



TENTH INTERNATIONAL CONFERENCE ON: "EDUCATION AND SOCIAL SCIENCES – GLOBAL CHALLENGE 2019"

(ICES X – 2019)

Tirana-Białystok, 22 JUNE 2019

Organized by

International Institute for Private- Commercial- and Competition Law (IIPCCL)

in Partnership with

University of Białystok (Poland), Institut za naučna istraživanja (Montenegro), Institute of History and Political Science of the University of Białystok (Poland), Tirana Business University (Albania), University College Pjeter Budi of Pristina, (Kosovo), Instituti per studime ligjore dhe demokratike (ISLD) (Kosovo).

Website: iipccl.org

Important notifications

Conference date: 22 JUNE, 2019

Location 1: Tirana, Albania

Location 2: Białystok (**Poland-EU**) via Video Conference or Poster Presentation

Conference Language: English and Albanian

Abstract's submission: 19. 5. 2019

Notification on Abstract's reception: 20.5. 2019

Full paper submission: 2.6. 2019

Contact email: indtkp@gmail.com

Participation fee is 90 Euros, (It covers certificate of paper presentation, *coffees*, *Book of proceedings-Soft-Online*, *administrative costs...*). **Each coauthor has to pay an extra 80 Euros (Example 2 Authors-Total 170 Euros, 3 Authors-Total 250 Euros).**

ISBN: 978-9928-259-43-1



9 789928 259431

Conference proceedings

ICES IX - 2019

NINTH INTERNATIONAL CONFERENCE ON:
"EDUCATION AND SOCIAL SCIENCES- CHALLENGES TOWARDS THE FUTURE" 2018

9 March, 2019

Tirana-Białystok

Organized by

International Institute for Private- Commercial- and Competition Law(IIPCCL)

in Partnership with

University of Białystok (Poland), Institut za naučna istraživanja (Montenegro), Institute of History and Political Science of the University of Białystok (Poland), Tirana Business University (Albania), University College Pjeter Budi of Pristina, (Kosovo)



INTERNATIONAL INSTITUTE FOR PRIVATE
COMMERCIAL AND COMPETITION LAW
(IIPCCCL)

Instytut Historii
i Nauk Politycznych

Uniwersytet w Białymstoku



INSTITUT ZA NAUČNA ISTRAŽIVANJA I RAZVOJ
INSTITUTI PER KËRKIMË SHKENCORE DHE ZHVILLIM
INSTITUTE FOR SCIENTIFIC RESEARCH AND DEVELOPMENT
ULCINJ-ULQIN

Registarski broj 80024813; Matični broj 62910977



TIRANA
BUSINESS
UNIVERSITY

Book of Proceedings

**Ninth International Conference on: “Education and Social
Sciences- Challenges towards the Future” 2019**

(ICES IX- 2019)

9 March 2019

Organized by

**International Institute for Private- Commercial- and
Competition Law(IIPCCL)**

in Partnership with

**University of Białystok (Poland), Institut za naučna istraživanja
(Montenegro), Institute of History and Political Science of the University of
Białystok (Poland), Tirana Business University (Albania), University College
Pjeter Budi of Pristina, (Kosovo)**

**Edited by: Dr. Lena Hoffman
Prof. Endri Papajorgji**

© All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording or otherwise, without either the prior written emission of the publisher. Applications for the copyright holder s written permission to reproduce any part of this publication should be addressed to the publishers.

Ninth International Conference on: “Education and Social Sciences- Challenges towards the Future” 2019

(ICES IX- 2019)

9 March 2019

**Editor: Lena Hoffman
Endri Papajorgji**

ISBN: 978-9928-259-43-1

Disclaimer

Every reasonable effort has been made to ensure that the material in this book is true, correct, complete, and appropriate at the time of writing. Nevertheless the publishers, the editors and the authors do not accept responsibility for any omission or error, or any injury, damage, loss or financial consequences arising from the use of the book. The views expressed by contributors do not necessarily reflect those of University of Bialystok (Poland), International Institute for Private, Commercial and Competition law, Institut za naučna istraživanja (Montenegro), Tirana Business University (Albania) and University College Pjeter Budi of Pristina, (Kosovo).

International Scientific Committee

(ICES IX 2019)

Prof. Dr. Jürgen Wolfbauer, Montanuniversitaet Leoben (Austria)

Prof. Dr. John Rowley Gillingham, University of Missouri (USA)

Prof. Dr. Lindita Milo (Lati), University of Tirana (Albania)

Dr. Hans-Achim Roll, Rechtsanwalt (Germany)

Prof. ass. Dr. Evis Kushi, University of Elbasan (Albania)

Prof. Dr. Horst-Dieter Westerhoff, Universität Duisburg-Essen (Germany)

Prof. Dr. Francesco Scalera, Università degli studi di Bari Aldo Moro (Italy)

Prof. Dr. Lavdosh Zaho, Tirana Business University (Albania)

Prof. Dr. Thomas Schildbach, Universität Passau (Germany)

Prof. Dr. Lisen Bashkurti, Director of the Albanian Diplomatic Academy (Albania)

Dr. Angelika Kofler, Europäisches Forum Alpbach (Austria)

Prof. Em. Johannes Bronkhorst, University of Lausanne (Switzerland)

Prof. ass. Dr. PhD (Uni Graz) Endri Papajorgji, Tirana Business University (Albania)

Prof. Dr. Joseph Mifsud, University of East Anglia, London, (UK)

Prof. Dr. Nabil Ayad, University of East Anglia, London, (UK)

Dr. Mladen Andrlic, Director of the Diplomatic Academy (Croatia)

Dr. PhD (Staffordshire) Entela Shehaj, Tirana Business University (Albania)

Prof. Em. Winfried Mueller, University of Klagenfurt (Austria)

Prof. Dr. Juliana Latifi, Tirana Business University (Albania)

Prof. Em. Hans Albert, University of Mannheim (Germany)

Prof. Dr. Ilia Kristo, University of Tirana (Albania)

Prof. Dr. Bektash Mema, University of Gjirokastra (Albania)

Prof. ass. Dr. Makbule Çeço, Tirana Business University (Albania)

Prof. Dr. Fabrizio Baldassarre, Università degli studi di Bari Aldo Moro (Italy)

Prof. Em. Johann Götschl, University of Graz (Austria)

Prof. Dr. Rajmonda Duka, University of Tirana (Albania)

Prof. Em. Robert Müller, University of Salzburg (Austria)

Prof. Dr. Mimoza Karagjozi Kore, University of Tirana (Albania)

Prof. Dr. Malyadri Pacha, Osmania University (India)

TABLE OF CONTENTS

Ndikimi i stresit në sistemin nervor dhe sistemin hormonal në grupmoshat 11-15 vjeç.....	7
<i>Suena Harizi</i>	
Gjuha shqipe dhe zhvillimi i saj ne vite.....	18
<i>Brunilda Zaka</i>	
Shqiperi – BE gjendja dhe prespektiva Identiteti evropian: Nje permbledhje e ngjarjeve historike, qe ndikuan zhvillimin e identitetit evropian.....	25
<i>Etleva Meta</i>	
Procesi i vetëvlerësimit dhe reflektimit mbi mësimin.....	31
<i>Suzana Krasniqi</i>	
Ç'rregullimet e gjëndrës mbiveshkore	37
<i>Mara Kërçuku</i>	
Inteligjencat e shumëfishta në mësimin e matematikës	41
<i>Rozeta (Maçi) Dervoishi</i>	
Komunikimi strategjik për menaxhimin e konfliktit të përditshëm gjate punës pedagogjike.....	47
<i>Lozjana Shehi</i>	
Letërsia si Didaktikë	59
<i>Algena Coniku</i>	
Librat në mbështetje të zhvillimit të të mësuarit.....	69
<i>Kozeta Lika</i>	
Ndikimi i gjakmarrjes tek fëmijët dhe gratë.....	74
<i>Valdete Kameri</i>	
<i>Luljeta Brahaxhia</i>	
Duhanpirja, epidemiologjia dhe faktorët e lidhur me të në popullatën adulte në Tiranë.....	82
<i>Silvana Duka</i>	
<i>Lefter Duka</i>	
Metodologjia e Mësimdhënies.....	90
<i>Blerina Malaj</i>	
<i>Brunilda Shehaj</i>	

Trajtimi i koncepteve gjeometrike në kurrikulën e shkollës së mesme si dhe vështirësitë që hasin nxënësit në përvetësimin e këtyre koncepteve	97
<i>Erion Shehu</i>	
<i>Orjola Marku</i>	
Ndikimi i konsumimit të duhanit në të mesuarit dhe sjelljen e nxënësve në shkollë.....	107
<i>Shpetim Mehmetaj</i>	
<i>Liljana Mehmetaj</i>	
Historia e zhvillimit të matematikës.....	117
<i>Florika Çuka</i>	
Kriminaliteti si sjellje devijante dhe patologji sociale.....	127
<i>Floriana Nenaj</i>	
<i>Ermelinda Çelniku</i>	
Formimi etik i mësuesit	136
<i>Brisilda Nasufi</i>	
Mesuesi i suksesshem.....	141
<i>Fiorelma Bajaziti</i>	
Mësimdhënia me fokus nxënësin.....	147
<i>Rovena Zahaj</i>	
School bullying	154
<i>Entela Çaushti</i>	
Assessment in English teaching.....	159
<i>Marjeta Shata</i>	
<i>Elidiona Bano</i>	
<i>Blerina Kola</i>	
Drejtshtkrimi i grupit të zanoreve ie/je	166
<i>Erjola Hasanaj</i>	
Arsimi dhe shkolla shqipe gjatë Luftës së Parë Botërore.....	172
<i>Oltta Puka</i>	
Leksiku i fjalimit politik	181
<i>Ilma Hyshmeri</i>	
<i>Denada Çipi</i>	
<i>Naile Xhafellari</i>	
Qëndrimi ndaj matematikës	186
<i>Suada Vojvoda</i>	

Portali qeveritar E-Albania ndihme per qytetaret dhe maturanet	189
<i>Edra Maka</i>	
Metodikat e mesimdhenies ne lenden e Biologjise	194
<i>Rudina Isufaj</i>	
Uji - Vecorite e tij - Rendesia per jeten e njeriut.....	199
<i>Avni Kajo</i>	
Bimët mjaltore të Velipojës.....	204
<i>Erjona Hasi</i>	
The Importance of Using Games as an Educational Tool	211
<i>Luljeta Gjeta</i>	
Efektshmëria e mësimdhënies me në qendër nxënësin	218
<i>Irena Aliku</i>	
Koncepti i limitit në shkollat e mesme krahasuar me atë në universitet	221
<i>Fiorina Hado</i>	
Përpjekje për shqipërim termash mjekësorë dhe rezultatet	227
<i>Marsida Çomëni</i>	
Mjedisi, pamja dhe shpirti njerëzor.....	235
<i>Qazim Sulaj</i>	
Teoria e atashimit te nenes me femijen sipas John Bowlby Te menduarit femiyor, prespektivat dhe arrijtet	240
<i>Jonida Cerekja</i>	
Rendesia e motivimit nga ana e mesuesit gjate procesit mesimor.....	251
<i>Brunilda Xhafa</i>	
Arritje të gjuhësisë shqiptare në fushën e mësimt të gjuhës shqipe në shkollë, didaktika dhe zhvillimet e sotme.....	256
<i>Albana Dollani</i>	
Te nxenet - kuptimi, natyra dhe format e thjeshta te te nxenit	262
<i>Anila Kondakçiu</i>	
Vitet e moshës shkollore Zhvillimi social dhe emocial	271
<i>Alida Burgaj</i>	

Ndikimi i stresit në sistemin nervor dhe sistemin hormonal në grupmoshat 11-15 vjeç

Suena Harizi
Mësuese Bio-Kim DAR Vlorë

Abstrakt

Stresi është tension trupor ose mendor që shkaktohet nga faktorë të ndryshëm fizikë, kimikë ose emocionalë. Të gjitha dukuritë që ndodhin në organizëm gjatë një gjendje stresuese zhvillohen në mënyrë të pavetëdijshme. Ato kontrollohen nga sistemi nervor vegetativ ose autonom. Sistemi **endokrin** dhe **sistemi nervor** janë dy sistemet më të rëndësishme komunikuese të trupit të njeriut. Këto dy sisteme bashkëveprojnë në mënyrë që të rregullojnë parametrat intrinsek dhe të ruajnë homeostazën. Sistemi nervor bën lidhjen midis sistemeve endokrine dhe mjedisit të jashtëm në mënyrë të tillë që gjëndrat endokrine (me sekrecion të brendshëm) ti përgjigjen stimujve nga jashtë. Ndryshimet midis sistemit endokrin dhe atij nervor janë të rëndësishme, por ajo që dihet tashmë është se disa substanca mund të shërbejnë njëkohësisht si hormone dhe si neurotransmetues. Çlirimi i hormoneve ose mediatorëve kimikë nga sistemi endokrin dhe sistemi nervor ndikon drejtpërsëdrejti në shfaqjen e gjëndjes stresuese ose jo. Nëse në organizëm ndodhin mekanizma ç'rregullues atëherë niveli i hormoneve ndryshon duke rezultuar në shfaqjen e gjëndjeve patologjike të organizmit si psh. edhe shfaqjen e gjëndjes së stresit. Njerëzit që e përballojnë mirë stresin kanë tendencë të besojnë se mund të influentojnë mbi atë çka i ndodh atyre. Ata zakonisht kanë një vetëbesim të lartë, i rezistojnë zhgënjimeve, qëndrojnë optimistë dhe këmbëngulin edhe në rrethana jo të favorshme. Në rastin e adoleshentëve shqetësimi dhe stresi i provimeve ndikon në mosfunksionimin e kujtesës. Zgjidhja e saj është qetësia dhe gjumi i rehatshëm. Një rrugë që duhet ndjekur për të pakësuar shqetësimin tek femijët është që prindërit duhet ti motivojnë femijët kur tek ata lindin mendime negative duke i zëvendësuar me mendime positive

Fjalët kyce: Truri, stresi, sistem nervor, sistem hormonal, grupmoshat 11-15 vjeçë, studim.

Qëllimi i studimit

Qëllimi i këtij studimi është të njihemi me disa nga gjëndrat endokrine kryesore, që ndikojnë drejtpërsëdrejti në shfaqjen e gjëndjes së stresit si rezultat i funksionimit normalë ose jo të mekanizmave (feedback-) në organizëm.

Objektivat:

- Përshkrimi i pjesëve kryesore të sistemit nervor dhe ndikimi i gjëndjeve të rënduara emocionale.
- Përshkrimi i sistemit hormonal dhe hormonet që çlirohen nga gjëndrat përkatëse.
- Të përkufizojmë stresin, tipet e stresit si dhe shkaktarët e stresit tek adoleshentët.
- Të klasifikojmë me anë të një studimi ndikuesit në shfaqjen e stresit tek adoleshentët.

Hyrje (Pjesa teorike)

Sistemi nervor

Sistemi nervor është baza e aftësive tona për t'u përshtatur në botën përreth, ku ne japim dhe marrim informacione nga jeta dhe mjedisi rrethues. Sistemi nervor

ndahet në dy pjesë kryesore: në *Sistemin Nervor Qendror (SNQ)* dhe në *sistemin nervor periferik (SNP)*. SNQ është i përbërë nga *neuronet* dhe *qelizat gliale*, që ndodhen në tru dhe në palcën kurrizore, kurse sistemi nervor periferik përbëhet nga të njëjtat elemente, por që ndodhen në kufijtë e SNQ. Tek ky i fundit përfshihen nervat kranialë, nervate palcës, nervat vegetative, ganglionet nervore periferike etj. Javën e tretë të zhvillimit embrional SNQ është i përbërë nga katër pjesë kryesore: truri i përparmë (proencefalon), truri i mesëm (mezoncefalon), truri i prapmë (rombencefalon), dhe palca kurrizore (medulla spinalis). Javën e shtatë të këtij zhvillimi ndodh një diferencim dhe ndarje e mëtejshme e trurit të përparmë dhe të trurit të prapmë, për rrjedhim, SNQ përbëhet nga 5 pjesë:

1. Truri fundor (telencefalon)
2. I ndërmjetëm (diencefalon)
3. I mesëm (mezoncefalon)
4. I prapmë (metencefalon)
5. Palce e zgjatur (mielencefalon)

SNQ konceptohet i përbërë nga disa pjesë kryesore: **Palca, Shtylla e trurit, Truri i vogël, Truri i ndërmjetëm, Gjysmërruzajt e trurit**(hemisferat).

Sistemi endokrin

Çfarë përfshin sistemi endokri? Sistemi endokrin dhe sistemi nervor janë dy sistemet më të rëndësishme komunikuese të trupit të njeriut. Këto dy sisteme bashkëveprojnë në mënyrë që të rregullojnë parametrat intrinsik dhe të ruajnë homeostazën.

Sistemi nervor bën lidhjen midis sistemeve endokrine dhe mjedisit të jashtëm në mënyrë të tillë që gjëndrat endokrine (me sekrecion të brendshëm) ti përgjigjen stimujve nga jashtë.

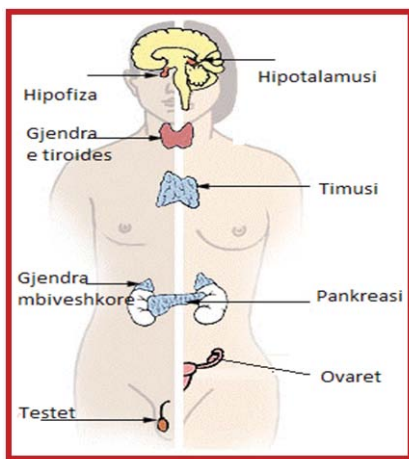


Fig.Nr.1.a) Sistemi endokrin përfshin ato organet e trupit të cilat prodhojnë hormonet. Meshkujt në të majtë---Femrat në të djathtë 1. Hipotalamusi; 2. Hipofiza; 3. Gjendra e Tiroides; 4. Timus 5. Gjendra; mbiveshkore; 6. Pankreas;7. Ovarët; 8. Testets.

“Hormonet janë mbartës kimikë të informacionit, që shërbejnë për drejtimin afatgjatë dhe tërësor të funksioneve të qelizës. Ato janë me veprim të fuqishëm fiziologjik, të cilat formohen në gjendra endokrine ose në qeliza të specializuara, kalojnë në rrjedhën e gjakut e më tej (transportohen) në organin efektor.”

Hormonet ndikojnë në:

- ⇒ Ritme të frymëmarrjes ⇒ Presionin e gjakut në damarë
- ⇒ Rrahjet e pulsit të zemrës
- ⇒ Ndjeshmeritë e lekures
- ⇒ Të gjitha këto lëvizje të hormoneve kryhen nga vënia në lëvizje dhe veprimi i SNS dhe SNP

Sipas strukturës kimike, hormonet klasifikohen në këto grupe. PEPTIDE (hormonet e hipotalamusit, hipofizës, pankreasit.) (janë hormone nonpolar dhe nuk kanë nevojë për një receptor) STEROIDE (hormonet seksuale, të kores mbiveshkore.) DERIVATE AMINOACIDEVE (adrenalina, tiroksina.) Për hormonet steroidike dhe ato të gjendrës tiroide egziston një mekanizëm feedback 3- stadësh, ku hipotalamusi është qendra më e lartë e kontrollit

- Hipotalamusi prodhon LIBERINAT dhe STATINAT.
- Hipofiza prodhon HORMONET GLANDOTROPE.
- Gjendrat koronale periferike prodhojnë HORMONE EFEKTORE.

Çfarë është stresi?

Stresi është vështirë të përkufizohet si nocion i plotfuqishëm. Ndonëse ka shumë ide për të, në psikologji definohet si kërkesë e përgjithshme, të cilës ne duhet t'i përshtatemi. Pasi që kërkesat në jetën e përditshme, si ato fizike, ashtu edhe ato psikike, janë të shumta e shpesh edhe të vështira për t'u zgjidhur nga aftësitë tona, ne i nënshtrohemi kështu presionit të vazhdueshëm të stresit. Burime të stresit zakonisht konsiderohen situatat e pakëndshme gjë që në realitet nuk është plotësisht e vërtetë, pasi që, përveç si burim i situatave negative, stresi vjen edhe si burim i situatave pozitive. Kemi distresin - si një stres të dëmshëm që shkaktohet nga humbja e një njeriu të dashur, kur vuajmë nga ndonjë sëmundje e rëndë, kur dështojmë në veprimtari të ndryshme etj, si dhe eustresin - si një stres pozitiv që ka burim nga martesë, marrja e një note të mirë, arrija e suksesit në veprimtari etj. Tek njerëzit stresi është dukuri e pashmangshme. Secili nga ne shpesh përdor fjalën stres, por nëse i kërkohet ta përkufizojë nuk do ta ketë të lehtë. Stresi konsiderohet si një gjendje emocionale (gjendje gancmuese) që na bën të vujamë. *Shkaktarët e stresit janë: lodhja e tepruar fizike, pagjumësia, ndryshimet jetësore, mediat, shkolla, presioni, qëndrimi i zgjatur në kompjuter, frustacioni, konflikti etj.*

Përgjigjet ndaj stresit.

Stresi është i pashmangshëm. "Pak" stres është i/e nevojshëm për të relizuar diçka në jetë, por shpesh përjetohet më shumë stres nga ç'mund të përballohet. Njerëzit i përgjigjen në mënyra të ndryshme stresit. Forma e përgjigjeve ndaj stresit janë **ankthi, përshtatja dhe konsumi**. Gjithashtu të tjera format janë **paaftësia për të ndihmuar veten dhe ndienja e turpit**.

Cilat sëmundje shkaktohen nga stresi?

Kur mbi njeriun ushtrohen lloje të ndryshme kërkesash, sfidash dhe ngarkesash, është truri ai që interpreton të dhënat. Interpretimi është vetiak dhe njerëz të ndryshëm nuk kundërveprojnë me të njëjtën forcë ndonëse mbi ta mund të ushtrohen të njëjtat ngarkesa. Nëse përjetimi nuk sjell kënaqësi, truri dërgon shtypa stresi përmes sistemit të stresit në trup i cili përbëhet nga nerva dhe hormone. Shtypsat ndezin një mori kundërveprimesh të ndryshme në trup në mënyrë që të ndihmojnë këtë të fundit që të ballafaqojë atë që është stresuese.

Preken shumë pjesë të trupit: Përmes nervave të sistemit nervor të dhembshmërisë

dhe hormoneve të stresit nga gjëndrat adrenale mbi veshka ndikohen një mori organesh të ndryshme dhe funksionesh të trupit: **Paraliza celebrale, mushkëritë, sistemi imunitar i mbrojtjes, zemra dhe enët e gjakut, muskujt, stomaku dhe zorrët, hormone.**

Metodika eksperimentale

Zhvillimi dhe aktiviteti normal i fëmijëve në moshën e adoleshencës varet nga shumë faktor objektiv dhe subjektiv që kanë ndikim të drejtëpërdrejt ose anësor në jetën e përditëshme të tyre.

Adoleshenca njihet edhe si "koha e turbullimit dhe stresit".

Gjatë pubertetit, bombardohen nga ndjenja dhe emocione të reja.

Sot adoleshentët po rriten në një botë që ndonjëherë duket e frikshme.

Pyetësi i ndërtuar nga 26 pyetje me tematikë "**STRESI DHE SISTEMI IMUNITAR**"

Ky pyetësor u realizua në shkollën 9-vjeçare "24 Maj" të qytetit të Vlorës dhe u plotësua nga nxënësit e klasave të 6-ta, 7-ta, të 8-ta dhe të 9-ta. Pjesëmarrësit në këtë pyetësor shumica ishin meshkuj me një përqindje prej 54% dhe 45% prej tyre ishin femra.

Nga studimi i përgjigjeve të marra nga formulari janë ndërtuar grafikët me të dhënat statistikore të nxierra nga pyetësi. Këta grafikë do na shërbejnë për të përcaktuar njohuritë që kanë nxënësit e këtyrë klasave rreth stresit, faktorët që ndikojnë dhe sa janë në dijeni ata për pasojat negative që sjell stresi në sistemin imunitar.

Pyetësi

Mosha ____ (vjeç)

Femër

Mashkull

1. Vendbanimi:

- a) në fshat b) në qytet

2. Sa njohuri keni për stresin?

- a) pakë b) mjaftueshëm c) shumë d) aspak

3. Cfarë dini për stresin? (shkruaj një fjali)

4. Listoni tre gjëndrat endokrine për të cilët ju keni njohuri:

- ➤
➤

5. Marrëdhëniet e tua me mësuesit janë:

- a) Shumë të mira b) të mira c) aspak të mira

6. Marrëdhëniet e tua me shoqërin janë:

- a) Shumë të mira b) të mira c) aspak të mira

7. Marrëdhëniet e tua me familjen janë:

- a) Shumë të mira b) të mira c) aspak të mira

8. Cilet jane tre faktore qe ndikojne më shumë në stres:

-----; -----; -----
9. Pini duhan?

- a) Gjithmonë b) ndonjëherë c) asnjëherë

10. Keni probleme me gjumin?

- a) Gjithmonë b) ndonjëherë c) asnjëherë

11. Ju ndodh shpesh të sëmureni, p.sh grip?

- a) Gjithmonë b) ndonjëherë c) asnjëherë

12. Hani shumë ushqim?

- a) Gjithmonë b) ndonjëherë c) asnjëherë

13. Konsumoni alkool në doza më të larta se të zakonshme?

- a) Gjithmonë b) ndonjëherë c) asnjëherë

14. Keni bërë shumë mungesa në shkollë?

- a) Gjithmonë b) ndonjëherë c) asnjëherë

15. Sa orë shikoni televizor në ditë?

- a) 2-3 orë b) 3-4 orë c) më shumë se 4

16. Sa orë qëndroni në internet?

- a) 1-2 orë b) 3-4 orë c) 5-6 orë

❖ **Kur ndodhjeni para një situatë të vështirë, të rëndësishme ose stresuese!**

17. Keni rrahje të forta të zemrës? PO-JO

18. Ju djersiten duart- PO-JO

19. Ju mbahet fryma? PO-JO

20. Keni dhimbje koke? PO-JO

21. Ju dridhen këmbët, duart krahët? PO-JO

22. Keni të vjella? PO-JO

23. Keni tharje goje? PO-JO

24. Ndjeni dhimbje zverku? PO-JO

25. A i shtrëngoni grushtat apo shtrengoni nofullat? PO-JO

26. Si mendoni a ndikon stersi në sistemin nervor? Po Jo

Rezultate dhe diskutime

Bazuar në pyetësorin e mësipërm të aplikuar në grupmoshën 11-15 vjeçare, bazuar në përgjigjet e dhëna prej tyre kemi rezultuar në disa përfundime të cilat i kemi paraqitur sipas tabelave dhe grafikëve të mëposhtëm.

Pyetja.1. Përqindja e pjesëmarrësve sipas gjinisë.

Pyetësori u plotësua nga nxënësit e klasës së 6-të, 7-të, 8-të dhe të 9-ta, ku pjesëmarrësit më të shumtë ishin meshkuj me një përqindje prej 54% dhe 46% prej tyre ishin femra.



Fig Nr. 4.1: Përqindja e pjesëmarrësve sipas gjinisë.

Pyetja.2. Sa njohuri keni për stresin?

Sipas të dhënave të pyetësorit arrijmë në përfundimin se pjesa më e madhe e nxënësve të intervistuar nuk janë të mirëinformuar rreth stresit, nga të cilët 33% e nxënësve

ishin pak

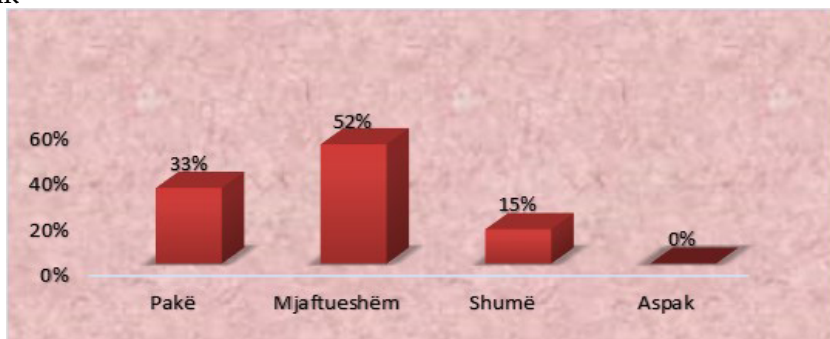


Figura Nr. 4.2:Paraqitja grafike e njohurive rreth stresit.

të informuar, 52% e nxënësve kishin njohuri të mjaftueshme, dhe 15% e nxënësve kishin informacion të plotë në lidhje me stresin.

Nga kjo analizë arrihm në përfundimi se nxënësit kishin njohuri të pakta rrethë stresit. Dhe kjo gjëndje vjen si rezultat i mos informimit të tyre nga mësuesit, prindërit, shoqëria.

Pyetja.3. Marrëdhëniet e tua me mësuesit janë:

Në lidhje me pyetjen numër 3 të pyetësorit, pothuajse të gjithë studentët kanë marrëdhënie shumë të mira dhe të mira me mësuesit përkatësisht: 51% dhe 47%.

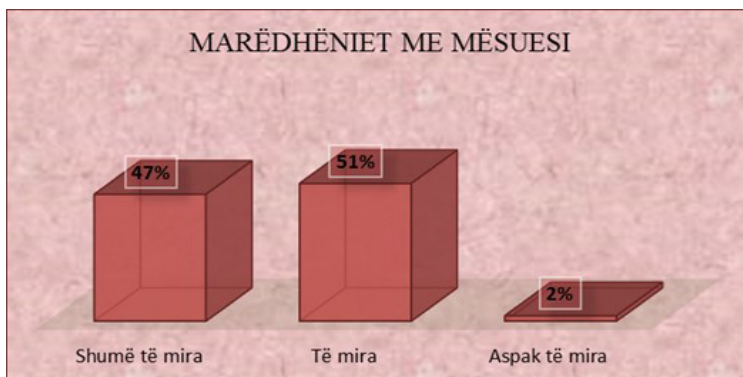


Figura Nr. 4. 3: Paraqitja grafike e marrëdhënia e nxënësve me mësuesit.

Ky rezultat vjen si rrjedhojë e një pune të përkushtuar të mësuesit, si rezultat i komunikimit të mirë mësues-nxënës, motivimit të nxënësit, përfshirja e nxënësve në veprimtari të ndryshme mësimore, si dhe në aktivitetet që realizon shkolla.

Pyetja.4. Marrëdhëniet e tua me shoqërinë janë:

Nga të dhënat e pyetësorëve të plotësuar del rezultati se shumica e nxënësve të pyetur kanë marrëdhënie përgjithësisht të mira me grupmoshat e tyre. Përkatësisht 73% kanë marrëdhënie shumë të mira, 25.5% marrëdhënie të mira dhe një pjesë shumë e vogël e të intervistuarëve kanë marrëdhënie jo të mira me moshatarët e tyre kryesisht 1.5%

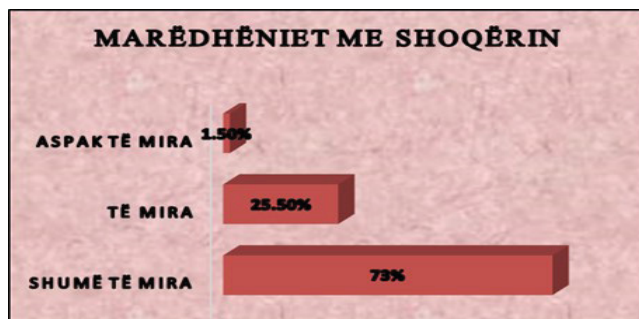


Figura Nr. 4.4: Paraqitja grafike e marrëdhënia e nxënësve me moshatarët e tyre. Ky rezultat vjen si pasojë se kjo grupmoshë e ka më të lehtë të shprehen me njëri-tjetërin. Por edhe sepse një pjesë të madhe të ditës e kalojnë me njëri-tjetërin, por ka edhe nga ata nxënës që nuk i kanë marrëdhëniet e mira me shoqërin, kjo si rrjedhojë se këta persona janë të mbyllur në vetëvete dhe nuk kanë besim te moshatarët e vetë.

Pyetja.5. Marrëdhëniet e tua me familjen janë:

Duke parë rrezultatet e marra nga anketimi u arrit në përfundimin se: nxënësit përgjithësisht kanë marrëdhënie shumë të mira dhe të mira me familjen e tyre. Asnjë nga nxënësit e pyetur nuk problem me familjen.

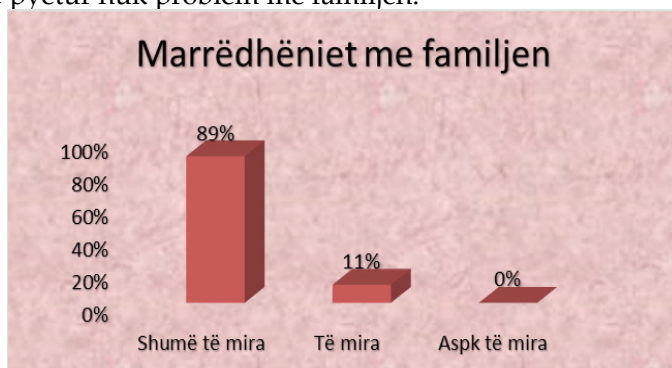


Figura Nr.4.5:Paraqitja grafike e marrëdhënies prind – fëmijë.

Kjo tregon se familja për ta është më e rëndësishmja se çdo gjë, dhe tregon se familja është i vetëmi vend i cili të falë ngrohtësi dhe dashuri pa interes.

Pyetja 6. Cilët janë faktorët që ndikojnë më shumë në stres.

Nëgrafikun e paraqitur janë listuar disa faktorë që ndikojnë më shumë në formimin apo lindjen e stresit te grupmoshat 11 deri në 15 vjeçare.

Ku vendin e parë e zë shkolla me 43%. Dallohet qartë se burim i rëndësishëm i stresit te adoleshentët është shkolla, kjo vjen si rezultat i mbingarkesës mësimore, provimeve dhe projekteve. E dyta renditet shoqëria me 35%, si rezultat i bullizmit që është shfaqur dhe vazhdon të shfaqet në shkollat e vendit tonë.

Më pas renditen disa faktorë të tjerë më pak të rëndësishëm si: familja, mësuesit dhe vetmia.



Figura Nr. 4.6: Paraqitja e faktorëve ndikues të lindjes së stresit.

Pyetja 7. Keni problem me gjumin?

Dihet se gjumi është një ndër shkaqet kryesore të çrregullimit të sistemit imunitar të njeriut, e cila më pasë çon në shfaqjen e stresit. Dhe duke u bazuar në përgjigjet e nxënësve, u pa se nga 70 nxënës të intervistuar 41% e tyre kishin rrallë herë problem me gjumin. Kurse pjesa më e madhe prej 51% e nxënësve nuk kishin problem me gjumin.

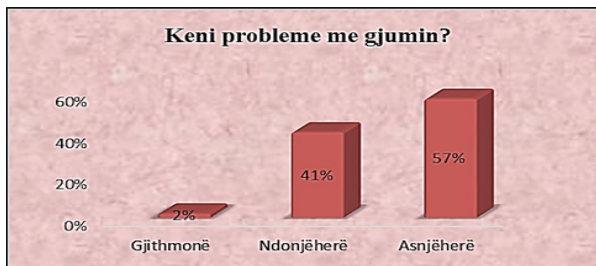


Figura Nr. 4.7: Paraqitja grafike e problemit që kanë nxënësit me gjumin.

Pyetja 8. Keni bërë shumë mungesa në shkollë?

Sipas grafikut të mëposhtëm vërejmë se shumica e nxënësve me njëpërqinëshmëri prej 49% mungojnë ndonjëher në shkollë, 47% nuk mungojnë asnjëherë në shkollë, dhe një përqindje prej 4% mungojnë gjithmonë në shkollë.

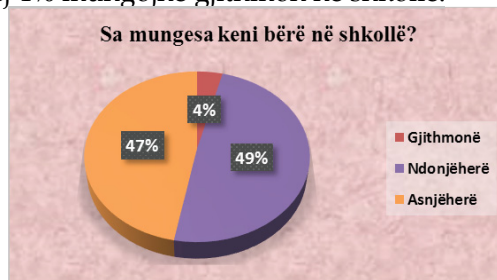


Figura Nr. 4.8: Paraqitja grafike e mungesave që bëjnë nxënësit në shkollë.

Kjo tregon se frekuentimi ishkolles pothuajse është i përditshëm. Arsyet e mos frekuentimit të përditshëm të shkollës vjen si pasojë e mosëpregatitjes rregullisht të nxënësve. Një arsye tjetër e mungesës së nxënësve është dhe ivitimi i provimeve.

Pyetja 9. Sa orë shikoni televizor në ditë?

Bazuar në përgjigjet e dhëna nga anketuesit rezultojnë se 44% e adoleshentëve shikojnë 2 deri në 3 orë televizorë në ditë dhe vetëm 34% mbi 4 orë. Sipas përfundimeve të nxjerra nga ky grafik arrijmë në përfundimin se televizori është faktor ndikues tek kjo grupmoshë.



Figura Nr. 4.8: Rezultate në % të shikuarit televizorë në ditë.

Pyetja 9. Sa orë qëndroni në internet?

Internet po bëhet gjithnjë e më shumë një pjesë e rëndësishme dhe e pa ndër për ne në ditët e sotme. Duke u bazuar edhe në përgjigjet e marra nga nxënësit, vërtetohet se interneti është një ndër faktorët që ndikon njëkohësisht pozitivisht edhe negativisht tek të rinjtë dhe jo vetëm.

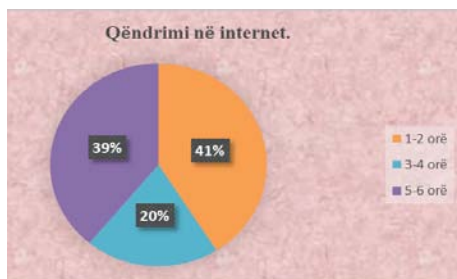


Figura Nr.4.9: Paraqitja grafike e qëndrimit të nxënësve në ditë në internet.

Anketa tregon se kjo kategori e nxënësve të intervistuar shpenzojnë një pjesë relativisht të madhe të ditës duke lundruar në internet. Pjesa më e madhe e nxënësve qëndrojnë 1-2 orë në ditë internet, dhe pjesa tjetër 3 deri në 6 orë.

Pyetja 10. Kur ndodheni para një situatë të vështirë, të rëndësishme ose stresuese!

Shenjat e stresit tek adoleshentët të paraqitura në grafikun e mëposhtëm tregojnë se: 90% e nxënësve tregojnë shtrëngim nofullash e grushtash, 70% rrahje të forta të zemrës, 55% dhimbje koke, 50% djersitje duarsh e këmbësh, 40% mbajtje fryme, 30% tharje goje, 15% dhimbje zverku dhe vetëm 5% e tyre e shprehin stresin me të vjella.

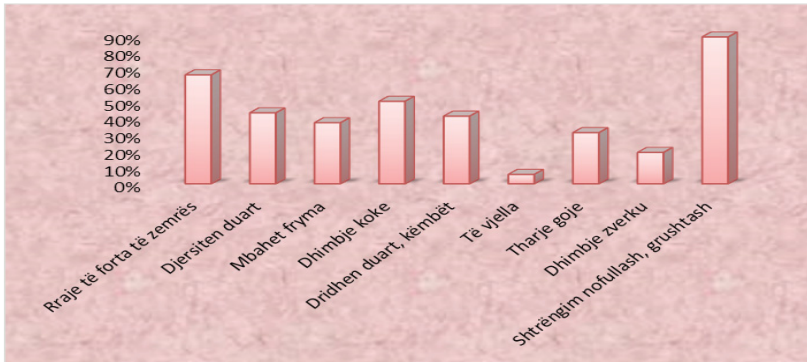


Figura Nr. 4.10: Paraqitja e simptomave të stresit

Këto të dhëna tregojnë se stresi më i shpeshtë paraqitet me simptomën e shtërëngimit të nofullave e të grushtave si dhe me rrahje të forta të zemrës.

Përfundime

- *Arritëm në përfundimin se: nxënësit që i përkasin grupmoshës 11-15 vjeçë nuk janë të mire informuar rreth konceptit të stresit, dhe faktorët ndikues në shfaqjen e stresit.* Sipas të dhënave të pyetësorit arrijmë në përfundimin se pjesa më e madhe e nxënësve të intervistuar nuk janë të mirëinformuar rreth stresit, nga të cilët 33% e nxënësve ishin pak të informuar, 52% e nxënësve kishin njohuri të mjaftueshme, dhe 15% e nxënësve kishin informacion të plotë në lidhje me stresin. *Dhe kjo gjëndje vjen si rezultat i mos informimit të tyre nga mësuesit, prindërit, shoqëria.*
- Faktorët që ndikonin në formimin e stresit të këta nxënës ishin të shumtë po më kryesorët janë: *shkolla, shoqëria, mësuesit, televizioni, qëndrimi i zgjatur në internet, gjëndja ekonomike, vetmia.* Bazuar në përgjigjet e dhëna nga anketuesit rezultoi se 44% e adoleshentëve shikojnë 2 deri në 3 orë televizorë në ditë dhe vetëm 34% mbi 4 orë. Sipas përfundimeve arrijmë në përfundimin se **televizori është faktor ndikues tek kjo grupmoshë.**
- Shprehja e ngëndjes së stresit të nxënësve të kësaj grupmoshe shfaqet me simptoma të ndryshme. Simptomat më të shpeshta ishin shtërëngimi i grushtave dhe i nofullave, rrahje të forta të zemrës, djersitje duarsh, dhimbje koke, tharje të gojës, mbahet fryma, dhimbje zverku.

Disa nga mënyrat apo metodat që mund ta eliminojmë stresin?

E qeshura => frenon prodhimin e hormoneve të stresit - adrenalinit dhe cortisolin, dhe në vend të tyre, rrit prodhimin e "hormonit të lumturisë" – endorphinen.

Muzika është ilaçi i së ardhmes => muzika provokon efekte stimuluese, të cilat, duke vënë në përdorim disa pjesë të trurit, e s'pостоjnë vëmendjen tonë nga problemet, ngarkesat e shqetësimet e përditshme

Masazhi => kjo metodë preferohet si masë preventive për ata njerëz që kohën më të madhe të punës e kalojnë ulur në karrige, çoftë në shtëpi, në zyrë apo në automjet

Gjymnastika => është një metodë mjaftë efiçase e terapisë fizikale për përballimin e situatave stresuese.

Referenca

Prof. Haxhi Aliko, Prof. Rexhep Bregu.

Ethem Ruka.- Tiranë: Morava 2006. ISBN 99943-804-5-1.

Biologji dhe edukim shëndetësor 9/ Fatbardh Sokoli, Aurora Dibra ISBN 978-999-56-794-1-5.

Anatomia e njeriut Dr. Hajdar Kijaj ISBN-978-99956-95-18-7.

Viner, Russell (June 1999). "Putting Stress in Life: Hans Selye and the Making of Stress Theory". *Social Studies of Science* **29** (3): 391–410.

Kemeny, M. E. (2007). "Understanding the interaction between psychosocial stress and immune-related diseases: A stepwise progression." *Brain, Behavior, and Immunity*, 21 (8), 1009–1018.

Gjuha shqipe dhe zhvillimi i saj ne vite

Brunilda Zaka

Mesuese ne arsimin fillor

Periudha pas viteve 40 te shekullit te XX

Historia e leksikologjisë dhe e leksikografisë shqiptare në vitet e fundit u vendos në qendër të studimeve nga gjuhëtarët shqiptarë, për të studiuar leksikun e shqipes dhe shpërndarjen e tij në fjalor. Përpjekjet për ta shndërruar leksikografinë në një shkencë më vete nuk kaluan pa hasur një sërë vështirësish pasi mjetet e studimit ishin të pakta. Pas viteve 40 të shek.XX për shkak të zhvillimit shkencor edhe leksikografia merr një zhvillim të madh.

Etapa e parë 1940-1954,etapa e dytë 1954-1990. Në etapën e parë trajtojmë të gjithë fjalorët dygjuhësh të botuar gjatë kësaj etape. Gjithashtu trajtojmë dhe të parin fjalor shpjegues "Fjalorin e Gjuhës Shqipe".

Në etapën e dytë trajtojmë fjalorët dygjuhësh dhe fjalorët njëgjuhësh,por në krahasim me etapën e parë ku u hartua vetëm një fjalor shpjegues,në këtë etapë hartohen dy fjalor shpjegues "Fjalori i gjuhës së sotme shqipe" i cili u botua në vitin 1980 dhe "Fjalori i shqipes së sotme" u botua në vitin 1984. Ndërsa në kreun e katërt kemi dhëne zhvillimin e leksikografisë që në themelet e saj. Në kreun e pestë kemi përmbledhur kontributin e tri gjuhëtareve shqiptarë të prof.Androkli Kostallarit, prof.Jani Thomait dhe prof. Miço Samarës në leksikologjinë e leksikografinë shqiptare.

Zhvillimi i leksikologjisë dhe i leksikografisë shqiptare

Pas viteve 40 leksikologjia dhe leksikografia si çdo fushë tjetër e gjuhësisë u zhvillua mbi baza të shëndosha shkencore. Përpjekjet për ta bërë leksikologjinë e leksikografinë një shkencë më vete filluan që në periudhën e Rilindjes të cilat u kurorëzuan pas viteve 40' tëshekullit XX, ku leksikologjia dhe leksikografia patën objekt studimi lëndën e shqipes. I pari fjalor dygjuhësh është fjalori" Latinisht-shqip" i Frang Bardhit, e pas tij fjalori "Greqisht-shqip" i Konstandin Kristoforidhit. Për të përcaktuar drejtimit dhe rrugën e zhvillimit të leksikologjisë e leksikografisë shqipe mund t'u referohemi ngjarjeve dhe veprave më madhore në fushën e studimit të tyre, sidomos gjatë tre pesëvjeçarëve të fundit të shekullit XXI.

Në vitin 1954 u hartua "Fjalori i gjuhës shqipe". Ky fjalor shënon një ngjarje të rëndësishme në historinë e leksikografisë shqiptare, sepse ishte i pari fjalor i mirëfilltë që përgjithsoi arritjet e fjalorëve të mëparshëm dhe thelloi këta me fjalë e shprehje të gjuhës së folur e shkruar dhe hapi një etapë të re në historinë e leksikografisë shqiptare, pasi në të u përfshi pothuajse i gjithë leksiku i gjuhës shqipe.Kështu një vit më vonë në vitin 1955 u krijua sektori i leksikologjisë dhe i leksikografisë dhe u themelua Kartoteka e Leksikut të Shqipes pranë Institutit te Gjuhës dhe Historisë. Kartoteka e Leksikut të Shqipes dha mundesinë e hartimit të një varg artikujsh për frazeologjinë e gjuhës shqipe nga prof. Jani Thomai,për anatominë prof.Miço Samara,etj.

Studime rreth leksikografisë shqipe

Historia e leksikografisë shqipe tashmë ka kaluar 300 vjetët, por ende nuk është shkruar historia e saj. Kjo do të thotë se ajo ka nisur të zhvillohet që në shekullin e XVII duke filluar me fjalorët dygjuhësh të cilët më vonë dhanë një ndihmesë të madhe për hartimin e fjalorëve njëgjuhësh.

Me një vështrim të përgjithshëm leksikografia shqipe është e ndarë në dy etapa.

Etapa e parë zë fill me "Fjalorin latinisht-shqip" të Frang Bardhit të botuar në vitin 1635 dhe vjen deri në vitet '40 të shekullit XX, ndërsa etapa e dytë nga vitet '40 deri në ditët e sotme. Leksikografia shqipe duke u zhvilluar si shkencë më vete me objektine metodat e studimit të saj u përgjigjej problemeve që shtronte shoqëria, kultura, shkolla. Trashëgimia leksikografike jepte mundësi plotësimi përgjigjeve për studimin e strukturës leksikore të shqipes dhe hartimit të fjalorëve.

Etapa e dytë u mbështet në trashëgiminë leksikore, por ndryshoi objektin dhe metodat e studimit. Drejtimi i parë i leksikografisë dygjuhëshe përbën një hap të ri cilësor për disa arsye:

Së pari, kjo leksikografi u mbështet në një metodologji të re duke përdorur metoda dhe punime të tjera.

Së dyti, ndryshoi përmbajtjen e lëndës gjuhësore dhe karakterin e kësaj lënde e ndan në fjalor.

Fondi shqip i fjalorëve ka karakter të përgjithshëm kombëtar, koncepti i normës letrare bëhet më i qartë duke kaluar nga fjalori në fjalor. Po kështu zgjerohet leksiku abstrakt i shqipes, rritet gjithashtu fondi popullor i leksikut dhe i frazeologjisë.

Leksikografia dygjuhëshe

Etapa e dytë e cila mbahet dhe si kurorëzimi i leksikografisë u zhvillua si fillim me fjalorët dygjuhësh. Në periudhën pas viteve '40 të shekullit XX u hartuan një varg fjalorësh dygjuhësh të cilët mund t'i ndajmë në dy grupe:

a) Fjalorët dygjuhësh me shqipen si gjuhë të parë b) Fjalorët dygjuhësh me shqipen si gjuhë të dytë

Fjalorët dygjuhësh me shqipen si gjuhë të parë të botuar gjatë viteve 1940-1954 janë:

a) Fjalori shqip-anglisht b) Fjalori shqip-hungarisht

Të dy këta fjalorë janë hartuar nga autorë të huaj.

A-Fjalorët dygjuhësh me shqipen si gjuhë të parë

Janë hartuar një varg fjalorësh të tilla, ndër të cilët mund të përmendim: fjalorin shqip-anglisht (1948) dhe fjalorin shqip-hungarisht (1953).

Fjalori shqip-anglisht- Hartuesi i këtij fjalori është Stuart Mani. Ky fjalor daton në vitin 1948 dhe përmban rreth 1100 fjalë. Për hartimin e këtij fjalori autori është mbështetur në dialektin e Shqipërisë së Mesme duke përfshirë edhe atë të Tiranës.

Fjalori "Shqip-hungarisht"- I botuar në vitin 1953 me hartues Lajos Tomas, Istvan Schust. Ky fjalor përmban rreth 2000 fjalë ashtu si fjalorishqip-hungarisht i Zoltanit. Por ndryshe nga ky i fundit i cili shërben për nevojat e turistëve, fjalori i dy autorëve të lartpërmendur u botua me qëllim që të ndihmonte për njohjen e gjuhëve letrare respektive.

Për hartimin e këtij fjalori autorët kanë bërë përpjekje të mëdha duke lexuar shtypin e përditshëm, vepra ideologjike dhe letrare si dhe tekste shkollore dhe kanë arritur të grumbullojnë njëmaterial të madh për ndërtimin e glosarit.

Fjalë të tilla si: akci,akshi,derhem,drehm,etj. Në perkthim ndeshen fjale të pasigurta ndonjëhereë edhe të gabuara. Ka raste kur perkthimi nuk jep kuptimin e plotë të fjalës shqipe,herë lihet jashtë kuptimit kryesor ,herë shtohen kuptime që nuk i ka fjala shqipe të tilla si: bamirësi,bektashi,bela,i përhershëm,sevap,vëzhgoj,etj.

B-Fjalorët dygjuhësh me shqipen si gjuhë të dytë

Janë botuar një varg fjalorësh me shqipen si gjuhë të dytë ndër të cilët mund të përmendim: fjalori serbokroatisht-shqip(1947), fjalori serbokroatisht-shqip (1953), dhe fjalori rusisht-shqip(1954) .

Fjalori serbokroatisht-shqip-Fjalori serbokroatisht-shqip u botua në vitin 1947. Ky fjalor u hartua nga V.Dancetovic,A.Xhuvani,E. Çabej dhe është njëbotim i Institutit të Studimeve. Ky fjalor është hartuar për qëllime thjesht praktike. Në këtë fjalor zbërthehen kuptimet e fjalëve, përfshihet vetëm pak frazeologji. Përsa i përket dialektit si bazë për pjesën e shqipes është përdorur dialekti i jugut,por pranë fjalëve janë vendosur trajtat veriore.

Fjalori serbokroatisht-shqip. Eshte hartuar nga Sokol Dobrosi dhe është botuar në Kosovë në vitin 1953. Ky është një fjalor voluminoz sepse përmban 40 mijë fjalë. Edhe pse është mjaft i vëllimshëm, 757 shtyp formati nuk i përfshin të gjitha fjalët e serbokroatishtes.

Nëkëtë fjalor jepen të gjitha pjesët e ligjëratës si:

emrat,mbiemrat,përemrat,numërorët,ndajfoljet,foljet,pjesëzat,lidhëzat. Gjithashtu jepen edhe elemente fjalëformuese si:parashtesat, prapashtesat,etj. Në të dy gjuhët forma përfaqësuese e foljes është marrë paskajorja. Fjalori perveç leksikut të zakonshëm ,duke përfshirë këtu edhe atë të Kosovës përmban edhe një sasi mjaft të madhe fjalësh të krijuara . Këto fjalë autori është përpjekur t'i krijojë me brumin e vet të shqipes. Në fjalor një vend të madh zënë edhe ndajfoljet të formuara me prapashtesën" isht si: vendosmërisht,kundërshtimisht,lavdimatirisht, pandashmërisht,marrëdhënisht ,paprekshmërisht,zemërkeqësisht,mbarimisht,etj.

Ky fjalor përmban edhe fjalë e shprehje që mund të dëgjohen vetëm në gojën e atyre që se flasin mirë gjuhën shqipe. Fjalori ka edhe shumë gabime drejtshkrimore. Nëse këto gabime nuk do të egzistonin atëherë vlera e këtij fjalori do të rritej shumë.

Fjalori rusisht-shqip- Ky fjalor u botua në vitin 1954 nga Instituti i Shkencave. Është cilësuar si një nder fjalorët më të mirëdygjuhësh të botuar në vite.Fjalori është hartuar duke mbajtur parasysh normën leksikore në nivelin që kishte arritur.

Leksikografia njëgjuhëshe

Zhvillimi i leksikografisë njëgjuhëshe është një arritje e rëndësishme në gjuhësinë shqiptare sepse parakuptonte dhe zhvillimin e teorisë leksikografike.

Leksikografia shqipe pas viteve '40 të shekullit XX i zgjidhi të gjitha çështjet teorike e praktike të këtyre detyrave. Hartimit të gramatikës shkencore duhet t'i përgjigjej edhe hartimi i një fjalori shpjegues. Por në fillim duhen zgjidhur disa detyra për hartimin e fjalorit shpjegues që përkojnë me:

- 1.Mbledhjen e fjalëve e të shprehjeve nga gjuha e folur dhe e shkruar
- 2.Ngritjen e një kartoteke të leksikut të shqipes
- 3.Studimin e normës leksikore në shkallën që kishte arritur të përpunohej
- 4.Shtresimin stilistik të leksikut
- 5.Shohitjen e trashëgimisë leksikografike dhe për të marrë prej saj gjithçka që është e dobishme

6.Shfrytëzimin e arritjeve të gjuhësisë shqiptare dhe asaj botërore

7.Përcaktimin e tipit të fjalorit dhe të kritereve për hartimin e tij

Hartuesit e këtij fjalori janë: K.Cipo, E. Çabej, M.Domi, O.Myderizi, A.Karjani dhe u botua nga Instituti i Shkencave. "Fjalori i gjuhës shqipe", si fjalor shpjegues nuk është vetëm një vepër leksikografike, por edhe leksikologjike sepse mishëron konceptet e leksikut të gjuhës, shërben si një baze për përshkrimin sistemor të studimit të leksikut.

Ky fjalor i krejt shqip i shoqëronte fjalët me perkufizimet e kuptimet përkatëse dhe jep shembuj e fraza për ilustrimin e vetë fjalës. Fjalori ndërthen fjalë jo vetëm të gjuhës së folur, fjalë që nuk gjenden në gjuhën e autorëve.

Botimi i "Fjalorit të gjuhës shqipe" (1954) shënoi një arritje në leksikografinë shqiptare e cila përpara botimit të këtij fjalori ishte vetëm dialektore. Në këtë fjalor u zgjidhën disa çështje te stilistikës në leksikologjinë shqiptare.

Më këtë fjalor dhe me fjalorët e tjerë dygjuhësh, pavarësisht se kultura dhe shkolla u pasurua në shkallë të ndryshme, leksikografia nga trajtimi shkencor mbeti mbrapa.

"Fjalori i gjuhës shqipe" shërben si pikënisje për hartimin e fjalorëve në fazat e tjera të zhvillimit të leksikografisë. Ky fjalor zgjeroi fushën e studimit edhe në dialektet e shqipes. Hartimi i një fjalori bëhet sipas bazës reale të një gjuhe. Është i pari fjalor shpjegues në tipin dhe në llojin e vet në Shqipëri duke hapur një etapë të re në leksikografinë shqiptare dhe atë të fjalorëve shpjegues.

Ky fjalor nuk ka karakter kombëtar si fjalorët e tjerë të botuar para viteve '40 të shekullit XX.

"Fjalori i gjuhës shqipe" i dha një ndihmë të madhe normës letrare për përzgjedhjen e leksikut dhe të frazeologjisë. Edhe pse i bazuar në toskërisht fjalori përmban leksikon e gjithë krahinave të Shqipërisë (dialektet e krahinave të saj).⁴

Kritika shkencore shqiptare vuri në dukje edhe disa të meta të këtij fjalori të cilat janë:

- 1.Fjalori nuk arriti të japë në mënyrë të plotë normën letrare të formuar
- 2.Fjalori nuk ka pasqyruar disa klasa fjalësh
- 3.Në fjalor nuk janë futur disa fjalë të reja që përdoren në atë kohë në fusha tëndryshme.
- 4.Fjalori nuk jep shënime stilistike

Fjalët e gjuhës së folur edhe pse janë mbledhur nga krahina të largëta të shqipes leksiku i zgjedhur nuk mund të quhet krahinor. Fjalët e përfshira nga dialekti i gegërishtes nuk e prishin bazën dialektore të toskërishtes. Si gegërishtja ashtu edhe toskërishtja janë përdorur nga një masë e gjerë autorësh, por duhet shtuar se normën letrare nuk e përbëjnë vetëm veprat letrare, por dhe ato shkencore, historike, etj.

Zhvillimi i leksikografisë shqipe gjatë viteve 1954-1990

"Fjalori i gjuhës shqipe" ishte një arritje e madhe në leksikografinë shqipe, pasi ishte i pari fjalor që hodhi hapat për hartimin e fjalorit normativ shpjegues.

Pavarësisht vlerësimit që u bë ky fjalor u shoqërua edhe me kritika të shumta sepse nuk përfshihej gjithë glosari i shqipes. Kjo vinte si rrjedhojë e mungesës së kartotekës së leksikut të shqipes e cila nuk ishte themeluar ende. Kartoteka u themelua në vitin 1955 një vit më vonë pas botimit të fjalorit të gjuhës shqipe. Fjalorët që u botuan pas vitit 1954 patën si pikë referimi kartotekën e cila i dha mundësi hartuesve të përfshinin në fjalorët gjithë leksikon e shqipes. Pas botimit të fjalorit të gjuhës shqipe fillon një etapë e re në leksikografinë shqiptare e cila është më e gjallë se etapa e parë. Të dyja etapat e zhvillimit të leksikografisë shqipe kanë metodat e tyre të studimit. Metodatat e etapës së dytë(1954-1990) kanë qënë më produktive. Kjo etapë mund të quhet ndryshe edhe si etapa e lulëzimit të leksikografisë shqipe, sepse në këtë etapë përveç botimit të fjalorëve dygjuhësh botohen edhe dy fjalorët shpjegues të gjuhës shqipe.

“Fjalori i gjuhës së sotme shqipe” i cili u botua në vitin 1980. Ky fjalor ishte i tipit të mesëm normativ i cili do t’u përgjigjej kërkesave të kohës dhe të shoqërisë. Mbi bazën e “Fjalorit të gjuhës së sotme shqipe” u hartua dhe “Fjalori i shqipes së sotme” që u botua 4 vite më vonë ,në vitin 1984 .

Fjalorët e hartuar në këtë etapë u mbështetën në evolucionin që pësoi gjuha shqipe pas viteve ‘40 të shek.XX duke u pasuruar me nëe larmi fjalësh.

Glosari i gjuhës shqipe është i madh ,por nese zhvillohet më tej ai mund të pasurohet edhe më shumë.

Leksikografia dygjuhëshe

Gjatë këtyre viteve leksikografiashqipe mori njeëzhvillim të bujshëm. Botohen një varg fjalorësh dygjuhësh shqip-gjuhë e huaj pra me shqipen si gjuhë të parë dhe gjuhë të huaj shqip me shqipen si gjuhë të dytë.

Fjalorët dygjuhësh me shqipen si gjuhë të parë

Edhe në këtë periudhë të zhvillimit të leksikografisë shqipe janë botuar një varg fjalorësh dygjuhësh me shqipen si gjuhë të parë ndër të cilët mund të përmendim dy fjalorët mëkryesorë:fjalori shqip-gjermanisht,fjalori shqip-serbokroatisht.

FJALORI SHQIP-GJERMANISHT.ky fjalor u hartua nga V.Fidler,O.Buholc,G.Ulish u botua në vitin 1977.Fjalori përmban rreth 25000 fjalë.

Fjalorët dygjuhësh me shqipen si gjuhë të dytë.

Fjalorët të tillë janë më të shumtë në numër në krahasim me fjalorët dygjuhësh me shqipen si gjuhë të parë. Ndër këta fjalorë mund të përmendim:

1.fjalorin anglisht-shqip

2.fjalorin bullgarisht-shqip

3.fjalorin frengjisht-shqip

Fjalori anglisht-shqip ky fjalor u hartua nga Stjuart Mani dhe u botua në vitin 1957. Fjalori përmban rreth 28 mijë fjale. është një fjalor dygjuhësh i mirëfilltë me vëllim të vogël. Në këtë fjalor autori ka dhënë shpesh përkthime të sakta që japin dhe kuptimet themelore të fjalës angleze,ps. Hand shpjegohet me kuptimin dorë,por edhe ndihmues krahas pune, sërë letrash,etj.

Koncepti mbi gjuhët e kryeqytetit si bazë e gjuhës letrare të një vendi këtu është zbatuar duke u nisur më tepër nga teoria e përgjithshme sesa nga gjendja e vërtetë në truallin e shqipes. S.Manj për sa i përket zgjedhjes së fjalëve në gjuhën shqipe niset nga disa parime plotësuese: ka përjashtuar huazimet e ndryshme ka zgjedhur

në shqipe fjalët e vjetra.

Kjo duket sidomos në këto fjalë krahinore: kushteëute,kushtetuere,dhema të dhem atje,radhëalfabetare,Skënderi=Aleksandri,gjendar=xhandar,fletorizë=gazetari,burgëtar=i burguem,anë=enë. Por po të bëjmë një krahasim të këtyre fjalëve dhe shumë të tjerave në ribotimin e fjalorit anglisht-shqip të vitit 1966 duket qartëroli që luan orientimi i drejtë i gjuhës së sotme letrare shqipe. Nivelin e fjalorit anglisht-shqip të botimit 1966 e përcaktojnë:

- 1.cilësia e gjuhës letrare
- 2.shfrytëzimi i mjeteve stilistike të saj
3. mundësia sinonimike
- 4.frazeologjia e togjeve të ndryshme

Fjalori bullgarisht-shqip-Ky fjalor u hartua nga Th.Kacorri, Th.Taritari,L.Dusha,S.Pasko,L.Grabocka. fjalori është botuar nga Instituti i gjuhës bullgare i Akademise së Shkencave të Bullgarisë në vitin 1959.

Fjalori përbëhet nga 781 faqe. Në këtë fjalor kuptimet e fjalëve jepen me pikëpresje, ndërsa sinonimet jepen vetëm me presje. Fjalori përmban mjaft shprehje e fraza tëgoditura si: matem me hijen e mëngjesit, me zemër të ngrirë, rri shtrembër e fol drejt, s’di t’i jap ujë gomarit,nuk ia var torbën,hajdut me çizme,shkurti shkurtun urët,marsi mbledh lekuretjetj.

Përsa i përket shprehjeve e frazave në fjalor janë edhe variante shqipe më pak të përhapura në vend të atyre që njihen gjerësisht. Shprehje te tilla si: kau lidhet prej brirësh,kurse njeriu prej fjalësh;vë qylafin mbi sy;as gjurmë as nishan;bën dasëm me mall të botës;mban goja era qumësht etj.

Fjalori frengjisht-shqip-Fjalori frengjisht- shqip u hartua nga Vedat Kokona dhe është botuar në vitin 1966.Ky fjalor përmban rreth 20.000 fjalë. Për botimin e këtij fjalori autori ka shfrytëzuar teorinë dhe praktikën e leksikografisë sonë të botuar deri në vitin 1966.

Pasuria leksikore në këtë fjalor pasqyrohet si gjuhë e përbashkët e mbarë kombit. Kështu përveç disa fjalëve të formuara rishtas si përjetoj,përjetësi,pavdekësi .Në fjalor pasqyrohen dhe fjalët e popullit si gllenjke,hurbi,gerq,guaskë,levozhgë,guall ,kërcellinj,skërmit.

Gjithashtu dhe fjalë të urta si: fjalëshumi,punëlumi,shosh e re ku të gjej ,perone të re.

Leksikografia njejuhëshe

Fjalori i gjuhës së sotme shqipe

Kartoteka eleksikut të shqipes e cila u themelua në 1955 dha një ndihmesë për hartimin e fjalorit të gjuhës së sotme shqipe. Fal kartotekës ky fjalor pati mundësinë të zgjedhë pjesën më të mirëtë leksikut të shqipes.

FJALORI I SHQIPES SË SOTME- Ky fjalor u botua në vitin 1984 dhe është një vepër kolektive hartuar nga një grup leksikografësh që përbëhet nga A.Kostallari, J.Thomai,M.Samara,K.Sima,TH.Feka,B.Keta,A.Hidi.fjalori ka rreth 34000 fjalë dhe 500 njësi frazeologjike.

Ky fjalor përfshin leksikun aktiv të shqipes së sotme dhe leksikun popullor nga të dy dialektet e shqipes. Për t’i ardhur në ndihmë përdoruesit si mjet i kulturës gjuhësore , fjalori është pajisur edhe me tri shtojca që përmbajnë emrat më të përdorshëm gjeografik të Shqipërisë e të botës, emërtimet sipas vendbanimit, shkurtesat më të

përdorura në shtyp, si dhe pasqyrën përmbledhëse gramatikore duke përfshirë edhe zgjedhimin e foljeve të parregullta.

Bibliografia

- 1-Jani Thomai, leksikologjia e gjuhës shqipe, Tiranë, 2005, fq 271.
- 2- Androkli Kostallari, Në rrugen e hartimit te fjalorëve normativ të shqipes së sotme, Sf NrII, Tirane, 1968, fq26.
- 3- Miço Samara, Hulumtime mbi leksikologjinë shqipe, Tiranë ,2000 fq 49.
- 4-E. Çabej, K. Cipo, O. Myderizi, A. Kariani, Fjalori i gjuhës shqipe, Tiranë, 1954 fq 5.
- 5-Aleksander Xhuvani, çeshtja e fjalorit të shqipes, Sf NrII, Tiranë, fq116.
- 6-Aleksandër Xhuvani, Për pastertinë e gjuhës shqipe, BSHSH, Tiranë, 1957 fq69.
- 7-A. Kostallari, Mbi disa veçori strukturore e funksionale të gjuhës letrare shqipe të kohës sonë, Sf Tiranë, 1970 fq51.
- 8-17-Jani Thomai, Cështje të frazeologjisë së gjuhës shqipe, Tiranë , 1981, fq.66.
- 9-Jani Thomai, Në gjurmët e fjalës shqipe, Gjuha jonë, nr1, Tiranë, 1983.

Shqiperi – BE gjendja dhe prespektiva Identiteti evropian: Nje permbledhje e ngjarjeve historike, qe ndikuan zhvillimin e identitetit evropian

Etleva Meta

Hyrje

Percaktimi I sakte I termit EUROPE dhe european ka qene gjithnje nje process I ngarkuar me veshtiresi,kryesisht per faktin se ka pasur gjithnje mosperputhje pikepamjesh per sa I perket kufinjve te rajonit dhe identitetit te banoreve te saj. Sot banoret e ketij rajoni po perjetojne nje ndryshim te madh politik e ekonomik I cili nxit at ate mendojne per veten me shume si europiane se sa si gjermane,greke apo filandeze.

Por kjo shtron pyetjen:

- Cfare eshte Europa?

-cfare do te thote te jesh European?

-Kur dhe si u konsolidua ideja e unitetit te identitetit European?

- Origjina e evropianizmit?

Europa nuk ka qene asnjehere e bashkuar dhe historia e saj ka qene nje histori e ndarjeve,konflikteve dhe ndryshimeve te kufinjve administrative. Hapesira te medha europiane,ne kohe te ndryshme, jane bashkuar per arsye te ndryshme duke filluar qe nga Roma e lashte,tek Franket, te dinastia Habsburgiane,Napoleoni apo edhe Hitleri,por ,megjithese shume kane enderruar per bashkimin e Evropes,vetem pas luftes se dyte boterore u be e mundur te fillonte te pranohej nocioni se nacionalizmi duhej te lihej menjane ne interest e bashkepunimit rajonal.

Kjo eshte hera e pare ne historine e kontinentit qe pothuajse pjesa me e madhe e tij eshte perfshire ne nje integrim vullnetar duke inkurajuar banoret te sillen dhe te mendojne si evropiane dhe jo si anetare te nje grupi me te vogel kulturor apo etnik, qe, per arsye te ndryshme, thjesht te banonin ne te njeitin territory.

Fjala Europe mendohet te origjinoje nga mitologjia Greke.Europa ishte nje princeshe fenikase te cilen Zeusi, I maskuar sin je dem I bardhe, e bindi dhe e mori nga atdheu I saj diku ku sot eshte Libani, dhe e solli ne Krete ku ajo me vone u martua me mbretin e Kretes.Kur dhe si termi Europe ju dedikua territorit te cilin ne e njohim edhe sot keshtu dhe ky term u perdor per te emeruar banoret e ketij territori, eshte ende e paqarte.

Ne periudhen e Greqise se lashte, gjate kohes kur zgjerimi I perandorise Persiane pati si pasoje shperthimin e luftes midis Grekeve dhe Perseve,gjate shek.V para eres se re,autoret grek si Aristoteli etj. filluan te dallojne midis gjuheve,traditave dhe vlerave te grekeve te lashte, te banoreve te Azise,qe perfaqesoheshin nga Perset,dhe te ashtuquajturve barbare te Evropes,nje rajon qe Greket ,ne pergjithesi,e percaktonin si rajoni qe ndodhej ne veri te territoreve greke. Skica te autoreve klasike e ndanin boten ne Azi, Europe dhe Afrike,dhe kufiri ndermjet Evropes dhe Azise percaktohej nga lumi Don dhe deti Azov.

Romaket, perandoria e te cileve arriti kulmin e vet ne periudhen 200 p.e.s. deri ne 400 p.e.s ishin te paret qe arriten te sillnin nje pjese te rendesishme te territoreve te

Europes nen nje system te perbashket qeverises.Sidoqofte, perandoria romake ishte qenderzuar rreth detit Mesdhe dhe kishte aneksuar edhe pjese te Afrikes se Veriut dhe Lindjes se Mesme keshtu qe nuk ishte nje perandori ekskluzivisht Europiane. Per me teper banoret e trevave te ndryshme te Europes te asaj kohe, Njiheshin nga banoret e Lindjes se Mesme apo Afrikes se Veriut si “franket” apo “romaket”.

“Lindja” e Europes konsiderohet te kete ndodhur ne periudhen e Mesjetes se Hershme ne vitet 500-1000 e. s. kur nje qyteterim me karakteristika te ngajshme u zhvillua I bazuar mbi Krishterimin dhe me Romen si kryeqyteti shpirtesor dheLatinishten si “Lingua franka”.Fillimi I nje ndjenje te perbashket per identitetin europian mund ti dedikohet gjithashtu disa momenteve historike si ndarja e madhe mes Kishes se Perendimit dhe asaj te Lindjes, ekspansioni I fiseve franke nga territoret ku sot ndodhet Belgjika dhe Holanda , si dhe konsolidimi I nje koncepti te nje territori te perbashket evropian , perballe frikes se kercenimit nga Lindja e Mesme.

Termi “evropian” u perdor nga kronikat e asaj kohe per te pershkruar forcat nen komanden e Martel por nuk arriti te kete nje perdorim te pergjithshem deri ne vitet 800 kur Karli I Madh {Chartemagne} u kurorezua nga Papa si Perandor I te ashtuquajtures Perandori e Shenjte Romake dhe filloi te pershkruhej ne vargjet popullore si Mbreti dhe Ati I Europes.

Perkrahesi I idese se Bashkimit European ne vitet 1950 u pelqente te nxirrnin ne pah qe territory I 16 vendeve themeluese te Komunitetit Ekonomik Evropian pak a shume perkonte me ate territory mbi te cilin Karli I Madh kishte sunduar.

Europa filloi te zhvillonte nje identitet gjithnje e me te konsoliduar ne kohet kur ushtrite e krishtera mblidheshin se bashku nga te gjitha rajonet evropiane per te marre pjese ne fushatat ushtarake te kryqezatave.

E sigurt nga pushtimet,politika dhe kultura evropiane filloi te hedhe rrenje ne kulmin e Mesjetes dhe rreth shek.XV termi “Europe” perdorej gjithnje e me teper, autoret e ketyre trevave kurse per te huajt ky term u kthye ne nje sinonim per kontinentin e krishtere{Christendom}.

“Christendom” perdorej me shpesh se sa termi Evrope per te pershkruar rajonin.

Perkrahesit e hershem te Bashkimit te Europes motivoheshin ne nje mase te madhe besimi se nje Europe e krishtere e bashkuar ishte nje hap thelbesor per ringjalljen e perandorise se shenjte Romake,si dhe nga shqetesimi se Europa perballej me pasigurine si pasoje e perparimit te otomaneve .

Shumica e propozimeve per bashkim bazoheshin ne idene se duhej rivendosur dominimi I Papatit.

Ne fund te shek.XVI kisha perjetonte nje ndarje te thelle dhe idea e nje Europe te bashkuar te krishtere u abandonua dhe ata qe vazhdonin te besonin ne idene e Europes se bashkuar nuk e bazonin ate ne nje fe te perbashket po e shihnin si nje instrument per te eliminuar konfliktet fetare si dhe rritjen e kercenimit nga fuqia e pushtetit Habsburgian...

Perpjekja e pare per te arritur unitet me force ne kohet moderne u be nga Napoleoni,I cili arriti te sjelle nen pushtetin e tij Francen, Belgjiken, Holanden dhe nje pjese te madhe te Italise. Nje nga qellimet e tij ishte bashkimi I Europes nen domonimin Francez.

Ai e konsideronte vetveten si nje ndermjetes midis te vjetres dhe te rese dhe shpresonte per nje bashkim evropian nen te njeitin regjim ligjor,gjykate te apelit, me monedhe

te perbashket dhe nje sistem te unifikuar masash dhe peshash. Ne kundershkrim te plote me idealet e Napoleonit per unitet dhe me gjithe zhvillimin e madh e te shpejte ekonomik, social e teknologjik, shek. XIX u karakterizua nga nacionalizmi, i cili si rryme ideologjike hodhi rrenje ne periudhen e revolucionit francez dhe nderndryshimet me te medha, qe sollen ne kontinent permendet bashkimi i Italis me 1861 dhe i Gjermanise me 1871.

Ideja e shteteve te bashkuara te Evropes vazhdoi te nxitet nga intelektuale te ndryshem te shek XIX si Viktor Hygo, i cili ne 1848 deklaroi se kombet e Evropes pa humbur cilesite e vecanta apo individualitetin e lavdishem te tyre, do te afrohen dalengadale ne nje bashkim te madh dhe te krijojne vellazerine e vendeve Evropiane. Diskutimet mbi integrimin European fillojne me analizen e situates pas mbarimit te luftes se dyte dhe me deshire te madhe, farketuar edhe nga pasojat tragjike te kesaj lufte, per te siguruar paqe te qendrueshme midis vendeve e kombeve Evropiane.

Origjina e evropianizmit

EVROPIANIZMI sin je levizje ka historine e vet gjithe ulje –ngritje, lulezime e kriza, perparime e kthime prapa. Veshtruar ne thellesi historike mund te ndajme levizjen evropianiste ne disa periudha:

-Periudha e pare e evropianizmit, si nje perpjekje per te ndertuar nje evrope ne paqe e mirekuptim njihet ne periudhen e Koncertit te Evropes, pra nga viti 1815 deri ne fillim te shek. XX.

-Periudha e dyte per nje levizje evropianiste nisi gjate sistemit te Versajes.

Periudha midis dy lufrave sollti edhe perpjekjen tjeter per evropianizem, ate te ideologjise naziste, qe donte dhe synonte te krijonte Evrophen e bashkuar nen Rajhun u Trete, me dominim te races gjermane dhe me ane te politikës se forces dhe mjeteve ushtarake.

Pra historikisht kemi tre lloje levizjesh evropianiste:

-Kemi levizje politike nga lart (Koncerti i Evropes)

-Kemi levizje ideologesh e intelektualesh (Ne Sistemin e Versajes)

-kemi dhe levizje ushtarake (Nazizmin)

Nga menyra te ndryshme, me mjete te ndryshme dhe mbi baze vizionesh te ndryshme keto levizje synonin nje Evrope te bashkuar. Hitstoriisht, te tre keto levizje deshtuan. Pervoja e tyre negative sidoqofte do i vlente evropianisteve te pasluftes se dyte boterore.

Pra, evropianizmi sin je levizje e nxitur nga mendimi, deshira dhe pragmatizmi ka ekzistuar heret ne gjirin e Evropianeve, ka tentuar te realizohet dhe ka aplikuar ne keto tentativa disa rruge e menyra.

Ne teresi Shqiperia duhet te beje perpjekje te konsiderueshme dhe te qendrueshme per te :

-pershtatur legjislacionin e saj me acquis

- harmonizuar legjislacionin e brendeshem me acquis

-demonstruar pavaresine reale te enteve rregullatore sektoriale

-liberalizuar tregun me sektoret e rezervuar ne perputhje me acquis

-harmonizuar me acquis te drejtat e pronesise industriale

-garantuar kompetencat hetimore e disiplinore dhe mbikeqyrjen e pavarur te sigurise se cilesise.

- ruajtur pavaresine dhe efekshmerine e procedurave te ankimimit
- siguruar harmonizimin ne fushen e koncensioneve dhe te demshperblimeve.
- siguruar harmonizimin me acquis ne fushen e levizjes se lire te kapitalit
- harmonizuar me acquis legjislacionin e lirise per te ofruar sherbime, si edhe per ritjen e kapaciteteve administrative dhe te bashkepunimit nder institucional
- garantuar kapacitet adekuate dhe pavaresia e plote e AKEP-it
- themeluar nje structure adekuate te mbikeqyrjes se tregut, ne perputhje me acquis.
- kordinuar ne nivel qeveritar I masave per levizjen e lire te mallrave
- transpoziminedirektivave te BE-se.

Aftesia e evropianisteve te pas luftes se dyte boterore qendronte ne faktin se I njohim, I konsideruan dhe I studiuan me shume kujdes pervojat e se kaluares, nxorren mesime prej tyre dhe ndoqen nje rruge tjeter qe do I conte drejt suksesit.

Hapat e pare te pas Luftes se Dyte Boterore

Pervoja historike evropianiste prodhoi me shume luftra se sa paqe, shkaterrime se sa zhvillime, humbje jetesh njerezore se sa lumturi e prosperitet. Per shekuj, Evropa u shnderrua ne arene betejash. Vetem nga viti 1870-1945 Franca e Gjermania u perleshën tre here me njera-tjetren, me pasoja teper tragjike. Kerkohej nje zgjidhje tjeter, jo sit e meparshmet, jo si nje kopje e te tjereve.

Nevojitej nje Evrope tjeter .Keshtu Curcilli, hodhi idene e nje Evrope te bashkuar ne Universitetin e Zyrihut ne shtator 1946; ne dhjetor krijohet Unioni Federalist Evropian ne Paris; ne Maj 1947 serisht Curcilli nxit krijimin e Levizjes Evropiane te Bashkuar ;ne Qershor Rene Korte krijon Keshillin Francez per Evropen e Bashkuar; me tej krijohet Levizja Evropiane e Shteteve te Bashkuara Socialiste; ne Vere 1947 Presidenti Truman shpall Planin Marshall per ringritjen ekonomike te Evropes; ne Janar 1948 hyn ne fuqi e para marreveshje doganore ndermjet Belgjikes, Luksenburgut dhe Holandes; ne Mars 1948 behet Traktati I Bashkimit Perendimor; ne Prill 1948 krijohet Organizata per Kooperim Ekonomik Evropian per te koordinuar per Planin Marshall; ne Maj 1948 Curcilli drejton Kongresin Evropian qe nxit krijimin e Keshillit te Evropes, Karten e te Drejtave te Njeriut dhe Gjykatën Evropiane te Drejtesise. Pikerisht kur kishte nisur procesi I evropianizimit, ne prill 1949 firmoset Traktati I NATO-s ne Uashington, ndersa ne maj 1949 firmoset Traktati I Londres per Keshillin e Evropes.

Sic shihet nga intensiteti I larte I veprimtarive, institucioneve e akteve juridike , evropianizmi po njihet mbas luftes se dyte boterore nje gjallerim te papare, te mbeshtetur edhe nga pertej Atlantikut, nga SH.B.A. dhe Kanada. Ne menyre te vecante Plani Marshall dhe NATO ishin dy komponente shume te fuqishem qe shtyne evropianizmin perpara:

I pari me mbeshtetje ekonomike

I dyti me elementet e sigurise transatlantike

Por, bazuar ne pervojat e kaluara dhe ne trashegimine e thelle konfliktuale midis Fuqive Evropiane procesi I integritimit duhej te niste jo ne planin politik, por ekonomik, jo nga lart ,por nga poshte, pra nje integrim nga ekonomia, prodhuesi dhe konsumatori.

Disa te dhena mbi bashkimin evropian

Siperfaqe:	4,324,782km katrore
Popullsia:	491,018,683(Qershor 2008)
Norma imigrimit:	1.23 mingrante / 1,000
Besimi Fetar:	Katolik, Protestant,Ortodoks, Mysliman,Cifut
Qeverisja:	Bashkimi Europian
Struktura Politike:	Nje organizem hybrid ,nderqeveritar dhe Mbikombetar(supranacional)
Kryeqytete:	Bruksel(Belgjike),Strasburg(France),Luksenburg
Shtete anetare:	27 shtete
Krijimi:	7 Shkurt 1992(firmoset Traktati I Mastrichtit) 1 Nentor 1993(hyn ne fuqi Traktati I Mastrichtit)
Festa Kombetare:	9 Maj, Dita Europiane
PPB:	\$14,43 Trilon(2007)
Fuqia punetore:	Agriculture:4.4%;Industri:27.1%;Sherbimet:67.1%
Norma papunesise:	8.5%(2006)
Eksporte:	23.3%SH.B.A.;7.6%Zvicer;5.2%Rusi;4.8%Kine.
Importe:	13.8%SH.B.A.;13.4%Kine;8.2%Rusi;6.2%Japoni.

*Duhet ndryshuar rrjedha e ngjarjeve;
Per kete duhet ndryshuar shpirti I njerezve.*

Zhan Monet

E ardhmja europiane ,ne menyren sesi po skicohet eshte nje project ,ambicioz. Ajo do te jete kurorezimi I nje ideje qe ka qene ne mendjet e evropisteve vizionare,te cilet nuk mund te benin gje tjeter ne kohen e tyre, vec te shprehin bindjen per krijimin e Europes se Bashkuar ne te ardhmen. Ndertimi I kesaj arkitekture europiane pati bazen e vet tek metoda e njohur “Monnet”, ose metoda komunitare . Thelbi I saj ishte ndertimi I arkitektures europiane nisur nga ekonomia , pra integrimi ekonomik si me I mundshmi , me I lehti dhe ku interesat puqeshin me mire . Ajo propozonte , jo institucione nderqeveritare por, institucione nderkombetare. Krijimi I nje autoriteti mbikombetar , I ngarkuar per te drejtuar tregun e perbashket te qymyrit dhe te celikut do te kishte formen e nje qeverie federale dhe kjo do te ishte etapa e pare e nje procesi qe do te conte ne bashkimin ekonomik dhe politik te Europes.Gjithashtu dy sfidat me te medha te ketij bashkimi jane **zgjerimi dhe reforma institucionale.**

Gjithashtu e me teper, kohet e fundit po flitet per anetaresim te Shqiperise ne BE. Kjo eshte padyshim nje deshire e gjithë qytetareve tane,por me shume se kaq,eshte nje deshire e bazuar ne pervojen e deritanishme te fqinjëve tane te cilet jane disa hapa perpara nesh.

Keshtu, duke pare historite integruese te tyre, stadet ne te cilat ata po perparojne gjithsecili mendon se nje moment I tille historik nuk mund te neglizhohet lehte. Dihet se, maredhenia midis Shqiperise dhe BE, varet ne menyre te drejtperdrejte nga te dyja palet. Permiresimi dhe thellimi I nje maredhenie varet gjithmone nga ecurite e saj.

Nese I hedhim nje sy situates ne BE, nuk do te ishte e veshtire te konstatosh se momente qe te bejne te te reflektosh si p.sh. Fitorja e “Jo “-se ne referendumin e vetem nder te 27 vendet e BE-se, per Tranktatin e Lisbones, ka krijuar peshtjellim dhe paqartesi ne Europe dhe kjo jo vetem mbi te ardhmen e ketij Traktati .

Pa u futur me thelle, ne zbulimin e shkaqeve te ketij rezultati, mund te thuhet se nje nga pasojat e menjehershme te tij mund te jete ngecja deri diku e pranimeve te reja ose, shtyrja ne kohe e ketij procesi . Dhe kjo , sipas disa lidereve te Europes, per shkakun e thjeshte te Traktatit te Nises.

Europa nuk do te behet e gjitha njeheresh.

Ajo do te ndertohet ne baze projektesh konkrete.

Shuman

Ndertimi europian eshte bere nepermjet zhvillimit progresiv te politikave publike qe shtetet kane pranuar ti ndjekin bashkarisht ne kuadrin komunitar. Sot, politikat e Bashkimit European prekin te gjitha fushat e veprimtarise publike dhe kane arritur nje nivel zhvillimi I cili kerkon detyrimisht rishikimin e Institucioneve te Bashkimit dhe nje kushtetute te re per te. Per me teper, zgjerimi I afert shtron problemin e perkrahjes, qe politikat bujqesore rajonale apo politikat e tjera do ta vendosin ne qender te Bashkimit, I cili do te pushoje se qeni nje klub vendesh te pasura. Njohja e ketyre politikave mbetet e veshtire sepse, aspekti teknik, kompleksiteti dhe shumellojshmeria e tyre bejne qe secila prej politikave qe do te ndiqet do te jete ceshtje e specialisteve.

Disa politika te ketij Bashkimi jane te afirmuara, ato kane lejuar unifikimin e tregut te brendshem por, ka dhe nga ato lloj politikash me pak te sigurta qe synojne bashkerendimin e politikave ekonomike dhe sociale te shteteve kombetare.

Nje integrim ekonomik teresisht I suksesshem dhe nje integrim politik pak me I dobet jane dy aspekte qe kane percaktuar politikat e Bashkimit European dhe qe sot jane para sfidave te medha.

Procesi i vetëvlerësimit dhe reflektimit mbi mësimin

Suzana Krasniqi

Shkolla e Mesme e Bashkuar "Mehmet Bajraktari"

Abstrakt

Ky punim përshkruan një proces të vetëvlerësimit, reflektimit mbi mësimin dhe planifikimin për zhvillimet e ardhshme. Përveçse duke marrë parasysh pikat e mësimin të cilat janë sukses i brendshëm gjatë rrjedhës së semestrit, ajo do të inkorporojë reflektimin mbi pikat e forta dhe dobësitë dhe do të fillojë të përshkruajë komunikimin e ardhshëm me punëdhënësit. Përveç paraqitjes së disa analizave të aspekteve formale dhe akademike të përvojës, ajo do të diskutojë aspektet ndërpersonale të të mësuarit dhe zhvillimin e atyre kapaciteteve që mund të kenë aplikime profesionale. Siç thekson Stenhouse (1975), "Një program mësimor është një përpjekje për të komunikuar parimet esenciale dhe tiparet e një propozimi edukativ në një formë të tillë që është e hapur për shqyrtim kritik dhe i aftë për përkthim efektiv në praktikë." Megjithatë, negociimi nëstrukturat formale dhe kërkesat e kurrikulit është vetëm një aspekt i procesit mësimor. Ka filluar një proces i perceptuar i transformimit në arsim, larg nga një qasje didaktike e bazuar në leksione dhe drejt mënyrave të adaptueshme dhe fleksibël të mësimin dhe të mësimdhënies. Prandaj, ky rekord i të mësuarit reflektues do të diskutojë përdorimin e aftësive gojore, të dëgjimit dhe të komunikimit, duke marrë parasysh vetë-menaxhimin në situata grupi. Në përfundim, ajo do të paraqesë një plan fleksibël për të ardhmen, duke përshkruar aftësitë që duhet të zhvillohen dhe duke ofruar disa caqe indikative dhe pika për veprim. Kjo pjesë paraqet reflektimet e mia dhe aty ku është e përshtatshme, i referohet hulumtimeve dhe analizave të duhura nga autoritetet e botuara.

Fjalët kyçe: process, vetëvlerësim, mësim, zhvillim, komunikim.

Hyrje

Nga një këndvështrim thjesht personal, marrja e modulit përfshinte një rishqyrtim të identitetit dhe qëllimit tim, dhe zgjidhjen e përmasave të shumta dhe shqetësimeve të jetës sime. Siç thekson Hall, "... askush nuk ka një identitet; dhe në të vërtetë ato identitete mund të jenë në tension (një shembull do të ishte mënyra në të cilën "nëna" dhe "punëtori" shpesh kuptohen si ekzistuese në tension" (Hall, 1996). Rrjedhimisht, ishte e rëndësishme të rikonfiguroheshin vetë identiteti dhe drejtimi. Në këtë aspekt, është e rëndësishme të jemi të vetëdijshëm se personaliteti dhe vetë-imazhi janë shpesh përcaktues kyç në përcaktimin e objektivave personale, përcaktimin e rezultateve dhe ndërtimin e parametrave brenda të cilave ndonjëri prej nesh mund të rritet dhe të ndërveprojë me mjedisin e tyre, siç thotë Elliot: "Ne shpesh mendojmë për veten si një fushë private, një fushë e brendshme e mendimeve personale, vlerave, përpjekjeve, emocioneve dhe dëshirave. Megjithatë, kjo pikëpamje, e cila duket shumë e vetëkuptueshme, është në kontrast me mënyrën në të cilën sociologët studiojnë inkuadrimit të identitetit personal dhe të vetes" (Elliot, 2001). Prandaj, gjetja e vetes në një vazhdimësi shoqërore, në disa mënyra një aftësi sociale e domosdoshme dhe një parakusht i shoqërisë / grupit mund të jenë të kufizuara dhe të dëmshme. Është gjithashtu e rëndësishme të konsiderohet identiteti kulturor dhe mënyra se si mikro kulturat kombëtare, rajonale, kronologjike dhe madje familjare

janë thellësisht konstruktive të politikës sonë të jetës. Është bërë realitet në jetën politike se vetëdijesimi emocional ose inteligjenca emocionale është një përcaktues themelor se si individët do të afrohen, angazhohen dhe funksionojnë në lidhje me strukturat sociale, nëse këto të fundit janë në sferën publike apo private. Siç shpjegon Goleman, 'vetëdijesimi - duke njohur një ndjenjë si ndodh - është gurthemeli i inteligjencës emocionale ... aftësia për të monitoruar ndjenjat nga çasti në çast është thelbësore për të kuptuar psikologjinë dhe vetëkuptimin'' (Goleman, 1996).

Zhvillimi

Disa individë munden kanë këtë aftësi përmes aftësisë njohëse të lindur, ndërsa të tjerët duhet të përpiqen ta ndërtojnë atë duke përdorur teknika reflektuese qëllimisht. Megjithatë, përvoja e modulit më ka ilustruar se nuk është një opsion: efektshmëria ndërpersonale në thelb kërkon që individët të ushtrojnë këtë strukturë, ose ta zhvillojnë atë, sipas rastit. Siç shpjegon Bolton, 'Praktika reflektuese dhe refleksiteti nuk janë lëndë, por një qasje pedagogjike që duhet të përhapë kurrikulën' (Bolton, 2005). Kjo nuk nënkupton se njohuritë e përcaktuara formalisht, aftësitë akademike ose pozicioni didaktik, në vetvete, janë në asnjë mënyrë më pak relevante ose margjinale në procesin e kurrikulit. Megjithatë, ai tregon se aftësia për të menaxhuar dinamikën e të mësuarit dhe për ta demonstruar atë nëpërmjet rritjes ndërpersonale, është bërë më e spikatur. Është e drejtë të argumentohet, siç kanë bërë Fraser dhe Bosanquet, se '... Studentët janë receptorët e kurrikulës dhe ndikimi i tyre në të varion ...' (Fraser dhe Bosanquet, 2006). Kam gjetur se në mjedisin mësimor interaktiv, efektiviteti i kurrikulit u përcaktua dhe u përcaktua në një shkallë të konsiderueshme nga ne si nxënës dhe në veçanti nga gatishmëria jonë për të kontribuar njohuri të reja si perceptime. Në këtë drejtim, moduli ishte As Fraser dhe Bosanquet theksojnë, 'Natyra në ndryshim e njohurive relevante për disiplinën dhe hulumtimet në fushën e disiplinës, gjithashtu ndikojnë në strukturën dhe qëllimet e mësimin të programit ...' (Fraser dhe Bosanquet, 2006).

Konsideroj se një nga aspektet kyçe të modulit ishte aftësia e tij për të zhvilluar punën ndërpersonale dhe aftësinë për të punuar brenda një dinamike grupi. Zgjidhja e çështjeve, koordinimi i përpjekjeve dhe maksimizimi i aftësive individuale përmes delegimit janë të gjitha aftësi shumë të transferueshme, të cilat i shtohen përparësive zhvillimore të planprogramit formal. Si Davis vëren, 'Përderisa ka kërkesa për aftësinë tradicionale për të analizuar, mendoj në mënyrë kritike një punë në mënyrë të pavarur ...', ka gjithashtu një kërkesë në rritje për '... shkathtësitë e transferueshme ... komunikimin, punën në ekip ... dhe zgjidhjen e problemeve'. 'Planifikimi i kujdesshëm i planprogramit, mekanizmat mbështetës, metodologjitë e mësimdhënies dhe strategjitë e vlerësimit ...' (Davis, 2003). Siç u diskutua më lart, ka një sërë faktorësh që formojnë qëndrimet dhe efektivitetin e individit brenda kësaj dinamike, në kuptimin e asaj që ata i konsiderojnë qasje të pranueshme ose efektive. Shumë prej tyre janë formuar në mënyrë kulturore dhe mund të interpretohet brenda kornizave të tilla si Indeksi i Dimensioneve Kulturore nga Hofstede. Brenda këtij projekti Hofstede, çdo kulturë ka toleranca dhe norma të sjelljes që diktojnë sjelljen e grupit, si dhe të menduarit strategjik brenda organizatave. Ai i përcakton këto kritere si shmangien e pasigurisë, distancën e fuqisë, orientimin afatgjatë ose afatshkurtër, gjininë, dmth. Mashkulloritetin dhe feminitetin, dhe individualizmin /

kolektivizmin. (Hofstede, 2003). Ndoshta më shumë zbuluese sesa kjo skemë e nën-grupeve të gjera kulturore është ideja e ndërlidhur se këto janë vetëm një komponent në skemën trepalëshe që përfshin tipare universale njerëzore, sjellje dhe vlera "të mësuar" dhe tipare individuale të personalitetit. (Hofstede, 2003) Konsideroj se njohja e forta dhe dobësive individuale është një faktor kyç, jo vetëm në njohjen e kontributeve individuale, por në ndërtimin efektiv të ekipit. Patjetër kam mësuar se grumbullimi i një ekipi është një aftësi në vetvete. Thjesht shtyrja e një grupi të rastësishëm të individëve nuk është ndërtimi i ekipit.

Përkatësisht, një pikë mësimi që mund të marr nga ekipi që punon në modul, është që individë të ndryshëm të vendosin vlerë mbi aspekte të ndryshme të marrëdhënieve ndërpersonale dhe se kjo duhet të pranohet, pavarësisht nga preferencat personale. Për shembull, disa bashkë-nxënës në modul - dhe nëpërmjet zgjerimit logjik, disa kolegë në një situatë profesionale, vendosën një vlerë të lartë në drejtësinë brenda marrëdhënieve dhe preferonin veprimin e menjëhershëm ndaj një qasje të shtyrë. Në anën tjetër, disa personalitete ndiheshin shumë më të sigurta me një qasje në rritje ndaj çështjeve, duke preferuar të shtynin veprimet derisa të mblidheshin informacionet dhe analizat maksimale të mundshme. Disa individë vendosën një çmim të lartë në ndërtimin e marrëdhënieve nëpërmjet ndërveprimit personal dhe e morën këtë si fillimin e një rrjeti besimi, para se të kalonin në specifikat e një problemi ose çështjeje. Ndërkohë, disa individë ishin të kënaqur me kthimin e saktë të kësaj; ata donin të qëndronin të përqendruar në dimensionet e çështjes dhe preferonin të linin dimensionet ndërpersonale të ndërtimit të ekipit për të marrë kursin e tyre natyror. Pika kryesore e të mësuarit e cila doli nga kjo për mua, ishte se karakteristika të tilla duhej të njiheshin, pranoheshin dhe faktorizoheshin në ndërtimin e ekipit, si dhe në dinamikën e funksionimit të tij. Asnjë individ nuk përputhet absolutisht me një personalitet të veçantë ose me tipin e sjelljes: megjithatë, tiparet e tyre të dominimit të personalitetit ka të ngjarë të jenë ato që dalin në momentet kyçe të vendimmarrjes. Për të marrë më të mirën nga njerëzit dhe ekipet, natyra e kontributit të tyre duhet të merret parasysh. Si Sonnetag vëren, 'Ekzistojnë dëshmi relativisht të qëndrueshme empirike për një marrëdhënie pozitive midis aspekteve specifike të mirëqenies individuale dhe të performancës.' (Sonnetag, 2002).

Aftësia për të siguruar këtë mirëqenie dhe për të siguruar performancën e lidhur - në veten time, si dhe në nxënës të tjerë - dhe përfundimisht bashkëpunëtorë - është një nga pikat kryesore të zhvillimit që unë do të marr nga moduli në tërësi. Si Murphy dhe Riggio tregojnë, '... kompleksiteti siguron burimet (njohëse, sociale, sjellje) për të gjeneruar përgjigje të shumta të mundshme në një situatë të caktuar. Individët, si dhe organizatat janë të shëndetshme dhe të lulëzojnë kur janë të aftë për shumë përgjigje në një situatë të caktuar dhe bëhen të brishtë dhe të pambrojtur ndaj ndryshimit të kushteve kur ato janë të njëtrajtshme dhe të specializuara' (Murphy dhe Riggio, 2003). Më pëlqen të mendoj për këtë si të kuptuarit e implikimeve personale, ndërpersonale dhe strategjike të kontratës psikologjike. Siç tregon Williams lidhur me këtë fenomen, 'ky aspekt ndërpersonal ndaj drejtësisë na kujton se ekziston një bazë sociale për marrëdhëniet e shkëmbimit midis punëdhënësit dhe punonjësit dhe ne mund të presim që kjo të jetë pjesë e kontratës psikologjike.' (Williams, 1998). Një nga çelësat objektivat që unë do të heq nga moduli është aftësia për të kuptuar - nëpërmjet përdorimit të një cikli reflektues - zhvillimin e kontratave psikologjike ndërmjet individëve, brenda grupeve, ndërmjet palëve të interesuara, dhe midis

punonjësve dhe menaxhimit. E pranoj që kjo, në vetvete, është një objektiv që mbështetet shumë në aftësinë për të përdorur inteligjencën e vet emocionale dhe se kjo në vetvete është një detyrë e vazhdueshme. Siç ka vërejtur Goleman, '... ndryshe nga testet e njohura për IQ, ende nuk ka asnjë provë letre dhe lapsesh që jep një rezultat inteligjence emocionale dhe nuk mund të ketë kurrë një.' (Golman, 1996) Në fakt mund të thuhet se ata që kanë inteligjencë emocionale si një aspekt dominues i aftësive të tyre të vendosura, tentojnë të përjashtojnë gjithnjë situatat formale të të mësuarit, duke u mbështetur në leximin e situatave dhe aftësive ndërpersonale në vend të kredencializmit për të marrë aty ku dëshirojnë jetë. Pika e rëndësishme për mua këtu është të pranoj se këto aftësi janë gjithnjë e më të rëndësishme në fuqinë punëtore të socializuar dhe qendrore për arritjen e qëllimeve të përbashkëta. Si Guest dhe Conway kanë treguar, "... ndërtuar mbi tre shtyllat e drejtësisë, besimit dhe ofrimit të marrëveshjes midis organizatave dhe punonjësve, një kontratë pozitive psikologjike është garancia më e mirë e rezultateve të mira të performancës." (Gust and Conway, 2004).

Këtu janë disa pika kyçe për zhvillimin tim, rreth të cilave mund të zhvillohen objektiva specifike.

- A kam planifikuar dhe menaxhuar në mënyrë efektive ngarkesën time të punës: a kam përmbushur vazhdimisht afatet, pa ndërprerje të rutinave të punës ose përvetësimin e burimeve të kohës nga projektet apo prioritetet e tjera?
- Në situatat e punës në ekip, a kam qenë efektiv në përcaktimin e roleve të ndara për veten dhe të tjerët, duke përdorur njohuri paraprake për veten dhe për ata?
- A e kam mbajtur kontrollin efektiv mbi rolin tim dhe a ka kontributin tim të ndikimit të dallueshëm dhe të matshëm në projekt në tërësi?
-
- Si do të vlerësoj nëse kam apo nuk kam menaxhuar në mënyrë të vazhdueshme marrëdhëniet e punës në një mënyrë efektive?
- Duke supozuar që unë mund të mbledh një vlerësim të tillë, a do të mund ta mbështesin vlerësimet e mia bashkë-nxënësit apo kolegët?
- A është roli im - ose roli i të tjerëve - i qartë për të gjithë të interesuarit?

Në vlerësimin tim, dhe në lidhje me njohuritë që kam marrë në lidhje me efektivitetin ndërpersonal nga moduli, arritja e këtyre objektivave do të shkonte në një mënyrë të konsiderueshme për të më bërë një nxënës efektiv. Ato janë gjithashtu parime të cilat mund të konsiderohen konstruktive të një organizate të të mësuarit në tërësi, gjë që, sipas mendimit tim, duhet ta konsiderojmë si rezultat të vlefshëm të kontributeve tona individuale. Si Hyam dhe Mason vënë në dukje, 'Organizata e të mësuarit, argumentojnë avokatët e saj, është ajo në të cilën menaxherët perceptojnë pozitën e tyre në organizatë dhe marrëdhëniet e tyre me vartësit, në mënyrë radikale të reja, duke përdorur metaforat e reja dhe mënyrat e të kuptuarit' (Hyam dhe Mason, 1995). Një mënyrë për të matur progresin individual drejt këtij rezultati do të ishte përmes përdorimit të një skeme reflektive siç është Gibbs 'Cycle Reflective'. Brenda kësaj, nxënësi ose praktikuesi mund të përdorë përshkrimin për të vizualizuar zhvillimet ose ngjarjet, duke vlerësuar më pas përgjigjen e tyre emocionale në 'ndjenjat' fazë të procesit. Prej aty ju përparoni në fazat e vlerësimit dhe analizimit, duke kërkuar ndonjë implikim më të gjerë ose modele të perceptueshme nga situata, para se të vazhdoni në përfundimin dhe planin e veprimit. E konsideroj këtë aftësi të vendosur të jetë me rëndësi të madhe, sepse kudo që shkoni në skenën bashkëkohore

të punësimit, do të hasni një vlerësim dhe një sistem dhe një formë të regjimit të caktimit të objektivave. Duke qenë të vetëdijshëm për gjendjen e vet reale në lidhje me kërkesat e një situatë profesionale, është po aq e rëndësishme sa të zbulohet perceptimi i të tjerëve. Sipas mendimit tim, ky është dallimi në mes menaxhimit thjesht transaksional apo transformimit. Ndërsa Fincham dhe Rodos e shprehin atë, modeli i transaksionit është '... thjesht një shkëmbim i ndërsjellë për arsye ekonomike apo politike midis udhëheqësit apo pasuesit. Në leadershipin transformues është i pranishëm një proces më i thellë dhe më i fuqishëm. Këtu një ose më shumë persona angazhohen me të tjerët në mënyrë të tillë që udhëheqësit dhe ndjekësit të ngrenë njëri-tjetrin deri në nivele më të larta të motivimit dhe moralit.' (Fincham dhe Rhodes, 2005). Prandaj mund të argumentohet se menaxhimi i vlefshëm i transaksionit fillon në sferën personale.

Literatura

- Armstrong, A., and Baron, A., (2005), *Managing Performance: Performance Management in Action*, CIPD, London.
- Armstrong, A., (1994), *Performance Management*, Kogan Page, London.
- Arthur, M.B., (1996), *The Boundaryless Career: A New Employment Principle for a New Organizational Era* Oxford University Press.
- Baker, J., (1988), *Causes of Failure in Performance Appraisal and Supervision: A Guide to Analysis and Evaluation for Human Resources Professionals*, Quorum Books, New York.
- Barrow, G., and Newton, T., (2004), *Walking the Talk: How Transactional Analysis is Improving Behaviour and Raising Self-Esteem*, David Fulton, London.
- Bolton, G., (2005), *Reflective Practice: Writing and Professional Development*, 2nd Edition, Sage, London.
- Davis, M., (2003), 'Barriers to reflective practice: the changing nature of higher education' in *Active learning in higher education* 4 (3) pp. 243-255.
- Fincham, R., & Rhodes, P., (2005), *Principles of Organizational Behaviour*, Oxford University Press, Oxford.
- Forster, M., (2005) *Maximum Performance: A Practical Guide to Leading and Managing People at Work*, Edward Elgar, Cheltenham.
- Fraser, S., and Bosanquet, A., (2006), 'The curriculum? That is just a unit outline, isn't it?', *Studies in Higher Education*, 31, pp.269-284.
- Goleman, D., (1996), *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*, Bloomsbury, London.
- Guest, D.E., and Conway, N., (2004), *Employee Well-being and the Psychological Contract: A Report for the CIPD*, Chartered Institute of Personnel and Development, London.
- Hall, S., 'Who Needs Identity?' in Hall, S., and du Gay, P., (1996), (eds), *Questions of Cultural Identity*, Sage, London.
- Hiser, S., 'e-Recruitment: Tools help staff see the effects of effort.' *Financial Times*.
Published: November 7 2007. INTERNET, available at <http://www.ft.com/cms/s/0/c8757344-8c95-11dc-b887-0000779fd2ac.html>, [viewed 12.4.08] n.p.
- Gerte Hofstede Cultural Dimensions Website, INTERNET, available at http://www.geert-hofstede.com/hofstede_dimensions.php?culture1=95&culture2=18#compare [viewed 20.8.08] n.p.
- Hofstede, G., (2003), *Cultures and Organizations: Intercultural Cooperation and its Importance for Survival*, Profile Business, London.
- Holland, J.L., (1997), *Making Vocational Choices: A Theory of Vocational Personalities and Work Environments*, London.

Hyam, J., and Mason, B., (1995), *Managing Employee Involvement and Participation*, Sage, London.

Maslow, A.H., (1970) *Motivation and Personality*, 3rd Edition, Harper Collins, New York.

Murphy, S.E., Riggio, R.E., (2003), *The Future of Leadership Development*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah NJ.

Sonnetag, S., (ed), (2002) *Psychological Management of Individual Performance*, John Wiley and Sons, Chichester.

Stenhouse, L (1975), *An Introduction to Curriculum Research and Development* .London: Heinemann.

Walters, M., (1995), *The Performance Management Handbook*, Institute of Personnel and Development, London.

Warmington, A., Lupton, C., and Gribbin, C., (1977), *Organisational Behaviour and Performance: an Open Systems Approach to Change*, MacMillan, London.

Williams, R.S., (1998) *Performance Management: Perspectives on Employee Performance*, International Thomson Business Press, St.Ives.

Ç'rregullimet e gjëndrës mbiveshkore

Mara Kërçuku

Abstrakt

Ky studim është pjesë e një punimi që ka si qëllim njohjen e gjëndrave mbiveshkore, strukturën dhe rolin e tyre në mirefunksionimin e organizmit dhe ç'rregullimet që shkaktojnë dëmtimet e tyre. Ai fokusohet kryesisht në ç'rregullimet e gjëndrave mbiveshkore, si sindromi Kushing, sëmundja Adisson etj. Ky studim është realizuar duke përfshirë metoda radioimunologjike për të përcaktuar nivelet urinare si: kortizolin e lirë urinar dhe jashtëqitjen e aldosteronit. Gjithashtu provat e nxitjes kanë saktësuar praninë e një mangësie hormonale, duke përdorur një protokoll të përcaktuar mirë të humbjes volemike, si kufizimi i kripës, dhënia e diuretikut ose kalimi në pozicionin në këmbë. Rezultati është se studimi tregoi rëndësinë dhe funksionin që gjëndrat mbiveshkore kanë në organizmin tonë.

Fjalët kyçe: hormon, steroid mbiveshkorë, Sindrom Kushing, kortizol, macula densa, renina.

Hyrje

Gjëndrat mbiveshkore janë organe, të cilat gjenden mbi pjesën e sipërme të veshkave. Secila gjëndër mbiveshkore është e ndërtuar prej dy pjesëve themelore: kore dhe palcë. Secila gjëndër mbiveshkore është e ndërtuar prej dy pjesëve themelore: kores (**cortex**) dhe palcës (**medula**). Hormonet që krijohen në koren e gjëndrës mbiveshkore sipas strukturës kimike bëjnë pjesë në steroide, të cilat quhen kortikosteroide. Në qelizat e kores së gjëndrës mbiveshkore krijohen tri lloje hormonesh: Mineralokortikosteroidet që ndikojnë kryesisht në metabolizëm të kripërave minerale dhe ujit. Glukokortikosteroidet që ndikojnë kryesisht në metabolizëm të karbohidrateve. Adrogjenet që janë me aktivitet të hormoneve seksuale mashkullore. **Palca e gjëndrës mbiveshkore** funksionon si gjëndër me sekrecion të brendshëm. Palca i sekretion dy hormone: adrenalina (epinefrina) dhe noradrenalina (simpatina). Lënda bazë nga ku fillon biosinteza e steroideve mbiveshkore është kolesteroli, që ka dy origjina: egzogjene (ushqimore) ose endogjene; ai sintetizohet në organizëm, duke u nisur nga acidi acetik. Steroidogjeneza mbiveshkore ndjek tre rruge kryesore: prodhimin e glukokortikoideve (kortizolit), të mineralokortikoideve (aldosteronit) dhe të androgjeneve mbiveshkore (dehidroepiandrosteronit). Veprimet fizologjike të glukokortikoideve mbi metabolizmin ndërmjetës konsistojnë në një veprim antiinsulinik mbizotërues duke nënkuptuar veprimin në rregullimin e metabolizmit të proteinave, karbohidrateve, lipideve dhe të acideve nukleike. Veprimi i tyre shfaqet kryesisht në drejtim të metabolizmit me një çlirim të shtuar të proteinave dhe me një nxjerrje të azotit. Glukokortikoidet gjithashtu shtojnë rezervën e glukogjenit të mëlçisë (glukogjenezes). Mineralokortikoidi kryesor i sekretuar nga indi mbiveshkor i njeriut është aldosteroni. Në kushte normale aldosteroni ka dy funksione fiziologjike të rëndësishme: 1) atë që është bazë e rregullimit të vëllimit të lëngut jashtëqelizore, 2) ai është një faktor përcaktues i metabolizmit të kaliumit.

1. Sindromi Kushing

Kur sekretohen sasi të tepërta të hormoneve kryesore të kores së gjëndrave

mbiveshkore shfaqen sindroma të ndryshme. Kështu, prodhimi i tepërt i kortizolit, glukokortikoidit kryesor, lidhet me sindromen Kushing. Prodhimi i tepërt i mineralokortikoidit kryesor, të përfaqesuar nga aldosteroni, shoqërohet me shenja klinike dhe biokimike të hiperaldosteronizmit. Prodhimi i tepërt i androgjeneve mbiveshkore shkakton një virelizëm me prejardhje nga korja mbiveshkore. Sic mund të pritet, keto sindroma nuk mund të takohen gjithmonë në formë «të pastër», por mund të ngatërrohen me njëri tjetrin. Për këtë arsye është e nevojshme evidentimi i teknikave që diferencojnë secilën sindromë.

2.1 Shkaqet e sindromit Kushing

I.Hiperplazia mbiveshkore

A.Dytësore nga shtimi i sekretimit të ACTH hipofizar

1.Anomali e funksionimit hipotalamo-hipofizar.

2.Mikro-ose makroadenomat hipofizare, sekretuese të ACTH.

B.Tumoret joendokrine dytësore që prodhojnë ACTH (karcinoma pankreatike, adenoma bronkiale, karcinoma bronkogjenike, tymoma etj)

II.Hiperplazia mbiveshkore nodular .

III.Kanceri i mbiveshkës.

A.Adenoma B.Karcinoma

IV.Ekzogjen,jatrogjene

A.Përdorimi i zgjatur i glukokortikoideve.

B.Përdorimi i zgjatur i ACTH

2.2 Siptomat

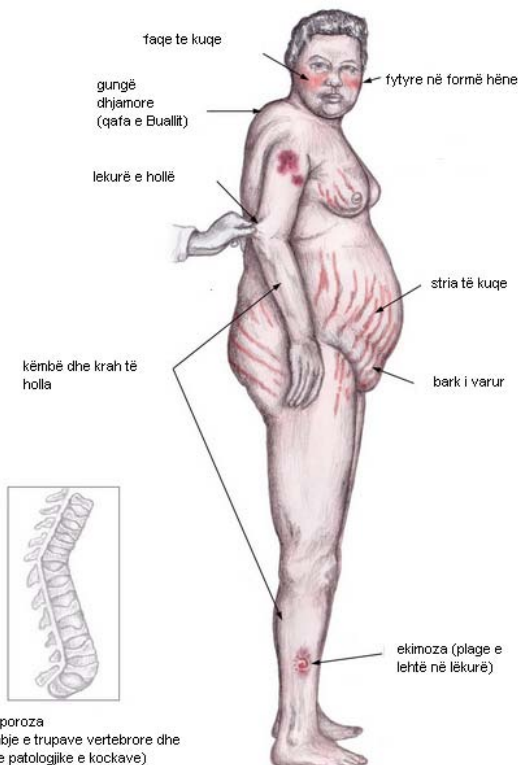


Fig.2.2. Siptomat e sindromit Kushing, karakterizuar nga dhjamosje e tringut, hypertension arterial, këputje trupore, asteni, amenorre, hirsutizëm, stria abdominal purpurea, ënjtje, glukozuri dhe osteoporozë.

2. Metoda

Matja e niveleve plazmatike, ose e jashtëshqitjes urinare të metaboliteve të steroideve niset nga parimi bazë që ato pasqyrojnë në mënyrë specifike nivelet e sekretimit mbiveshkor të steroidit të dhënë. Nivelet plazmatike pasqyrojnë nivelin e sekretimit vetëm në momentin e matjes. Për përcaktimin e nivelit në gjak e peptideve si ACTH-ashi dhe angiotensina II janë bërë matje me anë të radioimunoprovës. Nivelet e angiotensinës II ndryshojnë gjithashtu gjatë ditës dhe natës, por ndikohen shumë më tepër nga regjimi ushqimor me kripë dhe qëndrimi. Përcaktimet kryesore të niveleve urinare përcaktohen me kromogjene Porter dhe Silber. Përgjithësisht përdoren metoda radioimunologjike për të përcaktuar **kortizolin e lirë** urinar, qoftë dhe jashtëqitjen e **aldosteronit**. Provat e nxitjes janë të nevojshme për të saktësuar praninë e një mangësie hormonale. Përdoret një ngacim i përcaktuar specifik i një hormoni të dhënë dhe matet pastaj sasia e hormonit të çliruar. Janë saktësuar prova të nxitjes, duke përdorur një protokoll të përcaktuar mirë të humbjes volemike, si kufizimi i kripës, dhënia e diuretikut ose kalimi në pozicionin në këmbë. Një provë e thjeshtë dhe efikase konsiston në realizimin e një kufizimi kripor të rreptë dhe në vënien e njeriut në pozicionin në këmbë. Provat e frenimit përdoren për të studiuar shtimin e sekretimit të hormoneve të kores mbiveshkore dhe bazohen në konstatimin e uljes së hormonit periferik mbas frenimit të kodifikuar mirë të hormonit të tij trofik. Kështu prova e frenimit të një hipersekretimi të kortizolit nënkupton frenimin e çlirimit të ACTH. Urografia brendavenoze dhe laminogramat mund të tregojnë shtim të volumit të mbiveshkës, vecanërisht kur shkaku i sëmundjes është adenoma ose karcinoma. Teknikat radiologjike më të përpunuara, të tilla si arteriografia selektive mbiveshkore ose flebografia, mund të japin lokalizimin dhe të saktësojnë diagnozën.

