



ISSN 2309 3455

Social Studies

Studime Sociale

Vol. 19, No. 5 (74), 2025



Pal NIKOLLI • Lekë SOKOLI

- Elda SOKOLI KUTROLLI • Albana TAHIRI • Gilberta HADAJ
- Nikolin GËRMENJI • Donaldi POLOSKA
- Anila POLOSKA • Irma SPAHO • Liri JOLLJA
- Aida HAXHIU • Blerina QEMALI • Ermira ZHITI
- Fabiola ELEZAJ • Migena HYSA • Nertila MUÇKA

www.csl.edu.al



www.sociology.al





**5th Annual Conference
of Center for School Leadership
(CSL-AADF)**

“LEADERSHIP AND MANAGEMENT IN EDUCATION”

**University Luigj Gurakuqi, Shkoder, ALBANIA
14-15 November 2025**

SOCIAL STUDIES [STUDIME SOCIALE]

Vol. 19, No. 5 (74), 2025

Editorial Team

Editor:

Leke SOKOLI – Tirana, ALBANIA

Deputy Editors:

Sejdin CEKANI – Tirana, ALBANIA

Besim GOLLOPENI – 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. PAPADOPOULOS – Harokopio University, GREECE

Bavjola SHATRO – University of Mississippi, UNITED STATES OF AMERICA

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
Kseancla 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
Robert ÇITOZI – University of Sports Tirana, ALBANIA
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; studime.sociale@gmail.com

www.sociology.al

Contents:

Pal NIKOLLI	<i>Drejtimit strategjike të zhvillimit të arsimit parauniversitar në shekullin XXI: Sfida dhe perspektiva.....</i>	5
Lekë SOKOLI Elda SOKOLI KUTROLLI	<i>Lidershipi e menaxhimi në arsim dhe katër inteligjencat</i>	15
Albana TAHIRI Gilberta HADAJ	<i>Roli i liderit në institucionin arsimor: Nxitja e inovacionit në procesin mësimor</i>	27
Nikolin GËRMENJI	<i>Aspekte të profilit profesional të drejtuesve në institucionet arsimore parauniversitare.....</i>	37
Donaldi POLOSKA Anila POLOSKA	<i>Komunikimi augmentativ alternativ në funksion të gjithëpërfshirjes.....</i>	51
Irma SPAHO	<i>Ndikimi i stereotipeve gjinore në zhvillimin e identitetit tek fëmijët dhe të rinjtë</i>	61
Liri JOLLJA	<i>Sfidat e lidershit. Etika dhe Kompromisi</i>	69
Aida HAXHIU	<i>Etika dhe komunikimi institucional në menaxhimin e konflikteve shkollore (Lidershipi etik në një shqyrtim rasti).....</i>	77
Blerina QEMALI	<i>Roli i sindikatave të arsimit në fuqizimin e menaxhimit dhe lidershit në arsim e në zhvillimin profesional të mësuesve.....</i>	85
Ermira ZHITI	<i>Përshtatja e mësimdhënies sipas nevojave zhvillimore të nxënësve në ciklin fillor.....</i>	101
Fabiola ELEZAJ Migena HYSA	<i>Vlerësimi i ndikimit të aplikacioneve dixhitale edukative në zgjidhjen e ushtrimeve shkollore nga nxënësit: Një qasje kritike, akademike dhe empirike</i>	109
Nertila MUÇKA	<i>Kompetencat digjitale të mësuesve në shqipëri: Një shikim ndërdisiplinor rreth teknologjisë, inteligjencës artificiale dhe faktorëve sociologjikë</i>	121

DREJTIMET STRATEGJIKE TË ZHVILLIMIT TË ARSIMIT PARAUNIVERSITAR NË SHEKULLIN XXI: SFIDA DHE PERSPEKTIVA

Pal NIKOLLI

Universiteti i Tiranës

Fakulteti i Historisë dhe i Filologjisë

Departamenti i Gjeografisë

E-mail: palnikolli@yahoo.com; pal.nikolli@unitir.edu.al;

PËRMBLEDHJE

Arsimi parauniversitar në shekullin XXI përballët me transformime rrënjësore të nxitura nga globalizimi, zhvillimi teknologjik, dinamika e tregut të punës dhe sfidat globale si krizat klimatike dhe pandemitë. Ky punim analizon drejtimit strategjike të zhvillimit të arsimit parauniversitar duke u fokusuar në pesë shtylla themelore: integrimi i teknologjisë digjitale, kalimi drejt kurrikulave kompetente, promovimi i barazisë dhe gjithëpërfshirjes, edukimi për qëndrueshmëri dhe qytetari globale, si dhe roli i mësuesit në kontekstin e ri. Studimi është ndërtuar mbi një rishikim të gjerë të literaturës ndërkombëtare (OECD, UNESCO, World Bank, etj.) dhe përdor metodën e analizës krahasuese për të evidentuar tendencat, sfidat dhe perspektivat e ardhshme. Gjetjet theksojnë se suksesi i arsimit parauniversitar varet nga aftësia për të integruar teknologjinë pa përforcuar pabarazitë, për të balancuar kompetencat globale me nevojat lokale dhe për të fuqizuar rolin e mësuesit si udhërrëfyes i të nxënësve. Punimi mbyllet me rekomandime për politika arsimore të qëndrueshme, të cilat synojnë një sistem arsimor gjithëpërfshirës, inovativ dhe të drejtë.

Fjalë kyçe: *Arsimi parauniversitar, shekulli XXI, kompetenca, teknologjia digjitale, barazia, qëndrueshmëria, qytetaria globale.*

Prof. Dr. **Pal NIKOLLI** është pedagog me një përvojë rreth 40 vjeçare në Universitetin e Tiranës. Pas diplomimit si gjeodet (1983), kreu doktoraturën në hartografi dhe dinamikën e bregdetit (1994) dhe më vonë u diplomua edhe jurist (1998). Mban titullin Profesor i Asociuar (1999) dhe Profesor (2016). Ka kryer specializime për hartografi, GIS dhe Remote Sensing në disa vende evropiane. Ai themeloi drejtimin e GIS dhe Interpretimit të Fotografive Ajrore në Departamentin e Gjeografisë të UT, hartoi programet mësimore, ngriti laboratorin përkatës (1995) dhe botoi tekstet e para shqip në këtë fushë.

Fushat e tij kërkimore përfshijnë hartografinë, GIS, Remote Sensing dhe dinamikën bregdetare, ku ishte i pari që aplikoi metodat statistikore dhe fotografite ajrore. Ka udhëhequr doktoratura, botuar 15 tekste universitare, 2 monografi, 4 libra, harta e atlase, mbi 150 artikuj dhe ka mbajtur rreth 95 kumtesa shkencore. Është anëtar në shoqata kombëtare e ndërkombëtare dhe ka kontribuar në projekte kombëtare e ndërkombëtare shkencore.

Hyrje

Në shekullin XXI, arsimit parauniversitar është shndërruar në një nga fushat më të rëndësishme të zhvillimit shoqëror, ekonomik dhe kulturor. Ai nuk përbën më thjesht një proces përvetësimi njohurish bazë, por një sistem kompleks i cili synon të përgatisë individë të aftë për të jetuar e për të kontribuar në një botë që ndryshon me shpejtësi. Ndryshimet në tregun e punës, përparimet teknologjike, sfidat e globalizimit dhe kërkesa për qytetari aktive në një shoqëri demokratike, e kanë bërë të domosdoshme rikonceptimin e rolit dhe funksionit të arsimit parauniversitar.

Sipas Schleicher (2019), arsimit nuk mund të mbetet i ngurtë dhe i lidhur pas paradigmave të shekujve të kaluar, sepse sistemi tradicional u krijua për një shoqëri industriale, të karakterizuar nga stabiliteti dhe përsëritja e rutinave. Në të kundërt, bota bashkëkohore kërkon individë inovativë, fleksibël dhe të aftë për të mësuar gjatë gjithë jetës. Në këtë kuptim, kompetencat thelbësore për shekullin XXI - si të menduarit kritik, zgjidhja krijuese e problemeve, komunikimi ndërkulturor dhe aftësitë digjitale - janë po aq të rëndësishme sa njohuritë tradicionale (OECD, 2020).

Raporti i UNESCO-s (2021) mbi të ardhmen e arsimit thekson se shkolla duhet të transformohet në një hapësirë gjithëpërfshirëse, ku çdo fëmijë të ketë mundësi të barabarta për të mësuar, pavarësisht prejardhjes sociale, gjinisë, gjuhës, kulturës apo kushteve ekonomike. Gjithëpërfshirja dhe barazia nuk janë vetëm objektiva moralë, por edhe parakushte për zhvillim të qëndrueshëm dhe stabilitet shoqëror. Po ashtu, Fullan (2013)

argumenton se reformat arsimore duhet të shkojnë përtej ndryshimeve teknike dhe të synojnë transformim kulturor të institucioneve arsimore, duke vendosur mësuesit, nxënësit dhe komunitetin në qendër të procesit.

Pandemia e COVID-19 shërbeu si një provë e fortë e brishtësisë së sistemeve arsimore tradicionale dhe njëkohësisht si katalizator për ndryshime të reja. Shumë shkolla u përballën me nevojën e menjëhershme për të kaluar në mësim online, çka solli sfida të mëdha në barazinë e aksesit dhe cilësinë e të nxënës, por edhe mundësi për të eksperimentuar me metoda më fleksibël dhe inovative (World Bank, 2020). Kjo situatë tregoi se e ardhmja e arsimit duhet të ndërtohet mbi reziliencë, adaptim dhe përdorim krijues të teknologjisë digjitale.

Në këtë kontekst, lindin disa pyetje themelore që përbëjnë bazën e këtij punimi:

- Cilat janë drejtimit kryesore të zhvillimit të arsimit parauniversitar në shekullin XXI?
- Si mund të garantohej një arsim cilësor, gjithëpërfshirës dhe i qëndrueshëm për të gjithë?
- Cilat politika, strategji pedagogjike dhe reforma institucionale janë të nevojshme për ta bërë arsimin një instrument real të emancipimit shoqëror dhe zhvillimit ekonomik?

Ky punim synon t'i japë përgjigje këtyre pyetjeve duke analizuar tendencat globale, përvojat e ndryshme kombëtare dhe qasjet teorike të studiuesve bashkëkohorë. Përmes shqyrtimit të literaturës shkencore, raporteve të organizatave ndërkombëtare (OECD, UNESCO, Banka Botërore), si dhe analizës

së politikave arsimore, synohet të ofrohet një panoramë gjithëpërfshirëse e sfidave dhe mundësive të arsimit parauniversitar në epokën e re.

Rishikim Literature

Teknologjia si katalizator i ndryshimit

Transformimi i arsimit në dekadat e fundit është i lidhur ngushtë me zhvillimin e teknologjisë digjitale, e cila nuk shihet më vetëm si një mjet shtesë, por si një element strukturor që rikonfiguron mënyrat e të nxënësve dhe të mësimdhënies. Selwyn (2020) argumenton se teknologjia nuk duhet të konceptohet thjesht si një mjet funksional, por si një faktor që ka ndikim të drejtpërdrejtë mbi organizimin institucional të shkollës, mbi marrëdhënien mësues-nxënës dhe mbi kulturën e të nxënësve në përgjithësi. Kjo qasje mbështetet edhe nga Fullan & Langworthy (2014), të cilët theksojnë se teknologjia, kur përdoret në mënyrë të qëndrueshme, nxit inovacionin pedagogjik dhe rrit përfshirjen e nxënësve.

Për më tepër, pandemia COVID-19 e përshpejtoi në mënyrë të jashtëzakonshme procesin e digjitalizimit të arsimit. Raportet e OECD (2021) tregojnë se kalimi i menjëhershëm drejt mësimin online zërtheu potencialin e teknologjisë për të ofruar fleksibilitet dhe akses në burime të shumta, por njëkohësisht nxori në pah pabarazitë e mëdha mes nxënësve, veçanërisht atyre që vijnë nga sfondet socio-ekonomike të pafavorizuara. Studime të tjera (Williamson, Eynon & Potter, 2020) vënë në dukje se ky proces nxori në pah tensionin midis mundësive të hapura nga digjitalizimi dhe rreziqeve të reja, si varësia nga platformat komerciale dhe dobësimi i lidhjes sociale në procesin mësimor.

Qasja kompetente

Kalimi nga një arsim i bazuar në transmetimin e njohurive drejt një arsimit të bazuar në zhvillimin e kompetencave është një nga

paradigmat kryesore të shekullit XXI. Voogt & Roblin (2012), në një analizë të gjerë të kornizave ndërkombëtare, identifikojnë katër kompetencat kryesore - të njohura shpesh si “4C-të” - mendimi kritik, kreativiteti, komunikimi dhe bashkëpunimi - si shtyllat mbi të cilat ndërtohet edukimi modern. Këto kompetenca janë të domosdoshme për të përballuar një botë të ndërlidhur dhe në ndryshim të vazhdueshëm.

OECD (2019), përmes projektit “Education 2030”, thekson nevojën për të kaluar nga mësimdhënia e orientuar drejt njohurive faktike, të cilat shpesh janë të përkohshme dhe të vjetruara, drejt zhvillimit të kompetencave të transferueshme, të cilat i mundësojnë nxënësve të jenë të aftë për të mësuar gjatë gjithë jetës. Në të njëjtën linjë, Voogt et al. (2015) theksojnë se për të realizuar këtë transformim, mësuesit kanë nevojë për formim profesional të vazhdueshëm, ku përfshihen edhe aftësitë digjitale, për të ndërtuar mjedise të reja të të nxënësve që mbështesin inovacionin pedagogjik.

Barazia dhe gjithëpërfshirja

Arsimi gjithëpërfshirës është konsideruar një nga shtyllat themelore për të arritur drejtësinë sociale në arsim. Ainscow (2020) thekson se arsimi gjithëpërfshirës nuk duhet të shihet si një opsion, por si një detyrim moral dhe shoqëror që garanton se çdo fëmijë, pavarësisht prejardhjes, aftësive apo gjendjes socio-ekonomike, ka të drejtë të marrë arsim cilësor. Ai nënvizon se për të arritur gjithëpërfshirjen, sistemet arsimore duhet të përshtaten në mënyrë fleksibile dhe të personalizojnë qasjet pedagogjike.

UNESCO (2020) thekson se një nga sfidat kryesore të gjithëpërfshirjes është “diskriminimi i heshtur”, i cili manifestohet përmes stereotipeve, pritshmërive të ulëta dhe mungesës së mbështetjes adekuate për nxënësit nga komunitetet e marginalizuara. Kjo çon në një hendek të dukshëm arsimor, që shpesh përkeqësohet nga mungesa e

resurseve financiare dhe digjitale. Raporti i UNICEF (2021) shton se pabarazitë e aksesit në teknologji, veçanërisht gjatë pandemisë, kanë ndikuar ndjeshëm në mundësitë e nxënësve për të marrë pjesë në mësimin online, duke e kthyer barazinë digjitale në një dimension thelbësor të gjithëpërfshirjes.

Edukimi për qëndrueshmëri dhe qytetari globale

Në kontekstin e sfidave globale, arsimi nuk mund të kufizohet vetëm në përgatitjen e nxënësve për tregun e punës, por duhet të synojë zhvillimin e qytetarëve të përgjegjshëm dhe të ndërgjegjshëm për botën ku jetojnë. UNESCO (2017) thekson se edukimi për zhvillim të qëndrueshëm (ESD) është i domosdoshëm për të promovuar aftësitë dhe qëndrimet që i ndihmojnë individët të marrin vendime të përgjegjshme për mjedisin, ekonominë dhe shoqërinë.

Raporti i UNESCO (2021) mbi Edukimin për Qytetari Globale nënvizon se shkollat duhet të zhvillojnë tek nxënësit aftësinë për të kuptuar ndërlidhjet globale, për të respektuar diversitetin kulturor dhe për të marrë pjesë aktive në jetën demokratike. Kjo përfshin jo vetëm njohuritë mbi mjedisin dhe shoqërinë, por edhe aftësitë për dialog ndërkulturor, solidaritet dhe pjesëmarrje qytetare. Siç argumenton Andreotti (2011), edukimi për qytetari globale duhet të shkojë përtej një kuptimi sipërfaqësor të “botës si një fshat global”, duke ndërtuar një kritikë të thelluar mbi pushtetin, privilegjin dhe përgjegjësinë kolektive.

Metodika e studimit

Ky studim mbështetet në një qasje të rishikimit sistematik të literaturës dhe në analizën krahasuese, të cilat konsiderohen si ndër metodat më të rëndësishme për të sintetizuar njohuritë ekzistuese dhe për të nxjerrë modele të reja interpretimi mbi problematikën e trajtuar (Tranfield, Denyer & Smart, 2003).

Burimet e të dhënave

Burimet e përdorura janë të natyrës sekondare, duke përfshirë:

- Raporte ndërkombëtare nga organizata të tilla si UNESCO, OECD dhe Banka Botërore, të cilat ofrojnë statistika, politika dhe rekomandime mbi arsimin parauniversitar në nivel global (UNESCO, 2021; OECD, 2020; World Bank, 2018).
- Artikuj shkencorë të botuar në revista me faktor ndikimi, të cilët trajtojnë reformat arsimore, rolin e teknologjisë në arsim dhe sfidat e globalizimit në arsimin parauniversitar (Selwyn, 2020; Fullan & Quinn, 2017).
- Libra akademikë dhe botime teorike mbi politikat e arsimit dhe qasjet pedagogjike bashkëkohore (Darling-Hammond et al., 2019).

Kjo shumëllojshmëri burimesh siguron një bazë të gjerë informacioni, duke mundësuar krahasimin e perspektivave të ndryshme teorike dhe praktike.

Qasja metodologjike

Studimi ndjek një analizë krahasuese të literaturës, e cila synon:

- Të evidentojë tendencat kryesore ndërkombëtare në arsimin parauniversitar, përfshirë rolin e teknologjisë digjitale, nevojën për kompetenca ndërkulturore dhe orientimin drejt zhvillimit të qëndrueshëm (Anderson & Hira, 2020).
- Të identifikojë sfidat e përbashkëta që sistemet arsimore po përballen në nivel global, si pabarazitë sociale, mungesa e burimeve, apo nevoja për zhvillimin e aftësive të shekullit XXI (Schleicher, 2019).
- Të sintetizojë literaturën ekzistuese përmes një analize kritike dhe interpretative, duke u përpjekur të lidhë gjetjet teorike me implikimet për praktikën e arsimit parauniversitar.

Kufizimet e studimit

Një aspekt i rëndësishëm i metodologjisë është pranimi i kufizimeve:

- Studimi nuk përfshin të dhëna empirike të mbledhura në terren, siç janë intervistat me mësuesit apo vëzhgimet në klasë.
- Mbështetja tek burimet sekondare mund të sjellë varësi nga interpretimet ekzistuese, të cilat mund të kenë qasje të ndryshme sipas kontekstit politik dhe kulturor.
- Rishikimi i literaturës nuk mund të kapë në mënyrë të plotë dinamikën e ndryshimeve të shpejta në arsimin global, veçanërisht për shkak të ndikimit të pandemisë COVID-19 dhe zhvillimeve të teknologjisë artificiale.

Përshtatshmëria e metodës

Metodologjia e zgjedhur është e përshtatshme, sepse:

- Lejon një panoramë të gjerë të zhvillimeve në arsimin parauniversitar, përtej një konteksti kombëtar të veçantë.
- Ndihmon në identifikimin e modeleve të përsëritura dhe praktikave të mira në sisteme të ndryshme arsimore (Menter et al., 2011).
- Siguron një bazë teorike solide për diskutime të mëtejshme dhe për formulimin e rekomandimeve mbi politikat arsimore.

Në këtë mënyrë, metodologjia e rishikimit sistematik dhe analizës krahasuese kontribuon në krijimin e një kuadri analitik që i shërben si studiuesve, ashtu edhe vendimmarrësve në politikëbërjen arsimore.

Gjetjet dhe diskutimet*Teknologjia dhe digjitalizimi*

Përdorimi i teknologjisë në arsim është identifikuar si një faktor transformues në procesin mësimor. Nga njëra anë, teknologjia mundëson personalizimin e të

nxënit, duke u dhënë nxënësve mundësi të ndjekin ritmin e tyre, të eksplorojnë burime të ndryshme dhe të marrin feedback në kohë reale (Luckin et al., 2016). Platforma të ndryshme digjitale ofrojnë mundësi për mësim të adaptuar (adaptive learning), që ndihmon sidomos nxënësit me stile dhe ritme të ndryshme të të nxënit. Po ashtu, teknologjia ka lehtësuar qasjen globale në burime të pasura, duke krijuar ura bashkëpunimi ndërmjet shkollave, nxënësve dhe mësuesve në kontekste të ndryshme kulturore e gjeografike (Selwyn, 2020).

Megjithatë, përfitimet nuk shpërndahen njëtrajtësisht. Ndarja digjitale mbetet një fenomen i theksuar, sidomos në vendet në zhvillim dhe në zonat rurale. Nxënësit pa pajisje të duhura ose pa qasje të besueshme në internet përjashtohen nga mundësitë që teknologjia ofron (OECD, 2021). Për më tepër, përdorimi i tepruar i pajisjeve digjitale ngre shqetësime për shëndetin mendor dhe varësinë nga ekrani (Livingstone & Blum-Ross, 2020). Pra, teknologjia në arsim është një armë me dy tehe, që kërkon politika të kujdesshme për të balancuar potencialin transformues me sfidat sociale.

Qasja kompetente

Zhvillimi i arsimit në bazë të kompetencave është parë si një qasje e domosdoshme për përgatitjen e nxënësve për jetën dhe tregun e punës së shekullit XXI. Studime empirike kanë treguar se shkollat që zbatojnë kurrikula kompetencore shënojnë rritje të motivimit dhe angazhimit të nxënësve, si dhe një zhvillim më të qëndrueshëm të aftësive si mendimi kritik, bashkëpunimi dhe kreativiteti (Voogt & Roblin, 2012). Kjo përputhet edhe me theksin që OECD (2018) i jep aftësive ndërdisiplinore në kornizën Future of Education and Skills 2030.

Megjithatë, sfida më e madhe qëndron te formimi i mësuesve. Pa përgatitje të thelluar në dizajnimin dhe zbatimin e kurrikulave kompetencore, qasja mbetet sipërfaqësore. Schleicher (2019) argumenton se sistemi

arsimor shpesh nënvlerëson rëndësinë e zhvillimit profesional të mësuesve, duke e kthyer implementimin në një proces formal e jo thelbësor. Për pasojë, ekziston rreziku që kompetencat të trajtohen thjesht si objektiva në letër, pa u përkthyer në praktika të qëndrueshme pedagogjike.

Barazia dhe gjithëpërfshirja

Një nga gjetjet kryesore është se arsimi gjithëpërfshirës nuk përmirëson vetëm rezultatet akademike të nxënësve me nevoja të veçanta, por gjithashtu kontribuon në kohezionin social dhe uljen e diskriminimit (Ainscow, 2020). Shkollat që promovojnë gjithëpërfshirje nxisin bashkëpunimin, respektin për diversitetin dhe zhvillimin e aftësive socio-emocionale.

Sidoqoftë, raportet ndërkombëtare tregojnë se pabarazitë vazhdojnë të ekzistojnë. Sipas UNESCO (2020), fëmijët me aftësi të kufizuara, fëmijët e minoriteteve etnike dhe ata nga familjet me të ardhura të ulëta shpesh përjashtohen nga e drejta për arsim cilësor. Në disa vende, mungesa e infrastrukturës fizike, e burimeve didaktike të përshtatura dhe e mësuesve të trajnuar për gjithëpërfshirje është një pengesë serioze (World Bank, 2021). Për rrjedhojë, përmbushja e objektivave të SDG 4 - Arsimi Cilësor për të Gjithë mbetet një sfida globale.

Edukimi për qëndrueshmëri dhe qytetari globale

Në një botë të karakterizuar nga kriza klimatike, migracioni dhe sfida të përbashkëta globale, edukimi për zhvillim të qëndrueshëm dhe qytetari globale ka marrë një rëndësi të veçantë. Teoria sugjeron se integrimi i këtyre komponentëve në kurrikula është thelbësor për ndërtimin e shoqërive të përgjegjshme dhe të ndërgjegjshme (UNESCO, 2017).

Megjithatë, gjetjet tregojnë se zbatimi mbetet i fragmentuar. Në shumë sisteme arsimore, këto tema trajtohen si module shtesë ose aktivitete jashtëkurrikulare, dhe jo si pjesë integrale e kurrikulës (Sterling, 2016).

Kjo qasje e kufizuar e pengon zhvillimin e aftësive të qëndrueshmërisë, të cilat përfshijnë ndërmarrjen e veprimeve konkrete për mjedisin, ndërtimin e solidaritetit global dhe përbashkëtimin e sfidave të përbashkëta. Për më tepër, mungesa e formimit të mësuesve dhe materialeve pedagogjike adekuate është një pengesë për implementim të suksesshëm (UNESCO, 2020).

Përfundime

Arsimi parauniversitar në shekullin XXI ka pësuar një transformim të thellë konceptual, duke kaluar nga modeli tradicional i transmetimit të njohurive drejt një qasjeje gjithëpërfshirëse, që synon zhvillimin e aftësive jetësore, kompetencave qytetare dhe vetëdijes etike. Kjo qasje përputhet me kornizat ndërkombëtare të arsimit, të cilat e konsiderojnë edukimin si një shtyllë themelore të zhvillimit shoqëror dhe demokratik (Fullan, 2013; UNESCO, 2021).

Një ndër shtyllat kryesore të këtij transformimi është teknologjia digjitale. Ajo mundëson personalizimin e të nxënësve, zgjeron aksesin në informacion dhe nxit forma të reja bashkëpunimi ndërkulturor. Siç thekson Selwyn (2020), teknologjia nuk është neutrale, por një faktor që riformëson marrëdhëniet mes nxënësve, mësuesve dhe njohurisë. Megjithatë, pa politika mbështetëse të qëndrueshme, teknologjia mund të thellojë pabarazitë ekzistuese (OECD, 2020).

Barazia dhe përfshirja mbeten parakushte themelore për një sistem arsimor të drejtë dhe efektiv. Pa akses të barabartë për të gjithë nxënësit, arsimi rrezikon të riprodhojë pabarazitë strukturore (OECD, 2019). Për këtë arsye, politikat arsimore duhet të ofrojnë mbështetje të posaçme për grupet më të prekura.

Sfida të tjera globale si ndryshimet klimatike, migracioni dhe tensionet shoqërore e bëjnë të domosdoshme që qëndrueshmëria dhe qytetaria globale të

jenë të integruara në zemër të kurrikulës (UNESCO, 2017; UN, 2015). Vetëm në këtë mënyrë brezat e rinj mund të përgatiten për të vepruar me përgjegjësi, solidaritet dhe vizion në një botë gjithnjë e më të ndërlikuar.

Në përfundim, arsimi parauniversitar duhet të shihet si një projekt i gjerë shoqëror dhe ndërkombëtar, i cili shkon përtej transmetimit të dijes për të fuqizuar individët si aktorë kritikë, etikë dhe inovativë të shoqërisë.

Rekomandime

1. Hartimi i politikave kombëtare për të ulur hendekun digjital dhe për të rritur aksesin në teknologji.

Hendeku digjital është një ndër sfidat më të mëdha të arsimit bashkëkohor. Nxënësit në zonat urbane kanë shpesh akses më të mirë në internet dhe pajisje, ndërsa ata në zonat rurale ose komunitetet e pafavorizuara përjashtohen nga këto mundësi (World Bank, 2020). Për këtë arsye kërkohen politika të qëndrueshme që garantojnë infrastrukturë digjitale të barabartë, pajisje të subvencionuara për nxënësit nga familje me të ardhura të ulëta dhe programe mbështetëse teknologjike në shkollë.

2. Zhvillimi i vazhdueshëm profesional i mësuesve në përdorimin e teknologjisë dhe qasjet e bazuara në kompetenca.

Mësuesit janë aktorët më të rëndësishëm të ndryshimit arsimor. Pa zhvillimin e aftësive të tyre digjitale dhe pedagogjike, edhe investimet e mëdha teknologjike rrezikojnë të mbeten të pashfrytëzuara (Darling-Hammond et al., 2017). Rekomandohen trajnime të vazhdueshme për integrimin e teknologjisë në procesin mësimor, platforma online për ndarjen e praktikave më të mira ndërmjet mësuesve dhe udhëzime për

përdorimin e metodologjive aktive dhe qasjeve të bazuara në kompetenca.

3. Reforma kurrikulare e orientuar drejt kompetencave jetësore.

Kritika kryesore ndaj kurrikulave tradicionale lidhet me fokusin e tepërt tek faktet, të cilat shpesh humbin vlerë në një shoqëri që ndryshon me ritme të shpejta (Voogt & Roblin, 2012). Kurrikula duhet të orientohet drejt zhvillimit të mendimit kritik, kreativitetit dhe sipërmarrjes; nxitjes së kompetencave digjitale dhe qytetare dhe forcimit të inteligjencës emocionale dhe mirëqenies.

4. Integrimi i qëndrueshmërisë dhe qytetarisë globale në të gjitha lëndët.

Arsimi për zhvillim të qëndrueshëm dhe qytetari globale nuk duhet të mbetet një modul i veçantë, por një parim udhëheqës i kurrikulës (UNESCO, 2017). Ky integrim mund të realizohet duke përfshirë temat e qëndrueshmërisë në shkencat natyrore, lidhur ato me etikën dhe përgjegjësinë shoqërore në shkencat shoqërore dhe zbatuar projekte praktike të lidhura me komunitetin.

5. Forcimi i mekanizmave të përfshirjes për nxënësit më të cenueshëm.

Pa politika gjithëpërfshirëse, rreziku më i madh është lënia pas e nxënësve më vulnerabël (OECD, 2019). Për këtë arsye është e nevojshme të ofrohen mbështetje financiare për familjet në vështirësi, programe psikosociale për nxënësit me probleme emocionale apo shëndetësore, burime të përshtatura për nxënësit me aftësi të kufizuara dhe ndërhyrje të posaçme për pakicat etnike.

Vetëm nëpërmjet këtyre masave, shkollë mund të përmbushë misionin e saj si institucion gjithëpërfshirës dhe fuqizues.

REFERENCAT

- Ainscow, M. (2020). *Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences*. Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 6(1), 7–16.
- Ainscow, M. (2020). *Promoting Inclusive Education Systems*. Routledge.
- Anderson, L. & Hira, A. (2020). *Education for Sustainable Development and Global Citizenship: A Transformative Agenda for Education*. Routledge.
- Andreotti, V. (2011). *Actionable Postcolonial Theory in Education*. Palgrave Macmillan.
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2019). *Implications for educational practice of the science of learning and development*. Applied Developmental Science, 24(2), 97–140.
- Darling-Hammond, L., Hylar, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Fullan, M. & Quinn, J. (2017). *Coherence: The Right Drivers in Action for Schools, Districts, and Systems*. Corwin Press.
- Fullan, M. (2013). *The New Pedagogy: Students and Teachers as Learning Partners*. Pearson.
- Fullan, M., & Langworthy, M. (2014). *A Rich Seam: How New Pedagogies Find Deep Learning*. Pearson.
- Livingstone, S., & Blum-Ross, A. (2020). *Parenting for a Digital Future: How Hopes and Fears about Technology Shape Children's Lives*. Oxford University Press.
- Luckin, R., Bligh, B., Manches, A., Ainsworth, S., Crook, C., & Noss, R. (2016). *Decoding Learning: The Proof, Promise and Potential of Digital Education*. Nesta.
- Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). *Intelligence Unleashed: An Argument for AI in Education*. Pearson.
- Menter, I., Elliot, D., Hulme, M., Lewin, J., & Lowden, K. (2011). *A Guide to Practitioner Research in Education*. Sage.
- OECD (2018). *The Future of Education and Skills: Education 2030*. OECD Publishing.
- OECD (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass 2030*. OECD Publishing.
- OECD (2021). *Digital Education Outlook 2021: Pushing the Frontiers with AI, Blockchain and Robots*. OECD Publishing.
- OECD (2021). *The State of School Education: One Year into the COVID Pandemic*. OECD Publishing.
- OECD. (2019). *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030*. OECD Publishing.
- OECD. (2020). *The Impact of COVID-19 on Education: Insights from Education at a Glance 2020*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2021). *Education at a Glance 2021*. OECD Publishing.
- Schleicher, A. (2019). *Helping our Youngest to Learn and Grow: Policies for Early Learning*. OECD Publishing.
- Schleicher, A. (2019). *The Future of Education and Skills: Education 2030*. OECD.
- Schleicher, A. (2019). *World Class: How to Build a 21st-Century School System*. OECD Publishing.
- Selwyn, N. (2020). *Education and Technology: Key Issues and Debates*. Bloomsbury Publishing.
- Selwyn, N. (2020). *Should Robots Replace Teachers? AI and the Future of Education*. Political Press.
- Sterling, S. (2016). "A Commentary on Education and Sustainable Development Goals." *Journal of Education for Sustainable Development*, 10(2), 208–213.
- Tranfield, D., Denyer, D., & Smart, P. (2003). Towards a methodology for developing evidence-informed management knowledge by means of systematic review. *British Journal of Management*, 14(3), 207–222.
- UN. (2015). *Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York: United Nations.
- UNESCO (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*. UNESCO Publishing.
- UNESCO (2020). *Global Education Monitoring*

- Report 2020: Inclusion and Education – All Means All*. UNESCO Publishing.
- UNESCO (2021). *Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education*. UNESCO Publishing.
- UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*. Paris: UNESCO Publishing.
- UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report: Inclusion and Education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2021). *Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education*. Paris: UNESCO Publishing.
- UNICEF (2021). *COVID-19 and School Closures: One Year of Education Disruption*. UNICEF.
- Voogt, J., & Roblin, N. P. (2012). “A Comparative Analysis of International Frameworks for 21st Century Competences: Implications for National Curriculum Policies”. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299–321.
- Voogt, J., Erstad, O., Dede, C., & Mishra, P. (2015). *Innovative uses of digital technologies in education: Implications for teacher education*. *Journal of Teacher Education*, 66(3), 246–260.
- Williamson, B., Eynon, R., & Potter, J. (2020). *Pandemic politics, pedagogies, and practices: Digital technologies and distance education during the coronavirus emergency*. *Learning, Media and Technology*, 45(2), 107–114.
- World Bank (2021). *World Development Report 2021: Data for Better Lives*. World Bank.
- World Bank. (2018). *World Development Report 2018: Learning to Realize Education’s Promise*. World Bank Group.
- World Bank. (2020). *The COVID-19 Pandemic: Shocks to Education and Policy Responses*. Washington, DC: World Bank.

ABSTRACT

Pre-university education in the 21st Century faces profound transformations driven by globalization, technological development, labor market dynamics, and global challenges such as climate crises and pandemics. This paper analyzes the strategic directions for the development of pre-university education by focusing on five fundamental pillars: the integration of digital technology, the transition toward competency-based curricula, the promotion of equity and inclusion, education for sustainability and global citizenship, and the evolving role of the teacher in this new context. The study is based on a comprehensive review of international literature (OECD, UNESCO, World Bank, etc.) and employs a comparative analysis method to highlight key trends, challenges, and future perspectives. The findings emphasize that the success of pre-university education depends on the ability to integrate technology without reinforcing inequalities, to balance global competencies with local needs, and to strengthen the role of teachers as facilitators of learning. The paper concludes with recommendations for sustainable education policies aimed at fostering an inclusive, innovative, and equitable education system.

Keywords: *Pre-university education, 21st Century, competencies, digital technology, equity, sustainability, global citizenship*

LIDERSHIPI E MENAXHIMI NË ARSIM DHE KATËR INTELIGJENCAT

Lekë SOKOLI

Instituti Shqiptar i Sociologjisë (AIS)

E-mail: lsokoli53@gmail.com

Elda SOKOLI KUTROLLI

Instituti Shqiptar i Sociologjisë (AIS)

E-mail: elda.sokoli@gmail.com

PËRMBLEDHJE¹

Sot për Inteligjencën Artificiale (IA) flasin të gjithë: me interesim (e para) por edhe me shqetësim (e dyta). IA do të ketë një ndikim më të thellë mbi njerëzimin sesa zjarri apo energjia elektrike (kështu e ka parashikuar CEO i Google), sidomos në ekonomi, arsim, teknologji, shëndetësi, deri në filozofi, shkencë sociale e gjithë sistemin e mendimit. Edukimi është, gjithashtu, një nga fushat më të ndikuara nga IA. Kjo përfaqëson një sfidë për menaxhimin dhe lidershipin në arsim. Por, në këtë punim argumentohet se suksesi i nxënësve (objekt dhe tregues kryesor i lidershit në arsim) lidhet me aftësinë për të administruar në praktikën drajtuese disa lloje inteligjencash. Punimi i referohet 'teorisë së inteligjencës së shumëfishtë' dhe ndalet më gjerësisht katër prej tyre, të matshme respektivisht me indekset IQ - Intelligence Quotient, EQ - Emotional Quotient, SQ - Social Quotient dhe AQ - Adversity Quotient. Në këtë punim ato analizohen të korreluara, bazuar në një literaturë të gjerë etë shqyrtuar në mënyrë krahasuese, duke filluar me 'Suksesi dhe inteligjenca në studimet e Lewis Terman' dhe librat e tij "Studime gjenetike mbi gjenitë" (fillimi i shekullit XX). Autorët arrijnë në disa përfundime praktike mbi lidershipin dhe menaxhimin në arsim, sidomos punën me talentet (në kuptim të shumëfishtë) dhe parashtrojnë dhjetë ide të rëndësishme mbi "Shkollat krijuese"- revolucionin që po transformon arsimin.

Fjalë kyçe: *Inteligjencë e shumëfishtë, Inteligjencë akademike, Inteligjencë Emocionale, Inteligjencë Sociale, Inteligjencë e Reagimit, lidership në edukim, Shkolla krijuese.*

¹ Ky punim është prezantuar në konferencën ndërkombëtare e ndërdisiplinore "Mirëqenia në Kohë Sfiduese" [Well-being in Challenging Times], mbajtur në Universitetin AAB të Prishtinës, Kosovë, më 15-16 nëntor 2024; Proceedings, fq. 21-22. link: <https://www.sociology.al/sites/default/files/19th%20International%20Conference%20Proceedings%20AAB%20Pristine%202024.pdf>

Lekë SOKOLI (Prof. Dr.) është drejtor themelues i Institutit Shqiptar të Sociologjisë dhe kryeredaktor i revistës “Studime Sociale”, nga themelimi i saj në vitin 1998. Ai është, gjithashtu, President themelues i Shoqatës Sociologjike Shqiptare dhe aktualisht Sekretar i Përgjithshëm i saj), si dhe Presidenti i parë i Forumit Sociologjik të Ballkanit (BSF). Prej rreth 40 vjetësh ai është marrë me mësimdhënie (Universiteti i Tiranës, Universiteti i Durrësit, Universiteti Marin Barleti) e kërkim shkencor, duke qenë edhe drejtues institucionesh të Arsimit të Lartë. Është autor i rreth 30 librave (monografi, apo tekste universitare) në fushat e sociologjisë teorike, problemeve sociale dhe metodave të kërkimit shkencor.

Elda SOKOLI KUTROLLI ka kryer studimet në New York University Tiranë dhe është diplomuar nga New York Collage SHBA në programin e studimit menaxhim. Ajo ka kryer studimet master në Universitetin Marin Barleti të Tiranës, në programin Sociologji e Zhvillimit Komunitar. Është redaktore dhe bashkautore e disa botimeve dhe artikujve shkencorë. Aktualisht është Drejtore Ekzekutive e Institutit Shqiptar të Sociologjisë dhe Sekretare Shkencore e Revistës “Studime Sociale”.

Hyrje

Sot, krejt ndryshe nga disa vite më parë, për Inteligjencën Artificiale (në vijim IA) flasin të gjithë. Me interesim (e para) por edhe me shqetësim (e dyta) – të dyja të natyrshme. IA do të ketë mbi njerëzimin një ndikim më të thellë sesa zjarri dhe energjia elektrike të marra së bashku. Kështu e ka parashikuar CEO i Google, Sundar Pichai (2023) në një intervistë për CBS. Po shkohet, madje me shpejtësi, drejt një shoqërie inteligjente. Për këtë mjafton të japim një fakt: kur një nxënës që fillon shkollën sot (2025) të ketë përfunduar ciklin e studimeve (master), llogaritet se IA do të jetë një milion herë më e fuqishme. Ndërkohë fuqia e përpunimit kompjuterik dyfishohet në çdo dy vjet dhe fuqia e përpunimeve gjuhësore po trefishohet në çdo dy vjet (mund të shihet, Kisinger, Schmidt & Huttenlocher, 2024: 235). Bota po shkon drejt një Shoqërie Inteligjente (Intelligent Society, në vijim IS). Por, ndërsa IA është teknologjike, IS është sociale, njerëzore. Ajo i referohet njeriut, inteligjencave njerëzore – në shumës.

Sipas social-psikologëve, ekzistojnë katër lloje të inteligjencës:

- 1 Inteligjenca që matet me koeficientin IQ (Intelligence Quotient);
- 2 Inteligjenca Emocionale, koeficienti EQ (Emotional Quotient);
- 3 Inteligjenca Social, koeficienti SQ (Social Quotient);
- 4s Inteligjenca e Reagimit, koeficienti AQ (Adversity Quotient).

Por, më shumë katër dekada më parë, psikologu amerikan Howard Gardner prezantoi një teori revolucionare në fushën e inteligjencës. “Teoria e inteligjencës së shumëfishtë” u prezantua prej tij në librin «Kornizat e Mendjes» [Frames of Mind] në vitin 1983. Kjo teori propozon një koncept gjithëpërfshirës dhe të zgjeruar të inteligjencës që shkon përtej fokusit tradicional të inteligjencës gjuhësore dhe logjiko-matematikore, të matura nga testet të IQ-së. Sipas tij (Gardner, 1983) inteligjenca nuk është një entitet i vetëm që mund të matet lehtësisht duke përdorur testet tradicionale të IQ-së; përkundrazi, është një koleksion aftësish, shkathtësish dhe talentesh të ndryshme që ndryshojnë nga personi në person.

Shtatë llojet e inteligjencës të prezantuara nga Gardner pasqyrojnë mënyrat e ndryshme se si individët mund të mësojnë, mendojnë dhe zgjidhin probleme. Ato janë:

Inteligjenca gjuhësore, e cila karakterizohet nga një aftësi e lartë për të përdorur gjuhën, qoftë me gojë apo me shkrim. Njerëzit me inteligjencë të lartë gjuhësore shkëlqejnë në shprehjen e vetvetes dhe kanë aftësi në bindjen dhe ndikimin e të tjerëve. Kjo përfshin avokatët, oratorët, poetët dhe shkrimtarët.

Inteligjenca logjiko-matematikore, e cila referohet aftësisë për të menduar logjikisht, për të përdorur numrat në mënyrë efektive dhe për të zgjidhur probleme

logjike dhe matematikore. Individët me inteligjencë logjiko-matematikore janë të aftë në nxjerrjen e modeleve, analizimin e çështjeve komplekse dhe shpesh gjejnë kënaqësi në lojëra enigmath dhe strategjike.

Inteligjenca vizuale-hapësinore, e lidhur me aftësinë për të menduar dhe vizualizuar në mënyrë hapësinore, për të imagjinuar paraqitje dhe forma. Njerëzit me këtë lloj inteligjence mund të jenë arkitektë, artistë ose dizajner, pasi ata mund të manipulojnë lehtësisht hapësirat dhe imazhet në imagjinatën e tyre.

Inteligjenca trupore-kinestetike, që përfshin aftësinë për të përdorur trupin në mënyra komplekse dhe të sakta. Këta individë kanë koordinim të lartë sy-dorë dhe aftësinë për të përdorur trupat e tyre për të zgjidhur probleme ose për të prodhuar punë dhe janë të prirë për t'u bërë atletë, valltarë, kirurgë etj..

Inteligjenca muziko-ritmike, që shpreh aftësinë për të njohur modelet muzikore, tonet dhe ritmet. Njerëzit me inteligjencë muzikore kanë një ndjeshmëri të lartë ndaj muzikës dhe mund të jenë muzikantë, kompozitorë ose dirigjentë.

Inteligjenca intrapersonale, që pasqyron aftësinë për të kuptuar veten dhe për të menaxhuar emocionet dhe vetëmotivimin e dikujt. Individët me inteligjencë të lartë intrapersonale i kuptojnë pikat e tyre të forta dhe të dobëta dhe kanë një vizion të qartë të qëllimeve të tyre personale.

Inteligjenca sociale (të cilën do ta trajtojmë në vijim) qëka bëjë me aftësinë për të kuptuar të tjerët dhe për të bashkëvepruar me ta në mënyrë efektive. Ky lloj inteligjence përfshin aftësinë për të empatizuar dhe komunikuar. Njerëzit me inteligjencë sociale kanë aftësi të larta në marrëdhëniet njerëzore dhe komunikimin social.

Testi i inteligjencës së shumëfishtë i Howard Gardner, është një instrument vlerësimi për të identifikuar pikat e forta dhe aftësitë unike të një individi, në fusha të ndryshme. Këto teste vlerësojnë

një gamë të gjerë aftësish dhe prirjesh individuale, duke reflektuar pikëpamjen shumëdimensionale për inteligjencën (Cherry, 2025; Al-Hamid, 2025).

Këto kërkojnë shqyrtime të veçanta, por në hapësirën e kufizuar të një artikulli, le t'u referohemi katër formave të inteligjencës, duke i lidhur me nuancat e reja në kushtet e zhvillimit të vrullshëm të IA.

Suksesi dhe inteligjenca. 'Asat' e Luis Termanit dhe të tjerët

Le t'u referohemi përvojave të njerëzve të suksesshëm, siç janë miliarderët. Revista "Forbes" bën, prej 38 vitesh, renditjen e 2,668 prej tyre, për nga niveli i pasurisë. Apo të suksesshëm të tjerë: drejtues të korporatave të mëdha (edhe globale), sportistë, apo artistë të suksesshëm etj. Nga sondazhet (globale) mbi mendimin që kanë njerëzit për suksesin e tyre, del se shumica e njerëzve besojnë se të suksesshëm të tillë kanë një formulë magjike ose një dhunti hyjnore e cila u jep atyre përparësi kundrejt të tjerëve, kanë një koeficient të lartë inteligjence. Sipas këtij perceptimi të suksesshmit janë (mund të jenë) individët me nivelin më të lartë të inteligjencës (natyrore, IQ). Por, a është vërtet kështu?

Inteligjenca e matshme përmes IQ është *aftësia mendore, kapaciteti për të mësuar, për të arsyetuar, apo për të kuptuar, si dhe forma të tjera të ngjashme të aktivitetit mendor*. Ajo është bërë tanimë tradicionale, sepse është forma më e studiuar e inteligjencës.

Psikologu amerikan Luis Terman [Lewis Terman, 1877–1956], njihet si themelues i psikologjisë së edukimit qenë fillim të shekullit XX. Ai është i mirënjohur sidomos mbi studimet e tij mbi inteligjencën dhe raportin e saj me suksesin. I pari administrim masiv i testimit të inteligjencës është bërë me 1.7 milion ushtarë gjatë Luftës së Parë Botërore, kur Terman shërbente si psikolog në ushtrinë Shteteve të Bashkuara.

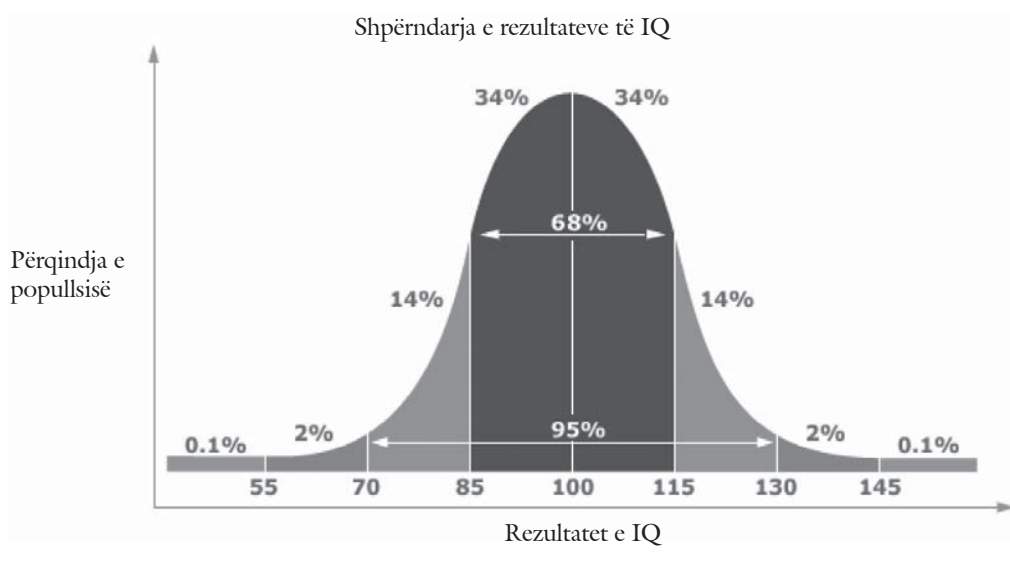


Figura 1

Fill pas Luftës së Parë Botërore, Terman, atëherë një profesor i ri i Stanford University, takoi një djalë me emrin Henry Cowell i cili ishte rritur në varfëri dhe kaos. Ai kishte mbetur i pashkolluar megjithëse koeficienti i inteligjencës së tij ishte mbi 140, madje fare pranë nivelit të gjenive. Terman nisi të kërkojë të tjerë individë si Cowell. Gjeti një vajzë e cila dinte alfabetin që nëntë muajsh, një tjetër që lexonte Dikensin dhe Shekspirin që katër vjeç etj. Terman nisi të hulumtojë për të vendosur në një korrelacion midis shkallës së inteligjencës dhe suksesit.

Në vitin 1921, Terman filloi një projekt kërkimor mbi njerëzit me dhunti, të sponsorizuar nga një fondacion amerikan. Ai krijoi një ekip vëzhguesish dhe e dërgoi në shkollat e Kalifornisë. Ata matën nivelin e inteligjencës së mbi 250 mijë nxënësve, nga të cilët 1470 rezultuan me një IQ mbi 140 dhe deri afër 200. Ky grup u quajt “Termite” dhe u bë objekt i njërës prej studimeve më të famshme e më të gjatë të të gjitha kohërave (Gladwell, 2010: 70-73). Për gjatë gjithë jetës së tij, Terman vijoi të

testonte, të monitoronte dhe të analizonte këtë grup fokusi. Rezultatet e hulumtimeve të tij i përmbledhi në veprën me katër vëllime “Studime gjenetike mbi gjenitë” (Genetic Studies of Geniis).

Klasifikimi i Terman-it, sipas koeficientit të inteligjencës (i përditësuar, mund të shihet edhe Nushi, 2002: 433-439) është si në grafik. Siç shihet, rreth 70 për qind e popullsisë kanë një koeficient inteligjence në diapazonin 85-115, ndërsa mbi 95 për qind në intervalin e IQ 70-130. Individët me IQ >145 përbëjnë vetëm 0.1 për qind të popullsisë. Ndaj që tani mund të nxjerrim një përfundim: është e papercptueshme që të thuhet se të suksesshmit janë pikërisht nga kjo kategori, madje nuk është e thënë se për te qenë i suksesshëm në jetë duhet një koeficient inteligjence shumë-shumë i lartë.

Pohimi fillestar i Luis Termanit mbi korrelacionin sukses – koeficient inteligjence [(S = f (IQ)], ishte ky: për një individ, shkruante ai, *nuk ka asgjë më të rëndësishme se inteligjenca, ndoshta përveç moralit të tij.* (Figura 1). Sipas tij, ndër individët me nivelin më të lartë të inteligjencës ne do të gjejmë

liderët, ata që do të çojnë përpara shkencën, artin, qeverisjen, edukimin dhe përgjithësisht mirëqenien sociale. Në mënyrë të veçantë, ai besonte që ky grup individësh, do të përbënte elitën e ardhshme të SHBA.

Por, me kalimin e kohës Terman rivlerësoi pohimet të tij. Madje, në volumin e katërt të veprës së tij prej pesë vëllimesh “Studime gjenetike mbi gjenitë” (Genetic Studies of Genuis), ai arriti në përfundimin se *talenti dhe suksesi janë shumë larg së qeni në një korrelacion perfekt.*

Ai, sikurse të tjerë studiues pas tij, shtjelloi çështjen e të ashtuquajturve kufij socialë të IQ (apo *pragje sociale*). Ai argumentoi se pas një shkalle të caktuar, niveli i IQ *bëhet relativisht i parëndësishëm në kushtëzimin e suksesit.* Sukseset, edhe ato të jashtëzakonshmet, janë më pak të lidhura me talentin individual sesa me kushtëzimet (oportunitetet) sociale.

Por, çfarë ndodhi me atë grup individësh të talentuar (Termite), për të cilët Luis Terman besonte se do të përbënin elitën shkencore, akademike e politike të SHBA? Vetë Terman vrojtoi 730 prej tyre, kur ata ishin në moshë të rritur dhe i grupoi në tre kategori:

- Në të parën (A) ai përfshiu 150 prej tyre (rreth 20 për qind). Ata ishin vërtet të suksesshëm, ishin yjet e kampionit të tij, ishin As-at e tij. Mbi 90 për qind e tyre kishin kryer studime universitare, apo edhe ato pasuniversitare.
- Në grupimin e mesit u përfshinë 60 për qind të tyre. Ata ishin thjesht “të kënaqur”.
- Në grupimin e fundit (C) ishin sërish 150 individë, të fundit për këtë grup me aftësi mendore të spikatura. Por ata ishin bërë punonjës postash, apo kryenin punë të tjera të pakualifikuara, ose ishin edhe të papunë.

Sidoqoftë, asnjëri prej individëve të kampionit elitar të Terman-it, nuk fitoi ndonjëherë çmimin Nobel, madje asnjëri prej tyre nuk u bë i njohur në nivel federal.

Në fakt, Terman “rendi” pas kampionit të vet për rreth 40 vjet, derisa u nda nga jeta në vitin 1956. Ai shqyrtoi çdo detaj të jetës së këtyre individëve, monitoroi zhvillimin fizik e mendor të tyre, raportet e çdonjërit prej tyre me seksin e kundërt, hobet e tyre, interesat e tyre profesionale, apo interesa të tjera jetësore. Ai plotësoi ‘dosjen’ e tyre me të dhëna nga koha kur ata kishin filluar të ecnin apo të flisnin, me IQ-të e tyre gjatë viteve të ndryshme të shkollës etj., etj. Në fund të analizës së tij ai arriti të veçonte një faktor të rëndësishëm ndikues: sfondin familjar.

Ai krahason ‘Asat’ me individët e grupimit C, ata që mund të konsiderohen si “gjenitë humbur”. Të parët ishin nga familje të klasave të larta e të mesme. Shtëpitë e tyre ishin plot me libra. Shumica e prindërve të tyre kishin kryer universitetet, ndonëse në atë kohë diplomimi në universitete ishte mjaft i kufizuar. Pjesëtarët e grupimit C ishin ‘nga ana tjetër e gardhit’. Terman vizitoi personalisht çdo familje të individëve të grupimeve A dhe C. Ai konstatoi atë që çdonjëri mund të marrë me mend: *suksesi i fëmijëve është i kushtëzuar nga atmosfera edukative në të cilën ata rriten.* Kjo nënkupton mundësi sociale, duke filluar me grupin më të vogël social, familjen.

Çfarë u mungonte individëve të grupimit C? Atyre nuk u mungoi adn-ja e suksesit, IQ-ja e nevojshme, apo diçka e lidhur me kufizime individuale. Jo, ata kishin individualisht gjithçka duhej për të qenë i suksesshëm në jetë. Atyre u mungonte diçka që duhet ta kishin në fakt, diçka që shoqëria duhet ta garantojë: *një komunitet rrethues që të mund ti përgatiste ata për jetën.*

A ka ndonjë vëmendje të veçantë për individët me koeficient më të lartë të inteligjencës? “Po”, sidomos në vendet e zhvilluara. Për shembull, shumë kompani elitare (Microsoft, Amazon, SpaceX etj.) në sektorë të caktuar punësojnë duke u bazuar në IQ. Por çështja është që radarët e shkollës dhe institucioneve të shoqërisë të zbulojnë talentet dhe të krijohen kushte për

menaxhimin e drejtë dhe institucionalizimin e talenteve. Kjo është sfida e menaxhimit të shkollës dhe jo vetëm.

Inteligjenca Emocionale (IE)

Por, a ka kufizime koeficienti i inteligjencës? “Po”, madje shumë. Një test IQ *mat aftësitë e arsytimit dhe zgjidhjes së problemeve, aftësitë vizuale, matematikore dhe gjubësore, si dhe shpejtësinë e përpunimit të kujtesës dhe informacionit*. Por, ato janë - në fund të fundit - pamje të çastit. Përmes IQ ne shohim se si duket fëmija/nxënësi në këtë ditë, në këtë test të veçantë, me këtë testues të veçantë.

