

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

**BULETIN SHKENCOR**

**Seria e shkencave të edukimit**

**Viti XLVII (67)**

**2017**

Shkodër, 2017

## REDAKSIA

*Kryeredaktor - Prof. dr. Vehbi HOTI, Profesor Emeritus*  
*Sekretar shkencor - Prof. dr. Gëzim DIBRA*  
*Anëtarë - Prof. dr. Njazi KAZAZI, prof. as. dr. Fatos KOPLIKU,*  
*prof. as. dr. Paulina HOXHA, prof. dr. Suzana GOLEMI,*  
*Doc . Zenel LOHJA*

**DREJTOR I REVISTËS**  
*Prof. dr. Adem BEKTESHI*

**Korrektori dhe punoi në kompjuter: Arta Bajrami**

---

*Pronë letrare e Universitetit të Shkodrës “Luigj Gurakuqi”*

---

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

## PASQYRA E LËNDËS

- *Psikologji*

### **Musa KRAJA**

Prof. dr. Pajazit Nushi – personalitet i shquar i mendimit psikologjik dhe pedagogjik shqiptar

*Prof. dr. Pajazit Nushi - outstanding personality of Albanian psychological and pedagogical thought.....9*

### **Gëzim DIBRA**

Si të përgatisim një fëmijë që të jetë i suksesshëm në jetë

*How to prepare a child to be successful in life.....19*

### **Arben HOTI**

Lidhja midis arsyeve për të ndjekur studimet e larta me degën e studimit ku studiojnë studentët e universiteteve publike shqiptare

*The link between the reasons for attending higher studies with the study branch studying students of Albanian public universities.....29*

### **Artemisi SHEHU, Jonida UCAJ, Silva IBI**

Faktorët motivues të mësuesve në shkollat 9-vjeçare të kryeqytetit

*Incentive factors of the motivation of the teachers in the junior high schools in Tirana.....37*

### **Lediana XHAKOLLARI, Elvira SHABAJ, Migena KAPLLANAJ, Entela XHAKOLLARI**

Rëndësia e stimujve jofinanciarë në motivimin e punonjësve

*The importance of non-financial incentives on employee motivation..... 49*

**Ermira HOXHA**

Vetëvlerësimi i ulët si ndërmjetësues i marrëdhënies mes atashimit nënë – vajzë dhe bulimisë  
*The mediator role of low self- esteem in the relationship between mother-daughter attachment and bulimia*.....61

**Ingrit LUANI**

Si ndryshon rëndësia e funksioneve të miqësisë së ngushtë sipas kohëzgjatjes së saj në adoleshencën e mesme  
*How varies the importance of the principal functions of the close friendship by its duration in middle adolescence* ..... 71

**Brilanda LUMANAJ**

Bashkëpunimi i mësuesve të shkollave speciale me prindërit e fëmijëve me aftësi të kufizuara  
*Collaboration of teachers of special schools with parents of children with disabilities* .....81

**Eranda HALLUNI (BILALI), Edit LEZHA**

Analizë teorike mbi rolin e konsultës biheviore në shërbimin psikologjik shkollor  
*Theoretical analysis on the role of behavioral consultancy in the school psychological service*.....93

**•Pedagogji. Sociologji dhe probleme edukimi**

**Fatmir VADOHEJ**

Roli i lojërave sociale në përshtatjen e fëmijëve që shkojnë për herë të parë në kopsht  
*The role of social games in the adoption of children that go for the first time into the kindergarten*..... 101

**Miriam TAIPI, Rina MUKA**

Reflektime rreth të mësuarit problemor  
*Reflections about problem based learning*.....109

**Marilda JANCE**

Përdorimi i teknologjisë në praktikën makro në punë sociale  
*Use of technology in social work macro practice*.....121

**Sadije BUSHATI**

Si përjetohet koha e pensionit te mosha e tretë: rast studimi në qytetin  
e Shkodrës  
*How is the third-year retirement age experienced: a case study in the  
city of Shkodra*.....129

**Visar DIZDARI**

Modelet e analizës shkakësore me tre variabëla  
*The three variable models of causal analysis*.....141

**Sherif DERVISHI**

Prije të reja në komunikimin ndërmjet studentëve  
(Rasti i Universitetit të Tiranës)  
*Characteristic and tendencies of students relationship*.....153

**Bujane TOPALLI**

Mediat e reja (interneti) dhe zgjerimi i të drejtave të fëmijëve  
*New media (internet) and expanding children's rights*.....163

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

**Irida HOTI**

Didaktika e gjuhës – glotodidaktika, qasje dhe teknika mësimore  
*Language didactics-glottodidactic, approach and teaching techniques*.....171

**Zamira SHKRELI, Aida URUÇI**

Integrimi i lëndës “Kulturë gjuhe” në kurrikulën universitare

*Integration of the subject "Language Culture" into the*

*university curriculum.....177*

**Entela BILALI**

Përdorimi i letërsisë në mësimdhënien e gjuhëve të huaja

*Using Literature in Foreign Language Teaching.....183*

**Alva DANI**

Të mësuarit e kulturave dhe qytetërimeve

(Rasti i gjuhëve të huaja)

*Cultures and civilizations learning*

*(case of foreign languages).....189*

**Angjelina NENSHATI, Megi SHLLAKU**

Aspekte psikopedagogjike të të mësuarit dhe zbatimi i tyre

në mësimdhënien e gjuhës frënge

*Psycho-pedagogical aspects of learning and their implementation*

*in French language teaching .....195*

**Valjeta GJYLBEGAJ**

Integrimi kulturor dhe mësimdhënia e gjuhës gjermane në

shkollën e mesme dhe të lartë( Shqyrtim bazuar në metodat

e gjuhës gjermane Schritte International A1-A2, Menschen A1-A2)

*Cultural integration and the method of the German language teaching*

*in high schools and universities (Review based on the Schritte International*

*A1-A2, Menschen A1-A2).....203*

**Lendita GJIKOLLI**

Metodat e mësimdhënies së gjuhës frënge dhe evoluimi i tyre në Kosovë

(1945-2017)

*Methods of teaching the French language and their evolution in Kosovo*

*(1945-2017).....211*

**Sokol AXHEMI**

Tendencat drejt tematikave humane në gjeografi, risi e punës shkencore të studentëve diplomantë

*Trends to human themes in geography, innovation of the scientific work of graduate students*.....221

**Zenel LOHJA, Suela SERANI**

Harta konceptuale një mjet i rendësishëm didaktik në mësimdhënien e fizikës

*Concept map is a major didactic tool in physics teaching* .....233

• ***Histori e arsimit dhe e mendimit pedagogjik***

**Lindita KAZAZI, Njazi KAZAZI**

Mësuesi, drejtuesi i arsimit, publicisti – Gaspër Mikeli (1879-1950)

*Teacher, education director, publicist - Gasper Mikeli (1879-1950)*.....239

**Vehbi HOTI, Njazi KAZAZI**

Islam Dizdari si mësues, edukator dhe drejtues shembullor

*Islam Dizdari as a teacher, educator and exemplary leader*.....245

**Ylber DYLI, Gëzim PUKA**

Arsimi në gjuhën shqipe në Anën e Malit (Republika e Malit të Zi), mes vështirësive dhe sfidave.

*The education in Albanian in Ana e Malit (The Republic of Montenegro) between hardships and challenges*.....251

## **JETA SHKENCORE**

<b>I.</b> Veprimtari shkencore	
<i>Scientific activity</i> .....	259
<b>II.</b> Botime të pedagogëve të FSHE-së në fushën e didaktikës dhe të teksteve shkollore. (Njazi Kazazi)	
<i>Publications of pedagogues of the Faculty of education</i> .....	261
<b>III.</b> Titujt dhe gradat e fituara	
<i>Titles and degress earned</i> .....	265



**PROF. DR. PAJAZIT NUSHI – PERSONALITET I  
SHQUAR I MENDIMIT PSIKOLOGJIK DHE  
PEDAGOGJIK SHQIPTAR**

Musa Kraja\*

*Akademia e Shkencave të Edukimit, Tiranë*

**Prof. dr. Pajazit Nushi - outstanding personality of Albanian  
psychological and pedagogical thought**

***ABSTRACT***

The paper presents the multi-dimensional personality of Kosovar academic prof. dr. Pajazit Nushi, as one of the most prominent figures of Albanian psychological and pedagogical thinking, as a well-known social activist, among the founders and leaders of many institutions and educational and scientific institutions of Kosovo. He was among the most active and productive Albanian publishers in the field of psychology and pedagogy.

A detailed presentation is made for his major work “Leksikon of Psychology” in two volumes in 2014 in Prishtina.

The work is a homage to the academician prof. Pajazit Nushi, recently passed away.

Kohët e fundit ka ndërruar jetë njëri ndër personalitetet më të shquara të psikologjisë e pedagogjisë sonë, Akademiku kosovar, prof. dr. Pajazit Nushi, zv/kryetar i Akademisë së Shkencave dhe Arteve të Kosovës, Rektor i Kolegjit Universitar “Iliria” në Prishtinë, Kryetar i Shoqatës së Psikologëve të Kosovës dhe N/Kryetar i Asamblesë sonë të Akademisë së Shkencave të Edukimit, anëtar nderi i Institutit të Sociologjisë në Tiranë. Është një humbje e madhe në radhët e punonjësve të shkencave të edukimit për të gjithë hapësirën shqiptare. Profesor Pajaziti ishte një ndër themeluesit kryesorë të krijimit të Akademisë së Shkencave të Edukimit të Tiranës. Në vazhdim të diskutimeve për hartimin e dokumenteve bazë për themelimin e institucionit tonë, si shoqëri civile,

---

\*Ndërsa revista ishte në shtyp morëm lajmin e hidhur se prof. dr. Musa Kraja kishte ndërruar jetë. Redaksia i shpreh ngushëllimet më të thella familjes së thella familjes së tij.

Ai më shkruante:

*“I nderuar Prof. Musa,*

*Pajtohem me tekstin e Statutit dhe të programit të Akademisë së Shkencave Shqiptare të Edukimit. Jam i lirë të Ju propozoj që më vonë, sidomos me rastin e përcaktimit përfundimtar të programit të punës, të shënohet edhe roli dhe rëndësia e përcjelljes dhe e zbatimit kreativ të psikologjisë edukative në institucionet shqipfolëse. Por, për këtë besoj, se ka kohë. Duke Ju dëshruar çdo të mirë Juve dhe familjes, konsideroni këtë tekst pëlqim për programin dhe Statutin e ASHE.*

*Të fala*

*Prof. Pajazit Nushi”<sup>1</sup>*

Profesor Pajaziti që aktiv në Akademinë tonë të Shkencave të Edukimit. Ai mbajti kumtesa me shumë vlerë, edhe ndonëse i sëmurë, u interesua edhe për veprimtarinë kushtuar Atë Shtjefën Gjeçovit, më 4 mars 2015, duke nxitur dhe siguruar bashkëpunorë me vlerë dhe nga Kosova, si dhe ishte shumë aktiv në një veprimtari të përbashkët të organizuar në Gjakovë, në korrikun e vitit 2014.

Profesor Pajazit Nushi, dha një ndihmesë shumë të çmuar, sidomos në fushën e shkencave psikologjike në Kosovë, në Shqipëri dhe në Maqedoni, si studiues i nivelit shumë të lartë me veprat që la dhe kumtimet që mbajti në disa konferenca shkencore, në disa institucione të larta, përfshirë edhe konferencën ndëruniversitare në Tiranë. Ishte pedagog i psikologjisë së përgjithshme, i shumëmirëpritur nga studentët në tërë hapësirën shqiptare, sidomos në Prishtinë, Tetovë e në Tiranë, me ndihmesa të hershme e të reja deri në ditët tona. Ishte një veprimtar shumë i nderuar në fushën shoqërore, kryetar i Këshillit për Mbrojtjen e të Drejtave dhe Lirive të Njeriut në Kosovë.

Në veprën madhore, kryepër e akademikut Pajazit Nushi, shumë e rëndësishme për të gjithë ne, psikologjinë dhe pedagogjinë tonë, *“Leksikon i psikologjisë”* Vëllimi I dhe II, botim i Akademisë Shkencave dhe Arteve të Kosovës, me rreth 1200 faqe, formatit të madh,

<sup>1</sup> Akademia e Shkencave të Edukimit, Tiranë, 2011, f.108-109.

Prishtinë, 2014, i bëhet një analizë e thelluar mendimit psikologjik, në pjesët themelore të tij, përmes së cilës evidentohen edhe studiues shqiptarë në fushën e psikologjisë.

Akademiku Pajazit Nushi është themeluesi i organizmave shkencore psikologjike në Kosovë e më gjerë. Doktoratura e tij *“Zhvillimi i terminologjisë psikologjike dhe baza semantike e përcaktimit të saj në gjuhën shqipe”*, u pasua me vepra në fushën e psikologjisë, që i kanë paraprirë veprës në fjalë.

Pra, është vazhde e një thellimi të pandërprerë të veprimtarisë mësimore dhe kërkimore shkencore e botuese, në fushën psikologjike e pedagogjike, të paraprirë nga vepra në vite, si: *“Bazat psikologjike të kulturës së të folurit të nxënësve të shkollës fillore”*, 1964, *“Fjalor i psikologjisë”*, *“Sistemi i grafisë së tingujve të shqipes dhe vetitë perceptive e përmasat e lexueshmërisë së shkronjave të alfabetit të shqipes”*, 1987, *“Të nxënit e lëndëve mësimore dhe zotërimi i tyre”*, 1997, *“Orientimi profesional dhe individualiteti psikofiziologjik i zgjedhësit të profesionit”*, 2004, *“Inteligjenca dhe masat e zhvillimit të saj ndër shqiptarët e moshës madhore”*, 2006, *“Çështja shqiptare dhe integritet politik e ekonomike (Kërkimet teorike empirike)”*, 2003, *“Kujtesa dhe trajtimi i saj në literaturën shqipe ...”*, 2008, *“Psikanaliza dhe mendimi psikologjik shqiptar”*, 2006 dhe *“Fjalor shpjegues i psikanalizës”*, 2010, tekstet universitare: *“Psikologjia e përgjithshme- kaptina të zgjedhura”*, 1995, *“Psikologjia e përgjithshme I”*, 2002, *“Psikologji e përgjithshme, II - Njeriu dhe personaliteti i tij në psikologji”*, 1999, si dhe ka botuar tekstin *“Psikologjia”*, për shkollat e mesme (gjimnazet), për të cilin është nderuar me çmimin e parë “Naim Frashëri”, si libri shkollor 1996-1997 më i mirë për vitin në Kosovë.

Profesor Pajaziti është marrë edhe me përkthime për nevojat e shkollave të Kosovës, si *“Logjika”*, 1967, *“Të mësuemit dhe kujtesa”*, 1964, si dhe shumë artikuj e studime të tjera, produkte dhe rezultate të punës studimore me vlera të mëdha psikologjike dhe pedagogjike e sociale. Veprimtaria profesionale dhe shkencore e tij është shtrirë në fushat studimore të psikologjisë së përgjithshme, të terminologjisë së psikologjisë, të psikologjisë pedagogjike, të etnopsikologjisë dhe të metodologjisë hulumtuese të psikologjisë. Këto punime janë produkt i punës hulumtuese, të shoqëruara me shumë artikuj në këto fusha.

Këto e të tjera studime e çuan autorin Profesor Nushi, akademik, në një udhëtim të gjatë në funksion të gjerë të fushës së edukimit, tek Kryevepra në fjalë, e cila është një përgjithësim me vlera të mëdha për të gjitha moshat dhe nivelet e këtyre fushave. Vepra shoqërohet

me një aparat shkencor model, shembullor, me aparat pedagogjik të nivelit të lartë, me burime me shumë vlera referimesh, me kulturë rigoroze shkencore. Gjithashtu vepra është hartuar me metodologji kërkimi e studimi bashkëkohor, me një gjuhë të qartë e të pastër shqipe, duke begatuar jo vetëm pedagogët e studentët e tre cikleve universitare të psikologjisë dhe të pedagogjisë. Vepra është botuar me një teknikë e teknologji të lartë e krahasuar me dinjitet me botimet shkencore të sotme të huaja. Kështu, mes tjerash, Ai na la një punim shumë me vlerë edhe për studentët e psikologjisë, të Kosovës, por jo më pak edhe të disa universteteve të viseve shqiptare, duke filluar nga Universiteti Shtetëror dhe Universiteti Shtetëror European i Tiranës, me shkollat e tyre doktorale në këto fusha, universitetet e tjera në Shqipëri, Kosovë, Tetovë, e më gjerë.

Vepra në fjalë, përveç trajtimeve të mirëfillta shkencore psikologjike, në linjat më themelore të disiplinave psikologjike, pasqyron burime alternative, të afërta dhe me specifikat e tyre dalluese, në funksion të zgjerimit të horizontit shkencor të pedagogeve e studentëve, përmes varianteve e interpretimeve të shumta, shoqëruar me burime shkencore të gjera, në gjuhën amtare apo edhe në gjuhë të huaj. Aty nuk mungojnë edhe personalitete të shquara në fushën e psikologjisë, drejtpërdrejt, por në mjaft raste edhe autorë dhe problematika, që vihen në funksion të studiuesve dhe shërbejnë njëkohësisht edhe në fushën e pedagogjisë, si: Herbarti, Marija Montesori, Aleksander Xhuvani e mjaft të tjerë, por duke i paraqitur me specifikat e tyre psikologjike, si dhe në funksione pedagogjike, sociale, etj.<sup>2</sup>

Si të gjitha fushat shoqërore, që e kanë të nevojshme të evidentojnë, së pari zhvillimin historik të koncepteve të shkencës së tyre të veçantë, përgjithësisht në psikologji, në *“Leksikon i psikologjisë”* në dy vëllimet voluminoze, jepen të paraqitura natyrshëm edhe mjaft njohuri e personalitete me ndihmesa të çmuara në nivel botëror dhe kombëtar, në zhvillimin historik të mendimit psikologjik, kur kjo shkencë nuk ishte evidentuar, shtrihej në trungun e filozofisë, që me Krotonias Alkmeoni (rreth 520 vjet p.e r ), me Hipokratën, që të dy mjekë, duke vazhduar me Demokritin, Platonin, Aristotelin, e me pas në Mesjetë e në Kohën e Re, me Thoma Aquinin, Dekardin, Xhon Lok, etj., kur ekzistonin idetë psikologjike dhe pedagogjike, por, siç e nënvizuar më sipër, jo si shkenca më vete, bashkë me shkenca të tjera shoqërore, edhe me vonë, si shkence e re, me përfaqësuesit e saj me kryesorë të nivelit botëror dhe kombëtar. Këtu autori gjen vend e

<sup>2</sup> Abdiu, Nuri “Histori e mendimit psikologjik shqiptar”, Toena, Tiranë, 2001, f. 54.

vlerëson punën kërkimore e botuese në fushën e traditës së disa personaliteteve shqiptare, sidomos të Profesor Aleksanër Xhuvanit me botimin e mirëfilltë në këtë fushë. Vlerëson dhe i referohet veprës së Historisë së Mendimit Psikologjik Shqiptar të prof.dr. Nuri Abdiut, si autori i parë i veprës së kësaj fushe.<sup>3</sup>

Profesor Nushi, i paraqet konceptet pa retushim, me vërtetësi tashmë të qartë, si bie fjala “Zot”: term i psikologjisë idealiste, i marrë nga terminologjia religjioze tek ne për herë të parë në vitet e pas Luftës së Dytë Botërore. Koncept që emërton qenien absolute, Krijuesin e Gjithësisë, rrjedhimisht Krijuesin e jetës shpirtërore dhe Sunduesin e saj. Duke vazhduar me autorë psikologë të nivelit botëror, vazhdon: *“Themeluesi i psikanalizës Sigmund Frojdi (1856-1938), ka besuar në Zot. Sipas tij Zoti në jetën shpirtërore të njeriut ka disa funksione, nga të cilat dallohen: ta pajtojë njeriun me fatin e tij, ta largojë atë nga frika prej pafuqisë së tij, t’ia kompensojë vuajtjet e kësaj jete, etj. Psikoterapistët kanë konstatuar se frika nga Zoti është frikë e natyrshme për ata që besojnë në Zot.”*<sup>4</sup>

Kjo vepër madhore, kryevepër e Profesor Pajazitit, si dhe një nga kryeveprat shumë dinjitoze të fushës psikologjike e pedagogjike shqiptare e me gjerë, i vjen në ndihmë, në mënyrë të thelluar, edhe kësaj të fundit, duke mbështetur e zgjeruar edhe njohuri të “kushëririt të parë” të psikologjisë, atë të pedagogjisë, si konsolidim të tyre, por edhe në trajtime të reja, si variante të afërta e si nocione në ndihmë aq të domosdoshme për disa shkenca pedagogjike. Në mënyrë të veçantë, kjo vepër i vjen në ndihmë sidomos psikopedagogjisë, pedagogjisë speciale, veçanërisht tifllopedagogjisë, surdopedagogjisë, psikomotricitetit, por edhe dokimogjisë dhe me gjerë didaktikës, etj., por i vjen në ndihmë njëkohësisht edhe për konsolidimin e shumë problemeve e fushave të disiplinave pedagogjike. Bie fjala, “eksperimenti”, si metodë e kërkimit shkencor aplikohet dendur në pedagogji, në sociologji, përveçse edhe në psikologji, me shumë koncepte. Këtë metodë kërkimi e studimi, duke e trajtuar teorikisht e praktikisht, autori e paraqet në 13 variante, si në etimologjinë e fjalës, në evolucionin e konceptit dhe në “eksperimentin ash”, në “eksperimentin funksional”, “eksperimentin introspektiv”, “eksperimentin kontrollues”, “eksperimentin laboratorik”, “eksperimentin me ndryshim faktorësh”, “eksperimentin në kushte natyrore”, etj.<sup>5</sup>

<sup>3</sup> Abdiu, Nuri “Histori e mendimit psikologjik shqiptar”, Toena, Tiranë, 2001, f. 54.

<sup>4</sup> Nushi, Pajazit “Leksikon i psikologjisë”, vëllimi II, Botim i Akademisë së Shkencave e arteve të Kosovës, Prishtinë, 2014, f. 1021.

<sup>5</sup> Nushi, Pajazit “Leksikon i psikologjisë”, vëllimi I, Botim i Akademisë së Shkencave e

Dihet që “Të mësuarit” është një nga problemet themelore të pedagogjisë, veçanërisht të didaktikës, por pa e dubluar trajtimin pedagogjik të kësaj fushe, përkundrazi, autori e trajton në këndvështrime psikologjike, sidomos të psikologjisë shkollore, aq të domosdoshme, tashmë jo si në pedagogji, si proces i përfitimit të dijeve, shkathtësive e shprehive, por siç shkruan autori : *“Thelbin e të mësuarit, e përbëjnë ndryshimet e qëndrueshme të aktivitetit të njeriut ; repertori i këtyre ndryshimeve është i madh, sepse njeriu meson dije teorike dhe praktike, shfaq emocione dhe reagime emocionale, motive, qëndrime, shkathtësi e shprehi (si t’i plotësojë nevojat e motivet), njeriu mëson si të mësojë, mëson vlera sociale, tipare të sjelljeve, etj.”*, vazhdon autori. Në këtë kuadër trajton *“Të mësuarit aktiv”, “Të mësuarit asociativ”, “Të mësuarit mekanik”, “Të mësuarit diskriminues”, “Të mësuarit instrumental”* (të mësuarit që shpërblehet, në të cilin zhvillohen dhe formohen ato lëvizje e veprime që shpërblehen dhe bëhen të qëndrueshme), *“Të mësuarit motorik”*, që realizohet me anë të përvetësimit të shprehive e shkathtësive, si ngarja e automobilit, biçikletës, etj., duke reduktuar energjinë psikike në minimumin e saj dhe aspekte të tjera të të mësuarit racional, receptiv, operant, verbal, etj.

Në mes shumë çështjeve themelore, pasi shpjegon në mënyrë të sintetizuar bihevizmin, si drejtim psikologjik i rëndësishëm dhe i referohet themeluesit të këtij drejtimi, psikologut amerikan Xhon B. Uotson (John B. Watson, 1878-1958), me studimin e sjelljeve, me metodë studimi të vërejturit objektiv dhe të matjes së sjelljeve dhe vazhdon më tej me studimet e mëtejshme amerikane, ruse, etj., autori trajton si çështje të veçantë edhe *“Bihevizmin te shqiptarët”*. Këtu paraqet në mënyrë përmbledhëse dhe të argumentuar trajtimin e kësaj fushe, fillimisht në vështrimin historik, por duke mbajtur qëndrim kritik ndaj trajtimit të sistemit konceptual, që jo vetëm nuk u studiuara në tri dekada e gjysmë në Shqipëri, por u konsiderua si një nga rrymat më të përhapura në psikologjinë borgjeze *“... qëndronte në pozita antishkencore dhe i kundërvihet teorisë materialiste dialektike mbi psikikën njerëzore”*. Me përkthimin e teksteve nga anglishtja, në fund të shekullit të njëzetë, filloi një kthesë të menjëhershme nga psikologjia refleksologjike në një sistem konceptesh të qëndrueshme, sipas psikologjisë së vendeve anglo-saksone. Këtu autori thekson shtjellimin gjerësisht të bihevizmit me 42 faqe, nga studiuesi shqiptar prof. dr. Edmond Rrapti.<sup>6</sup>

---

arteve të Kosovës, Prishtinë, 2014, f. 182-185.

<sup>6</sup> Nushi, Pajazit “Leksikon i psikologjisë”, vëllimi I, Botim i Akademisë së Shkencave e

Të gjitha problemet që trajtohen në këtë vepër kanë rëndësinë e vet dhe lind domosdoshmëria e njohjes së tyre. Le të marrim, konceptin “*Gabim*”, që ndeshet tek mësuesi me nxënësin, tek pedagogu me studentin, tek inspektori në raport me drejtuesin, tek vlerësuesi në maturën shtetërore apo në provimet e të gjitha niveleve universitare. Sa gabime, e shpërdorime, bëhen me dashje e pa dashje, jo pak edhe nga niveli i ulet i vlerësuesit, kontrolluesit, nga shkalla e formimit të tyre. Pra, gabimi fillon tek fëmija, studenti, pedagogu, profesori, tek prindi apo gjykatësi, tek zgjedhësi për atë që do ta drejtojë nesër në pushtet, tek llojlloj kontrollorësh e vlerësuesish, etj. Autori e trajton “*gabimin*” në disa aspekte: “*Jepet “gabim” në pasaktësinë e matjeve, në llogaritje, në vrojtim...*”, “*gabim absolut*”, “*gabim eksperimental*”, “*gabim i përfaqësimit*”, “*gabim i rastësitshëm*”, “*gabim i vrojtimit*”, “*gabimi standard*”, “*gabimi standard i koeficientit të korrelacionit*”, “*gabimi standard i ndryshimit të vlerave*”, etj.<sup>7</sup>

Një problem i mprehtë, i trajtuar gjerësisht, në optikën e psikologut, është “*çrregullimi*” i *analizuar në vizion të gjerë* në fushën e edukimit, duke filluar nga koncepti “*çrregullim*” në “*çrregullime të autizmit*”, “*çrregullimet e gënjeshtër*”, “*çrregullimet e humorit*”, “*çrregullime të kujtesës*”, “*çrregullimet e panikut*”, “*çrregullime të vetëdijes*”, “*çrregullimet funksionale*” ato “*psikike bipolar*”, “*somatike*”, “*çrregullimi antisocial i personalitetit*”, “*çrregullimi ankthor*” etj.<sup>8</sup>

Sigurisht, në problemet kryesore që trajtohen në këtë vepër të gjerë e të thellë psikologjike, dhe jo vetëm, zë vend pa tjetër edhe kujtesa, për të cilën janë të interesuar të gjithë, e në mënyrë të veçantë mësuesit e pedagogët, pse jo edhe teologët, jo vetëm për ta njohur, si proces psikik, që ka të bëjë me të mbajturit mend të përvojës, njohuri të mësuara, të ngjarjeve, figurave, etj., pas ndërprerjes së ndikimit të ngacmuesve në shqisat e njeriut dhe në trurin e tij, me rinjohjen e asaj që është përjetuar apo mësuar, informacione që njeriu i ruan dhe i riprodhon në një kohë e situatë të duhur. Duke e parë në optikën e pedagogut, kjo përbën një vlerë sidomos për mësuesit e pedagogët, në ruajtjen e zhvillimin e kujtesës, në “*gjimnastikën*” që i bëhet asaj për ruajtjen e njohurive, të koncepteve themelore në fusha të caktuara,

---

arteve të Kosovës, Prishtinë, 2014, f. 90.

<sup>7</sup> Nushi, Pajazit “Leksikon i psikologjisë”, vëllimi I, Botim i Akademisë së Shkencave e arteve të Kosovës, Prishtinë, 2014, f. 271-272.

<sup>8</sup> Nushi, Pajazit “Leksikon i psikologjisë”, vëllimi I, Botim i Akademisë së Shkencave e arteve të Kosovës, Prishtinë, 2014, f. 116-124.

në kujtesën e tyre afatgjatë, në luftën kundër harresës, që vepron njëkohësisht në mënyrë objektive.

Në punën e përditshme mësimore edukative jemi ndeshur shumë herë me testet, si teknika të domosdoshme të matjes së njohurive në lëndë, në kapituj të veçantë, në aspekte të veçanta, madje edhe të mbështetur në botime serioze, siç është punimi i hershëm i prof.dr. Adem Tamos, në rrafshin teorik dhe aplikativ etj. Kam parë në bibliotekën e të ndjerit prof. Nexhip Alpan, në Ankara, vite më parë, rreth njëzet variante librash, që trajtonin testet, siç janë me dhjetëra botime me këtë tematikë në gjuhën angleze, etj., por trajtimi i bërë nga profesor Pajaziti, tashmë në optikën e psikologut, është një tjetër ndihmesë shumë e çmuar teorike dhe aplikative, duke kaluar në këtë temë edhe në fusha të prodhimit e të jetës në vizion më të gjerë. “... *testi është prova me të cilën vërtetohet, matet e vlerësohet funksioni i një strukture, shkalla e zhvillimit dhe cilësia e saj. Kështu në ndërtimtari me anë të testit matet dhe vlerësohet struktura dhe cilësia e një lënde ndërtuese, e një objekti*”. Kështu testohet ura, d.m.th., ura e përfunduar, provohet a është në gjendje ta mbajë peshën në të cilën është projektuar dhe është ndërtuar. Në këtë vështrim autori ndalet në 43 aspekte, disa prej të cilave janë teste didaktike, si testet me detyra analogjike, me fjali të mangëta, me alternative, etj., të njohura nga mësuesit me përvojë në praktikat shkollore, por ka edhe të tjera që meritojnë vëmendje shumë më të veçantë se sa deri më sot, si lloje të testeve me vlera aplikative si: “*teste emocionale*”, “*teste me detyra analogjike*”, “*testet antonimike*”, “*testet alfa e beta*”, “*testi asociues*”, “*testi benet i aftësive mekanike*”, etj., të trajtuara në këndvështrime psikologjike.<sup>9</sup>

Akademiku Pajazit Nushi me këtë vepër - kryevepër, ka pasuruar më tej kurrikulën e psikologjisë sonë e më tej, përmes një pune shumë voluminoze, një shëmbylltyrë e seriozitetit dhe kompetencës së lartë në punën kërkimore shkencore, me një produkt me aq shumë vlerë, për fushat shoqërore, sidomos psikologjike e pedagogjike. Siç shkruan vetë Ai, duke u nisur “*Nga fjala në fjalor dhe nga fjalori në “Leksikon i psikologjisë” ... i cili në ndryshim nga fjalorët psikologjikë, përmban informacione bashkëkohore shkencore për konceptet a nocionet e psikologjisë dhe emrat e personaliteteve të njohur nga rezultatet e gjurmimeve të rëndësishme të tyre. Për këtë arsye iu desh një pune sistematike, një punë relativisht e gjatë kohore në hartimin e këtij*

<sup>9</sup> Nushi, Pajazit “Leksikon i psikologjisë”, vëllimi II, Botim i Akademisë së Shkencave e arteve të Kosovës, Prishtinë, 2014, f. 934-944.



*leksioni, siç shprehet autori në parathenie, u desh një gjysmë shekulli pune me ritme kohore të ndryshme për mbledhjen e fjalëve nga literatura popullore e gjuhës shqipe dhe ajo profesionale e shkencore e karakterit terminologjik për proceset shpirtërore, psikike dhe për sjelljet e njeriut...”<sup>10</sup>*

Synimin gjithëpërfshirës të termave të psikologjisë për trajtimin semantik dhe gjuhësor e bashkëkohor të tyre, që autori paraqet para lexuesve me këtë vepër voluminoze, të titulluar “Leksikon i psikologjisë” shumë më lart shkencërisht dhe profesionalisht se “Fjalor i psikologjisë”, botuar nga i njëjti autor vite më parë, përbën një plotësim shumë të ndjeshëm të bibliotekës psikologjike e pedagogjike shqiptare e më gjerë, falë vullnetit të hekurt, pasionit në punë dhe pjekurisë së thellë shkencore e profesionale, që meriton nderimin më të lartë.

Profesor Pajaziti është një model për pedagogët e psikologët e rinj, për përkushtimin në punë, ndërgjegjen e lartë qytetare dhe profesionale, për etikën socialpedagogjike, vullnetin e hekurt në harmonizimin e punës mësimore- edukative me kërkimin shkencor në funksion të tyre.

Nderimi e ka shoqëruar Pajazit Nushin, si shpallja qytetar nderi në Shtetin Teksas, SHBA , më 23 shtator 1970, ndërsa me 10 tetor 1970 qytetar nderi në Shtetin Nebraska në Shtetet e Bashkuara të Amerikës, me 14 qershor 2011, është shpallur “Qytetar Nderi” i qytetit të Gjakovës, ndërsa në vitin 2013 u shpall “Qytetar i Ndritur” i Komunës së Gjakovës . Nderim personalitetit të lartë dhe veprës e kryeveprës së Akademikut, profesorit fisnik Pajazit Nushi!

---

<sup>10</sup> Nushi, Pajazit “Leksikon i psikologjisë”, vëllimi I, Botim i Akademisë së Shkencave e arteve të Kosovës, Prishtinë, 2014, f. 5.

**BIBLIOGRAFIA:**

1. Nushi, Pajazit, “Leksikon i psikologjisë”, Vëllimi I-II, botim i Akademisë së Shkencave dhe Arteve të Kosovës, Prishtinë, 2014.
2. Nushi, Pajazit, “Psikanaliza dhe mendimi psikologjik shqiptar”, SHBLSH, Prishtinë, 2006.
3. Akademia e Shkencave të Edukimit, Tiranë, shtator, 2011,
4. Kraja, Musa, “Mësuesit për kombin shqiptar”, Toena, 1993.
5. Kraja, Musa: “Mësuesi, pedagogu, personaliteti dhe etika e tyre”, Tiranë, 2012.
6. Abdiu, Nuri, “Histori e mendimit psikologjik shqiptar, T.2001.

## SI TË PËRGATISIM NJË FËMIJË QË TË JETË I SUKSESSHËM NË JETË

Gëzim Dibra

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

### **How to prepare a child to be successful in life**

#### **ABSTRACT**

This article deals some aspects of raising a successful child that parents and teachers can apply to their work with the children . Are presented in this study such aspects as encouragement of emotional intelligence in children, the elements that compose it, placing the balance in all aspects of development, not focusing only on trends or child's skills, the importance of normal development without further stirring while maintaining the development timelines etc. An important part of this study is the realization and education to their kids selfrespect. This article provided key elements that should be performed by children, parents and teachers to have in the future a successful children.

Prindërit gjithnjë e kanë ditur se sa janë të rëndësishëm fëmijët e tyre. Njohuritë më të reja shkencore që kanë të bëjnë me zhvillimin e trurit vetëm na kanë ndihmuar ta kuptojmë se fëmijët fillojnë të mësojnë shumë më herët dhe shumë më tepër seç është menduar deri tani. Ato pohojnë se ndërlidhja e mirë ndërmjet prindërve dhe fëmijëve, si dhe mbështetja që marrin fëmijët nga prindërit, por edhe nga të gjithë të tjerët që kujdesen për ata, familja më e gjerë: mësueset në çerdhe, miqtë, farefisi, kanë ndikim të madh ndaj shëndetit të tyre, ndaj aftësisë së tyre për mësim të hershëm dhe ndaj zhvillimit të tyre të gjithmbarshëm. Fëmijët vijnë në botë me shumë nevoja: nevojën për të qenë të dashur, nevojën për ushqim, nevojën për kujdes shëndetësor, nevojën për siguri sociale dhe emocionale. Por, ata gjithashtu vijnë në botë edhe me potencial dhe nevojë të madhe që të mësojnë. Sa më herët që përmbushet nevoja e tyre për mësim të hershëm, aq më lehtë ata do të përgatiten për shkollë, por edhe për jetën në përgjithësi.

Prindërit duhet të njohin mirë dukuritë që ndodhin gjatë zhvillimit të fëmijëve, sepse kjo i ndihmon të kuptojnë dhe të ndihmojnë më mirë zhvillimin normal të fëmijëve të tyre. Secili fëmijë, ka disa karakteristika të veçanta që përfaqësojnë aftësi të cilat arrihen pak a shumë në të njëjtën kohë nga të gjithë fëmijët dhe që për këtë arsye mund të shërbejnë si tregues të ecurisë në fushat kryesore të zhvillimit. Megjithatë, gjithmonë, duhet mbajtur parasysh se çdo fëmijë është i veçantë dhe zhvillimi personal i gjithsecilit mund të jetë i ndryshëm nga ai i fëmijëve të tjerë. Kjo do të thotë që çdo fëmijë zhvillohet në kohën dhe mënyrën e vet

Gjatë leksioneve me studentë, i kam pyetur vazhdimisht ata, se cilët do të ishin sipas mendimit të tyre aspektet kryesore të punës së prindërve dhe të mësuesve që të kemi një fëmijë të suksesshëm në jetë? Dhe sugjerimet ishin nga me të ndryshmet duke filluar nga motivimi, kujdesi për fëmijët, arsimimi, stimulimi i aftësive dhe predispozitave të veçanta të tyre etj. Nuk ka dyshim që të gjitha këto qëndrojnë dhe janë të rëndësishme për rritjen e fëmijës, por asnjëherë nuk mora një përgjigje të saktë për disa aspekte që në pamje të parë nuk duken se marrin vlerën që u takon në këtë rrugëtim të vështirë të rritjes së fëmijës. Le t'i trajtojmë më poshtë këto aspekte të rëndësishme:

### **1. Inkurajimi i inteligjencës emocionale**

Ka shumë libra për prindër të cilët flasin për inteligjencën emocionale dhe vlerat që ajo ka në rritjen e një fëmije në mënyrë të suksesshme. Inteligjenca emocionale është një set (strukturë) vendimtare e kapacitetit njerëzor që ekziston tek çdo fëmijë dhe që merr vlera të ndryshme nga puna që bëjnë prindërit dhe shkolla. Është aftësia e fëmijës për të njohur emocionet e tija dhe të tjerëve, për të bërë dallimin mes ndjenjave të ndryshme dhe për t'i përcaktuar ato drejt. Daniel Goleman me botimin e tij mbi inteligjencën emocionale, e përcakton atë si kapacitet për njohjen e ndjenjave tona dhe të tjerëve, si aftësi për të motivuar vetveten, për menaxhimin e emocioneve tona dhe në marrëdhëniet tona me të tjerë. (Goleman 1998: 317)

Dy psikologët amerikanë Salovey dhe Mayer, e përshkruajnë inteligjencën emocionale, si një formë të inteligjencës sociale, e cila përmbledh në vetvete, aftësinë e individit për të monitoruar ndjenjat dhe emocionet tek vetja dhe tek të tjerët, aftësinë për të kapur dallimet ndërmjet tyre dhe për t'i përdorur këto, si udhëheqje në të menduar dhe në të vepruar. Në këtë aspekt inteligjenca jonë emocionale është e lidhur drejtpërdrejt me aftësi të tilla, si:

*Së pari me aftësinë për të të lexuar drejt emocionet e të tjerëve.*

Perceptimi i emocionit, i referohet aftësisë për të perceptuar emocionet tek vetja dhe të tjerët, si dhe në stimuj të tjerë, duke përfshirë edhe objekte, si në art, histori dhe muzikë. Kur je pjesë e një grupi të caktuar social duhet të kuptosh që grupi karakterizohet nga energji dhe dinamizëm. Që të funksionojmë mirë në një shoqëri duhet që përveç ndërgjegjësimit për emocionet personale, të kemi aftësinë të kuptojmë që ashtu si ne edhe të tjerët përjetojnë emocione të caktuara, prandaj kur dikush kryen një sjellje të padëshiruar karshi nesh, duhet të jemi të aftë të kuptojmë që ai mund të jetë i mërzhitur për një arsye të vetën dhe reagimi ynë në këtë rast duhet të jetë mirëkuptues dhe josulmues. Kështu mund të ndihmojmë veten dhe të tjerët të krijojmë një marrëdhënie pozitive dhe të shëndetshme. Paaftësia për të deshifruar emocionet e njerëzve të tjerë është tregues i një inteligjence të ulët emocionale. Njerëzit rrallë i shprehin emocionet e tyre verbalisht, më lehtë e kanë t'i shprehin ato në mënyrë joverbale, nëpërmjet gjesteve, mimikës, veprimeve etj. Aftësia për të lexuar pikërisht gjërat e pathëna është dhe çelësi i të kuptuarit të emocioneve të të tjerëve dhe si rrjedhojë çelës i marrëdhënieve të suksesshme.

*Së dyti, aftësia për të përdorur emocionet për të nxitur të menduarit.*

Kjo i referohet aftësisë për të përdorur ose gjeneruar emocione për të siguruar një vëmendje të qëndrueshme, për të shfaqur ndjenjat dhe për të ndihmuar proceset e tjera njohëse të tilla, si: arsyetimi, zgjidhja e problemeve dhe vendimmarrja. Kjo lidhet me potencialin tonë për të pasur marrëdhënie të forta me të tjerët dhe që nënkupton aftësinë për të krijuar dhe ruajtur një marrëdhënie të mirë me të tjerët. Një marrëdhënie e mirë ndërtohet nëpërmjet një komunikimi të mirë, të qartë dhe korrekt, nëpërmjet ndikimit pozitiv që mund të kesh tek të tjerët, si dhe nëpërmjet menaxhimit të konflikteve. Në këtë botë jemi krijuar që të bashkëjetojmë me të tjerët, sado të përpiqemi të qëndrojmë brenda guaskës sonë, nuk mund të bëjmë pa të tjerët, andaj është e rëndësishme të përpiqesh që kjo bashkëjetesë të jetë në mënyrën më të mirë të mundshme. Nëse ne do të jemi të aftë të kuptojmë emocionet tona dhe të dimë si t'i menaxhojmë ato, rrjedhimisht do të jemi të aftë të shprehim se si ndihemi dhe të kuptojmë se si ndihen të tjerët gjithashtu. Kështu mund të komunikojmë në mënyrë efektive dhe të krijojmë marrëdhënie të forta si në punë dhe në aspektin personal.

*Së treti, aftësia për të kuptuar emocionet, i referohet aftësisë për të kuptuar informacionin që përcjellin emocionet dhe shkaqet e emocioneve dhe se si ato ndërveprojnë apo edhe ndryshojnë nga njëra-tjetra.*

*Së katërti, aftësia për të menaxhuar emocionet, i referohet aftësisë për të qenë i hapur për ndjenjat dhe për të përdorur strategji efektive në*

rritjen e aftësive për të kuptuar të tjerët. Ne shpesh e ndjejmë se si një emocion negativ apo pozitiv ndikon tek mendimet apo edhe në sjelljen tonë për një gjë të caktuar. Kur jemi të mërzhitur e gjithë bota na duket e zymtë dhe pesimizmi zë vendin kryesor në mendimet tona, fillojmë të sillemi ashpër dhe pakuptim ndaj të tjerëve, por edhe ndaj vetes. Po ashtu edhe kur ndihemi të lumtur, menjëherë këndvështrimi jonë për botën ndryshon, sjellja jonë bëhet shumë e ëmbël me të tjerët edhe pa një arsye të caktuar. Aftësia për të menaxhuar emocionet ka të bëjë me aftësinë për të kontrolluar ndjenjat dhe sjelljet impulsive, për të menaxhuar emocionet në mënyrë të shëndetshme apo për t'u përshtatur me ndryshimet e mjedisit. Përveçse të jesh i ndërgjegjshëm që ti tashmë po përjeton një emocion negativ apo pozitiv, është e rëndësishme të kesh aftësinë për ta kontrolluar këtë emocion dhe për të reaguar në mënyrë të shëndetshme.

Fëmijët me inteligjencë emocionale të fortë kanë aftësi të kuptojnë shumë mirë ndjenjat e të tjerëve, të kuptojnë më mirë veprimet dhe qëndrimet e tyre dhe të kenë një ndërveprim më të suksesshëm. Nga ana tjetër, fëmijët me inteligjencë emocionale të dobët, nuk janë në gjendje të përcaktojnë problemet sociale që kanë të tjerët, ndaj edhe kanë shumë vështirësi në ndërveprimin e tyre me të tjerët. Ajo që duhet theksuar është fakti se jo të gjithë fëmijët duke përfshirë edhe ato shumë të zgjuar demonstrojnë inteligjencë emocionale të përshtatshme për moshën apo edhe aftësi. Në këtë rast, tri janë problemet, që janë të lidhura me aftësitë dhe inteligjencën emocionale të fëmijëve, të cilat shfaqen në veprimtarinë, sjelljen dhe qëndrimet e tyre.

*Së pari, interpretim i pasaktë i situatës bashkëvepruese.* Fëmijët me inteligjencë emocionale të dobët shpesh nuk janë në gjendje që të vlerësojnë saktësisht një situatë ndërvepruese me të tjerët dhe shpesh krijojnë keqkuptime apo edhe konflikte me bashkëmoshatarët e tyre.

*Së dyti, deficit në aftësi* (probleme që lidhen me të nxëniet e aftësive të përshtatshme). Në fillimin e një viti shkollor në shkollë vijnë nxënës nga krahina të ndryshme, shumë të zgjuar, por ju për pak sekonda gjatë bashkëbisedimit me ta, mund të kuptoni atë që ka një inteligjencë emocionale të lartë apo edhe atë që ka probleme me inteligjencën emocionale apo probleme sociale. Në veprimet e tyre në mënyrën si një nxënës shtrëngon duart, shikon të tjerët apo edhe mosorientimi me ambientet e shkollës, apo edhe më gjerë etj., ju mund të kuptoni se ai ose ajo, ka mangësi në zotërimin e aftësive të përshtatshme për të ndërvepruar. Këto mangësi mund të vërehen edhe tek të rriturit. Kështu në një takim me prindër, që në momentet e para të takimit, fare mirë, mund të konstatosh nëse ai apo ajo ka mangësi në aftësitë sociale, apo ka një inteligjencë

emocionale të dobët. Kur prindi fillon bashëbisedimin me ju, pa ju thënë as mirë se ju gjeta, është kënaqësi të ju takoj ju, faleminderit për mirëkuptimin etj., tregon së ky prind nuk ka aftësitë për të komunikuar apo për të ndërvepruar me të tjerë. Kuptohet se këto elemente të komunikimit me të tjerë, janë fjalë të mërzitshme për fëmijët, por që u duhen mësuar atyre nga prindërit apo mësuesit.

*Së treti, mangësi në performancë.* Në këtë rast fëmija e njeh situatën dhe është në gjendje ta vlerësojë atë, por nuk është në gjendje të demonstrojë për arsye të aftësive të përshtatshme që duhen në një situatë sociale.

Për të rritur një fëmijë të suksesshëm është e rëndësishme të krijojmë një harmoni mes forcës së zemrës dhe forcës së mendjes dhe çelësi këtu është dhembshuria. Kur fëmija ka probleme në sjellje, probleme sociale apo emocionale me të tjerët në shkollë me shokët apo fqinjët, atëherë ne duhet të kemi kujdes, duhet të themi se kemi probleme me dhembshurinë tek ky fëmijë. Dhembshuria është e lidhur ngusht me edukimin tek fëmija i ndjenjës së empatisë, e cila është aftësia e një personi që të perceptojë emocionet, nevojat dhe dëshirat e një personi tjetër. Qysh në foshnjëri të hershme, kur një foshnjë, dëgjon një foshnjë tjetër duke qarë, menjëherë fillon të reagojë edhe ajo me të qarë. Kjo mund të quhet një tregues i hershëm i empatisë edhe pse në mënyrë të pavetëdijshme. Duke u rritur njeriu me të rritet dhe egoja e tij, e ndikuar kjo dhe nga faktorët mjedisorë apo kultura, njerëzit kanë filluar të bëhen individualistë, për ta bota është në rregull për aq kohë sa ata janë mirë. Por në të vërtetë bota nuk funksionon kështu. Gjithçka që duhet të bëjmë për të mos e lënë individualizmin të na zotërojë është të llogarisim edhe tjetrin si pjesë e shqetësimeve tona, si pjesë e lumturisë sonë, sepse nesër edhe ne mund të jemi në pozitën e tij. E kundërta e kësaj, mungesa e empatisë, dashje pa dashje të çon drejt veprimeve të pahijshme, të çon drejt kriminit, drejt dhunës. Një njeri i bën keq dikujt, pasi është i paaftë të ndjejë dhimbjen e tij, lëndimin e tij. Një kriminel ka një inteligjencë të ulët emocionale, ai nuk përmbush asnjë nga pjesët përbërëse të inteligjencës emocionale që përmendëm më sipër. Ai nuk është i aftë të njohë dhe të kuptojë ndjenjat e tij dhe as të të tjerëve, nuk është i aftë të kontrollojë emocionet, nuk është i aftë të menaxhojë marrëdhëniet me të tjerët. Ja disa mënyra si mund t'i ndihmojnë prindërit fëmijët në zhvillimin e ndjenjës së empatisë:

*Disiplina dhe përdorimi i mënyrave disiplinore empatike,* të kujdesshme dhe pa dhunë, është një hap i drejtë në drejtim të edukimit tek fëmijët i ndjenjës së empatisë. Goditja, kritika dhe nënçmimi janë bllokada të zhvillimit të saj.

*Një element tjetër i rëndësishëm është edhe shfaqja e ndjenjave.* Fëmijët kanë të drejtë të shfaqin atë që duan. Ajo që atyre u nevojitet të dijnë janë mënyrat e pranueshme të shfaqjes së ndjenjave. Prindërit, që kur fëmija i tyre dëshiron t'i shprehë emocionet, i thonë: mos qaj, mos u bëj nervoz ose mos u frikëso, dështojnë në zhvillimin e empatisë dhe në të njëjtën kohë ua mësojnë fëmijëve të tyre shmangien nga shpjegimi e ndoshta edhe nga përjetimi i emocioneve të caktuara.

*Identifikimi dhe vlerësimi i ndjenjave të fëmijës* është element tjetër për të formuar ndjenjën e empatisë tek fëmijët. Fëmijët kanë të drejtë mbi ndjenjat e tyre. Njohja e emocioneve ndihmon fëmijët që të bëhen më të vetëdijshëm dhe që në mënyrë sa më konstruktive të ballafaqohen me to.

*Demonstrimi i empatisë dhe zhvillimi i ndjenjës familjare të moralit* ka shumë vlerë në aspektin e formimit të empatisë. Kur prindërit demonstrojnë empatinë, ata mësojnë fëmijën si të reagojë kur dikush tjetër është i mërzhitur dhe i shqetësuar. Mësoni fëmijët se cilat sjellje moralisht janë të drejta dhe cilat të gabuara.

*Kundërpërgjigjet joverbale.* Mësojeni fëmijën tuaj që t'u kushtojë kujdes parashenjave joverbale të të tjerëve. Fëmijët duhet të dinë për parashenjat që ia bëjnë me dije atij që të ndalet para se ta ndalë dikush.

## **2. Krijimi i balancave**

Është një aspekt tjetër i rëndësishëm i rritjes së fëmijëve që të jenë të suksesshëm. Çdo ditë si prindër ju keni për të marrë vendime lidhur me fëmijën tuaj dhe në këtë aspekt ruajtja e balancës është e rëndësishme. Kjo kërkon evitimin e përqendrimit ekskluzivisht tek aftësitë specifike të fëmijës tuaj, duke neglizhuar në një farë mënyre aspekte të tjera të rëndësishme të zhvillimit.

Në punën që bëjmë me fëmijët si psikologë mësues edhe prindër, ne përqendrojmë vëmendjen në zhvillimin akademik, intelektual të fëmijëve, që është shumë e rëndësishme, por duke mos i kushtuar rëndësi, kohës dhe vlerësimit të duhur të aspekteve të tjera të zhvillimit, duke krijuar një balancë mes tyre. Ne duhet t'i kushtojmë shumë rëndësi zhvillimit intelektual dhe akademik, por duhet të kemi edhe një balancë në këtë zhvillim. Rendja pas një aspekti të zhvillimit, ku fëmija shfaq standarde më të larta, do të krijojë më pas edhe probleme, qofshin këto psikologjike, por edhe fizike.

Le ta konkretizojmë këtë që thamë me një shembull. Një fëmijë që është shumë i talentuar në një instrument muzikor, p.sh., piano, prindërit bëjnë çdo gjë për t'ia realizuar këtë prioritet fëmijës së tyre, duke i bërë kurse me profesorë të talentuar, duke zgjedhur një shkollë shumë të mirë, si



dhe plotësojnë çdo kërkesë për bazën materiale që i nevojitet fëmijës së tyre. Po kështu ata e kanë nën kontroll vazhdimisht këtë fëmijë, duke e detyruar të studiojë me orë të tëra dhe tërë aktiviteti i tij ditor është studimi në piano.

Në aspektin psikologjik ky fëmijë është shumë i depresuar. Në bisedë me këtë fëmijë, fare lehtë, mund të kuptosh se ai ndjehet i frustruar, i lodhur dhe ka shumë nevojë për t'u relaksuar, duke u marrë edhe me veprimtari të tjera, të takohet me shokë, por që e ka shumë të vështirë t'ua thotë prindërve këto kërkesa apo dëshira të tij. Me fjalë të tjera, ai ka humbur fëmijërinë e tij, aktivitetet moshore, aq të domosdoshme për një zhvillim normal të tij.

### **3. Mos ushtro presion shumë dhe mos nxito**

Ky element që do të trajtojmë ka dy aspekte, të cilat ndikojnë negativisht në zhvillimin normal të fëmijës dhe mund të bëhen faktor i rëndësishëm që ata të mospunojnë që të jenë të suksesshëm në jetën e tyre.

*Së pari, presioni shumë i madh i prindërve.*

Të gjithë i duam fëmijët, e dimë që janë të guximshëm, bëjmë më të mirën për ta, dëshirojmë që të jenë të suksesshëm. Por është shumë e rëndësishme të jemi të kujdesshëm, që duke u nisur nga dëshirat dhe pritjet që kemi për ta, mund të bëjmë më shumë presion mbi fëmijët për të punuar, për të arritur suksesin dhe kjo perceptohet nga ata si reduktim, kufizim i guximit dhe si pasojë ka mundësi që ata të humbin sensin e asaj që ne i themi motivim i brendshëm. Fëmija nuk punon për të qenë i suksesshëm, sepse fillon të ndjejë se duhet punuar për prindërit, për të evituar dështimin, për të evituar dëshpërimin. Në këtë proces fëmija është i shqetësuar dhe ka probleme. Në moshën e re shkollore ky nuk është ndonjë problem i madh, por tek fëmijët më të rritur, krijohet një koncept jo i qartë për të qenit perfekt në një veprimtari, sepse motivimi i brendshëm zëvendësohet me presionin e prindit.

*Së dyti, presioni për t'u bërë sa më shpejt perfekt.*

Krahas faktit që prindi dhe mësuesi ushtrojnë presion të madh mbi fëmijën, një aspekt tjetër i lidhur me të, është edhe inkurajimi dhe nxitja për t'u bërë i shkëlqyer shumë shpejt. Formimi i fëmijëve është një proces që kërkon kohën e vet, biles edhe kur bëhet fjalë për aftësi të veçanta tek ata. Përpjekjet e prindërve dhe të mësuesve për të arritur suksesin në një kohë sa më të shkurtër, mund të rezultojnë me pasoja të pariparueshme në formimin tërësor të tyre. Në librin e tij David Elkid ("The hurried child growing up too fast to soon") thekson se sa e dëmshme është për fëmijën nëse ne bëjmë presion apo kërkojmë që fëmijët tanë të rriten para kohe në aftësitë e tyre. David Elkid shkruan në librin e tij se "*fëmija i nxituar,*

*shfaqet si zëri i arsyes prindërore, duke tërhequr vëmendjen tonë për efektet rrënuese që ka kur nguten fëmijët tanë gjatë jetës”. Ai tregoi se “duke kaluar kufijtë e asaj që është e përshtatshme për moshën, duke pasur pritshmëri ose objektivat për t’u realizuar tepër shpejt, ne detyrojmë fëmijët tanë të rriten shumë shpejt, për të imituar sofistikimin, ndërsa fshehurazi dëshirën e zjarrtë për pafajësinë”.*

#### **4. Vendos dhe zbato limite**

Për të rritur një fëmijë të suksesshëm në jetë, shumë rëndësi ka edukimi tek ai i konceptit, se në jetë jo çdo gjë që ne dëshirojmë mund të bëhet. Ndaj është me rëndësi për prindërit, por edhe për mësuesit që të vendosin limite të qarta, rregulla dhe pritje për sjellje që janë të rëndësishme.

Duke pasur një eksperiencë të gjatë si mësues në punën me fëmijët, të cilët kanë probleme, që nuk janë të suksesshëm, në punën time si pedagog dhe si psikolog në shkollën e lartë, me studentët që kanë probleme, duke sjellë në mend edhe punën time si prind në familje, kam arritur në konkluzionin se tek prindërit dhe në familje shpesh ose e thënë më mirë shumë shpesh, mungojnë rregullat, pritjet që ata kanë për fëmijët e tyre, pse jo edhe udhëzimet për sjellje të përshtatshme ose të papërshtatshme. Prindërit shpesh janë të prekshëm, ndjehen jo komodë dhe të shqetësuar për të vendosur limite për t’i thënë jo fëmijës dhe ta argumentojnë atë. Ky është problem sot që kap një përqindje 20 deri në 25 % të fëmijëve.

Të gjithë fëmijët kanë nevojë për limite. Disa specialistë kanë sugjeruar që fëmijët e talentuar kërkojnë më pak kufizime. Për mendimin tim kjo nuk është e vërtetë Ajo që duhet të theksohet, është se prindërit duhet të punojnë më shumë që të jenë të kujdesshëm që të vendosin rregulla të arsyeshme dhe jo statike. Nuk do të ishte e drejtë për një fëmijë, që të ndalohej të shkonte në një ditëlindje të një shoku apo shoqeje të klasës, vetëm se ka për t’u përgatitur për mësim, ashtu siç do të ishte e gabuar të lejohej të shkonte në këtë eveniment pa e kushtëzuar shkuarjen me plotësimin e detyrave mësimore që ai ka. Të gjithë fëmijët qofshin edhe ato shumë të mirë, apo edhe të shkëlqyer, kanë nevojë për limite që të rriten të suksesshëm. Në praktikën e përditshme mund të konstatojmë se në shumë raste prindërit nuk janë në gjendje të vendosin limite, sepse nuk janë në gjendje të përballojnë atë ndjenjë pakënaqësie që reflektohet tek fëmijët e tyre, pra kanë një dhembshuri për ta.

Fëmijët kanë nevojë të jenë nesër të suksesshëm në jetën sociale ku edhe do të kenë përgjegjësitë e tyre, por edhe të na duan dhe të jenë të

dëgjueshëm. Për këtë shpesh prindi ndihet jokompetent, ndaj ka nevojë për të lexuar më shumë, pse jo edhe të kërkojë asistencë nga specialistë për problemet që kanë me fëmijët e tyre. Shpesh prindërit marrin përsipër trajtimin e problemeve për të cilat nuk janë kompetentë.

### **5. Krijimi tek fëmijët i vetërespektit**

Me shumë rëndësi për rritjen e fëmijëve për të qenë të suksesshëm në jetë është edhe edukimi tek ata i vetërespektit, i cili është çfarë ata ndjejnë rreth vetes së tyre. Fëmijët kanë nevojë për dashuri dhe vlerësim. Vetëbesimi i nxënësve që nga fëmijëria e hershme, në mësimin parashkollor, atë fillor dhe deri në universitet, është një kombinim i shumë faktorëve brendapërbrenda familjes dhe shkollës. Ka elemente kyç që mund të ndikojnë në vetëbesimin e nxënësve, duke përfshirë llojin e marrëdhënieve që ata kanë me prindërit, marrëdhëniet ndërpersonale me bashkëmoshatarët e tyre dhe mbështetjen që ata marrin nga mësuesit. Po cilat mund të ishin disa nga elementet që ndikojnë në krijimin e vetërespektit tek fëmijët? Le t'i shohim më poshtë:

*Fjalët dhe veprimet kanë një ndikim të madh në sigurinë e fëmijëve.* (Fjalët e bukura si të dua etj., apo edhe veprimet e përshtatshme duke treguar një model vlerësimi).

*Komunikimi prind fëmijë ka një rëndësi të madhe.* (Fëmija shikon prindërit e tij, dëgjon se çfarë ata thonë. Fëmijët kanë nevojë të dëgjojnë se janë duke vepruar apo bëjnë diçka mirë, të dëgjojnë nga prindërit, se i dinë veprimet e tyre dhe i vlerësojnë ata).

*Veprime në mënyrë të pavarur.* (Fëmijët duhet të veprojnë sipas mënyrës së tyre, të jenë të sigurt, provojnë të bëjnë gjëra të reja dhe të jenë të motivuar e të nxitur).

*Marrje e përgjegjësive për veprimet e tyre.* Fëmijët marrin përgjegjësi për veprimet e tyre, ndërjegjësohen për gabimet, të mësohen të thonë më fal dhe të vazhdojnë më tej. Prindërit duhet të tregojnë para fëmijëve një model veprimesh lidhur me përgjegjësitë e tyre.

*Menaxhimi në mënyrë të përshtatshme i konfliktit.* Fëmijët zhvillojnë vetërespektin duke u mësuar të menaxhojnë konfliktin në mënyrë të përshtatshme. Ato nuk mund të evitojnë konfliktin, por duhet mos të shqetësojnë të tjerët, të dinë kur u krijojnë të tjerëve probleme apo u krijojnë atyre probleme prej të tjerëve, si dhe të dinë t'i menaxhojnë ato (modeli i prindit në zgjidhje konflikteve).

*Tolerimi i frustacionit.* Fëmijët kanë një vetërespekt të mirë kur dinë të administrojnë frustacionet. Kështu në një lojë basketbolli ata dinë si të menaxhojnë frustacionin pozitivisht, duke u shprehur me fjalë apo me

veprime të tjera, si shënim pikësh etj.

*Përballimi i presionit të shokëve.* Kjo ka të bëjë me të kuptuarit nga fëmija se kush janë ata dhe të kuptojnë se kur shokët e tyre kërkojnë nga ata gjëra që nuk janë të përshtatshme për ta dhe të dinë se si t'u përgjigjen "jo" në një mënyrë që mos të krijojnë përshtypje jo të mira tek shokët e tyre. Kjo duhet t'u mësohet fëmijëve nga prindërit, por edhe nga sistemi edukativ i ndërtuar në shkollë.

*Marrja përsipër e sfidave të reja.* Fëmijët ftojnë vetërespektin nëse bëjnë apo marrin përsipër detyra të reja dhe nuk janë të friksuar kur fillojnë një detyrë të re, si p.sh., kalimi në një klasë të re, sport të ri, ambient të ri etj.

*Shprehin emocionet e tyre në mënyrë të përshtatshme.* Shprehin si gëzimin dhe agresivitetin në një mënyrë të përshtatshme. E rëndësishme është që prindërit nuk duhet t'ia shpjegojnë fëmijëve, por t'u tregojnë atyre një model të tillë.

*Të mësuarit për të marrë vendime dhe për të zgjidhur probleme.* Duke e mësuar fëmijën të marrë vendime dhe të marrë përgjegjësinë për punën që bën, ju keni edukuar tek ai vetërespektin. Është shumë e rëndësishme që të kuptohet se nuk duhet ta mësojmë fëmijën që të marrim vendime për të, apo të zgjidhim problemet për të, por ai duhet ta bëjë vetë. Kështu ne ndihmojmë të jetë përgjegjës dhe të veprojë si i rritur, të marrë vendime ashtu siç e mendon vetë, edhe duke gabuar, por që e kupton se tashmë ai mund të vendosë pa të tjerët vetëm me udhëzime dhe orientime të tyre. Duke marrë vendime dhe zgjidhur problemet për ta, ne vetëm se ulim vetërespektin e tyre dhe ata besojnë se nuk mund të bëjnë asgjë pa ndihmën e prindërve apo të rriturve.

#### REFERENCA:

1. Goleman, D. (1998): "Working with emotional intelligence". New York: Bantam Books.
2. David Elkind (2006): "The hurried child growing up too fast to soon".
3. William J. Bennett, Chester E. Finn Jr., John T. E. Cribb Jr. (2000): "The Educated Child": A parents guide from preschool through eighth grade.
4. Theodhori Karaj (2005): "Psikologjia e zhvillimit të fëmijës", Tiranë.
7. Dibra. G.&Pelinku. K & Vadahi.F (2004): "Teori Edukimi".
8. Theodhori Karaj (2005): "Psikologjia e stresit".
9. Gardner H. (1983): "Frame of Mind The theory of Multiple intelligences NY Basic Books.
10. Salovey, P. & Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. Imagination, Cognition, and Personality, 9, 185-211.
11. Mayer, J. D. and Salovey, P. (1997). "What is Emotional Intelligence?" In P. Salovey and D. Sluyter (Eds.), Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators (pp. 3-31). New York: Basic.

**LIDHJA MIDIS ARSYEVE PËR TË NDJEKUR  
STUDIMET E LARTA ME DEGËN E STUDIMIT KU  
STUDIOJNË STUDENTËT E UNIVERSITETEVE  
PUBLIKE SHQIPTARE**

Arben Hoti

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

**The link between the reasons for attending higher studies with the  
study branch studying students of Albanian public universities**

***ABSTRACT***

This article addresses the reasons for pursuing higher education at public universities in Albania. They are seen as motivating reasons with internal and external orientation. Here is their relationship with the branch study where the students of the second year of Bachelor level turns out to be poor.

**1. Hyrje**

Ky punim shkencor është nxjerrë nga një studim i bërë disa vite më parë lidhur me motivimin e studentëve, pjesë e të cilit kanë qenë edhe arsyet motivuese të ndjekjes së studimeve të studentëve.

Qëllimi i artikullit është të paraqesë natyrën e arsyeve motivuese (të brendshme apo të jashtme) të studentëve të universiteve publike shqiptare. Nisur nga të dhënat empirike që studimet nxjerrin lidhur me këtë fakt, artikulli përpiqet të analizojë lidhjen midis arsyeve motivuese dhe degës në të cilën studentët ndjekin studimet.

Bazuar në teorinë e vetpërcaktimit të Ryan&Deci mbi motivimin (Ryan & Deci, 2000) dhe në instrumentin matës të përdorur enkas për motivimin e studentëve, studimi ku i referohet artikulli i paraqitur përfshin disa degë studimi të nivelit Bachelor në Universitetin e Shkodrës “Luigj Gurakuqi”, Universitetin e Tiranës dhe në Universitetin e Durrësit

“Aleksandër Moisiu”.

Artikulli synon t'i japë përgjigje një pyetjeje kërkimore që lidh arsyen motivuese për të ndjekur studimet me vetë degën e studimit. Pra, a ndikohet arsyeja e ndjekjes së studimeve me natyrën e degës së studimit ku studentët ndjekin studimet.

## **2. Diçka teorike lidhur me natyrën motivuese të studentëve**

Motivimi i studentëve tregon gjendjen e shkakësisë e të gatishmërisë së studentëve për të realizuar ecurinë e tyre në shkollë, ashtu siç dhe studimet mbi motivimin në shkollë tregojnë, varet edhe nga niveli i motivimit të tyre. Ky nivel përcaktohet sipas vlerës që motivimi i përgjithshëm merr. Ai mund të jetë i ulët, i moderuar dhe i lartë. (Weiner, 1974, 1986).

Motivimi i studentëve në shkollë është i nxitur nga faktorë të brendshëm dhe të jashtëm.

Motivimi i brendshëm nënkupton faktin se studentët në ndjekjen e studimeve të tyre janë të orientuar së brendshmi. Kjo do të thotë se ecuria e tyre është e lidhur me faktorë dhe elemente të brendshme motivacionale. Një student është i orientuar nga motivimi i brendshëm kur ecuria e tij akademike realizohet nga forca, shtysa dhe elemente të brendshme të vetes së tij. Me një student të motivuar së brendshmi, duhet të kuptojmë kryerjen e sjelljes studentore ndaj kërkesave akademike, të nisur, të shtyrë apo të nxitur nga faktorë të brendshëm personalë (Brophy, 2010).

Motivimi jashtëm i referohet tendencës tonë për të kryer aktivitete nëse marrim shtysa apo nxitje konkrete nga forca dhe elemente që vijnë nga jashtë vetes tonë. Ato mund të jenë të prekshme (p.sh., të holla) ose psikologjike p.sh., lavdërimi (Brown, 2007). Një student konsiderohet me orientim të jashtëm kur për kryerjen e sjelljes së tij ndaj kërkesave akademike ka si kusht shpërblime (ose ndëshkime) konkrete që vijnë nga jashtë vetes së tij. (Ryan&Deci, 2000).

Të dy llojet e motivimit kanë faktorët e tyre përfaqësues të cilët mund të jenë “altruizmi”, “veteksplorimi”, “alternativa të munguara”, “kualifikime & karrirë”, “kënaqësia sociale” dhe “presioni social” (Neill, 2004).

## **3. Metodologjia**

Janë përzgjedhur në mënyrë rastësore 505 studentë të gjashtë degëve të ndryshme të studimit për tri universitete publike shqiptare. Kriteri ka qenë që studentët të ishin në nivelin Bachelor të studimeve dhe në vitin e dytë të këtij niveli.

Është aplikuar TUSMQ-versioni2 për motivimin e studentëve. Pyetësi krahas pjesës së motivimit dhe të kënaqësisë së studentëve përmban edhe kërkesën për të shprehur sipas dëshirës dhe vetëdeklarimit të tyre tri arsye kryesore që i kanë shtyrë ata për të ndjekur studimet e tyre. Duke qenë se shprehja e tyre ka qenë e larmishme, jemi munduar t'i japim një kodim të tillë që të mund t'i konsiderojmë si alternativa të lidhura me motivim të brendshëm ose motivim të jashtëm. Kështu që alternativat të tilla si: “pëlqej degën”, “formim njohurish”, “dëshira, preferenca dhe pasioni”, “zhvillim personal”, “aftësim”, etj., janë konsideruar si alternativa motivimi të brendshëm (MB), kurse alternativat “mundësi punësimi”, “kualifikim profesional”, “sigurim i të ardhurave”, etj., janë konsideruar si alternativa motivimi të jashtëm (MJ). Përpunimi i të dhënave, nxjerrja e rezultateve dhe interpretimi i tyre është bërë duke respektuar kriteret e duhura etike.

#### 4. Rezultatet për 3 arsyet e ndjekjes së studimeve nga studentët

Meqë tabelat zënë një hapësirë të madhe këtu paraqiten pjesa më e madhe të alternativave që zënë mbi 70 ose 80 % të përgjigjeve. Pjesën tjetër të alternativave i kemi grumbulluar në alternativën “alternativa të tjera”.

Po e nisim me rezultatet e përgjithshme lidhur me 3 arsyet kryesore të ndjekjes së studimeve. Këto rezultate mundësohen nga tabela e mëposhtme.

**Tabela 1. Arsyetja e parë motivuese**

Alternativat e arsyes së parë	Frekuenca	Përqindja	Vlera përqindjes
Pëlqej degën (MB)	130	25.7	25.8
Mundësi punësimi (MJ)	61	12.1	12.1
Formim njohurish (MB)	46	9.1	9.1
Dëshira, preferenca dhe pasioni (MB)	35	6.9	6.9
Kualifikim profesional (MJ)	30	5.9	6.0
Zhvillim personal (MB)	28	5.5	5.6
Sigurim i të ardhurave (MJ)	25	5.0	5.0
Shkollim (MB)	23	4.6	4.6
Të ndihmoj të tjerët (MB)	23	4.6	4.6
Aftësim (MB)	17	3.4	3.4
Alternativa të tjera (12)	97		
Total	505	100.0	

Në një përmbledhje në përqindjeve të alternativave rezulton se alternativat e lidhura me motivimin e brendshëm përbëjnë rreth 60% të përgjigjeve për arsyen e parë dhe alternativat e lidhura me motivimin e jashtëm përbëjnë rreth 40% të përgjigjeve për këtë arsye.

**Tabela 2. Arsyetja e dytë motivuese**

Alternativat e arsyes së dytë	Frekuenca	Përqindja	Vlera e përqindjes
Mundësi punësimi (MJ)	91	18.0	18.3
Pëlqej degën (MB)	50	9.9	10.1
Të ndihmoj të tjerët (MB)	37	7.3	7.5
Formim njohurish (MB)	34	6.7	6.9
Sigurim i të ardhurave (MJ)	32	6.3	6.5
Kualifikim profesional (MJ)	26	5.1	5.2
Zhvillim personal (MB)	26	5.1	5.2
Dëshira, preferenca dhe pasioni (MB)	25	5.0	5.0
Të njoh veten (MB)	24	4.8	4.8
Përshtatja	21	4.2	4.2
Alternativa të tjera (13)	130		
Total	505	100.0	

Edhe pse alternativat janë më të shtrira dhe më të larmishme bie në sy alternativa “mundësi punësimi” me 18% (n=91) dhe alternativa “pëlqej degën” me 9.9% (n=50).

Alternativat e lidhura me motivimin e brendshëm përbëjnë rreth 45% të përgjigjeve kurse ato të lidhura me motivimin e jashtëm përbëjnë rreth 53%.

Në tabelën e mëposhtme nr. 3 paraqiten të dhënat lidhur me arsyen e tretë motivuese. Nga sa vërehet alternativat e paraqitura janë me diferenca të vogla mes tyre. Ndoshta përjashtim përbën alternativa e parë “mundësi punësimi” me 9.9% (n=50). Gjithashtu edhe këtu kemi alternativa të konsideruara si motivim i brendshëm dhe alternativa të konsideruara si motivim i jashtëm. Ndryshe nga dy arsyet e para shtrirja në alternativat të cilat janë të lidhura me motivim të jashtëm është më e gjerë. Alternativat e lidhura me motivimin e brendshëm përbëjnë rreth 36% të përgjigjeve dhe alternativat e lidhura me motivimin e jashtëm përbëjnë rreth 56% të përgjigjeve të dhëna për arsyen e tretë. Mungesat në përgjigjet për këtë arsye përbëjnë rreth 8%.



**Tabela 3. Arsyetja e tretë motivuese**

Alternativat e arsyes së tretë	Frekuenca	Përqindja	Vlera e përqindjes
Mundësi punësimi (MJ)	50	9.9	10.8
Formim njohurish (MB)	32	6.3	6.9
Kualifikim profesional (MJ)	31	6.1	6.7
Sigurim i të ardhurave (MJ)	30	5.9	6.5
Zhvillim personal (MB)	29	5.7	6.3
Dëshira, preferenca dhe pasioni (MB)	26	5.1	5.6
Familja (MJ)	26	5.1	5.6
Të ndihmoj të tjerët (MB)	26	5.1	5.6
Pëlqej degën (MB)	22	4.4	4.8
Aftësim (MB)	21	4.2	4.5
Përshtatja (M)	21	4.2	4.5
Të njoh veten (MB)	20	4.0	4.3
Të kontribuoj, të jem i dobishëm (MJ)	20	4.0	4.3
Alternativa të tjera (16)			
Totali	505	100.0	

Nga sa vërehet alternativat e paraqitura janë me diferenca të vogla mes tyre. Ndoshta përjashtim përbën alternativa e parë “mundësi punësimi” me 9.9% (n=50). Gjithashtu edhe këtu kemi alternativa të konsideruara si motivim i brendshëm dhe alternativa të konsideruara si motivim i jashtëm. Ndryshe nga dy arsyet e para shtrirja në alternativat të lidhura me motivim të jashtëm është më e gjerë. Alternativat e lidhura me motivimin e brendshëm përbëjnë rreth 36% të përgjigjeve dhe alternativat e lidhura me motivimin e jashtëm përbëjnë rreth 56% të përgjigjeve të dhëna për arsyen e tretë. Mungesat në përgjigjet për këtë arsye përbëjnë rreth 8%.

### **Rezultatet e arsyeve sipas kategorisë degë studimi**

Rezultatet e arsyeve sipas kategorisë degë studimi nuk paraqiten me tabelë këtu për shkak se ato zënë një hapësirë të madhe. Megjithatë ne po rendisim përgjigjet për tri arsyet kryesore motivuese, sipas degëve të studimit. Kështu:

*Dega Histori* (me 105 studentë) – për arsyen e parë motivuese raporti i alternativave si motivim i brendshëm me alternativat si motivim i jashtëm është përafërsisht 65% (MB) kundrejt 34 % (MJ). Rreth 1% e përgjigjeve rezultojnë e munguar. Për arsyen e dytë motivuese raporti i alternativave si motivim i brendshëm me alternativat si motivim i jashtëm është përafërsisht 52% (MB) kundrejt 42 % (MJ). Rreth 6% e përgjigjeve

rezulton e munguar. Ndërsa për arsyen e tretë motivuese raporti i alternativave si motivim i brendshëm me alternativat si motivim i jashtëm është përafërsisht 38% (MB) kundrejt 49 % (MJ). Rreth 13% e përgjigjeve rezulton e munguar.

*Dega Punë sociale* (me 83 studentë) – për arsyen e parë motivuese raporti i alternativave si motivim i brendshëm me alternativat si motivim i jashtëm është përafërsisht 49.5% (MB) kundrejt 50.5 % (MJ). Për arsyen e dytë motivuese raporti i alternativave si motivim i brendshëm me alternativat si motivim i jashtëm është përafërsisht 40% (MB) kundrejt 60 % (MJ). Ndërsa për arsyen e tretë motivuese raporti i alternativave si motivim i brendshëm me alternativat si motivim i jashtëm është përafërsisht 39% (MB) kundrejt 53 % (MJ). Rreth 8% e përgjigjeve rezulton e munguar.

*Dega Psikologji* (me 143 studentë) - për arsyen e parë motivuese raporti i alternativave si motivim i brendshëm me alternativat si motivim i jashtëm është përafërsisht 72% (MB) kundrejt 28 % (MJ). Për arsyen e dytë motivuese raporti i alternativave si motivim i brendshëm me alternativat si motivim i jashtëm është përafërsisht 58% (MB) kundrejt 42 % (MJ). Ndërsa për arsyen e tretë motivuese raporti i alternativave si motivim i brendshëm me alternativat si motivim i jashtëm është përafërsisht 50% (MB) kundrejt 45 % (MJ). Rreth 5% e përgjigjeve rezulton e munguar.

*Dega Ekonomik* (128 studentë) – për arsyen e parë motivuese raporti i alternativave si motivim i brendshëm me alternativat si motivim i jashtëm është përafërsisht 38% (MB) kundrejt 62 % (MJ). Për arsyen e dytë motivuese raporti i alternativave si motivim i brendshëm me alternativat si motivim i jashtëm është përafërsisht 29% (MB) kundrejt 69 % (MJ). Rreth 2% e përgjigjeve rezulton e munguar. Ndërsa për arsyen e tretë motivuese raporti i alternativave si motivim i brendshëm me alternativat si motivim i jashtëm është përafërsisht 27% (MB) kundrejt 62 % (MJ). Rreth 11% e përgjigjeve rezulton e munguar.

*Dega Juridik* (11 studentë) – për arsyen e parë motivuese raporti i alternativave si motivim i brendshëm me alternativat si motivim i jashtëm është përafërsisht 72% (MB) kundrejt 28 % (MJ). Për arsyen e dytë motivuese raporti i alternativave si motivim i brendshëm me alternativat si motivim i jashtëm është përafërsisht 28% (MB) kundrejt 72 % (MJ). Ndërsa për arsyen e tretë raporti i alternativave si motivim i brendshëm me alternativat si motivim i jashtëm është përafërsisht 45% (MB) kundrejt 55 % (MJ).

*Dega Psikosociologji* (35 studentë) – për arsyen e parë motivuese raporti i alternativave si motivim i brendshëm me ato si motivim i jashtëm

është përafërsisht 86% (MB) kundrejt 14 % (MJ). Për arsyen e dytë motivuese raporti i alternativave si motivim i brendshëm me alternativat si motivim i jashtëm është përafërsisht 48% (MB) kundrejt 52 % (MJ). Ndërsa për arsyen e tretë raporti i alternativave si motivim i brendshëm me alternativat si motivim i jashtëm është përafërsisht 63% (MB) kundrejt 37 % (MJ).

## 5. DISKUTIME:

Subjektet e kampionit tonë përzgjedhin alternativa të larmishme si arsye të ndjekjes së studimeve të tyre dhe se ato janë të lidhura si me faktorë të brendshëm ashtu edhe me ato të jashtëm. Nëse arsyeja e parë ka tendencë të shprehet e lidhur me shumë me faktorë të brendshëm sesa të jashtëm në dy arsyet e tjera kjo tendencë pëson rënie. Gjithashtu mund të themi se ka një rritje të vlerave të munguara në arsyen e tretë.

Nëse do të krahasojmë arsyet motivuese lidhur me degën e studimit dega Ekonomik dhe Punë sociale kanë shprehje të arsyes së parë të lidhur me motivim të jashtëm kurse të tjerat me motivim të brendshëm. Arsyeja e dytë motivuese vazhdon të qëndrojë e lidhur me motivim të brendshëm, sidomos në degët Psikologji dhe Histori. Arsyeja e tretë motivuese ka lidhje me faktorë të jashtëm me përjashtim të degës Psikologji dhe Psisociologji.

Duke kaluar nga arsyeja e parë tek arsyeja e tretë sipas secilës degë studimi bie në sy që vetëm dega Ekonomik ka një trend të tillë që të tregon sikur arsyet e motivuese për të ndjekur studimet ndikohen nga natyra e degës së studimit.

**Tabela 4. Raporti MB/Mj (në %) për arsyet motivuese sipas degës së studimit.**

Dega e studimit	Arsye 1		Arsye 2		Arsye 3	
	MB në %	MJ në %	MB në %	MJ në %	MB në %	MJ në %
Histori	65	34	52	42	38	49
Punë sociale	49.5	50.5	40	60	39	53
Psikologji	73	27	58	42	55	45
Ekonomik	38	62	29	69	27	62
Juridik	72	28	28	72	45	55
Psikosociologji	85	15	48	52	63	37

**PËRFUNDIME:**

Nisur nga diskutimet e mësipërme në përfundim mund të themi se arsyeja e parë për të ndjekur studimet ndikohen nga motivimi i brendshëm (me përjashtim të degëve ekonomik dhe punë sociale), me kalimin në arsyen e dytë ky ndikim pëson rënie (me përjashtim të degëve histori dhe psikologji) duke ia lënë ndikimin në arsyen e tretë alternativave të lidhura me motivim të jashtëm (me përjashtim të degëve psikologji dhe psiko-sociologji).

Vetëm dega Ekonomik duket sikur shpreh ndikim në paraqitjen e arsyeve motivuese për studime (MJ). Një tregues ndikimi më të vogël tregon dega Psikologji (MB). Megjithatë nisur nga fakti se degët e tjera nuk pasqyrojnë ose pasqyrojnë tepër dobët lidhjen e arsyeve motivuese me natyrën e degës së studimit mund të themi se arsyet e motivuese për të ndjekur studimet në universitet duken të jenë të pandikuara nga dega e studimit ku studiojnë dhe presin të diplomohen.

**REFERENCA:**

1. Brophy, J. (2010). *Motivating students to learn. (3rd ed.)*. New York: Taylor and Francis.
2. Brown, L. V. (2007). *Psychology of motivation. New York: Nova Science Publishers.*
3. Neill, J. (2004). *The University Student Motivation and Satisfaction Questionnaire version 2. (TUSMSQ2)*, Centre for Applied Psychology, University of Canberra.
4. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*, 68-78.
5. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivation. Classic definition and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 54-67.
6. Weiner, B. (1974). *Achievement Motivation and Attribution Theory*. Morristown, NJ: General Learning Press.
7. Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.

## **FAKTORËT MOTIVUES TË MËSUESVE NË SHKOLLAT 9-VJEÇARE TË KRYEQYTETIT**

Artemisi Shehu, Jonida Ucaj, Silva Ibi

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

### **Incentive factors of the motivation of the teachers in the junior high schools in Tirana**

#### ***ABSTRACT***

The teacher motivation in the process of teaching is one of the main factors of the performance of the whole teaching process. Different studies highlight different factors that influence the process of motivation in work, listing here the teacher's freedom to prove new ideas, the achievement of the necessary level of responsibilities or internal elements of motivation to work (Sylvia & Hutchinson, 1985), (Bishay, 1996), or further going Wilby (1989) states other factors like the formulation of school goals and objectives, giving the autonomy of teachers, providing good conditions and the continuous evaluation of teachers as professionals.

The purpose of this study is the identification of the main factors that affect the level of motivation in the work of teachers and the assessment of this influence. Sampling of this study consisted of 60 teachers of Junior High School mainly in the city center through the use of random selection. The questionnaire that was used for this study ( $\alpha = 0.71$ ), aimed to measure teachers' satisfaction and motivation in their work. It contained a total of 43 questions, grouped into separate issues for each of the motivating factors. Questions which are trying to respond to this study are: How satisfied are teachers from the content of their work and how it affects the content of the work to the motivation of teachers? How does the teachers motivation relates with their salaries? Are working conditions an important factor that affects the motivation of teachers? Are teachers satisfied from their headmaster's behavior and what impact their motivation in school?

