INSTITUTI I ZHVILLIMIT TË ARSIMIT

Revista pedagogjike

2012

Tiranë, 2012

Stafi editorial:

Tidita Abdurrahmani
Sotir Rrapo
Ladi Shahini
Irida Sina
Albana Markja
Mirela Gurakuqi
Elona Boce
Astrit Dautaj

Redaktore letrare:

Viola Grillo

Korrektore letrare:

Freskida Miloti

Recensues:

Fatmir Vadahi
Dritan Spahiu
Klodeta Dibra
Çlirim Bidollari
Enis Sulstarova

© IZHA

PËRMBAJTJA

I. REFORMA DHE RISI ARSIMORE

1. MA. Ed.Dr. (në proces) Majlinda Hala Specialiste IZHA	Kurrikula e arteve në sisteme të ndryshme arsimore në europë. (Studim krahasues)	5
2. Dr.Mirela Kumbaro Prof.As.Dr Saverina Pasho Fakulteti i Gjuhëve të Huaja, Universiteti i Tiranës	Të bëhesh interpret apo të dish gjuhët? Kjo është çështja. (Roli i gjuhës në pedagogjinë e interpretimit)	16

II. MËSIMDHËNIA DHE NXËNIA – ARSIMI GJITHËPËRFSHIRËS

3. Ma. Aida GJINALI Dr. Anastasi PRODANI Fakulteti i Gjuhëve të Huaja Universiteti i Tiranës	Mësuesi i gjuhës së huaj urë lidhëse ndërmjet dy kulturash.	29
4. Silvana VISHKURTI Aida SPAHIU Albana AVRAMI Universiteti Politeknik i Tiranës	Aftësitë gjuhësore dhe mësimnxënia në shkollat e larta.	40
5. Dr. Migena ALIMEHMETI Universiteti i Tiranës Fakulteti i Gjuhëve të Huaja Departamenti i gjuhës frënge	Mbajtja e shënimeve, gjatë orës së mësimit, një teknikë e domosdoshme në procesin e mësimnxënies.	47

III. DREJTIMI E MENAXHIMI I SHKOLLËS DHE PRIORITETET E SAJ

6. MSc. Elmedina NIKOÇEVIQ Qendra për zhvillim të karrierës Universiteti i Prishtinës	Bashkëpunimi shkollë - familje - komunitetnë fazat e orientimit profesional.	58

7. Silvana LOKA
Pedagoge pranë Albanian University
Departamenti i Psikologjisë së Përgjithshme
Psikologu shkollor dhe bullizmi. 68

8. MA. Blendi ÇEKA
Pedagog i Departamentit Shkenca Politike pranë Fakultetit të Shkencave Sociale, Universiteti i Tiranës
Dr.(proces) Bledar ABDURRAHMANI
Universiteti i Durrësit, Lektor
Edukimi në gjimnaz i të rinjve që votojnë për herë të parë me aftësitë socializuese dhe zhvillimore. 75

9. MA. Marsel CARA
Fakulteti i Shkencave Sociale dhe Edukimit Universiteti Europian i Tiranës
Disleksia: Identifikimi dhe trajtimi i saj në shkollat gjithëpërfshirëse. 85

10. M.Sc. Dritan SALLAKU
Specialist MASH
Ndikimi i marrëdhënies shkollë/familje
në rezultatet e nxënësve në arsimin e detyruar. 97

11. Msc. PhD (proces)
Ledia KASHAHU
Universiteti "A. Moisiu" Durrës, Fakulteti i Edukimit
Departamenti i Pedagogjisë, Lektore
Marrëdhënia prind-mësues paragjykimet dypalëshe dhe arritjet akademike të adoleshenteve. 108

12. Nazmi XHOMARA - IZHA
MA Ed. PhD (proces)
Zhvillimi i lidershipit në shkollë. 118

IV. HISTORI E ARSIMIT SHQIPTAR

13. Prof. Dr. Islam DIZDARI
Prof. Dr. Njazi KAZAZI
Përmbajtja e mësimit në degën normale të gjimnazit të shtetit në Shkodër.
Matematika e shkencat e natyrës.
Përfundime. 129

KURRIKULA E ARTEVE NË SISTEME TË NDRYSHME ARSIMORE NË EUROPË (STUDIM KRAHASUES)

MA. Ed. Dr (në proces) Majlinda HALA
Specialiste IZHA

Disa nga rekomandimet që autorët dhe ekzekutuesit e artit dhe të muzikës nga të gjitha vendet e botës, kanë dhënë në kongresin botëror të organizuar nga UNESCO, janë standarde ku në mënyrë të veçantë zbulimi, inkurajimi dhe realizimin i çdo talenti të ri shihet me përparësi. Ndër të tjera, i jepet një rëndësi shumë e madhe arteve, ku theksohet[1], se:

- *Mësimi i disiplinave të ndryshme artistike duhet të ecë mbi baza të barabarta me lëndët e tjera të sistemit arsimor duke patur parasysh rolin kyç të arteve dhe të krijimtarisë artistike, si dhe përvojën e zhvillimit fizik, emocional dhe ndjesor të fëmijëve dhe të rinjve.*
- *Ka dy rrugë që plotësojnë njëra-tjetrën për integrimin e mësimit artistik në procesin mësimor, nga njëra anë duke mësuar disiplinat artistike dhe nga ana tjetër duke përdorur mjete të ndryshme të shprehjes artistike në mësimin e lëndëve të tjera.*
- *Edukimi i arteve duhet të jetë shumëshekullor dhe të mbajë parasysh kulturën në gjithë ndryshueshmërinë e saj dhe t'i qëndrojë çdo përpjekjeje për të vendosur hierarki të formave të ndryshme të shprehjes artistike që u përkasin kulturave të ndryshme.*
- *Artet duhet të jenë të prekshme kudo në jetë. Duke parë kërkesat e reja që po shfaqen, do të vazhdojnë të kërkohen zhvillime të rregullta dhe reforma të arsimit artistik.*

Fusha e arteve si një nga 9 fushat e të nxënit në planin mësimor të arsimit të detyruar në Shqipëri, është pjesë përbërëse dhe shumë e rëndësishme e kurrikulës në këtë nivel shkollimi. Artet janë pjesë shumë e rëndësishme e kurrikulës, sepse studimi i tyre lidhet ngushtë me zhvillimin intelektual, social, kulturor dhe emocional të nxënësve. Kjo fushë do të përmbledhë

[1] Shkëputur nga artikulli "Dita Botërore e muzikës" dhe edukimi artistik përmes muzikës" Akademik Vasil S. TOLE, janar 2010, nr.3.

disiplinat artistike: art pamor, muzikë, kërcim dhe teatër.
Në sajë të studimit të arteve, nxënësit do të përftojnë jo vetëm aftësinë për të zhvilluar krijimtarinë e tyre dhe shpirtin kritik, por fitojnë dhe aftësinë për të punuar individualisht ose në grupe.
Në këtë moment rikonceptimi të të gjithë elementëve përbërës të këtij niveli shkollimi, një ndër komponentët më të rëndësishëm të procesit reformues është kurrikula, ku një vend padyshim të rëndësishëm zënë edhe artet. Por si është gjendja e kurrikulës sonë krahasuar me kurrikulën e arteve në sisteme të ndryshme arsimore? Cili është vendi që zënë artet në planin mësimor? Cilat janë disiplinat artistike/lëndët që përfaqësojnë këtë fushë? Cilat janë lëndët që zhvillohen të detyrueshme ose jo në kurrikul? Si është e ndërtuar përmbajtja e këtyre lëndëve? Cila nga lëndët ka përparësi në edukim sipas sistemeve të ndryshme arsimore? A do të pasqyrojë kjo kurrikul pikësëpari *tendencat bashkëkohore të të mësuarit të artev*e?
Pikërisht me këtë fokus është konceptuar dhe realizuar ky material i cili synon një analizë krahasuese të vendit që i kemi dhënë ne kurrikulës së arteve krahasuar kjo me atë të sistemeve të ndryshme arsimore, kryesisht vendet e rajonit dhe evropiane, përfshirë vendin tonë.

I. Fusha e arteve[2] dhe organizimi i tyre.

Çdo sistem arsimor ka një filozofi të caktuar në pritshmëritë që vendos për brezin që do të ndërtojë të ardhmen e vendit. Kështu, brenda një politike të caktuar, parashikohet edhe vendi që do të zënë artet dhe si do të mësohen ato. Për të vendosur artet në vendin që u takon, për t'i njohur ato sa më mirë dhe për të ditur se si duhet të zhvillohet kurrikula e arteve në shkollë, studimi i bërë nga Eyridice 2007/2008, u jep përgjigje mjaft pyetjeve që kanë të bëjnë me çështje të tilla, si: *Cilat janë lëndët që studiohen brenda fushës arteve? A studiohen ato si lëndë të detyrueshme, opsionale ose të integruara në kurrikul? Cili është vendi që zënë artet në planin mësimor në Shqipëri dhe në disa sisteme arsimore europiane?*

Përsa i përket kurrikulës së arteve në Shqipëri nga K* -12 ka një mospërputhje

[2] Materiali është bazuar në të dhënat e studimit krahasues të Eurydice "Arts and Cultural Education at School in Europe", 2009. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2009.
* Kopshti (arsimi parashkollor)

në lidhje me emërtimin e fushës dhe numrit të lëndëve që përbëjnë këtë fushë, nga cikli në cikël. Kështu në arsimin parashkollor, kjo fushë emërtohet fusha e zhvillimit artistik dhe përbëhet nga katër disiplina që janë: Arti pamor, Kërcimi, Muzika dhe Drama, më tej në arsimin e mesëm të ulët, përbëhet nga dy lëndë të detyrueshme që janë: Edukimi muzikor dhe Edukimi figurativ, dhe në ciklin e mesëm të lartë përbëhet përsëri nga 4 lëndë, të cilat janë: Arti pamor, Kërcimi, Muzika dhe Teatri. Ndërsa fusha e arteve në shumë sisteme të Europës, përfshin **lëndët e mëposhtme,** të cilat zhvillohen jo të gjitha domosdoshmërish**.**
Ato janë: *Arti pamor, Muzika, Drama, Kërcimi, Media art, Arkitektura.*
Lëndët: *Art pamor, Muzika, Drama apo Kërcimi (danci),* janë konsideruar të së njëjtës "fushë të nxëni" pra fusha e Arteve. Nga studimi i kryer nga Eurydice 2008, gjenden *dy modele kryesore* të dukshme për grupimin e arteve përgjatë kurrikulave shkollore:

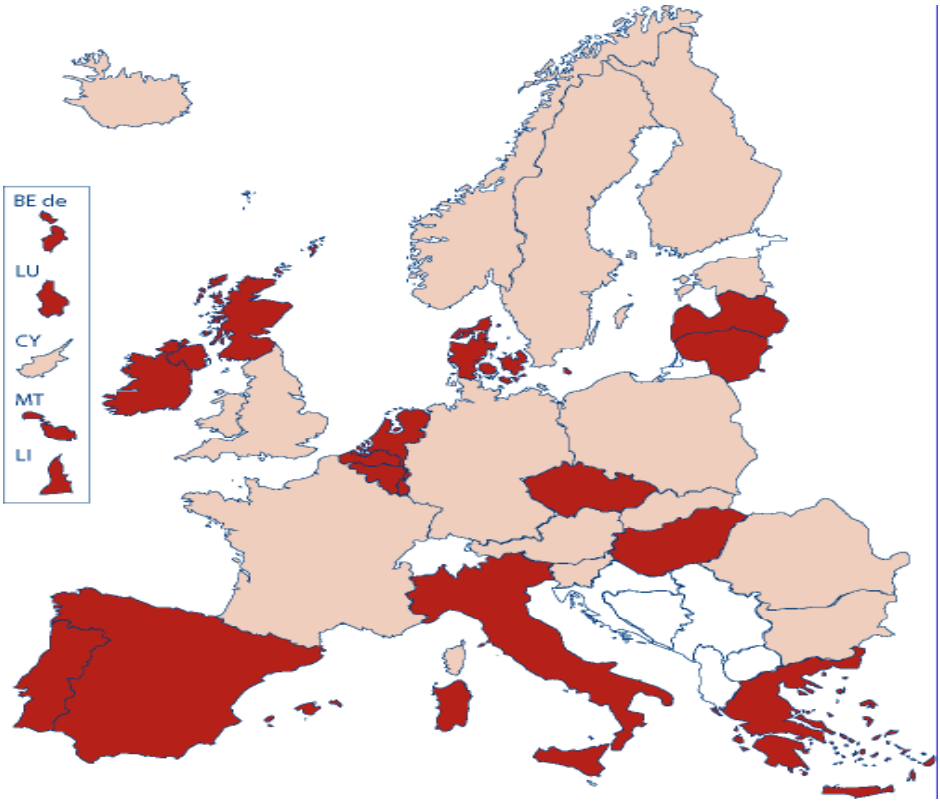
a) Çdo lëndë brenda fushës së arteve trajtohet veçmas në planin mësimor p.sh.: Arti pamor, Muzika, Kërcimi etj., dhe nuk ka asnjë lidhje konceptuale mes tyre.

b) Disa lëndë të arteve shikohen ose mësohen së bashku me fusha të tjera studimi p.sh: me shkencat humane. Ky lloj konceptimi ku fushat (apo tematikat e mëdha) lidhen me njëra – tjetrën mund të quhen ndryshe "të integruara" p.sh: *Drama* është përfshirë shpesh në mësimin e gjuhës, ndërsa *Kërcimi* shpesh është integruar në Edukimin fizik (*shiko figurën e mëposhtme ku me ngjyrë të hapur, janë të gjitha vendet që e studiojnë kurrikulën e arteve me lëndë të veçanta brenda saj, ndërsa me ngjyrë të errët, paraqiten ato vende që i studiojnë artet si tematika të mëdha*).

Figura 1[3]. *Dy modelet kryesore se si zhvillohen artet në mënyrë të integruar dhe veç e veç.*

Sqarim: Lëndët e detyrueshme të fushës së arteve apo pjesë të detyrueshme të kësaj fushe (me ngjyrë të errët). Lëndët opsionale (me zgjedhje/opsionale). Lëndë e detyrueshme, jo pjesë e fushës së arteve (me ngjyrë të hapur).

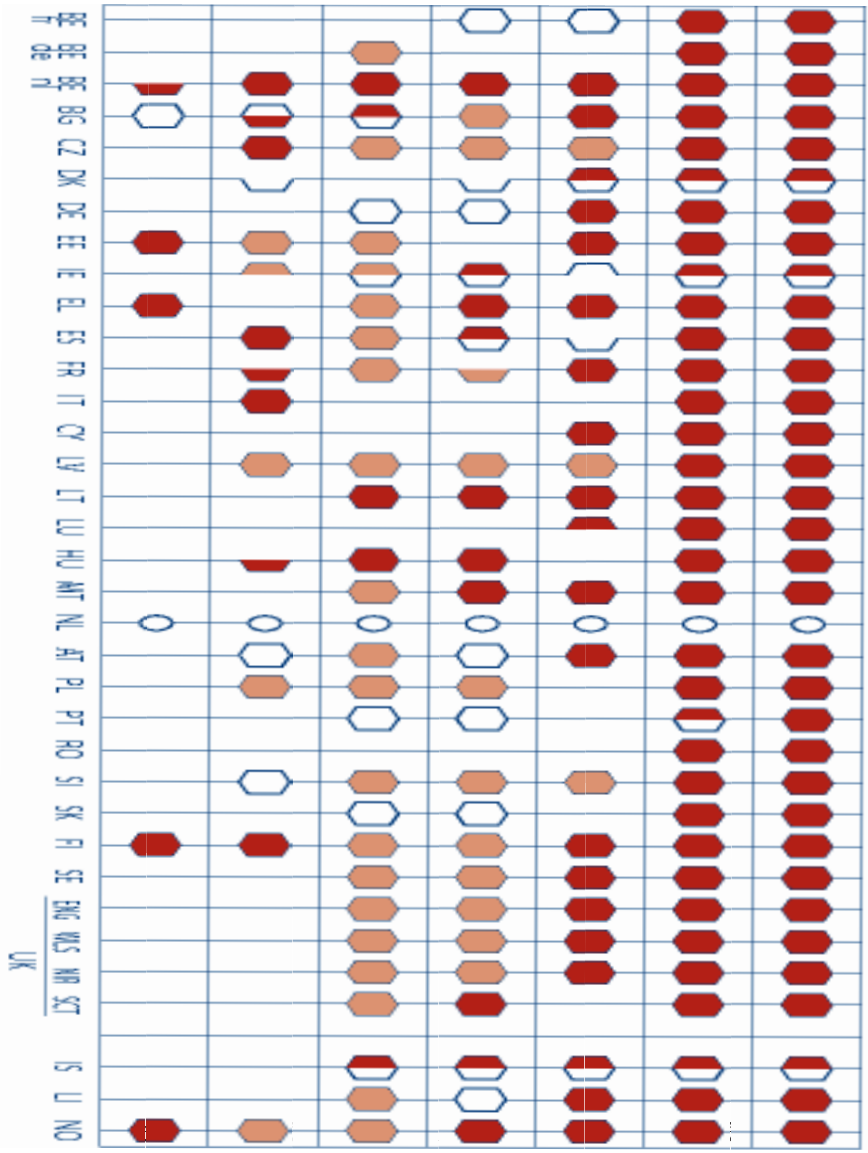
[3] Figura është marrë nga studimi krahasues i Eurydice "Arts and Cultural Education at School in Europe", 2009, fq. 25.



Të gjitha lëndët e arteve në kuadër të kurrikulës qendrore janë të detyrueshme në shumicën e vendeve të Europës. Në shumicën e vendeve *rreth gjysma e lëndëve*[4] të ofruara brenda fushës së arteve *janë të detyrueshme* dhe pjesa tjetër *janë fakultative* (d.m.th kjo varet nga individi apo nga shkolla nëse ata ofrojnë lëndë dhe/ose deri në nxënës të veçantë nëse ata duan të studiojnë lëndën e preferuar).

Figura 2[4]**.** *Statusi i lëndëve brenda fushës së arteve në kurrikulat e vendeve europiane në nivel kombëtar, për nivelin ISCED 1 dhe 2 dhe organizimi i tyre.*

[4] Figura është marrë nga studimi krahasues i Eurydice "Arts and Cultural Education at School in Europe", 2009, fq. 27.


Arti pamor
Muzika
Craft
Drama
Kërcimi
Media Arts
Arkitektura
BE BE BE BG CZ DK DE EE IE EL ES FR IT CY LV LT LU HU MT NL AT PL PT RO SI SK FI SE ENG WLS NIR SCT IS LI NO
FR de IT
UK

Sq

da

fushës së arteve në kurrikulat e vendeve europiane, në nivel kombëtar, për nivelin ISCED 1 dhe 2 dhe *organizimin e tyre në kurrikul*. Në krah të majtë në drejtim vertikal, gjenden të gjitha lëndët brenda fushës së arteve që zhvillohen në sistemet arsimore të marra në shqyrtim. Jo domosdoshmërish këto shtete i zhvillojnë të gjitha ato. Ndërsa në mënyrë horizontale jepet zhvillimi i tyre, ku me *ngjyrë të errët* tregon zhvillimin e këtyre lëndëve brenda kësaj fushe, të cilat janë më të kërkuara, ato me *ngjyrë të hapur* tregojnë lëndët që janë më pak të kërkuara.
Kështu, në disa prej vendeve më poshtë jepet organizimi i lëndëve të arteve në kurrikul:

Belgjika: Lënda *Kërcim* është një *lëndë e detyrueshme* e integruar në Muzikë dhe Edukim fizik.
Bullgaria: *Të gjitha lëndët e arteve* të listuara më lart mund të bëhen me zgjedhje, nëse një numër i caktuar i nxënësve shprehin dëshirë të kenë një klasë në njërën prej këtyre lëndëve.
Republika Çeke: Lënda *Dramë* përfshihet në kurrikulën e arsimit bazë si lëndë plotësuese**.**
Danimarka dhe Estonia: Lënda *Crafts* përfshihet në lëndën Ekonomi shtëpiake.
Estonia: Lënda *Media* studiohet si pjesë e gjuhës së mësimit tek të gjithë programet ku përfshihen disa aspekte të mediave si "Teknologjia e informacionit dhe Media", pasi Media është një lëndë në Programin Kombëtar që është shprehur në formën e objektivave të arritjeve ndërkurrikulare. Për më tepër, disa shkolla kanë zgjedhur Media për t'u mësuar si një nga drejtimet e studimit të shkollës. Elementet e medias vizive janë të përfshira edhe në programin mësimor të artit pamor.
Gjermania: Në disa lande, ***artet*** në nivelin ISCED 2 janë të detyrueshme në një mënyrë alternative, për shembull: Muzika në klasën e 8-të, Arti pamor në klasën e 9-të. Artet në nivelin ISCED 2 janë fakultative vetëm në disa shkolla.
Drama në nivel ISCED 2 është ofruar vetëm në Tokën e Mecklenburg-Western Pomerania, Kërcimi në nivelin ISCED 1 është ofruar në 62 shkolla (niveli primar) në Tokën e Rhein Veri-Westfalen.
Greqia: Lënda *Edukim estetik* në përgjithësi është i detyrueshëm për të gjitha klasat në nivel ISCED 1, në të gjitha shkollat fillore të ditës (Oloimero Demotiko Scholeio), ndërsa A*rti pamor, Edukimi teatral* dhe

Muzikor ofrohen si lëndë fakultative.
Hungaria: Fusha e *Edukimi artistik* është i organizuar në nivel shkolle, megjithatë në shumicën e shkollave, *Muzika* dhe A*rti pamor* studiohen si lëndë të veçanta; M*edia art* është në dispozicion vetëm në nivelin ISCED 2.
Malta: *Arti figurativ* është me zgjedhje në vitet e fundit të ISCED 2.
Holanda: Fusha e *Arteve* janë të detyrueshme, por shkollat, janë të lira për të zgjedhur lëndët që ofron kjo fushë.
Portugali: Lënda A*rt pamor* është me zgjedhje në vitin e fundit të ISCED 2.

II. Koha e përcaktuar e arteve në planin mësimor (PM) në Shqipëri dhe në sistemet arsimore të marra në shqyrtim.

Sistemet arsimore të marra në studim, jepet dhe shuma minimale e kohës që mësohen lëndët brenda fushës së arteve në arsimin e detyrueshëm (AD), të cilat specifikohen për çdo klasë. Numri i orëve në arsimin fillor (AF), vjen duke u ulur më vonë në arsimin 9-vjeçar (AMU).

- Në shtetet, (Qipro, Rumani dhe Islandë) numri i orëve të përcaktuara për fushën e arteve, është përafërsisht i njëjtë në të gjithë arsimin e detyruar (AB).
- Në tri shtete të tjera, (Spanjë, Luksemburg dhe Austri), numri i orëve të përcaktuara i fushës së arteve, tregon një rritje të dukshme të numrit të orëve të përcaktuara, në të gjithë arsimin e detyrueshëm.
- Në nivelin *ISCED 1,* rreth gjysma e shteteve të marra në studim, i kushtojnë rreth 50 -100 orë në vit, mësimit të arteve. Shtetet tek të cilat shikohen në rënie të konsiderueshme të numrit të orëve të mësimit të arteve në vit, është Luksemburgu, i cili ofron deri në 36 orë në vit. Gjithashtu, Portugalia nga ana tjetër, e cila përcakton deri në 165 orë/vit për artet, ose Lihtenshtajni që përcakton deri në 318 orë/vit.
- Në nivelin *ISCED 2,* numri i orëve të dedikuara për mësimin e arteve, është pak më i ulët sesa në nivelin *ISCED 1*, me rreth 25-75 orë në vit për lëndët brenda fushës së arteve.
- Vendet që kanë një rënie të konsiderueshme nga ky numër orësh të mësimit të arteve në vit, janë:
- Franca (108 në dy vitet e para të ISCED 2, dhe më pas 72 orë);
- Italia (132 orë);
- Austria (190 orë);

- Lihtenshtajni (292 në vitin e parë të ISCED 2, pas së cilës numri i orëve bie, por përsëri shifra përfshin gjithashtu orët edhe për Edukimin fizik).

Figura 3. *Mesatarja*[5] *e orëve vjetore dhe javore e kohës që zhvillohet në arsimin e detyrueshëm për artet.*

MESATARJA E NUMRIT TË ORËVE VJETORE TË MËSIMDHËNIES NË EUROPË- ARTE											
	Shtetet\Klasat	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**Totali**
1	Shqipëria- draft	70	87	108	70	87	108	70	70	70	**735**
2	Shqipëria- aktuali	70	70	70	70	70	105	105	105	70	**735**
6	Bulgaria	72	65	75	64	89	89	77	77	54	**662**
8	Danimarkë		60	120	120	120	60	30			
13	Irlandë	92	92	110	110	110	110	110	110	89	**933**
14	Greqi	79	79	79	79	53	53	45	45	45	**557**
15	Spanjë	53	53	53	53	53	53	70	70	70	**528**
16	Francë	81	81	78	78	72	72	72	72	72	**678**
18	Qipro	96	96	96	96	96	96	96	96	48	**816**
19	Latvia	90	92	92	92	69	69	46	46	45	**641**
20	Lituania	37	48	48	48	48	54	54	54	54	**445**
21	Luksemburg	108	108	108	108	108	108	68	68	34	**818**
22	Hungary	68	68	81	81	68	68	54	41	54	**583**
23	Malta Primary + *Junior Lyceum*	66	66	63	61	61	61	45	45		**468**
24	Malta Primary + *Secondary*	66	66	63	61	61	61	22	22	22	**444**
28	Austria *Volksschule + Allgemeinbildende Hörere Schule*	60	60	60	60	120	120	120	90		**810**
29	Austria *Volksschule + Hauptschule + Polytechnische Schule*	60	60	60	60	120	120	90	60		**630**

[5] Mesatarja e orëve është marrë nga materiali studimor, kryer nga i Eurydice 2007/2008 "Arts and Cultural Education at School in Europe".

32	Romania	58	58	58	58	58	58	58	29	29	**464**
33	Sllovenia	129	129	129	111	111	68	68	68	63	**876**
34	Sllovakia	56	56	85	85	56	56	56	56	56	**562**
42	Lihtenshtajni Primary + Gymnasium	146	176	176	205	234	176	176	88		**1494**
43	Lihtenshtajni Primary + Oberschule	146	176	176	205	234	176	176	117		**1406**
44	Lihtenshtajn Primary + Realschule	146	176	176	205	234	176	176	117		**1406**
46	Turqia	96	96	96	48	48	48	48	48		**528**
	Orët vjetore/ mesatarja	**86**	**89**	**94**	**94**	**100**	**90**	**81**	**69**	**62**	**754**
	Orët në javë/ mesatarja	**2**	**2**	**3**	**3**	**3**	**3**	**2**	**2**	**2**	**21**

- Nga studimi i bërë veçanërisht në 4 shtete[6] Shqipëri, Angli, Finlandë dhe Irlandë, numri i orëve vjetore, që zhvillohen në fushën e arteve është si më poshtë:

Shteti	**Klasa 1**	**Klasa 2**	**Klasa 3**	**Klasa 4**	**Klasa 5**	**Klasa 6**	**Klasa 7**	**Klasa 8**	**Klasa 9**	**TOT**
Shqipëria ekzistuese	350 orë					385 orë				**735**
Shqipëria Draft	525 orë						210 orë			**735**
Irlanda	514 orë					419 orë				**935**
Finlanda	470.25 orë				527.25 orë					**997.5**
Anglia	Key stage 1 (195 orë)		dhe Key stage 2 (201 orë)				Key stage 3 (234 orë)			**630/ 710 orë**

- Shqipëria, PM ekzistues: fusha e arteve zhvillohet përmes 2 lëndëve, *Edukim muzikor dhe Edukim figurativ.*
- Shqipëria, PM draft: fusha e arteve do të zhvillohet përmes 4 lëndëve, *Art Pamor, Muzikë, Kërcim dhe Teatër*.

[6]Totali i orëve është vetëm për lëndët Muzikë, Arti pamor, dhe Craft.

- Irlanda, PM: fusha e arteve zhvillohet përmes 4 lëndëve: *Art dhe dizajn, Muzikë, Kërcimi është i përfshirë në kurrikulën e Edukimit fizik.*
- Finlanda, PM: fusha e arteve zhvillohet përmes 3 lëndëve: *Art pamor, Crafts, Muzikë.* Gjithashtu në fushën e arteve janë të përfshira dhe lëndët: *Dramë që është pjesë e Gjuhës amtare dhe Letërsisë* dhe *Kërcimi është i përfshirë në kurrikulën e Edukimit fizik.*
- Anglia PM: fusha e arteve zhvillohet përmes *Art dhe dizajn, Muzika dhe Drama (pjesë e Letërsisë), Edukimi fizik (pjesë e Kërcimit).*

Çfarë synon të plotësojë kurrikula e re, në sistemin 6 + 3, në përmbajtje?

- Të luajë një rol me rëndësi në zhvillimin e krijimtarisë artistike dhe ndjenjës estetike (për të bukurën), duke ofruar mundësinë e kërkimit dhe të zotërimit të mënyrave të ndryshme të shprehjes artistike, përfshirë mjetet verbale dhe joverbale.
- Të kontribuojë në zhvillimin e tërësishëm të personalitetit të nxënësve, duke nxitur dhe kombinuar intuitën, imagjinatën, krijimtarinë, gjykimin, ndjeshmërinë dhe formimin e ideve në forma të ndryshme të shprehjes dhe komunikimit artistik.
- T'u japë mundësi nxënësve të zbatojnë në mënyrë krijuese metodat dhe procedurat e problem-zgjidhjes, të marrin vendime dhe të hulumtojnë zgjidhjet krijuese.
- Të japë mundësinë për të kuptuar dhe për t'iu qasur në mënyrë pozitive mënyrave të ndryshme të shprehjes artistike në kulturën dhe traditat e komunitetit të vet, si dhe në kulturën dhe traditat e të tjerëve.
- Të zhvillojë shkathtësitë intelektuale siç janë: aftësia për analizë, aftësia për sintezë dhe aftësia për vlerësim, duke ofruar mundësi shprehje të mendimeve të ndryshme, si bazë për krijimtari.
- Të zhvillojë vetëvlerësimin dhe vetëbesimin tek nxënësit, duke stimuluar motivimin pozitiv, bashkëpunimin, vetëdisiplinën dhe entuziazmin për t'iu qasur përvojave dhe mënyrave të reja të shprehjes personale e kolektive.
- Të ofrojë mundësinë për të kuptuar si mund të përputhen (konvergojnë) realiteti dhe imagjinata, duke kuptuar se si përputhen dimensionet e ndryshme të jetës sociale të veprimtarisë njerëzore (shkenca, teknologjia dhe artet në përgjithësi) në proceset dhe krijimet artistike.

Përfundime

Realizimi i ndryshimeve të pritura të të mësuarit të arteve në arsimin e detyruar kërkon:

- implementimin e politikave dhe praktikave mbështetëse, për të realizuar ndryshimet e planifikuara;
- sigurimin e burimeve të mjaftueshme, për të realizuar me cilësi kurrikulën e re të arteve;
- vendosjen e standardeve të fushës që influencojnë kurrikulën zyrtare, mësimdhënien dhe vlerësimin për të nxitur arritjet e nxënësve. Standardet do të përcaktojnë qartë njohuritë, aftësitë dhe qëndrimet që duhet të arrijnë nxënësit gjatë studimit të arteve në nivele të ndryshme të shkollimit 1-9;
- hartimin e një kurrikule që mbështet rezultatet e pritshme të të nxënit në arte ashtu dhe veprimtaritë mësimore përmes së cilave ato do të realizohen;
- vendime kolegjiale të specialistëve, për të reflektuar njohuritë përkatëse të domosdoshme, dhe për të marrë në konsideratë shqetësimet dhe nevojat dhe mbi të mësuarit të arteve në shkollat tona të arsimit të detyruar;
- reforma në përgatitjen e mësuesve në fakultetet e mësuesisë, për këtë fushë të integruar në 1- 3 dhe më pas specifikisht 4-6;
- veprime të mirëmenduara për të përmirësuar përgatitjen e mësuesve të kualifikuar dhe mbështetur në punën e tyre.

Bibliografia:

Tole, V. (2010). Dita botërore e muzikës dhe edukimi artistik përmes muzikës. *Revista Pedagogjike, 3.*

Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. (2009). *Arts and Cultural Education at School in Europe*.

Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.(2007/2008).*Arts and Cultural Education at School in Europe.*

TË BËHESH INTERPRET APO TË DISH GJUHËT? KJO ËSHTË ÇËSHTJA
(ROLI I GJUHËS NË PEDAGOGJINË E INTERPRETIMIT)

Dr. Mirela KUMBARO
Prof.As.Dr. Saverina PASHO
Fakulteti i Gjuhëve të Huaja
Universiteti i Tiranës

...për t'u njohur më mirë, për t'u kuptuar më mirë, për te respektuar akoma më shumë njëri-tjetrin.
Jean Herbert
"*Manuel de l'Interprète*" 1965

Ndër shekuj, udhëtarët dhe tregtarët europianë kanë pasur nevojë për përkthyesin që i shoqëronte në rrugëtimet e tyre në vise të panjohura e që thirrej *dragoman* ose *drogman,* emërtim që me shumë gjasa vinte, nëpërmjet greqishtes, nga turqishtja e më tej nga arabishtja *turxhuman*. Po kështu patën nevojë për të komunikuar edhe diplomatët e Lindjes së Mesme në Europë. "Edhe këta përdorën dragomanët, të cilët fillimisht shërbenin vetëm si përkthyes, por që më pas erdhën duke e zgjeruar pak nga pak fushën e veprimit duke shërbyer si ndërmjetës, madje duke u bërë ata aktorët kryesorë në negociata madhore.", thotë Bernard Lewis në librin e tij mbi historinë e botës islame dhe të marrëdhënieve të saj me Europën, "Ku është gabuar?" (Lewis, 2004:74).

Kësisoj, duke folur për komunikimet midis dy qytetërimeve në shekujt XVIII e XIX, Lewis nxjerr në pah figurën e rëndësishme të dragomanit (interpretit) si një personazh kyç në shumë kthesa të fuqishme historike, aq sa disa prej tyre e kanë paguar me kokë rolin e negociatorit jo vetëm gjuhësor, por edhe kulturor e diplomatik, siç është, në vitin 1821, rasti i Stavraki Arsitarkit, "i fundit ndër dragomanët e mëdhenj grekë, i cili u akuzua, (ka mundësi pa të drejtë), se mbante lidhje me rebelët dhe u ekzekutua" (Lewis, 2004:74). Posti i interpretit ishte aq i rëndësishëm asokohe saqë "vetë puna në Zyrën e Përkthimit pranë Portës së Lartë

u kthye në një ndër mënyrat më të mira për të kapur poste me ndikim e pushtet.” (Lewis, 2004).
Të njëjtin version e pohon edhe Ismail Kadare kur shkruan: “Nëse mund të kuptohet ndonjëherë si metaforë sentenca italiane “Përkthyesi përkthen”, në Ballkan është krejt ndryshe. Në këto vende ajo ka ndeshur dramatizimin e trojeve gjatë pushtimit të gjatë otoman, konfliktet u shumëfishun; ndërmjetësve ashtu si përkthyesve u kanë kërkuar një ndihmë. Por edhe kanë dyshuar në sinqeritetin e tyre aq sa terxhumani, përkthyesi-ndërmjetësi, është bërë heroi i baladave ballkanike” (Kadare, 2003:11).

Edhe pse interpretimi është ndër profesionet më të reja, sepse si i tillë është përkufizuar dhe ka marrë shtrirjen, që njihet sot me organizimin e vet profesional brenda Shoqatës Ndërkombëtare të Interpretëve të Konferencave, AIIC (*Association Internationale des Interprètes de Conférenc*e), vetëm në gjysmën e dytë të shekullit XX. Ai mbetet njëherazi edhe një nga zanatet më të vjetra të botës, pasi ia kanë ndier nevojën që pas “Kiametit të Madh”, po t’i referohemi, qoftë edhe figurativisht, por edhe për të thjeshtuar ligjëratën, kalendarit biblik, kur “në mbarë rruzullin ishte një gjuhë e vetme me fjalë të njëjta” (Bibla, 2005:13) dhe kur Zoti vendosi ta ndëshkojë njeriun për krenarinë e tij, “mëkatin e madhështisë”, dhe ia bëri lëmsh gjuhën duke ngujuar gjithë vdekatarët në Kullën e Babelit: “Njëmend qenkan një popull dhe paskan vetëm një gjuhë! Ky është fillimi i veprimtarisë së tyre dhe tani e tutje nuk do ta kenë vështirë të kryejnë gjithçka që synojnë. Ejani, pra, të zbresim e t’ua pështjellojmë këtu gjuhën e tyre, që të mos mund të merren vesh njëri me tjetrin”, thotë Libri i Zanafillës në Bibël (Bibla, 2005:13).

Pak na intereson këtu të dimë se cila është hipoteza më e besueshme, po aq pak na intereson të dimë nëse fjala BABEL erdhi nga hebraishtja *balal* (ngatërroj), apo nga babilonishtja *bab-il* (porta e Zotit). E rëndësishmja në këtë alegori të bukur për një trajtesë përkthimi siç mëton të jetë ky punim, është se qysh kur njerëzit nga vende e me gjuhë të ndryshme u gjendën me njëri-tjetrin (në *daçim* qoftë edhe nën mallkimin biblik) dhe nuk u kuptuan dot, iu desh një ndërmjetës për të komunikuar; dhe padyshim një ndërmjetës gojor para se të dilte nevoja e të komunikuarit me shkrim. Mallkimi fillestar që peshon mbi përkthimin duket se ka qenë vetë bekimi i tij, nëse kulla e Babelit nuk do të ishte shembur në dhjetëra e dhjetëra

gjuhë, përkthyesit do të ishin të papunë!

Sigurisht, shkenca dhe teknika kanë rrëzuar pothuajse gjithë pengesat që i ndanin njerëzit, por mbetet gjithsesi një pengesë gati e paprekur: ajo e gjuhëve, "mallkimi i hershëm", Kulla biblike e Babelit.

Shprehje e qytetërimeve në krijimin e të cilave ajo vetë kontribuon, gjuha vazhdon të mbetet rebele ndaj përpunimit të teknikës. Në këtë tokë pjellore fara e interpretimit zuri përnjëherë dhe dha shumë shpejt frytet e saj. Çka do të thotë që përkthyes e interpretë duhet të vazhdojnë të punojnë në një fushë ku makina është ende e pafuqishme për t'i zëvendësuar.
Gjuhët janë zemra e komunikimit ndërkombëtar. Mundësia për të thënë pikërisht atë që dëshirojmë në gjuhën amtare dhe për të kuptuar plotësisht atë çka thonë të tjerët, është një e drejtë themelore.
"Në shumë fusha të tjera, thotë Amin Maalouf, gjërat njëjtësohen, radhiten bashkë, gjithçka i bindet rreptësisht normës, por në fushën për të cilën po flasim nuk e kemi këtë siguri. Nesër, përveç monedhës së vetme, mund të ketë edhe një legjislacion të njëjtësuar, edhe një ushtri të vetme madje edhe një polici e një qeveri, por nëse dikush do të rreket të zhdukë edhe më të vocklën e gjuhëve, do të shkaktojë reagime nga më të fuqishmet, nga më të pakontrollueshmet. Për të shmangur çdo dramë, është më mirë të përkthejmë, të përkthejmë, të përkthejmë, me çfarëdo çmimi..." (Maalouf, 1998:43).

Më e pakta që mund të themi, si mësimdhënës në fushën e përkthimit dhe të interpretimit, është se sfidat me të cilat ndeshet shkolla e lartë në përgatitjen e profesionistëve të përkthimit dhe interpretimit, janë serioze.
Së pari, interpretimi në Shqipëri nuk është bërë ende një profesion me kohë të plotë pune, pavarësisht shtimit të pranisë së organizatave ndërkombëtare dhe të shkëmbimeve të shumëfishta me vende të tjera, çka justifikon formulën e zgjedhur sipas së cilës studentët formohen edhe si përkthyes, edhe si interpretë.

Sfida e dytë, qëndron në faktin se gjuha shqipe bën pjesë në gjuhët e rralla (nëse mund të shprehemi kështu). Pra, rregulli teorik i interpretimit, sipas së cilit duhet të përkthejmë vetëm drejt gjuhës amtare, nuk është i zbatueshëm për ne, për pasojë u bie po interpretëve shqiptarë të marrin

përsipër edhe përkthimin drejt gjuhëve të tjera, të huaja për ta.

Në këtë kontekst, është pjekur tashmë ideja për nevojën e domosdoshme të formimit specifik të interpretëve profesionistë, dhe kjo është sfida e tretë, ajo çka, besojmë, na intereson drejtpërsëdrejti në këtë trajtesë. Në sajë të kontributit të përbashkët të të gjithë kolegëve të fushës, qysh prej më shumë se nëntë vitesh kemi konceptuar mësimdhënien e interpretimit, si një proces kompleks të nxënies së teknikave dhe shprehive të domosdoshme për interpretimin, duke e konsideruar këtë si një akt komunikimi jo thjesht gjuhësor, por shumëdisiplinor.

Përmasa shumëdisiplinore është e rëndësishme në pikëpamjen tonë, por sidomos edhe për pedagogjinë e interpretimit në veçanti dhe të përkthimit në përgjithësi.
Për të qenë më të qartë në kumtin tonë, le të këqyrim nga afër kundërvënien ndërgjuhësor/brendagjuhësor (interlingual/intralingual) të propozuar nga Roman Jakobson-i, i cili dallon:

1) Përkthimin *brendagjuhësor,* ku riformulimi (*rewording*) konsiston në interpretimin e shenjave gjuhësore me anë të shenjave të tjera të së njëjtës gjuhë. Çka na kujton gjithë sistemin e sinonimisë, parafrazës dhe barasvlerësve brenda të njëjtës gjuhë.
2) Përkthimin *ndërgjuhësor* ose përkthimin e mirëfilltë që qëndron në interpretimin e shenjave gjuhësore me anë të një tjetër gjuhe.
3) Përkthimin *ndërsemiotik,* ku këmbimi qëndron në interpretimin e shenjave gjuhësore me anë të shenjave jo gjuhësore (Jakobson, 1963:79).

Lidhur me objektin e kësaj trajtese, nëse do të përpiqemi të kuptojmë atë çka do të thotë Roman Jakobson -i, do të vërejmë se, sipas gjuhëtarit të famshëm, nuk ekziston veçse një përkthim i vërtetë, thelbi i të cilit është kalimi nga një gjuhë në tjetrën ose përkthimi ndërgjuhësor; është në fakt ky një aspekt i pandashëm i përkthimit sa herë që flitet për të *stricto sensu*.

Nëse do të provojmë t'u japim një emër disiplinave që merren me studimin e këtyre lloje përkthimi, do të shohim se përkthimi brendagjuhësor duket të jetë objekt i shkencave gjuhësore, përkthimi ndërgjuhësor, objekt i asaj

që më vonë do të quhej përkthimologji (*traductologie/translation studies*) dhe përkthimi ndërsemiotik, i semiotikës.

Megjithatë, formulimi që jep Roman Jakobson-i për të cilësuar përkthimin lë të kuptohet se përkthimi i gjen më shumë shpjegimet e veta në gjuhësi. Ai thotë se "përkthimi ndërgjuhësor ose përkthimi i mirëfilltë qëndron në interpretimin e shenjave gjuhësore me anë të një tjetër gjuhe", çka do të thotë që, me gjithë kufijtë ekzistues, problemi mbetet kryesisht gjuhësor (Jakobson, 1963:79). Të përkthesh, sipas Jakobson-it, do të thotë të zëvendësosh shenja gjuhësore të huaja me shenja të tjera gjuhësore vendase, ose e kundërta, dhe kësisoj përkthimi thjeshtohet në një veprim gjuhësor të një tipi tjetër, ndoshta më i përpunuar, por gjithsesi gjuhësor.

Le t'i japim Cezarit atë që i takon Cezarit. Përkufizimi i propozuar nga Jakobson-i nuk i ndjek dot më shtjellimet bashkëkohore të kërkimeve të shumta dhe fort të përparuara në përkthimologji, të cilat nxjerrin në pah kompleksitetin e përkthimit. Sa herë flitet për akt përkthimor ose veprim përkthimor, ka një thjeshtim abuziv të fenomenit, duke mbajtur parasysh faktin se ka vërtet një implikim gjuhësor pasi përkthyesi apo interpreti është në radhë të parë një person që njeh e flet gjuhë të huaja.

Duke e përqendruar vëmendjen tonë te interpretimi në veçanti, i parë nga jashtë, ai duket se është një veprim i thjeshtë, një zëvendësim fjalësh nga njëra gjuhë në tjetrën. Në fakt "të përkthesh nuk do të thotë të zëvendësosh fjalë brenda identitetit të tyre si fjalë, por të zbulosh konceptet që ato përcjellin për përdoruesin e tyre dhe për publikun, të cilit i drejtohen dhe t'i rithuash këto koncepte ndryshe" (Pergnier, 1973:32). Interpretimi nuk sillet rreth fjalës, por rreth njësisë së përmbajtjes kuptimore, rreth pavarësisë së mendimit nga larmia e formave të shprehjes.