Për më tepër, ndryshe nga perceptimi i zakonshëm, koeficienti (mesatar) i inteligjencës ndryshon me kalimin e kohës. Shumë faktorë mund të ndikojnë në treguesin e IQ me kalimin e kohës, siç janë: varfëria, të ushqyerit, stresi etj., etj. Hulumtimet kanë treguar se fëmijët nga nivele më të ulëta socio-ekonomike të adoptuar në një familje të klasës së mesme shpesh rrisin rezultatet e tyre të IQ-së me 15 deri në 20 pikë.

Përgjithësisht, brezi i sotëm i fëmijëve është më i zgjuar se ai parardhës. Që nga fillimi i viteve ‘1900-të, kur testet e IQ-së u standardizuan për herë të parë, studiuesit kanë parë rritje të konsiderueshme në rezultatet e IQ-së, me çdo brez që kalon. Pra, 10-vjeçari mesatar sot ka një IQ më të lartë sesa një 10-vjeçar nga vitet 1950-të. Ne përballemi me një botë shumë më komplekse. Arsimi ka ndryshuar. Edhe punët/punësimet kanë ndryshuar. Në fillim të viteve 1900, vetëm 3% e amerikanëve kishin profesione të lidhura me punën krijuese. Sot, kjo shkon deri në 50%. Si të tillë, ne jemi mësuar të zgjidhim probleme komplekse, hipotetike, si ato në një test IQ. IQ ndikohet, gjithashtu, nga faktorët shëndetësorë, shumë të përmirësuar kundrejt së shkuarës së afërt, pale asaj të largët.

Gjithsesi, IQ nuk mat inteligjencën

praktike, aftësinë për t’i bërë gjërat të funksionojnë, krijimtarinë e individit, kuriozitetin, vullnetin, këmbënguljen, guximin. IQ nuk tregon gatishmërinë emocionale etj., etj. IQ nuk mat mençurinë e individit.

Këtej dalim te Inteligjenca Emocionale (IE). Pra, nëse IQ – i referohet zgjuarsisë; IE i referohet më shumë mençurisë. Vlerësohet se mençuria (apo me fjalë të tjera IE) mund të ketë më shumë rëndësi dhe ndikim për suksesin se zgjuarsia e matur me IQ.

IE ka 5 komponentë, që janë (sipas Goldman, 1995):

- 1 Vetëdija (Self-awareness). Njih vetveten! Ky është komponenti i parë i IE: aftësia për të njohur vetveten, në tre fusha themelore: mendore, fizike dhe emocionale.
- 2 Vetëmenaxhimi (Self-regulation) – aftësia për vetë-rregullimin e emocioneve dhe veprimeve, në kushte dhe rrethana të ndryshme.
- 3 Empatia (Empathy) - aftësia për të kuptuar dhe vlerësuar ndjenjat (qëllimet) e tjetrit.
- 4 Vendimmarrja (Decision-making) - aftësia për të marrë vendime, bashkë me përgjegjësitë që burojnë prej tyre.
- 5 Aftësitë sociale - që do të thotë të jesh i aftë për të krijuar dhe mbajtur marrëdhënie të shëndetshme me të tjerët).

A matet dhe çfarë përmban testi i Inteligjencës Emocionale?

Testi i IE, është një test i standardizuar me 40 pyetje, me nga dy alternativa përgjigjesh, për çdonjëren (Testi i Inteligjencës Emocionale është në anglisht, është një test i standardizuar në nivel global, çdokush mund ta bëjë testin e Inteligjencës Emocionale).

IE, si aftësia e individit për të identifikuar, kuptuar dhe menaxhuar emocionet, si në vetvete ashtu edhe tek të tjerët dhe si një komponent të rëndësishëm në procesin e të mësuarit dhe në rritjen e performancës akademike (Furnham, 2016), ka filluar të

studiohet edhe në Shqipëri. Përmendim studimin “Inteligjenca Emocionale, si bazë për vetëkonceptin e performancën akademike dhe lidhja e saj me leadershipin (Lame, Beqiri & Aliaj, 2022) një studim i bazuar në njëkampion prej 971 adoleshentësh në 11 shkolla publike të qytetit të Tiranës. Nëtë ka disa konstatime dhe përfundime të rëndësishme, nga veçojmë:

- Ekziston një korrelacion i qartë midis IE dhe rezultateve akademike të nxënësve;
- nxënësit me IE të lartë, kanë një ndjenjë më të lartë përgjegjësie dhe janë më produktivë në kuptimin dhe integrimin e informacionit kompleks;
- përveç lidhjes me performancën akademike (PA), IE lidhet edhe me vetëkonceptin dhe luan një rol të rëndësishëm në jetën e adoleshentëve;
- «vetja» e shprehur në IE është një konstrukt psikologjik që integron përvojën, ndjenjat dhe emocionet dhe vetë-koncepti është përgjegjës për shumë suksese dhe dështime, pasi promovon vetëbesim pozitiv, siguri dhe besim për të zhvilluar aftësitë;
- përsa i përket lidhjes mes IE dhe leadershipit, rezultatet treguan për një korrelacion të fortë pozitiv ($r = .683$ $p \leq .01$).

Ata argumentojnë se këto gjetje janë të rëndësishme pasi ato mund të kenë implikime për investimin në zhvillimin e aftësive socio-emocionale të të rinjve, si një mënyrë për të përmirësuar performancën e tyre akademike.

Autorët, gjithashtu, tërheqin vëmendjen se

në shkollat shqiptare mungojnë aktivitetet kurrikulare apo jashtëshkollore që kanë në fokus njohjen, shprehjen dhe menaxhimin e emocioneve apo kurrikulave të fokusuara në IE. Kurrikula dhe mjediset shkollore duhet të inkurajojnë ndjeshmërinë në vend të konkurrencës dhe të integrojnë në konceptin

e inteligjencës, jo vetëm inteligjencën intelektuale (IQ), por edhe inteligjencën emocionale. Kuptimi dhe menaxhimi i emocioneve i ndihmon adoleshentët të modifikojnë emocionet negative ose frustrimet në emocione pozitive (Lame, Beqiri & Aliaj, 2022: 75-76).

Ndërsa pedagogia dhe studiuesja R. Alimerko (2024) sill një kuadër të plotë të zhvillimit të IE përmes leximit. Këto studime përbëjnë fillesat vlerësimit dhe trajtimit të IE si element i rëndësishëm i leadershipit dhe menaxhimit në arsim.

Me rëndësi janë, gjithashtu, aplikimet e testit të IE dhe shfrytëzimi i të dhënave në praktikën e jetës së përditshme të shkollës dhe institucioneve të lidhura me të.

Inteligjenca Sociale (IS)

Një rast i zakonshme: është koha e pushimit të madh në një shkollë të ciklit të ulët. Fëmijët lozin, por njëri prej tyre rrëzohet, vret gjurin dhe qan. Të tjerët vazhdojnë lojën pa i kushtuar atij asnjë vëmendje. Vetëm njëri, prej tyre ndalon lojën, i afrohet shokut që po qante dhe fillon të ankohet: “edhe unë u vrava”, fillon ta fërkojë gjurin e vet dhe i kërkon tjetrit të bëjë të njëjtën gjë. Derisa ai që ishte vrarë realisht u qetësua.

Ky është një rast krejt i zakonshëm, apo jo? Por ky djalë me emrin Roxher, u bë objekt studimi rasti në një program të quajtur “Spektrum”. Nga rezultoi: se ky djalë kishte një inteligjencë të mahnitshme lidhur me marrëdhëniet me të tjerët (1), se ai ishte shumë i zoti për të dalluar ndjenjat e të tjerëve (2), se ai ishte shumë i zoti për të reaguar – në mënyrën e duhur – dhe për të krijuar marrëdhënien e duhur, në çast (sikurse një i talentuar, me IQ të lartë zgjidh një ushtrim matematikor). Pra, vetëm ai vuri re dhimbjen e tjetrit, vetëm ai u përpoq që ta qetësonte (tjetrin – jemi gjithnjë në raportet sociale), vetëm ai gjeti mënyrën e duhur (duke improvizuar). Ky shembull, i vënë në themel

të një libri të madh mbi IS (Goldman, 2022) është tregues i talentit për të vendosur një lidhje. Kjo aftësi është e rëndësishme për të krijuar një marrëdhënie të shëndetshme, por edhe për ta ruajtur atë, në shoqëri, në partneritet, në sipërmarrje, në martesë, etj.

Elementët përbërës të IS janë:

Organizimi i grupeve. Kjo është veçori thelbësore për një lider/udhëheqës ka të bëjë me nisjen dhe koordinimin e veprimtarisë së një grupi njerëzish. Këta janë/mund të jenë regjisorët, producentët e artit, oficerët ushtarakë, drejtuesit e organizatave të të gjitha llojeve, të shkollave, institucioneve etj.

Negocimi - aftësia për të biseduar e për të gjetur zgjidhje të problemeve është elementi i dytë i IS.

Lidhjet vetjake përbëjnë elementin e tretë i IS. Kjo ka të bëjë me talentin, me artine ndërtimit dhe ruajtjes së marrëdhënieve me të tjerët. Ata që e zotërojnë këtë aftësi/element të IS janë/mund të jenë pjesa më e vlefshme e një skuadre, bashkëshortë më të denjë, miq të mirë; partnerë të denjë biznesi etj.

Analiza shoqërore/sociale është i fundit ndër elementët e IS. Kjo ka të bëjë me aftësinë për të dalluar ndjenjat dhe synimet e të tjerëve.

IS, sikurse IE, IQ etj., mund të matet, me disa teste. Njëri prej tyre është “Social Intelligence Test” - “Testi i inteligjencës sociale”, i cili bazohet në pyetjen: “Sa mirë mund t’i lexoni emocionet e të tjerëve, vetëm duke parë sytë e tyre?” Aftësia për të lexuar emocionet e të tjerëve është sigurisht e lidhur me «inteligjencën sociale», e cila, nga ana tjetër, lidhet me aftësinë (performancën) në zgjidhjen e problemeve të bazuara.

Në botë, por ende jo në Shqipëri, studimet për IS, një aspekt i inteligjencës i ndarë nga inteligjenca abstrakte ose mekanike, kanë filluar në fillim të shekullit XX. Studimet më të fundit, që u përkasin disa fushave të shkencave sociale (psikologji, sociologji, shkenca kognitive, shkenca të edukimit) shqyrtojnë se si demonstron inteligjenca sociale përmes njohjes së emocioneve,

kuptimit të sinjaleve sociale, ndërtimit të marrëdhënieve dhe menaxhimit të ndërveprimeve sociale dhe si këto aftësi mund të përmirësohen. Hulumtimet gjithashtu lidhin inteligjencën sociale me rezultate si efektiviteti i lidershipit, performanca në punë dhe madje edhe shëndeti fizik dhe mendor.

Studimet kanë konkluduar në përcaktimin e mjeteve diagnostikuese për vlerësimin e saj të lidhura me procese njohëse, të tilla si perceptimi, kujtesa dhe zgjidhja e problemeve. Studimet, gjithashtu, eksplorojnë rrjetet nervore që mbështesin IA. Autori i librave bestseller mbi IE dhe IS Daniel Goleman (2015; 2022) është mbështetur në neuroshkencën sociale për të argumentuar se IS ka dy komponentë bazë: vetëdijen sociale (empatia, harmonia) dhe përshtatjen e ndikimit social (sinkronia, ndikimi).

Hulumtimet tregojnë se IS,

- nuk është i dhënë një herë e përgjithmonë; ajo mund të zhvillohet, si te fëmijët ashtu edhe te të rriturit, përmes përvojave të ndryshme.
- se inteligjenca e fortë sociale është një parashikues i efektivitetit në rolet udhëheqëse dhe profesionale, si dhe kënaqësisë së përgjithshme në jetë.
- se lidhjet sociale, një produkt i IS, janë të lidhura me shëndet më të mirë fizik dhe mendor, me ndikime pozitive në rikuperim dhe jetëgjatësi.

Studimet eksplorojnë, gjithashtu, marrëdhënien midis IS dhe performancës në kontekste të ndryshme, si brenda organizatave, dhe se si faktorë si gjinia, lloji i shkollës ose mediumi i mësimdhënies mund ta ndikojnë nivelin e IS.

Inteligjenca e Reagimit, koeficienti AQ

E katërta ndër inteligjencat objekt i këtij punimi është “më e reja në moshë”, më pak e studiuar dhe rrjedhimisht, më pak

e njohur. Kjo është quajtur “Inteligjenca e Reagimit ndaj Fatkeqësive”, apo “Inteligjenca e Reagimit”, me treguesin e saj IQ (Adversity Quotient).

Termi është përdorur së parinë vitin 1997, nga Paul Stoltz në librin e tij «Koficienti i reagimit: shndërrimi i sfidave në mundësi». Për të përcaktuar në mënyrë sasiore koeficientin e reagimit ndaj fatkeqësisë, Stoltz zhvilloi një metodë vlerësimi të quajtur “Profil i Përgjigjes ndaj Fatkeqësive” - Adversity Response Profile, ARP (Stoltz, 1997; Singh & Sharma, 2017; Wang et. al., 2022), ose “treguesi i reagimit” - AQ. Ky përfaqëson një pikëzim që mat (kuantifikon) aftësinë e një personi për t'u përballur me fatkeqësitë në jetë.

Nga studimet rezulton se AQ është një nga treguesit e mundshëm të suksesit të një personi në jetë. Ai është i dobishëm për të parashikuar qëndrimin që mbahet, stresin mendor, këmbënguljen, jetëgjatësinë, të mësuarit dhe reagimin ndaj ndryshimeve në mjedis, marrë përgjithësisht.

Në kohën tonë po zhvillohen studime komplekse mbi këtë lloj inteligjence. Një ndër modelet e këtyre studimeve, në gjykimin tonë, është i realizuar nga disa studiues kinezë në vitin 2022. “Rizhvillimi i Profilit të Reagimit ndaj Fatkeqësive për Studentët e Universiteteve Kineze” [Re-Developing the Adversity Response Profile for Chinese University Students] (Wang, et. al., 2022) është një studim që meriton të shqyrtohet, si nga pikëpamja konceptuale, ashtu edhe nga pikëpamja metodologjike. Kjo sepse janë përdorur dhe ndërthurur disa lloj analizash: analiza faktoriale e analiza Rasch² për të shqyrtuar

vetitë psikometrike të IQ; analiza faktoriale eksploruese, e cilanga ana e saj zbuloi një model me gjashtë faktorë; analiza faktoriale konfirmuese, e cila gjithashtu mbështeti një zgjidhje me pesë faktorë etj.

Analiza Rasch u ofroi atyre të dhëna të cilësisë psikometrike të instrumentit në aspektin e dimensionalitetit, efektivitetit të shkallës së vlerësimit dhe statistikave të përshtatjes, në disa dimensione të vlerësimit të përgjigjeve të studentëve ndaj fatkeqësive, duke përfshirë kontrollin, atribuimin, shtrirjen, qëndrueshmërinë dhe transcendencën³.

Ka ardhur koha që studime të tilla të realizohen edhe në Shqipëri.

Lidership për ‘ShkollaKrijuese’

Në këtë punim janë nxjerrë një sërë përfundimesh dhe janë dhënë disa rekomandime për lidershipin dhe menaxhimin në arsim, si dhe për politikat publike e institucionale mbi arsimin, sidomos parauniversitar.

Kohët e fundit koncepti “Shkolla krijuese” është bërë objekt studimesh, trajtimesh, botimesh dhe aplikimesh të shumta.

Sipas Hararit, njërit ndër mendimtarët më të shquar të kohës sonë, fjala kyçe për të karakterizuar epokën tonë është “ndryshimi”. Shkolla është, gjithashtu, në qendër të këtij ndryshimi. Por, sipas tij, ka një konsensus lidhur me faktin se shkolla duhet të kalojë në të mësuarit e katër aftësive të rëndësishme - (1) të menduarit kritik, (2) komunikimin, (3) bashkëpunimi dhe (4) krijimin/krijimtarinë. Dhe vijon:

² Analiza Rasch, ose Modeli Rasch, që mban emrin e themeluesit, matematikanit, statisticienit dhe psikometristit të famshëm danez Xhorxh Rask [Georg Rasch], është një model psikometrik për analizimin e të dhënave, siç janë përgjigjet e pyetjeve të pyetësori. Ajo mund të përdoret për të vlerësuar nga aftësinë e leximit të një nxënësi (studenti) deri në fusha të tjera, duke përfshirë arsimin/mësuesinë, shëndetësinë, bujqësinë, kërkimin e tregut etj.

³ Koncepti “Transcendence” vjen nga latinishtja (“trans” do të thotë “përtej” “scandare”, që do të thotë “të ngjitesh”). Fjala përdoret për të përshkruar një gjendje shpirtërore ose fetare, ose një gjendje të lëvizjes përtej nevojave dhe realiteteve fizike.

më gjerësisht, shkollat duhet të zbehin rolin e aftësive teknike dhe të vendosin theksin tek aftësitë jetësore më të përgjithshme. Më e rëndësishmja prej të gjithave do të jetë aftësia për të përballuar ndryshimin, për të mësuar gjëra të reja, për të ruajtur balancën mendore në situata të pazakonta (Harari, 2018: 266).

Dhe konkludon: ti mësojmë njerëzit *për të rishpikur vetveten në mënyrë të herëpashershme* (nënvizimi ynë, LS-EKS)

“Shkollat krijuese” është konsideruar si “revolucion i që po transformon arsimin” (Robinson & Aronica, 2016). Ken Robinson është një nga zërat më me ndikim në botë në fushën e arsimit. Ai dhe Lou Aronica janë autorë të librit bestseller “Shkollat krijuese. Revolucion i që po transformon arsimin”. Autorët theksojnë nevojën për një rishikim rrënjësor të sistemit aktual të edukimit, duke argumentuar një zhvendosje nga modeli industrial dhe i standardizuar i arsimit drejt një qasjeje më të personalizuar dhe krijuese, që ushqen talentet individuale dhe nxit interesin për të mësuarit. Sipas tyre:

Arsimi duhet të personalizohet. Sepse çdo fëmijë ka talente, interesa dhe stile të veçanta të të mësuarit. Ndaj shkollat duhet të krijojnë mjedise të personalizua mësimore që vlerësojnë dhe u përshtaten këtyre dallimeve, duke i ndihmuar studentët të arrijnë potencialin e tyre të plotë.

Kreativiteti është po aq i rëndësishëm sa shkrim-leximi. Ndaj një shkollë pa kreativitet është (duhet konsideruar) një shkollë “analfabete”. Kreativiteti duhet të jetë në qendër të edukimit e jo në periferi të tij. Nxitja e krijimtarisë është thelbësore që nxënësit të përshtaten me një botë që ndryshon vazhdimisht, ndërsa shkollat tradicionale shpesh e shtypin atë në favor të kurrikulave të ngurta.

Testimi i standardizuar nuk është zgjidhja. Theksimi i tepërt në testimin e standardizuar mbyllet kreativitetin dhe kufizon mësimin e vërtetë. Arsimi duhet të përqendrohet në kultivimin e të menduarit kritik, zgjidhjen

e problemeve dhe kreativitetin, në vend të mësimdhënies për të dhënë provime.

Mësuesit janë çelësi i transformimit arsimor. Mësuesit luajnë një rol kyç në formësimin e përvojës mësimore. Autorët e “Shkollat krijuese” theksojnë rëndësinë e fuqizimit të mësuesve për të inovuar në klasë, duke u lejuar atyre lirinë për të hartuar përvoja mësimore tërheqëse dhe kuptimplote.

Të mësuarit duhet të jetë angazhues. Arsimi duhet të lidhet me botën reale dhe të përfshijë kuriozitetin natyror të nxënësve. Kështu nxënësit kanë më shumë gjasa të jenë të motivuar dhe të pasionuar për atë që studiojnë.

Shkollat duhet të ketë një qasje tërësore ndaj nxënësit. Një edukim i plotë (tërësor) ushqen zhvillimin intelektual, social, emocional dhe fizik. Shkollat duhet të përqendrohen jo vetëm në arritjet akademike, por edhe në ndihmën e gjithanshme ndaj nxënësve, që ata të plotësohen si individë.

Në shkollë bashkëpunimi është më i rëndësishëm se konkurrenca. Në një botë të ndërlikuar, bashkëpunimi është çelësi i suksesit. Dhe në rrugën e suksesit çdo individ është, para së gjithash, në garë me vetveten. Autorët bashkëkohorët e edukimit kërkojnë një zhvendosje nga sistemet konkurruese të drejtuara nga testet drejt mjediseve të të mësuarit bashkëpunues, ku nxënësit punojnë së bashku për të zgjidhur problemet.

Diversiteti i inteligjencës duhet të stimulohet dhe të reflektohet në procesin e të mësuarit. Njerëzit mësojnë në mënyra të ndryshme. Shkollat duhet ta njohin dhe inkurajojnë këtë diversitet (inteligjencash), duke ofruar një sërë mënyrash që nxënësit të kenë sukses.

Arsimi duhet t'i përgatisë nxënësit dhe studentët për jetën, jo vetëm për punën. Shkollat shpesh përqendrohen shumë në përgatitjen e studentëve për karriera specifike në vend që t'i mësojnë ata se si të jetojnë jetë të përmbushur. Por duhet e kundërta: arsimi duhet t'i pajisë nxënësit e studentët me aftësitë dhe mentalitetin për

të lulëzuar në një botë që ndryshon me shpejtësi, me *aftësinë për ta rishpikur vetveten në përputhje me rrethanat*.

Në edukim nevojitet një *revolucion në bazë*. Reforma e vërtetë arsimore nuk do të vijë nga lart poshtë, por nga poshtë-lart, me përpjekjet në bazë. Prindërit, mësuesit dhe komunitetet duhet të punojnë së bashku për të krijuar shkolla që u përgjigjen nevojave të nxënësve dhe që *nxisin kreativitetin, kuriozitetin dhe të mësuarit gjatë gjithë jetës*.

«Shkollat krijuese» mbron një vizion të ri të arsimit që bazohet në kreativitetin, që ushqen individualitetin dhe që i përgatit nxënësit e studentët për sfidat komplekse të së ardhmes. Ai kërkon një zhvendosje nga modeli i vetëm “për të gjithë” drejt një sistemi që vlerëson mësimin e personalizuar dhe zhvillimin holistik të çdo nxënësi, apo studenti në veçanti.

*
* *

Në këtë punim kemi trajtuar inteligjencat e shumëfishta, duke u ndalur në katër prej tyre, që - me koeficientët respektivë janë: (1) Inteligjenca akademike, IQ; (2) Inteligjenca Emocionale, EQ; (3)

Inteligjenca Social, SQ; (4) Inteligjenca e Reagimit ndaj Fatkeqësive, AQ – duke anashkaluar në këtë trajtim Inteligjencën Artificiale dhe impaktin e saj. Por, një qasje gjithëpërfshirëse mbi inteligjencat (në bashkëveprim me njëra-tjetrën) do të trajtohet në Konferencën e 6-të Vjetore të Shkollës së Drejtorëve, tema bazë e së cilës është: “Drejt një Shoqërie Inteligjente: Sfida dhe mundësi” [Toward an Intelligent Society: Challenges & Opportunities] në nëntor 2026.

Në mbyllje kërkojmë që të tërheqim vëmendjen për një ngutje të pajustificuar në përdorimin e teknologjisë nëklasë/ arsim. *Përdorimi i teknologjisë duhet të bëhet në mënyrë të moderuar*. UNESCO, OECD, institucionet kërkimore të pedagogjisë dhe shumë modele të sotme thonë se fjala kyçe kur flitet për teknologjinë në shkollë është: “modelim”. Madje shumë shtete pasi kanë provuar aplikimin në shkallë të gjerë të teknologjisë dhe kanë provuar pasojat, kanë filluar të thonë Mjaft! Suedia, Finlanda etj., etj., bazuar në prova shkencore mbi efektet e padëshiruara të teknologjisë, po kërkojnë rikthimin të librat dhe letrat... Një shembull: gjatë vitit 2025, Suedia do të shtojë 2.4 milionë libra në bibliotekat e shkollave...

REFERENCAT

- Al-Hamid, Saleem. 2025. “Multiple Intelligences Theory: Understanding Howard Gardner’s Seven Dimensions of Intelligence”, <https://masarat-sy.org/en/multiple-intelligences-theory-understanding-howard-gardners-seven-dimensions/>
- Alimerko, Rudina. 2024. “Zhvillimi i inteligjencës emocionale përmes të lexuarit praktikë reflektuese në një botë që ndryshon”, Vol. 18, No. 2 (66): 35-42
- Cherry, Kendra. 2025. “Gardner’s Theory of Multiple Intelligences; Why intelligence isn’t one-size-fits-all”, <https://www.verywellmind.com/gardners-theory-of-multiple-intelligences-2795161>
- Gardner, Howard. 1983. *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*, New York: Basic Books.
- Gladwell, Malcolm. 2010. “The Trouble with Geniuses”, *Outliers - the Story of Success*, New York: Back Bay Books, pp. 76-102
- Goldman, Daniel. 2015. *Inteligjenca Emocionale*, Tiranë: Botimet Pema
- Goldman, Daniel. 2022. *Inteligjenca Sociale*, Tiranë: Botimet Pema
- Harari, Noah Yavel. 2018. “Edukimi – konstantja e vetme është ndryshimi”, 21 leksione për shekullin XXI, Tiranë: Botart, ff. 263-272

- Karolinka Institut. 2025. 'Suedia i thotë "mjajt" teknologjisë', <https://www.facebook.com/share/v/17D9PM4ado/?mibextid=wwXIfr>; <https://www.facebook.com/share/v/1N19gidsdR/?mibextid=wwXIfr>
- Kisinger, A. Henri; Eric Schmidt & Daniel Huttenlocher. 2024. *Epoka e inteligjencës artificiale*, Tiranë: Botimet Fan Noli.
- Lame, Edvin; Renisa Beqiri & Sulltana Aliaj. 2022. "Inteligjenca Emocionale, si bazë për vetëkonceptin e performancën akademike dhe lidhja e saj me lidershipin", Vol. 16, No. 2 (56): 75 – 92.
- LAME, Edvin; Renisa Beqiri & Sulltana Aliaj. 2022. "Inteligjenca Emocionale, si bazë për vetëkonceptin e performancën akademike dhe lidhja e saj me lidershipin", *Studime Sociale*, Vol. 16, No. 2 (56): 75-92.
- Nushi, Pajazit. 2002. *Psikologjia e përgjithshme 1*, Prishtinë: Shtëpia Botuese e Librit Shkollor, fq. 433-439.
- Pichai, Sundar. 2023. "AI, more profound than both fire and electricity", CBS's interview, <https://fortune.com/2023/04/17/sundar-pichai-a-i-more-profound-than-fire-electricity/>
- Robinson, Ken & Lou Aronica. 2016. *Creative Schools. The Grassroots Revolution thats Transforming Education*, New York: Penguin Publishing Group.
- Singh, S., & Sharma, T. (2017). "Affect of Adversity Quotient on the occupational stress of IT managers in India", *Procedia Computer Science*, 122, 86-93.
- Stoltz, P. (1997). *Adversity quotient: Turning obstacles into opportunities*. New York: Wiley.
- Wang, Xiang; Zi Yan, Yichao Huang, Anqi Tang & Junjun Chen. 2022. "Re-Developing the Adversity Response Profile for Chinese University Students", <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC9180553/>

ABSTRACT

In our time everyone is talking about artificial intelligence (AI): with interest (the first) but also with concern (the second). AI will have a deeper impact on humanity than fire or electricity (this is what the CEO of Google has predicted), especially in economics, education, technology, health, social science and the entire system of thought. Education is also one of the area's most affected by AI. This represents a challenge for management and leadership in education, as well. However, this paper argues that student success (the main object and indicator of leadership in education) is related to the ability to administer several types of intelligence in guiding practice. It is referring to the 'theory of multiple intelligences', analyzing more extensively four intelligences, measurable respectively with the indices IQ - Intelligence Quotient, EQ - Emotional Quotient, SQ - Social Quotient and AQ - Adversity Quotient. In this article they are analyzed in correlation, based on a large literature, starting with 'Success and Intelligence in the Studies of Lewis Terman' and his books "Genetic Studies of Geniuses" (early 20th century). The authors reach some practical conclusions on leadership and management in education, especially working with talents (in the multiple sense) and put forward ten important ideas on "Creative Schools" - the revolution that is transforming education.

Keywords: *Multiple Intelligence, Academic Intelligence, Emotional Intelligence, Social Intelligence, Reaction Intelligence, Leadership in Education, Creative School.*

ROLI I LIDERIT NË INSTITUCIONIN ARSIMOR. NXITJA E INOVACIONIT NË PROCESIN MËSIMOR

Albana TAHIRI

Albanian University

Fakulteti i Shkencave Shoqërore

Departamenti i Edukimit dhe Anglishtes

E-mail: albanatahiri@albanianuniversity.edu.al; albanatahiri@gmail.com

Gilberta HADAJ

Albanian University

Fakulteti i Shkencave Shoqërore

Departmenti i Edukimit dhe Anglishtes

E-mail: g.hadaj@albanianuniversity

PËRMBLEDHJE¹

Arsimi bashkëkohor po përballet me sfida të reja, të shumta dhe komplekse, që kërkojnë një lidhshmëri efektive, vizionare dhe inovative në institucionet arsimore. Në këtë sfond, studimi synon të analizojë në mënyrë të thelluar rolin e drejtuesit shkollor në nxitjen e inovacionit në procesin e mësimdhënies dhe të nxënies, duke e parë këtë rol si një faktor kyç dhe të domosdoshëm për zhvillimin e kurrikulës dhe për rritjen e cilësisë së arsimit në tërësi. Hipoteza themelore e punimit mbështetet në idenë se lidhshmëria e orientuar drejt vizionit strategjik, motivimit të stafit dhe menaxhimit gjithëpërfshirës ndikon drejtpërdrejt në integrimin e metodave inovative të të mësuarit, duke u shndërruar kështu në një motor zhvillimi institucional. Ky proces ka ndikim të drejtpërdrejtë në përgatitjen e nxënësve për sfidat e një shoqërie moderne, digjitale dhe evropiane. Metodologjia e studimit bazohet jo vetëm në një analizë dokumentare të legjislatimit shqiptar për arsimin parauniversitar, Strategjisë Kombëtare të Arsimit 2021–2026 dhe kurrikulës zyrtare, por edhe në reflektime profesionale shumëvjeçare, duke

¹ Ky punim është prezantuar në konferencën ndërkombëtare e ndërdisiplinore “Mirëqenia në Kohë Sfiduese” [Well-being in Challenging Times], mbajtur në Universitetin AAB të Prishtinës, Kosovë, më 15-16 nëntor 2024; Proceedings, fq. 34. link: <https://www.sociology.al/sites/default/files/19th%20International%20Conference%20Proceedings%20AAB%20Pristine%202024.pdf>

kombinuar perspektivën teorike me përvojën praktike. Gjetjet tregojnë qartë se drejtuesit arsimorë, përmes menaxhimit vizionar, mbështetjes së vazhdueshme të mësuesve dhe nxitjes së bashkëpunimit, luajnë rol vendimtar në zbatimin e strategjive kombëtare dhe në krijimin e një klime organizative që favorizon kreativitetin, inovacionin dhe përfshirjen. Studimi arrin në përfundimin se mësimdhënia inovative nuk duhet të shihet thjesht si një zgjedhje metodologjike, por si një vizion strategjik i domosdoshëm, i cili orientohet, mbështetet dhe fuqizohet nga leadershipi për të garantuar një arsim cilësor, gjithëpërfshirës, të qëndrueshëm dhe në përputhje me standardet evropiane.

Fjalë kyçe: *Lider (drejtues) institucion arsimor, inovacion, proces, mësimdhënie strategji arsimore.*

Albana TAHIRI është Professore e Asociuar në Universitetin “Albanian University”, Fakulteti i Shkencave Shoqërore, Departamenti i Edukimit dhe Anglishtes. Me një përvojë pune, mbi 28 vite në arsim, si drejtuese shkolle dhe pedagoge në arsimin e lartë. Autore dhe bashkautorë e monografive, teksteve universitare dhe artikujve të indeksuar në Scopus dhe Web of Science, me fokus në didaktikën e gjuhës, leadershipin arsimor dhe mendimin kritik. Ka fituar titullin “Profesor i Asociuar” në Universitetin e Tiranës dhe është trajnere kombëtare në programin “Shkolla e Drejtorëve”. Aktualisht është anëtare e bordeve editoriale të revistave YENISEY dhe BALTED, si edhe anëtare e Albanian–American Academy of Sciences and Arts (AAAS), New York (2025–2035). ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0333-7675>

Gilberta HADAJ është diplomuar në Gjuhë – Letërsi, Master në Gjuhësi të sotme, Doktoraturë në Gjuhësi, Fakulteti i Historisë dhe i Filologjisë, Universiteti i Tiranës. Nga viti 2012 e në vazhdim është e angazhuar si pedagoge e brendshme për lëndën e Gjuhës shqipe, pranë Departamentit të Edukimit dhe Anglishtes, Albanian University. Nga viti 2017 është lektore me kohë të pjesshme pranë Universitetit “Aleksandër Moisiu” Durrës. Nga viti 2019 dhe aktualisht, është Përgjegjëse e Departamentit të Edukimit dhe Anglishtes, pranë Albanian University. Dr. Gilberta Hadaj ka botuar pranë Akademisë së Shkencave monografinë me titull “Ndikime në fjalëformat e shqipes”. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8335-9999>

Hyrye

Arsimi bashkëkohor përballet me sfida të shumta që kërkojnë një leadership efektiv, vizionar dhe inovativ në institucionet arsimore, duke u konsideruar si faktor kyç për zhvillimin e kurrikulës dhe rritjen e cilësisë së arsimit (UNESCO, 2021; OECD, 2019). Në këtë kuadër, roli i liderit në institucionin arsimor lidhet ngushtë me realizimin e strategjive kombëtare, menaxhimin dhe implementimin e qasjeve të reja në mësimdhënie dhe nxënie, të cilat ndikojnë drejtpërdrejt në rritjen e efikasitetit të sistemit arsimor (KM, 2021; Ministria e Arsimit, 2021).

Përvoja shumëvjeçare në fushën e drejtimit dhe mësimdhënies ka mundësuar një kuptim më të thelluar të ndërveprimit midis leadershipit dhe procesit mësimor, duke treguar se drejtuesit arsimorë luajnë një rol të pazëvendësueshëm në transformimin e

shkollës dhe në përmbushjen e objektivave strategjike të sistemit arsimor (Duro, 2015; Fullan, 2014). Krahësuar me periudhat e mëparshme, reformat e dekadave të fundit janë më të fokusuar në arsimin progresiv, në forcimin e bazës ligjore dhe në ndryshimin e pedagogjisë tradicionale (European Commission, 2020).

Strategjia Kombëtare e Arsimit 2021–2026 përcakton qartë nevojën për një leadership të fortë arsimor, i cili të garantojë integrimin e politikave publike në praktikat e përditshme të shkollës dhe të orientojë ndryshimet në drejtim të zhvillimit të qëndrueshëm të sistemit arsimor (KM, 2021). Në këtë kontekst, drejtuesit arsimorë nuk janë vetëm administratorë të burimeve, por udhëheqës që frymëzojnë mësuesit dhe nxënësit, duke ndikuar drejtpërdrejt në cilësinë e të nxënësve dhe në përgatitjen e brezave të rinj për një shoqëri moderne dhe evropiane (Pont, Nusche & Moorman, 2008).

Në përputhje me këto zhvillime, drejtuesit e shkollave duhet të ndërtojnë mjedise që nxisin bashkëpunimin profesional dhe krijimtarinë, duke forcuar kulturën institucionale dhe duke i dhënë prioritet të nxëniet si e drejtë themelore për çdo fëmijë (ASCAP, 2020; MASR, 2020). Të nxëniet në shkollat tona duhet t'u ofrojnë nxënësve dhe studentëve një përvojë unike, duke i pajisur ata me vlera sociale, humane dhe shkencore, si bazë për qytetarinë e së ardhmes (Tahiri, 2022; Marzano, 2007).

Kuadri teorik

Kuadri ligjor dhe politikat arsimore në Shqipëri synojnë formimin e çdo individi për të përballuar sfidat e së ardhmes, duke qenë i përgjegjshëm për familjen, shoqërinë dhe kombin. Menaxhimi i ndryshimeve dhe inovacionit në shkolla kërkon strategji për përballimin e rezistencës dhe implementimin e qasjeve të reja (MASR, 2020; Ministria e Arsimit, 2019). Kompleksiteti i sistemit arsimor shqiptar, i ndërtuar mbi zhvillime historike, politike e sociale, e lidh edukimin e vlerave me dimensionet etike të jetës dhe me cilësinë e praktikave shkollore (Demiraj, 2013; Duro, 2015).

Realizimi i strategjive kombëtare dhe menaxhimi i qasjeve të reja nxjerr në pah rolin vendimtar të liderit arsimor për përkthimin dhe zbatimin e politikave në nivel lokal. Lideri efektiv ndikon drejtpërdrejt në përmirësimin e efikasitetit të shkollës, duke zbatuar teknika të avancuara menaxhimi, duke menaxhuar burimet njerëzore dhe materiale, si dhe duke krijuar një mjedis që inkurajon suksesin e nxënësve dhe mësuesve (ASCD, 1983; Fullan, 2014).

John C. Maxwell (2007) thekson se lidërsipi i vërtetë nuk buron nga titujt, por nga ndikimi dhe besimi i fituar tek ndjekësit: "udhëheqja e vërtetë nuk mund të jepet apo caktohet, ajo duhet të fitohet". Kjo qasje pasqyron vizionin e liderit që motivon dhe frymëzon ekipin. Ndërsa Abraham Zaleznik

(1977) dallon qartë midis liderëve, të cilët janë vizionarë dhe merren me përmbytjen, dhe menaxherëve, të cilët janë planifikues dhe fokusohen te proceset. Po kështu, Warren Bennis (1989) vëren se lidërsipi lidhet me ndërtimin e vizionit dhe besimit, ndërsa menaxhimi me administrimin rutinë.

Gardner (2011) e përkufizon liderin si individin që ndikon thellësisht mbi mendimet, emocionet dhe sjelljet e një grupi të gjerë njerëzish. Ky perceptim përkon me teoritë moderne mbi lidërsipin transformues, të zhvilluara nga Bass dhe Avolio (1991), të cilët e konsiderojnë liderin si promotor të besimit, motivimit dhe performancës së ekipit. Në këtë linjë, Goleman (2000) argumenton rëndësinë e lidërsipit emocionalisht inteligjent, ku aftësia për të menaxhuar emocionet e vetes dhe të të tjerëve ndihmon në krijimin e një mjedisi bashkëpunues (Waheeda & Nish, 2024).

Në literaturën shqiptare, Tahiri (2022) thekson rëndësinë e teknologjisë si mjet fuqizues për inovacionin në mësimdhënie, ndërsa Tahiri (2025a) e lidh kreativitetin dhe mendimin kritik të mësuesve me përdorimin e metodave digjitale bashkëkohore. Po kështu, Tahiri (2025b) argumenton se gjuha amtare dhe politikat arsimore janë thelbësore për të siguruar një arsim cilësor dhe të qëndrueshëm në kontekstin global. Në këtë drejtim, studimi i Tahiri & Hadaj (2024) për kompetencat dhe qasjet ndërkombëtare të mësimdhënies nënvizon nevojën që lidërsipi arsimor të orientojë shkollën drejt arsimit gjithëpërfshirës dhe integritetit të politikave evropiane.

Shkollat me performancë të lartë janë institucione që ndërthurin arritjet akademike me zhvillimin e përgjithshëm të nxënësve, duke garantuar suksesin dhe qëndrueshmërinë e tyre në kohë (MAS, 2022). Këto karakteristika lidhen ngushtë me procesin mësimor, menaxhimin e burimeve njerëzore, lidhjen me komunitetin dhe partneritetin me prindërit. Në këtë

kontekst, Richard Elmore (2011) thekson se reformat shkollore duhet të ndodhin “nga brenda jashtë”, duke i lidhur politikat arsimore me realitetin e praktikës në klasa. Ky pozicion thekson se problemet e sistemit burojnë nga problemet e njësive të tij më të vogla.

Në të njëjtën linjë, Robert J. Marzano (2007) argumenton se lidhshipi ka ndikim thelbësor në përmirësimin e performancës së mësuesve, në rritjen e kapaciteteve të shkollës dhe në ndërtimin e një mjedisi që nxit krijimtari dhe inovacionin. Një lidhship i tillë forcon motivimin, përkushtimin dhe kushtet e punës, duke nxitur përmirësimin e arritjeve të nxënësve.

Në këtë kuadër, arsimi gjithëpërfshirës mbetet një dimension i domosdoshëm i reformave arsimore. UNICEF (2016) thekson se arsimi gjithëpërfshirës nuk është vetëm një objektiv politikash, por një mjet konkret për të garantuar që çdo nxënës të ketë mundësi të barabarta për të mësuar, përmes përshtatjes së kurrikulës, mbështetjes së stafit dhe metodologjive fleksibël.

Në përfundim, kuadri teorik vë në dukje se lidhshipi arsimor ndërthur vizionin strategjik, kompetencat emocionale, përdorimin e teknologjisë dhe menaxhimin e burimeve për të ndikuar drejtpërdrejt në cilësinë e mësimdhënies dhe nxënies, në përmirësimin e performancës së shkollave dhe në krijimin e një arsimi gjithëpërfshirës dhe të qëndrueshëm.

Nxitja e inovacionit në procesin e mësimdhënies dhe nxënies

Shkollat me performancë të lartë përfaqësojnë institucione arsimore që ndërthurin arritjet akademike me zhvillimin e përgjithshëm të nxënësve, duke garantuar suksesin në zhvillimin e qëndrueshëm të shkollës (MAS, 2022). Këto institucione karakterizohen nga qasje gjithëpërfshirëse ndaj procesit mësimor-edukativ, mësimdhënies, menaxhimit të burimeve njerëzore, lidhjes

me komunitetin dhe bashkëpunimit me prindërit, duke siguruar një ekuilibër midis cilësisë akademike dhe zhvillimit social.

Njohësi dhe kritik i reformave arsimore në Shtetet e Bashkuara, Richard Elmore (2011), argumenton se fokusi i vërtetë i reformës nuk është thjesht ndryshimi i metodave të mësimdhënies, por krijimi i lidhjes midis praktikave më të mira dhe realitetit të përditshëm në klasat tona. Ai thekson se reformat duhet të ndodhin “nga brenda jashtë”, duke treguar se problemet e sistemit shpesh burojnë nga problemet e njësive të tij më të vogla. Ky pozicion e bën të domosdoshëm bashkëpunimin ndërmjet liderëve dhe mësuesve për të hartuar politika arsimore të reja që nxisin rritjen e profesionalizmit dhe kapaciteteve të mësuesve (Tahiri & Hadaj, 2024).

Në këtë drejtim, Marzano (2007) thekson se një nga detyrat kryesore të lidhshipit lidhet me përmirësimin e performancës së mësuesve dhe ndërtimin e kapaciteteve në shkollë. Një lidhship efektiv kontribuon në rritjen e motivimit, përkushtimit dhe krijimit të kushteve të punës, duke ndikuar drejtpërdrejt në arritjet e nxënësve.

Konteksti aktual i arsimit ka sjellë një fytyrë të re si për lidhshipin, ashtu edhe për rolin e mësimdhënies, duke kërkuar zhvillimin e strategjive më efikase në edukimin e brezit të ri dhe duke u bazuar në praktikat më të mira shkencore evropiane e më gjerë (European Commission, 2020; UNESCO, 2021). Edukimi me qasje gjithëpërfshirëse vendos fëmijën në qendër të kurrikulës dhe promovon mundësi të barabarta për të gjithë. UNICEF (2016) thekson se arsimi gjithëpërfshirës është një mjet për t’iu përgjigjur nevojave të nxënësve dhe për të përshtatur metodologjitë e mësimdhënies dhe pedagogjinë ndaj diversitetit të tyre.

Në këtë kontekst, drejtuesit arsimorë luajnë një rol kyç në nxitjen e inovacionit që ndihmon në integrimin e diversitetit

kulturore dhe përfshirjes së të gjithë nxënësve. Arsimi shumëkulturore nënkupton përfshirjen e historive, vlerave, besimeve dhe perspektivave të njerëzve me prejardhje të ndryshme kulturore në procesin arsimor. Ky dimension kontribuon në përparimin e barazisë dhe kapërcimin e pengesave për suksesin e nxënësve nga grupe të ndryshme sociale e kulturore (Tahiri & Rama, 2024).

Mësimdhënia bashkëkohore, siç thekson Tahiri (2021), përfaqëson bazën e ndërtimit të një shoqërie globale, ku mësuesi është figurë model për nxënësit jo vetëm përmes aftësive të tij profesionale, por edhe përmes vlerave dhe qëndrimeve që përcjell. Në këtë drejtim, teknologjia në mësimdhënie luan një rol fuqizues për inovacionin, duke krijuar hapësira të reja për kreativitet, mendim kritik dhe bashkëpunim në klasë (Tahiri, 2022; Tahiri, 2025a). Metodologjitë bashkëkohore që përfshijnë përdorimin e platformave digjitale dhe aplikacioneve arsimore ndihmojnë në ndërtimin e kompetencave globale për përgatitjen e nxënësve për një botë gjithnjë e më të globalizuar.

Ndërveprimi midis drejtuesit dhe stafit pedagogjik bëhet vendimtar për përmirësimin e arritjeve akademike dhe për ndërtimin e kompetencave jetësore të nxënësve. Në këtë mënyrë, nxitja e inovacionit në mësimdhënie dhe nxënie nuk është vetëm një zgjedhje metodologjike, por një vizion strategjik që përforcohet nga lidhshipi arsimor në funksion të një arsimi cilësor, gjithëpërfshirës dhe të qëndrueshëm.

Metodologjia

Analiza e dokumenteve

Studimi mbështetet në shqyrtimin e dokumenteve strategjike dhe ligjore mbi arsimin në Shqipëri, përfshirë; Ligjin për arsimin parauniversitar (Ministria e Arsimit, 2019), Strategjinë Kombëtare të Arsimit 2021–2026 (Ministria e Arsimit, 2021), si dhe Standardet profesionale të drejtuesve të

institucioneve arsimore (Ministria e Arsimit, 2022). Gjithashtu janë përdorur udhëzuesit e ASCAP (2020) mbi procesin e vlerësimit të brendshëm dhe të jashtëm të institucioneve arsimore.

Shqyrtimi i literaturës shkencore dhe qasje krahasuese.

U analizua literatura ndërkombëtare dhe vendase mbi lidhshipin arsimor dhe inovacionin pedagogjik, duke përfshirë teoritë klasike të Bass & Avolio (1991) mbi lidhshipin transformues, Maxwell (2007) mbi ligjet e lidhshipit, Bennis (1989) mbi dallimin lider & menaxher, si dhe Gardner (2011) mbi profilin vizionar të liderit. Në mënyrë krahasuese u integruan qasjet bashkëkohore të Fullan (2014) dhe Pont, Nusche & Moorman (2008) mbi përmirësimin e shkollave, si dhe raportet ndërkombëtare mbi arsimin gjithëpërfshirës dhe cilësor të zhvilluara nga UNICEF (2016), UNESCO (2021) dhe European Commission (2020). Në analizë janë përfshirë gjithashtu studimet shqiptare që lidhen me temën (Tahiri, 2021; 2022; 2025a; 2025b; Tahiri & Hadaj, 2024).

Një burim i rëndësishëm metodologjik ka qenë reflektimi mbi përvojën profesionale shumëvjeçare të autoreve në drejtim dhe mësimdhënie. Kjo qasje është përdorur për të krahasuar praktikatat konkrete të shkollave shqiptare me kornizat ligjore dhe teorike të përmendura më sipër.

Metodologjia e studimit ndërtohet mbi tre hapa kryesorë:

- Identifikimi i kuadrit ligjor dhe strategjik, përmes analizës së dokumenteve të MAS dhe institucioneve ndërkombëtare.
- Krahasimi i koncepteve teorike me praktikatat e përshkruara në literaturë, duke u mbështetur në reflektimet profesionale të autoreve mbi përvojën në drejtimin e shkollave dhe procesin mësimor.
- Triangulimi i të dhënave, duke ndërthurur dokumentet zyrtare, literaturën shkencore dhe përvojën

praktike për të siguruar një analizë të thelluar dhe gjithëpërfshirëse.

Hipoteza e punimit, e formuluar që në abstrakt, është se lidërsipi i orientuar drejt vizionit strategjik dhe motivimit të stafit ndikon drejtpërdrejt në integrimin e metodave inovative të të mësuarit dhe në përgatitjen e nxënësve për sfidat e një shoqërie moderne dhe evropiane. Për ta testuar këtë hipotezë, analiza është përqendruar në tre shtylla:

- roli i lidërsipit në zbatimin e politikave dhe strategjive kombëtare;
- ndikimi i drejtuesve në krijimin e një klime organizative që nxit inovacionin;
- raportet midis praktikës arsimore dhe literaturës ndërkombëtare.

Kuadri etik

Studimi respekton parimet e integritetit akademik dhe etikës shkencore, në përputhje me udhëzimet ndërkombëtare. Të gjitha burimet janë të citura sipas standardeve të pranuara, duke shmangur çdo formë plagjiature. Reflektimet profesionale të autoreve janë përfshirë vetëm si element krahasues dhe jo si të dhëna empirike, duke garantuar transparencë dhe objektivitet shkencor.

Kufizimet e studimit

- Studimi ka karakter cilësor dhe reflektues, i mbështetur vetëm në analizën e dokumenteve dhe literaturës shkencore.
- Nuk përfshin të dhëna të mbledhura në terren përmes instrumenteve empirike si pyetësorë apo intervista.
- Për këtë arsye, gjetjet nuk kanë synim përgjithësimin statistik, por ofrojnë një kuadër analitik dhe konceptual mbi rolin e lidërsipit dhe nxitjen e inovacionit në arsimin parauniversitar.

Gjetjet, analiza dhe diskutimi

Roli i lidërsipit në zbatimin e politikave dhe strategjive kombëtare

Roli i drejtuesve të institucioneve arsimore është thelbësor për përkthimin e politikave kombëtare në praktika konkrete. Strategjia Kombëtare e Arsimit 2021–2026 (Ministria e Arsimit, 2021) dhe Ligji për arsimin parauniversitar (2019) përcaktojnë objektiva të qarta për një arsim gjithëpërfshirës dhe cilësor, duke theksuar lidërsipin si faktor kyç në këtë proces. Po ashtu, Standardet profesionale të drejtuesve të institucioneve arsimore (MASR, 2022) kërkojnë që drejtuesit të aftësohen për menaxhimin e burimeve, për krijimin e vizionit strategjik dhe për ndërtimin e një klime bashkëpunuese.

Në këtë kuadër, drejtuesit shkollorë luajnë rolin e ndërmjetësuesve midis kuadrit politik dhe praktikës pedagogjike. Fullan (2014) nënvizon se drejtori është figura që i jep jetë vizionit arsimor përmes menaxhimit strategjik të burimeve dhe motivimit të mësuesve. Po ashtu, sipas Pont, Nusche & Moorman (2008), lidërsipi i shkollës është një nga faktorët kryesorë që ndikon në rezultatet e nxënësve dhe në përmirësimin e shkollës si organizatë. Në këtë kontekst, përvoja shqiptare tregon se drejtuesit që arrijnë të integrojnë vizionin kombëtar me nevojat lokale sigurojnë një qasje më efektive dhe të qëndrueshme.

Ndikimi i drejtuesve në krijimin e një klime organizative që nxit inovacionin

Një dimension tjetër i rëndësishëm i lidërsipit është aftësia për të krijuar një klime organizative që nxit inovacionin në procesin mësimor. Shkollat me performancë të lartë (MAS, 2022) tregojnë se suksesi lidhet me ndërthurjen e rezultateve akademike me zhvillimin e përgjithshëm të nxënësve dhe me krijimin e një kulture bashkëpunimi midis drejtuesve, mësuesve dhe komunitetit. Sipas Bass & Avolio (1991), lidërsipi

transformues ndihmon në motivimin e stafit, në frymëzimin e inovacionit dhe në ndërtimin e besimit brenda organizatës. Maxwell (2007) thekson se lidhshipi nuk varet nga titulli, por nga ndikimi dhe aftësia për të frymëzuar ndjekësit. Në të njëjtën linjë, Bennis (1989) dallon liderët vizionarë nga menaxherët, duke argumentuar se liderët krijojnë realitete të reja përmes inovacionit. Gardner (2011) shton se liderët ndikojnë në mënyrë të thellë mbi mendimet dhe sjelljet e individëve, duke formësuar kulturën organizative.

Nga ana tjetër, studimet e Elmore (2011) tregojnë se reformat arsimore kanë dështuar shpesh për shkak të mungesës së lidhjes midis politikave të shkruara dhe praktikës reale në klasë. Kjo sugjeron se drejtuesit duhet të përqendrohen jo vetëm në zbatimin formal të politikave, por edhe në krijimin e kushteve konkrete për mësimdhënie dhe të nxënë inovativ. Marzano (2007) konfirmon se roli i liderit është të ndërtojë kapacitete në shkollë, duke rritur motivimin dhe përkushtimin e mësuesve. Në këtë kuptim, përvoja shqiptare, e reflektuar edhe nga Tahiri (2021, 2022, 2025a), tregon se inovacioni arsimor nuk mund të jetë vetëm metodologjik, por kërkon mbështetje institucionale dhe vizion strategjik.

Raportet midis praktikës arsimore dhe literaturës ndërkombëtare

Studimi nxjerr në pah se praktikatat arsimore shqiptare lidhen ngushtë me trendet ndërkombëtare. UNICEF (2016) dhe UNESCO (2021) theksojnë se arsimit gjithëpërfshirës është kusht i domosdoshëm për të siguruar barazi dhe cilësi, ndërsa OECD (2019) nënvizon rëndësinë e kompetencave digjitale për të përgatitur nxënësit për sfidat e shoqërisë globale. Këto perspektiva përputhen me përpjekjet e sistemit arsimor shqiptar për të përafruar politikat me standardet evropiane (European Commission, 2020).

Në këtë kontekst, reflektimet e autoreve

mbi përvojën profesionale tregojnë se praktikatat e drejtuesve arsimorë shpesh kanë ngjashmëri me modelet ndërkombëtare, por përballen edhe me kufizime strukturore dhe burimore. Tahiri & Hadaj (2024) theksojnë rëndësinë e kompetencave të mësimdhënies në një kontekst global, ndërsa Tahiri (2025b) analizon rolin e gjuhës amtare dhe politikave arsimore për të mbështetur arsimin cilësor. Këto studime ndihmojnë për të kuptuar se praktikatat shqiptare janë në një proces të vazhdueshëm përafrimi me trendet ndërkombëtare, por kërkojnë më shumë mbështetje institucionale dhe burime për të qenë plotësisht efektive.

Diskutim

Analiza tregon se lidhshipi në institucionet arsimore është një faktor përcaktues për zbatimin e politikave kombëtare, krijimin e një klime inovative dhe përafrimin me literaturën ndërkombëtare. Nga njëra anë, dokumentet strategjike dhe ligjore ofrojnë kornizën për një arsim cilësor dhe gjithëpërfshirës; nga ana tjetër, përvoja praktike dhe literatura tregojnë se suksesi varet nga aftësia e drejtuesve për të krijuar një vizion të qartë dhe për ta kthyer atë në realitet përmes motivimit të mësuesve dhe përfshirjes së komunitetit.

Përfundimisht, lidhshipi efektiv nuk është vetëm një funksion administrativ, por një proces transformues që kërkon vizion, guxim dhe përkushtim. Rasti shqiptar, i analizuar përmes dokumenteve dhe literaturës, tregon se lidhja midis politikave dhe praktikës ende mbetet sfidë, por gjithashtu ofron hapësira të mëdha për zhvillim në drejtim të inovacionit dhe përfshirjes.

Përfundime

Studimi konfirmon se lidhshipi efektiv, bashkëpunues dhe inspirues për mësuesit dhe nxënësit është një komponent vendimtar

për zbatimin e politikave arsimore dhe kuadrit ligjor në institucionet arsimore shqiptare (MASR, 2021; MASR, 2022). Në këtë kuadër, realizimi i strategjive kombëtare dhe menaxhimi i qasjeve të reja në arsim nxjerr në pah rolin vendimtar të liderit në përkthimin dhe implementimin e politikave të qeverisë në nivel lokal.

