



ISSN 2309 3455

# Social Studies

## Studime Sociale

Vol. 18, No. 4 (68), 2024



Shkolla e Drejtorëve të Institucioneve të Arsimit Parauniversitar  
Center for School Leadership (CSL-AADF)

Numër i veçantë/ Special Issue

---

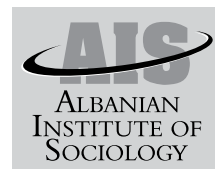
---

- Jola KEPI • Eurona LEKA • Eraldo HATIJA
- Ina XHAKOLLI • Andiola DYRMA
- Tomi TRESKA • Zenel SINA • Kledia LIKA
- Agri SOKOLI • Anila POLOSKA • Donaldi POLOSKA
- Alfred HALILAJ • Faton MURSELI • Dhurata LAMÇJA
- Fabiola ELEZAJ • Erjona XHINDI • Ermir XHINDI
- Brunilda HOXHA • Eriola TAHMAZI LLANAJ • Edvina LILA

[www.csl.edu.al](http://www.csl.edu.al)



[www.sociology.al](http://www.sociology.al)



## **“Social Studies” Journal is classified ‘Scientific’ by ANVUR**

The journal “Social Studies” is classified as Scientific Journal by ANVUR, the National Agency for the Evaluation of the University System and Scientific Research of Italy - Ministry of Education, Universities and Scientific Research of Italy (MIUR), by decision no. 298, dated 21 December 2021.

The application was made in 2020 by Romina GURASHI (PhD) - from “Sapienza” University of Rome, Deputy Editor of the journal “Social Studies”.

Since 2020, ANVUR has monitored the journal “Social Studies” with international experts, and the official response has been returned by Dott. Marco Malgarini, director of ANVUR, on 19 January 2022.

### **La rivista “Studi Sociali” è classificata ‘Scientifica’ dall’ANVUR**

La rivista “Social Studies” è classificata ‘scientifica’ dall’ANVUR, Agenzia Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca Scientifica d’Italia - Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca Scientifica d’Italia (MIUR), con decisione n. 298, del 21 dicembre 2021.

La richiesta è stata presentata nel anno 2020 da Romina GURASHI (PhD), dell’Università La Sapienza, Vicedirettore della rivista “Studi Sociali”.

Dal 2020 ANVUR segue con esperti internazionali la rivista “Social Studies” e la risposta ufficiale è stata data dal Dott. Marco Malgarini, il Dirigente Area Ricerca ANVUR, il 19 gennaio 2022.

### **Revista “Studime Sociale” klasifikohet si revistë shkencore nga ANVUR**

Revista “Studime Sociale” është klasifikuar si revistë shkencore nga ANVUR, Agjencia Kombëtare e Vlerësimit të Sistemit Universitar dhe Kërkimit Shkencor të Italisë - Ministria e Arsimit, Universiteteve dhe Kërkimit Shkencor (MIUR), me vendim no. 298, datë 21 dhjetor 2021.

Aplikimi është bërë në vitin 2022 nga Romina GURASHI (PhD), Universiteti La Sapienza Romë, njëherësh Deputy Editor e revistës “Studime Sociale”.

Nga viti 2020, ANVUR ka monitoruar me ekspertë ndërkombëtarë revistën “Studime Sociale” dhe përgjigja zyrtare është kthyer nga Dott. Marco Malgarini, drejtor i ANVUR, më 19 janar 2022.

# **SOCIAL STUDIES [STUDIME SOCIALE]**

**Vol. 18, No. 4 (68), 2024**

## **Editorial Team**

### **Editor:**

**Leke SOKOLI – Tirana, ALBANIA**

### **Deputy Editors:**

**Sejdin CEKANI – Tirana, ALBANIA**

**Besim GOLLOPANI – Pristine, KOSOVO**

**Ali PAJAZITI – Skopje, North MACEDONIA**

**Romina GURASHI – Roma, ITALY**

### **Deputy Editor for Management, Membership and Finance:**

**Elda SOKOLI KUTROLI**

## **International Editorial Board**

**Servet PËLLUMBI – Chair, Albanian Institute of Sociology, ALBANIA**

**Aida GOGA – University of Tirana, ALBANIA**

**Agri SOKOLI – St. Louis International School Milan, ITALY**

**Apostolos G. PAPAĐOPOULOS – Harokopio University, GREECE**

**Besnik PULA – Center for the Study of Social Organization; Princeton University, USA**

**Blerina XHAKOLLI REÇI – University Aleksander Moisiu Durres, ALBANIA**

**Borut RONČEVIĆ – University of Ljubljana, SLOVENIA**

**Brunilda ZENELAGA – University of Tirana, ALBANIA**

**Doreta KUÇI – University Aleksander Moisiu Durres, ALBANIA**

**Enis SULSTAROVA – University of Tirana, ALBANIA**

**Erenestina GJERGJI HALILI – University of Tirana, ALBANIA**

**Ferdi KAMBERI – University Fehmi Agani of Gjakova, KOSOVO**

**Goran BASIC – Department of Sociology, Lund University, SWEDEN**

**Irena NIKAJ – Universiteti Fan Noli of Korca, ALBANIA**

**Jasminka LAŽNJAK – University of Zagreb, CROATIA**

**Jola KEPI – Center for School Leadership, CSL-AADE, ALBANIA**

**Jonida LAMAJ – Albanian-American Development Foundation, ALBANIA**

**Klea FANIKO – University of Geneva, SWITZERLAND**

**Klejda MULAJ** – University of Exeter, ENGLAND  
**Konstantin MINOSKI** – Ss. Cyril and Methodius University in Skopje, North MACEDONIA  
**Kseanela SOTIROFSKI** – University Aleksander Moisiu Durrës, ALBANIA  
**Ledia KASHAHU** – University Aleksander Moisiu of Durrës, ALBANIA  
**Monika HASANI** - University Ismail QEMALI of Vlora, ALBANIA  
**Pjereta AGALLIU** - University of Tirana, ALBANIA  
**Rando DEVOLE** – Researcher AIS Roma, ITALY  
**Sergiu BALTATESCU** – University of Oradea, ROMANIA  
**Shaban SINANI** – Albanian Academy of Science, ALBANIA  
**Shkëlzen HASANAJ** – University of Siena, ITALY  
**Svetla KOLEVEA** – Institute for the Study of Societies and Knowledge, BULGARIA  
**Tonin GJURAJ** – European University of Tirana, ALBANIA  
**Venera LLUNJI** – AAB College, KOSOVO

© Albanian Institute of Sociology / Instituti Shqiptar i Sociologjisë

Design: **Orest Muça**

“Social Studies”, Scientific Journal, certified by the Highest Scientific Committee, Ministry of Education and Science of Albania

Decision no. 170, date 20th of December 2010

Contacts:

Mobile: ++355692044722; ++355694067682

E-Mail: [albsa@sociology.al](mailto:albsa@sociology.al); [studime.sociale@gmail.com](mailto:studime.sociale@gmail.com)

[www.sociology.al](http://www.sociology.al)

## Contents:

---

Jola KEPI Eurona LEKA Eraldo HATIJA Ina XHAKOLLI Andiola DYRMA	<i>Një përvojë unike në lidërshtipin dhe menaxhimin e arsimit parauniversitar. Rasti i Shkollës së Drejtorëve në Shqipëri</i> ..... 5
Tomi TRESKA Zenel SINA Kledia LIKA	<i>Mësimdhënia dhe të nxënët në një mjedis që ndryshon</i> ..... 17
Agri SOKOLI	<i>Arritjet akademike dhe madhësia e klasës së shkollës si elementë i menaxhimit dhe lidërshtipit në arsim</i> ..... 27
Anila POLOSKA Donaldi POLOSKA	<i>Edukimi holistik si udhëzues gjithëpërfshirës në sistemin arsimor shqiptar</i> ..... 37
Alfred HALILAJ Faton MURSELI	<i>Roli i situatës së të nxënët gjatë mësimdhënies në fushën “Shoqëria dhe mjedisi” në arsimin e mesëm të lartë (AML)</i> ..... 47
Dhurata LAMÇJA	<i>Balancimi i ekselencës: Dritëhijet e marrëdhënieve mes arsimit dhe sportit</i> ..... 57
Fabiola ELEZAJ	<i>Stresi i mësuesve dhe manaxhimi i tij</i> ..... 65
Erjona XHINDI Ermir XHINDI	<i>Fëmijët e periferisë dhe ndërtimi i identitetit të tyre shoqëror</i> ..... 79
Donaldi POLOSKA Brunilda HOXHA	<i>TIK-u në edukim. Kompetenca digjitale profesionale e mësuesve</i> ..... 87
Eriola TAHMAZI LLANAJ	<i>Edukimi transformues: ndikimi i teknologjisë, digjitalizimit dhe inovacionit në procesin e të nxënët</i> ..... 99
Edvina LILA	<i>Stresi te mësuesit e rinj dhe përballimi i tij</i> ..... 107



**NJË PËRVOJË UNIKE NË LIDERSHIPIN DHE  
MENAXHIMIN E ARSIMIT PARAUNIVERSITAR.  
RASTI I SHKOLLËS SË DREJTORËVE NË SHQIPËRI**

**Dr. Jola KEPI**

*Shkolla e Drejtorëve të Institucioneve të Arsimit Parauniversitar*  
E-mail: j.kepi@csl.edu.al

**Eurona LEKA**

*Shkolla e Drejtorëve të Institucioneve të Arsimit Parauniversitar*  
*Menaxher Programi (Phd Candidate)*  
E-mail: e.leka@csl.edu.al

**Eraldo HATIJA**

*Shkolla e Drejtorëve të Institucioneve të Arsimit Parauniversitar*  
*Koordinator Programi*  
E-mail: e.hatja@csl.edu.al

**Ina XHAKOLLI**

*Shkolla e Drejtorëve të Institucioneve të Arsimit Parauniversitar*  
*Menaxher Programi CPD dhe Partnership*  
E-mail: i.xhakolli@csl.edu.al

**Andiola DYRMA**

*Shkolla e Drejtorëve të Institucioneve të Arsimit Parauniversitar*  
*Menaxher Monitorim dhe Vlerësim*  
E-mail: a.dyrma@csl.edu.al

---

**PËRMBLEDHJE**

Shkolla e Drejtorëve të Institucioneve të Arsimit Parauniversitar (I.A.P) në Shqipëri, e themeluar në vitin 2018 përmes një partneriteti ndërmjet Fondacionit Shqiptaro-Amerikan për Zhvillim (AADF) dhe Ministrisë së Arsimit, Sportit dhe Rinisë (MASR), synon të ofrojë programe trajnimi të përshtatura për nevojat e drejtuesve dhe mësuesve të institucioneve

arsimore parauniversitare në Shqipëri. Duke u mbështetur në Ligjin Nr. 48/2018 dhe Vendimin e Këshillit të Ministrave Nr. 540/2018, kjo shkollë e veçantë ka krijuar një kornizë trajnimit të detyrueshëm dhe certifikimi që mbulon nevojat menaxheriale dhe administrative të drejtuesve, duke e forcuar kapacitetin profesional përmes bashkëpunimeve me institucione kombëtare dhe ndërkombëtare. Deri në fund të vitit 2024, janë trajnuar për programin e trajnimit të detyrueshëm përgatitor 1,541 pjesëmarrës si dhe janë certifikuar 1,121 pjesëmarrës nga 3,330 aplikantë, duke shënjuar një arritje që përfaqëson përpjekjet për të avancuar leadershipin arsimor në nivel kombëtar. Gjithashtu, janë zhvilluar programe të reja trajnuese për arsimin e vazhdueshëm profesional ku janë trajnuar rreth 2,320 pjesëmarrës dhe certifikuar 2,198 pjesëmarrës; është zhvilluar si nismë e re e qendrës dhe program i dedikuar arsimit parashkollor, duke pasqyruar një qasje të re inovative në përgatitjen e drejtuesve të ardhshëm dhe zhvillimin e vazhdueshëm profesional. Ky punim prezanton ndikimin e këtyre programeve dhe efektin e tyre në cilësinë e leadershipit në arsimin parauniversitar shqiptar.

**Fjalë kyçe:** *arsim parauniversitar; leadership në arsim; trajnim i detyrueshëm; zhvillim profesional*

## **Ideimi dhe krijimi i Shkollës së Drejtorëve të Institucioneve të Arsimit Parauniversitar**

Qendra “Shkolla e Drejtorëve të Institucioneve të Arsimit Parauniversitar” (CSL) është një nismë e rëndësishme që synon të transformojë drejtimin dhe menaxhimin në institucionet arsimore shqiptare. Më 4 Tetor 2018, në mjediset e Shkollës së Drejtorëve të IAP, në prani të Kryeministrit të Shqipërisë z. Edi Rama dhe të kryetarit të Bordit Drejtues të Fondacionit Shqiptaro-Amerikan për Zhvillim (AADF) z. Michael Granoff, u nënshkrua Marrëveshja e Bashkëpunimit për krijimin dhe ngritjen e Shkollës së Drejtorëve të Institucioneve të Arsimit Parauniversitar në Shqipëri. Kjo qendër do të financohet nga AADF dhe do të mbështetet nga MASR për funksionimin dhe arritjen e objektivave të saj. Kjo marrëveshje është nënshkruar për një kohëzgjatje 10 vjeçare. Kjo qendër është rezultat i një partneriteti strategjik midis Fondacionit Shqiptaro-Amerikan për Zhvillim (AADF) dhe Ministrisë së Arsimit, Sporteve dhe Rinisë, MASR (CSL, 2019a), të cilët kanë identifikuar nevojën (CSL, 2019b) për të forcuar kapacitetet e drejtuesve të arsimit për të përballuar sfidat e përditshme dhe për të përmirësuar

cilësinë e arsimit në vend. Bashkëpunimi midis AADF dhe MASR ka qenë thelbësor në krijimin e kësaj qendre, duke sjellë një kombinim të ekspertizës ndërkombëtare dhe njohurive lokale (CSL, 2019c). Kjo ka ndihmuar në hartimin e programeve të trajnimit (CSL, 2019d) që janë në përputhje me standartet ndërkombëtare, por gjithashtu janë të përshtatshme për kontekstin shqiptar (CSL, 2019e).

Trupa e trajnerëve e përzgjedhur për ofrimin e këtij program trajnimit është trajnuar nga eksperti ndërkombëtar, z. Yaakov Gutterman, Drejtues i Programit të Leadershipit në Arsim, Instituti Kibbutzim Izrael dhe znj. Ayelet Skolnik, e specializuar në mentorim dhe drejtim në sektorin e edukimit (CSL, 2019e). Ky model i bashkëpunimit inkurajon një qasje sistematike për menaxhimin e arsimit, duke e bërë atë më të efektshëm dhe të qëndrueshëm. Viti 2024, shënon vitin e 5-të të zbatimit të Shkollës së Drejtorëve të I.A.P.

## **Misioni dhe vizioni i Shkollës së Drejtorëve**

“Rritja profesionale e drejtuesve të Institucioneve të Arsimit Parauniversitar përmes zhvillimit të aftësive menaxheriale dhe administruese” – ky është misioni i Qendrës



“Shkolla e Drejtorëve të Institucioneve të Arsimit Parauniversitar” (CSL). Ky mision thekson rëndësinë e formimit të vazhdueshëm dhe të qëndrueshëm të drejtuesve të arsimit, të cilët luajnë një rol të rëndësishëm në organizimin dhe menaxhimin e institucioneve arsimore.

Për të realizuar këtë mision, Shkolla e Drejtorëve ofron një program trajnimi cilësor që përfshin aspekte të ndryshme të menaxhimit, si:

- *Aftësitë Menaxheriale*: Këto përfshijnë planifikimin strategjik, vendimmarrjen dhe administrimin e burimeve njerëzore. Trajnimet ndihmojnë drejtuesit të kuptojnë si të krijojnë një ambient pozitiv dhe produktiv në shkollë.
- *Aftësitë Administruese*: Këto përfshijnë menaxhimin e buxhetit, planifikimin e aktiviteteve shkollë dhe administrimin e proceseve arsimore. Drejtuesit mësojnë si të përdorin eficient burimet dhe të sigurojnë që institucionet të funksionojnë në përputhje me rregullat dhe politikat arsimore.
- *Zhvillimi Personal dhe Profesional*: Programi promovon ndihmën në zhvillimin e liderëve të mirëqenies, duke i pajisur ata me aftësi për të menaxhuar konfliktet, për të krijuar marrëdhënie të forta me stafin dhe për të angazhuar komunitetin.

“Drejtues të mirëkualifikuar që ndikojnë pozitivisht në mjedisin shkollor dhe jashtë tij” - kjo është një aspiratë e rëndësishme që përshkruan vizioni e Shkollës së Drejtorëve për të formuar liderë të aftë që do të kontribuojnë në rritjen e cilësisë së arsimit në Shqipëri. Ky vizion reflekton një qasje gjithëpërfshirëse ndaj arsimimit dhe menaxhimit të institucioneve arsimore. Për realizimin e këtij vizioni, përfshihen disa aspekte të rëndësishme:

- *Rritja e Cilësisë së Arsimit*: Drejtuesit e mirëkualifikuar do të kontribuojnë në implementimin e metodologjive

moderne dhe efikase të mësimdhënies, të cilat ndikojnë direkt në performancën akademike të nxënësve.

- *Krijimi i një Mjedisit Pozitiv*: Një lider i aftë krijon një atmosferë mbështetëse që inkurajon mësimdhënësit dhe nxënësit të arrijnë potencialin e tyre maksimal. Kjo përfshin krijimin e një kulture bashkëpunimi dhe respekti në shkollë.
- *Angazhimi me Komunitetin*: Drejtuesit duhet të jenë lidhës mes shkollës dhe komunitetit. Kjo nënkupton angazhimin në aktivitete që promovojnë arsimin dhe zhvillimin e nxënësve jashtë mjedisit shkollor, duke forcuar lidhjet me prindërit dhe organizatat lokale.
- *Inovacioni dhe Adaptimi*: Vizioni nxit drejtuesit të jenë inovativë dhe të adaptohen me shpejtësi ndaj ndryshimeve në kërkesat e arsimit dhe nevojave të shoqërisë. Kjo përfshin integrimin e teknologjisë dhe metodologjive të reja në procesin mësimor.

Pra, misioni dhe vizioni i Qendrës “Shkolla e Drejtorëve të Institucioneve të Arsimit Parauniversitar” janë të ndërlydhura ngushtë me nevojën për të forcuar kapacitetet menaxheriale dhe profesionale të drejtuesve në arsimin parauniversitar. Kjo do të kontribuojë në krijimin e një sistemi arsimor më të fortë dhe më cilësor, i cili është thelbësor për zhvillimin e qëndrueshëm të shoqërisë shqiptare. Rritja e cilësisë së arsimit është një investim në të ardhmen e brezave të rinj, dhe drejtuesit e mirëkualifikuar janë një faktor kyç në këtë proces.

## Qëllimet dhe përfitimet

Shkolla e Drejtorëve të Institucioneve të Arsimit Parauniversitar ka për qëllim të krijojë një komunitet profesional të fortë dhe të angazhuar, që kontribuon në zhvillimin e arsimit në Shqipëri. Përfitimet e këtij modeli janë shumëdimensionale, duke përfshirë rritjen e efikasitetit në

menaxhimin e institucioneve arsimore, përmirësimin e cilësisë së mësimdhënies dhe rritjen e motivimit të stafit arsimor. Shkolla e Drejtorëve paraqet një hap të rëndësishëm drejt profesionalizimit dhe përmirësimit të sistemit arsimor shqiptar, duke u fokusuar në zhvillimin e drejtuesve të aftë dhe të përgatitur për sfidat e shekullit të 21. Kjo qendër, jo vetëm që ndihmon në formimin e liderëve të ardhshëm në arsim, por gjithashtu kontribuon në një transformim më të gjerë të kulturës arsimore në Shqipëri. Shkolla e Drejtorëve ka disa qëllime kryesore, si:

- *Rritja e Kapaciteteve Drejtuese:* Duke ofruar trajnime dhe burime, CSL synon të ndihmojë drejtorët dhe nëndrejtorët në zhvillimin e aftësive të nevojshme për menaxhimin efektiv të institucioneve arsimore. Kjo përfshin trajnim në menaxhimin e burimeve, planifikimin strategjik dhe krijimin e një ambienti mbështetës për mësimdhënësit dhe nxënësit.
- *Përmirësimi i Cilësisë së Arsimit:* Qendra ka për qëllim të kontribuojë në përmirësimin e cilësisë së arsimit përmes zhvillimit të praktikave të mira dhe standardeve të larta në menaxhimin e institucioneve arsimore. Kjo përfshin implementimin e metodologjive inovative të mësimdhënies dhe vlerësimit.
- *Zhvillimi i një Kulture Bashkëpunimi:* CSL inkurajon ndarjen e praktikave më të mira dhe bashkëpunimin midis institucioneve arsimore, duke krijuar një rrjet mbështetës që ndihmon drejtuesit në përballimin e sfidave të përbashkëta.

### **Korniza ligjore dhe strukturimi i Shkollës së Drejtorëve**

Shkolla e Drejtorëve të Institucioneve të Arsimit Parauniversitar funksionon brenda një kuadri të qartë ligjor, i cili është përshkruar në Ligjin Nr. 48/2018 (KSH,

2018). Ky ligj ka amenduar ligjin 69/2012 “Për sistemin arsimor parauniversitar në Republikën e Shqipërisë” (KSH, 2012) dhe shtohet neni 27/1 me këtë përmbajtjen Shkolla e Drejtorëve, sipas të cilit:

(1). “Shkolla e Drejtorëve” është person juridik, që ka për qëllim zhvillimin profesional të drejtuesve dhe kandidatëve për drejtues të institucionit arsimor parauniversitar, publik ose privat, administrimin e procesit të trajnimit të detyrueshëm përgatitor për pajisjen me certifikatë për drejtimin e institucioneve arsimore parauniversitare dhe të trajnimit të vazhdueshëm të drejtuesve. Shkolla e Drejtorëve gëzon pavarësi drejtuese, administrative, financiare dhe teknike”. (2). Organizimi dhe funksionimi i Shkollës së Drejtorëve, si dhe mënyra e trajnimit dhe certifikimit të drejtuesve të institucioneve arsimore parauniversitare përcaktohen me vendim të Këshillit të Ministrave, me propozimin e ministrit përgjegjës për arsimin”.

Në zbatim të këtij ligji, Këshilli i Ministrave, me vendimin Nr. 540/2018, ka përcaktuar kriteret mbi “organizimin e Shkollës së Drejtorëve të Institucioneve të Arsimit Parauniversitar, publik ose privat, si person juridik, që gëzon pavarësi administrative, financiare, teknike e vendim-marrëse”, si një institucion që “bashkëthemelohet nga Ministria e Arsimit, Sportit dhe Rinisë (MASR) dhe Fondacioni Shqiptaro-Amerikan për Zhvillim, me emërtimin zyrtar “Albanian-American Development Foundation” (AADF)” etj. VKM përcakton se

Shkolla e Drejtorëve të Institucioneve të Arsimit Parauniversitar gëzon ekskluzivitetin për administrimin e trajnimit e të certifikimit të detyrueshëm të drejtorëve/nëndrejtorëve, sipas parashikimeve të përcaktuara në ligj dhe në këtë vendim (pika 8).

Sipas tij, funksionet e Shkollës së Drejtorëve të Institucioneve të Arsimit Parauniversitar janë: trajnimi, certifikimi i drejtorëve/nëndrejtorëve në detyrë, i kandidatëve për drejtor/nëndrejtor të institucioneve të arsimit parauniversitar, si dhe zhvillimi i projekteve në fushën e edukimit, të cilat synojnë të përmirësojnë cilësinë e performancës së drejtimit të institucioneve të arsimit parauniversitar (KM, 2018; pika 9). Në ushtrimin e këtyre funksioneve, Shkolla e Drejtorëve të Institucioneve të Arsimit Parauniversitar kryen këto detyra (KM, 2018):

- Vlerëson nevojat për trajnim të drejtorëve të institucioneve të arsimit parauniversitar; b) Përcakton llojin e trajnimeve, si proces përgatitor për certifikim, trajnimeve të vazhdueshme dhe trajnimeve të tjera, si dhe krijon kurrikulat e programet përkatëse;
- Lëshon certifikatën përkatëse të trajnimit për drejtimin e institucioneve të arsimit parauniversitar;
- Përcakton kriteret e përzgjedhjes dhe përzgjedhjen e kandidatëve, të cilët trajnohen nga Shkolla e Drejtorëve të Institucioneve të Arsimit Parauniversitar;
- Përzgjedh institucionet e arsimit të lartë apo të subjekteve të tjera për realizimin e objektit të veprimtarisë së Shkollës së Drejtorëve të Institucioneve të Arsimit Parauniversitar;
- Monitoron zhvillimin e trajnimit;
- Ofron trajnimin e vazhduar ose trajnime të tjera, nëpërmjet kontraktimit të trajnerëve nga institucionet e arsimit të lartë apo subjekte të tjera vendëse ose të huaja;
- Monitoron drejtorët/nëndrejtorët e institucioneve arsimore parauniversitare në vendet e tyre të punës, në veprimtarinë e përditshme;
- Krijon rrjetin e drejtorëve/nëndrejtorëve të trajnuar nga Shkolla e Drejtorëve;
- Bashkëpunon me institucione homologe të huaja dhe organizma ndërkombëtarë;

- Koncepton, zbaton e monitoron projektet dhe aktivitetet në fushën e drejtimit të arsimit parauniversitar;
- Propozon politikat dhe zhvillimin e studimeve, në bashkëpunim me institucionet e arsimit parauniversitar, për të gjitha fazat që ndikojnë në cilësinë e formimit e të punës së drejtorit/nëndrejtorit të institucionit të arsimit parauniversitar, si: sistemin e formimit e të certifikimit të drejtorëve/nëndrejtorëve, sistemin e përzgjedhjes e të punësimit të drejtorëve/nëndrejtorëve, sistemin e zhvillimit profesional, sistemin e vlerësimit të performancës e të standardeve të punës së drejtorëve/nëndrejtorëve.

Në vendimin e Këshillit të Ministrave janë përcaktuar kritret e organizimit të programit të zhvillimit profesional të drejtorëve/nëndrejtorëve, kriteret e përzgjedhjes së trajnerëve dhe detyrat e tyre, kushtet e kriteret e përzgjedhjes së kandidatit për drejtor/nëndrejtor në programin e zhvillimit profesional të drejtorëve/nëndrejtorëve, kriteret e organizimit të trajnimeve dhe vlerësimit të pjesëmarrësve etj., etj.

Ligji 48/2018 dhe Vendimi i Këshillit të Ministrave 540/2018 sigurojnë një bazë të fortë ligjore për organizimin dhe funksionimin e Shkollës së Drejtorëve. Kjo strukturë e pavarur nga pikëpamja administrative dhe financiare i mundëson asaj të menaxhojë në mënyrë efikase programet e trajnimit dhe të ofrojë një qasje sistematike për zhvillimin profesional të drejtuesve të arsimit.

### **Programet e trajnimit**

Shkolla administron dy programe kryesore:

- Programi i Trajnimit të Detyrueshëm (CTP): Ky program është i detyrueshëm për të gjithë drejtorët dhe nëndrejtorët në detyrë dhe kandidatët që aspirojnë

për Drejtues. Ai ofron një bazë të fortë teorike dhe praktike për menaxhimin efektiv të institucioneve arsimore, përfshirë aspekte të tilla si planifikimi strategjik, menaxhimi i burimeve njerëzore dhe përmirësimi i cilësisë së mësimdhënies.

- Programi i Vazhdueshëm për Zhvillim Profesional (CPD): Ky program synon të sigurojë zhvillim të vazhdueshëm për drejtuesit dhe mësuesit. Ai ofron mundësi trajnimi në fusha të ndryshme për të përmirësuar kompetencat dhe aftësitë e tyre, duke u fokusuar në tendencat e reja në arsimin modern dhe nevojat specifike të komunitetit arsimor.

### Programi i trajnimit të detyrueshëm (CTP)

Programi i Trajnimit të Detyrueshëm Përgatitor për drejtuesit e Institucioneve të Arsimit Parauniversitar I.A.P dhe certifikimi i tyre administrohet ekskluzivisht nga Shkolla e Drejtorëve (CSL, 2024a). Ky

është programi kryesor i Qendrës” Shkolla e Drejtorëve të Institucioneve të Arsimit Parauniversitar” (CSL) dhe qëllimi kryesor i krijimit të qendrës.

Ky program ka për qëllim pajisjen e drejtuesve dhe të aspirantëve për drejtues me certifikatën e drejtuesit të Institucioneve të Arsimit Parauniversitar, duke ndjekur programin e trajnimit të hartuar specifikisht për drejtuesit e Institucioneve të Arsimit Parashkollor, në një shtrirje kohore të përshtatshme për këtë qëllim.

Programi është i një cilësie shumë të lartë dhe është bazuar në modelin e suksesshëm të Institutit “Avney Rosha”, në Izrael, për trajnimin dhe certifikimin e drejtuesve të IAP-ve, duke u përshtatur me nevojat dhe standardet më të fundit të drejtuesve të IAP në Shqipëri. Programi i Trajnimit të Detyrueshëm Përgatitor për certifikim për drejtues të IAP është akredituar nga Ministria e Arsimit, Sportit dhe Rinisë me Vendim Nr. 3, datë 20.02.2020, me 27 kredite gjithsej.

Ky program ka disa hallka të rëndësishme, duke filluar nga aplikimi në

**Tabela 1:** Drejtues/aspirantë që kanë aplikuar, sipas thirrjeve në vitet 2019-2024

Numri i aplikimit/thirrjeve	Numri i aplikantëve
Thirrja 9	339
Thirrja 8	378
Thirrja 2 AFP	18
Thirrja 7	417
Thirrja 1 AFP	25
Thirrja VI	337
Thirrja IZHA	122
Thirrja V	269
Thirrja IV	465
thirrja 3	680
thirrja 2	230
Thirrja 1	50
<b>Total</b>	<b>3330</b>

**Tabela 2:** Pozicionet e punës për të gjithë të certifikuarit, të shpërndarë në breza.

Të certifikuar, sipas brezit	Drejtor	Mësues	Gjithsej
Brezi 1 (2019-2020)	34	12	46
Brezi 2 (2020-2021)	145	47	192
Brezi 3 (2021)	144	29	173
Brezi 4 (2021-2022)	157	53	210
Brezi 5 (2022-2023)	101	87	188
IZHA	60	7	67
Brezi 6 (2023 – 2024)	46	199	245
Gjithsej	687	434	1121

program (nëpërmjet thirrjeve të hapura, dy herë në vit gjatë muajit mars dhe nëntor), regjistrimi në program, ndjekja e moduleve, prezantimi i projekteve, procesi i testimit si edhe ceremonia e certifikimit.

Shkolla e Drejtorëve të I.A.P në bashkëpunim me Fondacionin Shqiptaro-Amerikan për Zhvillim dhe Ministrinë e Arsimit, Sportit dhe Rinisë organizuan në datën 16 Tetor 2019 ceremoninë e nisjes së Programit të Trajnimit të Detyrueshëm Përgatitor (CSL, 2019) për certifikim për drejtues të I.A.P.

Ky aktivitet shënoi fillimin e programit të trajnimit për drejtuesit dhe aspirantët për drejtues, me qëllim zhvillimin profesional dhe certifikimin e drejtuesve të Institucioneve të Arsimit Parauniversitar në Shqipëri. Programi i trajnimit nisi në muajin nëntor, me 48 pjesëmarrësit e parë të përzgjedhur, mësues, drejtor dhe nëndrejtor nga shkollat e rrethit të Tiranës.

Prej Brezit të I të trajnimit të detyrueshëm përgatitor nga Shkolla e Drejtorëve, deri më tani me përfundimin e Brezit të VI korrik 2024, janë certifikuar në total 1121 Drejtues/Aspirantë pjesëmarrës.

- 61% prej të cilëve mbajnë pozicione drejtues/nëndrejtues
- 39% prej tyre mbajnë pozicionin e mësuesit/aspirant

Deri më tani kanë aplikuar gjithsej 3330 aplikantë (drejtues/aspirantë). Numri i aplikimeve sipas thirrjeve gjendet në tabelën 1 dhe 2.

### Programi i vazhdueshëm për zhvillim profesional (CPD)

Shkolla e Drejtorëve ofron 34 module te akredituara në portofolin e Trajnimeve të vazhdueshme Profesionale për arsimin para universitar (CSL, 2024b).

**Tabela 3:** Numri i të trajnuarve dhe të certifikuarve në 34 module të akredituara

CPD	Të trajnuar	Të certifikuar
Viti 2021	189	189
Viti 2022	424	424
Viti 2023	762	661
Viti 2024	945	924
<b>Total</b>	<b>2320</b>	<b>2198</b>

## Partneritetet e Shkollës së Drejtorëve të Institucioneve të Arsimit Parauniversitar

Arsimi është një nga sektorët më të rëndësishëm për zhvillimin e një shoqërie, dhe roli i drejtorëve të shkollave është thelbësor për krijimin e një mjedisi efektiv dhe mbështetës. Partneritetet me organizata të ndryshme mundësojnë ndarjen e burimeve, përvojave dhe praktikave të mira, duke kontribuar kështu në forcimin e kapaciteteve profesionale dhe menaxheriale të drejtorëve. Aktualisht Shkolla e Drejtorëve të I. A. P ka një rreth të gjerë partnerësh në fushën e edukimit si:

- *European Federation of Education Employees*: Ky partneritet fokusohet në avancimin e cilësisë së arsimit përmes mbështetjes së zhvillimit profesional dhe përmirësimit të praktikave edukative.
- *Albanian Institute of Sociology*: Duke kontribuar me hulumtime dhe analiza, ky institucion ndihmon në kuptimin e dinamikave sociale që ndikojnë në arsimin shqiptar.
- *Swiss Contact*: Fokusuar në zhvillimin ekonomik dhe social, ky partner ofron trajnime dhe burime për përmirësimin e menaxhimit në shkolla.
- *American Embassy*: Bashkëpunimi me ambasadën amerikane sjell mundësi të reja mbi ofrimin e bursave në Amerikë, për nxënësit/gjimnazistët shqiptarë nëpërmjet Zyrës së EducationUSA
- *Fondacioni Shqipëria e Hapur për Shqipërinë*: Ky fondacion mbështet iniciativat për transparencë dhe angazhimin e komunitetit në proceset edukative.
- *Council of Europe*: Me fokus në promovimin e vlerave evropiane, ky partner ndihmon në zhvillimin e politikave arsimore që respektojnë të drejtat e njeriut dhe diversitetin.
- *European Leadership Network Europe*: në cilësinë e anëtarit, bëhemi pjesë periodikisht në evente, konferencat zhvillimet e fundit në fushën e arsimit

parauniversitar.

- *European Digital Education Hub* në cilësinë e anëtarit, bëhemi pjesë periodikisht në evente, konferencat zhvillimet e fundit në fushën e arsimit parauniversitar.
- *International Institute for Education Planning*, ku Stafi I Shkollës së Drejtorëve ndjek rregullisht kurse të specializuara mbi praktikat më të mira të leadershipit në arsim.
- European School Education Platform etc.

Bashkëpunimi ndërkombëtar dhe lokal në fushën e arsimit është thelbësor për përmirësimin e cilësisë së arsimit në shkollat e drejtorëve. Partneritetet me organizata të njohura ofrojnë mundësi të reja për zhvillim profesional dhe rritje të kapaciteteve menaxheriale. Shkolla e Drejtorëve e I.A.P do të vazhdojë bashkëpunimet si edhe zgjerimin e tyre në fusha të tjera për të siguruar një arsimi më cilësor dhe të barabartë për të gjithë.

## Risitë e Shkollës së Drejtorëve të Institucioneve të Arsimit Parauniversitar

Gjatë viteve 2023-2024 janë prezantuar tri nismat më të reja të Shkollës së Drejtorëve:

- Program i trajnimit për Arsimin Profesional, që nisi në maj 2023 (CSL, 2023a);
- Program i ristrukturuar i trajnimit të detyrueshëm përgatitor dedikuar Drejtuesve me mbi 3 vite eksperiencë që nisi në mars 2024; si edhe
- Program i ri i Trajnimit të Detyrueshëm përgatitor për Arsimin Parashkollor hartuar nga ekspertë ndërkombëtarë dhe kombëtarë, i pritet të startojë në janar, 2025.

*Programi i trajnimit për arsimin profesional:*  
Arsimi dhe formimi profesional luan një rol të rëndësishëm për një ekonomi të

qëndrueshme dhe treg të lirë. Të gjithë ata që do të përbëjnë ekonominë e së nesërme janë sot në shkollë, ajo se çfarë arsimimi do ti pajisë ata, do të pasqyrohet në ekonominë tonë. Me këtë pohim në konsideratë Shkolla e Drejtorëve ofron për herë të parë programin e trajnimit të detyrueshëm përgatitor për arsimin profesional (CTP\_AFP)<sup>1</sup>.

Më 25 maj 2023, CSL organizoi ceremoninë e nisjes (CSL, 2023a) së programit të AFP-së. Ky program është dizajnuar në përputhje me kërkesat specifike të këtij target grupi falë bashkëpunimit të Shkollës së Drejtorëve të I.A.P me “Aftësi për Punë” (Skills4Jobs), një projekt i financuar nga Qeveria Zvicerane. Grupi i parë prej 31 pjesëmarrësish e nisi programin më 26 maj 2023, në ambientet e Shkollës Teknike Ekonomike në Tiranë (CSL, 2023b). U certifikuan me sukses 23 pjesëmarrës nga Brezi i I, nga të cilët 18 drejtorë dhe 5 aspirantë (nëndrejtorë).

*Program i trajnimit të detyrueshëm dedikuar drejtuesve me mbi 3 vite eksperiencë:*

Ky program i ri, i cili ka si target vetëm drejtuesit e arsimit parauniversitar në detyrë me më shumë se tre vite eksperiencë, filloi në 1 Mars 2024, me 30 pjesëmarrës. U certifikuan me sukses nga brezi i parë i këtij program trajnimi 26 pjesëmarrës.

*Program i trajnimit të detyrueshëm për Arsimin Parashkollor:*

Një nga nismat më të rëndësishme të Shkollës së Drejtorëve, është ofrimi i programit të trajnimit të detyrueshëm përgatitor për arsimin parashkollor<sup>2</sup>. Programi i Trajnimit të Detyrueshëm

(CTP) për drejtuesit e institucioneve të arsimit parashkollor (kopshti) është një program trajnimi i detyrueshëm që ofrohet për drejtuesit në detyrë dhe kandidatët për drejtues që synojnë të bëhen në të ardhmen drejtorë të këtyre institucioneve.

Aktualisht Qendra “Shkolla e Drejtorëve të Institucioneve të Arsimit Parauniversitar” (CSL) në bashkëpunim me ekspertë vendas e të huaj ka finalizuar hartimin e Manualit të Programit të Trajnimit të Detyrueshëm (CTP) për drejtues të institucioneve të arsimit parashkollor, si edhe ka realizuar trajnimin e parë të trajnerëve (ToT). Brez i parë i këtij program, starton në Janar 2025. Nëpërmjet këtij programi, Shkolla e Drejtorëve kontribon me ekspertizën e saj në përmbushjen e reformës në Arsimin parauniversitar.

### **Analizë e Zhvillimit të Karrierës dhe Vlerës së Programit të Certifikimit në Shkollën e Drejtorëve për Arsimin Parauniversitar në Shqipëri**

Në kuadër të rritjes së cilësisë së lidershit në arsimin parauniversitar, Shkolla e Drejtorëve në Shqipëri ka nisur një studim për të vlerësuar efektet e programit të tw certifikuarve, në zhvillimin e karrierës së pjesëmarrësve. Në fazën e parë, fokusi ishte në zhvillimin e karrierës duke shqyrtuar pozitat aktuale të pjesëmarrësve që kanë përfunduar programin me sukses. Meqenëse certifikata e Shkollës së Drejtorëve është një kërkesë ligjore për drejtues dhe kandidatët aspirant për drejtues në arsimin parauniversitar, objektivi ishte të përcaktohej përqindja e pjesëmarrësve që mbajnë

<sup>1</sup> Në bazë të pikës 2 të Nenit 14 dhe pikës 1 të Nenit 22 të Ligjit Nr 48/2018 datë 23.07.2018 Për disa ndryshime në Ligjin Nr 69/2012 datë 21.06.2012 Për sistemin arsimor parauniversitar të RSH, të gjithë individët që do të drejtojnë një institucion të arsimit dhe formimit profesional duhet të ndjekin pa shkëputje këtë program dhe të certifikohen në bazë të një procesi testimi të standartizuar.

<sup>2</sup> Në bazë të pikës 2 të Nenit 15 dhe pikës 2 të Nenit 22 të Ligjit Nr 48/2018 datë 23.07.2018 Për disa ndryshime në Ligjin Nr 69/2012 datë 21.06.2012 Për sistemin arsimor parauniversitar të RSH, të gjithë individët që do të drejtojnë një institucion të arsimit parashkollor duhet të ndjekin pa shkëputje këtë program dhe të certifikohen në bazë të një procesi testimi të standartizuar.

aktualisht role menaxheriale.

Për të mbledhur këto të dhëna, u kryen intervista të strukturuar telefonike me 470 nga 908 pjesëmarrës të certifikuar. Rezultatet treguan se 78% e pjesëmarrësve mbetën në pozitat e tyre origjinale, 15% u promovuan në role drejtuese (Drejtor ose Zëvendës Drejtor), dhe 7% raportuan një ulje në detyrë. Këta të fundit, pasuan një ulje në karrierë, më konkretisht nga Drejtues ose Zëvendës Drejtues në pozicione më të ulëta, kryesisht për shkak të dinamikave politike dhe ndikimeve administrative.

Në lidhje me vlerësimin e programit, 87% e pjesëmarrësve deklaruan se ky trajnim kishte përmirësuar ndjeshëm zhvillimin e tyre profesional, duke e cilësuar të dobishëm për karrierën. Vetëm 13% shprehën pakënaqësi, për arsye që lidhen kryesisht me kohëzgjatjen e programit dhe ndikimin real të certifikimit në procesin e përzgjedhjes së pozicioneve. Edhe pse Ligji 62/2012 (VKM 540) parashikon që certifikimi të vlerësohet me 10 pikë në procesin e përzgjedhjes për pozitat drejtuese, është vënë re se disa kandidatë pa certifikatë kanë arritur të kualifikohen për role drejtuese. Megjithatë, pjesëmarrësit që kanë përfunduar edhe programe ndërkombëtare vlerësuan cilësinë dhe ndikimin e programit tonë, duke theksuar se Shkolla e Drejtorëve përmbush në mënyrë unike nevojat specifike të liderëve arsimorë në Shqipëri.

Në përfundim, ky program ka ndikim të rëndësishëm në zhvillimin profesional dhe përgatitjen për leadership të pjesëmarrësve, duke e pozicionuar atë si një burim të vyer për zhvillimin e liderëve të kualifikuar dhe ruajtjen e standardeve të larta në edukim.

### **E ardhmja Shkollës së Drejtorëve të Institucioneve të Arsimit Parauniversitar**

Qendra “Shkolla e Drejtorëve të I.A.P” (CSL) ka një rol thelbësor në transformimin e sistemit arsimor në Shqipëri. Ajo

angazhohet për avancimin e arsimit dhe zhvillimin profesional të mësuesve dhe drejtorëve, duke ofruar mundësi të shumta për trajnime dhe burime didaktike. Kjo qendër synon në të ardhmen fokusohet në krijimin e një mjedisi arsimor më cilësor dhe përmirësimin e praktikave edukative, duke siguruar që mësuesit të kenë njohuritë dhe aftësitë e nevojshme për t’u përballur me sfidat e sotme.

E ardhmja e CSL-së është premtuese, sidomos në kontekstin e bashkëpunimeve me organizata ndërkombëtare dhe lokale. Rritja e fokusit në inovacionin në mësimdhënie është kyçe për përmirësimin e cilësisë së arsimit. CSL mund të integrojë metoda të reja pedagogjike dhe teknologji të avancuara në procesin mësimor, duke e bërë mësimin më interaktiv dhe tërheqës për nxënësit.

Për më tepër, adaptimi ndaj nevojave të ndryshme të nxënësve është një aspekt tjetër i rëndësishëm. Duke përfshirë strategji të diferencuara mësimdhënie, CSL mund të adresojë larmishmërinë e stileve të të mësuarit dhe të sigurojë që çdo nxënës të ketë mundësi të barabarta për sukses.

Forcimi i partneriteteve me institucione të tjera arsimore dhe organizata që promovojnë zhvillimin e qëndrueshëm është gjithashtu një aspekt kyç për të ardhmen e CSL-së. Këto partneritete mund të sjellin burime shtesë, ekspertizë dhe ide të reja që do të ndihmojnë në avancimin e praktikave edukative. Bashkëpunimi me organizata që kanë përvojë në implementimin e reformave arsimore mund të ofrojë njohuri të vlefshme dhe mbështetje për iniciativat e CSL-së.

Angazhimi i mësuesve dhe komunitetit është gjithashtu një element i rëndësishëm. Kur mësuesit ndihen të mbështetur dhe të angazhuar në proceset vendimmarrëse, ata janë më të prirur të kontribuojnë aktivisht në përmirësimin e cilësisë së arsimit.

CSL mund të nxisë këtë angazhim duke ofruar mundësi për zhvillim profesional të vazhdueshëm dhe duke krijuar platforma për shkëmbimin e ideve dhe përvojave.



CSL ka potencialin të bëhet një lider në transformimin e arsimit në Shqipëri. Angazhimi në zhvillimin e qëndrueshëm dhe mbështetje për mësuesit dhe drejtorët do të kontribuojnë në krijimin e një sistemi

arsimor që përmbush nevojat e sotme dhe të ardhmes. Kjo do të ndihmojë në sigurimin e një arsimit cilësor për të gjithë nxënësit, duke i përgatitur ata për sfidat e një bote gjithnjë në ndryshim.

## REFERENCAT

- Shkolla e Drejtorëve (CSL). 2019a. “Nënshkrimi i Marrëveshjes së Bashkëpunimit për krijimin e Shkollës së Drejtorëve të IAP”, Posted on 2/07/2019; <https://csl.edu.al/news/nenshkrimi-i-marreveshjes-se-bashkepunimit-per-krijimin-e-qendres-se-lidershipit-ne-arsim/>
- Shkolla e Drejtorëve (CSL, 2019b). “Rezultatet e Studimit për Vlerësimin e Nevojave të Drejtuesve të IAP”, Posted on 10/06/2019; <https://csl.edu.al/news/rezultatet-e-studimit-per-vleresimin-e-nevojave-te-drejtuesve-te-iapu/>
- Shkolla e Drejtorëve (CSL, 2019c). “Reformimi i Sistemit të Inspektimit dhe Standardet e tyre”, Posted on 02/05/2019; <https://csl.edu.al/news/reformimi-sistemit-te-inspektimit-dhe-standartet-e-tyre/>
- Shkolla e Drejtorëve (CSL, 2019d). “Hartimi dhe Zhvillimi i Kurrikulës së Trajnimit për drejtuesit e IAP”, Posted on 02/07/2019; <https://csl.edu.al/news/dizajnimi-dhe-zhvillimi-i-kurrikules-te-trajnimit/>
- Shkolla e Drejtorëve (CSL, 2019e). “Nisja e Studimit të Vlerësimit të Nevojave të Drejtuesve të Institucioneve të Arsimit Parauniversitar”, Posted on 10/06/2019; <https://csl.edu.al/news/nisja-e-studimit-te-vleresimit-te-nevojave-te-drejtove-te-shkollave/>
- Shkolla e Drejtorëve (CSL, 2019). “Përfundon përgatitja e trajnerëve që do të ofrojnë Programin e Trajnimit për drejtues të IAP”, Posted on 04/11/2019; <https://csl.edu.al/news/perfundon-trajnimi-i-trajnerëve-te-programit-te-trajnim-it-detyrueshem-pergatatitor-per-certifikim-te-drejtuesve-dhe-aspiranteve-per-drejtues-te-iapu/>
- Shkolla e Drejtorëve (CSL, 2024a). “Programi i i Trajnimit të Detyrueshëm Përgatitor (CTP) për drejtues të IAP”; <https://csl.edu.al/certifikim-per-drejtues-iap/>
- Shkolla e Drejtorëve (CSL, 2024b). “Programi i Trajnimit për Zhvillim të Vazhdueshëm Profesional (CPD)”, <https://csl.edu.al/programi-per-zhvillim-profesional-te-vazhduar/>
- Shkolla e Drejtorëve (CSL, 2019). “Nisja e Programit të Trajnimit të Detyrueshëm Përgatitor për Certifikim për Drejtues të IAP”, Posted on 18/10/2019; <https://csl.edu.al/news/nisja-e-programit-te-trajnim-it-detyrueshem-pergatatitor-per-certifikim-per-drejtues-te-iapu/>
- Shkolla e Drejtorëve (CSL, 2023a). “Ceremonia e Lançimit të Programit të Trajnimit për Arsimin dhe Formimin Profesional”, Posted on 30/05/2023; <https://csl.edu.al/news/ceremonia-e-lancimit-te-programit-te-trajnim-it-per-arsimin-dhe-formimin-profesional/>
- Shkolla e Drejtorëve (CSL, 2023b). “Nënshkruhet marrëveshja e bashkëpunimit midis SH.T.E.T dhe Qendrës “Shkolla e Drejtorëve e I.A.P.””, Posted on 18/05/2023; <https://csl.edu.al/news/nenshkruhet-marreveshja-e-bashkepunimit-sh-t-e-t-dhe-qendres-shkolla-e-drejtove-e-i-a-p/>
- Kuvendi i Shqipërisë (KSH). 2018. “Ligj Nr. 48/2018: Për disa shtesa dhe ndryshime në ligjin no. 69/2012, “Për sistemin arsimor paruniversitar në Republikën e Shqipërisë” (të ndryshuar)”; <https://csl.edu.al/wp-content/uploads/2021/10/Ligj-nr.-48-dat%C3%AB-23.7.2018.pdf>
- Kuvendi i Shqipërisë (KSH). 2012. “Ligj nr.

69/2012 ‘Përs istemin arsimor parauniversitar në Republikën e Shqipërisë (i azhornuar)’”; <https://arsimi.gov.al/ligj-nr-69-2012-per-sistemin-arsimor-parauniversitar-ne-republiken-e-shqiperise-i-azhornuar/>  
Këshilli i Ministrave (KM). 2018. “Vendim për organizimin dhe funksionimin

e Shkollës së Drejtorëve të arsimit parauniversitar dhe mënyrën e trajtimit e të certifikimit të tyre”; <https://csl.edu.al/wp-content/uploads/2021/10/Vendim-i-K%C3%ABshillit-t%C3%AB-Ministrave-nr.-540-dat%C3%AB-19.9.2018.pdf>

## ABSTRACT

Center for School Leadership (CSL) in Albania, established in 2018 through a partnership between the Albanian-American Development Foundation (AADF) and the Ministry of Education, Sports and Youth (MASR), aims to offer training programs of adapted to the needs of managers and teachers of pre-university educational institutions in Albania. Relying on Law No. 48/2018 and the Decision of the Council of Ministers No. 540/2018, this special school has created a mandatory training and certification framework that covers the managerial and administrative needs of leaders, strengthening professional capacity through collaborations with national and international institutions. By the end of 2024, 1,541 participants have been trained for the mandatory preparatory training program and 1,121 participants have been certified out of 3,330 applicants, marking an achievement that represents efforts to advance educational leadership at the national level. In addition, new training programs for continuing professional education were developed where 2,320 participants were trained and 2,198 participants were certified; has been developed as a new center initiative and program dedicated to preschool education, reflecting a new innovative approach to the preparation of future leaders and continuous professional development. This paper presents the impact of these programs and their effect on the quality of leadership in Albanian pre-university education.

**Keywords:** *CSL, pre-university education, leadership in education, mandatory training, professional development*

# MËSIMDHËNIA DHE TË NXËNIT NË NJË MJEDIS QË NDRYSHON (Rast studimor)

**Tomi TRESKA**

*Universiteti Europian i Tiranës*  
E-mail: tomi.treska@uet.edu.al

**Zenel SINA**

*Universiteti "Aleksandër Moisiu" Durrës*  
E-mail: zenelsina2020@gmail.com

**Kledia LIKA**

*Shkolla e Drejtorëve*  
E-mail: k.lika@csl.edu.al

---

## PËRMBLEDHJE

Tema "mësimdhënia dhe të nxënimit në një mjedis që ndryshon" është një ndër temat më të trajtuara në literaturën bashkëkohore. Por ky punim është më shumë i karakterit empirik, i lidhur me vetë punën e Shkollës së Drejtorëve. Në përfundim të një trajnimi mbi këtë tematikë, trajnerët dhe Shkolla e Drejtorëve vendosën të hartojnë një dokument politikash (Policy Paper) me karakter kërkimor. Qëllimi i këtij punimi është të prezantojë në mënyrë të përmbledhur mendimet dhe reflektimet e pjesëmarrësve në këtë trajnim, duke i "përkthyer" këto refleksione në rekomandime për organet vendim-marrëse në fushën e arsimit parauniversitar. Për këtë qëllim, autorët synojnë të realizojnë disa objektiva specifike: (1) kjo eksperiencë të shërbejë si feedback pozitiv dhe konstruktiv për të përçuar mendimin e pjesëmarrësve në tryezat e vendim-marrjes së politikave arsimore; (2) metodologjia e përdorur për hartimin e punimit, të garantojë karakterin realist dhe objektiv të gjetjeve dhe të konkluzioneve; (3) masiviteti i pjesëmarrjes, shtrirja e gjerë gjeografike e pjesëmarrësve, përfaqësimi i balancuar i cikleve të arsimit (AF, AMU, AML dhe AMP), besojmë se ngjallin interesin dhe ndjenjën e përgjegjshmërisë së vendim-marrësve në politikat e edukimit. Ky punim mbështetet

metodologjikisht në të dhëna sasiore dhe cilësore; ai ndërtohet mbi parametra e kritere të mirëfillta kërkimore; kjo garanton nivel të lartë besueshmërie dhe vërtetësie. Punimi në thelb është përgjithësim i iniciativës së ndërmarrë nga CSL dhe ofron rekomandime të dobishme.