The collected data were analyzed by SPSS (Statistical Package Social Sciences) analyzes using T - test, ANOVA, the frequency, Pearson correlation coefficient.

The data showed that teachers who constituted the study sample had a good level of job satisfaction and motivation ( $\alpha=811$ ), which has an average difference, in favor of a higher satisfaction.

This study recommends attention to achieve a fair balance between the teacher's requests (work difficulty, level of competence, tolerance and enthusiasm) and results (salaries, gratitude and other benefits).

**Keywords:** motivation, job satisfaction, content of work, salary, work conditions, director behavior.

## **Hyrje**

Motivacioni është ai që i jep kuptim jetës së një individi. Dëshira dhe shtysat që e motivojnë atë, e bëjnë një person të kënaqur, aktiv, energjik dhe rrjedhimisht të lumtur në aspekte të caktuara të jetës së tij. Kjo vlen edhe në fushën e mësimdhënies. Një nga studimet e bëra në Shqipëri në lidhje me kënaqësinë e mësuesve në arsimin bazë (Bezati, 2012), thotë se rezultatet në punë të mësuesit, ndër të tjera, varen edhe nga shkalla e kënaqësisë që puna u jep. Në këtë studim fjala *motivim* i referohet dëshirës që kanë mësuesit për një performancë sa më të mirë, interesit për punën, mendimit që ata kanë në lidhje me vlefshmërinë e punës së tyre për një të ardhme më të suksesshme për promovimin e tyre, ndjesitë lidhur me kushtet e punës e marrëdhëniet në shkollë që çojnë në një nivel më të lartë kënaqësie dhe performance të tyre.

Komponentët motivacionalë klasifikohen në dy grupe të mëdha: *Komponentë të brendshëm*, ku përfshihet interesi për punën, aftësitë personale, kompetenca, kënaqësia dhe përjetime të tjera emocionale që provohen gjatë punës, qëndrimet ndaj punës etj. Quhen të brendshëm, sepse vijnë nga brenda individit dhe kanë efekte direkte në psikologjinë e tij, në plotësimin e nevojave jetësore si dhe në shprehjen dhe rritjen e vlerave personale.

*Komponentë të jashtëm* që janë presionet e rrethit social, kërkesat e drejtuesve, marrëdhëniet dhe mënyra e komunikimit me të tjerët, kushtet e punës, natyra e saj siguria, shpërblimet e plot stimuj të tjerë që vijnë nga mjedisi i jashtëm dhe që nuk varen nga pjesëmarrësit në veprimtari (Orhani, 2011).

Teoria e Maslow-t e hierarkisë së nevojave është një nga teoritë më gjerësisht të njohura dhe ndoshta më e referuara e përmbajtjeve teorike me bazë motivimin (Ololube, 2005). Sipas kësaj teorie individi ka pesë nevoja themelore: fiziologjike, nevoja për siguri, përkatësi, vlerësim dhe vetaktualizim.

Mësuesit shembullorë duket të jenë të aftë për të integruar dijet profesionale (lëndë dhe pedagogji) me njohuritë ndërpersonale (marrëdhëniet njerëzore) dhe me njohuritë intrapersonale (etika dhe kapaciteti reflektiv), kur ata janë të kënaqur me punën (Ololube, 2005; Collinson, 1996; Rosenholtz, 1989; Connell & Ryan, 1984).

Përmbajtja apo natyra e punës së kryer nga punonjësit, ka një ndikim të rëndësishëm në nivelin e tyre të motivimit. Luthans (1992) pohon se, punonjësit që përfitojnë kënaqësi nga puna, janë ata që kanë një punë që është interesante dhe sfiduese, e cila iu ofron status. Gjithashtu, kërkimi tregon që shumëllojshmëria e detyrave në punë ndikon në kënaqësinë dhe motivimin në punë. Kjo lidhet dhe me shumëllojshmërinë e aftësive që punonjësit kanë dhe që mund të shfrytëzojnë në ambientet e punës, që ndikon pastaj pozitivisht në përpjekjet e tyre për të dhënë më të mirën (Zhillia, 2012).

Sharma dhe Bhaskar (1991) argumentuan se ndikimi më i rëndësishëm në kënaqësinë e motivimin ndaj punës, vjen nga natyra e saj, caktuar nga organizata. Sipas tyre, nëse puna përfshin shumëllojshmëri të mjaftueshme, sfidë dhe qëllimin për të përdorur aftësitë e dikujt, punonjësi ka gjasa që të jetë më i motivuar në punë.

Në vitin 1999, Blau kreu një studim, nëpërmjet të cilit ai gjeti se përgjegjësitë e shtuara në punë, janë të lidhura me motivimin dhe kënaqësinë e përgjithshme të punës. Po ashtu Aamodt parashton mendimin se kënaqësia në punë është e ndikuar nga mundësitë për sfidë dhe rritje ekonomike, si dhe nga mundësitë për të pranuar përgjegjësi. Sipas këtij studiuesi, individët ndihen më të motivuar në punë kur arrijnë të sfidojnë punë të vështira mendore dhe preferojnë punët që u japin atyre mundësi të përdorin aftësitë e tyre, shumëllojshmëri të detyrave dhe përgjegjësi, punë që u japin liri si dhe feedback për performancën e tyre (Zhillia, 2012).

Pagesa i referohet shumë së kompensimit financiar që një individ merr, si dhe masës, në të cilën një kompensim i tillë është perceptuar të jetë i arsyeshëm (Zhillia, 2012 c.l. f. 4). Shpërblimi dhe të ardhurat janë faktor kompleks dhe shumëdimensional që ndikojnë në kënaqësinë në punë.

Në një sintetizim studimesh të kryera në vitin 2011 nga qendra për reformën e kompensimit të edukatorëve (Center for Educator Compensation Reform - CECR), flitet për efektet e kompensimit të

mësuesve në mbajtjen e tyre (në punë) si dhe ndikimi i rrogave të larta në shmangien e demotivimit të tyre. Shumë shtete licencojnë mësuesit duke u bazuar në arritjet shkollore, performancën mësimore si dhe aftësitë për të motivuar nxënësit. Studimet tregojnë se 50% e mësuesve të sapopunësuar largohen përpara vitit të pestë nga klasa (CECR, 2010).

Shumë kërkime kanë tentuar që të përkufizojnë arsyet e largimit të mësuesve. Gjatë 1990-ës, shumë studime konkluduan se ikja e mësuesve ishte si pasojë e “efektit graying”, që i referohej plakjes së popullatës së mësuesve. Gjithsesi, kërkimet e fundit sugjerojnë se dalja në pension, luan një rol minor në problemin e “shkrirjes” së mësuesve. (Borman and Dowling, 2008; Ingersoll, 2001). Ingersoll (2001) ka gjetur se pothuajse gjysma e mësuesve të larguar, migrojnë në shkolla të tjera. Studimet kanë treguar se pagat mund të ndikojnë në vendimin e mësuesit për të migruar në një shkollë tjetër (Imazeki, 2005; CECR, 2010).

Si përfundim, mund të thuhet se, ka faktorë të shumtë dhe të ndryshëm që shkaktojnë dhe ndikojnë motivimin e mësuesve në shkolla, nga faktorë të brendshëm, si: karriera, aftësitë individuale dhe personaliteti dhe nga faktorë të jashtëm, si: shoqëria, kërkesat e jashtme apo familja.

### **Metodologjia e studimit**

Qëllimi i këtij studimi është vlerësimi i shkallës së motivimit të mësuesve në procesin e mësimdhënies dhe evidentimi i faktorëve kryesorë që ndikojnë në të. Po ashtu, me rëndësi është të kuptohet se sa të motivuar janë mësuesit e shkollave 9-vjeçare, duke u bazuar në interesin që ata kanë për punën, në kënaqësinë që kanë nga paga, kushtet e punës, njohja, përgjegjësia që kanë, mendimi për rëndësinë e profesionit të tyre, promovimi, apo marrëdhëniet me drejtorin e shkollës, etj.

Objektivat e studimit janë: Të kuptohet nëse janë ose jo të kënaqur mësuesit e shkollës 9-vjeçare nga përmbajtja e punës së tyre dhe se si kjo përmbajtje ndikon tek motivimi i tyre; Të zbulohet se si paga ndikon tek motivimi i mësuesve për të punuar; Zbulimi se si kushtet e punës lidhen me motivacionin e mësuesve; Evidentimi i ndikimit që sjellja e drejtorit ka tek dëshira e tyre për të punuar.

Ndërkohë që pyetjet kërkimore të këtij studimi janë të tilla, si: A janë të kënaqur mësuesit e shkollave 9-vjeçare nga përmbajtja e punës së tyre dhe si ndikon përmbajtja e punës tek motivacioni i mësuesve? Si lidhet paga në motivacionin e mësuesve për mësimdhënien? A janë kushtet e punës faktor i rëndësishëm që ndikon tek motivimi i mësuesve? A janë mësuesit të kënaqur nga reagimet e drejtorit dhe çfarë ndikimi ka në motivimin e tyre në shkollë?



Për të përmbushur objektivat kryesore të studimit është përdorur metoda e kërkimit cilësor. Kampionimi i përzgjedhur për këtë studim përfshiu 60 mësues. Në 6 shkolla 9–vjeçare të kryeqytetit u zgjodhën në mënyrë rastësore nga 10 mësues. Prej tyre, vetëm 5 ishin meshkuj dhe të tjerët femra.

Instrumenti që u përdor në studim, ishte një pyetësor i strukturuar. Fillimisht, u përshkrua shkurtimisht qëllimi i studimit si dhe informacioni mbi etikën e kërkimit. Pastaj përfshihej pjesa, e cila kërkonte nga mësuesit informacion në lidhje me karakteristikat demografike. Dhe më pas, paraqiteshin 43 pyetje, të cilat grupoheshin në 9 kategori dhe specifikisht kategoritë ishin: përmbajtja e punës, paga, promovimi, njohja, kushtet e punës, përfitimet, informacioni personal (lidhur me motivimin), drejtori i shkollës, informacion në përgjithësi. Përgjigjet që mund të jepeshin nga mësuesit për secilin prej pohimeve ishin: 1- E vërtetë, 2 - Jo e sigurt, 3 - E gabuar.

Pyetësorët u administruan nga autorët e punimit, në 6 shkolla 9 – vjeçare, përkatësisht: “Jeronim de Rada”, “Fan S. Noli”, “Avni Rustemi”, “Androkli Kostallari”, “Hasan Prishtina” dhe “7 Marsi”.

Besueshmëria e këtij pyetësori të përdorur në studim ishte e lartë dhe kjo është provuar nëpërmjet rezultatit të Alpha Crombach, vlera e së cilës rezultoi 0.71.

Të dhënat cilësore u përmbledhën në një format të caktuar më parë ku u hodhën transkriptet e të gjithë intervistave. Meqenëse intervista ishte me pyetje të kombinuara, por mbizotëronin më shumë pyetjet e hapura, u listuan të gjitha përgjigjet përkatëse. U krye një analizë krahasuese, pasi të dhënat e mbledhura nga pjesëmarrësit u krahasuan me ato të studimeve të mësipërme.

### **Rezultate dhe diskutime:**

Rezultatet do paraqiten duke shkëputur pikërisht ato pyetje, të cilat i shërbejnë studimit në fjalë.

Nga të dhënat e grumbulluara për variablin *përmbajtja e punës* u vu re frekuenca dhe përqindja e mësuesve për pikët që ata kanë grumbulluar. Shumica e mësuesve (15%), kanë grumbulluar 27 pikë, që tregon një anim nga pakënaqësia ndaj përmbajtjes së punës nga këta mësues. Po ashtu të njëjtën gjë mund të themi edhe për 9 mësues të tjerë, pikët e të cilëve kanë variuar në shumën: 28 pikë (5%), 29 pikë (3.3%), 30 (1.7%), 31, 34 dhe 35 pikë (1.7%). Ndërkohë një numër i madh mësuesish kanë mbledhur nga 24 dhe 21 pikë (11.7% e tyre), që tregon një kënaqësi të lartë, pasi

nënkuptohet që alternativa 'e vërtetë' është zgjedhur më shpesh sesa 2 alternativat e tjera nga këta mësues. Po ashtu të njëjtën gjë mund të themi edhe për 9 mësues të tjerë që kanë grumbulluar nga 17, 18, 19 dhe 20 pikë.

Këto të dhëna treguan që kurba e anuar pak në të majtë, do të thotë që një përqindje pak më e madhe e mësuesve kanë grumbulluar më pak pikë, se sa mesatarja që është 24.18, pra kanë një nivel kënaqësie më të lartë. Dhe përkatësisht  $DS=3.908$  na tregon për vlerën e devijimit nga mesatarja, është një vlerë jo shumë e madhe, gjë që tregon se është i orientuar drejt mesatares së kënaqësisë nga përmbajtja e punës.

Përsa i përket pagës dhe motivimit të lidhur me të, fakti se si paga ndikon te motivimi i mësuesve, si një çështje tjetër e pyetësorit, përfshiu 4 pohime. Pohimi i parë synonte të maste *kënaqësinë që mësuesit merrnin nga rroga e tyre, lidhur me atë që ata bënin*. Nga përgjigjet që u dhanë, 51% e tyre e zgjodhën si përgjigje të gabuar, ndërsa vetëm 18.3% e tyre mendonin si të vërtetë. Rreth 30% e mësuesve ishin të pasigurt. Siç mund ta shohim, një përqindje e konsiderueshme tregojnë pakënaqësi nga rroga e tyre, që na lidhet dhe me motivimin që ata kanë për punën. Pohimi i dytë është "*Fitoj njëlloj si shumica e njerëzve në të njëjtën punë*". Alternativa që u zgjodh nga shumica e mësuesve (51%) për këtë pyetje është 'e vërtetë', një përqindje e konsiderueshme krahasuar me 33 % që ishin të pasigurt. Ndërkohë që 11.3% e tyre e zgjodhën alternativën 'e gabuar'. Pohimi i radhës është "*Orët plus paguhen arsyeshëm*". Alternativa 'jo e sigurt' ka qenë më tepër e zgjedhur në këtë rast, nga 46.7% mësuesve, ndërkohë që një përqindje gjithashtu e lartë (41.7%) kanë zgjedhur alternativën 'e gabuar'. Vetëm shumë pak prej tyre (11.7) kanë zgjedhur alternativën 'e vërtetë'. *Pyetje tjetër ishte: "Rritja e pagave është e vendosur në mënyrë të drejtë"*. Shumica e mësuesve janë kundër dhe jo të sigurt këtij pohimi 40% : 40%, ndërsa 20% janë pro. Duket qartë që edhe me këtë pyetje, shumë nga mësuesit përfaqësues të kampionit, tregojnë një pakënaqësi ndaj pagës. Siç edhe u përmend, midis 4 pyetjeve, mësuesit duhet të zgjidhnin: 1-e vërtetë, 2- jo i sigurt, 3- e gabuar.

Edhe në këtë rast, ashtu si te përmbajtja e punës, nëse pikët që grumbulloheshin nga përgjigjet e mësuesve janë më të ulëta, atëherë ata tregojnë motivim më të lartë, pasi pranojnë si të vërtetë pohimin e dhënë. Numri minimal që mund të prodhohet, nëse kënaqësia ndaj pagës është maksimale, është 4, pasi katër janë pohimet e përfshira në këtë seksion. Dhe numri maksimal që mund të mblidhet nëse kënaqësia është në nivele minimale, është 12 ( $M = 8$ ).

Nëse vërejmë të dhënat e grumbulluara për variablin motivues *paga*, vërehet që përqindja më e madhe e mësuesve (35%) kanë

grumbulluar nga 9 pikë, gjë që tregon se alternativa e vërtetë është përzgjedhur më pak nga ata dhe tregojnë një farë pakënaqësie nga paga. Po ashtu, mund të thuhet edhe për 10 mësues të tjerë (16.7%) të cilët kanë grumbulluar mbi 8 pikë, ndërkohë që 8 mësues qëndrojnë tek mesatarja, pasi kanë grumbulluar nga 8 pikë. Numri më i vogël i mësuesve, 21 prej tyre kanë grumbulluar më pak se 8 pikë, që do të thotë se përgjigjet që ata kanë dhënë anojnë nga kënaqësia.

Të dhënat e grumbulluara treguan për një mesatare  $M = 8.02$  dhe  $DS = 1.961$ , që do të thotë se kënaqësia e mësuesve në këtë rast është në nivel sipër mesatares 8. Pavarësisht diferencës së vogël nga mesatarja, kjo nënkupton që më shumë mësues kanë treguar pakënaqësi ndaj pages, pasi alternativa 'e vërtetë' është përzgjedhur më pak prej tyre.

Përsa i përket variabëlve *kushtet e punës* është një seksion më vete i pyetësorit, i cili u përfaqësua nga tri pohime, midis të cilave duhet të zgjidhet njëra nga alternativat (1=e vërtetë, 2= jo e sigurt, 3=e gabuar). Pohimi i parë është: "*Oraret e punës janë të arsyeshme*". Nëse vërejmë përqindjet e mësuesve të cilët kanë dhënë përgjigjen 'e vërtetë', kuptojmë që niveli i saj është i lartë (56.7%), krahasuar me alternativat e tjera. 'Jo e sigurt' zë një përqindje prej 31.7, ndërsa 'e gabuar' 11.7. Atëherë, nga këto rezultate mund të themi që shumica e mësuesve përfaqësues të këtij kampioni, tregohen të kënaqur nga oraret e punës. Pohimi pasardhës është: "*Nuk jam kurrë i mbingarkuar*". Këtij pohimi 43.3% e mësuesve i janë përgjigjur negativisht, 41.7 jo i sigurt dhe vetëm 15% e tyre e kanë pranuar si të vërtetë, gjë që në fakt bie pak në kontradiktë me pyetjen e mësipërme. Megjithatë varet edhe nga këndvështrimi që secili mësues e shikon mbingarkesë dhe me çfarë e lidh atë. Gjithashtu një pohim tjetër i cili përfshihet tek kushtet e punës, lidhet me marrëdhëniet që mësuesit kanë me kolegët. "*Gjej mundësi për t'u përzierë dhe për të komunikuar me kolegët*". 73.3% e kampionit, kanë zgjedhur alternativën 'e vërtetë për pohimin e mësipërm, 16.7% - 'jo i sigurt dhe 10% - 'e gabuar'. Në këtë rast kemi një vlerësim pozitiv që i bëhet punës lidhur me kushtet e punës. Siç funksionoi edhe me çështjet e mësipërme lidhur me mesataren e përgjithshme të kënaqësisë, në këtë rast numri 3 përfaqëson numrin më të vogël të pikëve, pasi vetëm tri ishin pyetjet që synonin të masnin kushtet e punës. Pra numri 3 do të tregonte motivim maksimal të mësuesve, ndërsa numri 9 kënaqësi minimale ( $M=6$ ).

Nga të dhënat e grumbulluara për variablin *kushte pune*, vërehet që 40% e mësuesve kanë grumbulluar 5 pikë, që krahasuar me mesataren 6, tregon një kënaqësi të mësuesve, pasi e kalon mesataren me 1 pikë. Gjithashtu kënaqësi nga kushtet e punës shprehën edhe dy grupe mësuesish.

15% e tyre nga 4 pikë dhe 10% 3 pikë. 15% e mësuesve grumbullojnë nga 6 pikë, që do të thotë se kanë një nivel kënaqësie mesatar ndërsa 20% e tyre nga 7 pikë, që i afrohen më tepër numrit 12, pra pakënaqësisë.

Të dhënat e grumbulluara për këtë variabël na dhanë një mesatare prej 5.20. Kjo do të thotë që shumica e mësuesve janë të kënaqur nga kushtet e punës në një nivel afër mesatares, por që gjithsesi anon nga kënaqësia, sepse vlera mesatare është më afër 3-shit, që në rastin konkret nënkupton nivel kënaqësie më të lartë se sa 9-ta, që përfaqëson nivel më të ulët. Mesatarja është 6, kështu që 5.20 është një shifër që afrohet 3 si përfaqësues i nivelit më të lartë të motivimit. Ndërkohë që kemi  $DS = 1.219$ , pra një diferencë jo shumë e madhe nga mesatarja.

Përsa i përkiste *sjelljes së lidershit* dhe ndikimit të tij në motivimin e mësuesve, në këtë kategori përfaqësuese të pyetësorit, kemi 4 pohime. Ndaj pohimit të parë i cili është “*Drejtori kënaqet lehtë*”, shumica e mësuesëve që përbëjnë një përqindje prej 60%, janë treguar të pasigurt. 31.7% kanë zgjedhur alternativën e gabuar dhe vetëm 8.3% nga 60 mësues kanë zgjedhur alternativën e vërtetë. Kjo nënkupton që shumë pak nga mësuesit e percepton të ulët pritshmërinë e drejtorit, për t’u kënaqur nga puna e tyre, sepse shumica tregohen të pasigurt për këtë gjë, por edhe një numër i konsiderueshëm mendojnë se ai nuk kënaqet lehtë nga puna e tyre. Pyetja tjetër ka të bëjë me perceptimin që mësuesit kanë në lidhje me *mbështetjen që drejtori u jep atyre nëse ka ndonjë problem*. Për këtë pohim, një përqindje e lartë (81.7%) e mësuesve, kanë zgjedhur alternativën e vërtetë ndërkohë që pjesa tjetër më e vogël (18.3%), kanë bërë të kundërtën. Pohimi i tretë është: “*Ai mund të bindet dhe të të bindë*”. Ky është një pohim i cili tregon për marrëveshjet apo mirëkuptimet midis liderit dhe vartësve të tij. Edhe tek ky rast, përqindja më e madhe e mësuesve (75%) kanë qenë pro (ndërsa 25% e tyre kundër), duke treguar një kënaqësi ndaj sjelljes së drejtorit. Pohimi i fundit ishte “*Është një person zemër-mirë*”. Këndvështrimi i mësuesve për këtë çështje ka qenë pozitiv nga shumica (87.6%), ndërkohë që 11.75 e tyre kanë qenë jo të sigurt dhe vetëm 1 nga mësuesit ka zgjedhur alternativën e gabuar, pra një përqindje e pakonsiderueshme (1.7%).

Duke qenë se kemi 4 pohime në lidhje me drejtorin e shkollës, 4 është numri minimal i pikëve që mund të mblidhen nga një mësues, gjë që do të na tregonte kënaqësi maksimale, pasi do të nënkuptohej që do të kishin zgjedhur alternativën ‘e vërtetë’=1 pikë. Numri maksimal është 12 nëse do të tregonin pakënaqësi maksimale, pasi do të nënkuptohej që është zgjedhur alternative ‘e gabuar’ = 3 pikë. Pra, një mesatare prej 8 pikësh sipas kësaj logjike.

Nga të dhënat e grumbulluara mbi variablin motivues *sjellja e eprorit/drejtorit* mund të vihet re se shumica e mësuesve 40% kanë grumbulluar nga 5 pikë me një diferencë prej 3 pikësh nga mesatarja 8, që anon nga niveli i kënaqësisë së tyre ndaj sjelljeve të drejtorit. Rezultat të afërt kanë edhe 28.3% dhe 15 % e mësuesve që kanë grumbulluar nga 6 dhe 7 pikë. 10 % e tyre janë mesatarisht të kënaqur, pasi kanë 8 pikë. Ndërsa 6.7% e tyre janë plotësisht të kënaqur.

Lidhur me këtë variabël të dhënat paraqitën një mesatare prej 5.82 dhe një diferencë prej 2.18 pikësh në favor të kënaqësisë ndaj sjelljes së drejtorit, pasi 8 pikëshi përfaqëson mesataren e pikëve që mund të mblidheshin. Duke qenë se numri minimal i pikëve që mund të grumbulloheshin ishte 4, atëherë 5.82, është më afër 4-ës sesa 12-ës, që përfaqëson numrin maksimal të pikëve dhe që nënkuptonin pakënaqësinë.

## **KONKLUZIONE DHE REKOMANDIME:**

Rezultatet e përgjithshme të studimit flasin për një kënaqësi në nivele të konsiderueshme të mësuesve. Ata e shikojnë pozitivisht punën e tyre dhe përveç pagës, nga faktorët e tjerë janë të kënaqur. Një përqindje e mësuesve 15% paraqesin një nivel pakënaqësie në punë dhe rreth 11,7% e tyre paraqesin një nivel kënaqësie më të lartë.

Rreth 51% e mësuesve shprehin pakënaqësi të konsiderueshme nga shpërblimi monetar i punës së tyre çka lidhet me një motivim të ndikuar prej pagës.

Përqindja më e madhe e mësuesve (65%) ishin të kënaqur dhe motivuar për rrjedhojë nga kushtet e punës në institucionet e tyre arsimore.

Gjithashtu, rreth 67% e mësuesve shfaqnin nivele pozitive të motivimit që lidheshin me lidhësin dhe sjelljen e tij me ta. Rrjedhimisht, nuk mund të lëmë pa përmendur që kënaqësia që kanë mësuesit e këtyre shkollave i bën të motivuar ata për të zhvilluar aktivitetin profesional të tyre. Kënaqësia që ata shprehin ndaj përmbajtjes së punës, interesi, perceptimi pozitiv për vlerësimin që marrin dhe vlerën që puna e tyre ka në shkollë si dhe e fundit, por jo më e parëndësishmja, mungesa e dëshirës që ata të largohen nga ky vend pune.

Pavarësisht se studimi rezultoi me një nivel të kënaqshëm të të shikuarit të pozicionit të punës me një këndvështrim pozitiv, nuk mund të themi se ky rezultat ishte i njëjtë për të gjithë mësuesit dhe jo ndaj të gjithë faktorëve, prandaj nevoja për rekomandime është e pashmangshme.

Duke qenë se synim shumë i rëndësishëm në reformat shkollore sot janë arritjet e nxënësve, ato janë në një linjë me motivimin primar të mësuesve, energjinë e tyre për t'u mësuar fëmijëve.

- Të studiohet dukuria e motivimit në targete kampionimi më të mëdhenj dhe përfaqësueshmëri jo vetëm në kryeqytet, por edhe në qytete më të vogla.
- Të përfshihen edhe variable të tjera që mund të ndikojnë në motivimin e mësuesve sidomos komponentëve të brendshëm të motivimit, të cilët nuk u përfshinë në studim.
- Të përsëritet studimi në të njëjtin targetgrup për të vlerësuar qëndrueshmërinë e rezultateve dhe besueshmërinë e këtyre të fundit.
- Përfshirje e vazhdueshme e mësuesve në lidhje me mendimet e tyre mbi aktivitetin e vlerësimit, në mënyrë që të bëhen përmirësime të nevojshme. Duhet t'u bëhen të qarta detyrat, përgjegjësitë e tyre dhe kontributet që duhet të japin dhe më pas të merret konfirmimi prej tyre.

**BIBLIOGRAFIA:**

1. Ames, A. C. (1990). *Motivation: What Teachers Need to Know*. Copyright © by Teachers College, Columbia University  
Marrë në 14.06.2014 nga [http://web.uncg.edu/soe/bf\\_course669/docs\\_session\\_6/motivtion-whateachersneedtoknow.pdf](http://web.uncg.edu/soe/bf_course669/docs_session_6/motivtion-whateachersneedtoknow.pdf)
2. Bishay, A. (1996). *Teacher Motivation and Job Satisfaction: A Study Employing the Experience Sampling Method*. Dartmouth College. Marrë në 15.06.2014 nga <http://www.hcs.harvard.edu/~jus/0303/bishay.pdf>
3. CECR (Center for Educator Compensation Reform), (2010). *What effect does teacher compensation have on retention? Does evidence suggest that higher salaries reduce teacher attrition?* Marrë në 10.06.2014 nga [file:///C:/Users/Acer/Documents/Downloads/Research%20Synthesis\\_Q%20A6.pdf](file:///C:/Users/Acer/Documents/Downloads/Research%20Synthesis_Q%20A6.pdf)
4. Dornyei, Z. & Ushioda, E. (2011). *Teaching and Researching Motivation*. Published in Great Britain, by Pearson Education Limited
5. Dullah, J. J. & Sharif, S. & Nazarudin, N. M. (2008). *Headmaster's Transformational Leadership and Teacher's Organisational Commitment in Primary School*. Universiti Malaysia Sabah. Marrë në 10.06.2014 nga <file:///C:/Users/Acer/Documents/Downloads/5%20Mohamad%20Nizam%20Nazarudin.pdf>
6. Eggleton, P. J. (1990). *Motivation: A Key to Effective Teaching* Volume 3 Number 2 © The Mathematics. Marrë nga <http://math.coe.uga.edu/TME/Issues/v03n2/Eggleton.pdf>
7. House, R. & Wigdor, L. (1967). Herzberg's dual-factor theory of job satisfaction and motivation: A review of the evidence and criticism. *Personnel Psychology*
8. Ingersoll, M. R. (2001). *Teacher Turnover, Teacher Shortages, and the Organization of Schools*. Marrë në 13.06.2014 nga <http://depts.washington.edu/ctpmail/PDFs/Turnover-Ing-01-2001.pdf>
9. Kadzamira, E. (2006). *Teacher motivation and incentives in Malawi*. University of Malawi Marrë në 10.06.2014 nga [http://www.eldis.org/vfile/upload/1/document/0709/teacher\\_motivation\\_malawi.pdf](http://www.eldis.org/vfile/upload/1/document/0709/teacher_motivation_malawi.pdf)
10. Karabenick, S. A., & Conley, A. (2011). *Teacher Motivation for Professional Development*. Math and Science Partnership - Motivation Assessment Program, University of Michigan, Ann Arbor, MI 48109 Marrë në 12.06.2014 nga <file:///C:/Users/Acer/Documents/Downloads/Teacher-PDM.pdf>
11. Keigher, A. & Cross, F. (2010). *Teacher Attrition and Mobility: Results From the 2008–09 Teacher Follow-up Survey (NCES 2010-353)*. U.S. Department of Education. Washington, DC: National Center for Education Statistics. Marrë në 14.06.2014 nga <http://nces.ed.gov/pubs2010/2010353.pdf>
12. McKinney, A. P. (2000). *A study to assess the relationships student achievement, teacher motivation and incentive pay*, Blacksburg, Virginia. Marrë në 03.06.2014 nga <file:///C:/Users/Acer/Documents/Downloads/dissertationsept2002.pdf>
13. M. Stello, C. (1999). Herzberg's Two - Factor Theory of Job Satisfaction: An Integrative Literature Review. University of Minnesota Marrë në 14.06.2014 nga <http://www.cehd.umn.edu/olpd/research/studentconf/2011/stelloherzberg.pdf>
14. OECD teacher project. (2003) *'Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers'* Marrë në 12.06.2014 nga <file:///C:/Users/Acer/Documents/Downloads/5328720.pdf>
15. OECD (2011). *Research brief: Working Conditions Matter*, Center for the Study of Child Care Employment, Berkeley, CA. Marrë në 15.06.2014 nga <file:///C:/Users/Acer/Documents/Downloads/49322250.pdf>
16. Ololube, N. P. (2005) *Teachers Job Satisfaction and Motivation for School Effectiveness: An Assessment*. University of Helsinki Finland. Marrë në 16.06.2014 nga <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED496539.pdf>
17. Orhani, Z. (2011) *Motivacion*. Botime 'Vllamasi', Tiranë
18. Schieb, L. J., & Karabenick, S. A. (2011). *Teacher Motivation and Professional Development: A Guide to Resources*. Math and Science Partnership – Motivation Assessment Program, University of Michigan, Ann Arbor, MI. Marrë në 06.06.2014 nga

- file:///C:/Users/Acer/Documents/Downloads/TeachMotivPD\_Guide.pdf
19. Tin, L. G. and Hean, L. L. and Leng, Y. L. (1996). *What motivates teachers?* National Institute of Education, Nanyang Technological University, Singapore. Marrë në 15.06.2014 nga <https://www.ln.edu.hk/osl/newhorizon/abstract/v37/3.pdf>
  20. Tziava, K. (2003). *Factors that motivate and demotivate Greek EFL teachers*. The University of Edinburgh Moray House School of Education. <https://www.era.lib.ed.ac.uk/bitstream/1842/495/1/Konstadina.pdf>
  21. Wang M. C. and Haertel, G. D. (2000). *Teacher Relationships*. Marrë në 12.06.2014 nga <file:///C:/Users/Acer/Documents/Downloads/Teacher%20Relationships.pdf>
  22. Urwick, J. & Mapuru, P. & Nkhoboti, M. (2005). *Teacher motivation and Incentives in Lesotho*. Lesotho College of Education, Maseru, Lesotho [http://www.lead-linknetwork.org/resources/Teacher\\_motivation\\_Lesotho.pdf](http://www.lead-linknetwork.org/resources/Teacher_motivation_Lesotho.pdf)
  23. <http://www.ukessays.com/essays/education/relationship-between-the-head-master-and-teachers.pdf>
  24. Zhilla, E. (2012). Cikël leksionesh 'Psikologjia e punës'. Tiranë.



## RËNDËSIA E STIMUJVE JOFINANCIARË NË MOTIVIMIN E PUNONJËSVE

Lediana Xhakollari, Elvira Shabaj, Migena Kapllanaj, Entela Xhakollari

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

### **The importance of non-financial incentives on employee motivation**

#### **ABSTRACT**

This is a case study, conducted in an apparel company of the manufacture of footwear, “Famiko Shoes”. The aim of this study was to identify the importance of the usage of the non-financial incentives to the workers of the company, as a way to impact in their will in order to exert more effort at work and the identification of the measurement of these stimuli from the company. 100 workers of the company took part in this study, 74% from whom were females (N=74) and 26% males (N=26). The research method used to conduct this study is the quality method and a structured questionnaire is used as a research instrument to gather data. In order to analyze the data gathered, the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) version 23 is used, where the data are analyzed through the descriptive and the comparison of the average value analyses. From the findings of this study resulted that for the workers of the company the usage of the non-financial incentives is evaluated to have a high level of importance (M=4.57 and SD= 0.55), non-financial incentives is stated to have a low level application in company (M=2.38 and SD=1.09) and, generally, the organization is more prone to reward non-financially the workers who have more experience at work in company (with a difference in the average value 1.51 and SD= 1,12) than the workers who have less work experience.

**Key words:** motivation; non-financial incentives; organization.

## *Hyrje*

Motivimin në punë është një aspekt shumë i rëndësishëm i cili ndikon dhe ndikohet nga faktorë të ndryshëm. Profesionistët e burimeve njerëzore përveç të tjerave i kushtojnë rëndësi të veçantë këtij aspekti të punës i cili ka shumë gjasa të çojë në nivele më të larta të performancës në punë. Ekzistojnë mjaft teori të cilat përpiqen të analizojnë motivimin në përgjithësi, motivimin në punë, motivimin për të nxënë etj. Një pjesë e tyre në shpjegimet që japin bazohen në idenë se plotësimi në nivele optimale të nevojave të caktuara çon në rritjen e motivimit. Pavarësisht kësaj secila teori është përpjekur të identifikojë nevoja dhe faktorë të natyrave të ndryshme duke theksuar rëndësinë e secilës prej tyre. Në përgjithësi motivacioni trajtohet i ndarë në dy komponentë të ndërlidhur me njëri-tjetrin: atë të jashtëm dhe të brendshëm. Në përgjithësi motivimi i brendshëm në punë lidhet me kënaqësinë që ndjen punonjësi nga vetë procesi i punës, interesi dhe pëlqimi që ai ka për punën në vetvete. Ndërkohë që motivimi i jashtëm në punë lidhet me kënaqësinë që ndjen punonjësi nga shpërblimet që ai merr nga puna e realizuar (p.sh., paga, kushtet e punës, marrëdhëniet ndërpersonale në punë etj.). Stimujt që nxisin motivacionin në punë mund të kategorizohen edhe në stimuj financiarë dhe stimuj jofinanciarë. Stimujt në përgjithësi nxisin nivele më të larta të motivacionit në punë, kur mungesat apo nevojat janë më të mëdha. Kështu rëndësia e stimujve financiarë, tek punonjësit me probleme të mprehta ekonomike është më e madhe se sa tek punonjësit e tjerë. Pavarësisht kësaj, studimet kanë treguar se megjithëse stimujt financiarë janë përherë faktorë motivues në punë, rëndësia e tyre mbetet relative në varësi edhe të faktorëve të tjerë. Nga ana tjetër, stimujt jofinanciarë, lidhen me elemente të tillë, si: përgjegjësia, kompetenca, autonomia, fleksibiliteti në punë etj. Studimet të shumta kanë treguar se këto faktorë janë po aq të rëndësishëm në rritje ose uljen e motivimit në punë sa edhe stimujt financiarë. Duke njohur rëndësinë relative të këtyre dy lloje stimujsh, organizata sot në botë përpiqen të aplikojnë teknika të rritjes së motivimit në punë duke përdorur si stimujt financiarë ashtu edhe ato jofinanciarë. Ajo që vlen për t'u theksuar është se në vendin tonë akoma motivimi i punonjësve nuk ka vëmendjen e duhur nga ana menaxherëve dhe liderëve të kompanive dhe për më tepër që problematika e nënvlerësimit të stimujve jofinanciarë si motivues është akoma edhe më e theksuar krahasuar me vendet e tjera. Ky studim ka si qëllim kryesor të identifikojë rëndësinë që ka për punonjësit e kompanisë Famiko Shoes përdorimi i stimujve jofinanciarë, si një mënyrë për të ndikuar në vullnetin e tyre për të ushtruar më shumë përpjekje në

punë, si dhe të identifikojë masën e përdorimit të këtyre stimujve nga ana e kompanisë.

### **Literatura teorike**

*Lëvizja e menaxhimit shkencor.* Frederik. W. Taylor ishte përkrahës i lëvizjes së menaxhimit shkencor dhe mendonte se punonjësit i duhet thënë në mënyrë ekzakte se çfarë duhet bërë, kur dhe si, duke mos lënë praktikisht asgjë në lirinë e veprimit të tyre. Përmes ndarjes së punës dhe skemave nxitëse ai u përpoq të përmirësonte jetën në punë të punonjësve (Anitha & Subba Rao, 1998, f. 7).

*Lëvizja e marrëdhënive njerëzore.* Qasja e marrëdhënive njerëzore theksoi se ndërkohë që shpërblimet e jashtme janë të rëndësishme, tiparet e brendshme të punës, si: autonomia, sfidat dhe përmbajtja e detyrave, janë parashikuesit kyç të produktivitetit dhe efikasitetit (Adhikari & Gautam, 2010, f. 4).

*Lëvizja socioteknike.* Një fokusim në shpërblimet e jashtme dhe brendshme është i kushtëzuar nga personi. Ajo se kush do të preferojë çfarë, është e parashikueshme pjesërisht nga historitë e kaluara të individëve dhe “kulturat e punës”, të cilat nga ana tjetër ndikohen nga arsimimi i tyre, edukimi dhe ndryshore të tjera demografike (Lewis et al., 2001).

*Koncepti i nevojave në punë.* Nevoja është një gjendje në jetën e personit që nxit veprimin dhe aktivizon sjelljen. Disa teori i vendosin nevojat në nivele hierarkike ku secili nivel aktivizon sjellje të ndryshme duke synuar që të plotësojnë këtë nevojë. Disa i vendosin ato në vazhdimësi, duke treguar se ato mund të ndikojnë sjelljen e një personi (Singh, 2010, f. 143). Sipas teorive të nevojave, nevojat mund të jenë si të lindura dhe universale (uria, etja, ruajtja e vetes), ose të mësuara përmes përvojës dhe të zhvilluara në shkallë të ndryshme në kultura dhe individë të ndryshëm (arritja, bashkimi, pushteti) (Brophy, 2010, fq. 4; Johnston & Finney, 2010, f. 280; Smart & Paulsen, 2011, fq. 191). Individët motivohen nga institucionet që i ndihmojnë ata të plotësojnë nevojat dhe të arrijnë qëllimet personale dhe profesionale (Smart & Paulsen, 2011, f. 191). Më tej kërkuesit kanë propozuar se nevojat kanë natyrë psikologjike, ndërsa kërkues të tjerë kanë propozuar se kanë natyrë fiziologjike. Kurse disa teoricienë kanë propozuar se nevojat janë kombinim i të dyjave. Teoria e vetëvendosjes i përcakton nevojat si të lindura, psikologjike dhe thelbësore për mirëqenien (Johnston & Finney, 2010, f. 280). Konkluzioni më i mirë në lidhje me teoritë e nevojave është që ato nuk kanë shumë sukses në parashikimin e sjelljes së qëllimshme në organizata. Megjithatë a do të

thotë kjo se ne mund të mos i marrim parasysh teoritë e nevojave? Historia na tregon se fusha e psikologjisë është paksa e ngjashme me fushën e modës. Ajo që sot nuk parapëlqehet mund të rishfaqet nesër, megjithëse në një formë të ndryshme (Jex, 2002, f. 214).

*Stimujt financiarë dhe jofinanciarë.* Stimujt financiarë përfshijnë: paga, rroga, (Chelladurai, 2006, fq. 234; Taylor, Doherty, McGraw, 2015, f. 139), bonuese, rimbursimet e shpenzimeve (p.sh., udhëtimi, telefoni) (Saxena, 2009, f. 462; Taylor, Doherty, McGraw, 2015, f. 139), sigurimet e jetës, pagesa e pushimeve, kostot e kurseve të trajnimit, konferencave apo seminareve (Taylor, Doherty, McGraw, 2015, f. 139-140) Stimujt jofinanciar përfshijnë: mirënjohjen, feedback-un nga punëdhënësi; përfshirjen, autonominë dhe përgjegjësinë e punonjësit (Farnham & Smith, 2005, f. 62), hapësirat e parkimit, pajisjet e mobilimit (Chelladurai, 2006, f. 234), mundësitë për përparimin në karrierë përmes promovimit të punës, ndjesinë e përmbushjes, mundësitë për rritje personale (Ingram, et, al., 2015, f. 244; Wilton, 2011, f. 237). Shpërblimet jofinanciare janë motivuese në vetvete. Ato jo vetëm lehtësojnë performancën e detyrës, por gjithashtu krijojnë një ndjesi statusi apo prestigji dhe shoqërohen me ndjenja pozitive (Chelladurai, 2006, f. 234). Shpërblime të ndryshme financiare dhe jo financiare kanë rëndësi apo vlera të ndryshme për përfituesit e këtyre shpërblimeve. Kjo do të thotë se për organizatën është shumë e rëndësishme të kuptojë se cilët stimuj apo shpërblime vlerësohen më tepër. Duke siguruar shpërblime që nuk vlerësohen nga punonjësit atëherë do të pritet që ato të kenë ndikim të vogël në motivacion (Taylor, Doherty, McGraw, 2015, f. 140).

## **Metodologjia**

Në studim është përdorur metoda sasiore, modeli përshkrues, i cili ka të bëjë me përshkrimin analitik të dukurive të ndryshme ashtu siç paraqiten dhe zhvillohen në realitet. Popullata e studimit përbëhet nga punonjësit e kompanisë Famiko Shoes, konkretisht 428 punonjës. Popullata dallohet për diversitetin e saj sa i përket karakteristikave demografike. Popullata përfshin: a) përfshin thujse të gjitha grupmoshat duke filluar nga 18 deri në 60 vjeç; b) përfshin të dyja gjinitë femra dhe meshkuj, por duhet të theksohet se shpërndarja gjinore është në raport të pabarabartë me rreth 70% femra dhe 30 % meshkuj; c) përfshin disa nivele arsimore, arsim 9-vjeçar, i mesëm, i lartë; d) gjithashtu ka një variacion të eksperiencës së punës të punonjësve duke filluar nga më pak se 1 vit - 14 vjet eksperiencë pune. Si kampion për studimin janë përzgjedhur 100 punonjës. Kampioni përfshin në vetvete punonjës të të dyja gjinive, të të gjitha grupmoshave të

pranishme, të gjitha niveleve arsimore të pranishme dhe të gjithë variacionin e eksperiencës së punës së punonjësve si dhe të pozicioneve të punës në kompani. Prania e një popullate të tillë të larmishme (sa i përket kategorive të karakteristikave demografike) kërkon përzgjedhjen e një strategjie kampionimi ku kampioni në fund të reflektojë popullatën në termat e larmisë së saj. Nisur nga ky fakt për përzgjedhjen e kampionit në këtë studim u pa si më e përshtatshme zgjedhja e strategjisë së kampionimit pa probabilitet me kuota.

Të dhënat e këtij studimi janë mbledhur përmes pyetësorit. Pyetësori përmbante 4 seksione. Seksioni i parë – Informacioni demografik; seksioni i dytë – Rëndësia e stimuljeve jofinanciarë; Seksioni i tretë – Atributet e motivimit; Seksioni i katër- Karakteristikat e punës. Përgjigjet janë në formën e shkallës Likert me 5 pikë, përveç pjesës së parë (informacionit demografik). Ky është i njëjti pyetësor i përdorur në studimin e Ijaz & Khan (2013, f. 45 - 46). Pas përkthimit, përshtatjes dhe pilotimit, në përfundim të studimit rezultoi se instrumenti ishte mjaft i besueshëm. Cronbach Alpha = 0.017 (për seksionin 3) = 0.92 (për seksionin 4).

## Rezultatet

*Për të dhënat demografike:* Gjinia: Femra = 74%; Meshkuj = 26%; Grupmosha: 18-25 vjeç = 39%; 26-35 vjeç = 28 %; 36-45 vjeç = 18% 46-55 vjeç = 13%; mbi 55 vjeç = 2%; Niveli arsimor: Arsim 8-9 vjeçar = 71%; Arsim i mesëm = 25%; Arsim i lartë = 4%; Eksperienca e punës: 0-2 vjet = 49%; 3-5 vjet = 27%; 6-9 vjet = 19%; mbi 10 vjet = 5%

*Për rëndësinë e perceptuar të stimuljeve jofinanciarë në përgjithësi:* Mesatarja e pikëve të përgjigjeve për pyetjen “Sa të rëndësishëm janë nxitësit jofinanciarë për të ndikuar në vullnetin e dëshirën tuaj për të bërë sa më shumë përpjekje në punën tuaj?” doli  $M = 4.5$ . Kjo do të thotë se në përgjithësi punonjësit i vlerësojnë si shumë të rëndësishme stimujt jofinanciarë në punën e tyre.

*Për rëndësinë e stimuljeve jofinanciarë konkret në mjedisin e punës:* Mjedis i sigurt pune:  $M$  (mesatare) = 4.47;  $DS$  (devijimi standard) = 0.6. Kjo tregon se të punuarit në një mjedis të sigurt pune konsiderohet mjaft e rëndësishme për motivimin e punonjësve në punë. Mjedis pozitiv pune:  $M = 4.74$ ;  $DS = 0.5$ . Kjo tregon se të punuarit në një mjedis pozitiv pune konsiderohet shumë e rëndësishme për motivimin e punonjësve në punë. Vlerësimet:  $M = 4.49$ ;  $DS = 0.5$ . Kjo do të thotë se në përgjithësi për punonjësit, marrja e vlerësimeve pozitive ka rëndësi të lartë për të shtuar më tepër përpjekjet në punë. Arritjet:  $M = 4.78$ ;  $DS = 0.4$ . Njohja e arritjeve në punë për punonjësit në përgjithësi konsiderohet të jetë stimuli më

motivues. Autonomia në punë:  $M = 4.24$ ;  $DS = 0.7$ . Autonomia në punë në përgjithësi rezulton të ketë nivel të lartë rëndësie për motivimin e punonjësve. Fleksibiliteti në punë:  $M = 4.62$ ;  $DS = 0.5$ . Kjo do të thotë se fleksibiliteti në punë rezulton i vlerësuar si stimul shumë i rëndësishëm për motivimin e punonjësve në punë. Respekti nga të tjerët:  $M = 4.38$ ;  $DS = 0.9$ . Fitimi i respektit nga të tjerët vlerësohet nga punonjësit në përgjithësi si stimul me nivel të lartë rëndësie për motivimin në punë.

*Për aplikimin e stimujve jofinanciarë në punë*: Mirënjohja nga eprori:  $M = 2.2$  dhe  $DS = 1.1$ . Kjo do të thotë se sipas punonjësve masa e aplikimit të falënderimeve nga eprori për punën e realizuar me sukses është e ulët. Megjithatë duhet të kemi parasysh se vlera e DS është e afërt me vlerën e M. Nga analiza e frekuencave të përgjigjes rezulton se shumica e punonjësve (77%) nuk kanë ndjerë mirënjohje nga eprori për punën e tyre. Megjithatë pjesa tjetër e punonjësve (23%) deklaroi se e kanë marrë mirënjohje dhe falënderime nga eprori për punën e tyre. Puna interesante:  $M = 2.18$ ;  $DS = 1.05$ . Punonjësit në përgjithësi mendojnë se mundësia për të punuar në një detyrë interesante në kompani është e ulët. Edhe këtu kemi një vlerë të DS të madhe krahasuar me M. Nga analiza e frekuencave të përgjigjeve rezulton se 80% e punonjësve mendojnë se nuk u jepet mundësi për të punuar në një detyrë interesante, por pjesa tjetër (20%) mendojnë të kundërtën. Vendimmarrja:  $M = 1.83$ ;  $DS = 1.2$ . Në përgjithësi punonjësit kanë një nivel të ulët të pjesëmarrjes në vendimmarrje. Përsëri kemi një vlerë të madhe të DS krahasuar me M. Nga studimi rezulton se 83% e punonjësve mendojnë se nuk kanë mundësi të marrin vendime në organizatë, por pjesa tjetër (17%) shprehen se kanë mundësi të jenë pjesëmarrës në vendimmarrjen e organizatës. Mirënjohja për vitet e shërbimit:  $M = 2.29$ ;  $DS = 1.4$ . Për punonjësit në përgjithësi mirënjohja për vitet e shërbimit në organizatë ka një masë të ulët aplikimi. DS vazhdon edhe në këtë rast të jetë e madhe krahasuar me M. 67% e punonjësve deklaroi se nuk kanë ndjerë mirënjohje për vitet e shërbimit në organizatë, por pjesa tjetër (33%) deklaroi se e ndjejnë mirënjohjen. Njohja e arritjeve nga eprori:  $M = 2.58$ ;  $DS = 1.3$ . Në përgjithësi masa e aplikimit të këtij stimuli në organizatë mbetet e ulët. 64% e punonjësve deklaroi se njohja e eprorit është e vështirë për t'u arritur, por pjesa tjetër (36%) mendojnë të kundërtën. Njohja e arritjeve nga kolegët:  $M = 4.17$ ;  $DS = 0.9$ . Përgjithësisht njohja e arritjeve të punonjësve nga ana e kolegëve vlerësohet të jetë e pranishme në organizatë në një masë të lartë. Promovimi dhe ngritja në karrierë:  $M = 2.95$ ;  $DS = 1.2$ . Masa e aplikimit të këtij stimuli është e moderuar. Konkretisht 55% e punonjësve nuk mendojnë se në organizatë ekziston mundësia për promovim dhe ngritje në

detyrë, ndërsa 45% mendojnë se ekziston kjo mundësi. Çmimi i njohjeve të arritjes:  $M = 1.12$ ;  $DS = 0.32$ . Përgjithësisht masa e aplikimit të vlerësimeve të tilla, si një çmim, certifikatë apo ndonjë gjë si shenjë për të njohur arritjet e punonjësve, është shumë e ulët. Fleksibiliteti në oraret e punës:  $M = 1.3$ ;  $DS = 0.7$ . Në përgjithësi në organizatë fleksibiliteti në oraret e punës është një stimul me një masë të ulët aplikimi. Vetëm 4 % punonjësve deklarojnë se në punën e tyre ka orare fleksible. Autonomia në punë:  $M = 2.73$ ;  $DS = 1.1$ . Autonomia në punë në përgjithësi aplikohet në një masë të moderuar. 63% e punonjësve deklarojnë nivele të ulta të atonisë së tyre në punë, ndërsa pjesa tjetër pretendon se kanë autonomi të mjaftueshme në punë. Rritja e përgjegjësive brenda punës aktuale:  $M = 2.86$ ;  $DS = 1.31$ . Në përgjithësi punonjësit deklarojnë se ka një rritje të përgjegjësive në punën e tyre aktuale, por që është në një masë relativisht të ulët. Feedbacku nga eprorët:  $M = 2.44$ ;  $DS = 1.1$ . Punonjësit e kësaj kompanie në përgjithësi marrin pak feedback nga eprorët e tyre.

*Për dallimet në aplikimin e stimujve jofinanciarë në punë bazuar në eksperiencën në punë*: Eksperienca e punës:  $M$  (0-2 vjet) = 1.89;  $M$  (3-5 vjet) = 2.54;  $M$  (6-9 vjet) = 3.16;  $M$  (mbi 10 vjet) = 3.4. Këto të dhëna tregojnë se me rritjen e përvojës në punë rritet edhe aplikimi i stimujve jofinanciarë nga kompania. Punonjësit me më pak përvojë marrin shumë pak stimuj jofinanciarë, punonjësit me 3-5 vjet përvojë punë marrin pak stimuj jofinanciarë; punonjësit me mbi 6 vjet përvojë punë marrin stimuj jofinanciarë nga organizata në një masë të moderuar.

## Diskutime

Punonjësit e kësaj kompanie në përgjithësi: a) janë femra; b) janë punonjës që u përkasin grupmoshave të reja (kryesisht 18-35 vjeç); c) janë me arsim 8-9 vjeçar (49%); d) kanë më pak se 2 vjet përvojë punë në kompani.

Stimujt jofinanciarë konsiderohen të jenë nxitës kyç në drejtim të motivimit të punonjësit, pasi ata kanë një rol shumë të rëndësishëm në plotësimin e disa nevojave të punonjësve të tilla, si: pranimi social, vetëvlerësimi dhe vetërealizimi. Një përshëndetje miqësore, një buzëqeshje, një shtrëngim duarsh, një rrahje në shpatulla, një falënderim nga eprori do të thotë shumë për pjesën më të madhe të punonjësve. Gjithashtu, punonjësit idetë e të cilëve merren në konsideratë, sugjerimet e të cilëve vlerësohen, kanë më shumë të ngjarë të përpiqen më shumë në punën e tyre. Edhe nga ky studim rezultoi se përdorimi i stimujve jofinanciarë ka nivel të lartë rëndësie për motivimin në punë të punonjësve të kompanisë FSH.

E gjithë gama e stimujve jofinanciarë të lartpërmendur konsiderohen shumë të rëndësishëm nga ana e punonjësve të kompanisë FSH për të nxitur motivimin e tyre në punë. Në mënyrë që kompania në mesin e saj të ketë punonjës më të motivuar duhet që të sigurojë njohje të arritjeve të punonjësve të saj, të angazhohet në krijimin e një mjedisi më pozitiv pune për punonjësit si dhe të sigurojë më tepër fleksibilitet në oraret e punës.

Bazuar në rezultatet e analizuara mbi masën e aplikimit të stimujve jofinanciarë nga ana e organizatës, ajo që vërejmë është se organizata stimujt jofinanciarë, si: pjesëmarrja në vendimmarrje, përdorimi i praktikave të tillë shpërblyese si çmime, certifikata si shenjë për të njohur arritjet e punonjësve dhe fleksibiliteti në oraret e punës i aplikon në një masë shumë të ulët. Stimuj të tillë si, një faleminderit nga eprori, mundësi për të punuar në një detyrë interesante, mirënjohje për vitet e shërbimit në organizatë, njohje nga eprori, promovim dhe ngritje në karrierë në organizatë, autonomi në punë, rritje e përgjegjësive brenda punës aktuale dhe feedback nga eprorët, janë stimuj që mbeten në nivele të ulëta përdorimi nga ana e organizatës, por në krahasim me kategorinë e stimujve të lartpërmendur sërish masa e aplikimit të tyre është më e lartë. Vlen për t'u theksuar fakti se i vetmi stimul që vlerësohet të jetë i aplikuar në një masë të lartë në organizatë është njohja nga kolegët. Bazuar në përlllogaritjen në total të vlerës mesatare për gjithë stimujt jofinanciarë rezulton se në përgjithësi stimujt jofinanciarë aplikohen në një masë të ulët nga ana e organizatës së marrë në studim. Një konkluzion i tillë nuk rezulton të jetë i vërtetë vetëm për këtë organizatë. Po t'u referohemi shumë studimeve të huaja të kësaj fushe në përgjithësi, rezulton se aplikimi i stimujve jofinanciarë nga ana e organizatave mbetet akoma në nivele të ulëta. Studiuesit rendisin arsye të ndryshme në lidhje me këtë çështje. Një arsye besohet të jetë fakti se shumë drejtues, ngurrojnë për të sfiduar të ashtuquajturën, "*urtësinë tradicionale menaxheriale: paraja është ajo që me të vërtetë ka rëndësi*". Nisur nga kjo, shumë drejtues, ende mendojnë se shpërblimet financiare janë nxitje kryesore për shumicën e njerëzve. Një tjetër arsye që renditet është fakti se mënyra jofinanciare për të motivuar njerëzit, në përgjithësi kërkon më shumë kohë dhe përkushtim nga ana e menaxherëve të lartë.

Në bazë të rezultateve të përfuara përmes krahasimit të vlerës mesatare të kategorive të eksperiencës së punës, rezulton se organizata aplikon stimujt jofinanciarë në një masë shumë të ulët ndaj punonjësve që kanë deri në 2 vjet eksperiencë pune, në një masë të ulët ndaj punonjësve që kanë 3 - 5 vjet eksperiencë pune, në një masë të moderuar ndaj



punonjësve me 6 - 9 vjet eksperiencë pune dhe në një masë të moderuar, por më të lartë krahasuar me kategorinë e punonjësve me 6 - 9 vjet eksperiencë, ndaj punonjësve me mbi 10 vjet eksperiencë në punë. Organizata është më e predispozuar të aplikojë stimujt jofinanciarë ndaj punonjësve me më tepër eksperiencë pune. Si përfundim, ajo që vlen të theksohet, ka të bëjë me faktin se në përgjithësi, kompania është e orientuar në drejtim të të vlerësuarit më tepër të punonjësve më të vjetër në punë, krahasuar me punonjësit e rinj. Konstatim ky i cili mbështetet dhe nga fakte të tilla si, masa e madhe e punonjësve të rinj në punë 49% e punonjësve, si dhe normat e larta të qarkullimit të punonjësve.

### **PËRFUNDIME:**

Stimujt jofinanciarë konsiderohen të jenë nxitës të rëndësishëm në drejtim të motivimit të punonjësit, falë rolit kyç që kanë në plotësimin e disa nevojave të punonjësve të tilla, si: pranimi social, vetëvlerësimi dhe vetërealizimi. Në po këtë linjë rezultojnë të jenë dhe punonjësit e kompanisë FSH, sipas të cilëve përdorimi i stimujve jofinanciarë, paraqet një nivel të lartë rëndësie si një mënyrë për të ndikuar në vullnetin e tyre, për të ushtruar më shumë përpjekje në punë.

Sa i përket vlerësimit të punonjësve për stimujt jofinanciarë konkret (një mjedis i sigurt pune, një mjedis pozitiv pune, marrja e vlerësimeve, njohja e arritjeve, autonomia në punë, fleksibiliteti në orare, fitimi i respektit nga të tjerët), njohja e arritjeve nga ana e eprorëve, të punuarit në një mjedis pozitiv dhe fleksibiliteti në punë, rezultojnë të jenë stimujt që kanë marrë vlerësimin më të lartë për sa i përket rëndësisë që konsiderohet të kenë sipas punonjësve për të nxitur motivimin e tyre në punë.

Në përgjithësi stimujt jofinanciarë aplikohen në një masë të ulët nga ana e organizatës së marrë në studim. Kjo tregon se metoda e shpërblimit jo financiar si formë alternative për motivimin punonjësve në punë, për kompaninë FSH rezulton të jetë një metodë që nënvlerësohet, andaj dhe përdorimi i saj rezulton në nivele kaq të ulëta.

Pjesëmarrja në vendimmarrje, përdorimi i praktikave të tilla shpërblyese, si çmime, certifikata si shenjë për të njohur arritjet e punonjësve dhe fleksibiliteti në oraret e punës, rezultojnë të jenë dhe stimujt që aplikohen në masën më të ulët nga ana e kompanisë.

Në përgjithësi organizata është e prirur për të shpërblyer jofinanciarisht më shumë punonjësit të cilët kanë më shumë vjet eksperiencë pune në kompani në krahasim me punonjësit që kanë më pak vjet eksperiencë pune. Ndaj punonjësve që kanë deri në 2 vjet eksperiencë pune, rezulton që stimujt jofinanciarë aplikohen në masë shumë të ulët,

krahasuar me punonjësit me mbi 6 vjet eksperiencë pune, ndaj të cilëve stimujt jofinanciarë aplikohen në një masë të moderuar.

Ndër praktikatat më të përdorura nga kompania për të rritur performancën e punonjësit janë më tepër ato të ndëshkimit, shpërblimit financiar dhe në një nivel tepër të ulët shpërblimet jofinanciare. Nga ana e eprorëve të kompanisë më shumë vlerësohet shpërblimi financiar ndaj dhe praktika të cilën ndjek rëndom kompania është ajo shpërblimit shtesë që përfshin shpërblimin e nivelit të kontributit dhe aftësisë së punonjësit në formën e rritjes së rrogës bazë. Po ashtu kompania aplikon në masë dhe praktikatat ndëshkuese, në rastet kur punonjësit nuk përmbushin pritshmëritë e eprorëve në lidhje me nivelin dhe cilësinë e performancës së tyre në punë. Një sistem i tillë shpërblimi konfirmon edhe një herë se motivimi i punonjësve nuk ka vëmendjen e duhur nga ana eprorëve të kompanisë dhe për më tepër që problematika e nënvlerësimit të stimujve jofinanciarë si alternativë motivuese rezulton të jetë e theksuar në këtë kompani.

## **REKOMANDIME:**

### *Sugjerime drejtuar niveleve menaxheriale*

Do të rekomandohej një fuqizim i sistemit të shpërblimeve jofinanciare në kompani. Ky sistem do t'i sigurojë kompanisë një forcë punëtore më të motivuar, si rrjedhojë nivel më të ulët të qarkullimit të punonjësve, si dhe nivel më të lartë të produktivitetit dhe performancës së punonjësve në punë.

Stimujt jofinanciarë përveçse kanë rol thelbësor për të kompensuar pamjaftueshmërinë e pagave dhe të niveleve të nxitjes monetare, ata kanë rëndësi jetike për të kënaqur nevojat të shumta të të punësuarve, nevojat të tilla, si: nevojat për ndërveprim social, përkatësi, njohje, respekt, vëmendje etj.

Sa herë që është e mundur, menaxhimi i lartë duhet të njohë punonjësit për arritjet e tyre. Është gjithashtu e rëndësishme që punonjësit të njihen publikisht, pasi kjo do t'u japë atyre të kuptojnë faktin se janë pjesë e rëndësishme të organizatës.

Vendimmarrjet lidhur me orët e punës, pagat, dhe përfitimet e tjera të punonjësve duhet të zhvillohen në prani të shumicës së punonjësve. Përfshirja e punonjësve në vendimmarrje do të sigurojë respektimin e punonjësve, kështu që patjetër kjo do të motivojë punonjësit të angazhohen më tepër në punë.

Fleksibiliteti në oraret e punës është domosdoshmëri për motivimin. Rekomandohet që lideri dhe menaxherët e kompanisë të sigurojnë një orar

më fleksibël pune për punonjësit në mënyrë që ata të jenë më të motivuar për të punuar si dhe për të zvogëluar raportin e punonjësve që mungojnë, apo kërkojnë largim të përhershëm nga puna.

#### *Sugjerime mbi përdorimin e teknikave të tjera të shpërblimit jofinanciar*

Një metodë përfshin rotacionin e vendeve të punës. Kjo metodë është e përshtatshme për punonjësit të cilët janë të mërzitur me punën e tyre. Rotacioni në punë i siguron punonjësit lëvizjen nga një punë në tjetrën për një periudhë të caktuar kohe, kjo rrit aftësitë dhe njohuritë e punonjësit, sepse ai është i aftë të punojë në një shumëllojshmëri të vendeve të punës. Reagimi i punonjësit në lidhje me rritjen e motivimit është më i mirë për shkak se menaxheri ka treguar besim tek punonjësi, për të kryer punë komplekse dhe të vështira.

Teknikë tjetër është pasurimi i punës. Përmes kësaj metode punëmarrësit i jepet më shumë përgjegjësi dhe autoritet në realizimin e detyrave. Kjo nxit punonjësin të ndihet i motivuar dhe i kënaqur për shkak se ai është në gjendje të përdori të gjitha aftësitë dhe njohuritë e tij.

Një prej teknikave gjithashtu janë dhe skuadrat e punës. Skuadrat e punës dhe fuqizimi i tyre është thelbësor dhe i dobishëm në ndërtimin e marrëdhënieve pozitive në mesin e punonjësve që të gjithë ata të punojnë së bashku drejt arritjes së qëllimeve të caktuara.

Një metodë tjetër përfshin rrathët e cilësisë që përdoren për t'i dhënë punonjësit një mundësi që të ketë një kontribut të rëndësishëm në procesin e vendimmarrjes. Zakonisht rrathë të tillë janë më pak se 20 persona dhe u përdorën për herë të parë në Toyota Motor Company në Japoni. Rrathët e cilësisë janë metodë shumë efikase në mënyrë që të gjithë punonjësit të jenë të përfshirë për të marrë vendimin e duhur duke diskutuar çështje të caktuara. Ky proces nuk është vetëm për të motivuar punëtorët, por është edhe në dobi të punëdhënësit, duke qenë se punonjësit mund t'i sigurojnë kompanisë sugjerime thelbësore dhe të vlefshme.

#### **REFERENCA:**

1. Adhikari, D. R., & Gautam, D. K. (2010). Labor legislations for improving quality of work life in Nepal. *International Journal of Law and Management*, 52(1), 40-53.
2. Anitha, B., & Subba Rao, P. (1998). *Quality of work life in commercial Banks*. New Delhi, India: Discovery Publishing House. origjinali Rosow, J. M., (1977). *Quality of working life and productivity: The double pay off*. Ind Participation. A paper presented at Conference held at America Institute Inc., Chicago.
3. Brophy, J.E. (2010). *Motivating Students to Learn*. (3rd ed.). New York: Routledge.

4. Chelladurai, P. (2006). *Human Resource Management in Sport and Recreation*. (2nd Ed). USA: Human Kinetics. fq. 234.
5. Farnham, D., Smith, P. (2005). *People Management & Development: CIPD revision Guide 2005*. London: Chartered Institute of Personnel and Development. Fq. 62.
6. Ijaz, M., Khan, A. (2013). The impact of Non-Financial Incentives on employees' motivation. *IOSR-JBM Journal of Business and Management*. Vol 15. Issues 4. fq 37-46.
7. Ingram, T. N., LaForge, R. W., Avila, R. A., Schwepker, C. H., Williams, M. R. (2015). *Sales management: analysis and decision making*. New York: Routledge Taylor & Francis Group. fq. 244.
8. Jex, S. M. (2002). *Organizational psychology: A scientist-practitioner approach*. New York: John Wiley & Sons. Inc.
9. Johnston, M. M., & Finney, S. J. (2010). Measuring basic needs satisfaction: Evaluating previous research and conducting new psychometric evaluations of the Basic Needs Satisfaction in General Scale. *Contemporary Educational Psychology*, 35, 280-296.
10. Lewis, D., Brazil, K., Krueger, P., Lohfeld, L., & Tjam, E. (2001). Extrinsic and intrinsic determinants of quality of work life. *Leadership in Health Services*, 14(2), 9-15.
11. Saxena, R. (2009). *Marketing Management (4th Ed)*. New Delhi: Tata McGraw-Hill Education private Limited. fq. 462.
12. Singh, K. (2010). *Organizational Behaviour – Text and Cases*. New Delhi: Dorling Kindersley (India). Pvt. Ltd.
13. Smart, J. C., & Paulsen, M. B. (Eds.). (2011). *Higher Education: Handbook of Theory and Research*. (Vol.27). New York: Springer.
14. Taylor, T., Doherty, A., McGraw, P. (2nd Ed). (2015). *Managing people in sport organizations: a strategic human resource management perspective*. London: Routledge, Taylor & Francis Group. fq. 139.
15. Wilton, N. (2011). *An introduction to human resource management*. London: Sage Publications Ltd. fq. 237.

**VETËVLERËSIMI I ULËT SI NDËRMJETËSUES I  
MARRËDHËNIES MES ATASHIMIT  
NËNË – VAJZË DHE BULIMISË**

Ermira Hoxha

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

**The mediator role of low self- esteem in the relationship between  
mother- daughter attachment and bulimia**

***ABSTRACT***

The aim of the present study was the examination of the linkage between attachment with mother and bulimia among college student girls while controlling for the possible mediator role of low self esteem. It was hypothesized that girls with insecure attachment with their mothers showing high levels of low self esteem are more prone in developing bulimia compared to the girls with the same quality of attachment while having healthier self esteem.

A sample of participants consisting on 812 female college students (mean age 19.25) from three Albanian public universities were recruited. Participants reported anthropometric data on body weight and height and completed also the Bulimia and Low Self Esteem subscales of Eating Disorder Inventory-3. Attachment with mother was measured using Experience in Close Relationships – Structure of Relationships questionnaire. Results of the study revealed that insecure attachment with mother played a significant role in triggering the risk of bulimia and that this relationship was partially mediated by low self esteem. Findings of the present study suggests that treatment programmes of young girls with bulimia should be focused on improving their relationships with mother through addressing not only affective components of such relationships but also through altering the subjective perception of self worth among girls. Recommendations on future studies in examining other factors that can mediate the relationship between maternal attachment and bulimia are also given.

**Key words:** maternal attachment, bulimia, low self esteem, late adolescence

## 1. Hyrje

Bulimia nervore përfaqëson një patologji të të ngrënit me një etiologji komplekse, produkt i ndërveprimit të shumë faktorëve personalë, si: perfeksionizmi, paqëndrueshmëria emocionale, vetëvlerësimi i ulët, imazhi i varfër trupor etj. Tipikisht shfaqja e bulimisë paraprihet nga periudha të kufizimit ekstrem të ushqimit, pasojë e pakënaqësisë që një vajzë ka me trupin e saj. Pakënaqësia nga trupi është gjetur të jetë një pararendës i rëndësishëm i fillimit të dietave (Seidell, 1995) dhe praktikave të të ngrënit pa kriter (Wilson, 1993).

Vetëvlerësimi i kuptuar si “*vlerësim i përgjithshëm i vlefshmërisë së vetes si person, i ulët ose i lartë, i bërë në bazë të perceptimeve pozitive ose negative për veten që përbëjnë vetëkonceptin*” (Rand, 1986) është një konstrukt i studiuar gjerësisht. Studimet longitudinale kanë sugjeruar se vetëvlerësimi i ulët vepron si pararendës i dietave dhe sjelljeve bulimike duke bërë që vajzat me vetëvlerësim të ulët të jenë më të riskuara për të shfaqur simptoma të çrregullimeve të të ngrënit (Wood et al., 1994). Në fakt, shpeshherë vetëvlerësimi i ulët bën diferencën mes vajzave me çrregullime të të ngrënit dhe atyre pa çrregullime (Serpell et al., 1999; Vitousek & Hollon, 1990). Mundet që vajzat me vetëvlerësim të ulët të jenë më të ndjeshme ndaj komenteve negative për pamjen e jashtme, të përjetojnë presion më të madh për arritjen e standardeve sociale mbi elegancën dhe për rrjedhojë të përfshihen më shumë në praktika të pashëndetshme të kontrollit të peshës trupore. Tipikisht, vajzat me vetëvlerësim të ulët kanë më shumë gjasa të brendësojnë pritshmëritë dhe modelet sociale mbi elegancën si kriter i të pasurit të një trupi perfekt për shkak të orientimit që këto vajza kanë drejt konfirmimit të vlefshmërisë së vetes nga burime të jashtme. Megjithatë, mund të ndodhë gjithashtu dhe një efekt “spirale” mes vetëvlerësimit dhe dietave (Heatherton & Polivy, 1992). Kufizimet ekstreme të ushqimit janë të pamundura për t’u mbajtur për një kohë të gjatë dhe ky dështim shpie në ulje të vetëvlerësimit nga ku rriten gjasat që mbajtja e dietave të suksesshme në të ardhmen të jetë më e vështirë duke prodhuar ndjenja progresivisht negative që shpien në intensifikimin e ciklit mes vetëvlerësimit të ulët, dietave, të ngrënit pa kriter dhe sjelljeve eliminuese të ushqimit.

Natyrisht jo të gjitha vajzat me vetëvlerësim të ulët zhvillojnë simptoma bulimike. Studimet mbi patologjitë e të ngrënit kanë konfirmuar se faktorë të tjerë të personalitetit ndërveprojnë me vetëvlerësimin e ulët për të prodhuar simptoma të tilla. Atashimi i pasigurtë është parë të shoqërohet me imazh negativ trupor dhe simptomatologji të çrregullimeve

të të ngrënit (Suldo & Sandberg, 2000). Atashimi si lidhje e ngushtë afektive mes dy personave, kur është i shëndetshëm, pajis individin me një ndjenjë bazë sigurie të brendshme që konsiston në pikëpamjet pozitive për të tjerët dhe në besimin se je mjaftueshëm i vlefshëm për të merituar mbështetjen dhe dashurinë e të tjerëve në rastet kur siguria e brendshme kërcënohet. Një sërë kërkimesh kanë gjetur se tek vajzat adoleshente, atashimi me nënën është veçanërisht i rëndësishëm në parashikimin e simptomave bulimike. Atashimi i pasigurt i vajzave me nënën mund të kuptohet si mungesë e ndjenjës bazë të sigurisë së brendshme tek vajzat, origjina e së cilës qëndron në mungesën e disponueshmërisë së nënës apo inkonsistencën e disponueshmërisë së nënës në plotësimin e nevojave emocionale dhe fizike të fëmijës, rrethanë kjo që nxit krijimin e përfaqësimeve të hershme mendore tek fëmija mbi veten si person i pavlefshëm ose i vlefshëm vetëm nëse plotëson kushte të caktuara (Rogers, 1991). Kjo pasiguri thelbësore shpie në frikë dhe ankth mbi rrezikun e refuzimit prej të tjerëve (i gjeneruar nga bindjet se nuk je mjaftueshëm i vlefshëm për të tjerët) dhe në vigjilencë ekstreme për të monitoruar praninë e figurës së atashimit (paaftësi për të funksionuar në mënyrë të pavarur) ose në shmangie të mbështetjes tek figura e atashimit për të reduktuar mundësinë e lëndimit prej refuzimit të figurës së atashimit. Ky faktor personaliteti, përmes përfaqësimeve mendore për veten dhe të tjerët, mundet të ketë një kontribut indirekt në simptomat bulimike me anë të ndikimit në vetëvlerësimin e vajzave. Në fakt, bashkëshoqërimi mes atashimit të sigurt dhe niveleve më të larta të vetëvlerësimit krahasuar me vajzat me atashim të pasigurt është konfirmuar në shumë studime me subjekte të moshave, gjinive dhe kulturave të ndryshme (Main, 1996; Man & Hamid, 1998; Perry et al., 2008). Duke qenë se atashimi i pasigurt shoqërohet me vetëvlerësim të ulët dhe vetëvlerësimi i ulët me sjellje bulimike mund të hipotezohet se vetëvlerësimi i ulët, një konstrukt më vete, produkt i disa faktorëve, mund të ndërmjetësojë marrëdhënien mes atashimit të pasigurt dhe simptomave bulimike.

## 2. Metodologjia

Pjesëmarrësit në studim ishin 812 vajza studente të tri universiteteve publike: të Shkodrës (31.8%), Tiranës (39.9%) dhe Durrësit (28.3%) të grupmoshës 18-20 vjeç ( $M=19.25$  vjeç,  $ds= .88$ ). Vlerësimi i statusit të peshës trupore u realizua mbështetur në llogaritjen e të dhënave antropometrike të gjatësisë dhe të peshës aktuale të raportuara nga pjesëmarrësit, ndërsa treguesit e lidhur me buliminë dhe vetëvlerësimin e ulët u matën përmes nënshkallës së Bulimisë dhe Vetëvlerësimit të Ulët të

Inventaritet të Çrregullimeve të të Ngrënit – 3 (Garner, 2004). Kjo shkallë është e ndërtuar nga pohime të tipit Likert me 7 kategori përgjigjesh ('gjithmonë'=1 në 'kurrë'= 6.) Nënshkalla e Bulimisë përbëhet nga 7 pohime, të cilat masin mendime dhe sjelljet e lidhura me të ngrënit pa kriter dhe në fshehtësi si dhe të ngrënit si reagim ndaj emocioneve negative. Nënshkalla e Vetëvlerësimit të Ulët e përbërë nga 6 pohime mat mendimet negative të individit mbi efikasitetin dhe sigurinë në vetvete. Në këtë studim besueshmëria e nënshkallëve të Bulimisë dhe Vetëvlerësimit të Ulët rezultoi e kënaqshme ( $\alpha = .70$  dhe  $\alpha = .71$  respektivisht).

Cilësia e atashimit me nënën u mat përmes pyetësorit vetëraportues të Eksperiencës në Marrëdhëniet e Ngushta- Struktura e Marrëdhënieve (Fraleay, Waller & Brennan, 2000), seksionit të marrëdhënieve me nënën. Ky seksion përbëhet nga 9 pohime me 6 kategori pohimesh që masin nivelin e ankthit dhe shmangies së atashimit të vajzave me nënën. Besueshmëria e shkallës së atashimit me nënën rezultoi  $\alpha = .80$ .

### 3. Rezultatet

#### a) Të dhënat përshkruese

Të dhënat përshkruese mbi pjesëmarrësit në studim treguan që pjesa më e madhe e vajzave ishin beqare (98%) dhe vetëm një pjesë shumë e vogël e tyre në një lidhje (0.4%) apo të fejuara/martuara (1.4%). Po kështu, pjesa dërrmuese e tyre shfaqti vlera normale të treguesit të peshës trupore (78.1%), pasuar nga ato nënpeshë (17.4%) dhe mbipeshë (4.6%).

Tab.1.1.Të dhënat përshkruese të kampionit të studimit ( n=812)

Mosha		M=19.26, ds=.88
Statusi civil	beqar	98% (n=798)
	në një lidhje	0.4% (n=3)
	fejuar /martuar	1.4% (n=11)
Indeksi i masës trupore	nënpeshë	17.4% (n=141)
	peshë normale	78.1% (n=634)
	mbipeshë	4.6% (n=37)

Analizat korrelacionale mbi marrëdhënien mes atashimit të pasigurtë me nënën, vetëvlerësimit të ulët, bulimisë dhe indeksit të masës trupore treguan se atashimi me nënën shoqërohet pozitivisht me



vetëlverësimin e ulët ( $r=.398$ ,  $p<.001$ ) dhe buliminë ( $r=.227$ ,  $p<.001$ ). Po kështu vetëvlerësimi i ulët ka marrëdhënie pozitive shoqërimi me buliminë ( $r=.360$ ,  $p<.001$ ) dhe indeksin e masës trupore ( $r=.070$ ,  $p<.05$ ). Asnjë marrëdhënie statistike e rëndësishme nuk rezultoi mes atashimit me nënën dhe indeksit të masës trupore .

Tab . 1.2. Korrelacionet mes atashimit me nënën, vetëvlerësimit të ulët, bulimisë dhe indeksit të masës trupore

Variablat	1	2	3	4
1.Atashimi i pasigurtë	-----	.398**	.227**	.041
2.Vetëvlerësimi i ulët		-----	.360**	.070*
3.Bulimia			-----	.158**
4.Indeksi i masës trupore				-----

\* $p<0.05$ ; \*\* $p<0.01$

b) *Rezultatet mbi rolin ndërmjetësues të vetëvlerësimit të ulët në marrëdhënien mes atashimit me nënën dhe bulimisë*

Për të shqyrtuar rolin e mundshëm ndërmjetësues të vetëvlerësimit të ulët në marrëdhënien mes atashimit me nënën dhe bulimisë u kryen disa analiza regresioni bazuar në disa kriteret të përcaktuara nga Barron dhe Kenny (1986). Kushtet që të ndodhë ndërmjetësimi janë: a) mes variablit të pavarur (atashimit me nënën) dhe variablit të varur (bulimisë) duhet të ketë një marrëdhënie domethënëse statistike; b) variabli i pavarur (atashimi me nënën) duhet të ketë shoqërim statistike të vlefshëm me variablin e supozuar si ndërmjetësues (vetëvlerësimi i ulët); c) variabli ndërmjetësues duhet të ketë marrëdhënie domethënëse statistike me variablin e varur (buliminë), pasi kontrollohen efektet e variablit të pavarur dhe së fundmi, marrëdhënia mes variablit të pavarur dhe atij të varur reduktohet ndjeshëm pas futjes së variablit ndërmjetësues. Nëse futja e variablit ndërmjetësues në modelin e regresionit e bën marrëdhënien mes variablit të pavarur dhe atij të varur të parëndësishme statistike atëherë ndodh ndërmjetësimi i plotë i kësaj marrëdhënieje. Nëse kjo marrëdhënie dobësohet, por mbetet domethënëse nga pikëpamja statistike atëherë ndodh ndërmjetësim i pjesshëm.

Bazuar në kushtet e mësipërme u kryen disa analiza regresioni. Këto teste statistike treguan se atashimi me nënën shoqërohej pozitivisht me vetëvlerësimin e ulët ( $\beta= .387$ ,  $p=.000$ ) dhe buliminë ( $\beta= .209$ ,  $p=.000$ ). Po kështu mes vetëvlerësimit të ulët dhe bulimisë rezultoi një marrëdhënie pozitive shoqërimi ( $\beta= .368$ ,  $p=.000$ ) (tab.1.3).

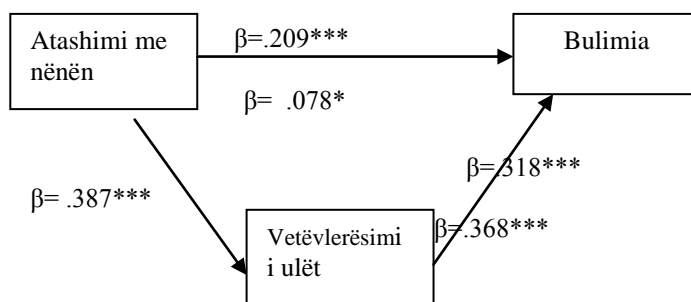
Tabelë 1.3. Përmbledhje e modelit të regresionit hierarkik për ndërmjetësimin e marrëdhënies së atashimit me buliminë nga vetëvlerësimi i ulët

	$\beta$	t	$R^2$	$\Delta R^2$
<i>Hapi i parë</i>				
Atashimi me nënën	.209	6.07***	.044	.042
<i>Hapi i dytë</i>				
Atashimi me nënën	.078	2.21*	.140	.138
Vetëvlerësimi i ulët	.318	9.54***		

\* $p < .05$ , \*\*\*  $p < .001$

Së fundmi, analiza e regresionit hierarkik në të cilën u shqyrtua marrëdhënia e atashimit me nënën me buliminë pas futjes në modelin e regresionit të vetëvlerësimit të ulët, tregoi se kjo marrëdhënie u reduktua ndjeshëm ( $\beta = .078, p < .027$ ), por vazhdoi të mbetej e rëndësishme statistikisht. Duke u mbështetur në rezultatet e këtyre analizave, testi i Sobel evidentoi një efekt ndërmjetësimi domethënës nga ana statistikore ( $z = 8.15, p < .05$ ), ndonëse ky ndërmjetësim është vetëm i pjesshëm (shih fig.1.1.)

Fig.1.1. Diagrama e ndërmjetësimit të marrëdhënies mes atashimit me nënën dhe bulimisë nga vetëvlerësimi i ulët



#### 4. Diskutimi i rezultateve

Në këtë studim u shqyrtua roli i vetëvlerësimit të ulët si ndërmjetësues i marrëdhënies mes atashimit me nënën dhe bulimisë. Siç dhe u parashikua, atashimi i pasigurt nënë – vajzë shoqërohet pozitivisht me vetëvlerësimin e ulët dhe me sjelljet bulimike tek vajzat. Modeli i regresionit linear evidentoi se atashimi me nënën parashikonte 4.4% të variancës në nivelet e bulimisë tek vajzat dhe 15% të niveleve të

vetëvlerësimit të ulët. Po kështu, vetëvlerësimi i ulët, i marrë si faktor më vete, rezultoi të parashikonte 13.5% të variacionit në nivelet e bulimisë mes vajzave dhe 14% të këtyre niveleve kur shqyrtohet bashkë me efektet e atashimit në sjelljet bulimike. Testi i Sobel konfirmoi rolin e vetëvlerësimit të ulët si ndërmjetësues i pjesshëm i marrëdhënies së atashimit nënë- vajzë me buliminë ( $z=8.15, p,.05$ ).