Politikat arsimore bashkëkohore fokusohen në krijimin e një qasjeje progresive, duke theksuar të drejtën për arsim dhe të nxënësit si një të drejtë themelore njerëzore (UNESCO, 2021; UNICEF, 2016). Edukimi në shkollat shqiptare nuk duhet të kufizohet vetëm në zhvillimin e njohurive shkencore, por duhet të shërbejë edhe për formimin e vlerave humane dhe sociale, si bazë për ndërtimin e një qytetarie që i përshtatet kuadrit evropian dhe global.

Një përfundim tjetër është se mësuesit, pavarësisht përvojës së tyre formale ose joformale, janë faktorë të domosdoshëm për zbatimin e ndryshimeve në arsim. Trajnimi dhe kualifikimi i tyre mbetet një domosdoshmëri për të mundur integrimin e qasjeve inovative dhe të strategjive kombëtare në metodologjinë e mësimdhënies (Marzano, 2007; Fullan, 2014).

Mbështetja e drejtuesve për mësuesit dhe nxënësit, si dhe promovimi i inovacionit dhe teknologjisë, janë thelbësore për zhvillimin profesional të mësuesve dhe për përmirësimin e cilësisë së mësimdhënies. Inovacioni dhe teknologjia funksionojnë si motorë të ndryshimeve në sistemin arsimor, duke ndihmuar nxënësit të zhvillojnë kompetencat për jetën dhe aftësitë e mendimit kritik (OECD, 2019; Tahiri, 2022; Tahiri, 2025a).

Në fund, hulumtimi i mëtejshëm për të identifikuar praktikën më të mirë të liderit në rajon dhe për t'i përshtatur ato në kontekstin shqiptar përmes partneriteteve ndërkombëtare mbetet një domosdoshmëri. Ky bashkëpunim do të sillte udhëheqës më të përgatitur dhe vizionarë, të aftë për të

ngritur potencialin e individëve dhe për të forcuar kohezionin social.

Rekomandime

Forcimi i trajnimit të drejtuesve arsimorë

Programet e zhvillimit profesional duhet të theksojnë leadershipin transformues, menaxhimin e inovacionit dhe ndërtimin e kulturës së bashkëpunimit në shkollë (Bass & Avolio, 1991; Maxwell, 2007).

Zhvillimi profesional i vazhdueshëm i mësuesve

Trajnimi dhe kualifikimi i vazhdueshëm i mësuesve është një domosdoshmëri për të zbatuar qasjet inovative dhe strategjitë kombëtare në procesin e mësimdhënies dhe nxënies (Marzano, 2007; Tahiri, 2025a).

Integrimi i inovacionit dhe teknologjisë

Politikat arsimore duhet të mbështesin fuqimisht përdorimin e teknologjisë dhe metodologjive bashkëkohore, duke siguruar kushte për aplikimin e praktikave digjitale në çdo shkollë (OECD, 2019; Tahiri, 2022).

Zbatimi i arsimit gjithëpërfshirës dhe shumëkulturor

Duhet të promovohet një kulturë shkollore që respekton diversitetin dhe ofron mundësi të barabarta për të gjithë nxënësit, në përputhje me standardet ndërkombëtare (UNICEF, 2016; UNESCO, 2021; Tahiri & Rama, 2024).

Partneritetet ndërkombëtare

Bashkëpunimi me institucione dhe organizata rajonale e ndërkombëtare është i nevojshëm për të marrë praktikën më të mirë të liderit dhe për t'i përshtatur në sistemin arsimor shqiptar.

Mbështetje financiare dhe institucionale

Drejtuesit e shkollave duhet të pajisen me burime dhe instrumente konkrete për të zbatuar reformat dhe për të nxitur inovacionin në nivel shkolle.

REFERENCAT

- ASCD. (1983). *Educational leadership*. Association for Supervision and Curriculum Development. Marrë nga <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED225948.pdf>
- ASCAP. (2020). *Udhëzues për vlerësimin e jashtëm dhe të brendshëm*. Marrë nga <https://www.ascap.edu.al/wp-content/uploads/2020/05/7-Mars-2020-Udhëzuesi-i-vleresimit-te-jashtem-dhe-te-brendshem-1-1-1.pdf>
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1991). *The full range leadership development programs: Basic and advanced manuals*. Bass, Avolio Associates.
- Bennis, W. (1989). *On becoming a leader*. Addison Wesley. Marrë nga https://cclp.mior.ca/Reference%20Shelf/PDF_OISE/Bennis.pdf
- Duro, A. (2015). *Politikat arsimore në Shqipëri: Sfida dhe perspektiva*. Universiteti i Tiranës.
- Elmore, R. F. (2011). *Reforma shkollore nga brenda jashtë: Politika, praktika dhe performanca*. UFO Press.
- European Commission. (2020). *Education and training monitor 2020*. Brussels: European Union. Marrë nga <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/4b0e9372-2049-11eb-b57e-01aa75ed71a1>
- Fullan, M. (2014). *The principal: Three keys to maximizing impact*. Jossey-Bass. https://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06/14_The-Principal-Handout_Spring-Summer.compressed.pdf
- Gardner, H. (2011). *Leading minds: An anatomy of leadership*. Marrë nga <https://virtualmmx.ddns.net/gbooks/LeadingMinds.pdf>
- Goleman, D. (2017). *Emotional intelligence*. Bantam Books. <https://donainfo.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/09/emotional-intelligence-daniel-goleman.pdf>
- Goleman, D. (2000). Leadership that gets results. *Harvard Business Review*, 78(2), 78–90. Marrë nga <https://hbr.org/2000/03/leadership-that-gets-results>
- Këshilli i Ministrave, KM. (2021). *Vendim Nr. 621 datë 22.10.2021 "Për miratimin e Strategjisë Kombëtare për Arsimin 2021-2026 dhe planit të veprimit për zbatimin e saj"*. Marrë nga <https://arsimiparauniversitar.gov.al/vendim-nr-621-date-22-10-2021-per-miratimin-e-strategjise-kombetare-per-arsimin-2021-2026-dhe-te-planit-te-veprimit-per-zbatimin-e-saj/>
- Marzano, R. J. (2007). *The art and science of teaching: A comprehensive framework for effective instruction*. ASCD. Marrë nga https://books.google.al/books?id=JBeFD6sTx_IC&pg=PA74
- MASR. (2020). *Politikat arsimore në Shqipëri*. Marrë nga <https://arsimiparauniversitar.gov.al/MASR/udhezime/>
- Ministria e Arsimit. (2019). *Ligji për arsimin parauniversitar*. Marrë nga <https://arsimi.gov.al/wp-content/uploads/2019/02/Pligj-parauniversitari-i-azhornuar.pdf>
- Ministria e Arsimit. (2021). *Strategjia kombëtare e arsimit 2021–2026*. Marrë nga <https://arsimi.gov.al/wp-content/uploads/2021/05/Draft-Strategjia-per-Arsimin-2021-2026.pdf>
- Ministria e Arsimit. (2022). *Standardet profesionale të drejtuesve të institucioneve arsimore*. Marrë nga <https://arsimi.gov.al/wp-content/uploads/2022/04/Standardet-profesionale-te-drejtuesit-te-institucioneve-arsimore>
- OECD. (2019). *OECD skills outlook 2019: Thriving in a digital world*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/df80bc12-en>
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). *Improving school leadership: Volume 1 – Policy and practice*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264044715-en>
- Tahiri, A. (2021). Implementing innovations in student-centered teaching. In A. Csiszárík-Kocsir & P. Rosenberger (Eds.), *Current Studies in Social Sciences 2021* (pp. 135–150). ISRES Publishing. Marrë nga <https://www.isres.org/implementing-innovations-in-student-centered-teaching-319-s.html>
- Tahiri, A. (2022). Technology in teaching as an empowerment of innovative education. *The Eurasia Proceedings of Educational and Social Sciences*, 20, 70–81. Marrë nga <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2140653>

- Tahiri, A. (2025a). Creativity in innovative teaching: The role of teachers in integrating creativity and critical thinking through technology. *Journal of Pedagogical and Teacher Professional Development*. <https://jptpd.uinkhas.ac.id/index.php/jptpd/article/view/958https://doi.org/10.35719/jptpd.v2i1.958>
- Tahiri, A. (2025b). Mother tongue teaching and educational policies for sustainable global quality education (SDG4). *Journal of Lifestyle and SDGs Review*, 5(5), e05147. <https://doi.org/10.47172/2965-730X.SDGsReview.v5.n05.pe05147>
- Tahiri, A., & Hadaj, G. (2024). Policies in education, teaching with competencies for an approach to global education. Në *Multilingualism, Innovation and Digitalization in the Light of European Education Policies Conference*. Universiteti “Fan S. Noli,” Korrë. <https://unkorce.edu.al/wp-content/uploads/2024/12/Proceedings-of-the-2-nd-Conference-online-final.pdf>
- Tahiri, A., & Rama, B. (2024, March 8–13). Language, globalization and cultural linguistic diversity. Në *The 12th Annual Conference of Europe’s Sciences and Arts Leaders and Scholars: It’s About People 2024 – In Service of Sustainability and Dignity*. https://conference.almamater.si/wpcontent/uploads/2024/01/C24_Programme.pdf
- UNESCO. (2021). *Global education monitoring report 2021/2*. UNESCO. Marrë nga <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377250>
- UNICEF (2016). *Raport studimor: Përballimi i sfidave të arsimit gjithëpërfshirës në Shqipëri*. Marrë nga https://www.unicef.org/albania/media/476/file/Raport_studimor%20Përballimi_i_sfidave_te_arsimit_gjithperfs hires.pdf
- Waheeda, A., & Nish, F. (2024). Academic leadership styles in Maldivian higher education institutes. *Environment and Social Psychology*, 9(3). <https://doi.org/10.54517/esp.v9i3.2153>
- Zaleznik, A. (1977). Managers and leaders: Are they different? *Harvard Business Review*, 55(3), 67–78. Marrë nga <https://hbr.org/1977/05/managers-and-leaders-are-they-different>

ABSTRACT

Contemporary education is increasingly confronted with new, multiple, and complex challenges that require effective, visionary, and innovative leadership within educational institutions. Against this background, the study aims to provide an in-depth analysis of the role of school leaders in fostering innovation in the teaching and learning process, viewing this role as a key and indispensable factor for curriculum development and for the overall improvement of educational quality. The central hypothesis of the study is based on the idea that leadership oriented toward strategic vision, staff motivation, and inclusive management directly influences the integration of innovative learning methods, thus becoming a driving force for institutional development. This process has a direct impact on preparing students to cope with the challenges of a modern, digital, and European society. The methodology of the study relies not only on a documentary analysis of the Albanian legislation on pre-university education, the National Education Strategy 2021–2026, and the official curriculum, but also on long-term professional reflections, combining the theoretical perspective with practical experience. The findings clearly show that educational leaders, through visionary management, continuous support for teachers, and encouragement of collaboration, play a decisive role in implementing national strategies and in creating an organizational climate that promotes creativity, innovation, and inclusion. The study concludes that innovative teaching should not be regarded merely as a methodological choice, but rather as a necessary strategic vision, guided, supported, and reinforced by leadership, in order to ensure a quality, inclusive, sustainable education system aligned with European standards.

Keywords: *educational leadership, innovation, process, teaching, educational strategy*

ASPEKTE TË PROFILIT PROFESIONAL TË DREJTUESVE NË INSTITUCIONET ARSIMORE PARAUNIVERSITARE

(Studim me drejtues të institucione arsimore
parauniversitare në DRAP Korçë)

Nikolin GËRMENJI

Drejtoria Rajonale e Arsimit Parauniversitar Korçë

E-mail: nikolingermenji@hotmail.com

PËRMBLEDHJE

Ky studim analizon disa aspekte të profilit profesional dhe përjetimin e përgjegjësisë të drejtuesve të institucioneve arsimore parauniversitare në DRAP Korçë. Kampioni përfshin 258 drejtues, të ndarë sipas statusit të certifikimit, përvojës dhe moshës. Instrumenti i përdorur ndërthur pohimet e strukturuar me komentet e lira, duke mundësuar analizë statistikore dhe narrative. Gjetjet tregojnë se drejtuesit e certifikuar raportojnë vetëvlerësim më të qëndrueshëm, qartësi më të lartë në zbatimin e ligjit dhe konsumim emocional më të ulët. Përvoja e drejtuesve pa certifikim ndërton kompetencë intuitive, por nuk garanton vijueshmëri në menaxhimin e burimeve njerëzore apo reflektim moral. Pohimet me mesatare më të ulët lidhen me lodhjen emocionale dhe dilemat institucionale. Komentet autentike zbulojnë shqetësimet e përditshme që lidhen me motivimin e stafit, konfliktet dhe komunikimin me prindërit. Studimi sjell një qasje origjinale, duke e trajtuar drejtuesin si figurë ndërmjetësuese mes ligjit dhe realitetit shkollor. Rekomandimet synojnë të forcojnë formimin reflektiv, mentorimin dhe ndërtimin e marrëdhënieve institucionale si mekanizma për drejtim të qëndrueshëm dhe të ndjeshëm.

Fjalë kyçe : *drejtori i shkollës, certifikimi profesional, konsum emocional, marrëdhënie institucionale, vetëvlerësim, dilema etike.*

Nikolin GËRMENJI është diplomuar pranë Universitetit të Tiranës në degën Gjuhë Shqipe dhe Letërsi. Ai ka përfunduar studimet në programin Master i Shkencave në Shkencat Sociale dhe Filozofi pranë Universitetit “F. S. Noli” – Korçë. Aktualisht ushtron detyrën e Përgjegjësit të Sektorit të Monitorimit dhe Vlerësimit të Kurrikulës dhe Zhvillimit Profesional pranë Drejtorisë Rajonale të Arsimit Parauniversitar në Korçë.

Hyrje

“Drejtimi është një formë përkujdesjeje - është pranimi i përgjegjësisë për institucionin dhe për njerëzit që e bëjnë atë të funksionojë.” Ky citim i Thomas Sergiovanni (2001: 69) përmbledh qasjen e re të drejtimit të shkollës, drejt së cilës po orientohen institucionet e arsimit parauniversitar. Megjithatë, edhe sot shfaqen probleme që tregojnë shqetësime lidhur me menaxhimin dhe drejtimin shkollor.

Drejtuesi i shkollës sot nuk konsiderohet më thjesht administrues, por lider institucional, menaxher dhe garantues i cilësisë arsimore. Ky rol është institucionalizuar përmes Standardeve Profesionale për Drejtuesit e Institucioneve Arsimore Parauniversitare (MASR, 2019) dhe Programit të Shkollës së Drejtorëve, i formalizuar me Ligjin nr. 48/2018 dhe Vendimin e Këshillit të Ministrave nr. 540/2018, të cilat përcaktojnë organizimin, trajnimin dhe certifikimin e drejtuesve. Megjithëse certifikimi është i detyrueshëm, monitorimet DRAP Korçë dhe ankesat e trajtuara tregojnë se shqetësimet për menaxhimin e konflikteve dhe zbatimin e ligjit vazhdojnë.

Kjo situatë nxit nevojën për një hulumtim të profilin të drejtuesit, duke analizuar ndikimin e formimit profesional krahas përvojës tradicionale, me fokus te menaxhimi i burimeve njerëzore dhe zbatimi i ligjit.

Motivimi teorik

Literatura ndërkombëtare mbështet qasjen reflektive të këtij studimi. Shapiro & Stefkovich (2022) theksojnë se vendimmarrja etike në arsim nuk është thjesht zbatim i normave, por një proces reflektimi mbi “çfarë është e drejtë” në kontekstin shkollor. Ballangrud & Aas (2022) argumentojnë se drejtuesit përballen me tensione të përditshme, ku vendimet kërkojnë vlerësim të ndjeshëm dhe të kontekstualizuar. Formimi profesional ndihmon në zhvillimin e kompetencave

teknike dhe etike, ndërsa përvoja formëson intuitën dhe stilin drejtues (Garza et al., 2014; Leithwood & Riehl, 2003).

Drejtimi efektiv lidhet drejtpërdrejt me klimën institucionale, motivimin e stafit dhe performancën e nxënësve (Day et al., 2009; Ylimaki et al., 2021; Fullan, 2001; Lencioni, 2020). Menaxhimi i burimeve njerëzore është një funksion kyç, që kërkon identifikimin e nevojave për zhvillim, vlerësimin e performancës dhe ndërtimin e marrëdhënieve të besimit (Peng et al., 2012; Khan, 2015). Teoria e Maslow (1943) dhe Teoria X/Y e McGregor (1960) ofrojnë baza për kuptimin e motivimit dhe vetëdrejtimit të stafit, ndërsa Homans (1958) dhe Leithwood et al. (2006) theksojnë rëndësinë e kapaciteteve kolektive dhe frymëzimit.

Njohja dhe zbatimi i kuadrit ligjor mbetet thelbësor për drejtuesit, të cilët duhet të balancojnë autonominë me përgjegjësinë dhe të marrin vendime të mbështetura në dokumentacion, moral dhe etik (MASR, 2019; Deci & Ryan, 2000; Schön, 1983). Ndryshimi organizativ, sipas Lewin (1951), kërkon zhvillim të vazhdueshëm, përndryshe drejtuesit mund të ngecin në modele të vjetruara. Formimi profesional strukturon mendimin dhe njohjen ligjore, por aftësitë personale, ndjeshmëria dhe reflektimi bëjnë diferencën në praktikë (Day & Sammons, 2016).

Konteksti institucional dhe lokal ndikon në stilin e drejtimit dhe motivimin e drejtuesit (OECD, 2020; Pont et al., 2008). Përballë ngarkesës dhe përgjegjësisë, drejtuesit mund të përjetojnë lodhje ose mungesë motivimi; dukuria e **burnout**-it përshkruhet si konsum emocional që zvogëlon energjinë dhe cilësinë e vendimmarrjes (Freudenberger, 1974; Maslach & Leiter, 1997). Në Shqipëri, periudhat e gjata në të njëjtën shkollë pa mbështetje rrisin këtë rrezik.

Ky kuadër teorik orienton studimin drejt hulumtimit të profilin të drejtuesit të shkollës, duke përcaktuar qëllimet, objektivat, pyetjet kërkimore dhe hipotezat.

Qëllimi i studimit

Me anën e këtij studimi, synohet të vlerësohet se si formimi profesional dhe përvoja personale ndikojnë në mënyrën si drejtuesit shkollorë:

- Menaxhojnë burimet njerëzore
- Zbatojnë kuadrin ligjor
- Ndikojnë në klimën institucionale

Pyetjet kërkimore

- Si ndikon formimi profesional në kompetencat e drejtuesve për menaxhimin e stafit dhe zbatimin e ligjit?
- A ka dallime të dukshme mes drejtuesve që kanë ndjekur formim formal dhe atyre që nuk e kanë ndjekur?
- Si lidhen praktikrat e drejtimit me klimën institucionale dhe motivimin e stafit?

Hipotezat

- H1: Drejtuesit që kanë ndjekur formim profesional shfaqin më shumë qartësi ligjore dhe kompetenca në menaxhimin e stafit.
- H2: Përvoja personale mund të kompensojë mungesën e formimit formal në disa raste, por jo në mënyrë të qëndrueshme.
- H3: Praktikrat e menaxhimit dhe drejtimit ndikojnë ndjeshëm në klimën institucionale dhe motivimin e stafit.

Metodologjia e studimit

Qasja metodologjike

Ky studim krahasues sasior analizon perceptimet dhe vetëvlerësimin e drejtuesve të shkollave publike në juridiksionin e DRAP Korçë, duke vlerësuar ndikimin e formimit profesional krahas përvojës tradicionale. Të dhënat janë mbledhur përmes një instrumenti të standardizuar dhe përfshijnë të gjithë drejtuesit e arsimit fillor, të mesëm të ulët dhe të mesëm të lartë, me përzgjedhje

gjithëpërfshirëse që mundëson krahasim të besueshëm mes grupeve. Variablat demografikë si gjinia, përvoja, niveli arsimor dhe zona gjeografike janë përdorur për analizë dytësore dhe kontroll të faktorëve ndërhyrës.

Instrumenti i kërkimit

Instrumenti është një pyetësor i strukturuar me shkallë Likert (1–5), i ndarë në pesë seksione tematikë, të ndërtuar mbi bazën e kornizës teorike dhe standardeve profesionale të MASR (2019):

- Seksioni A: të dhëna demografike dhe përvoja në drejtim
- Seksioni B: menaxhimi i burimeve njerëzore
- Seksioni C: zbatimi i ligjit dhe akteve nënligjore
- Seksioni D: vetëvlerësimi dhe vetëbesimi
- Seksioni E: qëndrueshmëria profesionale dhe përjetimi afatgjatë i rolit
- Seksioni F: pyetje të hapura rreth dilemave në drejtim dhe zgjedhjes së tyre

Procedura e mbledhjes së të dhënave

Pyetësori i përgatitur në formatin googleform u shpërnda në mënyrë elektronike përmes emailit institucional, duke respektuar parimet e etikës kërkimore, konfidencialitetit dhe pjesëmarrjes vullnetare. Pjesëmarrësit u informuan për qëllimin e studimit dhe për përdorimin e të dhënave në mënyrë anonime.

Analiza statistikore

Të dhënat u analizuan përmes statistikës përshkruese, duke përdorur shpërndarjen e përgjigjeve, devijimin standard, ANOVA dhe testimin e hipotezave. Kampioni përfshin 258 drejtues shkollash, kryesisht gra në moshë të mesme, me përvojë të gjatë dhe nivel të lartë profesional. Shumica janë të certifikuar nga Shkolla e Drejtorëve dhe drejojnë shkolla të arsimit bazë në zona rurale, me madhësi mesatare. Grupmoshat dominuese janë

41–60 vjeç, ndërsa kualifikimi profesional përqendrohet te Kategoria I. Ky profil tregon se pjesëmarrësit janë kryesisht gra, në moshë të mesme, me përvojë të gjatë dhe nivel të lartë profesional, që drejtojnë kryesisht shkollë bazë dhe të mesme në zona rurale, me përmasa të mesme. Të dhënat demografike dhe institucionale janë paraqitur në grafikun 1.

Rezultatet

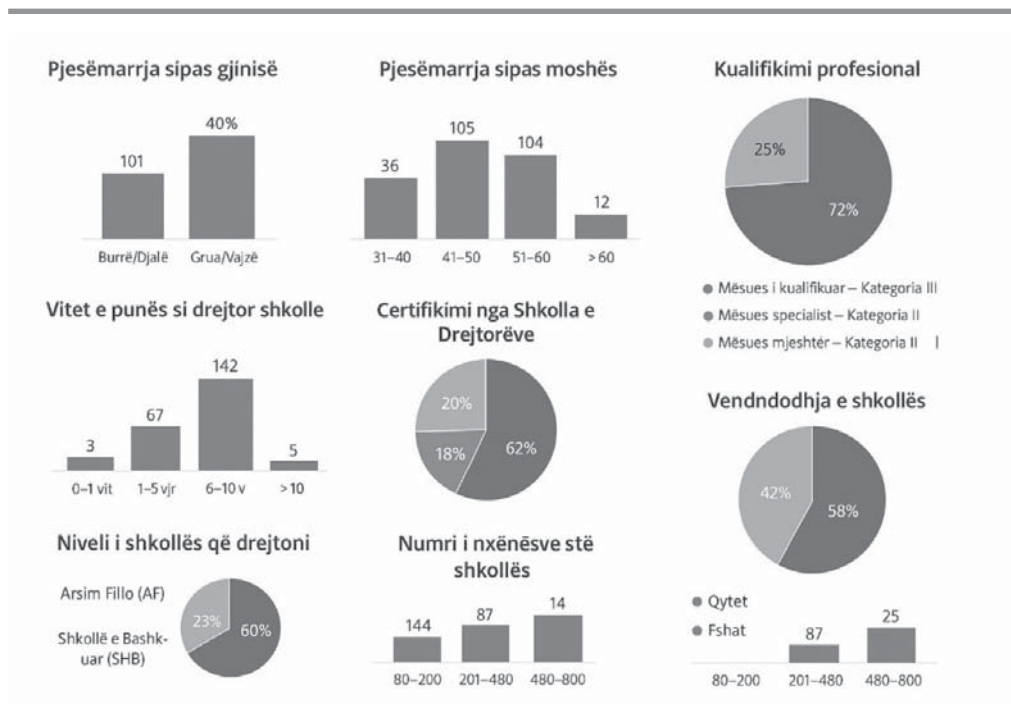
Analiza e përgjithshme e gjetjeve

Gjetjet e studimit përshkruajnë një profil kompleks të drejtuesit të shkollës, ku ndërthuren ndjeshmëria institucionale, reflektimi profesional, zbatimi i ligjit dhe përjetimi afatgjatë i rolit. Në menaxhimin e burimeve njerëzore, drejtuesit vetëvlerësuan lartë aftësinë për të identifikuar nevojat e stafit, për të ndërtuar marrëdhënie të qëndrueshme dhe për të balancuar

udhëzimet me ndjeshmërinë institucionale — në përputhje me Teorinë Y të McGregor dhe hierarkinë e Maslow. Devijimet e larta në disa pohime sinjalizojnë polarizim perceptimesh dhe vështirësi në adresimin e performancës së dobët.

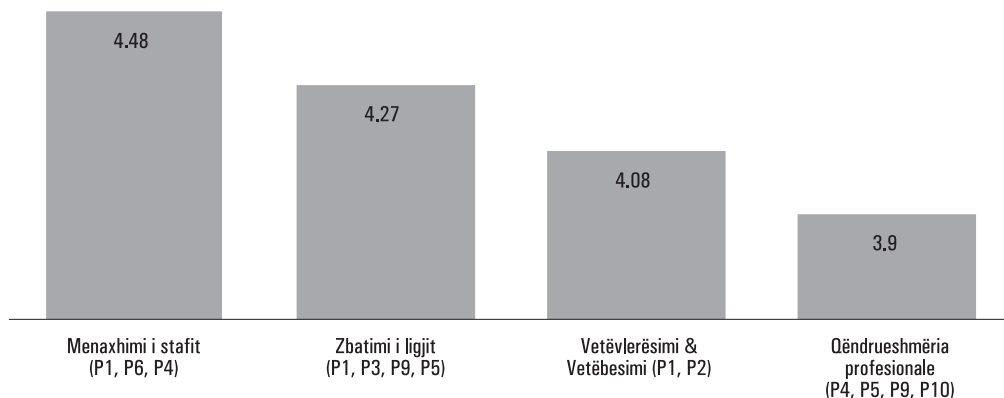
Në zbatimin e ligjit, drejtuesit raportuan respekt të normave me ndjeshmëri dhe reflektim etik, por vlerat më të ulëta në fleksibilitetin moral tregojnë zbatim të pabarabartë, ku vendimet varen nga intuita personale — duke krijuar pasiguri institucionale, sipas Lewin. Përvoja konsiderohet burim kompetencash, ndërsa formimi profesional strukturon mendimin dhe vetëbesimin, në linjë me Deci & Ryan dhe Schön. Luhajtja mes përvojës dhe formimit sinjalizon rrezikun e mospërputhjes me standardet dhe vështirësi në transferimin e praktikave.

Në qëndrueshmërinë profesionale, drejtuesit raportuan lodhje institucionale dhe tension emocional, por edhe nevojë



Grafiku 1: Të dhënat e drejtuesve sipas kategorive përkatëse

PROFILI I DREJTUESVE TË SHKOLLËS SIPAS SEKSIONEVE



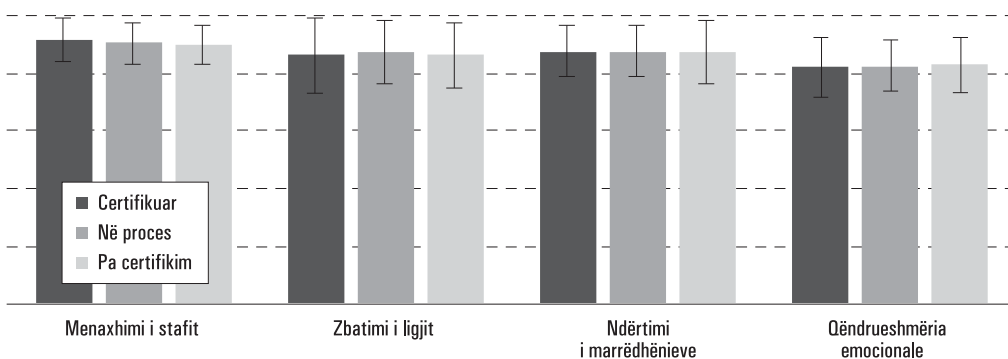
Grafiku 2: *Grafiku i mesatareve sipas çdo seksioni mbështetur në gjetjet e analizës*

për rigjallërim, në përputhje me studimet mbi burnout-in dhe raportet e OECD. Si përfundim, drejtuesi i shkollës shfaqet si lider humanist dhe i ndjeshëm, por shpesh i ekspozuar ndaj konsumimit emocional. Pa mbështetje të strukturuar dhe rigjenerim profesional, efektiviteti dhe koherenca institucionale rrezikohen, ndërsa motivimi i stafit dhe klima organizative mund të zbehen. Të dhënat e përshkruara më sipër janë pasqyruar në grafikun 2.

Analiza krahasuese sipas certifikimit të drejtuesve

Në përputhje me pyetjet kërkimore dhe hipotezat e studimit, u krye një analizë krahasuese për të vlerësuar ndikimin e formimit profesional në praktikën dhe qëndrimet e drejtuesve të shkollave, duke ndarë kampionin në tre grupe: të certifikuar (N = 159), në proces certifikimi (N = 51) dhe pa certifikim formal (N = 51). Të

NDIKIMI I FORMIMIT PROFESIONAL NË KOMPETENCAT E DREJTUESVE



Grafiku 3: *Krahasimi i mesatareve sipas formimit profesional - të certifikuar, të pacertifikuar dhe në proces*

dhënat tregojnë se drejtuesit e certifikuar vetëvlerësojnë më lart kompetencat në menaxhimin e stafit ($M = 4.58$; $SD = 0.38$), veçanërisht në balancimin e udhëzimeve institucionale dhe ndërtimin e marrëdhënieve, duke reflektuar qartësi më të madhe në përjetimin e rolit dhe përgjegjësisë. Analiza ANOVA konfirmoi dallime statistikisht të rëndësishme ($F(2, 258) = 3.21$; $p < 0.05$; $\eta^2 = 0.04$), duke mbështetur hipotezën H1 se certifikimi ka ndikim pozitiv, por jo mbizotërues. Në zbatimin e ligjit, mesataret ishin të ngjashme në të tre grupet (≈ 4.33), por drejtuesit pa certifikim raportuan më shumë pasiguri në fleksibilitetin moral, duke sugjeruar se përvoja mund të kompensojë pjesërisht mungesën e formimit formal (H2), ndërsa certifikimi fuqizon reflektimin etik dhe parandalon arbitraritetin. Në vetëvlerësim dhe ndërtimin e identitetit profesional, të certifikuarit shfaqin devijim më të ulët dhe stabilitet më të lartë emocional, në përputhje me teorinë e Deci & Ryan (2000). Në qëndrueshmërinë profesionale, mesataret janë të krahasueshme (≈ 4.12 – 4.15), por drejtuesit e certifikuar raportojnë lodhje më të ulët dhe mbështetje më të fortë, duke sinjalizuar mbrojtje emocionale dhe qëndrueshmëri institucionale. Këto gjetje mbështesin hipotezën H3 dhe sugjerojnë se certifikimi profesional nuk zëvendëson përvojën, por e strukturon, e stabilizon dhe e mbron atë, duke ndihmuar drejtuesit të përputhin praktikën e tyre me standardet e drejtimit etik dhe transformues. Të dhënat janë pasqyruar në grafikun më poshtë.

Analiza krahasuese sipas gjinisë

Drejtueset femra vetëvlerësojnë pak më lart kompetencat ($M = 4.58$ vs. 4.52), veçanërisht në ndërtimin e marrëdhënieve dhe ndjeshmërinë institucionale (P4, P6, P10). Mesatarja më e lartë dhe devijimi më i ulët tregojnë koherencë dhe stabilitet emocional, në përputhje me Leithwood & Riehl (2005). Ky profil i drejtuesve femra

pasqyron një model më të afërt me standardet bashkëkohore të udhëheqjes transformuese.

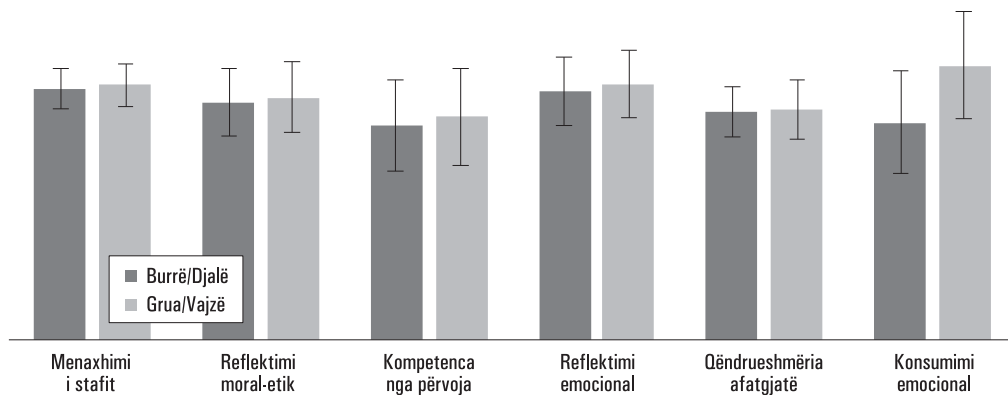
Në reflektimin moral dhe vendimmarrjen etike (P6, P9, P10), drejtueset femra raportojnë mesatare pak më të larta ($M = 4.37$ vs. 4.28) dhe devijime më të ulëta, duke sugjeruar qartësi dhe vetëdije reflektive më të madhe, sipas Schön (1983). Përvoja perceptohet si burim kompetence më i fuqishëm te drejtueset femra (P1: $M = 4.01$ vs. 3.85), ndërsa reflektimi emocional (P9, P10: $M > 4.6$) tregon stabilitet në ndërtimin e identitetit profesional, në përputhje me modelin e Deci & Ryan (2000). Në aspektin e qëndrueshmërisë afatgjatë dhe rigjallërimit profesional (P5, P10), drejtueset femra raportojnë mesatare pak më të larta ($M = 4.14$ vs. 4.10), ndërsa pohimi 4 tregon mesatare më të ulët të meshkujt ($M = 3.33$; $SD = 1.21$), duke sinjalizuar konsumim emocional dhe lodhje më të theksuar. Kjo tregon se drejtuesit meshkuj mund të përjetojnë më shumë dilema profesionale dhe ngurtësim të praktikave në përballimin e energjisë institucionale dhe qëndrueshmërisë emocionale.

Në tërësi, drejtueset femra paraqesin një profil më reflektiv, më të ndjeshëm ndaj marrëdhënieve dhe emocionalisht më të qëndrueshëm. Përkatesia gjinore nuk përcakton nivelin e kompetencës, por mënyrën se si roli përjetohej, reflektohet dhe menaxhohet në kohë.

Analiza krahasuese sipas moshës së drejtuesve

Në menaxhimin e burimeve njerëzore, drejtuesit 41–50 vjeç raportojnë mesataren më të lartë ($M = 4.57$) dhe devijim standard më të ulët, duke treguar qëndrueshmëri në ndërtimin e marrëdhënieve dhe njohjen e nevojave të stafit. Në kontrast, drejtuesit më të rinj (31–40 vjeç) shfaqin pasiguri në balancimin e udhëzimeve me vlerësimin joformal, duke reflektuar tension mes intuitës dhe formimit – një dilemë që mbështet hipotezën H1 mbi ndikimin e formimit në

KRAHASIMI I VETËVLERËSIMIT TË DREJTUESVE SIPAS GJINISË



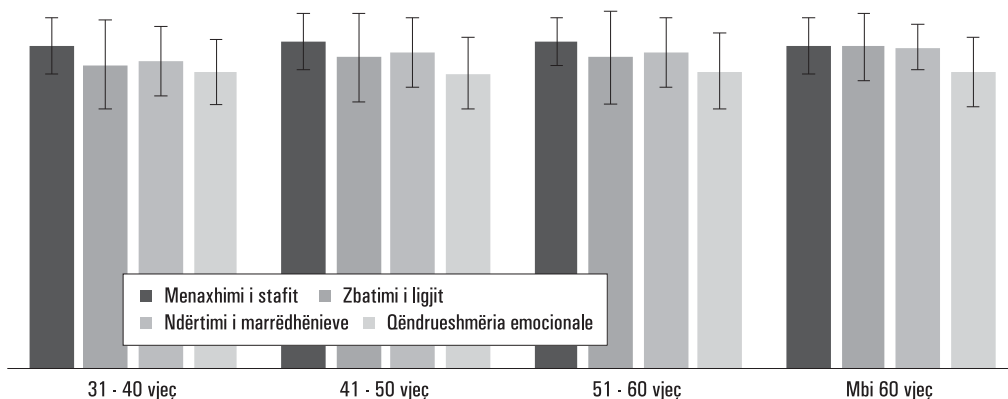
Grafiku 4: Krahasoni i mesatareve sipas përkatësisë gjinore

menaxhim. Në zbatimin e ligjit, drejtuesit mbi 60 vjeç raportojnë mesatare të larta ($M = 4.49$), veçanërisht në reflektimin moral (P9, P10), duke sugjeruar se përvoja personale shpesh kompenson mungesën e formimit formal. Megjithatë, kompensimi nuk është gjithmonë i qëndrueshëm: drejtuesit më të rinj tregojnë variabilitet të lartë në fleksibilitetin ndaj rregulloreve (P5: $SD = 1.23$), çka mbështet pjesërisht hipotezën H2 dhe paralajmëron se reflektimi pa formim mund

të çojë në vendimarrje të paqëndrueshme (Schön, 1983).

Sa i përket vetëvlërësimit dhe vetëbesimit, drejtuesit mbi 60 vjeç raportojnë mesatare të larta ($M = 4.48$), veçanërisht në reflektimin emocional (P9, P10), duke përputhur me teorinë e identitetit profesional të Deci & Ryan (2000). Ky grup shfaq profil të vetëdijshëm, por të ngarkuar emocionalisht. Në kontrast, drejtuesit më të rinj shfaqin pasiguri në vetëbesim (P3:

PROFILI I DREJTUESVE SIPAS GRUPMOSHAVE



Grafiku 5: Mesatarja e pohimeve dhe devijimi për çdo seksion sipas grupmoshës

$M = 3.27$; $SD > 1.08$), duke reflektuar tension midis përvojës intuitive dhe kërkesës për dokumentim, një sfidë që ndikon në ndërtimin e kulturës institucionale.

Në qëndrueshmërinë profesionale, mesataret janë relativisht të ngjashme në të gjitha grupmoshat (≈ 4.13), por drejtuesit mbi 60 vjeç raportojnë lodhje më të theksuar ($P4$: $M = 2.75$; $SD = 1.21$), duke sinjalizuar konsumim profesional të thellë dhe mbështetur hipotezën $H3$ mbi ndikimin e përjetimit afatgjatë të rolit në energjinë për ndërmjetësim dhe motivim të stafit.

Përfundimisht, moshë nuk përcakton nivelin e kompetencës, por ndikon në mënyrën se si roli strukturohet, reflektohet dhe përjetohet. Grupi 41–50 vjeç paraqet një ekuilibër mes përvojës dhe energjisë, drejtuesit më të rinj përballen me sfida të formimit, ndërsa ata më të vjetër përjetojnë tension nga konsumimi profesional dhe ngarkesa emocionale.

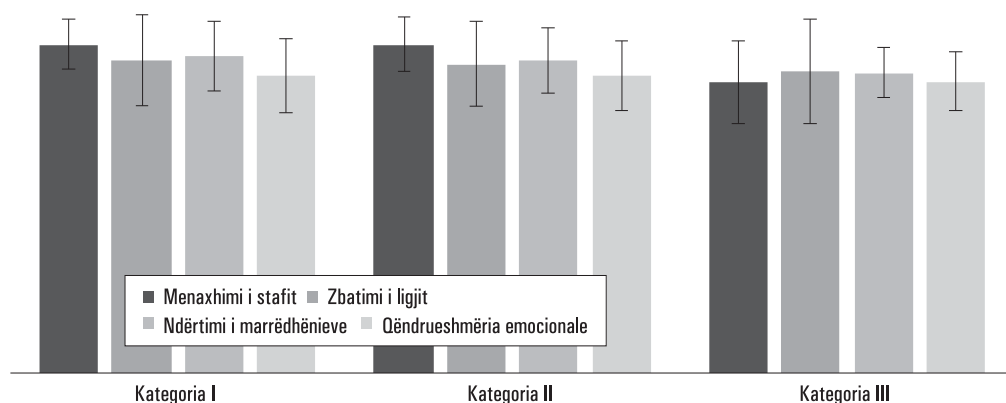
Analiza krahasuese sipas kategorisë së kualifikimit

Analiza sipas kategorisë së kualifikimit tregon se drejtuesit me kualifikim të lartë (Kategoria I dhe II) kanë vetëvlerësim më

të lartë në menaxhimin e burimeve njerëzore ($M = 4.57$) krahasuar me drejtuesit me kualifikim bazë (Kategoria III, $M = 4.04$; $F = 6.84$, $p < 0.01$), duke konfirmuar se formimi profesional përmirëson qartësinë në ndërtimin e marrëdhënieve dhe balancimin e udhëzimeve institucionale. Në zbatimin e ligjit, mesataret janë të ngjashme, por drejtuesit me kualifikim të ulët shfaqin variabilitet më të lartë, duke reflektuar pasiguri në interpretimin e normave.

Vetëvlerësimi emocional është më i lartë te drejtuesit e kualifikuar, ndërsa qëndrueshmëria profesionale është më e dobët te ata me kualifikim të ulët, ku lodhja dhe konsumimi emocional rrisin rrezikun për klimë të dobët institucionale. Kategoria e kualifikimit ndikon ndjeshëm në vetëvlerësimin e kompetencave menaxheriale, por jo në zbatimin e ligjit apo përjetimin afatgjatë të rolit. Dilemat më të dukshme shfaqen te drejtuesit me kualifikim më të ulët, ku pasiguria në zbatim dhe konsumimi emocional rrezikojnë vijimësinë institucionale. Këto gjetje sugjerojnë se formimi profesional nuk është vetëm tregues i kompetencës, por edhe një parakusht për qëndrueshmëri, reflektim dhe ndërtimin e një drejtimi të balancuar dhe të qëndrueshëm në kohë.

PROFILI I DREJTUESVE SIPAS KUALIFIKIMIT



Grafiku 6: Mesatarja e pohimeve për çdo seksion sipas kategorisë

Analiza krahasuese sipas viteve në drejtim

Analiza sipas periudhës së ushtrimit të funksionit drejtues tregon se përvoja ndikon kryesisht në strukturimin e kompetencave menaxheriale, por jo domosdoshmërisht në zbatimin e ligjit ose qëndrueshmërinë profesionale. Drejtuesit me 1–5 vite përvojë raportojnë mesatare më të larta dhe devijim të ulët në menaxhimin e burimeve njerëzore ($M = 4.60$; $SD \approx 0.34$), duke reflektuar stabilitet dhe energji institucionale, ndërsa drejtuesit 0–1 vit shfaqin pasiguri dhe variabilitet të lartë ($M = 3.97$; $F = 4.92$; $p < 0.01$). Në zbatimin e ligjit dhe reflektimin etik, mesataret janë të ngjashme (≈ 4.27 – 4.42), duke treguar se përvoja mund të kompensojë pjesërisht mungesën e formimit formal, por pa garantuar vijueshmëri. Në qëndrueshmërinë profesionale, drejtuesit 1–5 vite raportojnë mesatare më të larta ($M = 4.22$), ndërsa grupi 6–10 vite tregon lodhje dhe kufizim të energjisë për ndërmjetësim ($M = 3.98$), që mund të ndikojë në klimën institucionale dhe motivimin e stafit. Profilin më të balancuar e shfaq grupi 1–5 vite, ndërsa dilemat më

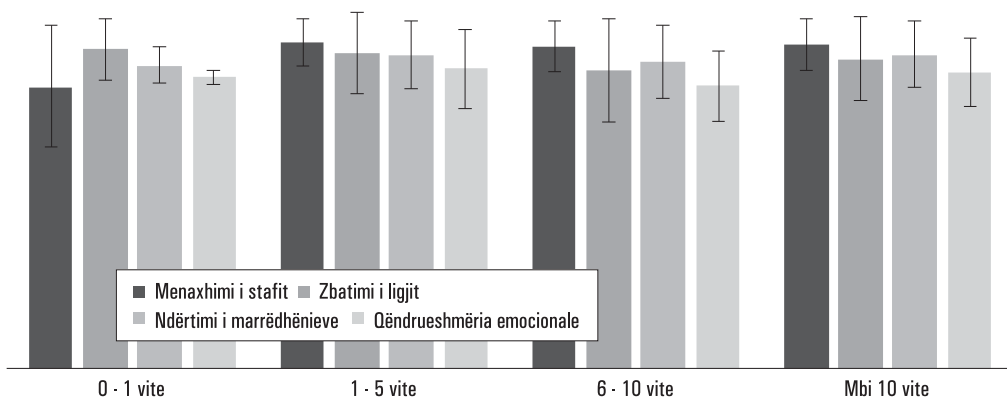
të dukshme shfaqen tek drejtuesit 0–1 vit (pasiguri) dhe 6–10 vite (lodhje). Përvoja në drejtim ndikon dukshëm në strukturimin e kompetencave menaxheriale, sidomos në fazat e hershme të karrierës. Megjithatë, ajo nuk garanton vijueshmëri në zbatimin e ligjit apo qëndrueshmëri emocionale.

Analiza krahasuese sipas rajoneve (Elbasan, Korçë, Berat)

Analiza krahasuese tregon se drejtuesit e qarqeve Elbasan dhe Berat raportojnë mesatare të larta dhe devijime të ulëta në njohjen e nevojave të stafit, ndërtimin e marrëdhënieve dhe vetëbesimin, duke reflektuar koherencë dhe stabilitet në praktikën menaxheriale. Në kontrast, drejtuesit e qarkut Korçë shfaqin devijime më të larta dhe më shumë dilema mes udhëzimeve zyrtare dhe intuitës personale, duke treguar rrezik për vendimmarrje jo të qëndrueshme dhe polarizim emocional.

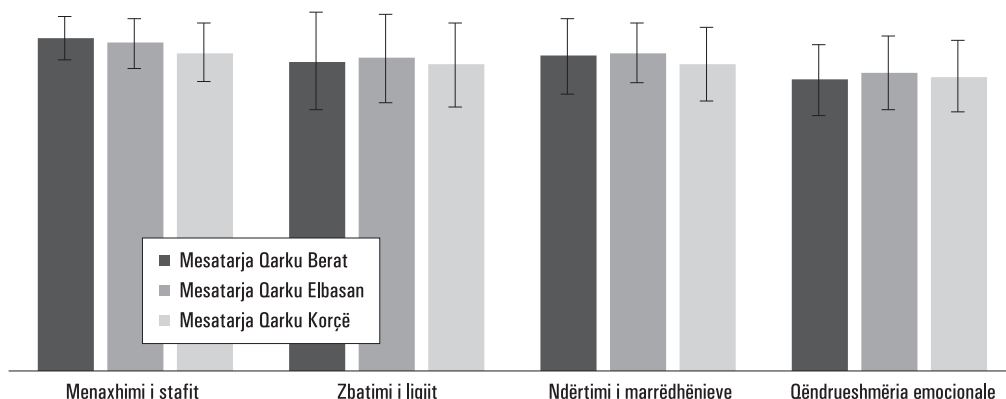
Të tre qarqet vlerësojnë lartë formimin profesional si mekanizëm stabilizues, ndërsa lodhja dhe konsumimi emocional janë të pranishme në të gjitha zonat, veçanërisht në Elbasan, ku polarizimi emocional sinjalizon stres dhe ndikim mbi cilësinë

PROFIKI I DREJTUESVE SIPAS PËRVOJËS NË DREJTIM



Grafiku 7: Mesatarja e pohimeve dhe devijimi sipas viteve në punës në drejtim

PROFIKI I DREJTUESVE SIPAS NDARJES NË QARQE



Grafiku 8: Të dhënat grafike për profilin e drejtuesve sipas çdo qarku - Elbasan - Korçë - Berat

e vendimmarrjes. Certifikimi shfaqet si faktor që përmirëson menaxhimin e burimeve njerëzore dhe stabilizon praktikën institucionale. Grafiku mëposhtë paraqet këtë situatë me të dhënat përkatëse.

Diskutim

Dilemat dhe shqetësimet

Analiza e pyetjeve të hapura tregon se drejtimi shkollor përjetohet si një rol i kompleksuar, ku vendimmarrja shpesh është e ngarkuar emocionalisht dhe e pasigurt. Përfshirja në vendimmarrje perceptohet më shumë si barrë sesa si mundësi për ndikim. Përjetimet konkrete të drejtuesve ilustrojnë ngarkesën e rolit: “Në të njëjtën kohë je drejtues, jurist, elektrikist, hidraulik...”, “Balancimi mes kërkesave administrative dhe nevojave pedagogjike është dilema më e vështirë”, “Dokumentacioni merr shumë kohë, ndërsa qëllimi mbetet cilësia e mësimdhënies”.

Konfliktet me prindërit, stafin ose autoritetet përjetohen si lodhje, dhe vendimmarrja bëhet intuitive, pa mekanizma reflektimi të strukturuar. Dilemat e përshkruara janë të thella: “Duhet të firmosja për shkëputjen e marrëdhënieve

të punës të dy mësuesve”, “Zgjedhja mirëqenien e nxënësit përballë rregullores”, “Menaxhimi i konflikteve është sfidë e përhershme”, “Këqkuptimet me prindërit e fëmijëve me aftësi të kufizuara janë dilema të vështira”. Këto përjetime përputhen me përkufizimin e Maslach & Leiter (1997) mbi “emotional exhaustion”, një fazë e konsumimit profesional që ndikon në cilësinë e vendimmarrjes dhe në klimën institucionale.

Drejtuesit në shkollë të vogla, pa certifikim dhe me përvojë të gjatë, raportojnë më shumë pasiguri dhe lodhje, duke e përjetuar rolin më shumë si barrë sesa si mision. Drejtuesit veprojnë me intuitë, por pa mekanizma reflektimi të strukturuar, duke sjellë si pasojë përjetimin e dilemave të tilla në lidhje me situatat që kalojnë në përditshmërinë e punës: “Motivimi i mësuesve është sfida më e madhe”, “Balanca mes drejtësisë dhe barazisë në staf është e vështirë”, “Vendimmarrja në situata konfliktuale kërkon ndjeshmëri dhe kurajë”. Kjo përputhet me reflektimin e Palmer (2004): “We teach who we are” — për drejtuesit në fjalë, kjo mund të përshtatet në *ne drejtojmë sipas mënyrës si e përjetojmë veten në institucion*.

Vlerësimi i hipotezave

Hipoteza H1 - se formimi profesional ndikon në kompetencat menaxheriale dhe ligjore - u mbështet plotësisht. Drejtuesit e certifikuar dhe ata me kualifikim të lartë raportojnë vetëvlerësim më të strukturuar, më pak variabilitet dhe më shumë koherencë në ndërtimin e marrëdhënieve dhe interpretimin e normës. Kjo tregon se formimi nuk është thjesht formalitet, por një mekanizëm stabilizues që ndihmon drejtuesin të shmangë arbitraritetin dhe të ndërtojë një kulturë institucionale të qëndrueshme.

Hipoteza H2 — se përvoja mund të zëvendësojë certifikimin — u mbështet pjesërisht: drejtuesit me përvojë të gjatë raportojnë kompetenca të larta, por edhe lodhje, ngurtësim të praktikave dhe pasiguri në reflektimin etik, veçanërisht në shkollë të vogla, në fshat, ose pa mbështetje institucionale. Kjo sugjeron se përvoja pa formim përkatës mund të jetë e mjaftueshme për zbatim, por jo për koherencë dhe qëndrueshmëri.

Hipoteza H3 — se praktikat drejtuesve ndikojnë në klimën institucionale dhe përjetimin emocional — u mbështet në mënyrë të qëndrueshme. Drejtuesit në shkollë të bashkuara, me certifikim dhe në institucione më të mëdha raportojnë më shumë stabilitet emocional dhe ndjenjë kompetence, ndërsa drejtuesit në shkollë fillore, me staf të kufizuar dhe pa certifikim, përballen me më shumë lodhje, pasiguri dhe konsumim profesional.

Kufizimet e studimit

Ky studim ka disa kufizime që duhen konsideruar: të dhënat mbështeten në vetëvlerësim, gjë që mund të ndikojë në subjektivitetin e përgjigjeve; mungojnë intervistat e strukturuar dhe fokus-grupet, që do të mundësonin eksplorim më të thellë të përjetimeve dhe dilemave; certifikimi u

trajtua thjesht si “Po/Jo”, pa marrë parasysh cilësinë apo përmbajtjen e tij; studimi u zhvillua vetëm në rajonin e DRAP Korçë, duke kufizuar përgjithësimin; dhe periudha e mbledhjes së të dhënave ndodhi gjatë reformave të vazhdueshme arsimore, çka mund të ketë ndikuar perceptimet e drejtuesve.

Përfundime

Ky studim evidenton se drejtimi shkollor në DRAP Korçë është një rol kompleks, ku vendimarrja ndërthuret me ngarkesën emocionale dhe marrëdhëniet me stafin, prindërit dhe nxënësit. Drejtuesit e certifikuar tregojnë më shumë qartësi, koherencë dhe stabilitet emocional, ndërsa ata pa certifikim shpesh përjetojnë pasiguri dhe lodhje. Formimi profesional funksionon si mekanizëm mbrojtës dhe strukturues, duke rritur reflektimin institucional dhe ndërtimin e identitetit profesional. Përvoja dhe mbështetja institucionale janë thelbësore për balancimin e efektivitetit operacional me marrëdhëniet njerëzore.

Gjetjet e këtij studimi sugjerojnë se drejtuesi i shkollës me profil optimal është i certifikuar nga Shkollë e Drejtorëve dhe ka formim të vazhduar në zbatimin e ligjit, menaxhimin e stafit dhe reflektimin moral. Ky drejtues zotëron njohuri të qarta mbi procedurat administrative dhe etikën institucionale, duke përputhur kompetencat e tij me modelet teorike të Deci & Ryan (2000) dhe Sergiovanni (1992).

Përvoja optimale për këtë profil është 5–10 vite, veçanërisht në grupmoshën 41–50 vjeç, ku balanca mes energjisë dhe përvojës është më e qëndrueshme dhe ku drejtuesi ka njohuri të thella mbi kulturën shkollore (Maslach & Leiter, 1997; Leithwood & Riehl, 2005). Kualifikimi i lartë (Kategoria I ose II), i shoqëruar me aftësi për të ndërtuar argument ligjor dhe për të reflektuar mbi dilemat institucionale, përfaqëson një komponent kyç të kompetencës drejtuesore

(OECD, 2020; UNESCO IIEP, 2019).

Tipologjia e institucionit ndikon ndjeshëm në ushtrimin e rolit: shkollat 9-vjeçare ose të bashkuara me 201–480 nxënës ofrojnë një balancë optimale mes kompleksitetit organizativ dhe afërsisë me komunitetin, ku ndarja e roleve është e qartë, por jo e ngurtë (World Bank, 2021). Vendndodhja rurale ose periferike kërkon ndjeshmëri ndaj kontekstit socio-ekonomik dhe aftësi për të ndërmjetësuar mes normës ligjore dhe nevojave lokale (Palmer, 2004; Fullan, 2007).

Ky profil karakterizohet nga aftësia për të ndërtuar marrëdhënie, për të kuptuar nevojat e stafit, për të ndërmjetësuar konflikte dhe për të zbatuar ligjin me reflektim moral. Mekanizmat e brendshëm për reflektim profesional ndihmojnë në parandalimin e konsumimit emocional dhe në ruajtjen e qëndrueshmërisë institucionale.