**Fjalë kyçe:** *mësimdhënie; të nxëniet; arsim parauniversitar; vendim-marrje në arsim; mësues; Shkolla e Drejtorëve -CSL.*

Prof. Asoc. Dr. **Tomi TRESKA** është lektor në Universitetin Europian të Tiranës. Ai ka një përvojë të gjatë në mësimdhënie në nivel universitar. Ai, gjithashtu, ka përvojë të gjatë në punën me organizata dhe agjenci kombëtare e ndërkombëtare, veçanërisht në fushën e trajnimeve e të ngritjes së kapaciteteve të drejtuesve të shkollave dhe mësuesve për tematika që lidhen me administrimin e arsimit, metodologjitë e mësimdhënies, partneritetin shkollë – familje, “qeverisjen e mirë”, etj., hartues i shumë analizave, studimeve, raporteve, vëzhgimeve etj. Ka publikuar shumë artikuj shkencorë në revista të njohura shkencore brenda dhe jashtë Shqipërisë. Prej vitit 2005 ai është autor i teksteve të historisë për sistemin e arsimit parauniversitar. Ai ka qenë, gjithashtu, anëtar i Këshillit Kombëtar të Arsimit Parauniversitar.

Dr. **Zenel SINA** është lektor në Departamentin e Pedagogjisë të Fakultetit të Edukimit në Universitetin “Aleksandër Moisiu”, Durrës. Ka kryer studimet pasuniversitare në Universitetin e Tiranës “ShPU Pedagogji” (2004) dhe ka fituar gradën shkencore “Doktor në Pedagogji” në Universiteti i Tiranës (2014). Gjatë karrierës së tij akademike ka drejtuar Departamentin e Pedagogjisë, ka ideuar dhe drejtuar Qendrën për Edukim në Vazhdim dhe detyra të tjera administrative në universitetin “Aleksandër Moisiu”, Durrës. Ka punuar si mësues, drejtues shkolle, trajner dhe aktivist në shoqërinë civile, kryesisht në fushën e edukimit. Kontributi më i spikatur është në drejtim të zhvillimit profesional të mësuesve, drejtimit të shkollës, legjislacionit në arsim, kurrikulës, prindërimit, në psikologjinë e zbatuar në edukim, etj.

Msc. **Kledia LIKA** ka qenë punonjëse e Shkollës së Drejtorëve të Shkollave, Menaxhere e Trajnimit “Mësimdhënia dhe të nxëniet në një mjedis që ndryshon vazhdimisht”

**T**ema “mësimdhënia dhe të nxëniet në një mjedis që ndryshon” është një ndër temat më të trajtuara në literaturën bashkëkohore. Një numër i madh autorësh e kanë trajtuar këtë çështje në forma dhe nga këndvështrime të ndryshme. Më i theksuar është fakti se në shoqërinë e sotme, duke përfshirë sistemin e edukimit, ndoshta “e vetmja konstante është ndryshimi” (Harari, 2008). Tracey Espinosa, profesore e edukimit në Universitetin e Harvardit përdor konceptin “edukimi i ri” i lidhur edhe me procese e ndryshime biologjike (Espinosa, 2007). Ajo shtron dhe jep përgjigje rreth çështjes “Pse shkenca e mendjes, trurit dhe edukimit është edukimi “i ri” i bazuar në tru”. Këtë qasje e çon më në thellësi edhe John Medina, studiuesi i njohur i trurit, autori i librit bestseller “Rregullat e trurit, 12 parime për të mbijetuar dhe për sukses në punë, shkollë, familje” (Medina, 2009).

Stiv Mason operon gjithashtu me konceptin “Neuroedukimi” (Masson, 2012), Kumar (2018) me “Neuroedukimi dhe të mësuarit” (Neuroeducation and Learning), Herndon e kolegët me “Neuroedukimi dhe të mësuarit e hershëm” (Herndon et al., 2018). Duke vijuar në këtë linjë trajtimi, mund të theksojmë kërkesën për të ndihmuar nxënësit që të krijojnë motivim të brendshëm (Beachboard, 2020), në krijimin e një mjedisi motivues në klasë (Dörnyei & Muir, 2019), apo të një mjedisi pozitiv e ndërveprues - siç theksojnë mjaft autorë (Edwards & Collison, 1996; Musai, 2005) etj. Mund të përmenden, gjithashtu, një varg studimesh mbi strategjitë e mësimdhënies (Crawford et al., 2006) apo mbi metodologjinë (Jacobsen, et al., 2009; Dibra e Dizdari, 2006; Orey, 2010). Vitet e fundit po shqyrtohet *ndryshimi* pas situatës së re të krijuar nga pandemia e Covid-19 (Espino-Díaz et al. 2023).

Por ky punim i bazuar në trajtimet e mësipërme, është më shumë i karakterit empirik, i lidhur me vetë punën e Shkollës së Drejtorëve. Në përfundim të një trajnimi mbi këtë tematikë, trajnerët dhe Shkolla e Drejtorëve vendosën të hartojnë një dokument politikash (Policy Paper) me karakter kërkimor. Shkolla e Drejtorëve të Shkollave, organizoi dhe zhvilloi një Trajnim, me temë: Mësimdhënia dhe të nxëniet në një mjedis që ndryshon vazhdimisht. Në përfundim të zhvillimit të këtij trajnimi, trajnerët dhe Shkolla e Drejtorëve të Shkollave u dakortësuan të hartojnë një dokument politikash (Policy Paper) me karakter kërkimor si reflektim serioz i nismës së marrë nga Shkolla e Drejtorëve të Shkollave.

Qëllimi i këtij dokumenti ishte të pasqyronte në mënyrë të përmbledhur mendimet dhe reflektimet e mësuesve pjesëmarrës në këtë trajnim (masiv për nga pjesëmarrja), duke i “përkthyer” këto refleksione në rekomandime për organet vendim-marrëse në fushën e arsimit parauniversitar, por jo vetëm.

Në zbatim të këtij qëllimi, autorët realizuan disa objektiva:

- Trajnimi të shërbente jo vetëm si moment aftësimi për drejtuesit e shkollave dhe mësuesit e ciklit të arsimit parauniversitar, por edhe si *feedback* pozitiv dhe konstruktiv për të përçarur mendimin e këtyre pjesëmarrësve në tryezat e vendim-marrjes së politikave arsimore.
- Nëpërmjet metodologjisë së përdorur për hartimin e këtij dokumenti, të garantohej karakteri realist dhe objektiv i gjetjeve të pasqyruara në të dhe të konkluzioneve përkatëse.
- Duke marrë parasysh masivitetin e pjesëmarrjes në këtë trajnim, shtrirjen e gjerë gjeografike të pjesëmarrësve, përfaqësimin e balancuar sipas cikleve të arsimit (Arsim Fillor, Arsim i Mesëm i Ulët, Arsim i Mesëm i Lartë dhe Arsim

i Mesëm Profesional), autorët synuan të ngjallin interesin dhe ndjenjën e përgjegjshmërisë së vendim-marrësve në fushat e arsimit parauniversitar.

- Ky dokument mbështetet metodologjikisht në të dhëna sasiore dhe cilësore dhe ndërtohet mbi parametra dhe kritere të mirëfillta kërkimore, cilësi që tentojnë t'i japin këtij dokumenti një nivel të konsiderueshëm besueshmërie dhe vërtetësie.

Tematikat përbërëse të modulit të trajnimit:

- Edukimi global, standarde, kritere, karakteristikat dhe cilësi të “Mësuesit Global” dhe të “Nxënësit Global”.
- Mësimdhënia për zhvillimin e të menduarit në nivel të lartë.
- Mësimdhënia e integruar dhe ndërvepruese.
- Të nxëniet dhe neuroedukimi – një sfidë e re në edukimin e shekullit XX.
- Mjedisi i të nxëniet, motivimi dhe vetë-rregullimi i sjelljeve të nxënësve për vetë-aktualizim.

#### *Kufizimi i punimit:*

Literatura e bashkëlidhur është në funksion të tematikës dhe moduleve të trajnimit të zhvilluar aktualisht, dhe nuk pasqyron një Bibliografi të lidhur ngushtësisht dhe domosdoshmërisht me rezultatet e prodhuara nga zhvillimi i trajnimit dhe aq më pak me Konkluzionet dhe Rekomandimet e pasqyruara në këtë punim.

#### **Metodologjia e përdorur**

Autorët janë përpjekur të zbatojnë një metodologji të besueshme kërkimore, duke kombinuar metodën sasiore me atë cilësore. Kombinimi i këtyre metodave të kërkimit, rrit jo vetëm nivelin e besueshmërisë së dokumentit në fjalë, por jep mundësinë e një interpretimi realist, objektiv dhe të vërtetë.

*Komponenti cilësor* mbi të cilën mbështeten gjetjet dhe analizat e mëposhtme kanë të bëjnë drejtpërdrejt me instrumentet e përdorur, të cilat janë:

- Formati/kërkesa që pjesëmarrësit të prezantojnë pritshmëritë e tyre nga ky trajnim.
- Komentet në kohë reale të pjesëmarrësve, gjatë kohës së zhvillimit të trajnimit (në Chat).
- Përgjigjet e shtruara prej tyre në padlet-in e vënë në dispozicion për këtë qëllim, si reflektim dhe përgjigje e pjesëmarrësve mbi çështjet më të rëndësishme të trajtuara gjatë trajnimit.
- Pjesa cilësore e formularit të vlerësimit të trajnimit.

Për *komponentin sasior* u vunë në dispozicion dhe u përdorën instrumente si:

- Paratesti i zhvilluar para trajnimit), shoqëruar me testin e zhvilluar mbas trajnimit.
- Pjesa sasimore e formularit të vlerësimit të trajnimit.

## Rezultatet/gjetjet

Rezultatet nga vlerësimi cilësor:

- Mësuesit kërkojnë se si mund të përshtaten, orientohen në kushtet e reja, si mund ta krijojnë një mjedis efektiv për të nxënë.
- Mësimi online është një përvojë dhe një mundësi për të kuptuar se ndryshimi i realiteteve, teknologjisë dhe i kurrikulave, kërkon kompetenca dhe formim profesional në dimensione dhe paradigma të reja didaktike.
- Mësuesit janë të interesuar për sqarimin e qasjeve teorike në gjuhën, praktikën dhe nevojave të tyre.
- Termat, neuroedukim, të menduarit në nivel të lartë, edukim global, mësuesit i shohin në kontekstin e një bote në ndryshim.

Nëse pritshmëritë paraprake të pjesëmarrësve në trajnim do të kryqëzohen me konsideratat e tyre të shprehura në Formularin e Vlerësimit të trajnimit, do të konstatohet lehtësisht se shumica e këtyre pritshmërive, për shumicën dërmuese të pjesëmarrësve, jo vetëm konsiderohet të plotësuara, por në shumë drejtime, ato edhe janë tejkaluar.

## Rezultate nga CHAT

Chat-i u përdor që pjesëmarrësit të jepnin mendimet e tyre në kohë reale, në mënyrë të drejtpërdrejtë dhe të natyrshme.

Diskutimet e shtruara në Chat kishin të bënin jo vetëm me tematikat e përcaktuara në modulën e trajnimit, por edhe me çështje të tjera që lidhen drejtpërdrejt:

- me nivelin e mësimdhënies në shkollat shqiptare,
- me shkallën e kualifikimit të mësuesve,
- me kurrikulat ekzistuese dhe nevojën e përmirësimit të mëtejshëm të tyre,
- me probleme të logjistikës dhe të infrastrukturës shkollore,
- me nevojën e domosdoshme për të forcuar më shumë bashkëpunimin shkollë-familje dhe mësues-prind,
- me nevojën e ngutshme për të aftësuar nxënësin si të nxënë,
- me nevojën për rishikimin e përmbajtjes lëndore me tendencë uljen e mbingarkesës aktuale të nxënësit, etj.

Konkluzioni themelor nga diskutimet e pjesëmarrësve në Chat është se jo vetëm ky trajnim ishte tepër i vlefshëm për ta, por pritshmëria e tyre ndaj Shkollës së Drejtorëve të Shkollave dhe aktorëve kryesorë vendim-marrës në sistemin arsimor shqiptar, duhet të intensifikojnë veprimtarinë trajnuese dhe kualifikuese për të gjithë mësuesit dhe drejtuesit e shkollave, duke diversifikuar tematikat e moduleve të trajnimit.

## Rezultate nga Padlet

Mësuesit pjesëmarrës në Trajnim treguan seriozitet dhe përkushtim profesional në përgjigjet e pyetjeve që tentonin të realizonin nivelin e kuptueshmërisë së temave të mësipërme dhe të nxisnin diskutim rreth mundësive që ka aktualisht sistemi arsimor shqiptar parauniversitar për të bërë ndërhyrjet e nevojshme. Shumica e tyre janë të mendimit që jo vetëm në çështjet e trajtuara në temat e këtij trajnimi, por në tërësi sistemi arsimor shqiptar parauniversitar duhet të rishikohet, me sens përmirësimit cilësor, veçanërisht mbështetur në situatën e pandemisë në të cilën kaloi ky sistem. Ai duhet të jetë më fleksibël, me dinamik, më bashkëkohor dhe më global.

Disa nga shqetësimet që kanë sjellë mësuesit lidhen me: mungesën e infrastrukturës mbështetëse; me faktin se mësimi në disa shkolla ende zhvillohet me turne; numri relativisht i madh i nxënësve për klasë; realiteti i ndryshëm i mësuesve në zonat rurale, në krahasim me ato të zonave urbane; mungesa e vullnetit të plotë dhe të dëshirës së mirë profesionale të vetë mësuesve për të plotësuar standardet e kërkuara; rritja e nivelit të ndërjegjësimit të mësuesve për rolin tepër të rëndësishëm që ata kanë në shoqëri; kushtëzimi i të qenit “mësues global” nga faktorë të tjerë më karakter socialë, ekonomik, kulturorë, politikë; nevoja për formimin dhe forcimin e integritetit të mësuesit si qytetar Evropian dhe i Globit; niveli ende i lartë i centralizimit të sistemit arsimor parauniversitar shqiptar; etj.

Gjithsesi shumica e mësuesve janë të mendimit se mësuesi shqiptar është tërësisht i orientuar nga e ardhmja dhe beson tek bota globale dhe tek mundësitë njerëzore për të përballuar sfidat e të ardhmes.

Në lidhje me raportin mes mendimit kritik dhe atij kreativ në mësimdhënie, shumica e mësuesve janë të mendimit

se mendimi kritik duhet konsideruar si stacion dhe jo si destinacion i procesit të mësimdhënies në shkollat shqiptare. Nxitja e mendimit kritik dhe atij kreativ, në fund të fundit janë garanci për realizimin e mësimdhënies mbi bazë kompetencash.

Mësuesit e qartësuan faktin se mësimdhënia e integruar dhe ndërlëndore, aftëson nxënësin ta shohë botën si një sistem dhe ta projektojnë veten e tyre si pjesë të këtij sistemi. Kur flitet për mësimdhënien e integruar, disa mësues e interpretojnë atë si një lidhje të drejtpërdrejtë e të natyrshme me procesin mësimor dhe jetës së përditshme.

Mësuesit kanë deklaruar interes të veçantë për temën e neuroedukimit. Kjo përtej termit të ri dhe intrigues shihet nga mësuesit si një strategji e re për të aplikuar teknika dhe metoda të reja drejt të nxënësve. Neuroedukimi mundëson dhe lehtëson gjithë përfshirjen e nxënësve në orën e mësimi.

Bazat e neuroedukimit është aftësia e trurit për të ndryshuar fizikisht për t'u përshtatur stimujve dhe zakoneve në mënyra që janë të dobishme për individin, theksojnë mësuesit. Në qoftë se truri i një nxënësi funksionon rregullisht nga ana emocionale, sipas tyre informacioni përthithet me shpejt dhe ruhet për një kohe edhe më të gjatë. Mësuesi shqiptar po krijon personalitetin e tij dhe po formatohet si një mësues lider në procesin mësimor. Ai e ndjen këtë ndryshim, prandaj shpreh edhe interes për tematika të tilla.

Mësuesit e shohin neuroedukimi të lidhur ngushtësisht me motivimin e brendshëm. Neuroedukimi jep shtysë motivimit të nxënësve dhe vetë disiplinimit të tyre.

Mësuesi kanë arritur të kuptojnë se parimet e neuroedukimit i ndihmojnë ata për të njohur e kuptuar dhe për t'i përdorur me racionalitet stimuj të ndryshëm që nxënësit i perceptojnë gjatë procesit e mësimor. Kurrikula e ushqen këtë mundësi me filozofinë dhe hapësirat që i lejon mësuesit, por ai ka nevojë për trajnim dhe kualifikim.

## Rezultate nga formulari i vlerësimit

Në formularin e Vlerësimit të Trajnimit, përveç pjesës statistikore, ishin shtruar edhe disa pyetje të hapura, të cilat tentonin të krijonin mundësi për pjesëmarrësit të shprehnin hapur mendimet e tyre.

*Pyetja 1: Çfarë ju pëlqeu më shumë nga ky trajnim dhe pse?*

Përgjigjet e pjesëmarrësve kanë vlerësuar maksimalisht elementë të tillë të rëndësishëm si: tema e përzgjedhur; përgatitja e trajnerëve; nivelin e lartë të interaktivitetit, informacionin e ofruar; koordinimin korrekt dhe organizimin me përgjegjësi nga Shkolla e Drejtorëve; dobinë e tematikës; mundësinë për të shkëmbyer eksperiencat me njëri-tjetrin; komunikimin e drejtpërdrejtë, korrekt dhe brenda etikës gjatë gjithë seancave të trajnimit; shumëllojshmërinë e formateve të përdorura për të vlerësuar pjesëmarrësit (pritshtëritë, paratest dhe pastesti; chat-i, padlet, formulari i vlerësimit,) etj.

*Pyetja 2: Çfarë mund të përmirësohet për grupet e ardhshme të pjesëmarrësve dhe si mund ta përmirësojmë në të ardhmen?*

Përgjigjet e pjesëmarrësve kanë sugjeruar aspekte të tilla të rëndësishme si: numri i pjesëmarrësve mund të jetë më i vogël; organizimi në auditor; të ndahen më shumë modele motivuese; të organizohen dhoma debati online; organizimi i trajnimeve sipas fushave kurrikulare; ndoshta vlerësimi i këtij trajnimi me kreditë; të shihet mundësia e përfshirjes edhe të mësuesve si bashkë-trajnerë; mendimet e shprehura të shërbejnë për të organizuar debate në fushën e arsimit; të bëhen të gjitha përpjekjet për të rritur rolin dhe peshën e mësuesit në shoqëri, etj.

*Pyetja 3: Çfarë njohurish të reja përfituat nga sesionet e këtij trajnimi?*

Përgjigjet e pjesëmarrësve kanë

theksuar se përfituan informacion të ri mbi neuroshkencën dhe neuroedukimin, mbi mësuesin dhe nxënësin global; mbi lidhjen e mendimit kritik me kreativitetin; përftuan nga mënyra se si komunikonin profesorët, ritmin e komunikimit, zbatimin e një etike mbresëlënëse në komunikim; përfituan nga shkëmbimi i mendimeve, përvojave mes njëri-tjetrit; përsosën përdorimin e platformave online, etj.

*Pyetja 4: Në çfarë mënyre mendoni se ky trajnim do të ndryshojnë praktikatat tuaja të punës?*

Përgjigjet e pjesëmarrësve kanë vlerësuar maksimalisht elementë të tillë të rëndësishëm si: suke i implementuar në praktikën e përditshme në shkollës, njohuritë e përfutuara; mbushja e tyre me energji të reja e pozitive; duke qenë me mendje hapur; duke i përdorur më mirë platformat e reja në procesin e mësimdhënies; duke u ndjerë më të sigurt në profesionin që kemi zgjedhur; duke u ndjerë dhe u sjellë më “human” si mësues; duke rritur vetëbesimin dhe motivimin tonë; duke krijuar marrëdhënie më të hapura me nxënësit; thënien e profesorit “Unë besoj në atë që bëj” do ta bëj pjesë të punës sime me nxënësit e mi, etj.

*Pyetja 5: Çfarë lloji/ tipologjisë trajnimesh do të dëshironit të merrnit në të ardhmen?*

Pjesëmarrësit treguan seriozitetin maksimal dhe ofruan tematika shumë interesante dhe të dobishme që kanë të bëjnë kryesisht me: dokumentacionin shkollor dhe me rregullimet ligjore përkatëse; vijimin e trajnimeve mbi mësimdhënien online; me tematika që përbëjnë risi si neuroedukimi, menaxhimi i konflikteve; gjithpërfshirja; trajnime për trajtimin e fëmijëve me aftësi të veçanta; trajnime që lidhen me kurrikulën, veçanërisht me projektet lëndore dhe ndërëndore, portofolin e nxënësit, vlerësimin e nxënësit etj.; për mënyrën e drejtimit dhe menaxhimit të Institucionit Arsimor; Si të menaxhojmë stresin nga



puna; këshillimin e karrierës në shkolla; mësuesin kujdestar të klasës; etj.

*Pyetja 6: Nëse keni sugjerime të tjera apo pika për diskutim...?*

Pjesëmarrësit rekomanduan: sa më tepër trajnime informuese dhe formuese nga Shkolla e Drejtorëve të Shkollave; ky trajnim cilësor të ndiqet nga sa më shumë mësues dhe mundësisht të zgjerohet në shkolla; të diskutohet edhe për roli i punonjësit social në shkolla; të rishikohet kurrikula me synim lehtësimin nga mbingarkesa dhe përsëritjet; t'i kushtohet më shumë rëndësi programit të parashkollorëve; kërkohet një përfshirje me e madhe të Shkollës së Drejtorëve në trajnimet e mësuesve, sidomos të drejtuesve të rrjeteve profesionale; etj.

## Rezultatet nga vlerësimi sasior

### *Përfundime nga Paratesti & Testi*

Nga krahasimi i përgjigjeve në secilin artikull të testit kuptohen diferencat në përgjigjet e respondentëve. Siç dallohet edhe nga tabelat, nga paratesti në pastest (Testi final), denduria e përgjigjeve shkon drejt përgjigjes së saktë. Alternativat e pasakta ose minimizohen ose shkojnë drejt harmonizimit të kurbës së shpërndarjes së vlerave. Duhet theksuar se numri i respondentëve në pastest nuk ka qenë i njëjtë me numrin e respondentëve në paratest; po kështu jo domosdoshmërisht pjesëmarrësit e paratestit janë në përfshirë tërësisht.

Rezultatet e përftuara nga krahasimi mes rezultateve të paratestit me ato të pastestit (Testit Final) tregojnë se:

- Mësuesit dhe drejtuesit pjesëmarrës në këtë trajnim kanë përfituar në masë të konsiderueshme nga njohuritë, dijet dhe informacioni i ndarë gjatë këtij trajnimi.
- Projektimi i tematikës së trajnimit dhe përcaktimi i çështjeve përbërëse të tij, kanë qenë të mirë-menduara

dhe në përputhje të plotë me nevojat e mësuesve për t'u trajnuar në këtë drejtim.

- Qasja e përcaktuar nga Shkolla e Drejtorëve të Shkollave dhe metodologjia e ndjekur për zbatimin e saj në praktikë, ka qenë profesionale dhe e suksesshme.

### *Vlerësimi nga formulari i vlerësimit*

Në kuptimin sasior, formulari i vlerësimit ndahej në dy rubrika:

- Në lidhje me kërkesën për të dhënë mendimin mbi trajnimin;
- Në lidhje me kërkesën për të dhënë mendimin mbi zhvillimin e këtij trajnimi online;

Vlerësimi që duhej të bënin pjesëmarrësit e të gjitha grupeve bazohet mbi *Shkallën Likert*.

Gjithsej kanë dhënë vlerësimet e tyre 309 pjesëmarrës.

Vlerësimi nga pjesëmarrësit në kuptimin statistikor për pyetjet e shtruar në të dy rubrikat, nga të katër grupet, ishte maksimalisht i lartë (Zgjedhja 5: Jam plotësisht dakord).

Vlerësimi i tyre maksimal përputhet me të gjitha komponentët e rubrikave, por veçanërisht me komponentët më të rëndësishëm të tyre si:

- Moduli u ofrua në mënyrë të tillë që aplikonte dhe arrinte objektivat e tij.
- Çështjet/ tematikat e shtjelluara ishin të përshtatshme për mua.
- Përmbajtja ishte e mirë-organizuar dhe e lehtë për t'u ndjekur.
- Njohuria e përfitur gjatë trajnimit do të jetë e vlefshme në punën time.
- Trajnerët ishin përgatitur për të dhënë mësimin online.
- Platformat që po përdorim janë të thjeshta për tu mësuar dhe përdorur.
- Zhvillimi i moduleve online është i vështirë.
- Kam mësuar platforma të reja të

mësimdhënies online që do më shërbejnë edhe gjatë përditshmërisë.

Ky tregues përputhet me treguesit e tjerë që argumentojnë se:

- Mësuesit dhe drejtuesit pjesëmarrës në këtë trajnim kanë përfituar në masë të konsiderueshme nga njohuritë, dijet dhe informacioni i ndarë gjatë këtij trajnimit.
- Projektimi i tematikës së trajnimit dhe përcaktimi i çështjeve përbërëse të tij, kanë qenë të mirë-menduara dhe në përputhje të plotë me nevojat e mësuesve për t'u trajnuar në këtë drejtim.
- Qasja e përcaktuar nga Shkolla e Drejtorëve dhe metodologjia e ndjekur për zbatimin e saj në praktikë, ka qenë profesionale dhe e suksesshme.

### **Përfundime e rekomandime**

Trajnerët konfirmojnë se kjo iniciativë e ndërmarrë nga Shkolla e Drejtorëve çmohet si një iniciativë me interes për mësuesit, e domosdoshme dhe e dobishme.

Qasja e ofruar nga Shkolla e Drejtorëve vlerësohet si një qasje profesionale nga pikëpamja menaxheriale dhe administrative, sepse prek një numër relativisht të lartë të të interesuarve në sektorin e arsimit parauniversitar në Shqipëri.

Tematika e përzgjedhur rezultoi të ishte me shumë interes për drejtuesit aktualë të institucioneve arsimor dhe mësuesit e të tre cikleve të arsimit parauniversitar shqiptar.

Metodologjia e përdorur nxiti interesin e pjesëmarrësve, garantoj seriozitetin e tyre gjatë seancave të trajnimit dhe mati nivelin e lartë të përgjegjshmërisë së tyre profesionale.

Në të gjitha seancat e trajnimit spikati interaktiviteti mes trajnerëve dhe pjesëmarrësve, jo vetëm në kuptim akademik e teorik të fjalës, por veçanërisht në atë konkret e praktik që lidhej drejtpërdrejt me kontekstin e shkollës shqiptare sot dhe të punës së përditshme të mësuesve në këto shkolla.

Trajnimi shërbeu si Platformë dhe Forum profesional, prej nga u gjeneruan ide, sugjerime, rekomandime dhe propozime me shumë vlera si për arsimin e detyrueshëm, ashtu edhe për arsimin e mesëm.

Pjesëmarrësit patën mundësi të ndajnë mes njëri-tjetrit përvoja, modele, eksperiencë, sfida personale dhe profesionale dhe të përfitojnë gjërësisht nga njëri-tjetri.

Trajnerët, duke u mbështetur fort tek propozimet e pjesëmarrësve sugjerojnë vijimin e kësaj iniciative të Shkollës së Drejtorëve, si duke thelluar tematikat e trajtuara në këtë Modul, ashtu edhe duke përfshirë tematika të tjera që kanë interes të lartë për drejtuesit e shkollave dhe mësuesit.

Prej këtij trajnimit është krijuar një produkt sa sasior, aq edhe cilësor, besueshmëria e të cilit garantohej nga shpërndarja gjeografike e pjesëmarrësve, po aq edhe nga përfaqësimi i balancuar i cikleve të arsimit në Shqipëri. Propozojmë që ky produkt të “kondensohet” dhe të “përdoret” në dobi të politikëbërësve dhe vendimmarrësve në Shqipëri.

Procesi i trajnimit, interesi, angazhimi dhe nevojat profesionale të mësuesit treguan se paradigma të reja po shfaqen në realitetet e ndryshimeve transformuese të arsimit. Në këtë drejtim duhet të ndryshojnë dhe përshtaten edhe tematikat, praktikatat apo dhe qasjet metodologjike në sistemin e trajnimit dhe kualifikimit të mësuesve.

## REFERENCAT

- Beachboard, Cathleen. 2020 “Help students build intrinsic motivation”, Edutopia. <https://www.edutopia.org/article/help-students-build-intrinsic-motivation/> (parë, më 05 janar 2024)
- Crawford, Alan et al. 2006. *Strategji të mësimdhënies dhe të nxëniet për klasat mendimtare*, Tiranë: Qendra për Arsim Demokratik (CDE)
- Dibra, G & Dizdari, I. 2006. *Metodologji e mësimdhënies*, Shkodër: Camaj-Pipa
- Dörnyei, Zoltán. Muir, Christine. 2019. “Creating a Motivating Classroom Environment”; *Second Handbook of English Language Teaching*, Vol. 1, No. 1, pp. 719-736
- Edwards. Anne& Collison. Jill. 1996. *Mentoring and Developing practice in primary schools*, Open University Press: United Kingdom.
- Espino-Díaz, L. et al. 2020. “Analyzing the impact of COVID-19 on education professionals. toward a paradigm shift: ICT and neuroeducation as a binomial of action”; *Sustainability*, Vol. 12, No. 14, p. 5646
- Espinosa, Tracey. 2007. *Why Mind, Brain, and Education Science is the “New” Brain-Based Education*, New York: Norton Professional Books
- Harari, Noah Yuval. 2016. *Sapiens, një histori e shkurtër e njerëzimit*, Tiranë: Botart.
- Herndon, A. Karyn, Roberts, K. Sherron. 2018. “Neuroeducation and Early Elementary Teaching: Retrospective Innovation for Promoting Growth with Students Living in Poverty”, *International Journal of the WholeChild*, Vol. 3, No. 2, pp. 4-17.
- Jacobsen, David., Eggen, Paul., Kauchak, Donald. 2009 *Methods for teaching: Promoting student learning in K-12 classrooms*. Boston: Pearson Education.
- Kumar, Sasi. 2018 “Neuroeducation and Learning”; *Research Nebula*, Vol. 5, No. 2, pp. 155-158.
- Masson, Steve. 2012. “Neuroeducation: Understanding the brain to improve teaching”; *Neuroeducation*, Vol. 1, No. 1, pp. 1-2.
- Medina, John. 2009. *Brain Rules: 12 Principles for Surviving and Thriving at Work, Home, and School, US*: Pear Press
- Musai, Bardhyl. 2005. *Mësimdhënia dhe të nxëniet ndërveprues*, Tiranë: Qendrapër Arsim Demokratik (CDE).
- Orey, Michael. 2010. *Emerging Perspectives on Learning, Teaching, and Technology*, California: CreateSpace.
- Stefa, Enkeleda. 2017. *“Mbështetja ndaj nxënësve për krijimin e një mjedisi pozitiv për të nxënë”*, Tirane, Universiteti European i Tiranës

## ABSTRACT

“Teaching and learning in an environment that change” is one of the most discussed topics in contemporary literature. But this paper is more of an empirical character, related to the work of the School of Directors itself. At the end of a training on this subject, the trainers and the School of Directors decided to draft a policy document (Policy Paper) with a research character. The purpose of this paper is to present in a concise way the thoughts and reflections of the participants in this training, “translating” these reflections into Recommendations for decision-making bodies in the field of pre-university education. In implementation of this goal, the authors intend to achieve several specific objectives: (1) this experience should serve as positive and constructive feedback to convey the opinion of the participants at the decision-making tables of educational policies; (2) the methodology used to draft the paper, to guarantee the realistic and objective nature of the findings and conclusions; (3) the massiveness of the participation, the wide geographical spread of the participants, the balanced representation of

the education cycles (AF, AMU, AML and AMP), we believe, arouse the interest and sense of responsibility of decision-makers in education policies. This work is methodologically based on quantitative and qualitative data; it is built on authentic research parameters and criteria; this guarantees a high level of reliability and authenticity. The paper essentially generalizes the initiative undertaken by CSL and provides useful recommendations.

*Keywords: Teaching; learning; pre-university education; decision-making in education; teacher; School of Directors – Center for School Leadership (CSL).*

# ARRITJET AKADEMIKE DHE MADHËSIA E KLASËS SË SHKOLLËS SI ELEMENTË I MENAXHIMIT DHE LIDERSHIPIT NË ARSIM

Agri SOKOLI

*St Louis International School Milan, Italy*

E-mail: sokoliagri@gmail.com

---

## PËRMBLEDHJE

Ideja e këtij punimi lindi nga një debat i realizuar në portalin “Mësuesi për mësuesin” – një rrjet profesional me mbi 40 mijë anëtarë), i cili filloi me këtë deklaram: “Është koha për jo më shumë se 15 nxënës në një klasë!”. Ky u konsiderua si një faktor kyç i reformës në arsim. Në këtë debat janë përfshirë rreth njëmijë mësues dhe janë dhënë shumë ide, përvoja personale, figura dhe ‘intervista’. Ky ishte hapi i parë i punimit tim dhe një arsye e mirë për të vazhduar. Studimet mbi menaxhimin dhe lidershipin në arsim, veçanërisht në dekadat e fundit, kanë përfshirë edhe ndikimin e madhësisë së klasës, pra numrin e nxënësve në arritjet akademike të tyre. Ky problem është trajtuar edhe historikisht. Në traditën hebraike, për shembull, është zbatuar “Rregulli i Maimonidit” i lidhur me emrin e një rabini, i cili në shekullin e 12-të nxori dekretin e parë për numrin e nxënësve në një klasë. Studimet e sotme bazohen kryesisht në “eksperimente natyrore” (të cilat shpesh kanë më shumë përparësi sesa eksperimentet formale). Në shumë vende, si SHBA, MB, Holandë, Kanada, Kore, Kinë, Singapor, Greqi, Irlandë etj., janë zbatuar politika (shpesh agresive dhe të kushtueshme) për uljen e numrit të nxënësve në klasa, megjithëse ato nuk janë bazuar në studime empirike, me domethënie statistikore. Ne shqyrtoam, gjithashtu, përvojën e tre shkollave të sistemit IB (Madrid, Milano dhe Romë) krahas shkollave të sistemit parauniversitar në Shqipëri. Nga ky vlerësim rezultoi se ndikimi i madhësisë së klasës (numri i studentëve) në arritjet akademike të nxënësve ndjek, pak a shumë, trajektoren e U-je të përmbytur: ulja e numrit të nxënësve në një klasë vlerësohet të jetë një avantazh për arritjet akademike, por vetëm deri në një shkallë të caktuar. Kur kalohet kjo masë kritike, ky avantazh kthehet në disavantazh... Në këtë punim janë nxjerrë disa përfundime dhe janë dhënë disa rekomandime praktike.

**Fjalë kyçe:** *madhësia e klasës, menaxhim dhe lidership, arsim, studime krahasuese, Shqipëri*

---

Agri SOKOLI ka kryer studimet universitare në Ryerson University Toronto, Kanada në Shkencat Ekonomike dhe të Manaxhimit. Nga viti 2008 e në vijim ai është marrë me mësimdhënie në Korenë e Jugut, Zelandën e Re dhe Itali. Ai ka kryer studimet për mësimdhënie në Zelandën e Re ku është diplomuar në vitin 2021 (Graduate Diploma in Teaching and Learning - për Ekonomi, Matematikë dhe Studime Sociale, Histori). Ndër përvojat e tij veçojmë angazhimin si asistent profesor në Universitetin e Seulit, Kore (2013-2015), si drejtor i zhvillimit të biznesit (për marrëdhëniet me jashtë) i Shinhwa Interior Design Seul, Kore e Jugut (2017-2021), certifikimin nga Universiteti i Harvardit për angazhimin e familjeve në edukim (raporti shkollë-familje) etj. Agri SOKOLI është, gjithashtu, anëtar i Bordit Botues Ndërkombëtar (International Editorial Board) i revistës ndërkombëtare Studime Sociale (Social Studies), pjesëmarrës apo koordinator i serisë së konferencave vjetore ndërkombëtare të AIS-ALBSA & BSF. Nga viti 2021 ai punon në Shkollën Ndërkombëtare Sant Luis, në Milano Itali (St Louis School, Milan), shkollë e sistemit IB dhe, prej vitit 2023 e në vijim, është drejtues departamenti. E-mail: agri.sokoli@stlouisschoolapps.com

**N**xitje për këtë artikull u bë një debat në portalin “Mësuesi për mësuesin”, një rrjet profesional me mbi 40 mijë anëtarë. Debatu filloi me këtë pohim (hipotetik): “ka ardhur koha që një klasë shkolle të mos ketë më shumë se 15 nxënës” shoqëruar me mendime dhe debate rreth kësaj çështjeje. Le t’i ndjekim disa nga këto “intervista” të mësuesve nga Shqipëria, Italia, Kanadaja etj. (Mësuesi për mësuesin, 2022):

- “Fatkeqësisht klasat kanë 22 deri 25 nxënës. Është një problem!” (Th.G.)
- “Minimumi 15 dhe maksimumi 20 mendoj. Puna do të ishte më e frytshme për të dyja palët. Por jo më pak se 15” (E.H.).
- “Në Itali klasat janë me nga 18 - 22 nxënës, por për çdo klasë ka dy mësues, ku njëri jep shkencat ekzakte, tjetri lëndët shoqërore” (G.J.S.).
- “Mos u bëni merak se shpejt do vijë koha që s’do ketë as 5 nxënës për klasë!” (I.S.)
- “Vetëm në këtë mënyrë mund të arrihet produktiviteti dhe rezultati më i mirë, si tek nxënësit dhe tek mësuesit, arsimtarët. Dhe patjetër që do të ketë rritje të cilësisë të procesit mësimor tek të gjitha lëndët. Por nuk e besoj se do ketë ndryshime, të paktën në një të ardhme të afërt” (E.M.)
- “Shume e drejtë dhe i vonuar si operacion që i duhet kryer në sistemin arsimor: sa më *pak nxënës as më i madh*

*përfitimi* (nënvizimi ynë). Në Shqipëri nipi im ka 25 shokë në klasë, në Boston nipërit e mi janë me nga 10 fëmijë në klasë dhe me tre mësuese. Llogaritë janë të thjeshta...” (K.P.).

- “Shumë e drejtë. Kjo do të ishte zgjedhja më e mirë. Sidomos duke parë ndryshimet e brezave” (D.S.).
- “Sa mirë do ishte. Do ketë më shumë produktivitet. Rezultatet do jenë shumë më të mira” (L.C.).
- “Ka ardhur koha që mësuesit e ciklit fillor të kenë një mësues ndihmës. Klasat duhet të bëhet me 21, jo 16” (D.D.).
- “Rregullorja është për klasa me 10 nxënës e sipër” (M.V.R.).
- “Për mendimin tim 15-20 nxënës në klasë mjaftojnë që ora mësimore të ketë rezultate të kënaqshme. Pothuajse të gjithë nxënësve, u jepet mundësia t’u kontrollohen njohuritë të marra. Në këtë mënyrë rritet ndjeshëm edhe ecuria e nxënësve në mësim, madje me këtë numër nxënësish nëpër klasa, mësuesi dhe nxënësi e gjejnë më së miri kohën për të diskutuar rreth problemeve të tyre personale, familjare, ekonomike, sociale” (S.Q.)
- “... po ne që ishim 40?” (A.B.)
- “Keni harruar se ne bënim mësim me mbi 40 nxënës në klasë? Madje mësim cilësor, jo si sot që edhe temat në regjistër i shënojnë me gabime e korrigjime” (Gj.L.).

- “Kolegë, po flasim për fëmijët e sotëm, jo për ata të mëparshmit” (FLI).
- “Kam këto argumente: nëse diskutohet që mësuesi të ketë 10 apo 15 nxënës për klasë, atëherë mësuesit që kanë patur nga 30+ duhet të dekorohen të gjithë. Veç kësaj, duke ulur numrin e nxënësve për klasë sikur “ulet” figura e mësuesit” (K.Gj.).
- “Me dhjete jo, por dhe 36 sikur janë tepër! Por, nëse pagesa është njësoj si me 20 si me 36 nxënës, atëherë...? Duhet te ketë diferencë page. Kështu rritet dhe cilësia e të nxënës” (V.K.H)
- “Unë gjithë jetën kam patur mbi 32 nxënës në klasë (madje edhe 36 e 37). E ndjej lehtësimin këtë vit shkollor, pasi klasa ime ka diçka më pak, 29 nxënës” (M.B.).
- “Italia është duke studiuar dhe vendosur me dekret qeveritar, që shkollat të kenë më shumë klasa, pra më pak nxënës për klasë. Një klasë me 25 nxënës, do ndahet në dy klasa” (L.N.) (shih, Mësuesi për mësuesin, 2022).

E përbashkëta e këtyre “intervistave” lidhet me faktin se *pjesëmarrësit e konsiderojnë madhësinë e klasës si faktor kyç të menaxhimit e lidërsipin në arsim, madje të vetë reformës arsimore*. Nga ana tjetër, pjesëmarrësit janë thujse unanimë në nevojën për uljen e numrit të nxënësve, duke e konsideruar këtë si kusht për rritjen e cilësisë në arsim. Në këtë debat u përfshinë mbi një mijë mësues dhe u dhanë shumë ide, përvoja personale, shifra e të dhëna.

### **Intervista si metodë vs. diskutimeve në rrjete profesionistësh**

Nga përvoja jonë kemi konstatuar se në shumicën e studimeve me tematikë nga arsimit është zbatuar metoda e intervistës. Ndaj na duhet të bëjmë një parantezë pikërisht për këtë metodë kërkimi, krahasuar me bashkëbisedimet e zakonshme. Më

sipër fjalën “intervista” ne e kemi vënë në thonjëza. Kjo sepse bashkëbisedimi në një rrjet social (sado profesional) nuk është identik me metodën e intervistës. Kjo për disa arsye:

Së pari, intervista është një metodë e kërkimit shkencor. Ajo përdoret në disa shkencë sociale, si në sociologji, shkencë politike, psikologji, shkencë edukimi (pedagogji), punë sociale, etnologji etj., etj. (Sokoli, 2016: 149-155).

Së dyti, kundrejt bashkëbisedimeve të zakonshme, bashkëbisedimi intervistues nuk mund të jetë rastësor. Intervista përfaqëson një bashkëbisedim të qëllimshëm, të përgatitur, të kërkuar dhe të planifikuar (Berg, 1995: 29).

Së treti, kundrejt bashkëbisedimeve të hapura (qoftë edhe të realizuar në rrjete profesionale komunikimi) intervista si metodë kërkimi ka si qëllim kalimin e informacionit nga ai që intervistohet tek ai që interviston.

Së treti, në një komunikim të zakonshëm (i realizuar qoftë edhe në një rrjet komunikimi, si më sipër) bashkëbiseduesit komunikojnë me njëri-tjetrin duke pasur të njëjtin status. Ata japin e marrin duke ndërruar rolet midis tyre: “përgjigjedhësi” bëhet “përgjigjemarrës” dhe anasjelltas. Pra, në këtë rast, kemi një “qarkullim dykahësh”, një komunikim në të cilin informacioni shkon e vjen. Ndaj kufiri midis të intervistuarit dhe intervistuesit nuk ekziston. Ndërsa intervista, si metodë kërkimi, përfaqëson një bashkëbisedim të një lloji të veçantë, një “komunikim njëkahësh” në të cilin informacioni kalon nga bartësi i tij (ai që intervistohet) tek ai që kërkon informacionin (kërkuesi, intervistuesi). Pra, gjatë intervistimit kërkimor rolet midis intervistuesit dhe të intervistuarit nuk mund të ndryshohen.

Duke përgjithësuar mund të themi që intervista është një bashkëbisedim i qëllimshëm dhe i planifikuar që realizohet midis intervistuesit dhe të

intervistuarit, për kalim informacioni nga i dyti (përgjigjedhësi) tek i pari (përgjigjemarrësi).

Por, nga se varet cilësia e informacionit të marrë përmes intervistës?

Cilësia e intervistës varet, së pari, nga bartësi i informacionit. I intervistuari nuk mund të japë atë që nuk e disponon. Ndaj intervistat realizohen kryesisht me profesionistë, ekspertë të fushës, sikurse me individë me përvoja të veçanta.

Cilësia e intervistës varet, së dyti, nga kërkuesi i informacionit, aftësitë profesionale dhe shkalla e përgatitjes për intervistat që planifikon.

Cilësia e intervistës, apo vlera e informacionit të realizuar përmes intervistimit varet, së treti, edhe nga cilësia e marrëdhënies midis atij që interviston dhe atij që intervistohet. Komunikimi normal, i hapur dhe i sinqertë është kusht për një intervistim të suksesshëm.

Por me gjithë ndryshimet komunikimi dhe shkëmbimi i mendimeve, përvojave dhe informacionit në rrjetet e komunikimit kanë vlerat e tyre. Pra edhe intervistat 'komente' (me përzgjedhjet respektive), mund të plotësojnë deri – diku standardet e intervistës kërkimore. Madje "intervistat komente" kanë një avantazh jo të vogël: ndryshe nga intervistat kërkimore (ku vetëm njëra palë është e interesuar – pala që kërkon), ato janë intervista individësh të interesuar. Ata bëhen pjesëmarrës jo sepse dikush (një studiues, p. sh.) u kërkon një intervistë (dhe shpesh nuk ia kanë ngenë, apo jepen edhe pa dëshirë). Intervistat komente jepen me dëshirë, me një ngacmim të brendshëm, pra nga një interesim – që nuk është në rastin e intervistave "të pastra" kërkimore.

Pra, rregulli metodologjik është ky: studiuesit mund të vlerësojnë çdo lloj informacioni që mendojnë se është me interes për trajtimin e dhënë. Edhe sistemet e referencave nuk janë vetëm të bazuar në libra (si bibliografi) por edhe në revista

shkencore, burimet arkivore, mediat zyrtare dhe mediat sociale, sikurse nga filma, tekste këngësh, poezi, piktura, foto, video, programe radiofonike apo televizive etj., etj.

### Tradita dhe realiteti i sotëm

*Klasa ime e shkollës përbëhej nga  
tridhjetë e katër nxënës.  
Ishte vërtet kënaqësi.... (L.S.)*

Termi "shkollë" e ka origjinën nga greqishtja e do të thotë kohë e lirë apo shlodhje. Në shoqëritë paraindustriale shkollimi ishte i mundshëm vetëm për një pakicë që kishte kohë dhe para të mjaftueshme për ta ndjekur atë. Por të lexuarit, apo të mësuarit në kuptimin që ka sot kjo fjalë, nuk ishte i domosdoshëm në jetën e përditshme. Për më tepër vetëm shtypshkrimi (nga viti 1454 e këtej) i bëri tekstet dhe dokumentet të shfrytëzueshëm në shkallë të gjerë. Por vetëm procesi i industrializimit dhe rritja e qyteteve (shekulli XIX e në vijim) çuan në rritjen e kërkesave për shkollim të specializuar (Giddens, 2004: 491-3).

Me gjithë këtë, nga tradita historike rezultojnë të dhëna mjaft interesante mbi temën që kemi shndërruar në objekt shqyrtimi. Dokumentimi i parë mbi madhësinë e klasës – si faktor menaxhimi me ndikim në arritjet akademike - është i shekullit 12-të. Në traditën hebraike është zbatuar historikisht i ashtuquajtur "Rregulli i Maimonidëve". Ky lidhet me emrin e një rabini (Maimonidi) i cili pikërisht në shekullin e 12-të ka nxjerrë dekretin e parë për numrin e nxënësve që duhet të ketë një klasë shkolle. Sipas këtij dekreti numri i nxënësve duhej të ishte më i vogël se 40.

Por po flasim për traditën hebraike, e cila është unike në raport me të mësuarit dhe dijen. Kultura hebraike mbi shkollën dhe të mësuarit është krijuar historikisht përmes zakoneve, standardeve, vlerave, opinioneve, paragjykimeve, metaforave gjuhësore,



besëtytnive, legjendave, teorive (duke përfshirë edhe ato akademike), tabuve, institucioneve - duke përfshirë martesën, kishën, shkollën, politikën – etj., etj. (lista mund të vazhdojë). Një koncept i rëndësishëm për kulturën dhe traditën hebraike është “Judaizmi”, apo fjala hebraishte “Torah”. Një nga kuptimet e fjalës Torah është “të mësuarit”. Torah i mëson hebrenjtë se:

- Të mësuarit është gjëja më e rëndësishme e jetës;
- Të mësuarit është më e rëndësishme se lutja;
- Të mësuarit për të bërë, duhet të mbizotërojë;
- Debatit dhe dallimet e opinionit janë elemente thelbësore e të mësuarit;
- Çdo fjalë, çdo fjali dhe çdo përdorim ka disa kuptime divergjente;
- Ndërmjet individëve dhe Zotit nuk ka ndërmjetës, ka vetëm një proces të mësuarit;

E të tjera, e të tjera (cit., Sokoli & Malaj, 2012: 282-83).

Vijmë të realiteti i sotëm. Në shumë vende, si në SHBA, Mbretërinë e Bashkuar, Holandë, Kanada, Korenë e Jugut, Kinë, Singapor, Greqi, Irlandë etj., janë zbatuar politika, shpesh agresive dhe të kushtueshme, për uljen e numrit të nxënësve në klasat e shkollave.

Pra, problemi: klasa të mëdha, sa të mëdha, apo të vogla, intime? Nëse duhen të mëdha, sa të mëdha? Nëse duhen të vogla, sa të vogla? Le të flasim në gjuhën e Malkolm Gladwell dhe veprës së tij “Pika kritike” (2020): a ka ndonjë “pikë kritike” tej së cilës ulja e numrit të nxënësve fillon të ndikojë negativisht në arritjet akademike të nxënësve?

Praktikisht, kudo në botë, prindërit dhe politikë-bërësit e marrin si të mirëqenë faktin se *sa më të vogla të jenë klasat, aq më të mira janë ato*, pra aq më të mira do të jenë rezultatet akademike të nxënësve. Në klasat e vogla nxënësit marrin më shumë

vëmendje individuale nga mësuesit e tyre sesa në klasat e mëparshme me shumë nxënës. Pra, gjykimi i shëndoshë të thotë se sa më shumë vëmendje të marrin fëmijët nga mësuesi, aq më e mirë do të jetë përvoja e tyre e nxënies.

Madje, me këtë logjikë sidomos dekadën e fundit, qeveritë në SHBA, Mbretërinë e Bashkuar, Holandë, Kanada, Kore, Singapor, Kinë etj., kanë ndërmarrë hapa për të zvogëluar madhësinë e klasës. Kjo lidhet me një perceptim të reflektuar në sondazhe: mbi 77 për qind e amerikanëve, për shembull, mendojnë se ka më tepër kuptim që paratë e taksapaguesve të përdoren për të zvogëluar madhësitë e klasës se për të rritur rrogat e mësuesve. Në SHBA për shumë pak gjëra bien dakord 77 për qind e amerikanëve (!).

Ky perceptim filloi të shndërrohet në politika. Kur guvernatori i Kalifornisë prezantoi planin për të zvogëluar madhësinë e klasës, për shembull, popullariteti i tij u dyfishua. Brenda një muaji 20 guvernatorë të tjerë njoftuan planet për të ndjekur shembullin e shtetit të Kalifornisë. Vetëm pas një muaji Shtëpia e Bardhë njoftoi programin për zvogëlimin e klasave në nivel federal. Mbi 250 mijë mësues të rinj u morën në punë dhe shpenzimet në SHBA për çdo nxënës u rritën me 22 për qind vetëm në 7-8 vjet (Gladwell, 2017: 54-56).

### **Kërkimi empirik mbi numrin e nxënësve në një klasë**

A ishte racionale kjo politikë e zvogëlimit të klasave? Racionaliteti, si rregull, të çon te kërkimi empirik. Pra, këto politika, gjithsesi të kushtueshme, a ishin racionale? A u paraprinë ato nga kërkimi empirik?

Në parantezë do të na duhet të themi diçka mbi racionalitetin dhe raportin e tij me kërkimin empirik. Le t'i referohemi një studiuesi race: Dan Ariely. Ai pësoi një djegie të rëndë (deri 75 për qind) nga një shpërthim në Jeruzalem. Në spital ai

vëzhgonte infermieret të cilat ia ndërronin fashat çdo ditë, por më një shpejtësi të habitshme. Ai, nën efektin e dhimbjeve, pyeste: pse i ndërroni fashat kaq shpejt, e kuptoni se me këtë praktikë pacientët kanë dhimbje të padurueshme? Infermieret përgjigjeshin: sepse kështu zvogëlohet koha e përjetimit të dhimbjeve. Mirë, vijonte pacienti Dan Ariely, po sa racionalitet ka në veprimin tuaj, a keni studime empirike nga të cilat është bazuar kjo procedurë...? Ende pa u shëruar plotësisht Ariely filloi studimet në Universitetin e Jeruzalemit, në një program studimi për trurin. Ai konstatoj, që në fillim, që studentët pyesnin dhe merrnin përgjigje për pyetjet e tyre. Sërish, i revoltuar, filloi të kontestonte: pse u jepni përgjigje të gatshme studentëve, kështu nuk mësohet? Dhe propozoi që çdo student të përgatiste pyetje dhe në vend të përgjigjeve të gatshme, t'ua kthenin ato në pyetje hipotetike. Me këtë procedurë studentët viheshin në kërkim të përgjigjeve të pyetjeve të tyre, përmes kërkimit empirik. Dhe propozoi një shkollë të orientuar nga kërkimi. Nga kjo përvojë personale Ariely botoi një vepër interesante mbi racionalitetin me titull: "Irracionalë të parashikueshëm: si forcat e fshehura i japin formë vendimeve tona" botuar në SHBA (Ariely, 2008).

Pas kësaj paranteze me domethënie, i rikthehemi pyetjes: politikat e zvogëlimit të klasave në SHBA, Mbretërinë e Bashkuar, Holandë, Kanada, Kore, Singapor, Kinë etj., a ishin bazuar në kërkime empirike, apo vetëm në opinione e perceptime?

Studimet mbi menaxhimin dhe lidërshiptin në arsim, veçanërisht në dekadat e fundit, kanë përfshirë edhe ndikimin e madhësisë së klasës në arritjet akademike të nxënësve. Pikënisja e tyre është, përgjithësisht, pohimi i pranuar (a-priori) se *në klasat e vogla nxënësit marrin më shumë vëmendje individuale nga mësuesit dhe kjo ndikon pozitivisht në përvojën e tyre të nxënies, pra në rezultatet akademike.*

Ka mënyra shumë elegante për të testuar nëse kjo është e vërtetë. Shkollat ndikohen nga baticat dhe zbaticat e zhvillimeve demografike. Ndaj kudo ka klasa intime (me pak nxënës) sikurse edhe klasa të mbipopulluara. Kjo gjendje mundëson studimin e bazuar mbi "eksperimente natyrore" (të cilat shpesh kanë më shumë përparësi sesa eksperimentet formale). Eksperimenti natyror (ndryshe nga eksperimenti laboratorik, apo eksperimenti në grupe paralele), përfaqëson një përvojë në të cilin mjedisi nuk krijohet prej studiuesve dhe nuk bazohet në realitete të stimuluar artificialisht. Në këtë lloj eksperimenti bëhen matje dhe krahasime në një realitet që rrjedh natyrshëm.

