNIVERSITETIT TË SHKODRËS  
“LUIGJ GURAKUQI”**

Elona Hasmujaj, Suada Kurtaj

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

**ABSTRAKT**

Qëllimi i këtij studimi është të përcaktojë shtrirjen e inteligjencës emocionale dhe stileve të atashimit te studentët e Universitetit të Shkodrës, si dhe të verifikojë lidhjen e ndërsjelltë mes këtyre dy variablave. Kampioni përbëhet nga 118 subjekte, ku  $n = 96$  janë femra dhe  $n = 22$  meshkuj, të përzgjedhur përmes teknikave joprobabilitare të kampionimit. Për të mbledhur të dhënat e studimit, subjekteve iu shpërndanë online përmes Google Forms, Pyetësi i Inteligjences Emocionale (EI) dhe Shkalla e Atashimit për të Rritur (AAS). Rezultatet e studimit treguan se pjesa më e madhe e kampionit shfaq stil të atashimit të sigurt dhe një nivel mesatar të inteligjencës emocionale. Po ashtu, rezultatet nxjerrin në pah ekzistencën e një marrëdhënieje pozitive të një niveli mbi mesatar mes inteligjences emocionale me atashimin e sigurt dhe atë shmangës, ndërsa vihet re një marrëdhënie e dobët negative me atashimin ambivalent. Inteligjenca emocionale parashikohet në masën 27% nga atashimi i sigurt, 16% nga atashimi shmangës dhe 3.6% nga atashimi ambivalent. Ky studim mund të shërbejë si një bazë e mirë për studime të tjera me të njëjtin fokus, si dhe t’u vijë në ndihmë profesionistëve e prindërve në lidhje me hartimin dhe zbatimin e praktikave të duhura me qëllim promovimin e një atashimi të shëndetshëm me fëmijët.

**Fjalët kyçe:** inteligjencë emocionale, atashim i sigurt, atashim shmangës, atashim ambivalent, studentë.

**The relationship between emotional intelligence and attachment styles among students of “Luigj Gurakuqi” University of Shkoder**

**ABSTRACT**

The purpose of this study is to determine the extent of emotional intelligence and the attachment styles among students of the University of

Shkoder, as well as to explore the relationship between these two variables. The sample consists of 118 subjects, where  $n = 96$  were female and  $n = 22$  were male, chosen through non-probability sampling techniques. Data was collected from the Emotional Intelligence questionnaire (EI) and Adult Attachment Scale (AAS) administered online using Google Forms. The results showed that most of the sample turned out to have a secure attachment style and an average level of emotional intelligence. Also, the results indicated that there is an average positive correlation between emotional intelligence with the secure and avoidant attachment, while there is a weak negative relationship with ambivalent attachment. Emotional intelligence is predicted to the extent of 27% by secure attachment, 16% by avoidant attachment and 3.6% by ambivalent attachment. This study can serve as a good basis for further researches on this subject, as well as to help professionals and parents to improve appropriate practices of developing a healthy attachment style with children.

**Keywords:** emotional intelligence, secure attachment, avoidant attachment, ambivalent attachment, students.

## 1. Hyrje

Interesi për studimin e kësaj teme ka lindur si rezultat i eksperiencës disavjeçare me target grupin e studentëve universitarë dhe njohjes më nga afër të problematikave që ata paraqesin. Nga ana tjetër, në Shqipëri, studimet për marrëdhënien e inteligjencës emocionale me stilet e atashimit tek të rinjtë janë të paktë, ku shumë prej tyre janë realizuar nga studiues të huaj dhe rezultatet kuptohet që ndikohen nga konteksti kulturor i vendeve të tyre. Këto janë dy arsyt kryesore që na motivuan për të marrë përsipër realizimin e këtij kërkimi shkencor edhe në vendin tonë.

Në literaturë ekzistojnë përkufizime të ndryshme në lidhje me inteligjencën emocionale, megjithatë një pjesë e konsiderueshme e tyre bien dakord mbi faktin që ajo përfshin aftësinë për të njohur dhe kontrolluar emocionet tona, si dhe për të kuptuar më mirë se si këto të fundit ndikojnë në marrëdhënien me njerëzit e tjerë përreth nesh (Golman, 1998). Inteligenca emocionale është një konstrukt teorik që përfaqëson “aftësinë për të perceptuar, asimiluar, kuptuar dhe menaxhuar emocionet, për të udhëhequr më mirë mendjen dhe sjelljen tonë” (Salovey dhe Mayer, 1990). Teoria e inteligjencës emocionale e shikon emocionin si një sistem sinjalizues të evoluar, ku secili emocion është tregues i një marrëdhënieje të veçantë brenda nesh ose me botën e jashtme (Mayer, Salovey dhe Caruso, 2005). Sipas Salovey dhe Mayer (1990), inteligenca emocionale përbëhet

nga tri kategori aftësish adoptive, të cilat janë: vlerësimi dhe shprehja e emocionit, rregullimi i emocionit dhe përdorimi i emocionit për zgjidhjen e problemeve.

Këto karakteristika thelbësore sugjerojnë që inteligjenca emocionale mund të lidhet pozitivisht me përshtatjen dhe funksionimin efektiv në një gamë të gjerë mjedisesh, përfshirë ato sociale/ndërpersonale dhe marrëdhënie romantike. Në të vërtetë, mbajtja nën kontroll e emocioneve tona shqetësuese, është çelësi i mirëqenies psikologjike, por jo vetëm, emocionet ekstreme që rriten intensivisht ose që zgjasin për shumë kohë, qofshin pozitive apo negative minojnë stabilitetin tonë. Natyrisht, nuk është se duhet të ndiejmë vetëm një lloj emocioni dhe të shmangim ndjenjat e pakëndshme, por më tepër duhet të përpiqemi të mbajmë nën kontroll emocionet dhe ndjenjat e forta, si zemërimi apo dëshpërimi, duke u munduar t'i alternojmë me emocione dhe ndjenja pozitive si gëzimi apo lumturia (Zeidner dhe Kaluda, 2008). Inteligjenca emocionale është një tipar që mund të zhvillohet përgjatë gjithë jetës së individit, por ky studim u projektua që të realizohet me individë mbi moshën 18 vjeç, që supozohet të jenë më stabël në aspektin emocional dhe të kenë hedhur bazat e formimit të një identiteti të qëndrueshëm.

Atashimi nga ana tjetër, është përkufizuar si “*një marrëdhënie përkujdesëse, e qëndrueshme dhe e vazhdueshme*” (Siegel, 2001). Studiuesit e kanë cilësuar si një sistem bazë biologjik të lindur, universal dhe të pavarur nga diferencat kulturore apo gjenetike (Benoit, 2004). Parimi bazë i atashimit është se fëmijët janë natyrshëm të udhëhequr drejt kujdestarëve të tyre, ku nëpërmjet ndërveprimit efektiv u mundësojnë atyre të brendësojnë aftësinë për t'u vetëqetësuar. Personi përkujdesës krijon një ndjesi sigurie, që mund të riaktivizohet në momente stresuese, ku fëmija fillon procesin e vetëqetësimit nëpërmjet kujtimeve të brendësuar. Kjo arrihet përmes komunikimit verbal dhe joverbal midis fëmijës dhe personit përkujdesës (Cozolino, 2002). Fëmijët e përdorin mënyrën e reagimit të këtyre personave për të krijuar modelet e brendshme të funksionimit, të cilat i orientojnë se si të ndërveprojnë dhe të krijojnë marrëdhënie me personat e tjerë (Bowlby, 1982).

Marrëdhënia e atashimit të personat e rritur është relativisht e qëndrueshme dhe klasifikohet në stil atashimi të sigurt dhe të pasigurt. Atashimi i pasigurt klasifikohet më tej në stil ambivalent, shmangës dhe të çorganizuar. Studiuesit theksojnë se marrëdhëniet e atashimit të sigurt dhe të pasigurt tek të rriturit kanë karakteristika unike, të ndryshme dhe pasoja relativisht komplekse (Cortesi, 2014). Në këtë kuadër, individët e rritur me një stil të sigurt atashimi janë më pak ambivalent, më të komunikueshëm,

kanë vetëbesim të lartë, janë më të shoqërueshëm dhe ndjehen më pak të vetmuar në krahasim me individët e rritur me stil të pasigurt atashimi. Ata e shikojnë veten si persona që e meritojnë dashurinë e të tjerëve dhe me sjellje efektive në ambientet ku ata jetojnë. Gjithashtu, kur përballen me probleme, ata kanë prirjen të mbështeten në figurat atashuese dhe të kërkojnë ndihmë prej tyre (Petroff, 2008).

Studiuesit kanë treguar që teoria e atashimit përbën një kornizë të vlefshme për të kuptuar variacionet individuale dhe të gjendjes shpirtërore (Mikulincer, Shaver dhe Pereg, 2003), duke ofruar prova empirike për të mbështetur idenë se marrëdhëniet cilësore familjare mund të kontribuojnë pozitivisht në mirëqenien psikologjike të individit. Për shembull, atashimi i sigurt është gjetur të jetë i ndërlidhur pozitivisht me kënaqësinë (Abubakar dhe të tjerë, 2013), ndërsa atashimi ankthioz dhe ai shmangës lidhen negativisht me kënaqësinë dhe mirëqenien psikologjike (Lavy dhe Littman-Ovadia, 2011). Ekzistojnë të dhëna të cilat dëshmojnë për vazhdimësinë e atashimit si përgjatë viteve të jetës, ashtu edhe përmes brezave (Cortesi, 2014). Sipas modelit të Bartholomew dhe Horowitz (1991) atashimi konsiderohet si një komponent i rëndësishëm në zhvillimin kognitiv, emocional, social e sjellor të individit. Kjo rëndësi lidhet me formimin e modelit të brendshëm personal në fëmijërinë e hershme dhe ndikon fuqishëm në modelin e ndërveprimit të individit me të tjerët përgjatë gjithë jetës.

Shumica e kërkimeve mbi atashimin raportojnë se lidhjet gjatë fëmijërisë kanë një ndikim të thellë në zhvillimin e efikasitetit social dhe cilësisë së ndërveprimeve me bashkëmoshatarët (Mallinckrodt, 2000). Lopes dhe të tjerë (2003) raportuan se individët me nivele më të larta të inteligjencës emocionale kanë më shumë gjasa të kenë marrëdhënie pozitive me të tjerët, si dhe mbështetje të perceptuar prindërore. Nga ana tjetër ata kanë më pak të ngjarë të raportojnë ndërveprime negative me miqtë e ngushtë. Kafetsios (2004) dhe Fullam (2002) zbuluan se individët me atashim të sigurtë shfaqnin nivele më të larta të inteligjencës emocionale në krahasim me individët me atashim shmangës dhe të çorganizuar. Marylene dhe të tjerë (2008) zbuluan se orientimi i atashimit dhe komponentët e inteligjencës emocionale janë të lidhur me njëri-tjetrin. Megjithëse gjetjet e studimeve tregojnë se cilësia e atashimit lidhet me inteligjencën emocionale të individit, shumica prej tyre janë realizuar në Shtetet e Bashkuara dhe Evropë. Për shkak të dallimeve kulturore, është e nevojshme hetimi i lidhjes ndërmjet këtyre dy konstrukteve edhe tek individët e vendit tonë. Si i tillë, qëllimi kryesor i këtij studimi është të verifikojë lidhjen e ndërsjelltë mes inteligjencës emocionale dhe stileve



kryesore të atashimit te studentët e Universitetit të Shkodrës.

*Pyetje kërkimore*

1. Si paraqitet niveli i inteligjencës emocionale te studentët e Universitetit të Shkodrës?
2. Si është shpërndarja e stileve kryesore të atashimit te studentët e Universitetit të Shkodrës?
3. Në çfarë mase stilet e atashimit janë të lidhur me inteligjencën emocionale të studentëve?
4. Në çfarë mase stilet e atashimit parashikojnë inteligjencën emocionale të studentëve?

## **2. Metodologjia**

### **2.1 Dizajni i studimit**

Ky studim mbështetet mbi parimet e dizajnit sasior korrelacional, që përfshin hetimin e marrëdhënies mes dy ose më shumë variablave, por pa manipuluar asnjërin prej tyre (Pizarro dhe të tjerë, 2006).

### **2.2 Subjektet e studimit**

Kampioni përbëhet nga 118 subjekte ku 80.7% (n = 96) e tyre janë femra dhe 18.3% (n = 22) janë meshkuj, në intervalin moshor 18 në +26 vjeç. Studentët u përzgjedhën nga 10 departamente të ndryshme të universitetit të Shkodrës, sipas teknikes joprobabilitare të “topit të dëborës”, ku disa prej studentëve u janë dërguar pyetësorët dhe u është kërkuar që t’i shpërndajnë në mënyrë të njëpasnjëshme tek studentë të tjerë.

### **2.3 Instrumentët e studimit**

A. *Pyetësori i Inteligjences Emocionale (EI)* (Sterret, 2000), përbëhet nga 17 pyetje me 5 pikë të shkallës Likert (pothuajse kurrë = 1, rrallë = 2, nganjëherë = 3, shpesh = 4, pjesën më të madhe të kohës = 5). Të gjitha përgjigjet mbledhen duke na dhënë këtë kategorizim: deri në 33 pikë nivel i ulët; 34 - 51 pikë nivel mesatar dhe 52 - 85 pikë nivel i lartë i inteligjencës emocionale. Koeficienti i Alpha Cronbach për pyetësorin e inteligjencës emocionale të përkthyer dhe përshtatur për kontekstin kulturor të vendit tonë, ka rezultuar  $a = .84$ .

B. *Shkalla e Atashimit për të Rritur (AAS)* (Hazen dhe Shaver, 1987) përbëhet nga 18 pyetje me 5 pikë të shkallës Likert (nuk jam aspak dakord = 1, nuk jam shumë dakord = 2, jam neutral = 3, jam disi dakord = 4, jam plotësisht dakord = 5). Ndarja në bazë të llojit të atashimit është e tillë: pyetjet nr. 1, 2, 7, 8, 14, 15 i përkasin atashimit të sigurt; pyetjet nr. 3, 4, 9, 10, 16, 17 i përkasin atashimit shmangës, pyetjet nr. 5, 6, 11, 12, 13, 18 i përkasin atashimit ambivalent. Shuma më e lartë që mund të merret

nga një grup pyetjesh është 30 pikë, ndërsa më e ulëta 6 pikë. Gjithashtu është përlogaritur koeficienti i besueshmërinë për shkallën e atashimit dhe ka rezultuar  $a = .71$ , pra mbi kufirin e përcaktuar si minimalisht të pranueshëm.

### 3. Rezultatet e studimit

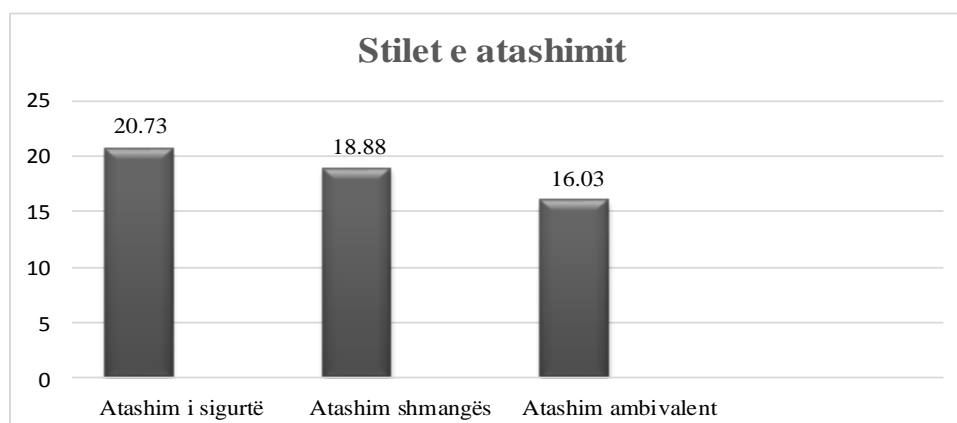
#### 3.1 Të dhëna përshkruese

Përsa i përket shtrirjes së variablit të parë *inteligjencë emocionale* [ $M = 50.15$ ,  $SD = 10.49$ ], nga Tabela 1 mund të vihet re që rreth 5.1% e studentëve raportojnë për nivele të ulëta të inteligjencës emocionale, 49.2% e tyre për nivele mesatare dhe 45.8% për nivele të larta.

**Tabela 1.** Shtrirja e inteligjencës emocionale (frekuencë, përqindje, mesatare, devijim standard) në kampionin e studimit.

	Grupet	Frekuenca	Përqindja (%)	Mesatarja	Devijimi standard	Totali
Inteligjenca emocionale	Nivel i ulët	6	5.1	50.15	10.49	118
	Nivel mesatar	58	49.2			
	Nivel i lartë	54	45.8			

Përsa i përket nivelit të stileve të ndryshme të atashimit, siç shihet edhe nga Figura 1, mesataren më të lartë në kampion e ka atashimi i sigurt [ $M = 20.73$ ,  $SD = 3.78$ ], i ndjekur nga atashimi shmangës [ $M = 18.88$ ,  $SD = 4.23$ ] dhe me shtrirje më të ulët rezulton atashimi ambivalent [ $M = 16.03$ ,  $SD = 5.13$ ].



**Figura 1.** Mesatarja e stileve kryesore të atashimit në kampionin e studimit.

### 3.2 Marrëdhënia mes inteligjencës emocionale dhe stileve kryesore të atashimit

Nisur nga Tabela 2, rezultatet e kësaj analize sugjerojnë një korrelacion pozitiv, të një niveli mesatar dhe statistikisht domethënës mes inteligjencës emocionale dhe shkallës së atashimit ( $r = .438$ ,  $n = 118$ ,  $p < .01$ ). Po ashtu vihet re një marrëdhënie pozitive e një niveli mbi mesatar mes inteligjencës emocionale dhe nënkonstruktit të parë *atashim i sigurtë* ( $r = .520^{**}$ ,  $n = 118$ ,  $p < .01$ ); e një niveli të moderuar, por statistikisht domethënës mes inteligjencës emocionale dhe *atashimit shmangës* ( $r = .403^{**}$ ,  $n = 118$ ,  $p < .01$ ) dhe një korrelacion i nivelit të ulët negativ rezulton mes inteligjencës emocionale dhe *atashimit ambivalent* ( $r = -.190$ ,  $n = 118$ ,  $p < .01$ ).

**Tabela 2.** Koeficientët e korrelacionit të Pearson për variablat e studimit.

	Inteligjen cë emociona le	Atashim	Atashim ambivalen t	Atashim shmangës	Atashim i sigurt
Inteligjencë emocionale	1	.438**	-.190*	.403**	.520**
Atashim		1	.262**	.749**	.815**
Atashim ambivalent			1	-.190*	-.154
Atashim shmangës				1	.533**
Atashim i sigurt					1

\*\*Korrelacioni është domethënës në nivelin 0.01 (2-drejtimësh).

\* Korrelacioni është domethënës në nivelin 0.05 (2-drejtimësh).

### 3.3 Llojet kryesore të atashimit si parashikuese të inteligjencës emocionale

Analiza e regresionit linear të shumëfishtë përlllogaritet me stilet kryesore të atashimit si variabël parashikues dhe me inteligjencën emocionale si variabël i varur.

*Atashimi i sigurt* e parashikon inteligjencën emocionale në masën 27.1%  $\{R^2 = .271$ ,  $F(1,116) = 43.037$ ,  $p < .001\}$ ; *atashimi shmangës* në masën 16.2%  $\{R^2 = .162$ ,  $F(1,116) = 22.504$ ,  $p < .001\}$  dhe *atashimi ambivalent* në masën 3.6%  $\{R^2 = .036$ ,  $F(1,116) = 4.335$ ,  $p < .001\}$ . Sipas të dhënave,

të gjitha rezultatet janë statistikisht të rëndësishme ( $p < .001$ ).

Nisur nga rezultatet e regresionit mund të vihet re që parashikuesi më i fortë i inteligjencës emocionale është atashimi i sigurt, ndërsa një parashikues shumë i dobët është atashimi ambivalent.

**Tabela 3.** Analiza e regresionit linear të shumëfishtë me stilet kryesore të atashimit si variabla parashikues.

Modeli	Koeficientët e pastandardizuar		Koeficientët e standardizuar	t	r <sup>2</sup>	p
	B	Gabimi standard	Beta			
<b>Atashim i sigurt</b>	1.064	.162	.520	6.56	.271	.000
<b>Atashim shmangës</b>	0.999	.211	.403	4.744	.162	.000
<b>Atashim ambivalent</b>	-.527	.253	-.190	-2.086	.036	.000

**a Parashikues:** (Konstant) Stilet kryesore të atashimit.

**b Variabli i varur:** Inteligjenca emocionale.

#### 4. Diskutime

I gjithë ky punim është i përqendruar mbi shtrirjen e variablit të inteligjencës emocionale dhe atashimit në popullatën e studentëve të Universitetit të Shkodrës, si dhe mbi lidhjen e ndërsjelltë që ekziston mes këtyre dy variablave. Gjetjet e studimit tregojnë se pjesa më e madhe e subjekteve shfaqin atashim të sigurt dhe inteligjencë emocionale të një niveli mesatar. Ky rezultat konfirmohet edhe nga studimi i Mikulincer, Shaver dhe Pereg (2003-2004), që raportojnë se atashimi i sigurt në fëmijëri ndodh kur një kujdestar i përgjigjet nevojave të fëmijës. Kjo i lejon fëmijët të eksplorojnë mjedis të sigurt dhe të zhvillojnë besim në aftësinë për të bashkëvepruar me botën, për t'u përballur me sfida dhe për të rregulluar emocionet e tyre. Duke iu referuar kësaj teorie kuptojmë se kjo paqyrohet edhe në moshën e rritur.

Një objektivi i rëndësishëm i këtij studimi ishte edhe shqyrtimi i lidhjes së ndërsjelltë mes inteligjencës emocionale dhe stileve kryesore të atashimit. Në rastin tonë u vu re se ekziston një marrëdhënie pozitive e një niveli mbi mesatar ndërmjet atashimit të sigurt dhe inteligjencës emocionale. Ky rezultat është i ngjashëm me atë të autorëve të tjerë që konfirmojnë një lidhje të fortë mes këtyre dy variablave (Bartholomew dhe Horowitz, 1991; Brennan dhe Bosson, 1998; Sümer dhe Güngör, 1999). Ky ishte një rezultat i pritshëm edhe për ne, nisur nga sa u shqyrtua në hyrje të

studimit, që të pasurit e një lidhje të sigurt me figurat kryesore atashuese, është një pararendës i fuqishëm i zhvillimit emocional të fëmijës.

Rezultati më befasues i këtij studimi ishte ai i marrëdhënies pozitive mes inteligjencës emocionale me atashimin shmangës. Personat me këtë lloj atashimi janë shpërfillës dhe priren të kenë një koncept pozitiv ndaj vetës dhe negativ ndaj të tjerëve. Ata ngurrojnë të përfshihen në marrëdhënie të ngushta dhe priren të mohojnë nevojën ose kërkesën e tyre për marrëdhënie sociale (Bartholomeu, & Horowitz, 1991; Hamarta, 2009). Në kundërshtim me këtë gjetje, sipas studimit të Hemmati dhe të tjerë (2013), stili i atashimit shmangës lidhet negativisht me inteligjencën emocionale, menaxhimin e emocioneve, dëshirave dhe humorit. Këtë rezultat jemi munduar ta shpjegojmë duke e lidhur me problemet që mund të kenë lindur përgjatë plotësimit të pyetësorëve (si p.sh., dukuria e *response set*) duke qenë se edhe shpërndarja e tyre ka qenë online dhe mundësia e monitorimit relativisht e ulët.

Një marrëdhënie korrelacionale negative gati e papërfillshme është ajo mes atashimit ambivalent dhe inteligjencës emocionale. Zimmerman dhe të tjerë (2001) deklaruan se individët me këtë lloj atashimi kanë vështirësi në zgjidhjen e problemeve, si dhe afrimin me të tjerët për shkak të pamundësisë për të vendosur një kontroll mbi përjetimet e tyre emocionale. Ky rezultat konfirmohet edhe nga autorë si Mikulincer dhe Shaver (2007).

Pavarësisht se të dy stilet e atashimit i përkasin klasifikimit të atashimit të pasigurt, duhet theksuar se individët me atashim ambivalent kanë frikë nga refuzimi dhe kanë tendencë për të intensifikuar shfaqjet negative emocionale, duke e tepruar me aspektet specifike të një ngjarjeje, ndërsa individët me atashim shmangës kanë luhatje vetëbesimi dhe preferojnë të jenë të distancuar emocionalisht nga të tjerët. Përvojat e atashimit mund të shkaktojnë këtë ndjenjë të përgjithshme të krenarisë ose turpit në vetvete.

Studimi u përqendrua edhe tek analiza e regresionit për të parë nëse inteligjenca emocionale mund të ndikohet nga lloji i atashimit të individit. Rezultatet treguan se secili lloj i atashimit e parashikon në një përqindje të caktuar inteligjencën emocionale. Si pasojë, këto strategji të ndryshme të atashimit, mund të ndikojnë në nivelet e inteligjencës emocionale të individëve dhe në fund të pasqyrojnë mekanizma të ndryshëm që ndikojnë në mirëqenien e tyre psikologjike. Sipas Collins dhe Read (1990), njerëzit me atashim të sigurt zakonisht i perceptojnë marrëdhëniet e tyre si të kënaqshme dhe kanë ndjenja pranimit ndaj të tjerëve. Në përputhje me gjetjet e këtij studimi, Sable (2007) thotë se njerëzit me stil të sigurt të

atashimit parashikojnë nivele më të larta të mirëqenies psikologjike dhe fizike sesa njerëzit me stile të tjera të atashimit.

Pavarësisht kufizimeve që lidhen me madhësinë e kampionit dhe mënyrën e përzgjedhjes së tij, mund të themi se rezultatet e këtij studimi mund të jenë një bazë e mirë për studime të tjera me të njëjtin fokus. Studimet e orientuara drejt metodave cilësore, mund të zbulojnë më shumë në lidhje me detajet e historive të marrëdhënieve me prindërit/kujdestarët dhe stileve aktuale të atashimit. Nga ana tjetër, informimi dhe hartimi i projekteve edukuese me në fokus prindërit, do të ishte një aset mjaft i mirë në ndërgjegjësimin e tyre mbi rëndësinë e lidhjeve me fëmijët dhe ndikimet negative që mund të ketë mungesa e atashimit të sigurt. Po ashtu, është thelbësore për punonjësit e shëndetit mendor dhe profesionistët e tjerë të shëndetit dhe arsimit, që të jenë të informuar për vlerën e lidhjes prind/kujdestar - fëmijë. Gjatë vlerësimeve të ndryshme në lidhje me mirëqenien e fëmijës është e rëndësishme të administrohen mjete që përcaktojnë stilin e atashimit dhe të vlerësohen rezultatet e tyre në lidhje me hartimin e planeve të ndërhyrjes.

## **5. KONKLUZIONE**

Si përfundim mund të themi se ky studim arriti në zbulimin e rezultateve të vlefshme mbi shtrirjen e inteligjencës emocionale dhe llojeve kryesore të atashimit në popullatën e studentëve të Universitetit të Shkodrës. Pjesa më e madhe e kampionit raportojnë nivele të mesme të inteligjencës emocionale, po ashtu një pjesë e konsiderueshme e tyre nivele të larta të inteligjencës emocionale.

Përsa i përket shtrirjes së llojeve kryesore të atashimit, nga rezultatet vihet re që shtrirjen më të lartë e ka atashimi i sigurt, i ndjekur nga ai shmangës dhe shtrirjen më të ulët e ka atashimi ambivalent.

Rezultatet e korrelacionit treguan se ekziston një marrëdhënie pozitive e një niveli mbi mesatar mes inteligjencës emocionale me atashimin e sigurt dhe atë shmangës, ndërsa mes inteligjencës emocionale me atashimin ambivalent kemi një marrëdhënie të dobët negative.

Së fundi, të gjitha llojet e atashimit rezultuan parashikuese (në përqindje të ndryshme) të inteligjencës emocionale. E thënë me fjalë të tjera, marrëdhënia me prindërit dhe kujdestarët në fazat e hershme të zhvillimit, luan një rol të rëndësishëm në kuptimin dhe kontrollin e emocioneve, si dhe në cilësinë e marrëdhënieve që krijojmë përgjatë fazave të ndryshme të jetës.

**BIBLIOGRAFIA**

- Abubakar, A., Van Baar, A., Fischer, R., Bomu, G., Gona, J.K. and Newton, C.R. (2013) Socio-Cultural Determinants of Health-Seeking Behaviour on the Kenyan Coast: A Qualitative Study. PLoS ONE, 8, e71998.
- Bartholomew, K., & Horowitz, L. M. (1991). Attachment styles among young adults: A test of a four-category model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 226-244.
- Benoit, D. (2004). Infant-parent attachment: Definition, types, antecedents, measurement and outcome. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 9(8), 541-545.
- Bowlby, J. (1982). Attachment and loss: Vol. 1. Attachment (2nd ed.). New York: Basic Books.
- Brennan, K. A., & Bosson J. K. (1998). Attachment-style differences in attitudes toward and reactions to feedback from romantic partners: An exploration of the relational bases of self-esteem. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24 (7), 699-715.
- Collins, N. L., & Read, S. J. (1990). Adult attachment, working models, and relationship quality in dating couples. *Journal Of Personality and Social Psychology*, 58, 644-663.
- Cortesi, C. (2014). Understanding the Impact of Adolescent Attachment on Academic Success, Dissertation, Loyola University Chicago.
- Cozolino, L. (2002). The neuroscience of psychotherapy: Building and rebuilding the human brain. New York: W. W. Norton & Company.
- Fullam, M. (2002). Adult attachment, emotional intelligence, health and immunological responsiveness to stress. *Dissertation Abstract International*: 63(2-B). 1079.
- Goleman, D. (1995). Emotional intelligence, United States: Bantam Books.
- Hamarta, E. Deniz, E. M. Saltali, N. (2009). Attachment Styles as a Predictor of Emotional Intelligence, Educational Sciences: Theory & Practice.
- Hazan, C., & Shaver, P. R. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 511-524.
- Hemmati, A., Jesarati, A., Saedi, R., Abdollahian, Sh. (2013). An investigation of the relationship between emotional intelligence and attachment in employees' Payame Noor University. *European Journal of Experimental Biology*, 3(5):342-351.
- Kafetsios, K. (2004). Attachment and emotional intelligence abilities across the life course. *Personality and Individual Differences*, 37 (1), 129-145.
- Lavy, S., & Littman-Ovadia, H. (2011). All you need is love? Strengths mediate the negative associations between attachment orientations and life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 50(7), 1050-1055.
- Lopes, P. N., Salovey, P., & Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35, 641-658.
- Mallinckrodt, B. (2000). Attachment, social competencies, social support, and interpersonal process in psychotherapy. *Psychotherapy Research*, 10 (3), 239-266.
- Marylene, C; Chase, S. M; Patty, Z; Anthony, C. (2008). Attachment organization, emotion regulation, and expectations of support in a clinical sample of women with childhood abuse histories. *Journal of Traumatic Stress*, Vol. 21,3, 282-289.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2005). *The Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test – Youth Version (MSCEIT-YV), research version*. Toronto, ON:

Multi Health Systems.

- Mikulincer, M., Shaver, P. R., & Pereg, D. (2003). Attachment theory and affect regulation: The dynamics, development, and cognitive consequences of attachment-related strategies. *Motivation and Emotion*, 27, 77-102.
- Petroff, L. L. (2008). Stress, Adult Attachment, and Academic Success Among Community College Students, (Doctoral Dissertation Thesis), no 27, The Graduate College at the University of Nebraska.
- Pizarro, J., Silver, R. C. and Prause, J. 2006. Physical and mental health costs of traumatic war experiences among civil war veterans. *Archives of General Psychiatry*, 63: 193–200.
- Sable, P. (2007). Accentuating the positive in adult attachments. *Attachment & Human Development*, 9(4), 361-374.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Siegel, D. J. (2001). Toward an Interpersonal Neurobiology of the Developing Mind: Attachment Relationships, "Mindsight," and Neural Integration. *Infant Mental Health Journal*, 22, 67-94.
- Sterrett, A. (2000). *The Manager's Pocket Guide to Emotional Intelligence*, HRD Press: Amherst, MA and from *The Handbook of Emotionally Intelligent Leadership* by Daniel E. Feldman, 1999, Leadership Performance Solutions.
- Sümer, N. & Güngör, D. (1999). Yetişkin bağlanma stilleri ölçeklerinin Türk örneklemini üzerinde psikometrik değerlendirmesi ve kültürlerarası bir karşılaştırma. *Türk Psikoloji Dergisi*, 14 (43), 71-106.
- Zeidner, M., & Kaluda, I. (2008). Romantic Love: What's Emotional Intelligence (EI) Got to Do with It? *Personality and Individual Differences*, 44, 1684-1695.
- Zimmermann, P., Maier, M. A., Winter, M., & Grossmann, K. E. (2001). Attachment and adolescents' emotion regulation during a joint problem-solving task with a friend. *International Journal of Behavioral Development*, 25, 331-343.



## VARËSIA NGA INTERNETI DHE KËNAQËSIA NË JETË TEK TË RINJTË NË VENDIN TONË

Desara Agaj, Senada Duli

*Drejtorja e Kurrikulave dhe Sigurimi i Cilësisë,  
Rektorati i Universitetit të Tiranës*

### **ABSTRAKT**

Në ditët e sotme, jeta njerëzore është bërë shumë intensive. Duke qenë se tashmë jetojmë në shekullin e teknologjisë dhe jemi pjesë e një bote globale, interneti është bërë pjesë e domosdoshme e përditshmërisë, duke i sjellë mjaft lehtësira njerëzve. Megjithatë, përdorimi i tepruar i tij shpeshherë mund të sjellë pasoja negative të cilat ndikojnë në mirëqenien psikologjike të individit si dhe në vlerësimin e perceptimin e përgjithshëm që individit ka për jetën e tij. Ky punim vjen si rezultat i studimeve në vazhden e hulumtimeve të mëtejshme në fushën e varësisë nga interneti tek adoleshentët dhe të rinjtë në vendin tonë.

Qëllimi i këtij punimi është të studiojë lidhjen që ekziston ndërmjet varësisë nga interneti tek të rinjtë e grupmoshave 18-21 vjeç në vendin tonë dhe nivelit të kënaqësisë nga jeta si dhe në mënyrë specifike impaktin që kënaqësia nga jeta ka në varësinë nga interneti. Gjithashtu, në fokus të studimit është edhe studimi i diferencimeve gjinore në lidhje me impaktin e nivelit të kënaqësisë nga jeta mbi varësinë nga interneti.

Në këtë studim morën pjesë 268 studentë nga tre universitete në vendin tonë. Të dhënat u mblodhën nëpërmjet plotësimit online të pyetësorit të varësisë nga interneti të Young (1998), dhe pyetësorit të kënaqësisë nga jeta të Diener (1985). Studimi nxori në pah faktin se mbizotëron një marrëdhënie negative, statistikisht e rëndësishme ndërmjet varësisë nga interneti dhe nivelit të kënaqësisë nga jeta, në grupin e të rinjve të përfshirë në studim.

**Fjalët kyçe:** Varësi nga interneti, internet, kënaqësi në jetë, student.

## **Internet addiction and life satisfaction among the youths in our country**

### ***ABSTRACT***

Nowadays life is becoming more intensive. Since we live in the era of technology and we are part of a global world, the internet is an inseparable part of everyday life, bringing facilities to people. However, its overuse sometimes can bring negative consequences that impact psychological well-being and the evaluation of an individual's general perception of his life. This study is the result of continued research in the field of internet addiction in adolescents and youths in our country.

The aim of this study is to study the relationship between internet addiction in the youths aged 18-21 in our country and life satisfaction. Also, this study aims to reveal gender differences related to the impact of the life satisfaction level on internet addiction.

In this study, 268 students participated from three higher education institutions in our country. Data was collected by completing Young's (1998) Internet Addiction Questionnaire online and the life satisfaction questionnaire of Diener (1985). This study showed that exists a negative relationship, statistically significant between internet addiction and the level of life satisfaction in the sample of this study.

**Keywords:** Internet addiction, internet, life satisfaction, Albania.

### **Varësia nga interneti**

Varësia nga interneti po studiohet prej disa dekatash në botë dhe studiues të ndryshëm kanë dhënë kontributin e tyre për të kuptuar më mirë këtë fenomen (Lachman dhe kolegët e tij, 2017). Sa i përket vendit tonë, studimet në këtë drejtim kanë filluar dekatën e fundit, por ka akoma shumë punë për të bërë në këtë drejtim, për t'u njohur me realitetin e varësisë nga interneti në grupmosha të ndryshme.

Kuss dhe kolegët e saj (2014) siç citohet te Agaj (2016) për të përshkruar varësinë nga interneti kanë përdorur terma të ndryshme, përfshirë përdorimin kompulsiv të internetit, varësinë nga interneti, përdorimin patologjik të internetit, përdorimin problematik të internetit, varësinë virtuale, çrregullimin e varësisë nga interneti etj.

Kështu, sipas Shek dhe Yu (2012) siç citohet te Bozoglan, et.al. (2013) pavarësisht, se ekzistojnë pikëpamje të ndryshme për varësinë nga interneti dhe përdorimin patologjik të tij, termi i referohet faktit që një person nuk mund ta kontrollojë përdorimin e tij të internetit, duke çuar kështu sipas Young (1999) në dëmtime funksionale. Për më tepër, Shapira dhe kolegët e tij (2003) theksojnë se varësia nga interneti mund të rezultojë si pasojë e mungesës së kontrollit, në ankth të shfaqur, probleme sociale, profesionale dhe financiare (Agaj, 2016).

Sipas Lin dhe Tsai (2002), individët e varur nga interneti kanë një dëshirë për të shpenzuar më shumë kohë online dhe përjetojnë ndjesi ekzaltimi, ndërkohë që janë duke përdorur internetin. Ata e përdorin internetin në një mënyrë të tepruar dhe shfaqin simptoma tërheqjeje dhe e pranojnë që përdorimi i internetit ndikon negativisht në fusha të tilla të jetës së tyre, si: shkolla, shëndeti dhe marrëdhëniet me prindërit (Bozoglan, et.al., 2013).

Griffiths dhe koleget e tij (2014) e përkufizojnë sjelljen e varur si çdo lloj sjelljeje me disa tipare tipike, ndër të cilat vlen të përmendet spikatja, ndryshimi i gjendjes shpirtërore, toleranca, simptomat e tërheqjes, konflikti dhe rikthimi. Sipas tyre, çdo sjellje që përmban këto 6 elemente përmbush kriteret për të qenë një sjellje e varur (Agaj, 2016).

Christakis e përshkruan varësinë nga interneti si epidemia e shek. 21 (Kuss, Griffiths & Binder, 2013). Pontes dhe Macur (2021) theksojnë se sipas statistikave të fundit rreth 4.66 bilion individë në të gjithë botën e përdorin internetin në mënyrë aktive. Kështu, interneti ka ndryshuar stilin e jetesës së njerëzve më shumë se çdo medium tjetër dhe mbipërdorimi i tij shpesh sjell pasojë negative.

Kur përdorimi i tij interferon në marrëdhëniet ndërpersonale, në punë apo në shkollë mund të klasifikohet si varësi (5 Types Of Internet Addiction - Get Help Today - Addiction Center). Sipas Young, (2011) pavarësisht se, varësia nga interneti nuk shkakton të njëjtat probleme fizike siç shkakton varësia nga substancat, ajo po tërheq vëmendjen e shumë ekspertëve të fushës së shëndetit mendor për shkak të ngjashmërisë në pasojat sociale (Agaj, 2016, 2022).

### **Kënaqësia në jetë**

Termi kënaqësi në jetë shpesh është shumë i ngjashëm me termin e lumturisë në jetë, por në thelb janë të ndryshëm. Studius të ndryshëm ndër vite janë përpjekur të shpjegojnë nocionin e kënaqësisë në jetë. Siç citohet

te Shahnaz & Karim (2014), kënaqësia në jetë është një nga treguesit e shëndetit të mirë mendor. Ajo i referohet një procesi gjykues dhe konjitiv, nuk është një fakt personal, por një produkt konjitiv që përfshin një proces krahasues midis situatës aktuale jetësore të individit dhe standardeve të brendshme duke i lejuar kështu të intervistuarve të përdorin informacionin që ata subjektivisht e gjykojnë të përshtatshëm kur vlerësojnë jetën e tyre. Kështu, kënaqësia në jetë i referohet mënyrës se si një individ e percepton se si ka qenë jeta e tij/saj dhe se si e ndjen ai/ajo se do të jetë në të ardhmen.

Ndërkohë, Diener (2002) e përkufizon kënaqësinë në jetë si një vlerësim konjitiv dhe afektiv i jetës së një individit.

Ellison dhe kolegët e tij (1989) e përkufizojnë kënaqësinë në jetë si një vlerësim konjitiv të një gjendjeje që mendohet të jetë relativisht e qëndrueshme dhe e ndikuar nga faktorët socialë. Nga ana tjetër, Ruut Veenhoven (1996), ka theksuar se kënaqësia në jetë i referohet shkallës me të cilën një person vlerëson pozitivisht cilësinë e jetës së tij/saj në tërësi. Gjithashtu, Butell (2016) e ka përkufizuar kënaqësinë nga jeta si një vlerësim i përgjithshëm i ndjenjave dhe qëndrimeve rreth jetës në një moment të veçantë në kohë duke u renditur nga negativja tek pozitivja.

Çapan në 2010 është shprehur se kënaqësia në jetë është një koncept që përfshin edhe vlerësimin konjitiv edhe atë emocional që ka individit për jetën e tij. Nga ana tjetër, County në 2019, thekson se kënaqësia në jetë lidhet me faktin se sa shumë individit e pëlqen jetën që ai/ajo bën. (Alqahtani dhe kolegët e tij, 2020).

Kështu, sipas Zatrov dhe kolegët e tij (2015), siç citohet te Kocak dhe kolegët e tij (2021), kënaqësia në jetë është një koncept që i referohet gëzimit që merr individit nga jeta e tij dhe mirëqenies së tij psikologjike. Pavarësisht përkufizimeve, në thelb kënaqësia nga jeta i referohet ndjenjave të përgjithshme që ka individit për jetën e tij/ saj. Life Satisfaction Theory & 4 Contributing Factors (+ Scale) (positivepsychology.com).

### **Lidhja midis varësisë nga interneti dhe kënaqësisë në jetë**

Studimet mbi varësinë nga interneti dhe kënaqësinë në jetë në disa raste shfaqen kontradiktore sa i përket rezultateve të tyre. Sipas Blanchio (2019) lidhja midis varësisë nga interneti dhe kënaqësisë në jetë varet nga kultura. Ndërkohë, sipas Senol-Durak dhe Durak (2011) varësia nga interneti ka një ndikim në kënaqësinë në jetë. Sipas Lachman dhe kolegët e tij (2016) kënaqësia nga jeta ka një lidhje domethënëse me varësinë nga interneti (Alqahtani dhe kolegët e tij, 2020), Sipas Shanaz dhe Karim (2014) individët me varësi nga interneti kanë një nivel më të ulët të

kënaqësisë nga jeta. Sipas Sahin (2017) ekziston një lidhje negative midis varësisë nga mediat sociale dhe kënaqësisë në jetë. Varësia nga mediat sociale është një variabël e rëndësishme që ndikon në kënaqësinë nga jeta. Bozoglan dhe kolegët e tij (2013) eidentojnë një lidhje negative midis kënaqësisë në jetë dhe varësisë nga interneti. Noroozi dhe kolegët e tij (2021) nxorën në pah faktin se individët që kishin nivele të larta të varësisë nga interneti, paraqisnin nivele të ulta të cilësisë në jetë.

Megjithatë, sipas Cao dhe kolegët e tij (2011), siç citohet te Alqahtani dhe kolegët e tij (2020) studime të tjera nxjerrin në pah faktin se varësia nga interneti ka një lidhje pozitive me kënaqësinë nga jeta. Sipas Turan dhe kolegët e tij (2020), Interneti është pjesë e pandashme e jetës në ditët e sotme, çka e bën jetën njerëzore më të lehtë duke rritur kështu nivelin e kënaqësisë nga jeta (Alqahtani dhe kolegët e tij, 2020).

## Qëllimi

Ky punim ka për qëllim të studiojë marrëdhënien që ekziston ndërmjet varësisë nga interneti tek të rinjtë e grup moshave 18-21 në vendin tonë dhe kënaqësisë nga jeta e në mënyrë specifike impaktin që ka kënaqësia nga jeta mbi varësinë nga interneti.

## Hipoteza e studimit

*Varësia nga interneti është e lidhur negativisht me kënaqësinë nga jeta.*

## Objektivat dhe pyetjet kërkimore

**Objektivi 1:** Të studiohet marrëdhënia që ekziston ndërmjet varësisë nga interneti dhe kënaqësisë nga jeta.

**Pyetja kërkimore 1.1:** Cila është lidhja që ekziston ndërmjet varësisë nga interneti dhe kënaqësisë nga jeta?

**Objektivi 2:** Të studiohen diferencimet në kënaqësinë nga jeta ndërmjet të rinjve të grupmoshave 18-21 me varësi dhe pa varësi nga interneti.

**Pyetja kërkimore 2.1:** A ka diferenca në nivelet e kënaqësisë nga jeta ndërmjet individëve me varësi nga interneti dhe atyre pa varësi?

## Metodologjia

**Kampioni:** Pjesë e këtij studimi janë të rinjtë e grupmoshave 18-21 vjeç, të

përzgjedhur rastësisht në kontaktet e sekretarive në 3 universitete në vendin tonë. Numri i kampionit të marrë në studim është 268, prej të cilëve 178 vajza dhe 90 djem. Nëpërmjet analizës sasiore, të realizuar me SPSS, synohet të identifikohet marrëdhënia që ekziston midis kënaqësisë në jetë dhe varësisë nga interneti.

**Përshkrimi i instrumenteve:** Për të matur nivelin e varësisë nga interneti u përdor *Internet Addiction Scale (IAS)* e Kimberly Young (1998), i cili përbëhet nga 20 pohime. Koeficienti i besueshmërisë ka rezultuar Alpha Cronbach = 0.904 (Agaj, 2016). Për të matur nivelin e kënaqësisë nga jeta u përdorur *Life Satisfaction Scale* e Diener (1985), e cila përbëhet nga 5 pohime, përgjigjet e të cilave realizoheshin me shkallën Likert. *Life Satisfaction Scale* u përkthye dhe u përshtat në gjuhën shqipe nga disa profesionistë të fushës dhe njohës të mirë të gjuhës angleze. Koeficienti i besueshmërisë ka rezultuar Alpha Cronbach = 0.884.

**Analiza e të dhënave:** Analiza e të dhënave sasiore është realizuar me SPSS dhe me Excel. Pasi është bërë pastrimi i të dhënave, është shqyrtuar shpërndarja. Në vijim është llogaritur koeficienti i besueshmërisë së instrumenteve, si dhe një sërë analizash në lidhje me regresionin logjistik binar, testi t etj.

### Analiza e të dhënave

Siç shikohet te grafiku më poshtë, 89 studentë ose 33% e kampionit kanë rezultuar me varësi nga interneti, nga këto vetëm 11 të rinj ose 4% e kampionit kanë rezultuar me përdorim patologjik të internetit. Ndërkohë, më shumë se gjysma e të rinjve të përfshirë në studim e përdorin internetin, por arrijnë të kontrollojnë përdorimin e tij, duke mos krijuar kështu varësi ndaj tij.

Grafiku nr. 1: *Shpërndarja e kampionit sipas ndryshores së varësisë nga interneti.*



Nga ana tjetër, rreth 38% e target grupit të përfshirë në studim kanë rezultuar me nivele të larta të kënaqësisë nga jeta, ndërsa pjesa më e madhe, rreth 62% kanë rezultuar me nivele të ulëta të kënaqësisë nga jeta.