Veçoria e këtij lloji qëndron në ekzistencën e dy instrumenteve komunikuese: ka dy përcjellës që e bëjnë mesazhin të lëvizë; janë dy gjuhë në vend të njërës. Por nuk janë këto që ndodhen në zemër të komunikimit, por vetë mesazhi. Dhe këtu futet në lojë një element i rëndësishëm. Është pikërisht interpreti ai që vendoset midis dhënësit (burimi i mesazhit) dhe receptorit (marrësi i paracaktuar i mesazhit) dhe që vepron me shumë vektorë për të realizuar përçimin e mesazhit në kushtet kur dy aktorët kryesorë kanë kode

të ndryshme komunikimi, domethënë gjuhë të ndryshme. Kjo ndodh në parim me të gjitha format e përkthimit.

Në këtë zinxhir komunikimi, barra e përcjelljes së mesazhit i bie interpretit, për pasojë ai ndodhet në qendër të aktit përkthimor duke u sjellë një herë si pritës në momentin që e merr mesazhin, i cili në fakt nuk i drejtohet këtij vetë, dhe, më pas, si folës kur duhet të zëvendësojë folësin e mirëfilltë e duhet ta rishprehë atë mesazh në drejtim të publikut të vërtetë të paracaktuar. Këtu qarku quhet i mbyllur.

Sado qendrore të duket figura e interpretit në këtë skenë, nuk ka emra interpretësh që të kenë ngelur në historinë e njerëzimit si të tillë, sepse puna e interpretit është e gjitha e folur, pra lënda e parë me të cilën punon, ashtu sikurse edhe prodhimi i përfunduar është gojor dhe, me përkufizim, kalimtar, *verba volant, scripta manent*.

Megjithatë, ndonëse interpretimi si i tillë, si akt i kulluar nuk krijon kulturë jetëgjatë, monumentale, procesi i realizimit të tij ngre një sërë çështjesh për filozofët, psikologët, neurofiziologët po aq sa edhe për gjuhëtarët e sociogjuhëtarët, studimi i të cilave është veçse në fillimet e veta për të mbuluar gjithë problemet e veprimeve neurologjike, të mekanizmave psikologjikë e logjikë, të bazave sociologjike, të barasvlerësve gramatikorë, të homonimisë e të polisemisë, të diakronisë e të sinkronisë që zhvillohen në të njëjtën kohë tek i njëjti subjekt (që është interpreti) e në sisteme të ndryshme gjuhësore.

Me këto procese sa cerebrale aq edhe emocionale, interpretët ndeshen çdo ditë në praktikën e tyre profesionale, duke i zgjidhur ato në mënyrë empirike. Ata janë të ndërgjegjshëm për ekzistencën e tyre pa i njohur ato në mënyrë të sistematizuar.

Mirëpo interpretët nuk mund të kënaqen nga studimet, sidoqoftë shumë të përparuara, të gjuhësisë edhe kur kjo e konsideron thellë vlerën psikike madje edhe neurofiziologjike të fonemës apo të fjalës, duke vënë në dukje edhe tufën e marrëdhënieve që ndërtohen rreth tyre.

Interpretit, gjatë aktit të komunikimit, një herë midis vetes dhe folësit, pastaj

midis vetes dhe dëgjuesit, i duhet të marrë parasysh dhe shumë elemente të tjera kontekstuale dhe jashtëgjuhësore, vlerat e tyre simbolike dhe kulturore, historike dhe *ideologjike* (term i Umberto Eco -s) ku duhen shtuar edhe disa faktorë të tjerë si ai emocional, estetik e prozodik. Këta faktorë luajnë rol për të tre aktorët që bëjnë pjesë në zinxhirin e komunikimit: folës, interpret, dëgjues (që mund të jenë të lodhur, të inatosur, të shqetësuar, të bezdisur, euforikë etj, etj.).
Teoricienia e Teorisë Interpretative të Përkthimit, Danica Seleskovitch, e cila vendos Njeriun – përkthyes a interpret – në qendër të veprimtarisë përkthimore, ka cilësuar se interpretimi është një akt i dyfishtë ligjërimor kur thoshte se "... përkthimi është një akt i dyfishtë komunikimi, ku ndryshon përcjellësi gjuhësor. Me fjalë të tjera, kemi dy segmente komunikimi njëgjuhësor.". Në vijim të kësaj logjike ajo theksonte se "të mësosh interpretimin do të thotë të mësosh të kuptosh, pastaj të shprehesh." (Seleskovitch, 1979).

Njohja dhe përvetësimi i kësaj qasjeje është kusht i domosdoshëm në përvetësimin e sistematizuar të interpretimit si një profesion me standardet që kërkon sot tregu ndërkombëtar. Por, kur flasim për procesin e nxënies së intepretimit, ne nuk e nënvlerësojmë në asnjë moment aspektin gjuhësor, sepse edhe aspektet e tjera jashtëgjuhësore dalin në pah përmes materialit gjuhësor dhe falë tij. Ne përpiqemi të tregojmë se si në aktin përkthimor elementi verbal bashkëpunon me ndërthurjen e marrëdhënieve social-kulturore, se përkthimologjia merr në jetë në sinergjinë mes gjuhësisë, filozofisë dhe psikologjisë elementë të të cilave ngërthehen në problematikat e saj.

Roli i gjuhëve te interpreti, ndryshe nga çdo profil tjetër që punon me gjuhët e huaja, është kapital. Interpreti duhet t'i zotërojë ato në mënyrë më të shëndoshë dhe më të thellë, sepse në kushtet e interpretimit, ai humbet automatikisht një pjesë të kompetencave gjuhësore. Metodologët e teknikave interpretative shpjegojnë se kjo humbje i detyrohet stimulimit të njëkohshëm të gjurmëve të dy ose më shumë sistemeve gjuhësore të huaja dhe madje nuk lë paprekur edhe sistemin e gjuhës amtare. Në përvojën tonë kemi pasur mundësinë ta provojmë një dukuri të tillë, kur në fund të një dite pune interpretimi në tri gjuhë aktive (shqip, frëngjisht, italisht) dhe në një gjuhë pasive (anglisht), ndjemë se aftësitë tona shprehëse, madje

edhe në gjuhën shqipe ishin varfëruar ndjeshëm, çka shpjegon nga ana tjetër pse koha e punës në interpretim duhet të kufizohet brenda një kohe të përballueshme pa prekur standardin profesional.

Kjo mjafton për të kuptuar pse interpreti duhet të ketë një nivel shumë të lartë të kompetencave të tij gjuhësore me qëllim që niveli i performancës të mbetet i lartë edhe kur interpreton.
Por s'është vetëm kjo. Të gjithë e dimë që gjuhët evoluojnë dhe, për pasojë, njohuritë gjuhësore duhen mirëmbajtur vazhdimisht.
Pas kësaj, jemi më të ndërgjegjësuar se sa e rëndësishme është njohja dhe perfeksionimi i gjuhëve për kandidatët që synojnë të formohen si interpretë. Jemi gjithmonë të mendimit se në kushtet e auditorit shqipfolës këto çështje ngërthejnë një problematikë të veçantë. Për sa kohë këta kandidatë shprehen vetëm në njërën prej gjuhëve, ata janë në situatë njëgjuhësore dhe rrjedhshmëria e të shprehurit arrihet më lehtësisht, por kur vijnë në fazën e nxënies së teknikave të interpretimit dhe gjenden në kryqëzim të gjuhëve, kandidatët e humbasin edhe atë aftësi të shprehuri që kanë mësuar në vitet pararendëse dhe flasin në një gjuhë të zvetënuar, e cila rrënohet edhe më shumë kur përkthejnë nga shqipja drejt gjuhës së huaj. Interferencat gjuhësore bëhen shumë kokëforta dhe cenojnë metodën e mësimdhënies së interpretimit gjatë procesit pedagogjik.

Në këtë pikë, është e nevojshme të sqarojmë se interpretët e konferencës punojnë dhe organizohen sipas kombinimit të tyre gjuhësor që klasifikohet sipas përkufizimit që ka bërë AIIC (Shoqata Ndërkombëtare e Interpretëve të Konferencave).
Këto gjuhë ndahen, së pari, në gjuhë aktive dhe pasive. Si rregull, interpretët punojnë nga gjuhët e tyre pasive drejt gjuhëve të tyre aktive. Me përkufizim, gjuha amtare është gjuha aktive dhe gjuhët e huaja të mësuara konsiderohen si gjuhë pasive.
Ata interpretë që janë dygjuhësh për shkak të prejardhjes së tyre nga dy origjina të ndryshme mund të kenë dy gjuhë aktive, por edhe ata interpretë që e zotërojnë në mënyrë të shkëlqyer një gjuhë tjetër, të ndryshme nga gjuha amtare, janë të aftë të punojnë drejt kësaj gjuhe e ta konsiderojnë aktive. Në të dy këto raste, mund të thuhet se interpreti ka një gjuhë të dytë aktive.

Kur interpreti punon nga gjuha e vet amtare drejt gjuhës së tij të dytë aktive, klasifikohet si një interpretim me "*retour*" çka do të thotë se merr përsipër ta kthejë përkthimin drejt një gjuhe që nuk e ka amtare. Ka interpretë që e marrin përsipër "*retour*"-in vetëm në interpretim të vijuar dhe jo në interpretim të njëkohshëm.
Interpretë të tjerë, më të zotë, janë të aftë të punojnë nga të gjitha gjuhët e tyre të punës drejt gjuhës së tyre të dytë aktive.

Gjuhët pasive janë ato gjuhë që interpreti i kupton fare mirë, mund edhe t'i flasë mirë, por jo në atë masë sa të mund të përkthejë drejt tyre.
Në parim, interpretët zgjidhen për të punuar drejt gjuhës së tyre amtare, të cilën e zotërojnë më mirë, që e flasin natyrshëm dhe që garanton kështu cilësinë më të mirë në interpretim. Pra, në kabinat që funksionojnë në organizatat ndërkombëtare interpreti që ka anglishten gjuhë amtare përkthen vetëm drejt anglishtes prej gjuhëve të tij të tjera dhe kështu me radhë.
Mirëpo, në kontekstin shqipfolës, gjuha jonë amtare nuk është pasive për të tjerë interpretë me gjuhë amtare anglishten, frëngjishten, italishten etj., për shkak të përhapjes së kufizuar të gjuhës shqipe. Pra, ata nuk përkthejnë dot nga shqipja drejt gjuhëve të mëdha europiane. Ndërkohë kërkesa për interpretim ka bërë që tregut t'i përgjigjen vetë interpretët shqiptarë që duhet të marrin përsipër të përkthejnë drejt gjuhëve të huaja.
Natyrisht, kjo kërkon një zotërim shumë të mirë të këtyre gjuhëve, çështje shumë delikate kjo për pedagogjinë e interpretimit. Brenda procesit të mësimdhënies së interpretimit, kur studenti shprehet, pedagogu vëren në rrafshin gjuhësor vetëm çka mund të përbëjë rrezik për keqkuptim ose për moskuptim nga ana e publikut dhe që mund të dëmtojë thelbin e mesazhit, ose çka mund të cenojë besueshmërinë e ligjëratës burimore. Gabimet gjuhësore trajtohen nga pikëpamja e përcjelljes së duhur dhe të saktë të kuptimit. Po kështu, nxirren në pah edhe boshllëqet gjuhësore që kanë krijuar problem në kuptimin e ligjëratës burimore dhe që kanë penguar kapjen e kuptimit. Brenda orës së interpretimit, pedagogu i lëndës nuk mund të bëjë më shumë se kaq nga pikëpamja gjuhësore, as të merret me korrigjimin e imët gjuhësor të studentëve, por ai ka për detyrë t'i nxisë shumë këta të fundit që të përmirësojnë e të përsosin njohuritë e tyre gjuhësore, siç ka për detyrë të vlerësojë se sa të rënda janë boshllëqet gjuhësore.

Është shumë e rëndësishme të kuptohet dhe të pranohet se ora e mësimit të interpretimit mbetet një orë ushtrimesh metodologjike, boshti qendror i së cilës është komunikimi. Megjithatë, çështjet e kompetencave gjuhësore përbëjnë një pikë shumë të rëndësishme për formimin e interpretëve.

Ndonëse veprimet mendore që duhen kryer në një akt interpretimi janë të njëjta, pavarësisht gjuhëve burimore dhe atyre mbërritëse, ato veprime përvetësohen shpejt dhe mirë vetëm kur ushtrimet bëhen drejt gjuhës amtare. "Arsyeja kryesore e këtij fenomeni është, me shumë gjasa, fakti se interpretimi përbën një proces dinamik, i cili, për të qenë i suksesshëm, ka nevojë për një forcë lëvizëse dhe për piketa. Dhe është puna drejt gjuhës amtare që ofron shanset më të mëdha që të përmbushen këto dy kushte, falë tërheqjes që ushtron gjuha amtare mbi mendimin që duhet shprehur dhe falë "shqisës së gjuhës", e cila na udhëheq në mënyrë më të efektshme drejt formulimit më të përshtatshëm." (Dejean, 1990:203). Pasi kanë përvetësuar teknikën e duhur dhe qasjen interpretative në kushtet relativisht të lehta që mundëson gjuha amtare, studentët mund të përparojnë me ushtrimet drejt gjuhës së huaj të mësuar.

Nëse analiza kuptimore e ligjëratës dhe sinteza e saj sipas metodave të interpretimit të vijuar dhe të atij simultan, përbëjnë aktivitetin e mirëfilltë të interpretit, njohuritë e tij gjuhësore janë një nga kushtet paraprake që duhet të përmbushë kandidati për të përftuar e pastaj zbatuar teknikat e interpretimit.

Po kështu, na duket e qartë se për të kapur në çast dhe me veshë kuptimin e thënieve të ndryshme, në regjistra të ndryshëm gjuhësorë, të shqiptuar me të gjitha llojet e theksave, nuk mjaftojnë njohuritë gjuhësore në gjuhë të huaj të nxëna në mënyrë thjesht shkollareske. Veshi i kandidatit duhet të jetë relativisht i stërvitur me të folurit natyral në radhë të parë, por edhe për të ndërtuar marrëdhëniet e domosdoshme mes gjuhës dhe realiteteve që ajo dëfton. Dhe për këtë përvojat jetësore të kandidatit në vendet ku flitet ajo gjuhë si gjuhë amtare janë të çmuara.

E themi këtë sepse interpretimi kërkon që të kuptuarit gjuhësor të mos bëhet me stërmundim të vetëdijshëm. Ky stad, siç kemi pasur rastin ta konstatojmë në gjuhët tona aktive të punës, arrihet kur me perceptimin dëgjimor nuk kemi ndjesinë se po dëgjojmë fjalë, por ide të drejtpërdrejta. Kjo është në realitet dhe shkalla e të kuptuarit që kërkon interpretimi, sidomos ai i njëkohshëm (ku interpreti përkthen ndërsa folësi është duke kumtuar).

Meqenëse në këtë teknikë dy fazat e mëdha të aktit të interpretimit, të kuptuarit dhe të rishprehurit gati mbivendosen, ndryshe nga interpretimi i vijuar ku ata ndjekin njëri-tjetrin, shpejtësia dhe spontaniteti i reagimeve të interpretit, si në rrafshin e të kuptuarit, ashtu dhe në atë të të shprehurit marrin një rëndësi shumë të madhe, duke mos falur asnjë hezitim. Pra të kuptuarit në gjuhën e huaj duhet të synojë t'i afrohet mekanizmit të gjuhës amtare. Dhe kur ajo përdoret si gjuhë aktive, interpretit i kërkohet edhe ta flasë thuajse si gjuhën amtare.

Pa dyshim që çështja e organizimit të metodave të përsosjes gjuhësore të interpretëve të ardhshëm kërkon një punë të veçantë kërkimore sepse objektivi i synuar është një shkallë e tillë e zotërimit të gjuhëve të huaja dhe me të tilla veçori, që rrallë i gjen në një tjetër profesion që ka për bazë gjuhët, dhe, për pasojë, nuk ka ende një pedagogji të përshtatshme për këtë problematikë, çka e bën të vështirë propozimin e recetave të gatshme.
Në këtë çështje të fundit, është e rëndësishme të kuptojmë se është shumë e vështirë të bëhet i matshëm niveli i njohjes së gjuhës së huaj aktive, duke ndjekur thjesht normat e përcaktuara nga Kuadri i Përbashkët Europian i Referencave për Gjuhët. Kjo, sepse neurogjuhëtarët që kanë studiuar nga afër mekanizmin ndërgjuhësor te interpretët kanë vëzhguar se ndodh shumë rrallë që një person në moshë të rritur, sado të fortë ta ketë gjuhën e huaj dhe sado natyrshëm ta flasë atë, të arrijë natyrshmërinë e gjuhës amtare. Në këtë kontekst, teoricienët e interpretimit, Danica Seleskovitch dhe Marianne Lederer, sugjerojnë se "nuk mund të përcaktojmë shkallën e zotërimit të gjuhës në krahasim me ndonjë etalon normativ të paracaktuar nga përshkrimi i gjuhëve, por duke e përqasur me qëllimin e synuar nga interpretimi: të jesh i kuptueshëm. Për shembull, kur është fjala për fonologjinë e gjuhës së huaj aktive, studentit nuk i duhet kërkuar zhdukja e pamundur, por edhe e panevojshme e çdo lloj theksi, por eliminimi i veçorive që mund të pengojnë të kuptuarin nga ana e dëgjuesit." (Lederer, 2000:320).

Kjo merr një rëndësi akoma më të veçantë pasi në rastin e kandidatëve shqipfolës gjuha e huaj ka qenë dhe do të mbetet, besojmë, për shumë kohë edhe një gjuhë aktive. Mungojnë sot dhe në horizont interpretët, të cilët mund të përkthejnë nga gjuha shqipe drejt gjuhëve të tjera, amtare për ta. Kjo do të thotë që shqipfolësit janë të detyruar të marrin përsipër

përcjelljen e mesazhit edhe në gjuhë të tjera, të huaja për ta. Por kjo do të thotë gjithashtu se kandidatët shqipfolës duhet të zhvillojnë brenda vetes "shqisën e gjuhës" siç e kanë për gjuhën amtare. Por të gjitha eksperimentet dhe përvojat kanë treguar se në gjuhët e mësuara "shqisa e gjuhës" zhvillohet deri në njëfarë shkalle, por nuk arrin të jetë krejtësisht e besueshme, çka e bën absolutisht të domosdoshme punën sistematike, të përditshme me të, si një betejë pa mbarim, duke e ditur që përsosmëria nuk arrihet, por që duhet të mbetet si pikësynim. Kandidatët që i hyjnë rrugës së formimit si interpretë duhet ta pranojnë pikërisht këtë si një betejë që duhet fituar.

Për këtë, referencë mbetet procesi i të kuptuarit të mesazhit, i cili kalon nga një gjuhë në një gjuhë tjetër. Garancia e realizmit të këtij procesi është universaliteti i gjuhës dhe i mendimit njerëzor, universalitet që do të shpjegonte në fakt mundësinë e një përkthimi realisht besnik, pavarësisht dallimeve rrënjësore të gjuhëve. Gjatë përvojës mësimdhënëse, si ne ashtu edhe vetë studentët e kemi parë se një këndvështrim i tillë nuk përputhet me tendencën krahasuese që kufizon domosdoshmërish mësimin brendapërbrenda një çifti të vetëm gjuhësh. Qasja në themel është e ngjashme për cilindo çift gjuhësor që "hyn në vallen" e përkthimit.
E rëndësishme është që aktivizimi dhe mirëmbajtja e gjuhës së huaj të bëhet në mënyrë sistematike sipas një metodologjie të posaçme për t'iu përgjigjur një objektivi shumë të veçantë të këtij profesioni: rritjes së shkallës së spontanitetit idiomatik të gjuhës në fjalë.

Duke qenë të ndërgjegjshëm se interpretimi në gjuhë të huaj varet jo vetëm nga niveli gjuhësor i studentëve, por edhe nga shumë faktorë të tjerë të lartpërmendur, pedagogu që punon në këtë peizazh metodologjik, do të shtrinte përpjekjet e tij në dy rrafshe: nga njëra anë, në qartësinë e mesazhit dhe koherencën e tij, duke falur ndonjë ngathtësi gjuhësore dhe gabimet e papërfillshme gramatikore, dhe, nga ana tjetër, në përvetësimin e metodës së të punuarit, por duke vënë theksin edhe mbi rolin e ndërmjetësit kulturor që i takon interpretit të luajë kur përkthen nga gjuha shqipe e bashkë me të edhe nga kultura shqiptare drejt një gjuhe të huaj që supozohet të jetë e një publiku që e njeh pak kulturën tonë.

Jean Herbert-i, në *Manuel de l'Interprète (1965),* shpjegon se çfarë do

të thotë të njohësh një gjuhë : "Është shumë më tepër se një leksik dhe një sintaksë. Duhen njohur të gjitha nivelet e gjuhës, nga më i kulluari te më popullori, duhen njohur veçoritë krahinore, apo sociolektet, me fjalë të tjera të gjitha shmangiet gjuhësore, duhet pasur edhe një kulturë mjaftueshëm të thellë për të zbuluar citimet apo referencat që i bëhen një vepre, një imazhi, një kujtese kolektive", por Herbert-i po aty shton se puna e interpretit nuk ka nevojë vetëm për njohuri gjuhësore dhe kulturore, por edhe për inteligjencën dhe aftësinë e analizës. Pa dyshim, këtë realitet duhet ta mbajë parasysh edhe mësimdhënia e interpretimit.
Të gjitha këto vështirësi nuk e bëjnë të pamundur mësimdhënien e përkthimit dhe të interpretimit. Është e pavërtetë të mëtosh se lindim përkthyes sikurse lindim poetë, dhe se çdo përpjekje për të formuar përkthyes e interpretë është e kotë. Shpresoj që ata që janë të bindur për të kundërtën janë aq të ndershëm sa të qëndrojnë larg shkollave të përkthimit, se kjo gënjeshtër është shumë e trashë.

Bibliografi:

Filipaj, D. S. (përk.). (2005). *Bibla, Libri i Zanafillës*. Tiranë.
Karla, D. L. F. (1990). La formation méthodologique d'interprètes de langues «exotiques» në *Etudes Traductologiques*. Paris.
Eco, U. (2003). *Dire quasi la stessa cosa, esperienze di traduzione.* Milano: Bompiani.
Gile, D. (2001). *Getting started in interpreting research*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
Jakobson, R. (1963). *Aspects ligusitiques de la traduction. Essais de lingusitique génèrale*. Paris, Ed. de minuit.
Kadare, I. (2003). Katër përkthyesit. Tiranë: Onufri.
Lederer, S. (2000). *Pédagogie raisonnée de l'interprétation.* Didier Erudition CE.
Lewis, B. (2004). *Ku është gabuar*? Tiranë: SHLK.
Maalouf, A. (1998). *Les identités meurtrières*. Paris: Grasset.
Pergnier, M. (1973) në revistën Etudes de Linguistique Appliquée.
Seleskovitch, D. (1979). në Konferencën për Përkthimin, organizuar nga École de Traduction, Université de Moncton, Kanada.

MËSUESI I GJUHËS SË HUAJ URË LIDHËSE NDËRMJET DY KULTURASH

Ma. Aida GJINALI
Dr. Anastasi PRODANI
Fakulteti i Gjuhëve të Huaja
Universiteti i Tiranës

"Gjuha është precipitat i një kulture"[7] G. Freddi

Mësimi i një gjuhe të huaj jo rrallë konceptohet si mësim i gjuhës vetëm në qendërsinë e saj gjuhësore e shkëputur nga lidhjet që gjuha ka me mjedisin dhe shoqërinë së cilës ajo i përket. Kjo do të thotë t'i heqësh gjuhës shpirtin, frymëmarrjen që ajo merr nga kombi i saj, duke bërë kështu ndarjen e një lidhje sa të fortë aq edhe të thellë nëpërmjet këtyre dy përbërësve. Kjo nuk mund të ndodhë dhe është e palejueshme, pasi çdokush prej nesh shfaq në mënyrë të pavetëdijshme karakteristikat e kulturës së cilës i përkasim: mënyra sesi vishemi, si konceptojmë kohën dhe hapësirën, mënyrën sesi vishemi, si gatuajmë, si komunikojmë etj. Pra, ajo është pjesë e qenies sonë, ashtu si dhe gjuha e pandashme dhe e domosdoshme jo vetëm në konceptin e mbijetesës dhe pranimit nga një komunitet, por edhe e krijimit raporteve sociale dhe promovimit vetjak për të ardhmen.

1. Kultura dhe derivatet e saj

T'u mësosh studentëve një gjuhë të huaj jo vetëm në funksion strumentor (zgjidhje e nevojave më të domosdoshme të momentit), por edhe edukativ është një nga qëllimet kryesore të glotodidaktikës dhe kjo do të thotë që të kërkosh të arrish qëllime që kanë efekt të gjatë kohor dhe jo që zgjidhin vetëm probleme me natyrë të shpejtë. Dhe këto qëllime janë të dy natyrave të ndryshme:

[7] Cladil, *Lingue moderne per la scuola italiana* (a c. di G. Freddi), Bergamo, Minerva Italica, 1983.

- Edukative (të përbashkëta këto për të gjitha lëndët mësimore. Këto ndahen më tej në: kulturizim, shoqërizim dhe vetëpromovim).
- Glotodidaktikë.

Ne në këtë rast do ta fokusojmë vëmendjen te grupi i parë, ku dhe përfshihet një nga qëllimet kryesore që duhet të realizojë mësuesi i gjuhës së huaj që është:

- kulturizimi, pra përhapja dhe mësimi i kulturës së atij kombi nga vjen gjuha e huaj me të cilën mësuesi dhe studenti do të punojnë.

2. Koncepti edukim dhe kulturë

Para se të fillojmë dhe të shqyrtojmë mënyrën se si mësuesi duhet të realizojë këtë objektiv, është e nevojshme që të sqarojmë konceptin *edukim* në glotodidaktikë. Në pamje të parë, për këdo edukimi përfshin format e sjelljes, pra etikën, e cila përcaktohet nga norma të vendosura nga shoqëria ku ne jetojmë dhe nga komuniteti të cilit i përkasim, por ky koncept në glotodidaktikë është i ndryshëm. Kjo, pasi kemi të bëjmë me *edukim gjuhësor*.

- Ç'është *edukimi gjuhësor*?

Edukimi është procesi që studiohet nga shkencat pedagogjike, në të cilën subjekti, pra, në këtë rast studenti, ndihmohet që të nxjerrë në pah ato çka ai ka si potencial të zhvillimit të vetvetes (autopromovimin) në raport me të tjerët (shoqërizimin) dhe në raport përshtatjeje me mjedisin kulturor të tijin dhe atë të të tjerëve (kulturizimin)[8].
Koncepti i dytë për t'u shpjeguar është padyshim ai i kulturës.

- Ç'është kultura dhe çfarë do të thotë kulturë?

Ekzistojnë përkufizime të ndryshme mbi këtë koncept sipas këndvështrimeve të ndryshme. Kështu, tradita klasike - humaniste na tregon një koncept kulturor të tipit akademik, e cila ka të bëjë me artin, letërsinë, muzikën, pikturën, ndërsa etnologjia[9] dhe antropologjia përfshijnë mënyrën e jetesës, zakonet, traditat e një kombi, pra si rrjedhim kulturën e një kombi dhe

[8]P. E. Balboni, *Didattica dell'italiano a stranieri*, Bonaci ed, Roma, 1994.
[9]G.R. Cardona, *Introduzione all'etnolinguistica,* Bologna, Il Mulino, 1985.

domosdoshmërish të një gjuhe, që do të thotë mënyra sesi ky komb zgjidh problemet e tij natyrore dhe ç'zgjidhje gjen ai për ato[10].

Kur pohojmë që po mësojmë kulturë kjo përfshin dy koncepte antropologjike:

1. Kulturë që përfshin të gjithë pasurinë kulturore e të modeleve kulturore të një kombi.
2. Qytetërim që tregon ato modele për të cilat një komb ndihet krenar, si: arti, letërsia, historia etj.

Në didaktikën e gjuhës së huaj këto dy përbërës të konceptit kulturë bëhen të realizueshëm në programet sillabys-et dhe kurrikulat.[11]
Padyshim që një gjuhë nuk mund të konceptohet pa kulturën. Ato janë të lidhura ngushtë me njëra - tjetrën. Ashtu siç është i lidhur një komb me një gjuhë, me anë të së cilës ai komunikon, përcjell dhe merr informacione bashkë me të dhe me një kulturë që e përcakton atë si komb, ashtu edhe gjuha dhe kultura lidhen me njëra - tjetrën. Ky trinom komb - gjuhë - kulturë është i pandarë dhe në evolucion të vazhdueshëm. Ashtu si një komb evoluon, ashtu si një gjuhë, që si një organizëm i gjallë ndryshon dhe transformohet, ashtu edhe kultura pëson ndryshimet e saj, që pasqyrohen në ndryshimet që pësojnë edhe komponentët e tjerë të lidhur dhe të ndërthurur me të.

2.1 Trinomi gjuhë - kulturë - komb

Të mësosh një gjuhë të huaj do të thotë domosdoshmërish të njohësh edhe kulturën e atij kombi. Kjo për disa arsye:
- Pa mësuar kulturën e një kombi, mësimi i gjuhës së atij kombi paraqitet shterp dhe i mangët.
- Pa mësuar kulturën e një kombi, interpretimi i gjuhës së atij kombi mund të sjellë shtrembërime kuptimore dhe keqinterpretime, të cilat mund të gjenerojnë deri në konflikte.
- Pa mësuar kulturën e një kombi, nuk mund të depërtojmë në psikologjinë dhe mentalitetin e atij kombi dhe kjo do të thotë mos ta njohësh atë.

[10]A. Giddens, *Sociology,* Cambridge Polity Press, 1992.
[11]A. Benucci, P. Micheli*, Progetto per l'organizzazione dei seminari tradutivi integrativi dei corsi di lingua italiana per stranieri*, in "RILA", XXIV 1992, nr1, fq. 197-222.

- Pa mësuar kulturën e një kombi, mund të krijojmë paragjykime dhe denigrime të asaj kulture.

Është më se e qartë që para njohjes së një gjuhe dhe kulture të një kombi tjetër, është e domosdoshme njohja sa më e mirë e gjuhës dhe e kulturës së kombit mëmë. Kjo bën të mundur vlerësimin objektiv dhe me sy realist edhe të kulturës dhe gjuhës së kombit tjetër.

2.2 Pse është e domosdoshme njohja e kulturës së Gj1[12]?

Njohja e kulturës së Gj1 nga ana e mësuesit të gjuhëve është domosdoshme, pasi shpesh vihen re disa problematika, si:

- mungesa e njohjes së kulturës së gjuhës mëmë sjell shpesh mbivlerësimin e padrejtë të kulturës së kombit prejardhjes, duke denigruar atë të kombeve të tjerë;
- mungesa e njohjes së kulturës së gjuhës mëmë sjell shpesh denigrimin e kulturës së kombit nga vjen, duke mbivlerësuar atë të kombeve të tjera. P.sh., shprehje të tipit "*epo shqiptarë, apo shqiptarë hesapi*" apo "*nuk bëhemi ndonjëherë ne njerëz*" etj;
- mungesa e njohjes së kulturës së gjuhës mëmë sjell mungesën e krijimit të relativizmit kulturor.

• Ç'është relativizmi kulturor?

Relativizmi kulturor nënkupton krijimin e një mendësie të hapur, për të pranuar çdolloj kulture të ndryshme nga e jona, pa e paragjykuar dhe duke e respektuar, pasi ajo është pjesë e një kombi dhe, si e tillë, çdo popull është i denjë të respektohet pavarësisht veçorive apo karakteristikave krejt të ndryshme nga tonat që ai paraqet.[13]

3. Roli i mësuesit të gjuhës si mediator kulturor

Ç'duhet të bëjë mësuesi i gjuhëve të huaja dhe çfarë aftësish duhet të ketë ai? Në titullin e këtij punimi mësuesi është përcaktuar si urë lidhëse apo përçues kulturor, por më saktë do të thonim mediator kulturor.

[12]GJ1 - Gjuha mëmë.

[13]A. Benucci, *Relativismo culturale e culture a contato. Un approccio didattico*, in E. Vannini, 1995, fq. 89-106.

3.1 Ç'do të thotë mediator kulturor? Çfarë roli luan ai?

Mediatori është ndërlidhësi, është ai që është në kontakt me të dyja gjuhët dhe kulturat. Është ai që kryen lidhjen e studentit, duke e ofruar atë më një gjuhë e kulturë të ndryshme nga ajo e tija. Është ura lidhëse ndërmjet dy kombeve, dy gjuhëve dhe dy kulturave. [14]

Natyrisht që ky afrim duhet të kryhet në formë graduale, të shpjeguar dhe interpretuar qartë dhe thjesht, pa ngjyrime vetjake, pasi shpesh një afrim i nxituar dhe i diktuar sjell efekte negative si në mësimin e gjuhës, ashtu edhe në mësimin e kulturës së asaj gjuhe deri në refuzim të plotë të saj. Nga kjo rrjedh që mësuesi i gjuhës së huaj duhet të njohë dhe të zotërojë disa aftësi, që janë të rëndësishme në punën e tij të përditshme, si:

- të njohë mirë gjuhën dhe kulturën e vendit të tij;
- të njohë mirë gjuhën dhe kulturën e vendit prej nga vjen, gjuha me të cilën ai operon;
- të njohë mirë psikologjinë dhe mentalitetin e vendit të tij dhe sidomos të klasës ku ai jep mësim;
- të përshtatë elementet e kulturës dhe të qytetërimit që do të paraqesë në bazë të moshës, kërkesës dhe nevojës së studentëve që ai ka;
- të dijë të sjellë informacione interesante, autentike dhe bashkëkohore;
- të njohë dhe të përdorë teknologjitë e reja në mësimdhënie, pasi kështu bën të mundur përdorimin e sa më shumë materialeve autentike;
- të dijë të improvizojë dhe të bëjë veprimtari simuluese, të cilat i ofrojnë studentit situata të ndryshme dhe një model sjelljeje, komunikimi dhe performimi në lidhje me gjuhën e huaj që ai po operon.

Sigurisht që mësuesi i gjuhëve, ashtu si dhe çdo mësues përballet me sfida të vazhdueshme, të cilat ai duhet me mjaft vullnet e dëshirë t'i zgjidhë. Një ndër këto është padyshim, siç e përmendëm edhe më parë, evoluimi i gjuhës. Kjo do të thotë që mësuesit e gjuhëve të huaja i duhet në mënyrë të vazhdueshme të përditësohet me të rejat që sjell gjuha, kultura dhe dimensionet e reja që paraqet një gjuhë me kalimin e kohës. Këtë gjë atij i duhet ta bëjë në dy rrafshe, në mënyrë paralele dhe njëkohësisht në të dyja gjuhët. Një mësues gjuhe nuk mund të reshtë së kërkuari forma të reja të mësimdhënies së asaj gjuhe. Atij i duhet të dalë nga kornizat e vjetra

[14] M. Tarozzi, *La mediazione educativa. «Mediatori culturali» tra uguaglianza e differenza,* Clueb, Bologna,1998.

të mësimit tradicional dhe të dijë të përdorë metoda dhe teknika sa më të larmishme, për ta bërë sa më tërheqës mësimin dhe përvetësimin e gjuhës. Dhe kjo sigurisht do të ndikojë pozitivisht jo vetëm në përvetësimin dhe nxënien e gjuhës së huaj, por edhe të kulturës së asaj gjuhe.

2.2 Çfarë duhet të ketë parasysh një mësues i gjuhës së huaj në aspektin kulturor të një gjuhe?

Mësuesi duhet:

- të jetë i aftë të gjejë matricat e përbashkëta që bashkojnë kulturat e dy kombeve dhe të dijë që t'i vërë në pah ato me aftësi. Si arrihet kjo?

Mësuesi gjatë orëve të ndryshme mund të bëjë vetë krahasime ndërmjet dy kulturave, duke sjellë shembuj ngjashmërie ndërmjet tyre apo mund t'ua kërkojë këtë edhe studentëve të tij.
Si mund ta bëjë ai këtë?
Nëse zgjedh, që të jetë ai protagonist kjo mund të jetë efikase vetëm në një këndvështrim: studenti merr të gatshëm informacionin e duhur por, kjo, nga ana tjetër, e pengon atë që glotodidaktika e ka si objektiv të rëndësishëm të saj *learnig to learn*, aftësimin e studentëve që të mësojnë në mënyrë të pavarur. Në këtë këndvështrim, mësuesi duhet të jetë thjesht një drejtues, lehtësues dhe mbështetës, duke i dhënë kështu mundësinë studentit të jetë ai në qendër të trekëndëshit të marrëdhënieve mësues - nxënës - qëllim.
Nëse zgjedh, padyshim kjo do të ishte dhe zgjedhja më e mirë, të jetë klasa protagoniste, ai mund të bëjë një ndarje të klasës në grupe (cooperative learning), ku secilit grup i cakton një tematikë dhe mbi bazë të saj studentët duhet të sjellin në klasë shembuj ku të dëshmojnë pika të përbashkëta që lidhin kulturat e dy gjuhëve. Përsa i përket tematikave, ato mund të përfshijnë aspekte nga më të ndryshme të jetës, si p.sh: mënyra e jetesës, kuzhina, feja, familja, shkolla, komunikimi etj.
Paracaktimi i temave nga mësuesi zgjidh dy probleme që mund të lindin:

- Konfuzionin ndërmjet anëtarëve të grupeve për të zgjedhur këtë apo atë temë.
- Zgjedhjen e së njëjtës temë nga dy grupe të ndryshme të pavarura.

Por, nga ana tjetër, ky paracaktim pengon lirinë për t'u përqendruar mbi temat që ata mund të kenë dëshirë të diskutojnë. Atëherë cila është zgjidhja? Nuk kemi shumë mundësi, ndaj dhe zgjedhim të parën si e "keqja më e vogël".

- Të jetë në gjendje të paraqesë me mjaft aftësi se ku qëndrojnë diferencat

e kulturave ndërmjet dy kombeve, duke e lënë veten jashtë çdo gjykimi të njëanshëm dhe duke u përpjekur që ta përcjellë këtë në formë të natyrshme edhe te studentët e tij.

Gjithashtu, edhe mbi këtë pikë mund të veprohet në të njëjtën mënyrë si në rastin e parë, ose kjo mund të bëhet njëkohësisht. Pra, studentët mund të paraqesin në të njëjtën kohë pikat që i bashkojnë apo i ndajnë kulturat e dy gjuhëve sipas temave të përzgjedhura. Kjo mund të paraqitet në formën e një projekti (enfoque por tareas), ku, çdo grup bën paraqitjen e tij mbi atë kërkim që ka zhvilluar.

Arritja me sukses e këtyre dy pikave thelbësore krijon atë aq të dëshirueshmin *relativizëm kulturor* për të cilin folëm më lart.

2.2 Çfarë mund të përdorë dhe propozojë mësuesi përveç tekstit të gjuhës?

Përveç metodës së gjuhës që padyshim ofron elemente të kulturës dhe qytetërimit të gjuhës së huaj, por që mbetet gjithsesi një tekst i shkruar, i cili nuk ndërvepron në mënyrë aktive me studentin, mësuesi ka mundësi të jetë mjaft krijues dhe argëtues.

- Kështu kemi një sërë aktivitetesh, që mund t'i zhvillojmë brenda auditorit duke krijuar situata të larmishme simulimesh:

- Krijimi i situatave me tema të ndryshme që kanë lidhje me jetën e përditshme do të ishte një formë simulimi i mjediseve kulturore të huaja. Mësuesi duhet të bëjë kujdes që, gjatë zhvillimit të këtyre simulimeve në formë *role-play*, të vërë theksin pikërisht te fakti se si dhe ku ndryshojnë këto forma kulturore të huaja nga ato personale dhe ku qëndrojnë pikat e përbashkëta.
- Sjellja në klasë e gazetave të ndryshme me artikuj që trajtojnë tema të njohura për studentët dhe për të cilat ata kanë një këndvështrim personal, por edhe ndonjë të përbashkët të kushtëzuar dhe ndikuar nga mjedisi ku ata jetojnë. Diskutimi i këtyre artikujve dhe vënia në pah e kontrasteve dhe e të përbashkëtave gjatë diskutimit që u bëhet atyre është një tjetër formë mësimi kulture.
- Përdorimi i videove ku mund të paraqiten momente të ndryshme nga jeta e përditshme e një kombi, reklama, filma, dokumentarë etj., janë një burim i jashtëzakonshëm informacioni, që mësuesi mund ta përdorë në funksion të qëllimeve që ai i ka vendosur që në fillim.

- Gjithashtu, duhet të mos ngurrojmë dhe të përpiqemi t'i nxjerrim nxënësit përtej mureve të klasës, duke u ngarkuar atyre detyra konkrete individuale jashtë klase, si: ndjekja e edicioneve të lajmeve, emisioneve kulturore, dokumentareve apo serialeve televiziv në kanalet të ndryshme shtetërore apo private italiane a spanjolle të një date dhe një ore të caktuar, unike për të gjithë.
- Një tjetër mënyrë është edhe organizimi dhe angazhimi i studentëve në aktivitetet e ndryshme dhe të shumta kulturore që zhvillojnë ambasadat e huaja në vendin tonë. Ndër këto mund të përmendim "Java e kulturës italiane" apo "Vjeshta spanjolle" a gjermane, amerikane apo frënge. Kjo është një formë afrimi me të cilën mund të arrijmë atë që quhet metoda e "imersionit" të nxënësit në kontekstin e duhur kulturor, të nevojshëm për formimin e tij të gjithanshëm. Vetëm se një gjë e tillë të mos reduktohet në mbushjen e sallave me nxënës, por që të jetë më frytdhënëse, duhet rikonceptuar ndryshe nga ç'kemi vepruar deri më sot. Ndaj duhet bërë e matshme si përsa i përket konkretizimit të objektivit, ashtu dhe hapave konkretë që nxënësi duhet të ndjekë në realizimin e detyrës që lidhet ngushtësisht me problematikat e ndryshme të aktiviteteve kulturore në fjalë. Si konkluzion, duhet matur përgatitja e tyre, duke i vlerësuar në forma të ndryshme, qoftë me kredite më vete apo qoftë me notë. Vetëm kështu ne e afrojmë nxënësin në mënyrë të relaksuar drejt një objektivi edhe më të gjerë se ai thjesht mësimor.

Sigurisht që gama e metodave dhe e teknikave nuk mund të mbyllet me kaq, pasi ato janë të shumta dhe sigurisht që çdo mësues është i lirë që të eksperimentojë dhe të përdorë teknika të reja, që mund të jenë efikase për të arritur objektivat e paracaktuara.

Gjithashtu ajo që duhet të kemi parasysh është që mësuesi i gjuhës nuk mund dhe as nuk duhet të konsiderohet i gjithëdijshëm. Ai nuk mund të jetë në gjendje të njohë thellësisht kulturën e një kombi tjetër, por ai duhet të këtë njohuri të përgjithshme, si dhe duhet të përditësohet vazhdimisht. Në këtë prizëm, mësuesit e gjuhëve të huaja duhet t'i krijohet mundësia që të kryejë kurse formimi të vazhdueshme brenda dhe jashtë vendit, si dhe të ketë mundësinë të kryejë edhe ai herë pas herë një *full imersion* në botën dhe kulturën nga rrjedh gjuha që ai operon. Por, pavarësisht kësaj, mësuesi i gjuhës së huaj nuk mund të jetë një mediator kulturor me plot kuptimin e fjalës. Ja se ç'thotë Tarozzi për këtë. Ai shkruan duke vënë në dukje se çfarë nuk mund të jetë një mediator kulturor, pra në këtë rast një mësues gjuhe:

a) Ai nuk mund të jetë ekspert ndërkulturor të cilit mund t'i pyesim gjithçka që ka të bëjë me edukimin ndërkulturor.
b) Nuk mund as të çohet nëpër mend që një person i vetëm të kryejë të gjitha funksionet që përfshin roli i ndërmjetësit kulturor.
c) Nuk është e drejtë t'i delegohen ekskluzivisht mësuesit të gjuhës së huaj detyrat e mediatorit. Ato mund të ndahen dhe të trajtohen edhe në lëndë të tjera, si Letërsi, Histori, Gjeografi, Art dhe Qytetërim, Sociologji etj.

Kështu që është më se e qartë që mësuesi i gjuhës mund të luajë një rol të rëndësishëm për sheshimin e diferencave kulturore ndërmjet dy gjuhëve, por nuk mund të jetë zoti absolut i zgjidhjeve të probleme ndërkulturore.

2.2 Gjuha joverbale dhe aspektet e saj kulturore

Një rëndësi të veçantë në trajtimin e problemeve kulturore ndërmjet dy gjuhëve i duhet dhënë edhe një aspekti të gjuhës së pavlerësuar mjaftueshëm nga metodat për mësimin e gjuhëve dhe nga vetë mësuesit, siç është mësimi i gjuhës së trupit[15] apo siç quhet ndryshe komunikimi joverbal.

- Pse është e rëndësishme kjo dhe pse duhet t'i vihet më tepër theksi?

