



ISSN 2309 3455

Social Studies

Studime Sociale

Vol. 20, No. 6 (80), 2026

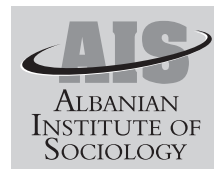


Alfred HALILAJ • Pal NIKOLLI • Miradije BERISHAJ
• Ferim GASHI • Ardita PRENDI • Grisilda ÇOLLAKU
• Alfred NINI • Tomi TRESKA • Lindita IVZIKU
• Nertila MUÇKA • Albana JANKO
• Morena BRAÇAJ • Fatjona TOSKA

www.csl.edu.al



www.sociology.al



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

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

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

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

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

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

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

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

Revista “Studime Sociale” klasifikohet si revistë shkencore nga ANVUR

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

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

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

SOCIAL STUDIES [STUDIME SOCIALE]

Vol. 20, No. 6 (80), 2026

Editorial Team

Editor-in-Chief:

Leke SOKOLI – Tirana, ALBANIA

Deputy Editors:

Sejdin CEKANI – Tirana, ALBANIA

Besim GOLLOPENI – Pristina, KOSOVO

Ali PAJAZITI – Skopje, NORTH MACEDONIA

Romina GURASHI – Rome, ITALY

Managing Editor:

Elda SOKOLI KUTROLI

International Editorial Board

Aida GOGA – University of Tirana, ALBANIA

Agri SOKOLI – St. Louis International School Milan, ITALY

Albana CANOLLARI BAZE – Schiller International University, France

Anila HODA – Albanian Academy of Science, ALBANIA

Apostolos G. PAPADOPOULOS – Harokopio University, GREECE

Bavjola SHATRO – University of Mississippi, UNITED STATES OF AMERICA

Enis SULSTAROVA – University of Tirana, ALBANIA

Erenestina GJERGJI HALILI – University of Tirana, ALBANIA

Ervin HOXHAI – University of Tirana, ALBANIA

Ferdi KAMBERI – University Fehmi Agani of Gjakova, KOSOVO

Goran BASIC – Lund University, SWEDEN

Irena NIKAJ – University Fan Noli of Korca, ALBANIA

Jelena GAKOVIĆ – University of Sarajevo, BOSNIA AND HERZEGOVINA

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

Krešimir ŽAŽAR – University of Zagreb, CROATIA

Kseanela SOTIROFSKI – University Aleksander Moisiu of Durres, ALBANIA
Murat ALIU – Mother Teresa University Skopje, NORTH MACEDONIA
Pjereta AGALLIU – University of Tirana, ALBANIA
Sergiu BALTATESCU – University of Oradea, ROMANIA
Silvana MALACARNE – Catholic University of the Sacred Heart Milan, ITALY
Svetla KOLEVEA – Bulgarian Academy of Science, BULGARIA
Shaban SINANI – Albanian Academy of Science, ALBANIA
Shkëlzen HASANAJ – University of Siena, ITALY
Tonin GJURAJ – University Luigj Gurakuqi Shkoder, ALBANIA
Valbona NATHANAILI – Qiriazi University College, 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: studime.sociale@gmail.com

www.sociology.al

Contents:

Alfred HALILAJ	<i>Ndikimi i lidershipit pedagogjik në performancën e nxënësve: Roli ndërmjetësues i klimës organizative në arsimin parauniversitar shqiptar.....</i>	5
Pal NIKOLLI Miradije BERISHAJ Ferim GASHI	<i>Inteligjenca Artificiale, transformimi i arsimit dhe sfidat e menaxhimit. Një perspektivë rajonale.....</i>	23
Ardita PRENDI Grisilda ÇOLLAKU	<i>Faktorët psikosocialë të agresivitetit tek adoleshentët: një analizë empirike e konfliktit familjar dhe përdorimit të rrjeteve sociale.....</i>	39
Alfred NINI	<i>Roli thelbësor i artit në kurikulat universitare për formimin e mësuesve parashkollorë.....</i>	55
Tomi TRESKA Lindita IVZIKU	<i>Mësuesi kujdestar si hallkë e rëndësishme e menaxhimit të arsimit. Tradita, e sotmja, e ardhmja.....</i>	67
Nertila MUÇKA	<i>Mësuesi përballë inteligjencës artificiale Sfida e kalimit nga përdorimi i thjeshtë drejt integritetit profesional në klasë.....</i>	81
Albana JANKO	<i>Strategji dhe qasje didaktike për formimin e lexuesve të rinj në arsimin e mesëm të lartë, në epokën e dixhitalizimit.....</i>	93
Morena BRAÇAJ Fatjona TOSKA	<i>Inteligjenca Artificiale, humanizmi dhe Programimi Neuro-Linguistik. Mësuesi si arkitekt i kuptimit në epokën e algoritmeve</i>	103

NDIKIMI I LIDERSHIPIT PEDAGOGJIK NË PERFORMANCËN E NXËNËSVE: ROLI NDËRMJETËSUES I KLIMËS ORGANIZATIVE NË ARSIMIN PARAUNIVERSITAR SHQIPTAR

Alfred HALILAJ
Universiteti "Aleksandër Moisiu", Durrës
E – mail: alfredhalilaj@yahoo.com

PËRMBLEDHJE

Ky studim synon të analizojë ndikimin e lidershit pedagogjik në performancën e nxënësve në kontekstin e shkollave shqiptare, duke shqyrtuar rolin ndërmjetësues të klimës organizative. Duke u mbështetur në literaturën bashkëkohore të lidershit arsimor, studimi koncepton lidershipin si një faktor kyç që ndikon në mënyrë indirekte në rezultatet e nxënësve përmes ndërtimit të një mjedisi institucional mbështetës dhe bashkëpunues. Metodologjia e studimit është kuantitative dhe bazohet në të dhëna të mbledhura përmes pyetësorëve të strukturuar me mësuës të shkollave në sistemin arsimor parauniversitarë. Analiza statistikore synon të testojë marrëdhëniet midis lidershit pedagogjik, klimës organizative dhe performancës së nxënësve, si dhe të verifikojë efektin ndërmjetësues të klimës institucionale. Gjetjet pritet të tregojnë se lidershipi pedagogjik ka një ndikim të rëndësishëm pozitiv në klimën organizative, ndërsa kjo e fundit ndikon drejtpërdrejt në përmirësimin e performancës së nxënësve. Në këtë kuadër, studimi kontribuon në pasurimin e kërkimit empirik në fushën e lidershit arsimor në Shqipëri dhe ofron implikime praktike për drejtuesit e shkollave dhe politikëbërësit. Theksi vendoset në rëndësinë e zhvillimit të lidershit të orientuar drejt mësimdhënies dhe ndërtimit të kulturës institucionale.

Fjalë kyçe: lidership pedagogjik, klima organizative, performanca e nxënësve, lidership arsimor, shkolla shqiptare.

Dr. Alfred HALILAJ është lektor në Universitetin "Aleksandër Moisiu", Durrës, në Fakultetin e Edukimit, pranë Qendrës për Edukim në Vazhdim. Ai ka përfunduar studimet në Universiteti i Tiranës, Fakulteti i Shkencave Sociale, në degën Filozofi-Sociologji, drejtimi Sociologji, si dhe mban titullin Master i Shkencave në "Diplomacia dhe Marrëdhënie Ndërkombëtare të Bashkimit Evropian" nga Instituti i Studimeve Evropiane. Në vitin 2017 ka mbrojtur gradën Doktor i Shkencave në Qendra e

Studimeve Albanologjike, pranë Institutit të Antropologjisë dhe Studimit të Artit. Ai ka mbi 19 vite përvojë në arsimin universitar dhe parauniversitar, duke ushtruar funksione si pedagog, pedagog i jashtëm, mësues, zv/drejtor, drejtor shkolle dhe drejtues në nivel vendor. Ka kontribuar si pedagog i jashtëm në disa institucione të arsimit të lartë, si Universiteti i Tiranës, Universiteti “Luarasi” dhe Universiteti “Sevasti & Parashevi Qiriazhi”. Gjithashtu, është lektor dhe trajnues në Shkolla e Drejtorëve – Center for School Leadership (CSL). Dr. Halilaj është autor i disa librave dhe i një numri të konsiderueshëm artikujsh shkencorë të botuar në revista kombëtare dhe ndërkombëtare. Ai ka marrë pjesë në konferenca shkencore dhe ka kontribuar si ekspert në projekte të organizatave si World Vision, Caritas Albania dhe Qendra Sebastia. Fushat e tij të interesit përfshijnë sociologjinë, antropologjinë, edukimin, lidershipin arsimor, komunikimin dhe zhvillimet shoqërore.