Grafiku nr. 2: Shpërndarja e kampionit sipas ndryshores së kënaqësisë nga jeta.



Nga analiza statistikore, nëpërmjet koeficientit të korrelacionit Kendal, u gjet një lidhje negative, statistikisht e rëndësishme mes varësisë nga interneti dhe kënaqësisë në jetë ( $r = -0.104$ ,  $p=0.001$ ,  $n=268$ ).

Tabela nr. 1: Lidhja ndërmjet varësisë nga interneti dhe kënaqësisë në jetë.

Lidhja mes varësisë nga interneti dhe ankthit social			
Ndryshorja	r*	Nr.	Vlera p
Kënaqësia në jetë	-0.104	268	<0.001

\* Koeficienti i korrelacionit Kendal

Për çdo rritje të kënaqësisë nga jeta me 1 pikë ulen me 3% gjasat për të pasur varësi nga interneti. (OR=0.84; CI=95%, 0.82-0.85;  $P < 0.001$ ). Kështu, nivelet e larta të kënaqësisë nga jeta shërbejnë si një faktor mbrojtës dhe pengues për zhvillimin e varësisë nga interneti.

Tabela nr. 2: Regresioni logjistik binar ndërmjet varësisë nga interneti dhe kënaqësisë në jetë.

Kënaqësia në jetë	Varësia nga interneti		OR	CI 95%	Vlera p
	Me simptoma (n=89)	Pa simptoma (n=179)			
Pikët mesatare	17.54±7.20	26.12±6.81	<b>0.84</b>	<b>0.82-0.85</b>	<b>&lt;0.001</b>

Nga realizimi i analizës së testit t doli në pah fakti se ekzistojnë ndryshime ndërmjet të rinjve të varur nga interneti dhe atyre jo të varur nga interneti në lidhje me kënaqësinë nga jeta. Vlera që rezultoi nga testi i Levinit është  $0.46 > 0.05$ . Pra grupet mund të krahasohen. ( $t=3.481$ ,  $df=928$  Sig (2-tailed) =  $0.00 < 0.05$ ). Të rinjtë pa varësi nga interneti paraqesin nivele më të larta të kënaqësisë në jetë ( $m=26.12$ ,  $ds=5.13$ ) në krahasim me të rinjtë me varësi nga interneti ( $m=17.54$ ,  $ds=6.84$ ).

*Tabela nr.3: Të dhëna për vlerësimin e kënaqësisë nga jeta në lidhje me varësinë*

Varësia		Numri	Mesatarja	Deviacioni standard
Kënaqësia në jetë	Pa simptoma	132	26.12	5.13
	Me simptoma	68	17.54	6.84

## KONKLUZIONE DHE DISKUTIME

Studimi synoi të hulumtojë dhe të nxjerrë në pah lidhjen që ekziston midis varësisë nga interneti dhe kënaqësisë tek të rinjtë e grupmoshave 18-21 vjeç në vendin tonë, si dhe impaktin që ka ndryshorja e kënaqësisë nga jeta tek varësia nga interneti. Nga analiza e të dhënave u arrit në përfundimin se ekziston një lidhje negative, statistikisht e rëndësishme midis varësisë nga interneti dhe kënaqësisë në jetë, duke vërtetuar kështu hipotezën e ngritur në këtë studim. Kjo do të thotë se me rritjen e kënaqësisë në jetë ulen gjasat që të rinjtë të zhvillojnë varësi nga interneti dhe anasjelltas me uljen e kënaqësisë në jetë rriten gjasat që të rinjtë të zhvillojnë varësi nga interneti. Një rezultat i tillë mbështet edhe nga disa studime të realizuara në botë (Blanchio, 2019, Bozolgan, 2013, Lachmann, 2016, Noorozi dhe kolegët, 2021, Sahin, 2017, Senol-Durak dhe Durak, 2011, Shanaz dhe Kerim, 2014). Gjithashtu, edhe analiza e testi t nxori në pah faktin se ekzistojnë ndryshime midis të rinjve të varur nga interneti me të rinjtë pa varësi nga interneti në lidhje me nivelet e kënaqësisë nga jeta. Studimi gjithashtu, nxori në pah se nivelet e larta të kënaqësisë në jetë tek të rinjtë e grupmoshave 18-21 në vendin tonë ndikojnë si faktor mbrojtës ndaj varësisë nga interneti, çka do të thotë se të rinjtë të cilët kanë një vlerësim pozitiv për jetën e tyre, e dinë se çfarë duan nga jeta, ku do të shkojnë në të ardhmen, i kanë të qarta objektivat e tyre dhe paraqesin kontroll në përdorimin e internetit, si një medium i domosdoshëm në përditshmëri, duke evituar varësinë ndaj tij.



Po t'i referohemi Blanchio (2019) i cili e lidh varësinë nga interneti dhe kënaqësinë nga jeta me kulturën, vlen të theksohet fakti se të rinjve që rezultuan me nivele të ulëta të kënaqësisë në jetë janë të ndikuar edhe nga situata në të cilën po kalon vendi ynë. Kriza postpandemike, ku pjesa më e madhe e të rinjve po largohen në kërkim të kushteve më të mira të jetesës dhe mundësive për një jetësë më të mirë si nga ana personale ashtu edhe profesionale në vendet e zhvilluara, ka impaktin e vet në vlerësimin e përgjithshëm të kënaqësisë që merr individi nga jeta.

#### **Në përfundim mund të themi se,**

- Mbizotëron një lidhje negative, statistikisht e rëndësishme ndërmjet varësisë nga interneti dhe kënaqësisë në jetë.
- Kënaqësia në jetë është parashikues i rëndësishëm i varësisë nga interneti.
- Ka diferencime në nivelet e kënaqësisë në jetë ndërmjet të rinjve me varësi dhe të rinjve pa varësi nga interneti.
- Studime të tjera duhen realizuar në të ardhmen me një numër më të madh kampioni me qëllim që të dhënat të jenë përgjithësuese.

#### **REFERENCAT**

- Agaj, D. (2016) Niveli i varësisë nga interneti. Roli i karakteristikave të përdoruesve në shpjegimin e varësisë nga interneti tek adoleshentët në Shqipëri. Microsoft Word - 26.06.2016 print DOKTORATURE FINALE.docx - DESARA-AGAJ.pdf (unitir.edu.al);
- Agaj, D. (2022). The relationship between internet addiction and social anxiety among adolescents in our country. 5<sup>th</sup> International Conference of Foreign Language Education and Culture, 9 Dhjetor 2022, 83-87.
- Alqahtani, A., Alqarni, H.M., Alotaibi, B.S., Fattah, F.S. & Alhalawany, M. R. (2000) Relationship between Level of Internet Addiction, Loneliness and Life Satisfaction among College of Health and Rehabilitation Sciences Students'at Princess NourahBint Abdulrahman University. Menoufia Nursing Journal. <http://menj.journal.ekb.eg>;
- Blachnio, R., Przepiorka, A., Benvenuti, M., Mazzoni, E. & Seidman, G. (2019) Relations between facebook intrusion, Internet Addiction, Life Satisfaction and Self-Esteem: a study in Italy and the USA. International Journal of Mental Health and Addiction, 17, 793-805. <https://doi.org/10.1007/s11469-018-0038-y>;
- Bozoglan, B., Demirer, V. & Sahin, I. (2013) Loneliness, self-esteem and life satisfaction as predictors of internet addiction: A cross-sectional study among Turkish university students. Scandinavian Journal of Psychology. 54, 313-319;
- Diener, E., Emmons, R.A., Larson, R.J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. Journal of Personality Assessment, 49, 71-75;
- Diener, E., Lucas, R. E., and Oishi, S. (2002). Subjective well-being: the science of happiness and life satisfaction. Handbook Positive Psychol. 2, 63-73.

- 
- Kobau, R., Snjezek, J., Zack, M. M., Luras, R.E., & Burns, A. (2010). Well – being assessment: An evaluation of well-being scales for public health and population estimates of well -being among US adults. *Applied Psychology: Health and well-being*, 2(3), 272-297. doi:<http://dx.doi.org/10.1111/j.1758-0854.2010.01035.x>;
  - Koçak, O.; İlme, E.; Younis, M.Z. Mediating Role of Satisfaction with Life in the Effect of Self-Esteem and Education on Social Media Addiction in Turkey. *Sustainability* 2021, 13, 9097. <https://doi.org/10.3390/su13169097>;
  - Kuss, D.J., Griffiths, M.D., & Binder, J.F. (2013). Internet Addiction in students: Prevalence and risk factors. *Computers in Human Behavior*, 959-966;
  - Lachmann, U., Saryska, R., Stavrou, M. & Montag, Ch. (2017). Commuting, Life – Satisfaction and Internet Addiction. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. <https://www.researchgate.net/publication/320253755>;
  - Norrozi, F., Hassanipour, S., Eftekharian, F., Eisapareh, K. & Kaveh, M.H. (2021). Internet addiction effect on quality of life: A systematic Review and Meta-Analysis. *The Scientific World Journal*, article ID 255667;
  - Sahin, C. (2017) The predictive level of social media addiction for life satisfaction: A study on University students. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, volume 16, issue 4, fq. 120-125;
  - Shahnaz, I. & Karim, R. (2014) The impact of Internet Addiction on Life Satisfaction and Life Engagement in Young Adults. *Universal Journal of Psychology* 2(9), 273-284.
  - Pontes HM, Macur M (2021) Problematic Internet use profiles and psychosocial risk among adolescents. *PloS ONE* 16(9): e0257329;
  - Winstein, A. & Dannon, P. (2014). Internet Addiction Disorder: Overview and Controversies. (10) (PDF) *Internet Addiction Disorder: Overview and Controversies* ([researchgate.net](https://www.researchgate.net));
  - 5 Types Of Internet Addiction - Get Help Today - Addiction Center, [gjetur Tetor](https://www.addictioncenter.com) 2022.
  - Life Satisfaction Theory & 4 Contributing Factors (+ Scale) ([positivepsychology.com](https://www.positivepsychology.com)), [gjetur Dhjetor](https://www.gjetur.com) 2022.

## **EKSTREMIZMI I DHUNSHËM NDAJ TË RINJVE NËPËRMJET INTERNETIT NJË FENOMEN AKTUAL**

Rudina Rama, Blerina Hamzallari

*Universiteti Tiranës*

### ***ABSTRAKT***

Të rinjtë mbeten objektivi kryesor i rekrutimit dhe mobilizimit nga organizatat ekstremiste të dhunshme. Pavarësisht nga vendi, feja, statusi shoqëror apo niveli i arsimit, të rinjtë përbëjnë grupin shoqëror më të prekshëm ndaj ekstremizmit të dhunshëm. Artikulli fokusohet në rishikim e literaturës si studime, artikuj, libra dhe literaturën gri mbi ekstremizmin e dhunshëm tek të rinjtë dhe ndikimin që kanë rrjetet sociale në përhapjen e fenomenit. Shpejtësia, efektiviteti dhe arritja e mesazheve ekstremiste në internet e bëjnë parashikimin dhe parandalimin një sfidë të rëndësishme. Ndaj është jetike t'iu ofrohen të rinjve aftësitë e nevojshme për të kritikuar dhe për të qenë skeptik ndaj përmbajtjes ekstremiste. Rinia përbën një shtyllë të rëndësishme të shoqërisë në luftën kundër ekstremizmit të dhunshëm, për shkak të ndikimit dhe aftësisë së tyre për të nxitur ndryshimet shoqërore.

***Fjalë kyçe:*** ekstremizmi i dhunshëm, të rinjtë, interneti, mediat sociale.

### **Violent extremism against young people through the internet a current phenomenon**

### ***ABSTRACT***

Young people remain the main target of recruitment and mobilization by violent extremist organizations. Regardless of country, religion, social status or level of education, young people represent the most vulnerable social group to violent extremism. This article is focused on the literature review of surveys, scholarly articles, books and grey literature on violent extremism among young people and the impact of social networks on the dimension of the phenomenon. The frequency, effectiveness and online extremist messages make the precaution and prevention a significant challenge. Therefore it is vital to provide young people with the necessary skills to criticize and be sceptical of extremist

content. Youth represent an important pillar of society in the fight against violent extremism, due to their influence and ability to promote social change.

**Key words:** violent extremism, youth, internet, social media

### ***Këndvështrim i përgjithshëm***

Të rinjtë mbeten objektivi kryesor i rekrutimit dhe mobilizimit nga organizatat ekstremiste të dhunshme. Pavarësisht nga vendi, feja, statusi shoqëror apo niveli i arsimit, të rinjtë përbëjnë grupin shoqëror më të prekshëm ndaj ekstremizmit të dhunshëm. Aktualisht, shoqëritë bashkëkohore, ku bën pjesë edhe Ballkani Perëndimor, karakterizohen nga lloje të ndryshme të ekstremizmit, të cilat ushqejnë njëra-tjetrën dhe kanë si synim kryesisht rekrutimin e të rinjve. Sipas Bonk (2009) fillimi i revolucionit digjital ka shënuar një zhvendosje të konsiderueshme në pothuajse të gjitha fushat e ndërveprimit human, duke filluar nga biznesi, tregtia, të mësuarit, marrëdhëniet profesionale, romantike e kështu me radhë (Litter 2018). Në kontekstin e ekstremizmit ritmi tejet i shpejtë i ndryshimit ka zhvilluar ekspozimin ndaj formave të reja të rrezikut për rekrutimin, organizimin dhe financimin e grupeve ekstremiste (Kenney, 2015).

Gjithashtu, së fundmi rajoni është bërë udhëkryq për refugjatët nga vendet e luftës, si: Iraku, Siria duke u përpjekur të kalojnë nga Greqia Veriore në Evropën Qendrore dhe atë Perëndimore. Rritja e numrit të këtyre refugjatëve ka rritur ndjeshëm ekspozimin e të rinjve të rajonit ndaj ideve të ekstremizmit të dhunshëm dhe kërcënimeve të tyre.

Nuk ekziston një përkufizim universal lidhur me ekstremizmin e dhunshëm (OSCE, 2018; Glazzard dhe Zeuthen, 2016), megjithatë, nëse mbështetemi në përkufizimin e dhënë nga USAID (2011) ekstremizmi i dhunshëm i referohet përgatitjes, angazhimit, advokimit, dhe mbështjetjes së ideologjive që justifikojnë, apo motivojnë dhunën në avancimin e objektivave sociale, ekonomike apo politike. Ekstremizmi i dhunshëm përfshin akte dhe sjellje të dhunshme të justifikuara nën petkun e ideologjive politike, sociale apo fetare (OSCE,2018). Këto ideologji janë në kundërshtim me vlerat dhe principet themelore të shoqërisë (Neumann, 2011).

Ekstremizmi mund të jetë edhe jo i dhunshëm. Ekstremizmi jo i dhunshëm përqipet t'i arrijë qëllimet ekstreme përmes rrugëve apo mjeteve jo të dhunshme, si ato të: organizimit politik, protestave, advokimit, procesit ekzistues demokratik ose politik (Counter Extremism Project, n.d).

Megjithatë, të dyja llojet e ekstremizmit prodhojnë rezultate negative për shoqërinë.

Shpesh, ka një konceptim mjaft të ngushtë të ekstremizmit, duke e lidhur atë vetëm me aspektin fetar dhe zakonisht me atë islam (Avis, 2020). Në fakt, ekstremizmi merr trajta të shumta dhe bazohet në një sërë ideologjish që mund të jenë jo vetëm me bazë fetare, por edhe politike të ekstremeve të majta dhe të djathta, mund të jenë qëndrime ekstreme ndaj grupeve diverse të shoqërisë, qëndrime të “supremacisë së bardhë”, qëndrime antisemitiste etj. Gjithashtu, kohët e fundit është ngritur shqetësimi për të mos u fokusuar specifikisht vetëm në ekstremitetet e lidhura me devijacionet fetare, por për të pasur një fokus më gjithëpërfshirës në të gjitha llojet e sjelljeve dhe diskurseve ekstremiste (UNDP, 2016).

Kuptimi i ekstremizmit të dhunshëm, sjelljeve, ideve dhe informacioneve që mund të jenë ekstremiste merr një rëndësi të veçantë, pasi në shumë raste individët nuk arrijnë të kuptojnë saktë se çfarë mund të konsiderohet ekstremizëm. Kështu, në një studim të kryer nga Weert dhe Eijkman (2019) me në fokus të rinjtë, studiuesit zbuluan se ndonëse të rinjtë referonin që asnjëherë nuk kishin njohur dikë me prirje ekstremiste, apo nuk ishin ndeshur me sjellje të tilla, ata në të vërtetë jepnin shumë shembuj të sjelljeve devijante që kishin ndeshur në shoqëri. Studiuesit argumentuan se problemi qëndronte në faktin që ata e lidhnin kryesisht radikalizmin dhe ekstremizmin me shkuarjen në luftë në zonat e konfliktit dhe bashkimit me grupet terroriste dhe jo me sjellje të tjera deviante që mund të jenë po aq radikale dhe ekstremiste. Ngjashëm, Dragoti dhe Ismaili (2017) theksuan se në Shqipëri përgjithësisht ekstremizmi i dhunshëm perceptohet nga publiku si shkuarja për të luftuar në zonat e konfliktit.

### **Shkaqet e ekstremizmit të dhunshëm**

Lidhur me shkaqet e ekstremizmit të dhunshëm, studiuesit kanë evidentuar një sërë faktorësh që mund të kontribuojnë në prirjet ekstremiste. Faktorë, si: intoleranca, marxhinalizimi social, politik dhe ekonomik, si dhe keqqeverisja mund të jenë shkaqet strukturore të ekstremizmit të dhunshëm (Frazer dhe Nunlist, 2015).

Sipas Ranstorp (2016) ekzistojnë një shumëllojshmëri faktorësh që mund të ndikojnë në prirjet ekstremiste duke përfshirë faktorët individualë psiko-socialë; faktorët shoqërorë; faktorët politikë; motivet ideologjike dhe fetare; çështjet kulturore dhe të identitetit; traumat si dhe tre faktorët më kyç që janë: dinamikat e grupit; radikalizuesit dhe roli i medias sociale.

Prej vitesh studiues, ekspertë të fushës dhe agjenci të ndryshme ndërkombëtare janë fokusuar në eksplorimin e shkaqeve dhe zhvillimin e strategjive bazuar në evidenca. UNDP (2016) ka zhvilluar një kornizë konceptuale për të shpjeguar arsyet pse individët bëhen ekstremistë duke i ndarë faktorët nxitës të ekstremizmit në faktorë shtytës dhe tërheqës. Kështu, faktorët shtytës u referohen kushteve dhe kontekstit që garanton mjedisin e duhur për zhvillimin e ekstremizmit dhe përfshin faktorë, si: mungesa e mundësive social-ekonomike, qeverisja e keqe dhe kapacitete të dobëta të qeverisë; diskriminimi dhe marxhinalizmi; shkelja e ligjit dhe e të drejtave të njeriut; konfliktet afatgjata dhe të pazgjadhura, ndërsa, faktorët tërheqës i referohen motiveve individuale që i çojnë individët në ekstremizëm dhe këtu përfshihen faktorë, si: motivet dhe faktorët individualë, psikologjikë dhe emocionalë; probleme të identitetit, varësisë; ndjenja e përkatësisë; viktimizimi, shtypja, apo nënshtrimi, diferencat etnike, kulturore, politike; rrejtet sociale dhe lidhshipi.

### **Roli i internetit dhe medias sociale në përhapjen e ekstremizmit të dhunshëm tek të rinjtë**

Një ndër format më të përdorura për përhapjen e ekstremizmit të dhunshëm tek të rinjtë është interneti dhe media sociale. Grupet ekstremiste e përdorin internetin për të rekrutuar, intimiduar, radikalizuar dhe përmbushur qëllimet e tyre për sulme dhe akte terroriste (European Commission, 2018). Është e rëndësishme të kuptohet që ekstremizmi në internet nuk është e njëjta gjë me bullizmin online. Ekstremizmi në internet përfshin materiale dhe imazhe që shprehin qëndrime ekstreme dhe që përmbajnë një gjuhë urrejtjeje përkundrejt individëve për shkak të të qenit të ndryshëm në përkatësinë fetare, origjinën etnike, gjininë, identitetin kulturor dhe elementë të tjerë dallues (Costello, Hawdon dhe Ratliff, 2017). Kështu, ekstremistët përhapin përmes internetit video, artikuj dhe imazhe që inkurajojnë dhunën. Idetë ekstremiste mund të përhapen përmes platformave të ndryshme si chatroomeve, rrjeteve sociale, platformave, si: you-tube, video-lojërave e tjerë (Apau, 2018).

Mënyrat se si interneti ndihmon ekstremizmin janë nga më të ndryshmet. Këtu mund të veçojmë propagandën, financimin e akteve terroriste, trajnimin e grupeve terroriste, planifikimin dhe zbatimin e sulmeve terroriste (United Nations, 2012) Interneti dhe media sociale ndihmojnë ekstremizmin duke krijuar më tepër mundësi për radikalizim (Behr, Reding, Edwards dhe Gribbon, 2013). Natyrisht radikalizimi nuk ndodh menjëherë sapo një individ ndeshet për herë të parë me një material ekstrem, por përfshin një proces. (International Association of Chiefs of

Police, 2014). Gjithashtu, interneti mund të shërbejë edhe si një “përforcues” i ideve radikale që mund të ketë një person (Behr., at al. 2013). Kjo ndodh kur një person njihet me individë të tjerë që ndajnë të njëjtat ide dhe vlera lidhur me një çështje të caktuar.

Një mënyrë e përhapjes së ideve esktrmiste në internet është propaganda. Shpesh persona që zgjidhen për të përhapur propagandën esktrmiste janë individë karizmatikë. Të dhënat tregojnë se përgjatë viteve 2015-2017 në Shqipëri përmes propagandës online janë rekrutuar rreth 500 luftëtarë dhe familje (Gjollëshi dhe Buci, 2020). Gjithashtu një raport i Counter Extremism Project (2018) zbuloi se propaganda e përdorur online nga grupet esktrmiste kishte ndikuar tek disa persona në përfshirjen e tyre të drejtpërdrejtë në sulme terroriste. Sipas raportit medium kryesore të përhapjes së esktrmizmit ishin Facebook, Youtube, Twiter, Scype, Google Plus, Tumblr dhe Paltalk.

Duke qenë se interneti dhe media sociale është një ndër mjetet e komunikimit më të përdorura në ditën e sotme veçanërisht nga të rinjtë në vende të ndryshme të botës i është kushtuar një rëndësi e veçantë luftës ndaj esktrmizmit online, duke zbatuar një sërë politikash që synojnë të mbajnë sa më larg të rinjtë nga materialet me përmbajtje esktrmiste dhe të papërshtatshme.

### **Sjelljet dhe idetë esktrmiste që hasen më shpesh në internet nga të rinjtë**

Të rinjtë janë si konsumues, ashtu edhe të përfshirë në përhapjen e materialeve esktrmiste. Të rinjtë dhe në mënyrë të veçantë djemtë janë ndër grupet më të rrezikuara. Sipas një studimi të realizuar në shkollat shqiptare rreth 19 % e nxënësve kishin pasur akses në materiale me përmbajtje esktrmiste (Dragoti dhe Ismaili, 2017). Pra, nuk është e vështirë që të rinjtë të ndeshen me kërcënime nga më të ndryshmet në botën virtuale duke përfshirë edhe esktrmizmin.

Sipas të dhënave të raportuara nga Platforma Kombëtare për Internetin e Sigurt në vitin 2020 janë bërë raportime për rreth 6273 faqe me përmbajtje të pornografisë me fëmijë (CRCA, 2021). Ekspozimi ndaj materialeve pornografike ekstreme është në shifra alarmante. Sipas Zhilla dhe Lamallari (2015) ka një rritje të shikueshmërisë së materialeve pornografike me fëmijë në Shqipëri dhe janë kryesisht të rinjtë e moshës 18-35 vjeç të përfshirë në krimin kibernetik dhe përhapjen e materialeve me përmbajtje ekstreme pornografike në bashkëpunim me rrjetet kriminale ndërkombëtare. Përsa i përket paltformave nga ku janë raportuar më shumë përmbajtje të pornografisë i pari është renditur

instagrami me 52% incidente të raportuara ndaj të rinjve dhe fëmijëve, pasuar nga Youtube dhe Facebook me 17% dhe 15% (CRCA, 2021).

Sjellje të tjera ekstremiste të evidentuara përfshijnë propagandën fetare, ideologjitë ekstreme politike, qëndrime kundrejt etnisë e përkatësisë fetare; akte të lidhura me terrorizmin; si dhe përmbajtje ekstreme të dhunës në lojëra. Kështu, raporti i monitorimit mbi elementët e ekstremizmit të dhunshëm në platformat online në Shqipëri ka identifikuar llojet e ideve dhe sjelljeve ekstreme më të përhapura online, ku dominon propaganda fetare për të vijuar më pas me ideologjitë ekstremiste politike, ideologjitë e luftës etnike, ideologjitë e diskriminimit fetar dhe në fund çështjet e terrorizmit (Gjollëshi dhe Buci, 2020).

Lojërat me përmbajtje ekstreme janë gjithashtu të përhapura në botën virtuale. Veçantia në video-lojërat me përmbajtje ekstreme qëndron në faktin se ato janë mjaft komplekse dhe mund të reflektojnë brenda këtij kompleksiteti një shumëllojshmëri formash dhe përmbajtjesh ekstremiste (Frennet dhe Whichmann, 2020). Gjithashtu një tjetër formë e përhapjes së ekstremizmit janë edhe videot muzikore. Në shumë tekste apo videoklipe veçanërisht të muzikës hip hop dhe rep mund të gjenden forma të promovimit të dhunës dhe seksizmit.

Përdorimi i gjuhës së urrejtjes është evidentuar gjithashtu nga raportimet e të rinjve dhe adoleshentëve. Kështu në vitin 2019 lloji i ankesave kryesore në incidentet e ndodhura online në 38 % të rasteve i referohet përdorimit të gjuhës së urrejtjes (CRCA, 2020).

Në një tjetër studim nga Dragoti dhe Ismaili (2017), por jo me fokus specifik në ekstremizmin e dhunshëm në internet, mësuesit vlerësonin se ndonëse në nivele shumë të ulëta format kryesore të ekstremizmit që shfaqeshin nga të rinjtë më së shumti i referoheshin intolerancës gjinore, pandjeshmërisë etnike dhe diskriminimit fetar. Ky rezultat mbetet i rëndësishëm për sa kohë studimet shpesh kanë vërtetuar që problematikat që të rinjtë i shfaqin në mjediset e shkollës i zhvendosin edhe në mjediset të tjera si në komunikimin virtual.

### **Qëndrimet ndaj ideve, materialeve, informacioneve dhe sjelljeve ekstremiste në internet**

Të rinjtë mund të jenë indiferent ndaj materialeve me përmbajtje ekstreme, por edhe mund të bien pre e rrezikut dhe kërcënimeve që vijnë nga bota virtuale. Kur të rinjtë bien pre e radikalizimit në internet ato e reflektojnë këtë në sjelljet e tyre. Sjellja e një personi online mund të jetë një tregues i radikalizimit ndaj i duhet kushtuar një rëndësi e veçantë. Kështu, shenja si ndryshimi apo pasja e më shumë së një identiteti në internet, bashkimi apo përpjekja për t'u bërë pjesë e grupeve ekstremiste, shpenzimi i një kohe të gjatë në internet



dhe përdorimi i përmbajtjeve të papërshtatshme dhe ekstremiste janë disa nga treguesit kryesorë (Akademia e Studimeve Politike, 2018). Gjithashtu, tregues të tjerë përfshijnë simpatizimin dhe mbështetjen ndaj radikalizmit dhe ekstremizmit duke i arsyetuar e justifikuar veprimet e tyre (Stanko, Kisiq, Barishiq, Gjukonoviq, 2019). Kur individët përfshihen vazhdimisht në materialet ekstremiste online, ata fillojnë të mendojnë se pikëpamjet e tyre janë normale dhe majde disa mund të zhvillojnë ndjenja të zemërimit moral dhe superioritetit (International Association of Chiefs of Police, 2014). Gjithashtu, nëse një person është vazhdimisht pre e materialeve që përhapin gjuhën e urrejtjes mund të influencohet në mendimet e tij rreth grupit të targetuar dhe të zhvillojë qëndrime paragjyquese (Save The Children, 2020).

Disa studime mbështesin faktin që interneti më tepër shërben si lehtësues dhe mundësues i përhapjes së ideve të ekstremizmit sesa si faktor domethënës në radikalizim (Christmann, 2012). Në përgjithësi metodat e drejtpërdrejta janë parë si ato më ndikuese për përhapjen e ekstremizmit (Schils dhe Verhage, 2017). Nga ana tjetër edhe puna që mund të bëhet në mënyrë të drejtpërdrejtë për të distancuar të rinjtë nga radikalizimi është parë gjithashtu më produktive se puna e bërë online (Vedegaal dhe Haanstra, 2017). Mëgjithatë, kur diskutohet mbi faktorët që ndikojnë në prirjet ekstremiste të një personi media sociale është parë si një faktor kyç dhe që nuk duhet nënvlerësuar (Ranstorp, 2016). Roli i internetit në normalizimin e retorikës ekstremiste dhe sjelljeve të dhunshme është thelbësor dhe zhvillimet e fundit në çështjet e terrorizmit dhe ekstremizmit kanë treguar se si interneti dhe media sociale mund të jenë ndërlikuesit kryesorë.

Një element i rëndësishëm në qëndrimet ndaj ekstremizmit janë edhe mënyrat apo strategjitë që mund të ndihmojnë në edukimin e të rinjve për të qëndruar sa më larg kërcënimeve të ekstremizmit. Sipas Dragoit dhe Ismaili (2017) mësuesit vlerësonin se disa nga mënyrat më të mira për të reduktuar qëndrimet ekstremiste të të rinjve ishin diskutimi rreth ekstremizmit të dhunshëm dhe pasojave të tij; zbatimi i teknikave për zgjidhjen e konflikteve dhe ndërmjetësimin, pasuar nga infomimi i prindërve dhe mësuesve mbi shenjat e hershme të radikalizmit.

#### REFERENCA:

- Akademia e Studimeve Politike (2018). *Rezistenca ndaj ekstremizmit të dhunshëm përmes edukimit. Udhërrëfyes për nxënësit, mësuesit dhe prindërit për të njohur shenjat e para të radikalizimit të të rinjve*. Marrë nga: <http://www.asp.al/>
- Apau, R. (2018). *Youth and Violent Extremism Online: Countering Terrorists Exploitation and Use of the Internet*. African Journal on Terrorism 2018 Vol.7, No.1, pp.16-23.
- Avis, W. (2020). *The COVID-19 pandemic and response on violent extremist recruitment and radicalization*. Retrieved from: <https://gsdrc.org/>
- Behr, I., Reding, A., Edwards C., & Gribbon, L. (2013). *Radicalisation in the digital era: The use of the internet in 15 cases of terrorism and extremism*. Santa Monica, CA: RAND Corporation, [https://www.rand.org/pubs/research\\_reports/RR453.html](https://www.rand.org/pubs/research_reports/RR453.html).
- Christmann, K. (2012). *Preventing Religious Radicalisation and Violent Extremism. A Systematic Review of the Research Evidence*. Retrieved from: <https://assets.publishing.service.gov.uk/>

- Costello M, Hawdon J, Ratliff TN. (2017) *Confronting Online Extremism: The Effect of Self-Help, Collective Efficacy, and Guardianship on Being a Target for Hate Speech*. *Social Science Computer Review*. 2017;35(5):587-605. doi:10.1177/0894439316666272
- Counter Extremist Project (2018). *Extremists & Online Propaganda*. Retrieved from: <https://www.counterextremism.com/>
- CRCA (2020). *Rinia në Shqipëri 2020*. Raporti kombëtar. Marrë nga: <https://www.crca.al/>
- CRCA (2021). *Pandemia "ekstremizoi" dhunën seksuale, pornografinë dhe kërcënimet të fëmijët dhe adoleshentët në Shqipëri*. Marrë nga: <https://www.isigurt.al/>
- Dragoti, E. dhe Ismaili, E. (2017). Bullizmi dhe ekstremizmi i dhunshëm në sistemin arsimor shqiptar. Raport Studimor. Marrë nga: <https://rm.coe.int/>
- European Commission. (2018). High-Level Commission Expert Group on Radicalisation (HLCEG-R). Retrieved from: <https://ec.europa.eu/>
- Frazer, O. & Nunlist, C. (2015). *The Concept of Countering Violent Extremism*. NO. 183, December, 2015.
- Frennet, R. & Whichmann, F. (2020). *Extremists' Use of Video Gaming - Strategies and Narratives*. Retrieved from: <https://ec.europa.eu/>
- Glazzard, A. & Zeuthen, M. (2016) *Violent Extremism*. GSDRC Professional Development Reading Pack no. 34. Birmingham, UK: University of Birmingham.
- Gjollëshi, E. dhe Buci, E. (2020). *Raport monitorimi mbi elementët e ekstremizmit të dhunshëm që qarkullojnë në platformat online në Shqipëri*. Akademia e studimeve Politike. Marrë nga: <http://www.asp.al/>
- International Association of Chiefs of Police. 2014. *Online Radicalization to Violent Extremism. Awareness Brief*. Washington, DC: Office of Community Oriented Policing Services.
- Neumann, P. (2011). *Preventing Violent Radicalization in America*. Retrieved from: <https://bipartisanpolicy.org/>
- OSCE (2018). *The Role of Civil Society in Preventing and Countering Violent Extremism and Radicalization that lead to Terrorism*. A guidebook for South-Eastern Europe. Retrieved from: <https://www.osce.org/>
- Ranstorp, M. (2016). The root causes of violent Extremism. RAN Centre of Excellence.
- Save the Children (2020). *Violent Extremism Online*. Retrieved from: <https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/>
- Schils, N. & Verhage, A. (2017). *Understanding How and Why Young People Enter Radical or Violent Extremist Groups*. *International Journal of Conflict and Violence*. Vol. (11). Retrieved from: <https://www.ijcv.org/>
- Stanko, J. B.; Kisiq, I, Barishiq, S. Gjukonoviq, P. (2019). *Për komunitete resistente ndaj radikalizimit dhe ekstremizmit të dhunshëm*. Marrë nga: <http://media.cgo-cce.org/>
- UNDP (2016). *Preventing Violent Extremism through Inclusive Development and the Promotion of Tolerance and Respect for Diversity*. Retrieved from: <https://www.undp.org/>
- United Nations (2012). *The use of internet for terrorist purposes*. United Nations Office Vienna.
- USAID (2011). *The development response to violent extremism and insurgency policy*. Retrieved from: <https://www.usaid.gov/>
- Verdegaal, M. dhe Haanstra, W. (2017). Roli i punës së të rinjve në parandalimin e radikalizimit dhe ekstremizmit të dhunshëm. RAN Centre of Excellence. Marrë nga: <https://ec.europa.eu/>
- Weert, A. & Eijkman, Q (2019) *Subjectivity in detection of radicalisation and violent extremism: a youth worker's perspective*, *Behavioral Sciences of Terrorism and Political Aggression*, 11:3, 191-214, DOI: 10.1080/19434472.2018.1457069
- Zhilla, B. dhe Lamallari, B. (2015). Krimi i organizuar dhe Vlerësimi i riskut në Shqipëri. Marrë nga: <https://www.osfa.al/>

**PËRJETIMET PSIKO-SOCIALE TË FËMIJËVE ME  
PRINDËR TË DIVORCUAR DHE DOBIA E NJË  
MARRËDHËNIE TË SHËNDETSHME E PRINDËRVE  
ME NJËRI-TJETRIN DHE TË MITURIN**

Arlinda Hallunovi (Ymeri)

*Universiteti i Shkodrës "Luigj Gurakuqi", departamenti*

**ABSTRAKT**

Ky punim vjen si rezultat i një reflektimi të një pune të gjatë me familje që kalojnë faza të ndryshme të divorcit. Në një perspektivë afatgjatë kam analizuar përjetimet e fëmijëve që kanë përjetuar pasojat e divorcit. Ky punim fokusohet kryesisht tek fëmijët e grupmoshës 10-13 vjeç. Duke evidentuar trendin gjithnjë e në rritje të divorceve analizimi i pasojave të këtij fenomeni në personalitetin dhe karakterin e të miturve përbën interes studimor. Konkluzionet dhe rekomandimet e këtij punimi mund të përdoren gjerësisht nga psikologët shkollorë, psikologët ligjorë (që ushtrojnë aktivitetin e tyre në gjykata apo institucionet e vuajtjes së dënimeve penale etj.), mësuesit në procesin mësimor dhe drejtuesit e institucioneve shkollore dhe edukative apo shtëpive familje. Identifikimi me tensionet prindërore është diçka shumë e frikshme për fëmijët. Fëmijët që kanë një lidhje natyrale me prindërit e tyre kanë frikë gjithashtu që do të humbin sigurinë e lidhjeve, të shoqërisë, të të njohurve etj. Ato kanë tendencën të përgjithësojnë pasigurinë e lidhjeve. Edhe pse shumë divorce kalojnë vite tensioni mes çiftit, niveli i këtij tensioni rritet gjatë apo pas divorcit. Prindërit të cilët mundohen të kthejnë fëmijët kundër njëri-tjetrit krijojnë një situatë absolutisht të vështirë për fëmijët, sepse këta nuk mund të ndalin dashurinë për njërin apo tjetrin prind, dashuri e cila për ata mbetet aty, por thjesht qëndron nën mbulesën e konceptit të "mollës së ndaluar".

**Metodologjia**

Metodologjia është përzgjedhur në përputhje me qëllimin e studimit duke përfshirë të gjithë aktet e vlerësimit psikologjik të realizuar nga ana ime si eksperte psikologe në çështjet e divorcit në qarkun e Shkodrës për një periudhë prej afro 12 -vjeçare. Nga këto çështje janë analizuar kryesisht vlerësimet për të mitur mbi moshën 10 -vjeçare deri në moshën 13 -vjeçare. Kjo si rezultat i mjaft arsyeve që do t'i specifikoj gjatë punimit. **Kampionimi** përbëhet kryesisht prej një grupi rreth 100 të mitur pa dallim gjinie, me kushtin që të ishin vlerësuar vetëm një herë nga ana ime dhe

vetëm për çështjen e divorcit familjar e jo problematika të tjera që mund të ishin objekt gjykimi veç atij të zgjidhjes së martesës dhe pasojave të saj. Instrumenti i përdorur është përshkrimi dhe vlerësimi psikologjik i të miturve. Këto janë konkluzione të intervistave të hapura, të strukturuar dhe gjysmë të strukturuar shtuar këtu edhe vëzhgimet në mjedise të ndryshme me pjesëmarrjen e të miturve.

**Qëllimi:** Analizimi i përjetimeve të fëmijëve në familje me prindër të divorcuar.

**Konkluzione:**

Në përgjithësi, fëmijët me prindër të divorcuar kanë arritje më të ulëta në shkollë. Ata nuk janë të lumtur në familje dhe shfaqen më të shkujdesur në shoqëri e në lagje, sesa fëmijët me familje të plota. Ndikimi negativ i divorcit të prindërve tek fëmijët duket më shumë gjatë vitit të parë dhe të dytë pas divorcit dhe fillon të zbehet me kalimin e kohës. Gjatë vitit të parë shpesh fëmijët shfaqin sjellje agresive, bëhen të pashoqërueshëm, krijojnë varësi dhe nuk afrohen lehtë. Gjithsesi këto shfaqen ndryshe tek fëmijë të ndryshëm dhe jo të gjithë divorcet janë njësoj.

**Fjalët kyçe:** Përjetimi emocional, familje bërthamë, divorci, psikolog shkollor, proces gjygjësor.

**Psychosocial experiences of childrens whith divorced parents and the benefit of a healthyrelationship between parents and each other and the minor**

**ABSTRACT**

This paper comes as a result of a reflection of a long work with families that go through different stages of divorce. In a long-term perspective, I have analyzed the experiences of children who have experienced the consequences of divorce. This paper focuses mainly on children in the age group of 10-13 years. Evidencing the ever-increasing trend of divorces, analyzing the consequences of this phenomenon on the personality and character of minors is of research interest. The conclusions and recommendations of this paper can be widely used by school psychologists, legal psychologists (who exercise their activity in courts or institutions serving criminal sentences, etc.), teachers in the teaching process and leaders of school and educational institutions or family homes. Identifying with parental tensions is something very scary for children. Children who have a natural connection with their parents also fear that they will lose the security of connections, society, acquaintances, etc. They

tend to generalize the uncertainty of connections. Although many divorces go through years of tension between the couple, the level of this tension increases during or after the divorce. Parents who try to turn their children against each other create an absolutely difficult situation for the children, because they cannot stop loving one or the other parent, a love which for them remains there but simply lies under the cover of the "prohibited apple" concept.

## **METHODOLOGY**

The methodology has been selected in accordance with the purpose of the study, including all acts of psychological assessment carried out by me as a psychological expert in divorce matters in Shkodër region for a period of nearly 12 years. Of these issues, the evaluations for minors over the age of 10 to 13 were mainly analyzed. This is the result of many reasons that I will specify during the work. The sampling mainly consists of a group of about 100 minors regardless of gender, with the condition that they were evaluated only once by me and only for the issue of family divorce and no other issues that could be the subject of judgment except that of marriage dissolution and its consequences. The instrument used is the psychological description and assessment of minors. These are the conclusions of open, structured and semi-structured interviews, plus observations in different environments with the participation of minors.

**Purpose: Analyzing the experiences of children in families with divorced parents.**

### **Conclusions:**

In general, children With divorced parents have lower achievement in school. They are not happy in the family and appear more carefree in society and in the neighborhood than children with complete families. The negative impact of parental divorce on children is more visible during the first and second year after the divorce and begins to fade With the passage of time. During the first year, children often show aggressive behavior, become unsociable, become dependent and do not approach easily. Hoëever, these manifest differently in different children and not all divorces are the same

**Keywords:** Emotional experience, nuclear family, divorce, school psychologist, judicial process.

## ***Hyrje***

Fëmijët e moshës shkollore dhe konkretisht 10-13 vjeç kanë ndihmesë ligjore duke u marrë parasysh mendimi i tyre rreth çështjes së zgjedhjes së prindit kujdestar, mundësisë së pyetjes nga gjykata, por edhe të krijimit të bindjes për ekspertin dhe gjykatën. Kjo si rezultat i aftësive të tyre kognitive, shprehjes së mendimit dhe zhvillimeve psiko-emocionale, ku të gjitha këto i japin mundësinë e interpretimit të argumentuar të situatës. Në këtë moshë fëmijët i shfaqin direkt ato çfarë ndiejnë si trishtimin e thellë për atë që ju ka ndodhur, dhimbjen dhe dëshirën për ribashkim. Në këto momente të vështira ata bëhen kapriçozë, agresivë dhe vuajnë një ankth të vazhdueshëm. Kësaj tabloje i shtohen edhe faktet e kalimit në adoleshencë ku vetë i mituri është në kërkim që të njohë veten dhe të orientohet në kohë dhe hapësirë. Në këto kushte demonstrojnë sjellje të ndryshuar në shkollë e të tjerë kërkojnë të zënë vendin e prindit të larguar. Nuk mungojnë veprimet antishoqërore në familje, shkollë e jashtë saj. Jo rrallë bëhen moralistë të prindit që e konsiderojnë përgjegjës për situatën apo krijojnë shoqëri të pakontrolluara. Shumë nga këto probleme mund të zbuten e të kalojnë me më pak dhimbje nëse veprohet në mënyrë korrekte pas ndarjes. Në këtë moshë i mituri kërkon që të identifikohet me prindin me seks të njëjtë (vajzat me nënat dhe djemtë me babain). Por përsëri lidhja e tyre afektive intensive me prindin me seks të kundërt sidomos vajzat me baballarët qëndron e fortë. Zakonisht vajzat e kalojnë më rëndë ndarjen e prindërve dhe i kapërcejnë më me vështirësi situatat pas divorcit në krahasim me djemtë. Tek vajzat shfaqen çrregullime në sjellje në shtëpi dhe në shkollë. I mituri pavarësisht nga mosha apo seksi, e përjeton keq ndarjen e prindërve. Kjo ndikon në sjelljen dhe gjendjen e tij psikologjike. Gjë që, në një mënyrë ose në një tjetër, lë gjurmë dhe ndikon në formimin e personalitetit të të miturit. Ndarja e vë në pozita të pabarabarta njërin nga prindërit në lidhje me të miturin. Prindi (nëna ose babai), që fiton të drejtën e kujdestarisë është në kontakte të vazhdueshme me të miturin, kurse tjetri është më larg. Ndryshimet në marrëdhëniet me fëmijët mes dy prindërve, mund të varen nga ligji, kultura, morali, psikologjia etj. Sidoqoftë, ato lënë shenja tek fëmijët, prandaj ekziston mendimi se përfshirja afatgjatë e të dy prindërve në përkujdesjen ndaj fëmijëve ka një rëndësi thelbësore në formimin e personalitetit të të miturit.

## **Instrumenti matës**

Meqenëse punimi është një analizim i akteve të vlerësimit ndër vite metoda e përdorur është analizimi i dokumentacionit. Kjo u pasqyrua në

mënyrë të sintetizuar në intervistën e strukturuar dhe gjysmë të strukturuar dhe mbështetjen e fuqishme në vëzhgimin në kushtet e jetesës së përditshme. Nga ku marrim informacion real dhe objektiv me mundësi të vogël manipulimi.

Janë analizuar afro 100 vlerësime psikologjike. Duke u mbështetur tek shqyrtimi i literaturës rreth problematikave që demonstrojnë fëmijët që përjetojnë divorcin. Për këtë qëllim është analizuar incidenca, sipas gjinisë e disa fenomeneve të mundshme bashkëshoqëruese të divorcit. Në tërësi ato përmbushin në përmbajtje kontributin në studimin e hipotezës së ngritur.

**Çështjet etike** u kosideruan në mënyrë të kujdesshme duke mos iu referuar as me emra e as me iniciale gjatë analizës. Në interpretimin e të dhënave të marra nga vlerësimet psikologjike u bazova vetëm në gjini dhe si faktorë përjashtues ka qenë vetëm faktori moshë dhe objekti i gjykimit përcaktimi i përgjegjësisë prindërore.

**Tematikat e analizuara** u ngritën mbi bazë të disa përgjigjeve tipike psiko-sociale të fëmijëve ndaj divorcit që ishin konkretisht: hidhërimi, mospranimi, heshtja, kthim mbrapa në kohë, lodhja fizike, ndjenja e fajit apo edhe veprime armiqësore, gjendja e panikut apo edhe konfuzioni, frika nga ndryshimet, ndjenja e braktisjes, frika e humbjes së lidhjes, identifikimi me tensionet prindërore etj.

Intervistimet dhe vëzhgimet më krijuan idenë e përgjithshme rreth hipotezës që fëmijët që kanë prindër me marrëdhënie miqësore pas divorcit, e përjetojnë ndarjen në një mënyrë më të lehtë sesa fëmijët që kanë prindër me marrëdhënie jo të mira.