Në punën tonë të përditshme dhe në raportet që kemi me të huajt dallojmë fare qartë ndryshimet dhe interpretimet e ndryshme që shpesh përcjellim apo marrim nga gjuha e trupit. Gjuha e trupit dhe sidomos ajo e gjesteve është pjesë e kulturës së një kombi dhe si e tillë është e pandashme nga gjuha, ndaj është i domosdoshëm dhe mësimi i saj.

Mësimi i kësaj gjuhe specifike, që përfshihet më së miri në gjuhën dhe kulturën e një kombi është i rëndësishëm dhe i nevojshëm pasi mosnjohja e tij mund të sjellë keqinterpretime dhe konflikte të panevojshme ndërmjet njerëzve. Kështu sikur thjesht të vëmë në pah ndryshimet tipike ndërmjet tyre do të ishte me interes për të shmangur këto keqkuptime. Kështu, p.sh., lëvizja e kokës pohuese apo mohuese te ne është e ndryshme nga populli italian, spanjoll a gjetkë, ndaj dhe thjesht një *Po* apo *Jo* e kuptuar ndryshe mund të jetë mjaft domethënëse në një kontekst të caktuar, apo një gjest i pakontrolluar i dorës mund të jetë fyes apo ofendues për një komb, por mund të mos thotë asgjë për një komb tjetër [16].

---

[15]A. Gjinali, A. Prodani, *La comunicación gestual en las clases de la lengua extranjera,* Revista Mediterraneo, nr 2, 2010, Romë, Itali.

[16]A Gjinali, A. Prodani, I. L. Valladares, J. Nicolas, *The two sided medal of body language: understandings and misunderstandings between Albanians and foreigners,* International Conferences, Ist. Albshkenca, IV, 2010, Tiranë.

4. Përfundime

Nga gjithçka që u tha më lart del në pah që:

- Detyra e mësuesit si ndërmjetës kulturor nuk është aspak një detyrë e thjeshtë, por një detyrë e vështirë që kërkon përballimin e sfidave të vazhdueshme dhe gjithashtu studim dhe njohje të vazhdueshme të të rejave që sjell gjuha dhe kultura e një kombi.
- Është e rëndësishme të kuptohet nga ana e mësuesit domosdoshmëria që ka njohja e kulturës së një kombi dhe përcjellja e kësaj kulture me të gjitha format e mundshme që ofrohen edhe në ditët e sotme.
- Gjetja dhe përdorimi nga ana e mësuesit i të gjitha burimeve të informacionit, që bëjnë të mundur lehtësimin e përcjelljes nga ana e tij të aspekteve kulturore të gjuhës me të cilën ai operon.
- Mësuesi duhet të përpiqet të jetë sa më krijues dhe stimulues me qëllim motivimin e nxënësve në aspektet kulturore që ai do të vërë në pah.
- Nxitja e mësimit ta pavarur edhe në këtë këndvështrim mund të punohet me anë të projekteve, videove dhe kërkimeve të kryera nga vetë nxënësit dhe krahasimi me ato të kulturës shqiptare, duke nxjerrë në pah pikat e përbashkëta dhe diferencat ndërmjet dy kulturave.
- Nevoja e përditësimit të gjuhës nëpërmjet trajnimeve të vazhdueshme pikërisht mbi aspektin kulturor të gjuhës.

Bibliografia:

Cardona, G. R. (1985). *Introduzione all'etnolinguistica.* Bologna: Il Mulino.

Giddens, A. (1992). *Sociology.* Cambridge Polity Press.

Benucci, A. & Micheli, P. (1992). Progetto per l'organizzazione dei seminari tradutivi integrativi dei corsi di lingua italiana per stranieri. *Rila, 1,* 197-222.

Gjinali, A. & Prodani, A. (2010). La comunicación gestual en las clases de la lengua extranjera. *Mediterraneo, 2*.

Gjinali, A., Prodani, A., Valladares, I. L. & Nicolas, J. (2010). *The two sided medal of body language: understandings and misunderstandings between Albanians and foreigners.*, Konferenca Ndërkombëtare e Albshkencës. Nr. 4.

Scollon, R. & Scollon, S. W. (1995). *Intercultural communication: a*

discourse approach. Cambridge: Blackwell.
Tarozzi, M. (1998). *La mediazione educativa. «Mediatori culturali» tra uguaglianza e differenza.*Bologna: Clueb.
Tomalin, B. & Stemelsky, S. (1993). *Cultural awareness*. Oxford: O.U.P.

Valdes, J. M. (cur.). (1986). *Culture bound*. Cambridge: C.U.P.
Bendicente, E. et al. (1994). *Banco d'esplorazione: percorsi scolastici di pedagogia interculturale.* Firenze: Edizioni Cultura della Pace.
Blommaert, J. (1991). How much culture? në Blommaert, J. & Verschueren, J. (eds.). *The pragmatics of international and intercultural communication.* Amsterdam: Philadelphia, Benjamins.
Cladil. (1983). *Lingue moderne per la scuola italiana* (a.c. Di Freddi). Bergamo: Minerva Italica.
Balboni, P. E. (1994). *Didattica dell'italiano a stranieri*. Roma: Bonaci ed.
Chick, J. K. (1990). Reflections on language, interaction and context: micro and macro issues në Carbaugh, D. (ed.) *Cultural communication and intercultural contact.* Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum.
Contento, S., Genovese, A. & Zorzi, D. (1994). *Il quadro teorico dei progetti*. Introduzione a Bendicente et al.
Dirven, R. & Pütz, M. (1993). Intercultural communication. *Language teaching, 26,* 3.
Gumperz, J. J. (1982). *Discourse strategies.* Cambridge: Cambridge University Press.
Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching.* Oxford: Oxford University Press.

AFTËSITË GJUHËSORE DHE MËSIMNXËNIA NË SHKOLLAT E LARTA

Silvana VISHKURTI
Aida SPAHIU
Albana AVRAMI
Universiteti Politeknik i Tiranës

Komunikimi shkencor shfaq veçori dhe norma që studenti duhet t'i zotërojë në kuadrin e formimit të tij dhe veprimtarisë profesionale që do t'i duhet të ushtrojë në të ardhmen. Në këtë kuadër gjuha është një element i rëndësishëm i veprimtarive shoqërore dhe atyre shkollore. Përveç funksionit të saj si mjet i përçimit të njohurive, ajo shërben gjithashtu që studenti të rregullojë marrëdhëniet ndërpersonale me shokët dhe pedagogun, si dhe me dijen.
Në një vështrim pragmatik ky artikull synon të analizojë veçoritë që shfaq përdorimi i gjuhës në shkollë. Pasi vë në dukje rëndësinë që luan gjuha për një komunikim sa më efikas, ai përqendrohet në problematikën që ajo shfaq në rrafshin individual të nxënies ashtu dhe në atë pedagogjik. Krijimi i një hapësire shprehëse për studentin gjatë orës së mësimit do ta ndihmonte këtë të fundit që ta përpunonte gjuhën. Shndërrimi i saj në një mjet sa më përfaqësues dhe analizues i realiteteve të botës që na rrethon, që në shkollë do të ndikonte në një zhvillim më të gjithanshëm të personalitetit të tij dhe të marrëdhënieve me të tjerët.

Hyrje

Ndryshimet e gjithanshme që ndodhën në ekonominë shqiptare nxorën në plan të parë reformën e sistemit arsimor shqiptar. Këto ndryshime synojnë integrimin e sistemit arsimor shqiptar në atë evropian duke marrë parasysh veçantitë e tij. Kjo reformë lidhet me ndryshimet që vazhdojnë të kryhen në fushën e kurrikulave, në masivizimin e shkollës së lartë dhe në një angazhim më profesional e qytetar të personelit akademik. Zbatimi i Kartës së Bolonjës, 18 shtator 2003 dhe i Kuadrit Evropian të Referimit të Gjuhëve, që prej vitit 2000, nxjerrin në pah zhvillimin e aftësive gjuhësore të të rinjve si një element mjaft të rëndësishëm i formimit vetjak

e profesional të tyre.
Në stadin e sotëm të reformës në Arsimin e Lartë, përmirësimi i cilësisë së mësimdhënies dhe i kualifikimit të pedagogëve del në plan të parë. Në këtë drejtim reforma universitare e ka përqendruar vëmendjen te studenti dhe interesat e tij. Problematika e përshtatjes në këtë fazë lidhet edhe me rritjen e pavarësisë së të mësuarit në shkollë. Por, ndër to, fare pak shkrime ekzistojnë për mënyrën se si mund të kultivohet aftësia e të shprehurit në shkollë. Madje në shumicën e rasteve kjo aftësi neglizhohet pasi merret si e mirëqenë.
Nisur nga praktikat e mësimdhënies ne jemi munduar të hedhim dritë mbi disa anë të këtij problemi. Përse edukimi gjuhësor është i rëndësishëm dhe cilat janë vlerat që ai sjell në mësimdhënie/nxënie?

1. Zotërimi i gjuhës-domosdoshmëri i një komunikimi efikas në shkollë

Dihet se cilësia e përvetësimit të njohurive varet edhe nga zhvillimi i aftësive gjuhësore të studentëve. Përdorimi i tyre si me shkrim edhe me gojë mundëson shprehjen e qartë të ideve dhe organizimin koherent të tyre në mënyrë që mesazhi të jetë sa më i kuptueshëm. Ndryshimet e përgjithshme shoqërore kanë sjellë ndryshime edhe në shprehitë e të folurit dhe të komunikimit.
Ndryshimi i mënyrave të komunikimit shprehet ndër të tjera edhe në racionalizimin e shprehjes gjuhësore. Pasurimi i saj na lejon "t'i sundojmë gjërat rreth nesh, të krijojmë dhe themi botën tonë" (Ismajli, 2005). Në sistemin tonë shkollor vërehet se zotërimi i aftësive gjuhësore është bërë problematik. Shumë përpjekje janë bërë për të zhvilluar aftësinë e komunikimit: ndërmjet të tjerash përmendim shtimin e orëve për lëndën e Gjuhës shqipe në arsimin bazë dhe futjen e gjuhës shqipe në vitet 2003-2004 në shkollën e mesme (Gjokutaj, 2011), rinovimin e programeve në këtë lëndë etj.
Por, në realitet këto praktika nuk kanë pasur efektin e pritshëm pasi aftësitë gjuhësore dhe komunikuese të maturantëve shqiptarë mbeten deri-diku të mangëta gjë që pengon një zhvillim shoqëror dhe profesional të plotë të tyre. Kështu që mjete të tjera duhen provuar për të parë se si mund të ndryshohet ky qëndrim ndaj rolit të gjuhës si mjet i përvetësimit të njohurive.

1.1. Realizimi i objektivave të formimit gjuhësor e komunikues

Realizimi i objektivave të edukimit gjuhësor të studentëve është pjesë

përbërëse e një politike të veprimit kërkimor (Musaj, 2010) gjë që kërkon nga pedagogu që t'i përshtatë mjetet pedagogjike në funksion të studentëve dhe të konceptojë materiale të tjetra që u përgjigjen interesave të tyre. Rëndësia e tij në ditët e sotme është themelore. "Problemi ynë i madh sot […] gjendet te kriza semantiko-linguistike e thellë dhe e gjerë që ka krijuar ndër ne një kaos konceptual që dëmton shkollën shqiptare, kulturën kombëtare si dhe pengon komunikimin kulturor të qytetërimit shqiptar me kulturën e sotme të përparuar" (Fuga, 2008). Ndaj është e nevojshme që edukimi gjuhësor të shihet në një këndvështrim më të gjerë ku mësimi i gjuhës shqipe të jetë pjesë përbërëse e një edukimi shumëgjuhësor të të rinjve.

Ai ka gjithashtu si qëllim që t'u ofrojë studentëve mjete gjuhësore dhe metodologjike që t'i ndihmojnë të fitojnë aftësi që ata mund t'i përdorin në çdo moment si: marrja e shënimeve, marrja e fjalës para klasës, leximi i dokumenteve shkencore, ambientimi me metodat e të menduarit, të organizimit dhe zotërimit të vetes që favorizojnë vetënxënien, vetëvlerësimin, hartimin e raporteve të praktikave profesionale, të mikrotezave etj.

Pra, objektivat e formimit me teknikat e shprehjes dhe komunikimit, marrin në përgjithësi dy forma:

- atë gjuhësore, që ka si qëllim përmirësimin e nivelit gjuhësor të studentit si dhe përdorimin e saj në shprehjen dhe reflektimin mbi konceptet e mësuara.
- atë komunikues, synimi i së cilës është zotërimi i metodologjive kryesore të strukturimit të mendimit si dhe i aftësisë për komunikim në mënyrën e duhur.

Realizimi i këtyre dy objektivave është i nevojshëm pasi komunikimi i dijes kërkon në radhë të parë një pasuri leksikore të nevojshme për kalimin e mesazhit. Arritja e këtyre objektivave nuk mund të realizohet pa një ndërgjegjësim të studentit mbi rëndësinë e gjuhës si mjet i përçimit të dijes. Zotërimi i shkathtësive të nevojshme për zhvillimin e mekanizmave njohës e ndihmon atë se si të mësojë e ta përpunojë informacionin duke mënjanuar elementet e panevojshme.

1.2 Paraqitja dhe diskutimi i rezultateve

Për të pasur një ide më të qartë të interesave të studentëve dhe nevojave të tyre në këtë fushë ne hartuam një pyetësor që do të na lejonte të analizonim qëndrimet dhe nevojat e tyre. Qëllimi i këtij anketimi ishte hedhja dritë mbi aftësitë gjuhësore dhe komunikuese të studentëve.
Kampioni përbëhej nga 45 studentë të ciklit të parë universitar që ndjekin një formim në fusha shkencore apo humane.

A. Sa të qartë janë pedagogët në leksione?

Një rëndësi të madhe në ngulitjen e koncepteve shkencore ka edhe mënyra se si pedagogu i paraqet njohuritë e reja në klasë. Interpretimi që ai i bën dijes për ta bërë atë sa më të qartë ndikon në cilësinë e përvetësimit të saj nga ana e studentit.

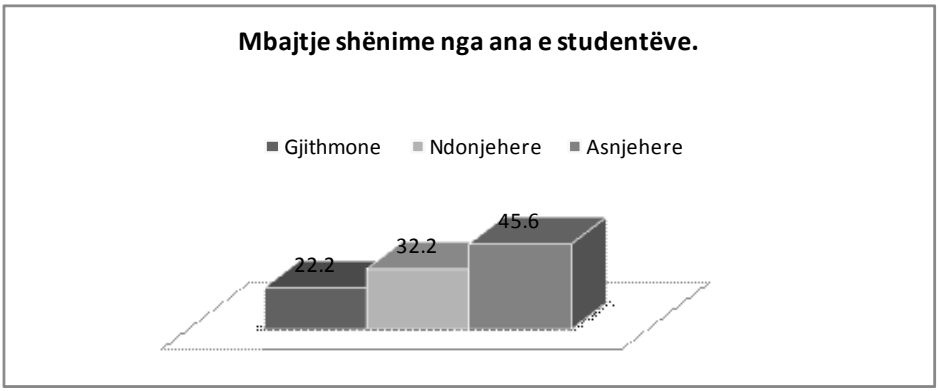


Fig. 1: Rezultatet në lidhje me qartësinë në shpjegim të pedagogëve

Shumica (82.2 %) shprehen se shpjegimi është i qartë, por ka dhe studentë (17.8%) për të cilët ky shpjegim është i pamjaftueshëm. Arsyeja mund të jetë:

- vështirësia e konceptit, probleme të interpretimit të thjeshtëzuar të dijes;
- ligjërimi shkencor nga ana e pedagogut/ niveli gjuhësor i studentëve që nuk u lejon ta ndjekin pedagogun;
- mbingarkesa e programeve apo mospërqendrimi i studentëve gjatë leksioneve.

B. Aftësia për të mbajtur shënime

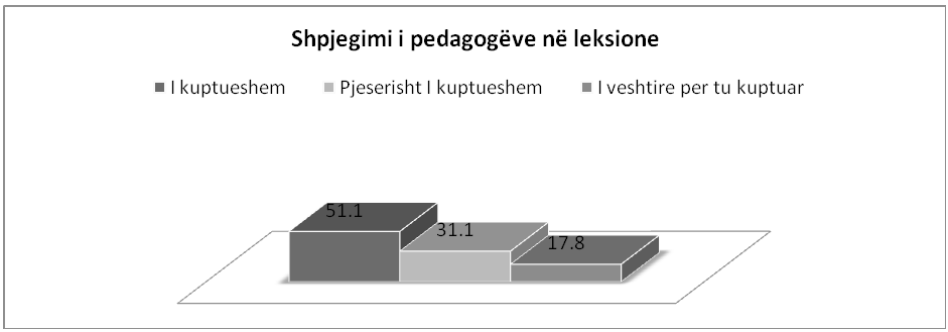


Tabela 2: Rezultatet në lidhje me mbajtjen e shënimeve nga ana e studentëve

Aftësitë e studentëve për të mbajtur shënime gjatë një veprimtarie pedagogjike janë mesatare. Një pjesë e madhe (45.6%) e neglizhojnë këtë aspekt të veprimtarisë mësimore duke e justifikuar me faktin se gjithçka është e sqaruar në libra dhe nuk është nevoja të mbajnë shënime. Madje ata e quajnë si një metodë të tejkaluar, marrjen e shënimeve.
Në radhë të parë, ata duhet të ndërgjegjësohen për rëndësinë e mbajtjes së shënimeve. Marrja e një metodologjie për mbajtjen e shënimeve do të ishte hapi i dytë. Këtë metodë ata mund ta përdorin në situata të ndryshme të nxënies. Në këtë kuadër do të ishte e nevojshme që të aftësoheshin studentët duke u ushtruar në mbajtjen e shënimeve dhe duke gjetur përgjigje për pyetjet që ata mund të bëjnë rreth mënyrës së realizimit të saj.

C. Aftësia për të komunikuar lirshëm me gojë

Të folurit do t'i ndihmojë që të dinë se si të shprehen edhe me shkrim dhe anasjelltas. Ushtrimi i shprehjes së mendimeve me shkrim do t'i ndihmojë të jenë më racionalë në shprehjen e tyre gjatë të folurit, pasi gjuha shërben në radhë të parë për të menduar dhe pastaj për t'u shprehur (Çomski, 2010).
Shprehja e mendimit do t'i përballë me të tjerët dhe ata do të mësojnë mënyrën se si t'i hartojnë dhe rendisin mendimet e tyre. Marrja parasysh e tjetrit në komunikim kërkon edhe një përzgjedhje të fjalës dhe përpunim të mendimit për ta shprehur sa më qartë atë. Këto veçori realizohen vetëm nëpërmjet përdorimit të gjuhës dhe ushtrimit të saj në veprimtari të ndryshme ku ato reflektuese e njohëse (metakonjitive) zënë vendin e

parë. Duke u kërkuar studentëve të flasin mbi eksperimentin e kryer apo konceptet kryesore të trajtuara në leksion ata bëhen më të vëmendshëm dhe më të interesuar për dijen.

1.3 Ndikimi i teknikave të komunikimit dhe të shprehjes në zhvillimin e formimit shkencor të studentëve

Zotërimi i elementeve gjuhësore lehtëson përvetësimin e njohurive dhe dijeve në përgjithësi. Gjuha na ndihmon "për të njohur, për të komunikuar e vepruar" (Vygotsky, 1934). Kuptimi dhe përvetësimi i njohurive të marra në procesin e mësimit lidhet pazgjidhshmërisht me veprimtarinë gjuhësore. Të arrish të japësh përmbledhjen e tekstit, të ritregosh se si kryhet një eksperiment, të shprehësh me fjalët e tua thelbin e një nocioni, janë aftësi që fitohen vetëm nëpërmjet ushtrimit të këtyre veprimtarive gjuhësore.

Zhvillimi i aftësive gjuhësore të studentëve është i një rëndësie të veçantë për vetë faktin se vlerësimi i tyre në të gjitha lëndët shkollore realizohet nëpërmjet shprehjes me gojë dhe me shkrim. Sa më shumë t'i zhvillojnë ata këto aftësi aq më mirë do t'i përvetësojnë dijet shkollore, aq më shumë do të dinë të tregojnë se sa i zotërojnë ato. Gjithashtu kombinimi i kontrollit me gojë me atë me shkrim ndikon për një vlerësim sa më objektiv të dijes së përvetësuar nga studenti.

Kombinimi i komunikimit fjalësor me atë jofjalësor konsiderohet si një mënyrë tjetër e qasjes ndaj dijes dhe rritjes së aftësive shprehëse të studentëve. Përfshirja e studentëve në kryerjen e detyrave dhe eksperimenteve ndikon që ata të venë në përdorim të gjitha aftësitë e tyre për t'ia dalë mbanë. Përdorimi i skemave në paraqitjen e njohurive të reja, i figurave apo ritregimi i mënyrave të paraqitjes së tyre gjatë studimit të materialeve apo eksperimenteve nxit vëzhgimin dhe reflektimin mbi to.

Konkluzione

Rritja e aftësive shprehëse të studentit ndikon drejtpërsëdrejti në cilësinë e përvetësimit të dijes. Kjo e fundit bazohet në një marrëdhënie pedagogjike që nxit bashkëbisedimin gjuhësor mbi dijen, qëndrimin pozitiv ndaj gabimit, ndërgjegjësimin mbi rëndësinë dhe pavarësinë e të mësuarit. Ndaj dhe pasurimi i programeve shkollore me lëndë të formimit të përgjithshëm synon ndërmjet të tjera edhe aftësimin gjuhësor dhe komunikues të studentit.

Ky studim diagnostikues, na lejoi ta studionim këtë dukuri dhe të nxirrnim

disa nga mangësitë që shfaqin studentët nga ana gjuhësore: njohuri të pamjaftueshme në gjuhën amtare, vështirësi për t'u përshtatur me të folurin në mjedisin universitar, aftësi të pamjaftueshme në mbajtjen e shënimeve, në dëgjimin aktiv dhe strukturimin e mendimit.
Koncepti i të shprehurit është themelor në komunikimin njerëzor. Të punosh me gjuhën, të kërkosh fjalë, shprehje, mënyra të tjera për t'u shprehur ndihmon në kuptimin dhe mbajtjen mend të njohurive. Dhe jo vetëm kaq. Loja ndërmjet formës gjuhësore dhe përmbajtjes çon në kuptime të reja, në këndvështrime të reja të hetimit të botës që shoqërohen edhe me përpjekje për t'i shfaqur ato me mënyra nga më të ndryshmet ku gjuha vazhdon të luajë një rol qendror.

Bibliografia:

Bachelard, B. (1938). *La formation de l'esprit scientifique* (11è édition). Paris: Vrin.
Chomsky, N. (2010). Le langage sert d'abord à penser, Entretien avec Noam Chomsky në *La recherche*, juillet-août.
Musaj, B. (2010). Formimi i mësuesve në përputhje me kërkesat e shoqërisë së dijes. *Mësuesi, 3,* 6.
Fuga, A. (2008). *Brirët e dhisë*. Tiranë: Botimet Ora.
Gjokutaj, M. (2010). Programet dhe tekstet shkollore të gjuhës shqipe. *Mësuesi, 2,* 6.
Ismajli, R. (2005). *Drejtshkrimet e shqipes*. Prishtinë: Akademia e Shkencave dhe e Arteve të Kosovës.
Shkurtaj, Gj., (2008). *Si të shkruajmë shqip*. Tiranë: Toena.
Vygotski, L. (1934). *Langage écrit et réflexivité de la parole*. Marrë më 10 qershor 2012 nga http://skhole.fr/lev-vygotski-extrait-langage-%C3%A9crit-et-r%C3%A9flexivit%C3%A9-de-la-pens%C3%A9.

MBAJTJA E SHËNIMEVE, GJATË ORËS SË MËSIMIT, NJË TEKNIKË E DOMOSDOSHME NË PROCESIN E MËSIMNXËNIES

Dr. Migena ALIMEHMETI
Universiteti i Tiranës
Fakulteti i Gjuhëve të Huaja
Departamenti i gjuhës frënge

Abstrakt

Në këtë artikull do të trajtohet procesi i të mbajturit shënim gjatë procesit të të mësuarit, si në klasë, po ashtu edhe në shtëpi. Ky proces lidhet drejtpërsëdrejti me atë të të lexuarit në mënyrë kritike dhe zë vend në gamën e teknikave dhe strategjive për realizimin sa më të suksesshëm të procesit të të mësuarit.

Lidhur me realizimin e këtij artikulli, janë lexuar dhe konsultuar mendime të autorëve të ndryshëm, vendas dhe të huaj, për ta trajtuar çështjen e përzgjedhur sa më të plotë nga pikëpamja teorike. Gjithashtu, për të parë më nga afër se si paraqitet ky proces në praktikë, është kryer një pyetësor me 120 nxënës të dy shkollave të mesme të përgjithshme të qytetit të Tiranës, në shkollën e mesme të përgjithshme Petro Nini Luarasi dhe në atë Partizani. Pra kemi një gërshetim të metodës sasiore me atë cilësore.

Korpusi i përzgjedhur i pyetësorit përfshin këto pyetje:

- A mbani shënime gjatë orës së mësimit?
- A mbani shënime gjatë procesit të të mësuarit në shtëpi?
- A ndikon mbajtja e shënimeve në përmirësimin dhe efikasitetin tuaj të të mësuarit?
- A përgatiteni ju për mbajtjen e shënimeve përpara se të shkoni në mësim?
- A kryeni lexime paraprake të mësimit të ri që do të "shpjegohet"?
- A i lexoni me kujdes shënimet e përgatitura paraprakisht nga mësuesi para shpjegimit të mësimit të ri?
- A u riktheheni shënimeve të mbajtura: rregullisht; një ditë para provimit; asnjëherë?
- Kur mbani ju më shumë shënime, në cilat momente?
  1. Gjatë orëve të leksioneve/gjatë shpjegimit të mësimit nga mësuesi?

2. Në leksionet e profesorit/materialet e mësuesit të shpërndara nëpërmjet fotokopjeve?
3. Nga materialet e rekomanduar si literaturë shtesë?
4. Nga shënimet e kolegëve tuaj?
5. Të gjitha.
6. Asnjëra.

- Në cilat lëndë mbani kryesisht shënime?
- Cili është objekti i shënimeve tuaja: përmbajtje e detajuar, fjalë për fjalë apo vetëm idetë kryesore?
- A i shënoni pyetjet që mund të bien në provim?
- A i shënoni pyetjet e bëra nga nxënësit e tjerë, si dhe përgjigjet e tyre?
- A i shënoni idetë, mendimet dhe pyetjet që ju vijnë ndërmend?

Duke u nisur nga përvoja vetjake prej disa vitesh në procesin e mësimdhënies si në sistemin universitar, po ashtu edhe në atë parauniversitar, zgjodha për të trajtuar në këtë artikull çështjen e të mbajturit të shënimeve gjatë procesit të të mësuarit, sepse të mbajturit shënim përfshin si të kuptuarit, po ashtu edhe të prodhuarit, si dhe nxit e përmirëson procesin e të mbajturit mend. Duhet të pranojmë se ky aktivitet nuk ka tërhequr shumë vëmendjen e kërkuesve dhe mësuesve.

Një proces i të mësuarit i suksesshëm mbështetet, mbi të gjitha, në një shfrytëzim të saktë dhe të plotë të informacioneve të vëna në dispozicion, në punën kërkimore, dhe në një lexim të kujdesshëm të njohurive të vërtetuara tashmë. Marrja jo e duhur dhe e gabuar e këtyre njohurive çon në arritjen e përfundimeve dhe marrjen e vendimeve të gabuara nga ana e nxënësve.

Një nga mënyrat më të mira për të marrë dhe përpunuar informacionin e duhur është të qenit metodik dhe, në procesin e të mësuarit, kjo gjë lidhet me metodën për të zbuluar dhe më pas për të përzgjedhur informacionet më të rëndësishme, me kryerjen e leximeve në mënyrë kritike, me mbajtjen e shënimeve të duhura, si dhe me lidhjen ndërmjet përmbajtjes dhe përvojave vetjake.

1.1 Procesi i të mbajturit shënim dhe si paraqitet te nxënësit tanë gjatë procesit të të mësuarit

Kryerja me cilësi e procesit të të mbajturit shënim është tregues domethënës për një aftësi të mirë të të dëgjuarit, për një të kuptuar të saktë të mësimit të ri, si dhe aftësinë për të sintetizuar informacionin e sapo marrë nga ana e nxënësit.

Sipas studiuesve Chaudron C, Loschky L, Cook J, procesi i të mbajturit shënim përfshin dy përbërës. I pari lidhet me anën sasiore, që nënkupton numrin total të fjalëve ose shkurtimeve, dhe i dyti me anën cilësore, pra me përmbajtjen e këtyre shënimeve, me organizimin e ideve, si dhe me organizimin hapësinor të faqes, si klasifikimi, ndarjet në seksione, nënvijëzimet, ndarja ne kolona etj.

Çështje që lidhen pikërisht me këtë aspekt të procesit të të mbajturit shënim mund t'i grupojmë si më poshtë:

- Si paraqitet gjendja e nxënësve tanë lidhur me këtë proces?
- Mbajtja e shënimeve gjatë orës së mësimit është për nxënësin një veprimtari e drejtpërdrejtë në funksion të procesit të të mësuarit (shkruhet tani për të kuptuar më pas) apo më shumë si një punë angari?
- Përse dhe cilat janë objektivat e te mbajturit shënim gjatë orës së mësimit?

Pyetja hyrëse e këtij pyetësori lidhet me faktin nëse nxënësit tanë mbajnë shënime gjatë orës së mësimit. Nga grafiku na rezulton se pothuaj të gjithë nxënësit përfshihen në këtë proces dhe vetëm një numër i vogël i tyre jo (Po-102; jo-0; nganjëherë-20; pa përgjigje-0.) Arsyet e mos mbajtjes shënim, të përmendur nga vetë nxënësit në këtë pyetësor, mund t'i grupojmë në:

a. faktorë afektivë, si përtacia dhe mungesa e vëmendjes gjatë orës së mësimit;

b. me faktorët psikologjikë dhe fiziologjikë, ku vëmendja përqendrohet në faktorin kryesorë, që është ai i rolit të memories.

Mungesa e përqendrimit të nxënësit është shpesh e lidhur me faktorë të ndryshëm, si për shembull, pjekuria intelektuale dhe afektive e tij ose me gjendjen psikologjike në momentin e të lexuarit dhe e të shkruarit në funksion të të mësuarit.

Këto të dhëna na nxisin që të rrisim punën tonë si mësues në gjetjen, përmirësimin dhe vënien në zbatim të teknikave dhe strategjive lidhur me procesin e mbajtjes së shënimeve gjatë procesit të të mësuarit.

Ndër faktorët psikologjikë si më i rëndësishmi paraqitet ai i motivimit dhe ndër faktorët fiziologjikë ai i aftësisë dëgjimore.

Ky proces nuk përfshin vetëm aspektin e tij gjatë orës së mësimit, por edhe atë gjatë procesit të të mësuarit në shtëpi. Nga pyetja drejtuar nxënësve nëse ata mbajnë shënime edhe gjatë procesit të të mësuarit në shtëpi, na dalin këto rezultate:

Po-20; jo-40; nganjëherë-56; pa përgjigje-4.
Këtu situata na paraqitet e ndryshme nga ajo e para. Procesi i të mbajturit shënim nga nxënësit në kushtet e shtëpisë anashkalohet nga pjesa më e madhe e tyre. Ai nuk na shfaqet si një proces i përhershëm, por si një aktivitet që ndodh herë pas here. Pjesa më e madhe e nxënësve nuk i japin rëndësinë e duhur këtij procesi në shtëpi, duke e lënë kështu, në më të shumtën e rasteve, jashtë procesit të mësim-nxënies së tyre. Shohim se ata janë më të gatshëm të mbajnë shënime në klasë se sa në shtëpi.
Faktorët që ndikojnë mund të jenë si mënyra e organizimit vetjak të procesit të të mësuarit të tyre, po ashtu edhe tradita e krijuar ndër vite lidhur me organizimin e punës në shtëpi. Në klasë, prania dhe nxitja e mësuesit është e vazhdueshme gjatë gjithë ciklit të përcjelljes së njohurive të një lënde të caktuar. Nxënësi ndihet vazhdimisht nën trysninë e detyrimit për të shënuar ato çfarë mësuesi shkruan në tabelë. Vihet re se ata nuk shënojnë dhe nuk mundohen shumë të përzgjedhin dhe të shënojnë ato çfarë mësuesi thotë, por për sa i përket përmbajtjes së shkruar në tabelë nga mësuesi, ata janë të përpiktë në marrjen e tyre. Kjo na bën të mendojmë se nxënësit priren të marrin të gatshëm informacionin e sintetizuar dhe shumë rrallë u mbetet atyre për ta bërë vetë një gjë të tillë.
Në të kaluarën, të rriturit (bëhet fjalë për prindërit në më të shumtën e rasteve) kishin më shumë rol e hapësirë në edukimin e fëmijëve të tyre, duke pasur për shembull modelin e tyre vetjak. Ndërsa në shoqërinë tonë, vihet re se ky rol po i lihet gjithnjë e më shumë vetëm mësuesit. Prindërit janë gjithnjë e më pak të pranishëm gjatë procesit të edukimit të fëmijëve të tyre. Për shumë fëmijë, mësuesi është i vetmi i rritur në jetën e tyre, që lidhet drejtpërsëdrejti me procesin e të mësuarit.

Pyetja lidhur drejtpërsëdrejti me ndikimin që ka ky proces në përmirësimin dhe efikasitetin e procesit të tyre të mësim-nxënies na tregon një rezultat pozitiv lidhur pikërisht me funksionin kryesor të këtij procesi.
Po-98; jo-6; nganjëherë-16; pa përgjigje-0.

Fakti që të mbajturit shënim gjatë procesit të të mësuarit ndikon në mënyrë të pa shmangshme në rezultate pozitive është pranuar nga pjesa më e madhe e nxënësve të anketuar për këtë qellim. Kjo gjë na bën entuziastë, si dhe nxit punën tonë lidhur me këtë proces, duke u dhënë nxënësve teknika dhe strategji që e realizojnë me sukses atë, si dhe të mundohemi t'i pasurojmë

gjithnjë e më shumë këto teknika dhe strategji. Gjithashtu edhe pyetjes nëse shënimeve të mbajtura ata u rikthehen rregullisht/një ditë para provimit/apo asnjëherë, nxënësit u janë përgjigjur duke mbështetur pikërisht tezën e mësipërme.

Pjesa më e madhe e tyre pohojnë në këtë mënyrë se shënimet e mbajtura janë kthyer tashmë në një mbështetje të përhershme në procesin e tyre të mësim-nxënies.
Por, në cilat lëndë mbajnë ata kryesisht shënime? A ka për nxënësin të njëjtën përparësi mbajtja e shënimeve në të gjitha lëndët, apo disa lëndë shihen si më të "privilegjuara" se sa të tjerat? Përgjigjen e këtyre pyetjeve na e jep rezultati i grafikut të mëposhtëm.

Vëmë re se nxënësit mbajnë më shumë shënime në lëndët me karakter shkencor, ku vendin e parë e zë Matematika. Ndër lëndët shoqërore shihet se më shumë mbahen shënime në lëndën e Gjeografisë. Në këtë përzgjedhje ndikojnë faktorë të ndryshëm. E dimë shumë mirë se lëndët shkencore, si: Matematika, Fizika, Kimia, Biologjia etj., paraqesin nivel të lartë vështirësie lidhur me konceptet e tyre shkencore dhe abstrakte. Në to shënohet mundësisht gjithçka dhe në mënyrë të njëpasnjëshme. Ndryshe qëndron puna lidhur me mbajtjen shënim gjatë orës së mësimit në lëndët shoqërore, ku nxënësi priret të mos shkruajë gjithçka, por vetëm idetë, përkufizimet dhe pikat kryesore të çështjeve që trajtohen. Lëndët shoqërore që kanë më shumë përparësi shfaqen te Gjeografia e ndjekur nga Historia dhe më pas nga Letërsia.
Një faktor që ndikon në këtë ndryshim të të mbajturit shënim midis lëndëve shoqërore dhe shkencore qëndron në faktin se në orën e mësimit të një lënde shkencore, mësuesi priret të shkruajë gjithçka në dërrase të zezë dhe se këto lëndë përbëhen nga formula dhe pjesa tjetër nga zbatimi dhe interpretimi i tyre.
Vihet re se në lëndën e Gjuhës së huaj numri i studentëve që mbajnë shënime është i ulët, gjë që nuk është normale për vetë profilin që paraqet kjo lëndë. Një përgjigje lidhur me këtë dukuri e gjejmë në vetë metodën e zgjedhur për mësimin e një gjuhe të huaj. Vihet re se metodat bashkëkohore të mësimit të gjuhës së huaj ofrojnë aktivitete që zhvillohen duke punuar direkt në libër si aktivitet me plotësime të vendeve bosh, plotësimin e një harte ose skice, bashkëbisedimi, dialogu, loje me role etj.

- **Po sa të gatshëm dhe të motivuar janë nxënësit tanë lidhur me këtë proces? A praktikojnë ata teknika lidhur me këtë qellim?**

Për t'iu përgjigjur kësaj pyetjeje, nxënësve u janë drejtuar disa pyetje nga ku kanë dalë edhe rezultatet e më poshtme:

- A përgatiteni ju për mbajtjen e shënimeve përpara se të shkoni në mësim?

Po-48; jo-52; nganjëherë-22; pa përgjigje-0.

Të dhënat e dala nga grafiku nuk janë entuziaste. Pjesa e nxënësve, të cilët nuk përgatiten paraprakisht për të mbajtur shënime gjatë orës së mësimit është më e madhe se ajo e nxënësve të cilët e bëjnë këtë gjë. Ky është një tregues, i cili na bën të ditur se procesi i të mbajturit shënim nuk përbën te nxënësit domosdoshmëri dhe detyrim për ta kryer. Mungesa e një përgatitjeje paraprake rrezikon krijimin e një situate kaotike të marrjes së njohurive të reja, duke krijuar te vetë nxënësi një ndjesi kaosi dhe amullie. Të mbajturit shënim gjatë orës së mësimit nuk përbën një veprimtari permanente, por shfaqet si rastësore.

Vështirësitë që has nxënësi gjatë procesit të të mësuarit lidhen shpesh me shkallën e motivimit të tij. Sa më mirë të njohim e të analizojmë problemet që lidhen drejtpërsëdrejti me motivimin e nxënësit, aq më e dobishme do të jetë ndërhyrja jonë në aspekte të ndryshme të orës së mësimit me qëllim për ta bërë motivimin e nxënësit më dinamik.

Tri çështjet kryesore ku duhet të përqendrohemi mund të jenë :

- Cilat janë shkaqet e uljes së shkallës së motivimit të nxënësit?
- Cilët janë faktorët e jashtëm që ndikojnë në shkallën e dinamikës së motivimit?
- Çfarë duhet të bëjmë në mënyrë që veprimtaritë në klasë, procesi i të vlerësuarit dhe mësuesi të nxisin motivimin e nxënësit?

Të shumta janë arsyet që justifikojnë shqetësimin tonë lidhur me motivimin e nxënësit si një nga faktorët që ndikon në suksesin e procesit të të mësuarit, si për shembull: në pjesën më të madhe të kohës, mësuesi është modeli i vetëm i nxënësit që mund të vëzhgojë në klasë.

Për të arritur me sukses procesin e të mësuarit duhet **mundësi** dhe **dëshirë,** që do të thotë njohja dhe shfrytëzimi me sukses i strategjive të vlefshme, si dhe të qenit i motivuar.

Nuk mund të shpresojmë e të pretendojmë gjithmonë që nxënësi të gjejë

vazhdimisht te vetja motivimin shtytës që duhet ta shoqërojë atë gjatë procesit të të mësuarit. Vihet re që në fillim, nxënësi është i pajisur me këtë lloj motivimi, por ky motivim kërkon të ruhet e të nxitet nga iniciativa dhe mjete didaktike.

Lidhur me teknika të ndryshme të të mbajturit shënim, nxënësve u është drejtuar kjo pyetje:

A kryeni lexime paraprake të mësimit të ri?

Pjesa më e madhe i është përgjigjur negativisht kësaj pyetjeje. Ata paraqiten të papërgatitur në orën e mësimit gjë që sjell moskryerjen e këtij procesi sipas kritereve bashkëkohore, si për shembull teknika e bashkëpunimit (interaksionit) mësues-nxënës dhe ndërmjet vetë nxënësve.

- A i lexoni me kujdes shënimet e mësimit të profesorit para orës së mësimit ose shpjegimit kur ato janë dhënë nga ai paraprakisht ?

Po-84; jo-6; nganjëherë-3;, pa përgjigje-0.

Pjesa më e madhe e nxënësve i janë përgjigjur pozitivisht kësaj pyetje. Kjo do të thotë se tek ata është vullneti për të kryer lexime paraprake të materialeve të shpërndara më parë nga mësuesi. Ky fakt duhet të shfrytëzohet sa më shumë që të jetë e mundur nga mësuesit. Ata duhet të parapërgatitin mësimet dhe shpjegimet e tyre dhe t'ua shpërndajnë paraprakisht nxënësve të tyre, si dhe të përpunojnë materiale shtesë dhe t'ua paraqesin nxënësve para se mësimi ose çështja në fjalë të shpjegohet. Kjo do të realizonte një mënyrë bashkëkohore të mësimdhënies nga ana e mësuesit, e cila ka në thelb metodën e bashkëveprimit.

- **Kur mbahen kryesisht shënime dhe cili është objekti i tyre?**

Pasi trajtuam çështje që lidhen me përkufizimin e procesit të të mbajturit shënim, me situatën e përgjithshme se si shfaqet ky proces te nxënësit tanë, si dhe me faktorët që ndikojnë tek ata lidhur me realizimin me sukses të kësaj strategjie të mësimnxënies, mendojmë të vëzhgojmë më në detaje lidhur me momentin dhe objektin e të mbajturit shënim. Për këtë qëllim, nxënësve u janë drejtuar këto pyetje:

Cili është momenti më i rëndësishëm për nxënësit tanë për të mbajtur shënime?

- Ku mbani ju më shumë shënime, në cilat momente?
  1. Gjatë orëve të leksioneve/gjatë shpjegimit të mësimit nga mësuesi?
  2. Në leksionet e profesorit/materialet e mësuesit të shpërndara nëpërmjet fotokopjeve?

3. Nga materialet e rekomanduar si literaturë shtesë?
4. Nga shënimet e kolegëve tuaj?
5.Të gjitha.
6. Asnjëra.

Nga grafiku del qartë se momenti më i rëndësishëm për mbajtjen e shënimeve është pikërisht ora e mësimit.
Bazuar në këtë përfundim, si mësues duhet të kemi të qatë se ora e mësimit, si një njësi e pa përsëritshme e procesit të të mësuarit, duhet të plotësojë të gjitha kriteret didaktike dhe pedagogjike bashkëkohore, për t'i shërbyer në maksimum qëllimit të përcaktuar.
Cili është objekti i shënimeve të nxënësve tanë?
Për të patur një panoramë më të qartë dhe të plotë se përse ky proces na shfaqet i ndryshëm nga nxënësi te nxënësi dhe nga njëra lëndë te tjetra, mendoj se është me vend të trajtojmë pikërisht qëllimet dhe objektivat që kanë ata gjatë kryerjes së tyre.
Pyetjet janë të tipit:
• Cili është objekti i shënimeve tuaja:
a-Përmbajtjen e detajuar, fjalë për fjalë? apo b- vetëm idetë kryesore dhe shembujt kyç?

Nxënësit nuk priren të shënojnë fjalë për fjalë dhe gjithçka. Kjo gjë lidhet me dy faktorë dhe aftësi të fituara tashmë nga nxënësit tanë.
Së pari, ata janë të ndërgjegjshëm se mbajtja shënim e gjithçkaje gjatë orës së mësimit në kohë reale është e pamundur. Shënimet e tyre do të jenë gjysmake dhe si rrjedhojë të paqarta.
Së dyti, nxënësit tanë kanë fituar aftësinë të përzgjedhin dhe të shënojnë informacionin që atyre u duhet. Përzgjedhja e informacionit të ri dhe të duhur është tregues i asaj që quhet tashmë në shkencën e kërkimeve pedagogjike: aftësi e të menduarit në mënyrë kritike. Gjatë orës së mësimit, nxënësi dëgjon shpjegimin jo vetëm për t'u informuar, por gjithashtu, edhe për të përmirësuar mënyrat e të menduarit.
• A i shënoni pyetjet që mund të bien në provim?
Përgjigjes së kësaj pyetjeje pjesa më e madhe i janë përgjigjur pozitivisht, gjë që në një farë mënyre pritej. Është e qartë se nxënësit janë shumë të ndjeshëm lidhur me kryerjen e një provimi gjatë procesit të të mësuarit, prandaj ata janë të motivuar dhe shumë të vëmendshëm lidhur me tërë

informacionin e duhur për të arritur një rezultat sa më të kënaqshëm për ta. Mendoj se kjo dukuri duhet të shfrytëzohet nga mësuesit në mënyrën e tyre të të shpjeguarit në klasë.