Gjetjet e këtij studimi konfirmuan ato të studimeve të tjera mbi shoqërimin mes atashimit të pasigurt dhe patologjive të të ngrënit (Cole-Detke & Kobak, 1996; Latzer et al,2002; Keny & Hart, 1992) dhe vetëvlerësimit të ulët e bulimisë nervore (Fairburn et al.,1997; Bruch, 1973; Button et al.,1997). Pasiguria e atashimit mundet të kontribuojë në një sens të brishtë të vetes përmes përfaqësimeve mendore të pashëndetshme për veten që vajzat me këtë atashim kanë tipikisht. Po kështu, vetëvlerësimi i ulët përmes efekteve në imazhin e varfër trupor dhe pakënaqësinë nga trupi rrit riskun ndaj dietave, të ngrënit pa kriter dhe sjelljeve eliminuese të ushqimit. Megjithatë, fakti që atashimi i pasigurt vijon të ketë efekte në sjelljet bulimike edhe kur kontrollohet për efektet e vetëvlerësimit të ulët sugjeron që faktorë të tjerë mundet të jenë më ndikues në këtë marrëdhënie. Këto rezultate sugjerojnë se, a) vajzat me atashim të pasigurt me nënën që gjithashtu shfaqin nivele më të thella të vetëvlerësimit të ulët janë më të prirura drejt sjelljeve bulimike krahasuar me vajzat me atashim të pasigurt, vetëvlerësimi i të cilave është më i shëndetshëm; dhe se b) faktorë të tjerë të pasqyrtuar në këtë studim, përveç vetëvlerësimit të ulët, mund të veprojnë si ndërmjetësues të pjesshëm ose të plotë të marrëdhënies mes atashimit me nënën dhe bulimisë.

## 5. KONKLUZIONE:

Gjetjet e studimit konfirmuan hipotezën mbi rolin ndërmjetësues të vetëvlerësimit të ulët në marrëdhënien e atashimit me nënën dhe buliminë, ndonëse vetëvlerësimi rezultoi të ndërmjetësonte vetëm pjesërisht këtë marrëdhënie.

Prania e vetëvlerësimit të ulët tek vajzat me përfaqësime mendore negative për veten (karakteristike të atashimit të pasigurt) rrit rrezikun e perceptimeve negative për imazhin trupor e pakënaqësi më të madhe nga trupi, të cilat nga ana e tyre, siç konfirmojnë dhe shumë studime, shpjen në sjellje jo adoptive të kontrollit të peshës trupore, si: dietat, të ngrënit pa kriter dhe metodat eliminuese të ushqimit. Nga ana tjetër, duket se bulimia, për shkak të specifikës së mungesës së kontrollit mbi ushqimin, si e kundërt me atë të anoreksisë, mundet të shpjegohet më mirë nëse merren parasysh

dhe faktorë të tjerë jo të shqyrtuar në këtë studim. Komponenti i deficiteve në aftësitë për vetëkontroll të vajzave me bulimi mundet të ketë implikime në strategjitë shmangëse të menaxhimit të distresit emocional përmes fokusimit tek ushqimi. Po kështu, atashimi si një konstrukt, jo vetëm njohës, por edhe afektiv i personalitetit, mundet të ketë efekte në specifikat e rregullimit emocional tek vajzat bulimike. Për rrjedhojë faktorë të tjerë si modelet jo funksionale të ndërveprimit në familje, perfeksionizmi apo deficitet në vetëdijen dhe rregullimin emocional mundet të kontribuojnë më tepër në shpjegimin e marrëdhënies mes atashimit të pasigurt dhe bulimisë tek vajzat e reja. Po kështu, modalitetet e trajtimit të bulimisë, të fokusuara tek përmirësimi i marrëdhënieve të atashimit të vajzave me nënën duke adresuar komponentët afektivë dhe ato njohës të tyre, mund të ndikojnë në përfitim të rezultateve më të qëndrueshme të trajtimit dhe të reduktimit të relapsit për vajzat e reja.

**REFERENCA:**

1. Baron RM, Kenny DA (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology* 51:1173–1182
2. Bruch, H.(1973). *Eating Disorders: Obesity, anorexia nervosa and the person within*. New York: Basic Books.
3. Button, E.J., Loan, P., Davies, J., Sonuga-Barke, J.S.(1997). Self-esteem, eating problems, and psychological well-being in a cohort of schoolgirls aged 15-16: A questionnaire and interview study. *International Journal of Eating Disorders*, 21(1): 39-47.
4. Cole-Detke, H., & Kobak, R. (1996). Attachment processes in eating disorder and depression. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64, 282-290.
5. Fraley, R.C., Waller, N.G., & Brennan, K.A.(2000). An item response theory analysis of self-report measures of adult attachment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 350-365.
6. Garner, D.M. (2004). *Eating disorder inventory-3*. Professional manual. Lutz, FL: Psychological Assessment Resources, Inc.
7. Heatherton, T. F. & Polivy, J. (1992). Chronic dieting and eating disorders: A spiral model. In J. H. Crowther & D. L. Tennenbaum (Eds.), *The etiology of bulimia nervosa: The individual and familial context* (pp. 133–155). Washington, DC: Hemisphere.
8. Kenny, M.E., & Hart, K. (1992). Relationship between attachment and eating disorders in an inpatient and a college sample. *Journal of Counseling Psychology*, 39, 521-526.
9. Latzer, Y. , Hochdorf, Z., Bachar, E., & Canetti, L.(2002). Attachment style and family functioning as discriminating factors in eating disorders. *Contemporary Family Therapy*, 24, 581-598.
10. Man, K., & Hamid, P.N.(1998). The relationship between attachment prototypes, self-esteem, loneliness, and casual attributions in Chinese trainee teachers. *Personality and Individual Differences*, 24, 357-371.
11. Main, M. (1996). Introduction to the special section on attachment and psychopathology: Overview of the field of attachment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64(2): 237- 243.
12. Perry, J.A., Silvera, D.H., Neilands, T.B., Rosenvinge, J.H., & Hansen, T.(2008). A study of the relationship between parental bonding, self-concept and eating disturbances in Norwegian and American college populations. *Eating Behaviors*, 9, 13-24
13. Rand, A. (1986). *The Ayn Rand Lexicon*, New York: A Meridian Book, 155.
14. Seidell, J.D. (1995). Obesity in Europe. *Obesity Research*, 3: 89-93.
15. Serpell, L., Treasure, J., & Sullivan, V.(1999). Anorexia nervosa: Friend or foe? *International Journal of Eating Disorders*, 25(2), 177-186
16. Suldo, S.M., & Sandberg, D.A.(2000). Relationship between attachment styles and eating disorder symptomatology among college women. *Journal of College Student Psychotherapy*, 15, 59-73.

17. Wilson, G.T.(1993). Assesment of binge eating. In C.G.Fairburn, & G.T.Wilson, (Eds), Binge eating: Nature, assesment, and treatment (227-246).New York:Guilford Press.

**SI NDRYSHON RËNDËSIA E FUNKSIONEVE TË  
MIQËSISË SË NGUSHTË SIPAS KOHËZGJATJES SË  
SAJ NË ADOLESHENCËN E MESME**

Ingrit Luani

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

**How varies the importance of the principal functions of the close  
friendship by its duration in middle adolescence.**

***ABSTRACT***

*The purpose of this study is to evaluate how varies the importance of the six principal functions of close friendship by its duration in middle adolescence.*

*Methodology:* In this quantitative study participate 100 adolescents of 15-17 years old, randomly selected in 4 high schools of Shkodra (Albania), of which 50 females and 50 males. The questionnaire used is “McGill Friendship Questionnaire--Friend's Functions”, which contains six main functions (1) Stimulating companionship (2) Help (3) Intimacy (4) Reliable alliance (5) Self validation (6) Emotional Security. For the data processing I used SPSS program; I do crosstabulations between each variable (4 groups of duration of close friendship: 0-1 year, 1-5 years, 5-10 years, over 10 years) and all six functions of close friendship. Also, I do Pearson correlation between duration and functions of close friendship.

*Conclusions:* After the data processing of this study we can conclude that ‘helping’ is the most important function of close friendship for the adolescents of 15-17 years old; and the less important results ‘emotional security’. Also we can notice that the ‘self-validation’ function of close friendship is the only which importance doesn’t change by duration of friendship. But if we refer to the correlation between duration of the close friendship and its functions, results that the correlation is available only between duration and ‘intimacy’ function ( $r=0.173$ ). ‘Intimacy’ function becomes important for the adolescents of 15-17 years old by increasing the duration of close friendship. So, we can say that the importance of the 6 functions of close friendship in middle adolescence varies by its duration.

**Key words:** middle adolescence, adolescent, close friend, close friendship

*Koncepti i "adoleshencës"*

*Adoleshenca e mesme* është faza e dytë e periudhës së adoleshencës, në të cilën bën pjesë grupmosha 15-17 vjeç. Bëhet fjalë për periudhën pas pubertetit. Adoleshentët në këtë fazë janë shumë të shqetësuar për pamjen e tyre të jashtme dhe mendojnë se edhe të tjerët janë po aq të shqetësuar sa ata. Ata shpenzojnë shumë kohë duke bërë ushtrime fizike dhe duke modifikuar pamjen e tyre të jashtme.<sup>11</sup>

*Koncepti i "adoleshentit"*

*Adoleshenti* është një i ri që është duke përjetuar procesin e zhvillimit dhe të shndërrimit nga një fëmijë në një të rritur.<sup>12</sup>

*Koncepti i "shokut/shoqes së ngushtë"*

*Shoku/shoqja i/e ngushtë* mund të përkufizohet si një person me të cilin mund të flasësh gjithçka, që të bën të ndihesh rehat, jo i/e frikësuar dhe i/e gjykuar. Gjithashtu, mund të jetë një person gjithnjë i pranishëm në jetën tënde, i gatshëm të kujdeset për mirëqenien tënde.<sup>13</sup>

*Koncepti i "miqësisë"*

*Miqësia* kërkon pëlqim reciprok, ku pëlqimi përfshin tërheqjen, preferencat e përbashkëta, marrjen e kënaqësisë nga personi tjetër. Është e vështirë të imagjinosh se dy njerëz mund të jenë miq dhe të mos e pëlqejnë njëri-tjetrin. Sigurisht që miqësia lejon periudha irritimi, zemërimi, madje edhe mospëlqimi, për aq kohë që ekziston një marrëdhënie miqësore. Por mospëlqimi i qëndrueshëm është armik për miqësinë. Për më tepër, edhe simpatia duhet të jetë reciproke. Paltoni dhe Aristoteli theksojnë natyrën reciproke të miqësisë<sup>14</sup>. Edhe pse pëlqimi reciprok është i nevojshëm për miqësinë, nuk është i mjaftueshëm. Ju mund ta pëlqeni dikë, por ndoshta

<sup>11</sup> Yolanda Williams (dr in philosophy in counselor education and supervision), study.com (<http://study.com/academy/lesson/what-is-adolescence-definition-stages-characteristics.html>)

<sup>12</sup> en.oxforddictionaries.com (<https://en.oxforddictionaries.com/definition/adolescent>)

<sup>13</sup> Lidia Capitan Zamora (journalist, web editor and social media expert), termcoord.eu (<http://termcoord.eu/2016/01/what-does-a-close-friend-mean-for-you/>)

<sup>14</sup> Plato, *Lysis*, 212a-d. Aristotle, *Nicomachean Ethics*, VIII.ii.3-4, v. 5. See also Cicero, *De Amicitia*, ch. 6 sec. 20, and more recently Henry Sidgwick, *The Methods of Ethics* (New York: Dover, 1966), p. 257; Elizabeth Telfer, "Friendship," *Aristotelian Society Supp.*, vol. 12 (1970-71), pp. 223-241.



nuk keni mundësinë të krijoni marrëdhënie miqësore me të.

Në miqësi është e nevojshme edhe bashkëndarja e përvojave. Kjo nënkupton bashkëndarjen e aktiviteteve dhe veprimtarive të ndryshme, qëllimi i të cilave është kontakti i ndërsjellë apo shoqërizimi. Siç vë në dukje edhe Plutarku “*Gëzimi i miqësisë qëndron në intimitetin e saj, që do të thotë në shoqërimin dhe bashkëpunimin e përditshëm.*”<sup>15</sup> Miqtë bëjnë gjëra së bashku, kërkojnë njëri-tjetrin dhe gëzojnë në shoqërinë e njëri-tjetrit.

Ekziston një aspekt epistemologjik; një shkëmbim informacioni rreth përvojave, besimeve, vlerave e kështu me radhë të personit; pra miqësia kërkon njohjen e personit. Përveç pëlqimit reciprok dhe bashkëndarjes, miqësia përfshin edhe përkujdesjen për mikun/miken tonë, si dhe shqetësimin për mirëqenien e tij/saj. Zakonisht, ne presim që miku të veprojë dhe të jetë i motivuar për të vepruar në mënyra të ndryshme për mirëqenien e personit.

Por ka gjithashtu një “aspekt të brendshëm” që nganjëherë i referohet simpatisë. Kjo kërkon: (a) aftësinë për të kuptuar se çfarë po përjeton personi tjetër, (b) të prekurit (ndjeshmërinë) nga përjetimi i tij/saj. Ne marrim pjesë në fatin e tjerëve përmes brendësimit emocional të mirëqenies së tyre. Nicholas Rescher e ka përshkruar këtë në aspektin e dobishmërisë. Nëse “X” ka simpati për “Y”, atëherë ndryshimi i mirëqenies së “Y” ndikon tek kënaqësia e “X”.<sup>16</sup> Kështu, përkujdesi nënkupton të qenit i mërziur kur miku/mikja është dëmtuar, të qenit i lumtur kur miku/mikja është i/e suksesshëm/me, të qenit i zemëruar kur miku/mikja është keqtrajtuar e kështu me radhë. Siç komenton edhe Spinoza “*Ai që percepton se objekti i dashurisë së tij është prekur nga kënaqësia apo dhimbja, edhe ai vetë do të përjetojë kënaqësi apo dhimbje.*”<sup>17</sup>

Të paktën një pjesë e shqetësimit të përfshirë në miqësi duhet të jetë altruist, që do të thotë një shqetësim për mirëqenien e mikut tonë, për hir të mikut. Siç thotë edhe Seneca “*Ai që fillon të jetë miku juaj sepse ai paguan do ta ndërpresë miqësinë sepse ai paguan*”. Një lidhje e bazuar në shqetësim për mirëqenien e “X” vetëm për shkak se kjo do të të ndihmonte ty (një shqetësim egoist) nuk është miqësi e vërtetë. “Y” mund të pëlqejë njerëz të tjerë, të kënaqet me ta dhe t’i shkëmbejë përvojat me ta, por ajo ende nuk do të jetë miqësi nëse “Y” nuk do të kishte asnjë shqetësim altruist për ta. Të dy, Aristoteli dhe Aquinas, theksuan se miqësia përfshin

<sup>15</sup> Mor alia, "On Having Many Friends," 94-95.

<sup>16</sup> Nicholas Rescher, *Unselfishness* (Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1975), chapt. 2.

<sup>17</sup> Spinoza, *Ethics*, Part III, Prop. XXI.

të dëshiruarit dhe të vepruarit për të mirën e tjetrit.<sup>18</sup>

Besimi ndërpersonal është një tjetër element i rëndësishëm i miqësisë. Ai përfshin ndershmërinë dhe integritetin, ku ky i fundit i referohet gjithçkasë që është e drejtë.<sup>19</sup> A mund të mbështetemi tek një person për t'i thënë të vërtetën dhe për të mbajtur premtimet; dhe a do të na trajtojë personi në fjalë në mënyrë të drejtë? Por besimi ndërpersonal në miqësi përfshin më shumë se kaq; ai kërkon një shkallë të caktuar të shqetësimit altruist. Është personi më të vërtetë i shqetësuar për mirëqenien time? Disa kanë sugjeruar se shqetësimi altruist është tipar përcaktues i besimit. Por kjo është e pasaktë. Supozojmë se X është i shqetësuar për mirëqenien tonë. Nëse X na gënjen, i tregon të tjerëve informacionin tonë konfidencial apo dështon në mbajtjen e premtimeve; edhe nëse X e bën për shkak të asaj që ai e percepton si të arsyeshme, që mund të jetë sipas tij për të mirën tonë, ne mund të arrijmë më së miri në konkluzionin që nuk mund t'i besojmë X. X mund të ketë qëllim të mirë, por nuk mund të kemi besim tek ai. Kështu, duket qartë, se besimi nuk përfshin vetëm vullnetin e mirë, por edhe ndershmërinë dhe integritetin. Për më tepër, ai kërkon që personi të ketë së paku një shkallë minimale të gjykimit të mirë. X mund të jetë i shqetësuar për ju dhe të jetë i sinqertë në lidhje me këtë, por nuk mund të jetë i besueshëm nëse i mungon gjykimi i mirë.

Ndërkaq, simpatia nënkupton gëzimin e të qenurit me personin tjetër dhe të shqetësuarit për të. Kjo gjithashtu kërkon shpesh shoqërimin me personin në fjalë dhe të bërit gjëra së bashku.

Elementi i besimit nënkupton gjithashtu edhe elementin e kujdesit dhe shqetësimit; besimi mbështet apo nxit vetëzbulimin, që ka të bëjë me bashkëndarjen e intimitetit dhe spontanitetit.

Njohja e njëri-tjetrit tërësisht, bashkëndarja e përvojave, zhvillimi i simpatisë të ndërsjellë, shqetësimi, besimi dhe intimiteti, të nevojshëm për miqësinë, kanë tendencën të kufizojnë numrin e miqve tanë të ngushtë.

<sup>18</sup> Nicomachean Ethics, VIII.ii.3. Aquinas, Summa Theologiae, I-II, q.23, a.1. See also Diogenes Laertius in Greek and Roman Philosophy After Aristotle, ed. by Jason Saunders (New York: Macmillan, 1966), p. 132, and more recently Sidgwick, The Methods of Ethics, op. cit., p. 258; Lawrence Blum, Friendship, Altruism and Morality (London: Routledge and Kegan Paul, 1980).

<sup>19</sup>"The word 'integrity' comes from the same roots which have formed 'intact' and 'untouched.' It is used especially often in relation to truthfulness and fair dealing ..." Sissela Bok, Lying (New York: Vintage Books, 1979), p.

## Metodologjia

Ky është një studim sasior, i cili është realizuar gjatë periudhës nëntor – dhjetor 2016, në rrethin e Shkodrës. Qëllimi i këtij studimi është të vlerësojë rolin e kohëzgjatjes së miqësisë së ngushtë të adoleshentëve në rëndësinë që u japin ata funksioneve kryesore të miqësisë.

### *Hipoteza*

Kohëzgjatja e miqësisë së ngushtë ndikon në rëndësinë që i japin adoleshentët funksioneve të caktuara të miqësisë.

### *Kampioni*

Në këtë studim kanë marrë pjesë 100 adoleshentë, të grupmoshës 15-17 vjeç (adoleshencë e mesme), prej të cilëve 50 femra dhe 50 meshkuj. Adoleshentët pjesëmarrës janë përzgjedhur në mënyrë të randomizuar nga 4 prej gjimnazeve të rrethit Shkodër (25 nxënës/shkollë), përkatësisht “Jordan Misja”, “28 Nëntori”, “Oso Kuka” dhe “Oblikë”.

### *Instrumenti matës*

Në këtë studim është përdorur si instrument matës pyetësori “McGill Friendship Questionnaire--Friend's Functions” (MFQ-FF). Ky pyetësor është hartuar për të vlerësuar shkallën me të cilën një shok/shoqe i/e ngushtë përmbush 6 funksionet e miqësisë. Ai përmban 48 pohime të grupuara në 6 funksione kryesore:

- 1 – *Shoqërizimi motivues* (i referohet të bërit gjëra së bashku, të cilat ngjallin kënaqësi, dëfrim apo eksitim).
- 2 – *Të ndihmuarit* (i referohet dhënies së udhëzimeve, informacionit, këshillave, ofrimit të ndihmës (asistencës në rrethana dhe situata të ndryshme), si dhe formave të tjera të ndihmës të nevojshme për përmbushjen e nevojave dhe të qëllimeve).
- 3 – *Intimiteti* (i referohet ndjeshmërisë ndaj nevojave dhe gjendjes së tjetrit duke siguruar një kontekst pranues, brenda të cilit mendimet dhe ndjenjat personale mund të shprehën në mënyrë të hapur dhe të ndershme).
- 4 – *Marrëdhënia e besueshme* (i referohet të qenurit në gjendje të mbështetesh në disponueshmërinë dhe besnikërinë e vazhdueshme të shokut/shoqes së ngushtë).
- 5 – *Vetëvlerësimi* (i referohet perceptimit të tjetrit si një person qetësues,

inkurajues, dëgjues; e thënë ndryshe si një person që të ndihmon të ruash një imazh pozitiv për veten, pra ta shohësh veten si një person të aftë dhe të vlefshëm).

6 – *Siguria emocionale* (i referohet rehatisë dhe besimit që merr nga shoku/shoqja i/e ngushtë në situata jo të favorshme apo kërcënuese).

Secili nga 6 funksionet përmban 8 pohime.

Çdo pohim i dhënë për secilin nga 6 funksionet është një qëndrim/sjellje pozitive e shokut/shoqes së ngushtë.

Për secilin pohim është dhënë një shkallë vlerësimi nga 0-8 (0=kurrë, 2=rrallë, 4=nganjëherë, 6=shumë shpesh, 8=gjithmonë).

Përmes kësaj shkalle, respondentit (adoleshent) tregon sa shpesh shoku/shoqja i/e ngushtë bën atë që përmban pohimi.

### *Pikëzimi*

Duke iu referuar vlerës minimale 0 dhe 1, si dhe asaj maksimale 64, rezulton se vlera mesatare është 32.

Nga kjo mund të themi se për secilin nga 6 funksionet e miqësisë shkalla e vlerësimit të rëndësisë së tij është:

- 1 – Aspak i rëndësishëm (0 – 8 pikë)
- 2 – Pak i rëndësishëm (9 – 32 pikë)
- 3 – Shumë i rëndësishëm (33 – 64 pikë)

### *Rezultatet*

Për përpunimin e të dhënave të këtij studimi sasior është përdorur programi statistikor SPSS, përmes së cilit është paraqitur një shpërndarje deskriptive e 6 funksioneve të miqësisë në kohëzgjatje të ndryshme (të grupuara) të miqësisë së ngushtë të adoleshentëve të grupmoshës 15-17 vjeç, si dhe korrelacioni mes kohëzgjatjes së miqësisë së ngushtë dhe funksioneve të saj.

Nga tabelat 1 – 6, mund të vihet re se si ndryshon renditja e funksioneve të miqësisë së ngushtë, sipas rëndësisë që i japin adoleshentët në varësi të kohëzgjatjes së saj:

Tab. përmbledhëse	Kohëzgjatja e miqësisë				
	0-1 vit	1-5 vite	5-10 vite	Mbi 10 vite	
<b>Renditja e funksioneve të miqësisë për nga rëndësia</b>	1	Të ndihmuarit	Të ndihmuarit	Të ndihmuarit	Shoqërizimi motivues, Të ndihmuarit, intimiteti
	2	Marrëdhënie e besueshme	Marrëdhënie e besueshme	Intimiteti	
	3	Siguria emocionale	Intimiteti	Marrëdhënie e besueshme	
	4	Vetëvlerësimi	Vetëvlerësimi	Vetëvlerësimi	Vetëvlerësimi
	5	Intimiteti	Shoqërizimi motivues	Shoqërizimi motivues	Marrëdhënie e besueshme
	6	Shoqërizimi motivues	Siguria emocionale	Siguria emocionale	Siguria emocionale

**Tab. 1 - Kohëzgjatja\_e miqësisë \* Shoqërizimi\_motivues Crosstabulation**

Count

		Shoqërizimi_motivues			Total
		Aspak i rëndësishëm	Pak i rëndësishëm	Shumë i rëndësishëm	
Kohëzgjatja_e miqësisë	0-1 vit	14	9	12	35
	1-5 vjet	12	15	11	38
	5-10 vjet	8	7	10	25
	mbi 10 vjet	0	0	2	2
Total		34	31	35	100

**Tab. 2 - Kohëzgjatja\_e miqësisë \* Të ndihmuarit Crosstabulation**

Count

		Të ndihmuarit			Total
		Aspak i rëndësishëm	Pak i rëndësishëm	Shumë i rëndësishëm	
Kohëzgjatja_e miqësisë	0-1 vit	0	6	29	35
	1-5 vjet	1	8	29	38
	5-10 vjet	0	5	20	25
	mbi 10 vjet	0	0	2	2
Total		1	19	80	100

**Tab. 3 - Kohëzgjatja\_e miqësisë \* Intimiteti Crosstabulation**

Count		Intimiteti			Total
		Aspak i rëndësishëm	Pak i rëndësishëm	Shumë i rëndësishëm	
Kohëzgjatja e miqësisë	0-1 vit	6	12	17	35
	1-5 vjet	6	12	20	38
	5-10 vjet	3	4	18	25
	mbi 10 vjet	0	0	2	2
Total		15	28	57	100

**Tab. 4 - Kohëzgjatja\_e miqësisë \* Marrëdhënia e besueshme Crosstabulation**

Count		Marrëdhënie e besueshme			Total
		Aspak i rëndësishëm	Pak i rëndësishëm	Shumë i rëndësishëm	
Kohëzgjatja e miqësisë	0-1 vit	2	10	23	35
	1-5 vjet	1	12	25	38
	5-10 vjet	1	10	14	25
	mbi 10 vjet	0	2	0	2
Total		4	34	62	100

**Tab. 5 – Kohëzgjatja e miqësisë \* Vetëvlerësimi Crosstabulation**

Count		Vetëvlerësimi			Total
		Aspak i rëndësishëm	Pak i rëndësishëm	Shumë i rëndësishëm	
Kohëzgjatja e miqësisë	0-1 vit	1	18	16	35
	1-5 vjet	5	16	17	38
	5-10 vjet	3	10	12	25
	mbi 10 vjet	0	0	2	2
Total		9	44	47	100

**Tab. 6 - Kohëzgjatja\_e miqësisë \* Siguria emocionale Crosstabulation**

Count

	Siguria emocionale			Total
	Aspak i rëndësishëm	Pak i rëndësishëm	Shumë i rëndësishëm	
0-1 vit	7	9	19	35
Kohëzgjatja 1-5 vjet	11	15	12	38
e miqësisë 5-10 vjet	6	10	9	25
mbi 10 vjet	1	1	0	2
Total	25	35	40	100

Tab. 7 – Korrelacioni Kohëzgjatja e miqësisë \* Funksonet e miqësisë

	Shoqërizimi motivues	Të ndihmuarit	Intimiteti	Marrëdhënie e besueshme	Vetëvlerësimi	Siguria emocionale
<b>Kohëzgjatja e miqësisë së ngushtë</b>						
N	100	100	100	100	100	100
N	99	99	99	99	99	99
Pearson Correlation	.118	-.007	.173*	-.097	.005	-.155
Sig. (1-tailed)	.121	.471	.042	.169	.479	.062
N	100	100	100	100	100	100

**KONKLUSIONE:**

1. Përgjithësisht, për sa i përket kohëzgjatjes së miqësisë së ngushtë, tek adoleshentët e grupmoshës 15-17 vjeç dominon ajo '1-5 vjet'.
2. Funkzioni 'të ndihmuarit' është më i rëndësishmi për adoleshentët, pavarësisht kohëzgjatjes së miqësisë së tyre të ngushtë, sepse renditet gjithnjë i pari.
3. Funkzioni 'vetëvlerësimi' është i vetmi që ka të njëjtën rëndësi për adoleshentët, pavarësisht i kohëzgjatjes së miqësisë së tyre të ngushtë, sepse renditet gjithnjë i katërti.
4. Funkzioni 'siguria emocionale' është më pak i rëndësishëm se funksionet e tjera, sepse renditet gjithnjë i fundit nga adoleshentët, pavarësisht kohëzgjatjes së miqësisë së tyre të ngushtë.
5. Ekziston një korrelacion pozitiv vetëm mes kohëzgjatjes së miqësisë dhe njërit prej funksioneve të miqësisë 'intimitetit' ( $r=0.173$ ).
6. Funkzioni i 'intimitetit' bëhet i rëndësishëm në miqësinë e ngushtë të adoleshentëve me rritjen e kohëzgjatjes së saj, sepse nga renditja në vendin e pestë, kalon në të tretin, pastaj në të dytin, duke arritur në të parin.
7. *Hipoteza e këtij studimi vërtetohet.* Rëndësia që u japin adoleshentët e grupmoshës 15-17 vjeç funksioneve të miqësisë së ngushtë ndryshon në varësi të kohëzgjatjes së saj.

**KUFIZIME**

1. Kampioni i studimit është i vogël për të krijuar të dhëna që mund të përgjithësohen për të gjithë popullatën e adoleshentëve 15-17 vjeç të rrethit Shkodër.
2. Nuk kemi shpërndarje të barabartë të adoleshentëve pjesëmarrës në këtë studim për sa i përket grupeve të kohëzgjatjes së miqësisë, p.sh.: grupi i kohëzgjatjes 'mbi 10 vjet' përfaqësohet vetëm nga 2 adoleshentë ndër 100 (total).

**BIBLIOGRAFI:**

1. Blos P.; *L'adolescenza: un'interpretazione psicoanalitica*; Milano; Angeli; 1971
2. Lutte G.; *Psicologia degli adolescenti e dei giovani*; Bologna; il Mulino; 1987
3. Palmonari A.; *Psicologia dell'adolescenza*; Bologna; Il Mulino; 1997
4. Pellai A. e Tamburini B.; *Adolescenza: l'età del cambiamento*; Verona; Mondatori; 2003
5. Stanley H.; *Adolescence*; New York; Appleton; 1904

**Web – bibliografi**

1. <http://study.com/academy/lesson/what-is-adolescence-definition-stages-characteristics.html>
2. <https://en.oxforddictionaries.com/definition/adolescent>
3. <http://termcoord.eu/2016/01/what-does-a-close-friend-mean-for-you/>



**BASHKËPUNIMI I MËSUESVE TË SHKOLLAVE  
SPECIALE ME PRINDËRIT E FËMIJËVE  
ME AFTËSI TË KUFIZUARA**

Brilanda Lumanaj

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

**Collaboration of teachers of special schools with parents of children with  
disabilities**

**ABSTRACT**

Schools should function as a community center, considering parents as partners and important source. This study aims to analyze the importance of collaboration of parents of children with disabilities with teachers of special schools. Furthermore, this study aims to explore the barriers that hinder this cooperation. By analyzing the different theoretical approaches, this article presents some of the ways of the implementation of cooperation techniques through practical models. The study showed that the cooperation of teachers with parents of children with disabilities creates a positive climate of partnership. It is necessary to understand some of the barriers which can impede the process. This would favor later a positive climate of interaction. Creating and maintaining a cooperative relationship it should be viewed as a continuous process. Using different communication methods, providing specific information as well as giving positive feedback to parents, ensure a successful partnership.

**Key words:** collaboration, parents, teacher of special schools, children with disabilities.

**Hyrje**

Të mësuarit akademik, personal, social, dhe emocional janë të gjitha pjesë të rëndësishme të arritjes së suksesit në shkollë dhe në jetë (Patrikakou, Weissberg, Redding, dhe Walberg, 2005; Zins, Weissberg, Wang, dhe Walberg, 2004). Shkolla ndikon drejtpërdrejt të mësuarit e

nxënësit, por ajo është më e suksesshme kur funksionon si një komunitet.<sup>20</sup> Constable (2008) theksoi që familja dhe shkolla janë mjediset kryesore për zhvillimin e fëmijëve. Ai shpjegon se shkolla dhe familja janë mjedise të cilat duhet të kontribuojnë në zhvillimin e fëmijës, të zbulojnë dinjitetin dhe vlerën e tyre si dhe të ndihmojnë në realizimin e potencialit të tyre.<sup>21</sup> Shqyrtime të literaturës rreth përfshirjes së familjes në procesin e edukimit, tregojnë se fëmijët e familjeve të përfshirë në këtë proces kanë rezultate më të larta sesa fëmijët e familjeve që përfshihen më pak (Jeynes, 2005). Nocionet tradicionale të përfshirjes së prindërve në shkolla përfshijnë të ndihmuarit me detyrat e shtëpisë, pjesëmarrjen në mbledhjet dhe vullnetarizmin në aktivitete në klasë dhe në shkollë (Heeden et al., n.d.). Vënia në zbatim e mënyrave të bashkëpunimit ndërmjet mësuesve dhe prindërve të fëmijëve me aftësi të kufizuara, ndër vite është organizuar sipas parimeve profesionale. Mësuesit nuk duhet të presin që prindërit automatikisht të ndjekin sugjerimet e tyre. Familjet kanë shumë përgjegjësi dhe duhet të jenë të lirë të vendosin për prioritetet e tyre. Çdo shkollë duhet të zgjedhë praktikën që do t'i ndihmojnë për të arritur qëllimet e rëndësishme dhe për të plotësuar nevojat e nxënësve dhe familjeve të tyre. Për këtë arsye, është e nevojshme që mësuesit të krijojnë një marrëdhënie bashkëpunuese me prindërit.

Artikulli ka si qëllim të analizojë rëndësinë e bashkëpunimit të mësuesve të shkollave speciale me prindërit e fëmijëve me aftësi të kufizuara. Punimi, gjithashtu, ka si objektivi të eksplorojë barrierat që pengojnë këtë bashkëpunim si dhe të evidentojë metodat e përfshirjes së prindërve në shkollë në bashkëpunim me mësuesit. Duke analizuar qasje të ndryshme teorike, artikulli paraqet disa nga mënyrat e vënies në zbatim të teknikave të bashkëpunimit përmes modeleve praktike si dhe argumenton rëndësinë e tyre. Studimi tregon që bashkëpunimi i mësuesve me prindërit e fëmijëve me aftësi të kufizuara krijon një klimë pozitive partneriteti.

---

<sup>20</sup> Redding, S. (2011). *The School Community: Working Together for Student Success*. F.16. Sam Redding, Marilyn Murphy, & Pam Sheley. Handbook on Family and Community Engagement. 2011 Academic Development Institute.

<sup>21</sup> Lumanaj, B. (2016). *Punonjësi social në shkollë me fokus modelin e partneritetit me familjen*. Buletin Shkencor Shkencat e Edukimit, Nr. 66, Universiteti i Shkodrës "Luigj Gurakuqi". ISSN 2221- 6863. F.129-139.

## Rëndësia e bashkëpunimit të mësuesve me prindërit e fëmijëve me aftësi të kufizuara

Në studimin e realizuar në Shqipëri në vitin 2010 nga Save The Children, në kuadër të arsimit gjithpërfshirës për fëmijët me aftësi të kufizuara, evidentohet fakti se hartimi dhe zbatimi i PEI-ve (Plan Edukimi Individual) për fëmijët me aftësi të kufizuara duhet konceptuar si një partneritet mësues - prindër - specialistë të tjerë të përfshirë në punën me fëmijën, ku secili prej tyre ka role të përbashkëta dhe të veçanta. Në punën me fëmijët me aftësi të kufizuara, familja dhe shkolla nuk mund t'i plotësojnë funksionet e saj pa mbështetjen reciproke të njëra-tjetrës.<sup>22</sup>

Studimi i Jeynes (2005), në lidhje me përfshirjen e prindërve në këtë proces, tregoi se përfshirja e familjes në edukim është jetike për promovimin e mundësive jetësore të fëmijëve që jetojnë në familje me të ardhura të ulëta duke siguruar përfitime të jashtëzakonshme për këto fëmijë të cilët përballen me sfida të jashtëzakonshme.<sup>23</sup>

Një mësues mund të njohë një diagnozë të caktuar të aftësisë së kufizuara, të tillë si sindromën Down, por ndodh që kjo të mos ketë një shfaqje të gjerë në manifestimet e tij në mesin e fëmijëve. Prandaj, është e rëndësishme të mësohet sa më shumë për fëmijën.<sup>24</sup> Një partneritet shkollë-familje është një mënyrë e të menduarit dhe të vepruarit për formimin e lidhjeve në mes familjeve dhe shkollave. Formimi i lidhjeve, do të thotë zhvillimi i një marrëdhënieje të qëllimshme dhe të vazhdueshme në mes shkollës dhe familjes, i projektuar për të rritur të mësuarit e fëmijëve dhe për të trajtuar çdo pengesë që mund ta pengojë atë (Christenson & Sheridan, 2001).<sup>25</sup> Prindërit historikisht kanë *“marrë role pasive dhe joaktive, ndërsa edukatorët dhe mësuesit, qoftë qëllimisht apo pa dashje, kanë ndihmuar në drejtimin e tyre drejt këtij pozicioni të respektueshëm”* (Garriott et al., 2000, p. 38).<sup>26</sup> Kochhar-Bryant (2008) argumenton se një lidhje e fortë shkollë-familje çon në suksesin e përgjithshëm të nxënësit, në

<sup>22</sup> Save the Children-Albania, 2010. Një shkollë për të gjithë. F.100.

<sup>23</sup> Jeynes, W. H. (2005). *Parental involvement and student achievement: A meta-analysis*. Cambridge, MA: Harvard Family Research Project.

<sup>24</sup> A. Ray, J., Pewitt-Kinder, J. and Suzanne George (2009). *Partnering with Families of Children*. *Young Children*•September 2009. F.20.

<sup>25</sup> Virginia Department of Education (2002). Office of Student Services, Office of Special Education. *Collaborative Family-School Relationships for Children's Learning. Beliefs & Practices*. F.2.

<sup>26</sup> Heather Renee, G., (2014). *"The Importance of Collaboration Between Parents and School in Special Education: Perceptions From the Field"* (2014). UNF Theses and Dissertations. Paper 530. F.31.

veçanti për nxënësit me aftësi të kufizuara. Marrëdhëniet prind-shkollë fillojnë në fazat e hershme të zhvillimit të fëmijës dhe vazhdojnë si një proces.<sup>27</sup>

Mësuesit që nxisin përfshirjen e prindërve dhe krijojnë marrëdhënie pozitive me prindërit e fëmijëve me aftësi të kufizuara, janë në një pozitë më të mirë për sigurimin e mbështetjes së nevojshme për këto prindër, me qëllim angazhimin e tyre në mënyrë konstruktive në edukimin e fëmijëve (Colarusso & O'Rourke, 2007; Forlin & Hopewell, 2006).<sup>28</sup>

Termi bashkëpunim kuptohet shpesh si një proces, në raste të tjera, si një rezultat. Cook dhe Friend e përcaktuan atë më gjerësisht si "një stil profesional që zgjedh për të punuar në bazë të qëllimeve të përbashkëta; barazisë; përgjegjësisë së përbashkët për vendime të rëndësishme; llogaridhënies së përbashkët për rezultatet; burimeve të përbashkëta; dhe në bazë të zhvillimit të besimit, respektit dhe ndjenjës së komunitetit".<sup>29</sup>

Rritja e shkallës së bashkëpunimit dhe partneritetit me prindërit përfshin katër elemente kryesore: informimin, përfshirjen, angazhimin dhe drejtimin. Përfshirja dhe pjesëmarrja e prindërve mund të realizohet në mënyra të ndryshme. Megjithatë, në praktikë mundësitë për pjesëmarrjen e prindërve në marrjen e vendimeve mund të ndryshojnë në mënyrë të konsiderueshme (Fleming & Monda-Amaya, 2001).<sup>30</sup>

Ndërkohë që shumica e edukatorëve bien dakord për vlerën e përfshirjes së familjes, zbatimi i marrëdhënieve të tilla në praktikë mund të jetë sfiduese. Kërkimet në lidhje me këtë proces paraqesin disa gjetje (Bempechat, 1998; Christenson & Sheridan, 2001; Davies, 1993, Epstein, 1995): familjet janë të interesuara dhe të shqetësuara në lidhje me mësimin e fëmijëve të tyre; ata duan të jenë të përfshira, por zakonisht raportojnë se nuk dinë se çfarë mund të bëjnë në shtëpi për të ndihmuar fëmijën e tyre që të jetë më i suksesshëm në shkollë; familjet nga të gjitha shtresat, duke përfshirë edhe ata me prejardhje të ndryshme kulturore, etnike dhe socio-

<sup>27</sup> McCarthy, J.P., Brennan, L., Vecchiarello, K., (2011). *Parent – School Communication in the Inclusive Classroom: A Comprehensive Model of Collaboration in Education*. International Journal of Humanities and Social Science Vol. 1 No. 15 [Special Issue – October 2011]. Fq.56.

<sup>28</sup> Collier, M., B. Keefe, E., and A. Hirrel, L., (2015). *Preparing Special Education Teachers to Collaborate With Families*. School Community Journal, 2015, Vol. 25, No. 1. Fq.118.

<sup>29</sup> Cituar nga: Hedeon, T., Moses, Ph. and Peter, M. (2008). *Encouraging Meaningful Parent/ Educator Collaboration: A Review of Recent Literature*. Center for Appropriate Dispute Resolution in Special Education (CADRE) Eugene, Oregon. Fq.1.

<sup>30</sup> Marie Dabkowski, D. (2004). *Encouraging Active Parent Participation in IEP Team Meetings*. *TEACHING Exceptional Children*, Vol. 36, No. 3, pp. 34-39. Copyright 2004 CEC.

ekonomike përfshihen në mbështetjen e arsimimit të fëmijëve të tyre dhe shpesh presin udhëzime nga edukatorët para se të bashkëveprojnë me shkollën si dhe edukatorët/mësuesit në përgjithësi vlerësojnë përfshirjen e familjes, por raportojnë se kanë nevojë për informacion se si të formojnë partneritete bashkëpunuese me familjet.<sup>31</sup>

Dabkowski (2004) shpjegon se është e rëndësishme që mësuesit të adresojnë disa pyetje gjatë punës së tyre me qëllim krijimin e një mjedisi të favorshëm bashkëpunues. Ato duhet t'u përgjigjen pyetjeve në mënyrë të ndershme. Disa nga këto pyetje janë: A janë prindërit partnerë të barabartë me ju në arsimimin e nxënësve me aftësi të kufizuara? A i ftoni prindërit në mënyrë aktive dhe mirëpritni kontributin e tyre të ndryshëm kulturor? A jeni të vetëdijshëm për proceset kulturore dhe gjuhësore të ekipit ose mjedisit që mund t'i bëjnë prindërit të ndihen në mënyrë të pakëndshme? A shqetësoheni ju se si të përmirësoni pjesëmarrjen e prindërve në proceset tuaja vendimmarrëse?<sup>32</sup>

Jennie Armon dhe DaliaTerry shpjegojnë se një ndër përgjegjësitë e mësuesve të edukimit special, me qëllim arritjen e suksesit, është përgatitja e planeve të individualizuara arsimore për nxënësit në konsultim me stafin dhe familjet.<sup>33</sup>

### **Barrierat që pengojnë bashkëpunimin**

Është e nevojshme të kuptohen disa nga barrierat që mund të pengojnë procesin e bashkëpunimit ndërmjet mësuesve dhe prindërve. Kjo do të favorizonte më pas një klimë më pozitive të bashkëveprimit.

Megjithëse partneriteti mësues-prind vlerësohet gjithnjë si jetik për suksesin e nxënësve (Abel, 2012) ku mund të përfitojnë të gjitha palët (Epstein & Dauber, 1991), ai rrallë realizohet plotësisht, pasi të dyja palët përballen me pengesa të ndryshme. Prindërit nuk mund të dinë se cilat janë mundësitë vullnetare në dispozicion të tyre, mund të mos kenë kohë për t'u angazhuar vullnetarisht për shkak të fëmijëve të vegjël në shtëpi, mund të punojnë gjatë orëve të mësimi, ose mund t'u mungojë besimi në procesin arsimor duke mos ditur strategji efektive të angazhimit; mund të mos kenë kohë të mjaftueshme, pas përfundimit të të gjitha detyrave të tyre të tjera,

<sup>31</sup> Virginia Department of Education (2002). Office of Student Services, Office of Special Education. Collaborative Family-School Relationships for Children's Learning. Beliefs & Practices. Fq.1

<sup>32</sup> Marie Dabkowski, D. (2004). *Encouraging Active Parent Participation in IEP Team Meetings*. *TEACHING Exceptional Children*, Vol. 36, No. 3, pp. 34-39..

<sup>33</sup> [http://www.academia.edu/4177363/Collaboration\\_with\\_Parents\\_in\\_the\\_Special\\_Education\\_Setting\\_-\\_Jennie\\_Armon\\_and\\_Dalia\\_Terry](http://www.academia.edu/4177363/Collaboration_with_Parents_in_the_Special_Education_Setting_-_Jennie_Armon_and_Dalia_Terry)

për të adresuar angazhimin prindëror; dhe mund të mos kenë kuptuar vlerën e pjesëmarrjes së familjes.<sup>34</sup> Literatura sugjeron se ka pengesa të mundshme në procesin bashkëpunues. Disa nga këto pengesa mund të përfshijnë: barrierat gjuhësore, barrierat kulturore, mungesën e burimeve ekonomike, mungesën e njohurive, ndjenjat e paaftësisë, mungesën e kohës, mungesën e energjisë, ose perjetimin e një historie të gjatë me përvoja negative me shkollën (Eccles & Harold, 1993). Është e rëndësishme që mësuesit dhe shkolla të kuptojnë se mungesa e pjesëmarrjes së prindërve nuk pasqyron domosdoshmërisht neglizhencë nga ana e familjeve (Cituar nga Wanat, fq. 47).

Disa nga barrierat më të zakonshme që shfaqen gjatë bashkëveprimit sipas Friend & Bursuck (2006) janë:

- Prindërit mund të kenë pasur përvoja negative, kur ata ishin në shkollë, kështu që ata mund të mos jenë të gatshëm për të ardhur në shkollë dhe për të bashkëpunuar me profesionistët e shkollës.
- Disa prindër që jetojnë në varfëri ose që kanë ardhur nga një vend tjetër mund t'i shohin edukatorët si figura autoritare, si rezultat i kësaj ata nuk mund të ndajnë informacione ose të ofrojnë pikëpamjet e tyre.
- Prindërit mund të hasin probleme logjistike në marrjen në shkollë të fëmijëve, për takime dhe konferenca.
- Disa nuk kanë mundësi transporti, disa kanë nevojë për kujdesin e fëmijëve, dhe disa nuk mund të lënë punët e tyre për të ardhur në shkollë sa herë që mësuesit dëshirojnë të takohen.
- Disa prindër përballen me barrierë gjuhësore në shkolla dhe keqkuptime që vinë si rezultat i dallimeve kulturore.
- Disa edukatorë besojnë se prindër të caktuar nuk janë prindër të mirë, ose se ata nuk kujdesen për fëmijët, dhe kështu që ata mund të bëjnë vetëm përpjekje minimale për të bashkëvepruar me ato prindër.
- Disa edukatorë janë të frikësuar nga prindërit, sidomos ata që kanë njohuri në lidhje me arsimin special dhe të cilët insistojnë në programet apo shërbime të caktuara. Si rezultat, ata mund të kufizojnë komunikimin me këta prindër.
- Në disa familje, fëmija me aftësi të kufizuar është parë thjesht si një tjetër anëtar i familjes, veçanërisht në qoftë se aftësia e kufizuar është e butë.
- Në familje të tjera, veçanërisht në qoftë se nevojat e veçanta të fëmijës janë të rëndësishme, prindërit mund të përjetojnë një gamë të

<sup>34</sup> A. Todd , T., Beamer , J., Goodreau, J. (2014) Bridging the Gap: *Teacher-Parent Partnerships for Students With Autism Spectrum Disorder*. LEARNing Landscapes | Vol.8, No. 1, Autumn 2014 |. F.10.

reagimeve emocionale, të tilla si mohimi, faji, zemërimi, turpi, dhe depresioni (Lambie, 2000).

- Në familje të tjera, normat kulturore janë të lidhura me aftësinë e kufizuar. Në disa kultura, të paturit e një fëmije me aftësi të kufizuar është një burim i turpit; në disa të tjera, mund të shoqërohet me besimet fetare, si një ndëshkim për prindërit, ose si një humbje e shpirtit (Rogers-Adkinson, Ochoa, dhe Delgado, 2003).<sup>35</sup>

Sipas Katz I., La Placa V., Hunter S. (2007), prindërit përballen me tri lloje kryesore të barrierave në procesin e përfshirjes: barrierat fizike dhe praktike; barrierat shoqërore dhe stigma.<sup>36</sup>

### **Metoda të përfshirjes së prindërve në shkollë në bashkëpunim me mësuesit**

UNESCO paraqet një listë të detajuar të angazhimit të mundshëm të prindërve. Nga bashkëpunimi i mësuesve me prindërit përfitojnë, nga njëra anë prindërit, të cilët përveç mundësisë për një ndërveprim më të madh me fëmijët, bëhen më të përgjegjshëm dhe të ndjeshëm ndaj nevojave të tyre dhe më konfident në aftësitë e tyre prindërore, nga ana tjetër përfitojnë edukatorët dhe mësuesit të cilët fitojnë një të kuptuar më të mirë të kulturës dhe diversitetit të familjes.<sup>37</sup> Familjet e fëmijëve me aftësi të kufizuara shpesh kanë ide nga perspektiva e prindërve në lidhje me mënyra të tjera se si edukatorët mund të tregojnë mbështetje ndaj fëmijëve. Disa sugjerime fokusohen në të kuptuarit e jetës familjare, të mësuarit në lidhje me aftësinë e kufizuar, në komunikimin në mënyrë të vazhdueshme si dhe në bashkëpunimin me familjet për kapërcimin e sfidave.<sup>38</sup> Kur punohet në një ekip, të gjithë anëtarët duhet të marrin pjesë në marrjen e vendimeve dhe të ndajnë informacione me njëri-tjetrin. Ndarja e informacionit të duhur me mësuesin e fëmijës mund të ketë një efekt pozitiv mbi përvojën e të mësuarit të fëmijës.<sup>39</sup>

<sup>35</sup> Friend, M. (2008). SPECIAL EDUCATION: *Contemporary Perspectives for School Professionals*, Second Edition. SAMPLE CHAPTER 4: Creating Partnerships through Collaboration.

<sup>36</sup> Katz I., La Placa V., Hunter S. (2007). *Barriers to inclusion and successful engagement of parents in mainstream services. Policy Research Bureau*. York Publishing Services Ltd. F.5

<sup>37</sup> UNICEF (2016). Manual trajnimi, moduli 1. *Arsimi gjithëpërfshirës. Vizioni, Teoria dhe Konceptet*.

<sup>38</sup> A. Ray, J., Pewitt-Kinder, J. and Suzanne George (2009). *Partnering with Families of Children. Young Children*•September 2009. F.19.

<sup>39</sup> Manitoba Education, Citizenship and Youth. (2004). *Working together : a handbook for parents of children with special needs in school*. F.25.

Në janar të vitit 2001, u hartua si pjesë e një projekti, në Nottinghamshire dhe Nottingham guida për një partneritet, e fokusuar në zhvillimin e modeleve të partneritetit pozitiv në mes shkollave dhe prindërve të fëmijëve me nevoja të veçanta. Kjo guidë është pjesë e rëndësishme e kodit të praktikës për fëmijët me nevoja të veçanta arsimore (SEN, Special Educational Needs). Ajo bazohet në tre kategori kryesore të cilat janë: 1. Komunikimi me prindërit; 2. Përfshirja e prindërve; dhe 3. Mbështetja për prindërit.<sup>40</sup> Joyce Epstein nga Universiteti Johns Hopkins ka krijuar një kornizë për përcaktimin e gjashtë llojeve të ndryshme të përfshirjes së prindërve në shkolla. Korniza për përfshirjen e prindërve përmban gjashtë elemente: prindërimin, komunikimin, vullnetarizmin, mësimin në shtëpi, vendimmarjen si dhe bashkëpunimin me komunitetin.<sup>41</sup>

Wellner (2010), gjithashtu, thekson se mësuesit duhet të përfshijnë në takim më pak profesionistë në mënyrë që ai të konsiderohet më pak kërcënues për prindërit.<sup>42</sup>

Ka disa mënyra për angazhimin dhe ndërtimin e marrëdhënieve pozitive me prindërit e fëmijëve më aftësi të kufizuar. Disa prej tyre listohen si më poshtë:

- Përfshirja e prindërve në dhënien e informacionit në lidhje me fëmijën e tyre.
- Drejtimi i pyetjeve që ndihmojnë për të mbledhur informacionin që nevojitet.
- Krijimi i një hapësire të vogël të rehatshme për prindërit që presin ose krijojnë akses për të vendosur fëmijët e tyre.
- Krijimi i një modeli për të folur me prindërit në lidhje me çështjet e përditshme.
- Dëgjimi me kujdes i asaj që prindërit kanë për të thënë në lidhje me fëmijën e tyre.
- Përdorimi i dialogut të hapur dhe të ndershëm, etj.<sup>43</sup>

<sup>40</sup> SEN. GUIDANCE & GOOD PRACTICE FOR SCHOOLS. *A Guide to Working with Parents of Children with Special Needs*. F.19-23.

<sup>41</sup> Cituar nga Lumanaj, B. (2016). *Punonjësi social në shkolla me fokus modelin e partneritetit me familjen*. Buletin Shkencor Shkencat e Edukimit, Nr. 66, Universiteti i Shkodrës "Luigj Gurakuqi". ISSN 2221-6863. F.129-139.

<sup>42</sup> [http://www.academia.edu/4177363/Collaboration\\_with\\_Parents\\_in\\_the\\_Special\\_Education\\_Setting\\_-\\_Jennie\\_Armon\\_and\\_Dalia\\_Terry](http://www.academia.edu/4177363/Collaboration_with_Parents_in_the_Special_Education_Setting_-_Jennie_Armon_and_Dalia_Terry)

<sup>43</sup> The national charity all about children and families. *A Guide for working with parents of children with Special Educational Needs or Disabilities (SEND)*. F.5.



Mittler, P, Mittler, H, dhe MC Conachie, H., prezantojnë një paketë të parimeve të cilat fokusohen në bashkëpunimin mësues-prindër. Paketa përmban këto elemente: 1. Prindërit dhe mësuesit duhet të kenë mundësi për të diskutuar qëllimet dhe prioritetet e tyre për fëmijën, si ato afatgjata si dhe ato afatshkurtra; 2. Në mënyrë që të planifikohen kurrikulat, objektivat dhe metodat e mësimdhënies më të përshtatshme, mësuesit duhet të informohen në përgjithësi në lidhje me mjedisin e shtëpisë së fëmijës, dhe si lidhet kjo me të mësuarit e fëmijës në veçanti; 3. Duhet të bëhet vlerësim i përbashkët i njohurive, aftësive dhe nevojave të fëmijës; 4. Bashkëpunimi i suksesshëm ndërmjet prindërve dhe mësuesve varet nga shkalla në të cilën është ndarë informacioni gjatë periudhës që fëmija shkon në shkollë; 5. Duhet shpjeguar qëllimet arsimore dhe metodat për prindërit; 6. Ndarja e sukseseve; 7. Adresimi i pyetjeve ndaj prindërve; 8. Sigurimi i mundësive për prindërit dhe mësuesit për të zgjedhur se si të punojnë së bashku; 9. Bashkëndarja e aktiviteteve; 10. Organizimi i kohës fizike për të punuar me prindërit; 11. Respektimi i zgjedhjeve individuale; 12. Pjesëmarrja në trajnime dhe politikëbërje. Bashkëpunimi në kuptimin e plotë të saj, përfshin planifikimet për zhvillimin e ardhshëm, formulimin e politikave dhe vënien në zbatim të tyre.<sup>44</sup>

### **KONKLUZIONE:**

Bazuar në analizën e mësipërme vlen të theksohet se bashkëpunimi ndërmjet mësuesve të shkollave speciale me prindërit e fëmijëve me aftësi të kufizuar është një element i rëndësishëm i partneritetit shkollë-familje. U evidentua se duhet treguar kujdes në krijimin e një ambienti familjar në shkollë duke u fokusuar edhe në drejtim të zhvillimit të një marrëdhënieje ndërpersonale me prindërit. Mësuesit gjatë këtij procesi duhet të aktivizojnë të dëgjuarit aktiv dhe respektimin e inputeve dhe opinioneve të prindërve. Analiza e çështjeve të trajtuara evidentoi faktin se bashkëpunimi ndërmjet mësuesve dhe prindërve të fëmijëve me aftësi të kufizuara duhet të karakterizohet nga krijimi i një partnershipi të barabartë, me kontribut të secilës palë të përfshirë në këtë proces. Së fundmi, duhet theksuar se përfshirja e prindërve të fëmijëve me aftësi të kufizuar në aktivitete të përbashkëta me mësuesit nuk mund të jetë e suksesshme nëse bazohet në nisma individuale të mësuesve më të angazhuar, por duhet të realizohet mbi bazën e një programi të detajuar sipas aktiviteteve të mirëplanifikuara.

<sup>44</sup> Aksesuar nga: <http://unesdoc.unesco.org/images/0006/000694/069420eo.pdf>.

**REFERENCA:**

1. A. Todd , T., Beamer, J., Goodreau, J. (2014) Bridging the Gap: Teacher-Parent Partnerships for Students With Autism Spectrum Disorder. LEARNing Landscapes | Vol. 8, No. 1, Autumn 2014 |.Fq.10.
2. Collier, M., B. Keefe, E., and A. Hirrel, L., (2015). Preparing Special Education Teachers to Collaborate With Families. School Community Journal, 2015, Vol. 25, No. 1. Fq.118. Aksesuar nga: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1066210.pdf>
3. Dabkowski, Marie. D. (2004). Encouraging Active Parent Participation in IEP Team Meetings TEACHING Exceptional Children, Vol. 36, No. 3, pp. 34-39.
4. Friend, M. (2008). Special Education: Contemporary Perspectives for School Professionals, Second Edition. Sample chapter 4: Creating Partnerships through Collaboration. Fq. 121.
5. Heather Renee, G., (2014). "The Importance of Collaboration Between Parents and School in Special Education: Perceptions From the Field" (2014). UNF Theses and Dissertations. Paper 530. Fq.31.
6. Hedeem, T., Moses, Ph. and Peter, M. (2008). Encouraging Meaningful Parent/ Educator Collaboration: A Review of Recent Literature. Center for Appropriate Dispute Resolution in Special Education (CADRE) Eugene, Oregon. Fq.1.
7. J. McCarthy, P., Brennan, L., Vecchiarello, K., (2001). Parent – School Communication in the Inclusive Classroom: A Comprehensive Model of Collaboration in Education. International Journal of Humanities and Social Science Vol. 1 No. 15
8. Jeynes, W. H. (2005). *Parental involvement and student achievement: A meta-analysis*. Cambridge, MA: Harvard Family Research Project.
9. Katz I., La Placa V., Hunter S. (2007). Barriers to inclusion and successful engagement of parents in mainstream services. Policy Research Bureau. York Publishing Services Ltd., fq.4, 5, 8, 9.
10. Lumanaj, B. (2016). Punonjësi social në shkolla me fokus modelin e partneritetit me familjen. Buletinin Shkencor Shkencat e Edukimit, Nr. 66, Universiteti i Shkodrës “Luigj Gurakuqi”. ISSN 2221-6863. Fq.129-139.
11. Manitoba Education, Citizenship and Youth. (2004). Working together: a handbook for parents of children with special needs in school. Fq.25.
12. Marie Dabkowski, D. (2004). Encouraging Active Parent Participation in IEP Team Meetings. TEACHING Exceptional Children, Vol. 36, No. 3, pp. 34-39. Copyright 2004 CEC.
13. McCarthy, J.P., Brennan, L., Vecchiarello, K., (2011). Parent – School Communication in the Inclusive Classroom: A Comprehensive Model of

- Collaboration in Education. International Journal of Humanities and Social Science Vol. 1 No. 15 [Special Issue – October 2011]. Fq.56.
14. Ray, J., Pewitt-Kinder, J. and Suzanne George (2009). Partnering with Families of Children. *Young Children*•September 2009. Fq. 19. 20.
  15. Redding, S. (2011). The School Community: Working Together for Student Success. p.16. Sam Redding, Marilyn Murphy, & Pam Sheley. Handbook on Family and Community Engagement. 2011 Academic Development Institute.
  16. Save the Children-Albania, 2010. Një shkollë për të gjithë. Fq.100.
  17. SEN. Guidance & good practice for schools. A Guide to Working with Parents of Children with Special Needs. Fq.19-23.
  18. The national charity all about children and families. A Guide for working with parents of children with Special Educational Needs or Disabilities (SEND). Fq.5.
  19. UNICEF (2016). Manual trajnimi, moduli 1. Arsimi gjithëpërfshirës.Vizioni, Teoria dhe Konceptet.
  20. Virginia Department of Education (2002). Office of Student Services, Office of Special Education. Collaborative Family-School Relationships for Children's Learning. Beliefs & Practices. Fq.1.

#### WEBLIOGRAFI:

- <http://unesdoc.unesco.org/images/0006/000694/069420eo.pdf>.
- <https://www.naeyc.org/files/yc/file/200909/FamiliesOfChildrenWithSpecialNeeds0909.pdf>.
- <http://www.learninglandscapes.ca/images/documents/ll-no15/tatodd.pdf>
- <https://www2.bc.edu/alec-peck/Dabkowski.pdf>
- <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1066210.pdf>
- [http://www.ablongman.com/html/productinfo/friend2e\\_MLS/0205505317ch04.pdf](http://www.ablongman.com/html/productinfo/friend2e_MLS/0205505317ch04.pdf).
- <http://digitalcommons.unf.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1565&context=etd>.
- [http://www.directionservice.org/cadre/pdf/CADRE\\_Meaningful%20Collaboration.pdf](http://www.directionservice.org/cadre/pdf/CADRE_Meaningful%20Collaboration.pdf).
- [http://www.ijhssnet.com/journals/Vol\\_1\\_No\\_15\\_Special\\_Issue\\_October\\_2011/7.pdf](http://www.ijhssnet.com/journals/Vol_1_No_15_Special_Issue_October_2011/7.pdf)
- <http://www.csos.jhu.edu/p2000/sixtypes.htm>
- <http://www.edu.gov.mb.ca/k12/specedu/parent/pdf/workingtogether.pdf>.
- <https://www2.bc.edu/alec-peck/Dabkowski.pdf>
- <https://albania.savethechildren.net/sites/albania.savethechildren.net/files/library/A%20School%20for%20All.pdf>.

- <https://my.vanderbilt.edu/specialeducationinduction/files/2011/09/Working-with-Parents-Guide.pdf>.
- <http://www.foundationyears.org.uk/files/2015/05/Guide-for-working-with-parents-of-children-with-SEND>.
- [http://www.academia.edu/4177363/Collaboration\\_with\\_Parents\\_in\\_the\\_Special\\_Education\\_Setting\\_-\\_Jennie\\_Armon\\_and\\_Dalia\\_Terry](http://www.academia.edu/4177363/Collaboration_with_Parents_in_the_Special_Education_Setting_-_Jennie_Armon_and_Dalia_Terry)
- [www.hfrp.org/var/hfrp/storage/fckeditor/File/parent-teacher\\_slides.ppt](http://www.hfrp.org/var/hfrp/storage/fckeditor/File/parent-teacher_slides.ppt)

## **ANALIZË TEORIKE MBI ROLIN E KONSULTËS BIHEVIORALE NË SHËRBIMIN PSIKOLOGJIK SHKOLLOR**

Eranda Halluni (Bilali), Edit Lezha

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

### **Theoretical analysis on the role of behavioral consultancy in the school psychological service**

#### ***ABSTRACT***

School psychology has traditionally tried to empathize with individuals or small groups of children and adolescents. School psychologists must undertake interventions that address a protective, behavioral, and socio-emotional learning system. These interventions should be adapted to the classroom, school building, school principal, students' families and the community, with a view to building a system that supports academic, social and emotional growth. Consultation has been a long-term approach to providing services within the school environment. Over the years, the distinctive features of the consultation process, regardless of the model, have been the method of providing indirect / indirect services and using a problem-solving approach to improve problems to support students, parents, staff, and systems. This article will theoretically analyze the behavioral consultation approach and its variants, as well as the most widely practiced and best-in-class forms of problem solving within educational settings.

**Key words:** school psychology, consultation, behavioral approach, problem solving

#### ***Hyrje***

Psikologjia shkollore tradicionalisht ka tentuar të empatizojë punën me individ ose grupe të vogla të fëmijëve dhe adoleshentëve. Psikologët

shkollorë duhet të kryejnë ndërhyrje të cilat i adresohen një sistemi mbrojtës të të mësuarit akademik, sjellor dhe socio-emocional. Këto ndërhyrje duhet të përshtaten me klasën, ndërtesën e shkollës, drejtorin e shkollës, familjet e nxënësve dhe me komunitetin, me qëllim ndërtimin e sistemit i cili mbështet rritjen akademike, sociale dhe emocionale. Konsultimi ka qenë një qasje e gjatë në ofrimin e shërbimeve brenda mjedisit të shkollës. Gjatë viteve, tiparet dalluese të procesit të konsultimit, pavarësisht modelit, kanë qenë metoda e ofrimit të shërbimeve të tërthorta/indirekte dhe shfrytëzimin e një qasjeje për zgjidhjen e problemeve, për të përmirësuar problemet, për të mbështetur nxënësit, prindërit, stafin dhe sistemet. Konsultimi bihevioral është një proces i një rasti-specifik dhe rasti me qendër që përfshin një marrëdhënie triadike në mes të një konsultuesi, ai/ajo që konsultohet dhe një klienti. Në këtë proces, ai/ajo që konsultohet paraqet një problem/shqetësim në lidhje me klientin. Ndërsa marrëdhënia ndërmjet konsultuesit dhe atij që konsultohet mund të ekzistojnë kudo në një vazhdimësi të bashkëpunimit në hierarki (Gutkin 1999; Kratochwill & Pittman, 2002), ku konsulenti është parë shpesh si lehtësuesi i procesit. Në kuadër të këtij procesi, ai/ajo që konsultohet zbaton planin me klientin për të ndikuar në ndryshimin e sjelljes të tij. Kështu, ai/ajo që konsultohet shërben si një ndërmjetës në ofrimin e shërbimit të klientit nga ana e konsulentit. Përveç kësaj, ai/ajo që konsultohet marrin shërbime (p.sh., rritja e njohurive, zhvillimin e aftësive dhe kështu me radhë) për veten e tyre, në të gjithë procesin e konsultimit. Prandaj, konsulenti mund të shihet në shërbim të dy entiteteve, si atij që konsultohet dhe klientit.

Dy qëllimet kryesore kanë qenë të identifikuar si rezultate për procesin e konsultimit bihevioral. (Bergan & Kratochwill, 1990; Kratochwill, 2008). *Qëllimi i parë* dhe më i qartë është ai që të shkaktojë ndryshim te klienti. Për shkak se procesi fillon me një prezantim të një problemi, shpresohet se konsultimi do të përfundojë me zbatimin e suksesshëm të një plani që rregullon problemin e sjelljes. *Së dyti*, konsultimi bihevioral synon të krijojë ndryshim te ai/ajo që konsultohet. Nëpërmjet, përhapjes së njohurive nga ana e konsulentit, shpresohet se procesi i konsultimit do të përfundojë që personi që konsultohet të zotërojë kompetenca më të mëdha në ofrimin e shërbimit, ekspertizës dhe njohurive me të cilat të ardhmen do të ndeshet me sjelljet problematike. Historikisht, konsultimi bihevioral ka ndjekur një proces me katër-faza (Bergan & Kratochwill, 1990), edhe pse një fazë fillestare e pestë ka qenë e identifikuar si praktika më e mirë (Kratochwill, 2008). Këto faza janë të paqëndrueshme dhe shpesh në praktikë ato

mbivendosen dhe në këtë mënyrë konsulenti dhe ai/ajo që konsultohet mund të kthehen në një fazë të mëparshme para se të përfundojnë procesin e konsultimit. Këto pesë faza janë:

1. Vendosja e marrëdhënieve
2. Identifikimi i nevojave (apo problemit)
3. Analiza e nevojave (apo problemit)
4. Zbatimi i planit
5. Vlerësimi i planit (apo problemit)

### 1. Vendosja e marrëdhënieve:

Faza e parë në konsultim bihevioral përfshin krijimin e një marrëdhënieje midis konsulentit dhe atij që konsultohet. Vendosja e një marrëdhënieje të frytshme me anë të besimit, sinqeritetit, fleksibilitetit dhe dinamikës pozitive të komunikimit, është studiuar gjerësisht në literaturë (Dinnebeil, Hale, & Rule, 1996) dhe hulumtimi ka treguar se këto elemente janë thelbësore në lehtësimin e bashkëpunimit gjatë fazave të mëvonshme të procesit të zgjidhjes së problemit. Kështu, haptazi duke u fokusuar në krijimin e një marrëdhënieje pozitive dhe produktive konsiderohet e rëndësishme për procesin e konsultimit bihevioral (Kratochwill, 2008).

### 2. Identifikimi i nevojave.

Faza e dytë në konsultimin bihevioral është identifikimi i nevojave. Ndonjëherë, i referohet edhe si *identifikimi i problemit*, ku identifikimi i nevojave operative fokusohet në përcaktimin e prezantimit të sjelljes problematike dhe mospërputhjes së saj nga sjellja e dëshiruar. Përveç kësaj, kjo fazë identifikimi përpiqet të krijojë një kuptim të nevojave shoqërore dhe akademike. Ky hap në procesin e konsultimit është konsideruar më kritik, meqenëse identifikimi i nevojave të duhura është një parashikues i rëndësishëm i planifikimit efektiv dhe zbatimit (Bergan dhe Kratochwill (1990) përcaktuan fillimisht pesë hapa të nevojave të identifikimit:

Hapi i parë : Vendosja e objektivave.

Hapi i dytë: Vendosja e masave për objektivat e performances.

Hapi i tretë: Krijimi dhe zbatimi i procedurave të mbledhjes së të dhënave.

Hapi i katërt: Paraqitja e të dhënave.

Hapi i pestë: Përcaktimi i problemit duke krijuar mospërputhje në mes performancës aktuale, siç pasqyrohet në të dhënat e mbledhura dhe ecurinë e dëshiruar, siç tregohet në objektivat e performancës.

Identifikimi i nevojave zakonisht zhvillohet përmes një interviste ndërmjet atij që konsultohet me konsulentin, e shoqëruar me procedura të drejtpërdrejta të mbledhjes së të dhënave.

### 3. Analiza e nevojave

Faza e tretë në procesin e konsultimit bihevioral është që të analizojë nevojat e klientit.

Gjatë kësaj faze, plani i ndërhyrjes është zhvilluar në bashkëpunim midis konsulentit dhe atij që konsultohet nëpërmjet një procesi intervistimi, e cila drejtohet nga një hipotezë në lidhje me sjelljen problematike, për të cilin pastaj mund të gjenerohet një zgjidhje. Gjithashtu, Bergan dhe Kratochwill (1990) identifikuan pesë hapa për këtë fazë të procesit:

Hapi i parë: Përzgjedhja e një procedure të analizës (analiza e gjendjeve apo aftësive që lidhen me problemin).

Hapi i dytë: Përçimi i kushteve dhe / ose analiza e aftësive.

Hapi i tretë: Zhvillimi i strategjive të planit (kurse të përgjithshme të veprimit).

Hapi i katërt: Zhvillimi i planit të taktikave (taktika specifike të përdorura për të zbatuar strategjinë).

Hapi i tretë: Themelimi i procedurave për vlerësimin e performancës gjatë implementimit.

Nëpërmjet procesit, konsulenti ofron ekspertizë në parimet psikologjike, arsimore dhe strategjitë dhe ai/ajo që konsultohet siguron insight nëse ndërhyrja është një përshtatje e mirë për klientin, nëse ai/ajo ndjehet kompetent për të zbatuar ndërhyrjen dhe variabla të tjera që mund të ndikojnë në rezultatet e problemit (Bergan & Kratochwill, 1990). Ndërhyrja duhet të jetë e bazuar në dëshmi të pranueshme në lidhje me aftësitë e konsultuesit, të burimeve dhe preferencave dhe përmban parametrat për mbledhjen e të dhënave. (Kratochwill, 2008). Në varësi të informacionit të siguruara në këtë fazë, konsulenti dhe ai/ajo që konsultohet mund të shtojnë ose të ripërcaktojnë problemin origjinal dhe /ose qëllimet të zhvilluara në fazën e dytë (Kratochwill, 2008).

### 4. Zbatimi i planit.

Plani i ndërhyrjes zbatohet gjatë fazës së katërt të procesit.



Megjithatë, kjo fazë përfshin shumë më tepër se thjesht dhënien e një ndërhyrjeje për te klienti. Para ndërhyrjes, materialet duhet të jenë mbledhura dhe aftësitë duhet të mësohen dhe /ose të formohen. Gjatë zbatimit, përparimi duhet të monitorohet, të dhënat e mbledhura dhe procedurat mund të kenë nevojë të rishikohen, në varësi të perceptimit mbi efektivitetin e ndërhyrjes. Gjatë kësaj faze, konsulenti kontrollon me personin që konsultohet, ose vëzhgon zbatueshmërinë e planit për të siguruar integritetin e trajtimit dhe për të ndihmuar me ndonjë problem të paparashikuar. Konsulenti gjithashtu mund të zgjedhë për të shqyrtuar të dhënat e atij që konsultohet, për të monitoruar progresin dhe të vlerësojë ndonjë lëvizje në drejtim të ndryshimit të sjelljes. Bergan dhe Kratochwill (1990) nënvizuan tri hapa gjatë fazës së zbatimit të planit:

Faza e parë: Zhvillimi i aftësive të atij që konsultohet;

Faza e dytë: Monitorimi i procesit të implementimit të planit;

Faza e tretë: Të bëjë rishikimin e planit, nëse është e nevojshme.

#### 5. Vlerësimi i planit.

Faza përfundimtare, edhe pse jo domosdoshmërisht fundi i konsultimit është vlerësimi i planit. Në këtë fazë, arritja e qëllimit dhe efektiviteti i planit vlerësohen përmes një interviste formale të vlerësimit të planit. Në këtë intervistë, konsulenti dhe ai/ajo që konsultohet përcaktojnë hapat e ardhshëm për klientin. Tri vendime janë të mundshme:

- a. problemi është zgjidhur, nevojat e klientit u plotësuan dhe konsultimi ka përfunduar;
- b. problemi nuk është analizuar në mënyrë adekuate dhe konsultimet duhet të kthehen në atë fazë;
- ose c. problemi është zgjidhur dhe një qëllim i ri duhet të krijohet për të përmbushur një tjetër nevojë të klientit.

Në rastin e opsionit të parë, konsulenti dhe ai/ajo që konsultohet duhet pastaj të konsiderojnë riparimin e sjelljes dhe të vendosin nëse ndërhyrja do ngeli aty, të prezantojnë një plan të ri, ose të heqin ndërhyrjen. Në rastin e dytë apo të tretë, konsultimi kthehet në fazën e përshtatshme përkatëse. Së fundi, duhet të merren parasysh procedurat e regjistrimit postzbatues dhe planifikimit postzbatues për reduktimin e rishfaqjes së problemit.

#### **Variantet e konsultës biheviore**

##### **Konsulta biheviore me ndërmjetësimin e mësuesit**

Konsulta biheviore me ndërmjetësimin e mësuesit është forma më tradicionale e konsultimit biheviore. Në këtë model konsultimi në

zgjdhjen e problemeve, mësuesi shërben si person që konsultohet. Marrëdhënia mësues - psikolog është veçanërisht e përshtatshme për konsultim, meqë disponueshmëria e mësuesit, njohja e nxënësit dhe roli edukativ plotësojnë njëra-tjetrën në procesin e konsultimit (Kratochwill & Pittman, 2002). Shumica e literaturës hulumtuese që i dedikohet konsultimit biheviotal është kryer me mësuesit (Kratochwill & Pittman, 2002) dhe kështu është më e zbatueshme për formën specifike të konsultimit.

### **Konsulta biheviotal me ndërmjetësimin e prindit**

Në konsultën Biheviotal me ndërmjetësimin e prindit, të një, ose, ndonjëherë të dy prindërve, të cilët shërbejnë si persona që konsultohen në të gjithë procesin e zgjidhjes së problemit. Ndërsa termi “Konsultim prindëror” nuk haset në mënyrë tipike në literaturën në fushën e këshillimit, psikologët shkollorë shpesh diskutojnë nevojat e fëmijës, ndërhyrjet, dhe progresin e tij me prindërit dhe ofrojnë shërbime indirekte për fëmijët duke krijuar plane të ndërhyrjes që implementohen në shtëpi dhe këshillojnë prindërit mbi sjelljen e fëmijës (Kratochwill & Pittman, 2002). Kur konsulta prindërore, citohet në studimet kërkimore, ajo shpesh është në kuadër të konsultimeve biheviotal të përbashkëta, e cila përfshin të dy prindërit dhe mësuesit si persona që konsultohen. Konsultimi prindëror është një fushë kërkimore që po zhvillohet, me të dhënat e fundit që sugjerojnë rëndësinë e tij në nxitjen e partneritetit shtëpi-shkollë duke promovuar angazhimin prindëror. (Christenson & Cleary, 1990).

### **Konsulta biheviotal me ndërmjetësimin e bashkëmohatarit**

Në këtë formë përfundimtare të konsultimit, një bashkëmohatar shërben si person që konsultohet duke ofruar ndërhyrje për klientin bashkëmohatar. Të mësuarit me ndihmën e bashkëmohatarit prej kohësh konsiderohet si i dobishëm në trajtimin e problemeve akademike dhe të sjelljes në klasë (Ginsburg - Block, Rohrbeck, & Fantuzzo, 2006). Të mësuarit me ndihmën e bashkëmohatarit mund të përfshijë mbikëqyrjen e bashkëmohatarit, modelimin e bashkëmohatarit, monitorimin e bashkëmohatarit, vlerësimin e bashkëmohatarit, përforcimin e bashkëmohatarit dhe ndihmën përgjithësuese të bashkëmohatarit (Kratochwill & Pittman, 2002). Përdorimi i nxënësve si persona që konsultohen përmes konsultimit ndërmjetësues të bashkëmohatarit sugjerohet si një strukturë që do të reduktonte në kohë kërkesat e mësuesve, e cila do të lejonte vëmendjen individuale të klientëve dhe

ndoshta do të siguronte një ndryshim në procesin e sjelljes (Kratochwill & Pittman, 2002; Topping & Ehly, 2001).

### **Konsulta biheviore e përbashkët**

Kjo formë e zgjeruar e konsultimit kombinon të dy sferat; shtëpi - shkollë dhe influencën e tyre për të maksimizuar rezultatet pozitive për fëmijët. Në konsultën biheviore të përbashkët, prindërit dhe mësuesit ndajnë përgjegjësi të përbashkta dhe të dhëna si ndërmjetësues në ofrimin e shërbimeve dhe të gjitha fazat e konsultimit kryhen në të njëjtën kohë me të dy prindërit dhe mësuesit. Kështu, nevojat duhet të analizohen dhe të jenë në prioritet me të gjitha parametrat për plotësimin e tyre me të dyja palët që konsultohen dhe vëmendje duhet t'i kushtohet ndërtimit të një marrëdhënieje të qartë, efektive komunikimi (Sheridan & Kratochwill 2008). Ashtu si konsultimi me ndërmjetimin e prindit, konsulta biheviore e përbashkët synon të forcojë partneritetin shtëpi-shkollë dhe të promovojë përfshirjen e prindërve, përveç zgjidhjes së problemeve për klientin. Konsulta biheviore e përbashkët është vlerësuar nga prindërit, mësuesit dhe fëmijët si “shumë e pranueshme” deri “tepër e pranueshme” (Cowan & Sheridan, 2003), dhe është raportuar të jetë opsioni më i preferuar nga të dy palët si mësuesit dhe prindërit për problemet me sjelljen, socio-emocionale dhe akademike (Freer & Watson, 1999). Një pjesë kryesore në zhvillim i hulumtimeve ka qenë e përkushtuar për konsultën biheviore të përbashkët dhe meta-analizat kanë gjetur që konsulta biheviore e përbashkët të jetë një model përgjithësisht efektiv i ofrimit të shërbimit nëpër mjediset e shtëpisë dhe shkollës (Sheridan, Egle Cowan & Mickelson, 2001).

### **KONKLUZIONE:**

Psikologët shkollorë shpenzojnë 16% të kohës së tyre profesionale të angazhuar në aktivitete konsultative që vjen pas procesit të vlerësimit (Bramlet, Murphy, Jonson, Wallingsfrod, & Hall, 2002). Me përdorimin e disa nismave të fundit në shkencën e parandalimit dhe reagimin ndaj ndërhyrjes ka të ngjarë se psikologët që punojnë në shkolla do të marrin pjesë në konsultim me një frekuencë edhe më të madhe.

Konsultimi biheviore është raportuar të jetë një trajtim efektiv në sistemin e ofrimit me rezultate pozitive në rreth 75% të rasteve dhe konsulta biheviore e përbashkët ka treguar të jetë efektive në të dy mjediset si në shtëpi dhe në shkollë me përmasa ndikuese pozitive. Një

shqyrtim i kohëve të fundit i kërkimeve mbi efektivitetin e konsultimit biheviroal ka gjetur që ajo të jetë një praktikë e njohur dhe efektive në shkolla (Martens & DiGennaro, 2008).

Programet që përfshijnë procesin e konsultës biheviroale për zgjidhjen e problemit dhe konsultuesin janë gjetur të jenë më efektive se sa programet e tjera. Nga studimet e shumta, konsulta biheviroale e përbashkët, është evidentuar të jetë shoqërisht e vlefshme dhe e pranueshme për prindërit, mësuesit dhe psikologët shkollorë dhe që demonstroi efektivitet në krijimin marrëdhëniesve pozitive, bashkëpunuese, si dhe rezultateve pozitive të nxënësve.

#### REFERENCA:

1. Bergan, J. R., & Kratochwill, T. R. (1990). Behavioral consultation and therapy. New York: Plenum. A comprehensive source that presents detailed descriptions of historical and contemporary issues and procedures surrounding behavioral consultation as a model of indirect services.
2. Bramlett, R. K., Murphy, J. J., Johnson, J., Wallingsford, L., & Hall, J. D. (2002). Contemporary practices in school psychology: A national survey of roles and referral problems. *Psychology in the Schools, 39*(3), 327-335.
3. Christenson, S. L., & Cleary, M. (1990). Consultation and the parent-educator partnership: A perspective. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 1*, 219-241
4. Cowan, R. J., & Sheridan, S. M. (2003). Investigating the acceptability of behavioral interventions in applied conjoint behavioral consultation: Moving from analog conditions to naturalistic settings. *School Psychology Quarterly, 18*(1), 1-21. Freer, P., & Watson, T. S. (1999). A comparison of parent and teacher acceptability ratings of behavioral and conjoint behavioral consultation. *School Psychology Review, 28*, 672-684.
5. Dinnebeil, L. A., Hale, L. M., & Rule, S. (1996). A qualitative analysis of parents' and service coordinators' descriptions of variables that influence collaborative relationships. *Topics in Early Childhood Special Education, 16*(3), 322-347.
6. Gutkin, T. and Curtis, M. (1999) 'School-Based Consultation Theory and Practice: The Art and Science of Indirect Service Delivery', in C. Reynolds and T. Gutkin (eds) *The Handbook of School Psychology, 3rd edn.* New York: Wiley.
7. Kratochwill, T. R., & Pittman, P. H. (2002). Expanding problem-solving consultation training: Prospects and frameworks. *Journal of Educational & Psychological Consultation, 69-95.*
8. Martens, B. K., & DiGennaro, F. D. (2008). Behavioral consultation. *Handbook of research in school consultation, 147-170.*
9. Rohrbeck, C. A., Ginsburg-Block, M. D., Fantuzzo, J. W., & Miller, T. R. (2003). Peer-assisted learning interventions with elementary school students: A meta-analytic review.
10. Sheridan, S. M., & Kratochwill, T. R. (2008). Conjoint behavioral consultation: Promoting family-school connections and interventions. New York: Springer
11. Topping, K., & Ehly, S. (Eds.). (1998). *Peer-assisted learning.* Routledge.

**ROLI I LOJËRAVE SOCIALE NË PËRSHTATJEN E  
FËMIJËVE QË SHKOJNË PËR HERË  
TË PARË NË KOPSHT**

Fatmir Vadohej

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

**The role of social games in the adaptation of children that go for the  
first time into the kindergarten**

***ABSTRACT***

The goal of the pedagogical practice with the third year students, who are being prepared to become future preschool teachers, is to learn them how to work with children who come for the first time in kindergarten and how to adapt them to the easiest and the best way. For this purpose we should know how to behave with them? What should we take into consideration? What forms and methods should we use? etc. This idea prompted us to undertake a study with these students related to ways how to help preschoolers so that they adopt as quick as possible to the kindergarten premises which they attend for the first time. In order to achieve this goal, we decided to highlight the role and importance of social games in the process of the adoption of children to this change who attend kindergartens for the first time (children 3-4 years old).

***Hyrje***

Gjatë praktikave pedagogjike me studentet e vitit të tretë që përgatiten për mësuese të ardhshme të ciklit parashkollor, një objektiv i tyre është se si të punojnë me fëmijët që vijnë për herë të parë në kopsht, si t'i përshtasin ata sa më lehtë e më mirë. Për këtë duhet të dinë, si të sillen me

ata? Çfarë duhet të kenë parasysh? Çfarë formash dhe metodash duhet të përdorin? etj. Kjo ide na nxiti që me këto studente të ndërmarrim një studim lidhur me mënyrat se si mund të ndihmohen parashkollarët që të përshtaten sa më shpejt e sa më mirë në mjediset e kopshtit ku ata frekuentojnë për herë të parë. Në funksion të arritjes së këtij qëllimi, vendosëm që të veçonim rolin dhe rëndësinë që kanë lojërat me natyrë sociale në përshtatjen e fëmijëve që frekuentojnë kopshtet për herë të parë, (fëmijët 3-4 vjeç).