Hyrje

Në dekadat e fundit, lidershipi arsimor është konsoliduar si një nga faktorët më të rëndësishëm që ndikon në cilësinë e arsimit dhe në përmirësimin e rezultateve të nxënësve. Studimet ndërkombëtare kanë arritur në një konsensus të gjerë se drejtimi i shkollës përbën një ndër përcaktuesit kryesorë të performancës së nxënësve, menjëherë pas cilësisë së mësimdhënies në klasë (Leithwood et al., 2004). Në këtë këndvështrim, roli i drejtuesit të shkollës ka evoluar nga një funksion kryesisht administrativ në një rol strategjik dhe pedagogjik, i orientuar drejt krijimit të kushteve që mbështesin mësimdhënien efektive, zhvillimin profesional të mësuesve dhe përmirësimin e vazhdueshëm të rezultateve të nxënësve. Kërkimi bashkëkohor e koncepton lidershipin pedagogjik si një proces kompleks organizativ, social dhe pedagogjik, ndikimi i të cilit në rezultatet e nxënësve realizohet kryesisht në mënyrë indirekte, përmes motivimit të mësuesve, zhvillimit të praktikave profesionale dhe krijimit të një mjedisi institucional mbështetës (Robinson et al., 2008).

Në këtë kontekst, lidershipi pedagogjik ka fituar një rëndësi të veçantë, pasi e vendos procesin e mësimdhënies dhe të të nxënësve në qendër të drejtimit të shkollës. Drejtuesi nuk konsiderohet më vetëm garant i funksionimit administrativ të

institucionit, por udhëheqës i zhvillimit profesional të stafit, mbështetës i inovacionit pedagogjik dhe promotor i një kulture organizative që favorizon përmirësimin e vazhdueshëm të cilësisë së arsimit (Hallinger, 2003). Në këtë mënyrë, lidershipi pedagogjik shndërrohet në një mekanizëm të rëndësishëm për ndërtimin e kapaciteteve profesionale të mësuesve dhe për krijimin e një organizate që mëson, përshtatet dhe zhvillohet në mënyrë të vazhdueshme (Fullan, 2001).

Në Shqipëri, transformimet e sistemit arsimor pas vitit 1990 kanë sjellë ndryshime të rëndësishme në mënyrën e konceptimit dhe ushtrimit të drejtimit të shkollës. Kalimi nga një model i centralizuar drejt një sistemi më të decentralizuar dhe të orientuar drejt autonomisë institucionale ka zgjeruar përgjegjësitë e drejtuesve të shkollave, duke i vendosur ata përballë kërkesave në rritje për garantimin e cilësisë së arsimit dhe përmirësimin e rezultateve të nxënësve. Në këtë kuadër, Ligji nr. 69/2012 “Për sistemin arsimor parauniversitar” dhe aktet nënligjore përkatëse synojnë ta forcojnë rolin e drejtuesit si lider institucional dhe pedagogjik, duke e lidhur drejtimin e shkollës me zhvillimin profesional të mësuesve, përgjegjshmërinë institucionale dhe kulturën e cilësisë.

Megjithatë, zbatimi praktik i këtij konceptimi vazhdon të përballet me sfida të rëndësishme. Në shumë shkolla shqiptare, drejtuesit mbeten të përqendruar

kryesisht në përmbushjen e kërkesave administrative dhe procedurale, ndërsa dimensionin pedagogjik i lidershit zë një vend më të kufizuar në praktikën e përditshme. Formalizmi institucional, ngarkesa burokratike dhe niveli i kufizuar i bashkëpunimit profesional ndërmjet mësuesve ndikojnë në aftësinë e shkollës për të zhvilluar procese të qëndrueshme përmirësimi dhe për të ndikuar pozitivisht në rezultatet e nxënësve.

Një nga mekanizmat kryesorë përmes të cilit lidershipi pedagogjik ushtron ndikimin e tij është klima organizative e shkollës. Klima organizative pasqyron perceptimet e mësuesve mbi cilësinë e marrëdhënieve profesionale, nivelin e besimit, komunikimin, bashkëpunimin dhe mbështetjen institucionale. Një klimë organizative pozitive nxit motivimin e mësuesve, bashkëpunimin profesional dhe angazhimin kolektiv për përmirësimin e procesit mësimor, duke krijuar kushte më të favorshme për arritjet e nxënësve. Për këtë arsye, literatura bashkëkohore argumenton se ndikimi i lidershit në performancën e nxënësve realizohet kryesisht përmes proceseve organizative që ndërmjetësojnë këtë marrëdhënie.

Megjithatë lidhja ndërmjet lidershit pedagogjik, klimës organizative dhe performancës së nxënësve është trajtuar gjerësisht në literaturën ndërkombëtare, evidenca empirike për kontekstin shqiptar mbetet ende e kufizuar. Shumica e studimeve vendase kanë karakter teorik ose përshkruar, ndërsa mungojnë kërkime empirike që analizojnë në mënyrë të integruar marrëdhëniet ndërmjet këtyre variablave dhe, veçanërisht, rolin ndërmjetësues të klimës organizative. Ky boshllëk kërkimor kufizon mundësinë për të kuptuar mekanizmat përmes të cilëve lidershipi pedagogjik ndikon në rezultatet e nxënësve në sistemin arsimor shqiptar.

Në këtë kontekst, ky studim synon të analizojë në mënyrë empirike marrëdhënien ndërmjet lidershit pedagogjik, klimës organizative dhe performancës së nxënësve në shkollat e arsimit parauniversitar në Shqipëri, duke testuar rolin ndërmjetësues të klimës organizative. Studimi synon të kontribuojë në zgjerimin e evidencës empirike mbi lidershipin arsimor në Shqipëri, si dhe të ofrojë implikime praktike për drejtuesit e shkollave, politikëbërësit dhe institucionet përgjegjëse për zhvillimin profesional të liderëve arsimorë.

Artikulli është organizuar në gjashtë seksione. Pas hyrjes paraqitet kuadri teorik dhe zhvillimi i hipotezave, më pas metodologjia e kërkimit, rezultatet empirike, diskutimi i gjetjeve dhe përfundimet.

Kuadri teorik dhe zhvillimi i hipotezave

Lidershipi pedagogjik dhe performanca e nxënësve

Lidershipi pedagogjik përfaqëson një nga qasjet më të konsoliduara në teorinë bashkëkohore të lidershit arsimor, duke e vendosur procesin e mësimdhënies dhe të të nxënësve në qendër të veprimtarisë drejtuese. Ndryshe nga modelet tradicionale të drejtimit, të orientuara kryesisht drejt administrimit të burimeve dhe proceseve organizative, lidershipi pedagogjik e koncepton drejtuesin e shkollës si aktorin kryesor në përmirësimin e cilësisë së mësimdhënies, zhvillimin profesional të mësuesve dhe krijimin e kushteve institucionale që mbështesin arritjet e nxënësve (Hallinger & Murphy, 1985; Hallinger, 2003).

Meta-analizat dhe studimet ndërkombëtare tregojnë se ndikimi i lidershit në rezultatet e nxënësve është

i rëndësishëm, megjithëse zakonisht realizohet në mënyrë indirekte dhe përmes proceseve që ndikojnë në cilësinë e mësimdhënies dhe funksionimit të shkollës (Leithwood et al., 2004; Robinson et al., 2008). Në këtë këndvështrim, drejtuesit nuk ndikojnë drejtpërdrejt në arritjet akademike të nxënësve, por krijojnë kushtet organizative dhe profesionale që u mundësojnë mësuesve të zhvillojnë praktika më efektive të mësimdhënies.

Praktikat e lidershipit pedagogjik përfshijnë formulimin dhe komunikimin e objektivave të qarta të shkollës, koordinimin e kurrikulës, monitorimin e procesit mësimor, mbështetjen e zhvillimit profesional të mësuesve dhe promovimin e një kulture bashkëpunimi të orientuar drejt përmirësimit të vazhdueshëm. Këto dimensionet ndikojnë në rritjen e motivimit të mësuesve, përmirësimin e praktikave pedagogjike dhe forcimin e përgjegjësisë kolektive për rezultatet e nxënësve, duke krijuar një mjedis institucional që favorizon suksesin akademik.

Studimet e viteve të fundit kanë zgjeruar konceptimin e lidershipit pedagogjik, duke argumentuar se ndikimi i drejtuesit të shkollës nuk duhet të vlerësohet vetëm përmes veprimeve të tij individuale, por edhe përmes kapaciteteve organizative që ai zhvillon brenda institucionit. Në këtë këndvështrim, lidershipi pedagogjik konsiderohet efektiv kur forcon bashkëpunimin profesional, mbështet të nxënësit e vazhdueshëm të mësuesve dhe krijon kushte organizative që favorizojnë përmirësimin e cilësisë së mësimdhënies dhe rezultateve të nxënësve (Hallinger, 2020; Leithwood et al., 2020). Kjo qasje ka konsoliduar modelin e ndikimit të ndërmjetësuar të lidershipit, sipas të cilit rezultatet e nxënësve janë produkt i proceseve organizative të zhvilluara dhe të mbështetura nga drejtuesit e shkollave.

Bazuar në argumentimin teorik dhe evidencën empirike të paraqitur, pritët që shkollat në të cilat drejtuesit ushtrojnë nivele më të larta të lidershipit pedagogjik të karakterizohen nga nivele më të larta të performancës së nxënësve.