4. Konkluzione

1. Gjëndrat mbiveshkore janë organe, të cilat gjenden mbi pjesën e sipërme të veshkave. Zona të ndryshme të kores mbiveshkore sintetizojnë hormone specifike, që pasqyrojnë për secilën zonë aftësinë për të kryer disa shndërrime dhe hidrosilime me ndërmjetësinë e sistemeve enzimatike të hidrosilazave dhe të izomerazave.
2. Veprimet fizologjike të glukokortikoideve mbi metabolizmin ndërmjetës konsistojnë në një veprim antiinsulinik mbizotërues duke nënkuptuar veprimin në rregullimin e metabolizmit të proteinave, karbohidrateve, lipideve dhe të acideve nukleike.
3. Kur sekretohen sasi të tepërta të hormoneve kryesore të kores së gjëndrave mbiveshkore shfaqen sindrome të ndryshme. Kështu, prodhimi i tepërt i kortizolit, glukokortikoidit kryesorë, lidhet me sindromin Kushing.
4. Diagnoza e sindromit Kushing mbështet në vënien në dukje të prodhimit të tepërt të kortizolit, në mungesë të ritmit niktemeral normal të sekretimit hormonal dhe sidomos në pamundësinë për të frenuar sekretimin endogjen të kortizolit kur jepet deksametazoni .
5. ACTH-ashi dhe angiotensina II mund të maten me anë të radioimunoprovës. Kortizoli dhe aldosteroni janë dy hormone të sekretuara në mënyre episodike, por nivelet ndryshojnë kryesisht gjatë ditës me vlera të larta në mëngjes dhe vlera të

zvogëluara në darkë.

6. Përgjithësisht përdoren metoda radioimunologjike për të përcaktuar **kortizolin e lirë** urinar, qoftë dhe jashtëqitjen e **aldosteronit**. Një grua e rritur jashtëqit rreth 1000 mg keratine cdo ditë, me rreth 50-60% të nxjerrë gjatë ditës, një burrë i rritur jashtëqit rreth 1800 mg cdo ditë. Ndryshimet ditore të jashtëqitjes së kreatininës nuk duhet të kalojë vlerat 20%.

7. Provat e nxitjes janë të nevojshme për të saktësuar praninë e një mangësie hormonale. Përdoret një ngacmim i përcaktuar specifik i një hormoni të dhënë dhe matet pastaj sasia e hormonit të çliruar. Provat e frenimit përdoren për të studiuar shtimin e sekretimit të hormoneve të kores mbiveshkore dhe bazohen në konstatimin e uljes së hormonit periferik mbas frenimit të kodifikuar mirë të hormonit të tij trofik. Kështu prova e frenimit të një hipersekretimi të kortizolit nënkupton frenimin e çlirimit të ACTH. Normalisht nga kjo rezulton një ulje e prodhimit të kortizolit.

Referenca

1. BLOOM E et al: Nuclear binding of glucocorticoid receptors: Relations betëeen cytosol binding, activation in the biologic response. J Steroid Biochem 12:175, 1980.
2. LIBRI "Parimet e Përgjithsme të Mjeksisë" perkthyer nga autore të ndryshëm, si Doc. Bajram Preza, Maksim Bozo, Robert Andoni, Doc. Rahif Hasani, K. Sh. M. Fecor Agace.
3. FINKELESTEIN M, SHAEFER JM: Inborn errors of steroid biosynthesis. Physiol Rev 59:353, 1975.
4. KNOX FG et al: Escape from the sodium retaining effects of mineralocorticoids. Kidney Int 17:263, 1980.
5. KRAMER RE et al: Action of angiotension II on aldosterone biosynthesis in the rat adrenal cortex. J Biol Chem 255:3442, 1980.
6. LAMBERTS SËJ: Hormone secretion in alcohol induced pseudoCushing's syndrome: Differential diagnosis ëith Cushing 's disease. JAMA 242:1640, 1978.
7. LINDHOLM J et al: Reliability of the 30 minute ACTH test in assessing hypothalamic – pituitary-adrenal function. J Clin Endocrinol Metab 47:272, 1978.
8. MOORE TJ et al: Nelson 's syndrome : Frequency , prognosis, and effect of prior pituitary radiation. Ann Intern Med 85:731, 1976.
9. PARRILLO JE, FAUCI AS: Mechanisms of glucocorticoid action on immune processes. Ann Rev Pharmacol Toxicol 19:179, 1979.
10. POLLACK MS et al Prenatal diagnosis of congenital adrenal hyperplazia (21-hydroxylase deficiency) by HLA typing. Lancet 1:1107, 1979.

Inteligjencat e shumëfishta në mësimin e matematikës

Rozeta (Maçi) Dervishi

Abstrakt

Në këtë punim hidhet një hap i rëndësishëm drejt një qasje të re në mësimdhënien e matematikës dhe kjo mund të arrihet vetëm nëpërmjet vënies në përdorim të inteligjencave të shumëfishta. Cështja e trajtuar është studimi i pikëpamjeve bashkëkohore nisur nga metoda e inteligjencave të shumëfishta në mësimin e matematikës.

Duke përdorur inteligjencat e shumëfishta u ofrohen mundësi të barabarta për nxënie të gjithë nxënësve me profile të ndryshme të inteligjencës dhe mësimdhënia e matematikës e bazuar në inteligjencat e shumëfishta ofron mundësi që vështirësitë të tejkalohen në mënyrë efikase. Kjo arrihet nëpërmjet organizimit të aktiviteteve matematike interaktive dhe ndërdisiplinare gjatë të cilave zgjidhen problema me kontekst nga jeta reale.

Hyrje

Zhvillimi i shoqërisë njerëzore si dhe rritja me ritme të shpejta e sasisë së informacionit bën që nevoja për njohuri matematike të jetë gjithnjë e në rritje. Në shumë vende apo procese kërkohet zbatim i matematikësapo i metodave të saj. Matematika ka lidhje dhe me fusha të tjera të njohurive apo dhe të zbatimit të tyre, ndaj dhe është e sigurtë se për njohuri matematikore do të ketë nevojë gjithnjë e më shumë. Rëndësia e matematikës si shkencë si dhe në përparimin e përgjithshëm të njerëzimit, e përcaktojnërolin dhe vendin e saj si subjekt kryesor në arsim. Për këtë arsye matematika zë dhe numrin më të madh të orëve të mësimin. Studimet në fushën e didaktikës së matematikës tregojnë se shkakun e mospësuksit të nxënësve dhe studentëve në matematikë,nuk duhet kërkuar në vetë matematikën dhe natyrën e saj abstrakte,por në mënyrën e interpretimit të saj. Rol vendimtar ka dhe formimi i koncepteve bazë.

Inteligjencat e shumëfishta në edukimin matematik

Nxënësit mund të mësojnëdo gje , nëse u jepet rasti të luajnë, të provojnë, prekin, dëgjojnë, shohin ose vëzhgojnë informacionin. "Jane Huston"

Ideja për ekzistencën e inteligjencës te qëniet njerëzore është shumë e vjetër. Me lindjen e kësaj ideje fillojnë dhe studimet për të. Fillimet e para për inteligjencën I gjejmë që në Greqinë e lashtë. Aftësia e njeriut për të njohur matematikën tradicionalisht është konsideruar sinonim I inteligjencës. Në jetën e përditshme shpesh shtrohet pyetja: ç'është inteligjenca dhe çfarë do të thotë të jesh njeri inteligjent? Në përpjekje për ta përkufizuar saktë këtë concept janë dhënë me dhjetra përfundime. Gardneri e përcakton inteligjencën si: aftësi për të zgjidhur problemin apo për t'I dhënë formë një produkti, I cili vlerësohet në një apo më shumë mjedise kulturore. Sot ekzistojnë pikëpamje të ndryshme lidhur me inteligjencën dhe qëndrueshmërinë e saj në çdo

qenie njerëzore. Përfaqësuesit e mendimit tradicional, inteligjencën e konsiderojnë dhunti të natyrës për qeniet njerëzore, në një sasi të caktuar që mbetet konstante gjatë gjithë jetës. Mirëpo, ka edhe mendime më të avancuara, siç është pikëpamja për mundësitë e zhvillimit dhe zgjerimit të kapacitetit të inteligjencës së çdo individi, e deri te pikëpamja më e re mbi ekzistencën e më shumë inteligjencave në çdo qenie njerëzore ose e inteligjencave shumëfishe. Alfred Bine studioi për inteligjencat e shumëfishta dhe ishte i pari që hartoi testet e inteligjencës. Ai ishte kundër idesë se inteligjenca e njeriut është konstante. Shumë psikologë të tjerë studiuuan teori të ndryshme për inteligjencën. Karakteristikë e të gjithë studimeve të tyre ishte se ata krahas problemit të inteligjencës studiuuan edhe mënyrat se si studiojnë qeniet njerëzore. Rezultatet e studimeve për inteligjencën dhe mënyrat e të nxëniet gjetën zbatim të madh në teorinë dhe në praktikën e të nxëniet.

Si mendojnë dhe si e mesojnë fëmijët matematikën

Deri më sot janë bërë shumë studime lidhur me atë, se si e mendojnë fëmijët e moshave të reja dhe si e mesojnë ato matematikën, mirëpo pak është shkruar dhe bërë lidhur me atë që është drejtëpërdrejtë e zbatueshme në klasë. Sipas Piazheut evolimi i të menduarit të fëmijët kalon nëpër katër stadi:

1. Stadi sensorimotor (0-2 vjec)
2. Stadi paraoperacional (2-7 vjec)
3. Stadi i veprimeve konkrete (7-11 vjec)
4. Stadi i veprimeve formale (11-15 vjec)

Pa njohuri lidhur me atë se si mendojnë dhe si mesojnë fëmijët në këto faza të zhvillimit, është e vështirë të kuptojmë reagimet e nxënësve gjatë formimit të koncepteve matematike dhe gjatë zgjidhjes së problemave. Piazheu si një pitagorian dhe platonist ka besuar thellë, se të kuptuarit e numrit qëndron në qëndër të itelektit të fëmijës. Arritja më e madhe e Piazheut qëndron në të kuptuarit e tij të thellë se çfarë do të thotë që një krijesë të njohë aritmetikën. Ai thoshte se, njohuritë më të sofistikuara të fëmijëve në një moshë më të rritur eliminojnë format e mëparshme të njohjes së botës. Ndërkaq Gardneri duke shprehur mospajtim me këtë mendim thotë: Të shumtën e rasteve, konceptet e ngulitura gabimisht dhe stereotipat nga moshat e hershme janë pengesë gjatë gjithë jetës. Konceptet e gabuara në vend që të lëvizin apo transformohen, ato lëvizin nën rrogë. Një ide e rëndësishme e Piazheut lidhur me atë se si e mesojnë nxënësit matematikën dhe cilat janë mundësitë e tyre për të formuar koncepte matematike ka të bëjë me fushën e veprimeve konkrete, me "konservimin" ose "ruajtjen e gjëndjes konstant". Sipas tij konservimi i numrit do të thotë se numri i objekteve nuk ndryshon nëse objektet vendosen në mënyra dhe pozicione të ndryshme. Konservimi i sasisë do të thotë se sasia e ujit nuk ndryshon nëse nga një enë më e madhe derdhet në disa enë më të vogla, gjatësia e një objekti nuk ndryshon nëse ai lëviz nga një vënd në një tjetër. Fëmijët duhet të involvohen në "zbulimin e matematikës".

Sipas Skemp (1971) nxënësit nuk mund t'i komunikohen koncepte matematike të nivelit më të lartë nga ato që posedon ai, por këto koncepte mund t'i komunikohen në mënyrë që nxënësi t'i kuptojë, duke futur situata ku ai ndeshet me situata të jetës së përditshme. Mësimi i matematikës duhet të jetë më pak sfidues për memorjen e nxënësve, e më shumë sfidues për inteligjencën e tyre. Të mësuarit me domethënie

dhe me kuptim është më e pasur dhe më e qëndrueshme se të mësuarit me ndonjë mënyrë tjetër. Nxënësve duhet t'u flitet shpesh për rëndësinë e matematikës në jetën e tyre. Klasa në përgjithësi përbëhet nga nxënës të ndryshëm, në pikëpamje fizike e emocionale. Nxënës të ndryshëm kanë modalitete të ndryshme të të nxënës. Me modalitet kuptojmë njërin nga sistemet shqisore përmes të cilit nxënësi pranon informacionin, e përpunon atë dhe reagon me emocin ndaj tij. Nxënësve duhet t'u ofrohet mësimdhënie e shumëllojshme. Kjo qasje është garanci për një të kuptuar më të mirë dhe më të thellë të matematikës nga nxënës me stile të ndryshme të të nxënës.

Teoria e inteligjencave të shumëfishta e Gardnerit

Profesori i universitetit të Harvardit, dr Hauard Gardner zhvilloi teorinë e tij të inteligjencave të shumëfishta. Gardneri në vënd të pyetjes bazë sa je i zgjuar, shtrou pyetjen: *Për çfarë je i zgjuar?* Teoria e Gardnerit Për iteligjencën sfidon besimet tradicionale për inteligjencën dhe për aftësitë e të menduarit. Sipas kësaj teorie, në çdo genie njerëzore ekzistojnë tetë inteligjenca:

1. Inteligjenca verbale-gjuhësore. Është aftësia e njeriut për të përdorur gjuhën dhe fjalën. Kjo është inteligjenca që ne e njohim më së miri dhe e përdorim më së sumti në jetë. Kjo inteligjencë është e rëndësishme në mësimin e matematikës. Këtë inteligjencë nxënësit e përdorin përmes punës në grupe.

2. Inteligjenca logjike-matematike. Është aftësi për të përdorur numrat dhe në përgjithësi simbolet abstrakte, për të njohur modelet, për të vërejtur lidhjet ndërmjet pjesëve të veçanta të informacionit dhe për të bërë arsyetime të argumentuara logjike. Mësuesit duhet të inkurajojnë nxënësit që të zhvillojnë këtë inteligjencë duke u dhënë atyre mundësi për pjesëmarrje aktive në projekte motivuese për ta ku demonstronhet vlera e matematikës. Megjithatë kjo inteligjencë mund të zbatohet në cdo fushë në trajtë të të menduarit kritik.

Sipas Amsrong (1994) mësuesit mund të përdorin inteligjencën logjike – matematike dhe në fusha të tjera shkollore në mënyrat e mëposhtme

- Llogaritja dhe kualifikimi
- Klasifikimi dhe kategorizimi
- Pyetjet Sokratike
- Mendimi shkencor

3. Inteligjenca pamore-hapësinore. Është afësi e njeriut që kupton me lehtësi dhe saktësi botën e tij fizike. Kjo inteligjencë gjen zbatim në klasë përmes artit dhe vizualizimit. Nxënësit shprehin mendimet dhe ndjenjat e tyre përmes vizatimit. shumica e informacioneve që nxënësit marrin janë të natyrës pamore. Gjatë formimit të koncepteve matematike është e nevojshme edhe një kujtesë abstrakte përmes së cilës modelet pamore abstragohen, kodohen dhe simbolizohen. Metodrat dhe materjalet që mund të përdoren në mësimdhënie e matematikës përmes kësaj inteligjence janë: hartat, tabelat, diagramet, videot, aktivitetet pamore, artet pamore.

4. Inteligjenca muzikore-ritmike. Është aftësi e njeriut për të kuptuar, paraqitur dhe vlerësuar ritmin, lëkundjet dhe cilësinë e tingujve dhe zërit. Që nga koha e pitagorës është vërejtur një lidhje e ngushtë ndërmjet muzikës dhe matematikës. Kompozitori Klod Debysi e quan muzikën "*aritmetika e mëndjes*". Sipas Ross disa nga llojet e aktiviteteve që mund të zhvillojnë nxënësit në klasë duke përdorur këtë inteligjencë janë:

- a) Paraqitja përmes muzikës, ideve, ndjenjave dhe imazheve
- b) Dëgjimi i tingujve të zgjedhur në sfond krahas asaj që duhet memorizuar
- c) Relaksimi përmes muzikës dhe efekteve të zërave rrethues
- d) Kompozimi i teksteve të reja për melodi.

5. Inteligjenca trupore-kinestetike. Është aftësi për të përdorur trupin ose pjesë të tij për të ndërtuar apo transformuar gjërat. Sipas Gardnerit personat me këtë inteligjencë kanë aftësi për të përdorur trupin e tyre në shumë mënyra, për të manipuluar në mënyrë të shkathët me objekte, duke ndërthurur lëvizjet motorike të duarve, gishtave dhe trupit. Nxënësit duhet të inkurajohen që përmes lëvizjeve të paraqesin konceptet matematike në mënyrë konkrete dhe fizike.

6. Inteligjenca interpersonale. Është aftësi dhe ndjeshmëri për të zbuluar dhe reaguar në mënyrë të përshtatshme dhe racionale ndaj ndjenjave, dëshirave dhe gjëndjes shpirtërore të të tjerëve dhe botës përreth. Është aftësi për të bashkëjetuar, bashkëpunuar dhe bashkëvepruar ngushtësisht me të tjerët. Nxënësit që e kanë të zhvilluar këtë inteligjencë janë të gatshëm të mësojnë nga dhe për të tjerët. Gjatë punës në grupe nxënësit duke mësuar matematikën shfaqin dhe zhvillojnë inteligjencën interpersonale. Ata tregojnë aftësi të ndryshme individuale dhe kështu kontribuojnë në përpjekjet e grupit për të përmirësuar të nxënësit. Të mësuarit e matematikës në bashkëpunim është një mundësi e mirë që nxënësit më të dobët të mund të mësojnë nga ata që janë më të mirë. Përmes aktiviteteve matematike dhe projekteve të përzgjedhura, mësuesit duhet të inkurajojnë nxënësit të rritin bashkëpunimin dhe të punojnë së bashku drejt një qëllimi të përbashkët.

7. Inteligjenca intrapersonale. Është aftësi për të njohur vetveten, për të vetëreflektuar, për të kontrolluar dhe për të disiplinuar botën e brendshme të qenies sonë individuale. Kjo inteligjencë është aftësi për të shkuar më tejvetes tonë dhe për të vëzhguar ndërgjegjen, emocionet dhe sjelljet tona si një vëzhgues i jashtëm. Njerëzit që e kanë të zhvilluar në shkallë të lartë këtë inteligjencë kanë një sens të lartë për ta udhëhequr vetveten. Njerëz të tillë reflektojnë siguri dhe energji pozitive në jetë. " Inteligjenca intrapersonale mbase është zona ku ne shprehim në spiritualizmin tonë", thotë B. Musai (2002). Sipas Gardnerit inteligjenca intrapersonale është më personalja dhe ajo kërkon ndërveprimin e të gjithë inteligjencave të tjera për të shprehur identitetin e plotë personal. Sipas Gardnerit në mësimin e matematikës në klasë mund të përdoret në trajtë vetëdijeje. Nxënësve u lihet një farë kohe për të menduar dhe reflektuar. Nxënës të tillë duhen inkurajuar dhe përkrahur në idetë e tyre, përndryshe ekziston rreziku që ata të mbyllën në vete dhe të degenerojnë në njerëz egoistë. Sipas Ross (1998) për të ndihmuar këto nxënës të zhvillojnë maksimalisht aftësitë dhe talentet e tyre mësuesit duhet të përdorin këto strategji:

- Tu japin nxënësve një kohë të caktuar që të reflektojnë lidhur me konceptet e mësuara
- Të kërkojnë nga nxënësit që të zgjidhin ndonjë problem që atyre u intereson.
- Tu japin nxënësve alternativa të ndryshme të zgjidhjes së problemave
- Të gjejnë mundësi për të inkurajuar nxënësit të shprehin ndjenjat e tyre
- Ti lejohet nxënësve që vetë të paraqesin interesat, qëllimet dhe ambicjet e tyre.

8. Inteligjenca natyrore. Sipas Gardnerit kjo inteligjencë është aftësia për të njohur, dalluar, klasifikuar dhe vlerësuar Natyrën. Kjo inteligjencë natyrshëm funksionon te të gjithë ne. Ata që e kanë të zhvilluar këtë inteligjencë janë të prirur

të bëjnë dallime të shpejta ndërmjet çdo gjëje edhe kur ato janë shumë të ngjashme. Të gjithë njerëzit e shëndoshë i kanë të tetë inteligjencat, natyrisht me kombinime dhe në vëllime të ndryshme. Sipas Gardnerit kjo është dhe arsyeja që të gjithë ne jemi individë të ndryshëm, jo vetëm nga pamja e jashtme por edhe nga mënyrat e të menduarit dhe të perceptuarit të botës. Për Gardnerin “nuk ka rëndësi sa je i zgjuar, por ka rëndësi për çfarë je i zgjuar”. Idetë e Gardnerit, ndonëse janë teorike ato hedhin dritë dhe japin përgjigje për shumë probleme që kanë të bëjnë me inteligjencën dhe të menduarit. Arsimi dhe edukimi në përgjithësi e edukimi matematik në veçanti po përjeton një krizë në të gjithë botën. Shumica e nxënësve dhe studentëve kanë vështirësi të mëdha në mësimin e gjuhës, matematikës, shkencave dhe artit. Ndaj, çështja e gjetjes së metodave të reja që mësimdhënien në shkollë e bëjnë më produktive është imperativ i kohës. Në kërkim të një modeli të shkollës që edukon mirë, të një mësimdhënie produktive dhe të kuptuar, Gardneri për disa vite vizitoi shumë vënde të botës. Ai u ndesh me rryma dhe shkolla të ndryshme. Ai vlerësoi përparësitë dhe të metat e modeleve të ndryshme të shkollave dhe nxori konkluzione të rëndësishme për të ardhmen e shkollës.

Teoria e tij mbi inteligjencat e shumëfishta synon eliminimin e pengesave në edukim që janë produkt i botëkuptimeve tradicionale për inteligjencën, mënyrat dhe stilet e të nxënësve. Disa shkolla në SHBA punojnë sipas instruksioneve të Gardnerit dhe ato dita-ditës janë shndërruar në model të shkollave produktive. Në këtë drejtim idetë e Gardnerit, jo vetëm që janë origjinale, por ato janë mahnitëse dhe shumë premtuese për të ardhmen. Në fushën e didaktikës së mësimdhënies, teoria e inteligjencave të shumëfishta ofron një gamë të gjërë produktesh dhe modelesh mësimore që sigurojnë mundësi më të mirë për të përmirësuar të nxënësve në mësim dhe për të bërë vlerësim më të mirë të njohurive dhe aftësive të nxënësve. Zbatimi i inteligjencave të shumëfishta në klasë veçanërisht në mësimin e matematikës e bën programin e matematikës më realist dhe u ofron mundësi të barabarta në nxënie të gjithë nxënësve me profile të ndryshme inteligjencash. Kjo metodë mundëson për të zgjuar dhe zhvilluar një gamë të gjërë talentesh të nxënësve, për sa kohë që ata angazhojnë inteligjencat e tyre në mësim. Kjo teori është një mundësi e mirë për të arsimuar, edukuar dhe përgatitur më mirë brezat e ardhshëm në mënyrë që ata të përballojnë më mirë sfidat që i presin në jetë.

Tetë inteligjencat shumë rrallë veprojnë në mënyrë të pavarur, ato ndërveprojnë në mënyrë të integruar duke plotësuar njëra-tjetrën. Përdorimi i inteligjencave ndihmon nxënësit të shprehin njohuritë e tyre në shumë mënyra dhe në shumë drejtime. Gardneri ka kategorizuar mënyrat e ndryshme të të fituarit të njohurive që mund të bazohen në tetë “inteligjenca shumëfishte”. Ai me qëllim përdor fjalën “inteligjencë” për të përshkruar mënyrat se si qëniet bashkëveprojnë me botën. Sipas tij nuk ka asnjë arsye që mendimin logjik ta konsiderojmë inteligjencë, aftësinë muzikore një talent apo aftësinë për ushtrime fizike një shkathësi. Ai beson thellë se ato aftësi janë të barabarta. Inteligjencat mund të zhvillohen nëse mësuesit bëjnë identifikimin e inteligjencave të nxënësve të tyre. Mësuesit mund të zhvillojnë inteligjencat e nxënësve në shumë mënyra dhe shumë nivele.

Zbatimi i inteligjencave të shumëfishta në mësimin e matematikës

Qëllimi kryesor në këtë punim është gjetja e rrugëve dhe e mjeteve për një të kuptuar

më të mirë më të thellë dhe më të qëndrueshëm të koncepteve bazë të matematikës dhe për të rritur më tej të kuptuarit për një numër më të madh nxënësish. Një lloj i tillë edukimi në matematikë duhet ngritur mbi dy nivele:

1. Mësuesit duhet ti njohin mirë kushtet dhe vështirësitë me të cilët përballen nxënësit në përpjekje për të kuptuar më mirë dhe më drejt konceptet bazë dhe termat më të rëndësishme të matematikës.

2. Mësuesit e matematikës duhet të kenë parasysh faktin se fëmijë të ndryshëm kanë inteligjenca, mendje dhe stile të ndryshme të të nxënësve. Mbi bazën e këtyre dy parimeve mund të ngrihet një mënyrë edukimi në matematikë që u përshtatet një numri sa më të madh nxënësish.

Sipas Gardnerit (1993), përvojat e para në zbatimin e inteligjencave të shumëfishtatregojnë se aktivizimi i tyre të nxënësve mund të rritë të kuptuarit e matematikës së paku në tre mënyra:

1. Duke siguruar pika të fuqishme hyrëse
2. Duke dhënë analogji të goditura
3. Duke krijuar përfytyrime të shumëllojshme të ideve qëndrore të temës.

Lidhur me të kuptuarit të një koncepti apo një teme Kizlik thotë *“çdo gjë që nuk është e kuptuar në më shumë se një mënyrë nuk është e kuptuar fare”* Sipas Gardnerit, karakteristikë e çdo ideje të fuqishme dhe e çdo teme të pasur është se ajo mund të paraqitet dhe interpretohet më shumë se në një mënyrë dhe ato mund të mëshirohen në një numër gjuhësh model. Modelet në fushën e dijës janë abstragime nga disiplina që merret në shqyrtim. Në matematikë modelet zakonisht paraqiten në formë grafike, tabelore, numerike ose logjike. Për të organizuar në mënyrë sa më efikase mësimin e matematikës përmes inteligjencave shumëfishe mësuesi duhet të njohë mirë gjuhët model nga fusha të ndryshme të dijës. Në këtë mënyrë ai do të jetë në gjendje që konceptet matematike t'i përkthejë në gjuhët e tjera model të cilat nxënës me inteligjenca të ndryshme t'i kuptojnë më mirë. Për ta zhvilluar mësimin e matematikës sipas inteligjencave të shumëfishta duhet menduar se si të përkthehet materiali nga gjuha e matematikës në gjuhën e inteligjencave të tjera.

Referencat

- Amstrong T. (1994). Multiple intelligences in the classroom.
- Gardner H. (1993). Frames of Mind. New York. Basic Books.
- Gardner H. (1993/a). Multiple Intelligences. New York. Basic Books.
- Gardner H (1993/b). Creating Minds. New York. Basic Books.
- Musai B. (1999). Psikologji edukimi-zhvillimi, të nxënësve, mësimdhënia.
- Musai B. (2003). Metodologjia e mësimdhënies.
- Musai B. (2003). Të gjithë ne jemi inteligjentë.
- Piaget J. (2004). Psikologjia e inteligjencës.
- Ross E. P. (1998). Pathways to Thinking- Strategies for Developing Learner.
- Skemp R. (1971). The Psychology of Learning Mathematics.

Komunikimi strategjik për menaxhimin e konfliktit të përditshëm gjate punës pedagogjike

Lozjana Shehi
Mësuese Biologji -Kimi

Qëllimi i temës

Në kuadrin e marrëdhënieve të shumëanëshme, shkolla gjeneron shumë mosmarrëveshje dhe konflikte, dhe për rrjedhojë kundër reagimin për menaxhimin e tyre. Detyrë e këtij studimi është që të shpjegojmë disa prej shkaqeve të lindjes së konflikteve në shkolla, llojet e tyre, pikëpamjet e drejtuesve, mësuesve e nxënësve, mbi konfliktet, si dhe strategjitë që mund të përdoren për menaxhimin e tyre.

Metodologjia

Studimi mbi konfliktet është realizuar nëpërmjet vëzhgimit në terren në dy shkolla: në shkollën 9-vjeçare Pezë dhe në shkollën e mesme "Myslym Keta". Ky studim u krye përmes së të dhënave me pyetësorë të strukturuar, si dhe intervistime me pyetje të hapura, me drejtues, mësues dhe nxënës të këtyre shkollave. Çështja studimore është kryer në rrethana jashtëlaboratorike, studim në mjedisin natyral. Mjedisi në të cilin është kryer studimi është një shkollë 9-vjeçare në një zonë rurale dhe një shkollë e mesme në një zonë urbane. Të dyja këto shkolla ofronin një mjedis të përshtatshëm për të vëzhguar veprimtarinë e kategorisë së marrë në studim. Janë dhënë studime rastesh të cilat paraqesin konflikte midis drejtues-mësues dhe mësues-nxënës. Janë përshkruar edhe pikëpamjet e drejtuesve, mësuesve apo edhe nxënësve mbi lindjen dhe menaxhimin e konflikteve. Kampionimi është mbledhur në mënyrë rastësore. Përzgjedhja është bërë duke hyrë në këto shkolla dhe duke anketuar mësues, nxënës të përzgjedhur rastësisht, madje edhe vetë drejtuesit. Madhësia e kampionimit është 70 nxënës, 25 mësues dhe 5 drejtues që janë përfaqësues të të dy shkollave.

Rezultatet

Nga studimi u vu re se marrëdhëniet drejtues-mësues, mësues-nxënës, apo drejtues-nxënës janë deri diku tradicionale, hierarkike dhe autoritare. Kjo marrëdhënie është një nga shkaqet kryesore që të çon në krijimin e konflikteve në institucionet shkollore. Konfliktet në shkollë ndodhin për shkaqe të ndryshme si: përplasje idesh, apo interesash, paragjykimet, intoleranca, ofendimet, xhelozia, moszbatimi i rregullores së shkollës etj. Këto shkaqe vlejné për të gjithë partneritetin drejtues-mësues-nxënës.

Përfundime

Çelësi për zgjidhjen e çdo konflikti të linduar është komunikimi. Vetëm nëpërmjet komunikimit, përbaljes me palën e konfliktuar, ndarjes së përgjegjësisë, respektimi në masë i figurës, personalitetit dhe pushtetit të gjithësecilit, arrihet më së miri zgjidhja e shpejtë e konfliktit në mjedisin shkollor. Nisur nga fakti se konflikti ekziston, sfida dhe sakrificat për ta përballuar atë janë të lidhura ngushtë me një detyrë shumë të shenjtë: atë të edukimit qytetar të të rinjve.

Vetëm drejtuesit dhe mësuesit e institucioneve shkollore të karakterizuar nga vlera demokratike, mund ta realizojnë atë. Shkolla është institucioni, i cili duhet të menaxhojë konfliktet që të edukojë brezat e ardhshëm.

Fjalët kyçe: Konflikt, motive, menaxhim i konfliktit, komunikim, palë të konfliktuara, kompromis.

Kuptimi mbi konfliktin

Konfliktet, si një dukuri e pranishme në jetën e përditshme, janë një dukuri e natyrshme edhe nëpër shkolla. Kjo për shumë arsye. Shkolla ka në themel edukimin që, duke qenë dukuri komplekse ngërthen mjaft probleme, të cilat jo rrallë përfundojnë në konflikte. Konflikti nuk është domosdoshmërisht një dukuri negative. Konflikti dhe paqja bashkëjetojnë. Jo rrallë herë momentet më intensive të paqes janë produkt i zgjidhjes së suksesshme të konfliktit. Konflikti nuk është e kundërta e paqes. Dhuna është e kundërta e paqes.

Studiuesi Adem Tamo¹¹ shkruan: "Gjendja e konfliktit është një gjendje specifike që ndodh në marrdhëniet midis dy palëve. Konflikti është i pashmangshëm në marrdhëniet shoqërore dhe ai mund të jetë konstruktiv ose destruktiv. Karakteristikat e gjendjes konfliktuale janë: Palët nuk bashkëpunojnë më, ata e ndërpresin komunikimin, marrdhënia ngrin, aktivizohen ndjenjat e dyshimit, ndërpritet çdo kontakt, palët ngelen të bllokuara në armiqësi, ata përpiqen të dëmtojnë palën tjetër, armiqësia mbyllet brenda vetes duke shpërthyer herë pas here me kërcënime, thashetheme ose akte agresiviteti"

Një grup tjetër autorësh, kuptimin mbi konfliktin e kanë përmbledhur kështu: "Me konflikt kuptojmë në përgjithësi përplasje të kundërta deri në armiqësi. Ai fillon me mosmarrëveshje midis individëve, që mund të jetë e kontrolluar, e moderuar, por edhe emocionale, e papërmbajtur dhe mund të evoluojë deri në konfrontim emocional, insistues derisa njëra palë patjetër të fitojë dhe pala tjetër patjetër të humbasë"²²

Pikëpamjet për konfliktin

Një grup autorësh²³ na paraqesin dy pikëpamje të ndryshme mbi konceptin e konfliktit.

Sipas këtyre pikëpamjeve kushtëzohet deri diku qëndrimi dhe veprimi mbi konfliktin.

-Pikëpamja tradicionale

Kjo pikëpamje e konsideron konfliktin kryesisht dukuri negative. Sipas kësaj pikëpamjeje konflikti shkaktohet nga ngatërrestarët. Është dukuri tërësisht ose kryesisht negative dhe si e tillë duhet shmangur me çdo kusht. Ai shfaqet kudo ku njerëzit kanë marrëdhënie me njëri-tjetrin. Kur shfaqet duhet mbuluar, dhe kur është evident duhet eliminuar sa më shpejt. Kjo pikëpamje dhe qëndrimet që burojnë natyrshëm nga ajo, fatkeqësisht janë dominuese në jetën tonë.

-Pikëpamja bashkëkohore

Sipas kësaj pikëpamje konflikti shihet në aspektet e tij pozitive. Ai pranohet si i pashmangshëm pasi vjen si rezultat i natyrshëm i ndryshimit dhe në të shumtën e rasteve, trajtimi e zgjidhja e tij është me përfitime për të dyja palët e përfshira

¹ Tamo, A; "Edukimi i qytetarisë demoktarike në shkolla" fq.78.

² Peshkatari, M; Dr. Aliçkaj, M; Prof. Dr. Basha, B: "Shkolla para një sfide, konfliktet ": Rilindja. Tinarë 1999. fq. 28.

ne konflikt. Një kuptim dhe qëndrim i tillë ndaj konfliktit do të thotë emancipim i individit dhe marrëdhënieve që ai krijon me të tjerët në familje, shkollë, shoqëri etj.

PIKEPAMJA TRADICIONALE	PIKEPAMJA BASHKEKOHORE
-Konflikti lind gjithnjë nga ngatërrestarët. -Konflikti është dukuri negative. -Konflikti duhet të shmanget. -Konflikti duhet të shtyhet.	-Konflikti është i pashmangshëm në marrëdhëniet njerëzore. -Konflikti shpesh ka vlera dhe sjell përfitime. -Konflikti është rezultat i natyrshëm i ndryshimit. -Konflikti duhet dhe mund të menaxhohet.

Rolet, pesë karaktere të konfliktit

Kur përballemi me konflikte mund që instiktivisht të preferojmë veprime apo akte të caktuara në përputhje me procedurat rutinore. Në raste të tjera, ne zgjedhim në mënyrë strategjike dhe përpiqemi të kemi një qasje specifike në mënyrë për të arritur rezultat që është në përputhje me interesat tona.

Pavarësisht nëse sjellja jonë në konflikt është strategji e zgjedhur, apo më shumë një reagim i pavetëdijshëm, me rëndësi është që ta kuptojmë.

³⁴Pse veprojmë ashtu si veprojmë, cila mund të jetë ana jonë e fortë, dobësitë dhe pasojat e sjelljeve tona apo të të tjerëve dhe cilat janë alternativat?

a) Garues; Qëllimet dhe nevojat tuaja janë në rend të parë në krahasim me qëllimet dhe nevojat e të tjerëve. Për të zgjidhur konfliktin për ju është të fitoni dhe të përdorni fuqinë nga ekspertiza, autoriteti, pozita dhe të sundoni shumicën për të kontrolluar dhe për të arritur sukses. Garimi shpesh është i shoqëruar me komunikim agresiv me anë të së cilës përpiqeni të keni kontroll mbi diskutimet. Garimi shumë lehtë prodhon armiqësi, ndjenja të tjera negative dhe reagimin që e bëjnë konfliktin të kalojë. Garimi megjithatë mund të jetë i përshtatshëm kur marrëdhëniet nuk është e rëndësishme ose nuk është rast emergjent. Kur çështjet e parëndësishme shqyrtohen shpesh, palët pajtohen para mekanizmit.

b) Mënjanues; Përpiqeni t'ju shmangeni konfliktit dhe nuk ndiqni qëllimet tuaja, duke shpresuar që nëse nuk e hapni temën do të bie. Është përgjigje e shpeshtë kur njerëzit kanë perceptime negative për konfliktin. Shmangia nuk përfshin diskutime të hapura për çështjet e konfliktit. Shpesh ndodh që ndjenjat të lëndohen, pikëpamjet nuk pasqyrohen dhe konflikti acarohet derisa bëhet shumë i madh për t'u injoruar. Pasi nevojat dhe shqetësimet kalojnë pa i pasqyruar, njerëzit shpesh janë të hutuar duke u çuditur për gjërat që shkojnë keq. Shmangia, megjithatë mund të jetë qasje e papërshtatshme në qoftë se konflikti nuk ju shqetëson apo përfshin. Nëse çështja dhe marrëdhëniet nuk janë me rëndësi, një periudhë e qetë është e nevojshme. Kur koha është me rëndësi, shmangia mund të jetë qasje e përshtatshme.

c) I përshtatshëm; Ju përpiqeni që ta zgjidhni konfliktin pa i ndjekur me detaje qëllimet tuaja derisa punoni në mirëmbajtjen e marrëdhënies. Ju i përgjigjeni dhe koordinoni zgjidhje të konfliktit që janë të përshtatshme edhe për palën tjetër. Ju injoroni, shtypni, apo i mohoni qëllimet tuaja për të kënaqur palën tjetër. Mund të zgjidhë gjëra për një kohë afatshkurtër, por për një kohë afatgjatë mund të shpjerë në shkatërrimin e marrëdhënies, apo ta bëni situatën edhe më keq.

d) Kompromisi; Ju lejon një realizim të pjesshëm të qëllimeve tuaja dhe të të

³ Atrc: ;"Menaxhimi i konfliktit dhe negociatat". fq 13.

tjerëve.Kompromisi është sakrifica që jep dhe merr,por rrezikon që të mënjanohej nevojat më të thella të palës tjetër. Prandaj, shpesh humbni raste për zgjidhje kreative,preferoni që të fiksoni një zgjidhje që të gjitha palët të mendojnë se është e papërshtatshme,duke lënë njerëzit të frustruar,gjë që shpie në kthim të konfliktit.

e) **Bashkëpunues;**Ju përpiqeni t'i arrini plotësisht qëllimet dhe nevojat tuaja derisa vazhdoni marrëdhënien dhe merrni parasysh qëllimet dhe nevojat e palës tjetër.Vlerat dhe interesat janë të theksuara nga të cilat rrjedh zgjidhja që është e pajtueshme me të gjithë.Megjithatë,mund të ngecni me ndjenjën frustruese “analizë-paralizë” për shkak të kohëzgjatjes së diskutimeve dhe mungesës së progresit .

Bashkëpunimi është i përshtatshëm kur marrëdhënia dhe qëllimet janë të rëndësishme,si dhe koha dhe përkushtimi janë të mjaftueshëm për ta zgjidhur konfliktin. Në situata të konfliktit me siguri do të luanin të gjitha karakteret në një periudhë apo tjetër.Natyrisht, nuk ka qasje “shëro gjithçka”.

Përshtatja e secilit karakter varet nga rrethanat e secilit konflikt dhe se çka dëshirojmë të arrijmë.Me rëndësi është që të pauzojmë dhe të vendosim si t'i përgjigjemi një situatë bazuar në të gjitha mundësitë dhe jo thjesht të veprojmë spontanisht.

A është e mundur që konfliktet në shkollë të parandalohen?

⁴⁵Të parandalosh konfliktet do të thotë të krijosh një klasë kompakte,një grup kompakt mësuesish, një grup kompakt prindërisht. Pra, një grup mësuesish,drejtuesish, prindërisht që udhëhiqen nga objektiva të njëjtë ku secili ka ngarkesat e tij,përgjegjësitë dhe autoritetin e tij.Mundësitë për të parandaluar konfliktet ekzistojnë.Sigurisht jo të gjitha.Probabiliteti për të parandaluar konfliktet është aq i madh, sa më shumë të punohet për parandalimin e tyre.Duhet synuar që konflikti të zgjidhet me variantin më të mirë:me marrëveshje,me mirëkuptim dhe me tolerancë.Duhet synuar për të arritur ndryshimin:në konceptimin e zgjidhjes së konflikteve dhe në mendësinë e të konfliktuarve.Të gjithë duhet të kuptojnë se puna në grup ka detyra,përgjegjësi dhe të drejta,se interesat vetjake duhet t'u shërbejnë interesave të grupit dhe anasjelltas.Kuptohet që shkolla duhet të përpunojë e përgjithësojë rrugëzgjidhjet për konfliktet. Kjo nuk mund të bëhet me skema

e modele, sepse çdo konflikt ka të veçantën e vet. Kjo punë kërkon angazhim e përkujdesje të përditshme,bashkërendim të të gjitha forcave të shoqërisë.

Po cilët janë personazhet e konflikteve në shkollë?

Drejtuesit,mësuesit,nxënësit dhe prindërit i pranojnë konfliktet,nuk i konsiderojnë si një të keqe të madhe,por si diçka të natyrshme, të pashmangshme që nëse parandalohen,nëse zgjidhen me mirëkuptim e tolerancë krijojnë një traditë,kulturë dhe aftësi për t'i përballuar ato.

Cilat janë burimet e konflikteve në shkollë?

❖ **Nevojat themelore, kërkesa:** Janë të prekshme , të vazhdueshme, të përhershme. Këto kërkesa shpesh bien ndesh me statusin aktual të drejtuesit,mësuesit,nxënësit.

❖ **Dallimet në vlera:**Ndryshimi i botëkuptimeve të drejtuesve,mësuesve, prindërve e nxënësve sjellin ndryshime në vlera, pra sjellin edhe lindjen e konfliktit.

❖ **Kënvështrimet dhe interesat e ndryshme:**Ndryshimet në perceptim apo interesa që ekzistojnë ndërmjet palëve të ndryshme, sjellin konflikte të pashmangshme.

❖ **Nevojat psikologjike:**Aftësitë e çdo personi në veçanti,vlerësimi objektiv ose subjektiv,ë qenit i rëndësishëm ose jo janë nevoja psikologjike që gjenerojnë konflikte. Llojet e konflikteve në shkollë.Ekzistojnë disa lloje të konflikteve në shkollë:

⁴ UNICEF:;“Ndërmjësimi i konflikteve në shkolla,”Manual për mësuesit:Tiranë 2006 Kap. IV,Peshkatari,Mira fq. 36”.

- Konfliktet mësues-drejtues.
- Konfliktet mësues-mësues.
- Konfliktet ndërmjet drejtuesve.
- Konfliktet mësues-nxënës.
- Konfliktet nxënës-nxënës.
- Konfliktet mësues-prindër.
- Konfliktet drejtues-prindër.

Le të shohim më konkretisht katër llojet e para të konflikteve

1. Konfliktet mësues-drejtues. Motivet⁵⁶

Konfliktet mësues-drejtues konsiderohen si nga konfliktet më të pranishme në shkolla që tronditin mbarëvajtjen, tronditin ekuilibrat.

Cilat janë disa nga motivet e lindjes së këtyre konflikteve?

- Intoleranca e drejtuesit: kjo në marrëdhënie me vartësit. Urdhrat e tij të padiskutueshëm.
- Prepotenca e drejtuesit: përpiqen ta vendosin autoritetin me arrogancë. Komandon vetëm drejtuesi.
- Subjektivizëm në vlerësimin e punës së mësuesit: mungojnë standartet e vlerësimit dhe për rrjedhojë vlerësimi është subjektiv.
- Subjektivizëm në kërkesën e llogarisë: diferencimet sipas parapëlqimeve vetjake të drejtuesve.
- Neglizhenca e parregullsi në kryerjen e detyrave nga mësuesi.
- Ekzistenca e drejtuesit informal.

Po kush mund të jetë ndërmjetësi për të shuar apo zgjidhur një konflikt të lindur midis mësuesit e drejtuesit? A ka mundësi të gjendet gjithnjë një i tillë apo përfundojnë për t'u zgjidhur në organet e prore?

- Përvoja ka treguar se drejtuesi i mirë arrin të parandalojë konfliktin me vartësin e vet, por, edhe në mos ndodhtë kjo, pra konflikti krijohet, di ta menaxhojë e të nxjerrë mësim që kjo të mos ndodhë me vartës të tjerë. Lideri informal i shkollës në këtë rast "shfrytëzohet" nga drejtuesi në drejtim të zgjidhjes së konfliktit.
- Por, ka edhe plot raste në shkolla ku konfliktet jo vetëm nuk arrihen të parandalohen nga drejtuesi, por rëndohen dhe prishin krejt klimën në shkollë në rastin më të mirë, duke krijuar qejf-mbetje e mërira dhe, në rastin më të keq, duke krijuar klane që janë në dëm të mësuesve, nxënësve dhe mbarëvajtjes së shkollës. Ka plot raste që këto konflikte shkojnë deri në drejtorinë arsimore për t'u zgjidhur nga eporët, dhe pse jo ndonjëherë përfundojnë me lëvizje të drejtuesve nga pozicionet e tyre.

2. Konfliktet mësues-mësues. Motivet

Këto konflikte lindin nga shkaqe objektive dhe subjektive. Kryesisht disnivel në përgatitjen shkencore, ndërhyrje të pamotivuar, ndërthurje interesash etj. Por, konfliktet që shkaktohen për arsye subjektive janë më të vëshirët. Është fakt gjithashtu, që këto konflikte në më të shumtën e rasteve zgjidhen nga vetë mësuesit e konfliktuar, sepse shuhen vetë me kalimin e kohës. Janë konflikte që kryesisht klasifikohen në konfliktet e buta. Rrallëherë mësuesit e konfliktuar me njëri-tjetrin kërkojnë ndërmjetësim, që në përgjithësi është drejtori i shkollës ose një kolegu i tyre.

⁵ ⁶ UNICEF: "Ndërmjetësimi i konflikteve në shkolla," Manual për mësuesit: Tiranë 2006 Kap. IV, Peshkatari, Mira fq. 37".

Disa nga motivet që shkaktojnë lindjen e tyre janë:

- Disnivel në përgatitjen shkencore;
- Disnivel në kultura;
- Ndërhyrje të pamotivuara;
- Ndërthurje interesash.

Shpesh për t'i shuar këto konflikte ndërhyjnë vetë mësuesit me njëri-tjetrin dhe rrallë është e nevojshme ndërhyrja e drejtorisë, e, aq më pak e organeve eprorë.

3.Konfliktet ndërmjet drejtuesve

Konfliktet ndërmjet drejtuesve janë konflikte që po ndeshen gjithnjë e më shpesh nëpër shkolla.Disa nga motivet që çojnë në lindjen e këtyre konflikteve janë:

- Përgatitja e pamjaftueshme profesionale.
- Kulturat e ndryshme.
- Klanet që krijohen.
- Papërgjegjësia dhe papërgjegjshmëri

Për të ndërmjetësuar në këto lloj konfliktesh është më e vështirë se me çdo lloj tjetër, pasi duke qenë me pushtet, gjithsecili nuk pranon të "ulë hundën".Ndërmjetës në këtë rast mund të jenë kolegët,lideri informal,ose njëri nga drejtuesit formalë.

4.Konfliktet mësues-nxënës.Motivët

Këto konflikte konsiderohen si pjesë të përditshme në shkolla.E pamundur të mos ekzistojnë. Herë të hapur, e herë"të mbuluar", herë të zgjidhur lehtësisht, e herë duke përfunduar në mënyrë të dhunshme, ato kërkojnë vëmendje e kujdes të veçantë.Pra,ai që edukon, ç`edukon me ose padashje. Dhe kjo ka të bëjë me formimin e mësuesit, formin

që sigurisht nuk vjen menjëherë për kushtet që ekzistojnë në një shoqëri si e jona, ku shkaqet për t'u konfliktuar janë nga më të rëndomtë deri në ato më jetiket. Mësuesi, përveç mësimeve edhe edukon, jo vetëm si qëllim në vetvete, por edhe me çdo veprim e sjellje të tij dhe padashur ky mësues shërben si një model i mirë ose i keq për nxënësin. Ka raste që sjellja e mësuesit shpesh është burim konfliktesh që në varësi të shkaqeve herë-herë shuhen lehtë e paqësisht, herë-herë ashpërsohen e rëndohen duke u bërë si një ortek e duke përfshirë edhe grupe të tjera njerëzish që gjenden padashur në konflikt,e që e kanë të vëshirë për t'u ndarë paqësisht nga ai.

Disa nga motivet që çojnë në lindjen e këtyre konflikteve janë:

- Vlerësimet subjektive të mësuesve;
- Diferencime të nxënësve nga ana e mësuesve;
- Intoleranca e mësuesit;
- Moszbatimi i rregullores nga ana e nxënësit.

Kush mund të ndërmjetësojë për parandalimin,menaxhimin dhe zgjidhjen e konflikteve mësues-nxënës?

Vetë mësuesi mund të jetë një parandalues i konfliktit duke vlerësuar objektivisht,duke mos bërë diferencime,duke qenë tolerant,duke marrë parasysh moshën e nxënësve, pse jo dhe duke u munduar të zërë vendin e prindit,shokut,vëllait etj.Edhe mësuesi kujdestar mund të jetë një ndërmjetës i mirë në raste konfliktesh midis nxënësve dhe mësuesve të lëndëve të ndryshme.Mësuesi kujdestar është ai tek i cili nxënësi ka më shumë besim,është ai që njeh më mirë se kushdo interesat,prirjet dhe "komplekset"e nxënësit të vet.

Drejtuesit e shkollës mund të jenë në raste të veçanta ndërmjetës në zgjidhjen e konflikteve midis mësuesve dhe nxënësve të tyre,pasi përveç të tjerash, ata kanë edhe autoritetin e drejtuesit, të kryemësuesit,ose mësuesit më të përzgjedhur.

Si ndikon komunikimi në zgjidhjen dhe parandalimin e konflikteve

Rrugët për parandalimin e konflikteve janë të shumta por, në bazë të të gjithave qëndron komunikimi. Është një koncept, një proces që si të thuash ka fituar të drejtën e qytetarisë,

që ia vlen të ndalesh për faktin se ai është mjaft i rëndësishëm dhe mjaft interesant. Pra me pak fjalë, është një proces dhënie-marrje.

Komunikimi të jep mundësinë të:

- të shprehësh atë që mendon;
- të paraqesësh konceptet e tua për një problem;
- të njohësh konceptet e tjetrit;
- të reflektosh;
- të parandalosh keqkuptimin;

Komunikimi është një art i veçantë në shkollë dhe ta zbatosh atë do të thotë:

- të shkëmbesh ide, alternativa;
 - të bashkëpunosh;
 - të njohësh njëri-tjetrin;
 - të afrohesh me njëri-tjetrin;
 - të mos përjashtohesh;
 - të bëhesh më njerëzor;
 - të japësh mendime;
 - të buzëqeshësh, të përshëndetësh, të respektosh.
- Komunikimi parandalon, zbut, zgjidh dhe ndihmon në menaxhimin e saktë të konfliktit dhe nuk lejon përsëritjen e tij.

Pra, komunikimi është një çelës.

Si mund të manaxhohen konfliktet e lindura?

Disa nga mënyrat e menaxhimit mund të jenë:

- **Tërheqja:** Konsiderohet si tërheqje nga mosmarrëveshjet aktuale ose të mundshme dhe nga situatat e konfliktit. Kjo lloj zgjidhje është e përshtatshme vetëm për disa situata p.sh., kur duhet një periudhë "ftohjeje ose uljeje tensioni".
- **Zbutja:** Përdoret kur theksi nuk vihet te diferencat, por te gjërat e përbashkëta. Por zbutja nuk është metodë zgjidhjeje, por një metodë për të krijuar hapësira për momentin.

Të dyja këto mënyra janë të përkohshme, të dobishme për të vonuar rezultatet e konfliktit dhe nuk çojnë në zgjidhje të tij.

- **Kompromisi:** Konflikti trajtohet në gjithë gjerësinë e tij. Merrren në konsideratë të gjitha çështjet dhe synohet të kënaqen pjesërisht të dyja palët. Është një situatë ku asnjëra palë nuk fiton, por kënaqen pjesërisht të dyja palët, të dyja palët njëkohësisht duhet të heqin dorë nga diçka që është e rëndësishme për ta.
- **Imponimi:** Përdoret si shansi i fundit në zgjidhjen e një konflikti.
- **Zgjidhja e problemit:** Është mënyrë që i adresohet drejtpërdrejt mosmarrëveshjes. Është një proces ku konflikti trajtohet si një problem për t'u zgjidhur. Pra, problemi përkufizohet, mbledhet informacioni, zhvillohen alternativat dhe analizohen ato. Përzgjidhet alternativa më e përshtatshme.

Për të zgjidhur konfliktet midis individëve dhe grupeve është e rëndësishme të përcaktohen hapat që duhet të ndiqen:

1. Identifikimi i problemit;
2. Parashtrimi i zgjidhjeve të mundshme;
3. Vlerësimi i zgjidhjeve;

4. Gjetja e zgjidhjes më të mirë;

5.Ndërtimi i metodës për zgjidhje;

6.Vlerësimi i saktësisë së zgjidhjes.

Që konflikti të jetë përvojë rritjeje dhe zhvillimi kërkon disa aftësi të veçanta si nga drejtuesi, mësuesi, ashtu edhe nxënësi.Këto aftësi të veçanta mund të zgjidhen në mënyrë të tillë që të mos shkelen të drejtat e njeriut, por njëkohësisht të gjithë duhet të dinë e të zbatojnë detyrat dhe përgjegjësitë e tyre.

Mendimi filozofik bashkëkohor, por edhe përvoja jonë, pranojnë faktin se konflikti nuk është një dukuri plotësisht negative,përkundrazi është provuar se konfliktet janë një forcë lëvizese, rrezatojnë impulse pozitive, synojnë ndryshime. Në këtë rast natyrshëm lind pyetja:

⁶⁷Cilët konflikte duhet t'i shmangim dhe cilët t'i stimulojmë?

Disa konflikte, të cilat mund të konsiderohen të panevojshme dhe që duhet t'i shmangim janë:

- **Konflikte që lindin për arsye banale(sharje e fyrije):** Këto konflikte në shkollë janë të shpeshta. Ato ndodhin midis drejtuesit e mësuesve, midis mësuesve dhe nxënësve me njëri-tjetrin. Janë konflikte një krijojnë tension të menjëhershëm dhe marrëdhënie të ashpra me një zhvillim të tensionuar dhe zgjidhje që nuk premtan për produkte të ndjeshme të cilat të ndikojnë në formimin e cilësisë pozitive të personalitetit të palëve.

- **Konflikte ku cënohen interesat e vogla,meskine:** Një ndarje e ngarkesës mësimore në shkollë prek padashur interesat e një grupi mësuesish dhe favorizon një grup tjetër.Përpilimi i orarit mësimor shkakton konflikte midis drejtuesit e mësuesve, të cilat po të bëhen të pranishme në shkollë, krijojnë jo pak shqetësim.

- **Konflikte ku marrëdhëniet ndërtohen mbi arrogancë e prepotencë:** Qëndrimi prepotent i drejtuesit ndaj një mësuesi,ose një mësuesi ndaj një nxënësi, apo midis vetë mësuesve dhe nxënësve shkaktojnë konflikte të panevojshme që prishin klimën në shkollë dhe zgjidhja e tyre përveç se mbyll konfliktin nuk jepndonjë produkt të ndjeshëm pozitiv.Kryesisht ato turbullojë diçka,bëhen të ashpra në qoftë se nuk tregohet kujdes dhe zgjidhen duke mos lënë gjurmë të ndjeshme.

Analize e pyetesorit drejtuar drejtuesve

Nga pyetësorët e zhvilluar me drejtuesit e të dyja shkollave për pyetjen se çfarë kuptojnë me konflikt rezultoi se: 80 % e tyre e shohin konfliktin si mosmarrëveshje midis dy ose më shumë personash rreth një çështjeje të caktuar dhe 20% e shohin konfliktin si përplasje idesh, prishje interesi midis dy ose më shumë personave.

Për pyetjen e dytë se "Me kë konfliktoheni më shpesh",rezultoi se shumica e tyre 47% konfliktohen me mësuesit.Gjithashtu 35% e tyre konfliktohen me nxënës, ndërsa 18% me prindër.Pyetjes se "Cilat janë shkaqet e lindjes së konflikteve",drejtuesit e anketuar janë përgjigjur se 20% janë mungesat,20% janë vonesat e shpeshta të mësuesve dhe 60% përgjigjen se janë neglizhencat e parregullsi në kryerjen e detyrave nga mësuesi. Lidhur me pyetjen e katërt, përgjigja e marrë nga drejtuesit është se 40% e tyre janë tolerantë dhe pjesa tjetër , pra, 60% janë bashkëpunues.Për sa i përket pyetjes së pestë se "Si i zgjidhin drejtuesit konfliktet?",nga anketimi i bërë doli se:40% janë

⁶ UNICEF:,"Ndërmjësimi i konflikteve në shkolla,"Manual për mësuesit:Tiranë 2006 Kap. IV,Peshkatari,Mira fq. 41".

përballur,40% kanë ndarë përgjegjësitë dhe vetëm 20% i injorojnë konfliktet(pra kjo pjesë drejtuesish bën një sy qorr dhe një vesh shurdh).Nga përgjigja e pyetjes së gjashtë drejtuesit shprehen se 40% e tyre i shohin konfliktet si dukuri rutinë,40% i përgjithësojnë dhe 20% e drejtuesve i personalizojnë konfliktet e lindura në shkollë mes tyre dhe mësuesve.Nga pyetja e fundit e pyetësorit të drejtuar drejtuesve të dy shkollave të marra në studim,u vu re se 80% e drejtuesve konfliktet me mësuesit e tyre i kanë zgjidhur vetë nëpërmjet komunikimit të drejtpërdrejtë me ta, dhe vetëm 20% e tyre i kanë zgjidhur nëpërmjet organeve eprore.

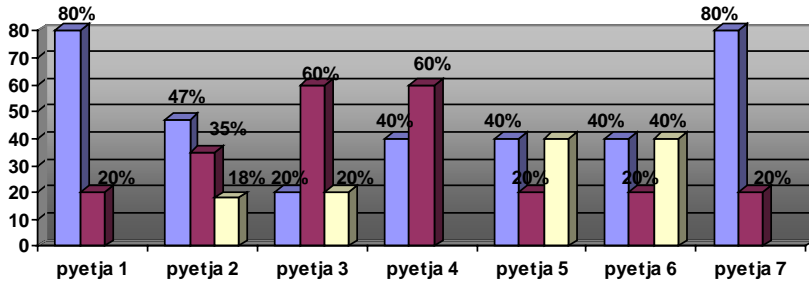


Tabela e pyetësorit drejtuar drejtuesve

Analiza e pyetësorit të drejtuar mësuesve

Këtij pyetësori i janë përgjigjur 30 mësues të të dyja shkollave të Tiranës. Sipas përgjigjeve të dhëna për pyetjen e parë, rezulton se 80% e mësuesve kanë patur konflikte me nxënësit e tyre dhe vetëm 20% përgjigjen se nuk kanë patur asnjëherë konflikte me nxënësit e tyre. Si shkaqe kryesore të konflikteve mësuesit kanë pohuar se më të shumta janë ankesat që nxënësit kanë për notat e marra, për mungesat, për vonesën në shkollë etj.Gjithashtu një shkak kryesor që çon në konfliktet mësues-nxënës, është edhe karakteri impulsiv që kanë nxënësit adoleshentë. Pyetjes se "Si i keni zgjidhur konfliktet që keni patur me nxënësit?", 63% e mësuesve të pyetur janë përgjigjur se i kanë zgjidhur vetë përmes komunikimit me nxënësit, ndërsa 37% e mësuesve përmes ndërhyrjes së një ndërmjetësi. Nga mësuesit që i kanë zgjidhur konfliktet me anë të ndërmjetësimit, rezulton se 50% e mësuesve me ndihmën e prindërve, 20% me ndihmën e kolegëve, 21% me ndihmën e psikologes së shkollës dhe vetëm 9% e mësuesve i kanë zgjidhur konfliktet me ndërhyrjen e drejtuesve të shkollës. Pyetjes se "Pasi e keni zgjidhur një konflikt a është shfaqur përsëri?",vetëm 10% e mësuesve janë përgjigjur PO, ndërsa 90% u përgjigjën JO. Pyetjes së fundit se "Cila është mënyra më e mirë për të zgjidhur një konflikt me nxënësit?", të gjithë mësuesit janë përgjigjur se mënyra më e mirë është komunikimi i drejtpërdrejtë.

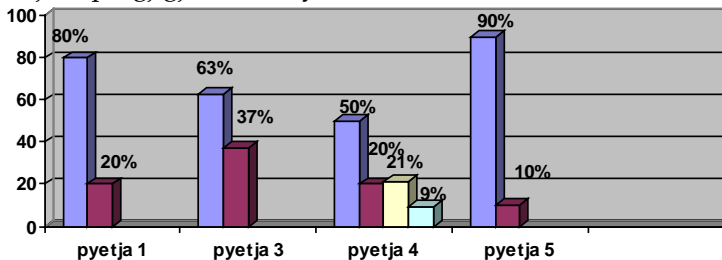


Tabela e pyetësorit të mësuesve

Analiza e pyetesorit te drejtuar nxenesve

Këtij pyetësi i janë nënshtruar 70 nxënës, djem e vajza të dy shkollave të marra në studim. Nxënësit janë përzgjedhur në mënyrë rastësore, nxënës të të gjitha klasave në ciklin e lartë dhe të të gjitha viteve në shkollën e mesme.

Rreth 78% e nxënësve të anketuar janë shprehur se të paktën njëherë kanë patur një konflikt brenda ambjenteve të shkollës. Ndërsa vetëm 22% e tyre janë shprehur se nuk kanë patur asnjëherë konflikte në shkollë. Kjo përqindje dëshmon karakterin tepër të përhapur të konflikteve në shkollë. Ndërsa pyetjes së dytë të pyetësorit të drejtuar nxënësve se me kë i keni patur konfliktet në shkollë, pjesa më e madhe e tyre rreth 37% janë përgjigjur se konfliktet midis shokëve adoleshentë janë shumë të përhapura edhe në ambientin e shkollës. Një përqindje shqetësuese egziston edhe për konfliktet e nxënësve me mësuesit e shkollës. Rreth 35% e nxënësve të pyetur janë shprehur që konfliktet që kanë pasur në shkollë, i kanë patur me mësuesit e tyre. Kjo përqindje shpreh qartë që konfliktet mësues-nxënës janë mjaft të përhapura në shkollat tona. Ndërsa 20% e nxënësve të anketuar, janë shprehur që kanë patur konflikte më nxënës të shkollave të tjera, konflikte këto tipike të adoleshentëve. Ndërsa përqindja më e ulët e nxënësve të anketuar 8% e tyre janë shprehur se kanë pasur konflikte me strukturat drejtuese të shkollës si drejtori ose nëndrejtorët. Ndërsa si arsye kryesore të konflikteve të tyre janë xhelozitë ndaj njëri-tjetrit, dhe më të përhapura janë konfliktet ose sipas tyre "sherret banale që fillojnë për një fjalë të thënë nga dikush me ose pa qëllim të keq". Por duke patur parasyh karakterin impulsiv të adoleshentëve çdo fjalë e thënë bëhet shumë shpejt katalizatori i një konflikti shpesh herë edhe të dhunshëm. Pyetjes se "Cila ka qenë arsyeja kryesore e konflikteve të tyre me mësuesit?", nxënësit e anketuar janë përgjigjur se: Në 60% të rasteve arsyeja e konflikteve të tyre me mësuesit është mosvlerësimi i drejtë i bërë nga mësuesit, të cilët janë tepër kërkues dhe nuk i vlerësojnë në mënyrë të drejtë dijet e nxënësve të tyre. Ndërsa rreth 30% e tyre shprehen se arsyeja e konflikteve të tyre me mësuesit janë fjalët me karakter ofendues që përdorin mësuesit ndaj tyre.

Ky është një fenomen tepër shqetësues sepse tregon që mësuesit e shkollave tona nuk janë të trajnuar mjaftueshëm për të ditur se si të sillen me karakterin e paqëndrueshëm, impulsiv dhe moskokçarës të adoleshentëve. 10% e nxënësve të anketuar shprehen se arsyeja e konflikteve të tyre është favorizimi i padrejtë që mësuesit i bëjnë nxënësve të tjerë, sipas njohjeve dhe miqësi që mësuesit kanë me prindërit ose të afërmit e këtyre nxënësve. Ndërsa si shkak kryesore të konflikteve me drejtuesit e shkollës, nxënësit shprehen se më të shpeshta janë konfliktet për shkak të mungesave, të vonesave në mësim dhe thyerja e disiplinës në shkollë nga ana e nxënësve. Për sa i përket pyetjes së 6 të pyetësorit "Si i keni zgjidhur konfliktet e lindura në shkollë", 40% e nxënësve të anketuar janë përgjigjur se kanë qenë ata vetë që kanë arritur të zgjidhin konfliktin e lindur në ambientet e shkollës si konfliktet me nxënës të tjerë edhe konfliktet me mësuesit. Pjesa më e madhe e nxënësve të pyetur janë përgjigjur se kanë zgjedhur mënyrën e ndërmjetësimit për të zgjidhur konfliktet e tyre në shkollë. Pyetjes: "Si keni arritur t'i zgjidhni vetë konfliktet që keni pasur në shkollë", të gjithë nxënësit e pyetur janë përgjigjur se kanë arritur t'i zgjidhin konfliktet e tyre me anë të komunikimit. Pra, këta nxënës kanë folur vetë drejtpërdrejt me personin e konfliktuar; qoftë nxënës tjetër, qoftë mësues, apo drejtues.

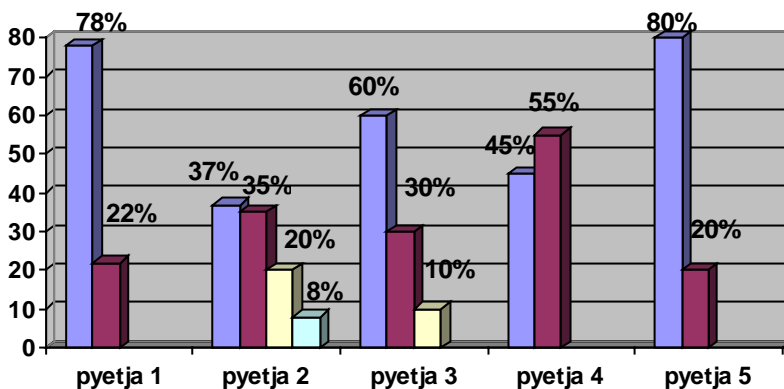


Tabela e pyetësorit të nxënësve

Perfundime

Studimi i kryer mbi konfliktet në shkollë tregoi edhe njëherë se jeta e përditshme shkollore përmban shumë konflikte. Ndër llojet më të përhapura të konflikteve në institucionet shkollore janë konfliktet mësues-drejtues dhe mësues-nxënës. Pjesa më e madhe e këtyre konflikteve tregonin se ato lindin për nevoja, për vlera dhe rrallë për ndonjë shkak tjetër. Konfliktet për nevoja lidhen drejtpërdrejt me realizimin ose mosrealizimin e interesave të ndryshme nga ana e drejtuesve, mësuesve apo nxënësve.

Konfliktet për vlera lidhen me figurën ose personalitetin e mësuesit, drejtuesit dhe nxënësit. Kur palët nuk ndihen të respektuara nga njëra-tjetra, kur ndihen të fyera nga fjalë të thëna, ose nga veprime të kryera, ato, menjëherë pozicionohen kundër njëra-tjetrës. Konflikti në këto raste bëhet edhe më i thellë në qoftë se mosrespektimi i vlerave të ndërsjellta bëhet në mjedis publik, në sallën e mësuesve, në klasë, në oborrin e shkollës dhe sidomos kur ngjarja ndodh para një auditori me nxënës dhe mësues. Nga përfundimi i studimit rezulton se një prej shkaqeve me tipike që i vë drejtuesit në konflikt me mësuesit, apo mësuesit me nxënësit është shpërdorimi i pushtetit dhe i detyrës nga të gjitha palët e konfliktuara. Duke patur parasysh ndikimin e madh që ka sjellja e drejtuesit në shkollë dhe sjellja e mësuesit në klasë, kjo sjellje ndikon drejtpërdrejt në krijimin, përshkallëzimin ose zgjidhjen e konflikteve. Pjesë e rëndësishme e studimit ishte se konflikti trondit harmoninë në marrdhëniet midis palëve që janë në konflikt. Në këtë drejtim koha më e përshtatshme për të zgjidhur një konflikt është kur palët e përfshira në të janë relativisht të qeta. Nga shqyrtimi me hollësi i pyetësorëve të zhvilluar në të dyja shkollat e marra në studim, u vërtetua qartë se çelësi për zgjidhjen e çdo konflikti të linduar është komunikimi. Vetëm nëpërmjet komunikimit, përbaljes me palën e konfliktuar, ndarjes së përgjegjësiive respektimi në masë të figurës, personalitetit dhe pushtetit të gjithësecilit arrihet më së miri zgjidhja e shpejtë e konfliktit në mjedisin shkollor.

Nisur nga fakti se konflikti ekziston, sfidat dhe sakrificat për ta përballuar atë janë të lidhura ngushtë me një detyrë shumë të shenjtë: atë të edukimit qytetar të të rinjve. Vetëm drejtuesit dhe mësuesit e institucioneve shkollore të karakterizuar nga vlera demokratike, mund ta realizojnë atë.

Rekomandime

Trajtimi dhe zgjidhja e konflikteve është një çështje sa e gjerë aq edhe komplekse. Disa nga fushat që meritojnë të mbahen parasysh sa herë që synohet të punohet për fitimin e njohurive, të aftësive, të shprehive dhe qëndrimeve të domosdoshme për trajtimin dhe zgjidhjen krijuese e paqësore të konflikteve në mjediset shkollore janë:

❖ **Bashkëpunimi**

-Të mësojmë të punojmë së bashku;

-Të besojmë të ndihmojmë dhe të ndajmë gjithçka me njëri-tjetrin.

❖ **Komunikimi**

-Të komunikojmë me korrektësi, të dëgjojmë me vëmendje, të vëzhgojmë me kujdes;

-Të kuptojmë drejt qëllimet, ndjenjat, nevojat dhe veprimet e tjerëve

❖ **Toleranca**

-Të mësojmë të respektojmë dhe të vlerësojmë ndryshimet ndërmjet njerëzve.

- Të kuptojmë shkaqet dhe mënyrat e shfaqjes së tij.

❖ **Shprehja pozitive e emocioneve**

-Të kontrollojmë veten kur shprehim ndjenjat;

-Të mos jemi agresiv dhe shkatërrues;

-Të përpiqemi të mos shprehim zemërim dhe shqetësim që mundëson rritjen e konflikteve në institucionet shkollore.

Bibliografia

-Atrc: ;“Menaxhimi i konfliktit dhe negociatat”.

-http://ëëë.unicef.org/albania/sq/Manuali_ndermjetesimi.pdf: Ndërmjësimi i konflikteve në shkollë, Manual për mësuesit: Tiranë 2006.

-Peshkatari, M; Dr. Aliçkaj, M; Prof. Dr. Basha, B: “Shkolla para një sfide, konfliktet ”: Rilindja. Tiranë 1999.

- Tamo, A; “Edukimi i qytetarisë demokratike në shkollë”.

-UNICEF: ;“ Ndërmjësimi i konflikteve në shkollë,” Manual për mësuesit: Tiranë 2006 Kap. IV, Peshkatari, Mira.

Abstrakt

Termi *didaktik* është përdorur për herë të parë në shek. XVII për të shprehur kuptimin mbi artin e të mesuarit. Përdorimi i këtij termi për këtë qëllim mori shkak nga greqishtja e vjetër dhe përkishte nga fjala *didasko* që ka kuptimin mesoj.

Didaktika është një nga fushat kryesore të Pedagogjisë që studion bazat teorike të procesit mesimor dhe rëndom në shkencën e pedagogjisë e quajne shkencën e të mesuarit.

Që në krye të herës letrare është parë si didaktike. Që Hesiodi i cili në ndryshim nga Homeri, mori përsipër që me anë të letërsisë t'i mesojë bashkëkohësit e vet për të mirën dhe të keqen, t'u mesojë rregullat e moralit dhe normat e sjelljes në shoqëri: si të sillen, si të mbajnë qëndrime, çfarë të pelqejnë dhe çfarë jo. Për të gjitha këto që kishte për t'u mesuar bashkëqytetarëve të tij, ai mori shkas nga jeta e tij.

Dy ishin këshillat që i jepte Hesiodi vëllait të vet, Persit, dhe të tjerëve: "Puno dhe jini drejtë". Këto mesime Hesiodi i jep në veprat "Punët e ditës" dhe "Teogonia".

Në kuptimin teorik njohuritë didaktike ndihmohen për një konceptim të drejtë të të mesuarit. Ndërsa në kuptimin praktik *didaktika*, orienton zgjidhjen e problemeve që dalin në këtë fushë. Është përkishtë rrafshi praktik, pra zgjidhja e efektivitetit dhe problemeve të të mesuarit. Përkishtë kjo kërkesë praktike e ka çuar *didaktikën* tek letraria. Disa autorë e kanë mohuar mëvetësinë e letërsisë për fëmijë, madje edhe ekzistencën e saj duke e quajtur pa vlerë të vërteta artistike, letrari të dorës së dytë. Por ka edhe mendimtare dhe studiues pro ekzistencës dhe mëvetësisë së letërsisë për fëmijë. Këta autorë janë përqendruar rreth rëndësisë që ka faza e fëmijërisë në formimin e karakterit dhe të shijeve estetike të njeriut të ardhshëm në rritje e sipër.

Lugi Santucci letrarishte për fëmijë e quan letrari të magjisë dhe letrari të mrekullisë.

Bashkë me kenaqësinë, argetimin, zbatimin, leximin i një veprë letrare i meson fëmijës edhe dije të reja, i jep informacion të ri pa stresin e një ore mesimi ku duhet të kihet një vëmendje e përqendruar. Pas leximit të një libri artistik nxenesit meditojnë, bëhen në mendime, aprovjnë, kundërshtojnë, dhe nxjerin mesime nga përvoja e personazheve. Pra ngjarja ndikon mbi mendimet e vogëlushëve. Letërsia për fëmijë, ka brenda natyrës së saj, funksion edukativ.

Në fillim të shek. XX, Suedia në fushën pedagogjiko-didaktike vuante krizën e teksteve, mbingarkesën e tyre, pershkrimin e thate etj. Me shumë këto krize e ndjenin tekstet e lendesës së Leximit, Gjeografisë, Historisë. Autorët e kohës vendosën të zëvendësonin këto tekste shkollorë me shembuj konkretë mbështetur mbi një konceptim të ri didaktik. Për këtë qëllim, disa mesues iu drejtuan **Selma Lagelef** që të merte përsipër të shkruante një libër, ku nxenesit të njiheshin me letërsinë, historinë, bimesinë nëpërmjet rrefimeve letrare.

Fjalët kyçe: Didaktikë, Letërsia për fëmijë, Funksionet e letërsisë.

Hyrje

Letërsia didaktike njihet që nga Antikiteti. Përfaqësuesi i saj në këtë periudhë ka qenë Hesiodi (shek. VII p.e.s.). Përgjate shekujve letrare ajo është zhvilluar si një letrari e vecantë, me synimin për të edukuar dhe mesuar. Me diferencimin e letërsisë për fëmijë si letrari me drejtim moshor të përcaktuar, *didaktika* në letrari do të gjejë mjetin për tu realizuar në mënyrë të efektive, në pajtim me qëllimet e vet atë të edukimit dhe mesimit.

Ne fakt tradita didaktike ne kete drejtim zanafillon me krijimet folkloritike per femije, sidomos me gjëzat. Kjo do te thote se kultivimi i kesaj letersie e kishte nje baze letrare folklorike.

Selma Lagërlef, autorja e romanit Udhetimi i mrekuullueshem i Nils Holgersonit, e shkruajti kete roman per te permbushur projektin e autoriteteve shteterore te arsimit ne Suedi, per gjetjen e menyrove sa me te pershtatshme dhe sa me efektive te mesimit te lendes se gjeografise, pasi inspektorët gjithnje e me shpesh, konstatojnë se nxenesit kishin veshitësi ne mesimin e kesaj lende.

Pertej figures, ky roman eshte didaktik, menyre, marredhenie, njohje, mesim, informacion, dhe ne fund te fundit, zbulim permes situatave sa racionale, aq dhe emocionale.

Ne kete roman rol paresor ka syri, veshtrimi, kendveshtrimi, te parit nga lart dhe ne perspektive. Ne kete pike veshtrimi, te levizshme sipas intenerarit te shpendeve shtegtare (patave te egra), Nilsi dhe nepermjet tij lexuesit e vegjel, shohin fushat, malet, detet, liqenet, lumenjte, fshatrat, qytetet, fabrikat, uzinat, feramat, shohin te tere Suedine si ne nje ekran gjigant dhe mesojne gjeografine e saj. Kjo lende tani, atyre ndryshe nga me pare ; e thate, abstrakte, e lodhshme me emra vendesh, detesh, lumenjsh, liqenesh, fshattrash, kafshesh, shpendesh, etj., u vjen e gjalle nepermjet subjektit te ketij romani dhe ç'eshte me e rendesishmja, u vjen nepermjet emocioneve dhe ndjesive te pashlyeshme : stineve, aromave, ngjyrave, temperaturave, u vjen nepermjet ndjenjes se te lehtes, qe s'eshte vecse sublimimi i tyre nen efektet e leximit dhe mesimit.

Si letersia, ne rastin tone romani ne fjale, behet *didaktike* ? Ku shihet prania e tyre ne kufij te njera-tjetres ? A mos behet fjale per nje simbioze dhe ç'fitojne e ç'humbin ato ne kete rast ? Si arrihet te transmetohet dija ? Cilat jane vecorite e rrefimit dhe pikeveshtrimit dinamik ? Ku konsistojne elementet e perralles dhe te mitit ne kete rast ? Cili eshte roli i shqises se te parit ? Po emocionet dhe roli i tyre, cili eshte ?

Keto jane disa nga pyetjet qe marrin pergjigje gjate zhvillimit te tezës time, duke i pare ato si berthama tematike dhe problemore per argumentimin e saj.

Letërsia si Didaktikë

• Didaktika : Ç'farë studion ajo?

Termi *didaktike* eshte perdorur per here te pare ne shek. XVII per te shprehur kuptimin mbi artin e te mesuarit. Perdorimi i ketij termi per kete qellim mori shkas nga greqishtja e vjeter dhe pikerisht nga fjala *didasko* qe ka kuptimin mesoj.

Didaktika eshte nje nga fushat kryesore te Pedagogjise qe studion bazat teorike te procesit mesimor dhe rëndom ne shkencen e pedagogjise e quajne shkenca e te mesuarit.

Ne kuptimin e mendimit *Didaktika*, eshte po aq e vjeter sa dhe vete pedagogjia, por si mendim didaktik, i formuar dhe i bazuar, e ka fillimin rreth 300 vjet me pare. Ishte *Komenusi*, dijetari i periudhes se Mesjetes, qe shkroj i pari vepren e tij te shquar *Didaktika e madhe*, e cila u botua ne vitin 1657, ne latinisht.

Qe me botimin e ketij libri e deri ne ditet e sotme *Didaktika* eshte zhvilluar pa nderprere.

Vecimi i *Didaktikes* si dege e vecante e Pedagogjise, qofte dhe si disipline shkencore

me vete, behet edhe per lehtësi studimi.

Ne punimin tim, do te perpiqem te argumentoj se ajo eshte e lidhur edhe me letersine apo kjo e fundit, pra letersia, ka funksionuar si *Didaktike*.

Te mesuarit ka specifikën e vet. Pikerisht kete specifike studion *Didaktika*. Ajo u pergjigjet pyetjeve se ç'eshte te mesuarit, cila eshte natyra e tij, cfare dhe si mesojme, etj. Ne kuadrin e pergjigjeve te ketyre pyetjeve, *didaktika* nxjerr ne pah probleme, studimi i te cilave perben objektin e saj. Permbledhtazi mund te themi se ne fokusin e *Didaktikes* perfshihen probleme si : natyra, thelbi dhe vecorite e procesit mesimor : bazat metodologjike dhe psikologjike te te mesuarit : sistemet e te mesuarit : parimet e te mesuarit : metodat e mesimdhenia : format e organizimit te procesit mesimor.

Ne kuptimin teorik njohurite *didaktike* ndihmojne per nje konceptim te drejte te te mesuarit.

Ndersa ne kuptimin praktik *didaktika* orienton zgjidhjen e problemeve qe dalin ne kete fushe. Pikerisht kjo kerkese praktike e ka cuar *Didaktiken* tek letersia.

Letërsia didaktike

Qe ne krye te heres letersia eshte pare si didaktike. Qe Hesiodi i cili ne ndryshim nga Homeri, qe mori persiper qe me ane te letersise t'i mesoje bashkekohesve te vet, per te miren dhe te keqen, t'u mesoje rregullat e moralit dhe normat e sjelljes ne shoqeri : si te sillen, si te mbajne qendrime, c'fare te pelqejne dhe c'fare jo .

Mesimet e Hesiodit dhene bashkekohesve te vet, dhe pikerisht bashkeqytetareve kane edhe karakter praktik . Ai u mesonte atyre se ç'pune duhet te bejne dhe ne ç'dite duhet t'i bejne ato pune. Ajo do t'i mesoje ata edhe per historine e perendive nepermjet " *Teogonise* " historine e zotave me te cilet lidhet edhe krijimi i jetes dhe i botes ne pergjithesi. Kozmogonia dhe Teogonia jane pjeset e kesaj poeme .

Ajo qe te terheq vemendjen ne kete poeme eshte fakti se kushtezohen moralisht, historia e rrefyer dhe lexuesi, qe heret i sheh apo i diferencon personazhet dhe ngjarjet ne te mira dhe te keqija, te drejta dhe te padrejta.

Pra, nepermjet ketij libri apo kesaj poeme, qellimi eshte qe njerezit e asaj kohe te mesojne te miren dhe te keqen.

Vetem fale vecorive te tilla Hesiodi u dallua si shkrimtar me vete. Madje kur e vene perballe Homerit, per te, shume studiues thone se ishte nje shkrimtar me i madh dhe i talentuar se autori i poemave epike.

Per shkak te nje letersie didaktike qe synonte mesimin e qytetareve me shprehi te punes dhe me dije per moralin, Hesiodin e mbanin per mesuesin e madh te njerezve. Ne Mesjete dhe ne Rilindje letersia do te kete gjithmone e me teper karakter *didaktik*. Ne mesjete permendim " Romanin per dhelprën " dhe " Romanin per trendafilin "(nga fundi i Mesjetes), vepra keto qe synonin te mesojne njerezit pervecse me menyra sjelljeje, edhe me menyra veprimi ne situata te vecanta.

Per qellime *didaktike*, **Daniel Defo** do te shkruaje romanin " Robinson Kruzo ", me ane te te cilit ai kerkon te mesoje brezin e ri te njerezve te Rilindjes, ate brez qe do te zbulonte toka te reja dhe te perhapte kulturen europiane, do te kolonizonte hapësira te tera te populluara dhe do te sillte klasen e re borgjeze qe do te bente ne shk. XIX revolucionin borgjez, duke i hapur keshtu rruge shoqerise se re, ku do te kete rrenjet historia moderne e botes.

Letërsia për fëmijë dhe didaktika

Krijuesit, antropologet, pedagoget, psikologet, kritikët, historianët e letërsisë dhe lexuesit i kanë shqetësuar dhe i shqetësojnë pyetje të tilla si : A ka arsye të ndahet letërsia për fëmijë nga trangu i letërsisë së përgjithshme artistike për ta studiuar dhe interpretuar atë me vetë ? Në fund të fundit a ekziston një letërsi e tillë, pra një letërsi për fëmijë ?

Në arsyet e shumta që e justifikojnë dhe e legjitimojnë këtë mëvehtësi është kategoria e moshës. Në lidhje me këtë status të letërsisë për fëmijë mendimet janë pro dhe kundër. Disa autorë e kanë mohuar mëvehtësinë e saj, madje edhe ekzistencën e saj, duke e quajtur atë (letërsinë për fëmijë), pa vlera të verteta artistike, letërsi të dorës së dytë, letërsi naive, etj. Krahas këtyre mendimeve mohuese, si alternative kundërshtuese ka edhe mendimtarë dhe studiues pro ekzistencës dhe mëvehtësive të letërsisë për fëmijë. Argumentet pro janë përqendruar rreth rëndësisë së madhe që ka faza e fëmijërisë në formimin e karakterit dhe të shijeve estetike të njeriut të ardhshëm, njeriut në rritje e sipër. Sigurisht një rol të madh në këtë drejtim i takon edhe letërsisë së kësaj moshë, e cila për hir të së vertetës ka tipare të veçanta nga pjesa tjetër e letërsisë. Këto tipare të veçanta konsistojnë në : **1-** Gjuhën e veçantë të vepres letrare për fëmijë. **2-** Në stilin artistik, figurat stilistike që përdoren në krijimtarinë letrare për fëmijë . **3-** Në tematikën e veçantë të kësaj letërsie.

Për mëvehtësinë e letërsisë për fëmijë, e kanë thënë fjalën e tyre edhe autorë që, në një mënyrë apo në një tjetër, e kanë bërë historinë e kësaj letërsie. Nder ta përmendim : italianin Xhani Rodari, studiuesit dhe shkrimtarët Xhuzepë Fanculli, Luixhi Santuci, Pol Hazërd, autor i famshëm i librit “ Njerezit, fëmijet dhe librat ”. Në vendin tonë, një ndër autorët që e ka thënë me forcë fjalën e tij për letërsinë për fëmijë ka qenë akademiku Bedri Dedja.

Një fakt domethënës, pro statusit të veçantë të letërsisë për fëmijë është ekzistenca dhe funksionimi sot e kësaj dite, i organizmit të veçantë të IBBI, përndryshe Organizata Nderkombetare e Librit për Fëmijë e të Rinj me qendër në Zvicër.

Ç’është letërsia për fëmijë ?

Që në kohët e lashta formimi i shëndoshe, mendor e normal i fëmijës ka qenë problem jo vetëm i prindërve, por edhe i mbare shoqërisë. Këtë qëllim madhor i ka shërbyer edhe letërsia, e cila ka qenë ushqim shpirtëror për të vegjlit. Ky përcaktim si ushqim është tepër i veçantë për të vegjlit, edhe letërsia (ushqimi shpirtëror), duhet të jetë i veçantë për ta. *Kjo pjesë e letërsisë artistike ku futen fabulat, gjezat, rrefenjat, tregime dhe vjersha të pershtatshme për fëmijë, sidomos përralla të krijuara sipas modeleve popullore, quhet letërsi për fëmijë.*

Një rol të madh, në mos qëntë kriter themelor, luan në krijimin e kësaj letërsie të pershtatshme apo të krijuar posaçërisht për fëmijë, edhe qëndrimi që mbajnë ndaj saj vetë fëmijet. Pra, është e tillë ajo letërsi që ata e pelqejnë, e shijojnë dhe e pranojnë me gjithë zëmër si të tyre.

Në qoftë se, për nevojën didaktike do të na duhej të formulojmë një përkufizim të letërsisë për fëmijë, do të thoshim se : Letërsia për fëmijë është pjesë e mëvetësishme e letërsisë së përgjithshme artistike e cila u drejtohet posaçërisht fëmijëve. Ndërsa në

lidhje me objektin e saj do të thoshim se ajo nuk dallohet në pikepamje tematike. Nga ana tjetër vepra letrare për femijë dallohet për nga thellesia dhe menyra e trajtimit të problemit.

Lexuesi femijë përqendrohet tek ngjarja e një krijimi letrar, tek fabula e tij, tek veprimi, dinamika, tek dialogu dhe jo tek nenteksti, i cili për vetë natyrën e femijes është jashtë vëmendjes dhe interesit të tij. Kjo është e veçanta e objektit të letërsisë për femijë.

Qoftë kur përcaktuar objektin e letërsisë për femijë, qoftë kur e perkufizojmë atë si një letërsi me karakteristika të veçanta që u drejtohet posaçërisht femijeve, në s' bëmë gjë tjetër, veçse e shohim apo e përafrojmë atë, letërsinë për femijë, me *didaktiken*, ose ndryshe me artin e të mesuarit.

Një profil të tillë, pra si *didaktike*, letërsia për femijë e shpërfaq kur rrekemi të identifikojmë funksionet e saj.

Lexuesi femijë nuk e rrok dot ndërtekstorësinë. Nëse sot letërsia po konsiderohet edhe si art i lexuesit, jo vetëm i autorit, letërsia për femijë është vetëm art i autorit.

Si një pjesë e veçantë e letërsisë së përgjithshme, letërsia për femijë është e mëvonshme. Në fakt në jetën e përditshme letërsia për femijë ka ato funksione që ka edhe letërsia e përgjithshme. Por në analizën tonë do të bëjmë kujdes, që të nënvizojmë të veçantat e letërsisë për femijë edhe në lidhje me funksionet.

Funksionet e letërsisë për fëmijë

Veprat artistike kanë shërbyer edhe për të transmetuar një informacion të caktuar mbi realitetin, jetën, jetën e njerezve, ndjenjat dhe mendimet e tyre. Duke patur këto ngarkesa informative veprat artistike, dhe veçanërisht ato letrare artistike, kanë shërbyer dhe shërbejnë si mjet komunikimi ndërnjerezor.

Duke transmetuar një informacion të caktuar teksti letrar artistik në të njëjtën kohë u transmeton njerezve edhe kënaqësi estetike. Kjo ndjenje kënaqësie rrjedh si nga përmbajtja e librit ashtu edhe nga forma e tij. Por nuk duhet të harrojmë këtu faktin se tek lexuesit femijë kjo kënaqësi estetike buron me tëper nga përmbajtja sa nga forma e vepres letrare.

Bashkë me kënaqësinë, argetimin, zbavitjen, leximi i një vepre letrare i meson femijes edhe dije të reja, si të thuash, i jep informacion të ri, për të cilin nuk ka patur dijeni apo e ka patur të vështirë ta marrë me rrugën e metodave mësimore në shkollë. Ç'është me e mira dhe me e pershtatshme nga ana praktike, kjo marrje njohurish nga femija nëpërmjet letërsisë bëhet pa sforcim dhe mundim. Pra bëhet me art, pa stresin e një ore mësimi ku duhet të kihet një vëmendje e përqendruar. Por dihet që vëmendja është pike e dobët për nxënësit. Nga ana tjetër edhe të kuptuarit logjik ka vështirësi të veta. Këtu dy pika, vëmendja dhe të kuptuarit logjik, në rastin e grumbullimit të informacionit nëpërmjet vepres letrare, hiqen nga lista e vështirësive të pakalueshme. Gjithmone, kush me shumë e kush me pak, pas leximit të një libri artistik nxënësit meditojnë, bien në mendime, aprovojnë, kundërshtojnë, nxjerrin mesime nga përvoja e personazheve.

Ngjarja e lexuar, pra ka ndikuar mbi mendimet e vogëlushit, mbi karakterin e tij. Kjo arrihet, dhe duket me qendrimin që mban nxënësi ndaj ngjarjes në përgjithësi dhe personazheve. Në këtë mënyrë, letërsia me anë të ngjarjes së rrefyer, forcohet emocionuese e edukon nxënësin. Pra, letërsia për femijë ka brenda natyrës së saj të veçantë edhe funksionin edukativ, funksion i cili edhe ky realizohet në mënyrë të

vetvetishme, pra si te thuash te pakuptueshme, pa stres.

Si eshte e mundur kjo ? Pergjigjen e kesaj pyetje e marrim po te ndalemi ca me gjate tek disa veçori te letersise per femije qe e afrojne ate me *didaktiken*.

Eshte funksioni zbavitës ai qe e afron letersine me *didaktiken*, por nje *didaktike* te veçante informale. Zbavitja dhe jo mesimi eshte qellimi i nje nxenesi kur mer ne dore per ta lexuar nje liber artistik. Me funksionin zbavitës te letersise, studiuesit lidhin funksionin relaksues, duke patur parasysh shkrimtare te njohur nga letersia boterore si Eduart Arizone, i cili defrimin dhe zbavitjen i kishte qellime kryesore ne veprat qe shkruante per femije.

Loja eshte nje veçori tjetër e letersise si *didaktike* “ Ne manifestimin e lojes poezia jone per femije hyn ne nje etape te re te autonomise kreative ”, konstaton studiuesi kosovar Agim Deva ne studimin e vet Poezia.....Kete konstatim ai e ben duke patur ne konsiderate faktin se loja eshte nje nder dukurite me te vjetra, duke nenkuptuar ate si nje proces aktiv.

Nder shkrimtaret shqiptare qe kane shkruar edhe per femije, i pari qe do t'i afrohet lojes eshte Hile Mosi. Me poezine e tij, ky poet i fton femijet ne lojera dhe valle duke theksuar idene se loja kerkon dashuri te ndersjellte. Per te argumetuar mendimin, citojme vargje nga vjersha e tij si me poshte :

Shoqe eja me kecy !

Duart e mia t'i jap ty

Dy ketej e dy andej

Rreth e rreth, qe si kcej

Shoqe eja me kendue

Duart e tua epmi mue

Dy ketej e dy andej

Rreth e rrotull ne vend kthej

Loja ne kete rast eshte nje proces i vetvetishem, eshte loje nepermjet pranise dhe efektit te lidhjes se femijeve. Efekti i procesit eshte i dallueshem ne bashkepunimin e femijeve dhe ne kthimin e kenges ne valle.

Edhe Qemal Guranjaku eshte i shenjuar nga Profesor Agim Deva si nder te paret autore te talentuar te letersise per femije qe i ka kushtuar rendesi lojes.

Loja ka perparesi ne letersine per femije sepse ajo eshte nje moment çlirimi nga veshitësite e kuptimit. Me ane te saj, niveli i kuptimit ulet ne nivelin e lojes, gje qe eshte brenda natyres se femijes, pra nxenesit.

Nuk mund te kuptohet letersia per femije si *didaktike* pa veçorite e humorit. Humori eshte shendeti i nje veprë letrare. Aq me teper eshte i vertete ky konstatim, kur eshte fjala per letersine qe u drejtohet posaçerisht atyre, te vegjelve.

Me humor femija e perveteson me mire ate ç'ka i parashtrohet ne nje veper letrare. Pikerisht ne kete menyre letersia per femije behet me e kendshme, me ndikuese dhe komunikuese. Prandaj humori, ne nje menyre apo ne nje tjetër, duhet te karakterizojë çdo veper letrare per femije. Sigurisht, si veçori qe duhet ta karakterizojë letersine per femije (si *didaktike*), humori ne kete rast nuk duhet te jete jashte natyres psikologjike te atyre qe u drejtohet kjo letersi, pra femijeve. Vetem keshtu ai koontribuon ne perfimin e letersise per femije si *didaktike*.

Si *didaktike*, letersia per femije pa dyshim qe shperfaqet edhe ne aspektin e saj njohes. Madje ajo s'mund te kuptohet ne te qenit e saj si *didaktike*, pa funksionin e saj njohes.

Kjo ndodh për faktin se krijimet artistike permbajnë në vetvete njohuri shumë të vlefshme për femijet. Keto janë njohuri rreth botes, rreth jetes, rreth ndjenjave dhe emocioneve, rreth fatit të njeriut, etj.

Në lidhje me njohuritë e transmetuara tek lexuesit e vegjël, letërsia për femijë duhet të karakterizohet nga vertetësia. Mungesa e vertetësisë bën që nxënësve t'u transmetohen njohuri të pasakta, madje të gabuara.

Nepermjet funksionit edukativ letërsia për femijë i pasuron lexuesit me përvoja të ndryshme të njerezve në kohë dhe në hapësirë.

Pranohet nga të gjithë studiuesit se letërsia për femijë përshatet me qëllimet edukative të shkollës si dhe edukimit të brezit të ri. Kjo do të thotë se shkrimtari për femijë me anë të vepres së vet del si artist dhe si pedagog. Për prof. Agim Deven, *misioni i shkrimtarit, kur është fjala për letërsinë për femijë, nuk mund të shkeputet nga nocionet: educator, udhërefyës, shok, pedagog, etj.*

Në letërsinë artistike për femijë sigurisht ka një hapësirë ku zhvillohet veprimi dhe një kohë ku zhvillohet veprimi. Në këtë rast behet fjale për kohën dhe hapësirën e vepres letrare. Pavarësisht se në momentin e leximit femijet janë në kohë dhe hapësirë reale, hapësira ku ata marrin mesazhin është hapësira e vepres letrare. Kjo hapësirë e detajuar sipas kushtezimeve historike shoqërore, është "kabineti" me i saktë për konkretizimin e njohurive. Leximi i zhvendos nxënësit me anë të imagjinatës në kohën e vepres letrare.

Hapësira reale, jo letrare ku behet leximi, pra marrja e vlerave nga letërsia për femijë janë shkolla, biblioteka, familja, shoqëria. Vlerat me të shpeshta me të cilat synojnë femijet, shkrimtari që shkruajnë posacerisht për ta, pra shkrimtari për femijë, janë edukata e punës, edukimi atdhetar dhe edukimi estetik. Në aspektin praktik edukimi behet nepermjet parimit mimetik

Permbledhtazi mund të themi se nepermjet funksioneve të përmendura dhe të trajtuara më sipër, letërsia për femijë funksionon në mënyrë të dyfishtë. Si letërsi artistike ajo ka synime dhe qëllime zbatimëse dhe në këtë aspekt afron edhe me lojën, por pa qenë kurrë një lojë në vetvete.

Ndërsa si didaktikë ajo synon qëllime të mirëfillta edukative dhe në këtë aspekt ajo afron me shumë me të mesuarin, pra me *didaktikën*. Sigurisht, kur themi se afron me të mesuarin, pra me shkollën, nuk e kemi fjalën për të mesuarin formal, me zile, me rreshtime, rregulla e rregullore shkollërore, por me një të mesuar informal, të lirë prej sa përmendem. Në këtë mënyrë letërsia për femijë është edhe një variacion çlirimor prej formalitetit të detyrueshëm pa të cilin nuk mund të kuptohet shkolla si institucion.

Letërsia për femijë nuk është didaktizim dhe moralizim

Jemi pikërisht në momentin kur duhet të ndajmë raporte të letërsisë për femijë me detyrimet shkollërore. Për faktin e thjeshtë se është letërsi artistike, letërsia për femijë duhet të jetë e çliruar nga detyrimet shkollërore. Prishja e këtyre detyrimeve e con letërsinë për femijë në shfaqjen e didaskalizmit apo didaktizimit. Kur verëhet kjo dukuri për femijë? Përkundraiz, atëherë kur shkrimtari apo autorët e ngarkojnë krijimin me parime, njohuri shkencore e mesazhe morale, të cilat nuk vishen me petkun artistik, por japin në mënyrë didaskalike, sikur të jemi në një orë formale mesimi.

Forma tjetër e shfaqjes së didaktizimit në letërsinë për femijë është ajo e urdherit.

Eshte e tepert te veme ne dukje se ne kete rast letersia per femije, faqet e se ciles mbushen me norma, behet imponuese, duke i ngjare ne kete menyre, rregullores se shkolles apo urdherit dhe urdheresave me te cila eshte i detyruar te komunikojë mesuesi shpesh here.

Ne kete rast letersia, ka dale jashte natyres se saj, duke u bere detyruese, imponuese dhe e padeshirueshme nga femijet.

Ka edhe nje forme tjeter te didaktizmit dhe moralizimit ne letersine per femije. Eshte fjala per ato krijime letrare (vjersha apo lloje te tjera letrare) qe shfaqen ne forma aforizmash e sentecash. Kete e veme re ne fabulat apo vjershat per femije ku autoret vene fjale te urta duke mos patur parasysh raportin e perdorimit te tyre.

Eshte e natyrshme dhe e domosdoshme ne perputhje me natyren e vet qe letersia per femije te kete permasen *didaktike*, por ajo, per hir te ketij utilitarizmi *didaktik* nuk duhet te kaloje ne didaktizem apo didaskalizem. Ne raste te tilla ajo behet imponuese, e thate.

Prof. Astrit Bishqemi, ndonese i justifikon shfaqje te tilla per periudha te Antikitetit, Mesjetes dhe Rilindjes Kombetare shqiptare, i mohon dhe kritikon shfaqje te tilla sot. Ai i keshillon shkrintaret qe permbajtjen edukative ta shkrijne natyrshem me detajin, subjektin, elementet poetike, per ta bere letersine per femije nje "ushqim" te pershtatshem per te vegjlit.

Letërsia për fëmijë si përvojë e të mësuarit konkret

Letersia per femije eshte pervoje e te mesuarit konkret. Nepermjet kesaj letersie lexuesi nxenes sheh, provon, perjeton ne kushtet e kohes dhe hapesires reale, ndonese te imazhuar. Kemi vene re p.sh. mesues dhe pedagoge qe ne shpjegim e siper te shprehen..... ta zeme se,..... imagjinojme se.....le te mendojme per nje cast seetj. Keto shprehje jane prezente ne leksikun e mesuesit sepse nepermjet tyre ai kerkon ta vendose nxenesin ne hapesiren dhe kohen reale te ngjarjes, dukurise...etj. Ne rastin me te mire , kur mesuesi e arrin kete spostim, nxenesi eshte i spostuar ne marredhenie me dy kohe, me dy hapesira. Nga hapesira dhe koha reale, ai duhet te shkoje ne hapesiren dhe kohen tjeter historike, te larget. Pasoje e kesaj zhvendosje sigurisht me efekt jo te mire, eshte dyzimi i nxenesit. Shkurt, sado mjeshter qe te jete mesuesi apo pedagogu, ne kete rast dyzimi i nxenesit eshte evident. Ai kurre nuk mund te pershtatet me kohen dhe hapesiren ne menyre te atille, te thate, te pamotivuar me detaje, qe te kuptoje dhe te mesoje per ate qe po i flitet. Kjo ndodh per faktin se nxenesi eshte produkt i nje kohe tjeter edhe ne rastin me te mire, atij do ti mungoje shume informacion per ta imagjinuar, menduar apo per ta zene ne nje kohe tjeter apo hapesire tjeter. Te gjitha keto kerkesa e veshtiresi do te benin qe muri ndermjet mesuesit dhe nxenesit te mbetet potencialisht i pacenuar. Edhe pse ne kete rast ndodh komunikimi, nuk funksionon te kuptuarit. Pra nxenesi, edhe pse komunikon me mesuesin, nuk eshte realisht marres ne ate pjese komunikimin qe permban informacion mesimor.

Ne fakt letersia per femije ka shume rol dhe vend ne drejtim te konkretizimit. Ajo nepermjet subjektit, fabules, episodit dhe personazheve e con lexuesin e vogel ne figuren e nje bote reale ku ka hapesire dhe kohe, ku ka njerez figurativisht reale me te cilet nxenesi mund te hyje ne lidhje komunikuese. Pra, ai jo vetem mund ta kundroje ate bote figure, me permasa reale, por edhe mund te flase me personazhet

e saj, mund t'i pyese, mund te mare informacion, sigurisht ne menyre figurative, por gjithsesi, ne menyren me te pershtatshme per te.

Keshtu femija lexues ka shoqerine e vet letrare e cila perbehet nga te gjithë shoket imagjinare. Kjo shoqeri shtohet me miq te rinj pas cdo leximi te nje romani apo poeme. Keta shoke jane ata qe e udheheqin ate dhe i prijne si eksplorues i koheve dhe hapësirave te se shkuares, te se ardhmes, por edhe te se tashmes. Keshtu letersia behet per femijen , nje figure konkrete e hapësirave dhe koheve subjektore, ku merret informacion drejtperdrejt nga femija lexues.

Si dhe pse u shkrua romani mbi udhëtimin e Nilsit

Ne fillim te shek.XX Suedia ne fushen pedagogjiko-didaktike vuante krizen e teksteve, mbingarkesen e tyre, pershkrimin e thate, mungesen e referencave konkrete, etj. Me shume kete mungese e ndjenin tekstet e lendes se Leximit, Gjeografise, Historise, etj. Autoritet e kohes duke vleresuar kete mangesi, vendosen t'i zevendesonin keto tekste shkollore, duke i korrigjuar dhe pajisur me shembuj konkrete, thelbi i te cilit do te ishte çlirimi prej mbingarkeses dhe konkretizimi i njohurive. Per kete qellim disa mesues qe u ishte ngarkuar realizimi i ketij projekti, iu drejtuan shkrimtares se njohur *Selma Lagelef*, qe te merte persiper te shkruante nje liber te tille, ku nxenesit, nepermjet rrefimeve letrare te njheshin edhe me gjeografine edhe me historine edhe me bote e kafsheve edhe me bimesine. Ne vitin 1907, *Selma Lagelef* botoj librin "*Udhëtimi i mrekullueshem i Nils Holgersonit*" me patat e egra , i cili nuk mbeti vetem nje liber i thjeshte per shkollen suedeze, por u be shume i dashur edhe per femijet e lendeve te tjera. Ne fakt duket sikur eshte nje liber i thjeshte aventurash zbavitese, por autorja ka dashur dhe ia ka arritur qellimit te thote me shume se kaq.

Pertej aventurave zbavitese te nje çunaku pertac i pasjellshem me njerezit, me kafshet, qe nje dite shnderrohet ne *Gishto* dhe e sheh veten ne shpinen e patokut Martin, te cilin e kishte torturuar shume e shume here, kemi te bejme me nje udhetim, ajror te Nilsit neper tere Suedine deri ne rrethin polar. Kjo shetitje per te ishte nje shkollë e vertete, por nje shkollë e cuditshme, jo si shkollë ku ai mesonte: me rregulla strikte, me libra pershkruar te thate, me mbingarkese te lodhshme, me hijen e rende te mesuesve, nje shkollë e shkeputur nga jeta dhe e mbingarkuar ne menyre stresuese, qe ishte krejtesisht ne kundërshtim me natyren e *Nils Holgersonit* . Ne kete menyre, del qarte se autorja ka bere kujdes per t'i meshuar vlerave letrarо-educative, librit te saj te veçante. Autorja ka futur ne kete liber njohuri qe kane te bejne direkt me lendet shkollore. Te gjitha keto Nils i meson duke i pare, i prekur dhe duke i perjetuar ne situata te ndryshme, e nuk i degjon nga goja e mesuesve te shkolles se tij hije rende. Se fundmi, ne kete roman dijet jepen dhe merren ne menyre te perjetuar. Emocionaliteti ne kete rast, luan rol te dores se pare. Ne aspektin *didaktik* kjo gjendje lidhet me kujtesen emocionale.

Bibliografia

- Teoria e letërsisë. Milijov Solar. Juvenilja 2. Tiranë, 2004.
- Teoria e letërsisë. Rëne Ëellek, Oustin Ëorren. Onufri, 2007.
- Teoria e letërsisë për fëmijë. Astrit Bishqemi. Sejko, 2004.
- Historia e letërsisë së huaj për fëmijë. Astrit Bishqemi. Sejko, 2004.

- Historia e letërsisë shqipe për fëmijë. Astrit Bishqemi. Sejko, 2004.
- Leksione amerikane. Italo Kalvino. Tiranë, 2008.
- Poetika e prozës. Tzvetan Todorov. Panteon. Tiranë, 2000.
- Figura 1. Zherar Zhenet. Rilindja, Prishtinë 1985.
- Figura 2. Zherar. Zhenet. Rilindja, Prishtinë 1985.
- 10-** Metamorfoza. Elvira Lumi, Scanderbeg books, Tiranë 2006.
- 11-** Tipologjia letrare për motivin... Skënder Karriqi, 2011.
- 12-** Didaktika.

Librat në mbështetje të zhvillimit të të mësuarit

Kozeta Lika

Shkolla 9 vjecare "Jusuf Puka" Durres

Abstrakt

Ky punim do të shpjegojë se si burimi (një libër) do të mbështesë të nxënit dhe zhvillimin e fëmijëve. Kjo gjithashtu do të shtjellojë dhe shpjegojë disa teori dhe do të shohë se si këto teori mbështesin dhe ndihmojnë mësimin dhe zhvillimin e fëmijëve në shoqëri. Libri i përzgjedhur për rishikim është një libër me histori i titulluar "Ditëlindja e Horrid Henry". Ky libër është shkruar nga Fransesca Simon në 2009 dhe ilustrohet nga Toni Ross. Libri është botuar më parë si një histori e vetme në Horrid Henry And Club Secret, dhe gjithashtu është në dispozicion si një libër audio.

Mësimi është shumë i rëndësishëm për fëmijët, sepse ndërton hapësirën e tyre të njohjes së gjërave që nuk dinin më parë, ndërton vetëbesimin, dhe për më tepër i ndihmon ata të performojnë mirë në shkollë ose në shtëpi. Burimi u krijua për të ndihmuar fëmijët me mësimin dhe zhvillimin e tyre, sepse të gjithë fëmijët mësojnë teknika dhe strategji të ndryshme. Autori beson se shumica e fëmijëve, të cilët lexojnë libra, shpesh marrin një kuptim më të mirë për lëndët që nuk dinin më parë, sepse leximi është një nga ushtrimet më të rëndësishme për trurin tonë. Leximi i librave është më mirë se të bësh gjëra të tjera si shikimi i TV dhe etj. Sa më shumë libra që fëmijët lexojnë, aq më mirë ata marrin përqendrimin e tyre dhe lexojnë rregullisht ndërsa rriten, do t'i ndihmojnë ata për të zhvilluar ose për të fituar më shumë aftësi duke bërë gjëra për një periudhë më të gjatë kohore.

Fjalët kyçe: libra, burim, zhvillim, fëmijë, mësim, përqëndrim.

Hyrje

Komploti i tregimit shkon si vijon: Pas sjelljes së keqe të Henrit në festën e ditëlindjes së tij, prindërit e tij vendosën që ai kurrë nuk do të kishte një tjetër ditëlindje, megjithatë ditëlindja e tij ishte pothuajse aty përsëri dhe ata kanë vendosur t'i japin atij një shans tjetër. Plani është që festa të bëhet nga shtëpia në Lazer Zap, por vendi ishte i shtrenjtë, por së paku do të thotë që nuk do të bëhej rrëmujë në shtëpi. Gjithçka po shkon mirë derisa babai i Henrit kërkon tw prenotojw vendin e festws së ditëlindjes; për fat të keq ai merr vesh se Henry është ndaluar tw hyjw nw Lazer Zap përgjithmonw kështu që ai përfundon duke pasur një festw në shtëpi, pas gjithçkaje. Nuk ishte e habitshme kur gjithçka filloi të shkonte keq në festw, dhuratat e gabuara, lojërat e gabuara të festws, shpërblimet e gabuara dhe madje edhe ushqimi i gabuar. Sidoqoftë, me Henryin rreth gjërave nuk do të ishte e madhe dhe zhgënjyese për shumë kohë. Ai u largua për të marrë armën e tij me ujë, dhe prindërit e tij dhe të ftuarit të marrë një surprizë mjaft të lagësht.

Fëmijët, sidomos ata të moshës nga katër deri në gjashtë vjeç, shpesh janë entuziastë, të zhurmshtëm dhe emocionalë. Kjo dinamizëm është në mënyrë të arsyeshme normale; nganjëherë ato janë aktive dhe ato mund të jenë mjaft të vegjël: duke folur pothuajse gjatë gjithë kohës, duke mos bërë siç u është thënë dhe duken të palodhur. Kjo sjellje është më e zakonshme mes djemve. Edhe pse kjo mund të jetë një situatë shumë e vështirë për prindërit që të merren me atë që mund të shihet në historinë e

ditëlindjes së Horrid Henrit, ku djali mezi pret festwn e ditëlindjes dhe planifikon me zell se çfarë lloj dhurata duhet të jetë dhe kush të ftojë. Nga ana tjetër, prindërit e tij po planifikojnë gjithashtu se ku duhet të zhvillohet festa, por gjithashtu i druhen pasojat e sjelljes së keqe të Henrit. Fëmijëria e hershme nuk është vetëm një periudhë e rritjes së mahnitshme fizike; ajo gjithashtu një kohë e zhvillimit të shquar mendor. Shoqërimi njohës me zgjidhjen e problemeve të arsyetimit të kujtesës vazhdon të shfaqet gjatë gjithë fëmijërisë (Jean Piaget, 2000).

Zhvillimi i mësimit të fëmijëve varet nga shumë karakteristika të tilla si familja, mjedisi, emocionet dhe situatat. Zakonisht njerëzit e parë me të cilët ndërvepron fëmija janë prindërit. Sipas hulumtimit, prindërimi lidhet drejtpërdrejt me teorinë e kuptimit të mendjes dhe emocioneve. Në veçanti, hulumtimi në lidhje me teorinë e mendjes ka shqyrtuar rëndësinë e variablave të tilla si lidhja, stili i prindërimit dhe disiplina. Bowlby (1982) sugjeroi që bashkëngjitjet e sigurta u mundësojnë fëmijëve të mësojnë për perspektivën e kujdestarit të tyre, e cila pastaj lejon një fëmijë të njohë dallimet midis perspektivave të tij / saj dhe kujdestarit të tij / saj. Në fëmijërinë e hershme, marrëdhëniet formohen me vëllezërit dhe motrat dhe fëmijët e tjerë përtej familjes së ngushtë. Ndikimi prindëror dhe mjedisor kanë probabilitet shumë të lartë për të ndikuar në sjelljen e fëmijëve. Mjedisi nuk është entitet që imponon në mënyrë të pashmangshme tek individët. Kur lëvizja është e kufizuar, disa aspekte të mjedisit dhe të mjedisit mund të ndikojnë tek individët nëse e pëlqejnë apo jo.

Zhvillimi

Megjithatë, shumica e aspekteve të mjedisit nuk veprojnë si ndikim derisa ato të aktivizohen me sjellje të përshtatshme. Duke respektuar kërkimet paraprake, zhvillimi i fëmijëve varet gjithashtu nga marrëdhënia prind-fëmijë. Kjo është një nga aspektet më të rëndësishme që duhet të merren parasysh për dallimet individuale në ecurinë e hershme sociale-njohëse. Historia e ditëlindjes së Horrid Henry jep një mundësi shumë të mirë për të diskutuar sjelljet e mira dhe të këqija për fëmijën dhe prindërit dhe gjithashtu marrëdhëniet. Marrëdhënia midis prindërve dhe fëmijëve të vegjël është një nga faktorët më të fuqishëm në rritjen dhe zhvillimin e fëmijës. Gjatë viteve të para prindërit janë qendra e universit të një fëmije të vogël. Lloji i lidhjes së lidhjes që një fëmijë formon me prindërit e tij në të vërtetë ndihmon në formimin e lidhjeve që lidhen me gjuhën, të menduarit, sjelljet dhe emocionet. Historia e ditëlindjes së Horrid Henry dëshmon se prindërit kishin një rol edhe në sjelljen e tyre të fëmijëve për shkak të qëndrimit të prindërve për ditëlindjen e djalit të tyre nuk ishte i besueshëm. Ata filluan të ankoheshin për vendin dhe mënyrën se si do të kushtonte kur fëmija u tregoi atyre për ditëlindjen e ardhshme prandaj nuk ishte befasi kur gjithçka filloi të gabonte në parti. Sipas teorisë së sistemeve familjare (Minuchin & Fishman, 1981), faktorët më të mëdhenj që ndikojnë në prind gjithashtu mund të ndikojnë në dinamikën midis prindërve dhe fëmijëve. Për shembull, stresi prindëror mund të bëhet një forcë e madhe që kontribuon në zhvillimin adaptiv dhe jo adekuat të fëmijës. Stresi prindëror është një nga faktorët shumë faktorë që mund të ndikojnë në sjelljen dhe zhvillimin e fëmijës për prindërit që vuajnë nga nivele të larta të stresit, kryesisht nga vështirësitë ekonomike, zakonisht janë më pak të përgjegjshëm dhe të afërt me fëmijët e tyre. Kjo dëshmon se stresi prindëror mund të ndikojë negativisht në zhvillimin social kognitiv të fëmijës (Cole dhe Mitchell, 1998).

Ndërsa zhvillimi vazhdon, kështu rrjeti i marrëdhënieve të fëmijës rritet, me mësuesit, shokët e klasës, fqinjët dhe duke u bërë kështu një pjesë e rëndësishme e zhvillimit shoqëror. Sjellja e prindërve është gjëja e parë që mund të ndikojë në sjelljen dhe vendimmarrjen e fëmijës. Është e rëndësishme të theksohet se një kujtesë e fëmijës është si një pajisje regjistrimi e cila mund të riprodhojë saktësisht atë që kanë regjistruar mësuar nga njerëzit rreth tyre. Sipas tregimit të ditëlindjes së Horrid Henry, inkurajon fëmijët të mendojnë për miqësinë dhe gjithashtu u mëson atyre se sa e rëndësishme është të jesh shoqëror me fëmijët e tjerë. Miqësitë në fëmijëri fillojnë si marrëdhënie të vërteta të bazuara në përvoja të kënaqshme. Ndërsa rriten, miqësia përfshihet në një koncept më abstrakt, i bazuar në reflektimin e ndërsjellë dhe kënaqësinë psikologjike. Kjo është një nga arsyet në historinë e Horrid Henry, gjëja e parë që ka bërë është që të gjykojë miqtë e tij dhe të vendosë se kush duhet të ftohet në parti dhe që nuk duhet të ftohet. Për fat të keq ai gjen se të gjithë emrin e shokëve u kaluan, që do të thotë se nuk ka mysafir dhe asnjë dhuratë. Kjo dëshmon se roli i miqësive luan në të gjithë gënjeshtrën është i rëndësishëm. Miqësitë për fëmijët sigurojnë funksione të shumta të rëndësishme, duke përfshirë shoqërimin, stimulimin, dhe fizikën dhe dashurinë. Secila nga këto funksione ka një shkallë të ndryshme të rëndësisë në kohë të ndryshme të zhvillimit. Disa teoricienë e shohin zhvillimin e miqësisë në mënyrë të ngjashme me fushat e tjera të zhvillimit njerëzor, duke kaluar nëpër faza progresive të parashikueshme. Në fazën e parë, miqësia për fëmijët katër deri në gjashtë vjeç bazohet në bazë të konsideratave fizike ose gjeografike dhe është më tepër e vetë-ndryshuar. Një mik është shok i lojës që jeton aty pranë dhe ka lodra. Në këtë fazë ka pak ose aspak tipare të personalitetit. Faza e dytë ka të bëjë me fëmijët e moshës shtatë deri në nëntë vjeç ose më të rinj, në këtë fazë fëmijët fillojnë të kuptojnë reciprocitetin dhe të zhvillojnë një vetëdije për ndjenjat e fëmijës tjetër.