### **Metodologjia**

Metodologjia është përzgjedhur në përputhje me qëllimin e studimit dhe përfshin mënyra dhe instrumente të ndryshme për mbledhjen e informacionit të nevojshëm. Fokus i këtij studimi është përshtatja e fëmijëve që shkojnë për herë të parë në kopsht, gjetja e mënyrave që ndikojnë në përshtatjen sa më të lehtë të fëmijëve në kopsht, përkatësisht roli i lojërave sociale, të cilat do të lehtësojnë këtë përshtatje. Për mbledhjen dhe grumbullimin e të dhënave janë përdorur vëzhgimet e drejtpërdrejta gjatë orëve të mësimin, të realizuara këto në një numër kopshtesh (7 kopshte) në qytetin tonë, ku studentët tanë që përgatiten për mësues të ciklit parashkollor zhvillojnë praktikën mësimore, intervistat dhe diskutimet e bëra me to (24 edukatore). Njëkohësisht, janë marrë opinione të pedagogëve (3 pedagogë) që organizojnë praktikën pedagogjike në këto kopshte dhe me studentët e vitit të tretë (36 studentë) në programin e studimit të Ciklit Parashkollor që në këto kopshte kanë zhvilluar praktikën pedagogjike pasive e aktive. Të dhënat e marra janë shkrirë në materialin e prezantuar në artikull

### **Si duhet parë e menduar përshtatja e fëmijës?**

Stresi përkufizohet si gjithçka që ushtron kërkesa ndaj njeriut të cilave duhet t'i përshtatet. Mënyra sesi njeriu reagon ndaj kërkesave të stresit në jetën tij, quhet përshtatje. Grasha (1986) e përcakton përshtatjen e njeriu si proces të cilit i nënshtrohet kur ngjarjet e jetës së tij e detyrojnë atë që të ndryshojë. Pra, përshtatja e fëmijës me mjediset e kopshtit, qenka një proces i cili nis me shkëputjen e tij nga ambienti familjar dhe njohjen e pranimin nga ai i një ambienti të ri, siç është kopshti. Të gjitha mësueset e edukimit parashkollor që kanë punuar me fëmijë të moshës 3 – 4 vjeç, janë dëshmitarë të një situatë shumë të vështirë në ditët e para të ardhjes së tyre në kopsht. Por, kjo nuk përjashtohet as në grupet e dyta e të treta, kur

fëmijët vijnë për herë të parë në atë kopsht ose në atë grup, vijnë nga një kopsht tjetër, nga një rreth tjetër ose nga një vend tjetër<sup>45</sup>. Për të gjithë fëmijët, përfshirë këtu edhe ata që dëshirojnë të hyjnë në kopsht, regjistrimi në këtë institucion është më tepër se hedhja e një hapi drejt një bote të re, të mbushur plot me të panjohura në vetvete ankthe e dilema të panumërta, të cilat mund të ngjallin kujtimet e përvojave më të hershme të fëmijës<sup>46</sup>.

Për mësueset janë të zakonshme skena të tilla, si: fëmijët që qajnë me ngashërim kur ndahen nga prindërit, që provokojnë të vjellët, që nuk afrohen me të rriturit, fëmijë të dhunshëm, etj. Por, jo të rralla janë edhe rastet kur prindër të caktuar duan t'i imponojnë mësueses mënyrën e sjelljes së fëmijës të tyre, prindër që në çast nervozizmi kur shohin se po i kalon koha duke u marrë me fëmijën e godet atë, prindër ose gjyshër që kërkojnë të rrinë gjatë në kopsht. Po t'u shtosh këtyre edhe parapëlqime të veçanta apo teka të fëmijëve, numrin e tyre të madh nëpër grupe, etj., kuptohet se sa e rënduar bëhet situata. Por kështu ndodh me fëmijët. Mësueset e reja nuk duhet të harrojnë se përshtypja e parë nganjëherë zgjat gjithnjë, prandaj ato duhet të bëjnë përpjekje që përshtypja e parë të jetë pozitive, të jetë sa më e mirë, në mënyrë që të realizohet me lehtësi dhe sa më mirë përshtatja e fëmijëve me mjedisin e ri, me kopshtin. Ndarja e fëmijës nga mjedisi i mëparshëm mbart në vetvete edhe një fakt shumë të rëndësishëm për të, të kutpuarit se është një person me identitet dhe që u përket mjediseve të ndryshme. Jeta në kopsht, në lojëra dhe veprimtari të ndryshme bëhet pjesë përbërse e përvojave të fëmijës dhe ndihmon në zgjerimin e të kuptuarit të identitetit të tij<sup>47</sup>.

Përgjithësisht, fillimi i çdo viti të ri mësimor, është i ngarkuar me stres për mësueset, prindërit dhe fëmijët e kopshtit. Kjo periudhë shoqërohet me shumë të panjohura dhe vështirësi, ndaj duhet t'i paraprihet me një planifikim sa më të mirë, në mënyrë që kalimi i fëmijës së moshës parashkollore nga mjedisi familjar në atë mësimor të kopshtit të jetë gradual dhe të shkojë sa më mirë.

Ç'nënkupton për mësueset, prindërit dhe vetë fëmijët kjo periudhë e re e jetës së parashkollorëve 3-4 vjeç? Për mësueset do të thotë përgjegjësi për një grup fëmijësh; përpjekje për ecurinë e çdo fëmije; krijimin e një mjedisi sa më të gëzuar; hartimin e një plani veprimtarish mësimore të larmishme dhe stimuluse, që vjen përherë në rritje dhe përfshin veprimtaritë

<sup>45</sup> Cekani, E, "Libri i mësueses së arsimit parashkollor", Tiranë, 2010, f. 119.

<sup>46</sup> Selmani, L dhe Zisi, A., *Konceptimi dhe organizimi i veprimtarisë mësimore edukative në arsimin parashkollor*, Tiranë, 2006, f. 37.

<sup>47</sup> Selmani, L dhe Zisi, A., *Konceptimi dhe organizimi i veprimtarisë mësimore edukative në arsimin parashkollor*, Tiranë, 2006, f. 51.

individuale, veprimtaritë në grupe të vogla dhe në grupe të mëdha. Për *prindërit* do të thotë përkujdesje për kalimin e fëmijës së tij tek një i rritur tjetër; njohja me përvoja të reja; përshtatja e mënyrave, veprimeve dhe orarit që i përgjigjen programit të kopshtit. Për *fëmijët* do të thotë kontakt me një botë të panjohur, me njerëz (fëmijë e të rritur) që nuk i njeh dhe që nuk i ka takuar më parë, me orare, veprime rutinë dhe me rregulla që duhet t'u përshtatet, por që nuk i ka zbatuar më parë. Të gjitha këto së bashku mund t'i ofrojnë fëmijës shpesh, gëzime, por edhe shqetësime.

Si mund t'i vënë re mësueset që fëmijët janë të stresuar me fillimin e veprimtarisë së tyre në kopsht? Fëmijët protestojnë duke e shprehur atë me të qara, me të bërtitura, duke kërkuar prindërit dhe me shpërthime të formave të tjera nëpërmjet të cilave shkarkojnë ankthin që kanë. Ndjenja e dëshpërimit është e dukshme në fytyrën e fëmijëve. Ata duken të trishtuar, janë të plogët, struken në ndonjë cep të ambientit të kopshtit duke rrokur fort ndonjë objekt që kanë për zemër. Fëmijët shprehin indiferencë ndaj mjedisit duke shprehur kështu ndarjen dhe dhimbjen që shkaktohet nga ai, shprehin agresivitet, etj. Ankthi që përjetojnë i bën që në marrëdhënie me të tjerët të jenë agresivë. Ka edhe raste që fëmija ndihet keq nga ana shëndetësore, që e bën edhe më të vështirë përshtatjen e fëmijëve në kopsht. Në këtë periudhë edhe prindërit janë të stresuar dhe ankthiozë si pasojë e ndryshimeve të shëndetit të fëmijëve të tyre nga fillimi i veprimtarisë edukative në kopsht, e cila shoqërohet me kollë, dhimbje barku, dhimbje koke, etj.

Përshtatja e fëmijës është një proces i cili nis me shkëputjen e fëmijës nga ambienti familjar dhe njohjen e pranimin nga ai i një ambienti të ri, siç është kopshti. Aktori i parë dhe më i rëndësishmi është vetë fëmija, i cili duhet të përshtatet me mjediset e kopshtit dhe banorët e tij. Megjithatë kanë veçoritë e tyre të përbashkëta si moshë, kanë edhe karakteristikat e veçanta që i dallojnë nga njëri-tjetri. Këto dallime edukatorja mund t'i vejë re, sepse fëmijët reagojnë në mënyra të ndryshme ndaj situatave në kopsht, ndryshojnë sjelljet ndaj vetes dhe të tjerëve, përkujdesja ndaj vetes është e dallushme, ndryshojnë format e socializimit, rutinat ditore, ndryshojnë edhe tek forca e lidhjes që kanë me prindërit e tyre, etj. Që mësueset e reja të realizojnë një përshtatje të butë të fëmijëve është me rëndësi njohja e këtyre veçorive. Faktor me rëndësi është edhe ndikimi i prindërve në përshtatjen e fëmijëve në kopsht. Edukimi i tij në familje, përkujdesja gjatë fëmijërisë së hershme shfaqen nga fëmija në kopsht. Prindërit duhet të jenë gati për t'u shkëputur nga fëmijët dhe për t'ia dorëzuar ata edukatores. Gjithashtu prindërit duhet të kenë besim në sigurinë e kopshtit dhe në realizimin nga stafi i veprimtarisë së përditshme të edukimit. Për këtë duhet të përgatisin



veten për këtë proces. Faktor i tretë, por po aq i rëndësishëm sa dy të parët është mësuesja dhe personeli i kopshtit ku fëmija do të kalojë disa orë.

Sipas standardeve të përmbajtjes në arsimin parashkollor, një mësuese caktohet për të siguruar takimin e parë me çdo familje që ka fëmijë të moshës tre vjeç.<sup>48</sup> Lihet një datë para fillimit të vitit shkollor, ku fëmijët të ftohen që së bashku me prindërit e tyre, vëllezërit ose motrat, gjyshërit, etj., të vijnë të vizitojnë mjediset e kopshtit dhe të grupit ku do të qëndrojnë. Por, përveç takimeve me prindërit, mësuesja duhet të përdorë edhe forma të tjera, për grumbullimin e të dhënave që shikon të arsyeshme. Studiues të ndryshëm lidhur me problemin e përshtatjes së fëmijëve me veprimtarinë edukative në kopsht, shprehen se angazhimi i fëmijëve në lojëra të cilat kërkojnë bashkëpunim, përqendrim dhe zhvillim të imagjinatës së fëmijëve, ndikojnë pozitivisht që ata ta kalojnë lehtësisht këtë proces të përshtatjes. Procesi i edukimit të parashkollorëve duhet të organizohet në mënyrë të tillë që fëmijëve t'u japë kënaqësi e këtë e realizon më së miri të mësuarit nëpërmjet lojës baza e të cilit është ndërveprimi që ndryshe do të thotë se fëmijët njohin, mësojnë, mbrojnë dhe realizojnë objektivat në kontakt me të tjerët, kur pyesin, diskutojnë, kërkojnë, luajnë me shokët e tyre, kur përpiqen për të zbuluar, plotësuar diçka, për t'u ndarë e punuar në grupe. Veprimtaria më e rëndësishme e fëmijëve të moshës parashkollorë është loja. Ajo është një nga format kryesore të mësimit që zhvillohet me fëmijët parashkollorë dhe shërben gjërësisht si mjet për edukimin e tyre. Përdorimi i lojës ndikon në zgjerimin e interesave të fëmijëve, pasuron të folurit, zhvillon të menduarit, etj. Nëpërmjet lojës fëmijët dallojnë ngjyrat e sendeve, format, përmasat, sasinë, cilësinë e madhësinë e tyre, dallimin e zërave, të tingujve e të largësive. Në këtë dihet rëndësia e viteve të para të jetës që kanë për fëmijët, ndikimi i fuqishëm e vendimtar në zhvillimin e tyre psikik e social, në karakterin e tyre, si dhe në zgjerimin e aftësive njohëse, emocionale, volitive, fizike e sociale. Në këtë drejtim, të rriturit, qofshin këta prindërit apo mësuesit, duhet ta ndjejnë se janë përgjegjës për të ardhmen e fëmijëve të tyre. Fëmijët kur mësojnë duke luajtur ndjehen më të lirë, përjetojnë më pak ankth e më shumë gëzim e kënaqësi. Çdo veprimtari që organizohet me fëmijët parashkollorë duhet të jetë e gëzueshme, tërheqëse e motivuese. Loja është puna e fëmijës, është një aktivitet i ndërgjegjshëm i tij, burim i së cilës është mjedisi shoqëror që e rrethon. Ajo i përket fëmijës në jetën e përditshme. Loja është themelore në zhvillimin e personalitetit të fëmijës. Aty fëmijët kuptojnë botën, mësojnë të kuptojnë situata dhe emocione të

<sup>48</sup> Instituti i Kurrikulave dhe Standardeve, "Standardet e përmbajtjes në arsimin parashkollor", f.19, Tiranë, 2002.

ndryshme dhe praktikojnë zgjidhjen e problemeve. Shumë studiues theksojnë rolin e pazëvendësueshëm të lojës për moshën parashkollore dhe rolin e saj edukues. Gjatë moshës parashkollore kohën më të madhe fëmijët e kalojnë në lojë duke pasqyruar aktivitetin e tij, zhvillimin intelektual, motivet, vlerat, përjetimet, tiparet vetjake, etj. Kjo është një arsye që aktiviteti i fëmijëve në lojë është një nga rrugët më të natyrshme me të cilin mund të njohim strukturën dinamike dhe veprimin e personalitetit të fëmijës.

Gjatë moshës trevjeçare loja merr karakter social si nga origjina ashtu edhe nga përmbajtja e saj e cila nuk mund të zhvillohet pa komunikuar me të rriturit. Loja krahas argëtimit për fëmijët, bëhet një mjet i fuqishëm edukimi. Nisur nga domosdoshmëria për të gjetur rrugë e forma që fëmijët të përshtaten sa më qetë me fillimin e kopshtit, bëmë së bashku me studentët praktikantë objekt studimi rolin e lojërave me natyrë sociale në përshtatjen e fëmijëve në kopsht.

Në këtë artikull do të studiojmë se si ndikojnë lojërat me natyrë sociale në përshtatjen e fëmijëve që shkojnë për herë të parë në kopsht. Përzgjedhja e këtyre lojërave është bërë nga studentët praktikantë në bashkëpunim me edukatorët e kopshtit ku zhvillojnë praktikën. Për t'iu përgjigjur sa më shumë natyrës së fëmijëve është marrë edhe opinioni i prindërve. Informacioni nga prindërit është grumbulluar nëpërmjet pyetësorëve dhe bisedave individuale me to.

### **Çfarë tregojnë rezultatet e studimit?**

Nga një diskutim përmbledhës që u bë me studentet praktikante që përgatiten për mësuese të ciklit parashkollor, nga vëzhgimet e bëra gjatë orëve të praktikave të tyre, nga intervistat e diskutimet me pedagogët dhe me mësueset e kopshteve të përfshira në kampion, u konstatua që përshtatja e fëmijëve me kopshtin është një ndër temat më të diskutuara, nga prindërit, ashtu edhe nga mësueset. Kjo periudhë konsiderohet nga këto si një periudhë sa e ndjeshme po aq edhe sfiduese duke pasur parasysh se gjatë kësaj periudhe fillon ndërtimi i marrëdhënieve të fëmijës me anëtarët e familjes, me fëmijët e kopshtit dhe me edukatorët. Sigurisht që është periudhë që mbahet mend për përpjekjet dhe shqetësimet e dyanshme si për prindërit ashtu edhe për mësueset.

Aktivitetet e realizuara për këtë qëllim bënë që fëmijët ta kalojnë lehtë periudhen e përshtatjes së tyre në kopsht, duke bërë që mësueset e ardhshme të binden për rolin dhe rëndësinë që kanë lojërat sociale në

përshatatjen e fëmijëve që frekuentojnë kopshtin për herë të parë, (fëmijët 3-4 vjeç).

Krahas vështirësive dhe shqetësimeve që mbart me vete kjo periudhë për fëmijët 3-4 vjeç u konstatua se fëmijët kanë edhe përfitime, si: rritet tek ata bashkëpunimi me njëri-tjetrin dhe i fëmijëve me mësuesen dhe ky bashkëpunim bëhet më cilësor; fitojnë shkathtësi të reja në aspektin personal e social; rritet pjekuria emocionale e tyre; fitojnë më shumë pavarësi për jetën e përditshme, fillon ndërgjegjësimi për të zbatuar rregullat ditore të kopshtit duke e çuar fëmijën gradualisht në përfitimin e më shumë shkathtësive për jetën.

Në një kohë relativisht të shkurtër u konstatua nga edukatorët dhe prindërit se aplikimi i lojërave sociale po jepte frutet e veta, përshtatja e fëmijëve ishte në rrugë të mbarë. Fëmijët vinin më me dëshirë në kopsht, flisnin më shumë për aktivitetet që organizoheshin në kopsht, nuk shfaqnin shumë sjellje varësie nga prindërit, etj.

#### **KONKLUZIONE:**

Si përfundim, mund të themi, se angazhimi i fëmijëve 3-4 vjeç në lojëra sociale i ndihmoi ata në një përshtatje të lehtë dhe të shpejtë në mjediset e kopshtit, i ndihmoi fëmijët në forcimin e marrëdhënieve të tyre me njëri – tjetrin dhe me mësuesen duke përforcuar tek ata si aspektin emocional ashtu edhe atë social në raport me kopshtin dhe banorët e tij. Hap pas hapi fëmijët shkuan drejt një përshtatjeje graduale me kopshtin.

Krahas arritjeve, jemi të mendimit se përzgjedhja e lojërave sociale është me vlerë. Jo të gjitha mund të realizojnë qëllimin e përshtatjes së lehtë të fëmijëve në kopsht. Kjo u vu re edhe gjatë studimit. Edukatorët duhet të sigurojnë që mjedisi ku do të punojnë me fëmijët të jetë sa më i përshtatshëm; të ndihmohen fëmijët që të heqin dorë sa më shpejt nga sjelljet agresive e të papranueshme; të vlerësohen anët pozitive të fëmijët; të vihet në dispozicion të fëmijëve gjithë hapësira e kopshtit. Gjithashtu edukatorët duhet të krijojnë ngrohtësi për fëmijët dhe në bashkëpunim me prindërit duhet të bëjnë më të mirën për të siguruar informacionin e duhur për zhvillimin fizik, social dhe emocional të fëmijëve, nevojat individuale të fëmijëve; të punojnë që ata të përfshihen në lojërat sociale të organizuara në kopsht me qëllim përshtatjen e tyre.

**BIBLIOGRAFIA:**

1. Vadahi, F. "Pedagogjia parashkollore", Shkodër, 2002.
2. Kamani, Pranvera "Loja – fëmija – i rrituri", Tiranë, 1997.
3. Jacquelyn J. Jones & Carolyn Rutsch "Të mësuarit nëpërmjet lojës", Tiranë, 1997.
4. Cekani, E. "Libri i mësueses së arsimit parashkollor", Tiranë, 2010.
5. Cekani, E. "Metodika sipas fushave të zhvillimit", Tiranë, 2012.
6. Instituti i Kurrikulave dhe Standardeve, "Programe të arsimit parashkollor për fëmijët 3 – 6 vjeç", Tiranë, 2007.
7. Instituti i Kurrikulave dhe Standardeve, "Standardet e përmbajtjes në arsimin parashkollor", Tiranë, 2002.
8. Instituti i Kurrikulave dhe Standardeve, "Standardet e arritjes në arsimin parashkollor", Tiranë, 2004.
9. Selmani, L. dhe Zisi, A., *Konceptimi dhe organizimi i veprimtarisë mësimore edukative në arsimin parashkollor*, Tiranë, 2006.
10. Grup autorësh (1994): "SOROS Heard Start, për arsimin parashkollor", drejtuar nga Pamela A Coughlin, Tiranë.
11. Mato, Erleta & Kamani, Pranvera: *Në kërkim të njohjes*, Tiranë, 2000.
12. Prof. dr. Erleta Mato, prof. as. dr. Pranvera Kanani, Msc Edlira Sina, Msc Marina Ndrio "Një botë për t'u zbuluar (Udhëzues praktik për mësuesit e arsimit parashkollor që punojnë me fëmijët e moshës 4-5 vjeçare.)". Tiranë, 2010, Save the Children në Shqipëri.
13. Prof. dr. E. Mato, prof. as. dr. P. Kanani, Dr. M. Ndrio, Msc E. Sina, Msc K. Noti, Msc M. Lleshi, Msc M. Bushati "*Gadi për në shkollë* (Udhëzues për klasat përgatitore për mësuesit që punojnë me klasat përgatitore të hapura pranë shkollave 9 – vjeçare.)", Tiranë, 2012, Unicef.

## REFLEKTIME RRETH TË MËSUARIT PROBLEMOR

Miriam Taipi & Rina Muka

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

### Reflections about problem based learning

#### ABSTRACT

This article examines the role of the problem based learning in the modern teaching, as a different approach, which affects the development of critical and creative thinking, putting the student in the role of researchers and information-finders and not merely its reproduction. The focus of the article deals with issues related to the essence of problem based learning, the comprehension of problematic situation, the implementation of problem based method for solving the problem, the specific activities to be followed for problem solving, the presentation and the ability to solve a concrete problem situation etc. Another aspect in this article is the influence of problem based teaching in the implementation of the new curriculum with core competences. At the end of the article are provided some conclusions about the advantages of the implementation of problem based teaching in the contemporary teaching.

**Key words:** curriculum based on competences, problem based learning, problem based situation, problem solution.

Ndryshimet dhe reformat aktuale në fushën e arsimit, krahas të tjerave, kanë në fokus rritjen e vazhdueshme të cilësisë së mësimdhënies/nxënies, me qëllim përgatitjen e nxënësve me njohuri bashkëkohore dhe formimin e aftësive dhe shkathtësive të nevojshme për jetën për zgjidhjen e problemeve në jetën e tyre të përditshme. E themi këtë, pasi çdo individ në jetën e tij të përditshme, përballet me lloje të ndryshme problemesh, të cilat

kërkojnë zgjidhje. Në këtë kontekst, e gjithë jeta është zgjidhje problemesh, prandaj mësimi problemor dhe aftësimi i nxënësve për zgjidhjen e problemit në mënyrë krijuese duhet të jetë prioritet i shkollës sonë dhe të mësohet e të praktikohet që herët në bankat e shkollës. Praktika e mësimdhënies ka treguar se nxënësit shpesh mendojnë apo e lidhin nocionin problem vetëm me lëndën e matematikës dhe nuk kuptojnë se ky nocion ka këndvështrim më të gjerë.

Në këtë kontekst, sipas studiuesit të mirënjohur Robert Sternberg, problemet shfaqen në tri lloje: analitike, krijuese dhe praktike. Zgjidhja e problemeve analitike kërkon që të bëhen analiza për zgjidhjen e problemit. Zgjidhja e problemeve krijuese nuk kërkon vetëm një përgjigje të vetme, që do të thotë ka më shumë se një zgjidhje. Ajo përfshin edhe procese të tjera të menduarit, si përfytyrimin, zbulimin, projektimin dhe krijimin apo hartimin e hipotezave. Zgjidhja e problemeve krijuese është një shprehje tejet jetësore, që duhet të luajë një rol më të madh në shkollat tona. Ndërsa zgjidhja e problemeve praktike u kërkon nxënësve që t'i zbatojnë zgjidhjet edhe në rrethana të jetës së përditshme, ta lidhin problemin me përvojat e tyre dhe me botën që i rrethon. Në këtë kontekst shtrohet pyetja: *Çfarë do të thotë të kesh problem? Çfarë do të thotë ta trajtosh temën e mësimit në formë problemore?*

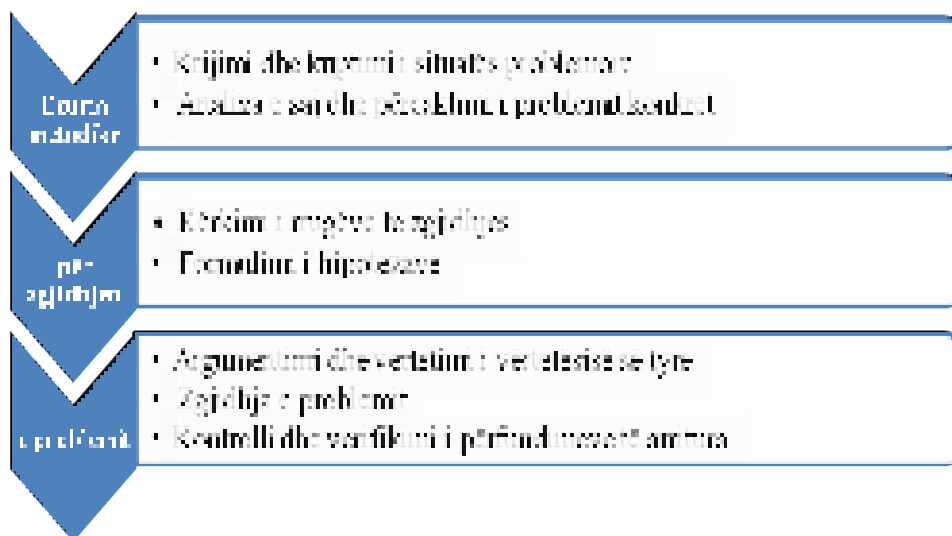
*Problem është një detyrë, një situatë, një kërkesë apo një proces i thjeshtë apo ndërlikuar që shtrohet për zgjidhje.* Të kesh problem për të zgjidhur do të thotë të dish dhe të kuptosh diçka (si të dhënë) dhe të kërkosësh të gjesësh diçka, mbi bazën e asaj që njeh. E thënë ndryshe, fillimisht duhet të kuptosh problemin dhe më pas të përpiqesh të zgjidhësh atë. Praktika e mësimdhënies ka treguar se nxënësit shpesh e kuptojnë problemin, por nuk arrijnë të gjejnë zgjidhjen apo nuk kanë aftësitë e nevojshme dhe nuk janë në gjendje të zgjidhin në mënyrë krijuese çështje a probleme të veçanta që u dalin përpara, megjithëse kanë njohuritë e mjaftueshme, shprehjet dhe shkathtësitë e nevojshme. Kjo ndodh ngaqë mundësitë krijuese të nxënësve me vëllimin e njohurive, shkathtësive dhe shprehjeve nuk janë në raport të drejtë. Kjo kontradiktë mund të zbutet në qoftë se nxënësit pajisen me përvojë për veprimtarinë krijuese. Për t'i aftësuar nxënësit me një përvojë të tillë, mësuesi duhet të përdorë mësimin problemor dhe ta trajtojë temën mësimore në formë problemore përmes krijimit të një situatë problemore.

*Të mësuarit problemor është një formë e të mësuarit, në të cilin një problem i caktuar është pika kyçe, rreth së cilës nxënësit punojnë (në grup) në mënyrë të pavarur për zgjidhjen e problemit. Në thelb të mësuarit problemor përbën një sistem të ri mësimor, që në bazë ka parimin e njohur*

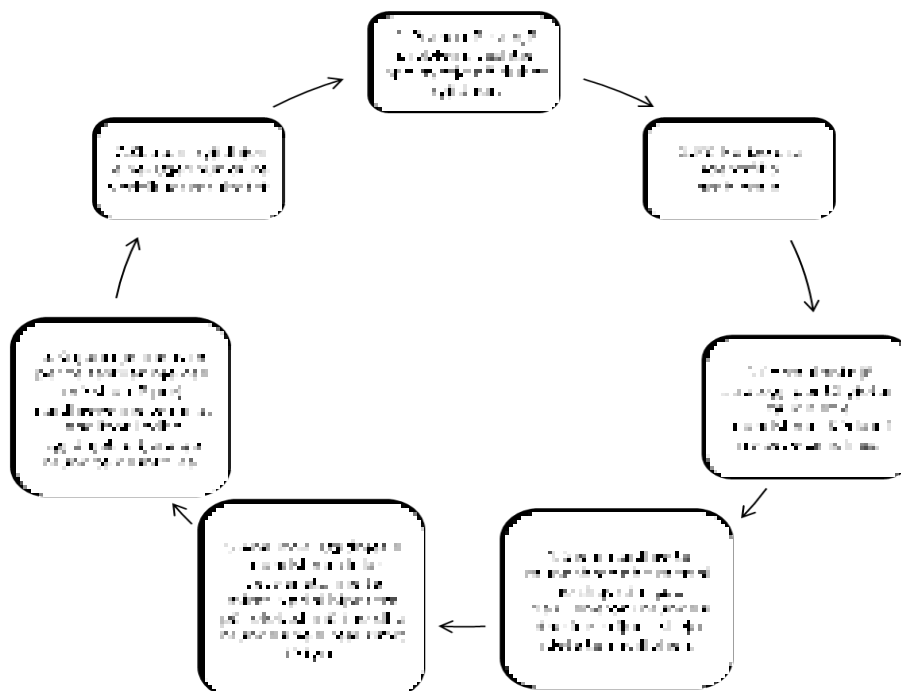
*se nxënësi nuk është vetëm objekt i të mësuarit, por edhe subjekt i tij.* Thelbi i tij është transmetimi dhe përvetësimi i njohurive të reja përmes krijimit të situatave problemore dhe zgjidhjes së problemeve dhe kontradiktave që përmban detyra njohëse mësimore. Themelore në të është krijimi i situatës problemore, e cila mbështetet në kontradiktën e krijuar midis volumit të njohurive të fituara më parë dhe pamundësisë për zgjidhjen me anë të tyre të problemeve të reja. Situata problemore duhet të ketë në qendër problemin e shtruar për zgjidhje. Jo çdo pyetje mund të jetë problemore dhe jo çdo material mund të shërbejë si bazë për të krijuar një situatë problemore. Ajo kërkon një material, problem a objekt që përmban në vetvete një konflikt apo kontradiktë. Në trajtimin e temës mësimore në formë problemore ka rëndësi jo vetëm krijimi i situatës problemore, por edhe aftësimi i nxënësve për zgjidhjen e problemit në mënyrë krijuese. Po, si duhet t'i ndihmojmë dhe t'i aftësojmë nxënësit të zgjidhin një situatë problemore?

Është e rëndësishme të theksojmë se nxënësit fillimisht duhet të njihen me hapat që ndiqen për zgjidhjen e problemit dhe më pas të aftësohen praktikisht për zgjidhjen e problemit. Nxënësve duhet t'ua mësojmë këto hapa dhe t'ua vëmë në dukje, kur punojnë për zgjidhjen e problemeve. Theksojmë se format e krijimit dhe të zgjidhjes së situatës problemore janë të ndryshme. Fillimisht këtë të fundit e krijon vetë mësuesi dhe e zgjidh së bashku me nxënësit. Kjo do të thotë se shtrimi i problemit bëhet nga mësuesi, por zgjidhja e tij bëhet duke aktivizuar edhe nxënësit. Vlera e kësaj rruge qëndron në faktin se, nxënësit njihen jo vetëm me hapat apo ecurinë metodike për zgjidhjen e problemit por aftësohen edhe se si të analizojnë dhe të zgjidhin problemin. Një formë tjetër është kur puna e pavarur krijuese e nxënësve zë një vend më të madh duke krijuar një raport thuajse të barabartë me punën e mësuesit. Ky është rasti kur mësuesi përcakton bashkë me nxënësit problemin dhe i drejton këta të fundit në mënyrë të pavarur e krijuese rrugët e zgjidhjes së problemit. Një nivel më lartë për zgjidhjen e problemit është rasti kur puna e pavarur dhe krijuese e nxënësve zë vendin kryesor. Ky është rasti kur mësuesi shtron vetëm detyrën njohëse dhe nxënësi e krijon dhe e zgjidh vetë situatën problemore. Për të zgjidhur problemin teoria e të mësuarit njeh metodën problemore që realizohet përmes diskutimit mësimor për zgjidhjen e problemit dhe ka këtë strukturë apo ecuri metodike.

*Po paraqesim skematikisht ecurinë metodike apo hapat që ndiqen për zgjidhjen e problemit:*



Për të shpjeguar kuptimin e hapave që ndiqen për zgjidhjen e problemit po i paraqesim skematikisht veprimtaritë e nxënësve që kanë të bëjnë me zbatimin konkret të secilit prej tyre:



Konkretisht po paraqesim të ilustruar një situatë problemore të përgatitur nga vetë mësuesi: Lënda: Edukatë shoqërore Kl.V



Tema: “Mjedisi ynë”

Mësuesi u drejtohet nxënësve duke krijuar një situatë të tillë problemore: *Si mendoni, çfarë zgjidhjesh do të jepnit ju për të shmangur ndotjen e mjedisit ku banoni?*

Ja disa nga zgjidhjet që mund të ofrojnë nxënësit:

- Të forcohet edukata dhe të ndërgjegjësohet opinioni publik për mbrojtjen dhe mbajtjen pastër të mjedisit ku banojmë;
- Të sensibilizohet komuniteti, duke rrënjosur mendimin se ne kemi të drejtë të jetojmë në një vend të pastër e të gjelbëruar, por kjo e drejtë s’mund të realizohet kurrë në qoftë se ne i hedhim mbeturinat kudo e sido dhe jo në vendin e caktuar;
- Të ndalohet hedhja e plehrave dhe mbeturinave jashtë koshave të plehrave;
- Të përdoren forma të reja organizimi për pastrimin e mbeturinave;
- Të vendosen kosha në distanca më të afërta;
- Të forcohet legjislacioni për mbrojtjen e mjedisit;
- Të vendosen sanksione ekonomike (*gjoba*) ndaj shkelësve të ligjit etj.

Duhet të theksojmë se për zgjidhjen e problemit në fjalë ka më shumë se një zgjidhje. E rëndësishme është jo sasia e zgjidhjeve, por cilësia e zgjidhjes së problemit. Natyrisht që, nxënësit duhet të udhëzohen dhe të motivohen që përmes diskutimit për zgjidhjen e problemit të gjejnë zgjidhjen më të dobishme dhe më efektive të problemit në fjalë. Në këtë mënyrë, nxënësit duhet të arrijnë vetë të zbulojnë se çfarë është e rëndësishme në një problem të dhënë dhe të gjejnë në mënyrë krijuese se çfarë është parësore e rëndësishme për zgjidhjen e problemit dhe ku qëndron vlera e zgjidhjes së problemit në kontekst. Në përfundim të diskutimit për zgjidhjen e problemit nxënësit nën drejtimin e mësuesit duhet të arrijnë në përfundimin se, krahas zgjidhjeve të lartpërmendura, zgjidhja më efektive e problemit në kontekst është vendosja e sanksioneve (gjobave). Ky përfundim duhet të arrihet për faktin se,

- *Së pari* - e drejta për të jetuar në një mjedis të pastër buron nga përgjegjësia jonë për të hedhur mbeturinat në vendin e caktuar. Pra të drejtat dhe përgjegjësitë janë të lidhura me njëra-tjetrën dhe s’mund të ekzistojnë pa njëra-tjetrën.
- *Së dyti* - ndotja e mjedisit nuk është vetëm një problem lokal, por edhe global dhe se të gjithë njerëzit, kudo në mbarë botën janë qytetëruar nëpërmjet vendosjes së sanksioneve (gjobave).

Zgjidhja e këtij problemi mund të përfundojë me pyetje apo faktorë të tjerë që ndikojnë në ndotjen e mjedisit. Në lidhje me këtë fakt, nxënësit mund të sjellin edhe përvojat e tyre ose mund të kërkojnë në internet informacion që lidhet me çështjen në fjalë dhe që mund të shërbejë edhe si objekt diskutimi për zgjidhjen e një problemi tjetër që mund të lindë (pasi nuk është vetëm problemi i ruajtjes dhe i mbajtjes pastër të mjedisit ku jetojmë, por edhe problemi i hedhjes së mbeturinave sipas përbërjes së lëndës, apo problemeve të tjera që kanë të bëjnë me ndotjen e tokës, ujit dhe ajrit). Siç e shikojmë zgjidhja e një problemi mund të sjellë një problem të ri e kështu me radhë dhe kjo pa dyshim që ndikon ndjeshëm në zhvillimin e mendimit kritik e krijues të nxënësve. Të mësuarit problemor siguron gjithashtu ndërthurjen e mendimit kritik me mendimin krijues, pasi zgjidhja e problemit nuk duhet parë vetëm si çështje e krijimit të zgjidhjeve të reja origjinale për problemin, por edhe si çështje e krijimit të zgjidhjeve më të mira dhe kjo kërkon të menduarit kritik. Ka raste kur zgjidhja e problemit i kalon kufijtë e një ore mësimi, biles kur problemi në fjalë, mbështetet në përvojën, interesat, nevojat dhe aftësitë e nxënësve, këta të fundit, janë më të motivuar, pasi pyetje të tjera u lindin atyre, idetë zgjerohen, të cilat më pas shërbejnë si burim informacioni për hartimin edhe të një projekti kurrikular. Gjatë zbatimit të këtij projekti nxënësit aftësohen të bashkëbisedojnë, diskutojnë, shqyrtojnë, kritikojnë, analizojnë, gjejnë, vlerësojnë, krijojnë, zbulojnë, zgjidhin problemet e marrin vendime. Për të arritur sukses, mësuesi duhet të ketë parasysh që në zgjedhjen e problemit të përqendrohet në problemet reale që shqetësojnë komunitetin ku jetojnë nxënësit, të vërë në dispozicion të tyre sa më shumë informacion dhe të përfshijë në projekt edhe prinderit dhe anëtarë të tjerë të komunitetit. Theksojmë se për zgjidhjen e problemit ka shumë rëndësi edhe mënyra e komunikimit të mësuesit me nxënësit. Krahas krijimit të një klime pozitive në klasë ku secili nxënës të ndjehet i lirë për të shprehur mendimin e tij të pavarur, mësuesit duhet t'i japin mundësinë secilit nxënës që të bëhet i aftë të komunikojë qartë, saktë dhe kuptueshëm, duke përdorur një fjalor gjithnjë e më të pasur. Për këtë qëllim mësuesi duhet të bashkëveprojë dhe të bashkëpunojë me nxënësit edhe për pasurimin e fjalorit të tyre me disa shprehje të nevojshme që përdoren për zgjidhjen e problemit.

Ja disa nga shprehjet e zakonshme që mësuesi në bashkëpunim me nxënësit duhet të përdorë për zgjidhjen e problemit:

- *Duhet ta identifikojmë dhe përkufizojmë problemin... ..*
- *Problemi kryesor është... ..*
- *Ky është një problem shqetësues për këto arsye...*
- *Shkaku kryesor i problemit tonë është ... ..*
- *Konflikti apo kontradikta është, kryesisht, është midis... dhe...*
- *Ka disa mënyra apo alternativa për të zgjidhur problemin...*
- *Zgjidhja më e mirë është..., sepse...*
- *Unë mendoj ndryshe...sepse... kjo zgjidhje është provuar dhe më parë dhe nuk ka dhënë rezultatet e pritshme... , sepse...*
- *Unë hedh hipotezën se...*
- *Ta diskutojmë këtë zgjidhje nëse...*
- *Të gjitha janë zgjidhje, por në tërësinë e zgjidhjeve që u diskutuan, zgjidhja më e mirë, më e shpejtë, më e dobishme dhe më e efektshme që i shërben direkt zgjidhjes së problemit në fjalë cila është... ..*
- *Ta verifikojmë rezultatit apo përfundimin e arritur... nëse...*

Duke iu referuar shembullit të lartpërmendur, theksojmë se mësuesi duhet t'i motivojë nxënësit jo vetëm të kërkojnë e të gjejnë sa më shumë zgjidhje, por përmes diskutimit mësuesor për zgjidhjen e problemit t'i aftësojë këta të fundit të vlerësojnë zgjidhjen më të efektshme për nga dobia dhe zbatueshmëria dhe më pas të verifikojë rezultatet e arritura me qëllim për të vlerësuar pozitivisht zgjidhjen apo për ta përmirësuar atë. Po ashtu, trajtimi i çështjes mësimore përmes diskutimit për zgjidhjen e problemit mbart në vetvete avantazhet e mëposhtme:

*Cilat janë vlerat e përdorimit dhe diskutimit për zgjidhjen e problemit*

- Ofron mundësi për formimin dhe zhvillimin e aftësive për jetën të tilla, si: komunikimi, marrëdhëniet ndërpersonale, zhvillimi i mendimit kritik e krijues, zgjidhja e problemit, marrja e vendimit, formimi i vlerave etj.;
- Kërkon nga nxënësit gjetjen dhe përdorimin e informacionit nga burime të ndryshme;
- Nxit pjesëmarrjen aktive të nxënësve;
- Angazhon nxënësit në veprime praktike konkrete që lidhen edhe me interesat e tyre;
- Zhvillon ndjenjën e përgjegjësisë qytetare për të kontribuar për të mirën e përbashkët;
- Ndhmon nxënësit në njohjen dhe vlerësimin e vetvetes;
- Edukon qëndrime aktive ndaj problemeve;
- Edukon shprehitë e punës në grup etj.

Një tjetër aspekt i trajtimit tonë në këtë artikull është edhe ndikimi i mësimit problemor në zbatimin me sukses të kurrikulës së re me bazë kompetencat.

*Kompetencat janë tërësia dhe ndërthurja e njohurive, aftësive, qëndrimeve dhe vlerave që u nevojiten nxënësve për zhvillimin vetjak, qytetarinë aktive, përfshirjen shoqërore dhe punësimin.* Nuk janë objekt i trajtimit tonë kompetencat kyçe të të nxënësve, pasi ato janë trajtuar në artikujt e mëparshëm por, theksojmë se, mësimi problemor nxit dhe promovon kurrikulën me bazë kompetencat. E themi këtë, pasi mësuesi në bashkëpunim me nxënësit, duhet të krijojë një situatë problemore të të nxënësve që lidhet me jetën e tyre reale, me praktikën dhe përvojat që kanë nxënësit. Kjo do të thotë që mësimi problemor duhet të trajtojë çështje a probleme që nxënësit i vëzhgojnë, i shohin, i dëgjojnë, i ndjejnë dhe i bëjnë në jetën e tyre të përditshme dhe që mund të reflektojnë rreth tyre përmes hulumtimit dhe zbulimit të informacionit. Pikërisht të njëjtën gjë duhet të ketë parasysh mësuesi në krijimin e situatës të të nxënësve që është një nga elementet kryesore të orës së mësimit, ku mësuesi është i lirë jo vetëm në zgjedhjen e burimeve dhe mjediseve të të nxënësve, por është i lirë edhe në krijimin dhe drejtimin e situatave të të nxënësve duke u mbështetur në nevojat dhe interesat e nxënësve. Gjithashtu duke u mbështetur në zbatimin e kurrikulës së reformuar theksojmë se të mësuarit problemor ndikon jo vetëm në zhvillimin dhe thellimin e njohurive, por edhe në formimin e aftësive, qëndrimeve e vlerave që demonstrojnë nxënësit në zgjidhjen e problemit. Në mësimin problemor nxënësit duke u mbështetur në njohuritë bazë dhe në përvojën e tyre, ndajnë informacionin me të tjerët dhe zhvillojnë aftësitë dhe shprehjet e të menduarit kritik e krijues, që përbën edhe një nga kompetencat themelore të kurrikulës bazuar në kompetenca. Në këtë kontekst, mësimi problemor, i mundëson secilit nxënës të bëhet i aftë: të analizojë një situatë problemore; të hartojë një plan për zgjidhjen e problemit, të vlerësojë ecurinë e etapave të zgjidhjes problemore, të bëjë parashikime, të ngrejë hipoteza, të mbrojë ose të hedhë poshtë parashikimet ose hipotezat duke u mbështetur në prova, të mbajë qëndrim të pavarur dhe argumentues ndaj gjykimeve dhe qëndrimeve të të tjerëve, të zbulojë lidhjet “shkak-pasojë”, të kërkojë e gjejë ide e rrugëzgjidhje të reja origjinale, të vlerësojë zgjidhjen për nga dobia dhe zbatueshmëria etj.

Natyrisht që përtej njohurive dhe aftësive dhe nëpërmjet tyre,

mësimi problemor synon edhe formimin e qëndrimeve dhe vlerave që kanë të bëjnë me mënyrën e sjelljes së nxënësve (në grup) gjatë zgjidhjes së problemit. Përmes punës në grup nxënësit marrin pjesë aktive në diskutim, bashkëpunojnë me njëri - tjetrin, marrin e japin ndihmë, respektojnë mendimin e njëri-tjetrit, respektojnë rregullat e grupit, verifikojnë, përmbushin detyrat etj. Gjithashtu theksojmë se në kurrikulën me bazë kompetencat nuk flasim për objektiva, por flasim për rezultatet e zhvillimit të të nxënësve sipas kompetencës përkatëse të fushës/lëndës. Ndërkohë, nga ana tjetër, zbatimi i mësimi problemor jo vetëm që i përmbush mjaft mirë rezultatet e të nxënësve, që kërkon zbatimi i kurrikulës së re, por ndikon ndjeshëm edhe në formimin dhe aftësimin e nxënësve për jetën. E themi këtë, pasi nxënësit në zgjidhjen e një situatë problemore zhvillojnë:

1. Shprehitë komunikative, pasi nxënësit *diskutojnë në mënyrë konstruktive* njëri- tjetrin për zgjidhjen e problemit, *duke respektuar rregullat e komunikimit në grup*. (Komunikues efektiv).
2. *Mbajnë qëndrim kritik ndaj problemit* në kontekst (Mendimtar krijues/kritik).
3. Përpunojnë informacionin në mënyrë të pavarur, *marrin dhe japin përvoja pozitive në grup për zgjidhjen e problemit* (Nxënës i suksesshëm).
4. *Marrin pjesë aktivisht në mbrojtjen e mjedisit duke vënë theksin në pikat e forta dhe pikat e dobëta të tyre për zgjidhjen e problemit*. (Kontribues produktiv).
5. *Shfaqin vetëbesim dhe menaxhojnë emocionet e veta duke bërë zgjedhje të përgjegjshme për shëndetin e tyre vetjak* (Individ i suksesshëm).
6. *Demonstrojnë përgjegjësi për çështje të interesit të përgjithshëm dhe për të mirën e përbashkët* (Qytetar i përgjegjshëm).
7. *Mbledhin dhe përpunojnë në mënyrë efektive informacionin që gjendet nga interneti duke zhvilluar mendimin kritik dhe krijues*. (Përdorues efektiv i TIK-ut).

Nuk mund të anashkalojmë dhe të lëmë pa përmendur edhe ndikimin që ka mësimi problemor në realizimin e rolit apo theksit integruar që ka kurrikula me bazë kompetencat. Në këtë kontekst, siç e theksuam edhe më lart, zgjidhja e një situatë problemore mund të mos përfundojë brenda një ore mësimi, pasi informacioni zgjerohet dhe zgjidhja e problemit mund

të përfundojë me pyetje të tjera të hapura, të cilat bëhen shkas apo nismë për fillimin e një projekti në lidhje me çështjen në fjalë. Në këtë këndvështrim mund të themi se, mësimi problemor lidhet me mësimdhënien e bazuar në projekte duke krijuar mundësi apo hapësira edhe për integrimin e njohurive ndërmjet fushave të ndryshme të të nxënit.

Në këtë artikull trajtuam jo vetëm rolin dhe nevojën e zbatimit të mësimi problemor në mësimdhënien bashkëkohore, por edhe mënyrën se si mësuesit mund të realizojnë konkretisht atë në një orë mësimi. Gjithashtu trajtuam ndikimin që ka mësimi problemor në promovimin e zbatimit me sukses të kurrikulës me bazë kompetencat. Le të shërbejë ky artikull si një material ndihmës apo thjesht si një model për të gjithë studentët-mësues dhe për të gjithë mësuesit e tjerë, të cilët me angazhimin dhe përkushtimin e tyre mund ta zbatojnë në mënyrë krijuese.

Nga sa trajtuam më lart, arrijmë në këto përfundime:

#### **PËRFUNDIME:**

- Të mësuarit problemor kërkon mënyra të reja të të mësuarit dhe të menduarit në shkollë dhe jashtë saj, kërkon të mësuarit përmes përvojës, pjesëmarrjes, kërkimit dhe shkëmbimit të informacionit.
- Te mësuarit problemor ndikon fuqishëm në zhvillimin e mendimit kritik e krijues të nxënësve.
- Të mësuarit problemor e vë nxënësin në rolin e hulumtuesit dhe zbuluesit të informacionit dhe jo thjesht të riprodhimit të tij.
- Të mësuarit problemor mbështet kurrikulën e re me bazë kompetencat, përmes krijimit të situatës të të nxënit në formë problemore.
- Të mësuarit problemor ndikon në zgjerimin e burimeve të të nxënit.
- Mësimi problemor mbështet mësimdhënien me projekte dhe siguron lidhjen me fushat e tjera ose me temat ndërkurrikulare.
- Të mësuarit problemor promovon të nxënit aktiv e në bashkëpunin dhe siguron gjithëpërfshirjen e nxënësve në procesin mësimor në përputhje me nevojat dhe interesat e nxënësve.
- Përdorimi i teknologjisë mësimore në procesin e mësimdhënies/nxënies krijon mundësinë dhe tërheq nxënësit për të qenë sa më efektivë jo

vetëm në krijimin e situatës problemore, por dhe krijues në zgjidhjen e saj.

- Të mësuarit problemor siguron ndërthurjen e teorisë me praktikën dhe përvojat e nxënësve dhe ndikon pozitivisht në rezultatet e të nxënit, pasi nxënësit kanë mundësinë për të kaluar përtej njohurive fiktive, përtej të dhënave drejt formimit të aftësive, qëndrimeve dhe vlerave të nevojshme për aftësimin për jetën dhe zgjidhjen e problemeve të ndryshme që shtrohen në përditëshmërinë e tyre.
- Të mësuarit problemor i krijon mundësinë nxënësve jo vetëm të zgjerojnë konceptet e përvetësuarat, të bëjnë lidhjet midis tyre dhe t'i zbatojnë në praktike këto njohuri, por edhe i nxit ato të reflektojnë dhe të rezultojnë në pyetje të tjera drejt kuptimeve të reja rreth çështjes a temës që diskutohet.
- Çdo kurrikul mësimore sado e përsosur që mund të jetë, nuk mund të sjellë ndryshimin e duhur, nëse mësuesi nuk është agjent i ndryshimit.

#### BIBLIOGRAFIA:

- T; Jackson (2003): "Activities that teach" New York.
- AEDP. (1998): "Studio gjithçka, arsyet vendin e parë" Tiranë.
- Anderson, Lorin, W., and Krathwohl, David R. (Eds). (2001): Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. New York: Longman.
- Artur J. Cropley; (2001): "Creativity in Education & Learning" London UK.
- Bigge, M.L; (1982): "Learning Theories for Teachers" NY.
- Blagg, N; (1991): "Can we Teach Intelligence?", London.
- C Namara, S; Moreton, G; (1997): "Të kuptuarit dhe të qenit ndryshe", London.
- C.D.E (2008), Mësimdhënia dhe të nxënit ndërveprues kl 1-5, Tiranë.
- Dibra, G; Taipi, M; Halluni, E; (2013): "Mësuesi dhe mësimdhënia" Tiranë.
- I.S.P. (2004), "Kurrikula dhe shkolla", Cikli Fillor, Tiranë.
- I.S.P: "Dimensionet e mendjes", Tiranë, 2003.
- I.S.P: "Ndërveprimi në klasë" Tiranë, 2002.
- Jeff. Zwiers ( CDE 2005): "Zhvillimi i shprehive të menduarit në klasat 6-12".
- KEDP: "Mesazhe nga klasa: Ide dhe modele për mësimdhënie me qendër nxënësin", 2003.
- Paul, R;(1993): Critical Thinking: What every person needs to survive in a rapidly changing World: Santa Rosa, CA: Foundation for Critical Thinking.

- QTKA (2005), Mësimdhënia me në qendër nxënësin, Tiranë.
- Sternberg ,R;(1997) “Thinking styles” New York: Cambridge University Press.
- Wragg,E.C; (1984) “Classroom Teaching Skills”, London.



## **PËRDORIMI I TEKNOLOGJISË NË PRAKTIKËN MAKRO NË PUNË SOCIALE**

Marilda Jance

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

### **Use of technology in social work macro practice**

#### ***ABSTRACT***

The use of Web 2.0 technology in the macro practice of social work is growing significantly. This paper aims to provide a broader perspective on its strengths and limits especially of ethical issues and the elements of its practice, based on theoretical analysis and literature study.

#### ***Hyrje***

Ka një besim në rritje mbi komunikimin elektronik dhe mediat dixhitale në Shtetet e Bashkuara (HOMAN, 2011). Media sociale dhe teknologjia janë përhapur në punën me bazë komunitetin dhe mund të rrisë edhe përdorimin e makro praktikës në punë sociale (Edwards & Hofer, 2010; Dunlop & Fawcett, 2008; McNutt, 2006). Ndërsa “ndarja dixhitale” ende ekziston, konceptet tradicionale mbi cilët përdorin apo nuk përdorin mediat elektronike, janë duke u bërë më pak të vlefshme. Gifford (2009) sugjeron se, Web 2.0 i mundëson të gjithë njerëzve të bëhen pjesë e një bote virtuale, për aq kohë sa kanë akses në internet apo disponojnë një telefon inteligjent (smart phone). Kjo gjë mund të fuqizojë punonjësit socialë në vendosjen me lehtësi të lidhjeve dhe marrëdhënieve me njerëzit, në bashkëpunimin me të tjerët apo me grupet e interesuara, në kërkesën për mbështetje dhe suport për veten e tyre, agjencitë apo organizatat, si dhe për kauzat në të cilat besojnë (O’Hear, 2006). Pavarësisht rritjes së shpejtë të teknologjisë, pranimi të ndikimit të saj në praktikën e punës sociale, ka pasur shumë pak diskutime mbi konsideratat dhe çështjet etike të punës sociale dhe përdorimit të këtyre teknologjive të reja në praktikën makro.

(Edwards & HOEFER, 2010; Judd & Johnson, 2012; NASW & ASWB, 2005)

Ky punim do të paraqesë një këndvështrim të përmbledhur të disa prej teknologjive të reja dhe përdorimit të tyre në praktikën makro, do të diskutojë sfidat e mundshme etike të përdorimit të tyre në këtë praktikë, si dhe të identifikojë fushat për hulumtimet e ardhshme.

### **Studimi i literaturës**

Praktika makro në punën sociale është një komponent i rëndësishëm në praktikën gjeneraliste dhe mund të ketë fokus administrativ, komunitar apo politik. Federata Ndërkombëtare e Punonjësve Socialë (2000) e përkufizon makro praktikën si *“përfshirje në aksione sociale apo politike për të ndikuar mbi politikat sociale dhe zhvillimet ekonomike”*. Rothman (2010), në një azhurnim të analizës klasike për ndërhyrjet në komunitet, identifikon tri forma të ndryshme të praktikës makro në punë sociale: (a) planifikim i politikave sociale/praktika politike, (b) zhvillim i kapaciteteve (c) avokatësi. Përgjithësisht, praktika makro përfshin aftësinë e punonjësve socialë për të përfshirë personat e interesuar që të reagojnë në mënyrë të organizuar ndaj shqetësimeve të mëdha të një sistemi, si dhe të krijojnë zgjidhje afatgjata, pavarësisht faktit nëse puna e tyre zhvillohet ballë për ballë apo përmes teknologjisë (Gamble & Weil, 2010; Homan, 2011). Shumë profesionistë dhe studiues e përdorin termin “komunitet” dhe “makro” në mënyrë të këmbyeshme, si në rastin kur përshkruajnë praktikën me komunitetin si një praktikë që përfshin profile të ndryshme të praktikës, duke përfshirë organizimin, zhvillimin e qëndrueshëm, planifikimin dhe ndryshimin progresues (në rritje), Gamble and Weil (2010). Ky artikull do t’i referohet përkufizimeve të Netting’s (2008), duke iu referuar makro praktikës si një praktikë e gjerë me sisteme të mëdha, praktikë komunitare për t’iu referuar praktikës specifike me komunitetet dhe lagjet, praktikës administrative për t’iu referuar punës me organizatat dhe agjencitë dhe praktikës mbi politikat për t’iu referuar avokatësisë ligjore apo asaj qeveritare.

### **Cfarë nënkupton Web 2.0?**

Web 2.0 është një term i gjerë, përgjithësisht i përdorur lidhur me teknologjitë me bazë internetin, të cilat karakterizohen nga përmbajtja e gjeneruar nga përdoruesi, rrjeti social, bashkëpunimi i shpejtë dhe informal dhe zhvillimi i komuniteteve të individëve që ndajnë mendime të njëjta (Giffords, 2009). Në mënyrë krahasuese, faqet elektronike tradicionale, të cilat janë në përgjithësi statike, vetëm të lexueshme dhe jointeraktive, mund

të quhen Web 1.0. Lexuesi lejohet të lexojë materialet në një variant Web 1.0 dhe mund të shkarkojë përmbajtjen, por nuk lejohet të kontribuojë, bashkëpunojë apo ndryshojë përmbajtjen (Edwards & Hofer, 2010; Richards, 2010). Me Web 2.0, lexuesit mund të kontribuojnë, bashkëpunojnë dhe ndryshojnë përmbajtjen. Shembuj të teknologjisë Web 2.0 mund të përfshijnë rrjetet sociale të tilla, si: Facebook apo Twitter, faqe të gjeneruara nga përdoruesi, si Wikipedia, Flickr apo YouTube.

### **- Si përdoret teknologjia Web 2.0 në makro praktikë?**

Siç u shpjegua edhe më sipër, përdorimi i Web-medias në përpjekje për ndryshime sociale, po përhapet ndjeshëm dhe në mënyrë konstante po përshtrahet në përfshirjen e teknologjive të reja në përmbushjen e kërkesave (Edwards & Hofer, 2010; Dunlop & Fawcett, 2008; McNutt, 2006). Mediat dixhitale në praktikat politike dhe komunitare përmbushin gjashtë funksione kryesore. Këto përfshijnë 1) mbledhje informacioni dhe kërkim politikash, 2) edukim dhe ndërgjegjësim i publikut, 3) aktivizim, krijimi i komuniteteve ndërkombëtare dhe atyre kibernetike, 4) organizim dhe koordinim i komuniteteve aktive dhe joaktive, 5) ngritje fondesh, 6) ushtrimi i presionit dhe influencimi i vendimmarrësve (McNutt, 2006; Homan, 2011; Trippi, 2008). Padyshim që asnjë nga këto aktivitete nuk është një gjë e re për praktikën makro në punë sociale, megjithatë, prezantimi i teknologjive të reja për përmbushjen e këtyre aktiviteteve gjithashtu prezanton implikime të reja të çështjeve etike.

### **Pikat e forta të përdorimit të teknologjisë së mediave në makro praktikë**

Dy nga pikat e forta të teknologjisë Web 2.0 si një mjet në makro praktikë janë efienca dhe efikasiteti (McNutt, 2008). Përdorimi i teknologjisë Web 2.0 kërkon pak burime, duke i lejuar edhe organizatave fillestare të kenë një impakt në ndryshimet sociale (McNutt & Menon, 2008). Dy studiues të tjerë të fushës Brotherton dhe Scheiderer (2008), raportuan se teknologjia Web 2.0 është një mënyrë shumë e mirë për të treguar “historinë” e organizatave apo një çështje sociale. Një audiencë më e lartë dhe një mënyrë më efektive e të treguarit, gjithashtu sigurojnë një mjet global për praktikën komunitare, duke i lejuar punonjësve socialë të influencojnë në mënyrë potenciale ndryshimin në një nivel global (McNutt, 2006; McNutt & Menon, 2008). Web 2.0 i lejon lëvizjet sociale të përfshijnë anëtarë të rinj, anëtarë të cilët mund të kenë qenë të papërfshirë apo individë të cilëve u është mohuar aksesimi në takime më tradicionale që sidoqoftë konsiderohen konsumuese në kohë (McNutt & Menon, 2008).

Kur kërkohet një takim direkt apo nevojitet një aksion social, Web 2.0 mund të jetë një mjet efektiv për koordinimin e takimeve të caktuara, duke i lejuar organizatorët të gjurmojnë se kush është ftuar e kush do të jetë prezent, si dhe të krijojnë një listë kontaktesh që do t'u lejojë koordinatorëve të informojnë pjesëmarrësit mbi çdo ndryshim të mundshëm. Teknologjia Web 2.0 i lejon punonjësit socialë të reagojnë ndaj ndryshimeve kritike, si dhe të mbajnë të informuar anëtarët e organizatës mbi çdo ndryshim të mundshëm. Mjetet e Web 2.0, gjithashtu, rrisin aksesin e zgjedhësve në organizatë, gjë e cila mund të përmirësojë pjesëmarrjen në aktivitetet e makro-praktikës (Giffords, 2009). Për pjesëmarrësit potencialë nevojitet vetëm një kompjuter me akses në internet apo një telefon që lejon akses në përdorimin e internetit (smart phone) për të siguruar hyrjen në organizatë (Purcell, Rainie, Rosenstiel, & Mitchell, 2011). Web 2.0 inkurajon pjesëmarrjen e zgjedhësve duke i lejuar pjesëmarrësve të jenë pjesë e diskutimit, të influencojnë në vendimmarrje dhe të jenë pjesëmarrës aktivë në këtë proces (Brotherton & Schneiderer, 2008; USC-Annenberg Digital Futures Project, 2007).

Studimi i realizuar nga USC Annenberg Digital Futures (2007) raportoi se 64.9% e pjesëmarrësve të përfshirë në komunitetet online janë përfshirë në çështje në të cilat nuk ishin përfshirë përpara se të bashkoheshin me këto komunitete, 43.7% raportuan se ata ishin më të përfshirë në aksione sociale që prej fillimit të pjesëmarrjes së tyre në internet. Disa kërkime të tjera tregojnë se aksionet online rrisin aksionet off-line (Rohlinger & Broën, 2009; USC Annenberg Digital Futures Project, 2007). McNutt & Menon (2008) theksojnë se mediumet lejojnë përfshirje më të madhe edhe të personave që fizikisht mund të mos kenë mundësi (si personat me paaftësi të ndryshme), personat që për shkak të impenjimeve familjare apo punës që kanë, gjithashtu nuk mund të jenë aktivë apo të përfshihen. Së fundmi, me rritjen e teknologjisë edhe në rrjetin telefonik, aksesin në teknologjinë Web 2.0, nuk është i limituar vetëm tek ata që kanë akses në kompjuter, kjo pasi mbi 50% e të rriturve në Shtetet e Bashkuara posedojnë një smartphone (Smith, 2012), duke nënkuptuar se, ata janë të aftë të marrin pjesë në aktivitete me bazë elektronike kudo ku ata ndodhen.

Përfitimi nga një akses më i gjerë, gjithashtu krijon përfitime në shpërndarjen dhe diversifikimin e informacionit. Sa më shumë zëra të dëgjohen, aq më shumë rritet mundësia e marrjes së vendimeve me bazë të gjerë. Fuqia e Web 2.0 është se kontrolli i informacionit nuk është qendëruar vetëm në një individ, të gjithë mund të kontribuojnë (Giffords, 2009). Zgjerimi i pjesëmarrjes dhe rritja e aksesit të publikut mund të jetë

një mjet i fuqishëm në praktikën e punës sociale. Teknologjitë e reja mund të përcaktojnë nivelin e pjesëmarrjes, kështu që të gjithë zërat kanë pushtet të barabartë.

### **Cështje etike në përdorimin e teknologjisë Web 2.0**

Standardet mbi teknologjinë në Punë Sociale të përcaktuara në Kodet etike të Shoqatës Ndërkombëtare e Kombëtare të Punojësve Socialë (2005), krijojnë guida për praktikimin e punës sociale duke përdorur teknologjitë e reja. Kompetencat e praktikës në këtë artikull përfshijnë njohuritë dhe shprehitë në nivel mikro dhe makro, duke përfshirë avokatësinë dhe aksionin social (9-1), praktikën komunitare (9-2) dhe praktikën administrative (9-3). Pavarësisht se kodi është shkruar përpara zhvillimit dhe daljes së mediave sociale apo aplikimeve Web 2.0, është e qartë se organizatat profesionale njohin dhe pranojnë faktin, se shpërndarja e teknologjisë së informacionit, do të prekë të gjitha fushat e praktikës së punës sociale dhe do të kërkojë adoptimin dhe rregullimin nga ana e praktikantëve të punës sociale, pavarësisht fushave të tyre të praktikës. Pjesë e këtij rregullimi është njohja e dilemave etike që shfaqen kur praktikon përmes mediave sociale dhe Web 2.0 (Marson, 2009).

Një sërë çështjesh etike të lidhura me makro praktikën në punë sociale janë diskutuar përgjatë literaturës dhe përfshijnë çështje lidhur me miratimin e informuar dhe konfidencialitetin, kufijtë dhe përkrahjen (Hardina, 2004; Reisch & Lowe, 2000). Hardina (2004) thekson se shpesh është optimale për organizatorët e komunitetit që të jenë anëtarë të një komuniteti target, të cilët mund të kenë paqartësi lidhur me kufijtë personalë dhe profesionalë në praktikë. Në shumë raste, miqësia midis grupit të zgjedhësve dhe organizatorit mund të mos konsiderohet joetike. Në mënyrë të ngjashme, punonjësit socialë të përfshirë në makro praktikë mund të kenë vështirësi në qartësimin midis punës dhe kohës personale, duke qenë anëtarë të komunitetit në të cilin punojnë, apo janë duke synuar ngritjen e një marrëdhënieje me klientët që mund të konsiderohet e papërshtatshme në çështje të tjera praktike (Hardina, 2004; Reisch & Lowe, 2000). Për më tej, shumë punonjës socialë, që operojnë në nivelin makro punojnë jashtë kufijve të shërbimeve tradicionale të agjencive të tyre.

Kështu, punonjësit socialë në nivel makro, shpesh përballen me sfida etike që nuk adresohen qartësisht nga Kodet e Etikës. Me rritjen e përdorimit të teknologjisë Web 2.0, tendencat për t'u përballur me sfida etike janë gjithashtu në rritje. Në mënyrë specifike shumë nga çështjet të cilat janë identifikuar nga studiues të ndryshëm si të lidhura me përdorimin e Web 2.0 lidhen ngushtësisht me dilemat etike tashmë të njohura nga

punonjësit socialë në nivel makro (Gladwell, 2010; Mattison, 2012; Trippi, 2008).

Fushat që literatura ngre për diskutim, lidhur me shqetësimin që mbartin përsa i përket Web 2.0, janë: 1) kohëzgjatja e marrëdhënieve dhe lidhjeve, 2) humbja e mundshme e kontrollit mbi mesazhet, 3) paqartësia e kufijve etikë dhe profesionalë, 4) ndryshimi i vazhdueshëm i teknologjisë (Gladwell, 2010; Mattison, 2012; Trippi, 2008). Secila nga këto çështje mund të jetë direkt e lidhur me sfidat etike me të cilat përballen punonjësit socialë. Edhe pse NASW dhe ASWB (përkatësisht shoqata kombëtare e ndërkombëtare e punonjësve socialë) (2005), ftojnë punonjësit socialë të aderojnë në vlerat dhe etikën profesionale në të gjitha fushat e praktikës, përfshirë edhe atë online. Autorët e kodeve etike apo të udhëzimeve praktike mund të mos kenë parashikuar shumë nga këto sfida etike me të cilat përballen punonjësit socialë që përdorin Web 2.0. Sidoqoftë, prezenca e Web 2.0 në makro praktikë ngre çështje të cilat reflektojnë mbi përshtatjen e etikës profesionale me aplikimin e teknologjive të reja.

### **Humbja e kontrollit mbi përmbajtjen dhe privatësinë: Kompetenca dhe integriteti**

Kompetenca dhe integriteti si vlera në punë sociale lidhen me çështjen e përmbajtjes së Web 2.0 (Mattison, 2012; ASWB & NASW, 2005; NASW, 2008). Shpesh, pronësia e teknologjisë që suporton aktivitetet përmes Web 2.0 (si Facebook, Instagram, Flickr), lidhet me korporata, institucione apo qeveri dhe jo vetëm me një individ (Auer, 2011; Brotherton & Schneiderer, 2008). Një praktikues në nivel makro mund të përdori median sociale për t'u lidhur me zgjedhësit, që gjithsesi mund të mos kenë kontroll mbi mënyrat e shpërndarjes së materialeve apo të mesazheve dhe vetë përmbajtjes. Nëse materialet postohen në Flickr apo YouTube, cilit i përkasin? A mund të ripërdoret apo eliminohet pa aprovim? Si mund të verifikohet autorësia e një statusi të caktuar? Po nëse materiali është ndryshuar gjatë rrugës? Nëse punonjësit socialë do të përdorin median sociale, ata do të duhet të përgjigjen në mënyrë etike si ndaj agjencisë ashtu edhe ndaj klientëve rreth çështjes së adresuar.

Nga këndvështrimi etik, punonjësit socialë duhet të demonstrojnë kompetencë të mirë në njohjen e teknologjisë, rregullave dhe praktikës (ASWB & NASW, 2005). Prandaj, mbetet prioritare përfshirja e Web 2.0 në praktikat makro, por duke u informuar në mënyrë potenciale mbi çështjet dhe përdorimin e teknologjisë, autorësinë e materialit, pritshmëritë dhe privatësinë. Kjo mund të jetë sfiduese, konsideruar risitë teknologjike, po aq sa dhe diskutimet e rralla mbi çështjet etike dhe teknologjinë në

edukimin e punës sociale. Në mënyrë të qartë, kjo fushë ngre diskutime dhe nevojë për qartësime të mëtejshme si në çështjet teorike dhe ato praktike.

### **IMPLIKIME DHE DISKUTIME:**

Ashtu si Hardina (2003; 2013) dhe Resich & Low (2000) kanë identifikuar se, puna sociale në nivel makro, mund të kërkojë një interpretim të ndryshëm të disa vlerave kyçe në punë sociale apo të elementeve etike në praktikën klinike (Mattison, 2012; Judd & Johnston, 2012). Çështje të kompetencës, kufijve dhe privatësisë, ndërtimi dhe ruajtja e marrëdhënieve që janë komplekse në praktikën makro, mund të komplikohen nga përdorimi i teknologjisë Web 2.0. Gjithsesi, është e qartë se, integrimi i teknologjive me praktikën është i paevitueshëm (NASW & ASWB, 2005; Giffords, 2009; Mattison, 2012). Ka ardhur momenti që profesionistët të përfshihen në debate lidhur me implikime etike dhe dilema lidhur me teknologjinë dhe aktivitetet makro. Një nga fushat ku mund të përmirësohet, është integrimi i diskutimeve të këtyre aktiviteteve në kurrikulën e punës sociale qoftë në nivelin bachelor apo master. Zgjerimi i kuptueshmërisë tonë në praktikën e punës sociale duhet të përfshijë teknologjitë e reja dhe kjo gjë do të ndihmojë që përdorimi i tyre do të respektojë praktikat etike.

Së fundmi, ka një nevojë kritike për krijimin e një baze të gjerë për kërkimin dhe përdorimin e teknologjive të reja. Duket qartë se Web 2.0 është tashmë një pjesë integrale e praktikës makro. Për këtë arsye duhet të kuptohet se si modalitetet e kësaj praktike do të përfshihen në guidat profesionale. Edhe pse sfidat etike të ngritura nga përdorimi Web 2.0 në nivel makro mund të mos jetë e vetmja, përdorimi i teknologjisë ngre të tjera çështje për profesionistët dhe studiuesit e fushës. Paraprakisht shtrohet një kërkesë që lidhet me mendimin kritik rreth pikave të forta dhe kufizimeve në aplikimin e teknologjisë në praktikat makro, në mënyrë që të jemi korrekt në profesionin tonë duke mbështetur respektimin dhe aplikimin e standardeve etike në ushtrimin e profesionit.

### **REFERENCA:**

1. Brotherton, D., & Scheider, C. (September 2008). *Come On In. The Water's Fine: An exploration of Web 2.0 technology and its emerging impact on foundation communications*: Brotherton Strategies.
2. Csiernik, R., Furze, P., Dromgole, L., and Richchynski, G. (2006) Information technology and social work—the dark side or the light side? *Journal of Evidence-based Social Work*, 3(3-4), 9-25.

3. Dunlop, J., & Fawcett, G. (2008). Technology-based approaches to social work and social justice. *Journal of Policy Practice*, 7(2), 140-154.
4. Edwards, H., & Hofer, R. (2010). Are social work advocacy groups using Web 2.0 effectively? *Journal of Policy Practice*, 9(3), 220-230.
5. Gamble, D., & Weil, M. (2010). *Community practice skills: Local to global perspectives*. New York: Columbia University Press.
6. Giffords, E. (2009). The Internet and social work: The next generation. *Families in Society*, 90(4), 413-418.
7. Hardina, D. (2004). Guidelines for ethical practice in community organization. *Social work*, 49(4), 595-604.
8. Hardina, D. (2013). *Interpersonal social work skills for community practice*. New York: Springer Publishing Company.
9. Homan, M. (2011). *Promoting community change: making it happen in the real world (5th ed)*. Belmont, CA: Brooks/Cole.
10. International Federation of Social Workers (2000). *Definition of Social Work*. Retrieved August 12, 2011 from: <http://www.ifsw.org/f38000138.html>
11. Kohn, S. (2008, June 30). Real change happens offline. (Opinion). *The Christian Science Monitor*. Retrieved from: <http://www.csmonitor.com/Commentary/Opinion/2008/0630/p09s01-coop.html>
12. Purcell, K., Rainie, L., Rosensteel, T., & Mitchell, A. (2011). *How mobile devices are changing community information environments*. Pew Internet and American Life Project. Retrieved from <http://www.pewinternet.org/Reports/2011/Local-mobile-news/Summary-of-findings.aspx>.
13. Reisch, M., & Lowe, J. (2000). Of means and ends revisited: Teaching ethical community organizing in an unethical society. *Journal of Community Practice*, 7(1), 19-38.
14. Rothman, J. (2008). Multi modes of intervention at the macro level. *Journal of Community Practice*, 15(4), 11-40.
15. Rohlinger, D., & Brown, J. (2009). Democracy, action, and the Internet after 9/11. *American Behavioral Scientist*, 53(1), 133-150.
16. Smith, C. W. (2010). "Digital divide" defined (hint: it's not about access). Digital Divide Institute. Retrieved from: <http://www.digitaldivide.org/digital-divide/digital-divide-defined/digital-divide-defined/>
17. Smith, A. (2012). *Nearly half of American adults are smartphone owners*. Pew Internet & American Life Project. Retrieved from: <http://pewinternet.org/Reports/2012/Smartphone-Update-2012.aspx>
18. Thyer, B. (2008). Evidence-based macro practice: Addressing the challenges and opportunities. *Journal of Evidence-based Social Work*, 5(3), 453-472.
19. Trippi, J. (2008). *The revolution will not be televised. Democracy, the Internet, and the overthrow of everything*. New York: HarperCollins.
20. USC-Annenberg Digital Futures Project (2007). *Online world as important to users as real world?* (Report Summary). Retrieved from: [http://www.digitalcenter.org/pages/site\\_content.asp?intGlobalId=20](http://www.digitalcenter.org/pages/site_content.asp?intGlobalId=20)
21. Zickuhr, K., & Smith, A. (2012). Digital Differences. Pew Internet and American Life Project. Retrieved from: <http://pewinternet.org/Reports/2012/Digital-differences.aspx>.



## **SI PËRJETOHET KOHA E PENSIONIT TE MOSHA E TRETE: RAST STUDIMI NË QYTETIN E SHKODRËS**

Sadije Bushati

*Universiteti i Shkodrës “Luigj Gurakuqi”, departamenti i Administrim-Biznesit*

### **How is the third-year retirement age experienced: a case study in the city of Shkodra**

#### ***ABSTRACT***

As in many other countries, in Albania, the retirement age is increased when the average life expectancy has increased. To us, because monetary values of pensions are lower, in order to increase family income, some retirees have continued their business or have found any small business activity. Another section deals with the growth of grandchildren, in order to reduce the costs for nursery and kindergartens; some live alone, after the kids are in emigration and a very small part, attend at nursing homes, public or private. At Shkodra, how experienced the time of retirement? This part of society, feels it involved in the attention of state institutions; in helping of civil society and the most important of them, feel them to a family care? This will be studied in this paper, through responses to a questionnaire, which was developed in a random choice, with pensioners from nursing homes and others in Shkodra, while the analysis of the results is made with SPSS and EXCEL programmes.

**Key words:** third age, home for the elderly, pensioner, pension value.

#### ***Hyrje***

Disa vite më parë, dalja në pension, ishte konceptuar si faza e fundit e jetës në të cilën i moshuari duhet të priste kohën që do të përfundonte jetën në tokë. Kjo lidhej edhe me faktin se jeta mesatare ishte diku te 65-70 vjeç, kështu duke bërë këtë llogari nga koha e daljes në pension, përgjithësisht për burra, 55-60 vjeç, është e natyrshme frika dhe përjetimi i

keq i kësaj faze. Megjithatë, të moshuarit, gëzonin autoritet të plotë brenda familjes, e cila kishte shumë pjestarë. Ajo përbëhej nga breza të ndryshëm e me shumë fëmijë. Sot jetëgjatësia mesatare është rritur dhe ndryshimet demokratike kanë sjellë për disa, perceptim më të mirë të kësaj faze të jetës. Shumë gjëra përcaktohen nga gjendja ekonomike dhe ndodh që edhe pse e dinë se cila është më e mira të bëhet, nuk mund të realizohet. Personat që dalin “sot” në pension i takojnë një brezi të ndërmjetëm, me prindërit dhe fëmijët e tyre dhe kjo jo vetëm në lidhje me moshat, por në lidhje me konceptimin dhe përjetimin e moshës së pensionit. Familjet ishin me shumë pjestarë, djem e vajza dhe për shkaqe të shumta, shpesh ata jetonin në një banesë të vogël, të pakonceptueshme për brezin e ri të sotëm. Më pas, u ndërtuan pallate të reja dhe u bë e mundur zgjerimi i disa familjeve; filluan të dalin përgjithësisht çiftet e reja në banesa të reja. Prindërit e kanë përjetuar keq ndarjen prej tyre, edhe në rastin ku kur banesa e re ndodhej jo larg nga e tyre; ndërsa pensionin, e kanë përjetuar si fundi i jetës së tyre. Për ta kujdesej djali që bashkëjetonte me ta, kurse nusja e djalit, kryente të gjitha shërbimet sado të rënda të ishin. Me kalimin e disa viteve, filloi që kujdesi dhe shërbimi për prindin të kryhej edhe nga djali. Kështu vazhdoi deri në vitet e fundit të diktaturës, edhe për faktin se nuk lejohej asnjë punë private dhe ky lloj shërbimi nuk kryhej nga shteti. Shumë pak persona, shumica me të meta fizike ose të mbetur vetëm dhe të pamundur, kanë mbyllur këto vite në azile pleqërie dhe ndoshta nga kjo arsye, akoma sot, mëshirohet një person që “detyrohet” nga kushtet e jetës, të jetojë në azil.

Në kohën e gjyshërve të personave që dalin tani në pension, në kohën e pleqërise, kur një mashkull mbetej i ve, ka kërkuar të martohet, kryesisht me femra të moshuara, për të përfituar shërbimet e nevojshme prej tyre. Edhe femrat, shpesh pa të ardhura të mjaftueshme për jetën, e kanë pranuar këtë lloj marrëdhënieje. Kjo gjë ka ndodhur më rrallë edhe për prindërit e moshave të sotme të pensionit.

Tani kjo gjë nuk ndodh. Një grua, mbasi ka punuar një jetë të tërë, e mësuar me vështirësi dhe me një pension të vetin, nuk pranon më të bashkohet me dikë për t’i shërbyer, përkundrazi, pranon të jetojë vetëm.

Brezi i fëmijëve të atyre që dalin sot në pension, ka ndryshim shumë të madh me vetë konceptin e jetesës me prindër apo me “vjehri”; dëshirojnë të jetojnë si çift, për të ndërtuar ata vetë familjen e re, sipas dëshirave dhe kërkesave të tyre. Nga ana tjetër, edhe shumë prindër, kur kanë mundësi ekonomike dhe janë të dy të fortë, dëshirojnë të jetojnë në vete, bile i blejnë shtëpinë e re çiftit. Të rinjtë, me mundësi më të vogla ekonomike, marrin shtëpi me kredi, edhe nga fakti se shtëpitë e prindërve nuk kanë hapësira të mjaftueshme; të rrallë janë ata që mbesin pranë

prindërve, sidomos kur jetojnë të dy. Nga ana tjetër, kujdesi për prindërit kryhet përgjithësisht nga fëmijët, duke iu shërbyer ata vetë, si djali ashtu edhe vajza, e cila sot ka marrë më shumë përgjegjësi për këtë rol dhe po të krijohen vështirësi më të mëdha, pajtojnë kujdestarë privatë, me orë të caktuara, sidomos kur ata ndodhen në punë. Kur prindërit pensionistë janë të fortë, ata kujdesen për nipërit e mbesat, disa gatuajnë për krejt familjen, janë aktivë dhe ata me mundësi ekonomike, dalin e shëtisin edhe në ture turistike. Ata prindër që kanë fëmijët e tyre në emigracion, këtë periudhë e kalojnë duke vizituar ndonjëherë fëmijët dhe kur moshja e gjendja fizike i pengon dhe nevojat u rriten për shërbim, atëherë këta fëmijë i sistemojnë prindërit në shtëpitë e të moshuarve, private ose shtetërore.

Në rrethin e Shkodrës aktualisht janë 47192 pensionistë, ndër të cilët 21265 femra; ndërsa në qytetin e Shkodrës janë 23077 pensionistë, ndër të cilët 13688 femra.<sup>1</sup> Në qytetin e Shkodrës ka një azil pleqërie shtetëror, i cili është hapur që në kohën e mbretërisë, i quajtur në atë kohë “Streha vorfnore”. Më vonë, në vitet e diktaturës komuniste, ishte në varësi të spitalit të qytetit, pra edhe të Ministrisë së Shëndetësisë. Tani, mbas ndryshimeve demokratike, ka varësi nga Ministria e Mirëqenies Sociale dhe emërtohet “Qendra Rezidenciale për të Moshuar- Shkodër”. Qendra ka kapacitet për 70 persona; aktualisht janë 51, mbasi janë ndërprerë përkohësisht prurjet e reja për shkak se po rikonstruktohet. Kjo qendër merr 40% të vlerës së një pensioni, ndërsa pjesa tjetër konsumohet nga personi për shpenzime vetiake, sipas dëshirës<sup>2</sup>. Gjithmonë, që nga hapja e këtij institucioni, për shkak të ekzistencës së një numri të konsiderueshëm të personave me aftësi të kufizuara fizike e shëndetësore, është konsideruar si një fatkeqësi për personin që është detyruar nga jeta të frekuentojë azilin. Tani po rikonstruktohet dhe ka si objektiv që të moshuarit të ndjehen si në një familje, të shoqërizuar që kështu të mund të rritet sa më shumë “dëshira” për t’u vendosur aty. Ka si staf 23 persona, ndër ta një mjek, një punonjëse sociale me arsim të lartë dhe e kualifikuar, 2 persona për financa, drejtuesi dhe pjesa tjetër janë kujdestarë të arsimuar si infermiere. Për argëtim, kanë çdo javë aktivitet argëtues (muzikë, film, etj.) dhe 2 herë në javë kanë aktivitete me vullnetarë nga disa shoqata civile. Organizojnë gjithmonë dreka e darka me raste festash. Para pak kohe përfundoi një projekt i sponsorizuar nga të huaj, ku një grup të moshuarish frekuentonin azilin, si qendër ditore dhe u krijua një familjaritet me stafin dhe mendohej se së shpejti ai grup do të akomodohej aty.<sup>3</sup>

Që nga viti 2001, në Shkodër ka edhe një azil privat, i quajtur “Qendra Margarita”, ku përgjithësisht aty janë moshja më të mëdha që kërkojnë shërbim për të gjitha nevojat e përditshme. Kapaciteti është për 30

persona; stafi që shërben përbëhet nga 10 persona: një mjek, 4 infermierë dhe 5 persona të kualifikuar për shërbime; stafi administrativ ka 2 persona: drejtori dhe ekonomisti. Për argëtim, organizohet një herë në 2-3 javë shëtitje disaorëshe me furgona në zonat përfaqshme Shkodrës, si: Shirokë, Velipojë. Ata që kanë mundësi fizike, dalin çdo ditë në oborrin e institucionit; disa gra merren me punë dore. Ka edhe një dhomë ndenje të përbashkët me televizor<sup>4</sup>.

Në Shkodër, ka 10 vjet që funksionon edhe Shoqata “Dimension human”, e cila punon edhe me program për të moshuarit. Aktualisht qendrën e frekuentojnë 20 të moshuar të vetmuar dhe 5 të moshuarve iu ofrohen shërbime në familje. Në këto vitet e fundit shërbimet janë pothuajse në mënyrë vullnetare, si pasojë e mungesës së fondeve për këtë grup moshe.<sup>5</sup>

Në janar 2015, ka filluar në Shkodër “Kujdesi paliativ”, që funksionon si qendër shërbimi për nevoja shëndetësore. Qendra ndodhet në spitalin e qytetit, por në raste të veçanta, ajo e shtrin shërbimin edhe në shtëpi. Akoma sot ajo ka nevojë për infrastrukturë, megjithatë ajo kryen mjaft shërbime.

Nga ana e shtetit për moshën e tretë mund të përmendim edhe kujdesin shëndetësor, i cili siguron për ta falas një grup të caktuar ilaçesh, edhe pse thuhet se ata janë të firmave pak të njohura (me çmimet më të lira).

Në parkun e qendrës, pranë bashkisë, të shatërvani, por edhe në parqe të tjera të Shkodrës, mbledhen shumë pensionistë të banesave aty pranë, dhe në kohë të mirë, kalojnë kohën duke luajtur kryesisht me domino, në pamundësi për të kaluar kohën diku më mirë.

Për të shqyrtuar më mirë jetën, aktivizimin e tyre dhe se si e përjetojnë kohën e pensionit të moshuarit në qytetin tonë, formuluar një pyetje dhe ua drejtuar 140 personave, kryesisht nga azilet, nga qendrat sociale dhe më gjerë, qytetarë të njohur e të panjohur. Janë përgjegjur 112 persona. Analiza e këtyre pyetësorëve është bërë me programin SPSS dhe EXCEL.