Dhe, në qoftë se klasat me shumë nxënës kanë rezultate më të mira se klasat me më pak nxënës (ose e kundërta) – në kushte të tjera të përafërta – atëherë mund të jemi të sigurtë se ky ndryshim vjen për shkak të madhësisë së klasës. Ekonomistja Karolina Hokski, për shembull, ka bërë pikërisht këtë: ka studiuar çdo shkollë të sistemit parauniversitar në shtetin e Kenektikatit (SHBA). Ja çfarë zbuloi ajo (cit. Gladwell, 2017: 56):

nuk gjejnë të dhëna me domethënie statistikore për ndryshimin e politikave të *zvogëlimit të klasave* (nënvizimi im L.S). Gjeta një zero pedante. Me fjalë të tjera, nuk ka efekt.

Ky sigurisht është vetëm një studim. Por tabloja nuk ndryshon shumë nëse shoh studime të shumta mbi madhësinë e klasës. Po i referohemi njërit syresh, ku thuhet:

Pas shqyrtimit të mijëra faqeve me të dhëna mbi performancën e nxënësve në tetëmbëdhjetë shtete të ndryshme, ekonomistët arritën në përfundimin se vetëm në dy vende të botës – Greqi dhe Islandë - zvogëlimi i klasave kishte dhënë rezultate të mira... Në SHBA u shpenzuan

dhjetëra bilionë dollarë për marrjen në punë të mësuesve shtesë. Mund të thuhet me siguri se nuk ka një profesion tjetër në botë që të jetë rritur në numër kaq shumë, kaq shpejt dhe me kaq shpenzime sa ai i mësuesisë në dy dekadat e fundit.... Por evidenca sugjeron se gjëja për të cilën ne jemi të bindur se është një avantazh i madh, mund të mos jetë aq avantazh (Gladwell, 2017: 57-58):

Pra ulja (e skajshme) e numrit të nxënësve për klasë nuk ndikon në rezultate më të mira akademike. Këtë e dëshmoi një studim që u shtri në 18 shtete të botës.

### Diskutime dhe përfundime

Nga ky kërkim shumëdimensional dalin disa çështje që meritojnë të diskutohen për të arritur në disa përfundime.

Pyetja bazë: sa nxënës është mirë të ketë një klasë për arritje sa më të mira akademike? Deri në 40, si në traditën hebraike? Izraeli gjithnjë, madje deri në ditët tona, ka patur klasa me shumë nxënës dhe me rezultate akademike të pakrahasueshme.

Apo, një klasë me 40 nxënës duhet ndarë gjithnjë në dy klasa me nga 20 nxënës?

Apo mund të heqim 7-8 nxënës dhe të dalim te numri 12? Dymbëdhjetë është numri 'magjik' i Darkës së Fundit. Pra një numër aq i vogël sa t'i përshtatet një tavoline ngrënieje gjatë pushimeve. Një klasë me kaq nxënës mund të duket perfekte për prindërit dhe mjaft e menaxhueshme nga mësuesit. Por ekspertët pranojnë se e parë nga këndvështrimi i ndërveprimeve që duhen menaxhuar, klasa e vogël është potencialisht po aq e vështirë për mësuesin sa një klasë shumë e madhe. Në njërin rast është mungesa e ndërveprimeve potenciale për të menaxhuar. Në rastin tjetër është intensiteti i ndërveprimeve potenciale.

Ne shqyrtuam, gjithashtu, përvojën e tre shkollave ndërkombëtare (të sistemit IB) që janë: (1) Marymount International School Roma, Italy; (2) Saint Louis

International School Milan, Italy; (3) American School of Madrid, Spain.

Ja pohimi i një mësuesi, nga sistemi IB:

Kisha një klasë me nëntë nxënës në lëndën gjuhë e huaj. Duket si luks, apo jo? Po, në fakt, ishte tmerr. Nuk mund të nisje asnjë lloj bisede apo diskutimi. Ishte vështirë, mungonte vrulli....

Edhe nga përvoja ime personale (A.S.) më rezultoi, pak a shumë e njëjta gjë. Nga njëra anë, kur ulet numëri i nxënësve mësuesi ka më pak korrigjime dhe më pak ngarkesë administrative. Por është, gjithashtu, e vërtetë: deri në një farë pike. Unë kam një klasë me 12 nxënës. Duket sikur nuk ka fare energji në atë klasë....

Pra dalim te çështja: pse klasat e vogla nuk kanë aq përparësi sa ç'perceptohet, në raport me rezultatet akademike? Sepse, sipas Gladwell (2017: 72)

Burimi i jetës të çdo klase është diskutimi. Kjo ka nevojë për një masë kritike nxënësish që të mbahet gjallë. Nëse numrat zvogëlohen shumë diskutimi vuan. Një grup shumë i vogël ka tendencën t'i mungojë ajo lloj energjie që vjen nga fërkimi midis njerëzve.

Harari – një ndër mendimtarët e shquar të kohës sonë, në një sërë botimesh të viteve të fundit (2016, 2018a, 2018b), shkon më tej. Ai e lidh këtë me ndryshimin që karakterizon të epokën që jetojmë. Dhe thotë se njerëzit anembanë botës janë vetëm një klikim larg informacioneve gjithfarëshe. Në një botë të tillë, gjëja e fundit që një mësues sheh të nevojshme që t'i japë nxënësve është më shumë informacion. Në vend të kësaj, njerëzit kanë nevojë për aftësinë e të kuptuarit të informacionit, për të dalluar mes asaj se çfarë është e rëndësishme dhe e parëndësishme dhe mbi të gjitha për të kombinuar shumë copëza informacioni në një pamje më të gjerë

të botës. Ai pyet: atëherë, çfarë duhet të mësohet? Dhe përgjigjet:

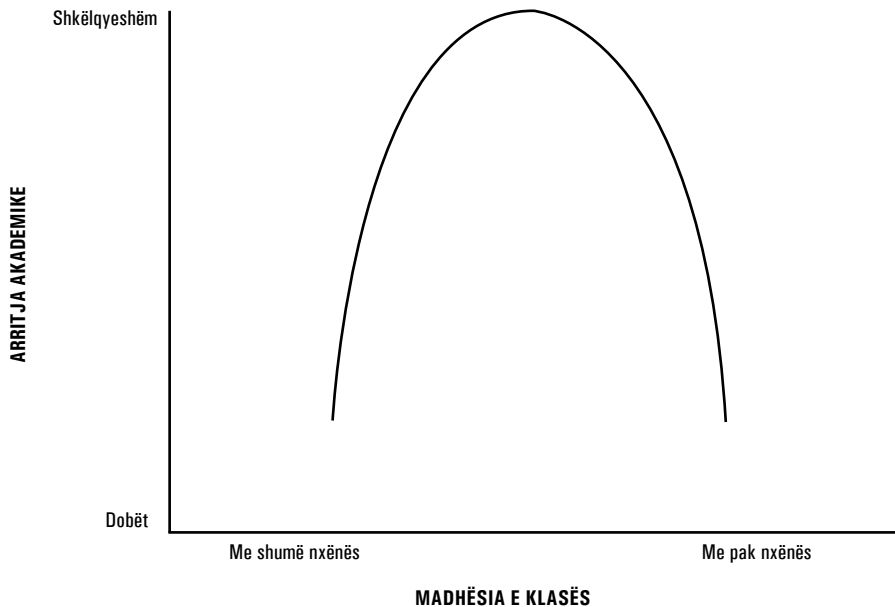
mjaft ekspertë të pedagogjisë mbrojnë idenë se shkolla duhet të kalojë në të mësuarit e katër aftësive të rëndësishme – të menduarit kritik, komunikimin, bashkëveprimin dhe krijimtarinë. Pra, të përgatitim njerëzit që ta rishpikin vetveten në mënyrë të herëpashershme (Harari, 2018: 266).

Nga ky vlerësim rezulton se ndikimi i madhësisë së klasës (numri i nxënësve) në arritjet akademike të nxënësve ndjek një grafik në formë “U-je” të përmbysur (grafiku): ulja e numrit të nxënësve në një klasë vlerësohet të jetë një avantazh për arritjet akademike. Por vetëm deri në një shkallë të caktuar. Kur kalohet kjo masë kritike, ky avantazh kthehet në disavantazh.

Mësuesit, ndoshta, nuk do të na (mirë)kuptojnë: më pak mundim për

menaxhimin e klasës, më pak diversitet dhe mundim për menaxhimin e diversitetit, më pak korrigjime, më shumë kontakte me nxënësit në klasë, apo edhe me prindërit/për njësi-individ. Edhe prindërit, sidomos në shkollat private (duan pak fëmijë në një klasë). Por që rezultatet e studimeve të mos përkojnë me opinionet (qoftë edhe të mësuesve e prindërve, në rastin e dhënë) apo me politikatat publike – kjo është më se normale.

Sjellim një shembull analog: thuajse të gjithë mendojnë se paraja (niveli ekonomik i familjeve) e bën prindërimin dhe shkollimin e fëmijëve më të suksesshëm. Por studimet tregojnë se është pak a shumë i njëjti korrelacion, ai i U-së së përmbysur: paraja e bën prindërimin dhe arsimimin e fëmijëve më të lehtë deri në një farë pikë. Pastaj, avantazhi shndërrohet në disavantazh. Kur të ardhurat e prindërve rriten tej një pike kritike, prindërimi vështirësohet<sup>1</sup>.



<sup>1</sup> Kjo është arsyeja përse kaq shumë kultura përreth botës kanë nga një proverb që përshkruan vështirësitë e rritjes së fëmijëve në një atmosferë të pasur. Në anglisht shprehja është “Shirtsleeves to Shirtsleeves in tree generation” (“Nga pa rroba në trup, në pa rroba në trup për tre breza”). Italianët thonë “Dalle stelle alle stalle” (Nga yjet në garazhed). Në spanjisht është: “Quien no lo tiene, lo hance; y quien lo tiene, lo desanche” (Ai që nuk e ka e bën, ai që e ka e shpërdoron). Pasuria mbart edhe farat e vetëshkatërrimit (Gladwell, 2017: 64-65).

Ata që merren me studime mbi lumturinë sugjerojnë, gjithashtu, se paraja e madhe pushon së bëri njerëzit më të lumtur kur arrihet një e ardhur e caktuar.

Por cila është “pika kritike”, tej së cilës një avantazhi fillon të shndërrohet në disavantazh? Gjetja e saj nuk është e lehtë. Aq sa Gladwell ka shkruar një libër më vete me këtë titull: Pika kritike (Il punto critico; the Tipping point) të lidhur me efektin e madh të ndryshimeve të vogla (Gladwell, 2022).

Sidoqoftë, studimet japin një “të mesme të artë” për numrin e nxënësve në klasë, me qëllim që të arrihen rezultate sa më të larta akademike: 18-24 nxënës. Pra, *numri*

*i përkryer konsiderohet 18-ta (jo më pak); ose 24-ra (jo më shumë)*. Apo diçka në mes...

Së fundi, nëse krahasojmë veprimtaritë (procedurën, metodologjinë, praktikën, teknikën, marrëdhëniet, komunikimet, burokracinë, dixhitalizimin, regjistrat dixhitale – me akses të plotë për prindërit, monitorimin etj.) e mësuesit dhe të shkollës në Shqipëri me një në tre shkollat që përmendëm në Itali apo Spanjë, del se shumë gjëra duhen ndryshuar. Duke filluar nga kërkesa themelore. Që ta bëjmë arsimin një variabël sa më të pavarur nga niveli ekonomik i familjeve (mund të shihet Sokoli & Teršana, 2010; Sokoli & Malaj, 2012 etj.).

## REFERENCAT

- Ariely, Dan. 2008. *Predictably Irrational: The Hidden Forces That Shape Our Decisions*, US: HarperCollins.
- Berg, L. Bruce. 1995. *Qualitative Research Methods for the Social Sciences* (Second edition), Boston [etc.]: Allyn and Bacon.
- Giddens, Anthony. 2004. “Education and Industrialization”, *Sociology* (4th Edition), pp. 491-494.
- Gladwell, Malkolm. 2017. “Avantazhet e disavantazheve dhe disavantazhet e avantazheve”, në *Davidi dhe Goliati*, ff. 33-79, Prishtinë: Botimet Pema.
- Gladwell, Malkolm. 2020. *Il punto critico. I grandi effetti dei piccoli cambiamenti*, Torino: UTET
- Harari, Noah Yuval. 2016. *Sapiens, një histori e shkurtër e njerëzimit*, Tiranë: Botart.
- Harari, Noah Yuval. 2018a. *Homo Deus, një histori e shkurtër e së nesërme*, Tiranë: Botart.
- Harari, Noah Yuval. 2018b. *21 leksione për shekullin e 21*, Tiranë: Botart.
- Mesuesi për mësuesin. 2022. “Madhësia e klasës në shkollat e sistemit parauniversitar”; [https://www.facebook.com/groups/1507879472854944/search/?q=per qindC3per qind8Bshtper qindC3per qindABper qind20kohaper qind20pper qindC3per qindABrper qind20joper qind20mper qindC3per qindABper qind20shumper qindC3per qindABper qind20seper qind2015per qind20nxper qindC3per qindABnper qindC3per qindABsper qind20nper qindC3per qindABper qind20njper qindC3per qindABper qind20klasper qindC3per qindAB](https://www.facebook.com/groups/1507879472854944/search/?q=per%20qindC3per%20qind8Bshtper%20qindC3per%20qindABper%20kohaper%20qind20pper%20qindC3per%20qindABrper%20qind20joper%20qind20mper%20qindC3per%20qindABper%20qind20shumper%20qindC3per%20qindABper%20qind20seper%20qind2015per%20qind20nxper%20qindC3per%20qindABnper%20qindC3per%20qindABsper%20qind20nper%20qindC3per%20qindABper%20qind20njper%20qindC3per%20qindABper%20qind20klasper%20qindC3per%20qindAB) (I disponueshëm, 15 qershor 2023)
- Sokoli, Leke. 2016. “Intervista si metodë e kërkimit shkencor”, në *Metodat e kërkimit shkencor*, Tiranë: Instituti i Sociologjisë, fq. 139-155.
- Sokoli, Lekë & Elma Teršana. 2010. *Varfëria dhe fëmijët në Shqipëri*, Tiranë: Instituti i Sociologjisë & Qendra “Fëmijët Sot”.
- Sokoli, Lekë & Nora Malaj. 2012. *Probleme sociale bashkëkohore*, Tiranë: Morava

## ABSTRACT

---

The idea of this paper came to me by a debate on the portal “Teacher for teacher” – a professional network with 38 thousand members), which began with this declaration: “It’s time for no more than 15 students in a class!”. This was considered a key factor of the education reform. In this debate about one thousand teachers have been included, and many ideas, personal experiences, figures and ‘interviews’ have been given. This was the first step of my paper, and a good reason to go ahead. Studies on management and leadership in education, especially in the last decades, have included even the impact of class size (number of students) on students’ academic achievements. This problem has been dealt even historically. In the Jewish tradition, for example, the “Rule of Maimonides” has been applied, associated with the name of a rabbi who in the 12th century issued the first decree on the number of students in a class. Today’s studies are mainly based on “natural experiments” (which often have more advantages than formal experiments). In many countries, such as the USA, UK, the Netherlands, Canada, Korea, China, Singapore, Greece, Ireland, etc., have been implemented policies (often aggressive and expensive) to reduce classes, although they have not been based on statistically significant studies. We also examined the experience of three schools of the IB system (Madrid, Milan, and Rome) and schools of the pre-university system in Albania. From this assessment it follows that the impact of class size (number of students) on students’ academic achievements follows an inverted U shape: reducing the number of students in a class is estimated to be an advantage for academic achievements, but only up to a certain degree. When this critical mass is passed, this advantage turns into a disadvantage...In this paper some conclusions have been drawn and some practical recommendations have been made.

**Keywords:** *knowledge, class size, management and leadership, education, comparative studies, Albania*

# EDUKIMI HOLISTIK SI UDHËZUES GJITHËPËRFSHIRËS NË SISTEMIN ARSIMOR SHQIPTAR

**Anila POLOSKA**

*Shkolla 9-vjeçare "6 Dëshmorët" Korçë, Shqipëri*

E-mail: anila.poloska@yahoo.com

**Donaldi POLOSKA**

*Shkolla 9-vjeçare "Abdulla Asabella" Korçë, Shqipëri*

E-mail: donald.poloska@yahoo.com

## PËRMBLEDHJE

Gjithëpërfshirja është tashmë një temë e njohur brenda literaturës aktuale të arsimit, ndërsa edukimi holistik zgjeron dhe thellon procesin arsimor. Ai përfaqëson një qasje, që inkurajon të nxënin social, promovon një qëndrim pozitiv ndaj tij dhe zhvillon aftësitë sociale. Punimi synon të shqyrtojë kufizimet, që pengojnë qasjen efektive të gjithëpërfshirës në arsim, me qëllim krijimin e strategjive, që do të përdoren për të kapërcyer këto barrierë. Ai ka karakter përshkrues dhe të dhënat e mbledhura kanë shërbyer për të krijuar një këndvështrim holistik të qasjeve teorike dhe integritit të teorisë me praktikën. Metoda e përdorur është fenomenologjike. Në pjesën e parë paraqiten disa pikëpamje për edukim holistik, duke përshkruar karakteristikat dhe rezultatet e lidhura me të. Mungesa e qartësisë është një barrierë për mësuesit, prindërit dhe nxënësit dhe ka potencialin për të errësuar përparësitë, që ofron qasja holistike arsimore. Një qartësi e tillë do të lehtësonte krahasimin me të tjera iniciativa edukative dhe do të lejonte hartuesit e kurrikulave të testojnë pretendimet e tyre, nëse ata janë duke dhënë një program të edukimit holistik. Në pjesën e dytë të punimit është trajtuar një praktikë e suksesshme, e cila fokusohet në përgatitjen e fëmijëve për të përmbushur çdo sfidë me të cilën mund të përballen në karrierën e tyre akademike dhe jetësore. Edukimi holistik merr rol krijues dhe u siguron fëmijëve stile të nxëni, që u atribuohen nevojave të tyre individuale, sociale dhe emocionale. Ai e përgatit një nxënës/e për të nxënë gjatë gjithë jetës në të cilin fokusi edukativ lëviz drejt aftësive sociale, qëndrimeve dhe vetëdijes personale, që ai/ajo do të ketë nevojë në një botë gjithnjë e më komplekse. Ky edukim përfaqëson të ardhmen e arsimit.

**Fjalë kyçe:** *edukim holistik, gjithëpërfshirje, barrierë, të nxënit social, strategji*

**Anila POLOSKAKA** kryer studimet universitare në Universitetin “Fan S. Noli” të Korçës në vitin 2000 dhe në vitin 2019 ka përfunduar studimet “Master i Shkencave” në Mësuesi. Me një eksperiencë pune 22 vjeçare në mësimdhënie dhe drejtim, mban titullin “Mësues Mjeshtër”. Është autore e disa artikujve në fushën e arsimit, të botuara në revista shkencore.

**Donaldi POLOSKA** është diplomuar në vitin 1998 në Universitetin “Fan S. Noli” të Korçës, dega mësuesi. Në vitin 2019 ka përfunduar studimet “Master i Shkencave” në Mësuesi me rezultate të shkëlqyera. Ka një eksperiencë pune 22 vjeçare në arsim dhe mban titullin “Mësues Mjeshtër”. Është autor i disa artikujve të botuara në fushën e arsimit dhe referues në konferenca kombëtare dhe ndërkombëtare.

*Edukimi nuk është përgatitje për jetën;  
edukimi është vetë jeta.*

John Dewey

**N**ë mjedisin arsimor fëmijët marrin njohuri, fitojnë përvoja të reja dhe zhvillojnë aftësitë e tyre në fusha të ndryshme. Ky proces nuk ndodh tek të gjithë fëmijët njësoj apo me të njëjtin ritëm. Edukimi holistik është një metodologji, e cila fokusohet pikërisht në përgatitjen e fëmijëve për të përmbushur çdo sfidë me të cilën mund të përballen në karrierën e tyre akademike dhe në jetë. Teoritë më të rëndësishme, që trajtojnë edukimin holistik janë të mësuarit rreth vetes, zhvillimit shpirtëror dhe sjelljeve pozitive shoqërore, zhvillimit shoqëror dhe emocional, elasticitetit dhe aftësisë për të parë të bukurën, përjetimin e transhendencës dhe të vërtetës. Ky lloj edukimi i frymëzon fëmijët të vëzhgojnë të vërtetat, bukurinë natyrore dhe kuptimin e jetës.

Suksesi i shkollës në ofrimin e arsimit gjithëpërfshirës varet shumë edhe nga ndryshimet, që bëhen në të gjithë shkollën, si dhe strategjive dhe metodave të ndryshme mësimore, që zbatohen mësuesit në klasën e tyre. Një mjedis klase i përshtatshëm për të gjithë nxënësit karakterizohet nga struktura dhe organizimi, ku pajisjet dhe materialet e nevojshme lejojnë akses të mirë të të nxënësve. Nëpërmjet edukimit holistik mësuesit i ndihmojnë fëmijët të punojnë me ritmin e tyre. Në vend që të ruajë fëmijët të punojnë të gjithë në të njëjtin nivel dhe shpejtësi, edukimi holistik merr rol krijues dhe u siguron fëmijëve një ritëm, që i

atribuohet nevojave të tyre individuale për të shmangur mërzinë, humbjen e interesit, ose zhgënjimin. “Unë besoj që shkolla duhet të përfaqësojë tek fëmija jetën aktuale - jetën e gjallë dhe reale që ai bën në shtëpi, në lagje, në sheshin e lodrave”, theksonte Xhon Dui (Dewey, 2003).

Shkolla me gjithçka që u ofron nxënësve të saj, është një shtëpi më vete, ku ofron miqësinë e saj, kulturën qytetare, komunikimin dinjitoz. Partneriteti shkollë-familje-komunitet mbetet gjithnjë faktor kryesor dhe kërkon vlerësim të vazhdueshëm për mirërritjen e fëmijëve. Është e nevojshme të njohim e të kuptojmë nxënësit, të cilët përfaqësojnë kombinime unike të kulturës, gjinisë dhe vendndodhjes. Për këtë arsye çdo nxënës ka stilin e vet të të nxënësve, historinë e tij personale, aftësi, vlera dhe qëndrime specifike ndaj botës dhe shoqërisë. Disa nxënë më shpejt, disa reflektojnë më shumë ndaj informacionit, të tjerë nxënë më ngadalë, por përvetësojnë me sukses materialet mësimore.

Njohuria e vërtetë përfshin një marrëdhënie të ndërsjellë midis njeriut dhe botës; një marrëdhënie që na thërret ne si individë dhe si kulturë t’i afrohemi përvojës sonë me përlulësi, nderim, imagjinatë dhe ndjenjë. Dituria holistike është vetëdija e thellë, që e angazhon personin moralisht dhe shpirtërisht me jetën rreth vetes.

Qasjet holistike përfshijnë, siç sugjerojnë studiuesit, një gamë të gjerë të qëllimeve të mësimdhënies dhe aspiratave për mësimin e fëmijëve, që shtrihet përtej mësimin akademik në fushat e mirëqenies sociale dhe emocionale. Përderisa kjo në fillim



mund të duket e madhe, mësuesit mund të gjejnë mundësi të vogla në praktikën e tyre të përditshme për të përfshirë dhe shtrirë idetë që promovojnë lidhjen, bashkësinë dhe mirëqenien.

## Qëllimi

Punimi ka për qëllim të sjellë njohuri të reja në përputhje me studimet ekzistuese dhe hedh dritë mbi procesin e gjithëpërfshirjes në arsim, duke përcaktuar edukimin holistik si një strategji, që zgjeron dhe thëllon procesin arsimor. Gjithashtu, ai synon të përshkruajë karakteristikat e edukimit holistik dhe të shqyrtojë kufizimet, që pengojnë qasjen efektive të gjithëpërfshirjes në arsim.

### *Objektivat*

- Të përcaktohen karakteristikat e edukimit holistik dhe ndikimi i tij në formësimin e kompetencave tërësore të fëmijët.
- Të identifikohen kufizimet, që pengojnë qasjen efektive të gjithëpërfshirjes në arsim.
- Të evidentohen zhvillimet kronologjike të ndërveprimit social dhe akademik të fëmijës.

### *Pyetjet kërkimore*

- Cilat janë karakteristikat e edukimit holistik dhe si ndikon ai në formimin social dhe akademik të fëmijës?
- Cilat janë kufizimet, që pengojnë qasjen efektive të gjithëpërfshirjes së fëmijëve në proceset shkollore?
- Si ndikon ndërveprimi social dhe akademik në zhvillimin e kompetencave tërësore të fëmijët dhe zbulimi aftësive të “fshehura”?

## Qasja teorike

Termi “holistik” po bëhet gjithnjë e më popullore në fusha të ndryshme profesionale si mjekësia, psikologjia,

infermiera, arsimit, biznesi etj. Shumë edukatorë sot vetidentifikohen si “holistik” dhe organizatat e mëdha arsimore, siç është Organizata Ndërkombëtare e Bakalaureateve, i referohen programeve të tyre si “holistike” (Hare, 2010).

Termi “edukim holistik” gjithashtu po përhapet vazhdimisht nëpër shkolla, universitete dhe organizata anembanë botës. Sidoqoftë, përkundër rritjes së popullaritetit të pikëpamjeve holistike të arsimit, fusha e edukimit holistik, historia e tij dhe themeli filozofik, është ende mjaft i panjohur për shumë profesionistë në fushën e arsimit shqiptar.

Edukimi holistik përfshin idetë dhe parimet humaniste (Platoni, Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Tolstoi, Maslow dhe Rogers) dhe edukatorët progresivë (Dewey dhe ndjekësit e tij), mendimtarët transpersonale (Channing, Emerson, Thoreau, Ripley, Alcott, Montessori, Steiner dhe Krishnamurti), anarkistët (Ferrer), kritikët socialë (Paul Goodman, Jules Henry, Edgar Friedengerb, Myles Horton) dhe kritikët radikalë (Holt, Kozol, Illich dhe AS Neill). Ai gjithashtu integron pikëpamjet botërore indigjene dhe ekologjike, parimet e filozofisë shumëvjeçare të jetës, teoria e sistemit dhe mendimi feminist (Nakagawa, 2000).

Me pak fjalë, edukimi holistik integron idetë idealiste të edukimit humanist me idetë shpirtërore dhe filozofike, duke përfshirë parimet e spiritualitetit, tërësisë, të ndërlidhura me ato të lirisë, autonomisë dhe demokracisë.

Në një studim të mëparshëm, u identifikuan tetë parime filozofike, të cilat përfshijnë shumicën e ideve të mbështetura nga drejtuesit e lëvizjes së edukimit holistik (Rudge, 2008).

Tetë parimet janë: spiritualiteti, nderimi për jetën dhe natyrën, ndërlidhja, tërësia njerëzore, veçantia individuale, liria dhe autonomia, marrëdhëniet e kujdesshme dhe demokracia. Katër prej tyre (spiritualiteti,

nderimi për jetën dhe natyrën, ndërlidhja dhe tërësia njerëzore) përbëjnë orientimin shpirtëror holistik të edukimit holistik, ndërsa katër të tjerat (veçantia individuale, liria dhe autonomia, marrëdhëniet e kujdesshme dhe demokracia) përbëjnë idetë humaniste të përfshira në paradigmen e edukimit holistik.

*Parimi i spiritualitetit* është thelbi i edukimit holistik. Filozofia e tij bazohet në teoritë dhe pikëpamjet e botës (të tilla si filozofia shumëvjeçare, botëkuptimet indigjene, filozofia e jetës dhe botëkuptimet ekologjike), që vlerësojnë njëshmërinë, tërësinë dhe ndërlidhjen. Edukatorët holistikë i konsiderojnë njerëzit si qenie shpirtërore të pajisura me njohuri dhe aftësi të qenësishme. Ata përkrahin një edukim që vlerëson potencialin e brendshëm të fëmijës, ushqen mundësitë e tij të zhvillimit dhe lejon që “shpalosja” e saj të ndodhë natyrshëm (Miller, 2007).

*Nderimi për jetën dhe natyrën* është një tjetër parim kyç që integron orientimin shpirtëror të edukimit holistik, për zhvillimin e vetëdijes ekologjike mbi edukimin për shkathtësi tokësore dhe vendosjen e lidhjeve me natyrën. Ky parim është një aspekt qendror i botëkuptimeve ekologjike dhe indigjene, të cilat kanë ndikuar shumë në edukimin holistik.

*Ndërlidhja* është parimi më i zakonshëm dhe dominues në të gjithë konceptet e ndryshme të edukimit holistik. Ky parim është i pranishëm në pothuajse të gjitha teoritë dhe pikëpamjet e botës, që bazohen në edukimin holistik dhe praktikisht të gjitha përkufizimet në lidhje me të. Edukatorët holistikë predikojnë për një kurrikul, që integron fusha të ndryshme të dijes, ushqen lidhjet dhe marrëdhëniet, duke përgatitur nxënësit për të jetuar në një shoqëri globale (Miller, J., 2007).

*Tërësia njerëzore* është një parim humanist përshtatur me paradigmen shpirtërore të edukimit holistik. Edukatorët holistikë bashkëkohorë perëndimorë

përcaktojnë tërësinë njerëzore të bazuar në gjashtë elementë thelbësorë: intelektual, emocional ose afektiv, fizik, social, estetik dhe shpirtëror (Miller, J., 2007). Ata i konsiderojnë të gjashtë elementët njëloj të rëndësishëm në procesin arsimor.

*Veçantia individuale* është një parim, që integron orientimin humanist të edukimit holistik. Edukatorët holistikë njohin çdo person si një qenie unike me cilësitë, potencialet dhe nevojat e qenësishme, dhe me një mënyrë të vetme për të bashkëvepruar dhe për t’iu përgjigjur realitetit. Ata kundërshtojnë çdo formë të qasjes së standardizuar në arsim dhe bëjnë thirrje për një edukim që fillon me fëmijën, me “*realitetin e gjallë*” të çdo individi.

*Liria dhe autonomia* është një temë kryesore midis edukatorëve humanistë dhe atyre transpersonalë. Edukatorët holistikë bashkëkohorë perëndimorë integrojnë pikëpamjet nga të dy anët e mendimit. Në edukimin holistik, liria dhe autonomia mbështetet në lirinë e brendshme, lirinë e mendimit, të shprehjes dhe lirinë e veprimit. Edukimi holistik ka të bëjë me arritjen e lirisë së brendshme shpirtërore, duke siguruar një atmosferë, që lejon lirinë e mendimit dhe të shprehjes, dhe me një edukim që nxit lirinë e zgjedhjes dhe autonomisë në procesin e të nxëniet.

*Marrëdhëniet e kujdesshme* janë një pjesë e parimit humanist, të përqafulara plotësisht nga lëvizja e edukimit holistik. Edukatorët holistikë e konsiderojnë marrëdhënien midis mësuesit dhe nxënësit dhe midis vetë nxënësve si themel për mësimin, jetën shoqërore dhe drejtësinë sociale. Ky parim është i pranishëm në veprat e pothuajse çdo edukatori holistik perëndimor. Noddings ka diskutuar gjerësisht këtë koncept dhe idetë e saj kanë ndikuar shumë në fushën e edukimit holistik.

*Demokracia*, një nga parimet më të diskutuara në edukimin humanist, gjithashtu luan një rol të rëndësishëm në lëvizjen e edukimit holistik. Edukatorët bashkëkohorë

holistikë refuzojnë të pranojnë një sistem të ngurtë autoritar të sunduar nga fuqia ekonomike, sociale ose kulturore. Në vend të kësaj ata bëjnë thirrje për “*demokraci pjesëmarrëse*”, ku qytetarët janë të autorizuar të marrin pjesë në mënyrë kuptimplotë në komunitet, në shoqëri dhe në planet. Ata argumentojnë për “*edukimin e partneritetit*” një edukim që vlerëson marrëdhëniet egalitare, të hapura dhe demokratike.

### Metodologjia

Punimi ka karakter përshkrues. Informacionet e mbledhura nga rishikimi i literaturës kanë shërbyer për të krijuar një këndvështrim holistik të qasjeve teorike dhe integritetit të teorisë me praktikën. Metoda e përdorur është fenomenologjike. Është marrë një rast konkret për t’u studiuar, ku nëpërmjet vrojtimit sistematik dhe mbajtjes së shënimeve të strukturuar evidentohen zhvillimet kronologjike të ndërveprimit social dhe akademik të fëmijës.

*Metoda fenomenologjike* është një qasje ndaj hulumtimit psikologjik cilësor me një fokus idiografik, që do të thotë se synon të ofrojë njohuri se si një person i vetëm, në një kontekst të dhënë, ka kuptim të një fenomeni të caktuar. Zakonisht këto dukuri lidhen me përvojat e një rëndësie personale, të tilla si një ngjarje e madhe e jetës, ose zhvillimi i një marrëdhënieje të rëndësishme. Kjo metodë dallon nga qasjet e tjera, pjesërisht, për shkak të kombinimit të komponentëve psikologjikë, interpretues dhe idiografikë.

*Vrojtimi sistematik* bazohet në të verejturit e përditshëm, pa parashtrimin e pyetjeve. Karakteristikat e të verejturit janë: planifikimi sistematik për qëllimet e kërkimit, regjistrimi sistematik i ngjarjeve dhe vërtetimi i besueshmërisë së të dhënave.

*Mbajtja e shënimeve të strukturuar* Gjatë hartimit të këtij punimi hulumtues është përdorur metoda e mbledhjes së të dhënave nëpërmjet vëzhgimeve në terren.

Shënimet e strukturuar janë përshkrimi i asaj që vërehet me një gjuhë të thjeshtë dhe konkrete. Sipas Wallen dhe Fraenkel (2000) shënimet në terren janë vetëm ato, që shënuesi i shënimeve merr në terren. Në hulumtimin edukativ, kjo zakonisht nënkupton shënimet e hollësishme që hulumtuesit marrin në mjediset e arsimit (p.sh. në klasë ose në shkollë) kur vëzhgojnë atë që po ndodh.. Përveç kësaj ato ndihmojnë një mësues për të lidhur incidentet dhe për të eksploruar tendencat e reja, duke dhënë një përshtypje të mirë të përgjithshme për klasën dhe klimën e saj.

### Gjetjet / rezultatet

#### *Karakteristikat e Edukimit Holistik*

Edukimi holistik kërkon të lidhë çdo pjesë me të gjithën. Jemi prirur në arsim ta harrojmë vizionin më të madh të tërësisë e lidhjes, dhe edukimi holistik na bën thirrje për ta rivendosur atë vizion. Një vizion i tillë, natyrisht, është një objektiv parësor i arsimit gjithëpërfshirës. Identifikimi i rezultateve të edukimit holistik ka përparësi. Këto rezultate sqarojnë qëllimin e kësaj qasje edukative për nxënësit, mësuesit dhe prindërit. Për më tepër, lejon prindërit dhe nxënësit për të bërë një zgjedhje të informuar kur ata ballafaqohen me sisteme të tjera arsimore. Është një lëvizje eklektike dhe gjithëpërfshirëse, karakteristika kryesore e së cilës është ideja se përvojat edukative nxisin një botëkuptim më pak materialist dhe më shumë shpirtëror së bashku me pikëpamjet dinamike dhe holistike të realitetit. Gjithashtu propozon që përvoja arsimore të promovojë një zhvillim më të balancuar, duhet të kultivojë marrëdhëniet midis aspekteve të ndryshme të individit (intelektual, fizik, shpirtëror, emocional, social dhe estetik), si dhe marrëdhëniet midis individit dhe mjedisit (mjedisit individual dhe natyror të nxënësve, të brendshëm dhe të jashtëm).

Në përgjithësi, ne mund të përshkruajmë karakteristikat e edukimit holistik:

- Ushqen zhvillimin e gjithë personit;
- Sillet rreth marrëdhënieve egalitariane, të hapura dhe demokratike;
- Ka të bëjë me përvojat jetësore në vend të “aftësive bazë”;
- Njeh që kulturat krijohen nga njerëzit dhe mund të ndryshohen nga njerëzit, në vend që të konformojnë dhe të përsosin një kulturë të themeluar;
- Bazohet në një “nderim” të thellë për jetën dhe për të panjohurën.

### **Kufizimet që pengojnë qasjen efektive të gjithëpërfshirjes në arsim**

Lëvizja e edukimit holistik nuk ka një burim të vetëm mbizotërues, ose një formë të madhe shprehjeje. Rrjedhimisht, është e vështirë të përcaktohet edukimi holistik. Megjithatë, ka një numër vlerash dhe perceptimesh që shumica e shkollave, që pretendojnë të jenë holistike, do të donin t'i përqafojnë. Ajo që nxit popullaritetin e tyre është një kombinim i perceptimeve dhe vlerave të reja, që duhet të ketë një lëvizje ndërkombëtare. Komunikimi i hapur dhe i vazhdueshëm duhet të ekzistojë mes të gjithë aktorëve të përfshirë në edukimin e nxënësve. Sipas studimit janë përcaktuar këto kufizime:

*Buxheti* është një pengesë e madhe në praktikën e gjithëpërfshirjes. Mësimdhënia e nxënësve me nevoja të veçanta në shkollë kërkon specialistë dhe personel shtesë për të mbështetur nevojat e nxënësve. Shërbimet e koordinimit dhe ofrimi i mbështetjeve individuale për fëmijët kërkojnë fonde shtesë, që shumë institucione shkollore nuk i kanë, veçanërisht në një ekonomi të shtrënguar. Financimi i pamjaftueshëm mund të pengojë zhvillimin e vazhdueshëm profesional, i cili përditëson të dy specialistët, mësuesit kurrikular dhe mësuesit ndihmës me praktikën më të mira të gjithëpërfshirjes.

*Mungesa e informacionit.* Një nga pengesat më të mëdha që lidhet me

gjithëpërfshirjen në arsim është mungesa e informacionit, që sjell qëndrime negative. Ashtu si me shoqërinë në përgjithësi, këto qëndrime dhe stereotipe shpesh shkaktohen nga mungesa e njohurive dhe mirëkuptimit. Qëndrimet dhe aftësitë e mësuesve dhe komunitetit në veçanti mund të jenë kufizime të mëdha në arsimin gjithëpërfshirës. Trajnimi i mësuesve për të kuptuar dhe punuar me fëmijët me nevoja të veçanta shpesh është e pamjaftueshme, ose mund të jetë e fragmentuar dhe e pakoordinuar. Nëse mësuesit kanë qëndrime negative ndaj nxënësve me nevoja të veçanta ose kanë pritje të ulëta ndaj tyre, fëmijët nuk kanë gjasa të marrin një arsim të kënaqshëm dhe gjithëpërfshirës.

*Infrastruktura.* Natyrisht, një nxënës me nevoja të veçanta nuk mund të mësojë në një klasë gjithëpërfshirëse nëse ai nuk mund të hyjë lirshëm në mjediset e shkollës dhe klasës. Disa shkolla janë ende të papërshtatshme për nxënësit në karrige me rrota. Klasat duhet të jenë në gjendje të pranojnë pajisjet ndihmëse të teknologjisë së nxënësit, si dhe mobilje të tjera për të plotësuar nevojat individuale.

*Kurrikula shkollore.* Ashtu si mjedisi duhet të jetë i arritshëm për nxënësit me nevoja të veçanta, kurrikula duhet të lehtësojë arsimin gjithëpërfshirës. Mësimdhënësit duhet të jenë të gatshëm të punojnë me specialistë të fushës për të bërë ndryshime dhe përjasje: në metodat e mësimdhënies, në detyrat e klasës, në detyrat e shtëpisë. Mësuesit duhet të jenë fleksibël në atë se si nxënësit mësojnë dhe demonstrojnë njohuri dhe mirëkuptim. Puna e shkruar, për shembull, duhet të jetë e kufizuar nëse një nxënës nuk mund të shkruajë dhe mund të arrijë objektivin e njëjti apo të ngjashëm të të mësuarit përmes një metode të ndryshme.

*Bashkëpunimi.* Një prej pengesave përfundimtare që lidhen me arsimin gjithëpërfshirës është mungesa e komunikimit midis administratorëve, mësuesve, specialistëve, stafit, prindërve

dhe nxënësve. Komunikimi i hapur dhe planifikimi i koordinuar ndërmjet këtyre aktorëve është thelbësore për përfshirjen në punë. Koha është e nevojshme për mësuesit dhe specialistët që të takohen dhe të krijojnë plane të ndërtuara mirë për të identifikuar, duke zbatuar modifikimet, strategjitë dhe qëllimet specifike për secilin nxënës. Bashkëpunimi gjithashtu duhet të ekzistojë mes mësuesve, stafit dhe prindërve për të plotësuar nevojat e nxënësve dhe për të lehtësuar mësimin në shtëpi.

Këto janë vetëm pesë faktorë që mund të ndikojnë në gjithëpërfshirjen e nxënësve me nevoja të veçanta. Vetëm një kuptim i thellë i këtyre faktorëve dhe çështjeve të tjera që pengojnë gjithëpërfshirjen do ta bëjnë

atë një proces të vërtetë, ku realisht të gjithë fëmijët të mësojnë së bashku.

### Dallimet klasë tradicionale-klasë holistike

Qëllimet dhe praktikat aktuale edukative nuk janë gjithmonë të mjaftueshme për të kuptuar ndërlikueshmërinë e botës sonë, që përballet me pasigurinë, fleksibilitetin, krijimtarinë, të kuptuarit dhe mençurinë e fëmijëve të shekullit të XXI. Në tabelat e mëposhtme mund të shihen dallimet mes një klase tradicionale dhe një klase tërësore holistike në raport me përmbajtjen e programit, rolin e mësuesit dhe përfshirjen e prindërve.

**Tabela 1:** *Përmbajtja e programit*

PËRMBAJTJA E PROGRAMIT	
Klasë tradicionale	Klasë gjithëpërfshirëse holistike
Programi mësimor është prezantuar me përmbajtje të zgjedhur mësimore.	Përmbajtja mësimore është e integruar dhe fëmijët ndërveprojnë.
Programi mësimor është përcaktuar dhe zhvilluar nga ekspertët e jashtëm.	Përmbajtja mësimore varet nga dëshirat dhe interesat e fëmijëve.
Marrja e vendimeve është me karakter hierarkik.	Vendimet merren në mënyrë të përbashkët
Përmbajtja mësimore është modeluar në përkrahje të pritshmërive tradicionale të lidhura me sjelljen sociale dhe arritjet akademike.	Programi mësimor është krijuar në përshtatje me potencialet individuale të fëmijëve dhe krijon marrëdhënie pozitive drejt të nxënës.
Kultura dhe dallimet e tjera individuale janë të injoruar dhe nga fëmijët pritet që të adaptohen me kulturën dominuese.	Programi mësimor i respekton variacionet dhe botën multi-kulturorë, me qëllim që t'i përgatisë nxënësit më mirë për të ardhmen.
Aktivitetet bazohen mbi librin ose fletoren e punës.	Aktivitetet bazohen mbi burime të ndryshme informacionesh.
Theksi vihet mbi zotërimin e aftësive themelore.	Theksi vihet mbi kuptimin e koncepteve të rëndësishme.

**Tabela 2:** *Roli dhe strategjitë e mësuesit*

ROLI DHE STRATEGJITË E MËSUESIT	
Klasë tradicionale	Klasë gjithëpërfshirëse holistike
Mësuesi është burim i vetëm informacioni.	Mësuesi është lehtësues dhe orientues në procesin e të nxënës.
Konsiderohet se mësuesit janë njerëz të cilët e kanë kryer të nxënës të tyre.	Mësuesit shikojnë vetveten si nxënës bashkë me fëmijët e tjerë

Mësuesit i prezantojnë informacionet e tyre përmes ligjëratave, fletoreve të punës.	Mësuesit krijojnë situata për të nxënë, duke i bazuar mbi përvoja të drejtpërdrejta, ndërveprim social dhe hulumtime.
Teknikat për kontrollim të njohurive, të cilat i përdorin mësuesit, fokusohen mbi përgjigje me “e saktë/ e pasaktë” ose pyetje të mbyllura.	Mësuesit nxitin të menduarin kritik tek fëmijët me pyetje të hapura.
Aftësitë janë prezantuar si qëllime të cilat duhet të realizohen.	Aftësitë janë instrument i të nxënë dhe janë të lidhura me përmbajtjen
Mësuesit janë përgjegjës për sjelljen në klasë dhe janë ata, që kanë autoritet.	Mësuesit dhe fëmijët përcaktojnë së bashku rregulla për sjellje në të cilën theksohet përgjegjësia personale.
Mësuesit zakonisht u japin fëmijëve informacione.	Mësuesit sillen në mënyrë ndërvepruese, duke marrë rolin e ndërmjetësuesit.
Fëmijët më shpesh punojnë vetë.	Fëmijët punojnë në çift ose grupe të vogla.

Tabela 3: Pjesëmarrja e familjes

PJESËMARRJA E FAMILJES	
Klasë tradicionale	Klasë gjithëpërfshirëse holistike
Prindërit konsiderohen si të huaj në klasë dhe ata ndiejnë që nuk janë të mirëpritur.	Prindërit konsiderohen si mësues të parë të fëmijëve edhe si partnerë.
Komunikimi me familjen zakonisht realizohet kur ka probleme.	Komunikimi me familjen fillon që ditën e parë dhe fokusohet mbi përcaktimin dhe planifikimin e qëllimeve të përbashkëta për secilin fëmijë.
Prindërit mund ta vizitojnë shkollën vetëm në ditët paraprakisht të përcaktuara.	Prindërit gjithmonë janë të mirëpritur në shkollë.
Përfshirja e prindërve në detyrat reduktohet vetëm në kontrollin e tyre në shtëpi.	Prindërit konsiderohen si burime informacionesh, të cilat mund të shfrytëzohen për kryerjen e detyrave.
Bashkësia dhe komuniteti konsiderohen si organ i ndarë nga shkolla.	Partneriteti me komunitetin është thelbësor në ecurinë e procesit mësimor dhe edukimin e fëmijëve.

### Zhvillimet kronologjike të ndërveprimit social dhe akademik të fëmijës

Duke iu referuar rastit që u mor për t'u studiuar, nën efektivitetin e metodave dhe strategjive të aplikuara sipas qasjes holistike, kemi këto rezultate:

Fëmija ka përparuar me hapa të dukshëm drejt shoqërizimit, por ka përparuar me hapa të vegjël drejt formimit të saj akademik. Janë realizuar pjesa më e madhe e objektivave vendosur në PEI. Janë përmirësuar aftësitë

sociale të fëmijës dhe janë forcuar lidhjet e saj me bashkëmoshatarët. Fëmija qëndron në rrethin shoqëror duke shprehur dëshirat e saj. Por edhe fëmijët e tjerë e kanë pranuar dhe janë përshtatur me të. Të gjithë fëmijët shprehin dëshirën ta ndihmojnë në veprimtari të ndryshme dhe vetë ajo ndihet e kënaqur që shikon këtë gadishmëri nga bashkëmoshatarët. Si rezultat janë shtuar sjelljet e saj pozitive dhe janë ulur sjelljet negative.

Përsa i përket zhvillimit akademik,

nxënësja ka mësuar nga modelet e paraqitura dhe tregon ngjarje ku evidentohen sjellje pozitive. Njeh shkronjat dyshe të alfabetit. Shkruan numërorët deri në 10 me pak ndihmë. Mbledh numërorët deri në 10. Shkruan fjalë me shkronjat e dorës. Ka zhvilluar motorikën fine.

### Përfundime

Edukimi holistik përfshin një gamë të gjerë orientimesh filozofike dhe praktikash pedagogjike. Fokusi i tij është në tërësinë, dhe përqipet të shmangë përjashtimin e ndonjë aspekti të rëndësishëm të përvojës njerëzore. Ai zgjeron dhe thellon procesin arsimor. Edukimi holistik përfaqëson një qasje, që inkurajon përgjegjësinë personale, promovon një qëndrim pozitiv ndaj të mësuarit dhe zhvillon aftësitë sociale. Këto janë të domosdoshme në botën moderne në të cilën jetojmë.

Gjithashtu, edukimi holistik është një qasje e pedagogjisë, që mund të plotësojë nevojat e të gjithë nxënësve dhe mund të jetë burim plotësimi dhe kënaqësie për mësuesit. Ai përmirëson qytetarët e ardhshëm, të cilët do të kontribuojnë për komunitetet e tyre dhe për planetin. Është në përputhje me edukimin global dhe edukimin mjedisor, të cilat bazohen gjithashtu në parimet e ndërvarësisë dhe lidhjes. Bazuar në këtë perspektivë të ndërvarur, edukimi holistik kërkon të krijojë një shoqëri ku jetojmë në harmoni me mjedisin rrethues. Ajo e refuzon konsumizmin si mënyrën dominuese të qenies në shoqërinë moderne. Në vend të kësaj, shoqëria kërkon një edukim që është

rrënjësor në realitetet themelore të natyrës dhe ekzistencës.

Një program i edukimit holistik ka për qëllim të përfshijë të gjitha aspektet e mësimit dhe rritjes personale dhe thekson zhvillimin e marrëdhënieve aktive në të gjitha nivelet, pavarësisht nëse këto janë mes individëve ose midis grupeve të bashkëmohatarëve dhe komuniteteve, ose midis individit dhe botës rreth tij. Arsimi përshkruhet si holistik atëhere kur ilustron tiparet e mëposhtme:

- Ushqen zhvillimin tërësor të fëmijëve dhe fokusohet në potenciale intelektuale, emocionale, sociale, fizike, krijuese ose intuitive, estetike dhe shpirtërore.
- Promovon rëndësinë e marrëdhënieve në të gjitha nivelet brenda një procesi të mësuarit, ku mësuesi dhe nxënësi ndërveprojnë së bashku.
- Ka një theks në përvojën e jetës dhe të mësuarit përtej kufijve të klasës dhe mjedisit formal arsimor, duke zbuluar, rritur dhe zgjeruar horizontet. Ai inkurajon një dëshirë për të njohur dhe kuptuar botën.
- Qasja i aftëson nxënësit të shqyrtojnë në mënyrë kritike, kulturore, morale dhe politike kontekstet e jetës së tyre. Ajo i nxit nxënësit për të sfiduar dhe ndryshuar në mënyrë aktive vlerat kulturore për të përmbushur nevojat njerëzore.

Duke bërë një krahasim të shkurtër të këtyre tipareve me qëllimet dhe objektivat themelore të arsimit do të zbulohen pikat e takimit. Këto karakteristika mund të zbatohen brenda arsimit gjithëpërfshirës dhe të plotësojnë vazhdimësinë e programeve.

### REFERENCAT

Dewey, J. (2003). Ç'është edukimi? Në: J. Dewey, Shkolla dhe shoqëria. Tiranë: Plejad.

Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2000). How to Design and Evaluate Research in Education. New York: McGraw-Hill Higher Education,

from <https://www.researchfororganizing.org/vii-field-notes-and-observations/>

Hare John, (2010). Holistic education: An interpretation for teachers in the IB programmes, from <https://manchesters.in/>

- public/portal-docs/1800\_Holistic\_learning.pdf
- Miller P. John (2007). *The Holistic Curriculum*, University of Toronto Press, 2007, from [https://books.google.com/books/about/The\\_Holistic\\_Curriculum.html?id=SZZDfp3ddoAC](https://books.google.com/books/about/The_Holistic_Curriculum.html?id=SZZDfp3ddoAC)
- Nakagawa Yoshiharu (2000). *Education for Awakening: An Eastern Approach to Holistic Education*, from [https://books.google.com/books/about/Education\\_for\\_Awakening.html?id=OOqaPQAACAAJ](https://books.google.com/books/about/Education_for_Awakening.html?id=OOqaPQAACAAJ)
- Noddings N. *The Challenge to Care in Schools : An Alternative Approach to Education*. New York NY: Teachers College Press; 1992, from [https://books.google.com/books/about/The\\_Challenge\\_to\\_Care\\_in\\_Schools.html?id=e1djQgAACAAJ](https://books.google.com/books/about/The_Challenge_to_Care_in_Schools.html?id=e1djQgAACAAJ)
- Rudge Lucila T. (2008). "Holistic Education", *An Analysis of Its Pedagogical Application*. PhD diss., The Ohio State University, Columbus.
- Sabzevary, Amir. 2008, from [https://www.academia.edu/1293004/Rudge\\_L\\_2008\\_Holistic\\_education\\_An\\_analysis\\_of\\_its\\_pedagogical\\_application\\_Ph\\_D\\_Dissertation\\_The\\_Ohio\\_State\\_University\\_Columbus\\_Oh\\_U\\_S\\_A](https://www.academia.edu/1293004/Rudge_L_2008_Holistic_education_An_analysis_of_its_pedagogical_application_Ph_D_Dissertation_The_Ohio_State_University_Columbus_Oh_U_S_A)
- Rudge Lucila T. (2010). "Holistic Education", Lambert Academic Publishing, 2010, from [https://www.academia.edu/8619530/Rudge\\_L\\_2010\\_Holistic\\_education\\_An\\_analysis\\_of\\_its\\_pedagogical\\_application\\_Saarbr%C3%BCcken\\_Germany\\_Lambert\\_Academic\\_Publishing](https://www.academia.edu/8619530/Rudge_L_2010_Holistic_education_An_analysis_of_its_pedagogical_application_Saarbr%C3%BCcken_Germany_Lambert_Academic_Publishing)

## ABSTRACT

### **Holistic Education as a Comprehensive Guide in the Albanian Education System**

Inclusion is already a familiar theme within current education literature, while holistic education broadens and deepens the educational process. It represents an approach that encourages social learning, promotes a positive attitude towards it and develops social skills. The paper aims to examine the limitations that hinder the effective approach of inclusiveness in education, in order to create strategies that will be used to overcome these barriers. It has a descriptive character and the collected data have served to create a holistic view of theoretical approaches and the integration of theory with practice. The method used is phenomenological. In the first part, some views on holistic education are presented, describing the characteristics and outcomes associated with it. The lack of clarity is a barrier for teachers, parents and students and has the potential to obscure the advantages that the holistic educational approach offers. Such clarity would facilitate comparison with other educational initiatives and allow curriculum designers to test their claims, if they are providing a holistic education program. In the second part of the paper, a successful practice is addressed, which focuses on preparing children to meet any challenge they may face in their academic and life careers. Holistic education takes a creative role and provides children with learning styles that are tailored to their individual, social and emotional needs. It prepares a student for lifelong learning in which the educational focus moves towards the social skills, attitudes and personal awareness that he/she will need in an increasingly complex world. This education represents the future of education.