- A i shënoni pyetjet e bëra nga nxënësit e tjerë, si dhe përgjigjet e tyre të dhëna nga mësuesi?

Përgjigja e kësaj pyetjeje tregon se pjesa më e madhe e studenteve e anashkalon këtë rast. Ata nuk e vlerësojnë rëndësinë e këtij momenti, sepse e shohin procesin e të mësuarit ngushtësisht vetjak, si dhe për ta është më e rëndësishme ajo çfarë mësuesi thotë dhe vetëm ai.

- A i shënoni idetë, mendimet dhe pyetjet që ju vijnë vetë ndërmend?

Edhe në përgjigjen e kësaj pyetjeje shohim se pjesa më e madhe e nxënësve nuk i shënojnë idetë, mendimet dhe pyetjet që atyre u vijnë vetë ndërmend. Ashtu si më lart, edhe këtu konstatojmë se nxënësit nuk i njohin sa duhet teknikat, rëndësinë dhe strategjitë lidhur me procesin e të mbajturit shënim gjatë procesit të të mësuarit. Të mbajturit shënim nënkupton jo vetëm të shënohet mbi atë që lexohet në tekst apo thuhet nga mësuesi gjatë shpjegimit, por të shënohen edhe konkluzionet apo përfundimet e nxjerra nga nxënësit e tjerë në mënyrë të drejtpërdrejtë ose nëpërmjet pyetjeve të bëra prej tyre në klasë.

- **Këshilla praktike për të mbajtur shënime**

Pikësëpari, duhet të evitohen dy faktorë: dëshira për të shkruar gjithçka ose e kundërta, të shënohet vetëm plani (idetë kryesore dhe ato dytësore që e shoqërojnë). Nganjëherë është e rëndësishme që të shkruhet e tërë fjalia, sepse ajo përmbledh shumë mirë një çështje ose përbën një formulim të thjeshtë për t'u mbajtur mend ose është një citim.

Të mësohet të shkruhet shpejt, por shkrimi duhet të jetë edhe i lexueshëm. Këshillohet që pas përfundimit të të mbajturit shënim gjatë shpjegimit të mësuesit në klasë, të kalohet menjëherë në leximin e këtyre shënimeve, sepse memoria auditive mund të luajë akoma rol të rëndësishëm. Duhen parë përkufizimet, të verifikohet ortografia, të rimerren ato çështje që nuk janë të qarta dhe, pikërisht në këto momente, shfaqet mundësia për të pyetur profesorin. Gjithashtu, pas orës së mësimit, është i nevojshëm ose i vlefshëm rishikimi i shënimeve të mbajtura për t'i plotësuar dhe pasuruar me komente ose shembuj.

Gjatë orës së mësimit, është e rëndësishme të sigurohet një minimum

i organizimit të shënimeve të vetë nxënësit për të nxjerre në pah linjat kryesore të leksionit, si dhe për ta pasur më të thjeshtë për të realizuar përsëritjen.

Gjithashtu, për të kryer me sukses dhe për të marrë rezultatin e duhur, nxënësit duhet të parapërcaktojnë objektivat lidhur me këtë proces. Për këtë qellim, mund t'i ndajmë ato në:

- Objektivat afektive, të cilat lidhen me qëndrimet, me emocionet që paraprijnë, shoqërojnë ose pasojnë të mbajturit e shënimeve, si për shembull, të qenit të sigurt, i lë të kuptojë profesorit se ora e tij është interesante, si dhe të pasurit e ndërgjegjes së qetë se po punohet mirë e në mënyrën e duhur.
- Objektivat konjitive, të cilat lidhen me kalimin nga të mbajturit thjesht shënim të informacionit në atë të gjykimit kritik të tij, si për shembull, të informuarit përmbledhtas mbi përmbajtjen e orës së mësimit, të informuarit në detaje të përmbajtjes së mësimit, si dhe përgatitja për të vlerësuar orën e mësimit.
- Objektivat psikomotore, ku përfshihen aftësitë ndinjimore-lëvizëse të nxënësit, si për shembull, të përqendruarit gjatë orës së mësimit dhe shmangia e të folurit me shokun e bankës.

Të bëhen përmbledhje të shënimeve të mbajtura në mënyrë sistematike.

Konkluzionet

Gjatë orës së mësimit, mbajtja e shënimeve lidhet me disa funksione. Ky proces qëndron në themel të procesit të të mësuarit dhe është i domosdoshëm. Ajo shërben për të plotësuar referencat me anë të shpjegimeve plotësuese, shembuj, për të shënuar të dhëna të cilat mund të shfaqen si të rëndësishme nga ana e mësuesit dhe mbi të cilat mund të bëhet vlerësimi, si dhe gjithashtu për të qenë i përqendruar gjatë orës së mësimit.

Sikurse shihet, mbajtja e shënimeve shihet si një aktivitet i domosdoshëm për të shënuar kryesoren dhe për të mësuar me tej. Mbajtja saktë e shënimeve tregon për një aftësi të mirë të të dëgjuarit, për një të kuptuar të saktë të përmbajtjes pra të mësimit, si dhe një aftësi për të përpunuar dhe për të bërë sintezat. Ky proces është mbështetja kryesore e organizimit të punës në shtëpi.

Mbajtja e shënimeve gjate orës së mësimit është një aktivitet i procesit të të mësuarit. Ky proces bëhet akoma edhe më i vlefshëm kur përputhet edhe me mënyrën e të mësuarit të nxënësit.

Çdo nxënës është i ndryshëm dhe ka mënyrën e tij të të mësuarit, i cili përputhet me modelin e tij vetjak.
Duke u bazuar në të dhënat e dala nga pyetësori i organizuar, arrijmë në përfundim se procesi i të mbajturit shënim gjatë periudhës së të mësuarit në bankat e shkollës nuk është trajtuar dhe përpunuar si një veprimtari më vete. Këtij procesi nuk i jepet aspak rëndësia e duhur dhe kjo shihet në vetë faktin që nxënësve tanë nuk u janë paraqitur teknika dhe strategji të mirëfillta për ta kryer me sukses dhe në dobi të tyre këtë proces.

Bibliografia:

Ministère de l'éducation et de la Formation de l'Ontario. (1997). *Le curriculum de l'Ontario de la 1 er à la 8 année*. Toronto.
Chaudron, C., Loschky, L. & Cook, J. (1994). *Second language listening comprehension and lecture note-taking. Flow erdew, Academic listening: Research perspectives.* Camridge University Press.
Virpi, S. & Kriti, L. *Note taking review - Practical value for learners.* Stockholm: University of Helsinki.
Benjamin, B. & David, R. (1956). *Taxonomy of educational objektives: the classification of educational goals:* New York: Longman, Green.
Toronto District School Board. (2000). *Teaching children to read and write.*
Oller, J. W. (1993). *Methods that work: Ideas for literacy and language teachers* (second edition).
Gjokutaj, M., & Mërkuri, N. (2004). *Modele të suksesshme mësimdhënieje*. Tiranë: Europrint.

BASHKËPUNIMI SHKOLLË - FAMILJE - KOMUNITET NË FAZAT E ORIENTIMIT PROFESIONAL

MSc. Elmedina NIKOÇEVIQ
Qendra për zhvillim të karrierës
Universiteti i Prishtinës

Orientimi profesional është një proces i gjatë dhe i ndërlikuar i përzgjedhjes së profesionit, gjatë të cilit individi, në bazë të vlerësimit të detajuar dhe sistematik të aftësive psikofizike dhe veçorive të karakterit të tij, drejtohet nga ai grup i profesioneve në të cilat do të kishte më shumë sukses dhe kënaqësi në punë.

Procesi i zhdukjes së profesioneve tradicionale ose përkryerjes së tyre dhe krijimi i profesioneve të reja po ndodh vazhdimisht. Ky proces ka aktualizuar orientimin profesional gjithnjë e më shumë dhe kjo ka bërë që ky koncept të pësojë ndryshime dhe të përsoset në sajë të zhvillimit të shkencës, por edhe në bazë të ndryshimeve të shoqërisë.

Në të gjitha studimet është vërtetuar se angazhimi i prindërve në shkollë kontribuon në cilësinë dhe në efikasitetin e arsimit. Roli i stafit edukativo-arsimor në shkollë duhet të ndërlidhet dhe të plotësohet me rolin e prindërve në shtëpi, prandaj është shumë e domosdoshme që të vendoset dhe të forcohet bashkëpunimi i këtyre dy shtyllave të zhvillimit të fëmijës.

Shikuar në tërësi, komunikimi dhe bashkëpunimi i mësuesve, prindërve dhe komunitetit mund të bie deri te konkretizimi i qëllimeve të përbashkëta në të mirë të fëmijëve, e po ashtu ndarjes së detyrave dhe përgjegjësive në zhvillimin dhe edukimin e fëmijëve.

Bashkëpunimi i pamjaftueshëm ndërmjet shkollës, familjes dhe komunitetit ka pasoja mjaft serioze në arritjen e rezultateve të të nxënit dhe në mësimdhënie.

1. Fazat e orientimit profesional

Orientimi profesional realizohet në mjedise të shkollës përmes mësimdhënësve dhe ekspertëve, si psikologut dhe punonjësve socialë. Kudo që realizohet, ky është një aktivitet shumë i ndërlikuar sistematik, që ka për qëllim që të zbulojë te nxënësi aftësitë e tij, si dhe ta njohë atë me

botën e begatshme të profesioneve të ndryshme.
Orientimi profesional ndahet në katër grupe themelore të aktiviteteve:[17]
1. Informimi profesional
2. Këshillimi profesional
3. Seleksionimi profesional
4. Përcjellje profesionale

1.1 Bashkëpunimi shkollë - familje - komunitet në fazën e informimit profesional të të rinjve

Informimi profesional është padyshim një ndër fazat më të rëndësishme dhe më gjithëpërfshirëse të orientimit profesional. Procesi mësimor do të ishte jo i plotë nëse do t'i mungonte funksioni i informimit profesional të nxënësve. Përmes informimit profesional arrihet që të integrohet arsimimi dhe edukimi duke qartësuar mësimin dhe duke e ndërlidhur me jetën. Këtu përfshihen pothuajse të gjitha lëndët mësimore, mësimi shtesë, plotësues dhe aktivitete jashtëshkollore. Mësuesit duhet të kenë parasysh që gjatë përpunimit të temave që kanë të bëjnë me informimin profesional, të kenë kujdes që të caktohet momenti i duhur që ora mësimore të mos shndërrohet në informim profesional, që do të ishte njëlloj gabimi sikur kjo fazë të shmanget nga ora mësimore.
Sipas psikologut amerikan Kinder, informimi profesional mund të bëhet përmes "a) fjalës së gjallë (ligjëratave), b) materialeve audiovizuale (harta, fotografi, modele, filma, punime të artit figurative) c) kontaktit të drejtpërdrejtë (intervista, vizitave, ligjëruesve ekspertë)."[18]
Shembull: Raporti në mes lëndës së Gjeografisë dhe IP[19] - Nxënësit informohen për punët dhe profesionet që përfshin përpunimi, përgatitja e hartave (gjeograf, gjeometër, hartograf, vizatimi i hartave, skicimi i tyre etj).
Roli i prindërve në fazën e informimit profesional të fëmijëve është shumë i nevojshëm. Është me rëndësi që të rinjtë të përpiqen vetë për shkollim, por prindërit duhet t'i ofrojnë mbështetje duke shfrytëzuar njohuritë e veta për profesione të ndryshme, duke shfrytëzuar marrëdhëniet e tyre të

[17]Dr. D. Savićević: Profesionalna orijentacija sa stanovništva zadataka reforme sistema vaspitanja i obrazovanja, "Nastava i vaspitanje", nr. 4, Beograd, 1977, fq.467.
[18]Mr. Lulzim Murtezai, Orientimi profesional, Manuali për studentët e Psikologjisë, Prishtinë, 2004, fq.4.
[19]Informim profesional (IP).

mira me rrethin e të njohurve dhe të afërmve, duke i treguar atyre se çka dëshiron fëmija i tyre, sepse sa më shumë njerëz dinë rreth kësaj, është aq më mirë.

Në këtë mënyrë, nxënësi ka mundësi që të informohet për preferencat e veta profesionale jo vetëm nga familja, por edhe nga komuniteti. Prindërit mund të hapin dyer kontaktesh duke u interesuar tek të njohurit, të cilët ndoshta kanë një pozitë të hapur për profesionin e dëshiruar të fëmijës së tyre. Po ashtu, kontaktet e tyre profesionale, firmat ku punojnë mund të ofrojnë udhëzime të vlefshme dhe informacione të hershme.

Në këtë mënyrë përfshihet edhe komuniteti në informimin profesional të nxënësve, e posaçërisht prindërit, të cilët në bashkëpunim me mësimdhënësit dhe shërbimin pedagogjik-psikologjik mund të ofrojnë informacione, që lehtësojnë përzgjedhjen e profesionit nga ana e nxënësve.

1.2 Bashkëpunimi shkollë - familje - komunitet në fazën e këshillimit profesional

Këshillimi profesional nënkupton ndihmën profesionale që duhet të japë ekipi profesional i përbërë nga mësuesi, psikologu, mjeku, punonjësi social, referenti për profesione dhe profesionistë të tjerë të profileve të tjera.

Ky është proces që i paraprin një informacioni të gjerë profesional, që pjesërisht kryhet në mjediset shkollore, dhe pjesërisht në shërbimet për orientim profesional.

Shumica e nxënësve, përpos informimit solid, nuk kanë nevojë për asnjë veprim këshillëdhënës sepse munden në mënyrë të pavarur të vendosin për profesionin e mundshëm. Në mënyrë që të kuptohet se a është nxënësi i aftë të vendosë për zgjedhjen e profesionit ose i duhet ndihmë përmes këshillimit, rekomandohet qasja e quajtur: **"Konstatimi i problemit profesional".** Kjo është metodë të cilën e zbatojnë punonjësit e arsimit në funksion të identifikimit të problemit profesional. Ndër teknikat që përdoren në këtë rast janë **anketat e posaçme dhe intervistat**, me anë të të cilave mund të nxirren konstatime lidhur me dëshirat, prirjet, suksesin shkollor, aftësitë, shëndetin, statusin social etj., të fëmijës.

Mënyra e konstatimit të problemit të të dhënave të grumbulluara nga anketa bëhet përmes:[20]

a) Metodës së renditjes së kritereve
b) Metodës së identifikimit të faktorëve

Gjatë metodës së **renditje së kritereve** përdoret një ranglistë e kritereve përmes së cilës kryhet seleksionimi i nxënësve për trajtim individual (këshillim profesional), që mund të sigurojë gjasa të mëdha për seleksionim të saktë. Shërbimi për orientim profesional (Kroaci, 1971) rekomandon këto kritere:
- sëmundje të ndryshme;
- mosvendosshmëria e nxënësit;
- suksesi i dobët në shkollë;
- nxënësi me interesa të shumta;
- prindërit me status të ulët ekonomik;
- nxënësi i rekomanduar për Këshillim Profesional.

Ndërkaq, **metoda e identifikimit të faktorëve përdor teknika të tjera hulumtuese.** Përderisa metoda e renditjes së kritereve përdor një ranglistë kriteresh, përmes së cilës kryhet seleksionimi i nxënësve për trajtim individual, ajo e identifikimit ka për qëllim zbardhjen e faktorëve që ndikojnë në zgjidhjen e drejtë të profesionit të ardhshëm. Këta faktorë janë dëshirat e nxënësve, aftësitë e tyre, shëndeti, mundësitë materiale të prindërve, njohja e plotë e shkollave dhe profesioneve etj. Në këtë kontekst kjo metodë përdor rrugë të ndryshme.

Të konstatuarit e problemeve përmes intervistës ndodh kur nuk është zbatuar anketa dhe nxënësi paraqitet vullnetarisht për udhëzim dhe bisedë me edukatorin. Gjatë këtij procesi, ndodh metoda e eliminimit ku gjatë bisedës me nxënësin lidhur me zgjedhjen e profesionit, gradualisht eliminohen disa nga shkollat ose profesionet, të cilat i pëlqen nxënësi, mirëpo nuk përshtaten me aftësitë e tij. Dhe kështu, në fund mbeten një ose dy shkolla të cilat i konvenojnë nxënësit.
Edhe pse është proces i cili kryhet nga ana e ekipit profesionist ose nga

[20]Mr. Lulzim Murtezai, Orientimi profesional, Manuali për studentët e Psikologjisë, Prishtinë, 2004.

mësimdhënësi, edhe familja ka rol këshillëdhënës. Prindërit më së miri i njohin potencialet e fëmijës së tyre, prandaj mund të kontribuojnë shumë në këshillimin e fëmijës, duke bashkëpunuar me stafin profesionist të orientimit profesional, ose mësimdhënësin në dhënien e informatave për shëndetin e fëmijës dhe statusin ekonomik të familjes, që mund të ndikojë shumë në procesin e këshillimit profesional, gjegjësisht orientimin profesional të fëmijës.

1.3 Bashkëpunimi shkollë-familje-komunitet në fazën e seleksionimit (klasifikim profesional)

Edhe pse seleksionimi profesional ekziston si fazë e orientimit profesional, disa autorë e vlerësojnë si veprim profesional jo human i atyre që e realizojnë, sepse gjatë orientimit profesional, përzgjedhja e individëve për një profesion bëhet sipas kritereve të njëjta. Për të larguar efektet negative të këtij procesi, rekomandohet **klasifikimi profesional**, me të cilin përcaktohen individët për ato profesione që u përgjigjen më mirë aftësive psikofizike të tyre, por vetëm nëse kemi numër të njëjtë të kandidatëve dhe profesioneve, përkatësisht i vendeve të lira të punës në kuadër të një apo më shumë profesioneve të caktuara.

Kjo është një fazë që kërkon shumë përkushtim, jo vetëm nga ana e mësimdhënësve dhe stafit profesionist për orientim profesional, por edhe të prindërve dhe vetë nxënësve. Gjatë bisedës me prindër dhe nxënës, mësimdhënësi mund t'i prezantojë rezultatet e analizës së tij dhe të bashkëpunëtorëve, si dhe elementet e propozuara nga ata. Përveç që shkëmbehen pikëpamjet, prindërit dhe nxënësit mund të shprehen nëse janë për propozimin e mësimdhënësit ose zyrtarëve të shërbimit pedagogjiko-psikologjik apo dëshirojnë ndonjë propozim tjetër për orientimin profesional të fëmijës së tyre.

Harmonizimi i seleksionimit të kandidatëve me nevojat e ekonomisë e të shoqërisë bën të pamundshme shfaqjen e dukurisë së mbiprodhimit të kuadrove,[21] që ndikon kështu në rritjen e papunësisë së atyre që janë aftësuar për profesion të caktuar.

[21]Mr. Januz Dërvodeli: Informimi dhe Orientimi Profesional, Etruria, Prishtinë, 1997, fq.154.

1.4 Rëndësia e bashkëpunimit shkollë - familje - komunitet në fazën e përcjelljes profesionale

Me qëllim që të vërtetohet se sa është i përshtatshëm profesioni i këshilluar më parë për nxënësin, paraqitet nevoja për përcjelljen profesionale të tyre. Përcjellja profesionale është përcjellje e adaptimit të nxënësit dhe të rriturit në profesion ose në punë.[22] Kjo ndihmon në vlerësimin e efikasitetit të informimit, këshillimit dhe seleksionimit të kandidatëve për shkolla apo punë të caktuara.

Disa mënyra të përcjelljes së suksesit të nxënësve paraprakisht të këshilluar janë:

- shqyrtimi i suksesit të nxënësve të përfshirë në procedurën e këshillimit,
- letër ish- nxënësve,
- takim me nxënësit dhe prindërit,
- vizitë shkollës ku mëson nxënësi.

Kjo fazë realizohet shumë rrallë nga shkollat tona, për shkak të shumë vështirësive me të cilat ballafaqohen. Disa arsye mund të jenë mungesa e shërbimeve pedagogjiko-psikologjike në shkolla, mungesa e dosjeve të nxënësve, mosbashkëpunimi i shkollës me prindërit, mungesa e bashkëpunimit të shkollave fillore dhe shkollave të mesme, shpërndarja e nxënësve në shkolla të ndryshme etj. Prindërit duhet të tregojnë gatishmëri që të ndihmojnë shkollën në sigurimin e të dhënave mbi suksesin e arritur të fëmijëve të tyre gjatë shkollimit të mëtejshëm ose shkallën e adaptimit e tyre në profesion ose në punë. Në këtë rast, edhe komuniteti mund të kontribuojë të vërtetohet se sa është adekuat profesioni i këshilluar më parë për nxënësin me profesionin që tani individi i caktuar ushtron në komunitet.

2. Rëndësia e bashkëpunimit shkollë-familje-komunitet në informimin dhe orientimin profesional të fëmijëve me nevoja të veçanta

Në të gjitha nivelet e sistemit të arsimit në Kosovë po vërehen përpjekjet për një arsim gjithëpërfshirës, që nënkupton edukimin e gjithë fëmijëve në përputhje me moshën e tyre, në përshtatje me mundësitë dhe nevojat e tyre të veçanta në mjedise shkollore të përbashkëta. Arsimimi gjithëpërfshirës

[22]Po aty, fq.155.

nënkupton njëkohësisht vendosjen e fëmijëve me nevoja të veçanta që tradicionalisht janë arsimuar në mjedise të veçanta, në shkollën e përgjithshme, si dhe zhvillimin e kurrikulave dhe pedagogjisë së mësimdhënies për të plotësuar nevojat unikale të gjithë nxënësve brenda të njëjtës klasë. (Croll dhe Moses, 2000)

Puna edukative me fëmijët me nevoja të veçanta, duke i përfshirë në lojë, aktivitete, në të nxënë, ndihmon që sa më herët të zbulohen afinitetet dhe aftësitë profesionale me qëllim të orientimit të tyre në ato profesione që i përgjigjen mundësive psikofizike të tyre. Mësimdhënësit, ashtu si edhe prindërit, duhet të fillojnë sa më herët me informim profesional të fëmijëve, duke orientuar angazhimet e veta në krijimin e kushteve që përmes punës edukativo-arsimore në shkollë ose në shtëpi, të paraqesin përmbajtje që përvetësohen sa më lehtë nga fëmijët.

Por, para orientimit profesional të këtyre nxënësve, do të duhej që mësimdhënësit dhe stafit profesionist t'u ofrohej informim i plotë për nevojat e veçanta të këtyre fëmijëve, qoftë shkallës së dëmtimeve ose edhe shkallës së potencialit të tyre. Në këtë mënyrë, do t'i kushtohej rëndësi dallimeve ndërmjet nxënësve, duke bërë individualizimin e mësimit me qëllim të përmbushjes së interesave dhe nevojave të të gjithë nxënësve të përfshirë në mësim.

Pra, para procesit të orientimit profesional duhet të bëhet diagnostikimi i gjendjes shëndetësore të fëmijës, të bëhet përcjellja e vazhdueshme e zhvillimit të tij, duke u munduar që të kuptohet se cilat janë mundësitë dhe kufizimet e tij. Stafi i shkollës në bashkëpunim me prindërit dhe bashkëpunëtorët e tjerë duhet që të përgatisin programe individuale për këta fëmijë, sidomos për ato lëndë mësimore, të cilat mund të ndikojnë negativisht në përparimin e tyre të dëshirueshëm.

3. Përparësitë e përzgjedhjes adekuate të profesionit

Të zgjedhësh profesionin e drejtë do të thotë të zgjedhësh profesionin që i përshtatet aftësive, interesave, prirjeve, qëndrimeve të individit dhe nevojave të tregut të punës. Me zgjedhjen e profesionit, individi zgjedh mënyrën e jetës së vet, siguron të ardhme të mirë dhe jetesë të mirë. Në këtë mënyrë, nëse çdo njeri do të punonte punën që e do dhe të cilën është

i aftë ta kryejë, atëherë jo vetëm që do të kemi rritje të produktivitetit të punës, por edhe një shoqëri dhe ekonomi më të përparuar.

Individi që përcaktohet për profesionin e drejtë do të ketë motivim për arsim gjatë gjithë jetës, do të jetë krenar për arritjet e veta, do të ketë sukses në karrierën e vet, do të synojë të profesionalizohet, të zhvillojë aftësitë dhe prirjet e veta, e mbi të gjitha do të ketë vizion të qartë mbi të ardhmen e vet. Zvogëlimi i dështimeve në përzgjedhjen e profesionit do të ndikojë në zvogëlimin e papunësisë, si dhe depërtimin më të lehtë në vendin e punës.

4. Mangësitë e përzgjedhjes së gabuar të profesionit

Zgjedhja e drejtë e profesionit nuk ka të bëjë vetëm me sigurimin e mjeteve materiale për nevojat e një individi, por ka të bëjë edhe me shumë kërkesa të tjera të natyrës psikologjiko-sociale.

Kjo do të thotë që individi i cili përzgjedh profesionin e gabuar, do të arrijë rezultate të dobëta në punë, do të pësojë ndryshime psikike, do ta ndjejë veten të mërzitur, të demoralizuar, të tërhequr nga shoqëria etj. E gjithë kjo domosdoshmërish do ndikojë në përkeqësimin e marrëdhënieve të tija me rrethin shoqëror, e mbi të gjitha në krijimin e një klime negative në familje.

Zgjedhja e profesionit të gabuar sjell dështim në karrierë, ngritje profesionale të pamjaftueshme, papunësi të të rinjve, zhgënjim në vetvete, pengesë për jetë normale në shoqëri, shoqëri të paqëndrueshme etj.

Përfundimi

Zgjedhja e qëlluar e profesionit është hap tejet i rëndësishëm për jetën e një individi. Mirëpo rruga deri te marrja e vendimit për profesionin e ardhshëm për disa individë mund të jetë shumë e vështirë e që domosdoshmërish kushtëzon nevojën për përkrahje, udhëzim, këshillim e mbi të gjitha bashkëpunim të shumë faktorëve që mund të kenë ndikim vendimtar në përzgjedhjen e profesionit të ardhshëm.

Punën të cilën do ta bëjmë në të ardhmen do të duhej të na sigurojë kualitet të mirë të jetës. Sa më vendime të pjekura, aq më të mira janë gjasat për një karrierë të suksesshme.

Zhvillimi i hovshëm i shkencës, teknikës dhe teknologjisë ka ndikuar edhe në rritjen e kërkesave të kompanive, si dhe kritereve për përzgjedhjen e kuadrit, me qëllim të ngritjes së funksionimit të punës dhe plotësimit të kërkesave të ekonomisë dhe shoqërisë. Si pasojë e kësaj, sot gjithnjë e më shumë po i jepet rëndësi procesit të vendimmarrjes për përzgjedhjen e profesionit të ardhshëm, që përputhet me nevojat e tregut të punës. Pavarësisht nga aftësia e individit, për marrjen e vendimeve, është e domosdoshme që të kërkohet ndihma profesionale rreth përzgjedhjes së shkollës.

Domosdo që shkolla ka për detyrë edhe tërheqjen e prindërve në këtë proces, pasi mësuesit, si forca më e kualifikuar, duhet të jenë promotori nxitës e stimulues për përfshirjen e prindërve dhe komunitetit. Mirëpo, problemi kryesor qëndron në atë se në shkollat tona ende nuk ka infrastrukturë të krijuar për tërheqjen e prindërve në arsim.

Shumë shpesh njerëzit kanë vlerësim joreal për veten dhe aftësitë e veta dhe pritje joreale të lidhura me të ardhmen e tyre. Për këtë arsye, ofrimi i shërbimeve të orientimit profesional në shkolla, si dhe bashkëpunimi me prindërit, do të duhej të siguronte ngritje të kualitetit të informimit profesional me qëllim të përgatitjes së të rinjve për përzgjedhje të lirë të profesionit të ardhshëm.

Dobinë e drejtpërdrejtë nga ekzistimi i shërbimeve pedagogjiko-psikologjike në shkolla, do ta ndjejnë nxënësit dhe prindërit e tyre, të cilët në të njëjtin vend do të mund të gjejnë të gjitha informatat relevante të rëndësishme për përzgjedhjen profesionale, do të mund të kuptojnë rëndësinë e planifikimit aktiv të të ardhmes së vet dhe të kuptojnë botën e punës.

Po ashtu, nga funksionimi i duhur i sistemit të orientimit profesional të të rinjve në shkolla apo qendra të tjera që ofrojnë këtë shërbim dobi të drejtpërdrejtë do të ketë jo vetëm vetë individi, por edhe komuniteti duke siguruar kuadro profesionale me aftësi që i përshtaten kërkesave të punës.

Shkolla duhet të jetë nismëtare e aktiviteteve të ndryshme, të cilat nxisin bashkëpunimin e saj me familjen dhe komunitetin. Me bashkëpunim të mirëfilltë mes shkollës, familjes dhe komunitetit arrihen rezultatet e shumta

në arsim, rritet efektshmëria e shkollës, ngrihet cilësia në mësimdhënie, rritet standardi ekonomik e jetësor, arrihet qeverisje funksionale, e mbi të gjitha inkurajohen vlerat humane për shkathtësi jetësore, sidomos për nxënie gjatë gjithë jetës.

Bibliografia:

Deva - Zuna, A. (2008). *Dhuna në familje nën thjerrën pedagogjike*. Prishtinë: Libri shkollor.

Deva - Zuna, A. Et al. (2009). *Partneriteti shkollë – familje – komunitet – Sfidë vijanoze.* Prishtinë: Libri shkollor.

Dërvodeli, J. (1997). *Informimi dhe orientimi profesional*. Prishtinë: Etruria.

Epstein, J. L. et al. (1998). *Constructing School Partnerships with Families and Community Groups*. North Central Regional Educational Laboratory.

Hyseni, H., Mita, N., Salihaj, J., & Pupovc, D. (2003). *Qeverisja dhe udhëheqja në arsim*. Prishtinë.

Halimi - Karanezi, Xh. (2009). *Bashkëpunimi i shkollës dhe familjes në funksion të orientimit profesional të nxënësve të klasave të 9-ta*. Prishtinë: Punim Master-i, dorëshkrim.

Lynn, D. B., (1974). *The father: his role in child development*. California: Monterey.

MASHT. (2001). *Korniza e Kurrikulit të Ri të Kosovës*. Prishtinë.

Myrtezai, L. (2004). *Orientimi profesional - Manual për studentët e psikologjisë.* Prishtinë.

Orientimi profesional si projekt familjar – Manual për studentët e Master-it – drejtimi Menaxhimi në arsim. Prishtinë.

Polovina, N. & Bogunović, B. (2007). *Saradnja škole i porodice - pretpostavke, teškoće i mogućnosti*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Savićević, D. (1977). Profesionalna orijentacija sa stanovništva zadataka reforme sistema vaspitanja i obrazovanja. *Nastava i vaspitanje, 4.*

PSIKOLOGU SHKOLLOR DHE BULLIZMI

Silvana LOKA
Pedagoge pranë Albanian University
Departamenti i Psikologjisë së Përgjithshme

Abstrakt
Ky studim është një kërkim i integruar cilësor dhe sasior, i cili synon të vlerësojë situatën aktuale të shërbimit psikologjik të ofruar në nivelin fillor të shkollave nëntëvjeçare, në kontekst të adresimit të bullizimit. Tri elementet përbërëse të metodologjisë së këtij studimi janë Metoda Delphi, e zbatuar me psikologë shkollorë në shkollat nëntëvjeçare në Tiranë, analiza e dokumentacionit lidhur me përvojat e tyre akademike dhe profesionale, si dhe shqyrtimi sistematik i literaturës. Dy nga gjetjet kryesore të studimit janë niveli i ulët i njohurive lidhur me bullizmin dhe mungesa e udhëheqjes dhe supervizimit, të specializuar në menaxhimin e rasteve të cilësuara si bullizëm. Për këtë arsye, jepen sugjerime lidhur me ndërhyrjet më bashkëkohore të përpiluara për identifikimin dhe menaxhimin e bullizmit në shkolla. Gjithashtu, jepen rekomandime për të përmirësuar integrimin e teorisë me përpjekje empirike, për të realizuar nga psikologët shkollorë zbatimin e programeve pilot në këtë fushë.

Fjalët kyçe: Psikolog shkollor, bullizëm, teknika Delphi.

Bullizmi është një çështje madhore me të cilën po përballet shkolla sot. Bullizëm janë sjelljet e përsëritura, të dëmshme dhe agresive ndërmjet personave që ndryshojnë në nivelin e tyre të fuqisë, të cilat mund të jenë si fizike, ashtu dhe psikologjike. Ato përfshijnë goditjet, rrahjet, ngacmimin verbal, gjestet fyese, përjashtimin ose thjesht presionin për t'u konformuar me ato që bullisti dëshiron apo thotë (Bently & Li, 1995; Boulton & Underwood, 1992; Olweus, 1991; Veenstra et al., 2005). Bullizmi, që dikur shikohej si një sjellje e padëmshme, njihet tanimë si një sjellje e cila ka efekte afatgjata si për bullistin, ashtu edhe për viktimën (Charlton, A. L., 2009, 8). Sipas Ginter (2004, 311), psikologët shkollorë janë "burimi më

i madh" për t'u marrë me të gjitha llojet e dhunës që ndodhin në shkollë. Hermann dhe Finn (2002) i qëndruan idesë se psikologët shkollorë si nga pikëpamja etike, ashtu edhe ajo ligjore janë përgjegjës për të siguruar që nxënësi të jetë i sigurt në shkollë. Shumë studime janë fokusuar në mënyrat se si psikologët shkollorë duhet t'i përgjigjen dhunës në shkollë (Charlton, A. L., 2009, 16). Në përfundim të këtyre studimeve, është arritur të kuptohet se tërësia e programeve të ndërhyrjes në adresë të bullizmit mund të ndërmerret nga psikologët shkollorë nëse ata zotërojnë njohjen e plotë të bullizmit si fenomen dhe aftësi të caktuara për ta menaxhuar atë. Të gjitha programet, si ato me bazë në shkollë, edhe ato që e trajtojnë shkollën si komunitet, i njohin psikologut shkollor përgjegjësinë e të qenit aktori kryesor në identifikimin dhe trajtimin e rasteve të bullizmit.Ky studim u realizua për të mbushur boshllëkun e krijuar përsa i përket të kuptuarit të kompetencës së psikologëve shkollorë për të identifikuar dhe menaxhuar bullizmin në klasat 1-4 të shkollës nëntëvjeçare. Studimi merr përsipër t'u japë përgjigje pyetjeve: Deri në ç'masë e bëjnë psikologun shkollor (a) arsimimi, (b) vitet e përvojës në fushë, (c) trajnimet dhe (d) pjesëmarrja në aktivitete të zhvillimit profesional të aftë për të ofruar ndërhyrje efikase ndaj bullizmit? Si e vlerëson veten psikologu shkollor lidhur me kontributin që mund të japë në drejtim të reduktimit dhe parandalimit të bullizmit në shkollë?

Metodologjia

Dizenjimi i kërkimit dhe metodat

Ky studim u dizenjua si një studim i integruar cilësor dhe sasior. Edhe rishikimi i literaturës përfshiu konsultimin si të studimeve sasiore, ashtu dhe atyre cilësore lidhur me studimin e kësaj çështjeje. Rishikimi i literaturës shërbeu për përpilimin e pyetjeve në zanafillë të studimit, të cilat janë hulumtuar përmes teknikës Delphi. Teknika Delphi u përdor për të testuar kompetencën e psikologut shkollor për të ndërhyrë apo për ta parandaluar bullizmin. Për këtë teknikë u përzgjodhën në studim 6 psikologë shkollorë të shkollave nëntëvjeçare të qytetit të Tiranës, si qyteti me popullsinë më të madhe dhe me numrin më të madh të psikologëve shkollorë. Gjithashtu, kjo përzgjedhje mori në konsideratë edhe rritjen e vazhdueshme akademike dhe profesionale që psikologët shkollorë mund të kishin si rezultat i lehtësive më të mëdha dhe mundësive më të shumta

që ofron qyteti i Tiranës. Teknika Delphi u përzgjodh si një metodë e cila "mund të përdoret kur nuk ka një njohje të plotë mbi problemin apo fenomenin" (Adler & Ziglio, 1996; Delbeq et al., 1975 ref në Journal of Information Technology Education, Volume 6, 2007, 2).
Gjithashtu, kjo metodë u përdor bazuar mbi prirjen që ajo ka për të arritur në konsensus, pasi një ndër pikënisjet e studimit ishte parashikimi për kualifikime të mëtejshme të psikologëve shkollorë në këtë fushë. Kujdes u bë në drejtim të mbajtjes nën kontroll të ndikimit që mund të kishte kjo karakteristikë në përmbushjen e besimit të studiuesit lidhur me nevojën për kualifikime të mëtejshme.
Kjo metodë u aplikua në dy raunde për shkak të homogjenitetit të kampionit të studimit. Raundi i parë i teknikës Delphi, i cili u zhvillua përmes pyetjeve të mbyllura, i shërbeu fillimit të studimit përmes teknikës së rrahjes së mendimeve. Raundi i dytë u fokusua në çështje të lidhura drejtpërsëdrejti me pyetjet e kërkimit.
Rezultatet e pyetësorëve online u analizuan përmes analizës cilësore të përmbajtjes, për shkak të numrit të vogël të pjesëmarrësve. Në përfundim të përdorimit të kësaj metode u arrit identifikimi i nivelit të njohurive teorike dhe praktike të psikologëve shkollorë në drejtim të bullizmit në shkollë. Gjithashtu u nxorën përfundime lidhur dhe me vlerësimin e tyre për këtë nivel njohurish dhe praktikash profesionale dhe ndikimin që kishte ky nivel në menaxhimin e bullizmit në shkollë.

Përzgjedhja e kampionit

Kampioni u përzgjodh bazuar mbi 4 kriteret e kampionimit të metodës Delphi sipas Adler & Ziglio (1996); a) njohuri dhe përvojë në çështjen për studim, b) aftësi dhe dëshirë për pjesëmarrje, c) kohë të mjaftueshme për pjesëmarrje, d) aftësi efikase të komunikimit. Numri i psikologëve shkollorë pjesëmarrës në këtë studim ishte 8, nga 42 psikologë shkollorë, që përfshin ky shërbim në shkollë në të gjithë qytetin e Tiranës.

Gjetjet

Në raundin e parë, pyetjet e drejtuara pjesëmarrësve ishin të mbyllura. Ato synonin të mblidhnin informacion lidhur me: a) vitin e tyre të diplomimit, b) fushën në të cilën ishin diplomuar, c) vitet e përvojës si psikologë shkollorë, d) kualifikime të marra përgjatë përvojës në punë dhe e) angazhime të tjera

paralelisht me punën si psikologë shkollorë. Në përfundim të raundit të parë, nga informacioni i mbledhur u përgatit raporti për psikologët dhe punonjësit socialë të diplomuar pas vitit 2003 (përveç një rasti, i diplomuar në vitin 2002), të cilët në pjesën më të madhe të kohës angazhoheshin si psikologë shkollorë, angazhim, i cili "Iu linte shumë pak kohë edhe për gjërat e veta…". Gjithsesi, përgjigjet linin të kuptohej edhe prania e ndonjë angazhimi tjetër me kohë të pjesshme në punë, të cilat iu ofroheshin atyre në mënyrë të paplanifikuar.

Nga shqyrtimi i dokumentacionit, si metoda e tretë e përdorur në këtë kërkim, shërbimi psikologjik në shkolla ofrohet prej të diplomuarve në psikologji dhe punë sociale dhe, në disa raste, të diplomuar në filozofi dhe sociologji. Në dokumentacion nuk kishte pasqyrim të përditësuar të kualifikimeve të kohë pas kohe të psikologëve shkollorë, si dhe kishte mungesa në drejtim të raportimit (në CV-të e tyre) të angazhimeve të tjera jashtë orarit.

Raundi i dytë i teknikës Delphi u fokusua tek bullizmi dhe niveli me të cilin ai njihej si fenomen prej pjesëmarrësve në studim. Pyetjet e pyetësorit në raundin e dytë u drejtuan lidhur me a) përkufizimin e bullizmit, b) të paturit e rasteve të bullizmit në përvojën e tyre si psikologë shkollorë, c) trajnimet e marra që lidhen me këtë dukuri, d) trajnime të tjera, të cilave mund t'iu gjendet një lidhje me fenomenin, e) praktika në menaxhimin e rasteve të bullizmit, si dhe f) vlerësim të aftësive të tyre personale dhe profesionale për të menaxhuar raste të bullizmit. Në përfundim të raundit të dytë, përgjigjet raportuan për njohuri fillestare lidhur me bullizmin, përgjithësisht të marra nga literaturë në gjuhë të huaj, e konsumuar për nevoja të rritjes profesionale apo për të gjetur zgjidhje të rasteve të caktuara. Gjithashtu, përgjigjet e mbledhura referuan për shqetësim në raport me numrin në rritje të rasteve që sipas psikologëve shkollorë mund të klasifikoheshin si bullizëm. Trajnimet e marra përgjithësisht kanë ardhur nga Drejtoria Arsimore Rajonale, pas një testimi nevojash të psikologëve shkollorë. Pjesëmarrësit në kërkim raportuan për mospërputhje të tematikës së trajnimeve të marra me nevojat e deklaruara prej tyre. Ata nuk kanë marrë asnjë trajnim me fokus bullizmin, por kanë marrë një ose dy trajnime lidhur me menaxhimin e konfliktit, i cili është parë më shumë midis mësuesve dhe nxënësve. Përgjithësisht, rastet e bullizmit janë trajtuar duke i besuar intuitës së tyre. Në përfundim të pyetësorit, psikologët shkollorë e vlerësojnë veten të pafuqishëm teorikisht dhe nga ana praktike për të

vlerësuar dhe menaxhuar rastet e bullzimit në shkollë.
Nga shqyrtimi i dokumentacionit, i cili përfshin edhe manuale që përdoren prej psikologëve shkollorë, nuk ka asnjë element të trajtimit të dhunës së nxënësve ndaj nxënësve. Kryesisht dhuna e trajtuar në këto manuale është ajo midis mësuesve dhe nxënësve. Gjithashtu, në dokumentacionin e shqyrtuar, rastet e bullizmit vetëm raportohen, por nuk ndërhyhet apo monitorohet ecuria e tyre, përveçse në rastet kur nxënësit e përfshirë në bullizëm i referohen psikologut shkollor për çështje të tjera, si mungesat në shkollë, apo shqetësimi që krijojnë në klasë gjatë orës mësimore.

Diskutim

Çështjet kryesore të identifikuara në studim ishin: a) mungesa e orëve mësimore në kurrikulën e formimit akademik të psikologëve shkollorë lidhur me bullizmin, b) mungesa e trajnimeve të specializuara lidhur me bullizmin në shkollë, c) shtimi i numrit të rasteve të vlerësuara si bullizëm nga psikologët në shkollë, si dhe e) niveli i ulët i vetë-perceptimit nga ana e psikologëve shkollorë si personat e aftë për të ndërhyrë në raste të bullizmit në shkollë.
A janë psikologët shkollorë kompetentë për të pikasur, trajtuar dhe parandaluar bullizmin në shkollë? Mungesa e njohurive në këtë fushë, si dhe mungesa e trajnimeve lidhur me të janë dy elemente që prekin kompetencën e psikologëve shkollorë, sidomos nëse merret në konsideratë fakti se këta profesionistë janë përgjegjës për sigurimin e një mjedisi të sigurt për jetën e nxënësve.
A ndikojnë angazhimet e tjera jashtë shkollës apo edhe përpjekjet personale për t'ua rritur gjithsecilit prej psikologëve shkollorë aftësinë e tyre për të menaxhuar bullizmin? Me gjithë nevojat në rritje për kualifikime të vazhdueshme dhe rritje profesionale, për aq kohë sa nuk ofrohen trajnime të mirëfillta lidhur me bullizmin në shkollë, çështja e profesionalizmit në drejtim të reduktimit të këtij fenomeni në shkollë do të vazhdojë të jetë e diskutueshme. Nga ana tjetër, nuk mund të lihet jashtë vëmendjes edhe mungesa e një praktike të udhëhequr dhe mbikëqyrur nga autoritete dhe kërkues të mirëfilltë në këtë drejtim.

Rekomandime

Studime të ndryshme kanë sugjeruar se nxënësit shpesh janë shumë dyshues në drejtim të të kërkuarit ndihmë për të administruar bullizmin

(Rigby & Bagshaw, 2003; Unnever & Cornell, 2004). Nëse nxënësit nuk kërkojnë ndihmë te mësuesit dhe psikologët, atëherë për këta të fundit do të jetë shumë e vështirë të marrin me mend se çfarë nuk po shkon si duhet në jetët e nxënësve, viktima të bullizmit. Sidoqoftë, psikologët shkollorë janë të vetmit që mund të mësojnë nxënësit se si të dëshmojnë një sjellje bulliste përkundrejt tyre dhe si të kërkojnë ndihmë nga më të rriturit.