Analiza tregoi një vërtetim të kësaj hipoteze ku nga të dhënat e marra nga studimi doli që *pjesa më e madhe e fëmijëve që kanë prindër që kanë mbajtur marrëdhënie miqësore pas divorcit treguan se nuk kanë përjetuar problemet dhe shqetësimet psikologjike dhe fizike që kanë përjetuar kategoria tjetër e fëmijëve, pra ata që kanë prindër të cilët nuk kanë mbajtur marrëdhënie të tilla pas divorcit.* Kur pas një divorci, prindërit mbajnë marrëdhënie miqësore me njëri-tjetrin si p.sh., takohen pa asnjë problem dhe për më tepër kur fëmija edhe pas divorcit të prindërve i ka ata pranë vetes pavarësisht se ata janë të divorcuar fëmija ndjehet më i sigurt. Në këtë mënyrë i mituri nuk ndjen mungesën e asnjërit, pavarësisht se me kë jeton. Nëse në të kundërt prindërit e fëmijës pas divorcit të tyre nuk mbajnë marrëdhënie miqësore me njëri-tjetrin fëmija e ndjen këtë më shumë se kushdo dhe reagon shumë ashpër ndaj kësaj duke vuajtur e duke ndjerë mungesën e prindit me të cilin nuk jeton në pjesën më të madhe të kohës. Në më të shumtën e rasteve prindi me të cilin jeton fëmija mundohet që t'i flasë të miturit jo mirë ose në rastin më të lehtë të mos i flasë fare për

prindin tjetër.

Përsa i përket mendimit, që vajzat e përjetojnë më rëndë divorcin e prindërve, edhe kur ato mbajnë marrëdhënie miqësore, mund të thuhet se analiza e intervistimeve rreth kësaj problematike e vërteton këtë për vetë faktin që edhe pse më të paktë në numër përfaqësues në krahasim me djemtë ata zunë numrin më të madh ndërmjet të miturve që përjetonin më rëndë divorcin. Mund të thuhet që ndryshimet e mëdha që mund të përjetojnë në këtë moshë të miturit e rëndojnë situatën në rastin e një divorci të prindërve sidomos kur këta të fundit nuk mbajnë marrëdhënie miqësore, por në të kundërt e tërheqin zgjatimin e inateve të tyre me fëmijët. Kjo është më e dukshme tek vajzat për vetë faktin se ato i përjetojnë ndryshimet fizike dhe rrjedhimisht edhe emocionale më herët se djemtë dhe pikërisht në këtë moshë për të cilën po flasim. Gjë kjo që ndikon në një gjendje më të rënduar se djemtë. Është pikërisht kjo gjë që bën të mundur se ndryshimet e mëdha që ato përjetojnë më herët i bën ato më të predispozuara që të reagojnë më rëndë ndaj divorcit. Kjo sepse ato përballen me një problematikë të shtuar ku përveç dhimbjes së ndarjes së prindërve përjetojnë edhe ndryshime me të cilat duhet të përballen ndër të cilat edhe rikonstruktime të vetëvlerësimit të tyre. Gjendja paraqitet e stabilizuar kur marrëdhënia që mbahet mes prindërve është miqësore, pasi në këtë rast kanë mbështetjen për të cilën kanë nevojë. Ndërsa djemtë i arrijnë ndryshimet e organizmit më vonë sesa vajzat duke i bërë ata të jenë më të sigurt në këtë drejtim. Kështu që djemtë tanimë kanë një preukopim më pak se vajzat.

Një tjetër argument është ai që vajzat janë cilësuar tradicionalisht si më të brishta dhe që janë lehtësisht më të prekshme nga problemet që mund t'i dalin përpara. Ky cilësim i tyre ka bërë që vajzat të edukohen në atë mënyrë që të mësojnë të jenë më të ndjeshme dhe të shprehin emocionin e tyre kur përjetojnë një gjë të tillë. Ndryshe nga djemtë, të cilët edukohen në një mënyrë të tillë që të jenë të fortë dhe të përballojnë çdo gjë. Kështu vajzat krijojnë një mënyrë qëndrimi dhe shprehje të tillë që i lejon atyre që të vuajnë dhe ta shprehin këtë të fundit më shumë sesa djemtë.

Gjithashtu, nisur nga fakti, që shumica (88%) e të miturve të marrë në studim jetojnë me nënën dhe në familje mungon figura e babait, ndaj të cilës, vajzat janë shumë më të ndjeshme ka impaktin e vet në formimin e gjithanshëm të personalitetit. Vajzat kanë nevojë për figurën atërore në familje që të zhvillohen në mënyrë më të shëndetshme. Kjo ndikon edhe për djemtë, por nisur nga fakti që vajzat përgjithësisht duken më të lidhura me baballarët e tyre bazuar edhe në faktin që në këtë moshë e cila është mosha e pubertetit i mituri përballlet me zhvillime të vrullshme të



organizmit gjë e cila ndikon që ai të ndjehet konfuz dhe kundërshtues ndaj kërkesave dhe standardeve të vendosura nga nënat e tyre. Vajzat duken më të tërhequra nga baballarët e tyre të cilët duke u shfaqur më pasivë dhe pak llogarikërkues cilësohen si më të dashur dhe më të pëlqyeshëm nga vajzat në këtë fazë zhvillimore të tyre.

Në lidhje me tematikën, që fëmijët (pavarësisht gjinisë) në të cilën ndodhen në një periudhë ndryshimesh si kalimi nga familje e plotë në një familje vetëm me një prind e përjetojnë divorcin e prindërve më rëndë.

Mund të themi se edhe kjo u vërtetua nisur edhe nga fakti që pavarësisht që këta ishin më të pakët në numër ata zunë numrin më të madh të fëmijëve që e kanë përjetuar më rëndë divorcin e prindërve. Këta fëmijë duke qenë nën presionin e ndryshimeve që po ndodhin tek ai vetë si rezultat i kalimit nga një fazë zhvillimore në një tjetër përjetonin konfuzion në rritje, pasi vetë ky kalim i bën ata më të shpërqendruar e më konfuz. Këtij ndryshimi e këtij shpërqendrimi e konfuzioni i shtohet edhe një tjetër ndryshim i cili gjeneron nga ana e vet një shpërqendrim dhe konfuzion edhe më të madh siç është ai i divorcimit të prindërve. Fëmija ndoshta do të lëvizë nga shtëpia ku jeton me të dy prindërit për të kaluar në një tjetër banesë ku do të jetojë vetëm me njërin prind. Thjesht fakti që njëri prind do të largohet e ai nuk do t'i ketë më të dy në shtëpi, por vetëm njërin përbën një ridimensionim të madh. Pra një ndryshim i mbivendoset një tjetër ndryshim për të mos përmendur edhe ndryshimet si rezultat i zhvillimeve të vullshme të organizmit. Pra këtu krijohet një mbivendosje ndryshimesh që e bëjnë vetë fëmijën më të papërshtatshëm për të përballuar divorcin e prindërve të tij në një mënyrë të pranueshme.

Për sa i takon tematikës së *përshtatshmërisë apo ambientimit rezulton nga analizimi i të dhënave*, që me kalimin e kohës, fëmija fillon të shikojë ndryshime të tjera në organizimin e jetës në familje duke filluar nga vetë fakti që ndarja e punëve në familje nuk është si më parë, por kemi një rritje të ngarkesës për secilin anëtar të familjes. Ndryshimet vërehen në regjimin familjar e shumë rregulla të tjera. Tensionet fillojnë të bien dhe ambienti në familje nuk ka aq tepër rivalitet e mosmarrëveshje. Kështu fëmija adoptohet me situatën e re. Nëse ruhen raporte të drejta midis prindërve, ky është një element i favorshëm në shërbim të interesit më të lartë të të miturit. Në të kundërt, nëse vazhdojnë grindjet, mosmarrëveshjet për çështje të ndryshme, atëherë do të jetë më keq për fëmijën. Ai do të ketë probleme më të thella nga sa përmendëm më lart.

Përsa i takon *tematikës së përfshirjes së të miturit në procesin e divorcit*, ata bëhen viktimë të pafajshme të dështimit të prindërve. Edhe shumë vite pas divorcit fëmijët e vlerësojnë tepër negativisht ndarjen e

prindërve. Meqenëse fëmijët qëndrojnë me nënën në pjesën më të madhe ata relatojnë përjetime të mungesave të karaktereve të ndryshme përfshirë edhe atë ekonomik. Kur divorcohen prindërit fëmijët dhe veçanërisht vajzat kalojnë probleme serioze sociale dhe shkollore. Madje kur fëmijët janë adoleshentë ose paraadoleshentë (periudha e pubertetit) ata reagojnë ndaj divorcit me ankth, vetëpërceptime negative dhe me ndjenjën e mungesës së kontrollit për jetën e tyre.

Tematika tjetër është *influenca e pabarabartë e prindërve tek i mituri*. Ndarja e vë në pozita të pabarabarta njërin nga prindërit në lidhje me fëmijën apo fëmijët. Prindi (nëna ose babai), që fiton të drejtën e kujdestarisë ligjore është në kontakte të vazhdueshme me fëmijët, kurse prindi tjetër është më larg për të mos thënë që edhe i shkëput fare kontaktet me fëmijën/ fëmijët e tij. Ndryshimet në marrëdhëniet me fëmijët mes dy prindërve, mund të varen nga ligji, kultura, morali, psikologjia etj., Sidoqoftë ato lënë shenja tek fëmijët prandaj mendime të ndryshme të specialistëve të zhvillimit sugjerojnë, se përfshirja afatgjatë e të dy prindërve në përkujdesjen ndaj fëmijëve është një komponent i një rëndësie të veçantë me peshë në formimin e një individi të denjë për veten dhe shoqërinë në të ardhmen.

Nga të dhënat e marra nga ky studim vërehet se marrëdhëniet e prindërve pas divorcit ndikojnë në përjetimin e fëmijës ndaj këtij divorci. Kjo sepse të dhënat treguan që pjesa më e madhe e fëmijëve që u përgjigjën se prindërit e tyre mbajnë marrëdhënie miqësore pas divorcit nuk tregonin për probleme në gjendjen shëndetësore, në reagimet psikologjike apo rënie në mësim në shkollë. Ndryshe nga fëmijët të cilët u përgjigjën se prindërit e tyre nuk mbajnë marrëdhënie të mira pas divorcit. Këta të mitur relatonin paqëndrueshmëri të karakterit social dhe psikologjik në familje dhe shoqëri. Kur fëmija edhe pas divorcit të prindërve i ka ata pranë vetes pavarësisht se ata janë të divorcuar fëmija ndjehet më i sigurt, ndjehet në njëfarë mënyre sikur nuk i mungon asnjëri prind. Në këtë mënyrë ai nuk ndjen mungesën e asnjërit ose përjetimet e kësaj mungese kanë tendencë gjithnjë e më tepër drejtë minimizimit të konsequencave të divorcit pavarësisht se me kë jeton fëmija në pjesën më të madhe të kohës. Nga analizimi i të dhënave gjithashtu vërehet se vajzat e përjetojnë më rëndë divorcin e prindërve pavarësisht marrëdhënies që mbajnë prindërit pas divorcit krahasimisht me djemtë. Mund të thuhet që ndryshimet e mëdha që mund të përjetojnë në këtë moshë adoleshentët e rëndojnë situatën në rastin e një divorci të prindërve sidomos kur këto të fundit nuk mbajnë marrëdhënie miqësore, por të kundërtën e medaljes. Kjo është më e dukshme tek vajzat për vetë faktin se vajzat e fillojnë pjekurinë seksuale më herët se djemtë. Përveç

këtyre nga interpretimi i të dhënave rezulton se përjetimet më të rënda ndaj divorcit shfaqin ata fëmijë që janë në periudha ndryshimi (tranzicioni psiko-social) përfshirë këtu edhe komponentin e organizimit të marrëdhënieve shoqërore dhe ato akademike.

## KONKLUZIONE

Kujdestaria në shumicën e rasteve është e dhimbshme e me shumë shpenzime. Do të ishte mirë që para se të përfundojnë në sallat e gjyqit, shumë gjëra të zgjidheshin shtruar me njerëz kompetentë të çështjeve psiko-sociale. Një problem delikat është se me kë do të qëndrojë fëmija derisa të përfundojë gjyqi. Në shumicën e rasteve të dy palët mendojnë se fëmija do të jetë më mirë pranë secilit prej tyre pavarësisht se çfarë shërbimesh ata i afrojnë dhe sa të aftë ata janë t'i mbështesin fëmijët e tyre. Si "avokat" i fëmijës, psikologu duhet të mbështesë të drejtën e fëmijës për të vizituar prindin që nuk jeton me të, të vazhdojë të njëjtin stil jetese dhe të ketë të drejtën ligjore për t'u mbrojtur nëse njëri prej prindërve merr nëpër këmbë të drejtat e tij. Për shumicën e ndarjeve, kujdestaria pranohet si një zgjidhje e kënaqshme e mbetet e tillë përderisa respektohet "marrëveshja" e vendosur midis tyre në sallën e gjyqit ose jashtë saj, duke u larguar nga mendimi i gabuar se njëri e fitoi e tjetri e humbi. Kjo është gjëja më e mirë që mund të bëjnë prindërit për të lehtësuar sadopak traumat që i sollën fëmijëve të tyre. Kur prindërit, qoftë dhe me sforcime arrijnë të bashkëpunojnë, fëmija i përshtatet më mirë e më shpejt situatës së krijuar.

Nëse të dy prindërit kanë kujdestarinë e fëmijëve ata duket se bëjnë përpjekje maksimale për të bërë gjithçka që vendos interesin e fëmijës në plan të parë. Edhe pse dëshira e të divorcuarve rishtas është t'i shkëpusin të gjitha lidhjet me partnerët e mëparshëm, ata e kanë për detyrë të zbusin efektet e ndarjes mbi fëmijët. Duan apo s'duan, prindërit duhet të jenë pjesë e vendimmarrjes mbi aktivitetet e përditshme të fëmijëve, duke filluar që me regjimin e deri te shkolla që do të ndjekin apo edhe ku dhe me kë do t'i kalojnë festat. Ndaj është e rëndësishme që prindërit të bëjnë maksimumin për t'i rritur fëmijët me një frymë respekti e bashkëpunimi. Po aq e rëndësishme është që secili prej prindërve të mos thotë diçka të pakëndshme ndaj prindit tjetër në prani të fëmijës. Nëse jo marrëdhënia e fëmijës me të dy prindërit do të ndikohet negativisht e të gjithë do të humbasin. Është e domosdoshme të përpiqemi, sidomos menjëherë pas divorcit, që fëmijët mos të tronditen rëndë (të traumatizohen). Me kalimin e kohës do të ishte mirë nëse prindërit do të takoheshin me njëri-tjetrin për të folur për rritjen dhe edukimin e fëmijëve. Kjo do t'i ndihmonte mjaft të

ndiheshin më mirë. Pothuajse shumica e fëmijëve, të cilët janë nën kujdesin e nënës, kanë probleme për takimet me baballarët. Zakonisht, baballarët pas divorcit i shohin fëmijët një herë në javë, vetëm pak prej tyre i shohin fëmijët më shpesh dhe mbajnë lidhje më të ngushta me ata. Dihet që baballarët janë shumë të rëndësishëm për fëmijët dhe ndikojnë shumë në arritjet e tyre në shkollë, kopsht si dhe në lumturinë e tyre në shtëpi. Kapërcimi i pasojave të ndarjes së prindërve është i vështirë për fëmijët, por situatat e vështira mund të zbehen me kalimin e kohës, në qoftë se prindërit, psikologët, ekspertët, mësuesit dhe drejtuesit kanë parasysh rezultatet e analizuara të këtij punimi.

Kryesisht analiza e të dhënave të punimit vlen për prindërit që të kuptojnë ato vetë së pari e më pas t'i transmetojnë fëmijëve që situata që po kalojnë është thjesht një fazë e vështirë tranzitore që do të kalojë. Edhe pse është shumë e vështirë, më e mira është që të dy prindërit bashkë ta shpjegojnë situatën. Kjo ul mundësinë që njëri prind t'i vërë fajin tjetrit, gjithashtu kjo tregon se prindërit mund të mirëkuptohen me njëri-tjetrin për të mirën e fëmijës së tyre. Sa më mirë dhe qetë të diskutohet divorci me ata, aq më të lehtë e kanë fëmijët ndarjen e prindërve. Në të kundërt fëmijët mund të mendojnë se dashuria e prindërve për ta një çast mund të mbarojë. Kur fillohet të flitet duhet të jemi të saktë dhe të prerë për t'ia bërë të qartë fëmijës se shpëputja është e vendosur vetëm për marrëdhënien burrë dhe grua. Fëmijët duhet ta dëgjojnë këtë nga goja e prindërve dhe të binden se çfarëdo që të bëjnë, nuk mund ta shpëtojnë martesën e prishur. Ndërsa kjo nuk impakton aspak marrëdhënien e tyre me fëmijët. Gjërat do të ridimensionohen si përgjigje ndaj këtyre dinamikave, por thelbi që është dashuria dhe përkushtimi mbetet i pandryshuar.

### **Rekomandime:**

Meqenëse ky punim është në shqyrtim të dinamikave të ngushta familjare po përmbledh disa konkluzione që janë lehtësisht të aplikueshme për prindërit që kalojnë në fazat e para të divorcit. Rekomandohet që prindërit duhet:

- Të flasim me fëmijën për mendimet dhe ndjenjat e tij;
- Të planifikojnë një orar që fëmija ta kalojë me prindin tjetër;
- Të lexojnë libra rreth fëmijëve dhe divorcit;
- Të mbajnë një rutinë: fëmijët ndihen më mirë dhe më të sigurt kur kanë një rutinë standarde duke filluar me kohën e gjumit e në vazhdimësi. Ku pavarësisht se në cilën shtëpi janë fëmijët ata duhet të zbatojnë një regjim të rregullt.

Asnjë gjë nuk është më stresuese për fëmijët sesa një situatë që nuk e kupton se çfarë prindërit mendojnë, se fëmijët janë shumë të vegjël për të kuptuar arsyet e divorcit e për t'u pajtuar me ndarjen e prindërve, prandaj nuk e diskutojnë fare këtë çështje. Gjithsesi, fëmijët e pranojnë më shpejt situatën kur e kuptojnë atë që po ndodh dhe kur vazhdojnë të kenë mbështetjen e atyre që i duan. Nëse divorci do të ndodhë patjetër, është mirë që fëmijës t'i tregohet menjëherë ajo që pritët të ndodhë. Duke ia mbajtur të fshehtë rritet mundësia që fëmija ta marrë vesh këtë nga ndonjë person i papërshtatshëm dhe në një moment po të papërshtatshëm. Dhe pasojat në formim dhe rritje nganjëherë mund të jenë të parikuperueshme.

#### BIBLIOGRAFIA:

- Hosha, Mithat (2002): Psikologjia zhvillimore (Tekst mësimor) Shkodër. 236-248.
- Kroni, Mehdi (2008-2009): Cikël leksionesh: "Sociologjia e familjes" Shkodër (Leksioni nr.6. Divorci dhe përshtatja për ish-bashkëshortet dhe fëmijët).
- Beqja, Hamit. Sokoli, Lekë (2000): Divorci (Vrojtime e refleksione),"Dudaj" & "Rinia 2000" 192-199.
- Beqja, Hamit (2003): Gruaja kjo qenie e "Shenjtë" (Vëzhgime e Meditime), Tiranë, Akademia e Shkencave 203-219.
- Dragoti, Edmond (1999): Psikologjia Sociale.Tiranë: Libri Universitar Shtypshkronja LAERT 402 - 405.
- (2009): Divorce and Children. Juvenile Wofnction: Family-Marriage & Divorce.Greenhaven Press Clarke-Stewart, Alison and Brentano, Cornelia. "Divorce Does Not Impact All Children the Same Way". 9-18. Kendricks, Tracy."Divorced Mothers Can Harm Father-Child Relationship". 54-63.
- Galli Daniela, Kluzer Chiara, Separati ma genitori. La mediazione familiare e la cura dei legami con i figli. San Paolo, Cinisello B. (MI), 2005, pp. 108
- Cela Polkron (1998): Të divorcuar, por pranë fëmijës, Revista *Klan*, Nr.47(2).
- Rustemi Jorida (Mars, 2009): Divorci. Revista *Psikologjia*.
- Demaliaj Skënder (Mars, 2009): Prindër të divorcuar adoleshentë me probleme social-psikologjike. Revista *Psikologjia*.
- Sula Mirela (Gusht, 2007): Divorci i prindërve çlirim apo cënim për fëmijët?
- Revista Amato Paul R.The Consequences of Divorce for Adults and Children, "Journal of Marriage and the Family", n. 4, 2000, pp. 1269-1287.
- Topja, Edmond (Gusht, 2007): Të zh dramatizosh divorcin tënd... Revista *Psikologjia* Nr.4.
- Booth Alan, Amato Paul R., Parental Predivorce Relations and Offspring Postdivorce Well Being, "Journal of Marriage and Family". n. 1. 2001, pp. 197-212 <http://fatherhood.about.com/es/divorceddads/a/divorcekids.htm>

[http://fatherhood.about.com/od/relationshipsæithkids/a/long distance.htm](http://fatherhood.about.com/od/relationshipsæithkids/a/long_distance.htm)

<http://www.wowessays.com/dbase/ac5/csk145.shtml>

## **MOSHIMI - NJË SFIDË QË DUHET ADRESUAR NGA TË GJITHË**

Rudina Rama, Juliana Ajdini

*Universiteti i Tiranës*

### **ABSTRAKT**

Ky artikull fokusohet në moshimin dhe sfidat që ajo sjell në nivel kombëtar dhe ndërkombëtar. Të dhënat u mbledhën nëpërmjet një shqyrtimi kritik të literaturës lidhur me plakjen si sfidë globale dhe kombëtare, problemet e personave të moshuar, programet e kujdesit për ta dhe modelet më të mira ndërkombëtare në ofrimin e një shërbimi cilësor për personat e moshuar. Hulumtimi zbuloi se çështjet e personave të moshuar duhet të jenë pjesë jo vetëm e politikave afatgjata, por edhe atyre afatshkurtra, ku punonjësit socialë duhet të luajnë një rol të rëndësishëm në këto politika. Në vende të ndryshme të botës, kujdesi në banesë për personat e moshuar është një shërbim i konsoliduar. Shqipëria ka filluar të ketë disa forma të ofrimit të këtij kujdesi, por ende të fragmentizuara dhe pakonsoliduara.

*Fjalë kyçe:* moshimi, kujdesi në banesë, shërbime sociale.

### **Aging - a challenge that must be addressed by all**

### **ABSTRACT**

This article focuses on aging and the challenges that bind me, at the national and international level. The data was collected through a critical review of the literature related to aging as a global and national challenge, the problems of the elderly, care programs for them and the best international models in providing a quality service for the elderly. The research revealed that the issues of the elderly should be part of not only long-term policies, but also short-term ones, where social workers should play an important role in these policies. In different countries of the world, family care for the elderly is a consolidated service. Albania has begun to have some forms of providing this care, but not yet in an institutionalized

and formalized form.

**Keywords:** aging, family care, social services.

### ***Moshimi, konteksti global dhe lokal***

Një ndër tendencat më të mëdha demografike është padyshim moshimi i popullsisë. Tendenca drejt moshimit është konsideruar të jetë një fenomen global i cili po përjetohet thuajse në çdo vend të botës (United Nations, 2015; Athenosy dhe Revenco, 2014; Bloom, Canning dhe Fink, 2012).

Të dhënat sipas UN (2017) mbi perspektivat e popullatës në botë raportojnë një rritje më të madhe të të moshuarve, krahasuar me të gjitha grupmoshat më të reja. Më shumë se një e pesta e popullësisë në Evropë është mbi 65 vjeç dhe krahasuar me të dhënat e një dekade më parë vijojmë të kemi një rritje të konsiderueshme të numrit të të moshuarve (EUROSTAT, 2021a). Gjithashtu, projeksionet sipas EUROSTAT (2021b) vlerësojnë se numri i të moshuarve në Evropë nga 90.5 milionë në vitin 2019 pritet të arrijë në 129.8 milionë në vitin 2050 dhe një rritje më të madhe do të kenë grupmoshat më të mëdha përkatësisht të moshuarit e moshës 75- 84 vjeç.

Moshimi i popullsisë tashmë është një sfidë edhe për Shqipërinë e cila po fillon të përjetojë efektet e këtij fenomeni (INSTAT, 2015; Dhamo dhe Koçollari, 2014). Faktorët kryesorë që kanë kontribuar në rritjen e numrit të moshuarve përfshijnë rënien e lindshmërisë dhe rritjen e jetëgjatësisë. Gjithashtu, një faktor me ndikim të konsiderueshëm është cilësuar edhe emigrimi (INSTAT, 2015).

Bazuar në studimin mbi projeksionet e popullsisë 2019-2031 sipas INSTAT (2019) parashikohet që deri në vitin 2031 të kemi një rritje të moshës medianë në 42,1 vjeç. Këto të dhëna tregojnë që procesi i plakjes do të vazhdojë dhe në anën tjetër kjo rritje e numrit të të moshuarve nënkupton gjithashtu një nevojë më të madhe për shërbime që adresojnë nevojat e këtij grupi.

### ***Problematikat dhe nevojat e grupmoshës së tretë***

Të moshurit janë cilësuar si një ndër grupet më të përjashtuara të shoqërisë. Studimet kanë pasqyruar një sërë nevojash të cilat kërkojnë ndërhyrje për të mundësuar një cilësi jetese më të mirë për këtë grupmoshë. Të moshuarit janë një ndër grupet me të riskuara nga varfëria dhe përjashtimi social. Referuar Planit Kombëtar të Veprimit mbi Moshimin



raporti i varësisë të të moshuarve pritet të rritet dhe në vitin 2030 mund të kemi një dyfishim (MSMS, 2019). Në një studim të kryer nga MOSHA (2017) referohet se një pjesë e konsiderueshme e të moshuarve përkatësisht rreth 37 % e tyre e konsideronin veten “të varfër”, dhe kjo përqindje ishte veçanërisht e lartë në grupmoshat më të mëdha.

Një tjetër tjetër problem i rëndësishëm është varësia e të moshuarve si rrjedhojë e sëmundjeve të ndryshme kronike, aftësisë së kufizur apo problematikave të shëndetit mendor të cilat sjellin vështirësi në kryerjen e aktiviteteve të përditshme jetësore pa ndihmë dhe përkujdesje. Sipas UN (2016) paralelisht me rritjen e jetëgjatësisë dhe moshimit, rritet dhe vulnerabiliteti i të moshuarve për shkak të rritjes së rreziqeve nga sëmundje kronike të lidhura me moshën, apo sëmundje kognitive, si demencia dhe Alzheimer. Varësia apo vulnerabiliteti i të moshuarve për të funksionuar në mënyrë të pavarur i referohet pamundësisë dhe vështirësisë për të kryer aktivitetet e përditshme të jetës. Aktivitetet e përditshme të jetës janë aktivitetet rutinë të cilat mundësojnë të jetuarit në mënyrë të pavarur, si të veshurit, higjienën personale, të ngrënit (vetushqyerja), larjen, krehjen, të ecurit etj.

Pamundësia për të kryer aktivitetet e përditshme të jetës tek të moshuarit mund të rezultojë në probleme të ndryshme shëndetësore, izolim, depresion dhe varësi (Oliveira dhe Pedreira, 2012). Gjithashtu duke ditur se një ndër mbështetësit kryesorë është familja dhe kujdesi informal, kjo sjell implikime të rëndësishme edhe për familjet përkujdesëse. Veçanërisht në vendet kryesisht me zhvillim të ulët dhe të mesëm, mungesa e shërbimeve formale të përkujdesjes rëndon në agjendën e përkujdesjeve informale.

Duke marrë në konsideratë implikimet që shoqërojnë këtë fenomen është e rëndësishme që moshimi apo plakja e popullsisë të vlerësohet si një tendencë me rëndësi dhe të marrë vëmendjen e duhur. Sipas UN (2015) moshimi sjell impakt thuasje në të gjithë sferat apo sektorët e shoqërisë, duke përfshirë gjithashtu nevojën për mbështetje në shërbime në familje, të mira materiale dhe mbrojtje sociale.

Në Shqipëri, sipas INSTAT (2015) mbështetur në studimin e kryer nga Shoqata Shqiptare Geriatrike Gerontologjike të moshuarit me aftësi të kufizuar dhe me probleme të varësisë, pra me pamundësi për t'u përkujdesur për veten, përbënin një përqindje të lartë dhe gjithashtu ekzistonte një përqindje e konsiderueshme nga të moshuarit që e vlerësojnë veten të pashëndetshëm dhe me shëndet të keq.

Nëse i referohemi të dhënave nga raporti shëndetësor kombëtar, Institutit i Shëndetit Publik (2014) nënvizon se numri i sëmundjeve kronike në Shqipëri përbën përqindjen më të madhe duke e cilësuar si një ndër

sfidat më madhore të shëndetit publik. Moshimi dhe përballja me sëmundje kronike është cilësuar edhe në Raportin Kombëtar mbi Strategjinë Rajonale të zbatimit të Planit Ndërkombëtar të Madridit për Moshimin në Shqipëri gjatë periudhës 2012-2016.

Indeksi i Vulnerabilitetit i cili ka në bazë të tij informacionin mbi vulnerabilitetin e të moshuarve në 61 bashki, bazuar në katër komponentë kryesorë që janë: të jetuarit vetëm, të paturit të paktën një aftësi të kufizuar (shikim, dëgjim, lëvizje); të jetuarit në shtëpi të moshuarish dhe burimi i të ardhurave (asistenca sociale, të ardhurat e një personi tjetër ose remitancat) është 1.14 dhe nga gjithë totali i bashkive, 35 prej tyre kanë një indeks më të lartë vulnerabiliteti sesa mesatarja INSTAT (2015).

Gjithashtu edhe problematikat e shëndetit mendor e sëmundjet si demenca dhe Alzheimer tek të moshuarit po marrin një vëmendje gjithnjë e më të madhe. Sipas Insitutit të Shëndetit Publik (2015) demenca është shndërruar në një problem madhor në shumë vende të Evropës. Një ndër target grupet më të prekura nga ky problem janë edhe përkujdesësit ndaj të moshuarve me demencë, të cilët shpenzojnë një kohë të konsiderueshme në detyrat e kujdesit që mbartin një ngarkesë të madhe.

Për më tepër Indeksi Global i Mbikëqyrjes së Moshës (HelpAge, 2015) e vlerëson me pikë të ulëta Shqipërinë në domenin shëndetësor dhe thekson rritjen e informimit tek të moshuarit në Shqipëri mbi çështje të shëndetit mendor dhe Alzheimer dhe përqendrimit e fushatave në këtë tematikë.

### ***Përkujdesi social për të moshuarit***

Sistemi i përkujdesit social për të moshuarit përfshin qendrat rezidenciale, ditore, komunitare dhe shërbimin në familje. Në Tiranë operojnë kryesisht qendra rezidenciale dhe ditore që ofrojnë shërbime për të moshuarit. Kohët e fundit po vihet re një rritje e shërbimeve në familje, ku ofruet kryesorë janë organizatat joqeveritare dhe bizneset. Qendrat publike ditore dhe rezidenciale që ofrojnë shërbim për të moshuarit, janë të pozicionuara kryesisht në Tiranë, Shkodër, Kavajë, Durrës, Gjirokastër, Fier, Poliçan. Edhe qendrat jopublike janë të pozicionuara thuasjë në të njëjtat vende, duke mos mbuluar nevojat e pjesës tjetër të popullsisë, apo në zonat e largëta. Pjesa më e madhe e shërbimeve për të moshuarit janë të përqendruara në zonat urbane dhe më pak në ato rurale.

Si një ndër politikat kryesore të mbrojtjes sociale, shërbimet e kujdesit shoqëror, pjesë e të cilave janë edhe shërbimet për të moshuarit, ende vazhdojnë të ndjekin trajektoren e reformimit dhe zhvillimit të vazhdueshëm. Që në Strategjinë Kombëtare të Mbrojtjes Sociale 2015-

2020 u cilësua një sfidë e rëndësishme nevoja për të ngritur një sistem shërbimesh që do të jetë më gjithëpërfshirës në mbulimin e nevojave të grupeve shoqërore, me fokus në krijimin e një sistemi sa më efektiv dhe funksional të përkuqjesjes shoqërore mbi bazën e parimeve të deinstitutionalizimit dhe decentralizimit. Zhvillim i rëndësishëm ishte miratimi i projektligjit të ri të shërbimeve të kujdesit shoqëror ku parashikohet edhe shpërndarja e shërbimeve në familje për të moshuarit të cilët nuk janë të aftë të kujdesen për veten. Referuar Ligjit Nr. 121/2016 “Për Shërbimet e Kujdesit Shoqëror në Republikën e Shqipërisë”, neni 12, shërbimi në familje cilësohet si: “shërbim ndaj individit, person i vetëm, që jepet në shtëpi ose në familjen kujdestare”. “Shërbimi në familje u njihet fëmijëve, të moshuarve, personave me aftësi të kufizuara, të cilët janë të pamundur të kujdesen për veten dhe nuk mund të ndihmohen nga familjarët apo kujdestari”.

Sipas këtij ligji, shërbimi në familje përfshin disa shërbime ditore, si:

- a) furnizimin dhe shpërndarjen e ushqimeve të gatshme në shtëpi;
- b) furnizim të barnave apo furnizime të tjera;
- c) mbajtjen e higjienës personale;
- ç) përmbushjen e nevojave të tjera të përditshme, sipas vlerësimit, rast pas rasti;
- d) mbështetjen psiko-sociale.

Gjithashtu referuar VKM Nr. 518, datë 4.9.2018 “Për shërbimet e kujdesit shoqëror komunitar e rezidencial, kriteret, procedurat për përfitimin e tyre dhe masën e shumës për shpenzime personale për përfituesit e shërbimit të organizuar”, shërbimet në familje janë perkufizuar si “shërbimet e kujdesit shoqëror që ofrohen në familje për të moshuar dhe persona me aftësi të kufizuara, të cilët e kanë të pamundur të marrin shërbime ditore komunitare apo rezidenciale, të cilët e kanë të pamundur të kujdesen për veten dhe nuk mund të ndihmohen nga familjarët apo kujdestari /ndihmësi personal”. Megjithatë, pavarësisht zhvillimeve ligjore dhe normative ende ky shërbim është në fazë projektimi.

### **Modele të kujdesit në familje**

Kujdesi në familje i referohet një tërësie shërbimesh të ofruara nga profesionistë në ambientin familjar të të moshuarit/ës. Megjithatë, në vende të ndryshme kuptimi dhe qëllimi i kujdesit në shtëpi varion, nga të konsideruarit e një rrjeti sigurie që përfitohet vetëm në rastet kur përfituesi nuk ka të afërm e deri në konsiderimin e “një të drejte për të gjithë qytetarët” (WHO, 2012).

Në vendet e Evropës Lindore dhe Qendrore kujdesi në shtëpi është konsideruar si një fenomen i ri dhe kufizimet monetare kanë qenë një pengesë kyçe në adoptimin e modeleve dhe praktikave të mira, por jo vetëm, pasi edhe në vendet me një traditë të gjatë të kujdesit në familje ende lihen hapësira për përmirësim dhe përpjekje për të zhvilluar modele më të qëndrueshme (WHO, 2012).

Për shkak të rëndësisë në rritje që po i jepet kujdesit në familje, është e nevojshme që të hulumtohen edhe modelet e ofrimit të këtij shërbimi, si ato në vendet Evropiane (Genet et al., 2011), por edhe të rajonit. Tradita dhe modelet që na ofrojnë vendet tashmë me një eksperiencë të gjatë në fushën e kujdesit në familje, por jo vetëm, janë një evidencë e rëndësishme për të adresuar rekomandime të qëlluara dhe që do të kontribuonin në përmirësimin e politikëbërjes.

Në shumë vende Evropiane, si: Italia, Franca, Spanja, Belgjika, Portugalia dhe Anglia komponenti mjekësor i kujdesit në familje trajtohet ndarazi nga komponenti social, ku komponenti mjekësor është pjesë e sistemit të kujdesit shëndetësor, ndërsa komponenti social është pjesë e sistemit shoqëror (WHO, 2008).

**Kujdesi në familje në Itali:** Italia është vendi me numrin më të lartë të të moshuarve në Evropë. Kujdesi afatgjatë në Itali mbështetet në dy shtylla të rëndësishme, përkatësisht në programin e përfitimeve “cash” të financuara nga taksimi i përgjithshëm dhe që i dedikohet personave me aftësi të kufizuara të rënda dhe shtylla e dytë që përfshin shërbimet e kujdesit në familje dhe ato rezidenciale që ofrohen nga bashkitë (Eurocarers, 2021a). Asistenca shtëpiake ofrohet nga bashkitë në familje dhe përfshin ndihmë në higjienën personale, përgatitjen e vakteve ushqimore, ndihma në të ushqyerin, ndihmë në pastrimin e shtëpisë, informacion, mbështetje etj. Në anën tjetër ndihma mjekësore në familje ofrohet nga organe të pushtetit qendror në bashkëpunim me ato rajonal.

**Kujdesit në Familje në Suedi:** Në Suedi kujdesi ndaj të moshuarve është i organizuar në tri nivele, përkatësisht në nivelin qendror, rajonal dhe lokal. Instrumentet e kontrollit në nivelin qendror përfshijnë deklaratat politike, legjislacionin, supervizimin dhe subvencionet e shtetit. Në nivelin rajonal përgjegjësia qëndron në këshillat e qarqeve, të cilët mbulojnë kujdesin shëndetësor primar dhe kujdesin spitalor. Në nivelin lokal, obligimi ligjor për të ofruar shërbime sociale i takon komunave, të cilat mbulojnë me shërbime të shumëllojshme nevojat e popullatës, duke përfshirë këtu edhe kujdesin në familje (Szebehely dhe Trydegard, 2011). Kujdesi afatgjatë në Suedi i ofrohet të gjithë individëve të cilët kanë një lloj varësie dhe që kjo përcaktohet së pari nga një vlerësim i kryer. Suedia

pasqyron një qasje universale në aksesimin e shërbimeve, ku çdo muaj qeveria qendrore akordon një tarifë mujore, në varësi të kushteve financiare të individit, duke mundësuar kështu që çdo individ të mund të aksesojë shërbimet (Fukushimi, Adami dhe Palme, 2010). Për të përfituar shërbimin organet kompetente kryejnë një vlerësim më parë, për të përcaktuar statusin e funksionimit të individit apo varësisë, si dhe informohen edhe për kushtet e jetesës së individit që kërkon shërbimin (ËHO, 2013)

**Kujdesi në familje në Angli:** Në Angli qeveria qendrore është përgjegjëse për implementimin e politikave kombëtare dhe përcaktimin e madhësisë së buxhetit apo financimit të nevojshëm nga autoritete lokale. Më pas janë autoritet lokale të cilat hartojnë planet se si do të menaxhojnë buxhetin e ngritur dhe zgjedhin mënyrat më të mira për të adresuar kujdesin ndaj të moshuarve, ku një ndër format kryesore është kujdesi në familje (National Audit Office, 2014). Kujdesi në familje në Angli përfshin shumë aktivitete kur ndër më kryesoret është ndihma personale. Ndhma personale përfshin ndihmën në higjienën personale, të ushyqerit dhe të veshurit. Ndhma personale ofrohet nga autoritet lokale. Autoritet lokale ofrojnë gjithashtu edhe ndihmë për personat me nevoja të kujdesit shëndetësor si ata që lënë spitale për të shmangur qëndrimet në këto ambiente, mirëpo ndihma është e kufizuar, pasi këto lloj aktivitete kërkojnë edhe mbulim kostosh në mënyrë private.

**Kujdesi në Familje në Maqedoninë e Veriut:** Ndryshe nga vendet Evropiane vendet e Ballkanit nuk kanë një traditë të gjatë të kujdesit formal në familje. Fillimisht Maqedonia ka bërë përpjekje përmes projekteve të shoqërisë civile të financuara nga Bashkimi Evropian në aplikimin e kujdesit në familje. Projekti përfshinte një grup profesionistësh prej një psikologu dhe 1 punonjësi social, 2 psikoterapistë, 2 infermierë dhe 10 përkujdesë të cilët ofronin sipas nevojave mbështetje për të moshuarit në 5 ditë të javës duke përfshirë kujdesin mjekësor, mbështetje psiko-sociale, shërbime të mirëmbajtjes së shtëpisë dhe psikoterapi (Trpska, 2016). Aktualisht në Maqedoninë e Veriut kujdesi në familje ofrohet për personat e moshuar të sëmurë apo invalidët. Shërbimet ofrohen nga individë të licencuar dhe që kanë të lidhur një kontratë me qendrat e punës sociale, ndërsa ligji nuk specifikon nëse ky shërbim, pra asistencë shtëpiake, mund t'iu ofrohet personave që mund të jenë anëtarë të familjes (European Social Policy Network, 2018). Shërbimi ofrohet nga bashkia dhe financohet nga individë, biznese, donatorë, përmes Fondit Social.

**Kujdesi në familje në Greqi:** Greqia ngjashëm me Shqipërinë njihet si një vend me traditë të fortë të përgjegjësisë familjare dhe kujdesit të të moshuarve nga familjarët. Në Greqi kujdesi në familje ofrohet nga

programi “Ndihma në shtëpi” i cili fillimisht u prezantua si një projekt pilot në vitin 1998 financuar nga Bashkimi Evropian dhe që më pas u zgjerua për t’u shërbyer nevojave të pjesës më të madhe të vendit. Aktualisht në Greqi operojnë mbi 870 skema të kujdesit në shtëpi që ofrojnë shërbime për 76000 përfitues (Eurocarers, 2021b). Profesionistët e anagazhuar në ofrimin e shërbimeve janë infermierë, punonjës socialë dhe fizioterapistë.

Në përgjithësi nga modelet e prezantuara vihet re që roli i pushtetit vendor në ofrimin e shërbimeve në familje është thelbësor. Nevojat të cilat kërkojnë një shërbim më të specializuar dhe me një kosto më të madhe mbulohen nga institucionet qendrore. Nëse i referohemi kontekstit shqiptar, buxhetet vendore shpesh janë të dobëta dhe të pamjaftueshme për të mbuluar kostot e shërbimeve sociale. Megjithatë, një përpjekje mund të bëhet duke përfshirë bashkëpunimin e institucioneve vendore, me ato qendrore dhe me organizata jofitimprurëse, të cilat mund të kenë krijuar një eksperiencë në ofrimin e kujdesit në familje.

**Shërbimi në familje në Shqipëri** është konceptuar të ofrohet për të moshuarit të cilët nuk kujdesen dot për veten e tyre dhe as nuk mund të marrin ndihmë nga anëtarët e familjes. Ndër pengesat në krijimin e një shërbimi sa më profesional të kujdesit në familje është edhe mungesa e specialistëve geriatrikë të profilizuar në këtë fushë dhe mosnjohja e profesionit të kujdestarit për të moshuar në Shqipëri, ndonëse ka një program studimi në Qendrën Multifunkionale në Kamëz financuar nga Giz dedikuar specifikisht fushës së geriatriisë Dule, Hantke, Hartig dhe Pici (2014). Megjithatë, fillimisht zbatimi i projekteve pilote të kujdesit në familje do të shërbente si një mësim i mirë për të mësuar se çfarë duhet përmirësuar për të ardhmen për të garantuar një shërbim sa më efektiv. Krijimi i ekipeve të punës me profesionistë të fushës duke përfshirë infermierë apo persona që zotërojnë një diplomë në fushën e geriatriisë, psikologë dhe punonjës socialë, duhet të merret për bazë për të mos krijuar shërbime të fragmentarizuara apo të përqendruara vetëm në anën mjekësore. Trajnimet për zhvillimin e stafit janë gjithashtu të rëndësishme për t’i aftësuar në matjen e nivelit të varësisë tek të moshuarit, zhvillimin e planeve të individualizuara të trajtimit, monitorimit etj., trajnime të cilat duhet të mbledhin bashkë profesionistë të disiplinave të ndryshme dhe të lehtësojnë punën në ekipe multidisciplinare (HAP, 2020).

## REFERENCA

- Athenosy, L., Revenco V. (2014) *Ageing Populations in Europe: Challenges and Opportunities for the CEB*. Council of Europe Development Bank. Retrieved from: [www.coebank.org](http://www.coebank.org)
- Bloom D. E., Canning D., Fink G., (2012). *Population Aging and Economic Growth. Commission on Growth and Development. WORKING PAPER NO. 32*. Retrieved from: <http://www.upenn.edu>
- Dhamo, E. and Koçollari, N (2014) *Older People Quality of Life. Mediterranean Journal of Social Science Rome Italy, online Vol.5, No.13, June 2014, Volume I, June 2014 ISSN: 2039 – 9340 (print) or 2039-2117 (online)*, <http://www.mcser.org/journal/index.php/mjss/article/view/3599> pp. 385-390
- Dule, S., Hantke, F. Hartig, S. Pici, E. (2014). Përkujdesja ndaj moshës së tretë. Marrë nga <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/albanien/11320.pdf>
- European Social Policy Network (ESPN) (2018). *ESPN Thematic Report on Challenges in long-term care Former Yugoslav Republic of Macedonia*. Retrieved from: [file:///C:/Users/User/Downloads/FYROM\\_ESPN%20thematic%20report%20on%20LTC%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/FYROM_ESPN%20thematic%20report%20on%20LTC%20(2).pdf)
- Euroares (2021a). Toward carer-friendly societies. Eurocarers country Profiles. Italy. Retrieved from: <https://eurocarers.org/>
- Euroares (2021b). Toward carer-friendly societies. Eurocarers country Profiles. Greece. Retrieved from: <https://eurocarers.org/>
- EUROSTAT (2021a). *More than a fifth of the EU population are aged 65 or over*. Retrieved from: <https://ec.europa.eu/>
- EUROSTAT (2021b). *Ageing Europe - statistics on population developments*. Retrieved from: <https://ec.europa.eu/>
- Genet, N., Boerma, W. Kroneman, M., Hutchinson, A., Saltman, R. B. (2012). Home Care across Europe. Current structure and future challenges. Copenhagen World Health Organization Regional Office for Europe. Retrieved from: <http://www.euro.who.int>
- Gray-Vickery, P. (1993). Gerontological research use and application of focus groups. *Journal of Gerontological Nursing, 19(5)*, 21–27.
- HAP (2020). *Implementing Homecare Services in Albania*. Retrieved from: <http://www.hap.org.al/>
- HelpAge (2015). *Global AgeWatch Index 2015: Insight report, summary and methodology*. Retrieved from: <https://www.helpage.org/>
- INSTAT (2014b). *Shqipëri, Projektionet e Popullsisë 2011-2031*. Tiranë, INSTAT.
- INSTAT (2015). *Plakja e popullsisë situata e të moshuarve në Shqipëri*. Tiranë, INSTAT.
- INSTAT (2019). *Projektionet e popullsisë 2019-2031*. Marrë nga: <http://www.instat.gov.al/>
- Krueger, R. A. (1998). *Moderating focus groups*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Krueger, R. & Casey, M. (2009). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research* (4th Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Light, J., & Binger, C. (1988). *Building communicative competence with individuals who use augmentative and alternative communication*. Baltimore, MD: Brooks.
- MOSHA (2017). *Raport studimi: vlerësimi i kushteve social-ekonomike, pjesëmarrjes shoqërore dhe gjendjes shëndetësore të të moshuarve në Shqipëri*. Marrë nga: <https://mosha-network.org/>

- MSMSS (2019). Plani Kombëtar i Moshimit 2020-2025 Marrë nga: <https://www.konsultimipublik.gov.al/>
- Oliveira, A. M. S., & Pedreira, L. C. (2012). Being elderly with functional dependence and their family caregivers. *Acta Paulista de Enfermagem*, 25(spe1), 143-149. <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-21002012000800022>
- Podgorica, N., Zenelaj, B, Deufert, D, Ganner, M. dhe Flatscher-Thöni, M (2020). *A Narrative Review on Legal Aspects of Older People in Albania*. *Journal of Educational and Social Research*. Vol 10 (5).
- Szebehely, M. & Trydegard, G. (2012). *Care for older people in Sweden: a universal model in transition*. Retrieved from: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1365-2524.2011.01046.x>
- Trpeska, M. (2016). CASE STUDY Suitable model – care of the elderly at home in Macedonia. Retrieved from: <http://iris-see.eu/>
- United Nations (2015). *World Population Ageing 2015*. Department of Economic and Social Affairs, Population Division (ST/ESA/SER.A/390).
- United Nations (2015). *World Population Ageing 2015*. Department of Economic and Social Affairs, Population Division (ST/ESA/SER.A/390).
- United Nations (2016). *The Growing Need for Long- Term Care Assumptions and Realities*. Retrieved from: <http://www.un.org>
- WHO (2008). *The solid facts. Home care in Europe*. Retrieved from: <https://www.euro.who.int/>



## **LOJA DHE NDIKIMI I SAJ TEK IDENTITETI GJINOR NË FËMIJËRINË E HERSHME**

Artemisi Shehu, Majlinda Xhika

*Universiteti i Tiranës, Fakulteti i Shkencave Sociale, departamenti i Pedagogji-  
Psikologjisë*

### **ABSTRACT**

Children's play has been widely studied for the importance it has in various areas of their development. This study aims to bring to the psychological attention imaginary play, as an important component of play in early childhood, seen in terms of identity and gender roles in 3 - 6 year old children. Gender identity is defined as a personal conception of oneself as male or female (or both) and how we express our gender roles in clothing, behavior and personal appearance. While gender roles are the ways people act, do and say to express that they are a girl or a boy, a woman or a man.