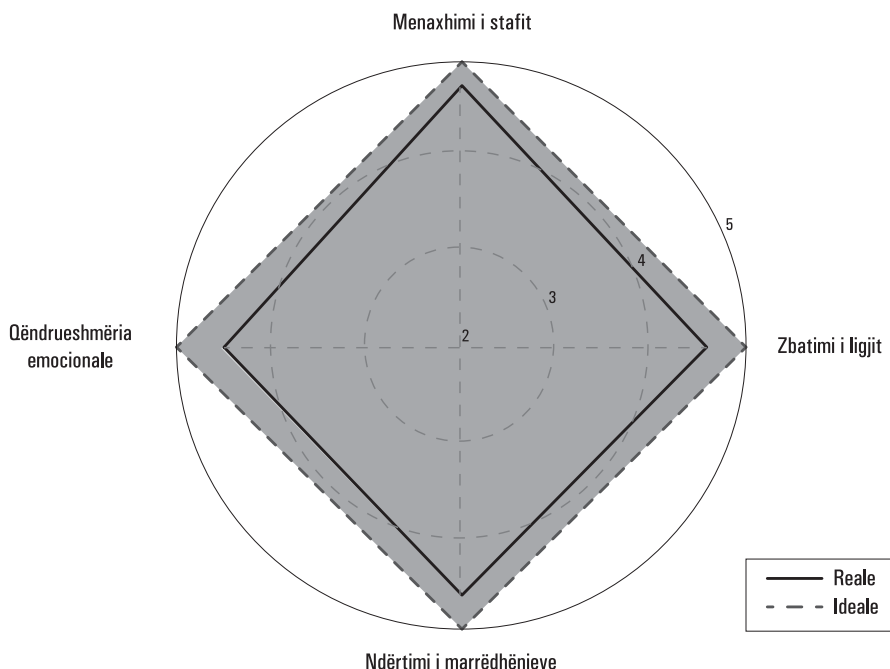
Si rezultat, drejtuesi është në gjendje të krijojë një klimë ku stafi ndjehet i vlerësuar, i përfshirë dhe i mbështetur në mënyrë të qëndrueshme (Leithwood & Riehl, 2005; Hargreaves & Fink, 2006). Ky drejtues ideal, përballë atij real që shfaqet në studim me dilema dhe përballje të vështira në përjetimin e rolit dhe të përgjegjësisë së tij, është pasqyruar në grafikun e mëposhtëm.

Rekomandime

Bazuar në gjetjet empirike dhe analizën statistikore, rekomandohen ndërhyrjet e mëposhtme për përmirësimin e formimit profesional dhe mbështetjes institucionale të drejtuesve shkollorë:

Certifikim i përshpejtuar për drejtuesit me përvojë duke krijuar një program të përshtatur për drejtuesit me mbi 10 vite përvojë, por pa certifikim formal,

KRAHASIMI MES SITUATËS REALE DHE IDEALE



Grafiku 9: *Grafiku krahasues i profilit të drejtuesve, në krahasim me atë ideal*

ku të përfshihen module të fokusuara në reflektimin profesional, zbatimin e ligjit dhe menaxhimin e dilemave institucionale.

Mentorim nga drejtuesit në moshë të mesme përmes zyrtarizimit të një programi mentorimi ku drejtuesit 41–50 vjeç, të cilët raportojnë vetëvlerësim të qëndrueshëm dhe lodhje më të ulët, të mbështesin drejtuesit më të rinj në përballimin e sfidave të rolit dhe në ndërtimin e qëndrueshmërisë profesionale.

Trajnime për ndërtimin e marrëdhënieve dhe menaxhimin e klimës institucionale përmes moduleve të trajnimit që përfshijnë

përbërës mbi inteligjencën emocionale, ndërmjetësimin dhe komunikimin me prindërit, si përgjigje ndaj sfidave të përditshme të raportuara nga drejtuesit në kontekstin shkollor.

Zbatim më reflektiv i ligjit në formimin profesional duke pasuruar modulën e ligjit në programin e formimit pranë Shkollës së Drejtorëve me tematika ligjore të ndërlidhura me raste studimore dhe dilema etike, me qëllim që të ndihmohen drejtuesit të balancojnë zbatimin e normës me mirëqenien institucionale dhe me kontekstin specifik të shkollës.

REFERENCAT

- Ballangrud, B. & Aas, M. 2022. "Ethical decision-making in professional learning communities: A study of school leaders' dilemmas", *Educational Philosophy and Theory*, 54(12), pp.1172–1183. [https://doi.org/10.1080/00131881.2022.2044879] (https://doi.org/10.1080/00131881.2022.2044879)
- Day, C. & Sammons, P. 2016. *Successful school leadership*, London: Education Development Trust.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q. & Brown, E. 2009. *The impact of school leadership on pupil outcomes*, London: Department for Children, Schools and Families (UK). Available at: [https://dera.ioe.ac.uk/11329/], https://dera.ioe.ac.uk/11329/ [Acc. 6.9.2025].
- European Training Foundation. 2021. *Mapping policies and practices for the preparation of school leaders in Albania*, Torino: ETF
- Freudenberger, H.J. 1974. "Staff burn-out", *Journal of Social Issues*, 30(1), pp.159–165.
- Fullan, M. 2001. *Leading in a culture of change*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Garza, E., Murakami, E. & Merchant, B. 2014. "Leadership for social justice: Preparing 21st century school leaders", *Educational Leadership and Administration*, 25, pp.1–9
- Homans, G.C. 1958. "Social behavior as exchange", *American Journal of Sociology*, 63(6), pp.597–606.
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. 2006. "Seven strong claims about successful school leadership", *School Leadership & Management*, 26(1), pp.27–42.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. 2005. "Transformational leadership", In: B. Davies, ed., *The essentials of school leadership*, London: SAGE, pp.31–43.
- Leithwood, K. & Riehl, C. 2003. "What we know about successful school leadership. AERA Division A Task Force on Developing Research in Educational Leadership", https://www.researchgate.net/publication/237398622 [Acc. 6.10.2025].
- Lencioni, P. 2020. *The motive: Why so many leaders abdicate their most important responsibilities*, New York: Wiley.
- Lewin, K. 1951. *Field theory in social science: Selected theoretical papers*, New York: Harper & Row.
- Ministria e Arsimit, Sportit dhe Rinisë, MASR. 2019. *Standardet profesionale për drejtuesit e institucioneve arsimore parauniversitare*, Tiranë: MASR.
- Maslach, C. & Leiter, M.P. 1997. *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*, San Francisco:

- Jossey-Bass.
- Maslow, A.H. 1943. "A theory of human motivation", *Psychological Review*, 50(4), pp.370–39.
- McGregor, D. 1960. *The human side of enterprise*, New York: McGraw-Hill.
- Ministria e Arsimit, Sportit dhe Rinisë. 2012. "Ligji nr. 69/2012: Për sistemin arsimor parauniversitar në Republikën e Shqipërisë", <https://arsimi.gov.al> (<https://arsimi.gov.al> [Acc. 26.9.2025]).
- Ministria e Arsimit, Sportit dhe Rinisë. 2019. "Urdhër nr. 477, datë 30.09.2019: Për miratimin e standardeve profesionale për drejtuesit e institucioneve arsimore", <https://arsimi.gov.al> (<https://arsimi.gov.al> [Acc. 26.9.2025]).
- OECD. 2020. *School leadership for learning: Insights from TALIS 2016*, Paris: OECD Publishing.
- Palmer, P.J. 2004. *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. 2008. *Improving school leadership, Volume 1: Policy and practice*, Paris: OECD Publishing.
- Schön, D.A. 1983. "The reflective practitioner: How professionals think in action", New York: Basic Books.
- Sergiovanni, T.J., 1992. *Moral Leadership: Getting to the Heart of School Improvement*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Shapiro, J.P. & Stefkovich, J.A. 2022. *Ethical leadership and decision making in education: Applying theoretical perspectives to complex dilemmas*, New York: Routledge.
- Ylimaki, R.M., Uljens, M. & Normand, R. 2021. "Education, leadership and the global crisis: The role of ethics and values", in: R. Normand & M. Uljens (eds.), *Education, Leadership and the Global Crisis*, Cham: Springer, pp.1–18.

ABSTRACT

This article examines several aspects of the professional profile and the experience of responsibility of school principals in pre-university educational institutions within the DRAP Korçë. The sample includes 258 school principals, categorized by certification status, experience, and age. The instrument used combines structured statements with open-ended comments, enabling both statistical and narrative analysis. Findings indicate that certified school principals report more consistent self-assessment, greater clarity in law implementation, and lower emotional exhaustion. The experience of uncertified school principals fosters intuitive competence but does not guarantee continuity in human resource management or moral reflection. Statements with lower averages are associated with emotional fatigue and institutional dilemmas. Authentic comments reveal daily concerns related to staff motivation, conflicts, and communication with parents. The study introduces an original approach by treating the school principal as a mediating figure between legal requirements and school realities. The recommendations aim to strengthen reflective training, mentoring, and the development of institutional relationships as mechanisms for sustainable and sensitive leadership.

Keywords: *school principal, professional certification, emotional exhaustion, institutional relationships*

KOMUNIKIMI AUGMENTATIV ALTERNATIV NË FUNKSION TË GJITHËPËRFSHIRJES

Donaldi POLOSKA

Shkolla "Avdulla Asabella" Korçë, Shqipëri

E-mail: donald.poloska@yahoo.com

Anila POLOSKA

Shkolla "6 Dëshmorët" Korçë, Shqipëri

E-mail: anila.poloska@yahoo.com

PËRMBLEDHJE

"Komunikim augmentativ alternativ" është një modalitet ndërhyrjeje me një grup metodash dhe strategjish të përshtatshme për fëmijët me çrregullime gjuhësore. Komunikimi është një aftësi themelore e domosdoshme për zhvillimin e një fëmije. Ndërsa shumë fëmijë e zhvillojnë komunikimin, gjuhën dhe të folurin e tyre në mënyrë të qetë, studimet tregojnë se ka një numër në rritje të fëmijëve që shfaqin nevoja komplekse komunikimi. Shkolla, si faktori kyç i shoqërisë, duhet të ofrojë një mjedis gjithëpërfshirës, duke krijuar sisteme komunikimi në çdo kohë me qëllim plotësimin e nevojave të fëmijëve. Ky studim evidenton shkallën e njohurisë dhe zbatueshmërisë së këtyre sistemeve në shkollën "Sevasti Qirjazi" e përzgjedhur për të bërë pilotimin në Shqipëri. Rezultatet treguan se aplikimi i sistemeve të Komunikimin Augmentativ Alternativ ndihmoi në zgjerimin e kapaciteteve komunikuese të fëmijëve me çrregullime gjuhësore, duke praktikuar gjuhën e simboleve në mjedise dhe procese shkollore në funksion të gjithëpërfshirjes. Gjithashtu u përmirësuan praktikat efektive në mbështetje të fëmijëve, që kanë nevojë për Komunikim augmentativ alternativ, duke ofruar një qasje miqësore për të gjithë përdoruesit dhe praktikuesit në komunitetin shkollor. Shndërrimi i Komunikimin Augmentativ Alternativ në një gjuhë, që përdoret në të gjitha kontekstet e jetës së fëmijës nuk është i thjeshtë pasi kërkon aftësi dhe trajnim të vazhdueshëm të partnerëve të komunikimit dhe mundësinë e pasurimit të të gjitha fushave të jetës së përditshme me mjetet e KAA-së. Shkolla si komunitet i larmishëm duhet të promovojë arritjet sociale dhe akademike të nxënësve, duke luajtur një rol integral në suksesin e tyre.

Fjalë kyçe: *Komunikim, augmentativ, alternativ, çrregullime gjuhësore, sisteme komunikimi*

Msc. **Donald POLOSKA** është diplomuar në vitin 1998 në Universitetin “Fan S. Noli” të Korçës, Fakulteti i Edukimit, dega Cikli i Ulët. Në vitin 2019 ka përfunduar ciklin e dytë të studimeve “Master i Shkencave” në Edukim, me rezultate të larta akademike. Me një përvorje të gjatë dhe të konsoliduar në sistemin arsimor parauniversitar, është vlerësuar me titullin “Mësues Mjeshtër”, si dëshmi e kontributit cilësor në fushën e mësimdhënies. Ka ndjekur trajnime të shumta profesionale në fushën e edukimit dhe në vitin 2023 është certifikuar për drejtimin e institucioneve të arsimit parauniversitar nga Shkolla e Drejtorëve (CSL), duke u vlerësuar me titullin “Mësues i Dalluar”. Është autor i disa artikujve shkencorë të botuara në revista profesionale, si dhe referues aktiv në konferenca kombëtare dhe ndërkombëtare, ku ka trajtuar tema aktuale të politikave dhe praktikave arsimore.

Msc. **Anila POLOSKA** është diplomuar në vitin 2000 në Universitetin “Fan S. Noli” të Korçës, Fakulteti i Edukimit, dega Cikli i Ulët. Në vitin 2019 ka përfunduar ciklin e dytë të studimeve “Master i Shkencave” në Edukim, me rezultate të larta akademike. Mban titullin “Mësues Mjeshtër”, duke dëshmuar angazhim të vazhdueshëm në përmirësimin e praktikës pedagogjike. Në vitin 2024 është certifikuar për drejtimin e institucioneve të arsimit parauniversitar nga Shkolla e Drejtorëve (CSL). Është autore e disa artikujve në fushën e arsimit, të botuara në revista shkencore.

Komunikimi Augmentativ Alternativ (KAA) është një sistem metodash dhe strategjish, aplikimi sistematik i të cilave synon të kompensojë një paafësi të përkohshme ose të përhershme, duke rritur kapacitetet komunikuese të individëve me nevoja komplekse komunikimi. Ai është i zbatueshëm si në fushën kliniko-rehabilituese ashtu edhe në kontekstin familjar e shkollor (Beukelman & Mirenda, 2013; Black, Vahratian & Hoffman, 2015; Brady et al., 2016).

Termi **“Augmentativ”** tregon se kjo lloj gjuhe nuk synon të zëvendësojë, por të rritë komunikimin tashmë të pranishëm tek fëmija, duke përdorur si mbështetje të gjitha aftësitë që fëmija zotëron (Costantino & Bonati, 2014). Prandaj, KAA përfshin gjithçka që mund të ndihmojë në mbështetjen dhe rritjen e komunikimit verbal - të tilla si vokalizimet, gjestet, mimika, shkrimi, shenjat (Cafiero, 2009).

Termi **“Alternativ”** tregon përdorimin e metodave alternative të komunikimit, jo vetëm atë tradicional. Ky term përdoret gjithnjë e më pak dhe pothuajse është zhdukur plotësisht, pasi ndërhyrjet e Komunikimit Augmentativ Alternativ aktualisht kanë për qëllim të mbështesin socializimin, aftësitë e komunikimit dhe të menduarit e fëmijës dhe jo t'i zëvendësojnë këto aftësi.

Balandin (2002) i përkufizoi nevojat komplekse të komunikimit si një term gjithëpërfshirës, që përfshin një gamë të gjerë të nevojave fizike, shqisore dhe mjedisore, të cilat i kufizojnë një individ pavarësinë. Këtu përfshihet pamundësia e një individ për të shprehur nevojat dhe dëshirat në komunikimin e tij me të gjithë partnerët e komunikimit. Faktorët mund të jenë të ndryshëm si: çrregullime gjenetike, çrregullime neurologjike dhe çrregullime fizike. Për të mbështetur më mirë zhvillimin e komunikimit të nxënësve me nevoja komplekse komunikimi është thelbësore që së pari të kuptohet se si duket komunikimi real. Kjo ndihmon në përcaktimin dhe vlerësimin e nivelit të komunikimit të fëmijës dhe më pas planifikimin e ndërhyrjes për përmirësimin e aftësive të tyre të komunikimit.

Aftësitë e komunikimit shpesh ndahen në dy fusha, aftësitë e komunikimit pranues dhe aftësitë e komunikimit shprehës. Komunikimi pranues përfshin të kuptuarit e mesazheve dhe fjalëve që shprehen, ndërsa komunikimi shprehës përfshin fjalët dhe mesazhet, si verbale ashtu edhe joverbale, që njerëzit komunikojnë me dëgjuesit (Lloyd, Fuller & Arvidson, 1997). Aftësitë gjuhësore pranuese janë të lidhura ngushtë me zhvillimin kognitiv (Owens, 2012). Këto aftësi fillojnë të zhvillohen që në lindje

dhe vazhdojnë të zhvillohen gjatë gjithë jetës. Aftësitë gjuhësore pranuese janë thelbësore në demonstrimin e kompetencës komunikuese (ASHA, 2017b; Sistemi i Trajnimit të Mirëqenies së Fëmijëve në Wisconsin, WCWTS (2017). Sipas ASHA (2017b), në fillim të zhvillimit të aftësive gjuhësore receptive (nga lindja deri në moshën 5 muajshe), fëmijët fillojnë të njohin zërat e njohur, kthejnë kokën drejt zërave dhe reagojnë ndaj tingujve mjedisorë. Gjatë fazës së dytës (nga 6 deri në 11 muaj) fëmijët fillojnë të kuptojnë kuptimin e “jo”, parashikon ngjarjet dhe kupton disa fraza rutinë (p.sh., “koha për të ngrënë”). Në fazën e tretë (mosha 12-24 muaj), fëmijët fillojnë të njohin emrat e aktiviteteve, sendeve dhe njerëzve të përbashkët, dhe gjithashtu fillojnë të kuptojnë foljet rutinë (p.sh.hani”).

Këto faza të zhvillimit të komunikimit, të gjuhës dhe të folurit janë të njëjta për të gjithë njerëzit, pavarësisht se në cilën periudhë të jetës së një personi zhvillohen (WCWTS, 2017). Megjithatë, është e rëndësishme të kuptohet se një person me nevoja komplekse komunikimi mund t'i zhvillojë këto aftësi në një moshë kronologjike të ndryshme nga ajo e bashkëmoshatarëve (Simion, 2014). Light (1997-2015) sugjeron që për nxënësit me nevoja komplekse komunikimi procesi i të mësuarit të gjuhës është “një proces i vështirë, që kërkon ndërhyrje të bashkërenduar për ta lehtësuar” (Light, 1997: 158). Nxënësit me nevoja komplekse komunikimi mund të kenë mungesa ose nevoja në fusha të shumta të komunikimit, prandaj sugjerohet që për këta nxënës të ketë ndërhyrje në fushat e mëposhtme: artikulimi, rrjedhshmëria, të kuptuarit e gjuhës, prodhimi i gjuhës, morfologjia, fonologjia, pragmatika, semantika, sintaksa. Qëllimi është që të ndihmohen nxënësit të kompensojnë një paaftësi të përkohshme ose të përhershme, duke mbajtur parasysht se këto faza mund të jenë thjesht në një afat kohor të ndryshëm nga bashkëmoshatarët në zhvillim (Simion, 2014).

Ndërhyrja për Komunikim Augmentativ Alternativ lindi nga nevoja për t'u dhënë zë atyre njerëzve, që jetojnë në një heshtje të detyruar dhe që bëjnë një përpjekje të dukshme për t'u kuptuar, për të tërhequr vëmendjen te vetja apo edhe për t'u njohur në vështirësinë e tyre për të komunikuar, me pasoja në nivel relacional, njohës, gjuhësor dhe social (Rivarola, 2009). Ai zhvillohet në çdo kontekst të jetës së fëmijës dhe gjithashtu në fushën e rehabilitimit, ku merr aspekte më specifike. Ambienti dhe marrëdhënia individuale lehtësojnë shkëmbimin relacional në një mjedis mundësues të ndërtuar “të qepur” për fëmijën dhe nevojat e tij.

Kjo ndërhyrje në thelb synon të parandalojë varfërimin e mëtejshëm komunikativ dhe gjithashtu shfaqjen e çrregullimeve të mundshme të sjelljes, që lidhen me paaftësinë e fëmijës për të shprehur nevojat e tij në një mënyrë tjetër. Komunikim Augmentativ Alternativ bazohet në modelin e “pjesëmarrjes së plotë” dhe heqjen e barrierave. Komunikimi rrit pjesëmarrjen dhe pavarësinë e një personi.

Parakushti bazë për përdorimin e Komunikimit Augmentativ Alternativ është ndërhyrja e përbashkët, sinkrone dhe konvergjente nga prindërit, mësuesit kurrikularë, mësuesit ndihmës, shërbimi psikosocial në të gjitha kontekstet e jetës së fëmijës.

“Ne kemi kuptuar në mënyrë progresive se si komunikimi ka një parakusht të vetëm, i cili nuk ka të bëjë me moshën mendore, moshën kronologjike, parakushtet njohëse, formulat matematikore apo çdo model tjetër që është zhvilluar me kalimin e kohës për të përcaktuar se kush mund të jetë kandidat për ndërhyrje dhe kush nuk mundet. I vetmi parakusht real i nevojshëm për komunikim është frymëmarrja” (Mirenda, 2001).

Është e rëndësishme të ndërtohet një sistem që është fleksibël dhe i përshtatur për çdo fëmijë që të zbatohet në të gjitha momentet

dhe vendet e jetës pasi komunikimi është gjithmonë i nevojshëm dhe i domosdoshëm për secilin prej nesh (Costantino & Bonati, 2014). Aspekti më i rëndësishëm për kryerjen e një ndërhyrjeje të Komunikimit Augmentativ Alternativ lidhet me praninë e personave të vëmendshëm dhe të disponueshëm, të aftë për të njohur gjuhën simbolike si gjuhë në të gjitha aspektet. Një gjuhë e dytë për ne, por një gjuhë “nënë” për fëmijën i cili evoluon vazhdimisht me potencialin e tij.

Qëllimi dhe objektivat

Studimi synon të evidentojë shkallën e njohurisë dhe zbatueshmërisë së sistemeve të Komunikimit Augmentativ Alternativ në shkollën 9-vjeçare “Sevasti Qirjazi”, e përzgjedhur nga CSL për të bërë pilotimin në Shqipëri. Për të realizuar qëllimin u vendosën objektivat:

- *Identifikimi* i nxënësve, që kanë nevojë për Komunikim Augmentativ Alternativ.
- *Përcaktimi* i fushave prioritare të personelit arsimor për përdorimin e KAA-së në komunitetin shkollor.
- *Trajnim/asistencë teknike* të personelit arsimor për të përmirësuar praktikatat si modalitete ndërhyrjeje në ndihmë të fëmijëve me nevoja komplekse komunikimi.
- *Krijimi* dhe *pasurimi* i mjeteve ndihmëse didaktike për KAA-në me fokus zhvillimin social dhe akademik të fëmijës.
- *Praktikim* i strategjive/metodave për përdorimin efektiv të sistemeve të Komunikim Augmentativ Alternativ për të zgjeruar kapacitetet komunikuese të fëmijëve me çrregullime gjuhësore.

Metodologjia

Për realizimin e qëllimit dhe objektivave u përdor metoda e përzierë si një “urë” mes kërkimit sasior dhe cilësor. Kombinimi i tyre pasqyroi një tablo më të plotë të problemit dhe dha një analizë më gjithëpërfshirëse.

Metoda cilësore së pari, mundësoi sigurimin e një informacioni përmbajtësor për t’i dhënë kuptim gjetjeve, që rezultuan prej analizave sasiorë dhe së dyti, siguroi të dhëna domethënëse, të cilat thelluan kuptimin dhe analizën mbi problematikat e fëmijëve me nevoja komplekse komunikimi. Nëpërmjet vëzhgimit të procesit mësimor, u përcaktuan anët e forta dhe anët e dobëta të procesit të integritit social dhe akademik të kësaj kategorie fëmijësh.

Metoda sasiorë u përdor për të mbledhur dhe përpunuar të dhënat që ishin të strukturuar. U përdor pyetësori për të marrë informacion mbi demografinë e nxënësve, që kanë nevojë për Komunikim Augmentativ Alternativ dhe nevojat për trajnim të ofruesve të shërbimeve. Kampioni i përdorur ishte i qëllimshëm, duke përfshirë të gjithë mësuesit kurrikularë dhe mësuesit ndihmës. Për vetë natyrën e projektit u bë një analizë e thellë dhe e besueshme e çdo përgjigjeje për pyetjet e parashtruara.

Për të hulumtuar problemin e komunikimit të fëmijëve me çrregullime gjuhësore në shkollë hymë në thellësi dhe morëm të dhëna edhe nga përvojat e pjesëmarrësve. Në këtë aspekt mbledhja e të dhënave nga mësuesit ndihmës u realizua përmes metodës cilësore të hulumtimit, duke marrë parasysh faktin se merret më së shumti me rrëfime, dhe përfshin, kuptime subjektive, përvoja, përcetime, ndjenja, mendime dhe bindje, si dhe tregon si dhe pse ndodhin gjërat. Për analizën e identifikimit të nevojave për Komunikim Augmentativ Alternativ gërshetua të dhënat parësore të mbledhura nga vëzhgimet, pyetësori dhe intervistat gjysmë të strukturuar me të dhënat dytësore të mbledhura nga analiza e dokumentacionit.

Për të mbledhur të dhënat sasiorë dhe cilësore u përdorën këto instrumente:

Analizë dokumentacioni, i cili ka të bëjë me Planin Afatmesëm të shkollës (Vizioni, Prioritetet, Historiku i shkollës); Planin Vjetor të shkollës (Konteksti i shkollës,

Harta sociale); Pyetësorë të zhvilluar nga drejtoria e shkollës me fokus nxënësit me aftësi të kufizuar; Analiza vjetore e punës së institucionit.

Vëzhgime të orëve mësimore u kryen në dy faza. Në fazën e parë u mbledhën të dhëna për nxënësit, që kishin nevojë për KAA. Në fazën e dytë u mat pjesëmarrja sociale dhe akademike të fëmijëve pas praktikimit të sistemeve të Komunikimit Augmentativ Alternativ. Për regjistrimin e të dhënave nga vëzhgimet u përdor metoda e mbajtjes së shënimeve. Për çdo vëzhgim u mbajtën evidenca sipas skedave të përpiluar më parë në mënyrë që të ishin lehtësisht të analizueshme. Pas çdo vëzhgimi u realizua feedback-u.

Pyetësor me popullatë të gjithë mësuesit kurrikularë (55) dhe mësuesit ndihmës (4), për të identifikuar nevojat e personelit arsimor për zhvillim profesional dhe/ose asistencë teknike në ndihmë të nxënësve me çrregullime gjuhësore.

Intervista gjysmë të strukturuar me mësuesit ndihmës dhe shërbimin psikosocial. Këto intervista u përdorën për të mbledhur të dhëna cilësore nga perceptimet e mësuesve për funksionimin e sistemeve të Komunikimit Augmentativ Alternativ në shkollë pas ndërhyrjes për përmirësim. Në mënyrë që të intervistuarit të ndiheshin komodë në ndarjen e përvojave të tyre, nuk u ndoq në mënyrë rigoroze radha e pyetjeve gjatë intervistës, duke u dhënë mundësi të intervistuarve të rrëfejnë më natyrshëm përvojat dhe perceptimet e tyre. Kohëzgjatja e secilës intervistë ishte 25 minuta. Të dhënat e mbledhura u analizuan duke patur parasysh pyetjet dhe fjalët e të intervistuarve.

Rezultatet/gjetjet

Aplikimi i sistemeve të KAA-së në shkollën 9-vjeçare “Sevasti Qirjazi” zgjeroi kapacitetet komunikuese të fëmijëve me çrregullime gjuhësore, duke praktikuar gjuhën e simboleve në mjedise dhe procese shkollore

në funksion të gjithëpërfshirjes. Gjithashtu praktikat mësimdhënëse u bënë më efektive, duke mbështetur nxënësit, që kanë nevojë për Komunikim Augmentativ Alternativ. U ofrua një qasje miqësore për të gjithë përdoruesit dhe praktikuesit e KAA-së në komunitetin shkollor.

Gjetjet nga vëzhgimet

Vëzhgimet u planifikuan me qëllim evidentimin e situatave reale në klasë. Sa dhe si ishte pjesëmarrja e nxënësve me aftësi të kufizuar në procesin mësimor. Sa përdorëshin metodat alternative të mësimdhënies dhe a kishin efikasitet në plotësimin e nevojave të nxënësve me çrregullime gjuhësore. Gjatë vëzhgimeve u mbajtën shënime të strukturuar. Nuk u bënë foto dhe video për të ruajtur konfidencialitetin.

Nga analiza e të dhënave për *fazën e parë të vëzhgimeve* u konstatua që mësuesit përdornin metoda dhe strategji të mësimdhënies, por përdornin shumë pak simbolet për të integruar fëmijët me çrregullime gjuhësore në procesin mësimor. Ata hasnin vështirësi në vlerësimin akademik të këtyre fëmijëve si dhe përdornin spontanisht sisteme alternative komunikimi. Megjithëse shkolla kishte klasë burimore e pajisur me mjete didaktike, përsëri mësuesit e ndjenin të domosdoshëm pasurimin e saj dhe të klasave të tjera me mjete të reja shtesë, që të ishin efikase në plotësimin e nevojave të nxënësve.

Faza e dytë e vëzhgimeve u realizua në funksion të orëve të hapura. Qëllimi ishte të promovohet aplikimi i sistemeve të Komunikimit Augmentativ Alternativ në çdo klasë ku u praktikuan simbolet si strategji për t'u ardhur në ndihmë fëmijëve me çrregullime gjuhësore. Orët e hapura patën sukses dhe realizuan pritshmëritë për sa i përket efikasitetit të aplikimit të sistemeve të Komunikimit Augmentativ Alternativ në procesin shkollor. Mësuesit dhe nxënësit u përfshinë në çdo veprimtari dhe ndërveprimi

ishte i rrjedhshëm dhe produktiv. Përdorimi i sistemit të simboleve solli komoditet si për nxënësit dhe personelin arsimor.

Rezultatet nga pyetësi

Për të evidentuar shkallën e njohurisë dhe zbatueshmërisë së sistemeve të Komunikimit Augmentativ Alternativ në shkollën “Sevasti Qirjazi” u përdor pyetësi, me kampion gjithë popullatën e mësuesve (59), ku u përfshinë mësuesit kurrikularë dhe mësuesit ndihmës. Në pjesën e parë të pyetësit kishte të dhëna demografike, kurse në pjesën e dytë kishte pyetje në lidhje me sistemet e komunikimit Augmentativ Alternativ për fëmijët me çrregullime gjuhësore. Pyetësin e plotësuan 59 mësues ose 100%. Kryesisht 87% e mësuesve kishin eksperiencë pune mbi 25 vite në arsim. 13 mësues ose 52% kishin eksperiencë pune deri në 5 vite me fëmijë me Aftësi të Kufizuar (AK), kurse 28 mësues ose 48% kishin eksperiencë pune 6 - 10 vite me fëmijë me Aftësi të Kufizuar. Nga pyetësi u konstatua se asnjë mësues (0%) nuk kishte arsim special në nivelin e tij të shkollimit.

Të dhënat e mbledhura nga kampioni u organizuan dhe u përmbledhën duke

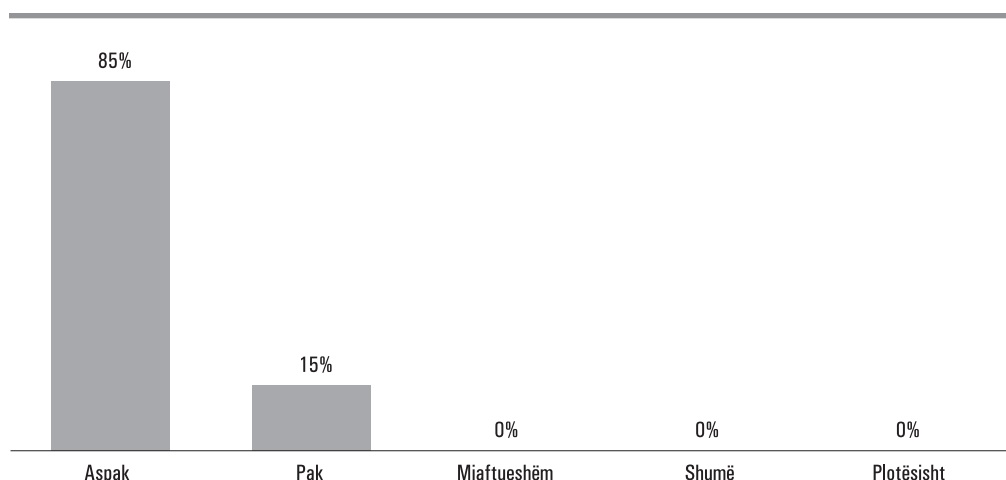
përdorur metodën përshkruese. Analiza statistikore e të dhënave sasiore përfshiu ekzaminimin e tendencave, modeleve dhe marrëdhënieve, duke i paraqitur grafikisht.

Pyetjes: *Sa e njihni sistemin e Komunikimit Augmentativ Alternativ (KAA)?*, 50 mësues ose 85% i janë përgjigjur *aspak*, kurse 9 mësues ose 15% i janë përgjigjur *pak*.

Pyetjes: *Sa herë përdoret nga ju si mësues sistemi i Komunikimit Augmentativ Alternativ (KAA) në ndihmë të nxënësve me çrregullime gjuhësore?*, 50 mësues ose 85% i janë përgjigjur *asnjëherë*, 5 mësues ose 8% i janë përgjigjur *rrallëherë*, kurse 4 mësues ose 7% i janë përgjigjur *here pas here*.

Te pyetja *Cilat nga sistemet e Komunikimit përdorni?*, mësuesit mund të zgjidhnin më shumë se një sistem nga alternativat e dhëna. Nga 59 mësues, 18 ose 30% përdornin *gjestet*, 15 ose 25% përdornin *shenjat* dhe 26 ose 45% përdornin *objekte reale*. Asnjë mësues nuk përdorte simbolet dhe sistemet elektronike.

Te pyetja: *Në punën me një nxënë që përdor Komunikim Augmentativ Alternativ, cilat janë fushat në të cilat do të dëshironit zhvillim profesional dhe/ose asistencë teknike?*, mësuesit mund të zgjidhnin më shumë se një fushë nga alternativat e dhëna.



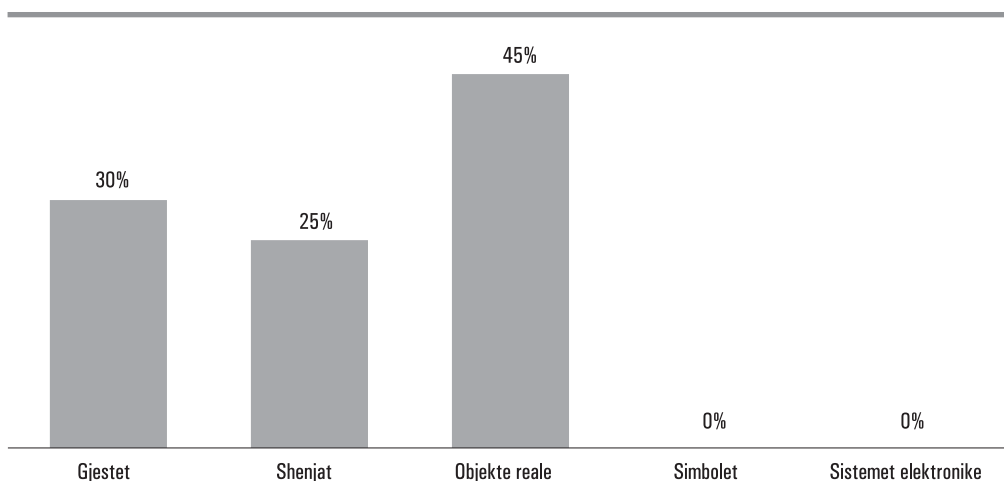
Grafiku 1: Njohja e sistemit KAA-së nga mësuesit



Grafiku 2: Përdorimi i KAA-së nga mësuesit

Fushat dhe përzgjedhja e mësuesve në %.

- *Vlerësimi i fëmijëve, që kanë nevojë të përdorin Komunikim Augmentativ Alternativ, e kanë zgjedhur 28 mësues ose 47%.*
- *Krijimi dhe pasurimi i mjeteve ndihmëse didaktike të Komunikim Augmentativ Alternativ për zhvillimin social dhe akademik të fëmijës në funksion të gjithëpërfshirjes, e kanë zgjedhur 38 mësues ose 64%*
- *Strategjitë për përdorimin e sistemeve të Komunikim Augmentativ Alternativ për të zhvilluar aftësitë gjuhësore dhe komunikuese të fëmijëve, e kanë zgjedhur 31 mësues ose 52%.*
- *Strategjitë për integrimin e sistemeve të Komunikim Augmentativ Alternativ në mjedisin shkollor, e kanë zgjedhur 14 mësues ose 24%.*
- *Strategjitë për përdorimin e sistemeve të Komunikim Augmentativ Alternativ*



Grafiku 3: Sistemet e komunikimit të përdorura nga mësuesit

për të ofruar mundësi për pjesëmarrje akademike, e kanë zgjedhur 6 mësues ose 10%.

- *Strategjitë për përdorimin e sistemeve të Komunikim Augmentativ Alternativ për të siguruar akses në lexim-shkrim, e kanë zgjedhur 8 mësues ose 14 %.*
- *Strategjitë për përdorimin e sistemeve të Komunikim Augmentativ Alternativ për të ofruar mundësi për pjesëmarrje sociale, e kanë zgjedhur 12 mësues ose 20 %.*

Gjetjet nga intervistat gjysmë të strukturuar

Për të analizuar të dhënat cilësore, të siguruar përmes intervistave gjysmë të strukturuar, u përdor metoda e analizës tematike, e cila mundësoi kryerjen e vlerësimeve më të thella të përmbajtjes së materialit të intervistave. Kjo nënkuptoi kodimin e fjalëve dhe numërimin e përgjigjeve të përsëritura. Të dhënat u grupuan sipas kodeve duke na dhënë një tablo të qartë, të përmbledhur të tematikave të identifikuara nga të dhënat. Në këtë mënyrë u nxorrën përfundimet nga perceptimet dhe përvojat e pjesëmarrësve. Analiza e përmbajtjes ofroi një shfaqje të vogël të të menduarit sasior brenda një metode cilësore.

Të pyetur në lidhje me pritshmëritë nga aplikimi i sistemeve të Komunikim

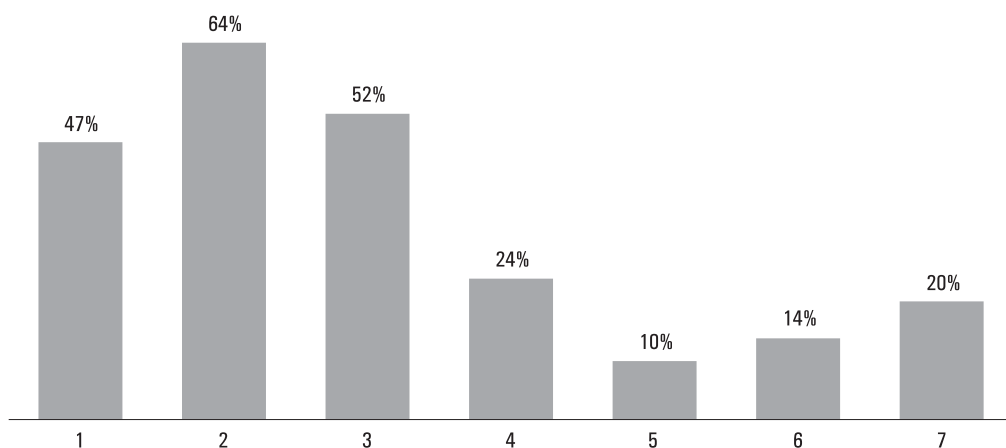
Augmentativ Alternativ në procesin mësimor, si mësuesit ndihmës edhe mësuesit kurrikularë u shprehën se janë të kënaqur me rezultatet. Përdorimi i gjuhës së simboleve lehtësoi punën e tyre si në krijimin dhe pasurimi i mjeteve ndihmëse didaktike, ashtu edhe në vlerësimin objektiv të nxënësve.

Për sa i përket pyetjes për impaktin që pati tek nxënësit aplikimi i sistemeve të Komunikim Augmentativ Alternativ, mësuesit konstatuan zhvillim të aftësive gjuhësore dhe komunikuese të fëmijëve si dhe rritje të pjesëmarrjes sociale. Përdorimi i sistemeve të Komunikim Augmentativ Alternativ solli rritje të performancës akademike të nxënësve me çrregullime gjuhësore.

Tek pyetja për vazhdimësinë e këtij procesi në kohë dhe në hapësirë, mësuesit e intervistuar ofruan bashkëpunimin e tyre dhe shprehën gadishmërinë për të zgjeruar dhe thelluar aplikimin e sistemeve të Komunikimit Augmentativ Alternativ në çdo nivel shkollimi brenda shkollës.

Përfundime

Gjithëpërfshirja, në arsim, bazohet në filozofinë se shkollat duhet të sigurojnë nevojat e të gjithë nxënësve në komunitetin



Grafiku 4: Fushat e zhvillimit profesional dhe/ose asistencë teknike për KAA-në

shkollor pavarësisht aftësisë apo paaftësisë së tyre. Në të vërtetë, përfshirja është një koncept, që shtrihet përtej edukimit dhe përfaqëson gjithë shoqërinë. Shkolla, si faktori kyç i shoqërisë, ofron një mjedis gjithëpërfshirës, i cili kujdeset për të gjithë anëtarët e komunitetit të tij. Kjo nënkupton përdorimin e metodave dhe sistemeve alternative, përveç atyre tradicionale, për t'u ardhur në ndihmë nxënësve me aftësi të kuafizuara pavarësisht natyrës së nevojave.

Komunikim Augmentativ Alternativ është një sistem multidimensional, që ndërhyr në kontekstet e shkollës. Ai përdor të gjitha aftësitë e komunikimit të fëmijës, duke përfshirë gjuhën verbale, gjestet, shenjat, komunikimin me pajisje ndihmëse dhe teknologjinë e avancuar. Aplikimi i sistemeve të Komunikim Augmentativ Alternativ në shkollë sjell:

- *Integrim* të fëmijëve në mjedise sociale, duke krijuar kështu më shumë shprehje sociale të domosdoshme për të nxënësit gjatë gjithë jetën.
- *Përmirësim* të arritjeve akademike të fëmijëve, duke siguruar akses në lexim-shkrim dhe matematikë.
- *Zgjerim* të kapaciteteve komunikuese të fëmijëve me çrregullime gjuhësore, duke parandaluar varfërimin e mëtejshëm komunikativ, simbolik dhe njohës.
- *Ofrim* të mjeteve ndihmëse didaktike të Komunikimit Augmentativ Alternativ

për zhvillim social dhe akademik të fëmijës në funksion të gjithëpërfshirjes.

- *Mbështetje* për parandalimin e çrregullimeve të sjelljes dhe zhvillim kognitiv të fëmijëve me nevoja komplekse komunikimi.
- *Stimulim* të aftësive natyrale të fëmijës për të zhvilluar komunikimin verbal, duke shprehur nevojat dhe dëshirat e tyre.

Aplikimi i Komunikimit Augmentativ dhe Alternativ (KAA) në komunitetin shkollor kërkon një qasje gjithëpërfshirëse, ku bashkëpunimi midis mësuesve, specialistëve, prindërve dhe nxënësve është thelbësor. Përveç sigurimit të mjeteve teknologjike dhe vizuale, shkolla duhet të ofrojë trajnime të vazhdueshme për personelin arsimor, të zhvillojë plane individuale për nxënësit me nevoja specifike dhe të nxisë një kulturë pranimi dhe respekti në mjedisin shkollor. Vetëm përmes ndërgjegjësimit, përgatitjes profesionale dhe krijimit të një klime pozitive, KAA mund të shndërrohet në një mjet efektiv për përfshirjen dhe zhvillimin komunikativ të fëmijëve, duke kontribuar në barazi arsimore dhe sociale.

Rezultatet e këtij studimi mund të shihen si bazë për ndërhyrje dhe përmirësimin e praktikave. Shkolla, si faktor kyç i shoqërisë, duhet të ofrojë një mjedis gjithëpërfshirës, duke krijuar sisteme komunikimi në çdo kohë, me qëllim plotësimin e nevojave të fëmijëve.

REFERENCAT

- American Speech-Language-Hearing Association. (2017b). *How does your child hear and talk?* <https://www.asha.org/public/speech/development/chart>
- Balandin, S. (2002). Message from the president. *The ISAAC Bulletin*, 67(2), 2–3.
- Beukelman, D. R., & Mirenda, P. (2012). *Augmentative and alternative communication: Supporting children and adults with complex communication needs* (4th ed.). Paul H. Brookes.
- Black, L. I., Vahratian, A., & Hoffman, H. J. (2015). *Communication disorders and use of intervention services among children aged 3–17 years: United States, 2012* (NCHS Data Brief, No. 205). National Center for Health Statistics. <https://www.cdc.gov/nchs/products/databriefs/db205.htm>
- Brady, N. C., Bruce, S., Goldman, A., Erickson, K., Mineo, B., Ogletree, B. T., & Wilkinson, K. (2016). Communication services and supports

- for individuals with severe disabilities: Guidance for assessment and intervention. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 121(2), 121–138. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-121.2.121>
- Cafiero, J. M. (2009). *Comunicazione aumentativa e alternativa. Strumenti e strategie per l'autismo e i deficit di comunicazione*. Erickson.
- Costantino, M. A., & Bonati, M. (2014). A scoping review of interventions to supplement spoken communication for children with limited speech or language skills. *PLOS ONE*, 9(12), e115001. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0115001>
- Light, J. (1997). “Let’s go star fishing”: Reflections on the contexts of language learning for children who use aided AAC. *Augmentative and Alternative Communication*, 13(3), 158–171. <https://doi.org/10.1080/07434619712331277978>
- Light, J., & McNaughton, D. (2015). Designing AAC research and intervention to improve outcomes for individuals with complex communication needs. *Augmentative and Alternative Communication*, 31(2), 85–96. <https://doi.org/10.3109/07434618.2015.1036458>
- Lloyd, L. L., Fuller, D. R., & Arvidson, H. H. (1997). *Augmentative and alternative communication: A handbook of principles and practices*. Allyn and Bacon.
- Mirenda, P. (2001). Comunicazione aumentativa e tecnologia assistiva. Che cosa sappiamo veramente? *Autismo e disturbi dello sviluppo*, 3(3), 295–320.
- Owens, R. E. (2012). *Language development: An introduction* (8th ed.). Pearson.
- Rivarola, A. (2009). *Comunicazione aumentativa e alternativa*. Milano.
- Simion, E. (2014). Augmentative and alternative communication: Support for people with severe speech disorders. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 128, 77–81. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.121>
- Università degli Studi di Firenze, UO NPI (2016). *Guida alla Comunicazione Aumentativa e Alternativa (CAA): Linee guida per l'intervento precoce e l'inclusione*. Firenze: UCRE16. 11.
- Wisconsin Child Welfare Training System. (2017). *Developmental stages of infants and children*. Wisconsin Department of Children and Families.

ABSTRACT

Augmentative Alternative Communication is an effective intervention modality that offers a range of techniques and strategies, for children with language disorders. Although many infants acquire their language, speech, and communication skills without any problems, research indicates that a growing percentage of children are exhibiting complicated communication demands. A child’s ability to communicate is a key skill that is required for their development. Being an important part of society, schools have a responsibility to address children’s needs by fostering an inclusive environment and establishing effective communication channels at all times. The degree of understanding and suitability of these systems at the “Sevasti Qirjazi” school chosen for an Albanian pilot project is noted in this study. The findings showed how the use of alternative augmentative communication systems, such as sign language practice in inclusive school settings, improved the communicative abilities of children with language disorders. Additionally, it enhanced efficient methods for assisting children in need of augmentative alternative communication while providing a friendly approach and a welcoming environment for all practitioners and users within the school community. It takes ongoing skills and training of communication partners, as well as the potential to enrich all areas of daily life with AAC tools, to transform Augmentative Alternative Communication into a language that is utilised in all situations of the child’s life. The school as a diverse community should promote the social and academic achievement of children, playing an integral role in their success.

Keywords: *Communication, augmentative, alternative, language disorders, communication systems*

NDIKIMI I STEREOTIPEVE GJINORE NË ZHVILLIMIN E IDENTITETIT TEK FËMIJËT DHE TË RINJTË

Irma SPAHO
Shkolla "Naim Frasheri" Fier
E-mail: spaho_irma@yahoo.com

PËRMBLEDHJE¹

Tematika e këtij studimi është të evidentojë ndikimin e familjes, shkollës dhe shoqërisë në zhvillimin e identitetit gjinor gjatë fëmijërisë dhe adoleshencës. Hulumtimi synon të eksplorojë se si normat dhe stereotipet gjinore ndikojnë në aktivitetet, ndërveprimet sociale dhe zhvillimin e përgjithshëm të fëmijëve. Për realizimin e këtij studimi, një anketë e zhvilluar sipas modelit SHPS u administrua me nxënësit e klasës së parë deri në të nëntën. Anketa u fokusua në aktivitetet e kohës së lirë të zgjedhur nga djemtë dhe vajzat gjatë kohës së lirë. Rezultatet zbuluan se aktivitetet jashtëshkollore dhe zgjedhjet e kohës së lirë ndikohen nga faktorë të lidhur me gjininë që rrjedhin nga mjediset familjare dhe shkollore. Këto zgjedhje shpesh ndikohen nga pritjet shoqërore për rolet gjinore, të cilat mund të kufizojnë zhvillimin e plotë të fëmijëve dhe interesat e tyre. Çështjet e lidhura me gjininë ndikojnë ndjeshëm në faza të ndryshme të zhvillimit të fëmijëve, duke i dhënë formë rrugëtimit të tyre drejt pjekurisë. Një nga sfidat e identifikuar është se si shkollat dhe mesuesit mund të punojnë drejt minimizimit të stereotipeve gjinore, të rrënjosura thellë në traditën tonë pas fëmijërisë e hershme paraqet një mundësi vendimtare për të pasur një ndikim pozitiv. Studimi përqendrohet gjithashtu se si pritshmëritë shoqërore drejojnë zgjedhjet e kohës së lirë të vajzave dhe djemve, duke përfshirë shpesh rolet tradicionale gjinore. Punimi thekson nevojën për krijimin e hapësirave neutrale ndaj gjinisë ku të rinjtë mund të zhvillohen të lirë nga stereotipet e vendosura. Duke promovuar akses të barabartë në kohën e lirë dhe

¹ Ky punim është prezantuar në konferencën ndërkombëtare e ndërdisiplinore "Mirëqenia në Kohë Sfiduese" [Well-being in Challenging Times], mbajtur në Universitetin AAB të Prishtinës, Kosovë, më 15-16 nëntor 2024; Proceedings, fq. 37. link: [https://www.sociology.al/sites/default/files/19th për qind20International për qind20Conference për qind20Proceedings për qind20AAB për qind20Pristine për qind202024.pdf](https://www.sociology.al/sites/default/files/19th%20qind20International%20për%20qind20Conference%20për%20qind20Proceedings%20për%20qind20AAB%20për%20qind20Pristine%20për%20qind202024.pdf)

aktivitetet sociale, ne mund të nxisim një mjedis që mbështet zhvillimin holistik të fëmijëve, pavarësisht nga gjinia. Në fund të studimit tonë rezultoi se në 80 për qind të rasteve vajzat duan të qëndrojnë me një vajzë në bange dhe vetëm 20 për qind shprehen se nuk ka rëndësi, por mjafton të shkojnë mirë me njëra-tjetrën. E kundërta ka ndodhur me djemtë, ku 90 për qind shprehen se u pëlqen të shoqërohen me një vajzë dhe vetëm 10 për qind e djemve thonë se gjinia nuk ka rëndësi. Gjithashtu, një përfundim interesant është se 100 për qind e vajzave shprehen se preferohet një shoqe me të njëjtat vlerat shoqërore që atë kanë vetë apo dëshirojnë ta ketë shoqja e ngushtë.

Fjalët kyçe: *stereotipe gjinore, fëmijëri, neutral ndaj gjinisë, identiteti i fëmijës.*

Irma SPAHO është mësuese në Skollën 9-vjeçare “Naim Frashëri” Fier. Nga viti 2014 e në vazhdim ajo është Zv/drejtoresh e kësaj shkolle. Në periudhën 1992–1996 ajo ka kryer studimet universitare për gjuhë e letërsi shqipe, në Fakultetin e Shkencave Humane të Universitetit “Aleksandër Xhuvani” Elbasan. Gjithashtu, ajo ka kryer studimet master në marrëdhënie administrative në Universitetin “Ismail Qemali” Vlorë.

Hyrje

Zhvillimi i identitetit tek fëmijët dhe të rinjtë është një proces kompleks i ndikuar nga faktorë të ndryshëm socialë, kulturorë dhe familjarë. Një nga ndikimet më domethënëse janë stereotipet gjinore, të cilat formojnë pritshmëritë për sjelljen, interesat dhe aspiratat e bazuara në gjini. Këto stereotipe mund të kenë efekte të dëmshme në zhvillimin emocional dhe social të fëmijëve, duke i bërë presion që të përshtaten me normat tradicionale. Ky punim synon të rrisë ndërgjegjësimin për rolin e stereotipeve në pabarazitë gjinore, për të reduktuar paragjykimet që ndikojnë në veprimet e individëve dhe në formimin e identitetit. Prandaj, është thelbësore të shqyrtohet ndikimi i prindërve dhe mësuesve në këto stereotipe dhe se si ata mund të nxisin një zhvillim më të shëndetshëm dhe më gjithëpërfshirës për fëmijët dhe të rinjtë.

«Seksi» i referohet ndryshimeve anatomike ose biologjike midis grave dhe burrave, ndërsa «gjinia» i referohet dallimeve sociale dhe kulturore midis burrave dhe grave. Është e rëndësishme të theksohet se shumë dallime midis meshkujve dhe femrave nuk janë vetëm me origjinë biologjike (Giddens, 2001).

Seksi është i përcaktuar biologjikisht,

universal dhe i pandryshueshëm. Në fillim të jetës, shfaqen dallimet e personalitetit, duke përfshirë karakteristikat që lidhen me rolet gjinore. Që nga lindja, ne etiketohemi sipas seksit tonë (Pettijohn, 1996).

Në sociologji, një «stereotip» është një besim i përgjithësuar për një grup të caktuar njerëzish. Ai i referohet pritshmërive që njerëzit mund të kenë për individët në një grup të caktuar, duke përfshirë personalitetin, preferencat, pamjen ose aftësitë e tyre. «Stereotipet gjinore» janë ide të paramenduara që u caktojnë në mënyrë arbitrare karakteristika dhe role grave dhe burrave bazuar në gjininë e tyre. Ky përkufizim është sipas Institutit Evropian për Barazinë Gjinore (2024).

Në disa raste, «rolet gjinore» i referohen roleve shoqërore që mësohen dhe mund të ndryshojnë në kohë dhe kultura të ndryshme.

«Barazia gjinore» nënkupton dukshmërinë, fuqizimin dhe pjesëmarrjen e barabartë të të dy gjinive biologjike në të gjitha sferat e jetës publike dhe private (Këshilli i Evropës, 1998).

“Familja është njësi bazë e shoqërisë dhe mbrohet nga shoqëria dhe shteti” (Kushtetuta e Shqipërisë).

Familja tradicionalisht përkufizohet si «njësia bazë në shoqëri, e përbërë nga dy

prindër që rrisin fëmijët e tyre», duke krijuar një stereotip. Gjatë historisë, institucioni i familjes e ka ruajtur formën dhe thelbin e tij pavarësisht se ka përjetuar ndryshime dhe transformime (Aliu, 2024).

Në shoqërinë tonë, djemtë dhe vajzat rriten me standarde të ndryshme. Vajzat shpesh përkëdhelen si qenie të brishta, por mund të ndihen të kufizuara në të ardhmen. Nga ana tjetër, djemtë rriten të jenë të fortë dhe dominues që në moshë të vogël. Në shoqërinë tonë patriarkale, stereotipet gjinore janë të zakonshme në shumë familje, ku vendoset një model familjar hierarkik, me “burrin” si kryefamiljar që merr vendime për të gjithë anëtarët (Kaya, 2021).

Në kulturën shqiptare modeli i familjes përbëhet nga prindërit dhe fëmijët e tyre si bërthama e familjes. Sipas të dhënave të Censurit të vitit 2011, një në dhjetë familje në Shqipëri përbëhet nga dy ose më shumë bërthama familjare. Prania e gjyshërve në shtëpi ka ndikim në zhvillimin e roleve gjinore të nipërit e tyre (Elezi, 2011).

Edukimi ka një ndikim të rëndësishëm në mënyrën se si ne e perceptojmë botën dhe si veprojmë. Është thelbësore të sfidohen pikëpamjet tradicionale të pabarazisë. Shkollat luajnë një rol jetik në transmetimin e normave shoqërore, kështu që edukatorët duhet të punojnë për të parandaluar vazhdimësinë e stereotipeve gjinore. Tekstet shkollore janë veçanërisht të rëndësishme në formësimin e qëndrimeve dhe sjelljeve dhe duhet të përdoren për të promovuar një kulturë të barazisë në procesin e të mësuarit (UNESCO, 2005).

Kodi i Etikës thekson se mësuesit duhet të inkurajojnë zhvillimin e plotë të të gjithë nxënësve, por ka raste të ndarjes me bazë gjinore dhe paragjyqimeve në klasa. Kjo përfshin ndarjen e studentëve sipas gjinisë, caktimin e detyrave specifike për gjininë dhe shfaqjen e qëndrimeve të ndryshme ndaj studentëve meshkuj dhe femra. Gjinia e mësuesit ndikon edhe në perceptimet dhe përvojat e nxënësve.