Morën pjesë 70 femra dhe 42 meshkuj, mosha e të cilëve paraqitet në Fig.1, ndërsa gjendja civile e tyre, në Fig.2. Sot, mosha e daljes në pension për femrat është 60 vjeç, ndërsa për burrat 65 vjeç, e cila do të vazhdojë të rritet dhe planifikohet të bëhet 65 vjeç për femrat në vitin 2044 dhe 67 vjeç për të dy gjinitë pa dallim dhe për të gjitha kategoritë në vitin 2056, me 40 vjet punë.<sup>6</sup>

Fig.1

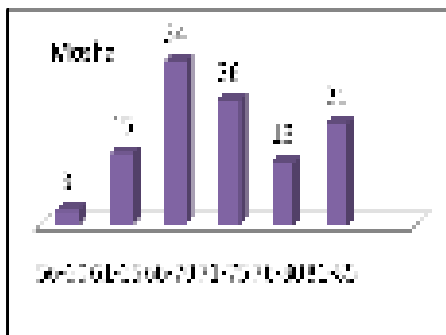
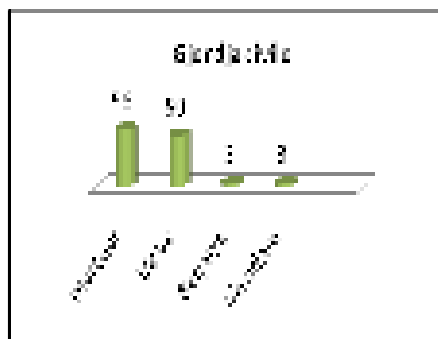


Fig.2



Rezultatet e pyetjes “Sa kohë keni që jeni në pension” janë paraqitur në tabelën e mëposhtëme, të grupuara në klasa me gjatësi 5 vjet, mbasi vlerat e ndryshme të këtij variabli ishin plot 32:

Tab.1

Kohe ne vite	]0,5]	]5,10]	]10,15]	]15,20]	]20,25]	]25,30]	]30,35]
efektivi	23	17	23	21	14	11	3

Të moshuarit respondentë e shohin daljen në pension si një fazë të re të jetës, e cila duhet jetuar me optimizëm 71 % e tyre; si hyrje në një fazë të fundit të jetës, e cila jetohe me pak frikë 20 % dhe jetohe me frikë, duke pritur çfarë po ndodh çdo ditë vetëm 9% e tyre.

Por “Çfarë i bën të ndjehen të vjetër (të moshuar)” respondentët tanë? Për kategoritë e mundshme të listuara, 60 persona, ose 54% e tyre mendojnë se shkaktoare është “Humbja e shëndetit”, ku dominojnë sëmundjet e zemrës, tensionit, diabetit, veshkat, prostatës, artritet, reomatizëm etj., pastaj 40,5% është vetë “Dalja në pension”; gati 28% është “Mungesa e bashkëshortit/es”; “Largimi i fëmijëve nga shtëpia” është 19%; mbi 15% është “Vetmia”; më pak, 9% mendojnë “Humbja e autonomisë”; mbi 7% kanë “Humbjen e ndonjë njeriu të dashur”. Duhet theksuar se ka 15 persona (ose 13,5%) që shënojnë “Nuk ndihem i vjetër”. Dhe nga pyetja “Me çfarë aktiviteti mbushni kohën e lirë, në ndryshim nga koha kur ju punonit?”, del se ata që “nuk ndihen të vjetër”, janë persona që merren me aktivitet fizik dhe/ose vazhdojnë aktivitetin privat të filluar më parë. Përgjigjet e pyetjes së fundit janë si më poshtë:

“Ndjek programe televizive (filma, politikë, muzikë, shkencë etj.) 87,3%;

“Kujdesem për nip e mbesë” 22,5%;

“Punime me dorë (qëndisma, triko, punë marangozi, elektrike, ...tregoni ”

21,6%;

“Aktivitet fizik” , kryesisht ecje, shëtitje 36,9%;

“Në kafene me miq” 21,6%;

“Lexoj libra, revista, gazeta” 27%;

“Merrem me punët e shtëpisë e gatim” 32.4%;

“Shopping”9%;

“Tjetër” 17,1%, shumica e të cilave janë specifikuar si p.sh., mësim privat, biznes familjar, tregti, roje dhe shumë pak merren me vegëla muzikore apo preferojnë shfaqje (kinema, teatër apo koncerte).

Shumë i rëndësishëm për shëndetin e shoqërisë është të ushqyerit, I cili ka filluar të marrë rëndësinë që i takon vetëm kohët e fundit. Siç vërehet nga përgjigjet e respondentëve tanë, dallohet ndërgjegjësim edhe i të moshuarve për ushqyerjen, sepse vetëm 3% pohojnë se “nuk jam i kujdesshëm”; ata që këshillohen nga mjeku për shkak të sëmundjeve të tyre, pohojnë se i përmbahen këshillave dhe këta janë 33% dhe pastaj, 35% pohan se përdor zarzavate e fruta të freskëta:

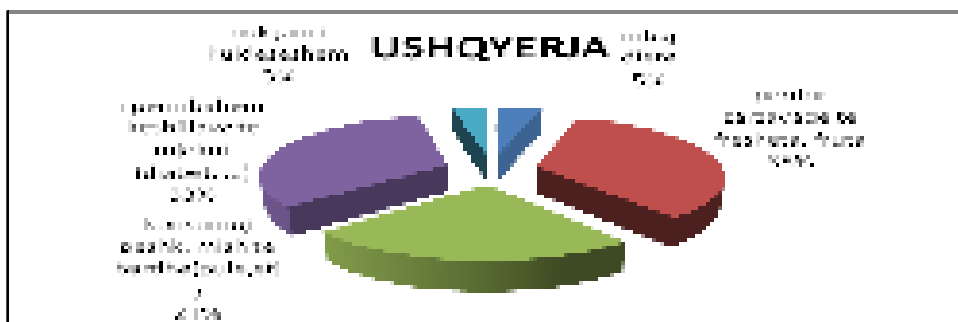
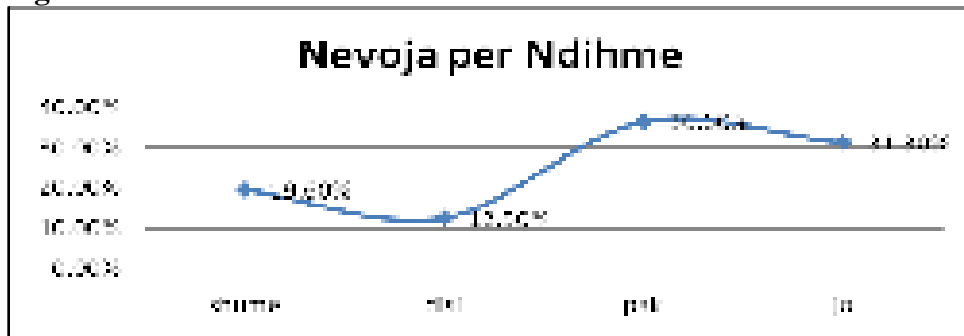


Fig.3

Një variabël tjetër që i është adresuar të moshuarve të pyetur ishte: “A keni nevojë për ndihmë” dhe rezultatet tregohen në figurën 4:

Fig. 4.



Shihet se një pjesë e konsiderueshme, rreth 30% nuk kanë nevojë për

ndihmë në kohën që u pyetën, por shumica e tyre ka nevojë, bile gati 20% ka shumë nevojë.

Po kush e jep ndihmën? Në figurën 5 tregohen rezultatet e kësaj pyetje, ku dallohet vlera “Tjetër” me 38.8%. Nga pyetësorët rezulton se kjo përgjigje është dhënë nga pensionistët meshkuj që tregojnë si ndihmues bashkëshorten. Po të mbledhim përgjigjet që u korrespondojnë se ndihma jepet nga “djali” dhe/ose “vajza”, ajo del 50.9 %, që tregon se shumica ndihmohet nga fëmijët.

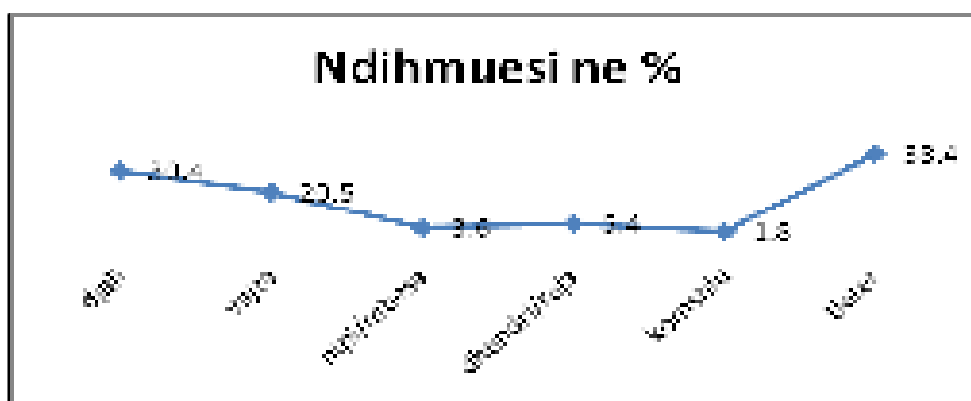


Fig.5

Më sipër treguam se ka edhe persona që ndihen të fortë dhe nuk marrin ndihmë (shih figurën 4), por këta janë përgjigjur, nëse do të ishte nevoja, kjo ndihmë do t’u jepet si më sipër.

Pastaj, 76 persona ose 68% e respondentëve nuk pëlqejnë të ndihmohen nga të panjohur, të punësuar për këtë qëllim, në rast se do t’u paraqitej nevoja. Ata preferojnë që shërbimi t’u jepet nga fëmijët, sepse besojnë te ata. Disa e cilësojnë mosbesimin të tjerët e panjohur, të tjerë theksojnë pamundësinë ekonomike.

Vlera monetare e pensionit është e ndryshme; ajo varion nga vlera minimale prej 6000 lekësh deri në 35 000 lekë. Meqenëse ndryshueshmëria ishte e madhe, vlerat janë grupuar në 7 klasa ( $112 > 2^7$ ), me gjatësi 1 = 29000/7 afërsisht 4000 lekë; kështu në tabelën 2 janë treguar klasat e vlerave monetare të pensioneve të respondentëve tanë dhe efektivat e tyre:

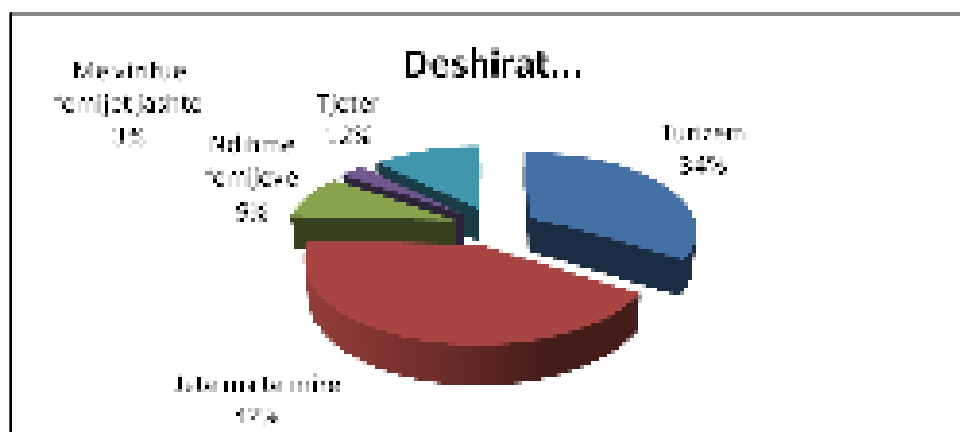
**Tab.2**

klasat	efektivi
<6000	5
[6000-10000]	1
10000-14000[	15
14000-18000[	50
18000-22000[	22
22000-26000[	14
26000-30000[	2
30000-34000[	1
34000-38000	2

Vlera më e vogël e regjistruar është 6000 lekë (pension fshati, banore e azilit); vlera më e madhe 35000 (bashkë me shtesat); mesatarja 16600 lekë. Janë 88.4% që marrin pension deri në 22000 lekë. Janë edhe 5 persona që nuk kanë dëshiruar të shënojnë vlerën monetare të pensionit të tyre.

Ndërsa pyetjes nëse është e mjaftueshme vlera e pensionit që marrin, respondentët përgjigjen kështu:103 persona ose 92% pohojnë se ajo është e pamjaftueshme; por 9 persona mendojnë se i plotësojnë kërkesat e nevojat e tyre.

Ata janë pyetur se, po të kishin pension më të lartë, për çfarë do të dëshironin t'i shpenzonin dhe përgjigjet e tyre ishin gati të gjitha për një jetë më të mirë, megjithatë e kanë përcaktuar si në figurën 6 më poshtë:

**Fig.6**

Rezultati “Tjetër”, megjithëse ka vlerë të vogël, rreth 12% të përgjigjeve,



ka rëndësi për specifikimet e tij, që janë:

- a) Të blej një kondicioner se plasa vape;
- b) Të merrja shërbim mjekësor më të specializuar jashtë shtetit;
- c) Do të doja të bëja jetën e një qytetari perëndimor;
- d) Do të plotësoja nevojat e mia personale me ilaçe;
- e) Do të investoja në dobi të shoqërisë;
- f) Do të jetoja vetë më mirë dhe do të ndihmoja të tjerët që nuk kanë mundësi ekonomike, p.sh., moshat e treta;
- g) Do të bëja vepra bamirësie;
- h) Do të shkoja në haxh dhe për bamirësi;
- i) Do të hapja një shkollë për fëmijët në nevojë;
- j) Do të strehoja dhe kujdesesha për kafshë të ndryshme;
- k) Do të ndërtoja një serë me të gjitha llojet e luleve;
- l) Do të blija prona të paluejtshme;
- m) Do të ruaja ndonjë lek se nuk i dihet.

### **PËRFUNDIME:**

Duke studiuar përgjigjet e respondentëve tanë, mendoj të paraqesim këto përfundime:

- Moshë e tretë në pension, sot, e shikon këtë pjesë të jetës me optimizëm, duke mos rënë në pesimizëm për të pritur momentet e fundit të jetës në tokë.
- Shumica e tyre dëshiron të jetojë me fëmijët dhe sidomos kujdesi dhe ndihma kur të jetë e nevojshme, të jetë po nga fëmijët e tyre.
- Është ndërgjegjësuar edhe kjo moshë në lidhje me të ushqyerin, i cili duhet të jetë sipas këshillave të dietologëve, e pasur me zarzavate e fruta të freskëta.
- Vlera monetare mesatare është nën nivelin e jetesës normale, prej më pak se 16600 lekë në muaj, gjë që do të thotë se janë nën kujdesin dhe ndihmën e fëmijëve (edhe të shtetit për atë pjesë të vogël që janë në shtëpinë shtetërore të të moshuarve).

- Për klasën modale [14000-18000] lekë është llogaritur mesatarja e vlerave të pensioneve; ajo del më pak se 15000 lekë në muaj, pra 500 lekë në ditë dhe me këto të ardhura duhet paguar ushqimi, energjia elektrike, ujërat, ngrohja edhe ilaçet për ndonjë sëmundje të re që mund t'i shfaqet.
- Gati të gjithë dëshirojnë një jetë më të mirë dhe dëshmojnë se vlera e pensionit të tyre është e pamjaftueshme.
- Edhe aktivizimi i tyre social është shumë i mangët. Shumica e tyre kanë si argëtim vetëm televizorin dhe mjaftohen me ecje apo shëtitje në qytet. Shoqatat civile vuajnë për sponsorizim, megjithëse ato janë shumë të pakta.
- Edhe shtëpitë e të moshuarve shtetërore apo private, organizojnë pak aktivitete sociale, gjë që është e lidhur me financat e tyre.
- Shteti (Ministria e Mirëqenies Sociale) thotë se po përpiqet për të rritur mundësinë e krijimit të qendrave ditore për aktivizimin social të të moshuarve, por mbas përfundimit të projektit të sponsorizuar nga të huajt, nuk po shihen zbatime.
- Ka disa vjet që shteti nuk ka realizuar rritje të pensioneve, as në përqindje të vogla (ka bërë një rregullim të disa pensioneve të fillim viteve '90).
- Ministria e Shëndetësisë e ka përjashtuar moshën mbi 65 vjeç në projektin për analizat e kontrollit shëndetësor "Chek-api i moshave 45-65 vjeç", që tenton të parandalojë disa sëmundje.

#### **REKOMANDIME:**

- Mosha e tretë përbën një pjesë të konsiderueshme të popullsisë, rreth 11-12% (5), prandaj shteti dhe shoqëria civile duhet ta ketë më në vëmendje.
- E gjithë shoqëria duhet të njohë rolin e familjes, përgjegjësinë që ka ajo për t'i njohur vlerat e të moshuarve, që këta të ndjehen të denjë dhe të rëndësishëm brenda saj dhe te familjarët e vet.
- Pushteti qendror duhet të planifikojë dhe të realizojë mbështetje më të mëdha financiare për shtëpitë e të moshuarve që të jenë të afta të

realizojnë më shumë aktivitete sociale e argëtuese me të moshuarit e sidomos, të realizojë funksionimin e qendrave ditore.

- Edhe pushteti vendor duhet të planifikojë dhe të realizojë mbështetje financiare kryesisht për shoqëritë civile ekzistuese, që të kenë mundësi të angazhohen me këtë pjesë të shoqërisë me aktivitete sociale bile, edhe të nxisë krijimin e shoqërive të reja.
- Bashkia duhet të evidentojë të gjithë të moshuarit e vetmuar që kanë nevojë për asistencë psikosociale dhe mjekësore dhe t'ua japë këtë shërbim edhe në shtëpi të pamundurve.
- Shteti duhet të realizojë rritjen e përshpejtuar të vlerave minimale të pensioneve derisa të arrihet në vlerën mbi minimumin jetik dhe në rritjen graduale të të gjithë pensioneve, deri te një vlerë më normale jetike.

**REFERENCA:**

1. Intervistë me punonjësen e Sigurimeve Shoqërore, znj. S. K. Shkodër.
2. Intervistë me sociologjen pranë “Shtëpia e të moshuarve”, Shkodër.
3. Intervistë me drejtoren e Qendrës “Margarita”, Shkodër.
4. Intervistë me përgjegjësen e Shoqatës Dimension Human, znj.D.S., Shkodër.
5. “Mosha e tretë- Kujdes Dinjitoz Dhe Sa Më Pranë Familjes”, Gazeta Shekulli, 25 prill 2014.
6. “MOSHA E TRETË”, Mirela Tushe - Academia.edu
7. “Mosha e tretë dhe efektet sociale të “pabarazisë gjeneracionale”, Tirana Observer, 06.06.2014, Gëzim Tushi.

## MODELET E ANALIZËS SHKAKËSORE ME TRE VARIABËLA

Visar Dizdari

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

### The three variable models of causal analysis

#### **ABSTRACT**

Testing a simple relationship model between two-variables is the first step of the data analysis. Despite being a necessary step, limiting ourselves on making two-variable analysis can be dangerous because many relations statistically may be present, in the sense that an association exist, but in terms of causal relationship, this association may occur by the action of a third variable. The introduction of a third variable in our models, represented by casual diagrams, can provide elements that illuminate the real relationship between the variables. In this article we will discuss the logic of data elaboration considering first, the spurious association and a special situation known as the suppressor effect. Second, we will treat the indirect causal relations and then the contingent relations. Finally we will discuss about the problematic of introducing additional variables to the analysis.

**Key words:** three variable models, causal diagrams, spurious associations, indirect causal relations, control variable.

#### **Hyrje**

Modelet janë përfaqësime grafike të hipotezave tona mbi marrëdhënien ndërmjet dy a më shumë variabëlve<sup>49</sup>. Modeli  $X \rightarrow Y$  është paraqitja e barazvlefshme grafike e thënies “*supozojmë se ndërmjet variabëlit X dhe variabëlit Y ka një marrëdhënie*”. Por kjo thënie është e paplotë, përderisa nuk bën të qartë drejtimin e marrëdhënies ndërmjet dy variabëlve.

<sup>49</sup> Marradi, A. (1984): *Concetti e metodi per la ricerca sociale*, La Giuntina, Firenze, f. 80.

Në realitet janë të mundshme tre tipe të marrëdhënies ndërmjet dy variabëlve: a) *një-drejtëmsh* ku vetia e kthyer me anë të operativizimit në variabëlin  $X$  ndikon vetinë e kthyer me anë të operativizimit në variabëlin  $Y$ , por nuk ndikohet; *dy-drejtëmsh asimetrik* kur  $X$  ndikon te  $Y$  më shumë nga sa  $Y$  ndikon te  $X$ ; *dy-drejtëmsh simetrik* kur dy vetitë ushtrojnë ndikim reciprok të të njëjtit intensitet<sup>50</sup>.

Përsa i përket caktimit të vendit të variabëlve në model dhe përcaktimit të drejtimit të marrëdhënies, kërkuesin e ndihmon teoria dhe, në mungesë të saj, logjika. Në rastin e modelit të thjeshtë të mësipërm ( $X \rightarrow Y$ ) thënia duhet të plotësohet "...ka një marrëdhënie njëdrejtëmshë".

Përsa i përket testimit të modelit, kërkuesi do të duhej të ndërhynte artificialisht për të ndryshuar gjendjen e rasteve në variabëlin  $X$ , të linte të lira për të variuar gjendjet e rasteve në variabëlin  $Y$  duke mbajtur konstante të gjitha variabëlat e tjerë dhe të regjistronte gjendjet e rasteve në variabëlin  $Y$ . Pastaj do të duhej të bënte të njëjtën gjë duke ndryshuar vendet e dy variabëlve. Kjo procedurë është thelbi i metodës eksperimentale e cila është e përdorshme vetëm në pak sektorë të kërkimit social.

Në hetimin kampionar kërkuesi nuk mund të bëjë pohime mbi drejtimin e marrëdhënies, të dhënat e mbledhura mundet vetëm të testojnë ekzistencën e marrëdhënies. Për më tepër, ngaqë nuk mundet t'i mbajë të izoluar variabëlit me të cilët ka ndërtuar modelin, kërkuesi rrezikon që marrëdhënia e gjetur e varësisë (apo pavarësisë) të jetë prodhuar në realitet nga prania e variabëlve të tjerë apo të ketë brenda saj një zinxhir marrëdhëniesh të ndërmjetme<sup>51</sup>.

Prandaj të kufizuarit vetëm në bërjen e analizës bivariabël mund të jetë me rreziqe, shumë relacione bivariabël statistikisht mund të jenë të pranishme, në kuptimin që kovariacioni ndërmjet dy variablave ekziston, por në terma të marrëdhënies shkakore, ky kovariacion mund të vijë nga veprimi i një variabëli të tretë i cili është përgjegjësi i vërtetë i kovariacionit të vërtetë. Në këtë pikë del problemi i kontrollit të variablëve të tjerë, i cili (teorikisht) mund të kryhet plotësisht në rastin e eksperimentit dhe pjesërisht në rastin e analizës të kryer mbi të dhëna të mbledhura me pyetësorë.

Futja e një variabli të tretë në modelin bivariabël mund të japë elemente të cilat ndriçojnë marrëdhënien reale ndërmjet variabëlve<sup>52</sup>. Në përgjithësi kërkuesi ka njohuri të mjaftueshme teorike për të përfytyruar,

<sup>50</sup> Po aty, f. 78-79.

<sup>51</sup> Bruschi, A. (2005): *Metodologia della ricerca sociale*, Editori Laterza, Bari, f. 129.

<sup>52</sup> Corbetta, P. (2014): *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Il Mulino, Bologna, f. 618.

përballë një kovariacioni ndërmjet  $X$  dhe  $Y$ , se cilat mund të jenë burimet e mundshme që ndërhyjnë në këtë relacion dhe pastaj mund të përzgjedhë një e nga një variabël të tretë për t'i futur në relacion në mënyrë që t'i kontrollojë<sup>53</sup>.

Ashtu si përsa i përket drejtimit të marrëdhënies, statistika nuk mund të na ndihmojë për të individualizuar atë që mund të jetë variabël i tretë  $Z$ , i cili ndërhyr në relacionin ndërmjet variabëlve  $X$  dhe  $Y$ , vetëm teoria mund të na japë sugjerime lidhur me këtë.

Në këtë artikull do të trajtojmë rastet e relacioneve të rreme, indirekte, dhe të kushtëzuara. Në modelet e analizës trivariabël të marrë në shqyrtim veprimi i variabël të tretë eliminohet me anë të *kontrollit*, duke rianalizuar relacionin ndërmjet  $X$  dhe  $Y$  në nënkampione në të cilët  $Z$  në vend që të variojë është konstante.

## 1. Relazioni i rremë

**A.** Rasti i relacionit të rremë është rasti klasik i pasjes së një kovariacioni në mungesë të shkakësisë. Paul Felix Lazarsfeld, i cili ka dhënë mjaft kontribute reflektimit metodologjik mbi shkencat sociale sjell shembullin paradoksal të kovariacionit të fortë pozitiv, siç dilte nga të dhënat statistikore të bashkisë së Chicago-s, ndërmjet numrit të zjarrfikseve të angazhuara për të shuar një zjarr (variabël  $X$ ), me dëmet e shkaktuara nga vetë zjarri të llogaritura në dollarë (variabël  $Y$ ): sa më i madh numri i zjarrfikseve, aq më të mëdha dëmet e shkaktuara nga zjarri. Modeli i thjeshtë bivariabël do të shtynte në përfundime absurde nga ana praktike (të mos dërgosh zjarrfikëse për të shuar zjarrin) ngaqë nuk merr parasysh një variabël të tretë: përmasat e zjarrit, të cilat detyrojnë dërgimin e një numri të caktuar të zjarrfikëseve e po ashtu shkaktajnë dëmet. Futja në model e këtij variabël do të kishte ndriçuar marrëdhënien e vërtetë: për përmasa të njëjta zjarri, dërgimi i më shumë zjarrfikëseve redukton dëmet e zjarrit<sup>54</sup>. Në raste të tjera sidoqoftë natyra paradoksale e situatës është më pak e dukshme. Hirshi dhe Selvin sjellin shembullin e një kërkimi të kryer mbi delikuencën e të miturve, nga i cili rezultonte një asosacion i fortë ndërmjet radhës së lindjes në familje dhe delikuencës: ndërmjet delikenteve të mitur ishin më të shpeshta rastet e djemve që kishin pozicion të ndërmjetëm ndërmjet vëllezërve e motrave. Autori kishte interpretuar këtë rezultat në terma shkakësor duke përpunuar një teori të “deprivimit afektiv” të cilës i

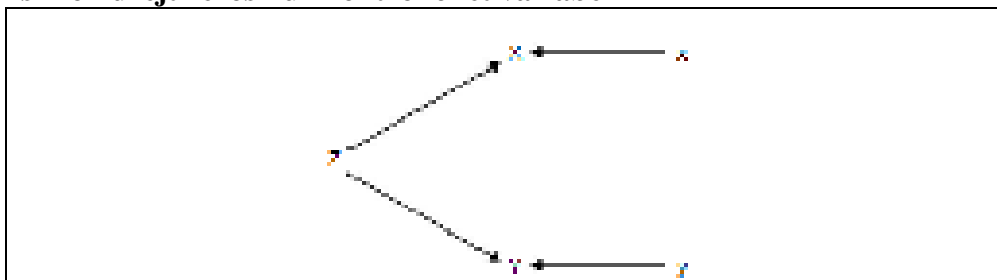
<sup>53</sup> Po aty, f. 619.

<sup>54</sup> Lazarsfeld, P. F. (1955): *Interpretation of statistical relations as a research operation*, në P.F. Lazarsfeld, M. Rosenberg, *The language of social research*, Free Press, Glencoe, p. 115-124.

nënshtrohet një fëmijë i pozicionuar në mes krahasuar me fëmijën e parë dhe të fundit. Sidoqoftë Hirshi dhe Selvin treguan se ky relacion është i krejtësisht rremë për faktin e një variabli të tretë: dimensionin e familjes. Ky variabël, duke vepruar qoftë mbi prirjen e delinkuencës (minorenët delikuent vijnë më shumë nga familjet me numër të madh fëmijësh), qoftë mbi pozicionin e ndërmjetem të fëmijëve (sa më numër të madh të ketë familja aq më shumë fëmijë të ndërmjetëm do të ketë), provokon kovariacionin ndërmjet rendit të lindjes dhe delinkuencës. Në të vërtetë duke marrë në shqyrtim familje të të njëjtave dimensioneve ky kovariacion zhduket<sup>55</sup>.

Për të dy shembujt e sjellë më sipër mekanizmi shkakësor i cili qëndron në bazë të relacionit është i njëjti (i paraqitur grafikisht nga figura 1): kovariacioni ndërmjet dy variablave  $X$  dhe  $Y$  është i provokuar nga një variabël e tretë  $Z$ , që vepron në mënyrë shkakësore qoftë mbi  $X$  qoftë mbi  $Y$ . Në të dy rastet është variabli  $Z$  (i quajtur *variabël kontrolli*) realisht i lidhur në mënyrë shkakësore me  $X$  dhe me  $Y$ , ndërkohë që këta dy variabëlë kovariojnë për shkak të relacionit që kanë me  $Z$ , por nuk kanë lidhje shkakësore ndërmjet tyre (prandaj relacioni i tyre është i rremë, i paqenë).

**FIGURA 1** Marrëdhënia midis  $X$  dhe  $Y$  është plotësisht e rreme dhe shkon drejt zeros kur kontrollohet variabli  $Z$



(Burimi: Treiman 2009, 23)

**B.** Pamë se, nëse asosacioni ndërmjet  $X$  dhe  $Y$  ndërmjet kategorive të  $Z$  është shumë i vogël ose i paqenë, mund ta shikojmë asosacionin ndërmjet  $X$  dhe  $Y$  si tërësisht të shpjeguar nga varësia e tyre nga variabli  $Z$ . Sidoqoftë kjo situatë ndodh rrallë. Treiman sjell rastin e një studimi mbi ndikimin e besimit në fe të militantizmi për mbrojtjen e të drejtave të njeriut në një kampion rastësor të zinjsh të zonave urbane të SHBA të vitit 1964. Nga studimi dilte një lidhje negative: përqindja e militantëve ishte gjithnjë e më

<sup>55</sup> Hirshi, T., Selvin, H. C. (1967): *Delinquency research*, Collier-MacMillan, Toronto, f. 79-81, në Corbetta P., *vepër e cituar*, f. 619-620.

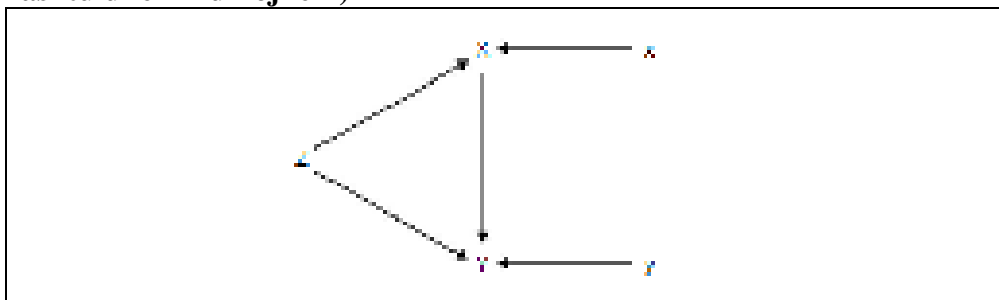


e ulët me rritjen e nivelit të besimit në fe. Por edhe kur studiuesi mbante konstant shkollimin, duke supozuar që ishte në fakt shkollimi i cili shkaktonte si besimin në fe (sa më të shkolluar aq më pak besimtarë) ashtu dhe militantizmin (sa më të shkolluar aq më militantë), asosacioni zbehej por nuk zhdukej plotësisht. Ndërmjet atyre me arsim fillor militantizmi ishte më i ulët se ndërmjet atyre me arsim të lartë, por me rritjen e besimit në fe përsëri kishte rënie të militantizmit brenda kategorive të shkollimit, ndonëse në raporte më të vogla<sup>56</sup>.

Në këtë rast asosacioni ndërmjet  $X$  – besimit në fe dhe  $Y$  – militantizmit nuk shuhet plotësisht kur mbajmë konstant  $Z$  – shkollimin, prandaj mund të flasim për një relacion pjesërisht të rremë i cili grafikisht përfaqësohet nga modeli në figurën 2.

Kërkuesit zakonisht nuk kufizohen në një hipotezë që supozon vetëm natyrën e rreme të relacionit, përjashtuar rastet kur ka një teori të fortë sipas së cilës një marrëdhënie e caktuar është plotësisht e rreme. Në raste të tjera kërkuesit pyesin se cila është marrëdhënia e  $X$  me  $Y$  nëse kontrollojmë  $Z$  dhe cila është marrëdhënia e  $Z$  me  $Y$  nëse kontrollojmë  $X$ <sup>57</sup>.

**FIGURA 2 Marrëdhënia midis  $X$  dhe  $Y$  është pjesërisht e rreme: ndikimi i  $X$  mbi  $Y$  zvogëlohet kur kontrollohet  $Z$  ( $Z$  ndikon  $X$  dhe si  $Z$  ashtu dhe  $X$  ndikojnë  $Y$ )**



(Burimi: Treiman 2009, 23)

Prandaj sa herë që gjejmë një asosacion ndërmjet variabëlve  $X$  dhe  $Y$  duhet në radhë të parë të shikojmë nëse kemi të bëjmë me një relacion të rremë, pra duhet të pyesim: 1) nëse ka një shkak të përbashkët që bën të variojnë dy variabëlat në relacion; 2) varijimi i vlerave të  $Y$  vjen nga  $X$  apo nga një variabël tjetër, për ndonjë motiv i korreluar me të.

Zakonisht kërkuesit nuk kufizohen vetëm në futjen në model të një variabëli të tretë, por përzgjedhin një e nga një variabël për t'i futur në

<sup>56</sup> Treiman, D. (2009): *Quantitative data analysis*, Jossey-Bass, San Francisco, f. 12-23.

<sup>57</sup> Po aty, f. 23.

relacion në mënyrë që t'i kontrollojnë. Duhet thënë se futja e njëpasnjëshme e variabëlve të kontrollit ka një kufizim. Ne nuk mund të fusim në model një numër të madh variabëlash, qoftë për kufizime teknike, qoftë sepse kjo gjë vështirëson interpretimin e të dhënave dhe domethënien statistikore të rezultateve.

C. Në rastin e fundit ne kishim një relacion pjesërisht të rremë, do të thotë marrëdhënia zvogëlohej brenda kategorive të Z. Edhe më të skajshme ishin dy situatat e përmendura më parë, kur kishim një asosacion midis dy variabëlave pa pasur ndërmjet tyre një relacion shkakësor të drejtpërdrejtë. Kur mbahej nën kontroll variabëli Z gjërat shfaqeshin ashtu siç ishin dhe relacioni ndërmjet X dhe Y zhdukej.

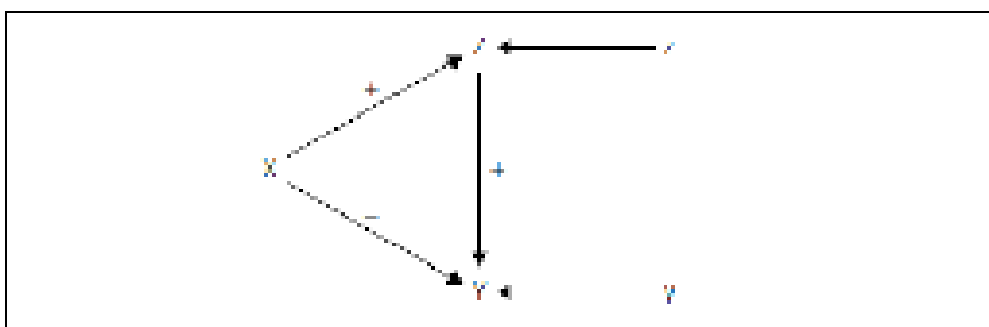
Por i njëjti mekanizëm mund të prodhojë efektin e kundërt: një relacion shkakësor efektiv ndërmjet X dhe Y nuk vihet në dukje pa futur në model variabëlin Z. Shembull është një kërkim i kryer mbi anëtarët e sindikatave progresiste ku studiohej marrëdhënia ndërmjet X – vjetërsisë në sindikatë (“më pak” / “më shumë” se 4 vjet) dhe Y – qëndrimin intolerant ndaj minorancave (përgjigjet “po” / “jo” të pyetjes “*A do t'ju bezdiste të kishit hebrej në sindikatën tuaj?*”). Hipoteza ishte se një qëndrim më i gjatë në sindikatë (ekspozim më i gjatë ndaj vlerave të përbashkëta progresiste) sjell intolerancë më të ulët. Në fakt asociacioni ndërmjet dy variabëlave ishte pothuajse nul, duke rezultuar në sjelljet e njëjta si të personave me vjetërsi anëtarësimi në sindikatë ashtu edhe të atyre të anëtarësuar rishtar në sindikatë. Gjithsesi duke mbajtur nën kontroll variabëlin Z – moshë (“- 30 vjeç” / “30 – 49” / “50 + vjeç”), asosacioni ndërmjet X dhe Y shfaqej në drejtimin e pritur si ndërmjet punëtorëve të anëtarësuar vonë – më shumë intolerant – ashtu edhe ndërmjet të vjetërve në anëtarësim në sindikatë – më pak intolerant<sup>58</sup>. Rezultati i çuditshëm vinte ngaqë variabëli Z – mosha është në korrelacion pozitiv qoftë me vjetërsinë në sindikatë (punëtorët më të moshuar janë edhe më të vjetër në sindikatë) qoftë me intolerancën (më të moshuarit janë edukuar në një periudhë ku kishte më shumë intolerancë kulturore). Nga kjo gjë rridhte që të kishim mungesë asosacioni ndërmjet vjetërsisë së antarësimit në sindikatë dhe intolerancës. Në realitet kemi një relacion të drejtë negativ ndërmjet vjetërsisë së anëtarësimit në sindikatë dhe intolerancës, meqë vjetërsia në anëtarësim sjell intolerancë me të ulët. Por meqë ndërmjet Z – mosha dhe X – vjetërsia në anëtarësim ka një efekt pozitiv dhe po ashtu ndërmjet Z – mosha dhe Y – niveli i intolerancës ka një efekt pozitiv, këto dy relacione pozitive anullojnë relacionin negativ ndërmjet X dhe Y, i cili kështu nuk shfaqet. Por kur mbajmë nën kontroll

<sup>58</sup> Rosenberg, M. (1968): The logic of survey analysis, Basic Books, New York, f. 88-89, në Corbetta P., *vepër e cituar*, f. 622-623.

variabëlën Z efekti i tij suprimues zhduket dhe efekti i drejtpërdrejtë negativ i X - vjetërsia në sindikatë mbi Y - niveli i intolerancës del në pah.

Në raste si ky, të përshkruar grafikisht në figurën 3, relacioni i vërtetë anulohet nga një “variabël suprimues”,<sup>59</sup> i cili ka të njëjtën forcë por shenjë të kundërt.

**FIGURA 3** Madhësia e marrëdhënies midis X dhe Y (dhe midis Z dhe Y) suprimohet kur efekti i X mbi Y dhe Z ka shenja të kundërta dhe kur efektet e X dhe Z në Y kanë shenja të kundërta.



(Burimi: Treiman 2009, 26)

Nuk duhet të harrojmë që mund të kemi raste ku efekti i një variabël të tretë mund të ketë relacion më të fortë me shenjë të kundërt tek të dy variabëlët e modelit tonë të thjeshtë bivariabël. Në këto raste analiza e cila bazohet vetëm në variabëlët X dhe Y shfaq një relacion të rremë me shenjë të kundërt nga shenja e vërtetë që ka.

## 2. Relacioni indirekt

Kemi një relacion ndërmjet variabëlve X dhe Y kur lidhja e tyre shkakësore është e ndërmjetësuar nga një variabël i tretë Z. Edhe në këtë rast, si në atë të relacionit të rremë, asosacioni i gjendur ndërmjet X dhe Y vjen realisht nga një variabël i tretë Z, por në këtë rast Z shërben si urë ndërmjet X dhe Y të cilët, nëpërmjet Z, rezultojnë të lidhur në mënyrë shkakësore.

Në literaturë silllet shembulli i një kërkimi ku u gjet një kovariacion ndërmjet X – racës dhe Y – rezultateve të testit të koeficientit të intiligjencës. Relacioni sidoqoftë zhduket nëse mbahet në kontroll një variabël i tretë Z – arsimimi. Duke analizuar relacionin ndërmjet dy

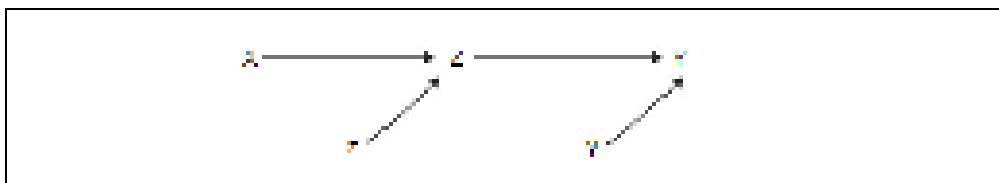
<sup>59</sup> Treiman, D., *vepër e cituar*, f. 25.

variabëlve  $X$  dhe  $Y$  për grupe të ndryshme me arsim të njëjtë dilte se ndërmjet të zinjve dhe të bardhëve më të njëjtin arsimim koeficienti i intiligjencës ishte i njëjtë. Rezultati fillestar ishte prodhuar prej faktit që të zinjët janë mesatarisht më pak të shkolluar sesa të bardhët, prandaj në nivel të përgjithshëm paraqesin koeficient inteligjence më të ulët sesa të bardhët<sup>60</sup>.

Në këtë rast  $X$  dhe  $Y$  kovariojnë, por nuk janë të lidhur në mënyrë shkakësore të drejtpërdrejtë. Mekanizmi është  $X$  vepron mbi  $Z$  dhe  $Z$  vepron mbi  $Y$ : të qenit zezak sjell të pasurit e një arsimit të ulët, i cili sjell një shumëpikësh të ulët në testin e inteligjencës. Variabëli i tretë  $Z$  ndërhyr në raportin ndërmjet  $X$  dhe  $Y$  prandaj quhet “variabël ndërhyrës”. Këtu nuk mund të thuhet që nuk ka relacion shkakësor ndërmjet  $X$  dhe  $Y$ , por lidhja ekziston në formën e një zinxhiri shkakësor ndërmjet variabëlve<sup>61</sup>.

Rasti që shqyrtoam së fundmi është ai më i zakonshmi në të cilin kontrolli i variabëlit ndërhyrës  $Z$  zbulon gjërat ashtu siç janë realisht dhe bën që të zhduket lidhja direkte ndërmjet  $X$  dhe  $Y$  dhe grafikisht paraqitet në figurën 4.

**FIGURA 4. Marrëdhënies midis  $X$  dhe  $Y$  shpjegohet plotësisht nga variabëli ndërhyrës  $Z$  dhe bëhet zero kur  $Z$  kontrollohet.**



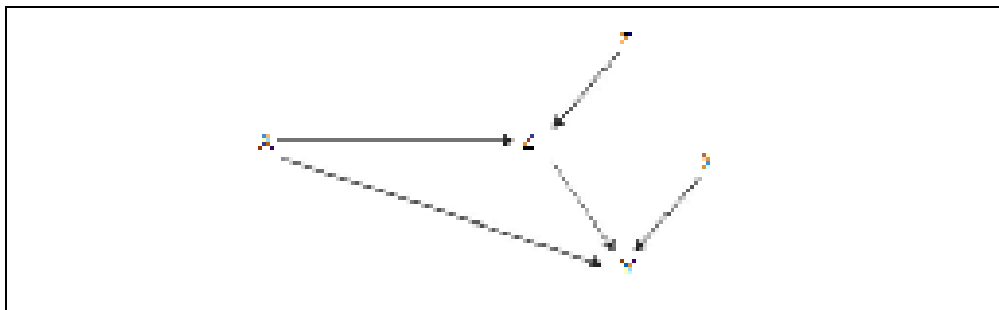
(Burimi: Treiman 2009, 24)

Në disa raste, variabëli ndërhyrës mund të shpjegojë vetëm pjesërisht relacionin ndërmjet  $X$  dhe  $Y$ , ngaqë  $X$  ka një farë efekti të dobët tek  $Y$ , ashtu siç paraqitet grafikisht si në figurën 5.

<sup>60</sup> Phillips, B. S. (1971): *Social research. Strategy and tactics*, Macmillan, New York, f. 459.

<sup>61</sup> Bruschi, A., *vepër e cituar*, f. 129-130.

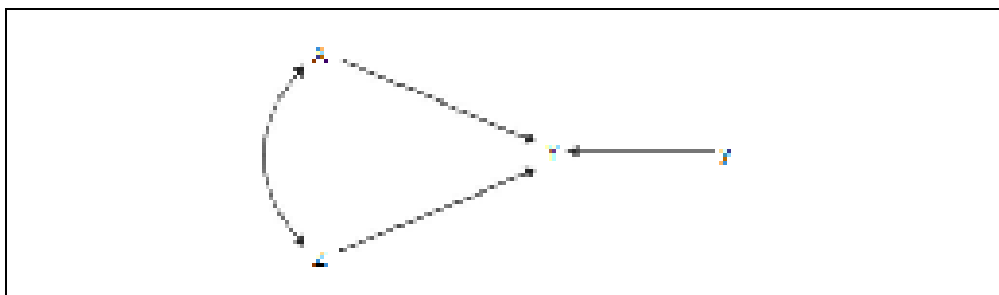
**FIGURA 5.** Marrëdhënia midis  $X$  dhe  $Y$  shpjegohet pjesërisht nga variabëli ndërhyrës  $Z$  dhe nuk bëhet zero kur  $Z$  kontrollohet.



(Burimi: Treiman 2009, 24)

Po ashtu mund të përfytyrojmë modele trivariabël ku nuk kemi hipoteza mbi marrëdhënien ndërmjet  $X$  dhe  $Z$ . Kjo gjë mund të paraqitet grafikisht si në figurën 6.

**FIGURA 6**  $X$  dhe  $Z$  ndikojnë variabëlin  $Y$ , por nuk ka supozime në lidhje me marrëdhënien shkakësore ndërmjet  $X$  dhe  $Z$ .



(Burimi: Treiman 2009, 25)

Por, ashtu siç pamë edhe në rastin e relacionit të rremë, ekziston edhe një situatë më pak e përhapur në të cilin kontrolli i një variabëli  $Z$  bën të dukshëm një lidhje shkakësore direkte ndërmjet  $X$  e  $Y$  që më parë ishte e fshehur.

### 3. Relacioni i kushtëzuar

Rasti i relacionit të kushtëzuar është ai në të cilin relacioni ndërmjet dy variabëlve të ndryshëm është në varësi të vlerës që merr një variabël i tretë. Lazarsfeld përmend rastin e një kërkimi mbi dëgjueshmërinë e radios në të cilin rezultonte një mungesë relacioni ndërmjet  $X$  – moshës dhe  $Y$  –

dëgjimit të muzikës klasike, në kundërshtim me pritshmëritë e kërkuesve të cilët, të bazuar në të dhëna dhe informacione të tjera, prisnin një dëgjueshmëri më të lartë nga të moshuarit. Në fakt me futjen në model të një variabëli të tretë  $Z$  – niveli i shkollimit të dëgjuesve, relacioni dilte, por në mënyrë komplekse. Ndërmjet më të shkolluarve kishte një relacion si ai që pritej, me një rritje të dëgjueshmërisë së muzikës klasike me kalimin e moshës. Në të kundërt në nivele të ulëta të shkollimit, shkalla e dëgjimit binte me moshën dhe kjo shpjegohej me faktin se njerëzit më pak të shkolluar me kalimin e viteve dhe me largimin gradual të përiudhës shkollore kishin një dobësim të të gjithë interesave të karakterit kulturor. Dy prirjet e kundërta gjithsesi bënin që në nivel global, pa futjen në model të variabëlit shkollimi, mos të dilte kovariancë ndërmjet dy variabëlave  $X$  e  $Y$ <sup>62</sup>.

Në këtë rast, në ndryshim nga relacioni i suprimuar, nuk është se ekziston një relacion pozitiv ndërmjet moshës dhe dëgjimit të muzikës e cila të jetë fshehur nga prania e një relacioni tjetër negativ. Këtu thjesht relacioni është i ndryshëm në brendësi të kampionit. Është pozitiv për disa (me rritjen e moshës rritet dëgjueshmëria e muzikës klasike) ndërsa për të tjerët është negativ (me rritjen e moshës ulet dëgjueshmëria).

Ky relacion, të cilin mund ta paraqesin grafikisht si një veprim i  $Z$  që nuk ndikon tek  $X$  apo  $Y$ , por tek relacioni i  $X$  dhe  $Y$ , nga Corbetta cilësohet si *relacion i kushtëzuar*<sup>63</sup>.

Sidoqoftë rasti i paraqitur është një situatë ndër shumë të tjera ku kemi një relacion që paraqitet i ndryshëm ndërmjet kategorive të një variabëli të tretë. Vetë Lazarsfeld i quante ndonjëherë *specifikime* këto relacione të ndryshme brenda kampionit<sup>64</sup>, ndërkohë që sot është më i preferuar termi *efekte të ndërveprimit*. Kemi efekt ndërveprimi kur  $X$  dhe  $Z$  ndërveprojnë për të prodhuar rezultate të ndryshme nga ato që secili prej tyre do të prodhonte më vete te  $Y$ <sup>65</sup>.

Sidoqoftë ekziston edhe mundësia e pasjes së një lloji tjetër relacioni të kushtëzuar, ku nuk ka efekte ndërveprimi por *efekte plotësuese*. Në këtë lloj marrëdhënieje, ndikimi i  $X$  te  $Y$  është i njëjtë në të gjitha kategoritë e variabëlit  $Z$ , dhe ndikimi i  $Z$  në  $Y$  është i njëjtë për të gjitha kategoritë e variabëlit  $X$ <sup>66</sup>.

Në të gjitha këto raste ne nuk mund të mbetemi në shqyrtimin e asosacionit

<sup>62</sup> Lazarsfeld, P. F. (1967): *Metodologia e ricerca sociologica*, Il Mulino, Bologna, f. 398.

<sup>63</sup> Corbetta, P., *vepër e cituar*, f. 626.

<sup>64</sup> Lazarsfeld, P. F. (1955): *vepër e cituar*.

<sup>65</sup> Treiman, D., *vepër e cituar*, f. 26.

<sup>66</sup> Po aty, f. 27.

ndërmjet dy variabëlve, por duhet të gjejmë dhe të fusim në model një variabël tjetër që kushtëzon këtë asosacion.

## PËRFUNDIME:

Në mbyllje të kësaj paraqitjeje mund të themi se krijimi i modeleve të thjeshta bivariabël është vetëm hapi i parë i bërjes së analizës së të dhënave me qëllim testimin e hipotezave tona. Pavarësisht se është një hap i domosdoshëm, të kufizuarit vetëm në bërjen e analizës bivariabël mund të jetë me rreziqe ngaqë shumë relacione bivariabël statistikisht mund të jenë të pranishme, ekziston kovariacioni ndërmjet dy variabëlve, por në terma të marrëdhënies shkakore, ky kovariacion mund të vijë nga veprimi i një variabli të tretë përgjegjës i vërtetë i kovariacionit të vrojtuar.

Përveç rasteve kur ne kemi një teori të fortë të e cila mbështetemi, në rastet e tjera duhet të vëmë në dyshim ekzistencën e relacionit ndërmjet dy variabëlve duke kërkuar të bllokojmë ndikimin në relacionin bivariabël të një variabli të tretë. Në të dhënat e mbledhura nga hetimi kampionar veprimi i variablit të tretë eliminohet me anë të *kontrollit*, duke rianalizuar relacionin ndërmjet  $X$  dhe  $Y$  në nënkampione në të cilët  $Z$  në vend që të variojë është konstante.

Kur variablin e kontrollit e mbajmë konstant mund të na rezultojë se relacioni i përfytyruar nga analiza e parë, është i gënjeshtërt.

Kështu shumë relacione janë thjesht të rreme: asosacioni ndërmjet  $X$  dhe  $Y$  reduktohet ndjeshëm në forcë apo zhduket tërësisht (bëhet zero) kur mbahet konstant  $Z$ . Por edhe mungesa e një asosacionit ndërmjet  $X$  dhe  $Y$  mund të vijë për shkak të efektit suprimues të një variabli të tretë  $Z$ , i cili ka asosacione të së njëjtës shenjë me  $X$  dhe me  $Y$ , por shenjë që është e kundërt me atë të asosacionit ndërmjet  $X$  dhe  $Y$ .

Disa relacione bivariabël tregojnë një marrëdhënie shkakësore e cila nuk është e drejtpërdrejtë. Kemi një variabël të tretë  $Z$ , i cili quhet ndërhyrës, që lidh në mënyrë shkakësore  $X$  me  $Y$  duke qenë i ndikuar nga  $X$  dhe ndikues mbi  $Y$ . Në këto raste kemi një mëkanizëm shkakësor në formë zinxhiri.

Në disa raste të tjera relacioni është i tipit të kushtëzuar: relacioni ndërmjet dy variabëlve  $X$  dhe  $Y$  është në varësi të vlerës që merr një variabël i tretë  $Z$ . Këtu duhet dalluar situata në të cilën kemi efekte ndërveprimi (kur  $X$  dhe  $Z$  ndërveprojnë për të prodhuar rezultate të ndryshme nga ato që secili prej tyre do të prodhonte më vete te  $Y$ ) nga situata në të cilën kemi efekte plotësuese (ndikimi i  $X$  te  $Y$  është i njëjtë në

të gjitha kategoritë e variabëlit  $Z$ , dhe ndikimi i  $Z$  në  $Y$  është i njëjtë për të gjitha kategoritë e variabëlit  $X$ ).

Për sa i përket identifikimit të variabëlve ndërhyrës, të ndërmjetëm, suprimues, ndërveprues apo plotësues, duhet thënë se kërkuesi duhet t'i referohet njohurive teorike, apo logjikës së thjeshtë, për të përfytyruar, përballë një kovariacioni ndërmjet  $X$  dhe  $Y$ , se cilat mund të jenë burimet e mundshme që ndërhyjnë në këtë relacion. Pastaj kërkuesi mund të përzgjedhë një e nga një variabël për t'i futur në relacion në mënyrë që t'i kontrollojë. Duhet thënë se futja e njëpasnjëshme e variabëlve të kontrollit ka një kufizim. Ne nuk mund të fusim në model një numër të madh variabëlash sepse kjo gjë vështirëson interpretimin e të dhënave dhe domethënien statistikore të rezultateve. Ky është një kufizim i vetë mënyrës së kontrollit, kufizim që nuk e kanë modele të tjera të analizës si ato të regresionit të log-linear e analiza të tjera më të fuqishme multivariabël.

Sidoqoftë, nga të gjitha këto situata që morëm në shyrtrim, dalin në përfundim se relacioni bivariabël mund të jetë i ndryshëm nga sa na shfaqet fillimisht, vetëm analiza trivariabël është në gjendje të na nxjerrë në dritë natyrën e vërtetë të marrëdhënies ndërmjet  $X$  dhe  $Y$ . Prandaj nuk mund të mbetemi në shqyrtimin e dy variabëlave, por duhet të gjejmë një variabël tjetër që ndikon në relacion.

#### BIBLIOGRAFIA:

1. Bruschi, A. (2005): *Metodologia della ricerca sociale*, Editori Laterza, Bari.
2. Corbetta, P. (2014): *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Il Mulino, Bologna.
3. Hirshi, T., Selvin, H. C. (1967): *Delinquency research*, Collier-MacMillan, Toronto.
4. Lazarsfeld, P. F. (1967): *Metodologia e ricerca sociologica*, Il Mulino, Bologna.
5. Lazarsfeld, P. F., Rosenberg, M. (1955): *The language of social research*, Free Press, Glencoe.
6. Marradi, A. (1984): *Concetti e metodi per la ricerca sociale*, La Giuntina, Firenze.
7. Phillips, B. S. (1971): *Social research. Strategy and tactics*, Macmillan, New York.
8. Rosenberg, M. (1968): *The logic of survey analysis*, Basic Books, New York.
9. Treiman, D. (2009): *Quantitative data analysis: doing social research to test ideas*, Jossey-Bass, San Francisco.



## **PRIRJE TE REJA NE KOMUNIKIMIN NDËRMJET STUDENTËVE**

(Rasti i Universitetit të Tiranës)

Sherif Dervishi

*Universiteti i Sporteve të Tiranës*

### **Characteristic and tendencies of students relationship**

#### ***ABSTRACT***

This article discusses some of the features of communication and relationships between the students of the University of Tirana. The main method used to collect this item's data is the survey, prepared on the basis of a comprehensive literature browsing on communication theories, behaviors and conflicts of youth. There have also been many interviews and free conversations with students. The questionnaire contains 36 structured questions that provided 149 response alternatives and eight open questions. Data processing is realized through the SPSS program. 620 self-administered surveys and 25 face-to-face interviews were conducted to understand the students' opinions.

There were interviewed students from various departments of all faculties in the University of Tirana. Surveyed students attend various courses of study, from the first cycle to the second cycle master course. The survey questionnaire was prepared using a clear and comprehensible language for students who would complete surveys. The completion of the prepared questionnaires was carried out at the auditorium of the respective faculties of each group of students during the breaks between classes of lectures or seminars.

The background of the study should highlight some of the experiences in relationships and communication between students who, besides the primary goal of affirmation as specialists in a particular field of knowledge, can not escape the impacts of human communication and relationships with all their diversities. Attitude for about five years in a common environment creates and develops social relationships among them, regardless of subcultural characteristics. The study will show that young people who are

studying at the University of Tirana are not excluded from prejudices, conflicts, and stigma for each other's characteristics and attitudes.

**Key words:** communication, mindset, prejudice, conflict, conflict resolution, dissatisfaction, emotional reactions, stigma.

## 1. Profile të marrëdhënieve të studentëve me njëri-tjetrin

### 1.1 Me shoqet e kursit

Marrëdhëniet e studentëve me shoqet e kursit në rrjedhën e viteve përgjithësisht kanë prirjen të përmirësohen dhe të forcohen. Për këtë i'u bë pyetja: *Si i vlerësojnë marrëdhëniet me shoqet e kursit ?*

Të dhënat tregojnë se vetëm 5.7 për qind e studentëve shprehen se kanë *marrëdhënie të kufizuara* me shoqet, dhe një pjesë tjetër akoma më e vogël prej 0.84 për qind pohojnë se kanë *marrëdhënie mjaft të kufizuara*. Është shumë e lartë pesha specifike e studentëve që vlerësojnë si *shumë të mira* dhe të *mira* marrëdhëniet me shoqet e kursit, e shprehur kjo në total me rreth 91.77 për qind. Është e lartë pesha specifike e studentëve të anketuar, rreth 49.16 për qind, që janë shprehur se i vlerësojnë si *shumë të mira* marrëdhëniet me shoqet. Gjithashtu e lartë është pesha specifike e studentëve, rreth 42.61 për qind, që kanë marrëdhënie të *mira* me shoqet. Përgjithësisht marrëdhëniet me shoqet janë më të mira se me shokët, edhe për faktin se vajzat përgjithësisht janë më pak konfliktuese se djemtë, reagojnë më zbehtë se sa djemtë ndaj atyre që u bëjnë padrejtësi dhe janë më të çiltra në komunikim.

Është rreth 3.62 për qind më e lartë pesha specifike e studentëve nga fshati se sa atyre nga qyteti që kanë marrëdhënie *shumë të mira* me shoqet e kursit. Studentët e ardhur nga fshati janë më të prirur për të mbajtur një shoqëri të ngushtë gjatë viteve të studimeve, sidomos studentet vajza, sepse mendojnë se shoqëria i ndihmon të përballojnë vështirësitë e jetës larg familjes. Studentët nga qytetet, sidomos nga Tirana, janë më të pavarur nga shoqëritë me marrëdhënie të afërta, ato përgjithësisht njohin shumë persona, por vetëm më pak prej tyre, hyjnë në marrëdhënie të ngushtë.

Të pyetur: *Si kanë ndryshuar marrëdhëniet tuaja me shoqet e kursit në rrjedhën e viteve ?* Studentët e anketuar janë përgjigjur si më poshtë:

Rreth 44.13 për qind e tyre pohojnë se *janë përmirësuar shumë*. Duke iu përgjigjur kërkesës me shkrim në anketë: “*Argumentoni shkurtimisht pse kanë ndodhur ndryshime të tilla*”, studentët për këtë sjellin argumente të ndryshme: “Marrëdhëniet me shoqet e kursit janë përmirësuar shumë për shkak të viteve të njohjes, pjekurisë dhe maturisë sonë në marrëdhëniet me të tjerët”, “Jemi afruar më shumë me njëri-tjetrin”, “Qajmë hallet me njëra-

tjetrën për shqetësime të ndryshme”, “Në rrjedhën e viteve jemi bindur gjithnjë e më shumë se kemi më shumë interesa që na afrojnë se ato që na ndajnë” etj.

Është 7.39 për qind më e lartë pesha specifike e studentëve nga fshati se e atyre nga qyteti, të cilët shprehen se marrëdhëniet e tyre me shoqet e kursit janë përmirësuar shumë. Këto të dhëna mbështesin mendimin se studentët e ardhur nga fshati kanë prirjen për të investuar më shumë në mbarëvajtjen e marrëdhënieve shoqërore. Në këtë aspekt vihet re një fare tradicionalizmi. Një studente nga një fshat i Kukësit që ndiqte studimet “Master shkencor për mësuesi në shkencat sociale” gjatë një bisede të lirë theksoi: “Kur kam filluar studimet në Tiranë para 4 vjetësh nuk kisha asnjë të afërm ose mik të familjes. I vetmi fill që më lidhte me Tiranën ishin shoqet dhe shokët. Jam përpjekur të krijoj marrëdhënie korrekte, të mira me to, shpesh edhe duke sakrifikuar interesat e mia”.

Përmirësime në marrëdhëniet me shoqet, në aspektin e përgjithshëm, pa kaluar në konfidencialitet janë shprehur rreth 34.23 për qind e studentëve. Për këtë mjaft prej tyre veçanërisht vajzat në pyetjen e hapur me shkrim shprehen: “Kam filluar t’i njoh më mirë”. Studentët që kanë pasur mosmarrëveshje ose keqkuptime të rastit me shoqet e kursit në fillimet e njohjes me to, rreth 5.71 për qind e tyre shprehen se marrëdhëniet me kalimin e viteve janë përmirësuar pak.

Një pjesë e konsiderueshme e studentëve, të cilët me kalimin e viteve, nuk e gjejnë veten të përfshirë në marrëdhënie shoqërore me shoqet e kursit ose që zhgënjehen me to për arsye nga më të ndryshmet, shprehen se marrëdhëniet me shoqet janë bërë më indiferente. Kështu janë shprehur rreth 10.05 për qind e të anketuarve. Nga përgjigjet e pyetjeve të hapura, ndër të tjera, disa nga studentët e anketuar e argumentojnë me forma të ndryshme të qenit indiferent me shoqet e kursit: “Marrëdhëniet me shoqet janë bërë më indiferente, sepse kam kuptuar që më duan vetëm për interes, kështu kam zgjedhur të mos përfshihem shumë emocionalisht me ato, “ më mjafton shoqëria që kam jashtë fakultetit, ndaj nuk interesohem shumë për lidhje shoqërore me shoqet e shkollës”, “jam distancuar sepse nuk më kanë pëlqyer” etj.

Sipas të dhënave të tabelës së mësipërme rastet e përkeqësimit të marrëdhënieve me shoqet e kursit janë shumë të rralla. Kështu vetëm 2.19 për qind e të anketuarve pohojnë se kanë pasur marrëdhënie të përkeqësuar me shoqet e kursit. Kësisoj 1.18 për qind shprehen se janë *përkeqësuar pak*, 0.67 për qind pohojnë se janë *përkeqësuar disi* dhe vetëm 0.34 për qind e studentëve shprehen se marrëdhëniet me shoqet janë *përkeqësuar shumë*. Për motivet e përkeqësimit në marrëdhëniet me shoqet

shumica dërrmuese e studentëve nuk janë shprehur. Ndër ato pak përgjigje, si faktor të përkeqësimit të marrëdhënieve me shoqet përmenden faktorë të ndryshëm, si: xhelozia mes vajzave, konfliktet dhe mosmarrëveshjet e rastit dhe paragjykimet e shumëllojshme.

Gjatë bisedës së lirë një studente e degës së frëngjishtes tha: “Jam nga Vlora. Disa prej shoqeve të kursit i kam pasur në klasë edhe në shkollën e mesme. Nuk na është puqur gjaku edhe pse rrimë prej 6 vjetësh në të njëjtën klasë dhe auditor. Më duket se neve vlonjateve na paragjykojnë më shumë se veriorët”.

Ndërkohë, rreth 3.69 për qind nuk i janë përgjigjur kësaj pyetjeje duke qenë se nuk duan ose nuk mundën të bëjnë një vlerësim të marrëdhënieve me shoqet e kursit.

### 1.2. Marrëdhëniet me shokët e kursit

Marrëdhëniet me shokët e kursit shfaqen më komplekse dhe më të rezervuara veçanërisht nga studentet vajza për arsye nga më të ndryshmet që përgjithësisht kushtëzohen nga sjellja e djemve ndaj vajzave.

Të dhënat e anketimit për pyetjet: “*Si i vlerësojnë marrëdhëniet me shokët e kursit*” jepen të detajuara në tabelën e poshtëshënuar:

Është shumë e lartë (afro 82.06 për qind) pesha specifike e studentëve që i vlerësojnë *shumë të mira* dhe të *mira* marrëdhëniet me djemtë e kursit. Pesha specifike e të anketuarve që i vlerësojnë marrëdhëniet me shokët e kursit si *shumë të mira* është më i ulët, rreth 15.94 për qind më pak se sa e atyre që i vlerësojnë të tilla marrëdhëniet. Kështu pra 33.22 për qind e studentëve i vlerësojnë si *shumë të mira* marrëdhëniet me shokët e kursit dhe 49.16 për qind i vlerësojnë si *shumë të mira* marrëdhëniet me shoqet e kursit. Është më e lartë, rreth 6.22 për qind pesha specifike e të anketuarve që i vlerësojnë marrëdhëniet me shokët si *të mira* krahasuar me vlerësimin ndaj shoqeve, përkatësisht 48.83 për qind dhe 42.61 për qind.

Ndërkohë rreth 4.22 për qind e vajzave shprehen se kanë *marrëdhënie të kufizuara* ose *nuk kanë marrëdhënie fare* me shokët e kursit. Ndërkohë nuk ka asnjë djalë që të ketë shprehur të njëjtën gjë. E shprehur ndryshe është rreth 4.22 për qind më e lartë pesha specifike e vajzave se e djemve që kanë marrëdhënie të kufizuara ose nuk kanë marrëdhënie fare me shokët e kursit. Në një bisedë të lirë një studente e kursit të dytë në degën e Ekonomiksit tha: “Vitin e parë më qe mbushur mendja se djemtë që mbanin mustaqe dhe mjekra janë të dyshimtë, të përfshirë në trafikë. Këtyre tipave u qëndroja larg. Me kalimin e kohës kam kuptuar se këto paragjykime kanë qenë të gabuara”.

Të pyetur: *Si kanë ndryshuar marrëdhëniet tuaja me shokët e kursit në rrjedhën e viteve ?* Të dhënat e anketimit për këtë pyetje jepen në tabelën vijuese:

Marrëdhëniet me shokët e kursit në rrjedhën e viteve vlerësohen si më pak të përmirësuara se ato me shoqet. Kështu është rreth 15.78 për qind më e ulët pesha specifike e studenteve që pohojnë se marrëdhëniet me shokët janë *përmirësuar shumë* krahasuar me shoqet, përkatësisht 44.13 për qind me shoqet dhe 28.35 për qind me shokët. Një pjesë e konsiderueshme e vajzave janë shprehur në pyetjen e hapur se e vlerësojnë më shumë shoqërinë e djemve pasi, sipas tyre, ajo është më e sinqertë se e vajzave. Kjo ka bërë që marrëdhëniet me ata të jenë përmirësuar shumë. Gjatë intervistimit një studente e degës së matematikës, ndër të tjera, theksoi: “Në fillimet e komunikimit djemtë ofrojnë më shumë vrazhdësinë. Me kalimin e viteve kuptova se edhe djemtë më të vrazhdë kishin shpirt të mirë”. Marrëdhëniet e *përmirësuara disi* me shokët vlerësohen nga 31.04 për qind e të anketuarve dhe marrëdhëniet e *përmirësuara pak* nga rreth 11.74 për qind e të anketuarve.

Është rreth 5.65 për qind më e lartë pesha specifike e studentëve nga qyteti se e atyre nga fshati, të cilët shprehen se marrëdhëniet me shokët e kursit në rrjedhën e viteve janë bërë më indiferente. Përgjithësisht ndodh që studentët nga qyteti priren të mbajnë një marrëdhënie me formale jo vetëm me shokët dhe shoqet e kursit, por në përgjithësi në jetën e përditshme në qytet.

Është 1 për qind më e lartë pesha specifike e të anketuarve (3.19 për qind) që janë shprehur se u janë përkeqësuar marrëdhëniet me shokët në krahasim me ata që kanë pohuar se i janë përkeqësuar marrëdhëniet me shoqet. Studentet, të cilat kanë marrëdhënie indiferente më shokët e kursit, në pyetjen e hapur me shkrim argumentojnë disa arsye: “Nuk i njoh shokët e kursit”, “nuk shoqërohem me djem, pasi jam e fejuar”, “nuk më pëlqejnë shokët e kursit”. “Po të shoqërohem me shokët e kursit kam frikë se mos bëhem prehë e thashethemeve nga shoqet ” etj.

Është 1.00 për qind më e lartë pesha specifike e djemve që mendojnë se kanë pasur marrëdhënie të përkeqësuar me shoket (me rreth 3.19 për qind) krahasuar me shoqet (me rreth 2.19 për qind), ku 2.01 për

qind shprehen se janë *përkeqësuar pak*, 0.67 për qind shprehen se janë *përkeqësuar disi* dhe 0.51 pohojnë se janë *përkeqësuar shumë*.

Ndërkohë është relativisht e lartë (me rreth 15.44 për qind) pesha specifike e studentëve të cilët nuk janë përgjigjur për të dhënë një vlerësim për ecurinë e marrëdhënieve me shokët e kursit ndër vite. Ndryshe nga mungesa e përgjigjeve të dhëna me shkrim, për të shpjeguar përkeqësimin e marrëdhënieve me shoqet e kursit, shumë studentë kryesisht vajza kanë shpjeguar me shkrim arsyen e përkeqësimit të marrëdhënieve me shokët e kursit me pohime të tilla, si: “Jam konfliktuar me shokët sepse më kanë ofenduar”, “dy nga shokët e kursit më kanë ngacmuar seksualisht në rrjetet sociale”, “sepse çdo djalë që më afrohej më propozonte për lidhje”, “ka edhe djem që të përgojnë si plakat injorante” etj.

Vlen të theksohet se meshkujt shpesh kanë mungesë takti në komunikimet me vajzat. Dhe jo rrallë një fjalë apo veprim “i shkujdesur”, “i vrazhdë” në marrëdhëniet me vajzat, cilësohet si ngacmim seksual (Dervishi, Z., 2009: 84).

## **2. Denduria e përfshirjes së studentëve në shtjellën e konflikteve**

Studiuesi Artan Fuga ka shkruar: “*Shoqëria shqiptare në këtë dhjetëvjeçar të fundit ka njohur zhvillime të ndjeshme, por edhe konflikte të mprehta me shumë përmasa. Kur flasim për këta të fundit kemi parasysh si konfliktet midis grupeve të ndryshme shoqërore, konfliktet ndërindividuale, ashtu edhe ato brenda vetvetes së çdo individi. Është folur shumë për rrënjët shoqërore të konflikteve përgjatë fazës së tranzicionit duke radhitur një sërë shkaqesh që supozohet se i kanë lindur dhe i mbajnë gjallë ato. Për këtë arsye janë krijuar tipologji të ndryshme të rrethanave që çojnë në konflikte duke i klasifikuar ato sipas moshave, grupeve shoqërore apo krahinave të vendit*” (2007: 17).

“Epidemia” e gjendjes konfliktuale përgjatë gjithë fazës tranzitore ekonomike, sociale dhe kulturore të vendit tonë sigurisht që ka prekur dhe të rinjtë shqiptarë.

Nga të dhënat e dala rezulton se marrëdhëniet ndërmjet studentëve të anketuar karakterizohen nga një shkallë e lartë konfliktualiteti. Rreth 61.24 për qind e vajzave dhe rreth 65.46 për qind e djemve kanë perjetuar trysni të shumëllojshme të konfliktimit me shokët/shoqet e kursit.

Vihet re se shkalla me e ulët e konfliktimeve, është e dukshme në kursin e parë të studimeve, (rreth 23.08 për qind), ndërsa shkalla më e lartë e konfliktimeve vihet re ndër studentët në kursin e dytë, (rreth 75.76 për qind). Kjo për arsye se në kursin e parë të studimeve studentët janë në fazën e njohjes me njëri-tjetrin dhe shfaqen më të kujdesshëm në komunikim me shokët dhe shoqet e kursit. Në kursin e dytë të studimeve, pasi kanë kaluar një vit së bashku dhe kanë fituar më shumë vetëbesim në marrëdhënie me njëri-tjetrin, shfaqen fërkimet dhe keqkuptimet në komunikim mes studentëve. Këto konflikte me kalimin e viteve, të kurseve të tjera të studimit vijnë duke u pakësuar.

Djemtë janë më shumë të konfliktuar me shokët/shoqet e tyre të kursit sesa vajzat. Është rreth 4.5 për qind më e lartë pesha specifike e djemve se e vajzave që pohojnë se përfshihen në vorbullën e konflikteve me bashkëmoshatarët e tyre në auditorët e universitetit.

Djemtë mund të kenë një predispozitë për të vepruar më agresivisht se vajzat, por sjellja agresive e tyre përcaktohet kryesisht nga normat sociale, faktorët situacionalë, qëndrimet dhe historia e mëparshme e procesit të të mësuarit. Vlera e meshkujve si të prirur për të reaguar në mënyrë agresive është vënë në pikëpyetje, duke qenë se në shoqëritë e industrializuara, agresiviteti fizik nuk ndihmon për të mbijetuar ose për të arritur një status më të lartë. Në të kundërt, ka argumentuar Susan Basow, agresioni i meshkujve mund të jetë një keqadoption i individit ose edhe i shoqërisë, veçanërisht nëse ai çon në dhunë dhe krim (Basow, S., 2012: 89).

Tradicionalisht vajzat shqiptare janë më pak konfliktuese se djemtë, veçanërisht në mjediset të gjera publike siç është shkolla. Madje shpesh, edhe kur u bëhen padrejtësi, shumica e vajzave nuk reagojnë në mënyrë konfliktuese. Përgjithësisht ndaj personit që i cënon me mendime e qëndrime jokorrekte, mjaft vajza hakmerren me heshtje dinjitoze, me buzëqeshje shpërfillëse që i afrohet kufijve të ironisë deri në atë masë sa nuk provokon reagimin e palës tjetër (Dervishi, Z., 2013: 84). Shumë rrallë ka ndodhur që në mjediset e shkollave të larta vajzat të konfliktohen fizikisht me njëra-tjetrën.

### **3. Spektër i gjerë motivesh konfliktimi**

Sociologu Zyhdi Dervishi ka shkruar: “*Sidomos vitet e fundit mjaft*

*shqiptarë, veçanërisht të moshës së mesme ose të moshuar e kanë në majë të gjuhës të akuzojnë të tjerët, madje edhe njerëz fare të afërm, si thashethemashin ose intrigantë. Flitet shpesh për një farë “agjencie” thashethemesh që qarkullon më parë se çdo media tjetër, informacionet më të rëndësishme që dirigjojnë “opinionin” dhe dinamikën e ndryshimit të statuseve të grupimeve të caktuar sociale, që vlerëson në mënyrë të pamerituar e përdhos, gradon e ç’gradon personalitete e njerëz të thjeshtë. Kjo “agjenci” shpesh konsiderohet si nxitëse e ngatërresave, e mosmarrëveshjeve ndërmjet shqiptarëve, si përçarëse e tyre” (2013: 88).*

Studentët në përgjithësi pohojnë se thashethemet janë një e keqe e pashmangshme dhe penguese në jetë, nëse u kushton rëndësi më shumë seç duhet. Mendojmë se për arsye që lidhen më shumë me zhvillimet psikokulturore të rinjve, sipas prirjeve globalizuese, vitet e fundit edhe të rinjtë shqiptarë e shohin veten si moskokçarës ndaj asaj që mendojnë të tjerët për ta. Pra, në një farë mënyre të jetuarit jetën në një formë më individuale, i bën të rinjtë më pak viktimë të thashethemeve pra janë më të mbrojtur nga mburoja e individualizimit vetjak.

*Pasqyrimi i motiveve të ndryshme të konfliktive ndërmjet studentëve të anketuar.*

Sipas të dhënave të grafikut rreth 8.25 për qind e studentëve të anketuar (9.84 për qind e vajzave dhe 6.67 për qind e djemve) pohojnë se kanë pasur konflikte për shkak të thashethemeve ndaj tyre. Tradicionalisht numri i vajzave të viktimizuara nga thashethemet është më i lartë se i djemve. Mendojmë se numri i studentëve të konfliktuar nga thashethemet është i ulët krahasuar me periudhën kur ishin nxënës në shkollë të mesme. Sipas librit “Bashkëjetesë me demonët e konflikteve” do të vemë re se rreth 25 për qind e nxënësve pohojnë se thashethemet i kanë konfliktuar me njëri-tjetrin. Duhet thënë se koha e shpenzuar e studentëve me njëri-tjetrin, në auditoret e universitetit, është shumë më e vogël se ajo e nxënësve të shkollave të mesme, të cilët gjatë qëndrimit të përditshëm në shkollë, mësojnë dhe përflasin shumë informacione dhe reflektime për njëri-tjetrin. Përkundrazi jeta studentore është mjaft dinamike në ritmin e punëve të përditshme dhe kontaktet me shokët/shoqet e kursit nuk janë të përditshme. Ka mjaft studentë që nga grupi me të cilin ndjekin studimet, njihen si fytyra vetëm nëpër seminare ose edhe më rrallë, duke u shfaqur vetëm në



provimet në fund të semestrave.

Studentët e universiteteve nuk janë më pak të ekspozuar nga ngacmimet e jashme që më pas prodhojnë motive konfliktimesh. Mangësitë dhe paqartësitë në komunikim duket se janë shumë të përhapura mes studentëve. Nga të dhënat e tabelës së mësipërme do të kuptojmë se më së shumti studentët e anketuar janë konfliktuar nga keqkuptime të rastit. Kështu rreth 45.9 për qind e studentëve (40.76 për qind e vajzave dhe 51.11 për qind e djemve) pohojnë se janë konfliktuar për shkak të keqkuptimeve të rastit.

Edhe të dhënat e kësaj tablele vërtetojnë se në kursin e dytë të studimeve denduria me e lartë e shkaqeve të konflikteve vjen nga keqkuptime të rastit. Kështu është rreth 26.42 për qind më e lartë pesha specifike e konflikteve nga keqkuptime të rastit, që ndodhin në kursin e dytë të studimeve se sa në kursin e parë të studimeve.

Shakatë e tepruara gjithashtu sjellin keqkuptime dhe konflikte të mëvonshme. Rreth 5.54 për qind e studenteve (prej tyre 4.42 për qind e vajzave dhe 6.67 për qind e djemve) kanë pasur konflikte nga shakatë e tepruara me bashkëmohatarët e tyre. E thënë ndryshe, është shumë e lartë me rreth 51.44 për qind pesha specifike e studentëve që konfliktohen për arsye të komunikimit jokorrekt, fjalëve me shpoti që shkaktojnë emocione negative dhe deri në venie në lojë me qëllim fyerjen e të tjerëve. Në një bisedë të lirë një student i Fakultetit të Ekonomisë theksoi: “Jam nga Puka. Muajin e parë të vitit të parë në fakultet jam zënë, kacafytur me një tepelenas vetëm se më tha *çeçen*. Tani sikur jam mësuar me këtë nofkë”.

**LITERATURA KRYESORE:**

1. Basow, Sussan: *Stereotipat dhe rolet gjinore*, Shtëpia Botuese “Dituria”, Tiranë, 2012.
2. Dervishi, Zyhdi: *Gratë në syrin e ciklonit të sfidave dhe perspektivave*, Shtëpia botuese “Emal”, Tiranë, 2009.
3. Dervishi, Zyhdi: *Bashkëjetësë me demonët e konflikteve*, Shtëpia Botuese “Emal”, Tiranë, 2013.
4. Fuga, Artan; Dervishi, Zyhdi: *Ndërmjet fshatit dhe qytetërimit global*, Botimet “Dudaj”, Tiranë, 2010.
5. Fuga, Artan: *Rrota e mundimit*, Botimet “Dudaj”, Tiranë, 2007.

## **MEDIAT E REJA (INTERNETI) DHE ZGJERIMI I TË DREJTAVE TË FËMIJËVE**

Bujane Topalli

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

### **ABSTARCT**

The use of internet is a common activity of nowadays children. Indeed, while the rapid development of the Internet as a mass phenomenon has presented children with unprecedented opportunities to achieve their rights to learn, express themselves and participate in their communities in meaningful ways, it has also created new and sometimes threatening conditions in which children are abused or exploited, with varying incidence and severity. This study is based in literature review in the debate about the effect of new media (internet) in the field of children rights.

**Key words:** children, internet, children rights

### **Hyrje**

Në dekadat e fundit, numri i kërkimeve sociale në fushën e mediave të reja dhe ndikimi i tyre në jetën e fëmijëve ka pasur rritje paralelisht me zhvillimet dhe zgjerimin e ndikimit të internetit. (Livingstone & Smith, 2014; (Madden, M.,Lenhart, A., Cortesi, S., Gasser, U., Duggan, M.,Smith, A.& Beaton, M., 2013)

Zhvillimi i shpejtë i mediave të reja dhe ndikimi i tyre në mjedisin social, po reflekton zhvillime interesante edhe tek jeta e fëmijëve. Efektet sociale të tyre, shfaqen sa pozitive aq dhe negative te fëmijët e vendeve të zhvilluara ekonomikisht, Ndërkohë përdorimi i internetit po njeh një zgjerim të vullshëm edhe tek fëmijët që jetojnë në vendet në zhvillim (si Shqipëria) dhe tek fëmijët që jetojnë në vende të varfëra.

Gjithnjë e më shumë fëmijët po përdorin internetin për të mësuar, për të luajtur apo për t'u socializuar. Ndërkohë edhe familjet dhe komuniteti po u besojnë teknologjive të komunikimit dhe po bazojnë jetesën e tyre tek ta. (Star, S. L., Bowker, G. C, 2006)

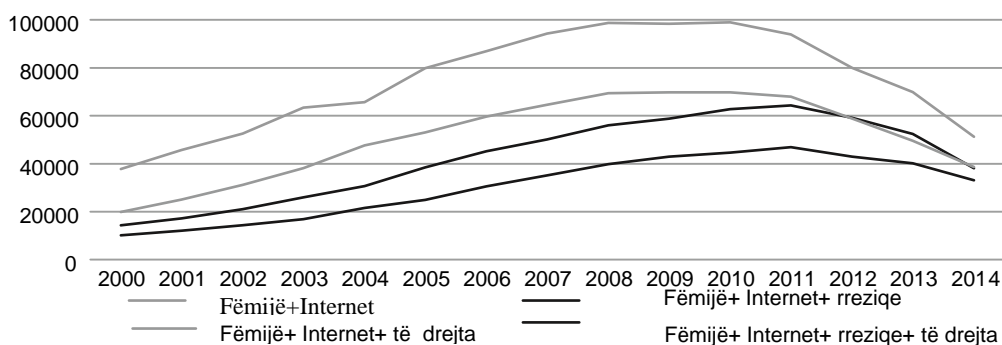
### *1. Fëmijët në epokën e internetit*

Në ditët e sotme çdo aspekt i jetës së fëmijëve është lidhur ngusht me teknologjitë e komunikimit; që nga përdorimi i internetit dhe pajisjeve teknologjike të komunikimit nga vetë fëmijët e deri tek ndikimi indirekt që kanë institucionet të cilat ofrojnë shërbime për fëmijët dhe mbrojtjen e tyre. Po bëhet gjithnjë e më e vështirë dallimi i kufirit ndarës ndërmjet mjedisit real nga atij virtual.

Duke iu referuar studimeve të realizuara nga shoqata ndërkombëtare e mbrojtjes së fëmijëve, si në Amerikën Latine, Azi dhe Afrikë, është zbuluar që interneti krijon mundësi për socializim të fëmijëve, vetëshprehje, si dhe krijon mundësi për nxënie dhe argëtim. Që kur interneti është bërë pjesë e jetës sonë, nuk ka të dhëna që tregojnë për rritje të dëmeve (ngjarjeve lënduese) në moshën e fëmijërisë, përkundrazi ka një rënie të abuzimeve me fëmijë. (Bachan & Raftree, 2011); (Gigli, S., & Marles, V., 2013). Ndërkohë studimet evropiane dëshmojnë se mundësitë që ofron interneti për fëmijët shoqërohen paralelisht edhe me rreziqe. Ka një korrelacion të fuqishëm ndërmjet mundësive dhe rreziqeve online. (Livingstone, S., & Helsper, E., 2010). Bazuar në studime të zhvilluara në vendet e hemisferës veriore vërehet se vulnerabiliteti i fëmijës, është një ndër treguesit kryesorë të përballjes me rreziqet on line të fëmijëve. Ndërkohë që vulnerabiliteti varet shumë nga faktorët demografikë, si: statusi ekonomik apo faktorë psikologjikë të individit (p.sh., PAK), apo dhe faktorë familjarë (Livingstone, S., & Smith, P. K., 2014); (Wolak, J., Finkelhor, D., & Mitchell, K. J., 2005).