Nuk ka dyshim se të paturit e një miku është shumë e rëndësishme për fëmijët. Shumë hulumtime kanë dëshmuar këtë duke thënë se më shumë se gjysma e fëmijëve të përmendur për probleme emocionale ose të sjelljes nuk kanë shokë ose përjetojnë vështirësi në ndërveprimet e bashkëmoshatarëve. Miqësitë kontribuojnë në mënyrë të konsiderueshme në zhvillimin e aftësive sociale, siç janë ndjeshmëria ndaj pikëpamjeve të njerëzve të tjerë, mësimi i rregullave të bisedës dhe mësimi i sjelljeve të përshtatshme për seks dhe moshë. Ata gjithashtu ndihmojnë në përcaktimin e vetes dhe të vetëvlerësimit. Miqtë gjithashtu kanë një ndikim të fuqishëm në performancën e shkollës pozitive dhe negative të fëmijës dhe gjithashtu mund të ndihmojnë për të inkurajuar ose dekurajuar sjelljet e devijuara, siç janë delikuenca apo përdorimi i drogës. Krahasuar me fëmijët që nuk kanë miq, fëmijët me miq të mirë kanë vetëbesim më të lartë. Ata kanë më pak gjasa të jenë të vetmuar dhe të veprojnë më pro socialisht. Ata janë në gjendje të përballen me streset e jetës dhe tranzicionet normale dhe janë gjithashtu më pak të viktimizuar nga kolegët. Është interesante që fëmijët me shokë të të dy gjinive, si një grup, janë të rregulluar mirë dhe kanë aftësi më të mëdha sociale sesa fëmijët që kanë vetëm miqësi të njëjta me seksin. Si prindër, është e rëndësishme të kihet parasysh se edhe pse shoqëritë ndjekin një sekuencë zhvillimi disi të parashikueshme, si në fusha të tjera të zhvillimit fizik, njohës apo social-emocional, jo të gjithë fëmijët përparojnë në të njëjtin ritëm dhe vonesat nuk janë domosdoshmërisht një nevoja për shqetësim. Përveç kësaj, prindërit që interpretojnë dëshirën e fëmijëve të tyre për lojë solitare si vetmia dhe përpjekja

për të shtyrë miqtë tek ata mund të bëjnë një supozim të pasaktë. Sa e rëndësishme sa miqësia është, si homologët e tyre të rritur, fëmijët mund të gëzojnë dhe të zgjedhin aktivitete të vetmuara. Është e rëndësishme të dallosh midis të qenit i vetmuar dhe dëshira për të qenë e vetme, madje edhe në fëmijëri. Ashtu si të rriturit, fëmijët kanë nevojë vetëm për t'u rritur dhe zhvilluar dhe, në mënyrën e tyre, të reflektojnë në aktivitetet e ditës.

Nëse mund të bëjmë një vështrim të afërt për historinë e ditëlindjes së Horrid Henry, ju mund të kuptoni situatën financiare të familjes. Duket se të ardhurat e familjes kanë një efekt efektiv në zhvillimin e fëmijës. Edhe vëzhguesit rastësor vëren se fëmijët e prindërve të pasur kanë më shumë gjasa të kenë sukses në jetë sesa fëmijët e prindërve të varfër. Për shembull, në krahasim me fëmijët më të pasur, fëmijët e varfër: rezultat i ulët në testet e aftësive njohëse në fëmijërinë e hershme, kanë më shumë probleme në sjellje në shkollë dhe në shtëpi; ka më shumë gjasa që të braktisin shkollën e mesme dhe ata që mbarojnë shkollën e mesme kanë më pak gjasa të regjistrohen ose mbarojnë shkollën, ka më shumë gjasa që të kenë fëmijë në moshë të re; kanë më shumë gjasa të jenë të varfër veten kur ata të rriturit. Shpjegimi më intuitiv për këtë ndryshim është se prindërit e pasur mund të shpenzojnë më shumë se prindërit e varfër për fëmijët e tyre dhe se këto "investime" të çojnë në rezultate më të mira për fëmijët e tyre. Ky intuitë i përshtatet interesave të hartuesve të politikave duke kërkuar zgjidhje të thjeshta për të lehtësuar varfërinë dhe nënproduktet e dukshme të saj: Nëse fëmijët e varfër dështojnë sepse prindërit e tyre nuk mund të bëjnë investime të mjaftueshme monetare në të ardhmen, atëherë qeveria mund të përmirësojë shanset jetësore të fëmijëve të varfër, familjet me mjetet për të bërë investimet ose duke siguruar investimet direkt në formë të shkollimit, kujdesit shëndetësor dhe futjeve të tjera të kapitalit njerëzor (Mayer 2010).

Megjithatë, pamundësia e prindërve të varfër për të investuar në fëmijët e tyre nuk është shpjegimi i vetëm i mundshëm për marrëdhëniet midis varfërisë familjare dhe mirëqenies së fëmijëve. Janë përfshirë imazhet e tjera prindërore që lidhen me varfërinë e tyre, veçanërisht edukimi prindëror dhe statusi martesor. Karakteristikat e mjedisit dhe sjellja prindërore ose kultura janë përfshirë gjithashtu. Këto shpjegime argumentojnë për politika të tjera përveç mbështetjes së të ardhurave për të përmirësuar mirëqenien e fëmijëve si të rritur.

Sipas (Bus dhe Plomin 1984), shoqërimi i referohet një nga tre dimensionet e temperamentit (të tjerët janë emocionalisht dhe aktivitet) të cilat merren për të paraqitur në lindje dhe të trashëguara. Meqenëse mjedisi ku jeton njeriu nuk është një entitet fiks që imponon në mënyrë të pashmangshme tek individët. Kur lëvizja është e kufizuar, disa aspekte të mjedisit fizik dhe social mund të ndikojnë tek individët nëse e pëlqejnë apo jo. Megjithatë, shumica e aspekteve të mjedisit nuk veprojnë si një ndikim derisa ato të aktivizohen me sjellje të përshtatshme. Për shembull pedagogët nuk ndikojnë në studentët përveçse kur marrin pjesë. Në teorinë shoqërore njohëse, njerëzit nuk nxiten as nga forcat e brendshme, as formohen dhe kontrollohen automatikisht nga mjedisi. Siç e kemi parë tashmë, ata funksionojnë si kontribues në motivimin, sjelljen dhe zhvillimin e tyre brenda një rrjeti ndikimesh reciprokisht të ndërveprueshme. Personi karakterizohet në këtë perspektivë teorike në kuptimin e numrit të aftësive bazë.

Ky libër është interesant në një aspekt tjetër, kryesisht në aspektin e ilustrimeve. Në të vërtetë, fëmijët gjithashtu mësojnë përmes fotografive. Fotot mund t'i ndihmojnë

fëmijët ta kuptojnë historinë edhe pse para se ta lexojnë atë dhe kjo gjithashtu ndihmon fëmijët që përjetojnë vështirësi në leximin. Ata mund të analizojnë historinë, të marrin pjesë në atë që po ndodh në klasë. Këto fotografi ndihmojnë dhe stimulojnë imagjinatën e fëmijëve. Siç tha një studiues, librat foto ndihmojnë në zhvillimin e konceptit të shkakut dhe efektit. Këto libra rrisin interesin e fëmijëve për mësimin. Kjo është arsyeja pse Segun (1988) besonte se "ilustrimet janë literaturë në të drejtën e tyre dhe nëse ato përdoren vetë ose integrohen me tekste të shkruara, ato përforcojnë perceptimin e fëmijëve, nxisin imagjinatën e tyre dhe rrisin ndjenjën e vëzhgimit. Zhvillimi i përgjithshëm i fëmijëve mund të ndihmohet nga ilustrime të mira. »Në fakt, nëpërmjet ilustrimeve, fëmijët mund të kenë një ndjenjë identiteti personal dhe një ndërgjegjësim mbi trashëgiminë e tyre kulturore. Jelongo (2004) gjithashtu i sheh gjërat në të njëjtën mënyrë kur thotë se mësuesit që marrin kohë për t'u angazhuar në leximin e librave figurativë nxisin shkrim-leximin mes nxënësve të tyre, të cilët më pas bëhen të rritur me shkathhtësi me aftësinë për të deshifruar fjalët dhe të gëzojnë lexim.

Libri mund të kontribuojë gjithashtu në organizimin e luajtjes së roleve ose festave të klasës për fëmijët. Është kaq interesante që autorë të tjerë kanë ardhur me çiftin e plotë të ditëlindjes së Horrid Henry për fëmijët.

Literatura

Aunola, Kaisa and Stattin, Håkan and Nurmi, Jari-Erik (2000); Parenting styles and adolescents' achievement strategies, vol: 23, no. 2.

Guajardo, Nicole R and Snyder, Gregory and Petersen, Rachel (2009) ; Relationships among parenting practices, parental stress, child behaviour, and children's social-cognitive development, Vol: 18, no.1.

Gol, Hayedeh Cheraghali and Rostami, Amir Masood and Goudarzi, Mahdi (2013); Prediction of Marital Satisfaction based on Perfectionism; vol: 89.

Vinall, Jillian and Miller, Steven P and Synnes, Anne R and Grunau, Ruth E (2013); Parent behaviours moderate the relationship between neonatal pain and internalizing behaviours at 18 months corrected age in children born very prematurely.

Early friendships profoundly affects child's development at: <http://www.hvparent.com/school>: Dr Paul Schwartz (2013).

Jessica Kingsley 1992. Six theories of Child development.

Margaret E. Wood 1973. Development of Personality And Behaviour.

Mayer, S (2010). Revisiting an old question: How much does parental income affect child outcomes? Vol:20.no: 2.

Ndikimi i gjakmarrjes tek fëmijët dhe gratë

Valdete Kameri

Luljeta Brahxhia

Abstrakt

Gjakmarrja është një formë e hakmarrjes, një plagë e rëndë e shoqërisë shqiptare, e cila rrënjët i ka në mesjetë, edhe aktualisht vazhdon të jetë vrastare. Ky fenomen social, është i mbështetur më së shumti në "Kanunin" e Lekë Dukagjinit, ku sipas tij, gjakmarrja është marrja e jetës e atij individit që ka kryer një vepër të rëndë ndaj jetës familjare, pronës, nderit dhe dinjitetit. Gjakmarrja është vrasje për të marr hak.

Objekti i këtij studimi empirik janë fëmijët e përfshirë në këtë situatë kaq tragjike, që mohan të drejtat themelore të njeriut dhe që sjell izolim dhe dënim me vdekje, dhe gruaja mbi të cilën bie barra më e rëndë, për t'i siguruar jetesën familjes së vet të ngujuar, duke marrë të gjitha pozitat e burrit

Qëllimi i kërkimit është të përshkruhet se si gjakmarrja ndikon te psikologjia e këtyre fëmijëve dhe grave të përvuajtura nga tragjizmi i këtij fenomeni.

Ky kërkim është realizuar nëpërmjet aplikimit të metodave: intervistës dhe pyetsorëve të zhilluar tek një grup fëmijësh dhe grashë të përfshira në gjak.

Me anë të këtyre testeve ilustron gjendja e tyre psikologjike. Si grup studimi janë marrë: 15 fëmijë (të moshës 7-19 vjeç) dhe 15 femra. Për të përshkruar dhe analizuar sa më në thellësi dhe në këndvështrime të ndryshme dukurinë e studiuar, përmbajtjet do të krahasohen me njëra-tjetrën sipas moshës dhe gjinisë. Një grup fëmijësh është testuar në banesën e tyre dhe disa që vazhdojnë të frekuentojnë shkollën, në ambiente shkollore. Kryesisht jemi përqendruar në disa zona të Malësisë së Madhe dhe përgjithësisht në qarkun e Shkodrës për të pasqyruar disi më të plotë gjendjen e këtij fenomeni në këto vitet e fundit.

Hyrja

Ky punim shkencor, përqendrohet mbi njërin prej problematikave më të hershme dhe më aktuale të kulturës shqiptare siç është fenomeni i gjakmarrjes, duke u përqendruar te treva e Malësisë së Madhe, kryesisht, dhe në qarkun e Shkodrës, përgjithsisht. Objekt studimi janë fëmijët, viktimat të pafajshme të saj dhe gratë që u bie mbi supë barra më e rëndë, për të mbajtur familjen me bukë. Një fenomen te tillë e kemi trajtuar në këndvështrimin psikologjik të individit, në problemet psikologjike që përjetojnë personat e përfshirë në gjakmarrje. Ky kërkim shkencor ka si qëllim të përgjithshëm të analizojë ndikimin e fenomenit të gjakmarrjes në konceptin e vetvetes tek fëmijët, nëpërmjet intervistave të lira, pyetsorëve, të zhvilluara me disa fëmijë dhe gra që vazhdojnë ta përjetojnë një ferr të tillë, të cilat vuajnë në heshtje pasojat si kërcënim i sigurisë për të dhe për fëmijët, qoftë nga burri i ngujuar, qoftë nga të huaj. Nëpërmjet mënyrës cilësore – sasiore, që kemi përdorur synojmë të nxjerrim në pah ndikimin që ky fenomen ushtron mbi konceptin që këta fëmijë kanë për veten. Është përdorur dhe analiza semiotike, për të cilën kemi marrë vizatimin, si një formë e funksionit semiotik, duke vizatuar fëmijët shprehin në vizatim atë çfarë ndiejn aktualisht dhe në të njëjtën kohë atë çfarë dëshirojnë.

Ky kërkim synon: Së pari të kontribuojë në përshkrimin dhe njohjen e konceptit të

vetvetes, që këta individë në moshë zhvillimore kanë, ngaqë fenomeni i gjakmarrjes mbart problematika të shumëfishta

Së dyti, kërkimi ka si qëllim të bashkërendojë kërkime dhe gjetje të studiuësve shqiptarë dhe atyre të huaj rreth gjakmarrjes, vetëkonceptit dhe vizatimeve si mjet njohës të personalitetit

Së treti, të paraqesë një tablllo të gjallë të gjëndjes së rënduar të gruas malësore, e cila e ka burrin e ngujuar dhe si e tillë, mundohet me t'i mbijetojë gjëndjes ekonomike e për më tepër, syve kritikë të një komuniteti që paragjykon cdo lëvizje e obligim të sajën "prej burri", duke marrë tashmë statusin "shtylla e shtëpisë"

Nëpërmjet një vështrimi të shkurtër historik të fenomenit të gjakmarrjes dhe hulumtimit të ekzistencës akoma të këtij fenomeni (kryesisht në Malësinë e Madhe),do pasqyrojmë një reflektim përgjigjeje ndaj pyetjeve të tilla si:

- Si dhe pse vepron kanuni në larje gjaku, si pajton gjaqe?
- Kush dhe si duhet t'i mbrojnë gratë dhe fëmijët, mbi të cilët bien pasojat më të rënda?
- Cili është qëndrimi i shtetit dhe shoqërisë shqiptare ndaj këtij fenomeni?
- Për realizimin e studimit u shfrytëzuan burime të ndryshme nga literatura ekzistuese lidhur me një varg dukurish, që kishin të bënin me temën e zgjedhur si për: gjakmarrjen, legjislacionin, kanunin, doket e zakonet, pozitën e gruas marrëdhëniet familjare, gra që kthehen në burra në kontekstin kanunor, eksodin e popullsisë etj.

1.Gjakmarrja - pasojë - shkak

Situata e gjakmarrjes kushtëzon krejt jetën e atij që e pëson. Shkaqet e saj, në më të shumtën e herëve janë të lidhura me çështje prone, konflikte të mëparshme dhe çështje nderi. Rregullat e gjakmarrjes në Malësinë e Madhe, e jo vetëm, janë kodifikuar nga kanuni, një libër ky që daton në shek. XV. është përmbledhje e normave dhe dokeve shqiptare me karakter juridiko-sociale në një libër. Sipas kanunit "Gjaku shkon për gisht", por kjo kanu' s'e përfshin gruen, për arsye që "Gruaja s'bjën në gjak edhe me qillue se kjo vret kend¹, po a është respektuar ky ligj i kanunit, disa raste na thonë të kundërtën. si psh...

Si shkakaqë të këtij fenomeni mund të rendisim disa, si: izolimi gjeografik në disa zona të thella malore, që janë larg civilizimit të qyteteve të mëdha, mungesa e autoritetit të shtetit në këto zona, duke i lënë hapsirë veprimi kanunit. Edhe varferia, nuk është një shkak tjetër më vete, qe ka ardhur si rrjedhojë e shpërfilljes dhe industrializimit te paket te këtyre zonave. Shkak tjetër i vaazhdimit të gjakmarrjes është edhe miratimi i ligjit 7501, i cili le ne konflikt interesi pronaret e vertete te trashigimise historike, me pseudo pronaret, te cilet me kete ligj mashtrues, kane tjetersuar dhe vjedhur pasurine e vertete te pronareve te vertete te trashigimise historike. Të tilla shkaqe kanë lindur pasoja të rënda, shumë njerëz kanë humbur jetën duke shuar fise të tëra, shumë fëmi detyrohen të braktisin bankat e shkollës dhe presin me ankth e frikë se kur dhe kush prej tyre do të kryejë "detyren" e lamjes së gjakut. Një "detyrë" realizimi i së cilës kërkon vite, duke mbjellë kështu "mentalitetin e krimin" "ndër breza të rinj, pa harruar asnjëherë se "Si të bie në gjak nieri, të hiekmen e të mshefmen i ka për detyrë"² Vetë, Atë Gjergj Fishta, një nga autorët më të shquar të

¹ Kanuni I Lekë Dukgjinin NYJE E NJËZETETETË fq.35.

² Kanuni I Lekë Dukgjinin NYJE E NJËZETEDYTE, "Besa" fq.43.

letërsisë shqipe pohon: "kurrëkush ma fort se un- si kishtar katolik- nuk mund ta dnojë punën e gjakut në vedvedi e të marrne si nje fakt të zdashun prej mndorjevet, ndërmjet të cillavet ndollë. Veç shka se, per me caktue gjejen shpirtnore a asht a s'asht barbare ne një njeri ase në kujdes fakti, sa shkasi psihik, qi shtyn njeriun ase kombi me veprue"³.

Ka rastisur që të bien në gjak edhe për zënka e debate të kota, të cilat, duke u shpeshuar kanë cuar në funde tragjike. Si në rastin dy të rinjve, në Koplík , ngjarje kjo e ndodhur para 20 viteve. Dy të rinjt, njëri nga fisi Dushaj dhe tjetri nga fisi Culaj, shpesh herë ziheshin me njëri tjetrin për se kush e kush ishte më mirë ekonomikisht, duke i shtuar kësaj edhe ngacmimin që i bën njëri nga vëllezrit Dushaj , motrës së djalit të Culajve gjë që con në një rrahje të rëndë mes dy djemve ku i mundur del djali i fisit Dushaj, këta të fundit si një familje e kamur dhe me autoritet , të prekur në sedren e " të paprekshmit" , i zënë pritë djalit të Culajve dhe e vrasin. Me të kryer këtë akt , për të qënë më të sigurt prej dorës së gjaksit, të gjithë vëllezërit Dushaj ,shpërngulen për në Durrës ku dhe jetojnë aktualisht. Megjithëse raste të tilla fatkeqësisht ka plot, malësori, sic e kanë cilësuar disa studiues, nuk është njeri me karakter "barbar" vetëm se ka zbatuar gjkmarrjen. Aty ka vepruar instikti ligjvënës, ku kushtetuta s'e bën dot. Ai vret vetëm atëherë , kur sipas psikologjisë malësore, i është cënuar nderi , sa e vetmja gjë që mund ta vërë në vend është pushka⁴.

Po si ta mjekojmë këtë plagë të rëndë të shoqërisë sonë....? Duhet shembur me patjetër ato mure të zymta, që vjellin ëndrrat dhe lojërat e fëmive.

Që t'i ndalet hovi këtij fenomeni vdekjeprurës, shteti shqiptarë duhet të angazhohet më shumë në garancimin e sigurisë së këtyre njerëzve të përfshirë në gjak , t'u garantojë atyre një system ligjor të efektshëm dhe të besueshëm, që të mos u lërë vend atyre për vetëgjyqësi .T'u krijojë mundësi punësimi e edukimi.

Edhe shoqëria shqipëtare, si shoqëri civile , të promovojë metoda të efektshme të jo dhunës për të zgjidhur konflikte që cojnë në gjakmarrje.

2. Një tablo panoramike, në lidhje me gjakmarrjen në Malësinë e Madhe , dhe qarkun Shkodër

Malësia e Madhe është shpallur Zonë Pilot, ku po synohet që gjakmarrja të ngushtohet deri tek vrasësi.Kjo është për t'u admiruar. Një "adoptim" i tillë me këtë fenomen edhe pse duket i vështirë, shumica e njerëzve në heshtje e përkrahin.

Përfundimet e propozuara në bazë të përpunimit të të dhënave vënë në dukje se sa problemi i gjakmarrjes është alarmues dhe se sa kërkon në mënyrë urgjente një përqendrim të madh të përpjekjeve për t'iu kundërvënë me forcë. Të dhënat e paraqitura nga mediat në lidhje me familjet e ngujuara, nuk përputhen me të dhëna të tjera të mbledhura në mënyrë të pavarur për të njëjtin fenomen.Kjo ndodh se shumë familje nuk deshirojnë të rregjistrohen në bashki sit ë tillë e aq më pak të njihen për të tillë. Kjo ndoshta për t'i siguruar vetes mundësi lëvizëse "të lira" ndaj gjaksit.

Për herë të parë, më , 2009, Policia e Shtetit prodhon një dokument zyrtar, për të treguar situatën që vjen për shkak të konflikteve dhe gjakmarrjes. Ky dokument, sipas informacioneve të mbledhura në rrugë operative nga agjentët e policisë kriminale, evidenton se për Qarkun e Shkodrës ndodhen të ngujuara 48 familje, me

³ P.Gjergj Fishta, 2001, 31.

⁴ "Malësia e Madhe sic e njoha unë" , Nikolla Spathari ,2001 fq.330.

116 pjesëtarë, prej të cilëve 21 fëmijë nuk shkojnë në shkollë për shkak të ngujimit, ndërsa dy të rinj kanë ndërprerë studimet e larta për shkak të gjakmarrjes. Ndërsa, organizata "Forumi i Mendimit të Lirë", me mbështetjen e ambasadës amerikane, prodhoi bazën e parë të të dhënave për familjet e ngujuara, duke konkluduar se në Qarkun e Shkodrës ishin të ngujuara 84 familje. Numri i familjeve të ngujuara që jep policia është më i ulët, ndërkohë që bie në sy edhe fakti se në vitin 2010 ka pasur konflikte të reja që kanë shtyrë drejt ngujimit disa familje.⁴ Ndërsa në një bisedë të shkurtër me një mësuese që kujdeset për fëmijët e ngjuar në Shkodër, Zonja Liljana Luani, mësuese vullnetare për fëmijët e ngjuar, si njohëse e mirë e këtij fenomeni, pasi shpreh keqardhjen e saj për gjendjen e rëndë të këtij fenomeni, tha se në Shkodër numërohen 120 fëmijë të ngjuar, shifër kjo 6 herë më e lartë se ajo që paraqet policia e shtetit për fëmijët e ngjuar.

3 . Pasojat sociale dhe psikologjike tek fëmijët e ngjuar dhe të grave që mbajnë familjen

Konfliktet e gjakmarrjes trashëgohen nga vetëgjyqësi të vjetra e të reja. Fëmijët, janë viktimat më të pafajshme, të gjakmarrjes. Pasojat sociale dhe psikologjike të këtij fenomeni vdekjeprurës, depërton thellë në gjithë qënien e tyre, dhe krejt natyrshëm na lind pyetja se përse duhet të ndodhë e gjithë kjo? Ç'masa po merren për të ndaluar një gjë të tillë, që në mënyrë të pamëshirshme dënon qindra e qindra fëmijë në "burgim shtëpie"? Në mungesë të kësaj përgjigjeje, njerëzit e përfshirë në gjak, me shpresën për t' u shpëtuar thonjëve të vdekjes, masat i marrin vet, duke u larguar jashtë shteti, ose drejt qyteteve të mëdha të Shqipërisë, si Tirana dhe Durrësi, me shpresën se mund të mbrohen më mirë.

Në zonat e thella të Malësisë ku gruaja mban një rol të nënshtruar ndaj burrit që, përkundrazi, i merr të gjitha vendimet, ato janë të detyruara të kërkojnë punë në vend të burrave dhe të fëmijëve të tyre në një shoqëri që nuk u garanton atyre mundësi të barabarta, që përveç mundit fizik, u duhet të përballen me presionin psikologjik, të njerzëve në ambientet ku veprojnë. Pavarisht kësaj, gruas i duhet të gjejë kohën për përkushtimin dhe kujdesin e anës psikologjike të të shoqit e sidomos të fëmive të cilët të qënurit "i ngjuar" i përjashton nga ëndërrat e dëshirat e tyre feminare, i privon nga arsimimi në bankat e shkollës si gjithë fëmijët e tjerë, duke penguar kështu zhvillimin e plotë, harmonik dhe të ekuilibruar të personalitetit të tyre. Fëmijët –vajza, të përfshira në gjak, ndihen të përbuzura nga bashkëmohatarët e tyre dhe pavarisht mendimeve e paragjykimeve të njerzëve me të cilët ndeshet, në thellësi të shpirtit të tyre të brishtë ato ruajnë idealin e një babai shembullorë që nuk është kriminel i vetëdijshëm...." ai e bëri për vetëmbrojtje.." justifikon pafajsia e fëmijës.

Nga disa intervista dhe pyetësorë që u bëmë disa fëmijëve në Malësinë e Madhe, vërejtëm se ata fillimisht kishin ndrojtje dhe frikë të shpreheshin. Në zërin e tyre ndihej një emocion i vecantë ankthi i përzier me lotë që mundohen t'i fshehin se sic shprehet njëri prej tyre në bisedë e sipër: " ne kemi lindur të fshehur "

Një nxënës i imi që ishte i ngjuar dhe që ka filluar të frekuentojë shkollën, shprehet se në shtëpi cdo gjë ishte mbyhtëse, cdo gjë aty ka pamjen e një funerali të stërzgatur. Vërej se në klasë në orët e lira apo në pushimet e gjata, ai, nuk përfshihet në lojërat me shokët dhe shoqet e klasës, nuk e ka energjinë e tyre, megjithëse shoh që shokët dhe shoqet mundohen ta afrojnë atë, është i ndrojtur dhe i terhequr nga shoqëria,

prap se prap sic shprehet edhe ai vetë ,ndihet akoma i përjashtuar
Ka dhe raste kur fëmijët janë të përfshirë në gjakmarrje, nga presioni i të rriturve (nëna, kushërinjtë etj) është më e lehtë të “lahet gjaku” sepse askush nuk mendon që një katërbëdhjetë vjeçar mund të vrasë një bashkëmoshatar apo dikë tjetër nga familja. Nevoja për t’i “larë gjakun” të ndjerit është një motiv kaq i fortë që ushqen vetem urrejtje dhe zemërim deri në momentin që “gjaku” ndalon “gjakun” ashtu siç pohon kanuni. Një rast konkret, para shumë vitesh, e ndeshim në Hot , në një fshat ,në Malësinë e Madhe, ku djali i viktimes D,i ndjekur nga presioni I kushërinjëve betohet se do të marrë gjakun e të atit pavarësisht se familja e dorasit menjëherë ,pas vrasjes shperngulen për në Amerikë. Djali i viktimës D ,ndonëse tepër i ri në moshë , prët 2-3 vite , dhe vret vëllain e madh të dorasit , duke marrë gjakun e babës , por frika për vrasje të reja nuk është zhdukur, pavarësisht se djali vrasës aktualisht vuan dënimin në burgjet e Shqipërisë. Kur një burrë çnderohet apo ndihet i çnderuar prej sjelljes që një tjetër ka pasur ndaj tij, mund të rrjedhë një veprim hakmarrjeje. Ndodh dhe kur veprim i tillë ndiqet nga temperamentit impulsive ,që vepron pa marrë parasysh pasojat e rënda të veprimit ,pikërisht sic ndodhi me kunatin tim para shtatë viteve , i cili në mes të qytetit vret një të ri e plaos një tjetër, se këta të dy i kishin rrahur për vdekje të nipin, debate mes tyre nxen gjakrat dhe përfundon me fundin makabër të lartpërmendur.Motrës sime i shëmbet bota nën këmbë.Si të jetonte tani, menjëherë të shoqin e arrestojnë dhe familja e viktimës u co fjalë të ngujohen se do marrin gjak. Si t’ua shpjegonte ,ajo gjithë këtë fëmive të vet .., djalit 12 vjeçar si mund t’i thonte se s’mund te dildte dot më jashtë e për më tepër se kërcënohej nga një vdekje e paramenduar, si t’i thoshte të bijës që e adhuronte të atin ,se babai i saj është kthyer në një vrasës, duke shtuar këtu dhe opinionin vrastarë të malësorit që hynte e dilte tashmë lirshëm në atë familje duke dhënë gjykime nga më të ndryshmet të të dy palëve...gjithë ai kalvar vuajtjesh e mundimesh nuk shprehet dot me fjalë....Për ta larguar nga dora e gjaksit ,pas 3 vitesh motra ,djalin e dërgon në Finland te vëllai ynë, ndërsa vet së bashku me të bijën, shpërngulet në një zonë tjetër dhe gjen një punë sa për të mbijetuar, por me ethe në shtat, dora gjakatare e persekuton dhe në ëndrra. Megjithëse kunati e kryen burgun për krimin e bërë, përsëri nuk është “i lirë” sepse gjaku nuk i është falë...një makth i vërtetë ky, sic e përshkruan ime moter.

Jo rrallë gratë e përfshira në gjakmarrje kalojnë në depression ,nga frika se nuk mund të ia dalin të vetme t’u sigurojnë famljeve jetesën, një gjendje te tillë psikologjike e përcjelln edhe tek fëmijët e tyre, të cilët detyrohen të dalin të punojnë fshehurazi (aq sa ua lejon mosha e tyre) për t’iu bërë krah nënës. Ato pranojnë të merren çfarëdolloj pune për të mbajtur familjen. Përgjithësisht ,punët e tyre janë të rëndomta,ato të një hamadhi në shërbim të fqinjëve rrutull të cilëve nuk ka kush ua kryen disa shërbime jetike. Shumë gra dhe vajza të përfshira në familjet e ngujuara , edhe pse i mbron kanuni, përsëri kanë frikë të prononcohen dhe nuk duan t’u përmenden emra as këtu sepse nuk duan të bëhen sebeb për të ndezur situatë të tensionuara në mashkulli.

Si dhe pse vepron kanuni ne larje gjaku , si pajton gjaqe?

Kanuni është një model organizimi tradicional i jetës së shqiptarëve . Është një univers juridik i lashtë. Ai identifikohet me figuren e Lek Dukagjinit, prijës, luftetar, mendimtar, ideatori dhe bashkues i zakoneve dhe traditave me te vjetra shqiptare, i cili me nje diskutim te gjere midis pleqesise se Dukagjinasve, zgjodhi dhe i bashkoj

normat zakonore shqiptare ne nje kod ligjor, zakonor shqiptar ku u quajt "Kanuni", duke i dëshmuar botës kështu e mbi të gjitha pushtuesit se shqiptaret jane nje popull qe kane zakonet e tyre, kulturen e tyre, ligjet e tyre te shkruara dhe te rrespektuara ne shekuj, rregulla kto të praktikuara në trevat e Malësisë, që nga koha e Mesjetës gjatë pushtimit turk, më 1479, deri kur u krijua shteti shqiptar, më 1912

Për herë të parë kanuni u mblodh, u sistemua dhe u botua në shqip prej at Shtjefën Gjeçovit në vitin 1933. Kanuni nuk kishte vlerë pa kuvendin, pa pleqtë e stërpleqtë, pa dheun që mblidhej për të ndarë të drejtën. "Canon et convente", kanun e kuvend (marrëveshje), ky është thelbi i së drejtës zakonore shqiptare. Vetë fjala "kanun" është huazuar nga greqishtja "canon", që do të thotë rregull, kufizim. Po ashtu edhe fjala "kuvend", që do të thotë "parlament", është huazuar nga një rrënjë neolatine "convente", marrëveshje .

Deri në shpalljen e mbretërisë , më 1928 , e drejta kanunore, vepronte normalisht, me gjithë përpjekjet për t'i kaluar e drejta shtetërore .Gjatë periudhës komuniste , ky fenomen u shua, për t'u rizgjuar sërish në vitet '90

Sic e përmendëm diku më sipër, sipas kanunit, gjakmarrja është vrasje për të marrë hak, ose të falë , kurse pala fajtoare ngujohet sipas rregullit kanunor dhe afateve të përcaktuara në kanun. Me ngujimin e fajtorit , lind e drejta e negociimit , për pajtim me falje ose me kompensim "Në kanu të vjeter të Malvet të shqyptnis vetem dorërasësi bijte në gjak" (Kanuni i Lekë Dukagjini art. 898) Por në një tjetër artikull deklarohet haptas përfshirja e krejt familjes që duhet të "lajë gjakun" e të ndjerit. " Kanuja e vonshme përfshin mashkullin e shpis së dorërasit mje në ferishte djepi; kushrinin e nipat e ngiate, edhe pse te damë, por per 24 orë, në valë të gjakut; e mbas 24 orësh do t'u qitte dorzanë shpija e të vramit""Parim i kanunit asht: Shka të bajn të metujt (mecat), burrnimi i shpis do t'a laj".

Kanuni e sygjeron pajtimin me falje ,duke e konsideruar faljen si një nivel të lartë morali dhe trimërie : "Burri fal, nuk vret".

Hakmarrja përkon me aktin e parë të vrasjes së bërë si reagim ndaj padrejtësisë së pësuar. Në momentin kur akti i parë i vrasjes pasohet prej vrasjeve të tjera, këta të fundit hyjn në kategorinë e gjakmarrjes.

Përfundime

Ky kërkim shkencor pati si qëllim kryesor të analizojë ndikimin e gjakmarrjes në vetëkonceptin e fëmijëve, nëpërmjet bisedave të drejtëpërdrejta,përjetimeve personale , intervistave dhe pyetsorëve. Për ta realizuar atë u hodhën dy hapa të rëndësishëm dhe të pandashëm nga njëri-tjetri. Hapi i pari ka të bëjë me qartësimin e koncepteve rreth çështjeve kyç të studimit, si p.sh.: fenomeni i gjakmarrjes, ku e ka zanafillen dhe me cilat taktika ose modalitete zhvillohet; si jetojnë fëmijët dhe gratë te përfshirë në gjakmarrje; çfarë kuptojmë me vetëkoncept, nga se përbëhet dhe si ndikon në personalitet; vizatimi si teknikë projektive, çfarë roli luan në njohjen e gjithanshme të individit dhe testet bazë për hulumtimin në apektin grafik, të formës, të përmbajtjes analitike dhe asaj sintetike.

Hapi i dytë ka të bëjë me hartimin e pyetjes kërkimore: si ndikon gjakmarrja tek vetëkoncepti i fëmijëve për moshë dhe për gjini dhe u analizua ndikimi i fenomenit në fjalë. Pas përzgjedhjes së kampionit të studimit, 15 vetë (7 meshkuj dhe 8 femra) të moshës 7-19 vjeç u intervistuan dhe u testuan individualisht. Mbledhja e të dhënave dhe analiza e tyre u realizua si në mënyrë individuale, ashtu edhe si grup,

për të krahasuar të dhënat e kërkimit për grupmoshë dhe gjini. Nga testet e bëra ,duke i krahasuar ato mes tyre ,arrijmë në përfundimin se fëmijët e moshave 11-19 vjec sidomos meshkujt, dallojnë për nivel të ulët të energjisë psikike, pasiguri, pavendosmëri, ndrojtje, mosaprovim vetjak, personalitet i dobët, unë i dobët, prirje depressive, agresivitet, frikë depersonalizimi, vështirësi dhe ankth për të hyrë në kontakt me imazhin trupor dhe mospranim të tij e depresion vihet re nga presioni shumë i fortë ,që u bëhet nga xhaxhallarët e kushërinjt ,për të marrë hak

Te vajzat e përfshira në familjet e ngujuara , vihet re përpjekja për përshtatje, orientim drejt së ardhmes, sjellje të qëndrueshme. sjellje të kontrolluar deri në frenim, ngurtësi, vështirësi në marrëdhënie shoqërore e mbi të gjitha kur ndërrojnë ambiente shoqërore apo shkollore, vihet re maturia për ta fshehu faktin “ I ngjuar” të frigësuar nga paragjykimet e shoqërisë së re, të nxitur nga dëshira për të qënë si ata pa komplekset që të krijon fakti “i ngjuar”

Gjakmarrja shuhet vetëm në ato raste kur palët kundërshtare nëpërmjet ndonjë ndërmjetësuesi arrijnë pajtimin ose në faljen e gjakut. Ne si shoqëri civile nuk duhet të lejojmë që gjakmarrja të sfidojë të drejtën e këtyre fëmijëve për të ëndërruar e jetuar sit ë gjithë fëmijët e tjerë .Të sensibilizoheti publiku shqiptar se: «GJAKMARRJA VRET». Duhet t'i tregojmë me patjetër asaj kategorie njerëzish se jeta është gjëja më e shtrenjtë që Ai lart na ka dhuruar. S'ka të drejtë askush të ma heqë mua të drejtën për ta shijuar këtë jetë

Pyetësi

Data e intervistës _____

1)Të dhënat e përgjithshme :

1.1) Moshë _____

1.2) Niveli i arsimit “ fillor “ 8 vjeçar “ i mesëm “ tjetër (specifiko)

1.3) Statusi civil “ beqare “ e martuar “ e divorcuar “ e rimartuar “ e ve

1.4) Numri i anëtarëve të familjes me të cilët bashkëjetojnë ? _____ (specifiko)

1.5) Numri i anëtarëve të familjes që kanë të ardhurat e veta ?

1.6) A keni fëmijë dhe në se Po sa? “ po (sa ? _____) “ jo

1.7) Cili është profesioni juaj (puna që merreni)?

1.8) Cili është statusi i tanishëm “ e punësuar e rregullt “ e papunë “ punë e rastësishme “ tjetër (specifiko)

1.9) Në se je e punësuar e rregullt punoni në “ sektorin privat “ sektorin shtetëror

1.10) Në se punoni në sektorin privat a jeni e siguruar ? “ po “ jo

2). A mendoni se e përballoni jetesën tuaj dhe të familjes tuaj me të ardhurat që nxirrni nga puna juaj ? (në rastet kur punon vetëm gruaja) “ po “ jo “ asnjë mendim Në se Jo si mund ta përballoni jetesën duke - “ pritur nga shteti “ duke pritur ndihmë nga të tjerët (specifiko)

2.1) Çfarë pjesë të ardhurash shpenzoni për veten tuaj ? (specifiko)

2.2) . A ka ndryshuar gjëndja juaj ekonomike ? dhe pse ? “ merrni asistencë sociale “ merrni ndihmë ekonomike nga OJF të ndryshme “ merrni ndihmë ekonomike nga shoqata fetare “ tjetër (specifiko)_____

4) Sa vjet keni qënë në ngujim në vendbanimin e mëparshëm ? _____(specifiko)

5) A vazhdoni të keni të ngjuar ? “ po “ jo Në se Po sa vite keni të ngjuar ?

6) Cili është shkaku i ngujimit ?

7). Fenomeni i gjakmarrjes ka ndikuar në probleme të tilla si : “ gjëndja social-ekonomike “ psiko-sociale “ marrëdhëniet brënda ciftit “ marrëdhëniet me

komunitetin “ marrëdhëniet me femijet “ tjetër (specifiko)

8.1) A ndiqni emisione televizive dhe të radios ? “po “ jo

8.2) Mund të më thoni çfarë lloj emisionesh ndiqni ?

8.5) A jeni takuar ndonjëhere me ndonjë grua të shquar ? “po “ jo Në se po bënte pjesë në “ në programe që mbështesin gratë “ në forume politike “tjetër (specifiko)

9) . Gjëndja juaj psiko-emocionale e tanishme është : “ e stresuar për të përballuar jetesën “ në ankth për të ardhmen tuaj “ e pasigurt për të ardhmen e femijve tuaj “ tjetër (specifiko) “ po “ jo “ asnjë mendim

10) Si rrjedhë e fenomenit të gjakmarrjes, a mendoni se marrëdhëniet me fëmijët tuaj kanë ndryshuar ? “ po “ jo “ asnjë mendim Ne se po si kanë ndryshuar specifiko: me uvajat me djemtë

11) A kanë ndryshuar marrëdhëniet brënda çiftit për shkak të ngujimit? “ po “jo “ nuk e di dhe si kanë ndryshuar? “ ziheni shpesh “ është ai xheloz “ ndjeheni ju xhelozë “ nuk ndiheni e respektuar “ tjetër (specifiko)

12. A ndjehesh e ngarkuar emocionalisht nga marrëdhënia në çift? “ po “jo “ asnjë mendim Në se po si ? “ jeni e mërzhitur “ ndiheni në ankth “ shqetësoheni dhe për gjenë më të vogël “ jeni e mbyllur në vetevete “ tjetër

13) A mund të më thoni se si e vlerësoni ndryshimin në gjëndjen tuaj emocionale tani ? “ më keq “ më mirë

14) A e ndjeni përkrahjen e fqinjëve ? “ po “jo

15) Kërkoni ndihmë në momente të vështira , kujt i drejtoheni për ndihmë ?

16) A jeni identifikuar nga shteti si një familje në gjakmarrje ? “ po “ jo .Në se Po çfarë masash ka ndërmarrë shteti ?

17) A mendoni se për fenomenin e gjakmarrjes është e drejtë të zbatohet ? “ ligji “ kanuni “ asnjë mendim

18). Si e mendoni të ardhmen e tuaj dhe të fëmijve tuaj ? Faleminderit për bashkëpunimin tuaj

19) A u është dashur të shpërnguleshit për këtë fenomen dhe në se po, i kujt ka qënë vendimi për këtë?

Intervista

Pyetje për prindërit

Si quheni?

Sa pjesëtar ka familja juaj?

Sa vjet ka që jeni të ngujuar?

Si ka ndodhur rënia në gjakmarrje?

Si keni vepruar pasi keni rënë nëgjakmarrje?

Si e përballoni ekonominë e përgjithshme familjare?

Fëmijët tuaj, a shkojnë në shkollë?

Nëse po, kush i shoqëron?

Pyetje për fëmijët

Si quhesh?

Sa vjeç je?

Si e kalon kohën gjatë ditës?

Çfarë të pëlqen të bësh?

Me kë të pëlqen ta bësh?

Në familjen tënde, kujt ke dëshirë t’ia tregosh gjërat e tua?

Kur të rritesh çfarë ke dëshirë të bëhesh dhe pse?

Duhanpirja, epidemiologjia dhe faktorët e lidhur me të në popullatën adulte në Tiranë

Silvana Duka

Lefter Duka

Abstrakt

Qëllimi: Përcaktimi i shpërndarjes së duhanpirjes në popullatën adulte të moshës mbi 18 vjeç në Tiranë në periudhën Prill 2012-Nëntor 2012 dhe faktorëve të saj.

Objektivat:

-Të vlerësojme prevalencën e duhanpirjes midis popullatës adulte në Tiranë.
-Të vlerësojmë shoqërimin e duhanpirjes me faktorët sociodemografikë dhe ekonomikë në popullatën adulte në Tiranë.

Metodologjia: Ky studim është një studim kros-seksional(transversal) i cili zgjati për një periudhë 6 mujore. Në këtë studim morën pjesë 845 individë të përzgjedhur në mënyrë të rastësishme të thjeshtë, duke përzgjedhur në po të njëjtën mënyrë Minibashkinë dhe Mjekun e Familjes që mbulonte zonën ku banonin subjektet pjesëmarrës në studimin tonë. Cdo subjekti iu administrua një pyetësor i strukturuar nëpërmjet intervistimit ballë për ballë.

Konkluzionet: Ky studim u zhvillua për vlerësimin e prevalencës së duhanpirjes, përcaktimin e faktorëve risk të saj dhe lidhjes së duhanpirjes me faktorët sociodemografik, ekonomik dhe të stilit të jetesës në popullatën adulte në Tiranë. Rezultatet e nxjera nga Regresioni Logjistik binar treguan disa lidhje të rëndësishme midis duhanpirjes dhe variablave sociodemografik, ekonomik dhe stilit të jetesës. Një prej këtyre lidhjeve sinjifikante është *lidhja e duhanpirjes me gjininë* me vlerë të (P) <0.001. Nga raporti I gjasave(OR) meshkujt kanë 6.9 herë më shumë gjasa se femrat për konsum të duhanit. Domethënë, gjinia ndikon në duhanpirje. Gjithashtu rezultoi një lidhje sinjifikante *midis duhanpirjes dhe nivelit të edukimit* me vlerë të (P) 0.02. U vu re se individët me 9-12 vite shkollë kishin më shumë gjasa për të konsumuar duhan sesa individët me 0-8 vite shkollë dhe ata me 13 vite e lartë shkollë. Një tjetër lidhje sinjifikante rezultoi *midis duhanprjes dhe statusit të punësimit* me vlerë të (P) <0.001. Të punësuarit kanë më shumë gjasa për të konsumuar duhan sesa studentët, pensionistët dhe të papunët. Gjithashtu rezultoi sinjifikante edhe lidhja *midis duhanpirjes dhe konsumit të alkoolit* me vlerë të (P) <0.001. Konsumuesit e alkoolit kanë 4.8 herë më shumë gjasa se joalkoolpirësit për të pirë duhan.

Hyrje

Përdorimi i duhanit është një nga kërcënimet më të mëdha të shëndetit publik në botë. Njerëzit nga shtresat e ulta socio-ekonomike gjithnjë e më shumë përdorin si drogat e ligjshme, ashtu edhe drogat e paligjshme. Duhani dhe alkooli janë droga ligjore që shkaktojnë shqetësim të veçantë. Të dy barnat janë abuzuar gjerësisht nga njerëz që përpiqen të shpëtojnë nga problemet e tyre të përditshme. Për dekada me radhë ka qenë e njohur se përdorimi i duhanit dhe alkoolit janë më të përhapura në shtresat me të ulta socio-ekonomike të shoqërisë (ata me arritje të ulët arsimore, në krahasim me njerëzit me kualifikime të arsimit të mëtejshme apo më lartë). Abuzimi me duhanin dhe alkoolin është veçanërisht i lartë midis të papunëve, dhe midis personave që jetojnë vetëm. Fëmijët dhe gratë mund të jenë më të ndjeshëm në

lidhje me pirjen e duhanit se meshkujt. Në 2002, 4.830 milionë njerëz vdiqën nga pirja e duhanit. Të varfërit shpenzojnë deri në 20% të të ardhurave të tyre për duhanin. Në shumë vende të industrializuara, mosha e fillimit të pirjes së duhanit është duke u bërë më trend në moshat më të reja, duke rritur rrezikun e zhvillimit të sëmundjeve të lidhura me duhanin në një moshë të hershme. Kjo do të thotë se duhanpirësit e rinj të cilët zhvillojnë sëmundje kronike lidhur me duhanin kërkojnë kujdes mjekësor për shumë vite, duke rritur koston e trajtimit të sëmundjeve të lidhura me duhanin. Globalisht, përdorimi i produkteve të duhanit është duke u shtuar. Pirja e duhanit është në rritje në vendet në zhvillim por në rënie në vendet e zhvilluara. Më shumë se 80% të duhanpirësve jetojnë në shtete me të ardhura të ulëta ose të mesme. Përdorimi i duhanit vret 5.4 milionë njerëz në vit, mesatarisht një person çdo sekondë, dhe llogaritet që 1 në 10 të rritur të vdesë në botë. Pirja e duhanit është një faktor rreziku për 6 nga 8 shkaktarët kryesorë të vdekjeve në botë. 100 milion vdekje janë shkaktuar nga duhani në shek. XX. Duke parë këtë trend, vdekjet e lidhura me duhanin do të rriten me më shumë se 8 milionë në vitet 2030 dhe 80% e këtyre vdekjeve do të ndodhin në botën e zhvilluar. Fakte shkencore kanë konstatuar se konsumi i duhanit dhe ekspozimi ndaj tymit të duhanit shkaktojnë vdekje, sëmundje dhe paaftësi dhe se ka një interval kohor midis ekspozimit ndaj duhanit dhe përdorimeve të tjera të prodhimeve të duhanit dhe fillimit të sëmundjeve të shkaktuara nga duhani. Moshë e fillimit të duhanit ka një rëndësi të madhe për shëndetin pasi individët që fillojnë të pijnë duhan më heret kanë një periudhë më të gjatë ekspozimi ndaj produkteve të rrezikshme të duhanit, dmth kanë më shumë gjasa të sëmuren më herët nga sëmundjet që shkakton duhanpirja. Kontrolli i duhanit në të gjitha nivelet dhe veçanërisht në vendet e zhvilluara dhe në vendet me ekonomi në tranzicion kërkon burime të mjaftueshme financiare dhe teknike, me nevojën aktuale dhe të synuar për aktivitete të kontrollit të duhanit. Për këtë arsye, në shumë vende me ekonomi jo të mirë konsumojnë më shumë duhan dhe si pasojë më shumë vdekje nga duhanpirja pasi institucionet përkatëse nuk kanë fonde të mjaftueshme për monitorim, kontroll, parandalim dhe trajtim të sëmundjeve të duhanpirësve.

Të dhëna për duhanpirjen në Shqipëri

Sipas “Studimit Demografik dhe Shëndetësor në Shqipëri” të vitit 2008-2009 I realizuar nga disa institucione dhe organizata kombëtare dhe ndërkombëtare, kemi një përqindje relativisht të rrallë mes femrave (4%) dhe një përqindje të konsiderueshme në meshkuj (43%) që pijnë duhan. Niveli i duhanpirjes për femra është më i lartë për grupmoshën 20-24 vjeç (7%) dhe 25-29 vjeç (10%), ndërkohë që është 4% më i ulët në grupmoshat më të mëdha.

Mes duhanpirësve meshkuj, 56% e tyre i përkasin grupmoshës 30-34 vjeç.

Mes femrave, duhanpirja është e përqëndruar mes atyre që jetojnë në Tiranën urbane (24%), mes femrave me arsim universitar ose më të lartë (15%) dhe mes femrave nga nivele më të larta të pasurisë (12%).

Nivelet më të larta të duhanpirjes për meshkujt gjenden mes atyre që banojnë në rajonin Malor (46%) dhe meshkujve pa arsim apo me arsim fillor 4-vjeçar (59%). Nuk ka dallime të forta në nivelet e duhanpirjes sipas vendbanimit urban-rural apo sipas nivelit të pasurisë. Moshë mesatare e fillimit të pirjes së duhanit nga femrat dhe

meshkujt është përkatesisht 21.1 dhe 19.2 vjec. 60% e femrave dhe 67% e meshkujve duhanpirës ishin përpjekur të linin duhanin gjatë 1 viti para se të kryhej studimi.

Sipas faqes zyrtare të OBSH prevalence e duhanpirësve adultë në vitin 2010 në Shqipëri është si më poshtë:

Prevalenca e duhanpiresve adultë,2010	(%)
Meshkuj	60,1
Femra	18,3
Duhanpirës Total	40,2

Sipas OBSH, cituar nga Instituti I Shëndetit Publik Shqiptar, *18 për qind* e sëmundjeve në vend, që përfundojnë më pas me vdekje, shkaktohen nga përdorimi i duhanit dhe prekin më së shumti grupmoshat nga *30 deri në 59-vjeç*. Sëmundjet më të përhapura, ku duhani vret më shumë janë *sëmundjet kancerogjene dhe ato kardiovaskulare*, me 3000 vdekje në vit. Vdekjet nga kanceri që kanë ndodhur në vitin 2009 ,afro 53 % kanë ndodhur si pasojë e duhanpirjes.,870 meshkuj kanë vdekur, nga përdorimi i duhanit dhe 320 femra me të njëjtën pasojë, nga duhani. Vetëm nga sëmundjet e qarkullimit të gjakut si dhe nga kanceri, janë afro 3 mijë persona që kanë vdekur, duke i'u atribuar duhanpirjes si dhe qëndrimin në ambiente me tym duhani". Ligji antiduhan hyri në fuqi në *26 maj 2007*, ndërkohë janë ngritur grupe të përbashkëta Task Force, në zbatim te ligjit antiduhan.

Rreth 18 % e sëmundjeve që shkaktojnë vdekje në moshën mbi 30 vjeç në Shqipëri vjen si pasojë e konsumimit të duhanit, por dhe duhanpirjes pasive, qëndrimin në ambiente ku konsumohet duhan. Kjo bëhet e ditur nga të dhënat e Organizatës Botërore të Shëndetësisë, nga një studim i nisur në 2004. Duhanpirja është shkak dhe i sëmundjeve të lidhura me të, sikurse sëmundjet tumorale, kardiovaskulare, etj. Kanceri në mushkëri i shkaktohet nga duhani është një nga arsyt kryesore të vdekjeve në Shqipëri. Duhanpirja është shkak dhe i sëmundjeve të gjakut, pasi preket sistemi kardiovaskular, etj.

Të dhënat më të fundit mbi vdekshmërinë në një vit nga kanceri tregojnë se ky numër është 4-fishuar. Në bazë të të dhënave të OBSH-së, 1800 persona janë viktimat e duhanit. Sipas statistikave të nxjerra nga institucionet e pavarura jopublike, 34.9 për qind e popullatës mbi 18 vjeç janë duhanpirës të rregullt, 6.5 për qind e kësaj popullate janë duhanpirës të rastësishëm. Statistika të tjera vlerësojnë se numri i duhanpirësve në Shqipëri mund të arrijnë shifrën e lartë prej 872 mijë persona, ose e thënë ndryshe rreth 50 për qind e popullatës mbi 18 vjeç. Aktualisht akciza mbi duhanin aplikohet në masën 50 lekë për paketë, çka do të thotë që taksat (TVSH plus akcizë) përbëjnë rreth 40 për qind të çmimit të shitjes me pakicë, kundrejt 70-80 për qind të rekomanduar nga OBSH-ja.

Sipas Kushtetutës së Shqipërisë, kemi keto perkufizime në lidhje me duhanin:

1. "Produkte duhani" janë produkte të prodhuara, tërësisht apo pjesërisht, nga gjethja e duhanit, si lëndë e parë dhe që përdoren për t'u tymosur, thithur, përtypur ose nuhatur.
2. "Pirje duhani" është ndezja, thithja dhe mbajtja në dorë e ndezur e çdo produkti duhani që digjet.

Përbërësit e cigares

Pothuajse të gjithë I njohin dëmet dhe rrezikun që shkakton duhani në shëndet por përsëri vazhdojnë ta konsumojnë atë. Në vitet '70, Organizata Botërore e Shëndetsise doli kundër pirjes së duhanit dhe mesatarja e konsumit të tij filloi të ulej me kalimin e kohës. Në vitin 1998 prodhuesit e duhanit ishin të detyruar të shkruanin të gjitha lëndët që përmbante ai. Cigarja përmban më tepër se 4 mijë substance kimike. Më poshte janë listuar disa nga substancat më të rrezikshme që përmban cigarja:

Substancat kimike

- *Amoniaku* - Kompanitë e duhanit shtojnë amoniak në cigare për të rritur efektin dhe nivelin e përthithjes së nikotinës. Ajo rrit "kënaqësinë e pirjes së duhanit" dhe mund të përshpejtojë procesin e varësise për duhanpirësit.
- *Arsenik* - Arseniku inorganik është i pranishëm në tymin e duhanit.
- *Benzol* - Benzoli është i pranishëm në tymin e duhanit dhe është përgjegjës për gjysmën e ekspozimit të njeriut ndaj rrezikut shëndetësor.
- *Kadmium në cigare* - Kadmium është një metal toksik i rëndë që është i pranishëm në nivele të ulëta në ushqim, dhe në nivele të larta në tymin e duhanit.
- *Monoksidi i karbonit në tymin e cigares* - Monoksidit të karbonit (CO) është një helm, gaz i pangjyrë dhe pa erë që është prodhuar si rezultat i djegies jo të plotë të lëndëve djegëse që përmbajnë karbon.
- *Cianide hidrogjeni në tymin e duhanit* - Një nga nënprodukteve toksike të tymit të cigareve është cianid hidrogjeni. Duhanpirësit e thithin atë me çdo duhmë që ata pijnë.
- *Aldehid* - është një gaz pa ngjyrë dhe produkti dytësor i tymit të duhanit.
- *Butan* - Ndihmon në ndezjen e cigares, përdoret si cakmak gazi.
- *Propylen Glykol* - Ndikon në krijimin e varësise dhe përshpejton marrjen e nikotinës nga truri.

Nikotina

Profili i Nikotinës

Nikotina është ndër alkaloidet kryesore helmuese me erë të keqe dhe pa ngjyrë e cila gjendet në gjethe dhe në rrënjët e duhanit dhe vepron si ngacmues mbi sistemin nervor nepërmjet reaksioneve kimike në tru. Në gjethe të thara të duhanit gjenden 4-5% nikotinë. Nikotina është lëng vajor, ka aromë duhani, tretet mire në ujë. Në sasi të vogla, nikotina shërben si stimuluese e frymëmarrjes, ndërsa në sasi të mëdha rreth 40 mg shkakton paralizën e frymëmarrjes dhe vdekje. Nikotina llogaritet edhe si drogë, sepse organizmi ambientohet me të, duke u bërë vartës i saj. Varësia nga nikotina është e fuqishme, dhe një nga më të vështirat. Ky proces i vartësisë ndaj nikotinës më lehtë bëhet te popullata rinore, ku edhe pasojat zhvillimore, intelektuale dhe shoqërore janë të mëdha. Duhani konsiderohet droga më e lirë që përdoret në masë të madhe.

Sëmundjet e shkaktuara nga duhanpirja

Të gjithë kemidëgjuar se pirja e duhanit shkakton kancer të mushkërive, dhe duhanpirësit janë të vetëdijshtëm se pirja e duhanit çon në rrudhje apo plakje të parakohshme. Lista e sëmundjeve të lidhura me pirjen e duhanit shtohet cdo vit e më shumë. Pirja e duhanit merr "taksën" e tij nga koka deri te këmbët.

Kjo është një listë e sëmundjeve specifike. Në qoftë se ju keni dhimbje për çfarëdo arsye – të lidhur ose jo me pirjen e duhanit - pirja e duhanit thjesht mund të shtojë dhimbjen tuaj.

1- Koka

Dhimbja e kokës është e bezdisshme, por rreziku i një goditje në tru apo sëmundjes Alzheimer do të bëjë të mendoni dy herë para ndezjes së cigares. Nëse pini duhan dhe alkool, kombinimi i tyre mund të jetë më shumë se një agjent shtesë për të dëmtuar shëndetin tuaj. Disa nga problemet dhe sëmundjet e duhanpirjes janë:

- Pirja e duhanit rrit rrezikun për sëmundjen Alzheimer
- Pirja e duhanit shkakton dhimbjen e kokës (kryesisht migrenën)
- Duhanit rrit rrezikun për sklerozën e shumëfishtë
- Pirja e duhanit shton dëmtimin e trurit të shkaktuar nga alkooli.

2- Sytë

Një rrezik në rritje të katarakteve është mjaft i keq, por njerëzit që pinë duhan kanë katër herë më shumë rrezik për zhvillimin e degjenerimit makular, shkaktari kryesor i verbërisë në Shtetet e Bashkuara.

- *Sy të irrituar:* Pirja e duhanit mund të shkaktojë skuqje kronike të syve.
- *Degjenerimit makular:* Njerëzit që pijnë duhan kanë katër herë më shumë rrezikun e degjenerimit makular lidhur dhe me moshën.
- *Katarakti:* Pirja e duhanit mund të rrisë rrezikun për zhvillimin e kataraktit ose turbullim të shikimit, shumë më herët dhe ndoshta shumë më keq se njerëzit që nuk pinë duhan. Pirja e duhanit zvogëlon furnizimin e antioksidantë në sytë tanë, e cila mund të çojë në kataraktin e syve.

3- Goja

Kanceri Oral:

Efektet e pirjes së duhanit në gojën tuaj shkon përtej erez se keqe. Kanceri oral është gjashtë herë më i lartë në njerëz që pinë duhan. Ai shfaqet me këto shenja:

- Plagë në gojë ose në buzë që nuk shërohen dhe gjakosen lehtësisht.
- Pulla të bardhë apo të kuqe të lëkurës së gojës ose nën gjuhë.
- Gunga në gojë, fyt apo gjuhë.
- Një dhimbje të fytyrës
- Gëlltitjet dhe përtypet bëhen më të vështira dhe të dhimbshme.

4. Qafa dhe fytyra

Pirja e duhanit ndikon në kokë dhe në qafë në shumë mënyra, që prej shkaktimit të kancerit deri në mosfunksionim të gjëndres tiroide (një gjëndër që shpesh e quajmë "termostati i trupit"). Fytyra mund të duket si një zonë e vogël, por ai është i përbërë aktualisht nga disa rajone, si *laringu* dhe *orofaringut*. Lloje të ndryshme të kancerit të fytyrës janë emëruar pas vendit të tyre të origjinës, vendndodhjes në trup dhe llojin e qelizës. Në vijim janë lloje të kancerit të fytyrës:

➤ *Kanceri laryngeal*

➤ Kanceri laringeal është kanceri i laringut, një organ në pjesën e përparme të qafës midis ezofagut dhe trakeve (nganjëherë quhet kuti zëri). Laringu ndihmon në frymëmarrje, në të folur dhe në gëlltitje. Kur qelizat që përbëjnë indet e laringut të fillojnë të shumohen dhe të ndahet në një mënyrë jonormale është quajtur kanceri laryngeal. Shumica e kancereve janë kancere që formohen në shtresën e parë të qelizave të lëkurës. Simptomat e kancerit laringeal përfshijnë *kollë, dhimbje veshi, dhimbje të fytit, ngjirje e zërit dhe ndryshimet e tjera në zë.*

➤ *Kanceri faringeal*

Faringu është pjesë e fytit që fillon pas hundës dhe shtrihet rreth 5 inç para se të përfundojë në ezofag dhe trake. Kanceri i faringut është referuar nganjëherë thjesht si kanceri i fytit ose kanceri oral por ajo ndonjëherë klasifikohet më tej si kanceri i orofaringut, nasofaringut ose hipofaringut, në varësi të vendndodhjes ekzakte të tyre. Meshkujt janë më të predispozuar për këtë kancer.

➤ *Kanceri Orofaringeal*

Ky lloj kanceri fillon në zonën direkt pas gojës. Kjo zonë përfshin pjesën e prapme të gjuhës, zonën e butë të shijimit dhe bajamet. Kanceri Orofaringeal diagnostikohet zakonisht përmes një biopsie të indeve. Simptomat e kancerit të orofaringut përfshijnë:

1. *vështirësi gëlltitjes*

2. *dhimbje të fyti*

3. *dhimbje peshe*

4. *kollë*

5. *dhimbje veshi*

Kanceri Orofaringeal është trajtuar duke përdorur terapi, kirurgji rrezatimi dhe kimioterapia. Prognoza për kancerin orofaringeal varet prej ashpërsisë dhe fazës së kancerit.

➤ *Pirja e duhanit dëmton tiroidet*

Tymi i duhanit përmban substanca që ndikojnë në funksionin e tiroideve. Duhanpirësit kanë më shumë gjasa që të kenë zmadhim tiroidesh. Ata janë *dy herë* më të predispozuar për të zhvilluar sëmundjen Graves (prodhim të tepërt të hormoneve të tiroides). Pirja e duhanit gjithashtu përkeqëson problemet në sy tek njerëzit me sëmundje Graves. Pirja e duhanit rrit rrezikun dhe ashpërsinë e sëmundjes së tiroideve. Disa rezultate, megjithëse nuk tregojnë se hipotiroidizmi shkaktohet nga pirja e duhanit, ajo e rrit peshën, ashpërsinë dhe efektet e hipotiroidizmit. Duhanpirja mund të përkeqësojë hipotiroidizmin në njerëz që tashmë kanë atë dhe mund të ndikojë seriozisht në funksionin e tiroideve.

4- *Kraharori*

Mushkëritë tuaja janë me siguri në rrezik, nëse ju pini duhan. Pirja e duhanit mund të rrisë rrezikun e zhvillimit të ftohjes në kraharor dhe problemeve të tjera shëndetsore si:

➤ *Astma*

Nëse keni astmë, ndalimi i pirjes së duhanit është një avantazh i madh. Ekspertët mjekësorë kanë njohur për një kohë të gjatë se pirja e duhanit është një faktor i madh rrisë për astmën –si të qënurit një duhanpirës ashtu edhe duke u ekspozuar ndaj duhanpirjes pasive.

Pirja e duhanit është një lajm i keq për njerëzit që kanë astmë ose për fëmijët të cilët kanë prindër që pijnë duhan. Të dyja, si pirja e duhanit dhe duke u ekspozuar ndaj

tymit të dorës së dytë janë provuar se rrisin rrezikun për zhvillimin e astmës, si dhe të shkaktojnë simptoma të astmës në njerëzit e ndjeshëm ndaj sëmundjeve.

➤ *Kanceri i mushkërive*

Një raport i vitit 1964 mbi "Pirjen e Duhanit dhe Shëndetin", e bëri publikun e gjerë të vetëdijshëm për rrezikun që sillte pirja e duhanit. Në këtë raport, është vlerësuar se duhanpirësit kishin nëntë-dhjetë herë më shumë rrezik të zhvillimit të kancerit të mushkërive në krahasim me jo-duhanpirësit. Pirja e duhanit është përgjegjës për 87% të kancerit të mushkërive në Shtetet e Bashkuara. Meshkujt që pinë duhan kanë 23 herë më shumë gjasa për zhvillimin e kancerit të mushkërive se sa ata që nuk pijnë duhan, dhe gratë duhanpirëse kanë 13 herë më shumë gjasa për të zhvilluar sëmundje se sa homologet jo-duhanpirëse të tyre. Rreziku i zhvillimit të kancerit të mushkërive është e lidhur direkt me numrin e cigareve të pira. Shumica e kancerit të mushkërive (mbi 50%) tani ndodhin në duhanpirësit që e kanë lënë atë, dhe në afërsisht 10% e meshkujve dhe 20% e grave me kancer të mushkërive nuk kanë pirë kurrë duhan.

➤ *Pirja e duhanit nga gratë adulte dhe rreziku i kancerit të gjirit*

Gratë premenopause që pijnë duhan kanë një rrezik të lartë të kancerit të gjirit, po aq sa dhe kanceri i mushkërive. Gratë që kanë lënë pirjen e duhanit mund të ulin rrezikun e tyre të kancerit të gjirit në mesataren e joduhaniresve, pas 10 vjetëve. Nëse një grua postmenopause ka pirë duhan për 20 vjet ose më shumë dhe përdor terapinë e zëvendësimit të hormoneve (HRT), i cili nxit nivelet e estrogenit, rreziku i saj është 50% më i madh se mesatarja për zhvillim të kancerit të gjirit.

5- *Zemra*

Duhanpirja është faktori më i fuqishëm i rrezikut për sëmundje të zemrës. Në fakt, rreziku i të paturit të një ataku në zemër është *gjashtë herë* më i lartë në duhanpirësit - burra dhe gra - se në njerëz të cilët nuk kanë pirë kurrë duhan. Në mbarë botën, pirja e duhanit është "përgjegjëse" për gati 40% të atakeve të zemrës.

Si pirja e duhanit shkakton sëmundje të zemrës?

Pirja e duhanit në masë të madhe përshpejton procesin e aterosklerozes, sëmundjeve që shkaktojnë dështim të zemrës, sëmundje periferike vaskulare, goditje dhe vdekje të papritur. Pirja e duhanit është shumë e rëndë për zemrën dhe toksina në tymin e cigares shkakton formimin e pllakave në arterie, të cilat çojnë në aterosklerozë, e njohur ndryshe si forcim i arterieve.

➤ *Pirja e duhanit përshpejton aterosklerozën në disa mënyra:*

- Pirja e duhanit rrit nivelin e kolesterolit LDL (kolesteroli i keq) dhe zvogëlon nivelin e kolesterolit HDL (kolesteroli i mirë).

- Produktet e duhanit përmbajnë kimikate që mund të *irritojnë* muret e enëve të gjakut, rrisin inflamacion, dëmtojnë muret e enëve të gjakut - që të gjitha kushtet janë të lidhura me aterosklerozën.

- Pirja e duhanit rrit nivelet e adrenalines e cila rrit presionin e gjakut dhe stresin kardiak, duke shkaktuar ngushtim të enëve të gjakut.

- Pirja e crregullt e duhanit rrit fluksin e gjakut për të formuar koagula brenda enëve të gjakut, duke rritur rrezikun e sindromës koronare akute (ACS).

➤ *Sëmundje koronare të zemrës dhe goditje në tru*

Llojet kryesore të sëmundjeve kardiovaskulare të shkaktuara nga pirja e duhanit.

Toksina në gjak nga tymi i duhanit kontribuon në zhvillimin e aterosklerozes. Aterosklerozja është një forcim progresiv i arterieve të shkaktuara nga depozitimi

i pllakave yndyore dhe nga dhëmbezimi dhe trashja e mureve të arterieve. Inflamacion i mureve të arterieve dhe zhvillimin e koagulave të gjakut mund të pengojnë rrjedhjen e gjakut dhe të shkaktojë atak në zemër ose tru.

Referencat

“Studimi demografik dhe Shëndetësor në Shqipëri”, (ADHS), 2008-2009.

Dr.Roland Shuperka,Prof.Klement Shteta,“Duhani,ky vrasës I madh”,2001.

Dr.Roland Shuperka,Meriglana Rusta,“Lëre duhanin sot”,2007.

David E. Nelson, M.D., M.P.H. Randahl S. Kirkendall, M.P.H. Richard L. Lawton, Ph.D. Jeffrey H. Chrismon Robert K. Merritt, M.S. David A. Arday, M.D., M.P.H. Gary A. Giovino, Ph.D., M.S. Office on Smoking and Health National Center for Chronic Disease Prevention and Health Promotion.

World Health Statistics, 2011.

Ellison R. Lifestyle determinants of high-density lipoprotein cholesterol: the National Heart, Lung, and Blood Institute Family Heart Study. American Heart Journal. 2004;147:529-535.

Neufeld EJ, Mietus-Snyder M, Beiser AS et al. Passive Cigarette Smoking and Reduced HDL Cholesterol Levels in Children With High-Risk Lipid Profiles. Circulation .1997;96:1403-1407.

Metodologjia e Mësimdhënies

Blerina Malaj

Brunilda Shehaj

Abstrakt

Metodologjia e mësimdhënies është një fushë që ka pësuar shumë ndryshime, evolime dhe krahasime. Të gjitha këto janë bërë në të mirë të produktit përfundimtar i cili është nxënësi. Po të kthehemi pas në kohë do të shohim se atëherë ne kishim një mësimdhënie më të ngurosur dhe më pasive në të gjitha drejtimet. Kjo dukej si në dhënien e mësimi, në nxënien e mësimi, në menaxhimin e klasës, në mjetet didaktike dhe teknologjinë në procesin mësimor. Sot kemi një formë ideale të mësimdhënies, ku një rol luan mësuesi bashkëkohor me profesionalizëm të lartë. Metodologjia e mësimdhënies ndikon në formimin e personalitetit të fëmijës. Ajo lidh ngushtë teorinë me praktikën. Atë çka ne mësuesit dimë dhe kemi përvetësuar gjatë studimeve tona duhet të zgjedhim metodat dhe mjetet sa më efikase dhe bashkëkohore për t'ua transmetuar nxënësve, që ata ta kenë më të lehtë për ta përvetësuar.

Hyrja

Metodologjia e Mësimdhënies është degë e Pedagogjisë që trajton problemet e mësimdhënies sistematike dhe të të nxënit. Metodologjia e Mësimdhënies studion mënyrat përmes të cilave mësuesi :

- Realizon, përmbush funksionin e tij, përshtat parimeve didaktike.
- Përballet në praktikë e zgjidh problemet e ndryshme të nxënësve, problem që kanë lidhje me mësimdhënien, me të nxënë, me jetën e përditëshme shkollore, me zhvillimin e tyre etj.
- Krijon një formë ideale të mësimdhënies dhe luan rolin e mësuesit bashkëkohor, të ndërgjegjshëm për përgjegjësinë e lartë të profesionit të tij, për të ndihmuar në formimin tërësor të personalitetit të fëmijës.

Metodologjia e mësimdhënies përcakton parimet e përgjithëshme që udhëheqin programimin e mësimdhënies, realizimin dhe vlersimin e saj.

Në të gjitha përcaktimet e mësipërme përfshihen;

Nxënësi, lënda, mësuesi dhe organizimi i mësimdhënies, format e të nxënit, problemet me të cilat ndeshen nxënësi dhe përballimi i tyre, komunikimi mësues –nxënës e më gjerë, nga i cili varet shumë sukcesi i procesit etj.

Mësimdhënia shkollore dhe të nxënët

Mësimdhënia shkollore është akti i të dhënit mësim një institucion shkollor. Mësimdhënia është drejtimi nga mësuesi i situatës mësimore dhe të nxënët, që përfshin:

- Procesin paraveprues të marrjes së vendimeve për planifikimin, materialet, diagnostikimin e nevojave të nxënësve, mjedisi mësimor, kohën dhe shfrytëzimin e saj.
- Procesin e bashkveprimit mësues-nxënës.

- Fazen pasvepruese-vlerësimi, vetëvlerësimi, i mësuesit, nxënësit, materialeve e programeve.
- Mësimdhënia ndihmon të nxënët përmes:
- Dhënis së njohurive , transmetimit të tyre, proces në të cilin shtrohet pyetja ÇFARË?
- Organizimit të veprimtaris së nxënësve, proces në të cilin shtrohet pyetja SI?
- Mundësive për realizimin e procesit të të nxënët, proces në të cilin shtrohen pyetjet ÇFARË?SI?

Uniteti mësimdhënie-të nxënë nuk është njëherë e përgjithmonë i dhënë, duhen përpjekje për ta siguruar, sepse mundë të prishet në çdo moment.

Të nxënët është parë si:

- a) Përmirësim shkathtësisë, aftësish të perceptimit, kujtesës, të menduarit, ndjenjës, vullnetit etj.
- b) Zhvillim i aftësive të reja , që është e domosdoshme për të ndihmuar individin të ndërtojë një marrëdhënie të mirë me veten dhe ambjentin e tij.

Kurrikula Shkollore

Është plani I veprimit ose dokumenti I shkruar, që përfshin strategjin për arritjen e qëllimeve të dëshiruara. Është një program që shkolla u ofron nxënësve të saj, që përmban një tërësi të paraplanifikuar pengesash arsimore për t'u kapërcyer dhe një gamë të gjerë përvojash që përfton fëmija brënda shkollës.

Pjesët përbërse të hartimit të kurikulës

Si pjesë themelore të kurikulës janë përcaktuar:

- Objektivat (I japin drejtim “përsesë”? së angazhimit të individëve).
- Përmbajtja (kurrikula do të ketë gjithmonë një ÇFARË? që do tu jepet nxënësve, që duhet përzgjedhur duke pasur parasysh: vetëmjaftueshmërinë, rëndësinë, vërtetësinë, interesin, dobin, përvetësueshmërinë, realizueshmërinë).
- Metodot dhe organizimi (strategjit, burimet dhe veprimtaritë mësimore).
- Vlerësimi (metodat dhe instrumentet që do të përdoren për të vlerësuar rezultatin e kurikulës).

Objektivat

Qëllimi I tyre

Ato kanë dy qëllime praktike. Së pari, të transformojnë qëllimet në veprimtari në klasë përmes përcaktimit të strategjive të vecanta mësimore.

Së dyti të matin ndikimin e tyre në të nxënë. Një formulim i tillë është quajtur objektiv I sjelljes (veprimit).

Suksesi I mësimdhënies, si një proces I orjentuar drejt qëllimit, mund të përcaktohet duke u mbështetur mbi dy kritetere kryesore: **Së pari**, a është e qartë se cili është qëllimi I mësim, a janë të qarta objektivat? **Së dyti**, a merren parasysh në mësim niveli dhe nevojat e nxënësve? Pyetja e parë i adresohet çështjes, se sa qartë specifikohen objektivat mësimore. pyetja tjetër ka të bëjë me atë se në ç' masë objektivat marrin parasysh tipet e aftësive të nxënësve, njohuritë e tyre të mëparëshme dhe përparimin në fund të mësim, por edhe parshikimin e përparimit në të ardhmen, bazuar po në

objektivat mësimorë.Sa më sistematik të jetë planifikimi i mësimdhënies,aq më e madhe është mundësia e suksesit.

Objektiva te përgjithëshme dhe të veçanta

Ka dy mënyra te dobishme per formulimin e objektivave .Secila procedure i përshtatet qëllimeve mësimore të ndryshme.

Objektiva të veçanta.Janë pohime mbi atë çfarë do të jetë në gjendje të bëjë nxënësi në kushte të caktuara dhe në një shkallë të caktuar.Ata janë të dobishëm,kur shprehitë që duhen janë relativisht të të thjeshta dhe mjaft të strukturuar.

Objektivat e përgjithshme Janë pohime të gjera te asaj që duhet të jetë në gjendje të bëjë nxënësi,me shembuj ose ilustrime të veçanta.Ata janë më të dobishëm kur shprehitë që duhen mësuar janë relativisht të ndërlikuara dhe më pak të strukturuar. Secili veprim,në formulimin e objektivave,përcaktohet nëpërmjet shprehjes së tij me një folje vepruese në diatezën veprorë:çfarë duhet të jetë në gjendje të bëjë nxënësi si rezultat I mësimdhënies.Kushtet e rëndësishme shprehen me një shprehje ose fjai të nënrenditur që përcakton *kush,çfarë,kur,ku ose pse-në* e arritjes.

Përveçse sa tham më lartë kemi dhe objektiva që janë përcaktuar edhe në raport me nivelin për të cilin janë shkruar:

Objektiva të programit(trajtojnë disiplinën konkrete,në nivelet e viteve të caktuara shkollore).

Objektivat e lëndës(lidhur me lëndët e caktuara brenda niveleve vjetore).

Objektivat e klasës(ndahennë objektiva të të njëjsteve mësimore dhe në objektiva të planit të një mësimi të veçantë)hartohen nga mësuesi për të realizuar objektivat e programit e të lëndës,që hartohen nga specialistët e kurrikulës.

Planifikimi I mësimdhënies domosdoshmëri

Që të kemi një ecuri të mirë në mësimdhënie ne duhet të bëjmë një planifikim të mësimdhënies.Që të planifikosh mirë një orë mësimi,duhet që:

- Të njohësh mirë qëllimet dhe objektivat e mësimit konkret.
- Të njohësh mirë materialin që do të përcillet te nxënësit.
- Të njohësh mënyrat dhe mjetet e organizimit të mësimit.

Kur një mësues planifikon duhet:

- Të ketë piknisje të njohurën.
- Të mendoj për shembujt.
- Të shmangë mbingarëkesën në informacion.
- Të parashikojë metodat dhe teknikat që do të përdorë.
- Të ketë parasysh nxënës konkretë dhe situta konkrete.
- Te mendojë se nxënësit kanë nevojë të shpërblehen, etj.

Një plan mësimor I ndërtuar mirë:

- Ndhmon veprimin.
- Ndhmonë shfrytëzimin e kohës.
- E përqendron mësuesin në çështjet kryesore.
- E bën mësuesin të jetë parapërgatitur për tipin e dhënies dhe nxënies për çdo mësim si dhe për mjetete duhura,në ndihmë të mësimit.
- U tregon nxënësve se mësuesi është i përgatitur për atë orë mësimi.

Modelet e Mësimdhënies

Mësimdhënia ka ndryshuar me kohën, më parë kemi pasur mësimdhënie pasive, ndërsa tani kemi mësimdhënie me në qendër nxënësin.

Mësimdhënie bashkëkohore me një përmbajtje të re.

Me këtë lloj mësimdhënie kuptojmë atë mësimdhënie e cila lehtëson me forma, metoda, teknika dhe strategji të përshtatshme për procesin e të nxënimit të nxënësve. Mësimdhënia bashkëkohore nënkupton ndryshimin e roleve të mësuesit dhe nxënësit, pjesmarrje të komunitetit në jetën e shkollës dhe të shumë faktorëve të tjerë edukativë. Mësimdhënia bashkëkohore është ajo mësimdhënie që lehtëson të nxënimit e nxënëve duke:

- Zhvilluar aftësitë e nxënësve për të realizuar një të nxënë të pavarur.
- Zhvilluar një iniciativë dhe pavarësi.
- Nxitur diversitetin në të nxënimit e nxënësve dhe kreativitetin e tyre.
- Zhvilluar aftësi më të mira komunikative.
- Zhvilluar aftësi menaxhuese, organizuese.
- Nxitur vetëvlerësimin dhe vlerësim të përshtatshëm kundrejt rezultateve mësimore të arritura.

Mësimdhënia me në qendër nxënësin

Mësimdhënia me në qendër nxënësin ka disa karakteristika:

- Pjesëmarrja dhe përgjegjësia e nxënësve për të realizuar objektivat është e lartë.
- Mësuesi luan rol ndihmues.
- Përfshirja e nxënësve është në disa nivele: intelektuale, emocionale, shoqërore, shpirtërore, fizike.
- Nxitjen e nxënësve që mendojnë në mënyrë paralele.
- Inkurajohet zhvillimi i disa aftësive, si: të dëgjimit, të komunikimit, të vëzhgimit, të bashkëpunimit, të marrëveshjes, të marrjes së vendimeve, të zgjidhjes së problemeve, të refleksioneve kritike, të parashikimit.
- Mësimdhënia bëhet e rëndësishme për jetën e nxënësve dhe e përshtatshme për nivelin e tyre të zhvillimit
- Njohja dhe përshkrimi i objektivave të aktivitetit janë të qartadhe të kuptueshme si dhe të shkruara shkurt dhe saktë.

Mësimdhënia bashkëvepruese

Kjo lloj mësimdhënie ka disa përparësi:

- Të gjithë nxënësit përfshihen në të mësuar.
- Përdoren shumë metoda, teknika dhe strategji mësimore.
- Theksohen aftësitë e të gjithë pjesëmarrësve në mësim (mësues, nxënësi, të interesuar).
- Ka ndërveprim të lartë (punë praktike, punë në grupe)
- Mësuesi merr shumë role (instruktur, lehtësues, moderatror, autoritar, ekspert, dëgjues)
- Lejon pjesmarrjen e të interesuarëve në mësim .

Vlerësimi

Që të dimë pozicionin e saktë se ku ndodhemi, puna jon mësimdhënëse ka nevojë për matje dhe vlerësim të vazhdueshëm. Vlerësimin e përdorim për t'u vënë nota nxënësve për të vënë në dijeni prindërit e tyre: nxënësit e përdorin si bazë për punën që do të bëjnë. Roli më i rëndësishëm në vlerësim është përdorimi i tij gjat vet procesit mësimor. Ai i jep mësuesit informacionin për të cilin ka nevojë, në mënyrë që të gjykojë nëse nxënësit kanë mësuar dhe se ç' duhet bërë më tej. Ai u jep informacionin e nevojshëm nxënësve për t'u orientuar dhe përfituar nga sukseset dhe dështimet.

Tipet e vlerësimit

Si rezultat i larmisë së tipeve të vlerësimit, më të rëndësishme janë:

vlerësimi formues. Ka si synim të nxis të nxënët e mëtejshëm të nxënësve.

Vlerësimi përmbledhës. Identifikon standartin e arritjeve të objektivave në një moment të caktuar, në fund të një ose disa kapitujve, semestri apo në fund të vitit shkollorë.

Vlerësimi diagnostikues. Identifikon vështirësitë e të nxënët ose problemet që kanë të bëjnë me to.

Vlerësimi i brendshëm. Zhvillohet dhe vlerësohet nga mësuesi.

Vlerësimi i jashtëm. Hartohet dhe vlerësohet nga jashtë shkollës, nga specialistë të drejtorisë arsimore.

Vlerësimi i përditshëm. Bazohet në kontrollet e kryerjes së detyrave të nxënësve në klasë, si pjesë përbërse e praktikës së përditshme.

Vlerësimi i vazhdueshëm. Kryhet gjatë një periudhe të gjatë kohe që sigurojnë vazhdimësinë e tij.

Vlerësimi përfundimtar. Bazohet vetëm në një vlerësim të kryer ndër vite në fund të një programi të një lënde të caktuar, zakonisht në fund të vitit, apo në provimet e lirimit dhe të pjekurisë.

Të pyeturit

Të pyeturit qëndron në themel të koumikimit në përgjithësi dhe atij mësues-nxënës në veçanti. Ai është një proces me të cilin mësuesit dhe nxënësit përballen çdo ditë. Të pyeturit parakupton një kontakt gojor ose me shkrim ndërmjet dy personave të cilët në procesin e të mësuarit janë mësuesi dhe nxënësi. Ndërveprimi i të pyeturit është një nga aspektet qëndrore që mbisundon në marrëdhëniet mësues-nxënës dhe në frytshmërinë e këtij procesi. Në aspektin mësimor, të pyeturit përdoret:

- Për të gjetur diçka që s' e di.
- Për të përsosur aftësinë e të menduarit.
- Për të nxitur të mësuarit.
- Për t' i ndihmuar nxënësit të organizojnë një detyrë apo një material.
- Për të theksuar çështje të rëndësishme.
- Për të zbuluar interesat e nxënësve për të bërë përsëritje ose rishikim të mësimëve.
- Për të shprehur një pohim ose një mohim.
- Për të bërë diagnostikimin.
- Për të bërë vlerësime.
- Për të tërhequr vëmendjen.

Pyetjet që mësuesi i bën nxënësit apo klasës klasifikohen në:

1. Pyetje të mbyllura-përgjigja mund të jetë një fjalë apo një shprehje.
2. Pyetje të hapura-nxitin nxënësin të mendojë, të japë përgjigje origjinale.

3. Pyetje të kujtesës-janë pyetje të mbyllura që kërkojnë riprodhim.
4. Pyetje konvergjente- janë pyetje të mbyllura që kanë një pergjigje të saktë.pyetje divergjente-janë pyetje të hapura që të nxisin të mendosh dhe të imagjinosh duke argumentuar.këtu përfshihen dhe pyetjet vlerësuese.

Përgatitja dhe realizimi i mësimit

Orët e mësimit s`mund të dalin të suksesshme nëse mësuesi nuk mendon për të dhe nuk planifikon me kohë.që para se të nis viti shkollor,mësuesi ka nevojë të dijë kurset dhe brendinë e tyre,mjediset ku do të japë mësim,kolegët me të cilët do të bashkëpunojë,si dhe të jetë i ndërgjegjshëm për stilet mësimdhënëse dhe filozofinë mësimore që do të përdorë.Një menaxhim i mirë I klasës fillon para se të fillojë dita e parë e shkollës.Bashkë me marrjen e ngarkesës mësimore,fillojmë përpjekjet për t`u familjarizuar me të,me klasën me shkollën.Ky familjarizim nënkupton:

*Klimë.*cila është klima e përgjithshme në shkollë?

*Nxënësit .*Duhet mësuar sa më shumë rreth nxënësve të cilëve do t`u japim mësim.

*Dhomen e mësimit.*Cilat kushte kemi në dispozicion?Ç`mund të bëjmë që mjedisi fizik të jetë i pastër,tërheqës dhe produktiv ?

*Kurset .*Të familjarizohemi me lëndën që do të japim.Cilat janë qëllimet dhe objektivat,cilat burime kemi në dispozicion?

Përgatitja e ditarit

Qëllimi kryesor i ditarit është rritja e efektivitetit të mësimnxënies.Një ditari mësimor duhet të përgatitet mirë me qëllim që të mos ketë intervale kohore të vdekura kur nxënësit s`kanë se çfarë të bejne.Në planifikim s`duhet lënë asnjë nxënës jashtë vëmëndjes.në planifikim nuk duhet të ekzistoj ndarja në aktor dhe spektator.Në këtë mund të bien të gjithë mësuesit,kur nuk bëjnë një planifikim të kujdesshëm të orës së mësimit.Qëllim tjetër i ditarit është rrjedha logjike e veprimtarive mësimore.Duhet ta tërheqim nxënësin në punë të realizueshme.Në ditari duhet te kemi parasysh dhe mjetet e nevojshme që duhet të përdorim,Neglizhenca e kësaj pike është shkak i intervaleve të vdekura kur nxënësit presin.

Konkluzione të përgjithshme

Pra nga sa u tha më sipër shohim se metodologjia e mësimdhënies përfshin një sërë etapash ,hallkash dhe hapa që ne mësuesit duhet të kemi parasysh gjatë procesit te mësimdhënies.Nëqoftëse ne do jemi mësues të përgatitur profesionalisht,metodikisht dhe duke ndjekur çdo udhëzim që vjen në kohë ,apo dhe çdo ndryshim që vjen nga Ministria e Arsimit ,atëhere mësimdhënia do jetë e përsosur dhe bashkëkohore.Puna jonë është sa e vështirë,po aq dhe e bukur.Në qoftë se duam të bëhemi mësues të zotë duhet t`i përkushtohemi sa më shumë profesionit që ne kemi zgjedhur që të lëm gjurmë të mira te brezat që ne nxjerim në jetë.Një punë e suksesshme vjen si si pasojë e përdorimit të larmishmërisë së metodave bashkëkohore,ku secili nxënës mundet ta gjej veten pavarësisht nivelit që ai ka.Kjo ndodh sespse mësimdhënia përdor metoda të ndryshme ku dhe nxënësi me nivel shumë të ulët mund ta gjej veten në brëndësi të mësimit.Shkolla është vendi ku shpaloset energji mësimore,aktivizohen interesat,

zbulon vlerat,ndihmon në çlirimin shpirtëror dhe në lartësimin e shpirtit të njeriut.

Bibliografia

Margarita Hido, Metodologjia e mësimdhënies. Tiranë 2007.

Sofokli Garo, Metodologjia dhe praktika e mësimdhënies, Tiranë 2011.

Bardhyl Musai, Metodologjia e mësimdhënies, Tiranë 2002.

Qendra e Trajnimit dhe Kualifikimit per Arsimin (QTKA).

Mësimdhënia me në qendër nxënësin Tiranë 2005.

Trajtimi i koncepteve gjeometrike në kurrikulën e shkollës së mesme si dhe vështirësitë që hasin nxënësit në përvetësimin e këtyre koncepteve

Erion Shehu

Mësues i gjuhës Frënge, Thanë

Orjola Marku

Mësuese Matematike, Remas

Abstrakt

Në kapitullin e parë shqyrtoam gjeometrinë dhe rëndësinë e saj në kurrikulat e shkollës së mesme. Veçanërisht në këtë kapitull u paraqitën:

- Temat që trajtohen në kurrikulën e shkollës së mesme.
- Mënyrën e paraqitjes së koncepteve gjeometrike.
- Vështirësitë që hasin nxënësit në përvetësimin e koncepteve gjeometrike.
- Si mund të trajtohen më mirë konceptet gjeometrike.

Më pas, në kapitullin në vijim, studiuam një model për të cilin mendojmë se mund të ndihmojë në rritjen e arsytimit gjeometrik dhe vlerësimin e njohurive të nxënësve. Ky është modeli van Hiele i arsytimit gjeometrik.

Pasi studiuam këtë model në kapitullin e fundit, zhvilluam një orë mësimi duke u bazuar tek fazat e të mësuarit të këtij modeli. Gjatë orës së mësimit duke mbajtur shënime, para dhe pas shpjegimit të orës mësimore, studiuam tre nivelet e para të të arsyetuarit gjeometrik të modelit van Hiele.

Fjalë kyçe: Arsytimi gjeometrik; Modeli van Hiele; Ora mësimore; Vlerësimi i nxënësve.

***KREU 1.* Gjeometria dhe rëndësia e saj në kurrikulën e shkollës së mesme**

1.1. Temat që trajtohen në kurrikulat e shkollës së mesme

Siç e dimë, konceptet në shkencë janë koncepte themelore dhe të prejardhura. Konceptet themelore të gjeometrisë janë pika, drejtëza dhe plani. Në të gjithë librat e shkollës së mesme asnjëherë nuk thuhet: çfarë quhet pikë apo çfarë quhet drejtëz por çfarë kuptoni me pikë, drejtëzë, plan. Pra, për formulimin e konceptit themelor përdoren elementë intuitivë rezultati i të cilëve çon në dallimin e koncepteve të dhëna. Në shkollën e mesme, në përgjithësi, u kushtohet prioritet koncepteve të prejardhura dhe raportit midis tyre p.sh.: koncepti i rrethit, i trekëndëshit, i shumëkëndëshit etj... Formulimi i koncepteve (të prejardhura) gjeometrike, krahasimi dhe dallimi midis tyre është linja kryesore që dallohet në kurrikulat e shkollës së mesme. Cilat janë temat kryesore ku konceptet gjeometrike trajtohen me përparësi?

Në Matematikën e gjimnazit hasim temat si:

Kongruenca e trekëndëshave; Ngjashmëria e trekëndëshave; Zbatime të ngjashmërive të trekëndëshave; Shumëkëndëshat e rregullt; Vetitë e shumëkëndëshave të rregullt; Ndërtimi i shumëkëndëshave të rregullt; Simetria e shumëkëndëshave të rregullt

Këto tema janë një rimarrje e njohurive por të me një stad më të lartë nga Matematika e ciklit 9-vjeçar. Pasqyrim të rëndësishëm në kurrikulat e shkollës së mesme gjejnë edhe temat në të cilat një figurë p.sh.: trekëndëshi vihet në raport me një figurë tjetër p.sh.: rrethi. Ky është kapitulli "TRIGONOMETRI" ku trajtohen këto tema:

Funksionet trigonometrike të këndit të ngushtë; Funksionet trigonometrike të këndit të gjerë; Vartësia midis funksioneve trigonometrike të këndeve shtuese; Teorema e sinusit; Teorema e kosinusit; Zbatime tek sipërfaqja e trekëndëshit.

Një vend të rëndësishëm në kurrikulat e shkollës së mesme merr trajtimi i koncepteve themelore: pikë, drejtëz, plan nëpërmjet metodës së koordinatave d.m.th. fjala pikë zëvendësohet me fjalën çift i renditur numrash realë; fjala drejtëz zëvendësohet me fjalën ekuacion i drejtëzës; fjala plan zëvendësohet me fjalën ekuacion i planit dhe e gjithë gjeometria algjebrizohet. Vetitë kryesore gjeometrike ekuivalentohen me vetitë përkatëse algjebrike. Metoda e koordinatave (gjeometria analitike) fillon herët në shkollën e mesme. Temat kryesore janë:

Mbledhja dhe zbritja e vektorëve; Shumëzimi i vektorit me një numer; Koordinatat e vektorit në plan; Prodhimi numerik i vektorëve; Vetitë e prodhimit numerik; Prodhimi numerik në koordinata; Ekuacioni i vijës në plan; Ekuacioni i drejtëzës në plan; Ekuacioni i rrethit.


Në gjimnaz, konceptet gjeometrike që trajtohen në hapësirë janë: pika, plani, drejtëza, trupat gjeometrikë dhe vetitë e tyre në hapësirë. Duhet të theksojmë se takimi i gjeometrisë në hapësirë në trajtimin e tyre të plotë paraqet interes studimi dhe vlerësimi. Në arsimin e mesëm të lartë trajtohen me përparësi:


Gjeometria në hapësirë: Drejtëza dhe plani në hapësirë; Shumëfaqëshat dhe trupat e rrumbullakët.

Me përparësi në matematikën e shkollës së mesme trajtohen vetitë metrike të vijave të gradës së dytë: rrethi, elipsi, hiperbola dhe parabola. Zbatimi i integralit të caktuar në gjetjen e syprinës së figurave plane është një drejtim që njohuritë e mësuara t'i shikojmë nga një pikë tjetër më e lartë.

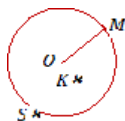
1.2. Mënyra e paraqitjes së koncepteve gjeometrike.

Çdo koncept gjeometrik paraqitet në mënyrë graduale nga fazat intuitive deri tek përgjithësimi dhe formulimi i plotë. Nxënësi në fillim duhet të dalloj objekte që kanë të njëjtat "cilësi", të njëjtën veti e kështu të ngjitet më pas tek koncepti, pasi formon konceptin të gjejë kundërshebur objektet apo vetitë që e plotësojnë përkufizimin si dhe ato që nuk e plotësojnë përkufizimin. Kjo është rruga e njohjes. Le të trajtojmë këtë që sapo thamë me anë të një shembulli: Rrethi dhe ekuacioni i tij. Koncepti:

1. Vizatohet një vijë e lakuar e hapur.  Është rreth? Jo.

2. Vizatohet një vijë e lakuar e mbyllur. Është rreth? Jo. Pse? 

3. Vizatohet një "rreth".



Merret OM. Krahasohet OM me OK ku, K është brenda rrethit $OM < OM$.

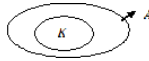
Krahasohet OM me OS ku S është një pikë çfarëdo jashtë rrethit.

Konkluzioni: Rreth quhet bashkësia e pikave të planit largësia e të cilave nga një pikë fikse është madhësi e njëjtë.

Pra, që një koncept gjeometrik të lërë gjurmë të pazëvendësueshme tek nxënësi duhet dhënë i qartë dhe i plotë.

Skema logjike është kjo: Tek bashkësia A futen objektet që do trajtohen. Shënojmë $K(x)$

vetinë themelore që plotëson elementi $x \in A$. Bashkësia K e të gjithë x -eve që plotëson vetinë $K(x)$ është koncepti që kërkoj të përkufizoj. $K = \{x/x \text{ plotëson cilësinë } K(x)\}$



1.3. Vështirësitë që has nxënësi në përvetësimin e koncepteve gjeometrike

Pitagora tek shkolla e vet shkruante: “Le të mos hyjë këtu ai që nuk di gjeometri.” Kjo thënie e vjetër është postualat që ai nxënës i cili nuk është në gjendje të kuptojë gjeometrinë asnjëherë, në asnjë fushë nuk do të shkëlqejë. Pra, dhënia e koncepteve gjeometrike, kuptimi i tyre, lidhja, zbatimi, abstraksioni janë dhunti bazë ku mbështetet formimi kulturor matematik i brezit të ri.

Le të përmendim disa dobësi:

- Nuk kuptohet cilësia, karakteristika speciale e formimit të konceptit pra, asnjëherë nxënësi nuk jep përgjigje për të kundërtën d.m.th. nxënësi nuk e ka të qartë tërësinë e elementeve që plotësojnë cilësinë e kërkuar.
- Konceptet nuk jepen me lidhjen e tyre të brendshme (organike).
- Nuk kuptohet ku fillon dhe mbaron një koncept i caktuar.
- Nuk arrihet të bëhet abstraksion, të bëhet ndarje e ç’është themelore dhe jo themelore në një çështje të caktuar.
- Kujtesa afatshkurtër nga moskuptimi i vetisë themelore që fshihet pas çdo koncepti.
- Nuk përcaktohet dot “madhësia” e çdo koncepti.

Vështirësitë në pjesën gjeometrike janë dy llojesh: Kuptimi i konceptit dhe Lidhja e koncepteve

Ky moskuptim çon në ngulitjen tek çdo nxënës “Gjeometrinë nuk e kuptoj”, “Unë di statistikë, jo gjeometri” etj... Këto mendime çojnë që ai nxënës të braktisë (në mënyrë të fshehur) shkollën.

1.4. Si mund t’i trajtojmë më mirë konceptet gjeometrike

Të trajtosh mirë konceptet gjeometrike në veçanti, konceptet në tërësi, është përparësi për çdo mësues. Çdo orë mësimi, çdo ushtrim i lehtë, çdo pyetje duhet hartuar me kujdes. Theksojmë që mësues i mirë është vetëm ai që ngulit tek nxënësi ç’është e përbashkët, ç’është e veçantë, krahasimi i cilësive të objekteve të ndryshme, dallimi i objektit kur jepet cilësia dhe e anasjella. Le të trajtojmë një koncept gjeometrik që nxënësit e kuptojnë me vështirësi.

“Këndi i një drejtëze në një plan.”

a. Momenti empirik (njohës i thjeshtë)

- Plani i tavolinës është objekti i parë ku do prezantohet situata.
- Shufra, lapsi që imitojnë drejtëza.
- Një pikë fikse e planit.
- Në pikën e dhënë O të planit vendosim disa drejtëza që kanë të përbashkët vetëm pikën O .



$$\begin{cases} OB_1 = OA_1 \Rightarrow \hat{a} < \hat{\alpha}_1; AB_1 > AA_1 \\ OA = OA \end{cases}$$

- Pyetje: Ç'është projektioni (si e kuptojmë) i drejtëzës në këtë plan?
- Kujtojmë:

Pra, në qoftë se dy trekëndësha kanë dy brinjë të barabarta atëherë përballë brinjës së tretë më të madhe ndodhet këndi më i madh. Ky pohim është punë përgatitore për konceptin që duam të japim.

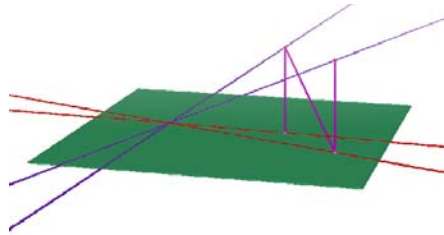
1. Pingule dhe të pjerrëta në një plan. Vetitë.

2. Këndi i drejtëzës pingule me planin.

Trajtimi i këtyre tre vetive na çon në elementët e domosdoshëm që çojnë në vërtetimin: -Ndër të gjitha këndet këndi që formon drejtëza me projektionin e vet ortogonal është më i vogël.

Pas kësaj teoreme lind koncepti: -Ky kënd quhet këndi i drejtëzës me planin.

Përkufizim: Kënd i një drejtëze me një plan quhet këndi që formon drejtëza me projektionin e vet ortogonal



$$\widehat{A_1OO_1} < \widehat{A_2OO_2} \text{ ku } OA_1 = OA_2 ; O_1A_1 \perp \alpha ; A_1O_2 \text{ e pjerrët ndaj plani } \alpha \\ OO_1 = OO_2 ; A_2O_2 > A_1O_1$$

Pra, trajtimi i çdo teme gjeometrike kërkon mjaft përkushtim për çdo mësues. Përgatitja mësimore në kohë është 45 minuta dhe më shumë.

KREU 2. Modeli Van Hiele i zhvillimit të arsyetimit gjeometrik

2.1. Njohuri paraprake

Akeni pasur ndonjëherë nxënës që mund t'anjohin një katror por nuk dinë ta përcaktojnë atë? Keni vënë re se disa nxënës nuk e kuptojnë se një katror është një drejtkëndësh? Keni pasur ndonjëherë nxënës të cilët ankohen për të provuar diçka që tashmë e "dinë"? Sipas dy mësuesve Hollandez, Dina van Hiele-Geldof dhe burri i saj, Pierre Marie van Hiele, sjellje të tilla si këto pasqyrojnë nivelin e pjekurisë gjeometrike të një nxënësi. Keni menduar ndonjëherë sesi të ndihmoni nxënësit tuaj të arrijnë një nivel më të sofistikuar të të arsyetuarit gjeometrik? Modeli van Hiele i arsyetimit gjeometrik mund të përdoret për të udhëzuar dhe vlerësuar aftësitë e nxënësve. Në këtë material paraqitet një pasqyrë e modelit dhe diskuton mënyrën e përfshirjes së tij në klasë. Modeli van Hiele i arsyetimit gjeometrik u shfaq nga punët e doktoraturave të Dina van Hiele-Geldof (1984a) dhe Pierre van Hiele (1984b), të cilat janë kryer në të njëjtën kohë në Universitetin e Utrecht. Që pas vdekjes së Dinës, fill pas përfundimit të tezës, ishte Pierre ai i cili sqaroi, përpunoi dhe punoi për të avancuar teorinë. Modeli van Hiele i arsyetimit gjeometrik përshkruan hierarkinë e niveleve nëpërmjet të cilës nxënësit përparojnë në zhvillimin e ideve të tyre gjeometrike. Modeli sqaron shumë nga mangësitë në mësimdhënien tradicionale si dhe ofron mundësi për t'i përmirësuar ato. Pierre van Hiele dhe gruaja e tij, Dina van Hiele-Geldof, u fokusuan në pranimin e nxënësve në nivelin e duhur për të pasur sukses në gjeometrinë e

shkollës së mesme. Modeli përbëhet nga pesë nivele të të arsyetuarit. Nivelet janë quajtur: "Vizualizimi," "Analiza", "Deduksioni joformal", "Deduksioni formal" dhe "Rigoroziteti"(Shaughnessy dhe Burger 1985-p. 420). Ato përshkruajnë karakteristikat e procesit të të arsyetuarit. I ndihmuar nga përvojat përkatëse mësimore, modeli pohon se nxënësi lëviz në mënyrë të njëpasnjëshme nga niveli fillestar, apo nivel bazë (vizualizimi), ku hapësira thjesht vëzhgohet dhe nuk njihen të dhëna të sakta të saj, sipas niveleve të njëpasnjëshme deri në nivelin më të lartë (rigoroziteti), që ka të bëjë me aspektet formale abstrakte të deduksionit.

2.2. Modeli

Niveli 0:(Niveli fillestar) Vizualizimi

Në këtë fazë fillestare nxënësit e konceptojnë hapësirën vetëm si diçka që ekziston rreth tyre. Konceptet gjeometrike shihen më shumë si një subjekt i tërë sesa i përbërë me komponente dhe attribute.

Niveli 1: Analiza

Në nivelin 1, fillon një analizë e koncepteve gjeometrike. Për shembull, me anë të vëzhgimit dhe eksperimentimit nxënësit fillojnë të dallojnë karakteristikat e figurave.

Niveli 2: Deduksioni joformal.

Në këtë nivel, nxënësit mund të vendosin raporte reciproke midis veçorive të figurave p.sh.: Në një katërkëndësh n.q.s brinjët përballë janë paralele atëherë arrijmë në konkluzionin se këndet e kundërta janë të barabartë.

Niveli 3: Deduksioni formal.

Në këtë nivel, kuptohet rëndësia e deduksionit si një mënyrë e krijimit të një teoreme gjeometrike duke u bazuar në një sistem aksiomatik.

Niveli 4 : Rigoroziteti

Në këtë fazë të punës nxënësi mund të punojë me një shumëllojshmëri të sistemeve aksiomatike por që nuk janë pjesë e gjeometrisë Euklidiane si dhe mund të krahasohen sisteme të ndryshme. Gjeometria në këtë nivel shihet si abstrakte.

2.3. Veçoritë e modelit

Përveç zgjerimit të njohurive në të arsyetuarit gjeometrik, që është specifik për secilin prej nivel të arsyetimit gjeometrik, van Hiele ka identifikuar disa të dhëna që karakterizojnë modelin. Këto veçori janë të rëndësishme veçanërisht për mësuesit sepse ata ofrojnë udhëzime për marrjen e vendimeve në mësimdhënie.

1. Vijueshmëria: Si në shumicën e teorive të zhvillimit, një nxënës duhet t'i kalojë nivelet njëri pas tjetrit. Për të qënë i suksesshëm në një nivel të caktuar nxënësi duhet të ketë fituar strategjitë e niveleve të mëparshme.

2. Evokimi: Përparimi (ose mungesa e tij) nga niveli në nivel varet më shumë nga përmbajtja dhe metodat e mësimit sesa nga mosha.

3. Kategorizimi: Objektet aktuale në një nivel të caktuar bëhen objekte studimi në nivelet e ardhshme.

4. Linguistika: "Çdo nivel ka simbolet

e tij gjuhësore dhe sistemet e marrëdhënieve që lidhin këto simbole".

5. Përputhja: Nëse nxënësi është në një nivel dhe mësimi është në një tjetër nivel, nuk mund të arrihet të mësuarit e këtij niveli po ashtu dhe progresi i dëshiruar.

2.4. Fazat e të mësuarit

Siç është theksuar më lartë, Van Hiele-t pohojnë se përparimi nëpërmjet niveleve është më shumë i varur nga shpjegimet e marra sesa nga mosha apo maturimi. Kështu që metoda dhe organizimi i mësimdhënies si dhe përmbajtja dhe materialet e përdorura, janë fusha të rëndësishme me interes pedagogjik. Për të trajtuar këto çështje, Van Hiele-t propozuan pesë faza vijuese të të mësuarit:

informimi, koordinimi, shpjegimi, riorientimi si dhe integrimi. Ata pohojnë se mësimdhënia e zhvilluar sipas kësaj radhitjeje promovon përfitim të një niveli.

Faza 1: Informimi

Në këtë fazë fillestare, mësuesi dhe nxënësit do të angazhohen duke biseduar dhe punuar mbi objektet e studimit për këtë nivel. Pra, mësuesi bën një bisedë me nxënësit, me anë të gjuhës së simboleve të njohura, në të cilën të përdoret konteksti që ai dëshiron të bëhet i qartë.

Faza 2: Koordinimi

Nxënësit shqyrtojnë temën e studimit nëpërmjet materialeve që ka zgjedhur mësuesi me kujdes. Mësuesi ofron aktivitete mësimore në të cilat nxënësit, mundësisht në grupe të vogla, eksplorojnë dhe diskutojnë në lidhje me konceptin, brenda grupeve të tyre.

Faza 3: Shpjegimi

Duke u bazuar në përvojën e tyre të mëparshme, nxënësit shprehin pikëpamjet e tyre në lidhje me strukturat e reja që kanë vërtetuar.

Faza 4: Riorientimi

Nxënësi ballafaqohet me detyra më komplekse. Ata fitojnë përvoja duke gjetur zgjidhjen e detyrave.

Faza 5: Integrimi

Nxënësit shohin dhe përmbledhin atë që kanë mësuar me një qëllim të vetëm të formimit të një pasqyre të rrjetit të ri të objekteve dhe marrëdhënieve.

KREU 3. Orë mësimi bazuar tek modeli Van Hiele

3.1. Zhvillimi i një ore mësimi duke u bazuar tek modeli van Hiele

Tema: Përkufizimi i rrethit dhe ekuacioni i tij.

Arritjet e nxënësve:

- Jep përkufizimin e rrethit si bashkësi pikash.
- Gjen ekuacionin e rrethit kur njihet qendra dhe rrezja e tij.
- Përcakton kushtet për të cilat ekuacioni $x^2 + y^2 + ax + by + c = 0$ paraqet rreth.

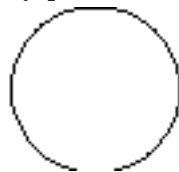
Konceptet Kryesore: Rreth, qendër, rreze, diametër, kordë, ekuacioni i rrethit.

Zhvillimi i orës mësimore: Pyes nxënësit lidhur me temën e kaluar n.q.s kanë paqartësi i sqaroj ato n.q.s jo, vazhdoj me shpjegimin e orës së mësimimit.

Faza 1. Në mënyrë që të kuptojë nivelin e arsyetimit gjeometrik të nxënësve i angazhojë ata me pyetje, në mënyrë që të krijojnë konceptin e temës së mësimimit, në lidhje me formën e rrethit, dallimin midis rrethit dhe drejtëzës si dhe më pas i pyes ata për ekuacionin e vijës.

Faza 2. N.q.s nxënësit janë në gjendje të ndërtojnë një rreth pra, kalojnë nivelin 0, me anë të ndërtimit të figurave të mëposhtme në tabelë i testoj ata për nivelin 1 duke i pyetur n.q.s e bëjnë dot dallimin midis këtyre dy figurave.

Pasi kam kuptuar që nxënësit e bëjnë dallimin midis vijave i udhëzojë ata që të mbajnë para tyre fletën që kanë ndërtuar rrethin. Pasi është realizuar ky proces, në mënyrë që të kuptoj nëse nxënësit janë në nivelin 2 të arsyetimit gjeometrik pra, n.q.s e njohin ekuacionin e rrethit shkruaj në tabelë ekuacionin e vijës dhe ipyes se kur thuhet se ekuacioni $f(x, y) = 0$ është ekuacioni i një vije?



Ekuacioni i vijës L në plan quhet ekuacioni i trajtës $f(x, y) = 0$ i cili plotëson kushtet:

- 1) Koordinatat e çdo pike të vijës vërtetojnë ekuacionin $f(x, y) = 0$.
- 2) Çdo pikë, koordinatat e së cilës vërtetojnë ekuacionin $f(x, y) = 0$, ndodhet në vijën L.

Më pas i pyes se çfarë paraqet ekuacioni i trajtës $f(x, y) = 0$ kur x dhe y janë në fuqi të parë? Paraqet drejtëz: $ax + by + c = 0$. Pasi kemi përsëritur së bashku këto njohuri dhe kam kuptuar që nxënësit nuk e njohin ekuacionin e rrethit u theksoj atyre faktin që ekuacioni i rrethit si dhe ekuacioni i konikeve do të jetë ekuacioni i trajtës $f(x, y) = 0$ ku x ose y , të paktën njëra prej tyre, do të jetë në fuqi të dytë.

Faza 3. Paraqitja e materialit mësimorë

– Drejtoj pyetjen: Ç'quajmë rreth?

Rreth quhet bashkësia e pikave të planit të cilat kanë largesë të njëjtë nga një pikë fikse Q e planit.

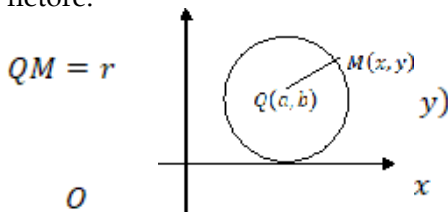
– Trajtoj konceptet:

Pika fikse Q - Qendër

Largesa e pikave të rrethit nga qendra e rrethit - Rreze (r)

Ndërtoj në tabelë sistemin koordinativ xOy në të cilin ndërtoj rrethin me qendër

$Q(a, b)$ dhe rreze r . Në të njëjtën mënyrë udhëzoj që të veprojnë edhe nxënësit në fletore.



Nga formula e largesës ndërmjet dy pikave:

$$QM = \sqrt{(x - a)^2 + (y - b)^2}$$

Duke ngritur në katror kemi: $(x - a)^2 + (y - b)^2 = r^2$

Meqënëse ky ekuacion vërtetohet nga të gjitha pikat e rrethit

(meqënëse $M(x, y)$ është një pikë çfarëdo e rrethit) themi se

$(x - a)^2 + (y - b)^2 = r^2$ paraqet ekuacionin e rrethit. Duke e zbërthyer

ekuacionin kemi: $x^2 - 2ax + a^2 + y^2 - 2by + b^2 = r^2$ dhe duke

shënuar $-2a = A$, $-2b = B$ dhe $a^2 + b^2 - r^2 = C$ themi se ekuacioni

$x^2 + y^2 + Ax + By + C = 0$ është ekuacioni i rrethit në trajtë të përgjithshme.

Theksoj dy fragmente:

1) Ekuacionin e rrethit e vërtetojnë të gjitha pikat e rrethit dhe vetëm ato.

2) Koeficientët pranë x^2 dhe y^2 janë të barabartë si dhe mungon kufiza $x \cdot y$.

Faza 4. Pasi kam dhënë këto njohuri trajtoj në bashkëpunim me nxënësit ushtrimet:

Ushtrimi 1/a: faqja 104. Të gjenden rrezja dhe qendra e rrethit me ekuacion

$$(x + 5)^2 + (y - 3)^2 = 49. \text{Zgjidhje}$$

Duke ditur se koordinatat e qendrës janë aa dhe bb themi se $a = -5$ dhe $b = 3$.

Pra, qendra e rrethit është $Q(-5, 3)$. Duke ditur se $r^2 = 49 \Leftrightarrow r = \sqrt{49} \Leftrightarrow r = 7$

Ushtrimi 2/b: faqja 104. Të shkruhet ekuacioni i rrethit kur jepen qendra $Q(0, -1)$

dhe rrezja e tij $r = 1$ $r = 1$.

Zgjidhje

Ekuacioni i rrethit është: $(x - a)^2 + (y - b)^2 = r^2$. Duke zëvendësuar koordinatat e qendrës dhe rrezen kemi: $(x - 0)^2 + (y - (-1))^2 = 1^2$. Pasi kryejmë veprimet kemi që ekuacioni i rrethit me qendër $Q(0, -1)$ dhe rreze $r = 1$ është: $x^2 + (y + 1)^2 = 1$

Ushtrimi 3/d: faqja 105. Të gjendet vija e përcaktuar nga ekuacioni

$x^2 + y^2 + 10x + 2y + 27 = 0$. Në rastet kur ajo është rreth, të gjendet qendra dhe rrezja e tij.

Zgjidhje

Duke e kthyer në katror binomi kemi: $(x + 5)^2 + (y + 1)^2 = -1$

Duke qënë se na del $r^2 = -1$ themi se ekuacioni i mësipërm nuk paraqet asnjë vijë.