The purpose of this study is to understand the use of imaginary play in preschool children and the importance it has in the psychosocial development of children. Does this game affect the psychosocial development of children and in what way would the objectives of the study be. Through observation and semi-structured interviews, it was possible to see that pretend play is a pleasant play activity among children aged 3-6, a process during which children played or acted out different roles completely independently and uninfluenced by educators. Some of the important figures of their daily lives (mother, father, doctor, police, nurse, grandmother, etc.). It was observed that all age groups of children were able to correctly identify the gender characteristics of the roles they acted out during their play. The finding of this study was also the consistency of gender identity, a phenomenon which was seen to vary between the youngest age group of 3 years, who did not have a well-formed concept of the continuity of gender identity, up to 6-year-olds, who had a concept clearer gender identity. Among the findings of this study, it is worth mentioning the fact that the imaginary game in these children did not only serve to identify their identity and gender roles or the roles they were

acting, but was also seen as an amplifier of the shaping of gender roles and the creation of gender identity. We evidence the fact that children were more inclined to act out those roles that best fit their gender (for example, girls were more inclined to choose during their play the role of mother, grandmother, educator, while boys that of father, policeman , the doctor, etc.)

*Key words: imaginary play, gender identity, gender role, children.*

### **Play and its impact on gender identity in early childhood**

#### ***ABSTRACT***

Children's play has been widely studied for the importance it has in various areas of their development. This study aims to bring to the psychological attention imaginary play, as an important component of play in early childhood, seen in terms of identity and gender roles in 3-6 year old children. Gender identity is defined as a personal conception of oneself as male or female (or both) and how we express our gender roles in clothing, behavior and personal appearance. While gender roles are the ways people act, do and say to express that they are a girl or a boy, a woman or a man. The purpose of this study is to understand the use of imaginary play in preschool children and the importance it has in the psychosocial development of children. Does this game affect the psychosocial development of children and in what way would the objectives of the study be. Through observation and semi-structured interviews, it was possible to see that pretend play is a pleasant play activity among children aged 3-6, a process during which children played or acted out different roles completely independently and uninfluenced by educators. Some of the important figures of their daily lives (mother, father, doctor, police, nurse, grandmother, etc.). It was observed that all age groups of children were able to correctly identify the gender characteristics of the roles they acted out during their play. The finding of this study was also the consistency of gender identity, a phenomenon which was seen to vary between the youngest age group of 3 years, who did not have a well-formed concept of the continuity of gender identity, up to 6-year-olds, who had a concept clearer gender identity. Among the findings of this study, it is worth mentioning the fact that the imaginary game in these children did not only serve to identify their identity and gender roles or the roles they were acting, but was also seen as an amplifier of the shaping of gender roles and

the creation of gender identity. We evidence the fact that children were more inclined to act out those roles that best fit their gender (for example, girls were more inclined to choose during their play the role of mother, grandmother, educator, while boys that of father, policeman, the doctor, etc.)

*Key words: imaginary play, gender identity, gender role, children.*

### **Përkufizim i termave**

**Loja:** loja është përkufizuar si “aktivitet i zgjedhur lirisht, i drejtuar nga fëmijët dhe që lind nga motivimi i brendshëm i tyre” (Lockhart, 2010).

**Loja imagjinare:** Loja imagjinare në thelb ndodh kur fëmijët janë duke luajtur ose aktruar role të ndryshme nga eksperiencia që kanë pasur ose diçka që mund të jetë interesante për ta (Lockhart, 2010).

**Identiteti gjinor:** Identiteti gjinor është përkufizuar si një konceptim personal i vetes si mashkull apo femër (ose të dyja njëkohësisht). Ky koncept është i lidhur ngusht me konceptin e rolit gjinor. Pra identiteti gjinor është mënyra se si ne i mendojmë dhe i shprehim rolet tona gjinore në veshje, sjellje dhe paraqitje personale. Kjo është një ndjenjë që formohet që në vitet e para të jetës, 2-3 vitet e para. (Ruspini, 2009)

**Rolet gjinore:** Rolet gjinore janë një konstrukt teorik që në shkencat humane dhe sociale i referohet një sërë normash sociale të sjelljes që është shoqërisht e përshtatshme dhe e pranueshme për individë të një seksi të caktuar. Pra, rolet gjinore janë mënyra që njerëzit veprojnë, bëjnë dhe thonë për të shprehur që janë një vajzë apo një djalë, një grua apo një burrë (Karnik&Tudge, 2010).

### **Hyrje**

Stuart Brown, themeluesi i Institutit Kombëtar të Lojës ka thënë se “Loja është diçka që bëhet në mënyrë spontane, është e paqëllimtë, prodhon kënaqësi dhe gëzim, dhe me kalimin e fazave çon në zotërim të aftësive”(Lockhart, 2010). Miller and Almon e përshkruajnë lojën si “aktivitet të zgjedhur lirisht, të drejtuar nga fëmijët dhe që lind nga motivimi i brendshëm” (Lockhart, 2010).

Ouellette i referohet aftësisë për të luajtur si “aktivitet që është i pakufizuar nga drejtimi i të rriturve, që nuk varet nga rregullat e vendosura nga dikush tjetër, por nga vetë fëmija”. Ai shprehet më tej se kur fëmijët luajnë ata janë të angazhuar në aktivitete që vetë ata i kanë zgjedhur lirisht, dhe që janë të motivuar së brendshmi (Goldstein, 2002). Ginsburg duke

deklaruar pozicionin e Akademisë Amerikane të Pediatrisë, thotë se “loja është esenciale, sepse ajo kontribuon në zhvillimin kognitiv, fizik, social dhe emocional si dhe në mirëqenien e fëmijës” (Jona & McNamee, 2010). Loja është kaq e rëndësishme për zhvillimin e fëmijës sa që Kombet e Bashkuara dhe Komisioni i Lartë për të Drejtat e Njeriut (1989) e njeh atë si një të drejtë themelore (Whitebread, 2012).

### **Fushat, në të cilat loja ndikon në zhvillimin e fëmijës**

Loja ndikon në zhvillimin fizik. Gjatë lojës, fëmijët janë gjithnjë në përsosje të aftësive të tyre dhe në të njëjtën kohë krijojnë sfida të reja fizike. Për shembull, mund të ketë fëmijë të cilët bëjnë të njëjtën veprimtari herë pas here, çdo ditë në kohën e lirë. Kjo ndodh për arsye se ky fëmijë kërkon të perfeksionojë aftësinë e tij (Frost et al., 2012).

Loja ndikon në zhvillimin intelektual. Nëpërmjet përfytyrimit ose imagjinatës fëmijët e vegjël fillojnë të kuptojnë proceset e mendimit simbolik. Loja imagjinare ndihmon fëmijën të kuptojë më mirë botën përreth tij. Për shembull, gjatë lojës me kuba fëmija fillon të kuptojë konceptet e shkakut dhe pasojës, format si dhe ngjashmëritë dhe ndryshueshmëritë (Lockhart, 2010).

Loja ndihmon në zhvillimin social. Si loja dramatike dhe ajo socio-dramatike ndihmojnë në zhvillimin social të fëmijës. Sidoqoftë ato e bëjnë këtë në mënyra të ndryshme. Loja dramatike përfshin role dhe imitime. Me fjalë të tjera, kur një fëmijë luan në zonën e lojës dramatike, një fëmijë mund të marrë rolin e nënës, ndërsa një tjetër atë të foshnjës. Gjatë lojës fëmija vepron ose imiton brenda këtij roli. Loja socio-dramatike është më përfshirëse dhe ndihmon fëmijët ta vënë veten në rolin e tjetrit. Normalisht kjo lloj loje është e përdorur për fëmijë më të rritur (Lawrence, 2011).

Loja ndihmon në zhvillimin emocional. Loja është një formë e çlirimit emocional për fëmijën. Për shumë vite, terapistët kanë përdorur terapinë e lojës si një mënyrë për të ndihmuar fëmijët e vegjël të shprehin ndjenjat e tyre të frikës, ankthit ose zemërimit. Përveç kësaj, loja i jep fëmijëve një kuptim për zotërimin e mjedisit të tyre rrethues. Kur fëmija është përfshirë në mënyrë aktive në lojë, ai mëson të kontrollojë mjedisin. Kjo i ndihmon ata të zhvillojnë një vetëvlerësim pozitiv (Lawrence, 2011).

Loja nxit krijueshmërinë. Loja mbështetet kryesisht në imagjinatë. Kur fëmija është i përfshirë në lojën krijuese, ka liri për të eksperimentuar, të provojë gjëra të reja dhe të eksplorojë gjithashtu. Nëpërmjet lojës fëmijët mësojnë të zgjidhin problemet në mënyrë kreative. Me fjalë të tjera ata mësojnë të menduarin divergjent (Lockhart, 2010).

Studiuesit në fushën e lojës dhe zhvillimit të fëmijëve kanë

përcaktuar disa tipe kryesore të lojës së fëmijëve që janë: loja krijuese e cila ndihmon fëmijët të eksplorojnë dhe të përdorin materialet e tyre për të bërë, për të krijuar dhe të ndajrë ndjenjat, idetë dhe mendimet; loja me role, gjatë kësaj loje fëmijët fillojnë të zbatojnë “rregullat” e brendshme apo të jashtme të lojës; loja fizike përfshin zhvillimin e fëmijëve, praktikimin, rafinimin dhe kontrollin e lëvizjeve trupore; loja imagjinare, ku përfshihet: loja dramatike, loja pretenduese ose e trilluar, loja socio-dramatike.

### ***Rëndësia e lojës imagjinare në fëmijërinë e hershme***

Loja imagjinare në thelb ndodh kur fëmijët janë duke luajtur ose aktruar role të ndryshme nga eksperiencia që kanë pasur ose diçka që mund të jetë interesante për ta. Ata eksperimentojnë me marrjen e vendimeve se si të sillen dhe mësojnë rolet sociale. Fëmijët mësojnë nga eksperiencia, nga ajo që ndodh përreth tyre, nga çfarë dëgjojnë, shohin, prekin etj. dhe për të absorbuar këto përvoja dhe të njohin kuptimin e botës fëmijët kanë nevojë të përfshihen në lojëra imagjinare. Luajtja e roleve, si pjesë e lojës imagjinare mund të duket një aktivitet i thjeshtë, por brenda saj fëmijët e vegjël mësojnë aftësi praktike jetësore të tilla se si të besojnë në veten e tyre dhe se si të bashkëpunojnë dhe të bashkëndajnë me të tjerët. Hulumtimet sistematike ndër vite kanë treguar përfitime të shumta që vijnë nga angazhimi i fëmijëve në lojëra imagjinare që nga mosha 2,5 vjeç e deri në moshën 6-7 vjeçare.

Nëse fëmija luan skena të njohura familjare si ngarja e makinës si babai apo edhe imitimi i veprimeve të nënës, fëmija është duke përdorur imagjinatën, veprimet dhe gjuhën për t'i menduar dhe kujtuar gjërat ashtu si ndodhën në mjedisin familjar. Meqenëse ky është një aktivitet i bukur për fëmijën, bën që ai të përfshihet nga fillimi deri në fund duke menduar dhe vepruar në këtë situatë. Fëmija mund ta luajë lojën imagjinare në mënyrën e tij, mund të imitojë zhurmën e kafshëve ose të luajë me fëmijët e tjerë “lojë imagjinare” duke zhvilluar në këtë mënyrë aftësitë sociale. Loja imagjinare ndihmon gjithashtu në koordinimin sy-dorë, zhvillimin e aftësive hapësinore, numërimin, veprimet para-matematikore dhe para-leximit, gjithashtu është një mënyrë e mirë për të shprehur emocionet e fëmijës dhe për t'u ndjerë më i sigurt (Leslie, 2012).

Rikrijimi i eksperiencave. Për fëmijët fillimisht loja imagjinare do të ndihmojë në rikrijimin e aktiviteteve të njohura si p.sh.: të shkuarit në restorant, supermarket apo të ushqyerit dhe bërja e banjës kukullës foshnje. Loja ndihmon fëmijën të kuptojë identitetin dhe gjininë e tij, si vepron ai në aktivitetet familjare, si dhe ndihmon në kuptimin e rolit të fëmijës në familje dhe në aktivitete të tjera. Fëmijët pak më të rritur pëlqejnë të luajnë

së bashku lojën imagjinare duke ndarë së bashku përvojat e tyre. Loja e tyre përfshin edhe ritregimin e historive imagjinare që kanë dëgjuar apo që kanë parë (Gurian, 2002).

Të bëhen dikush tjetër. Fëmijët e vegjël nuk janë në gjendje të organizojnë mendimet komplekse. Kështu p.sh. kur fëmija po viziton në rolin e mjekut ai po përpiket të organizojë mendimet e tij për të kuptuar rolin e mjekut. Nëpërmjet luajtjes së roleve të tilla ai dalëngadalë fillon të mendojë si do të jetë nëse do të ishte dikush tjetër kështu deri në moshën katërvjeçare ai do të ketë mësuar dhe kuptuar rolin e njerëzve të tjerë, mendimet dhe ndjenjat e tyre (Kernan, 2009).

“Bota e vogël”. Fëmija i vogël përdor njerëz, lodra, kafshë, makina dhe trenë për të krijuar të ashtëquajturën “bota e vogël” për të përsëritur situatat familjare ose edhe duke vepruar jashtë situatave të njohura si dhe duke krijuar situata të reja. Kjo është një mënyrë për të imagjinuar një ambient më të sigurt, ku mund të ushtrojë kontroll dhe të shprehë atë që dëshiron të bëjë (Leslie, 2012).

Loja më shumë se sa akt i të luajturit. Imagjinata është një mënyrë që fëmija përdor për të luftuar diçka që ai ka frikë apo që i trembet. P.sh. ai mund të ketë frikë nga fantazmat ose monstat dhe kërkon që të flejë me dritën ndezur gjatë natës dhe të nesërmen ai fillon të luajë role me fantazma ose monstra. Pra loja me role është një mënyrë për të çliruar fëmijën nga frikërat (Whitebread, 2012).

### **Metodologjia**

Metodologjia e përzgjedhur në këtë studim është ajo cilësore. Metoda e mbledhjes së të dhënave është intervista e thelluar dhe Vëzhgimi Pjesëmarrës. Vëzhgimi u krye 2 herë në javë në mënyrë të alternuar në të treja grupet e kopshtit në një periudhë kohore 3-mujore. Gjatë vëzhgimit u mbajtën shënime në mënyrë që të mos kishte humbje të informacionit. Ndërsa gjatë intervistave me fëmijët, ishte e vështirë të mbaheshin shënime, pasi kjo mund të devijonte rrjedhën e intervistës, për këtë arsye shënimet u mbajtën menjëherë pas përfundimit të intervistës me fëmijën.

Qasja e përdorur në këtë studim është metoda e studimit të rastit. Ky studim u krye në një kopsht privat në Tiranë, kopshti “Y”. Në studim u morën të gjithë fëmijët e kopshtit që në total përbënin një kampion prej 90 fëmijësh.

### **Përshkrimi i kampionit**

Si kampion i studimit ishin 90 fëmijët e kopshtit të grupmoshës 3-6 vjeç. Fëmijët u vëzhguan gjatë aktivitetit të tyre në kopsht dy ditë në javë

për 3 muaj. Vëzhgimi u bë i alternuar në secilin prej grupeve të pranishme në kopësht. Përveç vëzhgimit, u kryen edhe intervista gjysmë të strukturuar me fëmijët për mbledhjen e më shumë informacioneve në lidhje me çështjet e ngritura në studim. Për këtë intervista u krye shpeshherë gjatë lojës imagjinare që fëmijët ishin duke luajtur dhe kjo u mendua të ishte ndërhyrja më efikase për mbledhjen e informacionit në rolin që fëmija ishte duke luajtur. Intervistat me fëmijët u bënë në mënyrë rastësore duke synuar momentet kur ata ishin duke luajtur lojë imagjinare. Mesatarisht u intervistuan 6-7 fëmijë për çdo grup.

Informacione u morën edhe nga edukatorët e secilit grup duke zhvilluar me to një intervistë gjysmë të strukturuar, ku në fokus ishte marrja e informacioneve mbi kohën që fëmijët kalonin duke luajtur lojë imagjinare, a zhvillohej ajo në grupe apo individuale, cilat ishin rolet më të preferuara për t'u performuar nga fëmijët si dhe nëse kishte diferenca ndërmjet gjinisë së fëmijës në përzgjedhjen e figurave për t'i performuar në rolet e tyre imagjinare.

Përshkrimi i instrumenteve

Karta e vëzhgimit;

Vëzhgimi u fokusua në këto pika kryesore:

Koha që fëmijët kalonin duke luajtur lojë imagjinare;

Rolet që merrnin gjatë luajtjes së lojës imagjinare;

Detyrat që i jepnin vetes në këto role imagjinare;

Marrëdhënia që krijonin me fëmijët e tjerë të përfshirë gjithashtu në rolet e lojës imagjinare;

Marrëdhënia që vendosnin me seksin e njëjtë dhe seksin e kundërt gjatë lojës;

Evidentimi i diferencave moshore në marrëdhënien rol gjinor-lojë imagjinare;

Evidentimi i diferencave në rolet që merrnin djemtë dhe vajzat;

Mënyra se si i zgjedhin fëmijët lodrat në bazë ngjyre apo gjinie apo edhe lojtarët që do të luajnë rolet e tjera në lojën imagjinare.

Intervista me fëmijët.

Intervista me fëmijët në total përmbante 10 pyetje të gjysmë të strukturuar të ndara në dy seksione, ku seksioni i parë maste elementë të identitetit gjinor të fëmijëve dhe seksioni i dytë elementë të roleve gjinore që shfaqeshin gjatë lojës imagjinare. Pyetjet ishin të ndërthurura ndërmjet tyre, ndërsa për lehtësi studimi, në instrumentin e përgatitur ato janë shënuar me një shenjë dalluese nga njëra-tjetra. Intervistat u kryen gjatë performimit të lojës imagjinare nga fëmijët dhe shumë rrallë jashtë saj. U hartuan dy formate intervistash, një për djem dhe një për vajza, në mënyrë

që t'u përshtatej edhe roleve që ata kishin zgjedhur në lojën imagjinare.

Intervista me edukatorët.

Intervista me edukatorët përmban në total 9 pyetje gjysmë të strukturuar. Pyetjet marrin informacion mbi kohën që kalojnë fëmijët duke luajtur lojë imagjinare, këndet më të preferuar të tyre për të luajtur këto lojëra, diferencat midis djemve dhe vajzave në zgjedhjen e roleve dhe këndeve gjatë lojës imagjinare. Gjithashtu nëpërmjet intervistës me edukatorët u tentua të kuptohej edhe mbi rëndësinë që edukatorët i jepnin kësaj loje për fëmijën.

Analiza e të dhënave dhe përfundimet e studimit.

Ky studim ka siguruar një numër të madh të dhënash me natyrë cilësore. Të dhënat e mbledhura në studim përmes vëzhgimit dhe intervistave, u analizuan duke përdorur metodën e analizës së përmbajtjes.

Fillimisht do të ndalemi në evidentimin që është bërë gjatë vëzhgimit pjesëmarrës në grupet e fëmijëve dhe të kohës që ata shpenzojnë duke luajtur në lojën imagjinare. U pa se ky ishte një aktivitet i pëlqyeshëm dhe shumë i dashur për fëmijët. Gjatë kohës kur ata merrnin udhëzime të luanin sipas dëshirës, pra pa i'u kërkuar detyra apo aktivitete specifike, fëmijët ishin të prirur të zgjidhnin lojën imagjinare për të luajtur. Ky evidentim u bë në të treja grupmoshat e marra në studim, jo vetëm nëpërmjet vëzhgimit, por u konfirmua gjithashtu edhe nga intervistat me edukatorët. Ato pohuan se loja imagjinare ishte një aktivitet i pëlqyeshëm për fëmijët, ata zgjidhnin të luanin vetëm ose në grupe dhe gjatë këtij procesi zgjidhnin t'i jepnin zë personave apo ngjarjeve të ndryshme duke i sjellë dhe duke i përjetuar në lojën e tyre imagjinare. Ata zgjidhnin lodrat e tyre të preferuara ose kënde të veçanta, dhe në mënyrë spontane fillonin t'i jepnin atyre role dhe të performonin, duke e risjellë figurën e përzgjedhur me gjithë karakteristikat në lojën e tyre.

Nëpërmjet vëzhgimit u pa se fëmijët gjatë lojës imagjinare identifikonin dhe performonin në mënyrë të saktë dhe koherente karakteristikat dhe detyrat e figurës të cilin kishin zgjedhur të identifikoheshin gjatë lojës imagjinare qoftë ajo në grup apo individuale. Për ta ilustruar po sjellim një fragment të intervistës me A.R 5-vjeçe e cila në lojën e saj ishte identifikuar me figurën e nënës.

...I: Mami është një vajzë apo një djalë?

A.R: Vajzë.

I: Mami i ka flokët e shkurtra apo të gjata?

A.R: Të gjata.

...I: Po babi si i ka flokët?

A.R: Babi të shkurtra.”



Përveç karakteristikave fizike, u pa se fëmijët 3-6 vjeç ishin të aftë që të dallonin edhe disa nga detyrat dhe përgjegjësitë e roleve të zgjedhura prej tyre p.sh.: nëna gatuan, gjyshi rregullon biçikletën, mami lan fëmijën etj., si dhe të dallonin mjaft qartë rolet që nuk i përkisnin njëres figurë apo tjetrës (p.sh. mami gatuan, babi punon) nisur kjo nga eksperiencat që fëmija ka përjetuar në kontekstin në të cilin është rritur.

Identifikimi i saktë i roleve, pra detyrave që ekzekutonte figura e zgjedhur prej tyre në lojë, dhe identifikimi i saktë i karakteristikave fizike të këtyre figurave janë tregues dhe konfirmues të rolit që loja imagjinare luan tek fëmijët në përforcimin e roleve gjinore dhe identitetit gjinor. Kështu mund të themi që nëpërmjet këtij studimi u pa se fëmijët jo vetëm që ishin në gjendje të identifikonin rolet gjinore dhe identitetin gjinor të personazhit të cilin kishin përzgjedhur të performonin në lojën e tyre imagjinare, por edhe ata vetë gjatë lojës imagjinare silleshin dhe vepronin sipas karakteristikave të rolit me të cilin ishin identifikuar.

Për sa u përket diferencave gjinore ndërmjet fëmijëve vajza dhe djem në zgjedhjen dhe luajtjen e figurave të ndryshme gjatë lojës imagjinare vlen të përmendet se në ambientet e kopshtit fëmijët vajza dhe djem kanë kënde të ndryshme lojërash. Këto kënde ndryshojnë nga natyra dhe llojshmëria e lodrave që përmbajnë. Kështu vajzat luanin më shpesh në këndet e kuzhinës dhe atë të kukullave dhe figurat më shpesh të zgjedhura për t'u përfaqësuar në lojë ishin ajo e mamit, gjyshes, infermieres, mësueses ose edukatores. Përzgjedhja e këtyre figurave bëhej nga vetë fëmijët përshtatur edhe rregullave të lojës që vendosnin ndërmjet tyre kur luanin në grupe.

Ndërsa për sa u përket djemve ata përgjithësisht kalonin më shumë kohë në këndet e lodrave konstruktive, ku pjesë e lojës së tyre ishte edhe ajo imagjinare. Kështu ata luanin duke imagjinuar se po ndërtonin pallate shumëkatëshe, duke projektuar çdo detaj të tij, apo duke pilotuar në një aeroplan, por në të njëjtën kohë e identifikonin veten edhe në rolin e një polici apo të një doktori. Edhe fëmijët djem jo vetëm që arrinin të diferencojnë mjaft mirë rolet dhe karakteristikat që u përshtaten më mirë figurave të zgjedhura, por gjithashtu evidentonin në mënyrë korrekte rolet dhe detyrat e gjinisë tjetër duke mos i dhënë asaj role që u përkasin gjinisë mashkullore. P.sh. një ilustrim i intervistës me K.T 4.5 vjeç:

“I: Cili je ti (pyetet fëmija për të identifikuar rolin që është duke luajtur në lojën imagjinare)

K: Polici

I: Çfarë është duke bërë polici?

K: Polici po kap hajdutin.

.....  
I: Bën polici punë shtëpie?

K: Jo polici vetëm kap të keqin.

I: Kujdeset polici për bebin, e ushqen atë?

K: Jo bebin e ushqen mami.”

Pra, themi se fëmijët vajza dhe djem gjatë lojës imagjinare zgjedhin të luajnë ato role që u përshtaten gjinisë së tyre duke përforcuar gjatë lojës disa nga detyrat dhe rolet e këtyre figurave. Vajzat zgjedhin të luajnë role përkujdesëse të tilla, si: rolin e nënës, fëmijës, gjyshes (rrallë), edukatores apo edhe motrës ndërsa djemtë më të prirur janë të zgjedhin dhe luajnë gjatë lojës imagjinare role që u përshtaten më shumë gjinisë mashkullore të tillë, si: policë, doktorë, inxhinierë apo projektues, pilotë. Vlen të theksohet se edhe kur djemtë përfshiheshin në lojën imagjinare të vajzave ata merrnin role që përshtateshin me gjininë e tyre, p.sh., rolin e babait, vëllait ose doktorit.

Një fenomen që u evidentua gjatë intervistave me fëmijët pjesëmarrës në këtë studim ishte edhe vazhdimësia e identitetit gjinor. Ky fenomen u has në fëmijët e grupit më të vogël 3-4 vjeç. Më konkretisht, fëmijët e kësaj grupmoshe ishin të aftë që nëpërmjet lojës imagjinare të identifikonin saktë rolet dhe karakteristikat e figurës së zgjedhur prej tyre në lojën imagjinare. Ata dinin se karakteristika të caktuara u përkasin vetëm djemve apo vetëm vajzave. P.sh. ata e dinin se djemtë nuk mund të veshin fustane si vajzat dhe në të njëjtën kohë nuk mund t'i kenë flokët e gjatë dhe të mbajnë kapse në kokë, sepse ata nuk janë vajza. Ajo që u vu re nëpërmjet intervistave në këtë grupmoshë (3-4 vjeç), është se ata akoma nuk e kishin të formuar qartë idenë se një vajzë nuk do të bëhet djalë në të ardhmen apo e kundërta, një djalë nuk ka qenë vajzë në të shkuarën. Për të ilustruar këtë fakt sjellim një pjesë të intervistës së bërë me R.T 3 vjeçe e cila ishte duke luajtur me kukullën-beb të saj.

“I: Bebi yt është djalë apo vajzë?

R: Është vajzë.

I: Po kur të rritet do të bëhet vajzë apo djalë?

R: ... (heshtje), nuk e di”

Nga vëshgimi, por edhe nga informacioni i marrë prej edukatoreve të secilit grup, arrijmë të evidentojmë edhe disa cilësi të luajtjes së lojës imagjinare nga të treja grupmoshat dhe kohës që ata i kushtojnë këtij tipi loje. Kështu mund të themi se fëmijët e grupit 3- 4 vjeç më shumë kalonin kohë duke luajtur të vetëm lojën imagjinare. Ata mund të zgjidhin që në

lojën e tyre të perfomoni vetë me shumë se një rol (p.sh., mamin dhe gjyshen). Ajo që u vu re ishte se edhe kur fëmijët luanin të vetëm lojën imagjinare, kishte një koherencë të përzgjedhjes së figurave të tjera që ata zgjidhnin të përfshinin duke u dhënë edhe detyrat që përkonin me rolet dhe karakteristikat e tyre gjinore.

Ndërsa në grupmoshat më të mëdha 5-6 vjeç, tendenca ishte që fëmijët të luanin në grupe të vogla lojën imagjinare dhe vlen për t'u përmendur që në këto grupmosha u evidentuan të dhëna edhe për marrëdhënien që fëmijët ndërtonin me seksin e kundërt. Çdo rol i zgjedhur për t'u luajtur nga fëmijët përkonte më gjininë e fëmijës (p.sh., mamin nuk mund ta luante një djalë dhe babin nuk mund ta luante një vajzë). Po ashtu, në këtë grupmoshë evidentohen edhe rregullat dhe kushtet që fëmijët vendosnin gjatë lojës imagjinare, duke e bërë atë më të strukturuar.

Në përfundim të këtij studimi themi se loja imagjinare u pa të ishte një aktivitet i pëlqyeshëm dhe shumë familjar për fëmijët 3-6 vjeç. U pa se nëpërmjet kësaj loje fëmijët jo vetëm që zhvillonin aftësitë verbale, sociale (ndërveprimi me bashkëmoshatarët) apo emocionale (kur sillnin në lojën e tyre eksperiencën të panjohura ose të shoqëruara më frikë ose emocione të tjera), por në të njëjtën kohë loja imagjinare u pa të ishte një përforcuese në formimin e tyre gjinor dhe roleve gjinore. Kjo u pa jo vetëm se fëmijët arrinin të identifikonin qartë karakteristikat gjinore dhe rolet gjinore të figurave gjatë lojës imagjinare, por figurat me të cilat identifikoheshin në koherencë me gjininë e tyre. Po ashtu, gjatë lojës imagjinare fëmijët sillleshin dhe performonin në koherencë me identitetin dhe karakteristikat gjinore të rolit të përzgjedhur.

Roli i edukatoreve gjatë lojës imagjinare te fëmijët.

Edukatorët zënë pjesën më të rëndësishme gjatë edukimit të fëmijëve në ambientet e kopshtit. Kështu fëmijët kalojnë mesatarisht 6 orë në ditë nën mbikëqyrjen e edukatoreve. Si në mjaft kopshte të tjera edhe në kopshtin "Ylber" ka një program i cili ndiqet për aktivitetet që do të zhvillohen gjatë ditës. Për sa i përket lojës imagjinare nuk ka një program të detajuar për t'u zhvilluar me fëmijët, por edukatorët thonë se pjesa e kohës së lirë e programuar në program, shfrytëzohet për lojën imagjinare nga ana e fëmijëve.

Edukatorët shprehen se gjatë lojës imagjinare ndikimi i tyre është shumë i dobët. Ato kujdesen vetëm për të parandaluar aksidente apo dëmtime midis fëmijëve dhe për t'i bërë ata të gjejnë rrugën e përbashkët kur janë duke u grindur për një lodër apo për diçka tjetër.

Edukatorët shprehen gjithashtu se loja imagjinare është loja më e parapëlqyer e fëmijëve. Ato, raportojnë se fëmijët shpeshherë zgjedhin të

prezantojnë dhe të hulumtojnë role nga më të ndryshmet dhe loja e tyre çdo ditë merr forma nga më të ndryshmet. Kjo është edhe një prej arsyeve se pse në kopësht nuk ka një manual apo program të mirëpërcaktuar të lojërave imagjinare, pasi ato marrin forma të ndryshme nga vetë fëmijët. Kështu edukatorët kryesisht janë të tërhequra gjatë këtij aktiviteti nga fëmijët. Ato raportojnë se kjo tërheqje e tyre është efikase në këtë rast, sepse fëmijët janë më të lirshëm të luajnë lojën e tyre imagjinare pa u ndrojtur se dikush tjetër gjatë lojës po i dëgjon apo i vëzhgon. Në këto raste, pra kur kuptojnë se po dëgohen a vëzhgohen, fëmijët bëhen më të tërhequr ose fillojnë të ndryshojnë rolin dhe rrjedhën e bisedës së tyre.

Edukatorët shprehen se ndodh që rastësisht edhe ato të përfshihen në lojën imagjinare të fëmijëve. Në këto raste, në njëfarë mënyre, ato ndjehen të detyruara që të luajnë këtë lojë të fëmijëve p.sh.: t'i trajtojnë kukullat si beba, t'i trajtojnë me delikatesë, t'i ushqejnë, apo t'i shmangen aeroplanit imagjinar që po fluturon drejt tyre etj. Kjo pjesëmarrje i ndihmon fëmijët duke e bërë lojën e tyre edhe më të rëndësishme, sepse edhe edukatorja e tyre është duke i aprovuar këto role që fëmijët po kryejnë.

Por ndodh ndonjëherë që nga ngarkesa e ditës ose për arsye të tjera, edukatorët mund të mos jenë të vëmendshme ndaj ftesave indirekte të fëmijëve për të nisur apo edhe vazhduar lojën e tyre imagjinare. Në këto raste fëmijët janë në dyshim nëse janë duke bërë një gabim, meqenëse mësuesja e tyre nuk po e aprovon lojën e tyre. Në të tilla raste fëmijët zgjedhin të tërheqin vëmendjen e edukatores më veprime të tilla, si të qara ose grindje me bashkëmoshatarët, për t'i dhënë kështu edhe një shkas më tepër edukatores që t'u kushtojë atyre vëmendje. Kërkimi i vëmendjes sigurisht nuk ndodh me të gjithë fëmijët. Ka nga ata fëmijë të cilët përfshihen menjëherë në lojë imagjinare dhe jo që nuk kanë nevojë për vëmendjen e edukatores, por edhe kur e kanë atë kërkojnë ta shmangin.

## **Rekomandime**

Duke u nisur nga ajo që ne pamë gjatë këtij studimi do të ndalemi fillimisht në disa rekomandime që mund t'i vinë në ndihmë kopshtit në të cilin u kryen studime.

U pa se në kopësht nuk kishte një psikolog të përhershëm që do të ndihmonte në ecurinë e zhvillimit të fëmijëve. Për këtë rekomandohet punësimi i një psikologu zhvillimor i cili do të bëjë vlerësimin e fëmijëve dhe ndjekjen e vazhdueshme të zhvillimit të tyre.

U pa se loja imagjinare në programin e kopshtit ishte lënë si një aktivitet i lirë për t'u zgjedhur spontanisht nga fëmijët. Duke parë rëndësinë

e saj në shumë fusha të zhvillimit sugjerohet që pjesë e programit të kopshtit të jenë edhe loja imagjinare.

Sugjerohet gjithashtu që kopshti të pajiset me module të veçantë si dhe llojshmëri lojërash imagjinare së bashku me objektivat e tyre.

Sugjerohet që kopshti të investojë gjithashtu edhe në mjete materiale (kënde të veçanta) të nevojshme për zhvillimin e lojës imagjinare. Disa prej tyre ishin të pranishme aktualisht.

Një rekomandim tjetër vlen për stafin e kopshtit. Për ta janë të nevojshme trajnime të herëpashershme lidhur me tema të zhvillimit të fëmijëve.

Po ashtu shihet si e nevojshme që herë pas here të zhvillohen workshope me në fokus zhvillimin e fëmijës, edhe me prindërit e fëmijëve.

Rekomandohet mbajtja e kontakteve dhe lidhjeve fëmijë-prind-educator, të nevojshme për një ecuri të mirë të punës edukuese të fëmijës.

Rekomandohet mbajtja e një numri konstant të fëmijëve në grupe dhe jo mbipopullim i tyre, pasi kjo do të vështirësonte punën e edukatoreve dhe për pasojë lënien pasdore të fëmijëve.

#### **BIBLIOGRAFIA:**

1. Anderson-McNamee, Jona K. (2010). The Importance of Play in Early Childhood Development. Montana State University Extension. <http://msuextension.org/publications/HomeHealthandFamily/MT201003HR.pdf>
2. Frost, L.J., Wortham, C.S. Reifel, S. (2012) "Play and child development", 4th ed. Pearson Education
3. Gilmore, K., (2011) Pretend Play and Development in Early Childhood (With Implications for the Oedipal Phase). Journal of the American Psychoanalytic Association.
4. Goldstein, J., (2002) "Toys, Play and Child Development" Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527616>
5. Gurian, M. Stevens, K. (2002) Boys and Girls Learn Differently. Oxford University Press.
6. Karnik, R. Tudge, J. (2010) "The Reality of Pretend Play: Ethnic, Socioeconomic, and Gender Variations in Young Children's Involvement". Journal of Cross-Cultural Research 12; 66
7. Kernan, M. (2009) "Play as a context for Early Learning and Development". Commissioned by the National Council for Curriculum and Assessment, NCCA.
8. Lawrence, B. (2011) "Dramatic Play and Social/Emotional Development". Concordia University, Portland.
9. Leslie, J. (2012) "The Gender Agenda- Boys and Literacy in the Early Years". Oxford University Press.

10. Lockhart, Sh. (2010) "Play: an important tool for cognitive development" HighScope  
[http://www.commercechildrenscenter.com/pdffiles/pdfs\\_only/Play\\_A\\_Tool\\_for\\_Cognitive\\_Development.pdf](http://www.commercechildrenscenter.com/pdffiles/pdfs_only/Play_A_Tool_for_Cognitive_Development.pdf)
11. Ruspini E. (2009), *Le identità di genere*, Roma, Carocci.
12. Whitebread, D. (2012) "The importance of play".University of Cambridge.  
[http://www.importanceofplay.eu/IMG/pdf/dr\\_david\\_whitebread\\_-\\_the\\_importance\\_of\\_play.pdf](http://www.importanceofplay.eu/IMG/pdf/dr_david_whitebread_-_the_importance_of_play.pdf)

## **NDIKIMI I KEQINFORMACIONEVE DHE TEORIVE KONSPIRATIVE NË SHËNDETIN MENDOR GJATË PANDEMISË COVID-19**

Alfred Nela  
Psikolog në Policinë e Shtetit

### ***ABSTRAKT***

Kërkimet shkencore të mëparshme, kanë arritur në rezultatet se publikimi e keqinformacioneve, teorive konspirative apo lajmeve të rreme në periudha epidemie apo pandemie, ndikojnë negativisht në mirëqenien psikologjike të popullatës. Shpërndarja e shpejtë dhe voluminoze e informacioneve të pakontrolluara dhe verifikuara në aspektin profesional në mediat digjitale, shkakton përkeqësimin e shëndetit mendor dhe ndikon në shfaqjen e simptomave të frikës, panikut, stresit, ankthit dhe depresionit. Në studim është përdorur kërkim sistematik i literaturës, mbështetur në të dhënat e Web of Science, Elsevier dhe Google Scholar, nga janari i vitit 2020 deri në dhjetor të vitit 2021. Studimi ndoqi strukturën e udhëzimeve të Raportimit Transparent të Rishqyrtimit Sistematik dhe Meta-Analizave (PRISMA; 2021), i cili ka si qëllim identifikimin, analizimin dhe vlerësimin kritik të artikujve shkencorë specifikë, bazuar në objektin e studimit.

Studimi shqyrtoi 9 kërkime origjinale shkencore, tri raporte studimore dhe 6 artikuj mediatikë, me një kampionim të shtrirë në 45 vende.

Bazuar në vlerësimin kritik të artikujve të shfrytëzuar, gjetjet paraqesin, se keqinformimi, lajmet e rreme, besimet konspirative dhe dezinformimi të shpërndara në rrjetet sociale, shkaktojnë efekte negative në shëndetin mendor. Në Shqipëri nuk është realizuar ndonjë studim specifik për ndikimin negativ të keqinformacioneve në shëndetin mendor gjatë pandemisë COVID-19, por mbështetur në analizën e disa raporteve studimore, publikimeve mediatike dhe deklaratave publike, periudha e pandemisë ka ndikuar në shfaqjen e shqetësimeve psikologjike tek një pjesë e popullsisë. Edhe në ditët e sotme të dhënat janë të kufizuara edhe nuk japin një shpjegim të plotë dhe gjatësor për efektet negative të keqinformimit, teorive konspirative, dezinformimit apo lajmeve të rreme në shëndetin mendor gjatë pandemieve.

***Fjalë kyçe:*** COVID-19, keqinformim, teori konspirative, media sociale, shëndet mendor.

## **The impact of misinformation and conspiracy theories on mental health during the covid-19 pandemic**

### ***ABSTRACT***

Earlier scientific researches have reached the results that the publication of misinformation, conspiracy theories or fake news in periods of epidemic or pandemic, negatively affects the psychological well-being of the population. The rapid and voluminous distribution of uncontrolled and professionally verified information in digital media causes the deterioration of mental health and affects the manifestation of symptoms of fear, panic, stress, anxiety and depression.

The study used a systematic literature research, based on the data of Web of Science, Elsevier and Google Scholar, from January 2020 to December 2021. The study followed the structure of the guidelines of Transparent Reporting of Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA; 2021), which aims to identify, analyze and criticize articles of scientific specifics, in the objects of study.

The study reviewed 9 original scientific researches, three study reports and 6 media articles, with a sampling spanning 45 countries. Based on critical evaluation of used articles, the findings show that: misinformation, fake news, conspiracy beliefs and disinformation spread on social networks, cause negative effects on mental health. In Albania has not been conducted any specific study on the negative impact of misinformation on the mental health during the COVID-19 pandemic, but based on the analysis of some study reports, media publications and public statements, the period of the pandemic has influenced the appearance of psychological concerns in a part of the population.

Even today, data are limited and do not provide a full and longitudinal explanation for the negative effects of misinformation, conspiracy theories, fake news or disinformation on mental health during pandemics.

**Keywords:** COVID-19, misinformation, conspiracy theories, social media, mental health.

### **1. Hyrje**

Në dhjetor të vitit 2019, u shfaq virusi SARS-CoV-2, i cili shkaktoi pandeminë COVID-19 dhe u përhap në mënyrë të shpejtë në të gjithë botën. Kjo pandemi globale u shoqërua me shpërndarjen e vrullshme të



informacionit shkencor dhe joshkencor rreth koronavirusit nëpër kanale të shumta digjitale. Për herë të parë mediat sociale dhe teknologjia u përdorën në mënyrë masive nga autoritetet e shëndetit publik dhe institucionet e tjera për t'i mbajtur njerëzit e informuar rreth përhapjes, sensibilizimit dhe parandalimit të virusit. Në Shqipëri një pjesë e konsiderueshme e shërbimeve shtetërore, u transferuan dhe u ofruan në platformat digjitale. Sipas raportit studimor të World Vision Albania (2020), rreth 81% e familjeve raportuan se kishin një smartphone dhe konfirmuan se 82% e familjeve shqiptare kishin akses në internet.<sup>1</sup> Një studim që është realizuar gjatë periudhës së tërmetit për lajmet e rreme dhe dezinformimin në Shqipëri nga IDMC (2019), ku janë monitoruar mediat online, në periudhën janar-nëntor 2019, ka identifikuar 132 lajme të rreme të konsideruara si problematike.<sup>2</sup> Që prej shpalljes së masave shtrënguese në Shqipëri qarkulluan lajme, foto dhe video të rreme, që u shpërndanë gjerësisht në rrjetet sociale. Informacionet përmbanin rekomandime të tilla sesi të shërohesh nga virusi vetëm me përbërës shtëpie, si: hudhra, rakia, paracetamoli (Hasanaliaj, 2020).<sup>3</sup>

## 2. Ndikimi i dezinformimit dhe teorive konspirative në krijimin e besimeve të gabuara

Keqinformimi në përgjithësi përdoret për t'iu referuar informacioneve mashtruese të krijuara ose të shpërndara pa qëllim manipulues ose keqdashës. Dezinformimi në përgjithësi përdoret për t'iu referuar përpjekjeve të qëllimshme dhe të përgatitura për të ngatërruar ose manipuluar njerëzit duke u dhënë atyre informacione të pandershme. Kjo shpesh kombinohet me strategji komunikimi paralele dhe ndërthurëse dhe një sërë taktikash të tjera si hakerimi ose komprometimi i personave.<sup>4</sup>

Lajmet e rreme, përkufizohen sipas disa studiuesve duke u fokusuar në dy dimensione kryesore: në nivelin e fakticitetit dhe mashtrimit. Bazuar në këtë kornizë, baza nga ku orientohemi në përkufizimin e lajmeve të rreme lidhet me nivelin e vërtetësisë që ka një lajm i caktuar dhe me shkallën e mashtrimit që ai mbart. Mbështetur në këtë qasje, koncepti i

<sup>1</sup> World Vision Albania. (2020). Impact assessment of the COVID-19 outbreak on wellbeing of children and families in Albania, 14.

<sup>2</sup> Vukaj, E. (2019). *Liria e shprehjes nën kërcënim: Lajmet e rreme dhe dezinformimi si rrezik për demokracinë*, IDMC, CFLI, fq 2.

<sup>3</sup> Hasanaliaj, I. (2020, April). Lajmet e rreme që qarkulluan më shumë për COVID-19, *Faktoje.al*.

<sup>4</sup> Dang, H. L. (2021). Social media, fake news, and the COVID-19 pandemic: Sketching the case of Southeast Asia. *Austrian Journal of South-East Asian Studies*, 14(1), 37-57.

“fake news”, mund të përmblihet në gjashtë tipologji të ndryshme: informacion i fabrikuar, manipulime, lajme satirike, lajme humoristike, reklamë dhe propaganda (Tandoc, Lim and Ling 2018). Analiza e kërkimeve në Google tregon se, para vitit 2016, termi përdorej për të lokalizuar lajmet satirike. Në fund të vitit 2016, përdorimi ishte zhvendosur në kërkimet që kishin të bënin me zgjedhjet presidenciale në SHBA, Donald Trump, Twitter dhe CNN (Cunha et al., 2018).<sup>5</sup> Sipas analizimit të videove më të shikuara në YouTube në lidhje me COVID-19, u zbulua se mbi 25%, prej tyre përmbanin dezinformata<sup>6</sup>. Studime të tjera zbuluan se 46% e popullsisë së Mbretërisë së Bashkuar dhe 48% e popullsisë së SHBA-së raportuan se ishin të ekspozuar çdo ditë ndaj dezinformatave rreth COVID-19<sup>7</sup>.

Ekziston një shkëputje thelbësore midis asaj që njerëzit besojnë dhe asaj që ata ndajnë në mediat sociale. Kjo ndarje është kryesisht e nxitur nga pavëmendja, më shumë se nga shpërndarja e qëllimshme e dezinformatave.<sup>8</sup>

Aspekti tjetër është konspiracioni, ku sipas studiuesit Joseph E. Uscinski, përkufizohet si një marrëveshje e fshehtë midis dy ose më shumë aktorëve për të uzurpuar fuqinë politike ose ekonomike, për të shkelur të drejtat e vendosura, për të grumbulluar sekrete jetësore ose për të ndryshuar në mënyrë të paligjshme institucionet qeveritare me qëllim përfitimet personale në kurriz të së mirës së përbashkët” (Uscinski, 2019)<sup>9</sup>. Për shembull, ministri francez i shëndetësisë, Olivier Véran, ndau informacione të pasakta duke thënë se përdorimi i barnave antiinflamatorë (p.sh., ibuprofen dhe kortizon) mund të përkeqësojë infeksionin. Në një konferencë shtypi në prill të vitit 2020, Presidenti i SHBA Donald Trump, sugjeroi në mënyrë të pasaktë se dezinfektuesit mund të përdoren për të trajtuar COVID-19 (Ying&Cheng, 2021).<sup>10</sup> Miti se COVID-19 mund të kurohet duke pirë sasi të madhe alkooli, bëri që shumë njerëz të besonin në këtë informacion dhe rezultoi në mbi 5800 shtrime në spital, 60 raste të

<sup>5</sup> Greifeneder, R., E. Jaffé, M., J. Newman, E., Schwarz, N. (2021). *The Psychology of Fake News; Accepting, Sharing, and Correcting Misinformation*, Routledge, 2.