Materiali dhe metoda

Metodologjia e përdorur në këtë studim është sasiore. Të dhënat kryesore janë marrë nëpërmjet një pyetësi, me madhësi kampion prej 10 për qind të numrit të përgjithshëm të nxënësve nga klasa e dytë deri në klasën e nëntë. Në total, u intervistuan 80 studentë, me një ndarje të barabartë midis vajzave dhe djemve, duke ruajtur të njëjtin raport për të gjitha moshat e përfshira në studim.

Pyetësor

Ky pyetësor synon të vlerësojë marrëdhëniet ndërmjet bashkëmoshatarëve në lidhje me përkatësitë gjinore. Ai përmbante pyetje lidhur me shkollën, klasën, gjininë, se çfarë lënde pëlqen më shumë se të tjerat në shkollë (pyetja 1), përse pëlqen këtë lëndë më shumë se të tjerat (pyetja 2), se me kë qëndrojnë zakonisht në një bankë: me nxënës të një gjinie, të gjinisë së kundërt, apo të alternuar (pyetja 3), se sa kjo lidhet me parapëlqimin e nxënësve (pyetja 4), se cilat janë lojërat apo aktivitetet e tua të preferuara (pyetja 5) dhe kush ua ka rekomanduar këto lojëra apo aktivitete: familja, shokët, mësuesit, apo platformat e lojërave (pyetja 6), nëse shoqja apo shoku më i/e ngushtë është një djalë apo një vajzë (pyetja 7). Një tjetër pyetje (pyetja 8) e pyetësorit kërkonte informacion lidhur me cilëstë apo karakteristikat që nxënësi pëlqen më shumë tek shoku apo shoqja e afërt, me alternativat: (a) i/e dalluar në mësim; (b) i/e dashur; (c) i/e sjellshëm, edukuar; (d) i/e urtë; (e) shakaxhi/e që bën shumë humor; (f) i/e fortë; (g) i/e shkathët; (gj) i/e zgjuar; (i) simpatik/simpatike etj. Përmes pyetësorit kërkohej informacion edhe për aspekte të tjera që dëshmojnë parapëlqimet gjinore, si: “në orën e fizkulturës ushtrimet apo lojërat e ndryshme i zhvillon bashkë edhe vajza edhe djemtë (pyetja 9), se si do të preferonin t’i zhvillonin ato (vetëm me vajza, vetëm

me djem, apo me vajza dhe djem bashkë). Informacion është kërkuar edhe për atë se çfarë kuptojnë nxënësit me termin “barazi gjinore”, për angazhimin në punët e shtëpisë (sipas gjinisë) etj.

Pyetësi përbëhet nga 14 pyetje identike për të dyja gjinitë. Pyetësi është plotësuar nga 275 nxënës. Disa pyetje që dukeshin më thelbësore për punën tonë u përpunuan përmes grafikëve, ndërsa pyetjet e tjera thjesht u analizuan.

Rezultatet dhe diskutimi

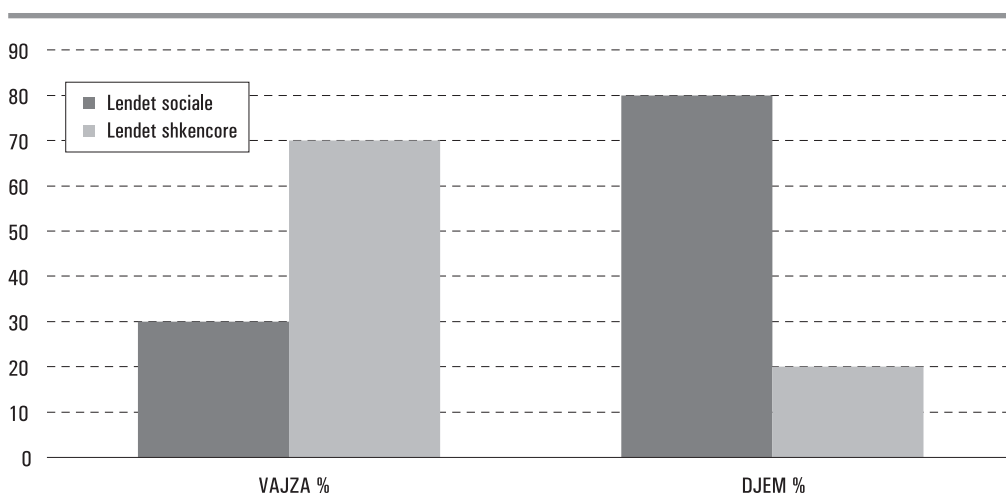
Në analizën e mëposhtme, ne krahasuam preferencat e lendeve që djemte dhe vajzat kane për të vëzhguar çdo ndryshim të bazuar në gjini. Grafiku ilustron se 80 për qind e djemve preferojnë lëndët shkencore, ndërsa vetëm 20 për qind preferojnë lëndët sociale. Anasjelltas, 70 për qind e vajzave preferonin lëndët sociale, ndërsa 30 për qind preferonin lëndët shkencore. Kjo sugjeron që djemtë prirën të shkojnë drejt temave të lidhura me shkencën, ndërsa vajzat janë më të prirura drejt temave sociale dhe komunikimit ndërpersonal.

Përsa i përket pyetjes trete (“Me kë qëndrojnë zakonisht nxënësit në një bankë:

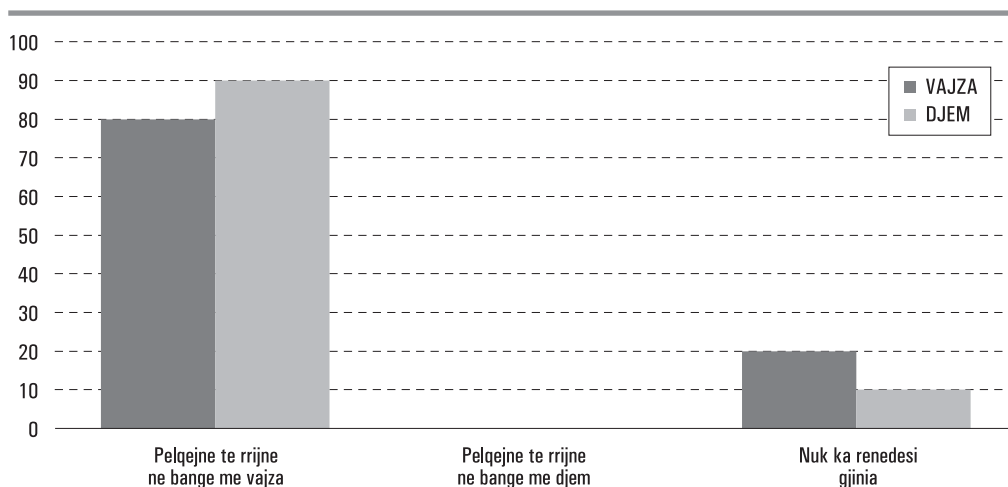
me nxënës të një gjinie, të gjinisë së kundërt, apo të alternuar?”), rezultoi se pjesa më e madhe e vajzave janë vendosur nga mësuesit me një vajzë dhe më rrallë me një djalë dhe kjo ka vazhduar përgjatë gjithë klasave, çka do të thotë që mësuesi ka ndikuar negativisht në formimin e identitetit të fëmijës. Ndërsa në pyetjen e katert (se sa kjo lidhet me parapëlqimin e nxënësve) rezultoi se në 80 për qind të rasteve, një vajzë dëshiron të rrijë me një vajzë tjetër dhe vetëm 20 për qind janë shprehur se nuk ka rëndësi, por mjafton që të shkojnë mirë me njëri-tjetrin. E kundërta ka ndodhur me djemtë ku 90 për qind shprehen se pëlqejnë të rrijnë në bangë me një vajzë dhe vetëm 10 për qind e djemve shprehen se nuk ka rëndësi nëse është vajzë apo djalë cka na tregon edhe njëherë ndrydhjen e dëshirave të fëmijëve nga mësuesit.

Në vazhdim të pyetësorit tonë djemtë preferojnë më tepër lojën e futbollit dhe “Ludoking”, ndërsa vajzat “topa djegës”, “ludoking”, “patate zjarr shpëtimit”. Këto lojëra vajzat shprehen se jua ka rekomanduar shoqëria, kurse djemtë shprehen se këto lojëra ua ka rekomanduar shoqëria dhe platformat e lojërave.

Nga të dhënat e marrë për pyetjen e 7-të dhe të 8-të, del se pothuajse të gjitha



Grafiku 1: Diferenca midis djemve dhe vajzave në preferencën e lëndëve



Grafiku 2: *Preferenca e vajzave dhe djemeve per qendrimin ne bange*

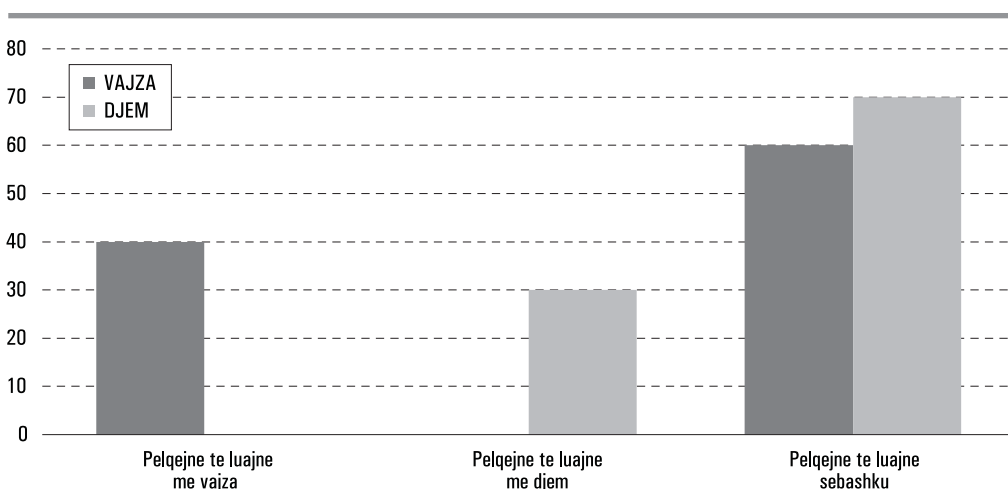
vajzat shprehen se shoku apo shoqja e ngushtë preferohet në të njëjtën gjini dhe në vazhdimësi zgjedhin si karakteristike të cilësisë atë çfarë ata vetë kanë ose duan të ketë shoku ose shoqja e afërt si për shembull i shkathët, i sjellshëm dhe di të luajë mirë.

Në pyetjen e 9-të, rreth gjysma e vajzave shprehen se lojërat në orën e fizikulturës i zhvillojnë vetëm me vajzat dhe po po aq djemtë shprehen se i luajnë vetëm me djemtë.

Ndërsa në pyetjen e 10-të kemi një

ndryshim të preferencës për zhvillimin e lojërave gjatë orës së fizikulturës ku 40 për qind e vajzave duan ti luajnë vetëm me vajzat dhe 60 për qind e vajzave preferojnë të jenë të përzier, ndërsa djemtë 70 për qind preferojnë ti luajnë lojërat të përzier dhe vetëm 30 për qind të luajnë vetëm me djemtë. Edhe nga kjo pyetje vëmë re rolin që ka mësuesi në ndikimin e stereotipeve gjinore në krijimin e identitetit të fëmijës.

Nga pyetja e 11-të del se me termin



Grafiku 3: *Preferenca e djemve dhe vajzave për të luajtur*

“barazi gjinore”, mbi 90 për qind e përgjigjeve të të dyja gjinive është që “vajzat dhe djemtë kanë të drejta të barabarta”, duke dhënë kështu një kuptim shumë të cunguar pasi na mungojnë teramt visibilitet dhe fuqizim në të gjitha sferat e jetës publike dhe private sipas përkufizimit që kemi dhënë më lart. Për këtë rast është e nevojshme që SHPS në shkolla të bëjë jo vetëm seanca trajnuese, por edhe të përfshihet në të gjitha aktivitetet që organizohen nga shkolla dhe është shumë e rëndësishme madje që në këto aktivitete të ftohen edhe prindërit.

Rreth pyetjes së 12-të, thuajse të gjitha vajzat shprehen se bëjnë punë shtëpie ndryshe nga djemtë të cilët vetëm 70 për qind shprehen se bëjnë punë shtëpie. Ndërsa përsa i përket pyetjes së 13-të (lidhur me llojin e punëve të shtëpisë që bëjnë) djemtë shprehen se përgjegjësia është vetëm brenda ‘territorit’ të tyre, pra dhomës së tyre dhe pjesa tjetër nuk u përket. Ndërsa vajzat mbajnë përgjegjësi në të gjithë shtëpinë, cka tregon edhe njëherë për rolin e stereotipeve gjinore në një shoqëri patriarkale si e jona.

Në të gjitha pyetjet në pyetësor duhet patur parasysh edhe mosha, zhvillimi moshor i cili ndikon në stereotipet gjinore, në qëndrimet në klasë, në lojërat si dhe në kryerjen e punëve të shtëpisë.

Duhet vënë theksi së djemtë janë më të prirur drejt lojërave në natyrë deri në moshën 11-12 vjec dhe duke u rritur ata priren të pëlqejnë lojërat kompjuterike duke filluar të bëhen disi më të pavarur pasi është formësuar steritipi gjinor.

Ndërsa vajzat pëlqejnë të luajnë lojërat në natyrë, volejball, basketooll pavarësisht zhvillimit moshor të tyre, por këtu ka një ndryshim pasi ato vetë shprehen se janë familjet e tyre të cilat ua brendësojnë stereotipin gjinor që vajzat kur rriten nuk duhet të luajnë, por duhet të ndihmojnë në bërjen e punëve në shtëpi. Kjo vjen si pasojë e familjeve patriarkale të cilat ende vazhdojnë me mendimin se vajzat duhet të qëndrojnë në shtëpi.

Disa përfundime

Në përfundim të hulumtimit tonë, ne mendojmë që gjetjet tona do të japin një kontribut modest për të kuptuar ndikimin e stereotipeve gjinore në formimin e identitetit tek fëmijët dhe adoleshentët.

Studimi jone ka identifikuar sig jete kryesore se në 80 për qind të rasteve, vajzat dëshiron të rrijë ne bange me një vajzë dhe vetëm 20 për qind janë shprehur se nuk ka rëndësi gjinia. Ndërsa djemtë në 90 për qind të rasteve pëlqejnë të rrijnë në bangë me një vajzë dhe vetëm 10 për qind e djemve shprehen se nuk ka rëndësi gjina. Ky fakt shpreh një stereotip gjinor të ngulitur që ne hapat e para të femirise.

Gjithashtu, një përfundim interesant është fakti se 100 për qind e vajzave shprehen se preferohet një shoqe me të njëjtat vlerat shoqerore që atë kanë vetë apo dëshirojnë ta ketë shoqja e ngushtë.

Ndërsa vajzat pëlqejnë të luajnë lojërat në natyrë, volejball, basketooll pavarësisht zhvillimit moshor të tyre, por këtu ka një ndryshim pasi ato vetë shprehen se janë familjet e tyre të cilat ua brendësojnë stereotipin gjinor që vajzat kur rriten nuk duhet të luajnë, por duhet të ndihmojnë në bërjen e punëve në shtëpi. Kjo vjen si pasojë e familjeve patriarkale të cilat ende vazhdojnë me mendimin se vajzat duhet të qëndrojnë në shtëpi.

Bazuar në gjetjet e studimit tone rekomandojmë që prindërit të kujdesen për të bërë një shpërndarje sa më të barabartë të punëve të shtëpisë midis vajzave dhe djemve. Babai duke u përfshirë në punët e shtëpisë do të ketë një efekt të rëndësishëm pozitiv në përfshirjen e fëmijëve në aktivitete të ndryshme. Gjithashtu, gjyshërit duhet të minimizojnë modelet tradicionale të roleve gjinore pasi ato ndikojnë në perceptimet e fëmijëve dhe nipërve për rolet që duhet të kenë në shoqëri. Por prindërit dhe gjyshërit duhet të jenë më të hapur ndaj risive dhe

modernizimit të shoqërisë. Mësuesit duhet të sigurohen që gjatë mësimdhënies të mos përdorin fraza që përforcojnë stereotipet gjinore, si dhe ata duhet t'i inkurajojnë nxënësit për të zgjedhur aktivitetet që i tërheqin pa marrë parasysh një gjini të

caktuar. Mësuesit, gjithashtu, duhet tu japin përgjegjësi të barabarta të dyja gjinive si në mësimdhënie ashtu edhe në aktivitete të ndryshme, si dhe të angazhojnë prindërit dhe gjyshërit në aktivitetet edukative për të sfiduar stereotipet gjinore.

REFERENCAT

- Agjensia për Barazi Gjinore (ABGJ). 2019. "Manuali për vlerësimin e ndikimit të barazisë gjinore", Prishtinë: Agjensia për Barazi Gjinore, Agjensia për Barazi Gjinore
- Aliu, Murat. 2024. "Familja"; *Shenja*; <https://revistashenja.com/familja/>
- Elezi, Pranvera. 2011. "Faktorët që ndikojnë në krijimin e hendekut gjinor në punët shtëpiake tek fëmijët, rasti i Shqipërisë"; Tiranë: Instituti i statistikave
- Giddens, Anthony. 2001. *Sociologjia*; Tiranë: Fondacioni Soros & Cabej
- Kaja, Besara. 2021. "Shoqëria nën 'fuqinë' e stereotipave"; Albanian Post; <https://albanianpost.com/shoqeria-nen-fuqine-e-stereotipave/>
- Ministria e Arsimit dhe Shkencës. 2012. "Kodi i etikës së mësuesit në arsimin parauniversitar publik dhe privat"; <https://arsimi.gov.al/wp-content/uploads/2018/02/dok-0033.pdf>
- Ministria e Punës, Çështjeve Sociale dhe Shanseve të Barabarta. 2008; "Strategjia kombëtare për barazinë gjinore dhe kundër dhunës në familje 2007-1010", Tiranë: Pegi
- Pettijohn, F. Terry F. 1996. *Psikologjia një hyrje koncize*; Tiranë: Botimet Lilo.
- UNESCO. 2005. "A Comprehensive Strategy for Textbooks and Learning Materials" [Strategjia Gjithëpërfshirëse për Tekstet Shkollore dhe Materialet Mësimore], Paris: UNESCO, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000143736>
- Werner, P.D., & LaRussa, G. W. 1985. "Persistence and change in sex-role stereotypes"; *Sex Roles*, 12, 1089-1100

ABSTRACT

The topic of this study is to highlight the influence of family, school, and society on the development of gender identity during childhood and adolescence. The research aims to explore how gender norms and stereotypes impact the activities, social interactions, and overall development of children. To conduct this study, a survey developed by SHPS was administered to students from first to ninth grade. The survey focused on the leisure activities chosen by boys and girls during their free time. The results revealed that extracurricular activities and leisure choices are influenced by gender-related factors stemming from family and school environments. These choices are often influenced by societal expectations of gender roles, which can restrict the full development of children and their interests. Gender-related issues significantly impact various stages of children's development, shaping their journey to maturity. One of the challenges identified is how schools and educators can work towards minimizing deep-seated gender stereotypes, as early childhood presents a crucial opportunity to make a positive impact. The study also delves into how societal expectations steer the leisure choices of girls and boys, often reinforcing traditional gender roles. The paper emphasizes the need for creating gender-neutral spaces where young people can develop free from established stereotypes. By promoting equal access to leisure and social activities, we can foster an environment that supports the holistic development of children, irrespective of gender.

Keywords: *gender stereotypes, childhood, gender neutral, child identity.*

SFIDAT E LIDERSHIPIT. ETIKA DHE KOMPRROMISI

Liri JOLLJA

Shkolla 9-vjeçare "Vadardhë" Sukth, Durrës

E-mail: jolljaliri@gmail.com

PËRMBLEDHJE

Ky punim paraqet një analizë kritike të rasteve dhe pasojave kur shkelet kodi i etikës në funksionimin e institucionit arsimor, si dhe sjell një përvojë argumentuese për menaxhimin, strukturimin e marrëdhënieve njerëzore nëpërmjet komisioneve të etikës dhe të disiplinës në shkolla publike. Kuadri teorik bazohet në teoritë e etikës institucionale, drejtësisë procedurale dhe mekanizmave të heshtjes organizative (the silent organization), të cilat ndihmojnë në zbërthimin e formave të njëanshmërisë dhe shtrembërimit të rolit të denoncuesit. Metodologjia është cilësore dhe eksploruese, duke përdorur si burim të dhënash vetëdëshminë e autores, dokumente zyrtare institucionale, procesverbale, dëshmi të palëve dhe analiza diskursive të mbledhjeve. Punimi arrin në përfundimin se mosrespektimi i kodit të etikës, praktika dhe mentaliteti i tolerancës së tepëruar, indiferentizmi, heshtja përpara rasteve të sjelljeve të papërshtatshme, shpesh krijon një kulturë institucionale që e trajton drejtësinë si rrezik, jo si domosdoshmëri e funksionimit demokratik të shkollës. Si përfundim, kjo situatë sjell reflektime të rëndësishme mbi raportin mes etikës së shkruar dhe etikës së jetuar në praktikë, duke ngjallur nevojën për një rishikim të thellë të mënyrës sesi komisionet institucionale funksionojnë në terren.

Fjale kyce: *etike, shkelje, manipulim, disiplinë, kompromis.*

Liri JOLLJA ka kryer studimet në Fakultetin e Historisë dhe Filologjisë të Universitetit të Tiranës, në degën Gjuhë-letërsi në vitin 2011. Në vitin 2013 ka filluar punë si mësuese e gjuhë-letërsisë në shkollën 9- vjeçare «Vadardhe» Sukth, Durrës. Në vitin 2013-2015 vijoj studimet në Universitetin Aleksander Moisiu Durrës në Fakultetin e Edukimit, ku është diplomuar në Master i Shkencave në "Menaxhim dhe Supervizim i Institucioneve Arsimore". Në vitin 2022 është certifikuar për drejtimin e institucioneve të sistemit parauniversitar nga Shkolla e Drejtoreve dhe prej këtij viti është zëvendësudrejtoreshë në të njëjtën shkollë. Ka marrë pjesë në disa konferenca ndërkombëtare brenda dhe jashtë Shqipërisë. Është, gjithashtu, pjesëmarrëse aktive në trajnime të ndryshme në mësuesi, në rrjetet profesionale dhe aktivitete të ndryshme. Në vitin 2023-2024 ajo ka fituar kategorinë e dytë si mësues specialist me rezultatin më të lartë.

Hyrje

Udhëheqja në arsim nuk ka të bëjë thjesht me administrimin, ka të bëjë me formësimin e busullës morale të institucionit. Aftësia për të mbështetur standardet etike, veçanërisht në momente krize ose konflikti, përcakton besueshmërinë e udhëheqjes arsimore. Megjithatë, kur etika kompromentohet për hir të paqes, komoditetit ose imazhit institucional, udhëheqja bëhet e cënueshme dhe drejtësia zëvendësohet nga heshtja. Ky punim bazohet në një përvojë personale, por edhe institucionale, ku sjellja joetike e një mësuesi sfidoi strukturën udhëheqëse të një shkolle publike. Si nëndrejtores, e gjeta veten jo vetëm duke menaxhuar pasojat administrative, por edhe duke u përballur me sulme personale, shqetësim emocional dhe hezitim institucional. Konflikti u përshkallëzua përtëj mosmarrëveshjes profesionale, duke përfshirë ofendime të përsëritura verbale, dhe presion psikologjik që e bënë mjedisin shkollor emocionalisht të pasigurt.

Gjatë disa muajve, ndoqa hapat e duhur institucionalë duke paraqitur ankesa zyrtare si në Komisionin e Etikës Shkollore, ashtu edhe në Komisionin e Disiplinës. Pavarësisht këtyre përpjekjeve, përgjigja ka qenë pasive dhe deri më sot, nuk është marrë asnjë masë konkrete disiplinore. Mësuesi në fjalë vazhdon të veprojë si më parë, pa asnjë shenjë pendimi apo ndryshimi në sjellje, ndërsa lidhshpirt i lihet të menaxhojë pasojat e mosveprimit institucional.

Korniza teorike

Ky punim është bazuar në një literaturë të gjerë. Çështje të trajtuara në të janë çështje të trajtuara nga një numër i konsiderueshëm autorësh (Beauchamp & Childress, 2001; Brown, et al., 2005; Klockars, et al., 2006; Shakeshaft, 1989; Sperandio, 2010 etj).

Shtylla teorike e këtij punimi qëndron në tre koncepte të ndërlidhura, që janë:

(1) Etika Institucionale, (2) Drejtësia Procedurale dhe (3) Heshtja Organizative.

Etika institucionale i referohet kornizës morale brenda së cilës veprojnë institucionet publike. Sipas Cooper (2006), institucionet kanë detyrimin të veprojnë me integritet, drejtësi dhe transparencë, jo vetëm në politika, por edhe në vendimet e përditshme. Në kontekstin e këtij rasti, megjithëse institucioni zyrtarisht pretendonte se mbështeste vlerat etike, mosveprimi i tij, fliste më shumë se angazhimet e tij të deklaruar. Përvoja ngre pyetjen: Kur një institucion toleron shkeljet etike, a është ai ende etik në praktikë?

Drejtësia procedurale thekson drejtësinë në proceset e vendimmarrjes (Tyler & Lind, 1992). Kur proceset janë të paqarta, të vonuara ose të njëanshme, edhe rregullat etike humbasin besueshmërinë. Në këtë rast, kërkesa të shumta me shkrim për zgjidhje, u përballën me zvarritje burokratike, procedura të paqarta dhe zhvendosje të përgjegjësisë. Në vend të procedurave të shpejta dhe të drejta, rasti u zbeh nga sugjerimet për «trajtimin e tij nga brenda», duke vendosur më shumë barrë emocionale dhe profesionale mbi ankimuesin sesa mbi shkelësin.

Heshtja Organizative (Morrison & Milliken, 2000) i referohet fenomenit ku individët brenda institucioneve zgjedhin të mos flasin kundër keqbërjeve për shkak të frikës, apatisë ose normave kulturore. Në situatën time, heshtja nuk ishte vetëm midis anëtarëve të stafit, por edhe brenda shtresave udhëheqëse, ku heshtja u bë një formë strategjike e vetëmbrojtjes. Shumë mësues që dëshmuuan sjelljen shprehën keqardhje privatisht, por refuzuan të dëshmonin zyrtarisht, nga frika e hakmarrjes ose dëmtimit profesional.

Metodologjia

Studimi përdor një qasje cilësore dhe reflektive bazuar në një studim rasti. Burimet kryesore të të dhënave përfshijnë:

- Rrëfimin personal të autores si nëndrejtoresh shkollë.
- Dokumentacionin e brendshëm (ankesa, raporte, korrespondencë)
- Procesverbalet e mbledhjeve nga komisionet e etikës dhe disiplinës të viteve të kaluara, ku ky mësues kishte sjellje joetike të përsëritura me kolegë, anëtarë të komunitetit dhe nxënës, gjithashtu dhe marrje të masave disiplinore.
- Dëshmitë verbale dhe komunikimet e brendshme.
- Analizën diskursive të trajtimit institucional të rastit.

Konfidencialiteti ruhet për individët e përfshirë dhe fokusi mbetet në sfidat sistemike dhe jo në fajin personal. Duke pasur parasysh ndikimin emocional dhe psikologjik të ngjarjeve të përshkruara, kjo metodologji e konsideron studiuesin si pjesëmarrës dhe subjekt, një pozicion që shton autenticitet, por edhe cënueshmëri. Metodologjia nuk kërkon neutralitet, por më tepër të vërtetën dhe qartësinë brenda përvojës së jetuar të padrejtësisë institucionale.

Lidershipi nën presion etik: një rrëfim rasti

Konflikti filloi me akte të përsëritura agresioni verbal dhe mungesë respekti profesional nga një mësues i lartë ndaj meje, nëndrejtorit. Fillimisht të shikuara si incidente të izoluar, sjellja u përshkallëzua në minimizim të drejtpërdrejtë, manipulim të fakteve dhe insinuata publike që gërryenin si pozicionin tim profesional ashtu edhe mirëqenien time personale. Këto sulme verbale shpesh shoqëroheshin me gjuhë gjinore dhe kryheshin para stafit.

Në disa raste, mësuesi lëshoi kërcënime të nënkuptuara për dëmtimin e karrierës sime, duke vënë në dyshim kompetencën time dhe duke nxitur përçarje midis stafit. Frikësimi ishte i hollë në fillim, pastaj më i

drejtpërdrejtë, veçanërisht kur këmbëngula të ndiqja protokollin dhe të dokumentoja sjelljen e papërshtatshme. I raportova këto veprime zyrtarisht në Komitetin e Etikës dhe paraqita një ankesë me shkrim në Drejtorinë e Institucionit i cili pranoi marrjen, por nuk dha afat kohor për zgjidhje.

Ndërsa prisja të paktën një masë të përkohshme ose një deklaratë publike që pohonte vlerat e shkollës, ajo që pasoi ishte heshtja, si administrative, ashtu edhe kolektive. Mësuesi vazhdoi aktivitetet e tij të përditshme sikur të mos kishte ndodhur asgjë, duke injoruar çdo përpjekje për ndërmjetësim ose dialog. Refuzimi i tij për të kërkuar ndjese ose për të reflektuar, vetëm sa përforcoi një ndjenjë tradhtie institucionale: Unë mbeta vetëm të merresha me pasojat, ndërsa ai nuk u përball me asnjë.

Analiza, etika dhe kompromisi

Brishtësia e lidërshiptit etik

Liderët që adresojnë shkeljet etike shpesh përballen me rezistencë jo vetëm nga shkelësit, por edhe nga vetë sistemi. Në këtë rast, strukturat institucionale rezultuan më mbrojtëse ndaj agresorit sesa ndaj ankuesit etik. Lidërshipi mbeti pa mbështetje. Pritej që unë të qëndroja “profesionist” ndërsa përballesha me armiqtë të vazhdueshme pa pranuar koston psikologjike që krijon një situatë e tillë. Sistemi dështoi jo sepse i mungonin rregullat, por sepse i mungonte guximi dhe dëshira për t'i zbatuar ato.

Kompromisi si strategji institucionale

Në vend që ta zgjidhte çështjen bazuar në parime, shkolla miratoi një strategji vonese, minimizimi dhe “pajtimi” informal. Kjo strategji mund të zvogëlojë konfliktin afatshkurtër, por dëmton besimin afatgjatë. U inkurajova indirekt që “të mos i marr gjërat personalisht” dhe t’i “lë të shkojnë për të mirën e klimës shkollore”. Një kompromis i tillë fshin llogaridhënien dhe normalizon sjelljen toksike nën maskën e harmonisë.

Çmimi i heshtjes

Heshtja nuk është neutrale, ajo ka pasoja. Kur institucioni zgjedh të mos veprojë, ai në fakt dërgon një mesazh se sjellja e keqe etike është e tolerueshme. Kjo krijon një precedent të rrezikshëm për raste të ardhshme dhe dekurajon sinjalizimin. Izolimi psikologjik i atyre që guxojnë të flasin kontribuon në dobësim, demoralizim dhe në shumë raste, dorëheqje. Heshtja bëhet një mjet lidërshipi dhe udhëheqësit që zgjedhin të flasin rrezikojnë të damkosen si problematikë në vend që të jenë parimorë.

Diskutim

Lidërshipi do të thotë të marrësh vendime të vështira, jo vetëm administrativisht, por edhe moralisht. Ky rast pasqyron sa e vështirë është për udhëheqësit, veçanërisht gratë në pozicione udhëheqëse, të mbështesin etikën kur kultura institucionale anon nga shmangia. Presioni për të “mos shkaktuar probleme” shpesh zëvendëson detyrën për të mbrojtur vlerat.

Rasti gjithashtu thekson se si puna emocionale e lidërshipit etik mbetet e panjohur. Menaxhimi i operacioneve shkollore ndërsa duron armiqtë të synuar pa mbështetje të dukshme institucionale, krijon konflikt të brendshëm midis detyrës dhe vetëmbrojtjes. Kur sistemi mbron heshtjen, ai izolon dhe i lodh emocionalisht udhëheqësit etikë.

Në kontekstin më të gjerë arsimor, ky shembull zbulon një kontradiktë midis vlerave të deklaruara institucionale dhe realiteteve të jetuara. Pyetja nuk është më nëse etika ka rëndësi, por nëse institucionet kanë vullnetin t'i mbrojnë ato kur është e pakëndshme ta bëjnë këtë.

Dinamika gjinore dhe e pushtetit në lidërshipin arsimor

Edhe pse thelbi i këtij rasti përqendrohet në shkeljet etike dhe mosveprimin institucional, është e pamundur të ndahet konflikti nga dinamika themelore gjinore që ndikoi në

përparimin e tij. Individui që kreu veprat penale të përsëritura ishte një mësues mashkull me përvojë të konsiderueshme institucionale dhe ndikim shoqëror, ndërsa objektivi i agresionit të tij ishte një grua në një pozicion udhëheqës, konkretisht, zëvendësdrojtresha e shkollës. Kjo dinamikë pasqyron një model më të gjerë të identifikuar në literaturën e lidërshipit arsimor, ku gratë në autoritet shpesh përballen me shqyrtim shtesë, sfida ndaj legjitimitetit të tyre dhe sulme të personalizuara që shkojnë përtej mosmarrëveshjes profesionale.

Në shumë kontekste arsimore, veçanërisht në kulturat tradicionale ose hierarkike, udhëheqëset femra pritët të jenë ose tepër akomoduese ose të rezervuara emocionalisht. Devijimi nga këto pritje shpesh çon në etiketimin e tyre si problematike, emocionale ose “të vështira”. Në këtë rast, mësuesi sfidoi në mënyrë të përsëritur autoritetin e zëvendësdrojtreshës, duke minuar vendimet e saj para të tjerëve dhe duke bërë vërejtje sarkazmike, me nuanca gjinore, që synonin të tallnin ose të provokonin reagime emocionale. Këto akte nuk ishin vetëm shkelje të sjelljes profesionale; ato ishin mikroagresione gjinore, të llogaritura për të destabilizuar një grua në pushtet.

Për më tepër, përgjigja institucionale e shënuar nga heshtja, vonesa dhe shmangia, mund të lexohet edhe përmes një lente gjinore. Hulumtimet tregojnë se institucionet shpesh kanë vështirësi të mbrojnë udhëheqëset femra që raportojnë sjellje të pahijshme, veçanërisht kur autori i krimit është një koleg mashkull me kapital shoqëror. Në vend që të mbështesin gruan në rolin udhëheqës, sistemi tenton të jetë neutral, gjë që në praktikë favorizon agresorin. Kjo krijon një efekt të frikshëm ku udhëheqëset femra, jo vetëm që duhet të menaxhojnë detyrat e tyre profesionale, por edhe të mbrojnë legjitimitetin e tyre në mjedise ku dinamikat e pushtetit të bazuara në gjini mbeten të paadresuara.

Prandaj, ky rast jo vetëm që zbulon një dështim të zbatimit të etikës, ai zbulon se si gjinia dhe pushteti kryqëzohen për të krijuar kushte armiqësore për gratë në udhëheqjen arsimore. Injorimi i kësaj ndërthurjeje përjetëson pabarazinë strukturore dhe dekurajon gratë e talentuara dhe etike nga ndjekja, ose qëndrimi në role udhëheqëse. Shkollat duhet të përballen jo vetëm me shkeljet etike, por edhe me kulturat gjinore që i lejojnë ato të vazhdojnë të pasfiduara.

Etika, ligji dhe përgjegjësi institucionale në sistemin arsimor

Dështimi etik i përshkruar në këtë rast nuk është vetëm çështje procedure e brendshme, por edhe një pasqyrim i boshllëqeve institucionale në zbatimin e kornizave ligjore dhe rregullatoreve kombëtare. Në Shqipëri, funksionimi i shkollave publike rregullohet nga një sërë dokumentesh ligjore të mirëpërcaktuara, duke përfshirë Ligjin Nr. 69/2012 për Sistemin Arsimor Parauniversitar, si dhe Udhëzimin Nr. 20 (2018) të lëshuar nga Ministria e Arsimit, i cili rregullon rolet dhe përgjegjësitë e Komiteteve të Etikës dhe Disiplinës. Këto komisione kanë mandatin të sigurojnë që, mjediset shkollore të mbështesin parimet e respektit, dinjitetit dhe përgjegjësisë së ndërsjellë midis stafit dhe udhëheqjes.

Në mënyrë specifike, Këshilli i Etikës brenda shkollës ka për detyrë të adresojë ankesat për shkelje etike menjëherë dhe në mënyrë të paanshme. Në rastin aktual, ankesa iu dorëzua zyrtarisht Këshillit të Etikës, e shoqëruar me dokumentacion me shkrim dhe raporte dëshmitarësh. Pavarësisht mandateve të qarta institucionale, komisioni nuk arriti të ofrojë një zgjidhje në kohë ose të lëshojë një rekomandim të përkohshëm për të mbrojtur kushtet e punës së ankuesit. Kjo vonesë përfaqëson një shkelje jo vetëm të normave etike, por edhe të përgjegjësisë procedurale siç përcaktohet nga ligji shqiptar.

Për më tepër, çështja iu përcoll

Komisionit të Disiplinës, i cili mban përgjegjësi mbikëqyrëse mbi etikën institucionale dhe menaxhimin e shkollës. Edhe pse Komisioni e pranoi ankesën, deri më sot nuk janë komunikuar masa konkrete. Ky mosveprim institucional dërgon një mesazh të rrezikshëm se strukturat formale ekzistojnë më shumë në teori sesa në praktikë. Sipas Nenit 51 të Ligjit për Arsimin Parauniversitar, institucionet arsimore kanë detyrë të ofrojnë një mjedis pune të sigurt për stafin dhe të parandalojnë çdo formë të ngacmimit ose frikësimit profesional. Mosveprimi në këtë situatë përbën një neglizhencë administrative që dëmton llogaridhënien ligjore.

Për më tepër, ndërsa Ministria e Arsimit promovon kodet e sjelljes dhe standardet profesionale, nuk ka një mekanizëm efektiv monitorimi për të siguruar që shkollat t'i përmbahen atyre përtej dokumentimit. Mungesa e pasojave për shkeljet, zvogëlon besimin në sistemin etik dhe lejon që sjellja joetike të lulëzojë e pakontrolluar. Gjithashtu dekurajon raportimin e ardhshëm, veçanërisht nga ata në pozicione të cënueshme, siç janë gratë ose udhëheqësit e rinj. Kështu, ky rast ilustron nevojën urgjente për reforma sistematike në zbatimin e kornizave arsimore etike dhe ligjore të Shqipërisë. Etika duhet të zbatohet jo vetëm nga udhëheqja e shkollës, por edhe të mbështetet nga mekanizmat institucionale detyrues, mbikëqyrje aktive dhe ndërhyrje në kohë nga autoritetet shtetërore. Pa këto, shkeljet etike do të vazhdojnë të mbulohen nga kompromisi dhe udhëheqja, veçanërisht udhëheqja etike, do të dobësohet nga brenda.

Rekomandime

Për të kaluar nga etika simbolike në llogaridhënien reale, rekomandohen veprimet e mëposhtme:

- Fuqizimi i Komisioneve të Etikës. Komisionet e etikës duhet të jenë të pavarura, të trajnuara dhe në kohë në

vendimmarrje. Ato duhet të mbrohen nga presioni brenda strukturave të shkollës dhe të fuqizohen për të dhënë pasoja të zbatueshme.

- Mbrojtja Institucionale për udhëheqësit dhe informatorët. Sistemet shkollore duhet të zhvillojnë mbrojtje të qarta për udhëheqësit që raportojnë shkelje dhe të sigurohen që ata të mos izoloohen ose të mos hakmerren. Raportimi nuk duhet të nënkuptojë sakrifikimin e mirëqenies së dikujt.
- Tolerance zero për kompromisin etik. Shkollat duhet të shmangin trajtimin e etikës si të negociueshme. Vlerat duhet të mbrohen edhe kur janë të pakëndshme. Kompromisi nuk duhet të vijë me koston e dinjitetit ose drejtësisë.
- Programet reflektuese të lidërshpit. Programet e trajnimit duhet t'i ndihmojnë udhëheqësit të zhvillojnë guxim moral dhe qëndrueshmëri përballë konfliktit të brendshëm. Rrjetet e mbështetjes nga kolegët mund të ndihmojnë në uljen e izolimit të udhëheqësve etikë.

- Vlerësime rutinore të klimës etike. Anketa dhe rishikime të rregullta duhet të kryhen për të zbuluar modelet e heshtjes, frikës ose paragjykitimit në shkolla. Klimat etike duhen matur, jo vetëm të supozohen.

Përfundime

Udhëheqja etike më shumë sesa politika, kërkon guxim, mbështetje institucionale dhe një kulturë që nuk e trajton drejtësinë si të papërshtatshme. Kur etika shpërbëhet nën kompromis, udhëheqja bëhet performative dhe shkollat humbasin busullën e tyre morale.

Ky punim është përpjekur të pasqyrojë përvojën e jetuar të të qenit në një pozicion të tillë, jo si një akt ankese, por si një thirrje për ndërgjegjësim dhe reformë sistematike. Shkollat duhet të mësojnë se kostoja e kompromisit është më e lartë se kostoja e së vërtetës, dhe se udhëheqja e vërtetë fillon, kur heshtja mbaron. Derisa institucionet të reagojnë me të njëjtën seriozitet dhe shpejtësi si problemet që shkaktojnë, drejtësia do të mbetet vetëm në letër, dhe udhëheqja do të ndihet e pambështetur.

REFERENCAT

- Beauchamp, T. L., & Childress, J. F. (2001). *Principles of biomedical ethics* (5th ed.). Oxford University Press.
- Brown, M. E., Treviño, L. K., & Harrison, D. A. (2005). Ethical leadership: A social learning perspective for construct development and testing. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 97(2), 117–134. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2005.03.002>
- Cooper, T. L. (2006). *The responsible administrator: An approach to ethics for the administrative role* (5th ed.). Jossey-Bass.
- Klockars, C. B., Ivkovich, S. K., & Haberfeld, M. R. (2006). *The contours of police integrity*. Sage Publications.
- Miceli, M. P., Near, J. P., & Dworkin, T. M. (2008). *Whistle-blowing in organizations*. Psychology Press.
- Morrison, E. W., & Milliken, F. J. (2000). Organizational silence: A barrier to change and development in a pluralistic world. *Academy of Management Review*, 25(4), 706–725. <https://doi.org/10.5465/amr.2000.3707697>
- Shakeshaft, C. (1989). *Women in educational administration*. Sage Publications.
- Sperandio, J. (2010). Gender and school leadership: Still in search of equal voice. *Management in Education*, 24(2), 9–14. <https://doi.org/10.1177/0892020610363081>
- Thibaut J., & Walker, L. (1975). *Procedural justice: A psychological analysis*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Tyler, T. R., & Lind, E. A. (1992). A relational model of authority in groups. *Advances*

- in Experimental Social Psychology*, 25, 115–191. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60283-X](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60283-X)
- Ministria e Arsimit, Sportit dhe Rinisë. (2018). *Udhëzimi nr. 20, datë 20.07.2018: Për ngritjen dhe funksionimin e Këshillit të Etikës në institucionet arsimore parauniversitare*. <https://arsimi.gov.al>
- Kuvendi i Shqipërisë. (2012). *Ligji nr. 69/2012: Për sistemin arsimor parauniversitar në Republikën e Shqipërisë*. <https://arsimi.gov.al>

ABSTRACT

This paper presents a critical analysis of cases of consequences when the code of ethics is violated in the functioning of an educational institution and brings an argumentative experience for the management and structuring of human relations through ethics and discipline committees in public schools. The theoretical framework is based on the theories of institutional ethics, procedural justice and mechanisms of organizational silence (the silent organization), which help in the decomposition of forms of bias and distortion of the role of the whistleblower. The methodology is qualitative and exploratory, using as a source of data the author's own testimony, official institutional documents, minutes, testimonies of the parties and discursive analysis of meetings. The paper concludes that the failure to respect the code of ethics, the practice and mentality of excessive tolerance, indifference, silence in the face of cases of inappropriate behavior often creates an institutional culture that treats justice as a risk, not as a necessity of the democratic functioning of the school. In conclusion, this situation brings important reflections on the relationship between written ethics and ethics lived in practice, raising the need for a deep review of the way institutional committees function in the field.

Keywords: *Ethics, transgression, manipulation, discipline, compromise*

ETIKA DHE KOMUNIKIMI INSTITUCIONAL NË MENAXHIMIN E KONFLIKTEVE SHKOLLORE (Lidershipi etik në një shqyrtim rasti)

Aida HAXHIU

Shkolla 9-vjeçare “Eftali Koçi”, Durrës

E-mail: aidahaxhiu639@yahoo.com

PËRMBLEDHJE¹

Ky studim trajton një rast real konflikti të ndodhur në një shkollë publike 9-vjeçare në qytetin e Durrësit, me fokus në analizën e funksionimit të etikës institucionale dhe të komunikimit profesional në situata delikate (rasti B.I.). Qëllimi i studimit është të evidentojë boshllëqet ligjore, procedurale dhe etike në mënyrën se si trajtohen konfliktet në mjedisin shkollor, si dhe të propozojë ndërhyrje për përmirësimin e sistemit ekzistues. Metodologjia e përdorur kombinon konsultimin me literaturën mbi lidershipin etik (Starratt, 2004; Fullan, 2014), analizën e dokumentacionit ligjor dhe institucional, shqyrtimin e praktikës konkrete në nivel shkolle, dhe interpretimin profesional të rolit të aktorëve të përfshirë (drejtues, psikolog, mësues, prind). Rasti i analizuar ka si veçori faktin që ankesa është iniciuar nga vetë mësuesja, pas një trajtimi të padrejtë institucional që kishte si shkak një shqetësim verbal të një prindi. Rezultatet tregojnë se procesi i menaxhimit të konfliktit është zhvilluar pa ndjekur protokolle të formalizuara, me përjashtim të mësueses nga procesi, mungesë të njoftimit zyrtar, mosaktivizim të Këshillit të Etikës dhe veprim të pabalancuar nga drejtuesi dhe shërbimi psiko-social. Sjellja e aktorëve institucionalë u udhëhoq nga perceptimi dhe jo nga ligji apo procedurat e miratuara, duke cenuar parimet e barazisë, dëgjimit dhe neutralitetit profesional. Rekomandimet përfshijnë: *hartimin e një protokollit të unifikuar institucional* për trajtimin e ankesave dhe konflikteve; *trajnimin periodik të drejtuesve shkollorë mbi etikën dhe*

¹ Ky punim është prezantuar në konferencën e pestë vjetorë të Shkollës së Drejtorëve të Institucioneve të Arsimit Parauniversitar (CSL-AADF) me temë kuadër: “Zhvillimi në kohë të trazuar” [Development in Turbulent Times], zhvilluar në Universitetin “Luigj Gurakuqi” Shkodër, më 14-15 nëntor 2025. Mund të shihet libri i konferencës (Proceedings), f. 15; <https://www.sociology.al/sites/default/files/20th%20Annual%20International%20%26%20Interdisciplinary%20Conference%20UNISHKODRA%202025.pdf>

përgjegjësitë ligjore; rikonceptimin e rolit të shërbimit psiko-social si ndërmjetës neutral dhe jo si vlerësues informal etj. Ky projekt synon të kontribuojë në ndërtimin e një klime profesionale të shëndetshme në shkollë, ku të gjitha palët të trajtohen me dinjitet dhe ku vendimmarrja institucionale të bazohet në etikë, transparencë dhe ligjshmëri.

Fjalë kyçe: *etikë institucionale, komunikim etik, e drejta për t'u dëgjuar, shërbim psiko-social, përgjegjësi drejtuese.*

Aida HAXHIU është mësuese e lëndës “Gjuhë e letërsi”, në shkollën 9-vjeçare “Eftali Koçi” Durrës me mbi tri dekada përvojë të pandërprerë në arsimin parauniversitar. Ajo ka një sërë publikimesh mbi arsimin parauniversitar, si ato mbi teknikat e reja në mësimdhënie dhe mësimnxënie, komunikimin institucional shkollë-familje etj. etj. Ajo është, gjithashtu, pjesëmarrëse në konferenca kombëtare e ndërkombëtare.

Hyrje

Ky punim i referohet një studimi rasti, shoqëruar me reflektimet, përgjithësimet dhe rekomandimet që dalin nga shqyrtimi i tij. Është rasti i mësueses B.I., e cila na bën këtë parashtrim:

Jam mësuese me një përvojë të gjatë e të pandërprerë në arsimin parauniversitar. Kam përjetuar ndryshime të shumta në strukturat, qasjet dhe kulturën institucionale në shkolla. Megjithatë, për herë të parë në karrierën time, u ndodha në një situatë ku ndjeshmëria njerëzore, etika institucionale dhe respektimi i së drejtës elementare për t'u dëgjuar, munguan në mënyrë shqetësuese.

Ky reflektim, vijon ajo, nuk vjen nga pozita e viktimizimit, por nga një ndërgjegjësim profesional dhe etik për të mos heshtur përballë praktikave që cenojnë jo vetëm individin, por edhe vetë moralin e sistemit arsimor. Rasti në fjalë më vërtetoi se, edhe në një institucion arsimor, ku parimisht sundon arsyeja dhe formimi etik, mund të ndodhin devijime që nëse nuk dokumentohen dhe analizohen, bëhen normë e heshtur dhe precedent institucional. Etika profesionale nuk është vetëm një kod në letër, por një vlerë që jeton në ndërveprimin e përditshëm, në mënyrën se si drejtojmë, dëgjojmë, marrim vendime dhe, sidomos, në mënyrën si i trajtojmë kolegët në momente delikate.

Ky projekt mori shkas nga një rast

konkret konflikti institucional që ndodhi në një shkollë 9-vjeçare në Durrës, ku mësuesja B.I. (të cilën po e marrim si shqyrtim rasti), ishte aktore direkte dhe njëkohësisht dëshmitare e pasojave që sjell mungesa e procedurave dhe mbështetjes institucionale në situata delikate.

Në thelb, qëllimi i këtij studimi është të zbardhë mënyrën se si funksionon ose nuk funksionon etika e komunikimit institucional dhe trajtimi procedural i konflikteve, në përputhje me detyrimet ligjore dhe standardet profesionale të drejtimit arsimor.

Unë zgjodha ta sjell këtë rast jo për të gjykuar individë, *por për të nxitur reflektim institucional dhe për të kontribuar në një kulturë shkollore më të drejtë, më transparente dhe më humane.*

Etika në shkollë është e vlefshme jo vetëm për nxënësit, por edhe për ne, mësuesit, që çdo ditë jemi jo vetëm bartës të dijes, por edhe të dinjitetit profesional dhe integritetit etik.

Metodologjia e studimit

Ky studim bazohet në një qasje ndërdisiplinore dhe metodën e analizës së rastit konkret (case study), duke ndërthurur reflektimin personal me interpretimin juridik dhe institucional të një konflikti në ambientin shkollos.

Metodat e përdorura janë:

Analiza normative dhe juridike, duke shqyrtuar kuadrin ligjor dhe nënligjor

për etikën dhe procedurat në arsimin parauniversitar, përfshirë:

- Ligjin nr. 69/2012 “Për sistemin arsimor parauniversitar në Republikën e Shqipërisë”;
- Udhëzimin nr. 40, datë 6.10.2017 për Kodin e Etikës;
- Ligjin nr. 119/2014 “Për të drejtën e informimit”.

Analiza institucionale, e cila ka për qëllim të interpretojë sjelljen dhe vendimmarrjet e aktorëve përkatës (drejtuesi i shkollës, shërbimi psiko-social, struktura të etikës) në raport me detyrimet ligjore dhe standardet etike.

Analiza dokumentare, përmes shqyrtimit të dokumenteve zyrtare dhe rregulloreve të brendshme të institucionit ku ndodhi ngjarja.

Reflektimi profesional mbi përvojën personale të autores si aktore direkte në konfliktin e analizuar, me synim identifikimin e boshllëqeve strukturore dhe etike në trajtimin institucional të rasteve të ndjeshme.

Ky kombinim metodash synon të ofrojë një vlerësim të thelluar juridik, etik dhe institucional, i cili përforcohet nga përvoja e drejtpërdrejtë dhe angazhimi profesional i autores në arsimin parauniversitar prej më shumë se tre dekadash.

Tre linjat kërkimore që udhëhoqën analizën

Kuadri normativ për etikën në arsim, si garant për mbrojtjen e dinjitetit dhe profesionalizmit në mjedisin shkollor.

Sjellja konkrete e aktorëve institucionale në këtë situatë reale, duke përfshirë rolin e drejtorit dhe shërbimit psiko-social.

Identifikimi i boshllëqeve procedurale dhe kulturës institucionale që lejon zëvendësimin e praktikave të rregullta me vendimmarrje personale apo të paformalizuara.

Ky studim nuk është vetëm një reflektim mbi një përvojë personale, por një thirrje

për reformim etik e institucional, në mënyrë që mjedisi shkollor të mos jetë as vend i presionit, as i padrejtësive të heshtura, por një hapësirë ku çdo aktor të ndjehet i mbrojtur dhe i dëgjuar sipas ligjit dhe ndërgjegjes profesionale.

Kuadri normativ dhe institucional i etikës arsimore

Ligji nr. 69/2012 “Për sistemin arsimor parauniversitar”

- Neni 5: Parimi i përgjegjësisë institucionale – drejtori nuk garantoj trajtim të barabartë ndaj palëve;
- Neni 33: Mbrojtja e dinjitetit profesional – mësuesja u përjashtua pa u dëgjuar;
- Neni 45: Detyrimet e drejtuesit – vendimmarrje pa dokumentim dhe hetim;
- Neni 46: Detyrat e mësuesit – nuk u respektua e drejta e saj për të dhënë shpjegim;
- Neni 59: Roli i shërbimit psiko-social – roli i tij u deformua në vlerësim të njëanshëm.

Interpretim: në trajtimin e këtij rasti konkret, është thelbësore të mbështetemi në kuadrin ligjor që rregullon sistemin arsimor parauniversitar, për të analizuar në mënyrë të argumentuar juridikisht sjelljen e aktorëve institucionale dhe për të identifikuar devijimet nga standardet e përcaktuara. Ligji Nr. 69/2012 «Për sistemin arsimor parauniversitar në Republikën e Shqipërisë» është akti kryesor që normon raportet ndërmjet aktorëve institucionale, etikën profesionale dhe mekanizmat e përgjegjshmërisë në mjedisin shkollor.

Neni 5: Parimi i përgjegjshmërisë institucionale. Ky nen sanksionon se institucionet arsimore janë të detyruara të garantojnë trajtim të barabartë, të drejtë dhe të pandikuar ndaj të gjitha palëve të përfshira në një proces vendimmarrjeje. Në rastin konkret, drejtorja e shkollës nuk respektoi këtë parim, pasi u pozicionua menjëherë

në mbështetje të ankesës së prindit, pa garantuar dëgjimin dhe përfshirjen e mësueses në procedurë, duke vepruar në mënyrë të njëanshme.

Neni 33: Mbrojtja e dinjitetit profesional. Ky nen detyron institucionet arsimore që të mbrojnë figurën dhe integritetin profesional të mësuesit, veçanërisht në rastet kur ngrihen pretendime ndaj tij. Në këtë rast, unë si mësuese, u përjashtova nga procesi i shqyrtimit të ankesës pa qenë e pranishme, pa u dëgjuar dhe pa mu dhënë mundësia për të sqaruar rrethanat, duke më cenuar rëndë dinjitetin dhe personalitetin profesional, në kundërshtim me frymën dhe shkronjën e këtij neni.

Neni 45: Detyrimet e drejtuesit të institucionit arsimor. Ky nen përcakton qartë se drejtuesi i shkollës ka për detyrë të garantojë një proces të drejtë, të dokumentuar dhe të bazuar në hetim objektiv, në çdo rast problematik.

Në praktikë, drejtori veproi në mënyrë verbale dhe joformale, pa hartuar ndonjë procesverbal, raport zyrtar apo akt komunikimi të dokumentuar me palët, çka përbën shkelje të detyrimeve ligjore dhe mungesë transparence administrative.

Neni 46: Detyrat dhe të drejtat e mësuesit. Ky nen njeh të drejtën e mësuesit për t'u trajtuar me dinjitet dhe për të dhënë sqarime në rast të ankesave ndaj tij.

Në këtë rast, mësueses nuk iu njoh e drejta për të dhënë shpjegim, për të qenë pjesë e shqyrtimit apo për të kërkuar përfaqësim institucional, duke i mohuar një të drejtë bazike procedurale.

Neni 59: Roli i shërbimit psiko-social. Ky nen përcakton rolin mbështetës dhe neutral të shërbimit psiko-social në menaxhimin e rasteve problematike në shkollë, veçanërisht për të garantuar një klimë pozitive dhe ndërmjetësim objektiv.