Lidershipi pedagogjik dhe klima organizative

(H1. Lidershipi pedagogjik ndikon pozitivisht në performancën e nxënësve)

Klima organizative përfaqëson një nga dimensionet më të rëndësishme të funksionimit të shkollës, pasi reflekton perceptimet e mësuesve mbi cilësinë e marrëdhënieve profesionale, komunikimin, besimin, mbështetjen institucionale dhe mënyrën e drejtimit të organizatës. Në kontekstin arsimor, klima organizative nuk kufizohet vetëm në atmosferën e punës, por përfshin tërësinë e proceseve dhe ndërveprimeve që ndikojnë në motivimin, bashkëpunimin dhe angazhimin profesional të stafit mësimor. Një klimë organizative pozitive krijon kushte që favorizojnë ndarjen e përvojave profesionale, inovacionin pedagogjik dhe zhvillimin e vazhdueshëm të cilësisë së mësimdhënies (Hoy & Miskel, 2013).

Literatura mbi lidershipin arsimor argumenton se klima organizative nuk është një karakteristikë statike e shkollës, por një produkt i mënyrës se si drejtuesit ushtrojnë lidershipin e tyre. Drejtuesit që promovojnë vizion të përbashkët, komunikim të hapur, vendimmarrje gjithëpërfshirëse dhe mbështetje profesionale kontribuojnë në ndërtimin e një mjedisi institucional të bazuar në besim dhe bashkëpunim. Në të kundërt, modelet e drejtimit të orientuara kryesisht drejt kontrollit administrativ dhe procedurave burokratike priren të krijojnë klima organizative më pak mbështetëse, duke

kufizuar bashkëpunimin profesional dhe iniciativën e mësuesve.

Lidershipi pedagogjik ushtron ndikimin e tij mbi klimën organizative përmes praktikave që forcojnë marrëdhëniet profesionale dhe zhvillojnë *kulturën organizative* të shkollës. Mbështetja sistematike e zhvillimit profesional të mësuesve, nxitja e reflektimit mbi praktikën mësimore, koordinimi i punës në ekip dhe përfshirja e stafit në proceset vendimmarrëse krijojnë një klimë organizative të karakterizuar nga besimi reciprok, përgjegjësia kolektive dhe orientimi drejt përmirësimit të vazhdueshëm. Në këtë kuptim, klima organizative përbën një rezultat të drejtpërdrejtë të praktikave efektive të liderit pedagogjik.

Kërkimet bashkëkohore mbështesin gjithnjë e më shumë idenë se drejtuesit e shkollave ndikojnë në rezultatet organizative jo vetëm përmes vendimeve administrative, por edhe përmes aftësisë për të ndërtuar marrëdhënie profesionale të qëndrueshme dhe një *kulturë institucionale* që nxit bashkëpunimin dhe të nxënësve organizativ. Për këtë arsye, klima organizative konsiderohet një nga mekanizmat kryesorë përmes të cilëve lideri pedagogjik shfaq efektet e tij në nivel shkolle, duke krijuar kushtet e nevojshme për përmirësimin e vazhdueshëm të proceseve arsimore. Bazuar në argumentimin teorik dhe evidencën empirike, pritet që nivelet më të larta të liderit pedagogjik të shoqërohen me një klimë organizative më pozitive në shkollat parauniversitare.

Klima organizative dhe performanca e nxënësve

(H2. Lideri pedagogjik ndikon pozitivisht në klimën organizative)

Klima organizative përfaqëson një nga dimensionet më të rëndësishme

të funksionimit të shkollës, pasi reflekton perceptimet e mësuesve mbi cilësinë e marrëdhënieve profesionale, komunikimin, besimin, mbështetjen institucionale dhe mënyrën e drejtimit të organizatës. Në kontekstin arsimor, klima organizative nuk kufizohet vetëm në atmosferën e punës, por përfshin tërësinë e proceseve dhe ndërveprimeve që ndikojnë në motivimin, bashkëpunimin dhe angazhimin profesional të stafit mësimor. Një klimë organizative pozitive krijon kushte që favorizojnë ndarjen e përvojave profesionale, inovacionin pedagogjik dhe zhvillimin e vazhdueshëm të cilësisë së mësimdhënies (Hoy et al., 1991; Hoy & Miskel, 2013).

Literatura mbi efektivitetin e shkollës argumenton se klima organizative nuk përbën vetëm një karakteristikë të mjedisit institucional, por edhe një faktor që ndikon drejtpërdrejt në cilësinë e procesit mësimor. Në shkollat ku mbizotërojnë marrëdhënie të bazuara në besim, respekt reciprok dhe bashkëpunim profesional, mësuesit janë më të prirur të ndajnë përvoja, të zhvillojnë praktika inovative dhe të angazhohen në përmirësimin e vazhdueshëm të mësimdhënies. Si rezultat, krijohen kushte më të favorshme për përmirësimin e të nxënësve dhe të performancës së nxënësve.

Ndikimi i klimës organizative në performancën e nxënësve shpjegohet përmes disa mekanizmave organizativë. Së pari, një klimë pozitive rrit motivimin dhe kënaqësinë profesionale të mësuesve, duke ndikuar në cilësinë e mësimdhënies. Së dyti, ajo forcon bashkëpunimin ndërmjet mësuesve, duke lehtësuar shkëmbimin e praktikave efektive dhe ndërtimin e përgjegjësisë kolektive për rezultatet e nxënësve. Së treti, një klimë organizative mbështetëse krijon një mjedis të qëndrueshëm institucional, në të cilin mësuesit dhe nxënësit ndihen të sigurt, të

vlerësuar dhe të angazhuar në procesin e të nxënësve.

Kërkimet empirike kanë evidentuar vazhdimisht se shkollat me një klimë organizative pozitive karakterizohen nga nivele më të larta të efektivitetit organizativ dhe rezultate më të mira akademike. Për këtë arsye, klima organizative konsiderohet një nga komponentët themelorë të shkollave efektive dhe një parakusht për zbatimin me sukses të reformave arsimore dhe iniciativave për përmirësimin e cilësisë së arsimit. Bazuar në argumentimin teorik dhe evidencën empirike, pritet që një klimë organizative pozitive të ndikojë në mënyrë të drejtpërdrejtë dhe pozitive në performancën e nxënësve.

Roli ndërmjetësues i klimës organizative

(H3. Klima organizative ndikon pozitivisht në performancën e nxënësve)

Një nga zhvillimet më të rëndësishme në literaturën bashkëkohore mbi lidërshiptin arsimor është zhvendosja e fokusit nga analiza e efekteve të drejtpërdrejta të lidërshiptit drejt identifikimit të mekanizmave organizativë përmes të cilëve drejtuesit ndikojnë në rezultatet e shkollës. Në këtë perspektivë, kërkimet empirike kanë treguar se ndikimi i lidërshiptit në performancën e nxënësve realizohet kryesisht në mënyrë indirekte, përmes faktorëve organizativë që ndikojnë në cilësinë e mësimdhënies, kapacitetin institucional dhe klimën organizative të shkollës (Hallinger & Heck, 1996; Leithwood et al., 2004; Robinson et al., 2008). Ky model i *efekteve të ndërmjetësuar* (*mediated-effects model*) është bërë një nga qasjet teorike më të pranuar në studimet bashkëkohore të lidërshiptit arsimor.

Ndër mekanizmat më të rëndësishëm të identifikuar në literaturë, klima

organizative konsiderohet një faktor kyç që ndërmjetëson marrëdhënien ndërmjet lidërshiptit pedagogjik dhe performancës së nxënësve. Drejtuesit që ushtrojnë lidërshipt pedagogjik ndikojnë në ndërtimin e një klime organizative të karakterizuar nga besimi reciprok, bashkëpunimi profesional, komunikimi i hapur dhe përgjegjësia kolektive. Këto karakteristika krijojnë kushte të favorshme për zhvillimin profesional të mësuesve, përmirësimin e praktikave pedagogjike dhe rritjen e angazhimit institucional ndaj procesit të të nxënësve.

Në këtë kuadër, klima organizative nuk përbën vetëm një rezultat të praktikave të lidërshiptit, por edhe një mekanizëm përmes të cilit këto praktika përkthehen në rezultate konkrete për nxënësit. Një klimë organizative pozitive rrit motivimin e mësuesve, nxit bashkëpunimin profesional dhe forcon kulturën e përmirësimit të vazhdueshëm, duke krijuar një mjedis që mbështet mësimdhënien cilësore dhe suksesin akademik të nxënësve. Për rrjedhojë, ndikimi i lidërshiptit pedagogjik në performancën e nxënësve pritet të shfaqet kryesisht përmes transformimit të mjedisit organizativ të shkollës.

Modelet bashkëkohore të lidërshiptit arsimor mbështesin këtë interpretim duke argumentuar se efektiviteti i drejtuesit nuk duhet të vlerësohet vetëm në bazë të rezultateve të arritura nga nxënësit, por edhe në bazë të aftësisë së tij për të ndërtuar kapacitete organizative që garantojnë përmirësim të qëndrueshëm të procesit arsimor. Në këtë kuptim, klima organizative përfaqëson një mekanizëm ndërmjetësues që lidh praktikën e lidërshiptit me rezultatet e organizatës, duke shpjeguar mënyrën se si drejtuesit ndikojnë në performancën e nxënësve përmes proceseve të brendshme të shkollës. Bazuar në argumentimin teorik dhe evidencën empirike të paraqitur, pritet

që klima organizative të ndërmjetëssojë pozitivisht marrëdhënien ndërmjet lidershipit pedagogjik dhe performancës së nxënësve.