<sup>6</sup> Li, H.O.-Y.; Bailey, A.; Huynh, D.; Chan, J. (2020). YouTube as a Source of Information on COVID-19: A Pandemic of Misinformation? *BMJ Glob. Health* PubMed 5.

<sup>7</sup> Anastasiades, E., Argyrides, M., a Mousoulidou, M. (2021). Misinformation about COVID-19: Psychological Insights, *Encyclopedia*, Mdpi, 1202.

<sup>8</sup> Pennycook, G., Rand, D. G. (2021). The Psychology of Fake News. *Trends in Cognitive Sciences*, 25, pp 5.

<sup>9</sup> Uscinski, J. E. (2017). The Study of Conspiracy Theories. *University of Sassari*, 3.

<sup>10</sup> Ying, W., Cheng, C. (2021). Public Emotional and Coping Responses to the COVID-19 Infodemic: A Review and Recommendations. *Frontiers in Psychiatry*, 12, 2.

verbërisë dhe 800 vdekje në mbarë botën<sup>11</sup>. Tri studime të zhvilluara në SHBA, rreth besimeve konspirative treguan një korrelacion pozitiv se COVID-19, besohej të ishte një mashtrim apo SARS-CoV-2, ishte krijuar nga njeriu<sup>12</sup>.

Një sondazh i publikuar në fillim të vitit 2021, nga “Biepag”, rreth përhapjes së teorive konspirative për koronavirusin në Ballkan nënvizon se afërsisht 80 përqind e ballkanasve besojnë në një ose më shumë teori konspirative. Ndërkohë që numri i atyre që i besojnë më shumë një prej teorive varion nga 41.5% në Serbi dhe në 59.4% në Shqipëri. (Cela, 2021). Sipas një sondazhi tjetër të realizuar nga Instituti për Zhvillim, Kërkime dhe Alternativa, në Tiranë, gjeti që 33%, e të anketuarve besonin se rrjeti i mbulimit me internet 5G është një nga faktorët për përhapjen e shpejtë të virusit, ndërkohë që 29% e të anketuarve besonin se përmes vaksinës do të vendosen mikroçipe tek njerëzit për t’i gjurmuar ata (Idra, 2020).<sup>13</sup>

Sipas një sondazhi të publikuar nga televizioni Euronews Albania dhe MRB (2021), për vaksinimit, rreth 46% e qytetarëve, u përgjigjen se nuk do ta bënin një vaksinë të tillë. Prej të pyeturve, 32.5% thonë se do të vaksinohen sa më shpejt të jetë e mundur, kurse 19.9% thonë se do të prisnin disa muaj për të parë nëse ajo ka efekte anësore dhe më pas do të merrnin injektimin.<sup>14</sup> Disa nga deklaratat e pasqyruara në disa media kryesore televizive rreth vaksinimit ishin: “vaksina shkakton ndryshime gjenetike”, “vaksina COVID-19, është një formë eutanazie”, “ata që i nënshtrohen vaksinimit do të vdesin pas një viti”, “vaksinat rrisin numrin e homoseksualëve, pasi ato devijojnë gjenet”, “vaksina shkakton sterilitet dhe ju pengon të lindni fëmijë.” Sipas një sondazhi të kryer nga agjencia kërkimore Ipsos në bashkëpunim me Unicef (2021) në një mostër përfaqësuese kombëtare prej 821 pjesëmarrës mbi moshën 18 vjeç, çdo i pesti qytetar i Malit të Zi, pra 20 për qind e popullsisë, beson në teoritë e konspiracionit në lidhje me vaksinat.<sup>15</sup>

<sup>11</sup> Islam, M.S., Sarkar, T., Khan, S.H., Mostofa Kamal, A.-H., Hasan, S.M.M., Kabir, A., Yeasmin, D., Islam, M.A., Amin Choëdhury, K.I., Anëar, K.S. (2020). COVID-19-Related Infodemic and Its Impact on Public Health: A Global Social Media Analysis. *Am. J. Trop. Med. Hyg.*, 103, 1621–1629.

<sup>12</sup> Imhoff, R., Lamberty, P. (2020). A Bioweapon or a Hoax? The Link Between Distinct Conspiracy Beliefs About the Coronavirus Disease (COVID-19) Outbreak and Pandemic Behavior. *Social Psychological and Personality Science*, 11(8), 1116.

<sup>13</sup> Cela, E. (2021). Covid-19: Adresimi i Ndikimit të Dezinformacioneve dhe Teorive Konspirative përmes Edukimit mbi Median dhe Informacionin, Albanian Media Institute, 49.

<sup>14</sup> Euronews Albania. (2021, February). Mbi 46% e shqiptarëve nuk besojnë tek vaksina kundër COVID-19, *Euronews Albania*.

<sup>15</sup> UNICEF. (2021, August). Çdo i pesti qytetar i Malit të Zi beson teoritë e konspiracionit në lidhje me vaksinat Sondazhi tregon se besimi në shkencë, institucionet e kujdesit shëndetësor dhe profesionistët është vendimtar për shëndetin publik. *UNICEF, IPOS, British Embassy Podgorica*.

### 3. Efektet e keqinformimit dhe teorive konspirative në shëndetin mendor

Bazuar në raportimet mediatike në Shqipëri pesë pacientë të infektuar me SARS-CoV-2, janë vetëvrarë duke u hedhur nga dritaret e ndërtesave të spitalit ku merrnin trajtimin mjekësor, katër nga këta vdiqën menjëherë, ndërsa tjetri vdiq një ditë me pas (Nela, 2021).<sup>16</sup>

Sipas një sondazhi të zhvilluar më 19 mars nga IDRA (2020), gjetjet treguan se rreth 76% e pjesëmarrësve, janë të shqetësuar për situatën e COVID-19 në Shqipëri, specifikisht 40% ishin jashtëzakonisht të shqetësuar dhe 36% të shqetësuar (World Vision Albania, 2020).<sup>17</sup> Rezultatet e një studimi tjetër për efektet e pandemisë COVID-19, në shëndetin mendor tek punonjësit shqiptarë, tregojnë se tek 51%, pandemia ka ndikuar negativisht në mirëqenien psikologjike (Gega, 2021).<sup>18</sup>

Një studim me 410 pjesëmarrës, në Shqipëri, gjeti prezencë të simptomave të moderuara të ankthit, depresionit dhe perceptim të rrezikut në personelin shëndetësor (Kamberi et al., 2021).<sup>19</sup> Sipas ekspertit të shëndetit publik Alban Ylli, bazuar në një pyetësor online në vitin 2020, tek 2200 profesionistë të shëndetësisë dhe arsimit të lartë, të dhënat kanë treguar se rreth 25% e të intervistuarve paraqitën nivel të moderuar dhe të rëndë të ankthit, 30% u klasifikuan me depresion të moderuar dhe të rëndë, 6% paraqitën pagjumësi klinike, ndërsa mbi 50% kishin shenja të pagjumësisë joklinike (Gazeta Shqip, 2022).<sup>20</sup> Sipas treguesve të shërbimit spitalor publik në vitin 2021, ka pasur rritje të pacientëve të shtruar në spitalet psikiatrike me 40%, krahasuar me vitin 2020 (Revista Monitor, 2022).<sup>21</sup>

Sipas një studimi të realizuar në Universitetin e Kalifornisë, njerëzit

<sup>16</sup> Nela, A. (2021). Suicides of Patients with SARS-CoV-2 in Hospital: Case Albania, *Beder Journal of Humanities*, 14, 18.

<sup>17</sup> World Vision Albania. (2020). Impact assessment of the COVID-19 outbreak on wellbeing of children and families in Albania 14.

<sup>18</sup> Gega, K. (2021). Efekti i Pandemisë së Covid-19, te Shëndeti Mendor i Punonjësve. *Friedrich-Ebert-Stiftung*, 19.

<sup>19</sup> Kamberi, F., Sina, E., Jaho, J., Subashi, B., Sinanaj, G., Jaupaj, K., Stramarko, Y., Arapi, P., Dine, L., Gurguri, A., Xhindoli, J., Bucaj, J., Sejranaj, L. A., Marzo, R.R., Htay, N. N. (2021). Impact of COVID-19 pandemic on mental health, risk perception and coping strategies among health care workers in Albania - evidence that needs attention. *Clinical Epidemiology and Global Health*, Elsevier, 12, 3-5.

<sup>20</sup> Gazeta Shqip. (2022, APRIL). Studimi/ 1 në 4 persona në vendin tonë vuan nga ankthi dhe depresioni, gazeta shqip.

<sup>21</sup> Revista Monitor. (2022, April). Efektet e pandemisë/ Janar-prill 2021 bien 11% pacientët në spitale, 40% më shumë shtrime në psikiatri, "Revista Monitor".

me gjendje të mëparshme mendore dhe fizike të rënduar, pas ekspozimit ndaj lajmeve ditore lidhur me COVID-19, kishin më shumë të ngjarë të shfaqnin stres akut dhe simptoma depresive (Holman et al., 2020).<sup>22</sup> Gjithashtu nga të dhënat ndërseksionale të grumbulluara nga Universiteti i Illinois dhe Chigagos, gjetën lidhje pozitive mes ekspozimit ndaj lajmeve rreth COVID-19 dhe simptomave depresive tek 34%, e pjesëmarrësve (Olagoke et al 2020).<sup>23</sup> Bazuar në një rishikim sistematik të literaturës i cili shqyrtoi 14 studime, rezultatet treguan se 36% e autorëve raportuan se ekspozimi ndaj informacioneve infodemike në median sociale, gjeneron frikë, panik, depresion dhe stres (Rocha, et al., 2021)<sup>24</sup>.

Një anketë në internet u shpërnda midis 10 qershorit dhe 31 korrikut 2020 përmes platformave të ndryshme të medieve sociale në Emiratet e Bashkuara Arabe dhe vende të tjera arabishtfolëse, doli në përfundim se 49%, e pjesëmarrësve raportuan mirëqenie të dobët. Një studim në Kinë, tregoi se prevalenca e depresionit dhe ankthit, u rrit për shkak të ndjekjes së shpeshtë ndaj mediave sociale (Gao et al., 2020).<sup>25</sup>

Gjetje të ngjashme u pasqyruan nga një tjetër hulumtim kinez, ku tregoi se ekspozimi i tepërt ndaj mediave të lidhura me pandeminë, ishte një parashikues i stresit akut (He et al., 2020).<sup>26</sup> Popullariteti i “TikTok”, u rrit me shpejtësi në fillimin e pandemisë COVID-19, duke u rritur 180% në mesin e përdoruesve 15-25 vjeçarë në vitin 2020. Gjatë kësaj periudhe kohore, Fondacioni Kaiser raportoi një rritje të shqetësimeve të shëndetit mendor, rreth katër në 10 të rritur në Shtetet e Bashkuara, raportuan simptoma të ankthit ose çrregullimit depresiv (Wood, 2021).<sup>27</sup>

Në një studim që raportonte për punonjësit e shëndetësisë në Egjipt dhe Arabinë Saudite, u gjet një lidhje midis ekspozimit ndaj lajmeve rreth COVID-19, për të paktën dy orë në ditë dhe simptomave të depresionit,

<sup>22</sup> Holman, E. A., Thompson, R.R., Garfin, D. R., Silver, R. C. (2020). The unfolding COVID-19 pandemic: A probability-based, nationally representative study of mental health in the United States. *Science Advances*, 6, (42), 2-3.

<sup>23</sup> Olagoke, A.A., Olagoke, O.O., Hughes, A.M. (2020). Exposure to coronavirus news on mainstream media: The role of risk perceptions and depression. *British Journal of Health Psychology*, 25, 869.

<sup>24</sup> Rocha, Y.M., Acácio de Moura, G., Desidério, G.A., Henrique de Oliveira, C., Lourenço, F.D., Nicolette, L., Deadame de Figueiredo. (2021). The impact of fake news on social media and its influence on health during the COVID-19 pandemic: a systematic review. *Springer Link*, 7-8.

<sup>25</sup> Gao, J., Zheng, P., Jia, Y., Chen, H., Mao, Y., Chen, S., Wang, Y., Fu, H., Dai, J. (2020). Mental health problems and social media exposure during COVID-19 outbreak. *PLoS ONE*, 15, 3-5.

<sup>26</sup> He, X., Zhang, Y., Chen, M., Zhang, J., Zou, W., Luo, Y. (2020). Media exposure to COVID-19 predicted acute stress: a moderated mediation model of intolerance of uncertainty and perceived social support. *Front Psychiatry*, 5-8.

<sup>27</sup> Wood, J. (2021, October). Managing Mental Health Misinformation on Social Media, *Penn Medicine News*.

ankthit, stresit dhe shqetësimeve të gjumit (Arafa et al., 2021). Sipas një ankete online të zhvilluar në Kurdistanin e Irakut, 75.7% e pjesëmarrësve, raportuan se media sociale ka ndikim në përhapjen e frikës, ankthit dhe panikut gjatë shpërthimit të pandemisë COVID-19<sup>28</sup>.

Një studim i zhvilluar me studentët e Universitetit të Shangait, arriti në përfundimin se pjesa që përdorte më shumë median sociale gjatë pandemisë COVID-19, kishin më të lartë prezencën e simptomave të ankthit (Jiang, 2021)<sup>29</sup>. Vasilis K. Pozios (2020) një psikiatër mjeko-ligjor dhe bashkëthemelues i konsulencës për shëndetin mendor dhe mediatik, Broadcast Thought, shprehet se lajmet e rreme ose mashtruese synojnë të manipulojnë opinionin publik, ato janë krijuar për të provokuar një përgjigje emocionale nga një lexues/shikues, shpesh është nxitës në natyrë dhe mund të shkaktojë ndjenja zemërimi, dyshimi, ankthi dhe madje depresioni duke shtrembëruar të menduarit tonë (Erdelyi, 2020).<sup>30</sup>

#### 4. Metodrat

Është përdorur kërkim sistematik i literaturës, realizuar në bazat e të dhënave me akses të lirë në Web of Science, Elsevier dhe Google Scholar, nga janari i vitit 2020 deri në dhjetor të vitit 2021. Studimi ndoqi udhëzimet e Raportimit Transparent të Rishqyrtimit Sistematik dhe Meta-Analizave (PRISMA 2021), me qëllim filtrimin, identifikimin dhe analizimin kritik të artikujve shkencorë, bazuar në çështjen specifike dhe periudhën kohore të shqyrtimit të kërkimeve.

#### 5. Rezultatet

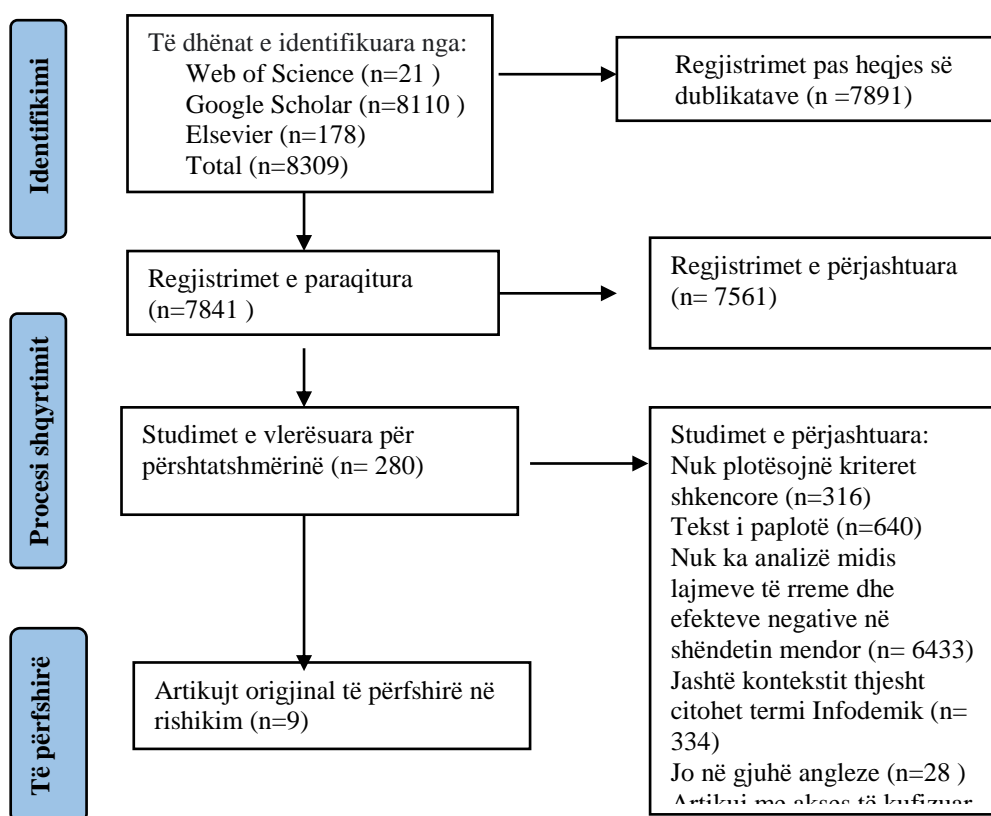
Bazuar në kriteret selektive 9 artikuj, u konsideruan të përshtatshëm për t'u shfrytëzuar (Fig. 1).

---

<sup>28</sup> Ahmad, A.R., Murad, H.R. (2020). The Impact of Social Media on Panic During the COVID-19 Pandemic in Iraq Kurdistan: Online Questionnaire Study. *Journal of Medical Internet Research*, 22(5), 1.

<sup>29</sup> Jiang, Y. (2021). Problematic Social Media Usage and Anxiety Among University Students During the COVID-19 Pandemic: The Mediating Role of Psychological Capital and the Moderating Role of Academic Burnout. *Front in Psychology* 12, 6.

<sup>30</sup> Erdelyi, K. M. (2020, August). **The Psychological Impact of Information Warfare & Fake News.** *PSYCOM*.

**Fig 1:** Grafiku i strategjisë së kërkimit

### 5.1. Karakteristikat e studimit

Në artikujt origjinalë të përfshirë, katër përdorën metodat ndërseksionale 4 aplikuan metodat sasiore (sonazhet online) dhe dy shfrytëzuan shqyrtimin sistematik të literaturës. Numri i përgjithshëm i kampionit është 1709300 pjesëmarrës, të shtrirë në 45 shtete dhe me moshë  $\geq 10$  vjeç. Gjithashtu u përfshinë 3 raporte studimore të shpërndara në 35 shtete me më shumë se 2500 pjesëmarrës mbi 18 vjeç dhe 8 artikuj mediatikë.

**Tabela 1:** Artikuj studimor origjinal

artikullit		ia e kampio nit	pjesëmarrësve		
Studim ndërseksional	Science Advances, (2020)	35000	≥18 vjeç	Ekspozimit ndaj lajmeve ditore lidhur me COVID-19, shfaqte stres akut dhe simptoma depresive, tek njerëzit me gjendje të rënduar të mëparshme mendore dhe fizike.	SHBA
Studim ndërseksional	PLoS ONE, (2020)	4872	≥18 vjeç	Prevalenca e depresionit dhe ankthit, u rrit për shkak të qëndrimit gjatë në median sociale.	Kinë
Studim ndërseksional	Sage , (2020)	806	≥18 vjeç	COVID-19, besohej të ishte një mashtrim dhe ishte krijuar nga njeriu.	SHBA, Britani e Madhe
Studim sasior	Journal of Medical Internet Research, (2020)	516	18-35 vjeç	75%, përgjigjen se media sociale ka ndikim të rëndësishëm në përhapjen e frikës, ankthit dhe panikut.	Kurdistani i Irakut
Studim ndërseksional	British Journal of Health Psychology , (2020)	501	≥18 vjeç	34% e pjesëmarrësve janë përgjigjur se ka një korrelacion pozitivë mes lundrimit gjatë në mediat sociale dhe simptomave depresive.	SHBA
Studim sasior	Front Psychiatry, (2020)	1483	≥18 vjeç	Ekspozimi i tepërt ndaj mediave të lidhura me pandeminë, ishte një parashikues i stresit akut.	Kinë
Rishikim sistematik i literaturës	Springer Link (2021)	571729	≥18 vjeç	Simptomat si paniku, depresioni, stresi, ankthi dhe frika, ishte prezente në 36% e raporteve.	SHBA, Kinë, Britani e Madhe, Indi, Irlandë, Spanjë, Meksikë, Afrikë e Jugut, Poloni, Palestinë, Bangladesh, Irak, Jordani, Rumani
Studim sasior	Front in Psychology (2021)	3123	≥18 vjeç	Lundrimi i gjatë në rrjetet sociale, ndikonte në rritjen e nivelit të ankthit tek studentët.	Shangai
Studim sasior	Int. J. Environ. Res. Public Health (2021)	3621	18 - 63 vjeç	Rreth 1/3, e pjesëmarrësve raportuan vështirësi në përzgjedhjen e informacionit.	Sloveni



**Tabela 2:** Raporte studimore

Tipi artikullit	Burimi	Metodologjia	Madhësia e kampionit	Mosha e pjesëmarësve	Rezultatet	Vendi/et
Raport Sudimor	Indeksi i Media Literacy, (2021)	Studim sasior	E papërcaktuar	E papërcaktuar	Shqipëria në vendin e 33 për sa i përket edukimit mediatik.	35 shtete
Raport Sudimor	Albani an Media Institute, (2021)	Studim sasior	E papërcaktuar	≥18 vjeç	“33%, besojnë në teoritë e konspiracionit rreth vaksinimit.	Albania
Raport Sudimor	UNICEF, (2021)	Studim sasior	821	≥18 vjeç	20 %, besojnë në teoritë e konspiracionit rreth vaksinimit.	Mal i Zi

Bazuar në literaturën e shfrytëzuar, të dhënat pasqyrojnë se, shpërndarja e keqinformacioneve, teorive konspirative, lajmeve të rreme, apo dezinformacioneve në rrjetet sociale, ka ndikuar negativisht në mirëqenien psikologjike tek një pjesë e popullsisë.

Kjo konfirmohet edhe nga një sondazh i publikuar në vitin 2021, ku rreth 80 përqind e ballkanasve besojnë në një ose më shumë teori konspirative. Në Shqipëri u besojnë lajmeve të rreme apo teorive konspirative 59.4% dhe në Serbi 59.4% (Cela, 2021). Bazuar në një pyetësor online në vitin 2020, tek 2200 profesionistë të shëndetësisë dhe arsimit të lartë, të dhënat treguan se rreth 25% e të intervistuarve paraqitën nivel të moderuar dhe të rëndë të ankthit, 30% u klasifikuan me depresion (Gazeta Shqip, 2022).

Analizimi i një kampioni prej 38 milionë raportesh mediatike në gjuhën angleze, gjetjet treguan se mbi 1.1 milionë artikuj individualë ishin dezinformacione rreth COVID-19, dhe 31% e amerikanëve, besonin se COVID-19, ishte krijuar nga njeriu (Ecker et al., 2022). Nga studimet ndërseksionale të dhënat e grumbulluara nga një studim në SHBA, gjetën lidhje pozitive mes ekspozimit ndaj lajmeve në median sociale rreth COVID-19 dhe simptomave depresive (Olagoke et al., 2020). Sipas një hulumtimi kinez, ekspozimi i tepërt ndaj informacioneve rreth pandemisë COVID-19, në media, ishte një ndër faktorët parashikues të stresit akut (He

et al., 2020). Përfundime të ngjashme dolën edhe nga një studim në Egjipt dhe Arabinë Saudite, ku leximi i tepërt i lajmeve rreth COVID-19, ndikonte në shfaqjen e simptomave të depresionit, ankthit, stresit dhe shqetësimeve të gjumit (Arafa et al., 2021).

## **7. PËRFUNDIME**

Përdorimi i mediave sociale gjatë pandemisë COVID-19, u rrit ndjeshëm sidomos tek grupmoshat e rritura. Gjithashtu rajoni i Ballkanit, ka nivelin më të ulët përsa i përket edukimit mediatik dhe vulnerabilitetit ndaj keqinformimit dhe teorive konspirative. Bazuar në disa raporte mediatike afërsisht gjysma e të pyeturve hezitonin të vaksinoheshin.

Gjetjet, pasqyruan se fokusimi i zgjatur në informacionet joprofesionale, besimi në teoritë konspirative që publikohen në mediat digjitale, ka efekte në shfaqjen e simptomave psikologjike, si: depresioni, ankthi, stresi, frika dhe pagjumësia. Në Shqipëri nuk ka studime të mirëfillta mbi ndikimin e medias sociale dhe veçanërisht keqinformimit apo teorive konspirative në shëndetin mendor, por sipas deklaratave dhe raportimeve mediatike, sasia e madhe e informacionit me lajme të rreme, dezinformata dhe keqkuptime, ka ndikuar në përkeqësimin e shëndetit mendor të popullatës. Sipas disa studimeve të kryera për efektet e pandemisë COVID-19, të dhënat e raportuara paraqesin prezencë të shqetësimeve psikologjike dhe shtim të pacientëve në spitalet psikiatrike. Ndikuar nga pandemia, ndodhën edhe vetëvrasje të pacientëve të shtruar në spitale për shkak të infeksionit SARS-CoV-2, duke u hedhur nga dritaret e godinave të spitaleve publike.

Vitet e fundit janë realizuar studime mbi pasojat e lajmeve të rreme në shëndetin mendor, por ende numri i tyre është i kufizuar në kohë dhe shtrirje gjeografike. Studimet e cituara kryesisht fokusohen tek grupmoshat mbi 18 vjeç dhe në segmentin kohor 2 - vjeçar. Pavarësisht efekteve anësore media sociale, ka luajtur një rol pozitiv në shpërndarjen e shpejtë dhe sasinë e konsiderueshme të informacionit në sensibilizimin dhe vetëdijësimin e popullatës.

Është e rekomandueshme që autoritetet shtetërore dhe agjencitë e tjera publike të shpërndajnë informacione profesionale dhe të aksesueshme për shtresat sociale vulnerabël dhe të kufizojnë publikimin e lajmeve të rreme.

**Referencat**

1. Anastasiades, E., Argyrides, M., a Mousoulidou, M. (2021). Misinformation about COVID-19: Psychological Insights, *Encyclopedia*, Mdpi, 1202, <https://doi.org/10.3390/encyclopedia1040091>
2. Ahmad, A.R., Murad, H.R. (2020). The Impact of Social Media on Panic During the COVID-19 Pandemic in Iraqi Kurdistan: Online Questionnaire Study. *Journal of Medical Internet Research*, 22(5), 1. [https://doi: 10.2196/19556](https://doi.org/10.2196/19556)
3. Briand, S., Cinelli, M., Nguyen, T., Lei, R., Prybylki, D., Valensise, C. M., Colizza, V., Tozzi, A. E., Perra, N., Baronchelli, A., Tizzoni, M., Zollo, F., Scala, A., Purnat, T., Czerniak, Ch., Kucharski, A. J, Thangela, A., Zhou, L., Quattrociochi, W.(2021). Infodemics: A new challenge for public health. *Elsevier Inc*, 6010. [https://doi: 10.1016/j.cell.2021.10.031](https://doi.org/10.1016/j.cell.2021.10.031)
4. Cela, E. (2021). *Covid-19: Adresimi i ndikimit të dezinformacioneve dhe teorive konspirative përmes edukimit mbi median dhe informacionin*, Albanian Media Institute, 49. <https://www.institutemedia.org/wp-content/uploads/2021/11/Cela-Covid-Final-me-ISBN-1.pdf>
5. Dang, H. L. (2021). Social media, fake news, and the COVID-19 pandemic: Sketching the case of Southeast Asia. *Austrian Journal of South-East Asian Studies*, 14(1), 37-57. <https://doi.org/10.14764/10.ASEAS-0054>
6. Euronews Albania. (2021, February). Mbi 46% e shqiptarëve nuk besojnë tek vaksina kundër COVID-19, *Euronews Albania*. <https://euronews.al/al/i-pakategorizuar/2021/02/23/mbi-46-e-shqiptareve-nuk-besojne-tek-vaksina-kunder-covid-19/>
7. Evanega, S., Lynas, M., Adams, J., Smolenyak, K. (2020, September). *Coronavirus misinformation: quantifying sources and themes in the COVID-19 'infodemic'* 3. [https://allianceforscience.cornell.edu/wp-content/uploads/2020/10/Evanega-et-al-Coronavirus-misinformation-submitted\\_07\\_23\\_20-1.pdf](https://allianceforscience.cornell.edu/wp-content/uploads/2020/10/Evanega-et-al-Coronavirus-misinformation-submitted_07_23_20-1.pdf)
8. Erdelyi, K. M. (2020, August). The Psychological Impact of Information Warfare & Fake News. *PSYCOM*. <https://www.psycom.net/iwar.1.html>
9. Ecker, U. K. H., Lewandowsky, S., Cook, J., Schmid, P., Fazio, L. K., Brashier, N., Kendeou, P., Vraga, E. K., Amazeen, M. A. (2022). The psychological drivers of misinformation belief and its resistance to correction. *Nature Reviews Psychology*, 1, 13- 17. <https://doi.org/10.1038/s44159-021-00006-y>
10. Greifeneder, R., E. Jaffé, M., J. Newman, E., Schwarz, N. (2020). *The Psychology of Fake News; Accepting, Sharing, and Correcting Misinformation*. Routledge, 2. <https://doi.org/10.4324/9780429295379>
11. Gazeta Shqip. (2022, April). Studimi/ 1 në 4 persona në vendin tonë vuan nga ankthi dhe depresioni, *Gazeta Shqip*. <https://www.gazeta-shqip.com/interesi-publlik/studimi-1-ne-4-persona-ne-vendin-tone-vuan-nga-ankthi-dhe-depre->

- i1174426
12. Gega, K. (2021). Efekti i pandemisë së covid-19 te shëndeti mendor i punonjësve. *Friedrich-Ebert-Stiftung*, 19. <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/albanien/18475.pdf>
  13. Gao, J., Zheng, P., Jia, Y., Chen, H., Mao, Y., Chen, S., Wang, Y., Fu, H., Dai, J. (2020). Mental health problems and social media exposure during COVID-19 outbreak. *PLoS ONE*, 15, 3-5. [https://doi: 10.1371/journal.pone.0231924](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0231924)
  14. Holman, E. A., Thompson, R.R., Garfin, D. R., Silver, R. C. (2020). The unfolding COVID-19 pandemic: A probability-based, nationally representative study of mental health in the United States. *Science Advances*, 6, (42), 2-3. [https://doi: 10.1126/sciadv.abd5390](https://doi.org/10.1126/sciadv.abd5390)
  15. He, X., Zhang, Y., Chen, M., Zhang, J., Zou, W., Luo, Y. (2020). Media exposure to COVID-19 predicted acute stress: a moderated mediation model of intolerance of uncertainty and perceived social support. *Front Psychiatry*, 5-8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.613368>
  16. Hasanaliaj, I. (2020, April). Lajmet e rreme që qarkulluan më shumë për COVID-19, *Faktoje.al*. <https://faktoje.al/lajmet-e-rreme-qe-qarkulluan-me-shume-per-covid-19/>
  17. Islam, M.S., Sarkar, T., Khan, S.H., Mostofa Kamal, A.-H., Hasan, S.M.M., Kabir, A., Yeasmin, D., Islam, M.A., Amin Chowdhury, K.I., Anwar, K.S. (2020). COVID-19–Related Infodemic and Its Impact on Public Health: A Global Social Media Analysis. *Am. J. Trop. Med. Hyg*, 103, 1621–1629. <http://doi.org/10.4269/ajtmh.20-0812>
  18. Imhoff, R., Lamberty, P. (2020). A Bioweapon or a Hoax? The Link Between Distinct Conspiracy Beliefs About the Coronavirus Disease (COVID-19) Outbreak and Pandemic Behavior. *Social Psychological and Personality Science*, 11(8), 1116. <https://doi.org/10.1177/1948550620934692>
  19. Jiang, Y. (2021). Problematic Social Media Usage and Anxiety Among University Students During the COVID-19 Pandemic: The Mediating Role of Psychological Capital and the Moderating Role of Academic Burnout. *Front in Psychology* 12, 6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.612007>
  20. Kamberi, F., Sina, E., Jaho, J., Subashi, B., Sinanaj, G., Jaupaj, K., Stramarko, Y., Arapi, P., Dine, L., Gurguri, A., Xhindoli, J., Bucaj, J., Sejranaj, L. A., Marzo, R.R., Htay, N. N. (2021). Impact of COVID-19 pandemic on mental health, risk perception and coping strategies among health care workers in Albania - evidence that needs attention. *Clinical Epidemiology and Global Health*, Elsevier, 12, 3-5. <https://doi.org/10.1016/j.cegh.2021.100824>
  21. Li, H.O.-Y., Bailey, A., Huynh, D., Chan, J. (2020). YouTube as a Source of Information on COVID-19: A Pandemic of Misinformation? *BMJ Glob, PubMed. Health*, 5. [https://doi: 10.1136/bmjgh-2020-002604](https://doi.org/10.1136/bmjgh-2020-002604).
  22. Lessenski, M. (2021). *Double Trouble: Resilience to Fake News at the Time of Covid-19 Infodemic*, Osis, EpenSociety Institute-Sofia, 9. <https://osis.bg/wp->

- content/uploads/2021/03/MediaLiteracyIndex2021\_ENG.pdf
23. Likmeta, B. (2021, August). Televizionet i shtruan 'tapetin e kuq' teorive konspirative kundër vaksinave. *Reporter.al*. <https://www.reporter.al/2021/09/14/televizionet-i-shtruan-tapetin-e-kuq-teorive-konspirative-kunder-vaksinave/>
  24. Nela, A. (2021). Suicides of Patients with SARS-CoV-2 in Hospital: Case Albania. *Beder Journal of Humanities*, 14, 18. <http://bjh.beder.edu.al/pages.php?p=archive&id=64>
  25. NewsGuard. (2021, December). Coronavirus Misinformation Tracking Center. *NewsGuard*. <https://www.newsguardtech.com/special-reports/coronavirus-misinformation-tracking-center/>
  26. Olagoke, A.A., Olagoke, O.O., Hughes, A.M. (2020). Exposure to coronavirus news on mainstream media: The role of risk perceptions and depression. *British Journal of Health Psychology*, 25, 869. <https://doi.org/10.1111/bjhp.12427>
  27. Prisma (2021). Prisma Statement. PRISMA Statement. Access in: systematic reviews. *BMC Health Serv Res* 14(1):1–10. <http://www.prisma-statement.org/>
  28. Pennycook, G., Rand, D. G. (2021). The Psychology of Fake News. *Trends in Cognitive Sciences*, 25, (5), 391. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2021.02.007>
  29. Rocha, Y.M., Acácio de Moura, G., Desidério, G.A., Henrique de Oliveira, C., Lourenço, F.D., Nicolette, L., Deadame de Figueiredo. (2021). The impact of fake news on social media and its influence on health during the COVID-19 pandemic: a systematic review. *Springer Link*, 7-8. <https://doi.org/10.1007/s10389-021-01658-z>
  30. Revista Monitor. (2021, November). Efektet e pandemisë janar-prill 2021 bien 11% pacientët në spitale, 40% më shumë shtrime në psikiatri. *Revista Monitor*. <https://www.monitor.al/efektet-e-pandemise-janar-prill-2021-bien-11-pacientet-ne-spitale-40-me-shume-shtrime-ne-psikiatri/>
  31. Vukaj, E., IDMC. (2019). *Liria e shprehjes në kërcënim*. Lajmet e rreme dhe dezinformimi si rrezik për demokracinë, *IDMC, CFLI*, 2. <https://www.idmc.al/studimi-liria-e-shtypit-nen-kercenim.html>
  32. Uscinski, J. E. (2017). The Study of Conspiracy Theories. *University of Sassari*, 3. <https://doi.org/10.23811/53.arg2017.usc>
  33. Vrdelja, M., Vrbovšek, S., Klopčič, V., Dadaczynki, K., Okan, O. (2021). Facing the growing COVID-19 infodemic: digital health literacy and information-seeking behaviour of university students in Slovenia. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 18(16), 10-11. <https://doi.org/10.3390/ijerph18168507>
  34. Unicef. (2021, August). Çdo i pesti qytetar i Malit të Zi beson teoritë e konspiracionit në lidhje me vaksinat Sondazhi tregon se besimi në shkencë, institucionet e kujdesit shëndetësor dhe profesionistët është vendimtar për shëndetin publik. *UNICEF, IPOS, British Embassy Podgorica*. <https://www.unicef.org/montenegro/sites/unicef.org.montenegro/files/2021-06/28ENG%29%20IPSOS%20Conspiracy%20theories%20report%20for%20publishing%20edited.pdf>
  35. Ying, W., Cheng, C. (2021). Public Emotional and Coping Responses to the

- COVID-19 Infodemic: A Review and Recommendations. *Frontiers in Psychiatry*, 12.2. [https://doi: 10.3389/fpsy.2021.755938](https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.755938)
36. World Vision. (2020). Impact assessment of the COVID-19 outbreak on wellbeing of children and families in Albania. World Vision. 14. [https://www.wvi.org/sites/default/files/2020-06/COVID\\_Assesment\\_Report\\_WVA\\_final.pdf](https://www.wvi.org/sites/default/files/2020-06/COVID_Assesment_Report_WVA_final.pdf)

## **MATJA E NIVELIT TË QEVERISJES DEMOKRATIKE DHE GJITHËPËRFSHIRËSE DHE I POLITIKAVE TË VENDIMMARRJES NË SHKOLLË GJATË PERIUDHËS SË PANDEMISË COVID 19**

Suela Kusi Drita, Zyhrada Kongoli

### ***ABSTRAKT***

Arsimi luan një rol thelbësor në krijimin dhe promovimin e vlerave themelore të shoqërisë dhe të demokracisë. Sfidat me të cilën përballen shoqëria e sotme është të edukojë breza të suksesshëm të rinjsh, me njohuri, vlera dhe kapacitete të përshtatshme për t'u bërë qytetarë të përgjegjshëm dhe për të luajtur rol aktiv në komunitetet dhe shoqërinë e tyre. Zhvillimi i kulturës demokratike duhet të fillojë në fazat e hershme dhe institucioni arsimor është mjedisi i përshtatshëm për t'u ofruar nxënësve modele dhe imazhe parimore të platformave të qeverisjes demokratike. Nga ana tjetër, proceset gjithëpërfshirëse dhe me pjesëmarrje rrënjësinë qëndrojnë dhe sjellje që kontribuojnë në vlerat e qëndrueshme që lidhen me qytetarinë demokratike. Përveç rolit që luajnë aspektet shkollore, modelet e mira dhe funksionale të organeve qeverisëse demokratike dhe gjithëpërfshirëse i pajisin nxënësit me njohuri, aftësi dhe vlera të vlefshme plotësuese, si respekti ndaj diversitetit dhe përgjegjësisë. Për më tepër, u jep atyre përvojë në zbatimin e koncepteve të tilla në praktikë. Përvoja në praktikën demokratike dhe vendimmarrëse në nivel shkollor ndikon në rritjen e besimit të fëmijëve të proceset demokratike, si dhe i nxit ata për t'u përfshirë në procese të tilla në të ardhmen. Ky punim kërkimor fokusohet në vlerësimin e nivelit të qeverisjes demokratike dhe gjithëpërfshirëse dhe të politikave e praktikave të vendimmarrjes në shkollë gjatë periudhës së pandemisë Covid -19.

***Fjalë Kyç:*** Kultura demokratike në shkollë, qeverisje demokratike dhe gjithëpërfshirëse, qeveria e nxënësve, pandemia e Covid-19.

## **Assessment of the level of democratic and inclusive governance and decision-making policies and practices in Albanian schools during pandemic Covid-19**

### **Abstract**

Education plays an essential role in establishing and promoting the fundamental values of a society and democracy. The challenge that today's society faces is to educate successful generations of young people with adequate knowledge, values and capacities to become responsible citizens and to play an active role in their communities and society. Development of democratic culture should start in early stages and the education institution is the adequate environment to provide students with principal models and images of democratic governance platforms. On the other hand, inclusive and participatory exercises instil attitudes and behaviours that contribute to sustainable values related to democratic citizenship. In addition to the role that academic aspects play, good and functional models of democratic and inclusive governance bodies equip students with supplementary valuable knowledge, skills and values such as respect towards diversity and responsibility. Moreover, it gives them hands on experience in implementation of such concepts in practice. The experience in democratic and decision-making practices at school level affects the trust of children in democratic and participative processes and their future encouragement to engage in such processes. This research is focused on the assessment of the level of democratic and inclusive governance and decision-making policies and practices in the schools during the pandemic Covid 19.

**Key words:** Democratic culture in school, democratic and inclusive school governance, students' government, pandemic COVID 19

### **1. Përmbledhje Ekzekutive**

Një fushë e rëndësishme e zbatimit të Kuadrit Referues të Kompetencës për Kulturë Demokratike (KRKKD-së)<sup>1</sup> është qasja në nivel shkollë. Sipas udhëzimeve për zbatimin e KRKKD-së, qasja në nivel shkollë integron vlerat demokratike dhe parimet e të drejtave të njeriut në

---

<sup>1</sup> *Kuadri Referues i Kompetencave për Kulturë Demokratike, vëllimi 3, Udhëzues për Zbatim, Këshilli i Evropës* <https://rm.coe.int/prems-008518-gbr-2508-reference-frameöork-of-competences-vol-3-8575-bashkë/16807bc66e>



mësimdhënie dhe mësimnxënie, në qeverisje dhe në atmosferën e përgjithshme të shkollës, si dhe kontribuon ndjeshëm në përvojën e nxënësve të rinj, në zhvillimin dhe në praktikimin e kompetencave demokratike.

Përmes qeverisjes së shkollës, fëmijët mund të fitojnë përvojë në njohjen dhe praktikimin e koncepteve të demokracisë dhe të të drejtave të njeriut. Mjedisi shkollor është vatër e përsosur që mund t'i pajisë ata me kompetenca të zbatueshme për kulturë demokratike. Pjesëmarrja në zgjedhjen e përfaqësuesve për organet qeverisëse dhe vendimmarrëse të shkollës dhe/ose pjesëmarrja në organe të tilla, është një ndër mundësitë dhe përvojat e tyre të para për të zhvilluar dhe për të praktikuar kompetencat demokratike.

Këto kompetenca do të jenë të vlefshme dhe do t'u shërbejnë atyre gjatë gjithë jetës në lidhje me angazhimin e tyre aktiv dhe bashkëjetesën në shoqëri të ndryshme. Kur nxënësit ndihen të angazhuar në jetën e shkollës dhe kanë marrëdhënie të mira me mësuesit dhe drejtuesit e shkollës, arrijtet e tyre në shkollë mund të përmirësohen dhe po kështu mund të përmirësohet edhe cilësia e jetës dhe pritshmëritë e tyre brenda dhe jashtë shkollës.

Vlerësimi i nivelit të qeverisjes demokratike dhe gjithëpërfshirëse dhe i praktikave të vendimmarrjes është parakusht i domosdoshëm për planifikimin e masave efektive të ndërhyrjeve për të forcuar edukimin demokratik të qytetarisë në shkollat e sistemit parauniversitar në vend.

Është e rëndësishme të merret parasysh ndikimi që pati pandemia COVID-19 në veprimtaritë e organeve drejtuese të shkollave, ashtu sikurse ndikoi dhe në fushat e tjera të arsimit dhe të jetës në përgjithësi. Mandati i Qeverisë së nxënësve është një vit shkollor, prandaj me kufizimet dhe ndryshimet e shkaktuara nga pandemia, u kufizua edhe niveli i informacionit dhe i veprimtarive të ndërmarra nga ky organ gjatë këtij viti të pazakontë.

## **2. Metodologjia**

Për të vlerësuar nivelin e politikave dhe të praktikave të qeverisjes demokratike e gjithëpërfshirëse dhe vendimmarrëse përkundrejt parimeve dhe standardeve të KE-së, u zbatua një metodologji kërkimore, u përzgjedhën 25 shkolla nëntëvjeçare dhe të mesme të shpërndara gjeografikisht në të gjithë Shqipërinë.

Kjo metodologji do t'i shërbejë objektivit të vlerësimit dhe do t'i përgjigjet pyetjeve të mëposhtme kërkimore:

1. Deri ku shtrihet kuadri ligjor që mbështet konceptet e decentralizimit dhe të autonomisë, si dhe krijimin dhe rolin e platformave të qeverisjes dhe vendimmarrjes në nivel shkolle?
2. Cilat janë praktikatat në funksionimin e organeve qeverisëse dhe vendimmarrëse në 25 shkollat e zgjedhura dhe sa demokratike dhe gjithëpërfshirëse janë ato?

Metodologjia është hartuar në dy pjesë. Pjesa e parë u krye përmes hulumtimit të dokumentacionit, duke iu përgjigjur pyetjes së parë kërkimore dhe kontribuoi gjithashtu edhe në përmirësimin e pyetësorëve. Dy pyetësorë të veçantë u krijuan për të mbledhur informacion mbi praktikatat dhe perceptimet e nxënësve mbi funksionimin dhe performancën e organeve qeverisëse në shkollën e tyre, si dhe mbi qasjen e mësuesve. Pyetësorët për nxënësit kishin si synim nxënësit nga klasa VI deri në klasën XII, duke pasur parasysh se në qeverisjen e nxënësve përfshihen nxënësit e këtyre klasave. Pyetësorët e nxënësve u zhvilluan duke marrë parasysh standardet etike dhe parimet e Politikës ENOC për Mbrojtjen e Fëmijëve<sup>2</sup>. Pjesa e dytë e hulumtimit u bazua në shpërndarjen dhe plotësimin e pyetësorëve nga nxënësit dhe mësuesit.

Qëllimi i kësaj analize është vlerësimi i nivelit të qeverisjes demokratike dhe gjithëpërfshirëse dhe i politikave dhe praktikave vendimmarrëse. Prandaj, u rishikua dhe u vlerësua edhe baza ligjore, që parashikon krijimin, përbërjen dhe funksionimin e organeve të ndryshme qeverisëse dhe vendimmarrëse në nivel shkolle, si: Këshilli i Prindërve, Komiteti i Etikës dhe Sjelljes, Bordi i Institucionit Arsimor dhe Këshilli i Mësuesve. Hulumtimi iu referua dokumenteve dhe praktikave të organizatave ndërkombëtare.

### **3. Vlerësimi i nivelit të qeverisjes demokratike e gjithëpërfshirëse dhe i politikave e praktikave vendimmarrëse**

Vlerësimi i nivelit të qeverisjes demokratike dhe gjithëpërfshirëse dhe i politikave e praktikave vendimmarrëse në shkollë bazohet në Kuadrin Referues të Kompetencës për Kulturë Demokratike dhe, në veçanti, në udhëzimet e tij për zbatim. Për më tepër, ajo bazohet në konceptet kryesore të qasjes në nivel shkolle, e cila nënkupton përfshirjen aktive të të gjithë aktorëve në një shkollë. Ndër tri fushat kryesore, që konsiderohen pjesë e qasjes në nivel shkolle, ky vlerësim është përqendruar te qeverisja dhe kultura e shkollës.