Psikologët e shkollave kanë nevojë për njohuri, ndërgjegjësim dhe aftësi për ta adresuar këtë sjellje, e cila po merr përmasa të mëdha. Ata kanë nevojë të njohin prevalencën e bullizmit dhe pasojat e të gjitha llojeve të tij te fëmijët. Gjithashtu, ata kanë nevojë të aftësohen, për të ndërhyrë kur ndodhin incidente të bullizmit. Psikologët shkollorë kanë nevojë gjithashtu të kuptojnë se ata duhet të bashkëpunojnë me prindërit, mësuesit dhe drejtuesit e shkollës, për të ndërhyrë në mënyrë efikase. Roli si këshillues i psikologut shkollor e bën atë personin më të përshtatshëm për të koordinuar përpjekjet e grupeve të ndryshme të interesit.

Sidoqoftë, studime të ndryshme kanë treguar se psikologët shkollorë kanë nevojë të vazhdueshme për trajnime në këtë fushë, pasi edhe vetë kërkimet për këtë dukuri zbulojnë çdo herë horizonte të reja.

Programet e edukimit të psikologëve shkollorë duhet të përfshijnë parandalimin e bullizmit dhe menaxhimin e tij. Vetëm orë të konsiderueshme studimi dhe praktike për menaxhimin e kësaj dukurie mund të lehtësojnë menaxhimin e rasteve në shkollat ku ata punojnë.

Programet e trajnimit duhet të vlerësohen vazhdimisht për të siguruar që psikologët të mësojnë nga trajnimi i marrë dhe praktika e tyre e punës të pasqyrojë njohuritë e reja.

Bullizmi në shkollat shqiptare po kthehet në një çështje serioze. Psikologët shkollorë janë profesionistët e përshtatshëm, që përmes trajnimit të duhur dhe praktikës në zhvillim mund dhe duhet ta reduktojnë bullizmin në shkollë.

Bibliografia:

Charlton, A. L. (2009). *Vetefikasiteti i perceptuar nga psikologët shkollorë në shkollat fillore*.

Fontaine, J. L. (1991). *Bullying: The child's view*. Calouste Gulbenkian Foundation.

Lines, D. (2008). *The bullies: The rationale of bullying*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

O'Moore, D & Minton, S. J. (2004). *Dealing with bullying in schools*. London · Thousand Oaks · New Delhi: Paul Chapman Publishing.
Rigby, K. (2009). *New perspectives on bullying*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publisher.
Seifert, K. (2006). *How children become violent: Why disrupted attachment patterns trigger pathological behavior*. Acanthus Publishing - a division of The Ictus Group, LLC.
Shure, M. B. (2005). *Thinking parent, thinking child*. McGraw-Hill.
Skulmoski, G. J., Hartman, F. T., Krahn, J. (2007). The Delphi method for graduate research. *Journal of Information Technology Education,* (6).
Smith, P. K. & Sharp, S. (2004). *School bullying: insights and perspectives*. London: Routledge.
Staub, E. (2005). *The Psychology of good and evil: Why children, adults, and groups help and harm others.* Cambridge.

EDUKIMI NË GJIMNAZ I TË RINJVE QË VOTOJNË PËR HERË TË PARË ME AFTËSITË SOCIALIZUESE DHE ZHVILLIMORE

(Një rast studimor dhe reflektime nga përvojat e votuesve të parë në gjimnazet e Tiranës)

MA. Blendi ÇEKA
Pedagog i Departamentit Shkenca Politike pranë Fakultetit të Shkencave Sociale, Universiteti i Tiranës
Dr.(proces) Bledar ABDURRAHMANI
Universiteti i Durrësit, Lektor

Qëndrimet, besimet, vlerat, paragjykimet mësohen gradualisht që në fëmijëri dhe bëhen pjesë e individit. Rol shumë të madh në formësimin e tyre kanë të gjithë rrathët mjedisorë, që ndikojnë në shkallë e forma të ndryshme në këtë drejtim, si: familja, shoqëria, shkolla, media dhe komuniteti. E njëjta gjë mund të thuhet edhe për formësimin e vlerave dhe qëndrimeve politike të individit.

Vlerat sociale dhe politike fitohen në mënyrë graduale në fëmijërinë e hershme dhe adoleshencë, si pasojë e përvojave të hershme të fëmijës në familje, në shkollë, në komunitet ose si pasojë e ndikimeve të miqve, shokëve, mësuesve dhe fqinjëve (Norris 2007). Edhe rregullat luajnë një rol të rëndësishëm në brendësimin e vlerave dhe normave sociale të individit, veçanërisht, deri në moshën e adoleshencës. Sipas teorive socializuese, pasi këto vlera dhe norma brendësohen, ato priren të jenë të qëndrueshme në kohë dhe t'u rezistojnë ndryshimeve, madje edhe atyre institucionale.

Zhvillimi moral-konjitiv dhe vlerat politike

Formësimi i vlerave politike duket se lidhet drejtpërdrejt me zhvillimin konjitiv dhe moral të individit nga fëmijëria e hershme dhe adoleshenca. Marrëdhënia ndërmjet zhvillimit moral dhe besimeve politike është një ndër çështjet, për të cilën janë zhvilluar një numër i madh kërkimesh në psikologjinë politike.

Sipas Kohlberg, zhvillimi moral tek individi kalon në gjashtë stade të

organizuara në tre nivele. Nivelet i korrespondojnë: stadit paraoperacional, stadit operacional konkret dhe stadit operacional formal të teorisë së zhvillimit konjitiv të Piazhesë (Zigler; Stevenson 1986).

Niveli i parë, ai parakonvencional, thekson prirjen për t'u sjellë në mënyrë të tillë që të sigurohen shpërblimet dhe të evitohen ndëshkimet. Në nivelin konvencional theksohen rregullat sociale të vendosura nga mjedisi dhe respektimi i tyre siguron aprovimin. Në nivelin e tretë, atë post-konvencional, theksohen parimet morale mbi shoqërinë, që burojnë nga vetë individi, si pasojë e njohjes racionale të koncepteve universale (Kohlberg 1978). Nëse i përkthejmë këto nivele në mënyrën sesi artikulohen e më pas formësohen vlerat politike te fëmijët dhe adoleshentët, atëherë presim që:

- në nivelin e parë, fëmijët të artikulojnë vlera ose qëndrime politike, edhe pse jo të brendësuara, që kanë si qëllim marrjen e shpërblimeve;
- në nivelin e dytë, fëmijët të artikulojnë vlera ose qëndrime lehtësisht të formësuara, që kanë si qëllim marrjen e aprovimit të mjedisit të rëndësishëm familjar (operojnë me terma konkret);
- në nivelin e tretë, nëpërmjet këtyre vlerave dhe qëndrimeve tashmë të brendësuara (kjo përkon me moshën e adoleshencës dhe të menduarit operacional formal), interpretohet shoqëria, politika, sistemet etj.

Një model i dytë për ndikimin e socializimit politik në formimin e vlerave dhe të qëndrimeve politike është ai i Easton dhe Dennis (1973). Sipas këtij modeli, fëmijët kalojnë përmes disa stadeve, në procesin e socializimit politik:

- *politizimi* (që përfshin të mësuarit se përtej familjes dhe shkollës ka dhe autoritete të tjera);
- *personalizimi* (që përfshin ndërgjegjësimin lidhur me autoritetet jashtë familjes, si presidenti, kryeministri, polici);
- *idealizimi* (që përfshin besimin se autoriteti politik është i besueshëm dhe mirëdashës);
- *institucionalizimi* (që përfshin shoqërizimin me objekte të depersonalizuara, si qeveria, partia, bashkia etj).

Mekanizmat që përdor mjedisi për formësimin e vlerave politike tek individi

Mekanizmat nëpërmjet të cilave vlerat politike lindin dhe konsolidohen tek individi duket se gjejnë shpjegimin më të mirë në pjesën më të madhe të teorive të të mësuarit social të ofruara nga Watson (1928), Skinner (1953) dhe Bandura (1977). Nëpërmjet kushtëzimit, përforcimeve e përvojës së të tjerëve, ne, që në fëmijëri e më pas në adoleshencë, ndërtojmë struktura vlerash të qëndrueshme në kohë, nëpërmjet të cilave i përqasemi politikës, shoqërisë, fesë ose bazojmë zgjedhjet tona për të ardhmen.

Këta teoricienë të të mësuarit social theksojnë faktin që shpërblimi në mësimin dhe përvetësimin e vlerave dhe të sjelljeve sociale jo domosdoshmërish duhet të jetë konkret, si çmim për vlerën e brendësuar ose sjelljen e realizuar. Shpërblimi mund të marrë dhe forma të tjera, si: vëmendje, afeksion e forma të caktuara lavdërimi ose miratimi. Të gjitha këto lloje shpërblimi zbatohen nga prindërit në përputhje me moshën dhe stadet e zhvillimit të fëmijës deri në adoleshencë.

Roli parësor i familjes në formësimin e vlerave dhe qëndrimeve politike

Ndër faktorët e shumtë mjedisorë që ndikojnë në formësimin e vlerave e të qëndrimeve politike tek fëmijët, duket se familja ka rol vendimtar. Roli i familjes në formimin e vlerave politike mbetet vendimtar edhe në moshën e adoleshencës, në të cilën roli i faktorëve të tjerë mjedisorë, si shkolla, media e shoqëria është shumë i ndjeshëm. (Milburn; Conrad 1995)

Shoqëria në moshën e adoleshencës është shumë e rëndësishme për individin, sepse i mundëson atij mbështetje emocionale në fazën delikate të shkëputjes nga familja dhe të ndërtimit të një modeli të pavarur. Por, edhe pse adoleshenti shpenzon shumë kohë me miqtë e tij, familja, prindërit e tij vazhdojnë të transmetojnë te ai vlerat përkatëse dhe ta lehtësojnë atë në zgjedhjet që duhet të bëjë.

Sipas një numri shumë të madh studimesh, “hendeku midis brazave” brenda një familjeje është shumë më i zbehtë sesa mëtohej disa dekada më parë. Ajo që është e dukshme ka të bëjë me faktin se brezat më të rinj dhe ato më në moshë brenda një familjeje kanë vlera dhe aspirata shumë të ngjashme (Hartup, 1983). Është e qartë se brenda familjes, qëndrimi

i prindërve dhe i adoleshentëve për politikën, fenë, edukimin dhe vlerat është shumë i ngjashëm. Ndikimi i familjes te vajzat, lidhur me qëndrimin ndaj çështjeve të mësipërme, është më i madh se te djemtë.
Për pjesën më të madhe të adoleshentëve, familja nuk është thjesht një burim ndikimi dhe mbështetje për realizimin e qëllimeve për të ardhmen, por ajo shërben edhe për të lehtësuar kalimin nga fëmijëria në adoleshencë. Familja, duke mbjellë tek adoleshenti vlerat dhe traditën përkatëse, e ndihmon dhe e orienton atë për realizimin e vetes së tij si person. Adoleshentët brendësojnë gradualisht vlerat nga familja e tyre, ata përpiqen të zgjedhin miqtë dhe shokët nga i njëjti shtresëzim ose formim social i familje së tyre (Conger, 1973). Ata janë aq të interesuar në politikë dhe çështje fetare, sa dhe familjarët e tyre. (Feather 1980) Ata identifikohen, nga pikëpamja politike dhe fetare, me familjarët e tyre dhe e interpretojnë politikën ose çështje të ndryshme shoqërore nga këndvështrime të ngjashme me ta. (Conger, 1973)

Konfliktet në adoleshencë dhe vlerat politike

Kjo ngjashmëri nuk i përjashton mosmarrëveshjet ndërmjet adoleshentëve dhe prindërve të tyre lidhur me çështjet në fjalë, por, në thelb, ato lindin më shumë si rrjedhojë e dëshirës së adoleshentit për pavarësi, sesa si rrjedhojë e qëndrimeve ose pikëpamjeve të ndryshme për përmbajtjen e vlerave (Bengston, 1975 & Gallatin, 1980). Prindërit janë të interesuar dhe përpiqen për vazhdimësinë e vlerave të tyre tek fëmijët e tyre. Për të garantuar suksesin e përpjekjeve të tyre, prindërit priren të minimizojnë karakterin konfliktual të marrëdhënies me adoleshentët, duke e parë atë thjesht të përkohshëm dhe si çështje menaxhimi të marrëdhënies ndërmjet tyre. Shkaqet e konfliktit me fëmijët, prindërit shpeshherë i lidhin me faktorë të natyrës biologjike ose të diktuar nga jashtë familjes (probleme hormonale ose si pasojë e ndikimit së shoqërisë) (Bengston, 1975).

Për adoleshentët, prania e konfliktit është pasaporta më e mirë që provon identitetin e tyre të pavarur. Ajo që ata e quajnë "botë të ndryshme", ku ata shpalosin marrëdhënien e tyre me prindërit, në vetvete, më shumë se një kontradiktë për vlerat thelbësore, përbën një kontradiktë që ka në bazë kundërvënien e "autoritetit" prindëror me pavarësinë e kërkuar.

Adoleshenti si votues i parë

Bërja aktive e qëndrimeve dhe e vlerave politike të adoleshentit ligjërisht

kurorëzohet me aktin e votimit. Ky është akti ku vlerat dhe qëndrimet e tij politike shoqërohen dhe me sjelljen korresponduese (votimin) dhe kthehen në veprim të tij ndaj shoqërisë dhe mjedisit ku jeton.

Nëse do t'i referohemi modeleve dhe këndvështrimeve teorike të mësipërme, ne teorikisht do të presim që sjellja votuese e adoleshentit të përputhet me qëndrimet dhe vlerat e tij politike, të cilat, sërish në nivel teorik, pritet të jenë të ngjashme me pjesëtarët e tjerë të familjes ku ai jeton.

Nga përvojat e votuesve të parë

Reflektime nga përvojat e votuesve të parë në gjimnazet e Tiranës (rast studimor)

Studimi dhe metodologjia

Pyetja kryesore, që synon t'i japë përgjigje studimit për sjelljen e votuesve të parë në 10 gjimnaze të Bashkisë së Tiranës, ka të bëjë me ndikimin e familjes (prindërve) në marrjen e vendimit për të votuar dhe subjektin politik për të cilin duhet të votojnë votuesit e parë në zgjedhjet e përgjithshme të 29 Qershorit të vitit 2009.

1. Hipoteza qendrore në këtë studim është se: Bazuar në të gjitha këndvështrimet teorike të shpjeguara më lart, në votuesit e parë të shkollave të mesme të Tiranës familja ka një rol ndikues shumë të rëndësishëm.
2. Hipoteza e dytë e studimit e bazuar teorikisht më lart, është se vajzat më shumë se djemtë ndikohen nga familja për të përzgjedhur subjektin për të cilin votojnë.

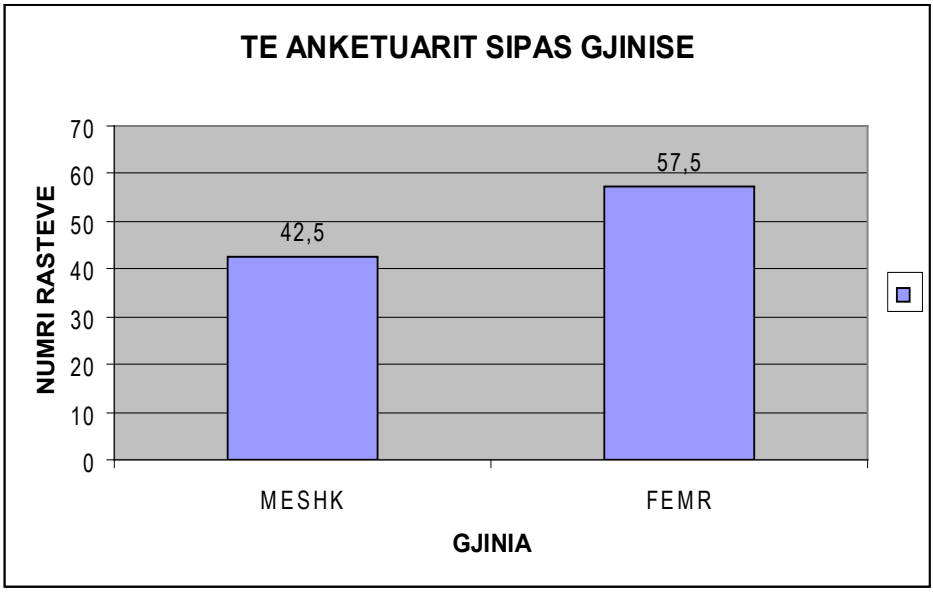
Studimi është realizuar në kuadrin e praktikave studimore me vitet e treta të Departamentit Shkenca Politike, FSHS. Ky studim është kryer në periudhën kohore 15 Prill-15 Maj të vitit 2009. Për këtë studim, janë zgjedhur votuesit e parë të 10 gjimnazeve në Bashkinë Tiranë, sepse, së pari, Tirana është kryeqendra urbane e vendit dhe, së dyti, teorikisht, në këtë kryeqendër urbane, individi është më i pavarur nga mjedisi i tij i ngushtë social, që ndikon për të marrë vendimin për të votuar dhe për që subjekt politik të votojë (ndikimi i strukturave të tilla, si komuniteti, familja e madhe, fisi teorikisht është më e zbehtë).

Metodologjikisht, studimi në fjalë, është i karakterit sasior dhe bazohet në të dhëna parësore. Të dhënat janë mbledhur nëpërmjet anketave. Janë përzgjedhur 518 votues të parë nga 10 shkolla të mesme të Bashkisë Tiranë (Shkolla "Qemal Stafa", "Liceu Artistik", "Besnik Sykja", "Petro Nini Luarasi", "Shkolla Ekonomike", "Çajupi", "Ismail Qemali", "Partizani" dhe "Sami Frashëri"). Votuesit e parë janë përzgjedhur nga nxënësit e viteve të katërta (të katërta dhe të pesta për Shkollën Ekonomike).

Përzgjedhja e kampionit është bërë nëpërmjet stratifikimit rastësor. Në zgjedhjen e kampionit është respektuar raporti-strate ndërmjet treguesve numerikë (sa nxënës ka në vitet e katërta) dhe treguesve gjinorë për të gjitha shkollat e marra në studim. Nxënësit janë përzgjedhur në mënyrë rastësore brenda strateve përkatëse, me qëllim që të ruhet maksimalisht fshehtësia.

Rezultatet e studimit

Raporti gjinor ndërmjet të anketuarve



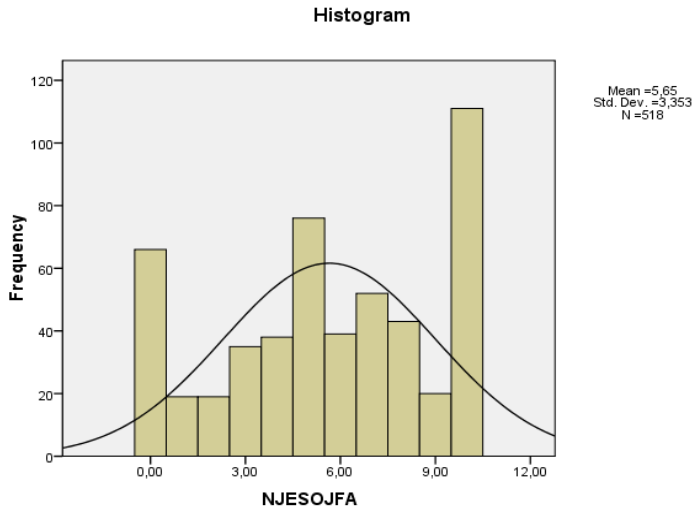
Ashtu siç shihet edhe nga grafiku i mësipërm, 42,5% e të anketuarve ishin meshkuj të moshës 18-19 vjeç dhe 57,5% e të anketuarve ishin femra të moshës 18-19 vjeçe.

Pyetja 22 e anketës studimore:

Familja dhe vota. Sa janë mundësitë që në këto zgjedhje të zgjidhni për kë të votoni në të njëjtën mënyrë si familja juaj? Më poshtë keni një shkallë nga 0-10 ku 0 do të thotë asnjë mundësi dhe 10 shumë mundësi.

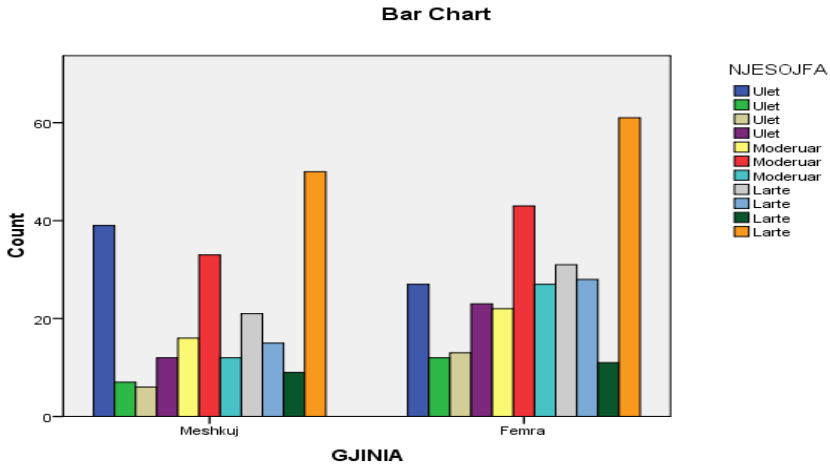
PAKM	**SHM**										
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Votimi si familja											

Nëse do ta organizojmë shkallën e ofruar për përgjigje në tre nivele, ku nga 0-3 gjasat për të votuar si familja janë të ulëta, nga 4-6 gjasat për të votuar si familja janë të moderuara dhe nga 7-10 gjasat për të votuar si familja janë shumë të larta, atëherë përftojmë rezultatet e mëposhtme.



Ashtu siç tregon dhe grafiku i mësipërm, 26,9% e të anketuarve ose 139

raste i përkasin nivelit të parë të shkallës, ku gjasat për të votuar si familja janë të ulëta. 29,5% e të anketuarve ose 153 raste i përkasin nivelit të dytë të shkallës, ku gjasat për të votuar si familja janë të moderuara. 43,6% e të anketuarve ose 226 raste i përkasin nivelit të tretë të shkallës, ku gjasat për të votuar si familja janë të larta.



Përsa i përket votimit si familja, sipas gjinive, ashtu siç edhe shihet nga grafiku, na rezulton se 43,18% e meshkujve dhe 43,95% e femrave kanë gjasa të larta të votojnë si familja. Ndërkohë që 27,72% e meshkujve dhe 30,87% e femrave të anketuara kanë gjasa të moderuara të votojnë si familja. Në nivelin nga 0-3 të shkallës matëse, 29,09 % e meshkujve dhe 25,16% e femrave të anketuara kanë gjasa të ulëta të votojnë si familja. Nëse i shikojmë me kujdes përqindjet e shpërndarjes sipas niveleve dhe gjinive, raportet janë shumë të ngjashme për të tre nivelet e matjes. Diferencat janë më të dukshme në nivelin e parë 0-3 dhe nivelin e dytë 3-6 të matjes. Pavarësisht këtyre diferencave, testi chi-square tregon se nuk ka ndonjë marrëdhënie ndërmjet gjinisë dhe votimit si familja.

Përfundime

Në këtë artikull shkencor qëllimi kryesor ishte të vlerësohet roli i familjes si një ndër faktorët parësorë që ndikon në formatimin e vlerave dhe të qëndrimeve politike te votuesit e parë. Teoritë e ndryshme psikologjike

të zhvillimit konjitiv, moral, të kombinuara me ato të të mësuarit social dhe të socializimit tregojnë qartë rolin e mjedisit familjar në formatimin dhe brendësimin e vlerave dhe qëndrimeve politike te fëmijët e më pas tek adoleshentët.

Për të matur këtë ndikim në kontekstin shqiptar, u ndanë në këtë artikull disa nga gjetjet e studimit të ndërmarrë nga Departamenti Shkenca Politike, FSHS për sjelljen elektorale të votuesve të parë në 10 shkolla të mesme të Bashkisë së Tiranës.

Rezultatet e studimit dëshmojnë qartë se roli i familjes në sjelljen elektorale të votuesve të parë është shumë i madh. Duke marrë parasysh përqindjet e të anketuarve që pranojnë se do të votojnë si familja në nivel të moderuar dhe të lartë, arrijmë në përfundimin se pothuaj 3 nga 4 të rinj votues të parë në 10 shkolla të mesme të Bashkisë Tiranë, pavarësisht nga gjinia, do të votojnë si familja. Ky është një tregues shumë domethënës për ndikimin e familjes në një qendër urbane, si Tirana dhe për qëndrueshmërinë e votës në Shqipëri.

Duke marrë parasysh faktin se anketa është realizuar pothuajse rreth 45 ditë para zgjedhjeve, numri i votuesve të parë që votojnë si familja mund të jetë edhe më i lartë, pasi, siç dihet edhe teorikisht, trysnia dhe ndikimi i familjes rritet me afrimin e datës së zgjedhjeve. Teorikisht mund të presim që sa më shumë i largohemi qendrës urbane të Shqipërisë, aq më i lartë mund të jetë treguesi i votimit si familja.

Duke mbajtur parasysh përfundimet e studimit, që provojnë teorinë lidhur me ndikimin e familjes në sjelljen votuese, është mirë që të vlerësohet mundësia që në lëndë të tilla, si: Qytetaria, Sociologjia etj., të përfshihen module për të edukuar të rinjtë me ushtrimin e të drejtës së votës. Në kurrikulën e re të gjimnazit dhe veçanërisht në atë me zgjedhje ka hapësira të mjaftueshme që çështje të tilla të jenë pjesë e procesit të të nxënit.

Bibliografia:

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Bengston, V. L. (1975). Generation and family effects in value socialization. *American Sociological Review, 40*, 358-371;.
Conger, J. J. (1973). *Adolescence and youth.* New York: Harper & Row.
Easton, D. & Dennis, J. (1973). Governing authorities. In Dennis, J. (Ed.). *Socialization to Politics*. New York: Wiley.
Feather, N. T. (1980). Values in adolescence. In Adelson, J. (Ed.). *Handbook of adolescent psychology*. New York: Wiley.
Gallatin, J. (1980). Political thinking in adolescence. In Adelson, J. (Ed.). *Handbook of adolescent psychology*. New York: Wiley.
Hartup, W. W. (1983). The peer context in middle childhood. In Collins, W. A. (Ed.). *Development during middle childhood: The years from six to twelve*. Washington, D. C.: National Academy Press.
Milburn, M. A & Conrad, S. D. (1995). *Persuasion and politics: The social psychology of public opinion.*. Pacific Grove, CA: Brooks-Cole/ Wadsworth.
Norris, P. (2007). *Electoral Engineering. Part I, Theoretical Prespectives*. Cambridge University Press.
Kohlberg, L. (1978). Revisions in the theory and practice of moral development. In Damon, W. (Ed.). *New directions in child development: Moral Development.* San francisco: Jossey-Bass.
Skinner, B. F. (1953). *Science and human behaviour*. New York: Macmillan.
Watson, J. B. (1928). *The Psychological care of infant and child*. New York: Norton.
Zigler, F. E. & Stevenson, F. M. (1986). *Children, Development and Social Issues.* Lexington, Massachesetts, Toronto: D. C. Heath and Company

IDENTIFIKIMI DHE TRAJTIMI I SAJ NË SHKOLLAT GJITHËPËRFSHIRËSE

MA. Marsel CARA
Fakulteti i Shkencave Sociale dhe Edukimit
Universiteti Europian i Tiranës

Disleksia, e njohur si vështirësia me leximin, është një nga problemet arsimore më të përhapura dhe fatkeqësisht më pak të njohura në shkollat shqiptare. Në vendin tonë nuk ka statistika, por mendohet që 6-17% e popullatës të jetë e prekur nga një formë serioze apo e butë e disleksisë (Mathes & Fletcher, 2008). Asnjë etni, komunitet, shtresë shoqërore apo ekonomike nuk ka imunitet ndaj këtij çrregullimi, kryesisht me bazë neurologjike. Disleksia apo spektri i vështirësive që kanë të bëjnë me leximin mendohet të përbëjë rreth 80% të të gjitha rasteve të *nevojave të veçanta arsimore* (NVA), që lidhen me të nxënët. Aktualisht, kësaj nevoje me një incidencë (përqindje) kaq të lartë i kushtohet shumë pak vëmendje (ose aspak), në krahasim me nevoja të tjera me incidencë shumë herë më të ulët, si për shembull, autizmi (që prek më pak se 1% të popullatës shkollore).

Disleksia është e përhapur njësoj si te djemtë, ashtu dhe te vajzat, por raportohet më tepër te djemtë (raporti 4:1), pasi te ata ajo shpesh shoqërohet edhe me probleme të sjelljes, si mungesa e përqendrimit në klasë, apo sjella problematike (grindja me shokët, kundërshtimi i mësuesve etj). Ndërkohë që 3-4% e nxënësve në shkolla normalisht marrin ndihmë shtesë nga mësuesit e ciklit fillor për probleme me leximin, shumica e nxënësve të prekur nga disleksia i kalojnë klasat pa u vënë re (nga neglizhenca e paaftësia, apo dhe për shkak të keqardhjes së mësuesve), pa asnjë ndihmë të specializuar, deri sa arrijnë klasat e ciklit të mesëm të lartë, ku shfaqin paaftësi të pjesshme apo të plotë në lexim dhe kuptim teksti. Vështirësia për të zbërthyer fonetikisht dhe shqipëruar saktë fjalët veç e veç, natyrshëm prek aftësinë për të kuptuar tekstin e përbërë nga fjalë të lidhura me njëra-tjetrën. Identifikimi dhe ndërhyrja e hershme kanë efektet më pozitive në parandalimin e vështirësive në shkollë të rreth 90% të fëmijëve të rrezikuar. *Disleksia kërkon identifikim dhe ndërhyrje të menjëhershme, ajo nuk kalon me rritjen dhe kalimin e kohës.*

Disa rreziqe të lidhura me disleksinë, për të cilat fuqishëm duhet të reflektojnë psikologët dhe mësuesit shqiptarë, jepen më poshtë:

- dështimi në shkollë dhe braktisja e saj;
- papunësia;
- nëpunësimi (pasja e një pune nën aftësitë, potencialin dhe aspiratat e individit);
- probleme emocionale, si vetëvlerësimi i ulët apo stresi;
- probleme me marrëdhëniet shoqërore (etiketimi, stigma, përjashtimi);
- 60-80% e të miturve dhe e të rinjve në burgje kanë probleme me leximin (në SHBA).

Përkufizimi i disleksisë

Termi disleksi, vjen nga greqishtja dhe do të thotë "vështirësi me fjalët". Është një term jo dhe aq i paragjykuar në krahasim me vështirësitë e tjera në të nxënë, pasi shumë njerëz të famshëm kanë qenë disleksikë, si për shembull: Marlon Brando, Muhamed Ali, Tom Cruise, Leonardo Da Vinci, Thomas Edison, Alexandër Graham Bell, Bill Gates dhe Agatha Christie (për më tepër personalitete shih *British Dyslexia Association*: www.bdadyslexia.org.uk).

Sipas Stanovich (1991), disleksiku i zakonshëm është pothuajse gjithmonë një fëmijë i shkëlqyer dhe i talentuar, i cili përjeton shqetësime serioze në shkollë për shkak të "cenit" që e pengon atë të lexojë si moshatarët e tij. Fatkeqësisht, potenciali i fshehur i këtij fëmije mund të mbetet përgjithmonë i pazbuluar. Megjithatë, shpeshherë fëmija disleksik etiketohet nga prindërit, mësuesit apo moshatarët si "dembel", "i vonuar" apo "i trashë". Kostoja emocionale dhe sociale e disleksikut të paidentifikuar si i tillë është e më e lartë, sesa ajo e atij që njihet si i tillë dhe merr ndihmën dhe mbështetjen e duhur nga shkolla dhe familja.

Nuk ka një përkufizim unanim të disleksisë, por në politikat e arsimit gjithëpërfshirës të vendeve, si SHBA dhe Britania, zakonisht ajo është përkufizuar si më poshtë, duke u bazuar në përkufizimin e International Dyslexia Association (www.interdys.org): *"Një çrregullim i shfaqur si një vështirësi e lidhur me njohjen e fjalëve dhe leximin e tyre, e cila shfaqet pavarësisht nga ofrimi i mësimdhënies së duhur, nga prania e aftësive dhe*

inteligjencës së përshtatshme, dhe mundësive sociale e kulturore...varet kryesisht nga aftësi të kufizuara kognitive gjuhësore (deficit fonologjik), të cilat kanë kryesisht origjinë neurologjike".

Kjo vështirësi me njohjen dhe leximin e saktë të fjalëve, sjell vështirësi në të kuptuarin e teksteve shkollore dhe jashtëshkollore, si dhe kufizon ndjeshëm fjalorin e përgjithshëm dhe njohuritë e përgjithshme, të cilat merren kryesisht nëpërmjet librave apo shtypit. Gjatë 4 dekadave të fundit është rritur shumë të kuptuarit e këtij çrregullimi. Tashmë është pranuar që disleksia haset në nivele të ndryshme në persona të ndryshëm; mund të shoqërohet me vështirësi të tjera në matematikë (diskalkulia), në të shkruar (disgrafia), në të folur dhe shqiptim, si dhe me çrregullime të hiperaktivitetit apo mungesës së vëmendjes. E megjithatë, në vende si Franca dhe Italia, deri në vitet '80-'90 të shekullit XX, ka pasur rezistencë ndërmjet psikologëve dhe mësuesve për ta njohur disleksinë si një problem të mirëfilltë.

Ndërsa në Shqipëri, në një sondazh (të kryer nga autori i këtij artikulli) me mësues dhe psikologë (40 pjesëmarrës, 38 femra, mosha mesatare 28 vjeç), që ndoqën studimet master profesional në mësuesi dhe master shkencor në psikologji gjatë vitit akademik 2010-2012 në Universitetin Europian të Tiranës, u konstatua se 10% (4 femra: 3 studente psikologjie) e tyre kishin informacion bazë për këtë çrregullim, dhe asnjëri prej tyre nuk ishte trajnuar për identifikimin dhe trajtimin e disleksisë në shkollë, pavarësisht nga aplikimi në masë i modelit gjithëpërfshirës, i cili duhet t'u garantojë ligjërisht, të gjithë fëmijëve me NAV, mësimdhënie cilësore dhe shërbim të kualifikuar psikologjik. Kjo ilustron faktin sesa pak vëmendje i është kushtuar këtij problemi të rëndësishëm në vendin tonë nga akademikët dhe profesionistët në fushat e psikologjisë dhe arsimit.

Ndikimi i faktorëve gjenetikë dhe mjedisorë

Çfarë e shkakton disleksinë, biologjia apo shoqëria? Disleksia duket se ka bazë gjenetike, megjithatë ajo konsiderohet si çrregullim apo problem shqetësues vetëm në shoqëritë që kanë mjetin kryesor të komunikimit dhe transferimit të njohurive, shkrimin dhe leximin. Sipas neuroshkencës kognitive:*"Gjuha e folur është vërtet një instikt njerëzor, por gjuha e shkruar nuk është e tillë. Të gjithë fëmijët e shëndetshëm e zotërojnë gjuhën*

mëmë pa mësime apo korrigjime formale. Ndërsa sistemet e shkrimit janë shpikur shumë rrallë në historinë njerëzore. Vetëm para pak dekadash, shumica e fëmijëve nuk mësonin kurrë lexim dhe shkrim; madje edhe sot me arsimin e përgjithshëm, si dukuri pothuajse universale, shumë fëmijë mundohen dhe dështojnë. Truri i fëmijës është i lindur për të komunikuar me tinguj, por përdorimi dhe manipulimi i shkronjave duhet mësuar me shumë mundim. Ky aspekt i natyrës njerëzore duhet të jetë dhe pikënisja e debatit mbi mësimdhënien e leximit dhe shkrimit." (Pinker, 1997)

Faktorët gjenetikë. Studimet e trashëgueshmërisë së disleksisë tregojnë se çrregullimet e leximit kanë bazë të fortë gjenetike. Një e katërta e të gjithë fëmijëve me disleksi kanë një prind të prekur nga ky çrregullim, ndërsa fëmijët që i kanë të dy prindërit e prekur, kanë akoma më tepër mundësi ta shfaqin atë (Berninger, 2001). Shkalla e hasjes së disleksisë te binjakët identikë (monozigotë) është mbi 80%, ndërsa është nën 50% te binjakët joidentikë. Studime të mëtejshme kanë zbuluar edhe një sërë gjenesh specifike të përfshirë në zhvillimin e disleksisë: një zonë e caktuar në kromozomin 6 dhe 15, janë identifikuar me siguri, deri tani (Mathes & Fletcher, 2008). Edhe pse lidhja gjenetike është vërtetuar qartë, ndikimi i mjedisit është vendimtar për rezultatet e secilit fëmijë që e shfaq disleksinë. Për shembull, pavarësisht nga predispozita gjenetike, përvojat e leximit të ofruara në shtëpi dhe shkollë, mund të sjellin ndryshimin dhe korrigjimin e çrregullimit, sidomos kur mësimdhënia është intensive dhe e fokusuar.

A kontribuon mësimdhënia në shkaktimin e disleksisë? Influencat mjedisore mbi natyrën e problemeve me leximin, përfshijnë si *cilësinë e mësimdhënies* të ofruar në shkollë, ashtu edhe *gjuhën e mësimdhënies*.

Cilësia e mësimdhënies. Përpara se të përcaktohet që shkaku i vështirësive në lidhje me leximin në moshë të hershme është biologjik, psikologu shkollor duhet të sigurohet që mësimdhënia e duhur cilësore i është ofruar fëmijës. Nxënësit që shfaqin vështirësi në të lexuar kanë nevojë për një mësimdhënie më intensive dhe mbështetëse si në inkurajimin motivues, ashtu edhe në strukturimin kognitiv (që ndihmon/lehtëson kujtesën e punës). Megjithatë, ndërsa këto ndërhyrje do të përmirësojnë kënaqshëm *saktësinë e leximit*, ato do të përmirësojnë më pak *rrjedhshmërinë e leximit* te fëmijët me disleksi (Torgesen, 2005). Një studim i kryer nga Velutino

dhe kolegët (1996) sugjeroi që shumica e vështirësive me leximin e hershëm, kanë lidhje me deficite në mësimdhënien e hershme, duke qenë kjo dhe shkaktari kryesor i tyre. Ndërhyrjet pozitive (p.sh., tutoriale shtesë 30 minuta çdo ditë, për një semestër e gjysmë) te fëmijët me vështirësi në lexim në moshën 6-7 vjeç, i nxjerrin ata nga grupi "i fëmijëve me probleme". Madje, kërkime të fundit neuroshkencore, demonstrojnë se këto ndërhyrje pedagogjike sjellin ndryshime në nivelin biologjik (aktivizojnë zona të trurit të lidhura me leximin). Ndërhyrjet pozitive te fëmijët disleksikë në klasën e parë (madje sipas disa studimeve edhe tek të rriturit), sjellin si pasojë një aktivitet më të shtuar domethënës në hemisferën e majtë, në ato zona që përdoren natyrshëm nga "lexuesit normalë" gjatë leximit. Mosofrimi i këtyre ndërhyrjeve ndihmëse rezultonte në vonimin e këtyre reagimeve në hemisferën e majtë. (Simos et al. 2000, 2007)

Gjuha e mësimdhënies. Ndërkohë, gjuhë të ndryshme duket se kanë "lidhje më të forta" me disleksinë, në varësi të ortografisë së tyre dhe sistemit alfabetik, të cilat mund të kërkojnë aftësi të larta fonologjike. Sisteme shkrimi që nuk përdorin tinguj të veçuar të të folurit si bazë e simboleve të shkruara, por që përdorin rrokje apo fjalë të plota, mendohet se duhet të paraqesin më pak vështirësi për individë me probleme fonologjike. Kjo teori në fakt është demonstruar nga Wydell dhe Butterworth (1999) me rastin e një djali disleksik, i cili ishte dygjuhësh në anglisht dhe japonisht, por që shfaqte vështirësi vetëm në leximin dhe shkrimin e gjuhës angleze. Anglishtja njihet për mospërputhshmërinë e lartë që ka midis simboleve të shkruara dhe tingujve, kështu që disleksia mund të shfaqet më e ashpër në të, sesa le të themi në gjuhën shqipe, e cila kryesisht ndjek *parimin fonetik* dhe ka rregulla *drejtshkrimi* më "transparente". Sa më shumë përputhje të ketë në sistemin e një gjuhe, aq më i lehtë është përvetësimi i saj, sipas Seymour dhe kolegëve (2003). Për këtë arsye, duhet patur kujdes që të mos përgjithësohen të gjitha gjetjet e studimeve mbi disleksinë, të cilat janë bërë kryesisht në lidhje me gjuhën angleze.

Identifikimi i disleksisë

Fëmijët dhe të rriturit me disleksi, në përgjithësi kanë aftësi të mira kognitive, arsyetimi dhe krijimtarie. Ata kanë zhvillim normal të dëgjimit, të shikimit, të folurit dhe aftësive motore fine. Aftësitë e tyre kognitive janë mesatare ose mbi mesataren (International Dyslexia Association, 2003).

Aspekte zhvillimore të disleksisë. Disleksia *zhvillimore* dallohet nga ajo *e fituar*, e cila shkaktohet nga goditje apo trauma të pësuara nga individi, që rezultojnë në probleme kognitive të pahasura më parë gjatë zhvillimit normal. Gjatë stadeve të ndryshme të zhvillimit, disleksia mund të shprehet në mënyra të ndryshme. Në ciklin fillor, fëmijët mund të shfaqin vështirësi në leximin e fjalëve të veçuara, në njohjen e shkronjave, të cilat mund të ngatërrohen (*b* me *d, p* me *q*), mund të përdorin hamendjen për të vazhduar leximin, kanë vështirësi në renditjen me shkrim të numrave, dhe mund të ngatërrojnë simbolet matematikore. Duhet patur parasysh se "përmbysja" e shkronjave që mund të ngatërrohen me njëra-tjetrën, jo gjithmonë është tregues i disleksisë; para moshës 6 vjeç ajo haset shpesh te fëmijët, të cilët nuk kanë probleme me njohjen dhe leximin e fjalëve më vonë. Një tjetër shenjë është ajo e vështirësisë për të kujtuar faktet. Ndërkohë që nxënësit arrijnë ciklin e lartë të mesëm, ata kanë mbetur prapa në nivelin e leximit, në krahasim me moshatarët e klasës. Ata mund të shfaqin vështirësi në dallimin e shkronjave të ngjashme-të kundërta; mësojnë me shumë vështirësi parashtesat, prapashtesat, si dhe fjalët-rrënjë; mund të shfaqin vështirësi me problemat matematikore të shprehura me fjalë; kanë vështirësi me riprodhimin e fakteve dhe të kuptuarin e përmbajtjes së materialeve të ndryshme. Disa shenja të çrregullimit mund të vazhdojnë gjatë tërë jetës, si për shembull, probleme me kujtesën, planifikimin e gjërave dhe zgjerimin e fjalorit. Zgjerimi i fjalorit bëhet i vështirë që në fillore, duke rezultuar në fjalor jo të gjerë sa duhet në shkollë të mesme, apo edhe në universitet apo profesion. Ata mund të shmangin të shkruarit dhe të lexuarit në prani të të tjerëve, për të fshehur problemin e tyre. Si të rriturit, ashtu dhe të prekurit me disleksi bëjnë punë mjaft të ulët në krahasim me nivelin e tyre intelektual (International Dyslexia Association, 2003).

Testet e inteligjencës (IQ tests) përkundrejt "reagimit ndaj ndërhyrjes" (RtI). Disleksia është identifikuar tradicionalisht nëpërmjet mospërputhjes së pikëve të larta të testeve të inteligjencës (IQ) me pikët e ulëta të marra në një test të caktuar të leximit. Pra, ekzistenca e "inteligjencës së lartë" eliminonte *prapambetjen* mendore dhe veçonte vetëm leximin si problematik. Kjo mënyrë identifikimi që fillimisht sugjeronte se inteligjenca ka lidhje me aftësinë për të lexuar, është kritikuar shumë së fundmi nga psikologët e edukimit. Është demonstruar se fëmijë me pikë të ulëta në IQ, kanë aftësi të mira të leximit të fjalëve, duke e vënë në

dyshim kështu vlefshmërinë e metodës së mësipërme (Siegel, 1992). Një problem tjetër i kësaj metode është se fëmija humbet 1-2 vjet pa ndërhyrje, derisa mospërputhja e identifikuar me teste inteligjence të bëhet serioze dhe shumë e dukshme, ndërkohë që gjatë kësaj kohe mund të ndërhyhej dhe të parandalohej zgjerimi i hendekut me ecurinë e moshatarëve.