Metodologjia

Dizajni i studimit

Ky studim mbështetet në një qasje sasiore (kuantitative) dhe përdor një dizajn kërkimor korrelacional-shpjegues, me qëllim analizimin e marrëdhënieve ndërmjet lidershipit pedagogjik, klimës organizative dhe performancës së nxënësve. Qasja kuantitative u zgjodh për shkak të mundësisë që ofron për testimin empirik të hipotezave, matjen e forcës së marrëdhënieve ndërmjet variablaive dhe analizimin e modelit konceptual të propozuar (Creswell & Creswell, 2018).

Dizajni korrelacional-shpjegues mundëson jo vetëm identifikimin e lidhjeve statistikore ndërmjet variablaive, por edhe testimin e rolit ndërmjetësues të klimës organizative në marrëdhënien ndërmjet lidershipit pedagogjik dhe performancës së nxënësve. Në këtë mënyrë, studimi synon të ofrojë evidencë empirike mbi mekanizmat përmes të cilëve lidershipi pedagogjik ndikon në rezultatet e nxënësve.

Pjesëmarrësit

dhe procedura e kampionimit

Studimi u realizua në institucione të arsimit parauniversitar në Republikën e Shqipërisë. Popullata e synuar përfshinte mësues të cikleve të ndryshme arsimore, të cilët përbëjnë burimin më të përshtatshëm të informacionit për vlerësimin e praktikave të lidershipit pedagogjik, klimës organizative dhe perceptimit mbi performancën e nxënësve.

Në studim morën pjesë **476 mësues**, të përzgjedhur përmes kampionimit të

qëllimshëm (*purposive sampling*), i cili përdoret gjerësisht në kërkimet sociale kur përzgjidhen pjesëmarrës që zotërojnë karakteristikat e nevojshme për studimin (Palinkas et al., 2015). Përfshirja e një numri relativisht të lartë respondentësh rrit fuqinë statistikore të analizave dhe mundëson testimin me besueshmëri të marrëdhënieve ndërmjet variablaive të modelit konceptual.

Kampioni përfshin mësues nga shkolla të arsimit bazë dhe të arsimit të mesëm të përgjithshëm, si në zona urbane ashtu edhe rurale, duke synuar të pasqyrojë diversitetin e sistemit arsimor parauniversitar shqiptar. Pjesëmarrja në studim ishte vullnetare dhe respondentët u informuan për qëllimin e kërkimit përpara plotësimit të pyetësorit. Anonimiteti dhe konfidencialiteti i përgjigjeve u garantuan gjatë gjithë procesit të mbledhjes dhe përpunimit të të dhënave. Të dhënat u përdorën ekskluzivisht për qëllime shkencore dhe u analizuan në formë të agreguar, pa identifikuar pjesëmarrësit individualë.

Instrumenti i kërkimit dhe matja e variablaive

Të dhënat u mbledhën përmes një pyetësori të strukturuar, të hartuar mbi bazën e literaturës bashkëkohore të lidershipit arsimor dhe klimës organizative. Instrumenti përfshinte gjithsej 24 pohime, të organizuara në tre konstrukte kryesore:

- Lidershipi pedagogjik (10 pohime);
- Klima organizative (8 pohime);
- Performanca e nxënësve (6 pohime).

Përveç këtyre, pyetësori përfshinte edhe pyetje mbi karakteristikat demografike të respondentëve. Të gjitha pohimet u vlerësuan përmes një shkalle pesëpikëshe të tipit Likert (Likert, 1932) ku: 1 - Nuk pajtohem fare; 2 - Nuk pajtohem; 3 - As

pajtohem, as nuk pajtohem; 4 – Pajtohem; 5 - Pajtohem plotësisht. Përdorimi i shkallës Likert mundëson matjen e qëndrimeve dhe perceptimeve të respondentëve në mënyrë të standardizuar dhe lehtëson analizat statistikore të mëtejshme.

Procedura e mbledhjes së të dhënave

Pyetësi u administrua në formë elektronike përmes platformës *Google Forms*, duke garantuar anonimitetin dhe konfidencialitetin e pjesëmarrësve. Pjesëmarrja në studim ishte vullnetare dhe respondentët u informuan paraprakisht mbi qëllimin e kërkimit, përdorimin ekskluziv shkencor të të dhënave dhe të drejtën për të mos marrë pjesë ose për ta ndërprerë plotësimin e pyetësit në çdo moment.

Analiza statistikore

Analiza statistikore u realizua në disa faza. Fillimisht u krye pastrimi dhe kontrolli i bazës së të dhënave, duke verifikuar plotësinë e përgjigjeve, mungesën e vlerave ekstreme dhe kodimin korrekt të variablave. Në vijim u përdorën statistikatat përshkruese për të karakterizuar profilin e respondentëve dhe për të përshkruar variablat kryesore të studimit.

Për vlerësimin e besueshmërisë së instrumentit u llogarit koeficienti **Cronbach's Alpha** (Cronbach, 1951), ndërsa vlefshmëria e konstrukteve u vlerësua përmes analizës faktoriale eksploruese (EFA), duke përdorur testin **Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)** dhe testin e sfericitetit të **Bartlett** (Hair et al., 2019). Marrëdhëniet ndërmjet variablave u analizuan përmes koeficientit të korrelacionit **Pearson** (Field, 2018), ndërsa testimi i hipotezave u realizua me analiza të regresionit linear. Për të verifikuar rolin ndërmjetësues të klimës organizative në marrëdhënien ndërmjet

lidershipit pedagogjik dhe performancës së nxënësve u përdor analiza e ndërmjetësimit (*mediation analysis*), sipas qasjes së Hayes (2022), duke vlerësuar efektet direkte, indirekte dhe totale të modelit të propozuar.

Rezultatet

Ky seksion paraqet rezultatet e analizës empirike të bazuara në të dhënat e mbledhura nga 476 mësues të institucioneve të arsimit parauniversitar në Shqipëri. Fillimisht paraqiten rezultatet e kontrollit paraprak të bazës së të dhënave dhe karakteristikat demografike të kampionit. Më pas analizohen statistikatat përshkruese të variablave kryesore, besueshmëria dhe vlefshmëria e instrumentit të kërkimit, si dhe rezultatet e analizave të korrelacionit, regresionit dhe ndërmjetësimit të modelit konceptual të propozuar.

Kontrolli paraprak i të dhënave

Përpara realizimit të analizave statistikore u krye kontrolli paraprak i bazës së të dhënave me qëllim garantimin e cilësisë së bazës së të dhënave dhe vlefshmërisë së analizave statistikore. Procesi përfshiu verifikimin e plotësisë së pyetësorëve, kontrollin e vlerave të munguara (*missing values*), identifikimin e vlerave ekstreme (*outliers*), si dhe kontrollin e kodimit të variablave sipas strukturës së instrumentit të kërkimit. Baza e të dhënave përfshinte gjithsej 476 pyetësorë të plotësuar përmes platformës *Google Forms*. Kontrolli paraprak evidentoi se të gjitha rastet ishin të vlefshme për analizë. Numri i përgjigjeve të munguara në variablat demografikë ishte minimal dhe nuk ndikonte në analizat statistikore të planifikuara, ndërsa për variablat kryesore të studimit nuk u evidentuan mungesa sistematike të të dhënave.

Gjithashtu, kontrolli i shpërndarjes së përgjigjeve dhe verifikimi i konsistencës së

bazës së të dhënave nuk evidentuan raste me devijime ekstreme që të justifikonin përjashtimin e tyre nga analiza. Për rrjedhojë, të 476 rastet u konsideruan të vlefshme dhe u përfshinë në të gjitha analizat statistikore të realizuara në këtë studim. Kontrolli paraprak konfirmoi se baza e të dhënave plotësonte kushtet e nevojshme për vijimin e analizave përshkruese, analizave të besueshmërisë dhe vlefshmërisë së instrumentit, analizës së korrelacionit, regresionit linear dhe analizës së ndërmjetësimit të modelit konceptual të propozuar.

Karakteristikat demografike të përgjigjedhënësve

Për të përshkruar profilin e pjesëmarrësve në studim, u analizuan karakteristikat kryesore demografike të respondentëve, përkatësisht gjinia, grupmosha, eksperiencia në mësimdhënie dhe vendndodhja e institucionit arsimor. Këto të dhëna ofrojnë një pasqyrë të strukturës së kampionit dhe mundësojnë interpretimin më të plotë të rezultateve empirike.

Interpretimi i rezultateve

Analiza e karakteristikave demografike tregon se në studim morën pjesë 476 mësues të arsimit parauniversitar në Shqipëri. Shumica e respondentëve ishin femra (88.5%), ndërsa 11.5% ishin meshkuj. Kjo shpërndarje pasqyron strukturën aktuale gjinore të personelit mësues në sistemin arsimor parauniversitar shqiptar, ku dominon pjesëmarrja e grave në profesionin e mësuesit.