<sup>2</sup> <http://enoc.eu/ep-content/uploads/2021/01/Child-protection-policy-2021.pdf>

Vlerësimi bazohet në parimet kryesore të mëposhtme, të vlerësuara si të rëndësishme për qasjen në nivel shkollë, sipas KRKKD-së<sup>3</sup>:

- **Respektimi i kontekstit vendor dhe i mënyrave vendore të të punuarit.** Një kulturë demokratike nuk mund t'i imponohet një shoqërie nga jashtë, por duhet të ndërtohet nga vetë qytetarët, ashtu si një kulturë shkollë demokratike nuk mund të imponohet nga jashtë, por duhet të ndërtohet duke përfshirë të gjithë aktorët.
- **Fuqizimi i të gjithë aktorëve për të dalë me zgjidhjet e veta për sfidat me të cilat përballen, duke u bazuar në vlerësimin e situatës.** Nuk ka një zgjidhje kryesore të vetme për sfidat me të cilat përballen individët në institucione dhe në vende të ndryshme. Përmes vlerësimit të situatës aktuale në shkollë, duke përfshirë edhe nevojat dhe kapacitetin e saj, aktorët kryesorë i kuptojnë më mirë sfidat e veçanta dhe fuqizohen për të ndërmarrë veprimet e tyre. Kjo, nga ana tjetër, i bën ata të ndihen më të zotë për procesin dhe më të motivuar për ndryshim.
- **Nxitja e të mësuarit përmes të vepruarit me pjesëmarrjen e të gjithë aktorëve.** Kompetencat demokratike zhvillohen më së miri përmes praktikimit të tyre të përditshëm, duke përfshirë edhe pjesëmarrjen në vendimmarrje, marrëdhëniet të respektueshme dhe të barabarta, si dhe metodave demokratike të mësimdhënies e të mësimnxënies. Kjo nënkupton një partneritet të përkushtuar të të gjithë aktorëve - duke filluar nga nxënësit, mësuesit, drejtuesit e shkollave dhe prindërit deri tek autoritetet vendore dhe aktorët e tjerë të komunitetit - i cili shpjegon rëndësinë e qasjes në tërësi të institucioneve arsimore në mësimin dhe në promovimin e kulturës së demokracisë.

Zhvillimi i kompetencave për kulturë demokratike arrihet më mirë në shkollat ku nxënësit ndihen të vlerësuar, të respektuar dhe të përfshirë dhe ku mbizotërojnë marrëdhëniet pozitive midis mësuesve/drejtuesve të shkollës dhe nxënësve, si dhe midis vetë stafit pedagogjik.

#### 4.1 Analiza ligjore e qeverisjes dhe e organeve vendimmarrëse

Ligji kryesor, që rregullon veprimtarinë dhe qeverisjen e institucioneve parauniversitare, është ligji për sistemin arsimor parauniversitar<sup>4</sup>. Në bazë të rekomandimit të KE-së<sup>5</sup> për qeveritë e shteteve

<sup>3</sup><https://rm.coe.int/prems-008518-gbr-2508-reference-frame%20ork-of-competences-vol-3-8575-co/16807bc66e>

<sup>4</sup> Ligji nr. 69/2012, "Për arsimin parauniversitar në Republikën e Shqipërisë", i ndryshuar.

<sup>5</sup> Rekomandimi Rec (2002) 12 i Komitetit të Ministrave për shtetet anëtare mbi edukimin për qytetarinë demokratike.

anëtare për ta bërë EKD-në (edukimi për kulturë demokratike) një objektiv parësor të politikëbërjes dhe të reformave arsimore, Shqipëria është angazhuar në rishikimin dhe përditësimin e kuadrit të saj politik dhe ligjor. Në këtë drejtim, ndryshimet e bëra në vitin 2015<sup>6</sup>, në ligjin për arsimin parauniversitar, parashikojnë që sistemi i arsimit parauniversitar të orientohet drejt perspektivave të reja për të mësuarin, të lidhura më qartë me konceptet dhe kompetencat e EKD-së.

Në zbatim të ligjit, qëllimi i sistemit të arsimit parauniversitar është që t'i krijojë kushte dhe mundësi nxënësve për të ndërtuar dhe për të zhvilluar njohuritë, aftësitë, qëndrimet dhe vlerat e një shoqërie demokratike, ndër të tjera, përmes përvetësimit të vlerave kulturore dhe qytetare, zhvillimit të përgjegjësive ndaj vetes, të tjerëve, si dhe ndaj shoqërisë.

Dokumenti i politikave për sistemin arsimor parauniversitar, i cili është në proces përmbyllës<sup>7</sup> përfshin, në objektivat e politikave, një arsim parauniversitar cilësor dhe gjithëpërfshirës, që u krijon kushte nxënësve të zhvillojnë njohuri, aftësi, qëndrime dhe vlera në përputhje me standardet e shoqërive demokratike.

Këto standarde i ndihmojnë nxënësit të përballen me sfidat e jetës në mënyrë konstruktive dhe të kontribuojnë në ndërtimin e të ardhmes së tyre dhe të komunitetit.

Qeveria e Nxënësve është pjesë e sistemit qeverisës të arsimit<sup>8</sup>, krahas institucioneve dhe organeve që veprojnë në nivel qendror dhe vendor, si: ministria përgjegjëse për arsimin, këshilli kombëtar për arsimin parauniversitar, njësitë arsimore vendore, këshilli vendor për arsimin parauniversitar, bordi i institucioneve arsimore dhe këshilli i mësuesve.

#### **4.1.1 E drejta e fëmijës për të shprehur opinione dhe për t'u dëgjuar**

Pjesëmarrja dhe përfshirja e nxënësve në proceset vendimmarrëse në nivel shkolle është e lidhur gjithashtu me të drejtat e fëmijës për të shprehur opinione dhe për t'u dëgjuar. Ndërkohë që legjislacioni për sistemin arsimor parauniversitar rregullon të drejtat e fëmijëve si nxënës, një legjislacion i veçantë rregullon në mënyrë gjithëpërfshirëse të drejtat dhe mbrojtjen e fëmijëve. Ndër qëllimet kryesore të ligjit për të drejtat dhe

<sup>6</sup> Ligji nr. 56/2015, "Për disa ndryshime dhe shtesa në ligjin nr. 69/2012 'Për arsimin parauniversitar në Republikën e Shqipërisë'".

<sup>7</sup> <https://arsimi.gov.al/wp-content/uploads/2021/05/Draft-Strategjia-per-Arsimin-2021-2026.pdf> (kosultuar më 10 maj 2021)

<sup>8</sup> Kapitulli IV i ligjit nr. 69/2012, "Për arsimin parauniversitar në Republikën e Shqipërisë", i ndryshuar.

mbrojtjen e fëmijëve<sup>9</sup> është garantimi i mirëqenies dhe përmirësimi i cilësisë së jetës së fëmijës, përmes promovimit dhe mundësimi të zhvillimit të tyre në shoqëri, si dhe marrjes së masave për të siguruar ushtrimin e të drejtave nga ana e fëmijës, në përputhje me zhvillimin e personalitetit, duke u bazuar në interesin më të lartë të fëmijës.

Pjesëmarrja, dëgjimi dhe respektimi i mendimit të fëmijës, sipas moshës dhe aftësisë për të kuptuar është një nga parimet e ligjit. Ligji trajton, veçanërisht, lirinë e fjalës së fëmijës<sup>10</sup>, të drejtën për t'u dëgjuar<sup>11</sup> dhe të drejtën për t'u informuar<sup>12</sup>.

Fëmijët, sipas moshës dhe aftësisë së tyre për të kuptuar, kanë të drejtë të shprehin lirshëm, individualisht dhe kolektivisht, pikëpamjet dhe opinionet e tyre për çdo çështje që u përket atyre drejtpërdrejt ose komunitetit. Fëmijët kanë të drejtë të kërkojnë dhe të marrin çdo lloj informacioni në lidhje me arsimimin e tyre. Për më tepër, fëmijëve u garantohet liria e organizimit<sup>13</sup> dhe institucionet arsimore kanë për detyrë të monitorojnë nëse kjo e drejtë garantohet nga institucionet përgjegjëse.

Në këtë aspekt, Qeveria e Nxënësve është sa një platformë po aq edhe një mjet për fëmijët, përmes së cilës ata shprehin pikëpamjet dhe opinionet e tyre për çështjet që u interesojnë, që i shqetësojnë dhe që ndikojnë drejtpërdrejt tek ata. Zakonisht, ajo përbëhet nga fëmijë të moshës 11-18 vjeç dhe synon të kryejë detyra që përputhen me moshën dhe aftësinë e tyre për të kuptuar dhe për të marrë përgjegjësi.

#### 4.1.2 Organizimi dhe funksionimi i Qeverisë së Nxënësve

Në bazë të dispozitës përkatëse të ligjit<sup>14</sup>, Qeveria e Nxënësve është një organ që mbron dhe promovon të drejtat e nxënësve dhe që mbështet mirëfunksionimin e shkollës. Neni që i referohet Qeverisë së Nxënësve është i sipërfaqshëm, por e ngarkon ministrinë përkatëse të nxjerrë një udhëzues mbi themelimin dhe funksionimin e saj. Sidoqoftë, ai parashikon edhe dy rregullore të pavarura në lidhje me zgjedhjen e kryetarit të qeverisë së nxënësve në arsimin e mesëm (gjimnaz), si dhe me rolin e qeverisë së nxënësve për zgjedhjen e mësuesit mbështetës.

<sup>9</sup> Ligji nr. 18/2017, "Për të drejtat dhe mbrojtjen e fëmijëve".

<sup>10</sup> Neni 12 i ligjit nr. 18/2017, "Për të drejtat dhe mbrojtjen e fëmijëve".

<sup>11</sup> Neni 13 i ligjit nr. 18/2017, "Për të drejtat dhe mbrojtjen e fëmijëve".

<sup>12</sup> Neni 14 i ligjit nr. 18/2017, "Për të drejtat dhe mbrojtjen e fëmijëve".

<sup>13</sup> Neni 16 i ligjit nr. 18/2017, "Për të drejtat dhe mbrojtjen e fëmijëve".

<sup>14</sup> Neni 36 i ligjit nr. 69/2012, "Për arsimin parauniversitar në Republikën e Shqipërisë", i ndryshuar.

Rregulloret e hollësishme për ngritjen, funksionimin dhe rolin e qeverisë së nxënësve jepen në udhëzimin e ministrit<sup>15</sup>. Ky udhëzues rregullon statusin, misionin dhe të drejtat dhe përgjegjësitë e qeverisë së nxënësve. Ai parashikon rregulla të hollësishme për krijimin e Qeverisë së Nxënësve, përbërjen e saj dhe procedurën e zgjedhjes. Zgjedhjet për Qeverinë e Nxënësve mbahen në fillim të çdo viti shkollor, gjë që tregon se mandati i Qeverisë së Nxënësve zgjat një vit.

Qeveria e Nxënësve përbëhet zakonisht prej nxënësve nga klasa VI deri në klasën IX, duke pasur parasysh se shumica e shkollave ofrojnë arsimin bazë (nga klasa I-IX). Bëjnë përjashtim këtu shkollat e vogla, që ofrojnë vetëm shkollën fillore, ku në qeveri mund të marrin pjesë edhe nxënësit nga klasa IV-VI. Kryetari i qeverisë së nxënësve zgjidhet nga klasat IV-VIII, për arsimin bazë dhe nga klasat X-XI, për arsimin e mesëm, i cili më pas ka të drejtë të kandidojë për zgjedhjet e parlamentit të nxënësve të Shqipërisë. Kryetari është edhe përfaqësuesi i nxënësve në Bordin e Shkollës.

Procedura e zgjedhjeve rregullohet në detaje përmes udhëzuesit dhe përfshin veçoritë e ndryshme të shkollave, si madhësinë e shkollës, numrin e klasave paralele dhe faktin nëse shkolla ofron ciklin e plotë të arsimit bazë apo vetëm arsimin fillor.

Procedurat e zgjedhjeve, në kategori të ndryshme shkollash, kanë të përbashkët rregullin e shumicës së votave, si dhe kërkesën e mbikëqyrjes nga një mësues i shkollës, nga mësuesi kujdestar ose nga një mësues i caktuar nga drejtori i shkollës për këtë qëllim.

Qeveria e Nxënësve, e themeluar në secilën shkollë me nismën e nxënësve të shkollës dhe sipas rregullave të përcaktuara me ligj dhe udhëzimit përkatës, është një organ që funksionon në nivel shkolle. Misioni i saj është të promovojë dhe të mbrojë të drejtat e nxënësve, të kontribuojë në zhvillimin dhe përmbushjen e interesave të tyre, të mbështesë mirëfunksionimin e shkollës, si dhe të përfaqësojë nxënësit e shkollës në marrëdhëniet me drejtuesit e shkollës, me komunitetin dhe me nxënësit e shkollave të tjera.

Qeveria emëron<sup>16</sup> nxënësit që do të jenë pjesë e Komitetit të Etikës dhe Sjelljes në shkollë. Qeverisë së nxënësve i jepet, gjithashtu, rol i rëndësishëm në parandalimin dhe zvogëlimin e abuzimit të nxënësve me

<sup>15</sup> Udhëzues i ministrit të Arsimit dhe Shkencës (aktualisht Ministria e Arsimit dhe Sportit) nr. 25, datë 2.8.2013, "Për organizimin dhe funksionimin e qeverisë së nxënësve", i ndryshuar me udhëzimin nr. 22, datë 4.10.2019.

<sup>16</sup> Neni 36 i urdhrit nr. 31, datë 28.1.2020, "Për miratimin e rregullores për funksionimin e institucioneve arsimore parauniversitare në Republikën e Shqipërisë".

duhanin, alkoolin dhe drogën, bullizmin, si dhe ndaj braktisjes së shkollës. Ajo mund ta zgjerojë ndikimin e saj edhe përmes bashkëpunimit dhe organizimit të veprimtarive të përbashkëta me Qeverinë e Nxënësve nga shkollat e tjera.

Rregullorja e Qeverisë së Nxënësve hartohet nga grupet e punës, që përbëhen nga nxënës dhe miratohet nga vetë qeveria, pasi të ketë marrë pëlqimin nga Bordi dhe drejtori i shkollës.

Ndryshimet e bëra në vitin 2019 në udhëzues, në lidhje me organizimin dhe funksionimin e Qeverisë së Nxënësve, zgjeruan fushën e të drejtave dhe përgjegjësisë të saj, si dhe përshkruan detyrat e veçanta të kryetarit, të sekretarit dhe të anëtarëve. Ndërkohë që roli i kryetarit përqendrohet te lidhshipi dhe te përfaqësimi i qeverisë si organ përfaqësues në raport me organet e tjera dhe palët e treta, detyrat e sekretarit përqendrohen tek dokumentimi dhe komunikimi, roli i anëtarëve të Qeverisë së Nxënësve përqendrohet në shprehjen/përcjelljen e mendimeve të shokëve dhe shoqeve të tyre tek organet drejtuese të shkollës, si dhe informimin e tyre lidhur me vendimmarrjet për çështjet që prekin nxënësit.

Qeveria e Nxënësve ka të drejtë të ketë një mjedis të vetin në shkollë, që të komunikojë me sa më shumë nxënës dhe të sigurojë informimin dhe përfshirjen e vazhdueshme të nxënësve të tjerë, si dhe të afishojë njoftimet dhe të botojë gazetën e nxënësve.

Qeveria e Nxënësve mbështetet nga një mësues, i cili e ndihmon atë në hartimin dhe në zbatimin e veprimtarive të saj dhe, në veçanti, në hartimin e Rregullores së Qeverisë së Nxënësve. Mësuesi mbështetës zgjidhet nga Qeveria e Nxënësve dhe emërohet nga drejtori i shkollës, duke i lejuar mësuesit të ketë më pak ngarkesë pune në lidhje me mbikëqyrjen e klasave. Kur mësuesi/ja mbështetës nuk i kryen detyrat, qeveria kërkon zëvendësimin e tij/saj.

Veprimtaria e Qeverisë së Nxënësve bazohet në një plan vjetor, i cili përbën një dokument të hartuar dhe të zbatuar prej tyre në bashkëpunim me nxënësit e shkollës. Qeveria e Nxënësve i informon rregullisht nxënësit për veprimtaritë e saj.

#### **4.1.3 Organet e tjera qeverisëse që veprojnë në nivel shkolle**

Përfaqësuesit e Qeverisë së Nxënësve ose nxënësit e caktuar nga ky organ janë, gjithashtu, anëtarë të organeve të tjera qeverisëse dhe vendimmarrëse, që funksionojnë në secilën shkollë, të tilla si: Bordi, Komisioni i Etikës dhe Sjelljes dhe Komisioni i Shëndetit, Sigurisë,

### Mirëmbajtjes dhe Mjedisit.

Një organ shumë i rëndësishëm vendimmarrës, që vepron në nivel shkollë, është Bordi i Institucionit Arsimor<sup>17</sup>, i njohur ndryshe si Bordi i Shkollës, i cili përbëhet nga prindërit, nxënësit, mësuesit, përfaqësuesit e qeverisjes vendore dhe të komunitetit. Drejtori nuk është pjesë e këtij Bordi. Bordi i Shkollës kryen një gamë të gjerë detyrash<sup>18</sup> dhe kontribuon në vendimmarrje të rëndësishme, që lidhen me mirëfunksionimin e shkollës, si: miratimi i planeve financiare, kurrikulat shkollë, hapja dhe mbyllja e shërbimeve të institucionit për palët e treta etj. Ngritja e Bordit është përgjegjësi e përfaqësuesit të njësisë arsimore vendore dhe ka mandat trevjeçar.

Udhëzuesi aktual mbi ngritjen dhe funksionimin e Bordit të Shkollës, kur i referohet përbërjes së tij<sup>19</sup>, lë vend për interpretim dhe nuk specifikon qartë përfshirjen e nxënësve. Duket sikur pjesëmarrja e nxënësve është fakultative, pasi e njëjta dispozitë i referohet 2 (dy) nxënësve që marrin pjesë në Bordin e Shkollës si dhe parashikon një përbërje alternative të Bordit, nëse nxënësit nuk janë pjesë e tij.

Komisioni i Etikës dhe Sjelljes<sup>20</sup> shqyrton ankesat e nxënësve, prindërve dhe stafit të shkollës ndaj shkeljes së etikës dhe sjelljes dhe i propozon masat e duhura drejtorit të shkollës.

Komisioni i Shëndetit, Sigurisë, Mirëmbajtjes dhe Mjedisit<sup>21</sup> vepron edhe në nivel shkollë. Ky Komision kryesohet nga drejtori i shkollës ose nga një prej zëvendësve të tij dhe përbëhet nga mësues, prindër e nxënës, të gjithë të zgjedhur nga organet përkatëse. Ky Komision mbikëqyr çështjet që lidhen me sigurinë, shëndetin, higjienën, si dhe me mirëmbajtjen e mjediseve dhe të pajisjeve të shkollës.

---

<sup>17</sup> Neni 34 i ligjit nr. 69/2012, "Për arsimin parauniversitar në Republikën e Shqipërisë", i ndryshuar.

<sup>18</sup> Udhëzuesi i ministrit të Arsimit nr. 25, datë 25.7.2018, "Për ngritjen dhe funksionimin e Bordit të Institucionit Arsimor".

<sup>19</sup> Kapitulli 3, pika 5 e udhëzimit të ministrit të Arsimit nr. 25, datë 25.7.2018, "Për ngritjen dhe funksionimin e Bordit të Institucionit Arsimor".

<sup>20</sup> Neni 33 i ligjit nr. 69/2012, "Për arsimin parauniversitar në Republikën e Shqipërisë", i ndryshuar.

<sup>21</sup> Neni 111 i urdhrorit nr. 31, datë 28.1.2020, "Për miratimin e rregullores për funksionimin e institucioneve arsimore parauniversitare të Republikës së Shqipërisë".



Tabela më poshtë paraqet organet drejtuese të shkollës ku marrin pjesë nxënësit:

Organi drejtues i shkollës	Përfaqësimi i nxënësve	Përfaqësimi i nxënësve
Bordi i Shkollës	✓ (opsionale dhe jo e detyrueshme)	Mësues, prindër, përfaqësues të qeverisjes vendore dhe të komunitetit.
Qeveria e Nxënësve	✓	-
Komisioni i Etikës dhe i Sjelljes	✓	Mësues, prindër
Këshilli Disiplinor	Me ftesë nga drejtori	Drejtori i shkollës, zëvendës drejtorët dhe mësuesit e zgjedhur.
Këshilli i Mësuesve	Me ftesë nga drejtori	Mësuesit dhe drejtori i shkollës
Këshilli i Prindërve të Shkollës	Me ftesë nga kryetari i Këshillit të Prindërve	Prindërit
Këshilli i Prindërve të Klasës	Me ftesë nga kryetari i Këshillit të Prindërve	Prindërit
Komisioni për Shëndetin, Sigurinë, Mirëmbajtjen dhe Mjedisin	✓	Drejtori/zëvendës drejtorët, mësues, prindër

#### ***4.2 Analiza e rezultateve të pyetësorëve të nxënësve dhe mësuesve***

Mendimet e nxënësve dhe të mësuesve u mblodhën përmes pyetësorëve të përshtatur që adresojnë aspekte të veçanta në lidhje me nivelin e

ndërgjegjësimit dhe të praktikave në funksionimin e organeve qeverisëse, duke u ndalur veçanërisht te Qeveria e Nxënësve. Një pjesë e pyetësorit u hartua me pyetje të ngjashme për nxënësit dhe për mësuesit për të marrë qasjet dhe opinionet përkatëse në lidhje me funksionimin e nivelit të qeverisjes demokratike në shkollat pilot.

Pyetësorët nuk përmbajnë pyetje që lidhen me informacione vetjake. Ata u shpërndanë përmes internetit për nxënësit dhe mësuesit e 25 shkollave të përzgjedhura. Grup-mosha e nxënësve u përzgjedh duke marrë parasysh pavarësinë e tyre për të dhënë opinione të pandikuara, si dhe për të përdorur formularin online të pyetësorit.

Parimet dhe idetë që udhëheqin kërkuesit shkencor për këtë punim, janë:

- ✓ të gjithë fëmijët kanë të drejta të barabarta dhe secili aktor luan rolin e tij në promovimin e mirëqenies dhe të pjesëmarrjes së tyre;
- ✓ të gjitha veprimet bazohen në parimin e interesit më të lartë të fëmijës;
- ✓ inkurajimi dhe respektimi i zërit dhe i pikëpamjeve të fëmijëve;
- ✓ hartimi i pyetësorëve me një gjuhë të thjeshtë, të kuptueshme dhe të qartë;
- ✓ përdorimi i kanaleve zyrtare të komunikimit për të kontaktuar fëmijët, që dëshirojnë dhe që shfaqin vullnet të lirë për ta plotësuar pyetësorin dhe për të dhënë mendimin e tyre mbi pyetjet;
- ✓ ruajtja e konfidencialitetit të të dhënave të mbledhura.

Pjesëmarrja ishte vullnetare dhe anonime me qëllim mbledhjen e të dhënave reale, si dhe për të nxjerrë opinione të pandikuara prej mësuesve dhe nxënësve. Pjesëmarrja në sondazh ishte tepër e kënaqshme. Sondazhit iu përgjigjën një numër i mjaftueshëm nxënësish dhe mësuesish, duke realizuar analizën që synonim, si dhe duke krijuar një bazë referimi për krahasimet e ardhshme pas ndërhyrjeve të mbështetura nga projekti. Pyetësorit iu përgjigjën 1926 nxënës dhe 842 mësues.

Tabela më poshtë tregon shkallën e pjesëmarrjes së mësuesve dhe të nxënësve, sipas llojit të shkollës dhe sipas gjinisë.

Lloji i shkollës	Numri i mësuesve që u përgjigjën	Numri i nxënësve që u përgjigjën	Mësuesit – sipas gjinisë		Nxënësit – sipas gjinisë	
			F	M	F	M
9- vjeçare	599	1003	504	95	604	399
	71.1%	52.1%	59.9%	11.3%	31.4%	20.7%

<b>Gjinnaz</b>	243	923	198	45	598	325
	28.9%	47.9%	23.5%	5.3%	31.0%	16.9%
<b>Totali</b>	842	1926	702	140	1202	724

Bazuar në të dhënat e mbledhura, nxënëset vajza treguan më shumë interes për të marrë pjesë në sondazh, krahasuar me nxënësit djem.

#### 4.2.1 Komentet nga nxënësit

Në lidhje me pyetjen e përgjithshme mbi njohuritë që kanë nxënësit për ekzistencën e çdo organi drejtues në shkollën e tyre, shumica dërrmuese u përgjigjën pozitivisht. Edhe pse shumica e nxënësve ishin në dijeni të ekzistencës së organeve drejtuese në shkollën e tyre (73%), pothuajse një e pesta (24%) e nxënësve nuk ishte në dijeni për to, ndërsa 3% nuk kishin informacion. Edhe në këtë rast, nxënëset vajzat duket se janë më të informuara për ekzistencën e organeve drejtuese.

Për të vlerësuar nivelin e njohurive të nxënësve mbi llojet e organeve qeverisëse që veprojnë në nivel shkolle, iu kërkuar të përzgjedhin të gjitha organet ekzistuese në shkollën e tyre. Pyetja synonte ato organe që operonin në nivel shkolle, megjithatë, në hartimin e përgjigjeve të sugjeruara, edhe pse nuk funksionon në nivel shkolle, u përfshi qëllimisht edhe alternativa për parlamentin e nxënësve, për të testuar nivelin e tyre të njohjes.

Të dhënat treguan se 25,5% (491) e nxënësve ishin plotësisht të informuar në lidhje me llojet e organeve drejtuese dhe kishin zgjedhur në mënyrë korrekte Bordin e Shkollës dhe Qeverinë e Nxënësve. Përgjigjja e dhënë nga pjesa tjetër e nxënësve tregoi se ata ishin: ose pjesërisht të informuar ose të informuar gabim ose aspak të informuar. Pjesërisht të informuar konsiderohen nxënësit që zgjedhën një opsion të saktë dhe një të pasaktë. Ndër nxënësit pjesërisht të informuar (58% e të gjithë pjesëmarrësve), një përqindje e lartë (76%) përfshiu Qeverinë e Nxënësve të përgjigjet e tyre.

Të painformuar u konsideruan nxënësit që zgjedhën vetëm opsionin e Parlamentit të Nxënësve ose që u shprehën se nuk janë të informuar. Për më tepër, të dhënat e mbledhura nga kjo përgjigje ngrejnë pyetjen nëse nxënësit janë të informuar aq sa të bëjnë dallimin midis Qeverisë së Nxënësve dhe Parlamentit të Nxënësve.

Nga të dhënat, na rezulton se 72% e nxënësve ishin të njohur me misionin, të drejtat dhe përgjegjësitë e Qeverisë së Nxënësve. Sidoqoftë, fakti që 28% e nxënësve u përgjigjën negativisht, përbën shqetësim. Në këtë këndvështrim, duhet të merret parasysh ndikimi që pati situata e pandemisë në veprimtarinë dhe vizibilitetin e Qeverisë së Nxënësve.

Krahasimi i grupmoshave tregon se nxënësit e moshës 14-16 vjeç ishin më të vetëdijshëm në krahasim me dy grupmoshat e tjera, 11-13 dhe 17-19 vjeç.

Nxënësve iu bënë pyetje të ndryshme lidhur me përvojën dhe pjesëmarrjen e tyre si anëtarë të Qeverisë së Nxënësve, si votues e përfitues nga veprimtaritë e Qeverisë së Nxënësve etj.

Pyetjes nëse i anketuari kishte qenë ose jo pjesë e Qeverisë së Nxënësve, 33.3% e nxënësve iu përgjigj Po, gjë që tregon për një pjesëmarrje të lartë të tyre. Ky, gjithashtu, është tregues se anëtarët aktualë ose anëtarët e mëparshëm të Qeverisë së Nxënësve kanë qenë pjesë e sondazhit. Sidoqoftë, në lidhje me pyetjen “Nëse ndonjë nga shokët tuaj të klasës është pjesë e Qeverisë së Nxënësve”, një përqindje relativisht e lartë nxënësish (22%) u përgjigjën negativisht dhe kjo është shqetësuese, sepse të gjithë nxënësit duhet ta dinë se kush është përfaqësuesi i klasës së tyre në Qeverinë e Nxënësve.

Një shqetësim tjetër që treguan analizat e të dhënave lidhet me pyetjen për ruajtjen e fshehtësisë në procesin e votimit. Fakti që 35% e të anketuarve deklaruan se votimi nuk është i fshehtë, hap për diskutim çështjen nëse ka qenë demokratik procesi i zgjedhjes dhe nëse nxënësit kanë qenë në gjendje të ushtrojnë të drejtën e tyre për të votuar. Përveç kësaj, 48% e nxënësve nuk kanë marrë pjesë në procesin zgjedhor. Ndërkohë që pritet që në këtë proces të marrin pjesë 100% e nxënësve, vetëm 52% e të anketuarve kanë marrë pjesë në zgjedhjen e organeve të Qeverisë së Nxënësve.

Edhe pse është raportuar një nivel i lartë vlerësimi me përfaqësimin e nxënësve në qeveri (79,8%) dhe një nivel i lartë informimi mbi veprimtaritë e Qeverisë së Nxënësve (79,7%), 41,74% e të anketuarve nuk kanë qenë pjesë e veprimtarive të Qeverisë së Nxënësve, ndërsa 38,53% e të anketuarve nuk e dinë se ku mund të gjejnë informacion për veprimtari të tilla.

Në pyetjet që synojnë të masin nivelin e përfshirjes së nxënësve në projektet e komunitetit, si dhe vlerësimin në lidhje me shërbimet e shkollës dhe ide për veprimtaritë e organizuara në shkollë pothuajse 20% e nxënësve, deklarojnë se asnjëherë nuk u është kërkuar të kontribuojnë me ide për veprimtaritë e organizuara në shkollë, kurse 18.22% e tyre nuk janë

konsultuar asnjëherë për shkallën e vlerësimit në lidhje me shërbimet e shkollës. Një pjesë tjetër e kërkimit kishte për qëllim të mblidhte mendimet dhe perceptimet e nxënësve mbi të drejtën e tyre për t'u informuar dhe për të qenë pjesë e vendimeve në fusha të ndryshme të funksionimit të klasës/shkollës. Është shqetësues fakti, se gati 10% e nxënësve të anketuar nuk kanë informacion mbi rregullat e shkollës dhe të drejtat e përgjegjësitë e tyre. Një përqindje e lartë, prej 41,85% e të anketuarve, duket se janë të keqinformuar, pasi shprehen se mund të marrin vendime për rregullat e shkollës, ndërkohë që kjo përgjegjësi i takon drejtorit të shkollës. Qeveria e Nxënësve duhet të konsultohet dhe të kontribuojë në nivelin e grupit të punës, ndërsa vendimi i takon drejtorit. Përgjigjet e nxënësve për mënyrat e përmirësimit të qeverisjes së nxënësve, theksojnë se përfshirja e tyre është fusha që kërkon më shumë punë për përmirësim.

Edhe pse 14% e nxënësve shprehën nevojën për të përmirësuar procesin zgjedhor dhe vetëm 19% mendonin se kishin nevojë të informoheshin më shumë, të dhënat e mbledhura mbi nivelin e tyre të informimit dhe mungesën e fshehtësisë të procesit, nxjerrin në pah domosdoshmërinë për të përmirësuar këto aspekte. Përveç kësaj, pyetja në lidhje me veprimtaritë jashtëshkollore mori një numër mjaft të madh përgjigjesh, gjë që tregon se shkollat e vlerësojnë rolin e përfshirjes së nxënësve në këtë fushë.

#### 4.2.2 Përgjigjet e mësuesve

Anketa, gjithashtu, iu shpërnda edhe mësuesve dhe pati një shkallë të lartë pjesëmarrjeje. Në sondazh morën pjesë 842 mësues, prej të cilëve numrin më të madh e përbënin mësues me përvojë mbi 16-vjeçare. Mësuesve iu drejtuan pyetje të ngjashme me nxënësit, në mënyrë që të dilnin dallimet në qasjet e tyre ndaj të njëjtave çështje. Opinioni i mësuesve ndaj përfshirjes së nxënësve është mjaft përkrahës, siç tregohet në përgjigjet e marra në lidhje me autoritetin që miraton rregullat e shkollës. 54,5% e mësuesve deklaruan se nxënësit duhet të përfshihen, vetëm ose në bashkëpunim me të rriturit edhe pse, sipas legjislacionit, kjo është përgjegjësi e drejtorit të shkollës.

Mësuesit u pyetën nëse nxënësit duhej të përfshiheshin më shumë në planifikimin dhe në organizimin e veprimtarive shkollore dhe 97,98% e tyre ranë dakord që nxënësit duhet të përfshihen më shumë. Numri i mësuesve, që nuk u pajtuan me rritjen e përfshirjes së nxënësve, qe shumë i ulët, 2,02% dhe kjo tregon qartë se mësuesit e mbështesin përfshirjen e nxënësve në vendimmarrje, kur bëhet fjalë për çështje që lidhen me

vetë nxënësit.

Mësuesve iu drejtuan pyetje në lidhje me qasjen e palëve të interesuara ndaj nivelit të përfshirjes së nxënësve dhe qeverisë së nxënësve në planifikimin dhe zbatimin e veprimtarive shkollore, me qëllim identifikimin e fushave që kanë nevojë për përmirësim. Tabela e të dhënave përkatëse<sup>31</sup>, përmban informacion të detajuar mbi përgjigjet e mbledhura nga mësuesit.

Mësuesit, gjithashtu, ranë dakord masivisht (99,29%) që drejtori i shkollës duhet të jetë më i vetëdijshëm për detyrat e tij/saj ndaj Qeverisë së Nxënësve. Kjo nxit përfshirjen e Qeverisë së Nxënësve në proceset e konsultimit dhe të vendimmarrjes, duke e bërë kuptimplote atë. Përveç rolit të drejtorëve, në këtë drejtim, mësuesit, gjithashtu, u shprehën në një mendje se ata duhet të konsultohen shpesh me Qeverinë e Nxënësve dhe duhet t'i modifikojnë qëndrimet ndaj tyre. Nga ana tjetër, 48,22% e mësuesve pajtohen me idenë se nxënësit nuk e kuptojnë si duhet rolin e tyre në Qeverinë e Nxënësve.

Një nga rezultatet e anketimit ka të bëjë me lirinë e nxënësve për të shprehur mendimin e tyre. Në lidhje me këtë, 38,84% e mësuesve të anketuar janë dakord që nxënësit që marrin pjesë në Qeverinë e Nxënësve hezitojnë të shprehin mendimin e tyre gjatë komunikimit me mësuesit, drejtorin e shkollës dhe grupet e punës të krijuara nga drejtori, ndërsa 99,29% e mësuesve të anketuar mendojnë se drejtori dhe mësuesit kanë nevojë të mësojnë se si të punohet në mënyrë më efektive me Qeverinë e Nxënësve.

Mësuesit u pyetën, gjithashtu, për mënyrat e përmirësimit të Qeverisë së Nxënësve, nga ku na rezulton se përfshirja e nxënësve mbetet fusha që kërkon më shumë përmirësim. Edhe pse niveli i informimit të nxënësve dhe procesi zgjedhor nuk ishin zgjedhjet kryesore për mësuesit, analiza e të dhënave tregon se këto çështje tepër të rëndësishme kërkojnë ndërhyrje për përmirësim.

#### **4. Përfundime dhe Rekomandime**

Duke iu referuar kontekstit ndërkombëtar dhe kombëtar dhe, në veçanti, Kornizës Referuese të Kompetencave për Kulturë Demokratike, si dhe legjislacionit përkatës, kjo analizë përpiqet të japë një pasqyrë të situatës në lidhje me rolin e organeve të qeverisjes e, posaçërisht, të Qeverisë së Nxënësve e të praktikave të saj të zbatimit.

Lidershipi i Këshillit të Evropës dhe praktikat e menaxhimit të shkollës sugjerojnë për veprime mbi krijimin e strukturave dhe proceseve gjithëpërfshirëse dhe vendimmarrëse, duke përfshirë kompetencat për lidërsip, mësuesit, nxënësit dhe prindërit në përcaktimin e agjendave dhe pjesëmarrjen në vendimet e politikave.

Pjesëmarrja e lartë e të anketuarve në njëzet e pesë shkollat e pilotuara tregoi një interes të lartë për çështjet që kanë të bëjnë me nivelin e pjesëmarrjes së nxënësve në organet qeverisëse në nivel shkolle drejt një qeverisjeje demokratike dhe gjithëpërfshirëse.

Analiza e legjislacionit përkatës tregon se organizimi, të drejtat dhe përgjegjësitë, si dhe përfshirja e nxënësve në proceset e vendimmarrjes adresohen deri diku nga legjislacioni. Megjithatë, roli dhe përgjegjësitë e Qeverisë së Nxënësve gjenden në disa akte të ndryshme. Prandaj, rekomandohet që një akt i posaçëm, siç është udhëzimi i ministrit të adresojë në mënyrë gjithëpërfshirëse përgjegjësitë përkatëse të Qeverisë së Nxënësve dhe të organeve të tjera drejtuese, që operojnë në nivel shkolle. Ndryshimet në udhëzimin e ministrit, për krijimin dhe organizimin e Qeverisë së Nxënësve, krijojnë fragmentim në kuadrin ligjor që adreson fushën e veprimtarisë, të drejtat dhe përgjegjësitë e Qeverisë së Nxënësve. Përveç kësaj, ndryshimet e bëra në udhëzuesin përkatës, për organizimin dhe funksionimin e Bordit të Shkollës, krijojnë paqartësi, pasi nga njëra anë duket se është rritur pjesëmarrja e nxënësve në Bord (nga një në dy vetë), ndërsa, nga ana tjetër, Bordi ofron mundësi nëse në përbërjen e tij nuk ka asnjë nxënës.

Në përgjithësi, ekziston një perceptim pozitiv i mësuesve dhe i nxënësve në lidhje me rolin dhe përfshirjen e nxënësve në organet vendimmarrëse dhe, më pas, në mirëfunksionimin e shkollës.

Përgjigjet e ndryshme nga nxënësit dhe mësuesit, për pyetje të ngjashme, ngrenë nevojën për një kuptim më të mirë dhe të unifikuar të rolit dhe përfshirjes së nxënësve, në përgjithësi, dhe Qeverisë së Nxënësve, në veçanti, në vendimmarrje në nivel shkolle. Në të njëjtën kohë, del i nevojshëm përmirësimi i kapaciteteve të Qeverisë së Nxënësve, në mënyrë që të përmbushë siç duhet misionin dhe detyrat e saj dhe të përfshijë më gjerësisht nxënësit e tjerë jashtë qeverisë.

Analiza e të dhënave tregon nevojën për t'u siguruar që nxënësit, që nuk janë pjesë e strukturës së qeverisë, të kenë mundësi të shprehin pikëpamjet dhe nevojat e tyre. Është po aq e rëndësishme që proceset zgjedhore të organeve të nxënësve të jenë transparente dhe demokratike. Rrjedhimisht, kjo kërkon që nxënësit të informohen më mirë për rolin dhe misionin e qeverisë së shkollës.

**BIBLIOGRAFI**

1. Ligji nr. 69/2012, “Për arsimin parauniversitar në Republikën e Shqipërisë”, i ndryshuar.
2. Ligji nr. 56/2015, “Për disa ndryshime dhe shtesa në ligjin nr. 69/2012 ‘Për arsimin parauniversitar në Republikën e Shqipërisë’”.
3. Ligji nr. 18/2017, “Për të drejtat dhe mbrojtjen e fëmijëve”.
4. VKM Nr. 621, datë 22.10.2021 “Për Miratimin e Strategjisë Kombëtare për Arsimin 2021-2026 dhe të Planit të Veprimit për zbatimin e saj”.
5. [https://arsimiparauniversitar.gov.al/ep-content/uploads/2021/12/Vendim-621\\_date-22.10.2021\\_Per-miratimin-e-SKA-2021-2026.pdf](https://arsimiparauniversitar.gov.al/ep-content/uploads/2021/12/Vendim-621_date-22.10.2021_Per-miratimin-e-SKA-2021-2026.pdf)
6. Urdhër nr. 31, datë 28.1.2020, “Për miratimin e rregullores për funksionimin e institucioneve arsimore parauniversitare në Republikën e Shqipërisë”.
7. Udhëzues i ministrit të Arsimit dhe Shkencës (aktualisht Ministria e Arsimit dhe Sportit) nr. 25, datë 2.8.2013, “Për organizimin dhe funksionimin e qeverisë së nxënësve”, i ndryshuar me udhëzimin nr. 22, datë 4.10.2019.
8. Udhëzues i ministrit të Arsimit nr. 25, datë 25.7.2018, “Për ngritjen dhe funksionimin e Bordit të Institucionit Arsimit”.
9. Rekomandimi REC (2002) 12 i Komitetit të Ministrave për shtetet anëtare mbi edukimin për qytetarinë demokratike.
10. Kuadri Referues i Kompetencave për Kulturë Demokratike, vëllimi 3, Udhëzues për Zbatim, Këshilli i Evropës.  
<https://rm.coe.int/prems-008518-gbr-2508-reference-frameëork-of-competences-vol-3-8575-bashkë/16807bc66e>
11. ENOC Politika e Mbrojtjes së Fëmijëve 2021.  
<http://enoc.eu/ep-content/uploads/2021/01/Child-protection-policy-2021.pdf>
12. Reference frameëork of competences for democratic culture  
<https://rm.coe.int/prems-008518-gbr-2508-reference-frameëork-of-competences-vol-3-8575-co/16807bc66e>



## **ROLI I MEDIAVE VIZIVE DHE KOMUNIKIMI TEK FËMIJË 3-6 VJEÇ**

Arjana Muçaj

*Fakulteti i Shkencave Sociale, UT*

### **ABSTRAKT**

Studimi ka si synim të paraqesë një panoramë të asaj se çfarë shohin fëmijët dhe si ndikon ajo që shohin në zhvillimin e tyre konjektiv dhe gjuhësor, si është zhvillimi gjuhësor i tyre në lidhje me pritshmëritë e prindërve për ta. Qëllimi i studimit është që të njihemi me të dhëna që na tregojnë se TV ndikon apo jo në zhvillimin e aftësive komunikuese verbale të fëmijëve parashkollorë. Kampioni i përzgjedhur në studim, përfshin 100 prindër të 100 fëmijëve që frekuentojnë kopshtin, përkatësisht 2 kopshte në qytetin e Tiranës. Moshë e fëmijëve i përshtatet fokusit të këtij studimi 3 deri 6 vjeçarët. Në studim është përdorur mënyra sasiore e grumbullimit të të dhënave, me instrument pyetësorin, i hartuar në mënyrë të tillë për të marrë të dhënat e nevojshme në lidhje me qëllimin dhe objektivat e studimit. Nga ky studim rezultoi se të parit TV ndikon në zhvillimin e aftësive komunikuese verbale të fëmijëve parashkollorë. Ata mësojnë shumë fjalë e shprehje të reja që më pas i përdorin në komunikimin e përditshëm. Të parit TV prej tyre, përgjithësisht ndodh me njerëz të tjerë dhe kjo është shumë e rëndësishme që fëmijët të pyesin për fjalët që i dëgjojnë në TV dhe nuk ua dinë kuptimin. Programet më të ndjekura nga fëmijët, janë filmat vizatimorë, prej të cilëve mësojnë dhe përdorin pjesën më të madhë të fjalëve që mësojnë nga TV.

**Fjalë kyçe:** fëmijë, gjuhë verbale, moshë, zhvillim, media.

### **The role of visual media and technical communication children 3-6 years old**

### **ABSTRACT**

The purpose of the study is to present an overview of what children see and how what they see affects their cognitive and language

development, how their language development is in relation to parents' expectations of them. The purpose of the study is to get to know the data that show us whether or not TV affects the development of preschool children's verbal communication skills. The sample selected in the study includes 100 parents of 100 children who attend kindergarten, specifically 2 kindergartens in the city of Tirana. The age of the children fits the focus of this study, from 3 to 6 years old. In the study, the quantitative method of data collection was used, with a questionnaire instrument, designed in such a way as to obtain the necessary data related to the purpose and objectives of the study. This study showed that watching television affects the development of preschool children's verbal communication skills. They learn many new words and expressions that they then use in everyday communication. Their TV viewing is generally with other people and this is very important for children to ask about words they hear on TV and do not know their meaning. The most watched programs by children are cartoons, from which they learn and use most of the words they learn from TV. Keywords: children, verbal language, age, development, media.

### *Hyrje*

Gjuha është mjete kryesor i komunikimit të njerëzve dhe ka të bëjë me përdorimin e simboleve për të dhënë mesazhe vetes ose të tjerëve.<sup>1</sup> Gjuha nuk është vetëm një mjet komunikimi, por edhe një simbol i identitetit social dhe etnik, duke dhënë një ndihmë në socializimin e fëmijës. Pra, gjuha ka dhe një kontekst social që shpreh një status social, role sociale, vlera sociale etj. Gjuha, ashtu sikurse dhe shumë aspekte të tjera është studiuar shumë. Psikolinguistika është një studim psikologjik i mënyrës se si i konvertojmë tingujt e gjuhës në simbole që kanë kuptim e që mund të përdoren për të komunikuar me njerëzit. Media në përgjithësi dhe televizioni në veçanti kanë patur një bum zhvillimi vitet e fundit në Shqipëri. Në transmetim janë shumë kanale të ndryshme me një shumëllojshmëri programacionesh. Pamja vizuale vjen e pastër, gati e prekshme. Tani fëmijët nuk shohin më ato filmat vizatimorë që shihnim dikur, ku pothuajse nuk flitej fare në to. Tani në filmat vizatimorë, ka veprim, ka bashkëbisedim, ka situata sociale pothuajse të ngjashme me jetën e përditshme. Fëmijët personifikohen me personazhet kryesore të filmave vizatimorë më të preferuar për ta. Ata mundohen t'i imitojnë në mënyrën sesi vishen, si sillen dhe çfarë është më e rëndësishme për ne, në mënyrën si flasin. Personazhet janë të moshave të ndryshme dhe kështu bisedat janë të natyrave të ndryshme. Kështu, nëse fëmija nuk e ka dëgjuar nga prindërit shprehjen që e përdor, atëherë ai mund ta ketë dëgjuar nga të

tjerë të rritur të parë në TV, që është një mjet shumë i dashur për fëmijët dhe më e mira është që ai të jetë dhe një mjet i dobishëm për ta, për të mësuar jo vetëm fjalë të reja e mënyrën si të flasim qartë, por mund të përfitojnë shumë njohuri për botën që i rrethon.

Teoria e të mësuarit (drejtimi bihejviorist). Sipas kësaj teorie fëmijët e mësojnë gjuhën. Në këtë proces kanë shumë rëndësi *formësimi*, *përforcimi* (prindërit duhet t'i përforcojnë fëmijët e tyre) dhe *imitimi* (fëmijët imitojnë prindërit).

Teoria biologjike psikolinguistike. Kjo teori perfaqësohet nga gjuhëtari Naom Chomsky. Sipas kësaj teorie fëmijët janë të programuar biologjikisht për ta përvetësuar gjuhën. Fëmijët lindin me një *aparaturë për përvetësimin e gjuhës* (APGJ), i cili u mundëson atyre të interpretojnë të folurën e të rriturve dhe të ndërtojnë fjalitë e veta me rregulla të sakta gramatikore.

Teoria interaksioniste. Vlerëson njësoj, si ndikimet biologjike ashtu dhe ato mjedisore për përvetësimin e gjuhës. Vygotsky, një psikolog dhe Konstruktivist social, hodhi themelet për pikëpamjet interaksioniste të përvetësimit të gjuhës.

Teoria kognitiviste

Kjo teori e sheh gjuhën si rezultat i drejtpërdrejtë i zhvillimit kognitiv. Të menduarit dhe gjuha janë të lidhura. Kjo lidhje nuk dihet me saktësi dhe është akoma e paqartë.