Në këtë rast, shërbimi psiko-social e tejkaloi funksionin e tij, duke vepruar si vlerësues i njëanshëm dhe duke përforcuar qëndrimin e drejtorit, në vend që të shërbente si ndërmjetës neutral, siç kërkohet me ligj.

Kodi i Etikës

Udhëzimi nr. 40, datë 6.10.2017 i Ministrisë së Arsimit, përbën bazën rregullatore të sjelljes profesionale dhe marrëdhënieve etike në institucionet arsimore parauniversitare. Ai:

- vendos standardet etike dhe detyrimet e sjelljes profesionale;
- parashikon trajtim të barabartë, komunikim etik dhe ruajtje të dinjitetit;
- roli i drejtuesit: garantues i neutralitetit dhe vendimmarrjes transparente;
- Këshilli i Etikës: duhet të ishte aktivizuar, por u injorua.

Ky udhëzim miraton Kodin e Etikës së punonjësve të institucioneve arsimore, i cili ka fuqi detyruese për të gjithë aktorët në sistemin arsimor dhe shërben si një instrument standardizues për sjelljet institucionale, sidomos në rastet e tensionit apo konfliktit. Në rastin konkret të trajtuar në këtë studim, moszbatimi i Kodit të Etikës ekspozon boshllëqe të rënda në funksionimin e etikës institucionale dhe deformimin e komunikimit profesional. Më poshtë paraqitet një analizë e thelluar:

Standardet dhe detyrimet e sjelljes profesionale

Kodi i Etikës përcakton qartë se çdo punonjës arsimor është i detyruar të respektojë normat e sjelljes etike, duke ruajtur integritetin profesional, qasjen e barabartë ndaj kolegëve dhe palëve të interesuara, si dhe të shmangë çdo sjellje të njëanshme apo diskriminuese.

Në këtë rast, sjellja e drejtuesit dhe e shërbimit psiko-social bie ndesh me këto standarde, pasi reagimi i tyre u karakterizua nga qasje e njëanshme, mungesë neutraliteti dhe përjashtim i mësueses nga çdo proces sqarues apo ndërveprues

Parim themelor: barazi, komunikim etik dhe dinjitet

Kodi ngulmon në trajtimin e barabartë të çdo anëtarit të komunitetit shkollor, si dhe në ruajtjen e dinjitetit të individit në

çdo situatë. Në kontekstin e analizuar, mësueses nuk iu garantua e drejta për trajtim të barabartë, por u përjashtua nga çdo komunikim zyrtar, u stigmatizua pa verifikim dhe iu cenua rëndë dinjiteti profesional, në kundërshtim me normën etike.

Roli i drejtuesit: garant i etikës dhe transparencës

Sipas Kodit, drejtori i institucionit është përgjegjës për:

- zbatimin e rregullave etike në mënyrë të drejtë;
- organizimin e shqyrtimit të ankesave përmes procedurave transparente dhe të dokumentuara;
- sigurimin që vendimet të bazohen në prova dhe jo në perceptime apo presione të jashtme.

Në rastin konkret, drejtori nuk u soll si garant i etikës, por përkundrazi, veproi në mënyrë të njëanshme dhe pa ndërmarrë asnjë mekanizëm të brendshëm zyrtar, duke përjashtuar palën e akuzuar dhe duke mos ngritur asnjë akt zyrtar që të mbështesë vendimarrjen.

Këshilli i etikës (në rastin tonë strukturë funksionale e injoruar)

Kodi i Etikës detyron ngritjen dhe funksionalizimin e Këshillit të Etikës në çdo institucion arsimor, si organ kolegjal që:

- shqyrton situata të ndërlikuara që përfshijnë çështje etike;
- garanton qasje të balancuar dhe të pavarur ndaj konflikteve;
- jep rekomandime apo qëndrime të bazuara për të ndihmuar në vendimarrjen institucionale.

Në rastin që po shqyrtojmë, Këshilli i Etikës nuk u thirr dhe nuk u aktivizua. Kjo përbën shkelle të drejtpërdrejte të dispozitave të Kodit të Etikës dhe e lë konfliktin të 'menaxhohet' në mënyrë arbitrare, jashtë çdo strukture kolegiale që garanton paanshmëri.

Mosrespektimi i Kodit të Etikës në këtë

rast nuk përbën vetëm një devijim procedural, por një cenim substancial të standardeve ligjore që garantojnë funksionimin e drejtë të shkollës si institucion publik.

Sjellja institucionale në këtë rast:

- shmangu detyrimin ligjor për transparencë dhe drejtësi;
- minimizoi rëndësinë e strukturave të brendshme, si Këshilli i Etikës;
- u drejtua nga perceptime dhe jo nga norma profesionale, duke vendosur një precedent rrezikshëm për mjedisin shkollor.

Përshtetimi i rastit dhe skema institucionale

- Ankesa fillestare: Mësuesja B.I. paraqet ankesë zyrtare në drejtori, pas një situatë të krijuar nga reagimi i një prindi.
- Çështja e ngritur: mësuesja kërkon trajtim institucional të rastit dhe aktivizimin e Komisionit të Etikës.
- Trajtimi nga drejtorja: rasti trajtohet në mënyrë informale nga drejtori dhe psikologu, pa ndjekur procedurat e përcaktuara.
- Përjashtimi i mësueses: mësuesja nuk u përfshi në shqyrtimin e rastit, nuk u dëgjua dhe nuk mori informacion zyrtar mbi vendimarrjen.
- Dokumentimi: mungesë e plotë dokumentacioni zyrtar – nuk ka procesverbal, raport apo vendim me shkrim.
- Komisioni i Etikës: nuk u thirr, megjithëse ishte kërkuar nga vetë mësuesja në ankesën e saj.

Efektet Institucionale të (mos)trajtimit të rastit

- Cenim i dinjitetit profesional dhe të drejtës për t'u dëgjuar të mësueses.
- Zbehje e besimit të mësueses në strukturat drejtuese dhe ato mbështetëse.
- Dëmtim i klimës së bashkëpunimit dhe mirëbesimit në shkollë.
- Vendosje e një praktike negative që dëmton kulturën institucionale dhe etikën profesionale.

Ky seksion paraqet një analizë të thelluar të mënyrës se si u trajtua një rast i konfliktit institucional në shkollën 9-vjeçare “Eftali Koçi” në Durrës, bazuar në përvojën time si mësuese me 30 vite eksperiencë dhe aktore direkte në ngjarje. Rastin e kam përjetuar personalisht dhe kam ndërmarrë hapa ligjorë dhe institucionale për të mbrojtur dinjitetin dhe të drejtën për trajtim të barabartë, të garantuar me ligj.

Ankesa fillestare dhe e drejta për mbrojtje institucionale

Pas një episodi verbal me një prind, ku pati keqkuptime në lidhje me mënyrën time të komunikimit me nxënësin, u përballa me një reagim joformal institucional që më përjashtoi nga procesi.

Duke u ndjerë e cenuar në aspektin profesional, dhe në mbështetje të neni 33 të Ligjit nr. 69/2012, që garanton mbrojtjen e dinjitetit të personelit mësues, paraqita një ankesë formale me shkrim pranë drejtorisë së shkollës dhe kërkoja aktivizimin e Komisionit të Etikës, si organ institucional për shqyrtimin e rasteve me natyrë etike dhe konfliktuale.

Mungesa e trajtimit procedural, si shkelje e transparencës dhe neutralitetit

Pavarësisht ankesës sime të protokolluar:

- Drejtori i shkollës dhe psikologu, si pjesë e shërbimit psiko-social, trajtuan çështjen në mënyrë informale pa ndjekur asnjë procedurë zyrtare të parashikuar nga Ligji nr. 69/2012 (nenet 5 dhe 45) apo nga Udhëzimi nr. 40/2017 mbi etikën profesionale.
- Nuk u zhvillua asnjë seancë dëgjimore, dhe nuk më është dhënë mundësia të sqaroj pozicionin tim në mënyrë të drejtë dhe të balancuar, çka përbën shkelje të rëndë të parimit të së drejtës për t’u dëgjuar (e drejtë që buron nga parimet bazë të administratës publike dhe jurisprudencës evropiane për të drejtën për një proces të rregullt).
- Shërbimi psiko-social, që ligjërisht ka

funksion mbështetës dhe ndërmjetësues (neni 59 i Ligjit nr. 69/2012), mori rol vlerësues dhe interpretues të njëanshëm ndaj situatës, duke i tejkaluar kompetencat e tij dhe duke cenuar paanësinë e trajtimit.

Mungesa e dokumentimit si cenim i transparencës institucionale

Një aspekt kritik i rastit është mospasja e asnjë dokumenti zyrtar që të vërtetojë:

- shqyrtimin e ankesës,
- vendimin e drejtorisë,
- arsyetimin e veprimeve të ndërmarra.

Nuk u hartua procesverbal, raport apo vendim zyrtar, çka bie ndesh me parimin e përgjegjshmërisë administrative dhe me kërkesën e ligjit për dokumentim të çdo procesi të vendimmarrjes publike (Ligji nr. 119/2014 për të drejtën e informimit dhe Ligji nr. 69/2012, neni 5).

Mosaktivizimi i Komisionit të Etikës. Injorim i strukturave institucionale

Në mënyrë të pajustificueshme:

- Komisioni i Etikës nuk u mblodh, edhe pse kjo ishte një nga kërkesat thelbësore në ankesën time.
- Kodi i Etikës (Udhëzimi nr. 40, datë 6.10.2017), që përcakton qartë nevojën për trajtim institucional të konflikteve përmes strukturave të etikës, u anashkalua, duke i hequr legjitimitetin procesit dhe duke krijuar një precedent të rrezikshëm institucional.
- Kjo mosaktivizim përbën shkelje të qartë të detyrimeve të drejtuesit të institucionit, që është përgjegjës për garantimin e zbatimit të etikës në mjedisin shkollos.

Analiza juridike dhe institucionale

- Drejtori: Nuk garantoj proces të drejtë, veprim jashtë kompetencave (neni 45).
- Mësuesja: U përjashtua, u cenua neni 33 për dinjitetin profesional.

- Psiko-sociali: Veproi si vlerësues, jo si ndërmjetësues neutral (neni 59...).
- Komisioni i Etikës: Nuk funksionoi, duke krijuar boshllëk strukturor.

Masa të propozuara dhe ndërhyrje sistematike

- Hartimi i protokolleve etike të detyrueshme për trajtimin e ankesave;
- Trajnimi etik dhe juridik i drejtuesve;
- Funksionalizimi i Komisioneve të Etikës;
- Përcaktimi i rolit të qartë për shërbimin psiko-social;
- Vendorsja e mekanizmave të monitorimit të etikës profesionale.

Përfundime

Rasti tregon se mungesa e protokolleve të dokumentuara dhe moszbatimi i strukturave të etikës në shkolla mundëson vendimmarrje

të paarsyeshme dhe cenim të dinjitetit profesional. Për të garantuar drejtësi dhe komunikim etik në institucionet arsimore, nevojitet formalizimi i procedurave (1), përfshirja e palëve në vendimmarrje (2), trajnim dhe vetëdijesim profesional (3). Vetëm përmes ndërhyrjeve institucionale të integruara, etikë profesionale mund të kthehet në realitet praktik në sistemin arsimor.

Ky studim dëshmon se mungesa e etikës procedurale dhe mosrespektimi i standardeve ligjore në trajtimin e ankesave shkollore mund të çojë në cenim të rëndë të të drejtave profesionale. Për një arsim të drejtë dhe etik, nevojitet jo vetëm njohje e ligjit, por edhe zbatim i tij të barabartë ndaj çdo aktori institucional. Rasti i analizuar duhet të shërbejë si nxitje për reforma konkrete në sistemin arsimor.

REFERENCES

- Kuvendi i Shqipërisë. (2012). *Ligji nr. 69/2012* “Për sistemin arsimor parauniversitar në Republikën e Shqipërisë”, *Fletorja Zyrtare*, nr. 131. <https://qbz.gov.al>
- Ministria e Arsimit, Sportit dhe Rinisë. (2017). “Udhëzimi nr. 40, datë 6.10.2017 “Për miratimin e Kodit të Etikës së punonjësve të institucioneve të arsimit parauniversitar”. <https://arsimi.gov.al>
- Kuvendi i Shqipërisë. (2014). “Ligji nr. 11 9/2014 “Për të drejtën e informimit”. *Fletorja Zyrtare*, nr. 96. <https://qbz.gov.al>
- Starratt, R. J. (2004). *Ethical leadership*. Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2014). *The principal: Three keys to maximizing impact*. Jossey-Bass.

ABSTRACT

This study presents a real-life conflict situation in a 9-year-school in Durrës, serving as a case for analyzing the role of ethical communication and institutional cooperation in handling delicate school matters (BI Case). The event begins with a complaint from a parent against a teacher, followed by the involvement of the school administration and the psycho-social service. However, the way the case is managed—excluding the teacher from the investigative process and lacking full transparency—reveals serious gaps in institutional ethics and professional communication. The analyzed case shows that the absence of a clear ethical protocol and limited understanding of institutional responsibilities lead to biased decision-making, lack of fair mediation, and a compromised sense of professional security for the teaching staff. The teacher feels excluded, the administrator acts unilaterally, and

the psycho-social service loses its mediating role, becoming instead an informal evaluator. In response, this project proposes the development of an ethical protocol for conflict management in schools, ensuring equal inclusion of all parties, documented procedures, and fair, informed decision-making. School leaders must be trained to serve as guarantors of a climate of trust, while psychologists and social workers should maintain a neutral and mediating role throughout the process. The aim of this study is to inspire institutional reflection and action toward a healthier communication culture, where ethics are not just theoretical concepts, but practical guiding principles for all educational stakeholders.

Keywords: *communication ethics, school conflict, institutional protocol, school leadership, psycho-social service, professional inclusion*

ROLI I SINDIKATAVE TË ARSIMIT NË FUQIZIMIN E MENAXHIMIT DHE LIDERSHIPIT NË ARSIM E NË ZHVILLIMIN PROFESIONAL TË MËSUESVE

Blerina QEMALI
Shkolla "Stavri Themeli" Korçë
Federata e Sindikatave të Arsimit dhe Shkencës
E-mail: blerinaqemali74@gmail.com

PËRMBLEDHJE¹

Roli i sindikatave në fuqizimin e menaxhimit dhe lidershipit në arsim, si dhe në zhvillimin profesional të mësuesve ka qenë një çështje me interes për një kohë shumë të gjatë. Mësuesit përballen me shumë sfida gjatë punës së tyre të përditshme, kjo për shkak të çështjeve të tilla si ngarkesa e punës, ndjekja e trajnimeve dhe aktiviteteve të zhvillimit të vazhdueshëm profesional, dhe qasja në mjete dhe mundësi për rritje profesionale në të ardhmen. Në këtë kontekst, sindikatat konsiderohen si një aktor kryesor në mbrojtjen e të drejtave dhe interesave të mësuesve, rritjen e bashkëpunimit, si dhe ofrimin e mundësive për trajnimin dhe zhvillimin e mësuesve. Qëllimi kryesor i këtij studimi ishte të identifikonte rolin e sindikatave të mësuesve në zhvillimin e tyre profesional dhe në fuqizimin e tyre. Për të realizuar këtë qëllim, u përdorën qasje kryesisht cilësore, ku nëpërmjet pyetësorit dhe intervistave u morën mendimet dhe perceptimet e mësuesve mbi çështjen e shtruar. Në studim morën pjesë në total 51 mësues të punësuar në rrethe të ndryshme të Shqipërisë, anëtarë të sindikatës FSASH (Federata e Sindikatave të Arsimit dhe Shkencës), të përzgjedhur me një procedurë standarde kërkimore. Nga studimi rezultoi se mësuesit e vlerësojnë sindikatën si një aktor

¹ Ky punim është prezantuar në konferencën ndërkombëtare e ndërdisiplinore “Zhvillimi në kohë të trazura” [Development in Turbulent Times], mbajtur në Universitetin “Luigj Gurakuqi” Shkodër, më 14-15 nëntor 2025. Mund të shihet libri i konferencës (Proceedings), fq. 60; <https://www.sociology.al/sites/default/files/20th%20Annual%20International%20%26%20Interdisciplinary%20Conference%20UNISHKODRA%202025.pdf>

të rëndësishëm në zhvillimin e tyre profesional, mirëqenien dhe fuqizimin e tyre, si dhe në mbrojtjen e interesave të tyre, por kërkojnë që ajo të përmirësojë strukturat e komunikimit, llojin e trajnimeve dhe ndikimin në politikat arsimore. Me anë të këtij studimi rekomandojmë që të forcohet bashkëpunimi midis sindikatës, institucioneve arsimore dhe qendrave të trajnimeve për të siguruar zhvillim profesional të përshtatur me nevojat reale të mësuesve dhe interesat e tyre.

Fjalët kyçe: *Sindikata e arsimit, fuqizimi i mësuesve, zhvillimi profesional, sfida, partneritete, trajnime.*

Blerina QEMALI ka kryer shkollën e mesme artistike "Tefta Tashko Koço" në Korçë, si dhe studimet e larta në degën gjyhë-letërsi, në Universitetin Aleksander Xhuvani" Elbasan. Ka punuar për rreth tre dekada në arsim dhe ka nivelin e parë të kualifikimit. Për dhjetë vjet ka qenë në drejtimin e seksionit sindikal Korçë – Pustec. Është nënkryetare e Federatës së Sindikatave të Arsimit dhe Shkencës (FSASH). Aktualisht është mësuese për lënden gjuhë shqipe në Shkollën 9-vjeçare "Stavri Themeli", në qytetin e Korçës. Ajo ka marrë pjesë në seminare, konferenca e kongrese që kanë organizuar sindikata e arsimit dhe institucione të tjera, brenda dhe jashtë Shqipërisë.

Hyrje

Sindikata i referohet një shoqate punonjësish, synimi kryesor i së cilës është të rregullojë marrëdhëniet mes punëdhënësve dhe punonjësve. Kjo lloj shoqate funksionon në çdo fushë dhe në çdo organizatë. Sipas Aktit botëror të sindikatave, sindikatat përfshijnë si punëdhënësit ashtu dhe të punësuarit (ILO, 1948/1949). Në rastin e mësimdhënësve, anëtarësia në një sindikatë ndihmon në forcimin e pozitës së tyre profesionale dhe në përfaqësimin kolektiv në bisedimet për kushte më të mira pune dhe zhvillim profesional (ILO, 2018).

Në fushën e edukimit, një prej detyrave të sindikatave të mësuesve është të inkurajojnë zhvillimin profesional të tyre. Zhvillimi profesional i vazhdueshëm i mësuesve (ZHVP) përfshin përmirësimin e kompetencave të tyre, arritjeve dhe njohjes së tyre, si faktorë thelbësorë për mirëqenien dhe motivimin profesional (OECD, 2021; Avalos, 2011). Përveç kësaj, mësuesit janë faktorë vendimtarë në arritjen e qëllimeve arsimore. Për këtë arsye, mësuesit duhet të mbështeten në përvetësimin e njohurive dhe aftësive të mjaftueshme në fushën e tyre të specializimit (Darling-Hammond et al., 2017).

Sindikatat e mësuesve e konsiderojnë zhvillimin profesional të mësuesve si

një çështje tepër të rëndësishme për përparimin e tyre në karrierë. Pavarësisht kësaj, literatura sugjeron se në shumë vende ose raste mësuesit nuk marrin mbështetjen e duhur nga sindikatat ku janë të anëtarësuar. Shpesh atyre u duhet të shpenzojnë vetë për të ndërmarrë trajnime, konferenca, workshope etj. për zhvillimin e tyre profesional (Stevenson, 2018). Për këtë arsye, hulumtimet sugjerojnë se ka një nevojë të theksuar për mbështetjen e mësuesve në zhvillimin profesional dhe efikas. Kjo mund të realizohet përmes një angazhimi strategjik, të qëndrueshëm dhe të pajisur me burime të mjaftueshme nga sindikatat për zhvillimin e vazhdueshëm të mësuesve dhe përmbushjen e nevojave të tyre profesionale (Pedder, 2010).

Sindikatat e mësuesve sugjerojnë se për të përmirësuar standardet profesionale dhe akademike, mësuesit duhet të ndjekin trajnime. Ndjekja e trajnimeve për zhvillimin profesional ndihmon jo vetëm në përmirësimin e aftësive dhe praktikave të mësuesve, por gjithashtu ka një ndikim të drejtpërdrejtë në përmirësimin e arritjeve të nxënësve (Darling-Hammond et al., 2017).

Arritja e çdo qëllimi arsimor varet nga zhvillimi profesional i mësuesve. Përveç kësaj, mësuesit janë aktorët më të rëndësishëm në zbatimin e kurrikulës brenda mjediseve të klasës. Zbatimi i mësimdhënies/të nxënësve

në këtë rast varet tërësisht nga aftësitë dhe njohuritë e fituara nga mësuesit. Craig (2008) thekson se qëllimi i sistemit arsimor dhe i shkollave në përgjithësi është zhvillimi i njohurive dhe aftësive të nxënësve, ndërsa në thelb të këtij procesi qëndron përmirësimi i praktikave të mësimdhënies dhe i aftësive profesionale të mësuesve.

Qëllimi i studimit dhe pyetjet kërkimore

Qëllimi kryesor i këtij studimi është të identifikojë rolin e sindikatave të mësuesve në zhvillimin e tyre profesional dhe në fuqizimin e tyre. Për të përmbushur këtë qëllim, synohet t'u jepen përgjigje këtyre pyetjeve kërkimore:

- A kontribuojnë sindikatat e arsimit në zhvillimin e kompetencave profesionale të mësuesve anëtarë?
- Si e perceptojnë mësuesit ndikimin e partneriteteve të sindikatës me palë të treta në dobi të anëtarëve?
- A ndihen mësuesit më të fuqizuar falë mbështetjes nga sindikatat e tyre përfaqësuese?

Rishikimi i literaturës

Zhvillimi profesional i mësuesve

Zhvillimi profesional i mësuesve përfshin të gjitha aktivitetet dhe përpjekjet që synojnë përmirësimin e njohurive, aftësive dhe kompetencave të mësuesve në mënyrë që të përmirësohet mësimdhënia dhe të rritet cilësia e të nxënësve (Avalos, 2011; Darling-Hammond et al., 2017). Ky proces mund të përfshijë trajnimet formale, mentorimin, vëzhgimin e praktikës mësimore, punën në rrjete profesionale dhe pjesëmarrjen në projekte kërkimore ose zhvillimore. Qëllimet e zhvillimit profesional janë të shumta, por mund të përmbledhen në disa pika kryesore:

Përmirësimi i kompetencave pedagogjike: Zhvillimi profesional i ndihmon mësuesit

të përmirësojnë metodat e mësimdhënies, të përshtaten me nevojat e nxënësve dhe të përdorin teknologji dhe metoda moderne të të nxënësve (OECD, 2024; Hargreaves & Fullan, 2012).

Rritja e cilësisë së arsimit: Trajnimet dhe aktivitetet e zhvillimit profesional kontribuojnë në rritjen e standardeve të mësimdhënies dhe në performancën akademike të nxënësve (Darling-Hammond et al., 2017).

Mbështetja e karrierës dhe rritja profesionale: Zhvillimi profesional i ndihmon mësuesit të rrisin shanset për rritje në karrierë dhe të forcojnë identitetin e tyre profesional (Avalos, 2011).

Zhvillimi profesional mund të ndodhë përmes formave të ndryshme, si më poshtë:

Trajnime dhe seminare: Kurse të strukturuar për të përmirësuar njohuritë dhe aftësitë specifike.

Mentorim dhe mbështetje nga kolegët: Mësuesit më me përvojë mbikqyrin kolegët e rinj ose bashkëpunojnë me ta për të përmirësuar praktikën mësimore.

Vëzhgim dhe reflektim mbi praktikën: Vëzhgimi i mësimdhënies dhe reflektimi mbi praktikën personale ndihmon në rritjen e vetëdijes profesionale.

Rrjetet profesionale dhe bashkëpunimi ndër-institucional: Pjesëmarrja në rrjete kombëtare ose ndërkombëtare nxit shkëmbimin e praktikave më të mira. (OECD, 2024; Pedder et al., 2008).

Modele të zhvillimit profesional

Hargreaves dhe Fullan (2012) argumentojnë se pavarësisht dakordësit të lartë mbi korrelacionin midis sistemeve arsimore cilësore dhe mësuesve cilësorë, nuk ka studime që të përshkruajnë se si mësuesit duhet të mbështeten dhe zhvillohen për të arritur “cilësi” në punën e tyre. Për këtë arsye, autorët identifikojnë dy modele krejtësisht të ndryshme të punës dhe zhvillimit të mësuesve: modeli i kapitalit të biznesit dhe modeli i kapitalit

profesional. Autorët i përdorin këto dy modele për të shpjeguar dy mënyra të kundërta të të menduarit dhe menaxhimit të arsimit, veçanërisht në raport me zhvillimin profesional të mësuesve.

Modeli i kapitalit të biznesit e trajton arsimin në mënyrë të ngjashme me biznesin privat, ku efikasiteti, matja e rezultateve dhe konkurrenca janë vlerat qendrore. Mësuesit shihen si “punonjës” që duhet të prodhojnë rezultate të matshme në një kohë të shkurtër. Sipas autorëve, ky model çon në demotivim profesional, sepse mësuesit ndihen të kontrolluar, të nënvlerësuar si profesionistë dhe pa hapësirë për kreativitet apo reflektim (Hargreaves & Fullan, 2012).

Modeli i kapitalit profesional e trajton mësuesin si profesionist me integritet, dije, autonomi dhe përgjegjësi kolektive. Ky model e sheh arsimin si investim në kapital njerëzor dhe shoqëror, jo si produkt tregu. Sipas autorëve, ky model prodhon profesionistë të qëndrueshëm, reflektues dhe inovativë, të aftë të përballojnë periudha sfiduese dhe të kontribuojnë në reformimin e arsimit (Hargreaves & Fullan, 2012).

Të dyja qasjet ekzistojnë në Evropë. Hargreaves dhe Fullan (2012) theksojnë se modeli i kapitalit të biznesit ka qenë më i përhapur në Angli, por është prezent edhe në forma të ndryshme në disa vende të tjera evropiane. Modeli i kapitalit profesional (Hargreaves & Fullan, 2012) është ai që rekomandohet dhe po zbatohet gradualisht në shumë sisteme arsimore bashkëkohore, veçanërisht në ato që i japin përparësi bashkëpunimit profesional, autonomisë së mësuesve dhe zhvillimit të qëndrueshëm të arsimit. Kanadaja është shembulli më i njohur i modelit të kapitalit profesional. Provinca Ontario është përmendur nga vetë Hargreaves dhe Fullan si model suksesi. Qeveria dhe sindikatat e mësuesve punojnë së bashku për zhvillim profesional të vazhdueshëm, përmes mentorimit, mësimdhënies bashkëpunuese dhe vlerësimit reflektues.

Rëndësia e zhvillimit profesional të mësuesve

Ekziston një konsensus i përgjithshëm midis studiuesve të arsimit, politikëbërësve dhe personelit edukues se promovimi i zhvillimit profesional të mësuesve është një bazë e fortë për arritjen e qëllimeve ambicioze të reformave arsimore. Pikërisht për këtë arsye, shumë vende në të gjithë botën po studiojnë të mësuarit e vazhdueshëm të mësuesve të tyre me qëllim përmirësimin e niveleve të kompetencave të mësuesve, si dhe të performancës akademike të nxënësve (Darling-Hammond et al., 2017). Siç shprehet edhe Knight (2002), ofrimi i mundësive për zhvillim profesional për mësuesit është thelbësor, sepse studimet bazë të mësuesve nuk mund t’u ofrojnë atyre aftësitë dhe kompetencat e kërkuara që nevojiten në klasë, veçanërisht aftësitë procedurale që shpesh zhvillohen në mjedise praktike. Avalos (2011) thekson se qëllimet e çdo zhvillimi profesional të mësuesve janë përfitime si për nxënësit, ashtu edhe për mësuesit, gjë që më pas ka një ndikim në mirëqenien e tyre.

Avalos shprehet se të mësuarit profesional të mësuesve është një proces kompleks, i cili kërkon përfshirje njohëse dhe emocionale të mësuesve individualisht dhe kolektivisht, aftësinë dhe gatishmërinë për të shqyrtuar se ku qëndron secili në aspektin e bindjeve dhe besimeve, si dhe shqyrtimin dhe zbatimin e alternativave të përshtatshme për përmirësim ose ndryshim (Avalos, 2011).

Qëllimi i sindikatave për zhvillimin profesional të mësuesve

Zhvillimi profesional i mësuesve është thelbësor dhe kritik për përparimin e tyre në karrierë dhe për këtë arsye është dhe një aspekt qendror për strategjitë e sindikatës. Pjesa më e madhe e hulumtimeve akademike theksojnë rëndësinë e mbështetjes së zhvillimit profesional efektiv dhe të vazhdueshëm të mësuesve nga sindikata e tyre përfaqësuese përmes një angazhimi të qëndrueshëm, strategjik dhe me burime të

mjaftueshme (Pedder, 2010). Ditët e sotme, ne jetojmë në periudhën e globalizimit dhe vendet i nënshtrohet çdo ditë e më shumë ndryshimeve masive politike, ekonomike dhe teknologjike. Sistemi arsimor po kalon në transformime dhe ndryshime të shpejta në këtë periudhë.

Qëllimi i sindikatave për zhvillimin profesional të mësuesve përqendrohet në shumë procese, mekanizma dhe veprime të cilat ndërmjetësohen nga karakteristikat dhe situatat sociale, kulturore, ekonomike dhe politike të secilit kontekst përkatës (Tan & Dimmock, 2014). Sindikatat e mësuesve në të gjithë botën kanë ndërmarrë dhe po marrin pjesë aktive në reforma të thella në sistemet arsimore. Qëllimi i edukimit të sotëm nuk është vetëm mësimdhënia e lëndëve të ndryshme (shkencat, matematika, gjuha, etj.), por edhe përgatitja e nxënësve për të ndjekur karriera profesionale të ardhshme.

Qëllimi i sindikatës së mësuesve në këtë drejtim është më tepër të lehtësojë edukimin e qytetarëve të shekullit të 21 që do të jenë nxënës aktivë, të pavarur, të sigurt dhe kompetentë, jo vetëm brenda aftësive njohëse, por edhe nga ana shoqërore, emocionale dhe teknologjike. Për këtë arsye, sindikatat e mësuesve mbështesin edukimin e nxënësve që janë në gjendje të marrin vendime të përgjegjshme dhe të qëndrueshme, duke i pajisur ata me kompetencat dhe aftësitë e shekullit të 21, pra një nxënës që është në gjendje të mendojë në mënyrë krijuese dhe kritike, të komunikojë dhe të bashkëpunojë me të tjerët në mënyrë efektive, si dhe të jetë i vetëdijshëm për çështjet ndërkulturore dhe globale. Kjo mund të arrihet vetëm përmes zhvillimit të kompetencave të mësuesve (Burnaford et al., 2007).

Sindikatat e mësuesve përpiqen të sigurojnë që mësuesit të jenë të pajisur mirë me një gamë të sofistikuar kompetencash përmes zhvillimit profesional, i cili përfshin ndryshimin shoqëror, njohuritë dhe aftësitë që lidhen me praktikën profesionale,

bashkëpunimin dhe lidhshmërinë, integritetin dhe përkushtimin ndaj arsimit. Vetëm në këtë mënyrë mund të arrihet suksesi i reformave arsimore (Garet et al., 2001). Hulumtimet kanë treguar se mësuesit kanë nevojë për zhvillim profesional në aspektin e udhëzimeve dhe mbështetjes intensive, në mënyrë që ata të jenë në gjendje të japin mësim sipas aftësive, kompetencave dhe parimeve inovative (Borko, 2004).

Sindikatat e mësuesve janë një forcë e konsiderueshme në sektorin e arsimit publik kudo në botë. Aftësia e sindikatave të mësuesve për të advokuar për zhvillimin profesional të mësuesve është rritur me shumë sukses nga sindikatat e mësuesve në Evropë dhe Amerikë. Federata Amerikane e Mësuesve (AFT) dhe Shoqata Kombëtare e Arsimit kanë zhvilluar në mënyrë efektive partneritete me aktorët e arsimit për çështjet arsimore. Prandaj, sindikatat e mësuesve janë angazhuar si në aspektin e përfaqësimit sindikal, ashtu edhe në zhvillimin profesional të mësuesve.

Vaillant (2005) shprehet se në rastin e Amerikës Latine, sindikatat e mësuesve shihen si instrumente protestash dhe si rrugë për ndërtimin e konsensusit mbi zhvillimin profesional të mësuesve. Për më tepër, sindikatat e mësuesve në Amerikën Latine e kanë përfshirë gjithmonë zhvillimin profesional të mësuesve si pjesë të mandatit të tyre kryesor. Në rastin e Afrikës së Jugut dhe Namibisë, sipas Kidumo (2011), sindikatat e mësuesve janë angazhuar me sukses në zhvillimin e kurrikulës dhe kanë mundur trajnimin e mësuesve mbi çështjet e reja në procesin e zbatimit të kurrikulës. Mësuesit dhe organizatat e tjera formësojnë procesin dhe politikat e reformës arsimore përmes përfshirjes së tyre në shoqata profesionale, grupe interesi ose përmes reformave të politikave qeveritare.

Roli i sindikatave në mbështetje të zhvillimit profesional të mësuesve

Shumë studime merren me rolin që luajnë sindikatat në përmbushjen e nevojave

profesionale të mësuesve. Nga një studim i literaturës së disponueshme mbi këtë temë rezultojnë tre arsye kryesore pse sindikatat e arsimit kërkojnë me çdo kusht të adresojnë nevojat profesionale të mësuesve dhe ta bëjnë këtë një përparësi strategjike në punën e tyre.

Së pari, sindikatat synojnë të mbështesin karrierën e mësuesve dhe zhvillimin e tyre profesional, pasi ato i konsiderojnë këto si çështje thelbësore për përparimin e mësuesve (ETUCE, 2021a). Gjithashtu, karriera dhe zhvillimi i mësuesve janë synime kryesore të punës së sindikatave.

Së dyti, sindikatat janë zëri i mësuesve në punën e tyre të përditshme. Mësuesit të cilët janë anëtarë të një organizate presin që sindikata t'i përfaqësojë ata në çështje të rëndësishme. Së treti, ofrimi i mbështetjes profesionale për mësuesit dhe fuqizimi i tyre ndikon pozitivisht për sindikatën. Zhvillimi i duhur profesional i mësuesve ndihmon në ndërtimin e një sindikate të fortë. Duhet pasur parasysh se mësuesit anëtarësohen në ato sindikata të cilat ata e dinë se i ndihmojnë në zhvillim profesional. Zhvillimi i angazhimit dhe lidhjeve të anëtarëve ndërton identitetin sindikal dhe forcon organizatën. Një punë e tillë zhvillon bazën aktiviste të sindikatës (ETUCE, 2021a; Hargreaves & Fullan, 2012).

Strategjitë e sindikatave në ZHVP dhe fuqizimin e mësuesve

Studime të shumta tregojnë se sindikatat e arsimit luajnë një rol të rëndësishëm në adresimin e çështjeve profesionale të mësuesve. Në përgjithësi, theksohen pesë strategji të përdorura nga sindikatat për këtë çështje:

Së pari, sindikatat hartojnë axhenda negociuese për të theksuar rëndësinë e dialogut social. Ndërtimi i çështjeve profesionale në proceset e dialogut social siguron që mësuesit të kenë një zë të vërtetë dhe të pavarur për t'i përfaqësuar dhe që mbrojtjet kontraktuale të përfshijnë dhe të

mbrojnë të drejtat e mësuesve për zhvillim profesional (ETUCE, 2018).

Së dyti, sindikatat e arsimit sigurohen që mësuesit të përmbushin nevojat e tyre profesionale. Ato luajnë një rol kyç në sigurimin e aksesit të mësuesve në zhvillim profesional duke ofruar mundësi të të nxëniet profesional në mënyrë të pavarur ose në partneritet me të tjerët (ETUCE, 2018).

Së treti, sindikatat synojnë të lehtësojnë vetëorganizimin e mësuesve. Angazhimi në përmbushjen e nevojave profesionale të mësuesve rezulton në mundësi për vetëorganizim, në të cilin anëtarët e sindikatës punojnë së bashku për të identifikuar dhe adresuar nevojat e tyre profesionale. Qasje të tilla mbështesin mësuesit individualë, por gjithashtu ndihmojnë në ndërtimin e kapacitetit kolektiv të organizatës sindikale (ETUCE, 2021a).

Për më tepër, sindikatat e arsimit synojnë të formësojnë diskursin e duhur mbi arsimin cilësor dhe mbështetjen e duhur për profesionin e mësuesit. Sindikatat e arsimit veprojnë si avokatë për arsimin cilësor dhe për investimet në arsim si një e mirë publike (ETUCE, 2021b).

Sindikatat e arsimit synojnë të ndërtojnë aleanca dhe partneritete në të mirë të mësuesve. Këto sindikata punojnë me një gamë të gjerë organesh qeveritare dhe joqeveritare për të siguruar që nevojat profesionale të mësuesve të adresohen në mënyrën e duhur.

Sfidat dhe problematikat

Gjatë shqyrtimit të literaturës vumë re se ka një sërë problemesh me të cilat përballen mësuesit gjatë përpjekjeve të tyre për të përmirësuar zhvillimin e tyre profesional. Shumë kërkime tregojnë se zhvillimi profesional i vazhdueshëm shpesh është i pamjaftueshëm, i papërshtatshëm dhe me cilësi të dobët (Pedder et al., 2008; Pedder & Opfer, 2010; Earley & Bubb, 2004). Së pari, mësuesit kanë akses të pamjaftueshëm për zhvillimin e tyre profesional (Pedder

et al., 2008). Kjo vjen si rezultat i kostove dhe shpenzimeve apo edhe për shkak të disponueshmërisë së trajnimeve apo programeve për zhvillim. Shpenzimet publike për arsimin janë prekur nga krizat ekonomike dhe investimet në trajnime dhe zhvillim të mësuesve shpesh kanë qenë një objektivi i lehtë për shkurtime fondesh.

Së dyti, mësuesve u ofrohen shpesh trajnime apo organizime të ndryshme në kuadër të zhvillimit të tyre profesional, por tematikat e të cilave janë ose jashtë fushës së tyre të specializimit, ose të përsëritura. Ndodh shpesh që mësuesit të mos jenë në gjendje të përcaktojnë nevojat e tyre profesionale dhe kanë pak kontroll mbi zhvillimin e tyre profesional. Zhvillimi profesional mund të përjetoher si i parëndësishëm dhe si një imponim, i nxitur nga presionet e jashtme dhe objektivat e menaxhimit të performancës (Pedder & Opfer, 2010).

Studimi më gjithëpërfshirës ndërkom-bëtar i fokusuar në këto çështje është Sondazhi Ndërkombëtar i Mësimdhënies dhe të Nxënësve të vitit 2024 (TALIS) i kryer nga Organizata për Bashkëpunim Ekonomik dhe Zhvillim (OECD, 2024). Në përgjithësi, TALIS tregon nivele të larta pjesëmarrjeje në programet e përgatitjes së mësuesve, veçanërisht midis vendeve evropiane. Megjithatë, përmbajtja e këtyre programeve dhe shkalla në të cilën ato mund të plotësojnë nevojat profesionale të mësuesve, ndryshon ndjeshëm. Për shembull, vetëm 57% e mësuesve kishin marrë trajnim në përmbajtje, pedagogji dhe praktikë brenda programit të tyre të edukimit të mësuesve për të gjitha lëndët që ata ishin të punësuar për të dhënë mësim.

Për sa i përket trajnimeve të mësuesve, është e rëndësishme që ato të jenë të vlefshme në mësimdhënien e tyre të përditshme. Nga TALIS (OECD, 2024), rezultoi se 96% e mësuesve raportuan se aktivitetet e të nxënësve profesional në të cilat kanë marrë pjesë gjatë 12 muajve para anketës kishin pasur një

ndikim pozitiv në mësimdhënien e tyre. Më e rëndësishmja është edhe fakti se përqindja e mësuesve të rinj në profesion që e gjejnë të nxënësve profesional me ndikim është e ngjashme me atë që raportojnë mësuesit me përvojë.

Fushat për të cilat mësuesit më së shpeshti raportojnë nivel të lartë të nevojave të të nxënësve profesional përfshijnë: aftësitë për përdorimin e inteligjencës artificiale për mësimdhënie dhe të nxënësve, aftësitë teknike për përdorimin e burimeve dhe mjeteve dixhitale dhe mësimdhënien e nxënësve me nevoja të veçanta arsimore.

Mësuesit më së shpeshti identifikojnë pengesat e mëposhtme për t'u angazhuar në të nxënësve profesional:

- të nxënësve profesional shpesh është shumë i kushtueshëm;
- mungesa e stimuljeve për pjesëmarrje në të nxënësve profesional;
- të nxënësve profesional bie ndesh me orarin e punës (OECD, 2024).

Mund të themi se ka dy arsye kryesore se pse mësuesit nuk arrijnë të plotësojnë maksimalisht zhvillimin e tyre profesional. Si fillim, shpesh aktivitetet e mbajtuara për zhvillimin profesional të mësuesve bien ndesh me angazhimet e tjera të punës të mësuesve. Ngarkesat e punës së mësuesve si dhe dokumentacionet të cilat duhen plotësuar për praktikën e përditshme janë jashtëzakonisht problematike në shumë vende evropiane dhe vazhdojnë të jenë në rritje që prej vitit 2013 (Bashkimi Evropian, 2013).

Menaxhimi i kohës për të ndërmarrë trajnime për zhvillim të vazhdueshëm profesional mund të jetë jashtëzakonisht i vështirë. Burimet që i kushtohen trajnimit të disponueshëm dhe të përballueshëm për mësuesit shpesh janë të pamjaftueshme. Në shumë raste, dështimi për të adresuar nevojat profesionale të mësuesve shkaktohet nga mungesa e vazhdueshme e investimeve në arsim në shumë vende evropiane.

Nga ana tjetër, shpesh trajnimet që ofrohen me qëllim zhvillimin profesional të mësuesve nuk janë të rëndësishme për secilën fushë në të cilën mësuesit punojnë, si dhe nuk janë të duhura në plotësimin e nevojave të tyre profesionale.

Modele të suksesshme të sindikatave

Modele të shumta të suksesshme të sindikatave të arsimit të cilat plotësojnë nevojat profesionale të mësuesve nxjerrin në pah rëndësinë e aleancave dhe partneriteteve me organizata të tjera, si për shembull me organe qeveritare, me ofrues specialistë të zhvillimit profesional, me universitete dhe institute pedagogjike dhe sindikata të tjera të së njëjtës fushë ose të fushave të ndryshme. Bashkëpunimi me organizata dhe institucione të tjera sjell përfitime të shumta. Ndër to mund të përmendim:

- Ndarje e ekspertizave diverse;
- Qasja në rrjete më të gjera;
- Aftësi për të shfrytëzuar burime shtesë (ETUCE, 2024).

Puna në hapësirën e politikave profesionale do të thotë që sindikatat shpesh mund të rrisin legjitimitetin e tyre duke u partnerizuar me organizatat përkatëse. Nga studimet e konsultuara, një sindikatë që demonstron një përdorim efektiv të partneriteteve është FSLI (Rumani), e cila ka përdorur në mënyrë efektive fondet e Bashkimit Evropian për të mbështetur punën e saj, duke përfshirë 10 programe mobiliteti (Leonardo da Vinci/Erasmus +) për të trajnuar 398 mësues në Spanjë, Portugali dhe Itali. Sindikata gjithashtu punon me sindikata të tjera të lidhura me ETUCE (European Trade Union Committee for Education) dhe ka partneritete me Syndicat National des Enseignements de Second Degré (Francë) dhe Skolenes Landsförbund (Norvegji) për të përmirësuar ofrimet e trajnimit për anëtarët (ETUCE, 2024). Zhvillimi i partneriteteve midis organizatave anëtare të ETUCE mund të ofrojë mundësi

interesante për ndërtimin e bashkëpunimeve të ardhshme.

Metodologjia

Ky studim përdor qasje cilësore dhe sasiore me qëllim që të zbulojë dhe analizojë perceptimet e mësuesve lidhur me rolin e sindikatës në zhvillimin e tyre profesional dhe fuqizimin e tyre. Të dhënat për realizimin e studimit u mbledhën me anë të pyetësorit të hartuar në formatin Google Form dhe intervistave respektive.

Kampioni dhe instrumentet

Në studim morën pjesë në total 51 mësues të punësuar në rrethe të ndryshme të Shqipërisë, anëtarë të sindikatës FSASH (Federata e Sindikatave të Arsimit dhe Shkencës). Prej këtyre mësuesve, 78.4% janë femra dhe pjesa tjetër (21.6%) meshkuj. Për sa i përket viteve të përvojës së punës në arsim, shumica e mësuesve pjesëmarrës në studim (43.1%) kanë mbi 20 vite përvojë pune. 29.4% e mësuesve kanë nga 11 deri në 20 vite përvojë pune, 23.5% kanë nga 6 deri në 10 vite dhe pjesa tjetër nga 0 deri në 5 vite përvojë pune. Mund të themi se kampioni në këtë rast është tepër përfaqësues për të prezantuar mendimet dhe perceptimet e mësuesve.

Për sa i përket nivelit arsimor në të cilin japin mësim mësuesit pjesëmarrës në studim, shumica japin mësim në ciklin 9-vjeçar (56.9%), 35.3% në ciklin fillor dhe pjesa tjetër (7.8%) në ciklin e mesëm.

Të dhënat u mbledhën përmes një pyetësori me pyetje të mbyllura dhe të hapura, i ndarë në disa seksione që trajtonin tema si zhvillimi profesional, fuqizimi profesional dhe pjesëmarrja, sfidat në zhvillimin profesional, partneritetet dhe periudhat sfiduese. Pyetësori u shpërnda online në mënyrë anonime, për të siguruar vërtetësinë e përgjigjeve. Pyetjet e mbyllura u analizuan në mënyrë sasiore përmes përqindjeve, ndërsa pyetjet e hapura

u analizuan përmes analizës tematike, duke identifikuar tematikat kryesore të përbashkëta të përmendura nga mësuesit.

Ky studim ka disa kufizime të cilat duhen marrë parasysh gjatë interpretimit të rezultateve. Së pari, numri i pjesëmarrësve ishte i kufizuar dhe përfaqësonte vetëm një pjesë të mësuesve anëtarë të sindikatës, fakt ky që kufizon mundësinë e përgjithësimit të rezultateve për të gjithë mësuesit në Shqipëri.

Së dyti, të dhënat janë mbledhur nëpërmjet instrumentit të pyetësorit, ndaj përgjigjet mund të ndikohen nga perceptimet personale ose nga dëshira e pjesëmarrësve për të dhënë përgjigje të pranueshme, apo përgjigje bazuar në eksperiencën të tyre pozitive apo negative, jo të lidhura me punën e sindikatës.

Së treti, mungesa e të dhënave cilësore të detajuara, të cilat mblidhen zakonisht nëpërmjet instrumenteve si intervistat ose fokus grupet, kufizon mundësinë për të kuptuar më në detaje përvojat individuale të mësuesve dhe dinamikat brenda sindikatave.

Së fundi, për shkak të kufizimeve kohore dhe burimore, studimi nuk ka mundur të përfshijë krahasime midis rajoneve ose sindikatave të ndryshme, gjë që do të kishte pasuruar edhe më tej analizën e të dhënave.

Megjithatë, këto limitime nuk e zbehin rëndësinë e rezultateve, por shërbejnë si pikënisje për kërkime të mëtejshme mbi rolin e sindikatave në zhvillimin profesional të mësuesve.

Interpretimi i të dhënave

Zhvillimi profesional

Qëllimi kryesor i sindikatës së mësuesve, krahas mbështetjes dhe fuqizimit të mësuesve është edhe përmirësimi i cilësisë së mësimdhënies. Nga pyetësi i realizuar me mësuesit anëtarë të sindikatës rezultoi, së pari se një masë e konsiderueshme e pjesëmarrësve në studim (41.2%) dakordësohen me pohimin se sindikata ku ata janë të anëtarësuar luan një rol të

rëndësishëm në përmirësimin e cilësisë së mësimdhënies. Ndërsa 37.3% e mësuesve janë mesatarisht dakord me këtë pohim, ndërsa vetëm 21.6% nuk ranë dakord me këtë pohim.

Së dyti, sindikatat e mësuesve duhet të sigurohen që t'u ofrojnë mësuesve anëtarë mundësi të mjaftueshme për zhvillim profesional të vazhdueshëm. Plot 84.3 % e mësuesve pjesëmarrës në studim janë plotësisht dakord me këtë kërkesë; 49% e tyre janë mesatarisht (deri-diku) dakord, ndërsa 35.3% janë dakord me pohimin se sindikata ku janë të anëtarësuar u ofron mundësi të mjaftueshme për zhvillim profesional të vazhdueshëm.

Së treti, një detyrë tjetër e sindikatës së mësuesve është që të ndihmojë mësuesit në zhvillimin e kompetencave të reja pedagogjike. Më shumë se dy të tretat e mësuesve pjesëmarrës në studim (68.7%) dakordësohen plotësisht me këtë kërkesë. Ndërsa 41.2% e tyre pohojnë se anëtarësia në sindikatë i ka ndihmuar që të zhvillojnë kompetencën të reja pedagogjike.

Fuqizimi profesional dhe pjesëmarrja

Me qëllim që mësuesit të fuqizohen në vendin e tyre të punës dhe në profesionin që ushtrojnë, është e rëndësishme që ata të ndjejnë siguri profesionale. Për këtë arsye, me pohimin e radhës synonim të merrnim mendimin dhe perceptimin e mësuesve nëse anëtarësia në sindikatë i ka ndihmuar në ndjesinë e sigurisë profesionale. Mësuesit japin këto përgjigje: janë plotësisht dakord – 50 për qind; deri-diku dakord – 29.8 për qind; jo dakord – 20.2 për qind.

Me pohimin e radhës synonim të kuptonim mendimin e mësuesve pjesëmarrës në studim mbi ndikimin e sindikatës në shprehjen e lirë të mendimit të mësuesve për sa i përket çështjeve profesionale. Në këtë rast, përgjigjet e mësuesve ishin tepër pozitive. Pjesa më e madhe e mësuesve pjesëmarrës në studim (62.7%) dakordësohen plotësisht me pohimin se

ata kanë mundësi të shprehin lirshëm mendimin e tyre për çështje profesionale përmes sindikatës. Pjesa tjetër e mësuesve u shprehën mesatarisht dakord (21.6%) ose nuk u dakordësuan me këtë pohim (15.7%).

Me qëllim që zëri i mësuesve të dëgjohet dhe ata të ndihen të fuqizuar, është e rëndësishme që sindikata t'i inkurajojë mësuesit që të marrin pjesë në vendimmarrje në institucionin ku janë të punësuar. Nga studimi i kryer rezultoi se pjesa dërrmuese e mësuesve pjesëmarrës në studim (88.2%) dakordësohen plotësisht me pohimin se sindikata i inkurajon ata që të marrin pjesë në vendimmarrje në institucion.

Sfidat në zhvillimin profesional

Nga shqyrtimi i literaturës për studimin rezultoi se shpesh edhe pse sindikata ofron trajnime apo forma të tjera për zhvillimin profesional të mësuesve dhe fuqizimin e tyre, mësuesit përballen me sfida të tjera në ndjekjen e tyre, si për shembull mungesa e kohës në dispozicion, apo mospërputhja e tematikës së trajnimeve me nevojat dhe interesat e mësuesve për shkak të mungesës së koordinimit midis institucioneve arsimore dhe sindikatës për sa i përket zhvillimit profesional të mësuesve. Kështu, mësuesve iu kërkuar mendim nëse mungesa e kohës e bën të vështirë për ta ndjekjen e trajnimeve profesionale. Shumica e tyre (mbi 78 %) dakordësohen plotësisht me këtë kërkesë, pjesa tjetër dakordësohet mesatarisht, ose nuk dakodësohet me këtë pohim.

Por, sa përputhen trajnimet e ofruara me nevojat profesionale të mësuesve? Shumica e mësuesve të përfshirë në këtë studim pohojnë se ato përputhen plotësisht (70.6%), pjesa tjetër pohon se “trajnimet e ofruara nuk përputhen gjithmonë me nevojat e mua profesionale”. Siç e përmendëm edhe më lart, mospërputhja midis tematikave të trajnimeve të ofruara dhe nevojave profesionale të mësuesve shpesh vjen si pasojë e mungesës së koordinimit midis institucioneve arsimore dhe sindikatës. Rreth $\frac{3}{4}$ e mësuesve pjesëmarrës

në studim shprehën se kjo mospërputhje vjen pikërisht si pasojë e mungesës së koordinimit midis institucioneve arsimore dhe sindikatës. Ky mendim se përbën një problem të lidhur me menaxhimin e lidershipin në shkolla, sikurse edhe me lidershipin e sindikatës së arsimit.

Partneritetet dhe periudhat sfiduese

Me qëllim që të ofrojë ndihmesë për menaxhimin e lidershipin në shkolla, si dhe për zhvillim profesional dhe fuqizim e mësuesve, sindikatës i duhet që të bashkëpunojë me institucione të tjera për të ofruar trajnime sa më cilësore dhe me kosto të ulët. Pjesa dërrmuese e mësuesve pjesëmarrës në studim (86%) dakordësohen plotësisht me këtë kërkesë.

Sindikatat e mësuesve duhet, gjithashtu, të ndihmojnë në rritjen e mirëqenies së përgjithshme të mësuesve nëpërmjet partneriteteve të ndryshme. Të pyetur për këtë çështje, një pjesë e konsiderueshme e mësuesve dakordësohen plotësisht me pohimin se partneritetet e sindikatës me organizata apo institucione kanë ndihmuar në rritjen e mirëqenies së tyre.

Me pohimin e fundit të pyetësorit sinonim të kuptonim perceptimin e mësuesve mbi efektivitetin e mbështetjes profesionale të mësuesve nga sindikata në periudha krize. Nga rezultoi se pjesa më e madhe e mësuesve pjesëmarrës në studim (78 %) e shohin këtë mbështetje si efektive.

Në përfundim të pyetësorit, mësuesve iu dhanë dy pyetje të hapura, njëra prej të cilave synonte të zbulonte përfitime të ndryshme nga anëtarësia në sindikatë, që kanë ndihmuar në zhvillimin profesional të tyre, në fuqizimin e tyre si mësues dhe në mirëqenien e tyre të përgjithshme, nëse kanë përfutur të tilla. Pyetja e dytë e hapur synonte të merrte sugjerime nga mësuesit për përmirësimin e punës së sindikatës në zhvillimin profesional të mësuesve dhe në fuqizimin e tyre si mësuesdhënës.

Nga përgjigjet e dhëna nga mësuesit në

këto pyetje të hapura rezultoi se anëtarësia në sindikatë ka sjellë përfitime të prekshme si në zhvillimin profesional, ashtu edhe në mirëqenien personale dhe sociale të tyre. Një pjesë e madhe e mësuesve theksuan rëndësinë e trajnimeve të organizuara nga sindikata, shpesh me kosto të ulët ose falas, që kanë ndihmuar në përmirësimin e cilësisë së mësimdhënies dhe në përvetësimin e metodave të reja pedagogjike. Shumë prej mësuesve përmendën se sindikata ka bashkëpunuar me Ministrinë e Arsimit, universitete, shtëpi botuese dhe qendra trajnimi, duke u ofruar atyre mundësi kualifikimi dhe zhvillimi profesional.

Një tjetër përfitim i përmendur shpesh ishte dhe fuqizimi profesional dhe institucional i mësuesve përmes sindikatës. Mësuesit u shprehën se ndihen më të përfaqësuar dhe kanë më shumë akses në vendimmarrje, duke pasur mundësi të ngrenë zërin për problematikat e arsimit dhe të kërkojnë zgjidhje përmes institucioneve të duhura. Disa prej mësuesve theksuan se përmes diskutimeve kolektive dhe takimeve të organizuara nga sindikata, ata kanë pasur mundësi të ndajnë përvoja dhe të gjejnë mbështetje për çështje që lidhen me profesionin dhe dinjitetin e tyre. Kjo ndihmon në krijimin e ndjenjës së solidaritetit dhe të përkatësisë brenda komunitetit arsimor.

Një pjesë e rëndësishme e përgjigjeve lidhej dhe me përfitimet sociale dhe ekonomike që ka ofruar për ta anëtarësia në sindikatë. Mësuesit përmendën marrëveshje bashkëpunimi me institucione, organizata dhe biznese si “Intermedika”, “Eurosig”, “Bolv Oil” apo qendra të trajnimit si “Polis”, që u kanë mundësuar ulje çmimesh në paketa të ndryshme, ndihmë financiare dhe mbështetje shëndetësore. Këto marrëveshje janë perceptuar si një formë e kujdesit për mirëqenien e anëtarëve, duke rritur ndjesinë e sigurisë dhe të mbështetjes reciproke.