Faza 5. I lejoj nxënësit të përmbledhin informacionet e marra në lidhje me temën e re dhe më pas i udhëzoj të punojnë në grupe dyshe ushtrimet 2/a,ç; 3/c,ç; 4 në faqet 104-105. Ngre nxënës në dërrasë me dëshirë për interpretimin e zgjidhjes. Jap detyrat e shtëpisë:- Ushtrimet 6, 7 dhe 8 në faqen 105.

3.2. Vlerësimi i njohurive duke u bazuar tek modeli van Hiele

Siç është shprehur edhe më lart metoda van Hiele synon të rris arsyetimin gjeometrik të nxënësve si dhe ndihmon në vlerësimin e tyre nëpërmjet niveleve të të arsyetuarit. Meqënëse treguam se si parashtrohen konceptet gjeometrike duke përdorur metodën van Hiele të të arsyetuarit qellimi i këtij punimi është për të vlerësuar zgjerimin e njohurive të nxënësve në gjeometri mbi bazën e udhëzimeve të dhëna duke përdorur teorinë e van Hiele të të arsyetuarit gjeometrik. Veçanërisht, ky punim kishte si qellim për t'iu përgjigjur pyetjeve të mëposhtme:

1. Cili ishte niveli fillestar i arsyetimit gjeometrik të nxënësve në lidhje me rrethin?
2. Si ndryshoi niveli i arsyetimit gjeometrik të nxënësve pas shpjegimit të orës mësimore të zhvilluar duke u bazuar tek fazat e të mësuarit të modelit van Hiele. Për të kryer këtë vlerësim, gjatë orës së mësimit, përzgjedhëm disa nxënës në një klasë në shkollëdhe mbajtëm shënim përgjigjet e tyre në çdo fazë të të mësuarit. Kriteret e përzgjedhjes së nxënësve që do merrnin pjesë në vlerësim ishin:
 - a) Nxënësit u përzgjedhën sipas aftësive në matematikë, dy nxënës të nivelit 0, 2 nxënës të nivelit 1 dhe 4 nxënës të nivelit 2.
 - b) Nxënësit ishin të gjinive të ndryshme.
 - c) Nxënësit nuk e kishin marr më parë temën "Përkufizimi i rrethit dhe ekuacioni i tij".

Tabela 1. Nivelet e arritjeve, të nxënësve pjesëmarrës, në matematikë.

Pjesëmarrësit	Entixhej	Mikel	Margarita	Krenar	Ergi	Tushe	Elva	Gesjana
Arritjet në matematikë	I ulët	I ulët	Mesatar	Mesatar	I lartë	I lartë	I lartë	I lartë

Procedura: Vlerësimi përfshiu 3 hapa

Hapi 1: Vlerësimi paraprak

Nxënësit u ndanë fillimisht në tre kategori në lidhje me të arsyetuarit sipas niveleve të van Hiele për rrethin: Niveli 0; Niveli 1; Niveli 2

Entixhej dhe Mikeli që i përkisnin nivelit 0 kishin një rezultat (0, 0, 0) të cilët nuk arritën asnjë prej niveleve 1, 2,3. Pra, ata nuk mund të njihnin drejtëzën dhe rrethin dhe nuk mund të bënin dallimin midis tyre.

Niveli i parë kishte dy nënkategori:Niveli i parë i ulët; Niveli i parë i lartë.

Margarita arriti të njoh dhe të emërtojë një drejtëz por nuk mundi të dallonte drejtëzën nga rrethi. Krenari arriti të njoh dhe të emërtojë një drejtëz si dhe arriti të dallonte drejtëzën nga rrethi.

Në nivelin e dytë u vërejtën 4 nënkategori:Niveli 2 i ulët; Niveli 2 mesatar i ulët; Niveli 2 mesatar i lartë; Niveli 2 i lartë.

Tushja arriti të njoh dhe të emërtojë një drejtëz sidhe dallonte drejtëzën nga rrethi por nuk njihnte elementet e rrethit. Ergi arriti të njoh dhe të emërtojë një drejtëz, të dallojë drejtëzën nga rrethi, njihnte elementet e rrethit por nuk dinte ekuacionet e përgjithshme të drejtëzës dhe të rrethit. Elva arriti të njoh dhe të emërtojë një drejtëz, të dallojë drejtëzën nga rrethi si dhe dinte ekuacionin e përgjithshëm të drejtëzës por nuk njihnte ekuacionin e përgjithshëm të rrethit. Gesjana arriti të njoh dhe të emërtojë një drejtëz, të dallojë drejtëzën nga rrethi si dhe dinte ekuacionet e përgjithshme të drejtëzës dhe të rrethit.

Tabela 1. Nivelet e arritjeve duke u bazuar te modeli van Hiele, të nxënësve pjesëmarrës, në matematikë.

Pjesëmarrësit	Entixhej	Mikel	Margarita	Krenar	Tushe	Ergi	Elva	Gesjana
Arritjet në matematikë	(0, 0, 0)	(0, 0, 0)	(1 _u , 0, 0)	(1 _r , 0, 0)	(1 _u , 1 _u , 0)	(1 _r , 1 _{mu} , 0)	(1 _r , 1 _{ml} , 0)	(1 _r , 1 _r , 0)

Hapi 2:Kjo seancë përfshin shpjegimin e njohurive të reja për shumicën e nxënësve. Forma e rrethit » Informimi – Koordinimi – Shpjegimi - Riorientimi - Integrimi » Të dhënat rrethit

Hapi 3:Në këtë seancë bëhet vlerësimi i njohurive të fituara nga shpjegimi.

Ndryshimet e nxënësve në të arsyetuarit gjeometrik duke u bazuar niveleve të van Hiele për rrethin dhe drejtëzën pas mësimdhënies së ndarë në faza u paraqit në tre kategori, si në vijim.

Kategoritë janë:I avancuar nga niveli 0 – niveli 2; I avancuar nga niveli 1- niveli 2; Qendron tek niveli 2.

Pjesëmarrësit	Entixhej	Mikel	Margarita	Krenar	Tushe	Ergi	Elva	Gesjana
Arritjet në matematikë	(1 _u , 1 _u , 0)	(1 _u , 1 _u , 0)	(1 _r , 1 _u , 0)	(1 _r , 1 _{mu} , 0)	(1 _r , 1 _{ml} , 0)	(1 _r , 1 _r , 0)	(1 _r , 1 _r , 0)	(1 _r , 1 _r , 0)

Pra, siç u pa dhe në rezultatet përfundimtare teoria van Hiele ndihmon në përparimin e nxënësve:

Entixhej avancoi nga niveli 0 në nivelin 2 të ulët duke ngjitur dy shkallët e përvetësimit të nivelit të parë dhe të dytë. Mikel avancoi nga niveli 0 në nivelin 2 të ulët duke ngjitur dy shkallët e përvetësimit të nivelit të parë dhe të dytë. Margarita avancoi nga niveli 1 i ulët në nivelin 1 të lartë dhe 2 ulët duke ngjitur dy shkallët e përvetësimit të nivelit të dytë. Krenar avancoi nga niveli 1 i lartë në nivelin 2 mesatar të ulët duke ngjitur dy shkallët e përvetësimit të nivelit të dytë. Tushe avancoi nga niveli 2 i ulët në nivelin 2 mesatar të lartë duke ngjitur nga një shkallë të përvetësimit të nivelit të parë dhe të dytë. Ergi avancoi nga niveli 2 mesatar i ulët në nivelin 2 të lartë duke ngjitur një shkallë të përvetësimit të nivelit të dytë. Elva avancoi nga niveli 2 mesatar i ulët në nivelin 2 të lartë duke ngjitur një shkallë të përvetësimit të nivelit të parë. Gesjana qendroi në nivelin 2 të lartë.

Fazat e të mësuarit sipas van Hiele treguan që mund të aktivizojnë nxënësit dhe mund të bëjë që aftësia e të mësuarit në gjeometri të rritet.

Konkluzione

Me zhvillimin e njerëzimit gjeometria zhvillohet, objektet bëhen më reale dhe më të prekshme. Gjeometria ka avancuar dhe kjo gjë ka bërë që të avancoj dhe mënyra e ndërtimit, e përlogaritjeve dhe e formulimit të koncepteve gjeometrike. Zhvillimi i gjeometrisë kërkon dhe zhvillimin e metodologjisë së përdorur për t'i shpjeguar sa më qartë konceptet gjeometrike. Siç e pamë, orët e gjeometrisë mbulojnë një pjesë të gjerë të orëve mësimore të matematikës. Pikërisht kjo është një arsye se pse këto koncepte duhet të trajtohen me metodologjinë e duhur në mënyrë që të përthithen sa më lehtë nga nxënësit. Mendoj se vështirësia e të konceptuarit të termave të gjeometrisë lind dhe nga mospërdorimi, nga ana e mësuesit, të metodës së duhur për të shpjeguar. Këto koncepte mund të trajtohen mirë duke hartuar me kujdes çdo hap që e çon nxënësin drejt të panjohurës. Por, një metodë e mirë për të shpjeguar dhe vlerësuar njohuritë gjeometrike të nxënësve mendoj se është modeli van Hiele i arsyetimit gjeometrik. Ky model besoj se trajton me kujdes çdo hap që e çon nxënësin drejt të panjohurës. Duke u bazuar në nivelet e modelit van Hiele mësuesi mund të vlerësoj paraprakisht njohuritë e nxënësve për t'u njohur me nivelin e tyre aktual, në mënyrë që të orientohet për të shpjeguar temën e re. Po kështu, për të shpjeguar temën e re mësuesi mund të përdor 5 fazat e të mësuarit të modelit van Hiele. Duke organizuar një orë mësimi, të bazuar në 5 fazat e të mësuarit të modelit van Hiele gjatë së cilës u mbajtën shënime para dhe pas shpjegimit, u pa që kjo metodë shërbeu shumë në kalimin e nxënësve në nivele më të avancuara se niveli aktual. Duke u bazuar në modelin van Hiele gjatë fazave ishim në gjendje të identifikonim nivelin e arsyetimit gjeometrik të nxënësve. Pasi kemi bërë këtë gjë në secilën prej fazave, duke u bazuar në to, arritëm të avancojmë nivelin e të arsyetuarit të nxënësve. Kuptuam që nxënësit ishin në nivelin 1 sepse e njihnin atë, dinin të bënin dallimin midis rrethit dhe drejtëzës por nuk njihnin cilësitë e tij. Pra, duke u bazuar në këtë model synuam që nxënësit të përfitonin një nivel të ri të arsyetuarit. Besojmë se modeli van Hiele është një model që mund të trajtoj mirë konceptet në kurrikulat e shkollës së mesme. Gjithashtu, duke vlerësuar disa nxënës gjatë orës së mësimi, u pa që modeli van Hiele mund të jetë një model i mirë për t'u njohur me mangësitë e nxënësve në mënyrë që më pas t'i shpjegojmë ato. Pra, duke kryer këtë studim arrijmë në konkluzionin që modeli van Hiele është një ndër modelet më të suksesshëm për trajtimin e koncepteve dhe vlerësimin e njohurive të gjeometrisë së shkollës së mesme.

Literatura

- Babamusta, Neritan. & Lulja, Edmond. (2009). Matematika 10. Shtëpia botuese, Pegi.
- Babamusta, Neritan.; Lulja, Edmond. & Bozdo, Shpëtim (2010). Matematika 11. Shtëpia botuese, Pegi.
- Babamusta, Neritan.; Lulja, Edmond. & Bozdo, Shpëtim (2011). Matematika 12. Shtëpia botuese, Pegi.
- SHMB Remas, Divjakë.
- Shkolla 9-vjeçare, Thanë
- https://fr.wikipedia.org/wiki/Taxonomie_de_van_Hiele
- http://sq.wikipedia.org/wiki/Njohuri_historike_mbi_zhvillimin_e_gjeometris%C3%AB
- <http://www.csmate.colostate.edu/docs/math/mathactivities/june2007/The%20van%20Hiele%20Model%20of%20the%20Development%20of%20Geometric%20Thought.pdf>
- http://www.keycurriculum.com/docs/PDF/Sketchpad/GSP_Enhancing-Student-Thinking_IPP24_ChewCM.pdf
- <http://www.math.rice.edu/~rusmp/geometrymodule/PowerPoint/vanHiele.ppt>

Ndikimi i konsumimit të duhanit në të mesuarit dhe sjelljen e nxënësve në shkollë

Shpetim Mehmetaj
Gjumnazi "Sherif Hoxha" Koplík

Liljana Mehmetaj
Shkolla 9-vjeçare "Abdyl Bajraktatri" Koplík

Abstrakt

Ne kemi studiuar ndikimin e pirjes së duhanit në të nxënët dhe sjelljen e nxënësve të shkollave 9-vjeçare dhe të mesme në Malësinë e Madhe.

Gjithsejt, kemi testuar 544 nxënës në tetë shkolla, ose 264 nxënës nga katër shkolla 9-vjeçare dhe 280 nxënës nga katër shkolla të mesme.

Nga përgjigjet e tyre vërejmë se konsumatorë të rregullt të duhanit janë 23 nxënës, ose 8.7% nga shkollat 9-vjeçare dhe 41 nxënës, ose 14.6 % nga shkollat e mesme.

Pyetjes se "si është përparimi dhe frekuentimi në shkollë i nxënësve duhanpinës", 79.2% e nxënësve të dy niveleve u përgjigjën se nxënësit që pinë duhan kanë përparim të dobët, ndërsa 43.2% e nxënësve të dy niveleve u përgjigjën se nxënësit që pinë duhan frekuentojnë jo rregullisht në shkollë.

Fjalë kyçe: Shkolla 9-vjeçare, shkolla të mesme, nxënës, duhanpirës, Malësi e Madhe.

Hyrje

Duhani është një drogë e rrezikshme psiko-aktive me pasoja të rënda për shëndetin. Shumë të rritur duhanpirës, që e kanë pirë cigaren e parë raportojnë se janë bërë të varur nga duhani gjatë adoleshencës (Anonim. 2012). Kjo është edhe arsyeja që ne kemi marrë kryerjen e këtij studimi për këtë moshë. Në këtë moshë ekzistojnë mundësitë më të mëdha për të parandaluar pirjen e duhanit, pa u bërë ende një ves apo zakon i keq për të rinjtë, zakon që pastaj të shoqëron për një kohë relativisht të gjatë, apo edhe gjatë gjithë jetës. Tani është vërtetuar që është më e lehtë të parandalosh fillimin e një vesi, apo edhe një sëmundje të caktuar, se sa ta luftosh atë kur ka marrë rrugë.

Adoleshentët janë shumë më të predispozuar për t'u lëkundur përpara kuriozitetit për ta provuar shijen e cigares, që fillimisht konsiderohet si modë, por më pas shndërrohet në ves, dhe që pastaj mund të ndjekë për gjithë jetën (Warburton et al. 1986; Anderson et al. 1977).

Një nga faktorët favorizues për fillestarët e duhanpirësve, krahas karakteristikave të personalitetit dhe perceptimit apo dëshirës së adoleshentëve për tu dukur më të rritur, është edhe qëndrimi në ambiente me tym, apo shoqërimi me persona që e konsumojnë rregullisht atë. Shpesh, ata nuk e kuptojnë që kjo shkakton revoltë dhe arrogancë në sjelljen e tyre, përballë prindërve, mësuesve apo rrethit shoqëror.

Përgjithësisht, disa nga arsyet që i nxisin të rinjtë drejt pirjes së duhanit dhe alkoolit janë: vetmia, relaksimi, vetëbesimi, kënaqësia, nervozizmi (Anonim. 2012; Toçi et al. 2016).

Sipas statistikave të zyrës së OBSH-së (2012), rezulton se nga 1.1 miliard njerëz që pinë duhan, 8/10 e tyre jetojnë në vendet e varfra dhe gjysma e tyre janë të moshës shkollore.

Konsumimi i duhanit përbën një ndër kërcënimet kryesore për shëndetin publik. Mbi 25 sëmundje të ndryshme shkaktohen nga duhani. Ndërmjet tyre përmendim, sëmundjet kronike të mushkërive, astmën, sëmundjet kardiovaskulare, impotencën seksuale të meshkujt dhe rrudhat e fytyrës të femrat, kancerin e mushkërive, infarkt, ngjyrosjen e dhëmbëve, prapambetjen mendore të fëmijët dhe mjaft sëmundje të tjera (Kelly & McCreadle. 2000; Glassman 1993; Campion et al. 2008).

Produktet e duhanit përmbajnë dhe përhapin nikotinë në mënyrë unike, një drogë e fuqishme që

ka efekte të ndryshme psikologjike. Nikotina është përbërësi psiko-aktiv i duhanit. Ajo thithet shpejtë dhe arrin në tru brenda pak sekondave. Të dhëna të konsiderueshme tregojnë se ekspozimi ndaj pirjes pasive të duhanit është shumë i dëmshëm për shëndetin e personave që nuk pinë duhan. Prandaj, pirja e duhanit është shumë shqetësuese edhe për fëmijët dhe adoleshentët që janë të ekspozuar në këto mjedise dhe e thithin tymin e duhanit, ata pra janë duhanpirës pasiv.

Duhani ka efekt jo vetëm në të mësuarit, por edhe në mjaft sëmundje të tjera, përfshij edhe ato mendore, bile ajo ndikon edhe në shfaqjen e skizofrenisë (Kelly & McCreadle. 2000; Campion et al. 2008).

Duhanpirja të bën të varur fizikisht edhe psikologjikisht. Lënia e tij nuk është e lehtë dhe nuk manifestohet njësoj tek të gjithë personat. Theksojmë se ka një çudi që e shoqëron të gjithë procesin e duhanpirjes; *të gjithë e dinë që duhani është i dëmshëm, të gjithë i njohin pak a shumë pasojat e tij, por pavarësisht kësaj, duhanpirësit janë të pandjeshëm ndaj fenomenit, dhe askush nuk denjon të ndryshojë sjellje, të gjithë vazhdojnë me stoicizëm "besnikërinë" ndaj duhanit, duke e trajtuar atë si një "shok"* (Toçi et al. 2016).

Përfitimet që një person mund të ketë nga lënia e duhanit janë: ndjesi më të mirë nuhatjeje, shije më të mirë të ushqimit, shëndet më të mirë, gojë dhe mushkri më të pastër, shtëpi më të freskët dhe më shumë para në familje (Anonim. 2012; Whitaker & Hughes 2003).

Metodika e Anketimit

Për kryerjen e këtij studimi është përdorur metoda e testimit (anketimit) me ndihmën e pyetësorëve. Anketimi është zhvilluar në muajin Dhjetor 2018 në shkollat nëntëvjeçare dhe të mesme të Bashkisë Malësi e Madhe.

Ne kemi anketuar 264 nxënës të klasave 6^{të}, 7^{të}, 8^{të} dhe 9^{të} në 4 shkolla nëntëvjeçare, dhe 280 nxënës të klasave 10^{të} dhe 11^{të} nga 4 shkolla të mesme (Tabela 1, 2).

Nxënësit e anketuar u përkasin moshave nga 12 deri në 19 vjeç. Kjo moshë korrespondon me moshën e fillimit të adoleshencës dhe vazhdimin e saj, periudhë gjatë së cilës ndodhin ndryshime të rëndësishme fizike dhe emocionale tek të rinjtë, kur edukohen me sjellje të mira ose jo të mira, të shëndetshme ose jo të shëndetshme për mënyrën e të jetuarit.

Anketimi për këtë studim u zhvillua në territoret e shkollave, nëpër klasa, kryesisht gjatë orëve të mësimi dhe në pushimet midis orëve të mësimi në bashkëpunim me mësuesit e shkollave përkatëse.

Gjatë anketimit, ne kemi përdorur një pyetësor prej 9 pyetjesh:

1. a keni pirë ndonjëherë duhan në jetën tuaj, qoftë edhe një cigare?
a) po, b) jo, c) pa përgjigje
2. A pini duhan rregullisht?
a) po, b) jo, c) pa përgjigje
3. A pihet duhan në familjen tuaj?
a) po, b) jo, c) pa përgjigje
4. Cilët anëtarë të familjes pinë duhan?
a) babai, b) nëna, c) vëllai, d) motra, e) asnjeri
5. Çfarë ju ka nxitur që të pini duhan?
a) rrethi shoqëror, b) mendjemadhësia, c) problemet familjare, d) varfëria, e) asnjëra nga këto
6. Kush pinë duhan në shkollën tuaj prej dy gjinive?
a) meshkuj, b) femra, c) të dy gjinitë, d) asnjëra
7. Si është përparim i nxënësve duhanpirës në shkollën tuaj?
a) të shkëlqyeshëm, b) shumë të mirë, c) të mirë, d) të dobët
8. Si është frekuentimi i nxënësve duhanpirës në shkollën tuaj?
a) i rregullt, b) mesatar, c) i rrallë, d) nuk e di.
9. A shfaqin sjellje jo etike nxënësit duhanpirës në shkollë?
a) jo, b) rrallë, d) shpesh, e) nuk e di.

Tabela 1. Shkollat 9-vjeçare dhe klasat e testuara.

Nr.	Emri i shkollës 9-vjeçare	Klasa	Nr. nxënësve
1	Shkolla 9-vjeçare “Abdyl Bajraktari “ Koplik	Klasa 6, 7, 8, 9A dhe 9B	112
2	Shkolla 9-vjeçare “Prek Gjoni” Bajzë	Klasa 6, 8 dhe 9	42
3	Shkolla 9-vjeçare “Vasil Shanto” Vrakë	Klasa 6, 7, 8A dhe 8B	73
4	Shkolla 9-vjeçare “Ilir Dashi” Koplik i Sipërm	Klasa 6, 7, 8 dhe 9	37
Gjithsejt	Shkolla 4	Klasa 16	264

Tabela 2. Shkollat e mesme dhe klasat e testuara

Nr.	Emri i shkollës së mesme	Klasa	Nr. nxënësve
1	Gjimnazi “Sherif Hoxha” Koplik	Klasa 10, Paralelja A, B dhe C	78
	Gjimnazi “Sherif Hoxha” Koplik	Klasa 11, Paralelja A, B, C dhe D	91
2	Gjimnazi “Dod Kaçaj” Bajzë	Klasa 10 A	25
	Gjimnazi “Dod Kaçaj” Bajzë	Klasa 11 A	14
3	Gjimnazi Gruemirë	Klasa 10	15
	Gjimnazi Gruemirë	Klasa 11	25
4	Shkolla e Mesme e Bashkuar “Kolë Martini” Dedaj	Klasa 10	32
Gjithsejt	Shkolla 4	Klasa 12	280

Rezultatet dhe Diskutimi

Gjithsejtë, ne kemi anketuar 544 nxënës nga 4 shkolla 9-vjeçare dhe 4 shkolla të mesme të Bashkisë Malësi e Madhe, ose 264 nxënës nga 4 shkolla 9-vjeçare dhe 280 nxënës nga 4 shkolla të mesme.

Pyetjes “a keni pirë ndonjëherë duhan në jetën tuaj, qoftë edhe një cigare”? nxënësit ju përgjigjen si më poshtë (Tabela 3, Figura 1).

Grafiku i mësipërm tregon se 56 nxënës ose 21.2% nga 264 nxënës të shkollave 9-vjeçare, dhe 127 nxënës ose 45.4% nga 280 nxënës të shkollave të mesme kanë tymosur të paktën një herë në jetën e tyre.

Tabela 3. Rezultatet e pyetjes 1: A keni pirë ndonjëherë duhan në jetën tuaj, qoftë edhe një cigare”

Nr.	Shkollat	Numri i nxënësve	Përgjigja e nxënësve		
			Po	Jo	Pa deklaruar
1	Shkollat 9-vjeçare	264	56	124	84
	Përqindja	100%	21.2%	46.9%	31.9%
2	Shkollat e mesme	280	127	86	67
	Përqindja	100%	45.4%	30.7%	23.9%

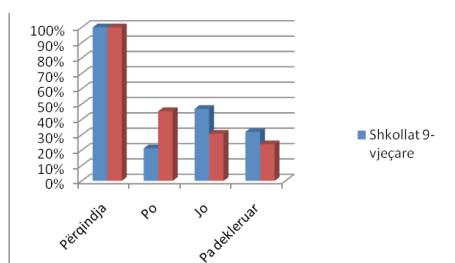


Figura 1.

Pyetjes “a pini duhan rregullisht”? nxënësit ju përgjigjen si më poshtë (Tabela 4; Figura 2).

Në shkollat 9-vjeçare prej 264 nxënësve të testuar, u përgjigjen se janë konsumues të duhanit 23 nxënës, ose 8.7%, ndërsa 238 nxënës ose 90% u përgjigjen jo, ndërsa 3 nxënës nuk u deklaruan.

Në shkollat e mesme, prej 280 konsumues të duhanit janë 41 nxënës, ose 14.6 %, ndërsa jo konsumues 222 nxënës,ose 79.2%, ndërsa 17 nxënës nuk u deklaruan.

Në të dy nivelet e shkollave (në shkollat ndërsa 9-vjeçare dhe të mesme) përqindja e nxënësve që pinin duhan ishte shumë herë më e vogël në krahasim me përqindjen e nxënësve që nuk pinin duhan.

Grafiku i mësipërm tregon se janë 11.6% e nxënësve janë duhanpirës të rregullt.

Shifrat vërtetë nuk janë shumë alarmante, pavarësisht një trendi në rritje të tyre të duhanpirësve, por ajo që duhet të na shqetësojë është një e vërtetë e madhe, e pranuar nga vetë fëmijët gjatë anketimit: Kemi fëmijë të moshës 11– 15 vjeç që pinë duhan, dhe kjo është problem sa shëndetësor po aq edhe edukativ, sa familjar aq edhe shoqëror, sa aktual po aq edhe

perspektiv. Për këtë arsye edhe përgjigja ndaj këtij problemi duhet të vijë nga strukturat shëndetësore dhe ato edukative, nga familja dhe nga e gjithë shoqëria, përgjigje që duhet dhënë sot, por edhe në vazhdimësi për nesër dhe përgjithmonë.

Vetëm kështu, rezultati që do të marrim, do të jetë pozitiv dhe afatgjatë.

Tabela 4. Rezultatet e pyetjes 2. A pini duhan rregullisht?

Nr.	Shkollat	Numri i nxënësve	Përgjigja e nxënësve		
			Po	Jo	Pa deklaruar
1	Shkollat 9-vjeçare	264	23	238	3
	Përqindja	100%	8.7%	90%	1.3%
2	Shkollat e mesme	280	41	222	17
	Përqindja	100%	14.6%	79.2%	6.2%

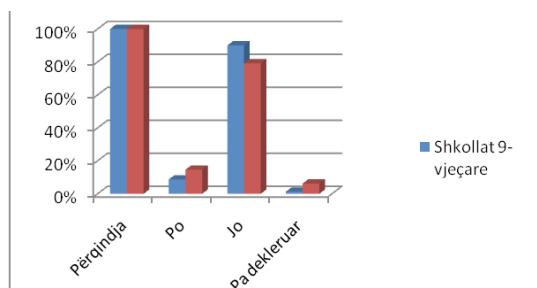


Figura 2.

Pyetjes: “a pihet duhan në familjen tuaj”? nxënësit ju përgjigjen si më poshtë (Tabela 5; Figura 3).

Nga nxënësit e shkollës 9-vjeçare, 112 prej tyre u përgjigjen se në familjet e tyre e konsumojnë duhanin, ndërsa 139 nxënës u përgjigjen se në familjet e tyre nuk e konsumojnë duhanin. Ndërsa në shkollat e mesme 107 nxënës u përgjigjen se në familjet e tyre e konsumojnë duhanin dhe 161 nxënës u përgjigjen se në familjet e tyre nuk e konsumojnë duhanin.

Tabela 5. Rezultatet e pyetjes 3: A pihet duhan në familjen tuaj?

Nr.	Shkollat	Numri i nxënësve	Përgjigja e nxënësve		
			Po	Jo	Pa deklaruar
1	Shkollat 9-vjeçare	264	112	139	13
	Përqindja	100%	42.4%	52.6%	5%
2	Shkollat e mesme	280	107	161	12
	Përqindja	100%	38.2%	57.5%	4.3%

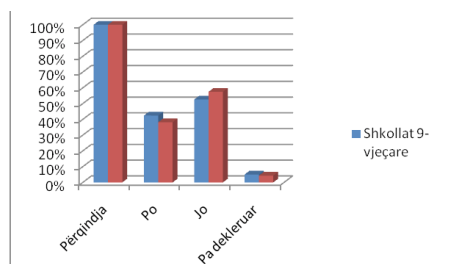


Figura 3.

Pyetjes: cili anëtar i familjes suaj pinë duhan? nxënësit ju përgjigjën si më poshtë (Tabela 6; Figura 4).

Konsumues me të mëdhenj, në familjet e nxënësve të shkollës 9-vjeçare janë babai (91) dhe vëllai (18), ndërsa në familjet e nxënësve të shkollës mesme, konsumues më të mëdhenj të duhanit janë babai (103) dhe vëllai (27).

Tabela 6. Rezultatet e pyetjes 4: Cilët anëtarë të familjes suaj janë duhanpirës?

Nr.	Shkollat	Nxënës	Babai	Nëna	Vëllai	Motra	Asnjëra
1	Shkollat 9-vjeçare	264	91	6	18	-	149
	Përqindja	100%	34.4%	2.3%	6.8%	-	56.6%
2	Shkollat e mesme	280	103	3	27	-	147
	Përqindja	100%	36.7%	1.1%	9.7%	-	52.5%

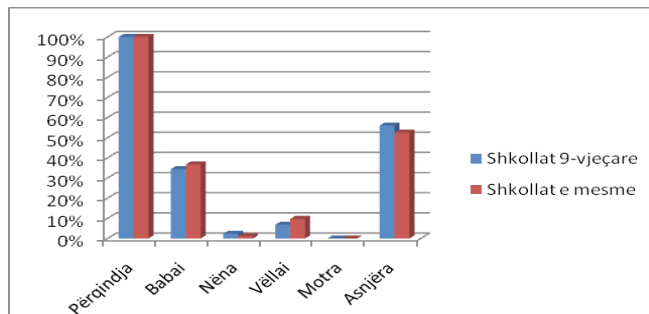


Figura 4.

Pyetjes: “çfarë ju nxit që të pini duhan”? nxënësit ju përgjigjën si më poshtë (Tabela 7; Figura 5).

Nga nxënësit e shkollës 9-vjeçare, 16 nxënës u përgjigjen se i nxit shoqëria dhe 4 nxënës mendjemadhësia, ndërsa në shkollat e mesme 18 nxënës u përgjigjen se i nxit shoqëria dhe 8 nxënës mendjemadhësia. Nga rezultatet shihet se nxitësi kryesor për pirjen e duhanit është shoqëria, si në shkollat 9-vjeçare ashtu edhe në të mesme.

Tabela 7. Rezultatet e pyetjes 5: Çfarë ju ka nxitur që pini duhan?

Nr.	Shkollat	Nxënës	Rrethi shoqëror	Kureshtja	Problemet familjare	Gjendja ekonomike	Asnjëra
1	Shkollat 9-vjeçare	264	8	6	10	16	222
	Përqindja	100%	3%	2.3%	3.8%	6%	84%
2	Shkollat e mesme	280	14	18	8	24	216
	Përqindja	100%	5%	6.45%	2.85%	8.5%	77.1%

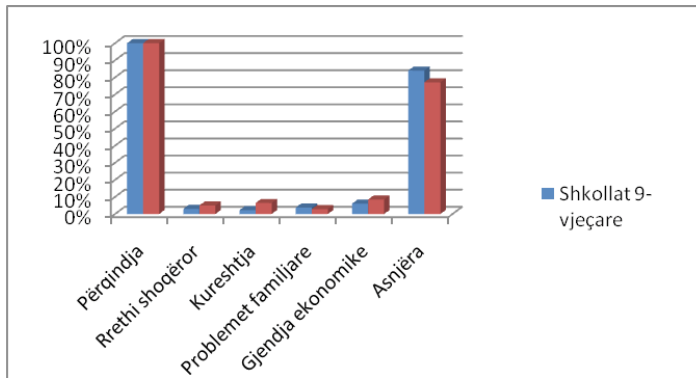


Figura 5.

Pyetjes: “kush pinë duhan në shkollën tuaj prej dy gjinive”? nxënësit ju përgjigjën si më poshtë (Tabela 8; Figura 6).

Në të dy nivelet e shkollave, meshkujt janë kryesisht konsumues të duhanit. Nga shkollat 9-vjeçare, 157 nxënës deklarojnë se meshkujt pinë duhan, ndërsa shumë më pak femra (6), ndërsa nga shkollat e mesme, 235 nxënës deklarojnë se meshkujt pinë duhan, dhe shumë pak femrat(7).

Tabela 8. Rezultatet e pyetjes 6: Kush prej dy gjinive pinë duhan në shkollën tuaj?

Nr.	Shkollat	Nxënës	Meshkuj	Femra	Të dy gjinitë	Pa deklaruar
1	Shkollat 9-vjeçare	264	157	5	14	88
	Përqindja	100%	59.5%	1.8%	5.3%	31.4%
2	Shkollat e mesme	280	235	7	21	17
	Përqindja	100%	83.9%	2.5%	7.5%	6.1%

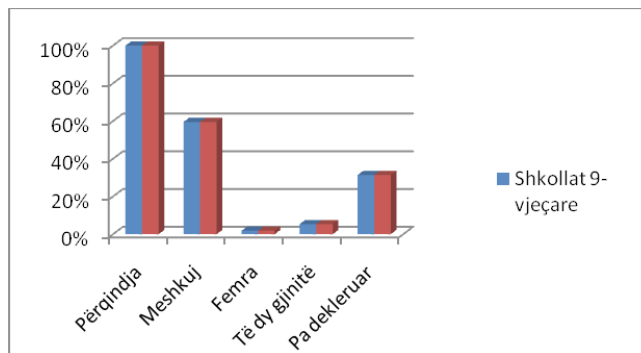


Figura 6.

Pyetjes: “si është përparim i nxënësve duhanpirës në shkollën tuaj”? nxënësit ju përgjigjën si më poshtë (Tabela 9; Figura 7).

Nxënësit që e konsumojnë më shumë duhan janë nxënësit me përparim të dobët si në shkollën 9-vjeçare, 226 nxënës, ashtu edhe në shkollën e mesme, 205 nxënës.

Tabela 9. Rezultatet e pyetjes 7: Si është përparim i nxënësve duhanpirës në shkollën tuaj?:

Nr.	Shkollat	Nxënës	I shkëlqyer	Shumë i mirë	I mirë	I dobët
1	Shkollat 9-vjeçare	264	6	10	22	226
	Përqindja	100%	2.2%	3.8%	8.4%	85.6%
2	Shkollat e mesme	280	4	12	59	205
	Përqindja	100%	1.4%	4.3%	21.1%	73.2%

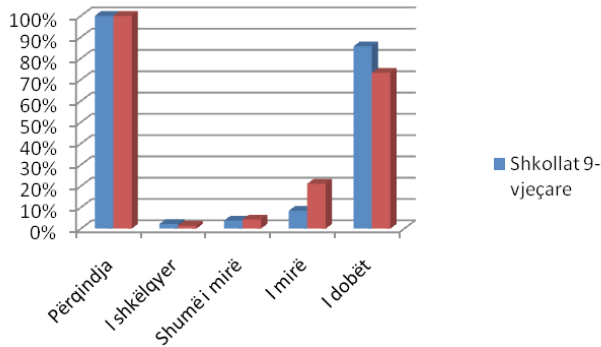


Figura 7.

Pyetjes “si është frekuentimi i nxënësve duhanpirës në shkollën tuaj”? nxënësit ju përgjigjën si më poshtë (Tabela 10; Figura 8).

Nga shkollat 9-vjeçare, 67 nxënës janë frekuentues jo të rregullt në shkollë, ndërsa 168 nxënës janë frekuentues jo të rregullt nga shkollat e mesme.

Tabela 10. Rezultatet e pyetjes 8: Si është frekuentimi i nxënësve duhanpirës në shkollën tuaj?

Nr.	Shkollat	Nxënës	Shumë i mirë	I mirë	I keq	Nuk e di
1	Shkollat 9-vjeçare	264	4	23	44	188
	Përqindja	100%	1.5%	10.6%	16.7%	71.2%
2	Shkollat e mesme	280	28	92	76	84
	Përqindja	100%	10%	32%	27.2%	30%

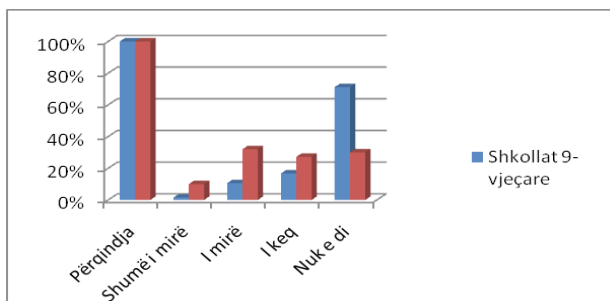


Figura 8.

Pyetjes “ a shfaqin sjellje jo etike nxënësit duhanpirës në shkollë”? nxënësit ju përgjigjën si më poshtë (Tabela 11; Figura 9).

Nga shkollat 9-vjeçare, 23 nxënës shfaqin shpesh sjellje jo etike në ambiente e shkollës, ndërsa nga shkollat e mesme, 54 shfaqin shpesh sjellje jo etike në ambientet e shkollës.

Siç shihet nga rezultatet e tre pyetjeve të fundit, nxënësit që pinë duhan kanë përparim më të dobët, frekuentojnë jo rregullisht në shkollë dhe shfaqin më shpesh sjellje jo etike në ambientet e shkollës.

Tabela 11. Rezultatet e pyetjes 9: A shfaqin sjellje jo etike në shkollë nxënësit duhanpirës?

Nr.	Shkollat	Nxënës	Jo	Rrallë	Shpesh	Nuk e di
1	Shkollat nëntëvjeçare	264	63	31	23	147
	Përqindja	100%	23.9%	11.8%	8.7%	55.6%
2	Shkollat e mesme	280	59	78	54	89
	Përqindja	100%	21%	27.8%	19.2%	32%

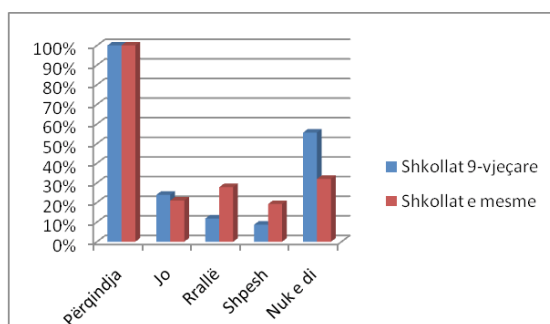


Figura 9.

Konkluzione

Sipas të dhënave që i kemi nga pyetësoret e plotësuar nga nxënësit në tetë shkollat e Bashkisë Malësi e Madhe, vërejmë që duhani fillon të pihet nga moshë 12 vjeçare, klasa e 6^{të}.

Sipas moshës konsumuesit më të mëdhenj ishin të moshës 17 vjeçare dhe të moshës 18 vjeçare, shkolla e mesme.

Arsyet për pirjen e duhanit janë të ndryshme, ndër të cilat dominojnë gjendja ekonomike, problemet familjare dhe rrethi shoqëror.

Shumica e nxënësve që konsumojnë duhan kanë përparim të dobët dhe sjellje jo etike ndaj bashkëmoshatarëve dhe në mësim.

Rezultatet tona korrespondojnë edhe me të dhënat e literaturës mbi efektet negative të pirjes së duhanit mbi shëndetin fizik dhe mendor, pra pirja e duhanit ka efekte jo vetëm në të mësuarit (mësimnxënie), por edhe në shfaqjen e skizofrenisë, sepse e dëmton trurin.

Referencat

- Anonim. (2012). *Paketë trainimi për personelin shëndetësor të shkollave*. Reformimi i shërbimit shëndetësor në shkolla. OBSH, Shqipëri.

- Kelly, C. & R. McCreadle. (2000). Cigarette smoking and schizophrenia. *British Journal of Psychiatry*, 6:327-331.
- Warburton, D.M., Wesnes, K. Shergold, K. & M. James. (1986). Facilitation of learning and state dependency with nicotine. *Psychopharmacology* 89:55-59.
- Glassman, A.H. (1993). Cigarette smoking: implications for psychiatric illness. *The American Journal of Psychiatry*, 1993;150:546-553.
- Toçi, E., Bregu, A. G. Burazeri, G., Kakarriqi E. & A. Ahmeti. (2016). Studimi Europian mbi përdorimin e alkoolit dhe drogave të tjera midis të rinjve në Shqipëri ESPAD 2015. Raport për Republikën e Shqipërisë. Instituti i Shëndetit Publik, f. 23-33.
- Campion, J., Checinski, K., Nurse, J. & Ann McNeill. (2008). Smoking by people with mental illness and benefits of smoke-free mental health services.
- Anderson, K., Robert, G. & J. Hockey. (1977). Effects of Cigarette smoking on incidental memory. *Psychopharmacology* 52, 223-226.
- Whitaker, S., & M. Hughes (2003). Prevalence and influences on smoking in people with learning disabilities. *The British Journal of Developmental Disabilities*. Vol.49, Part 2, July 2003, No.97, 91-97.

Historia e zhvillimit te matematikes

Florika Çuka

Shkolla Xhevit Fetahu Bishan

Abstrakt

Matematika (nga greqishtja μάθημα *máthēma*, njohuri, dije, mësim") përbën një fushë të njohurive abstrakte të ndërtuara me ndihmën e arsytimit logjik mbi koncepte të tilla si numrat, figurat, strukturat dhe transformimet.. Jeremy Kun, një profesor matematike dha 5 arsye se pse matematika është e rëndësishme. Sipas tij matematika është e ngjashme me situatat që na ndodhin në jetën e përditshme. **1 – Matematika të mëson të pranosh kur e ke gabim.** Dhe jo vetëm ta pranosh gabim, por të kesh mundësinë edhe ta korrigjosh atë. Dhe mos u shqetëso nga gabimet sepse nga ato mëson rrugën e duhur. **2 – Të zgjedhësh fjalët e duhura e korrekte.** Preçizioni është mirësjellja e matematikës. Ashtu si dhe çdo fenomen në jetë ka një definicion të qartë dhe preciz. **3 – Të mendosh hap pas hapi** Të zgjidhësh një problemë matematike është si të luash shah. Çdo lëvizje e pamenduar mund të të çojë në pasoja katastrofike. Edhe gabimi më i vogël mund të shkatërrojë çdo gjë, kështu që mendoni mirë. **4 – Jo si të gjithë por në mënyrën tënde** E rëndësishme është t'i zgjidhësh problemet në jetë, ashtu si ushtrimet e matematikës, por nuk do të thotë se të gjithë kanë të njëjtën mënyrë, secili ka të tijë **5 – Të mos dorëzohemi kurrë** Nëse nuk e zgjidh ti një problemë atëherë me siguri do ta bëjë një tjetër. Kështu që pse të mos jesh ti i pari?!

Fjalet kyce: Numri, Matja, Gjeometria, Funkcioni, Probabiliteti dhe statistika.

Hyrje

Matematika dallohet nga shkencat tjera për një lidhje të veçantë që ka ajo me realitetin. Ajo është e një natyre të pastër intelektuale, e bazuar tek një seri aksiomash të deklaruara të vërteta (do të thotë që aksiomat nuk i janë nënshtruar asnjë eksperience por janë të frymëzuara nga eksperiencia) ose mbi disa ligje përkohësisht të pranuar. Një pohim matematikor i quajtur përgjithësisht teoremë ose propozicion konsiderohet i vërtetë nëse procesi i vërtetimit formal që përcakton vlefshmërinë e saj respekton një strukturë arsyetuese logjike-deduktive.

Matematika merret me studimin e raporteve sasiore dhe cilësore të objekteve konkrete dhe abstrakte, si dhe me studimin e formave hapësinore. Sipas Burbakistëve ajo është shkencë që studion relacionet dhe në thelbin e saj është kuptimi i numrit. Matematika është shkencë deduktive d.m.th përfundimet e saj janë të përgjithshme dhe janë rrjedhim logjik i aksiomave.

Matematika Babilonase

Matematika Babilonase I përket matematikës së njerëzve të Mesopotamisë, që nga qytetërimi i hershëm Sumerian, për gjatë periudhës Helenistike, deri në Krishtërim. Quhet matematika Babilonase për shkak të vendit ku u studiuua. Më vonë gjatë sundimit Arab, Mesopotamia, vecanërisht Baghdadi, u bë një qendër e rëndësishme e studimit të matematikës islamike.

Matematika egjiptiane

I referohet matematikës të shkruar në gjuhën egjiptiane. Nga periudha helenistike, grekët zëvendësuan gjuhën egjiptiane si gjuhë të shkruar të dijetarëve egjiptianë. Studimi matematikor në Egjipt vazhdoi vonë nën sundimin e Perandorisë arabe, si pjesë e matematikë sislame, kur arabishtja u bë gjuha e shkruar e dijetarëve egjiptianë.

Greçia Antike

Në Greçinë antike matematika përjetoi një zhvillim të madh nga një plejadë e tërë matematikanësh siç janë :Pitagora, Talesi, Platoni, Eudoksi, Euklidi, Arkimedi, etj. Grekët e vjetër matematikën e kuptonin në sensin e gjeometrisë dhe ishin ata të parët që i vërtetonin të vërtetat matematikore të cilat ato i quanin teorema. Njohuritë matematikore të grekëve të vjetër më vonë i përvetësuan dhe i pasuruan arabët të cilët quhen edhe themelues të algjebërës. Përkthimet arabe të veprave të matematikanëve grekë në mesjetë depërtuan në Evropë.

Matematika kineze

Matematika e hershme kineze është aq e ndryshme nga ajo e pjesëve të tjera të botës sepse është e arsyeshme të supozojmë një zhvillim të pavarur. Teksti më i vjetër matematikor që është ruajtur nga Kina është PeiChou Ching Suan, e cila daton nga 1200 pes dhe 1000 pes.

Matematika indiane

Qytetërimi I hershëm në nënkontinentin Indian është qytetërimi I Luginës Indus që lulëzoi mes të 2600 dhe 1900 pes në basenin e lumit Indus. Qytetet e tyre ishin të shtruar me rregullsi gjeometrike, por nuk ka dokumente të njohura matematikore të mbijetuar nga ky qytetërim.

Matematika modern

Në një fjalim në 1900 në Kongresin Ndërkombëtar të Matematikanëve, David Hilbert përcaktoi një listë të 23 problemeve të pazgjidhura në matematikë. Këto probleme, që përfshinin shumë fusha të matematikës, formuan një fokus qendror për sa i shekullit të 20-të të matematikës. Sot, 10 janë zgjidhur, 7 janë zgjidhur pjesërisht, dhe 2 janë ende të hapura. 4 të mbeturat janë formuluar shumë lirshëm për tu deklaruar nëse zgjidhen apo jo. Shekulli i 20 e pa matematikën të bërë një profesion i madh.

Historia e numrit

Numrat ose simbolet e përdorura për numërim kanë ekzistuar që kur njeriu mësoi për të numëruar. Arkeologët dhe historianët tregojnë se numrat janë përdorur 32.000 vjet më parë. Ata e bazojnë këtë teori mbi gjetjet arkeologjike të tillasi eshtra dhe shkëmbinj me shenja mbi ta. Këto mund të ketë qenë numra ose shenja të përdorura për të mbajtur gjurmët e kohës ose të sasive të objekteve, të tilla si ushqim apo blegtori.

Sistemet e thjeshta

Sistemi i parë i numrit duhet të ketë qenë një sistem verifikimi. Sistemet e numërimit nuk kanë simbole komplekse ose vend vlera. Ky është sistemi më i thjeshtë i numërimit edhe pse jo praktik për ta që kanë të bëjnë me sasi të mëdha të numrit. Sistemi jonë modern ka numrin 10 si bazën e saj ose vend vlera. Një vend vlerë thjeshton përfaqësimin e numrave dhe numërimit. Një sistem i thjeshtë numri ishte sistemi I numërimit rendor. Ajo mendohet të ketë filluar kur njeriu filloi të numëronte me gishtat e tij, secili gisht në këmbë për një numër unik.

Sistemet Vend Vlera

Një çift i civilizimeve të lashta shpiku sistemet e numrave me vend vlera. Më i vjetri ishte sistemi Mayan me 60 në bazën e saj, rreth 3400 pes. Egjiptianët shpikën një sistem me 10 në bazë në 3100 para Krishtit. Vend vlera moderne ka numrin 10 në bazën e saj. Ajo erdhi nga India me anë të arabëve.

Shpikja e Numrit Zero

Numri zero është përdorur nga popuj të ndryshëm duke përfshirë mayat, egjiptianët, babilonasit dhe indianët. Egjiptianët përdorën zeron në regjistrat e tyre kontabël. Indianët e referuan zeron si "zbrazëti." Grekët kureshtarë u çuditën nga kjo figurë dhe zhvilluan pikëpamje filozofike shumë interesante mbi këtë temë.

Shpikja e numrave thyesorë

Shpikja e thyesave mund të gjurmohet në egjiptianët e lashtë. Papirusi Kahun diskuton thyesat e tyre dhe probleme të tjera matematikore. Kjo daton nga rreth 1800 pes. Mes grekëve, njihet ajo që quhet "Elementët e Euklidit".
Zbulimi i numrave negative

Kinezët shpikën numrat negative të tyre. Kjo është e regjistruar në "kapitujt e rinj në artin e matematikës" rreth vitit 100 pes. Matematikanët greke nuk e panë mundësinë deri rreth shekullit të 3-të pas Krishtit.

Shpikja e numrave iracional

Indianët e kishin lidhje me numrat thyesorë, të cilat regjistroheshin në Stananga Sutra-netyre. Një tekst, Sutra Sulba, shtjellohet në numrat iracional. Ajo daton 800-500 pes. Një ndjekës grek i Pitagorës, Hippasus, mendohet se kishte zbuluar numrat irracionalë në të njëjtën kohë. Por, Pitagora refuzoi të pranojë ekzistencën e numrave irracionale dhe Hippasus dënohet me vdekje

Shpikja e Numrave Modern

Indianët gjithashtu shpikën edhe sistemin modern të numrave. Ato janë quajtur shpesh Numrat Arab, sepse ato erdhën në Evropë përmes arabëve. Persianët kopjuan sistemin e numrit indian dhe pastaj e kaluan atë tek arabët. Me vonë një matematikan

italian i quajtur Fibonacci udhëtoi për në Algjeri për të studiuar. Kur ai ukthye në shtëpi ai solli numra indian. Ai shkroi rreth sistemit në librin e tij "Liber Abaci." Ky sistem së shpejti fitoi praninë të gjerë në të gjithë Europën. Sot ai është praktikisht sistemi me i përdorur në të gjithë botën.

Numri është koncept themelor I matematikës, përdoret për numërim dhe matje. Simboli për shënimin e numrit quhet shifër. Përveç përdorimit të tyre në numërimin dhe matje, numrat përdoruen shpesh në etiketa (numrat e telefonit), për bileta (numri i serial), si dhe për kodet (p.sh., ISBN). Në matematikë, përkufizimi i numrit është zgjëruar gjatë viteve kështu kemi numra të tillë si zero, numra negativ, numra racional, numra irracional, dhe numra kompleks. Procedurat e caktuara të cilat marrin një apo më shumë numra si input për të prodhuar një numërsi e rezultat quhen operacione numerike. Përshembull, operacioni pasardhës e rrit për 1 një numër të plotë, pra pasardhës i 4 është 5. Më të zakonshme janë operacione binare të cilat marrin dy numra të dhënë për të prodhuar një numër të vetëm si dalje. Shembuj të veprimeve binare janë përveç tjerash, zbritja, shumëzimi, pjesëtimi, fuqizimi, etj.

Klasifikimi i numrave

Numrat natyral 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, ..., n. Numrat e plotë $-n, \dots, -5, -4, -3, -2, -1, 0, 1, 2, 3, 4, 5, \dots, n$. Numrat e plotë pozitiv 1, 2, 3, 4, 5, ..., n. Numrat racional a/b ku a dhe b janë numra të plotë dhe b e ndryshme nga 0. Numrat real. Limiti i një vargu konvergjent të numrave racional . Numrat kompleks $a + bi$ ku a dhe b janë numra real dhe i është rrënja katrore e (-1) ose $i^2 = -1$

Tipe të ndryshme numrash mund të klasifikohen në mënyra të ndryshme sipas bashkësive numerike apo sipas sistemeve numerike.

Historia e zhvillimit të Matjes!

Matja është caktimi i numrave për objekte ose ngjarje. Ajo është një gur themeli i shkencave më të natyrshe si: teknologji, ekonomi, dhe hulumtim sasior në shkencat e tjera sociale.

Njohuria jonë aktuale e peshave dhe masave të hershme vjen nga shumë burime. Arkeologët kanë gjetur disa standarte tepër të hershme dhe ato ruhen në muzeume. Krahasimi i dimensioneve të ndërtesave me përshkrimet e shkrimtarëve bashkëkohorë është një tjetër burim i informatave. Një shembull interesant i kësaj është krahasimi I dimensioneve të Partenonit grek me përshkrimin e dhënë nga Plutarku nga e cila një ide mjaft të saktë të madhësisë së këmbës së Attic është marrë. Në disa raste, ne kemi vetëm teori bindëse dhe nganjëherë ne duhet të zgjidhim interpretimin ti jepet provave.

Duke studiuar dëshminë e dhënë nga të gjitha burimet në dispozicion, dhe duke nderthurur faktet relevante, ne kemi marrë disa ide të origjinës dhe zhvillimit të njësive. Ata kanë ndryshuar shumë ose më pak gradualisht me kalimin e kohës në një mënyrë komplekse përshkak të një larmie të madhe të modifikuar Ne gjejmë njësitë e modifikuar dhe të grupuara në: sistemet e matjes të sistemit babilonas, sistemit egjiptian, sistemit Phileterian e moshës së Ptolemeut, sistemi olimpik i Greqisë, sistemi tromak, dhe sistemit britanik.

Njësi të matjes

Metri (gr.: μέτρον = matës) është njësi matëse e gjatësisë në SI(sistemi ndërkombëtar

i njësive)Kjo njësi përkufizohet si: gjatësi e rrugës që e kalon rrezja e dritës brenda (1/299 792 458)sekondave në vakuum, simboli i metrit është shkronja m e vogël e shtypit.

Shumfishat dhe nënfishat e metrit:

Atometri: $1 \text{ am} = \dots = 10^{-18} \text{ m}$ Femtometri : $1 \text{ fm} = 1000 \text{ am} = 10^{-15} \text{ m}$ Pikometri: $1 \text{ pm} = 1000 \text{ fm} = 10^{-12} \text{ m}$ Nanometri: $1 \text{ nm} = 1000 \text{ pm} = 10^{-9} \text{ m}$ Mikrometri $1 \mu\text{m} = 1000 \text{ nm} = 10^{-6} \text{ m}$ Milimetri: $1 \text{ mm} = 1000 \mu\text{m} = 10^{-3} \text{ m}$ Centimetri: $1 \text{ cm} = 10 \text{ mm} = 10^{-2} \text{ m}$.Decimetri: $1 \text{ dm} = 100 \text{ mm} = 10^{-1} \text{ m}$ Metri: $1 \text{ m} = 1000 \text{ mm} = 100 \text{ cm}$ Dekameteri: $1 \text{ dam} = 10 \text{ m}$. Hektometri: $1 \text{ hm} = 10^2 \text{ m}$ Kilometri: $1 \text{ km} = 10^3 \text{ m}$

Njësi të tjera të matjes

Matja e Kohës: Në fakt, kjo kohë fluktuon rreth një vlere mesatare kryesisht për arsye të dy dukurive: orbita e Tokës është një elips. Njësia bazë e matjes së kohës është sekonda.

Matja e Kohës Sidoqoftë, ka edhe faktorë të tjerë që prekin periodën e rrotullimit të Tokës rreth boshtit të vet si rrymat e brendshme në Tokë, rregjimi I erërave, etj. Në të dyja rastet, ky fluktuacion në kohë prek pjesën rreth 4 minuta që i shtohet ditës yjore për të dhënë vlerën e ditës diellore. Ai ka një cikël vjetor. Ndërkohë, preçesioni i ekuinokseve krijon një variacion sistematik në periudha njëvjeçare, sepse ka një cikël rreth 26 mijë vjeçar.

Si kohë universale (UT) përkufizohet Koha civile e Greenwich, meridianit zero tokësor. Koha ligjore e Shqipërisë është UT plus një orë në dimër ose plus dy orë në verë. Për sa i përket përcaktimit të orës në jetën e përditshme, duhen marrë në konsideratë disa faktorë. Së pari, mesdita e vërtetë e një vrojtuesi në glob ndodh atëhere kur qendra e Diellit kalon nëpër zenit, që do të ishte dhe koha zero për këtë pozicion. Për përcaktimin e këtij momenti duhen marrë në konsideratë të gjitha parregullsitë e thëna më sipër, nëpërmjet një ekuacioni që quhet ekuacioni I kohës. Ky ekuacion përcakton kohën mesatare për një pozicion të caktuar. Koha civile është Koha mesatare plus 12 orë, në mënyrë që dita civile të fillojë në mesnatë. Unifikimi i orëve në Tokë është rregulluar nëpërmjet brezave orarë, çdo brez përfshin një zonë 15 gradë në gjatësi gjeografike. Kalendarit që përdoret në Shqipëri është Kalendarit Gregorian.

Kilogrami: Në shumë aspekte kilogrami është një njësi evecantë. Kështu madhësia e kilogramit në Sistemin Si krahasohet me prototipin e kilogramit të vjetër. Po ashtu kilogrami është e vetmja madhësi e cila si njësi bazë fillon me parashtresën kilo para prapashteses gram.

Amper quhet njësia për matjen e intensitetit të rrymës elektrike. Intensiteti i rrymës quhet sasia e elektricitetit, e cila kalon nëpër një përcjellësi gjatë një sekonde. Andre Mari Amper fizikan francez (1775-1836), zbuloi veprimin magnetik të rrymës elektrike, për nder të tij njësia për matjen e rrymës quhet Amper.

Litra është njësia themelore në sistemin ndërkombëtar të njësive që përdoret për matjen e vëllimit të substancave të lëngëta. Vëllimin prej një litri e ka sasia e lëngut e cila mund të futet në një enë në formë të kubit me dimensione të brinjës prej 1 dm.

Matja e temperatures

Kur prekim me dorë ndonjë trup, përjetojmë ndjesi të cilën e shprehim si ngrohtë apo

ftohtë. Themi se trupi i ngrohtë e ka temperaturën më të lartë se trupi i ftohtë. Ndjesia për ngrohtësinë dhe ftohtësinë është relative. A do të kemi ndjesi për ngrohtësi apo ftohtësi, varet se në çgjendje ishte dora që e preku objektin, a ishte e vendosur mëparë në akull apo në avuj të ujit. Më saktësisht, dy njerëz japin përfundime të ndryshme për shkallën e ngrohjes së një trupi. Ndjesia e përfituar varet edhe nga lloji i trupi. Kur përkim trupin metalik dhe atë të drurit, që kanë të njëjtën shkallë ngrohjeje, trupi metalik na duket më i ftohtë se trupi i drurit. Ndjesia matese e temperaturës është grade celcius(°C)

Gjeometria është degë e matematikës që i studjon figurat e rrafshit dhe hapësirës dhe relacionet në mes tyre. Fjala gjeometri vjen nga greqishtja dhe ka kuptimin "matje e tokës" këtë fjalë e krijoi Herodoti.

Në shekullin e XVI-të gjeometria merr karakter algjebrik, që përgatiste rrugën për në gjeometrinë analitike e shtruar nga Fermat dhe Cartesiusi(Descartesi). Një ndarje e studimit të gjeometrisë sipas degëve të ndryshme ndodh në shekullin e XIX-të. Njëkëtë periudhë bëjnë pjesë nje game e gjere Me kalimin e shekujve gjeometria është bërë një kompleks studimesh dhe kërkimesh shumë të gjëra dhe shumë të pasura. Koha se kur ka "lindur" gjeometria si shkencë sipas Euklidit është shekulli i III-të. Kontribute në gjeometri kanë dhënë edhe matematikanët Arkimedi dhe Apolloni i Perges. Në Egjipt rreth lumit Nil pas vërshimeve zhdukeshin kufijtë e parcelave dhe për këtë arsye njeriu u detyrua që ti rindante prapë ato dhe për këto duheshin njohje të disa rregullave të cilat të përmbledhura e morën emrin gjeometri.

Ndërtime gjeometrike

Euklidi mori një qasje më abstrakte, në "Elementet etij", një nga librat më me ndikim e shkruar ndonjëherë. Euklidi futi postulate te caktuara, duke shprehur pronat fillore apo vetë-evidente të pikave, linjave. Ai vazhdoi të nxirrte një përfundim rigorozisht nga arsyetimi matematik. Tipar karakteristik i qasjes së Euklidit në gjeometri ishte ashpërsia e saj, dhe ajo ka ardhur për tu njohur si gjeometria sintetike. Në fillim të shekullit të 19-zbulimi i geometries jo-Euklidiane nga Gausit, i Lobachevsky, të Boljait, dhe të tjerë çoi në një ringjallje të interesit, dhe në shekullin e 20 David Hilbert punësoi arsyetimin axiomatic në një përpjekje për të siguruar një bazë moderne të Gjeometri aksiomatike. Shkencëtarët e lashtë i kushtuan vëmendje të veçantë për ndërtimin e objekteve gjeometrike që ishin të përshkruara në ndonjë mënyrë tjetër. Instrumente klasike të lejuara në ndërtime gjeometrike janë ato me busull dhe mastar. Megjithatë, disa probleme dolën të jenë të vështira ose të pamundura për të zgjidhur vetëm me këto mjete, për të ndertuar parabola dhe kthesa të tjera, si dhe pajisje mekanike.

Numrat në gjeometri

Në Greqinë e lashtë Pythagorea njihet për rolin e numrave në gjeometri. Megjithatë, zbulimi i gjatësisë paplot pjesëtues, e cila e tyre filozofike, i bëri ata të braktisnin, numrat në favor të sasisë gjeometrike, të tilla si gjatësia dhe zona e figurave. Numrat janë riparazitie në gjeometri, në formëne kordinatave nga Dekarti, i cili kuptoi se studimi i formave gjeometrike mund të lehtësohet me përfaqësimin e tyre algjebrike. Gjeometria aplikon metodat e algjebres në pyetje gjeometrike, në mënyrë tipike nga lidhje

Algjebra dhe Gjeometria

Algjebra studion strukturat algjebrike (Grupet, Unazat, Trupat, Hapsirat vektoriale, etj.) Me ndihmën e saj bëhet zgjidhja e Ekuacioneve dhe sistemeve të Ekuacioneve. Në algjebren lineare shqyrtohen Matricat dhe Detirminantet. Në teorinë e Galois-it, bëhet shqyrtimi i problemeve gjeometrike në mënyrë algjebrike Algjebra ishte një teori unifikuese, e cila do të mundësonte të trajtoheshin objekte të ndryshme, si numrat racionalë, numrat irracionalë dhe madhësitë gjeometrike ndër kategoritë e vetme të objekteve algjebrike. Algjebra u aplikua edhe në teorinë euklidiane të numrave dhe në gjeometri.

Meqë veprimet kryhen mbi objekte të cfarëdo natyre, algjebra moderne interesohet gjithnjë e më tepër për cilësinë e veprimeve sesa për elementet mbi të cilat kryhen këto veprime, ajo perpiqet që rregullat apo format e logaritjeve në raste të ndryshme të mbeten të njëjta. Dhe vetë matematikës i është dashur të kerkonte neper një rrugë të gjatë deri sa perfundoi përfytyrimin esotem mbi veprimin algjebrik.

Algjebra ve në përdorim simbolet, zakonisht germat siç janë x dhe y , për të paraqitur madhësitë panjohura ose të pa specifikuar në një problem matematik. Algjebra mund të bëhet me komplekse se sa aritmetika, por vepron me shumë nga të njëjtat rregulla baze.

Në algjebren, ashtu si edhe në aritmetikën, ka ekuacione, ose fjali matematike, në të cilën çdo gjë në njërin anë të një shenjës të njëjtë duhet të jetë e barazvlefshme me çdo gjë që është në anën tjetër të shenjës barazuese. Përshembull, ekuacioni $x + 3 = 7$ do të thotë kur unë ishtoj tre një numri të panjohur, unë do të kem rezultat 7. " Numri i vetëm që mund të zëvendësohet për x -in që do ta bëjë këtë dëshmi matematike të vërtetë është 4.

Algjebra lineare është dega e matematikës e cila merret me studimin e vektorëve, hapësirave vektoriale (të cilat njihen edhe si hapësirale lineare), transformimeve lineare, dhe sistemeve të ekuacioneve lineare. Hapësirat vektoriale janë një nga temat më kryesore në matematikën moderne; algjebra lineare përdoret shumë si në algjebren abstrakte ashtu edhe në analizën funksionale.

Statistika dhe probabiliteti

Statistika është shkencë që studion marrjen, organizimin, analizimin dhe interpretimin e ndryshimeve sasiore në zhvillimin shoqërisë, të ekonomisë, të kulturës etj, duke mbledhur të dhëna numërore për to, të cilat grupohen e përpunohen, analizohen dhe nxirren përfundime. Disa studiues e identifikojnë origjinën e statistikave në 1663, me publikimin natyror dhe politik të "Vëzhgimet mbi Ligjet e Vdekshmërisë" nga John Graunt. Aplikimet e hershme e të menduarit statistikor sillen rreth nevojave të shteteve në bazë të politikës në të dhënat demografike dhe ekonomike. Shtrirja e disiplinës së statistikave zgjerohet në fillim të shekullit të 19 për të përfshirë mbledhjen dhe analizën e të dhënave në përgjithësi. Sot, statistika përdoret gjerësisht në biznes, qeveri, dhe shkencat natyrore dhe shoqërore.

Themelet e saj matematikore janë hedhur në shekullin e 17 me zhvillimin e teorisë së probabilitetit nga Blaise Pascal dhe Pierre de Fermat. Teoria e probabilitetit u ngrit nga studimi i lojërave të fatit. Metoda e shesheve të paktën u përshkrua për herë të parë nga Carl Friedrich Gauss rreth 1794. Përdorimi i kompjuterëve modern

ka përshpejtuar llogaritje në shkallë të gjerë statistikore, dhe ka bërë edhe metodat e mundshme të reja që janë praktike për të kryer me dorë. Teknikat statistikore gjerësisht shfrytëzohen nga marketingu, kontabiliteti, kontrolli i kualitetit, konsumatorët, njerëzit profesional të sportit, administrata e spitaleve, arsimitarët, politikanët , fizikanët etj.

Burimet e të dhënave statistikore

-Burime primare: Janë ato të cilat krijohen përmes vrojtimit , pyetesoreve , eksperimenteve dhe përmbledhjes së të dhënave.

Burime sekondare: Janë të dhënat që sigurohen nga burime sekondare, institucione të autorizuar për mbledhjen e të dhënave primare (banka qendrore, shërbimi i doganave, shërbimet ndryshme komunale, raportet për afarizmin e firmave etj).

Teoria e probabilitetit

Teoria e probabilitetit është degë e matematikës e cila studion fenomene të rastësishme . Koncepte themelore të teorisë së probabilitetit janë ndryshorja e rastësishme, proceset stohastike dhe ngjarjet e rastësishme: Për shembull hedhja e një kubi përlojë të numëruar me pika në secilën nga gjashtë faqet e tij është një ngjarje e rastësishme. Nëse hedhja e kubit përsëritet një numër të madh herësh do të shohim se këto ngjarje do të plotësojnë një rregullshmëri të caktuar statistikore të cilat mund të studiohen dhe të parashikohen.

Në fillimet e saj teoria e gjasës kryesisht kishte karakter diskret dhe kombinatorik. Teoria moderne e gjasës u themelua nga matematikani ishquar rus Andrey Nikolaevich Kolmogorov. Kolmogorovi e vendosi në baza të forta teorinë e probabilitetit sepse ai formuloi një sistem aksiomash në vitin 1933. Teoria e probabilitetit i ka rrënjët në analizën e lojrave të fatit përpjekjet e para në këtë drejtim i kanë bërë Gerolamo Cardano në shekullin XVI pastaj Pierre de Fermat dhe Blaise Pascal në shekullin XVII. Ngjarja: Grumbullimi I një apo më shumë rezultateve të një eksperimenti! Rezultati: R rezultati i pjesshëm I një eksperimenti Prova/Eksperimenti: Vështrimi (vrojtimi) I disa aktiviteteve ose veprimi i marrjes së ca matjeve, gjegjësisht një proces që shpjen deri te paraqitja e një (dhe vetëm një) nga disa vrojtimet mundshme. Probabiliteti: Matja e gjasave se një ngjarje e pasigurt mund të ndodhë në të ardhmen; mund të marrë vlera vetëm në mes të 0 dhe 1.

Përkufizimet

Themelues i Logjikës matematikore konsiderohet matematikani anglez George Boole kuptimet e para të logjikës formale i kanë dhënë grekët evjetër me përfaqësuesin kryesor të saj Aristotelin. Logjika matematikore lindi nga nevoja e eliminimit të kundër thënieve dhe paradokseve që u paraqitën në teorinë e bashkësive po ashtu ajo ka luajtur një rol të veçantë në lindjen e disa lëmive të reja të matematikës bashkohore. Kjo degë përsosi simbolet e deri atëherëshme dhe e plotësoi me Matematika Logjike ligjet e De Morganit silogjizmi hipotetik ligji i përjashtimit të së tretës ligji i kontrapozicionit Ligjet e logjikes matematikore (tautologjitë)

Matematika në natyrë

Gjashtëkëndëshi në hojet e mjaltit është e bërë nga dylli i prodhuar nga bletët punëtore. Gjashtëkëndëshat përshtaten së bashku për të mbushur të gjithë hapësirën në dispozicion, dukei dhënë një strukturë të fortë pa boshllëqe. Katrorët do të mbushnin hapësirën, por nuk dotë të jepnin një strukturë të ngurtë. Trekëndëshat do të mbushnin hapësirën dhe do të ishin të ngurtë, por kjo do të vështirësonte marrjen mjaltin nga këndet e tyre.

Thyesat në perime dhe fruta

Ne mund të presim të gjitha llojet e frutave dhe erimeve në copëza: një domate e prerë në gjysmë, një mollë në 4 pjesë apo një banane në tetë pjesë, duhet të jemi shumë të saktë. Një portokall mund të ketë 20 pjesë, dhe secili duhet të jetë një e 20-ta e gjithë portokallit.

Të punosh në shtëpi

Gjithashtu edhe kur lyejmë duhet të llogarisim sesa kovë bojë do të na duhet për të lyer dhomën. Kur vendosim të blejmë një tapet të ri, një perdetë re, duhet me patjetër të dimë përmasat se sa hapësirë ata do të zënë. Kur mbjellim një bimë në kopësht, apo një lule në oborr duhet të dimë sasinë e e uji apo të kimikatit të cilin do ia hedhim. Përbërësit e një recete duhen të jenë të sakta në sasi që ushqimi të dalë aq i bukur në pamje apo edhe aq i shijshëm në shije . Të gjithë e dimë se shtëpia sado e vogël të jetë ka shumë punë për të bërë: në kuzhinë, në kopësht, në mobilim, në lyerje etj.

Matematika dhe inxhinieria

Nqs jashtë është një ditë me shi dhe ftohtë, të gjithë ne rrimë brenda në shtëpi duke pare programe televizive, me një filxhan çaji në dorë. Por është dikush që e ka ndërtuar këtë shtëpi kuti ndodhesh, dhe ka bërë të mundur që ajo të mbajë ty ngrohtë, ky ka qenë një inxhinier. Inxhinierët janë të përgjegjshëm për cdo ndërtesë që gjendet rreth nesh, në mbarë botën, që nga qiell gërvishtësit, stadiumet e futbollit, tunelet etj. Matematika është e përfshirë në gjithcka që një inxhinier bën, sa kohë i duhet konkretisht të ndërtojë një urë, sa është sasia e materialeve që duhen, etj.

Matematika në mjekësi Matematika ndihmon në zbulimin e mekanikave të ndryshme që ndihmojnë në zbulimin dhe kurimin e sëmundjeve të ndryshme.

Euklidi

Euklidi (Euklidi i Aleksandrisë/ gr. Εὐκλείδης rreth 365–275 p.e.s.) është themelues I metodës aksiomatike në geometri. Ai të gjitha njohuritë geometrike por edhe matematike të kohës së vet i përmbodhi dhe I sistematizoi në 13 libra të cillat njihen me titullin Elementet.

René Descartes

Ishte filozof francez, matematikan, dhe shkrimtar i cili pas rinisë së tij shkoi të jetojë në Holandë. Konsiderohet themelues i filozofisë moderne sidomos i filozofisë perëndimore. Shkrimet e tij edhe sot studiohen me vëmendje sidomos libri i tij *Meditacione filozofike* vazhdon që të jetë tekst standard në shumë universitete. Descartesi dha kontribute të çmueshme në matematikë Sistemi koordinativ I Descartesit i cili lejon që figurat gjeometriketë shprehen me ndihmën e ekuacioneve algjebrike prandaj ai quhet edhe babai gjeometrisë analitike. Descartesi është figurë kyçe në të ashtu quajturin *Revolucion shkencor*.

Isaac Newton •

Isaac Newton (4 janar 1643 — 31mars 1727) ishte fizikan, astronom, filozof, teolog dhe matematikan i shquar nga Britania e Madhe. Isak Njutoni së bashku me Gaussin dhe Arkimedin bëjnë pjesë në të ashtuquajturën "treshe të artë" të matematikës. Ai ka formuluar tri ligjet kryesore të mekanikës:

- Ligjin e inercisë
- ligjin veprimit dhe kundërveprimit
- Ligjin e forces

Pythagoras of Samos •

Pythagoras of Samos lindi afërsisht në vitin 592p.e.s. dhe vdiq 486 p.e.s., ishte matematikan dhe filozof grek.Pitagora është shumë i njohur me teoremën e tij në matematikë, e cila njihet si "Teorema e Pitagorës" është mjaft e thjeshtë por për nga rëndësia është e jashtzakonshme dhe mësohet që në shkollën fillore.

Referencat

Aaboe, Asger (1964). *Episodes from the Early History of Mathematics*. Nyë York: Random House.

Maier, Annaliese (1982), *At the Threshold of Exact Science:Selected ërittings of Annaliese Maier on Late Medieval NaturalPhilosophy*, edited by Steven Sargent, Philadelphia: Universityof Pennsylvania Press.

Mathematical ërords: Origins and Sources (JohnAldrich, University of Southampton) Discusses the origins of the modern mathematical ërord stock.

Links to ëeb Sites on the History of Mathematics (The BritishSociety for the History of Mathematics).

History of mathematics at the Open Directory Project Fred Rickeys History of Mathematics.

Kriminaliteti si sjellje devijante dhe patologji sociale

Floriana Nenaj

Ermelinda Çelniku

Hyrje

Arsyet që më motivuan për të hulumtuar shkaqet e përfshirjes në veprat penale të individëve dhe të të miturve në vecanti, janë se keto vepra shkaktojnë pasoja të shumta të kundërligjshme dhe se ato rrezikojnë vlerat më të rëndësishme shoqërore e njerëzore, si: jetën, trupin dhe shëndetin e njeriut, pasurinë, etj. Në vendin tonë pati një rritje të krimit gjatë viteve 1996, 1997 dhe 1998. Shumica e këtyre krimeve janë bërë për efekt të hakmarrjeve, vjedhjeve apo kanë qenë politike. Kriminaliteti mbetet i lartë edhe në vitet e fundit duke u kthyer në patologji të përhershme të shoqërisë. Periudha e tranzicionit në të cilën ka kaluar Shqipëria është një nga shkaqet që ka ndikuar në shfaqjen e kriminalitetit në përgjithësi dhe atë të të miturve në mënyrë specifike. Ky kriminalitet, në mënyrë të veçantë u shfaq në zonat e mëdha urbane. Individët për shkak të gjendjes ekonomike të krijuar, kushteve të vështira jetësore, ndryshuan në mënyrën e formimit të personalitetit të tyre, sjelljeve dhe me këtë filloi të shfaqet kriminaliteti tek të miturit ashtu sikurse ishte shfaqur tek të rriturit më parë. Po deri në ç'masë duhen fajësuar fëmijët për përfshirjen e tyre në sjelljet kriminale? Mendoj se sjellja kriminale e fëmijëve nuk duhet gjykuar vetëm mbi bazën e karakteriskave personale por edhe në raport me mjedisin dhe institucionet shoqërore.

1.Kriminaliteti dhe shpërndarja në kohë e hapësirë në vendin tonë

Krimi njihet si veprim që kryhet mbi bazën e dhunimit të ligjit, ku vetë ligji është rregull social formal që vendoset nga autoritetet publike. Krimi, si sjellje devijante ndaj ligjeve të shoqërisë rrezikon vlerat themelore të shoqërisë dhe ekzistencën e saj. Ai është rezultat i raporteve dhe proceseve të përgjithshme shoqërore. Zbulimi i mekanizmave shoqërorë që janë përgjegjës për lindjen dhe riprodhimin e kriminalitetit qëndron në bazë për parandalimin apo reduktimin e tij. Ato mund të jenë shkatërrimi i strukturës së familjes, dezorganizimi social apo mos funksionimi i institucioneve. Mund të pohojmë se niveli i kriminalitetit në Shqipëri është rritur nëse do t'iu referoheshim rasteve të kryerjes së veprave penale në dy vitet e fundit.

© Në vitin 2018 janë raportuar 17.659 raste, shifër kjo në ngritje krahasuar me vitin 2017 ku janë regjistruar 15.096 raste të tilla. Kriminaliteti është rritur ndjeshëm tek të miturit. 91% e të dënuarve të mitur janë për krime, krahasuar me 88% të një viti më parë.

© Veçanërisht shqetësuese është rritja thuhet me rreth 40% e numrit të veprave penale "Vrasje". Statistikat ndërkombëtare për Shqipërinë konfirmojnë një "kërcim" nga niveli i 2.9 dhe 2.7 vrasje për 100.000 banorë, në 4 krime të tilla për 100.000 banorë. Numri i "vrasjeve" për 100.000 banorë në Shqipëri është ndër më të lartët në rajon. Më konkretisht për periudhën 2016–2017 Shqipëria renditet menjëherë pas

Malit të Zi, kurse për vitin 2018 ajo ka shifrën më të lartë në të gjithë rajonin.

© Përsa i përket përhapjes gjeografike të sjelljeve penale, ajo takohet më shpesh tek individët që jetojnë në mjedise heterogjene dhe me pak burime jetese. Disa forma të krimit janë të përhapura më shumë në disa zona. Krimet e dhunës, narkomanisë janë më të paraqitura në kryeqytet apo qytete të medha, aty ku edhe popullsia është më e madhe. P.sh në shkollat e mesme të kryeqytetit janë raportuar më shumë raste të përdorimit të substancave sesa nëpër ato të qyteteve të vogla. Numri më i lartë i veprave penale është i përqëndruar kryesisht në qendrat kryesore urbane si Tiranë, Korçë, Durrës, Elbasan, Gjirokastrë, Vlorë dhe Berat.

Fenomeni mund të interpretohet në disa plane:

Së pari, këto janë qendrat me përqëndrim më të madh të popullsisë dhe popullsia është në moshe të re.

Së dyti, këto qendra janë kthyer vitet e fundit në qendra banimi edhe për shumë banorë të zonave rurale dhe të thella malore. Shumë prej të ardhurve janë bërë ose kanë mbartur me vete edhe sjellje penale të manifestuara më parë apo të fituara në kushtet e një jete teper stresuese.

Së treti, qendrat në fjalë janë edhe epiqendra të aktiviteteve sociale, ekonomike prandaj edhe mbartin mundësi më të mëdha për sjellje antiligjore sic mund të jenë kontrabanda, prostitucioni, grabitja, vjedhja, droga etj. Ky fakt përforcohet po të kemi parasysh se 3-4 nga qytetet me numër më të lartë kriminaliteti janë edhe pikat e kalimit kufitar, si: Durrësi, Vlora, Gjirokastra dhe Korça.

Në zonat kufitare më shumë janë të përqëndruara dukuritë e tregtisë dhe kontrabandës me artikuj të ndaluar ose me valutë të huaj. Format e shfaqjes së kriminalitetit në Shqipëri janë të shumta. Kriminaliteti profesional përfshin persona me sjellje kriminale të rregullt. Po ashtu përmendim kriminalitetin e organizuar e kompjuterik, korrupsionin si formë e kriminalitetit ekonomik e politik si dhe dhunën e familje me të gjitha format e saj.

2. Tranzicioni, faktor për rritjen e nivelit të kriminalitetit

Gjatë periudhës së tranzicionit një numër i konsiderueshëm familjesh kanë lëvizuar nga zonat e thella dhe më pak të thella fshatare drejt qendrave kryesore urbane. Lëvizja e brendshme e popullsisë është nxitur kryesisht nga mungesa e burimeve të jetesës në vendlindjet e tyre. Varfëria ekstreme, papunësia e lartë, mungesa e shërbimeve dhe pamundësia për të gjetur dhe zhvilluar aktivitete jetike, ushqyen këtë fenomen.

Të ardhurit tashmë në zonat urbane, nuk gjetën një realitet shumë më pozitiv në vendbanimet e reja. Një pjesë e mirë e këtyre vendbanimeve ishin totalisht të papërgatitura për të përballuar fluksin e të ardhurve. Mungonin investimet dhe përgatitjet më elementare për zona të reja banimi. Të ardhurit, nga ana e tyre, nuk zotëronin aftësi dhe mundësi për të siguruar punësim dhe mbijetesë në kushtet e reja. Në disa drejtime jeta në këto komunitete ishte edhe më e vështirë për ata. Kostoja e jetës ishte më e lartë. Papunësia vazhdonte. Diskriminimi dhe përjashtimi social ishte evident. Diferencat kulturore bëheshin pengesë për komunikime normale. Popullsia autoktone nuk shprehu ndonjë qëndrim pozitiv për të mbështetur të sapoardhurit. Situata ishte edhe më e rëndë në rastet kur të ardhurit rishtazi zaptuan edhe pronat e popullsisë autoktone. Tendencia për përjashtim u përforca. Të gjitha sa më sipër

krijuan një mjedis që e ushqente krimin dhe përfshirjen në aktivitete kriminale.

3.Karakteristikat e individeve qe kryejne vepra penale

3.1Përkatësia gjinore

Ekziston një përshtypje e përgjithshme, se kriminaliteti është një dukuri tipike e gjinisë mashkullore. Në shumë vende vihet re se veprat penale kryhen më shumë nga meshkujt se sa femrat. Edhe ne Shqipëri është prezente e njëjta situatë. Në fakt, përqindjet e kriminalitetit midis grave janë jashtëzakonisht të ulëta, krahasuar me ato të meshkujve. Kjo sepse gratë janë më pak të prirura të përfshihen në aktivitete shmangëse sesa burrat.

- Ekziston një kontrast midis llojeve të krimit që kryejnë burrat dhe gratë, së paku siç tregohet në statistikat zyrtare. Akuzat për gratë rrallë e përfshijnë dhunën dhe janë pothuaj të gjitha të një shkalle të vogël. Mund të konsiderohet se familjet në vendin tonë më shumë mbikqyrje u kushtojnë femrave, ndërsa meshkujt lihen më të lirë, më të organizuar, ç'ka reflektohet në përfshirjen e tyre më të madhe në sjellje të dëmshme për shoqërinë.

Megjithatë edhe përfshirja e grave në kriminalitet nuk mund të mos merret në konsideratë. Vjedhjet e vogla, sivjedhjet e dyqaneve dhe shkeljet e rendit publik, të tilla si dehjet në publik dhe prostitucioni, janë krime tipike femërore (Flowers, 1987), karakteristike kjo, më shumë e vendeve të zhvilluara.

3.2 Përkatësia sociale

Për një kohë të gjatë ka dominuar mendimi se kriminaliteti është karakteristikë për shtresat e varfëra, sidomos atyre me gjendje ekonomike të dobët. Por me kalimin e kohës vërehet se kjo gjendje po ndërron dhe se tashmë numri i kryerësve të veprave penale që vijnë nga shtresat e larta shoqërore është vazhdimisht në rritje. Në kriminalitetin ekonomik personat e përfshirë janë në nivel relativisht të lartë arsimor dhe social. Kurse në rastin e të miturve që kanë marrë pjesë në kryerjen e veprave të ndryshme penale, rezulton se u takojnë shtresave të ndryshme shoqërore, por që dominojnë shtresat e varfëra. Të papunët merren më shumë me kryerjen e veprave penale se sa shtresat e tjera shoqërore.

4.Kriminaliteti i miturve si një nga format e manifestimit të kriminalitetit

Në nenin 1 të Konventës për të drejtat e fëmijës theksohet se *“fëmijë konsiderohet çdo qenie njerëzore nën moshën 18 vjeç, përveç rasteve kur ligji i brendshëm vendos një kufi më të ulët”*. Legjislacioni shqiptar si kufirin maksimal të miturisë ka vendosur moshën 18 vjeç.

Përfshirja e fëmijëve në aktivitetet kriminale është kthyer në një shqetësim për shqiptarët. Studimi i statistikave nga institucionet dhe organizmat lokale të specializuara tregojnë se kriminaliteti i fëmijëve shënon shifra në rritje. Shifrat e vitit 1997 tregojnë një periudhë të pazakontë në jetën shqiptare.

- Gjatë vitit 2005 janë dënuar 289 individë në moshë të re, nga të cilët 258 për vepra penale dhe 31 për kundravajtje, ku tregohet kulmi i të dënuarve pas vitit 1997. Megjithatë, duke bërë dallimin midis të miturve dhe të miturve të rinj, numri i veprave penale të kryera nga të miturit ka pësuar rënie. Kështu, gjatë vitit 2018 shënohen 25 të mitur të ndaluar për 100.000 individë të kësajmoshe. Një vit më parë, në vitin 2017, numëroheshin 32 të mitur për 100.000 individë në këtë moshë.

Në literaturën kriminologjike, theksohet se të miturit kryejnë:

- krime kundër pasurisë
- kundër sigurisë në trafik
- në aktivitete rreth shpërndarjes dhe konsumimit të drogës
- krime kundër jetës dhe trupit dhe në delikte seksuale, por forma e krimit që haset më shpesh është vjedhja.

Shkaqete kriminalitetit të të miturve janë të ngjashme me ato të të rriturve. Studimet e bëra në këtë fushë tregojnë se sjellja penale në moshë të reja, më saktësisht në fëmijëri dhe rini, i ka rrënjët në ndërveprimin e faktorëve të niveleve të ndryshme: individualë, familjarë dhe shoqërorë. Përshirja e të miturve dhe të rinjve në aktivitete kriminale është e lidhur me faktorë individualë si karakteristika fizike dhe psikologjike dhe të jashtëm si familja, mjedisi social i përgjithshëm, mjedisi në komunitet, cilësia dhe lloji i arsimit, qeverisja dhe eksperincat në zbatimin dhe respektimin e ligjit, etj.

Të miturit e akuzuar për vepra penale janë përgjithësisht me nivel të ulët arsimor. Ky fakt nuk duhet marrë si një paragjykim. Niveli i ulët i edukimit lidhet edhe me llojin e veprës penale të kryer. Nga të dhënat rezulton se sa më i ulët të jetë niveli i arsimimit aq më e rëndë është vepra penale. Nuk ka asnjë dyshim se mbetet një nga karakteristikat bazë të personalitetit të të miturve në konflikt me ligjin. Ose vijnë nga familje të varfëra, ose nuk kanë mundësi punësimi dhe sigurimi të ardhurash të mjaftueshme për të jetuar, ose nuk kanë kujdestarë ose janë të rrezikuar për të mbuluar nevojat bazë. Në thelb, shumë nga të miturit në konflikt me ligjin kanë probleme ekonomike.

Të miturit dhe të rinjtë që përfshihen në sjellje kriminale kanë një rrezikshmëri shumë më të lartë për të qenë të rritur në konflikt me ligjin. Për më tepër, këta të mitur mbartin rrezikun e të paturit një përfshirje shumë më të lartë në vepra kriminale deri në 2-3 herë më shumë sesa individët që përfshihen në aktivitete kriminale në moshë të rritur. (Stouthamer, 2002).

5.Faktoret nxites qe ndikojne ne perfshirjen e femijeve ne kriminalitet

5.1Karakteristikat personale

Në moshat e reja (periudha parashkollore dhe moshë e re shkollore) faktorët e riskut kanë natyrë individuale dhe familjare. Tregues të veçantë, siç janë agresiviteti ose niveli i lartë i impulsivitetit, ose të kërkuarit e vëmendjes, janë produkte të shumë influencave që fillojnë nga geni deri tek mjedisi kurritetfëmija. Agresiviteti provohet të jetë treguesi më i mirë i sjelljes së ardhshme kriminale. Nga të gjitha studimet e bëra në botë rezulton se fëmijët me sjellje agresive që në moshat fare të reja, madje që në kopsht, kanë rezultuar të jenë adoleshentë dhe të rinj të përfshirë në vepra penale. Sjelljet anti-sociale të takuara në moshat e reja janë gjithashtu një tregues i kriminalitetit në moshë të rritura. Ky fakt është më shumë i lidhur me sjelljen penale të takuar tek djemtë.

Loeber (1988), një nga studiuesit e sjelljes penale në moshat e reja, pohon se të miturit dhe të rinjtë që përfshihen në dhunime të pronës apo në sjellje të dhunshme shfaqin disa lloje sjelljesh, si: kanë probleme të sjelljes që në moshën parashkollore, kanë sjellje agresive dhe problematike, si tendeca për të gënjer dhe vjedhur, kanë sjellje hiperaktive dhe impulsive që në moshat e reja.

5.2 Familja

Karakteristikat personale janë element i rëndësishëm në shfaqjen e kriminalitetit, por mendoj se faktor kryesor është mjedisi shoqëror. Familja dhe mjedisi familjar i japin formë jetës dhe karakterit të fëmijëve, të rinjve dhe të rriturve, në përgjithësi. Një numër i madh të miturish dhe të rinjsh të përfshirë në vepra penale vijnë nga familje problematike. Rritja e kriminalitetit në moshat e reja gjatë këtyre dhjetë viteve të fundit është e lidhur drejtpërsëdrejti edhe me krizën që përjeton familja shqiptare gjatë viteve të tranzicionit. Krimi

Tek të miturit dhe të rinjtë takohet më shpesh tek ata individë që vijnë nga familje me histori divorci, dhune, me një prind apo me prind në emigracion. Në mjedise të tilla, me mangësi të konsiderueshme emocionale por edhe materiale, fëmijët dhe adoleshentët nuk marrin dot modelin për të cilin kanë nevojë në këtë fazë të zhvillimit të tyre. Modelet ose mungojnë fare ose janë të deformuar dhe problematike. Fëmijët ndihen të papërkrahur, të pambështetur, të neglizhuar, dhe aspak të respektuar. Për më tepër, mjedisi ju afron situata stresuese, të vështira dhe shpesh të papërbalueshme prej tyre.

-Disa nga karakteristikat e familjes që mund të kontribuojnë në kriminalitetin e hershëm tek të miturit dhe të rinjtë janë: prindër me sjellje antisociale, prindër me eksperiencë të abuzimit të substancave, prindër me probleme të theksuara të shëndetit mendor, kanë tendencë të përdorimit të formave të dhunës fizike, familje me përmasa të mëdha (me shumë anëtarë ku mungon vëmendja për anëtarët e rinj të familjes).

5.3 Bashkëmoshatarët

Sipas Southerland, 1949 në pjesën më të madhe sjellja kriminale mësohet brenda grupeve të moshës së vogël, sidomos grupeve të moshatarëve. Në të vërtetë, nuk ka studime të mirefillta për të vërtetuar rolin dhe ndikimin bashkëmoshatarëve në sjelljet penale. Megjithatë, të dhënat e deritanishme tregojnë se përfshirja e të miturve dhe të rinjve në sjellje penale është rezultati kombinimit të faktorëve, si: tendencat anti-sociale të fëmijëve me sjellje të çrregulluar në moshë të hershme dhe në vazhdimësi, shoqërimi me bashkëmoshatarë që kanë shfaqur sjellje problematike, pasoja negative e përjashtimit nga grupet e bashkëmoshatarëve. Të rinjtë e përfshirë në sjellje penale që shoqërohen me grupe problematike janë të prirur të përfundojnë më shpejt në burg se ata që nuk janë pjesë e grupeve problematike.

5.4 Shkolla dhe komuniteti

Faktorët nxitës të sjelljeve penale tek të miturit dhe të rinjtë, të lidhur me ndikimin e shkollës dhe komunitetit, duket se janë po aq të rëndësishëm sa edhe faktorët e tjerë me natyrë individuale, familjare apo edhe të grupit të bashkëmoshatarëve. Tashmë është provuar se fëmijët që kanë lidhje të forta me shkollën, kanë interes dhe e duan atë, konformohen me normat dhe vlerat që promovon shkolla dhe për këtë arsye bie propabiliteti për sjellje agresive dhe anti-sociale midis tyre. Rezultatet e dobta në mësim janë direkt të lidhura me sjelljen e fëmijëve, me prevalencën dhe shfaqjen e kriminalitetit që në moshë të hershme. Lidhjet e dobta me shkollën, dëshira e pakët për shkollim, aspiratat e ulta për arsimim, dhe niveli i ulët i motivimit e kanë vendosur fëmijën në kushte tejet të rrezikuara për t'u përfshirë në sjellje penale.

Por, është vënë re që edhe atmosfera që krijojnë mësuesit në shkollë nuk është në nivelin e duhur. Kjo lidhet me nivelin e ulët të kënaqësisë që marrin mësuesit nga puna e tyre, dobësia në zbatimin e rregullave, apo mungesa e bashkëpunimit me mësuesit e tjerë.

5.5 Përkatësia etnike dhe gjinore

Ndërthurja e përkatësisë etnike dhe gjinore me përfshirjen e hershme në sjellje problematike është një terren pothuaj i paeksploruar dhe i pastudiuar. Shpeshherë, hartuesit e politikave, profesionistët e ligjit por edhe ata të shërbimeve sociale, në aktivitetin e tyre mbështeten në stereotipe dhe supozime lidhur me përkatësinë etnike dhe gjinore. Të miturit me ngjyrë janë shpesh më të takuarit në pozitat e të akuzuarve apo të dënuarve përsjellje penale. Numri i tyre është shumë i lartë në raport me popullsinë që ata përfaqësojnë përkundrajt pjesës tjetër të popullsisë.

-Nga ana tjetër, numri i vajzave është më i pakët në pozicionin e të akuzuarve për sjellje penale në raport me numrin e popullsisë që ato prezantojnë, por janë shpesh të takueshme në pozicionin e viktimës së sjelljeve penale të meshkujve.

6.Pergjegjesia penale per te mitur sipas legjislacionit shqiptar

Sipas legjislacionit penal në Shqipëri nuk është i përgjegjshëm kryerësi i një veprë penale, pa marrë parasysh a është madhor apo i mitur, i cili në kohën e kryerjes së veprës penale nuk mund ta kuptojë rëndësinë e veprës së kryer, aponuk ka mundësi të kontrollojë sjelljet e veta për shkak të ndonjë sëmundje, qoftë e përkohshme apo kronike, apo zhvillimit jo të mjaftueshëm mendor. Legjislacioni aktual konsideron penalisht të papërgjegjshëm personin që nuk ka mbushur 14 vjec. Sipas moshës ndahen:

- Të miturit 14-16 vjec ose të miturit e rinj penalisht i konsideron të përgjegjshëm, por i favorizon shumë në sanksione duke parashikuar vetëm dhënien e masave edukuese.
- Të miturit 16-18 vjecose të miturit e rritur, të cilët konsiderohen të përgjegjshëm e ndaj të cilëve parimisht jepen masa edukuese, kurse në rastet e veprave penale të rënda u jepet dënimi me burgim për të mitur.

7.Masat ligjore qe ndermerren

7.1 Masat edukative

Masat edukative-përmirësuese kanë për qëllim në radhë të parë pengimin e veprimit kriminal të të miturve, por edhe riedukimin, risocializimin dhe përgatitjen për jetë të të miturve pas ekzekutimit të tyre. Pra, qëllimi i masave edukative është të sigurojnë edukim dhe aftësim profesional, duke zhvilluar përgjegjësinë personale.

7.2 Masat disiplinore

Masat disiplinore ndaj të miturve konsiderohen masat më të lehta edukative që mund të jepen ndaj kryerësve të mitur të veprave penale. Këto masa kryesisht jepen për vepra të lehta penale dhe nga pakujdesia. Këto masa janë qortimi gjyqësor dhe dërgimi në qendrën disiplinore.

7.3 Masat institucionale

Masat edukative institucionale jepen ndaj kryerësve të mitur të veprave penale ndaj të cilëve duhen ndërmarrë masa afatgjata të edukimit, rehabilitimit dhe trajtimit. Zakonisht masat institucionale aplikohen ndaj personave të mitur që kanë kryer vepra penale të rrezikshme e nga ana tjetër, personaliteti i tyre me qëllim përmirësimi kërkon të ndërmerren disa metoda të posaçme të riedukimit dhe risocializimit.

7.4 Dënimi me burgim për të mitur

Ky dënim me burgim është lloji më i rëndë i dënimeve që mund t'u jepet të miturve.

Ky dënim jepet për rastet e kryerjes së veprave penale shumë të rënda dhe vetëm atëherë kur plotësohen të gjitha kushtet të përcaktuara me ligj për dhënien e tij.

8. Reagimi i shoqërisë ndaj kriminalitetit dhe roli i tij në jetën shoqërore

Studimet kanë treguar se në çdo bashkësi njerëzore ekzistojnë sjellje që paraqesin sulm mbi vlerat themelore shoqërore, së këndejmi është e kuptueshme që edhe reagohet në to me qëllim të mbrojtjes kolektive të tyre (Ignjatović, 2005). Në përditshmërinë tonë sot ekzistojnë dy grupe dominante faktorësh të cilët ndikojnë në mënyrën e reagimit shoqëror ndaj kriminalitetit.

Grupi i parë përfshin konstatimet, provat, qëndrimet, informatat dhe rezultatet e marra nga burime të ndryshme. Për fat të keq sipas të dhënave në dispozicion ky grup i faktorëve ka rëndësi sekondare në krijimin e politikës së reagimit ndaj delikuençës në raport me grupin e dytë të faktorëve i cili sipas shumë burimeve në bashkësinë e sotme luan rolin kyç në këtë veprimtari shoqërore.

Grupi i dytë i faktorëve ka ndikim dominant në këtë proces dhe ka të bëjë me të gjitha ato burime të cilat krijojnë imazhin mbi kriminalitetin dhe reagimin në përgjithësi ndaj kriminalitetit dhe sjelljes kriminale.

Mashkulli i ri, i paarsimuar, i papunësuar dhe nëse bashkë me këtë është edhe pjesëtar i pakicës etnike, atëherë ai është “armik tipik i shoqërisë”.

Kështu në mënyrë shumë të thjeshtë krijohet pamje e keqe dhe e shtrembëruar për krimin. Qytetarët, kriminalitetin në masën më të madhe e përjetojnë përmes këtyre burimeve dhe formave të prezantimit të cilat janë më frekuentueset në rrethin e tyre. Mediat janë prodhuesit më të mëdhenj dhe më të fortë të miteve rreth kimit. Duke vepruar kështu në treg, për to kriteri i vetëm i suksesit është tirazhi. Në këto mënyra ruhet qëndrimi se disa grupe shoqërore dhe individë rrezikojnë vlerat themelore shoqërore ndërkohë që ky rezultat nuk bazohet në fakte.

-Kriminaliteti ndikon negativisht në një përqindje të madhe të popullsisë. Ai tërheq pas vetes shumë devijacione të tjera: shpenzimet e larta shoqërore dhe ekonomike; shkakton humbje, lëndime dhe vuajtje emocionale të viktimave dhe të familjeve të tyre, zvogëlon aftësinë e qytetarëve që t'i gëzojnë përparësitë e stabilitetit material, zvogëlon besimin e opinionit në proceset demokratike, stimulon lëvizjet ekstremiste, paraqet kërcënim për të drejtat e njeriut dhe institucionet demokratike, provokon frikën dhe pasigurinë e tepruar, dhe çka është edhe më e keqe, nevojën për hakmarrje ose për konflikte ndëretnike.

-Një qëndrim të veçantë lidhur me rolin e kriminalitetit në shoqëri, ka mbajtur Emile Durkheim sipas të cilit kriminaliteti është pjesë përbërëse e të gjitha shoqërive, dhe grupi që i prin shoqërisë, format e caktuara të sjelljes i definojnë si të padëshirueshme dhe esi të tilla të ndëshkueshme. Kur kryhet një krim shoqëria ndihet e fyer dhe kjo fyerje ndaj moralit shoqëror promovon solidaritetin dhe e mban shoqërinë të bashkuar.

Një mënyrë tjetër për të perceptuar krimin e sjellin Petroviqi dhe Meshku, (2004) të cilët kanë theksuar rolet më të rëndësishme që i realizon kriminaliteti në shoqëri duke theksuar se kriminaliteti krahas ndikimit negativ, luan edhe një rol që mund të konsiderohet pozitiv, sepse ndikon në formimin e kriterit për vlerësimin e shoqërisë së mirë dhe shoqërisë së keqe.

Gjithashtu, të ardhurat e përfituara në mënyrë të paligjshme mund të investohen në aktivitete të ligjshme dhe kjo ndikon në ekonomi, pasi hapen vende të reja pune për arsyë të investimeve.

9. Parandalimi i kriminalitetit

Nocioni parandalim përmban në vete të gjitha masat e ndërmarra në mënyrë të planifikuar, të paramenduar dhe të organizuar me të cilat do të bëhen përpjekje të mënjanohen ose së paku të zvogëlohen shkaqet e drejtpërdrejta dhe të tërthorta të sjelljeve të dënueshme (Horvatiq, Cvitanoviq, 1999).

Me masa parandaluese kuptojmë masat që ndikojnë në zvogëlimin e faktorëve të kriminalitetit përfshirë, faktorët ekonomik-social, politike dhe psikologjik.

Kjo mënyrë e luftimit dhe pengimit të kriminalitetit paraqet mënyrë afatgjatë të luftimit të kriminalitetit në shoqëri, përfshirë kriminalitetin e të miturve. Ndër masat parandaluese mendoj se mund të përmendim:

- Avancimi i zhvillimit ekonomik;
- Ngritja e nivelit arsimor;
- Ngritja e shkallës së punësimit,
- Krijimi i një ambienti të shëndoshë në familje, shkollë e rreth shoqëror të përgjithshëm;
- Avancimi i punës së policisë, prokurorit të shtetit, gjykatave etj.
- Zhvillimi i një informimi objektiv dhe të rëndësishëm etj.

Lidhjet shoqërore ndihmojnë që të mposhten ato dobësi dhe të sillen në pajtim me konventat shoqërore. Ne rastin e fëmijëve, përpjekjet parandaluese mendoj se duhen fokusuar *para së gjithash* tek parandalimi i sjelljeve problematike të vazhdueshme tek fëmijët, *së dyti* tek parandalimi i delikucencës fëmimore, në mënyrë të veçantë tek fëmijët me çrregullime të sjelljes, dhe *së treti* tek parandalimi i akteve serioze dhe të dhunshme të femijeve. Projektet e ndërhyrjes që në moshat fare të vogla, që në foshnjëri, janë provuar të sukseshme. Kështu, p.sh. ngritja e programeve mbështetëse për nënat me situatë ekonomike të vështirë, për nënat e pamartuara ose ato të divorcuara.

Perfundime

Nga ky studim kam nxjerrë këto përfundime:

- Kriminaliteti përgjithësisht dhe kriminaliteti i të miturve në vecanti është dukuri e kushtëzuar nga shumë shkaqe dhe faktorë, të cilët janë gjithashtu të lidhura edhe me rrethanat e përgjithshme shoqëro-ekonomike të një rajoni të caktuar apo edhe të një shoqërie. Ndikimi i këtyre shkaqeve ka qenë prezent edhe në dukurinë e kriminalitetit të femijëve në Shqipëri.
- Ekziston rreziku që të miturit të bëhen dhunues seriozë të ligjit. Megjithatë, ky rrezik nuk njihet dhe nuk pranohet nga publiku i gjerë. Për rrjedhojë, ky problem rrallë adresohet për të parandaluar zhvillimin e rasteve serioze, kronike dhe të dhunshme të kriminalitetit fëmimor dhe rinor.
- Në Shqipëri mungon zbatimi i sistemit gjyqësor për të miturit. Kjo mungesë e ka vështirësuar trajtimin dhe dënimin e të miturve dhe të rinjve me sjellje penale në përshtatje me moshën dhe karakteristikat e tyre zhvillimore. Mungesa e një sistemi

të tillë është shoqëruar edhe me vështirësi të tjera që kanë të bëjnë me mbështetjen e munguar për të miturit, të rinjtë dhe familjet e tyre.

●Ministria e Arsimit dhe Drejtoritë Arsimore duhet të angazhohen për krijimin e hapësirave të nevojshme në kurrikulat shkollore për module që kanë të bëjnë me sjelljen dhe ndërveprimet sociale.

●Për reduktimin e kriminalitetit nevojiten programe e politika të vecanta që reflektojnë rëndësinë që ka institucioni i familjes dhe i komunitetit në të cilin individ jeton dhe formohet si qenie njerëzore.

●Studimi i sjelljes së fëmijëve në shkolla nga aktorë të interesuar dhe profesionistë do të mundësonte hartimin e programeve efektive të parandalimit të sjelljeve kriminale tek moshat e reja.

Referenca

- Ajdini. J, 2011 “ Probleme Sociale”.
- Giddens .A, përkth. 2004 “ Sociologjia”.
- Hysi. V, 2006 “ Politika Kriminale”.
- Prof. Asoc. Dr. Edlira Haxhiymeri,2007 Studim “Kriminaliteti i të miturve në Shqipëri”.
- Kodi penal i Shqipërisë, 2002.
- Konventa e të drejtave të fëmijëve.
- En. wikipedia.org/wiki/user
- www.unicef.org/albania/JJ_study_-_al.pdf
- www.scribd.com/doc/78430487/KRIMINOLOGJIA
- www.osce.org/sq/albania/21235T
- vjetari statistikor 2018

Hyrje

Të japësh mësim është një detyrë një mision që jo kushdo mund ta bëjë dhe mbi të gjitha ta realizojë me sukses. Jo më kot, shpesh mësimdhënia është cilësuar si 'art' më vete. Roli i mësuesit në klasë është ajo e lehtësuesit ose e ndërmjetësit, në mënyrë që nxënësi të asimilojë informacionin ashtu siç duhet dhe nga ana tjetër të ketë një formim konstruktiv. Dihet që nxënësi nuk mëson vetëm, por në aktivitet dhe në bashkpunim. Kjo është përgjegjësi e mësuesit që të implementojë metodat dhe strategjitë e duhura për arritjen e një mësimdhënie efektive.

Duke qënë se mësuesi është profesional, kjo kuptohet edhe nga sa thamë më lart, ai duhet të përmbushë dhe disa norma etike, të cilat janë të domosdoshme në ambientin e klasës. Qëllimi i etikës është shumë më i gjerë nga çmund të kuptohet zakonisht. Po tat hemi në një mënyrë të thjeshtë të jesh etik do të thotë që mësuesit të pyesin veten: 'Po e bëj ashtu si duhet punën time, po transmetoj ato vlera që duhet dhe që janë në të mirë të nxënësve dhe si rrjedhojë në të mirë të të gjithë shoqërisë?'. Kjo pyetje i çon mësuesit në një autokritik për të reflektuar mbi atë që po dhe nuk po transmetojnë në klasë tek nxënësit. Mësuesi është modeli që kopjojnë nxënësit dhe që e imitojnë, për këtë arsye ai duhet të mbart në vetvete norma, vlera dhe parime të moralshme dhe mbi të gjitha duhet të kujdeset që këto t'i transmetojë gjatë gjithë kohës. Në këtë mënyrë nëpërmje etikës së mësuesit ne nuk fitojmë vetëm nxënës të sukseshëm por edhe gjenerata të cilat në të ardhmen do të ndërtojnë një shoqëri të shëndoshë. Për këtë arsye etika e mësuesit nuk është një proces që ndodh vetëm në kohë por edhe në hapsirë, ajo është një proces globalizimi dhe një nevojshmëri imediate për të gjithë.

I. Mësuesi: 'Karakteristikat e tij'

Mësuesi është një person i cili ndihmon të tjerët të mësojnë një shkencë të caktuar ose dhe një art. Ai duhet të zotërojë aftësi pedagogjike për ta bërë procesin e mësimdhënies sa më efektive. 'Mësuesi në procesin e përgatitjes së tij arsimore, është një punonjës i punësuar nga shoqëria, për ta bërë më të lehtë përgatitjen shoqërore, vetjake dhe intelektuale të atyre anëtarëve të shoqërisë të cilët ndjekin shkollën'¹. Mësues ka të të gjitha niveleve, ka mësues të shkollës fillore, të gjimnazit dhe universitetit. Qëllimi i tyre është vetëm një, ndërtimi i një shoqërie të shëndoshë dhe të suksesshme.

Por për të arritur një qëllim të tillë pa dyshim që mësuesi duhet të ketë disa karakteristika. *Së pari*, mësuesi duhet të ketë disa karakteristika personale që këto lidhen më tepër me gjëndjen e tij psikologjike dhe fizike në bazë të ambientit që është zhvilluar. Mësuesi duhet të jetë në kushte të mira për të punuar dhe për të realizuar misionin e tij me sukses. A mundet të jetë mësues një i shurdhër, një memec, një i verbër apo një njeri që është pjesërisht i paralizuar? Dhe përgjigja është, po mund të jetë pasi disa deformime fizike apo defekte mund të jenë me dëme shumë më të vogla në krahasim me një mësues që nuk zotëron cilësitë morale, etike dhe profesionale, në këtë rast pamja fizike është e parëndësishme. Në përgjithësi përta i përket

¹ Bardhyl Musai, "Metodologji e mësimdhënies", Tiranë: CDE, 2003, faqe 13.

pamjes fizike mësuesi duhet të kujdeset për gjendjen e tij shëndetësore fizike dhe mendore, duhet të jetë higjienik, etj. 'Mësuesi zakonisht duhet të jetë i kujdesshëm për të shmangur të gjitha manitë që aim und të ketë në lidhje me veshjen, krehjen e flokëve apo paraqitjen në një mënyrë jo të përshtatshme për nivelin e komunitetit ku është shkolla'². Kjo mund të sjelli irritim dhe konfuzion te nxënësit duke mos u përqëndruar te mësimi. Mësuesi është një model për ta, dhe ai duhet të përcjellë modelin më të mirë për nxënësit e tij. Gjithashtu humori i mirë dhe hareja janë cilësi të paçmueshme për një mësues. Atij i duhet të punojë me nxënësit si brenda dhe jashtë klasës dhe shkollës, ai lëviz mes nxënësve, i motivon ata, punon me ta si një ekip i vetëm, i kontrollon etj, por për të zhvilluar këtë aktivitet ai duhet të jetë në një gjendje të mirë fizike dhe mendore të cilat i lejojnë atij të ketë dhe të gëzojë një humor të mirë.

Së dyti, mësuesi duhet të ketë edhe disa cilësi morale dhe etike të domosdoshme për qënien e tij dhe të nxënësve. Nuk mund të konceptohet që një mësues most ë ketë cilësi morale, në të kundërt me çfarë autoriteti mund t'i drejtohet ai nxënësve dhe tu kërkojë atyre ndershmëri, drejtësi, sinqeritet, qetësi dhe në përgjithësi një sjellje të mirë e cila është në përputhje me normat që kërkon shoqëria dhe komuniteti në të cilin bën pjesë, kur vetë mësuesi nuk jep shembullin më të mirë. Nëse bën të kundërtën e një sjellje të moralshme, mësuesi do të humbasë respektin dhe vëmendjen e nxënësve dhe sdo ketë kurrfarë autoriteti tek ata. Mësuesi duhet të jetë i duruar, tolerant, duhet të jetë i qëndrueshëm dhe i përgjegjshëm.

Së treti, mësuesi duhet të gëzojë dhe cilësi profesionale. Përveç atyre sa thamë më lart mësuesi duhet të jetë i përgatitur mirë nga ana profesionale të njohë dhe të përdorë mirë metodat, strategjitë dhe materialet didaktike për një mësimdhënie efektive. Në fund të fundit, në qoftë se një mësues i zotëron këto karakteristika e bëjnë atë një mësues të suksesshëm dhe mund të arrijë një mësimdhënie produktive dhe efektive..

II. Etika

II.1 Përkufizimi dhe karakteristikat

a) **Përkufizimi:** Ashtu si shumica e fjalëve edhe fjala etikë vjen nga greqishtja – ethos- që do të thotë zakon, mënyrë të jetuari, sjellje etj. 'Me etikë duhet të kuptojmë, shprehitë, normat, rregullat e mirësjelljes njerëzore, që mundësojnë njeriun të orientohet e të udhëhiqet, gjatë jetës së përditshme e nëçdo rast me çdo individ, pavarësisht nga profesioni, arsimimi, eksperiencat e dijet, për të realizuar qëllimin në marrëdhënie me të tjerët'³. Me pak fjalë etika është mënyra jonë e të sjellurit.

b) **Karakteristikat:** Etika si një shkencë apo disiplinë më vete ka dhe ajo karakteristikat e veta të cilat, shkurtimisht, janë: *Së pari* etika është një shkencë dhe kjo shpjegohet me faktin që ajo i studion gjërat prej shkaqeve që ato ndoshin dhe jo prej ndodhive të momentit, pra shpjegon ose gjykon çështë e mirë dhe e keqe por e bën këtë në bazë të arsyes se pse ndodhin këto gjëra. *Së dyti* si shkencë qëështë, etika ka një karakter racional, kjo do të thotë që etika nuk është produkt i emocioneve apo të intuitës, gjithashtu nuk është produkt as i intuitës së zëmrës, por etika ka si instrument ose produkt kryesor arsyen. *Së treti* ajo është një shkencë praktike, çka do të thotë qëështë bërë për tu realizuar në jetën e përditshme; është të dish si të veprosh

² A. Tamo, E. Rapti, Th. Karaj, "Mësimdhënia dhe të nxënët", Tiranë: Mokra, 2005, faqe 330-331.

³ Clirim Duro, Cikël leksionesh 'Etika profesionale', leksion 1.

dhe e përmbush qëllimin e saj final në momentin që mishërohet te njerëzit, të mësosh etikën është si të mësosh për jetën. *Së katërti* etika është një shkencë normative, të tregon rregullat, normat e një shoqërie, të drejton në rrugën e së drejtës. Por pse themi që është një shkencë normative?, është shkencë normative sepse ajo nuk studion atë që realisht nodh dhe është prezente në shoqëri, por studion atë se si duhet të jetë një shoqëri, çfarë duhet dhe çfarë nuk duhet të ndjekë një shoqëri. Tregon dhe shpjegon se cila është më normalja dhe më e drejta, por që në realitet nuk ndodh shpesh ashtu si duhet të jetë.

II.2 Etika profesionale e mësuesit (disiplinë e domosdoshme)

Që të jesh mësues nuk do të thotë të jesh vetëm profesional por në të njëjtën kohë edhe etik. Ashtu si të gjitha profesionet edhe mësuesit e kanë një kod etike i cili i drejton dhe i mëson ata se si duhet të sillen për të përmbushur si duhet detyrat e tyre. Etika profesionale i ndihmon individët të përforcojnë ato norma morale që tashmë janë prezente në personalitetin e tyre. Mësuesi, më shumë se kushdo tjetër, duhet t'i njohë mirë normat, rregullat, parimet e një shoqërie për t'ua transmetuar ashtu si duhet nxënësve. Sapo hyn në klasë mësuesi nuk ka për detyrë vetëm të shpjegojë, ai nuk mund të tregohet indiferent ndaj atyre që ndodhin në klasë, pasi gjatë gjithë kohës ai bën rolin e transmetuesit të vlerave tek nxënësit e tij.

'Mësuesi nuk ka dalë nga hiçi por ashtu si të gjithë ne ai është pjesë e një shoqërie apo të një komuniteti. Në këtë mënyrë ai duhet të marrë më të mirën e kësaj shoqërie për ta transmetuar atë përpara nxënësve'⁴. Një mësimdhënie e mirë dhe një edukim i mirë arrihet jo vetëm nëpërmjet përgatitjes profesionale të mësuesit por edhe nëpërmjet 'aftësisë për të komunikuar; vetëdijes për të marrë në konsideratë jo vetëm të drejtat por edhe detyrat që kanë individët për njëri tjetrin; mirëkuptimit të nevojës së solidaritetit dhe koperimit'⁵. Në qoftë se mësuesi i arin të gjitha këto ai ka edukuar jo vetëm breza të moralshëm por edhe të përgjegjshëm për veten dhe të tjerët, e çmund të kërkojmë më shumë!

Të jesh etik do të thotë që gjithmonë të ruash një kufi midis të mos qenit shumë formal me nxënësit por edhe të mos qenit shumë të familjarizuar. Mësuesi duhet të ruajë gjithmonë veten nga moskalimi i këtij kufiri gjithashtu duhet të ruajë gjithmonë brenda vetes atë parime dhe norma që e karakterizojnë.

Një aspekt tjetër i të qënurit etik është të qënurit koherent me atë që ndodh në klasë, vetëm në këtë mënyrë mësuesi mund të kapë problemet në kohë dhe të bëhet trajtimi i tyre. Ai duhet të ketë vëmendjen tek e gjithë klasa njëkohësisht duke mos shfaqur në asnjë moment shenja diskriminuese ndaj nxënësve.

Trajtimi i nxënësve si partnerët kryesor të mësuesëve dhe komunikimi janë ajo që duhet dhe çelësi që duhet të shërbejë në hapjen e shumë portave dhe jo në mbylljen e tyre.