Në vitin 2002 departamenti i edukimit special të SHBA rekomandoi përkrah "metodës identifikuese të mospërputhjes", për identifikimin e vështirësive specifike në të nxënë, përdorimin e përqasjeve "përgjigje ndaj ndërhyrjes" (*response-to-intervention, RtI*), të cilat mbështeten nga kërkimet e shumta. Psikologët e edukimit në fakt duhet t'u kushtojnë më shumë vëmendje ndërhyrjes në mësimdhënie, dhe më pak vlerësimit psikometrik. Ata duhet të kuptojnë më mirë dhe të zgjerojnë njohuritë në lidhje me procesin e leximit dhe zhvillimin e leximit në *kornizën kurrikulare* (*curriculum-based assessment*), përkrah faktorëve kognitivë dhe të mësimdhënies që mund t'i drejtojnë këto procese pozitivisht apo negativisht. Sipas RtI, nxënësit marrin ndërhyrje arsimore në tre nivele: (a) të gjithë nxënësit marrin *mësimdhënie cilësore* dhe testohen me *teste të lehta përmbledhës, të bazuar në objektivat dhe pritshmëritë e bazuara mbi kurrikulë*, në mënyrë periodike (çdo semestër), për të monitoruar progresin e tyre dhe për të identifikuar nxënës që hasin vështirësi dhe nuk ecin ngjashëm me moshatarët e tyre; (b) nxënësve të identifikuar si në vështirësi, u ofrohet një ndihmë më intensive dhe e specializuar në grupe të vogla (4-5 herë në javë), ku trajnohen në vetëdije fonologjike dhe lexim, sapo identifikohen, në mënyrë që të arrijnë moshatarët sa më shpejt, dhe të mos mbeten shumë pas tyre; (c) nxënësit që nuk reagojnë pozitivisht ndaj ndërhyrjes në grupe të vogla dhe nuk përparojnë, identifikohen dhe u ofrohet ose edukim individual i specializuar në shkollën e përgjithshme ose ku shihet e arsyeshme referohen në arsim special. Kjo metodë kombinon vlerësimin me ndërhyrjen dhe nuk pret derisa dështimi i fëmijës të thellohet për të ndërhyrë; një tjetër dobi e saj është qartësimi i nivelit të disleksisë i arritur nëpërmjet reagimeve ndaj ndërhyrjeve në 3 nivele të ndryshme. Një kufizim i saj është mosidentifikimi i faktorëve kognitivë, të cilët mund të shkaktojnë vështirësi me leximin (si p.sh., vëmendja, kujtesa e dobët e punës, mungesa e aftësive vetërregulluese), të cilat edhe pse mund të shoqërohen me disleksinë, nuk janë patjetër tregues apo përbërës të çrregullimit. Për këtë arsye rekomandohet që vlerësimi i bazuar në

kurrikulë sipas 3 niveleve të përshkruara më lart, të kombinohet me një vlerësim dinamik të proceseve kognitive, që lidhen me aftësinë për të lexuar saktë dhe rrjedhshëm, si dhe për të nxjerrë kuptime nga tekstet.

Trajtimi i disleksisë: çfarë *nuk* funksionon dhe çfarë funksionon në praktikë?

Disleksia nuk ka pasur një histori të lehtë apo pa keqkuptime. Pikërisht për këtë arsye, do të ishte me vend një përshkrim i teorive të ndryshme në lidhje me të, që nga identifikimi i saj e deri më sot, duke përshkruar fillimisht çfarë nuk funksionon, dhe më pas çfarë është vërtetuar si trajtim efikas i saj.

Çfarë nuk funksionon?

Teoria e deficitit në perceptimin vizual. Disleksia është zbuluar prej më shumë se një shekulli, dhe në vitet 1900, ajo konceptohej si një deficit në regjistrimin vizual të fjalëve (*congenital word blindness*). Duke u bazuar mbi këtë koncept të problemeve në perceptimin vizual, Samuel Orton (1928) zhvilloi një teori, sipas së cilës, disleksia (e quajtur prej tij *strephosymbolia*, apo shtrembërim i simboleve), shfaqej tek ata fëmijë, të cilët nuk kishin mundësi të zhvillonin një dominancë hemisferike në tru, duke mos arritur, sipas tij, të realizonin kthyeshmërinë e imazheve optike gjatë perceptimit vizual, dhe kështu t'i shihnin simbolet si të kundërtat e tyre (p.sh., *b* si *d*, ose *mik* si *kim*).

Edhe pse teoria e Orton është hedhur poshtë, ajo ka qenë shumë ndikuese në udhëheqjen e studimeve dhe trajtimin e disleksisë, deri në ditët e sotme. Duke u bazuar te kjo teori, u zhvilluan teknika mësimdhënieje me metoda që aktivizonin shumë shqisa të tjera, si dëgjimi, prekja apo ajo kinestetike, si modalitete kompensuese të nxëni, të cilat do të kompensonin dobësitë në shqisën e shikimit. Këto teknika nuk kanë gjetur mbështetje empirike; teknika të thjeshta të përfshira në këto metoda, si për shembull, ndihma në zbërthimin e alfabetit kanë pasur sukses edhe pa përdorur metoda *shumëshqisore,* duke zbehur besimin në efektin pozitiv të tyre. Pikëpamja se disleksia shkaktohet nga probleme me përpunimin e informacionit vizual ishte mbizotëruese derisa në vitet '70 dhe '80, studime të shumta sistematike vërtetuan se nuk kishte asnjë dallim në aftësinë e perceptimit vizual të disleksikëve dhe lexuesve normalë, dhe se aftësia e perceptimit vizual nuk parashikonte aftësinë për të lexuar.

Teoria e deficiteve perceptuale-motore dhe trunore. Në vitet '60-'70 të shekullit të kaluar, teoritë mbi disleksinë rëndom ua atashonin deficitive perceptuale-motore përgjegjësinë për shfaqjen e saj. Edhe pse ofroheshin shumë teori, ato pajtoheshin në tezën se që një fëmijë të zhvillojë të nxënë të suksesshëm në shkollë, ai duhet të ketë zhvilluar paraprakisht funksionimin e duhur vizual-motor; trajtimi motorik konsiderohej i nevojshëm për riorganizimin e funksionimit neurologjik, i cili do të mundësonte zhvillimin normal të perceptimit vizual. Për këtë arsye, fëmijët nxiteshin të zvarriteshin, të ecnin këmba-dorazi, të kacavirreshin, të ecnin në traun e ekuilibrit etj. Pavarësisht se këto teknika ishin shumë popullore dhe të pëlqyera, ato patën shumë pak ndikim në përmirësimin e aftësive akademike, kështu që u braktisën gradualisht. Pavarësisht nga rezultatet e pakënaqshme, kohët e sotme, kjo përqasje është riformuluar në formën e *teorisë së trurit të vogël* - fëmijët disleksikë nuk arrijnë t'i integrojnë dhe automatizojnë aftësitë e leximit, dhe aftësi të tjera kognitive e motore të mundësuara nga truri i vogël – teori, e cila nuk ka gjetur mbështetje.

Teoria e deficiteve në dëgjim. Sipas kësaj teorie, fëmijët me disleksi kanë probleme me përpunimin e stimulit zanor, i cili ndryshon intensitet me shpejtësi. Vështirësitë me dëgjimin e nivelit të ulët, ndërhynin në përpunimin e tingujve të ndryshueshëm në mënyrë të shpejtë, duke prekur kështu perceptimin e të folurit, zhvillimin e vetëdijes fonologjike dhe zbërthimin fonologjik. Teknikat e rekomanduara nuk kanë pasur impakt pozitiv, dhe studime të shumta nuk kanë gjetur një lidhje midis perceptimit auditiv (dëgjimor) dhe disleksisë.

Çfarë funksionon?

Teoria e deficiteve në zbërthimin (çkodimin) fonologjik. Kjo teori, sipas së cilës disleksia është rezultat i çakordimit apo zbërthimit jo të mirë fonologjik (gabime në prodhimin e tingullit, zëvendësime apo anashkalime të një tingulli), ka pasur shumë mbështetje nga studime të ndryshme shkencore. Zbërthimi fonologjik është aftësia për të përdorur *kode të të folurit* për të përfaqësuar fjalët apo pjesë të tyre. Dobësia në këtë proces rezulton në njohuri të varfra fonetike dhe mospërputhje të mëdha midis *shkronjës* dhe *tingullit.* Këto deficite kodimi sjellin vështirësi në regjistrimin dhe rikujtimin e fjalëve, si *përfaqësime unitare ortografike,* si dhe vështirësi në *procesimin alfabetor,* në atë që quhet kujtesa e punës *(working memory).*

Në fakt, fëmijët disleksikë shfaqin probleme të theksuara në testet e procesimit fonologjik; gjithashtu, ndërhyrjet pedagogjike, të cilat janë fokusuar në trajtimin e deficiteve fonologjike, kanë sjellë përmirësime të dukshme te fëmijët me disleksi.

Si duhet t'u mësohet më mirë leximi fëmijëve? Dy janë metodat që përdoren gjerësisht në fazën parapërgatitore për të mësuarin e gjuhës, ajo *globale* dhe ajo *fonike* (ISP, 2003). Metoda fonike mendohet të jetë më efikase në mësimdhënien e gjuhës te fëmijët e prekur nga disleksia. Ndërhyrja më efikase me fëmijët disleksikë nuk dallon nga ajo për lexuesit normalë, përveçse në intensitet dhe nivel të ripërsëritjes (automatizimit), të cilët duhet të jenë më të lartë për ta. Mësimdhënia duhet të sigurojë që vetëdija fonetike zhvillohet gradualisht nëpërmjet metodave të mëposhtme:

- njohjes së thellë të korrespondencës shkronjë-tingull;
- fitimit të aftësive të njohjes së shpejtë dhe të saktë të fjalëve përtej rrokjeve të veçuara;
- leximit të rrjedhshëm përmes praktikave të përshtatshme të leximit, duke rritur gradualisht kompleksitetin e tekstit;
- strategjive të procesimit të *thelluar* (të domethënies) së tekstit.

Kur këto metoda ofrohen me intensitet të mjaftueshëm, duke rritur gradualisht kompleksitetin e tyre, nxënësit me disleksi, përveç njohjes së saktë të fjalëve, zhvillojnë dhe aftësinë e përgjithshme të të lexuarit. Sa më herët të fillojë kjo ndërhyrje, aq më e suksesshme është ajo. Disleksia mund të identifikohet që në parashkollor, gjatë trajnimit fonologjik të mësimit të alfabetit, njohjes së emrave dhe tingujve korrespondues, si dhe duke matur shpejtësinë e emërtimit të ngjyrave, objekteve, numrave apo shkronjave. Për fëmijët të cilët identifikohen më vonë, për shembull, në klasë të tretë, problemet me leximin janë përkeqësuar së tepërmi dhe për ta do të duhet një periudhë më intensive dhe më afatgjatë, sesa për fëmijët e vegjël (për shembull, 20-30 minuta çdo ditë të javës, për një periudhë 10-15 javore, me vlerësime të përjavshme progresi). Te këta fëmijë ndërhyrja duhet të korrigjojë edhe probleme, si leximi jo i rrjedhshëm dhe fjalori jo i gjerë sa duhet, të cilët rezultojnë nga mungesa e eksperiencave të mjaftueshme të leximit në shtëpi dhe shkollë. Gjithashtu edhe vështirësitë emocionale, si vetëvlerësimi dhe motivimi i brendshëm i ulët te këta fëmijë të lënë pas dore është faktor i konsiderueshëm vështirësie.

Konkluzion

Disleksia është një spektër vështirësish që prekin aftësinë për të lexuar, kuptuar dhe manipuluar me shkronjat, rrokjet dhe fjalët. Disleksia ka kosto të larta emocionale dhe shoqërore për personat e prekur si në fëmijëri, ashtu dhe në moshë të rritur (abuzim dhe dhunim, braktisje e edukimit, vetëvlerësim i ulët) dhe komunitetin (duke pasur parasysh lidhjen e fortë midis braktisjes se shkollës dhe kriminalitetit, papunësisë, mosshfaqjen e talenteve etj). Si faktorët socialë e mjedisorë (sistemi gjuhësor, cilësia e mësimdhënies, mjedisi familjar), ashtu dhe ata biologjikë (gjenet, aktiviteti i trurit), ndërveprojnë në zhvillimin dhe shfaqjen e problemeve me leximin. Faktorët mjedisorë (si për shembull, ndërhyrja intensive apo mungesa e saj) zbusin apo ashpërsojnë shfaqjen e predispozitës gjenetike. Për këtë arsye, psikologët shkollorë dhe mësuesit duhet ta marrin me përgjegjësi dhe seriozitet nismën për t'u trajnuar në identifikimin dhe trajtimin e disleksisë. Njohja e metodave efikase dhe joefikase në identifikim dhe trajtim, është detyrim profesional i çdo psikologu dhe mësuesi, në cilindo cikël arsimor. Disleksia mbetet problemi më i përhapur e njëkohësisht më i shpërfillur sot në shkolla, dhe kjo duhet të ndryshojë sa më shpejt që të jetë e mundur, pasi prindërit, mësuesit, drejtuesit e shkollave dhe të gjithë ata që janë përgjegjës për mbarëvajtjen e arsimit në Shqipëri, duhet të kuptojnë se ndërhyrja e hershme parandalon shumë probleme serioze akademike, emocionale dhe shoqërore te fëmijët dhe adoleshentët, të cilët kanë shumë potencial dhe talente që presin të shprehen dhe zhvillohen.

Bibliografia:

Berninger, V. W. (2001). Understanding the 'lexia' in dyslexia: A multidisciplinary team approach to learning disabilities. *Annals of Dyslexia, 51,* 23–48.

Instituti i Studimeve Pedagogjike (2003) Programi i lëndës së gjuhës shqipe – abetare. Klasa I, cikli fillor i shkollës 9-vjeçare. Tiranë.

Mathes, P. G., & Fletcher, J. M. (2008). Dyslexia. *Encyclopedia of educational psychology, 288-293.* Neil Salkind (editor). SAGE Publications, USA.

Orton, Samuel (1925). 'Word-blindness in school children'. *Archives of Neurology and Psychiatry* 14 (5): 285-516.

Pinker, S. (1997) Foreword. In: D. McGuinness, W*hy Our Children Can't Read and What Can We Do About It: A Scientific Revolution in Reading.* London: Penguin Education.

Seymour, P.H.K., Aro, M. and Erskine, J.M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology* 94(2) 143-174.

Siegel, L. S. (1992). An evaluation of the discrepancy definition of dyslexia. *Journal of LearningDisabilities,* 25, 618-629.

Simos, P.G., Breier, J.I., Fletcher, J.M., Bergman, E., dhe Papanicolau, A.C. (2000) Cerebral mechanisms involved in reading in dyslexic children. *Cerebral Cortex,* 10, 809-816.

Simos, P.G., Fletcher, J.M., Sarkari, S., Billingsley, R.L., Denton, C., dhe Papanicolau, A.C. (2007) Altering the brain circuits for reading through intervention: A magnetic source imaging study. *Neuropsychology,* 21, 485-496.

Stanovich, K. (1991) Discrepancy definitions of reading disability: has intelligence led us astray? *Reading Research Quarterly,* 26, 7-29.

Torgessen, J.K. (2005) 'Recent discoveries on remedial interventions for children with dyslexia.' In: M.J. Snowling and C. Hulme (Eds), *The Science of Reading: A Handbook.* Oxford, Blackwell.

Vellutino, F.R., Scanlon, D.M., Sipay, E., Small, S., Pratt, A., Chen, R., et al. (1996). Cognitive profiles of difficult-to-remediate and readily-remediated poor readers: Early intervention as a vehicle for distinguishing between cognitive and experiential deficits as basic causes of specific reading disability. *Journal of Educational Psychology,* 88, 601-638.

Wydell, T.N. & Butterworth, B.L. (1999). A case study of an English-Japanese bilingual with monolingual dyslexia. *Cognition*, 70, 273-305.

NDIKIMI I MARRËDHËNIES SHKOLLË/FAMILJE NË REZULTATET E NXËNËSVE NË ARSIMIN E DETYRUAR

M.Sc. Dritan SALLAKU
Specialist MASH

Komunikimi i shkollës me komunitetin e saj prindëror, është një nga aspektet apo veprimtaritë e shkollës, e cila ka qenë vazhdimisht në vëmendjen e specialistëve dhe kërkuesve të fushës së edukimit. Ky aspekt është konsideruar si i një rëndësie të veçantë, jo vetëm në kontekstin etik të detyrimit që një institucion shkollor ka për shërbimin që ofron, por edhe për faktin se komunikimi dhe bashkëpunimi shkollë/prind(familje), kur zhvillohet në mënyrë sistematike, dhe strukturohet në mënyrë profesionale kthehet në një faktor favorizues për suksesin e fëmijës/nxënësit, i cili në fakt është sukses jo vetëm i nxënësit, por edhe i shkollës dhe familjes.

Fëmija në pjesën më të madhe të kohës së tij është i ekspozuar dhe ndërvepron me dy mjedise të mëdha; *me shkollën* dhe *familjen*. Ndërsa për shkollën kemi informacion të mjaftueshëm për të vlerësuar cilësinë e shërbimit, për familjen ky informacion është i kufizuar ose mungon fare. Për këtë arsye, është e rëndësishme që shkolla jo vetëm të gjejë mekanizmat që japin informacion lidhur me cilësinë e veprimit edukativ që realizojnë prindërit, por edhe t`i asistojmë ato që veprimi i tyre edukativ të jetë në kahen e duhur përsa i përket parimeve psiko-pedagogjike.

Komunikimi shkollë/familje mund të konceptohet si një instrument metodik, përdorimi profesional i të cilit do të jetë një faktor i rëndësishëm për arritjen e suksesit të nxënësve.
Kumtesa, në tërësinë e saj, synon të ofrojë jo thjesht një përgjithësim të modaliteteve nëpërmjet të cilave realizohet aktualisht komunikimi i shkollave me familjen, por edhe të evidentojë disa elemente të strukturës së komunikimit dhe bashkëpunimit, përdorimi i të cilave, do të ndikonte në rritjen efektivitetit të bashkëpunimit të shkollës me familjen.

Sfondi teorik i çështjes

Sikurse thamë më lart, kjo çështje ka tërhequr vazhdimisht vëmendjen e specialistëve dhe kërkuesve e vijon të jetë pjesë e debatit profesional të bashkësive të mësuesve në institucionet shkollore dhe më gjerë. Roli dhe ndikimi i prindërve në progresin e fëmijëve është trajtuar nga studiues e psikologë të huaj dhe nga vendi ynë.

Në disa revista dhe buletine të institucioneve tona të kërkimit, si dhe në botime të tjera të autorëve tanë, bashkëpunimi i shkollës me familjen është trajtuar në përmasa të caktuara, duke nënvizuar rëndësinë dhe ndikimin që ka kjo marrëdhënie në cilësinë e shërbimit arsimor dhe nevojën për zhvillimin sa më profesional të saj nga trupat pedagogjike të shkollës.

Gjithashtu, kjo çështje është trajtuar dhe nga autorët e huaj, si p.sh., *Martimowr*, i cili marrëdhënien e shkollës me prindërit e koncepton si një indikator të cilësisë së menaxhimit të shkollës. Ai vlerësonte se: "*prindërit janë një ndër faktorët që dallonin shkollat efektive nga ato më pak të tilla.*"

Një tjetër studiues *Coleman,* në studimet e tij e vlerëson bashkëpunimin e prindërve me mësuesit si të një rëndësie përcaktuese sa i takon angazhimit të nxënësve përkundrejt të nxënit. Ai nënvizon se: *"angazhimi i nxënësve përkundrejt të nxënit, mund të forcohet nga qëndrimet bashkëpunuese të prindërve dhe mësuesve*".

Epstain, raporton disa të dhëna të matjeve të tij, lidhur me gatishmërinë e prindërve për të bashkëpunuar me mësuesit në mbështetje të progresit të fëmijëve.

Si realizohet kjo marrëdhënie në shkollat tona?

Komunikimi i shkollës sonë me familjen, ka krijuar tashmë një identitet dhe traditë të qartë, e cila ka bashkëshoqëruar shkollën në veprimtarinë e saj edukative dhe formuese. Si shprehje e konsiderimit të detyrimit, por njëkohësisht edhe e rëndësisë pedagogjike që ka komunikimi, kjo veprimtari është mbështetur në aspektin formal me një *infrastrukturë rregullative*, e cila synon realizimin e këtij detyrimi në të gjitha ciklet e edukimit. Kjo infrastrukturë rregullative përfaqësohet me ligjin për sistemin arsimor parauniversitar, Dispozitat Normative dhe akte të tjera nënligjore plotësuese, si dhe rregulloret që hartojnë vetë shkollat.

Kështu, në Dispozitat Normative për arsimin parauniversitar, në pikën 1 të

nenit 21, "Vlerësimi i fëmijës parashkollor dhe i nxënësit", është theksuar se: "*prindërit informohen rregullisht për rezultatet e vlerësimit.*" dhe më tej, në këtë nen është paraqitur një metodë për vlerësimin e fëmijëve në arsimin parashkollor, e cila konsiston në pasqyrimin në fletore të *vëzhgimeve periodike, shënime për përvetësimin e njohurive, sjelljeve, zakoneve pozitive, si dhe bashkëveprimin me bashkëmoshatarët dhe të rriturit.*
Ndërsa në vijim të pikës 3 të të njëjtit nen, përcaktohet si detyrim edhe frekuenca e takimeve me prindërit, e cila nuk mund të jetë më pak se një herë në muaj.
Gjithashtu, në analizimin e përmbajtjes së disa neneve të DN, si p.sh., në nenet 22, 45 dhe 47, evidentohet edhe një profil i komunikimit të shkollës me prindërit, i cili konsiston në konsiderimin e rëndësisë së partneritetit të shkollës me prindërit dhe disa drejtime të komunikimit. Nga shqyrtimi i aspektit të përmbajtjes së këtij komunikimi, rezulton se natyra e komunikimit është vetëm informuese.

Megjithatë, kuadri rregullativ (neni 47, pika e) i D.Normative e ka konsideruar të drejtë informimin e vazhdueshëm të prindërve nga shkolla, lidhur me zhvillimin e fëmijëve, për sjelljet dhe rezultatet e tyre dhe, në mënyrë të veçantë, u ka dhënë mundësinë atyre të kërkojnë këshilla dhe ndihmë për edukimin familjar të fëmijës, duke i krijuar kështu shkollës detyrimin për të përshtatur teknika dhe metodologji për realizimin e këtij detyrimi apo bashkëpunimi me prindërit.

Si shfaqet realizimi i këtij detyrimi në shkollat tona?
Tashmë shkolla jonë ka krijuar një përvojë në këtë drejtim (*të drejtën e prindërve për të kërkuar ndihmë dhe këshilla për edukimin familjar)*, por, megjithatë, vihet re se kjo përvojë është e papërgjithësuar dhe aq më pak unike në metodikën e saj. Ajo që konstatohet, sikurse u theksua edhe më lart, në këtë shkrim vihet re se komunikimi mbizotërohet kryesisht në drejtim të arritjeve akademike. Në këtë drejtim, shkollat kanë përshtatur instrumente dhe metodika që e monitorojnë dhe raportojnë cilësinë e progresit të fëmijëve, por vetëm për atë çka ngjet në shkollë. Ndërsa monitorimi i sjelljeve rezulton në përvoja të ndryshme të mësuesve dhe nuk është i mbështetur me instrumente dhe metodika të tilla që të mund ta lejojnë shkollën të ketë informacionin e duhur për gjykimin e progresit të sjelljeve. Pra, shkollat tona nuk kanë arritur të adoptojnë metodika

monitorimi të ngjashme me ato të monitorimit të arritjeve akademike.

Shkollat tona nuk e kanë informacionin e duhur nëse veprimi edukativ që zhvillon familja me fëmijën/nxënësin si në drejtimin akademik, ashtu dhe në atë të sjelljes, është korrekt në kuptimin e parimeve pedagogjike dhe psikologjike. Për njohjen e këtij aspekti dhe dimensioneve që merr, krahas vëzhgimeve, kemi realizuar dhe disa intervista me mësues lënde, mësues kujdestar, drejtues shkolle, me psikologë në shkolla dhe me prindër, të gjitha këto për nxënësit në arsimin e detyrueshëm.
Në tërësinë e tyre, numri të intervistuarve ka qenë mbi 150, prej të cilëve 60 prindër. Duhet theksuar se disa pre tyre (afro 15) kanë qenë prindër, fëmijët e të cilëve kanë përfunduar arsimin 9-vjeçar prej 1 deri 2 vite më parë, 45 mësues lënde, 15 mësues kujdestar, 20 drejtues dhe 10 psikologë.

Struktura e intervistave me prindërit, ka konsistuar në:

- Njohjen e perceptimit që kanë prindërit për rëndësinë që ka komunikimi i tyre me shkollën dhe bashkëpunimi për përmirësimin e rezultateve të fëmijëve.
- Vlerësimin që kanë prindërit për natyrën e komunikimit me shkollën dhe metodikën që përdorin shkollat për këtë qëllim.
- Vlerësimin se sa të mbështetur janë ato nga shkolla në veprimin e tyre edukativ që zhvillojnë në familje.
- Evidentimin konkret të gatishmërisë së prindërve për t'u bërë partnerë me shkollat, me qëllim përmirësimin e përvojave pedagogjike.

Ndërsa intervistat e zhvilluara me mësuesit dhe mësuesin kujdestar, kanë konsistuar në:

- Identifikimin e perceptimit që kanë mësuesit për rolin e prindërve në progresin e nxënësve, në drejtimin akademik dhe atë të sjelljes.
- Identifikimin e metodologjisë që përshtatin shkollat për "shfrytëzimin" e potencialeve edukative që mbartin familjet.
- Identifikimin e përvojave që kanë mësuesit kujdestarë në përshtatjen e sistemit të komunikimit dhe të bashkëpunimit me prindërit dhe monitorimin e këtij sistemi.

Intervistat e zhvilluara me drejtuesit e shkollave kanë synuar njohjen e mendimit të drejtuesve të shkollave lidhur me:

- Sa janë të mbështetura nga ana ligjore dhe rregullative marrëdhëniet e shkollës me prindërit?
- Vlerësimin e tyre lidhur me përvojën e deritanishme të komunikimit dhe bashkëpunimit të shkollës me familjen.
- Vlerësimin e tyre, lidhur me cilësinë e punës së prindërve me fëmijët/nxënësit, si dhe mendimin e tyre lidhur me shkaktarët që favorizojnë dhe kufizojnë këtë bashkëpunim.
- Vlerësimin e tyre lidhur me kompetencat që fitojnë mësuesit, veçanërisht mësuesit e rinj.
- Njohjen e rekomandimeve që ato kanë, për mbështetjen dhe përmirësimin e marrëdhënies së shkollës.
- Identifikimin e ndonjë përvoje të veçantë, që mund të promovohet si model për t'u përgjithësuar.

Intervistat me psikologen e shkollës kanë patur këtë orientim:

- Të evidentojnë orientimin që ka shërbimi psikologjik ndaj marrëdhënieve të shkollës me prindërit.
- Të evidentojnë aspektet specifike të identifikuara nga shkolla, lidhur me këtë aspekt të marrëdhënieve të saj.
- Të evidentojnë rekomandimet që ofrohen për përmirësimin dhe rritjen e efektivitetit të kësaj marrëdhënieje.

Rezultatet dhe analiza e tyre

Nga shqyrtimi dhe analizimi i intervistave me prindërit, rezulton se:

Prindërit e vlerësojnë si shumë të rëndësishme vendosjen e komunikimit dhe sidomos bashkëpunimin e tyre me shkollën. Ata e shikojnë këtë marrëdhënie si e një rëndësie përcaktuese përsa i përket ndikimit të saj në suksesin e arritjeve të nxënësve si në drejtimin akademik, ashtu dhe në atë të sjelljes. Nga ana e tyre, pranohet se roli i tyre si bashkëpunëtorë të shkollës është më i rëndësishëm në drejtim të sjelljes. Kjo për arsye se shkolla gëzon atribute dhe sidomos kompetenca profesionale në menaxhimin e procesit mësimor dhe edukativ. Mbështetur në përvojat e tyre personale,

nënvizohet se marrëdhënia e tyre me shkollën ka konsistuar vetëm në komunikimin me natyrë informuese të shkollës, ndërsa nuk janë ftuar, apo aq më pak asistuar nga shkolla që ata të bëhen bashkëpunëtorë të veprimit edukativ. Gjithashtu, vërehet se, përcaktuese në komunikimin e shkollës me prindërit, janë informacionet lidhur me arritjet akademike.

Prindërit bashkohen në mendimin se komunikimi i tyre me shkollën është i qëndrueshëm. Në mënyrë të veçantë, në shkollat publike, komunikimi realizohet në takimet që njofton dhe organizon shkolla, por edhe nëpërmjet kontaktit që ndërmarrin vetë prindërit sa herë ata e shikojnë të arsyeshme. Në takimet që organizohen nga shkolla, është mësuesi kujdestar ai që komunikon me prindërit, ndërsa takimet e kërkuara nga prindërit e nxënësve realizohen ndërmjet prindërve dhe mësuesve të caktuar. Si karakteristikë e takimeve me mësuesit kujdestarë, nënvizohet fakti se komunikimi ka natyrë të pastër raportuese dhe organizohet në tregues të tillë, si *frekuentimi dhe rezultatet* e arritura nga nxënësi në disa apo në të gjitha lëndët. Ndërsa, mungon raportimi lidhur me progresin në tregues të caktuar të sjelljes, duke përjashtuar këtu trajtimin e rasteve të konfliktit.

Të gjithë prindërit pranojnë që veprimi edukativ me fëmijët e tyre ngrihet në përvojën dhe perceptimin personal që ato kanë për edukimin. Prindërit që kanë arsim të lartë, besojnë që janë të qartë në organizimin e punës së tyre edukative. Megjithatë, pavarësisht sfondit të tyre të edukimit, ato shprehen të gatshëm dhe e konsiderojnë të nevojshme të mbështeten nga shkolla/mësuesit në punën e tyre në të gjitha sferat e zhvillimit të fëmijës.

Prindërit janë të mendimit se ato nuk mbështeten nga shkolla në organizimin dhe zhvillimin e punës së tyre edukative. Rekomandimet që ofrohen nga shkolla kanë të bëjnë me disa formula tip, si p.sh., "*duhet të punojë më shumë*" dhe që prindërit janë të ftuar kryesisht të bëjnë ç'është e mundur që fëmijët të gjejnë kohën e nevojshme për t`ua dedikuar mësimeve. Ato pranojnë gjithashtu, se ndërsa janë më kompetentë të asistojnë fëmijët e tyre në dimensionin *njohës*, kanë nevojë të pasurojnë përvojat e tyre në drejtimin afektiv-social dhe motor.

Prindërit pohojnë se nga shkolla nuk u kërkohet informacion lidhur me metodikat që ato përdorin me fëmijët e tyre, metodologjitë që ato përdorin

për të krijuar mjedis efektiv të të mësuarit etj. Për rrjedhojë, për shkollat nuk është e qartë nëse veprimi edukativ i prindërve është në të njëjtën linjë me shkollën apo është faktor që kufizon/ndalon progresin.

Nga shqyrtimi dhe analizimi i intervistave të zhvilluara me mësuesit dhe mësuesin kujdestar, rezulton se:

Këto intervista, evidentojnë ndërgjegjësimin që kanë mësuesit për rolin e prindërve në suksesin e fëmijëve. Ato bashkohen në mendimin që ky rol është shumë i rëndësishëm për suksesin e nxënësve.
Gjithashtu, në pohimet e tyre, nënvizohet që veprimi edukativ i prindërve synon arritjen e rezultateve akademike dhe jo aq atë të sjelljes. Megjithatë, vlerësohet se prindërit identifikohen në kategori të ndryshme, si p.sh., prindër shumë të interesuar, disi të interesuar dhe të pa interesuar.
Për kategorinë e prindërve që janë shumë të interesuar, në vlerësimin e tyre, evidentohet se ato nuk e shfaqin interesin e tyre në të gjitha fushat e zhvillimit, por në mënyrë të njëanshme dhe kjo vetëm për rezultatet e tyre akademike. Kështu, ndërsa aspekti i arritjeve akademike, që i referohet në mënyrë tipike fushës "cognitive", është në qendër të interesit të prindërve të këtij klasifikimi, fushat e tjera, si ajo afektive dhe motore nuk paraqesin të njëjtin intensitet interesi.
Mësuesit vlerësojnë, se bashkëpunimi shkollë/familje vjen duke u zbehur me rritjen apo kalimin e fëmijës nga një klasë në tjetrën. Ata gjithashtu mendojnë se mungesa e efektivitetit të bashkëpunimit lidhet me vetëdijen dhe me mungesën e gatishmërisë së prindërve.

Mësuesit vlerësojnë se konsulenca apo metodologjitë që ata u ofrojnë prindërve janë individuale dhe mbështeten në "fondin" e njohurive, përvojave dhe kompetencave profesionale që ato zhvillojnë.
Këto përvoja, përfaqësojnë modele të ndryshme nga njëri mësues te tjetri. Shkollat nuk kanë krijuar përvojë monitorimi dhe analize të këtij aspekti të bashkëpunimit të tyre.

Mësuesit kujdestarë, pohojnë se e kanë të vështirë të identifikojnë një sistem komunikimi të shkollës me prindërit. Ato pohojnë se janë pikat e para të kontaktit me prindërit dhe për këtë arsye duhet të raportojnë ecurinë e nxënësve në mënyrë sa më tërësore. Në këtë drejtim, ato pranojnë se kanë

vështirësi, pasi dhe progresi që u raportohet nga mësuesit e lëndës nuk mbështetet në tregues unik dhe të pranuar, sidomos për aspekte të sjelljes së nxënësve. Nuk identifikojnë përvoja bashkëpunuese ndërmjet mësuesve lëndor në monitorimin e progresit të nxënësve. Kjo, sepse treguesit e suksesit ose nuk njihen ose nuk janë të njëjtë nga mësuesit dhe gjithçka lidhet me rezultatin apo notën e arritur në orën e mësimit.

Nga shqyrtimi dhe analizimi i intervistave me drejtuesit e shkollave

Drejtuesit gjithashtu ndajnë të njëjtin vlerësim lidhur me rolin e prindërve në cilësinë e arritjeve të nxënësve, sidomos për nxënësit me arritje të ulët dhe nxënësit e "vështirë".

Ata mendojnë që prindërit kanë një pjesë të konsiderueshme të "përgjegjësisë" lidhur me arritjet e nxënësve/fëmijës, të cilat nuk janë ato që ata presin. Kjo, sipas tyre, vjen për arsye të ndryshme, të cilat i kategorizojnë në dy grupe; *së pari,* për arsye të mungesës së formimit/kompetencës së tyre për të ndihmuar fëmijët në të nxënë dhe, *së dyti,* për arsye të indiferencës apo interesit të kufizuar të tyre.

Drejtuesit e shkollave, pranojnë që në shkollat tona mungon përvoja për të planifikuar dhe programuar mbështetjen dhe këshillimin e prindërve në organizimin e veprimit të tyre edukativ në familje. Kjo ndodh, sepse nuk kërkohet nga prindërit, por edhe nuk është perceptuar si tregues/aspekt i veçantë i punës së saj.
Gjithashtu, drejtuesit pranojnë se bashkëpunimi me prindërit mungon ose shfaqet në mënyrë të pjesshme në planet e kualifikimit të brendshëm apo dhe të jashtëm që përfiton shkolla. Në këtë drejtim, ata konfirmojnë idenë që ky aspekt duhet të trajtohet në kompleksitetin e vet, duke krijuar metodologjitë përkatëse të zhvillimit të treguesve të këtij bashkëpunimi, me qëllim aftësimin e mësuesve për të mbështetur në mënyrë efektive prindërit.
Nga shqyrtimi dhe analizimi i intervistave të zhvilluara me psikologët e shkollës.
Psikologët pohojnë se prindërit mbështeten vetëm në raste të veçanta dhe shumë specifike, si p.sh., raste konflikti, apo në rastet e fëmijëve me nevoja të veçanta. Shkolla e ka të vështirë të njohë cilësinë e mjedisit edukativ që

krijohet në familje. Në këtë drejtim, ata sugjerojnë se është e nevojshme që në shërbimet psikologjike që ofrohen nga shkolla, të përfshihet edhe këshillimi i prindërve për përmirësimin e kompetencave të tyre në fushën e të nxënit.

Për këtë, është e nevojshme që në veprimtaritë e mësuesve për kualifikim dhe zhvillim profesional, të përfshihet si tregues i posaçëm bashkëpunimi me prindërit për përmirësimin e kompetencave të këtyre të fundit në fushën e të nxënit.

Konkluzione

Nga analiza e intervistave, rezulton se të gjithë aktorët që përfshihen në procesin mësimor dhe që kanë prani të drejtpërdrejtë ose jo në procesin e të nxënit, janë të mendimit se marrëdhënia ndërmjet shkollës dhe prindërve, jo vetëm është shumë e rëndësishme, por duhet të ngrihet mbi nivelin e një komunikimi dhe të fitojë trajtën e një bashkëpunimi të vazhdueshëm pedagogjik.

Përfaqësuesit e shkollës mendojnë se janë vetë prindërit ata, që për arsye të ndryshme, si dimensioni i pamjaftueshëm profesional, apo mungesa e motivimit për të bashkëpunuar, kufizon mundësinë e këtij bashkëpunimi. Ndërkaq, nga ana e prindërve evidentohet perceptimi se shkollat, në rastet më të mira, e zhvillojnë këtë bashkëpunim në mënyrë të pjesshme dhe të kufizuar. Ata nuk asistohen nga shkolla për të njohur prirjet e nxënësve dhe për të orientuar pritshmëritë e tyre në përputhje me predispozitat apo prirjet e nxënësve.

E dukshme është gjithashtu që të dy aktorët janë të gatshëm që të zhvillojnë këtë bashkëpunim ndërmjet tyre.

Shkollave u mungon përvoja e krijimit të metodikave të marrjes së informacionit lidhur me modelin e prindit, identifikimin e nevojave për përmirësimin dhe identifikimin e treguesve të suksesit që synohet.

Rekomandime për drejtimet ku mund të orientohet komunikimi dhe bashkëpunimi i shkollës me familjen

Vlerësoj se çështja që paraqitëm meriton të jetë pjesë e hulumtimeve dhe kërkimeve të mëtejshme të kërkuesve të fushës së edukimit. Trajtimi

dhe qartësimi i mëtejshëm i aspekteve apo treguesve të caktuar të këtij bashkëpunimi, do të asistonte dhe do të ndikonte pozitivisht në efektivitetin e punës mësimore që zhvillojnë institucionet shkollore.

Progresi i nxënësve nuk mund të perceptohet në mënyrë të njëanshme dhe/ose në një aspekt të caktuar të zhvillimit të tij. Ai është një dimension që mbështetet në një ekuilibër ndërmjet predispozitës së lindur të subjektit dhe veprimit të strukturuar pedagogjik, që në mënyrë klasike organizohet dhe zhvillohet në institucionet shkollore.

Shkollat, së pari, duhet të punojnë me prindërit që të kenë të njëjtin perceptim dhe të njëjtin kuptim për dimensionin e zhvillimit në tërësi dhe për njohuritë, vlerat dhe qëndrimet në veçanti. Për këtë, prindërit duhet të asistohen të kuptojnë që progresi i fëmijëve nuk mund të pritet apo të kërkohet në një aspekt të vetëm të zhvillimit, duke mos konsideruar predispozitat apo prirjet individuale të fëmijës.
Për këtë, prindërit duhet të pasurojnë apo zgjerojnë kompetencat njohëse të karakteristikave që ravijëzojnë prirjen e fëmijës. Kjo nuk do të thotë që të konsiderohet vetëm prirja e fëmijës, sepse në interesin e procesit të edukimit është edukimi sa më tërësor i fëmijës, sidomos në ciklet e para të edukimit.

Njohja sa më e saktë e këtyre karakteristikave të sferave në të cilat artikulohet zhvillimi i fëmijës, do t`i ndihmonte prindërit të strukturonin në mënyrën e duhur modelin e tyre të prindërimit dhe kur kjo është në koherencë edhe me veprimin edukativ që zhvillohet në shkolla, ky bashkëpunim kthehet në një faktor që e favorizon progresin e fëmijës.

Shkollat, me qëllim rritjen e efektivitetit të punës mësimore edukative, duhet të investohen më shumë në asistimin e prindërve që ata të kenë një modelim korrekt të prindërimit të tyre. Zhvillimi i këtij aspekti, duhet bërë pjesë e zhvillimit të saj profesional të brendshëm dhe të jashtëm.

Në këtë drejtim, do të sugjeronim që mbështetja e prindërve në asistimin e fëmijës/ve të tyre të strukturohet në dy plane kryesore:

Së pari: Në modelimin korrekt të prindërimit, i cili përfshin modelin

individual dhe cilësinë e mjedisit të të mësuarit që duhet të krijohet në familje.
Prindërit duhet të ndërgjegjësohen për modelin e tyre individual. Modeli që ata krijojnë është një referencë që ndikon qëndrimet e fëmijës ndaj të mësuarit. Interesi dhe vetëdija e tyre për rëndësinë e të mësuarit në shkollë, duhet të transmetohet në mënyrë sistematike te fëmijët. Ata duhet të kujdesen që mjedisi i të mësuarit në familje, si dimensioni aktiv i këtij mjedisi, ashtu dhe ai pasiv, duhet të jetë gjithmonë një burim përftimi i njohurive, vlerave dhe qëndrimeve për fëmijën.

Së dyti: Të bëhen partnerë në procesin e të nxënit. Kjo do të thotë se ato duhet të pasurojnë dhe përmirësojnë vazhdimisht njohuritë dhe kompetencat e tyre për procesin e edukimit në mënyrë tërësore.
Të jenë të gatshëm për të unifikuar qëndrimin e tyre ndaj vlerave dhe qëndrimeve me atë të shkollës. Ata duhet të jenë të ndjeshëm dhe të aftë në identifikimin e natyrës së shkaktarëve që e kufizojnë suksesin e fëmijëve, si në aspektin njohës, afektiv/social dhe atë motor të zhvillimit.
Fëmijët duhet të ndihmohen në planin individual, kur evidentohet se shkaktarët që kufizojnë suksesin mund të jetë mungesa e motivimit, mungesa e vetëbesimit apo dilema të tjera, si dhe të ndihmohen në aftësimin e tyre për të marrë role e përgjegjësi dhe për të kontribuar në ndërveprim me grupin (klasën) dhe me gjerë.

Bibliografia:

Wood, D. (1988). *How children think and learn*. Oxford.
Fisher, R. (1990). *Teaching children to think*. London.
Musai, B. (1999). *Psikologji edukimi*. Tiranë: Pegi.
Zhurda, Y. (2009). *Psikologjia*. Tiranë: SHBLU.
Oktrova, E. (2005). Mësuesit, prindërit dhe bisedat me fëmijët dhe adoleshentët. (Probleme psiko-pedagogjike dhe socilale). *Revista Pedagogjike, 7*.
Adler, A. (2005). *Psikologjia individuale në shkollë dhe psikologjia e edukimit*. Tiranë: IKT.
Rapti, E. (2004). *Psikologjia shkollore*. Tiranë.
A.T. Association. (2006). *Parenting through the school years*.

MARRËDHËNIA PRIND-MËSUES, PARAGJYKIMET DYPALËSHE DHE ARRITJET AKADEMIKE TË ADOLESHENTËVE

Msc. PhD (proces) Ledia KASHAHU
Universiteti "A. Moisiu" Durrës,
Fakulteti i Edukimit Departamenti i Pedagogjisë, Lektore

Abstrakt
Qëllimi i studimit ishte të përcaktonte nivelin e marrëdhënieve mësues-prindër sipas perceptimit të prindërve dhe mësuesve, dhe se si ky nivel bashkëpunimi lidhet me rezultatet e nxënësve të klasave të 9-ta të shkollave 9-vjeçare të qytetit të Tiranës, po kështu të eksploronte paragjykimet ndërmjet palëve. Për nevojat e këtij studimi u aplikuan dy pyetësorë, si dhe u mbajt evidencë rigoroze për notat e fituara për çdo nxënës (N= 714) përgjatë vitit akademik 2010-2011. Njëkohësisht u realizuan intervista gjysmë të strukturuara me prindër dhe fokus grupe me mësues.
Mësuesit, herë-herë i paragjykojnë rezultatet e nxënësve, duke menduar se faktorët demografikë ndikojnë në to. Ka lidhje të rëndësishme midis notave të fituara nga nxënësit dhe bashkëpunimit e komunikimit të mësuesve me prindërit, gjinisë, nivelit të shkollimit të prindërve, si dhe nivelit të të ardhurave mujore, por nuk ka lidhje midis gjendjes familjare të prindërve, apo dendësisë së banesës.
Fjalët Kyçe: *marrëdhënia prind-mësues, marrëdhënia mësues-prind, statusi social- ekonomik, arritjet akademike.*

Hyrje

Me ndryshimet e vrullshme që po pëson shoqëria shqiptare, arritjet akademike të fëmijëve marrin një rëndësi gjithmonë edhe më të madhe. Çdo ditë shikojmë prindër, të cilët shqetësimin kryesor të jetës së tyre kanë *arritjet akademike të fëmijëve në shkollë*. Kjo për faktin e thjeshtë se pa qenë i arsimuar është e pamundur të gjesh vendin tënd në shoqëri dhe të krijosh një jetë të suksesshme ekonomike për veten dhe familjen, si dhe të jesh një qytetar i denjë.
Arritjet akademike konsiderohen nga studiuesit si një nga synimet kryesore për moshën shkollore (García Coll & Szalacha, 2004). Në bazë

të teorive bashkëkohore, zhvillimi i fëmijës dhe përparimi i tij në shkollë lidhet me disa faktorë, si: cilësitë e personalitetit të fëmijës, ndërveprimi i fëmijës me mjedisin familjar dhe bashkëpunimi i familjes me shkollën (Bronfenbrenner, 1998. Cicchetti & Toth, 2000).