**Keywords:** *holistic education, inclusiveness, barrier, social learning, strategy*



# ROLI I SITUATËS SË TË NXËNIT GJATË MËSIMDHËNIES NË FUSHËN “SHOQËRIA DHE MJEDISI” NË ARSIMIN E MESËM TË LARTË (AML)

**Alfred HALILAJ**

*Universiteti “Aleksandër Moisiu”, Durrës*  
E-mail: alfredhalilaj@yahoo.com

**Faton MURSELI**

*Universiteti i Tetovës, Maqedoni e Veriut*  
E-mail: faton.murseli@unite.edu.mk

## PËRMBLEDHJE

Në shkallën e pestë dhe të gjashtë, fusha “Shoqëria dhe mjedisi” integron njohuri, shkathtësi, qëndrime dhe vlera nëpërmjet lëndëve të tilla, si: Histori, Gjeografi, Shkenca sociale (Qytetari, Sociologji, Psikologji, Filozofi) dhe Ekonomi. Shkalla dhe format e integritimit ndryshojnë në varësi të niveleve moshore, tematikave dhe çështjeve të ndryshme. Duke pasur parasysh se kjo fushë përbën boshtin e lëndëve të cilat ndikojnë drejtpërsëdrejti në të gjitha zhvillimet shoqërore, njohja e tyre dhe proceseve për secilën shërben që nxënësit të lidhin me jetën reale njohuritë e përfituara. Duke qenë se shkolla është një nga agjencitë kryesore sociale ajo ndikon fuqimisht edhe në kulturimin e nxënësve. Në këtë drejtim kjo fushë luan rol kyç. Nga raporti “Identifikimi i nevojave për zhvillim profesional të punonjësve arsimorë në arsimin parauniversitar”, i zhvilluar nga Drejtoria e Kurrikulës dhe e Kualifikimit në Agjencinë e Sigurimit të Cilësisë së Arsimit Parauniversitar (ASCAP), në bashkëpunim me Ministrinë e Arsimit, Sportit dhe Rinisë (MASR), ka rezultuar se pjesa më e madhe e mësuesve kanë nevojë për trajnime të vazhdueshme dhe të qëndrueshme. Në këtë punim synimi është të paraqesim të dhëna lidhur me mënyrën se si mësuesit e përdorin situatën e të nxënët në këtë fushë. Pyetjet kërkimore janë: A arrijnë mësuesit të shfrytëzojnë situatën e të nxënët gjatë zhvillimit të lëndëve të fushës shoqëria dhe mjedisi? Cilat janë vështirësitë që paraqiten për të realizuar situatën e të nxënët? Si përshtatet situata e të nxënët gjatë zhvillimit të orës së mësimi? Sa prej mësuesve hasin vështirësi për ta realizuar situatën e të nxënët? Këto dhe çështje të tjera do të shqyrtohen përmes pyetësorëve duke shfrytëzuar

google forms, intervistave të drejtpërdrejta me mësuesit e fushës “Shoqëria dhe mjedisi”, analizës së të dhënave dhe vëzhgimit.

**Fjalë kyçe:** *situatë e të nxënit, fusha ‘shoqëria dhe mjedisi’, mësimdhënie, të mësuarit me kompetenca, nxënësi, mësuesi.*

**Alfred HALILAJ** është lektor në Qendrën për Edukimit në Vazhdim, në Fakultetin e Edukimit, Universiteti “Aleksandër Moisiu”, Durrës. Është diplomuar në vitin 2007 në Universitetin e Tiranës, Fakulteti i Shkencave Sociale, Dega Filozofi-Sociologji, Departamenti i Sociologjisë. Është Master i Shkencave në “Diplomaci të BE-së dhe Marrëdhënie Ndërkombëtare” në Universitetin e Tiranës, në Institutin e Studimeve Europiane. Në vitin 2017 ka mbrojtur gradën “Doktor i Shkencave”, në “Akademia e Studimeve Albanologjike”, “Instituti i Antropologjisë dhe Studimeve të Artit”, Tiranë. Prej 17 vitesh punon në sistemin arsimor universitar dhe parauniversitar. Gjatë këtyre viteve ka punuar si pedagog i jashtëm në disa universitete publike (Universiteti i Tiranës, Universiteti “Aleksandër Moisiu”, Durrës) dhe jo publike (Universiteti “Luarasi”, Kolegji Universitar “Qiriazi”. Ka shërbyer si mësues, nëndrejtor dhe drejtor në shkollat e mesme dhe profesionale. Është autor i dhjetëra publikimeve shkencore dhe pjesëmarrës në konferenca kombëtare dhe ndërkombëtare në fushën e sociologjisë, antropologjisë, komunikimit dhe edukimit.

**Faton MURSELI** është Docent në Universitetin e Tetovës, në Katedrën e Sociologjisë në lëndët e Komunikimit, Marrëdhëniet me Publikun apo të Sociologjisë Politike. Nga viti 2019 - 2022 është zgjedhur kryetar i Klubit të Sociologëve “Fehmi Agani”, që funksionon në kuadër të katedrës së Sociologjisë në UT. Ka mbrojtur me sukses - në nëntor të vitit 2020 - tezën e doktoratës me titull “Komunikimet hibride dhe krijimi i opinionit paraelektoral”. Në vitin 2017 ka magjistruar në drejtimin e Marrëdhënieve me Publikun dhe Marketingu i Komunikimit në UEJL – Tetovë në temën “Mënyrat e funksionimit të Marrëdhënieve me Publikun të partive politike shqiptare në Maqedoni”, ndërkaq studimet e ciklit të parë i ka kryer në drejtimin e Shkencave dhe Teknologjive të Komunikimit në UEJL. Është pjesëmarrës në shumë konferenca shkencore brenda dhe jashtë vendit, dhe ka trajtuar tema që lidhen kryesisht me sociologjinë e komunikimeve, mediat e reja apo komunikimet në sferën politike. Deri më tani ka të botuar shtatë punime shkencore në revista ndërkombëtare, ndërkaq libri “Komunikimi më i ri në sociologjinë politike është libri i tij i dytë”. Në vitin 2019 autori ka botuar librin e tij të parë me titull “Komunikimi, fati ynë”.

## Të nxënit me situata

Të nxënit me situata<sup>1</sup> përfshin pjesëmarrjen e nxënësve në detyra që janë të ngjashme me zbatimet në botën reale. Synimi i tij është përmirësimi i të nxënit me anë të motivimit të nxënësve dhe krijimit të një konteksti të pasur të nxëni. Ai vë më shumë theksin tek konteksti dhe zbatimi i njohurive se sa te memorizimi i fakteve. Nxënësit mësojnë nëpërmjet socializimit, vizualizimit, dëgjimit, arsyetimit, reflektimit dhe imitimit. Të nxënit me situata përfshin pjesëmarrjen e nxënësve në detyra që janë të ngjashme me zbatimet në botën reale, apo

krijimin e mjedisit të klasës si një zgjatim i «shtëpisë» që nxënësit të ndihet të lirshëm duke zhvilluar aftësitë e tyre. Në këtë mënyrë ata fitojnë përvoja që i zbatojnë gjatë gjithë jetës. Mësuesi nuk është i vetmi aktor në klasë por ai shndërrohet në lehtësues dhe udhëzues i dijeve për nxënësit. Përdorimi i teknologjisë dhe stimulimeve i bën situatat e të nxënit një mjet efikas për përvetësimin e kompetencave (IZHA, 2014).

Sipas materialit të cituar më sipër situata e të nxënit zhvillohet duke zbrëthyer matricën e situatës së të nxënit e cila shërben për ta planifikuar atë nga ana e mësuesit si dhe për ta zhvilluar në mënyrë kompetente.

<sup>1</sup> Kjo temë lidhet drejtpërdrejt me fushën “Shoqëria dhe mjedisi”, në lëndët Histori, Gjeografi, Shkenca sociale (Qytetari, Sociologji, Psikologji, Filozofi) dhe Ekonomi. Situata e të nxënit përbën konceptin kyç për të nxënit me situata.

Tabela 1: *Matrica e trajtimit kompetent të situatës*

Situatat	Veprimet	Burimet	Vlerësimi
Familja e situatave.	Kategoritë e veprimeve që lejojnë trajtimin kompetent të situatave.	Burime të ndryshme, të nevojshme për trajtimin e këtyre situatave, përmes veprimeve të përshkruara.	Pritshmëritë për trajtimin e këtyre situatave.
Shembuj situatash që i përkasin kësaj familje.	Shembuj veprimesh që lidhen me trajtimin e këtyre situatave.		Shembuj kriteresh.

Kjo matricë përbën bazamentin e punës së mësuesit për planifikimin e situatës së të nxëniet dhe kërkon vëmendje të veçantë sa i përket përmbajtjes së secilës rubrikë. Situata si e tillë mund të shërbejë për një orë mësimore por mund të zgjasë disa orë në varësi të tematikës që trajtohet. Kur planifikohet për disa orë vëmendje i kushtohet lidhjes logjike të temave mësimore që shpjegohen, duke marrë në konsideratë edhe kushtet e klasës, karakteristikat e nxënësve si dhe pritshmëritë për zbatimin e situatës.

Në realitet situata e të nxëniet shprehet në tekstet e fushës “Shoqëria dhe mjedisi” në shkallët V-VI përmes një pjesëze të vogël që

mezi shquhet dhe që në fakt do të duhej të ishte thelbi i shpjegimit të temës mësimore. Kjo e bën filozofinë e mësimdhënies me në qendër nxënësin të paaplikueshme.

Në si qenie njerëzore dhe sociale gjatë jetës karakterizohemi nga gjendjet në të cilat kalojmë që mund të kuptohen ndryshe si *situata*. Konteksti i tyre përmbledh dijet tona të cilat vijnë si rezultat i përvojave të përftuara nga ballafaqimi me *situatat* që kalojmë. Si rregull sa më e fortë të jetë situata që kalojmë aq më të forta janë gjurmët që mbeten në kujtesën tonë. Perceptimet që marrim varen nga mjedisi, situatat, rolet, marrëdhëniet të cilat ndryshojnë vazhdimisht. Dukshëm ka një dallim midis

Tabela 2: *Shpjegimi i matricës së trajtimit kompetent të situatës*

<b>Situata</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Një situatë</b> në të cilën do të veprojnë nxënësi ose grupi i nxënësve. Situata është një bashkësi rrethanash, disa prej të cilave shërbejnë si burime, për trajtimin e saj nga nxënësi ose grupi i nxënësve, të tjerat mund të shihen si pengesë për trajtimin e saj.</li> <li>• <b>Një familje situatash</b> e cila ka karakter të përgjithshëm dhe përbëhet nga disa situata me veli të përbashkëta.</li> </ul>
<b>Veprimet</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Kategoritë e veprimeve</b> që mund të kryhen nga nxënësi gjatë trajtimit të situatës.</li> <li>• <b>Zbatimin e veprimeve</b>, i cili nënkupton përdorimin e burimeve, strategjitë, teknikat dhe metodat e trajtimit të situatës, kufizimet sipas rrethanave të saj.</li> </ul>
<b>Burimet</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Burimet vetjake të nxënësve</b>: Ato janë konjitive (bagazbi i njohurive të nxënësit), konative (elementët emocionale, motivuese etj) dhe trupore.</li> <li>• <b>Burime specifike të situatës</b>: Këto janë rrethanat e situatës që lehtësojnë trajtimin e saj.</li> <li>• <b>Burime të jashtme</b>: janë burime jashtë situatës që lehtësojnë trajtimin e situatës nga nxënësi.</li> </ul>
<b>Vlerësimi</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Tipin e trajtimit</b> të pritshëm që situata të trajtohet realisht nga nxënësi dhe të pranohet nga të tjerët.</li> <li>• <b>Kriteret e vlerësimit</b> të trajtimit kompetent të situatës nga nxënësi.</li> </ul>

Tabela 3: Shembull se si duhet të planifikohet situata e të nxënit

OBJEKTIVE	
<p>1. Të njohin dhe të shprehin mendimet e tyre për rolin e shoqërisë në jetën e tyre. Të njohin dhe të shprehin mendimet e tyre për rolin e mjedisit në jetën e tyre. Të njohin dhe të shprehin mendimet e tyre për rolin e mjedisit në jetën e tyre.</p>	
<p>2. Të njohin dhe të shprehin mendimet e tyre për rolin e shoqërisë në jetën e tyre. Të njohin dhe të shprehin mendimet e tyre për rolin e mjedisit në jetën e tyre. Të njohin dhe të shprehin mendimet e tyre për rolin e mjedisit në jetën e tyre.</p>	
<p>3. Të njohin dhe të shprehin mendimet e tyre për rolin e shoqërisë në jetën e tyre. Të njohin dhe të shprehin mendimet e tyre për rolin e mjedisit në jetën e tyre. Të njohin dhe të shprehin mendimet e tyre për rolin e mjedisit në jetën e tyre.</p>	
<p>4. Të njohin dhe të shprehin mendimet e tyre për rolin e shoqërisë në jetën e tyre. Të njohin dhe të shprehin mendimet e tyre për rolin e mjedisit në jetën e tyre. Të njohin dhe të shprehin mendimet e tyre për rolin e mjedisit në jetën e tyre.</p>	

mënyrës se si duhet të planifikohet situata nga ana e mësuesit me atë që tekstet vetë sugjerojnë.

Duke iu referuar ndarjes tradicionale midis teorive bihejvioriste dhe konjitive, situata e të nxënit shihet si një urë lidhëse për të integruar në praktikë këto dy qasje së bashku me variacionet e tyre. Probabiliteti i sekuencave stimuluese dëshmon se ngjarjet, idetë, kuptimet zgjerohen duke zhvilluar kështu imagjinatën e nxënësve. Vlerësimi i lojës si një instrument për hartimin e punës së përbashkët dhe zgjidhjeve mësimore (Rughiniş, Răzvan, 2013), duke përdorur rregullat strikte të lojës por duke e shfrytëzuar atë në funksion të motivimit të nxënësve për të zhvilluar të nxënit brenda këtij konteksti “loje” dhe “joloje”. Problem mbetet përshtatja situatave mësimore stimuluese me realitetin shqiptar në mënyrë që t’i shërbeje qëllimit fundor: të nxënit.

Situata e të nxënit u jep mundësinë nxënësve të dalin nga përgjigjet përsëritëse dhe të parashikuara duke ndriçuar gjykimin aktual nga gjykimi i mëparshëm (Anderson, H. Norman, 1960), dhe në këtë mënyrë të zbulojnë dije të reja. Veçanërisht situata të tilla ndikojnë në socializimin e dijeve midis nxënësve. “Shoqërueshmëria themeltare” siç

e përshkruante Lev S. Vigotski, (cituar sipas, Iviç, 2008) bëhet aktive për shkak se sjelljet e fëmijëve i kanë rrënjët në marrëdhëniet shoqërore, brenda të cilave ato shkrihen, duke shfrytëzuar komunikimin me të rriturin e cila i nxit nxënësit drejt prezantimit konkret të tyre si qenie shoqërore të një shkalle më të lartë. Në rastin konkret përmes situatës së të nxënit arrihet të përshfaqet kjo shkallë e lartë përmes një komunikimi simbolik të shtjelluar brenda situatës. Aftësia për të krijuar një situatë përtej situatës së tekstit lidhet më përgatitjen e mësuesit, zotërimin e lëndës, kompetencat e tij.

Mësimdhënia dhe të nxënit kontekstual është një koncept i mësimdhënies dhe të nxënit që i ndihmon mësuesit të lidhin përmbajtjen e lëndës me situatat e botës reale; dhe i motivon nxënësit të krijojnë lidhje midis njohurive dhe zbatimeve të saj në jetën e tyre si anëtarë të familjes, qytetarë dhe punëtorë dhe të angazhohen në punën e vështirë që kërkon të mësuarit (Berns, Robert G.; Erickson, Patricia M. 2002). Duke u mbështetur në njohuritë dhe përvojat e tyre të mëparshme ndërtojnë njohuritë e reja përmes procesit të integritimit shumëdisiplinor. Konteksti i përshtatshëm, situata si e tillë, u jep mundësinë nxënësve

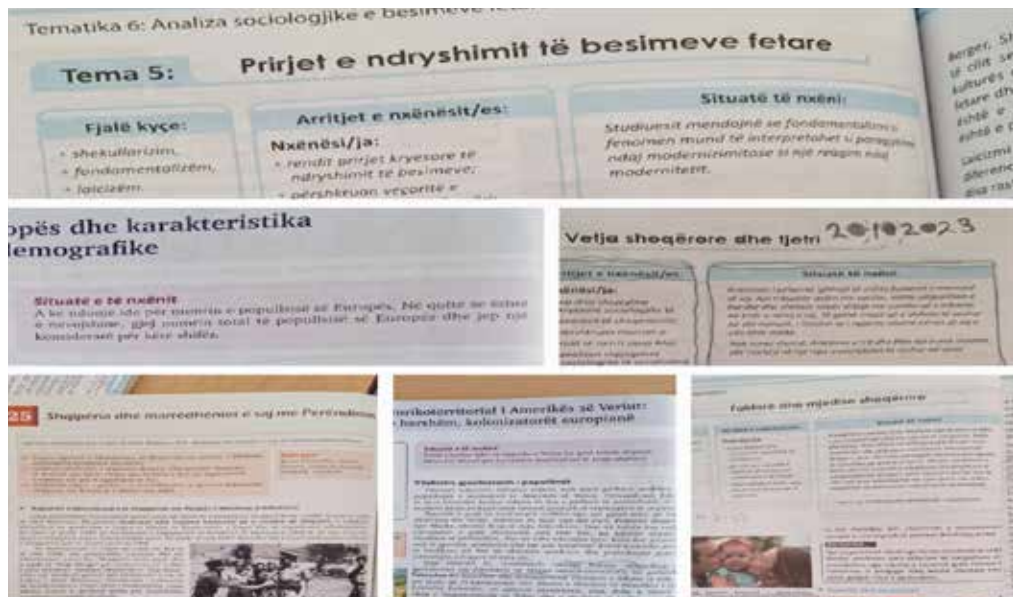


Foto 1: Shembuj të situatës së të nxënës në tekstet e fushës “Shoqëria dhe mjedisi”

që aftësitë dhe njohuritë e fituara t’i përdorin në jetën e përditshme në kontekste të zbatueshme. Në parim aftësitë e nxënësve konsiderohen si të ndryshueshme ndaj dhe situata kontekstuale ndikon thelbësisht në ndryshimin e vazhdueshëm të aftësive të nxënësve për të nxënë.

### **Përdorimi i situatës së të nxënës në funksion të rezultateve të të nxënës**

Si i ndihmon nxënësit kontrasti i situatës së të nxënës për t’i parë në mënyrë kritike njohuritë e mëparshme dhe të gjejnë mënyra të tjera për të zhvilluar njohuritë e tyre. Ndihma që situata e të nxënës iu jep nxënësve për t’u përgatitur në të ardhmen, përmes të mësuarit gjenerues, që në vetvete nxit një dije të re. Stimulimi përmes situatës së të nxënës teston aftësitë e nxënësve.

Përdorimi i teknologjisë për të vendosur nxënësin në një situatë personale të të mësuarit, për të evituar thjesht dëgjimin e shpjegimit të mësuesit, marrjen e shënimeve por duke zhvilluar kompetencën dixhitale në përshtatje me shoqërinë e dixhitalizuar. Në

këtë mënyrë realizohet përfshirja aktive e nxënësve gjatë orës së mësimi. Teknologjitë e reja ndryshojnë situatat e përvetësimit të njohurive dhe përtej diskutimeve të shumta, mbetet thelbësore nëse nxënësit do të do të arrijnë të dinë dhe të kuptojnë përmes saj. Situata e të nxënës luan një rol thelbësor të vazhdimësisë së jetës së nxënësve nga shkolla në jetën reale pasi përmes saj ata kuptojnë se situatat e jetës reale janë një zgjatim reciprok që i ndihmon ata të aftësohen me përballimin e tyre. Aktivitetet e ndërmjetësuar nga teknologjia dhe përdorimi i saj së bashku me një grup mjetesh konceptuale për ta përshkruar aktivitetin, e bën teknologjinë jo thjesht një lidhje mekanike midis personit dhe makinës por e funksionalizon si një mjet të fuqishëm qartësues (Cunningham, 2014). Ndërmjetësimi, përmes teknologjisë, i aktiviteteve bën të mundur përfshirjen specifike në role të nxënësve duke pasur parasysh rastet që e ofruara si situatë, në funksion të rregullave, ngjarjeve, ideve, ligjësisë, normave të caktuara etj.

Fatkeqësisht nga rezultatet e pyetësorit të realizuar me 148 mësues të fushës

“Shoqëria dhe mjedisi”, rezulton se klasat nuk janë të pajisura me mjetet e nevojshme teknologjike për të stimuluar një situatë të nxëni. 37.8 % shprehen se klasat nuk janë aspak të kompletuara me mjete dhe vetëm 31.1 % shprehen se i përdorin shpesh këto mjete. Pra, rezultati tregon qartësisht për mungesa të mëdha dhe përdorim shumë të vogël të teknologjisë në fuskion të krijimit të situatave të përshtatshme mësimore.

Llojet e ndryshme të përfshirjes të cilat i përmend sociologu Ervin Goffman si ndërveprimi ballë për ballë, i fokusuar dhe i pafokusuar, me pjesëmarrës të ratifikuar dhe të paratifikuar, rolet si folës dhe dëgjues, gjendjet dominuese dhe të varësisë gjatë bisedës dhe të gjitha nënlojet mund të aplikohen gjatë situatës (Goffman, 2020). Në konceptin e tij të përfshirjes situata është një skenë në të cilën njerëzit e prezantojnë veten ashtu siç dëshirojnë të shihen nga të tjerët. E përthyer kjo në klasë nxënësit përmes situatës së të nxënit kanë mundësinë të vetëprezantohen, të mbajnë qëndrime dhe të aplikojnë të gjitha llojet e përfshirjes.

Aktivitetet e të nxënit bashkëpunues, të cilat janë një gur themeli i qasjeve pedagogjike bashkëkohore konstruktiviste sociale (Bower, Kenney, Dalgarno, Lee & Kennedy 2013), marrin jetë pikërisht gjatë zhvillimit të situatës së të nxënit. Situata e të nxënit ndihmon në *përfshirjen social-kulturore* të nxënësve. Koncepti i zhvilluar nga studiuesit Jean Lave dhe Etienne Wenger në librin “Situata e të mësuarit. Legjitimimi i pjesëmarrjes periferike”, na ndihmon të shpjegojmë se si përmes aktiviteteve të situatave mund të zhvillohen mënyra komunikimi dhe bashkëpunimi midis të rinjve dhe atyre që janë më të vjetër në klasë. Në këtë mënyrë ata mund të zhvillojnë identitetet dhe të komunikojnë dijet dhe praktikat e komuniteteve nga vijnë. Ky proces social i bën ata pjesëmarrës në praktikat konkrete social-kulturore, që nënkupton të zhvillimin e aftësive të të mësuarit (Lave & Wenger, 1991).

Një problem tjetër për të menaxhuar situatën e të nxënit në mënyrën e duhur, rolin e situatës së të nxënit dhe efektivitetin e saj në kuptimin dhe zgjerimin e dijeve, lidhet me *shkallën e subjektivitetit* (Langlois & Thach, 2000) që vetë stiuata e të nxënit reflekton në fushën “Shoqëria dhe mjedisi”. Një subjektivitet i tillë vihet re edhe në fusha të tjera të të nxënit por sidomos në këtë fushë është edhe më evidente pasi vetë fusha është mjaft fluide në qëndrimet që mund të kenë si nxënësit ashtu edhe mësuesit. Vështirësia më e madhe lidhet me *vlerësimin* që vjen nga situata e të nxënit duke pasur parasysh numrin e përgjigjeve që mund të japin nxënësit por edhe cilësitë, aftësitë dhe karakteristikat e tyre. Një pjesë mund të jenë të ndrojtur, të tërhequr, inaktiv në debate dhe japin idenë e gabuar për mësuesin duke mos u aktivizuar. Nga ana tjetër mund të rezultojë që nxënës që kanë nja aftësi më të fortë logjike, të cilët janë të pandrojtur dhe kanë aftësi komunikimi mund të marrin vlerësime.

Ndikimi emocional i situatës së të nxënit është një tjetër çështje që meriton vëmendje, sidomos kur bëhet fjalë për fushën “Shoqëria dhe mjedisi”. Psikologët tradicionalisht i kanë konsideruar emocionet si “hirushja” e funksioneve mendore (Arnold & Braun, 1999). Inteligjenca emocionale është një fushë e cila ndikon në zhvillimin e aftësive të nxënësve. Për sa më sipër duhet një vëmendje specifike në gjithëpërfshirjen e nxënësve gjatë zhvillimit të situatës së të nxënit, e cila mund të aplikohet edhe gjatë aktiviteteve të parashikuara jo vetëm gjatë orës së mësimi por edhe në nivel shkollë, rajoni apo vendi në funksion të tematikave përkatëse. Mësuesi gjithëpërfshirës (Holenveger & Krompak, 2018), realizon një mjedis të tillë të në cilin secili nxënës të ndihet i vlerësuar.

Të dhënat e mbledhura përmes google forms për qëllim të këtij studimi na japin një pamje më të qartë të përdorimit të situatës së të nxënit nga ana e mësuesve në sistemin arsimor shqiptar. Pyetesorit iu përgjigjen 148

mësues që japin mësim në shkallën e V dhe të VI-të në fushën “Shoqëria dhe mjedisi”.

Plot 84.4 % përgjigjen se tekstet e përmbajnë rubrikën “situata e të nxënit”. Modeli i saj është si në foton nr 2 të këtij materiali. 77 % e mësuesve i kushtojnë rëndësi situatës së të nxënit dhe e konsiderojnë atë si thelbësore. Ky rezultat tregon se mësuesit në parim e kuptojnë situatën e të nxënit si të një rëndësie të veçantë. 73 % shprehen se e zhvillojnë situatën e të nxënit gjatë procesit mësimor. Natyrisht që ky rezultat duhet marrë me rezerva pasi siç dëshmohet nga intervistat e lira dhe kushtet në të cilat ndodhen klasat nuk është e mundur të realizohet në këtë masë. 97 % shprehen se përdorin shembuj të ndryshëm nga ato të tekstit për të shpjeguar konceptet. Kjo pikë përbën edhe një të dhënë shumë të rëndësishme pasi të gjithë mësuesit e shohin “shembullin” si elementin kryesor për tejçimin e duhur të dijes tek nxënësi. Megjithatë shembulli dhe situata e të nxënit pavarësisht ngjashmërisë nuk përfaqësojnë të njëjtën gjë pasi kjo e fundit kërkon një planifikim paraprak dhe nuk është pjesë e spontanitetit gjatë shpjegimit.

55 % i referohen vendndodhjes si: shtëpisë, vendit të punës, kinemasë, teatrit, parqeve publike, rrugës, udhëtimeve etj, për të krijuar situata të nxëni. 60 % I referohen situatave sociale dhe historike që lidhen me individin, grupin, sistemin e vlerave dhe normave për të krijuar situata të nxëni. Nëse do ta vendosim në planin e fushës “Shoqëria dhe mjedisi” këto dy rezultate dëshmojnë shumë për rolin e natyrës, kohës dhe hapësirës si element të qenësishëm për orientimin e nxënësve në këtë fushë. 68 % gjatë zhvillimit të situatës së të nxënit i vendosin nxënësit në role për t’u dhënë mundësinë të shfaqin aftësitë e tyre dhe 62 % shprehen se stimulojnë situata të nxëni me nxënësit.

Ekziston mundësia që shumë nxënës të bëhen mjeshtra të kuptimit dhe menaxhimit të situatës së të nxënit por që

nuk zhvillojnë në të vërtetë aftësitë njohëse që derivojnë prej situatës. Ata reduktohen në rutinën e menaxhimit të vetë situatës dhe e manipulojnë atë në funksion të performancës përpara mësuesit dhe klasës, duke mënjanuar kështu ndërveprimin me të tjerët. Gjithsesi kjo mundësi nuk e zbeh aspak rëndësinë e jashtëzakonshme të situatës së të nxënit gjatë mësimnxënies. Struktura e situatës së të nxënit është shumë e rëndësishme pasi një situatë e qartë ndikon në perceptimin e duhur të saj nga nxënësit. Gjuha e thjeshtë dhe e kuptueshme i fton nxënësit në botën e situatës.

Siç e theksojnë autorët Randall Curren dhe J.C Blokhuis, askush nga ne nuk mund të jetë në gjendje të japë mësim diçka që nuk e kupton pasi të kuptuarit dhe të gjykuarit janë kushte për të dalluar informacionin nga desinformacioni (Curren & Blokhuis, 2011). Situata të nxënit luan një rol specifik në aftësimin e nxënësve të fushës “Shoqëria dhe mjedisi” me edukimin demokratik. Mësuesit kanë detyrë t’u hapin nxënësve perspektiva të reja, t’i nxisin të bëjnë pyetje dhe të hetojnë të vërtetën. Situatat mund të nxisin nxënësit drejt këtyre perspektivave dhe të transmetojnë tek brezat e ardhshëm mbjetesën e rendit kushtetues demokratik dhe të drejtësisë krahas zhvillimit të aftësive personale dhe mundësive për të realizuar dëshirat jetësore.

### Përfundime

- Mësuesit bëjnë përpjekje për shfrytëzimin e situatës së të nxënit në fushën “Shoqëria dhe mjedisi”;
- Vështirësitë për aplikimin e situatës së të nxënit lidhen me dy faktorë: mungesa e mjeteve për krijimin e mjedisit dhe vëmendja e mësuesve për ta shfrytëzuar situatën e të nxënit;
- Situata e të nxënit kryesisht ngatërrohet me shembujt që japin mësuesit gjatë zhvillimit të orës së mësimi.
- Mësuesit hasin vështirësi në aplikimin

e situatës së të nxënit pasi iu mungon përgatitja për ta kuptuar rolin e situatës së të nxënit.

### Rekomandime

- Përfshirja e situatës së të nxënit në procesin e planifikimit të orës së mësimi;
- Bashkëpunimi institucional si një

mundësi për zhvillimin e situatave konkrete sipas tematikave;

- Pajisja e klasave me mjetet e nevojshme, sidomos teknologjike për të zhvilluar situatën e të nxënit;
- Zhvillimin e lidhjes midis kompetencave dhe situatës së të nxënit;
- Zhvillimi i trajnimeve për mësuesit mbi situatën e të nxënit.

### REFERENCAT

- Berns, Robert G.; Erickson, Patricia M. 2001. *“Contextual Teaching and Learning: Preparing Students for the New Economy”*, U.S. Department of Education Office of Educational Research and Improvement (OERI), National Library of Education (NLE) Educational Resources Information Center (ERIC).
- Bower, Matt & Kenney, Jacqueline & Dalgarno, Barney & Lee, W.J Mark & Kennedy, E. Gregor. 2013. *“Blended synchronous learning: Patterns and principles for simultaneously engaging co-located and distributed learners”*, 30<sup>th</sup> Annual conference on Australian Society for Computers in Learning in Tertiary Education, ASCILITE.
- Rughiniş, Răzvan. 2013. *“Flexible Gamification in a Social Learning Situation. Insights from a Collaborative Review Exercise”*, Volume 2: Short Papers, Panels, Posters, Demos, & Community Events, CSCL.
- Anderson, H. Norman. 1960. *“Effect of first-order conditional probability in a two-choice learning situation”*, Journal of Experimental Psychology.
- Iviç, Ivan. 2008. *Mendimtarët për Edukimin*, Tiranë: Plejad.
- Langlois, P. John; Thach, Sarah. 2000. *“Managing the Difficult Learning Situation”*, Family Medicine, Vol.32, No. 5 309, May.
- Holenveger, Xhudith & Krompak, Edina. 2018. *“Doracaku për mësues. Aktivitete për mbështetje të të gjithë nxënësve në shkollë dhe në klasë”*, Shkup: UNICEF, 2018, fq 26-31.
- IZHA. 2014. *“Të nxënit me situatë, kompetenca dhe situatë e të nxënit”*, Tiranë, , fq 4-7. Linku <https://online.fliphtml5.com/zovq/uooa/?t=1473926017255#p=6>
- Curren, Randall, J.C. Blokhuis. 2011. *“Prima Facie Case kundër shkollimit në shtëpi”*; cit. “Komericializmi i shkollimit”, Botues Fondacioni “Henrietta Leavitt”, Tiranë, Elbasan, Prishtinë, nëntor 2019.
- Arnold, Jane & Brown, H. Douglas. 1999. *“A map of terrain”*, Affect in Language Learning, Cambridge University Press.
- Goffman, Erving. 2020. *“The Presentation of Self in Everyday Life”*, cituar sipas Erving Goffman’s analysis of participation frameworks, Linku <https://www.howcommunicationworks.com/blog/2020/12/24/erving-goffmans-analysis-of-participation-frameworks>
- Cunningham, Una. 2014. *“Teaching the Disembodied: Othering and Activity Systems in a Blended Synchronous Learning Situation”*, International Review of Research in Open and Distributed Learning, Volume 15, Number 6, December.
- Lave, Jean & Wenger, Etienne. 1991. *Situated Learning Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press.



---

**ABSTRACT**

---

In the fifth and sixth grades, the field “Society and Environment” integrates knowledge, skills, attitudes and values through subjects such as: History, Geography, Social Sciences (Citizenship, Sociology, Psychology, Philosophy) and Economics. The degree and forms of integration vary depending on age levels, topics and different issues. Bearing in mind that this field constitutes the axis of subjects that directly affect all social developments, knowing them and the processes for each one serves for students to connect the acquired knowledge with real life. Since the school is one of the main social agencies, it also strongly influences the culture of the students. In this direction, this field plays a key role. From the report “Identification of the needs for professional development of educational workers in pre-university education”, developed by the Directorate of Curriculum and Qualification in the Agency for Quality Assurance of Pre-university Education (ASCAP), in cooperation with the Ministry of Education, Sports and Youth (MASR), it turned out that the majority of teachers need continuous and sustainable training. In this communication, the aim is to present data related to how teachers use the learning situation in this area. The research questions are: Do teachers manage to use the learning situation during the development of subjects in the field of society and environment? What are the difficulties that appear to realize the learning situation? How is the learning situation adapted during the development of the lesson? How many of the teachers encounter difficulties in realizing the learning situation? These and other issues will be examined through questionnaires using google forms, direct interviews with teachers of the field “Society and environment”, data analysis and observation.

**Keywords:** *learning situation, ‘society and environment’ field, teaching, learning with competences, student, teacher.*



# BALANCIMI I EKSELENCËS: DRITËHIJET E MARRËDHËNIEVE MES ARSIMIT DHE SPORTIT

Dhurata LAMÇJA

*Albanian University, Albania*

E-mail: dh.lamcja@albanianuniversity.edu.al

## PËRMBLEDHJE<sup>1</sup>

Ekziston një marrëdhënie deri dikur e ndërlikuar midis arsimit dhe sportit në sistemin e edukimit. Kjo ka qenë dhe ende është një marrëdhënie e pastudiuar mirë. Në një botë të karakterizuar nga konkurrueshmëria gjithnjë në rritje, kërkimi për përsosmëri si në sferën akademike ashtu edhe në atë sportive ka paraqitur një sfidë të thellë dhe me mjaft mungesa sidomos në vendin tonë. Nëpërmjet një rishikimi shterues të metodave të përdorura në kërkimet e kaluara, ky artikull ka si qëllim të thellohet në qasjet dhe metodologjitë e ndryshme të përqafuara nga studiuesit në eksplorimin e tyre të ndërveprimit midis ndjekjeve akademike dhe përpjekjeve atletike ose thënë ndryshe sporteve. Për sa më sipër, ky artikull kërkon që të paraqesë një përmbledhje të studimeve nga një sërë fushash, duke përfshirë shkencën sportive, arsimin, psikologjinë, sociologjinë dhe më shumë, për ti integruar ato nën ombrellën e ekselencës dhe balancimit të ekselencës. Analiza na parashtron në fakt disa faktorë kryesorë të cilët lidhin këto dy qasje me njëra-tjetrën, të tilla si menaxhimi i kohës, motivimi, stresi dhe mbështetja sociale, të cilat janë faktorë të ekzaminuar më në detaje në kërkime studimore të ndryshme për të zbuluar mekanizmat që i lehtësojnë në fakt individët në ndjekjen e tyre të përsosmërisë akademike ndërsa angazhohehen aktivisht në sporte. Analiza po ashtu hedh disa dritëhije mbi të ashtuquajtura “kurthe” të mundshme që lidhen me balancimin e angazhimeve akademike dhe sportive të individëve, veçanërisht sfidat që lidhen me kufizimet kohore dhe mbingarkesën. Analiza e këtij artikulli doli në konkluzionin

<sup>1</sup> Ky punim është prezantuar në konferencën e tretë vjetorë të Shkollës së Drejtorëve të sistemit parauniversitar (CSL-AADF) me temë kuadër: “Kapitali social dhe sfera publike në shoqërinë bashkëkohore” [Social Capital and Public Sphere in Contemporary Society], mbajtur në Universitetin “Ismail Qemali” të Vlorës, më 10-11 nëntor 2023. Mund të shihet libri i konferencës (Proceedings), fq. 23-24; <https://www.sociology.al/sites/default/files/18th%20International%20Conference%20Proceedings%20UNIVLORA%202023.pdf>

se rëndësia e faktorëve kontekstualë, si normat kulturore dhe sistemet arsimore, janë ndër komponentët thelbësorë për të kuptuar ndërveprimin e ndërlikuar midis sportit dhe arsimit. Duke sintetizuar gjetjet ekzistuese, artikulli na ofron njohuri të vlefshme për edukatorët, atletët, politikëbërësit dhe prindërit të cilët vazhdimisht përballen me ekuilibrin delikat midis përsosmërisë akademike dhe angazhimit sportiv. Përveç kësaj, artikulli vë në dukje hapësirat jo të mbushura në hulumtimin e kësaj fushe në vendin tonë, duke sugjeruar drejtime për studime më të thelluara në vitet e ardhshme.

**Fjalë kyçe:** *edukim, sport, marrëdhënie, psikologji, edukatorë.*

**Dhurata LAMÇJA** është lektore në Albanian University. Ajo është doktoruar në Letërsi nga Universiteti i Tiranës. Ajo shërbeu si zëvendësdrejtore në shkollën e mesme Luigj Gurakuqi në Elbasan. Ajo ka qenë lektore në Universitetin Mesdhetar të Shqipërisë duke qenë njëherësh koordinatore akademike, dekanë e studentëve, mësuese mentore dhe mësuese për Letërsinë dhe Gjuhën Shqipe. Pjesëmarrje në konferenca dhe shumë aktive në Rrjetin e Mësuesve, përfunduan me sukses programin e trajnimit të Qendrës për Liderhipin e Shkollës. Është certifikuar si pjesë e ekipit vlerësues në “Matura Shtetërore” për Letërsinë dhe Gjuhën Shqipe.

**N**ë botën e sotme dinamike dhe shumë konkurruese, ndjekja e përsosmërisë është një aspiratë e përbashkët e përbashkët e individëve në sfera të ndryshme të jetës. Dy rrugë të dallueshme që shpesh konvergojnë në ndjekjen e përsosmërisë personale janë edukimi dhe sporti. Marrëdhënia e ndërlikuar midis këtyre fushave ka tërhequr vëmendjen e studiuesve, edukatorëve, atletëve, politikëbërësve dhe prindërve. Siç theksohet nga Smith dhe Johnson (2018:12) “kryqëzimi i ndjekjeve akademike dhe përpjekjeve atletike mbetet një subjekt i magjepsjes së qëndrueshme”. Në të vërtetë, vallëzimi i ndërlikuar midis arsimit dhe sportit rezonon jo vetëm me studentë-atletët, por edhe me një audiencë më të gjerë të etur për të kuptuar se si individët lundrojnë në sfidat e dyfishta të arritjeve akademike dhe suksesit atletik.

Përpjekjet e mëparshme kërkimore i janë kushtuar zbulimit të kompleksitetit të kësaj marrëdhënieje dhe gjetjet kanë qenë po aq të ndryshme sa edhe qasjet e përdorura. Studiuesit kanë hetuar me zell ekuilibrin midis arsimit dhe sportit, duke përdorur metoda të ndryshme kërkimore për të ndriquar nuancat brenda këtij kryqëzimi. Siç vëzhguan Smith dhe Johnson (2018:55) “studiuesit kanë

përdorur një sërë metodologjish, duke filluar nga studimet gjatësore deri te anketat dhe intervistat, për të shqyrtuar efektet e pjesëmarrjes sportive në performancën akademike dhe anasjelltas”.

Përfitimet e pjesëmarrjes në aktivitete sportive në nxitjen e attributeve të tilla si disiplina, puna në grup dhe rritja personale janë pranuar gjerësisht (Jones et al., 2019). Në të kundërt, sfidat që lidhen me ruajtjen e ekuilibrit, duke përfshirë menaxhimin e kohës, stresin dhe rrezikun e djegies, janë gjithashtu të dokumentuara mirë (Brown & White, 2017). Për më tepër, marrëdhënia midis arsimit dhe sportit nuk është statike, por e ndikuar thellësisht nga faktorët kontekstualë, duke përfshirë normat kulturore dhe strukturën e sistemeve arsimore (Smith & Robinson, 2020). Njohja e këtyre nuancave kontekstuale është thelbësore për të kuptuar ndikimin holistik të sportit në arsim dhe anasjelltas.

Siç kanë thënë Williams dhe Martinez (2016:5) “arsimi dhe sporti nuk duhet të jenë reciprokisht ekskluzive; përkundrazi, ato mund të përforcohen reciprokisht”. Ky artikull, përmes një eksplorimi të qasjeve të ndryshme metodologjike, gjetjeve kryesore dhe njohurive kritike nga kërkimet e mëparshme, kërkon të zbulojë marrëdhënien

e ndërlikuar midis arsimit dhe sportit. Ai synon të sigurojë njohuri të vlefshme për një audiencë të gjerë që përfshin edukatorë, atletë, politikëbërës dhe prindër. Për më tepër, ndërsa lundrojmë në peizazhin e njohurive ekzistuese, ne do të identifikojmë rrugët premtuese për eksplorimin e ardhshëm. Kjo nënvizon nevojën për një qasje holistike që njeh dhe shfrytëzon sinergjinë e mundshme midis arsimit dhe sportit në kërkim të përsosmërisë personale.

### **Eksplorimi i sfidave dhe strategjive të atletit akademik**

Në arsimin e lartë, është përgjegjësi e drejtuesve institucionalë të sigurojnë suksesin e të gjithë studentëve (Tinto, 1993), madje edhe të atyre që nuk arrijnë të përmbushin kërkesat e përgjithshme të pranimi. Debatet në lidhje me rolin që luan atletika në kolegji aktualisht dominojnë titujt kryesorë. Fillimisht të krijuara për të shtuar përvojën e studentit-atletit dhe trupit të përgjithshëm të studentëve, programet atletike u krijuan për të plotësuar arsimimin dhe përvojën e studentëve (Smith, 2005). Kur krahasohet me industrinë e sotme shumë të reklamuar miliarda dollarësh të atletikës së kolegjit, është bërë gjithnjë e më e qartë se ditët e gjata të atletikës që thjesht i shtohen përvojës së kolegjit të trupit studentor janë një kujtim i largët. Çështjet e pagesës për lojën (Berri, 2013), skandalet e mashtrimit dhe mashtrimet akademike (Delsohn, 2014; Ganim, 2014) shqetësojnë programet e sotme atletike të kolegjit. Për më tepër, ekspertët shpesh pohojnë ato programe atletike dhe institucioni i lidhur, për arsye financiare, shfrytëzon student-atletët dhe i lë ata me pak shpresë për të marrë një diplomë për përpjekjet e tyre (Ganim, 2014). Ndjekja e përsosmërisë si në arsim ashtu edhe në sport mund të jetë një përpjekje e madhe, shpesh duke u kërkuar individëve të lundrojnë në një rrugë sfiduese të angazhimeve të dyfishta.

### **Sfidat me të cilat përballen atletët akademikë**

Përpjekjet për menaxhimin e kohës, në fakt po të imagjinojmë jetën e një atleti akademik – një orar i pamëshirshëm i mbushur me seanca stërvitore rigorozë, stërvitje praktike, gara intensive dhe udhëtime të shpeshta. Ndërsa menaxhojnë këto angazhime të cilat janë mjet kërkuese dhe shteruese, sfida e përhershme që ngrihet mbi ta është menaxhimi efektiv i kohës. Çdo minutë bëhet e çmuar, pasi ata përpiqen të balancojnë lëvizjen e pamëshirshme të orës me përgjegjësitë akademike (Brown & White, 2017). Presioni për të shkëlqyer si në fushë ashtu edhe në klasë i lë ata me orë të kufizuara për t'iu kushtuar studimeve. Është një betejë e vazhdueshme kundër “orës”, një sfidë me të cilën duhet të përballen ballë për ballë.

Presioni parë me të cilën individët përballen është presioni akademik. Ndjekja e përsosmërisë akademike është një gur themeli i rrugëtimit të një atleti akademik. Megjithatë, ky kërkim nuk është pa pjesën e vet të sprovave. Dedikimi i një kohe dhe energjie të konsiderueshme sportit shpesh çon në presion të konsiderueshëm akademik. Gjatë sezoneve të pikut konkurrues, pesha e mbajtjes së standardeve të larta akademike intensifikohet. Akti balancues midis angazhimeve atletike dhe pritshmërive akademike mund të ndihet si të ecësh në një litar të ngushtë, me rrezikun e pengesave akademike që fshihen në çdo hap (Smith & Vaughn, 2018). Presioni për të performuar si në fushë ashtu edhe në klasë mund të jetë, nganjëherë, dërrmues.

Së dyti, vështirësitë në këtë aspekt vijnë edhe kundrejt dëshirës për të balancuar jetën shoqërore. Përtej orareve kërkuese dhe presionit akademik, atletët akademikë duhet të përballen edhe me një sfidë tjetër – ruajtjen e një jete sociale. Angazhimet dhe marrëdhëniet shoqërore janë pjesë përbërëse e përvojës njerëzore, por edhe këto mund

të “komprometohen” për shkak të orareve të tyre rigoroze. Arti delikat i arritjes së një ekuilibri midis arritjeve akademike, sportit dhe jetës shoqërore bëhet një detyrë komplekse. Mashtrimi i ngjarjeve shoqërore, mbledhjeve dhe marrëdhënieve personale së bashku me ndjekjet e tyre akademike dhe atletike është një sfidë e vazhdueshme (Jones et al., 2019). Është një akt balancues që kërkon finesë dhe përshtatshmëri.

### **Strategjitë e përdorura nga atletët akademikë**

Një ndër strategjitë e para të përdorura, dhe ndër më të rëndësishmet është menaxhimi efektiv i kohës. Përballë këtyre sfidave, shumë atletë akademikë zhvillojnë aftësi të jashtëzakonshme të menaxhimit të kohës. Ata bëhen mjeshtrë të orareve të tyre, duke strukturuar me përpikëri ditët e tyre për të ndarë blloqe specifike kohore për studimin, trajnimin dhe aktivitetet personale (Smith & Robinson, 2020). Është një kërcim me koreografi të imët ku llogaritet çdo moment, duke i lejuar ata të shfrytëzojnë sa më shumë kohën e tyre të kufizuar.

Së dyti, strategji e rëndësishme dhe mjaft efektive është ajo e vendosjes së prioriteteve. Atletët akademikë të suksesshëm e kuptojnë rëndësinë e përcaktimit të prioriteteve të qarta. Ata pranojnë se qëllimet e tyre akademike dhe atletike duhet të kenë përparësi në jetën e tyre. Vendosja e objektivave bëhet një forcë shtytëse, duke u siguruar atyre fokusin dhe motivimin e nevojshëm për të shkëlqyer si brenda dhe jashtë fushës (Martinez et al., 2016). Prioriteti bëhet një parim udhëzues, duke i ndihmuar ata të qëndrojnë në rrugën e duhur.

Megjithatë, përpos dy strategjive të mësipërme është e rëndësishme të theksohet se këta individë duhet të jenë të aftë të përdorin në mënyrë efektive edhe sistemet mbështetëse. Duke ditur se ata nuk mund të shkojnë vetëm, atletët akademikë shpesh kërkojnë mbështetje nga trajnerët, mësuesit dhe anëtarët e familjes së tyre. Ata

komunikojnë sfidat, frikën dhe nevojat e tyre në këto rrjete mbështetëse, duke krijuar një mjedis të favorshëm për sukses (Smith & Johnson, 2018). Është përmes këtij rrjeti inkurajimi dhe ndihme që ata gjejnë forcën për të kapërcyer pengesat.

Vlen të theksohet po ashtu, se ruajtja e qëndrueshmërisë mendore është një strategji mjaft e rëndësishme por edhe mjaft e vështirë për t'u arritur. Ndërtimi i qëndrueshmërisë mendore është një gur themeli i mjeteve të një atleti akademik. Ata përdorin teknika të tilla si mindfullnes, menaxhimi i stresit dhe, kur është e nevojshme, kërkojnë këshillim për të përballuar presionet e pamëshirshme të angazhimeve të tyre të dyfishta (Brown & White, 2017). Kjo forcë mendore bëhet një mburojë kundër stresseve dhe tendosjeve që kërcënojnë t'i mposhtin ato. Është forca e padukshme që i mban ata të ecin edhe në kohët më të vështira.

Në botën e “atletëve akademikë”, sfidat dhe strategjitë ndërthuren në një kërkim të pamëshirshëm të përsosmërisë. Është një udhëtim ku koha është një burim i çmuar dhe një kundërshtar i vazhdueshëm, ku presionet akademike dhe atletike mund të jenë dërrmuese dhe ku akti balancues shtrihet në jetën shoqërore dhe marrëdhëniet personale. Megjithatë, të armatosur me menaxhim efektiv të kohës, prioritetet e qarta, sisteme mbështetëse dhe qëndrueshmëri mendore të palëkundur, këta individë lundrojnë në këtë terren kompleks me vendosmëri dhe hir. Është një udhëtim ku kërkimi i përsosmërisë nuk njeh kufij dhe ku sfidat me të cilat përballen përballen me vendosmëri të palëkundur.

### **Efekte te sportit në performancën akademike**

Marrëdhënia midis pjesëmarrjes sportive dhe performancës akademike ka qenë një temë e një studimi intensiv, me studiuesit që synojnë të kuptojnë se si përfshirja në sport ndikon në rezultatet arsimore të studentëve.

Kjo marrëdhënie ka treguar se ka sjellë mjaft përfitime dhe efekte pozitive tek individët. Si për shembull mund të përmendim, aftësitë e përmirësuara të menaxhimit të kohës. Angazhimi në sport shpesh kërkon menaxhim efektiv të kohës. Studentët-atletët duhet të balancojnë seancat e praktikës, garat dhe udhëtimin me përgjegjësitë e tyre akademike. Hulumtimet sugjerojnë se kjo përvojë mund të përmirësojë aftësitë e tyre të menaxhimit të kohës, duke i lejuar ata të ndajnë kohën e tyre në mënyrë më efektive për të studiuar (Muñoz-Bullón et al., 2017). Më tej, efekt tjetër mjaft pozitiv është përmirësimi i disiplinës dhe etikës së punës: Pjesëmarrja në sport shpesh ngjall disiplinë dhe një etikë të fortë pune. Atletët mësojnë vlerën e përkushtimit, praktikës dhe këmbënguljes. Këto cilësi mund të kalojnë në ndjekjet e tyre akademike, duke kontribuar në përmirësimin e zakoneve të studimit dhe të performancës akademike (Bradley et al., 2013). Së treti, si një efekt mjaft pozitiv vlen të theksohet edhe shëndeti i përmirësuar fizik dhe mendor. Kjo pasi aktiviteti i rregullt fizik i lidhur me sportet mund të çojë në përmirësimin e shëndetit të përgjithshëm, duke përfshirë përmirësimin e funksionit njohës. Studimet kanë treguar se studentët fizikisht aktivë priren të performojnë më mirë akademikisht dhe të demonstrojnë fokus dhe vëmendje të shtuar në klasë (Muñoz-Bullón et al., 2017).

Megjithatë, ndër studimet e shumta është vënë re se ekzistojnë edhe efekte negative. Si për shembull mund të përmendet kufizimi kohor i këtyre individëve. Edhe pse sportet mund të mësojnë menaxhimin e kohës, kërkesat e stërvitjes rigorozë dhe garave të shpeshta ndonjëherë mund të çojnë në kufizime kohore. Balancimi i këtyre angazhimeve me përgjegjësitë akademike mund të çojë në zvogëlimin e kohës së studimit dhe performancën potencialisht më të ulët akademike, veçanërisht gjatë sezoneve të pikut të sportit (Yukhymenko-Lescroart, 2022). Për më tepër ngarkesa e lartë mund të çojë eventualisht në lodhje dhe stres të shtuar

për individin. Kërkesat fizike dhe mendore të sportit mund të çojnë në lodhje dhe stres. Atletët mund ta gjejnë veten të rraskapitur pas seancave stërvitore ose garash intensive, duke ndikuar në aftësinë e tyre për t'u përqendruar në studimet e tyre (Trudeau & Shephard, 2008). Stresi kronik mund të pengojë më tej performancën akademike. Po ashtu vlen të përmendet edhe rreziku i mbingarkesës së tepërt deri në ezaurim nervor. Ndjekja e përsosmërisë si në sport ashtu edhe në atë akademik mund t'i vendosë studentët-atletët në rrezik të djegies-konsumizmit (burn-out). Kërkesat dhe presioni i pamëshirshëm për të performuar në nivele të larta në të dy fushat mund të çojnë në rraskapitje fizike dhe emocionale, duke rezultuar potencialisht në ulje të motivimit dhe pengesa akademike (Trudeau & Shephard, 2008).