III. Probleme të etikës profesionale

Pasojat e mungesës së etikës profesionale mund të rezultojnë shumë të dëmshme për shoqërinë. Mungesa e etikës nuk është e dëmshme vetëm për ato viktime që e vuajnë mungesën e saj edhe pse të parat të dëmtuara janë pikërisht këto viktime. Pasojat janë të shumta ku ndër to është edhe rënia e vetëvlerësimit (autostimës) dhe rënia e prestigjit profesional. Kjo e fundit mund të shkaktohet së pari nga humbja e besimit

⁴ R. Z. Lopez, "Etica de la profesion academica en la epoca global", Mexico: UAS, 2003, faqe 17.

⁵ Qazim Xhelili, "Probleme të edukimit historik", Tiranë: shblu, 2006, faqe 20.

që shoqëria ka për atë si dhe nga ana tjetër shkaktohet nga zhgënjimi që pësojnë grupe ose sektorë të caktuar socialë, që me të drejtë kanë shpresuar që individë të caktuar ta bëjnë mirë punën e tyre duke qënë se patën privilegjin e një formimi profesional. Veprimet të cilat bien ndesh me kodin e etikës nuk prekin vetëm individin por në veçanti prek të gjithë komunitetin dhe kjo e fundit është më e dëmtuara për shkak të mungesës së etikës.

Mësuesi si një profesional, është i lidhur ngushtësisht me disa grupe individësh, ku janë këta të cilët gjykojnë punën e tij dhe kërkojnë llogari për mos kryerjen e saj si duhet, në këtë rast lindin edhe problem. Mësuesi si pjestar familjeje dhe shoqërie lidh një kontratë morale me këta të fundit dhe nuk mund t'i shpëtojë asaj. Si familja ashtu dhe shoqëria i kanë besuar mësuesit edukimin e brezave të ardhshëm të shoqërisë, dhe si rrjedhojë për mos kryerjen si duhet të këtij edukimi përgjegjësia kryesore bie mbi mësuesin. Përveç lidhjes së mësuesit me shoqërinë dhe familjen, lidhjen kryesore ai e ka me vetë nxënësit, problemet që shfaqen këtu nga ana etike janë të shumta. Një ndër këto problem është mungesa e drejtësisë që mësuesi mund të shfaqë në klasë, duke mos i trajtuar të gjithë nxënësit njëllëj dhe duke shfaqur preferencë të kuptueshme nga të gjithë nxënësit. 'Në këtë rast mësuesi duhet t'i trajtojë nxënësit konform ndryshimeve individuale që konsiston në karakterin, inteligjencën, përgatitjen etj, por pa rënë në sy tek të tjerët pasi kjo do të sillte probleme të mëdha të motivimit'⁶. Probleme etika profesionale ka dhe të tipit të përdotimit negative të gjuhës me fjalë që nuk janë të përshtatshme për ambientet e shkollës, por që fatkeqësisht janë pjesë e fjalorit personal të mësuesit, gjithashtu mësuesi nuk duhet të imponojë mendimin e tij nxënësve duke treguar që është ai që ka gjithmonë të drejtë.

Përveç lidhjes qëka mësuesi me shoqërinë, familjen dhe nxënësit, ai ka lidhje dhe me vetë shkollën dhe me kolegët e tij. Në qoftë se më lart mësuesi kishte lidhur kontratë morale me shoqërinë, me shkollën ai ka lidhur një kontratë reale faktike për të ushtruar profesionin e tij përkundrajt një pagese të caktuar dhe për këtë ai ka jo vetëm detyrimin real por edhe detyrimin moral për të respektuar kodin e etikës profesionale të mësuesit. Probleme shfaqen edhe me kolegët nga ana etike, duke qënë së në realitet këto janë probleme që janë rrënjësor thellë në qënien e vetë mësuesëve dhe kodi i etikës nuk ka çfarë t'ju bëjë atyre sado që ata ta lexojnë atë, po kalojmë në fjali ose fraza normative. Mësuesi nuk duhet të bëjë 'thashetheme' për kolegët e tij, është mungesë etike të komentosh dikë gjatë gjithë kohës sa herë që të jepet mundësia. Mësuesit janë një grup dhe s'ii tillë duhet të punojnë në grup, kjo është në shërbim jo vetëm të kolektivit të tyre por edhe të nxënësve. Gjithashtu mësuesit duhet të theksojnë dhe të përshëndetin arritjet e kolegëve të tyre dhe jo të tregohen dyshues dhe 'ziliqarë'. Mësuesit nuk duhet t'i bëjnë kolegët e tyre objekt bisede me nxënësit, në këtë mënyrë mësuesi që komentohet zhvleftësohet në sytë e nxënësve. Shpesh ndodh që mësuesit të mburrin lënëdën e tyre dhe kjo është mëse normale, por në momentin që kjo bëhet e vazhdueshme çon në bërjen e lëndëve të tjera si më të pavlera dhe më pak të rëndësishme, mësuesi është mirë që të ruajë modestinë në personalitetin e tij. Për të realizuar me sukses të gjitha sa u thanë më lart mësuesi duhet të besojë në edukim dhe mbi të gjitha duhet të besojë në misionin që ka ndërmarrë; ai duhet t'i bëjë vazhdimisht autokritikë dhe vetëvlerësim vetes për të kuptuar çfarë ka bërë mirë dhe çfarë ka bërë gabim.

⁶ Sara Morosin, La motivazione all'apprendimento, S.P.P., Liceo Scientifico G. Ancina, 2006/2007, fq 11.

Konkluzione

Në radhë të parë mësuesi duhet të jetë profesional, duhet të jetë njëprofesor i hapur, i qetë dhe tolerant, i cili të marrë përpara nxënësve rolin e ndërmjetësit, lehtësuesit dhe këshilluesit, duhet të zotërojë teknologjitë e reja, të jetë një mësues i mirë, të ketë aftësinë e të punuarit në ekip, të ketë aftësinë personale dhe profesionale e të drejtuarit ashtu si duhet klasën, të ketë aftësinë që të dijë si të reagojë dhe të zgjidhë situatë konfliktuale dhe problematike por mbi të gjitha duhet të ketë tre cilësi: të ketë shembullin e mirë, autoritetin moral dhe pjekurinë emocionale. Misioni kryesor ose primar i mësuesit është që të jetë lehtësues për nxënësit duke i ndihmuar ata të mendojnë si duhet, të dinë si të sillen në shoqëri, të vlerësojnë gjërat që i rrethojnë, të jenë human, të ndërgjegjshëm e të dhemshur, të mendojnë me kritikizëm dhe të dinë të marrin vendimet e duhura në jetë.

Me pak fjalë, një prioritet i veprimtarisë arsimore edukative të mësuesve në shoqërinë e sotme është që të lehtësojë zhvillimin autonom të kapacitetit të nxënësve për reflektim dhe veprim. Si shkolla ashtu edhe mësuesi janë pasoja sociale dhe kanë një ndikim vendimtar në shoqëri të cilat ndërtojnë gjeneratat e së ardhmes dhe është për këtë që një edukues siç është mësuesi duhet të ketë 'etikë', si personale ashtu edhe profesionale. Mësuesi në radhë të parë duhet të jetë etik për veten e tij, duke zotëruar disa norma morale dhe parime ai nuk do të bjerë pre e antivlerave dhe do ti luftojë gjithmonë ato. Vetëm duke pasur etikë personale mësuesi do ketë dhe etikë profesionale me shkollën, shoqërinë, kolegët dhe mbi të gjitha nxënësit, pasi përpara tyre ai jep shembullin që gjisecili prej tyre duhet të ndjekë. Nxënësit janë pishtarët që ne ndezim në të tashmen dhe që duhet t'i mbajmë të ndezur për të ardhmen tonë, pasi shpresa e së nesërme për një shoqëri sa më të shëndetshme janë pikërisht nxënësit.

Bibliografia

Duro. Çlirim. Cikël leksionesh. *Etika profesionale*.

Lopez. R. Z. *Etica de la profesion academica en la epoca global*. Mexico: UAS. 2003.

Morosin. Sara. *La motivazione all'aprendimento*. S.P.P. Liceo Scientifico G. Ancina. 2006/2007.

Musai. Bardhyl. *Metodologji e mësimdhënies*. Tiranë: CDE. 2003.

Tamo. A. Rapti. E. Karaj. Th. *Mësimdhënia dhe të nxënit*. Tiranë: Mokra. 2005.

Xhelili. Qazim. *Probleme të edukimit historik*. Tiranë: shblu. 2006.

Hyrje

Mësuesi është figurë qendrore në arsimin dhe edukimin e shoqërisë dhe në emancipimin e saj. Mësuesi është njeriu që ka për detyrë funksionale apo profesionale të ndihmojë të tjerët që të mësojnë dhe të përvetësojnë shprehje dhe mënyra të reja të sjelljes. Mësuesi në tërësinë e punës së vet mundohet të shpreh imazhe të pëlqyeshme për nxënësit. Kjo gjë arrihet nëpërmjet shembullit pozitiv në komunikimin me nxënësit. Figura e mësuesit shihet nga nxënësi si modeli i të rriturit. Ai mendon që kur të rritet do të imitojë sjelljen e mësuesit të tij, prandaj duhet ta njohë atë në të gjitha aspektet e shfaqjes së saj¹.

Përparimi i shkencës mbart në vetvete një nevojë për përcjellës, mësues gjithnjë e më të aftë, më të kualifikuar, më pozitivë që energjitë e akumuluar në vetvete bashkë me njohurinë e këtij profesioni të arrijnë qëllimin final: studentë të kualifikuar. Secili nga prindërit është i vetëdijshëm për një fakt të pamohueshëm, që fëmijën e dorzon te mësuesi, por janë shokët dhe shoqet e klasës që kanë ndikim të madh tek ai². E ka shumë të qartë që mësuesi është prindi i dytë, por ka mundësi që merak i një prindi të jetë fryma që do të mbizotërojë në klasë. Këtu duhet më shumë se kurrë mësuesi i suksesshëm, ai që përçon energji pozitive, motivuese dhe humor. Shkolla, një akademi formimi, intelektualiteti ka një sistem të brendshëm që ka egzistuar gjithmonë; humanizmi. Vlera më e madhe dalluese e mësuesit është humanizmi. Çdo njeri që është i suksesshëm, nuk është vetvetiu i tillë, nuk është e mundur të jesh i tillë pa një mësues të aftë. Mësuesi i aftë, i suksesshëm është një pasuri e gjithësecilit që kërkon vetëm vëmendje, vlerësimi më i mirë që mund ti bëjë student.

Performancë e një mësuesi të suksesshëm është rezultati që përçon dhe që arrin. Klasa në syrin e një mësuesi të suksesshëm është auditori që ka nevojë të formohet e të plotësohet me dije në raport me kohën. Klasa është auditori ku një mësues i suksesshëm shfaqet si një përcues njohurish dhe mënyra se si e bën këtë ndryshon nga rasti në rast. Mësuesi tipik i suksesshëm është ai që është shfaqur me: humor, pozitiv, motivues dhe kërkues. Cilësi të tilla e bëjnë studentin më të prirur të përqendrohet tek ajo që po thotë e ta përvetësojë njohurinë që ai përcjell. Mësuesi i suksesshëm zotëron artin e bindjes, i thotë gjërat qartë dhe me autoritetin që i sjell njohuria e sigurt që zotëron.

Mësuesi duhet të jetë gjithmonë i organizuar, n.q.s. do që të ketë sukses, ai duhet të përgatisë më parë mësimin duke iu përshtatur nevojave të nxënësve. Ai duhet të përdorë metoda efikase që të kenë rezultatin e dëshiruar, nëse jo duhet të ndryshojë metodë. Është mirë që mësuesi të vijë çdo herë me nga një gjë ndryshe, në këtë mënyrë mban gjallë interesin dhe kureshtjen e nxënësve, ata nuk mërzhiten dhe nuk bien në monotoni. Puna e mësuesit është një nga ato aktivitete në të cilat niveli dhe formimi profesional janë shumë të lidhura me etikën, me sjelljen morale të vetë mësuesit³.

Ashtu siç duhet të jetë mësuesi i organizuar, të njëjtën gjë duhet të kërkojë edhe nga

¹ Çlirim Duro, Cikël leksionesh.

² Adem Tamo, Theodhori Karaj, Edmond Rapti, Mësimdhënia dhe të nxënët, Tiranë: Mokra, 2005, 338.

³ Çlirim Duro, Cikël leksionesh.

nxënësit, kështu ora e mësimit është gjithmonë e gjallëruar. P.sh. mosha nga 6 deri në 13 vjeç, është një moshë e cila ka gjithmonë kureshtje e është gjithmonë e gatshme për të mësuar gjëra të reja. Mësimdhënia në mosha të tilla duhet të jetë e kujdesshme dhe përdorimi i gabuar i metodave është i pafalshëm, kjo të bën një mësues të dështuar. Një mësues i suksesshëm, për të qënë i tillë duhet të ketë entuziazëm. Çdo të thotë kjo?, Kjo do të thotë që nëse vërtet do që të ushtrosh profesionin e mësuesit duhet ta duash vërtet si profesion. Kësisoj, duhet të çohesh çdo ditë entuziast për tu dhënë mësime një morie nxënësish, të cilët me siguri nuk kanë njëqind për qind dëshirë për të mësuar. Por ti e di që nuk ka shpresë për këta nxënës që të kenë dëshirë për të mësuar, vetëm nëse mësuesi e trasmeton me entuziazëm lëndën. Kjo pjesë është shumë e rëndësishme sepse, kur nxënësi shikon se sa me entuziazëm dhe pasion mësuesi shpjegon mësimin, ai do ta dashurojë lëndën përmes mësuesit. Çfarë do bësh kur një pjesë e klasës do të dëgjojë dhe tjetra jo? Nga kjo pyetje përgjigja është vetëm një, 'durim'. Një mësues i suksesshëm pa dyshim që duhet të ketë shumë durim. Nuk është e lehtë të çohesh në mëngjes dhe të përballësh me shumë nxënës njëherësh, të cilët janë tepër energjik e fjalët nuk u mbarojnë kurrë, madje edhe në momentin kur ti je duke shpjeguar mbraja teje dëgjon zëra tek përshpërisin. Në këtë moment, në asnjë mënyrë nuk duhet të ç'ekuilibrohesh dhe të bësh armik nxënësin, përndryshe 'do të hanë të gjallë'. Zgjidhja e problemeve të tilla kërkon durim, mësuesi duhet të jetë elastik për zgjidhjen e tyre, duke vënë në përdorim 'negociatat' dhe 'burokracinë', kjo të bën ty një mësues të suksesshëm. Mësimdhënia e historisë duhet të synojë që vetëdija historike të bëhet pjesë themelore e kulturimit të të rinjve. Ajo duhet tu zhvillojë nxënësve aftësitë e të menduari kritik për te analizuar dhe interpretuar informacionin në mënyrë efektive dhe me përgjegjësi, të dallojnë kompleksitetin e problemeve si dhe të respektojnë shumëllojshmërinë kulturore⁴. Mësuesit do të kenë sukses në qoftë se respektojnë nxënësin dhe kanë besim tek ai, dhe punojnë për të zbuluar jo të metat e tij, por vlerat, të dhënat në fusha të ndryshme, që me durim ai mundohet ti nxisë e ti zhvillojë.

Që të bëhesh mësues i suksesshëm duhet :

➤ Të kesh arsimin përkatës, mbështetur në një shkollim sistematik, real dhe të vërtetë. Gjithsesi diploma nuk e garanton suksesin, nuk është e mjaftueshme për të qënë i aftë. Duket se, në ditët e sotme kushdo mund të marrë lishencën e mësuesit. Fatkeqësisht atë që kam vënë re unë e kanë vënë re të gjithë. Nëpër shkolla publike dhe jo publike ka shumë mësues, disa prej tyre kanë interes por nuk janë mësimdhënës të mirë e disa të tjerë përveçse kanë interes janë edhe mësues të mbrekullueshëm në atë që bëjnë, këta e kanë dhunti natyrore dhe janë të prerë për këtë profesion.

➤ Sot përdoret termi mësimdhënie e mirë, e keqe etj. Ky lloj opinioni e vlerësimi nuk është real. Termat kanë ngjirim të theksuar emocional dhe pavërtetësi, pasi këndvështrimet janë të ndryshme. Dikush mund të jetë mësues i mirë për dikë, por jo i tillë për dikë tjetër. E njëjta gjë ndodh edhe me mësimdhënien : "e mire, e keqe". Njëri mund të vlerësohet më shumë se një i dytë, ndonëse ky i fundit mund të jetë më i mirë, më i suksesshëm. Mësimdhënie e mirë dhe mësimdhënie e suksesshme janë togfjalësha që kërkojnë të bësh dallimin. Mësimdhënie e " mirë" është e vështirë të përcaktohet, të vertetohet, ndërsa mësimdhënie e "suksesshme" verikohet, provohet, vërtetohet.

➤ Të kesh prestigj në klasë. Mësuesi që shfaq një sjellje prestigjoze, të cilën e ka

⁴ Qazim Xhelili, Probleme te edukimit historik, Tirane: Shblu, fq 21.

arritur me anë të eksperiencës së tij gjatë viteve të punës për menaxhimin e klasës, do të gëzojë respekt dhe sjellja e tij do të jetë miqësore me nxënësit⁵.

➤ I suksesshëm quhet ai mësues që është në gjëndje të realizojë qëllimet dhe objektivat e programit. Në qoftë se objektivat që mësuesi ka vënë në klasë janë reale, të kapshme nga nxënësit, përfaqsojnë kërkesat e nxënësve për atë lëndë mësimore etj, atëherë nxënësit menjëherë do ti përqafojnë këto objektiva dhe do të jenë të gatshëm të krijojnë një situatë miqësore me mësuesin. Përmasat e mësimdhënies së sukseshme janë dy : synime dhe rezultate. Pa synime, rezultatet e nxënësit bëhen të rastësishme. Gjithsesi edhe synimet nuk janë të mjaftueshme për të garantuar mësimdhënie të sukseshme, për të qenë mësues i suksesshëm. Nëse nxënësi nuk i realizon objektivat e përcaktuara të të nxënës, atëherë nuk mund të thuhet se puna e nxënësit ka qenë efektive. Mësuesit e aftë profesionalisht dhe të përgatitur me formim të plotë pedagogjik, ndërtojnë dhe hedhin ura të forta komunikimi me nxënësit, vlerësojnë dhe motivojnë; shfaqen kërkues dhe ngulmues, por edhe falin, kur e shohin se është në të mirë të mësimin dhe edukimit, të nxënësit dhe të perspektivës së tij. Ata janë të ndjeshëm ndaj shqetësimeve e vështirësive, që kanë një kategori nxënësish, të cilët bartin probleme sociale e familjare, ekonomike e psikologjike. Ata janë model në mënyrën e paraqitjes së përditshme të të menduarit dhe të të shprehurit. Nuk paragjykojnë askënd dhe, shpesh herë, të metat e nxënësve në mësim dhe edukim, në sjellje dhe komunikim, nuk i shkarkojnë tek ata dhe familjet e tyre, por marrin përsipër përgjegjësi dhe bëjnë ceshtë e mundur që shkolla ti korrigjojë të metat që shfaqin⁶.

➤ Trajtimi gjinor në klasë. Mësuesi që nuk do të tregojë shenja diskriminimi ndaj një seksi do të jetë në gjëndje të vendosë një situatë miqësore në klasë.

➤ Aftësia profesionale. Aftësia profesionale dhe takti i komunikimit të mësuesit mund të krijojnë një ndjenjë tërheqjeje nga ana e nxënësve, duke bërë që situata në klasë të jetë pozitive. Metodat e të mësuarit duhet të jenë të larmishme dhe në përshtatje me nivelet dhe kategoritë e përmbajtjeve historike⁷.

➤ Mësues i suksesshëm është ai që i verteton aftësitë e tij për të realizuar rezultatet e planifikuara. Në procesin e mesimdhënies ka një rëndësi të madhe që mësuesi të tregojë se është i përgatitur mirë në drejtim të organizimit të mesimit dhe diagnostikimit të nxënësit. Pajisja dhe shprehja nga ana e tij e të gjithë elementeve që duhen për një proces mesimdhënie të sukseshme krijon një figurë ideale të tij në sytë e nxënësve dhe nxit e krijon me pak hapësira tek ata për të nderhyre në lidhje me ndërprerjen e mesimit.

➤ Një tjetër karakteristikë e mësuesit të suksesshëm është kreativiteti i cili i bën nxënësit që të mos i harrojnë gjerat për një kohë shumë të gjatë.

➤ Niveli shoqëror. Mësuesi që tenton të paraqesë të njëjtin nivel shoqëror me atë të nxënësve të tij, do të fitojë miqësinë e klasës dhe do të quhet mik i tyre. Roli që luajnë këta elementë në pozicionin e mësuesit krijojnë mundësinë që, në qoftë se këta do të përdoren me sukses, mësuesi do të krijojë një situatë miqësore në klasë dhe do të shmangë konfliktin e rolit të profesionit të tij. Krijimi i një situatë miqësore në klasë do të shërbejë shfaqjes së një sjellje pozitive dhe konfliktuozë midis mësuesit e nxënësve.

⁵ Adem Tamo, Theodhori Karaj, Edmond Rapti, Mësimdhënia dhe të nxënës, Tiranë: Mokra, 2005, fq 339.

⁶ <http://www.tiranaobserver.al/etika-dhe-komunikimi-garanci-suksesi-ne-mesuesi/>

⁷ Qazim Xhelili, Probleme të edukimit historik, Tirane: Shblu, fq 22.

- Të jetë i ndershëm dhe i përgjegjshëm për punën që bën.
- Ta konsiderojë mësuesinë jo zanat, por mision.
- Të ndjek hap pas hapi ndryshimet në tekste dhe në metodën e mësimdhënies.
- Të jetë edhe mësimdhënës, por edhe metodist, pak psikolog dhe pak sociolog.
- Që vendos ura komunikimi e bashkëpunimi të frytshëm me prindërit e nxënësve dhe strukturat e tjera në shkollë.
- Mësuesi i suksesshëm konsiderohet ai që realizon realizimin e objektivave ditore, semestrale e vjetore.
- Mësuesi që është vërtetë me personalitet ndikon pozitivisht në zhvillimin mental të nxënësit.
- Kur mban qëndrim pozitiv ndaj punës, programeve dhe në tërësi ndaj mësimit.
- Kur e bazon orën e mësimit te pyetjet të cilat janë celësi i njohurisë.
- Faktor shumë i rëndësishëm për të qenë mësues i suksesshëm është edhe oratoria. Nuk mund të themi se në qoftë se nuk je orator i lindur, automatikisht nuk je mësues i suksesshëm, por bëhet fjalë për atë oratori që e bën një mësues tërheqës kur flet nga podiumi ose tabela.
- Qartësia e mësimdhënies. Mësuesi duhet të jetë i qartë, i kuptueshëm, i komunikueshëm, të shprehet me fjalor të pasur dhe të jetë disi emocional në transmetimin e dijeve. Sjelljet e mësuesit varen, në mënyrë të konsiderueshme nga qartësia⁸.
- Një mësimdhënie konsiderohet e suksesshme edhe kur sigurohen lidhje të njohurive të mësuara më parë me ato që paraqet mësuesi për herë të parë.
- Përgatitja psikologjike e nxënësve për mësim e garanton në një masë të konsiderueshme mësimdhënien e suksesshme.
- Kur mësimdhënja është e larmishme, (me pyetje, me materiale plotësuese, kur mësimi organizohet në forma dhe vende të ndryshme që i shkon për natyrë temës e lëndës, kur mjedisi është i pastër dhe ku çdo gjë vihet në vendin e vet, ku mjedisi ka hapësirë). Rol të rëndësishëm në realizimin e një shpjegimi të suksesshëm të njohurive dhe të koncepteve historike luan paraqitja e saktë e tyre⁹. Të dish të japësh mësimin në një mënyrë ndryshe, interesante, është një cilësi tjetër e mësuesit të suksesshëm. Të shpjegosh një koncept historik, për shembull, kërkon shumë shpjegime gjatë rrugës. Mësuesit duhet të shpjegojnë të gjitha detajet përpara se të arrijnë në konceptin final. Për shembull nuk mund të flasësh për Jul Çezarin, pa shpjeguar më parë se si qe e mundur që një njëri si Jul Çezari të ekzistonte në kohën e tij.

Ç'nodh n.q.s nxënësit e tu nuk dinë asgjë rreth Romës, dhe ti vazhdon u flet për heronjtë e saj? Ata do ta humbin fillin dhe nuk do të kuptojnë asgjë. Pikërisht këtu hyn në lojë mprehtësia ose shkathtësia e mësuesit. Këta duhet të kenë pak imagjinatë, ata të cilët nuk e kanë këtë imagjinatë dhe shpjegojnë vetëm duke u bazuar në kurrikulën përkatëse thjesht duke recituar lëndën, janë të destinuar të dështojnë.

- Kur përfshihen të gjithë nxënësit në të nxënë në nivelin e tyre.
- Kur planifikohet me kujdes dhe shfrytëzohet maksimalisht ora e mësimit.
- Kur sukcesi i nxënësve në mësim është i mirë.

⁸ Bardhyl Musai, Metodologjia e mësimdhënies, Tiranë: ALBGRAF, 2003, fq 20.

⁹ Qazim Xhelili, Didaktika e historise, Tirane: Globus R, fq 108.

Ndër karakteristikat kryesore psikologjike të mësuesve të suksesshëm përmendim:

- Personalitetin. Studimet kanë treguar se sjelljet e mësuesit në klasë, që kanë të bëjnë me personalitetin e tij, ndikojnë drejtpërdrejt në shëndetin mental të nxënësve. Rrjedhimisht edhe në rezultatet e tyre në të nxënë.
- Qëndrimet. Mësuesit me qëndrime pozitive ndaj mësimit, programit, lëndës etj, konsiderohen të suksesshëm.
- Përvoja është parakusht për të qenë i suksesshëm në çdo veprimtari. Koncepti për vitet e përvojës ka ndryshuar. Ndryshe nga disa vite më parë, sot konsiderohet me përvojë një mësues që ka më shumë se tre vite punë¹⁰. Edhe përvoja ndahet me kategori. Tjetër është një mësues me 4 – 5 vite pune dhe tjetër me 10 – 15 vite pune e më shumë.
- Rezultatet e verifikuara në kushte të barabarta dhe të krahasueshme mes mësuesve. Kërkesat e mësuesit në praktikë dhe të mësuesit në teori janë reale dhe të rëndësishme. Gjithsesi ato janë disi ndryshe njëra nga tjetra, pavarësisht se dallimi është i vështirë. Koncepti i mësuesit teoricien ka të bëjë me anën shkencore të mësimdhënies, kurse koncepti i mësuesit praktikien ka të bëjë me aspektin artistik të mësimdhënies. Mësuesi teoricien duhet të pranojë shpesh herë pasigurinë, të ruajë gjykimin, por të mbytet në dyshime e rezerva. Kur vjen koha për të vënë në praktikë një metodë mësimore, ose teknikë, mësuesi duhet të mendojë dhe të veprojë me besim dhe angazhim. Ai duhet të ketë besim në metodën që përdor.
- Përgatitja psikologjike e nxënësve për mësim e garanton në një masë të konsiderueshme mësimdhënien e suksesshme.
- Një cilësi tjetër që kërkohet nga mësuesi është aftësia e tij për të qenë komunikues me nxënësit, prindërit dhe komunitetin rreth shkollës¹¹. Partneriteti i trefishtë shkollë-nxënës-familje, është një element shumë i rëndësishëm në shkollë, për mos thënë primar. Ky trinom, punon në bashkpunim me njëri-tjetrin vetëm për suksesin e nxënësit. Mësuesi i suksesshëm di dhe duhet ta shfrytëzojë shumë mirë këtë moment. Prindërit duhet t'i mendosh si partnerët e tu kryesor. Prindërit sigurisht që duan më të mirën e fëmijëve të tyre, duan që ata të kenë sukses në shkollë, si në mësim, në komunikim, sjellje etj. Kur mësuesi i informon vazhdimisht prindërit mbi ecurinë e nxënësve, ata mund të mbështesin duke punuar me fëmijët e tyre në shtëpi. Mos prit që nxënësi të ngelë në mësim, për t'i lajmëruar prindërit e për t'i takuar për herë të parë. Komunikimi duhet të jetë i vazhdueshëm dhe mirë i artikuluar. Kjo mund të bëhet qoftë nëpërmjet telefonit, mbledhjeve apo dhe postave elektronike. Komunikimi me prindërit të bën ty një mësues të suksesshëm sepse ata janë aleatë të pakushtëzuar me të njëjta interesa. Puna e një mësuesi të suksesshëm nuk mbaron kur bie zilha dhe të gjithë nxënësit shkojnë nëpër shtëpi. Ai vazhdimisht u jep atyre detyra apo projekte, sidomos nxënësve që kanë nevojë për ndihmë për të rritur notat, kjo mund të bëhet edhe me ndihmën e prindërve, të cilët i ndjekin më nga afër fëmijët e tyre.

¹⁰ Bardhyl Musai, Metodologjia e mësimdhënies, Tiranë: ALBGRAF, 2003, fq 18.

¹¹ Adem Tamo, Theodhori Karaj, Edmond Rapti. Mësimdhënia dhe të nxënit, Tiranë: Mokra, 2005, fq 332.

Përfundimet

Arritjet e nxënësve janë çelësi që mësuesit të kenë sukses. Në momentin që një nxënës nuk po shkon mirë dhe po dështon në mësim (dështim që nuk është i nxënësit por i mësuesit, që nuk është marrë si duhet me nxënësin), mësuesi duhet të analizojë të gjitha aspektet ose metodat që përdor në mësimdhënie si dhe faktorët në jetën e nxënësit, që mund të kenë shkaktuar një gjë të tillë. Një mësues i suksesshëm nuk e lë të dështojë një nxënës apo thjesht të rrijë të shikojë se si ai po shkon drejt dështimit, por interesohet për nxënësin dhe i jep mundësinë që të përparojë si brenda dhe jashtë klasës. Një mësues i suksesshëm ka dhe duhet të ketë një qëndrim autokritik, të jetë i aftë të dallojë pikat e dobëta në procesin mësimor që ai bën dhe të jetë i gatshëm në çdo moment për ti korrigjuar ato dobësi.

A duhet të bëhesh 'kameleon' për të qënë një mësues i suksesshëm? Patjetër që po. Një mësues duhet t'i njohë mirë nxënësit e tij dhe do t'i duhet të dijë se cila është mënyra më e mirë për të dhënë mësim. Kjo sepse, kur një nxënës të bëjë pyetje për atë që nuk ka kuptuar, ti t'i përgjigjesh në mënyrën më të mirë të mundshme dhe të thjeshtë, që ai të të kuptojë. Pa dyshim që kjo kërkon një edukim profesional dhe të njohësh mirë teknikat e mësimdhënies. Kjo e bën mësuesin një 'kameleon' të vërtetë, ku asnjëherë nuk vjen njësoj. Një mësues i suksesshëm duhet të pasqyrojë e të krijojë besim te nxënësit. Nxënësi ka nevojë të dijë e të ndjejë që mësuesi preokupohet për të si individ. Për këtë mësuesi, ashtu si thamë dhe më lart, duhet të njohë gjithsecilin prej nxënësve të tij. Mësuesi shumë mirë mund ta dëgjojë nxënësin kur ky do të ndajë informacion me të, p.sh si ndihet, si ka kaluar fundjavën, çfarë e shqetëson etj. Këto elemente që në pamje duken të parëndësishme në thelb janë shumë më shumë të rëndësishme. Është shumë e rëndësishme të fitosh besimin e nxënësve që këta të ndjehen të sigurt në vetvete dhe të pranuar në ambientet e klasës.

Bibliografia

Duro, Çlirim, Cikël leksionesh.

Musai, Bardhyl. Metodologjia e mësimdhënies. Tiranë: ALBGRAF, 2003.

Tamo, Adem. Karaj, Theodhori. Rapti, Edmond. Mësimdhënia dhe të nxënit. Tiranë: Mokra, 2005.

Xhelili, Qazim. Didaktika e Historisë. Tiranë: Globus R, 2007.

Xhelili, Qazim. Probleme të Edukimit Historik. Tiranë: Shblu, 2006.

<http://www.tiranaobserver.al/etika-dhe-komunikimi-garanci-suksesi-ne-mesuesi/>

Abstrakt

Ne kushtet e sotme të zhvillimit të vrullshëm të shoqërisë shqiptare dhe rritjes me ritme të shpejta të informacionit, metodat tradicionale nuk mund të përgjigjeshin me zhvillimeve të reja. Prandaj sot ne të gjitha ciklet e shkollimit po aplikohet mesimdhënia e re e cila vendos në qendër të mesimit nxënësin. Mesuesi është organizuesi i mesimit dhe udhëheq nxënësit për të kërkuar në mënyrë të pavarur informacionin. Mesimdhënia me në qendër nxënësin po zë gjithmone një vend me të gjere sepse këtu mesimdhënia behet duke bashkepunuar. Teknikat e të mesuarit me në qendër nxënësit duhen të jene të tilla që marrin në konsiderat nivelin individual të fëmijes në përshtatje me moshën, interesat dhe aftësit psikologjike të tyre.

Mesimdhënia me në qendër nxënësin është mesimdhënie me rrenje të thella ku nxënia aktive është qendra e procesit dhe rezultatit. Sot një nga detyrat dhe strategjitë e shkolles është të ndërtojë një klimë bashkepunimi, përgjegjësie dhe vlerësimi për arritjen e suksesit. Kur flasim për mesimdhënie me në qendër nxënësin duhet të kuptojmë mesimdhënien si një akt bashkeveprimi, fleksibel dhe të hapur midis mesuesit dhe nxënësit por edhe midis nxënësve me njëri-tjetrin. Shpeshherë mesuesit i linden pyetje të tilla si: A është ky një planifikim i duhur i kesaj ore mesimi? A është metoda e përshtatshme për një mesimnxenie sa me efektive. Dihet çdo gjë varet nga mënyra sesi nxënësit e marrin dhe e japin informacionin, mënyra sesi ata menaxhohen nga mesuesit. Metodat dhe teknikat e mesimdhënies me në qendër nxënësin kanë rolin kryesor. Duhet të dime vendin që ka mesuesi dhe nxënësi në këtë mesimdhënie, cili ka rolin kryesor.

Mesuesi ka role të ndryshme dhe të shumfishta në procesin e të nxënësve. Mesimdhënia me në qendër nxënësin është mënyra me të mire e transmetimit të njohurive. Përmes kesaj mesimdhënie nxënësi është në qendër të gjithçkaje, është ai që zbulon zgjidhjen e problemit, është ai që përdor metodën me të përshtatshme dhe jo mesuesi. Personat të cilët ndërtojnë kuptimin e tyre nga përvojat e tyre . Të gjithë janë nxënës , por vetëm ata që e paraqesin veten e tyre për të diskutuar situatë mesimore janë nxënësit e vertete.

Hyrje

1. Mesimdhënia ndervepruese: terma dhe koncepte

Kur flasim për mesimdhënien me në qendër nxënësin duhet të kuptojmë mesimdhënien si një akt bashkeveprimi, dinamik, fleksibel, të hapur midis mesuesit dhe nxënësve midis vete nxënësve, ku të gjithë kanë të drejtë të marrin vendime dhe role të përshtatshme.

Mesimdhënia sot nuk është prone e mesuesit. Ajo është një proces e përbashkët nderveprues midis mesuesit dhe nxënësit. Mesimdhënia me në qendër nxënësin ndryshe nga ajo tradicionale e shikon mesuesin dhe nxënësin si faktore të rëndësishëm në planifikimin dhe menaxhimin e kurrikulit. Kurrikuli sot duhet të

percjelle tek nxenesit ate informacion dhe ato aktivitete,te cilat ne kontekstin e tyre kane koherence me zhvillomet sociale dhe globale te shoqerise te shkolles se ciles i drejtohen.Mesimdhënia sot kupton role te reja bashkevepruese brenda dhe jashte mjedisit shkollor.

Mesimdhënia me ne qender nxenesin kerkon perdorimin e teknologjive te reja ne cilesine e duhur dhe me synime ambicioze edukative.Per kete mesuesi duhet ta shohe veten si nje nxenes qe nxe per vete dhe per nxenesit e vet.

Mësimdhënia ndërvepruese shfrytëzon mundësinë e kontributit të çdo nxënësi që ndodhet në mjedisin e të nxënimit në rezultatin e tij, shfrytëzon mundësinë që dituria të ndërtohet dhe jo të merret e gatshme, shfrytëzon mundësinë që nxënësit të bashkëpunojnë, të integrohen etj. Gjatë mësimdhënies ndërvepruese sigurohet më shumë mësimdhënie e hapur, më pak të nxënë i drejtuar nga mësuesi, më shumë të nxënë bashkëveprues . Por në Shqipëri, nuk ka studime që fokusohen te sjelljet e nxënësve gjatë kësaj mesimdhënieje.

Hipoteza e ketij studimi eshte: Shkolla ka per detyre te ndertoje nje klime bashkepunimi, pergjegjesie te rrisin shkallen e te nxenit. Nxenesit mesojme me mire nese bashkepunojne me njeri-tjetrin, neqoftese gjerat arrijn ti zbulojne vete, bashkepunimi dhe bashkeveprimi u jep me shume mundesi qe duke kooperuar ne forma ndryshe permes punes ne grupe dhe veprimtarive te tjera mesimore me hapsira me te gjera,mesimdhënia eshte me produktive.

Detyre kryesore e ketij studimi:

- 1.Karakteristikat e mesimdhënies me ne qender nxenesin
- 2.Elementet e mesimdhënies me ne qender nxenesit
- 3.Roli I mesuesit ne mesimdhënien me ne qender nxenesin
- 4.Menyrja e te pyeturit ne mesimdhënien me ne qender nxenesit

Qellimi i ketij studimi:Reformimi i punes ne shkolle,nxitja e nderveprimit ne mesim kerkohet qe te zhvillohen teorikisht dhe praktikisht modele te reja te metodave qe nxisin nderveprimin dhe mbi te gjitha te rritet cilesia e veprimtarive ndervepruese ne jeten dhe punen ne shkolle.

Ti tregojte mesuesit rendesin qe ka mesimdhënia me ne qender nxenesin ne procesin e te nxenit

Ti propozoj strategji se si mund te zhvillohet nje ore mesimi me ne qender nxenesin. Te perdori ato metoda qe rolin kryesor ta kete nxenesi dhe jo vet mesuesi,te gjej mjetet e nevojshme dhe te krijoj situata problematike qe nxenesi te shkoj vete drejt zgjidhjes dhe jo ti jepet e gatshme,te kryej eksperimente te ndryshme me ta per nje mesimdhënie sa me productive dhe afatgjate.Te parashikoj veprimtari mesimore qe terheqin vemendjen dhe interesin e nxenesve.

Shqyrtimi i literatures se fushes dhe ceshtjes:

Mesimdhënia dhe te nxenet jane nje proces kompleks ,i veshtire por qe te jep nje kenaqesi te vecante.Kjo eshte e provuar nga mesuesit dhe pedagoget te cilet pas nje pune te lodhshme shohin tek arrijtet e nxenesve te tyre frytet e ketij mudi dhe kjo perben nje kenaqesi per ne dhe na bene te ndihemi krenare.Ajo cka na mundon me teper jane pyetjet qe mesueset i bejne vetes,Si do ta zhvilloje oren e mesimit??C'fare metode eshte me efikase per nje mesimdhënie sa me te efektshme?Ne gjithmone kerkojme me te miren,kohet e fundit ne rendim drejte nje mesimdhënie dhe nje

mesimnxenieje ne bashkepunim dhe ne bashkeveprim. Mesimdhenia dhe nxeneia konceptohen si procese te lidhura dhe te ndervaruranga njera –tjetra. Kjo kerkon qe t’u jepet me teper mundesi nxenesve per te bashkevepruar me njeri-tjetrin permes punes ne grupe dhe veprimtarive te tjera me hapsira me te gjera nderveprimi. Sot mesimdhenia duhet te jete active, duhet drejtuar per te krijuar njohurite qendrushme dhe vlere intelektuale. Teknikat e te mesuarit me ne qender nxenesin duhet te jene te tilla qe te marrin ne konsiderate nivelin individual te femijes, pershtatjen me moshen interesat dhe aftesite psikologjike te tyre. Ndjekja e metodave ideale te mesimdhenies dhe mesimnxenies ka sfiduar edukatorët per shekuj me radhe.

Elemente te rinje te mesimdhenies me ne qender nxenesin

a) Me shume mesimdhenie te hapur

Shkolla sot me teper se kurre eshte e drejtuar drejt nje mesimdhenieje te hapur. Kjo lloj mesimdhenieje duhet kuptuar si nje dukuri e cila lidhet me permbajtjen e procesit te mesimdhenies dhe te nxenit, proces gjate si cilit si nxenesit ashtu edhe mesuesit duhet te jene njeheresh autore dhe aktore te tij. Mesuesit duhet te jene te hapur ndaj perfshirjes se nxenesve ne te gjitha hallkat e procesit mesimor.

b) Me pak te nxene te drejtuar nga mesuesi

Vemendja e shkolles bashkekohore sa vjen e drejtohet me perparesi tek pergjegjesite qe duhet te marrin nxenesit gjate procesit te te mesuarit dhe te nxenit. Qe te kemi mesimdhenie me ne qender nxenesin kurrikuli duhet te jete i organizuar ne menyre te tilleku te jene parashikuar dhe planifikuar veprimtari gjithepershireshe dhe per te gjitha nivelet e nxenesve. Ne kete tip mesimdhenieje mesuesi duhet te zere vendin e faktorit I nje rendesie te vecante drejtimi dhe organizimi te procesit mesimor. Ne kete lloj mesimdhenie nxenesi ze vend ne qender, ku arrijtet jane me te medha si per nxenesit edhe per mesuesin. Vecorite individuale te nxenesit duhet te njihen mire nga ana e mesuesit, pasi veprimtarit qe do te planifikohen duhet te jene per te gjitha nivelet e formimit te nxenesve.

c) Mesimdhenia per te nxene

Parimet e sotme te mesimdhenies jane “mesimdhenie per te nxene”. Prej ketej kuptojme se mesimdhenia nuk mund te ndahet nga te nxenet dhe nuk duhet kuptuar si nje perberes formal, apo thjeshte detyre e mesuesit per te thene ato qe ai ka ne plan por duhet synuar cilesia e te nxenit te nxenesve.

d) Me shume te nxene bashkeveprues

Bashkepunimi dhe bashkeveprimi u jep shume mundesi nxenesve qe duke kooperuar ne forma te ndryshme me njeri-tjetrin, permes punes ne grupe dhe veprimtarive te tjera mesimore te rrisin shkallen e te nxenit duke shfaqur nje cilesi me te larte formimi arsimor. Shkolla ka per detyre te ndertoje nje klime bashkepunimi, pergjegjesie, vetevleresimi e humanizmi me vlere te dukshme sociale. Ne shkolle nxenesit duhet te ndiejne dhe te kuptojne se permes te mesuarit, ata po bejne dicka dhe do te behen dikushi. Nxitja tek nxenesi e ndjenjes se vetebesimit lidhet me ndjenjen e “te qenit i vleresuar” nga te tjeret, por njekohesisht per te vleresuar dhe vendosur veten ne mes te grupit ne te cilin punojne dhe mesojne. Respekti eshte nje perberes tjetër, i cili duhet te jete i pranishem gjate procesit te te mesuarit dhe te nxenit. Mesuesi dhe nxenesit duhet te tregojne respect mjaft te larte per njeri-tjetrin, per aftesit dhe vecorite e gjithkujt. Ndishma reciproke eshte nje element tjetër i cili duhet te funksionojë gjate

tere kohes se mesimit dhe jashte tij.Puna ne grupe eshte nje tjeter kerkese per nje kurrikul bashkeveprimi dhe nderveprimi.

e)Te nxenet si proces ku fitohen dituri,vlera,qendrim,shkathtesi.

Te nxenit duhet veshtruar si nje prone e vet nxenesve e cila u takon pikerisht atyre q eta ndertojne dhe ta pasurojne me tej.Ai duhet te shikohet si nje arkitekt ku e nderton vete te nxenit e tij.Nxenesit diturine nuk mund ta marin vetem ne distance,ato duhet te kthehen ne shprehi dhe qendrim.Nxenesit duhet te kalojne ne nje plan veprimi konkret qofte ne menyre individuale,ose ne grup.Modeli i mesimdhenies duhet te ndryshoje:nga nje ore pasive e pritese,ne nje ore active,ndervepruese ne te cilat ndryshon teresisht profile I mesuesit dhe I nxenesve.P.sh

Te mesuarit pasiv	Te mesuarit aktiv
Nxenesi degjon	Nxenesi kerkon
Nxenesi riprodhon	Nxenesi shkruan
Nxenesi pergjigjet kur e pyesin	Nxenesi lexon
Mesuesi flet	Nxenesi gjen
Mesuesi pyet	Nxenesi klasifikon,argumenton
Mesuesi vlereson	Nxenesi zgjidh dhe analizon
Mesuesi shpjegon	Mesuesi drejton
Mesuesi komandon	Mesuesi menaxhon

f)Te nxenit gjate gjithë jetes

Te nxenet e qendrueshem dhe ruajtja e deshires se nxenesve per te nxene gjate tere jetes eshte nje kerkese e hershme dhe e vazhdueshme per edukim.Ajo lidhet me pergatitjen e cilesise se brezave qe ata t'u pergjigjen zhvillimeve te ardhshme te shoqerise boterore.Keshtu per te mbajtur gjalle deeshiren per te nxene gjate gjithë jetes duhen forma dhe menyra te ndryshme didaktike,burime informacioni te pa fund.

g)Mesimdhenie bashkekohore mbi nje permbajtje te re

Me mesimdhenie bashkekohore duhet te kuptojme ate lloj mesimdhenie,e cila lehteson me forma,metoda,teknika dhe strategji te pershtatshme procesin e te nxenit te nxenesve.

Mesimdhenia bashkekohore:

- Zhvillon aftesite e nxenesve per te realizuar nje te nxene te pavarur
- Zhvillon iniciative dhe pavaresi
- Nxit diversitetin ne te nxenit e nxenesve dhe kreativitetin e tyre
- Zhvillon aftesi me te mira komunikative
- Zhvillon aftesi menaxhuese,organizuese
- *h)Mesimdhenia e orientuar drejt se ardhmes*
- Ne cdo sistem edukativ permbajtja e kurrikulit dhe mesimdhenia duhen te orientohen drejt perspektivave dhe veshtrimit drejt se ardhmes.Kjo per disa arsye:
- Nxenesit i terheq e ardhmja
- Nxenesit kane shpresa por kane frike nga e ardhmja
- Zbulimi i se ardhmes se mundshme krijon hapsira te medha per te menduarit dhe imagjinaten krijuese.

Mesimdhenia me ne qender nxenesin;roli i mesuesit dhe i nxenesit

Kur flitet per procesin e nderveprimit ne klase dhe perdorimit te metodave ndervepruese apo me ne qender nxenesin,eshte e nevojshme te flitet per vecorit e ketij procesi.

Komunikimi dhe nderveprimi eshte nje proces i dyanshem,ne te cilin duhet te merren ne konsiderate gjendja dhe reagimet e partnerit ne komunikim,nje nderveprim i roleve midis atij qe jep dhe merr mesazhet.Gjate ketij procesi duhet te egzistojte ndersia mes partnereve ne komunikim ,si dhe rregullat qe kontrollojne procesin e komunikimit.

Mesimdhenia me ne qender nxenesin eshte nje forme e vecante mesimdhenieje e cila dallohet nga disa karakteristika:

- Funkcioni themelor i kesaj mesimdhenieje eshte te nxenit. Kjo eshte dhe karakteristika me themelore e nderveprimit ne procesin e te mesuarit.
- Mesimdhenia me ne qender nxenesin dallon nga natyra asimetrike e saj p.sh nderveprimi midis atyre qe dine me shume rreth nje discipline dhe atyre qe dine me pak.
- Mesimdhenia me ne qender nxenesin organizohet rreth disa njohurive. Keto njohuri mund te jene informacione per tu marre dhe ndjekur,njohuri konceptuale ,njohuri praktike.

Modeli i mesimdhenies ne shkollen tradicionale
NJOHURIT
MESUESI
NXENESI
Tipe te ndryshem njohurish
Mesimdhenia
Te nxenet

Vecorite e kesaj mesimdhenie jane:

a)Procesi i te nxenit eshte linear ai leviz nga mesuesi te nxenesi dhe rralle mund te ndodh e kunderta.

b)Mesuesi ze vendin qendror ne kete lloje mesimdhenieje,ketu mesimdhenia organizohet rreth veprimtarive te drejtuara dhe te organizuara nga mesuesi

c)Nuk kemi nderveprim midis mesuesit dhe nxenesit,nxenesi degjon ato qe mesuesi thote.

Format kryesore jane:

- Mbizotron shpjegimi,
- Komunikimi kryhet vetem ne nje krah,ndersa krahu tjetër shmanget ose anashkalohet
- Format e transmetimit te informacionit dhe te punes ne kete lloj mesimi lidhen me transmetimin e njohurive te gatshme.

Modeli i mesimdhenies me ne qender nxenesin:

Karakteristikat per kete mesimdhenie jane:

- Procesit te mesimdhenies
- i eshte ruajtur nje cilesi qe eshte: **nderveprimi**, qe do te thote se kemi te bejme me nje proces te dyanshem nderveprimi dhe komunikimi. Eshte nje proces i vertete mesimdhenieje.
- Ne kete model te mesimdhenies mesuesi nuk eshte nje transmetues njohurish, por gjithashtu luan role te rëndesishme si partner ne nderveprimin e drejtperdrejte me nxenesit.
- Pjesemarrja dhe pergjegjesia e nxenesve per te realizuar objektivat eshte e larte
- Mesuesi luan rol ndihmues
- Perfshirja e nxenesve eshte ne disa nivele, intelektuale, emocionale, shoqerore etj.
- Kerkohet gjetja e zgjidhjeve per problemet e shtruara
- Mesimdhenia behet e rëndesishme per jeten e nxenesve dhe e pershtatshme per nivelin e tyre te zhvillimit.
- Perdorimi i udhezimeve dhe i materialeve burimore eshte shume i rëndesishem.

Roli i mesuesit ne mesimdhenien me ne qender nxenesin

Roli i mesuesit ne te mesuarin me ne qender nxenesin eshte: udheheqes, drejtues, dhe diktues. Mesuesi gjate kesaj lloji mesimdhenieje mund te shtroj problem, te perzgjedhi tematika te ndryshme dhe te bej pyetje te gjetura gjate transmetimit te informacionit te ri. Kjo detyre e mesuesit ndikon per terheqjen e interesit te nxenesve, nxitjen e procesit te te menduarit dhe shtytjen e nxenesve drejt zbulimit. Kur nxenesit jane duke investiguar mbi informacionin e ri mesuesit udheheqin procesin duke ndihmuar per te:

- Qartuesuar problemet
- Skicuar menytrat e procedimit mbi materialin
- Sistematizuar procesin e te menduarit
- Nxjerrjen e perfundimeve logjike
- Testimi dhe aplikimi i perfundimeve
- Gjate mesimdhenies mesuesit kane parasysh qe:
- Te perkrahin dhe te pranojne mendimet e nxenesve
- Te theksojne ate qe eshte pozitive
- Te nxisin shkembimin e ideve
- T'i paralajmerojne dhe t'i nxjerrin nxenesit nga veshtiresia kur shikojne se ata jane duke u ngaterruar
- T'i inkurajojne qe te ngrejne hipoteza te bazuara
- Te clirojne nxenesit nga frika se te menduarit e tyre mund te mos jete ajo qe duhet.

Ne mesimdhenien me ne qender nxenesin roli i mesuesit ne klase nuk zbehet, por eshte shume i rëndesishem. Rolet e mesuesit ne mesimdhenie jane te shumellojshme ku ato mbivendosen dhe nderthuren me njeri-tjetrin.

Rolet me kryesore dhe te rëndesishme qe merr mesuesi ne procesin mesimor jane:

- Organizues i mesimit
- Udheheqes i procesit
- Partnere ne komunikimin dhe nderveprimin ne klase
- Motivues

- Vleresues
- Ai është partner në komunikimin dhe ndërveprimin në klase
- Mësuesi zvogëlon nivelin e stresit dhe ngarkesën e punës gjatë një veprimtarie, duke i mësuar ata të ndihmojnë njëri-tjetrin në detyrat e dhëna
- Mësuesi jep këshilla përkundrejt veprimtarive që do të zhvillojë nxënësi
- Mësuesi nxit veprimin nxënës-nxënës
- Mësuesi pranon reagimet e nxënësve lidhur me metodën që do të zhvillohet dhe krijon mundësinë që nxënësi të jete i lire për të pyetur
- Mësuesi ushtron nxënësit për një vlerësim të pavarur të arritjeve në veprimtaritë e tyre.

Referenca

- 1.Taraj,Petrit, Modele te Mesimdhenies,Vlore 2011,fq 180-187.
- 2.Musai,Bardhyl, Psikologji Edukimi,Tirane 1999,fq 251-253.
- 3.Eoolfolk,Anita,Psikologji Edukimi, botimi i 11,fq 121-136.
- 4.Musai,Bardhyl,Mjeshterite e Mesimdhenies,Tirane 1996,fq 31-48.
- 5.Methodika e Mesimdhenies, fq 81-91.

School bullying

Entela Çausi

School bullying is a type of bullying that occurs in an educational setting.

Bullying can be physical, verbal or emotional in nature, or it can occur online. For an act to be considered bullying it must meet certain criteria. This includes hostile intent, imbalance of power, repetition, distress, and provocation. Bullying can have a wide spectrum of effects on a student including anger, depression, stress and suicide. Additionally, the bully can develop different social disorders or have a higher chance of engaging in criminal activity.

If there is suspicion that a child is being bullied or is a bully, there are warning signs in their behavior. There are many programs and organizations worldwide which provide bullying prevention services or information on how children can cope if they have been bullied.

Statistics

According to the American Psychological Association, "40% to 80% of school-age children experience bullying at some point during their school careers." Various studies show that students from lower socioeconomic backgrounds experience bullying more often than other students. The following statistics help illustrate the severity of bullying within classrooms:

Victims

- Statistics show that 1 in 3 children are affected by bullying in their lifetime in the U.S. school system, and 30% report being involved in some manner.
- A nationwide survey of bullying in first and second level schools conducted by Trinity College Dublin estimates that some 31% of primary and 16% of secondary students have been bullied at some time.
- In a 1997 study of five Seattle high schools, it was discovered that the average high school student hears about 25 anti-gay remarks a day.
- In a study conducted across 32 Dutch elementary schools, 16.2% of the 2,766 participating children reported being bullied regularly (at least several times a month).
- At least 1 in 3 adolescent students in Canada has reported being bullied.
- 47% of Canadian parents report having a child who is a victim of bullying.
- Students who are homosexual, bisexual, or transgender are five times as likely to miss school because they feel unsafe after being bullied due to their sexual orientation.
- According to the U.S. Centers for Disease Control and Prevention, the percentage of gay, lesbian, and bisexual students who did not go to school at least one day during the 30 days preceding the survey due to safety concerns ranged from 11% to 30% for gay and lesbian students and 12% to 25% for bisexual students.
- 61.1% of LGBT middle- or high-school students were more likely than their non-LGBT peers to feel unsafe or uncomfortable as a result of their sexual orientation.
- In a Canadian study that surveyed 2,186 students across 33 middle and high schools, 49.5% reported being bullied online in the previous three months. 33.7% of the sample reported being the perpetrator of cyberbullying.

- The most common form of cyberbullying involved receiving threatening or aggressive emails or instant messages, reported by 73% of victims.
- In the United States, a 2013 nationwide survey indicated that 20% of high school students were bullied on school property in the past year, 15% of the students were bullied electronically, and 8% of students ages 12–18 reported ongoing bullying on a weekly basis.
- Higher education students keep silent about the torment because they are expected to handle the issue as an adult, however it requires a support system.
- According to the journal *Evolutionary Psychological Science*, victims of bullying are more likely to be sexually inactive compared to bullies.
- Statistics referencing the prevalence of bullying in schools may be inaccurate and tend to fluctuate. In a U.S. study of 5,621 students ages 12–18, 64% of the students had experienced bullying and did not report it.

Types of bullying

There are four basic types of bullying: verbal, physical, psychological, and cyber. Cyberbullying is becoming one of the most common types. While victims can experience bullying at any age, it is witnessed most often in school-aged children. Direct bullying is a relatively open attack on a victim that is physical and/or verbal in nature. Indirect bullying is more subtle and harder to detect, but involves one or more forms of relational aggression, including social isolation via intentional exclusion, spreading rumors to defame one's character or reputation, making faces or obscene gestures behind someone's back, and manipulating friendships or other relationships.

Pack bullying is bullying undertaken by a group. The 2009 Wesley Report on bullying found that pack bullying was more prominent in high schools and lasted longer than bullying undertaken by individuals.

Physical

Physical bullying is any unwanted physical contact between the bully and the victim. This is one of the most easily identifiable forms of bullying. Examples include:

- fighting
- hazing
- headlocks
- inappropriate touching
- kicking
- pinching
- poking
- pranking
- pulling hair
- punching
- pushing
- shoving
- teasing
- threatening
- tickling

- using nearby objects as weapons

Emotional

Emotional bullying is any form of bullying that causes damage to a victim's psyche and/or emotional well-being. Examples include:

- Spreading malicious rumors about people
- Getting certain people to "gang up" on others (this could also be considered physical bullying)
- Ignoring people on purpose (via the silent treatment or pretending the victim is non-existent)
- Provoking others
- Belittling, making fun of people, or saying hurtful things (which are also forms of verbal bullying)

Verbal

Verbal bullying is any slanderous statements or accusations that cause the victim undue emotional distress. Examples include:

- Directing foul language (profanity) at the target
- Using derogatory terms or deriding the person's name
- Commenting negatively on someone's looks, clothes, body, etc. (personal abuse)
- Tormenting
- Harassing
- Mocking and belittling
- Threatening to cause harm
- Taunting
- Teasing
- Inappropriate sexual comments

Cyberbullying

According to the website Stop Cyberbullying, "Cyberbullying is when anyone is tormented, threatened, harassed, humiliated, embarrassed or otherwise targeted by another child, preteen or teen using the Internet, interactive and digital technologies or mobile phones." This form of bullying can easily go undetected because of the lack of parental or authoritative supervision. Because bullies can pose as someone else, it is the most anonymous form of bullying. Cyberbullying includes abuse using email, blogs, instant messaging, text messaging, or websites. Many who are bullied in school are likely to be bullied over the Internet and vice versa. Since students have become more reliant on internet, the advancement in social media and technology has altered the fear of in-person bullying away from schoolyards but has rather increase cyberbullying. Studies have shown almost half of cyberbullies are repeat offenders and harass others as few at three times. Males are more likely to be active cyberbullies than females. Cyberbullying can happen 24 hours a day and seven days a week and reach a child even when they are alone. Deleting inappropriate or harassing messages, texts or pictures is extremely difficult after being posted or sent.

Prevention

According to the website Stop Cyberbullying, "When schools try and get involved

by disciplining the student for cyberbullying actions that took place off campus and outside of school hours, they are often sued for exceeding their authority and violating the student's free speech right." They suggest for schools to make revisions to their policies that would allow for disciplinary actions to take place even if off campus or after hours. They say if the act is likely to affect a student mentally or physically while in school then the revision of the policy would allow for the staff to intervene without violating the student's constitutional rights.

Cyberbullying has become extremely prevalent; 95% of teens who use social media reported having witnessed malicious behavior on social media from 2009 to 2013. As sites like Facebook or Twitter offer no routine monitoring, children from a young age must learn proper internet behavior, say Abraham Foxman and Cyndi Silverman. "This is a call for parents and educators to teach these modern skills... through awareness and advocacy." Per Scott Eidler, "Parents and educators need to make children aware at a young age of the life-changing effects cyberbullying can have on the victim. The next step for prevention is advocacy. For example, three high school students from Melville, New York organized a Bullying Awareness Walk, where several hundred people turned out to show their support."

Clara Wajngurt writes, "Other than organizing events, calling for social media sites to take charge could make the difference between life and death. Cyberbullying is making it increasingly difficult to enforce any form of prevention." Joanna Wojcik concludes, "The rapid growth of social media is aiding the spread of cyberbullying, and prevention policies are struggling to keep up. In order for prevention policies to be put in place, the definition of cyberbullying must be stated, others must be educated on how to recognize and prevent bullying, and policies that have already attempted to be enacted need to be reviewed and learned from."

Researcher Charisse Nixon found that students do not reach out for help with cyberbullying for four main reasons: they do not feel connected to the adults around them; the students do not see the cyberbullying as an issue that is worth bringing forward; they do not feel the surrounding adults have the ability to properly deal with the cyberbullying; and the teenagers have increased feelings of shame and humiliation regarding the cyberbullying. Nixon also found that when bystanders took action in helping end the cyberbullying in adolescents, the results were more positive than when the adolescents attempted to resolve the situation without outside help.

Sexual bullying

Sexual bullying is "any bullying behavior, whether physical or non-physical, that is based on a person's sexuality or gender. It is when sexuality or gender is used as a weapon by boys or girls towards other boys or girls—although it is more commonly directed at girls. It can be carried out to a person's face, behind their back or through the use of technology."

As part of its research into sexual bullying in schools, the BBC TV series Panorama commissioned a questionnaire aimed at people aged 11 to 19 in schools and youth clubs across five regions of England. The survey revealed that of the 273 respondents, 28 had been forced to do something sexual, and 31 had seen it happen to someone else. Of the 273 respondents, 40 had experienced unwanted

touching. U.K. government figures show that in the 2007–2008 school year, there were 3,450 fixed-period exclusions and 120 expulsions from schools in England due to sexual misconduct. This included incidents such as groping and using sexually insulting language. From April 2008 to March 2009, ChildLine counselled a total of 156,729 children, 26,134 of whom spoke about bullying as a main concern and 300 of whom spoke specifically about sexual bullying.

The U.K. charity Beatbullying has claimed that as gang culture enters, children are being bullied into providing sexual favours in exchange for protection. However, other anti-bullying groups and teachers' unions, including the National Union of Teachers, challenged the charity to provide evidence of this.

Sexting cases are also on the rise and have become a major source of bullying. The circulation of explicit photos of those involved either around school or the internet put the originators in a position to be scorned and bullied. There have been reports of some cases in which the bullying has been so extensive that the victim has taken their life.

Higher education bullying

According to HealthDay News, 15 percent of college students claim to have been victims of bullying while at college. In the article, "Bullying not a thing of the past for college students," Kaitlyn Krasselt writes, "Bullying comes in all forms but is usually thought of as a K-12 issue that ceases to exist once students head off to college." The misconception that bullying does not occur in higher education began to receive attention after the death of college student Tyler Clementi.

Assessment in English teaching

Marjeta Shata

Elidiona Bano

Blerina Kola

Abstract

Assessment is part of teaching, it is one of the things that a teacher has to deal with. Assessment is one of the teaching processes but what do we know about assessment? How assessment helps students in their learning? Do we know assessment's characteristics, purposes, types? What is what we know? As teachers we should know what is the meaning of assessment, we should know the characteristics and purposes of assessment.

Being a teacher has to do with evaluating and assessing and to evaluate or assess a student or pupil you have to understand what these terms are and how they are related. We know that these terms or words are related together but how? How is one of the questions that we face but we face also with other questions that we are going to speak in this writing.

Keywords: evaluation, assessment, teaching, process, importance, purpose.

Introduction

While teaching English we have to assess our students. Assessment is nothing more and nothing less than measuring the importance, the value and the size of something. When I chose this topic I was motivated to discover what the term "assessment" itself means. Why is assessment often confused with the term evaluation? What is the difference between evaluation and assessment? And also I want to know assessments' purposes, characteristics and types of assessment. What is a good assessment? Another reason why I chose that topic is that teaching is one of the most common jobs and assessment is one of the things that they are going to deal with.

There is a lot of research about assessment and what we have seen is that the term assessment is often confused with evaluation. Why? Which is the reason? What is assessment? When we hear the word assessment we think that there are no differences between assessment and evaluation but if we go deep we will find the difference. During my teaching I will assess students but if I yet don't know what assessment is how I can assess them?

The purpose of this writing is to know more about assessment, about its purposes, characteristics and also assessment types' and what students' preferences are for assessment. Reading that writing gives opportunities by making us aware about the importance of assessment in teaching.

So, this writing will speak about assessment, the importance of assessment and its role in English teaching. Knowing more about assessment helps us to know how to do the best assessment and to do that first of all we have to know what "assessment" is.

1.1 Assessment vs. evaluation

When we speak about assessment and evaluation in the first view we think that

they are the same, that there aren't differences between them but if we go deeper we find that there are differences between the term assessment and the term evaluation. Assessment and evaluation are two words that often are confused as two words that denote the same meaning. Assessment and evaluation change from each in their purpose and the way how they use the information.

"Assessment is a systematic collection of data to monitor the success of a program or course in achieving intended learning outcomes" (Jossey-Bass,1999, p.4). It is a collection of information that is needed, information that is monitored and that shows the success of the program or course in achieving intended learning outcomes. Assessment is a set of processes designed to improve, demonstrate and inquire about students learning (Mentkovski, 1999). Assessment is used to determine such things:

- What students have learned
- The way they learned (the process of the learning).
- Their approach to learning before, during and after the course

Assessment can be done before starting the lesson, during the lesson and after the lesson. Before starting the lesson the students can be assessed based on what they know. During the course the students can be assessed to determine what students are learning and after the course the students are assessed to determine if there has been a change in knowledge between what they already know and what they have learned. Assessment is the action of assessing someone or something (Oxford Dictionary, 2014). When we use the word assessment we are going to clearly note all the things that students do, their work, their performance, everything.

Black and William (1998)) think that assessment refers to those activities that are taken by teachers and by students that assess themselves, and that "provide information to be used as feedback to modify teaching and the learning activities" (p.7-71). Assessment is a set of processes designed to demonstrate, improve and inquire the students' learning. This process is focus in measuring the performance, work or skill in order to offer feedback. The word assessment is used in the sense of "appraisal" (Aron, 2011).

Evaluation on the other hand is a judgment by the instructor or educational researcher about whether the program or instruction has met its intended learning outcomes. It is a systematic process of determining the merit, the value and the worth of someone or something (Schoter, 2010, p.27).

Evaluation can result in three things:

1. There can exist a positive change
2. There can exist a negative change
3. There isn't a change at all.

It is the process in which the teachers gauge the overall learning and performance of their students. The word evaluation is often used in the sense of "estimate" (Aron, 2011). Evaluation is "The making of a judgment about amount, number, or value of something". Evaluation reviews the progress, identifies problems in planning (Oxford Dictionary, 2014).

Evaluation methods and measures help to judge student learning and understanding of a material for purposes of grading and reporting, it is the feedback from the instructor to the student about student's learning and is focused on grades and may reflect classroom components other than course content and mastery level, these could include discussions, co-operations, attendance and verbal ability. Evaluation is more complex than writing a test, giving it to a group of students, scoring it and handing it back with some sort of letter grade, it involves a combination of procedures

and designs that not only gauge student's work but also help them grow in the process. Evaluation appraises the strength and the weakness of programs, policies, personnel, products and organizations to improve their effectiveness, it occurs at one moment in time and involves both quantitative and qualitative analysis.

1.2 Types of assessment

There are many types of assessment. There are six types of assessment (formative, summative, diagnostic, norm-referenced, criterion-referenced and interim assessment). But which is the difference between the six types of assessments? What are their characteristics?

1. Formative assessment.

Formative assessment can be used to determine what needs or topics have to be addressed next with the student. This kind of assessment includes tests and homework but also can be an interactive process with the student and the teacher such as discussion. Formative assessment does not contribute to the final mark for the module, it contributes to learning through providing feedback. It should indicate what is good about a piece of work and why this is good. It also indicates what it is not so good and how the work could be improved.

2. Summative assessment.

Summative assessment can be used to check the mastery of a subject every few weeks or months. This kind of assessment is more formal than testing students' knowledge about a previously learned concept or unit of study. Summative assessment can be given at the end of the quarter, during the middle of the year and as a final exam. This type gives the teacher an idea of how much content the students have retained and may use the results to determine effective learning and teaching techniques for the class.

3. Diagnostic assessment.

Diagnostic assessment is intended to improve learner's experience and their level of achievement. It looks backwards and forwards. It assesses what the learner knows and nature of difficulties that the learner might have, which might limit their engagement in new learning. It is often used when a problem arises or before teaching. You can use a diagnostic assessment to assist them in developing lesson plans and providing differentiated instructions to meet children's needs. Diagnostic assessment provides the teacher with information about each student's knowledge.

4. Norm-referenced assessment.

Norm-referenced assessment allows us to compare a student's skill to other of his age group. Teachers use that type of assessment to evaluate the effectiveness of teaching programs, to help to determine student's preparedness for programs. This type of assessment is designed to measure and compare individual student's performance or test results for those of a group or class.

5. Criterion-referenced assessment.

Criterion-referenced assessment is designed to provide a measure of performance that is interpretable in terms of a clearly defined and delimited domain of learning tasks (Linn & Gronlund, 2000, p. 42). The goal of a criterion-referenced type is to obtain a description of a specific knowledge and skills that each student can demonstrate (Linn & Gronlund, 2000, p. 43). Criterion-referenced interpretations can be made in different ways such as:

1. Describe the specific learning tasks in which the student is able to perform (e.g. counts from 1-100),
2. Indicate the percentage of a task in which a student can perform correctly (e.g.

spells 65% of the words in the wordlist). There are multiple ways to score criterion-referenced assessment such as checklists, rating scales, grades, rubrics etc.

6. Interim assessment.

Interim assessment is a form of assessment that teacher uses to evaluate where are the students in their learning progress and to determine whether they are on track to perform well in the future assessments such as in the standardized tests. These types of assessment are usually used periodically during a school year. Teachers use that type of assessment to identify concepts that students are struggling to understand, skills in which they are having difficulty mastering or learning standards that they have not achieve yet. This kind of assessment depends on how they are designed and used and may allow for the comparison of students results across courses, schools and they may be used by schools, district to track the progress of a specific student. Assessment types are divided in six groups but the two major groups are formative and summative assessment that as we said above differs with each other and some of their differences are illustrated in the table below

1.3. Purposes of assessment

Purposes of assessment have to do with what students want and what they need. There exist several purposes of assessment. Assessment has as a purpose to identify what students know and to identify that teacher checks their knowledge through testing, through asking questions etc. Another purpose of assessment is that identify student's individual needs that has to do with discovering what they want and what they need, where they have difficulties and what they need to be more sure about a certain thing. Assessment also determines appropriate placement that mean that through assessment teacher knows what level they are and knowing their level teacher can help more, be more attentive etc. Another purpose is that assessment selects appropriate curricula to meet student's individual needs. If a student can't see the blackboard well the teacher have to move the student from the desk in the end to the first desk. Moving the student in the first desk he sees things clearly and takes notes because he can be a visual learner and like to take notes.

According to Queen University Belfast(2008) the purposes of assessment can be that assessment can create learning opportunities because the teacher knows what level the student belongs and motivate him to learn more, help him and find the way that they like to learn. Assessment also can motivate students because if the teacher puts good grades the student is motivated or if the student is not prepared enough for today lesson the teacher can say to him that he has the opportunity to answer tomorrow and in that way the teacher motivate him to learn for tomorrow and the student is motivated because he has another chance and opportunity to learn. Assessment provides also feedback and in that way we know what the student knows and what he don't know. Assessment provide also a grade because if the teacher ask a student to answer the teacher see what the student has learned and put him a grade.

1.4 Characteristics of assessment

Assessment for learning focuses on the learning process and how to improve a student's academic progression, finding out where students are within a learning range, where they need to go and how best to get there. Assessment has many characteristics. Assessment enables teachers to plan the next stages in a student's learning to ensure individual progress. Assessment can provide a consistent whole school approach that can help students to teach and learn. Another characteristic is that assessment makes sure if the students are actively involved in lessons from the very

start. Assessment helps students to understand and know the standard of work that they are aiming for in the class by asking questions of themselves (e.g. “What I have learnt?” – “What could I have done to improve on that piece of work?”). Assessment provides constructive feedback that will help students identify improvement and by also educating students in self-assessment methods in order to ascertain areas for development. Educating students in self-assessment they can learn to assess and know what was their mistake and not doing it the next time. Assessment has as a characteristic that every student can progress in contrast to earlier achievements they had made because if they get a bad grade they have chances to progress in contrast to this and learn more. In order for students to understand where they are learning, the student should be encouraged to think, to ask questions and work together in groups as this will allow them to evaluate their own understanding. This will help them to find out what they know and what their friends know and from this they also can learn from their friends. Using effective assessment methods and recognizing that enthusiasm and self-esteem are vital for effective learning the progress of the students will be increased. Students should be encouraged to connect their learning to other lessons, topic or life outside of school.

1.5 Principles of assessment

There are 10 principles of assessment that are developed in 1990's from Assessment Report Group (1990) and those principles of assessment are:

1. “Assessment begins with planning”. When teachers plan lessons they should also think how they will assess students’ understanding.
2. “Students should know learning styles”. Teachers should educate students in their learning styles and students should know their learning styles and demonstrate their knowledge in their learning style.
3. “Assessment as classroom practice”. Everything in classroom should be considered an assessment because there are students that make a lot of effort to say something and those students should be assessed in order to motivate them.
4. “Assessment as a professional skill”. Teachers should be well versed in assessment practice and should remain abreast of standard assessment practice changes.
5. “Consider emotional impact”. Teachers always should take in mind students’ emotions. They should bring in mind that when the students are answering something emotions, motivation and self-esteem could effect in their learning.
6. “Explore students’ motivation”. When the teacher sees that a student make efforts in doing something the teacher should assess their motivation and put them a good grade for all their efforts and their everyday learning.
7. “State learning goals”. Teacher should state the goals of each lesson because in that way they have a clear idea what they expect from students.
8. “Provide constructive feedback”. The teacher should inform the students, have to tell them in what areas they should work and have to provide a constructive feedback regularly.
9. “Develop self-assessment abilities”. Show students how to self-assess themselves and then they can evaluate their skills and create their own improvement plans.
10. “Consider all achievements”. Teachers should consider all students’ achievements, all their efforts and their work when achieving at an overall assessment of a student’s achievement (Assessment Report Group, 1990).

1.6. Modes of assessment

Modes of assessment have to do with what students have to do in order to be assessed by the teacher. Modes of assessment are different and some modes of assessment (The Higher Education Academy, 2015) can be short writing exercises,

creative writing, seminar notes, portfolios, group work project, oral assessment, surveys etc. Each of the modes has its difference.

Short writing exercises are exercises that can include all students' involvement. In that kind of exercise all the students are required to complete the exercise. Doing that kind of exercise the students have to write, have to learn. Short writing exercises can make them take notes on the notebook. Short writing exercises are different from creative writing. To short writing exercises the exercise is mostly given and you have to write in on the notebook and solve the exercise.

Creative writing is another form of assessment. Creative writing also requires all students' involvement and also makes students to think and to create their own sentences. Creative writing develops creativity to the students and in that kind of exercise students with creative spirit are the students that have points in their favor. Creative writing is a kind of exercise that you have to do it by yourselves; you have nowhere to copy it. To do that kind of exercise you have to be creative and formulate the text in the right form and need to be also attractive and written clearly without many mistakes.

Seminar notes are the notes that take the teacher about all the students, who answer, who not, who work and so on. The seminar notes usually are notes that effect in their grades and help the teacher in grades. The notes of seminar are very important for the teacher because the notes show the progress of the students, how they are progressing and how they have learned.

Portfolio is another mode of assessment. Portfolio consists of a collection of small-scale assignments (such as short writing tasks) that are completed by a student during his progress through the course. Portfolio is a way of documenting students' learning and keeping records of students' work as they progress throughout the year. During the process the students make their own judgment about their achievement. Group work project is another one. Group work project has to do with the organization of groups and making a project together. Group work project is a kind of exercise that is divided in four or five students per group and all those students work together to complete and finish the project. Group work project is an important task because if one student don't know a certain thing the other one knows. This exercise helps also communication.

Another mode is oral assessment. Oral assessment has to do with who is answering and what says. The assessment is done according to what does they say and how correct it is. Oral assessment is that kind of assessment which is done only orally. Oral assessment happens all the time, lesson by lesson and subject to subject. It happens daily and provides teachers with quick information on how students think in certain situations

Surveys have to do with the observations that the teacher takes during the lesson or when they are working in groups or individually. Teacher takes observation about everything that they do, the way of how they do. She takes care about the way how they think about a certain thing and so on.

1.7. Why we assess?

Why we assess is the question that we may ask. How does assessment helps in learning? What are these reasons for assessment? The reasons that we assess can be various. We assess because we want to help students to learn and motivate them. Assessment helps them and a good grade motivates the students. The teacher always has to assess the students and see their efforts. We assess because we want to identify the needs of the learner. Through assessment we see which are the students needs

and then think how to help him. Through assessment we diagnose the problems that effect in the student's learning. We see where they have difficulties. We assess because we want to assess our own teaching. Looking what a student has learnt and how well we firstly need to explain the lessons well-organized and as simply as possible and the students can learn it. A lesson learned in a perfect way mean that your teaching was good. We assess because we want to compare students with each other. Through assessment we see who learns and who not. We see who has good grades and who has bad grades. We also assess because we want to measure students' achievements. Through assessment we see how they are progressing and what the students have learned. Assessment is done also because we want to know what the students have achieved and if they have achieved the certain standards of knowledge. We assess because we have to give feedback and help students to improve. When a student is answering we say to him what we think and what the student has to improve and this feedback help the student to focus in the new knowledge that the student yes not know.

We assess because we want to help students to monitor their progress, how well they are progressing or what need to be improved. Assessment is done also to find out how much the student have learned, how well they are prepared.

According to some research we assess students for three reasons. The first reason is that we assess because we want "to know students' achievements". We assess because we want to see what they have learned, what the students have achieved and if they have progressed and how well they are progressing. The second reason is that we assess because we want "to know their performance". We assess them because we want to know how able are the students to perform what they have learned. The third and the last reason is that we assess because we want "to know their proficiency". We assess because we want to know how proficient they are in their learning, what level they belong.

References

- The Higher Education Academy, 2015.
- Assessment Report Group, 1990).
- Queen University Belfast(2008).
- Teaching Excellence and Education Innovation (2016). What is the difference between formative and summative assessment.
- Teach Thought Staff (2018). Types of assessment of learning.
- Black, P.J (1993). Formative and summative assessment by teachers. Studies in science education,21, 49-97.
- Black, P. and William,D (1998).Assessment and classroom learning. Assessment in education.
- Cunningham, G.K (1997). Assessment in classroom.
- Duschl , R.D & Gitomer ,D.H. (1997). Strategies and challenges to changing the focus of assessment and instruction to science classrooms. Educational Assessment, 37-73.
- Mctighe, J. & Ferrara, S. (1998).Assessing learning in the classroom. Washington DC: National Education Assosiation.

1-Përdorimi në bazë shkencore të grupit zanor "ie/je"

2.1-Rregullat e drejtshkrimit të grupit zanor "je"

2.2-rregullat e drejtshkrimit të diftongut "ie"

Hyrje

"Diftongjet e gjuhës shqipe së sotme janë formime të brendëshme të gjuhës.

Ato janë krijuar nga zbrërthimi i zanoreve të thjeshta në disa kushte të caktuara dhe kanë ndjekur rrugë të gjata evolucioni derisa kanë arritur në gjendjen e sotme, janë krijuar edhe dallime me karakter dialektor'.

1.1 Diftongu /je/

Kushtet fonetike të formimit

Le të shohim tani kushtet fonetike të formimit të diftongut /je/ , e shohim si është formuar, si është zhvilluar dhe si ka ardhur deri më sot.

Ky diftong është formuar nga zbrërthimi i zanores /e/ të shkurtër. Nga kjo zanore është formuar edhe diftongu /ie/ .

Diftongu /ie/ dhe /je/ janë formuar në një periudhë të hershme të zhvillimit të shqipes. Pra themi se diftongu /je/ është formim i gjuhës shqipe dhe ka ardhur nga një zanore /e/ e shkurtër.

Më konkretisht po e shpreh me shembuj: *djeg, vjedh, tjerr, rrjedh.*

Pra këto fjalë janë të huazuara në gjuhën shqipe, ku nga mbizotërimi i zanores /e/ e shkurtër është formuar diftongu /je/.

Nuk mund të them të njëjtën gjë për të gjitha fjalët e huazuara të gjuhës shqipe pasi ka fjalë që nuk i janë nënshtruar kësaj dukurie për shembull: *bisedë, skifter, rregull* etj, të cilat janë huazuar përpara se të shfaqej dukuria e diftongimit.

"Përmend disa prej fjalëve të fondit indoeuropian që shqipja i ka trashëguar; *bjerr, çjerr,djeg,mjell, pjek, pjell, rrjep, rrjeth, sjell,tjerr, vjell, vjell, etj*".

Dukuria e diftongimit ka pasur një periudhë veprimi, pra një lindje dhe një vdekje, por gjuha shqipe është gjuhë që ka kryer huazime të fjalëve të reja, edhe pas përfundimit të dukurisë së diftongimit, fjalët e reja të huazuara nuk janë diftonguar ose janë ruajtur nga zanorja /e/ e shkurtër.

1.2-Grupi /ie/

Kushtet fonetike të formimit

Pasi kam parë kushtet fonetike të formimit të diftongut /je/ që ishte zhvilluar nga një zanore /e/ e shkurtër, tani le të shohim krijimin dhe zhvillimin e togut zanor /ie/.

Duhet të përmend se togu zanor /ie/ është një dukuri e zhvillimit të brendshëm të gjuhës shqipe.

Togu zanor /ie/

"Është parë se togu zanor /ie/ është një zhvillim i mëtejshëm i diftongut /je/ i cili është zhvilluar në kushte të veçanta.

Gjendja e vjetër e togut zanor /ie/ është ruajtur vetëm pjesërisht më tepër në të folmet e ngulmimeve shqiptare edhe tek autorët e vjetër’.

Pra togu zanor nuk gjendet kudo, siç e përmendëm është ruajtur vetëm në këto të folme dhe tek autorët e vjetër. Është për tu përmendur se ky tog zanor gjendet para lëngëzoreve /r/ /ll/në rrokje të mbyllura.

Disa shembuj nga autorët e vjetër:

Gjon Buzuku: *përmishërieshim, mëshirier, dierie, enbiellash*

Pjetër Bogdani: *mieri, qiellisht, n`dielli, qiellt*

Pjetër Budi: *qiellisht*

Pra shkaku i formimit të këtij togu zanor janë bashtingulloret lëngëzore /r/ , /ll/.

Kur kanë qënë në rrokje të mbyllura fundore dhe kalimi i diftongut /ie/ në /ie/ ka ndodhur kur theksi i fjalës u zhvendos nga zanorja /e/ në gjysëm zanoren e diftongut për shkak të lëngëzorëve.

Pra vë re se kjo zhvendosje bëri që gjysëm zanorja /i/ të kthehet në zanore të plotë dhe zanorja /e/ të bierë në pozicion të pa theksuar, praktikohet kështu një tog zanor. Si variant kombinator të lirë /ie/ ka /je/, këtë kombiim e hasim në të folmet e Salaminës p.sh bie e shqiptojnë bjerë, shtie e shqiptojnë shtjerë.

’’Togu /ie/ në të folmet arbëreshe të Molizës, sipas Lambercit, diku ruhet si i tillë, diku kalon në /i/; dhit (dhjetë), mikra (mjekra), lipe (ljepur), i miri (i mjeri)’’.

Nga literaturat që kam hulumtuar më ka rënë në sy se në grupin /ie/ shkruhen dhe fjalët e huaja që e kanë këtë grup zanoresh në trup ose në fund të tyre’’.

Përmend disa fjalë:

kamarier, kuzhinier, dietë, karrocier, malarje, asie, artier etj

Pra vë re se gjatë zhvillimit të tyre disa diftongje janë kthyer në togje zanoresh, ku diftongjet e shqipes janë vetëm të shkurtra dhe kanë gjithmon karakter gojor.

2-Rrugëtimi në të cilën ka ecur procesi i drejtshkrimit të gjuhës shqipe

’’Gjuha jonë letrare shqipe, ka arritur në një fazë zhvillimi që na lejon të pohojm se populli shqiptarë ka tashmë një gjuhë letrare të njësuar.

Kjo gjuhë mbështet në gjuhën e folur të popullit shqiptarë, dhe përdoret sot si mjet zhvillimi dhe pëparimi nga të gjithë shqiptarët, brenda dhe jashtë republikës së Shqipëris, gjithashtu është bërë modeli i normës gjuhësore të përbashkët për të gjithë ata që shkruajnë shqip’’.

Njësimi i drejtshkrimit pasqyron procesin e thellë e të ndërlikuar të kristalizimit të strukturës fonetike, gramatikore, fjalëformuese e leksikore të gjuhës letrare kombëtare në të gjitha hallkat e saj më të rëndësishme.

Drejtshkrimi i gjuhës shqipe ka parasysh jo vetëm gjendjen e sotme të gjuhës sonë letrare, por edhe prirjet kryesore të zhvillimit të saj të mëtejshëm.

Rregullat e drejtshkrimit i shohim se janë parë nga njëra anë brenda vetë sistemit të tyre tërësorë dhe nga ana tjetër në lidhje të ngushtë me sistemin e gjuhës letrare shqipe.

Duke u mbështetur në vendimet e kongresit, komisioni hartues ka për qëllim të mbështes drejtshkrimin sa më gjerë në elementet e përbashkta të gjuhës kombëtare shqipe, duke i parë këto elementet në dritën e zhvillimit të gjuhës letrare.

2.1-Rregullat e drejtshkrimit të diftongut ’’ie’’

Shkruhen me ie:

a) emrat tek të cilët ky grup zanoresh ndiqet nga një bashtingëllore e lëngët (l,ll,r)

dhe të gjitha fjalët e formuara prej tyre:

e diel, diell, miell, qiell, etj

diellor, përmiell, miellëzim, qiellor, etj.

b) foljet tek të cilat ky grup zanoresh ndiqet nga mbaresa –j:

zief – zien, ziejmë, zieni, ziejnë, zieja, zieje, ziente etj

përziej- përziën, përziejm, përziëni, përziejnë, përzieja, përzieje, përziënte, përziënim, përzinin, përziënin, përziën etj

ndiej-ndien, ndiejmë, ndieni, ndieja, ndiente, ndienim, ndienit, ndiem, ndiet etj

-Trajta e njëjësit të së kryerës së thieshtë tëdëftores dhe trajtat e dëshirores të këtyre foljeve shkruhen me /je/.

Zjeva, zjeve, zjeu, zjefsha, zjefsh, zjeftë, zjefshim etj

Përzjeva, përzjeve, përzjeu, përzjefsh etj

Ndjeva, ndjeve, ndjeu, ndjefsha, ndjefsh, ndjeftë, ndjefshim etj.

-Trajta pësore – vetëvetore të së tashmes dhe të së pakryerës të këtyre foljeve shkruhen me /i/:

zihem, zihet, zihen, zihesha, zihej, ziheshin etj

përzihem, përzihet përzihen, përzihesha, përziheshe etj

ndihet, ndihen, ndihem, ndihesha, ndihej, ndiheshim etj.

c) foljet, tek trajta përfaqësuese e të cilave ky grup zanoresh ndodhet në rrokje të hapur:

bie, biem, bien;

shpie, shpiem, shpien;

shtie, shtiem, shtie

-Në vetën e tretë njëjës të lidhores, në urdhëroren njëjës dhe në trajtat e shumës të kësaj mënyre kur bashkohen me trajta e shkurtra të përemrit vetor, këto folje shkruhen me /j/:
të bjerë, të shpjerë, të shtjerë, bjer, shpjer, shtjer, bjermëni, bjeruni etj.

- Në vetën e dytë shumës të së tashmes dëftore, lidhore dhe urdhërore në të pakryerën e dëftores dhe të lidhores, si dhe në trajtat pësore-vetëvetore këto folje shkruhen me /i/:
(të) bini, (të) shpini, (të) shtini, (të) bija, (të) bije, (të) binte, (të) shpija, (të) shpinte, (të) shtija, (të) shtinte, (të) bihet, (të) shpihet, (të) shpihen etj

2.1-Rregullat e drejtshkrimit të grupit zanoresh "je"

Shkruhen me /je/:

a)-Shkruhen me /je/ foljet me temë më, l, ll, r, rr, njësoj si edhe foljet e tjera të këtij tipi me temë më, bashtingëllore si:

(rrjedh, djeg, pjek, rrjep); me /je/ shkruhen edhe të gjitha fjalët e formuara prej tyre:

mjel, vjel, mbështjell, mbjell, përcjell, pjell, sjell, sjell, vjell etj,

nxjerr, tjerr, çjerr etj,

mjelëse, vjelje, mbjellje, mbjellës, përciellës, përciellje, pjellor, sjellje, ujsjells etj,

b)-Këto folje në vetën e dytë shumës të së tashmes dhe në të gjitha vetat e së pakryerës së dëftores e të lidhores, në urdhërore dhe në trajtat pësore-vetëvetore shkruhen me/i/:

(të) vilni, (të) vilja, (të) vilje, (të) vilet, (të) vilen, (të) vileshin etj;

(të) përcillni, (të) përcillja, (të) përcillje, (të) përcillesha etj;

(të) nxirri, (të) nxirra, (të) nxirrje, (të) nxirrem, (të) nxirresh etj;

-A duhet të ndryshojë standardi i gjuhës shqipe?

Nëse do të duhet të rishikojmë edhe një herë, normën letrare që kemi sot, pra standardi, të lexojmë shkrime të gjuhëtarëve të ndryshëm të gjuhës shqipe, do të vemë re se, standardi është një norëm e unifikuar e vendosur në Kongresin e drejtshkrimit të vitit 1972, me miratim të pjesëmarrësve në atë kongres, sigurisht që

pati dhe polemika. Por nëse sot do të lexojmë disa shkrime të disa gjuhëtarve vemë re se ka mendime që shprehen për ndryshim të kësaj norme. Që të flasësh për ndryshim dhe miratimin e këtij ndryshimi sigurisht që duhet shumë punë dhe një tezë e cila të jetë shumë bindëse për kopetentët që merren me standardin, pra ata që e ruajnë me vendosmëri mosndryshimin e tij.

Kongresi i Drejtshkrimit i vitit 1972 përbën një kontribut të madh me rëndësi teorike dhe praktike. Norma drjtshkrimore u kodifikua me ndërhyrjen e drejtpërdrejt të gjuhëtarëve shqiptar, nën një përpjekje maksimale duke shfrytëzuar në mënyrë racionale traditën e hershme shumë vjeçare në shkrimin e njësuar.

Pra pavarësisht se sot kemi një drejtshkrim mjaft të kodifikuar sërish lindin pyetje. A ka vend për përmirësime, plotësime apo dhe përpëmbysje të këtij drejtshkrimi? Nga hulumtimet që kryem në literaturë të ndryshme vumë re se shumë shkrimtarë dhe akademikë shqiptarë si brenda ashtu dhe jashtë kufirit shqiptar janë për një përmirësim ose për një pasurim të standardit por jo për një ndryshim rrenjësor të drjtëshkrimit.

Nga puna ime hulumtuese dhe kërkimore gjeta disa teza që shprehen për ndryshimin, dhe disa teza të tjera që shprehen për mosndryshimin e normës letrare. Unë po i rendis si më poshtë:

-Citoj disa nga mendimet e disa gjuhëtarëve që kanë një qëndrim pro përmirësimit të standardit:

1-Prof. Mehmet Çeliku në librin e tij “Çështje të Shqipes Standarde”, shprehet:

“Përvoja disavjeçare dhe ajo e vendeve të tjera shtron domosdoshmërinë e hapjes së një diskutimi të gjerë për rishikimin e disa rregullave të drejtëshkrimit, sidomos ne rastin e shqipes, ku kemi kodin e parë të një drejtëshkrimi të njësuar, të një gjuhe letrare të njësuar...”. Theksojmë se Prof. M. Çeliku është kundër të një përpëmbysje të drejtëshkrimit, por është për plotësime dhe përmirësime të vazhdueshme.

2-Valier Peshkëpia në një artikull në “Shqiptarja.com” me titull “të bojkotohet këshilli fantazëm i shqipes” shprehet:

“Në kongresin e vitit 1972 janë mbledhur gjuhëtarët më të mirë të gjuhës shqipe dhe kanë punuar për tre vjet për vendosjen e këtij standardi, nuk është e nevojshme një ndryshim rrenjësor I standardit...”. Pra ai thotë se nuk duhet bërë një ndryshim total por vetëm I disa fjalëve.

3-Valter Memishaj në një artikull të publikuar në gazetën “Tema” shprehet:

“Jemi borxhlinj ndaj gegërishtes por nuk është koha për një kongres tjetër”. Pra ai është për një përmirësim kryesisht në leksikon e gjuhës.

4-Jorgo Bulla në një artikull në “Gazetën Shqiptare” shprehet:

“Ka nevoj për përmirësim, e gjithë zhurma për ndryshimin e standardit është politike”. Pra ai thotë se standardi është vendosur por disa njerëz për arsye politike duan ta ndryshojnë.

5-Mustafa Nano në një artikull të gazetës “Tema” shprehet se:

“Krijimi i një standardi të dytë, vërtet do të ishte një gjë e drejtë për gegët por kjo do të përjetësonte përçarje mes toskëve dhe gegëve ndaj e shoh sit ë rrezikshëm këtë ndryshim rrenjësor...”. Pra edhe Mustafa Nano ashtu sikurse edhe disa gjuhëtar të tjerë shprehet se krijimi i një standardi të dytë do të favorizonte vetëm gegët por do të ishte i rrezikshëm për gjuhën shqipe.

6-Kolec Topalli në një artikull të gazetës “shekulli” ka deklaruar se:

“Do të diskutohen realisht problemet pa duartrokkitje , pa lëvdata , po sin ë një

konferencë shkencore. Do të propozohen edhe rrugët e zgjidhjes .Por konferenca nuk është progress. Dm.thajo nuk do të marrë vendime .ajo do të japë orientime se si do të veprohet më vonë..." Pra ai shprehet se nuk do ngrihet një kongres tjetër por do shikohen ato pika që duken problematike.

7-Kristina Jorgaci deklaron se:

" Të gjithë jemi dëshmitarë të cilësisë së dobët të "produkteve" të shkollës sonë në lëmë të gjuhës shqipe , që , për nga përmbajtja e teksteve ashtu edhe nga metodat e mësimdhënies qëndron son në minimumin e vet historik. Dhe për këtë përgjegjësia kryesore do parë tek indiferenca e institucionëve që e kanë për detyrë të përkujdesen për standardin..." Pra ajo shprehet se: e kanë fajin institucionet përkatëse për përvetsimin e standardit, nuk e ka fajin Drejtshkrimi.

8-Rexhep Ismaili ka deklaruar se:

"Kongresi i drejtshkrimit si përgjigjet rrethanave të sotme. Mënyra se si është vepruar me kongresin e drejtshkrimit në rrethanat e sotme nuk dukete mundshme , pos të tjerash ajo ka qenë dhe object kritikash në opinion..." pra ai shprehet se kongresi i drejtshkrimit i përgjigjet vetem asaj kohe në të cilën është shkruar,sot ka shume ndryshime që kongresi i drejtshkrimit nuk i përgjigjet.

9-Ledi Shamku – Shkreli deklaron se:

'Standardi u zhvesh nga pristigji i gegërishtes pra rezultati final i kësaj zhveshje, ish krijimi i një kompleksi faji i cili bëri që gegëfolsve, gati- gati tju vij turp nga gjuha e tyre...". Pra ajo shprehet se standardi pa gegërishten ka shumë mangësi në të, është gegërishtja ajo që e pasuron standardin.

10-Italo Fratino thotë se:

"A egziston nevoja e riformulimit? Problem nuk është riformulimi kodit të standardit vetëm me qëllim të riformulimit, porduhet verifikuar më parë nëse ekziston nevoja e riformulimit..." pra ai shprehet se duhet parë me kujdes që riformulimi të jetë një rishikim i gjithë standardit

11-Ardian Vehbiu deklaron se:

" Nëse përdoruesit e sotëm të ligjërimit public nuk arrijnë të përdorin shqipen e njehsuar në pajtim me rregullat e miratuara , kjo nuk ka të bëjë me mangësit strukturore dhe lëndore të standaradit vetë , sesa me shkaqe dhe rrethana jashtëgjuhësore..." . Pra ai shprehet se : nqs ka mangësi në mësimin e shqipes nuk është faji i drejtshkrimit.

-Në këshillin ndërakademik që u mbajt në dhjetor të 2010 u morën disa vendime, citojm disa prej tyre:

1-U miratua propozimi që te foljet që pësojnë ndryshimin –t/ -s të mbetet normative vetëm forma me –s

2-Përdorimi i trajtave të lidhore pa formatin të (p.sh.do laj) konsiderohet shkelje e normës ; forma e vetme e drejtë konsiderohet forma me të : do të laja;

3- tek urdhërorja joveprore e e foljeve ttë tipit kruaj, ruaj duhet të mbetet normative forma me "j"(ruaju, kruaju) dhe jo me /h/ (kruhu, ruhu)

4- rastet e tjera të sistemit emëror dhe foljor , të clat mund të dalin me zgjidhje të vecanta mbetet të studiohen dhe të diskutohen në mbledhjen e radhs të këshillit.

-Përmend disa prej gjuhëtarve që kanë marë pjesë në këshillin ndërakademik:

Prof. dr Shaban Demiraj, prof. dr Kristo Frashëri , Ditëro Agolli, prof. dr Ali Dhrimo, prof. dr Enver Hysa, prof. dr. Remzi Përnaska, prof dr Rami Memushaj, prof . dr Pëllumb Xhufi, prof. dr Albert Riska, prof . dr Mimoza Gjokutaj , Teodor Lacço, prof . dr Jorgo Bullo, prof . dr Nasho Jorgaqi, Nasi Lera, prof. as. Dr Idris

Metani, etj

Gjuhëtarët që përmenda më lartë ja shprehur njëzëri dhe u kanë bërë thirrje, vecanërisht mësuesve të gjuhëve të huaja, shkrimtarëve dhe letrarëve të shtypit të shkruar dhe të folur që të bëhen më të vetëdijshëm për rolin e tyre të pazëvendësueshëm në pasurimin dhe zhvillimin e gjuhës së shqipe. Gjithashtu ju bëjnë thirrje të gjithë atyre që e cmojnë vlerën dhe rëndësinë e një gjuhe letrare të njehësuar që të mos lejohen të çenohet dhe dëmtohet kjo vlerë e lartë kulturore – kombëtare.

12-Akademiku i shquar Rexhep Qosja ka deklaruar fuqishëm se:

“Të përmisohet standardi, por jo duke nxjerrë rregulla të reja, duke i rrënjësuar disa rregulla dhe duke i përjashtuar...” Pra vërejmë se: akademiku e mbron shumë fort tezën e tij se Standardi është vendosur tashmë, ka vendë vetëm për përmisime fare të vogla.

13-Seit Mansaku thotë se:

“Gjuha standarde e vendosur në kongresin e drejtshkrimit të viti 1972 i ka qendruar kohës, qëllimi i diskutimeve shkencore është që të pasqyrohet standardi dhe të përmisohet në ato pika që mendohet se duhen ndryshuar...” pra me këto pohime na rezulton se është i vetmi gjuhëtar që imbron të dyja tezat, njëherë pohon që i ka rezultuar kohës ku drejtshkrim, njëherë tjetër pohon se duhet të ndryshohet në disa pika.

-Tani le të jap dhe unë mendimin tim përse i përket ndryshimit të standardit të gjuhës shqipe.

Përpos mendimeve të këtyre gjuhëtarëve që përmendëm më lartë jap dhe unë një mendim timin, pavarësisht se duhet theksuar se mendimi im është thjesht një pikë uji në oqean. E kam të nevojshme të ndjek hap pas hapi zhvillimet e gjuhës dhe të bëjmë ndryshimet e nevojshme në kohën e duhur. Sigurisht që gjuha nuk ndryshon kaq shpejt, por ato ndryshime që kanë ndodhur, mendoj se duhet të pasqyrohen edhe në drejtshkrimin e saj, sepse kryesisht bëhet fjalë për drejtshkrim. Unë shpreh mendimin kundër ndryshimit të këtij drejtshkrimi. Ndoshta argumentet e mia nuk do të jenë plotësisht të mjaftueshme për të mbrojtur në mënyrë të bindur tezën time, por unë theksoj se në katër shkolla që unë kreu praktikën dhe nga puna ime hulumtuese të detyrave të ndryshme të nxënësve duke përfshirë dhe testimet që kryeva, nuk hasa përdorim të shpeshtë të fjalëve të shkruara gabim.

Vetëm fjala *ndiej* më bëri mjaftë përshtypje sepse kishin gabuar rreth 90 % e nxënësve, meqënëse pash një përqindje kaq të lartë të nxënësve e shkruanin gabim mendoj që kjo fjalë mund edhe të ndryshoj, të shkruhet *ndjej*.

Mendimi im është thjeshtë një hipotezë, sepse të ndryshosh normën letrare duhet që të zhvillohen statistika të ndryshme në të gjitha shkollat e vendit, dhe së fundmi të vendoset për ta ngritur në norëm apo jo, pra të shkruhet *ndjej* apo të lihet siç e gjejmë në drejtshkrim *ndiej*.

Referenca

- K.Topalli, Bazat e Fonetikës historike të gjuhës shqipe, faqja 63.
- A.Ballhysa A.Jashari, Formimi gjuhësor, faqja 310.
- K.Topalli, Bazat e Fonetikës historike të gjuhës shqipe.
- Dialektologjia, Gj. Shkurtaç, J.Gjinari, faqja 301-375.
- Drejtshkrimi i gjuhës shqipe 1972, faqja 3-34.

Arsimi dhe shkolla shqipe gjatë Luftës së Parë Botërore

Olta Puka

Abstrakt

Historia e çdo populli, pra dhe e Shqiptareve, është e gërshtuar edhe me zhvillimin e jetës, kulturave arsimore, është jo vetëm produkt i kushteve të caktuara shoqërore-historike, por dhe faktor me rëndësi për njohjen dhe përparimin e visarit material dhe shpirtëror të një bashkësie të caktuar shoqërore të njerëzve.

Dokumentet e shumta, dëshmojnë se çështjet shkollore dhe arsimore, madje dhe periudhat e luftës për ekzistencë dhe liri ju është kushtuar kujdes i vecantë. Luftrat për liri kanë qënë njëherazi edhe luftë për gjuhën, shkollën dhe arsimin shqip. Kjo gjë do të vërtetohet edhe në kushtet në të cilat Shqipëria do të jetë e pushtuar.

Por arsimi shqiptar është zhvilluar në forma të ndryshme, në periudha të ndryshme dhe kjo për faktin se Shqipëria kishte qënë e pushtuar prej shteteve të ndryshme, dhe secili prej tyre kishte interesa të ndryshme në Shqipëri.

Nëpërmjet ketij punimi synoj të trajtoj aspekte lidhur me zhvillimin e arsimit gjatë viteve të Luftës së Parë Botërore dhe të përcaktuara qartë në çdo zonë pushtimi, atë austro-hungareze, italiane, franceze dhe në Kosovë.

Fjalët kyçe: Arsim, Shkolla, Përpjekje, Program mësimor.

Hyrje

Historia e popullit shqiptar gjithmonë ka qënë mbushur plot me ngjarje të shumta, qofshin këto të vogla apo të mëdha, të cilat e kanë bërë atë protagonistë unike. Shumica e ngjarjeve kanë në thelb luftën e popullit për zhvillimin e arsimit.

Lufta e popullit tonë për çlirimin kombëtar nuk është e ndarë nga lufta për shkollën kombëtare.

Por gjithashtu duhet të theksojmë se në historinë e pedagogjisë botërore nuk njihen shembuj kaq të shumtë, ku hapja e një shkolle në gjuhën amtare dhe mbajtja në këmbë e tyre kushtëzohet me aq shumë gjak sa shkolla shqipe.

Proçesi i filluar me Shpalljen e Pavarësisë kaloi nëpër shtigje të vështira plot dredha e kthesa, derisa u ndërpre në plasjen e luftës në Evropë.

Mund të mendohet se në rrethanat e reja të shpërthimit të luftës më shkatërrimtare që ishte parë deri atëherë, neutraliteti i Shqipërisë i njohur dhe i garantuar nga Fuqitë, ishte një "fat i madh" e i pashpresuar, që vinte në kohën e duhur.

Po të ishte që palët ndërluftuese do t'u përmbaheshin akteve të 1913-1914, ngjarjet në Shqipëri do të kishin marrë një zhvillim tjetër: mund të shpresohet se Shqipëria do të lihej e qetë në "qoshen e saj neutrale", pa u ngatërruar në veprimet luftarake. Kishte edhe arsye të tjera, të një natyre të ndryshme nga ato juridiko-ndërkombëtare, që e bënin të besueshëm një eventualitet të tillë. Vetë karakteri gjeografik i vendit, vendosja e tij në skajin perëndimor të Gadishullit të Ballkanit, në një zonë që njihet për mungesë vijash komunikacioni të përshtatshme, të përshkruar anembanë nga vargmalet e ashpra që përbënin pengesa të mëdha natyrore, ndërsa shfrytëzimi i burimeve lokale nuk paraqiste leverdi të momentit - të gjitha këto mund të shtynin

të mendohej se lufta, edhe sikur t'u afrohej viseve shqiptare, nuk do të hynte në brendësi të tyre.

Por nuk ndodhi ashtu. Gjithe sa thashë me lartë zbehej përballë faktit se Shqipëria ishte një pikë nyje e interesave politike dhe e synimeve hegjemoniste në Adriatik e në Ballkan.

Neutraliteti nuk e shpëtoi pavarësinë shqiptare: vendi u përfshi plotësisht në vorbullën e Luftës së Parë Botërore.

Pushtimi u shoqërua me ndikimin dhe vendosjen e politikave kulturore e arsimore të vendeve sunduese. Por edhe shqiptarët nuk ngelëm mbrapa në kërkimin e të drejtave, dhe të mbrojtjes së tyre dhe sidomos të arsimit në gjuhën shqipe.

1.Arsimi në zonën e pushtimit austro-hungarez

Gjatë Luftës së Parë Botërore (1914-1918) territoret shqiptare ishin të pushtuara nga forcat ushtarake të fuqive ndërluftuese si austro-hungaria, italianët, francezët, grekët, bullgarët, serbët e malazetët.

Ushtria austro-hungareze nisi të kalonte kufijtë shtetërorë dhe të hynte në Shqipëri në fillim të vitit 1916 dhe deri nga fundi i marsit të atij viti ajo pushtoi pjesën më të madhe të vendit, gati dy të tretat e tij. Pushtimi austro-hungarez u shtri që nga Shkodra e Tropoja në veri e deri në vijën që shkon nga derdhja e Vjosës, Berat, Tomorricë, Pogradec në jug.(Çami.1976.45)

Në fakt Austria prej kohësh kishte patur qëllime grabitqare ndaj Shqipërisë. Ajo që kur Shqipëria ndodhej nën sundimin turk, duke përfitur nga dobësitë dhe lëshimet e saj, kish marrë një sërë koncensionesh, një prej të cilave qe dhe mbrojtja e kultit katolik në Shqipëri. Pra, ajo kishte rritur ndikimin e saj në Shqipëri.

Pikpamjet e ndryshme që ekzistonin në rrethet qeveritare të Vjenës për të ardhmen politike të Shqipërisë, i nxori në dritë mbledhja e përbashkët e Këshillit të Ministrive të Perandorisë Austro-Hungareze, e organizoi në 7 janar 1916.

Të dehur nga sukseset e përkohshme ushtarake të fuqive qëndrore në Ballkan, përfaqësuesit e Perandorisë Dualiste shtruan atë ditë për shqyrtim, diskutim se cilat ishin qëllimet e tyre lidhur me të ardhmen e Ballkanit.(Çami.1987.253)

Kur ushtritë austro-hungareze u shtrinë në Shqipëri nuk u bë ndonjë qëndresë e armatosur, por u pritën sic pritet një e keqe e vogël. Kjo pritje ishte rezultat i disa faktorëve që anonin në favor të pushtuesve të rinj, në krahasim me pushtuesit e mëparshëm.

Faktorët kishin karakteret politik e shoqëror. Ata ishin:

1.Së pari, qeveria e Vjenës ishte fuqia kryesore e bllokut të Aleancës Tripalëshe që e kishin mbështetur më parë, më 1912-1913, krijimin e shtetit shqiptar.

2. Së dyti, pushtuesit serbë e malazetë nuk ishin shtrirë në Shqipëri rastësisht, por për qëllime shoviniste, zaptuese. Ata edhe pas vitit 1912, e kishin vazhduar politikën e tyre për asgjësimin e shtetit shqiptar duke patur synime aneksioniste ndaj territoreve të tij. Të tilla qëllime kishin edhe austro-hungaria, por vetëm se këto qëllime nuk ishin thënë publikisht.

3. Së treti, kontradiktat nacionale që ekzistonin midis Shqipërisë nga njëra anë , dhe Serbisë e Malit të Zi nga ana tjetër, ishin të thella. Përveç pushtimit të territorit shqiptar më 1915, Beogradi dhe Cetina kishin aneksuar territore të tjera të gjera të banuara prej shqiptarëve. Kjo popullsi bëntë nga ana e saj një luftë çlirimtare kundër

pushtuesve serbë dhe malazezë, politika shtypëse e të cilëve karshi popullsisë shqiptare të atjeshme kishte kaluar çdo kufi.

4. Së katërti, marrja në mbrojtje e Esat pashë Toptanit, siç kishte filluar të vepronte qeveria italiane qysh nga viti 1914, dhe mbështetja e politikës së saj shqiptare çifligare të tillë si pashai Toptanas, që urreheshin nga lëvizja kombëtare shqiptare dhe nga masat e gjera popullore, ishte një minus i madh për Italinë. Dhe jo vetëm për Italinë por dhe për Serbinë dhe Malin e Zi, tek qeveritarët e të cilëve Esat pashë Toptani kishte gjetur gjithashtu mbështetje, natyrisht për qëllimet e tyre antishqiptare. Elementë të tillë si pashai Toptanas urreheshin në një drejtim të dyfishtë: edhe për qëndrimin e tyre antikombëtarë në plan politik, edhe për shtypjen e tyre në plan ekonomik e shoqëror. (Çami.1976.46)

Këto ishin ato avantazhe kryesore që gëzonin pushtuesit austro-hungarez në krahasim me pushtuesit e tjerë në kohën e hyrjes së tyre në Shqipëri, në fillim të viti 1916 dhe që të shpien në atë konkluzion se populli shqiptar nuk organizoi kundër pushtuesve të rinj austro-hungarezë ndonjë qëndresë sepse e konsideronte këtë pushtues si kalimtarë.

Shumë personalitete politike shqiptare kishin iluzione për politikën e Perandorisë Danubiane ndaj vendit tonë. Për këtë kleri katolik e brohoriti menjëherë ardhjen e ushtrive të perandorit katolik Franc Jozefit. Ai bëri thirrje që ata të përkrahnin pa rezerva dhe vetë kleri u dha atyre mbështetje fetare. (Repishti.1973.)

Megjithatë austro-hungarezët u lejuan shqiptarëve përdorimin e simboleve kombëtare: flamurin, njohën gjuhën shqipe si gjuhë mësimi e krahas saj gjermanishten, pranuan kremtimin e 28 Nëntorit si festë kombëtare.

Më 23 janar 1917, në përvjetorin e parë të pushtimit të Shqipërisë nga trupat austro-hungareze, kryekomandanti i trupave të pushtimit, Tollman shpalli proklamatën, ku njihte zyrtarisht të drejtën e Shqipërisë për autonomi. (Kanini. 2000.10)

Prandaj zhvillimet arsimore në periudhën 1916-1918 janë nga njëra anë, shprehje e synimeve politike, ushtarake, fetare e kulturore të monarkisë Austro-Hungareze dhe, nga ana tjetër, shprehje e dëshirave dhe kërkesave të popullit shqiptar që të shkollohet në gjuhën e vet amtare.

Për organizimin e arsimit dhe hapjen e shkollave, u krijua në Shkodër Drejtoria e Përgjithshme e Arësimit nën drejtimin e Luigj Gurakuqit.

Drejtoria e Përgjithshme e Arsimit kishte për detyrë " me hap shkolla, me gjetë mësues, me ba libra, me u kujdes për gjithçka që pas gjendjes së vendit e të kohës mund t'i japi shkasë zhvillimit të mësimit ndër ne". (Hoti.2002.197)

Caktimi i Luigj Gurakuqit si drejtor i përgjithshëm i arsimit u prit me gëzim e besim. Shtypi i kohës njoftonte se si drejtor u emërua i ndershmi Luigj Gurakuqi " i cili në lamë të literaturës si dhe në dashtni të atdheut, anë e kandë asht i njoftun në Shqypni, e qi asht edhe pjestar i vlerit i Komisionit letrar". (Hoti.2002.198)

Por situata në vend ishte e vështirë përse i përket ngritjes së shkollave pasi ishte e vështirë gjendja e ambjenteve shkollore dhe paisja e tyre me orendi linte për të dëshiruar. Megjithatë tek shqiptarët gjithmonë kishte ekzistuar ndjenja e atdhedashurisë dhe e arsimdashjes, prandaj shumë qytetarë ofruan shtëpitë e tyre për ti shfrytëzuar si mjedise shkollore, ndërsa shumë të tjerë që kishin kryer ndonjë shkollë shprehnin dëshirën për të dhënë mësim vullnetarisht.

Para hapjes së shkollave drejtuesit shqiptarë të arsimit u ndodhën përballë shumë vështirësive, ndër të cilat në radhë të parë ishte mungesa e arësimitarëve të përgatitur.

Në fillim kjo pengesë u zgjidh duke i provuar kandidatët që e ndjenin veten të aftë të jepnin mësim në shkollat shqipe. Pas provimit në gjuhë shqipe dhe në lëndët e tjera të kulturës së përgjithshme, kandidatët që u pranuan si mësues, u emëruan në shkollat fillore 3 klasëshe, me kusht që në pushimet e ardhshme do të ndiqnin kurset e shpejta që do të hapeshin për mësuesit.

Kështu që arësimi në Shqipërinë e okupuar nga austro-hungarezët fillonte duke pasur ndihmë një sasi kuadrosh të arësimit, profesionistë dhe me një eksperiencë të mjaftë në shkollat shqipe. Megjithatë, për mungesë të mësuesve laikë, në disa krahina të Shkodrës, u çelën edhe shkolla me pak nxënës, që drejtoheshin nga priftërinjtë e famullive përkatëse.(Shaplllo.1965)

Mësuesit u ndanë në tri kategori:

1. mësues me shkollë normale
2. mësues pa shkollë normale por me aftësi profesionale
3. mësues pa shkollë normale dhe pa aftësi profesionale.

Mësuesit duhet të ishin në gjëndje të edukonin brezin e ri. “ Mësuesi nuk është si nënpunësit e tjerë, ai duhet të jetë i stolitur me njoftime të plota me cdo degë të ditunisë, të kenë zotërimin e nevojshëm për t’u komunikuar të tjerëve njohuritë e veta”.(Instituti i studimeve pedagogjike.2003.330)

U hapën në Shqipëri shkolla fillore 5 klasëshe në qytete me 3 klasa pas shkollës fillore 5 klasëshe. U hapën dhe dy shkolla normale, një në Elbasan dhe një në Shkodër. Shkolla Popullore frekuentohej nga nxënës trebesimesh, kurse shkollat e tjera vetëm nga nxënës muslimanë.

Sipas platformës arsimore “ Organizimi i përkohshëm i shkollave shqipe”(Rregullorja e shkollave), të hartuara nga Luigj Gurakuqi dhe të miratuar , me pak ndryshime nga Komanda ushtarake austro-hungareze, arsimit i obligueshëm në ato vende ku do të hapen shkolla shqipe, parashikohej të ishte për fëmijët nga 7-12 vjeç.

Sipas Luigj Gurakuqit “Shkolla popullore ka për qëllim të rriturit e djelmënisë n’urtësi e në zhvillimin e zgjanimin e fuqiëve mendore të nxanësve të njomë, tueju dhanë ato mësim e njohësitë, të cilat, të shtuara e të përmisuara ma vonë, do të munden të përmbajnë prej sish burra të ndershëmë qytetas të vlefshëm. (AQSH.1914.1-2)

1.1Shkolla Normale e Elbasanit dhe Shkodrës

Shkolla Normale e Elbasanit me drejtor Aleksandër Xhuvanin dhe ajo e Shkodrës me drejtor Gaspër Beltojnë kishin rëndësi të dorës së parë dhe iu kushtuan zhvillimit të gjuhës shqipe dhe lëndëve profesionale. Për hapjen e këtyre dy normaleve Vjena u njoftua vetëm në mars 1917 nga Kolonel Myrdok se “ me propozimin e drejtorisë së arsimit të vendit, për së shpejti do të hapej në Elbasan dhe në Shkodër klasa I e shkollës Normale”.(Gecaj.2001.123)

Normalja e Elbasanit u hap në 28 mars 1917 ndersa Normalja e Shkodrës filloi mësimin thujse normalisht, me 1 tetor 1917.

Me hapjen e shkollave të reja lindi dhe nevoja e hartimit të programeve mësimore. Por në mungesë të traditës në fushën e programeve Luigj Gurakuqi përshtati programin e shkollave austriake për shkollën shqiptare. Tekstet të cilat u përdorën në shkollat tona ishin: “ Abetarja” dhe “ Plotësori i abetares” nga Mati Logoreci; librat e leximit, libri i gjuhës dhe i gramatikës nga Aleksandër Xhuvani; “ Historia e

Shqypnies c'më kohë të vjetra e deri më tashmet" dhe" Dheshkronja për mësojtoret popullore e qytetnore" të Ndoc Nikajt; " Aritmetikë" e Sotir Pecit; " Methudhë për mësimin e aritmetikës në shkollat fillore e të ulëta" e Josif Haxhiminos. (Instituti i Studimeve Pedagogjike.2003.334)

Aleksandër Xhuvani qe një ndër personalitetet kryesor që dha kontribut të madh në zhvillimin e mendimit pedagogjik shqiptar, në hedhjen e gurëve të parë për të bërë pedagogjinë tonë një dije të pavarur.