Pyetja e dytë e hapur që lidhej me sugjerimet për përmirësimin e punës së

sindikatës, tregon se megjithëse mësuesit vlerësojnë përpjekjet aktuale, ka ende hapësira për përmirësim. Disa mësues sugjeruan që sindikata duhet të jetë më aktive, inovative dhe e pranishme në realitetin e mësuesve, duke “ecur me hapin e kohës” dhe duke identifikuar në kohë reale nevojat e tyre profesionale. U kërkuar prej mësuesve që sindikata të organizojë më shumë trajnime praktike e digjitale, të fokusohet në përmirësimin e aftësive teknologjike dhe kompetencat digjitale të mësuesve, si dhe të forcojë rolin e saj në mbrojtjen e dinjitetit dhe figurës së mësuesit.

Mësuesit sugjeruan gjithashtu rritjen e bashkëpunimit midis sindikatës dhe anëtarëve në mënyrë më të shpeshtë dhe të drejtpërdrejtë. Disa prej mësuesve kërkuar që sindikata të ketë më shumë zë në vendimmarrje politike dhe të ushtrojë presion më të madh ndaj qeverisë për çështje ekonomike, si rritja e pagave apo përmirësimi i kushteve të punës. Po ashtu, u theksua nevoja që sindikata të kujdeset për shëndetin mendor të mësuesve përmes organizimit të aktiviteteve kulturore dhe relaksuese, për të reduktuar stresin dhe ngarkesën e lartë të punës.

Në përgjithësi, përgjigjet tregojnë se mësuesit e vlerësojnë sindikatën si një aktor të rëndësishëm në zhvillimin e tyre profesional dhe mbrojtjen e interesave të tyre, por kërkojnë që ajo të përmirësojë strukturat e komunikimit, llojin e trajnimeve dhe ndikimin në politikat arsimore. Mësuesit përgjithësisht shprehën besim në rolin e sindikatës, por edhe pritshmëri që sindikata të bëhet më moderne, më bashkëkohore dhe më përfaqësuese në raport me realitetin dinamik të arsimit.

Diskutime

Rezultatet e studimit tregojnë se shumica e mësuesve (41.2%) bien plotësisht dakord që sindikata e arsimit luan rol të rëndësishëm në përmirësimin e cilësisë së

mësimdhënies, ndërsa vetëm 21.6% nuk bien dakord. Kjo tregon se mësuesit e perceptojnë sindikatën si një aktor që ndikon pozitivisht në procesin e përmirësimit profesional, përmes trajnimeve, takimeve dhe organizimeve të ndryshme. Këto gjetje përputhen me literaturën ndërkombëtare, ku sindikatat shihen si mekanizma që promovojnë profesionalizmin dhe zhvillimin e vazhdueshëm të kompetencave të mësuesve (Borko, 2004; OECD, 2021).

Gjithashtu, 84.3% e mësuesve shprehën se sindikata u ofron mundësi të mjaftueshme për zhvillim profesional të vazhdueshëm, duke vërtetuar kështu një perceptim pozitiv për përpjekjet që bëhen në këtë drejtim. Ky rezultat mbështet idenë se trajnimi dhe kualifikimi profesional i mësuesve janë pjesë thelbësore e punës së sindikatave të arsimit, siç theksohet edhe nga Kidumo et al. (2011), të cilët shprehën se zhvillimi profesional i suksesshëm i mësuesve kërkon bashkëpunim midis strukturave institucionale dhe organizatave përfaqësuese të mësuesve.

Një nga elementët më të rëndësishëm që rezultoi nga të dhënat e mbledhura nga pyetësorët me mësuesit është ndjesia e fuqizimit profesional. Pjesa më e madhe e mësuesve (82.4%) ndihen të sigurt profesionalisht falë anëtarësisë në sindikatë, ndërsa 88.2% deklarojnë se sindikata i inkurajon të marrin pjesë në vendimmarrje në institucionet e tyre. Këto të dhëna përputhen me rezultatet e Stevenson et al. (2017), të cilët e konceptojnë profesionalizmin e mësuesve si të bazuar në punën e sindikatës, pjesëmarrjen e tyre në vendimmarrje dhe në marrjen parasysh të ideve dhe nevojave të mësuesve. Për këtë arsye, mund të themi se sindikatat luajnë një rol thelbësor në krijimin e hapësirave ku mësuesit mund të shprehin lirisht mendimet e tyre për çështje profesionale, siç reflektohet në faktin që 62.7% e pjesëmarrësve ndihen të lirë ta bëjnë këtë përmes sindikatës.

Edhe pse pjesa më e madhe e mësuesve

e vlerësojnë rolin e sindikatës, të dhënat tregojnë se mospërputhja midis temave të trajnimeve dhe nevojave profesionale të mësuesve mbetet një problematikë. 70.6% e pjesëmarrësve e pranojnë këtë si një sfidë reale, e cila lidhet me mungesën e koordinimit midis institucioneve arsimore dhe sindikatës. Kjo gjetje është në përputhje me analizat e OECD (2021), ku theksohet se zhvillimi profesional efektiv duhet të bazohet në identifikimin sistematik të nevojave të mësuesve.

Një tjetër faktor pengues është mungesa e kohës për ndjekjen e trajnimeve, e konfirmuar nga 78.4% e mësuesve. Kjo mbështet argumentin e Avalos (2011) se ngarkesa e lartë e punës dhe kufizimet kohore janë pengesat më të zakonshme për zhvillimin profesional të mësuesve.

Një rezultat pozitiv i studimit është niveli i lartë i dakordësitimit (86%) mbi rëndësinë e partneriteteve që sindikata krijon me institucione të tjera për të ofruar trajnime cilësore dhe me kosto të ulët. Kjo gjetje përputhet me qasjen e Hargreaves dhe Fullan (2012), të cilët theksojnë rëndësinë e kapitalit social dhe bashkëpunimit ndër-institucional në zhvillimin e mëtejshëm të mësuesve. Në të njëjtën linjë me këtë ide, 77% e mësuesve pranojnë se partneritetet sindikale kanë ndihmuar në rritjen e mirëqenies së tyre të përgjithshme, duke e parë sindikatën jo vetëm si strukturë mbrojtëse, por edhe si aktor social që kujdeset për mirëqenien e anëtarëve të vet.

Analiza e përgjigjeve të pyetjeve të hapura të pyetësorit theksoi se përfitimet më të rëndësishme nga anëtarësia në sindikatë lidhen me:

- zhvillimin profesional përmes trajnimeve me kosto të ulët,
- fuqizimin profesional dhe ndjenjën e përfaqësimit,
- përfitimet sociale dhe ekonomike (p.sh., marrëveshjet me “Intermedika”, “Eurosig”, “Polis” etj.).

Nga ana tjetër, sugjerimet për përmirësim lidhen me rritjen e rolit të sindikatës në zhvillimin e aftësive digjitale të mësuesve, forcimin e komunikimit të drejtpërdrejtë me anëtarët, si dhe organizimin e aktiviteteve sociale dhe relaksuese për mirëqenien emocionale të tyre.

Përfundime dhe rekomandime

Rezultatet e studimit tregojnë se sindikatat e arsimit në Shqipëri kanë një ndikim pozitiv në zhvillimin profesional të mësuesve, por gjithashtu përballen me nevojën për modernizim dhe përshtatje me kërkesat e kohës.

Në përfutje me rezultatet e nxjerra nga ky studim, mund të nxirren disa përfundime dhe rekomandime kryesore:

Përfundime

- Sindikatat luajnë rol të rëndësishëm në zhvillimin profesional të mësuesve përmes trajnimeve dhe partneriteteve institucionale.
- Anëtarësia në sindikatë ndihmon në fuqizimin profesional dhe në krijimin e ndjenjës së përkatësisë dhe solidaritetit mes mësuesve.
- Sfida kryesore mbetet mospërfutja midis tematikës së trajnimeve dhe nevojave reale profesionale të mësuesve.
- Koordinimi ndërmjet institucioneve

arsimore dhe sindikatave duhet të përmirësohet për të siguruar zhvillim profesional më efektiv.

- Sindikatat janë perceptuar gjithashtu si faktorë që kontribuojnë në mirëqenien sociale dhe ekonomike të anëtarëve të tyre.

Rekomandime

- Të forcohet bashkëpunimi midis sindikatës, institucioneve arsimore dhe qendrave të trajnimeve për të siguruar zhvillim profesional të përshtatur me nevojat reale të mësuesve dhe interesat e tyre.
- Të rritet numri i trajnimeve mbi përdorimin e teknologjisë nga mësuesit dhe të bëhen përpjekje për përmirësimin e kompetencave digjitale të mësuesve për t'i ndihmuar ata të përballen me kërkesat e arsimit bashkëkohor.
- Të krijohet një mekanizëm periodik për identifikimin e nevojave profesionale të mësuesve, që do të mundësonte më pas një planifikim strategjik të trajnimeve.
- Të nxiten organizimet e aktiviteteve që promovojnë shëndetin mendor dhe mirëqenien e mësuesve, përmes programeve relaksuese, kulturore dhe sportive.
- Të përmirësohet roli i sindikatës në advokimin për politika të qëndrueshme arsimore dhe kushte më të mira pune.

REFERENCAT

- Avalos, B. (2011). *Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years*. Teaching and Teacher Education, 27(1), 10–20.
- Bashkimi Evropian. (2013). *Study on Teachers' Working Conditions in Europe*. Brussels: European Commission.
- Borko, H. (2004). *Professional development and teacher learning: Mapping the terrain*. Educational Researcher, 33(8), 3–15. <https://doi.org/10.3102/0013189X033008003>.
- Burnaford, G., Brown, S., Doherty, J., & McIntyre, J. (2007). *Project-based learning for the 21st century: Skills for the future*. ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1094976.pdf>
- Darling-Hammond, L., Hyster, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- ETUCE. (2018). *Education Trade Unions for the Teaching Profession: Strengthening the capacity of education trade unions to represent teachers'*

- professional needs in social dialogue*. Report.
- ETUCE. (2021a). *How to ensure better access to continuous professional development for teachers*. Report.
- ETUCE. (2021b). *Teacher Professional Development: Policies and Practices in Europe*. Brussels: European Trade Union Committee for Education.
- ETUCE. (2024). *Teacher unions and professional development: Successful models and partnerships in Europe*. European Trade Union Committee for Education. <https://www.csee-etuce.org/en/resources>
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). *What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers*. American Educational Research Journal, 38(4), 915–945. <https://doi.org/10.3102/00028312038004915>.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. New York: Teachers College Press.
- International Labour Organization. (1948). *Freedom of Association and Protection of the Right to Organise Convention (No. 87)*. Geneva: ILO.
- International Labour Organization. (1949). *Right to Organise and Collective Bargaining Convention (No. 98)*. Geneva: ILO.
- International Labour Organization. (2018). *Education sector collective bargaining and social dialogue: Strengthening the capacity of teachers' unions*. Geneva: ILO.
- Kidumo, L. (2011). *Teacher unions and curriculum development in South Africa and Namibia*. Journal of Education Policy, 26(3), 315–332. <https://doi.org/10.1080/02680939.2010.543123>.
- Kim, S., Park, S., & Kim, J. (2010). *Employee participation in decision-making and organizational outcomes: Evidence from Korea*. International Journal of Human Resource Management, 21(3), 1–22. <https://doi.org/10.1080/09585190903512345>.
- Knight, J. (2002). *A field guide to instructional coaching*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- OECD. (2021). *Teachers Getting the Best out of Their Students: TALIS 2018 Results (Volume II)*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2024). *TALIS 2024: Teaching and Learning International Survey*. Paris: OECD Publishing.
- Pedder, D. & Opfer, V. D. (2010) Planning and organisation of teachers' Continuous Professional Development in schools in England. The Curriculum Journal, 21, 433–452.
- Pedder, D., Opfer, V., & Lavicza, Z. (2008). *Professional Learning and Development of Teachers*. London: Routledge.
- Stevenson, H. Hagger-Vaughan, L., Milner, A. and Winchip, E. (2017) *Education and training policy in the European Semester: public investment, public policy, social dialogue and privatisation patterns across Europe*. Brussels: ETUCE.
- Tan, C., & Dimmock, C. (2014). *How a 'top-performing' Asian school system formulates and implements policy: The case of Singapore*. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/274971750_How_a_top-performing%27_Asian_school_system_formulates_and_implements_policy_The_case_of_Singapore
- Vaillant, D. (2005). *Teacher unions and professional development in Latin America*. International Journal of Educational Development, 25(1), 53–64. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2004.09.006>.

ABSTRACT

The role of education trade unions in the school leadership and in the empowerment and professional development of teachers has been a topic of interest for a very long time. Teachers face many challenges in their daily work, due to issues such as workload, attendance at training and continuous professional development activities, and access to tools and opportunities for future professional growth. In this context, trade unions are

considered as a key factor in protecting the rights and interests of teachers, increasing cooperation, and providing opportunities for teachers training and development. The main aim of this study was to identify the role of teachers' unions in their professional development and empowerment. To fulfil this aim, the quantitative approach is used, where through a questionnaire designed in Google Form format and interviews, we were able to obtain teachers' opinions and perceptions on the issue. A total of 51 teachers employed in different districts of Albania, members of the FSASH union (Trade Union Federation of Education and Science of Albania) participated in the study. From the study conducted it was discovered that teachers consider the trade union to be an important actor in their professional development, well-being and empowerment, as well as in the protection of their interests, but they require from it to improve the communication structures, the types of training sessions and their impact on educational policies. Through this study, we recommend strengthening the cooperation between the trade union, educational institutions and training centers to ensure professional development tailored to the real needs of teachers and their interests.

Keywords: *Education trade union, teacher empowerment, professional development, challenges, partnerships, training.*

PËRSHTATJA E MËSIMDHËNIES SIPAS NEVOJAVE ZHVILLIMORE TË NXËNËSVE NË CIKLIN FILLOR

Ermira ZHITI

Universiteti “Aleksandër Moisiu” Durrës

E-mail: mirazhiti@gmail.com

PËRMBLEDHJE¹

Kontekstet edukative janë vazhdimisht në përshtatje me ndikimet që kanë sjellë ngjarjet e ndryshme në nivel lokal, kombëtar dhe global, si pandemia, dhuna, krizat ekonomike dhe sfidat e ndryshme sociale. Për këtë arsye shpesh nxënës dhe mësues e përjetojnë të nxënit dhe mësimdhënien një proces stresues, madje dhe traumatike në disa raste për komunitetin. Kurrikula u përgjigjet ndryshimeve shoqërore e ekonomike. Ajo ripërtërihet në bazë të ndryshimeve dhe sipas ligjeve të brendshme të zhvillimit të saj. Vlerësimi përshkruet në arsimin fillor është specifik dhe i bazuar në karakteristikat e zhvillimit moshor dhe psikologjik të fëmijëve 6-11 vjeç (IZHA 2018,30). Në studimin sasior dhe cilësor i ndërmarrë me 63 studente të ciklit bachelor në degën e Arsimit Fillor në Universitetin “Aleksandër Moisiu” Durrës, dhe 13 mësues të ciklit AF në shkollën artistike “Jan Kukuzeli” Durrës me fokus eksplorimin e perceptimit të këtyre të fundit mbi sfidat që paraqet kurrikula aktuale e zbatuar në institucionet e arsimit parauniversitar lidhur me përmbushjen e nevojave zhvillimore të nxënësve, u konstatua që vetëm 33.3% e tyre besojnë se kurrikula aktuale përshtatet me nevojat zhvillimore të nxënësve, në aspektin kognitiv, emocional, social dhe fizik. Strategjitë për promovimin e të mësuarit social dhe emocional integrohen në mësimet e përditshme jo në mënyrë të vazhdueshme dhe të qëndrueshme, sipas perceptimit të studentëve, ndërkohë që sipas profesionistëve nxitet ndjeshëm të mësuarit social. Praktikata e mësimdhënies duhet të bazohen në aftësitë e secilit fëmijë duke nxitur që vetë fëmijët të ushtrojnë zgjedhjen, duke

¹ Ky punim është prezantuar në konferencën ndërkombëtare e ndërdisiplinore “Zhvillimi në kohë të trazuara” [Development in Turbulent Times], mbajtur në Universitetin “Luigj Gurakuqi” Shkodër, më 14-15 nëntor 2025. Mund të shihet libri i konferencës (Proceedings), fq. 58; <https://www.sociology.al/sites/default/files/20th%20Annual%20International%2026%20Interdisciplinary%20Conference%20UNISHKODRA%202025.pdf>

ndërtuar një kuptim të plotë për botën përreth tyre. Mësuesit duhet përshtasin qëllimet e kurrikulës me aktivitetet mësimore, si dhe të ofrojnë mbështetje specifike për të nxitur dhe zgjeruar interesin, përfshirja dhe të nxëniet e fëmijëve në ciklin fillor.

Fjalët kyçe: *arsim fillor, zhvillim i fëmijës, mësimdhënie*

Ermira ZHITI (MSc) është lektore me kohë të pjesshme pranë Departamentit të Pedagogjisë në Universitetin “Aleksandër Moisiu” Durrës. Ajo është diplomuar në Akademinë e Arteve, Tiranë. Më pas ka mbaruar Master i Shkencave në Edukim në Vazhdim pranë Universitetit “Aleksandër Moisiu” Durrës. Është anëtare e Shoqatës Sociologjike Shqiptare, pjesëmarrëse, autore dhe bashkautore në konferenca me publikime kombëtare dhe ndërkombëtare, disa prej të cilave të botuara. Është violiniste e Orkestrës së Harqeve “Aleksandër Moisiu”, me eksperiencë mësimdhënieje 20 vjeçare, duke përfshirë arsimin e mesëm profesional e të përgjithshëm, si dhe arsimin e lartë.

Hyrja

Sfida lidhur me edukimin e fëmijëve në arsimin fillor përqendrohet në mësimdhënien dhe të nxëniet e fëmijëve në vitet e hershme dhe në mjediset e shkollës fillore dhe krijon ndërgjegjësim dhe një kuptim më të thellë të çështjeve aktuale dhe kritike të arsimit, siç janë mirëqenia, edukimi global, mësimdhënia online dhe mësimdhënia dhe të nxëniet në një shoqëri multikulturore.

Procesi i mësimdhënies inkurajon zhvillimin e njohurive të mësimdhënësit dhe të kuptuarit themelor të të nxëniet, duke njohur shëndetin e mirë mendor dhe parimet e forta të punës me fëmijët, familjet dhe profesionistë të tjerë (Tarry, 2022).

Ndryshimet që po ndodhin në shoqëri kanë implikime për arsimin dhe sinjalizojnë shfaqjen e një konteksti të ri global për të nxëniet. Jo të gjitha këto ndryshime kërkojnë përgjigje nga politikat arsimore, por në çdo rast ato po krijojnë kushte të reja, duke kërkuar jo vetëm praktika të reja, por edhe perspektiva të reja nga të cilat mund të kuptohet natyra e të nxëniet dhe roli i dijes dhe arsimit në zhvillimin njerëzor (UNESCO, 2016).

Faktorë të ndryshëm janë të përfshirë në rritjen sociale, emocionale dhe akademike të një nxënësi. Ato përfshijnë ndikime të drejtpërdrejta dhe të tërthorta që së bashku formësojnë rritjen e një fëmije. Një fëmijë që ndihet i mbështetur dhe i kujdesur është më i prirur të zhvillojë besim, empati dhe

komunikim efektiv. Siguria e ofruar përmes marrëdhënieve të tyre ndihmon në krijimin e një imazhi pozitiv për veten dhe u jep fëmijëve qëndrueshmëri për të kapërcyer sfidat sociale më vonë.

Shqipëria është e përqendruar në zhvillimin dhe drejtimin e politikave dhe praktikave të saj arsimore në përputhje me programet ndërkombëtare, në veçanti *European Union's Education Benchmarks for 2020* (Standardet Arsimore të Bashkimit Evropian për 2020-ën) dhe *SDG4-Education 2030* (Synimet për Zhvillimin e Qëndrueshëm- Arsimi 2030).

Kuadri Arsimor për Veprim 2030 përshkruan se si do të zbatohen në praktikë angazhimet e marra në forumin botëror të arsimit, i mbajtur në Incheon, në Republikën e Koresë, në maj 2015, në nivel vendi, rajoni dhe global, gjithashtu si të sigurohen udhëzime për zbatimin e *SDG4-Education 2030*, “për të mundësuar arsim përfshirës dhe cilësor dhe promovuar shanse për të nxëniet gjatë gjithë jetës për të gjithë” (UNESCO, 2017).

Shqyrtimi i literaturës

Përshtatja e mësimdhënies sipas nivelit zhvillimor të nxënësve

Axhenda 2030 përfshin 17 OZHQ. Ato mbulojnë një gamë të gjerë të fushave të politikave, duke filluar nga eliminimi i varfërisë, garantimi i shëndetit dhe mirëqenies, i një pune dinjitoze e

deri te barazia gjinore. OZHQ4 për arsimin thekson rëndësinë e barazisë, gjithëpërfshirës, barazisë gjinore, të mësuarit në mënyrë të efektshme dhe të vlerës praktike e jetësore të asaj që mësohet. Ky objektivi aspiron t'i pajisë të rinjtë me të gjitha aftësitë e nevojshme për një jetesë të qëndrueshme, për një punë dinjitoze, për qytetari globale dhe kulturë paqeje.

Sfidat, problemet e arsimit dhe kërkesat e shoqërisë ndaj tij janë të shumta. Në përgjigje të tyre, në këto katër vjet, MAS ka ndërmarrë një reformë të thellë, të guximshme e me shumë përmasa, që përfshin të gjithë arsimin parauniversitar, që nga fëmijëria e hershme e deri në arsimin e mesëm të lartë.

Rëndësia e përshtatjes së planeve mësimore

Për të përshtatur me sukses planet mësimore sipas fazave të ndryshme të zhvillimit kognitiv, mësuesit duhet të marrin parasysh aftësitë dhe nevojat individuale të çdo nxënësi. Tek fëmijët më të vegjël, që ndodhen në fazat e hershme të zhvillimit, përdorimi i aktiviteteve praktike dhe materialeve vizuale është veçanërisht i dobishëm. Këto mjete e bëjnë më të lehtë kuptimin e ideve abstrakte duke i shndërruar ato në përvoja më konkrete. Për shembull, blloqet ndërtuese ose aplikacionet edukative interaktive mund të ndihmojnë në thjeshtimin e koncepteve të ndërlikuara, si ato të matematikës.

Ndërsa nxënësit përparojnë, përfshirja e diskutimeve dhe punës në grup mund të përmirësojë aftësitë njohëse si zgjidhja e problemeve dhe të menduarit kritik. Inkurajimi i nxënësve për të bërë pyetje dhe për të eksploruar përgjigjet në mënyrë bashkëpunuese nxit një kuptim më të thellë të lëndës. Mësuesit gjithashtu mund të marrin në konsideratë teknika të ndryshme për të siguruar që secili nxënësi ta kuptojë materialin në një mënyrë që është e përshtatshme për fazën e tyre të zhvillimit.

Përshtatja e planeve mësimore kërkon gjithashtu një proces të vazhdueshëm

reflektimi dhe marrje reagimesh. Rrjetet profesionale krijojnë hapësira bashkëpunimi ku mësuesit mund të shkëmbejnë përvoja, strategji dhe ide mbi praktikën më efektive për klasa me përbërje të ndryshme. Duke përdorur këto platforma, ata kanë mundësi të përmirësojnë vazhdimisht metodat e tyre, duke u siguruar që ato adresojnë në mënyrë të përshtatshme nevojat e ndryshme njohëse të nxënësve. Vlerësimi i perspektivave të ndryshme dhe i qasjeve të përqendruara te nxënësi u jep mësuesve mjetet për të krijuar një përvojë arsimore gjithëpërfshirëse dhe të ndjeshme ndaj diversitetit.

Neuro edukimi dhe trendet kryesore

Sipas studimeve të ndryshme të ndërmarrura (Villa et al., 2022; De Barros & Fernández, 2022; Coto & Rodríguez, 2023) reflektohet se neuroedukimi ka potencial të konsiderueshëm për të adresuar disa nga sfidat themelore në arsimin fillor, siç janë vështirësitë në të nxënë, mungesa e motivimit dhe dallimet individuale midis nxënësve. Këto studime sugjerojnë se qasjet e bazuara në neuroedukim, duke përfshirë të nxënit e bazuar në tru, teknikat shumëshqisore dhe përmirësimin e aftësive social-emocionale, kanë përmirësuar me sukses si performancën akademike ashtu edhe mirëqenien e nxënësve. Këto qasje shfrytëzojnë kuptimin tonë se si funksionon truri për të krijuar strategji mësimdhënieje më të përshtatura dhe efektive që përputhen me nevojat njohëse dhe emocionale të nxënësve të rinj. Duke përfshirë metoda që stimulojnë shqisat e shumta dhe nxisin qëndrueshmërinë emocionale, neuroedukimi jo vetëm që përmirëson rezultatet e të nxënit, por gjithashtu promovon një mjedis më tërheqës dhe mbështetës në klasë (Bendriyanti et al., 2024).

Hulumtimet kanë treguar se duke përfshirë teorinë njohëse dhe të sjelljes në strategjitë arsimore, mësuesit mund ta pasurojnë të nxënit e nxënësve duke ofruar njohuri mbi mekanizmat e të nxënit dhe të

përshtatjes së sjelljes. Neuroshkenca njohëse, duke u përqendruar në teorinë e kornizës relacionale, zbulon se si nxënësit e përshtatin sjelljen e tyre të të nxënësve në përgjigje të mjedisve në ndryshim, duke bërë dallimin midis proceseve të të nxënësve të bazuara në zakone dhe atyre të orientuara drejt qëllimeve. Përshtatja thekson ndërveprimin midis aspekteve emocionale, të sjelljes dhe njohëse dhe është thelbësore për vetërregullimin efektiv në një mjedis të të nxënësve (Yang, 2024).

Sipas organizatave që operojnë në fushën e zhvillimit të aspekteve të ndryshme lidhur me neuroedukimin, disa nga trendet kryesore për në vitin 2025, do të jenë të lidhura me:

a) *Mësimi i Personalizuar*. Kjo përfshin përshtatjen e mësimave për t'i përshtatur stileve dhe nevojave unike të të nxënësve të secilit nxënës.

b) *Integrimi i Teknologjisë*: Teknologjia e përparuar, siç është inteligjenca artificiale (IA), do të mundësojnë monitorimin në kohë reale të gjendjeve njohëse të nxënësve. Kjo do t'ju lejojë mësuesve të modifikojnë dinamikisht planet e tyre të mësimit në përgjigje të kërkesave të nxënësve të tyre.

c) *Theksi në mësimin emocional dhe social*: Të kuptuarit se emocionet ndikojnë ndjeshëm në proceset e të nxënësve është një tjetër aspekt kritik i neuroedukimit. Duke nxitur mjedisë që mbështesin të nxënësve social-emocional (SEL), mësuesit mund t'i ndihmojnë nxënësve të menaxhojnë stresin dhe ankthin, të cilat shpesh janë pengesa për të nxënësve efektiv.

d) *Strategji Inovative të Mësimdhënies*. Teknika të tilla si të nxënësve shumëshqisor, përsëritja në hapësirë dhe mikromësimi po fitojnë terren ndërsa ato përputhen më ngushtë me mënyrën se si truri përpunon informacionin. Këto strategji jo vetëm që rrisin vëmendjen dhe përqendrimin gjatë mësimave, por gjithashtu nxisin ruajtjen afatgjatë të njohurive.

Integrimi i neuroedukimit në praktikat

kryesore arsimore do të vazhdojë të rritet, i nxitur nga përparimet në neuroshkencë dhe teknologji. Ky evolucion do të ofrojë njohuri dhe strategji të reja që i fuqizojnë mësuesit të krijojnë mjedisë mësimore më efektive të përshtatura për nevojat e të gjithë nxënësve.

Metodologjia e punimit

Në studim morën pjesë 63 studentë të ciklit “bachelor” në degën e Arsimit Fillor pranë Universitetit “Aleksandër Moisiu” Durrës, si dhe 13 mësues të këtij cikli në shkollën artistike “Jan Kukuzeli” në Durrës, me qëllim shqyrtimin e perceptimeve të tyre mbi sfidat që paraqet kurrikula aktuale në institucionet e arsimit parauniversitar për përmbushjen e nevojave zhvillimore të nxënësve.

Studimi u bazua në një pyetësor të hartuar sipas rishikimit të literaturës dhe duke analizuar kontekstin lokal dhe kombëtar që lidhet me sfidat e profesionit të mësuesit si dhe zhvillimet e kurrikulës në ciklin fillor. Të anketuarit u informuan rreth qëllimit të anketës dhe përdorimit të të dhënave të mbledhura në mënyrë që të sigurohej angazhimi i tyre i plotë dhe i informuar. Të dhënat e mbledhura u analizuan sipas standardeve të analizave cilësore, por edhe të përpunuara nga sistemi SPSS (versioni 22)

Rezultatet e studimit

Ky studim ka, natyrisht, edhe kufizime. Sepse numri i pjesëmarrësve ishte i kufizuar. Në të morën pjesë vetëm 63 studentë të ciklit “bachelor” në degën e Arsimit Fillor pranë Universitetit “Aleksandër Moisiu” Durrës. Por duhet patur parasysh:

- Numri i studentëve në këto degë është relativisht i ulët.
- Procedurat e aplikuara për përzgjedhjen na kanë siguruar një kampion përfaqësues.
- Analiza sasiore është ndërthurur me analizën cilësore.

- Ky studim është mbështetur në intervistat e thelluara të 13 mësuesve të këtij cikli nga shkollën artistike “Jan Kukuzeli” në Durrës dhe janë shqyrtuar mendimet e tyre mbi sfidat që paraqet kurrikula aktuale në institucionet e arsimit parauniversitar për përmbushjen e nevojave zhvillimore të nxënësve.

Pra, gjykojmë se ky kufizim nuk e zbeh cilësinë e analizës dhe përfundimeve të nxjerra prej saj.

Studentët përgjigjedhënës ishin të gjithë femra, ndërkohë që nga mësuesit e përfshirë ishin femra dhe meshkuj (në raportin 77 për qind, me 33 për qind). Disa nga mësuesit e intervistuar zhvillojnë mësim në ciklin fillor, por shumica në lëndët specialitete në këtë cikël (lënda violinë, piano dhe violoinçel).

Siç shihet nga të dhënat e tabelës 1, 54 për qind e përgjigjedhënësve e vlerësojnë

kurrikulën aktuale të zbatuar në arsimin fillor të përshtatshme lidhur me kontekstin shqiptar. Ndërkohë, 15.9 për qind pohojnë që kurrikula nuk është e përshtatshme duke marrë në konsideratë që institucionet arsimore janë gjithëpërfshirëse dhe frekuentohet nga fëmijë me aftësi ndryshe.

Sidoqoftë afërsisht një e treta e përgjigjedhënësve kontestojnë kurrikulën aktuale, duke dhënë gjykimin: “një kurrikul e papërshtatshme për kontekstin shqiptar”, “një kurrikul që nuk merr parasysh nevojat zhvillimore të fëmijës” apo “një kurrikul shumë e ngarkuar”

Lidhur me përshtatjen e metodave të mësimdhënies sipas stileve individuale të të nxënësve (tabela 2), pjesëmarrësit kanë pohuar (në masën 31.7 për qind) se pjesërisht ato lidhen me stilin e të nxënësve të nxënësve duke qenë se kryesisht mësuesit kanë stil mësimdhënie atë me në qendër

Tabela 1: Si e vlerësoni kurrikulën që zbatohet në arsimin fillor? (Në përqindje)

Alternativat e përgjigjeve	Përgjigjet e marra
E papërshtatshme duke iu referuar dhe faktit që shkolla frekuentohet dhe nga fëmijë me aftësi ndryshe	15,9
E përshtatshme për kontekstin shqiptar	54,0
Një kurrikul e papërshtatshme për kontekstin shqiptar	7.9
Një kurrikul që nuk merr parasysh nevojat zhvillimore të fëmijës	3.2
Një kurrikul shumë e ngarkuar	19.0
Gjithsej	100.0

Tabela 2: A janë përshtatur metodat e mësimdhënies me stilet e ndryshme të të nxënësve të fëmijëve (p.sh., dëgjimor, vizual, kinestetik)? (Në përqindje)

Alternativat e përgjigjeve	Përgjigjet e marra
Po, janë përshtatur	65.3
Janë përshtatur pjesërisht, deri-diku	31.7
Nuk jam i sigurtë/ nuk mund ta vlerësoj	4.8
Gjithsej	100.0

Tabela 3: *Sa e mbështet kurrikula aktuale zhvillimin e përgjithshëm të fëmijës (kognitiv, emocional, social dhe fizik)? (Në përqindje)*

Alternativat e përgjigjeve	Përgjigjet e marra
Shumë	33,3
Në mënyrë të përshtatshme	22,2
Pak, disi	44,4
Gjithsej	100.0

nxënësin. Ndërkohë që për mësuesit e targetuar në studim, përshtatja e kurrikulës sidomos ajo e specialiteteve muzikore has një vështirësi të lartë.

Siç shuhet nga të dhënat e tabelës 3, 44.4 për qind e pjesëmarrësve në këtë sondazh kanë pohuar që kurrikula aktuale e zbatuar në ciklin fillor e mbështet “disi” zhvillimin e fëmijës në aspektet kognitive, emocionale, sociale dhe fizike. Ndërkohë që vetëm një e treta e tyre besojnë se kurrikula aktuale përshtatet me nevojat zhvillimore të nxënësve, në aspektin kognitiv, emocional, social dhe fizik.

Diskutime dhe përfundime

Studimi kishte si qëllim të eksploronte perceptimet e studentëve që ndjekin studimet për Arsimin Fillor si dhe mësues tashmë pjesë e sistemit arsimor si në ciklin fillor dhe mësues të specialiteteve lënda violinë, piano dhe violonçel lidhur me rëndësinë e përshtatjes së mësimdhënies sipas nevojave zhvillimore të nxënësve në ciklin fillor

Kurrikula shkollore kërkon një përshtatje më të mirë me nevojat dhe interesat e nxënësve, duke marrë parasysh moshën dhe zhvillimin e tyre kognitiv. Mësuesit e shkollave profesionale artistike hasin vështirësi në përshtatjen e kurrikulës sipas stileve të të nxënëit si dhe sipas nivelit

të zhvillimit kognitiv të nxënësve. Kjo bëhet me e theksuar tek mësuesit që zhvillojnë lëndët e artit dhe specialiteteve të ndryshme, ku përshtatja bazohet në përvojën e mësimdhënies dhe jo në kurrikulat apo udhëzimet specifike.

Për ta bërë këtë, është e rëndësishme të përdoren metoda të ndryshme mësimore, si puna praktike, aktivitetet në grup dhe teknologjia, të cilat nxisin angazhimin dhe e bëjnë procesin e të nxënëit më efektiv. Një tjetër element thelbësor është vlerësimi i vazhdueshëm, i shoqëruar me feedback të rregullt, që u jep nxënësve mundësinë të ndjekin progresin e tyre dhe të përmirësohen aty ku është e nevojshme. Po ashtu, kurrikula duhet të inkurajojë kreativitetin dhe mendimin kritik, duke krijuar hapësira për eksplorim dhe zgjidhje problemesh.

Në këtë proces më rëndësi është dhe përfshirja e prindërve duke siguruar mbështetje dhe duke e lidhur arsimin me realitetin dhe nevojat e nxënësve. Sidomos tashmë që institucionet arsimore janë hapësira gjithëpërfshirëse nevojë e theksuar është përshtatja e kurrikulës sipas nivelit zhvillimor të fëmijëve sidomos në arsimin fillor ku kapacitetet kognitive, sociale dhe emocionale janë në zhvillim dhe përmirësimet mund të garantojnë një përvojë mësimore më të pasur dhe më të dobishme për çdo fëmijë.

REFERENCAT

- Bendriyanti R, Setyawan A, Kurniasih N, Citrawati T (2024), *Integrating Neuroeducation into Educational Management: A Breakthrough for Enhancing Elementary Education*, faqe 1, BIO Web of Conferences 146, 01098 (2024) BTMIC 2024, <https://doi.org/10.1051/bioconf/202414601098>
- IZHA, (2018), “*Udhëzuesi për zhvillimin e kurrikulës së re në arsimin fillor*”, faqe 30 , marrë nga www.ascap.edu.al
- Processim Labs (2025) *Transforming Education: The Impact of Neuroeducation by 2025*, January 3, 2025, <https://www.processimlabs.com/blog/mr852q4j4uv6f67gcqmud6k5ux7nfn>
- Tarry E, (2022) *Challenges in Early Years and Primary Education. Employing critical thinking skills during turbulent times*, ISBN 9781032139852
- Teach Find (14 Tetor 2024), *Transform Student Learning with Cognitive Development Insights*, <https://teachfind.com/student-development-well-being/transform-student-learning-with-cognitive-development-insights/>
- UNESCO (2016), *Rethinking Education • Towards a global common good?*, faqe 16, marrë nga <https://www.unesco.org/en/articles/rethinking-education-towards-global-common-good>
- UNESCO (Prill 2017), *Shqipëria, Analizë e Politikës Arsimore. Çështje dhe Rekomandime*, faqe 6, marrë nga https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247993_alb
- Yang C (2024), *Adapting Teaching Methods to Accommodate Diverse Learning Styles in Education*, Journal of Higher Education Research, Volume 5 Issue 6 | 2024 , DOI: 10.32629/jher.v5i6.3382, faqe 536

ABSTRACT

Educational contexts are constantly adapting to the impacts of various events at the local, national and global levels, such as pandemics, violence, economic crises and various social challenges. For this reason, students and teachers often experience learning and teaching as a stressful process, even traumatic in some cases for the community. The curriculum responds to social and economic changes. It is renewed based on changes and according to the internal laws of its development. Descriptive assessment in primary education is specific and based on the age and psychological development characteristics of children 6-11 years old (IZHA 2018,30). In the quantitative study conducted with 63 bachelor's degree students in the Primary Education branch at the “Aleksandër Moisiu” University of Durrës, and 13 teachers of the primary education at the “Jan Kukuzeli” Art School in Durrës, with a focus on exploring the perception of the latter on the challenges posed by the current curriculum implemented in pre-university education institutions regarding the fulfilment of students' developmental needs, it was found that only 33.3% of them believe that the current curriculum adapts to the developmental needs of students, in terms of cognitive, emotional, social and physical aspects. Strategies for promoting social and emotional learning are not integrated into daily lessons in a continuous and sustainable manner, according to the students' perception, while according to professionals, social learning is significantly encouraged. Teaching practices should be based on the abilities of each child by encouraging children themselves to exercise choice, building a full understanding of the world around them. Teachers should align curriculum goals with learning activities, as well as provide specific support to stimulate and extend children's interest, involvement, and learning in the primary education system.

Key words: *primary education, child development, teaching*

VLERËSIMI I NDIKIMIT TË APLIKACIONEVE DIXHITALE EDUKATIVE NË ZGJIDHJEN E USHTRIMEVE SHKOLLORE NGA NXËNËSIT: NJË QASJE KRITIKE, AKADEMIKE DHE EMPIRIKE

Fabiola ELEZAJ

*Qendra për Shërbime Psikosociale e të Kreativitetit të fëmijëve
(PTC) Durrës*

E-mail: fabiola.elezaj@gmail.com

Migena HYSA

Shkolla "Billal Golemi", Durrës

E-mail: hysa.migena@yahoo.com

PËRMBLEDHJE¹

Në dekadat e fundit, përhapja masive e teknologjisë mobile ka sjellë një transformim të dukshëm në fushën e arsimit, sidomos në mënyrën se si nxënësit përvetësojnë dijet dhe i qasen zgjidhjes së ushtrimeve shkollore. Aplikacionet edukative të instaluar në smartphone janë shndërruar në mjete të përdorimit të përditshëm, veçanërisht mes nxënësve të moshave të reja në vendet në zhvillim si Shqipëria, ku shkollat gjithnjë e më shumë po ndërveprojnë me teknologjinë si mjet ndihmës në mësimdhënie. Nga një perspektivë psikologjike, këto aplikacione mund të ndikojnë në zhvillimin e vetë-rregullimit në të nxënë, motivimit të brendshëm dhe aftësive për zgjidhjen e problemeve (Zimmerman, 2002). Bazuar në teorinë konstruktiviste të Brunerit (1966), përvoja e të nxënës është më e efektshme kur nxënësi ndërvepron në mënyrë aktive me materialin, ndërsa përdorimi i aplikacioneve mund ta

¹ Ky punim është prezantuar në konferencën e pestë vjetorë të Shkollës së Drejtorëve të Institucioneve të Arsimit Parauniversitar (CSL-AADF) me temë kuadër: "Zhvillimi në kohë të trazuara" [Development in Turbulent Times], zhvilluar në Universitetin "Luigj Gurakuqi" Shkodër, më 14-15 nëntor 2025. Mund të shihet libri i konferencës (Proceedings), ff. 29-30; <https://www.sociology.al/sites/default/files/20th%20Annual%20International%20%26%20Interdisciplinary%20Conference%20UNISHKODRA%202025.pdf>

lehtësojë këtë ndërveprim, sidomos në mjedise jashtë klasës tradicionale. Sipas Rogers (1983), autonomia dhe ndjesia e kontrollit personal janë thelbësore për një të nxënë kuptimplotë – karakteristika që shpesh i nxisin platformat digjitale të personalizuar. Megjithatë, psikologjia e zhvillimit sugjeron se përdorimi i pakontrolluar i teknologjisë mund të ndikojë negativisht në formimin e mendimit kritik, përvetësimin afatgjatë të dijes dhe pavarësinë intelektuale të nxënësve (Clark & Mayer, 2016; Winne & Hadwin, 1998). Studime të fundit theksojnë se ndërsa përdorimi i aplikacioneve edukative rrit angazhimin fillestar të nxënësve, nuk garanton gjithmonë përmirësim në rezultatet akademike ose në ndërtimin e aftësive metakognitive, sidomos kur përdorimi bëhet në mënyrë pasive apo të varur (Kucirkova, 2018). Duke marrë parasysh këto dinamika, ky punim synon të vlerësojë në mënyrë kritike ndikimin e aplikacioneve edukative në zgjidhjen e ushtrimeve shkollore nga nxënësit në Shqipëri. Analiza ndërthur qasje psikologjike, pedagogjike dhe teknologjike për të kuptuar më mirë efektet që ka përdorimi i këtyre mjeteve në përvetësimin e njohurive dhe në formimin e shprehive studimore tek të rinjtë. Studimi heton gjithashtu nëse përdorimi i këtyre aplikacioneve forcon apo dobëson aftësinë për të menduar në mënyrë të pavarur dhe për të përballuar detyra të vështira shkollore.

Fjalë kyçe: *Teknologji, mësimdhënie, të nxënëit, zbatim, autonomi*

Fabiola ELEZAJ ka kryer studimet në Fakultetin e Edukimit të Universitetit “Aleksandër Moisiu” Durrës për mësuese të 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 e certifikuar si trapiste ABA. Ajo është themeluese dhe aktualisht drejtuese ekzekutive e Qendrës për Shërbime Psiko-sociale dhe të Kreativitetit të fëmijëve (PTC) Durrës. Ka marrë pjesë në një sërë konferencash kombëtare e ndërkombëtare dhe është autore e disa punimeve.

Migena HYSA ka kryer shkollën e mesme pedagogjike “Luigj Gurakuqi” Elbasan. Studimet e larta i ka kryer në Universitetin «Aleksandër Xhuvani» Elbasan, në degën Cikël i ulët. Prej 28 vjetësh ajo punon si mësuese në arsimin parauniversitar dhe prej 18 vjetësh ajo punon si drejtuese. Aktualisht është nëndrejtoreshë në shkollën 9-vjeçare «Bilal Golemi» Durrës. Është pjesë e trajnimit në Shkollën e Drejtorëve të Institucioneve të Arsimit Parauniversitar, si dhe ka marrë pjesë në konferencat vjetore dhe aktivitete të tjera.

Hyrje

Në panoramën e një bote gjithnjë e më shumë të digjitalizuar, ku teknologjia është shndërruar në një element të pandashëm të jetës së përditshme, sistemi arsimor po kalon një transformim rrënjësor. Ky transformim nuk është më thjesht një trend, por një domosdoshmëri e cila lidhet ngushtë me zhvillimet globale të komunikimit dhe informacionit. Përhapja në masë e aplikacioneve edukative, veçanërisht nëpërmjet pajisjeve mobile dhe smartphone, ka ndikuar ndjeshëm mënyrën se si nxënësit marrin dijet dhe i qasen procesit të të nxënëit dhe mësuarit, duke sfiduar mënyrat tradicionale të mësimdhënies

dhe mësimnxënies. Ky fenomen është më i prekshëm te brezat e rinj, të cilët janë rritur në një ambient teknologjik dhe kanë ndërtuar një varësi të natyrshme nga platformat digjitale si burim informacioni dhe mjet për zgjidhjen e problemeve të ndryshme akademike.

Në qendër të këtij procesi, qëndron sfida e balancimit ndërmjet përfitimeve të mundshme që teknologjia ka sjell dhe rreziqeve apo kërcënimeve që ajo mund të krijojë, sidomos nga një këndvështrim kognitiv dhe psikologjik. Studiues të ndryshëm, si Zimmerman (2002), kanë theksuar se zhvillimi i vetë-rregullimit në të nxënë është një komponent kryesor për suksesin akademik. Aplikacionet edukative,

kur janë të krijuara në formë të përshtatshme, mund të veprojnë si katalizatorë të këtij procesi, duke ndihmuar nxënësit të ideojnë, monitorojnë dhe vlerësojnë ecurinë e tyre. Megjithatë, ky ndikim nuk është asnjëherë i pakushtëzuar ose linear; ai varet nga mënyra se si këto mjete përdoren, nga aftësitë individuale të nxënësit dhe nga ndërhyrja pedagogjike që shoqëron hap pas hapi përdorimin e tyre.

Në këtë këndvështrim, studimi merr një rëndësi të veçantë, pasi ai ka objektiv të analizojë në mënyrë kritike jo vetëm aspektet e dukshme të përfitimeve teknologjike dhe digjitale, por edhe efektet më të thella kognitive dhe psikologjike që lidhen me përdorimin e aplikacioneve edukative në kontekstin e vendit tonë. Kjo analizë është veçanërisht domethënëse në një mjedis ku integrimi i teknologjisë në arsimin publik dhe privat është ende në faza zhvillimi, shpesh pa udhëzime të qarta strategjike apo pa një kornizë të mirëpërcaktuar pedagogjike.

Nëpërmjet këtij studimi, synohet të vlerësohet në mënyrë të gjithanshme ndikimi që aplikacionet edukative kanë në përvetësimin e njohurive dhe zhvillimin e aftësive për zgjidhjen e ushtrimeve. Kjo qasje kombinon analizën psikologjike me atë pedagogjike dhe teknologjike, duke marrë parasysh faktorë të tillë si zhvillimi i mendimit kritik, aftësia për vetë-rregullim në të nxënë dhe ndikimi në rezultatet akademike. Teoria konstruktiviste e Bruner (1966) ofron një këndvështrim të rëndësishme në këtë aspekt, duke sugjeruar se të nxënit është më i efektshëm kur nxënësi angazhohet në mënyrë aktive me materialin dhe merr pjesë në mënyrë të drejtpërdrejtë në ndërtimin e njohurive. Aplikacionet edukative, të cilat ofrojnë ndërveprim, feedback të menjëhershëm dhe ambiente të personalizuar të të nxënit, teorikisht duhet të përmbushin këto kushte konstruktiviste, duke e bërë të nxënit më tërheqës dhe efektiv.

Megjithatë, e parë nga perspektiva

e teorisë së përpunimit të informacionit (Atkinson & Shiffrin, 1968), ekziston gjithashtu rreziku që përdorimi më i tepruar i teknologjisë të krijojë një ngarkesë më të madhe kognitive, duke e bërë më të vështirë për nxënësit ruajtjen dhe transferimin e informacionit të marrë në kujtesën afatgjatë. Ky fenomen rezulton veçanërisht problematik nëse aplikacionet janë të ndërtuara me shumë elementë jorelevantë zanorë apo vizualë, të cilët shpërqendrojnë dhe ulin ndjeshëm cilësinë e përqendritimit. Nga ana tjetër, qasja humaniste e Rogers (1983) thekson se përvoja e të nxënit është më kuptimplotë kur nxënësi ndjen një nivel të lartë autonomie dhe kontrolli mbi procesin e tij. Aplikacionet që ofrojnë mundësi personalizimi, ku nxënësi zgjedh ritmin dhe mënyrën e të mësuarit, mund të rrisin motivimin e brendshëm dhe përfshirjen. Por kur përdorimi i tyre bëhet thjesht për të zgjidhur ushtrime në mënyrë të shpejtë dhe pa reflektim, atëherë ky avantazh humbet dhe shndërrohet në një praktikë mekanike që mund të dobësojë pavarësinë intelektuale dhe zhvillimin e aftësive metakognitive (Winne & Hadwin, 1998). Në këtë kontekst, qëllimi i këtij studimi nuk kufizohet vetëm në vlerësimin e rezultateve të drejtpërdrejta akademike, por shtrihet më tej në analizimin e mënyrës se si aplikacionet ndikojnë në zhvillimin e mendimit kritik dhe në formimin e shprehive studimore afatgjata. Clark dhe Mayer (2016) paralajmërojnë se edhe pse teknologjia mund të rrisë angazhimin fillestar të nxënësve, ajo nuk garanton përmirësim të qëndrueshëm në rezultate, sidomos kur përdoret pa një kornizë të qartë pedagogjike dhe pa ndërveprim të drejtpërdrejtë me mësuesin. Kjo çështje bëhet edhe më e ndërlikuar kur merren parasysh faktorët kulturorë dhe socio-ekonomikë që ndikojnë në aksesin dhe mënyrën e përdorimit të teknologjisë në Shqipëri.

Në përgjithësi, mund të pohojmë se çështjet e lidhura me TIK dhe ndikimin

në të nxënit në arsimin parauniversitar, të zhvillimit të kompetencave digjitale te nxënësit e mësuesit si dhe ndikimi i tyre në cilësinë e të nxënit etj., etj., janë bërë objekt kërkimesh intensive nga autorë të huaj e shqiptarë (Schleicher, 2020; Zogu, 2018; Ceca, 2020; Gunga & Xhaferri, 2019; Hoxha & Maliqi, 2022; Lame, 2021), sikurse edhe nga institucione të rëndësishme ndërkombëtare (European Commission, 2020; UNESCO & UNICEF, 2022; World Bank, 2020; World Economic Forum, 2020). Ata, përgjithësisht i konsiderojnë aplikacionet dixhitale si një faktor transformues në procesin e të nxënit në shkollën bashkëkohore.

Objektivat e studimit dhe korniza teorike

Synimet e këtij punimi janë të qartë dhe të lidhur ngushtë me sfidat aktuale të edukimit digjital. Së pari, ka si qëllim të analizojë në detaj ndikimin e aplikacioneve edukative në zhvillimin e vetë-rregullimit në të nxënë, një aftësi që është kritike për suksesin akademik në çdo nivel (Zimmerman, 2002). Së dyti, objektivi vendoset te ndikimi që këto mjete kanë në zhvillimin e mendimit kritik tek nxënësit, duke marrë parasysh se aftësia për të menduar në mënyrë të pavarur është një nga kompetencat më të rëndësishme të shekullit XXI. Së treti, kërkimi synon të arrijë të kuptojë nëse përdorimi i aplikacioneve edukative ka lidhje me përmirësimin e rezultateve akademike, apo në të kundërtën, krijon varësi nga zgjidhjet e gatshme të problemeve pa nxitur përpunimin e thelluar të njohurive apo informacioneve. Së fundi, është po aq me rëndësi të identifikohen rreziqet e mundshme sociale dhe psikologjike, përfshirë rënien e ndërveprimit social, zhvillimin e varësisë nga teknologjia dhe uljen e autonomisë kognitive, aspekte këto që janë trajtuar edhe nga studimet e fundit të Kucirkova (2018) dhe OECD (2021).

Në këtë kuadër, studimi paraqet një analizë të nevojshme dhe shumëdimensionale të ndikimit që aplikacionet edukative kanë në procesin e të nxënit, duke ndërthurur perspektiva kognitive, psikologjike dhe pedagogjike, me synimin për të dhënë një kontribut të vlefshëm akademik dhe praktik në fushën e edukimit bashkëkohor.

Në përpjekje për të kuptuar ndikimin kompleks që aplikacionet edukative kanë në procesin e të nxënit dhe në zgjidhjen e ushtrimeve shkollore nga nxënësit, është e domosdoshme të bëhet një analizë e thelluar teorike që përfshin perspektiva psikologjike, kognitive, neuropsikologjike, pedagogjike dhe sociale. Kjo qasje shumëdimensionale është thelbësore për të kuptuar saktësisht efektet e teknologjisë edukative mbi proceset e të nxënit, motivimin, zhvillimin e mendimit kritik, dhe formimin e shprehive studimore afatgjata. Nga pikëpamja psikologjike, një ndër teoritë më kryesore që ndihmon në kuptimin e ndikimit të aplikacioneve edukative është teoria e vetë-rregullimit në të nxënë e zhvilluar nga Zimmerman (2002). Sipas autorit, nxënësit që kanë aftësinë për vetë-rregullim janë në gjendje të vendosin objektiva të qarta, të vlerësojnë suksesin, të monitorojnë progresin e tyre dhe të ndërmarrin rregullime të nevojshme gjatë procesit të të nxënit.

Aplikacionet edukative mund të ofrojnë ambiente mbështetëse për këtë proces, sidomos kur ato përmbajnë veçori si feedback i menjëhershëm, vlerësim i progresit dhe personalizim i përmbajtjes. Megjithatë, nëse përdorimi i aplikacioneve bëhet në mënyrë pasive, pa ndërveprim kuptimplotë ose pa një strukturë të qartë të vetë-rregullimit, atëherë efektiviteti i tyre bie ndjeshëm. Kjo ide lidhet ngushtë edhe me teorinë konstruktiviste të Bruner (1966), i cili thekson se të nxënit është një proces aktiv ku nxënësi merr dhe ndërton njohuri përmes përvojave të drejtpërdrejta dhe ndërveprimit me mjedisin. Aplikacionet që promovojnë lojën edukative, simulimet apo zgjidhjen

e problemeve në mënyrë ndërvepruese krijojnë një mjedis që stimulon ndërtimin e njohurive. Gjithsesi, kjo ndodh vetëm kur përdorimi i tyre është i qëllimshëm dhe aktiv, pasi ndryshe, ato rrezikojnë të kthehen në mjete që vetëm riprodhojnë njohuritë në mënyrë sipërfaqësore.

Nga një pikëpamje tjetër psikologjike, teoria humaniste e Rogers (1983) sjell një këndvështrim të rëndësishëm në kuptimin e ndikimit të aplikacioneve edukative. Rogers vendos theksin në rëndësinë e autonomisë, ndjenjës së kontrollit personal dhe zhvillimit të vetvetes si elementë thelbësorë për të nxënësit kuptimplotë. Aplikacionet të cilët i lejojnë nxënësit të zgjedhin ritmin, metodën apo lëndën që duan të studiojnë favorizojnë zhvillimin e kompetencave personale dhe rrisin motivimin e brendshëm. Megjithatë, përdorimi i tyre pa udhëzim mund të çojë në copëzim të informacionit dhe në mungesë të thellimit të të nxënësit, në mënyrë të veçantë tek nxënësit me aftësi më të ulëta për vetëmenaxhim. Në vijim, qasja neuropsikologjike dhe kognitive sjell një analizë më të detajuar mbi mënyrën se si truri ynë përpunon informacionin që merr gjatë përdorimit të aplikacioneve edukative. Teoria e përpunimit të informacionit, e përpunuar nga Atkinson dhe Shiffrin (1968), propozon se informacioni kalon përmes tri niveleve të kujtesës: afatshkurtër dhe afatgjatë dhe sensorike. Në këtë aspekt, aplikacionet edukative që ndihmojnë në organizimin, strukturojnë informacionin dhe përdorin strategji auditive dhe vizuale në mënyrë të ekuilibruar, kanë potencial për të rritur efektivitetin e ruajtjes së njohurive në kujtesën afatgjatë. Por nëse këto aplikacione janë të mbingarkuara me stimuj vizualë, zanorë apo me funksione të tjera të panevojshme, atëherë, bazuar në teorinë e mbingarkesës kognitive të Sweller (1988), ato mund të ndalojnë përqendrimin dhe përpunimin e saktë të informacionit. Mbingarkesa kognitive ndodh kur kërkesat për përpunim tejkalojnë mundësinë e

kujtesës punuese, duke bërë kështu që nxënësi të ndjehet i stresuar, i hutuar dhe i paaftë për të marrë informacionin. Një tjetër element neuropsikologjik shumë i rëndësishëm ka të bëjë me konceptin e neuroplasticitetit, i cili sugjeron se truri përshtatet dhe ndryshon strukturën e vet si përgjigje ndaj përvojave dhe mjedisit. Sipas Greenfield (2009), përdorimi i shpeshtë i teknologjisë ndryshon mënyrën se si funksionojnë lidhjet neuronale, duke ndikuar në zhvillimin e aftësive ekzekutive si planifikimi, fleksibiliteti kognitiv, kontrolli i impulsit dhe zgjidhja e problemeve. Kjo tregon se përdorimi i aplikacioneve edukative mund të ketë një efekt të dyfishtë: nga njëra anë, ai mund të rrisë aftësinë për të punuar me informacion digjital dhe për të menaxhuar burimet kognitive në sa më mirë të jetë e mundur; nga ana tjetër, mund të ulë aftësinë për tu përqendruar në detyra afatgjata, për të menduar në mënyrë të thelluar dhe për të reflektuar.