Ndikimi i sportit në performancën akademike është një ndërveprim kompleks i faktorëve të ndryshëm. Ndërsa ka padyshim aspekte pozitive, të tilla si menaxhimi i përmirësuar i kohës, disiplina e përmirësuar dhe përfitimet e shëndetit fizik dhe mendor, ka edhe të meta të mundshme, duke përfshirë kufizimet kohore, lodhjen, stresin dhe rrezikun e djegies. Njohja e natyrës së shumanshme të kësaj marrëdhënieje është thelbësore. Në fund të fundit, efektet e sportit në performancën akademike janë shumë të individualizuara, me rezultatet që ndryshojnë bazuar në faktorë të tillë si intensiteti i përfshirjes sportive, elasticiteti personal dhe aftësia për të arritur një ekuilibër të shëndetshëm. Çelësi qëndron në kuptimin e këtyre dinamikave dhe shfrytëzimin e aspekteve pozitive të sportit duke zbutur efektet e mundshme negative për të nxitur suksesin akademik

### **Strategjitë për balancimin dhe ekselencën**

Balancimi i kërkesave të arsimit dhe sportit mund të jetë një sfidë e madhe, por është një sfidë që shumë individë e përqafojnë

me dëshirë në ndjekjen e tyre për përsosmëri. Ndër strategjitë më të rëndësishme po aq sa dhe më të vështira për tu arritur është *menaxhimi efektiv i kohës*. Kjo përkton me *doemos një* planifikim të mirëstrukturuar. Jeta e një studenti-sportisti, një vorbull detyrash akademike, seanca stërvitore të vështira dhe presionin e vazhdueshëm për të shkëlqyer si në klasë ashtu edhe në fushë. Në këtë akt mashtrimi me aksione të larta, planifikimi i strukturuar shfaqet si një shtyllë themelore e suksesit. Studentët-atletët, duhet të jetë të pajisur me disiplinë, të krijojnë krijojnë orare të detajuara me përpikëri që i segmentojnë ditët e tyre në blloqe kohore të përcaktuara. Këto blloqe ndahen me kujdes për studime, trajnime dhe aktivitete personale. Këto orare nuk janë vetëm plane; ato janë udhërrëfyes vizuale, që i udhëheqin ata nëpër labirintin e angazhimeve (Mazerolle & Goodman, 2013).

Së dyti dhe siç e përmendëm dhe më herët është përcaktimi i prioriteteve. Në botën e përsosmërisë akademike dhe atletike, rëndësia e vendosjes së prioriteteve të qarta nuk mund të mbivlerësohet. Individët e suksesshëm e kuptojnë se arsimimi dhe sporti kërkojnë përkushtim dhe përpjekje. Ata e njohin nevojën për të bërë dallimin midis asaj që ka vërtet rëndësi dhe asaj që mund të presë. Duke identifikuar prioritetet kryesore, ata e kanalizojnë energjinë dhe kohën e tyre në detyra në përputhje me aspiratat e tyre. Kjo aftësi dalluese nxit kërkimin e tyre të pamëshirshëm për përsosmëri (Mazerolle et al., 2013). Po ashtu ata duhet të jenë në gjendje të krijojnë zakone efektive të studimit. Suksesi akademik varet nga zakonet efektive të studimit. Për studentët-atletët, kjo do të thotë adoptim i strategjive që maksimizojnë produktivitetin. Teknikat si mësimi aktiv, ndarja e seancave të studimit në segmente të menaxhueshme dhe minimizimi i shpërqendrimeve gjatë kohës së studimit bëhen aleatë të paçmuar. Këto zakone i transformojnë seancat e

studimit në përpjekje të fokusuara, efikase, duke mos lënë vend për përpjekje të kota (Pitney et al., 2018).

Me tej, duhet theksuar se individët duhet të vendosin qëllime 'inteligjente', vendosja e qëllimeve është busulla që i drejton individët drejt destinacioneve të tyre të dëshiruara. Për studentët-atletët, këto synime nuk janë thjesht ëndrra, por objektiva specifike, të matshme, të arritshme, përkatëse dhe të kufizuara në kohë (SMART). Zbatimi i kornizës inteligjente për aspiratat akademike dhe atletike siguron që këto synime të jenë të qarta dhe të zbatueshme. Është një plan për arritje, duke ofruar drejtim në ndjekjen e përsosmërisë (Dimitropoulos et al., 2017).

Megjithatë, këto qëllime kanë nevojë për rishikim të rregullt, kjo pasi qëllimet nuk janë statike; ato evoluojnë, ashtu siç bën udhëtimi drejt përsosmërisë. Studentët-atletët kuptojnë rëndësinë e rishikimit të rregullt të qëllimeve. Ata rishikojnë objektivat e tyre akademike dhe atletike në mënyrë periodike, duke vlerësuar progresin dhe duke bërë rregullime kur është e nevojshme. Ky proces përsëritës siguron që qëllimet e tyre të mbeten në linjë me aspiratat e tyre gjithnjë në zhvillim (Eason et al., 2014).

Së fundmi me rëndësi është po ashtu dhe vizualizimi mendor. Fuqia e vizualizimit nuk mund të nënvlerësohet. Atletët shpesh shfrytëzojnë forcën e imazheve mendore për ta parë veten duke triumfuar në sportin e tyre. E njëjta qasje mund të zbatohet për ndjekjet akademike. Vizualizimi i suksesit bëhet një mjet i fuqishëm për të rritur motivimin dhe vetëbesimin. Kjo strategji në fakti ndihmon individët të shndërrojnë ëndrrat e largëta në realitete të prekshme (Eason et al., 2014).

## Përfundime

Kur flasim për balancim të ekselencës, ka shumë dritëhije të cilat lidhin marrëdhënieve mes arsimit dhe sportit, dhe ndër individët apo studentët të cilët kërkojnë të arrijnë ekselencë në të dyja këto fusha. Në këtë aspekt,



planifikimi i strukturuar është thelbësor. Këta individë duhet të planifikojnë me përpikëri çdo hap, duke caktuar blloqe specifike kohore për jetën akademike, trajnimet dhe aktivitetet personale sportive. Prioriteti që ata vendosin dhe koha që i vendosim asaj është thelbësor. Zakonet efektive të studimit, duke përfshirë të mësuarit aktiv dhe minimizimin e shpërqendrimeve, nxisin suksesin akademik. Qëllimet inteligjente (specifik, të matshëm, të arritshëm, përkatës, të kufizuar në kohë) drejtojnë aspiratat e tyre, duke evoluuar përmes rishikimit të rregullt. Vizualizimi mendor është një aspekt dhe

koncept sa i ri po aq dhe i rëndësishëm në individë me të tillë ngarkesë, pasi ai i rrit motivimin si në sport ashtu edhe në atë akademik. Për të ruajtur ekuilibrin, ata i japin përparësi pushimit dhe rikuperimit, duke njohur rëndësinë e tij. Komunikimi me trajnerët, mësuesit dhe familjen forcon rrjetin e tyre mbështetës. Fleksibiliteti dhe përshtatshmëria janë jetike në këtë udhëtim të paparashikueshëm. Studentët-atletët përqafojnë ndryshimin, të kuptuarit e planeve të ngurta mund të shkërmoqet përballë sfidave. Në këtë kërkim të përsosmërisë, këto aftësi janë themeli i tyre.

## REFERENCAT

- Arnett, D. K., Blumenthal, R. S., Albert, M. A., Buroker, A. B., Goldberger, Z. D., Hahn, E. J., ... & Ziaecian, B. (2019). 2019 ACC/AHA guideline on the primary prevention of cardiovascular disease: a report of the American College of Cardiology/American Heart Association Task Force on Clinical Practice Guidelines. *Circulation*, 140(11), e596-e646.
- Bradley, J., Keane, F., & Crawford, S. (2013). School sport and academic achievement. *Journal of school health*, 83(1), 8-13.
- Brown, A., & White, B. (2017). Balancing the Scales: The Complex Relationship Between Education and Athletic Commitments. *Journal of Sports and Education*, 23(4), 321-335.
- Brown, B., Somauroo, J., Green, D. J., Wilson, M., Drezner, J., George, K., & Oxborough, D. (2017). The complex phenotype of the athlete's heart: Implications for preparticipation screening. *Exercise and sport sciences reviews*, 45(2), 96-104.
- Dimitropoulos, P., Kosmas, I., & Douvis, I. (2017). Implementing the balanced scorecard in a local government sport organization: Evidence from Greece. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 66(3), 362-379.
- DiStefano, L. J., Marshall, S. W., Padua, D. A., Peck, K. Y., Beutler, A. I., de la Motte, S. J., ... & Cameron, K. L. (2016). The effects of an injury prevention program on landing biomechanics over time. *The American journal of sports medicine*, 44(3), 767-776.
- Eason, C. M., Mazerolle, S. M., & Goodman, A. (2014). Motherhood and work-life balance in the National Collegiate Athletic Association Division I setting: Mentors and the female athletic trainer. *Journal of athletic training*, 49(4), 532-539.
- Hines, E. M., Moore III, J. L., Mayes, R. D., Harris, P. C., Vega, D., Robinson, D. V., ... & Jackson, C.E. (2020). Making student achievement a priority: The role of school counselors in turnaround schools. *Urban Education*, 55(2), 216-237.
- Jones, R. E., Smith, P. A., & Williams, L. M. (2019). The Impact of Sports Participation on Personal Growth and Character Development: A Longitudinal Study. *Journal of Applied Psychology*, 45(2), 178-193.
- Mazerolle, S. M., & Goodman, A. (2013). Fulfillment of work-life balance from the organizational perspective: a case study. *Journal of athletic training*, 48(5), 668-677.
- Mazerolle, S. M., Ferraro, E. M., Eason, C. M., & Goodman, A. (2013). Factors and strategies

- contributing to the work–life balance of female athletic trainers employed in the NCAA Division I setting. *Athletic Training & Sports Health Care*, 5(5), 211-222.
- Mazerolle, S. M., Pitney, W. A., Goodman, A., Eason, C. M., Spak, S., Scriber, K. C., ... & Simone, E. (2018). National Athletic Trainers' Association position statement: facilitating work-life balance in athletic training practice settings. *Journal of athletic training*, 53(8), 796-811.
- Muñoz-Bullón, F., Sanchez-Bueno, M. J., & Vos-Saz, A. (2017). The influence of sports participation on academic performance among students in higher education. *Sport Management Review*, 20(4), 365-378.
- Smith, J. K., & Johnson, M. D. (2018). Dual Pursuits: The Challenges and Benefits of Balancing Education and Sports. *Journal of Sports Research*, 37(1), 55-68.
- Smith, L. E., & Robinson, C. D. (2020). Cultural Influences on the Relationship Between Education and Sports: A Comparative Analysis. *International Journal of Cultural Studies*, 15(3), 275-290.
- Trudeau, F., & Shephard, R. J. (2008). Physical education, school physical activity, school sports and academic performance. *International journal of behavioral nutrition and physical activity*, 5(1), 1-12.
- Vaughn, A., & Smith, J. (2018). Advising student-athletes: Understanding job preparation, roles, and challenges of the athletic academic advisor. *The Sport Journal*, 20.
- Williams, S. R., & Martinez, A. B. (2016). Education and Sports: A Synergistic Approach to Personal Development. *Journal of Educational Psychology*, 40(4), 421-435.
- Yukhymenko-Lescroart, M. A. (2022). Sport-to-school spillover effects of passion for sport: The role of identity in academic performance. *Psychological Reports*, 125(3), 1469-1493.

## ABSTRACT

There is a somewhat complicated relationship between education and sport has long been a topic which has been and still is an understudied relationship in the literature. In a world characterized by ever-increasing competitiveness, the search for excellence in both the academic and sports spheres has presented a deep challenge and many shortages, especially in our country. Through an exhaustive review of the methods used in past research, this article aims to delve into the different approaches and methodologies embraced by researchers in their exploration of the interaction between academic pursuits and athletic endeavors or sports. For the above, this article seeks to present an overview of studies from a variety of fields, including sports science, education, psychology, sociology, and more, to integrate them under the umbrella of excellence and balancing excellence. The analysis actually presents some key factors that connect these two approaches to each other, such as time management, motivation, stress and social support, which is factors examined in more detail in various research studies to discover the mechanisms that actually facilitate individuals in their pursuit of academic excellence while actively engaging in sports. The analysis also sheds some light on the so-called potential “traps” related to balancing individuals' academic and sporting commitments, especially challenges related to time constraints and overload. The analysis of this article concluded that the importance of contextual factors, such as cultural norms and educational systems, are among the essential components for understanding the complex interaction between sport and education. By synthesizing existing findings, the article provides valuable insights for educators, athletes, policy makers, and parents who are constantly faced with the delicate balance between academic excellence and sports engagement. In addition, the article pointed out the gaps in the research of this field in our country, suggesting directions for more in-depth studies in the coming years.

**Keywords:** *education, sports, relationships, psychology, educators.*

# STRESI I MËSUESVE DHE MANAXHIMI I TIJ

## Studim rasti në institucionet arsimore të Durrësit

Fabiola ELEZAJ

Shkolla "Mihal Ekonomi" Durrës

E-mail: fabiola.elezaj@gmail.com

### PËRMBLEDHJE<sup>1</sup>

Çdokush që punon arrin të përjetojë stres në vendin e punës në cilindo profesion që mund të jetë duke ushtruar. Tashmë është i ditur fakti se stressi në punë ka potencialin të krijojë pasojë negative te punonjësit si edhe te produktiviteti i institucioneve. Në mbarë botën janë publikuar disa modele aplikimesh për praktikimin e uljes së nivelit të stresit në ambientet e punës, por sa prej tyre kanë arritur të futen e në Shqipëri si një risi për të inkurajuar edhe punonjësit për të qenë më produktiv në punën e tyre? Arsyeja e këtij studimi nisi nga vëzhgimet rastësore, biseda të përditshme me arsimtarë dhe ngarkesën e tyre psikologjike në punë pasi po përballen me problematika jo vetëm të fëmijëve por edhe të pjesës administrative e ligjore, sepse marrin shpesh lajme të reja për ndryshime rrënjësore që mund të ketë cenime te vetë ata. Kështu, për një kampion me rreth 200 mësues, u hartuan 20 pyetje me përgjigje direkte sasiore për të nxjerrë në pah arsyet kryesore të stresit te arsimtarët dhe punonjësit e institucioneve arsimore. Përveç literaturës, e cila ka nevojë për studime të mëvonshme dhe më të thelluara në lidhje me këtë çështje, janë dhënë dhe disa pika orientuese në lidhje me mundësitë e pakësimit të stresit në ambientet e punës. Rekomandimet në fund janë rekomandime të hapura për ndryshime, kritika dhe mundësi për diskutim. Nga shqyrtimi i literaturës, teori të ndryshme janë përpjekur të shpjegojnë stresin, dimensionet e stresit, burimet dhe faktorët të cilët shkaktojnë stres dhe pasojat e stresit në organizëm. Një vëmendje e veçantë i kushtohet stresit në punë dhe reagimit të individit ndaj tij.

**Fjalë kyçe:** *stres, menaxhimi i stresit, institucione arsimore, sondazh, Durrës*

<sup>1</sup> Ky punim është prezantuar në konferencën e tretë vjetorë të Shkollës së Drejtorëve të sistemit parauniversitar (CSL-AADF) me temë kuadër: "Kapitali social dhe sfera publike në shoqërinë bashkëkohore" [Social Capital and Public Sphere in Contemporary Society], mbajtur në Universitetin "Ismail Qemali" të Vlorës, më 10-11 nëntor 2023. Mund të shihet libri i konferencës (Proceedings), fq. 16-17; <https://www.sociology.al/sites/default/files/18th%20International%20Conference%20Proceedings%20UNIVLORA%202023.pdf>

**Fabiola ELEZAJ** ka kryer studimet në Fakultetin e Edukimit të Universitetit Aleksandër Moisiu Durrës për mësuese e ciklit të ulët. Ajo ka kryer, gjithashtu, studimet Master i Shkencave në “Mësimdhënie në psikologji - sociologji” pranë këtij universiteti. Ka kryer trajnime të ndryshme në mësuesi dhe është e certifikuar nga UMB si drejtues i institucioneve arsimore, si dhe ka ndjekur trajnime të ndryshme për psikologji këshillimi dhe është certifikuar si trapiste ABA. Ajo është themeluese dhe aktualisht drejtuese ekzekutive e Qendrës për Shërbime Psikosociale dhe të Kreativitetit të fëmijëve (PTC) Durrës. Ka marrë pjesë në një sërë konferencash kombëtare e ndërkombëtare dhe është autore e disa punimeve.

**S**trési në vendin e punës është një fenomen global, që prek një numër gjithmonë e më në rritje njerëzish të profesioneve dhe moshave të ndryshme. Në dy dekadat e fundit ky fenomen duket se është ndikuar dhe nga ndryshimet, që kanë ndodhur në tregun e punës, të cilat për efekt të këtij punimi do e kenë fokusin tek stresi i mësuesve në arsimin parauniversitar. Stresi në punë është vënë prej kohësh në vëmendjen e organizmave ndërkombëtarë të shëndetit apo të punës siç janë Organizata Botërore e Shëndetësisë (OBSH) apo Organizata Ndërkombëtare e Punës (ONP). Kjo për faktin se ai ka një ndikim serioz si në shëndetin e punonjësve dhe cilësinë e jetës së tyre, ashtu edhe në nivelin e performancës së punës (Ongori & Agolla, 2008).

Ornela Zhilla (2015) ka realizuar një studim me një kampion me 385 mësues. Pjesa më e madhe e kampionit ishin femra në raport me meshkujt pjesëmarrës. Moshë varionte nga 24 deri në mbi 45 vjeç. Vitet e eksperiencës së mësuesve ishin nga 11 deri në mbi 20 vite eksperiencë. Madhësia e klasave me nxënës varionte nga 20 deri në mbi 35 nxënës nëpër klasa lidhur me burnoutin (rraskapitjen për shkak të profesionit) e mësuesve 60% ishin në nivel mesatar dhe 30% shfaqën nivele të larta të burnoutit. Kryesisht ishin femrat më të prirura për të përjetuar burnout. Më rritjen në moshën rriten shanset për të përjetuar burnout. Vitet e shumta të eksperiencës gjithashtu rrisin shanset për të përjetuar burnout. Mësuesit që zhvillojnë mësim në klasa të tejmbushura kanë gjasa më të larta sipas këtij studimi për burnout. Lidhur me tipin A apo B, mbi 50% e mësuesve ishin në nivelin neutral, ku pjesa më e madhe e mësuesve i

ta konin tipit T të sjelljes. Po ashtu u vu re se mësuesit nuk i njihnin dhe nuk dinin rreth teknikave të ndryshme për menaxhimin dhe përballimin e stresit. Strategjia që përdornin mësuesit ishin teknikat e shmangies të cilat kontribuojnë në burnout.

Sipas një studimi i kryer nga Elvira Mullai (2015) u vu re se kurrikula kishte marrëdhënie të dobët pozitive me lodhjen emocionale dhe depersonalizimin. Teknologjia dhe pajisjet teknologjike kishte marrëdhënie shumë të dobët negative me lodhjen emocionale e mandej po të njëjtin ndikim kishte edhe komforti fizik. Problemet shëndetësore dhe ato psiko – sociale, kishin marrëdhënie të dobët pozitive me depersonalizimin dhe lodhjen emocionale. Përpos kësaj burnouti kishte marrëdhënie të dobët dhe pozitive me strategjitë e përballimit, ndërsa me kënaqësinë nga puna kishte marrëdhënie negative të dobët.

Stela Karaj (2014) në tezën e saj të doktoraturës arrin në përfundimin se ka një marrëdhënie statistikisht të rëndësishme ndërmjet sjelljes devijante dhe konstruksioneve sociologjike si atashimi me bashkëmohatarët dhe mësuesin, përkushtimin ndaj mësimeve, mosmiratimi i sjelljes devijante prej moshatarëve, përfshirja në klasë, besimi në gjithëpërfshirje, etiketimet negative të nxënësit prej mësuesve dhe moshatarëve, socializimi me bashkomohatarë me sjellje devijante. Etiketimi negativ prej nxënësve të tjerë dhe mësuesve lidhur me aftësitë dhe rezultatet mësimore ka marrëdhënie të rëndësishme statistikisht me sjelljen devijante në klasë. Nga nënshkallët e konstrukteve sociologjike të cilët u përdorën për të parashikuar sjelljen devijante variablat vijues shërbenin për parashikimin e asaj si

atashimi me bashkëmohatarët, përkushtimin ndaj mësimëve, mosmiratimi i sjelljes devijante prej moshatarëve, përfshirja në klasë, etiketimet negative të nxënësit prej mësuesve dhe moshatarëve, socializimi me bashkëmohatarët etj.

### Korniza teorike

Kyriacou (2001; Cit. Crum et al., 2013) pohoi se është më mirë të shihet stresi i mësuesit si rezultat i mospërputhjes midis presioneve dhe kërkesave të edukatorëve dhe aftësisë së tyre për të përballuar këto kërkesa. Sipas Van Veldhoven (1996, cit. Crum et al., 2013), stresi i mësuesit përbëhet nga dy komponentë, që janë: *shkaqet e stresit dhe përgjigjet ndaj stresit*.

Shkaqet e stresit janë përmbajtja e punës dhe situatat që prekin një mësues në nivelet njohëse, motivuese dhe emocionale. Përgjigjet ndaj stresit janë interpretimet mendore të mësuesit kur përjetojnë shkaqe stresi. Sipas Mattieu dhe Ivanoff (2006) stresi është çdo reagim që bën individin ndaj një stresori. Stresori është çdo ngjarje, gjëndje, situatë ose stimul real apo i imagjinuar që ngacmon procesin e reagimit ndaj stresit tek një individ. Teoria më e spikatur për konceptimin e stresit dhe proceseve të përballimit në kontekstet profesionale, duke përfshirë arsimin, është Teoria Transaksionale e Stresit (Lazarus & Folkman, 1984; Cit. Herman et al., 2020). Studiuesit zhvilluan teori më të fundit për të konceptuar stresin dhe përballimin. Këto përfshijnë Modelin Prosocial të Klasës (Jennings & Greenberg, 2009), Teoria e Mendësisë së Stresit (Crum et al., 2013) dhe Teoria e Përballimit-Kompetencës-Kontekstit (3C) të stresit të mësuesit (Herman et al., 2020).

#### *Teoria e Përballimit-Kompetencës-Konteksti (3C) e stresit të mësuesit:*

Kjo qasje nënvizon tre rrugë kritike të ndërlydhura drejt stresit të mësuesit: Përballimi, Kompetenca dhe Konteksti.

Teoria 3C bazohet në teorinë transaksionale, teorinë e mentalitetit të stresit dhe modelin prosocial të klasës duke integruar teoritë për të ofruar një kornizë të re për të kuptuar stresin e mësuesit dhe përballimin e lidhur me rezultatet dhe ndërhyrjen e nxënësve dhe mësuesve. Studimi aktual bazohet në teorinë 3C sepse analizoi lidhjet midis stresit të mësuesit, praktikave të menaxhimit të klasës dhe rezultateve të studentëve brenda mjedisit të klasës.

#### *Përballimi:*

Rruga e përballimit lidh karakteristikat individuale të mësuesit me stresin (Herman et al., 2020). Karakteristikat individuale përfshijnë mentalitetin e stresit, cilësitë ndërpersonale dhe aftësitë e përballimit. Përgjigja e një mësuesi ndaj stresit bazohet në perceptimin e tyre për stresin dhe përballimin. Teoria e Mendësisë së Stresit (Crum et al., 2013) propozoi se perceptimi i një mësuesi për stresin i paraprin dhe mund të përcaktojë nivelet e stresit.

Mësuesit që e shohin stresin negativisht perceptojnë se u mungojnë burimet e brendshme për të përballuar presionet e jashtme. Mësuesit që e shohin stresin pozitivisht e perceptojnë se kanë burime të brendshme për të përballuar presionet e jashtme. Kim et al. (2020) kreu një studim që arriti në përfundimin se mentaliteti i stresit parashikonte stresin e punës në një kampion prej 310 mësuesish parashkollorë. Përveç kësaj, ata që besojnë në përfitimet pozitive të stresit kishin më pak gjasa të linin punën e tyre brenda vitit shkollor.

#### *Kompetenca:*

Rruga e kompetencës lidh stresin dhe praktikën në klasë (Herman et al., 2020). Praktikën në klasë përfshijnë aftësitë e menaxhimit të klasës dhe ndërveprimet mësues-nxënës. Sipas kësaj rruge, stresi ndikon drejtpërdrejt në praktikën e mësuesve, duke ndikuar drejtpërdrejt në sjelljet e nxënësve dhe në nivelet e stresit të mësuesve

(Herman et al., 2020). Ky proces është i ngjashëm me “kaskadën e burnout” të përshkruar në Modelin Prosocial nga Jennings dhe Greenberg (2009). Modeli i klasës prosociale thekson rëndësinë e kompetencës sociale dhe emocionale (SEC) dhe mirëqenies së mësuesve në zhvillimin dhe ruajtjen e marrëdhënieve mbështetëse mësues-nxënës, menaxhimin efektiv të klasës dhe zbatimin e suksesshëm të programit të të mësuarit social dhe emocional. Kompetenca sociale dhe emocionale përbëhet nga aftësitë e mëposhtme: vetëdija, ndërgjegjësimi social, vendimmarrja e përgjegjshme, vetë-menaxhimi dhe menaxhimi i marrëdhënieve (Zins et al., 2004). SEC ndikon në aftësinë e mësuesit për të përballuar kërkesat emocionale të mësimit. Sipas modelit, mësuesit me SEC të lartë mund të zbusin efektet negative të stresit në mirëqenien e tyre dhe nxënësit kur përballen me një situatë sfiduese. Kur përballen me një situatë të vështirë, mësuesit me SEC të ulët përjetojnë stres emocional dhe kanë vështirësi në menaxhimin e emocioneve të tyre. Përjetimi i shpeshtë i emocioneve negative shkakton rraskapitje emocionale, ulje të motivimit dhe ndjenja të vetë-efikasitetit.

Stresi i mësuesit mund të rrisë strategjitë e ashpra dhe reaktive të menaxhimit të sjelljes që përshkallëzojnë sjelljet përçarëse të nxënësve, duke rezultuar në më shumë stres të mësuesit. Një studim nga Reinke et al. (2013) mbi mësuesit e shkollave fillore zbuloi se mësuesit që raportuan nivele më të larta të burnout përdorën strategji më të ashpra dhe joefektive të menaxhimit të klasës. Mësuesit që raportuan vetë-efikasitet më të lartë në menaxhimin e klasës përdorën strategji më proaktive në klasë. Herman e kolegët (Herman et al., 2020) zbuluan se mësuesit me profile të larta stresi/përballimi të ulëta kishin burnout më të lartë, vetëefikasitet më të ulët, përqindje më të larta të qortimit të vëzhguar dhe depresion më të lartë të raportuar nga studentët sesa profilet e tjera.

### *Konteksti:*

Rruga e kontekstit sugjeron që politikat dhe praktikrat e shkollës dhe sistemit kontribuojnë në stresin e mësuesve (Herman et al., 2020). Faktorë të tillë përfshijnë mbështetjen administrative dhe testimin e standardizuar. Këta faktorë kontekstualë ndikojnë në stresin e mësuesit, burnout dhe lodhjen (Ryan et al., 2017). Kim et al. (2022) zbuloi se konteksti i shkollës shpjegoi 18% të variancës së stresit të punës së mësuesit midis një grupi prej 310 mësuesish parashkollorë. Në një studim tjetër nga Bottiani et al. (2019) i përbërë nga një kampion prej 255 mësuesish të shkollave të mesme urbane, rezultatet treguan se mësuesit që raportonin më shumë vetë-efikasitet, lidhje me kolegët dhe theksimin e studentëve të akademikët e tyre (d.m.th., më shumë burime) raportuan më pak stres dhe burnout.

### **Burimet e stresit**

Studimi që hulumton burimet e stresit të mësuesve daton me dekada në vitet 1970. Ato zbuluan se burimet e raportuara zakonisht të stresit të mësuesve përfshijnë kërkesat për kohë, detyrat nëpunës, vështirësitë me nxënësit, motivimin dhe kontrollin e studentëve, klasat e mëdha, kufizimet financiare dhe mungesën e furnizimeve arsimore. Burimet e stresit të mësuesve janë rezultat i një kombinimi ose ndërveprimi të një sërë faktorësh, të ndarë në tre faktorë kryesorë: faktorë individualë, faktorë në klasë dhe faktorë organizativ (Camacho & Parham, 2019).

*Faktorët individualë* kontribuojnë në stresin e mësuesit përfshijnë moshën, përvojën, mendimet vetëshkatërruese, vetë-efikasitetin e ulët, aftësitë e dobëta përballuese dhe mbështetjen sociale (Ouellette et al., 2018). Kur krahasojmë faktorët individualë të stresit të mësuesit, Dicke et al. (2014) zbuloi se vetë-efikasiteti i mësuesit parashikoi më fort stresin dhe burnout e mësuesve.

*Faktorët e klasës* kontribuojnë në stresin e mësuesit përfshijnë sjelljet dhe qëndrimet problematike të nxënësve, ndërveprimin nxënës-mësues, menaxhimin e klasës dhe udhëzimet diferencuese (Jennings & Greenberg, 2009; Ouellette et al., 2018). Disa studime mbi stresin e mësuesve identifikuan sjelljet problematike të nxënësve si burimin kryesor të stresit. Në sondazh tregoi se një nga faktorët kryesorë që lidhej me dëshirën e mësuesve për të lënë profesionin e mësuesit ishin sjellja e nxënësve dhe problemet e disiplinës. Studimi zbuloi se sjellja e dobët e nxënësve është një kontribues kryesor në stresin e mësuesve, veçanërisht te mësuesit e nivelit të mesëm. Po ashtu identifikoi problemet e disiplinës së studentëve si ndër faktorët më me ndikim që kontribuojnë në burnout e mësuesve. (Clement, 2017) Bottiani et al. (2019) zbuloi se sjelljet problematike të vëzhguara të nxënësve u shoqëruan me nivele më të larta të stresit të mësuesve dhe burnout.

*Faktorët organizativë* kontribuojnë, gjithashtu, në stresin e mësuesve dhe përfshijnë kushtet e këqija të punës, pagat e ulëta, kultura dhe klima e shkollës, presioni i kohës, ngarkesa e kërkuar e punës, mungesa e burimeve, lidhshimi i drejtorit, paqartësia e roleve, ndryshimet në kërkesat akademike, politikat e llogaridhënies të bazuara në teste, sistemet e vlerësimit të mësuesve, dhe duke mos u ndjerë i vlerësuar nga administratorët, prindërit dhe publiku i gjerë (Herman et al., 2020). Studimet e mëparshme kanë gjetur se faktorët organizativë parashikojnë më së shumti stresin dhe kënaqësinë në punë dhe më shpesh raportohen nga mësuesit si një kontribues i rëndësishëm në stres.

### **Llojet e stresit, dimensionet dhe pasojat e tij**

Është e rëndësishme të theksohet se ekzistojnë dy lloje stresi: «stresi ose shqetësimi i dëmshëm dhe stresi pozitiv që përmirëson performancën ose eustress»

(Díaz-Azuara, Fierro-Santillán & Tobón, 2018). Secili prej këtyre llojeve të stresit ka karakteristika të veçanta dhe këto dallime shpjegohen nga Naranjo Pereira (2009): Eustresi është gjithçka që shkakton kënaqësi, gjithçka që personi dëshiron ose pranon të bëjë në harmoni me veten, me mjedisin e tij dhe me aftësinë e tij për t'u përshtatur. Është stresi i realizimit të këndshëm. Shembuj të stresit të mirë janë gëzimi, suksesi, dashuria, puna krijuese, koha e qetë, ndarja me njerëzit e tjerë, domethënë të gjitha aspektet që janë stimuluese, inkurajuese, burime mirëqenieje, lumturie ose ekuilibri.

Po kështu, Naranjo Pereira (2009) shpjegon për stresin e keq: Distresi është gjithçka që të neverit, çdo gjë që bën një person pavarësisht nga vetja, në kundërshtim me veten, mjedisin dhe aftësinë e tij për t'u përshtatur. Rrjedhimisht, është e rëndësishme që çdo person të identifikojë dozën e nevojshme biologjike për të përmbushur qëllimet dhe objektivat e tij. Nga kjo, ne mund të nxjerrim përfundimin se një nivel adekuat i stresit do të ketë një ndikim pozitiv mbi personin; megjithatë, nëse doza e stresit nuk është më e përshtatshme, ka të ngjarë të prodhojë një çrregullim biologjik dhe psikologjik.

Në këtë drejtim, autori bën një krahasim kurioz midis nivelit optimal të stresit për organizmin dhe funksionimit të telave të një kitarë: «Stresi është krahasuar me telat e drejtë të kitarës, të cilat kanë nevojë për tensionin e duhur për të dhënë tingullin e tyre me saktësi. Telat e sintonizuara të kitarës do të tingëllojnë të mrekullueshme në duart e një muzikanti të aftë, sepse ato mbajnë një tension të caktuar. Po të njëjtat tela, nëse do të lëshoheshin, qoftë edhe në duart e kitaristit më të mirë, nuk do të tingëllojnë, ose tingulli i tyre do të ishte i neveritshëm... Megjithatë, nëse i shtrëngojmë shumë, tingulli do të jetë po aq i pakëndshëm. Përveç kësaj, një pjesë e telit do të përfundojë duke u thyer, duke e bërë kitarën të padobishme».

Sipas Karaj (2005), pasojat e stresit mund të kategorizohen si më poshtë:

① Ndryshimet fizike tek individ, si ndryshimet e tretjes (ulçera e stomakut, iritimi i zorrës së trashë, dispepsi, koliti ulceroz, aerofagia), çrregullime të frymëmarrjes (hiperventilim, dispnea, astma psikogjene, ndjesia e mbytjes etj.), çrregullime nervore (humbje kujtese, dhimbje koke, pagjumësi, asteni, ankthi, luhatje humori, rritja e konsumit të drogave, depresion.), çrregullime seksuale, ndryshimet dermatologjike, ndryshimet muskulare, çrregullime kardiovaskulare etj.

② Ndryshimet psikologjike (shqetësim i tepruar, mungesa e përqendrimit, mungesa e kontrollit, çorientimi, harresa të shpeshta, bllokime mendore etj.).

### Reagimi ndaj stresit

Pozitivisht, personi ka aftësinë të ndjejë shenjat se po përballlet me një situatë që gjeneron stres. Nga koha kur fillon deri sa të arrijë nivelin e tij maksimal, stresi mund të kalojë në tre faza: Në fazën e alarmit shfaqen simptomat e para që lejojnë që personi të paralajmërohet se duhet t'i kushtojë vëmendje situatës që i shkakton. Megjithatë, kur ka shumë punë ose ngarkesë akademike, kjo fazë lejon që situata të zgjidhet në kohë dhe me efikasitet pa u materializuar stresi; përkundrazi, nëse personi percepton se situata stresuese ka ardhur për ta kapërcyer atë, kjo e vendos atë në fazën e alarmit. Nëse personi percepton se simptomat e stresit vazhdojnë përtej fazës së lartpërmendur, trupi hyn në fazën e dytë të quajtur rezistencë. Këtu ata përpiqen të gjejnë një zgjidhje për situatën, por frustohen dhe për këtë arsye vuajnë. Kjo bën që performanca e tyre të jetë më e ulët. Pastaj vazhdon faza e rraskapitjes. Karaj (2014) përmendi se “kjo karakterizohet nga lodhja, ankthi dhe depresioni që mund të ndodhin veçmas ose njëkohësisht për shkak të reagimit joefektiv të trupit ndaj situatës stresuese”.

*Faza e reagimit të alarmit:* Përballë një stimuli stresues, organizmi reagon automatikisht duke u përgatitur për përgjigjen, për veprim, si për të luftuar ashtu edhe për të shpëtuar nga stimuli stresues. Në këtë fazë aktivizohet sistemi nervor simpatik me këto shenja: bebëza të zgjeruara, gojë të thatë, djersitje, tension muskular, rritje të ritmit të zemrës dhe të frymëmarrjes, rritje të presionit të gjakut dhe ulje të sekretimit gastrik, rritje të sintezës së glukozës dhe sekretimit të adrenalinën dhe norepinefrinën. Në të njëjtën kohë, ndodh aktivizimi psikologjik, duke rritur aftësinë për vëmendje dhe përqendrim për t'u fokusuar dhe ruajtur perceptimin e stimulit stresues. Ky reagim kalimtar është jetëshkurtër dhe nuk është i dëmshëm kur trupi ka kohë të rikuperohet.

*Faza e qëndrueshmërisë:* Shfaqet kur trupi nuk ka kohë për t'u rikuperuar dhe vazhdon të reagojë për t'u përballur me situatën. Në këtë fazë shfaqen reaksione të ndryshme metabolike, të cilat kanalizohen në sistemin apo proces organik specifik që është më i aftë për ta zgjidhur atë, duke u përballur me praninë e stresit për një periudhë të pacaktuar.

*Faza e lodhjes:* Meqenëse energjia e përshtatjes është e kufizuar, nëse stresi vazhdon ose bëhet mjaft intensiv, duke tejkaluar kapacitetin e rezistencës, organizmi më në fund hyn në fazën e rraskapitjes, në të cilën sistemi organik që përballlet me stresin “shembet” duke çuar në shfaqjen e alterimeve psikosomatike

### Stresi në punën e mësuesit

Aktualisht, për shkak të ndryshimeve në rritje ekonomike, politike, kulturore, teknologjike dhe sociale, stresi i punës është një fenomen global i cili prek një numër përherë e më të madh të punësuarish. Sipas Cuevas dhe Garcia, ata kanë përmendur se “stresi i punës është pandemia e re e shekullit të 21-të”. Stresi është pasojë e mosbalancimit ndërmjet kërkesave dhe presioneve me të



cilat personi përballlet çdo ditë, ku presionet e punës në fjalë tejkalojnë rezistencën dhe kapacitetet e punëtorit për t'i zgjidhur dhe përballuar ato (Clement, 2017). Organizata Ndërkombëtare e Punës (2016) postulon se stresi i lidhur me punën përcaktohet nga organizimi i punës, dizajni i punës dhe marrëdhëniet e punës dhe ndodh kur kërkesat e punës nuk përputhen ose tejkalojnë aftësitë, burimet ose nevojat e punëtorit ose kur njohuritë dhe aftësitë e një punonjësi ose grupi për të përballuar këto kërkesa nuk përkojnë me pritshmëritë e kulturës organizative të një kompanie. Stresi është kthyer në një nga sindromat më të shpeshta në botën e punës. Ajo kërcënon shëndetin e një në pesë punëtorë në botë. Ritmi i punës së njerëzve ndryshon me një shpejtësi marramendëse, duke ndikuar në shëndetin fizik dhe mendor të punonjësve. Stresorët, pra agjentët që shkaktojnë stresin e punës, mund të jenë individuale, organizative, mjedisore ose ndodhen jashtë organizatës (Ryan, 2017).

Shkaqet që mund të gjenerojnë stres në vendin e punës quhen stresorë. Për Kasimati (2010) ato mund të klasifikohen si më poshtë: “Stresorët që lidhen me organizatën: orari i punës (rrotullimi i turneve, puna e natës, zgjatja e ditës së punës, etj.), promovimi dhe zhvillimi i karrierës profesionale, komunikimi dhe pjesëmarrja, marrëdhëniet ndërpersonale”. “Stresorët e lidhur me detyrën: ngarkesa e tepërt ose e pamjaftueshme e punës, ritmi i punës, përmbajtja e detyrës (“kuptimi” i punës), konflikti ose paqartësia e roleve, kontrolli mbi detyrën (niveli i autonomisë) dhe shkalla e mbikëqyrjes”. “Stresorët që lidhen me mjedisin fizik: kushtet mjedisore (ndriçimi, zhurma dhe temperatura), kushtet e tjera fizike të vendit të punës, ekspozimi ndaj konteksteve të rrezikshme fizike”.

#### *Stresorët e mjedisit fizik*

Ndriçimi: Ka një ndikim të rëndësishëm në performancën, shëndetin dhe mirëqenien psikologjike. Ndriçimi i pamjaftueshëm që

nuk lejon që stimujt vizualë të perceptohen drejt, përveç pasojave negative për shikimin mund të prodhojë efekte të tjera, pasi mund ta bëjë detyrën më të vështirë, madje të pamundur për t'u kryer.

Zhurma: Nga pikëpamja e stresit, zhurma është një stresues, veçanërisht kur është shpërqendruar. Zhurma e tepërt dhe/ose e ndërprerë ndërhyr në përqendrimin tonë dhe është një burim zhgënjimi, ajo kapërcen verbalizimin e brendshëm që përdorim kur mendojmë dhe drejtojmë veprimet tona. Në situata të caktuara ka një përshtatje ndaj zhurmës, por edhe kështu, kjo përshtatje është një përgjigje ndaj stresit dhe për shkak se të gjitha përgjigjet kërkojnë energji, ekspozimi i zgjatur ndaj zhurmës mund të çojë në lodhje dhe ulje të performancës.

Temperatura: Një tepriçë e nxehtësisë mund të shkaktojë përgjumje, duke rritur përpjekjet për të ruajtur vigjilencën dhe duke ndikuar negativisht në punët që kërkojnë diskriminim të mirë dhe vendime kritike. Në të njëjtën kohë, në kushte të temperaturës së ulët zvogëlohet shkathtësia e dorës, e cila mund të jetë shkak i një aksidenti dhe një cilësie më të dobët të punës duke e detyruar punëtorin të rrisë vëmendjen ndaj probabilitetit të rrezikut.

#### *Stresorët e lidhur me detyrat*

Ngarkesa mendore e punës: Mbingarkesa ose stimulimi i tepruar ndodh kur na nënshtrohen më shumë kërkesa sesa mund të kënaqim. Mbingarkesa sasiore ndodh kur shumë operacione duhet të kryhen në një kohë të shkurtër, për shkak të vëllimit të punës, specializimit dhe standardizimit të detyrave që duhet të kryhen, nevojës për vëmendje të vazhdueshme dhe kufizimeve të kohës ose shkallës së lartë të punës, duke shkakuar shfaqjen e lodhjes mendore, duke ulur kështu efikasitetin e operatorit dhe duke bërë që të njëjtat kërkesa të supozojnë një ngarkesë më të madhe. Stresi shfaqet kur subjekti nuk ka aftësi të mjaftueshme për të kryer detyrën e tij.

Kontroll mbi detyrën: Kontrolli i referohet shkallës në të cilën një mjedis pune i lejon individit të kontrollojë aktivitetet që do të kryhen dhe jepet nga shkalla e autonomisë, iniciativës dhe përgjegjesisë. Ekziston një lidhje e qartë pozitive midis shkallës së kontrollit që subjekti ka mbi punën e tij dhe kënaqësisë në punë. Mungesa e kontrollit prodhon pasoja negative psikike dhe somatike tipike të stresit. Megjithatë, kontrolli i tepruar dhe përgjegjësia që ai sjell mund të ketë gjithashtu pasoja negative.

### *Stresorët organizativë*

#### *Konflikti dhe paqartësia e rolit*

Kombinimi i asaj që punonjësi pret dhe realitetit të asaj që kërkon organizata rezulton në një grup forcash të quajtura konflikte rolesh. Këto mund të jenë: objektiva, kur ka, për shembull, dy ose më shumë urdhra kontradiktore; ose subjektive, pra vijnë nga konflikti ndërmjet kërkesave formale të rolit dhe dëshirave, qëllimeve dhe vlerave të vetë individit. Prania e një situatë konfliktuale përbën një stres të rëndësishëm dhe është e evidente se shpeshherë rolet konfliktuale, veçanërisht objektivat, rrjedhin nga praktikatat jofunksionale të organizatës, duke pasur si efekt të menjëhershëm një ulje të arritjes së objektivave të organizatës dhe ulje e kënaqësisë së punëtorëve. Një aspekt tjetër që gjeneron stres në organizata është paqartësia e roleve, domethënë mungesa e qartësisë për punën që kryhet, objektivat e asaj pune dhe fushëveprimin e përgjegjësive.

#### *Dita punës*

Lodhja e tepruar fizike dhe mendore dhe e pengon individin të përballet me situata stresuese. Rritja e sasisë së kohës së dedikuar për punë është e lidhur normalisht me uljen e kohës në dispozicion për pushim dhe pushim gjatë së cilës individi mund të grumbullojë pjesërisht rezervat e energjisë të nevojshme për përshtatje.

#### *Marrëdhëniet ndërpersonale dhe sociale*

Në përgjithësi vlerësohen pozitivisht, por mund të bëhen edhe një stresues i madh. Marrëdhënie të këqija mes anëtarëve të grupit të punës, me eprorët, me kolegët, me vartësit; Mungesa e kohezionit në grup, presionet dhe klima e ekipit të punës, si dhe reduktimi i kontakteve sociale dhe izolimi në pozicion, mund të prodhojnë nivele të larta tensioni dhe stresi midis anëtarëve të një grupi ose organizate. Përkundrazi, marrëdhëniet e mira ndërpersonale, mundësitë për të komunikuar dhe mbështetja sociale luajnë një rol mbrojtës ndaj efekteve negative të stresit të punës në shëndetin dhe mirëqenien psikologjike në punë.

#### *Promovimi dhe zhvillimi i karrierës profesionale*

Mosbalancimi midis aspiratave të individit në lidhje me karrierën e tij profesionale dhe nivelit aktual të arritjeve të tij mund të bëhet burim shqetësimi, ankthi dhe zhgënjimi. Shumë herë pjesëzimi dhe specializimi i punës e bëjnë të vështirë për punëtorët të fitojnë aftësitë dhe kualifikimet e nevojshme për të përmirësuar lëvizshmërinë e punës dhe pritshmëritë e tyre profesionale. Përveç kësaj, natyra e detyrave të caktuara e bën të pamundur demonstrimin e vullnetit për një punë më të paguar, më të përgjegjshme dhe të larmishme, gjë që mund të shkaktojë ulje të cilësisë dhe sasisë së punës, mungesa e vullnetit të individit për të kryer detyra të caktuara, rritja e shpeshhtësisë së aksidenteve dhe reduktimi i marrëdhënieve ndërpersonale në punë. Për Acosta (2008), "Profesionet e shërbimit kanë një rrezik më të madh për të vuajtur stresin e punës. Pa dyshim, ky është rasti i mësuesve; mbi të gjitha ata që mësojnë adoleshentët". Adoloshenca është një fazë ndryshimesh, jo vetëm fizike, por edhe psikologjike, sociale dhe emocionale. Krahas kësaj, kriza e vlerave që përjetohet brenda familjeve dëmton ndjeshëm performancën e mësuesit. Po kështu, ndryshimet e vazhdueshme në politikën arsimore, vlera e ulët sociale dhe paga e ulët janë burim stresi për mësuesin.

### Stresi ndër mësuesit: Të dhëna empirike nga institucionet arsimore të rrethit Durrës

Për testimin e problemeve të stresit është realizuar një sondazh me pjesëmarrës nga institucionet arsimore të rrethit Durrës. Anketimi është realizuar online me mbi 190 mësues. Pavarësisht kufizimeve, mendojmë se të dhënat që kemi marrë janë të rëndësishme për menaxhimin e tij dhe të arsimit në përgjithësi. Në to testohen disa çështje të rëndësishme lidhur me menaxhimin e institucioneve arsimore, të tilla si:

- sa të barabartë ndihen mësuesit në ushtrimin e profesionit të tyre
- si janë marrëdhëniet e tyre me drejtuesit
- sa të sigurtë ndihen mësuesit në ushtrimin e profesionit

- sa bashkëpunues janë kolegët në lidhje me punën në grup
- nëse merret mendimi i tyre në lidhje me vendimet që u prekin atyre drejtpërdrejt
- sa profesionistë ndjehen ata në punë
- si e vlerësojnë raportin midis ngarkesës dhe pagës që marrin
- sa të mbështetur ndjehen në lidhje me promovimin e punës së tyre
- sa të kënaqur jeni me veprimtaritë argëtuese
- sa respektohet orari i pushimit në ambientin tuaj të punës
- sa stresuese e konsiderojnë sjelljen e prindërve të nxënësve ndaj tyre
- a ju ngarkohen detyra jashtë kompetencave etj., etj.

Përgjigjet (duke mos përfshirë ata që kanë refuzuar të japin përgjigje) janë përmbledhur në tabelat 1-6:

**Tabela 1:** Sa të barabartë ndiheni në punë dhe si janë marrëdhëniet tuaja me drejtuesit?

(Në përqindje)

Sa të barabartë ndiheni në punë?		Në vija të përgjithshme, si janë marrëdhëniet tuaja me drejtuesit?	
Plotësisht të barabartë	25	25	Shumë të mira
Të barabartë	34	25	Të mira
Disi/ndonjëherë të barabartë	25	42	Deri-diku të mira
Aspak të barabartë	16	8	Aspak të mira
Gjithsej	100.0	100.0	Gjithsej

**Tabela 2:** Sa të sigurtë ndiheni në profesionin tuaj dhe sa bashkëpunues janë kolegët në lidhje me punën në grup?

(Në përqindje)

Sa të sigurtë ndjeheni në profesionin tuaj?		Sa bashkëpunues janë kolegët në lidhje me punën në grup?	
Shumë të sigurtë	51	38	Shumë bashkëpunues
Deri diku të sigurtë	25	23	Pak bashkëpunues
Aspak të sigurtë	8	39	Aspak bashkëpunues ose bashkëpunues vetëm kur ekspozohet emri i tyre
E kam vështirë ta vlerësoj	16	=	=
Gjithsej	100.0	100.0	Gjithsej

**Tabela 3:** *A merret mendimi juaj në lidhje me vendimet që ju prekin edhe ju drejtpërdrejt dhe sa profesionist ndiheni në punën tuaj?*

(Në përqindje)

Merret mendimi juaj në lidhje me vendimet që ju prekin edhe ju drejtpërdrejt?		Sa profesionist ndiheni në punën tuaj?	
Po, merret	54	50	Plotësisht profesionist
Jo, nuk merret	46	45	Aspak profesionist
=		5	Përgjigje të tjera
Gjithsej	100.0	100.0	Gjithsej

**Tabela 4:** *Si është, sipas jush, raporti midis ngarkesës e pagës suaj dhe sa të mbështetur jeni ndjerë në lidhje me promovimin e punës suaj?*

(Në përqindje)

Si është, sipas jush, raporti midis ngarkesa juaj të punës dhe pagës tuaj		Sa të mbështetur jeni ndjerë në lidhje me promovimin e punës suaj?	
Raport i duhur	34	51	Shumë të promovuar
Raport i drejtë	16	41	Pak të promovuar
Raport që duhet të përmirësohet	8	8	Aspak të promovuar
Raport aspak i drejtë	42	=	=
Gjithsej	100.0	100.0	Gjithsej

## Përfundime dhe rekomandime

Psikologjia na thotë se emocionet janë komplekse dhe shkaktohen nga ndjenjat. Përthithja e emocioneve vjen nga empatia. Referuar sa më sipër siç edhe mund të vihet re, mësuesit në vendin tonë kanë një punë të ngarkuar me stres, lodhje dhe tension.

Pyetësori i realizuar na jep një panoramë më të qartë të realitetit të shkëputur nga teoritë e ndryshme që mund të lexojmë. Nga pyetësori, siç mund të shihet nga tabelat 1-6, rezulton se më shumë se 65% e të anketuarve pohojnë se *“Pa dyshim stresi dhe tensioni janë çdo ditë udhëtarë në punën me nxënësit”*

Shoqëria shqiptare shquhet për stigmatizimit e saj të evidentuara edhe më herët, kur bëhet fjalë për stresin në punë apo stresin nga puna. Mësuesit me këto simptoma nuk mirëkuptohen, madje pak mund të jenë ata që marrin këshilla dhe terapi (Pithers& Fogarty, 1995). Frika e

transparencës vjen si shkak i ruajtjes së punës. Ky argument vjen në masë nga shumë mësues të pyetur edhe nga pyetësori i realizuar. Psikologët janë të pranishëm në çdo shkollë, dhe ky fakt mirëpritet në pothuajse të gjitha shkollat por sërish, numri i lartë i fëmijëve bën që mësuesit të jenë të fundit në listën e seancave psikologjike. Mësuesit janë shndërruar në gjysmë psikologe në klasat e tyre, duke mbajtur një balancë të shqetësimi i çdo nxënësi (Thornton, 2000).

Kur njëra nga mësueset e shkollave të kryeqytetit u pyet mbi orët e saj të pushimit, përgjigjja e saj ishte: *“Punoj nga mëngjesi deri në darkë, thuhet çdo ditë, duke zëvendësuar kolegët e mi të sëmurë. Në orarin e drekës kam një orë kohë të lirë për të plotësuar ditarin mësimor...”*. Koha e lirë shikohet nga mësuesit si portë e lirë për të shkruar agjendat mësimore, e jo për të dalë nga ambientet e punës për pak shkëputje dhe qetësim (Jaku,2022).

**Tabela 5:** *Sa të kënaqur jeni me veprimtaritë argëtuese për ju si pjesë e stafit dhe respektohet orari i pushimit në ambientin tuaj të punës?**(Në përqindje)*

Sa të kënaqur jeni me veprimtaritë argëtuese për ju si pjesë e stafit?		Sa respektohet orari i pushimit në ambientin tuaj të punës?	
Shumë të kënaqur	25	47	Respektohet gjithmonë
Deri-diku të kënaqur	42	30	Respektohet deri-diku
Pak të kënaqur	25	23	Nuk respektohet
Aspak të kënaqur	8	=	=
Gjithsej	100.0	100.0	Gjithsej

**Tabela 6:** *Sa stresuese e konsideroni sjelljen e prindërve të nxënësve ndaj jush dhe aju ngarkohen detyra jashtë kompetencave tuaja?**(Në përqindje)*

Sa stresuese e konsideroni sjelljen e prindërve të nxënësve ndaj jush?		Ju ngarkohen detyra jashtë kompetencave tuaja?	
Shumë stresuese	7	45	Po
Pak stresuese	62	55	Jo
Aspak stresuese	31	=	=
Gjithsej	100.0	100.0	Gjithsej

Stresorët me natyrë fizike ose psikologjike në mjedisin e shkollës krijojnë stres ose rrisin mundësinë që mësuesit të përjetojnë stres. Sidomos nëse mësuesi i percepton këto stresorë si kërkesa që shkojnë përtej mundësive të veta. Stresi tek mësuesit ka të bëjë me përvoja të pakëndshme në punë dhe emocione negative (zemërim, ankth, tension, frustrim ose depresion (Rudow, 1999). Puna perceptohet si një kërcënim për vetëvlerësimin dhe mirëqenien e mësuesit. Gjithashtu fjala stres përdoret për të shpjeguar nivelin e tensionit dhe të kërkesave që ushtrohen mbi individin. Stresi është tensioni fizik, ankthi që ndodh kur individ beson se kërkesat që ushtrohen ndaj tij janë përtej aftësive për t'i përballuar ato (Coetze & Muller, 2009).

Teknikat e përballimit të stresit tek mësuesit, ndahen në teknika aktive ose paliative. Teknikat aktive të përballimit të stresit janë direkte. Këto kanë të bëjnë me

çdo gjë që një mësues mund të bëjë për të eliminuar burimin e stresit, si psh: të qënurit më i organizuar, përfitim i njohurive të reja, aftësimi dhe përvoja e punës (Zhillia, 2015). Teknikat pasive ose paliative janë teknika mendore si: përpjekjet për të ndryshuar perceptimin ndaj një situatë, ose fizike si përfshirja në aktivitete që e bëjnë një mësues të ndihet i relaksuar, duke çliruar ankthin dhe tensionin. Teknikat pasive nuk merren me stresin në mënyrë direkte por zvogëlojnë ndjenjën e stresit. Mësuesit që kryejnë aktivitetete të lehta fizike, që meditojnë ose që ndjekin një hobi apo përfshihen në aktivitete çlodhëse konsumohen më pak (Coetze et al., 2009).