Ai mendonte se mësuesi është figura qëndrore e shkollës dhe faktor vendimtar për mbarëvajtjen e saj. Prandaj që me kohë ngriti zërin për ta mbrojtur shkollën normale, që ishte i vetmi institucion arsimor për përgatitjen e mësuesve; kritikoi hapur mungesën e interesimit shtetëror për mjete mësimi, për libra ndihmes dhe tekste për planifikimin e kulturës së mësuesve .

Për nevojën e përgatitjes serioze për çdo orë mësimi, ai shkruante:" mësuesi nuk asht farkëtar, a argjendar, a këpuçar, a ku ta dij unë, por një punëtar i mendjes dhe i tillë duhet të qëndrojë gjithmonë:të plotësojë kulturën e vet tue u interesue për jetën shkollore, tue studjue... mësuesi i pagatitun asht si" kallami që e lot era" dhe " i dejuni që s'din me i hudhë kombët."(Dedja.1972.99)

Në 1 shtator 1916 me nismën e Luigj Gurakuqit dhe nën drejtimin e tij u formua në Shkodër " Komisia Letrare Shqipe" e cila në 1917 kaloi në vartësi të Drejtorisë së Përgjithshme të Arsimit në Shqipëri.

Komisia Letrare Shqipe e zhvilloi veprimtarinë e saj në luftë të papajteshme me pikpamjet e ngushta lokaliste-klerikale dhe njëkohësisht kundër presionit të forcave të huaja të pushtimit, me pikësynimin për të vazhduar punën për zgjidhjen e disa problemeve në fushën e gjuhësisë, sic ishin ato të gjuhës së përbashkët, të drejtshkrimit dhe të gramatikës shqipe.(Osmani.1983.314)

Luigj Gurakuqi ka thënë: "Kur flasim për shkollat shqipe duhet të marrim vesh vetëm ato , ku të mësohet shqipja, po ma tepër ato ku mësimi të jetë gjithshqiptar, si në forma ashtu edhe në shpirt, ku të jipet një mësim që të rrjedh nga zakonet tona e t'i përgjigjet nevojave të kombit tonë sit ë lëndëshme sit ë palëndëshme.(Instituti i Studimeve Pedagogjike.2003.336)

Në mbledhjen e 1 shtatorit, u miratua statusi provizor i Komisionit Letrare, dhe përcaktoj detyrat e sekretarit të saj.

Komisia letrare kontribuoi në hapjen e shkollës së parë laike për vajza. U formua dhe një bibliotekë. Mendohet se data e krijimit të kësaj biblioteke është 16 prill 1917. Filloi të botohej e përkohshmeja mujore " Lajmet e Komisionit Letrare Shqipe në Shkodër" me drejtues Hilë Mosin.

Në 19 shkurt u themelua dhe zhvilloi veprimtarinë e saj Shoqëria letrare-kulturore "Qarku Letrar" i Elbasanit. Kryetar i Këshillit drejtues Aleksandër Xhuvani, ndër anëtar të Këshillit ishin Salih Ceka, Ahmet Gashi, Dervish Hima, Thanas Floqi etj.

"Qëllimi i qarkut letrar do të jetë zhvillimi i letërsisë shqipe, e njoftëma ma e mirë e dialektit të Elbasanit, e përhapmja ma e mirë e qytetërimit ke populli, tyke botunum: a) Libra shkollorë e popullore, b) një të përkohshme letrare " Kopshti Letrar", c) një gazetë " Shkumbini", d) tuke ngrehë një bibliotekë dhe)tuke nisum të ngrehmen e një muzeu të vogël.(Kopshti Letrar.1919.1)

2.Ndikimi i politikës italiane në arsimin shqiptar

Italia pushtoi Vlorën në 25 dhjetor 1914. Komanda italiane u mundua të paraqitej si mbrojtëse, shpëtimtare e dashamirëse e popullit shqiptar. Italianët u munduan t'i fshehin qëllimet e tyre, duke e justifikuar pushtimin e tyre si të përkohshëm dhe veprën arsimore si një akt humanitar për zhvillimin dhe përparimin e popullit shqiptar.

Shkollat të cilat ekzistonin deri në ato ditë por edhe ato të reja u vendosën nën ndikimin e politikës italiane.

Forcat ushtarake që kishin pushtuar këtë zone filluan zbatimin e programit të politikës së tyre arsimore.

Monopolizuan drejtimet e arsimit duke siguruar udhëheqjen e tij me anë të organizmave që ngritën enkas. Në zbatim të këtij plani ngitën një "Sekretariat për çështjet civile të shqipërisë" nga i cili vareshin edhe "zyrat shkollore".

Pas organizimit të administratës arsimore me përgjegjës e inspektorë ushtarakë italianë, qeveria italiane solli kontigjentë mësuesish ushtarakë, një nga të cilët i përbërë prej 40 vetësh zbriti në Sarandë në fund të janarit 1917.

Kështu shkollat u mbushën me mësues-uhtarakë italianë, te cilët edhe i drejtonin ato. Këta "mësues" u cilësuan Komanda Lartë ushtarake Italiane si "apostuj të krishtit" për të sjellë në këto vende veprën e "mirësisë" e të "qytetërimit italian". Në këto shkolla ku kishte mësues italianë, për të maskuar synimet e tyre italianizuese, ata emëruan edhe mësues shqiptarë. Puna ndahej pa kritere serioze, në dëm të përmbajtjes kombëtare të shkollës. (Gogaj.1980.15)

Pra, nëpërmjet italianizimit ata synonin:

Te përhapnin qytetërimin Italian në një vënd ku qytetërimi është në lindje.

Me mësues ushtarakë italianë dhe me mësues shqiptarë të aftë ose me të tjerë të papregatitur, pra që dinin të shkruanin e të lexonin mirë shqipen, u çelën në të dy prefekturat shkollat e para fillore më parë në qytete e më pas edhe në fshatra. Në këto shkolla fillore fëmijët shqiptarë përveç gjuhës amtare duhet të mësonin gjuhën italiane prej klasave të para të shkollës fillore.

Për shkollat shqiptare u përgatitën programe të mbështetemi në programet italiane. Në "Programin mësimor për shkollat e shqipërisë" të vitit 1917-1918 parashikoheshin këto lëndë mësimore: Edukatë morale e arsim qytetar, gjuhë shqipe, Gjuhë italiane, Aritmetikë, Mësim-sendesh, Histori, Gjeografi, Bukurshkrim, Edukatë e Bujqësi. Gjithashtu ishte dhe mësimi i fesë por si lëndë fakultative.

Veç imponimit të gjuhës italiane nëpër shkolla disa mësues guxuan të fyenin popullin shqiptarë dhe në çështjet më të shenjta kombëtare. Karakteristikë për këtë ka qënë rasti i mësuesit italianë të historisë në qytetin e Gjirokastrës. Ai u tha nxënësve se nuk dihej me saktësi që Gjergj Kastrioti ka qënë shqiptarë apo sllav. Por kjo fyerje u përplas atij fytyrës nga nxënësit e vegjël patriotë dhe nga patriotët e qytetit që protestuan me forcë pranë autoriteteve italiane. (Shaplllo.1965.118)

Mohimi që iu bë arsimit kombëtar, me këto masa që mori pushtuesi, acaroi atdhetarët Shqiptarë. Ata filluan të kundërshtonin në mënyrë të organizuar.

Qeveria italiane e informuar për kërkesat dhe qëllimet e popullit shqiptar, në 3 qershor 1917, në ditën e përvjetorit të Kushtetutës Italiane, autoritetet italiane shpallën "pavarësinë e gjithë Shqipërisë nën hijen e mbretërisë italiane. Si vend të shpalljes së proklamitës ata zgjodhën enkas Gjirokastrën, me qëllim që ti mbushnin

mendjen popullit Shqiptar se vetëm Italia mund ta mbronte Shqipërinë nga lakmitë e shteteve ballkanike.(Duka.2007.94)

Më 1 mars 1917, flamuri shqiptar u ngul në të gjithë hapësirën që ndodhej nën pushtimin Italian, duke e shoqëruar me dhënien e një shkalle autonomie administratës lokale.

Jani Minga (1872-1947) ishte një nga metodistët e shquar të arsimit fillor. Gjatë Luftës së Parë Botërore punoi në zonën e pushtimit Italian. Shkolla shqipe ,sipas tij, duhet të jetë laike, jashtë ndikimeve politike të huaja, e njëhësuar ne sistemin e saj mësimor.Ai ishte për luftën kundër analfabetizmit, ngritjen në system dhe mbajtjen në këmbë të qëndrave arsimore me mësues shëtitës, hapja e shkollave profesionale, të konvikteve etj.

3.Francezët dhe arsimit shqiptar

Francezët ne 1916 pushtuan Korçën ndërsa në 1917 pushtuan Pogradecin.

Në 10 dhjetor 1916 komanda franceze u detyrua të nënshkruante me përfaqesuesit e këtij qyteti një protokoll. Sipas këtij protokoll, Korça së bashku me Kolonjën, Gorën dhe Oparin do të formonte një krahinë autonome të administruar prej shqiptarëve dhe nën mbrojtjen e autoriteteve ushtarake franceze.(Duka.2007.96-97)

Përfaqesuesi francez ishte Koloneli A.Dekuan, ndërsa shqiptari Themistokli Gërmenji.

Në protokoll u sanksionua shqipja si gjuhë zyrtare dhe si flamur ai tradicional i Skendërbeut me nje banderole me tri ngjyrat franceze.

Nënshkrimi i këtij protokoli i solli përfitime te dyja palëve. Me vendosjen e krahinës “Autonome” u njoh nga francezët karakteri etnik shqiptar i popullsisë së treves se Korçës, por dhe u krijuan kushte më të përshtatshme për të kundërshtuar më me force në një rrafsh të jashtëm pretendimet aneksioniste greke mbi Shqipërinë e Jugut. (Cami.1999.9)

Ne kuadrin e masave që u morën për organizimin e aparatit shtetëror u formua një këshill i përbërë prej 14 vetesh. Këshilli u nis nga një perspektive e qartë edhe në fushën e zhvillimit te arsimit ne krahine, në krijimin e një sistemi arsimor, në caktimin e gjuhës shqipe si gjuhë mësimi në të gjitha shkollat, në shpalljen e arsimit të detyruar për djem, në përgatitjen e dokumentave dhe të dokumentacionit shkollor, në mbylljen e shkollave të huaja greke, etj.

Këshilli administrativ me në krye Themistokli Gërmenjin, formoi Drejtorinë e Arsimit, e cila u mor sidomos me hartimin e teksteve shkollore, mbylli shkollat greke ne zonën e Korçës dhe hapi mbi 60 shkolla ne gjuhen shqipe.(Beqja.1976.19)

Në vitin 1917 u hap edhe Liceu i Korçës.

Në zonat e pushtimit francez, shkollat shqipe punuan me “Programin analitik të shkollave te Korçës dhe të Qarkut.

Në shtypshkronjën e Korçës u shtypën : abetarja, librat e leximit për të pesë klasat e shkollës fillore, historia, gjeografia dhe aritmetika. U ribotua “Historia e Shqipërisë” e Naim Frashërit. U shfrytëzuan si tekste mësimore “Numeratorja” dhe “Mirëvetija” të Jani Vulos, “Gramatika elementare për shkollat fillore” e Sevasti Qiriazit, etj.

Me shpërndarjen e krahinës “Autonome” (16 shkurt 1918) arsimit shqiptar vazhdoi të mbahej në këmbë nga pushtetet lokale, por në kushte të rënda, presionesh të huaja dhe klerikale e reaksionare.

Liceu i Korçës ishte shkolla e parë e arsimit të mesëm të përgjithshëm në gjuhën

shqipe. U themelua më 25.X.1917. Themelimi i Liceut qe një arritje e madhe në kuadrin e arsimit të mesëm shqiptar. Ai u ngrit mbi bazën e një vendimi te organeve të pushtetit administrativ shqiptar ne Korçë, u mbajt me fondet e Këshillit Administrativ, u administrua nga personel shqiptar, ndërsa drejtimi teknik qe francez. Ajo qe një shkollë laike, mikse, kombëtare.

Lëndët kryesore në Liceun e Korçës ishin : Gjuha shqipe, Gjuha frënge, Historia, Gjeografia, Aritmetika, Kaligrafia dhe Muzika, ndërsa në klasat e larta ishin edhe Shkencat natyrore, Gjuha klasike, etj. Mësimet, përveç gjuhës shqipe ishin frengjisht dhe vazhdonin 9 vjet. Pas dy viteve përgatitore pasonte ndarja (profilizimi) ne dy degë: klasike dhe reale. (Koliqi.2002.330)

Në vitin e parë të hapjes së Liceut te Korçës vijuan mësimet vetem 36 nxënës. Aty ndoqen mësimin nxënës nga krahina të ndryshme të Shqipërisë, prandaj aty funksiononte edhe konvikti.

Liceu në 1921 mori zyrtarisht emërtimin “Lice Kombëtar”.

Themistokli Gërmenji udhëhoqej nga parimi se” duhet të hapen shkolla në mënyra qe ti hapen sytë popullit “.

Sukseset qe po arriheshin në drejtim të emancipimit arsimor, atmosfera çlirimtare që përçonin shkollat shqiptare nuk pajtoeshin as me pretendimet aneksioniste greke dhe as me politikën e jashtëm franceze të tanishme në këtë zonë.

4.Arsimi shqip në Kosovë në 1914-1918

Gjatë Luftës së Parë Botërore zhvillimi i arsimit në gjuhën amëtare u karakterizua nga zigzage të shumta te kushtëzuara nga rrjedhat e ngjarjeve politike qe ndodhën në keto vite.

Gjatë kësaj lufte, Kosova, nga ana gjeo-politike u copëtua në dy zona influence:

_ territoret ne zonën e pushtimit ushtarak austro-hungarez.

– territoret në zonën e pushtimit te forcave bullgare.

Në zonën e pushtimit austro-hungarez në Kosove, gjendja politike dhe arsimore e popullsisë shqiptare ishte më e pershtatshme. Edhe pse nën drejtimin e komandës së pushtimit, shqiptarët fituan një fare autonomie kulturore e arsimore. Vjena lejoi dhe ndihmoi jo vetem ne hapjen e shkollave laike dhe shtetërore shqipe, por njëkohesisht bëri te mundur që pjesërisht edhe administrata të realizohej në gjuhen shqipe.

Në vitet shkollore 1916-1917 dhe 1917-1918 janë zbatuar programet sintetike të Austrisë, të cilat i perktheu nga gjermanishtja Gasper Beltoja.

Lëndët mesimore të shkollës fillore ishin: gjuhe shqipe, aritmetike, gjeometri, histori, gjeografi, bukurshkrim, kënge, gjimnastike etj.

Pra në keto shkolla u përdorën tekstat e botuara ne Vjenë me planet dhe programet mesimore te Drejtorise se Pergjithshme te Arsimit ne Shkodër.

Bullgarët mbajten një qëndrim negativ ndaj shkollave e arsimit serb në Kosovë. Ata kishin qëndrim shovinist e diskriminues edhe ndaj vlerave kulturore të popullsisë shqiptare të Kosovës, dhe ndaj shkollës shqipe. (Koliqi.1996.88)

Qëndrim më tolerant patën vetëm ndaj shkollave turke.

Ne vend te shkollave serbe, bullgarët hapën shkollat e tyre- shkollat popullore bullgare,

në të cilat gjuhë mësimi ishte bullgarishtja.

Një ndihmesë të veçantë për përhapjen e arsimit shqip, në fillim të shek XX dha atdhetari i madh Bajram Curri. Kështu një ngjarje e shënuar u shënuar me hapjen e shkollës së parë shqipe, në vendlindjen e tij, në Gjakovë, në vitin arsimor 1915-1916. Ajo u pagëzua me emrin domethenës "Skënderbeg" dhe u perkrah gjerësisht nga klubi shqiptar "Besa Kombiare".(Geca.2001.124)

Bajram Curri, ditën e përrimit të saj, iu drejtua popullit me këto fjale: "Dhe ju kosovarë të vegjël, mësoni dyfish më shumë, se Kosova pret ta ndryshoni e ta begatoni me mirësi, vllazëri, bashkim. Dija i ka rrënjët e hidhura, po frytet i ka te ambla..."(Ha lilaj.1998.133)

Ne shkollën e Gjakovës mësohej me dëshirë gjuha shqipe, por kryesore ishte edukimi të nxënësit i ndjenjës së shqiptarizmit. Sigurisht që pati edhe pengesa në sigurimin e lokaleve, personelit mesimdhënës, të librave, fletoreve, etj. Si tekst mësimor në shkollën fillore të Gjakovës u perdor ai i botuar në Shkodër me titull : "Abetari për msonjtore filltare t' Shqypnis.

Ndërsa për të zbutur sadopak nevojat për kuadro të shqipes në Kosovë, u çelen dy kurse të shpejta për përgatitjen e mesuesve: një në Mitrovicë e një tjetër në Pejë. Në aftësimin e tyre ndihmuan mësuesit e ardhur posaçërisht nga Shqipëria.

Referencat

1.Burime Arkivore

1.AQSH, Fondi Luigj Gurakuqi.

2.Shtypi periudhës

1.Kopshti letrar nr.1, Elbasan, 1919.

3.Literatura historiografike

1.Beqja, Hamit.(1967). *Në themelet e arsimit tonë popullor*. Tiranë.

2.Çami, Muin. (1976) *Hyrja në Shqipëri e pushtuesve Austro-Hungarezë dhe qëndrimi i lëvizjes kombëtare shqiptare, " Studime historike", nr.2*. Tirane.

3.Çami, Muin.(1987). *Shqipëria në marrëdhëniet ndërkombëtare (1914-1918)*. Tiranë.

4.Çami, Muin. (1999). *Shqiptarët dhe Francezët në Korçë(1916-1920)*. Tiranë.

5.Dedja, Bedri. (1972). *Shënime mbi historinë e mendimit pedagogjik shqiptar*. Tiranë.

6.Duka, Valentina. (2007).*Historia e Shqipërisë 1912-2000*. Tiranë.

7.Geca, Z.Murati. (2001). *Nëpër udhët e shkollës shqipe*. Tiranë.

8.Gogaj, Iliaz. (1980). *Ndërrhyrja arsimore italiane në Shqipëri dhe qëndresa kundër saj*. Tiranë.

9.Halilaj, Isa. (1998). *Në rrugën e diturisë*. Tiranë.

10.Hoti, Vehbi. (2002). *Luigj Gurakuqi për shkollën shqipe dhe arsimin kombëtar*. Shkodër.

11.Instituti i Studimeve Pedagogjike.(2003). *Historia e arsimit dhe mendimit pedagogjik shqiptar*. Tiranë.

12.Kanini, Ilir. (2000). *Arsimi në Shqipëri në vitet e Luftës së parë Botërore (zona e pushtimit austro-hungarez (1916-1918)*. Tiranë.

13.Koliqi, Hajrullah.(2002). *Historia e arsimit dhe mendimit pedagogjik shqiptar*. Prishtinë.

14.Osmani, Shefik. (1983). *Fjalori i Pedagogjisë*. Tiranë.

15..Repishti, Xhevat. (1973). *Revolta e masave të Shkodrës në pranverën e vitit 1916 kundër pushtuesve Austro-Hungarez," Studime historike"* nr.1. Tiranë.

16.Shaplo, Siri. (1965). *Arësimi në Shqipëri gjatë luftës së parë botërore," Arësimi popullor"*, nr.6. Tiranë.

Leksiku i fjalimit politik

Msc. Ilma Hyshmeri

*Mësuese e gjuhës italiane, shkolla 9-vjeçare "Jorgji Dilo", Elbasan
Pedagoge e jashtme, Universiteti "Aleksander Xhuvani", Elbasan, Fakulteti I Shkencave
Humane, Departamenti Gjuhë Frënge dhe Italiane*

Msc. Denada Çipi

*Mësuese e gjuhës angleze, shkolla 9-vjeçare "Naim Frashëri", Elbasan
Pedagoge e jashtme, Universiteti "Aleksander Xhuvani", Elbasan, Fakulteti I Shkencave
Humane, Departamenti Gjuhë Angleze dhe Gjermane*

Naile Xhafellari

Mësuese e gjuhës angleze, gjimnazi "Miranda Baku", Gostimë, Elbasan

Abstrakt

Pushteti i fjalës është i pamohueshëm. Në çdo periudhë krize në historinë e popujve, kanë spikatur gojëtarë dhe fjalime që kanë vulosur të ardhmen e këtyre popujve. Ata kanë qenë burim frymëzimi për të luftuar padrejtësitë, diskriminimin dhe diktaturën.

Të folurit në publik në vetvete ngërthen një specter shumë të gjerë diskursesh. Cilësia e të folurit bën dallimin mes një diskursi të thjeshtë dhe aktit ligjërimit, në veçanti të atij politik, duke krijuar në një farë mënyre artin e gojëtarisë.

Gojëtaria synon drejt aftësisë sonë për të ndikuar dhe kontrolluar të tjerët. Përmirësimi i aftësive komunikuese rrit suksesin në çdo fushë të jetës. Këto kompetenca pajisin këdo me një nga aftësitë më të çmuara dhe me vlerë, sidomos në jetën politike, ku kompetencat për të arsyetuar dhe argumentuar, marrin një rëndësi të veçantë.

Objekti i mirëfilltë i studimit në këtë punim është akti ligjërimit politik, fjalimi si tekst me të gjithë pamjen e tij të plotë. Diskursi studiohet nga ana funksionale dhe interpretuese, gjë që shërben për ta kuptuar, analizuar dhe përdorur atë me më shumë efikasitet.

Gjithashtu shqyrtohen me përparësi situatat e diskursit politik dhe përdorimin e leksikut në të. Fjalimi si diskurs studiohet përmes modeleve të komunikimit dhe tërësisë së elementeve përbërës të këtyre modeleve, ku vlen të veçohet konteksti, marrësi dhe dhënësi i mesazhit.

Metodologjia e punimit përfshin:

Qasjen teorike dhe praktike. Studimi i literaturës bashkëkohore dhe metoda induktive ndihmojnë në qartësimin e pozicionit që zë sot diskursi politik.

Përdorimin e metodës praktike.

Shtjellimin e leksikut në fjalimin politik.

Fjalë kyçe: Fjalim politik, leksik, diskurs politik, analize.

Leksiku i fjalimit politik

Semantika dhe pragmatika janë disiplina të përafërta, që studiojnë të dyja kuptimin, të përfutur me anën e ligjërimit. Në një këndvështrim strukturor, dy tipe njësisish mundet të kenë kuptim: fjalët dhe frazat. Pra, semantika dhe pragmatika i studiojnë këto dy tipe njësisish në këndvështrime të ndryshme. Ndërsa semantika studion kuptimin, të pavarur prej kontekstit të përdorimit të fjalëve dhe të frazave, pragmatika studion kuptimin që është i përfutur dhe komunikuar në një kontekst të caktuar.

Flitet për *domethënie* për të treguar kuptimin jashtë kontekstit të studiuar nga semantika dhe për *kuptim*, për të treguar mesazhin që është kuptuar nga një dëgjues në një situatë të caktuar komunikimi dhe që është objekti i studimit të pragmatikës. Ashtu siç kanë dallime, këto dy disiplina kanë edhe pikat e mundshme të takimit. Vija e parë kufitare mes semantikës dhe pragmatikës mund të përshkruhet duke u nisur prej opozicionit mes kodit dh inferencës apo arsyetimit të mbështetur në gjetjen e së vërtetës duke kaluar nga premisa në përfundime. Përgjithësisht në semantikë pranohet që domethënia gjuhësore është një çështje e kodit. Në fakt, domethënia e fjalëve është e shoqëruar arbitrarisht me një shenjë të veçantë dhe ky shoqërim është pranuar konvencionalisht në një bashkësi gjuhësore. Qysh me Grice-in, të gjitha studimet në fushën pragmatikës kanë treguar, nga ana tjetër, që në pragmatikë pranohet që për të kaluar prej domethënies konvencionale të fjalëve dhe frazave në kuptimin e thënies duhet shtuar një përbërëse inferenciale.

Grice-i kishte njohur tashmë nevojën për të shtuar disa informacione kontekstore për të arritur në një fjali të plotë, që të jetë e vlerësueshme në terma të vërtetësisë a gabimit. Ai kishte futur kështu në përdorim nocionin e *asaj që është thënë*, që parakupton dekodimin e informacioneve gjuhësore dhe mbushjen me brendi të fjalëve me brendi të ndryshueshme si përemrat, ashtu si dhe mënjanimin e dykuptimisë së fjalëve polisemike. Ky nivel i parë i domethënies ishte i ndarë pastaj prej një niveli të dytë të kuptimit, këtë radhë jo i drejtpërdrejt në thënie, që parakuptonte të gjitha format e implikaturës/ngërthimit. Kështu, kriteri i nënkuptuar në këtë dallim mbështetet në nocionin e verikondicionalitetit a vërtetësisë. Rëndësia e këtij kriteri është pranuar gjerësisht, siç e ilustron ky ekuacion i famshëm i Gazdar-it:

- Pragmatika=kuptimi-kushtet e së vërtetës

Është pikësisht kjo arsyeja, që në nivelin leksikor, pragmatika është kufizuar për një kohë të gjatë në analizën e konektorëve si *por* dhe *megjithatë*, sepse ata nuk kontribuojnë në kushtet e vërtetësisë së frazës. Por në vijim, roli i pragmatikës në përcaktimin e asaj çka është thënë në një thënie dhe, pra, në aspektin verikondicional të domethënies ka qenë shtuar në mënyrë kostante. Në fushën leksikore, arritja në nocionin e konceptit *ad hoc* ka ngulitur qartë idenë që proceset e përpunimit pragmatik ndërhyjnë në përcaktimin e elementeve leksikore që i kontribuojnë kushteve të vërtetësisë së thënies. Ky vision i ri kontekstualist i domethënies i ka hapur rrugë tezës së nën-përcaktimit semantik, sipas së cilës analiza semantike mbulon veçse një pjesë të domethënies së thënies dhe proceset e pasurimit pragmatik janë të nevojshme për të plotësuar këtë domethënie.

Ajo që është e vërtetë për kuptimin, është natyrshëm e vërtetë edhe për kuptimet e fjalëve dhe, po kështu, edhe për përzgjedhjen leksikore dhe variantet leksikore. Në të vërtetë, shumë studime të 'gjuhës politike' përqendrohen në përdorimin e fjalëve të veçanta në politikë. Po kështu, vëmendje tërheqin edhe përdorimi i eufemizmave në përshkrimin e elementeve, ngjarjeve dhe objekteve negative. Kështu mund të gjejmë përshkrimin ironik të 'bombave' si 'paqeruajtës' apo vrasjen e civilëve të pafajshëm si dëme anësore.

Gjuha e polarizuar së tepërmi është një nga elementet që tërheq më së shumti vëmendjen, leksik që ndryshe njihet edhe me termin 'e duhura dhe e gabuara'. Në një nga fjalimet e tij, George Bush-i shprehet si më poshtë mbi përdorimin e gjuhës së polarizuar në fjalimet e tij, sidomos pas sulmeve terroriste të 11 shtatorit:

'Some worry that it is somehow undiplomatic or impolite to speak the language of right and wrong. I disagree. Different circumstances require different methods, but not different moralities. Moral truth is the same in every culture, in every time, and in every place.'

Targeting innocent civilians for murder is always and everywhere wrong. Brutality against women is always and everywhere wrong. There can be no neutrality between justice and cruelty, between the innocent and the guilty. We are in a conflict between good and evil, and America will call evil by its name. By confronting evil and lawless regimes, we do not create a problem, we reveal a problem. And we will lead the world in opposing it.'

(Bush, June 1, 2002, Graduation exercise of the United States Military Academy, West Point, New York)

-Disa shqetësohen se është disi jodiplomatike ose e pasjellshme të flasin gjuhën e drejtë dhe të gabuar. Unë nuk jam dakord. Rrethana të ndryshme kërkojnë metoda të ndryshme, porjo morale të ndryshme. E vërteta morale është e njëjtë në çdo kulturë, në çdo kohë, dhe në çdo vend. Targeti i civilëve të pafajshëm për vrasje është gjithmonë dhe kudo i gabuar. Brutaliteti ndaj grave është gjithmonë dhe kudo i gabuar. Nuk mund të ketë neutralitet asnjësi në mes drejtësisë dhe mizorisë, në mes të pafajsisë dhe fajit. Ne jemi në një konflikt mes së mirës dhe së keqes, dhe Amerika do ta thërrasë të keqen me emrin e saj. Duke u konfrontuar regjimet e mbrapshta dhe joligjore, ne nuk do të krijojmë një problem, ne të zgjidhim një problem. Dhe ne do të çojmë botën drejt kundërshtimit të saj."

(Bush, 1 Qershor, 2002, ushtrimi i diplomimit të Akademisë së Shteteve të Bashkuara Ushtarake, West Point, New York)

Në analizën që studiuësit i bëjnë fjalimeve të Bush-it, Collet-i dhe Najem-i dallojnë dy karakteristika kryesore. Njëra është leksiko-gramatikore dhe tjetra është tërësisht leksikore.

Në karakteristikën e parë, elementi dominues është mungesa pothuaj tërësore e foljeve ndihmëse could, would, might, etj. Përdorimi i tyre ngjyros thëniet dhe ofron mundësi për keqkuptime dhe keqinterpretime. Butt-i e quan mungesën e foljeve ndihmëse si krijimin e efektit të kategorikes. Kjo sugjeron siguri të plotë, ekzistencën e të vërtetave të padiskutueshme, apo fakteve që janë shumë të qarta për t'u diskutuar apo dyshuar, si për shembull:

Kush mund të kundërshtojë faktin se "vrasja është gjithmonë dhe kudo vrasje?!" apo "dhuna kundër grave është gjithmonë dhe kudo e gabuar!"

Tipari tjetër leksikor është përdorimi i çifteve të antonimeve, ku elementi pozitiv cilëson "ne" dhe ai negativ "ata".

Right-Wrong (E drejtë- E gabuar)

Justice-Cruelty (Drejtësi-Mizori)

Innocent-Guilty (I pafajshëm-Fajtor)

Good-Evil (E mirë -E keqe)

Përdorimi i çifteve antonimike shënon jo vetëm pikëpamjen e Presidentit Bush, por edhe synimet e tij për të ardhmen.

Martin-i thotë se:

Në analizën që studiuësit i bëjnë fjalimeve të Bush-it, Collet-i dhe Najem-i dallojnë dy karakteristika kryesore. Njëra është leksiko-gramatikore dhe tjetra është tërësisht leksikore.

Në karakteristikën e parë, elementi dominues është mungesa pothuaj tërësore e foljeve ndihmëse could, would, might, etj. Përdorimi i tyre ngjyros thëniet dhe ofron mundësi për keqkuptime dhe keqinterpretime. Butt-i e quan mungesën e foljeve ndihmëse si krijimin e efektit të kategorikes.

Kjo sugjeron siguri të plotë, ekzistencën e të vërtetave të padiskutueshme, apo fakteve që janë shumë të qarta për t'u diskutuar apo dyshuar, si për shembull:

Kush mund të kundërshtojë faktin se "vrasja është gjithmonë dhe kudo vrasje?!" apo "dhuna kundër grave është gjithmonë dhe kudo e gabuar!"

Tipari tjetër leksikor është përdorimi i çifteve të antonimeve, ku elementi pozitiv cilëson “ne” dhe ai negativ “ata”.

Right-Wrong (E drejtë- E gabuar)

Justice-Cruelty (Drejtësi-Mizori)

Innocent-Guilty (I pafajshëm-Fajtor)

Good-Evil (E mirë –E keqe)

Përdorimi i çifteve antonimike shënon jo vetëm pikëpamjen e Presidentit Bush, por edhe synimet e tij për të ardhmen.

Martin-i thotë se:

“[...] identiteti drejt të cilit rrëfimi orienton emocionet politike, tenton të nxisë përpjekjet për balancimin e pushtetit; ai transformon perceptimet e së shkuarës dhe të së tashmes; ndryshon dhe krijon organizime njerëzore; riformëson kulturat duke theksuar tipare të reja dhe gjen pikëprerje të kuptimit dhe logjikës së tyre. Identiteti që rrëfimi shpërfaq, është një interpretim i ri i botës dhe synon modifikimin e saj.”

Përcaktimi i Amerikës dhe popullit amerikan si ‘a great people’, ‘a great nation’, ‘brightest beacon’, shteti që mbron ‘all that is good and just’ dhe vlera si ‘peace’, ‘justice’, ‘security’, ‘freedom’, ‘opportunity’, përkundrajt terroristëve që kanë dështuar, që janë ‘evil’, ‘despicable’, dhe përfaqësues të ‘the very worst of human nature.’

‘Thousands of lives were suddenly ended by evil, despicable acts of terror [...] Today, our nation saw evil, the very worst of human nature.’

Shpesh nëpërmjet leksikut të tyre politikanët ofrojnë vetëm një këndvështrim të mundshëm të botës ‘o me ne, o kundër nesh’, si në thënien e cituar të Bush-it:

“Either you are with us or you are with the terrorists.”

-Fragmentetë shkëputura nga fjalimi në Kuvend i deputeti socialist, Ben Blushi. Ai hodhi një thumb për çështjen e ndarjes së mandateve të ministrit nga i deputetit. Blushi tha se suksesi i këtij mandati do jetë grupi parlamentar i PS, që duhet të kontrollojë dhe motivojë qeverisjen. Blushi tha se e majta ka fituar mbi Sali Berishën, por jo mbi autoritarizmin.

Më poshtë teksti:

Ka disa mënyra për të parë të ardhmen. Njëra është pa dyshim të shohësh më shumë në të shkuarën. Por e shkuara, ajo që ka ikur, e që nuk kthehet më, e ka vështrimin e kufizuar.

Ajo na thotë vetëm se çfarë nuk duhet të bësh, por nuk të thotë se çfarë duhet të bësh dhe, nëse e shkuara ka shumë defekte, ky është një defekt pozitiv. Ajo ndihmon shumicën e njerëzve të kujdesshëm të jetojnë mirë, por i mban guximtarët gjithnjë të shqetësuar dhe plot pikëpyetje.

Unë e di që sot shumica e shqiptarëve jetojnë më mirë që pushteti u ndryshua, por më të ndjeshmit prej tyre janë në ankth. Ky quhet ankthi i së ardhmes. Apo nevoja për ta njohur atë sa më shpejt. Edhe ne kemi sot përfitimet e njohura nga e shkuara. Para 100 vjetëve, ne shqiptarëve na kanë thënë se nuk kemi ditur të bëjmë shtet.

Unë do thosha se ne nuk kemi ditur asnjë ditë të kemi një shtet që punon për publikun. Për atë që është e përbashkët. Për atë që na takon të gjithëve, pa përjashtim, pa dallim dhe pa përzgjedhje. Në 50 vjet, ne kishim një shtet që e konsideronte çdo gjë publike, pra të përbashkët, por që i shpërndante përfitimet e kësaj kooperative me farmaci, madje me mizori. Në 20 vjet kaluam në të kundërtën, gjë në disa raste ishte dhe mbetet edhe më mizore.

Shteti ynë punoi çdo ditë kundër publikes dhe vetëm, vetëm për privaten. Në këta 20 vjet, ajo që u shkatërrua ishte ajo që ishte e përbashkët. Privatja rrënoi publike, e përbashkëta humbi garën me të përveçmen. Kështu u ndërtua kapitalizmi ynë amator dhe mizor. Ky kapitalizëm tipikisht joeuropian u ushqye nga qeveritë tona. Kufijtë e tij ishin dhe mbeten mungesa e

kufijve. Ai është përgjegjës, sepse nga Shqipëria kanë emigruar 1 milion nga tre milion njerëz. Padurimi i tij i ka kushtuar vendit qindra-mijëra vende pune, kaq shumë korrupsion dhe kaq shumë injorancë dhe mjerim. Ky kapitalizëm pa rregulla vret çdo ditë policinë, dhunon mësuesit, korrupton mjekët, kërcënon gjyqtarët dhe i ul kurrizin shtetit.

Shteti është ai që dhunohet çdo ditë pa fund dhe pa frikë. Në cilin vend të kontinentit tonë shteti është kaq i dobët? Shteti është pasuria më e madhe që kemi, sepse deri më sot është instrumenti më i fortë që njeriu ka krijuar për t'u mbrojtur nga njeriu. Unë do doja që sot të votoja, jo për t'i dhënë fund një qeverie, por për t'i dhënë fund një kulture. Kulturës që shënjoit shoqërinë tonë në gjithë këto vite. Një kulturë sipas së cilës- individi dominon shoqërinë dhe jo e kundërta.

Qëndrimi ndaj matematikës

Suada Vojvoda

Mësuese matematike, Shkolla "Prekë Gjoni"-Bajzë

E nxitur nga tituli i librit të autores Judy Willis "Learning to Love Math" në punën time të përditshme si mësuese e ciklit 9-vjecar, kjo është bërë një nga sfidat më të mëdha të nxënësit në lëndën e matematikës.

A duhet të jetë mësuesi ai që e bën nxënësin të pëlqejë lëndën? Sa mund të zgjasë ky pëlqim nëse nxënësi nuk përpiket ta vazhdojë atë...

Ne si mësues përpiqemi vazhdimisht që të eksplorojmë metoda të reja në mësimdhënie që të marrim rezultate të larta në mësimnxënie. Shpeshherë ndeshemi me pyetje të tilla. Pse duhet të mësojmë matematikën? Pse matematika konsiderohet si lënda më e vështirë në shkollë? Pse nxënësit dorëzohen në vështirësitë që hasin gjatë zgjidhjes së ushtrimeve në matematikë. Cilat janë metodat që ne si mësues duhet që të ndjekim që të arrijmë të pasqyrojmë matematikën te nxënësi me madhështinë që ajo mbart. Në një diskutim me nxënësit e mi se pse matematika konsiderohet si e vështirë, mora disa përgjigje të ndryshme.

Matematika është e vështirë sepse kërkon arsyetime logjike.

Matematika është e vështirë sepse në qoftë se filloj ta zgjedh një ushtrim, dhe nuk arrij ta përfundoj si duhet, zhgënjehem dhe dorëzohem.

Matematika është e vështirë sepse nuk e kuptoj.

Matematika është e vështirë sepse aftësitë për matematikën janë të lindura.

A duhet që këta nxënës të dorëzohen duke mos bërë asnjë përpjekje për ti ndryshuar këto ide. Për tu dhënë përgjigje këtyre pyetjeve duhet të përpiqemi ta lidhim matematikën dhe me realitetin. Ju shpjegova nxënësve se logjika na mëson sesi ta drejtojmë arsyen kah qëllimit dhe të vërtetave të panjohura. Vështirësitë na mësojnë të kapërcejmë situata të ndryshme, të shkojmë te rruga e duhur, ne thjesht nuk duhet të heqim dorë nga përpjekja për të arritur qëllimin. Të gjithë kemi mundësi të kuptojmë, mjafton të përpiqemi. Askush nuk lind i ditur, varet nga ne se ku duam të arrijmë... Por kishte dhe nxënës që mendonin ndryshe. Një nxënëse e shkëlqyer në lëndën e matematikës u shpreh se e pëlqente matematikën, përveç njohurive të shumta që merr, pas zgjidhjes së ushtrimeve të vështira ndjente një kënaqësi të veçantë. Në një situatë të tillë natyrshëm lind pyetja. Pse të mos e pëlqejnë të gjithë nxënësit matematikën? Cilat janë përpjekjet që ne si mësues duhet të bëjmë që të rrezohet ky stereotip që matematika është labirint kaq i vështirë.

Egzistojnë metoda të ndryshme për ta bërë matematikën tërheqëse për nxënësin. Gisele Gloser një pedagoge matematike në New York ka përpunuar disa nga këto ide për ti zbatuar me nxënësit e vet. Tri prej këtyre ideve janë:

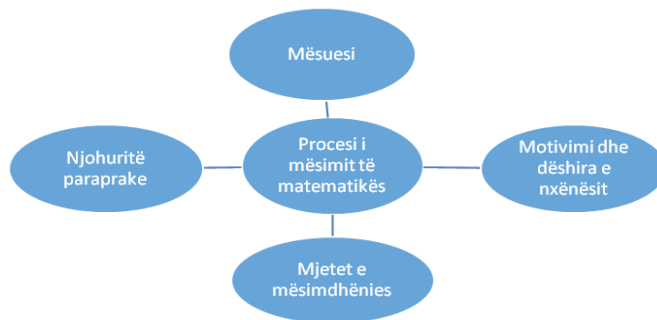
"Front Loading" Në fillim të vitit shkollor në përgjithësi mësuesit përsërisin njohuritë e marra në vitin paraardhës. Gjatë kësaj periudhe nxënësit janë më të motivuar për të mësuar. Pse mos tu shpjegohen koncepte të reja që për të cilat nuk kanë dëgjuar asnjëherë? Kjo teknikë e njohur si "Front Loading", u tregon nxënësve se mësuesi ka për qëllim ti sfidojë ata.

"Vallëzimi i Decimaleve (Dhjetorëve)" Në përgjithësi, kur nxënësit mësojnë të shumëzojnë numrat dhjetorë ata shpesh habiten në përcaktimin e vendit të presjes

dhjetore. Për ti ndihmuar nxënësit në të mbajturit mend të përcaktimit të vendit të presjes dhjetore, ajo ka përdorur të ashtëquajturin “Vallëzimi i Dhjetorëve”. Pasi llogarit prodhimin e numrave në tabelën e zezë, ajo vizaton një hark të bardhë nën secilën shifër, deri sa të arrijë në vendin e presjes dhjetore. Duke emërtuar këtë proces “Vallëzimi i Dhjetoreve” nxënësit e mbajnë mend më me lehtësi përcaktimin e vendit të presjes dhjetore pas shumëzimit të numrave dhjetorë. Kjo mund të duket për të qeshur por ja vlen të provohet.

“Tregime për Matematicienë të njohur” Në qoftë se ne jeni duke shpjeguar ndonjë temë të re mësimore, duhet të flasim dhe për ndonjë matematicien që ka kontribuar në fushën për të cilën jeni duke bërë fjalë, në mënyrë që tema mësimore të jetë më e këndshme për nxënësin.

Është shumë e rëndësishme që nxënësit ta kuptojnë rëndësinë e matematikës dhe në realitet, jo thjesht në kuadrin e një lëndë mësimore. Për të shpjeguar realitetin e lëndës së matematikës na shërben diagrama e mëposhtme.



Faktorët që ndikojnë në mësimin e matematikës.

Për ta shpjeguar këtë diagram realizova disa pyetje me nxënësit e klasës së tetë. Pyetjet janë si më poshtë:

- 1) Lënden e matematikës e dua
 - a) Më shumë se lëndet e tjera 10 nxënës
 - b) Sa lëndet e tjera 13 nxënës
 - c) Më pak se lëndet e tjera 7 nxënës
- 2) Matematika është e vështirë
 - a) Gjithmonë 6 nxënës
 - b) Ndonjëherë 17 nxënës
 - c) Asnjëherë 7 nxënës
- 3) Njohuritë paraprake ndikojnë në kuptimin e matematikës
 - a) Gjithmonë 20 nxënës
 - b) Ndonjëherë 7 nxënës
 - c) Asnjëherë 3 nxënës
- 4) Ju jeni të motivuar për të mësuar matematikë
 - a) Gjithmonë 9 nxënës
 - b) Ndonjëherë 14 nxënës
 - c) Asnjëherë 7 nxënës
- 5) Punoni vazhdimisht ushtrime plotësuese në matematikë

- | | | |
|----|---|-----------|
| a) | Gjithmonë | 7 nxënës |
| b) | Ndonjëherë | 11 nxënës |
| c) | Asnjëherë | 12 nxënës |
| 6) | Qëndrimi i mësuesit në kuptimin e lëndës ndikon | |
| a) | Gjithmonë | 13 nxënës |
| b) | Ndonjëherë | 7 nxënës |
| c) | Asnjëherë | 10 nxënës |

Megjithë kufizimet që egzistojnë nga ky pyetësor i thjeshtë për shkak të numrit të kufizuar të nxënësve pjesëmarrës, nga këto të dhëna kuptova që përkundër dashurisë që nxënësit kanë për lëndën e matematikës kanë vështirësi në të nxënit e saj. Ata pohuan se matematika është e vështirë dhe rol të rëndësishëm luajnë njohuritë paraprake. Në qoftë se nxënësit kishin krijuar mangësi në konceptimin e njohurive paraprake, kishin vështirësi të shumta në krijimin e koncepteve të reja. Ata nuk ishin aq të motivuar në lëndën e matematikës dhe vullneti për të mësuarit e kësaj lënde, linte për të dëshiruar. Ne, mësuesit e matematikës duhet të përpiqemi shumë që të motivojmë nxënësit për ta pëlqyer matematikën. Të synojmë që nxënësit të ndjejnë se matematika ka karakter zbatues dhe është shumë e afërt me jetën reale. Meqenëse mungesa e motivimit con te përvetësimi sipërfaqësor i lëndës duhet të përpiqemi të integrojmë matematikën me realitetin, nepërmjet realizimit të projekteve, ku nxënësit të përballen me realitetin dhe ti zbatojnë njohuritë matematikore, me qëllim që të arrijmë rezultatet e duhura. Të mësosh matematikë është si të mësosh një vegël muzikore ose të bësh sport. Ne nuk jemi përfekt që në fillim, kërkon shumë praktikë. Matematika është kudo pranë nesh dhe nxënësit duhet që ta kuptojnë rëndësinë e saj. Mësuesit e matematikës përpiqen vazhdimisht që nxënësit të kenë një qëndrim pozitiv ndaj orës së matematikës, e të ndjejnë kënaqësi.

Disa nga sugjerimet për mësuesit sesi mësimi i matematikës të jetë i kuptueshëm dhe i këndshëm nga nxënësit janë:

Përdorimi i metodave interaktive në mësimdhënie, që të bëjnë lëndën tërheqëse për nxënësit.

Zgjedhja e formave të përshtatshme për motivimin e nxënësve në të mësuarit e matematikës.

Kërkimi i mënyrave për pasurimin e klasave me mjete të ndryshme mësimore.

Nxënësit kryejnë veprimtari praktike në funksion të koncepteve përkatëse.

Përdorimi i punës në grupe sepse nxënësit ndjejnë kënaqësi duke dëgjuar mendimet e njëri-tjetrit.

Përdorimi i garës në grupe si formë nxitëse dhe zbavitëse.

Nxënësit duhet që të aftësohen që të lexojnë udhëzimet e detyrave dhe të bazohen në shembuj të dhënë për zgjidhjen e ushtrimeve.

Përfshirja e lojës në tema të ndryshme mësimore.

Gjatë zgjidhjes së ushtrimeve të diskutojmë me nxënësit ose ti vëmë nxënësit të diskutojnë ndërmjet tyre për zgjidhjet e propozuara.

Funksionaliteti i trinomit bashkëpunues mësues-nxënës-prind.

Shpjegimi i rëndësisë së matematikës dhe lidhja e saj me fusha të ndryshme.

Mësuesi duhet të jetë i dashuruar me lëndën sepse matematika është kirurgjia e shkencave dhe këtë dimension duhet ta zgjojë te nxënësi, si vetë arsyeja e kulluar e mendjes. Të kuptojmë që matematika është jetë dhe jeta matematikë.

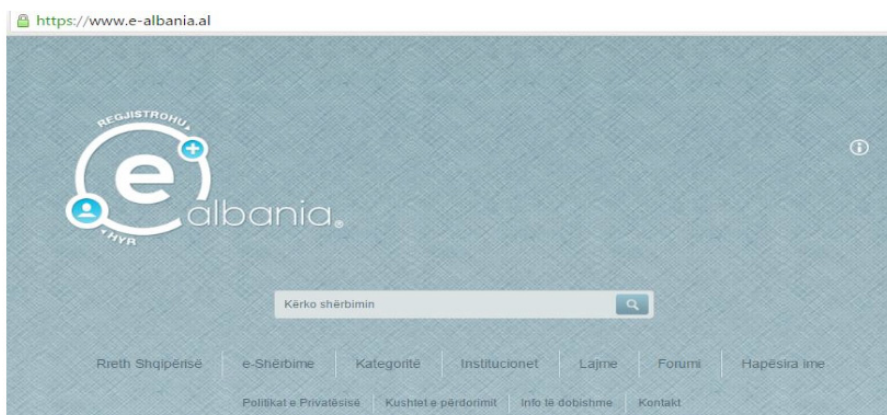
Portali qeveritar E-Albania ndihme per qytetaret dhe maturanet

Edra Maka

Abstrakt

Zhvillimi i hovshëm i teknologjisë dhe avancimi i saj ka bërë që njeriu t'i afrohet dhe të jetë më pranë saj. Një prej pajisjeve më të familjarizuara me njeriun sot padyshim është kompjuteri. Dekada e fundit ishte ajo e cila 'kurorëzoi' lidhjen mes njeriut dhe kompjuterit. Ishte pikërisht kjo lidhje e cila definoi disa 'epitete' si programer, IT etj. Miliona njerëz të punësuar në institucione dhe kompani të ndryshme kalojnë pjesën më të madhe të kohës duke komunikuar me kompjuter, ndërsa fjalisë "libri shoku më i ngushtë i njeriut" po i zbehet kuptimi. Për shumë njerëz, mungesa e kompjuterit në ambientet e punës ose shtëpisë, do ta bënte jetën më të vështirë. Një njeri i rëndomtë kafënë e mëngjesit ka mundësi ta pijë duke shfletuar online gazetën, duke komunikuar me njerëz nga pjesë të ndryshme të botës, të shoh pjesë të qyteteve të ndryshme ose edhe të blejë diçka që i pëlqen. Informata e cila në kohë të hershme ka qarkulluar me mjaftë vështirësi, tani me një click gjendet para syve tanë. Programerët e kompanive të mëdha duke i pasur parasysh kërkesat e përdoruesve mundohen që pajisjen kompjuterike ta bëjnë sa më të mençur.

Fjalët kyçe : portal, e-albania, matura shtetërore, aplikim online.



Hyrje

Pjesë thelbësore e procesit të modernizimit për të cilin ne jemi angazhuar është hap drejt epokës së teknologjisë ...

Ky proces është i lidhur me çfarë të dhënash disponohen nga institucionet dhe çfarë baze të dhënash disponojmë në tërësi, duke bërë të mundur që çdo institucion të modernizojë marrëdhënien me qytetarët por edhe bashkëpunim mes institucioneve". Kemi të bëjmë "me kalimin nga një shtet që shërben me njerëz, në një shtet që shërben online" duke theksuar se po punohet për një qendër tregtare shërbimesh "ku të gjitha shërbimet do të kenë në një qendër të madhe tregtare shërbimesh që do funksionojë online, pa nevojën e ndërveprimit me sportelistët dhe atë avangardë të korrupsionit të cilin e dimë si ka ekzistuar dhe ende vazhdon të funksionojë.

Krijohet një profil fillestar në këtë platformë, pasi janë vërtetuar të dhënat e identifikimit, me databasën e gjendjes civile, individi apo biznesi mund të vijojë marrjen e shërbimeve. Çfarë nënkupton për biznesin? Ata që kanë një aktivitet ekonomik tregtar, lehtësi në regjistrim, mos humbasin më kohë në ecejaket e sporteve, dhe së dyti, impakt për përmirësimin e klimës së biznesit, kryhet në më pak se 8 orë pune dhe pa pagesë. Biznesi mund të regjistrohet online në QKR. Regjistrimi online do jetë i njëjtë me atë në sportele”

Shërbimi për studentët falë këtij aplikacioni : “Njohja e diplomave, dokumentet kalojnë online...reduktin kohën e shërbimit të këtij përfitimi dhe eliminon korrupsionin. ruajtjen e të dhënave personale që mbajnë dosjet, aplikimi për mature shtetërore”

Shërbime nga ky portal mund të kryhen edhe për sistemin e pikëzimit të patentave, pagesat online të taksave, etj.

1.Sherbimet rreth portalin e-albania

Në programin e Qeverisë është përcaktuar se Qeveria do të punojë në tre drejtime kryesore duke vendosur objektiva të matshme:

“Së pari, për shtimin dhe promovimin e shërbimeve elektronike për qytetarët, biznesin dhe administratën. Prioritet do të jetë rritja e transparencës dhe përmirësimi i shërbimeve në administratën publike sipas parimeve të iniciativës **Open Government Partnership**.

Së dyti, për përdorimin e TIK në edukim për të kapërcyer hendekun dixhital dhe për të aftësuar rininë. Politikat do të jenë të orientuara drejt përmirësimit dhe zgjerimit të kapaciteteve njerëzore në mënyrë që rritet numri i përdoruesve dhe të promovohet zhvillimi i ofruesve të e-shërbimeve. Në këtë mënyrë do të nxitet krijimi i vendeve të punës për të rinjtë të cilët mund të punësohen në tregun shqiptar, rajonal e më gjerë. *Së treti*, konsolidimi i infrastrukturës dixhitale në të gjithë territorin e Republikës së Shqipërisë, duke respektuar me rigorozitet parimet evropiane të konkurrencës së lirë e të ndershme.”

Përshkrim

Portali unik qeveritar shumëfunksional **e-albania.al** administrohet dhe zhvillohet nga **Agjencia Kombëtare e Shoqërisë së Informacionit**, shërben si një portë nëpërmjet së cilës çdo person i interesuar mund të marrë nëpërmjet internetit, shërbime elektronike të ofruara nga institucionet publike në Shqipëri. Portali qeveritar **e-Albania** është i lidhur me **Platformën Qeveritare të Ndërveprimit**, e cila është arkitektura bazë mbi të cilën mundësohet ndërveprimi me sistemet elektronike të institucioneve publike.

Vizioni

Të shndërrohet në kanalin kryesor për marrjen e shërbimeve online të administratës publike

2.Çfarë ofron e-Albania

- **e-Albania** është një zyrë me një ndalesë për shërbimet online të administratës publike;
- është një kanal online për ofrimin e shërbimeve publike në 24 orë në 7 ditë të

javës;

- ofron shërbime elektronike të nivelit 3 dhe 4 (sipas [UNPAN 2014](#)) nëpërmjet standardeve më të fundit të teknologjisë, mundësi për kryerjen e pagesave online për këto shërbime nëpërmjet kartave të debitit dhe kreditit;
- ofron shërbime elektronike të nivelit 1 dhe 2 (sipas [UNPAN 2014](#)), ku çdo i interesuar të marrë informacion të detajuar në lidhje me shërbimet për publikun, (licenca, leje, autorizime, dokumente të pajisura me vulë digjitale, certifikata apo shërbime të tjera të ngjashme), dokumentacionin e nevojshëm, procedurën që duhet të ndjekë, oraret e funksionimit dhe vendndodhjen e zyrave të administratës, kontaktet, si dhe adresën e faqes zyrtare të institucionit që ofron shërbimin përkatës, ku mund të orientohet për detaje të mëtejshme;
- është në përputhje të plotë me politikat e qeverisë në fushën TIK
- ofron mundësi komunikimi për çdo paqartësi, pyetje apo problem mbi regjistrimin, shërbimet e ofruara në portal, përmes forumit të portalit, postës elektronike, komenteve dhe mesazheve në rrjetet sociale;
- ka përmirësuar ofrimin e shërbimeve, duke reduktuar kohën e marrjes së shërbimit, duke evituar burokracitë, si dhe duke ulur korrupsionin;
- ofron informacion dhe shërbime elektronike që krijohen dhe mirëmbahen nga institucione të ndryshme publike dhe private. Disponueshmëria dhe saktësia e shërbimit është përgjegjësi e institucionit përgjegjës, i cili ofron shërbimin e tij elektronik përmes portalit;

Misioni

- të jetë kanali kryesor i marrjes së shërbimeve të administratës publike online për qytetarët, bizneset dhe vetë punonjësit e administratës publike;
- t'u ofrojë përdoruesve një platformë, ku mund të jenë pjesë aktive e përmirësimit të shërbimeve publike dhe hartimit të politikave qeveritare;
- të zgjerojë përvojën e përdoruesve përmes shtimit të vazhdueshëm të shërbimeve elektronike edhe me mbi 100 shërbime elektronike të tjera brenda vitit 2017;
- të rrisë informimin mbi ekzistencën e shërbimeve të administratës publike;

Përdoruesit

- të gjithë qytetarët shqiptarë;
- bizneset e regjistruara në Republikën e Shqipërisë;
- punonjësit e administratës publike në active directory;
- vizitorët e portalit.

3. Standarde të përgjithshme

- ofron informacion mbi shërbimet që ofrojnë institucionet e administratës publike. Informacioni i paraqitur në portal përditësohet nga vetë institucionet sipas nevojës;
- siguron disponueshmërinë 24/7/365 me mbi 99% funksionalitet të portalit;
- lidhet me **Platformën Qeveritare të Ndërveprimit** (Government Gateway), në të cilën janë lidhur 48 sisteme të cilat shkëmbejnë të dhëna në kohë reale;

- sistemi i ndërveprimit është një sistem qendror shumëfunksional, një zgjidhje Enterprise Service Bus me një arkitekturë të orientuar nga shërbimet;
- pagesat e shërbimeve elektronike realizohen në mënyrë të sigurt nëpërmjet Platformës Qeveritare të Pagesave Elektronike, e cila është e lidhur me institucione bankare dhe jo-bankare;
- ofron gërshetimin e një sërë teknologjive të sigurisë për të mbrojtur të dhënat e përdoruesve. Procesi i regjistrimit kryhet nëpërmjet portalit qeveritar dhe të dhënat e plotësuar, nga përdoruesit gjatë procesit të regjistrimit, verifikohen elektronikisht me të dhënat e Regjistrimit Kombëtar të Gjendjes Civile për individët dhe Regjistrimit Kombëtar Tregtar për bizneset (QKB);
- procesi i autentifikimit dhe identifikimit është i bazuar në strategjinë e "Single-Sign-On", për të krijuar një identitet unik për çdo përdorues, duke përdorur NID për qytetarin dhe NUIS për bizneset;
- është në përputhje me versionet më të fundit të shfletuesve të internetit si Internet Explorer, Google Chrome, Mozilla Firefox, Safari etj;
- aksesohet në versionet web mobile, app mobile iOS dhe Android;
- ofrohet 100% në gjuhën shqipe;

4. Aplikimi ne Mature Shteterore nga portali e-albania

Pasi jemi regjistruar ne portalin e-albania hyjme ne llogarine tone dhe kerkojme shërbimin Matura Shteterore dhe zgjedhim formularin A1Z per te vazhduar aplikimin si ne figure :

Pikat (1-6) do te plotësohen ne menyre automatike per lidhjen e portalit me gjendjen civile.

Do filloni me plotësimin e të dhënave shkollore. Në figurën e mëposhtme është treguar një shembull:

·Te pika 7 Plotësoni Prefekturën tuaj(Zgjidhni nga Lista,figura më poshtë)Në shembullin e marrë,Tiranë(figura më poshtë)

·Zgjidhni shkollën tuaj në Pikën 9, Automatikisht do të plotësohet Pika 8 (Qyteti/ Fshati)

·Pika 10 dhe 11 do plotësohet në shkollë (nuk keni të drejta ti plotësoni)

·Zgjidhni Vitin (III,IV,V) dhe Klasën (A,B,C,...) te Pika 12

·Te Pika 13 shtypni te Po ose Jo në varësi të faktit nëse do të aplikoni ose jo për studime jashtë vendit

·Te Pika 14 zgjidhni nga lista gjuhën e detyruar që do të jepni

Me pas klikojme butonin dergo dhe aplikimi kryhet. Kjo eshte nje lehtesi per maturantet qe ne nje kohe te shkurter mund te aplikojne ne menyre te sakte dhe pa gabime.

Do ngarkohen automatikisht të dhënat tuaja personale (Pikat nga 1-6)

 **FORMULARI A1** 

PËR REGJISTRIMIN E MATURANTËVE NË MATURËN SHTETËRORE
Plotësohet vetëm nga maturantët që përfundojnë shkollën e mesme

I. Të dhëna personale.

1. Nr Personal në letërnjoftimin ID

2. Emri: Afërsia: Mbiemri:

3. Datëlindja (dd/mm/vv):

4. Vendlindja e maturantit:

5. Gjinia: Meshkull Femër

6. Adresa email: Celulari i kontaktit (*):

I. Të dhëna shkollore.

7. Prefektura (*):

8. Qyteti / Fshati:

9. Emri i shkollës ku studion (*):

10. Indeksi i profilit:

11. Emërtimi i profilit:

12. Klasa III / IV: Viti: III IV V

13. Do të aplikoni për studime jashtë vendit: Po Jo

14. Gjuha e huaj e detyruar që do të jape provim: D3 (*):

I. Të dhëna lëndore.

15. Lëndët me zgjedhje: Shuma e krediteve:

Programi orientues i një lënde të thelluar përmban edhe programin përfundimtar të lëndës bërthamë.
Përfundimtar bëjnë lëndët e detyruara (Letërsi e gjuhë shqipe dhe matematikë)

Referencat

[1] www.e-albania.al

[2] <https://www.rtsh.al/lajme/42-institucioneve-dhe-mbi-500-sherbime-te-integruara-qe-do-te-ofrohen-ne-e-albania/>

[3] <https://teknologjia2.weebly.com/teknologjia-sot.html>

[4] https://sq.wikipedia.org/wiki/Rendesia_e_teknologjis

[5] <http://www.panorama.com.al/prezantohet-e-albania-ja-se-cfare-ofron-portali-unik-qeveritar/>

[6] http://qsha.gov.al/infos/matura_2017/udhezues_aplikim_e-albania.pdf

Metodikat e mesimdhenies ne lenden e Biologjise

Rudina Isufaj

Lenda Bio- Kimi, SHMB Dushk

Abstrakt

Arsimi parauniversitar Shqiptar eshte prej dy dekadash ne nje proces ndryshimesh te thella dhe komplekse. Ndryshimet ne mesimdhenie e ne te nxene jane nder ndryshimet me te rendesishme te ketij procesi. Gjithnje e me shpesh mesimdhenia ndervepruese eshte ne qender te zhvillimeve te sotme ne arsim. Ajo i pergjigjet prirjes se sotme boterore per ta shnderruar klasen ne nje mjedis te gjalle, ku ne vend te dhenies se informacionit, kultivohen shprehite per gjetjen, kerkimin e pavarur te tij, diskutohen ceshtje ne kendveshtrime te ndryshme, analizohen ato, identifikohen problemet dhe punohet bashkerisht per zgjidhjen e tyre. Te gjitha njohurite dhe teorite ne biologji e kane origjinen tek vrojtimet praktike dhe eksperimentet. Kjo eshte e vertete per te gjitha studimet biologjike pavaresisht nga fusha ne te cilen ato kryhen, duke filluar nga studimet ekologjike dhe deri tek ato te biologjise molekulare dhe gjenetikes. Ti shkrish bashke teorine dhe realitetin e kurrikules shkollore eshte nje hap i rendesishem ne planifikimin shkollor, por jo te gjitha teorite perkthehen butesisht ne praktiken reale.

Hyrje

Punet praktike ne biologji perkufizohen si pervoja te te mesuarit ne te cilat nxenesit nderveprojne me materiale ose me burime sekondare te te dhenave per te vezhguar dhe per te kuptuar boten.

Punet praktike perfshijne aktivitetet krijuese sistematike, ku duke zbatuar metodat dhe qasjet perkatese, arrihet deri te implementimet e nevojshme te diturive, qe kane vlere dhe jane dobiprurese. Dobia dhe vlere shprehen nepermjet rezultateve ne praktike. Objektet e puneve praktike ne biologji jane te llojeve te ndryshme, varesisht nga disiplina shkencore qe trajtohet ne kapituj te vecant te kurrikules se biologjise, nga problemet qe trajtohen ose nga qellimet qe pretendohen te arrihen.

Ekzistojne te pakten pese lloje aktivitesh qe mund ti klasifikojme si pune praktike. Ato jane grumbullimi i materialeve shkencore, kerkimet observatorike, ekskursioni, demonstrimi dhe kerkimet eksperimentale. Grumbullimi i materialeve shkencore paraqet nivelin me te ulet te punes praktike ne biologji. Ky hulumtim ka te beje me gjetjen, identifikimin e burimeve te rendesishme per te dhena shkencore, per informacione, por qe nuk jane te perpunuara.

Nder metodat me te efekshme per pervesimin aktiv te njohurive teorike njihen ekskursionet. Organizimi i mire i ekskursionit zhvillon te nxenit aftesine e pervesimit, vezhgimin, analizes, sintezes, kujteses llogjike, intuite, te menduarit te pavarur dhe krijues, qe ndikojne drejtperdrejte ne pervesimin e vetedijshem dhe te qendrueshem te njohurive shkencore biologjike.

Kerkimet observatore permbajne lloj te vecante shkencor kerkimor, ku hulumtuesit kryesisht bazohen ne vezhgime per te ardhur deri te rezultati i synuar. Vezhgimi eshte nje proces i varur thellesisht ne aftesine perceptuese te vezhguesit. Ne lendet e shkencave te natyres demonstrimi eshte nje metode qe perdoret shpesh. Ne keto lende me dendur perdoret demonstrimi i eksperimentit. Zakonisht se pari, demonstrimin e

ben mesuesi dhe me pas veprojne nxenesit nen drejtimin e mesuesit, por gjithmone nese kryerja e eksperimentit nuk ka rrezik per nxenesit. Per te kryer demostrimin ne keto lende perdoren laboratoret.

Kerkimet eksperimentale jane pune shkencore kerkimore, qe mbeshtetjen e kane ne metodat eksperimentale, te matshme, me te cilat mund te sublimohen rezultatet me sakte. Rezultatet e marra gjate zhvillimit te nje eksperimenti, ku perdoren disa kampione testimi, tregojne shkallen e ndryshueshmerise te pergjigjes gjate te njejtij trajtim. Konstruktivizmi presupozon se mjedisi i te mesuarit duhet te mundesoje pikepamje ose interpretime te ndryshme te realitetit, konstruktim te diturise, pasuri te permbajtjeve dhe aktiviteteve qe bazohen ne pervojete. Ketu behet fjale per besimin se personi e krijon diturine e tij ne baze te pervojete se tij, strukturave mendore dhe besimeve qe perdoren per interpretimin e objekteve dhe ngjarjeve.

Nje komponent i rendesishem i teorise konstruktive eshte qe arsimiti fokusohet ne detyra autentike te cilat kane vlere dhe dobi ne boten e vertete ose qe burojne nga realiteti, ndersa jane te integruara ne planin dhe programin mesimor, me cka mundesoje pjesemarrje te caktuar te nxenesit. Sipas kesaj teorie, nxenesit e mesojne teresine qe te mbajne mend vetem nje pjese te saj, e jo qe te bejne mbindertim te diturise. Mendohet se mesimi aktiv con drejt nje shkalle me te larte te te menduarit dhe ashtu si rritet vazhdimesisht dituria me informacione, edhe nxenesit pajteter duhet temesoje si te kene qasje ne ato informacione, sepse sot eksistojne jashtezakonisht shume informacione per te mbajtur mend. Mesimi eshte nje process i brenshshem dhe eshte nen ndikim te personit qe meson, nen ndikimin e diturise paraprake dhe nen ndikim te qellimeve te mesimit. Punet praktike behen me te kapshme dhe me te lehta, nese mbeshteten ne metodologjine perkatese, te ndertuar dhe te verifikuar. Me zbatimin e metodologjise shkencore kerkimore lehtesohen, pervesohen menytrat e hulumtimit per te konkretizuar aktivitetet ne rezultate. Karakteristikat kryesore te kesaj metode jane paraqitur me poshte:

Nxenesit punojne me qellim qe te krijojne produkt qe mund te jete: send, mekanizem, loje, film, prezantim.

Nxenesit punojne ne ekipe. Nxenesit punojne ne projekte per zgjidhjen e problemeve te jetes reale. Detyrat e projektit zakonisht perfshijne permbajtje nga disa lende. Nga nxenesit kerkohet qe te gjejne zgjidhje vete. Nxenesit i analizoje problemet dhe mendojne per opsionet e ofruara. Nxenesit perdorin burime te ndryshme te te mesuarit qe te arrijne deri te informacionet, madje shpeshhere perdorin TIK. Arsimtari i mbeshtet nxenesit, siguron material dhe i orienton drejt planifikimit, zbatimit dhe vleresimit te detyres.

Realizimi i puneve praktike permes metodes se dizajnit eshte nje qasje mesimore qe i lejon nxenesit te angazhohen ne procesin e dizajnit me qellim qe te zgjidhin nje problem autentik, te rendesishem dhe real. Permes procesin e dizajnit nxenesit i zbatojne dhe zhvillojne diturite e tyre nga shkencat natyrore, qe si produkt perfundimtar kane nje zgjidhje origjinale. Kjo metode permbledh tre faza te cilat perfshijne: Te menduarit rreth identifikimit te problemit, materialeve, stuhine e ideve dhe zgjidhjeve te mundshme, perzgjedhjen e zgjidhjes nepermjet dizajnit, ritestimit dhe pervesimit te diturive si dhe fazen e hulumtimit qe perfshin kembimin e zgjidhjeve reflektimin apo qasjen kritike dhe diskutim. Pjese elementare e mesimit permes projektit eshte hulumtimi i pavarur ku nxenesit ne menyre individuale ose grupore perdorin materiale te ndryshme dhe pavaresisht nga arsimtari zbulojne te

dhena te nevojshme

per zgjidhjen e problemit te dhene.Nxenesit mund ta perdorin mesimin nga hulumtimi personal si baze per studimin e nje problem me te gjere ose qe te fitojne ide qe do ti ndihmojne ne perpunimin e nje produkti me cilesor. Permes hulumtimit te pavarur nxenesit punojne nje problem te hapur qe mundeson zgjidhje te ndryshme. Ata inkurajohen ne percaktimin e menyres se procesit te mesimit qe te arrijne deri te zgjidhja.Kjo metode i nxit at ate mendojne ne menyre kritike dhe te pervesojne pervoja praktike ne zgjidhjen e problemeve ne komunikim dhe ne veteorganizim duke marre vendime gjate procesit te mesimit,duke reflektuar per aktivitetet e zbatuara si dhe duke zhvilluar shkathtesi per pune ne grupe. Ne kete menyre ata pervesojne dituri dhe shkathtesi qe do tu duhen per te qene te sukseshem ne karrieren e tyre jetesore.Zhvillimi i puneve praktike permes metodes se mesimit autentik u mundeson nxenesve te hulumtojne,te punojne detyra dhe te zgjidhin probleme te jetes reale dhe te mesojne permes pervojave te tyre ne rol te personave te profesioneve te caktuara.Detyrat autentike bejne te mundur qe nxenesit te mesojne permes aktiviteve te pervesuara ne rol te hulumtuesve.Perparesite qe paraqet metoda e mesimit autentik ne krahasim me metoden tradicionale paraqiten si me poshte: Metoda tracionale me shpesh perdoren shembuj te librit. Problemet jane me shume abstrakte pa ndonje suate reale.Problemet nuk kane ndonje thellesi te madhe jane te thjeshta dhe zgjidhja zgjat nje kohe te shkurter. Nxenesit punojne ne menyre te pavarur dhe pergjegjesia eshte individuale. Problemet me shpesh jane artificial,me pak adekuate dhe me pak vlere per nxenesit. Metoda e mesimit autentik problemet jane ne suate praktike te jetes reale.Problemet jane reale dhe nxenesit jane te angazhuar ne perkufizimin dhe zgjidhjen e tyre.Problemet kane thellesi me te madhe,jane me te komplikuar dhe zgjidhja zgjat me gjate.Zgjidhja e problemeve kerkon bashkepunim te ndersjellte ndermjet nxenesve. Problemet jane reale,ndersa dobite e mesimit per nxenesit kane vlere me te madhe. Ne programin e lendes se biologjise afersisht 70 % e oreve mesimore totale jane per shtjellimin e njohurive te reja lendore dhe 30 % e tyre jane per perpunimin e njohurive gjate vitit dhe ne fund te vitit shkollor.Gjate oreve te perpunimit te njohurive nxenesve u krijohet mundesia te punojne detyra tematike,projekte kurikulare,te zgjidhin suate problemore nga jeta etj.Pjese e perpunimit te njohurive eshte rishqyrtimi vjetor i cili ka per qellim te nxjerre ne pah dhe perforcuar konceptet e metodat themelore te kesaj lende.Parimi baze mbi te cilin mbeshteten standartet e shkencave eshte postulate: Shkenca eshte per te gjithë nxenesit.Parimi i barazise kerkon qe te gjithë nxenesit duhet dhe mund te pervesojne njohuri shkencore.Standartet e shkencave per gjimnazin jane per te gjithë nxenesit,pavaresisht nga gjinia ,etnia,formimi kulturor,paaftesia,interest dhe motivacioni ne shkence.Sipas standarteve te te nxenit edukimi shkencor duhet te vere theksin ne aftesite e kerkimit shkencor si nje komponent i rendesishem i formimit shkencor.Standartet vendosin kerkimin shkencor ne baze te mesimit te shkencave gjë qe dikton perzgjedhjen e veprimtarive mesimore te nxenesve ne funksion te jetesimit te kesaj kerkese.Nga ana tjetër thuhet se keto standarte behen funksionale vetem kur nxenesve u krijohen mundesite per kerkim shkencor dhe zhvillim te aftesive te te menduarit,te pyeturit te planifikuarit dhe te hetuarit.Per zbatimin e ketyre tu krijohen mundesi per te perdorur mjete dhe teknika te pershtatshme per grumbullimin e te dhenave,per te menduar ne menyre kritike dhe logjike rreth marredhenieve midis evidencave dhe shpjegimeve,per te bere dhe analizuar shpjegime alternative dhe

per te komunikuar argumente shkencore. Standartet e shkencave jane ndertuar mbi parakushtin se shkenca eshte nje process aktiv dhe se nxenesit duhet ta mesojne ate ne menyre active dhe jo vetem ne menyre aktiv dhe se nxenesit duhet ta mesojne ate ne menyre active dhe jo vetem ne menyre demonstrative. Permes ketyre standarteve te arritjes te shkencave te natyres, nxenesit kane shansin te pervesetojne njohuri dhe aftesi te reja shkencore qe u shtohen njohurive dhe aftesive shkencore qe nxenesit i kane fituar ne arsimin e detyruar. Programi i biologjise konsiston ne zhvillimin e njohurive dhe aftesive permes aplikimeve praktike dhe shembujve konkrete sepse vete ai eshte i pasur me aktivitete. Ai fton nxenesit te eksplorojne, te investigojne ide shkencore ne menyra te ndryshme e te pasura. Permes biologjise dhe lendeve te tjera te fushes se shkencave te natyres, nxenesit parashikohet te zhvillojne dhe perforcjne aftesi te rendesishme, perfshire aftesine per te identifikuar ceshtje, per te realizuar kerkime, per te kryer eksperimente, per te zgjidhur problem, per te prezantuar rezultate dhe per te punuar projekte.

Ne programin e biologjise si lende me zgjedhje ky program perqendrohet ne njohuri, aftesi biologjike te lidhura me nje kontekst social, mjedisore, me teknologjine madje program mundeson zbatimin e asaj qe mesohet duke krijuar nje buze te forte konceptuale dhe aplikative saje pjesemarrjes active gjate te nxenit. Pra konceptet qe ata mesojne, parashikohet te gjejne zbatim ne situata te jetes reale. Keshtu nxenesit referuar programit inkurajohen te zbatojne koncepte biologjike ne disiplina si: mikro biologjia, bioteknologjia, shendeti dhe biologjia mjedisore. Nxenesve u jepet mundesia te hulumtojne rreth profesioneve te ndryshme lidhur me disiplinat biologjike ne studim. Po ashtu jane perfshire ceshtje te ndryshme lidhur me mjedisin dhe shendetin me qellim nxitjen e te menduarit kritik dhe krijues.

Ato marrin ne considerate veprime individuale ne mbrojtje te mjedisit dhe shendetit publik.

Programi i biologjise me zgjedhje te detyruar eshte konceptuar jo vetem sinje perqasje intelektuale, por edhe si nje ndermarje aktivitetesh Brenda nje konteksti shoqeror. Sikurse dhe programet e berthames, ai eshte organizuar sipas linjave e nenlinjave te permbajtjes. Ne kete menyre linja studimi i organizmit vijon me thellimin e njohurive rreth anatomise dhe fiziologjise se bimeve, fiziologjise se krahasuar te kafsheve nepermjet te cilave nxenesit krijojne nje perfytyrim me te plote per shkallen e nderlikimit te gjallesave dhe rendesine e studimit te tyre. Gjithashtu nxenesit parashikohet te zhvillojne dhe te thellojne te kuptuarit e proceseve biologjike te frymemarrjes qelizore dhe te fotosintezes, ndersa konceptet gjenetike thellohen me gjenetiken e popullatave. Permbajtja e programit synon te rrite interesin e nxenesve per shkencen e biologjise duke i pajisur ata me njohurite e aftesite e nevojshme qe e ndihmojne per te zgjidhur problem e per te marre vendime duke u mbeshtetur ne qendrimet shkencore.

Roli dhe funksioni i teksteve shkollore ne procesin e informimit, arsimimit dhe edukimit te nxenesve, vazhdon te jete i pazevendeshueshem dhe rrjedhimisht, cilesia e teksteve shkollore ka nje rendesi te vecante per te ardhmen dhe karrieren e nxenesve. Ne shume disiplina akademike, duke perfshire biologjine, shkencat mjedisore puna ne terren eshte konsistuar zakonisht si nje format me te vlefshme te mesimdhënies dhe te nxenit. Ndersa permbajtja me baze ligjeratash duket se zbehet ne kujtesen e nxenesve, puna ne terren, nga ana tjetere, ofron nje pervoje jashtezakonshme intensive educative qe shpesh sjell perfitime sociale ashtu dhe akademike. Te nxenet jashte

klases nenkupton nxjerrjen e nxenesve nga klasa te zakonshme per tu ofruar atyre perva sfiduese, interesante dhe te ndryshme. Te nxenet jashte klases mund te organizohet pothuajse ne cdo kohe dhe kudo jashte ose Brenda, ne oborrin e shkolles, ne rruge ne parqe, ne muze dhe galeri arti, ne bjeshke dhe ne lumenj, ne vendet e shtrejta, ne ferma ose ne fabrika. Kjo eshte nje menyre thelbesore e te nxenit dhe nuk duhet te kufizohet vetem ne stinen e veres ose si aktivitet plotesues pas perfundimit te mesimit. Te nxenet jashte klase paraqet perva te fuqishme per te cilin eshte deshmuar se i shton arritjet, kontribuon ne shendetin dhe mireqenien e femijeve dhe te rinjve, e pasuron mesimdhendien ne klase, mund te perforcoje te kuptuarit e nje ceshtjeje te nderlikuar, ndihmon per tabere te nxenet me interesant dhe rrit pjesemarrjen e nxenesve. Puna praktike duke perfshire punen ne terren, perben nje pjese vitale te edukimit shkencor ne biologji. Ajo i ndihmon nxenesit te fitojne njohuri ne kontekstin e kerkimit shkencor duke i vendosur keshtu nxenesit ne nje terren ne te cilin ata transferojne njohurit e fituara ne kontekste te ndryshme duke fituar gjithashtu dhe njohuri te reja. Shumica mendojne se ndarja e permbajtjes nga zbatimi praktik ka efekt te kundert ndaj sistemit arsimor. Nxenesit shpesh mesojne fakte, i mesojne permendsh procedurat dhe rregullat me shume pak nderlidhje te qellimit me permbajtjen dhe zbatimit me diturine.

Bibliografi

- Gainotti A, Modeli A, (2009) Biologjia 10. Mediaprint 1-120.
 Gainotti A, Modeli A, (2009) Biologjia 11. Mediaprint 1-111.
 Ruka E , Nashi D (2012) Biologjia 12 Mediaprint 1-131.
 Millar R, Abrahams I (2008) Does Practical Work Really.
 Muharremi A (2013) Menaxhimi i mesimit.
 Ruka E, Bajrami Z, Metushi L (2006) Biologjia 2 Mediaprint 1-151.
 Ruka E, Bajrami Z, Metushi L (2006) Biologjia 3 Mediaprint 1-196.
 Ruka E, Bajrami Z, Metushi L (2006) Biologjia 4 Mediaprint 1-160.
 Barker S, Slingsby D, Tilling S (2002) Teaching biology outside the classroom.
 Dillon J (2008) A Review of the Research on Practical Work in School Science.
 Howarth S, Slingsby D (2006) Biology Fieldwork in School Grounds. Practice
 in Teaching Science School Science Review 1-320.
 Jakupi A, (2005) Metodologjia e punes shkencore kerkimore. Prishtine 1-101.

Uji - Vecorite e tij - Rendesia per jeten e njeriut

Avni Kajo

Hyrje

Cdo kush qe ka mbaruar ciklin e larte te shkollimit baze, ate qe mund te mbaj mend me lehte nga kimia eshte formula kimike e ujit H_2O . Ne kete menyre lehtesia e mbajtjes mend te formule, por edhe pasuria e madhe e tij ne vendin tone te con tek nje lloj i konceptit nenvleftesues dhe jo te duhur te ujit .

Fakte interesante per ujin

Uji , burimi i jetes

- 1 . 85% e semundjeve ne bote barten me ujin.
2. Ne troposphere uji perben 80% te gazrave serre dhe shkakton ruajten e nxehtesise ,si dhe rritjen e temperatures globale.
- 3 .Nqs nuk pime mjaftushem uji, trupi e thith nga lekura e cila plaket shpejt ,prandaj duhet te pini rreth dy litra uje ne dite.
4. Ne disa organizma uji perben 99% te mases, kurse ne organizmin tone perben rreth 70%.
- 5 .Njeriu pa uje mund te jetoje vetem 7 dite ,kurse pa ushqim rreth nje muaj.
- 6 .Filozofet greke e kane konsideruar ujin si fillim i gjithekaje.
- 7 .Uji qe pemban kripera te kalciumit dhe magnezit quhet uji i forte.
8. Dita boterore e ujit shenohet cdo vit me 22 Mars.

Uji ne natyre

Uji eshte perberja kimike me e perhapur ne siperfaqen e tokes. Rreth 97 % e ujit ndodhet ne det dhe oqeanet, 2% ndodhet ne formen e akujve dhe vetem 1% e tij gjendet si uji siperfaqesor dhe nentokesor. 0,001% e sasise se pergjithshme ndodhet ne formen e avujve. Ne aspektin fizik ne varesi te temperatures ndodhet ne tre gjendje fizike ngurte, lenget dhe gazte.

Ne gjendje te ngurte, rrjeta kristalore molekulat vendosen ne nyje te percaktuar mjaft mire dhe jane vendosur pak me larg molekulat se ne gjendje te lenget duke bere qe dendesia e akullit te jete me e vogel.

Uji si perberje kimike Polariteti

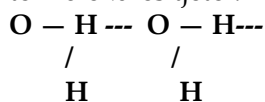
Uji eshte studjuar nga Lavuazje dhe Kavendish dhe kane arritur ne perfundimin se elementet perberes jane hidrogjeni dhe oksigjeni ne raport 2:1 ne mole, kurse ne mase 1:8gram.

Struktura e molekules se ujit shpjegohet me lidhjet midis atomeve te hidrogjenit dhe oksigjenit. Atomi I oksigjenit ka 6 elektrone ne shtresen e jashtme te shperndare ne 2 cifte dhe 2 elektrone te ke , Hidrogjeni ka vetem nje elektron ne shtresen e jashtme

. Nga marredhenjet midis tyre krijohet nje strukture e qendrueshme ku formohen dy lidhje OH me nga ne cift elektronesh te perbashket dhe vendosen ne nje largesi duke krijuar nje kend valentor $104,5^\circ$. Per shkak se dy elementet kane aferi te ndryshme per te terhequr elektrone (oksigjeni terheq me fort) kjo polarizohet , pra cifti elektronik terqihet me shume nga oksigjeni duke bere qe te cfaqet nje dipol I lidhjes nje ngarkese pozitive dhe nje ngarkese negative ne nje largesi 1.5 debaj (q--- q)Meqense molekula eshte kendore dhe lidhjet jane polare at'here dhe vete molekula **zoteron nje moment dipolar** e llogaritur sipas rregullit te rombit del $\mu = 1.87$ debaj. **Pramolekula e ujit eshte polare.**

Lidhja hidrogjenore tek molekula e ujit

Lidhja hidrogjenore quhet e tille pasi merr pjese domosdomerisht hidrogjeni me nje jometal tjetër mevlere te larte te elektronegativitetit ,qe mund te jete fluori ,oksigjeni dhe azoti. Ajo realizohet kryesisht midis molekulave por mund te realizohet dhe brenda molekulare. Shenohet me tre viza X-H---Y ku x dhe y jane nje nga tre elementet e permendur me larte (F,O,N) Lidhja hidrogjenore takohet tek molekulat e HF,H₂O dhe NH₃. Lidhja hidrogjenore eshte 10-20 here me e dobet se lidhja kovalente por eshte 10 here me e forte se bashkeveprimi ndermolekular. Tek molekula e ujit lidhja hidrogjenore realizohet midis hidrogjeneve te njerës molekule dhe oksigjenit te molekules tjetër.



Cdo molekule uji formon maksimalisht deri ne 4 lidhje hidrogjenore dy lidhje nepermjet oksigjenit dhe 2 hidrogjeneve te molekules tjetër dhe dy lidhje midis hidrogjeneve te molekules se pare me dy oksigjene te molekulave te tjera. Lidhja hidrogjenore te kmolekula e ujit eshte e nje rendesie te vecante pasi I lidh molekulat njera me tjetren duke e bere ujin ne kushte te zakonshme te jete ne gjendje te lenget mjedis ku lindi dhe kushtezon ekzistencen e jetes. **Pra pa lidhjen hidrogjenore nuk do ishte e mundur JETA**

Vetite specifike te ujit

Uji , ne kendveshtrimin e pare te duken te zakonshme ,por ai ne sjelljen e tij eshte i pazakonte dhe anormal.

Se pari :Negjendje te ngurte ka dendesi me te vogel se gjendje te lenget

Analizojme te paren. Te gjithë substancat kur ngrohen grimcat perberse

Marrin energji dhe largohen njera nga tjetra duke bere qe te rritet vellimi i tyre dhe per pasoje dendesia zvogelohet. Kur temperature ulet grimcat humbasin energji dhe afrohen me njera tjetren dhe dendesia rritet. Ndryshe nga kjo ligjesi uji paraqet nje sjellje tjetër anormale,nese zbret temperatura deri ne 4°C grimcat afrohenne maksimum dhe dendesia arrin vlerenme te larte 1gr/ml. Kur temperature zbret me poshte se 0°C uji i paster kthehet ne akull dhe bymehet. Ai arrin vellimin 10% me te madh se ne gjendje te lenget per pasoje densiteti zvogelohet dhe akulli noton mbi ujin

Si shpjegohet kjo dukuri ?Cdo molecule uji lidhet me 4 molekula uji te tjera me lidhje

hidrogjenore dhe krijon nje structure me te shkrifet nga largimi I molekulave me njera tjetren. Kur temperaturat ngrihen athere keto lidhje shkeputen dhe molekulat afrohenme shume me njera tjetren. Ne kete menyre gjate rritjes se temperatures veprojne dy faktore: a) bymimi I zakonshem qe synon te ule dendesine dhe b) tkurja per shkak te keputjes se lidhjeve hidrogjenore. Deri ne 4°C faktori b) eshte mbizoterues ndaj faktorit a) pra dendesia rritet. Mbi 4°C faktori a) eshte mbizoterues ndaj faktorit b), dendesia zvogelohet me rritjen e temperatures dhe uji sillet normalisht. *Kjo vecori e ujit kanje dobi te madhe biologjike pasi kur nje liqen ngrin, shtresa e akullit qe formon mbi siperfaqen izolon termikisht ujin qe ndodhet poshte saj, ai mbetet I lenget duke mbrojtur keshtu gjallesat ndaj te ftohtit.*

Se dyti,ujika kapacitet termik specifik me te larte.

Ne nje dite te nxehte verene se do te krahasoj me nje sasi uji dhe kapak pusete prej hekuri do te veme re se uji mbetet relativisht I ftohte dhe hekuri aty afer te djeg.

Pse ?

Ka lidhje me kapacitetintermik . C eshtekapacitetitermik?**Kapaciteti termik eshte nje sasia e nxetesise se thithur apo e leshuar per te ndryshuar temperature me nje grade celsus te nje sasive prej nje gram.** Per te rritur me 1 grade celsus temeraturen e nje grami uji duhet nje sasi nxehtesie nga 3-5 here me madhe se ajo e hekurit per te njejtat vlera. **Kapacitei termik i larte shkaktohet nga prania e lidhjeve hidrogjenore** qe i mbajne te bashkuara molekulat e tij .Nje pjese e nxetesise shkon per prishjen e lidhjeve hidrogjenore kurse pjesa tjetere per rritjen e temperatures. Rrjedhoje e rendesishme e kapacitetit termik specific *eshte veprimi permiresues qe ka mbi temperature dhe ne pergjithesi mbi klimen.*

Ndryshimet e klimes bregdetare ne krahasim me ate kontinentale jane te lidhura me kete veti te ujit. Per te njejte sasi energji diellore qe bie mbi siperfaqen e ujit (detit) nje pjese energjise shkon per te prishur lidhjet hidrogjenore dhe depozitohet aty, pjesa tjetere shkon per te rritur temperaturen e ujit, ndryshe ne mjedisin tokes sasia e enrgjise qe bie mbi toke perthithet dhe reflektohet duke bere qe ajri mbi siperfaqen e tokes te ngrohet me shume se ajri qe ndodhet mbi siperfaqen e ujit. Pra ne muajet e nxehte ne verejme masa e ujit depoziton ngadale nxehtesine diellore, freskojne ajrin mbi siperfaqen e detit dhe zhvendoset drejt tokes, duke zhvendosur ajrin e nxehte. Ne kete menyre spjegohet puhija detare. Ndryshe ndodh ne muajet e ftohte toka per shkak te uljes se temperatures ftohet me shpejt edhe uji me ngadale per pasoje masa ajrore e ftohte zhvendoset nga toka ne det te,pujija kontinentale. Sipas kesaj ligjesie sille dhe gjate 24 oreve te nje ditenate. Diten dhe ne mbremje fryn nga deti ne toke,kurse naten dhe ne mengjes heret nga toka ne det.

Se treti :Ujieshtenjetretes universaldhemenatyre neutrale.

Ne kushtet e shtypjes dhe temperatures standarte veshtire te gjesh komponime ne gjendje te lenget perjashtuarperberjet me karbon.Pra uji ne gjendje te lenget eshte nje anormalitet .

Uji eshte dhe nje tretes i mire i nje numeri te madh te perberjeve kimike duke u bere bartesi dhe trasportuesi i lendeve ushqyese ne rrjedhat e ujit si dhe ne organizmat e gjalle. Edhe kjo veti shpjegohet me forcat e medha ndermolekulare,polaritetit te molekules dhe lidhjes hidrogjenore. Uji ne aspektin kimik eshte neutral (amfoter) ai eshte i afte te sillet si acid dhe si baze ne varesi te mjedisit me te cilin vepron. Kur eshte kimikisht i paster $pH=7$ perqendrimi joneve hidron H_3O^+ eshte i barabarte me ate te joneve hidroksil OH^-

Ne se prishet ky ekuilibër i joneve atehere ai do të sillet si acid ose si baze. Uji i shiut e ka $pH=5.6$ sepse përmban dioksid karboni dhe dyoksid squfuri të tretur në të.

Se Katërti Vlerat e larta të tensionit sipërfaqësor

Uji ka vlera të larta të tensionit sipërfaqësor. Gje që i jep kohezion të lartë. Në këto mënyra molekulat e ujit ngjiten njëra me tjetrën duke formuar piklat e ujit. Forcat e larta të tensionit sipërfaqësor i mbajnë të ngjitura në strukturë vertikale pavarësisht forcave të rëndesës. Kjo veti shumë e rëndësishme shpjegon ngjitjen e ujit së bashku me lëndet e tretura nga rrenjet në lartësi të mëdha të pemëve brenda enëve përcuese.

Roli i ujit në organizmin e njeriut, bimëve dhe kafsheve

Sic e kemi përmendur më lartë uji është përberesi kryesor i gjallesave. Organizmi i njeriut të rritur përmban mesatarisht 67.5 % ujë dhe pjesa tjetër është lëndë e thatë karbohidrate, proteina, yndyrna, vitamina dhe kriperat minerale. Një organizëm me peshe 75 kg përmban 50 kg ujë.

Disa fakte që kanë të bëjnë me ujin në organizëm.

1. Sistemi nervor qendror kontrollon të gjitha vlerat e përqendrimeve të gjithë lëngjeve të trupit.
2. Sasia e ujit të eliminuar me frymëmarrje është 200-400 ml.
3. Uji i eliminuar me anë të djersës është 0.5 – 1 liter në ditë.
4. Kur gjaku zvogëlon vëllimin nga mungesa e ujit, zemra i jep alarm trurit.
5. Kur ndihet mungesa e ujit në gjak veshkat pakesojnë sasinë e urines.
6. Uji i eliminuar nga urina arrin 1 – 1.5 l në ditë
7. Sasia e ujit të eliminuar me anë të fecëve arrin 50 -100 ml në ditë

Ujë në gjallesë sillet:

1. Hidratues
2. Tretës i substancave ushqyese
3. Rregullator i temperaturës së mjedisit qelizor.
4. Hidrolizues i kriperave
5. Eliminimin e substancave toksike
6. Rregullatorin e trysnise osmotike

Si duhet të jete uji i pijshëm ?

Uji i pershtatshëm për tu pirë nga njeriu quhet, ujë i pijshëm. Uji duhet të jete i pasur në minerale të dobishme për trupin e njeriut. Nder mineralet e dobishme janë: Magnezi që mbron zemrën, veshkat, sistemin muskular dhe ndihmon tretjen. Kalciumi si element përberës i kockave dhe për sistemin dentar. Bikarbonatet në sasi të konsiderueshme ndihmojnë tretjen. Në sasi të vogla natriumi pasi në sasi të mëdha con në crregullimin e qarkullimit të ujit në organizëm.

Si konsumohet uji ?

Gjate një viti një person konsumon 800 litra ujë.

Në botë rreth 70% e ujit harxhohet në bujqësi. 22% përdoret në industri dhe rreth 8% si ujë i pijshëm dhe për nevojat e njeriut.

Në Europë 51% në bujqësi, 33% përdoret në industri dhe 16% për nevojat e njeriut.

Referenca

Shkenca (R.Totoni,).

Shkenca (E.Andoni).

Shkenca (M.Prifti).

Kimia dhe biologjia(E.Andoni).

Mjedisi dhe bashkesia njerzore.

Bimët mjaltore të Velipojës

Erjona Hasi

Nendretore dega bio-kimi

Shkolla Nikolle Zagorani Velipojë

Hyrje

Jeta e bletëve është e lidhur ngushtë me bimët sepse, ndryshe nga insektet e tjera, ato ushqehen kryesisht me prodhime me origjinë bimore.

Kërkimet fenologjike kanë treguar se midis florës dhe insekteve pjalmues ekzistojnë lidhje të ngushta.

Sipas natyrës nektaro-pjalmore, bimët ndahen në tre grupe: bimë pjalmore, bimë nektarore dhe bimë nektaro-pjalmore.

Velipoja është një zonë bregdetare, rreth 25 km nga Shkodra, që kufizohet me Malin e Zi përmes Lumit Buna. Dekada më parë, ajo ka qenë zonë pak e banuar ose e banuar përkohesisht, ngaqë shumica e sipërfaqes ka qenë kenetë ose zonë që është përmbytur rregullisht.

Me bonifikimin e saj, është rritur interesi i popullsisë për banim të përhershëm dhe sëbashku me të edhe aktiviteti bujqësor e blegtoral. Velipoja, sot karakterizohet nga bujqësi, blegtori dhe turizëm intensiv. Ky zhvillim ka shkaktuar tjetërsimin e habitateve natyrore dhe të florës dhe faunës natyrore (autoktone) duke u zëvendësuar me specie të kultivuara dhe aliene (KRUJA et al 2009).

Bimët kanë formuar popullata apo shoqëri bimore karakteristike, ndërsa të tjera takohen të vetmuara, me tepër pranë zonave të kultivuara, të trazuara dhe të banuara, apo në djerrishte e habitate ujore etj.

Pjesa teorike

Të dhëna të përgjithshme për bimët mjaltore

Vendi ynë përfshin zonën bregdetare me Velipojen, në përgjithësi ka kushte gjeografike e pedoklimatike shumë të përshtatshme për zhvillimin e një flore mjaltore të pasur dhe të ndryshme, lulëzimi i së cilës ndodh nga pranvera e hershme (shkurt-mars) deri në vjeshtën e vonshme (shtator-tetor).

Shumica e specieve bimore kanë formuar formacione apo shoqëri bimore karakteristike, ndërsa shumë të tjera kanë përhapje rastësore.

Shqipëria, si shumë vende Mesdhetare është banuar shumë heret nga njeriu, dhe bashkë me njeriun ka filluar dhe mbarështrimi i bletës krahas mbarështrimit të kafshëve të ndryshme dhe kultivimit të bimëve të arave, perimeve, ullirit, vreshtave, pemtarisë, agrumeve sipas kushteve klimatike e tokësore.

Jeta e bletëve është e lidhur ngushtë me bimët sepse, ndryshe nga insektet e tjera, ato ushqehen kryesisht me prodhime me origjinë bimore. Pra, për të plotësuar nevojat e tyre me karbohidrate, bletët mbledhin **nektar** dhe **vese mjalti**, kurse për të plotësuar nevojat për proteina, lëndë minerale, yndyrna dhe vitamina, ato mbledhin **pjalm** nga lulet.

Pjalmi është një element shumë i rëndësishëm për ushqirnin e bletëve, të cilat marrin

nga ai proteinat, lëndët minerale, yndyrat dhe vitaminat që u nevojitet në të gjitha fazat e jetës së familjeve të tyre. Zakonisht, bletët kanë nevojë të madhe për pjalm në pranverë, atëherë kur familja e tyre bën një punë të madhe për rritjen dhe shumimin e saj intensive, si dhe në vjeshtë për grumbullimin e rezervave të mjaltit e pjalmit që ti përdori gjatë stinës së dimrit.

Nga ana morfologjike, pjalmi ka trajtë kokrizash shumë të imta, me ngjyrë të ndryshme, nga e bardha në të errët. Kokrizat e pjalmit tek bimët entemofile janë të pajisura me thumba ose gungëza që lehtësojnë mbledhjen dhe transportin e tyre nga insektet pjalmuese. Në mbledhjen e pjalmit merr pjesë i gjithë trupi bletës; koka, gjoksi, barku, pjesët e gojës dhe të gjymtyrëve.

Në përgjithësi, madhësia dhe ngyra e pjalmit janë tipare për çdo specie bimësh dhe përdoren për të përcaktuar prejardhjen botanike të mjaltit (spektri pjalmor). Prodhimi i pjalmit në një lule ose në një lulesë ndryshon shumë nga një specie në tjetrën, në varësi të pasurisë së florës dhe numërit e madhësisë së pjalmoreve të një luleje.

Nektari është një lëng i embël sheqeror, që prodhohet nga gjëndrat nektaropronditëse dhe përbën bashkë me pjalmi ushqimin bazë të bletëve. Gjendrat nektaropronditëse ose nektaroret ndodhen në të gjithë organet bimore, me përjashtim të rrënjëve, si p.sh. në pjesët përbërëse të lules (nënpetla, petla, thekë dhe karpela), në gjethe, ndajgjethe brakte dhe në kërcell (jashtëlulore).

Prodhimi i nektarit ndryshon nga ana sasiore e cilësore sipas specieve, varieteteve, moshës së bimëve, vendosjes së luleve në bimë ose në lulesë, ngjyrës, stadiit të lulëzimit, etj.

Krahas këtyre faktorëve, ndikim vendimtar në prodhimin e nektarit kanë faktorët gjeografik dhe ekologjik, si lartësia dhe ekspozicioni i vendodhjes së bimës, faktorët pedologjik, si pjelloria e lagështia e tokës, faktorët meteorologjik, veçanërisht temperatura dhe reshjet, por edhe vransirat, lagështira atmosferike, era etj.

Mbështetur në natyren nektaro-pjalmore, bimët ndahen tre grupe:

1. bimë pjalmore, prej të cilave bletët mbledhin vetëm pjalm, si p.sh. drurët dhe shkurret e familjeve Pinaceae, Betulaceae, Fagaceae dhe Salicaceae;
2. bimë nektarore, prej të cilave bletët mbledhin vetëm nektarin. Përgjithësisht, ky është një grup i vogël bimësh.
3. bimë nektaro-pjalmore, prej të cilave bletët marrin pjalmi dhe nektarin e bollshëm. Ky ky është grupi me i madh dhe përfshin specie mjaltore me rëndësi të madhe ekonomiko-bletore.

Bimet anemofile - që pjalmohen me ane të erës, zakonisht prodhojnë më shumë pjalm se **bimët entomofile** – të cilat pjalmohen me anë të insekteve. Por, pavarësisht nga lloji i pjalmimit, çdo specie prodhon në kushte natyrore shumë më tepër pjalm sesa i nevojitet për pllenimin e luleve të tyre për të siguruar pjalmimin.

Kërkimet fenologjike kanë treguar se midis florës dhe insekteve pjalmues ekzistojnë lidhje të ngushta, dhe veçanërisht midis evolucionit të ciklit biologjik të insekteve dhe vazhdimësisë së fazave të lulëzimit në bimë. Vrojtimet fenologjike janë shumë të rëndësishme për bletarinë praktike dhe për zhvillimin dhe mbareshtimit e familjeve të bletëve.

Në prodhimtarinë e mjaltit, rëndësi kanë jo vetem zonat fito-gjeografike, por dhe formacionet dhe shoqërimet bimore të një zone të caktuar. Nganjëherë një zonë në shikim të parë duket si mjaltdhënëse, kurse nga studimi i saj mund të dalin në pah se ajo është pak ose aspak mjaltdhënëse. Si rrjedhojë, bletërritësit shpesh nuk arrijnë të kuptojnë se cilat zona fito-gjeografike paraqesin me shumë interes për bletarinë,

p.sh. ajo e pyjeve e shkorretave mesdhetare apo ajo e ahishtave dhe dushkajeve. Metodatat më të mira për sqarimin e kësaj mëdyshje të bletërritësve janë studimet fito-geografike. Studimet arrijnë të përcaktojnë përafërsisht prodhimtarinë e nektarit që mund të merret nga një hektar i një zone të dhënë. Duke zotëruar këto të dhëna bletërritësit do të jenë në gjendje të shfrytëzojnë me efikasitet kullotën më prodhuese mjaltëdhënëse.

Speciet bimore nektaro-pjalmore përbëjnë një përqindje të lartë për florën e çdo vendi. Shumica e bimëve nektarore janë specie natyrore dhe më pak specie të kultivuara. Vendet e banuara janë qendrat kryesore të mbarështrimit të bletarisë.

Studimet kanë treguar se bimësia më prodhimtare për nektarin janë shkurretat mesdhetare, sidomos friganet me shoqërimet e saj, pastaj vijnë pemishtet me shoqërimet përkatëse, zona e dushkjavave e kullotat alpine dhe në fund zona e ahishte.

Klasifikimi i bimëve mjaltore

Për njohjen dhe sistemimin më të mirë të bimëve mjaltore, kohët e fundit specialistët që merren me studimin e tyre, kanë krijuar klasifikime të ndryshme, të bazuar në kriteret fenologjike, biologjike, botanike dhe bletarise ekonomike (CIRNU 1980; DINIA 1933). Më poshtë po japim një pasqyrë të përmbledhur të këtyre klasifikimeve, me plotësime specifike sipas kushteve klimatike dhe florës së vendit tonë.

a. Klasifikimi fenologjik

Ky klasifikim i referohet periudhës së lulëzimit të bimëve mjaltore, ku dallojmë: bimë mjaltore me lulëzim të hershëm (janar-mars)

bimë mjaltore të pranverës (prill-maj), si p.sh. druret frutore

bimë mjaltore të verës (qeshor-korrik), si psh. Sherebela etj.

bimë mjaltore të vjeshtës së hershme (gusht-shtator), si trumza

bimë mjaltore të vjeshtës së vonë (tetor-nëntor) si mushmolla e verës.

b. Klasifikimi bujqësor

Ky klasifikim bazohet mbi disa kriteret ekonomiko-teknologjike dhe përfshin të gjithë speciet mjaltore të kulturave, të tilla si: misri dhe sorgumin nga graminoret, lulediellin dhe lakrën foragjene nga bimët vajore: pambukun nga bimët tekstile: borzilokun, lavandën, mendrat, etj. nga bimët aromatike: esparceten, trëndelinen, etj., nga bimët perimore; pjeshkën, qershinë, kumbullën, mollën, dardhën, agrumet, etj., nga drurët frutore.

c. Klasifikimi biologjik

Ky klasifikim bazohet në një kompleks kriteresh dhe aspektesh biologjike dhe përfshin grupin e bimëve mjaltore njëvjecare spontane dhe të kultivuara, si lulediellin, misrin, pambukun, lulekuqen, shalqinin etj.; grupin e bimëve dy vjecare spontane e të kultivuara, si qepën, lakren, karrotën etj.; grupin e bimëve shumëvjecare, ku përfshihen një numër i madh specimesh me rëndësi të madhe ekonomiko-bletore, si shelgjet, blirët, panjat, gështenjën, manaferrat, mendrat etj., si dhe një grup bimësh të kultivuara; lisnat, sherebelen, lavanden, mendrat, etj.

d. Klasifikim botanik

Ky klasifikim është marrë si bazë për sistemimin e bimëve mjaltore të vendit tonë. Në këtë studim trajnimi i familjeve bimore dhe renditja e tyre ndjek renditjen sistematike të Florës së Shqipërisë.

e. **Klasifikim bletar**

Mbështetur në natyrën nektaro-pjalmore, bimët ndahen në tre grupe

1. bimë pjalmore, prej të cilave bletët mbledhin vetëm pjalmin, si p.sh. drurët dhe shkurret e familjeve Pinaceae, Betulaceae, Fagaceae dhe Salicaceae;
2. bimë nektarore, prej të cilave bletët mbledhin vetëm nektarin. Përgjithësisht, ky është një grup i vogël bimësh.
3. bimë nektaro-pjalmore, prej të cilave bletët marrin pjalmin dhe nektarin e bollshëm. Ky është grupi më i madh dhe përfshin specie mjaltore me rëndësi të madhe ekonomiko-bletore.

Karakteristikat fiziko-gjeografike dhe klimatike të Velipojës

Shqipëria, si pjestare e strukturës orogjenetike të gadishullit të Ballkanit, ndodhet në një pozicion kyç, që lidh me anen e vargmaleve Albanide, vargmalet Dinaride në veriperendim me ato Helenide në juglindje. Vargmalet e Albanideve të Jashtme, që shtrihen nga Shkodra deri në Leskovik, përbëhen nga depozitime karbonatike dhe terrigjene, pjesërisht nga gelqerorë - dolomitë të moshës së Kretes dhe Triasit të sipërm, ndërsa bregdeti dhe Ultësirat e brendëshme fushore-kodrinore përbëhen nga terrigjene të moshës Terciare me flishe, argjilore, ranore, mergelore etj.

Zona më e rëndësishme gjeografike, biologjike dhe ekonomike e Shqipërisë është Ultësira Përendimore me pjesën a saj bregdetare.

Velipoja shtrihet në pjesën veri-përendimore të Shqipërisë, pranë bregdetit Adriatik. Distanca nga Shkodra është rreth 25 km dhe kufizohet në veri me Malin e Zi përmes Lumit Buna, në jug me Shëngjinin, tek Rana e Hedhun, në lindje me Pentarin, Trushin, në jug-lindje me Torovicën. Velipoja përfshinë një sipërfaqe me rreth rreth 2100 ha, prej të cilave rreth 630 ha i takojnë Rezervatit të Velipojës dhe 196 ha Lagunës së Vilunit.

Zona e Velipojës është formuar nga sedimenti kuaternar dhe kryesisht me rërë e çakëll nga prurjet e lumit Buna, veprimet akumuluese të detit Adriatik, deluvionet e shpëlara nga mali i Rencit dhe mbushjet nga dekompozimi i materialeve bimore.

Ajo karakterizohet nga një reliev kryesisht fushor, me fusha pjellore dhe pak reliev kodrinor në lindje dhe juglindje, i përbërë nga grumbuj kodrash të ulta të Malit të Gjymtit dhe vargu kodrinor Maja e Zezë – Mali i Rencit, me lartësi rreth 680m.

Velipoja përfaqëson pjesën fundore të rrjetit hidrologjik të kompleksit ujqor të liqenit Shkodrës, lumit Drin dhe lumit Buna përfshij dhe deltën e Bunës

Konfigurimi i vijës bregdetare dhe dunat nënujqore mund të lëvizin shumë shpejt gjatë stuhive ose përmbytjeve, kryesisht në pranverë dhe vjeshtë.

Shenja erozioni, të krijuara nga veprimi i dallgëve kryesisht mbi dunat ranore, mund të evidentohen pranë grykë derdhjes së Lumit Buna dhe në pjesën jugore të plazhit të Velipojës.

Dekada me pare, ajo ka qene zone pak e banuar ose e banuar perkohesisht, ngaqë shumica e siperfaqes ka qenë kënetë ose zonë që është përmbytur rregullisht.

Me bonifikimin e saj, është rritur interesi i popullsisë për banim të përhershëm dhe së bashku me të edhe aktiviteti bujqësor e blegtoral. Velipoja, sot karakterizohet nga bujqesi, blegtoria dhe turizëm intensiv. Ky zhvillim ka shkaktuar tjetërsimin e habitateve natyrore dhe të florës dhe faunës natyrore (autoktone) duke u zëvendësuar me specie të aliene, jo vendase (KRUIJA et al 2009).

Karakteristikat klimatike

Pozicioni gjeografik, qarkullimi i masave ajrore, relievi, rrezatimi dhe ndriçimi diellor, temperatura e ajrit, lagështia relative e ajrit, reshjet dhe prania e deteve Adriatik janë faktorët më të rëndësishëm në formimin e klimës së Velipojes.

Masat ajrore me prejardhje atlantike, mesdhetare, kontinentale dhe tropikale janë një ndër faktorët klimatik më të rëndësishëm në përcaktimin e klimës së Ultesires Bregdetare. Gjatë periudhës së dimrit, masat ajrore janë atlantike, të ngarkuara me shumë lagështirë duke dhënë reshje të shumta, kurse gjatë verës me pak lageshtirë duke sjellë mot kryesisht të thatë ose me pak reshje.

Vargmalet veriore dhe lindore ndikojnë në regjimin e nxehtësisë, lagështirës dhe erërave.

Prania e detit Adriatik ndikon pozitivisht ndaj klimës duke zbutur ekstremet ngricë-thatesirë dhe duke favorizuar zhvillimin e një bimësie të pasur.

Rrezatimi dhe ndriçimi diellor janë faktorët kryesorë klimatikë. Në vendin tonë, stina e verës ka rreth 980 orë me diell dhe dimri rreth 350 orë.

Përsa i përket lagështirës mesatare vjetore ajo luhetet ndërmjet vlerave 60-75%. Vlerat më të mëdha vërehen gjatë muajve nëntor-janar dhe më të voglat gjatë periudhës korrik-gusht.

Fushat, në brendësi të vendit tonë, gjatë verës kanë një lageshtirë mesatare mujore që lëviz nga 50-60%, ndërsa bregdeti dhe territori mbi 1000 m lartësi nga 60-70%. Reshjet më të shumta bien gjatë muajve tetor-mars, sidomos në nëntor-dhjetor, kurse më të pakta bien gjatë periudhës prill-shtator, sidomos në korrik-gusht.

Velipoja karakterizohet nga një klime mesdhetare e ngrohtë nga që shtrihet pranë vijës bregdetare. Ajo karakterizohet nga dimri i lagësht e me shumë reshje dhe vera e nxehtë dhe e thatë. Temperatura mesatare vjetore është 6-7°C, në janar temperatura rrallë zbret nën 0°C, ndërsa në Korrik varion nga 24 deri në 46 °C me një mesatë rreth 36 °C.

Sasia mesatare vjetore e reshjeve është 1400 mm, ku një pjesë e madhe e të cilave bie në formë shiu, shumë rrallë në formë bore, që edhe kur bie nuk qëndron më shumë se dy deri tre ditë.

Karakteristikat pedologjike

Tokat e Velipojës kanë karakter aluvional prej ndikimit të lumit Buna. Tipet kryesore të tokave janë: ranore, të kripura, kënetore, livadhore moçalore dhe të kafenjta.

Tokat e ranore shtrihen në brezin e parë të bregut të detit. Ato janë formuar e zhvilluar nga lëvizjet dhe valët e detit. Gjatë stinës së reshjeve mbulohen pothuajse krejtësisht nga uji. Takohen në Rezervatin e Velipojës dhe Rrjodh deri tek Rana e Hedhun. Janë të pershkueshme, të ajrosura mirë, të lehta dhe jo pjellore ose të përshtatshme për kulturat bujqësore. Karakterizohen nga një bimësi e e pazhvilluar dhe florë me pak specie.

Tokat e kripura shtrihen në brezin e dytë të bregut të detit. Ky brez dikur ka qenë i mbuluar me nga deti dhe janë formuar mbas tërheqjes së detit. Shpesh mbulohen nga uji gjatë stinës së reshjeve dhe takohen kryesisht në Vilu, Baks dhe në Rezervatin e Velipojës. Bimësia paraqitet pak e zhvilluar dhe me pak specie. Ato nuk janë të përshtatshme për zhvillimin e kulturave bujqësore.

Tokat kënetore ose **moçalore** shtrihen në brezin e dytë ose të tretë të bregut të detit. Gjatë stinës së reshjeve mbulohen nga uji, dhe lirohen pjesërisht gjatë stinës së thatë.

Janë toka të trasha, ngopura me ujë, të papërshkueshme dhe paajrosura. Ato takohen kryesisht përgjatë lumit Buna, si në Rezervat, Pulaj, Reç i Vogël, Ças dhe Luarzë, Vilu (Baks). Bimësia e ligatinave apo kënetave të Velipojës është mjaft e zhvilluar, si ajo drunore (ripariane) dhe barishtore (hidrofite dhe heliofite).

Shumica janë toka acide, me humus të trashë dhe mjaft pjellore, por për arsye se lirohen vonë nga uji, vetëm pjesërisht mbillen me kultura bujqësore.

Tokat e kafenjta dhe kryesisht tokat e **hinjta-kafe** zënë pjesën më të madhe të tokave në Velipojë në Baks, Reç dhe në Malin e Gjymtit.

Tokat e hinjta-kafe shtrihen në kodrinat dhe kodrat përgjatë bregdetit ose rrëzë maleve deri në 600 m lartësi mbi nivelin e detit. Ato janë formuar në kushtet e klimës mesdhetare dhe nën ndikimin e shkurreve e shkurrëzave mesdhetare, si mretja, mareja, xina, sfaka, rnillosfaka, menishtja, ngasja etj. Këto toka përmbajnë pak humus, kanë reaksion neutral ose lehtësisht bazik.

Të dy tipet e tokave përdoren gjerësisht për vreshtari, pemë frutore dhe agrume, për kultura bujqësore dhe për blegtori. Nga kulturat bujqësore mbillet misër, grurë, fasule, etj., perime, si patate, lakër, domate, specia, patëllxhana, shalqi etj., bimë faragjere, jonxhe, lakër, faragjere etj.

Flora dhe bimësia e Velipojës

Pyjet dhe shkorretet mesdhetare zënë rreth 42% të territorit të vendit tonë dhe shtrihen nga bregdeti deri në rrëze të maleve.

Bimësia, që mbulon zonën e pyjeve e shkorretave mesdhetare, përbëhet kryesisht nga drurë dhe shkurre me gjethe të qëndrueshme gjatë dimrit, të cilat formojnë të ashtuquajturën makje pseudomakje dhe nga bimë me gjethe renësë - shiblaku. Përbërja floristike e këtyre formacioneve është e ndryshme në lartësi të ndryshme. Këto formacione, nën ndikimin e mikrorelievit e të kushteve klimatike specifike, përbehen nga një numër i shumëllojshëm asociacionesh e mikroasociacionesh.

Bazuar në shpërndarjen vertikale të bimësisë, zona e Velipojës i përket një brezi bimor – brezit të pyjeve dhe shkorretave mesdhetare, megjithëse takohen edhe dushqë dhe drurë të ndryshëm fletorë, kryesisht në Majen e Zezë, si përfaqësues të brezit të dushkajave.

Brezi i pyjeve dhe shkorretave mesdhetare, në Velipojë shtrihet nëpër kodra deri 600-700m lartësi, deri në Majen e Zezë. Bimësia këtij brezi përbëhet nga përfaqësues të makies, pseudomakies, shibljakut dhe friganeve. Bimësia drunore përbëhet nga drurë e shkurre gjethegjërë që i përkasin formacionit Orno-Ostryetalia (Frashër-Mëllezë).

Pjesa bregdetare, pjesërisht është e mbuluar nga pisha mesdhetare (*Pinus opinea* dhe *Pinus halepensis*) të mbjella, ndërsa zona ligatinore (Rezervat, Pulaj, Vilu etj.) përbëhet nga bimësi ripariane, si frashër gjethegushtë (*Fraxinus angustifolia*), vidhi (*Ulmus minor*), plepi i bardhë (*Populus alba*), shelgje (*Salix spp.*), vërr (*Alnus glutinosa*), mrina (*Tamarix parviflora*), thanukel (*Cornus sanguinea* susp. *australis*), rrënja (*Quercus robur*), murrizi (*Crataegus monogyna*) etj.