Teoria racionale

Teoria e formës relacionale, ofron një tërësi të mënyrës seleksioniste të të mësuarit, të origjinës dhe zhvillimit e kompetencës dhe kompleksitetit të gjuhës. Bazohet në parimet e bihejviorizëm Skinnerian, TFR parashtron se fëmijët e fitojnë gjuhën thjesht nëpërmjet bashkëveprimit me mjedisin. Teoricienët e TFR futën konceptin e kontekstualizimit funksional në mësimin e gjuhës, i cili thekson rëndësinë e parashikimit dhe ndikimit të ngjarjeve psikologjike, të tilla si mendimet, ndjenjat dhe sjelljet, duke u fokusuar në variablat manipuluese në kontekstin e tyre. Studimet empirike në mbështetje të parashikimeve të TFR sugjerojnë se fëmijët e mësojnë gjuhën nëpërmjet një sistemi të përforcimeve të natyrshme, duke sfiduar pikëpamjen se përvetësimi i gjuhës është i bazuar mbi kapacitetet e lindura gjuhësore specifike njohës.

Aftësitë komunikuese tek fëmijët 3- 6 vjeç

Shumë linguistikë dhe psikologë zhvillimi janë marrë me studimin e stadeve të përftimit dhe përdorimit të gjuhës, nga fëmijët. Një prej psikologëve shumë të shquar, Roxher Braun (Roger Brown) ka dhënë 5 stade të zhvillimit gjuhësor të fëmijës.

- Stadi 1 (18 muajsh). Të folurit telegrafik, ku fëmija përdor të folurin me dy fjalë, p.sh., “Mami, ujë” për të thënë “Mami dua të pi ujë”.
- Stadi 2 ( 2-2.5 vjeç e lart) Në këtë stad fëmija përdor të folurën me më shumë se 2 fjalë. Ka një rritje të shpejtë të fjalorit të fëmijës, sepse arrin të mbajë mend shumë fjalë, pavarësisht se shumë prej tyre nuk ua di kuptimin. Fëmija mund të shpikë fjalë të reja, mund të përdorë një fjalë për të emërtuar një klasë më të madhe objektësh.  
Në moshën 4 - vjeçare përdor fjali me 4-5 fjalë. Në moshën 5- vjeçare përdor fjali me 6-8 fjalë. Në moshën 6 - vjeçare rritet fjalori shumë deri 8000-14000 fjalë. Këtu ndikon dhe ndjekja e Tv-së.
- Stadi 3. Në këtë stad fëmija mëson që të modifikojë fjali të thjeshta. Ai mund të formojë format e fjalive mohuese ose pyetëse (zevendëson formën mohuese nga “jo” në “nuk”). Parashkollori akoma nuk kupton formën pasive.
- Stadi 4. Lidhja e fjalive (rreth 3.5 vjeç). Në këtë fazë fëmija mund të thotë “ Më pëlqen të ha biskotat që ka bërë mami”.
- Stadi 5. Tani fëmija ka një gjuhë më të sofistikuar, fraza më komplekse, me një sintaksë të rregullt. Ata mund të formojnë fjali të bashkërenditura. Për të bërë një ndarje të tillë në stadi, nuk është një gjë e lehtë, sepse duhet të mbështetesh në një punë shumëvjeçare. Duke patur parysh një ndarje të tillë, sidomos specialistët dhe prindërit, mund të vlerësojnë dhe zhvillimin gjuhësor e aftësitë komunikuese të fëmijës në një moshë të caktuar. Për të pasur diçka më konkrete dhe më koherente se stadi e Brown, po i referohemi disa të dhënave nga Shoqata Amerikane e Të folurit-Gjuhës dhe Dëgjuarit (American Speech-Language-Hearing Association). Në tabelë do të shihen disa aftësi të përdorimit të gjuhës të fëmijëve nga 2 deri në 5 vjeç.

Tabela 1. Të dëgjuarit, kuptuarit dhe të folurit e fëmijëve 2-5 vjeç

Mosha	Dëgjuarit & Kuptuarit	Të folurit
2-3 vjeç	-E kupton diferencën mes të kundërtave si, e vogël-e madhe; jashta-brenda; etj. -Mund të ndjekë 2 urdhra “Merre librin dhe vendose mbi tavolinë”.	-Ka fjalë për pothuaj çdo gjë. -Përdor 2-3 fjalë për të folur ose pyetur. -Kuptohet nga të tjerët kur flet, pothuaj në shumicën e rasteve. -Pyet ose e drejton vëmendjen në objekte, duke i emërtuar.
3-4vjeç	-Dëgjon kur e thërret nga një dhomë tjetër. -Dëgjon Tv ose Radion në të njëjtin nivel zëri si familjarët. -Përgjigjet pyetjeve të thjeshta	-Flet për aktivitete në kopësht ose në shtëpitë e shokëve. -Njerëzit jo të njohur e kuptojnë të folurin e tij. -Përdor fjali me 4 ose më shumë fjalë.

	“Ku? Çfarë? Ku? Pse?”	-Flet rrjedhshëm, pa përsëritur rrokjet apo fjalët.
<b>4-5 vjeç</b>	-Dëgjon me vëmendje një histori të shkurtër dhe mund t’i përgjigjet pyetjeve të thjeshta rreth historisë. -Dëgjon dhe kupton pjesën më të madhe të atyre që thuhet në shtëpi dhe në shkollë.	-Zëri është i qartë si i fëmijëve të tjerë. -Përdor fjali që përfshijnë shumë detaje. -Mund të tregojë histori rreth një teme. -Komunikojnë lirshëm me fëmijë të tjerë ose me të rritur. -Përdor të njëjtën gramatikë se pjesa tjetër e familjes. -I shqipton në rregull shkronjat përveç disa, si: SH, TH, DH etj. në disa raste.

### Televizioni dhe fëmijët

Në kohën që po jetojmë, mund të shohim se si jeta jonë është digjitalizuar në shumë aspekte, në krahasim me vite më përpara e sidomos këtu në Shqipëri. Teknologjia ka përparuar shumë, në fusha të ndryshme për çdo shërbim që i nevojitet fëmijës, të rriturit apo të moshuarit. Për t’u fokusuar tek fëmijët, mund të vihet re nga një vëzhgim joformal dhe i rastësishëm, se po e digjitalizojnë jetën e tyre që në një moshë të vogël (me zgjedhjen e tyre apo jo, kjo është një temë më vete që do të preket pak në një aspekt, gjatë paraqitjes së studimit). Mund të shohësh fëmijë që dinë të përdorin dhe kanë në pronësi celularë, që përdorin kompjuterin, që kanë videogame, që shohin Tv me cilësinë më të mirë. Tv është një mjet që ka shumë funksione, sepse përbëhet nga shumë komponentë, që nuk kanë të bëjnë thjesht me një pajisje që paraqet disa figura e zëra. Prindërit dhe fëmijët, shpesh janë në konflikt me njëri - tjetrin për sa i përket të parit TV, programet që fëmijët shohin, koha që qëndrojnë para Tv etj. Prindërit jo pak herë e përdorin Tv si një lloj “babysiteri”, kur atyre iu nevojitet për t’i lënë fëmijët pa u marrë me to. Mirëpo, sa e shëndetshme është kjo gjë, sidomos tek fëmijët parashkollorë, është për t’u diskutuar. Fëmija në këtë mënyrë, nuk merr një rregull të qartë në lidhje me të parin e TV dhe si një gjë e pëlqyeshme për të, do të dojë të shohë sa të dojë, kur të dojë e çfarë të dojë.

Nga ana tjetër edhe prindërit duhet ta kuptojnë se Tv është i dëshirueshëm për fëmijët dhe kështu ata të kujdesen që ai të jetë dhe i dobishëm. Kështu prindërit, mund të bëjnë një listë të programeve që ofrojnë shumë njohuri dhe janë të përshtatshme për moshën parashkollorë. Gjithashtu duhet të merret në konsideratë se,

- Studimet kanë treguar se televizioni ndikon në rritjen e fjalorit të përgjithshëm të fëmijëve, sidomos kur ajo përfshin terma që i referohen hapësirës kozmike.

- Televizioni i jep mundësinë fëmijëve të mësojnë shumëllojshmëri gjërash, por kjo varet nga lloji i programeve që fëmijët shohin.
- Televizioni mund të rrisë një sërë interesash tek fëmijët për tema, gjëra e vende të ndryshme, që fëmijët nuk do të mund të ballafaqoheshin ndryshe me to, si p.sh.: arkeologji, shkenca të ndryshme, arkitekturë etj.
- Televizioni është ndoshta më efektiv se të gjitha mjetet e komunikimit masiv, për të bërë njerëzit e vetëdijshëm për një gamë të gjerë të problemeve të njeriut duke filluar nga ndotja e deri tek ata që mbeten pa strehë.

### **Metodologjia**

Kampioni i studimit janë nënat e 100 fëmijëve të moshës parashkollore, nga mosha 3 -vjeçare në moshën 6- vjeçare. Raporti mes meshkujve dhe femrave u zgjodh të ishte i njëjtë, pra 50 meshkuj dhe 50 femra, për të parë nëse do të kishte ndonjë diferencë mes tyre në lidhje me karakteristikat e matura me anë të pyetësorit dhe më e rëndësishmja, për aftësitë komunikuese. Për realizimin e këtij punimi është përdorur metoda sasiore e mbledhjes së të dhënave, me pyetësorin si instrument matjeje. Pyetësori është me pyetje të strukturuar dhe pyetje gjysmë të strukturuar.

### **Hipoteza**

Shikimi i programeve edukuese ndikon në zhvillimin e aftësive komunikuese verbale të fëmijëve parashkollorë.

Objektivat e këtij studimi janë:

- Të zbulojë kohën që fëmijët parashkollorë qëndrojnë para TV gjatë ditës.
- Të njihet me llojin e programeve që këta fëmijë ndjekin më shumë.
- Të marrë të dhëna në lidhje me kontrollin që prindërit ushtrojnë mbi kohën dhe llojin e programeve që fëmijët shohin në TV.
- Të zbulojë nëse prindërit e stimulojnë zhvillimin gjuhësor të fëmijëve me anë të TV-së.
- Të njohë diferencat gjinore në llojin e fjalëve të mësuara nga TV dhe që i përdorin në bisedat e përditshme.

### **Rezultatet**

Për të parë diferenca në disa të dhëna mes fëmijëve të vetëm dhe atyre që kanë motër apo vëlla, u pa e rëndësishme që të merrej informacion nga pyetësori në lidhje me këtë.



Nga tabela mund të shohim se 45% e fëmijëve që kanë qenë në fokus të studimit, janë fëmijë të vetëm.

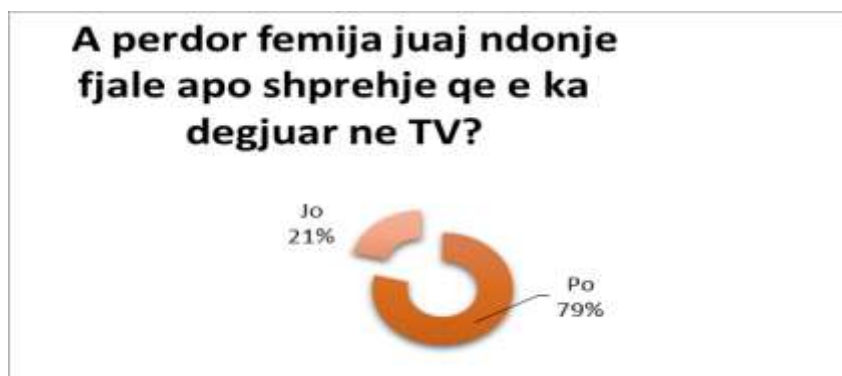
Ajo për të cilën ankohen shumë prindër, është fakti që fëmijët e tyre shohin shumë TV. Nga mbledhja e të dhënave të këtij studimi mund të shohim dhe më poshtë në grafikun 3.2 se rreth 48% e fëmijëve shohin rreth 2 orë në ditë Tv, deklaruar kjo nga mamatë e tyre. 28 % prej tyre shohin Tv vetëm një orë në ditë dhe po aty afër, rreth 24 % e fëmijëve shohin mbi 2 orë Tv në ditë, duke variuar nga 3 deri në 6 orë. Sipas një studimi të bërë në SHBA nga kompania Nielsen (2009) (15) fëmijët e moshës 2 deri 5 vjeç shohin TV rreth 25 orë në javë ose rreth 3.5 orë në ditë.



Shumë herë prindërit fajësojnë fëmijët e tyre se shohin shumë Tv. Televizioni është një mënyrë shumë e këndshme argëtimi për fëmijët dhe nëse do të lihej në dorë të tyre për të caktuar kohën që do të donin të shihnin television, ndoshta do të qëndronin një kohë shumë të gjatë ditës. Mirëpo, janë prindërit ata që në shumë raste e përcaktojnë sesa kohë do të qëndrojnë fëmijët e tyre përpara televizionit, sidomos kur ata kanë një moshë të vogël si grupmosha e zgjedhur për studim.

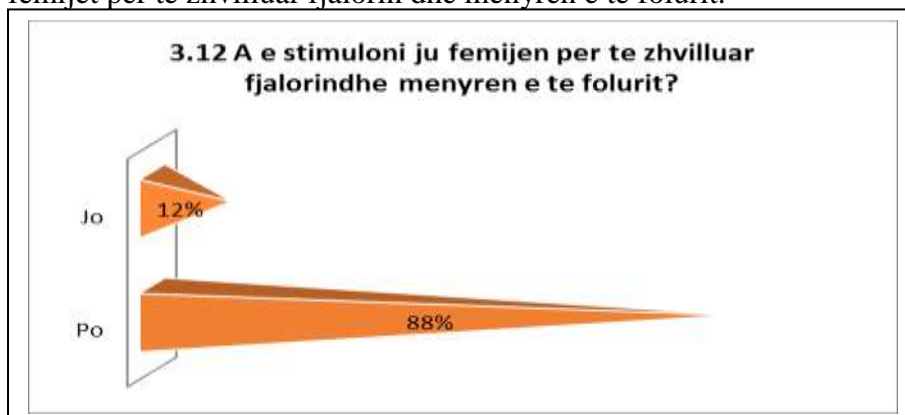
Konkretisht në këtë studim, rreth 55% e nënave pohojnë se *ndonjëherë* e përcaktojnë ato kohën që fëmija e tyre do të qëndrojë përpara televizionit. 29% e tyre e përcaktojnë *shpeshherë* dhe 14 % e përcaktojnë *gjithmonë* kohën që fëmijët shohin Tv. Vetëm 2% janë përgjigjur se nuk e përcaktojnë *asnjëherë* kohën që fëmija do të shohë Tv dhe e lënë në dorë të fëmijës të zgjedhë.

Një pyetje shumë direkte në pyetësor, për të parë nëse fëmijët përdorin fjalë që i kanë dëgjuar në televizion. Shumë herë mund të dëgjojmë prindërit që thonë “Po ku e dëgjoi ky fëmijë këtë fjalë, se nga ne, jo?”. Më lart pamë që shumica e fëmijëve ndjekin filmat vizatimorë, të cilët kanë biseda të shumëllojshme (të përshtatshme për fëmijët apo jo, kjo është një temë më



vete për t'u diskutuar gjerësisht në një studim të veçantë). Rreth 79% e fëmijëve përdorin fjalë e shprehje që i kanë dëgjuar në Tv, gjë të cilën mund ta shohim në grafikun e mëposhtëm.

Prindërit mund ta përdorin televizionin si një mënyrë për të nxitur zhvillimin e gjuhës në mënyrë të saktë, nga fëmijët e tyre. Përveç tij, ata mund të kenë shumë mënyra të tjera për të stimuluar fëmijët e tyre për zhvillimin gjuhësor. Po t'i referohemi studimit 88% e mamave, i stimulojnë fëmijët për të zhvilluar fjalorin dhe mënyrën e të folurit.





### **Përfundime**

Duke marrë shkas nga rezultatet e të dhënave të mbledhura me anë të pyetësorit, në lidhje me programet që shohin më shumë fëmijët, më duket e arsyeshme të diskutohet si fillim rreth kësaj çështjeje. Është shumë e pritshme, ashtu sikurse dhe u konfirmua, se pjesa më e madhe e fëmijëve parashkollorë shohin më shumë filma vizatimorë. Po çfarë përmbajnë këto filma vizatimorë? Disa prej tyre trajtojnë ngjarje e fenomene nga jeta e përditshme. Në to mund të dëgjohen biseda që kryhen mes fëmijëve me njëri-tjetrin, të rriturit mes tyre dhe ndërmjet fëmijëve e të rriturve. Fëmijët që shohin televizion, i dëgjojnë këto biseda dhe mund të mësojnë shumë prej tyre. Ndodh shpesh që në filmat vizatimorë, personazhet fëmijë përdorin flasin si të ishin të rritur, jo vetëm në qartësi, por edhe në përmbajtjen e bisedave. Kështu fëmijët mësojnë shprehje që të duken sikur po flet një i rritur. Gjatë analizimit të të dhënave të marra nga studimi, u vu re se kishte një lidhje mes të qenit fëmijë i vetëm dhe faktit se me kë shoh TV fëmija përgjithësisht. Të qenit fëmijë i vetëm, logjikisht mund të shohësh Tv ose vetëm, ose me prindërit. Rreth 31% e tyre shohin TV vetëm, 42% me prindërit dhe 27% shohin TV disa herë me prindërit e disa herë vetëm. Nga këto shifra mund të kuptojmë se shumë prej tyre shohin Tv vetëm. Ndërsa ndër ata që kanë vëlla ose motër, qoftë më i vogël apo më i madh se ato vetë, 12% e tyre shohin Tv vetëm, ndërsa pjesa tjetër shohin të paktën ose me prindërit ose me motrën/vëllain. Sa frytdhënëse është për zhvillimin e aftësive komunikuese ky fakt? Fëmijët shohin shumë skena e dëgjojnë shumë fjalë e shprehje që nuk i kuptojnë dhe që kanë nevojë t'ia shpjegojnë të tjerët. Nëse ata shohin Tv vetëm dhe nuk kanë prindërit apo dikë tjetër më të rritur për t'i pyetur për fjalët që nuk i kuptojnë, mund të ndodhë që ta harrojnë atë fjalë ose ta mësojnë pa ia ditur kuptimin dhe ta përdorin në kohën dhe mënyrën e gabuar. Sigurisht që fëmija mund ta pyesë në një moment tjetër prindin për kuptimin e fjalës së re, por gjithashtu ekziston dhe rreziku që ta harrojë. Në shumë raste kur fëmija shoh TV me prindrit e tij, ekziston mundësia që ai të shohë programet që prindi i tyre shoh. Fëmijët shohin programe për një audiencë më të përgjithshme, kur shohin me prindërit e tyre, dhe shohin programe për fëmijë, kur ato shohin televizion vetëm.

Nga studimi u vu re, se fëmijët që kishin televizion në dhomë, shikonin më shumë kohë televizion sesa fëmijët që nuk kishin dhe që ishin të të njëjtës moshë. Gjithashtu u vu re se fëmijët parashkollorë më të rritur, pra 5-6 vjeçarët ishin pjesa më e madhe që kishin TV në dhomën e tyre. Rjedhimisht mund të themi se fëmijët 5-6 vjeçarë që kanë T në dhomën e tyre, shohin më shumë Tv sesa bashkëmoshatarët e tyre që nuk kanë TV

në dhomë.

Interesant dhe i rëndësishëm për këtë studim është fakti i lidhjes ndërmjet kohës që fëmija sheh TV dhe përdorimit të fjalëve të dëgjuara aty, në jetën e përditshme. Nga rezultatet mund të themi se, fëmijët që shohin 2 orë e më shumë TV në ditë, përdorin më shumë fjalë e shprehje të mësuara nga programet që ndjekin, sesa fëmijët që shohin vetëm 1 orë në ditë TV. Kjo tregon një korrelacion mes këtyre dy treguesve, por nuk tregon një lidhje shkak-pasojë, ndaj nuk mund të themi që për të zhvilluar aftësitë komunikuese të fëmijëve parashkollorë, duhet që ato të shohin sa më shumë orë në ditë televizion.

#### BIBLOGRAFIA

- Butler.S.C, (2003) *Structure and Function: A guide to three major structural-functional theories. Part 2 From clause to discourse and beyond*. John Benjamins B.V (fq 3).
- Gubter,B & McAleer,J, (1997) *Children and television*, Routledge Collection , fq 17-18.
- Hewstone,M., Stroebe,W., (2002) *Introduzione alla psicologia sociale*, Il Mulino, fq 63
- Jennings, Nancy A. , Hooker, Steven D. and Linebarger, Deborah L. 'Educational television as mediated literacy environments for preschoolers', *Learning, Media and Technology*, fq 229, 242.
- Karaj. Th., (2005) "Psikologjia e zhvillimit të fëmijës" Botimi II, Progres, fq 233
- Machado M.J (2010) "Early childhood experiences in language arts: Early literacy" 9<sup>th</sup> ed. Wadsworth Cengage Learning, fq 151
- Pettijohn.F.T, (1996) *Psikologjia:Një hyrje koncize*. Botimi i dyte, Shtëpia botuese LILO fq 270.
- Steven C. Hayes, Dermot Barnes-Holmes, Brian Roche, ed (2001). *Relational Frame Theory: A Post-Skinnerian Account of Human Language and Cognition* (Hardcover). Plenum Press.
- Van Evra.J (2004) *Television and child development* 3d ed., Lawrence Erlboun Associates, Inc. (fq 58-59)
- Wood.S.B., (1981) "Children and communication: verbal and nonverbal language development" Prentice-Hall fq 114
- Beale, N. A. Dissertation: *Effects of utilizing educational tv shows and conversational recasting on language skills of preschoolers with specific language impairments* (2009) Ualden University, USA
- Linebarger, D, L; Walker, D. Journal Article "Infants' and Toddlers' Television Viewing and Language Outcomes" Jan 2005.

Weblografia

<http://www.aap.org/advocacy/mmcamp.htm>

## **PRAKTIKA MËSIMORE E STUDENTËVE TË GJEOGRAFISË, SI MUNDËSI E RËNDËSISHME PËR INTEGRIMIN PROFESIONAL TË GJEOGRAFËVE NË SISTEMIN TONË ARSIMOR**

Sokol Axhemi

*Universiteti i Tiranës, Fakulteti i Histori-Filologjisë*

### **ABSTRAKT**

Në këtë material, ne përpiqemi të paraqesim disa ide dhe mendime që rrjedhin nga një përvojë e gjatë në drejtimin dhe monitorimin e praktikave të tilla profesionale të mësimdhënies me studentët tanë të gjeografisë në Universitetin e Tiranës. Kryesisht grupet e nxënësve të gjeografisë me të cilët kam punuar janë orientuar për të zhvilluar praktikat e tyre profesionale të mësimdhënies në shkolla të ndryshme të Tiranës, si dhe në shkolla të ndryshme të sistemit parauniversitar në qarqet Kukës dhe Dibër, konkretisht pranë bashkive: Mat, Bulqizë, Peshkopi, Kukës, Tropojë dhe Has. Nga një vit në tjetrin, nga një periudhë në tjetrën, nga një shkollë në tjetrën, nga një hapësirë sociogjeografike në tjetrën, shumë dinamika interesante janë evidente në disa aspekte. Prania e këtyre dinamikave është për t'u vlerësuar, veçanërisht për sa i përket mënyrës së konceptimit dhe realizimit të tërësisë së punës mësimore shkencore, aspekteve metodologjike dhe organizative të tërësisë së hallkave pjesëmarrëse në këto praktika mësimore profesionale etj. Një gjë e tillë ka ndikuar ndjeshëm edhe në gjenerimin e një bashkëpunimi shumë të gjerë dhe të frytshëm ndërmjet stafit akademik, pjesë e departamentit të gjeografisë, studentë të gjeografisë dhe mësues të ndryshëm në shkolla të ndryshme në Shqipëri. Ajo që synojmë është e përbashkëta e të gjithë aktorëve përkatës për të bërë të mundur integrimin profesional të studentëve tanë të gjeografisë, si mësues të ardhshëm të përgatitur nga pikëpamja shkencore dhe metodike në fushën e gjeografisë.

Materiali që po paraqesim më poshtë është i ndarë në dy çështje të rëndësishme, të cilat trajtojnë mënyrën e realizimit të këtyre praktikave profesionale të mësimdhënies në shkolla të ndryshme të vendit, si dhe dinamikën e re me të cilën ato lidhen vazhdimisht. Një çështje tjetër që zë

vend në material është paraqitja e disa tendencave dhe risive që shfaqen në lidhje me ndjekjen dhe ecurinë e zhvillimit të këtyre praktikave arsimore. Si rezultat i analizave të bëra në çështjet përkatëse, u përpoqëm të jepnim disa përfundime, të ndikuar nga kontaktet jo vetëm me nxënësit tanë të gjeografisë, por edhe me përfaqësues të institucioneve të ndryshme arsimore qendrore dhe lokale, si dhe mësues të gjeografisë në shkolla të ndryshme të vendit me synimin për t'iu afruar gjithnjë përvojave pozitive dhe në shërbim të përgatitjes më të mirë të studentëve tanë të gjeografisë.

### ***ABSTRACT***

#### **The teaching practice of geography students, as an important opportunity for the professional integration of geographers in our educational system.**

In this material, we try to present some ideas and opinions derived from a long experience in directing and monitoring such professional teaching practices with our geography students at the University of Tirana. Mainly, the groups of geography students with whom i worked were oriented to develop their professional teaching practices in the different schools of Tirana, as well as in the different schools of the pre-university system in Kukes and Diber counties, specifically near the municipalities of Mat, Bulqize, Peshkopi, Kukes, Tropoje and Has. From one year to another, from one period to another, from one school to another, from one sociogeographic space to another, many interesting dynamics are evident in several aspects. The presence of these dynamics is to be appreciated, especially in terms of the way of conception and realization. of the entirety of the scientific teaching work, the methodological and organizational aspects of the entirety of the links participating in these professional teaching practices, etc. Such a thing has also had a significant impact on the generation of a very broad and fruitful cooperation between the academic staff, part of the geography department, geography students and different teachers in different schools in Albania. What we aim for is common. of all the relevant actors to make possible the professional integration of our geography students, as future teachers prepared from a scientific and methodical point of view in the field of geography.

The material that we are presenting below is divided into 2 important issues, which deal with the way of carrying out these professional teaching practices in different schools of the country, as well

as the new dynamics with which they are continuously associated. Another issue that takes place in the material is the presentation of some trends and innovations that appear in relation to the follow-up and progress of the development of these educational practices. As a result of the analyzes made in the relevant issues, we tried to give some conclusions, influenced by contacts not only with our geography students, but also representatives of various central and local educational institutions, as well as geography teachers in various schools of the country, with the aim of always approaching positive experiences and in the service of preparation the best of our geography students.

## Hyrje

Në mënyrë tradicionale studentët e degës së gjeografisë, si në të kaluarën në kuadrin e përfundimit të studimeve të ciklit të parë ashtu edhe në përfundim të studimeve të ciklit të dytë, master profesional në mësuesi, realizojnë praktikën e tyre mësimore profesionale në shkollat e ndryshme të vendit tonë. Një gjë e tillë sinkronizohet me praninë e zhvillimit të këtyre praktikave në planet mësimore përkatëse të degëve të gjeografisë në universitetet dhe shkollat tona të larta. Nga realizimi i një praktike të tillë mësimore profesionale, vlerësojmë se në mënyrë dinamike kërkohet një bashkërendim dhe impenjim i rëndësishëm i mjaft aktorëve të jetës sonë universitare dhe parauniversitare. Në këtë drejtim, në mënyrë të veçantë, duhet të evidentojmë rolin dhe kontributin e rëndësishëm të tërësisë së studentëve të gjeografisë në universitetet tona, stafëve akademike respektive të pranishme në to, institucioneve të ndryshme qendrore dhe lokale të arsimit, shkollave të ndryshme ku studentet tanë atashohen, si dhe punës plot pasion e përkushtim të mentorëve përkatës, siç janë mësuesit e gjeografisë në këto shkolla.

Në këtë material tentojmë të paraqesim disa ide dhe mendime të dala nga një eksperiencë e gjatë në drejtimin dhe monitorimin e praktikave të tilla mësimore profesionale me studentët tanë të gjeografisë në Universitetin e Tiranës. Kryesisht grupet e studentëve të gjeografisë me të cilët kam bashkëpunuar kanë qenë të orientuar për të zhvilluar praktikën e tyre mësimore profesionale në shkollat e ndryshme të Tiranës, si dhe në shkollat e ndryshme të sistemit parauniversitar në qarqet Kukës dhe Dibër, konkretisht pranë bashkive Mat, Bulqizë, Peshkopi, Kukës, Tropojë dhe Has. Nga njëri vit në tjetrin, nga njëra periudhë në tjetrën, nga njëra shkollë në tjetrën, nga një hapësirë sociogjeografike në tjetrën, evidentohen mjaft dinamika interesante në disa aspekte. Është për t'u vlerësuar prania e këtyre

dinamikave sidomos në drejtim të mënyrës së konceptimit dhe realizimit të tërësisë së punës mësimore shkencore, aspekteve metodike dhe organizative të tërësisë së hallkave pjesëmarrëse në këto praktika mësimore profesionale etj. Një gjë e tillë ka ndikuar dukshëm edhe në gjenerimin e një bashkëpunimi mjaft të gjerë dhe të frytshëm ndërmjet stafeve akademike, pjesë e departamentit të gjeografisë, studentëve praktikantë të gjeografisë dhe mësuesve të ndryshëm në shkollat e ndryshme në Shqipëri. Ajo çfarë synojmë është e përbashkëta e të gjithë aktorëve përkatës për të bërë të mundur integrimin profesional të studentëve tanë gjeografë, si mësues të ardhshëm të përgatitur nga pikëpamja shkencore dhe metodike në fushën e gjeografisë.

Materiali që po paraqesim më poshtë është i ndarë në dy çështje të rëndësishme në të cilat trajtohen mënyra e realizimit të këtyre praktikave mësimore profesionale në shkolla të ndryshme të vendit, si dhe dinamikat e reja me të cilat ato po bashkëshoqërohen në vazhdimësi. Krahas saj një çështje tjetër që zë vend në material është edhe paraqitja e disa tendencave dhe risive që shfaqen në lidhje me ndjekjen dhe ecurinë e zhvillimit të këtyre praktikave mësimore. Si rezultat i analizave të bëra në çështjet përkatëse kemi tentuar të japim edhe disa përfundime, ndikuar edhe nga kontaktet jo vetëm me studentët tanë të gjeografisë, por edhe me disa përfaqësues të institucioneve të ndryshme qendrore dhe lokale të sektorit të arsimit, si dhe mësuesit e gjeografisë në shkolla të ndryshme të vendit, me synimin e qasjes gjithmonë drejt eksperiencave pozitive dhe në shërbim të përgatitjes sa më të mirë të studentëve tanë të gjeografisë.

### **Dinamika e praktikave mësimore profesionale me studentët e gjeografisë**

Praktika mësimore profesionale vlerësohet si një nga proceset më të rëndësishme të tërësisë së punës mësimore të studentëve të masterit profesional të mësuesisë, të degës së gjeografisë. Në kuadrin e organizimit administrativ departamenti bashkëpunon me institucionet e njësisë kryesore dhe autoritetet vendore drejtuese të arsimit në njësi të ndryshme administrative në vendin tonë, për të bërë të mundur angazhimin dhe përfshirjen e tërësisë së studentëve të degës së gjeografisë në shkollat e ndryshme kudo në Shqipëri. Krahas punës institucionale të bashkëpunimeve të ndryshme të karakterit administrativ e zyrtar, studentëve tanë u kërkohet atashimi i tyre sipas dëshirës që ata kanë, mundësisë dhe nevojës që ata shfaqin, për ta realizuar praktikën e tyre mësimore në shkollat e ndryshme të Tiranës apo pranë njërive të tyre administrative të banimit. Më pas sipas grupeve përkatëse të veçanta të

studentëve u atashohen pedagogët përgjegjës, pjesë e departamentit tonë të gjeografisë, me qëllim mbajtjen e kontakteve në vazhdimësi gjatë gjithë periudhës së realizimit të praktikës, si dhe dhënien e udhëzimeve të ndryshme, ndjekjen në vazhdimësi, monitorimin dhe vlerësimin e studentëve. Pjesë e rëndësishme është edhe dokumentacioni udhëzues zyrtar për plotësimin e relacioneve përkatëse përfundimtare, që duhen plotësuar e paraqitur në departament nga ana e studentëve.

Eksperienca e krijuar nga ndjekja dhe monitorimi që realizojmë nga njëri vit në tjetrin, vërejmë se gjithnjë e më tepër po vihet re një dinamizim i këtyre praktikave, të cilat në të njëjtën kohë janë shoqëruar me mjaft impakte të rëndësishme dhe risi. Ndër të tjera do të vlerësonim një bashkëpunim gjithnjë e më të ngushtë ndërmjet departamentit të Gjeografisë dhe studentëve të gjeografisë e mentorëve të tyre përkatës së bashku me drejtuesit e institucioneve arsimore, përkatësisht në shkollat e ndryshme të vendit ku realizohet praktika profesionale. Një bashkëpunim i tillë po gjen jo vetëm mundësinë e qasjes së studentëve tanë në mënyrë të plotë në tërësinë e përfshirjes në aktivitetet mësimore shkencore në këto shkolla, por edhe në ofrimin në të ardhmen të pozicionimit dhe punësimit të tyre pranë këtyre institucioneve arsimore. Gjithashtu një bashkëpunim mjaft efikas vihet re nga ana e departamentit të gjeografisë me mentorët përkatës, mësues të gjeografisë në shkolla të ndryshme të vendit, teksa po organizohen nga njëri vit në tjetrin trajnime të llojeve të ndryshme, projekte të larmishme, duke synuar e tentuar të shkohet drejt organizimit të konferencave të përbashkëta shkencore me tematika të veçanta, ndërtimin e syllabuseve trajnuese, teksteve mësimore të përbashkëta etj. Një gjë e tillë ka bërë të mundur gjallërimin dhe pasurimin e dukshëm edhe në raportet e ndërsjellta, duke i mbajtur pranë dhe afruar mësuesit e gjeografisë me institucionin e njësisë bazë, departamentin e Gjeografisë të Universitetit të Tiranës.

Risi e rëndësishme, e cila duhet evidentuar, është edhe përfshirja e studentëve tanë të gjeografisë në aktivitetet e ndryshme shkencore, që mentorët përkatës apo mësuesit e gjeografisë realizojnë në shkollat e tyre. Krahas punës mësimore shkencore në klasë, mjaft prej studentëve tanë gjeografë angazhohen nga mentorët e tyre gjeografë në shkollat e ndryshme të vendit në ekspeditat mësimore njëditore apo eskursione me tematika të veçanta të gjeografisë. Një gjë e tillë vihet re në aktivitetet që kanë të bëjnë me mjedisin, migrimin dhe zhvillimet e popullsisë, me njohjen e tipareve fiziko - gjeografike të njësive administrative përkatëse etj., aktivitete këto që organizohen në shkolla të ndryshme të vendit, aty ku studentët tanë të gjeografisë realizojnë praktikën mësimore profesionale. Një gjë e tillë

vlerësohet mjaft e rëndësishme nga ana jonë, si pedagogë udhëheqës dhe monitorues të praktikave mësimore profesionale të studentëve të gjeografisë, për faktin e daljes nga “klisjetë” e praktikës pasive dhe aktive, vetëm duke dëgjuar apo shpjeguar mësimin, por duke u përfshirë vetë studentët edhe në aktivitete të tilla shkencore të veçanta. Situata të tilla i kemi të pranishme me studentët tanë të degës së gjeografisë në shkollat 9-vjeçare dhe të mesme të Tiranës, si dhe në bashkitë e Hasit, Kukësit, Dibrës, Tropojës etj.

Me interes për t’u vlerësuar në kuadrin e praktikave mësimore të studentëve tanë është edhe mënyra metodike e organizimit të punës së tyre edhe për element të tjerë të rëndësishëm në kuadrin e zhvillimit të lëndës së gjeografisë, në bashkëpunim me mentorët e tyre, mësuesit e gjeografisë të cikleve të ndryshme. Krahas orës tradicionale të mësimin, realizimit të saj, ndërtimit të planditave, gjithnjë e më tepër po tentohet nga ana jonë në bashkëpunim me mësuesit e gjeografisë në shkollat e ndryshme të vendit edhe orientimi i studentëve drejt realizimit të elementëve të tjerë të veprimtarisë mësimore në klasë. Në mënyrë të veçantë realizimi i testeve të ndryshme nga ana e vetë studentëve për nxënësit e tyre, realizimi në bashkëpunim me nxënësit të detyrave apo projekteve të ndryshme individuale, apo në grupe, të tipeve dhe llojeve të ndryshme të anketimeve për çështje të ndryshme shkencore gjeografike, recensione shkencore për tematika të veçanta të gjeografisë apo ditëve të caktuara që lidhen me klimën, tokën, mjedisin, rreziqet natyrore, turizmin, popullsinë, migrimin etj. Kjo ka bërë të mundur edhe nxitjen e dëshirës së tyre për punën dhe profesionin aq të dashur të mësuesit të gjeografisë. Njëkohësisht ka ndikuar dukshëm edhe për një qasje dhe informim më real të tyre mbi diversitetin e orës së mësimin të gjeografisë, formave të larmishme dhe konkretizuese për çështje dhe tematika të veçanta.

Risi e rëndësishme paraqitet në kuadrin e dinamikës së zhvillimit të praktikave mësimore profesionale edhe ndërtimi i bashkëpunimit dhe monitorimit të tërësisë së periudhës së praktikës. Ndikuar edhe nga periudha e pandemisë në aspektin global, tashmë gjithnjë e më tepër po aksesohen teknika mjaft diverse të komunikimit dhe bashkëpunimit. Në këtë drejtim me anë të platformave të larmishme si Google Meet apo Teams realizohen takime periodike mbi ecurinë e zhvillimit të praktikës me studentët praktikantë të gjeografisë. Një gjë e tillë është e lidhur ngusht me faktin se një pjesë e konsiderueshme e tyre preferojnë ndjekjen dhe realizimin e praktikave të tyre pranë njësive të tyre respektive të banimit. Kjo ka bërë të mundur që krahas takimeve tradicionale që zhvillojmë në shkollat e ndryshme të Tiranës, komunikimi dhe bashkëpunimi monitorues



i tyre të ndiqet ndërmjet platformave të mësipërme. Një gjë e tillë ka dinamizuar dhe diversifikuar së tepërmi edhe format dhe mënyrat e realizimit të këtyre takimeve. Gjithnjë e më tepër po largohemi nga forma tradicionale e kërkesës së llogarisë apo raportimit dhe informimit mbi ecurinë, ndikuar nga kontaktet direkte me mentorët e tyre në shkolla, duke kaluar në diskutime të karakterit të teknikave të komunikimit në klasë apo të larmisë së organizimit të orës së mësimit të gjeografisë. Në lidhje me këto situata të krijuara apo forma të përzgjedhura në bashkëpunim me studentët, kemi mendimin dhe shprehemi, se po luajnë një rol mjaft pozitiv në mbajtjen aktive dhe interesante të vete rolit dhe kontributit të studentëve tanë të gjeografisë gjatë zhvillimit të këtyre takimeve, që i shërbejnë shkëmbimit të mendimeve ndërmjet tyre apo transmetimit të mjaft eksperiencave profesionale tek njëri - tjetri.

Krahas punës me tërësinë e grupeve të studentëve, në disa raste zhvillohen takime edhe në grupe sipas njësive administrative apo shkollave të veçanta ku janë përqendruar studentët tanë të gjeografisë. Njëkohësisht në disa raste të tjera objekt i komunikimeve dhe i takimeve tona paraqiten edhe situata të ndryshme, problematika të shfaqura, analiza të orëve mësimore apo aktiviteteve të realizuara në klasa apo shkollat përkatëse. Një gjë e tillë ka ndikuar dukshëm edhe në rritjen e shkallës së përgjegjësisë së vetë studentëve gjeografë, si dhe impenjimin e tyre për t'u përfshirë në dhënien e opinionëve dhe mendimeve të tyre në kuadrin e orëve të ndryshme mësimore që diskutojmë apo elementëve të tjerë, që kanë të bëjnë me klasën, mësuesin, bazën metodike, mjetet didaktike, literaturën shkencore gjeografike, librin e gjeografisë etj.

Tërësia e një dinamike të tillë që pasurohet në vazhdimësi, ka bërë të mundur edhe shfaqjen e një dukurie mjaft interesante për studentët tanë të gjeografisë. Vihet re rritje e interesit të studentëve tanë të gjeografisë të masterit profesional të mësuesisë për të punuar tezat e tyre të masterit. Ndonëse mjaft prej tyre kanë përcaktuar në fillimin e studimeve të vitit të fundit të masterit profesional se do e përmbyllin ciklin e studimeve me provim, po ndeshim një rritje të interesit të tyre për hartim teze masteri, pikërisht gjatë periudhës së praktikës mësimore. Theksojmë përfshirjen e tyre për të hulumtuar drejt tematikave të tilla, siç janë ato në lidhje me rolin dhe kontributin e mësuesit të gjeografisë në shkollë, bashkëpunimin hulumtues shkencor dhe metodik të mësuesit të gjeografisë për vendlindjen, realizimin e studimeve pjesore mbi zhvillimin e arsimit në njësi të ndryshme administrative të vendit, duke synuar evidentimin e ecurisë së mësimdhënies së gjeografisë etj. Ide dhe mendime të tilla janë marrë në konsideratë nga stafet akademike të departamentit të gjeografisë duke i

udhëhequr studentët e gjeografisë drejt realizimit të dëshirave dhe qasjeve të tyre për të bërë të mundur realizimin e tezave të tyre të masterit.

### **Integrimi i mësuesit të gjeografisë në sistemin tonë arsimor**

Integrimi i studentëve tanë të mësuesisë në sistemin arsimor është një nga temat me debatuese dhe mjaft sinjifikative jo vetëm ndërmjet studiuesve, politikëbërësve, shkollës, universitetit etj., por tashmë edhe pjesë e opinionit të gjerë publik. Prandaj kemi bindjen se një çështje e tillë paraqitet mjaft e rëndësishme jo vetëm për studentët tanë të gjeografisë që diplomohen për mësuesi në veçanti, por edhe për opinionin e gjerë publik në përgjithësi. Me sa duket në këtë drejtim duhet të theksojmë disa elementë të veçantë. Në radhë të parë formimi shkencor i studentëve tanë të gjeografisë duhet të orientohet në mënyrë sinkrone edhe me formimin e tyre nga pikëpamja metodike e organizimit të mësimdhënies së kësaj disipline shkencore. Sa më në ekuilibër të jenë të dy këto elemente, aq më në perfeksion dhe rrugën e duhur do të jetë realizimi dhe konkretizimi tërësor i punës universitare të stafeve akademike me studentët tanë të gjeografisë. Së dyti, opinion publik, e në mënyrë të veçante ai arsimor pret nga shkollat e larta dhe universiteti, produkte shkencore që t'u shërbejnë me devotshmëri, përgatitje e nivel profesional në fushën e gjeografisë, brezave të nxënësve në ciklet e arsimit parauniversitar. Prandaj edhe puna për përgatitjen e gjeneratave të ndryshme të mësimdhënësve të gjeografisë duhet ndërtuar me kujdes, seriozitet e profesionalizëm, në të gjitha hallkat shkencore - metodike, duke përfshirë në mënyrë të domosdoshme edhe rolin dhe kontributin konkret të praktikave mësimore profesionale në shkolla, si pararendëse të integritit të studentëve në mësues të së nesërme.

Impaktet e realizimit të një praktike të tillë, gjithnjë e më tepër po dinamizohen dhe po luajnë një rol kyç në integrimin e studentëve tanë të gjeografisë në sistemin arsimor. Rastet evidentohen të shumta dhe në njësi të ndryshme administrative në kuadrin e shpërndarjes gjeografike. Konsiderojmë faktin se mjaft prej praktikantëve të gjeografisë, pjesë e studentëve të masterit profesional mësuesi, pas përfundimit të studimeve dhe periudhës së realizimit të stazhit të tyre, janë kontaktuar nga drejtues të shkollave dhe mësues të gjeografisë, me qëllim realizimin e aplikimeve në portal dhe punësimin e tyre pranë këtyre shkollave. Theksojmë se mjaft prej njërive administrative kryesisht rurale në njësi të ndryshme administrative, janë të prekura dukshëm nga lëvizjet migruese të popullsisë. Krahas largimit të kategorive profesionale të larmishme të popullsisë, po vihet re edhe largimi i mësuesve të gjeografisë. Një gjë e tillë ka nxitur mjaft drejtues të shkollave ku studentet tanë të gjeografisë kanë kryer

praktikat e tyre, për t'i kontaktuar dhe suportuar për t'u bërë pjesë e stafeve mësimore të këtyre shkollave, part time apo me kohe të plotë, sipas normave dhe standardeve ligjore të punësimit. Një gjë të tillë e ndeshim në shkollat e njësisive të ndryshme administrative të Dibrës, Bulqizës, Hasit, Kukësit, Tropojës etj. Siç e theksuam edhe në analizën e çështjes së parë të trajtuar në materialin tonë është mjaft e rëndësishme mbajtja dhe ruajtja në vazhdimësi e komunikimit ndërmjet stafeve akademike, mësuesve apo mentorëve përkatës të gjeografisë në këto shkolla, si dhe brezave të ndryshëm të diplomantëve të gjeografisë, e cila ka gjeneruar një konkretizim e raport të tillë.

Jemi të mendimit se vetë realizimi i praktikave mësimore profesionale në shkolla të ndryshme të vendit nga ana e studentëve tanë të gjeografisë, ka kontribuar në nxitjen e tyre drejt një ndërgjegjësimi dhe përgjegjësie më të madhe për vetë profesionin e nderuar dhe të respektuar të mësuesit të gjeografisë. Pjesëmarrja e tyre në praktikën pasive e më pas në atë aktive, kontakti me klasën dhe nxënësin, përgatitja dhe realizimi i planditarëve të ndryshëm, qasja drejt literaturës shkencore gjeografike në lidhje me tematika të ndryshme konkrete sipas programeve përkatëse, mësimdhënia dhe organizimi i orës së mësimit, serioziteti dhe përkushtimi i tyre, kanë qenë në tërësi, elementë të rëndësishëm mbështetës, të cilët kanë rritur dhe inkurajuar motivimin e tyre profesional. Nga kontaktet në vazhdimësi me ta, si të karakterit ditor, javor apo periodik, në mjaft raste evidentojmë një angazhim gjithnjë e në rritje të tyre, për të dhënë më të mirën dhe më të arrirën, në punën e tyre mësimore në shkollat në të cilat ata atashohen. Referuar këtyre viteve të fundit performanca e tyre ka qenë e spikatur në mjaft prej shkollave të mesme elitare të Tiranës, si në gjimnazin "Qemal Stafa", shkollën e mesme të gjuhëve të huaja "Asim Vokshi", në liceun artistik, në mjaft shkolla të Dibrës, Hasit, Kukësit, Tropojës etj. Duke qenë në kontakt të vazhdueshëm me këto grupe studentësh, një përvojë e tillë paraqitet mjaft interesante në drejtim të dinamizimit të integritetit të tyre të mëvonshëm në disa prej këtyre shkollave. Rastet konkrete të sipërpërmendura e konfirmojnë një gjë të tillë.

Pjesëmarrja e studentëve tanë praktikantë në jetën shkencore dhe atë të realizimit të aktiviteteve të ndryshme në shkollat përkatëse, po ndikon edhe në pasurimin e aftësive të tyre për të bërë të mundur, krijimin e një fizionomie dhe këndvështrimi të ri për vetë atë, si mësues i ardhshëm i gjeografisë. Me anë të këtyre aktiviteteve u rritet iniciativa, vetëbesimi, intuita shkencore dhe aftësia metodike, dëshira për të punuar me nxënësin, grupet e nxënësve, me klasën, me kolegët, për të shkruar e praktikuar në mënyrë aplikative dijen shkencore të gjeografisë. Në mënyrë të veçantë

domosdoshmëria e realizimit të aktiviteteve të tilla, nesër me nxënësit, shihet si një mundësi e rëndësishme, që ai të integrohet edhe në hulumtimin shkencor për vendlindjen, për njësinë administrative në të cilën ai jep kontribut apo për tematika të veçanta që lidhen me vetë disiplinën gjeografike. Në këtë sens do të përftojme jo vetëm një mësues me dije e aftësi shkencore, një metodist të mirë e mësimdhënës të gjeografisë, por edhe një gjeograf -hulumtues shkencor, për të cilin nxënësit, shkolla, njësia administrative, komuniteti shkencor ka nevojë.