Epstein dhe kolegët e saj identifikojnë gjashtë aspektet e përfshirjes prindërore, të cilat ndikojnë në arritjet akademike të fëmijëve, si: Aftësitë dhe shprehitë e prindërve; Komunikimi; Vullnetarizmi; Mësimi në shtëpi; Marrja e vendimeve në shkollë; Bashkëpunimi me agjencitë e komunitetit (Epstein, 1997) et al. Tipologjia e Epsteinit ka qenë dhe korniza teorike e shumë prej studimeve të dy dekadave të fundit. Shpesh, komunikimi shkollë-familje është etiketuar si përfshirje prindërore, por, në të vërtetë, ai është informacion për prindin, si dhe një formë marrëdhënieje midis palëve, ku si prindërit, ashtu edhe mësuesit si specialistë duhet jo vetëm të japin, por edhe të marrin informacion dhe të shkëmbejnë ide (Epstein, 1986).

Rëndësia e marrëdhënieve ndërmjet prindit dhe shkollës për arritjet akademike të fëmijës është tashmë e konsoliduar (Fan & Chen, 2001; Jeynes, 2003, 2007). Kërkimet tregojnë se një marrëdhënie e mirë mësues-prind përmirëson të nxënit, zhvillimin, arritjet e nxënësve dhe suksesin në shkollë dhe në jetën e mëvonshme. (Allen, 2007; Blankstein, 2010; Epstein et al., 2008; Sanders, 2006).

Bashkëpunimi shkollë-familje është pjesë e punës së mësuesit, është detyrë e vështirë dhe një burim i përbashkët pasigurie dhe frike si për mësuesit, ashtu edhe për prindërit. Në ciklin e lartë të shkollës 9-vjeçare, ku nxënësit janë duke kaluar pubertetit dhe po hyjnë në adoleshencë, mund të lindin si problemet, ashtu dhe sfidat në mësimdhënie, të cilat janë të panjohura në periudhën e shkollës fillore. Prandaj, shpesh është e domosdoshme për mësuesit të bashkërendojnë forcat e tyre me prindërit, për të mbështetur rritjen dhe zhvillimin e shëndetshëm të nxënësve.

Prindërit e vlerësojnë pamasë bashkëpunimin me mësuesit në shkollën fillore, por ky nivel bashkëpunimi zvogëlohet kur nxënësit hyjnë në ciklin 9-vjeçar. Ndarja e mësuesve sipas lëndëve gjykohet të jetë një nga arsyet kryesore për uljen e nivelit të bashkëpunimit, por jo vetëm. Mungesa e barazisë për sa i përket niveleve arsimore, mungesa e besimit bazuar në përvojat e mëparshme, mungesa e disponueshmërisë në momentin e duhur, mungesa e përgjegjësive të qarta ndërmjet palëve, refuzimi për të dëgjuar, boshllëku i komunikimit (komunikimi formal) apo mbingarkesat, janë faktorë që ndikojnë në komunikimin ndërmjet prindit dhe mësuesit

dhe, për rrjedhojë, edhe në marrëdhëniet midis tyre.
Secili nga ne e katalogon botën sipas mënyrës se tij. Perceptimi përzgjedhës ndodh kur njerëzit bllokojnë informacionin, nëse ky informacion bie ndesh me atë çka ata besojnë. Kur njerëzit marrin informacion, ata priren të dëgjojnë vetëm ato pjesë që konfirmojnë ose riafirmojnë besimet e tyre. Perceptimi final rezulton në stereotipizim. Krijimi i stereotipave është një pengesë për komunikimin, pasi tendenca e këtij komunikimi priret të dëgjojë vetëm ato elemente që konfirmojnë imazhet e këtyre stereotipave dhe kështu krijohet mundësia për paragjykime.

Qëllimi i studimit

Ky studimi synon:

- të përcaktojë nivelin e *marrëdhënies prind-mësues* dhe *mësues–prind;*
- të përcaktojë lidhjen që ekziston midis nivelit të *marrëdhënies prind - mësues* dhe arritjeve akademike të nxënësve;
- të përcaktojë lidhjen që kanë: gjinia, faktorët demografikë të nxënësve (gjendja familjare e prindërve, arsimimi i prindërve, gjendja ekonomike) me arritjet akademike të nxënësve;
- të zbulojë *paragjykimet* ndërmjet mësuesve dhe prindërve.

Metodologjia

Popullata e studimit ishin nxënës të klasave të 9-ta të shkollave 9-vjeçare publike të qytetit të Tiranës, prindërit e tyre, si edhe mësuesit e gjuhës amtare dhe të matematikës, që u jepnin mësim gjatë vitit akademik 2010-2011. Kampioni i këtij studimi ishin 714 nxënës dhe 173 prindër të këtyre nxënësve, të cilët u përzgjodhën në mënyrë rastësore në 21 shkolla nga 66 shkolla publike që ka qyteti i Tiranës, si dhe 22 mësues të gjuhës amtare dhe 24 mësues të lëndës së Matematikës.
Për nevojat e këtij studimi, u përdor një instrument matës i përbërë nga tri pjesë: *Pjesa e parë,* ishte një pyetësor me vetëraportim, që përmbante të dhëna personale dhe demografike për nxënësit (N=714). *Pjesa e dytë,* ishte pyetësori me vetëraportim nga mësuesi "Shqyrtimi i marrëdhënies prind-mësues" (Vickers, & Minke, 1995), për të përcaktuar nivelin e marrëdhënies prind-mësues (N=714), i cili kishte dy nënshkallë, bashkëpunimin (19 artikuj) reabiliteti është α= .92 dhe komunikimin (5 artikuj) reabiliteti α= .66. *Pjesa e tretë,* ishte pyetësori me vetëraportim nga prindërit "Shqyrtimi i marrëdhënies mësues-prindër" (Vickers, & Minke,

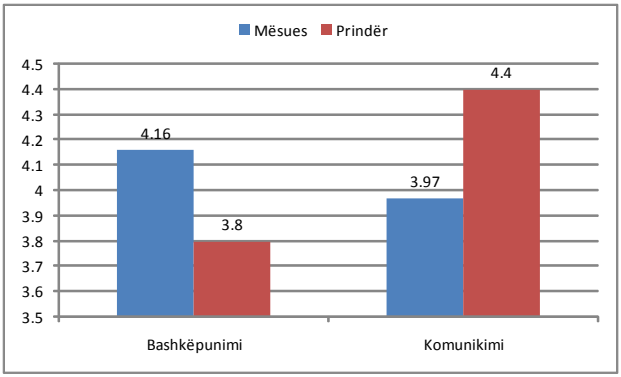
1995), për të përcaktuar nivelin e marrëdhënies mësues-prindër (N=173), i cili kishte dy nënshkallë, bashkëpunimin (19 artikuj), reabiliteti α= .82 dhe komunikimin (5 artikuj) reabiliteti, α= .62

U realizuan gjithashtu edhe 81 intervista gjysmë të strukturuara me prindër dhe dy fokus grupe me mësues për të zbuluar paragjykimit e palëve. Notat dhe mungesat e nxënësve u nxorën nga regjistrat e shkollave dhe klasave përkatëse. Të dhënat statistikore u përpunuan me SPSS. U realizuan analiza krahasuese ANOVA, për të parë arritjet akademike të nxënësve mbi bazën e disa prej faktorëve demografikë, si dhe u krye regresioni me metodën enter, analiza correlacioni (correlation analysis, Pearson r), për të parë lidhjen dhe bashkëpunimin e prindërve me nivelin e notave. Për të krahasuar perceptimin e prindërve dhe të mësuesve mbi marrëdhënien e bashkëpunimit/lidhjes dhe komunikimit, u përdor t-test për grupe çifte. Në këtë punim, janë raportuar ato rezultate, që janë të besueshme nga ana statistikore. Gjithashtu, u analizuan shënimet e mbajtura nga intervistat dhe fokus grupet.

Rezultatet

Niveli i marrëdhënies *prind - mësues* dhe *mësues - prind*

Niveli i marrëdhënies u studiua në dy dimensione: *bashkëpunimi* dhe *komunikimi*. Për të krahasuar perceptimin e prindërve dhe të mësuesve mbi marrëdhënien e bashkëpunimit/lidhjes dhe komunikimit, u përdor t-test për grupe çifte. Rezultatet treguan se prindërit në krahasim me mësuesit deklarojnë një nivel më të lartë bashkëpunimi t (n, 140) = -5.29, $p<0.001$. Nga ana tjetër, del se mësuesit më shumë se prindërit deklarojnë se komunikojnë me prindërit t (n, 172) = 5.71, $p<0.001$. Shih grafikun. 1.



Grafiku 1. Mesatarja e bashkëpunimit dhe komunikimit familje - shkollë mbi bazën e deklaratave të mësuesve dhe të prindërve

Marrëdhënia mësues - prind dhe rezultatet e nxënësve

Nga të dhënat e Tabelës 2 evidentojmë lidhjen ndërmjet bashkëpunimit, komunikimit dhe rezultateve të nxënësve. Bashkëpunimi shkollë-familje ka një lidhje pozitive substanciale me notën vjetore dhe notën e provimit të lirimit për lëndën e Gjuhës dhe lidhje shumë të fortë si me notën vjetore të Matematikës, ashtu edhe me notat e provimit shtetëror të Matematikës, dhe me notën mesatare në përgjithësi. Po kështu, edhe komunikimi lidhet pozitivisht me rezultatet, por me nivele më të ulëta se bashkëpunimi.

Tabela 2. ***Marrëdhëniet mësues-prind dhe arritjet akademike (sipas raportimeve të mësuesve)***

	Bashkëpunimi	**Komunikimi**
1. Nota vjetore e Gjuhës	0.64**	0.23*
2. Nota e provimit të Gjuhës	0.50**	0.16*
3. Nota vjetore e Matematikës	0.82**	0.60**
4. Nota e provimit të Matematikës	0.70**	0.53**
5. Nota mesatare e lëndëve kryesore	0.80*	0.61**

Shënim: * p<0,05. ** p<0, 01.

Marrëdhënia midis gjinisë, faktorëve demografikë të nxënësve dhe arritjeve akademike

Analizat e regresionit me metodën enter treguan se nota e Matematikës parashikohet pozitivisht nga gjinia β=.22, t=5.37, p<.001, R^2=5.5%, arsimi i babait β=.16, t=3.15, p<.01, R^2=10.6%, dhe arsimimi i nënës β=.19, t=3.53, p<.001, R^2=2.5%. Të ardhurat financiare β=.09, t=1.97, p<.05, R^2=7‰ kontribuojnë në parashikimin e notës së Matematikës pozitivisht, por me një variancë shumë të vogël. Po ashtu, nota e provimit të Matematikës parashikohet pozitivisht nga gjinia β=.19, t=4.74, p<.001, R^2=4%, arsimi i babait β=.22, t=4.27, p<.001, R^2=16%, dhe i nënës β=.19, t=3.64, p<.001, R^2=3%. Të ardhurat financiare β=.09, t=1.94, p<.05, R^2=8‰ kontribuojnë në parashikimin e notës së provimit të matematikës pozitivisht, por me një variancë shumë të vogël.

Faktorët që parashikojnë notën e Gjuhës amtare janë: gjinia β=.27, t=6.80, p<.001, R^2=7%, arsimi i babait β=.19, t=3.79, p<.001, R^2=14%, dhe i nënës β=.19, t=3.64, p<.001, R^2=3%, dhe të ardhurat financiare β=.11, t=2.52, p<.01, R^2=1.1%. Gjithashtu, nota e provimit e Gjuhës parashikohet: gjinia β=.31, t=8.00, p<.001, R^2=11%, arsimi i babait β=.21, t=4.30, p<.001, R^2=13%, dhe i nënës β=.18, t=3.50, p<.01, R^2=2.3%.
Faktorët që parashikojnë notën mesatare të lëndëve kryesore janë: gjinia β=.31, t=7.98, p<.001, R^2=11%, arsimi i babait β=.17, t=3.34, p<.01, R^2=10.5%, dhe i nënës β=.19, t=3.7, p<.001, R^2=2.6% .
Analizat statistikore treguan se struktura familjare nuk ka lidhje të rëndësishme me notat e nxënësve. Mbi bazën e analizës ANOVA, konstatohet se nxënësit që kanë kushte më të mira jetese dhe konkretisht kanë dhomën e tyre, paraqesin nivel më të lartë note në provimin shtetëror të Matematikës, në krahasim me nxënësit që ndajnë dhomën me personat e tjerë të familjes F (1, 712)=7.43, p<0,01. Dendësia e banesës nuk lidhet në mënyrë të rëndësishme me vlerat mesatare të notave të Matematikës, të Gjuhës amtare, të provimit shtetëror të Gjuhës.

Paragjykimet e para nga dy këndvështrime, prindërit dhe mësuesit

Nga intervistat e realizuara me prindërit e nxënësve të klasave të 9-ta (N= 81), rezulton se prindërit kanë paragjykimet e tyre për mësuesit e fëmijëve, të renditura sipas këtij rendi zbritës në tabelën e mëposhtme:

Tabela 5. **Paragjykimet për mësuesit, sipas këndvështrimit të prindërve**	
Diferencimin e nxënësve sipas prejardhjes sociale dhe ekonomike	49%
Prejardhjen e tyre dhe nivelin kulturor	42%
Prepotencën në komunikimin me nxënësit dhe prindërit	39%
Mosha dhe përvoja	34%
Nuk i kuptojnë si duhet prindërit	28 %
Paraqitja e jashtme	12%

Tabela 5: Paragjykimet për mësuesit, sipas këndvështrimit të prindërve

Nga analiza e të dhënave të dy fokus grupeve të realizuara me mësues rezulton se mësuesit kanë më shumë paragjykime për prindërit e nxënësve, sesa prindërit për mësuesit. Mësuesit i vlerësojnë prindërit, si: pak të interesuar për fëmijët (sa më problematik të jetë fëmija, aq më i pa interesuar është prindi), interesohen vetëm për notat, nuk kanë kërkesë llogarie për fëmijët, u mungon autoriteti, u japin fëmijëve më shumë liri se sa duhet, janë të pa kujdesshëm (fëmijët janë jashtë kontrollit pasi dalin nga shkolla); kanë nivel të ulët arsimor, as i kuptojnë dhe as i ndihmojnë fëmijët, janë përzgjedhës dhe i diferencojnë lëndët (për disa prej lëndëve shoqërore dhe djathtësive nuk interesohen fare), prejardhjen e tyre dhe nivelin kulturor. Fëmijët e prindërve me status të lartë social dhe ekonomik kanë sjellje më problematike, prindërit me status të lartë social dhe ekonomik janë më të vështirë në komunikim (tregojnë fuqinë shoqërore apo financiare në çdo kohë), kërkojnë vlerësime të pa merituara për fëmijët, u besojnë verbërisht fëmijëve, nuk i respektojnë sa duhet mësuesit, kanë stile të papranueshme të jetuarit.

Nga bisedat me mësuesit e gjuhës shqipe mësojmë se nuk ka interesim të prindërve për lëndë të veçanta. Prindërit, kryesisht drejtohen te mësuesit kujdestarë dhe rrallë vijnë të takohen me ta. Për këtë arsye, ata mendojnë se do të ishte më mirë për nxënësit, nëse atyre do t'u jepeshin në kujdestari klasat e 9-ta. Prindërit më të interesuar, sipas tyre, janë ose prindërit e nxënësve me rezultate të larta ose prindërit e nxënësve me rezultate shumë të ulëta. Prindërit e nxënësve mesatarë janë më indiferentë. Në ndryshim nga prindërit e nxënësve me rezultate të larta që frekuentojnë rregullisht takimet me prindër, prindërit e nxënësve me rezultate të ulëta zakonisht vijnë në fund të vitit shkollor, pasi i shqetëson mendimi që fëmijët e tyre mund të jenë jo kalues.

Konkluzione

Studimi tregoi se bashkëpunimi shkollë-familje ka një lidhje pozitive substanciale me arritjet akademike të nxënësve, por, nga ana tjetër, rezulton se palët në këtë bashkëpunim paragjykojnë njëra-tjetrën. Sa më larg të qëndrojnë mësuesit dhe prindërit, aq më shumë do të rritin qëndrimet paragjykuese për njëri-tjetrin. Për t'u përballur me këtë, është e rëndësishme të bëhen përpjekje për të rritur nivelin e marrëdhënieve mësues-prind, pasi është pikërisht kjo marrëdhënie që përcakton se sa të koordinuara do të

jenë të dyja mbështetjet, si ajo e mësuesit, ashtu edhe ajo prindërore, për të cilat nxënësit kanë aq shumë nevojë.
Gjithashtu, u pa se prindërit paraqesin një nivel më të lartë bashkëpunimi se mësuesit, por nivel më të ulët komunikimi ndërmjet palëve. Mësuesit paragjykojnë rezultatet e nxënësve, duke gjykuar se faktorët demografikë ndikojnë në to. Studiuesit Epstein (1995) dhe Gianzero (2001) kanë zbuluar në studimet e tyre se mënyra se si prindërit përfshihen në edukimin e fëmijëve është më e rëndësishme dhe ka ndikim më të madh në arritjet akademike të nxënësve, sesa variablat e formimit (background-it) familjar. Gjithashtu, Henderson dhe Berla (1997), si dhe Gianzero (2001) theksojnë se kur shkollat punojnë së bashku me familjet për të mbështetur të nxënit, fëmijët kanë prirjen të jenë më të suksesshëm jo vetëm në shkollë, por edhe në jetë. Nga studimi rezulton se ka lidhje të rëndësishme midis notave të fituara nga nxënësit dhe gjinisë, nivelit të shkollimit të prindërve, si dhe nivelit të të ardhurave mujore, por nuk ka lidhje midis gjendjes familjare të prindërve, apo dendësisë së banesës.
Pjesëmarrja e prindërve jo vetëm në takime me prindër, por përfshirja e tyre në jetën shkollore përfshirë këtu edhe veprimtaritë mësimore të çdo klase, do të ndihmonte krijimin e një klime pozitive bashkëpunimi dhe komunikimi, që do të ndikonte në një njohje më të thellë ndërmjet palëve dhe, për rrjedhojë, do të shembte gradualisht paragjykimet që ekzistojnë ndërmjet mësuesve dhe prindërve. Gjithashtu, për të rritur nivelin e marrëdhënieve shkollë-familje, shkollat duhet të hartojnë një plan të detajuar, ku të gjenden rrugë të ndryshme për krijimin e kontakteve dhe informimin në përshtatje me të gjitha llojet e familjeve. Ky duhet të jetë një plan jo vetëm për veprim, por në vazhdim edhe për vlerësim. Paralelisht, ndërhyrja në kurrikulat e Fakulteteve të Mësuesisë, duke krijuar kurse të veçanta për t'i përgatitur mësuesit e ardhshëm për partneritetin me prindërit, do të ndikonte në përmirësimin e gjendjes në të ardhmen.

Bibliografia:

Allen, J. (2007). Creating welcoming schools: *A practical guide to home–school partnerships with diverse families.* New York: Teachers College Press.
Blankstein, A. M., & Noguera, P. A. (2010). Gaining active engagement from family and
community. In A. M. Blankstein (Ed.), *Failure is not an option* (2nd ed.,

pp. 191–207).
Thousand Oaks, CA: Corwin.
Bronfenbrenner, U. (1998). The ecology of developmental processes. (Com P.A. Morris). In W. Damon & R.M. Lerner (Eds), Handbook of Child Psychology: Vol 1: Theoretical Models of Human Development (pp. 993-1028). New York: Wiley
Cicchetti, D., & Toth, S. L (2000). Developmental processes in maltreated children. In D. Hansen (Ed.), Nebraska symposium on motivation: Child maltreatment (Vol. 46, pp. 85-160). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
Epstein JL (1995). School – Family - Community Partnerships: Caring for the children we share. Phi Delta Kappan 76(9): 701-712.
Epstein, J., Coates, L., Salinas, K., Sanders, M., & Simon, B. (1997). School, family and
community partnerships: *Your handbook for action.* Thausand Oaks, CA: Corwin.
Epstein, J. L., Sanders,M. G., Sheldon, S. B., Simon, B. S., Clark Salinas, K., & Rodriguez Jansorn, N. (2008). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Corëin.
Epstein, J.L.(1986). Parents'reactions to teacher practices of parent involvement. *The Elemetary School Journal,* 86(3),278-294.
Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta- analysis. *Educational Psychology Review, 13*(1), 1-22.
García Coll, C., & Szalacha, L. (2004). The multiple contexts of middle childhood. In R.
Behrman (Ed.), *The Future of Children*, *14*(2), 81-97.
Gianzero G (2001). Promoting Parental Involvement, Improving Student Outcomes. *A working paper prepared for San Diego Dialogue.*
Retrieved from http://www.sandiegodialogue.org/pdfs/ parentalinvolvement.doc.pdf
Henderson A, Berla N (1997). A New Generation of Evidence: The family is critical to student Achievement. Washington, D.C.: *Center for Law and Education.*
Jeynes, W. H. (2003). A meta-analysis: The effects of parental involvement on minority

children's academic achievement. *Education and Urban Society, 35*(2), 202-218.
Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis. *Urban Education, 42*(1), 82-110.
Sanders, M. G. (2006). *Building school-community partnerships: Collaboration for student success.* Thousand Oaks, CA: Corwin.
Vickers, H. S., & Minke, K. M. (1995). Exploring parent-teacher relationships: Joining and communication to others. *School Psychology Quarterly,* 10, 133-150.

ZHVILLIMI I LIDERSHIPIT NË SHKOLLË

Nazmi XHOMARA - IZHA
MA.Ed.PhD (proces)

Zhvillimi profesional i drejtuesve të shkollave përbën një sfidë për të gjithë sistemin arsimor parauniversitar. Në shumë mjedise të edukimit dëgjon të thuhet: "Si është drejtori është shkolla". Ky perceptim, në një farë mënyrë, por edhe shumë faktorë të tjerë, e bëjnë të domosdoshëm planifikimin dhe zbatimin e zhvillimit profesional afatgjatë dhe të vazhdueshëm të drejtuesve të shkollave. Në mënyrë të vazhdueshme, krahas dhe paralel me zhvillimin profesional të mësuesve, institucionet që menaxhojnë edukimin kanë patur në qendër të vëmendjes së tyre zhvillimin profesional të drejtuesve të shkollave. Nismat e fundit për të ndjekur shkollat e lidershipit, në të cilat drejtuesit do të trajnohen dhe certifikohen për aftësitë më kyçe që i shërbejnë zhvillimit të rolit të tyre, si edhe licencimi i tyre, tregojnë përpjekje për zbatimin e një paradigme të re në fushën e zhvillimit profesional të drejtuesve. Për të qenë të suksesshëm në shekullin XXI, drejtuesit e shkollës doemos duhet të marrin përsipër role të reja, të zhvillojnë aftësi të reja, si dhe të krijojnë marrëdhënie të reja me pjesëtarët e tjerë të komunitetit të të mësuarit. Zhvillimi profesional do të jetë një mjet parësor në zhvillimin profesional të drejtuesve të rinj të shkollave në shekullin XXI (Gordon, 2004).

1. Rolet e reja të drejtorit

Ndryshimet strukturore dhe përmbajtjesore të kurrikulës në të gjitha elementet e saj, por jo vetëm, diktojnë nevojën e riformulimit të roleve të drejtorit që nga hartuesi dhe vlerësuesi i kurrikulës në shkollë e deri te përfshirësi i komunitetit në zgjidhjen e çështjeve shkollore. Praktika e mësimdhënies kërkon si nevojë themelore ofrimin e mundësive për zhvillim të drejtuesve, mësuesve dhe nxënësve. Ky rol tre komponentësh përfshin transformimin e lidershipit, në të cilin drejtori ndihmon mësuesit të krijojnë një kulturë bashkëpunuese, kujdeset për zhvillimin e mësuesve dhe lehtëson zgjidhjen e problemeve të grupit përshkruar nga Blasé & Blasé,

2001; Leithwood, 1992; Siegrist, 1999 (cituar nga Gordon, 2004). Roli i ri i drejtorit përfshin gjithashtu të qenit "mësues parësor", duke modeluar sjellje të rëndësishme, të tilla, si kreativiteti, marrja përsipër e rreziqeve dhe kolegjialiteti. Së fundmi, drejtori i ri duhet të jetë "nxënësi parësor" në shkollë. Drejtori, duke u bërë "nxënës dukshëm i qëndrueshëm", mund të çlirojë energji dhe të vërë në lëvizje procesin e të nxënit në të gjithë komunitetin shkollor. Një përcaktim tjetër i rolit të drejtorit të shkollës është që drejtori duhet të kryejë detyra të tilla, si: përcaktimi i objektivave të qartë, ndarja harmonike e detyrave për personelin mësimdhënës në procesin mësimor në shkollë, menaxhimi i kurrikulës, monitorimi i orëve mësimore, si edhe vlerësimi i mësuesve, King, 2002, (cituar nga Di Paola dhe Hoy, 2008).

Fatkeqësisht, një numër barrierash vonojnë ose pengojnë zhvillimin profesional të drejtorëve. Njëri prej tyre vazhdon të jetë programi tradicional i trajnimit të drejtorëve. Njohuritë dhe aftësitë për zhvillimin profesional të drejtuesve në punë janë ose të fragmentuara e të pjesshme, ose kanë mangësi në përmbajtje, të cilat nuk i përgjigjen roleve të reja që ata duhet të marrin. Por, nga ana tjetër, edhe vetë drejtorët, në një masë të konsiderueshme, janë pjesë e këtyre barrierave. Nisur nga përvoja, mund të rendisim një numër arsyesh pse vetë drejtorët janë pengesë për zhvillimin e tyre profesional: (1) Ata ngurrojnë të pranojnë që kanë nevoja të vazhdueshme për zhvillim profesional. (2) Ata mendojnë se çështjet që do të trajtohen në trajnime janë të njohura për ta. (3) Ata mendojnë se njohuritë apo aftësitë e fituara nuk mund të zbatohen në shkollat e tyre.

2. Aftësitë e kërkuara për rolet e reja

Aftësitë personale dhe profesionale të drejtorëve kanë qenë gjithmonë subjekt i ndryshimeve në varësi të zhvillimeve strukturore dhe përmbajtjesore të shkollës. Megjithatë, duhet të pranojmë se disa nga rolet e tyre janë klasike dhe kanë ekzistuar dhe do të ekzistojnë, pavarësisht formës dhe përmbajtjes që do të marrë shkolla. Në kushtet e reja, rolet e drejtorit kërkojnë një set të ri aftësish. Secili prej këtyre aftësive kërkon njohuri, shprehi dhe vullnet. Aftësitë që duhet të zotërojnë drejtorët në kushtet e reja të shkollës do të mund t'i rendisnim:

(1) Aftësitë personale, të cilat përfshijnë komunikimin brenda vetes dhe me të tjerët, të kuptuarit e rolit të drejtuesit, kërkimi reflektues, modelimi

i sjelljes etike, vetëbesimi, lidershipi bashkëpunues, marrja përsipër e rreziqeve, teknologjia dhe menaxhimi i kohës.
(2) Aftësitë zhvilluese organizuese, të cilat përfshijnë menaxhimin bazë të pozicionit, bashkëqeverisjen, vlerësimin e shkollës, zhvillimin kulturor, prirjen e një vizioni bashkëpunues, planifikim të organizuar dhe lehtësim të ndryshimeve.
(3) Aftësi të punës në grup, të cilat përfshijnë lehtësimin e komunikimit, zhvillimin e rolit, marrjen e vendimeve, menaxhimin e konflikteve, zgjidhjen e problemeve dhe kreativitetin brenda grupeve.
(4) Aftësi të zhvillimit profesional, të cilat përfshijnë lehtësimin e vlerësimit të nevojave të zhvillimit profesional, gatishmërinë, planifikimin, zbatimin e programeve dhe vlerësimin e programeve.
(5) Aftësi të zhvillimi të kurrikulës, të cilat përfshijnë lehtësimin e vlerësimit të nevojave të kurrikulës, identifikimin e produkteve të të mësuarit të synuar, hartimin e kurrikulës ndërlëndore, planifikimin e kurrikulës, zbatimin e kurrikulës dhe vlerësimin e kurrikulës.
(6) Aftësitë e zhvillimit të mësimdhënies, të cilat përfshijnë bashkëpunimin me mësuesit në zhvillimin e programeve mësimore brenda në shkollë, zhvillimin e aftësive të përgjithshme dhe specifike të mësimdhënies dhe plotësimin e nevojave zhvilluese, kulturore dhe individuale të të mësuarit të nxënësve. Aftësi më specifike përfshijnë këshillimin, vëzhgimin mësimor, bashkëpunimin në nivel shkolle, plane veprimi individuale dhe në grup për përmirësimin e mësimdhënies.
(7) Aftësi të vlerësimit të nxënësve, të cilat përfshijnë lehtësimin e vlerësimit në nivel individual, në nivel klase dhe shkolle. Aftësi më specifike, që përfshijnë lehtësimin e zhvillimit të standardeve të performancës, hartimin e testeve analitike, vlerësimin e prezantimeve të nxënësve, vlerësimin e projekteve, intervistave dhe formave të tjera të vlerësimit alternativ, si dhe zhvillimin e portofolit në nivel individual, nivel grupi dhe shkolle.
(8) Aftësi të bashkëpunimit me prindërit dhe komunitetin, të cilat përfshijnë përpjekje për të përmirësuar bashkëpunimin me grupet e interesit në shkollë, "sjelljen e komunitetit në shkollë", "dërgimin e shkollës në komunitet", promovimin e diversitetit dhe bashkëpunimit të plotë me prindërit në edukimin e fëmijëve të tyre (Gordon, 2004).
Aftësitë e përshkruara më sipër kërkohen apo më saktë kërkoheshin në gjysmën e parë të dhjetëvjeçarit të dytë të shekullit XXI për drejtorët e shkollave në SHBA, por që gjithsesi me gjithë evoluimin pjesa më e madhe

e tyre janë përsëri aktuale. Po cila prej këtyre aftësive nuk kërkohet edhe për drejtorët e shkollave në Shqipëri? Mendoj se të gjitha këto aftësi apo shprehi të punës drejtuese janë në të njëjtën kohë edhe kërkesa për drejtorët e shkollave tona të arsimit parauniversitar. Për më tepër, kjo tregon edhe globalizimin e edukimit në të gjitha fushat e tij, në mënyrë të veçantë në lidershipin shkollor.

3. Vlerësimi i drejtorit, bazë për zhvillimin e tij profesional

Hapi i parë në zhvillimin profesional të drejtorit është vlerësimi. Siç dihet, vlerësimi paraqitet në dy forma: si vlerësim i brendshëm dhe vlerësim i jashtëm. Në rastin e drejtorit të shkollës, si vlerësim i brendshëm mund të konsiderohet vetëvlerësimi. Por, a realizohet në praktikën tonë shkollore vetëvlerësimi nga ana e drejtorëve të shkollave? Nisur nga përvoja, duke përjashtuar disa projekte të shkëputura të mbështetura edhe nga OJF që mbështesin edukimin, në përgjithësi vetëvlerësimi nuk konsiderohet detyrim administrativ. Një model i vlerësimit të drejtorit i bazuar në reflektimin dhe vetëvlerësimin është modeli i ofruar nga autorët Ellis & Macrina në vitin 1994. (cituar nga Gordon, 2004)

Në fazën e parë të procesit të vlerësimit, sipas këtij modeli, pjesëmarrësit përfshihen në aktivitete të strukturuara, që u lejojnë atyre të identifikojnë cilësitë të cilat i bëjnë ata lider unikë të edukimit. Faza e dytë e procesit përfshin organizimin e një aktiviteti, në të cilin ata hartojnë një shumëllojshmëri memosh, raportesh, mesazhesh, hartojnë përparësitë dhe planet e veprimit. Pas kësaj, pjesëmarrësit analizojnë dhe reflektojnë vendimet e tyre. Në fazën e tretë, pjesëmarrësit identifikojnë stilet e tyre të sjelljes, pastaj mësojnë se si mënyrat e ndryshme formojnë kornizën individuale të referencës që lidhet me lidershipin. Faza e katërt përfshin të mësuarit e procesit të identifikimit të problemeve dhe hartimin e strategjisë për zgjidhjen e tyre. Ky proces i nënshtrohet një simulimi praktik "përmirësimit të shkollës". Në fazën e pestë, pjesëmarrësit mësojnë të kujdesen për individualitetin dhe diversitetin brenda grupeve, të praktikojnë punë në grupe, si edhe të vëzhgojnë sjelljet brenda grupeve. Procesi i vetëvlerësimit përfaqëson një aspekt thelbësor në zhvillimin profesional, i cili duhet të vijojë gjatë karrierës së drejtorit.

Një model tjetër vlerësimi, i propozuar në vitin 1993 nga Seller (cituar nga Gordon, 2004), fokusohej kryesisht mbi drejtorin si zhvillues i stafit. Në këtë model, drejtori reflekton mbi aktivitetet aktuale si lider i zhvillimit

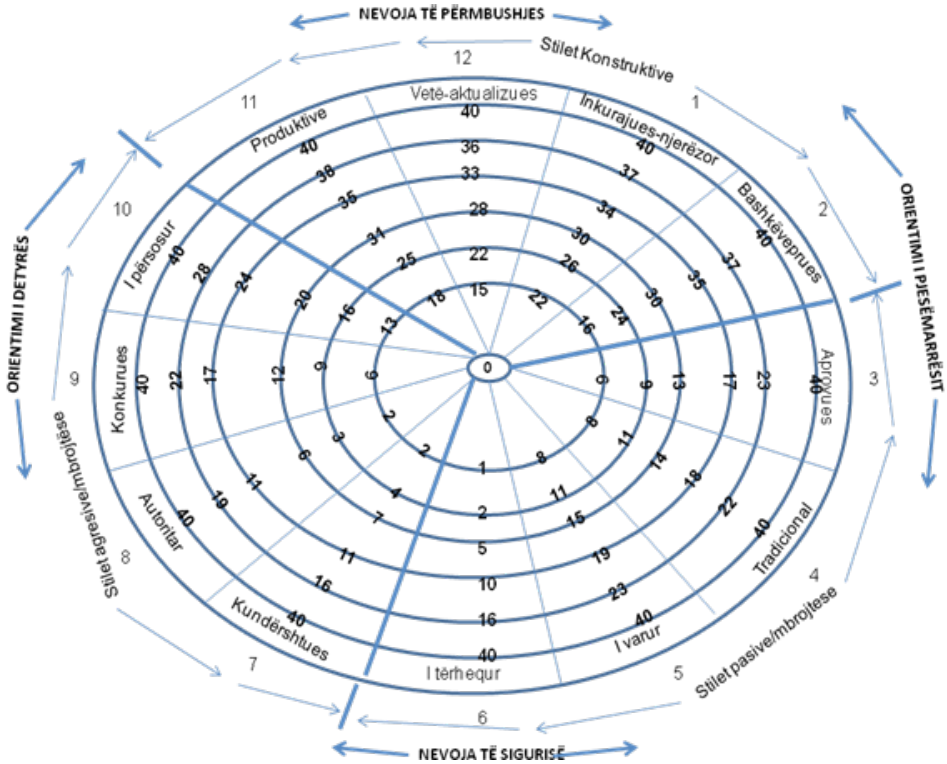
të stafit, dhe, më pas, njeh stafin me pikëpamjet e tij. Drejtori reflekton mbi lidhjen ndërmjet roleve të reja dhe aktiviteteve të zhvilluara, pastaj identifikon pikat e forta dhe të dobëta të fushave që lidhen me rolet e reja. Më pas, drejtori merr pjesë në zhvillimin e stafit, si në workshope, prezantime etj., në fushat e përcaktuara për përmirësim. Në fazën tjetër, drejtori grumbullon të dhëna mbi nevojat e zhvillimit profesional në shkollën e tij. Ky model është më i fokusuar në drejtorin profesionist sesa si menaxher. Po ta krahasojmë me realitetin e shkollave tona, një pjesë e mirë e funksioneve të këtij modeli janë detyra edhe e drejtorëve tanë. Një nga pikat e dobëta të lidershipit të shkollës sonë mendoj se është identifikimi apo analiza e nevojave të stafit për zhvillim profesional. Drejtorët më së shumti janë të angazhuar të planifikojnë veprimtari për zhvillimin e stafit, ndjekin apo marrin pjesë në shumicën prej tyre, por nuk janë të orientuar t'i përdorin këto veprimtari apo edhe monitorimin e mësimdhënies në funksion të identifikimit të nevojave të mësuesve për zhvillim profesional.

Ekzistojnë shumëllojshmëri programesh vlerësimi të ngjashëm me dy modelet e përshkruara më sipër. Shumica e këtyre programeve përfshijnë përdorimin e "listës së përcaktuar" për të asistuar drejtorin në procesin e vlerësimit të stileve vetjake të stafit. Një prej këtyre "listave të përcaktuara" është modeli: "lista e stileve jetësore". Në këtë model paraqiten dymbëdhjetë struktura të menduari, disa prej të cilave janë efektive, disa inefektive (Gordon, 2004). Në figurën e mëposhtme këto janë grupuar në tri kategori të mëdha:

(1) Stilet konstruktive (pozicionet 11,12,1,2) karakterizojnë vetëpërmirësimin e të menduarit dhe sjelljen që çojnë në një nivel të caktuar përmbushjeje, aftësi për të zhvilluar marrëdhënie të shëndetshme dhe për të punuar efektivisht me njerëzit, si edhe aftësi në përmbushjen e detyrave.

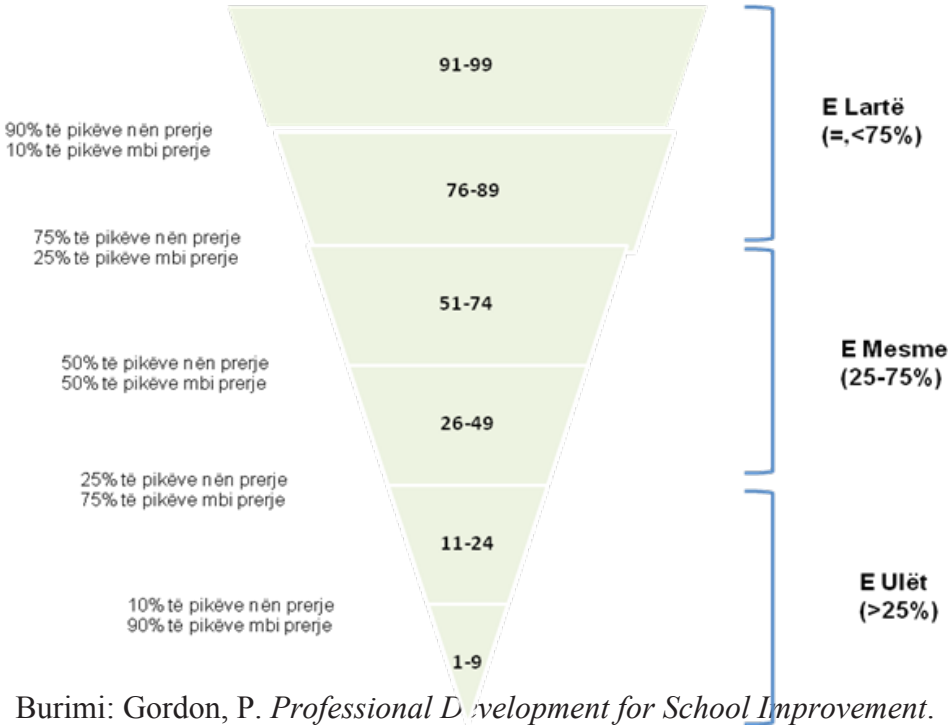
(2) Stilet pasive/mbrojtëse (pozicionet 3,4,5,6) karakterizojnë vetëmbrojtjen e të menduarit dhe sjelljes, që çojnë në përmbushjen e nevojave të sigurisë nëpërmjet ndërveprimit me të tjerët.

(3) Stilet agresive/mbrojtëse (pozicionet 7,8,9,10) reflektojnë vetëpromovimin e të menduarit dhe sjelljes, që përdoren për të mbajtur pozicionin ose statusin dhe për të përmbushur nevojat e sigurisë nëpërmjet aktiviteteve të lidhura me detyrën.



Burimi: Gordon, P. *Professional Development for School Improvement*.

Plotësimi i programit të vlerësimit realizohet nga secili pjesëmarrës ose nga një person tjetër, që e njeh shumë mirë pjesëmarrësin, prej të cilit përftohet një bazë të dhënash për secilin prej dymbëdhjetë stileve. Të dhënat vendosen në një profil rrethor nga ku konvertohen në përqindje, me anën e të cilave tregohet pozicioni i secilit pjesëmarrës në rangun e lartë, të mesëm apo të ulët. Duke parë *profiling*, pjesëmarrësit mund të krahasojnë rezultatet në dymbëdhjetë stilet dhe mund të reflektojnë se si stilet e ndryshme kombinohen për të influencuar sjelljen e pjesëmarrësit. Rezultantja përdoret për të identifikuar "pikat e forta të konfirmuara", "pikat e forta të panjohura", "pengesat" dhe "pikat e errëta". Rezultatet e modelit shërbejnë si të dhëna për një vetëvlerësim të drejtorit, po ashtu edhe si një bazë për planifikimin e zhvillimit profesional.



Burimi: Gordon, P. *Professional Development for School Improvement*.

4. Zbatimi i sistemit të zhvillimit profesional të drejtorit

4.1 Udhëheqja/mentorimi i drejtuesve fillestarë

Roli i dyfishtë, pritjet konfliktuese nga aktorë të ndryshëm, aftësitë jo adekuate, mbingarkesa, si edhe izolimi profesional mund të çojnë në tronditjen e drejtorit fillestar. A gëzojnë mbështetje profesionale të veçantë drejtorët e rinj? A ekzistojnë praktika mentorimi për to? Më poshtë do të sjellim një shembull nga praktika e mentorimit në SHBA.

Në shumicën e programeve që zbatohen në USA, si orientime, trajnim shprehish, grupe mbështetëse apo plane të zhvillimit profesional individual, komponenti kyç është emërimi i një mentori, i cili do ta asistojë drejtorin gjatë gjithë vitit të parë të punës së tij. Zgjedhja e mentorit të drejtuesit, sikurse edhe zgjedhja e mentorit të mësuesve, bëhet me shumë kujdes. Ai duhet të jetë një person i informuar për rolin e drejtorit, me përvojë, mbështetës, fleksibël, i hapur dhe i besuar. Këta persona trajnohen paraprakisht në programe trajnimi të veçanta në të cilat ju ofrohen aftësitë, njohuritë dhe

kompetencat e mentorit. Në praktikën tonë të viteve të kaluara, fatkeqësisht drejtorët merrnin trajnime pasi ata emëroheshin në këtë detyrë. Ndërsa mentorimi, si një mënyrë informale dhe jo e drejtpërdrejtë, zakonisht është kryer në një farë mënyre nga inspektorët pas inspektimit që i bëhej drejtorit apo nga specialistët e trajnimit, të cilët mund të realizonin vëzhgime. Ndërkohë, mentorimi formal i drejtorëve të rinj nuk praktikohet. Zhvillim pozitiv i kohëve të fundit është hapja e shkollave të lidershipit shkollor, certifikimi i pjesëmarrësve, që mund të jenë drejtorë ose jo dhe, së fundmi, licencimi i tyre pas dhënies së një provimi formal. Kjo, në njëfarë mënyre, do të bëjë që drejtorët të zotërojnë jashtë shkollës ku ata ushtrojnë detyrën, aftësitë apo shprehitë më të domosdoshme të punës së tyre menaxhuese në shkollë. Por, ndjekja e shkollës së lidershipit, certifikimi dhe më pas licencimi i drejtorëve a e suprimon mentorimin? Mendoj se mentorimi në të ardhmen mund të shihet si një praktikë mbështetëse dhe zhvilluese profesionale, në mënyrë të veçantë e nevojshme për drejtuesit e rinj.

2.2 Programet e trajnimit në punë

Në të gjitha praktikat botërore, përfshirë edhe praktikën e vendit tonë, hartohen dhe zbatohen programe trajnimi për drejtuesit në punë. Kjo ndodh për disa arsye: (1) Edukimi, si çdo gjë tjetër, është gjithmonë në evoluim dhe për këtë arsye drejtorët duhen përditësuar me të rejat më të fundit nga praktikat e menaxhimit të shkollës. (2) Institucionet e edukimit, në varësi të politikave të tyre, publikojnë në vijimësi kompetencat e reja të drejtorëve. (3) Vetë drejtorët janë të interesuar të riformatojnë njohuri dhe shprehi të menaxhimit, po kështu të përvetësojnë njohuri dhe shprehi nga fusha specifike, siç mund të ishte p.sh., TIK-u. Në këtë kuptim, parimet e trajnimit të lidershipit do të ishin: (2) Trajnimi i drejtuesve të shkollës duhet bazuar në nevojat reale të drejtuesve të shkollave për zhvillimin e tyre profesional. (2) Pjesëmarrësit duhen përfshirë në planifikimin e seancave të tyre të trajnimit. (3) Programet e trajnimit duhet të jenë të vazhdueshëm dhe afatgjatë (Moller dhe Bohning, cituar nga Gordon, 2004).