Mësuesit që përdorin teknika pasive ose që i shmangen situatave stresante janë më të prirur për tu konsumuar se sa mësuesit që përdorin teknika aktive (Chan & Hui, 1995). Po ashtu mësuesit e konsumuar e kanë më të vështirë të

përballojnë sfidat e profesionit (Wangeri& Okello, 2014). Është e kuptueshme rëndësia e marrëdhënies midis konsumimit dhe teknikave të përballimit të stresit.

Ekziston një lidhje pozitive midis teknikave shmagëse të përballimit të stresit dhe pasojave negative të stresorëve si sasia e punës, kushtet e punës, mungesa e motivimit të nxënësve dhe mungesa e mbështetjes nga shteti. Sa më sipër rekomandohet të punohet më shumë me politika ose trajnime të cilat të kenë në fokus si më poshtë vijon:

- Teknikat e përballimit të stresit janë një variabël i rëndësishëm që ka lidhje me konsumimin. Një këndvështrim pozitiv ndaj problemit shpie në arritje më të larta kurse strategjitë shmagëse shtyjnë drejt rraskapitjes emocionale dhe depersonalizimit. Rekomandohet që të punohet me anë të psikologëve të dedikuar ose trajnimeve motiuvues/inkurajues.
- Teknikat e fokusuar tek zgjidhja e problemit ndikojnë në rraskapitje

emocionale tek mësuesit, që rrjedhimisht ulë në mënyrë progressive nivelin e kënaqësisë në punë dhe rrit stresin.

- Duke studiuar teknikat e përballimit të stresit tek mësuesit e shkollave të mesme vihet re se mësuesit kanë nevojë për mbështetje personale dhe organizacionale, në mënyrë që të përballojnë stresin. Rekomandohet krijimi i kushteve të përshtatshme për minimizimin e më pas eliminimin e këtyre fenomeneve nga instancat drejtuese në nivel qendror.
- Rekomandohet të punohet më shumë me frymën pozitive të të parit të situatave dhe të të zgjidhurit të tyre, Në këtë formë do tërhiqet pranë vetës energji pozitive dhe shumë nga streset e vogla do bëhen në jo pak raste të padukshme, çka do të thotë do të ketë më tepër mundësi për tu fokusuar tek problemet reale, ato të mëdhatë që në fakt stresojnë dhe ngarkojnë ditën e shumë mësuesve.

## REFERENCAT

- Acosta (2008). Stress: How to understand it, how to control it and how to take advantage of it. Barcelona, Spain: Bresca Editorial SL. [https://books.google.com.ec/books?id=mtlG\\_iEZ7yEC&printsec=frontcover&#v=onepage&q&cf=false](https://books.google.com.ec/books?id=mtlG_iEZ7yEC&printsec=frontcover&#v=onepage&q&cf=false)
- Bezati.F (2012, fq.103) Faktorët që ndikojnë në kënaqësinë e punës së mësuesve të arsimit bazë në Shqipëri
- Bottiani, J.H., Duran, C. A. K., Pas, E. T., & Bradshaw, C. P. (2019). Teacher stress and burnout in urban middle schools: Associations with job demands resources, and effective classroom practices. *Journal of School Psychology, 77*. 36-51. DOI:<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.10.002>
- Camacho, D. A., & Parham, B. (2019). Urban teacher challenges: What they are and what we can learn from them. *Teaching and Teacher Education, 85*, 160–174. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.06.014>
- Clement, M. (2017). Why Combating Teachers' Stress is Everyone's Job. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 90*(4), 135-138. <https://doi.org/10.1080/00098655.2017.1323519>
- Clements, J. (2017). *Teaching English by the Book: Putting Literature at the Heart of the Primary Curriculum* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315448961>
- Coetze.M,Jansen.Cand Muller.H(2009) Stress, coping resources and personality types: an exploratory study. *Acta Academica 2009,41* (3): 168-200
- Crum AJ, Salovey P, Achor S. Rethinking stress: the role of mindsets in determining the stress response. *J Pers Soc Psychol.* 2013 Apr;104(4):716-33. Epub 2013 Feb 25.

- PMID: 23437923. <https://doi.org/10.1037/a0031201>
- David IC, Quintao .S( 2012) Burnout in teachers: its relationship with personality, coping strategies and life satisfaction. *Acta Med Port* 25(3): 145-155 .Epub 2012
- Evers.W.J.G, Tomic.W,B rowers. A (2004) Burnout Among Teachers: Students and Teachers Perceptions Compared. *School Psychology International* Copyright, vol.25 (2) 113-148 (printuar, 2010)
- Herman KC, Reinke WM, Eddy CL. Advances in understanding and intervening in teacher stress and coping: The Coping-Competence-Context Theory. *J Sch Psychol.* 2020 Feb;78:69-74 Epub 2020 Feb 6. PMID: 32178812. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.01.001>
- Jaku, Xh. (2022) Vëzhgim. Ngarkesa emocionale e mësuesve në Shqipëri. <https://www.portalishkollor.al/>
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491-525. <http://dx.doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Karaj, S. (2014) “Konstruktionet sociologjike të sjelljes devijante të nxënësve në klasë dhe ndikimi i saj në stresin profesional të mësuesve”, Universiteti i Tiranës: Tiranë.
- Karaj, Th. (2005). Psikologjia e Stresit. Shtëpia botuese: Mokra. Tiranë.
- Kasimati, M. (2010). Sjellja organizative. Tiranë : Libri Universitar/(SHBLU).
- Kim LE, Oxley L, Asbury K. “My brain feels like a browser with 100 tabs open”: A longitudinal study of teachers’ mental health and well-being during the COVID-19 pandemic. *Br J Educ Psychol.* 2022 Mar;92(1):299-318. Epub 2021 Aug 1. PMID: 34337737; PMCID: PMC8420299. <http://doi.org/10.1111/bjep.12450>
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer.
- Mullai, E. (2015) “Burnouti profesional tek mësuesit e edukimit special dhe ndikimi i tij në vëmendjen ndaj nxënësve me aftësi të veçanta (ndryshe)”, Universiteti European i Tiranës: Tiranë.
- Mullai, Elvira (2015) “Burnouti profesional tek mësuesit e edukimit special dhe ndikimi i tij në vëmendjen ndaj nxënësve me aftësi të veçanta (ndryshe)” Tezë Doktorature
- Ongori, H., & Agolla, E. (2008). Occupational Stress in Organizations and Its Effects on Organizational Performance. *Journal of Management Research*. Pg 83
- Ouellette RR, Frazier SL, Shernoff ES, Cappella E, Mehta TG, Maríñez-Lora A, Cua G, Atkins MS. Teacher Job Stress and Satisfaction in Urban Schools: Disentangling Individual-, Classroom, and Organizational-Level Influences. *Behav Ther.* 2018 Jul;49(4):494-508. Epub 2017 Dec 16. PMID: 29937253; PMCID: PMC6020166. <http://doi.org/10.1016/j.beth.2017.11.011>
- Perspectives. (2007). Work stress and job performance. Statistics Canada— Catalogue no. 75-001-XIE.
- Pithers, T & Fogarty, J. (1995). Symposium on teacher stress: Occupational stress among vocational teachers. *British Journal of Educational Psychology* 65: 3–14.
- Reinke, W. M, et al. (2013). Classroom-Level Positive Behavior Supports in Schools Implementing SW-PBIS Identifying Areas for Enhancement. *Journal of Positive Behavior Interventions* 15(1):39-50. <http://doi.org/10.1177/1098300712459079>
- Rudow,B(1999) Understanding and preventing teacher burnout :A sourcebook of international research and practice,(fq.38-58) New York,N.Y,U.S: Cambridge University Press,xv,362 pp
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development and wellness*. New York, NY : Guilford Press.
- Terry.PM (1997) Teacher burnout:Is It real? Can we prevent it? Annual meeting of the north central association of Colleges and Schools. Chicago.IL.Research 143. [www.files.eric.ed.gov](http://www.files.eric.ed.gov)

- Thornton, K. (2000). Depression hits hard in schools. *Times Education Supplement*, May 26: 9.
- Zins et al, (2004). Cristóvão AM, Candeias AA, Verdasca J. Social and Emotional Learning and Academic Achievement in Portuguese Schools: A Bibliometric Study. *Front Psychol.* 2017 Nov 8;8:1913. <http://doi:10.3389/fpsyg.2017.01913>.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning*. New York: Teachers College Press.
- Zhilla, Ornela (2015) “Marrëdhëniet midis konsumimit karakteristikave të personalitetit dhe teknikave të përballimit të stresit tek mësuesit e shkollave të mesme”, Tezë Doktorature, Universiteti i Tiranës.

## ABSTRACT

Anyone who works can experience workplace stress in whatever profession they may be practicing. It is already known that stress at work has the potential to create negative consequences for employees as well as for the productivity of institutions. Around the world, several application models have been published for the practice of reducing the level of stress in the workplace, but how many of them have managed to be introduced in Albania as an innovation to encourage employees to be more productive in their work? The reason for this study started from random observations, daily conversations with teachers and their psychological load at work as they are facing problems not only of children but also of the administrative and legal part, because they often receive new news about radical changes that can there are violations in them. Thus, 20 questions with direct quantitative answers were drawn up to highlight the main reasons for stress among teachers and employees of educational institutions. In addition to the literature, which needs further and more in-depth studies related to this issue, some orientation points have been given regarding the possibilities of reducing stress in the workplace. The recommendations at the end are recommendations open to changes, criticisms and opportunities for discussion. From the review of the literature, different theories have tried to explain stress, the dimensions of stress, the sources and factors that cause stress and the consequences of stress in the organism. A special attention is paid to stress at work and the individual's reaction to it.

**Keywords:** *stress, stress management, educational institutions, survey, Durres*



# FËMIJËT E PERIFERISË DHE NDËRTIMI I IDENTITETIT TË TYRE SHOQËROR

Erjona XHINDI

Shkolla "Muço Delo" Vlorë

E-mail: erjonaxhindi@gmail.com

Ermir XHINDI

Universiteti "Ismail Qemali" Vlorë

E-mail: erjonaxhindi@gmail.com

## PËRMBLEDHJE<sup>1</sup>

Shoqëria shqiptare po kalon procese sociale relativisht të ndërlikuara dhe të panjohura. Elementë të rinj kulturorë, ekonomikë dhe shpirtërorë po formësojnë të tashmen dhe të ardhmen e fëmijëve, të rinjve dhe familjeve. Ndërkohë, çështja e marginalizimit të heshtur, por me pasojë të rëndësishme për të ardhmen, të fëmijëve që jetojnë në periferi - jashtë qendrave të zhvillimit urban, bëhet gjithnjë e më e ndjeshme. Për arsye kryesisht të natyrës ekonomike, statusi i tyre i ndërveprimit social tenton të shkojë drejt zvogëlimit, gjë që ka rezultuar në stigmë dhe vetëstigmë, zhvillimin e proceseve traumatike, kryesisht në aspektin e identitetit social, përkatësisht mungesën e tij. E ardhmja e këtyre identiteteve përcakton në një masë të konsiderueshme cilësinë e jetës, ekuilibrin psikologjik dhe moral të komuniteteve në të cilat ata janë ose do të përfshihen. Ky punim synon të paraqesë të dhëna për çështjen në fjalë, për fëmijët e një shkolle periferike në Vlorë, në zonën e Akërnisë, për të treguar mundësitë e ndërhyrjes dhe rezultatet e një eksperimenti përkatës, për të ndërtuar një identitet social që shmang stigmën dhe mbështet vetëbesimin bazuar në vlerat e tyre.

**Fjalë kyçe:** fëmijë periferike, kushte të reja, identitet social, stigmë, ndërtim i vetëbesimit, mbështetje nga shkolla.

<sup>1</sup> Ky punim është prezantuar në konferencën ndërkombëtare ndërdisiplinore "The role of Technology in the Shaping of Society" [Roli i teknologjisë në modelimin e shoqërisë], mbajtur në Universitetin Kadri Zeka të Gjiçanit-Kosovë, më 11-12 nëntor 2022. Mund të shihet libri i konferencës (Proceedings), fq. 92; [https://www.sociology.al/sites/default/files/17th%20International%20Conference%20Proceedings%20UKZ%202022\\_0.pdf](https://www.sociology.al/sites/default/files/17th%20International%20Conference%20Proceedings%20UKZ%202022_0.pdf)

Msc. **Erjona XHINDI** është mësuese e gjuhës angleze në shkollën 9-vjeçare “Muço Delo” në Vlorë. E ushtron mësuesinë prej 21 vjetësh. Tezë themelore e ndihmesave të saj didaktike është përparësia e empatisë në mësimdhënie.

Dr. **Ermir XHINDI** është lektor i kurseve të Teorisë së Letërsisë dhe të Interpretimit të teksteve letrare në Universitetin “Ismail Qemali”, Vlorë. Ka përvojë 30 vjeçare në mësimdhënie universitare. Fusha e tij e interesit dhe ndihmesës akademike përfshin çështje të poetikës së leximit.

**K**y punim ka si objekt marrëdhënien mes dukurisë së margjinalizimit me procesin e mësimdhënies, përkatësisht me frytshmërinë e tij. Synojmë të hedhim, sadopak, dritë mbi margjinalizimin e grupeve të caktuara të nxënësve të moshës shkollore, nga 10 në 15 vjeç, mbi një nga pasojat e tij të drejtpërdrejta, atë të një dinamike të dhënë të identitetit të këtyre fëmijëve në këtë rrethanë në marrëdhënie me shkollën.

Natyrisht, përcaktimi i pjesshëm i objektit si frytshmëri e mësimdhënies, shpreh njëlloj pamjaftueshmërie për gjerësinë e ndërlikimin e kësaj marrëdhënieje, por në fund të fundit, gjykojmë se karakteri cilësor i përkufizimit të objektit, nuk mjaftohet vetëm mbi tregues formalë të përvetësimit të njohurive.

Përkundrazi, këta tregues formalë, vijnë si pasojë e një shkaku më të rëndësishëm: të suksesit të një procesi aktiv shumëfaktorial edukimi. Një arsytim më vete do të përbënte e ardhmja e fëmijëve të rritur në kushtet e margjinalizimit, ndikimi i tyre në proceset sociale, kulturore e ekonomike të shoqërisë.

Po e nisim me një shëmbull:

Një nga nxënëset e mia (E.Xh.) ka shkuar për herë të parë në Vlorë pasi kishte mbushur moshën 7 vjeçe. Ishte rasti i një vizite njohjeje shumë interesante, të organizuar nga shkolla jonë (në atë kohë Shkolla 9 vjeçare “Reshat Hoxha”, Akëri, Vlorë), në anijen-librari “Logos”, të ankoruar në port diku nga fillimi i shtatorit. Mbaj mend ngazëllimin e të gjithë nxënësve: deti, porti, anija-librari, shëtitorja, baret, dyqanet, padyshim janë një kompleks shumë interesant për çdo fëmijë, por për atë vajzë e gjithë kjo përvojë ishte më shumë. Ishte një zbulim që pa këtë rrethanë fatlume, të

lidhur me shkollën, nuk e di se kur do të ndodhte. Fëmija jeton pak kilometra larg Vlorës, në fshatin Akëri, shumë pranë autostradës dhe e pa qytetin për herë të parë pas kaq vitesh. Po e pranojmë vërejtjen e mundshme për pathetizëm, po e pranojmë se ky rast është përjashtim dhe se mbi një përjashtim nuk mund të ndërtohet një *casus* studimi. Vetëm se kjo është pjesa e dukshme e fabulës dhe se backgroundi i këtij rasti nuk është edhe aq i veçantë, në marrëdhënie me pjesën tjetër të fëmijëve në atë fshat - kemi parasysh prejardhjen e tyre familjare. Më poshtë shpjegojmë pse.

### Ç’është margjinalizimi?

Terminologjikisht margjinalizimi jepet si:

gjendja e njerëzve në skaj të shoqërisë, të cilëve u është ndaluar e drejta e përdorimit të burimeve e mundësive, e drejta e zgjedhjes dhe e zhvillimit të aftësive vetjake. Të qenit i përjashtuar, jo vetëm prej të nxënësve, por edhe prej përmasash të tjera të zhvillimit dhe të përparimit shoqëror, është tregues për varfërinë e skajshme... në mjaft raste margjinaliteti është rrënja, shkaku i (vërtetë) varfërisë (Von Braun et al., 2009).

Përkufizimet teorike mbi margjinalizimin të fëmijët (Razack, 2009) i mëshojnë kryesisht përkatësisë së tyre shoqërore në familje të varfra apo me të ardhura të ulëta; më tej, të fëmijëve në kontekste të pamjaftueshmërisë së shërbimeve sociale, të rrjeteve ndihmëse apo të strukturës familjare jo-funksionale (Kojan & Clifford, 2018). Margjinalizimi, në mënyrë interesante pranohet si gjendje e

pashmangshme në shoqëritë ku këmbimi, shpërndarja dhe vjelja e te ardhurave kryhet në treg. Natyrisht, që ka një interval relativisht të gjerë të rasteve të përkufizuara kështu, ku përfshihen fëmijët me aftësi të kufizuar, fëmijët e dhunuar apo fëmijët që jetojnë në periferi (Sköld, Vehkalahti, 2016), fëmijët e një përkatësie të dhënë etnike, racore, gjinore, fetare, kulturore etj (Watkins, 2010).

Është me vlerë të theksohet se, pothuaj kudo nënvizohet se dukuria nuk mund të zhduket, qoftë nga agjensitë qeveritare, qoftë nga shërbimet e natyrave të ndryshme, por, mund të synohet kontrolli apo zvogëlimi i pasojave në një shumësi mënyrash (Kojan & Clifford, 2018).

Në rrafshin global shifrat janë domethënëse. Sipas World Bank Report (2020) në prag të Covid 19, 1 në 6 fëmijë, ose 365 milion gjithsej, vlerësohet se jetonin në kushtet e varfërisë së skajshme apo rreth 50% e popullsisë botërore, që jeton në varfëri janë fëmijë, sipas një raporti të përbashkët të Bankës Botërore me UNICEF-in. Rreth 72 milion fëmijë janë përjashtuar nga shkollimi, apo nga shkollimi cilësor dhe vuajnë pabarazinë në arsim, veçanërisht vajzat.

Merret me mend se pas epidemisë gjendja është përqësuar.

### **Margjinalizimi në arsim**

Pasojat e marginalizimit në arsim janë më të dukshmet. Një raport i UNESCO-s vëren se

Individë apo grupe të marginalizuara jo vetëm përfitojnë më pak shkollim, por edhe shkollim më pak cilësor, ç'ka shpie në pamjaftueshmëri në arritjet nxënëse. Treguesit e arritjeve në mësimnxënie dëshmojnë se, faktorë si mirëqenia familjare, niveli i arsimimit të prindërve... ushtrojnë ndikim vendimtar në cilësinë e edukimit (ED/EFA, 2009: 3).

Në këndvështrimin tonë i është dhënë rëndësi pikërisht këtyre faktorëve brenda bërthamës familjare, përkatësisht gjendjes materiale, pra, a) të ardhurave dhe b) arsimimit të prindërve. Nëse parakusht për marginalizimin, në kuptimin ekonomik, është një nivel i caktuar të ardhurash për familjen, nuk është e vështirë të përlogaritet një standard i varfërisë në rastin tonë.

Sipas Instat (2020) kufiri i rrezikut për të qenë i varfër për një person në vitin 2021 është vlerësuar 186.242 lekë. Rreziku për të qenë i varfër ose indeksi i përjashtimit social (AROE) është i lartë: (43,4).

Ne kontekstin e sipërpërmendur të pashmangshmërisë së marginalizimit duhet pranuar se Shqipëria ka kryer zhvillime domethënëse (VKM Nr. 621, datë 22.10.2021). Megjithatë, marginalizimi është i pranishëm dhe e ushtron qartë ndikimin e vet, ndonëse matja konkrete e përmasës së dukurisë pranohet se nuk është e thjeshtë (UNESCO Learning Portal, 2017).

The World Inequality Database on Education (WIDE) është një ndër instrumentet që qysh prej vitit 2012 është përdorur për t'iu përgjigjur drejtpërdrejt nevojës në këtë fushë. Hëpërhë, parashikimet optimiste, referuar The Global Education Monitoring Report (2021), për kapërcimin e pasojave të marginalizimit dhe arritjen e një objektivit global në edukim e kalojnë gjysmën e shekullit XXI.

Siç shihet, jemi në rendin e një problematike globale, rrugët konkrete për zgjidhjen e së cilës nuk janë të thjeshta, sepse lidhen me struktura sociale, ekonomike e kulturore të ndërlikuara. Në terma globale, referuar po Global Education Monitoring Report (2021) është synuar ndërtimi i konteksteve përfshirëse qysh prej edukimit të hershëm shkollor, mbështetja prej faktorësh institucionalë shtetërorë dhe prej organizatash jo-fitimprurëse, ndërtimi i standardeve përkatëse, përkatësisht Sustainable Development Goal 4 (2021) etj.

Por, sidoqoftë, shkolla, mësuesit, ndeshen drejtpërdrejt me këtë realitet, shpesh me vështirësi jashtë mundësive të tyre për t'i trajtuar. Shembujt e mirë, në këtë drejtim nuk mungojnë. Në librin e vet "Confronting Marginalisation in Education: A Framework for Promoting Inclusion" (2012), Kyriaki Messiou, propozon ndërhyrje nëpër disa faza, të cilat ai i edhe përkufizon. Po i paraqes të përshtatura: 1. Hapja, mbështetja për të dëgjuar; 2. Vështirimi nga afër, paraqitja e hapur e shqetësimeve; 3. Bashkëbisedimi, përpjekja për t'u dhënë kuptim konkret problematikave; 4. Ballafaqimi me dukurinë, nxitja e të menduarit përfshirës dhe puna konkrete për zgjidhjen e problematikave.

### Grupi i marginalizuar

Në një mënyrë apo tjetër çdo mësuesi i ka takuar apo i takon të ndeshet me nxënës që sporadikisht i përkasin kësaj tipologjie, por problemi shtrohet kur bëhet fjalë për një grup të plotë (Brown, 2015), përkatësisht me një identitet të caktuar pikërisht mbi marginalizimin, i cili, në gjykimin tonë prek identitetin e grupit, veçanërisht kur bashkohen elemente të marginalizimit ekonomik me ato gjeografik, ç'ka shpie në një gjendje vërtet të vështirë për t'u trajtuar.

Margjinalizimi, në këtë mënyrë shfaqet si një identitet i caktuar, si një regjistër tiparësh të dhëna, me të cilat mësuesi duhet të merret drejtpërdrejt. Mësimdhënia e suksesshme, në këtë rast, nuk mund të mos kalojë përmes këtij filtri, përmes përgjigjes për pyetjen: a është e mundur të sigurohet një mësimdhënie e kënaqshme në këtë rrethanë? Pikësepari, a jemi të vetëdijshëm mbi praninë e marginalizimit? Çfarë rruge duhet ndjekur? A është e mundur të ndërhyjmë? Me ç'mjete? Të gjitha këto mbi premisën, se një identitet i qartë, mbi një tërësi karakteristikash të dhëna mund të përftohet/nxirret, për bashkësi të caktuara nxënësish.

Përvoja, qoftë e rendit institucional,

qoftë e praktikave të ndjekura me grupe të tilla, veçanërisht kur bëhet fjalë për elemente të identitetit të marginalizuar ekziston, por gjithsesi mbetet e rendit parimor, në kushtet kur larmia e identiteteve të këtilla është pasojë jo vetëm e kushteve të ndryshme materiale apo gjeografike, por edhe e konstrakteve kulturore, fetare, psikologjike e etnografike të familjeve të cilave u përkasin këta fëmijë.

Gjykojmë se çdo ndërhyrje duhet të mbajë parasysh se, larmia e dukurisë e bën të detyrueshme metodologjikisht shqyrtimin konkret, sipas rastit, të dukurisë.

Rëndësi merr identifikimi i tipareve më të dukshme apo i një parimi integruës të grupit apo i një dominanteje, studimi i marrëdhënies mes këtij parimi integruës dhe qëllimeve të mësimdhënies, hulumtimi në dialektikën e vet i kësaj marrëdhënieje, përcaktimi i natyrës së problematikave dhe në përputhje me to, përpjekja për të gjetur mjetet e përshtatshme të ndërhyrjes.

A prodhon marginalizimi një identitet të dhënë, një bashkësi me tipare të caktuara, apo i vetmi parim integruës, përcaktues, identitar, është vetëdija e përjashtimit, pra, një grup individësh pa vetëdijen e bashkësisë mbi disa vlera njëjtësuese? Duke arsyetuar konkretisht mbi rastin tonë, mendojmë se përgjigjja është diku mes këtyre dy alternativave.

Ndërsa, padyshim, ata (fëmijët) janë pjesë e një bashkësie, problemi nis e shfaqet në tërësinë e vlerave mbi të cilat ndërtohet ajo bashkësi. Më konkretisht, marginalizimi e bën parim integruës, dominant, elementin e një përkatësie të padëshiruar, nga e cila "duhet ikur", element që merr përparësi mbi çdo vlerë tjetër. Proceset psikologjike ndër-individuale brenda një bashkësie të këtillë, janë një hapësirë e ndërlikuar, që gjithashtu vlen të hulumtohet (Seng, J.S., Lopez, W. D., Sperlich, M., Hamama, L., Reed Meldrum, C.D., 2012). Mënyra me të cilat një bashkësi e tillë e marginalizuar ndeshet me të tjerët e dëshmon edhe natyrën

apo cilësinë e bashkësisë së vlerave mbi të cilat ajo është krijuar.

### Rasti për studim

Rasti ynë është shumë i veçantë. Për t'u shënuar: fshati është krijuar me banorë nga zona të ndryshme, të ardhur në pjesën dërrmuese, nuk është fshat tipik i ngulur prej kohësh. Fëmijët jetojnë përgjithësisht në pallate dy-tri katëshe të para viteve '90. Tokat bujqësore të punueshme janë larg, fëmijët krahasuar me fëmijët e fshatrave të tjerë merren më pak me punët tipike të zonës.

Interpretimi i pak të dhënave mbi dokumentet e shkollës dhe të një pyetësori të thjeshtë mbi disa pak tregues, si: gjendja materiale, prindërimi, prejardhja, sëmundjet, interesat, shoqërizimi, pëlqimi ndaj shkollës, dëshirat për të ardhmen, e bën të pranishme dukurinë e marginalizimit, në mos, të një lloji të tij të pjesshëm.

U mbledhën të dhëna për rreth 30 fëmijë, nga klasa V deri në klasën IX. Nga këta, 20 vijnë nga familje me gjendje të vështirë materiale. 10 të tjerët vijnë përafërsisht nga e njëjta gjendje. Asnjë nga prindërit e tyre nuk ka shkollim të lartë. Asnjë prej familjeve të tyre nuk është origjinare nga Akërnja. Gati 10 prej fëmijëve vijnë nga familje me probleme shëndetësore. 6 prej tyre jetojnë me prindër të divorcuar. Më shumë se gjysma e fëmijëve (20) nuk i shfaqin pëlqimet e tyre në një drejtim të caktuar. Fëmijët shfaqen të lidhur me njeri-tjetrin, nuk ka asnjë rast të përjashtimit nga shoqërizimi, dukuria e bullizmit pothuaj nuk shfaqet. Të gjithë fëmijët e duan shkollën (100%), i pëlqejnë mësuesit dhe vijnë në shkollë me dëshirë, ndonëse rreth 20 prej tyre kanë rezultate të dobëta në mësim. 100% e nxënësve duan të largohen me mundësinë më të parë nga fshati.

Për atë që mund të përkufizohet identiteti i kësaj bashkësie na ka rezultuar posaçërisht i zbehtë, i paqendrueshëm: i vetmi element dominant është ai i një

përkatësie sociale të padëshiruara, që ndoshta e nxit edhe shoqërizimin absolut të fëmijëve. Një ndjenjë solidariteti vërtet e veçantë!

Në anën tjetër, me mungesat materiale, me prindërimin apo problematikat familjare, shpjegohet motivimi i papërshtatshëm në mësimnxënie, ndonëse shkolla, proceset e lidhura me të, duket se plotësojnë mungesat e rendit material e familjar, duke marrë miratimin e 100% të fëmijëve..

Gjykojmë se në këtë përfshirje ka një element që mund të shfrytëzohet: përfshirja e shkollës si element identitar, krijon premisën e ndërhyrjes "së brendshmi" në këto procese të identitetit, mundësinë e ndikimit në mënyrën e dëshiruara. Shkolla mund të kthehet në një pol identitar njëjtësues për fëmijët.

### Projekti

Mbi këtë bazë u ndërtua edhe projekti ynë për të ndikuar ndërtimin e një identiteti mbi një vlerë që mund të konkurrojë dominanten e sipërpërmendur, që mund të krijojë vlera alternative: kuptim, kënaqësi, vetëvlerësim dhe besim të nxënësit.

Dhe ja çfarë: në funksion të identifikimit me një hapësirë të dhënë - të një grupi të dhënë, në ndërveprim me të, u kërkua diçka ku fëmijët bashkoheshin, merrnin pjesë, themelonin diçka të re, që iu përkiste të gjithëve, si bashkësi dhe mbi të cilën mund të iniciohej një vlerë themelore shenjuese për ta.

U kërkua dhe u gjet si i përshtatshëm *projekti i ndërtimit të një kopshti, "mbjellja e bimëve të ndryshme në hapësirën e tokës përreth shkollës, rregullimi dhe sistemi i saj me pjesëmarrjen e të gjithë fëmijëve"*. Natyrisht, nuk ka asgjë të re këtu, por ne i besuam një ndërmarrjeje me këto karakteristika për të mbështetur ndërtimin e një identiteti të ri. Pra, nuk u synua një funksion thjesht edukativ, klasik, me të gjithë përbërësit e tij. E theksojmë, nuk u synua të profilizohet karakteristika identitare mbi veçorinë administrative të hapësirës-fshat, por mbi

nevojën për t'u marrë me diçka konkrete, me një përparësi në një kontekst të dhënë, pra për të mbështetur vetëdijësimin mbi një realitet të dhënë- *kopshtin e pasistemuar*, ballafaqimin me të dhe përmirësimin e tij të mundshëm, përmes punës së përbashkët. U synua përcaktimi i *grupit mbi një vlerë*.

Për këtë shkak ishte e parashikueshme vështirësia relative në zbatimin e projektit. Në një fazë të parë, megjithë përpjekjen për nxitjen e pjesëmarrjes së nxënësve, ata nuk u përfshinë, ndonëse kjo u kërkua. Praktikisht u punua vetëm nga mësuesit. Dalëngadalë, por në mënyrë të qendrueshme, nxënësit u përfshinë në një fazë të dytë, punuan, morën përsipër vullnetarisht dhe në mënyrë krijuese të kryejnë detyra të ndryshme krahas mësuesve. Në një fazë të tretë, rolet ndryshuan plotësisht: mësuesit këshilluan, drejtuan, ndërsa punët konkrete u kryen nga nxënësit, të cilët gjatë kësaj faze u mbështetën edhe nga prindërit e tyre (e reja e kësaj faze).

Çfarë u vu re, përmbledhtazi?

- Nxënësit u përfshinë ngadalë, por qëndrueshëm;
- Nisën të ndërveprojnë më gjallërisht me njeri-tjetrin;
- U rrit bashkëpunimi i tyre me mësuesit, ç'ka pati pasojë të drejtpërdrejtë në mësimdhënie;
- U zhvillua kreativiteti i secilit, pjesëmarrja dhe ndikimi në grup, një përcaktueshmëri e re, e panjohur më parë e secilit;
- U përmirësua rrënjësisht disiplina;
- U rrit përqëndrimi dhe shkalla e përgatitjes në mësim;
- Shkolla u bë një qendër më aktive, me më shumë autoritet në marrëdhënie me bashkësinë lokale, personaliteti i mësuesve u forcua, nisën të kenë më shumë ndikim. Perceptimi mbi shkollën si zgjatim institucional i mekanizmave që mbështesin një rrethanë identitare të padëshiruar, u kris

Si përfundim: nxënësit u përcaktuan 1) së bashku, mbi 2) diçka të përbashkët, 3) të lidhur me mjedisin e tyre, 4) konkrete, 5) në një interval kohe të mbushur me veprimtari kuptimplote, 6) ku u jepej mundësia të zbulonin/shfaqnin cilësi të panjohura të vetes dhe të të tjerëve.

Në këtë mënyrë, ndërsa në njërin anë u konstruktua një bashkësi, në anën tjetër u kristalizuan brenda saj plot individualitete, ç'ka ne e gjykojmë si ndërhyje të mirëfilltë me karakter identitar, që solli dobishmëri të menjëhershme në mësimdhënie e mësimnxënie.

### Përfundime

Ky punim shtron probleme e kërkesa relativisht komplekse, të cilat kërkojnë hulumtim më të plotë. Sidoqoftë, për aq sa lejojnë kufijtë e përpjekjes sonë modeste, mundëm të vërejmë se:

Margjinalizimi është i pranishëm, i pashmangshëm dhe me një larmi trajtash. Veçanërisht, mënyra e shfaqjes dhe e zbulimit të tij, është sfide me vete.

Përcaktimi i tij teorik ka shumë të ngjarë të mos përkojë me elementet shpesh sporadike apo të një regjistri të ndërlikuar shfaqjesh në realitet. Më qartësisht, margjinalizimi duhet kërkuar në periferi të qendrave të mëdha urbane, i bashkëlidhur me një gjendje të caktuar të pamjaftueshmërisë ekonomike të familjeve. Por, spektri i margjinalizimit nuk përjashton qendrat urbane, shfaqjet individuale të rasteve, pra, jo medoemos, gjendjet e “grupit” të margjinalizuar janë raste zotëruese.

Theksojmë se, bërthama familjare përbën “vatrën” ku nxitet së pari margjinalizimi, i cili shfaqet si mungesë e përcaktimit identitar të fëmijëve, veçanërisht në kontekstin e vetëdijës mbi një perspektivë të mundshme për ta. Prirje e fëmijëve të periferisë së margjinalizuar është ndërtimi i bashkësive mbi “tëhuajzimin” identitar, të krijuar mbi ndjesinë e mungesës së perspektivës, të kultivimit të pamjaftueshëm

të personalitetit dhe të të qenit jashtë mundësive për zhvillim.

Një nga pasojat më të zakonshme të gjendjeve të tilla, veç mësimnxënies së pakënaqshme, është perceptimi i shkollës si pjesë e sistemit institucional që nxit marginalizimin. Ky perceptim që, si gjendje që mund të hulumtohet më tej, sidoqoftë është spontan, jo i organizuar dhe shfaqet si mëdyshje, pasi njëkohësisht shkolla është mjedis ku gjendet e “tëhuajzimit” relativizohen.

Kjo gjendje ambigue mund të shfrytëzohet nga shkolla, së pari, për të ndërruar këtë perceptim, më tej, për të ndikuar ndërtimin e bashkësive mbi disa vlera përfshirëse, që nxisin kreativitetin dhe krijojnë qëllime “te lira” për fëmijët, jashtë kushtëzimeve të zakonshme, nga te cilat ata duan të ikin.

Ndërhyrjet duhen gjykuar në kontekstet e posaçme, por modelet ku mësuesit mbështesin një identitet, mendojmë se janë të zbatueshme kudo: mësuesit nuk duhet ta mendojnë veten vetëm si drejtues, por edhe si aktorë konkretë, me një përmase njerëzore, si udhëheqës në një copë rrugë, për një kohë të caktuar, aq së të krijojnë një shembull.

Identiteti i grupit mbi një qëllim përbashkues, është mundësi për zbulimin e cilësive vetjake dhe shfaqjen e tyre. Zbulimi i personaliteteve të veçanta shpie në rindërtimin e sjelljes së fëmijve ndaj shkollës dhe ka pasojë të drejtpërdrejtë te prindërit e tyre, mbështet përmirësimin e marrëdhënies së shkollës me bashkësinë.

Suksesi i një ndërhyrjeje të tillë identitare, lidhur me frytshmërinë e mësimdhënies, është i sigurt.

## REFERENCA

- Instituti i Statistikave (INSTAT). 2022. “Anketa e të ardhurave dhe nivelit të jetesës (AANJ) <http://www.instat.gov.al/al/temat/kushtet-sociale/anketa-e-t%C3%AB-ardhurave-dhe-nivelit-t%C3%AB-jetes%C3%AB-saanj/#tab2>
- Brown, M. N. A. (2015). *Marginalization and Education: International, Presence, Performance, and Policy*. A Dissertation Submitted to Michigan State University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Educational Policy. <https://d.lib.msu.edu/etd/2540/datastream/OBJ/view>
- Global Education Monitoring Report. (2021). <https://en.unesco.org/gem-report/taxonomy/term/238>
- Kojan, B.H., Clifford, G. (2018). Rights-Based Practice and Marginalized Children in Child Protection Work. In: Falch-Eriksen, A., Backe-Hansen, E. (eds) *Human Rights in Child Protection*. Palgrave Macmillan, Cham. doi.org/10.1007/978-3-319-94800-3\_9
- Messiou, K. (2012). *Confronting Marginalisation in Education: A Framework for Promoting Inclusion*. Routledge
- Razack, S. (2009). Vulnerable and marginalized children: Who are they and how can we help?. *Paediatrics & Child Health*, Volume 14, Issue 5, 5/6. doi.org/10.1093/pch/14.5.287
- Seng, J.S, Lopez, W. D., Sperlich, M., Hamama, L., Reed Meldrum, C.D. (2012). Marginalized identities, discrimination burden, and mental health: Empirical exploration of an interpersonal-level approach to modeling intersectionality. *Social Science & Medicine*. Volume 75, Issue 12.
- Sköld, J., Vehkalahti, K. (2016). Marginalized children: methodological and ethical issues in the history of education and childhood, *History of Education*, 45:4, 403 410, DOI: 10.1080/0046760X.2016.1177609
- Sustainable Development Goal 4. (2021), <https://en.unesco.org/gem-report/report/2020/inclusion>
- Tenth Meeting of the Working Group on Education for All. (2009) Paris, France: <https://unesdoc.unesco.org/search/N-EXPLORE-e784fcd-df03-46e1-ab5c-cc77143477e5>

- The Global Education Monitoring Report. [www.unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245752\\_eng](http://www.unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245752_eng)
- UNESCO Learning Portal, *One way of measuring marginalization in education* | Unesco IIEP Learning Portal - This site belongs to UNESCO's International Institute for Educational Planning. <https://learningportal.iiep.unesco.org/en/blog/one-way-of-measuring-marginalization-in-education>
- Vendim Nr. 621, datë 22.10.2021 “Për miratimin e strategjisë kombëtare për arsimin 2021’2026 dhe të planit të veprimit për zbatimin e saj”. [https://arsimi.gov.al/wp-content/uploads/2021/11/Vendim-621\\_date-22.10.2021\\_Per-miratimin-e-SKA-2021-2026.pdf](https://arsimi.gov.al/wp-content/uploads/2021/11/Vendim-621_date-22.10.2021_Per-miratimin-e-SKA-2021-2026.pdf)
- Von Braun, J., Gatzweiler, F.W. (2014). *Marginalit: An Overview and Implications for Policy*. In: von Braun, J., Gatzweiler, F. (eds) *Marginality*. Springer, Dordrecht. doi: [org/10.1007/978-94-007-7061-4\\_1](https://doi.org/10.1007/978-94-007-7061-4_1).
- Watkins, K. (2010). *EFA Global Monitoring Report. Reaching the marginalized* Washington, [www.brookings.edu/wp-content/uploads/2012/04/20100120\\_education\\_access\\_watkins.pdf](http://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2012/04/20100120_education_access_watkins.pdf)
- World Bank Report, link: [www.worldbank.org/en/news/press-release/2020/10/20/1-in-6-children-lives-in-extreme-poverty-world-bank-unicef-analysis-shows](http://www.worldbank.org/en/news/press-release/2020/10/20/1-in-6-children-lives-in-extreme-poverty-world-bank-unicef-analysis-shows)

## ABSTRACT

### **Suburban children and the Shaping of their Social Identity**

Albanian society is going through relatively complicated and unknown social processes. New cultural, economic and spiritual elements are shaping the present and the future of children, young people and families. In the meantime, the issue of silent marginalization, but with important consequences for the future, of children living in suburbs, outside the centers of urban development, becomes more and more sensitive. Due to reasons mainly of economic nature, their status of social interaction tends to go towards reduction, which has resulted in stigma and self-stigma, the development of traumatic processes, mainly in terms of social identity, namely its lack. The future of these identities determines to a significant extent the quality of life, the psychological and moral balance of the communities in which they are or will be included. This paper aims to present data about the issue in question, for the children of a suburban school in Vlora, in Akërnja area, to show the possibilities of intervention and the results of a relevant experiment, in order to build a social identity that avoids stigma and supports self-confidence based on their own values.

**Keywords:** *Suburban children, new conditions, social identity, stigma, building self-confidence, school's support.*



# TIK-U NË EDUKIM. KOMPETENCA DIGJITALE PROFESIONALE E MËSUESVE

**Donaldi POLOSKA**

*Shkolla "Avdulla Asabella" Korçë*  
E-mail: donald.poloska@yahoo.com

**Brunilda HOXHA**

*Shkolla "Sotir Gura" Korçë*  
E-mail: brunildaxhemo@gmail.com

## PËRMBLEDHJE

Zhvillimi i vazhdueshëm profesional i punonjësve arsimorë është një ndër mekanizmat me anë të të cilit synohet formimi i kompetencës digjitale profesionale të mësuesve. Ky është një proces, që siguron se të gjithë mësuesit në çdo fazë të karrierës së tyre, mund të zhvillojnë njohuritë, të përmirësojnë shkathtësitë, të përforcojnë vetëbesimin e motivimin për të përmirësuar të nxënit e nxënësve. Së pari, punimi synon të paraqesë sfidat e implementimit të zhvillimit të brendshëm profesional tek gjimnazi "Raqi Qirinxhi", Korçë/Shqipëri. Në rastin e studiuar, rritja e kapaciteteve të rrjetit të brendshëm profesional u bazua tek nevojat dhe përvojat e mësuesve në përdorimin e teknologjisë dhe zhvillimin e kompetencës digjitale, me fokus praktikat e suksesshme për rritjen e cilësisë së mësimdhënies. Së dyti, punimi është mbështetur në një literaturë të pasur në fushën e psikologjisë së edukimit, metodologjisë së mësimdhënies si dhe në njohjen dhe përvehtësimin e përvojave të konsoliduara për sa i përket kompetencës digjitale profesionale të punonjësve arsimorë. Së treti, për vetë natyrën që paraqet ky punim dhe tematika e tij është aplikuar metoda e përzierë. Të dhënat sasiore të mbledhura nga pyetësi me kampion të gjithë mësuesit e shkollës janë analizuar përmes analizës deskriptive. Për të kuptuar më qartë dhe më në thellësi procesin e zhvillimit profesional brenda shkollës është aplikuar metoda cilësore e mbledhjes së të dhënave dhe për analizimin e tyre u përdor analiza tematike. Si përfundim, brenda rrjeteve të brendshme profesionale në shkolla ekziston një komunitet mësuesish entuziastë, të mahnitshëm, që janë nxënës të përjetshëm, duke u përmirësuar gjithmonë në praktikat e tyre dhe duke zhvilluar kreativitetin.

**Fjalë kyçe:** *kompetencë digjitale, rrjet profesional, metoda inovative, trajnim*

**Donaldi POLOSKA** ka lindur në Korçë. Është diplomuar në vitin 1998 në Universitetin “Fan S. Noli” të Korçës, dega mësuesi. Në vitin 2019 ka përfunduar studimet “Master i Shkencave” në Mësuesi me rezultate të shkëlqyera. Ka një eksperiencë pune 22 vjeçare në arsim dhe mban titullin “Mësues Mjeshtër”. Është autor i disa artikujve të botuara në fushën e arsimit dhe referues në konferenca kombëtare dhe ndërkombëtare.

**Brunilda HOXHA** ka lindur në Korçë. Eshtë diplomuar në vitin 1993 në Universitetin “A. Xhuvani” në Elbasan, në Fakultetin e mësuesisë për lëndët matematikë-fizikë. Ka një përvojë të gjatë mësimdhënie në Shqipëri dhe jashtë saj. Ka dhënë një kontribut të shquar si ndër themelueset dhe mësuese e shkollës shqipe “Skanderbeg” në Parma të Italisë. Mban titullin “Animatore sociale”, të fituar në Reggio Emilia, Itali. Eshtë hartuese dhe zbatuese e projekteve të ndryshme me UNICEF dhe Ministrinë e Arsimit, realizuese e projekteve etwinning me partnerë shqiptarë dhe të huaj. Eshtë referuese në konferenca kombëtare dhe ndërkombëtare.

*“Teknologjia mund të bëhet “krahë”  
që do të lejojnë botën arsimore të  
fluturojë më larg dhe më shpejt se kurrë më  
parë, nëse ne e lejojmë atë.”*

Jenny Arledge

**T**IK-u nënkupton në vetvete të gjitha llojet e teknologjisë, të cilat përdoren për të shfrytëzuar dhe manipuluar informacionin, duke kombinuar teknologjinë me informacionin dhe komunikimin. TIK-u në edukim kuptohet si një implementim i pajisjeve dhe mjeteve teknologjike në procesin mësimor, me synim final suksesin akademik të nxënësit. Ai mund të mbështesë procesin mësimor dhe mundëson të mësuarit në çdo vend dhe në çdo kohë. Sot, një mësues pavarësisht profilit duhet të ketë të zhvilluar në nivele optimale kompetencën digjitale, në mënyrë që nxënësit e tij nesër të jenë qytetarë të përditësuar në shoqëri. Ata duhet të jenë të gatshëm që sistematikisht t’i përditësojnë njohuritë e tyre, sepse përballen me një botë, që është komplekse, sfiduese dhe krijuese.

Teknologjia botërore ecën me hapa shumë të shpejtë, duke ndikuar dukshëm në ndryshimin e metodave dhe mjeteve didaktike në mësimdhënie. Gjithmonë e më tepër janë të nevojshme strategjitë për fuqizimin e potencialeve inovative në shkollë. Sipas Strategjisë Kombëtare të Arsimit shqiptar për vitet 2021-2026, përdorimi i TIK-ut në procesin mësimor zhvillon kompetencën digjitale tek nxënësit,

e cila është thelbësore për pjesëmarrjen në mënyrë të efektshme në shoqërinë e informacionit si qytetar aktiv i shekullit të 21-të. Bazuar tek kjo strategji, u fokusua tek objektivi A4, i cili thekson zhvillimin e kompetencës digjitale nëpërmjet shfrytëzimit më të mirë të teknologjisë së informacionit dhe komunikimit për mësimdhënie dhe të nxënës. Pra, digitalizimi ishte katalizatori i këtij studimi, ku në thelb konsistonte në zhvillimin e kompetencës digjitale të mësuesve në përdorimin produktiv, kreativ e të vetëdijshëm të teknologjisë për të reaguar në mënyrë efektive në një shoqëri digjitale.

Është marrë në studim gjimnazi publik “Raqi Qirinxhi” si një nga gjimnazet me arritje më të mira në qytetin e Korçës. Ai ka dimensionet e një gjimnazi bashkëkohor në formë dhe në përmbajtje, si dhe ka vizione të qarta për të ardhmen, për sfidat që e presin, për misionin, besimin si elemente të rëndësishëm të kredos së kësaj shkolle. Shkolla vazhdon të ruajë traditën e Liceut francez, duke zhvilluar me sukses mësimdhënien dhe mësimnxënien në seksionin dygjuhësh shqip-frëngjisht. Gjimnazi publik “Raqi Qirinxhi” dallohet për cilësi të lartë të mësimdhënies falë profesionalizmit të stafit akademik dhe angazhimit maksimal të kapaciteteve drejtuese. Ky potencial profesional nuk lindi rastësisht, por u ndërta dhe mori formë gradualisht, nëpërmjet aktiviteteve formative të vazhdueshme. Shkolla në këto vite ka pasur mësues me përvojë e të

kualifikuar, të cilët mund të përmirësohen vazhdimisht jo vetëm përmes kualifikimit sistematik, por dhe duke u bazuar në shkëmbimin e përvojave më të mira të mësimitdhënies.

## Qëllimi

Punimi synon të paraqesë sfidat e implementimit të zhvillimit të brendshëm profesional tek gjimnazi “Raqi Qirinxhi”, Korçë/Shqipëri. Në rastin e studiuar, synohet vlerësimi i ndikimit të TIK-ut në mësimitdhënie dhe zhvillimi i kompetencës digjitale tek mësuesit.

### Objektivat

- Të evidentohen fushat/prioritetet e nevojshme për të mbështetur zhvillimin e brendshëm profesional.
- Të përcaktohet roli i organizmave të shkollës në zhvillimin e kompetencës digjitale të mësuesve.
- Të evidentohet ndikimi i TIK-ut në mësimitdhënie dhe arrijtet e nxënësve.

### Pyetjet kërkimore

- Cilat janë nevojat e mësuesve për zhvillim profesional dhe ç’vend zë TIK-u midis tyre?
- Sa efektive janë organizmat e shkollës në zhvillimin e kompetencës digjitale të mësuesve.
- Si ndikon TIK-u në efektivitetin e mësimitdhënies dhe në rritjen akademike të nxënësve?

## Konteksti teorik

Emërtimi *Teknologji e Informacionit dhe Komunikimit* (TIK) është përshtatja në shqip e termit Information and Communication Technologies (ICT), i cili sipas përcaktimit të UNESCO-s, është “tërësia e mjeteve dhe burimeve teknologjike të përdorura për të komunikuar, krijuar, ruajtur dhe menaxhuar informacionin”. Në kuptimin më të gjerë,

TIK-u përfshin teknikat audiovizuale dhe kompjuterike, si kompjuterat (hardware dhe software), rrjetet, internet, sistemet elektronike të menaxhimit të të mësuarit etj. Termi TIK u bë gjithnjë edhe më i pranishëm në shkencë, në mësimit në distancë dhe sidomos në procesin mësimit dhe mësimitdhënies me zhvillimin e vullshëm të internetit dhe web-teknologjive. Integrimi i TIK-ut në procesin mësimit nuk kufizohet thjesht me instalimin e rrjetit dhe pajisjeve kompjuterike, që lidhen në të. Ai përfshin përdorimin e të gjitha teknologjive, që ofrojnë këto pajisje në shkollë për të përmirësuar mësimitdhënien dhe për të lehtësuar të nxënit.

Zhvillimi i vazhdueshëm profesional i punonjësve arsimorë është një ndër mekanizmat me anë të të cilit synohet formimi i kompetencës digjitale profesionale të mësuesve.

Këndusi (2018) në studimin e saj lidhur me Zhvillimin Profesional të Mësuesve për zbatimin e metodologjive bashkëkohore të mësimitdhënies, thekson rëndësinë e zhvillimit profesional të mësuesve. Sipas saj, mësuesit për të qenë sa më efektive që të jetë e mundur, vazhdimisht zgjerojnë njohuritë dhe aftësitë e tyre për të zbatuar praktikën më të mira arsimore. Kjo gjithmonë e më tepër shkon në harmoni me perspektivën e të mësuarit gjatë gjithë jetës, si një tipar karakteristik i kompleksitetit të profesionit të mësimitdhënies, me qëllimin kryesor për t’iu përshtatur ndryshimeve të shpejta për zhvillim.

Një sistem arsimor është po aq i mirë sa mësuesit e tij dhe përmirësimi i cilësisë së mësuesve në të gjitha fazat e karrierës së tyre është një faktor kyç në përmirësimin e cilësisë së mësimit (OECD, 2014). Sipas Marcuccio (2015), “Edukimi i vazhdueshëm i mësuesve sjell përfitime të nevojshme në cilësinë e mësimitdhënies dhe kontribuon në zhvillimin e kompetencave në marrjen e vendimeve më komplekse.

Trajnimet tradicionale janë karakterizuar prej kohësh nga synime të ngushta që janë të

shkëputura nga nevojat e gjera, komplekse dhe të ndryshme të mësuesve (Opfer & Pedder, 2011). Trajnimet tradicionale shpesh përfshijnë seminare të shkurtra që paraqesin ekspertë të jashtëm dhe që ndodhin larg shkollave të mësuesve. Megjithatë një trajnim i tillë mund t'i prezantojë mësuesit me njohuri dhe aftësi të rëndësishme, shpeshherë mund t'i mungojë thellësia dhe tenton të fokusohet kryesisht në njohuritë e përmbajtjes (Chen & McCray, 2012, OECD, 2014). Kohët e fundit, Mary Kennedy (2016) ka theksuar “problemin e zbatimit” që mund të rezultojë nga programet e trajnimeve tradicionale, që zhvillohen me mësuesit jashtë klasave të tyre, por presin që mësuesit të zbatojnë atë që kanë mësuar brenda klasave të tyre.

Shumë mësues angazhohen në forma të ndryshme trajnimesh joformale, duke përfshirë grupet e studimit, vëzhgimet në klasë dhe bisedat me kolegët (Trust, 2015, Carpenter & Linton, 2016). Ndryshe nga trajnimet tradicionale, këto përvoja të të mësuarit profesional joformal mund të mbështesin nevojat holistike të mësuesve.

Vitet e fundit, shumë mësues kanë filluar të aksesojnë hapësirat online për të zgjeruar aktivitetet e tyre të të mësuarit joformal në fushën digjitale. Jenkins, Purushotma, Weigel, Clinton & Robinson (2009) i përshkruan hapësirat në internet në veçanti si “mjedise ideale të të mësuarit”, sepse ato ofrojnë mësim nga kolegët me pjesëmarrës, që angazhohen në mënyra të ndryshme sipas nevojave, aftësive, dhe shkathhtësive të tyre. Për më tepër, Gee (2004) pohoi se mjetet digjitale mund të mbështesin të mësuarit informal, duke lidhur njerëzit me nevoja të ngjashme, të cilët bëhen më të arritshëm për shkak të kufizimeve të reduktuara kohore dhe hapësinore.

Tobin (1998) përdori termin “Rrjeti i të mësuarit personal”, për të përshkruar një rrjet njerëzish dhe burimesh, që mbështesin mësimin e vazhdueshëm. Ndërsa termat Rrjeti i të mësuarit profesional dhe Rrjeti

i të mësuarit personal shpesh përdoren në mënyrë të ndërsjellë. Sipas Tobin, punonjësit arsimorë mund të mësojnë duke vëzhguar dhe duke folur me rrjetin e kolegëve të tyre dhe me individë, që kanë përvojën përkatëse. Ai pohoi se, “të mësuarit nuk bëhet vetëm në programet e trajnimit, por duhet të jetë pjesë e aktiviteteve të përditshme të çdo punonjësi arsimor”.