Bimësia barishtore ligatinore përbëhet nga bimë halofite (kripëdashëse), si *Potamogeton pectinatus*, *Zostera nolti*, *Rupia cirrhosa*, *Salicornia herbacea*, *Sueda maritima*, *Athrocnemum fruticosum*, *Limonium vulgare*, *Juncus maritima* etj., dhe e ujrave të ëmbla, si *Phragmites australis*, *Scirpus lacustris*, *Typha latifolia*, *Eleocharis palustris*, *Carex distans*, *Holoschoenus vulgaris*, *Nymphaea alba* etj. Mbulesa bimore tokësore e Velipojës përfaqësohet gati terësisht prej kullotave të pasura dimërore.

Literatura

- ANONIMA. 1975. Pemtaria dhe vreshtaria. Shtepia e Propog. Bujq. Min. Bujqesie, Tirane.
- ANONIMA. 1976. Manual i Bujqesie – Perimikultura. Shtepia e Propog. Bujq. Min. Bujqesie.
- CIRNU, I.V. 1980. Flora melifera. Editura Ceres. Bucarest.
- DEMIRI, M. 1979. Bimet e egra te dobishme e te demshme te vendit tone. Tirane.
- DEMIRI, M. 1983. Flora Eskursioniste e Shqiperise, Tirane.
- DINIA, O. 1933. La flora melifera italiana. Rome, Italia.
- KRUJA, D. & HASAJ, A. 2009. Comparisons of stakeholders' perception toëards the sustainable tourism development and its impacts in Shkodra Region (Albania). – Turizam 14(1): 1–12.

The Importance of Using Games as an Educational Tool

Luljeta Gjeta

English teacher: "ABC- Neki Lezha" school

Abstract

The main question this paper tries to answer is: why we should use games, play and other fun activities as a teaching technique. The first section of this chapter tries to define the term game in relation to education. As you may see later in the chapter this definition is not an easy task and is depended highly by the cultural setting.

The major reason of why we should use games in the classroom is students' motivation. The importance of student motivation is well-known by the teachers but, as you may see in the second section of this paper using games in the classroom creates a comfortable and easy environment giving, in this way, high doses of extrinsic motivation to the students.

Other reasons of why using games in the classroom is important are explained in more details in the third section of this paper. The first three reasons according to me fall under Maslow hierarchy of needs. The first reason is safety: when children play a game they feel released and more dedicated to learning. The second one is social relation: generally games are characterized by interaction so, while playing, they complete their need for interaction. The third reason of why playing games in classroom is important is self-esteem: being that games are characterized by competitiveness they encourage students to learn in order to achieve success.

Another reason of why using games is important is that they create a joyful environment, activating in this way the most powerful memory, the emotional memory. Monitoring their own progress through rules and scores is another reason why using games are important for children and teenagers. Games also give an important contribution in narrowing the boundaries between the pupils and the teacher. There are, also, hundreds of other reasons of why using games as a classroom activity is important; however, these are the ones that I found more important.

1.1 Defining the Term "Game"

Before start dealing in more details about games and learning I think it is important if we try to define the term game. Defining game is not an easy task. Not because there are hundreds of definitions about it around the world but also because I think that game is governed by the cultural setting. The term game is not perceived the same by one cultural group as it is perceived by another. Another reason why there is not an exact definition of the term game is that it is used in various areas of human inquiry like sport, technology, art etc. In this paper, I am interested in defining the term "game" in relation to education and especially education of the new generation. Roger Collins in 1961 defined game as "an activity which is essentially: Free (voluntary), separate [in time and space], uncertain, unproductive, governed by rules, make believe." Well it is true that game may be free or governed by rules, but game is never unproductive, especially, when it comes to children. Various researches conducted, especially, during the modern times have given to the game and playing a fundamental importance for children's physical, emotional, social, and most importantly cognitive development. One of the most famous world's geniuses

Albert Einstein defined game as “the highest form of research”. Almost in the same mind is Abraham Maslow who claims that “almost all creativity involves purposeful play.” “Children learn as they play. Most importantly, in play children learn how to learn.” (O. Fred Donaldson) Despite all, teaching how to learn is one of the most important aims of contemporary education. However, the problem is that, as David Hockney a contemporary British painter said: “People tend to forget that play is serious.”

However, based on our experience and everyday observation of the teaching and learning process I have come to the conclusion that: Teachers tend to forget that **play is serious and fundamental for the total development of the students**. Long story short, we cannot find neither come out with an exact definition about games but we can say that a great deal of children’s physical, cognitive, social and emotional development is highly depended upon game and playing.

Based on my experience as a student, but most importantly on my everyday observations as a teacher I can say that classes in the primary and secondary education in our city are characterized by high doses of strictness, precision, routine and demands and this brings a really high level of tension among the students that we face and have to handle with it every day. Hardly, in our city can be found students who like to go to school and the main reason for this is because of the pressure and the tension that they feel, because of the boring lessons that they have to deal with every day, because of uninteresting lessons that look the same every day. Hardly there can be found classes and teachers that use games, music and other interesting activities as teaching techniques. A simple question that comes in mind and that obviously needs an answer is: Why does it happen? Why teachers do not use games and other fun activities as part of their teaching routines? However, this is not a question that concerns this paper, but the point that I wish to make in here is **that learning, especially, for children and teenagers should be fun and playful and we should use games in our everyday learning and teaching in schools and other educational institutions**. The problem is that our current method of teaching is far away from fun. Indeed, it seems that teachers are pushing students away from wanting to learn instead of pushing them toward it.

1.2 ‘The importance of Games for Students’ Motivation

Every day we meet teachers that complain about their students. They are not motivated, they do not like to learn, they find English or whatever other classes boring, uninteresting and they would do whatever to avoid having lessons. **Why does this happen?** Of course we may not expect that all the students in the class to be equally successful in learning neither can we expect that all the students have the same kind of motivation.

However, in an elementary or secondary school **motivation** is a very important factor in learning and I can say that it may be the most important factor. If a child is not motivated than, hardly, he can learn or acquire any language or anything else. A child or a teenager definitely has to have some kind of motivation. When it comes to children and teenagers, motivating them is mainly a teacher’s issue. We cannot think of children or teenagers wanting to learn English grammar in order to get a better job or a better job position or because he/she wants to be fully equipped with the

necessary life skills and competences. In simple words we cannot think of children or teenagers being extrinsically motivated. But, we can think of children and teenagers wanting to learn a certain school subject because they want to please their parents or teachers, or in a better case we can think of children and teenagers wanting and learning English or any other subject because the classes are fun, interesting and not usual boring, traditional classes.

Of course this is not always the case because there are children and teenagers who may be intrinsically motivated. There are students who learn because they are interested in learning, for self fulfillment, enjoyment or whatever. During our everyday life as teachers we obviously have been in contact with brilliant students who learn because they really like learning and these students really succeed in what they are learning. We have been in contact students who learn because they have high doses of egoism and they always want to come first. However these students, intrinsically motivated students, are hard to be found. Most of the students that belong to this age group need to be motivated from outside, so they need to be extrinsically motivated. From all this a simple question arises: **What can a teacher do to motivate their students?** There are a number or better an infinite number of activities that a teacher can do to increase student's motivation. We can start with teachers' personality, teachers' attitude with the students, teachers' behavior etc. I can say that teachers' personality can be, really, inspirational for the students. If the teacher is an interesting person, talks about interesting things and find interesting ways to teach the students he/she can easily make the students get interested on the subject. Concerning what teachers can do to improve students' motivation, we can go on with the physical surrounding, physical conditions, sources (materials to be used), even the pitch of the teacher's voice is important for the extrinsic level of students motivation. Not less important are the methods and methodologies used by the teacher. So in few words, we can say that using fun, interesting and playful activities in our everyday practice as teachers will definitely contribute in motivating students. As parents and teachers we all know that motivating children and teenagers to learn is quite challenging. However, there are no doubts that children and teenagers do not need motivation when it comes to games. Games are a motivational source on their own. "Since the time of the classic Greek philosophers, play has been considered the characteristic mode of behavior of the young child, an expression of the natural spirit of childhood and thus a key defining feature of childhood" (Fromberg and Bergen, 2006)

2.3 Why Should We Use Games?

Why should we use games and other fun activities? The answers for this question are miscellaneous. However I will try to give some that I consider to be the best and the most appropriate ones: First, we would find useful to briefly mention Abraham Maslow, a well known American psychologist. Maslow is worldwide known for his hierarchy of needs. The Hierarchy of needs is a philosophy of human motivation and human self fulfillment. Maslow sees his hierarchy of needs as a pyramid divided into five categories (lines) where the most basic needs are placed at the bottom of the pyramid while the most complex ones are placed at the top of it. According to Maslow no one can reach the next level of his pyramid without accomplishing the previous one. As we said Maslow's hierarchy of needs consists of five stages. In the most basic

level are the biological and physiological needs which consist of basic life needs (air, food, drink, shelter, warmth, sleep, etc.). When these needs are accomplished, the next level of human needs is the need for safety which consist of protection, security, law, order, stability etc. The third level of human needs is the need for belongingness and love which consist of family, affection, social relationship, group work etc. The fourth level of needs is the need for self esteem which consist of confidence, achievement, respect of others, status, reputation, responsibility etc. The last and the highest level of Maslow's hierarchy of needs is self actualization when a human has achieved his final goal his self fulfillment. (Maslow argues that humans never achieve their self actualization because they are always seeking for more). If we would draw a chart for Maslow hierarchy of needs it will look like the following figure



Taking into consideration Maslow's hierarchy of needs we can say that using games and other fun activities as a teaching methodology it is quite important. Let's take for granted that children's physiological needs are fulfilled. They are not on the hand of the teacher neither on the hand of an educational institution such as school. Games and fun activities offer children and students safety i.e. When they play a game or sing a song or play a drama as a learning activity students do not feel "threatened" by what the teacher is going to think about their performance, what grade they are going to get or how their friends are going to react. Using games as a learning method offer a safety environment for the students and feeling safe while they learn is really important. The next level of human needs is the social one. Generally games are characterized by interaction between and among students. Using games and other fun activities in classroom accomplishes the third level of human needs. So games offer a possibility to collaborate and foster active learning. Another characteristic of games is that they foster competitiveness, so children feel the need to "win" to succeed in a game and they will, absolutely, do whatever is necessary to succeed. As I said earlier games are generally (not always) characterized by group or peer work, this collaboration brings responsibility to each member of the group and in order to win the respect of the rest of the group they will give more effort to their game. So, this need for success and this responsibility that comes from using games brings to the accomplishment self-esteem, the fourth level of Maslow's hierarchy of needs.

Thought it doesn't need much effort to find out this, but I have been able to see that games really create a joyful environment in the classroom. But, how important is setting up this kind of environment? Despite, the fact that they feel free from rigid demands of traditional class activities, a joyful environment established in a

classroom through the use of games and other fun activities brings to the activation of what is known as emotional memory. For example if you ask someone to recall his early childhood memories, what he/she will show you are memories accompanied with a strong emotional impact. "Emotions can have a powerful impact on memory. Numerous studies have shown that the most vivid memories tend to be of emotional events, which are likely to be recalled more often and with more clarity and detail than neutral events." (Wikipedia) Of course when we say emotions they can be pleasant or unpleasant ones, but in the job of teaching our aim should, normally, be to educate the students and teach them through good manners. So, if emotional memory is so powerful then why not to activate and use it and an easy way to do this is through games, music and other fun activities that a teacher can use as a teaching methodology.

Another reason why I see usefulness in using games as a teaching and learning activity is that generally games are accompanied with scores and rules. These scores and rules I think are important because they help students to monitor their own progress and perceive success if there is any. Perceiving success is an important factor for students' motivation.

Our society, obviously, is governed by some certain rules, manners, and ways of behaving. One of the manners that govern our society is status. Status is an important factor and serves as a regulator in a social environment. Since a classroom is a social environment then status relations exists even there. Obviously, the status of the teacher is not the same with that of the student and vice versa. The teacher happens to be in a classroom to teach the students while the students happen to be in a classroom to learn. In the past the boundaries between the role of the teacher and the role of the student were clear cut ones. In the center of the class was the teacher and he was supposed to be the can of water that fills the empty vases (students). While modern practices put the student in the center of the class and try to put him/her in the role of the researcher. In such a situation, it is demanded that the boundaries between the role of the teacher and the role of the student must not be so rigid and clear cut. So, using games and other fun activities in the classroom as a teaching and learning methodology helps to bring the student and the teacher closer to one another. Since, while performing a game the teacher can participate in it and the class won't be full of students and the teacher who teaches them, but the class will be full of players who learn together and become creative while they are having fun.

However, why it is important for the teacher and the student to have a closer relationship with one another? As I said using games create a joyful environment, this joy gives children more freedom to communicate and express themselves and their needs to the teacher. So games give to the teacher the possibility to get not only an immediate feedback of students' understanding but also give to the teacher the possibility to be in contact with students' needs and difficulties. After all, the role of the teacher is not only teaching a certain subject but educating the new generation. The early Twentieth century brought in Europe and America behaviorist approaches, the idea that human behavior and learning is depended by the environment in which the human operates. According to behaviorist psychologist human learning is a form of behaving and it is based on the continuous repetition of a three stage procedure: stimulus, response, reinforcement. Though lots of behaviorist theories have been opposed later by constructivist and humanist approaches what remained was the

behaviorist theory to perceive learning through repetition. Repeating can be done in various ways and forms. Most of the games that can be done in the classroom are characterized by repetition. So, games can help students in this perspective. In the following I will give you an example of this. Recently, I had to teach a class of 4th grade pupils the interrogative form of a sentence where the main verb was the verb "to be" in present simple. Since they were little children and I knew that they won't understand a word if I would explain them theories or show them charts of inversions and things like that, I decided to conduct a game with them. First of all I found it important to tell them that when we want to make questions and the main verb is the verb "to be", we put the verb at the beginning of the sentence and then we put the subject (the doer of the action) second. Then I provided them with some examples like: It is a pen. **Is it a pen? It is big. Is it big?**

So far I knew that the only thing that they probably learnt was some strange inversion of words that they would forget once they get out of the room. So, I told them "ok... we are going to play a game. In this piece of paper I have written down a word in English that you know. I am not going to tell you what word it is I am only going to tell you that it is a noun. You are going to find out by yourself what word it is, you can ask me 20 questions about and I am going to tell you if you have found it or not. For example you can ask me: Is it a pen? or Is it big? And the one who is going to find out what I have written is going to get a candy. And the game went like this:

S1: Is it a genie?

I: No, it is not

S2: Is it a ball?

I: No, it is not

S3: Is it small?

I: Yes, it is

S4: Is it a cat?

I: No, it isn't

S5: Is it ugly

I: Yes, it is

S6: Is it an animal?

I: Yes, it is (but what animal?)

Ss: Is it a cat...dog, rabbit, bird etc.

I: No, it is not

S: Is it a mouse?

I: Yes, it is -and you win a candy

Then I ask them to play the same game with one another. In the meantime, I could see that they really were having lots of fun finding out each other's "little secret", but what is more important they were learning how to ask about something and how to give short answers -without getting annoyed or bored. Here I found it important to explain to the reader that the explanations about the rules and the stages of the game I made in Albanian since for this age and for this elementary level such explanation would be a little bit difficult to be perceived if explained in English.

Especially when it comes to young learners, I find repetition essential to learning. Beside repetition a defining feature of learning is collaboration, students really do learn a lot from each other. E.g. Frequently, I have to teach children how to tell the time in English. I used to struggle with explanation technique drawing circles and

words on the board, spending time with exercises and yet there were lots of students who hardly understood. As I was planning a lesson on how to tell the time these two elements of learning came to mind and the best way was to integrate them in a game which included both of them: to conduct this game I prepared a lot of flashcards showing a clock and other corresponding flashcards labeling the pictures. The next day I presented the class with the topic of the day, I briefly explained the way we tell time in English. As a practicing activity I divided the class into small groups, I put in front of each group a pile of flashcards and asked them to stick the pictures with the corresponding labels. The activity was quite successful because strangely enough the feedback students gave me was excellent, and what is more it brought quite a joyful environment.



Bibliography

- Collins, Rogers. *The Definition of Play The Classification of Games*. The MIT Press Cambridge, Massachusetts, London England.. 2006 Massachusetts Institute of technology. http://nideffer.net/classes/270-08/week_01_intro/Caillois.pdf
- Fromberg, Doris Pronin and Doris Bergen. *Play From Birth to Twelve: contexts, perspectives and meaning*. Second edition. Published by Tailor and Francis Group, LLC 2006. 21 May 2014. ISBN-13: 978-0415951128.
- Griffin, Em. *A First Look at Communication theory*. published by McGraw-Hill. <https://www.afirstlook.com/docs/hierarchy.pdf>
- Hockney, David. "Play Quotes" "The Strong- national Museum of play " November, 2007. March,2014. <http://www.strong.org/about-play/play-quotes>
- Hutt, Bush. Einstein, Albert. "BeingPoints".http://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/4654/7/VWendel_Dissertation_final_2015_07_21.pdf
- Wikipedia. "Emotion and Memory". http://en.wikipedia.org/wiki/Emotion_and_memory

Efektshmëria e mësimdhënies me në qendër nxënësin

Irena Aliku

Shkolla "ABC-Neki Lezha"

Abstrakt

Zhvillimet e sotme të shoqërisë kanë sjellë edhe domosdoshmërinë e ndryshimeve të teknikave të mësimdhënies.

Reforma kurrikulare është shoqëruar me nevojën e pritshme për evolucion, ku procesi i mësimdhënies dhe i të nxënësve diskutim. Në fakt ka vite që mësimdhëniet tradicionale me në qendër mësuesin po i lënë vendin mësimdhënies së re ku nxënësi është në qendër të orës mësimore dhe mësuesi është organizuesi, udhëheqësi dhe drejtuesi i saj, duke realizuar ndërveprimin dhe bashkëpunimin midis tyre. Që mësuesi të jetë i suksesshëm në transmetimin e njohurive, zhvillimin e aftësive, kultivimin e vlerave tek nxënësit duhet që të përdorë teknika dhe metoda ku bashkëpunëtori më i mirë do të jetë nxënësi. Shkolla sot më tepër se kurrë është e drejtuar drejt një mësimdhënie të hapur, prandaj vendosja e nxënësit në qendër të orës së mësimi sjell një fytyrë të re të një mësimdhënie ndryshe.

Sa e efektshme është kjo metodë? Cilat janë përparësitë e saj? Sa të bindur janë vetë mësuesit në përdorimin e metodave të reja bashkëkohore?

Fjalë kyçe: metodë, mësimdhënie, mësimnxënie, nxënës, strategji, efekt, mendim kritik, analizë.

Mësimdhëniet janë nga detyrat më të ndërlikuara që shoqëron arsimin, prandaj kërkon një vëmendje për t'u trajtuar me profesionalizëm. Jetojmë në një kohë ku globalizmi është bërë pjesë e jetës sonë, pasi shoqëria jonë ndikohet thellësisht nga vendimet dhe ngjarjet që ndodhin larg pranisë sonë. Sigurisht që edhe procesi mësimor është nën ndikimin e ndryshimeve të prirjeve globale, sepse vetë nxënësit janë nën presionin e zhvillimeve kulturore, shoqërore, politike, ekonomike, teknologjike që po ndodhin shumë shpejt. Në këto kushte mendojmë vazhdimisht për teknikat, strategjitë që na shërbejnë për një mësimdhënie sa më produktive.

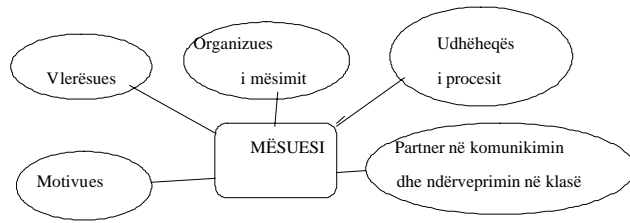
Një listë e metodave apo teknikave për një mësimdhënie do të përfshinte shumë ide dhe shembuj. Megjithatë kemi mundësi të zgjedhim dhe të zbatojmë ato që janë thelbësore për mësimdhënien e efektshme. Duhet të kujtojmë se metodat në mësimdhënie janë vetëm hapa për të arritur një qëllim dhe jo një qëllim në vetvete.

Metoda tradicionale e mësimdhënies me në qendër mësuesin, po i lënë vendin metodës bashkëkohore ku në qendër është nxënësi. Prandaj sot, në të gjitha ciklet e shkollimit po aplikohet kjo metodë, ku mësuesi është organizuesi i mësimi duke udhëhequr nxënësin për të kërkuar informacion, realizuar zgjidhje dhe duke nxitur mendimin kritik e krijues. Në fakt kjo është një mësimdhënie dhe mësimnxënie në bashkëveprim. Po çfarë do të thotë më konkretisht të vendosësh nxënësin në qendër të orës mësimore? Nga eksperiencat ime si mësuese kam vëzhguar se metodika e diskutimit, bazuar qoftë edhe në një term të dhënë, ka nxitur një gjithpërfshirje të të gjithë nxënësve me një pjesëmarrje shumë aktive. Si rrjedhojë e saj kam vënë re se bashkëpunimi i nxënësve me njeri-tjetrin është shumë efektiv, duke realizuar atë që e konsiderojmë shumë të rëndësishëm në procesin mësimor mendimin kritik dhe krijues. Meqë të menduarit kritik është proces i ndërlikuar i integritit të ideve dhe i burimeve

në mënyrë krijuese ,i rikonceptimit të koncepteve dhe informacionit ,kjo e bën atë një proces njohës,veprues dhe ndërveprues,duke ndodhur njëkohësisht në mjaft nivele të të menduarit.Këto nivele vihen në lëvizje,nxisin diskutimin dhe analizën e çështjeve që janë shtruar,sepse vetë të menduarit përfshin aspektet kritike dhe krijuese të mendjes, si përdorimin e arsyes ashtu edhe gjenerimin e ideve.

Aftësitë dhe shprehjet e të menduarit janë një proces i gjatë dhe i vazhdueshëm,ku nxënësit kanë dëshirë për të debatuar dhe diskutuar idetë dhe mendimet e njëri-tjetrit duke u mbështetur në argumente ,si dhe mund të them se iu duket shumë sfidues nëse mendimi që shprehin është i kundërt me atë të shokut . Nxjerrja e argumenteve në këto raste sjell edhe zhvillimin e koncepteve duke shmangur mësimnxënien e individualizuar.Krijimi i një klime mbështetëse reciproke nxit mendimin krijues dhe përmirëson cilësinë e rezultateve të punës dhe e gjitha kjo arrihet duke e vënë nxënësin në qendër të orës së mësimi. Një mjedis i të nxënësve bashkëveprues niset nga parimi i *të mësuarit duke bërë*. Nxënësit kalojnë nga nivelet e njohjes dhe të kuptuarit në nivelet më të larta të të menduarit që lidhen me analizën ,sintezën,vlerësimin dhe argumentimin. Dhe nëse arritja e këtyre niveleve është realizuar kur nxënësi është në qendër të orës mësimore efektshmëria dhe produktiviteti i nxënësit në përvetësimin e njohurive është shumë i madh.Thelbi i një mësimdhënie të tillë është vetë veprimtaria e nxënësve e cila lidhet me metodat dhe teknikat që ndjek mësuesi në realizimin e orës mësimore.Treguesit e veprimtarisë së nxënësve lidhen me *iniciativën* duke e manifestuar në mënyra të ndryshme e ku të *bërit e pyetjeve* është një formë e saj dhe tregues pozitiv i aktivizimit të të menduarit të nxënësve. Nëse flasim për *vendimmarrjen* atë e konsiderojmë një tregues të dëshirës dhe të varësisë së nxënësve kundrejt lëndës ,si një tregues i vlefshëm i veprimtarisë. *Sjelljet vlerësuese* të nxënësve janë tregues shumë të mirë,sepse demonstrojnë qëndrimet personale pëlqim ose mospëlqim.T'u japësh *pavarësi nxënësve në veprimtari* është një strategji që nxit një çlirim emocional dhe punë krijuese duke zgjeruar mundësitë shprehëse dhe kritike të tyre .*Ndërveprimi i nxënësve* është treguesi më i qartë dhe më i drejtpërdrejtë që bën përfshirjen e nxënësve në veprimtari,pasi ka shumë forma dhe mësuesi ka mundësinë t'i përfshijë ato duke mos rënë në përsëritje metodash e teknikash. *Atmosfera e përgjithshme psikologjike e grupit* është një tjetër tregues që tregon shkallën dhe cilësinë e procesit të të nxënësve.

Ka plot zëra që mendojnë se roli i mësuesit zbehet me një metodë të tillë dhe se ai nuk e ka pushtetin e dikurshëm ,duke bërë që shpjegimi të humbasë rëndësinë e tij. Por praktikisht ndodh ajo që mësuesi e rrit rolin e tij në menaxhim dhe organizim. Duke drejtuar ,orientuar dhe udhëzuar ai realizon një gjithpërfshirje të nxënësve në diskutime,shkëmbime idesh,arsyetime,argumente duke e bërë mësuesin një partner në komunikimin dhe ndërveprimin në klasë. Efektshmëria e kësaj metode lidhet edhe me zvogëlimin e nivelit të stresit që mund të jetë prezent në shumë nxënës me ndjeshmëri të lartë duke sjellë një çlirim emocional dhe një nxjerrje në pah të aftësive të tyre kritike dhe krijuese. Gjithashtu mësuesi me teknikat e tij zvogëlon ngarkesën e punës gjatë një veprimtarie ,duke i mësuar nxënësit të ndihmojnë njëri-tjetrin me detyrat e dhëna nëpërmjet ndarjes së punës.



Nxitja e ndërveprimit nxënës-nxënës bën që ata të bashkojnë iniciativat, të flasin në emër të grupit, duke luajtur edhe rolin e liderit, të vendosin rregulla të caktuara në situata të caktuara, si dhe të krijojnë marrëdhënie të reja komunikimi me njëri-tjetrin. Të gjitha këto bëjnë që të rritet cilësia e të mësuarit në klasë dhe nxënësi edukohet si të punojë, të mësojë dhe të nxërë, duke qenë edhe i pavarur gjatë gjithë jetës, në apo pas viteve të shkollimit.

Nëse nxënësi është në qendër të mësimdhënies dhe mësuesi përdor teknika që e bëjnë të mësuarit një proces tërheqës nxënësi e tejkalon të nxënët riprodhues duke krijuar kushte për të nxënët aktiv dhe duke zhvilluar të menduarit. Kjo është një mësimdhënie cilësore, sepse arrihet aftësia për rindërtimin e koncepteve, ideve, mendimeve përmes procesit të njohjes, veprimit, ndërveprimit duke përdorur logjikën e të menduarit, me qëllimin kryesor *lehtësimin e të nxënët*.

Nëse mësuesit kërkojnë të aplikojnë një mësimdhënie bashkëkohore për të pasur rezultat dhe sukses, duke ndikuar edhe në formimin tërësor të personalitetit të nxënësve, duhet që në planifikimin e punës mësimore të përfshijnë më shumë strategji gjithëpërfshirëse me nxënësin në qendër, për të përmbushur siç duhet detyrën e rëndësishme që kanë marrë përsipër në këtë profesion me përgjegjësi të lartë.

Programet integruese të mësimdhënies e pasurojnë nxënësin me vizion të njohurive të përbashkëta dhe motivojnë edhe marrëdhënie të reja për të marrë njohuri, aftësi dhe shprehje. Përqëndrimi i të nxënët, i mbështetur më shumë në kultivimin dhe përdorimin e shprehjeve të të menduarit dhe përdorimin më të vogël në zotërimin e fakteve dhe të dhënave të shkëputura, bën që nxënësit të ndërtojnë dhe krijojnë vetë njohuri.

Duke rikujtuar shprehjen se: "Mësimdhënia sa është shkencë, po aq është edhe art", mbetet detyrë e vetë mësimdhënësve të përdorin strategji e metoda bashkëkohore për të përforcuar edhe thënienë të tilla si ajo e Henry Brooks Adams "Një mësues ka ndikim të përjetshëm në shoqëri; ai kurrë nuk mund të thotë se kur ndalet influenca e tij."

Mësimdhënia dhe të nxënët duke qenë dy kahjet e një procesi, i cili mundëson përvetësimin e programit mësimor nga nxënësit, kërkojnë një organizim, një ndërveprim në themel, për t'i dhënë një fytyrë të re asaj mësimdhënie që ne duam të krijojmë në qendër të së ciles qëndron nxënësi.

Referenca

QTKA, Mësimdhënia me në qendër nxënësin, Tirane, Dhjetor, 2005.

Koncepti i limitit në shkollat e mesme krahasuar me atë në universitet

Msc. Fiorina Hado

Abstrakt

Gjatë këtyre dekadave shkencëtarët janë fokusuar në mënyrat e të menduarit të nxënësve mbi funksionet. Në temën e zgjedhur, jam fokusuar në konceptimin e limitit nga nxënësit e shkollave të mesme.

Koncepti i limitit futet në klasën e 12 të shkollës së mesme, në mënyrë formale. Aplikimi i këtij koncepti është i kufizuar në ushtrime rutinë bashkangjitur konceptit të derivatit. Kështu, kjo ndikon në një të mësuar më mekanik nga ana e nxënësve.

Fjalët kyç: koncept, funksion, limit, derivat, nxënës i shkollës së mesme.

Hyrja

Ky studim vjen duke vëzhguar problematikën e përditshme që kanë nxënësit kur bëhet fjalë për këtë koncept të rëndësishëm sic është limiti i funksionit. Shumë pak prej tyre i kushtojnë rëndësinë e duhur, ndërkohë që shumë e konsiderojnë si një ushtrim mekanik që të zgjidhin sa të mundin kur jepen ushtrime të thjeshta.

Qëllimi i këtij studimi është zbulimi i rezultateve mbi të menduarit e nxënësve për limitin. Duke parë problematikën e tyre në përditshmëri do doja të zbuloja me më detaje se ku qëndrojnë bazat e këtyre problematikave, kush janë arsyet që ky koncept shikohet si një koncept i vështirë e i pa kuptueshëm apo thjesht një koncept ku mund të përdorin disa algoritme mekanike për ti zgjidhur.

Metodologjia e këtij studimi përfshin shqyrtimin e programit mësimor dhe librit të matematikës së klasës së 12, shqyrtimin sesi trajtohet shkencërisht koncepti i limitit në universitet. Rëndësi ka dhe shqyrtimi i literaturës duke parë studime të ndryshme të lidhura me këtë temë.

Historiku

Historia e limitit të funksionit shkon thellë në historinë e zhvillimit të matematikës. Limiti është pjesë e asaj nëndarje të matematikës që njihet si "njehsimi pambarimisht i vogël" dhe tregon një instrument të mrekullueshëm, që i hapi rrugë të reja matematikës dhe bëri të mundur të studiohen probleme themelore të zhvillimit të natyrës.

Nuk mund të shqyrtojmë zhvillimin e njehsimit diferencial pa shqyrtuar kuptimin e limitit dhe të madhësisë pambarimisht të vogël, që lidhet me të. Shënimi *limit* është shkurtim i fjalës latine *limes* që do të thotë cak, kufi. P.sh., duke zvogëluar bëjme që vlerat e raportit të tentojnë drejt "cakut" $f(a)$. Termin limit e futi në përdorim Njutoni. Në përgjithësi, nëse limiti kur x -i shkon në 0 i $f(x)$ është 0, themi që funksioni $f(x)$ është pambarimisht i vogël në pikën 0. Madhësitë pambarimisht të vogla luajnë rol shumë të rëndësishëm në njehsimin diferencial.

Entuziazmi që pushtoi dijetarët me krijimin e metodës së re, atë të njehsimit diferencial, që lejonte të zgjidheshin probleme të larmishme, favorizoi zhvillimin e vrullshëm të

këtij njehsimi në shekullin XVIII. Por, ndërkohë filluan të shfaqen edhe disa probleme që lidhen me mungesën e perkufizimit të saktë të disa koncepteve kryesore (limiti, vazhdueshmëria, numri real).

Hapi vendimtar për ndërtimin e një baze të qëndrueshme të analizës u bë në vitet '20 të shekullit XIX nga matematikani francez O.L.Koshi (1789-1857). Ai dha perkufizimin e saktë të kuptimit të limitit, të funksionit dhe të vargut. Mbi këtë bazë Koshi vërtetoi shumë teorema themelore të analizës, si p.sh., teoremat mbi limitin e shumë, prodhimin dhe raportin të dy funksioneve.

Programi i matematikës 12 në kurrikulën e re

Ky program e përmban shumë pak konceptin e limitit duke mos e trajtuar më vetë por vetëm si pjesë të konceptit të derivatit. Pra koncepti i limitit shfaqet në tematikën : "Algjebra dhe funksioni (derivati dhe integrali) . Njohuritë për realizimin e kompetencave të konceptit të derivatit janë:

- a. Koncepti i derivatit të funksionit $f(x)$ si koeficient këndor i tangjentes ndaj grafikut të funksionit $y = f(x)$ në një pikë të çfarëdoshme $(x;y)$.
 - b. Koeficienti këndor i tangjentes ndaj grafikut si limit.
 - c. Perkufizimi i derivatit të funksionit në një pikë si limit i raportit të $f(a+h)-f(a)$ me h , kur $h \rightarrow 0$.
 - d. Derivati si normë (shkallë) ndryshimi.
 - e. Grafiku i pjerrësisë (funksionit derivat) për një vijë të dhënë.
 - f. Derivati i rendit të dytë.
 - g. Zbatime të derivatit për të gjetur koeficientin këndor, ekuacionin e tangjentes dhe pingules së një vije në një pikë të dhënë.
 - h. Ekstremumet e funksionit me anë të derivatit.
 - i. Monotonia e funksionit me anë të derivatit të funksionit (rritës dhe zbritës)
- Shkathtësitë për realizimin e kompetencave për konceptin e derivatit janë si vijon :
- a. kupton dhe përdor derivatin e funksionit $f(x)$ si koeficient këndor të tangjentes ndaj grafikut të funksionit $y = f(x)$ në një pikë të çfarëdoshme $(x;y)$;
 - b. kupton koeficientin këndor të tangjentes ndaj grafikut si limit;
 - c. perkufizon derivatin e funksionit në një pikë si limit i raportit të $f(a+h)- f(a)$ me h , kur $h \rightarrow 0$;
 - d. përdor perkufizimin për të gjetur derivatin e x^2 , x^n ;
 - e. interpreton derivatin si normë (shkallë) ndryshimi;
 - f. skicon grafikun e pjerrësisë (funksionit derivat) për një vijë të dhënë;
 - g. gjen derivatin e rendit të dytë;
 - h. kupton dhe përdor derivatin e dytë si normë (shkallë) ndryshimi të derivatit të parë;
 - i. zbaton derivatin për të gjetur koeficientin këndor, ekuacionin e tangjentes dhe pingules së një vije në një pikë të dhënë;
 - j. përcakton ekstremumet e funksionit me anë të derivatit;
 - k. studion monotoninë e funksionit me anë të derivatit të funksionit (rritës dhe zbritës);

Koncepti i limitit në gjimnaz

Për të shqyrtuar trajtimin e konceptit të limitit në shkollat e mesme kam përzgjedur librin " Matematika 12 " e shtëpisë botuese "Pegi ". Në këtë libër koncepti i limitit shfaqet vetëm në kapitullin 4 " Derivimi dhe integrimi " dhe përkatësisht vetëm në mësimin e parë. Mënyra sesi trajtohet është kjo ^[1] :

Në grafikun e një funksioni, koeficienti këndor i tangjentes ndaj vijës , në një pikë të dhënë , tregon shpejtësinë e ndryshimit të funksionit.

Gjetja e derivatit të funksionit në një pikë , duke përdorur përkufizimin e tij, është një metodë për gjetjen e pjerrësisë (koeficientit këndor të tangjentes) së vijës dhe , rrjedhimisht të shpejtësisë së ndryshimit të funksionit . Me anë të shembullit për gjetjen e pjerrësisë për grafikun e një funksioni të dhënë, përgjithsohet kjo metodë për çdo funksion.

Vizatojmë grafikun e funksionit $y=f(x)$. Le të jetë P një pikë me abshis x në këtë vijë. Ordinata e saj është $f(x)$. Le të jetë Q një pikë tjetër në këtë vijë, që e ka abshisën $x+h$. Rrjedhimisht koordinatat e saj janë $Q(x+h, f(x+h))$.

Koeficienti këndor i PQ jepet nga formula : $m_{PQ} = \frac{y_Q - y_P}{x_Q - x_P} = \frac{f(x+h) - f(x)}{(x+h) - x} = \frac{f(x+h) - f(x)}{h}$

Kur h i afrohet pambarimisht 0 , pra $h \rightarrow 0$, pika Q i afrohet pambarimisht pikës P dhe koeficienti këndor i kordës PQ afrohet pambarimisht drejt koeficientit këndor të tangjentes ndaj vijës, në pikën P.

Koeficienti këndor i tangjentes ndaj vijës në pikën P përcaktohet si vlera e limitit të koeficientit këndor të PQ, kur h shkon në 0. Ky limit shënohet $f'(x)$ dhe quhet derivat i funksionit f në pikën x ose derivat i $f(x)$ në pikën x .

$$f'(x) = \lim_{h \rightarrow 0} \frac{f(x+h) - f(x)}{h}$$

Vlera e limitit (ose limiti) është një vlerë e caktuar, së cilës vlerat e funksionit i afrohen pambarimisht . Shënimi " $\lim_{h \rightarrow 0} \lim_{h \rightarrow 0}$ " i ndjekur nga një funksion, nënkupton limitin e këtij funksioni kur h shkon në zero, d.m.th i afrohet pambarimisht zeros.

Pra, limiti nuk trajtohet si koncept më vete , as si dicka e re dhe e panjohur për nxënësit, por si dicka që ata duhet ta dinë e ta përdorin për të gjetur derivatin e një funksioni me anë të përkufizimit.

Trajtimi i konceptit të limitit në universitet

Trajtimi i konceptit të limitit në universitet përkatësisht në librin e Analizë matematike 1, Kristaq Gjino ^[18] nis me përkufizim: Funksioni f ka limit ε kur x i afrohet pikes a , ka kuptimin që: për çdo $\varepsilon > 0$, ekziston ndonjë $\delta > 0$, e tillë që për të gjithë x -et që plotësojnë kushtin x nga X dhe $0 < \varepsilon x - a \varepsilon < \delta$ të kemi $\varepsilon f(x) - \varepsilon < \varepsilon$.

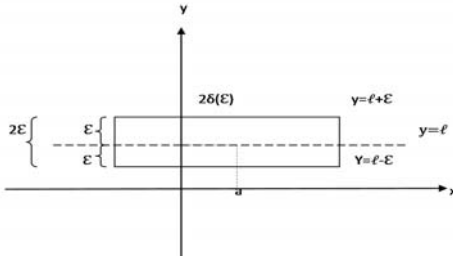
Simbolikisht shënojmë: $\lim_{x \rightarrow a} f(x) = \varepsilon$

Ky përkufizim njihet dhe me emrin përkufizim i limitit sipas Koshiut.

Më pas interpretimi gjeometrik:

Themi se funksioni f ka si limit numrin ε kur x afrohet tek a , nëse për çdo ε pozitiv të dhënë të gjëndet $\delta(\varepsilon)$, e tillë që grafiku i funksionit për x nga X i madh dhe $a - \delta < x < a + \delta$

shtrihet brenda brezit horizontal të kufizuar nga drejtezat $y = \ell \pm \varepsilon$, pra i gjithë grafiku shtrihet brenda drejtkëndëshit me qendër në pikën (a, ε) dhe brinjë paralele me boshtet koordinative dhe gjatësi 2ε dhe $2\delta(\varepsilon)$.



Dhe më pas vazhdon me teorema e vertetimit mbi limitin . Sic shihet, për një student ky koncept do jetë tërësisht i ri.

Studime të ndryshme të lidhura me temën

Përsa i përket studimeve të ndryshme të lidhura me këtë temë ,shoh të arsyeshme të përmend ato që kanë të bëjnë me konceptet që kanë nxënësit ,së bashku me disa diskutime mbi rolin e gjuhës për të ndihmuar në krijimin e konceptit .

Studime teorike mbështetëse në lidhje me funksionin dhe konceptimin e calculus-it janë bazuar në disa korniza të ndryshme teorike . Shumica e studimeve në këtë fushë janë të bazuara në një proces/objekt të të konceptuarit të funksioneve. Të tjerë përdorin kuadrin e konceptit me figurë dhe përkufizimin e konceptit . Në këtë pjesë ne do të diskutojmë secilën nga këto korniza dhe do të japim shembuj të disa studimeve që i kanë përdorur ato .

Sfard (1991)^[2] përshkruan natyrën e dyfishtë të koncepteve matematikore ku nxënësit duhet të jenë në gjendje të konceptojnë konceptet dhe si procese dhe si objekte . Ajo përshkruan natyrën ciklike të këtyre koncepteve .

Së pari duhet të jetë një proces që kryhet në një objekt tashmë familjar dhe pastaj duhet të shfaqet ideja e të kthyerit të këtij procesi në një entitet autonom dhe në fund , aftësia për ta parë këtë entitet si një objekt të integruar (f.18) .

Kështu , ajo përshkruan një progresion ku ne fillojmë duke kuptuar proceset dhe më pas proceset mund të shikohen si objekte që mund të përdoren si input i proceseve të tjera . Disa autorë janë përpjekur ta zgjerojnë këtë model dhe kanë parë në këtë proces/objekt dualiteti veçanërisht kushtet e funksionit . Kjo i ka çuar disa për të shtuar kategori të tjera . (Breidenbach, Dubinsky , dhe Haëks , 1992^[3] ; Schëingendorf , Haëks , dhe Beineke , 1992^[4]) .

Një zgjerim i kësaj kornize (pikpamje) u prezantua nga Tall(2000^[5]) . Ajo ka për qëllim të tërheqë vëmëndjen për nevojën që të marrin në konsideratë të dyja , procesin dhe objektin në të njëjtën kohë dhe fleksibiliteti për të lëvizur në mes të koncepteve ashtu siç kërkohet nga problema.

Shumë studime kanë qenë të dizenuara me disa forma të kësaj kornizë në mendje (p.sh. , Breidenbach et al , 1992^[3] ; Carlson , 1997^[6] ; Cuoco , 1994^[7] ; Hazzan , 1996^[8] ; Hollar & Norëood , 1999^[9] ; O'Callaghan , 1998^[10] ; Slavit , 1997^[11] ; Èilson, 1994^[12]) . Një tjetër kornizë që është përdorur në disa studime është ideja e imazhit të konceptit dhe e përkufizimit të konceptit . Kjo kornizë është zhvilluar nga Tall dhe Vinner(1981^[13]) të cilët bënë një dallim ndërmjet përkufizimit të cilin nxënësit mund të lexojnë për një temë (përkufizimin e konceptit) dhe figurës shoqëruesë dhe idetë që ajo shfaq

(imazhin e konceptit). Ata gjetën se edhe pse nxënësit mund të kenë një përkufizim korrekt matematikor për konceptin, ata mbështeten në imazhin e tyre të konceptit kur punojnë problema .

Këto imazhe mund të mos jenë në linjë me përkufizimet e tyre . Shumë nga studimet që kanë përdorur këtë kornizë , janë përpjekur të gjejnë një lidhje midis imazheve të nxënësit për konceptin dhe përkufizimit të konceptit (p.sh., Tall, 1990 ^[14]; Tall & Vinner, 1981 ^[13]; Vinner & Dreyfus, 1989 ^[15]). Ky kuadër ka ndihmuar ata të shpjegojnë mospërputhjet në punën e nxënësve nga një moment në një tjetër .

Çdo kornizë mund të përdoret për të menduar mbi modelet e përmbajtjes matematikore si të mësuesve dhe të nxënësve . Modeli i një personi mbi përmbajtjen e një teme mund të përfshijë imazhin e konceptit dhe përkufizimin e konceptit. Ajo mund të përmbajë elemente të procesit ose objektit të mënyrave të të menduarit . Në rastin specifik të të menduarit rreth limitit, ka të ngjarë që modelet mund të përmbajnë imazhin e konceptit dhe përkufizimet e konceptit .

Megjithatë , është gjithashtu e mundur për modelet e tyre që të përmbajnë elementë të tjera që nuk janë lehtësisht të klasifikuara si imazhe ose përkufizime . Kështu një model mund të jetë i përbërë nga më shumë se vetëm imazhe dhe përkufizime . Pra, edhe pse nuk do të përfshijë specifikisht këtë kuadër , ajo do të ndikojë mënyrat sesi ne mendojmë në lidhje me elementët e modeleve të limitit të nxënësve .

Një nga qëllimet kryesore të programit mësimor të shkollave të mesme duhet të jetë që të zhillojnë tek nxënësit një kuptim për funksionet . Një nga komponentët kryesorë e të paturit një kuptim të mirë të funksioneve është aftësia për të bërë lidhjen midis grafikut të tyre dhe përfaqësimit analitik përkatës (Eisenberg, 1992, p. 154, original emphasis ^[16]) .

Përfundime dhe rekomandime

- Nxënësit kanë probleme në konceptimin dhe gjetjen e limiteve meqenëse koncepti i limitit nuk trajtohet si një koncept më vete .Ndaj do rekomandoja që përpara se të trajtohej koncepti i derivatit dhe përkufizimi i tij, të trajtohej fillimisht koncepti i limitit si një koncept ndihmës për të kuptuarin e përkufizimit të derivatit dhe zbatimin e tij.
- Ushtrimet të ilustrohen me sa më shumë shembuj dhe paraqitje grafike pasi kjo gjë krijon lehtësi në përvetësimin e njohurisë nga ana e nxënësit.
- Përdorimi i një gjuhe të qartë dhe koncize për të përshkruar konceptet matematikore, në mënyrë që të jetë e lehtë për çdo nxënës të kuptojë domethënien.
- Përdorimi i diagrameve, grafikëve dhe përfaqësime të tjera vizuale, sa herë që është e mundur, që teksti të bëhet sa më interesant dhe me shfaqje vizuale të nxënësit duke pasuruar kështu përvojat e tij të të mësuarit dhe të nxënës.

Referenca

1. Matematika 12, Neritan Babamusta, Edmond Lulja.
2. Sfard, A. (1991). On the dual nature of mathematical conceptions: Reflections on processes and objects as different sides of the same coin. *Educational Studies in Mathematics*, 22(1), 1-36.
3. Breidenbach, D., Dubinsky, E., & Haëks, J. (1992). Development of the process

- conception of function. *Educational Studies in Mathematics*, 23, 247-285.
4. Schöingendorf, K. E., Haëks, J., & Beineke, J. (1992). Horizontal and vertical growth of the students' conception of function. In E. Dubinsky & G. Harel (Eds.), *The Concept of Function: Aspects of Epistemology and Pedagogy* (pp. 133-149). Washington, DC: Mathematical Association of America.
 5. Tall, D. (2000). Cognitive development in advanced mathematics using technology. *Mathematics Education Research Journal*, 12(3), 196-218.
 6. Carlson, M. P. (1997). Obstacles for college algebra students in understanding functions: What do high-performing students really know? *AMATYC Review*, 19(1), 48-59.
 7. Cuoco, A. A. (1994). Multiple representations for functions. In J. J. Kaput & E. Dubinsky (Eds.), *Research Issues in Undergraduate Mathematics Learning: Preliminary Analyses and Results* (pp. 121-140). Washington, DC: Mathematical Association of America.
 8. Hazzan, O. (1996). On topological properties of functions. *For the Learning of Mathematics*, 16(3), 39-42.
 9. Hollar, J. C., & Norwood, K. (1999). The effects of a graphing-approach intermediate algebra curriculum on students' understanding of function. *Journal for Research in Mathematics Education*, 30(2), 220-226.
 10. O'Callaghan, B. R. (1998). Computer-intensive algebra and students' conceptual knowledge of functions. *Journal for Research in Mathematics Education*, 29(1), 21-40.
 11. Slavit, D. (1997). An alternate route to the reification of function. *Educational Studies in Mathematics*, 33(3), 259-282.
 12. Eilson, M. R. (1994). One preservice secondary teacher's understanding of function: The impact of a course integrating mathematical content and pedagogy. *Journal for Research in Mathematics Education*, 25(4), 346-370.
 13. Tall, D., & Vinner, S. (1981). Concept image and concept definition in mathematics with particular reference to limits and continuity. *Educational Studies in Mathematics*, 12(2), 151-169.
 14. Tall, D. (1990). Inconsistencies in the learning of calculus and analysis. *Focus on Learning Problems in Mathematics*, 12(3-4), 49-63.
 15. Vinner, S., & Dreyfus, T. (1989). Images and definitions for the concept of function. *Journal for Research in Mathematics Education*, 20(4), 356-366.
 16. Eisenberg, T. (1992). On the development of a sense for functions. In E. Dubinsky & G. Harel (Eds.), *The Concept of Function: Aspects of Epistemology and Pedagogy* (pp. 153-174). Washington, DC: Mathematical Association of America.
 17. Programi, matematika klasa XII (bazë) 2018-2019.
 18. Analiza matematike 1, Kristaq Gjino (Kapitulli VI, fq.99-132).

Përpjekje për shqipërim termash mjekësorë dhe rezultatet

Marsida Çomëni

Shkolla 9-vjeçare "Gjon Buzuku" Tirana- Albania

Abstrakt

Ndër vite janë ndermarrë nisma të shumta për përkthimin e termave terminologjikë. Në kushtet e zhvillimit të terminologjive të fushave të ndryshme të dijes në vendin tonë, sidomos në periudhën 1970-1990, përpjekja e madhe për shqipërimin e tyre, çka mund të pranohet si lëvizje gjuhësore në fushën e terminologjisë shqipe, ka çuar në një "ndeshje" ndërmjet termave të huaj (një pjesë e madhe të të cilëve janë në përdorim edhe sot) dhe termave të shqipëruar ose shqip të gjetur në gjuhë si të tilla.

Realiteti shqip-folës ka treguar dhe tregon çdo ditë, se po futen shumë fjalë të huaja në gjuhën shqipe dhe kjo është e rrezikshme, por po aq i rrezikshëm është edhe pretendimi se nuk duhet të përdorim terma të huaj. Ajo që duhet të bëjmë ne sot është të mos të përdorim fjalë a shprehje të huazuara që nuk janë të nevojshme në gjuhën tonë.

Një element me rëndësi në terminologji përbën edhe sinonimia, që është aq e nevojshme dhe e bukur në një gjuhë, por aq e dëmshme në terminologji.

Në organizimin sistemor të terminologjisë ndihmojnë edhe pozicionet antonimike. Antonimia, ndryshe nga dy dukuritë e tjera kuptimore, e karakterizon pozitivisht terminologjinë pikërisht se dëshmon për lidhje sistemore të koncepteve, për një terminologji të zhvilluar në sistem.

Huazimet sjellin pasurimin e gjuhës kur lidhen me një objekt a dukuri të re të panjohur, për të cilën gjuha nuk ka fjalë përkatëse. Ndërmjet këtyre njësive të shprehjes (të termave), termat e huaj, sidomos ato ndërkombëtare si fond i përbashkët gjuhësor-kulturor, do të jenë mishërimi i idesë së globalizmit kulturor në fushë të gjuhës.

Fjalë kyçe: shqipërim, terminologji, terma të huaj, terma shqip, terma ndërkombëtarë, sinonimi, antonimi, huazime, përkthim.

Hyrje

Gjithmonë më është dukur me interes fakti se si në shqip janë trajtuar probleme të ndryshme që kanë të bëjnë me shqipërimin e termave terminologjikë në përgjithësi dhe të atyre mjekësore në veçanti.

Kjo për vetë faktin se gjithmonë zhvillimi i një gjuhe, leksiku i saj, është i lidhur ngushtë me zhvillimin e një shoqërie, me zhvillimin e pandërprerë të saj nga periudha më të hershme deri në ditët tona dhe se gjuha është një nga shfaqjet më themelore të jetës dhe të veprimtarisë njerëzore dhe që gjithmonë është në zhvillim dhe në pasurim. Sepse siç dihet, rrafshi i leksikut është edhe më i lëvizshmi në një gjuhë, që pasurohet duke u mbështetur në mjetet e saj apo në gjuhë të tjera. Dhe se si fjalë të huaja, të fushave të ndryshme, kanë hyrë, hyjnë dhe do të vazhdojnë të hyjnë në gjuhën tonë.

Për t'ia arritur këtij qëllimi do të ndalemi në identifikimin dhe përdorimin e këtyre termave në tekste të ndryshme mjekësore të viteve 2000, duke i ballafaquar ata jo vetëm me përdorimet në gjuhën standarde, por edhe me përdorimet e këtyre termave në fjalorë të ndryshëm terminologjikë.

Punimi mbështetet në vjeljen, skedimin që u kemi bërë termave të ndryshëm në

tekstet e botuar në vitet 2000-jë si Psikologji, Dermatologji, Onkologji, Radioterapi onkologjike, Pediatri, Dermatologji klinike, Shëndeti publik etj. Kërkimi, vjelja dhe trajtimi i këtyre termave bëhet me qëllimin për të identifikuar, klasifikuar dhe për të arritur në një përfundim mbi rolin dhe funksionin e këtyre termave në shqipen e sotme.

Përpyetje për shqipërim termash mjekësorë dhe rezultatet

Në këtë studim kemi marrë shumë huazime terminologjike të mjekësisë që kanë hyrë në gjuhën shqipe, që nga kohët më të lashta deri në ditët tona, do të shohim më konkretisht “fatin” që kanë pasur këto terminologjizma në gjuhën tonë.

Shfrytëzim i frytshëm i pasurisë leksikore të gjuhës amtare që i ka dhënë terminologjisë karakterin kombëtar, është bërë i mundur në sajë të kriterit: çdo fjalë e shqipes që është emërtimi i saktë i një sendi, dukurie, veprimi është pronë e gjithë gjuhës. Ky kriter ka qenë gjithnjë i hapur dhe shembulli më konkret është fakt se si janë qëmtuar dhe përdorur jo vetëm fjalët e leksikut të përditshëm, por edhe fjalët dialektore.

Më poshtë do të paraqesim një grup termash, ndryshe terma-ndërkombëtarizma¹ që disa prej tyre e kanë burimin nga gjuhët antike, greqishtja e vjetër dhe latinishtja, dhe pastaj, me ndërmjetësi të gjuhëve të tjera, kanë hyrë edhe në shqipen, dhe në shumë gjuhë të tjera dhe janë pranuar si të tilla, duke u bërë pjesë e saj:

Terma-ndërkombëtarizma që gjenden edhe në fjalorin e gjuhës së sotme shqipe duke parë pasqyrimin e tyre në fjalorë të viteve të ndryshme dhe ndryshimet, sado të pakta, që ka pësuar termi nga Fjalori i Gjuhës së Sotme Shqipe 1984 te Fjalori i Gjuhës së Sotme Shqipe 2006.

Simptomë

FGJSSH, 1984 - SIMPTOM/ Ë, -A f.sh. –A(T). Dukuri a shenjë e jashtme me të cilën shfaqet një sëmundje; mëzirë: *Simptomat e helmimit*

FGJSSH, 2006 - Simptom/ ë, -a f.sh. –a(t). Dukuri a shenjë e jashtme me të cilën shfaqet një sëmundje; mëzirë: *simptomat e helmimit.*

p.sh.,

Dhimbja e gjoksit është një simptomë e rrallë e kancerit

Dispneja e qetësisë është një simptomë e HAPE, që përkeqësohet gjatë natës

Stomak

FGJSSH, 1984 - STOMAK,-U m. sh. –Ë(T) mjek. Pjesa kryesore e aparatit tretës të njeriu dhe të kafshët, që ka trajtën e një traste muskulore, në të cilën bluhet ushqimi: *stomaku i njeriut.* Mulla, lukthi. *Stomaku i përtypësve.* Plëndësi

FGJSSH, 2006 - stomak,-u m. sh. –ë(t) mjek. Pjesa kryesore e aparatit tretës në barkun e njeriut dhe të kafshëve në trajtën e një traste muskulore: *stomaku i njeriut.* *Stomaku i përtypësve.* Plëndësi

p.sh.,

Enzimat e prodhuara gjenetikisht të mukozës së hollë në stomak

¹ Ferdinand Leka, Huazime dhe ndërkombëtarizma në terminologjinë tonë teknike – shkencore, SF II, 1986.

Streptokok

FGJSSH, 1984 - STREPTOKOK, ~U m.sh. ~Ë, ~ËT, ~mjek, Lloj bakteresh në trajtë rruzulli, që shkaktojnë sëmundje të ndryshme.

FGJSSH, 2006 - streptokok, ~u m.sh. ~ë, ~ët, ~mjek, Lloj bakteresh si rruzull, që shkaktojnë sëmundje të ndryshme.

p.sh.,

Infeksionet streptokoksike të lëkurës nuk shkaktojnë ethe reumatizmale

Infeksionet e lëkurës nga shtamet e streptokokut të grupit A që shkaktojnë nefrit

Nga shembujt e mësipërm të marrë për analizë, del në pah së me kalimin e viteve dhe nga botimi në botim i fjalorëve të gjuhës shqipe kanë hyrë terma të rinj. Shohim se kuptimet e atyre termave që nuk i gjejmë në fjalorin e '84 i gjejmë të pasqyruara tek ai i vitit 2006, madje mund të themi se dhe vetë kuptimi i termit është dhënë në me pak ndryshime nga ai njëri fjalor të tjetri.

Kuptimet e termave- ndërkombëtarizma të mëposhtme janë parë në dy Fjalorë të Gjuhës së Sotme Shqipe atë të 1984 dhe 2006, por edhe në disa fjalorë terminologjike të disa nënfushave të ndryshme të terminologjisë mjekësore

Halucinacione - Perceptim i gabuar sensor që ndodh në mungesë të çdo stimulimi të jashtëm të modalitetit sensor të prekur. Për llojet e halucinacioneve shih përkufizimin specifik.

FGJSSH, 1984- *ndijim a përfytyrim i rremë, që i shfaqet një njeriu kur është i sëmurë rëndë a është në kllapi, kur është tronditur shumë shpirtërisht etj.*

FGJSSH, 2006 - *ndijim a përfytyrim i rremë, që i shfaqet një njeriu kur është i sëmurë ose jo normal; hije.*

Fjalori Anglisht - Shqip i Mjekësisë

Hallucination (*lat. hallucination*)- halucinacion, kllapi

p.sh.,

Parestezi, shije metalike dhe halucinacione të dëgjimit ose të shikimit

Simptoma psikotike, halucinacione auditive urdhëruese

Të gjithë shembujt e mësipërm, si dhe shumë e shumë terma të tjerë që tashmë kanë hyrë në gjuhën tonë, janë terminologji e fushave të ndryshme të mjekësisë, që tashmë kanë hyrë si të tilla në terminologjinë e gjuhës shqipe, siç quhen ndryshe edhe internacionalizma², madje një pjesë e tyre, përveç se gjenden në fjalorët e fushave të tyre përkatëse kanë hyrë edhe në fjalorin e gjuhës shqipe. Pra, një pjesë e mirë e këtyre termave tashmë janë berë "pronë" e gjuhës shqipe që nuk gjejnë përdorim vetem më fushën përkatëse, por edhe në jetën e përditshme.

Termet e shqipëruar, sidomos ata që janë ngritur në këtë rang nga fjalët e zakonshme, nuk i përgjigjen përmbajtjes konceptore të termave të huaj. Këtu mund të sjellim si shembuj një varg termash të shqipëruar, të pasqyruar në fjalorët terminologjike të serisë terminologjike, të cilët "për fat të mirë", në pjesën më të madhe, nuk janë futur në tekstet e fushave përkatëse të dijes. Një pjesë e shqipërimeve që ata krijuan nuk i qëndruan kohës dhe u zëvendësuan përsëri nga termat e huaj.³ mbi të gjitha ajo mjekësore kërkon një gjuhë të qartë dhe pa ambiguitete. Përdoruesit e fjalorëve duan

² F. Leka, S. Morcka, "Zhvillimi dhe pasurimi i terminologjisë pas çlirimit", SF, II, 1972.

³ F. Leka, S. Morcka, "Zhvillimi dhe pasurimi i terminologjisë pas çlirimit", SF, II, 1972.

fjalën e saktë, jo të përafërtën.⁴

Prandaj, në punën për hartimin, njësimin dhe saktësimin e terminologjisë, lind nevoja e domosdoshme e bashkëpunimit të ngushtë të gjuhëtarit me specialistin.⁵ Për të vazhduar, gjuhëtari pa specialistin e fushës përkatëse rrezikohet të krijojë terma që nuk i përgjigjen si duhet përmbajtjes ose të shpikë purizma që vdesin ende pa lindur mirë; nga ana tjetër specialisti pa ndihmën e gjuhëtarit mund të adoptojë, pa nevojë, fjalë të huaja ose fjalë shqipe që nuk janë “zënë” gjetiu e nuk shprehin si duhet nocionin, ose nuk u përgjigjen kërkesave të fjalës-term⁶.

Prandaj është i domosdoshëm krijimi i bankave të të dhënave me qëllim që të standardizohen terminologjitë⁷ dhe të çohet më tej puna për shqipërimin e saj mbi baza sa më shkencore e kritere të shëndosha dhe zgjidhja e problemeve të standardizimit, të vendosjes së termave standardë dhe normativë mbi bazën e parimeve dhe kritereve të rrepta shkencore të terminologjisë si shkence dhe si veprimtari praktike⁸

Më poshtë do të paraqesim një grup termash, të cilët mendohet se mund të zëvendësohen në shqip, por që për fat të keq termat në shqip nuk e japin kuptimin e plotë të termit.

Abstinenca – term mjekësor, i cili paraqet një sindromë të caktuar për të cilën në shqipen nuk ka një term, me të cilin mund të zëvendësohet plotësisht; është një periudhë që ndërpritet një veprim i caktuar, por që dëshirohet sërish vazhdimi i tij nga pacienti. Një term që e zëvendëson vetëm pjesërisht është termi *ndërprerje*, por që nuk paraqet kuptimin e plotë.

nuk gjendet në **FGJSSH, 1984**

nuk gjendet në **FGJSSH, 2006**

nuk gjendet në **Fjalorin e termave të stomatologjisë**

nuk gjendet në **Fjalorin e termave të fiziologjisë**

Gjendet në **Fjalorin Anglisht- Shqip të mjekësisë** dhe ka këto kuptime

Abstinence, (lat. *abstinentia*) të përmbajtur, *abstinencë*

Abstinence, sexual (lat. *abstinentia sexualis*) abstinencë seksuale, heqje dorë nga marrëdhëniet seksuale.

p.sh.,

Sindromat e abstinencës nga drogat

Të porsalindurit, nënat e të cilëve janë intoksikuar gjatë lindjes, mund të përjetojnë simptomat e abstinencës, të tilla si tremor, madje edhe konvulsione

Siç e shohim në shembullin e mësipërm ky term gjen përdorim vetëm brenda fushës së mjekësisë dhe nuk gjendet në fjalorët e tjerë, pra shohim se ka një përdorim të ngushtë. Në fjalor ky term është paraqitur në të dyja format si në shqip edhe në gjuhën e huaj, por në libra të ndryshëm të mjekësisë ky term përdoret në gjuhën e huaj pasi për mjekët termi në gjuhë të huaj e jep kuptimin e plotë të fjalës dhe nuk lë vend për keqkuptime apo kuptime të tjera.

Gjendje mendore e alteruar – paraqet një term tipik psikiatrik, i cili pavarësisht se mund të përkthehet edhe si *gjendje mendore e ndryshuar*, nuk mund të zëvendësohet,

⁴ Emil Lafe.

⁵ Shih F. Leka, S. Morcka, “Zhvillimi dhe pasurimi i terminologjisë pas çlirimit”, fq 191, SF, II, 1972, f 186.

⁶ Shih F. Leka, S. Morcka, “Zhvillimi dhe pasurimi i terminologjisë pas çlirimit”, fq 191, SF, II, 1972, f 186.

⁷ Shih A. Duro, V.Proko, “Probleme të standartit në terminologji”.

⁸ Shih A. Duro, V.Proko, “Probleme të standartit në terminologji”.

sepse kjo do të përbënte moskuptimin e termit dhe mungesën e kuptueshmërisë, duke qenë se ai është përdorur gjithmonë si *gjendje mendore e alteruar*.

p.sh., Gjendje mendore e alteruar në mënyrë të vazhdueshme.

Gjendje mendore e alteruar si pasojë e hipoksisë ose e encefalitetit

Psikoterapia interpersonale – Psikoterapia interpersonale – këta dy terma mund të zëvendësohen në shqip vetëm me një term të vetëm *ndërpersonal*, por, siç lë të kuptohet, dy terma përkthehen vetëm si një, kështu është më e arsyeshme që, për të bërë dallimin midis tyre, të përdoren parashtesat e huaja.

Siç e pamë nga temat e marrë në shqyrtim këta terma nuk mund të përkthehen në shqip, pasi në këtë mënyrë ai humbet kuptimin e tij. Termi i gjetur në gjuhën shqipe, ose nuk e jep kuptimin e plotë të tij, ose ka një kuptim më të gjerë dhe në këtë mënyrë nuk mund të bëhet përkëthimi.

Më poshtë do të paraqesim disa terma që i kanë gjegjëset e tyre në shqip, por që mjekët parapëlqejnë termin e huaj. Arsyet se përse ata parapëlqejnë termin e huaj janë të ndryshme, por ajo që është më e rëndësishme, sipas tyre, është se në këtë mënyrë ata shmangin keqkuptimet që mund të ndodhin, janë më të kuptueshëm në rrethin e tyre profesional dhe ndoshta dhe për vetë natyrën internacionale apo ndërkombëtare që ka vetë mjekësia, sepse si sëmundjet, diagnoza për to, medikamentet janë për të gjithë njerëzit njësoj, ato nuk ndryshojnë nga njeriu në njeri, nga qyteti në qytet apo nga shteti në shtet.

Në qoftë se këto fjalë lihen të qëndrojnë kështu me vite dhe nisin të jetojnë në gojën e shqiptarëve, pa kujdesin e gjuhëtarëve, apo thjesht pa kujdesin e institucioneve gjuhësore për të krijuar fjalë shqipe, edhe këto fjalë do të mbesin si huazime të përhershme, por në përdorim të vazhdueshëm në gjuhën shqipe.⁹

Efikasiteti – ky term mund të zëvendësohet plotësisht me *efektshmëria* dhe nuk përbën asnjë ndryshim në kuptim me termin e huaj.

Mund të jetë efikas në rastin e shokut toksik streptotoksik, por nuk ka studime të kontrolluara për të vërtetuar efikasitetin në rastin e TSS stafilokoksike

Mund të jetë i efektshëm në rastin e shokut toksik streptotoksik, por nuk ka studime të kontrolluara për të vërtetuar efektshmërinë në rastin e TSS stafilokoksike

Hospitalizim – ky term mund të zëvendësohet plotësisht me *shtrim/qëndrim në spital* dhe nuk përbën asnjë ndryshim në kuptim me termin e huaj.

Nuk gjendet në FGJSSH, 1984

Nuk gjendet në FGJSSH, 2006

p.sh.,

Kur jeni në dyshim, hospitalizoje, bëj analizë gjaku komplet dhe konsultat e nevojshme

Kur jeni në dyshim, shtroje në spital,, bëj analizë gjaku komplet dhe konsultat e nevojshme.

Kompartimentet– term që mund të zëvendësohet në shqip, por mjekët parapëlqejnë termin e huaj. Mund të zëvendësohet me *hapësirat*.

Nuk gjendet në FGJSSH, 1984

Nuk gjendet në FGJSSH, 2006

p.sh.,

Masni presionin e kompartmentit nëse dyshohet sindroma e saj.

Masni presionin e hapësirave nëse dyshohet sindroma e saj.

Komplianca – term mjekësor që mund të zëvendësohet në shqip, por mjekët parapëlqejnë termin e huaj. Mund të zëvendësohet me *përshtatja*.

⁹ Shkruar nga Sami Islami, më 17 Qershor 2011.

Nuk gjendet në FGJSSH, 1984

Nuk gjendet në FGJSSH, 2006

p.sh.,

Komplianca e barnave

Përshtatja e barnave

Prematur – term që mund të zëvendësohet në shqip, por mjekët parapëlqejnë termin e huaj. Mund të zëvendësohet me *foshnjë i lindur para kohe*. Ekonomi gjuhësore

p.sh.,

Kontraksioni atrial te prematurët

Kontraksioni atrial te foshnjat e lindura para kohe

Shohim se termat e mësipërm si dhe shumë e shumë terma të tjerë që mund të përkthehen në shqip por, që mjekët apo specialistët e fushës të parapëlqejnë termat e huaj.

Shtimi i madh i numrit të fjalëve të huaja në ligjërimin tonë është thyrje e normës leksikore të shqipes standarde, por është fjalori ai që e “rregullon” këtë fakt pasi ai nuk merret me thyerjet e normes dhe nuk i pasqyron fare ato fjalë. Dhe duke u nisur nga ajo çka nxorrëm më sipër, mund të themi se pjesa më e madhe e termave të huaj, gjendet në fjalorët e fushave përkatëse por ato nuk pasqyrohet në fjalorët e gjuhës shqipe.

Studiuesit apo gjuhëtarët nuk janë për purizëm të tepruar, çka mund të sjellë dhe dëmtimin e gjuhës, por të paktën për ata terma që mund të japin kuptimin e plotë në shqip, pa lënë vend për dykuptimësi, të përdoret termi në shqip sepse në këtë mënyrë mbrojmë gjuhën tonë.

Këtu është e rëndësishme të theksohet edhe njëherë nevoja e domosdoshme e bashkëpunimit midis gjuhëtarit dhe specialistit për të shmangur futjen në gjuhë të fjalëve të huaja të panevojshme.

Një element që ndihmon për të rivlerësuar termat ekzistues, për futjen e termave më të mirë, më të përshtatshëm, që i përgjigjen koncepteve përkatëse është sinonimia, por duke u përdorur ndërmjet termave, ajo e mbingarkon terminologjitë dhe prej këtej ridel problemi i rregullimit, njësimimit (standardizimit) të terminologjive të fushave të ndryshme të dijes.¹⁰

Përfundime

Problemet kryesore që u kanë dalë gjuhëtarëve të gjuhës shqipe gjatë shqipërimit të termave mjekësore janë të shumta.

a) Huazimi ka qenë dhe është një problem shumë i madh për gjuhën shqipe dhe për gjuhët e tjera në përgjithësi. Pasi në gjuhën shqipe kanë hyrë dhe hyjnë një numër i madh huazimesh nga gjuhë të ndryshme. Ndaj na u duk e arsyshme dhe e rëndësishme që këto fjalë t’i shohim se si jamë trajtuar në fjalorë të ndryshëm terminologjikë dhe jemi përpjekur që këta terma të rinj dhe të huaj, t’u gjenim gjegjëset e tyre në shqip, sigurisht kur ka qenë e mundur dhe, kemi arritur në përfundimin se një pjesë e tyre duhet të pranohet dhe të përdoret ashtu si janë në gjuhën nga janë marrë dhe një pjesë përderisa kemi fjalë në shqip të përdorim ato.

b) Një problem tjetër madhor ka qenë hartimi i fjalorëve të ndryshëm terminologjikë, pasi është fjalori ai që vërteton nëse fjala e huaj a me prejardhje të

¹⁰ A. Duro “Termi dhe fjala në gjuhën shqipe”, Tiranë2009

- huaj është fakt i gjuhës, është bërë pjesë e saj dhe nëse sjell pasurim të saj.
- c) Problemi tjetër që janë përbulluar gjuhëtarët ka qenë ndërtimi i terminologjisë sa më shqip, problem, që vazhdon dhe është thelluar edhe më tepër në ditët e sotme, kryesisht pas viteve 1990, kur është edhe “mësymja” më e madhe e fjalëve të huaja në gjuhë, nga të gjitha fushat.
- d) Si terma-ndërkombëtarizma me burime të ndryshme nga gjuhët antike, greqishtja e vjetër dhe latinishtja dhe pastaj, me ndërmjetësi të gjuhëve të tjera dhe janë pranuar si të tilla, duke u bërë pjesë e saj.
- e) Mendohet se terma të ndryshëm mund të zëvendësohen në shqip, por shpesh termi i gjetur, ose nuk e jep kuptimin e plotë të tij, ose ka një kuptim më të gjerë dhe në këtë mënyrë nuk mund të bëhet përkthimi, sepse terminologjia kërkon një gjuhë të qartë dhe pa ambiguitete, në mënyrë që mos të kemi keqkuptime brenda kësaj fushe kaq të bukur, por kaq edhe delikate përsa i përket terminologjisë së saj.
- f) Si terma që i kanë gjegjëset e tyre në shqip, përdoren në gjuhë të huaj sepse mjekët parapëlqejnë termin e huaj, pasi në këtë mënyrë shmangin keqkuptimet dhe jamë më të kuptueshëm në rrethin profesional. Për ata gjuha ndërkombëtare është gjuha që komunikojnë më lirshëm dhe kuptohen më mirë me njëri –tjetrin.
- g) Kemi parë se termat e huaj të papërkthyeshëm nuk jamë një mangësi vetëm e gjuhës shqipe, por ashtu edhe e gjuhëve të tjera, pasi shohim se si në disa fjalorë të ndryshëm mjekësorë shumëgjuhësh termat nga latinishtja, greqishtja, anglishtja kanë hyrë në gjuhë të ndryshme.
- h) Nga shembujt e marrë gjatë punës, duket krejtësisht e qartë që gjuha angleze ka marrë stafetën në të gjithë literaturën dhe kërkimin shkencor, pra është kthyer në një “lingua – franca” për mjekësinë dhe shkencat e tjera në përgjithësi. Në kohën e sotme, në gjuhën shqipe, termat me burim nga anglishtja përbëjnë pjesën mbizotëruese të të gjithë leksikut të huazuar nga kjo gjuhë.

Bibliografia

a. Studime në shqip

- A. Duro “Togfjalëshat e qendrueshëm terminologjikë në shqipen e sotme”, SF, 1982/4.
 F. Leka “Aspekte të zhvillimit të terminologjisë tekniko-shkencore pas Çlirimit” në Studime mbi Leksikun.....”, II, 1972.
 Th. Feka “Vëzhgime mbi leksikun terminologjik” në “Fjalorin e gjuhës së sotme shqipe” (1980), SF, 1986/2.
 M. Ymeri – G. Vyshka, përkthimi i teksteve mjekësore: më shumë sesa një çështje terminologjike, gjuha jonë 2007.

b. Libra në shqip

- J. Thomai “Leksikografia e gjuhës shqipe”, SHBLU, Tiranë, 2002.
 Xh. Lloshi, “Stilistika e gjuhës shqipe dhe pragmatika”.
 R. Memushaj, “Hyrje në gjuhësi”, Dituria, Tiranë, 2002.
 R. Memushaj, “Shqipja standarde”, ASD, Tiranë, 2002.

c. Fjalorë të ndryshëm

- Fjalor Anglisht Shqip i Mjekësisë, Shtëpia botuese “8 Nëntori”, Tiranë, 1978.
 Fjalor i Termave të Obstetrikës dhe Gjinekologjisë, Akademia e Shkencave e RPS të Shqipërisë, Tiranë, 1987.
 Fjalor i Termave të Stomatologjisë, Akademia e shkencave e shqipërisë, Tiranë, 2003.
 Fjalor i Termave të Fiziologjisë, Akademia e Shkencave e Shqipërisë, Tiranë, 2004.
 Gjika R., Fjalor i Mjekësisë të shqipëruar, Drejtoria e arsimit shëndetësor, Tiranë, 1981.

Lacaj H., - Fishta F, Fjalor latinisht-shqip, Tiranë, 1966.

Fjalor i Termave të Anatomisë, Instituti i gjuhësisë dhe i letërsisë, Tiranë, 1983.

d. Literaturë në gjuhë të huaj

Libra të ndryshëm mjekësorë

Nelson, Textbook of Pediatrics 18th edition Kliegman et al.

Cecil, Textbook of Internal Medicine, 23rd ed.

Harrison, Principles of Internal Medicine, 17th ed.

Physical Medicine and Rehabilitation, Principles and Practice, by Joel A. Delisa.

Oxford Textbook of Clinical Nephrology, 3rd edition.

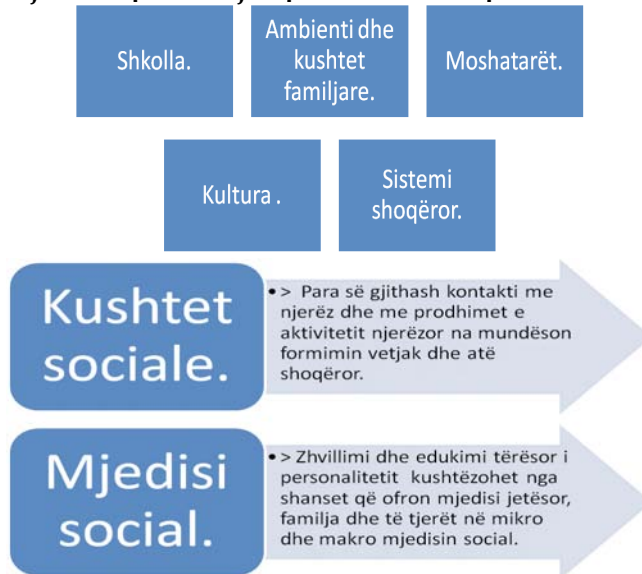
Cancer, Principles and Practices of Oncology.

Qëllimi: Njohim dhe analizojme mjedisin, pamjen dhe shpirtin njerëzor.

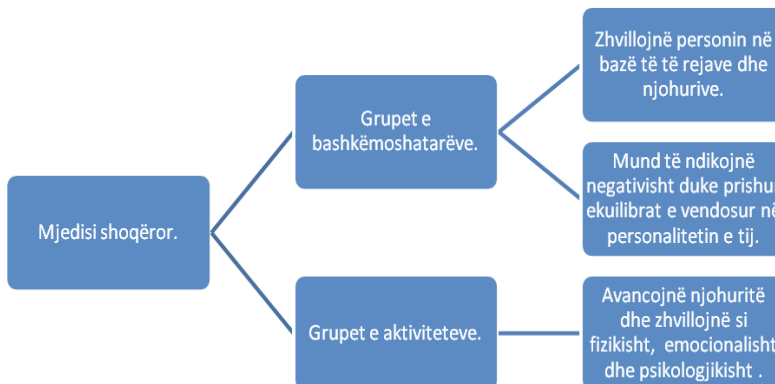
Si njerëz që jemi, në disa aspekte ne ngjajmë me njerëz të caktuar. Në disa aspekte të tjera nuk ngjajmë me askënd. Si rrjedhojë, kudo ku ka njerëz do të ketë si ngjashmëri ashtu edhe ndryshime.

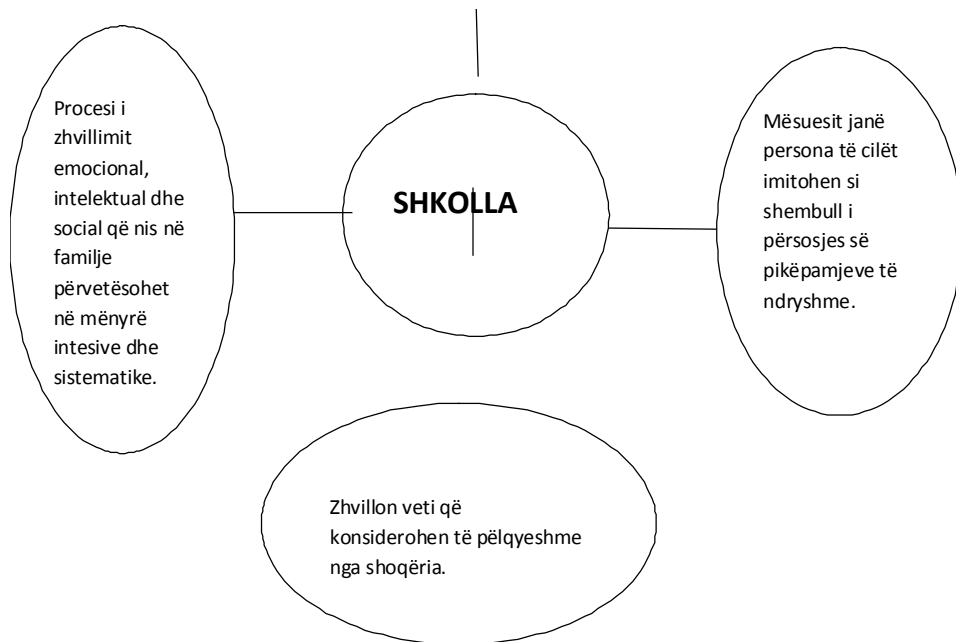
Secili prej nesh përkufizohet nga sjellja që kemi, në jetën e përditshme vërejmë persona të ndryshëm të cilët në mjedise apo rrethana të caktuara kryejnë funksione të ndryshme.

Mjediset që ndikojnë për formimin e personalitetit

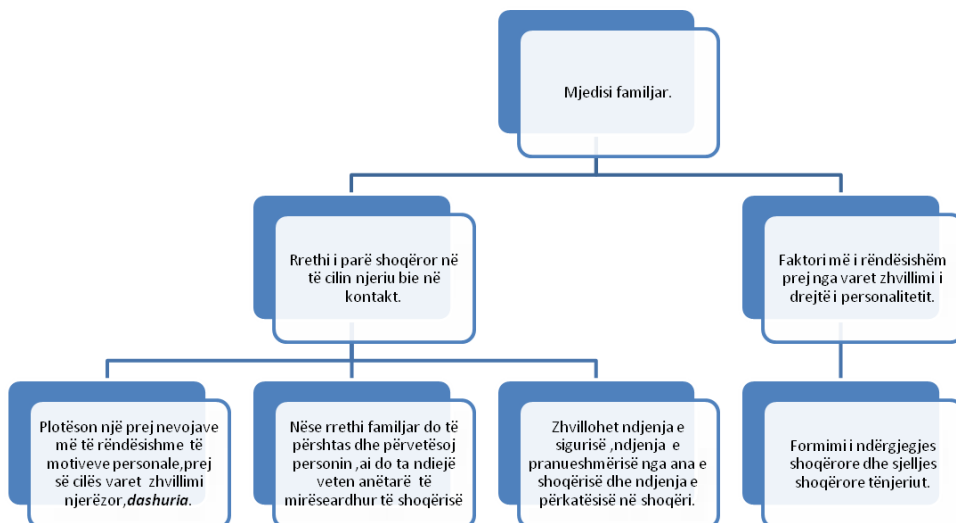


Mjedisi shoqëror dhe shkolla





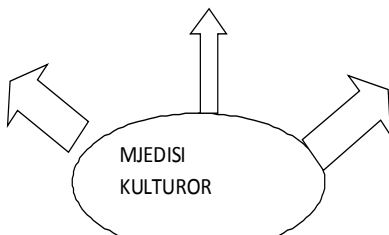
Mjedisi familjar



Mjedisi kulturor

Lidhje e ngushtë me
tipare të shumta të
personalitetit njerëzor.

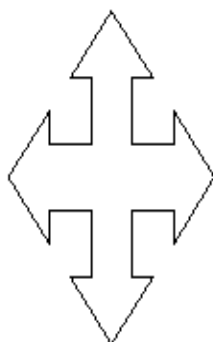
Çdo individ zhvillohet në
bashkësinë e caktuar e cila i ka
rregullat e veta të sjelljes dhe
botëkuptimet e veta mbi
çështjet e shumta jetësore.



Riprodhon
personalitete sipas
vlerave dhe cilësive
kulturore të tij.

Faktori i parë që tërheq
njerëzit te njëri-tjetri është
pamja.

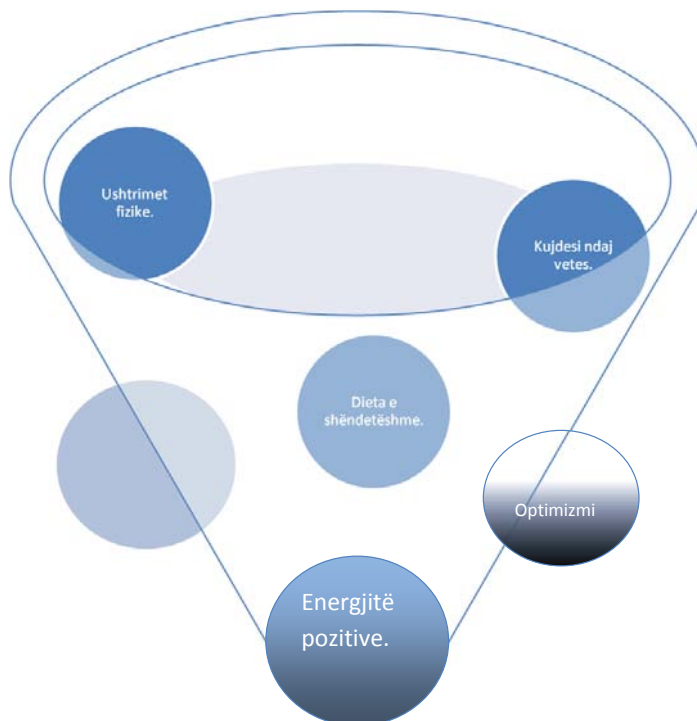
Shumë njerëz tërhiqen në fillim nga pamja
fizike, e cila pastaj i motivon ata të
gëmojnë më shumë për ta njohur një
person.



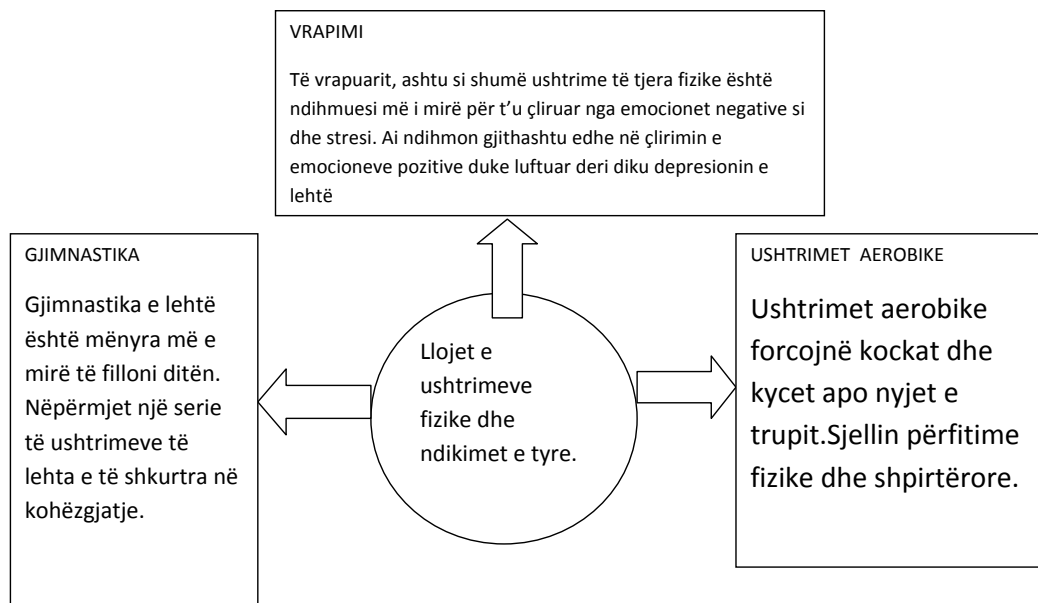
Pamja fizike e vetme sigurisht nuk ka
efekt, por paraqet pikënisjen nga e
cila ia fillojnë shumë njerëz.

Pavarësisht nga besimet e përgjithshme,
jo të gjithë njerëzit i japin të njëjtën
rëndësi tërheqjes fizike, edhe nëse janë
shumë të bukur vetë.

Faktorët që ndikojnë në pamjen e njeriut



Ushtrimet fizike

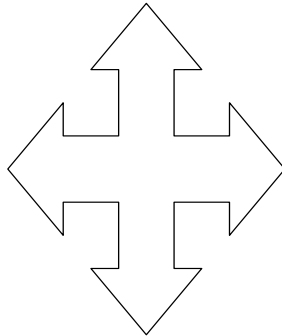


Optimizmi

Të menduarit pozitivisht na bën mirë për depresionin, zemrën, gripin dhe infeksionet. Por, mbi të gjitha, na e bën jetën më të shëndetshme dhe më të bukur.

Të jesh optimistë të ndihmon në jetë, jo vetëm në periudha të caktuara. Studimet kanë treguar se optimizmi është një mbeshtetje që na shoqëron përgjatë gjithë viteve që jetojmë e nëse dimë ta përdorim ashtu si duhet mund të nxjerrim prej tij shumë të mira.

Një studim i realizuar në vendet skandinave, tregon se njerëzit të cilët mundohen çdo ditë që në mënyrë të vetëdijshme të mendojnë pozitivisht, bëhen gjithnjë e më të disponuar, por edhe më të shëndetshëm. Duke zgjedhur mendimet e bukura dhe pozitive, njerëzit mund të mësojnë të bëhen optimistë.



Një numër i madh studiuesish sugjerojnë se të qenët pozitivë e optimistë është një nxitje shumë e madhe për sistemin imunitar dhe këto gjendje shpirtërore luftojnë infeksionin. Një studim i Universitetit të Pitsburgut ka dalë në përfundimin se pozitiviteti që karakterizohet nga të qenët i lumtur, i gjallë dhe i qetë, lidhet edhe me rezistencën ndaj gjendjeve gripale.

Optimizmi nuk mund të blihet, por mund të mësohet me kalimin e viteve duke fituar më shumë besim te vetja, bota që na rrethon dhe jeta që bëjmë. Optimizmi është një armë që nuk duhet nënvlerësuar, na ndihmon të mbajmë lart moralin edhe kur gjërat nuk na shkojnë ashtu si duam në jetë. Në fund është ai që na ndihmon t'i kalojmë me lehtësish momentet e vështira, duke parë me besim drejt së ardhmes.

Dieta e shëndetshme

Ushqimi ka rëndësi të dyfishtë në lidhje me kontrollimin e stresit. E para, ajo çka hamë dhe si e hamë ndikon në shëndetin tonë të përgjithshëm dhe luan një rol të veçantë në kontrollimin e stresit. E dyta, disa ushqime provokojnë reaksionin e stresit dhe në mënyrë akumuluese ndikon në stresuesit tjerë. Nga kjo kuptojmë se është e nevojshme baraspesha ushqyese.

Rekomandimet konkrete sa i përket ushqyerjes:

- ushqimi natyral, që është mjaft i preferuar,
- konsumimi i sasisë së nevojshme fijeve dietale (celulozë, pektina etj, rreth 50 g në ditë),
- zvogëlimin e konsumimit të ushqimit i cili përmban kolesterol

- konsumimi adekuat i lëngjeve (më shumë se një litër në ditë),
- zvogëlim i përdorimit të kripës dhe sheqerit,
- zvogëlim i konsumimit të produkteve që nxisin stres (kafeinë dhe çokolatës),
- marrja e vazhdueshme e vitaminave dhe mineraleve,
- caktimi i baraspeshës ndërmjet kalorive,
- ngrënia e rregullt dhe më e paktë.

Teoria e atashimit te nenes me femijen sipas John Bowlby Te menduarit feminor, prespektivat dhe arritjet

Jonida Cerekja
Gjimnazi "Tomorr Sinani"

....OH, My little and
beautiful baby! You born and the
cradle looks like for you an
enormous space...
You grow up and the spaces looks
like for you very claps."
Friedrich V.Schiller.

Absrakt

Problemi i rritjes së fëmijës i përket çdo momenti historik, çdo kulture dhe shoqërie, në një lidhje të fortë me bindjet filozofike, fetare, shkencore, ekonomike dhe politike. Çdo epokë e ka pikturuar Foshnjën dhe rrjedhimisht rolin e prindërve, veçanërisht rolin e gruas-nëne në mënyrën e vet. Çdo gjeneratë e re është transgresive ndaj prindërve dhe shoqërisë. Është një kontrast pozitiv me rritjen ekzistuese, në kuptimin e ideve të reja dhe burimeve të reja. Megjithatë shumë herë krahas këtyre ndryshimeve pozitive, lindin dhe perendojnë shumë probleme, të cilat për fat të keq shpesh kthehen kundër vetë fëmijeve dhe të rinjve. Në një kontekst historik të ndryshimeve të forta, edhe Planeti i Fëmijërisë ndihet i çorientuar dhe i frikësuar. Dhe rrjedhimisht edhe të qenit një nënë nuk do të jetë e lehtë.

Në fakt, fëmija gjithmonë është njohur dhe shihet si bartës i vlerave dhe është i integruar në një shoqëri ku parimet baze, modelet e bashkejeteses, etika dhe toleranca mbizotërojnë për të ndërtuar një shoqëri më të drejtë.

A është e mundur të shpresosh një të ardhme që mund t'u japë më shumë fëmijëve? Më shumë jo në kuptimin e "objekteve" për të poseduar, por në kuptimin e dëgjimit të lotëve, zërit të tyre, mendimeve të tyre, në kuptimin e sigurisë, mbrojtjes, cilësisë së jetës?

Sa fëmijë dhunohen sot, sa janë abandonuar ... nga pakënaqësitë e shfrytëzimit famëkeq apo të boshllëkut edukativ që i bën ata të corientuar dhe të pakënaqur? A është ky imazh i frikshme çmimi për të paguar përparimin?

Në ditët e sotme, këto pyetje dhe shumë të tjerë së bashku me faktorë të tillë si figura e gruas-nëne, stili i jetës (që nga këndvështrimi im është më pozitiv se në të kaluarën) shprehitë, virtytet morale, sjelljet, marrëdhëniet relacionale, dashurisë, fazat e zhvillimit të fëmijës të trajtuara gjatë rrjedhës së pedagogjisë dhe aspekte të lidhura me figurën e nënës, që është pikëmbështetja kryesore e jetës së fëmijës, (pare si aspekti mbizotërues i teorisë së Bowlby-it;) pasi dashuria e nënës, aspekti "afektiv-relacional" është baza e rritjes së fëmijës. Sipas psikologeve, përvojat e para të fëmijës janë me natyrë afektive. Nëse kjo marrëdhënie mungon ose neglizhohet nga nena, fëmija do të krijojë gjendje të mungesës emocionale që do të ndikojnë negativisht në zhvillimin e tij psikofizik, biopsikologjik dhe psikosocial.

Shpresoj që këto pak faqe, por me peshe të madhe, tu vënë sadopak në ndihmë nënave të reja.

Hyrje

Dikush mund të pyesë pse flasim kaq shumë për fëmijët dhe nënat? A ka fund reflektimi ynë? Cilet janë fëmijët që kërkojnë? Cila do të jetë drejtimi i tyre i zhvillimit? Cfare formë do të marrin prespektivat tyre? Si do të përparojë bota e fëmijeve?

Për të kuptuar dinamikën dhe prespektivat që lëvizin dhe drejtojnë fëmijën drejt

botës (kopështit, shkollës, integrimi ne shoqeri, takimi me njerëz të rinj, etj ..) duhet të kemi parasysh dhe të përpiqemi te shpjegojme nje sërë rrethanash dhe situatash që e cojne ne marrjen e njohurive, sjelljes, vlerave, dështimet dhe arritjet, ekspozuar drejt maturimit apo autostimes shoqeruese ne rritje. Fëmijët janë rreze drite, ata janë mesazhi ngushëllues që Perëndia nuk është ende i lodhur prej nesh. Te mbrojmë fëmijët nga ajo që mund të shqetësojë dhe të shkatërrojë rritjen e tyre. Te mbikqyrim pafajësinë e tyre dhe le të lejojmë që të edukohemi me ta. Emergjencia edukative është sfida e momentit dhe nëse një i rritur nuk e veren, atehere ai nuk mund ta quaj veten te rritur. Në agim të mijëvjeçarit të tretë, ndërsa jemi përballur me periudha krize dhe rreziku, detyra arsimore eshte me e nevojshme se kurre. Fëmijëria kërkon kujdes material dhe psikik nga ana e nënës, por kjo e fundit, për të realizuar më mirë "detyrën" e saj, ka nevojë gjithashtu për shoqërinë dhe të gjitha institucionet që merren me edukimin social. Te investosh per femijet, do te thote te investosh per te ardhmen, do te thote te besosh ne te ardhmen, ne progres dhe paqe. Te edukosh nje femije do te thote te besosh ne nje te ardhme me te sigurt; ti hapesh zemren kuriozitetit dhe mrekullise, te arrish te kesh transparence dhe aftesi emocionuese perballe nje perendimi qe perhap drite, ngjyra, ngrohtesi dhe rilindje.

John Bowlby - Teoria afektive mbi lidhjen nene-femije

John Bowlby lindi në Londër më 27 janar 1907 në një familje viktoriane dhe vdiq më 2 gusht 1990 në Isle of Skye. Ishte një nga figurat me kryesore te shek. XX ne fushen e psikologjise dhe psikoanalises. Nje nga studimet e tij me te rendesishme eshte Teoria afektive e lidhjes nene-femije, duke vënë në dukje veçanërisht aspektet që karakterizojnë marrëdhëniet emocionale mes nënës dhe fëmijës. Në tezën e tij ai trajton një sintezë origjinale dhe të frytshëm midis shkencave sociale dhe biologjike, duke përfshirë psikologjinë dhe etologjinë, ri-vlerësimin e aspekteve që janë konsideruar te kota. Nepermjet eksperimenteve dhe njevëzhgimi të kujdesshëm hodhi drite mbi to. Bowlby i dha psikologjise, mekanizmat baze se si kjo lidhje e forte nene-femije ka të bëjë me "moshën e zhvillimit të fëmijës lidhjet emocionale dhe efektet e dëmshme të shpërthimit të tyre, janë aspekte thelbësore për një rritje të shëndetshme mendore te femijes dhe për formimin e personalitetit. Sipas Bowlby-it në këtë teori individit për të strukturuar lidhje të forta emocionale me dikë, apo si shumë forma të çrregullimit mendor; shqetësimit emocional, ankthi, zemërimi i shprehur në agresion, depresioni dhe çrregullimet e personalitetit mund t'i atribuohen dy aspekteve; a) devijimet në ndërtimin e lidhjes me personin më të afërt të fëmijës dhe b) mos arritjen e ketij raporti.

Sipas Bowlby-it këto dy aspekte; ndërtimi dhe thyerja e lidhjeve emocionale të fëmijës me nënën e kanë rrënjën e tyre ne një instinkt të lindur që psikoanalisti e quan atë "Afeksion", bazën e lidhjes se sigurt me nenen".

Thelbi i lidhjes afektive. Bowlby bazuar në studimet e tij, punën dhe përvojën klinike dhe studime mbi etologjinë¹ nderthurur në psikologji, ai thotë se "çdo qenie e gjallë, sidomos qenia njerezore ka një predispozitë biologjike për të zhvilluar një lidhje të "ngjitjes" me një person të vetëm i cili do te merret me kujdesenin për të. Meqenese nëna është e para qe merret me kujdesin e fëmijës, është shumë e mundshme që ky instinkt i lidhjes do të vendosë me të". Ai thekson se termat "ngjitje", "afeksion" mund të interpretohen në tre mënyra të ndryshme që ndërthuren me njëra-tjetren,

1 Ambivalente-ekzistenca tek nje individ i impulseve dhe sentimenteve te kunderta kundrejt te nejtjit person.

duke forcuar ose thyer lidhjen afektive me nënën.

1-sjellje = instinkt i lindur

2-nevojë = kujdesi fizik i nënës

3-lidhje afektive = ndjenjën e mbrojtjes dhe empati, sferën emocionale,

Niveli i ndërveprimeve midis nënës dhe fëmijës gjatë fazave të zhvillimit si;zhvillimi i reflekseve të lindura,kujdesi në kurat fizike,atashimi, së bashku me dy kategoritë e konfliktit,intra-psikik dhe ekstra-psikik luajnë një rol vendimtar në ndërtimin ose thyerjen e lidhjeve afektive të fëmijës me nënën i cili kalon në dy drejtime;

1-Lidhja e sigurt

2-Lidhja e pasigurt

Lidhja e sigurt nene-femije

Lidhja e Sigurt është ndërtuar kur nëna perceptohet si një figurë e besuar, e gatshme, e dashur,esigurt dhe në gjendje të ofrojë fëmijes përgjigjen e duhur për secilin lloj të nevojës, që e shoqërojnë atë në çdo hap të ciklit të jetës. Në momentin që nëna njihet si ajo që i jep fëmijës një bazë të sigurtë që u krijua gjatë vitit të parë të moshës,formohet një marrëdhënie reciprokisht solide mes tyre. Marrëdhëniet e tyre duken të qeta dhe të sigurta, të shprehura me përqafime të ndezura ose shkëmbime të shikimeve dhe vokalizimeve në distancë, një shenjë e mirë për marrëdhëniet e tyre në të ardhmen. Qëndrueshmëria e padiskutueshme e një lidhjeje përjetohet si një burim sigurie dhe një burim gëzimi. Përvojat që një fëmijë akumulon gjatë fëmijërisë përcaktojnë shumicën e pritjeve të tij ose të saj për të gjetur ose jo gjetjen e një baze të sigurt personale më pas. Natyra e pritjeve që një person ka dhe niveli i tij i aftësisë luajnë një rol të rëndësishëm në përcaktimin e llojeve të njerëzve që do t'i qasen dhe se si do të sillen me të.

Efektet pozitive të lidhjes së sigurt në fëmijë;

- Zhvillimi i shëndetshëm psikofizik, duke filluar nga zhvillimi kognitiv, afektif-relacional, fusha psiko-motorike, emocionale dhe gjuhësore.
- Besimi i tij në vetvete është në rritje
- Aftësia e tij për të ndërvepruar me të tjerët në çdo fazë të rritjes; i mitur, djalë-adoleshent, i rritur
- Zhvillimi i një personaliteti të shëndetshëm që nuk zbulon pavarësinë e një individi, por i referohet një personi të aftë për të reaguar në mënyrë të përshtatshme në situata të ndryshme që i paraqiten.

Çdokush që është fëmijë, (duke përjashtuar rastet specifike) thotë Bowlby, i cili krijon një lidhje të sigurt me nënën e tij gjatë gjithë jetës së tij, do të tentojë të tregojë të njëjtat modele të sjelljes, duke u larguar nga personat me të dashur për periudha të shkurtra ose të gjata,duke mbajtur me vete ndjenjen e "dashurise" dhe "ngrohësisë" si një sinjal që herët a vonë do të kthehet tek ajo strehes e ngrohë,familja me nënë qender "nënë".

Lidhja e pasigurt nene-femije

Lidhja e pasigurt. Sipas Bowlby-it, përvojat e fëmijërisë së hershme kanë një ndikim të veçantë në zhvillimin e çrregullimeve psikike të fëmijës. Teza e tij afirmon dhe shpjegon efektet negative që çojnë në mungesën e kujdesit fizik të femijes nga ana e nënës ose në humbjen e angazhimit të nënës për kujdesin e fëmijës gjatë fazave të

zhvillimit mendor dhe personalitetit foshnjës. Shumë nga çrregullimet psikologjike, psikopatologjike dhe formimit të një karakteri me tendenca antisociale kanë si burim humbjen e një lidhjeje të qëndrueshme dhe të dashur me figurën e nënës në foshnjëri nga 6 muaj deri në moshën 6 vjeçare. Por kjo humbje mund ta shoqërojë jetën e fëmijës edhe për shumë vite, duke e cuar drejt një disfunksionesh pak a shumë të rënda.

Duhet të merret parasysh, thekson Bowlby, se sjellja instiktive e qenies njerëzore përfaqësohet nga dy mekanizma të lindura; njëri i cili kontrollon aktivizimin e tij, tjetri ndërprerjen e këtij impulsi. Dhe të dyja këto mekanizma, ndërsa fëmija rritet, janë shumë të lidhura me zhvillimin e fazave të ndjeshmerise, rritjen emocionale sidomos në periudhën e parë të jetës. Zgjidhja më e përshtatshme për të balancuar këtë zhvillim instiktiv të impulseve është Nëna. Por edhe këtu është e rëndësishme që nëna të ketë një sjellje të besueshme dhe të qëndrueshme në mënyrë që këto impulse të mos bëhen shumë të forta dhe të zhvillohen në mënyrë joproporcionale. Kur një fëmijë rritet në këto kushte, lindin konflikte që nuk kanë asgjë patologjike, por ato shfaqin dy aspekte të lidhjes së pasigurt; **lidhja ambivalente**² dhe **lidhja e ankthit** (frika e humbjes së nënës).

Lidhja ambivalente në fëmijërinë e hershme ka si shkak privimin e kujdesit amesor si nga ana fizike dhe biologjike dhe turpin e fëmijës për impulset dhe emocionet që ai i percepton dhe nuk mund t'i kontrollojë ato. Ky pershkrim ka të bëjë me një nënë të dashur dhe të disponueshme vetëm kur dëshiron ajo dhe jo kur ka nevojë fëmija. Këtu një nga pasojat më të rëndësishme do të ishte konflikti kontradiktor midis dy ndjenjave ndaj nënës; Urretja dhe Dashuria. Fëmija është në një gjendje të hutuar, tregon shenja të zemërimit ndaj saj dhe në të njëjtën kohë dëshiron të jetë gjithmonë me të. Foshnja në këtë fazë ushqen rreth vetes ndjenja të fajit për këtë marrëdhënie me nënën që e percepton atë si pozitive dhe krijon një imazh negativ të vetes. Për rrjedhojë, fëmija vepron duke sulmuar nënën, duke e shtyrë atë, duke e goditur si mënyrën më të mirë për të pasur kontakt fizik me të. Për të kontrolluar këtë konflikt kontradiktor të impulseve që fëmija shfaq, Bowlby këshillon që fëmija të shprehë lirshëm ndjenjat e tij. Përdorimi i frustracionit ose bindja e fëmijës për mosmirënjohje ndaj nënës nuk zgjidh asgjë. Të dyja tentojnë të rritin tek fëmija ndjenjen e frikës dhe të fajit përballe impulseve duke shkaktuar jolumturi brenda tij.

Lidhja e ankthit lidhet kryesisht me "ankthin e ndarjes" me figurën e nënës. Fëmija jeton me shqetësimin dhe me "frikën" e braktisjes nga nëna e tij dhe e ndien veten të abandonuar. Çrregullimi rrjedh nga problemet që lindin gjatë zhvillimit të fazave të ndjeshmerise dhe perceptimit që fëmija posedon nga lindja. Nëna perceptohet nga fëmija si e pasigurtë dhe jo garante, duke rritur tek fëmija ankthin dhe impulsin e "frikës" së humbjes së saj sa herë që ajo largohet ose mungon për disa arsye të ndryshme si, puna, pazare, trajnime, apo aspekte të tjera të jetes së përditshme, etj. Në fëmijën, mbetet i fiksuar, mendimi i kthimit të saj duke stepur reagimin e tij në mjedis, duke rritur ankthin e perceptimit të te ndjerit jo i dashur nga personi që ai e do më shumë. E gjithë kjo, thotë Bowlby, lidhet me mungesën e strukturimit të një lidhjeje të fortë "ngrohtesie-afektive" për shkak të paafësisë së nënës për t'i ofruar fëmijës sigurinë dhe dashurinë që i nevojitet.

Efektet negative të lidhjes së pasigurt në fëmijën;

- Formimi i një personaliteti të vështirë, të paqëndrueshëm dhe të trazuar.
- I pa lumtur, hidherim dhe trishtim
- Depresion, shfaqja e disa tipareve të stresit

² A. Phillips, "I NO, che aiutano a crescere", Feltrinelli, Milano 2003. fq.95.

- Zemërim, inat-furi, agresivitet
- Neurotik (nervos), i renduar nga shtypja e ankthit dhe sensit të fajit
- Ai nuk ka besim të vetja dhe të tjerët
- Nuk mund të vetkuptojë lidhjet të qëndrueshme emocionale me bashkemoshataret dhe të tjerët
- Psikopatia (subjekti kryen veprime negative kundër vetes, kundër familjes dhe kundër shoqërisë).

Fazat nëpër të cilat fëmija kalon për të rregulluar lidhjen e pasigurt, që mund të jete ambivalente ose e ankthit, janë me rëndësi kritike për zhvillimin e personalitetit të tij. Nëse një zhvillim i tillë nuk do të ketë mundësinë për të korrigjuar ose për të krijuar një marrëdhënie të qëndrueshme dhe të sigurt me nënën (ose personin që kujdeset për të në mungesë të figurës së nënës) ai nuk do të arrije të ketë një kontroll adekuat mbi impulset por do të jete i mbizotëruar prej tyre. Kjo gjendje është e rrezikshme dhe krijon një seri problemesh për rritjen e tij/te saj. Nga ana tjetër, nëse ky zhvillim ndjek një rrugë të sigurt dhe të qetë në marrëdhënien atashuese me nënën, fëmija jo vetëm që do të rritet i vetëdijshëm në lidhje me eksistenzen e impulseve të kunderta, por do të jete i afte ti mbikqyre dhe kontrolloje ato.

Edhe pse kjo teori emanon J.Bowlby mund të duket e ngjashme me të tjerat, efikasiteti i saj konsiston në gjetjen e shkaqeve dhe ballafaqimit të patologjive të ndryshme të shfaqura tek femijet në periudhën e parë të femijerisë në lidhje me mungesën e kujdesit fizik dhe afektiv nga ana e nënes, apo në rastet e humbjes dhe largimit të kesaj figure. Synimi i psikoanalistit në teorinë etij është të theksoj edhe njëherë se si eksperiencat amesore të binomit nënë-fëmijë në dy vitet e para të jetes së femijes influenciojnë marrëdhëniet e ardhshme të femijes në një botë ende të panjohur për të. Ai nënvizon se: "....një lidhje e forte e qëndrueshme me nënën, zhvillon një prezantim pozitiv të **Vetes** (UNI-t). Fëmija ndihet i pranuar, i respektuar, i dashur, i sigurt dhe i gatshëm të manifestojë të tjerëve keto tipare".

Se fundmi nuk me mbetet të them se "impulsi i afeksionit" nuk është gje tjetër vecse një "refleks ndjeshmerie i lindur" i cili lidh në një skemë të vetme nënën dhe femijen, ku sipas teorisë psiko-pedagogjike **është themel** për rritjen dhe formimin e karakterit dhe të temperamentit të femijes.

Bota e fëmijës

Prespektivat dhe arritjet

Nuk do të jetë e lehtë për të thënë shumë gjëra në nevojat më të dukshme dhe më të komplikuar të fëmijëve që shkojnë nga një marrëdhënie atashimi me nënën, tek marrëdhëniet jashtë binomit të tyre. Një nga karakteristikat e moshës midis tre dhe pesë vjeç, thotë Asha Phillips³, psikoterapiste për fëmijë, është se bota përjetohet nga fëmija si diçka magjike. Fantazi dhe realiteti nuk janë ende të ndara dhe të përcaktuara mirë. Ideja e hapësirës ku vepron, fëmijës i duket si një mikrokozmos, gjithçka sillet rreth nënës dhe familjes së tij (e saj) e perbere në ditët e sotme jo më shumë se 3 apo 4 persona. Problemet që dalin para tij shpesh kanë të bëjnë me ndjenjat dhe nevojën për t'iu përshtatur rregullave të caktuara të sjelljes. Me vendosjen e kufijve, nëna, e cila në pjesën më të madhe të kohës është afër me fëmijën, mund të ofrojë një model që do ta ndihmojë atë të përshtatet kur ndjehet kaotik në një ambient të panjohur apo situata jo të manovrueshme nga ai. Kështu, fëmija do të jetë i sigurt për vendin e tij

³ Me termin "prespektiva" në kontekstin e temës duhet të kuptojmë: mendimet, dëshirat, imajinat, pritjen, parandjenjat dhe qëndrimin apo sjelljen e femijes.

në familje dhe do të fillojë të zhvillojë burimet dhe prespektivat⁴ e tij. Gjatë viteve vazhdim fëmija do të vazhdojë të përparojë. Deri tani fëmija ka pasur kontakte me pak, me të cilët është mjaft i familjarizuar dhe nuk shfaq komplekse, pasi Ai është mësuar me ta, dhe njih shumë mire skemat⁵ e veprimeve të realizuara prej tyre. (J.Piaget) Ai është i njohur me sjelljet e caktuara dhe me detyrat e caktuara. Prindërit shikojnë zhvillimin e fëmijëve të tyre dhe janë të habitur. Ç'gjë e çuditshme! Disa javë para se të ishte fëmijë, ai filloi të ndërmerre hapat e tij të parë, tani ai është pak vite (2 ose 5 vjeç), dhe nesër do të shkojë në çerdhe ose në shkollë. Gjithçka duket kaq e ngadaltë, por në të njëjtën kohë gjithçka ndodh në një blic. Megjithatë, nëse secili prej nesh kthehet për të rifilluar fëmijërinë e tij, ai do të kuptojë se pesë vjet janë pothuajse asgjë. Fëmija po del dalengadale nga një zonë e rrethuar, e cila përfaqëson krahët e nënës që e mbrojnë atë dhe e mbështjellin kur ai ishte ende i pavarur. Por tani, për fëmijën është koha për të njohur hapësirat e reja. Rreth tre dhe pesë vjet, fëmijët përjetojnë një transformim të fortë. Kalimi nga shtëpia në një mjedis ose më mirë në një botë më të gjerë; kopshtin dhe shkollën. Cilado qoftë përvoja e mëparshme, ajo e kopshtit dhe e shkollës janë krejtësisht të reja. Prespektivat tani rriten dhe kanë drejtime të tjera krahasuar me skemat e kordinimit të mëparshmet.. Edhe pse për shumicën e fëmijëve ndryshimi është mjaft dramatik, sepse ata do të duhet të përshtaten me rregullat e aftësive mbizotëruese sociale dhe arsimore. Në ditët e para në fillim të shkollës, fëmijët janë shumë të shqetësuar me rregullat dhe ndjenjën e kohës. Edhe një rregull i thjeshtë si ajo e "rreshtimit" mund të shkaktojë paretë. Koha për të bërë pushimin e caktuar ju duket shumë e gjatë. Kopshti i fëmijëve dhe shkolla nuk do të jenë kurrë të ngjashme me shtëpinë. Ata nuk arrijnë të kuptojnë mundësinë që do tju ofrohet për një numër të madh eksperiencash dhe përvojash të reja që të mbushin botën e tyre egocentrike. Së pari, lindin vështirësi; nga ndryshimet mjedisore, se dyti; nga modifikimet që po ndodhin tek fëmija në kalimin e një faze pavarësie të zhvillimit të saj. Në kopsht fëmijandihet më ilirë, pasi mund të lëvizin lehtë, duke ndryshuar aktivitetet, këndojnë duke luajtur, ngjyrosin dhe flasin me njeri –tjetrin, mbajnë në dorë lodrën e tyre të preferuar, etj. Ndersa në shkollën fillore fëmija, tashme në një moshe me të rritur, duhet të marrë më shumë vetëbesim dhe vetë-kontroll të vetes se tij. Në klasë, ai duhet të ulët, relativisht i qetë dhe pa levizur, ai nuk mund të ngrihet sa herë që i vjen diçka në mendjen e tij. Duhet të dëgjojë dhe të përqendrohet. Për një fëmijë ky ndryshim nuk është një çështje e parëndësishme. Nuk është e lehtë të harrohet se sa energji merr për një fëmijë që të përshtatet me këtë situatë të re. Mënyra se si të reagojë ndaj rregullave, të cilat kanë të bëjnë me "kufijtë", do të përcaktojë aftësinë e tyre për tu përshtatur, për tu integruar, për të mësuar dhe për të zënë miq të rinj në këto mjedise të reja. Kur një fëmijë fillon kopështin ose shkollën, shpesh pyesim veten (nena) a do të jete në nivelin e duhur për tu përgjigjur kërkesave që do të bëhen, a do të përshtatet lehtë me mjedisin që e rrethon? A do të jete në gjendje të zënë miq? A do ta duan shokët e rinj? A do ta dëgjoj mësuesja zërin e tij dhe a do të japë ngrohtesine si nëna e tij?

Asha Phillips bazuar në përvojën e saj të punës në shkollë të ndryshme, thotë se mësuesit e klases së parë të arsimit fillor shpesh degjojnë fëmijët të flasin në të njëjtën kohë dhe në të njëjtën kohë ata duan të përgjigjen apo të thonë fjalën e tyre në një temë. Kjo ndodh sepse fëmija duhet të ndiejë se ka marrëdhënie me mësuesin. Ai duhet të ketë përshtypjen se ai kujdeset për të, ashtu si ai bën në shtëpi me nënën e tij ose anëtarët e tjerë të familjes. Është një taktikë e arte, shprehën psikologët

⁴ Skema-etimologjia e fjalës është "veprim i kordinuar".

per nje mesuese apo edukatore të siguroj që të gjithë ndihen dëgjuar, për të mos përmendur ata qe jane duke pritur për nga ana e tyre për të folur me të, dhe te vëresh me kujdes, madje edhe ata që nuk bejne përpara por rrine ne heshtje. Nga ana tjetër, fëmija që ka dorën e ngritur dhe nuk është thirrur mund të ketë përshtypjen se nuk shihet. Është sikur, pasi ishte gjëja më e çmuar për prindërit deri tani, ajo papritmas ndihet e padukshme. Kështu qe, fëmija që përpigjet të shprehë dhe reagojë sipas pritshmërive të tij mund të jetojë konfliktet te brendshme te forta. Në të njëjtën kohë mund të ndihet njëkohësisht i shtyrë për të ecur përpara ose për tu terhequr.