Nisur nga këto parime, programet e trajnimit që përfshijnë ndryshime të mëdha duhet të zgjasin për një periudhë dy apo shumëvjeçare, ndërsa programet e trajnimit për përditësimin e njohurive dhe shprehive mund të jenë afatshkurtra. Institucionet e edukimit duhet të mbështesin pjesëmarrjen e drejtuesve në seancat trajnuese afatgjata apo afatshkurtër qofshin ato, dhe efektiviteti i programit trajnues duhet të vlerësohet.

4.3 Trajnimi horizontal

Një formë tjetër që do të ndihmonte zhvillimin profesional të drejtorëve do të ishte edhe trajnimi horizontal. Ky lloj trajnimi mund të përdorej nga ana e drejtorëve për të mbështetur njëri-tjetrin. Natyrisht, institucionet menaxheriale të edukimit do të duhej të luanin rolin koordinues. Trajnimi horizontal mund të zbatohej në shkollat e afërta gjeografikisht, brenda një njësie vendore apo rrethi, por mund të organizohej edhe në forma të tjera në varësi të mundësive të lëvizjes së drejtorëve apo të bashkëpunimit ndërmjet tyre. Më poshtë është paraqitur një model trajnimi horizontal përdorur në SHBA.

Në një program të hartuar nga autori Roberts në vitin 1991, drejtuesit zgjodhën një ose dy fusha drejtimi, në të cilat ata dëshironin t'i përmirësonin; zgjodhën partnerët e tyre dhe ranë dakord të asistonin kolegët e tyre për katër faza, dhe, nga ana tjetër, të asistoheshin po nga kolegët e tyre për katër faza të tjera. Në një konsultim paraprak, drejtuesit- trajnerë identifikonin një detyrë që ata dëshironin ta vëzhgonin. Të dhënat që vëzhgohen janë dosjet e punës, grafikët periodikë, tabelat e ndryshme, shënimet me fund të hapur, videot dhe audiot. Pasi drejtori- trajner grumbullon të dhënat, në një konsultim të dytë, ai i kërkon drejtorit që po vëzhgohet të reflektojë mbi kuptimin e të dhënave, mbi arritjet, mbi mënyrën e të vepruarit në shkollë etj. Hapi i fundit i procesit është një kritikë bashkëpunuese e hapave të mëparshëm. Nga feedbacku i marrë prej pjesëmarrësve në këtë lloj trajnimi, ata thonë se janë rritur profesionalisht nga pjesëmarrja e tyre në këtë program (Gordon, 2004). Praktika të shkëmbimit të përvojave ndërmjet drejtorëve, të cilat ndikojnë në zhvillim profesional, ekzistojnë edhe në shkollat tona. Menaxhimi i planifikuar dhe i kujdesshëm i këtyre shkëmbimeve, orientimi i tyre sipas fushave parësore të zhvillimit profesional, monitorimi dhe vlerësimi i tyre, ndoshta do të ishin hapa për të rritur efektivitetin e tyre në zhvillimin profesional të drejtorëve.

4.4 Grupet bashkëpunuese dhe rrjetet e trajnimit

Nisur nga përvoja, drejtorët, sikurse edhe mësuesit, karakterizohen nga një sens i fortë izolimi dhe ata përgjithësisht të "mbytur" nga rutina e punës së tyre nuk gjejnë absolutisht kohë për të reflektuar dhe për të përmirësuar praktikat e tyre të menaxhimit. Te drejtuesit përgjithësisht mbizotëron mendësia se nëse marrin pjesë në grupe mbështetëse për të kuptuar më mirë çështjet e menaxhimit, kjo do të perceptohej si një parim i moskompetencës së tyre apo i mungesës së trajnimeve të duhura. Por, pjesëmarrja në grupe apo rrjete

mbështetëse është imperativ i kohës. Problemi është se ne nuk i kemi krijuar ende këta rrjete apo grupe mbështetëse profesionale të përhershme në nivele të ndryshme sipas kushteve dhe mundësive. Pra, së pari, ata duhen ngritur dhe më pas institucionet e edukimit duhet të menaxhojnë, monitorojnë, mbështesin dhe vlerësojnë efektivitetin e tyre. Pjesëmarrja në këto grupe apo rrjete profesionale i bën drejtorët më pak të izoluar, më reflektivë, zgjidhës të problemeve, bashkëpunues dhe të aftë të perceptojnë modelet e të mësuarit gjatë gjithë jetës. Format e rekomanduara të trajnimeve në grupe apo rrjete profesionale mund të ishin: diskutime mbi lexime apo materiale video, praktikë mbi shprehitë dhe feedback i anasjelltë, analiza mbi studime rasti, zgjidhja e problemeve, diskutimi i një demonstrimi, e së fundmi një sesion plenar. Ndërkohë, temat janë nga më të larmishmet dhe ndryshojnë sipas kërkesave të kohës, si: vlerësimi i nxënësve, kurrikula, orari mësimor, ndarja e nxënësve në klasa, ndryshimet, aftësitë ndërpersonale, si edhe grupet ndërdisiplinore etj.
Rrjetet profesionale janë të fokusuara mbi zhvillimin profesional, të cilat ndihmojnë drejtorët të punojnë në mënyrë efektive me komunitetin shkollor, për të përmirësuar cilësinë e shërbimit arsimor. Ata kanë prirje të shndërrohen në komunitete diskutimi, duke krijuar një mjedis të sigurt dhe konfidencial ndërmjet pjesëmarrësve, për të dialoguar dhe reflektuar mbi sfidat e drejtuesit. Zhvillimi i internetit ofron mundësinë e krijimit të rrjeteve elektronike të drejtorëve, të cilët mund të shkëmbejnë ide online, të ndërtojnë pyetje apo çështje për diskutim, të marrin përgjigje apo përvoja të caktuara nga kolegët e tyre pa qenë nevoja të organizojnë veprimtari tradicionale, si konferenca, buletine informative apo revista periodike, të cilat asnjëherë nuk e humbasin vlerën e tyre.

4.5 Kërkimi

Nuk është aspak e tepërt të themi se një nga kompetencat që duhet të zotërojnë apo zbatojnë drejtorët është kërkimi. Natyrisht, këtu nuk është fjala për kërkime në shkallë të gjerë me kampionime në numër të konsiderueshëm apo me instrumente që kërkojnë profesionalizëm të lartë, kohë dhe mbështetje financiare për t'i realizuar. Është e kuptueshme që bëhet fjalë për një kërkim në nivel institucioni shkollor. Krahasimi i arritjeve të nxënësve ndër vite, shkaqet e braktisjes shkollore, numri i nxënësve që vijojnë cikle të larta shkollimi, bashkëpunimi me prindërit dhe me komunitetin në përgjithësi, puna e diferencuar që bëhet me nxënësit dhe rezultatet etj., do të ishin disa nga shqetësimet që vetë shkollat do të

ishin të interesuara të studionin mbi shkaqet e tyre. Rezultatet e këtyre studimeve do të ishin një bazë e mirë për përmirësimin e punës menaxhuese dhe mësimdhënëse në shkollë, por do të ishin edhe një faktor ndihmës në zhvillimin profesional të vetë drejtorëve.

4.6 Zhvillimi profesional i vetëdrejtuar

Zhvillimi profesional i vetëdrejtuar nënkupton përfshirjen e drejtorëve në vetëvlerësim, në hartimin e synimeve dhe objektivave të zhvillimit profesional, në aktivitetet e planifikuara të të mësuarit për të arritur objektivat, në zbatimin e planit, në vlerësimin e progresit, si edhe në përfshirjen në një cikël të ri të planit të veprimit. Drejtori i përfshirë në të mësuarit e vetëdrejtuar mund t'i zbatojë vetë të gjitha fazat e ciklit të zhvillimit profesional. Por, për faza të ndryshme, ai mund të kërkojë asistencë nga mentori, trajneri apo nga grupi mbështetës. Drejtorët mund të inkorporojnë në zhvillimin profesional të vetëdrejtuar një pjesë apo të gjitha elementet e zhvillimit profesional, si: udhëheqjen nga mentori, pjesëmarrjen në trajnime, partneritetin në trajnimin horizontal, pjesëmarrjen në një grup bashkëpunues, përfshirjen në kërkim, të shkruarit reflektiv. Ata gjithashtu mund të përfshihen në aktivitete më pak formale, si: të lexuarit, vizita në shkolla të tjera, kryerja e vëzhgimeve jo vlerësuese në shkollën e tyre etj. Institucionet tona të edukimit duhet të inkurajojnë drejtorët në këtë lloj zhvillimi profesional, t'u ofrojnë atyre burime, t'u ofrojnë menu trajnimi, një sistem mbështetës bashkëpunues, si edhe të identifikojnë dhe të miratojnë ata që përfshihen në të mësuarit e vetëdrejtuar.

Bibliografia:

Davis, S., Darling-Hammond L., LaPoint M., Meyerson D.(2005) *School Leadership Study Developing Successful Principals.* Marrë nga: http://www.srnleads.org/data/pdfs/sls/sls_rr.pdf

Gordon, P. S. (2004). *Professional Development for School Improvement*. Pearson Education, Inc. Boston, Sh. B. A.

Di Paola, F. M., Hoy, K. W. (2008). *Principal Improving Instruction*. Copyright Pearson Education, Inc. Boston, Sh. B. A.

National college for school lidership .(-). *Lidership pathways*. Marrë nga: http://www.nationalcollege.org.uk/

tda. School leader .(-). *School partnership*. Marrë nga: http://www.tda.gov.uk/school-leader/school-partnerships.aspx

PËRMBAJTJA E MËSIMIT NË DEGËN NORMALE TË GJIMNAZIT TË SHTETIT NË SHKODËR. MATEMATIKA DHE SHKENCAT E NATYRËS. PËRFUNDIME. II [23]

Prof. Dr. Islam DIZDARI
Prof. Dr. Njazi KAZAZI

Shkrimi që po i paraqesim lexuesit, është një evidentim dhe analizë e programeve të shkencave natyrore të shkollës Normale të Shkodrës (që filloi si degë e gjimnazit të Shtetit në Shkodër).

Matematika dhe përmbajtja e programit të saj në vitin 1925 [24].

Matematika ka qenë një lëndë me rëndësi në përgatitjen dhe formimin e përgjithshëm shkencor të nxënësve të degës normale në Gjimnazin e Shkodrës. Së bashku me Fizikën, Kiminë dhe Diturinë e natyrës, ata kanë përbërë një cikël të plotë formimi në shkencat natyrore matematike. Duke marrë parasysh se në Gjimnazin e Shkodrës, sidomos në degën reale, këto lëndë ishin më themeloret, e se shpesh dega reale, klasike e normale zhvillonin mësim bashkërisht, me të njëjtin program e me të njëjtët mësues, kërkesat në këto lëndë qenë mjaft të larta. Në ndonjë rast, janë zhvilluar më gjerë e janë kontrolluar në një mënyrë të veçantë nga normalja e Elbasanit. Kështu p.sh., ndërsa në Elbasan, Fizika dhe Kimia kishin një program të përmbledhur e të shkrirë dhe nxënësit klasifikoheshin me një notë të vetme në të dyja lëndët, në Shkodër këto lëndë janë zhvilluar gjithnjë si lëndë më vete dhe janë klasifikuar me nota të veçanta për secilën prej tyre.
Në programin e vitit 1925 këto lëndë kishin këtë përmbajtje:

[23]Pjesa e parë është botuar në RP (IKT) "Përmbajtja e lëndëve shoqërore..." në Nr. 2 / 2009. Faqe 151- 166.
[24]Ministria e Arsimit, Programi i vitit 1925. (Gjithë programi, sipas lëndëve)

Matematikë

Klasa I (4 orë në javë)

Algjebër
Në këtë klasë zhvillohej aritmetika praktike: numrat e plotë, dhjetorë, të thyer e të përzier, fuqia e dytë dhe e tretë, rrënja e dytë dhe e tretë, metoda e treshit e përzier etj. Aritmetika teorike me teoremat më të rëndësishme e më të nevojshme të saj e sidomos ato të fuqive e të rrënjëve.

Gjeometri
Teoremat mbi paralelet e mbi trekëndëshat, barazimi i trekëndëshave, mosbarazimi i tyre, teoremat përkatëse. Katërkëndëshat, paralelogrami, trapezi. Poligonet e rregullt. Qarku e rrethi me teoremat më themelore etj.

Klasa II (4 orë në javë)

Algjebër
Veprimet algjebrike, ushtrime praktike që lidhen me aritmetikën praktike e teorike. Ekuacioni i gradës së parë. Sistemi i ekuacioneve me dy e tri të panjohura. Problema. Numrat pozitivë e negativë, përdorimi i tyre në algjebër. Katër veprimet me numrat negativë.

Gjeometri
Sipërfaqet, qarku, caktimi i sferës, parabolës, hiperbolës, të gjenden praktikisht sipërfaqja dhe kufijtë e tyre. Përpjesëtimi i figurave planimetrike vijore të rregullta. Probleme.

Klasa III (4 orë në javë)

Algjebër
Ekuacioni i gradës së dytë zgjidhja e tre tipave të ndryshëm që mund të marrë ky ekuacion. Rrënjët e saj e cilësitë e tyre. Mbi numrat e hartuar e fantastikë. Zgjidhje problemash të ndryshme mbi këto ekuacione. Ekuacionet e fuqive 4 e 8. Mbi progresionet aritmetike, gjeometrike. Problema.

Gjeometri
Stereometria (këndet dyfaqësh e shumëfaqësh, teoremat kryesore për to).

Trupat stereometrikë:
Kubi, prizmi, piramida, cilindri, koni, sfera, elipsoidi. Gjetja e sipërfaqes së tyre aritmetikisht, algjebrikisht. Gjithashtu edhe për vëllimin.

Klasa IV

Algjebër
Logaritmet, gjetja e tyre me 5 e 7 shifra, kamata e përzier, probleme e ushtrime. Mbi **amortizimentin** me ushtrime përkatëse përgatitjen e dërrasës për të larë huan në kohë të caktuar me të dhëna të caktuara.

Gjeometri
Elemente të gjeometrisë sferike, vijat trigonometrike, sinusi, kosinusi, tangenti, kotangenti, listat e numrave trigonometrikë mbi këndet e llojet më të shënuara.

Metodika e veçantë e aritmetikës dhe e gjeometrisë për të gjitha klasat e fillores

Në programin e vitit 1940 parashtrohen rregullat e përgjithshme të lëndës në të cilën kërkohet që matematika e gjeometria të zhvillohen në mënyrë intuitive e praktike me arsyetime të thjeshta deduktive. Matematika, algjebra e gjeometria këshillohet të zhvillohen paralelisht. Për të kontrolluar njohuritë, programi parashikon të zhvillohen 5 orë pune me shkrim për çdo vit.

Klasa I (3 orë në javë)

Aritmetika
Përsëritje e përgjithshme e algjebrës, zhdukja e kllapave, katrori i binomit dhe i trinomit, binomi i kubit, diferenca e katrorëve dhe e kubeve, ndarja në faktorë, shumëzimi e pjesëtimi i një polinomi me një tjetër, thjeshtimi, faktorizimi ndër thyesa, thyesat e dyfishta (me gjymtyrë thyesorë).
Ekuacionet e gradës I me më shumë se një të panjohur. Paraqitja grafike e ekuacionit me një dhe dy të panjohura, funksioni y = f (z).

Zgjidhja e ekuacionit të gradës së dytë për diskutim rrënjësh.

Gjeometri.
Proporcionaliteti i vijave të kufizuara. Përngjasimet e trekëndëshave dhe të shumëkëndëshave. Gjendja perspektive e figurave të përgjithshme. Cilësitë e brinjëve dhe e lartësive homologe. Proporcioni i trekëndëshave kënddrejtë (teorema e Pitagorës). Pjesët e kordhave të purtekave (sekante) të rrethit. Probleme ndërtimesh dhe njehsimesh. Njehsimi i syprinës së trekëndëshit, formula e Heronit.

Klasa II (3 orë në javë)

Aritmetikë
Fuqitë dhe llojet e tyre gjerësisht (shumëzimi dhe pjesëtimi i fuqive me bazë të njënjëshme dhe me eksponent të ndryshëm dhe anasjelltas). Potenca dhe eksponenti pozitiv, negativ, zero dhe thyes.
Rrënjët dhe llojet e tyre, shumëzimi dhe pjesëtimi i tyre. Kthimi i rrënjëve të ndryshme në një eksponent të përbashkët dhe të bazës racionale të emëruesit të rrënjës. Katrori dhe kubi i numrave të përgjithshëm dhe natyrorë, rrënja katrore e numrave. Rrënja me radikant negativ dhe eksponent të rrënjës çift.
Njësia imagjinare. Funksioni i gradës së dytë dhe kuptimi gjeometrik i tij. Ekuacioni i gradës së dytë, marrëdhëniet e diskriminantit me rrënjët e ekuacionit. Ekuacione reciproke (simetrike), ekuacionet bikuadrat, ekuacione të gradës së dytë me dy të panjohura, ekuacione të thjeshta eksponencial. Logaritmet në bazë të njohurive të potencave, rregullat mbi logaritmet; baza dekade; përdorimi i tabelës së logaritmeve.

Gjeometri
Poligonet e rregullta dhe cilësitë e përgjithshme të tyre. Prerja e artë. Njehsimi i poligoneve, kordhat e tangentet. Rrathët brenda dhe të jashtëshkruar të një trekëndëshi. Perimetri e syprina e rrethit dhe e pjesëve të tij. Ushtrime njehsimesh e ndërtimesh.

Njehsimi i trupave: prizmi, piramida, cilindri, koni dhe sfera (syprinat dhe vëllimet); cungu i piramidës dhe i konit, kalota e sferës.

Klasa III (2 orë në javë)

Aritmetikë
Progresionet aritmetike e gjeometrike, kamata e përzier - problema.

Gjeometri
Trigonometri
Funksionet trigonometrike të këndit të ngushtë (sinusi, kosinusi, tangenti, kotangenti). Funksionet komplementare. Marrëdhëniet ndërmjet funksioneve për të njëjtin kënd. Ndryshimet e funksioneve trigonometrike në rreth prej zero gradë deri 90 gradë. Funksionet për 30, 45 dhe 60 gradë. Zbërthimi i trekëndëshit kënddrejtë; funksionet trigonometrike për çdo kënd (në rreth). Paraqitja grafike e katër funksioneve (y = sin x); përdorimi i tabelave logaritmike për funksionet trigonometrike.

Klasa IV (2 orë)

Aritmetikë
Anuitetet dhe amortizimi. Problema. Elementet e aritmetikës racionale. Katër veprimet themelore mbi numra të plotë dhe vetitë e tyre. Numërimi dhjetor; justifikimi i rregullave praktike që përdoren për të kryer katër veprimet themelore me numra dhjetorë, me anë të njohurive të njehsimit me shkronja. Njohuri mbi thyesat e zakonshme. Cilësitë themelore dhe shndërrimi i thyesave të zakonshme në numra dhjetorë e përkundrazi. Raporte e proporcione dhe vetitë e tyre. Përsëritje e lëndës së klasave të larta.

Gjeometri
Elemente të trigonometrisë. Funksionet trigonometrike të këndeve suplementare dhe të këndeve negativë. Funksionet e këndeve të shumës (a + b), të diferencës sin. (a + b) të këndeve dyfishe dhe të gjysmuar, ekuacionet trigonometrike të thjeshta. Probleme për zgjidhjen e trekëndëshit kënddrejtë dhe të trekëndëshit të përgjithshëm.

Fizikë
Në këtë lëndë synohet të trajtohen dukuritë themelore, lidhja mes tyre, të ndriçohen konceptet themelore të fizikës, si forca, masa, puna, energjia etj.

Kërkohet që të dalin në pah lidhjet e ligjeve fizike me dukuritë që bien më lehtë në ndijimet dhe me problemet që interesojnë shkencën. Duke përdorur njohuritë matematike, nxënësit të aftësohen të zgjidhin ushtrime zbatimi të thjeshtë të sendeve që kanë mësuar, sidomos për njësitë e matjes.
Mësimet teorike të plotësohen me eksperimente të përgatitura me kujdes. Programi përmbante pjesë nga mekanika, lëngjet, aeromekanika, tingulli, ngrohtësia, optika, magnetizmi, elektrostatika.

Klasa II (2 orë)

Mekanika
Ligji i plogështisë (inercia), forca, rënia e lirë, lëvizja e njëtrajtshme dhe e përshpejtuar, koha e rëndesës, njëpushimi indiferent, i qëndrueshëm dhe i paqëndrueshëm; llozi dhe peshorja, qerthulli, puna, njësia e punës, bashkimi dhe ndarja e forcave (rezultantja), rrafshi i pjerrët, pengimi e lëvizja në një trup, bredhja prirtas e përpjetë (plumbi i pushkës), forca ikse (shtytja e tokës), lavjerrësi.
Lëngjet. Përhapja e shtrydhjes, shtrydhësi hidraulik, shtrydhja hidrostatike mbi fund; enët e bashkuara; shtytja (principi i Arkimedit), pesha specifike, aerometrat, forca e ujit, rrota e ujit (rëndësia e saj në motorët e ndryshëm).
Aeromekanika. Shtrydhja e ajrit dhe zbatimet (barometrat me zhivë dhe ato metalike), ligji i Boyl-Mariotit; manometrat, trumat e ujit, truma kompresioni dhe kulluese (pneumatika). Shtytja (në bazë të parimit të Arkimedit), balonat, rrymat e lëngjeve dhe të ajrit; forma e trupave (anijet e ujit dhe aeroplanët); ngjitja e aeroplanit.
Tingulli. Ngacmimi, përhapja e tingullit, luhatjet, frekuenca; sirena, shkalla diatonike, kordha, fyelli, rezonanca; regjistrimi i tingujve (pllaka e gramafonit).
Ngrohtësia. Dielli si burim nxehtësie, ngrohja e ftohja, bymimi i trupave (i gazeve, i lëngjeve dhe i trupave të ngurtë), termometri, temperatura (shkallët celsius dhe Reamur-it). Anomalia e ujit; sasia e ngrohtësisë (kaloria si njësi), vlefta e nxehtësisë së lëndëve në kalori; stufa, termosifoni, shkrirja, ngurtësia, avullimi, rrallimi, kondensimi; forca ngrohëse e avujve, makina e avullit dhe makina me plasje; përhapja e ngrohtësisë (përçuesit), rrezatimi, moti (shiu etj).

Klasa III (2 orë)

Optika
Burimet e dritës, fuqia e përhapjes, hija, fazat e hënës, zënia e hënës dhe e diellit, dhoma e errët, pasqyra e rrafshët, ligji i refleksionit, pasqyra sferike dhe figurat e ndryshme (konstruksionet përkatëse), pasqyrat konvekse, thyerja e dritës (refraksioni), reflektimi total, pllakat paralele. Thjerrat (lentet), thjerrat mbledhëse (bikonvekse), thjerrat shpërndarëse (bikonkave). Syri, të shikuarit, syzat, mikroskopi, teleskopi (i Galileut, i Keplerit), dylbia, aparati projektues, fotografia, kinematografia. Shpërndarja e dritës, ylberi.

Magnetizmi
Magnetet e natyrshëm dhe artificialë. Polet magnetikë, gjilpëra magnetike, deklinacioni, busulla, fusha magnetike, vija magnetike, toka si magnet.

Elektrostatika
(Jepet udhëzim që kjo lëndë të zhvillohet shkurtimisht). Dy llojet e elektricitetit, makinat elektrizuese, kondensatorët, poçi i Leidës, kondensatorët e radios (kondensatorë të paluajtshëm dhe sjellës). Rrufeja.

Rryma elektrike
Diferenca potenciale, rryma galvane, pila Leklanshe, bateria e xhepit. Fuqia e rrymës (intensiteti), shmangia e gjilpërës magnetike prej rrymës, galvanoskopi, shkrirja e metaleve, galvanostegjia dhe galvanoplastikë; energjia si njësi.
Qëndresa, ligjet e Ohmit, Ohmi si njësi, aerostati, forca elektromotore dhe Volti si njësi e saj; degëzimi i rrymës, ngrohtësia elektrike, siguresat, llambat elektrike, çelësat, drita me hark; puna elektrike si produkt i fuqisë së rrymës dhe e forcës elektromotore. Elektromagnetet, vijat elektromagnetike, zilja, telegrafi.

Induksioni
Induktori. Shërbimet elektrike nëpër gaze të holluar, rrezet katodike, llamba e Braunit, rrezet e Rontgenit (rrezet X), mikrofoni, telefoni, altoparlanti (zanalti), akumulatori, rryma e polarizacionit.
Gjeneratorët me rrymë alternative dhe motorët, gjeneratorët me rrymë të

vazhduar, transformatorët. Radio-televizioni: luhatjet elektrike nëpër eter, luhatjet e antenës, frekuenca, qarkullimet e luhatjet, rezistenca, stacioni dhënës e marrës, elektori, llambat elektronike.

Kimia

Programi i kimisë në shkollën apo degën normale ka filluar të zhvillohet në klasën e tretë dhe të katërt, ku në klasën e tretë është trajtuar kimia inorganike, ndërsa në të katërtën kimia organike.

Klasa III (2 orë në javë)

Kimi inorganike

Trupat, lënda, substancat. Trupat e thjeshtë dhe të përzier. Substanca organike, ngjisja e lëndës, molekulat e atomet. Fenomenet dhe studimi i tyre. Fenomenet fizike dhe kimike. Gjendja fizike e substancave. Njohuri të thjeshta mbi shkrirjen, ngurtësimin, avullimin, sublimin, lëngëzimin e trajtën e substancave.

Reaksione dhe ekuacione kimike - Valenca, ndryshimi i valencës. Ajri. Të ngjeshurit e ajrit në volume. Përvoja e Lavuazierit. Ligji mbi ruajtjen e masës ose ligji i Lavuazierit. Oksidet dhe anhidridet. Të ngjizurit e ajrit në peshë. Ajri i lëngët. Gazet fisnikë të ajrit. Uji, hidroksidet (bazat) acidet, kripërat. Elektroliza e zbërthimi elektrik.

Të ngjizurit në peshë, ligji i përpjesëtimeve të caktuara. Ngjizja në volume, ligji i volumeve. Ligji i Avogadros. Caktimi i peshës atomike dhe molekulare. Ujërat natyrorë, ujërat e pijshëm, ujërat mineralë. Uji i oksigjenuar. Metalet e metaloidet, hidrogjeni, oksigjeni. Djegia. Ozoni. Klori e acidi klorhidrik. Njohuri mbi alogjenet etj. Mësuesit e kimisë - squfuri, acidi sulfurik, anhidriti sulfuror, anhidridi sulfurik.

Ligji i përpjesëtimeve shumëfishe. Acidi sulfurik. Azoti, amoniaku, acidi nitrik, fosfori, fosforitet, fosfatet, superfosfatet, karboni, diamanti e grafitët, thëngjilli artificial, oksidi i karbonit. Anhidriti karbonik. Siliciumi, anhidriti silicilik, acidi silicilik, silikat, kaloidet, qelqi. Përgjithësime mbi metalet. Natriumi e kaliumi. Kloruri, hidroksidi i karbonatit. Nitrati i natriumit. Kloruri e sulfati. Kalciumi, oksidi e hidroksidi. Karboni. Magnezi. Radiumi, substancat radioaktive. Alumini, sulfat. Kaolina e argjili. Produktet qeramike. Bakri, sulfati. Zingu, oksidi, zhiva, kloruret, kallaji, plumbi, oksidet. Karbonatet. Hekuri dhe prodhimet siderurgjike.

Kimi organike

Klasa IV (2 orë në javë)

Studimi i trupave organikë në përgjithësi. Ngjisja e substancave organike. Dendësia e tyre. Valenca e karbonit dhe formula e të ngjizurit. Polimeria dhe izomeria. Steriozomeria e aloizomeria. Omologjia dhe izologjia. Funksione kimike kryesore në substancat organike. Emërtimi i trupave të ngjizur organikë dhe klasifikimi i tyre. Vargu i yndyrave. Hidrokarburet difatike. Hidrokarbure të ngopura. Metani, etani, propani, butani etj. Gazi ndriçues, vajguri. Hidrokarburet e pangopura. Etileni, acetileni. Rrjedhësit e alogjeneve. Kloroformi, kloruri i karbonit. Alkoolet alifatikë, alkadet e para. Alkooli metilik, etilik, butilik, alkoolet bivalentë. Glikoli atilik. Alkoolet trivalente. Glicerina. Etere të thjeshtë e të përzier. Eteri dimetilik dhe eteri solforik. Aloleidet. Formaloidi e aleidi acetik. Katonet. Acetoni. Acidi. Acidi formik, acetik; buturik, valerianik, polmitik, stearik, obik dhe linoleik. Rrjedhësit e alogjeneve të acideve, anhidritet. Anhidriti acetik. Oksiacidet, acidet laktike, tartarike dhe citrike. Eteret e përngjizimi. Eteret e acidit nitrik. Gliceridet, vajrat, dhjamërat, dylli. Pak njohuri mbi qirinjtë e sapunin. Aminat, diaminat, amino-alkoolat. Amino-acidet - amidet (urea), nitrilet. Hidratet e karbonit monosakaridet, disakaridet, polisakaridet. Vargu aromatik. Hidrokarbure. Benzeni. Naftalina, antraceni, fenantreni. Fenolet - amino - rrjedhësit anilina. Alkoolet, alkooli benzilik, aldeidet, ardeidi bensonik, acidet, acidi bruronik.
Oksiacidet aromatikë. Acidi salicik, saloli, asfuruni, tanini.
Trupat e përngjizur. Eterocitrikë (pak njohuri). Alkaloidet. Njohuri të përgjithshme. Substancat gjysmë organike (njohuri të përgjithshme). Substancat proteike (të përgjithshme).

Histori Natyre

Klasa I (3 orë në javë)

6-mujori i parë, zoologji që nga njëqelizorët deri te gjitarët.
6-mujori i dytë, ndërtimi i trupit të njeriut.

Klasa II (3 orë në javë)

6-mujori i parë - Botanikë.
6-mujori i dytë - Mineralogji.

Klasa III (3 orë në javë)

Semestri i parë, përsëritje e plotësim i lëndës së klasave të mëparshme.
Semestri i dytë - Gjeologji.

Klasa IV (1 orë në javë).

Semestri I - Përsëritje, higjiena e përgjithshme dhe higjiena shkollore.
Semestri II - Metodikë e diturisë së natyrës.
Në programet udhëzohet që mësimi i historisë së natyrës të bëhet duke u lidhur me trupat e natyrës së vendit. Mësimi nuk duhet të bëhet kurrë pa qenë parasysh sendet e fytyrat që i përkasin, e që është e mundur, të jepet në kabinet të shkollës, e më vonë të ndihmohet prej ekskursionesh. Duhet të nxiten nxënësit që të bëjnë mbledhje gjërash të vogla, gjërash më fort për nevojat e shkollës fillore.

Dituria e natyrës

Klasa I (2 orë në javë)

Cilësitë e trupave, rëndesa, pesha e rëndesës, veglat për t'u matur. Hidrostatika, Ligji i Arkimedit. Aerostatika, parimi i Arkimedit. Aerostatet. Nxehtësia, parimet themelore. Magnetizmi, elektriciteti.

Klasa II (2 orë në javë)

Magnetizmi dhe elektriciteti, akustika, optika, dukuri mekanika të lidhura në jetën praktike.

Klasa III (2 orë në javë)

Kimia inorganike dhe organike, duke marrë parasysh dukuritë e jetës së përditshme.

Klasa IV (1 orë në javë)
Njohuri mbi ushqimet nga pikëpamja kimike, ushqimet, verërat, ngjisat kimike e natyrore.
Metodikë e diturisë së natyrës në shkollën fillore.
Në program udhëzohet se në të gjitha klasat do të fillohet nga të vërejturit apo nga eksperimenti e do të merret veçanërisht parasysh sqarimi i dukurive të natyrës, sidomos i atyre që kanë rëndësi për bujqësinë.
Në këtë program të shkollës normale, mësimi i fizikës e kimisë, ndonëse të veçuar janë shkrirë si një lëndë e vetme, duke u vlerësuar me një notë. Synimi në dhënien e njohurive elementare nga fizika e kimia të mjaftueshme për mësuesit e shkollave fillore, aq sa është e nevojshme për të zhvilluar ato pjesë të programit, që lidheshin me mësimin e shikimit, të mësimit të sendeve apo të diturisë së natyrës.
Njohuri të shkurtra mbi klasifikimin e bimëve.
Përshkrimi i llojit, i rendeve e të grupeve të fanorogave angjiosperma e gjimnosperma. Grupet dhe farët më të përhapura në vendin tonë të kriptogrameve të ndryshme. Llojet e baktereve (tharmuese e patogjene etj).

Zoologji
Morfologjia dhe organizmi i njeriut. Organet dhe aparatet më me rëndësi, shkurtas. Racat njerëzore. Njohuri të përgjithshme mbi kërbishtorët (vertebrorët), mbi klasat (gjitarët, shpendët, shtërpinjtë, bretkosat dhe peshqit), rendet e grupet kryesore të tyre, duke prekë sidomos farët më të përhapura në Shqipëri, si dhe ato që janë më të dobishme dhe më të dëmshëm për njeriun. Rendet e grupet kryesore të invertebrorëve, farët më të përhapura të molusqeve (celafopodet, lamelibranket e gasteropodet), të antropodeve, ndër të cilat sidomos fiset e insekteve më të dobishëm. E kështu vazhdohet me radhë deri te protozoarët e ndryshëm. Njohuri mbi parazitët më kryesorë të njeriut.
Anatomia e fiziologjia e njeriut. Në këtë pjesë të lëndës fillohet me qelizën e kafshëve e të ngjizurit e saj. Veprimet e funksionet e saj (shumimi etj), indet më me rëndësi, pastaj kalohet në studimin e organeve të aparatet e funksionet e tyre. Skeleti, muskujt, aparati nervor, shqisat, funksionet e të ushqyerit, qarkullimi i gjakut, frymëmarrja, aparati i urinës, mëlçia e zezë, sekrecionet e brendshme.

Klasa III (2 orë në javë)

Anatomia e fiziologjia e bimës. Qeliza, indet, përsëritje e klasifikimit të bimëve shkurtas. Aparatet e fanarogramës e të ushqyerit, asimilimi etj. Influenca e mjedisit mbi ndërtimin e bimës pa kloforil. Funksionet e shumimit të fonoragameve augjiosperme të bimëve të tjera.
Higjienë - Përshkruhen këta kapituj: Ajri, uji, pijet dhe alkoolizmi, ushqimet, stërvitjet fizike, pastërtia trupore, banesa, sëmundjet ngjitëse kryesore, sidomos tuberkulozi e malaria.
Në klasë të katërt, sipas këtij programi parashikohet të mësohet Mineralogjia, duke u përqendruar në mineralogji morfologjike, fizike, kimike, përshkruese. Gjeologji, ku programi parashikon njohuri mbi tokën, origjinën, hipotezat e Kantit e Laplasit etj., sipërfaqja etj., fenomenet gjeologjike, dinamika e jashtme (ujërat, ajri, gjallesat) dinamika e brendshme (vullkanet, burimet termominerale, tërmetet, deformimi i shndërrimit i lëvores së dheut etj.).
Litologji e tektonikë: Shkëmbinjtë, klasifikimi sipas origjinës, format kimike, mineralogjike.
Periodat gjeologjike. Njohuri të ndryshme mbi gjeologjinë e Shqipërisë.
Bujqësia teorike.
Kjo lëndë është parashikuar të zhvillohej gjithnjë në planin mësimor të shkollës normale, sepse mësuesit e shkollave fillore duhet të kishin njohuri fillestare teorike e praktike të domosdoshme nga bujqësia e blegtoria. Mësuesit e fillores punonin kryesisht në fshat, ose edhe në lagjet e qytetit, ku familjet e nxënësve në shumicën e rasteve merreshin me punë bujqësore e blegtorale. Për këtë, edhe përgatitja e tyre teorike e praktike për punët në bujqësi dhe blegtori ishte nevojë e domosdoshme. Veç kësaj, në programet mësimore e në tekstet, jo vetëm të mësimit të sendeve, por edhe të këndimit, të gjeografisë etj., kërkoheshin njohuri bujqësore.

Në program [25] theksohet: Qëllimi i mësimit të bujqësisë në shkollën normale është që t'i kujtojnë nxënësit parimet kryesore të ndërtimit të bimës e të rritjes së bagëtive, mbasi mësuesi i shkollës fillore duhet të jetë jo vetëm mësuesi i nxënësve, por edhe i popullit. Që mësuesi të mund të ndikojë edhe mbi popullin bujqësor, duhet që mësimi i bujqësisë, veç pjesës teorike të ketë edhe pjesën praktike me ushtrime praktike e me punë fizike në kopsht e në arë. Punët praktike bujqësore janë: gërmimi, mihja, plehërimi, gjelbërimi i vendit, rrethimi i kopshtit me gardh, përmirësimi i

[25]Ministria e Arsimit, Programi i vitit 1925. Faqe 25-26.

kopshtit, mbjellja, prashitja, shartimi etj. *"Programi parashikon njohuri bujqësore në klasën e dytë lidhur me bimët e arave e punimin e tokës, në klasë të tretë fillohet me njohuritë nga zooteknika, vazhdohet me të lashtat, bimët foragjere, industriale, zarzavatet, hardhitë, drunjtë pyjorë, kafshët e buta, shpendët shtëpiakë, bleta etj."* [26]

Në programin e sipërshënuar, jepen orët e mësimit edhe për lëndët Vizatim, Edukim fizik, Muzikë e vegël muzikore, Bukurshkrim. Suksesi i programit të vizatimit në Gjimnazin e Shkodrës e posaçërisht në degën normale, (e më vonë në Shkollën Pedagogjike), është i lidhur jo aq me programin mësimor, se sa me punën plot pasion të mësuesit të palodhur, Piktorit të Merituar, Simon Rrota. Që nga viti 1922, kur u hap Gjimnazi i Shkodrës, dhe deri vonë mbas çlirimit të vendit, profesori ynë i nderuar i vizatimit, punoi me pasion prej artisti për të përgatitur mijëra modele, për të drejtuar e udhëhequr punën e nxënësve, për t'u dhënë nxënësve pasionin e shijen e hollë estetike. Në këtë periudhë të gjatë pune dhe sot pas afro 80 vjetësh ruhen fragmente të shumta vizatimesh të nxënësve që nga breznitë e para, vitet 1922-28 e deri vonë në vitet '60. Vizatime me laps, me akuarel, tematika të shumëllojshme, trajta e forma të ndryshme, stile e forma të larmishme shprehjeje. Ekspozita e një pjese fort të vogël të këtyre vizatimeve edhe sot e kësaj dite është e hapur në sallën e mësuesve; kushdo që kalon pranë tyre kujton me nderim të thellë mësues Simonin, e sheh qartë se me ç'seriozitet është zhvilluar kjo lëndë në shkollën tonë.

Përfundime

Provimet e pjekurisë ishin një ngjarje me rëndësi për jetën e shkollës, për vetë nxënësit e familjet e tyre, për gjithë qytetin. Ata zhvilloheshin me shumë seriozitet, me një ceremoni zyrtare për t'i dhënë më shumë pompozitet si hapjes së zarfit, ashtu edhe dhënies së përfundimeve. Me nota mjaft prekëse përshkruhen provimet e maturës në kronikën[27] e mbajtur

[26]Po aty, faqe 27.

[27]Fletore kronikash mbajtur nga nxënësi Qamil Golemi; përmban 48 fletë shënime që nga 15. 6. 1928, datë në të cilën filluan provimet e pjekurisë për degën normale të Gjimnazit të Shtetit në Shkodër dhe deri më datën 16. 7. 1930 kur përfundoi provimi i shkollës ushtarake. Në këtë fletore-kronikë, vendin kryesor e zënë provimet e maturës, vijohet me emërimin në arsim dhe përfundimin e shkollës ushtarake për oficerë rezervë.

nga ish-nxënësi Qamil Golemi për zhvillimin e provimeve të maturës së degës normale në vitin 1927-28. Sipas shënimeve kronikale, mund të nxjerrim të dhëna interesante për gjendjen e nxënësve, për organizimin e provimeve, për përmbajtjen e tyre, për efektin e tyre te nxënësit e në qytet, për problemet e emërimit, të fillimit të punës etj.

Po paraqesim shkurt disa të dhëna të nxjerra nga fletorja e shënimeve:

- Provimet filluan më 15. VI. 1928 dhe përfunduan më 23. VI. 1928.
- Në fillim u dhanë provimet me shkrim e pastaj ato me zë.
- Provimet me shkrim janë zhvilluar në lëndët: Gjuhë shqipe, Pedagogji, Matematikë, kanë filluar në orën 8 dhe kanë përfunduar në orën 12.
- Provimet me zë: Matematikë, Gjuhë shqipe, Pedagogji, Histori, Gjeografi, Gjuhë e huaj (gjermanisht), Kimi, Fizikë.
- Në komisionin e provimeve merrnin pjesë: përfaqësuesi i Ministrisë së Arsimit, Jani Minga, inspektori i përgjithshëm (sot "Mësues i Popullit"), drejtori i shkollës Dr. Mirash Ivanaj dhe mësuesit e të gjitha lëndëve.

Para çdo provimi me shkrim zhvillohej ceremonia e hapjes së zarfit. Ja si përshkruhet ky çast: *"Qe se ma në fund provimi i dëshiruem i maturitetit ia mërrini! Sot jemi me 15 qershuer. Të gjithë të gatuem u rreshtuem në shkollë në orën 7:30' p.dr. me iu shtrue provimit të parë me shkrim në gjuhën shqipe. Pikërisht në orën 8 p.dr. ra kumbona. Menjëherë hymë në klasë, pra qe se mbas nesh ia mërritën edhe profesorat bashkë me përfaqësuesin e Ministrisë së Arsimit. Në këtë mes duel drejtori, me nji zarf në dorë e tha: Qe këtu, në këtë zarf të mbyllun, sikurse po e shihni, edhe ju vetë, gjinden pyetjet që ka dërgue Ministria, për provimin e maturitetit në gjuhën shqipe. Pra zarfin e mbyllun me dyll të kuq, këtu përpara jush e përpara z.z. të Komisionit po e çilim". Çilet zarfi dhe pyetjen e këndon z. drejtori. Këtë pyetje e shkruen në tabelë..."* (Fletorja e shënimeve të kronikave e nxënësit Qamil Golemi, fq. 1).

Më poshtë, në fletoren e kronikave shënohet: *"Në orën 8:30' komisioni i mbledhun në odën e Këshillit na thirri edhe ne për të na dëftue përfundimet e provimeve. Para se të na e këndojshin notat, Kryetari i komisionit, zotni Jani Minga, mbajti nji fjalim të shkurtë, por të thekshëm e të gjallë "Unë, si inspektor i përgjithshëm dhe si përfaqësues i Ministrisë së Arsimit, jam tepër i knaqun nga ju dhe përgëzohem me z. profesorët e veçanërisht me z. Drejtor, që s'u kursyen në mundimet e veta, e gëzohem sidomos ma tepër që këtu, në këtë institut, arsimi gjet zhvillimin e vet". Foli edhe për rëndësinë e titullit mësues, si dhe për barrën që i kishim ngarkue vedit.*

Ma në fund dha edhe urimet e veta. Në fjalët e drejtorit dhe të mësuesit kujdestar, njëkohësisht edhe mësues pedagogjie Ndue Paluca, del e njajta ide se meritat e fitueme në shkollë nuk janë gjithçka, vlera juej do të shihet në jetën praktike... notat e dëftueme nuk tregojnë gja, punën tuej kemi me e pa në jetën praktike. Ju kam folë sa e sa herë rreth kësaj kohe të gjatë se si duhet me veprue për me kenë e mira e qytetit, e shtetit e e mbarë kombit e Atdheut".

Në fund, në emën të nxansve përshndeti Ahmet Ashikja, i cili në mes tjerash paraqet falnderimet ma të nxehta për urimet e bame, si dhe *"...iu premtoj se mundimet e derdhuna rreth kësaj kohe të gjatë e forca e tyne e vehun si prej nji dore kujdestare shpejt do të epte frytet e duhura në jetën praktike"* (fq. 16-17).

Në hyrje të librit ku janë mbajtur proces-verbalet e provimeve të Gjimnazit të shtetit të vitit 1929, Drejtori i Gjimnazit, Dr. Mirash Ivanaj, me dorën e vet ka shkruar: *"Në mbarim të vitit shkolluer 1928-1929* ***për herë të parë bahet në Shqypni, në gjuhën shqipe e në Gjimnazin shtetnuer, provimi i maturës i Gjimnazit të naltë. Të jetë fatlum dhe fillim të mbarë ky hap, me të cilin fillon indipendenca edhe në fushën arsimore të kombit shqiptar****"* (theksimi yni - I.D, Nj.K).

Me këto fjalë shprehet qartë ideali patriotik i mësuesve atdhetarë. Ata të frymëzuar nga dashuria për shkollën e për popullin, të nxitur nga interesat e larta të zhvillimit të arsimit kombëtar në gjuhën shqipe, në Gjimnazin shtetëror.