Për sa i përket grupmoshës, pjesa më e madhe e respondentëve i përket intervalit 41–50 vjeç (37.4%), e ndjekur nga grupmosha mbi 50 vjeç (30.7%) dhe 31–40 vjeç (24.5%). Vetëm 7.4% e pjesëmarrësve ishin të grupmoshës 20–30 vjeç. Shpërndarja tregon se kampioni dominohet nga mësues me përvojë të konsiderueshme profesionale, të cilët kanë krijuar eksperiencë të gjatë në sistemin arsimor. Edhe analiza e eksperiencës në mësimdhënie konfirmon këtë profil. Pothuajse gjysma e respondentëve (45.9%) deklaruan se kanë mbi 20 vjet eksperiencë pune, ndërsa 31.8%

Tabela 1: *Karakteristikat demografike të përgjigjedhënësve*

Variabli	Kategoria	Nr	%
Gjinia	Femra	414	88.5
	Meshkuj	54	11.5
Grupmosha	20–30 vjeç	35	7.4
	31–40 vjeç	116	24.5
	41–50 vjeç	177	37.4
	Mbi 50 vjeç	145	30.7
Eksperiencia në mësimdhënie	0–5 vjet	59	12.5
	6–10 vjet	46	9.8
	11–20 vjet	150	31.8
	Mbi 20 vjet	216	45.9
Vendndodhja e shkollës	Urbane	326	68.9
	Rurale	147	31.1

Shënim. N = 476. Burimi: Përpunim i autorit bazuar në të dhënat e studimit.

kanë 11–20 vjet përvojë. Vetëm 22.3% e pjesëmarrësve kanë më pak se 10 vjet eksperiencë profesionale. Ky profil demografik sugjeron se perceptimet e mbledhura mbështeten kryesisht në përvojën profesionale të mësuesve me eksperiencë të konsiderueshme në sistemin arsimor parauniversitar.

Në aspektin e shpërndarjes territoriale, 68.9% e respondentëve ushtrojnë profesionin në shkolla urbane, ndërsa 31.1% në shkolla rurale. Përfaqësimi i të dy konteksteve arsimore rrit përfaqësueshmërinë e kampionit dhe mundëson një analizë më gjithëpërfshirëse të marrëdhënieve ndërmjet lidershipit pedagogjik, klimës organizative dhe performancës së nxënësve. Karakteristikat demografike të kampionit tregojnë se studimi mbështetet në perceptimet e një grupi respondentësh me përvojë të konsiderueshme profesionale dhe me përfaqësim të gjerë të konteksteve të ndryshme të sistemit arsimor parauniversitar shqiptar. Kjo forcon besueshmërinë e rezultateve dhe krijon një bazë të përshtatshme për analizat statistikore që pasojnë.

Analiza përshkruese e variablave kryesore

Për të krijuar një pasqyrë të përgjithshme mbi perceptimet e respondentëve lidhur me konstruktet kryesore të studimit, u llogaritën statistikatat përshkruese për lidershipin pedagogjik, klimën organizative

dhe performancën e nxënësve. Për secilin konstrukt u raportuan mesatarja (M), devijimi standard (SD), si dhe vlerat minimale dhe maksimale të regjistruara.

Interpretimi i rezultateve

Rezultatet e analizës përshkruese tregojnë se të tre konstruktet e studimit karakterizohen nga vlera mesatare mbi nivelin neutral të shkallës Likert, duke reflektuar perceptime përgjithësisht pozitive të respondentëve.

Mesatarja më e lartë u regjistrua për lidershipin pedagogjik ($M = 4.35$; $SD = 0.71$). Ky rezultat tregon se mësuesit vlerësojnë në mënyrë pozitive praktikatat pedagogjike të drejtuesve të shkollave, duke sugjeruar se elemente të tilla si mbështetja profesionale, monitorimi i procesit mësimor dhe orientimi drejt përmirësimit të cilësisë së mësimdhënies perceptohen si të pranishme në institucionet ku ata ushtrojnë veprimtarinë e tyre.

Edhe klima organizative paraqet një nivel të lartë vlerësimi ($M = 4.08$; $SD = 0.82$). Ky rezultat tregon se respondentët perceptojnë një mjedis pune të karakterizuar nga bashkëpunimi profesional, komunikimi, besimi dhe mbështetja reciproke. Devijimi standard relativisht i ulët sugjeron një shkallë të mirë konsistence në perceptimet e mësuesve lidhur me klimën organizative të shkollave.

Ndërkohë, *performanca e nxënësve* paraqet mesataren më të ulët nga tre konstruktet ($M = 3.81$; $SD = 0.69$), megjithëse mbetet dukshëm mbi pikën neutrale të shkallës së matjes. Ky rezultat

Tabela 2: Statistikat përshkruese të variablave kryesore.

Variabli	Nr. i pohimeve	M	SD	Min	Max
Lidershipi pedagogjik	10	4.35	0.71	1.00	5.00
Klima organizative	8	4.08	0.82	1.50	5.00
Performanca e nxënësve	6	3.81	0.69	1.17	5.00

Shënim. N = 476. Burimi: Përpunim i autorit bazuar në të dhënat e studimit.

Tabela 3: *Besueshmëria e instrumentit (Cronbach's Alpha).*

Konstrukti	Nr. i pohimeve	Cronbach's Alpha
Lidershipi pedagogjik	10	0.957
Klima organizative	8	0.949
Performanca e nxënësve	6	0.926

Shënim. N = 476. Burimi: Përpunim i autorit bazuar në të dhënat e studimit.

tregon se respondentët kanë një perceptim pozitiv për nivelin e performancës së nxënësve, por njëkohësisht evidenton se përmirësimi i rezultateve të të nxënësve mbetet një objektivi që kërkon mbështetje të vazhdueshme nga praktikant efektive të liderit dhe nga një klimë organizative funksionale. Rezultatet e analizës përshkruan tregojnë se variablat kryesore karakterizohen nga shpërndarje të përshtatshme dhe nivel i mirë konsistence, duke krijuar kushtet e nevojshme për realizimin e analizave statistikore inferenciale dhe testimin e hipotezave të studimit.

Analiza e besueshmërisë së instrumentit

Për të vlerësuar konsistencën e brendshme të instrumentit të kërkuar u llogarit koeficienti *Cronbach's Alpha* për secilin nga tre konstruktet kryesore të studimit. Në literaturën metodologjike, vlera të $\alpha \geq 0.70$ konsiderohen të pranueshme, $\alpha \geq 0.80$ të mira dhe $\alpha \geq 0.90$ shumë të larta,

duke treguar një besueshmëri të lartë të shkallës së matjes.

Interpretimi

Rezultatet tregojnë se të tre konstruktet paraqesin nivele shumë të larta të konsistencës së brendshme. Koeficienti Cronbach's Alpha për liderin pedagogjik rezultoi 0.957, për klimën organizative 0.949, ndërsa për performancën e nxënësve 0.926. Të gjitha vlerat tejkalojnë ndjeshëm prapë e rekomanduar prej 0.70, duke dëshmuar një konsistencë shumë të mirë të brendshme të pohimeve që përbëjnë secilin konstrukt. Rezultatet konfirmojnë se instrumenti paraqet konsistencë të lartë të brendshme dhe është i përshtatshëm për analizat statistikore inferenciale të planifikuara.

Analiza e vlefshmërisë së instrumentit

Për të vlerësuar përshtatshmërinë e të dhënave për analizën faktoriale u përdorën indeksi Kaiser–Meyer–Olkin (KMO) dhe

Tabela 4: *Rezultatet e testit KMO dhe Bartlett për vlefshmërinë e instrumentit.*

Treguesi statistikor	Përshkrimi	Vlera
Kaiser–Meyer–Olkin (KMO)	Indeksi i përshtatshmërisë së kampionit për analizë faktoriale	0.963
Bartlett's Test of Sphericity (χ^2)	Vlera e statistikës Chi-Square të testit Bartlett	10524.921
Shkallët e lirisë (df)	Numri i shkallëve të lirisë të testit Bartlett	276
Niveli i rëndësisë statistikore (p)	Probabiliteti i testit Bartlett	< 0.001

Shënim. N = 476. Burimi: Përpunim i autorit bazuar në të dhënat e studimit.

testi i sfericitetit të Bartlett. Indeksi KMO vlerëson nivelin e përshtatshmërisë së kampionit për analizë faktoriale, ndërsa testi i Bartlett verifikon nëse ekzistojnë korrelacione statistikisht të rëndësishme ndërmjet variablave. Sipas literaturës metodologjike, analiza faktoriale konsiderohet e përshtatshme kur vlera e KMO është mbi 0.60 dhe testi i Bartlett rezulton statistikisht i rëndësishëm ($p < 0.05$).

Interpretimi

Rezultatet tregojnë se indeksi KMO = 0.963, vlerë që klasifikohet në kategorinë ‘excellent’, duke dëshmuar një përshtatshmëri shumë të lartë të të dhënave për analizën faktoriale. Sipas kriterëve të pranuar në literaturën metodologjike, vlera të KMO mbi 0.90 konsiderohen “excellent”, duke reflektuar një nivel shumë të lartë të përshtatshmërisë së të dhënave. Njëkohësisht, testi i sfericitetit të Bartlett rezultoi statistikisht i rëndësishëm ($\chi^2 = 10524.921$; $df = 276$; $p < 0.001$). Ky rezultat tregon se matrica e korrelacioneve ndryshon në mënyrë domethënëse nga matrica identitetit, çka nënkupton se ndërmjet pohimeve ekzistojnë korrelacione të mjaftueshme për të identifikuar strukturën faktoriale të instrumentit. Rezultatet e testit KMO dhe Bartlett konfirmojnë se të dhënat plotësojnë të gjitha kushtet metodologjike për vijimin me analizën faktoriale dhe mbështesin vlefshmërinë konstruktive të instrumentit të përdorur në këtë studim.