Fëmija mund të jetë frikësuar, nga kendveshtrimi i tij i një dite të gjatë larg nga shtëpia dhe sidomos larg nga nëna që shërben si ndërmjetësuese dhe mbikëqyrëse e tij ne kontakt me të tjerët. Ai mund të ndihet i humbur dhe i vogël nga njëra anë, por edhe i madh, sepse tani ai shkon në shkollën e të rriturve dhe në të njëjtën kohë është i pasigurt se si të sillet. Është një periudhë tensioni të madh, por gjithashtu shqetësuese. Për një fëmijë tensioni është për shkak të dëshires për ti bërë gjërat më shpejt, për një tjetër është dëshira apo shtytja për të nxjerre ne pah "unin" e tij. Ndërkohë që njeri vazhdon me guxim, krenari dhe kuriozitet drejt hapësirave të reja, një tjetër tenton të rri i fshehur dhe ka frikë të ecë përpara. Ajo që duhet llogaritur thotë D.D. Winnicott, është fakti se të dalesh nga nje ambient i njohur tingellon shumë emocionuese për fëmijën, por në të njëjtën kohë edhe pak 'e frikshme, sepse tani jeta e tij do te jete nje seri daljesh, takimesh, rreziqeshte reja dhe sfida entusiasmuese. Edhe nëna më e mirë mund sillet ne menyre te gabuar dhe nuk merret me këto përvoja të reja të fëmijës me entuziazëm të barabartë. Ajo shfaq shenja shqetësuese dhe ankthi me shume se vete femija qe tërhiqet prapa këtyre kontakteve dhe ndryshimeve. Disa elemente te frikes dhe te ankthit qe lindin tek nena lidhen me shqetësimin realist për fëmijën qe po perballen me mjedisin e ri. Të tjerë mund të lidhen me kujtimet e tyre të shkollës. "Rritja nuk është e gjitha mjaltë për fëmijën, dhe për nënën është shpesh trishtim i thelle," shkruan D.Winnicott.

Për këto situata disa nëna veprojnë në dy drejtime:

1-Disa prej tyre dëshirojnë që fëmijët e tyre të rriten, të dalin nga "krahet" e tyre mbrojtëse; të shkojnë në shkollë, dhe te mesojne te perballen me botën.

2- Te tjera nena,(jo plotësisht të ndërgjegjshme) nuk mundet të realizojne aktin e shkeputjes nga femija i tyre dhe ta lënë ate te njoh realitetin e vertete.Shpesh jua tregojne jeten bardh e zi. Fëmija e percepton këtë qendrim te nenes shumë lehtë.

Është me e thjeshte dhe e lehtë për fëmijën të ambientohet në kopeshtdhe shkollën fillore në qoftë se nëna është në gjendje të jetë e kënaqur për ta "hequr qafe" larguar, dhe e lumtur njekohesisht që ta ketë atë përsëri. Gëzimi i një fëmije, zhurmat e tij në shtëpi ka qenë gjithmonë një tonik i mirë. Në këtë mënyrë, një nënë i trembet boshllëkutte shtëpisë dhe boshllëkut te saj në mënyre te natyrshme, kur vjen koha në të cilën fëmija duhet të shkoj në shkollë. Më vonë fëmija do të elaborojë "ikjet" duke shkuar në shkollë dhe përpigjet të lidhet me shokët e tjerë jashtë shtëpisë. Në të njëjtën kohë shkolla mund të përfaqësojë imazhin simbolik të shtëpisë dhe rruga për tu kthyer tek nënën mbahen gjithmonë present në vetëdijen e femijes. Familja ekziston si diçka që është çimentuar nga ky fakt për çdo individ të vetëm. Nëna është gjithmonë e gjallë në realitetin intim psikik të çdo fëmije. Kështu maturimi "afektiv" i fëmijës drejt botëse re nuk mund të arrihet vecse nëpermjet një strukturë në të cilën nëna ka ngritur "urën".

Shumica e fëmijëve kanë një sjellje shumë të ndryshme në shtëpi krahasuar me kohen kur ata janë në shkollë ose në çerdhe. Shpesh një nënë ose prindër e kanë të vështirë të besojnë, se fëmija i tyre për të cilin po flasin është fëmija qe ata njohin.

Fëmija në shkollë ka pasur vështirësi dhe i sforcuar gjatë gjithë ditës, dëshiron të rebelohet kundër rregullave të shtëpisë, për shkak se ai mendon se mund të shfryjë me më shumë besim ngarkesa negative mësuar në shkollë. Ose ai mund të ketë qenë shumë i "mirë" në shkollë, dhe kur ai kthehet në shtëpi ndihet i lirshëm dhe fillon të bertas, të shqelmoj lodrat e tij duke shkarkuar energjite pozitive apo negative. Disa fëmijë duan të trajtohen site vegjël kur kthehen në shtëpi, regresohen⁶ dhe kërkojnë nënën për shërbime të të gjitha llojeve. Përballë këtyre sjelljeve, fëmija po kërkon nga nëna ose nga prindërit konfirmimin se në shtëpi me ta ndihen të sigurt. Kjo përpjekje vazhdon në grupmoshat e ndryshme. Në shkollë në përgjithësi problemi i pozicionit në grup zgjon tek fëmija ndjenjën e pasigurisë, e cila mund të ketë pasoja në shtëpi. Gjërat që ne presim nga fëmijët tanë dhe që ju lejojmë që ata të bëjnë varet pjesërisht nga konsiderata që lidhen me moshën e tyre dhe pjesërisht në atë që një i rritur bën, (nena, babai, gjyshërit, xhaxhallarët, etj.) Për të kapërcyer pasigurinë apo një vështirësi e veçantë që përjetojnë fëmijët, ne duhet të përpiqemi të gjejmë një qasje specifike, jo globale, në mënyrë që t'i bëjmë ata të ndihen të ndihmuar dhe jo teparagjykuar. Fëmija normal që jeton në një shtëpi normale ka tashmë pritjet dhe e pranon shkollën në mënyrë të qetë dhe shpreh interes në atë që ky i fundit do t'i mësojë. Për fëmijën që është pak i hutuar dhe i cili ka vështirësi në përshtatje me ambiente të reja, do të ndodhe e kundërta. Ai do të jap më shumë rëndësi trajtimit sesa mësimit, dhe shkolla sipas tij nënkupton "hotel". Pjesa didaktike ka pak vlerë për të.

Megjithatë, shumica e fëmijëve sipas Phillips, përballen lehtësisht me fillimin e shkollës ose kopshtit, me gëzim duke marrë identitetin e tyre të ri. Ata janë të lumtur me simbolet e statusit të ri; uniforme, cantes se shpinës, libra-fletore, lapsave, penes, filialit didaktik etj. Ai tani është pjesë e një grupi dhe duhet të plotësojë kërkesa më shumë se më parë. Tani, fëmija shpenzon më shumë kohë në shkollë sesa në shtëpi. Bota e tij bëhet e mbushur me rregulla dhe detyra. Në grupmoshën ndërmjet 3 dhe 5 vjetësh del në pah aspekti i kontrollit dhe vetëkontrolli. Rregullat i ndihmojnë që të largohen nga ndjenjat e tyre më feminare. Në këtë moshë fëmijët përjetojnë kënaqësi në përdorimin dhe eksplorimin e gjuhës, arsyes, aftësive intelektuale. Për të hapur marrëdhënie të reja, mendime të reja, aftësi të reja dhe gjëra të reja për të bërë perparësi, duhet të fillojë nga një bazë e sigurt. Dikush duhet të ndiejë një individ të dallueshëm nga prindërit, duhet të besojë në veten e tij dhe të jetë i bindur se bota ka shumë për të ofruar. Ndonjëherë, duke i thënë "jo" kërkesave të tij, ne e ndihmojmë atë të kuptojë kufijtë dhe dallimet, duke krijuar në të një hapësirë midis dëshirave, mendimeve, veprimeve dhe për të fituar aftësinë për të vendosur se si të lidhen me botën.

Sic thuhet nga A. Phillips, Winnicott dhe N. Paparella, bota e fëmijës nuk përkon me botën tonë të rritur. Secili element në mënyrë individuale gjen korrespondencë të saktë në dy "universet", por pika qendrore e domethënies dhe pritjeve, që është pozita e subjektit që vëzhgon dhe interpreton, është shumë ndryshe. Konfigurimi i përgjithshëm i përvojës dhe rekrutimi i tij në universin personal është i ndryshëm. Ajo që për një nënë mund të jetë një rrezik, për fëmijën bëhet kuriozitet, njohuri, gëzim, argëtim. Fëmija i jep mendimit të tij, veprimtarisë dhe veprimtë të tij, imazhe dhe simbole që modifikojnë marrëdhënien mes realitetit dhe irrealit. Ekziston një distancë e konsiderueshme midis faktit dhe veprimtë, ndërmjet asaj që veprimi tregon dhe dëshmon dhe çfarë subjekti përjeton dhe percepton. *Fakti është dimension i objektiv; Akti është dimension i përqendruar në subjekt, mbi vete personin.*

⁶ Regresohen-kthehenmbrapa ne vite.

Fëmija, ndërsa prek gjërat dhe eksploron botën, është i zhytur në veprimet e ndergjegjes së tij. Ai investon veten në ato aktivitete dhe vë në lëvizje nivelet e tij të aftësive, mundësive, qëllimeve, dëshirave, vullneteve ...

Konkluzione

Kjo ngjyrosje esenciale e jetës së fëmijërisë jo vetëm që karakterizon botën private të fëmijës, por i jep një kuptim të veçantë gjithë përvojës së tij. Nga njëra anë, fëmija përjeton gëzimin, habinë e këmbënguljes, në anën tjetër përjeton qenien e tij, si një person. Prandaj, përvoja nuk është një aktivitet i thjeshtë i fëmijës, por është një aktivitet i pasuruar me kuptime; ai është një faktor i rritjes dhe i hapjes së personit me botën dhe ambientin që e rrethon.

Në këtë kuptim shkruan Nicola Paparella; "... fëmija është një person [...] sepse ai manifeston një pasuri me të madhe se ajo që na ofron teoria bihevoriste [...] dhe studimet mjedisore; zotësi e tij e veçantë për dialog, aftësia e tij për të kapërcyer natyrën, liria e tij e brendshme shpirtërore, gatishmëria e tij e pashtershme, i cili të lejon të mrekullohesh dhe të habitesh, madje edhe aftësitë e tij medituese dëshmojnë për vitalitetin e pasur të botës personale, që në fëmijëri, të cilat konfirmojnë që fëmija është "PERSON".

Për të pranuar fëmijën, si një person do të thotë të qenit i vëmendshëm ndaj tij, në mundësitë e aftësive të tij në konfrontim me nevojat e tij, sidomos kur figura e referencave në këto faqe është nëna, të bëhet e vëmendshëm për vlerat e personit dhe të kuptuarit të efektshemte kerkesave në rritje që vijen nepermjet saj. Duhet të permendim sipas pedagogjistes Nicola Paparella se zhvillimi i fëmijës, karakteri dhe personaliteti i tij edukohen brenda një maredhenie të fortë familjare dhe dialog. Afrimiteti me nënën e tij, thotë pedagogjistja, në rast të një mirëseardhje të qetë, fëmija gjen mbështetjen fundamentale për rritjen e personalitetit të tij dhe autonomisë. Në këtë kuptim, Paparella emanon për të gjitha nënat, të jenë të vetëdijshme për atë që e bën fëmijën një person dhe specifikat e strukturave neper të cilat kalon fëmija gjatë rritjes. Duhet gjithmonë të perpiqemi të ruajme tek fëmija moshën e tij pa e ndrydhur dhe pa e privuar abstraksionin brenda një shpirti të pavarur, si nga ana shpirtërore ashtu edhe kulturore. Kthimi i fëmijërisë tek fëmija dhe me të, identiteti, dinjiteti dhe specificitetin e "qenies", lirinë. **Dashuri do të thotë të investosh edhe për një shoqëri më të drejtë.** Për një gjendje më njerëzore të ekzistencës së qenies njerëzore dhe për një cilësi të jetesës njeriut dhe nevojat e tij më të thella; *nga fëmija tek personi*. Për këtë perspektivë, studimi mbi zhvillimin e fëmijës nga zero në gjashtë vjet lidhet dhe me kerkesat e nevojat e rritjes së personit. Në nevojën e saj themelore për të ndërtuar individin si një qendër e vendimeve etike, selia baze e vlerave morale- kulturore dhe të faktorëve të bashkejteses dhe të integritetit.

Fëmija nuk rritet vetëm nga impulsi dhe energjia e tij, por nga vëmendja dhe kujdesi i nënës, në bashkëpunim me shkollën, me shoqërinë. E gjithë rruga që përfshin zhvillimin dhe rritjen e fëmijës nga 3 në 6 vjet mund ta cilesojmë si një "detyrë revolucionare", e cila nga pikëpamja deskriptive, ndryshe nga termat që shpesh përdoren si "fazë" ose "stad", është e lidhur me nismat e subjektit, aftësitë, angazhimin dhe synimet e tij në marrëdhënie me botën. Ky nocion kap origjinalitetin e fëmijës dhe specifiken unikete profilit të tij si rezultat i konfrontimit të vazhdueshëm me mesazhin mjedisor; kujdesit dhe nxitjes. Termi "detyrë revolucionare" gjithashtu kujton idenë e "pergjegjesisë" që do të thotë *detyrat e ndryshme janë vendosur para fëmijës*. Në këtë pikë është e nevojshme të kihet parasysh se një fëmijë realizon disa aftësi para ose

pas tjetrit. Për këtë aspekt të "pergjegjesise" dhe të "detyrës revolucionare" vëmendja gjithmonë është kushtuar për të kuptuar dhe zbuluar konstantet dhe koeficientet e zhvillimit të femijes, që lejojnë të formulohen vlerësime në mënyrën e ecurisë së subjektit dhe të perceptojmë nevojat e tij evolucionare. Çdo hap i fëmijës drejt botës përfshin periudha kohore. Nuk duhet të harrojmë se ritmet e kohës ndryshojnë nga fëmija në fëmijë dhe mund të jenë të shkurtra ose të gjata dhe zakonisht përfshijnë investime energjetike, me mundësi të gjera të ndryshueshmërisë personale si në kohëzgjatje ashtu edhe në vështirësi të ekzekutimit. E gjithë kjo etape evolucionare mund të rezultojë e qartë dhe e dukshme, nëse mbahen brenda linjave të nxjerra nga dy procese themelore; diferencimi dhe integrimi. Çdo herë që fëmija arrin mënyrën e re të integritit arrin pozitat që i sigurojnë vazhdimësinë, sepse në unitet dhe integrim " vazhdon" procesi i marrjes së njohurive të reja.

Së fundi, duhet të kuptojmë dallimet që vërehen midis moshave të ndryshme; Ky aspekt është një pikë e rëndësishme për të vlerësuar tek fëmija cilësitë dhe sidomos se sa varet ai nga organizimi i përgjithshëm që i jep përvoja. Synimi i nje pedagogjisti është që të nxjerr vlerat e nje femije nepermjet vezhgimit , "çelësi mjeshtër" për të kuptuar dhe të ndërhyjë në rritjen dhe hapjen e fëmijës drejt risive të jetës . Karakteristikat e moshës merren si të dhëna orientuese, udhëzuese, sidomos në atë fazë të moshës, kur ndodhin disa ndryshime të vlefshme për të rindërtuar historinë evolucionare dhe për të percaktuar se cila duhet të jeta shtytë "e re" e ndihmës që duhet t'i jepet fëmijës në varësi të situatës dhe nevojës së tij aktuale. Për këtë arsye është e këshillueshme (nënave, edukatorëve, personi i cili kujdeset për fëmijën) për të dhënë një vëmendje të veçantë femijes në moshën e kopshtit, pas zhvillimit nga lindja, për shkak se, sa më kompleks dhe sfiduese është "detyra" përballë femijes, aq më e vështirë është për të femijes me të. Hapja deri në botë supozon dhe kërkon një shkëmbim të ngushtë të marrëdhënieve ndërmjet fëmijës dhe mjedisit rrethues. Kjo është një marrëdhënie që supozon dhe i referohet kontekstit mjedisor të brendshëm dhe të jashtëm (shtëpi, kopsht, shkollë, kopshte teatrore, parqe, etj.) brenda së cilës fillon dhe deponohet tek ai ndjenja e mrekullisë dhe çudisë, përvojat e iniciativës dhe gëzimit etj. Megjithatë, në hapjen e tij ndaj botës, fëmija nuk has vetëm objekte dhe njerëz, por plotëson një univers kulturor plot kuptime. Kur fëmija arrin moshën e shkollës, tendenca e tij për të kërkuar, marrë dhe për t'i atribuar pritjet e tij me kuptime të reja, sigurisht që është më e dukshme.

UNI, i fëmijës në moshën 5-6 vjeçare, është forcuar edhe më shumë duke filluar me rezultatet e raporteve dhe qëndrimin origjinal të marrë në lidhje me të tjerët. Gjërat, natyra, sjelljet njerëzore nxitin kureshtjen e fëmijës duke e shtyre në habi, çudi, pyetje që hapin pikepyetje dhe presin përgjigje kuptimplote dhe konfirmime nga i rrituri. Kjo e vë fëmijën në nevojën për të reflektuar mbi pritjet e tij, për të maturuar strukturat integruese gjithnjë e më të gjera dhe më gjithëpërfshirëse ndaj shoqërisë. Te mbështetet edukimin e femijeve sot, sjell vazhdimësinë e vlerave morale, identitetit njerëzor, lirinë, kompetenca dhe pergjegjesine e qytetarit. Edukimi i brezave të rinj drejt se ardhmes nenkupton jo vetem te njohesh format e kushtet e te jetuarit te kultuaruar e shoqeror, sa konsiderimin e dijeve dhe detyrave per te cilen do te permenden ne te nesermen. Historia e njerezimit gjithmone eshte ekspozuar drejt progresit te evenimenteve shoqerore. Pare nga ky kendveshtrim, edukimi nuk duhet te jete vetem nje bagazh njohurish dhe sjelljesh kortese, por duhet te formoje nje individ te kultuaruar dhe te afte te kontrolloje pasigurite, te mirepres te papriturat e te shikoj me kthejtes problemet e botes ne te cilen jeton.

Bibliografia

- Bowlby J. *Costruzioni e rottura dei legami affettivi*, Editore Raffaello, Milano, 1982.
- N. Paparella, *Sviluppo del bambino e crescita della persona*, Editore Scuola, Brescia, 1994.
- Phillips A. *Saying NO, Why is important for you and for your child*, Editore Feltrinelli, Milano, 1999.
- Piaget J. *Lo sviluppo mentale del bambino*, Einaudi, Torino, 1967.
- Winnicott D. *La famiglia e lo sviluppo dell'individuo*, Editore Armando, Roma, 1994.

Rendesia e motivimit nga ana e mesuesit gjate procesit mesimor

Brunilda Xhafa

Abstrakt

Mësuesi ka qenë dhe mbetet figura qendrore në shkollë. Për mësuesin ideal është folur që nga koha e Sokratit, Aristotelit, Pestalocit. Por çfarë është mësuesi ideal sipas këtyre autorëve? Ky mësues që konsiderohet si mësues ideal është vëzhgues, eksplorues, njohës i shpirtit, lexues i mire, tregimtar i hollë, një njeri me horizont të gjerë, është gjithmonë një hap para të tjerëve çka është e nevojshme të përmbushë imazhin e çdo mësuesi, mbi të gjitha të jetë human. Puna e mësuesit është përcaktuar si një nga detyrat më të vështira dhe më me përgjegjësi. Është një punë që, për të arritur rezultate maksimale, kërkon impenjim të madh nga të tria palët; nga mësuesi, nga prindërit dhe nga vetë nxënësit ku impenjimi i tyre duhet të jetë më i madh, kjo për vetë faktin se do të jenë nxënësit ata që do të marrin njohuri dhe dituri të reja. Por më i rëndësishëm është impenjimi i mësuesit përkundrejtë nxënësit të tij. Mësuesi duhet të ketë role të shumta brenda dhe jashtë klasës. Përcaktimi i marëdhënieve mësues – nxënës është një çështje themelore në të cilën ndërthuren koncepte, norma e parime kryesore të pedagogjisë, psikologjisë dhe didaktikës. Mësuesi dhe nxënësi janë dy bshkëpunëtorë të lidhur ngushtë me njëri-tjetrin gjatë gjithë viteve të shkollimit, ku mësuesi është drejtues dhe nxënësi duke punuar nën drejtimin e mësuesit do të përvetësojë njohuri, shkathësi dhe shprehi që do të përcaktojnë programet mesimore, përvetësim që varet nga puna e mësuesit dhe përkushtimi i nxënësit. Përmes punës së tij mësuesi duke krijuar një partneritet të suksesshëm ndërmjet shkollës, nxënësit dhe familjes bënë të mundur përgatitjen e nxënësve për sukses gjatë procesit mesimor, pavarësisht diversitetit kulturorë të nxënësve, në mënyrë që të përfundojnë me rezultate sa më të larta studimet e tyre dhe për të kontribuar sa më pozitivisht në jetën e tij dhe në komunitet. Mësuesi duhet të mbajë parasyshtë gjithmonë që një mësimdhënie e mirë është e vlefshme për shoqërinë, mësimdhënia efektive është kyçi i një edukimi të vërtetë, mësuesi duhet të dijë që nxënësit kanë nevojë për shumë zotësi dhe njohuri për të qenë të suksesshëm, por mbi të gjitha, për nxitje nga ana e mësuesit dhe të ndihen të motivuar e të zotë në botën që ndryshon me shpejtësi rreth dijes e vlerave qytetare. Mësuesi duhet të jetë ai që krijon qytetarë të ditur dhe të ndërgjegjshëm të cilët janë të aftë të shohin botën në mënyrë kritike, të cilët marrin vendime të zgjuara për jetën e tyre dhe të të tjerëve. Edukimi është mënyra më e mirë për të mbajtur gjallë bazat e demokracisë në shkollë, në jetë, shoqëri dhe familje, ndaj të gjithë duhet të punojmë për të rritur një brez qytetarësh të botës ku të gjithë i mirëpresin.

Fjale kyçe : motivimi, mesues, nxenes, shkolla, edukim.

Hyrje

Ne ditet e soteme eshte vene re se nxenesit, ndihen te demotivuar per frekuentuar shkollen. Kjo ndothe per disa arsye. Disa nga keto jane ; Mosha e ketyre nxenesve, programet e ngjeshura shkollore edhe presioni i shtuar nga mesuesi, mungesa e motivimit nga mesuesi. Keto dhe te tjera arsye bejone qe ketyre nxeneseve te vegjel tu mungoje deshira per te frekuentuar shkollen. Kur flasim per nxenesit klasave fillore duhet pasur parasysht edhe mosha e tyre ,kemi nxenes qe hyne per here te pare ne shkolle dhe ndahen perkohesisht nga ambient i tyre i ngrohjet familjar ,duke u perballur me nje ambient te ri dhe jo shume te njohur per ta, disa nga keta nuk

kane qene as ne sistemin parashkollor e kane edhe me te veshtire kete ndryshim ne jeten e tyre.Prandaj kontakti i pare qe mesuesi krijon me nxenesit,duhet te jete sa me i ngrohte dhe familjare ,mesuesit duhet te mundohen qe ne njohjen e pare me nxenesit e tyre te lene mbresa pozitive tek ata duke bere qe ata te ndjehen te mirpritur ne amjentin e tyre te ri, te ndihen pjese tij. Programi i ngjeshur i kurrikues lendore dhe presioni i shtuar nga mesuesi, cone ne mbingarkese te nxeneseve dhe ne nje lodhje te tyre kjo bene qe ata te te neglizhojne te mesuarin.Mesuesi duhet te jete i afte te percoji te nxenesit materialin e duhur duke qene nje regullator i lendes se vete.Mungesa e motivimit eshte pjesa ku eshte fokusuar ky studim,nga mungesa e motivimit lindin shume problemene lidhje me ecurin e nxenesve ne shkollë.Shumica e mesueseve jane shume siperfaqesore dhe te mosintersuar ndaj ecuris se nxenesve te tyre per ta e rendesishme eshte te realizojn programin mesimor te tjerat pak rendesi kane, kjo cone ne nje prapambetje te nxeneseve ,sepse mesuesit skan kohe te merren dhe me keta nxenes.Por mesuesit duhet te kene parasysh qe nxenesit kane nevojte te ndihen te motivuar ne procesin e tyre mesimor mesuesit duhet te .perdorin metoda dhe teknika apo strategji te ndryshme per te mbajtur larte motivin e nxenesve gje qe eshte shume e rendesishme ne nje te mesuar aktiv.

1. Motivimi i nxënësit

Secili prej nesh kujton kohën e fëmijërisë, kur ka qenë në shkollën fillore apo 8-vjeçare. Kemi në memorie pamjen e dy lloj mësuesve që:

- Na kanë penguar mendimet individualiste
- Na kanë turpëruar para shokëve të klasës
- Na kanë titulluar me emra fyes ose kanë shprehur parashikime negative per suksesin tonë të ardhshëm
- Kanë zbatuar rregulla të forta, pa i përfillur ndjenjat apo potencialet tona.
- Ose që: Na kanë inspiruar te jemi kureshtarë e kreativë
- Na kane stimuluar në përpjekjet për të nxënë
- Kanë mare ne konsiderat idete tona.

.Natyrshëm lindin pyetjet: Si do të dëshironte X nxënës të silleshim ndaj tij?

“Nga psikologjia është e njohur se me nocionin motivim i nxënësve nënkuptohet sistemi i nxitjeve, shtytjeve apo i cjtjeve të aktiviteteve intelektuale, emocionale, sociale, motorike e kështu me radhë.” (Corno.L.1994,fq229,254). Motivimi është faktori kryesor i mësimdhënies dhe nxitësi i cili e shton aktivitetin e nxënësve, interesimin dhe vullnetin e tyre. Andaj, jo rrallë thuhet se mësimdhënësi i mirë i tërheq nxënësit sikur magneti thërrmijat e atomit. Pra, motivimi është proces i cili inicohet nga mësimdhënësi, dhe vetëm ai mund ta bëjë këtë duke pasur në zbatim mjete dhe praktika efektive, të cilat do të ndikonin pozitivisht tek subjektet. Kjo do të thotë se krijimi i një mjedisi pozitiv në klasë arrihet vetëm përmes motivimit të nxënësve në mësim. Një faktorë thelbësor i cili ndikon në motivimin e nxënësve, është ekologjia (mjedisi, ambienti) e klasave, struktura e saj, pajisja me variacione atraktive dhe posedimi i mjeteve mësimore stimuluese. P.sh. një klasë e cila posedon banga dhe karrige kualitative e të pastra, harta e portrete të ndryshme, punime të nxënësve të vendosura në muret e klasës, projektorë e ilustrime të tjera, janë faktorë parcial, por që kanë efekt në motivimin e nxënësve.

Në metodologjinë e mësimdhënies thuhet se komponentët kryesore të motivimit të nxënësve janë:

- motivimi i brendshëm,
- motivimi i jashtëm, dhe
- shpresa për sukses.

Motivimi i brendshëm ka të bëjë me shkallën në të cilën nxënësit merren me një veprimtari, me qëllim që të plotësojnë ose kënaqin kuriozitetin dhe interesin e tyre për një temë të caktuar në kuadër të një lënde. P.sh. ka disa nxënës të cilëve u pëlqen Historia apo Gjeografia, dhe ata punojnë shumë në atë lëndë. Ky është motiv i brendshëm. Ndërkaq, motivi i jashtëm ka të bëjë me tërheqjen në një veprimtari me qëllim që të arrihen disa synime, të cilat shpërblehen, p.sh. lëvdata nga prindërit dhe mësuesit mund të jenë si lloje të stimulimit të jashtëm. Shembull: nëse një nxënës e do dhe interesohet për lëndën e Biologjisë (motiv i brendshëm) për të kjo lëndë është shumë e rëndësishme që të arrijë qëllimin në realizimin e dëshirës për profesionin e ardhshëm (motiv i jashtëm). Pra, këto mjete duhet të përdoren me vend dhe në mënyrë adekuate. Sigurisht që kërkesa dhe dëshira e mësimdhënësit është që të dëgjojë dhe respektojë mendimin e nxënësve. Do të ishte shumë konstruktive, nëse çdo mendim, opinion, mirëpritjet nga mësimdhënësi meqërshteri, habidheinterestemadh. Madjenjepershendetjeeketijmendimiapoangazhimi me një vlerësim si “të lumtë”, “vazhdo kështu se shumë mirë është”, “falënderit për mendimin tuaj, ishte mjaft i interesant”, etj., lënë përshtypje pozitive për nxënësin dhe ai tani krijon bindjen se është subjekt i cili mund të kontribuojë në vetvete dhe në klasë. Po ashtu, mësimdhënësi duhet t’i stimulojë nxënësit edhe përmes premtimeve dhe dhuratave, por duhet të jetë i vëmendshëm nëse ato nuk realizohen me kohë dhe me vend, kanë gjasa të destimulojnë veprimtarinë e mëtutjeshme të nxënësve në lëndën përkatëse. Kërkohe vazhdimisht që të aktivizohen nxënësit të cilët rrinë mbyllur, të pamotivuar, të painteresuar apo që janë intravert. Arsimitari me kohë duhet t’i verifikojë dhe identifikojë rastet e tilla, dhe të ndër marrë masat e nevojshme në integrimin e tyre aktiv në procesin mesimor.

2. Çfare do te thote motivim

Motivimi është një gjendje e brendshme që gjallëron, drejton dhe mbështet sjelljen. Si fillon ai tek nxënësit sipas Bihevjoristëve: Motivimi fillon me një analizë të kujdesshme të nxitjeve dhe shpërblimeve, që janë të pranishme në klasë, nëse përforcohem ose shpërblehem vazhdimisht për disa sjellje të caktuara, atëherë tek nxënësi krijohet shprehja për të vepruar në momente të caktuara, ndërsa humanistët tërheqin vëmendjen tek burimet e brendshme të njeriut për vetërealizim. Sipas tyre, të motivosh, do të thotë të nxitësh burimet e brendshme të individëve, sensin e tyre për zotësi, vetërespekt, autonomi, vetërealizim .

Duke qenë se këto janë disa nga karakteristikat e motivimit të përmendura nga këta autor, unë i bashkohem mendimit të tyre duke thënë se mësuesi duhet të ketë aftësi për të qenë motivues dhe të nxisë motivimin tek nxënësit e tij. Motivimi është i lindur. Çdo njeri lind i motivuar, p.sh. foshnjat kur kanë uri e kërkojnë ushqimin duke e vënë nënën në dijeni me anë të të qarit. Çdo njeri është i motivuar për mirë apo për keq. Motivimi i secilit është personal. Ajo çka mund të bësh, është të bindësh një person për të bërë diçka, por në të vërtetë gjithçka që mund të bësh është të influencosh

në motivimin e personit tjetër. Kjo lloj influence nuk është një detyrë e lehtë pasi një person përfaqëson një shumëllojshmëri motivesh të ndryshme dhe kontradiktore. Siç e thamë edhe më lart disa nga këto motive janë të lindura; ndër to janë nevoja për siguri, frika për dhimbjen, nevoja për veprim, dëshira. Motivet e lindura janë tepër të fuqishme sepse ato përbëjnë nevojat themelore të individit. Kur ato nxiten, ka rrezik të jenë mbi sunduese dhe njeriu të mos e kontrollojë dot veten. Motivet e mësuara varen nga forca e individit. Sa më efektivë të jenë aktivitetet, aq më e fortë është nxitja për të mësuar, pra, kur ne përpiqemi të nxitim nxënësit për të ecur përpara, ky proces quhet motivim pozitiv. Tek nxënësit ndodh motivimi i brendshëm dhe motivimi i jashtëm. Motivimi i brendshëm ka të bëjë me ato që thamë më lart, pra, motivimi i brendshëm është prirje e natyrshme njerëzore për të kërkuar e mposhtur sfidat, teksa rendim pas interesave tona. “Kur jemi të motivuar së brendshmi nuk kemi nevojë për stimuj apo frikë nga ndëshkimet sepse vetë veprimtaria është e kënaqshme dhe shpërblyese”, (woolfolk, 2001, faqe 377).

Nëse një nxënës lexon libra gjatë verës që nuk kanë të bëjnë me shkollën dhe ai është i kënaqur me këtë gjë, do të thotë se ai është i nxitur së brendshmi, askush nuk e detyron ta bëjë këtë gjë. Krejt ndryshe ndodh kur ne duam të marrim një notë të mire, kur duam të shmangim një ndëshkim apo kur duam të kënaqim mësuesin. Këtu kemi të bëjmë me motivimin e jashtëm.

Motivimi i jashtëm është një konstrukt që ndërlidhet me një aktivitet që bëhet për të arritur një rezultat të caktuar, p.sh. një nxënës që kryen detyrat e shtëpisë vetëm për shkak të frikës se do të ndëshkohet nga prindërit e tij për moskryerjen e detyrës është i motivuar nga jashtë, sepse ai në këtë rast bën detyrat vetëm për t’ju shmangur ndëshkimit. Në motivimin e jashtëm faktorë të rëndësishëm janë shkolla, mësuesi, shokët, mjedisi, familja dhe, të gjithë këta faktorë ndikojnë fuqishëm në motivimin e nxënësit për mirë apo për keq. Në metodologjinë e mësimdhënies thuhet se komponentët kryesorë të motivimit të nxënësve janë:

- motivimi i brendshëm,
- motivimi i jashtëm, dhe
- shpresa për sukses.

Motivimi i brendshëm ka të bëjë me shkollën në të cilën nxënësit merren me një veprimtari, me qëllim që të plotësojnë ose kënaqin kuriozitetin dhe interesin e tyre për një temë të caktuar në kuadër të një lënde. P.sh. ka disa nxënës të cilëve u pëlqen Historia apo Gjeografia, dhe ata punojnë shumë në ato lënde. Ky është motivim i brendshëm. Ndërkaq, motivi i jashtëm ka të bëjë me tërheqjen në një veprimtari me qëllim që të arrihen disa synime, të cilat shpërblehen, p.sh. lëvdata nga prindërit dhe mësuesit mund të jenë si lloje të stimulimit të jashtëm. Shembull: nëse një nxënës e do dhe interesohet për lëndën e Biologjisë (motiv i brendshëm) për të kjo lëndë është shumë e rëndësishme që të arrijë qëllimin në realizimin e dëshirës për profesionin e ardhshëm (motiv i jashtëm).

3. Sjelljet e mësuesit që rrisin motivimin tek nxënësit

Egzistojnë disa mënyra të përgjithshme për të bërë një motivim pozitiv tek nxënësit në drejtim të mësimdhënies dhe mësimnxënies nga ana e mësuesit. Një nga mënyrat është: *Entuziazmi*. Mendohet se entuziazmi shpreh rrezatim, dritë, shpresë, gëzim, motivim të cilat i duhen nxënësit për të ecur përpara në jetën shkollë, por jo vetëm

shkollore, por edhe në jetë. Si fëmijët ashtu edhe të rriturit janë të frymëzuar nga entuziazmi i të tjerëve. (Korkmazi, I, 2002 fq175) Duke u nisur nga këto mendohet se mësuesit të cilët shprehin entuziazëm të vërtetë dhe interes në subjektin e tyre ka të ngjarë që të shprehin tek nxënësi një dëshirë për të mësuar e për të punuar. Nxënësi tek mësuesi duhet të shikoj dritën në fund të tunelit e cila e udhëheq për të dalë nga errësira. Mësuesi duhet të jetë i aftë të infiltrohet në ndërgjegjen e nxënësit që të kuptojë emocionet, frikën, ngacmimet, pyetjet që lindin brenda tij, në mënyrë që ai ti njohë pikat e forta e të dobta të nxënësit për të punuar mbi to dhe për të nxjerrë një rezultat të kënaqshëm. *Angazhimi* i mësuesit në punë është një nga mënyrat për të arritur motivimin. Shqetësimi për fëmijët se si gjenden ata në klasë do të demostrojë angazhimin e mësuesit në punë. Ai duhet të gjejë kohë për të folur për interesat personale të nxënësit, për problemet e tij që ka brenda apo jashtë klasës, duke u bërë deri diku edhe një faktor i rëndësishëm për zgjidhjen e tyre. Zgjerimi i përgjegjësive të mësuesit përkundrejt këtyre problemeve ngjall interes të shtuar tek nxënësit, bën që ai ta ndjejë veten në qëndër të vëmëndjes, se gjithçka bëhet për t'i ardhur në ndihmë atij, por gjithmonë pa i kaluar caqet dhe rregullat që ka një shkollë. *Reagimi i mësuesit* kur jep vërejtje ka një ndikim të madh në motivimin e tyre, ndaj, nëse mësuesi do që nxënësi të përmirësohet, duhet të identifikojë pikat e tij të forta në mënyrë që të dijë si ta këshillojë, të jetë i qartë dhe konstruktiv në lidhje me ndonjë dobësi të nxënësit, të ofrojë mundësi se si nxënësi mund të përmirësohet me punën e tij gjithmonë duke vlerësuar përpjekjet që ai bën. Një mënyrë tjetër është *Mirekuptimi*. Para se gjithash mësuesi duhet të jete mirekuptues ndaj nxeneseve të tij. Te jete gjithmonë i hapur dhe tolerant me ta, të dije të analizoje sjedhjet e tyre dhe të mundohet të japë një zgjidhje sa më efektive. Tu tregojë nxeneseve që përveç se mësues ai di të jete dhe një shokë shumë i mire, këshilloes kur ata kanë nevojë *Vlerësimi* i mësuesit është jo më pak i rëndësishëm se mënyrat e tjera. Mësuesi duhet të nxisë nxënësin të japë mendimin apo opinionin e tij lidhur me një temë ose diskutim që bëhet në klasë duke i treguar që ato do të vlerësohen nga ana juaj, duhet t'i japi nxënësit kohë në mënyrë që të ofrojë mundësinë që të reflektojë mbi gjërat e përvojat e tyre personale dhe ndjenjat e tyre mbi temën, të nxisë imagjinatën e nxënësve në mënyrë që të marrë përgjigje sa më afër temës së dhënë gjithmonë duke vlerësuar përgjigjet e dhëna. Vlerësimi i mësuesit është shumë i rëndësishëm sidomos për ata nxënës që nuk marrin guximin të shprehin qoftë edhe pse ata e dinë, por kanë frikë se mos gabojnë duke bërë një figurë të keqe para klasës sidomos para mësuesit. Këta janë nxënës shumë emotiv dhe një vlerësim negativ nga ana e mësuesit do të mbyllte më shumë në vetëvete duke bërë që të mos shpreheshin më, ndaj mësuesi duhet të jetë shumë i kujdeshëm me këta nxënës dhe të vlerësoj përgjigjet e tyre në mënyrë të atillë që gjykimi mos t'u vrasë sedrën.

Referencat

- “Mësuesit, shkolla dhe shoqëria”, Myra e David Sadker 1995.
 “Psikologjia”, Terry Pettijohn 1966.
 “Adoleshenca”, F. Dolto 2003.
 “Komunikimi në shkollë, konfliktet dhe zgjidhja e tyre” E. Musa 2003.
 “Psikologji Komunikimi”, B. Como 2002.
 Karaj, Theodhori, Menaxhimi i klasës, Tiranë, 2008.

Arritje të gjuhësisë shqiptare në fushën e mësimit të gjuhës shqipe në shkollë, didaktika dhe zhvillimet e sotme

Albana Dollani

Abstrakt

Për mësimin e gjuhës shqipe në shkollë kanë punuar metodistë dhe studiues të ndryshëm. Gjithashtu janë ndërmarrë dhe studime të veçanta, që kanë dhënë ndihmesën e tyre për zgjidhjen e mjaft problemeve shkencore e metodike, të cilat lidhen me mësimin e gjuhës shqipe në shkollë. Mbi bazën e këtyre studimeve është bërë një punë e vazhdueshme për sa i përket përmirësimit të nivelit shkencor e metodik të programeve dhe të teksteve që ka pasur shkolla në përdorim.

Vlerat e këtyre studimeve dhe të ndryshimeve janë ndier në punën e shkollës, në përvetësimin e gjuhës kombëtare letrare nga brezat e rinj, dhe këta të fundit janë ballafaquar me to nëpërmjet teksteve që ka përdorur shkolla në periudha të ndryshme.

Arritjet në fushën e përvetësimit të gjuhës standarde shqipe janë të dukshme në mjaft aspekte të punës që bëhet në drejtim të përvetësimit të saj në shkollë, si :

është rritur niveli i përvetësimit të gjuhës së folur në shkollë;

norma standarde përvetësohet në një masë të mirë;

ka përmirësime të dukshme në përvetësimin e drejtshkrimit;

është rritur cilësia e punëve të nxënësve me shkrim;

të folurit është bërë më i lirë, më i shkathët, më i pasur etj.

Por, pavarësisht nga këto ndryshime dhe përmirësime të vazhdueshme të kushteve dhe nivelit që ka arritur zhvillimi i gjuhës shqipe sot në vendin tonë, apo dhe për mundësitë e mëdha që ka shkolla, mbetet ende për t'u bërë, që te brezi i ri të rritet kultura e të folurit.

Shumë probleme të tjera që lidhen me këtë çështje kanë të bëjnë me përmbajtjen dhe mësimdhënien e kësaj lënde në shkollë. Në kushtet e sotme, realizimit të kësaj detyre po i shërbejnë nisma dhe lëvizje të vazhdueshme që merren me përmirësimin e përmbajtjes së lëndës së gjuhës shqipe në shkollë, lidhur me rinovimin e kurrikulës (programeve dhe teksteve), me kualifikimin i mësuesve, pasurimin e mjeteve didaktike etj.

Është theksuar me të drejtë se “shkolla shqipe dhe gjuha standarde shqipe kanë përshkuar një rrugë të përbashkët, janë rritur dhe zhvilluar së bashku, kanë kapërcyer vështirësi dhe pengesa, kanë arritur fitore të mëdha”. Dhe kjo lidhje nuk është e rastit, pasi lëvruetit e shquar të gjuhës shqipe kanë qenë njëkohësisht edhe veprimtarë të shkollës shqipe; nga ana tjetër, në shkollën shqipe janë përgatitur dhe përgatiten mjeshtrit dhe lëvruetit e gjuhës shqipe.

Fjalët kyce : mësues, gjuhë amtare, gjuhë shqipe, shkollë, nxënës, didaktika.

Hyrje

Në vitet pas Çlirimit, në kushte dhe rrethana të reja, shkolla jonë nisi të jepte ndihmë dhe të luante një rol të rëndësishëm për njësimin e gjuhës letrare shqipe.

Në vazhden e përpjekjeve të paraçlirimit për një gjuhë të përbashkët, një synim që përshkonte edhe punën e Komisionit letrare (1916-1917) e të kongreseve arsimore (1920-1924), në ditët e para të Çlirimit një nga problemet kryesore, me të cilin u ballafaqua shkolla, ishte orientimi gjuhësor: A do të zbatohet një normë e vetme gjuhësore në shkollë, si në tekste, ashtu edhe në veprimtarinë mësimore, duke filluar nga klasa e parë?

Detyrë e shkollës shqiptare ishte që të ndihmonte për ta realizuar këtë njësim brenda një kohe shumë të shkurtër.

Kësaj pune i shërbyen edhe studimet e veprat madhore që u përgatitën e u botuan për drejtshkrimin, për leksikun, për gramatikën etj. Këto vepra dhe puna e gjerë e gjuhëtarëve dhe e mësuesve tanë më të përgatitur si: A. Xhuvani, K. Cipo, E. Çabej, M. Domi, Sh. Demiraj etj., patën një ndihmë të fuqishme për shkollën.

Që në vitin 1949, me qëllim që mësimi i gjuhës shqipe të mbështetej në variantin e gjuhës letrare shqipe, e cila po konsolidohej, për herë të parë në të gjitha shkollat e vendit u vu në përdorim teksti: "Gramatika e gjuhës shqipe" për klasat: V, VI, VII. Përdorimi i atij teksti i "ktheu në një emërues të përbashkët, jo vetëm njohuritë gjuhësore që merrnin nxënësit në shkollën fillore, por edhe formimin gjuhësor të mësuesve". Ai tekst u bë një libër i përbashkët për nxënësit dhe për mësuesit dhe ishte hapi i parë që u hodh për të shmangur përdorimin e dy varianteve dialektore në mësimin e gjuhës shqipe në shkollë, siç bëhej deri atëherë.

Duke filluar nga viti mësimor 1951-1952, librat mësimorë të shkollave, botoheshin në variantin e përbashkët letrar.

Shkolla jonë që në fillimet e veta thithi në gjirin e saj gjithë fëmijët e moshës shkollore. Masivizimi i arsimit dhe vendimi për një arsim të detyruar e mundësuan përvetësimin më të mirë të gjuhës letrare. Ndikimi i fjalës së shkruar nëpërmjet mësimin në shkollë u shtri në gjithë brezin e ri. Ndërkohë zgjerimi i arsimit të mesëm çoi në zgjerimin e rrezes së veprimit të gjuhës letrare në shkollë.

Deri në Kongresin e Drejtshkrimit, më 1972, mësimi i gjuhës shqipe në shkollë dhe veprimtaria tjetër me gjuhën (gjuha e teksteve, ligjërimi i folur i mësuesve) mbështetnin procesin e njësimin të gjuhës letrare dhe të kristalizimit të normës së saj. Shkolla u bë mjeti kryesor i përhapjes dhe i ngulitjes së normës letrare kombëtare, duke u kthyer kështu në një nga faktorët kryesorë që përgatitën Kongresin e Drejtshkrimit dhe siguruan suksesin e tij.

Gjatë 15 vjetëve pas Kongresit të Drejtshkrimit, duke iu përgjigjur vendimeve të tij, shkolla, si vatra themelore e formimit gjuhësor të brezave të rinj, i vuri menjëherë në jetë ato parime, rregulla e rregullsi që shprehin strukturën e gjuhës së sotme letrare kombëtare në të gjitha nënsistemet.

➤ **Gjuha shqipe ne shkollë**

Lënda e gjuhës shqipe dhe ajo e letërsisë zënë një vend të rëndësishëm në planet dhe programet mësimore, duke synuar që të sigurojnë përvetësimin e qëndrueshëm të elementeve-bazë të normës letrare.

Në mënyrë të veçantë letërsia, me pasurinë e mjeteve shprehëse, që burojnë nga ligjërimi i gjallë i popullit, e zgjeron formimin gjuhësor të nxënësve, krijon tek ata ndjenjën e s

ë bukurës për gjuhën, shijen e shëndoshë gjuhësore.

Veprat normative të botuara dhe të hartuara nga gjuhësia jonë, janë një ndihmë e madhe për shkollën. Ato kanë shërbyer dhe po shërbejnë si një mbështetje e fuqishme për hartimin e teksteve të reja me një konceptim të ri bashkëkohor. Në këto tekste, krahas zbatimit të normës së sotme letrare, standarde, po pasqyrohen edhe arritjet shkencore të gjuhësisë sonë.

Ndërkohë në tekstet e reja po rindërtohet edhe paraqitja metodike e njohurive që jepen për gjuhën në përgjithësi, si dhe për sistemin gjuhësor në veçanti. Kështu, po

luftohet prirja për t'ua mësuar nxënësve gjuhën në mënyrë akademike dhe synohet për një përvetësim dhe një aftësim më të madh në përdorimin praktik të gjuhës nga ana e nxënësve. Le të kujtojmë se hartimi i fjalorëve terminologjikë nisi si një kërkesë dhe nevojë e shkollës.

Pra, shkolla po i pajis nxënësit edhe me shprehinë e përdorimit të gjuhës së shkencës dhe të teknikës. Ajo është përhapësja kryesore për çdo të re që i tako zhvillimit të mëtejshëm të gjuhës sonë letrare kombëtare, pasurimit, pastërtisë dhe formësimit të normës standarde.

Është e natyrshme që, krahas arritjeve të shumta për mësimin e gjuhës shqipe në shkollë, ka ende mjaft për të bërë.

Kështu, në rrafshin e përvetësimit të normave të drejtshkrimit, si dhe të formimit të shprehive të përdorimit të lirshëm të gjuhës letrare në stile e ligjërime të ndryshme mbetet ende punë kundër ndikimeve dialektore, si dhe kundër trysnisë së ligjërimit, që janë të ndjeshme, veçanërisht në të folur.

Stadi i sotëm i zhvillimit shoqëror e kulturor të vendit ka krijuar mundësi të gjera për ngritjen e nivelit cilësor të përvetësimit të gjuhës letrare në shkollë. Letërsia e pasur për këto moshë, programet e shumta të radios dhe të televizionit për fëmijë etj. i njohin ata shkallë-shkallë me shqiptimin, me fjalët dhe ndërtimet standarde të gjuhës shqipe. Gjithashtu niveli kulturor dhe arsimor i popullit tonë është i tillë që në çdo familje dëgjohet gjithnjë e më shumë fjala shqipe.

Të gjitha këto mundësi janë një ndihmë e madhe për sa i takon përvetësimit të gjuhës letrare shqipe në shkollë.

Zotërimi i gjuhës standarde në shkollë është një kërkesë e rëndësishme dhe përbën një ndër synimet kryesore të çdo lënde mësimore. Ai shihet tashmë si një ' tipar themelor i formimit të përgjithshëm ideo-kulturor të brezit të ri. Për këtë shfrytëzohen të gjitha mjetet e mundësitë, në radhë të parë vetë lënda e gjuhës shqipe në shkollë, si dhe ajo e letërsisë.

Në dritën e këtyre vlerësimeve e synimeve, në programin e kësaj lënde jepen drejtimet kryesore të mësimin të gjuhës shqipe në shkollë. Ndër të tjera në program theksohet se do të synohet që të aftësohen nxënësit të lexojnë drejt, pa gabime, rrjedhshëm, me intonacionin e duhur; t'i kuptojnë ato që lexojnë; ta zotërojnë, ta përdorin drejt normën drejtshqiptimore, drejtshkrimore të gjuhës sonë letrare dhe shenjat e pikësimit; të zotërojnë nocionet themelore leksikore dhe fjalëformuese; të njohin leksikun bazë aktiv të gjuhës sonë letrare, si dhe modelet, fjalën formuese e t'i përdorin ato në përputhje me veçoritë e stileve të gjuhës sonë letrare; të zotërojnë nocionet themelore fonetike, morfologjike dhe sintaksore, modelet themelore strukturore të gjuhës sonë letrare; të aftësohen që t'i përdorin ato në përputhje me veçoritë stilistike dhe situatat konkrete komunikuese me gojë dhe me shkrim.

Zhvillimi i gjuhës së folur e të shkruar në programin e tanishëm, por edhe në programin e ri që po përvijohet, është trajtuar si drejtim më vetë. Ai synon të realizojë qëllime e kërkesa të caktuara lidhur me gjuhën e folur dhe të shkruar të nxënësve.

Në programin e viteve të fundit theksohet se, përmes këtyre kërkesave do të ushtrohen nxënësit që, duke filluar nga klasa e dytë e deri në të nëntën dhe më pas në arsimin e mesëm, të flasin në pajtim me qëllimin dhe situatën e komunikimit. Siç dihet, gjuha ndryshon në varësi të qëllimit dhe të situatës komunikuese, të bashkëbiseduesve dhe të natyrës së marrëdhënieve me ta. Nuk përdoret e njëjta gjuhë kur flasim me një shok ose me një epror, kur flasim me një mik, ose kur flasim para një auditori; kur

tregojmë diçka ose kur polemizojmë me dikë etj.

Pra, përmes kërkesave të parashtruara në program për zhvillimin e gjuhësor të nxënësve synohet që ata të ushtrohen të komunikojnë me njerëz të moshave të ndryshme, në situata të ndryshme komunikuese; që tek ata të rritet gradualisht aftësia për të paraqitur përvojën vetjake, e cila sa vjen e pasurohet, si dhe botën e tyre të brendshme, për të arritur kështu deri në krijime të nivelit letrar.

➤ **Zhvillime të sotme**

Në stadin e sotëm të shkollës kërkohet që kjo punë të vihet në baza më të përparuara teorike shkencore. Në modelin e fundit të programeve të gjuhës shqipe, i ndërmarrë nga Ministria e Arsimit dhe e Shkencës, ndryshimet janë të dukshme dhe përfshijnë anën strukturore, si dhe atë përmbajtjesore të lëndës së gjuhës shqipe.

Këto ndryshime lidhen me kriteret e reja që e përshkojnë këtë lëndë, të tilla si: parime të përgjithshme, parime shkencore, parime didaktike si: integrimi brendalëndor, parimi tematik, pasqyrimi morfosintaksor etj.

Pas vitit 2003 grupe specialistësh punuan për një vizion të ri kurrikular në drejtim të mësimin të gjuhës shqipe. Më tej, vit pas viti, u hartuan programet që kaluan në strukturën 5 + 4. Në këto programe u pasqyruan parimet e sipërpërmendura, por këtyre parimeve iu kushtua vëmendje e madhe, në mënyrë që të bëheshin të zbatueshme përmes altermatit

Tashmë grupe autorësh dhe shtëpi të ndryshme botuese ofrojnë për shkollën shqiptare edhe veçanërisht për mësimin e gjuhës shqipe modelet më të mira, sot për sot, të hartuara për shkollën tonë. Në këto programe dhe tekste bëhen përpjekje për të dhënë aspektin kombëtar të gjuhës shqipe, bashkuar me atë shkencor dhe didaktik. Ndërkohë duhet thënë se puna dhe studimet e vazhdueshme për mësimin e gjuhës shqipe në shkollë nuk kanë reshtur kurrë.

Didaktika e mësimin të gjuhës shqipe në të gjitha zhvillimet e saj të sotme mbështetet edhe në zhvillimet që janë të njohura e zbatohen në lidhje me mësimdhënien edhe në shkolla të tjera europiane e më gjerë.

Shumë parime, strategji, teknika që ofron kjo didaktikë, janë pasqyrim i shumë të tjerave që, të provuara në mjedise të ndryshme shkollore, kanë dhënë rezultate të shumanshme në procesin e mësimdhënies dhe të mësimin të gjuhëve. Duhet theksuar se, ndryshe nga didaktikat e mëparshme, didaktika e sotme e mësimin të gjuhës shqipe nuk merret vetëm me probleme të mësimdhënies, por në qendër të strukturës së saj janë vendosur edhe probleme që lidhen me të nxënit. Konceptin e sotëm të marrëdhënies të mësimdhënies me të e qartësojnë më së miri slogane të tilla: “Të mësuarit për të nxënë”, “Jo çfarë di nxënësi, por çfarë di të bëjë”, “Mësimdhënia me në qendër nxënësin”, “Mësimdhënia ndërvepruese mësues-nxënë, nxënë-nxënë” etj. Didaktika e sotme synon që t’u japë përgjigje shumë pyetjeve që lidhen me këtë koncept të didaktik. Megjithatë studiuesit më të rinj, hap pas hapi, do t’i pasurojnë dhe rinovojnë mëtej këto përvoja të mbledhura në vite.

➤ **Didaktika e gjuhës shqipes**

Mësimi i gjuhës amtare në shkollë, në kuadrin e mësimin të gjuhëve moderne, zë vendin më të rëndësishëm në tërë strukturën dhe përmbajtjen e planeve dhe të programeve shkollore.

Në këto kushte, krahas rikonceptimit të përmbajtjes së mësimin të gjuhës amtare,

paralelisht me të ka ecur dhe duhet të ecë e të zhvillohet edhe didaktika dhe praktika e mësimit të saj.

Didaktika e mësimit të gjuhës shqipe ka objekt studimi tërësinë e komponentëve të mësimit dhe të nxënies të lëndës, duke nisur që nga teoritë e organizimit të procesit mësues të kësaj lënde. Ky objekt përfshin: përsosjen e vazhdueshme të mësimit dhe të përvetësimit të gjuhës shqipe në shkollë, përmbajtjen kurrikulare, standardet dhe format e larmishme të vlerësimit, vështirësitë e të nxënies, materialet didaktike thelbësore përmbajtëse dhe suplementare, ndikimin që kanë ato gjatë mësimit; format e reja të mësimit dhe të nxënies përmes rrugëve dhe mjeteve të telmologjive të reja të informacionit.

Didaktika e mësimit të gjuhës shqipe me objektin e saj që u shërben të gjitha lëndëve të tjera shkollë, studion:

Synimet dhe qëllimet e mësimit të gjuhës shqipe në shkollë, si në shërbim të të mësuarit për të gjitha lëndët shkollë;

Parimet, kriteret, ligjësitë, proceset transformuese në fushën e mësimit dhe të nxënies bashkëkohor të mësimit të gjuhës;

Strukturën kurrikulare, linjat dhe nënlinjat e organizimit të lëndës;

Parimet e organizimit kurrikular të lëndës, duke nisur nga ai linear, koncentrik, i integruar etj.;

Vëllimin e njohurive, të shprehive dhe aftësive praktike që do t'u jepen nxënësve në Organizimin dhe modelimin e procesit mësues;

Metodat, rrugët, strategjitë mësuese ndërvepruese për transmetimin e njohurive;

Kthimin e tyre në aftësi dhe shprehje praktike gjuhësore, në përputhje me kërkesat e sotme të mësimit të gjuhës amtare dhe të dokumentacionit shkollor në zbatim;

Format e vlerësimit të nxënësve dhe pasqyrimin e rezultateve të të nxënies të tyre;

Përcaktimin e rrugëve për përvetësimin sa më të qëndrueshëm e sistematik të njohurive gjuhësore, për zotërimin e gjuhës shqipe nga nxëniesit dhe për përdorimin e saj të drejtë dhe të saktë në përputhje me situatat ligjërimore dhe nevojat e komunikimit;

Zbërthimin e tërë komponentëve përbërës të një kurrikule lëndore në sa më shumë detaje;

Ofrimin e alternativave të reja për një mësimit dhe mundësi pa fund modelesh didaktike e përvojash të arrira.

Objektivat dhe detyrat e didaktikës së gjuhës shqipe janë të tilla që pasurohen dhe përmirësohen vazhdimisht nga vetë mësuesit me përvojat e tyre, duke e bërë këtë lëndë shkollë shumë të rëndësishme për arritje dhe rezultate sa më të mira nga nxëniesit në të gjitha lëndët shkollë.

Lidhja e didaktikës së gjuhës shqipe me shkencat e tjera.

Kur bëhet fjalë për lëndë me karakter didaktik është bërë zakon të flitet edhe për lidhjen e tyre me lëndë të tjera shkollë, prandaj duhet të ndalojnë në specifikën e kësaj lënde, duke nisur nga vetë karakteri dhe synimi i saj - "Mësimi i gjuhës shqipe në shkollë synon t'i aftësojë nxëniesit për një zhvillim të përgjithshëm intelektual, për të realizuar aktin e komunikimit në të gjitha shprehitë e tij - të parit, folurit, të shkruarit, të lexuarit, si dhe të gjitha aftësitë e të tjera, aftësi e shprehje gjuhësore që lidhen me sistemin e saj gramatikor dhe të gjitha shprehitë e tjera drejtshqiptimore e drejtshkrimore...

Pra, duke u nisur nga përkufizimi i mësipërm, kuptojmë se mësimi i gjuhës shqipe

duhet parë si një proces që mundëson të nxënit në të gjitha lëndët shkoliore dhe përtej tyre. Kjo na bën t'i pranojmë dhe t'i zbërthejmë edhe lidhjet që krijohen përmes kësaj lënde me lëndët e tjera, duke nisur nga lëndët me karakter të theksuar shkencor, deri tek ato me karakter aplikativ dhe kreativ.

Referencat

- [1] Programi mësimori vitit 1921.
- [2] Programi mësimori vitit 1925.
- [3] 100-vjetori i Mësonjëtores së Parë Shqipe, 1987.
- [4] IZha, Draft i Kornizës Kurikulare të arsimit bazë, 27.04.2012.
- [5] Kurrikula e gjuhës shqipe dhe kurrikula e gjuheve të huaja 2014.
- [6] <http://www.izha.edu.al/materiale/Korniza%20Kurrikulare%20Draft%20Per%20Konsultime.pdf>
- [7] Wilen, W. (1991) Questioning Skills for Teachers. (Third Edition). Washington DC: National Educational-Association.

Te nxenet - kuptimi, natyra dhe format e thjeshta te te nxenit

Anila Kondakçiu

Abstrakt

Të nxënët përfshin përvetësimin, modifikimin dhe përpunimin e njohurive, aftësive, shprehive, shkathtësive, qëndrimeve dhe sjelljeve të caktuara. Njerëzit nxënë në forma e mënyra të ndryshme aftësitë njohëse, gjuhësore, motorike, teknike dhe sociale, të cilat iu mundësojnë atyre përfshirjen, bashkëveprimin dhe zhvillimin e tyre individual. Në fëmijëri individi nxë aftësinë për të shkruar, lexuar, njihet me rregullat e para drejtshkrimore e gramatike, njeh numrat dhe fiton aftësitë dhe shprehitë bazë matematike, ndërsa gradualisht me rritjen e moshës dhe viteve të shkollimit fiton njohuri më të thelluara rreth dijeve dhe aftësohen në kryerjen e veprimtarive në nivele më të ndërlikuara intelektuale dhe psikomotorë, si zgjidhja e problemeve, shkrimi i eseve, ngarja e biçikletës apo makinës, puna në bashkëpunim me të tjerët në një projekt grupi, etj.

Fjale kyçe: te nxenet, nxenes, mesues, perkufizim.

Hyrje

Shoqëria njerëzore është e interesuar për përvetësimin e dijeve dhe zotërimin e aftësive profesionale, pasi prej tyre përfitohen të mirat materiale e shpirtërore. Mirëpo, edhe pse në parim, njerëzit e pranojnë se të nxënët është i rëndësishëm për jetën e tyre, jo të gjithë ia arrijnë suksesit në zotërimin dhe përvetësimin e objektivave të dëshiruara. Ka njerëz që ia arrijnë më shpejt, ka të tjerë që nxënë më me vështirësi dhe kjo e vë individin në dilema midis arsyeve biologjike që lidhen me potencialin intelektual të tij dhe arsyeve mjedisore që lidhen me edukimin, marrëdhëniet dhe teknologjinë. Për më tepër nuk është vetëm individi i përfshirë në këto dilema, por edhe vetë studiuesit pozicionohen në këndvështrime dhe qëndrime kundërshtuese, pasi edhe ata i shikojnë në pamje dhe pozicione të ndryshme shkaqet, proceset dhe pasojat e të nxënët.

Po ç'është në vetvete të nxënët: proces apo rezultat?!

Në se është proces sa është i unifikuar me proceset e tjera të edukimit dhe më konkretisht në kuptimin kontekstual mos vallë gjen shpjegimin brenda konceptit të mësimdhënies? Atëherë duhet të përqendrohemi te mësuesi dhe fuqizimi i faktorëve që lidhen me procesin e mësimdhënies dhe edukimin në tërësi. Në se të nxënët e përfytyrojmë si rezultat të procesit mësimor, atëherë pse duhet të rropatemi kaq shumë në kërkim të metodave dhe teknologjive, kur fare mirë vendosim standarde dhe nëpërmjet këtyre standardeve matim të nxënët konkret?

Në një këndvështrim tjetër: a duhet të përqendrohemi në kuptimin e të nxënët vetëm në atë të nxënë që ndodh në shkollë, apo do të përfshijmë edhe të nxënët që ndodh gjatë gjithë jetës, brenda dhe jashtë shkollës?

Në një përfaqje tjetër në se të nxënët është edhe proces edhe rezultat si ndodh ai: si zgjim i energjive të brendshme mentale nën ndikimin e ngacmuesve të jashtëm mjedisore, apo si meritë e gjetjes së faktorëve optimalë të jashtëm dhe mjeshtërisë së përcjelljes dhe instalimit të standardeve që pasqyrojnë ndryshimet e pritshme.

Siç shihet, kjo analizë na e bën kuptimin mbi të nxënit edhe më kompleks. Për këtë arsye e kemi të vështirë të gjejmë një përkufizim të përgjithshëm e të përbashkët për të nxënit që të pranohet prej të gjithë teoricienët, studiuesit dhe praktikienëve të edukimit (Shuell 1986) Megjithatë, psikologët e edukimit duke studiuar këto teori, kanë arritur të dallojnë brenda shpjegimeve të tyre tri fjalë kyç, të cilat mund të përdoren si bazë e artikulimit të një përkufizimi që pasqyron në një farë mënyre kuptimin për të nxënit. Këto fjalë janë:

ndryshim sjelljeje – qëndrueshmëri në kohë - eksperiencë.

Mbi këto kuota mund të japim këtë përkufizim.

Të nxënit është një ndryshim i qëndrueshëm i sjelljes në një model të dhënë, i cili rezultohet prej praktikës ose formave të tjera të eksperiencës.

1.Perkufizimet per te nxenit

Kriteri i parë i përkufizimit të të nxënit është ndryshimi i sjelljes, apo ndryshimi në kapacitetin për t'u sjellë. Njerëzit nxënë, kur ata bëhen të zotë, të aftë për të bërë diçka të cilën ata nuk mund ta bënin më parë. Të nxënit përfshin të zhvilluarit e veprimeve të reja ose modifikimin e atyre ekzistuese. Ne nuk mundemi ta vëzhgojmë drejtpërdrejt procesin e të nxënit, prandaj ne e konsiderojmë atë më tepër si produkt ose si rezultat. Të nxënit është vlerësuar mbi bazën e asaj se çfarë njerëzit thonë, shkruajnë dhe bëjnë. Ai përfshin një kapacitet ndryshimi të sjelljeve edhe në rastet kur individit nuk është në gjendje t'i demonstrojë në një moment të veçantë për shkak të harresës, hutimit apo emocioneve të forta.

Kriteri i dytë i qenësishëm në këtë përcaktim është se ndryshimi i sjelljes (ose kapaciteti për ndryshim) reziston përtej kohës. Pra të nxënit është një ndryshim i qëndrueshëm i sjelljes. Duke përjashtuar nga koncepti i të nxënit, ndryshimet e përkohshme të sjelljes, faktorë të tillë si droga, alkooli dhe lodhja, nuk i përfshijmë te të nxënit, sepse ato janë ndryshime të përkohshme dhe kur shmangen burimet që kanë shkaktuar këtë apo atë deviancë, sjellja kthehet përsëri te forma e saj origjinale dhe në këto raste themi se individit është rehabilituar. Është rasti të bëjmë kujdes për të mos ngatërruar konceptet “ndryshim i qëndrueshëm” me “ndryshim i përhershëm”. Të nxënit vërtet është i qëndrueshëm, por ai nuk mund të jetë i përhershëm, pasi ndodh edhe harresa. Të nxënit i reziston harresës për një kohë të gjatë duke u ndeshur me të. Sa më aktiv të jetë aq më gjatë i reziston dhe sa më pasiv të jetë, aq më e mundshme është fshirja e tij. Ky klasifikim është i diskutueshëm, por shumica e njerëzve pranojnë se ndryshimet kohëshkurtër nuk kategorizohen te të nxënit.

Kriteri i tretë është se të nxënit ndodh përmes praktikës dhe formave të tjera të eksperiencave. Ky kriter e përjashton ndryshimin e sjelljes që vjen si tendencë e lindur, prej natyrës gjenetike të trashëguar, siç janë: ndryshimet që vijnë me rritjen e moshës tek fëmijët, nevojat biologjike, etj. Megjithatë dallimi midis trashëgimisë dhe të nxënit shpesh nuk është “clear – cat”, i qartë. Njerëzit mund të jenë të predispozuar të veprojnë në mënyrat e dhëna, por zhvillimi aktual i sjelljes së dhëna varet prej bashkëveprimit me të tjerët. Fëmijët nuk e mësojnë gjuhën me veten e tyre, por më tepër nëpërmjet ndërveprimeve dhe mesimdhënis. (Lenneberg, 1967) Në linjë të njëjtë, me zhvillimin normal, fëmijët zvarriten dhe ngrihen në këmbë, por ambienti mund të ndikojë në normalitetin e zhvillimit të kësaj sjelljeje. Në se një fëmijë pengohet me forcë në lëvizjet e tij motoriket, ai nuk do të zhvillohen normalisht dhe

gjatë viteve të mëpasme, ai do të ketë probleme me ecjen dhe reflekset lëvizore.

2.Qendrimet kritike ne studimin e te nxenit

Heret ne shekullin e 20 –te, disa psikologe besonin se duhet te ishte e mundur te zhvillohej nje teori e vetme e pergjithshme qe mund te shpjegonte te gjitha shembujt, rastet e te nxenit. Psh. I ashtuquajtura teoria njeftktoreshe, propozonte se perforcimi ishte faktori i vetem qe kontrollonte ne se te nxenet ndodhte ose nuk nodhte. Mirepo te nxenet latent fenomene te ngjashme e kundershtonin kete teori me te pohuarin se te nxenet mund te ndodhte pa perforcim.

Ne vitet e mevonshme, psikologet kane braktisur orvajtjet per te zhvilluar nje teori te nxeni te thjeshte, universale. Ne vend te saj,ata kane zhvilluar teori me te ngushta dhe me te vecanta.

Debatet e medha ne te teorite e te nxenit perqendrohen se cila teori e pershkruan me mire kete fushe specifike te te nxenit.

Ne studimin e te nxenit, psikologet ndjekin dy rruge teorike ne te cilat ata perqasin shpjegimet e tyre: bihevizorizmin dhe rrugen konjitive.

Kujtojme se te nxenet eshte pervetesimi i njohurive ose zhvillimi i aftesive per te kryer sjellje te reja.

Psikologet bihevizoriste fokusohen ne ndryshimet qe vendosen ne sjelljen e individit. Psikologet konjitiviste peferojne te studiojne ndryshimin ne dijet individuale, theksojne proceset mendore sic jane, perceptimi, vëmendja, inteligjenca, memorja, te folurit dhe te menduarit ne zgjidhjen e problemit.

Shume psikologe i kombinojne elementet e te dyja rrugeve per te shpjeguar te nxenet.

A. Rruga bihevizoriste

Termi bihevizorizem u perdor per here te pare prej John B. Watson ne fillim te viteve 1910. Me vone Skinner e shtriu dhe e populloi rrugen bihevizoriste. Karakteristikat e vecanta te rruges bihevizoriste te te nxenit eshte se ngjarjet ne ambiente jane kuptuar se parashikojne sjelljen e nje personi dhe jo te menduarit, të të ndjerit apo raste që vendosen Brenda personit. Sjellja strikte besohet se eshte e rrezikshme dhe antishkencore të trajtojë te menduarin dhe ndjenjat si raste te sjelljes se nje personi, sepse askush nuk mund te shohe mendimet dhe ndjenjat. Bihevizoristet pohojne se te nxenet human mund te shpjegohet me vezhgim dhe stimul, perforcim dhe ndeshkim, që një person provon. Duke iu referuar bihevizoristëve, përforcimi dhe ndëshkimi, me tej me te tjera parime baze i gjeneralizimi dhe dallimi, mund te shpjegohen edhe tipet e tjera me të avancuara të të nxënit human, si të nxënët me lexim, ose te problemzgjidhjes komplekse.

B. Rruga Konjitiviste

Ndryshe nga bihevizoristët, psikologët konjitivistë besojnë se është esenciale te studiosh nje mendim individual dhe te shpresosh per te kuptuar procesin e te nxenit. Ne 1930, pikologu amerikan Edward C. Tolman shqyrtoi proceset konjitive ne te nxene duke studiuar se si minjte nxenin menyren e tyre permes nje labirinthi. Ai i gjeti se minjte formuan nje “harte konjitive” gjate përpjekjeve te tyre per te gjetur rrugen e duhur ne nje labirnth, ku vetem nje rruge kishte dalje, te tjerat ishin te bllokuara ne gjatesi te ndryshme. Ne fund te rruges se sakte miu gjente nje ushqim. Pas disa perseritjeve miu e gjente rrugen e duhur si te kishte nje harte. Kete fenomen ai e quajti me termin te “nxenet latent”. Eksperimenti i Tolmanit tregoi se te nxenet

eshte me shume se fuqizimi apo reagimi nepermjet perforcimit.

Psikologet moderne konjitiviste besojne se te nxenet perfshin proceset komplekse mentale, perfshijne memorjen, vemendjen, gjuhen, formimin e koncepteve, dhe zgjidhjen e problemeve. Ata studiojne si njerezit perpunojne informconin dhe formojne prezantimet mendore te njerezve, objektet dhe rasteve apo ngjarjeve.

C. Zhvillimi i te dy rrugeve

Gjate gjysmes se pare te shekullit 20, bihevizorizmi ishte rruga teorike dominante ne fushen e te nxenit. Qe nga vitet 1950, megjithese, psikologjia konjitive ka fitur qendrushmeri ne popullaritet dhe tani me shume pikologet favorizojne nje rruge konjitive se nje rruge strikte bihevizoriste. Psikologet konjitiviste dhe bihevizoriste do te vazhdojne te debatojne meritat e pozicioneve te tyre te ndryshme, por ne shume menyra keto dy rruge kane forca te ndryshme qe kompletojne njera tjetren. Me keto shprehje ne memorje dhe proceset komplekse mendore, rruga konjitive arrin te kompletoje mire per shqyrtimin e tipeve me te sofistikuara te te nxenit human, sic eshte te arsyetuara, zgjidhja e problemeve dhe kreativiteti. Rruga bihevizoriste, e cila thekson parimet baze te kushtezimit, perforcimit dhe ndeshkimit, mund te jape shpjegime pse njerezit sillen ne menyren qe ata bejne dhe si ata zgjedhin midis mundesive te ndryshme kursesh te veprimit.

Keto konceptime kane ndikime te rëndësishme për praktiken edukative. Teorite bihevizoriste perfshijne se mesuesit do te rregullojne ambjentin keshtu qe studentet mund te reagojne sic duhet ndaj stimulit.

Teorite konjitive theksojne te berit e njohurive te kuptueshme dhe shpjegimin e perceptimeve te nxenesve prej vetvetes dhe ambjenteve te tyre te te nxenit. Mesuesit kane nevojte ta konsiderojne si afekte mesimore te menduarin e nxenesve gjate te nxenit.

4. Cilat procese qe afektojne te nxenet?

Teorite bihevizoriste dhe konjitiviste pranojne se dallimet midis nxenesit dhe ambientit mund te afektojne te nxenet, por te dyja keto teori ndahen ne theksin relativ qe i japin ketyre dy faktoreve.

Teorite bihevizoriste theksojne rolin e vecante te mjedisit, si arrihen dhe paraqiten stimujt dhe se si reagimet jane perforcuar. Teorite bihevizoriste i japin me pak rendesi te dallimeve te nxenesit se teorite konjitiviste. Dy variabellet e te nxenit qe marrin ne konsiderate bihevizoristet jane:

a. historia e perforcimit (niveli i perforcimit te individit ne kohe per te performuar sjellje te njejte.)

b. statusi i zhvillimit (Ç'eshte i afte individi te beje ne perputhje me nivelin e tij te zhvillimit prezent)

Keshtu qe handikapi konjitiv do ta veshtiresonte, pengonte te nxenet e aftesive komplekse dhe paaftesite e tij fizike parandalonin e pervetesimit te sjelljes motore.

Teorite konjitiviste pranojne rolin e kushteve mjedisore si influencim ne te nxene. Shpjegimi i dhe demonstrimi i koncepteve sherbejne si inpute ambjentale per nxenesin. Praktika e nxenesit per aftesimin, kombinohet me fjidbekun korrigjues per te ndihmuar te nxenet.

Ne te njejten kohe, teorite konjitive debatojne se vetem faktoret mesimore nuk plotesojne pervetesimin e te nxenit e nxenesit. Ç'bejne studentet me informacionin?

– si e përvetësojnë ato? Si e përpunojnë, transformojnë, kodojnë magazinonjë e rigjejnë ato – është pjesë e rëndësishme e debatit.

Teorite konjitive theksojnë rolin e të menduarit të të nxenit, besimit, vëmendjes, dhe vlerave. Psh. Nxënësit që dyshojnë aftësitë e tyre të nxene, mundet që të mos ndjekin plotësisht të detyrat ose të punojnë pa dëshirë, pazemer, gjë e cila frenon apo ngadërlon të nxënësit. Mendime të tilla për të nxënësit si: “Pse është kjo e rëndësishme?”, “A jam duke e kryer mirë këtë detyrë?” mund të ndikojnë në nxitjen e të nxenit.

Mësuesit ju duhet të konsiderojnë të menduarit e nxenesve ta përpunojnë gjatë të planifikuarit të mësimin të tyre.

Teorite bihevisoriste nuk e mohojnë rolin dhe ekzistencën e këtyre aktivitetëve mendore, por ata nuk i konsiderojnë të rëndësishëm në realizimin e të nxenit.

5.Cili është roli i memorjes?

Teorite e të nxenit dallohen për rolin që ato i atribuojnë memorjes. Disa teori bihevisoriste e konceptojnë memorjen me terma të lidhjeve neurologjikale të vendosura si një funksionim i ekzistencës bihevisoriste me stimujt e jashtëm. Me përgjithësisht, teoricienët diskutojnë formimin e menyrave të zakonshme të reagimit, me vëmendje të paket se si ky model sjelljeje ruhet në memorje dhe se si aktivizohet prej ngjarjeve të jashtëme. Shumica e teorive bihevisoriste e shikojnë të harruarin si të shkaktuar prej pamjaftueshmërisë së reagimeve në kohë.

Teorite konjitive i japin një rol të rëndësishëm memorjes. Teorite e përpunimit të informacionit e bazojnë të nxënësit me të koduarin, me një magazinë dijesh, organizim, modelim kuptimplote, Informacioni rigjehet prej memorjes në përgjigje të sinjaleve të futjes së informacionit. Harresa është paaftësi për të rigjetur informacionin prej memorjes shkaktuar prej interferencave, memorjes së paket, apo sinjaleve të pershtatshme të futjes së informacionit. Memorja është kritike për të nxënësit, dhe se si informacioni është nxene përcaktohet se si ajo është ruajtur dhe rigjetur prej memorjes.

Trajtimi i rolit të memorjes ka ndikim të rëndësishëm për mesimdhënien. Teorite e sjelljes parashtrajnë se perseritjet periodike, të shpejta mbajnë forcën reaguese në repertoret e të nxenit.

Teorite konjitiviste vendosin theksin me të lartë në prezantimin e materialit në pershtatje me nxënësin, në mundësitë e tyre për ta organizuar, lidhur me ato ç’ka ata dinë dhe ata mbajnë mend në një stil kuptimplote.

6.Cili është roli i motivimit?

Motivimi është një variabël që afekton të gjitha fazat e të nxenit dhe performancën.

Teorite e të nxenit divergjojnë në rolin që i japin ato motivimit.

Teorite bihevisoriste, e përcaktojnë motivimin si një normë përforcimi ose dukuri të sjelljes e cila rezultohet prej sjelljes së perseritur në reagimet ndaj stimullit apo si konsekuence e përforcimit. Skinner (1968) teoria e kushtezimit operant: Sjellja e motivuar është krijuar nepermjet përforcimeve efektive. Nxënësit motivohen të nxene një detyrë të zgjedhur, perseritin pa pushim, harxhojnë mund për të arritur suksesin dhe e gjitha kjo është sjellje. Të tilla procese të brendshme si nevojat, qellimet, shpresat, apo emocionet nuk janë të domosdoshme për të shpjeguar

motivimin e sjelljes. Nxenesit shfaqin sjellje te motivuar sepse sepse ata paraprkisht jane te perforcuar dhe perforcim eshte prezent. Teorite behavioriste te te nxenit nuk dallojne (vecojne) motivimin prej te nxenit por me teper perdorin parime te njejta per te shpjeguar te gjitha sjelljen.

Teorite konjitiviste: e shikon motivimin dhe te nxenet si marredhenie, si lidhje, por jo si funksion identik (Schunk 1991). Motivimi dhe te nxenet perdorin bashke disa procese, por gjithashtu perfshijne funksione te ndryshme. Dicka mund te jete e motivuar por nuk mund te mesohet, te nxenet, ose dicka mund te jete nxene pa qene e motivuar. Ndonese perforcimi mund t'i motivoje studentet, efektet e tij ne sjellje nuk jane automatike, por ne vend te varura se si studentet e interpretojne ate. Studentet qe aktivizohen ne aktivitete ata mendojne se jane te perforcuar. Kur historia e perforcimit konfliktohet, bie ndesh me mendimet prezente, njerzit jane me te mundshem te veprojne bazuar ne mendimet e tyre. (Bandura 1986) Studimet kane identifikuar shume procese konjitive qe motivojne nxenesit, psh., qellimet, krahasimet sociale, vetefektshmeria. Duke injoruar te tilla procese, teorite e sjelljeve nuk mund te shpjegojne plotesisht, por e nderlikojne motivimin human.

Teorite konjitive theksojne se motivimi mund ndihmoje direkt vemendjen dhe te influencoje se si informacioni eshte procesuar. Teorite social konjitive debatojne se motivimi afekton te nxenet vezhgues – nje forme kyc i te nxenit human - dhe qe vepron kryesisht permes te tilla mekanizmave si vendosja e qellimeve, rezultatet e pritshme. (Bandura 1986)

Ne teorite e vjetra te te nxenit, motivimi eshte trajtuar si nje pjese e te nxenit. Eksperimentet e Tolmanit per te nxenet latent i cili treguan se te nxenet mund te ndodhe pa perforcim dhe se perforcimi efekton me shume performancen se te nxenet, ndihmon te çliroje motivimin prej te nxenit dhe rrenjos (krijon) formuesin si subjekt te drejten e tij.

Shumica e edukatoreve mendojne se motivimi mund te afektoje te nxenet ne shume menyra. Te garantosh se studentet vazhdojne te jene te motivuar per te nxene, mesuesit duhet te marrin parasysh efektet motivuese te praktikës mesimore dhe faktoreve te klases.

7.Si ndodh transferimi

Transferim i referohet njohurive dhe aftesive te aplikuara ne menyra te reja me permbajtje te re, ose ne situata te ndryshme prej ku ata ishin mesuar.

Transferimi shpjegon gjithashtu efektin e te nxënit paraprk me të nxënët.

Teorite e behavioriste theksojne se transferimi varet ne elementet identike ose faktoret e njejte midis situatave. Sjellja transferohet ose gjenarilizohet kur situatat e reja apo te vjetra perdorin elemente te perbashket. Keshtu nje student qe nxe $6 \times 3 = 18$, ai do te jete i afte te zbatoje kete shumezim ne situata te ndryshme (shkollle dhe ne shtepi) dhe kur keta numra t'i shfaqen ne situata te njejta problemore.

Teorite konjitive marrin si te mireqene transferimin ndodh kur te nxenet kupton se si t'i aplikojte njohurite ne sfonde te ndryshme. Eshte e rendesishme se si informacioni eshte magazinuar ne memorje. Perdorimi i njohurive jane perfshire me tej me njohurite e veta ose mund te jete lehtesisht e aksesuar prej memorjeve te lokalizuar ne zona te tjera. Rrethana nuk ka nevojte te shperndaje elementet e perbashket. Perzierja mesimore e ketyre pamjeve divergon.

Ne pikpamjen behavioriste , mesuesi duhet te shtojë ngjashmerine midis situatave dhe te nxjerre elementet e përbashket.

Teorite konjitive mesuesit mund t'i adresojne perceptimet e studentit ne informacionin mesimor ne ate se si njohurite mund te jene perdorur ne sfonde te ndryshme, me rregullat e mesmdhenies se nxenesve dhe me procedurat per te aplikuar ne situata e percaktimit cfare njohurish do te jene te nevojshme pergatitjen e studenteve me fjidbek ne se si aftesite dhe strategjite mund te sjellin dobi ne situata te ndryshme.

8.Cilat procese jane te perfshira ne vetrregullim?

Vetrregullimi apo te nxenet vetëdijshëm referohet te procesi me anën e të cilit nxënësi sistematikisht drejton mendjen e tij, ndjenjat, dhe veprimet ne drejtim te arritjeve te qëllimeve te tyre (Zimmerman & Schunk, 2001)

Studimet për vetërregullimin gjate te nxenit filluan si nje dege e investigimit psikologjik brenda vetkontrollit dhe zhvillimit te vetrregullimit te femijet. (Zimmerman.2001) Me heret kerkimet e vetrregullimit ishin percjelle ne konteksitin terapeutik, ku studiuesit i mesonin pjesemarrsit te alternonin, ndryshonin, disfunksionin ne sjelljet si agresionin, drogen, crregullimin seksual, konfliktet nderpersonale dhe sjelljen problemore. Tema eshte zgjeruar ne studimet akademike dhe ne forma te tjera te te nxenit.

Studiuesit e teorive te ndryshme tradicionale pranojne se vetrregullimi perfshin te paturin e nje synimi, qellimi, te perdorurit e qellimeve te veprimeve direkte, monitorimi i strategjive dhe veprimeve dhe përshtatjen e tyre ne garantimin e suksesit.

Kerkimet bibehavioriste pozicionohen qe vetrregullimi perfshin organizimin kontigjenteve te veta te perforcimit : dallimi i stimujve dhe konseguencat e reagimit. Proceset e reja nuk jane te nevojshem te llogriten per te vetrregulluar sjelljen. Bibehavioristet fokusohen ne reagimet e hapura, te dukshme te te nxenit: vetmonitorimi, vetinstruksioni, dhe vetperforcimi.

Konjitivistet theksojne aktet mendore si vemendja, kujtesa, perdorimi i strategjive te te nxenit, monitorimi i krahasuar. Keta teoriciene gjithashtu theksojne motivimin e besimit rreth vetefikasitetit, rezultateve, perceptimit te vlerave te te nxenit. Nje element kyç eshte zgjedhja. Per te ndodhur veterregullimi, nxenesi duhet te kete disa zgjedhje ne motivet e tij ose ne metodat e te nxenit, koha qe harxhohet per te nxene, kriteri i nivelit të të nxënit, sfondi ku ndodh i nxëni, dhe efekti i kushteve sociale. Kur nxenesi ka disa zgjedhje, alternativ, sjelljet e tyre jane te rregulluara me shume se jashtmi se sa vetrregullimi.

9.Si dhe ku mund te zbatohen teorite gjate mesimit?

Teorite tentojne te shpjegojne tipet e ndryshme të të nxenit, por dallojne ne aftesite e tyre per t'u realizuar. (Bruner 1985)

Teorite bibehavioriste theksojnë formimin e asocacioneve midis stimulit dhe reagimeve me perforcues selektive te reaguesve korrekte.

Teorite bibehavioriste duken se shpjegojne me mire format e thjeshta te te nxenit qe perfshijne asocacionet si nje faktoret e shumfishtë, kuptimin e fjaleve te gjuheve te huaja dhe kryeqytetet e shteteve.

Teorite konjitive ne anen tjetër, shhpjegojne te nxenet si jane faktoret e procesimit te informacionit, networku i memorjes, perceptimi i studenteve, interpretimi i faktoreve te klases (mesuesit, nxenesit bashkemoshatare, materialet dhe organizimi) Teorite konjitive duken se jane me te pershtatshme per te shpjeguar format komplekse te te nxenit, sic jane zgjidhja e problemeve matematikore, nxjerrjen e konkluzioneve nga tekstet dhe shkrimi i eseve.

10.Faktoret qe ndikojne ne aftesine e te nxenit

Nje varietet faktoresh percaktojne nje aftesi individuale te te nxenit dhe shpejtesise se te nxenit. Kater faktoret me te rendesishem jane mosha individuale, motivimi, eksperieca paraprake dhe intelligjenca. Vec kesaj, zhvillimi i caktuar dhe crregulimet ne te nxene mund te dobesojne aftesite e personit me te nxenet.

• **Mosha**

Kafshet dhe njerezit e te gjitha moshave jane te afta prej tipe me te perbashketa te te nxenit – formal, kushtezimi klasik dhe kushtezimi operant. Me rritjen e femijeve ata behen me te zotet te nxene me shume dhe me te marrin informacionin ne menyra me te sofistikuara. Psikologu zviceran Jean Piaget (Zhan Piazhe. psikolog zhvillimi) mbron idene qe rritja e femijes shkon nëpërmjet kater stadeve te ndryshme te zhvillimit konjitiv.

Ne stadin sensoromotor, (prej lindjes deri ne 2 vjec) foshnjat e perdorin ndjeshmerine tyre te nxene rreth trupit te tyre dhe objekteve ne ambientin qe i rrethon.

Ne stadin paraoperacional (rreth moshes 2 – 7 vjec) femijet mund te mendojne per objektet per gjera qe nuk jane prezente, por duhet thene qe te menduarit e tyre eshte primitiv dhe egocentrik dhe kane veshtiresi ne te parin e botes prej pikpamjeve te te tjereve.

Ne stadin konkret operacional (7 – 11 vjec) femijet mesojne rregullat e pergjithshme rreth botes fizike, si fakti qe sasia e ujit mbetet e njejte ne se ajo derdhet ne ene me forma te ndryshme.

Perfundimisht ne stadin operacional (mbi 11 vjec) femija behet i afte te mendojne ne menyre logjike dhe abstrakte.

Te rriturit vazhdojne te nxene njohurite dhe aftesite e tyre gjate gjithe jetes se tyre. Psh. Shumica e te rriturve mund te nxene ne menyre te sukseshme nje gjuhe te huaj, megjithese femijet zakonisht mund te fitojne rrjedhshmerine me me lehtesi. Ne se te rriturit e vjeter jane te shendetshem, aftesia e tyre e te nxeneit zakonisht nuk dobesohet nga mosha. Semundjet qe lidhen me moshen e cilat involvojne perkeqesim te funksionimit mental sic e shte semundja e Alzheimerit mund te demtoje rende aftesine e te nxenit te nje personi.

• **Motivimi**

Te nxenet eshte zakonisht me eficient dhe me i shpejte kur te nxenet eshte i motivuar dhe i vemendshem. Studimet e sjelljes tek kafshet dhe tek njerezit kane treguar se nje menyre efektive e ruajtjes se motivimit te te nxenit eshte dhania e perfocimit te menjehershem dhe te forte per reagimet korrekte. Megjithate, kerkime te tjera kane provuar se nivele shume te larta jane jo ideale. Psikologet besojne nje nivel te mesem te motivimit eshte me i miri per te nxenet e detyrave. Ne se niveli i motivacioneve eshte i ulet, ai ose ajo mund te dorezohen shpejt. Ekstremi tjetër, nje nivel shume i larte i motivimit mund te shkaktoje te tille stres dhe shkaterrim sa qe te nxenet nuk

mund te fokusohet tek detyra.

Experienca paraprake

Se sa mire nje person e nxe nje detyre te re, varet fuqishem nga eksperiencat e meparshme me detyra te ngjashme. Pikerisht nje reagim mund te transferohet prej nje stimuli ne nje tjetër përmes procesit të përgjithesimit, njëzërit mund të mesojnë sjellje të reja më shpejt se në sjelljet janë të ngjashme me të atë mund të performojnë tashmë. Ky fenomen është quajtur transferimi pozitiv. Dikush që ka nxënë të drejtojë një makinë, psh, do të jetë i aftë të ngase makinën e tjetër edhe pse ndjesia dhe përdorimi i makines do të ishte i ndryshëm. Në rastin e transferimit negativ eksperiencia paraprake e një personi mund të interferojë me të nxënë dikë të re. Për shembull, pas memorizimit të një liste shprehës është më e vështirë të memorizohet një listë shprehës të ndryshme

• **Inteligjenca**

Psikologët dinë se njëzërit ndryshojnë individualisht në nivelet e tyre të inteligjencës dhe kështu në aftësitë e tyre të të nxenit dhe të të kuptuarit. Shkencëtarët kanë rënë dakord në debatet zjarra rreth përcaktimit dhe natyrës së inteligjencës. Një person mund të nxere aftësitë lehtësisht në disa kategori por vështirësi në të nxenit e tjetër.

Referencat

- [1] Psikologjia e familjes, 2010.
- [2] Musai Bardhyl, Metodologji e mësimdhënies, Tiranë 2003.
- [3] Musai Bardhyl, Psikologji edukimit, Tiranë 1999.
- [4] Miller, Bonnie "Si të krijohet kontakti i suksesshëm me nxënësit", QPEA, Prishtinë 2003.
- [5] Gage, N.L. (1963) - *Paradigms for research on teaching*.
- [6] Piaget, J. (1952) - *The origins of intelligence in children*.
- [7] "Manuali i mësuesit për edukimin global" ISP, Tiranë 2000.

Vitet e moshës shkollore Zhvillimi social dhe emocional

Alida Burgaj
Mësuese, Cikli Fillor

Familja

Megjithëse fëmijët bëhen gjithnjë e më të ndjeshëm ndaj presionit që ushtrojnë bashkëmoshatarët gjatë viteve të moshës shkollore, ata janë akoma shumë të lidhur me prindërit e tyre dhe janë subjekt i kujdesit dhe influencës së tyre. Por gjatë kësaj periudhe ekzistojnë ndryshime në marrëdhëniet prind-fëmijë. Është vërejtur se prindërit shpenzojnë pjesën më të madhe të kohës së tyre duke u kujdesur për to, duke ju lexuar dhe duke luajtur me fëmijët 5-12 vjeç sikurse edhe me fëmijët nën 5 vjeç. Ndërsa në moshën parashkollore, bashkëveprimi prind-fëmijë përqendrohet në orarin e gjumit, "përleshjet midis motrave dhe vëllezerve apo me fëmijët e tjerë, bashkëmoshatarë apo të afërm të tij, gjatë viteve të moshës shkollore ky bashkëveprim zgjerohet duke përfshirë përgjegjësitë e fëmijës në shkollë apo familje. Në këtë periudhë prindërit shfaqin më pak afeksion fizik ndaj fëmijëve të tyre dhe nuk janë më aq protektiv dhe zakonisht shpenzojnë më pak kohë me ta në krahasim me vitet e mëpërpashme. Edhe fëmijët nga ana tjetër i përceptojnë ndryshe prindërit e tyre. Gjatë viteve të hershme të moshës shkollore, fëmijët përpiqen të kënaqin prindërit dhe mësuesit e tyre, më vonë kjo tendencë zhvendoset në drejtim të bashkëmoshatarëve të tyre. Fëmijët fillojnë të identifikohen me bashkëmoshatarët dhe jo me të rriturit, ata bëhen më kritik, të pabindur, të pasjellshëm dhe ankohen kur dicka u bëhet pa të drejtë. Prindërit shihen tani si qenie të cilat mund të jenë dhe janë gabim, ata nuk shihen më si të pagabueshëm. Një marrëdhënie e ngrohtë dhe edukative mes fëmijës dhe prindërit është shumë e rëndësishme dhe ndihmon fëmijën të fitojë pavarësinë e tij në shoqëri.

Ndryshimet në familje

Sot struktura e familjes ka ndryshuar. Shumë fëmijë rriten në një familje me 1 prind, të tjerë përjetojnë eksperiencën të ndryshme familjare: p.sh. marrim rastin e një djali 8 vjeçar, i cili deri në moshën 4 vjeçe ka jetuar në një familje tradicionale me dy prindër ku më pas prindërit ndahen dhe ai jetonte me të ëmën. Nëna u rimartua dhe djali jetonte me njerkun i cili kishte edhe ai një fëmijë 6 vjeç. Si nëna dhe si njerku punonin gjatë gjithë ditës dhe fëmija takonte veç në fundjavë babain e tij.

Si ndikojnë këto kushte të reja tek fëmija? Një realitet tjetër është se sot, në pjesën më të madhe të familjeve punojnë të dy prindërit.

Si ndikon një gjë e tillë tek fëmijët?

Megjithëse gjatë foshnjërisë fëmijët janë totalisht të varur nga kujdesi i nënës dhe janë të brishtë nëse ndahen prej saj qoftë edhe për ndonjë orë gjatë ditës, gjatë viteve shkollore ata bëhen më të sigurt në vetvete. Por ata kanë akoma nevojë për dashuri, udhëheqje dhe mbështetje nga prindërit e tyre. Në këtë periudhë, meqë nëse shkolla dhe aktivitetet e tjera sociale zënë një pjesë të madhe të kohës së tyre, mungesa e prindërve gjatë ditës nuk influencën domosdoshmërisht në mënyrë

negative, Fëmijët e kuptojnë se nëna duhet të punojë por një pjesë e tyre ankohen dhe shprehin pakënaqësinë e tyre ndaj nënave të cilat sipas tyre nuk janë të afta të kujdesen për to. Por si ndikon puna e nënës tek çdo fëmijë kjo varet nga shumë faktor. Një faktor është se si ndihet nëna për punën që bën. Nëse nëna ndihet mirë nga puna që bën, atëherë punësimi i saj influencon pozitivisht tek fëmijët në krahasim me nënat të cilat janë të pakënaqura nga roli i tyre në jetë.

Familjet me një prind

Familjet me një prind nuk janë një grup homogjen, familje të tilla ekzistojnë në të gjitha klasat e shoqërisë, midis gjithë grupeve racore dhe etnike. Familjet me një prind bëhen të tilla si rrjedhojë e divorcit, braktisjes apo vdekjes së njërit nga prindërit, punësimit jashtë shtetit, përmes birësimit nga njeri prind.

Divorci

Divorci nuk është thjesht një ngjarje, ai është një eksperiencë që influencon gjithë familjen. Pesë apo dhjetë vjet pas divorcit ajo mbetet ngjarja kryesore që lë gjurmë të thella në jetën e çdo anëtari të familjes. Divorci sjell shumë ndryshime, ndryshon jo vetëm bota e fëmijës por, krejt mënyra e jetesës është prishur.

Reagimet e menjëhershme ndaj divorcit. Për pjesën më të madhe të fëmijëve, divorci është një eksperiencë e hidhur. Simptomat që shfaqin fëmijët gjatë kësaj eksperiencë janë të ndryshme, ato përfshijnë zemërim, depresion dhe ndjenjë fajësie. Fëmijët shpesh përjetojnë çrregullime në sjellje, bëjnë gjumë të shqetësuar dhe kanë frikë. Prindi që mban fëmijën zakonisht nëna, bëhet më e rreptë dhe më kontrolluese ndërsa prindi tjetër bëhet më i duruar, më i lirë dhe më i kuptueshëm. Të dy prindërit bëhen më pak kërkuar për maturimin e fëmijës dhe më pak të qëndrueshëm në disiplinimin e tyre dhe kanë më tepër vështirësi të komunikojnë me to.

Sa shpejt e kalon fëmija goditjen fillestare të shkaktuar nga divorci, kjo varet nga mjedisi që ekziston pas divorcit dhe nga mbështetja sociale që i bëhet fëmijës. Shpesh një mbështetje e tillë nuk bëhet e mundur për shkak se prindërit janë të ç'orientuar dhe mendojnë të sistemojnë jetën e

tyre. Marrëdhëniet me gjyshat, tezet, hallat, dajat mund të ndryshojnë gjithashtu edhe marrëdhëniet me bashkëmoshatarët mund "të dëmtohen" për shkak se fëmijët e fajësojnë veten për atë që ndodhi në familje dhe se familjet e shokëve mund të jenë të detyruar të mbajnë anën e njerit prind.

Efektet afatgjatë të divorcit

Shumë nga këto reagime fillestare ose bëhen më të ashpra ose zhduken nga fundi i vitit të parë por efektet afatgjata të divorcit mbi fëmijën mund të ashpra. Fëmijët me një prind nuk dallojnë në aftësitë akademike apo intiligjencë me fëmijët e tjerë por ata mungojnë në shkollë dhe vlerësohen nga mësuesit si pak të motivuar. Kjo ndodh ndoshta për shkak se mjedisi familjar është pak stimulues ose sepse trazirat në shtëpi e bëjnë të vështirë studimin dhe problemet personale bëhen më të rëndësishme sesa detyrimet shkollore.

Efektet afatgjata të divorcit mbi fëmijën mund të ashpërsohen më vonë, por këto efekte varen nga një sërë faktorësh të ndryshëm: p.sh, nëse prindërit do të vazhdojnë të grinden sa herë që takohen edhe pas divorcit, fëmijët do të vuajnë por, nëse ato mbajnë marrëdhënie të mira me njëri-tjetrin dhe janë aktiv në jetën e fëmijës, atëherë

fëmija do të përfitojë nga kjo situatë. Cilësia e marrëdhënieve prind-fëmijë kontribon në zvogëlimin e problemeve që shkaktojnë efektet afatgjata të divorcit. Fëmijët e kanë më të thjeshtë të kapërcejnë vështirësitë e divorcit kur prindërit krijojnë dhe mbajnë marrëdhënie të ngrohtë me fëmijët e tyre.

Divorci dhe mosha e fëmijës

Në secilën moshë divorci ka ndikim më të madh tek fëmija?

Studimet tregojnë se fëmijët e rritur në përgjithësi e kapërcejnë më mirë këtë situatë sesa fëmijët e vegjël. Parashkollorët janë më të ndjeshëm ndaj kësaj situatë dhe në përgjithësi dalin nga kjo situatë pas 1 viti apo më tepër.

Pse fëmijët e vegjël janë më të ndjeshëm?

Parashkollorët nuk kuptojnë se çfarë ndodh dhe prindërit nuk u shpjegojnë asgjë për këtë. Shumë prindër nuk kujtohen për keqësimin e sjelljes së fëmijës së tyre të vogël, të cilët duke kaluar kompleksin e Edipit mund të ndjehen në faj për largimin e babait nga shtëpia. Fëmijët që ballafaqohen me divorcing në mosha të ndryshme shfaqin problem të besnikërisë që lidhet me zgjedhjen që duhet të bëjë ai ndërmjet nënës dhe babait. Fëmijët e rritur e kanë vështirë të kapërcejnë zemërimin që ndjejnë nga ndarja e prindërve.

Divorci influencon ndryshe vajzat dhe ndryshe djemtë?

Nga vëzhgime dhe studime të bëra efektet afatgjate të divorcit janë më të mëdha për djemtë sesa për vajzat. Djemtë kanë më shumë mundësi që të kenë problem psikologjike, sociale dhe akademike. Në pjesën më të madhe të rasteve nëna fiton kujdestarinë dhe në këto kushte ,mungesa e figurës mashkullore në familje mund të ketë efekte negative, veçanërisht te djemtë. Në situatë të tilla mund të ndodhin edhe ndryshime në marrëdhënien baba-bir ndërsa, baba-bijë janë më të qëndrueshme gjatë divorcit.

Grindjet familjare dhe sjelljet problematike

Trazirat familjare edhe kur përfundojnë me ndarje ose jo, krijojnë probleme për fëmijët. Grindjet familjare janë të lidhura me sjelljet problematike të fëmijës. Sa më e hapur dhe e ashpër të jetë armiqësia midis prindërve aq më serioze bëhen problemet e fëmijës. Grindjet familjare janë të lidhura edhe me ecurinë e dobët të fëmijëve në shkollë. Shtirja e efekteve afatgjate të divorcit varet nga cilësia e jetës familjare pas divorcit si dhe nga aftësia e fëmijës për të kapërcyer problemet e tij. Fëmijët duhet të përpiqen ta pranojnë divorcing dhe të rivendosin rutinën e përditshme dhe të riformojnë marrëdhëniet me dy prindërit. Ata duhet të tërhiqen nga konflikti dhe të vazhdojnë aktivitetet e tyre normale. Fëmijët janë më të qetë kur të dy prindërit janë të përfshirë në jetën e tij, kur konflikti mes tyre është shumë i vogël dhe kur bien dakord për mënyrën e rritjes së fëmijës. Kur të dy prindërit ndajnë kujdestarinë e fëmijës, ata nuk ndihen si të huaj në asnjërën shtëpi dhe babai tregon më tepër interes dhe përfshihet më tepër në jetën e fëmijës. Pjesa më e madhe e babadharëve pas divorcit e shohin rolin e tyre si të pakësuar.

Njerku apo njerka

Kur prindërit pas divorcit rimartohen, shumë fëmijë të mësuar me jetën me një prind, duhet ti nënshtrohen një ndryshimi tjetër. Problemi është se tani fëmijët janë të detyruar të jetojnë në një shtëpi me një prind që nuk është prindi i tyre biologjik.

Roli i njerkut/njerkës nuk është një rol i rehatshëm. Fëmija i nënshtrohet rregullave të reja dhe prindërit duhet të mësohen "të ndajnë" fëmijën me prindin biologjik i cili jeton në një shtëpi tjetër. Problemi i ripërshtatjes është vështirë, secili prind mund të ketë fëmijën e tij/saj, kështu dy ose më shumë fëmijë duhet të jetojnë me një prind biologjik dhe një njerk. Problemi kryesor i njerkut/njerkës në këto familje është disiplina. Imagjinojmë një martesë me një prind i cili ka dy fëmijë, ata kanë jetuar për një kohë të gjatë në një familje me një prind dhe kanë vendosur rregulla të caktuara. Pas martesës prindi i ri duhet të mësojë se si ti disiplinojë fëmijët dhe cilin rregull të ndryshojë dhe cilin jo.

Varfëria

Një karakteristik tjetër e shumë familjeve me një prind është edhe varfëria. Por varfëria nuk shoqëron vetëm familjet me një prind, rritja e kërkesave ekonomike dhe mungesa e të ardhurave për ti bërë ballë këtyre kërkesave shkakton varfëri në familje. Pasojat e varfërisë tek fëmijët janë përhapur gjerësisht dhe përfshijnë jo vetëm të kequshqyerin dhe kujdesin e varfër shëndetësor por edhe influencën negative në vetrespektimin e fëmijës. Kjo ndodh gjatë viteve shkollore kur fëmijët vazhdimisht krahasojnë veten e tyre me të tjerët në aspektin e pamjes së jashtme, aftësitë e tyre, suksesin dhe aktivizimin në veprimtari të ndryshme. Fëmija i varfër nuk ka më pak zotësi se fëmijët e tjerë por sukcesi i tij i dobët në shkollë lidhet me faktorë të tjerë p.sh. ai nuk merr pjesë në aktivitete të cilat zgjerojnë njohuritë e tij në mësimet të gjuhës së huaj dhe ka pak mundësi të zhvillojë aftësitë dhe kompetencat e tij dhe kjo për shkak të të ardhurave të pamjaftueshme dhe si rrjedhojë ai e konsideron veten inferior ndaj të tjerëve. Prindërit shpesh fajësojnë veten se sjan të aftë ti edukojnë ashtu siç duhet ngaqë janë shumë të mbingarkuar nga problemet e jetesës saqë janë të kufizuar në aftësinë e tyre për ti siguruar fëmijës ngrohtësinë, kujdesin dhe edukatën që i nevojitet.

Bota sociale e fëmijës në shkollë

Gjatë viteve të moshës shkollore, fëmijët adoptojnë modele të qarta të sjelljes të cilat i marrin nga televizori, duke vëzhguar fëmijët e tjerë, të rriturit në jetën e tyre etj. Në vitet e moshës parashkollore familja është faktori kryesor i socializimit të fëmijës, në këtë moshë ai shpenzon pjesën më të madhe brenda familjes. Në këtë mënyrë fëmija mëson si të sillët brenda familjes. Nga fillimi i periudhës së moshës shkollore sfera e kontakteve sociale të fëmijës zgjerohet në mënyrë të konsiderueshme. Tani fëmija njihet me informacione të reja e të rëndësishme, me modele të rriturish, pra kemi një rritje të kontakteve me bashkëmoshatarët. Ai kupton se nuk mjafton që mendimi i tij të aprovohet vetëm nga prindërit e tij por gjithashtu të vlerësohet dhe të aprovohet edhe nga mësuesit dhe bashkëmoshatarët. Në këtë mënyrë, shkolla dhe bashkëmoshatarët bëhen faktor të rëndësishëm të socializimit.

Fakti që faktorët e socializimit të fëmijës janë tre: familja, shkolla dhe moshatarët, bën që fëmijët të jenë konfuz në lidhje me sjelljen që duhen të kenë: p.sh fëmija në klasë mëson se sjellja më e mirë në klasë është marrja e notave të mira, në këtë mënyrë ai fiton dhe vlerësimin e mësuesit por nga ana tjetër një sjellje e tillë mund të mos ketë përkrahjen e shokëve të cilët e konsiderojnë atë si të përkëdhelurin e mësuesit. Eksperienat e fëmijës në shkollë dhe me bashkëmoshatarët janë të rëndësishme, ato nxisin zhvillimin social të fëmijës dhe i lejojnë atij të mësojnë se sit ë shprehen në

mënyrë të përshtatshme në situatë të ndryshme sociale. Eksperienca t e fëmijës në shkollë janë veçanërisht të rëndësishme sepse shkolla ka disa norma të sjelljes që përcaktojnë rolet e fëmijës dhe mësuesve. Këto norma rrjedhin nga program i mësimdhënies në të cilën përfshihen detyrat që fëmija duhet të zbatojë dhe nga program I fshehtë, i cili i referohet mekanizmave që sigurojnë rregull dhe kontroll në klasë. Këto programe përcaktojnë rolin e mësuesit si udhëzues, vlerësues dhe menaxhues i klasës si dhe rolin e fëmijës si një nxënës prej të cilit pritet jo vetëm të mësojë çfarë i ofron program mësimor por edhe të sillet mirë dhe ti bindet e të respektojë autoritetet shkollore. Fakti se sa bashkëveprimi i mësuesit me fëmijët do të jetë pozitiv dhe sesa i suksesshëm do të jetë ky fëmijë në shkollë, varet nga shpejtësia e të mësuarit të rregullave të përcaktuara në programet e lartpërmendura.

Ndikimi i mësuesve

Qëndrimet e mësuesve ndaj fëmijëve në klasa janë të rëndësishme sepse roli i tyre si mësues është thelbësor në jetën e fëmijës dhe përcaktues i ndjesive të tyre si ndaj shkollës ashtu edhe ndaj vetes. Gjatë vitit të parë të shkollës fillore, eksperiencat e suksesshme apo dështuese të fëmijës përcaktohen më tepër nga bashkëveprimi i tyre me mësuesit. Për aq kohë sa fëmija ka marrëdhënie shoqërore dhe mbështetjen e mësuesit, ai ndjehet i vlefshëm dhe i suksesshëm në shkollë. Fuqia e influencës së mësuesit në jetën e fëmijës është me të vërtetë befasuese. Sikur ne të kthehemi prapa në kujtesën tonë shkollore dhe të ndalemi tek ato mësues të cilët ne i konsiderojmë se kanë luajtur një rol të rëndësishëm në jetën tonë, këto janë ato mësues që i janë përgjigjur nevojave tona, njohën dhe pranuan ndjenjat dhe idetë tona dhe na inspiruan drejt një përfshirje akademike më të madhe.

Bashkëmoshatarët dhe shokët

Përveç influencës së shokëve gjatë viteve shkollore fëmijët janë të influencuar gjithashtu edhe nga bashkëmoshatarët e tyre. Gjatë këtyre viteve fëmija kalon pjesën më të madhe të kohës duke qëndruar më bashkëmoshatarët e tij. Ai kërkon të rrijë me të jo vetëm në shkollë por edhe në kohën e tij të lirë. Fëmijët duke ndërvepruar me bashkëmoshatarët, duke folur me ta, duke treguar sekretet e tyre, duke u zënë njeri me tjetrin dhe duke u përfshirë në një sërë aktivitete të tjera sociale, ai përgatitet për pavarësinë e tij eventuale nga jeta familjare duke mësuar në të njëjtën kohë mbi perspektivën e njerëzve, mendimet, vlerat e tyre si dhe mënyrën se si të tjerët e përshkruajnë atë.

Fëmija në këtë moshë jo vetëm që shpenzon pjesën më të madhe të kohës duke u shoqëruar me moshatarët e tij por ai bëhet gjithnjë e më tepër pjesë e marrëdhënieve të tij me bashkëmoshatarët dhe pjesë e asaj që njihet me emrin shoqëria e fëmijës. Shoqëria e fëmijës është një botë sociale që ka ritualet, traditat dhe aktivitetet e veta. Prindërit mendojnë se fëmijët e tyre ngurrojnë të flasin për botën e tyre sociale. Ata nuk flasin për atë që bëjnë me shokët dhe prirë të mbajnë të fshehtë gjithçka që ndodh mes tyre. Çdo prind e di që sa më shumë I rritet fëmija aq më shumë e vështirë bëhet për të marrë ndonjë informacion prej tyre në lidhje me bashkëveprimin e tyre me shokët. Kur fëmijët pyetën"

-Ku ishe sot? Ose Çfarë bërë sot? Fëmija ka të ngjarë të përgjigjet:

"Asgjëkundi", "Asgjë"

Ndërveprimet fëmijë-fëmijë përfshijnë shoqërimin dhe argëtimin kurse ndërvepri-

met i rritur-fëmijë përfshijnë mbrojtje,kujdes dhe këshillim.Fëmijët i shohin të rriturit sit ë gatshëm për ti ndihmuar,kurse bashkëmoshatarët i shohin si shokë loje.,Sjelljet e tyre janë reflektim i përceptimit të tyre,kur ato ndërveprojnë janë më të bindur me të rriturit dhe më dominues me bashkëmoshatarët.Fëmijët mësojnë shumë nga bashkëmoshatarët e tyre,ata mësojnë aftësi sociale dhe marrin informacione duke krahasuar veten me të tjerët.

Shokët e ngushtë

Në këtë moshë fëmijët provojnë ndjenja të fuqishme për disa nga shokët e tyre të ngushtë të cilët janë në grup dhe zhvillojnë me to marrëdhënie miqësore të fuqishme. Një marrëdhënie e tillë është vënë re jo në periudhën e hershme por në vitet e para të shkollës.Kur fëmijët fillojnë së pari shkollën ata kanë mangësi në aftësinë e tyre për ty kuptuar dhe identifikuar me fëmijët e tjerë dhe me të rriturit.Ata i përshkruajnë shokët e tyre mbi bazën e cilësive sipërfaqësore si paraqitja e jashtme.Ata ndërveprojnë me fëmijë të tjerë të cilët nuk janë domosdosshmërisht shokë të ngushtë të tyre. Nga mosha 10-11 vjeç ata shfaqin një koncept më të pjekur të miqësisë,ata fillojnë të vlerësojnë shokun si një person i cili i del në mbrojtje dhe mbrohet prej tin ë raste të vështira..Ata kuptojnë se miqësia nuk zhvillohet ndërmjet njerëzve thjesht se ata jetojnë pranë njeri-tjetrit,ata fillojnë ta konsiderojnë miqësinë si shkëmbim të mendimeve dhe ndjenjave të brenshme.Kur rriten fëmijët fillojnë dhe bëjnë dallimin midis “shokut” dhe “shokut të ngushtë”,si dhe fillojnë të kuptojnë se kush është dhe kush nuk është mik i tyre.

Një kriter i rëndësishëm i miqësisë është shkëmbimi i informacioneve personale,ngjarjeve dhe ndjenjave që nuk i janë rrëfyer asnjëri.Duke njohur këto gjëra për njeri-tjetrin,frika dhe dëshimet e tyre,dëshirat dhe aspiratat,fëmijët bëhen shokë të ngushtë duke duke i siguruar njeri –tjetrit mbështetje emocionale.Fëmijët jo vetëm i rrëfejnë miqve të tyre ndjenjat dhe mendimet e tyre më të fshehta por ama presin prej tyre të njëjtën gjë.Fëmijët e shohin besimin si një faktor themelor të miqësisë dhe e konsiderojnë tradhëtinë shkelje serioze të miqësisë së tyre.

Pranimi i bashkëmoshatarëve

Fëmijët të cilët kanë moshë të njëjtë,jetojnë në të njëjtën lagje ose ndjekun të njëjtën shkollë kane mundësi të bëhen shokë dhe të mblidhen në grupe shokësh ku ka një lider midis tyre.Liderat janë zakonisht fëmijë zemërmirë,energjikë,mendjemorehtë dhe të shoqërueshëm ose ata fëmijë të cilët kanë aftësi të veçanta.Fëmijët bëhen anëtarë të një grupi në mënyra të ndryshme,ndonjëherë është lideri i grupit që vendos se kush mund të bëhet anëtar i këtij apo atij grupi.Në raste të tjera është një grup i vogël anëtarësh të cilët vendosin nëse duhet apo jo të përfshihen edhe të tjerë në aktivitetet e tyre.Fëmijët priren të përjashtojnë nga grupi i tyre ata fëmijë të cilët i duken të tepërt apo të ndryshëm në paraqitje,nga aspekti i aftësive të tyre ose nga temperamenti i tyre dhe të pranojnë fëmijët që janë të shoqërueshëm,gazmorë dhe i përshtaten të tjerëve.

Përshtatja

Një tjetër karakteristike e fëmijës gjatë viteve të moshës shkollore është tendenca e tyre për të imituar të tjerët dhe për të përshtatur sjelljet e fëmijëve të tjerë.Fëmijët e moshës 7 deri 10 vjeç i përshtaten më tepër gjykimit të shokëve të klasës sesa

asaj të mësuesit. Gjatë viteve të moshës shkollore fëmijët dorëzohen gjithnjë e më tepër para presionit të bashkëmoshatarëve. Është vënë re se kur fëmijët ballafaqohen me këshillat e prindërve apo të rriturve dhe nga ana tjetër me këshillat e bashkëmoshatarëve të tyre ata zgjedhin këshillat e këtyre të fundit. Kjo jo vetëm për faktin se “kur çdonjeri nga grupim e bën një gjë të tillë, atëherë kjo duhet të jetë e drejtë”, por edhe sepse atyre u intereson të pranohen nga shokët e tyre.

Presioni i përshtatjes me sjelljen e fëmijëve të tjerë është veçanërisht e dukshme kur fëmijët janë në grup. Grupet e bashkëmoshatarëve priren të zhvillojnë normat dhe shpresat e anëtarëve të tyre dhe të ushtrojnë presion mbi fëmijët në drejtim të përshtatjes së tyre. Ky presion shpesh është i dobishëm sepse përgatit fëmijët për bashkëpunim me njëri-tjetrin dhe pavarësi nga jeta familjare. Por ky presion mund të jetë i rrezikshëm sepse ky grup mund të detyrojë fëmijën të sillet apo të bëjë diçka kundër vullnetit të tij. Anëtarët e një grupi ushtrojnë presion njeri-tjetrit në mënyrë që ti përshtaten sjelljeve dhe normave të vendosura nga grupi. Secili grup ka standartet e tij: p.sh. kemi dy grupe, njëri nga këto grupe vlerëson “të qenit i fuqishëm”, një normë e cila krijohet në mënyrë të qartë kur lideri i grupit dëmtohet aksidentalisht. Ai nuk i ankohet asnjëri, as të rriturve dhe as ndonjë anëtar të grupit por e duron dhimbjen dhe çon deri në fund detyrat apo planet që kishte hartuar. Në këtë mënyrë ai përcjell tek anëtarët e grupit, sjelljen e tij dhe guximin e tij. Kurse anëtarët e grupit tjetër vlerësojnë “konsideratat e të tjerëve”, kjo reflektohet në këmnguljen e tyre për përdorimin e gjuhës. Në dy grupet çdo anëtar i cili nuk mbështet standartet e sjelljes së grupit dhe ai i cili nuk i bën gjërat “drejt”, kritikohet rëndë ose nuk përfillet nga bashkëmoshatarët.