Me përparimet e fundit në teknologji dhe aksesin e gjerë në internet, mësuesit mund të zgjerojnë rrjetin e tyre të lidhjeve përtej rrjeteve të tyre ballë për ballë, të kërkojnë ndihmë dhe mbështetje emocionale, duke përfutur sasi të mëdha njohurish profesionale në çdo kohë. (Hur & Brush, 2009; Trust, 2012; Trust, 2013). Studiuesit duhet ende të eksplorojnë rrjetet profesionale të të mësuarit si sisteme komplekse njerëzish, burimesh dhe mjetesh digjitale.

Zhvillimet në fushën e arsimit kërkojnë që mësuesit të zotërojnë kompetencën digjitale profesionale, si dhe kompetenca të shtuara për vendimmarrje në shkollë dhe në klasë. Nevoja për përgatitjen optimale të të rinjve për botën e globalizuar, me kërkesa dhe mundësi që vazhdimisht ndryshojnë, kërkon mësues, që mund të krijojnë një mjedis nxitës të të nxënit, i cili mbështet të nxënin dhe zhvillimin e kompetencës digjitale, duke shërben si model me veprimet e tij/saj. Brenda rrjeteve të brendshme profesionale ekziston një komunitet mësuesish entuziastë, të mahnitshëm, që janë nxënës të përjetshëm, duke u përmirësuar gjithmonë në praktikën e tyre dhe duke mësuar nga njëri-tjetri.

## Metodologjia

Për vetë natyrën, që paraqet ky studim dhe tematika e tij, metodologjia e përdorur është në përputhje me qëllimin e projektit, duke mbajtur parasysh mundësitë e mbledhjes së informacionit në shkollë dhe treguesit e dëshiruar. Për realizimin e qëllimit dhe objektivave kërkimore është

aplikuar metoda e përzierë, duke ndërthurur metodën cilësore me metodën sasiore. Të dhënat sasiore dhe cilësore janë mbledhur nga instrumente, që përkohë me tri fazat e studimit. Analizë dokumentacioni, vëzhgime, pyetësor, janë përdorur në fazën e parë. Gjatë fazës së dytë si instrumente për mbledhjen e të dhënave cilësore janë përdorur vëzhgimet dhe intervistat gjysmë të strukturuar. Në fazën e tretë u përdorën vëzhgimet dhe pyetësori.

Gjatë *fazës së parë*, për të identifikuar nevojat e mësuesve për zhvillim profesional, janë përdorur këto instrumente:

- Analizë dokumentacioni në drejtorinë e shkollës, që ka të bëjë me:
- Planin Afatmësëm të shkollës (Vizioni, Prioritetet, Historiku i shkollës)
- Planin Vjetor të shkollës (Konteksti i shkollës)
- Dosjet e ekipeve lëndore (Veprimtaritë kualifikuese)
- Pyetësori i zhvilluar nga drejtoria e shkollës me fokus zhvillimin profesional.
- Vëzhgime të orëve mësimore për të konstatuar në praktikë nevojat e mësuesve.
- Pyetësor me mësuesit me popullatë të gjithë punonjësit arsimor në shkollë.

Për analizën e identifikimit të nevojave u gërshetuan të dhënat parësore mbledhur nga intervista, vëzhgimet, pyetësori me të dhënat dytësore të mbledhura nga analiza e dokumentacionit.

*Faza e dytë* përkon me trajnimin e jashtëm i “mësuesve trajnerë”. Pesë mësues të profileve: Gjuhë-Letërsi, Matematikë, Filozofi - Sociologji, Teknologji e Informacionit dhe komunikimit, Gjuhë e huaj-Frëngjisht, morrën pjesë në trajnim, në modulin: “Mjete digjitale për të nxënë dhe mësimdhënie (TAVET)”, nga agjensia UNIKO-Qendra e formimit të vazhduar. Gjatë kësaj faze u përdorën këto instrumente:

- *Intervista gjysmë të strukturuar* me “mësuesit trajnerë”. U zhvilluan dy intervista, njëra para fillimit të trajnimit dhe tjetra pas trajnimit. U përdorën intervistat gjysmë të strukturuar për të mbledhur të dhëna cilësore, për të matur pritshmëritë e mësuesve nga ky trajnim i jashtëm dhe për të krahasuar realizimin e pritshmërive.
- *Vëzhgime të të gjitha seancave të trajnimit dhe realizimi i feedback-ut.*

*Faza e tretë* i përket zbatimit praktik të përdorimit të mjeteve digjitale në ndihmë të mësimdhënies dhe nxënies. Monitorimit të procesit të zhvillimit të brendshëm profesional dhe hartimit të planit për vazhdimësinë e tij.

- *Vëzhgime të orëve të hapura mësimore dhe takimeve të mësuesve në kuadër të rrjetit të brendshëm profesional në shkollë.*
- Pyetësor me mësuesit me kampion të gjithë punonjësit arsimor në shkollë (38 mësues), me qëllim mbledhjen e perceptimeve të mësuesve për funksionimin e rrjetit të brendshëm profesional pas ndërhyrjes për përmirësim.

### **Analiza e të dhënave**

Bazuar në metodën për mbledhjen e të dhënave është realizuar përpunimi dhe analizimi i të dhënave. Të dhënat e siguruar përmes metodës sasiore u përpunuan statistikisht. Gjatë analizimit dhe interpretimit të tyre u përdorur statistika deskriptive. Tërësia e të dhënave të mbledhura nga pyetësorët me mësuesit e shkollës është analizuar si fillim përmes analizës deskriptive përkrahuese, duke përdorur një qasje tematike të analizave. Fokusi kryesor i analizave ishte përmbajtja dhe temat që pjesëmarrësit përmendën, si një mënyrë për të nxjerrë rezultate të besueshme të këtij studimi. Gjithashtu

për të kuptuar më qartë dhe më në thellësi çështjet, është aplikuar edhe metoda cilësore e mbledhjes së të dhënave, e realizuar përmes intervistave të drejtpërdrejta me mësuesit e gjimnazit “Raqi Qirinxhi”. Për analizimin e të dhënave cilësore të siguruara përmes intervistave u përdor metoda e analizës tematike. Kjo analizë mundësoi kryerjen e vlerësimeve më të thella të përmbajtjes së materialit të intervistave. Gjatë analizës tematike u ndoqën disa hapa, që lidhen me përshkrimin e të dhënave, eksplorimin e të dhënave për të gjetur kuptimet, përcaktimin e marrëdhënieve midis pjesëve të të dhënave dhe shpjegimin e marrëdhënieve midis tyre, hapa të cilat i paraprinë interpretimit përfundimtar të të dhënave cilësore.

*Pyetësi 1* u përdor për identifikimi i nevojave të mësuesve për zhvillim profesional. Kampion ishte i qëllimshëm me të gjithë mësuesit e gjimnazit “Raqi Qirinxhi” (38 mësues). Për ndërtimin e këtij pyetësi u bazuam tek pyetësorët e zhvilluar më përpara në këtë fushë (Raport-Identifikimi i nevojave për zhvillim profesional të punonjësve arsimore në arsimin parauniversitar – ASCAP, 2021), por duke e modifikuar sipas specifikave të shkollës dhe zhvillimeve të fundit në fushën e teknologjisë. Ky pyetësor iu shpërnda të gjithë mësuesve të shkollës në mënyrë manuale duke u lënë 1 ditë kohë për plotësimin e tij. Ai ishte ndarë në dy pjesë. Në pjesën e parë kishte të dhëna demografike, kurse në pjesën e dytë kishte pyetje në lidhje me temat e mëposhtme:

- Evidentimi i fushave prioritare të nevojshme për të mbështetur zhvillimin profesional.
- Format e trajnimeve për zhvillim profesional
- Pritshmëritë nga trajnimet dhe ndikimi i tyre në formimin profesional

Në pyetësor morrën pjesë 38 mësues ose 100 %. Kryesisht të grupmoshës mbi 50

vjeç. 34 mësues (89 %) kishin kategorinë e kualifikimit “Mësues Mjeshtër”.

*Pyetësi 2* u përdor për të mbledhur perceptimet individuale të mësuesve në lidhje me funksionimin e rrjetit të brendshëm profesional dhe përdorimin e teknologjisë në mësimdhënie. Si kampion është marrë e gjithë popullata e mësuesve të institucionit arsimor. Edhe ky pyetësor iu shpërnda të gjithë mësuesve të shkollës në mënyrë manuale duke u lënë 1 ditë kohë për plotësimin e tij. Pyetësin e kanë plotësuar 38 mësues ose 100 %. Pyetësi ishte hartuar në atë mënyrë që të ishte i qartë dhe i kuptueshëm për mësuesit. Ai përmbante pyetje të mbyllura, duke u bazuar në shkallën Likert. Pyetësi ishte ndarë në dy pjesë. Në pjesën e parë kishte të dhëna demografike, kurse në pjesën e dytë kishte pyetje në lidhje me temat e mëposhtme:

- Klima në shkollë me fokus kompetencën digjitale profesionale të mësuesve.
- Funksionimi i rrjetit të brendshëm profesional në institucionin arsimor.
- Roli i mësuesve “trajnerë” në rritjen e kapaciteteve të rrjetit të brendshëm profesional.

### Intervistat gjysmë të strukturuar.

Janë zhvilluar 2 intervista gjysmë të strukturuar me mësuesit që u trajnuan në modulin: “Mjete digjitale për të nxënë dhe mësimdhënie (TAVET)”. Intervista e parë u zhvillua para trajnimit, kurse intervista e dytë pas përfundimit të trajnimit. Qëllimi ishte mbledhja e informacionit për pritshmëritë, që kishin mësuesit pjesëmarrës në këtë modul dhe më pas t’i krahasonim me njohuritë, që ata kishin fituar në këtë trajnim. Intervistat u hartuan me 5 pyetje, nga të cilat 3 ishin pyetje të hapura me qëllim që mësuesit të shprehnin lirshëm atë, që mendonin pa patur kufizime. Intervista përbëhej nga pyetje në lidhje me tematikat: Arsyet e pjesëmarrjes në trajnim; Pritshmëritë nga moduli; Vlefshmëria; Zbatimi në praktikë.

## Vëzhgimet

U vëzhguan 10 orë mësimore në klasa dhe lëndë të ndryshme. Pesë orë vëzhgimi u zhvilluan si pjesë e procesit të identifikimit të nevojave të mësuesve për zhvillim profesional. Ndërsa 5 orët e tjera të vëzhgimit u përdorën për të parë se si ishin reflektuar nga mësuesit njohuritë e marra nga trajnimi për përdorimin e teknologjisë në mësimdhënie. U përdorën fshë vëzhgimi e kompletuar ku treguesit kryesorë kishin lidhje me metodologjinë e mësimdhënies dhe përdorimin e mjeteve digjitale në funksion të procesit mësimor. Pas secilës orë vëzhgimi u realizua feedback-u.

## Gjetjet e studimit

- Rezultatet e nxjerra nga pyetësi I
- Rreth 55% e mësuesve (21 nga 38) pohuan se janë trajnuar për vitin 2022 dhe kanë përfutur certifikatë me kredite në fusha të ndryshme sipas nevojave të tyre.
  - Rreth 47% e mësuesve (18 nga 38) pohuan se janë trajnuar nga agjensi trajnuese të akredituara nga MAS.
  - Rreth 63% e mësuesve (24 nga 38)

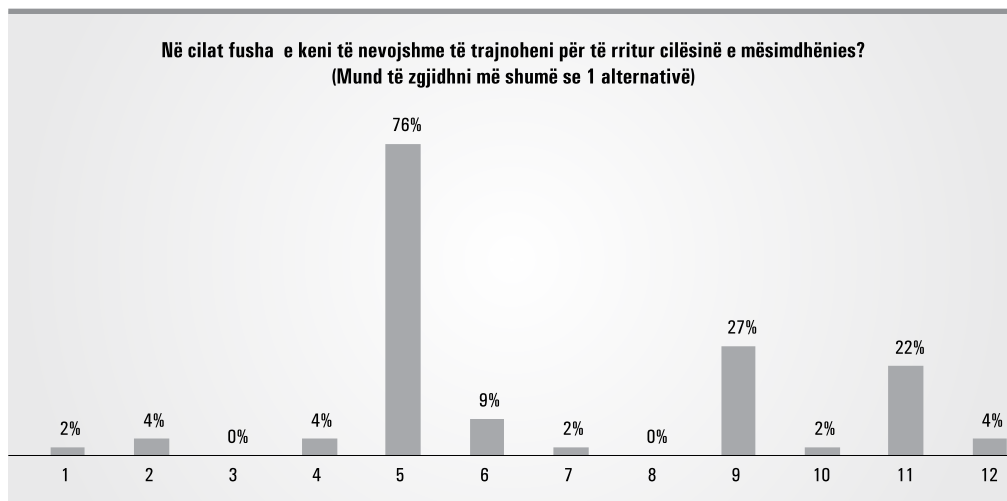
janë shprehur se trajnim duhet të jetë i kombinuar.

- Rreth 68% e mësuesve (26 nga 38) kishin pritshmëri të larta nga trajnimi dhe prisnin të fitonin njohuri të qëndrueshme për fushën e zgjedhur.
- Për sa i përket pyetjes: “Në cilat fusha e keni të nevojshme të trajnoheni për të rritur cilësinë e mësimdhënies?”, mësuesit kishin mundësi të zgjidhni më shumë se 1 alternativë. Nga fushat e listuara, 76% e mësuesve (29 nga 38) pohuan se e kishin të nevojshme të trajnoheshin për *Zhvillimi i aftësive digjitale dhe përdorimi i teknologjisë në procesin mësimor*. Kurse 27% e mësuesve e kishin nevojë të trajnoheshin në hatimin e projekteve lëndore dhe ndërlëndore dhe 22% në përdorimin e platformave online në procesin mësimor.

*Fushat për identifikimin e nevojave:*

- Mësimdhënia
- Metodologjia
- Vlerësimi i nxënësve
- Menaxhimi i klasës
- Zhvillimi i aftësive digjitale dhe përdorimi i teknologjisë në procesin mësimor

**Grafiku 1:** Identifikimi i nevojave të mësuesve për zhvillimin e brendshëm profesional

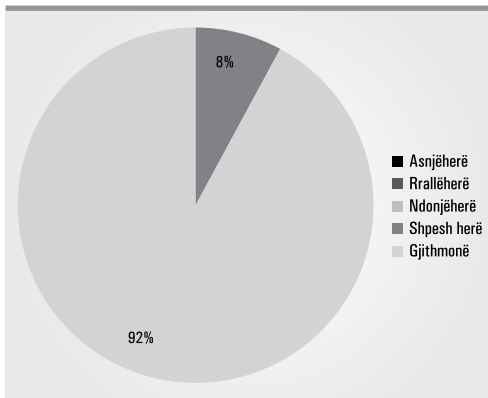


- Gjithëpërfshirja dhe përkrahja e diversitetit
- Trajtimi i nxënësve me nevoja të veçanta
- Etika dhe komunikimi
- Hartimi i projekteve lëndore dhe ndër-lëndore
- Bashkëpunimi me komunitetin
- Përdorimi i platformave online në procesin mësimor
- Tjetër \_\_\_\_\_

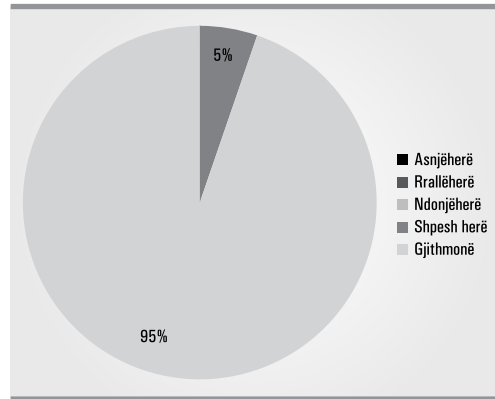
Të dhënat e mblledhura nga ky pyetësor përkojnë edhe me të dhënat e nxjerra nga vëzhgimet e orëve mësimore para trajnimit, ku evidentohet qartë nevojat, që kanë mësuesit për pajisjen me aftësitë digjitale të shekullit XXI. Për rritjen e kapaciteteve në rrjetin e brendshëm profesional mësuesit duan diçka që ju përshtatet, që është interaktive, e drejtuar nga dikush që njih praktikën/ eksperiencën e tyre dhe patjetër të ruajë vazhdimësinë në vite. Mësuesit duhet të bëjnë hapa të vegjël, por me qëllim dhe qitje të largët, për ta çuar kulturën e të nxëniti në shkollë drejt hapave të fuqishëm dhe të vazhdueshëm

**Rezultatet e nxjerra nga pyetësori 2**

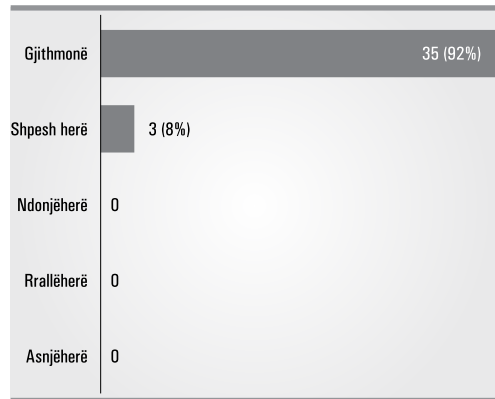
Pohimit “Shkolla jonë siguron që ne mësuesit të jemi në koherence me zhvillimet e fundit të teknologjisë për mësimdhënie efektive”, 35 mësues ose 92% i janë përgjigjur Gjithmonë, kurse 3 mësues ose 8% i janë përgjigjur Shpesh here.



Pohimit “Kapacitetet drejtuese të shkollës sonë krijojnë një sistem të qëndrueshëm të vlerave, klimë miqësore dhe bashkëpunuese.”, 36 mësues ose 95% i janë përgjigjur Gjithmonë, kurse 2 mësues ose 5% i janë përgjigjur Shpesh here.

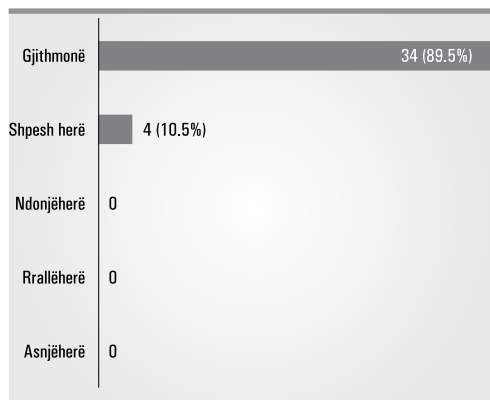


Pohimit “Rrjeti i brendshëm profesional na mundëson krijimin e një gjuhe të përbashkët profesionale për të gjithë punonjësit arsimor të shkollës.” 35 mësues ose 92% i janë përgjigjur Gjithmonë, kurse 3 mësues ose 8% i janë përgjigjur Shpesh here.

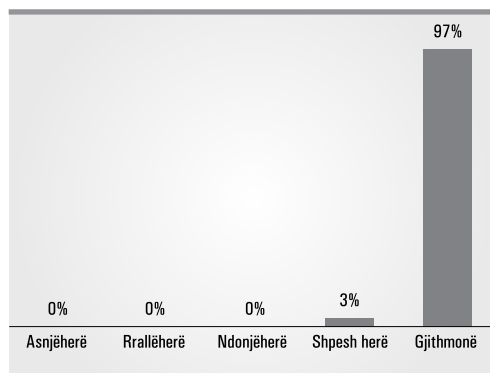


Pohimit “Marr pjesë në aktivitete të ndryshme të zhvillimit të brendshëm profesional, ku mësojmë praktika të reja dhe i realizojmë në klasë.” 34 mësues ose 89.5% i janë përgjigjur Gjithmonë, kurse 4 mësues ose 10.5% i janë përgjigjur Shpesh here.

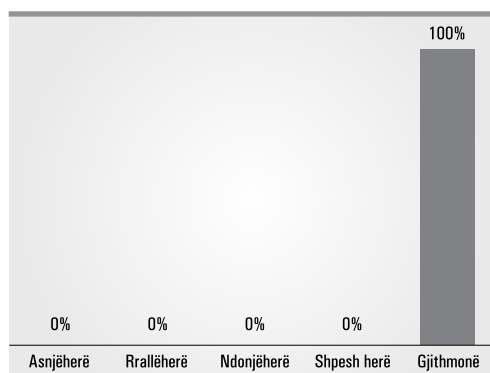




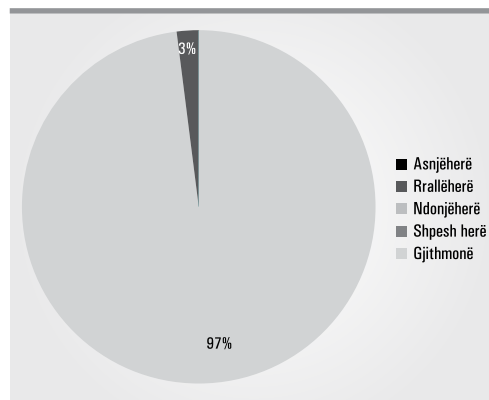
Pohimit “Mësuesit “trajnerë” kanë dhënë kontribut pozitiv në rritjen e kapaciteteve të rrjetit të brendshëm profesional.”, 37 mësues ose 97% i janë përgjigjur *Gjithmonë*, kurse 1 mësues ose 3% është përgjigjur *Shpesh here*.



Pohimit “Përdorimi i mjeteve digjitale për të nxënë dhe mësimdhënie efektive, e bëjnë mësimin më interaktiv dhe tërheqës për nxënësin.”, të gjithë mësuesit, ose 100% i janë përgjigjur *Gjithmonë*.



Pohimit “Aktivitetet e rrjetit të brendshëm profesional janë thjesht rutinë dhe nuk sjellin ndonjë përfitim.”, 37 mësues ose 97% i janë përgjigjur *Asnjëherë*, kurse 1 mësues ose 3% është përgjigjur *Shpesh here*.



Tre pohimeve të mëposhtme të gjithë mësuesit (38 ose 100%) i janë përgjigjur *Gjithmonë*.

“Jam i gatshëm të ofroj ndihmë, ide, shembuj konkretë gjithë kolegeve të mi, lidhur me mësimdhënien (kur ata më kërkojnë).”

“Në rastet kur planifikimi është i dobët zhvillimi profesional nuk mund të jetë efikas.”

“Veprimtaritë kualifikuese brenda shkollës duhet të jenë të vazhdueshme, duke përmbyshur nevojat dhe pritshmëritë e mësuesve.”

## Rezultatet e nxjerra nga vëzhgimet

Pasi u analizuan dhe u krahasuan treguesit kryesorë, bazuar në qëllimet e vëzhgimeve rezultoi se:

### Mësuesit para trajnimit:

- Kuptonin mjaftueshëm përdorimin e mjeteve digjitale për qëllime mësimore.
- Krijonin mjaftueshëm dokumente dhe prezantime të thjeshta me mjete digjitale.
- Nuk përdornin me efektivitet teknologjitë e informacionit dhe mjetet/materialat didaktike gjatë procesit mësimor.
- Nuk përdornin paketa software, që janë të përshtatshme për lëndën, për të zhvilluar

te nxënësit aftësitë e të menduarit kritik dhe zgjidhjes së problemit.

- Interpretimin dhe paraqisnin mjaftueshëm informacion, duke përdorur mjetet e TIK-ut për të sintetizuar, për të përmbledhur, për të krahasuar dhe për të identifikuar informacionin e saktë.

*Mësuesit pas trajnimit:*

- Kuptojnë mirë parimet themelore të sigurisë kibernetike, edukimit mediatik dhe informativ.
- Identifikojnë dhe vlerësojnë mirë burime të web-it se sa ato përputhen me qëllimet, standardet e kurrikulës dhe nevojat e nxënësve.
- Komunikojnë, përshtatin dhe prezantojnë mirë informacionin në kontekstin e duhur (klasë, mjediset e TIK-ut).
- Zotërojnë njohuri dhe aftësi të mira të përdorimit të TIK-ut dhe mjeteve digjitale, për qëllime mësimore.
- Përzgjedhin mirë mjete dhe burime të ndryshme digjitale për të krijuar një mjedis të nxëni.

Mësuesit do ta kenë më të lehtë t'i tejkalojnë sfidat e ndryshme me të cilat përballen gjatë procesit të mësimdhënies, atëherë kur ata t'i përkushtohen përgatitjes së tyre profesionale dhe kur ta pranojnë se të mësuarit është proces i domosdoshëm, individual, që do t'i shoqërojë ata gjatë gjithë jetës.

### Rezultatet e nxjera nga analiza e intervistave

1 Të gjithë mësuesit, pjesëmarrjen në këtë trajnim e lidhnin me nevojën e tyre individuale për t'u rritur profesionalisht. Ata u shprehën që mësuesit luajnë rol të rëndësishëm në përdorimin e efektshëm të TIK-ut në mësimdhënie. Trajnimi për mësuesit në detyrë dhe zhvillimi i vazhdueshëm profesional individual, kontribuojnë në zhvillimin e kompetencës digjitale të mësuesve. Në këtë mënyrë kontributi i tyre

u konsiderua thelbësor në rritjen e kapaciteteve të rrjetit të brendshëm profesional në gjimnazin "Raqi Qirinxi".

2 Mësuesit kishin pritshmëri të larta dhe mendonin që përdorimi masiv i teknologjisë kompjuterike mund të çonte në ndërtimin e teknologjive mësimore. Ata ishin të bindur që njohuritë e marra për përdorimin e mjeteve digjitale dhe përdorimin i sistemeve kompjuterike do të transformojnë formën tradicionale të mësimin, duke rritur interesin dhe motivimin e nxënësve për të nxënë.

3 Secili mësues përcaktoi dy objektiva për të matur zbatimin në praktikë të njohurive dhe aftësive të fituara nga moduli i trajnimit. Vendosja e afateve kohore për realizimin e objektivave dhe gjithëpërfshirja e mësuesve të tjerë krijoi një profil të kompetencës personale dhe digjitale, që përcolli fleksibilitet dhe dinamikë të rrjetit të brendshëm profesional. Vazhdimësia e këtij procesi çoi në rritjen e përgatitjes profesionale-pedagogjike dhe kualifikim të të gjithë mësuesve. Kjo u reflektua në rritjen e aftësisë konceptuese dhe perceptuese të nxënësve gjatë orës së mësimin duhe lehtësuar të nxënit.

### Përfundime

Qasja drejt teknologjisë kërkon strategji të reja për një mësimdhënie të suksesshme. Infrastruktura shkollore, kabineti i informatikës, mjetet digjitale duhet tu përshtaten nevojave të mësuesve dhe nxënësve. Të mësuarit digjital promovon të mësuarit e thelluar në tre mënyra kryesore:

- Ndërtim i personalizuar i aftësive në përgatitje për mësim të thelluar.
- Biblioteka dhe burime digjitale, që nxisin të mësuarit më të thelluar
- Akses të zgjeruar dhe opsione të zgjeruara për dhënie e informacionit te nxënësit.

Organizmat e shkollës kanë rol kyç në zhvillimin profesional të mësuesve. Drejtoria e shkollës mbështet dhe përfshihet

në procesin e të nxënit dhe trajnimit të mësuesve, duke vlerësuar formimin akademik të çdo mësuesi. Zhvillimi i vazhdueshëm profesional duke përfshirë teknologjinë në procesin e mësimdhënies, është vazhdimisht ndër prioritetet e shkollës dhe organizmave funksionale të saj. Këto organizma orientojnë mësuesit në fushat e tyre të mësimdhënies, duke ndjekur dhe monitoruar nga afër mësimdhënien e tyre. Organizmat e shkollës motivojnë në mënyrë të vazhdueshme mësuesit që të nxitin dhe teçojnë inovacionin tek kolegët e tjerë.

Mësuesit e lidhnin nevojën e tyre individuale për t'u rritur profesionalisht me përdorimin e efektshëm të TIK-ut në mësimdhënie. Ata kanë pritshmëri të larta dhe mendojnë që përdorimi masiv i teknologjisë kompjuterike mund të çojë në risi inovative mësimore. Mësuesit presin që njohuritë e marra për përdorimin e mjeteve digjitale dhe përdorimin i sistemeve kompjuterike të transformojnë formën tradicionale të mësimit, duke rritur interesin dhe motivimin e nxënësve për të nxënë. Në aspektin profesional mësuesit përditësohen vazhdimisht për të përdorur me efektivitet teknologjitë e informacionit dhe mjetet/

materialet didaktike, duke bashkëvepruar profesionalisht me kolegët. Ndërthurja e mësuesve me përvojë me mësuesit e rinj mundëson shkëmbimin e eksperiencave dhe praktikave të suksesshme.

Disa mësues i konsiderojnë veprimtaritë kualifikuese si aktivitete rutinë, që nuk sjellin asnjë përfitim, pasi tematikat që trajtojnë agjensitë trajnuese nuk janë në nivelin e duhur sipas tyre. Nga ana tjetër mësuesit me kualifikim "Mjeshtrë" nuk kanë motivimin e duhur për t'u trajnuar, pasi i kanë përmbushur të gjitha detyrimet e duhura ligjore për zhvillim profesional. Gjithashtu mësuesit kanë ngarkesë të madhe pune dhe u mungon koha fizike për kryerjen e veprimtarive kualifikuese. Shqetësim tjetër i mësuesve është dhe kostoja e lartë financiare e ndjekjes së trajnimeve në mënyrë të vazhdueshme.

Trajnimet e vazhdueshme ndihmuan në implementimin e metodave inovative në mësimdhënie për ndërtimin dhe zhvillimin e kompetencës digjitale si dhe në plotësimin e standardeve profesionale të mësuesit për përdorimin e TIK-ut. Zotërimi i kompetencës digjitale nxiti të nxënit tek mësuesit, duke kaluar nga modeli i transferimit të njohurive tek modeli i zhvillimit të talenteve.

## REFERENCAT

- Carpenter, J. P., & Linton, J. N. (2016). Edcamp unconferences: Educators' perspectives on an untraditional professional learning experience. *Teaching and Teacher Education*, 57, 97e108. From <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.03.004>
- Chen, J. Q., & McCray, J. (2012). A Conceptual framework for teacher professional development: *The whole teacher approach*. *NHSA Dialog*, 15(1), 8e23. From <https://eric.ed.gov/?id=EJ971657>
- Gee, J. P. (2004). *Situated language and learning: A critique of traditional schooling*. New York, NY: Routledge. From <https://blog.ufes.br/kyriafinardi/files/2017/10/Situated-Language-And-Learning.-A-Critique-of-Traditional-Schooling-2004.pdf>
- Hur, J. W., & Brush, T. A. (2009). Teacher Participation in Online Communities. *Journal of Research on Technology in Education*, 41, 279-303. From <https://doi.org/10.1080/15391523.2009.10782532>
- ICT-UNESKO. From <https://uis.unesco.org/en/glossary-term/information-and-communication-technologies-ict>
- Raport (Janar 2021) – Identifikimi i nevojave për zhvillim profesional të punonjësve arsimore në arsimin parauniversitar –ASCAP-MASR, Tiranë.
- Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K., & Robinson, A. J. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21<sup>st</sup> century*. Cambridge,

- MA: MIT Press. From <https://direct.mit.edu/books/oa-monograph/3204/Confronting-the-Challenges-of-Participatory>
- Kennedy, M. M. (2016). How does professional development improve teaching? Review of Educational Research. From <http://dx.doi.org/10.3102/0034654315626800> Advanced online publication.
- Këndusi, V. (2018). *Aftësimi Profesional i Mësimdhënësve për zbatimin e metodologjive bashkëkohore të mësimdhënies (Punimi i doktoratës)*. Tiranë: Universiteti i Tiranës.
- Marcucio, M. (2015). *Teacher training in teaching learning to learn key competence. Choices for innovation and problematic aspects*. Italian Journal Of Educational Research.
- OECD (2014). *Education at a Glance*. Paris: OECD Publishing
- OECD. (2014). TALIS 2013 results. OECD Publishing. From [http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/talis-2013-results\\_9789264196261-en#page1](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/talis-2013-results_9789264196261-en#page1).
- Opfer, V. D., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. Review of Educational Research, 81(3), 376e407. From <http://dx.doi.org/10.3102/0034654311413609>.
- Raport-Identifikimi i nevojave për zhvillim profesional të punonjësve arsimore në arsimin parauniversitar – ASCAP, 202. From <https://www.ascap.edu.al/identifikimi-i-nevojave-per-zhvillim-profesional-te-punonjesve-arsimore-ne-arsimin-parauniversitar/>
- Tobin, D. R. (1998). *Building your personal learning network*. From <http://www.tobincls.com/learningnetwork.htm>.
- Trust, T. (2012). Professional learning networks designed for teacher learning. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 28(4), 133e138. <http://dx.doi.org/10.1080/21532974.2012.10784693>.
- Trust, T. (2013). Beyond school walls: Teachers' use of professional learning networks to seek help on a global scale. *International Journal of Social Media and Interactive Learning Environments*, 1(3), 270e286. From <http://dx.doi.org/10.1504/IJSMILE.2013.055745>.
- Trust, T. (2015). Deconstructing an online community of practice: Teachers' actions in the Edmodo math subject community. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 31(2), 73e81. From <http://dx.doi.org/10.1080/21532974.2015.1011293>

## ABSTRACT

### ICT in Education Teachers' Professional Digital Competence

The continuous professional development of educational workers is one of the mechanisms through which the formation of the professional digital competence of teachers is aimed. This is a process that ensures that all teachers at every stage of their career can develop knowledge, improve skills, strengthen confidence and motivation to improve student learning. Firstly, the paper aims to present the challenges of implementing internal professional development at the "Raqi Qirinxhi" gymnasium, Korça/Albania. In the case studied, the increase in the capacities of the internal professional network was based on the needs and experiences of teachers in the use of technology and the development of digital competence, with a focus on successful practices for increasing the quality of teaching. Secondly, the paper is based on a rich literature in the field of educational psychology, teaching methodology, as well as in the recognition and acquisition of consolidated experiences in terms of the professional digital competence of educational workers. Thirdly, for the very nature of this paper and its topic, the mixed method was applied. Quantitative data collected from the questionnaire with a sample of all school teachers were analyzed through descriptive analysis. In order to understand more clearly and in depth the process of professional development within the school, the qualitative method of data collection was applied and thematic analysis was used for their analysis. In conclusion, within the internal professional networks in schools, there is a community of enthusiastic, amazing teachers who are lifelong learners, always improving their practices and developing creativity.

**Keywords:** *Digital competence, professional network, innovative methods, training*

# EDUKIMI TRANSFORMUES: NDIKIMI I TEKNOLOGJISË, DIGJITALIZIMIT DHE INOVACIONIT NË PROÇESIN E TË NXËNIT

Eriola TAHMAZI LLANAJ  
Shkolla "Kristaq Shtembari" Fier  
E-mail: eriolatahmazi@gmail.com

## PËRMBLEDHJE

Shkenca, teknologjia, digjitalizim dhe inovacion janë terma kuptimplotë që përshkruajnë ndryshimet e vazhdueshme në sistemin arsimor dhe përtej tij. Këto ndryshime kërkojnë një gërshetim të vazhdueshëm të njohurive të reja me teknologjinë. Njohja e teknologjisë është një komponent thelbësor i kurrikulës. Ky material do të trajtojë ndikimet e këtyre ndryshimeve te punonjësit arsimor dhe prindërit. Ndryshimet e vazhdueshme në arsim kanë bërë që kurrrikula të mos përqafohet plotësisht nga të gjithë mësuesit, veçanërisht ato të lidhura me digjitalizimin. Në fokus janë ndryshimet e fundit në sistemin arsimor si heqja e regjistrave dhe përdorimi i platformës online SMIP, si dhe ndikimet pozitive dhe negative që kanë ato në trekendëshin mësues-prind-nxënës. Një shqetësim kryesor është përdorimi i platformës e-Albania nga prindërit. Sa koherent është mësuesi në përdorimin e kësaj platforme? A ndikon mungesa e paisjeve teknologjike në vlerën dhe qëllimin e saj? Pikësëpari është e domosdoshme digjitalizimi i të gjitha shkollave, minimalisht me një sallë kompjuterash ku nxënësit të fitojnë njohuri kompjuterike minimale dhe mësuesi të ketë mundësi të pasqyrojnë notat dhe mungesat. A i ka mësuesi aftësitë digjitale për t'i reflektuar ato te nxënësi? Sa përqind e mësuesve kanë përqafuar këtë iniciativë? Po prindërit, si ndihen përballë këtyreve ndryshime? Janë mbledhur të dhëna konkrete nga pyetësorë të zhvilluar me mësues dhe prindër. Metodologjia e përdorur në këtë artikull është pyetësori dhe analiza statistikore e rezultateve të tyre. Këta pyetësorë shqyrtojnë sa shpesh mësuesit përdorin teknologjinë në orët e mësimi, vështirësitë që hasin dhe marrëdhënien mësues-prind. Përzgjedhja e kampionit ka qënë rastësore.

**Fjalët kyçe:** teknologji, sistem arsimor, digjitale, kurrrikulë, inovacion (SMIP).

**Eriola TAHMAZI** është diplomuar në Fakultetin e Shkencave të Natyrës, Universiteti i Tiranës në vitin 2008, si mësuese bio-kimie. Në vitin 2011 ka përfunduar studimet pasuniversitare për “Gjenetikë të popullatave”. Prej dhjetë vitesh ajo është në pozicionin e nëndrejtorit të shkollës 9-vjeçare “Kristaq Shtembari” Fier. Në dhjetor 2023 ka përfunduar me sukses procesin e certifikimit në Shkollën e Drejtoreve.

**N**ë ditët e sotme ndikimi i teknologjisë është gjithnjë e më i rëndësishëm jo vetëm në arsim, por në çdo sferë të jetës shoqërore. Në një botë, ku ndeshesh me shumë lloje teknologjish, të cilat janë pjesë integrale e jetës së përditshme, nxënësit duhet të pajisen me aftësi për t’u përballur me to me vetëbesim. Teknologjia tashmë është bërë pjesë e punës së përditshme të çdo punonjësi arsimor. Nuk duhet të harrojmë se arsimi është baza e shoqërisë ku ndërtohet themele të forta për një individ të shëndetshëm. Në shkollat tona ende dominon mësimdhënia tradicionale dhe nevoja për përdorimin e teknologjisë në arsim është thelbësore sepse shkolla sot përgatit liderë të sukseshëm në një shoqëri ku informacioni qarkullon shumë shpejt. Është domosdoshmëri që përveç aftësisë për të nxënë, ne duhet t’i edukojmë nxënësit me zhvillimin e mendimit kritik, të punojnë në grup, të komunikojnë me njëri-tjetrin, të shprehin lirshëm mendimet dhe në të njëjtën kohë të pranojnë mendimin ndryshe. Ndryshimet kurrikulare që po shoqërojnë arsimin në përgjithësi, sjellin domosdoshmërinë e përdorimit të metodave bashkohore në çdo orë mësimore, ndaj këto ndryshime rrënjësore që po ndodhin duhet të shoqërohen dhe me zhvillime të brendshme sasiore dhe cilësore që arsimtari të jetë i aftë të transmetoj njohuri të qëndrueshme, bashkëkohore, i përshtatshëm me metodat e reja duke kontribuar në krijimin e një shoqërie me të ardhme më të mirë. Duke qënë se inovacioni tashmë është domosdoshmëri jo vetëm në procesin mësimor, duhet që çdo mësues të ketë njohuritë bazë kompjuterike për të udhëzuar drejt nxënësve gjatë kryerjes së detyrave të caktuara ku si burim informacioni

është interneti por edhe për të punuar në platformat e reja të implementuara së fundmi. Roli i mësuesit sot ka ndryshuar ku në qendër është nxënësi dhe jo mësuesi, por që kjo të realizohet duhet që mësuesi të jetë një aktor shumë i mirë brenda orës së mësimi e cila fillon me një planifikim të mirë të orës, përdorimin e platformës SMIP për të pasqyruar notat dhe mungesat në kohë reale për të realizuar kështu kontaktin e menjëhershëm me prindin. Në përpjekjet e vazhdueshme për të reformuar sistemin arsimor, shkencë, digjitalizimi, inovacioni dhe teknologjia janë bërë pjesë e pandashme e orës mësimore, ende hasim vështirësi në këtë aspekt pasi ka mungesë të theksuar të infrastrukturës teknologjike.

### Rreth metodologjisë së punimit

Ky punim është bazuar në një sërë publikimesh, të tilla si “Edukimi Digjital në Arsimin Para-Universitar” (MARS, 2017), “Strategjia Kombëtare për Kërkimin Shkencor, Teknologjinë dhe Inovacionin 2023-2030” (MAS, 2023), një sërë materialesh orientuese mbi kurrikulat (Sina et., al. 2017) apo ato mbi teknologjia në mësimdhënie (Kurtbegu & Fici, 2015) etj. Bazuar në to, është përgatitur një pyetësor i cili është realizuar me mësues të arsimit parauniversitar, sikurse edhe me prindër. Pra, duke qënë në kontakt të vazhdueshëm me mësuesit dhe prindërit, na u duk i domosdoshmë zhvillimi i një pyetësori për të marrë një përgjigje më të plotë. Pyetësori me mësues u zhvillua në qytetin e Fierit, Shkodrës dhe Përmetit, nga analiza e rezultateve u morën këto përqindje, 20.2 për qind nuk kanë laborator informatike në shkollë, ndërsa 79.8 për qind janë përgjigjur se kanë. Vihet re 69 për qind e mësuesve

që i janë përgjigjur pyetësorit mendojnë se platforma SMIP ka lehtësuar punën e tyre. Mungesa e infrastrukturës dhe paisjeve bën që 47.6 për qind e mësuesve të kërkojnë rikthimin e regjistrave në shkollë, si dhe fakti që vetëm 40.5 për qind kanë aftësi shumë të mira në përdorimin e kompjuterit, 39.3 për qind kanë njohuri të mira dhe 20.2 për qind mjaftueshëm.

Nga pyetësi rezultoi se 20.2 për qind e plotësojnë SMIP në kohë reale, 73.8

për qind e plotësojnë SMIP një herë në javë, 3.6 për qind një herë në muaj dhe 2.4 për qind në fund të çdo periudhe. Pyetjes nëse e zhvillojnë kompetencën digjitale 40.5 për qind e përdorin shpesh, 26.2 për qind rrallë, 29.8 për qind e përdorin në projektet shkollore dhe 3.6 për qind nuk e specifikojnë përdorimin por përjashtojnë rastet e mësipërme.

Në tabelat 1-3 janë paraqitur përgjigjet e pyetësorit të mësuesve (n=120).

**Tabela 1:** *Laboratorët e informatikës dhe platforma SMIP*

Pyetjet	Përgjigjet e marra (në %)	
	Po	Jo
A keni laborator informatike në shkollën tuaj?	79.8	20.2
Përdorimi i platformës SMIP, e ka lehtësuar punën tuaj?	69.0	31.0
A do të dëshironit kthimin e regjistrave në shkollë?	47.6	52.4

**Tabela 1:** *Mbi frekuencën e plotësimit të SMIP?*

Sa shpesh e plotësoni SMIP?	Frekuenca e plotësimit të SMIP (në përqind)
Në kohë reale, në klasë	20.2
Një herë në javë	73.8
Një herë në muaj	3.6
Çdo tre muaj	2.4
Gjithsej	100.0

**Tabela 3:** *Kompetencat dixhitale*

Sa mirë e njihni përdorimin e programeve kompjuterike?	Përgjigjet e marra (në %)		Sa i zhvillon kompetencat dixhitale me nxënësit?
Shumë mirë	40.5	40.4	Shpesh
Deri-diku mirë	39.3	26.3	Rrallë
Mjaftueshëm	20.2	29.8	Me projekte
Tjetër	0.0	0.5	Tjetër
Gjithsej	100.0	100.0	Gjithsej

**Tabela 4:** Përdorimi i platformës SMIP për të parë vlerësimin e fëmijës

Përdorimi i platformës SMIP ka qenë:	Përgjigjet e marra (në %)		A ndjeheni të informuar për rezultatet e fëmijës suaj?
I lehtë	77.1	70.5	Po
I vështirë	16.9	29.5	Jo
Nuk e kam përdorur asnjëherë	6.0	=	=
Gjithsej	100.0	100.0	Gjithsej

**Tabela 5:** Përdorimi i platformës SMIP për të parë vlerësimin e fëmijës

Përdorimi i platformës SMIP ka qenë:	Përgjigjet e marra (në %)		Sa shpesh i kontrolloni vlerësimet në platformë?
I lehtë	77.1	6.0	Çdo ditë
I vështirë	16.9	31.3	Një herë në javë
Nuk e kam përdorur asnjëherë	6.0	32.5	Një herë në muaj
=	=	30.1	Në fund të çdo periudhe
Gjithsej	100.0	100.0	Gjithsej

Përveç pyetjeve të mësipërme mësuesve u janë drejtuar disa pyetje për të marrë një rezultat sa më afër realitetit, sidomos mbi përdorimin e teknologjisë së informacionit dhe komunikimit. Nga rezultoni se përdorimi i TIK-ut rrit angazhimin e nxënësve në orën e mësimit, duke e bërë më tërheqëse dhe interesante. Nxënësit ndihen më të lirshëm dhe më të motivuar për të marrë pjesë në aktivitete të ndryshme. Në këtë mënyrë ndihmojmë nxënësit të zhvillojnë aftësinë digjitale dhe kompetencave të tjera të rëndësishme, si hulumtimi dhe kreativiteti, ku përdorimi i teknologjisë përdoret për të zgjidhur probleme por edhe për të ndarë informacion. Mësuesit mendojnë gjatë orëve mësimore që përdoret TIK nxënësit janë më të angazhuar dhe 40 për qind e tyre mendojnë se rritet interesi i nxënësit në këto orë mësimi, ndërsa 35 për qind e mësuesve mendojnë se janë më të përfshirë dhe më të motivuar. Si përfundim analiza na tregon qartë se përdorimi i TIK-ut në orën

e mësimit ka avantazhe të shumta, përfshirë rritjen e angazhimit të nxënësve, zhvillimin e aftësive digjitale dhe lehtësimin e procesit mësimor. Megjithatë, nevojiten kushte të mira infrastrukturore dhe mbështetje për të maksimizuar këto përfitime, si theksojnë disa mësues në lidhje me mungesën e laboratorëve të TIK-ut në shkolla.

Pyetësorët janë zhvilluar edhe me prindërit për të marrë një informacion për ndryshimet inovative në shkolla dhe si janë përballur ata me këto ndryshime. Rezultatet (për n=83) janë epërmbledhur në tabelat e 4 dhe 5. Prindërve u janë drejtuar edhe disa pyetje të hapura për të pasur mundësinë të shprehin lirshëm mendimet dhe shqetësimet e tyre.

*Si e keni ndjerë komunikimin mësues-prindër përmes platformës SMIP? A ndiheni i të përfshirë në procesin edukativ të fëmijës tuaj?*

Një numër i konsiderueshëm prindërisht janë ndjerë të përfshirë në procesin edukativ



të fëmijëve të tyre, duke theksuar se komunikimi me mësuesit është shumë i mirë por një pjesë ndihen pjesërisht të angazhuar.

Nëse do të bëhej një analizë statistikore të përgjigjeve, 70 për qind e prindërve kanë përfshirë përgjigje si ( “Shumë mirë”, “Plotësisht”, “Po, shumë”). Ndërsa 30 për qind e prindërve ndihen pak ose aspak të përfshirë ( përgjigjen si: “Jo”, “Nuk jam përfshirë”, “Pak”). Shumica e prindërve e vlerësojnë pozitivisht komunikimin me mësuesit dhe ndihen të përfshirë në edukimin e fëmijëve të tyre. Megjithatë, ekzistojnë edhe disa shqetësime mbi efektivitetin e komunikimit përmes SMIP dhe preferenca për komunikim më të drejtpërdrejtë. Kjo sugjeron nevojën për përmirësimin në sistemin e komunikimit për të rritur angazhimin dhe efektivitetin.

*Cilat janë karakteristikat e platformës SMIP që ju pëlqejnë më shumë? A ka ndonjë veçori që do të dëshironi të ishte më e përmirësuar?*

Nga analiza e përgjigjeve të prindërve, 40 për qind shprehin se informohen në kohë reale dhe kanë akses në arritjet akademike të fëmijëve të tyre, 40 për qind e prindërve pëlqejnë mundësinë për të parë notat e fëmijës së tyre. Detaje shtesë që prindërit do të dëshironin, të ishte me i specifikuar vlerësimi i nxënësit.

Sipas mendimit tuaj ndryshimet e fundit në sistemin arsimor kanë ndihmuar progresin e fëmijës tuaj? Nga analiza e pyetësore në këtë pyetje ka një ndarje të qartë të mendimeve të prindërve mbi ndikimin e ndryshimeve në sistemin arsimor. Një numër i konsiderueshëm e sheh progresin, veçanërisht përmes teknologjisë, por shumë prindër janë skeptikë dhe mendojnë se ndihma është e pakët ose disa raste e përkeqësuar. Kjo tregon se, ndonëse përpjekjet janë në rrugën e duhur, ka ende nevojë për përmirësim të dukshme për të garantuar arritjen e fëmijëve në mësim.

## Përfundime

- Është e nevojshme që të vazhdoj pasurimi i shkollave me infrastrukturë teknologjike, pasi do të ndihmoj në përmirësimin e mesimdhënies dhe zhvillimin e kompetencës digjitale.
- Të organizohen trajnime për përdorimin efektiv të SMIP-it dhe të inkurajohen mësuesit për rëndësinë e plotësisht të SMIP në kohë reale.
- Gjithashtu mësuesit që kanë njohuri më të pakta të kompjuterit të mbështeten me kurse në mënyrë që të zhvillojnë aftësitë e nevojshme për mesimdhënie digjitale.
- Të promovohen rastet pozitive të përdorimit të teknologjisë dhe të inkurajohen mësuesit për përdorimin e teknologjisë në projekte dhe aktivitete të tjera për të rritur angazhimin dhe përvetësimin e njohurive teknologjike.
- Nga analiza e të gjitha përgjigjeve tregon se ndryshimet inovative në sistemin tonë arsimor janë të pranuar nga shumica, por gjithashtu nënkuptojnë një nevojë të fortë për përmirësim të infrastrukturës dhe mbështetje të vazhdueshme për mësuesit . Këto aspekte janë thelbësore për të siguruar që ndryshimet të sjellin vërtet përmirësim në cilësinë e arsimit dhe në përgatitjen e nxënësve për sfidat e së ardhmes.
- Analiza e pyetësorëve tregon se platforma SMIP vlerësohet për kapacitetin e saj për informim në kohë reale dhe transparencën në notat e fëmijëve. Megjithatë, ekzistojnë kërkesa për përmirësim, veçanërisht në qartësinë e informacionit dhe detajet e performancës. Shumica e prindërve janë të kënaqur me platformën, por disa shprehin shqetësime për nevojën e përmirësimeve të mëtejshme.

Kompetenca digjitale është sot kompetenca kyçe në të cilën edukohen dhe frymëzohen nxënësit në sistemin tonë arsimor parauniversitar. Kurrikula e re ka bërë që shkolla të këtë një vizion të ri

për t'u larguar nga metodologjia e vjetër, ndaj herë pas here duhet të dëgjohet zëri i aktorevë kryesor (mësues, prindër, nxënës) për të përmirësuar punën e përditshme për rezultate më afatgjata dhe të përmirësuara.

## REFERENCAT

- Agjencia Kombëtare e Shoqërisë së Informacionit (AKSHI). “Sistemi i Menaxhimit të Informacionit Arsimor, SMIP”; <https://akshi.gov.al> (i disponueshëm, 15 shkurt 2024).
- Havaraj, Ina; Jeta Sefedini, Kristiana Dono dhe Megi Kushi. 2015. Teknologjia në edukim”, [https://prezi.com/62mfxknvb\\_kr/teknologjia-elementi-i-ri-ne-edukim/](https://prezi.com/62mfxknvb_kr/teknologjia-elementi-i-ri-ne-edukim/) (i disponueshëm, 30 tetor 2023).
- Kurtbegu, Helvet & Isma Fici. 2015. “Teknologjia në mësimdhënie; Si forma të ndryshme të TIK mund të përdoret në mësimdhënie e lëndëve të ndryshme”, Shkodër: Universiteti Luigj Gurakuqi; [http://elisareci.weebly.com/uploads/2/0/3/7/20379979/detyre\\_kursi\\_nr.1\\_\(tik\)\\_kurtbegu&fici.pdf](http://elisareci.weebly.com/uploads/2/0/3/7/20379979/detyre_kursi_nr.1_(tik)_kurtbegu&fici.pdf) (i disponueshëm, 22 maj 2024).
- Ministria e Arsimit dhe Sportit (MAS). “Strategjia Kombëtare për Kërkimin Shkencor, Teknologjinë dhe Inovacionin (SKKSHTI) 2023-2030”, <https://arsimi.gov.al/ep-content/uploads/2023/03/Draft-Strategjia-Komb-per-qindC3-per-qindABtare-p-per-qindC3-per-qindABr-Shkenc-per-qindC3-per-qindABn-Teknologjin-per-qindC3-per-qindAB-dhe-Inovacionin.pdf> (i disponueshëm, 22 maj 2024).
- Ministria e Arsimit dhe Sportit (MAS). 2017. “Edukimi Digjital në Arsimin Para-Universitar”, <https://www.arsimi.gov.al/edukimi-digjital-ne-arsimin-para-universitar/> (i disponueshëm, 30 tetor 2023).
- Ministria e Arsimit dhe Sportit (MAS). 2023. “Rregullore mbi përdorimi e sistemit të informacionit parauniversitar”, <https://www.ascap.edu.al/wp-content/uploads/2023/11/Rregullore-SMIP.pdf> (i disponueshëm, 22 maj 2024).
- Sina, Edlira, Alqi Mustafai, Robert Tytymçe dhe Petrina Bushi. 2017. “Kurrikula me zgjedhje, Teknologji shkalla VI”, Tiranë: Ministria e Arsimit, Sportit dhe Rinisë; <https://ascap.edu.al/wp-content/uploads/2018/09/Teknologji.pdf> (i disponueshëm, 20 maj 2024).

## ABSTRACT

This paper examines the impact of technological advancements and digitalization on the educational system, focusing on the effects on teachers and parents. Key research questions include: How effectively do teachers integrate technology into their lessons? What challenges do they face, and how do parents perceive these changes, especially regarding the use of the e-Albania and the online platform (SMIP)? The theoretical framework is grounded in educational technology and digital pedagogy, emphasizing the need for familiarity with digital tools in modern education. The methodology involved random surveys of teachers and parents in schools from Fieri and Shkodra, aimed at assessing the frequency of technology use, the challenges encountered, and the dynamics of teacher-parent relationships. Statistical analyses and graphical representations were used to present the findings. Results indicate that while many teachers recognize the importance of technology, there is significant variability in its adoption.