Analiza faktoriale eksploruese

Pas konfirmimit të përshtatshmërisë së të dhënave për analizë faktoriale, u realizua analiza faktoriale eksploruese për të verifikuar strukturën e konstrukteve të instrumentit. Analiza faktoriale eksploruese (EFA) u përdor për të verifikuar nëse struktura faktoriale e instrumentit ishte

e qëndrueshme në kontekstin e sistemit arsimor parauniversitar shqiptar. Megjithatë konstruktet mbështeten në literaturën ekzistuese, instrumenti u përshtat për kontekstin shqiptar, që justifikon përdorimin fillestar të EFA për vlerësimin e vlefshmërisë së konstrukteve. Analiza u krye mbi 24 pohimet e pyetësorit dhe konfirmoi një strukturë trefaktoriale në përputhje me modelin teorik të studimit: lidershipi pedagogjik, klima organizative dhe performanca e nxënësve. Tre faktorët e ekstraktuar shpjeguan së bashku 74.49% të variancës totale, çka tregon një nivel të lartë të shpjegueshmërisë së strukturës faktoriale të instrumentit. Faktori i parë, lidershipi pedagogjik, shpjegoi 34.61% të variancës; faktori i dytë, klima organizative, shpjegoi 20.37%; ndërsa faktori i tretë, performanca e nxënësve, shpjegoi 19.52% të variancës totale.

Rezultatet tregojnë se të gjitha pohimet kanë ngarkesa faktoriale të pranueshme në faktorët përkatës. Ngarkesat faktoriale për lidershipin pedagogjik variojnë nga 0.743 në 0.816, për klimën organizative nga 0.423 në 0.801, ndërsa për performancën e nxënësve nga 0.764 në 0.825. Vlerat e larta të ngarkesave faktoriale tregojnë se pohimet lidhen mirë me konstruktet teorike që synojnë të matin. Analiza faktoriale konfirmon strukturën trefaktoriale të instrumentit dhe mbështet vlefshmërinë konstruktive të shkallëve të përdorura në studim. Këto rezultate justifikojnë përdorimin e tre konstrukteve të përmbledhura në analizat e mëtejshme të korrelacionit, regresionit dhe ndërmjetësimit.

Analiza e korrelacionit ndërmjet variablave

Për të vlerësuar forcën dhe drejtimin e marrëdhënieve ndërmjet variablave

Tabela 5: *Struktura faktoriale e instrumentit.*

Faktori	Nr. i pohimeve	Ngarkesat faktoriale	Varianca e shpjeguar (%)
Lidershipi pedagogjik	10	0.743–0.816	34.61
Klima organizative	8	0.423–0.801	20.37
Performanca e nxënësve	6	0.764–0.825	19.52
Totali	24	—	74.49

Shënim. N = 476. Burimi: Përpunim i autorit bazuar në të dhënat e studimit.

Tabela 6: *Matrica e korrelacionit Pearson ndërmjet variablave kryesore.*

Variabli	1	2	3
1. Lidershipi pedagogjik	1		
2. Klima organizative	0.798***	1	
3. Performanca e nxënësve	0.481*	0.593*	1

Shënim. N = 476. Burimi: Përpunim i autorit bazuar në të dhënat e studimit.

kryesore të studimit, u përdor koeficienti i korrelacionit *Pearson* (r). Kjo analizë shërben si një hap paraprak për testimin e hipotezave dhe për vlerësimin e lidhjeve lineare ndërmjet lidershipit pedagogjik, klimës organizative dhe performancës së nxënësve.

Interpretimi

Analiza e korrelacionit evidencoi marrëdhënie pozitive dhe statistikisht të rëndësishme ndërmjet të gjitha variablave të studimit. Rezultatet tregojnë se lidershipi pedagogjik është i lidhur fort me klimën organizative ($r = 0.798$; $p < 0.001$). Ky rezultat tregon se perceptimi për praktika më të zhvilluara të lidershipit pedagogjik shoqërohet me perceptime më pozitive për klimën organizative të shkollës. Gjithashtu, u identifikua një lidhje pozitive me forcë mesatare ndërmjet lidershipit pedagogjik dhe performancës së nxënësve ($r = 0.481$; $p < 0.001$). Kjo sugjeron se përmirësimi i praktikave të lidershipit pedagogjik shoqërohet me rritje të perceptuar të performancës së nxënësve. Ndërkohë, klima organizative rezultoi e lidhur pozitivisht me

performancën e nxënësve ($r = 0.593$; $*p < .001$), duke treguar se shkollat me një klimë organizative më pozitive karakterizohen edhe nga nivele më të larta të performancës së nxënësve. Rezultatet e analizës së korrelacionit mbështesin ekzistencën e marrëdhënieve lineare ndërmjet variablave kryesore të studimit dhe krijojnë bazën statistikore për testimin e hipotezave përmes analizës së regresionit.

Testimi i hipotezave përmes analizës së regresionit

Për të testuar hipotezat e studimit u përdor analiza e regresionit linear të thjeshtë. Kjo analizë mundëson vlerësimin e ndikimit të lidershipit pedagogjik në performancën e nxënësve dhe klimën organizative, si dhe ndikimin e klimës organizative në performancën e nxënësve.

Interpretimi

Rezultatet e analizës së regresionit tregojnë se lidershipi pedagogjik ka një ndikim pozitiv dhe statistikisht të rëndësishëm

Tabela 7: *Rezultatet e analizës së regresionit linear*

Hipoteza	Marrëdhënia e testuar	β	t	R ²	p	Vendimi
H1	Lidershipi pedagogjik → Performanca e nxënësve	0.471	11.92	0.231	<0.001	Pranohet
H2	Lidershipi pedagogjik → Klima organizative	0.918	28.72	0.636	<0.001	Pranohet
H3	Klima organizative → Performanca e nxënësve	0.504	15.99	0.351	<0.001	Pranohet

Shënim. N = 476. Burimi: Përpunim i autorit bazuar në të dhënat e studimit.

në performancën e nxënësve ($\beta = 0.471$; $t = 11.92$; $p < 0.001$). Modeli shpjegon 23.1% të variancës së performancës së nxënësve ($R^2 = 0.231$), duke mbështetur hipotezën H1.

Analiza konfirmon gjithashtu se lidershipi pedagogjik ndikon shumë fuqishëm në klimën organizative ($\beta = 0.918$; $t = 28.72$; $p < 0.001$). Ky model shpjegon 63.6% të variancës së klimës organizative ($R^2 = 0.636$), që tregon se praktikatat e lidershipit pedagogjik përbëjnë një nga faktorët kryesorë që ndikojnë në perceptimin e klimës organizative në shkollë. Për rrjedhojë, hipoteza H2 pranohet.

Rezultatet gjithashtu tregojnë se klima organizative ka një ndikim pozitiv dhe statistikisht të rëndësishëm në performancën e nxënësve ($\beta = 0.504$; $t = 15.99$; $p < 0.001$). Modeli shpjegon 35.1% të variancës së performancës së nxënësve ($R^2 = 0.351$), duke mbështetur hipotezën H3. Analiza e regresionit konfirmon ekzistencën e marrëdhënieve

pozitive ndërmjet variablave kryesore të studimit dhe krijon bazën empirike për testimin e hipotezës së katërt, që lidhet me rolin ndërmjetësues të klimës organizative.

Analiza e rolit ndërmjetësues të klimës organizative

Për të testuar hipotezën e katërt u analizua roli ndërmjetësues i klimës organizative në marrëdhënien ndërmjet lidershipit pedagogjik dhe performancës së nxënësve. Analiza u bazua në modelin klasik të ndërmjetësimit, duke vlerësuar efektin total, efektin e drejtpërdrejtë dhe efektin indirekt të lidershipit pedagogjik mbi performancën e nxënësve.

Interpretimi

Rezultatet tregojnë se lidershipi pedagogjik ndikon pozitivisht dhe në mënyrë të rëndësishme statistikisht në klimën organizative ($\beta = 0.918$; $p < 0.001$). Gjithashtu, klima organizative ndikon pozitivisht në performancën

Tabela 8: *Analiza e ndërmjetësimit të klimës organizative*

Marrëdhënia	β	p
Lidershipi pedagogjik → Klima organizative (a)	0.918	<0.001
Klima organizative → Performanca e nxënësve (b)	0.489	<0.001
Lidershipi pedagogjik → Performanca e nxënësve (efekti total, c)	0.471	<0.001
Lidershipi pedagogjik → Performanca e nxënësve (efekti direkt, c')	0.022	0.684

Shënim. N = 476. Burimi: Përpunim i autorit bazuar në të dhënat e studimit.

e nxënësve ($\beta = 0.489$; $p < 0.001$). Efekti total i lidershipit pedagogjik mbi performancën e nxënësve rezultoi pozitiv dhe statistikisht i rëndësishëm ($\beta = 0.471$; $p < 0.001$). Megjithatë, pas përfshirjes së klimës organizative në model, efekti i drejtpërdrejtë i lidershipit pedagogjik u reduktua në $\beta = 0.022$ dhe nuk rezultoi më statistikisht i rëndësishëm ($p = 0.684$).