Tendencat e studimeve të kohëve të fundit në këtë fushë po përqendrohen gjithnjë e më shumë tek të drejtat e fëmijëve në mjedisin dixhital. Edhe pse më të pakta në numër, këto studime kanë për qëllim të tregojnë sesi mund të përmirësohen disa probleme që lindin nga përdorimi i internetit prej fëmijëve; ndonëse konsiderohet e largët koha e zbatimit të të drejtave të fëmijëve në mjedisin dixhital. (Ainsaar, M., & Löf, L., 2011) (Gasser, U., Maclay, C. & Palfrey, J. , 2010); (O'Neill, B., Staksrud, E., & Mclaughlin, S., 2013).

**Grafiku 1. Studime të realizuara ndër vite në lidhje me fushat e studimit Fëmijë-Internet- Rreziqe-Të Drejta S.Livingstone (2016)**



## 2. Të drejtat e fëmijëve në epokën e internetit

Statistikat botërore tregojnë se një ndër 3 persona përdorues të internetit janë nën 18 vjeç, pra fëmijë, duke pasur kështu mundësinë që të gëzojnë një sërë të drejtash, si: për informim, edukim, komunikim, lojë etj. Nga ana tjetër përdorimi i internetit nga fëmijët i bën ata lehtësisht të ekspozueshëm ndaj fenomeneve negative, si: dhuna, pornografia etj.

Në Strategjinë e Internet të Këshillit të Evropës 2016-2021, do të promovohet dhe të mbrohet të drejtat e fëmijëve për mosdiskriminim, qasje në informacion, lirinë e shprehjes dhe pjesëmarrjes në mjedisin dixhital në bashkëpunim me aktorë të tjerë që veprojnë në këtë fushë. Smartphone, tabletat dhe mjetet e komunikimit, do të shpërndahen për të fuqizuar fëmijët, prindërit dhe edukatorët dhe duke e bërë përdorimin e plotë dhe të sigurt. Vëmendje e veçantë do t'i kushtohet fuqizimit të fëmijëve në situata të cënueshme, siç janë fëmijët me aftësi të kufizuara. (Council Europe, 2016)

Tashmë interneti “është kthyer në një mundësi për akses në informacion nga ana e fëmijëve dhe si një instrument në duart e shumë institucioneve në dobi të realizimit të të drejtave të tyre të parashikuara nga Konventa mbi të drejtat e fëmijëve”. (Gasser 2014).

Ndërkohë, referuar Konventës së Kombeve të Bashkuara, e krijuar në 1989, edhe pse e krijuar në një epokë jodixhitale dhe e diskutuar në shumë vende të botës, (Alderson, 2000), ka krijuar mundësinë për zbatimin e disa standardeve bazë në ndihmë të mbrojtjes së fëmijëve nga çdo formë

diskriminimi. Ajo përcakton detyrat minimale që shtetet duhet të realizojnë me patjetër. Kohët e fundit, zgjerimi i kësaj konvente, është fokusuar tek përdorimi i mediave nga fëmijët. Në vitin 2009 në Oslo u diskutua mbi këtë fakt, sesi media dhe komunikimi, nëpërmjet internetit ishin kthyer në një komponent të rëndësishëm të jetës së fëmijëve, duke u bërë pjesë integrale e të drejtave të tyre. (Hamelink & Hoffman, 2008); (Wheatley Sacino, 2012).

Sot, sfida qëndron, sesi do të zbatohet nga Konventa e të Drejtave të Fëmijëve e drejta dixhitale. Studiues si Livingstone dhe O'Neill (Livingstone, S., & O'Neill, B., 2014), kanë filluar të hulumtojnë në këtë drejtim dhe janë fokusuar në 3 fushat e konventës: zhvillimi, mbrojtja dhe pjesëmarrja.

### *3. Interneti dhe efektet tij në zgjerimin e disa fushave të të drejtave të fëmijëve*

Të drejtat e njeriut duhen mbrojtur si në mjedisin real ashtu dhe atë virtual (NE Tmundial 2014).

Nga pikëpamja e të drejtave të fëmijëve, është thelbësore të njihet që kultura mediatike është pjesë e jetës së fëmijëve që në fëmijërinë e hershme. Nëpërmjet kësaj fëmijëve u krijohet mundësia për t'u informuar, për të shprehur veten e tyre. Ndërkohë që mjaft rreziqe virtuale po çënojnë jetën e fëmijëve, duke vënë në krizë gëzimin e të drejtave të tyre.

Qeveritë, bizneset e fushës së mediave dhe prindërit, po ngarkohen gjithnjë e më shumë me përgjegjësi, në kuadër të mbrojtjes së të drejtave të fëmijëve nga kërcënimet e botës virtuale.

#### **Tabela 1 - Fushat ku të drejtat e fëmijëve janë ndikuar dhe rikonceptuar nga përdorimi i internetit**

Livingstone, S., Carr, J. & Byrne, J, (2016)

<b>Fusha e të drejtave për zhvillim</b>
<p><b>Rreziqe</b>  <b>Ngacimi seksual nëpërmjet internetit, përfshirë dhe pornografinë</b>            Interneti ka zgjeruar në mënyrë marramendëse imazhet e abuzimit të fëmijëve duke krijuar “tregun” e këtyre imazheve. Edhe specialistët më të mirë të ligjeve, pranojnë që e kanë të pamundur të minimizojnë situata të tilla nëpërmjet forcimit të ligjit.</p>

**Mundësi****Edukimi dhe të mësuarit**

Teknologjitë e komunikimit mund të transformojnë mundësitë e të mësuarit të fëmijët dhe burimet e marrjes së njohurive. Aftësia për të gjetur informacionin e vlefshëm dhe cilësia e kontekstit nga ku merret ky informacion, shpeshherë ka një ndikim pozitiv në realizimin e të drejtave të fëmijëve, sidomos të së drejtës për edukim. (Frau-Meigs, D., & Torrent, J., 2009).

Fëmijët nga zonat e thella apo rurale përfitojnë më pak nga përparësitë që ofron interneti. Ky dallim vërehet sidomos në vendet në zhvillim sesa tek ato të pasura ekonomikisht.

**Fusha e të drejtave për mbrojtje****Rreziqe****Bullizimi dhe ngacmimi**

Që kur interneti filloi të përdorej, u identifikua shpejt dhe mundësia e efekteve negative tek përdoruesit e vet, sidomos të fëmijët. Kur fëmijët konsideroheshin vetëm si viktimë, shumë probleme që shkaktoheshin nga përdorimi i internetit qëndruan të pazbuluara, si vulnerabiliteti i “agresoreve”. Shumë fëmijë e marrin veten shpejt nga rreziqet që përballen në internet si ngacmimet nga miqtë, përbuzjet etj., ndërkohë ka fëmijë të tjerë të cilët janë më vulnerabël ndaj tyre dhe përjetojnë çrregullim mendor, vetedëmtohen apo edhe vetëvriten. Është e rëndësishme të kuptohet sesi këto rreziqe influencojnë jetën e fëmijëve në aspektin e të drejtave të tyre për identitet, reputacion, privatësi, lojë dhe siguri. Ndërkohë është e nevojshme që për zhvillimin e fëmijëve, ato të eksplorojnë në krijim marrëdhënie me njerëz të ndryshëm dhe të hulumtojnë mbi identitetin vetjak. Kjo situatë e vështirë kërkon mbështetjen e prindërve, mësuesve, prodhuesve industrialë dhe shërbimeve të mirëqenies sociale. (Bauman, S., Walker, J., & Cross, D., 2013); (Sabella, R. A., Patchin, J. W., & Hinduja, S., 2013).

**Mundësi****Informimi dhe njohuritë dixhitale**

Fëmijët i drejtohen internetit për të marrë njohuri dhe informacion të natyrave të ndryshme. Disa informacione janë të vlefshme për mirëqenien e tyre (p.sh., informacion seksual, shëndetësor apo në lidhje me sigurinë) apo dhe në drejtime të tjera. Gjithashtu fëmijët janë krijues të mjedisit

virtual nëpërmjet mesazheve, fotove, animacionit, blogjeve, videove etj. Për këtë arsye ata kanë nevojë për më shumë mundësi për të mësuar, krijuar, koduar dhe shpërndarë situatat. Kufizimet në aftësitë e përdorimit të internetit dhe teknologjive të komunikimit si dhe limitet në akses, tregojnë që fëmijët humbasin shumë mundësi përfitimi, si: aftësinë për të menduar, kritikë, vlerësim apo mënjanimin e informacioneve të panevojshme apo të dëmshme.

(Albury, 2013)(Horton, Jr., Forest Woody, 2013)(Wartella, Ellen, Vicky Rideout, Heather Zupancic, Leanne Beaudoin-Ryan and Alexis Lauricella, 2015).

### **Fusha e të drejtave për pjesëmarrje**

#### **Rreziqe**

#### **Lajmërimet dhe marketingu**

Në botën fizike/ reale, rregullat dhe praktikrat që janë zhvilluar prej vitesh kanë kufizuar mundësitë e përdorimit të disa produkteve apo shërbimeve nga fëmijët, dukë përdorur lajmërimin/ njoftimin si metodë. Një rrugë e tillë duhet përdorur edhe në mjediset virtuale, pasi fëmijët po përballen me informacione të ndryshme të papërshtatshme dhe ku vetëm mbështetja dhe aftësitë e tyre dixhitale apo te prindërit, mbeten si mundësi për mbrojtje. (Nairn, A., & Hang, H., 2012)

#### **Mundësi**

#### **Pjesëmarrja, zëri dhe insitucionet**

Interneti dhe media krijojnë mundësi për angazhim qytetar dhe vetëshprehje tek fëmijët. (Collin, P., Rahilly, K., Richardson, I., & Third, A., 2011). Si në jetën reale edhe në internet mund të ndeshemi në barriera për pjesëmarrje si rrjedhojë e paaftësisë apo përkatësisë gjinore, apo vendbanimit. Grupimet të cilat në jetën reale janë të përjashtura nga pjesëmarrja, vendimmarrja. Nëpërmjet internetit fëmijët mund të përfshihen me miqtë, të angazhohen në procese politike apo të kontaktojnë me institucione që mund t'i ndihmojnë ata të përfshihen. (Raftree, L., & Bachan, K., 2013). Fëmijët angazhohen në mjaft fusha, si: rrjete sociale, blogje, grupe online, etj.

### **KONKLUZIONE:**

Interneti po zgjeron mundësinë e zbatimit të të drejtave të fëmijëve, si: të drejtës për shprehje (artikulli 12), të drejtës për shoqërim (artikulli



13), të drejtës për argëtim (artikulli 31), promovimin e mirëqenies së fëmijëve (artikulli 17) etj.

Por, përveç realizimit të kategorive të të drejtave për zhvillim dhe pjesëmarrje, interneti po vë në diskutim kategorinë e 3-të të drejtave, sipas Konventës së Kombeve të Bashkuara, atë të mbrojtjes.

Bota virtuale paraqet një mjedis të rrezikshëm për fëmijët i cili paraqet vështirësi për t'u menaxhuar si nga ligji (qeveritë), bizneset e mediave si dhe prindërit, të cilët shpesh nuk zotërojnë njohuritë e mjaftueshme për të ndihmuar fëmijët e tyre kur përballen me rreziqet virtuale.

### **REKOMANDIME:**

Pavarësisht rreziqeve që rrethojnë fëmijët në mjedisin virtual, nuk duhet që për hir të mbrojtjes së të drejtave të fëmijëve të sakrifikojmë realizimin e “bllok” të drejtave të tjera, si: për zhvillim dhe pjesëmarrje.

### **BIBLIOGRAFI:**

1. Ainsaar, M., & Lööf, L. (2011). Online behaviour related to child sexual abuse. Literature Report. European Union & Council of the Baltic Sea States. ROBERT, Risk taking online behaviour, empowerment through research and training.
2. Alderson, P. (2000). Children as Researchers The Effects of Participation Rights on Research Methodology. In *Research with children: Perspectives and practices* (p. 241).
3. Bachan, K., & Raftree, L. (2011). Integrating Information and Communication Technologies into Communication for Development Strategies to Support and Empower Marginalized Adolescent Girls. Prepared for the XII UN Round Table on Communication for Development, (pp. 1-58).
4. Europe, C. (2016). Council of Europe Strategy for the Rights of the Child (2016-2021).
5. Gasser, U., Maclay, C. & Palfrey, J. . (2010). Working towards a deeper understanding of digital safety for children and young people in developing nations. Berkman Center for Internet & Society at Harvard University, in collaboration with UNICEF. [http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=1628276](http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1628276)
6. Gasser, U. (2014). Taking Children Seriously: A call for the enhanced engagement of children in the discourse on digital rights. In *25 Years of the Convention on the Rights of the Child. Is the World a Better Place for Children* (pp. 117-21).
7. Gigli, S., & Marles, V. (2013). A (private) public space: Examining the use and impact of digital and social media among adolescents in Kenya. UNICEF.
8. Hamelink, C. J, Hoffmann, J. (2008). The state of the right to communicate. *Global media journal*,7.
9. Livingstone, S. (2016). Reframing media effects in terms of children's rights in the digital age. *Journal of Children and Media*, 10(1), 4-12.

10. Livingstone, S., Carr, J. and Byrne, J. (2016). One inThree: Internet Governance and Children's Rights. Innocenti Discussion Paper No.2016-01, UNICEF Office of Research, Florence, (pp. 23)
11. Livingstone, S., & Helsper, E. (2010). Balancing opportunities and risks in teenagers' use of the internet: The role of online skills and internet self-efficacy. *New media & society*, 12(2), 309-329.
12. Livingstone, S., & O'Neill, B. (2014). Children's rights online: Challenges, dilemmas and emerging directions. In *Minding minors wandering the web: Regulating online child safety*. TMC Asser Press., (19-38).
13. Livingstone, S., & Smith, P. K. (2014). Annual Research Review: Harms experienced by child users of online and mobile technologies: the nature, prevalence and management of sexual and aggressive risks in the digital age. *Journal of child psychology and psychiatry*, 55(6), (635-654).
14. Madden, M., Lenhart, A., Cortesi, S., Gasser, U., Duggan, M., Smith, A. & Beaton, M. (2013). *Teens, social media, and privacy*. Pew Research Center.
15. NETmundial. 2014. "NETmundial Multistakeholder Statement." <http://netmundial.br/netmundial-multistakeholder-statement/>.
16. O'Neill, B., Staksrud, E., & McLaughlin, S. (2013). *Towards a better internet for children: policy pillars, players and paradoxes*. Nordicom.
17. Star, S. L., Bowker, G. C. (2006). *How to infrastructure*. In A. L. Lievrouw L, *Handbook of new media (student edition ed., pp. 230-245)*. Sage publication.
18. Wheatley Sacino, S. (2012). *A commentary on the United Nations Convention on the Rights of the Child, Article 17: Access to a Diversity of Mass Media sources*. .
19. Wolak, J., Finkelhor, D., & Mitchell, K. J. (2005). *Child-Pornography Possessors Arrested in Internet-Related Crimes. Findings From the National Juvenile Online Victimization Study*.

## DIDAKTIKA E GJUHËS - GLOTODIDAKTIKA, QASJE DHE TEKNIKA MËSIMORE

Irida Hoti

*Universiteti i Shkodrës "Luigj Gurakuqi", departamenti i Gjuhësisë*

### Language didactics-glottodidactic, approach and teaching techniques

#### ABSTRACT

Language Didactics or Glottodidactics is a discipline that analyzes and puts in practice theoretical approaches, methods and techniques for language learning. Glottodidactics should not be confused with language learning (language education), which is the object of seeking discipline. It is defined as "theoretical-practical" in what it aims "to know" than "to solve" the meaning of the language: in short, it participates in both theoretical and practical dimensions. Glottodidactic techniques sustain the understanding and usage of language.

Didaktika e gjuhës- Glottodidaktika<sup>67</sup> është disiplina që analizon dhe vë në praktikë qasjet teorike, metoda e teknika për mësimin e gjuhës. Ajo merret me studimin e gjuhës amtare ose të gjuhës së dytë. Termi 'Glottodidaktikë' rrjedh nga greqishtja e lashtë *glotta* 'gjuhë' dhe *didáskein* 'jap mësim'. Glottodidaktika është fushë studimi që lidhet me teorinë dhe praktikën e mësimdhënies dhe nxënies së gjuhës së huaj ose gjuhës në përgjithësi.<sup>68</sup>

Glottodidaktika nuk duhet të ngatërrohet me mësimin e gjuhës (edukim gjuhësor), i cili është objekt kërkimi i disiplinës. Ajo përkufizohet si "teoriko-praktike", në atë që ajo synon 'të di' se sa 'të zgjidhë' në anën kuptimore të gjuhës: me pak fjalë, merr pjesë në të dy dimensionet, teorike

<sup>67</sup> Da Wikipedia, *l'enciclopedia libera* <https://it.wikipedia.org/wiki/Glottodidattica>.

<sup>68</sup> Glossary – Italian collocations, [www.kollokation.at/en/glossary/](http://www.kollokation.at/en/glossary/).

dhe praktike. Këto dy terma shpesh përdoren si sinonime, por në të vërtetë kanë referentë të ndryshëm. Edukimi gjuhësor ose mësimdhënia e gjuhës (amtare apo të huaj) frut i aktivitetit të mësuesit të gjuhës, është në të vërtetë objekt kërkimi i glotodidaktikës, disiplinë teoriko-praktike, ashtu si edhe gjuha dhe gjuhët janë objekt kërkimi i gjuhësisë. Objektivi i edukimit gjuhësor është ‘kompetenca komunikative’<sup>69</sup>, shprehje për një “realitet mendor” që shprehet në prodhimin e aktit të folurit në kontekstin e ngjarjeve reale komunikative.

Sipas Balbonit, glotodidaktika ka karakteristika që tipet e tjera të didaktikës (p.sh. ajo e matematikës, e historisë së artit etj.) nuk i kanë. ‘Ajo mëson gjuhën duke përdorur gjuhën.’<sup>70</sup>

Në Fjalorin e Glotodidaktikës, Balboni shprehet se “*Glottodidaktika është shkencë e edukimit gjuhësor, të paktën për aspekte që lidhen me përdorimin e gjuhës, interesohet edhe për edukimin letrar dhe mikrogjuhësor*”.<sup>71</sup>

Per dekada është identifikuar me gjuhësinë e aplikuar, me zhvendosje të thjeshtë në materialet didaktike dhe në aktivitetet në klasë të njohurive që vinin nga teoria gjuhësore.

Glottodidaktika konfiguron si një shkencë praktike dhe ndërdisiplinare brenda së cilës identifikohet një komponent teorik dhe një komponent praktik i teknikave dhe teknologjive të përshtatshme.

### **Përkufizimi i ‘metodë’, ‘qasje’ dhe ‘teknikë’ glottodidaktike**

Si çdo shkencë tjetër edhe glottodidaktika mbështetet mbi baza teorike, duke i dhënë udhëzime mësuesit si të operojë në klasë. Balboni përfshin tek teorinë: *qasjet, metodat dhe teknikat*.

<sup>69</sup> *Kompetenca komunikative*, Njohuri, të cilat janë formalisht të mundura në një gjuhë, por gjithashtu njohuri të cilat nëse janë të përshtatshme, të mundshme apo të bëra në një bashkësi të veçantë folëse. Kompetenca komunikative përfshin: *kompetencën gramatiko-re, sociolinguistike, të ligjëritit dhe strategjike*.

(James Richards, Richard Schmidt, *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*, 2000, f.101.)

<sup>70</sup> Paolo Balboni, *Le sfide di Babele-insegnare le lingue nella società complessa*, Torino, UTET Libreria, 2002, f.25.

<sup>71</sup> Paolo Balboni “*Dizionario di Glottodidattica*”, Guerra Edizioni, Perugia, Italy, 1999, f. 47.

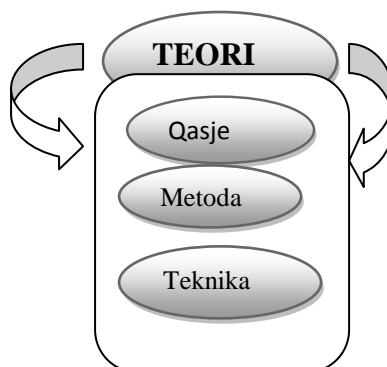


Fig. *L'universo epistemologico della glottodidactica* (l'Imagine e tratta da Balboni), 2002, f.26.<sup>72</sup>

Teoritë përdoren në praktikat didaktike përmes përcaktimit të një 'qasjeje', term që i referohet mbarimit të edukimit gjuhësor dhe filozofisë që është në bazë të mësimin të kuptueshëm të gjuhës. Qasja pastaj përkthehet në praktikë përmes një 'metode' që prezantohet si e aplikuar, një bashkësi parimesh metodologjike e glotodidaktike që lejojnë të transformojnë qasjen në një seri materialesh didaktike, me mënyrën e përdorimit e mbi të gjitha selektim teknikash të përshtatshme glotodidaktike. Një metodë vlerësohet e përshtatshme ose jo e përshtatshme në varësi të asaj që do të realizojë, nëse është koherente apo jokohërente në brendësi të saj.

Aktiviteti dhe ushtrimet që realizojmë në klasë tregojnë udhëzime të metodës dhe përfundimet e qasjes përcaktohen me termin "*teknika glotodidaktike*", përmes tyre, "udhëzime të metodës përkthehen në akte didaktike."<sup>73</sup> Teknikat glotodidaktike janë shpjegimet, ushtrimet në çdo aktivitet në mënyrë që të mbështesin të kuptuarit e gjuhës.

Sot përdoren teknika të larmishme mësimore për nxënien e gjuhës, si: *Stuhi mendimi, Pema e mendjes, Diagrami i Venit, Pesëvargëshi* etj.

Balboni sugjeron edhe disa teknika të tjera për të zhvilluar *aftësinë e të kuptuarit verbal dhe të shkruar, kompetencën leksikore, aftësinë e ndërveprimit*.

Mes këtyre përmendim:

- Teknika '*Klloz*' - (Close)<sup>74</sup> - *teknikë për të zhvilluar aftësinë e të kuptuarit*

<sup>72</sup> Paolo Balboni, *L'universo epistemologico della glottodidactica* (l'Imagine e tratta da Balboni), 2002, f. 26 - 27.

<sup>73</sup> Po aty, f. 27.

<sup>74</sup> **Teknika 'Klloz'** - Teknikë, e cila konsiston në plotësimin e fjalëve që mungojnë në një test. Zakonisht lihen të paprekura rreshtat e parë, pastaj eliminohet çdo fjalë e shtatë. Nxënësi duhet të vendosë një fjalë të përshtatshme edhe pse mund të jetë fjala e

verbal dhe të shkruar.

- Teknika ‘*Diktimi- vizatim*’ (Dettato-disegno)<sup>75</sup>, - teknikë për të zhvilluar kompetencën leksikore.

-*Lojë në role*<sup>76</sup>(Roleplay) -teknikë për të zhvilluar aftësinë e ndërveprimit etj.

Edhe teknikat mund të konsiderohen koherente me metodën dhe me qasjen që duan të realizojnë dhe efikasitetin në arritjen e synimit didaktik që propozojnë.

Në fjalorin e Balbonit ndeshim një metodë pak të njohur, “*Metoda e heshtjes*”<sup>77</sup>, e cila në bazë të saj ka heshtjen e mësuesit, metodë kjo e ideuar nga pedagogu Caleb Gattegno në fillim të viteve ’60. Gatenjo kundërshtoi faktin që në klasë roli më i madh i të folurit ishte i mësuesit, siç edhe kritikonte faktin që memorizimi dhe përshtatja të ishin komponentë qendror për kuptimshmërinë. Mësuesi jep pak feedback, përdor teknikën e *korrigjimit të heshtur* vetëm në raste të veçanta, mbështetet në përdorimin e gjesteve a kodeve apo dhe me anë të gishtave. Për këtë kjo metodë është kritikuar disa herë, sepse në klasë krijohej një distancë ndaj nxënësit dhe kjo ftohtësi nuk krijonte një atmosferë komunikative.

Në ‘*Metodën e heshtur*’, nxënësi bëhet qendra e procesit mësimor duke fituar autonomi, aktiviteti i tyre njihës stimulohet maksimalisht përmes një seri aktiviteteve të ‘*zgjidhjes së problemeve*’, ato arrijnë të

përrjashtuar. Ka disa variante të kësaj teknike.

- *klloz* “*për t’u rritur*”, e cila fillon duke eliminuar çdo fjalë të shtatë, më pas duke hequr çdo fjalë të gjashtë ose edhe të pestë.
- *klloz i thjeshtë*, fjalët për t’u vendosur në tekst jepen në fund ose në vendet bosh paraqitet një figurë që i korrespondon fjalës që mungon.
- *klloz gojor*, mësuesi bën pauza dhe u kërkon nxënësve të plotësojnë atë që duhet thënë. (Paolo Balboni, ‘Cloze’ në “*Dizionario di Glottodidattica*”, Guerra Edizioni, Perugia, Italy, 1999, f. 16.)

<sup>75</sup> **Teknika ‘Diktim - vizatim’** - Teknikë në të cilën nxënësi duhet të vizatojë atë që dëgjon. Nga ajo që diktohet përdoren konceptet e hapësirës (“sipër”, “majtas”, etj.) dhe leksiku që lidhet me kontekstin.

(Paolo Balboni, ‘Dettato-disegno’ në “*Dizionario di Glottodidattica*”, Guerra Edizioni, Perugia, Italy, 1999, f. 27.)

<sup>76</sup> **Teknika ‘Lojë në role’** - Teknikë në të cilën ndërtohet një aktivitet, që lëviz nga një stimul krejtësisht i drejtuar (dramatizimi) i cili bëhet një *marrje-rol*, duke lëvizur drejt një *bërje-rol*, në të cilin kreativiteti është shumë i rëndësishëm në arritjen e një *loje në rol*, në të cilin ndërtohet një dialog mbështetur në një situatë, duke iu lënë nxënësve zgjedhja e strategjisë, performanca si dhe elemente të ndërtimit.

(Paolo Balboni, ‘Roleplay’ në “*Dizionario di Glottodidattica*”, Guerra Edizioni, Perugia, Italy, 1999, f. 85.)

<sup>77</sup> Paolo Balboni, ‘Silent Way’ në “*Dizionario di Glottodidattica*”, Guerra Edizioni, Perugia, Italy, 1999, f. 92.

formulojnë hipoteza mbi gjuhën dhe më pas verifikojnë dhe korrigjojnë me ndihmën e shokëve. Pra, mësuesi lë nxënësit të zbulojnë dhe të ushtrojnë mekanizmat e gjuhës.

Didaktika e gjuhës, Glotodidaktika - shkencë e formësimit

Një didakt duhet të zotërojë një bagazh njohurish të:

- pedagogjisë së përgjithshme
- metodologjisë didaktike
- teknologjisë didaktike

Megjithatë glotodidaktika ka dy karakteristika që asnjë ‘didaktikë speciale’ nuk i zotëron: “*mëson gjuhën duke përdorur gjuhën*”.

*Një model “glotodidaktik”*

- *Të dish ta bësh gjuhën* (aftësi fillestare dhe të integruar).

- *Të dish të bësh me gjuhën*

- dimension social (kompetenca sociolinguistike);
- dimension pragmatik (të komunikuarit me efikasitet);
- dimension kulturor (gramatika antropologjike)

-*Të dish gjuhët verbale dhe joverbale*- (kompetenca sociolinguistike, kompetenca ekstralinguistike)

## **PËRFUNDIM:**

Didaktika e gjuhës - Glotodidaktika, si shkencë ndërdisiplinare aplikon teorinë përmes metodave dhe teknikave të ndryshme, të cilat nuk kanë kufi ndarës tradicionale-bashkëkohore, e rëndësishme është qasja në një seri materialesh didaktike, mënyra e përdorimit të tyre e mbi të gjitha selektimi i teknikave të përshtatshme glotodidaktike. “*Në glotodidaktikën moderne, nxënësi është gjithnjë e më shumë në qendër të procesit mësimor, që mund të rezultojë efikas vetëm nëse është në gjendje të përfshijë dhe motivojë nxënësin, duke pasur parasysh stilin dhe strategjitë e tij të të mësuarit.*”<sup>78</sup> Teknikat glotodidaktike mbështesin të kuptuarit dhe përdorimin e gjuhës.

<sup>78</sup> Nicoetta Chiapedi, *Modeli linguistici descrittivi e metodi glottodidattici*, Pisa, 2009, f. 29.

**BIBLIOGRAFI:**

1. Balboni P., *Dizionario di Glottodidattica*, Guerra Edizioni, Perugia, Italy, 1999.
2. Balboni P.E., *Teoria, Approccio, metodo e tecnica in glottodidattica*, Scuola e Lingue moderne , XXX, nr1, 1992.
3. Balboni, E.P., *Tecniche didattiche e processi d'apprendimento linguistico*, Padova, Liviana, 1991.
4. Balboni, E. P., *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, UTET, Torino, 1998.
5. Balboni, P., *L'universo epistemologico della glottodidattica (l'Imagie e tratta)*, 2002.
6. Chiapedi, N., *Modelli linguistici descrittivi e metodi glottodidattici*, Pisa, 2009.
7. Richards, J; Schmidt, R., *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*, 2000.

## Burime nga interneti

- *L'enciclopedia libera* <https://it.wikipedia.org/wiki/Glottodidattica>. Da Wikipedia,
- *Glossary – Italian collocations* ,[www.kollokation.at/en/glossary/](http://www.kollokation.at/en/glossary/).



## INTEGRIMI I LËNDËS “KULTURË GJUHE” NË KURRIKULËN UNIVERSITARE

Zamira Shkreli, Aida Uruçi

*Universiteti i Shkodrës “Luigj Gurakuqi”, Instituti i Studimeve Albanologjike,  
departamenti i Gjuhësisë*

### Integration of the subject “Language Culture” into the university curriculum

#### ABSTRACT

Language, like any other science that is still under development, needs much devotion and love not only from those who deal with language but from all speakers who use it as the only means of communicating with each other. It should be treated delicately by speakers, writers, media, and so on.

Therefore, in the hope that this kindness to the mother tongue will be added day by day to the benefit of the school and the society, we can conclude that the linguistic effort to improve language knowledge has begun to give the first effects, in function of The use of Right of Albanian spoken and written by Albanian speakers, who should treat the latter as a precious treasure of the nation.

Gjuha amtare, si mjet komunikimi, por edhe mjet i domosdoshëm i gjuhës së shkruar, mbetet synimi ynë dhe i të gjithë atyre që gjuhën duhet të dinë ta përdorin në shërbim të vetvetes, por edhe të shoqërisë. Për të përdorur saktë atë duhet të kesh një formin të mirë gjuhësor, gjë e cila është në dilemë për këtë brez, i cili po e njeh gjithnjë e më pak shqipen, po e shkurtojnë dhe cunojnë gjuhën mëmë. Gjuhëtari Gj. Shkurtaj jo më kot cilëson: “Gjuha shqipe, ashtu si çdo gjuhë letrare kombëtare e popujve të qytetëruar, është pasqyra më e qartë e kombit, si dhe e kulturës së tij të përbashkët”.<sup>79</sup>

<sup>79</sup> Gj. Shkurtaj, “Gjuha dhe ligjërimi”, *Gjuha shqipe dhe trysnia shoqërore-kulturore e*

Prandaj si domosdoshmëri e kohës rrethet akademike filluan të lëshonin thirrjet e tyre në ndihmë të formimit të mëtejshëm gjuhësor të studentëve në fakultete apo degët që nuk kishin lidhje të drejtpërdrejtë me gjuhën shqipe.

Ndër zërat e fortë mund të përmendim studiuesin Emil Lafe që shprehej vazhdueshëm për domosdoshmërinë e ruajtjes së gjuhës shqipe “*Sidoqoftë duhet të synojmë që formimi gjuhësor në shkollë të përmirësohet dhe kërkesat për kulturë gjuhësore në të gjithë sektorët e jetës që kanë të bëjnë drejtpërdrejt me përdorimin e gjuhës standarde të forcohet*”.<sup>80</sup>

Idenë e ruajtjes së shqipes së pastër dhe përfshirjen e saj në çdo nivel arsimor e ka mbështetur gjithmonë gjuhëtari Shezai Rrokaj nëpërmjet artikujve të tij ku thekson: “... ndaj, mendoj se duhen shtuar edhe më shumë të gjitha veprimtaritë didaktike që ndikojnë në ngulitjen e standardit dhe zgjerimin e pasurisë gjuhësore... Kjo gjë duhet të bëhet me një strategji afatgjatë, e cila duhet të përfshijë të gjithë sistemin tonë arsimor deri në Universitet, pavarësisht nga dega ku jemi”.<sup>81</sup>

Mospërfshirja e gjuhës shqipe në tekstet e shkollës së mesme për vite me radhë ka sjellë dëme të konsiderueshme në formimin gjuhësor të studentëve tanë, ky defekt i arsimit të mesëm u vu në pah edhe në një konferencë të organizuar nga departamenti i Gjuhës shqipe të Universitetit të Tiranës në shtator të vitit 2010, në të cilën gjuhëtarët vunë si domosdoshmëri ndarjen e gjuhës nga letërsia. Prandaj, u mendua që programi i kësaj lënde, të ketë një shtrirje të tillë që të sigurojë harmoni mes lëndës dhe shkallës së vështirësisë që u transmetohet studentëve. Materialet e përdorura luajnë një rol të rëndësishëm në përvetësimin e drejtshkrimit të shqipes dhe elementeve të intonacionit të saj, si pjesë të rëndësishme dhe dominuese të lëndës.

Ndërkohë po ky departament, marrë shkas nga një sondazh i zhvilluar nga anëtarët e tij, mbi gjendjen e gjuhës dhe përdorimin e saj në auditoret universitare, shprehin nëpërmjet artikujve të tyre shqetësimet: “*Duke parë gjendjen e dëshpëruar në zotërimin dhe përdorimin e gjuhës*

*sotme*, Studime shqiptare 10, Shkodër, 1998, f. 43.

<sup>80</sup> E.Lafe, “Gjuha standarde si përgjegjësi shoqërore dhe intelektuale”, Gjuha jonë, 1-4, 2008, f. 25.

<sup>81</sup> Sh.Rrokaj, *Ç’gjuhë flasim?*, Gjuha Shqipe, Prishtinë, 2011, f.31.

*shqipe, si dhe njohjen e përvojave të tjera në shtetet fqinje e më tej, besoj se është e ngutshme për përfshirjen e një praktikumi të gjuhës shqipe, në të gjithë sistemin universitar shqiptar”.*<sup>82</sup>

Zotërimi në nivele të ulëta të shqipes bazike dhe mangësitë e thella në njohjen e saj i drejtuan gjuhëtarët drejt propozimit të futjes së lëndës së gjuhës shqipe titulluar “Kulturë gjuhe” si lëndë me zgjedhje në të gjithë fakultetet. Vetë dekani i Fakultetit, Sh.Rrokaj shprehej “*Konstatojmë mungesa të njohurive me të cilat vijjnë nxënësit në universitet në shkrimin e shqipes dhe përdorimin e drejtë të strukturës së gjuhës*”.<sup>83</sup>

Mbështetës të kësaj ideje u bënë edhe anëtarët e departamentit të Gjuhësisë në Universitetin e Shkodrës, të cilët e propozuan përfshirjen e kësaj lënde dhe morën miratimin e Senatit të këtij Universiteti. Prandaj, dhe u pa e udhës që gjatë vitit akademik 2012 - 2013 lënda “*Kulturë gjuhe*” të përfshihej në programin mësimor të sistemit 3-vjeçar Bachelor.

Zgjedhjen e lëndës e iniciuan departamenti i Gjeografisë me mbështetjen e stafit të këtij departamenti, duke e parë si një hap të domosdoshëm dhe një mundësi e mirë për njohjen dhe përdorimin e gjuhës shqipe nga ana e studentëve. Më pas kësaj iniciative iu bashkangjiten dhe departamente të tjerë të Fakultetit të Shkencave të Natyrës, si: departamenti i Matematikës, Informatikës, Fizikës dhe Biologjisë, që vazhdojnë edhe sot e kësaj dite t’i japin një mbështetje dhe prioritet kësaj lënde relativisht të re. Duke pasur parasysh që kjo lëndë ka hyrë në vitin e 5-të akademik që aplikohet ajo sivjet gjeti edhe mbështetjen e degëve të tilla, si Administrim-biznes dhe Punë sociale.

Nga puna me studentët e Mësuesisë në mënyrë të veçantë mund të themi se programi i kësaj lënde mund të përdoret për përshtatjen e kurrikulës së tyre me qëllim përgatitjen efektive të mësuesve të ardhshëm duke i bërë ato të aftë të njohin mirë gjuhën e shkruar dhe pse jo të respektojnë para nxënësve gjuhën standarde shqipe.

Programi i kulturës së gjuhës ka në fokus realizimin e kompetencave kyçe të fushës ndërmjet temave ndërkurrikulare duke bërë të mundur lidhjen e lëndës me jetën e përditshme dhe profesionin. Prandaj

<sup>82</sup> A.Jubani, “Shkolla shqiptare, shoqëria shqiptare dhe gjuha shqipe sot”, Studime Albanologjike, Tiranë, 2011, f. 21.

<sup>83</sup> Sh. Rrokaj, Gazeta “Shekulli”, “Gjuha shqipe edhe në Universitet” 16 prill, 2010.

edhe ne mbështesim idetë e profesorëve tanë si studiuesin T.Osmani, i cili shprehet kështu për gjuhën: “Gjuha është ajo lëndë që ka një diapazon të gjerë, duke rrezatuar në të gjithë lëndët që zhvillohen në shkollë”.<sup>84</sup>

Auditorët universitare janë vendi ku studentët zgjerojnë njohuritë e tyre në fusha të caktuara dhe të përzgjedhura. Përvetësimi i gjuhës mbi baza teorike dhe praktike tani për ta do të dilte si një synin tjetër në ndihmë të profesionit, të përditshmesh dhe shoqërisë.

Në një artikull kushtuar “*Shkollës dhe shqipes standarde*” gjuhëtarët Gj.Shkurtaj dhe R. Memushaj theksojnë: “Për përvetësimin dhe zbatimin e normave nga mbarë folësit e gjuhës luajnë një rol të rëndësishëm tre faktorë themelorë: shkolla, administrata shtetërore dhe media e shkruar e elektronike. Si vendi ku arsimohet dhe edukohet brezi i ri, shkolla, pa dyshim, luan rolin kryesor në përvetësimin e normave të gjuhës standarde”.<sup>85</sup>

Zbatimin e normës së gjuhës standarde studentët e kanë hasur përciptas me disa rregulla tangente të përdorimit të zanores ë, e cila është edhe zanorja më e diskutueshme në qarqet akademike. Ndërkohë që studentët në vijimësinë e lëndës thellojnë njohuritë e tyre gjuhësore po në mënyrë të veçantë në drejtim të të shkruarit drejt të gjuhës sonë aq të bukur e të pasur.

Materialet e përdorura luajnë një rol të rëndësishëm në përvetësimin e drejtshkrimit të shqipes dhe elementeve të intonacionit të saj, si pjesë të rëndësishme dhe dominuese të lëndës.

Duke parë këtë gjendje jo fort të pranueshme të kulturës së gjuhës tek studentët (kryesisht të degëve të mësuesisë) dhe rezultateve jo të këndshme të formimit gjuhësor të tyre, po ashtu dhe kompetencën në zotërimin e normës, përfshirja e kësaj lënde krijoi një reagim pozitiv, si për studentët ashtu edhe për kolegët, të cilët ishin një mbështetje e madhe për mua si lektore e lëndës.

Programi i kësaj lënde u diskutua me anëtarë të departamentit të gjuhësisë dhe u mendua që përparësi në përfshirjen e programit t’i jepej

<sup>84</sup> T. Osmani, “Njohuritë morfologjike dhe drejtshkrimore për zhvillimin e aftësive gjuhësore të nxënësve”, “Tradita dhe e sotmja në vështrimin gjuhësor 1”, Shkodër, 2006, f. 206.

<sup>85</sup> Gj.Shkurtaj, R. Memushaj, “Shkolla dhe shqipja letrare”, Gjuha jonë, Tiranë, 1998, f.56-63.

drejtshkrimit të shqipes, shenjave të pikësimit, por edhe disa leksioneve që kanë të bëjnë me shkrimin akademik.

Lënda përmban raportin 1/1, në të cilin përfshihen një orë leksion dhe një orë seminar, ku studentët përballen me anën teorike dhe me ushtrime gjuhësore të cilët nuk i kishin hasur që nga shkolla 9-vjeçare. Pavarësisht reagimeve të para të studentëve, të cilat fillimisht ishin dyshuese, nga viti në vit vërehet një dëshirë për përfitim të njohurive gjuhësore të lëna në harresë, gjë që na bën të mendojmë se ishte hapi i duhur në kohën e duhur.

Gjuha, si çdo shkencë tjetër që vazhdon të jetë në zhvillim e sipër, ka nevojë për shumë përkushtim e dashuri jo vetëm nga ana e atyre që merren me gjuhën, por nga të gjithë shqipfolësit që e përdorin si mjetin e vetëm të komunikimit me njëri-tjetrin. Ajo duhet trajtuar me delikatesë nga folësit, tekstshkruesit, media etj.

Prandaj me shpresën se kjo dashamirësi ndaj gjuhës mëmë do të shtohet dita - ditës në të mirë të shkollës dhe shoqërisë, mund të arrijmë në përfundimet se përpjekja e gjuhëtarëve për përmirësimin e njohurive gjuhësore ka filluar të japë efektet e para, në funksion të përdorimit të drejtë të shqipes të folur e të shkruar nga shqipfolësit, të cilët duhet ta trajtojnë këtë të fundit si një thesar të çmuar të mbarë kombit.

**BIBLIOGRAFI:**

1. Gj.Shkurtaj, “Gjuha dhe ligjërimi”, *Gjuha shqipe dhe trysnia shoqërore-kulturore e sotme*, Studime shqiptare 10, f. 43, Shkodër, 1998.
2. E.Lafe, “Gjuha standarde si përgjegjësi shoqërore dhe intelektuale”, f. 25, *Gjuha jonë*, 1-4, 2008.
3. Sh.Rrokaj, Ç’gjuhë flasim?, *Gjuha Shqipe*, Prishtinë, 2011, f. 31.
4. A.Jubani, “Shkolla shqiptare, shoqëria shqiptare dhe gjuha shqipe sot”, *Studime Albanologjike*, f. 21, Tiranë, 2011.
5. Sh.Rrokaj, Gazeta “Shekulli”, “Gjuha shqipe edhe në Universitet”, 16 prill 2010.
6. T.Osmani, “Njohuritë morfologjike dhe drejtshkrimore për zhvillimin e aftësive gjuhësore të nxënësve”, “Tradita dhe e sotmja në vështrimin gjuhësor 1”, f. 206, Shkodër, 2006.
7. Gj.Shkurtaj, R. Memushaj, “Shkolla dhe shqipja letrare”, *Gjuha jonë*, f.56-63, Tiranë, 1998.

## **PËRDORIMI I LETËRSISË NË MËSIMDHËNIEN E GJUHËVE TË HUAJA**

Entela Bilali

*Universiteti "Luigj Gurakuqi", departamenti i Anglistikës*

### **The use of literature in the teaching of foreign languages**

#### ***ABSTRACT***

Researchers have appreciated the paramount significance and great experience of being indulged in the world of literature. Although teachers of foreign languages have acknowledged the indispensable role of literature in ameliorating learners' language development, cultural awareness, pragmatic awareness, emotional intelligence, critical thinking as well as their motivation, still very few of them use literature in their foreign language classrooms. This paper explicates the reasons why foreign language teachers are often hesitant about using literature in their classrooms, and points out the many advantages literature offers if integrated in the foreign language classroom.

**Key words:** Literature, language teaching, advantages, obstacles

### **1. Hyrje**

Për mësuesit e gjuhës së huaj qëllimi kryesor është që të ndihmojnë nxënësit të arrijnë kompetencën komunikative. Kësisoj, ata përqendrohen kryesisht në mësime të formave standarde të shprehjes gjuhësore. Gjithsesi, pavarësisht arritjes së saktësisë gjuhësore, folësit e gjuhës së huaj akoma kanë vështirësi në të kuptuarit e ngjyimeve kuptimore që shpesh karakterizojnë format standarde dhe ndërvepruese të anglishtes. Kompetenca komunikative është më shumë sesa përvetësimi i strukturave dhe formave gramatikore. Ajo nuk sjell automatikisht edhe kompetencën semantike, sintaksore dhe pragmatike, pra, arritjen e aftësië për të interpretuar diskursin në të gjitha kontekstet sociale dhe kulturore. Besohet se letërsia mund t'i shërbejë më së miri këtij qëllimi. Mësuesit e gjuhës së

huaj shpesh shprehen se ndërlikimet që janë pjesë e letërsisë i kanë penguar ata që të përdorin letërsinë gjatë mësimdhënies së gjuhës së huaj. Gjithsesi studiuesit theksojnë se ka mjaft tekste letrare, procedura dhe teknika që e bëjnë letërsinë një mjet të fuqishëm pedagogjik në zhvillimin gjuhësor të nxënësve. Në vijim analizohen arsyet që i bëjnë mësuesit të ngurrojnë në përdorimin e letërsisë gjatë mësimdhënies së gjuhës së huaj, dobia e përdorimit të saj dhe parashtohen përmbledhtazi disa procedura përmes të cilave mësuesit mund ta përdorin letërsinë gjatë mësimdhënies së gjuhës.

## 2. Pengesat me të cilat përballen mësuesit gjatë përdorimit të letërsisë

Gjuha e folur dhe e shkruar paraqitet në lloje të ndryshme diskursi dhe mësuesit e gjuhës së huaj përpiqen t'i njohin nxënësit me të gjitha këto lloje. Kjo larmi diskursesh dhe klasifikimi i tyre paraqitet më së miri nga trekëndëshi i komunikimit studiuar nga Kinneavy (1983). Sipas këtij klasifikimi kemi **diskursin shprehës**, i cili përqendrohet në shprehjen e ndjenjave personale (siç janë letrat, ditaret); **diskursin ndërveprues**, i cili përqendrohet tek lexuesi dhe tek mesazhi që komunikohet (siç ndodh me reklamat, letrat e biznesit dhe udhëzimet) dhe **diskursin poetik** i cili përqendrohet tek forma dhe gjuha (siç janë drama, poezia, romanet dhe tregimet).<sup>86</sup> Të gjitha këto lloje diskursesh luajnë një rol mjaft domethënës në mësimdhënien e elementeve të ndryshme të gjuhës siç janë fjalori dhe strukturat gramatikore si dhe në zhvillimin e aftësive të nxënësve për të kuptuar tekstet e ndryshme.

Or (1995) thekson idenë se ka një bindje të përgjithshme sipas së cilës letërsia është tepër e ndërlikuar dhe e vështirë për t'u kuptuar nga nxënësit e gjuhëve të huaja dhe se ajo madje mund të pengojë procesin e të mësuarit.<sup>87</sup> I po këtij mendimi është edhe Savvidou (2004), i cili shprehet se arsyeja kryesore se pse mësuesit e shohin letërsinë si të papërshtatshme për t'u përdorur gjatë mësimdhënies së gjuhës është përdorimi i gjuhës në poezi dhe prozë që shpesh i shmanget rregullave të diskursit standard joletrar.<sup>88</sup> Për shembull, në rastin e letërsisë gramatika dhe leksiku mund të

<sup>86</sup> J. L. Kinneavy, (1971). *A theory of discourse: The aims of discourse*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc. p. 84.

<sup>87</sup> Winnie Wing-fung Or. (1995). "Reinstating literature in the EFL syllabus". In *Thinking language: issues in the study of language and language curriculum renewal*. Editors: Kitty P. Y. Wong and Christopher F. Green. Hong Kong: Language Centre, Hong Kong University of Science and Technology, c1995. [Online] Available: <http://repository.ust.hk/retrieve/1190/thinklang12.pdf>.

<sup>88</sup> Ch. Savvidou, (2004). An integrated approach to teaching literature in the EFL classroom. *The Internet TESL Journal*, X, No. 12. [Online] Available: <http://iteslj.org/> (April, 2010).



manipulohen në funksion të tipareve fonologjike dhe ortografike të gjuhës. Arsyeja e dytë ka të bëjë me faktin që lexuesit i kërkohet një përpjekje më e madhe në interpretimin e teksteve letrare duke qenë se kuptimi është i shkëputur nga konteksti social i lexuesit; një rast i tillë është kur "uni" në diskursin letrar nuk është i njëjtë me shkrimtarin. Për më tepër, Chick et al (2009) arrijnë në përfundimin se kur nxënësit përballen me një tekst të vështirë, mësuesit e interpretojnë vështirësinë e tyre në interpretim si refuzim për të vazhduar leximin apo për të dhënë një larmi interpretimesh.<sup>89</sup>

Robson (1989) shpjegon se, duke qenë se letërsia përmban shumë elemente të ndërlikuara sintaksore dhe leksikore, ajo nuk i ndihmon aspak nxënësit që të bëhen përdorues kompetent të gjuhës.<sup>90</sup> Madje Robson shkon më tutje duke dhënë shembuj të fjalëve të vjetëruara apo të dala nga përdorimi si "thee and thou" (you) që nuk hasen në anglishten standarde dhe që, për pasojë, e largojnë nxënësin edhe më shumë nga gjuha.

Përzgjedhja e materialeve është gjithashtu një pengesë për mësuesit dhe nxënësit. Në përzgjedhjen e materialeve mësuesit duhet të analizojnë faktorë të ndryshëm që ndikojnë tek të mësuarit si niveli gjuhësor i nxënësve, moshja e tyre, gjinia, etj. Niveli i vështirësisë së tekstit apo gjinia artistike të cilës i përket janë elemente të rëndësishme në përzgjedhjen e materialeve. Po kështu, Maley (1989) nënvizon që mosnjohja e disa gjinive letrare apo termave letrarë i bën tekstet të vështira për t'u kuptuar.<sup>91</sup> Kur tekstet janë të vështira, nxënësit i mënjanojnë dhe nuk përfitojnë asgjë prej tyre. McKay (1982) nënvizon se në mënyrë që të ndodhë ndërveprimi midis tekstit dhe lexuesit, teksti duhet të jetë i përshtatshëm dhe lexuesi duhet të jetë kognitivisht, emocionalisht dhe psikologjikisht i përgatitur për t'u marrë me këtë tekst. Ky ndërveprim quhet "përvojë letrare". Ai gjithashtu vëren se kënaqësia që ndiejmë gjatë leximit të letërsisë është kënaqësi që vjen nga përfshirja emocionale dhe intelektuale.<sup>92</sup> Kësisoj, një zgjidhje e mundshme për problemet që rrjedhin nga termat dhe konceptet e vështira letrare mund të jetë përzgjedhja e teksteve që i përshtaten nivelit aktual letrar të nxënësve apo të shpjeguarit e këtyre termave dhe koncepteve para se nxënësit të lexojnë tekstin.

<sup>89</sup> N. L. Chick, H. Hassel, and A. Haynie, (2009). Pressing an ear against the hive: Reading literature for complexity. *Pedagogy*, 9 (3), p. 422.

<sup>90</sup> A. E. Robson, (1989). The use of literature in ESL and culture-learning courses in US colleges. *TESOL Newsletter*, 23, p. 27.

<sup>91</sup> A. Maley, (1989). Down from the pedestal: Literature as resource. In R. Carter, R. Walker & C. Brumfit (eds.), *Literature and the learner: methodological approaches*. (p. 9). Modern English Publications and the British Council.

<sup>92</sup> McKay, S. (1982). Literature in the ESL Classroom. *TESOL Quarterly*, 16(4), p. 536.

### 3. Dobia e përdorimit të letërsisë

#### 3.1. Letërsia dhe të mësuarit e gjuhës së huaj

Letërsia i shërben mësimin të gjuhëve të huaja duke qenë se përmban elemente origjinale të gjuhës duke përfshirë jo vetëm sintaksën dhe leksikon, por gjithashtu elemente pragmatike dhe kulturore që nuk gjenden kollaj në tekste joletrare. Van (2009) thekson se meqenëse letërsia ka plot shembuj të përdorimit të gjuhës në situata reale, ajo është mjaft e rëndësishme në përmirësimin e nivelit sintaksor, pragmatik dhe kulturor të nxënësve.<sup>93</sup> Për shkak të disa strukturave sintaksore apo të një rendi të caktuar stilistikor, letërsia është mjaft e dobishme në mësimdhënien e gjuhëve të huaja, sepse përfshin integrimin e të katër aftësive gjuhësore. Përsa i përket aftësisë së të shkruarit, Stern (2001) shprehet se letërsia mund të jetë një burim i pasur për të shkruar në kontekste të gjuhës së huaj. Meqenëse testet letrare janë më të pasura përse i përket stilit, fjalorit dhe strukturave gramatikore, duke u përballur me to nxënësit mësojnë më shumë struktura të vështira, më shumë fjalë si në aspektin denotativ ashtu edhe në atë konotativ, më shumë shprehje idiomatike, proverba dhe fjalë të gjuhës bisedore.<sup>94</sup>

Dobia tjetër e përdorimit të letërsisë në mësimdhënien e gjuhës është vetëdija kulturore që ajo nxit. McKay shprehet se është thelbësore që nxënësit të kuptojnë çështje kulturore. Letërsia dhe kultura janë të pandashme, prandaj përmes teksteve letrare nxënësit mund të kuptojnë më mirë dallimet kulturore.<sup>95</sup> Në kohën e globalizimit, theksi vihet gjithnjë e më shumë tek nevojat dhe vlerat e përbashkëta përkundrejt atyre individuale. Duke qenë se letërsia ka të bëjë me koncepte universale si dashuria, urrejtja, vdekja, natyra, etj., të cilat janë të përbashkëta për të gjitha gjuhët dhe për të gjitha kulturat ajo ndihmon në arritjen e kompetencës kulturore të nxënësve.

Studiuesit theksojnë se përmes letërsisë mësuesit mund t'u sigurojnë nxënësve mjaft mundësi për të zhvilluar aftësitë e të folurit dhe, për rrjedhojë, edhe aftësitë e të shkruarit. Për shembull, përmes përmbledhjeve, dramatizimeve, lojës me role nxënësit mund të praktikojnë gjuhën e folur që çon edhe në përmirësim të gjuhës së shkruar.

<sup>93</sup> T.T.M. Van, (2009). The Relevance of Literary Analysis to Teaching Literature in the EFL Classroom. *English Teaching Forum*, 3, pp. 8-9.

<sup>94</sup> S. L. Stern, (2001). An Integrated Approach to Literature in ESL/EFL, in Marianna Celce-Murcia (ed.) *Teaching English as a Second or Foreign Language, Second Edition*. p. 32.

<sup>95</sup> McKay, S. (1982). Literature in the ESL Classroom. *TESOL Quarterly*, 16(4), p. 536.

### 3.2. Letërsia dhe motivimi

Përparesia e dytë e përdorimit të letërsisë në mësimdhënien e gjuhës së huaj ka të bëjë me motivimin që nxit tek nxënësit. Letërsia është një udhëtim zbulimi i mbushur me përvoja të reja që pasqyrojnë situata të botës reale dhe si e tillë ajo nxit interesin dhe entuziazmin e nxënësve duke i bërë ata më të motivuar dhe më të përfshirë në procesin e të nxënësve. Ky motivim dhe kjo përfshirje është ajo që kërkojnë të arrijnë mësuesit. Ghosn (2002) thekson se tekstet letrare janë motivues duke qenë se janë tekste origjinale që sigurojnë një kontekst kuptimplotë.<sup>96</sup> Përvoja e mësuesve ka treguar se motivimi arrihet kur nxënësve u jepet të mësojnë diçka që atyre u pëlqen.

### 3.3. Letërsia si faktor ndryshimi

Letërsia mund të ndryshojë qëndrimet dhe perceptimet dhe të mënjanojë sjelljet negative duke nxitur empatinë, tolerancën, faljen. Duke qenë se tekste të ndryshme kanë të bëjnë me tema të ndryshme, nxënësit njihen me këto dhe më pas i projektojnë në situata të jetës së përditshme. Përmes letërsisë, nxënësit zhvillojnë ndjenjën e empatisë me personazhet për të cilët lexojnë dhe këto ndjenja dhe emcione ia përshtasin situatave të jetës reale.

Për më tepër, besohet se letërsia ka vlerë pedagogjike, sepse i përfshin nxënësit në situata ku kërkohet zgjidhja e problemeve. Tekstet letrare kanë plot personazhe me të cilat nxënësit mund të identifikohen e për të cilët mund të ndjejnë keqardhje. Duke analizuar temat, subjektet, portretizimin, pikëvështrimet, simbolikën, mësuesit i nxisin nxënësit që ta përceptojnë botën më mirë dhe të ofrojnë zgjidhjet e tyre. Përmes dramatizimeve dhe lojës me role nxënësit zhvillojnë aftësinë e bashkëpunimit me të tjerët dhe aftësinë për të zgjidhur konfliktet.

## **PËRFUNDIME:**

Letërsia përgjithësisht nuk është përfshirë në mësimdhënien e gjuhëve të huaja duke qenë se shpesh është perceptuar prej mësuesve si tepër e ndërlikuar. Artikulli i mësipërm e hedh poshtë një pikëpamje të tillë. Artikulli analizoi mënyrat se si letërsia nxit motivimin, vetëdijen sociale dhe kulturore, zhvillimin gjuhësor dhe madje edhe shërben si faktor ndryshimi. Letërsia i ofron nxënësve të gjuhëve të huaja mundësinë për të zhvilluar jo vetëm aftësitë komunikative dhe gjuhësore, por edhe njohuritë

<sup>96</sup> I.R. Ghosn, (2002). Four good reasons to use literature in primary school ELT. *ELT*, 56(2), p. 179.

e tyre për llojet e ndryshme të diskursit dhe si e tillë ajo shërben si një mjet i dobishëm pedagogjik.

#### BIBLIOGRAFIA:

1. Carter, R. & Long, M.N. (1991). *Teaching Literature*. Harlow, Essex: Longman.
2. Chick, N. L., Hassel, H., and Haynie, A. (2009). Pressing an ear against the hive: Reading literature for complexity. *Pedagogy*, 9 (3), 399-422.
3. Ghosn, I.R. (2002). Four good reasons to use literature in primary school ELT. *ELT*, 56(2), 172- 179.
4. Khatib, M., Rezaei, S., Derakhshan, A. (2011). Literature in EFL/ESL Classroom. *English Language Teaching Journal*, 4(1).
5. Kinneavy, J. L. (1971). *A theory of discourse: The aims of discourse*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.
6. Maley, A. (1989). Down from the pedestal: Literature as resource. In R. Carter, R. Walker & C. Brumfit (eds.), *Literature and the learner: methodological approaches*. (pp. 1-9). Modern English Publications and the British Counsel.
7. McKay S. (2001). *Literature as Content for ESL/EFL in Teaching English as a Second or Foreign Language*, edited by Marianne Celce-Murcia, Third Edition, Heinle & Heinle.
8. McKay, S. (1982). Literature in the ESL Classroom. *TESOL Quarterly*, 16(4), 529-536.
9. Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
10. Or, Winnie Wing-fung. (1995). "Reinstating literature in the EFL syllabus". In *Thinking language: issues in the study of language and language curriculum renewal*. Editors: Kitty P. Y. Wong and Christopher F. Green. Hong Kong: Language Centre, Hong Kong University of Science and Technology, c1995. [Online] Available: <http://repository.ust.hk/retrieve/1190/thinklang12.pdf>.
11. Robson, A. E. (1989). The use of literature in ESL and culture-learning courses in US colleges. *TESOL Newsletter*, 23, 25-27.
12. Savvidou, Ch. (2004). An integrated approach to teaching literature in the EFL classroom. *The Internet TESL Journal*, X, No. 12. [Online] Available: <http://iteslj.org/> (April, 2010).
13. Schomberg, J. (1993). Messages of peace. *Book Links*, 3(1), 9-11.
14. Stern, S. L. (2001). An Integrated Approach to Literature in ESL/EFL, in Marianna Celce-Murcia (ed.) *Teaching English as a Second or Foreign Language, Second Edition*.
15. Van, T.T.M. (2009). The Relevance of Literary Analysis to Teaching Literature in the EFL Classroom. *English Teaching Forum*, 3, 2-9.

**TË MËSUARIT E KULTURAVE  
DHE TË QYTETËRIMEVE  
(RASTI I GJUHËVE TË HUAJA)**

Alva Dani

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

**Cultures and civilizations learning  
(case of foreign languages)**

***ABSTRACT***

When behaviors and competencies between two interlocutors who do not share a common ground and the same culture of origin, the expectation of communication is reduced or it becomes more difficult to be achieved. The purpose of intercultural communication is precisely the analysis of these difficulties and consequently the facilitation and increase of communication between cultures.

The foreign language teacher should be completely aware of the reality perspective subjectivity, by assuming the responsibility of honestly transmitting the concept on culture. Thus, in our case, the Italian language teacher is at the same time a teacher of Italian daily culture without which it is impossible to communicate; not only does he is the person who presents the civilization values, but he also testifies about the Italian genome, that genome which represents literature, art, music and philosophical Italian thought itself.

Një fenomen i rëndësishëm që i përket viteve '90 dhe që u quajt “valë ndërkulturore” ndikoi thellësisht në teoritë e komunikimit duke i spostuar ato drejt një optike ndërkulturore. Kjo do të thotë që ne nuk mund të përkthejmë vetëm nga ana gjuhësore modelet e komunikimit të përditshëm nga njëra kulturë kombëtare në tjetrën, por domosdoshmërisht duhet të ndryshojmë këndvështrimin tonë për të parë botën me sytë e bashkëbiseduesit, për të njohur dhe interpretuar saktë “background”-in e tij kulturor, për të kuptuar ndryshimin dhe veçantitë e kulturave.

Nëse flasim për mësimdhënien e një gjuhe të huaj nuk ka kuptim të

flasim vetëm me terma abstrakt. Pas fjalëve të gjuhës dhe mekanizmave morfosintaksor që ajo përdor për të ndërtuar fjali dhe shprehje kemi një realitet tjetër të perceptimit të jetës, të organizimit të ekzistencës, raporteve shoqërore. Dhe në këtë kuptim fjala në gjuhë të huaj mbart në vetvete një aspekt kulture apo fragment jete që merr kuptim vetëm brenda botës së cilës i përket. Së bashku me fjalën duhet mësuar edhe kuptimi i saj i vërtetë, origjinal, i cili bashkëjeton në mënyrë të pandashme me atë kontekst kulturor. Është e nevojshme, siç thotë studiuesi italian i glotodidaktikës G. Freddi duke iu referuar dikotomisë së Saussure-it, “... t’i japim shënjujesin (*signifiés*) e vërtetë të shënjuarve (*signifiant*) të tyre, duke realizuar në këtë mënyrë tërësinë e “shenjës” gjuhësore”<sup>97</sup>.

Të reflektosh mbi termin kulturë duket e thjeshtë, në pamje të parë; *kultura* është mënyra jonë e të qenit dhe përfaqëson një sërë modelesh kulturore të jetës tonë të përditshme, ndërsa *qytetërimi* është mënyra jonë e të menduarit, d.m.th., është një tërësi vlerash që qëndrojnë në themel të këtyre modeleve, që i japin formë dhe që i përzgjedhin nga shumë modele të tjera alternative. Kështu për shembull, në Itali ka shumë kultura të ndryshme gastronomike rajonale, por nga ana tjetër ka vetëm një qytetërim të ushqimit, që e sheh aktin e të ushqyerit si një moment socializimi, e konsideron si një formë arti përgatitjen e ushqimit, përshtatjen e verës së duhur me llojin e ushqimit, etj. Kjo, sipas Balbonit, bën që as rrebeshet e *fast-food-eve* e të paninotekave, që u shndërruan shumë shpejt në modele të të ushqyerit në *kulturën* e përditshme, të mos ndikonin negativisht në *qytetërimin* e ushqimit të italianëve. Edhe të rinjtë italianë më të paqytetëruar që pëlqejnë pafund ushqimin e McDonald’s-it e dinë se nëse duan të hanë *orecchiette* mund t’i shijojnë vetëm në Bari apo nëse duan *tortellini in brodo* mund t’i hanë vetëm në Emilia. Ata e dinë mirë, për më tepër se në një shkallë hierarkike vlerash *tortellini* e *orecchiette* janë shumë më të mira se hamburgerat.

Por duhet thënë se ne nuk e njohim aq sa duhet kulturën dhe një pjesë e mirë e saj shfaqet fare e panjohur. Ne arrijmë të perceptojmë vetëm disa nga shfaqjet e kulturës dhe nuk jemi aq të ndërgjegjshëm për forcën e saj dominuese në çdo moment të jetës sonë, në sjelljet tona, në reagimet e zgjedhjet e pandërgjegjshme.

Sipas Bruner, kultura përvetësohet nga mendja e njeriut në formën e disa rregullave morale që luajnë një rol drejtues në ndërveprimin e njeriut me ambientin. Këto rregulla zbatohen nga anëtarët e një shoqërie të caktuar. Komunikimi realizohet sepse mes anëtarëve të së njëjtës bashkësi

<sup>97</sup> G.Freddi, *Bilinguismo e biculturalismo*, në *Educazione bilingue*, a cura di Paolo E. Balboni, Guerra, Perugia, 1999, f. 2.

ekzistojnë pritishtëri gjuhësore dhe kulturore reciproke (kjo do të thotë që çdo anëtar i bashkësisë pret përgjigje të caktuara brenda një konteksti shoqëror të caktuar). “*Sido që ta përkufizojnë kulturën, shumica e antropologëve bashkohen me idenë se ajo ka të bëjë me ato aspekte të njohjes dhe veprimtarisë njërezore që burojnë nga sa mësojmë si pjesëtarë të shoqërisë duke pasur parasysh se njeriu mëson shumë gjëra të cilat nuk na janë mësuar shprehimisht*”<sup>98</sup>.

Kultura, shpeshherë, nuk perceptohet nga ata që bëjnë pjesë në të, ajo theksohet vetëm atëherë kur ne përballemi me një kulturë tjetër, të ndryshme nga e jona. Modelet kulturore mund të jenë pjesë diskutimesh të vazhdueshme dhe tepër interesante mes studentëve që mësojnë kultura të huaja, krahas gjuhëve të huaja, të cilët edhe mund të habiten për maninë e madhe të italianëve për të ngrënë *cappucino e briosh* për mëngjes, për të shpjeguar me gjeste, për të pirë verë, për të folur me zë të lartë etj. Në këtë pikë studentët, pas impulseve të marra nga modeli kulturor italian reflektojnë më thellë për t’u ndërgjegjësuar për kulturën e vendit të tyre, për modelet e tyre e pastaj për të bërë vëzhgime e krahasime të mundshme.

Të ndryshme nga modelet e kulturës janë modelet e qytetërimit të cilat përfaqësojnë thelbin e identitetit të një populli. Në këtë rast, sipas Balbonit, mësuesi i gjuhës italiane është dëshmitar jo vetëm i modeleve kulturore të përditshme, që janë të nevojshme për komunikimin bazë, por edhe të vlerave të qytetërimit italian, ato vlera që bëjnë një qytetar italian të jetë një banor i denjë i këtij gadishulli. Për këtë profesor Balboni, studiuesi që i kushtoi gjithë veprimtarinë e tij akademike, didaktikës së gjuhëve, mendon se dikotomia kulturë/qytetërim në kontekste të ndryshme kryen një funksion të ndryshëm.

1. *Italishtja si gjuhë e huaj*: Shpeshherë kush mëson gjuhën italiane (pa qenë pjesë e trashëgimisë së tij familjare), e bën vetëm nga dëshira për të njohur magjinë e qytetërimit italian, që ka njohur përmes filmave, librave, tregimeve të atyre që e kanë parë Italinë, si edhe për vetë veprat konkrete të këtij qytetërimi nga arti tek muzika, nga letërsia tek eleganca e modës, nga stili i jetesës në perfeksionin teknologjik të Ferrarit; mësuesi mund të ndërtojë me lehtësi për ta transformuar nga një kënaqësi shpirtërore në një reflektim të lartë mbi vlerat themelore të qytetërimit, të identitetit italian.
2. *Italishtja si gjuhë etnike*: Konteksti i gjuhës etnike është ai i emigrantëve që kanë një vizion përgjithësisht të mitizuar të kulturës dhe qytetërimit italian – por për mësuesin, në këtë rast, është e

<sup>98</sup> Monaghan, Just, *Antropologjia social-kulturore. Një hyrje e shkurtër*, Ideart, Tiranë, 2007, f. 41.

vështirë të çrrënjosësh bindje aq të thella që kanë shtyrë një student të zgjedhë studimin e italishtes më shumë për të rigjetur rrënjët e veta kulturore, sesa për motive gjuhësore. Në këtë situatë mësuesi mund të ofrojë prezantimin e Italisë përmes materialesh autentike si filma, dokumentarë e këngë dhe jo përmes materialesh të përgatitura prej tij.

3. *Italishtja si gjuhë e dytë*: (kjo kategori plotëson vetëm skemën konceptuale, sepse mund të mendohet edhe si gjuhë e huaj apo etnike, në varësi të kontekstit ku operohet). Emigranti që jeton në Itali, ka mbërritur me gjithë bagazhin e modelelit të qytetërimit dhe kulturës së tij. Modelet kulturore janë një pjesë që përshtatet lehtësisht, të cilat edhe pse të ndryshme nuk përbëjnë ndonjë problem. Më të rëndësishme e më të forta janë modelet e qytetërimit italian, me të cilat jo rrallë herë përplasja është e pashmangshme. Gjatë mësimdhënies nuk mund të propozojmë modelet e qytetërimit italian si modelet më të mira, por si një lloj pasurie ndryshimesh, si një nga identitetet e shumta të qytetërimit evropian.

Nga ana tjetër mësuesi i gjuhës së huaj duhet të ketë vetëdije të plotë mbi subjektivitetin e këndvështrimit të realitetit, duke mbartur përgjegjësinë e trasmetimit me ndershmëri të konceptit të kulturës. Kjo do të thotë se para se të shohim drejt kulturës së tjetrit, duhet të shohim drejt dhe brenda vetes tonë, do të thotë të shohim veten ndërkohë që shohim tjetrin, duke ruajtur të njejtën distancë. Për të thjeshtësuar këtë mënyrë të vështruarit, Fabio Caon<sup>99</sup> propozon tri koncepte që mund të mbikëqyren nga mësuesi, nga njëra anë, dhe t'u prezantohen studentëve si pika referimi për të zhvilluar kompetencën ndërkulturore, nga ana tjetër. Këto janë: *etnocentrizmi, paragjykimi dhe stereotipi*. Megjithëse po kufizohemi në një përkufizim sintetik për secilën prej tyre, duhet të themi se janë koncepte mjaft komplekse që kërkojnë një trajtim më të gjerë.

*Paragjykimi*: Sipas Bruno Mazzara<sup>100</sup>, do të thotë një gjykim i dhënë që më përpara në mungesë të të dhënave empirike, e cila mund të merret pak a shumë si e gabuar, e orientuar sipas një kuptimi të favorshëm ose të pafavorshëm, që i referohet sa fakteve dhe ngjarjeve, aq edhe njerëzve apo grupeve.

*Stereotipi*: Në një kuptim të përgjithshëm, sipas Mazzara, është tërësia e karakteristikave që i bashkëngjiten një lloj kategorie objektsh, - ndërsa në

<sup>99</sup> Caon F. (cur.) 2008, Tra lingue e culture. Per un'educazione linguistica interculturale, Torino, Bruno Mondadori.

<sup>100</sup> Bruno Mazzara, 1997, *Stereotipi e pregiudizi*, Bologna, il Mulino, 14 – 19.



një kuptim më specifik - është tërësia koherente dhe mjaft e rreptë e bindjeve negative që ndan një grup i caktuar ndaj një grupi tjetër apo një kategorie sociale.

*Etnocentrizmi*: etimologjikisht i referohet tendencës për të vënë popullin e tij në qendër të botës dhe të gjykuarit e kulturës së *tjetrit* sipas kategorive dhe skemave të kulturës së vet.

Megjithëse janë terma specifikë, ata përfitohen shpesh në mënyrë të pandërgjegjshme që nga fëmijëria, dhe në një gjendje të tillë, jo të ndërgjegjshme, vazhdojnë të rrinë tek ne.

Marco Aime<sup>101</sup>, profesor i antropologjisë, sqaron këtë lloj tendence etnicizimi, të fakteve dhe konflikteve, për të cilat mendon se nuk janë kulturat ata që takohen dhe përplasen, por janë vetë njerëzit që ndërveprojnë. Çdo lloj individi, megjithëse i pajisur me të gjitha mjetet e kulturës dhe inteligjencës, të cilat e ndihmojnë të kuptojë realitetin e botës së sotme është një “kamaleon kulturor” i jashtëzakonshëm, më shumë se mbartës i një kulture kompakte.

Këtë, Aime e konkretizon me shembuj të vegjël nga jeta e përditshme, që nuk duhen nënvlerësuar asnjëherë. Shembulli përmes të cilit antropologu jep edhe konkluzionet e librit të tij lidhet me një fëmijë marroken që i përgjigjet pyetjes së mësues së tij: “Couscous-i a është si ai i mamit tënde?”, dhe fëmija që përgjigjet “*Ai që bën mami im është më i mirë, sepse ajo vendos një shtresë më couscous dhe një shtresë me tortellini.*” Nga ky shembull i thjeshtë dhe i përsosur në të njëjtën kohë, mund të kuptojmë se amalgamimi i dy shoqërive, megjithëse shumë të ndryshme, është i mundur. Mësuesi nuk duhet të gërmojë gjithnjë e më shumë gropën që na ndan *ne nga të tjerët*, ndërkohë që nuk duhet të ketë “të tjerë”, por vetëm “ne”, si një grup i vetëm multikulturor.

Flitet shumë për terma të tillë si komunikim ndërkultur apo kompetencë ndërkulturore. Duke bërë një përkufizim të thjeshtë të komunikimit ndërkulturor, duke u mbështetur edhe në sa thamë më lart, është një lloj komunikimi që realizohet kur një mesazh që drejtohet nga një anëtar i një kulture të caktuar duhet të merret, të interpretohet dhe të kuptohet nga një individ tjetër që i përket një kulture të ndryshme. Kultura është thellësisht përgjegjëse për ndërtimin e realiteteve tona individuale, kompetencave tona dhe sidomos sjelljeve komunikative.

Kur sjelljet dhe kompetencat mes dy bashkëbiseduesve që nuk ndajnë një bazë të përbashkët, të njëjtën kulturë të origjinës, pritshmëria e komunikimit reduktohet ose, bëhet më e vështirë për t’u realizuar. Qëllimi i

---

<sup>101</sup> Aime. M, 2004, *Eccessi di culture*, Torino, Einaudi.

komunikimit ndërkulturor është pikërisht analiza e këtyre vështirësive dhe për pasojë lehtësimi dhe rritja e komunikimit mes kulturave. Tek e fundit ky është misioni i vetë komunikimit<sup>102</sup>, etimologjia e të cilit na çon në kuptimin e parë të tij, në ndarjen me të tjerët të mendimeve, eksperiencave, lajmeve informacioneve, ndjenjave, opinioneve... prandaj komunikimi nuk mund të reduktohet në një të folur të thjeshtë; ai duhet të përfshijë një kontekst lidhjesh që ekzistojnë mes bashkëbiseduesish që shkëmbejnë mesazhe.

Kjo ndodh çdo ditë me studentët dhe nxënësit që mësojnë gjuhë të huaja, që përvetësojnë leksikun e gramatikën, shqiptimin dhe rregullat e saj. Kultura dhe qytetërimi i shoqëron ata në çdo fjali, në çdo kontekst, në çdo njësi didaktike, herë si pjesë e mësimin të një gjuhe të dytë, e herë si lëndë më vete që shoqëron një program studimi në gjuhë të huaj. E në të dy rastet, megjithëse specifikat janë të ndryshme, qëllimi dhe misioni i mësimdhënësit është i njëjtë. Qytetërimi është pjesë e pandarë e çdo konteksti komunikativ në gjuhë të huaj, është domosdoshmëri, madje pa njohjen e tij as që mund të realizohet një komunikim i saktë. Prandaj, sot, studentët e gjuhës italiane e bëjnë qytetërimin si një lëndë më vete, me orë të caktuara leksionesh dhe seminaresh, ku ata mësojnë kulturën më K të madhe siç e quan Balboni, e ku ndërjegjësohen për fuqinë dhe vlerën e patjetërsueshme të qytetërimit italian, mes shumë qytetërimeve të tjera evropiane.

Si përfundim, mësuesi i gjuhës italiane është njëkohësisht edhe mësues i kulturës së përditshme italiane, pa të cilën është e pamundur të komunikohet; ai është personi që prezanton vlerat e qytetërimit, dhe dëshmitar i genit italian, i atij geni që përfaqëson letërsinë, artin, muzikën dhe vetë mendimin filozofik italian.

#### BIBLIOGRAFIA:

1. G.Freddi, 1999, *Bilinguismo e biculturalismo*, në *Educazione bilingue*, a cura di Paolo E. Balboni, Guerra, Perugia.
2. Monaghan, Just, 2007, *Antropologjia social-kulturore. Një hyrje e shkurtër*, Ideart, Tiranë.
3. Caon F. (cur.) 2008, *Tra lingue e culture. Per un'educazione linguistica interculturale*, Torino, Bruno Mondadori
4. Bruno Mazzara, 1997, *Stereotipi e pregiudizi*, Bologna, il Mulino.
5. Aime. M, 2004, *Eccessi di culture*, Torino, Einaudi.

---

<sup>102</sup> Termi *komunikoj* vjen nga latinishtja *communis*, d.m.th., diçka e përbashkët

## **ASPEKTE PSIKOPEDAGOGJIKE TË TË MËSUARIT DHE ZBATIMI I TYRE NË MËSIMDHËNIEN E GJUHËS FRËNGE**

Angjelina Nenshati, Megi Shllaku

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

*Psycho-pedagogical aspects of learning and their implementation  
in French language teaching*

### **ABSTRACT**

The aim of this paper is to analyze different ways of teaching, considering some psycho-pedagogical aspects of learning process. Psychological theories offer us the possibility to become aware of different dynamics during the lessons that can improve the language skills during the acquisition of a foreign language. It's more important for the students to participate actively during the acquisition of a foreign language discovering the grammatical rules through examples than to provide them all the information.

Teoritë e zhvillimit psikologjik na ofrojnë njohuri në lidhje me faktorët që ndikojnë pozitivisht në procesin e të nxënit. Njohja e këtyre faktorëve është thelbësore për të ndërtuar mënyra mësimdhënieje që nuk ndalen vetëm tek transmetimi i njohurive, por zhvillojnë njeriun në tërësinë e tij<sup>103</sup>.

Përmbajtja e një lëndë dhe metoda përmes të cilës zgjedhim ta transmetojmë atë, ndikojnë drejtpërdrejt në mësimnxënie. Mund të identifikojmë tre faktorë bazë në këtë proces :<sup>104</sup>

1. Identifikimin dhe projektimin,

---

<sup>103</sup> GUASTI, L: Didattica per competenze/Orientamenti e indicazioni pratiche, Erickson, 2012.

<sup>104</sup> TITONE, R : Guida alla formazione didattica degli insegnanti, Armando editore, Roma, 1990.

2. Përvojën direkte,
3. Ndërveprimet sociale.

Të nxënit shoqërohet me identifikimin e nxënësit me mësuesin. Gjatë këtij procesi, mësuesi shërben si model identifikimi për nxënësit, duke projektuar tek ai dëshirat dhe aftësitë personale dhe duke u frymëzuar nga mënyrat që ai zgjedh për të transmetuar dijet.

Një faktor i dytë ndikues është përvoja direkte. Provat dhe gabimet janë eksperiencia të rëndësishme, nëse mësuesi i ofron nxënësve mundësinë të reflektojë për gabimet e tij dhe të nxjerrë rezultate pozitive edhe nga gabimet e të tjerëve. Të gjitha këto realizohen në kontekstin e mbrojtur të klasës. Përmes reflektimeve personale, punës në grupe të vogla ose të mëdha, ushtrimeve me figura, brainstorming dhe kërkimit personal e në grup, nxënësit bëhen aktivë dhe mësojnë nga përvojat e drejtpërdrejta.

Faktori i tretë vë në dukje mundësinë për të mësuar, duke shfrytëzuar ndërveprimet sociale në klasë. Nxënësit ndikohen nga bashkëmoshatarët e tyre, disa herë, më shumë se sa nga mësuesit. Për këtë arsye, *“mund të shfrytëzojmë dialogjet dhe punët në grup për të përmirësuar përvetësimin e njohurive, gjatë orëve të mësimit”*<sup>105</sup>.

Përmes këtij artikulli, bazuar në faktorët e mësipërm, do të paraqesim, përmes analizës së mësimdhënies së dy mësuesve të gjuhës frënge, mënyrën se si janë shfrytëzuar këto faktorë, duke analizuar format e ndryshme të mësimdhënies.

Mësimdhënia e gjuhës së huaj kërkon përfshirjen në këtë proces të dy aktorëve kryesorë: mësuesit dhe nxënësit. Siç thotë Sensevy: *“Puna e mësuesit nuk mund të bëhet e kuptueshme pa marrë parasysh edhe punën e nxënësit dhe duhet theksuar se puna e nxënësit kushtëzohet në mënyrë të veçantë nga puna e mësuesit”*<sup>106</sup>.

Në vijim do të analizojmë disa sekuenca të orës së gjuhës frënge nga mësues të ndryshëm duke i parë problemet nën dritën e orientimeve të Kuadrit të Përbashkët Evropian të Referencave për Gjuhët. Qëllimi ynë është të pasqyrojmë larminë e rrugëve dhe metodave që sjellin mësuesit e gjuhës së huaj për të ndihmuar nxënësit ta përvetësojnë gjuhën e huaj në mënyrë sa më të efektshme e në funksion të komunikimit.

Për këtë do të analizojmë disa orë mësimi të gjuhës së huaj duke marrë në konsideratë elementet pedagogjike dhe psikologjike dhe ndikimet e tyre në përvetësimin e gjuhës së huaj.

<sup>105</sup> CHARTRAND, S: Pour un nouvel enseignement de la grammaire. Hachette. 1998.

<sup>106</sup> SENSEVY, G: Agir ensemble, l’action didactique du professeur et des élèves. Presses Universitaires de Rennes. 2007.

Seanca e parë trajton numërorët rreshtorë me nxënës të nivelit A1. Objektivat pedagogjikë lidhen përdorimin e numërorëve rreshtorë. Si materiale ndihmëse mësuesi përdor fotokopjen e një filmi vizatimor. Imazhet vizive shërbejnë për të konkretizuar mësimin dhe për të motivuar nxënësit përmes një mënyre që nuk karakterizohet vetëm nga dhënia mekanike e rregullave.

Mësuesi u ka shpërndarë paraprakisht nxënësve fotokopjet e një dokumenti autentik e konkretisht një filmi vizatimor në ilustrimet e të cilit janë përdorur numërorët rreshtorë. Pasi shkruan në tabelë fjalitë që propozojnë nxënësit, ai u kërkon të vërejnë se si funksionojnë rregullat grammatikore në lidhje me përdorimin e morfologjinë e numërorëve rreshtorë. Vëzhgimi përbën një element të rëndësishëm në përvetësimin e njohurive, sepse e bën nxënësin aktiv dhe të vëmendshëm gjatë detyrës. Në vijim ai bën një përmbledhje të konstatimeve të nxënësve dhe shkruan në dërrasë të zezë pjesët e rregullës duke i ilustruar me fjali nga teksti.

Në një fazë tjetër mësuesi shkruan fjali që nxënësit duhet t'i imitojnë duke përdorur fjalitë që kanë në fotokopjet. Ndërsa nxënësit punojnë, mësuesi shikon fletoret për të verifikuar nëse nxënësit e kanë përvetësuar përdorimin e numërorëve rreshtorë. Të gjitha fjalitë përsëriten edhe një herë me gojë, dhe këtë herë pa gabime, për të realizuar korigjimin kolektiv.

### **Analizë e mësimdhënies**

Kjo sekuençë grammatikore mund të ndahet në dy etapa:

Objektivi i *etapës së parë* është që nxënësit të orientohen për të gjetur dhe formuluar vetë rregullën grammatikore.

Në *etapën e dytë* realizohet zbatimi i rregullave për të realizuar objektivin kryesor: përvetësimi i numërorëve rreshtorë.

Mësuesi përfshin nxënësit në trajtimin e njohurive grammatikore, në rastin tonë të numërorëve rreshtorë duke i inkurajuar të reflektojnë rreth përdorimit të tyre në kontekst, të ndërtojnë fjali dhe t'i përdorin numërorët rreshtorë në veprimtari që zhvillohen me gojë apo me shkrim.

Krahas metodës induktive mësuesi zbaton edhe metodën deduktive duke e shkruar rregullën në tabelë për ta zbatuar më pas në detyrën me shkrim.

Në mënyrë që analiza të jetë sa më e plotë kemi vëzhguar trajtimin e të njëjtit problem grammatikor nga një mësues tjetër për të bërë më pas një vështrim përqasës të të dy sekuençave.

Në këtë seancë realizohet konceptualizimi i rregullës grammatikore si një veprimtari të tipike të metodës komunikuese. *“Realizimi i kësaj*

veprimtarie kërkon që aftësitë intelektuale siç janë analiza, reflektimi, sinteza dhe deduksioni të përdoren për të kuptuar se si funksionon gjuha që mësohet<sup>107</sup>. Nëpërmjet këtyre aftësive nxënësi e zbulon vetë rregullën gramatikore për ta përvetësuar më pas në ushtrime.