A substantial number of educators struggle with the online platform SMIP, which impacts its effectiveness if we haven't digital technologies. Parents expressed that they have difficulties in using online platform, particularly when needing to access services through internet centers for simple tasks. In conclusion, the study underscores the necessity of digitizing schools, at least by providing computer labs for skill development and administrative tasks. To enhance the educational experience, it is crucial to address the technological gaps and support both teachers and parents in navigating this digital landscape, in that way the impact in students will be increase. By fostering a cohesive approach to digitalization, we can improve engagement and educational outcomes for students.

**Keywords:** *Technology, education system, digitalization, innovation (SMIP).*



# STRESI TE MËSUESIT E RINJ DHE PËRBALLIMI I TIJ

Edvina LILA

Shkolla 9-vjeçare "Nënë Tereza" Durrës

E-mail: edvina.lila@hotmail.com

## PËRMBLEDHJE

Qëllimi i studimit "Stresi tek mësuesit e rinj" është matja dhe evidentimi i faktorëve psiko-socialë të stresit të lidhur me punën tek punonjësit e sistemit parauniversitar në vendin tonë. Gjetjet e studimit synojnë të hedhin dritë mbi këtë fenomen, stresin tek mësuesit e rinj me një eksperiencë pune deri në 7 vjet në shkollat e qytetit të Durrësit. Ky fenomen është pak i studiuar në Shqipëri. Rezultatet e studimit duhet t'i vijnë në ndihmë politikë-bërësve dhe vendim-marrësve apo edhe menaxherëve të institucioneve arsimore në vendin tonë në drejtim të përmirësimit të kushteve të punës dhe lehtësimit të stresorëve të lidhur me punën në këtë sektor të rëndësishëm të jetës dhe zhvillimit. Në këtë studim evidentohen perceptimet e mësuesve të rinj në shkollat e qytetit të Durrësit, në lidhje me nivelet e përjetimit të stresit profesional dhe përdorimit të strategjive proaktive që ata përdorin gjatë mësimdhënies me nxënësit në shkollë. Rëndësia e këtij studimi lidhet me rolin që kanë strategjitë përballuese ndaj stresit gjatë punës me nxënësit, si faktorë kyç në efikasitetin e mësimin. Studimi është një kombinim i metodologjisë sasiore dhe asaj cilësore. Gjithsej kanë marrë pjesë në studim 100 mësues të rinj që kanë një eksperiencë deri në 7 vjet në mësimdhënie dhe 100 mësues me eksperiencë në fushën e mësimdhënies në qytetin e Durrësit dhe rrethinat e saj. Në metodologjinë cilësore janë zhvilluar 10 intervista gjysmë të strukturuar.

**Fjalë kyçe:** Stres, Stresori, Stresi i mësuesit, Mjedisi i punës, ngarkesë, proces, Durrës

Edvina LILA ka kryer studimet në Fakultetin e shkencave të Edukimit, Dega Cikli i Ulët, në Universitetin Luigj Gurakuqi të Shkodrës, në vitin 2004. Që prej vitit 2005 e në vazhdim, ajo punon si mësuese e Arsimit Fillor në Shkollën 9-vjeçare "Nënë Tereza" Durrës. Ajo ka marrë pjesë dhe ka prezantuar punime në disa konferenca ndërkombëtare, brenda dhe jashtë Shqipërisë. Ndër temat studimore të saj veçojmë: "Mirëqenia psikologjike e mësimore e mësuesve, një faktor i rëndësishëm për zhvillimin e sistemit arsimorë në kohë pandemice", "Education and culture in contemporary society" etj. Fusha e saj kërkimore lidhet me zhvillimin e kurrikulës, mësimdhënien dhe të nxënës, drejtimin në arsim etj. Është certifikuar për drejtimin e institucioneve të sistemit parauniversitar në përfundim të Programit të Trajnimit të Detyrueshëm Përgatitor për Certifikim për Drejtuesit e Institucioneve të Arsimit Parauniversitar (IAPU).

## Në vend të hyrjes

*Nuk mund të ketë risi të rëndësishme në arsim që nuk ka në qendër të saj qëndrimet e mësuesve. Besimet, supozimet dhe ndjenjat e mësuesve janë ajri i mjedisit të nxënies; ata përcaktojnë cilësinë e jetës në të.*

Neil Postman, Filoz

“Stresi është krejtësisht i kundërti i efikasitetit. Stresi afatgjatë, çrregullon ndjenjën e perspektivës të punonjësit dhe ul kapacitetin e tyre për të zgjidhur problemet, kjo sjell rritjen e rreziqeve të prekjes nga sëmundjet dhe mungesat në punë për shkaqe shëndetësore (Sauner,2008).

Fenomeni i stresit dhe ngarkesave të tjera psiko-fizike në kryerjen e detyrës janë të shpeshta në shoqërinë e sotme, duke shkaktuar sëmundje fizike dhe mendore, dhe uljen e cilësisë së shërbimeve ndaj komunitetit. Të punosh do të thotë të mbijetosh e të ecësh përpara me vullnet, ndershmëri e lodhje. Shpesh herë akti i të punuarit shoqërohet me stres, pra, një gjendje e ngarkuar psikologjike. Stresi është faktori kryesor i uljes së efektivitetit dhe ne aspektin e punës nuk mund të themi se ky është një element i shmangshëm nga zinxhiri i marrëdhënies shkak – pasojë në çdo sektor. Ky stres është prezent dhe i varur gjithmonë tek shkakun që e ka bërë të lindi. Çdo fushë e jetës, çdo hap drejt progresit kërkon një këmbëngulje të madhe për tu përballuar dhe triumfuar. Por kush, si, pse dhe nga vijnë pengesat të cilat na ngarkojnë emocionalisht dhe fizikisht. Këto ngacmime të herë pas hershme dhe ndonjë herë konstante shkaktohen në të shumtën e rasteve nga arsyetimi jo objektiv i kolegëve, vartësve ose prorëve.

Stresi është i definuar si ndryshim në gjendjen fizike ose mendore në përgjigje të situatave që paraqesin sfidë apo kërcënim (Krantz et al., 1985; Zimbardo et al., 2003). Gjatë ushtrimit të detyrës mësuesi përballet me shumë situata të ndryshme

e specifike për këtë profesion, situata që potencialisht sjellin ngarkesa psikologjike dhe në shumë raste niveli i këtyre ngarkesave mund të jetë relativisht i lartë. Duke qenë një profesion i rëndësishëm në çështjet e edukimit të brezit të ri, shëndeti mendor i mësuesve është thelbësor, sepse vetë detyra e tyre ka një element të veçantë dhe ky është kontakti i drejtpërdrejtë me nxënësit. Pa një shëndet mendor të kënaqshëm, performanca akademike e mësuesve dhe sidomos e mësuesve që nuk kanë një eksperiencë të gjatë në mësimdhënie, nuk do të ishte në nivelin që kërkohet për një mësimdhënie produktive.

## Shqyrtimi i literaturës

Stresi është një term i vështirë për t'u përcaktuar, sepse ka implikime të ndryshme për çdo individ (Smith, 2004). Psikologët e përcaktojnë stresin si përgjigje ndaj kërkesave mjedisore dhe presioneve dhe e teorizojnë atë si pjesë e pashmangshme e jetës, me të cilën duhet të merren të gjithë (Stein & Cutler, 2002) dhe për vetë faktin se stresi gjendet te të gjithë, të çfarëdo fushe të jenë ata, e që në mesin e tyre janë edhe mësuesit. Gjetjet kanë treguar se më shumë se 40% e mësimdhënësve kanë përjetuar simptoma serioze të stresit, për shkak të presioneve dhe ngarkesës së tepërt të punës (Thornton, 2000).

Janë tre arsye:

- Vendimet dhe vullneti
- Emocione të forta
- Shqetësimi

Stresi në punë mund të ndodh kur ekziston një mospërputhje në mes të kërkesave të mjedisit / punës dhe aftësisë së një individi për të kryer dhe të plotë këto kërkesa. Ekzistojnë katër lloje kryesore të stresit, që janë:

*Eustresi* - është një stres pozitiv që lind kur motivimi dhe frymëzimi janë të nevojshme. Eustres është një lloj afatshkurtër

stresin që jep forcë të menjëhershme. Eustres lind në pikat e aktivitetit fizik në rritje, entuziazëm dhe kreativitet.

*Dissresi (ankthi)* - është një stres negativ duke krijuar ndjenjën e shqetësimit dhe mosnjohje. Ka dy lloje të shqetësimit. Stresi akut është një stres intensiv që vjen dhe zhduket shpejt. Stresi kronik është një stres i zgjatur që ekziston për disa javë, muaj, ose edhe vite. Një punonjës i cili përjeton levizje apo ndryshime në vendin e punës mund të përjetojnë ankth.

*Hiperstresi* - ndodh kur një individ është shtyrë përtej asaj që ai ose ajo mund të trajtojë. Një punonjës mund të përjetojë hyperstres nga mbingarkimi me punë. Kur dikush është në këtë gjendje, edhe gjëja më e vogël mund t'i shkaktojë një reagim të fortë emocional.

*Hypostresi* - është e kundërta e hyperstresit. Hypostresi ndodh kur një individ është i mërziur apo i pakundërshtueshëm. Njerëzit të cilët përjetojnë hypostres shpesh janë shqetësuar. Një punëtor fabrike, i cili kryen detyrat e përsëritura mund të përjetojë hypostres. Stresi në punë mund të ndodh kur ekziston një mospërputhje në mes të kërkesave të punës dhe aftësisë së një individi për të kryer këto kërkesa. Kur mësuesit ndjehen të nervozuar, depresivë, të emocionuar, të shqetësuar ose të tensionuar si rezultat i aspekteve të veçanta të punës së tyre si mësues, kjo gjendje quhet "stresi i mësuesit".

Tipi A i sjelljes është një tërësi veprimesh dhe emocione që mund të vihen re tek çdo individ i cili është i përfshirë në mënyrë kronike, agresive për përmbushjen e shumë objektivave në të njëjtën kohë.

Tipi B që toleron të tjerët pa qenë e nevojshme të irritohet në situata stresante apo të shfaqë shenja armiqësie. Pranon se të gjithë njerëzit, përfshirë edhe veten mund të gabojnë. Nuk ndjen nevojën t'i korrigjojë të tjerët kur flasin ose kur bëjnë gabime gramatikore.

Për individët e tipit B të sjelljes

, vetëvlerësimi nuk ndikohet nga korrigjimi i gabimeve të të tjerëve madje dëgjojnë me durim dhe mirëpresin kritikën. Për mësuesin imazhet janë të nevojshme për të ndryshuar dhe për t'u rritur profesionalisht. Duke qenë të gjalla dhe konkrete ato shpesh mund të shoqërohen edhe me çudira. Ndërsa imazhet e mësimdhënies mund të na mbushin me frikë ne mund të zgjedhim të shohim brenda tyre një ndjenjë të qëndrueshme sfide" (Ayers, 2010:13).

### Shtrimi i problemit

Mjedisi i punës mund të jetë një ambient shumë stresues. Duke qenë se një pjesë e madhe e jetës së njerëzve kalohet në mjedisin e punës atëherë ka shumë mundësi që çështjet e punës do të kenë ndikimin e tyre në mënyrën se si njerëzit ndjehen. Për këtë arsye, kërkimi shkencor ka tentuar të identifikojë faktorët e punës që kanë potencialin për të shkakuar stres. Zbulimi i efekteve të konflikteve të rolit në punë dhe paqartësisë së roleve në punë u pasua në studime të aspekteve të tjera të lidhura me këto çështje (Kahn dhe bp., 1964).

Në këtë mënyrë, studimi dhe evidentimi i llojeve të stresorëve të lidhur me mjedisin e punës vazhdoi me ritme të shpejta, duke përfshirë kërkesat e rolit në punë, çështje të lidhura me zhvillimin e karrierës, marrëdhëniet në punë, çështje që kanë të bëjnë me strukturën organizative dhe kulturore, konfliktet midis punës dhe jetës jashtë punës, ndryshimet dhe tranzicionet e organizatave, shkurtimet dhe financimet e jashtme të organizatës, vjetërsia në punë, etj. Kur mësuesit ndjehen të nervozuar, depresivë, të emocionuar, të shqetësuar ose të tensionuar si rezultat i aspekteve të veçanta të punës së tyre si mësues, kjo gjendje quhet "stresi i mësuesit". Stresi i mësuesit është diskutuar dhe vazhdon të diskutohet gjatë midis specialistëve, për të janë ndërmarrë studime dhe kërkime për vite të tëra dhe është arritur në përfundimin se shumica e

mësuesve me përvojë stresohen nga koha në kohë. Statistikat në vendet e Evropës Perëndimore tregojnë se rreth 1 në 4 mësues provojnë vazhdimisht stresin.

### Qëllimi i studimit, objektivat dhe pyetjet kërkimore

Studimi ka si qëllim që të evidentojë nëse stresi është i pranishëm si fenomen në ambientet tona mësimore në shkollat e qytetit të Durrësit. Nëse “po”, në cilën formë shfaqet ai dhe cila është prevalenca e tij; nëse ka ndryshime gjinore; nëse ka ndryshime me vitet e punës; cilat janë pasojat më të forta që rezultojnë nga ky fenomen. Përveç kësaj ky studim ka synim të studiojë pasojat e stresit profesional në sistemin arsimor dhe lidhjen që ka me tiparet e personalitetit, duke marrë në konsideratë si mësuesit me eksperiencë, ashtu edhe mësuesit e rinj. Në përputhje me qëllimin e studimit janë shtruar objektivat dhe pyetjet kërkimore.

Objektivat janë: Identifikimi dhe përshkrimi i stresit profesional tek mësuesit e rinj në sistemin tonë parauniveritar në Shqipëri (I); identifikimi i marrëdhënieve që ekzistojnë ndërmjet shumë faktorëve të jashtëm dhe të brendshëm me nivelin e stresit tek mësuesit e rinj në punë (II); si dhe përshkrimi i marrëdhënieve ndërmjet stresit të mësuesve të rinj në punë dhe variableve demografikë si: moshë, gjinia dhe vjetërsia në punë (III). Ndërsa pyetjet kërkimore janë 6 (gjashtë):

- cili është niveli i stresit të mësuesve të rinj që kanë një eksperiencë pune deri në 7 vjet në shkollat tona?
- cila është marrëdhënia ndërmjet stresorëve dhe nivelit të stresit profesional të mësuesit?
- si shfaqen perceptimet e mësuesve në lidhje me burimet e stresit profesional?
- çfarë karakteristikash shfaqin më shumë mësuesit e rinj, karakteristika të tipit A apo të tipit B të sjelljes?
- nëse ekziston një lidhje ndërmjet nivelit

të përjetuar të stresit në punë dhe tipeve të personalitetit (A dhe B)?

- si i perceptojnë mësuesit ambientin në shkollat ku punojnë në lidhje me stresin profesional?

### Rreth metodologjisë së studimit

Metodologjia e përdorur në këtë punim është në funksion të realizimit të qëllimit kryesor të studimit. Pjesa e rëndësishme është vërtetimi po ose jo i hipotezës dhe pyetjeve kërkimore të studimit, duke ju referuar variableve të përcaktuara të lidhura me çështjet bazë të realizimit të këtij studimi. Metoda e përdorur në këtë studim do jetë mikse, duke kombinuar kërkimin sasior me atë cilësor me qëllim që përfundimet dhe rekomandimet e studimit të jenë të vlefshme por njëherazi të plotësojnë edhe studimet e tjera në këtë fushë. Metoda sasiore dhe metoda cilësore konsistojnë në përdorimin e një pyetësi dhe interviste të gjysmë të strukturuar për mësuesit me përvojë dhe me për mësuesit e rinj në profesion, të shkollave 9-vjeçare dhe të mesme të qytetit të Durrësit. Pyetësi është ndarë në 4 shkallë: shkalla 1 - të dhënat demografike; shkalla 2 - jeta në shkollë; shkalla 3 - faktorët tregues tek mësuesit; shkalla 4 - karakteristikat individuale

#### *Pjesëmarrësit*

Shkollat e përzgjedhura në mënyrë rastësore nga lista e DAR Durrës ishin: Shkollat 9-vjeçare “Jusuf Puka”, “Kushtrimi i Lirisë”, “Vasil Ziu”, “Qemal Mici”, “Demokracia”, “Met Hasa”. Kampioni ynë përbëhet nga 200 mësues të shkollave publike të arsimit të mesëm dhe të arsimit 9-vjeçar në qytetin e Durrësit (n=200) nga të cilët 85.5% e tyre janë femra (155) dhe 14.5% janë meshkuj (45). Sipas statistikës përshkruese për moshën e pjesëmarrësve në studim vihet re që numri më i madh i përket grupmoshës 40-49 vjeç me 42% të mësuesve (n = 85), duke vazhduar me



16. % (35) të mësuesve mbi moshën 50 vjeç dhe me grupmoshën 31-39 vjeç me 15 % (n=30). Kurse grupmosha 25 deri 30 vjeç e mësuesve ka një vlerë prej 27 % (n=50).

Nëse i referohemi eksperiencës në vite në arsim, vihet re se pjesa më e madhe e mësuesve 41.1%, (n=80) kanë një kohë relativisht të gjatë angazhimi në mësimdhënie me mbi 20 vjet përvojë pune. Ndërsa, 32.1% (n=70) kanë 11-20 vite kurse 26.8 % (n= 50) më pak përvojë pune nga 2-10 vite.

#### *Instrumenti matës*

Mbledhja e të dhënave u realizua duke përdorur një pyetësor të strukturuar.

Mbledhja e të dhënave në terren u realizua gjatë periudhës 6 mujore.

Mënyra e plotësimit të pyetësorit ishte me vetë - administrim, duke qenë se disa nga pyetjet mund të ishin sensitive për pjesëmarrësit në studim. Procesi i intervistimit respektoi plotësisht kushtet e privatësisë: subjektet që plotësonin pyetësorin ishin të veçuar nga njëri - tjetri me qëllim që të shmangej çdo lloj komunikimi midis tyre gjatë këtij procesi. Koha mesatare e plotësimit të pyetësorit varioi midis 21-32 minutash. Instrumenti i përdorur me mësuesit ishte i përbërë nga 6 seksione:

- Të dhëna demografike, Motivimi,
- Performanca në mësimdhënie,
- Angazhimi dhe organizimi në punë, stresorët në punë dhe synimi për të përballuar stresin për një mësimdhënie efektive.

Pyetësori është ndarë në 4 shkallë:

Shkalla1-të dhënat demografike;

Shkalla2-jeta në shkollë;

Shkalla3-faktorët regues tek mësuesit;

Shkalla 4-karakteristikat individuale.

#### *Grumbullimi dhe përpunimi i të dhënave*

Të dhënat e grumbulluara u përpunuan me ndihmën e programit Exel përmes këtyre hapave:

- përkthimi dhe shqipërimi i instrumenteve nga dy ekspertë të gjuhës angleze;
- bashkimi i tyre në një pyetësor të vetëm nga unë dhe nga pedagogia ime udhëheqëse;
- aplikimi i instrumenteve në formën e tyre origjinale dhe
- identifikimi i termave që mund të përshtateshin;
- finalizimi i pyetësorit duke përfshirë krahas të dhënave demografike.

Shkallët si vijojnë :

- shkalla për matjen e stresit të mësuesve,
- shkalla për matjen e tipit T të sjelljes
- shkalla për matjen e karakteristikave të tipit A dhe B të sjelljes dhe në fund
- shkalla për matjen e teknikave të përballimit të stresit.

Hartimi i intervistës gjysmë të strukturuar. Për të siguruar qëndrueshmërinë e brendshme të instrumentit studimi ka rëndësi cilësore.

#### **Gjetjet kryesore dhe diskutimi i tyre**

Burimet e stresit të cilat u maten në këtë studim ishin; stresor lidhur me menaxhimin e kohës, stresorin ngarkesa e punës, stresorin e lidhur me vlerësimin profesional, stresorin lidhur me disiplinën dhe motivimin, dhe stresorin lidhur me zhvillimet profesionale. Gjatë studimit të 10 shkollave dhe 200 mësuesve të rinj dhe me eksperiencë në qytetin e Durrësit, për të përcaktuar marrëdhënien e faktorëve me reagimet e stresit dolëm në hipotezën kryesore. Hipoteza kryesore e studimit u bazua tek praktikat organizative që do të thotë se: mjedisi i punës kontribuon në stresin e mësuesve. Kemi katër variableve të varur (lodhje emocionale, frustrim, ndjenjat e përkatësisë dhe stresi i punës. Gjatë analizës, sjellja problematike e nxënësve u shfaq si një parashikues i rëndësishëm i lodhjes emocionale (një nga komponentët e

Tabela: Jeta në shkollë

	Pohimet e mësuesve (n=200)	Frekuenca (në numër): ndodh...			
		Ndodh rallë	Ndodh ndonjëherë	Ndodh shpesh	Ndodh shumë shpesh
1	Mënyra e të sjellurit e mësuesve në këtë shkollë është e bezdisshme.	75	85	25	15
2	Mësuesit janë shumë të angazhuar nëpër komisione të ndryshme shkollore	15	25	80	80
3	Mësuesit shpenzojnë kohë pas mësimit në shkollë me nxënës që kanë probleme të veçanta.	35	45	67	53
4	Mësuesit ndihen krenarë për shkollën e tyre.	-	-	-	200
5	Drejtori i shkollës jep shembullin personal duke punuar shumë për shkollën.	2	34	100	64
6	Drejtori i shkollës i përgëzon mësuesit për punën e tyre.	2	12	150	36
7	Drejtori ka vazhdimisht kontrollin gjatë mbledhjeve me mësuesit.	6	26	75	93
8	Çështje rutinë ndërhyjnë në punën e mësuesit	108	2	60	30
9	Mësuesit ndërpresin kolegët e tyre në mbledhjet e këshillit të mësuesve.	108	2	40	50
10	Qeveria e nxënësve ka një rol të rëndësishëm në politikat e shkollës.	155	45	0	0
11	Mësuesit janë miqësorë me nxënësit.	25	25	76	74
12	Drejtori drejton në mënyrë imponuese.	10	10	85	95
13	Drejtuesi monitoron çdo gjë që bëjnë mësuesit.	10	20	73	97
14	Miq të më të afërt të mësuesve janë anëtarët e tjerë të stafit .	15	45	70	70
15	Shkresat administrative në këtë shkollë krijojnë ngarkesë të tepërt .	10	20	73	97
16	Mësuesit ndihmojnë dhe mbështesin njëri- tjetrin.	10	30	64	96
17	Nxënësit zgjidhin problemet e tyre nëpërmjet arsytimit logjik.	75	75	30	20
18	Drejtuesi kontrollon nga afër aktivitetet e mësuesve.	10	20	73	97
19	Drejtuesi është autoritar.	10	25	66	99
20	Morali i mësuesve është i lartë.	15	25	55	105
21	Mësuesit njohin mirë situatën familjare të anëtarëve të stafit.	95	90	10	5
22	Mësuesit mbi-ngarkohen me detyra jashtë procesit mësimor.	10	25	65	100
23	Drejtuesi del nga rutina personale për të ndihmuar mësuesit.	99	66	10	25
24	Drejtuesi shpjegon arsyet e tij/saj kur kritikon mësuesit.	10	25	66	99
25	Drejtuesi është i gatshëm edhe mbas shkollës për të ndihmuar mësuesit kur ata kanë nevojë për asistencën e tij/të saj.	100	65	20	15
26	Mësuesit ftojnë kolegë të tyre të vizitojnë shtëpinë e tyre.	100	65	20	15

27	Mësuesit shoqërohen me njëri - tjetrin në mënyrë të rregullt.	85	77	15	23
28	Mësuesit pëlqejnë realisht të punojnë në këtë shkollë.	25	25	75	75
29	Drejtuesi përdor kritika konstruktive me qëllim përmirësimin e punës	25	55	70	50
30	Drejtuesi kujdeset për mirëqenien personale të stafit të tij.	37	39	80	44
31	Drejtuesi mbikëqyr nga afër mësuesit dhe stafin e shkollës.	37	39	75	49
32	Drejtuesi flet më shumë se dëgjon.	80	25	80	15
33	Nxënësit lejohen të punojnë në grup me njëri- tjetrin pa mbikëqyrje	45	55	80	20
34	Mësuesit respektojnë kompetencat personale të njëri-tjetrit.	-	-	99	101

stresit), por kërkesat e perceptuara të punës ishin parashikuesi më i fuqishëm i stresit.

#### *Perceptimet e mësuesve në lidhje me burimet e stresit profesional*

Kampioni në studimin cilësor është zgjedhur në mënyrë të qëllimshme dhe përbëhet nga 10 mësuese. Përzgjedhja e kampionit ka qenë e qëllimshme pasi ata janë burime të “përshtatshëm” e të dhënave.

Janë marrë 5 mësues me eksperiencë në arsim dhe 5 mësuese që kanë një eksperiencë 2-7 vjet në arsim. Pasi janë realizuar intervistat, është bërë dhe analiza tematike e të dhënave ku janë identifikuar gjashtë tema kryesore të cilat janë disiplina dhe motivimi në klasë, ngarkesa, konflikti i roleve, kurrikula dhe respekt për statusin.

#### *Konflikti roleve*

Mësuesit e shkollave përjetojnë stres si rezultat i konflikt të rolit. Presioni për të përmbushur kërkesat e ndryshme dhe të paqëndrueshme siç është përfshirja e madhe në aktivitetet jashtëshkollore është absurde.

Kërkesat e reja për kryerjen e roleve shtesë i lodhin ata mendërisht, psh. pjesëmarrja jashtë orarit në aktivitete jashtëshkollore.

Pjesa më e madhe e pjesëmarrësve si mësues me eksperiencë ashtu edhe mësues i rinj, ndihen të stresuar për shkak se ata

perceptojnë konfliktin e rolit në shkollat e tyre si rezultat i mungesës së informatave të qarta dhe konsistente në lidhje me të drejtat, detyrat dhe përgjegjësitë e mësuesve në lidhje me disa role kyçe që duhet të kryejnë.

#### *Disiplina dhe motivimi*

Mungesa e disiplinës midis nxënësve është një shkak kryesor i marrëdhënieve të dobëta mes mësuesve dhe nxënësve. Mësuesit perceptojnë se nxënësit kanë më shumë të drejta se sa vetë ata dhe shpesh ndihen të paafetë për të vepruar.

Gjithashtu ngarkesa në punë shihet e lidhur edhe me numrin e nxënësve në klasë. Nuk mjafton koha brena 1 ore mësimi për të realizuar si duhet procesin mësimor sepse gjatë orës mësuesit duhet të kontrollojnë edhe sjelljen e nxënësve.

#### *Roli i statusit të mësuesit*

Nga intervistat e realizuara, respekti për statusin e mësuesit perceptohet si një faktor stresues. Sipas respondentëve ai vjen nga nxënësit dhe prindërit. Mësuesit përjetojnë mungesën e përfshirjes së prindërve në veçanti në lidhje me disiplinimin e nxënësve. Shumica e mësuesve ndjehen të stresuar kur nxënësit nuk i marrin seriozisht aktivitetet e tyre të klasës, detyrat e shtëpisë dhe kur prindërit shfaqin një qëndrim negativ ndaj

mësuesve. Prindërit nuk dëshirojnë t'iu kërkohet llogari ose ndihmë nëse shihet se fëmija i tyre është neglizhues për detyrimet që kanë ndaj shkollës por edhe ndaj figurës së mësuesit.

#### *Ngarkesa dhe koha gjatë orës mësimore*

Nga intervistat u bë e qartë se shumica e pjesëmarrësve kanë ngarkesë pune e cila nuk balancohet me orët e punës që kanë në dizpozicion. Mbingarkesa në punë përfshin përgatitjen e mësimit, udhëzimet në klasë, shënimet, aktivitetet kurrikulare dhe jashtë-kurrikulare.

#### *Kurrikula*

Ndryshimet në politikat arsimore si kurrikula duhen të futen në mënyrë logjike dhe sistematike për të shmangur konfuzionin. Mësuesve gjatë gjithë kohës ju jepen udhëzime për t'i zbatuar dhe askush nuk i dëgjon ata nëse, ata e pranojnë ose jo këto ndryshime dhe udhëzime. Ata debatojnë shpesh me drejtorin dhe kolegët për kurrikulën dhe ndryshimet e saj. Këto ndryshime sjellin pasiguri te mësuesit, sepse do kohë që t'i përvetësojnë duke ndikuar negativisht në performancën e tyre si mësues.

### **Tipi A dhe Tipi B i personaliteti dhe stresi**

Siç rezulton nga të dhënat 120 mësues (65.8 %) janë tipi A i personalitetit dhe 80 mësues (34.2%) janë tipi B i personalitetit. Personat me tipin A të personalitetit kanë më shumë nivel të lartë stresi në punë për shkak të natyrës së tyre për të qenë shumë konkruues, dhe të mbingarkuar për të arritur sukses më të shpejtë. Nga ana tjetër individët me tip B të personalitetit nuk kanë shfaqur simptoma të tilla, që do të thotë se ky tip personaliteti nuk është i prirur për të pasur stres në punë. Individët të tipit B janë më të përshtatshëm ndaj kërkesave të tyre të situatës. Individët të tipit B zotërojnë më mirë

vetë-kontrollin, e cila i ka ndihmuar ato për t'iu përshtatur mirë në situata të ndryshme dhe më pak gjasa për të fajësuar veten e tyre sa herë që dështojnë në detyrat e tyre.

### **Klima e shkollës dhe marrëdhëniet emocionale**

Krijimi i klimës pozitive në shkollë, ku ndër element kryesor bazohet te mbështetja në marrëdhëniet mësues – drejtor dhe mësues – mësues ndihmon mësuesit të menaxhojnë stresin profesional. Nga studimi rezulton se mësuesit raportojnë se ndihen të vlerësuar për punë e tyre kur drejtorët u kishin komunikuar atyre se ata po bënin punë domethënëse duke treguar interes dhe duke respektuar përpjekjet e tyre (p.sh. përmirësimi i kushteve të punës, vendosja dhe zbatimi i disiplinës për nxënësit, dhënia e feedback, etj.)

Gjetjet treguan se mësuesit donin mbështetje më të madhe administrative, veçanërisht në fushën e disiplinës. Mësuesit donin më shumë të drejta nga drejtorët për të ushtruar më shumë autoritet mbi nxënësit që prishin orën e mësimit në klasat e tyre dhe mbështetje më të madhe në çështjet disiplinore. Mungesa e mbështetjes administrative u gjet që të kontribuojë ndjeshëm në nivelet e larta të stresit dhe një ndjesi të reduktuar të efikasitetit në mësuesit me eksperiencë dhe në mësuesit e rinj.

### **Marrëdhëniet ndërpersonale**

Tema e marrëdhënieve ndërpersonale u evidentua rreth perceptimit të klimës organizative të shkollës ku mësuesit punojnë. Ajo u trajtua në dy aspekte ; si burim stresi dhe si lehtësues për t'i bërë ballë situatave stresuese. Gjithashtu, mësueset shprehën se klima organizative e shkollës së tyre ndikohet më së shumti nga marrëdhëniet ndërpersonale me drejtuesin por edhe nga pakënaqësitë që vetë mësuesit shfaqin ndaj burimeve të lart përmendura. Për mësueset e intervistuar

afrimiteti me kolegët e tyre është teknikë lehtësuese për t'i bërë ballë situatave stresante. Klima e punës që mbështesin ndërhyrjet e menaxhimit të stresit në mënyrë individuale janë efektive në inkurajimin e përgjigjeve pozitive ndaj stresit .

Rezultatet zbuluan se mbështetja e kolegëve lidhej me nivelet më të ulëta të stresit dhe nivelet më të larta të moralit dhe kënaqësisë në punë. King dhe Peart (1992) gjithashtu zbuluan se mësuesit që tregonin marrëdhënie të mira me kolegët e tyre ishin të kënaqur me profesionin e tyre.

### **Marrëdhëniet ndërmjet stresit dhe variableve demografik të mësuesve të rinj**

#### *Mosha, gjinia dhe vjetërsia në punë*

Sipas të dhënave, femrat shfaqen pak më shumë të stresuara në krahasim me meshkujt. Kjo diferencë është relativisht e vogël .Femrat në mënyrë tipike regjistrojnë nivele më të larta të stresit profesional sesa kolegët e tyre meshkuj. Megjithëse mësueset femra zakonisht raportojnë si burimi më i madh i stresit situatat në klasë dhe sjelljen e nxënësve, ndërsa mësuesit meshkuj i raportojnë kërkesat administrative dhe organizative si një burim më i lartë stresi.

Rezulton se grupmosha e mësuesve 31 – 39 vjeç janë më shumë të stresuar në krahasim me grupmoshat e tjera. Sigurisht nga të dhënat të përfituara nga analiza nuk mund të konkludojmë nëse mosha ndikon mbi stresin e mësuesve. Mosha shpesh është konsideruar si një variabël i rëndësishëm në vlerësimin që kanë mësuesit ndaj situatave stresuese në punë, pasi përvoja e jetës dhe fazat e veçanta të saj mund të çojnë individë të veçantë të jenë më të ndjeshëm ndaj stresit.

Në anën tjetër, mësuesit me moshë më të madhe mund të tregojnë përvojë më të madhe për t'i bërë ballë situatave stresuese sesa mësuesit më të rinj dhe më me pak përvojë.

Për të analizuar lidhjen mes viteve të punës në arsim dhe stresit profesional, vitet e eksperiencës të mësuesve janë grupuar përkatësisht në 3 kategori ku kategoria parë përfshin 2-10 vjet eksperiencë, kategoria e dytë përshin 11-20 vjet eksperiencë dhe kategoria e tretë përfshin mbi 20 vjet eksperiencë pune në arsim. Sipas të dhënave deskriptive kategoria e parë ka një mesatare e cila është edhe kategoria që ka mesataren më të lartë në krahasim me kategoritë e tjera. Pra, mësuesit që kanë 2-10 vjet eksperiencë përjetojnë nivel më të lartë të stresit profesional krahasuar me mësuesit që kanë eksperiencë më të madhe në arsim. Pra mësuesit e rinj dhe më pak me përvojë vuajnë nivele më të larta të stresit sesa kolegët e tyre. Burimet e stresit në punë mund të ndryshojnë sipas moshës dhe përvojave të një personi. Një mësues më i ri, me më pak përvojë, ka më shumë gjasa të përjetojë stresin që lidhet me problemet e disiplinës, motivimin e ulët të nxënësve dhe përgjegjësinë e përgjithshme ndaj nxënësve, ndërsa mësuesi më i vjetër në moshë mund të konsiderojë mungesën e promovimit të karrierës, balancimin e punës me përgjegjësit në shtëpi dhe strukturën organizative si burimet kryesor të stresit lidhur me punën. Dallimet midis niveleve të ndryshme të moshës dhe viteve të përvojës shpesh raportohen në ato çështje që kanë të bëjnë me sjelljen e nxënësve dhe detyrat e menaxhimit të klasës, mësuesit më të rinj dhe më pak përvojë konsiderojnë këto aspekte të punës si stresuese.

### **Përfundime**

Studimi u jep përgjigje pyetjeve kërkimore. Pyetja e parë e studimit ishte të maste nivelin e përgjithshëm të stresit së mësuesve në shkollat e qytetit të Durrësit. Nga studimi rezultoi se mësuesit janë të stresuar në nivelin mbi mesatar nga puna e tyre. Lidhur me pyetjen e studimit se cila është përmasa e ndikimit të faktorëve të

ndryshëm që lidhen me punën e mësuesit në nivelin e përgjithshëm të stresit, të dhënat e studimit tregojnë se:

- Stresori më i ulët është ai pagës së mësuesit.
- Stresori më i lartë është sjellja problematike e nxënësve

Një ndikim të lartë ka edhe marrëdhëniet me kolegët, klima e shkollës dhe marrëdhëniet emocionale. Në studim u mat marrëdhënia mes stresit së mësuesve të arsimit bazë pranë këtij qyteti dhe karakteristikave demografike të mësuesve, si: gjinia, moshë, vjetërsia në arsim, niveli i arsimimit dhe aspektet e ndryshme që lidhen me punën e mësuesit në shkollë.

Nga studimi nuk rezultoi të ketë një diferencë të vlefshme statistikore në nivelin e stresit mes meshkujve dhe femrave. Stresi vjen duke u zvogëluar me rritjen e moshës.

Mësuesit me vjetërsi më të madhe në arsim janë më pak të stresuar se mësuesit që kanë më pak vite që shërbejnë në arsim. Mësuesit e moshës 25-34 vjeç dhe mësuesit me vjetërsi deri në 7 vjet në punë janë më shumë të stresuar me drejtimin e shkollës sesa mësuesit e grupmoshave dhe të përvojave të tjera.

Mësuesit me arsim të mesëm janë më të stresuar me drejtimin e shkollës sesa mësuesit me arsim të lartë. Stresi që vjen nga komunikimi me kolegët në grupe të ndryshme moshore të mësuesve vjen duke u ulur me rritjen e moshës. Mësuesit e arsimit të mesëm të ulët janë më të stresuar me kushtet e punës se mësuesit e arsimit fillor. Me rritjen e vjetërsisë në arsim, ulët dhe stresi lidhur me kushtet e punës.

Nga studimi evidentohet se numri i mësuesve për t'u larguar nga puna është shumë e lartë Mes nivelit të stresit nga puna dhe prirjes për t'u larguar nga puna ekziston një vlefshmëri nga pikëpamja statistikore. Sa më i lartë është niveli i stresit nga puna, aq më e lartë është prirja për t'u larguar nga puna.

Rezultatet e studimit tregojnë se meshkujt kanë prirje më të madhe për t'u larguar nga puna sesa femrat. Grupmoshat më të reja kanë prirje më të lartë për t'u larguar nga puna sesa grupmoshat më të vjetra. Mësuesit që punojnë në klasa me pak nxënës, kanë prirje më të ulët për t'u larguar nga puna, sesa mësuesit që punojnë në klasa që kanë më shumë nxënës. Mësuesit që punojnë në periferi, kanë prirje më të ulët për t'u larguar nga puna, sesa mësuesit që punojnë në qytet.

Mësuesit me vjetërsi pune deri në 7 vjet kanë prirje më të lartë për t'u larguar nga puna se mësuesit që u përkasin grupmoshave me vjetërsi më të madhe në punë.

Nisur nga fakti që stresi ndikon në synimin për të lënë punën te mësuesit, dhe sidomos tek mësuesit e rinj, duhet të merren masa për të ulur nivelin e stresit në të gjithë faktorët që ndikojnë tek efektiviteti i punës së mësuesve, për një mësimdhënie efektive si: përmirësimi i cilësisë së drejtimit të shkollës, përmirësimi i kushteve të punës në shkollë, përmirësimi i klimës së bashkëpunimit midis kolegëve, rritja e pagave, hartimi i një sistemi të diferencuar e motivues të mësuesve, rritja e aftësive të mësuesve për të menaxhuar klasat dhe sjelljet e nxënësve problematike dhe, gjithashtu, për të ulur ngarkesat e panevojshme në punën e mësuesve. Këto masa duhet të fokusohen, pikësepari, te mësuesit që u përkasin grupmoshave të reja, te mësuesit e qytetit, te mësuesit që kanë një numër më të madh të nxënësve në klasat e tyre, si dhe te mësuesit me më pak përvojë në punë.

## Rekomandime

Ky studim zbuloi disa faktorë që ndikojnë në stresin në punën e mësuesve të rinj. Këta faktorë duhen analizuar nga institucionet përgjegjëse, në mënyrë që ato të krijojnë mundësi ndërhyrjeje përmes programeve të punës dhe planeve

të veprimt për të ulur nivelin e stresit së mësuesve në punë.

- Rekomandohet të merren masa lidhur me krijimin e një atmosfere bashkëpunuese mes mësuesve. Për këtë duhen hartuar programe të veçanta për të rritur shkallën e bashkëpunimit mes mësuesve dhe menaxhimit e këtij bashkëpunimi nga drejtuesit e shkollës.
- Lidhur me ngarkesën e mësuesve në punë, rekomandohet që drejtuesit e shkollave dhe të gjitha instancat drejtuese të arsimit të bëjnë kujdes për të evituar ngarkesat e panevojshme të mësuesve, për t'u ngarkuar mësuesit vetëm me detyrat që u takojnë, për të përmirësuar cilësinë e programeve dhe teksteve shkollore, për t'i lehtësuar nga mbingarkesa që ato kanë, pasi ky faktor lidhet më fort me nivelin e përgjithshëm të stresit.
- Nevojitet hartimi i politikave

mbështetëse për mësuesit e arsimit të mesëm të lartë për të rritur nivelin e kënaqësisë në punë, si dhe hartimi i politikave mbështetëse për mësuesit e rinj për të ulur stresin me synim që të mos e braktisin rolin e mësuesit.

- Duhet hartuar politika ekonomike me qëllim uljen e numrit të nxënësve në klasa.
- Nevojitet hartimi i programeve të trajnimit për mësuesit e rinj, për mësuesit e arsimit të mesëm të ulët dhe për mësuesit e qytetit, lidhur me problemet e komunikimit.
- Kërkohe hartimi i një politike pagash të diferencuara si dhe rritja e pagave, me qëllim nxitjen e motivimit të mësuesve të grupmoshave të ndryshme.
- Kërkohe hartimi i programeve të trajnimit për mësuesit e rinj, lidhur me trajtimin e nxënësve problematikë në orën e mësimit.

## REFERENCAT

- Allport, G. W. (1961). "Pattern and growth in personality", *Holt, Rinehart & Winston*, APA PsycNet.
- Apple, M. W. (1986). *Teachers and texts. A political economy of class and gender relations in education*, London, UK: Routledge
- Austin, JElizabeth, Donald H. Saklofske and Vincent Egan. (2005). "Personality, well-being and health correlates of trait emotional intelligence", Canada, Elsevier, Science Direct, Volume 38, Issue 3, pp. 547-558
- Ayers, W. (2010), *Beginning The Challenge of Teaching in W. Ayers*, To Teach The Journey of A Teacher (3<sup>rd</sup> Ed., Pp. 13-37), New York: NY Teachers College Press.
- Ayers, W. (2010). "Reflections on a Life in Teaching", New York, i. e.: inquiry in education, Vol. 1: Iss. 1, Article 6.
- Blasé, J.(1986). *A qualitative analysis of sources of teacher stress: Consequences for performance*". American Educational Research Journal, 2(1), 13-40.
- Bolger & Shilling, (1991). "Social space, gender inequalities and educational differentiation", British Journal of Sociology of Education 12:23-44.
- Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). "A global measure of perceived stress", *Journal of Health and Social Behavior*, 24: 385-396.
- Dibbon, D. (2004). *It's About Time!: A Report on the Impact of Workload on Teachers and Students* (1st ed., Vol. 2).
- Dimitri & Mieke. (2012). "The Quality of School Life: Teacher-Student Trust Relationships and the Organizational School Context", Article in Social Indicators Research 100(1).
- Farber, B. (1984). "Stress and burnout in suburban teachers", *Journal of Educational Research*, 77, 325-331.
- Griffith et al. (1999). "An investigation of coping strategies associated with job stress in teachers",

- British Journal Psychology spciety.*
- Hargreaves, A. (1998). "The emotional practice of teaching". Teaching and Teacher Education, Volume 14, Issue 8, 835-854, pdf
- Hawley, P. H. (2003). "Prosocial and Coercive Configurations of Resource Control in Early Adolescence: A Case for the Well-Adapted Machiavellian", Merrill-Palmer Quarterly, 49 (3), 279-309.
- Henry, O. and Evans, A.J. (2008). "Occupational Stress in Organizations", Journal Management Research, 8, 123-135.
- Kelly & Berthelsen (1995), "Preschool teachers' experiences of stress", Elsevier, Science Direct, Volume 11, Issue 4, Pages 345-357
- Klassen, Robert M& Chiu, Ming Ming. (2010). "Effects on Teachers' Self-Efficacy and Job Satisfaction: Teacher Gender, Years of Experience, and Job Stress", Journal of Educational Psychology, 102(3): 741-756
- Klem, A., & Connell, J. (2004). "Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement". Journal of School Health, 74, 74-263.
- Kume, Enida. (2020). "Demographic Factors and Job Satisfaction Among Teachers in Lower Secondary Schools in Albania" Archives Vol. 1 No. 1 Articles.
- Kuvendi i Shqipërisë, KSH. (2012). "Ligj nr. 69, datë 21.06.2012 "Për sistemin arsimor parauniversitar në Republikën e Shqipërisë" dhe aktet nënligjore në zbatim të tij, Tiranë; <https://www.arsimi.gov.al/wp-content/uploads/2016/01/PermbledhjeLAPUI-1.pdf>
- Kuvendi i Shqipërisë, KSH. (2015). "Ligj 80/2015 Për arsimin e lartë dhe kërkimin shkencor në republikën e shqipërisë", [https://unitir.edu.al/images/dokumenta/Legjisllacion/Ligj\\_80-2015\\_22.07.2015.pdf](https://unitir.edu.al/images/dokumenta/Legjisllacion/Ligj_80-2015_22.07.2015.pdf)
- Kyriacou, C. (2001). "Teacher stress: Directions for future research." Educational Review, 53, 27-35.
- McCormick, J. & Barnett, K. (2011). "Teachers' Attributions for Stress and Their Relationships with Burnout". International Journal of Educational Management, 25, 278-293.
- McCormick. (1997). "Occupational stress of teachers: biographical differences in a large school system", *Journal of Educational Administration*, Vol. 35 No. 1, pp. 18-38.
- Ministria e Arsimit dhe Shkenc' s, MASH. (2011). "Programi i praktikës profesionale për profesionin e rregulluar të mësuesit"; <https://arsimi.gov.al/wp-content/uploads/2018/02/dok-0001.pdf>
- Richards, J. (2012). "Teacher Stress and Coping Strategies: A National Snapshot." The Educational Forum (West Lafayette, Ind.), 76, 299-316.
- Saeiki et al. (2015). "Leaving the teaching profession: The role of teacher stress and educational accountability policies on turnover intent", Elsevier, Science Direct, Volume 66, pp. 1-11
- Smallwood, D. (2003). "Defusing violent behavior in young children: An ounce of prevention", National Mental Health and Education Center, pp. 1-4.
- Smith, M. (2004). "Reflecting on the Development of Interpretative Phenomenological Analysis and Its Contribution to Qualitative Research in Psychology", *Research Journal*1(1):39-54.
- Smith-Rosenberg, C. and Rosenberg, C. (1987). "The female animal: Medical and biological views of women and their role in nineteenth-century America", in Mangan, J. and Park, R. (eds.) From Fair Sex' to Feminism. London: Frank Cass.
- Sohail, N. (2013) "Stress and academic performance among medical students", J Coll Physicians Surg Pak, Vol.23(1), pp.67-71.
- Stein, F & Cutler, S. (2002). "Psychosocial Occupational Therapy: A Holistic Approach". San Diego: Singular Publishing.
- Sweetland & Hoy. (2000), "The Relationships Among School Types, Teacher Efficacy Beliefs, and Academic Climate: Perspective from Asian Middle Schools", *The Journal of Educational Research*, 103(3):183-190
- Shann, M. (1998). "Professional commitment and satisfaction among teachers in urban middle schools", *The Journal of Educational Research*, 92, 67-73.
- Shkullaku, R., & Melonashi, E. (2013) "Patterns



- of Stressors Among Albanian University Students: The Case of the European University of Tirana”, Proceedings of the Annual South- East European Doctoral Student, Vol. 30, ff.495-502.
- Tamo, A. et al. (2002). *Psikologji, tekst për shkollat e mesme* [Psychology, a high school textbook], Tiranë: Mediaprint.
- Theodhori, K. (2009). *Psikologjia e stresit*, Tiranë: EMAL.
- Thompson, J. W. (1980). ‘Burnout’ in group home house parents. *American Journal of Psychiatry*, 137(6), pp. 710-714.
- Thornton, K. (2000). “*Depression hits hard in schools*”, Times Education Supplement, May 26: 9.
- Vogel, D. L., & Wei, M. (2005) “The mediating roles of psychological distress and perceived social support”, *Journal of Counseling Psychology*, Vol. 52, pp. 347-357.
- Volpe, J. F. (2000) “A Guide to Effective Stress Management”, *Career and Technical Education*, Vol. 48 (10), pp.183-188.
- Wilson, V. (2002). *Feeling the Strain: an overview of the literature of teachers’ stress*, Glasgow: Scottish Council for Research in Education.
- William, Ayers 2010: 13. *To Teach: The Journey of a Teacher 3<sup>rd</sup> Edition*
- Wolf, L. K. A. (2015). “*Effects of Peer Influence in Adolescence*”; Doctoral dissertation, UCL (University College London).
- Zahn, J. (1980). *Burnout in adult educators. Lifelong Learning*, The Adult Years.

## ABSTRACT

The aim of the study “Stress to Young Teachers” is to measure and record psycho-social stress factors related to the work of teachers and employees of the pre-war system in our country. The findings of the study aim to shed light on this phenomenon, the stress on young teachers with a working experience up to 7 years in Durres city schools. This phenomenon has not been studied much in Albania. Studies of this thesis should come to the political supporters-makers and decision-makers or the managers of educational institutions in our country in terms of improving working conditions and stress facilitators related to work in this important sector of life and development our country. This study identifies the perceptions of young teachers in Durres city schools in terms of levels of experiencing professional stress and the use of proactive strategies they use in teaching with students at school. The importance of this study is related to the role of coping strategies against stress in working with students as key factors in learning efficiency. The study is a combination of quantitative and qualitative methodology. Altogether, there have been 100 new tutors who have an up to 7 years of teaching experience and 100 experienced teachers in the field of teaching in the city of Durres and its surroundings. In the qualitative methodology, 10 semi-structured interviews were conducted

**Key words:** *Teachers, stress, motivation, performance at work, perception of conflict, Durres-Albania*





**5<sup>th</sup> Annual Conference  
of Center for School Leadership  
(CSL-AADF)**

# **“LEADERSHIP AND MANAGEMENT IN EDUCATION”**

**University Luigj Gurakuqi Shkoder, ALBANIA  
14-15 November 2025**

## **Kriteret e botimit në revistën “Studime Sociale” [Social Studies]**

Revista “Studime Sociale” [Social Studies] është revistë e Institutit Shqiptar të Sociologjisë (Albanian Institute of Sociology, AIS - associated with ALBSA) dhe Departamentit të Sociologjisë (UAMD) bazuar në marrëveshjen e datës 8 tetor 2018.

Ajo është certifikuar si revistë shkencore nga KVTA/MAS me vendim Nr. 170, datë 20. 12. 2010. Ajo, gjithashtu, është klasifikuar si revistë shkencore nga ANVUR - Agjencia Kombëtare e Vlerësimit të Sistemit Universitar dhe Kërkimit Shkencor i Ministrisë së Arsimit, Universiteteve dhe Kërkimit Shkencor të Italisë (MIUR) me vendim Nr. 298, datë 21 dhjetor 2021.

Revista “Studime Sociale” [Social Studies] botohet pa ndërprerje nga viti 1998. Ajo drejtohet nga bordi botues ndërkombëtar dhe botohet me kod ISSN, në dy forma: ISSN 2309-3455 (print) dhe ISSN 2309-3471 (online).

Artikujt mund të botohen në shqip ose anglisht. Parimi bazë i botimit është rigoroziteti shkencor. Çdo studim që dërgohet për t’u botuar revistën “Studime sociale”, i nënshtrohet një recensionimi të verbër (blind review). Ai u jepet për recension studiuesve të fushave ku bën pjesë studimi dhe artikulli botohet nëse recensat janë pozitive. Pra, detyra e përzgjedhjes së artikujve shkencorë është kompetencë ekskluzive e recensentëve anonimë. Kostoja e revistës përballohet nga kontribuuesit sipas vëllimit të çdo artikulli. Nëse ndonjë numër, apo artikull i veçantë i revistës, financohen nga ndonjë subjekt (individ apo institucion) në çdo rast bëhet shënimi përkatës.

Çdo artikull duhet të jetë në përputhje me standardet gjuhësore. Artikujt mund të jenë shkencorë ose recensionues, krijime origjinale ose përkthime. Çdo artikull duhet të dërgohet në word dhe të ketë këtë strukturë:

- (1) titulli, deri në 15 fjalë;
- (2) autori/autorët (emri mbiemri); institucioni ku është/janë; adresat elektronike – për çdonjërin prej tyre;
- (3) të dhëna për autorin/autorët, 4-6 rreshta, si tekst;
- (4) përmbledhje (shqip), me 200-250 fjalë dhe 4-6 fjalë kyçe;
- (5) teksti, si rregull me 7-9 faqe kompjuterike, me nga 2200 karaktere;
- (6) Referencat e plota, sipas rendit alfabetik të mbiemrave të autorëve;
- (7) abstract në anglisht (varianti anglisht i përmbledhjes).

Artikulli mund të shoqërohet me shënime në fund të faqes (footnotes). Por përparësi në përzgjedhjen për botim kanë artikujt me referenca sipas sistemit të Harvardit (referenca të shkurtuara përgjatë tekstit dhe lista me referenca të plota në fund të tij, sipas rendit alfabetik të mbiemrave të autorëve).

Referencat duhet të përbëjnë pesë elemente, që janë:

a. Referencat e librave: 1. autori/ose autorët; 2. viti i botimit; 3. titulli i librit (në kursiv); 4. qyteti/vendi ku është botuar; 5. botuesi (për shembull: Merton, Robert. 1968. *Social Theory and Social Structure*. New York: Free Press).

b. Referencat e artikujve nga revistat shkencore, ose përmbledhjet: 1. autori/autorët; 2. viti i botimit; 3. titulli i artikullit (në thonjëza); 4. titulli i revistës/përmbledhjes ku është botuar (në kursiv); 5. vëllimi, numri dhe faqet (për shembull: Buss, Loreta. 2010. “Childhood in *Sociology and Society*; *The US Perspective*”, *Currant Sociology*, Vol. 58, No. 2, pp. 355-350).

Referencat e plota, të listuara në fund të tekstit, duhet të korrespondojnë me referencat e shkurtuara nëpër tekst, të cilat vendosen si në shembujt: Për një autor: Weber (1998); (Weber, 1998: 156); ose Weber (1998: 156); Për dy dhe tre autorë: (Lazesfeld & Berelson, 1990) e (Olzak, Shanahan & West, 1986); Për më shumë se tre autorë: (Larsen ed al., 1989); për seritë e referencave (Blau, 1980; Kadare, 1995; Uçi, 2003; Pëllumbi, 2004; Omari, 1999). Në qoftë se për të njëjtin autor ka më shumë se një referencë në të njëjtin vit, atëherë shënohet: 2011a, 2011b.