## KONKLUSIONE

Duke realizuar një analizë të përgjithshme të rolit dhe kontributit të praktikave mësimore profesionale të studentëve tanë të gjeografisë në shkolla të ndryshme të vendit mund të dalim në disa konkluzione të rëndësishme. **Së pari**, duhet vlerësuar dinamizimi i konceptimit dhe realizimit të këtyre praktikave mësimore në shkolla të ndryshme të vendit. Krahas ruajtjes së karakterit tradicional të zhvillimit të tyre, gjithnjë e më shumë po shfaqen tendenca dhe risi, të cilat po pasurojnë edhe mendimin shkencor e metodik në këtë fushë të rëndësishme. Vihen re teknika të reja që po aplikohen në komunikimin dhe bashkëpunimin ndërmjet stafëve akademike, mentorëve apo mësuesve të gjeografisë, drejtuesve në shkolla të ndryshme dhe studentëve.

**Së dyti**, risi dhe tendenca të reja po shfaqen në drejtim të ndërtimit, monitorimit dhe bashkëpunimit të marrëdhënieve dhe raporteve pedagog udhëheqës dhe student. Një gjë e tillë demonstron në faktin e aplikimit tradicional të monitorimit direkt në shkollat përkatëse, si dhe takimet online nëpërmjet platformave të ndryshme që aksesohen nga pedagogët dhe studentët, që paraqitet si risi dhe tendencë e kohës. Nëpërmjet tyre po intensifikohen diskutimet dhe analizat konkrete në lidhje me orën e mësimit, realizimin e saj, aktivitetet që zhvillohen në shkolla etj. Gjithashtu një format komunikimi i tillë po ndihmon së tepërmi studentët praktikantë për të ndarë opinionet e tyre dhe shkëmbyer eksperiencat personale dhe profesionale të punës së tyre gjatë këtyre praktikave mësimore profesionale.

**Se treti**, me mjaft interes po pritet nga ana e studentëve të gjeografisë aktivizimi i tyre gjatë praktikave mësimore në aktivitetet e ndryshme shkencore që po realizohen në shkollat përkatëse në të cilat ata janë atashuar. Në mënyrë të veçantë ekspeditat shkencore apo ekskursionet njëditore për vendlindjen apo destinacione të tjera po bashkëshoqërohet me

kontributin e studentëve tanë për çështje e tematika të ndryshme që lidhen me gjeografinë, duke zhvilluar biseda interaktive me nxënësit e tyre, anketime, detyra apo recensione shkencore.

**Së katërti**, si rezultat i realizimit të këtyre praktikave mësimore profesionale në shkolla të ndryshme të vendit, është intensifikuar kontakti dhe bashkëpunimi ndërmjet departamentit të gjeografisë, stafëve akademike të tij dhe mësuesve të gjeografisë, mentorët e studentëve tanë. Një bashkëpunim i tillë po prek fokuse të tilla që lidhen me organizimin dhe realizimin e trajnimeve të ndryshme të tyre në disiplinat e larmishme të gjeografisë, përgatitjen e përbashkët të kurrikulave trajnuese, realizimin dhe konkretizimin e projekteve dhe konferenca shkencore të përbashkëta etj.

**Së pesti**, pjesëmarrja e studentëve tanë të gjeografisë në praktikat mësimore profesionale po ndikon qartazi në synimin e përbashkët që Universiteti, shkolla dhe shoqëria ka për mësuesin, integrimin e tij sa më të denjë në shoqëri dhe në shkollë. Dijet e marra, konkretizimi i tyre nëpërmjet aplikimit të teknikave bashkëkohore metodike të mësimdhënies, pjesëmarrja në aktivitetet e ndryshme mësimore shkencore në shkollë, dëshira e përkushtimi, shërbejnë si mundësi e rëndësishme e shpresëplotë për integrimin e tyre me dinjtet në institucionet tona arsimore.

## LITERATURA

- Axhemi, Sokol (2013): *Shkrimi i punimeve shkencore në gjeografi*. Tekst mësimor universitar. Tiranë.
- Axhemi, Sokol (2011): *Ekspeditat gjeografike në terren. Konceptime të reja në organizimin shkencor të tyre*. Buletini i shkencave të edukimit, Universiteti i Shkodrës.
- Axhemi, Sokol (2012): *Shkrimi shkencor gjeografik, element i rëndësishëm i punës shkencore të studentit dhe mësuesit*. Buletini i shkencave të edukimit, Universiteti i Shkodrës.
- Qirko, T. & Qirjazi, P. & Ll. Saqellari & Boriçi. P (1982): *Metodika e gjeografisë*. Tekst mësimor universitar. Tiranë.
- Vadahi, Fatmir (2015): *Mësuesi përballë sfidave teknologjike në procesin mësimor*. Buletini i shkencave të edukimit, Universiteti i Shkodrës.

- Ziu, Trifon (1999): *Didaktika e gjeografisë*. Tekst mësimor universitar. Shkodër.

## **TRAJTIM TEORIK I TERAPISË SË FAMILJES DHE EFEKTIVITETI I SAJ**

Brilanda Lumanaj

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

### **ABSTRAKT**

Terapia e familjes merr një rëndësi të veçantë, sidomos kohët e fundit. Kjo për shkak të rritjes së stresorëve të shumtë me një impakt shumëdimensional në sistemin e familjes. Terapia e familjes është një trajtim që realizohet për të ndihmuar anëtarët e familjes të gjejnë modele jete të kënaqshme dhe funksionale. Artikulli është një trajtim teorik i realizuar përmes analizës së studimeve dhe kontributeve të autorëve të ndryshëm si dhe artikujve shkencorë lidhur me terapinë e familjes. Artikulli ka si qëllim të paraqesë fillimisht një vështrim të përgjithshëm të konceptit dhe të aspekteve praktike gjatë procesit të terapisë së familjes. Punimi, gjithashtu, ka si objektiv të eksplorojë principet kryesore mbi të cilat bazohet terapia e familjes dhe të evidentojë efektivitetin e saj përmes analizës së studimeve të shumta në këtë drejtim. Artikulli thekson faktin se terapia e familjes ka në thelb konceptimin e familjes si një sistem unik social me strukturën dhe modelet e veta komunikuese. Koncepti i homeostazës dhe shpjegimi rrethor që i bëhet modelit të ndërveprimeve disfunktionale në familje si dhe njohja e kontekstit familjar janë principe që udhëheqin dinamikën e procesit të terapisë së familjes. Target grupe dhe problematika të shumta trajtohen nëpërmjet terapisë së familjes. Hulumtime të shumta evidentojnë efektivitetin e terapisë së familjes në trajtimin e problematikave të adoleshentëve dhe të rriturve të përfshirë në shërbimet e shëndetit mendor si dhe familjet e tyre, çrregullimet e brendshme dhe të tjera gjatë fëmijërisë dhe adoleshencës, problemet e komunikimit, dinamikën e ndërveprimit në çift, problemet me alkoolin si dhe problematika të tjera të lidhura me disfunktionet ndërmjet anëtarëve të sistemit të familjes.

**Fjalët kyç:** terapi e familjes, sistem i familjes, efektivitet.

## Theoretical treatment of family therapy and its effectiveness

### *ABSTRACT*

Family therapy has special importance, especially recently. This is due to the increase of many stressors with a multidimensional impact on the family system. Family therapy is a treatment that is done to help members of a family find satisfying and functional life patterns. The article is a theoretical treatment realized through the analysis of studies and contributions of various authors as well as scientific articles related to family therapy. The article aims to present an overview of the concept and practical aspects during the family therapy process. The paper also aims to explore the main principles on which family therapy is based and to demonstrate its effectiveness through the analysis of numerous studies in this direction. The article emphasizes the fact that family therapy has at its core the conception of the family as a unique social system with its own structure and communication patterns. The concept of homeostasis and the circular explanation given to the model of dysfunctional interactions in the family as well as the recognition of the family context are principles that guide the dynamics of the family therapy process. Different target groups and numerous problems are treated through family therapy. Numerous studies demonstrate the effectiveness of family therapy in the treatment of adolescents and adults problems involved in mental health services and their families, internalizing and other disorders during childhood and adolescence, communication problems, couple interaction dynamics, problems with alcohol as well as other problems related to dysfunctions between members of the family system.

**Keywords:** family therapy, family system, effectiveness.

### *Hyrje*

Lëvizja e terapisë së familjes filloi me fokusin tek familja si shkaktare e problemit të klientit dhe përfundimisht u zhvendos në vështrimin e problemit të tij si pjesë e një procesi relacional midis anëtarëve (Gale dhe Long, 1996; Guerin, 1976) (cituat nga Hecker dhe Wetchler, 2013, f.11).

Terapia e familjes është disi e re në historinë e përgjithshme të psikoterapisë, por ka të paktën 60 vite teori dhe praktikë. Teoritë e terapisë



së familjes janë të gjitha të ndryshme në qasjen e tyre për trajtimin e familjeve, por ata punojnë drejt të njëjtit qëllim, përmirësimit të dinamikës së familjes dhe forcimit të marrëdhënieve familjare.<sup>1</sup>

Në krahasim me terapinë individuale tradicionale, terapia e familjes adreson shpesh psikikën e brendshme të individit në mënyrë që të gjenerojë ndryshime në marrëdhënie dhe aspekte të tjera të jetës. Teoria e Bowen sugjeron se është e dobishme të adresojmë strukturën dhe sjelljen e sistemit të marrëdhënieve më të gjera, për të cilat ai besonte se familja luante një rol në formimin e karakterit. Sipas Bowen, ndryshimet në sjelljen e një anëtari të familjes ka të ngjarë të kenë një ndikim në mënyrën e funksionimit të familjes me kalimin e kohës (cituar nga Baege, 2005).

Terapia e familjes presupozon se problemet familjare shkaktohen nga komunikimi joefikas dhe vështirësitë në bashkëveprimin e anëtarëve të familjes. Detyra e terapistit familjar është të ndryshojë këto bashkëveprime sociale dhe t'i ndihmojë anëtarët e familjes në zgjidhjen e problemeve të tyre. Në terapitë familjare theksi vihet në kultivimin e vetëvlerësimit dhe të marrëdhënieve më të mira me qëllim që anëtarët të lidhen më pozitivisht dhe ta mbështesin më tepër njëri-tjetrin.<sup>2</sup>

Terapia e familjes mbështetet mbi një analizë dhe vlerësim sistemik ndaj familjes, të menduarit sistemik, nga intrapsikik në ndërpersonal. Në këtë kontekst, një nga kontributet më të qëndrueshme të të menduarit sistemik ka qenë ofrimi i këndvështrimit ndaj problemeve dhe "patologjisë" si ndërpersonale në krahasim me trajtimin e tyre si individuale (Dallos, Drape, 2015. f.32).

Ky artikull vjen si një kontribut teorik për literaturën e lidhur me terapinë e familjes. Artikulli, gjithashtu, ndihmon profesionistët e shërbimeve psiko-sociale, që punojnë me sistemin e shërbimeve me fokus problematikat shumëdimensionale të lidhura me funksionimin e familjes me qëllim krijimin e një panorame më të qartë të kuptimit dhe implikimeve praktike të terapisë së familjes dhe efektivitetit të saj. Qëllimi i këtij artikulli është që të përshkruaj fillimisht konceptin dhe principet bazë të terapisë së familjes dhe më tej të paraqesë në mënyrë të përmbledhur disa prej aspekteve kryesore praktike të procesit të terapisë së familjes. Artikulli synon, gjithashtu, të evidentojë efektivitetin e aplikimit të terapisë së familjes në trajtimin e problematikave të ndryshme me fokus sistemin e familjes përmes analizës së gjetjeve të studimeve të realizuara në këtë drejtim.

<sup>1</sup> <https://www.regain.us/advice/family/family-therapy-theories-modalities-and-efficacy/>

<sup>2</sup> [www.familytherapy.com](http://www.familytherapy.com)

Punimi është cilësor dhe është realizuar përmes shfrytëzimit të literaturës. Në funksion të qëllimit dhe objektivave, punimi synon t'i japë përgjigje dy pyetjeve kërkimore: 1. Cilat janë aspektet kryesore teorike dhe praktike mbi të cilat bazohet terapia e familjes? 2. Cili është efektiviteti i terapisë së familjes në trajtimin e problematikave të ndryshme?

Realizimi i këtij punimi u bë i mundur përmes aplikimit të këtyre kriterëve për përzgjedhjen e literaturës: a) përfshirjen e konceptit dhe principeve bazë të terapisë së familjes; b) përfshirjen e aspekteve praktike të procesit të terapisë së familjes dhe c) përfshirjen e gjetjeve nga studimet e ndryshme lidhur me efektivitetin e terapisë së familjes.

### **Vështrimi i përgjithshëm për terapinë e familjes**

Terapia e sistemeve familjare është përdorur për të trajtuar shumë shqetësime të shëndetit mendor dhe të sjelljes. Në përgjithësi, mund të konsiderohet një qasje efektive për ato shqetësime që duket se kanë të bëjnë me ose shfaqen brenda familjes së origjinës. Terapia e sistemeve familjare është treguar efektive në punën me familjet, çiftet dhe individët.

Mbetet debat i hapur se kush e themeloi në të vërtetë terapinë e familjes. Megjithatë diskutohet për Nathan Ackerman, Murray Bowen, John Elderkin Bell dhe Don Jackson (Nichols dhe Schwartz, 1998) (cituar nga Hecker, Wetchler, 2013, f.10).

Bowen vlerësohet si një nga themeluesit kryesorë të terapisë së familjes. Kur punonte me klientë me skizofreni, Bowen (1966, 1976) gjeti se familja ishte entiteti i çrregullimit dhe ai filloi të realizonte seanca terapie së bashku me anëtarët e familjes, në mënyrë që të mund të trajtonte çdo anëtar individualisht dhe sistemin si një njësi. Në vitet 1970, terapia e familjes u bë më e njohur si një modalitet i trajtimit ku një nga fokuset e trajtimit ishte t'u shërbente fëmijëve dhe kujdestarëve të tyre. Në vitet 1990, ky drejtim gëzoi një popullaritet të madh dhe terapistët e familjes filluan të integronin qasjen e terapisë së familjes me terapinë individuale (cituar nga Pitta, 2015, f.17).

Terapia e familjes evoluoi si pjesë e një ndryshimi të paradigmës së përgjithshme të shëndetit mendor drejt një perspektive ekologjike. Në ndryshim nga konceptualizimet e mëparshme të orientuara individualisht për problemet psikologjike, ajo u fokusua në kontekstin social-ekologjik në të cilin lindin këto probleme (Bronfenbrenner, 1979; Engel, 1977; Minuchin, 1974) (cituar nga Retzlaff, Sydow, Beher, Haun, dhe Schweitzer, 2013, f.620).

Terapia e familjes bazohet në teorinë sistemike, në të cilën familja shihet si një organizëm i gjallë. Terapia e familjes e përdor teorinë sistemike për të vlerësuar anëtarët e familjes në lidhje me pozicionin dhe rolin e tyre si një sistem. Problemet trajtohen në një mënyrë të tillë që të ndryshohet mënyra sesi funksionon sistemi i familjes më shumë sesa trajtimi apo përmirësimi i një anëtari. Qëllimi i terapisë së familjes është të ndihmojë anëtarët e familjes të komunikojnë në mënyrë efektive, të zgjidhin problemet familjare, të kuptojnë situatat e veçanta familjare si dhe të krijojnë një ambient familjar më të mirë. Terapia e familjes përdoret për fëmijët dhe adoleshentet kur ato shfaqin probleme me personalitetin, ankthin, apo çrregullime të humorit, të cilët dëmtojnë familjen dhe funksionin e tyre social. Gjithashtu, edhe për familjet që kanë anëtarë të racave, kulturave, besimeve të ndryshme terapia e familjes është mëse e efektshme (Barnes dhe Gorell, 2004). Terapia sistemike mund të përdoret në fushën e edukimit, psikiatrisë, punës sociale dhe mjekësinë e familjes si dhe në fushën e biznesit.<sup>3</sup>

Duke u mbështetur në konceptin thelbësor kryesor të lëvizjes së hershme të terapisë familjare (Haley, 1963), qasjet e sotme theksojnë rëndësinë e të kuptuarit të familjes si sistem. Konceptet sistemike janë të dukshme në strukturën e këtyre qasjeve, e manifestuar në aspekte të tilla si rëndësia e nënshkruar për ndikimin e vazhdueshëm të ndërsjellë, pikëpamja se e tëra është më shumë se shumica nga pjesët e tij, rëndësia që i jepet feedback-ut në procesin ndërpersonal dhe fuqia e forcave të duelit që lëvizin drejt homeostazës dhe morfogjenezës (cituar nga Lebow, 2005, f.1).

Çështjet që trajtohen përmes terapisë së familjes janë të shumta. Disa prej tyre përfshijnë sfidat e shëndetit mendor, varësitë dhe çrregullimet, ndarjet, divorcet dhe rimartesat, familjet e përziera ose familje në situata unike, konfliktet individuale ose grupore me çifte ose familje, probleme të sjelljes dhe mosmarrëveshje me fëmijët si dhe ngjarje të papritura që ndryshojnë jetën si papunësia, vdekja ose një sëmundje.<sup>4</sup>

Koncepti i homeostazës udhëheq dinamikat e ndërveprimit në terapinë e familjes. Trupi ka një tendencë automatike për të ruajtur ekuilibrin, dhe kjo tendencë homeostatike mund të vërehet edhe në sistemet familjare. Jackson (1957) propozoi që një simptomë tek një ose më shumë anëtarë të familjes zhvillohet dhe funksionon si përgjigje ndaj veprimeve të të tjerëve në familje, dhe në një farë mënyre bëhet pjesë e modelimit të sistemit. Përpjekjet për të ndryshuar simptomat ose pjesë të tjera të sistemit u pa se hasnin në "rezistencë", pasi sistemi funksiononte si një tërësi e

<sup>3</sup> <https://albpsychotherapy.wordpress.com/>

<sup>4</sup> <https://www.griefrecoveryhouston.com/benefits-family-therapy/>

integruar dhe përpiquej të ruante homeostazën. Ai huazoi termin homeostazë për të përshkruar këtë proces dhe shtoi idenë se marrëdhëniet mund të shihen sikur qeverisen nga një grup kryesisht i pavetëdijshëm i rregullave, të cilat drejtojnë veprimet e njerëzve dhe mishërojnë homeostazën (cituar nga Dallos dhe Drape, 2015, f.43).

### **Aspekte praktike gjatë procesit të terapisë së familjes**

Qëllimi i terapistit të familjes është modifikimi i disa pjesëve të organizimit familjar në mënyrë që të krijojë mënyra të reja të formimit të ekuilibrave të rinj. Terapisti i familjes përpiket të thyejë ngurtësitë brenda komunikimit duke e bërë familjen më fleksibel si dhe synon studimin e roleve dhe komunikimit familjar. Kontributi i secilit anëtar të familjes është thelbësor për të arritur terapi të suksesshme familjare.<sup>5</sup>

Ka një ndryshim ndërmjet përkrahjes terapeutike nga pozicioni i terapistit me individin dhe nga pozicioni i terapistit familjar. Për një terapist me individin reflektimi për të kaluarën është një teknikë e rëndësishme dhe terapisti demonstroi që e kupton klientin. Në kontekstin e terapisë së familjes, në pozicionin e kuriozitetit, në të cilën fillon nga diferenca, më e rëndësishme se reflektimi për të kaluarën është: “Në vend që të mendohet për eksperiencën të tjera dhe ta pasqyrojnë atë me fjalë, imazhi krijues i empatisë për t’u identifikuar me klientin, vendosja e vetes në vendin e tjetrit” (White, 1993, f. 23).

Zhvillimi dhe mbajtja e kufijve të qartë mes klientëve dhe terapistit kërkon një disiplinë ndërgjegjësimi dhe garancia më e mirë është përdorimi i vetvetes si dhe aftësitë e terapistit për mirëqenien e klientëve (Rothery, George, 2013, f.47).

Sipas Rober (2005) komunikimi terapeutik nuk është një komunikim i thjeshtë dhe dallohet nga komunikimet e tjera nëpërmjet diferencës që ekziston ndërmjet terapistit dhe klientit në termat e përgjegjshmërisë, fuqisë, rolit etj.

Eksperiencën personale e terapistit, së bashku me temat e zhvilluara dhe variacionet e tyre ka një efekt ndikues (pozitiv apo negativ) në mënyrën sesi punon me klientët. Ndodh që terapisti të ketë kaluar të njëjtat trauma si klientët e tyre. Avantazhet e të pasurit të të njëjtave eksperiencave vështirësi si klientët, janë pjesë e debateve. Klinikistët me një background psikoanalitik theksojnë se analiza gjatë trajtimit është shumë esenciale për punën klinike, pa atë, historia e terapistëve do të prishte marrëdhëniet e tyre me klientët. Është e vërtetë që historitë personale problematike mund të

<sup>5</sup> <https://www.guidapsicologi.it/articoli/come-funziona-la-terapia-familiare>

ndikojnë për mirë ose jo tek terapisti. Është e rëndësishme që terapistët të jenë të ndjeshëm ndaj ndikimit të historive të tyre në raport me klientët. Terapisti shpeshherë e ndjen veten të bllokuar, të frustruar, apo të nervozuar gjatë punës terapeutike. Në një pikë të tillë është e rëndësishme të shihet se çfarë lidhjeje ekziston ndërmjet problemeve të klientit dhe eksperiencave të terapistit (Rothery, 1999. f.118).

Shpeshherë terapistët familjarë kanë tendencën që t'iu thonë klientëve atë se çfarë duhet të bëjnë, jo në mënyrë ofensive, por në një mënyrë naive, duke lejuar ndarjen e informacionit dhe trajnimin. Kjo gjë është shumë pozitive dhe ndikon në krijimin e një marrëdhënie terapeutike për të bërë një punë më të thellë. Gjithashtu është e rëndësishme të qenit i aftë të respektohet niveli i funksionimit të çdo anëtari të familjes (Taibbi, 2007).

Terapistët që përfshihen në biseda me familjet e gjejnë veten në shumë situata të komplikuar. Si rregull, terapisti kur takon anëtarët e familjes për herë të parë ballafaqohet me një grup njerëzish në gjendje të vështirë e të shqetësuar në lidhje me të ardhmen. Kur seanca vazhdon, anëtarët e familjes tregojnë historitë e tyre, disa me shumë hezitim, të tjerët më pak. Shpesh, ata duken të frikësuar nga të qenit të paragjykuar dhe më së shumti, të qenit të refuzuar nga terapisti (Rober, 2008).

Nisur nga kjo është e rëndësishme të vlerësohet gjithmonë unikaliteti i sistemit të familjes. Nga ky kontekst, vlen për t'u nënvizuar njohja dhe vlerësimi i kontekstit të sistemit familjar si një nga elementët praktik të procesit të terapisë së familjes.

Njohja shumë e mirë e konteksteve unike të familjeve ndihmon terapistin në përzgjedhjen e ndërhyrjeve integrale që do t'u mundësojnë klientëve dhe familjeve të përjetojnë "përvoja korrigjuese emocionale". Konteksti mund të përdoret për të përshkruar "rrjedhën e ndryshueshme të ngjarjeve që mund të ushtrojë një ndikim organizues në sjellje" (Hayes, Strosahl dhe Wilson, 2011). Si rezultat, çdo ngjarje mund të shërbejë për të ndryshuar kontekstin e dikujt për momentin ose për një kohë të pacaktuar. Konteksti është shumë i rëndësishëm për një terapist familjar, sepse marrëdhëniet ndërmjet anëtarëve të familjes janë të formuara nga ndërveprimet e bazuara në besueshmërinë e anëtarëve të familjes, përmes demonstrimit të kujdesit reciprok, konsideratës dhe përkushtimit të ndërsjellë. Terapisti interesohet për çështjet individuale dhe karakteristikat e personalitetit me qëllim vlerësimin e kontributeve të individëve në funksionim ose mosfunksionim. Ndërsa përpiqet të kuptojë dilemat e klientit, terapisti shikon sesi sistemi dhe individi ndikojnë reciprokisht tek funksionimi i njëri-tjetrit (cituar nga Pitta, 2014, f.23).

Të dhënat për efikasitetin e terapisë familjare sugjerojnë se zgjedhja e modelit të terapisë nuk është një faktor kyç në rezultatin e suksesshëm. Në mënyrë paradoksale, besimi i vetë terapistit në modelin e tij ose të saj është një faktor kyç (Lambert dhe Barley, 2001). Lloji i terapisë që zgjidhet të praktikohet do të ndikohet nga ajo që merr kuptim për terapistin, dhe kështu nga kuptimet teorike, terapia dhe klientët më pas do të ndikojnë në të kuptuarin e terapistit (cituar nga Rambo, West dhe të tjerë, 2013, f.7).

Shpjegimi rrethor “shkakor”, gjithashtu, i bazuar në teorinë e sistemeve qëndron në thelb të implikimeve praktike të terapisë së familjes. Teoria e sistemeve thekson ndërvarësinë e veprimtimit në familje dhe në marrëdhënie të tjera. Secili person shihet se ndikon tek të tjerët, përgjigjet e të cilëve nga ana tjetër influencojnë ato, gjë që ndikon në përgjigjet e personit të parë, e kështu me radhë. Watzlawick dhe kolegët (1967, 1974) propozuan termin “rrethore” për të shpjeguar këto modele të përsëritura të ndërveprimit. Kjo përfaqëson një ndryshim thelbësor nga mënyra se si ishin shpjeguar më parë vështirësitë në marrëdhënie. Në fakt, çështja e kërkimit të një pikënisjeje, kush e filloi atë, shihet si joproduktive. Edhe nëse ne mund të identifikojmë se kush duket se ka filluar një sekuencë të caktuar familjare, kjo mund të ketë qenë nga ana tjetër një përgjigje ndaj një episodi të mëparshëm (Dallos, Drape, 2015. f.34).

### **Efektiviteti i terapisë së familjes**

Njësia e familjes është themeli bazë i të gjithë organizimit shoqëror. Për këtë arsye, ajo i nënshtrohet ndryshimeve të vazhdueshme të brendshme dhe të jashtme. Gurman dhe kolegët shpjegojnë se, në përgjithësi, rreth dy të tretat e klientëve përmirësohen në çfarëdo lloj terapie familjare, që është mjaft e ngjashme me numrat e fituar në hulumtimet e ndërhyrjes me terapi individuale. Ata shpjegojnë se përfitimet më të mira gjenden kur të dy anëtarët e një çifti punojnë për probleme martesore dhe kur terapisti është më aktiv që në fazat e hershme të terapisë<sup>6</sup>.

Carr (2009, f.4) realizoi një studim duke hulumtuar rreth efektivitetit të ndërhyrjeve sistemike për problemet e fokusuara tek të rriturit. Rezultatet përmes meta-analizës konfirmuan se “Ndërhyrjet sistemike si terapia në çift dhe terapia e familjes janë efektive për problemet e shëndetit mendor të shumë fëmijëve dhe të rriturve si dhe për trajtimin e vështirësive në marrëdhënie”.

---

<sup>6</sup> [http://www.psychpage.com/family/library/family\\_research.html](http://www.psychpage.com/family/library/family_research.html)

Waldron (1997) në një rishikim të literaturës argumenton se terapia e familjes shfaqet si ndërhyrje superiore kur trajtohen adoleshentët që abuzojnë me substanca.

Carr (2018, f.28) paraqet dëshmi nga meta-analizat, rishikimet sistematike të literaturës dhe provat e kontrolluara për efektivitetin e terapisë në çift, terapisë familjare dhe ndërhyrjeve sistematike për të rriturit me probleme të shëndetit mendor. Provat mbështesin efektivitetin e ndërhyrjeve sistematike, qoftë të vetme ose si pjesë e programeve multimodale, për shqetësime në marrëdhënie, probleme psikoseksuale, për dhunën intime nga partneri, çrregullimet e ankthit, çrregullimet e humorit, problemet me alkoolin, psikozat dhe përshtatja ndaj sëmundjeve kronike fizike.

Terapia e familjes mund të jetë e dobishme për të gjithë anëtarët e familjes në nivele të ndryshme. Ajo mund të ndihmojë për të zhvilluar dhe mbajtur kufij të shëndetshëm, për të lehtësuar kohezionin dhe komunikimin, për të promovuar zgjidhjen e problemeve duke kuptuar më mirë dinamikën e familjes, për të ndërtuar ndjeshmëri dhe mirëkuptim dhe për të zvogëluar konfliktet brenda familjes.<sup>7</sup>

Crane dhe Morgan (2007, f.24) hulumtuan rreth efikasitetit dhe efektivitetit të terapisë së familjes. Ato evidentuan rezultate të mira eksperimentale. Prezantohen, gjithashtu, reduktime në përdorimin e kujdesit shëndetësor, veçanërisht për përdoruesit e rregullt të kujdesit shëndetësor pas pjesëmarrjes në terapinë e familjes. Duke përfshirë terapinë e familjes në programet e kujdesit shëndetësor nuk duket se rriten kostot e përgjithshme të kujdesit shëndetësor.

Terapia e familjes mund të ndihmojë në riparimin dhe në forcimin e lidhjeve disfunktionale në familje. Përfitimet e rëndësishme të familjes dhe fëmijëve nga terapia e familjes përfshijnë aftësimin e anëtarëve të familjes për të dëgjuar dhe bërë ndryshime aty ku është e nevojshme, për të identifikuar dhe shmangur shkaktarët e konfliktit personal dhe familjar, për të mësuar në përballjen dhe përpunimin e zemërimit, për të respektuar çdo anëtarë të familjes, duke përfshirë edhe veten, për të vendosur, zbatuar dhe respektuar kufijtë si dhe për të përcaktuar rolet e anëtarëve individualë të familjes etj.<sup>8</sup> Piyavhatkul, Arunpongpaisal, Patjanasontorn, Rongbuttsri, Maneeganondh dhe Pimpanit (2017, f.671, 676) analizuan efektivitetin e terapisë së familjes bazuar në modelin Satir tek familjet e pacientëve me skizofreni. U përfshinë 13 familje të pacientëve me skizofreni që ishin trajtuar me terapinë e familjes (bazuar në modelin Satir) dhe 11 familje si

<sup>7</sup> <https://www.medpsych.net/2021/01/12/the-goals-and-benefits-of-family-therapy/>

<sup>8</sup> <https://drsergesorokin.com/what-are-the-benefits-of-child-and-family-therapy/>

grup kontrolli i trajtuar me ndërhyrjet e psikoedukimit. Autorët arritën këto konkluzione: “Terapia e familjes e bazuar në modelin Satir dhe ndërhyrjet e psikoedukimit në grup ndihmojnë në përmirësimin e vetëvlerësimit, simptomat e depresionit dhe funksionimin e anëtarëve të familjes së pacientëve me skizofreni dhe përmirësohen simptomat klinike dhe performanca psikosociale tek pacientët. Përmirësimi dukej se ishte më i mirë dhe më i qëndrueshëm në grupin e terapisë familjare se sa tek grupi psikoedukues, megjithëse ndryshimi ishte jo statistikisht domethënës ndërmjet grupeve”.

Në studimin e realizuar nga Jiménez, Hidalgo, Baena, León dhe Lorence (2019, f.1 dhe 4) lidhur me testimin e efektivitetit të terapisë së familjes strukturore-strategjike me adoleshentët e përfshirë në shërbimet e shëndetit mendor dhe familjet e tyre, u konkludua se “Terapia strukturore-strategjike familjare përmirëson aspekte familjare, diadike dhe individuale tek familjet me adoleshentë që shfaqin probleme të shëndetit mendor.”

Retzlaff, Sydow, Beher, Haun dhe Schweitzer (2013, f.619 dhe f.644), përmes një rishikimi sistematik të 33 studimeve, analizuan efikasitetin e terapisë sistemike familjare për çrregullimet e brendshme dhe të tjera gjatë fëmijërisë dhe adoleshencës. Autorët konkluduan se “Terapia sistemike familjare është një qasje efikase për trajtimin e fëmijëve dhe adoleshentëve që vuajnë nga çrregullime psikologjike të brendshme, të tilla si çrregullimet e humorit dhe të të ngrënit si në trajtimin e faktorëve psikologjikë që ndikojnë fizikisht në sëmundje”.

Hulumtimet kanë treguar se ndërhyrjet e terapisë së familjes janë efektive, dhe në shumë raste më efektive se sa ndërhyrjet alternative, shpesh edhe me një kosto më të ulët. Studimet tregojnë se terapia e familjes është një metodë e preferuar e trajtimit për depresionin, abuzimin me substancat, alkoolizmin, problemet martesore, problemet me fëmijët, dhe skizofreninë (Sprenkle, 2002).

Në këtë kontekst evidentohet qartazi efektiviteti i terapisë së familjes. Terapia familjare e sotme është më shkencore. Hulumtimet tani kanë implikime jetike për praktikën, të cilat nuk ishin një brez më parë. Burimet e këtij ndryshimi përfshijnë realizimin e më shumë kërkimeve mbi aspektet e gjera të procesit familjar dhe mbi çrregullimet dhe/ose problemet specifike, pranimin e përgjithshëm të fuqisë së marrëdhënieve rrethore ndërmjet familjes, procesit dhe funksionimit individual, vëmendjen ndaj rëndësisë së sistemeve të tjera, metodologjinë e përmirësuar dhe hulumtimin me shumë metoda, rritjen e lidhjeve ndërmjet kërkimit të procesit dhe kërkimit të trajtimit, hulumtimin e bazuar në teori, ndërgjegjësimin për diversitetin kulturor si dhe fokusin drejt parandalimit



(Lebow, 2005, f.7 dhe 8).

### **Konkluzione**

Zhvillimi i familjes përfshin luhatje, periudha krize dhe zgjidhje në një nivel të lartë kompleksiteti. Faktorë të ndryshëm psikologjikë, socialë dhe mjedisorë ndikojnë në lindjen e problemeve familjare dhe në këtë kontekst familja kalon në një fazë trazirash që shoqërohen me nevojën për të kërkuar mënyra të reja ndërveprimi. Në raste të shumta nevojitet një ndërhyrje profesionale terapeutike. Bazuar në analizën e mësipërme vlen të theksohet se terapia e familjes është një model ndërhyrjeje që ndikon në arritjen e funksionalitetit të sistemit të familjes.

Siç u evidentua edhe më lart, njohja e variablave kontekstuale merr një rëndësi të veçantë dhe e ndihmon terapistin të përcaktojë mënyrën e ndërhyrjes në punën me familjen. Artikulli tregoi se në themel të terapisë së familjes qëndron teoria sistemike. Natyra dhe zhvillimi i marrëdhënies shihen më tepër si në zhvillim sesa të përcaktuara nga karakteristikat individuale të njerëzve të përfshirë, prandaj, çdo ndërveprim është deri diku unik. Koncepti i sistemit ndaj familjes në fakt ishte pikërisht në lidhje me funksionimin e saj si “e tërë”, realizuar nëpërmjet ndërveprimit të pjesëve të veçanta që e përbëjnë atë. Në këtë kontekst nuk ka kuptim ndërhyrja në mënyrë të drejtpërdrejtë tek një individ i vetëm, por mbi të gjithë familjen dhe dinamikën specifike ndërpersonale që e karakterizon atë.

Përmes terapisë së familjes synohet të arrihet homeostaza, gjendje ekulibri që karakterizon një ndërveprim dhe marrëdhënie funksionale në sistemin familjar. Në këtë proces synohet të nxitet fleksibiliteti duke e çuar përfundimisht sistemin drejt një niveli më të shëndetshëm të funksionalitetit. Aspektet praktike të terapisë së familjes nxjerrin në pah rëndësinë e të punuarit me të gjithë familjen që ta ndihmojë atë të ndryshojë modelet e pasuksesshme të sjelljes së anëtarëve me njëri - tjetrin. Terapisti u mundëson anëtarëve të familjes të kuptojnë se si problemi, si individual apo sistematik, ndikon në sistemin familjar dhe shoqëror. Anëtarët e familjes aftësohen të eksplorojnë se si rregullat, rolet dhe shprehjet, mund të kenë kontribuar në problemin brenda familjes.

Në mënyrë të përmbledhur, gjetjet nga studime të shumta evidentuan efektivitetin e terapisë së familjes në trajtimin e adoleshentëve dhe të rriturve të përfshirë në shërbimet e shëndetit mendor si dhe familjet e tyre, çrregullimet e brendshme dhe të tjera gjatë fëmijërisë dhe adoleshencës, problemet e komunikimit, dinamikat e ndërveprimit në çift, problemet me alkoolin si dhe problematika të tjera të lidhura me

disfunksionet ndërmjet anëtarëve të sistemit të familjes. Terapia e familjes, gjithashtu, përdoret për trajtimin e depresionit, abuzimin me substancat, alkoolizmin, problemet martesore, problemet me fëmijët si dhe skizofreninë, problemet e fëmijëve dhe adoleshentëve të lidhura me personalitetin, ankthin, apo çrregullime të humorit, të cilat dëmtojnë familjen dhe funksionin e tyre social. Si përfundim, terapia e familjes, paraqet evidenca entuziaste të efektivitetit të saj në trajtimin e problematikave të shumta dhe në punën me target grupe të ndryshme.

### Referenca

- Baege, M. (2005). Bowen family systems theory. Aksesuar nga: [http://www.vermontcenterforfamilystudies.org/bowen\\_family\\_systems\\_theory](http://www.vermontcenterforfamilystudies.org/bowen_family_systems_theory)
- Barnes, G. (2004). *Family Therapy in Changing Times*. Gordonville, VA: Palgrave Macmillan.
- Baege, M. (2005). Bowen family systems theory. Aksesuar nga: [http://www.vermontcenterforfamilystudies.org/bowen\\_family\\_systems\\_theory](http://www.vermontcenterforfamilystudies.org/bowen_family_systems_theory)
- Carr, A. (2009). The effectiveness of family therapy and systemic interventions for child-focused problems. , 31(1), 3–45. doi:10.1111/j.1467-6427.2008.00451.x. Aksesuar nga: <https://sci-hub.hkvisa.net/https://doi.org/10.1111/j.1467-6427.2008.00451.x>
- Carr, A. (2018). Couple therapy, family therapy and systemic interventions for adult-focused problems: the current evidence base. *Journal of Family Therapy* (2018). doi: 10.1111/1467-6427.12225.
- Crane, R., Morgan, T. (2007). The efficacy and effectiveness of family therapy. *Family Therapy Research*. Aksesuar nga: [https://www.researchgate.net/publication/236029438\\_The\\_efficacy\\_and\\_effectiveness\\_of\\_family\\_therapy](https://www.researchgate.net/publication/236029438_The_efficacy_and_effectiveness_of_family_therapy)
- Dallos, R., Drape, R. (2015). *An Introduction to Family Therapy. Systemic theory and practice*. Fourth edition. Open University Press McGraw-Hill Education. New York, USA.
- Hecker, L., Wetchler, J. (2013). *An Introduction to Marriage and Family Therapy*. Routledge. Taylor & Francis Group. New York, USA. Aksesuar nga: <https://toaz.info/doc-view>.
- Jiménez, L., Hidalgo. Baena, S., León, A., Lorence, B. (2019). Effectiveness of Structural–Strategic Family Therapy in the Treatment of Adolescents with Mental Health Problems and Their Families. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(7), 1255–. Doi: 10.3390/ijerph16071255. Aksesuar nga: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6479931/#B62-ijerph-16-01255>
- Kerr, M. E. (2000). One family's story: A primer on Bowen theory. Retrieved from <https://www.thebowncenter.org/theory/eight-concepts>
- Lebow, J.L. (2005). *Integrative Family Therapy for Families Experiencing High-Conflict Divorce*. *Handbook of Clinical Family Therapy*. WILEY. New Jersey.

- Pitta, P. (2015). *Solving Modern Family Dilemmas. An Assimilative Therapy Model*. Routledge. New York.
- Piyavhatkul, N., Arunpongpaisal, S., Patjanasoonorn, N., Rongbuttsri, S., Maneeganondh, S., Pimpanit, W. (2017). Effectiveness of Family Therapy Based on the Satir Model in Family of Patients with Schizophrenia. *J Med Assoc Thai* Vol. 100 No. 6. 2017.  
Aksesuar nga: <https://www.thaiscience.info/Journals/Article/JMAT/10986253.pdf>
- Rambo, A., West, Ch., et.al. (2013). *Family therapy review. Contrasting Contemporary Models*. Routledge. Taylor & Francis Group. New York, USA.
- Retzlaff, R., Sydow, K., Beher, S., Haun, M., Schweitzer, J. (2013). The Efficacy of Systemic Therapy for Internalizing and Other Disorders of Childhood and Adolescence: A Systematic Review of 38 Randomized Trials. *Family Process*, 52(4), 619–652. doi:10.1111/famp.12041.
- Rober, P. (2008). The Therapist's Inner Conversation in Family Therapy Practice: Struggling with the complexities of therapeutic encounters with families. *Person-Centered and Experiential Psychotherapies*, Volume 7, Number 4. 245-261. doi:10.1080/14779757.2008.9688471.
- Rober, P. (2005). Family therapy as a dialogue of living persons: a perspective inspired by Bakhtin, Voloshinov, and Shotter. *Journal of Marital and Family Therapy*. Vol. 31, No. 4, 385–397. doi:10.1111/j.1752-0606.2005.tb01578.x
- Rothery, M. (1999). The resources of intervention. In F. Turner. *Social work practice: A Canadian perspective* (f. 118). Scarborough. ON: Prentice-Hall Allyn & Bacon Canada.
- Rothery, M., George Enns, G. (2013), *Clinical Practice with families; Supporting Creativity and Competence*.
- Scott A. B., Sarah, Ch., Arjan, B., William R. S. (2012). The Effects of Family Therapies for Adolescent Delinquency and Substance Abuse: A Meta-analysis. , 38(1), 281–304. doi:10.1111/j.1752-0606.2011.00248.x
- Taibbi, R. (2007). *Doing family therapy: Craft and creativity in clinical practice* (2nd Ed.). New York: Guilford Press.
- Waldron, H. B. (1997). Adolescent substance abuse and family therapy outcome: A review of randomized trials. In T. H. Ollendick & R. J. Prinz (Eds.), *Advances in clinical child psychology* (Vol. 19, pp. 199-234). New York: Plenum Press.
- White, M. (1993). Deconstruction and therapy. In S. Gilligan & R. Price (Eds.), *Therapeutic conversations* (f. 23–61). New York, Norton.

### Webliografi

- <https://www.regain.us/advice/family/family-therapy-theories-modalities-and-efficacy/>
- <https://www.guidapsicologi.it/articoli/come-funziona-la-terapia-familiare>
- [http://www.psychpage.com/family/library/family\\_research.html](http://www.psychpage.com/family/library/family_research.html)
- [www.familytherapy.com](http://www.familytherapy.com)
- <https://www.medpsych.net/2021/01/12/the-goals-and-benefits-of-family-therapy/>
- <https://www.griefrecoveryhouston.com/benefits-family-therapy/>

- <https://drsorgesorokin.com/what-are-the-benefits-of-child-and-family-therapy/>
- [www.psicologicampania.it](http://www.psicologicampania.it)
- <https://albpsychotherapy.wordpress.com/>

## VEPRIMTARI SHKENCORE PËR PROF. DR. VEHBI HOTIN, ME RASTIN E 80 -VJETORIT TË LINDJES

Në mjediset e Universitetit të Shkodrës “Luigj Gurakuqi”, me datë 17 Qeshor 2022, Fakulteti i Shkencave të Edukimit në bashkëpunim me Qendrën e Studimeve Albanologjike dhe Fakultetin e Shkencave Shoqërore, organizuan konferencën shkencore me titull “Jehonë auditorësh” me rastin e 80-vjetorit të lindjes së Prof. Dr. Vehbi Hotit.

Të pranishëm në aktivitet ishin rektorja e Universitetit të Shkodrës, Prof. dr. Suzana Golemi, zv/rektorja, Prof. as. dr. Paulina Guli, zv/rektorja për Marrëdhëniet me Jashtë, prof. dr. Rajmonda Këçira, dekanët e fakulteteve, pedagogë të Universitetit të Shkodrës, përfaqësues të politikës, miq e të ftuar të prof. dr. Vehbi Hotit.

Rektorja e Universitetit të Shkodrës Prof. dr. Suzana Golemi në fjalën e saj përshëndetëse theksoi se Prof. dr. Vehbi Hoti është pikë referimi për pedagogët e rinj, i cili i ka kushtuar këtij institucioni rreth 60 vite të jetës së tij. Prof. dr. Vehbi Hoti është shquar jo vetëm si mësimdhënës por si studiues e si drejtues duke u afirmuar si një personalitet i nderuar në arsimin e lartë.

Universiteti i Shkodrës krenohet me personalitetet dhe figurat që ka pasur dhe ka në gjirin e vet dhe kanë kontribuar me devotshmëri e përkushtim në këtë institucion

Në këtë konferencë u kumtuan nëntë punime shkencore për jeten dhe veprimtarinë e Prof. dr. Vehbi Hotit. Ato janë:

1. Prof. dr. Fatmir Vodohej - Prof. dr. Artan Haxhi - ***“Prof. dr. Vehbi Hoti – personalitet i shquar i Universitetit të Shkodrës “Luigj Gurakuqi”***
2. Prof. dr. Tonin Gjuraj - ***“Vehbi Hoti -profesori që sfidoi të shkuarën dhe përqafoi të ardhmen”***
3. Prof. as. dr. Mit’hat Hoxha - ***“Drejtimet themelore të kontributeve të prof. dr. Vehbi Hotit në fushën e studimeve dhe në atë të botimeve”***
4. Prof. dr. Tomor Osmani – Prof. dr. Mimoza Prikë - ***“Vlerësim shkencor i prof.dr.Vehbi Hotit për kontributin e veçantë të Mësuesit të Popullit “Luigj Gurakuqi”, për shkollën e arsimit kombëtar shqiptar”***
5. Prof. as. Dr. Fatbardha Osmanaga - ***“Prof. Dr. Vehbi Hoti – Luigj Gurakuqi mbi parimet e ndërtimit të shkollës kombëtare shqiptare dhe mësuesit si edukator i kombit”***

6. Dr. Eranda Bilal i (Halluni) - *Monografia e prof. dr. Vehbi Hotit për Mësuesin e Popullit Et'hem Osmani – kontribut me rëndësi për historikun e arsimit të Shkodrës.*
7. Dr. Rina Muka (Gera) - «*Prof. dr. Vehbi Hoti mbi tiparet thelbësore të personalitetit të Mësuesit të Popullit Sheuqet Muka si atdhetar i flakët dhe nacionalist i vendosur, si luftëtar i unitetit kombëtar dhe misionar i mirëkuptimit fetar.*»
8. Prof. as. dr. Rezarta Draçini - *“Personalitete të shquara të Universitetit të Shkodrës “Luigj Gurakuqi” në këndvështrimin e prof.dr.Vehbi Hotit”.*
9. Dr. Zamira Shkreli - *“Prof. dr. Vehbi Hoti në mes të ish kolegëve e ish studentëve të tij”.*

**ISSN 2221 – 6863**

*Doli nga shtypi korrik, 2023 – tirazhi 120 kopje – Formati 176 x 250 mm.  
Shtypur në shtypshkronjën e Universitetit të Shkodrës  
“Luigj Gurakuqi”*