Mësuesi nisët nga një gabim gramatikor që bëhet në mënyrë të vazhdueshme nga një pjesë e nxënësve dhe u kërkon nxënësve që të ndërtojnë fjali ku përdoren numërorët rreshtorë. Në vijim ai i ndihmon t'i grupojnë fjalitë e sakta në një kolonë dhe fjalitë me gabime në një kolonë tjetër. Në këtë mënyrë, gabimi kthehet në një mundësi për të përvetësuar një rregull.

*“Faza e reflektimit gjatë së cilës nxënësit ndërtojnë fjali në lidhje me një problem gramatikor të caktuar dhe konkretisht numërorët rreshtorë, i nxit nxënësit të ndërtojnë në metagjuhën e tyre një hipotezë mbi funksionimin e saktë ose të gabuar të mikro-sistemit”<sup>108</sup>. Kjo hipotezë vërtetohet nëpërmjet fljalive të krijuara nga nxënësit. “Në rastin kur shembujt e dhënë janë të saktë procesi i shpjegimit konsiderohet si rregull provizor e përshkrimi gramatikor të cilën nxënësit do ta përpunojnë nga një konceptualizim në tjetrin”<sup>109</sup>. Në rastin e nxënësve që ndërtojnë fjali me gabime duhet formuluar një hipotezë tjetër.*

Në tabelën e mëposhtme kemi krahasuar pikë për pikë dy trajtimet e përshkruara më lart duke vënë në dukje mënyrën e trajtimit të të dy mësuesve.

<b>Rasti i parë</b>	<b>Rasti i dytë</b>
1.Mësuesi i orienton nxënësit të punojnë mbi një problem të caktuar gramatikor në funksion të një progresioni gramatikor të paracaktuar.	1.Mësuesi i orienton nxënësit të punojnë mbi një problem të caktuar gramatikor në funksion të ecurisë së tyre në lidhje me përvetësimin e çështjes gramatikore.
2.Mësuesi e ndërton korpusin për reflektimin gramatikor në një kontekst të dhënë duke e	2. Mësuesi e ndërton korpusin për reflektimin gramatikor jashtë kontekstit.

<sup>107</sup> HALOCI, A. : *Méthodologie du français langue étrangère*, shblu. Tiranë, 2005.

<sup>108</sup> CUQ, J-P ; GRUCA, I : *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. PUG. Grenoble, 2002.

<sup>109</sup> DEBYSER, F: *La place de la grammaire dans l'enseignement-apprentissage du FLE*. Cours à l'Université de Lausanne en 1997/98. Sèvres . CIEP/UNIL.Éditions Études Vivantes.

komentuar materialin pedagogjik.	
3.Objektivi i mësuesit është që në fund të orës së mësimit të arrihet në përdorimin kanonik të rregullës gramatikore të shpjeguar.	3.Mësuesi i lë nxënësit ta formulojnë me fjalët e tyre rregullën.
4.Mësuesi propozon ushtrime për zbatimin e rregullës gramatikore.	4.Janë nxënësit ata që ndërtojnë fjali për të vërtetuar hipotezat që kanë ngritur mbi rregullën gramatikore
5.Mësuesi i korrigjon gabimet e nxënësve	5.Nxënësit e kuptojnë vetë nëse zbatimi i rregullës që ata kanë formuluar bën që ata të kenë ose jo gabime në fjalitë që ndërtojnë.

Duke iu referuar tabelës së mësipërme, vëmë re se si dalëngadalë spostohemi nga një pedagogji që vë në qendër mësuesin, tek një pedagogji që vë në qendër nxënësin, i cili nuk i merr pasivisht informacionet, por përmes përvojave direkte dhe analizave të tij, mëson rregullin. Sipas studimeve psikopedagogjike, një mënyrë e tillë e pasuron nxënësin jo vetëm me dije, por edhe me kompetenca.

Në seancën e tretë do të paraqesim realizimin e konceptualizimit gramatikor. Ndajfoljet e mënyrës përbëjnë temën e kësaj seance. Niveli është B1. Objekti pedagogjik është përvetësimi i ndajfoljeve të mënyrës. Përshtypjet e spektatorëve rreth një shfaqjeje teatrale shërbejnë si material ndihmës.

Gjatë fazës përgatitore mësuesi i fton nxënësit të punojnë në grupe për të lexuar kritikën e spektatorëve dhe të nënvizojnë ndajfoljet.

*Les acteurs jouent prodigieusement bien.*

*C'est un spectacle qu'il ne faut absolument pas manquer.*

*Seul le rôle principal est relativement bien interprété.*

*La scène est insuffisamment éclairée.*

*Les spectateurs ont abondamment applaudi.*

*Les décors ont été savamment fabriqués à partir de rouleaux de papier.*

*La pièce est extrêmement réjouissante.*

*Les scènes se succèdent brillamment.*

*Le metteur en scène a intelligemment dirigé ses acteurs.*

*L'histoire se traîne lamentablement.*

Secili grup cakton një përfaqësues për t'iu përgjigjur pyetjeve të mësuesit rreth fjalëve të nënvizuara. Pas një periudhe reflektimi dhe bashkëveprimi

nxënësit kanë mundur të formulojnë përgjigjet e pyetjeve në lidhje me përdorimin, formimin dhe vendin e ndajfoljeve. Për të realizuar këtë detyrë nxënësit përpiqen të formulojnë rregulla gramatikore të cilat mësuesi i shkruan në dërrasë të zezë.

Rregullat që nxënësit kanë formuluar mbështeten tek ndajfoljet që përmban materiali i fotokopjuar të cilat nxënësit i kanë grupuar sipas prapashtesave.

*a-adverbes en –ment: prodigieusement, absolument, relativement, extrêmement,*

*b-adverbes en –emment: intelligemment*

*c-adverbes en –amment: insuffisamment, abondamment*

Mësuesi i fton nxënësit t'i verifikojnë rregullat në tabelën që gjendet në tekst dhe t'i plotësojnë ato. Në një fazë tjetër mësuesi kërkon që nxënësit të formulojnë fjali të ngjashme me ato që ai ka dhënë si model ku të përdoren ndajfoljet e mënyrës. “*Konceptualizimi i rregullës gramatikore mund të realizohet edhe nëpërmjet korigjimit të gabimeve*”<sup>110</sup>. Në njërën seancë mësuesi synon përvetësimin e konceptit gramatikor duke u nisur nga një detyrë kontrolli mbi përshtatjen e pjesores së foljeve në kohën e kryer ndërsa në seancën tjetër trajtohen trajtat e shkurtra të përemrit vetor. Ne do të përshkruajmë procedurat pedagogjike të dy mësuesve dhe më pas do t'i analizojmë ato duke vënë në dukje procedurën më të efektshme për trajtimin e një çështjeje gramatikore.

Koha e kryer e mënyrës dëftore është objekti i seancës së katërt. Niveli A2. Objektivi pedagogjik është përshtatja e pjesores në kohët e përbëra.

Gjatë korigjimit të detyrës së kontrollit mësuesi ndalet tek rregulla e përshtatjes së pjesores kur folja zgjedhohet në një kohë të përbërë, pasi ai ka vënë re se nxënësit kanë vështirësi. Pasi e ndan tabelën në dy pjesë ai shkruan majtas një shembull me një folje që zgjedhohet me ndihmësen “*jam*” dhe djathtas një shembull tjetër me një folje që zgjedhohet me ndihmësen “*kam*”. Nxënësit duhet të japin shembuj të tjerë nga detyra që ata kanë zhvilluar. Më pas mësuesi shkruan tri fjali me folje në kohën e tashme të cilat nxënësit duhet t'i vendosin në kohën e kryer duke u mbështetur tek rregulla e formimit të kohës së kryer dhe tek shembujt që mësuesi ka shkruar në tabelë. Gjatë realizimit të ushtrimit mësuesi u përgjigjet pyetjeve të nxënësve. Pas korigjimit individual realizohet

<sup>110</sup> CLAUZARD, P: La médiation grammaticale en école élémentaire. CNAM. Paris, shkurt, 2008.



korrigjimi kolektiv me pjesëmarrjen e të gjithë nxënësve.

Seanca e pestë ka si objekt studimi trajtat e shkurtra të përemrit vector. Niveli A2. Objektivi pedagogjik është përvetësimi dhe përdorimi i trajtave të shkurtra të përemrit vector.

Një pjesë e nxënësve bëjnë gabime në përdorimin e trajtave të shkurtra të përemrit vector. Mësuesi i kërkon klasës të ndërtojë fjali me trajta të shkurtra të cilat ai i shkruan në dërrasë të zezë duke vënë nga njëra anë fjalitë e sakta dhe nga ana tjetër fjalitë me gabime. Nxënësit duhet të ndërtojnë një “hipotezë” mbi rregullën e përdorimit të trajtave të shkurtra duke u nisur nga fjalitë e shkruara në dërrasë të zezë. Në vijim “hipoteza” do të verifikohet duke ndërtuar fjali të tjera për të parë nëse rregulla që ata kanë formuluar është e plotë apo ka nevojë të plotësohet e të ndryshohet.

Duke i analizuar këto seanca mund të themi se mësuesi i dytë realizon një veprimtari konceptualizuese, sepse nëpërmjet njohurive të një grupi nxënësish, nxit reflektimin mbi funksionimin e gjuhës tek pjesa e tjetër që kanë vështirësi dhe i ndihmon ata të formulojnë rregullën gramatikore dhe të verifikojnë nëse ajo është e saktë apo duhet riformuluar.

Në seancën e gjashtë shkalla krahasore e mbiemrit trajtohet me nxënës të nivelit A2. Objektivi pedagogjik lidhet me përvetësimin e përdorimin e shkallës krahasore të mbiemrit në situatë konkrete komunikimi.

Mësuesi u kërkon nxënësve të zgjedhin secili markën e preferuar për makinën e tyre. Pasi organizohen në grupe dyshe ata organizojnë biseda në formë dialogu duke luajtur njëri rolin e shitësit e tjetri atë të blerësit. Gjatë bisedës nxënësit shkëmbejnë mendime duke përdorur mbiemra në shkallën krahasore. Për t’u ardhur në ndihmë nxënësve mësuesi shkruan në tabelë fjalorin e nevojshëm me shprehje që nxënësit mund t’i përdorin gjatë bisedës.

Mësuesi i këshillon nxënësit që para se fillojnë bashkëbisedimin ata duhet të përgatisin secili disa fjali të cilat do t’i përdorin më pas në dialog. Pasi dëgjohen dialogjet e të gjitha grupeve mësuesi vë në dukje strukturat më të rëndësishme për përvetësimin e shkallës krahasore për të realizuar etapën e përfundimit.

Në përfundim, duke u mbështetur në analizat e mësipërme vëmë re se para se të trajtojnë një çështje gramatikore, mësuesit i kanë të qarta rrugët dhe mjetet për realizimin e objektivave pedagogjike duke parashikuar edhe vështirësitë me të cilat mund të përballen nxënësit.

√ mësuesi e ka të qartë rolin e tij si orientues dhe mbështetës në përvetësimin e njohurive gramatikore.

√ situatat pedagogjike që propozon mësuesi i nxisin nxënësit të

reflektojnë.

√ kur nxënësit punojnë në grupe mësuesi verifikon aftësitë ndërvepruese të nxënësve.

√ në përgjithësi, mësuesit e vëzhguar përpiqen t'u ofrojnë nxënësve një mësimdhënie bashkëkohore të gramatikës, megjithë problemet e shumta që ajo shtron.

#### **LITERATURA:**

1. CHARTRAND, S: Pour un nouvel enseignement de la grammaire. Hachette. 1998.
2. CLAUZARD, P: La médiation grammaticale en école élémentaire. CNAM. Paris, Shkurt 2008.
3. CUQ, J-P ; GRUCA, I : Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. PUG. Grenoble, 2002.
4. DEBYSER, F: La place de la grammaire dans l'enseignement-apprentissage du FLE. Cours à l'Université de Lausanne en 1997/98. Sèvres . CIEP/UNIL.Éditions Études Vivantes.
5. GUASTI, L: Didattica per competenze/Orientamenti e indicazioni pratiche, Erickson, 2012.
6. HALOCI, A. : *Méthodologie du français langue étrangère*, shblu. Tiranë, 2005.
7. SENSEVY, G : Agir ensemble, l'action didactique du professeur et des élèves. Presses Universitaires de Rennes. 2007.
8. TITONE, R : Guida alla formazione didattica degli insegnanti, Armando editore, Roma, 1990.

**INTEGRIMI KULTUROR DHE MËSIMDHËNIA E  
GJUHËS GJERMANE NË SHKOLLËN E  
MESME DHE TË LARTË**

**(Shqyrtim i bazuar në metodat e gjuhës gjermane Schritte  
International A1-A2, Menschen A1-A2)**

Valjeta Gjylbegaj

*Universiteti i Shkodrës “Luigj Gurakuqi”, departamenti i Gjermanistikës*

**Cultural integration and the method of the German language  
teaching in high schools and universities  
(Review based on the Schritte International A1-A2, Menschen A1-A2)**

***ABSTRACT***

This paper aims at reviewing the transmission of cultural aspects through the linguistic elements while teaching German language, levels A1-A2, not only for students of high school, but also for students of German and English Faculties who study German as First or Second language.

The linguistic interaction while teaching German creates opportunities for high school students as well as university students to familiarize themselves with various aspects of German life and culture. The discussion and analysis of these topics can enable the creation of a broader knowledge about everyday situations in German-speaking countries aiming at their management as well. Through the current methods pupils and students must be able to compare the vital aspects and conceptions about them in their mother language ( native language ) to those of the German-speaking countries reaching relevant conclusions. All this helps in increasing the interest and acquisition of this foreign language.

Interest on the theories of German language has boosted a significant increase over the last years. Thus, the treatment of teaching and learning problems requires greater consideration.

This article is based on comparative and descriptive methods mixing theoretical knowledge with concrete examples taken from these two methods.

**Key words:** Cultural integration, linguistic interaction, teaching methods, learning, cultural exchange.

Ne jetojmë në një shoqëri dinamike, një shoqëri ku pjesë e pandarë janë shkëmbimet kulturore, gjuhësore, ekonomike etj. Në një situatë të tillë të kontakteve të pashmangshme, shtrohen një mori çështjesh, që prekin si strukturat sociale, ashtu edhe ato kulturore, pjesë integrale e të cilave është pa dyshim gjuha. Ne jetojmë në një botë gjuhësore, me gjuhën dhe për gjuhën, ku kjo e fundit shihet si një element qenësor i ekzistencës së bashkësive.

Në këtë punim, do të trajtojmë disa elemente themelore, të cilat prekin shkëmbimet kulturore dhe pikërisht problematikat e hasura gjatë mësimdhënies së gjermanishtes si gjuhë e huaj tek të rinjtë dhe të rriturit. Do të paraqesim gjithashtu edhe disa këndvështrime krahasuese mes elementeve gjuhësore dhe kulturore që janë pjesë e përditshmërisë në vendet gjermanishtfolëse dhe atyre shqipfolëse.

Gjatë mësimdhënies së gjuhës gjermane krijohen natyrshëm situata të ndërthurjes së aspektit kulturor me elementet kulturore. Situata të tilla shpalosin jo vetëm integrimin e aspekteve sociale, por dhe të atyre gjuhësore.

Zanafilla e kësaj teme lidhet ngusht me përvojën personale gjatë mësimdhënies së kësaj gjuhe tek nxënësit e shkollës së mesme, por gjithashtu në trajtimin e problematikave të njëjta, si dhe në tejçimin e aspekteve kulturore me studentët e degës së Gjermanistikës dhe Anglistikës pranë Universitetit të Shkodrës “Luigj Gurakuqi”.

Gjermanishtja është një ndër 3 gjuhët më të folura në Evropë, por jo vetëm. Si rrjedhojë edhe mësimi i kësaj gjuhe është kthyer në një prioritet në vendin tonë. Mësimi i gjuhës gjermane ka lindur si nevojë ekonomike, profesionale dhe kulturore, veçanërisht në Shkodër ku marrëdhëniet me Austrinë kanë qenë të hershme duke iu referuar në këtë rast “Komisja Letrare të Shkodrës” apo ngjarjeve të tjera historiko-kulturore për vendin.

Në vitin 1992 daton rikthimi i mësimdhënies së kësaj gjuhe në një institucion shtetëror në shkollën e mesme të Gjuhëve të Huaja “Shejnaze Juka” dhe 4 vjet më vonë pranë Universitetit të Shkodrës “Luigj Gurakuqi”

hapet për herë të parë dega e gjermanistikës në bashkëpunimin të ngushtë me universitetin “Karl –Franzens” të Graz-it. Kjo ishte mundësia dhe shtysa për studimin e kësaj gjuhe dhe mësimdhënien e saj. Rritja e ndjeshmërisë kundrejt kësaj gjuhe vërehet edhe me tepër në kërkesën e mësimit të saj dhe në degët e tjera të universitetit të Shkodrës, p. sh., në degën e anglistikës, ekonomi- turizëm etj.

Në fillimet e saj dega e gjermanistikës frekuentohej kryesisht nga studentë dhe studente me nivel të kënaqshëm gjuhësor, respektivisht me nivelin B1. Me ndryshimet, që pësoi arsimiti i lartë, ndryshoi dhe sistemi i pranimit pranë degës së gjermanistikës, ku studentët nuk i nënshtroheshin më një provimi pranimi me dy pjesë me shkrim dhe me gojë, por pranimi bëhej me përzgjedhjen e studentit pa pasur nevojë t’i nënshtrohet paraprakisht një provimi pranimi. Ky sistem ndryshoi dhe prurjet në këtë degë. Kështu edhe studentë, të cilët nuk kishin pasur më parë kontakte me gjuhën gjermane, lejoheshin të frekuentonin këtë degë. Në këto kushte lindi si nevojë mësimdhënia e gjuhës gjermane si gjuhë e huaj që në nivelin A1 dhe më tej.

### **Rëndësia e implementimit të aspekteve kulturore në metodat e mësimit të gjuhës gjermane**

Mësimi i një gjuhe të huaj nuk nënkupton vetëm mësimin e saj, por është i lidhur ngusht edhe me përvetësimin e informacioneve mbi kulturën, traditat, pozitën gjeografike të atij vendi, prandaj dhe implementimi i aspekteve kulturore në metodat e mësimit të gjuhëve të huaja është kthyer në një domosdoshmëri.

Është vërtetuar shkencërisht që *“mësimi i një gjuhe të huaj si mjet komunikimi nuk mund të mësohet pa u bazuar dhe ndërlidhur me shoqërinë, në të cilën folësit e kësaj gjuhe jetojnë, pasi atyre u nevojiten informacione konkrete mbi jetesën e banorëve të këtij vendi, mbi zhvillimet ekonomike, kulturore dhe politike të këtij vendi”*. ( Heyd, 1991, f. 47)

Termi *“aspekt kulturor”* përmbledh fusha të ndryshme të kulturës, historisë, gjeografisë, politikës, sikurse dhe njohuritë përmbi situatat e përditshme, p.sh., blerjen e një bilete udhëtimi, sjelljen në një kafene, gjithçka çfarë duhet, që të ndihesh mirë në një vend të huaj, gjuhën e së cilit mëson” ( Bischof, Kessling, Krechel f. 7), që do të thotë, secili prej nesh kur mëson një gjuhë të huaj, duhet të mësojë të ndihet mirë jo vetëm me gjuhën, por dhe përditshmërinë e saj, në mënyrë, që të reagojë sa më lirshëm ndaj situatave të ndryshme në të cilat mund të ndodhet në një nga vendet gjermanishtfolëse.

Për mësimin e një gjuhe të huaj një rol vendimtar luajnë aspektet kulturore, pasi mësimi i një gjuhe të huaj nuk nënkupton vetëm tejçimin e njohurive dhe fjalorit përkatës, por gjithashtu ndjesinë e përshatjes dhe akomodimit mirë në vendin e huaj gjatë komunikimit me gjermanët apo austriakët, për të cilët gjermanishtja është gjuha e tyre amtare.

Këtu përfshihen kuptimi i mentalitetit të kësaj shoqërie, zakonet e tyre, mënyra e reagimit ndaj situatave të ndryshme nëpërmjet njohjes së aspekteve kulturore, në mënyrë që të mënjanohej keqkuptimet, gabimet në kontakt me njerëzit e kësaj shoqërie.

Para disa vitesh gjatë hartimit të metodave për mësimin e gjuhës së huaj, konkretisht asaj gjermane nuk i është kushtuar rëndësi përfshirjes së aspekteve kulturore në këto metoda, pasi gjuha e huaj mësohej vetëm si mjet komunikimi, pa marrë parasysh vështirësinë dhe rëndësinë e përshatjes dhe përbaljes me situata të jetës së përditshme në vendin e huaj, ose gjermanishtfolës. Një shembull i tillë vërehet tek dy metodat p.sh., “*Lernziel Deutsch*” ose “*Moment mal*”, ku implementimi i aspekteve kulturore në fusha të ndryshme nuk ishte i dallueshëm, sikurse tek metodat e sotme p.sh., “*Schritte International*”, “*Menschen*”, “*Ausblick*”.

Me ndryshimet e përgjithshme politike, kulturore, ekonomike dhe shoqërore, iu kushtua një vëmendje e veçantë rëndësisë së përvetësimit të një gjuhe të huaj. Kjo vërehet me hartimin e gjerë të metodave të ndryshme të mësimin të gjuhës gjermane, e përbashkëta e të cilave është edhe implementimi i aspekteve të ndryshme shoqërore, politike, ekonomike dhe kulturore, në mënyrë, që sikurse për nxënësit dhe studentët integrimi ose përshatja në vendin, gjuhën e të cilit mësojnë, të jetë sa më e lehtë.

Aftësia e komunikimit mundëson dhe thjeshton marrëdhënien mes njerëzve të vendeve të ndryshme në situata të parashikueshme mbi tematika plausible, mundëson përcaktimin e prejardhjes së secilit prej nesh, por dhe shpalosjen e kulturës së vendit nga vijnë.

Një ndër veçantitë kryesore tek të gjitha këto metoda të mësimin të gjuhës gjermane është përfshirja në tematika aktuale, interesi ndaj të cilave është më i ndjeshëm, ku nxënësit dhe studentët mund të përfshihen me lehtë, pasi kanë informacionet, përvojat dhe njohuritë e duhura për të reaguar kundrejt këtyre tematikave dhe kjo nxit edhe aftësinë e të folurit, edhe atë të të shkruarit. Nëpërmjet këtyre temave nxënësit dhe studentët mund të arrijnë të shprehin ngjashmëritë dhe dallimet mes të njëjtave situata, në vendin amë dhe atij të huaj, në rastin tonë mes Shqipërisë dhe një prej vendeve gjermanishtfolëse, p.sh., Gjermanisë, Austrisë apo Zvicrës.

Objektivi i secilit prej mësimdhënësve është të mësoarit sa më mirë i gjuhës së huaj dhe pikërisht nëpërmjet shprehjes së lirë të mendimeve, forcës së argumentit, formave krahasuese mes dy vendeve vërehet dhe shpaloset më qartë përvetësimi i kësaj gjuhe dhe kjo arrihet me anë të përdorimit dhe theksimit të ndërthurjes kulturore.

Ndërthurja e fotove, pamjeve dhe skicimeve të ndryshme në librat e mësimimit të gjuhës së huaj, konkretisht asaj gjermane lehtëson kuptimin e tematikës, nëpërmjet anës vizuale, por dhe ndihmon që nxënësit dhe studentët të mund t'i shprehin më lehtë perceptimet, hipotezat e tyre rreth fotos së parashtruar, pikërisht kjo ndikon në lirshmërinë e të menduarit dhe të shprehurit.

Funksioni i dytë i fotove dhe pamjeve të ndryshme, është jo vetëm sqarues, por dhe informues, sepse tregohet gjithmonë një aspekt kulturor i vendit gjuhën e të cilit ne mësojmë dhe kjo nxit interesin e nxënësve dhe studentëve dhe i ndihmon ata të bëjnë dallimet dhe ngjashmëritë mes dy vendeve, nxit arsyetimin dhe të folurin në gjuhe të huaj.

Një nga synimet e këtij punimi ka të bëjë me ndërthurjen e elementeve kulturore në dy metodat e mësimimit të gjuhës gjermane: *Menschen* dhe *Schritte International*.

Ne do shohim si ndikojnë aspektet e integritit kulturor gjatë mësimdhënies së gjuhës gjermane gjatë përkrahimit të situatave të ndryshme komunikative.

Një ndër mjetet kryesore, që përdorim për sinjalizimin e marrëdhënieve të ndryshme personale mes njëri-tjetrit është forma e drejtimit (me anë të politesës Ju, ose forma e afrimitetit me Ti), me anë të përzgjedhjes së njëres prej formave arrijmë t'i sinjalizojmë personit me të cilin diskutojmë ose flasim, në cilin rrafsh do të zhvillohet bashkëbisedimi mes personave komunikues. (Lüger, Heinz-Helmut f..37)

Një ndër problematikat më të mëdha, që hasin nxënësin tanë duke mësuar gjuhën gjermane, është përdorimi pothuajse në çdo situatë, ose kontakt me njerëz të panjohur, i formës së politesës “ Ju”, kjo për arsye, sepse përdorimi i një forme të tillë në gjuhën gjermane është më i thjeshtë, dukuri që nxit komunikimin standard vetëm në formën me “ Ju” duke anashkaluar format e tjera si p.sh. “ ti,, ai, ajo, ata/ ato”. Kjo vihet re sidomos gjatë ushtrimit të kompetencave të ndryshme leksikore, ku kërkohet, që nxënësit apo studentët të reagojnë ndaj një pyetjeje apo dialogu ose të hartojnë vetë pyetje kundrejt njëri-tjetrit në një grup të caktuar, apo punë dyshe, sipas një tematike tashmë të sqaruar dhe të përfunduar, pikërisht këtu vërehen format përgjithësuase, ku komunikimi me njëri-tjetrin zhvillohet pothuajse gjithmonë në formën e politesës me

“Ju”, dallim, që haset më tepër tek grupet e fillestarëve.

Me kalimin e kohës ajo çfarë bëhet më problematike është ndikimi i gjuhës amtare përkatësisht e vetës së dytë numri njëjës në të gjitha situatat e tjera dhe në komunikimin me njerëz të tjerë në gjuhën gjermane. Kjo është një ndër ngatërresat gjuhësore, që ndikon drejtpërdrejt në mospërshtatjen tonë të menjëhershme në njërin nga vendet gjermanishtfolëse, pasi ne arrijmë të përgjithësojmë çdo situatë.

Si për shembull, në treg, në kafene, komunikimi ndërmjet shitëses dhe blerësit apo kamarierit dhe klientit bëhet në Shqipëri në formën me “Ti”, tregues i afrimitetit me klientin ose blerësin, ndërsa në Gjermani apo Austri, ky komunikim zhvillohet në rrafshin e komunikimit me “Ju”, pasi tregon shenjë respekti ndaj klientit. Pra përdorimi i formës me “ti”, shpreh nga njëra anë një formë afrimiteti, besimi, ndërsa nga ana tjetër, përdorimi i formës së politesës, shpreh formalitet dhe mungesë besimi, d.m.th. shpreh një farë largësie në bashkëbisedim, formë, që në gjuhën gjermane është shumë e përdorshme, ku në dallim me gjuhën shqipe, kalimi nga forma me “ju” në formën me “ti” në gjermanisht bëhet gjithmonë me pëlqimin e të dyja palëve d.m.th. përdoren format duzen/ siezen dhe pastaj vazhdohet komunikimi në formën e dëshiruar nga të dyja palët.

Implementimi i aspekteve kulturore luan një rol vendimtar në njohjen e vendeve gjermanishtfolëse dhe këtë e vëmë re pikërisht tek *Schritte International A1* në temën “*Ein Tag in Berlin*”, ku nxënësit dhe studentët nëpërmjet fotove të pamjeve dhe përshkrimeve të ndërtesave më të rëndësishme të Berlinit, informohen mbi objektet më të rëndësishme të Berlinit dhe si do të ishte e mundur vizita e këtyre objekteve dhe deri në cilën orë. Fotot mundësojnë aftësinë e ndërveprimit mes dy kulturave, pasi për një komunikim të arrirë nuk nevojiten vetëm njohuritë gjuhësore, por dhe ndërthurja funksionale e formave gjuhësore në kulturën e huaj.

Kjo nuk arrihet vetëm nëpërmjet anës vizuale, por forcohet më tepër edhe me aftësinë e të dëgjuarit së një bisede, gjatë së cilës bëhet pyetja, se çfarë duhet të shoh Anne brenda një dite në Berlin? (*Schritte International* f. 56-57).

Gjatë përshkrimit të situatave komunikative

p.sh. “Cilat janë objektet kulturore më të rëndësishme në Berlin?”

Çfarë ka në **KaDeWe** (Kaufhaus des Westens)?

Me anë të kësaj pyetjeje ndërthuret kompetenca leksikore me atë gramatikore e nxënësit, pra sendërtimi i mendimeve, si nga pikëpamja semantike, ashtu edhe nga pikëpamja morfo-sintaksore.

Pikërisht pyetje dhe diskutime përmbi tematika të tilla mundësojnë praktikën e komunikimit në gjuhë të huaj, ku në qendër të interesit është



modelimi dhe përpunimi i informacionit:

Ku janë të mbështetura njohuritë jogjuhësore dhe si arrihet aktivizimi i të kuptuarit apo të riprodhuarit të teksteve ose fotove të ndryshme? Këtu dallojmë ndryshimet kuptimore të fjalëve d.m.th., bëjmë dallimin mes “frames” dhe “scripts” ( Lüger, Heinz-Helmut f.25)

Nën termin “frames” kuptojmë grupimin e elementeve gjuhësore, të cilat klasifikohen si bashkësi gjuhësore tipike ose thelbësore. P.sh., një gjerman kupton nën fjalën “Kaufhaus”, një ndërtesë shumëkatëshe me sektorë të ndryshëm rrobash, të cilat renditen sipas një rendi të paracaktuar. Pjesëmarrësit në komunikim presupozojnë, që të tilla “frames” janë të kuptueshme nga të gjithë, por kjo nuk ndodh për çdo person që i përket një kulture të huaj.

Ndërsa nën “scripts” kuptojmë rrjedhojën interaktive të standardizuar si p.sh., “Blej diçka në treg, në një qendër tregtare” ose “ i jap dikujt informacione për oraret e autobuzëve, trenave”, “ vizitoj dikë”. Pikërisht informacione të tilla janë shumë të rëndësishme për një mësimdhënës së gjuhës së huaj, pasi çdo informacion lidhet me kuptimin dhe aspektet ndërkulturore.

Pikërisht kjo pyetje bëhet pikënisja e bashkëbisedimit me nxënësit dhe studentët tanë në gjuhën gjermane, çfarë mund të vizitojë Anne në Tiranë apo në Shkodër? Një pyetje në vetvete e thjeshtë, por që nxënësit dhe studentët mundohen të specifikojnë dhe shprehin mendimet e tyre në gjuhë të huaj, duke implikuar kompetencën e tyre gjuhësore, në nivel semantik, pra atë të përzgjedhjes së fjalëve, por edhe në nivel morfosintaksor, përshtatjen e paradigmave të fjalëve dhe ndërtimit të fjalive të thjeshta. Nëpërmjet një ndërthurjeje të tillë të informacionit gjuhësor, në funksion të shfaqjes së elementeve kulturore, ata jo vetëm mësojnë më tepër për Berlinin, apo ndonjë qytet tjetër, por dhe aftësohen të shprehin për të njëjtat situata përshkruese edhe për qytetet e tyre.

Gjatë ndërmjetësimit të gjuhës së huaj duhet të kihen parasysh tre përbërës kuptimorë:

- Mjetet gjuhësore;
- Përshtatja sipas situatave të ndryshme;
- Sfondi specifik, kulturor

P.sh., në tekstin e mëposhtëm vërehen keqkuptimet nga përdorimet gjuhësore:

“Mes një punonjësi gjerman dhe një të huaji pati pothuajse një përleshje fizike, për shkak të shprehjes **Du hast aber Schwein gehabt** (ti paske patur fat), e cila nga punëtori i huaj u kuptua si formë fyese.” ( Lüger, Heinz-Helmut f.25)

Pikërisht me anë të këtij shembulli duam të theksojmë sa të rëndësishme janë aspektet ndërkulturore, pasi fjala “derr” edhe në gjuhën shqipe i referohet konotacionit negativ, ndërsa në atë gjermane, kjo fjalë ose shprehje, nënkupton konotacionin “fat, ose diçka fatsjellëse” dhe pikërisht shprehje të tilla bëhen burim keqkuptimesh kulturore.

Format krahasuese mes zhvillimeve të shoqërisë shqiptare dhe asaj gjermane janë gjithmonë një temë shumë e preferuar për studentët. Nëpërmjet trajtimit të këtyre temave ato njohin më mirë shoqërinë në të cilën kanë lindur dhe janë rritur dhe nëpërmjet implementimit të këtyre veçantive kulturore ata kanë mundësinë të zgjerojnë njohuritë e tyre kulturore.

E gjitha sa thamë më lart paraqet një plan përmbledhës të zhvillimit të mësimin të gjuhës gjermane në disa institucione të arsimit universitar dhe parauniversitar. Ky punim hap një rrugë të re për studimin e mëtejshëm mbi veçoritë dhe strukturat përkatëse të mësimdhënies dhe mësimnxënies në shkollat tona të kësaj gjuhe të huaj, e cila paraqet një rëndësi të madhe në formimin intelektual dhe kulturor të të rinjve tanë në përpjekjen për të zbuluar të gjitha qasjet e komunikimit ndërkulturor, si një sfidë e integritimit evropian të vendit tonë.

#### **BIBLIOGRAFIA:**

1. HEYD Gertraude (1991): *Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Mai. Moritz Diesterweg
2. BISCHOF, Monika/ KESSLING, Viola/ Krechel, Rüdiger (1999): *Literatur und Landeskunde-Didaktik*. Langenscheidt. München.
3. LÜGER, Heinz-Helmut (1997): *Routinen und Rituale in der Alltagskommunikation*. Langenscheidt. Tübingen.
4. EHLERS, Swantje (1996): *Lesen als Verstehen*. Langenscheidt. Kassel.
5. NIEBISCH, Daniela/ HIEMSTRA - PENNING, Sylvette/ SPECHT, Franz/ BOVERMANN, Monika/ REIMANN, Monika: *Schritte International 1/2*. Hueber. Ismaning. 2015
6. NIEBISCH, Daniela/ HIEMSTRA - PENNING, Sylvette/ SPECHT, Franz/ BOVERMANN, Monika / REIMANN, Monika: *Schritte International 3/4*. Hueber. Ismaning. 2015
7. EVANS, Sandra/PUDE, Angela/SPECHT ,Franz: *Menschen A1*.Hueber. Ismaning . 2016.
8. EVANS, Sandra/PUDE, Angela/SPECHT ,Franz: *Menschen A2*.Hueber. Ismaning . 2016

## **METODAT E MËSIMDHËNIES SË GJUHËS FRËNGE DHE EVOLUIMI I TYRE NË KOSOVË (1945-2017)**

Lendita Gjikolli

*Universiteti i Prishtinës “Hasan Prishtina”*

### **Methods of teaching the French language and their evolution in Kosovo (1945-2017)**

#### ***ABSTRACT***

Interest in teaching foreign languages has emerged since the early historical periods, passing through different stages of evolution. This very complex process involves various language modalities that pose a challenge for many linguists and teachers, despite the findings, approach and methodology have constantly changes in the application of certain principles to theoretical issues that rely on the most sophisticated foreign language learning techniques. In this study through analytical method we will treat all the methods used in the teaching of the French language in Kosovo.

**Key words:** method, evolution, modalities, linguists, access.

#### ***Hyrje***

Metodat e mësimdhënies së gjuhëve të huaja dhe aplikimi i tyre në vazhdimësi kanë ndryshuar që nga shekulli XIX dhe vazhdojnë ende edhe në ditët tona, edhe pse mësimi i gjuhëve të huaja ka filluar qysh në kohërat e lashta me mësimin e gjuhës latine ose greke, varësisht nga periudhat historike janë përdorur metodologji të ndryshme, duke iu përshtatur nevojave të reja shoqërore.

Në shekullin XIX, pas Luftës së Dytë Botërore në Francë ndjehet dukshëm përballja me gjuhën angleze si gjuhë që përhapej dhe imponohej njëkohësisht, si gjuhë komunikimi ndërkombëtar në të gjitha sferat e jetës. Ky ndryshim nuk ishte vetëm për Francën, por në fakt ishte një ndryshim

global që në shekullin XX, kërkonte një qasje më praktike, të bazuar kryesisht në komunikim pa shumë teoritizim, që i përshtatej nevojave të kohës, kur jeta bëhej gjithnjë e më dinamike.

Pra, që nga shekulli XIX e deri më sot, ka pasur evoluime dhe stagnime, ndryshime të qasjeve, objektivave të mësimin të një gjuhe të huaj, sidomos të asaj frënge që kanë ndryshuar shumë prej metodologjisë tradicionale. Gjuha mësohej në të vërtetë, për shumë arsye, në një mënyrë ajo paraqiste shoqërinë

e lartë, pra një klasë shoqërore dhe intelektuale, që për objektiv kishte kulturën, letërsinë, filozofinë dhe artin, përderisa në ditët e sotme përfaqëson tërë shoqërinë me një gjithëpërfshirje dhe me një objektiv tjetër të realizimit të komunikimit në çdo situatë kryesisht për të gjetur dhe kryer punë.

Edhe pse, viteve në vijim, pati zhvillime të njëpasnjëshme në metodologjinë e mësimdhënies, ne megjithatë nuk mund të përcaktojmë në mënyrë të saktë vijimësinë kronologjike të metodologjive, pasi që disa prej tyre kanë bashkëvepruar në të njëjtën kohë, edhe pse vëreheshin ndeshjet në mes asaj që insistonte strukturalizmi në kompetencën gjuhësore dhe në anën tjetër funksionalizmi me mbizotërimin e kompetencës komunikative madje, edhe në kohët e sotme, vazhdon inkurajimi i përdorimit gjithnjë e më shumë i gjuhës së folur, duke i kushtuar vëmendje në mënyrë të barabartë të gjitha aspektet që kanë të bëjnë me gjuhë, si: të kuptuarit, të folurit dhe të shkruarit.

### **Metoda tradicionale**

Është një metodë që ka zgjatur me shekuj dhe kontribuar gjithashtu edhe në zhvillimin e mendimeve metodologjike. Në të vërtetë ajo daton që nga shekulli XVI dhe nuk ka teori precise, por më tepër paraqitet si një ideologji. Nën ndikimin e literaturës së specializuar anglosaksone, në të cilën është vendosur të quhet metodë tradicionale, gjithashtu është përshkruar edhe si metodë e “gramatikës dhe përkthimit”. Fillimisht është përdorur në shkolla për mësimin e gjuhës latine dhe greqishtes së vjetër që konsiderohen sot gjuhë të vdekura dhe më vonë ka shërbyer si një metodë e të mësuarit të gjuhëve moderne, jo vetëm në Francë, por edhe në vende të tjera të Evropës, është aplikuar deri në gjysmën e dytë të shekullit XIX, ndërkohë në Kosovë vazhdon të përdoret

ende.

Qëllimi thelbësor i kësaj metode është leximi dhe përkthimi i teksteve letrare në gjuhë të huaj, gjuha është projektuar si një grup rregullash dhe përjashtimesh, ku më tepër i kushtohet rëndësi tekstit letrar se sa vetë kuptimit të tekstit, mjetet ishin të njohura libri i gramatikës për nxënësin në njërin anë me rregulla dhe shpjegime me një koncept normativ dhe në anën tjetër, një fjalor dygjuhësh ose një libër ku janë shpjeguar në mënyrë të hollësishme lista e emrave, mbiemrave, foljeve etj.

Sa i përket ushtrimeve të temës dhe versionit, ushtrimet e pyetjeve dhe përgjigjeve të shkruara aplikohen sipas rregullave në librat e gramatikës, pra ushtrime përkthimi dhe fjali memorizimi si teknikë e mësimi të gjuhës. Disa libra pasqyrojnë madje edhe gjuhën dhe kulturën e shkrimtarëve të mëdhenj, si La Fontaine, Corneille etj.

Pra, nuk është një metodë që ofron një gjuhë me një komunikim të cilësisë së lartë, por një komunikim natyral, të një gjuhe që përdoret në shkrime letrare, të cilat ishin të preferuara për kohën dhe që duhej të imitoheshin nga nxënësit për të fituar aftësi të mjaftueshme të gjuhës. Kjo metodë i jep rëndësi gjuhës së shkruar jo gjuhës së folur. Gjuha që ligjërohej në klasë sipas kësaj metode ishte gjuha amtare, mësuesi dominonte tërësisht klasën dhe ndërveprimi ishte gjithmonë nga mësuesi tek nxënësi, Fjalët e panjohura mësoheshin përmendësh nga nxënësi me përkthim në gjuhën amtare. Megjithatë, Chomsky e vlerëson lart “*Gramatikën descriptive*” e Port Royal-it<sup>111</sup> si vepër tradicionale me përshkrimet më të qëlluara dhe më të kompletuara duke e krahasuar me gramatikën stukturale “*La linguistique cathésienne*” ndërsa Dubois<sup>112</sup> ka evidencuar disimetrinë e dy sistemeve dhe funksionimin e tyre relativisht autonom në “*Grammaire structurale du français, nom et pronom*”, edhe pse në gramatikën “*Précis de grammaire française*”<sup>113</sup> përkundër faktit se të komunikuarit është një segment i një rëndësie të veçantë, i kushtohet rëndësi çështjeve dytësore që kanë të bëjnë me drejtshkrimin duke e

<sup>111</sup> Chomsky, La linguistique cathésienne. New York, Harper Row, 1966, C.Rde BF.

<sup>112</sup> Dubois, J, Grammaire structurale du français, nom et pronom, Paris, Larousse, 1965. Le verb, 1967, f. 21.

<sup>113</sup> Grevisse, M, Précis de grammaire française, 26 édition, J. Duclot. A. Gembloux, Paris.

anashkaluar aplikimin e tyre.

Pra, sipas tërë kësaj, Henri Besse mendon se *“Metodat tradicionale nuk mund të konsiderohet efektive ngaqë kompetencat e nxënësve kanë qenë të kufizuara, të bazuara kryesisht në gramatikë dhe mënyra e të mësuarit ka qenë artificial”*<sup>114</sup>

Kurse, sipas Purén,<sup>115</sup> *“megjithatë kjo metodë ka pësuar zhvillime të brendshme të cilat përgatisnin ardhjen e metodës së drejtpërdrejtë”*.

### **Metoda audio-orale**

Është një ndër metodat më karakteristike, të cilën mund ta quajmë edhe audio-linguale. Një përzierje e psikologjisë behaviouriste dhe gjuhësisë strukturaliste, e cila ka ndikuar në masë të madhe në mësimin e gramatikës përmes ushtrimeve të bazuara në forma të caktuara strukturore. Kjo metodë është prezantuar si interpretim që sjell një zgjidhje të re *“NEW KEY*, e cila mbështetet në gjuhësinë strukturale dhe në biheviorizëm me përfaqësues, si: Bloomfield, Harris, Friès, Lado, Skinner, etj. Kjo metodë ka filluar të përdoret prej vitit 1950-1965 në Shtetet e Bashkuara të Amerikës gjatë Luftës së Dytë Botërore, për të plotësuar nevojat e ushtrisë amerikane, për trajnimin e ushtarëve që flisnin gjuhë të tjera, përveç gjuhës angleze. Në Francë është paraqitur prej vitit 1965-1975.

Kjo metodë nuk zgjati shumë, megjithatë, zgjoi interesim të madh në shkollë. Ekspertët si Bloomfield, Lado krijuan metodën audio-linguale, duke u bazuar në parimet e metodës së ushtrisë. Për Purén –in kjo metodë u krijua si reagim ndaj metodës tradicionale dominuese në SHBA në atë kohë. Ekspertët u bazuan kryesisht në analizën paradigmatiche dhe sintagmatike përmes ushtrimeve të përsërituara dhe të imituara.

Parimet e saj shkurtimisht mund t'i gjejmë në rezymenë e Leon. A. Jakobovits,<sup>116</sup> ku sipas tij mësimi kalon nëpër disa etapa:

<sup>114</sup> Besse, H. et Galisson, R. (1980): *Polémique en didactique: du renouveau en question*, Paris, Clé international.

<sup>115</sup> Puren, C. (1995): *“Des méthodologies constituées et de leur mise en question”*, Le français dans le monde (recherches et applications), Numéro spécial *“Méthodes et méthodologies”*, janvier, pp.36-41.

<sup>116</sup> Bouacha, Ali (197): *“La pédagogie du français langue étrangère”* (sélection et introduction), Paris.

- a) Dëgjimi dhe të kuptuarit,
- b) Të shprehurit me gojë,
- c) Leximi,
- d) Hartimi.

Pra, gjithnjë sipas kësaj metode mund të themi se,

- 1) Nuk duhet bërë referencë me shkrim në etapat e para.
- 2) Mësimi i shqiptimit sipas kësaj metode paraqet një intencë auditive, të tingujve të rinj për të kapur një nuancë të fjalës apo fjalisë.
- 3) “Des phrases patrons” ose “Phrase modèles” që shërbejnë si hyrje për ta përdorur gjuhën e folur, ku secili model përmban një strukturë të prodhimit, që të cilat në fakt janë modele.
- 4) Fjalitë model janë të radhitura mirë ose e përshkojnë dialogun.
- 5) Prandaj praktikohet që fjalitë model të bëhen shprehje.
- 6) Ndiqet me përpikmëri cilësia e fjalorit deri në momentin kur mjafton numri i strukturave dhe i njohurive për nxënësin.
- 7) Shmanget përkthimi (sepse ai na shpie nga njëra gjuhë në tjetrën, ose e kundërta).

Jakobovits vazhdon më tej edhe me:

- 1) *Mënyrat që ndihmojnë të kapërcehen vështirësitë që ekzistojnë gjatë komunikimit,*
- 2) *Mësimi i kuptimit dhe i përdorimit të gjuhës amtare në orë,*
- 3) *Roli i shpjegimit dhe i rekapitulimit gramatikor,*
- 4) *Njohja e një fjalori më të gjerë në fjalitë e mëvonshme të mësuara.*

Pra, paraqitet një konstruktion mekanik i elementeve të pavarura, që ndahen njëra nga tjetra, ku fjalët model mund të jenë të përshtatshme në dialog dhe është me rëndësi të përdoren sa më tepër fjalë dhe fjali model, sa u përket referencave gjuhësore dhe psikologjike janë më pak të frekuentuara.

### **Metoda direkte**

Është metodë që ka marrë përmasa në shkollat frënge nga gjysma e dytë e shekullit XIX nga vitet 1920 deri në vitet 1960, dhe vazhdon edhe sot. Metoda direkte ka për synim që gjuhët të mësohen në mënyrë globale dhe aktive duke u mbështetur në empirizëm dhe shoqëri. Sa i përket terminologjisë kjo metodë ka krijuar konfuzion terminologjik, në të vërtetë,

ajo është quajtur me emra të ndryshëm, si: "*Metodë eklektike*", "*Metodë e drejtpërdrejtë*", "*Metodë e përzier*", "*Metodë orale*" etj.

Disa nga ekspertë madje e quanin edhe metodë sintetike, duke pasur parasysh se ajo përfaqëson kombinatoriken metodologjike p.sh., mes metodës direkte dhe metodologjisë tradicionale meqë ajo pranon, shfrytëzon teknikat e përdorura tradicionale dhe se mbështetet në parimet e metodës direkte. Themeluesi i kësaj metode ishte Wihem Vietor, i cili insistonte në të mësuarit e gjuhës në mënyrë direkte. Përfaqësuesit e saj ishin: Jacotot, Gouin, Passy etj.

Marc de Vallette<sup>117</sup> në librin e tij për fillestarë "*La méthode directe*" konsideron se foljet duhet të përdoren vetëm në kohën e tashme dhe se nxënësi duhet të përvetësojë një leksik të konsiderueshëm: variantet e emrit, nyjës, mbiemrit dhe përemrit, por pa i përdorur me foljen dhe se folja në asnjë mënyrë të mos përdoret si zgjedhim në vete, por të thuhet me një fjali të plotë p.sh.; a) Je suis dans la classe

b) Je ne suis pas dans la rue etj.

Në të vërtetë, folja si e vetme është si një shpirt pa trup, që për të ekzistuar dhe që të ketë kuptim, ajo duhet të jetë e inkuadruar në fjali të plotë. Në anën tjetër, duhet aktivizuar sa më shumë nxënësi me zgjedhimin e foljeve në fjali complete, në mënyrë që ai të flasë lirshëm dhe jo mësimdhënësi. Të mos fillohet mësimi i ri pa u përsëritur i mëparshmi dhe në tërësi të ecet ngadalë. "*Kur një pyetje është e gjatë, ose e vështirë, ajo është një vështirësi jo e vogël, prandaj duhet marrë ndaras sipas elementeve që e përbëjnë duke bërë paraprakisht pyetje të shkurtra me secilën nga këto fjali, për t'u siguruar se nxënësi vërtetë i di, ose i përkujtohen të gjitha*"<sup>118</sup>.

Të marrim shembull këtë pyetje:

- Où allez-vous, quand vous voulez prendre le train?

Pra, para se të bëhet pyetja mësimdhënësi duhet t'i pyesë nxënësit:

- Où sommes nous?
- Allez-vous au théâtre ce soir?
- Quand venez-vous ici?
- Voulez-vous prendre une leçon demain?
- Voyez-vous le train dans ce tableau?

<sup>117</sup> Marc de Vallette "*La méthode directe*", Premier livre, Paris, (s.d) éd. Librairie Hachete, 1969, f. 4, 5.

<sup>118</sup>. ibid, f.5



Pra, para se gjithash, sipas kësaj metode mësimdhënësi nuk duhet të harrojë se çdo mësim, paraqet një skemë, një indikacion të përgjithshëm të subjektit që trajtohet: p.sh., duke përdorur foljen *voir*, ai mund të përdorë kundrinën e drejtë, objektet e ndryshme që e rrethojnë dhe që nuk janë përmendur në tekst, prandaj mësimdhënësi duhet të posedojë një nismë që të dyfishohet ose të trefishohet numri i pyetjeve që i bëhen nxënësit në çdo mësim.

Sipas, kësaj metode mësimdhënësi që nga dita e parë duhet të flasë vetëm në gjuhën frënge duke e zvogëluar përdorimin e gjuhës amtare dhe përkthimit në minimum. Nxënësit duhet të mësojnë gjuhën e huaj me ndihmën e fjalorit, animimit dhe nëse nuk e kuptojnë atë me fjalë, atëherë duhet ta kuptojnë atë me anë të mimikës. Është e rëndësishme se kjo metodë i kushton rëndësi të veçantë fonetikës, pastaj bën krahasimin e gjuhës së huaj me gjuhën amtare.

Edhe pse, janë paraqitur dhe zhvilluar në Evropë metoda të shumta gjatë periudhave të ndryshme historike, në Kosovë gjuhët e huaja kanë filluar të mësohen në mënyrë institucionale shumë vonë, pas Luftës së Dytë Botrore, pas vitit 1945 prandaj *“sa i përket përdorimit praktik të metodave direkte në mësimin e gjuhës frënge, në kuptimin e realizimit edukativ arsimor të detyrave dhe qëllimeve të tyre nuk mund të bëhet fjalë në periudhën e pasluftë”*.<sup>119</sup>

Pra, gjatë këtyre viteve *“...nuk ka pasur përparim të dukshëm në modernizimin e procesit mësimor e posaçërisht të mësimin të gjuhëve të huaja, sepse nuk kishte material mësimor, mjete e as kuadër mësimor të kualifikuar në mënyrë që të parashtrajnë dhe organizojnë mësimin në mënyrë moderne. Natyrisht, kishte mësimdhënës të aftë dhe me përvojë që kanë pasur sukses në përdorimin e formave të ndryshme të metodave direkte, por kjo ishte e tëra një dëshirë dhe punë individuale”*.<sup>120</sup>

Mund të themi lirisht se, rolin kryesor e kishte gramatika, përkthimi dhe mësimi i rregullave, e sa i përket të folurit, bashkëbisedimit, ishte aktivitet i mirseardhur dhe freskues i cili mbetet anash, kështu së paku, flasin të dhënat, analizat e deritanishme nga ekspertët e cituar: *“Pas vitit 1957 është bërë një hap më serioz në avancimin e mësimdhënies së gjuhës së huaj dhe gjuhës frënge”*<sup>121</sup>.

<sup>119</sup> Thaqi Hamit, “Nastava francuskog jezika na Kosovo”, Beograd, 1986, f.1184-189.

<sup>120</sup> Thaqi Hamit, ka paraqitur dhe studiuar gjendjen e gjuhës frënge në Krahinë Autonome të Kosovës në sistemin arsimor, ish- jugosllav, në mënyrë të detajuar, duke filluar nga gjuhë të cilat mësoheshin si rusishtja fillimisht, pastaj gjuha frënge, angleze dhe gjermane raportin mes tyre për një periudhë të gjatë kohore deri në vitet e 1980. Prandaj, ne nuk do të ndalemi, por vetëm do ta citojmë.

<sup>121</sup> ibid, fq.194

Por megjithate, sipas “Entit Krahinor për përparimin dhe arsimimin e mësimdhënies së gjuhës së huaj”,<sup>122</sup> parashikimet dhe kërkesat e programeve ende nuk dalloheshin nga ato të mëparshmet dhe se të punohej ende me metodën tradicionale dhe atë të gramatikës, mësimdhënësit ishin të papërgatitur në aspektin metodik dhe e fundit shkollat nuk ishin të pajisura me mjete didaktike.

Këto përfundime vijnë edhe nga anketa e shoqatës së profesorëve dhe arsimtarëve të gjuhës dhe letërsisë frënge nga e cila shohim se përgjigjet e tyre nuk janë aspak të kënaqshme<sup>12</sup>.

Periudha e viteve 1981-1991 ishte periudhë e vështirë për popullin shqiptar, ishte periudhë e represionit dhe çdo gjëje që ishte shqiptare, ajo përkeqësohej edhe më tej me mbylljen e shkollave shqipe në vitin 1991. Megjithatë mësimi filloi të zhvillohej në shtëpi private, pra dëshira dhe vullneti për të punuar nuk mungonte. Mësimi mbahej në kushte jashtëzakonisht të vështira, drejtorët, mësimdhënësit dhe nxënësit ishin vazhdimisht të përndjekur jetonin dhe vepronin me frikën: Se çfarë do të ndodhë nesër? Prandaj, nuk mund të flasim për një arritje apo avancim të gjuhës frënge edhe pse pati një iniciativë pas luftës së vitit 1999 në Kosovë, të organizuar nga “Alliance française” ose “Zyrja frënge për ndërlidhje” si dhe “Grupi i edukatorëve në pension”, për të organizuar një seminar në Fakultetin Filologjik me temë:

1. Si të përdoret metoda “Café crème”?<sup>123</sup>

2. Të ndryshme.

U shpërndanë librat dhe kasetat për ta ndihmuar realizimin e metodës në mënyrë audio-orale.

Që nga paslufta d.m.th., që nga viti 1999-2000, punohet me metodën “Café crème” plot 17 vjet, kështu që nuk shohim ndryshime rrënjësore në mësimdhënie, formim të mësimdhënësve ose pajisje me mjete didaktike të shkollave dhe mësimdhënësve.

Por mund të themi se në kurse nxënësit mësojnë me libra apo metoda të ndryshme, si: Réfléts, Taxi, Accord, Alter Ego etj., ku gjuhët mësohen me metoda të reja dhe pajisje të moderuara duke përdorur teknologjinë, CD-të, laptop, projektor, etj.

<sup>122</sup> Thaqi Shyqri, Këshilltar në Entin Pedagogjikë të Kosovës, Prishtinë, 17 mars 1998.

<sup>123</sup> Massia Kanman- Pougatch, Sandra Trevisi, Marcella Beacco di Giura, Sylvia Pons, “Café crème”, Méthode de française, Paris, 1997.

## PËRFUNDIM:

Nga ajo që u tha më lart mund të vimë në përfundim se gjysma e dytë e shekullit XIX apo më mirë të themi vitet e 60-70<sup>ta</sup> ishin vite të arta, të një kërkimi për një metodë të re, me qasje më efikase, për të zgjidhur problemet e të mësuarit të një gjuhe të huaj në Francë, si dhe vendet tjera në Evropë ose Amerikë.

Këto metoda që i përmendëm më lart i zgjodhëm për t'i analizuar ngase janë nga të paktat që janë përdorur te ne, qoftë edhe vetëm në mënyrë individuale.

Edhe pse jemi munduar të japim një pasqyrë kronologjike, në aspektin teorik të metodave të ndryshme e sidomos të atyre që janë aplikuar sadopak në Kosovë, mund të themi se zbatimi i metodës tradicionale për fat të keq është shumë i pranishëm.

Megjithatë, përpjekjet për të gjetur metoda të reja nuk reshtin asnjëherë si viteve të fundit me idenë e re të BE-së, të mbështetur në “Kuadrin Evropian të referencës për gjuhët”, ku promovohet të mësuarit e dy ose më shumë gjuhëve të huaja, përveç gjuhës amtare.

Edhe te ne ka përpjekje për reformim në metodologjinë e mësimdhënies, por megjithatë në aspektin praktik nuk ka ende rezultate.

## BIBLIOGRAFIA:

1. Besse, H. et Galisson, R. (1980): *Polémique en didactique: du nouveau en question*, Paris, Clé international.
2. Bouacha, Ali. *La pédagogie du français langue étrangère (sélection et introduction)*, Paris, 1978.
3. Chomsky, *La linguistique cathésienne*. New York, Harper Row, 1966, C.Rde BF
4. Dubois, J., *Grammaire structurale du français, nom et pronom*, Paris, Larousse, 1965. Le verb, 1967, f. 21.
5. Grevisse, M., *Précis de grammaire française*, 26 édition, J. Ducollet, A. Gembloux, Paris.
6. Marc de Vallette “*La méthode directe*”, Premier livre, Paris, (s.d) éd. Librairie Hachete, 1969, f. 4, 5 ibid, f. 5.
7. Massia Kanman- Pougatch, Sandra Trevisi, Marcella Beacco di Giura, Sylvia Pons, “Café crème”, *Méthode de française*, Paris, 1997.
8. Puren, C. (1995): “Des méthodologies constituées et de leur mise en question”, *Le français dans le monde (recherches et applications)*, Numéro spécial “Méthodes et méthodologies”, janvier, pp.36-41.
9. Thaqi Hamit, “Nastava francuskog jezika na Kosovo”, Beograd, 1986, fq. 1184-189.
10. Thaqi Hamit, ka paraqitur dhe studiuar gjendjen e gjuhës frënge në Krahinë Autonome të Kosovë në sistemin arsimor ish- jugosllav, në mënyrë të detajuar, duke

filluar nga gjuhët të cilat mësoheshin, si rusishtja fillimisht, pastaj gjuha frënge, angleze dhe gjermane raportin mes tyre për një periudhë të gjatë kohore deri në vitet e 1980. Prandaj, ne nuk do të ndalemi, por vetëm do ta citojmë.

ibid,fq.194

- <sup>11</sup>. Thaqi Shyqri, Këshilltar në Entin Pedagogjik të Kosovës, Prishtinë, 17 mars 1998.

## **TENDENCAT DREJT TEMATIKAVE HUMANE NË GJEOGRAFI, RISI E PUNËS SHKENCORE TË STUDENTËVE DIPLOMANTË**

Sokol Axhemi

*Universiteti i Tiranës, Fakulteti Histori-Filologji*

**Trends to human themes in geography, innovation of the scientific  
work of graduate students**

### ***ABSTRACT***

Besides various interdisciplinary scholars and geographers, human themes in geography, results as very attractive even for scientific works and theses of master's degrees for students geographers. Undoubtedly an important role in this respect plays inclinations and desires of students themselves as well as their cooperation with scientific leaders, their professors. We note that the presence of such topics, apparently is connected with the presence of very important issues of human geography scientific facility in our country sociogeographic space. Especially problematic and evolution to carry thematic contexts scientific developments in the fields of economic, political, social, population, geography and study its diversity, it has been guiding and influential factor in student scientific research geographer.

In our material we have been very careful to take in analysis, namely the presence of any such trend, from year to year is becoming a trend, that topics closely related to the subject of human geography and its divisions to be considered to be performed by students and diploma papers master degrees in geography. Appreciate that in our analysis are focused on the identification of such an action by the presence of realization of these scientific works in the branches of geography that some universities in our country, mainly in the branch of geography at the University of Tirana and the branch of geography at the University of Shkodra . At the same time we have tried to present some concrete examples from different thematic issues of human treatises diverse students in geography and relevant, implementing them. The author expresses his opinion in relation to such a

trend, we gradually is becoming a trend, being open to ideas and debates regarding such matters quite important, both for scientific work in geography, as and the role and contribution of our students geographers.

**Key words:** Diploma ,s geography, student, scientific leader.

### *Hyrje*

*Tematikat humane në gjeografi paraqiten mjaft të larmishme nga këndvështrimi i objektit shkencor të tyre. Në mënyrë të veçantë ky objekt shkencor shfaq si karakteristikë themelore të tij dinamikën mjaft prezente, duke bërë të mundur pasurimin në vazhdimësi, me çështje e nënçështje të shumta gjeografisë humane. Mjaft gjeografë në studimet e tyre shprehen se zhvillimet intensive që ndodhin në hapësirat e ndryshme sociogjeografike, kanë qenë faktorët kryesorë motivues që kanë luajtur rol të vecantë në pasurimin tematik të gjeografisë humane. Njëkohësisht duhet të vlerësojmë edhe rolin dhe kontributin e mjaft autorëve të spikatur, përfaqësues të shkollave të ndryshme gjeografike evropiane dhe më gjerë, lidhur ngusht me vetë zhvillimin e disiplinave humane brenda vetë objektit themelor të shkencës gjeografike. Gjysma e dytë e shekullit të kaluar, e në mënyrë të veçantë periudha e pasrënies së murit të Berlinit, bëri të mundur lindjen dhe zhvillimin e mjaft tematikave të rëndësishme humane, në kuadrin e këndvështrimeve problematike shkencore të karakterit politik, social, të popullsisë, ekonomik, ambientalist e më gjerë. Një gjë e tillë shërbeu si një shtysë e fuqishme për mjaft shkolla gjeografike, studiues të gjeografisë që të ndërmarrin hulumtime të shumta e të shumëllojshme në tematikat e sipërpërmendura.*

Krahas studiuesve të ndryshëm interdisiplinarë dhe gjeografë, tematika humane në gjeografi, rezulton si mjaft tërheqëse edhe për punimet shkencore të diplomave dhe tezave të masterit për studentët gjeografë. Padyshim një rol të rëndësishëm në këtë drejtim luajnë prirjet dhe dëshirat e vetë studentëve, si dhe bashkëpunimi i tyre me udhëheqësit shkencor, pedagogët e tyre. Vërejmë se prania e tematikave të tilla, mesa duket është e lidhur ngusht edhe me praninë e mjaft çështjeve të rëndësishme të objektit shkencor të gjeografisë humane në hapësirën sociogjeografike të vendit tonë. Sidomos problematikat dhe evolucioni që mbartin kontekstet e zhvillimeve tematike shkencore nga fushat e gjeografisë ekonomike, politike, sociale, të popullsisë, mjedisit e larmisë studimore të tij, kanë qenë faktor orientues dhe ndikues në hulumtimet shkencore të studentëve

gjeografë.

Në materialin tonë jemi treguar të kujdesshëm që të marrim në analizë, pikërisht praninë e një prirjeje të tillë, që nga viti në vit po kthehet në një tendencë, që tematikat e lidhura ngusht me objektin e gjeografisë humane dhe ndarjeve të saj të merren në konsideratë për të realizuar nga studentët punime diplomash dhe tezash masteri në gjeografi. Vlerësojmë se në analizën tonë jemi përqendruar në evidentimin e një çështjeje të tillë nga prania e realizimi i këtyre punimeve shkencore në degët e gjeografisë së disa universiteteve të vendit tonë, kryesisht në degën e gjeografisë të Universitetit të Tiranës dhe degës së gjeografisë në Universitetin e Shkodrës. Njëkohësisht jemi munduar të paraqesim edhe disa shembuj konkretë nga çështje të ndryshme të tematikave të larmishme të trajtesave humane në gjeografi dhe studentët përkatës, realizues të tyre. Autori shpreh mendimin e tij në lidhje me një prirje të tillë, që në mënyrë graduale po kthehet në një tendencë, duke qenë i hapur për mendime e debate në lidhje me një çështje të tillë mjaft të rëndësishme, si për punën shkencore në gjeografi, ashtu edhe për rolin dhe kontributin e studentëve tanë gjeografë.

### **Motivimet kryesore në ndërmarrjen e tematikave të tilla shkencore nga studentët**

Janë të shumta e mjaft të larmishme në kuadrin e tematikës humane në gjeografi. Autorë të ndryshëm, metodistë dhe didaktë të studimit dhe analizës së punës shkencore në gjeografi vlerësojnë se janë të shumta arsyet kryesore motivuese dhe nxitëse të angazhimit të studentëve në punën shkencore në gjeografi. Ndër më kryesoret ne mund të evidentojmë dëshirat dhe prirjet e studentëve, nivelin e formimit shkencor të tyre, stadin aktual të zhvillimeve social-ekonomike që po ndodhin në vendin tonë në hapësira të ndryshme sociogjeografike, zgjerimin dhe pasurimin e objektit shkencor të gjeografisë nga ana e studiuesve gjeografë shqiptarë, mundësinë e shfrytëzimit të një literature gjithnjë e në rritje e në pasurim të vazhdueshëm, angazhimin e udhëheqësit shkencor, etj. Tërësia e këtyre motiveve, njëkohësisht shërben edhe si një element mjaft i rëndësishëm për suksesin e realizimit të punimit shkencor në gjeografi, sidomos në rastin e temave të diplomës dhe punimeve master nga ana e studentëve.

Ndër motivimet kryesore paraqitet ajo që është e lidhur ngushtësisht me prirjen dhe dëshirën që shfaq studentin në kuadrin e tërësisë së lëndëve gjeografike që ai zhvillon në shkollën e lartë. Gjatë tërësisë së zhvillimit të këtyre lëndëve, në mënyrë të veçantë gjatë ciklit bachelor, por edhe në ciklin e studimeve master, mjaft prej studentëve tanë paraqiten me dëshira dhe prirje ndaj objekteve të ndryshme shkencore, pjesë përbërëse e

kurrikulës akademike që ofrojnë degët e gjeografisë në planet dhe programet e tyre mësimore. Në këtë kuadër shohim një dëshirë dhe prirje të mjaft studentëve që të jenë më të afruar, më të vëmendshëm, më të obliguar, më të gatshëm, që të jenë pjesë e bashkëbisedimeve dhe bisedave të larmishme për tematikat shkencore që lidhen kryesisht me gjeografinë humane. Në këtë drejtim mund të evidentojmë çështjet e ndryshme që kanë të bëjnë me gjeografinë sociale, gjeografinë e popullsisë, gjeografinë ekonomike, gjeografinë e turizmit, gjeografinë politike, gjeografinë urbane, gjeografinë rurale, etj.

Njëkohësisht kanë një tendencë më të shprehur që të realizojnë edhe lloje të punës së pavarur në gjeografi, siç janë detyrat e kursit apo recensionet shkencore, jo vetëm në kuadrin e detyrimit për ta realizuar atë, por edhe në njëfarë dëshire dhe pasioni, duke shfrytëzuar literaturë të ndryshme apo hedhur shënime në lidhje me vrojtimit në terren në hapësirat e tyre sociogjeografike (njësitë administrative në të cilat ato banojnë). Një dëshirë dhe prirje të tyre, që është mjaft e shprehur, e shohim të shfaqur edhe gjatë aktiviteteve mësimore shkencore praktike, që janë ekspeditat mësimore shkencore në terren, ku në kuadrin e diskutimeve shkencore që realizojmë gjatë vizitave në njësi të ndryshme administrative, vende të ndryshme sociale, në kontaktet me grupet e ndryshme sociale, etj., ato paraqiten mjaft të kënaqur, madje i ndjekin me shumë dëshirë duke marrë pjesë aktive, referojnë e debatojnë me njëri-tjetrin në kuadrin e tematikave të sipërpërmendura.

Gjithnjë e më tepër kemi mendimin, nisur edhe nga eksperiencia dhe konstatimet tona, tek studentët e gjeografisë në universitetin e Tiranës dhe atë të Shkodrës, po vërejmë një tërheqje nga ana e tyre drejt analizës dhe studimit të çështjeve që kanë të bëjnë me tematikat mbi popullsinë, zhvillimet sociale, urbanizimin dhe ruralizimin e hapësirave të ndryshme sociogjeografike, problemeve të zhvillimit të turizmit. Një gjë e tillë paraqitet mjaft e evidente kur vjen momenti përfundimtar drejt fillimit të studimeve të vitit të tretë bachelor apo vitit të dytë master shkencor, që përkon edhe me momentin e fillimit të përzgjedhjes së temave të tyre të diplomës apo të tezës së masterit, etj. Një tregues i tillë konfirmon edhe faktin e dëshirës që ato shfaqin edhe gjatë viteve të mëparshme, referuar seriozitetit dhe punës që kanë realizuar me detyrat e kursit në lëndët humane në gjeografi. Prandaj edhe një nga arsyt kryesore motivuese që shprehet si një tendencë e spikatur në këto vitet e fundit, lidhet pikërisht me një dëshirë dhe prirje të tillë nga ana e studentëve gjeografë.

Një nga arsyt e tjera është e lidhur edhe me vetë formimin apo nivelin shkencor të studentëve të gjeografisë. Ne mendojmë se është e



rëndësishme për ta analizuar si motivim në tendencat drejt punës shkencore (llojet diploma dhe master në gjeografi). Në këtë sens duke u ndalur, siç jemi shprehur edhe më sipër, në eksperiencën e krijuar nga ana jonë dhe konstatimet direkte me studentë të ndryshëm, një pjesë e studentëve me rezultate të mira dhe shumë të mira, janë ndër aktorët kryesorë të tendencës drejt përzgjedhjes së punimeve shkencore finale (diploma apo punime master në tematikat humane në gjeografi. Vlerësojmë se krahas motivimit që lidhet me prirjet dhe pasionin e tyre drejt këtyre temave, impakti motivues ka me sa duket edhe formimi i mirë shkencor i tyre në disiplinat humane. Një situatë e tillë shkencore ndikohet nga fakti i analizës së tyre, duke e perceptuar vetveten nga pikëpamja shkencore, se ato janë të aftë për të realizuar një punim të tillë shkencor, nisur nga vetë njohuritë dhe dijet që ato kanë marrë në disiplinat përkatëse humane (popullsi, sociale, ekonomike, urbane, rurale, politike, etj.).

Në bazë të besueshmërisë që ato kanë në kuadrin e dijeve të përfutuara në këto disiplina shkencore të tematikës humane në gjeografi, studentët krijojnë bindjen e tyre që mund t'ia dalin për të realizuar një produkt final shkencor në limitet e një punimi diplome apo teze master. Madje në vetë kuadrin e tematikave humane të sipërpërmendura ato vetë tentojnë të bëjnë të mundur edhe një profilizim profesional shkencor të tyre. Një gjë e tillë e shprehim nisur nga fakti i pranisë së tiparit të përgjithshëm të tyre, që ka të bëjë me orientimin drejt tematikës humane në përgjithësi, por edhe të tiparit specifik të vetë studentëve që orientohen në disiplina të ndryshme (siç janë ato që lidhen me tematikat sociale, të popullsisë, të ekonomisë, të turizmit, etj.). Një gjë e tillë është mjaft evidente, e verifikuar në titujt e ndryshëm të diplomave apo të tezave të masterit, në të cilat gjejmë tema nga gjeografia e popullsisë, gjeografia sociale, gjeografia ekonomike, gjeografia politike, gjeografia e turizmit, gjeografia urbane, gjeografia rurale, etj.

Kjo e ka bërë mjaft interesante sjelljen e tyre sociale, si grup interesant social, i cili duhet vrojtuar dhe analizuar, për të nxjerrë edhe konkluzionet respektive në lidhje me këtë tendencë të shfaqur tek to. Prandaj edhe ne po tentojmë me anë të kësaj analize shkencore, për të hedhur dritë në lidhje me motivet kryesore të përzgjedhjes së tyre, llojit të punimit që ato përzgjedhin, arsyet, tendencat, profilizimin shkencor të tyre, etj., me synimin final të arritjes së konkluzioneve për një orientim sa më metodik e shkencor në kuadrin e realizimit të punimeve sa më cilësore e shkencore në gjeografi nga vetë studentët. Kemi mendimin dhe shprehim besimin se studiues të tjerë, më të specializuar në tematikën që ka të bëjë me metodikën e punës shkencore dhe shkrimin akademik do e pasurojnë

mendimin shkencor mbi çështje të tilla.

Një nga arsytet e tjera motivuese të ndërmarrjes së tematikave humane në gjeografi, si punim diplome apo teze masteri, është i lidhur ngushtësisht edhe me transformimet e rëndësishme socialekonomike që kanë ndodhur në periudhën e tranzicionit në Shqipëri. Këto ndryshime dhe transformime karakterizohen nga një tipar mjaft interesant, i cili ka të bëjë me shpërndarjen e tyre gjeografike. Pothuajse kudo në njësitë administrative të Shqipërisë së tranzicionit vërejmë ndryshime në drejtim të zhvillimeve që kanë të bëjnë me hapësirën gjeografike nga njëra anë dhe hapësirën sociale nga ana tjetër. Transformime evidentohen në ekonominë e këtyre hapësirave sociogjeografike, në zhvillimet e popullsisë, në zhvillimet urbane, rurale, të resurseve natyrore e humane, të cilat janë shoqëruar me lindjen, zhvillimin dhe evolucionin e mjaft problematikave të larmishme. Mjaft të pranishme problematika të tilla paraqiten në aspektet ekonomike, demografike, sociale, urbane, rurale, politike, të menaxhimit e planifikimit të tyre.

Tërësia e këtyre çështjeve të sipërpërmendura shërbejnë si optika të rëndësishme studimore për studentët e gjeografisë, lidhur ngusht me dijet dhe njohuritë shkencore përkatëse, që ato kanë marrë në vitet e ndryshme të shkollimit universitar, prandaj edhe orientohen për t'i studiuar e analizuar ato. Njëkohësisht, ato i shohin tematika të tilla dhe realizimin e një punimi të tyre shkencor në lidhje me to, si një mundësi që të shkruajnë e flasin për hapësirën sociogjeografike të origjinës së tyre, të vendlindjes, të vendit ku jeton e zhvillon aktivitetin e vet familja e tij.

Në kuadrin e arsyeve apo motivimeve të tjera nga ana e studentëve të gjeografisë për t'u përfshirë me punime shkencore finale (diploma apo teza master) kemi evidentuar ndër të tjera edhe zgjerimin dhe pasurimin e objektit shkencor të gjeografisë nga ana e studiuesve gjeografë shqiptarë, mundësinë e shfrytëzimit të një literature gjithnjë e në rritje e në pasurim të vazhdueshëm, angazhimin e udhëheqësit shkencor. Në analizën tonë shkencore kemi marrë në konsideratë që trajtesën mbi këto arsye t'i bëjmë së bashku, lidhur ngusht me faktin e raporteve reciproke të ndërthurjes dhe bashkëpunimit që ato paraqesin me njëra- tjetrën.

Në kuadrin e zhvillimeve shkencore të pasviteve 1990 është evidente mundësia që u krijua për rritjen e kontakteve shkencore me universitete të ndryshme evropiane dhe më gjerë në fusha të ndryshme të shkencës. Nga një situatë e tillë e re e këtyre zhvillimeve shkencore nuk mund të bënte përjashtim gjeografia si disiplinë shkencore dhe gjeografët. Mundësitë e reja të komunikimit shërbyen si një shtysë e rëndësishme dhe mjaft efektive për një brez studiuesish të rinj gjeografë, të cilët nga viti në

vit në kuadrin e programeve të ndryshme suportuese ndërkombëtare, integritet në kurse e shkollime afatshkurtra dhe afatgjata, projekteve të ndryshme, etj., ndikuan në kalimin nga gjeografia tradicionale e trashëguar në një gjeografi me objekt të pasuruar shkencor. Nga viti në vit, si rezultat i këtij pasurimi shkencor, ndikuar së tepërmi edhe nga komunikimi i realizuar me kolegë e shkolla gjeografike ndërkombëtare, në mënyrë graduale kemi lindjen dhe zhvillimin edhe në gjeografinë tonë të objekteve të reja të tematikës humane në gjeografi. Si të tilla mund të përmendim gjeografinë humane, gjeografinë e popullsisë, gjeografinë e vendbanimeve, gjeografinë sociale, gjeografinë politike, etj. Tërësia e këtyre tematikave të reja shkencore në gjeografi, si rezultat i lëvrimet shkencor të tyre nga ana e studjuesve gjeografë, pjesë e katedrave universitare në Tiranë, Shkodër, Elbasan, Gjirokastrë, etj., bënë të mundur përfshirjen e tyre në kurrikulat akademike të planeve e programeve mësimore të degës së gjeografisë në universitetin e Tiranës, si dhe në degët e histori-gjeografisë në universitetet e Shkodrës, Elbasanit, Gjirokastrës e me pas të Korçës, Vlorës, etj.

Gjenerata të rëndësishme të diplomuarish në gjeografi u përfshinë në studime të ndryshme shkencore pasuniversitare në tematikat që kishin të bënin me aspektet ekonomike, demografike, sociale, urbane, turistike, rurale, etj. Shume studime shkencore, artikuj shkencorë, monografi shkencore e me pas mjaft tekste universitare mbi gjeografinë humane, gjeografinë e turizmit, gjeografinë politike, gjeografinë rurale, gjeografinë e popullsisë e të vendbanimeve, gjeografinë sociale, pasuruan dukshëm mendimin shkencor të tematikës humane në gjeografi. Në këtë mënyrë studentët gjeografë patën rastin dhe mundësinë e pasjes në dispozicion të një literature shkencore gjeografike gjithnjë e në rritje në kuadrin e tematikës humane. Prandaj e vlerësojmë si mjaft impenjuese e motivuese në drejtim të “joshjes” shkencore për të punuar në tematikën humane në gjeografi, praninë e një literature gjithnjë e në rritje të tematikës humane në gjeografi, që është gjithmonë si një mundësi e vazhdueshme për shfrytëzim e studim nga ana e studentëve gjeografë.

Lidhur ngusht me argumentet e mësipërme, vlerësojmë se qëndron edhe një fakt tjetër mjaft evident i arsyeve të tendencës së studentëve të gjeografisë për të orientuar punën e tyre shkencore në diplomat e bachelor dhe tezat e masterit drejt tematikës humane. Ajo lidhet me rolin dhe angazhimin gjithnjë e në rritje të udhëheqësve shkencorë, pedagogëve të tyre për të udhëhequr dhe orientuar studentët drejt tematikave që lidhen me gjeografinë humane, gjeografinë ekonomike, gjeografinë e turizmit, gjeografinë rurale e urbane, gjeografinë e popullsisë, gjeografinë sociale e atë politike, etj. Predispozicioni i shfaqur, eksperiencia dhe përvoja e

grumbulluar, mënyra e realizimit të komunikimit mësimitor-shkencor, raportet e krijuara pedagog-student, me sa duket ka shërbyer si shtysë e rëndësishme në këtë drejtim.

### **Temat e diplomës dhe masterit një mundësi e shtuar në larminë e tematikave humane për studentët**

Siç e theksuam në çështjen e mësipërme janë të shumta dhe të larmishme arsyet dhe motivet e tendencës së shfaqur gjatë viteve të fundit nga ana e studentëve të gjeografisë që punimet finale të tyre shkencore t'i realizojnë nën tematikat e optikës shkencore humane në gjeografi. Vlerësojmë se këto punime shkencore paraqiten gjithnjë e në rritje në kuadrin e zgjerimit të mundësive për hulumtim e realizim të punimit shkencor në gjeografinë humane, nga ana e studentëve. Punimet finale gjatë cikleve të studimit bachelor dhe master përfaqësojnë evente të rëndësishme personale dhe shkencore për studentët. Është përmbyllja e studimeve të tyre, është mënyra se si ato, dijet dhe njohuritë e fituara gjatë këtyre cikleve të studimit, tashmë në mënyrë konkrete praktike, i paraqesin para auditorit.

Gjatë përcaktimit dhe realizimit të këtyre punimeve shkencore evidentohet një bashkëpunim dhe ndërlidhje mjaft e ngushtë ndërmjet studenteve dhe udhëheqësve të tyre shkencorë. Një gjë e tillë është vazhdim i punës në auditor, teksa nga një moment në tjetrin zë fill ideja për temën e diplomës, diskutimi me udhëheqësin shkencor, përzgjedhja e përcaktimi i temës, titullimi i saj, ndërtimi i platformës së hollësishme, strukturimi i platformës shkencore, shfrytëzimi i literaturës, vrojtimi në terren, selektimi e seleksionimi i materialeve, marrja e opinionëve të ndryshme, etj., derisa arrihet në shkrimin e punimit, që është tema e diplomës apo tezes së masterit. Është një punë e gjatë shkencore, delikate, e detajuar, me konsultime e diskutime të ndryshme, me qëllim arritjen e suksesit për të përgatitur një punim cilësor, sipas standardeve të kërkuara. Tematikat e përfshira në këto punime shkencore janë të shumta dhe mjaft të larmishme. Ato prekin si rastin e hulumtimeve të ndryshme teorike për çështje të caktuara, e më së shumti tematika konkrete praktike, pjesë të hapësirave të ndryshme sociogjeografike të Shqipërisë.

Gjeografia ekonomike me çështjet dhe nënçështjet e ndryshme, pjesë e objektit të saj shkencor, është mjaft e pranishme në kuadrin e temave të diplomave e tezave master të studentëve të degës së gjeografisë. Analizat referuar degëve të ndryshme të ekonomisë, strukturës së ekonomisë në periudha të ndryshme, shpërndarjes së tyre gjeografike, faktorëve ndikues në periudha të ndryshme, evolucionin dhe transformimet

ekonomike të ndodhura pas viteve 1990, zhvillimet e reja ekonomike, sidomos gjatë periudhës së tranzicionit në Shqipëri, përfaqësojnë mundësi të rëndësishme e premisa serioze që merren si sfida të nevojshme për t'u realizuar nga ana e studentëve në punimet e tyre shkencore. Njëkohësisht me mjaft interes përfshihen në punimet shkencore tematikat që lidhen me nëndegët e ekonomisë, zhvillimet industriale (pjesë e gjeografisë së industrisë) apo zhvillimet agrare, shpërndarjen gjeografike të tyre, lidhur ngusht edhe me evolucionin që kanë shoqëruar ecurinë e tyre, sipas periudhave të ndryshme të zhvillimit.

Mjaft të evidentuara dhe mjaft të rastisura, si dhe të përzgjedhura nga ana e studentëve, janë punimet e diplomave dhe tezave master me objekt çështje të ndryshme që kanë të bëjnë me gjeografinë e turizmit. Tematikat që lidhen me zhvillimin e zonave të ndryshme turistike, llojet dhe larminë e tipeve të turizmit, shpërndarjen e tyre gjeografike, faktorët ndikues, resurset e pranishme në Shqipëri, kapacitetet mbartëse turistike, etj., gjithnjë e më tepër po bëhen mjaft interesante dhe “joshese” për t'u analizuar nga ana e studentëve të gjeografisë. Vlerësojmë se tematika të tilla priten mjaft mirë nga ana e tyre, në mënyrë të veçantë, spikasin ato studentë apo grupe studentësh, të cilët në kuadrin e njësive administrative ku ato banojnë, dallojnë për zhvillimin e tipeve të veçanta të turizmit.

Tematikat që lidhen me popullsinë dhe optikën studimore të analizës sociale në gjeografi paraqiten njëkohësisht si një përzgjedhje tjetër mjaft e përhapur tek studentët tanë. Tematikat që lidhen me zhvillimet e popullsisë dhe problemet sociale të saj paraqiten të shumëllojshme si në pikëpamjet konceptuale, ashtu edhe në çështje të veçanta. Larmishmëria e këtyre punimeve shkencore është e lidhur ngusht me pasurimin gjithnjë e në rritje të vetë objekteve shkencore të gjeografisë së popullsisë nga njëra anë dhe asaj sociale nga ana tjetër. Në kuadrin e punimeve të diplomës dhe të tezave master me objekt hulumtimi popullsinë, studentët orientohen të realizojnë punimet e tyre kryesisht në kuadrin e njësive të tyre administrative të origjinës. Çështjet kryesore të punimeve shkencore trajtojnë faktorët natyrorë dhe humanë që ndikojnë në zhvillimet e popullsisë së këtyre njësive administrative, numrin e popullsisë dhe evolucionin në periudha të ndryshme të zhvillimit, strukturat e popullsisë në kuadrin e analizave përkatëse që kanë të bëjnë me strukturat moshore, gjinore, profesionale, vendbanimet dhe tiparet e tyre, etj.

Si në kuadrin e realizimit të temave të diplomës, por sidomos në tezat e masterit, vërejmë edhe një dëshirë dhe orientim në trajtesat shkencore, duke iu referuar një tematike të rëndësishme të zhvillimeve të popullsisë shqiptare gjatë periudhës së tranzicionit, siç është migrimi.