Nga këndvështrimi sociale dhe pedagogjike, përdorimi i aplikacioneve edukative nga nxënësit cel një debat mbi balancën midis të nxënësit të individualizuar dhe rëndësisë së bashkëpunimit në procesin arsimor. Nga njëra anë, bazuar në OECD (2021), aplikacionet edukative krijojnë mundësi për mësim të personalizuar, ku çdo nxënës mund të ndjekë rrugën e tij të të nxënësit bazuar në ritmin, nevojat personale dhe stilin e tij. Ky personalizim ka gjasa të rrisë motivimin dhe angazhimin, sidomos tek nxënësit që ndihen të mbingarkuar në ambiente tradicionale të klasës. Nga ana tjetër, rritja e individualizimit mund të sjellë një zvogëlim ndërveprimit social, mundësitë për të mësuar nga bashkëmoshatarët dhe zhvillimin e aftësive sociale, të cilat janë shumë të rëndësishme, po aq të rëndësishme sa ato akademike në procesin e edukimit. Në të njëjtin konteskt, Clark dhe Mayer (2016) nënvijëzojnë se përdorimi i aplikacioneve edukative, nëse nuk shoqërohet me një arkitekturë pedagogjike të kujdesshme,

rrezikon të favorizojë të nxënësit sipërfaqësor. Kur nxënësit orientohen vetëm drejt gjetjes së përgjigjeve të shpejta përmes aplikacioneve, pa përfshirje të thellë konceptuale, procesi i të nxënësit reduktohet në një veprim të mekanizuar dhe të paqëndrueshëm. Kjo jo vetëm që dëmton zhvillimin e mendimit kritik, por gjithashtu kufizon aftësinë për të transferuar njohuritë në kontekste të reja, një kompetencë thelbësore për suksesin akademik dhe profesional në shekullin XXI. Si rrjedhojë, literatura ekzistuese tregon në mënyrë të qartë se ndikimi i aplikacioneve edukative nuk është asnjëherë i njëanshëm. Ai varet nga shumë faktorë ndërveprues, përfshirë mënyrën e përdorimit, dizajnin e aplikacionit, mbështetjen pedagogjike dhe kapacitetet individuale të nxënësve. Për të maksimizuar përfitimet dhe për të minimizuar rreziqet, është e nevojshme një qasje holistike që kombinon zhvillimin teknologjik me strategji efektive pedagogjike dhe ndërhyrje të qëndrueshme psikologjike.

Në funksion të qëllimit të këtij kërkimi, metodologjia që është përdorur gërsheton qasjen kualitative dhe atë kuantitative, duke siguruar një analizë të plotë të ndikimit që kanë aplikacionet edukative në aftësinë e nxënësve për të zgjidhur ushtrime shkollë, si dhe në zhvillimin e kompetencave kognitive dhe psikologjike. Mënyra metodologjike është projektuar për të verifikuar nëse përdorimi i aplikacioneve edukative con në rritjen e vetë-rregullimit, zhvillimin e mendimit kritik dhe përmirësimin e rezultateve akademike, apo nëse në disa raste mund të çojë edhe në rënie të autonomisë kognitive dhe varësi nga teknologjia. Objektivi kryesor i këtij kërkimi është të kuptojë në mënyrë empirike nëse dhe në çfarë mënyre përdorimi i aplikacioneve edukative ndikon në performancën akademike të nxënësve në Shqipëri dhe proceset psikologjike. Objektivat specifike kanë si synim të masin se sa ndikojnë këto aplikacione në zhvillimin e aftësive për vetë-rregullim, në përmirësimin e rezultateve akademike dhe në

ndërtimin e aftësive të mendimit kritik, duke pasur parasysh paralajmërimet teorike mbi mundësinë që përdorimi pa kontroll mund të shkaktojë efektin e kundërt, siç sugjerojnë Sweller (1988) dhe Clark & Mayer (2016).

Për të adresuar këto objektiva, kërkimi ndërtohet mbi tre pyetje kryesore: Së pari, a ndikon përdorimi i aplikacioneve edukative në zhvillimin e vetë-rregullimit të nxënësit, në përputhje me modelin e Zimmerman (2002), i cili argumenton se vetë-rregullimi është një aftësi e mësueshme dhe e trajnueshme përmes ndërhyrjeve të duhura?

Së dyti, a sjell përdorimi i këtyre aplikacioneve përmirësim të dukshëm të rezultateve akademike, duke marrë në konsideratë efektet e neuroplasticitetit dhe lehtësimin e përpunimit të informacionit (Greenfield, 2009; Atkinson & Shiffrin, 1968)?

Së treti, a ndikon përdorimi i aplikacioneve në zhvillimin ose, përkundrazi, në zvogëlimin e aftësive për mendim kritik dhe pavarësi kognitive?

Metodologjia dhe analiza e të dhënave

Duke u bazuar në këto pyetje, janë formuluar hipoteza të qarta shkencore. Hipoteza e parë propozon se përdorimi i aplikacioneve edukative rrit aftësinë për vetë-rregullim, duke mbështetur idenë që mjediset digjitale, kur përdoren në mënyrë të strukturuar, ofrojnë mundësi për zhvillimin e aftësive metakognitive (Zimmerman, 2002). Hipoteza e dytë parashikon që përdorimi i aplikacioneve ndikon pozitivisht në përmirësimin e rezultateve akademike, në linjë me kërkimet që sugjerojnë se përdorimi i teknologjisë mund të përforcojë motivimin, angazhimin dhe performancën akademike kur përdoret në mënyrë të ndërgjegjshme (OECD, 2021). Megjithatë, hipoteza e tretë pasqyron shqetësimet dhe dyshimet e ngritura nga teoritë e mbingarkesës kognitive (Sweller, 1988) dhe të të nxënësit sipërfaqësor (Clark &

Mayer, 2016), duke supozuar se përdorimi i pa kontroll i aplikacioneve mund të çojë në zvogëlim të pavarësisë kognitive, ulje të reflektimit të thellë dhe rritje të varësisë nga zgjidhje të menjëhershme. Në përputhje me natyrën eksploruese dhe verifikuese të studimit, mënyra metodologjike është e tipit të kombinuar. Në këndvështrimin kuantitativ, studimi ka si objektiv të mbledhë të dhëna numerike përmes pyetësorëve të standardizuar, të cilët janë projektuar për të matur nivelin e vetë-rregullimit, rezultatet akademike dhe mendimin kritik. Instrumentet e pyetësorëve janë zhvilluar duke u bazuar në modele teorike të provuara ndërkombëtarisht, si shkala e vetë-rregullimit (Zimmerman, 2002) dhe indikatorët e të nxënësve të thellë dhe sipërfaqësor (Clark & Mayer, 2016). Për të siguruar një pasqyrë më të plotë të përvojave subjektive dhe perceptimeve të nxënësve, komponenti kualitativ përfshin intervista gjysmë-strukturuara me nxënës dhe mësues, si dhe vëzhgime direkt në ambiente mësimore ku përdoren aplikacionet edukative.

Kampionimi i përzgjedhur është i tipit të qëllimshëm dhe përfshin nxënës nga arsimi 9-vjeçar dhe arsimi i mesëm, në shkolla publike dhe private të Shqipërisë (më së shumti në Durrës). Kjo zgjedhje është bërë për të mundësuar krahasimin midis konteksteve të ndryshme socio-ekonomike dhe të aksesit në teknologji. Numri i pjesëmarrësve do të përcaktohet

mbi bazën e analizës së fuqisë statistikore, duke siguruar që rezultatet të jenë të përgjithësueshme dhe të besueshme. Për analizën e të dhënave kuantitative do të përdoret programi SPSS (statistical package for the social sciences), me teknikën e analizës së regresionit linear, analizës së variancës (ANOVA) dhe testimit të hipotezave përmes analizës korrelative. Kjo do të mundësojë matjen e marrëdhënieve midis variablave të përdorimit të aplikacioneve edukative dhe variablave të performancës akademike, vetë-rregullimit dhe mendimit kritik. Të dhënat kualitative do të përpunohen përmes analizës tematike, e cila do të ndihmojë në identifikimin e modeleve, temave kryesore dhe narrativave që pasqyrojnë përvojat reale të nxënësve në përdorimin e teknologjisë si mjet për të nxënë.

Në këtë mënyrë, metodologjia e ndërtuar siguron jo vetëm një vlerësim të saktë dhe të bazuar shkencërisht të ndikimit të aplikacioneve edukative, por gjithashtu reflekton kompleksitetin e faktorëve psikologjikë, kognitivë dhe socialë që përfshihen në procesin e të nxënësve në epokën digjitale.

Analiza e të dhënave kualitative nxjerr në pah disa tema kryesore që lidhen me përvojat, perceptimet dhe ndikimet që kanë aplikacionet edukative në procesin e zgjidhjes së ushtrimeve nga nxënësit. Një prej gjetjeve më të rëndësishme është se nxënësit shprehen se ndihen më të motivuar

Tabela 1: Statistikat për vetë-rregullimin dhe rezultatet akademike

Variabla	Mesatarja (M)	Devijimi Standard (SD)	Korelacioni me përdorimin e aplikacioneve (r)	Vlera p (p)
Vetë-rregullimi	3.85	0.67	0.48	< 0.001
Rezultatet akademike	3.70	0.72	0.35	0.002
Mendimi kritik	3.40	0.75	0.29	0.010
Përdorimi i aplikacioneve	3.90	0.60	—	—

Shënim: Vlerat bazohen në shkallën 1-5, ku 5 përfaqëson nivelin më të lartë.

dhe më të përfshirë kur aplikacionet ofrojnë feedback të menjëhershëm dhe të qartë. Ky rezultat përputhet me qasjet e teorisë së vetë-rregullimit të Zimmerman (2002), i cili argumenton se informimi i vazhdueshëm mbi progresin nxit vendosjen e objektivave, vlerësimin e vetvetes dhe modifikimin e strategjive të të nxënit. Feedback-u i menjëhershëm funksionon si një mekanizëm i fuqishëm metakognitiv që mban të angazhuar nxënësit dhe forcon perceptimin e kompetencës, që sipas Rogers (1983), është thelbësor për motivimin e brendshëm dhe ndjenjën e vetë-vlefshmërisë. Megjithatë, një tjetër temë që del dukshëm është rreziku i sipërfaqësishëm në të nxënit kur përdorimi i aplikacioneve bëhet pa ndërhyrje ose pa mbështetje pedagogjike të mësuesit. Disa nxënës raportojnë se përqendrohen më shumë në marrjen e përgjigjeve sesa në kuptimin e proceseve që çojnë te zgjidhja e problemeve. Ky fenomen është paralajmëruar nga Clark dhe Mayer (2016), të cilët theksojnë se dizajnet e teknologjisë që janë të fokusuar vetëm në ofrimin e informacionit pa e strukturuar atë në mënyrë pedagogjike, çojnë drejt të nxënit sipërfaqësor. Po ashtu, kjo lidhet ngushtë me konceptin e mbingarkesës kognitive të Sweller (1988), ku nxënësit ekspozohen ndaj një sasive informacioni dhe ndërveprimesh që tejkalojnë kapacitetin e tyre të përpunimit aktiv të informacionit.

Në aspektin psikologjik, një gjetje e rëndësishme është rritja e ndjesisë së autonomisë dhe pavarësisë tek nxënësit që përdorin aplikacionet edukative. Ky rezultat është në përputhje me teorinë humaniste të Rogers (1983), e cila nënvizon se ndjenja e kontrollit mbi procesin e të nxënit rrit motivimin e brendshëm dhe përmirëson vetëvlerësimin. Megjithatë, paradoksalisht, disa nxënës raportojnë gjithashtu tendencë drejt varësisë nga teknologjia, veçanërisht kur aplikacionet përdoren pa limitime të qarta kohore ose pa një qëllim të strukturuar. Kjo varësi kognitive reflekton atë që Greenfield

(2009) përshkruan si një ndryshim të neuroplasticitetit, ku truri përshtatet me ndërveprimet e shpeshta me teknologjinë, duke favorizuar proceset e menjëhershme të marrjes së informacionit dhe duke dobësuar proceset e reflektimit të thelluar dhe zgjidhjes komplekse të problemeve.

Rezultatet e këtij studimi konfirmojnë se ndikimi i aplikacioneve edukative është thellësisht kompleks dhe i varur nga mënyra se si ato integrohen në procesin e të nxënit. Nëse përdoren në mënyrë të strukturuar, të kombinuara me mbështetje të qartë pedagogjike dhe metakognitive, këto aplikacione kontribuojnë ndjeshëm në zhvillimin e aftësive të vetë-rregullimit, në rritjen e motivimit dhe përmirësimin e angazhimit akademik, duke mbështetur modelin e vetë-rregullimit të Zimmerman (2002) dhe qasjen konstruktivistike të Bruner (1966). Kjo mbështetet gjithashtu nga raportet ndërkombëtare si ai i OECD (2021) dhe UNESCO (2023), të cilët theksojnë potencialin e teknologjisë për të personalizuar të nxënit dhe për të fuqizuar kompetencat digjitale.

Megjithatë, studimi tregon qartë se përfitimet nuk janë të garantuara dhe varen nga faktorë si dizajni pedagogjik i aplikacioneve, niveli i mbështetjes së ofruar nga mësuesit dhe mënyra se si nxënësit vetë janë të aftë të menaxhojnë procesin e të nxënit. Në rastet kur aplikacionet përdoren në mënyrë të pakontrolluar, pa strategji të qarta të të nxënit, ato rrisin rrezikun për zhvillimin e të nxënit të fragmentuar, të varur nga stimuj të shpejtë dhe të reduktuar në riprodhim informacioni, duke përforcuar konstatimet e Clark & Mayer (2016) dhe Sweller (1988). Fenomeni i varësisë kognitive nga teknologjia lidhet gjithashtu me ndryshimet që ndodhin në strukturën e trurit për shkak të ndërveprimeve të vazhdueshme me teknologjinë, siç vëren Greenfield (2009), ku aftësitë për përqendrim afatgjatë dhe reflektim të thellë rrezikojnë të dobësohen.

Diskutimi i gjetjeve thekson edhe rëndësinë e rolit të prindit dhe mësuesit si ndërmjetësues të rëndësishëm në procesin e përdorimit të teknologjisë. Në përputhje me rekomandimet e UNESCO (2023) dhe UNICEF (2021), përdorimi efektiv i aplikacioneve edukative kërkon një mjedis të udhëhequr, ku teknologjia nuk zëvendëson mësuesin, por shërben si një mjet mbështetës për të nxitur reflektimin, mendimin kritik dhe ndërtimin e njohurive të qëndrueshme.

Përfundime e rekomandime

Si përfundim, ky studim konfirmon se aplikacionet edukative përbëjnë një mjet inovativ dhe të fuqishëm për zhvillimin e vetë-rregullimit, përmirësimin e motivimit intrinzik dhe lehtësimin e proceseve të të nxënësve. Përdorimi i tyre në mënyrë të ndërgjegjshme, i integruar dhe i strukturuar në mënyrë koherente me strategjitë mësimore ka potencialin të fuqizojë aftësitë metakognitive të nxënësve dhe të nxisë një qasje më aktive dhe autonome ndaj të nxënësve. Por, ndikimi i aplikacioneve edukative në rezultatet akademike varet në mënyrë të ndryshme nga elementë të ndryshëm, përfshirë dizajnin pedagogjik të aplikacioneve dhe cilësinë e tyre, nivelin e mbështetjes së mësuesve gjatë përdorimit, si dhe gatishmërinë e nxënësve për të përdorur këto teknologji në mënyrë efektive dhe të vetëdijshme.

Studimi thekson gjithashtu disa rreziqe dhe kërcënime të rëndësishme që lidhen me përdorimin e pakontrolluar të aplikacioneve edukative. Ndër këto, përfshihen zhvillimi i të nxënësve sipërfaqësor, ku nxënësit orientohen drejt zgjidhjes imediate dhe jo thelbësore të detyrave, si dhe rritja e varësisë ndaj teknologjisë si burimi kryesor i marrjes së informacionit, gjë që mund të dobësojë aftësitë analitike dhe kritike. Këto fenomene janë më të theksuara në mungesë të një panorame të qartë pedagogjike dhe mbështetjeje të vazhdueshme nga ana e

prindërve dhe mësuesve. Kështu, përdorimi i aplikacioneve duhet të jetë i matur dhe gjithmonë i shoqëruar me strategji mësimore që promovojnë mendimin kritik dhe reflektimin aktiv.

Në përmbljedhje, aplikacionet edukative përfaqësojnë një potencial të rëndësishëm për transformimin pozitiv të proceseve të të nxënësve, por realizimi i plotë i këtij potenciali kërkon një qasje të ndërthurur midis teknologjisë, pedagogjisë dhe kontekstit social dhe familjar të nxënësve.

Duke marrë për bazë gjetjet e studimit, këshillohet që zhvilluesit e aplikacioneve edukative të përqendrohen në krijimin e funksionaliteteve dhe përmbajtjeve që nxisin mendimin kritik, zgjidhjen kreative të problemeve, reflektimin thelbësor dhe angazhimin aktiv të nxënësve në procesin mësimor, përtej ofrimit të përgjigjeve të shpejta dhe të thjeshta. Kjo do të ndihmojë në zhvillimin e aftësive të thella të të nxënësve dhe do të parandalojë përdorimin sipërfaqësor të këtyre mjeteve.

Nga ana tjetër, roli që zhvillojnë mësuesit është kryesor për të siguruar një përdorim të ekuilibruar dhe efektiv të teknologjisë edukative. Mësuesit duhet të trajnohen dhe të pajisen me instrumente pedagogjike që i ndihmojnë ata të monitorojnë, udhëheqin dhe ndërmjetësojnë përdorimin e aplikacioneve nga nxënësit, duke nxitur praktika të mira dhe duke shmangur varësinë ose shpërqendrimet e panevojshme. Po ashtu, përfshirja e prindërve në këtë proces është kritike për të siguruar një mjedis mbështetës dhe për të fuqizuar bashkëpunimin mes shtëpisë dhe shkollës.

Në një nivel më makro, rekomandohet që politikat arsimore të fokusohen në integrimin e ndërgjegjshëm dhe të kontrolluar të teknologjisë në programet mësimore, duke siguruar trajnimin profesional të vazhdueshëm të mësuesve për përdorimin pedagogjik të teknologjisë dhe duke krijuar ambiente digjitale të balancuara dhe gjithëpërfshirëse. Këto mjedise duhet

të promovojnë zhvillimin e qëndrueshëm dhe të plotë të nxënësve, duke mbështetur jo vetëm njohuritë faktike, por edhe aftësitë kritike, kreative dhe sociale.

Së fundi, nevojitet zhvillimi i hulumtimeve të mëtejshme që eksplorojnë

në mënyrë të detajuar efektet afatgjata të aplikacioneve edukative në procese të ndryshme të të nxënësve dhe zhvillimit, si dhe përpilimi i udhëzimeve të qarta për praktikën e mirë në përdorimin e teknologjisë në arsimin formal dhe joformal.

REFERENCAT

- Atkinson, R. C., & Shiffrin, R. M. (1968). "Human memory: A proposed system and its control processes", in K. W. Spence & J. T. Spence (Red.), *The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory* (Vëll. 2, fq. 89–195). Academic Press.
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Harvard University Press.
- Ceca, E. (2020). *TIK dhe ndikimi në të nxënësit e gjjuhës shqipe në arsimin parauniversitar*. Tirana: Universiteti i Tiranës, Fakulteti i Historisë dhe Filologjisë.
- Clark, R. C., & Mayer, R. E. (2016). *E-learning and the science of instruction: Proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning* (4th ed.). Wiley.
- European Commission. (2020). *Digital education action plan 2021–2027: Resetting education and training for the digital age*. Publications Office of the European Union.
- Greenfield, P. M. (2009). Technology and informal education: What is taught, what is learned. *Science*, 323(5910), 69–71.
- Gunga, M., & Xhaferri, G. (2019). "Roli i teknologjisë në zhvillimin e aftësive kritike të nxënësve të shkollave të mesme", *Revista Shkencore e Universitetit "Fan S. Noli"*, 7(1), 112–121.
- Hoxha, A., & Maliqi, A. (2022). "Ndikimi i teknologjisë informative në procesin e të nxënësit në arsimin fillor", *Revista Albanologjike e Arsimit dhe Kulturës*, 2(4), 45–53.
- Kucirkova, N. (2018). "Children's agency and reading with digital books: Applying the App walk methodology", *Computers & Education*, 126, 26–36.
- Kucirkova, N. (2018). "Children's reading with digital books: Past moving quickly to the future", *Child Development Perspectives*, 12(2), 137–142.
- Lame, E. (2021). "Zhvillimi i kompetencave digjitale të mësuesit dhe ndikimi në cilësinë e të nxënësit", në *Konferenca Kombëtare e Arsimit*, 1(1), 78–85.
- OECD. (2019). *Trends shaping education 2019*. OECD Publishing.
- OECD. (2021). *Digital education outlook 2021: Pushing the frontiers with AI, blockchain and robots*. OECD Publishing.
- Rogers, C. R. (1983). *Freedom to learn for the 80s*. Charles E. Merrill Publishing Company.
- Schleicher, A. (2020). The impact of COVID-19 on education: Insights from education at a glance 2020. OECD Publishing.
- Sweller, J. (1988). "Cognitive load during problem solving: Effects on learning", *Cognitive Science*, 12(2), 257–285.
- UNESCO & UNICEF. (2022). *The state of the global education crisis: A path to recovery*. World Bank, UNESCO, UNICEF joint report.
- UNESCO. (2023). *Technology in education: A tool on whose terms? Global Education Monitoring Report 2023*. UNESCO Publishing.
- UNICEF. (2021). *Reimagining education: Solutions to bridge learning divides*. UNICEF Office of Global Insight and Policy.
- Winne, P. H., & Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated learning. Në D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Red.), *Metacognition in educational theory and practice* (fq. 277–304). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- World Bank. (2020). *Remote learning during*

- COVID-19: Lessons from today, principles for tomorrow*. World Bank.
- World Economic Forum. (2020). *Schools of the future: Defining new models of education for the fourth industrial revolution*. World Economic Forum.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70
- Zogu, A. (2018). “TIK si faktor transformues i procesit të të nxënit në Shqipëri”, *Revista Albanologjike e Arsimit*, 3(2), 134–142.

ABSTRACT

Assessing the impact of educational applications on students' resolution of school exercises: A critical academic approach

In recent decades, the widespread adoption of mobile technology has brought about a significant transformation in the field of education, particularly in the ways students acquire knowledge and approach the resolution of school exercises. Educational applications installed on smartphones have become everyday tools, especially among younger students in developing countries such as Albania, where schools are increasingly integrating technology as a supportive element in teaching and learning. From a psychological perspective, these applications may influence the development of self-regulated learning, intrinsic motivation, and problem-solving skills (Zimmerman, 2002). Based on Bruner's (1966) constructivist theory, learning experiences are more effective when students actively interact with the material, and the use of educational applications can facilitate such interaction, especially in environments outside the traditional classroom. According to Rogers (1983), autonomy and a sense of personal control are essential for meaningful learning—qualities often encouraged by personalized digital platforms. However, developmental psychology suggests that the uncontrolled use of technology may negatively impact the development of critical thinking, long-term knowledge retention, and students' intellectual independence (Clark & Mayer, 2016; Winne & Hadwin, 1998). Recent studies emphasize that while the use of educational applications may increase initial engagement, it does not necessarily guarantee improved academic outcomes or the development of metacognitive skills, especially when the usage is passive or dependency-based (Kucirkova, 2018). Considering these dynamics, this paper aims to critically assess the impact of educational applications on students' performance in solving school exercises in the context of Albania. The analysis integrates psychological, pedagogical, and technological approaches to better understand the effects of these tools on knowledge acquisition and the formation of study habits among youth. Furthermore, the study investigates whether the use of such applications enhances or undermines the ability to think independently and to tackle complex academic tasks.

Keywords: *Technology, teaching, learning, application, autonomy*

KOMPETENCAT DIGJITALE TË MËSUESVE NË SHQIPËRI: NJË SHIKIM NDËRDISIPLINOR RRETH TEKNOLOGJISË, INTELIGJENCËS ARTIFICIALE DHE FAKTORËVE SOCIOLOGJIKË

Nertila MUÇKA
“Shkolla e Re” Durrës
E-mail: nertilamucka@gmail.com

PËRMBLEDHJE¹

Zhvillimi i kompetencave digjitale të mësuesve është thelbësor për transformimin e suksesshëm të arsimit në Shqipëri, veçanërisht në kontekstin e përdorimit/përfshirjes së teknologjisë dhe Inteligjencës Artificiale. Ky kërkim synon të vlerësojë nivelin aktual të zotërimit të këtyre kompetencave nga mësuesit shqiptarë dhe të identifikojë sfidat kryesore në zhvillimin e tyre profesional në këtë drejtim. Kërkimi fokusohet në ndërveprimin e dy drejtimeve: (1) aspektin teknologjik dhe të AI-së (aftësia për kuptimin, ndërgjegjësimin dhe përdorimin kritik të mjeteve të AI) dhe (2) faktorët socialë, që lidhet me ndikimin e hendekut digjital, faktorëve gjeografikë dhe socio-ekonomikë në përdorimin e teknologjisë. Përmes një metodologjie të bazuar në anketimin sasior të mësuesve të arsimit parauniversitar, ku instrumenti bazohet në metodologjinë dhe vlerësimin e kompetencave të ASCAP (2025), kërkohet të zbulohet se si variablat (mosha, përvoja, niveli arsimor) dhe vetëvlerësimi i kompetencave digjitale ndikojnë në perceptimin dhe besimin ndaj AI-së. Analizohet dallimi midis përdorimit të thjeshtë digjital dhe atij specifik të AI-së, si dhe impakti i pabarazive

¹ Ky punim është prezantuar në konferencën ndërkombëtare e ndërdisiplinore “Zhvillimi në kohë të trazura” [Development in Turbulent Times], mbajtur në Universitetin “Luigj Gurakuqi” Shkodër, më 14-15 nëntor 2025; Proceedings, ff. 140-141 linku: <https://www.sociology.al/sites/default/files/20th%20Annual%20International%20%26%20Interdisciplinary%20Conference%20UNISHKODRA%202025.pdf>

socio-gjeografike. Rezultatet pritet të ndihmojnë në dallimin ndërmjet përdorimit të përgjithshëm digjital dhe atij të AI-së, si dhe në identifikimin e pabarazive që ndikojnë në zhvillimin profesional të mësuesve. Studimi ofron rekomandime për programet e trajnimit, me synim një qasje më gjithëpërfshirëse dhe cilësore në digjitalizimin e arsimit.

Fjalë kyçe: *Kompetenca digjitale, Mësuesit Shqiptarë, Inteligjenca Artificiale, Hendeku Digjital, Faktorë social, Zhvillim Profesional.*

Nertila MUÇKA është mësuese në Shkollën 9-vjeçare “Shkolla e Re” Durrës. Ajo ka kryer studimet Master Shkencor në Arsim Fillor. Përvoja e saj profesionale përqendrohet në zhvillimin e kompetencave bashkëkohore të nxënësve dhe integrimin e metodave të reja mësimore në praktikën shkollore. Ajo synon të japë kontribut në përmirësimin e cilësisë së mësimdhënies dhe në përditësimin e njohurive që kërkon zhvillimi i shpejtë teknologjik dhe pedagogjik.

Hyrje

Shqipëria, në procesin e integritit europian, ka ndërmarrë reforma për digjitalizimin e arsimit. Kjo reflektohet në Strategjinë Kombëtare të Arsimit 2021–2026 (Ministria e Arsimit dhe Sportit, 2021) dhe në vazhdim, në at ëtë viteve 2026-2030. Politikat e Komisionit Europian nënvizojnë rëndësinë e zhvillimit të aftësive digjitale për mësuesit si pjesë të përgatitjes së tyre për tregun e punës të shekullit 21 (European Commission, 2024). BE kërkon fuqi punëtore të fortë dhe konkurrese, gjë e cila varet nga kualifikimi i punëtorëve. Mësuesit e trajnuar digjitalisht formojnë nxënës që janë “të gatshëm për botën digjitale”. Këta nxënës mund të punojnë dhe të konkurrojnë në një treg pune europian, i cili kërkon gjithnjë e më shumë aftësi teknike. Ky studim kërkon të theksojë nevojën për të kaluar nga përdorimi i thjeshtë i TIK-ut në përgatitjen e mësuesve për sfidat e shekullit të 21-të. Arsimi shqiptar ndodhet në një fazë transformimi, ku integrimi i Teknologjisë së Informacionit dhe Komunikimit (TIK) dhe Inteligjencës Artificiale (AI) nuk është më një luks, por një domosdoshmëri për të përgatitur nxënësit për tregun global të punës.

Pavarësisht përpjekjeve për ta bërë këtë transformim sa më të thjeshtë dhe efektiv, ekzistojnë pengesa që duhet të sillen në vëmendje të politikbërësve të arsimit apo trajnuesve të kësaj fushe. Patjetër që këto

pengesa nuk mund ta ndalin këtë zhvillim, por evidentimi i tyre dhe qasja korrekte mund të ndihmojnë në mënyrë të ndjeshme për të lehtësuar këtë proces të rëndësishëm. Përkundër këtyre nismave, ekziston një boshllëk i perceptuar midis politikave (çfarë duhet të dinë mësuesit) dhe praktikës reale (çfarë dinë ata të bëjnë). Roli i mësuesit është transformuar nga dhënës i njohurive në lehtësues i të nxënësve, gjë që kërkon një gamë të re kompetencash digjitale-pedagogjike.

Ky punim lind nga nevoja për të trajtuar temën jo vetëm përmes pikëpamjes teknologjike, por duke analizuar bashkëveprimin e saj me:

- *Teknologjinë e Avancuar* (AI): si mjetet gjeneruese të AI-së po kërkojnë rikonceptimin e aftësive të mësuesit; dhe
- *Sociologjinë*: si pabarazitë socio-ekonomike dhe gjeografike (Hendeku Digjital) e thellojnë ndarjen në mes të mësuesve të pajisur mirë dhe atyre të papajisur me mjete dhe njohuri.

Thënë kjo me pak fjalë, zhvillimi i shpejtë i teknologjisë kërkon që mësuesit të mësojnë aftësi të reja, por pabarazitë socio-gjeografike mund të thellojnë ndarjen midis mësuesve që janë gati për këtë ndryshim dhe atyre që nuk janë ende gati.

Për të patur një pasqyrë më të qartë të situatës aktuale, anketimi i mësuesve kërkon t’u përgjigjet këtyre pyetjeve themelore:

- Sa i lartë është niveli i vetëvlerësimit të kompetencave digjitale të mësuesve, sipas dimensioneve të kornizës kombëtare?
- Cili është niveli i njohurive dhe gatishmërisë së mësuesve për përdorimin etik dhe pedagogjik të mjeteve të AI-së?
- A ekziston një ndryshim statistikisht domethënës në kompetencat digjitale midis mësuesve që punojnë në zona urbane dhe atyre që punojnë në zona rurale?
- Cilët faktorë (demografikë, infrastrukturorë apo AI) janë parashi-kuesit më të fortë të suksesit në zhvillimin e kompetencave digjitale?

Modelet e Kompetencave Ndërkombëtare dhe asaj Shqiptare (DigCompEdu dhe UNESCO ICT-CFT, ASCAP)

Dy modele orientuese në nivel ndërkombëtar janë DigCompEdu (Redecker & Punie, 2017) dhe UNESCO ICT-CFT (UNESCO, 2018) të cilat tregojnë se çfarë duhet të dijnë dhe bëjnë mësuesit që të përdorin në mënyrën e duhur teknologjinë në mësimdhënie. Sipas DigCompEdu (Kompetenca digjitale e mësuesve) synimi kryesor nuk është vetëm që mësuesi të përdorë programet (pra ana teknike), por mbi të gjitha si të përdorë teknologjinë digjitale për të përmirësuar mësimdhënien dhe të nxënin. Ndërsa për UNESCO ICT-CFT theksi vihet te rezultatet e të nxënit të nxënësit dhe si TIK-u duhet të shërbejë si një mjet për të përmirësuar sistemin arsimor nga *'përvetësimi i njohurive'* drejt *'krijimit të njohurive'* për një shoqëri më të mirë.

Përshtatja në kontekstin dhe realitetin shqiptar të dy modeleve të mësipërme paraqiten në dokumentin (Metodologjia dhe instrumentet për vlerësimin e nivelit të kompetencave digjitale të mësuesve në arsimin parauniversitar, ASCAP), i cili përdor të njëjtat 6 fusha kryesore të kompetencës digjitale si referim për zhvillim

profesional të mësuesve. Instrumenti kryesor i vlerësimit të kompetencave digjitale të mësuesit (Joint Research Centre, n.d.) i përdorur dhe i përshtatur në kontekstin tonë është marrë pikërisht nga korniza SELFIE for TEACHERS (European Commission, 2020).

Përsa i përket kompetencës digjitale të tria modelet e zhvillimit të kësaj kompetence kanë të njëjtin vizion. Të gjitha theksojnë se përdorimi i teknologjisë nuk është thjesht zotërim i mjeteve (softueri, pajisjet), por si teknologjia përdoret për të përmirësuar mësimdhënien dhe rezultatet e nxënësve. Sipas UNESCO (2018) mësuesi duhet të dijë si të përdorë teknologjinë për të udhëhequr dhe ndihmuar nxënësit dhe për t'i përgatitur ata për shoqërinë e dijes, ku dija është burimi kryesor i zhvillimit ose për të nxitur aftësitë e tyre digjitale. Ndërkohë, DigCompEdu (Redecker & Punie, 2017) mbështet dhe thekson rëndësinë e përdorimit të teknologjisë për të nxitur aftësitë digjitale të nxënësve. Këto korniza sugjerojnë që kompetenca digjitale nuk arrihet njëherë dhe kaq, por kërkon rritje dhe përmirësim të vazhdueshëm.

Zhvillimi drejt Inteligjencës Artificiale (AI)

Zhvillimi i kompetencave digjitale të mësuesve nuk ndalet te TIK-u bazë, por po shkon me shpejtësi drejt përfshirjes së Inteligjencës Artificiale (AI). Të tria kornizat, DigCompEdu (Redecker & Punie, 2017), nga Komisioni Europian, ICT-CFT (UNESCO, 2018) dhe ASCAP (2022, Shqipëri) e pranojnë këtë, por me ritme të ndryshme. Nëse për një kohë fokusi i zhvillimit të TIK ishte të dish si të përdorësh softuerë, internet, Word, Google Forms, etj., sot ky fokus është përqëndruar fort te shkrim-leximi i AI-së, pra për të kuptuar si funksionojnë modelet e AI-së, si i krijojnë përmbajtjet dhe ku është kufiri. UNESCO (2024) në publikimin e "AI Competency

Framework” përcakton kompetencat që mësuesit duhet të kenë për të përdorur AI-në në mënyrë etike dhe efektive.

Zhvillimi drejt AI-së transformon rolin tradicional të mësuesit në dy drejtime kryesore, të cilat do të duhet të reflektohen në zhvillimin profesional të mësuesve shqiptarë në vazhdim (ASCAP, 2025):

- Mësuesi duhet të zotërojë aftësinë për tu dhënë udhëzime të qarta sistemeve të AI-së për të krijuar materiale mësimore cilësore, të përshtatshme me kurrikulën dhe objektivat specifike të klasës.
- Roli i mësuesit është të vlerësojë, modifikojë dhe zgjedhë materialet e gjeneruara nga AI-ja.

Ky zhvillim mbështetet nga tendencat ndërkombëtare sipas raporteve të OECD (2021), që identifikojnë mundësitë e teknologjive inteligjente si AI dhe robotët në arsimin modern.

Kjo kërkon njohuri lëndore dhe mendim kritik për të siguruar saktësinë dhe etikën e përmbytjes. Ky qëndrim është në përputhje me udhëzimet globale të UNESCO-s për GenAI (UNESCO, 2023), të cilat nxjerrin në pah nevojën për njohuri teknologjike, etike dhe politike. Qëndrimi ndaj këtij zhvillimi duhet të jetë kritik dhe i kujdesshëm, mësuesi duhet të krijojë bindjen që në krye të herës se AI mund të jetë i gabueshëm dhe se nuk mund të zëvendësojë mësuesin, por është ndihmës në këtë aspekt.

Dimensioni sociologjik: Hendeku digjital në Shqipëri

Hendeku digjital nuk ka të bëjë vetëm me “kemi” apo “nuk kemi” kompjuter, por edhe me domosdoshmërinë për të patur akses në internet (së fundmi ky problem është më i vogël). Ndjekur kjo nga aftësia që duhet të zotërojë mësuesi për ta përdorur teknologjinë për të përmirësuar mësimdhënien dhe jo thjesht “për të kërkuar diçka”. Deri në nivelin

më të lartë të këtij dimensionit, i cili ka të bëjë me përdorimin për një ndikim real të teknologjisë në cilësinë e arsimit. Ky nivel kërkon zhvillim të vazhdueshëm. Studime të kohëve të fundit tregojnë se ekziston pabarazi e madhe në “hendekun digjital” midis nxënësve dhe shkollave, e cila reflekton jo vetëm mungesën e aksesit, por edhe dallime në aftësitë dhe përdorimin e teknologjisë (Van de Werfhorst, Kessenich, & Geven, 2022). Ndërsa ndarja gjeografike thekson hendekun midis zonës urbane dhe asaj rurale. Mësuesit në zonat urbane (në përgjithësi) kanë akses më të mirë në internet të shpejtë dhe shkolle me më shumë pajisje. Kjo u jep atyre mundësinë të praktikojnë aftësitë digjitale, ndërsa pabarazia infrastrukturore ndikon në krijimin e këtij hendeku për mësuesit që japin mësim në zonat rurale. Siç tregojnë Jiang, Fan dhe Song (2023), hendeku rural–urban mbetet një faktor i fortë në zhvillimin e kompetencave digjitale të mësuesve.

Hendeku digjital ndikohet jo rrallë herë edhe nga faktorët si, mosha dhe përvoja e mësuesit. Mësuesit me moshë më të lartë, përgjithësisht krijojnë rezistencë ndaj ndryshimeve, duke preferuar metodat tradicionale. Për të kapërcyer këtë ‘frikë’ është e rëndësishme që stafi i shkollës të mbështesë dhe motivojë mësuesit vazhdimisht. Në thelb, sfida më e madhe që kemi nuk është vetëm investimi në pajisje, por ndërtimi i një kulture të vazhdueshme të të mësuarit digjital që arrin në çdo cep dhe për çdo mësues.

Metoda e kërkimit

Në mënyrë që ky kërkim të marrë rezultate të besueshme dhe të dobishme gjithashtu, është përdorur qasje sasiore. U zgjodh si metodë anketimi, sepse lejon mbledhjen e të dhënave të menjëhershme rreth praktikave, qëndrimeve dhe përdorimit të AI-së në mësimdhënie. Nëpërmjet anketimit pritet që të kuptojmë nëse ka lidhje midis përdorimit të AI-së me moshën e mësuesit apo me vendndodhjen gjeografike, në mënyrë

statistikore. Pyetësi u plotësua nga 142 mësues. Përgjigjet janë mbledhur në mënyrë anonime dhe mësuesit janë informuar se përse kërkohet të mblidhet ky informacion. Në pamundësi për të pyetur të gjithë mësuesit aktiv në sistemin arsimor shqiptar synohet të përfshihen një pjesë e tyre duke u kujdesur që të jenë përzgjedhur në mënyrë të përafërt dhe të barabartë midis mësuesve që punojnë në zonat urbane dhe atyre që punojnë në zonat rurale.

Instrumenti i kërkimit

Anketa është krijuar duke përdorur tri burime kryesore, duke garantuar lidhjen me standardet (pyetjet e përfshira paraqiten në pjesën e analizës së rezultateve):

- **Kompetenca digjitale:** Pyetjet bazohen në fushat kryesore të Manualit të Vlerësimit të ASCAP (p.sh., si përdorni ju mjete digjitale për vlerësimin, etj.).
- **Shkrim-lexim i AI-së:** Pyetje specifike për të parë nëse mësuesit kuptojnë, përdorin dhe besojnë tek AI (p.sh., si e përdorni ChatGPT).
- **Faktorët sociologjikë:** Pyetje për të

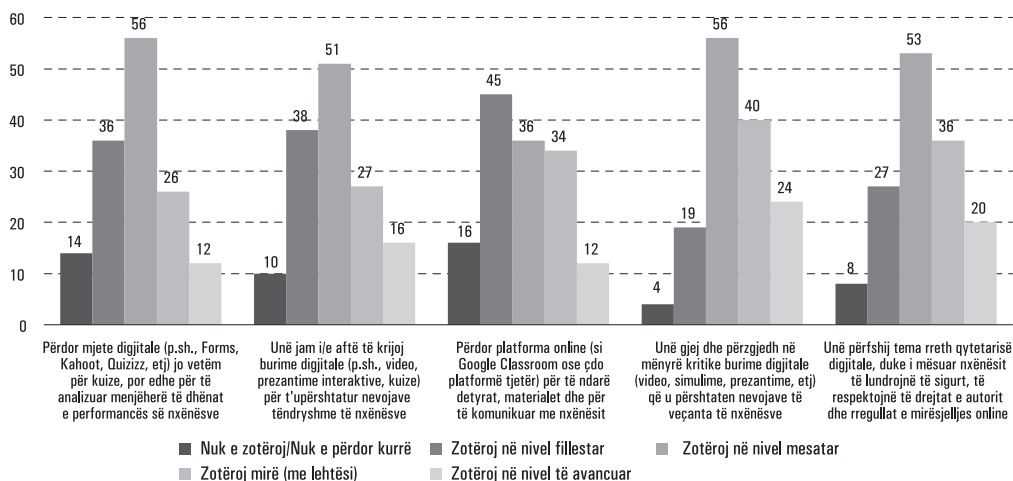
matur hendekun digjital (p.sh., moshë, përvoja, a keni internet të shpejtë në shkollë, sa kohë i kushtoni trajnimit?).

Analizë e gjetjeve kryesore

Shumica e të anketuarve janë mësuese femra me përvojë të gjatë në mësimdhënie dhe arsim të lartë. Ky është një tregues që anketimi përfaqëson një grup profesionistësh me eksperiencë dhe formim të mirë. Mësuesit kanë vlerësuar se kanë aftësi të mira në përdorimin e mjeteve bazë (laptop, projektor, aplikacione online). Ata tregojnë se janë bashkëpunues dhe të hapur ndaj teknologjisë. Shumë prej tyre dinë të përdorin teknologjinë në mësimdhënie dhe të krijojnë përmbajtje digjitale për të rritur cilësinë në mësimdhënie. Përqindja më e madhe e mësuesve të anketuar tregon që zotërojnë nivel mesatar në zotërimin e mjeteve digjitale, siç tregon edhe grafiku i paraqitur më poshtë.

Përsa i përket qëndrimit dhe qasjes ndaj AI-së, shumica e mësuesve e shohin si ndihmë në personalizimin e mësimin dhe vlerësimin e nxënësve. Grupi i mësuesve me më pak eksperiencë në mësimdhënie, pra më të rinj

Vetëvlerësimi i mësuesve mbi zotërimin e mjeteve digjitale për planifikim, mësimdhënie dhe vlerësim, bazuar në standardet kombëtare (ASCAP)



Grafiku 1: Kompetenca Digjitale

shfaqen më entuziatë dhe të gatshëm për përdorimin e AI. Ata janë të vetëdijshëm edhe për rreziqet etike që mund të ketë, si privatësia dhe plagjiatura. Megjithatë përqindja më e madhe e mësuesve kanë qasje pozitive ndaj AI-së, ata kanë nevojë për më shumë mbështetje për ta përdorur në përditshmëri.

Përpos këtyre gjetjeve me karakter pozitiv, përballemi edhe me sfida të cilat janë pasqyruar në anketim, si mungesa e aksesit të nxënësve në teknologji, gjë e cila pengon zhvillimin digjital. Gjithashtu, nevoja për trajnime cilësore dhe praktike, mbështetje teknike për mësuesit që hasin vështirësi shfaqet si pengesë dhe kërkon mbështetje reale për t'u përshtatur nevojave të këtyre mësuesve.

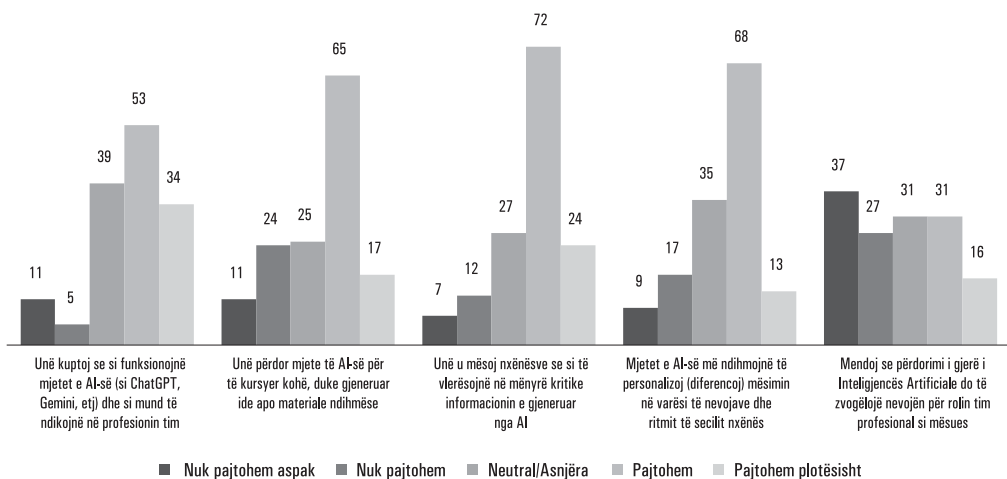
Hendeku digjital urban-rural është një sfidë e njohur dhe e prekshme, e pasqyruar kjo edhe në këtë anketim. Zonat rurale dhe periferike kanë akses të kufizuar dhe më pak cilësor në internet dhe pajisje digjitale krahasuar me zonat urbane. Mësuesit e zonave rurale nuk mund të shfrytëzojnë potencialin e AI-së (që kërkon internet të shpejtë dhe pajisje) për detyra shtëpie ose përforsim të njohurive. Edhe nëse

mësuesit e zonave rurale janë të trajnuar (siç shihet në anketë), ata nuk mund ta praktikojnë dhe përdorin AI-në dhe TIK për shkak të mungesës së pajisjeve/ internetit brenda shkollës.

Përfundime dhe rekomandime

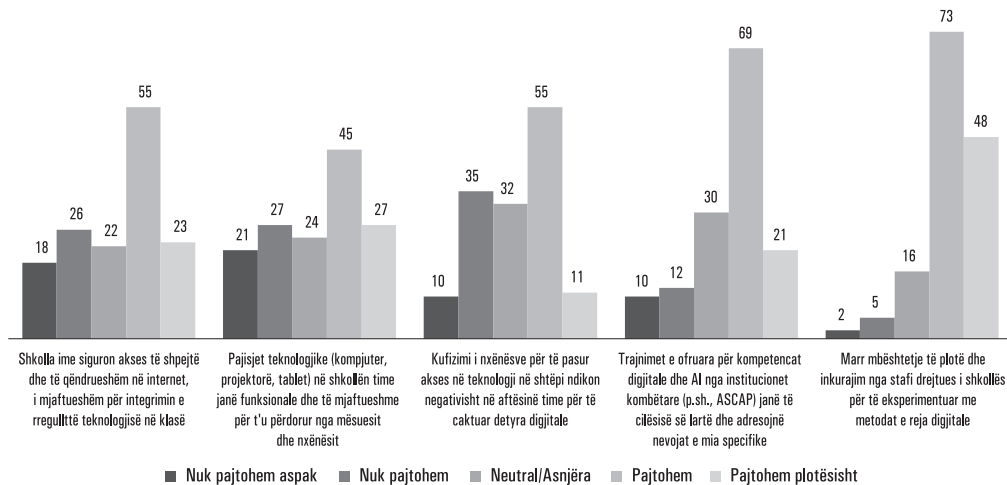
Mësuesit e anketuar janë një grup i motivuar, të gatshëm dhe të aftë në përdorimin e mjeteve digjitale bazë (TIK). Kjo tregon se këta mësues kanë një bazë të fortë për zhvillim të mëtejshëm digjital. Ata kanë një qëndrim shumë pozitiv ndaj integritetit të AI-së. Mësuesit e shohin si ndihmë për personalizimin e mësimi. Megjithatë, edhe pse mësuesit kanë qasje pozitive ndaj AI-së, ekziston një hendek midis njohurive dhe përdorimit praktik. Pengesa kryesore për përfshirjen digjitale në nivel shkolle mbetet mungesa e aksesit, pra sfida infrastrukturore. Mungesa e aksesit në teknologji për nxënësit pengon përpjekjet e mësuesit për të integruar TIK dhe AI. Edhe hendeku gjeografik midis zonës rurale dhe asaj urbane ndikon në praktikën e përditshme të mësuesve në shkollë. Ka një perceptim të qartë nga

Vlerësimi i njohurive dhe besimit ndaj mjeteve të AI-së (p.sh., ChatGPT, Gemini) dhe si ato përdoren në mënyrë kritike në klasë



Grafiku 2: Inteligjencia Artificiale (AI Shkrim-Leximi)

Ndikimi i faktorëve të jashtëm, si kushtet socio-ekonomike, vendndodhja gjeografike e shkollës (pabarazia digjitale) dhe cilësia e trajnimeve në zhvillimin profesional të mësuesve



Grafiku 3: Faktorët sociale dhe institucionale (Hendeku Digjital)

mësuesit se trajnimet duhet të përmirësohen në cilësi dhe përmbajtje praktike, veçanërisht për AI-në.

Si rrjedhojë, lind nevoja që të investohet dhe përmirësohet infrastruktura, aksesit në internet dhe në pajisjet teknologjike në shkollat periferike dhe rurale. Rikonceptimi i programeve të trajnimit duke përfshirë leximshkrimin e AI-së, me qëllim që mësuesit të përdorin në mënyrë kritike për përmirësim të mësimdhënies dhe mësimnxënies. Sugjerohet mbështetje dhe monitorim i vazhdueshëm nga shkolla dhe drejtuesit, ku nëpërmjet kolegëve me përvojë më të mirë të ofrohet ndihmë në përdorimin e TIK dhe AI.

Teknologjia dhe mjetet digjitale, përfshirë AI-në, ofrojnë mundësi të jashtëzakonshme për të përmirësuar mësimdhënien dhe të mësuarit. Megjithatë, për të arritur këtë potencial, duhet të adresohen sfidat e hendekut digjital, mungesës së trajnimeve dhe mbështetjes së vazhdueshme në shkolla.

Investimet në infrastrukturë, trajnimet praktike dhe krijimi i rrjeteve mbështetëse do të sigurojnë që çdo nxënës dhe mësues të përfitojë nga risia digjitale në mënyrë të drejtë dhe etike. Në këtë mënyrë, arsimi ynë do të bëhet më gjithpërfshirës, modern dhe i gatshëm për të përballuar kërkesat e shoqërisë së dijes dhe teknologjisë.

REFERENCAT

- ASCAP. (2022). *Raporti i vlerësimit të performancës së sistemit arsimor parauniversitar 2022*. Agjencia e Sigurimit të Cilësisë në Arsimin Parauniversitar. <https://www.ascap.edu.al/wp-content/uploads/2024/07/1.-Raporti-i-Vleresimit-te-Performances-se-Sistemit-Arsimor-Parauniversitar-2022.pdf>
- ASCAP. (2025). *Metodologjia dhe instrumentet për*

- vlerësimin e nivelit të kompetencave digjitale*. Agjencia e Sigurimit të Cilësisë në Arsimin Parauniversitar. <https://www.ascap.edu.al/wp-content/uploads/2025/09/Metodologjia-1.pdf>
- European Commission, Joint Research Centre. (2020). *SELFIEforTEACHERS: Supporting teachers' digital competence development*. Publications Office of the European

- Union. https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC131282/JRC131282_01.pdf
- European Commission. (2024). *Digital skills*. Retrieved from <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/digital-skills>
- Jiang, S., Fan, X., & Song, Y. (2023). What are the determinants of rural–urban divide in teachers' digital teaching competence? *Humanities & Social Sciences Communications*, 10(1). <https://www.nature.com/articles/s41599-023-01933-2>
- Joint Research Centre. (n.d.). *SELFIEforTEACHERS – survey core*. European Commission. Retrieved from <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC131282>
- Ministria e Arsimit dhe Sportit. (2021). *Strategjia Kombëtare për Arsimin 2021–2026*. Vendim për Miratim Nr. 621, datë 22.10.2021.
- OECD. (2021). *OECD Digital Education Outlook 2021: Pushing the frontiers with artificial intelligence, blockchain and robots*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/589b283f-en>
- Redecker, C., & Punie, Y. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/178382>
- UNESCO. (2018). *ICT Competency Framework for Teachers (Version 3)*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265721>
- UNESCO. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693>
- UNESCO. (2024). *AI competency framework for teachers*. UNESCO Publishing. AI competency framework for teachers - UNESCO Digital Library
- Van de Werfhorst, H. G., Kessenich, E., & Geven, S. (2022). *The digital divide in online education: Inequality in digital readiness of students and schools*. *Computers & Education Open*, 3, Article 100100. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2022.100100>

ABSTRACT

The development of teachers' digital competencies is essential for the successful transformation of education in Albania, particularly in the context of the integration and use of Technology and Artificial Intelligence (AI). This research aims to assess the current level of teachers' mastery of these competencies and to identify the main challenges in their professional development in this regard. The study focuses on the interaction between two main dimensions: (1) the technological and AI-related aspect – the ability to understand, be aware of, and critically use AI tools, and (2) the social factors – related to the impact of the digital divide, as well as geographical and socio-economic influences on the use of technology. Through a quantitative survey methodology involving pre-university teachers, and using an instrument based on ASCAP's (2025) competency assessment framework, the research seeks to explore how variables such as age, experience, educational level, and self-assessment of digital competencies affect teachers' perceptions and trust toward AI. The study analyzes the difference between general digital use and AI-specific use, as well as the impact of socio-geographical inequalities. The results are expected to help distinguish between general digital usage and AI-related practices, and to identify the inequalities that affect teachers' professional development. The study provides recommendations for training programs, aiming for a more inclusive and high-quality approach to the digitalization of education.

Key words: *Digital competence, Albanian teachers, artificial intelligence, digital divide, social factors, professional development.*



**6th Annual Conference
of Center for School Leadership
(CSL-AADF)**

“LEADERSHIP AND MANAGEMENT IN EDUCATION”

**University Fehmi Agani Gjakove, KOSOVO
22-23 May 2026**



Kriteret e botimit

Revista “Studime Sociale” [Social Studies] botohet pa ndërprerje nga viti 1998. Ajo është certifikuar si revistë shkencore nga KVT/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 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 artikull 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) mund të bëhet shënimi përkatës.

Çdo artikull duhet të jetë në përputhje me standardet gjuhësore. Artikujt duhet të dërgohet në word, me 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, si tekst rreth 50 fjalë;
- (4) përmbledhje (shqip), me 200-250 fjalë dhe 4-6 fjalë kyçe;
- (5) teksti, si rregull me 8-10 faqe kompjuterike, me nga 2200 karaktere (no space);
- (6) Referencat e plota, të listuara në fund të tekstit sipas rendit alfabetik të mbiemrave të autorëve, ose institucioneve që kanë autorësinë;
- (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 (p.sh.: Buss, Loreta. 2010. “Childhood in Sociology and Society; The US Perspective”, *Currant Sociology*, Vol. 58, No. 2, pp. 355-350).

Referencat e shkurtuara nëpër tekst, vendosen:

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, p.sh.: 2011a, 2011b.