Ky rezultat tregon se ndikimi i lidershipit pedagogjik në performancën e nxënësve realizohet pothuajse tërësisht përmes klimës organizative. Me fjalë të tjera, praktikat e lidershipit pedagogjik ndikojnë fillimisht në krijimin e një klime organizative pozitive, e cila më pas përkthehet në përmirësimin e performancës së nxënësve. Në këto kushte, hipoteza H4 mbështetet, duke treguar se klima organizative ushtron një ndërmjetësim të plotë (full mediation) në marrëdhënien ndërmjet lidershipit pedagogjik dhe performancës së nxënësve.

Diskutim

Rezultatet e këtij studimi konfirmojnë se lidershipi pedagogjik ushtron një ndikim pozitiv dhe statistikisht të rëndësishëm në performancën e nxënësve në arsimin parauniversitar shqiptar. Kjo gjetje është në përputhje me literaturën ndërkombëtare, e cila argumenton se ndikimi i drejtuesve të shkollave në rezultatet e të nxënësve realizohet kryesisht përmes përmirësimit të cilësisë së mësimdhënies, zhvillimit profesional të mësuesve dhe orientimit strategjik të shkollës drejt përmirësimit të vazhdueshëm (Leithwood et al., 2004; Robinson et al., 2008; Hallinger, 2011; Leithwood et al., 2020). Gjetjet e këtij studimi tregojnë se edhe në kontekstin shqiptar drejtuesit që ushtrjnë një lidership të orientuar drejt procesit pedagogjik krijojnë kushte më të favorshme për përmirësimin e performancës së nxënësve.

Një tjetër gjetje e rëndësishme lidhet me ndikimin e lidershipit pedagogjik në klimën organizative. Rezultatet treguan se ekziston një marrëdhënie e fortë ndërmjet këtyre dy konstrakteve, duke konfirmuar se klima organizative nuk është një karakteristikë statike e institucionit, por zhvillohet si rezultat i praktikave të lidershipit. Drejtuesit që mbështesin bashkëpunimin profesional, komunikimin e hapur, ndarjen e vizionit dhe zhvillimin profesional të stafit kontribuojnë në krijimin e një mjedisi organizativ më pozitiv dhe më funksional. Ky rezultat është në përputhje me studimet e Hallinger (2011), Fullan (2001) dhe Leithwood et al. (2020), të cilat theksojnë se lidershipi efektiv ndërton kapacitetin organizativ të shkollës dhe krijon një kulturë institucionale të orientuar drejt të nxënësve dhe përmirësimit të vazhdueshëm.

Rezultatet evidencuan gjithashtu se klima organizative ushtron një ndikim pozitiv në performancën e nxënësve. Ky rezultat mbështet qasjen sipas së cilës cilësia e rezultateve arsimore nuk përcaktohet vetëm nga karakteristikat individuale të mësuesve apo nxënësve, por edhe nga mënyra se si funksionon shkolla si organizatë. Një klimë e karakterizuar nga besimi reciprok, bashkëpunimi profesional, komunikimi efektiv dhe mbështetja institucionale krijon kushte më të favorshme për zhvillimin e praktikave cilësore të mësimdhënies dhe, rrjedhimisht, për përmirësimin e rezultateve të nxënësve. Kjo gjetje mbështetet nga literatura mbi klimën organizative, e cila e konsideron atë një ndër faktorët kryesorë që ndikon në efektivitetin institucional dhe suksesin akademik të nxënësve (Hoy et al., 1991; Hoy & Miskel, 2013; Collie, 2020).

Kontributi kryesor i këtij studimi lidhet me verifikimin empirik të rolit ndërmjetësues të klimës organizative

në marrëdhënien ndërmjet lidershipit pedagogjik dhe performancës së nxënësve. Analizat treguan se, pas përfshirjes së klimës organizative në model, ndikimi i drejtpërdrejtë i lidershipit pedagogjik mbi performancën e nxënësve humbet rëndësinë statistikore, ndërsa efekti indirekt përmes klimës organizative mbetet statistikisht i rëndësishëm. Ky rezultat sugjeron se ndikimi i drejtuesit të shkollës nuk materializohet në mënyrë të drejtpërdrejtë në rezultatet e nxënësve, por realizohet përmes proceseve organizative që forcojnë bashkëpunimin profesional, besimin institucional dhe angazhimin e mësuesve. Në këtë aspekt, studimi ofron evidencë empirike që mbështet modelin e efekteve të ndërmjetësuar (mediated effects model), sipas të cilit klima organizative përbën mekanizmin kryesor përmes të cilit lidershipi pedagogjik ndikon në cilësinë e procesit arsimor (Hallinger & Heck, 1996; Heck & Hallinger, 2009). Nga pikëpamja praktike, gjetjet e këtij studimi kanë implikime të rëndësishme për zhvillimin e politikave arsimore dhe për përgatitjen profesionale të drejtuesve të shkollave. Rezultatet sugjerojnë se programet e formimit dhe zhvillimit profesional duhet të orientohen më shumë drejt forcimit të kompetencave të lidershipit pedagogjik, ndërtimit të kulturës së bashkëpunimit dhe zhvillimit të klimës organizative pozitive. Për më tepër, politikat arsimore duhet ta konsiderojnë klimën organizative si një tregues strategjik të cilësisë së shkollës dhe si një komponent thelbësor të proceseve të vlerësimit institucional dhe përmirësimit të vazhdueshëm të performancës së nxënësve.

Përfundime

Ky studim analizoi marrëdhënien ndërmjet lidershipit pedagogjik, klimës organizative dhe performancës së nxënësve në shkollat

e arsimit parauniversitar shqiptar, duke testuar rolin ndërmjetësues të klimës organizative. Rezultatet empirike konfirmuan se lidershipi pedagogjik ushtron një ndikim pozitiv si mbi klimën organizative, ashtu edhe mbi performancën e nxënësve, ndërsa klima organizative ndikon pozitivisht në rezultatet e të nxënësve. Gjetja më e rëndësishme e studimit është verifikimi empirik i rolit ndërmjetësues të klimës organizative, duke treguar se ndikimi i drejtuesit të shkollës në performancën e nxënësve realizohet kryesisht përmes krijimit të një mjedisi institucional të karakterizuar nga bashkëpunimi profesional, besimi organizativ dhe mbështetja e vazhdueshme për zhvillimin e mësimdhënies.

Nga pikëpamja teorike, studimi kontribuon në zgjerimin e evidencës empirike mbi lidershipin arsimor në kontekstin shqiptar, duke mbështetur modelet bashkëkohore të lidershipit që e konsiderojnë klimën organizative si mekanizmin kryesor përmes të cilit lidershipi pedagogjik ndikon në cilësinë e procesit arsimor dhe në performancën e nxënësve. Në këtë mënyrë, studimi plotëson një boshllëk në literaturën vendase dhe ofron një model konceptual që mund të shërbejë si bazë për kërkime të mëtejshme në fushën e lidershipit arsimor.

Nga pikëpamja praktike, rezultatet sugjerojnë se politikat arsimore dhe programet e zhvillimit profesional duhet të orientohen drejt forcimit të kompetencave pedagogjike dhe organizative të drejtuesve të shkollave. Vëmendje e veçantë duhet t'i kushtohet zhvillimit të kulturës së bashkëpunimit, mbështetjes së të nxënësve profesional të mësuesve dhe krijimit të një klime organizative pozitive, si elemente thelbësore për përmirësimin e cilësisë së arsimit dhe rritjen e performancës së nxënësve.

Kufizimet e studimit

Pavarësisht kontributit të tij, studimi paraqet disa kufizime.

- Së pari, të dhënat u mblodhën përmes pyetësorëve të vetëraportimit, që mund të ndikojë në perceptimet e respondentëve dhe të rrisë mundësinë e paragjykitit të përgjigjeve.
- Së dyti, dizajni ndërprerës (*cross-sectional*) nuk lejon nxjerrjen e përfundimeve mbi marrëdhëniet shkakësore ndërmjet variablave.
- Së treti, studimi u mbështet vetëm në perceptimet e mësuesve, pa përfshirë drejtuesit e shkollave, nxënësit apo aktorë të tjerë të procesit arsimor.

Rekomandime për kërkimet në të ardhmen

Studimet e ardhshme mund të përdorin dizajne longitudinale për të analizuar evolucionin e marrëdhënieve ndërmjet lidershit pedagogjik, klimës organizative dhe performancës së nxënësve në kohë. Gjithashtu, rekomandohet zgjerimi i kampionit duke përfshirë drejtues shkollash, nxënës dhe prindër, si dhe përdorimi i modeleve të ekuacioneve strukturore (*Structural Equation Modeling – SEM*) për të testuar modele më komplekse të marrëdhënieve ndërmjet variablave. Kërkime të tilla do të kontribuonin në thellimin e njohurive mbi mekanizmat përmes të cilëve lidershi pedagogjik ndikon në efektivitetin e shkollës dhe në rezultatet e të nxënit.