Studentët e gjeografisë, të ndikuar nga një tematikë e tillë në platformat e tyre strukturore shkencore të punimeve të diplomës dhe master, analizojnë migrimin në Shqipëri në përgjithësi, por edhe në kuadrin e zhvillimeve migratore në njësitë e tyre administrative, faktorët ndikues në to, impaktet me të cilat shoqërohen në drejtimë të ndryshme. Me mjaft interes dhe për t'u vlerësuar është tendenca e tyre për të dhënë ndikimet e këtyre lëvizjeve migruese në zhvillimet socialekonomike në Shqipërinë e tranzicionit në përgjithësi, ashtu edhe të njësitë të tyre administrative në veçanti.

Trajesat e ndryshme, që janë pjesë përbërëse e analizës sociale në gjeografi, po preferohen gjithnjë e më shumë për t'u realizuar si një punim diplome apo teze master nga ana e studentëve të gjeografisë. Mjaft tërheqëse nga ana e tyre në përzgjedhjen që ato realizojnë, paraqiten tematika të tilla si zhvillimet e ndryshme të hapësirave sociogjeografike, kryesisht të origjinës së tyre, ndryshimet e shfaqura në kuadrin e evolucionit dhe transformimeve të tyre, roli i faktorëve ndikues në analiza referuar kryesisht faktorit gjeografik, ekonomik, politik, historik, social, aktiviteteve dhe impakteve që paraqesin grupet e ndryshme sociale, larmia e tyre në kuadrin e shpërndarjes gjeografike, evolucionin dhe transformimin e vendeve dhe funksioneve sociale, problemeve sociale që shfaqen në hapësira të ndryshme sociogjeografike, rolin e planifikimit social dhe politikave sociale, etj.

## **KONKLUSIONE:**

Në kuadrin e materialit që analizuam më sipër është mjaft e rëndësishme arritja e disa konkluzioneve në lidhje me tendencat e shfaqura nga ana e studentëve të gjeografisë drejt punimeve shkencore në tematikën humane. *Së pari*, vleresojmë se është mjaft e evidente dhe e shprehur prania e një dëshire dhe pasioni nga ana e studentëve për t'u orientuar në punimet e tyre shkencore drejt tematikave të tilla humane në gjeografi.

*Së dyti*, një orientim e prirje e tillë nuk paraqitet e rastësishme. Përkundrazi ajo është e motivuar nga disa arsye. Ndër to si më kryesoret mund të evidentojmë: nivelin e formimit shkencor të studentëve, stadin aktual të zhvillimeve socialekonomike që po ndodhin në vendin tonë në

hapësira të ndryshme sociogeografike, zgjerimin dhe pasurimin e objektit shkencor të gjeografisë nga ana e studiuesve gjeografë shqiptarë, mundësinë e shfrytëzimit të një literature gjithnjë e në rritje e në pasurim të vazhdueshëm, angazhimin e udhëheqësit shkencor, etj.

*Së treti*, ndër tematikat kryesore të përzgjedhura nga ana e studentëve si punime diplome apo tezë master vlerësojmë çështjet e ndryshme që lidhen me gjeografinë humane, gjeografinë ekonomike, gjeografinë e turizmit, gjeografinë sociale, gjeografinë e popullsisë, gjeografinë urbane, gjeografinë rurale, gjeografinë politike, etj.

*Së katërti*, ndër temat kryesore të punimeve të diplomave apo të tezave master, vlerësohen temat e orientura drejt analizës referuar zhvillimeve ekonomike në Shqipëri, resurseve të larmishme turistike që ofron vendi ynë dhe zhvillimit të turizmit, zhvillime të popullsisë dhe tematikave sociale që lidhen me të, trajtesave mbi zhvillimet urbane dhe rurale në vendin tonë, etj.

#### LITERATURA:

1. Axhemi, Sokol: *Shkrimi i punimeve shkencore në gjeografi*. Tekst mësimor universitar. Tiranë 2013
2. Baca. F. Ferit: *Hartimi dhe punimi i një shkrimi. Ndhimesë për përgatitjen e një eseje teme diplome, dizertacioni*, etj. Libër i botuar, Tiranë, 2009.
3. Baca, F. Ferit: *Hartimi i një teme diploma*, (Në ndihmë të studentëve), Libër i botuar, Tiranë, 2010.
4. Coffin.C, Curry.M.J Teaching academic writing.
5. Goodman. SH, Hewings. Routledge, Taylor & Francis Group.
6. Ann, Theresa. M, Swaan. J London & New York, Published, 2005.
7. C.D.E. *Si të shkruajmë një punim kërkimor*. Libër i botuar nga C.D.E. (Qendra për arsim demokratik), Tiranë, 2004.
8. Eco, Umberto: *Si bëhet një punim diplome*. Libër i botuar, Tiranë, 1997.
9. Gomez. Basil & John Paul John III Research methods in Geography Published by Blakwell publishing Ltd, 2010 Oxford, U.K.
10. Kazazi, Njazi: *Udhëzues metodik për punën kërkimore shkencore*. Libër i botuar, Shkodër, 2000.
11. Northy. Margot, Draper. Louise Making sense: A student's guide to research and writing in
12. Knight. B. David geography and Environmental sciences.
13. Trent University, Canada, ISBN: 0195431383, published 2010.

14. Shkurtaj, Gjovalin: *Hyrje në metodikën e punës shkencore*. Libër i botuar.Tiranë, 2004.



## HARTA KONCEPTUALE NJË MJET I RËNDËSISHËM DIDAKTIK NË MËSIMDHËNIEN E FIZIKËS

Zenel Lohja, Suela Serani

*Universiteti i Shkodrës “Luigj Gurakuqi”, departamenti i Fizikës*

### **Concept map is a major didactic tool in physics teaching**

#### **ABSTRACT**

In this article the authors treat the importance of ingraining physical concepts in the most correct way possible. They show different ways of teaching these concepts and how the students can make them their own and how far they can go as a consequence. Also the authors talk about problems related to conceptual maps while also showing the rules of their making and what the students can achieve through their reading. Finally, the authors show in a concrete manner how a conceptual map is made.

Gjatë mësimdhënies së fizikës detyra kryesore e mësuesit është jo vetëm të formojë koncepte të sakta tek nxënësit, por edhe të njohë hierarkinë e këtyre koncepteve. Në fillim nxënësit krijojnë koncepte të veçanta ose një sistem konceptesh që kanë lidhje me një temë, apo kapitull të veçantë. Pastaj gjatë trajtimit të kursit këto koncepte thellohen e zgjerohen më shumë. Këto koncepte përvetësohen më mirë kur bëhet e mundur nga mësuesi që ato të lidhen me konceptet e marra në lëndët e tjera, apo kur ato merren nëpërmjet analizës së përvojës së nxënësve nga jeta e përditshme. Mësuesi duhet që vazhdimisht gjatë dhënies së koncepteve t'u kthehet koncepteve të përvetësuara më parë që kanë lidhje me konceptin në fjalë. Një rëndësi të veçantë mësuesi duhet t'i kushtojë përkufizimit të koncepteve. Së pari, ai duhet të dijë se shumë koncepte nuk kanë përkufizim. Në përkufizim ai duhet të japë vetitë thelbësore të objekteve që pasqyrojnë konceptin në fjalë. Kur koncepti është i ndërlikuar, mësuesi duhet ta japë atë nëpërmjet disa përkufizimeve, që duhet të jenë të njohura për nxënësin. Mësuesi duhet ta ketë të qartë se metoda më e mirë e dhënies së koncepteve është ajo problemore.

Nëpërmjet përvetësimit të koncepteve nxënësi arrin:

- Të zotërojnë konceptet bazë mbi strukturën e lëndës dhe gjithësisë dhe ligjet e funksionimit të tyre;
- Të kuptojë ligjet bazë të fizikës dhe zbatimet e tyre në jetën e përditshme dhe teknologji;
- Të vlerësojnë fizikën si veprimtari njerëzore dhe të rrisë interesin për fizikën, vrojtimet, hipotezat dhe modelimet përkatëse;
- Të demonstrojnë aftësitë e komunikimit, menaxhimit të informacionit, zgjidhjes së problemeve, të menduarit kritik dhe krijues;
- Të përdorë informacionin dhe teknologjitë e komunikimit, në mbështetje të studimeve të tij;
- Të demonstrojnë qëndrime etike dhe sociale gjatë punës në grup dhe si individ.

Mësuesi duhet të edukojë nxënësit që pas çdo kapitulli të ndërtojnë harta konceptuale, sepse ajo është një mjet didaktik që tregon lidhjen mes koncepteve si dhe hierarkinë e tyre.

a) Probleme të përgjithshme mbi hartat konceptuale.

Shqyrtimi i mësimdhënies si aftësi komunikimi e një njohurie nga ana e atyre që e dinë (mësuesi) me ata që nuk e dinë (nxënësit), ngre rëndësinë e marrjes në konsideratë të mënyrave të komunikimit.

Dimë që mjeti themelor i komunikimit është gjuha verbale e cila mund të përdoret në dy format e komunikimit; komunikimin gojor dhe me shkrim. Edhe komunikimi me shkrim ka dy drejtime të përdorimit; leximin dhe shkrimin. Aftësia e leximit dhe shkrimit janë dy aftësi të ndryshme që duhen kultivuar me kujdes në fizikë. Dimë që në fizikë frazat përbëhen nga fjalë të shoqëruara me formula, grafikë, instrumente matematikore etj.

Formulat dhe grafikët janë në thelb mjetet e komunikimit me shkrim. Konteksti matematikor është një kontekst abstrakt në të cilën numrat dhe formulat janë objekte abstrakte mbi të cilat ndiqet logjika e dukurisë apo fenomenit. Por një mjet i rëndësishëm i komunikimit me shkrim janë edhe hartat konceptuale.

Në fizikë nxënësit në çdo kapitull mësojnë një numër konceptesh. Për të krijuar një lidhje mes këtyre koncepteve në mënyrë që nxënësit ta kenë më të thjeshtë orientimin në fizikë është e domosdoshme që për çdo kapitull ata të ndërtojnë harta konceptuale.

Harta konceptuale është një mjet didaktik me të cilin duket qartë marrëdhënia mes koncepteve. Ajo është në fakt një përfaqësim grafik mes koncepteve. Për ndërtimin e hartës konceptuale duhet të kihen parasysh një numër i kufizuar rregullash dhe informacionesh:

1. Nxënësit të njohin mirë konceptet të cilat përcaktojnë objekte konkrete ose abstrakte.

2. Nxënësit të njohin mirë dukuritë dhe fenomenet fizike të cilat përcaktojnë “ngjarje” apo ndodhi.
3. Nxënësit të njohin mirë proceset apo fjalët që lidhin konceptet me ngjarjet përkatëse.
4. Konceptet dhe ngjarjet rrethohen me vija të mbyllura.
5. Vijat e mbyllura lidhen mes tyre me anën e vijave të orientuara të shoqëruara me fjalët e lidhjes.
6. Struktura e hartës në veçanti ecuria vertikale e saj duhet të shprehë marrëdhëniet hierarkike mes koncepteve.
7. I njëjti koncept nuk duhet të shfaqet më shumë se një herë.
8. Një hartë duhet të ketë formën e bisedës së përfunduar nga një person.

Për ndërtimin e hartës konceptuale nxënësit, së pari duhet të njohin mirë konceptet fizike, së dyti të dinë lidhjen mes koncepteve dhe së treti të njohin dukuritë, fenomenet që lidhen me këto koncepte. Nga ana tjetër, nëpërmjet leximit të hartës konceptuale, nxënësi nxjerr të dhëna të rëndësishme mbi dukuritë fizike dhe rrjedhën e tyre në kushte të caktuara. Nga leximi me kujdes i hartës konceptuale shohim:

- Se sa nxënësit kanë përvetësuar konceptet,
- Si nxënësit lidhin njohuritë e reja me njohuritë e mëparshme dhe njohuritë që do të vinë më pas,
- Aftësinë e nxënësve për të grumbulluar të dhëna,
- Aftësinë e nxënësve për punë të pavarur,
- Aftësinë e nxënësve për punë krijuese,
- Aftësinë e nxënësve për të bërë analizë dhe sintezë,
- Aftësinë e nxënësve për të parashikuar rrjedhën e ngjarjeve,
- Aftësinë e nxënësve për të dalluar esencialen nga jo esencialja,
- Aftësinë e nxënësve për të përpunuar të dhëna etj.

Pra nëpërmjet ndërtimit dhe leximit të hartave konceptuale realizohet shumë mirë përvetësimi i njohurive, përforcimi i njohurive, shkathtësive e shprehive si dhe kontrolli i përvetësimit të tyre.

b) Strategjia e ndërtimit të hartave konceptuale.

Në fund të një kapitulli, mësuesi, pasi bindet që nxënësit kanë marrë njohuri të mjaftueshme, ngre në dërrasën e zezë një nxënës dhe i kërkon të bëjë një tabelë me tri kolona.

Koncepte	Fjalë lidhëse	ngjarje
----------	---------------	---------

Pastaj u kërkon nxënësve të tjerë që të gjejnë konceptet bazë të kapitullit të përfunduar. Nxënësi i shkruan ato në dërrasën e zezë në kolonën e koncepteve p.sh., ujë, avull etj.

Pas kësaj kërkon nga nxënësit që të gjejnë fjalët ngjarje, si: dëborë, shi, bubullimë etj. Pasi nxënësi i shkruan këto në kolonën e ngjarjeve, mësuesi kërkon nga nxënësit e klasës të tregojnë se çfarë i diferencon këto dy kolona. Dhe kjo vazhdon derisa nxënësit të binden se kolona e parë përbën objekte, kurse kolona e tretë përmban diçka që ndodh, ngjarje.

Pas kësaj mësuesi merr secilin koncept të listuar në kolonën e parë dhe kërkon nga nxënësit të thuhet kuptimi i secilit koncept. Në këtë mënyrë nxënësi krijon imazhe mendore për domethënien e secilit objekt duke futur kështu termin koncept.

Në të njëjtën mënyrë merren të gjitha fjalët ngjarje të listuara në kolonën e tretë dhe sqarohen një për një derisa nxënësit të krijojnë idetë mbi fjalën ngjarje.

Pasi nxënësit kanë krijuar ide të qarta mbi konceptet dhe fenomenet fizike që lidhen me to, mësuesi u kërkon nxënësve që të gjejnë fjalë që lidhin një koncept në kolonën e parë me një fjalë ngjarje në kolonën e tretë.

Pas kësaj mësuesi u kërkon nxënësve që secili në mënyrë të pavarur të shkruajnë në fletoret e tyre të shënimeve fraza të shkurtra duke përdorur dy fjalë, fjalën koncept dhe fjalën lidhëse duke i ballafaquar këto fraza dhe duke analizuar se çfarë domethënie transmetojnë këto fjalë lidhëse.

Pastaj mësuesi kërkon nga nxënësit që të krijojnë fjali të shkurtra ku të identifikojnë fjalët *koncept*, fjalët *ngjarje* dhe fjalët *lidhëse*.

Për të parë sesa të gatshëm janë nxënësit për ndërtimin e hartave konceptuale, mësuesi u kërkon atyre që të zgjedhin një faqe libri në kapitullin e përfunduar. Mësuesi u kërkon nxënësve që të lexojnë një pasazh që ka një përmbajtje të mirë.

Në fund mësuesi u kërkon nxënësve të gjejnë se cili është çelësi i cili shërben për të dhënë kuptimet e mëtejshme të frazave në fjali.

#### c) Ndërtimi i hartave konceptuale.

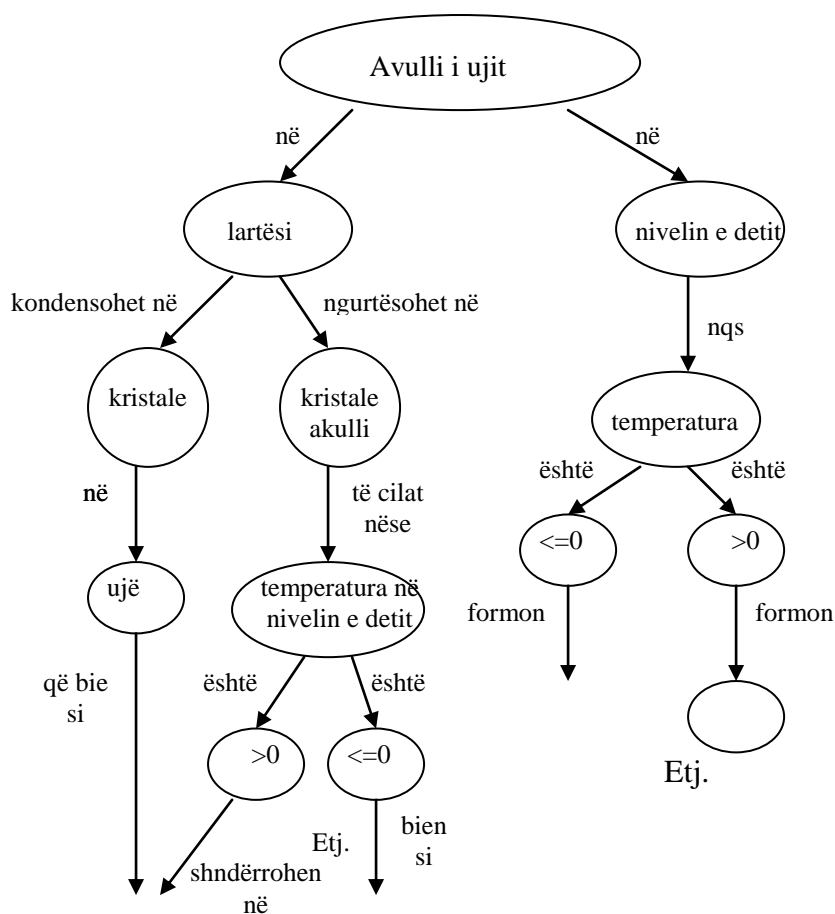
Zgjedhim në kapitullin që morëm në konsideratë një ose dy paragrafë që përmbajnë koncepte të rëndësishme. U themi nxënësve që t'i lexojnë ato dhe të gjejnë konceptet më të rëndësishme.

Pas kësaj i shkruajmë këto koncepte në dërrasën e zezë dhe tregojmë se cili prej tyre është më i rëndësishëm. Pastaj u kërkojmë nxënësve që të bëjnë zgjedhjen e konceptit që vjen pas të parit për nga rëndësia dhe kështu me radhë deri tek koncepti i fundit.

Në këtë mënyrë veprohet derisa nxënësit të binden për renditjen e saktë të koncepteve. Fillojmë pas kësaj për të ndërtuar një hartë të organizuar hierarkike që do të përdoret si listë udhëzuese për të ndërtuar hierarkinë konceptuale.

Pas kësaj nxënësit gjejnë fjalë të përshtatshme për të formuar lidhjen të përfaqësuar me vija të orientuara në hartë. Është e këshillueshme dhe më e lehtë që të shkruani fjalë lidhjeje të ndryshme dhe të gjeni pastaj atë më të përshtatshme.

Pas kësaj mësuesi përpiqet që t'u kërkojë nxënësve që të gjejnë marrëdhënie ndërmjet koncepteve të një pjese të hartës me pjesët e tjera dhe pikërisht këto marrëdhënie duhen përcaktuar me fjalët lidhëse. Duke ditur se ka grupe konceptesh të pasura dhe të varfëra, mësuesi duhet ta ketë të qartë se fillimisht nxënësit prodhojnë rezultate jo të kënaqshme. Po japim më poshtë një hartë konceptuale.



Pas ndërtimit të hartës është e domosdoshme që ajo të diskutohet dhe të vlerësohet me të gjithë klasën.

Për të parë nëse nxënësit kanë mësuar që të ndërtojnë një hartë, mësuesi u kërkon nxënësve që në mënyrë të pavarur secili të ndërtojë një hartë për një faqe të një mësimi të caktuar, apo për një temë të caktuar.

E rëndësishme është jo vetëm ndërtimi i një harte konceptuale, por edhe leximi i saj. Për këtë mësuesi herë pas here u jep nxënësve për detyrë shtëpie harta konceptuale dhe u kërkon që të shtjellojnë mësimin nepërmjet hartës konceptuale.

## **MËSUESI, DREJTUESI I ARSIMIT, PUBLICISTI – GASPËR MIKELI (1879-1950)**

Lindita Kazazi, Njazi Kazazi

*Universiteti i Shkodrës “Luigj Gurakuqi, departamenti i Romanistikës,  
departamenti i Gjuhësisë*

**Teacher, education director, publicist - Gasper Mikeli (1879-1950)**

### ***ABSTRACT***

Prof. Gaspër Mikeli was honored teacher, school leader, education inspector, head of an educational temporary and author of several textbooks.

In the Albanian Encyclopaedia Dictionary, the publication of ASHSH is a special voice from prof. dr. Shefik Osmani, f. 1712. He was born in Shkodra in 1879. He first taught in this city, the Saverian College of Jesuits. In 1889-90 it is in the rank of students of this with ordinal number 1590.

The secondary education continued abroad with Sali Çeka, Gaspër Beltojën of P. Pogoni “... with Western normal outside”. In the years of National Independence there was a dense activity in the field of education and distinguished itself as: school leaders, participants in educational congresses, press leaders and author of textbooks.

He directed the magazine “NEW SCHOOL” (Teacher's Body), which was only one year, January-December 1921. Mikel had 19 stories in this magazine with 76 pages in total, its ¼. He also published 5 textbooks in support of the Albanian school.

### 1. Hyrje

Prof. Gaspër Mikeli qe mësues i nderuar, drejtues shkolle, inspektor arsimit, drejtues i një të përkohshmeje arsimore, autor i disa teksteve shkollore, pjesëmarrës në shumë veprimtari arsimore në shkallë vendi, publicist i njohur. Gjatë viteve të regjimit komunist nuk “ka fituar të drejtën e qytetarisë” për të pasur një zë të veçantë në “Fjalorin Enciklopedik Shqiptar”, si rrjedhojë e politizimit të tejskajshëm të studimeve shkencore. (Shih: Akademia e Shkencave e RPSSH, Tiranë, 1985), por në botimin e dytë të përmirësuar, atij i është rezervuar vendi i duhur.<sup>124</sup>

Në mënyrë të përmbledhur po japim një ndihmesë sado të vogël në paraqitjen e veprimtarisë në dobi të arsimit dhe të shkollës shqipe nga ky mësues i palodhur.

### 2. Pak nga jeta:

U lind në vitin 1879 në Shkodër. Mësimet e para i kreu në këtë qytet, në Kolegjin Saverian të Jezuitëve. Më 1889-1890 është në radhën e nxënësve të kësaj shkolle me numër rendor 1590, si dhe në radhën e nxënësve të dalluar të kësaj shkolle.<sup>125</sup>

Në shtypin e kohës gjejmë edhe informacionin se banonte në lagjen Serreq, në rrugën “D. Jakë Vasia”.

Mësimet e mesme i vazhdoi jashtë shtetit. Gaspër Mikeli është së bashku me Sali Çekën, Gaspër Beltojnë e P. Pogonin ndër ato personalitete “... *me normale të jashtme perëndimore*”.<sup>126</sup>

Ndërroi jetë në Itali në vitin 1950.

### 3. Veprimtaria:

Në vitet pas Pavarësisë Kombëtare pati një veprimtari të dendur në fushën e arsimit në Shkodër dhe u dallua si: drejtues shkollash, pjesëmarrës në kongrese arsimore si dhe për ndihmesën jo të vogël në përgatitjen e teksteve mësimore të shkollave kombëtare, kualifikimin e mësuesve, njohjen e të dhënave të pedagogjisë së re evropiane ndër të cilat po

<sup>124</sup> ASHSH, Fjalori Enciklopedik Shqiptar (Botim i ri), Tiranë, 2008, nga Prof. dr. Shefik Osmani në faqen 1712 është hartuar: Gasper Mikeli (1879-1950).

<sup>125</sup> Kolegja Saveriane ndër 50 vjetët e para, Shkodër, 1928, f. 76.

<sup>126</sup> Kolë Koci: “Arsimi gjatë Luftës së Parë Botërore në zonat e pushtimit austro-hungarez”, “Arsimi Popullor”, viti i 24, nr. 4, 1965, f. 89.



përmendim:

### 3.1. Drejtues arsimit dhe mësues:

- Në vitet 1913-1914 me hapjen e shkollës popullore të Shkodrës dhe në vazhdim për disa vite është drejtor i saj.
- Në vitet 1922-1923 është drejtor i konviktit “Malet tona”.
- Për disa vjet inspektor i arsimit në Shkodër. Nga disa dokumente që kemi gjetur në arkivat e ndryshme krijojmë një ide mjaft të qartë për punën e tij mjaft konkrete në këto vite. Dy informacione të gjata e të plota për arsimin në Shkodër që kemi konsultuar, mbajnë datat 15.05.1924 dhe 13.11.1924. Materialet janë të daktilografuara dhe përbëjnë rreth 20 faqe me të dhënat më të sakta për punën dhe ecurinë shtetërore private në qytetin e Shkodrës.<sup>127</sup>
- Gjatë viteve që ishte inspektor bënte edhe mësimin e historisë e të dheshkronjës (gjeografisë) në shkollën Normale, viti 1918-1919, si dhe mësimin e frëngjishtes po në këtë shkollë në vitin 1919-1920.<sup>128</sup>

Nga fillimi i viteve '30 e më tej, me shtimin e mësuesve të shkolluar pati një farë lëvizjeje në fushën e metodave mbi bazën e traditave të Rilindjes. “Në këtë drejtim shumë mësues, në mes të cilëve dhe Gaspër Mikeli, të cilët me idetë e tyre përparimtare krijuan një përvojë pedagogjike origjinale vendase”.<sup>129</sup>

### 3.2. Delegat në kongrese arsimore:

Në Kongresin e Lushnjës megjithëse numri i kongresistëve që i kufizuar, gjithsej 13 vetë, të gjithë specialistë-technikë, arsimtarë me përvojë, në mes të cilëve edhe Mikeli (i pesti në radhë).<sup>130</sup>

Në shtypin e kohës shkruhej: “Në festimin që u bë për të çilun të Kongresit merr pjesë gati e gjithë paria civile dhe ushtarake si dhe shumicë e popullit të qytetit të Lushnjës, ku mbajtën fjalën z. D. Mborja e z. G. Mikeli tue dituem me pak fjalë të zgjedhuna e të bukura randësinë e vjeftën qi kishte ky kongres për kohën e ardhshme të arsimit botuer në Shqypni”.<sup>131</sup>

### 3.3. Publicist dhe drejtues shtypi.

Siç dihet, Kongresi arsimor i Lushnjës shtroi, ndërmjet të tjerave, edhe mundësinë e botimit të një përkohshmeje pedagogjike. Këshilli i Epërm Arsimor miratoi daljen e saj në Shkodër.

<sup>127</sup> AQSH, f.295, Viti 1924, D.29, fl.84-93.

<sup>128</sup> MPSH, F.P. Trapave aleate, D.2, Dok. Nr. 1822 dhe 1906-2.

<sup>129</sup> Historia e Arsimit Shqiptar, Tiranë, 1990, f. 424.

<sup>130</sup> P. Pepo: “Kongresi i Lushnjës...”, “Revista pedagogjike”, 1972, nr. 4, f. 56.

<sup>131</sup> “Shkolla e re” Nr.1-2, Janar-shkurt 1921, f. 23.

Synimi ishte që në revistë të gjenin pasqyrimin problemet teorike e praktike të shkollës me qëllim që mësuesit të gjenin material konkret për punën e përditshme dhe që në të vërtetë e justifikoi qëllimin për të cilin u hap.

Revista në fjalë **“SHKOLLA E RE” (ORGAN I MËSUESVET)** pati jetë vetëm një vit, janar-dhjetor 1921, me 12 numra që bëjnë rreth 306 faqe. Niveli i ulët në përgjithësi i mësuesve, sasia e madhe e shkollave fillore veçanërisht e shkollave me një klasë (418 nga 475 fillore gjithsej) i detyroi drejtuesit e revistës që të operonin me mësimë ndihmëse praktike, pra modele të gatshme për të gjitha lëndët e klasës së parë. Po pikërisht këtu na duket se është bërë abuzimi më i madh lidhur me veprimtarinë dhe rolin e G. Mikelit në këtë organ. Në studimet e kryera<sup>132</sup> nuk përmendet fare se ai ishte kryeredaktor (ose drejtues) i saj, por thuhet se bashkëpunuan Aleksandër Xhuvani, Mati Logoreci, Sali Çeka, të cilët përkatësisht kanë botuar 4, 3 dhe 1 shkrim në këtë revistë dhe lihet *“në harresë”* puna e drejtuesit të saj, që duket se ka mbajtur barrën kryesore, duke botuar 19 shkrime në 76 faqe gjithsej (pra pothuaj ¼ e saj) përgjithësisht të natyrës që thamë më lart.

Gjatë viteve 1925-1928, Mikeli është autor i programeve për shkollat fillore, por veçanërisht është për t’u shënuar ndihmesa në botimin e teksteve që i shërbyen shkollës shqiptare, si:

#### **3.4 Autor teksteve shkollore dhe më gjerë:**

- **“Dheshkronjë për msonjëtorët popullore e qytetnore”** ble, I, **Shkodër, 1912**, f. 191 si dhe *“Botim për s’dyti”*, 1916. Teksti nuk është i destinuar për shkollat shqipe, por edhe për një masë të gjerë lexuesish. Teksti është botim i klubit “Gjuha shqype”, nga shtypshkronja “Nikaj”.

- **“Gramatikë e gjuhës shqype”**, në shtypshkronjën “Nikaj”, Shkodër, 1916, 138 faqe, hartuar në dialektin e gegërishtes, mbi bazën e shkodranishtes.

Mikeli thekson në parathënie se *“Por per me folë e me shkru qortushëm gjuhën shqype donë vrojtuan dissa regulla t’cillat z’bashkut permbledhuë perbajnë gramatiken”*.<sup>133</sup>

G. Mikeli i kushton pjesën më të madhe *morfologjisë*, f. 3-124 dhe *sintaksës* 125-135, që nuk janë objekt i këtij punimi, mbasi është trajtuar nga Prof. dr. Jup Kastrati (art. i cit.).

- **“Njoftime historike mbi Shqypnin”**, Shkodër, 1922, 61 faqe dhe ribotim i

<sup>132</sup> “Historia e Arsimit shqiptar”, Tiranë, 1990, f. 344 dhe Xhevat Repishti “Shkolla e re”, “Mësuesi”, 12.02.1986, f. 4.

<sup>133</sup> Prejë G. M.: “Gramatika e gjuhës shqype”, shtypshkronja “Nikaj”, Shkodër, 1916, f. 3.

tij 1928 në 40 faqe, në shtesën “Për klasat e epërme të shkollave fillore”.

-“*Përmbledhje e jetës së Skanderbegut*”, Shkodër, 1921, 30 faqe dhe ribotimi i tij më 1928 në 40 faqe. Të katër librat e fundit janë botime të shtypshkronjës së “Zonjës së Papërlyeme”.

-“*Ushtrime me mësim të lehta gjuhe*” për klasën e dytë të shkollave fillore, botimi i parë më 1923 dhe i dyti më 1924.

Për kontributin në fushën e gjuhësisë dhe gramatologjisë, prof. dr. Jup Kastrati e vë në listën e gjuhëtarëve të Rilindjes dhe të Pavarësisë dhe analizon *gramatikën e tij*. Ai thekson se merita e Mikelit, në radhë të parë, është për të shënuar përpjekjen e tij për të përdorur një terminologji të gjerë gramatikore duke u nisur më parë nga Kristoforidhi, Sami Frashëri, Anton Xanoni etj. Është për t’u shënuar se libri ka një shumicë të mirë shembujsh me përmbajtje atdhetare, me fjalë të urta popullore dhe këshilla për fëmijë. Studiuesi në fjalë thekson se “... është për të ardhur keq që deri më sot kjo përpjekje e tij fisnike nuk është vënë në dukje nga ndonjë gjuhëtar ynë”.<sup>134</sup>

Ndërsa teksti i dytë “*Ushtrime...*” botuar shtatë-tetë vjet më pas, është shumë më i plotë në pikëpamje gjuhësore dhe metodike gjë që flet për pjekuri të mëtejshme të autorit si mësues. Përgjithësisht është mbështetur në të folmen e Shqipërisë së mesme. Libri është konceptuar e ndërtuar si një tekst mësimor dhe synon t’u japë nxënësve njohuri dhe shprehje praktike në të folur dhe në të shkruar.

#### BIBLIOGRAFIA:

1. Dr. Kazazi Lindita – Prof. dr. Kazazi Njazi: “Mësuesi, drejtuesi i arsimit, publicisti – GASPËR MIKELI” (1879-1950) Buletini Shkencor i Universitetit të Shkodrës “Luigj Gurakuqi”, Shkencat e edukimit, nr. 67, 2017.
2. Hoti, Prof. dr. Vehbi: “Ethem Osmani, Mësues i Popullit”, Monografi, Shtëpia botuese “Camaj-Pipa”, Shkodër, 2012.
3. Kanini, Prof. dr. Ilir: “Arsimi në Shqipëri në vitet e Luftës I Botërore (Zona e pushtimit austro-hungarez, 1916-1918)”, Tiranë, 2001.
4. Kastrati, Prof.dr. Jup: “Kontribut për historinë e arsimit në rrethin e Shkodrës deri në vitin 1912”, “Arsimi popullor”, Viti XVIII, nr. 2, 1963.
5. Kastrati, Prof. dr. Jup: “Historia e gjuhësisë shqiptare. Pjesa I (1478-1944)”, shaptilografim për studentët e Universitetit të Shkodrës “Luigj Gurakuqi”, dega Gjuhë shqipe-letërsi, Shkodër, 1990).
6. Kazazi, Njazi: “*Gaspër Mikeli*”, Kumtari 6, Muzeu Historik i Shkodrës, Shkodër, 1993, f. 5-11.
7. Kazazi, Prof. dr. Njazi: “Zhvillimi i arsimit të mesëm në Shkodër, nga fillimet e tij deri në vitet ’20 të shek.XX”) Monografi, Shkodër, 2014, f. 134-139.

<sup>134</sup> Prof. dr. Jup Kastrati: “Historia e gjuhësisë shqiptare. Pjesa I (1478-1944)”, shaptilografim për studentët e Universitetit të Shkodrës “Luigj Gurakuqi”, Dega Gjuhë shqipe-letërsi, Shkodër, 1990, f. 259.

8. Osmani, Prof.dr. Shefik: Gasper Mikeli në “Fjalorin Enciklopedik Shqiptar”, botim i ASHSH, Vëllimi II, Tiranë, 2008, f. 1712.
9. David Luka: “Studime gjuhësore”, VII, Shkodër, 2002 dhe “Fjalori enciklopedik i hapësirës shkodrane”, EBP “Gjergj Fishta”, Lezhë, 2015, f. 153 – Shefik Osmani, Njazi Kazazi.
10. Sejdi, Dylber: “*Vështrim panoramik, revista “Shkolla e re”*”. Temë diploma në Master Profesional, Shkodër, 2016, f. 43.

## **ISLAM DIZDARI SI MËSUES, EDUKATOR DHE DREJTUES SHEMBULLOR**

Vehbi Hoti, Njazi Kazazi

*Universiteti i Shkodrës “Luigj Gurakuqi”, Departamenti i Psikologjisë,  
Departamenti i Gjuhësisë*

### **Islam Dizdari as a teacher, educator and exemplary leader**

#### ***ABSTRACT***

In the paper, the figure of the well-deserved teacher Islam Dizdari is treated as a prominent personality of Albanian education and pedagogical thinking.

The essential features of Islam Dizdar are given as a human being and as a citizen and his contributions as a gifted teacher and educator, a leader and a pedagogue. The basic directions, his contributions as a researcher in the field of didactics of the Albanian language, the history of education and the Albanian pedagogical thought are given for extensive studies in the field of Islamic culture and the legacy of our people in this field.

Prof. dr. Njazi Kazazi dhe unë ndjehemi tepër të nderuar dhe të vlerësuar që na u krijua mundësia për të folur diçka rreth jetës e veprimtarisë të shokut, mikut e kolegut tonë të ngushtë, “Mësuesit të Merituar”, Islam Dizdarit.

Për një personalitet me kontribute të gjera për më shumë se gjysmëshekullore, për shkollën e arsimit, shkencën e mendimit pedagogjik shqiptar, nuk është e lehtë të flitet në disa minuta dhe të vihen në dukje vlerat e shumta të tij. Megjithatë ne po përpiqemi të ndalemi në disa momente që na duken më domethënëse nga jeta e veprimtaria e tij.

Islam Dizdari është një personalitet i shquar i arsimit, mësues dhe drejtues i talentuar i hallkave të ndryshme të sistemit tonë arsimor, një nga didaktët e historianët e mirënjohur të shkollës e mendimit pedagogjik

shqiptar, tekstolog si dhe studiues i zellshëm i traditës dhe i kulturës islame.

Islami është një shembull i shkëlqyer për t'u ndjekur si njeri e si qytetar, si prind e bashkëshort i përkryer, si mësues, edukator, drejtues arsimit e pedagog i shquar, si studiues e botues i palodhur, që nga mosha fare e re dhe gjer në pleqëri.

Tërë jetën e tij, ai manifestoi vlera të larta njerëzore e qytetare. Përherë rezatoi mirësi dhe edukatë të lartë, mirësjellje e dashuri për njerëzit edhe në momentet e vështira që iu deshën të përballonte. Asnjëherë nuk u ankua, asnjëherë nuk pretendoi gjë për vete, përherë në shërbim të të tjerëve. Asnjëherë nuk e dëgjuam që të fliste keq për të tjerët, tek të gjithë vlerësonte çka kishin të mirë e të dobishme.

Tërë jetën, Islami u karakterizua nga komunikimi dashamirës e i ngrohtë me njerëzit, gjë për të cilën, zotëronte mjeshtëri të radhë. Përherë bindës kur fliste, sepse fliste me arsye, me argumente, pa imponim e arrogancë, fjala e tij përherë ngjiste, sepse ishte dhe është plot mend e urtësi. Ishte i mbarë në çdo lloj pune dhe detyre që i ngarkohej apo merrte përsipër, me aftësi përgjithësuese e konkluduese si radhë kush.

Për të gjitha këto cilësi, Islami përbën një simbol, një shembull shumë domethënës autentik i asaj që historikisht dhe tradicionalisht është njohur, është emërtuar si “*zotënilleku shkodran*”.

Por personaliteti i Islamit nuk mund të ndahet dhe nuk mund të jetë i plotë, pa bashkëshorten e tij të nderuar zonjën Melek, me të cilën krijuan modelin e admirueshëm të një bashkësie vlerash shpirtërore, familjare e prindërore, mësimore dhe edukative.

Islami punoi si mësues, pedagog e drejtues në shtatë institucione arsimore të Shkodrës. Sapo mbaroi shkollën e mesme pedagogjike “Shejnaze Juka” më 1952, në moshën 18 vjeçare filloi punën si mësues në shkollën “10 korriku”(sot “Skënderbeg”), ku shumë shpejt filloi të shquhet si mësues, edukator e didakt i talentuar dhe drejtues i zoti si nëndrejtor në shkollat “Xheladin Fishta” dhe “7 Nëntori” (sot Ismail Qemali).

Njëherit punonte dhe studionte, duke u diplomuar në degën gjuhë shqipe-letërsi në Universitetin e Tiranës. Më tej vazhdoi si drejtor i Kabinetit Pedagogjik të rrethit, pedagog në ILPSH, mësues në shkollën e mesme pedagogjike “Shejnaze Juka” dhe drejtor i Medreses “Haxhi Sheh Shamia”.

Në vitin 1961 në moshën 27 vjeçare u emërua drejtor i Kabinetit Pedagogjik të Shkodrës. Kabinetet pedagogjike ishin institucione tepër të rëndësishme të seksioneve të arsimit që merreshin me organizimin e drejtimin e punës për aftësimin e mëtejshëm profesional të mësuesve, studionte, përgjithësonte dhe përhapte përvojën e arsimtarëve më të mirë, organizonte punën studimore pedagogjike dhe veprimtari të ndryshme shkencore.

Për 12 vjet me radhë, Islami e drejtoi Kabinetin me kompetencë e profesionalizëm të lartë duke e bërë model e qendër përvojë për kabinetet pedagogjike të rretheve të tjera të Shqipërisë.

Në vitin 1972 u emërua pedagog në ILPSH ku shumë shpejt u bë i dashur dhe i respektuar për masën e studentëve e të kolegëve. U dallua për nivelin e lartë pedagogjik e shkencor të ligjëratave e të seminareve, dha një kontribut të rëndësishëm për kualifikimin pedagogjik të arsimtarëve të rretheve të Veriut dhe për disa vite ishte anëtar i Këshillit Shkencor të Institutit dhe sekretar i redaksisë së organit të tij, “Buletinit Shkencor”

Një respekt të veçantë gëzoi Islami nga masa e studentëve. Ai kurdoherë ishte pranë tyre, i gatshëm për t’i ndihmuar për shqetësimet e problemet që u dilnin. Në ato vite, një shprehje e studentëve në adresë të Islamit mori përmasa proverbiale në të gjitha mjediset e institutit. Kur studentët futeshin në provim, u jepej teza dhe program i lëndës për orientim. Programi i lëndës së pedagogjisë që zhvillonte Islami ishte tepër i gjerë dhe i hollësishëm, rreth 30 faqe. Kur studentët dilnin nga salla e provimit, pyetjes së shokëve, “*si dole*”, përgjigjja ishte “*Rroftë Islami dhe programi*” edhe sot kujtohet në mjediset e Universitetit shprehja: “*Rroftë Islami dhe programi*”.

Edhe sot, sa herë takohem me ish- studentët ndonëse, kanë kaluar mbi katër dekada nga ato vite, pyetja e parë që më bëjnë është “*Si e kemi profesor Islamit*”.

Kudo ku Islami punoi ka lënë gjurmë e mbresa të thella që kanë ngelur në kujtesën e njerëzve.

Por ai përjetoj edhe momente shumë shqetësuese e stresuese. Në vitin 1984, disa kohë pas arratisjes së vëllaut të së shoqes, e larguan nga Instituti. Më shumë se sa largimi, ishte më e rëndë dhe ofenduese mënyra

se si u veprua për largimin e tij. Askush nuk e thirri, askush nuk ia komunikoi atë zyrtarisht dhe asnjë motivacion nuk e shoqëroi. Ai e mori vesh fare rastësisht se nuk do të ishte më pedagog dhe se e kishin kaluar në dispozicion të seksionit të arsimit.

Për çdo njeri nuk ka dhimbje më të madhe se sa kur goditen fatet dhe e ardhmja e fëmijës së vet. Një gjë të tillë përjetoi Islami, kur organet partiake të rrethit, i mohuan të drejtën e studimit në shkollën e lartë vajzës së tij, njërës nga maturantet më të mira që kishte Shkodra. Jam dëshmitar i drejtpërdrejtë i kësaj dhimbjeje të pazakontë, tepër stresuese e plot ankth që përjetoi Islami dhe familja e tij. Edhe në këtë rast, Islami shfaqti një karakter të fortë, u tregua njeri shumë dinjitoz, e përballoi me stoicizëm e vetëpërmbajtje, pa iu servilosur askujt dhe pa iu jargavitur pas askujt, por, ballë lart, duke kërkuar të drejtën legjitime të vajzës së vet. Pas shumë përpjekjesh, vetëm pasi organeve të rrethit, u erdhi nga Tirana, urdhri nga drejtuesi kryesor i partisë dhe i pushtetit të kohës, problemi mori zgjidhje.

Në çdo punë, si mësues, drejtues dhe studiues, Islami është shquar për natyrën dhe frymën tepër bashkëpunuese e kolegjinale.

Ai ka pasur një angazhim serioz e bashkëpunim frytdhënës në veprimtari të shumta studimore, shkencore e botuese në sesione e konferenca shkencore, në hartime tekstesh mësimore e monografish.

Ka bashkëpunuar në 20 organe shtypi brenda e jashtë vendit ku ka botuar më shumë se 100 punime.

Veprimtaria studimore e botuese e Islamit është përqendruar në disa drejtime:

*Së pari*, në fushën e didaktikës e të mësimdhënies, veçanërisht të mësimit të gjuhës shqipe, me materiale ndihmëse për edukatorët e kopshteve e mësuesit e shkollës 8- vjeçare. Islami është bashkëautor i tekstit të parë universitar të pedagogjisë të hartuar nga autorë shqiptarë.

*Së dyti*, për historinë e arsimit e të mendimit pedagogjik shqiptar dhe për figura të shquara të kësaj fushe.

*Së treti*, Islami iu përkushtua me pasion e dashuri të veçantë studimeve në fushën e kulturës islame dhe të trashëgimisë së pasur shpirtërore të popullit shqiptar në këtë fushë, duke realizuar në bashkëpunim me kolegë të tjerë, disa monografi dinjitoze me rreth 2500 faqe.



Megjithëse për këtë do të flasim specialistët e mirëfilltë të fushës, ne deshëm të theksojmë se këto studime e botime janë në shërbim të një synimi madhor arsimor, edukativ e kulturor, të cilin e pat shprehur rreth 80 vjet më parë, me shumë qartësi, atdhetari e intelektual i shquar i arsimit dhe i kulturës islame “Mësuesi i Popullit” Sheuqet Muka kur kërkonte dhe shkruante se *“Myslimanët e Shqipnisë duhet t’jenë ma të zhvilluemit e myslimanëve t’Europës. S’na mungon kurrnga, s’na mungon as vullnet për me shkue para e m’u mbajtë si element i gjallë, e përparimtar në këthizë t’Europës”*.

Veprimtaria dhe kontributet e Islamit shtrihen në disa dekada. Por mendojmë se ai nuk pati nga organet shtetërore, vlerësime të asaj shkalle në përputhje me përmasat e kontributeve që dha për disa dekada.

E rëndësishme është se Islam Dizadari fitoi dhe gëzon diçka më të madhe që nuk ka dekret që mund ta japë, dashurinë e mirënjohjen e gjithë opinionit shoqëror, të shokëve dhe kolegëve, jo vetëm në Shkodër, por në mbarë Shqipërinë, në të gjitha zonat ku jetojnë e punojnë ish-nxënësit dhe studentët e tij.

Në përfundim, deshëm t’i urojmë nga zemra Islamit tone, shëndet të plotë e jetë të gjatë, për veten e familjen, për ne shokët e miqtë e tij, që dëshirojmë ta kemi sa më gjatë në mes nesh.

**LITERATURA:**

1. Arkivi i familjes së Islam Dizdarit.
2. Prof. dr. Vehbi Hoti, Prof.as. dr. Njazi Kazazi, “Profillet e Islam Dizdarit si pedagog, studiues dhe qytetar shembullor”, “Zani i Naltë”, Botim i Komunitetit Mysliman të Shqipërisë, Tiranë, 2016, f.85-94.
3. Faik Luli, Islam Dizdari, Nexhmi Bushati “Në kuptim të brezave”, Shkodër, 1997.
4. Sheuqet Muka “Mësues i Popullit”, *Figurë e shquar atdhetare, arsimore dhe kulturore*, Shkodër, 1997.
5. Islam Dizdari, Njazi Kazazi, Irida Hoti, Anila Mesi, “Faik Luli – Jeta dhe veprimtaria” (Monografi), SHB “Camaj-Pipa”, Shkodër, 2006.
6. Dr. Zenepe Dibra, “Fjalor Enciklopedik i hapësirës shkodrane – I”, EBP “Gjergj Fishta”, Lezhë, 2015, f. 299-300.

**ARSIMI NË GJUHËN SHQIPE NË ANËN E MALIT  
(REPUBLIKA E MALIT TË ZI), MES VËSHTIRËSIVE  
DHE SFIDAVE**

Ylber Dyli, Gëzim Puka

*Shkolla Jopublike "Haxhi Sheh Shamia", Universiteti i Shkodrës "Luigj  
Gurakuqi", departamenti i Letërsisë*

**The education in Albanian in Ana e Malit (The Republic of  
Montenegro) between hardships and challenges**

**ABSTRACT**

The Albanian language and schools were born and developed through numerous hardships, sacrifices and assimilationist resistance throughout history. The interalbanian educational and cultural movement, has served as an important factor in the fight for freedom and independence in the motherland, and functioned as a national identity in the annexed territories. The assimilation and denationalization policies of the Albanian population outside the state border hampered the process of opening up and development of education in Albanian schools. Learning and education in non-native language and the high pressure to relinquish the mother tongue did not achieve the goals chauvinist of denationalization. The plans to assimilate and change the ethnic structure in the Albanian space took priority with the formation of national states in the Balkans. The Albanian population was the epicenter of these plans because " Montenegro wants a complete extermination of the Albanian element ". After more than a century from the partition of the mother tongue, the anamali population has maintained the language, tradition and culture as part of the Albanian belonging and identity. Of the 20 villages of this space, the Albanian language and ethnicity included 18 settlements, excluding the villages Megjyreç and Leskoc who speak Serbian- Croatian, representing the linguistic border of the Albanian and Serbian -Croatian. The new developments of Montenegro in the framework of the integration processes in the large European family, the implementation of the rights of the

minorities and cross-border cooperation, have enabled new challenges in the development of education and culture for the Albanian population in Montenegro.

### **Rreth arsimimit në gjuhën shqipe të zonës së Anës së Malit.**

Popullsia e Anës së Malit dallohet për vlera arsimdashëse. Pozita e saj, si vend kalimtar në tregtinë ndërmjet skelës së Obotit dhe qytetit të Shkodrës, si dhe ndërlidhëse mes qyteteve të Ulqinit dhe Shkodrës ishte faktor përcaktues në domosdoshmërinë e zhvillimit të arsimit. Këtu gjejmë edhe gjurmët e para të shtypshkronjës “në Obot, një shtypshkronjë e vogël e K. Xanetit dhe e Shtjefen Shkodranit e ngritur 1563”<sup>135</sup>, e cila tregon qartë për interesin ndaj diturisë.

Copëtimi i tokave shqiptare dhe aneksimi i tyre në Mbretërinë e Malit të Zi, e bëri të pamundur procesin e hapjes së shkollave shqipe. Asimilimi gjuhësor, nëpërmjet imponimit të gjuhës serbe, ishte pjesë e politikës shtetërore malazeze. Ulqini dhe rrethinat e tij në nëntor 1880, nën presionin e Fuqive të Mëdha, i kalojnë Malit të Zi. Qeveria malazeze, ndërkohë urdhëron hapjen e shkollave serbe, për vitin shkollor 1882-1883.<sup>136</sup> Rezistenca e popullsisë shqiptare ndaj shkollës serbe, bënte që frekuentimi në këto shkolla të mos ishte i rregullt. Detyrimi dhe dërgimi me dhunë në shkolla, nuk i dha efektet e dëshiruara.

Princi Nikolla dëshmonte se “*gjuha serbe në këtë anë të Mozhurit nuk është ndier,*”<sup>137</sup> duke treguar qartë për dështimin e procesit të shkollimit të shqiptarëve në gjuhën serbe. Edhe në vitet pasuese, mësimi i gjuhës amtare nga popullsia shqiptare nuk u bë i mundur, madje u ndalua me ligj. Ligji malazez mbi arsimimin sanksiononte qartë se të gjithë fëmijët shqiptarë që jetonin në Mal të Zi, “*janë të detyruar të ndjekin shkollën shtetërore ose private serbe. Ata nuk mund të ndjekin një gjuhë tjetër mësimore, pa kryer shkollën fillore serbe.*”<sup>138</sup> Marrëdhëniet në mes Mbretërisë së Malit të Zi dhe popullsisë shqiptare në fushën e arsimit dhe kulturës nuk mund të ndikonin në lëvrimin e gjuhës shqipe.

Pavarësisht nga copëtimi i territoreve shqiptare në vitin 1913, shohim edhe tentativën e zhvillimit të arsimit në Anën e Malit në hapësirën e Malit të Zi.

<sup>135</sup> Ziu, T., “*Oborret e Shkodrës*”, Shkodër, 2002, f. 43.

<sup>136</sup> Berisha, P., “*Shkollat dhe arsimit i shqiptarëve në territorin e sotëm të Ulqinit gjatë motmoteve*”, Ulqini në rrjedhat e kohës, Ulqin, 2000.

<sup>137</sup> Draga, N., “*Shpallime gjeografike*”, Art club, Ulqin, 2001, f.18.

<sup>138</sup> Hoti, V., “*Aspekte të zhvillimit të arsimit shqip në Ulqin dhe në trevat e tjera në Mal të Zi në periudhën e Luftës së Parë Botërore*”, Ulqini në rrjedhën e kohës, Ulqin, 2000, f. 149-158.

Ndryshimi i situatës politike gjatë Luftës së Parë Botërore, me pushtimin e Malit të Zi nga perandoria Austro-Hungareze, dhe përfshirja në këtë perandori edhe e Shqipërisë Veriore, mundësoi hapjen e shkollave shqipe. Ligji arsimor austriak<sup>139</sup> theksonte se “... në shkollat fillore fëmijët duhet të mësohen në gjuhën e tyre amtare.” E drejta e ruajtjes dhe e kultivimit të identitetit kombëtar, nëpërmjet gjuhës dhe kulturës, që u lejua nga pushteti austro-hungarez, solli hapjen e shkollave në gjuhën shqipe. Shkolla fillore në gjuhën shqipe u hap në Ulqin, me 1 shtator 1916 dhe kishte katër klasa. Hapja e shkollave shqipe u realizua në të gjithë vendbanimet shqiptare të aneksuara nga Mali i Zi, duke bërë që, deri në qershor 1917, të funksiononin 23 shkolla në gjuhën shqipe.<sup>140</sup>

Me mbarimin e Luftës së Parë Botërore dhe konsolidimin e shtetit malazez në kuadër të Mbretërisë Serbo-Kroate-Slllovene, dhe më vonë të Mbretërisë Jugosllave, rifilloi procesi i hapjes së shkollave në gjuhën serbo-kroate. Në territoret e banuara me shqiptarë, në komunën e Ulqinit dhe vendbanimet e Anës së Malit, u hapen shkollat në Selitë, Sukubinë dhe Krythë në gjuhën serbo-kroate-slllovene, në vitin 1929.



Dëftesë e vitit 1939, shkolla fillore Sukubinë



Dëftesë e vitit 2016, shkolla 9-vjecare Katërkollë

<sup>139</sup> Hoti, V., “Aspekte te... ..”, *Vepër e cituar*, f.153.

<sup>140</sup> Po aty, f.154.

Shkolla e parë në gjuhën shqipe do të hapet në Krythë po në të njëjtin vit<sup>141</sup>. Këto shkolla funksionuan deri në vitin 1941. Kushtet e zhvillimit të mësimin nuk kanë qenë të mira. Mungesa e teksteve, mjeteve didaktike dhe sallave të leximit, nuk mund të garantonin cilësi për mësimdhënie. Veçori e përpjekjeve për arsimim ishte çelja e institucioneve parashkollore, në Ulqin, të cilat u frekuentuan nga një numër i madh fëmijësh shqiptarë<sup>142</sup>. Zhvillimet politiko-ushtarake, si rezultat i Luftës së Dytë Botërore, mundësuan që kufiri shqiptaro-malazez të mos ishte funksional. Në një situatë të tillë, Ministria e Arsimit të Shqipërisë,<sup>143</sup> për vitin shkollor 1941-1942 vendosi të dërgojë mësues në të gjitha trevat shqiptare jashtë kufijve shtetërorë të Shqipërisë. Si rezultat i kësaj nisme u rihapën shkollat shqipe në Ulqin dhe Anën e Malit, në fshatrat Kosiq, Katërkollë dhe Sukubinë. Gjatë kësaj periudhe, mësimi zhvillohej në kushte shumë të vështira. Mungonin abetaret dhe tekstet mësimore në gjuhën shqipe. Përgatitja dhe kualifikimi i mësuesve, ka qenë një problem që pengonte zhvillimin e arsimit kombëtar në gjuhën shqipe.

Mësuesit që bënë mësim ishin kryesisht nga Shkodra. Kjo nismë e qeverisë shqiptare mundësoi që për vitin shkollor 1940-1941, në Ulqin, Krajë dhe Tuz, të hapen e 14 shkolla fillore me 1809 nxënës dhe 30 mësues.<sup>144</sup> Në Anën e Malit u hapën 3 shkolla me 241 nxënës gjithsej. Hapja e shkollave në gjuhën shqipe në periudhën e luftës pati një rëndësi të veçantë për zhvillimin e arsimit. Pas Luftës së Dytë Botërore, krahas shkollimit në gjuhën serbo-kroate, u mundësua vazhdimësia e mësimin të gjuhës shqipe në komunën e Ulqinit. Në vazhdimësi u realizua edhe hapja e shkollave shqipe në fshatrat e Anës së Malit. Në fazën fillestare, fëmijët nuk e ndiqnin shkollën rregullisht, veçanërisht gjinia femërore për shkaqe, mentaliteti, kushtesh të vështira ekonomike dhe largësisë së shkollave nga vendbanimi. Në këtë hapësirë u hapen tri shkolla fillore, ajo e Katërkollës (Vladimirit), e Sukubinës dhe e Krythës, të cilat përfshinin fëmijët e të gjitha fshatrave të Anës së Malit. Një kontribut të vyer në ngritjen e shkollave dhe ndërtimin e objekteve të reja apo plotësimin e kushteve me bazë materiale dhe didaktiko – sanitare, kanë dhënë vetë banorët vendas,<sup>145</sup> duke treguar qartë dëshirën për shkollën shqipe. Me kalimin e viteve për t'u plotësuar nevojat e fëmijëve për arsimim, u hapën shkolla në disa fshatra.

<sup>141</sup> Akademia e SHRSH, “*Fjalori Enciklopedik*”, Tiranë, 2009, Kristalina-KH, f. 1390.

<sup>142</sup> Berisha, P., “Zhvillimi i shkollave dhe arsimit i shqiptarëve në Malin e Zi prej vitit 1878 deri në vitin 1988”, Art club, Ulqin, 1997, f. 46.

<sup>143</sup> Luli, F., “*Mësuesit shqiptarë për arsimin shqip në Ulqin dhe trevat e tjera të Malit të Zi në vitet 1941-1944*”, Ulqini në rrjedhën e kohës, Artclub, Ulqin, 2000, f. 159-169.

<sup>144</sup> Po aty, f. 163.

<sup>145</sup> Kokaj, S., “Arsimi Shqip në Anën e Malit 1945-1985”, f. 59.

Kjo u bë për klasat fillore në të gjitha fshatrat si anekse të shkollës “Bedri Elez Aga” në Katërkollë.

Tabela e numrit të nxënësve sipas viteve shkollore

Viti shkollor	1964-1965	1979-1980	2004-2005	2014-2015
Numri i nxënësve	932	1158	630	471

Burimi: vitet 1964-65, 1979-80, 2004-05, Shaban Peraj<sup>146</sup> 2014-15, shkolla 9-vjeçare Katërkollë.

Tabela e mësipërme tregon se numri i nxënësve në shkollat e Anës së Malit ka pasur dinamikë të ndryshme. Numri i nxënësve në vitin shkollor 1979-1980, është rritur me 226 nxënës ose 24.2 %, në raport me vitin shkollor 1964-1965. Ndërsa këta tregues kanë pësuar rënie në nivelin më të ulët në vitin shkollor 2014-2015, me 471 nxënës ose 687 nxënës më pak në krahasim me vitin 1979-80. Këto ndryshime shpjegohen me shkallën e lartë të emigrimit, rënien e shtimit natyror të popullsisë së Anës së Malit, të cilat janë edhe arsyet kryesore të pakësimit të numrit të popullsisë në vitin 2011, me 2261 banorë ose 33,% në raport me vitin 1981.

Në vitin shkollor 2014-2015 në shkollën 9-vjeçare “Bedri Elez Aga”, në Katërkollë së bashku me klasat anekse frekuentonin shkollën 471 nxënës nën përkujdesjen dhe mësimdhënien e 42 arsimtarëve. Nxënës anamalas që ndjekin arsimin e mesëm në gjimnazin e Ulqinit “Vëllazërim – Bashkim”<sup>147</sup> janë rreth 170 nxënës.

Prishja e marrëdhënieve me Jugosllavinë dhe mbyllja e kufirit solli pasoja të rënda për popullsinë anamalase, e cila u detyrua të shkëpuste lidhjet e fisnore, ekonomike, arsimore dhe kulturore. Popullsia shqiptare në Malin e Zi, u pengua në procesin e arsimimit dhe të kualifikimeve profesionale, duke pasur nivelin më të ulët në Jugosllavi.

Edhe pse pësoi një kalvar vuajtjesh, represioni dhe imponimi nga qarqet sunduese malazeze, popullsia shqiptare ruajti gjuhën, kulturën e nëpërmjet tyre edhe identitetin kombëtar. Në regjistrimin e vitit 2011<sup>148</sup>, rezultoi se vazhdonin shkollën e lartë 128 studentë, kishin nivel master 13 individë dhe kanë gradën doktor 3 të tjerë.

<sup>146</sup> Peraj, Sh., “Ana e Malit”, Camaj - Pipa, Shkodër, 2005, f. 99-100.

<sup>147</sup> Gjimnazi Vëllazërim - Bashkim Ulqin.

<sup>148</sup> Census Montenegro 2011.

### Vlerat arsimdashëse të kësaj treve

Arsimimi në gjuhën shqipe për popullsinë shqiptare në territoret e shkëputura nga trangu etnik, shënon një kalvar vështirësish dhe problematikash si në aspektin cilësor dhe sasior. Protestat e popullsisë shqiptare në ish-Jugosllavi në vitin 1981, nxitën klasën intelektuale shqiptare të Malit të Zi, për ngritjen e ndjenjës së patriotizmit, frymën kombëtare, nëpërmjet kërkesave, që programi mësimor për nxënësit shqiptarë të jetë në gjuhën shqipe në harmoni me historinë, letërsinë dhe kulturën shqiptare. Qeverisja serbo-malazeze u tregua mjaft e ashpër ndaj kësaj lëvizjeje, ku në emër të luftës kundër nacionalizmit dhe separatizmit shqiptar, shumë mësues dhe intelektualë shqiptarë u larguan nga puna, madje edhe u burgosën në periudhën 1981-1984.<sup>149</sup> Shkëputja e Malit të Zi nga Republika Federale Jugosllave, akti i pavarësisë më 2006-ën, solli zhvillime dhe aspirata të reja edhe për popullsinë shqiptare. Zhvillimet e reja ndërshtetërore midis Shqipërisë dhe Malit të Zi, në kuadër të fqinjësisë së mirë dhe procesit të përbashkët për t'u anëtarësuar në BE, kanë vendosur në një trend të ri sfidash, zhvillimin e arsimit shqip.

Kushtetuta e re e Republikës së Mali të Zi në kapitullin e **Të drejtave të veçanta të pakicave, Neni 79 pika 4**, garanton “*Arsimin në gjuhën dhe alfabetin e vet në institucione shtetërore dhe që programet mësimore të përfshijnë edhe historinë dhe kulturën e pjesëtarëve të popujve pakicë dhe të komuniteteve të tjera pakicë*”.

Shihet qartë, se ligji themelor mundëson, që krahas gjuhës shqipe, të mësohet dhe historia dhe kultura shqiptare në shkollat ku banon popullsia shqiptare. Programet dhe tekste mësimore ekzistuese të lëndëve të identitetit kombëtar, nuk ua mundësojnë nxënësve shqiptarë, që të zhvillojnë lëndë mbi vetëdijen, përkatësinë, kulturën, historinë dhe traditën e tyre kombëtare, ashtu siç ua garanton ligji. Bashkëpunimi dhe marrëveshjet ndërshtetërore, do të mundësonin unifikimin e programeve dhe teksteve mësimore në të gjithë hapësirën mbarëshqiptare, duke përfshirë edhe shkollat shqipe në Malin e Zi.

Afërsia e vendbanimeve në të dyja anët e kufirit, në kuadër të bashkëpunimit ndërkufitar në fushat e ndryshme që nxiten nga proceset integruese, duhet të shohin si lehtësim dhe përparësi në vazhdimin e arsimit në shkollën 9-vjeçare Muriqan të nxënësve matanë kufirit.

<sup>149</sup> Peraj, Sh., *vepër e cituar*, f. 92-93.



Shembujt janë të shumtë në zonat ndërkufitare me popullsi të njëjtë<sup>150</sup>, por me hapjen e doganës së përbashkët Muriqan - Sukubinë janë lehtësuar mundësitë e ndjekjes së studimeve në shkolla shqiptare, kryesisht në universitete apo në shkollat e mesme jopublike.

Hapja e shkollës profesionale me drejtim bujqësor në Anën e Malit (të hapësirës shqiptare), do të shërbente edhe për nxënësit matanë kufirit, në krijimin e specialistëve në fushën e bujqësisë për vetë rolin që ka ekonomia bujqësore në jetën ekonomike anamalase.

Synimet nuk janë të paarrtshme, ndaj duhet vullneti i mirë nga ana e grupeve të interesit, eliminimi i burokracive dhe zbatimi i kornizave ligjore që mundësojnë realizimin e tyre. Bashkëpunimi ndërshtetëror, lehtësimi i procedurave të kalimit për nxënës dhe studentëve në doganë, unifikimi i kurrikulave mësimore, kuotat universitare për studentët shqiptarë, do të mundësonin përgatitjen dhe kualifikimin e një elite intelektuale miqësore bashkëpunuese, drejt sfidave të përbashkëta për në familjen evropiane

#### LITERATURA:

1. Akademia e SHRSH (2009): *"Fjalori Enciklopedik"*, Tiranë, Kristalina – KH.
2. Berisha, Palokë (2000): *"Shkollat dhe arsimiti i shqiptarëve në territorin e sotëm të Ulqinit gjatë motmoteve"*, Ulqini në rrjedhat e kohës, Ulqin.
3. Berisha, Palokë (1997): *"Zhvillimi i shkollave dhe arsimiti i shqiptarëve në Malin e Ziprejtivit 1878 -1988"*, Artclub, Ulqin.
4. Census Montenegro 2011.
5. Draga, Nail (1986): "Popullsia e Anës së Malit", Kërkime gjeografike, Nr. 7, Prishtinë.
6. Draga, Nail (2001): "Shpallime gjeografike", Art club, Ulqin.
7. Gabrovec, Matej., Melik, Anton (2013): "Open borders with uncoordinated public transport: The case of Slovenian - italian border" European Journal of Geography, volume 4, Number 4:78-87, Decembre.
8. Gjumnazi Vëllazërim-Bashkim Ulqin.
9. Hoti, Vehbi (2000): *"Aspekte të zhvillimit të arsimit shqip në Ulqin dhe në trevat e tjera në Mal të Zi në periudhën e Luftës së I Botërore"*, Ulqini në rrjedhën e kohës, Ulqin.
10. Kokaj, Symë: "Arsimi shqip në Anën e Malit 1945-1985".
11. Luli, Faik (2000): *"Mësuesit shqiptarë për arsimin shqip në Ulqin dhe trevat e tjera të Malit të Zi në vitet 1941-1944"*, Ulqini në rrjedhën e kohës, Artclub, Ulqin.
12. Nopça, Franc (2007): "Udhëtime nëpër Ballkan", Plejad, Tiranë.

<sup>150</sup>Gabrovec,M., Melik,A., "Open borders with uncoordinated public transport:The case of slovenian-italian border" European Journal of Geography,volume 4, Number 4:78-87, Decembre, 2013.

13. Peraj, Shaban (2005): “*Ana e Malit*”, “Camaj – Pipa”, Shkodër.
14. Ziu, Trifon (2002): “*Oborret e Shkodrës*”, Shkodër, 2002.

## JETA SHKENCORE

Klubet studentore, Kursi Vizion në bashkëpunim me Bibliotekën Shkencore të Universitetit të Shkodrës “Luigj Gurakuqi”, organizuan takimin me temë “Rëndësia e librit tek studenti”, më datë 27 prill, ora 11.00.

\* \* \*

Në bibliotekën shkencore të Universitetit të Shkodrës “Luigj Gurakuqi”, më datë 24 tetor 2016 u organizua *ditë studimi me nismën e pedagove të departamentit të Romanistikës të USH-së*.

• Punime nga studentët e departamentit të Romanistikës dhe të departamentit të Arteve.

- Lindita Kazazi, Eliana Laçej: “La creativita’nell individuo. Riflessioni a riguardo”.
- Rita Gjeka: “La mia convivenza con i Fo”.
- Aterda Lika, Alva Dani: “Linguaggio e strategie comunicative della moda italiana”.
- Florenc Le Jalu, Dhurata Hoxha: “La gastronomie “a l’italiene” et la gastronomie “a la française”, deux compagnes de route”.
- Admira Brahja: “Una prospettiva made in Italy sullo studio e sull’insegnamento del testo letterario”.



\* \* \*

Në prag të 25-vjetorit të Medresesë, drejtorja e shkollës në bashkëpunim me Departamentin e Mësuesisë të Universitetit të Shkodrës “Luigj Gurakuqi”, organizuan veprimtarinë shkencore “Islam Dizdari mësuesi, drejtuesi, studiuesi”.

Kjo veprimtari u zhvillua më datë 17.12.2016, ora 11.00 në sallën e konferencave të Hotel “Colosoeum”, Shkodër.

### **Programi:**

Fjala e hapjes: Kujtim DERVISHI

### **Kumtesa**

Prof. dr. Vehbi Hoti, Prof. dr. Njazi Kazazi

1. Islam Dizdari, si mësues, drejtues dhe edukator shembullor.

Nexhmi BUSHATI

2. Kontributi i Islam Dizdarit në fushën e trashëgimisë kulturore.

Artan HALLUNI

3. Islam Dizdari, në fushën e botimeve islame.

Prof. dr. Mahir HOTI

4. Islam Dizdari, në fushën e arsimit dhe të shkollës shqipe.

Gjovalin ÇUNI

5. Për botimet në fushën e historisë së arsimit.

Prof. dr. Gëzim DIBRA

6. Kontributi i Islam Dizdarit, në fushën e pedagogjisë.

Dr. Irida HOTI

7. Islam Dizdari, për mësimin e gjuhës shqipe.

Adnan MUKA

8. Kujtime.

## **BOTIME TË PEDAGOGËVE TË FSHE-SË NË FUSHËN E DIDAKTIKËS DHE TË TEKSTEVE SHKOLLORE**



\* \* \*

**Titulli:** Histori. Fabula dhe përralla (anglisht dhe shqip)

**Autori:** Dr. Ermira Alija

**Redaktorë për anglishten:** Belma Selhani dhe Nevila Kali

**Redaktor gjuhësor:** Dr. Irida Hoti

**ISBN:** 978-9928-191-40-3

### Përmbajtja

Flaka e djallit

Burri i lumtur

Pata dhe kastori

Princi i vogël që nuk donte të hante

Këshilla e zotit lepur

Lepuri dhe breshka

Gjinkalla dhe milingona

Qentë dhe macet

Murgjit dhe tregtari

Bertoldi

Ariu i kaftë dhe dhelptra

Hirushja

Rosa e shëmtuar

Bukurshja e fjetur

## Princi bretkos

\* \* \*

**Titulli:** Prof. dr. Njazi Kazazi, dr. Irida Hoti**Autori:** Didaktikë e gjuhës shqipe (për studentët dhe mësuesit e arsimit fillor)**Redaktore :** Prof. as.dr. Rrezarta Draçini**Redaktore gjuhësore:** Prof. as. dr. Mimoza Priku**Recensues:** Dr. Mehdi Kroni, Nadir Zhabjaku

ISBN: 978-9928-191-53-3

## Përmbajtja

## Kreu I

Didaktika, lidhja me shkencat e tjera.

## Kreu II

Kurrikula bërthamë në arsimin fillor

## Kreu III

Metodat e mësimit të lexim-shkrimit

## Kreu IV

Metodat e mësimdhënies

## Kreu V

Teknika për mësimin e gjuhës

## Kreu VI

Puna me klasa të bashkuara

## Kreu VII

Mësimi i gjuhës shqipe përmes teksteve.

## Kreu VIII

Drejtshkrimi dhe diktimet në arsimin fillor.

## Kreu IX

Vlerësimi i nxënësit &amp; hartimi i tekstit.

## Kreu X

Dokumentacioni shkollor, strukturimi i orës së mësimit.

## Shtojcë

Oë mësimi model klasa II-IV

## Bibliografi

\* \* \*



**Titulli:** Analiza sasiore e të dhënave. Të kryesh kërkim social për të testuar ide.

**Autori:** Donald J. Treiman, dr. Elona Dhëmbo, dr. Erika Bejko, dr. Visar Dizdari.

**Redaktor shkencor:** Dr. Visar Dizdari.

**Menaxhere projekti:** Brunilda Muçollari.

**Redaktore:** Besmira Mino.

**Paraqitja grafike:** Miranda Ikonomi.

**ISBN** 978-9928-4269-3-2

## Përmbajtja:

Tabelat e kryqëzuara.

Më shumë në lidhje me tabelat.

Më shumë mbi tabelat.

Përpunimi i të dhënave me kompjuter.

Mbi statistikat sociale.

Analiza e variances.

Pyetjet kërkimore dhe hipotezat.

Hyrje në korrelacion dhe regression. (Metoda e katrorëve më të vegjël).

Hyrje në korrelacionin dhe regresionin e shumëfishtë. (Metoda e katrorëve më të vegjël).

Truket e regresionit të shumëfishtë: Teknika për trajtimin e problemeve të veçanta analitike.

Imputimi i shumëfishtë i të dhënave të munguara.

Dizenjimi i kampionimit dhe vlerësimi i anketës. Kampionet e anketimeve.

“Diagnostikimet” e regresionit.

Ndërtimi i shkallëve.

Analiza Log-Lineare.

Regresioni logjistik binar.

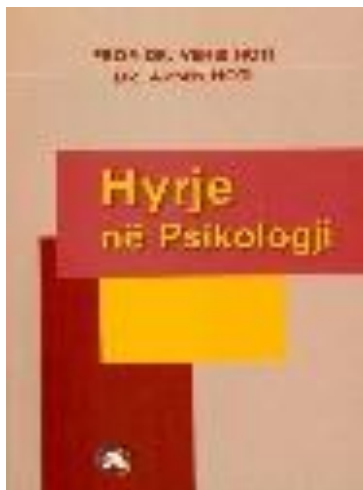
Regresioni logjistik multinomial dhe ordinal, si dhe regresioni tobit.

Përmirësimi i inferencës shkaksore: Modeli i ndikimeve të fiksuara dhe rastësore.

Tabela

Figura  
Eksponate  
Kuti

\*\*\*



**Titulli:** Hyrje në psikologji.

**Autori:** Prof. dr. Vehbi Hoti, dr. Arben Hoti.

**ISBN:** 978-9928-208-23-1

**Shtëpia botuese dhe Shtypshkronja**

“MORAVA”, 2016

**Përmbajtja:**

Kreu I

Psikologjia si shkencë, zhvillimi, rëndësia dhe degët e saj.

Kreu II

Metodat e gjurmimeve psikologjike

Kreu III

Bazat organike, fiziologjike të psikikës dhe të vetëdijes

Kreu IV

Zhvillimi i psikikës dhe i individit. Faktorët e zhvillimit dhe teoritë.

Kreu V

Vetëdija dhe pavetëdija. Gjumi dhe endrrat.

Kreu VI

Ndijimet

Kreu VII

Perceptimet dhe përfytyrimet

Kreu VIII

Vëmendja

Kreu IX

Kujtesa

Kreu X

Të menduarit



- Kreu XI  
Gjuha, të folurit dhe marrëdhëniet me të menduarit.
- Kreu XII  
Të menduarit e njeriut dhe zgjidhja e problemeve.
- Kreu XIII  
Të mesuarit në aspektin psikologjik dhe llojet e të mësuarit
- Kreu XIV  
Inteligjenca
- Kreu XV  
Ndjenjat dhe emocionet
- Kreu XVI  
Veprimtaria, motivet dhe motivacioni. Konfliktet dhe frustacioni.  
Shprehjet, shkathtësitë dhe llojet e tyre.
- Kreu XVII  
Kuptimi mbi personalitetin. Personaliteti – individi dhe individualiteti
- Kreu XVIII  
Stresi dhe përballimi i tij

*Përgatitur nga Njazi Kazazi*

## **TITUJ DHE GRADA SHKENCORE TË FITUARA NGA PEDAGOGËT E FAKULTETIT TË SHKENCAVE TË EDUKIMIT**

Vitet e fundit janë bërë përpjekje serioze në Fakultetin e Shkencave të Edukimit, nga të gjithë departamentet dhe pedagogët, për të rritur nivelin shkencor të mësimdhënies dhe të përgatitjes profesionale të specialistëve të fushave që mbulojnë në ciklet e studimit bachelor, master shkencor dhe master profesional. Një nga faktorët e rëndësishëm për realizimin e kësaj është pjesëmarrja sistematike në studime, kërkime e botime shkencore të të gjithë pedagogëve, gjë që po pasqyrohet në fitimin e titujve e gradave shkencore.

Shprehje e kësaj është fakti se gjatë tre viteve të fundit nga pedagogët e fakultetit janë fituar 17 tituj e grada shkencore: një *Profesor doktor*, 2 *Profesorë të asociuar*, 2 *docentë* dhe 12 *doktorë shkencash*, që sipas fushave paraqiten më poshtë.

**Titulli “Profesor”.**

Gëzim DIBRA – Vendimi Nr. 12, datë 26.07.2016 i Komisionit të Vlerësimit të titujve Akademik KVTA.

**Titulli “Profesor i asociuar”**

## 1. Jozef BUSHATI:

- Këshilli i Profesorëve të Fakultetit Ekonomik. Vendimi Nr. 264, datë 28.01.2016, Nr. i dëshmisë 57.
- KVTA: Nr.834, 18.05.2016.

## 2. Fatbardha OSMANAGA:

- Këshilli i Profesorëve të Fakultetit të Shkencave Sociale Tiranë, Vendimi Nr.5, 06.04.2016.
- KVTA: Vendimi Nr.9, Nr. i regjistrit të KVTA 855, Nr. i dëshmisë 24, datë 29.06.2016.

**Titulli “Docent”**

## 1. Roland GULI

- Organi që e ka miratuar: Këshilli i Profesorëve të Fakultetit të Shkencave Shoqërore të Universitetit të Shkodrës, Nr. i regjistrit KVTA 200, Nr. i regjistrit USH 3, numri i diplomës 10, data e lëshimit 25.10.2013.

## 2. Mirjamë TAIPI

- Organi që e ka miratuar: Këshilli i Profesorëve të Fakultetit të Shkencave Shoqërore të Universitetit të Shkodrës. Vendimi Nr. 19, datë 15.05.2015.
- KVTA: Vendimi Nr. 214.
- Nr. i regjistrit USH 4. Data e lëshimit Shkodër 01.06.2015.

**Titulli “Doktor shkencash”*****Në fushën e psikologjisë***

## 1. Lediana XHAKOLLARI

- Tema e disertacionit: “Cilësia e jetës në mjedisin e punës tek punonjësit e shëndetit mendor”.
- Vendi ku është mbrojtur: Fakulteti i Shkencave Sociale, Universiteti i Tiranës.
- Vendimi i jurisë: nr. 89, datë 2015.
- Vlerësimi i jurisë: “Shumë mirë”.

- Nr. i regjistrimit: KVTA: 1667.
  - Nr. i regjistrimit UT FSSN000146.
  - Nr. i diplomës: 1198.
  - Data e lëshimit të diplomës: 10.12.2015.
2. Arben Hoti
- Tema e disertacionit: “Motivacioni tek të rinjtë e universiteteve tona”.
  - Vendi ku është mbrojtur: Fakulteti i Shkencave Sociale. Universiteti i Tiranës.
  - Vendimi i jurisë: Nr. 148, datë 15.07.2016.
  - Vlerësimi i jurisë: “Shumë mirë”.
  - Nr. i regjistrimit KVTA: 2388.
  - Nr. i regjistrimit UT: UTFSSN000145.
  - Nr. i diplomës: 1437.
  - Data e lëshimit të diplomës: 21.10.2016.
3. Ermira HOXHA
- Tema e disertacionit: “Ndikimi i dinamikave familjare dhe stilet e atashimit në gjenezën e anoreksisë dhe bulimisë nervore te adoleshentët”.
  - Vendi ku është mbrojtur: Fakulteti i Shkencave Sociale. Universiteti i Tiranës.
  - Vendimi i jurisë: Nr. 159, datë 12. 10.2016.
  - Vlerësimi i jurisë: “Shumë mirë”.
  - Nr. i regjistrimit KVTA: 2560.
  - Nr. i regjistrimit UT: UTFSSN000137.
  - Nr. i diplomës: 1464.
  - Data e lëshimit të diplomës: 25.01.2017.

***Në fushën e pedagogjisë, të edukimit dhe të historisë së arsimit.***

1. Esmeralda (Hoti) DANI
- Tema e disertacionit: “Institucionet edukuese në Shqipëri nga 1878 deri 1913. Roli i teksteve shkollore, Histori edukimi”.
  - Vendi ku është mbrojtur: Fakulteti i Shkencave të Formimit. Universiteti Macerates. Itali.
  - Numri i diplomës Reg 2, Fogl. N.14-24, data 14.04.2014.
  - Nr. i regjistrimit: KVTA 265, vendimi nr.3, 15.12.2014.
2. Rina Muka GERA
- Tema e disertacionit: “Prindërit dhe nevojat arsimore të fëmijëve”.

- Vendi ku është mbrojtur: Fakulteti i Shkencave Sociale. Universiteti i Tiranës.
  - Vendimi i jurisë: Nr. 81, datë 22.04.2015.
  - Vlerësimi i jurisë: “Shumë mirë”.
  - Numri i regjistrimit KVTA 1514.
  - Numri i regjistrimit UT: UTFSSN000297.
  - Numri i diplomës: 1090.
  - Data e lëshimit të diplomës: 18.06.2015.
3. Eranda HALLUNI
- Tema e disertacionit: “Arsimi jopublik parauniversitar – risi në procesin e zhvillimeve demokratike në Shqipëri”.
  - Vendi ku është mbrojtur: Fakulteti i Shkencave Sociale. Universiteti i Tiranës.
  - Vendimi i jurisë: “Shumë mirë”.
  - Numri i regjistrimit: KVTA 1801.
  - Numri i regjistrimit UT: UTFSSN000211.
  - Numri i diplomës: 1250.
  - Data e lëshimit të diplomës: 27.01.2016.

### *Në fushën e shkencave sociale*

1. Marilda JANACE.
- Tema e disertacionit: “Vlerësimi i nevojave sociale të banorëve në zonat e degraduara mjedisore dhe politikat mbështetëse”.
  - Vendi ku është mbrojtur: Fakulteti i Shkencave Sociale. Universiteti i Tiranës.
  - Vendimi i jurisë: Nr. 50, datë 25.03.2014.
  - Vlerësimi i jurisë: “Shumë mirë”.
  - Numri i regjistrimit: KVTA 1084.
  - Numri i regjistrimit UT: UTFSSN000213.
  - Numri i diplomës: 821.
  - Data e lëshimit të diplomës: 15.05.2014.
2. Visar DIZDARI
- Tema e disertacionit: “Tema e konceptualizimit në sociologjinë fenomenologjike ndërmjet analizës substantive dhe ndërtimit të perspektivës epistemologjike të sociologjisë kuptimore”.
  - Vendi ku është mbrojtur: Universiteti i Firences. Itali, datë 30.04.2014.
  - Numri i regjistrimit KVTA: 289. Vendimi Nr. 3, datë 23.01.2015.

### 3. Galsvinda Fili BIBA

- Tema e disertacionit: “Shërbimet dhe kultura e birësimit në Shqipëri. Praktika dhe tendenca”.
- Vendi ku është mbrojtur: Fakulteti i Shkencave Sociale. Universiteti i Tiranës.
- Vendimi i jurisë: Nr. 153, datë 23.09.2016.
- Vlerësimi i jurisë: “Shumë mirë”.
- Numri i regjistrimit: KVTA 2561.
- Numri i regjistrimit: UT FSSN000215.
- Numri i diplomës: 1463.
- Data e lëshimit të diplomës: 25.01.2017.

### *Në fushën e edukimit fizik e të sporteve*

#### 1. Benjamin NAKU

- Tema e disertacionit: “Historia e sportit dhe edukimit fizik në Shkodër, 1912-1939”. Histori sporti dhe edukimi fizik.
- Vendi ku është mbrojtur: Qendra e Studimeve Albanologjike. Tiranë.
- Vendimi i jurisë: Nr. 707, datë 23.12.2015.
- Vlerësimi i jurisë: “Shumë mirë”.
- Numri i regjistrimit: KVTA 1842.
- Numri i matrikullimit: QS225N010004.
- Numri i diplomës dhe data e lëshimit: Nr. 6, datë 10.02.2016.

#### 2. Nora DEDA

- Tema e disertacionit: “Ndikimi i parametrave fiziko-funksionale mbi ato tekniko-taktike në përmirësimin e lojës në mbrojtje tek volejbollistet Femra – Elite”.
- Vendi ku është mbrojtur: Universiteti i Sporteve Tiranë.
- Vendimi i jurisë: Nr. 07, datë 15. 01.2016.
- Vlerësimi i jurisë: “Shumë mirë”.
- Numri i regjistrimit: KVTA 2066.

#### 3. Artan KALAJA

- Tema e disertacionit: “Stërvitja e orientuar drejt forcës dhe ndikimi i saj në përmirësimin e nivelit teknik tek volejbollistet e moshës 15-18 vjeç”.
- Vendi ku është mbrojtur: Universiteti i Sporteve Tiranë.

- Vendimi i jurisë: Nr. 12, datë 18.10.2016.
- Vlerësimi i jurisë: “Shumë mirë”.
- Numri i regjistrit: KTVA 2576

*Përgatitur nga Vehbi Hoti*

**ISSN 2221 – 6863**

*Doli nga shtypi qershor, 2017 – tirazhi 120 kopje – Formati 176 x 250 mm. Shtypur në  
shtypshkronjën e Universitetit të Shkodrës  
“Luigj Gurakuqi”*