REFERENCAT

- Collie, R. J. (2020). The development of teacher and school organisational climate research: A review of past, present and future directions. *Educational Psychology Review*, 32(2), 457–481.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). Sage Publications.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297–334. <https://doi.org/10.1007/BF02310555>
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics* (5th ed.). Sage Publications.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. Jossey-Bass.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis* (8th ed.). Cengage.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329–351. <https://doi.org/10.1080/0305764032000122005>
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125–142.
- Hallinger, P. (2020). Are principals instructional leaders yet? A science map of the knowledge base on instructional leadership, 1940–2018. *Scientometrics*, 122(3), 1629–1650. <https://doi.org/10.1007/s11192-020-03360-5>
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980–1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5–44. <https://doi.org/10.1177/0013161X96032001002>
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The Elementary School Journal*, 86(2), 217–247. <https://doi.org/10.1177/0013161X8508602001002>

- org/10.1086/461445
- Hayes, A. F. (2022). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach* (3rd ed.). Guilford Press.
- Heck, R. H., & Hallinger, P. (2009). Assessing the contribution of distributed leadership to school improvement and growth in math achievement. *American Educational Research Journal*, 46(3), 659–689. <https://doi.org/10.3102/0002831209340042>
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2013). *Educational administration: Theory, research, and practice* (9th ed.). McGraw-Hill Education.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools/Healthy schools: Measuring organizational climate*. Sage Publications.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5–22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. The Wallace Foundation.
- Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 140, 1–55.
- Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N., & Hoagwood, K. (2015). Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 42(5), 533–544. <https://doi.org/10.1007/s10488-013-0528-y>
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635–674. <https://doi.org/10.1177/0013161X08321509>

INTELIGJENCA ARTIFICIALE, TRANSFORMIMI I ARSIMIT DHE SFIDAT E MENAXHIMIT. NJË PERSPEKTIVË RAJONALE

Pal NIKOLLI

Universiteti i Tiranës

Fakulteti i Historisë dhe i Filologjisë

Departamenti i Gjeografisë

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

Miradije BERISHAJ

OVS Jagdgasse 22, 1100

Vjenë, Austri.

E-mail: miradijeberishaj@hotmail.com

Ferim GASHI

University of Prishtina, KOSOVO

(autor korrespondent)

E – mail: ferim.gashi@uni-pr.edu

PËRMBLEDHJE

Ky studim trajton ndikimin transformues të inteligjencës artificiale (IA) në sistemet arsimore, duke u fokusuar në ndërveprimin midis inovacionit teknologjik, parimeve pedagogjike dhe sfidave etike. Duke u mbështetur në një kornizë teorike të integruar që përfshin konstruktivizmin, teoritë e adoptimit të teknologjisë dhe qasjet kritike mbi etikën e të dhënave dhe ndikimet socio-kulturore, studimi analizon mënyrat se si IA po riformëson procesin e të nxënit, rolin e mësuesit dhe strukturat institucionale arsimore. Në plan empirik dhe krahasues, analiza përqendrohet në Shqipëri dhe në vendet e Ballkanit Perëndimor (Kosovë, Maqedoni e Veriut dhe Serbi), duke evidentuar dallimet në kapacitetin institucional, nivelin

e integritit teknologjik dhe performancën arsimore. Gjetjet tregojnë se IA ofron potencial të konsiderueshëm për personalizimin e të nxënës, rritjen e aksesit në dije dhe përmirësimin e efikasitetit pedagogjik, por njëkohësisht shoqërohet me rreziqe si dobësimi i mendimit kritik, varësia teknologjike, rritja e plagjiaturës dhe thellimi i pabarazive digjitale. Studimi argumenton se debati midis modelit “roboti në krah të mësuesit” dhe “mësuesi robot” duhet të kuptohet si një dilemë konceptuale që reflekton tensionin midis humanizmit pedagogjik dhe automatizimit teknologjik. Në këtë kuadër, evidentohet se modeli hibrid, ku IA shërben si mjet mbështetës dhe jo zëvendësues i mësuesit, përbën alternativën më të qëndrueshme dhe pedagogjiksht të justifikuar. Në kontekstin shqiptar, studimi identifikon sfida të lidhura me infrastrukturën, trajnimin e mësuesve dhe kapacitetin institucional, duke sugjeruar nevojën për politika të integruara që ndërthurin investimet teknologjike me zhvillimin profesional dhe kornizat etike. Në përfundim, argumentohet se suksesi i integritit të IA në arsim varet nga aftësia për të balancuar inovacionin me vlerat themelore të edukimit, duke garantuar një zhvillim të qëndrueshëm, gjithëpërfshirës dhe të orientuar drejt njeriut.

Fjalë kyçe: *Inteligjenca artificiale, arsim, të nxënës i personalizuar, mendimi kritik, etikë digjitale, leadership arsimor, pabarazi digjitale, Ballkani Perëndimor, transformim digjital, teknologji në edukim.*

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.

Miradije BERISHAJ (MSc), e lindur në Saradran (Istog, Kosovë), është mësuese dhe veprimtare në arsimin e diasporës shqiptare. Ka përfunduar Master Shkencor në Gjuhësi në Universitetin e Tiranës (2014) dhe trajnimin profesional në Austri. Ka punuar si mësuese e gjuhës shqipe në Vjenë (2001–2017) dhe aktualisht është nënkryetare e Këshillit Koordinues të Arsimitarëve në Diasporë. Është vlerësuar për kontributin e saj në arsim dhe diasporë.

Prof. Asoc. Dr. **Ferim GASHI** është pedagog në Universitetin e Prishtinës “Hasan Prishtina” me përvojë të gjerë akademike dhe profesionale në gjeografi, planifikim hapësinor dhe GIS. Ka shërbyer si profesor asistent dhe vizitor në universitete të Kosovës, Shqipërisë dhe Evropës, si dhe këshilltar politik për arsimin. Është autor i shumë punimeve shkencore ndërkombëtare në Web of Science dhe Scopus, duke u fokusuar në zhvillimin hapësinor, turizmin ndërkufitar dhe hartografinë tematik.

Hyrje, korniza teorike dhe konceptuale

Zhvillimi i inteligjencës artificiale (IA) dhe teknologjive digjitale po transformon në mënyrë të thellë sistemet arsimore në nivel global dhe rajonal. Adoptimi i teknologjive të reja në mjediset arsimore varet jo vetëm nga disponueshmëria e

infrastrukturës, por edhe nga kultura pedagogjike dhe kapaciteti institucional (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010). Në këtë kontekst, ky studim analizon ndikimin e IA në arsim, duke u fokusuar në Shqipëri dhe duke e vendosur atë në një kuadër krahasues me vendet e Ballkanit Perëndimor, përfshirë Kosovën, Maqedoninë e Veriut dhe Serbinë. Analiza

tregon se ndikimi i teknologjisë nuk është i njëanshëm, por i kushtëzuar nga faktorë strukturorë dhe kulturore (Bostrom & Yudkowsky, 2014; Floridi et al., 2018).

Arsimi në shekullin XXI po përjeton një transformim paradigmatic për shkak të integritetit të teknologjive digjitale dhe inteligjencës artificiale. Këto zhvillime mundësojnë personalizimin e të nxënit dhe demokratizimin e dijes, por gjithashtu ngjallin shqetësime mbi cilësinë e të nxënit dhe rolin e mendimit kritik (Luckin, Holmes, Griffiths, & Forcier, 2016; Holmes, Bialik, & Fadel, 2019). Debati aktual ndahet midis një qasjeje optimiste, që e sheh IA si katalizator të inovacionit arsimor, dhe një qasjeje kritike, që e konsideron atë si faktor të mundshëm të degradimit të proceseve njohëse (Selwyn, 2019). Ky studim synon të ofrojë një analizë të balancuar duke marrë parasysh realitetin shqiptar dhe krahasimin rajonal.

Në nivel konceptual, inteligjenca artificiale në arsim përkufizohet si përdorimi i sistemeve algoritmike për të simuluar procese njohëse njerëzore, si të nxënit, arsyetimi dhe vendimmarrja (Russell & Norvig, 2021). Në këtë kuadër, IA lidhet ngushtë me të nxënit e personalizuar, analizën e të dhënave arsimore dhe automatizimin e proceseve pedagogjike. Megjithatë, teoritë konstruktiviste argumentojnë se dija ndërtohet në mënyrë aktive nga nxënësi, dhe përdorimi i pakontrolluar i IA mund ta zhvendosë këtë proces drejt një modeli pasiv, duke kufizuar zhvillimin e mendimit kritik dhe aftësitë analitike (Piaget, 1972; Vygotsky, 1978).

Korniza teorike e këtij studimi bazohet në tre parime kryesore: (1) konstruktivizmi si model për të kuptuar të nxënit aktiv dhe ndërveprues (Piaget, 1972; Vygotsky, 1978), (2) teoritë e adoptimit të teknologjisë në arsim, si

Technology Acceptance Model (TAM) për të analizuar pranimin dhe përdorimin e sistemeve digjitale (Davis, 1989), dhe (3) qasja kritike mbi ndikimet socio-kulturore dhe etikën e përdorimit të IA në mjediset arsimore (Floridi et al., 2018).

Përmes këtij kuadri teorik, studimi synon të ofrojë një pasqyrë të qartë mbi mënyrat se si IA mund të transformojë praktikatat arsimore në Shqipëri dhe rajon, duke theksuar si potencialin inovativ, ashtu edhe sfidat e mundshme në implementim.

Ndikimet e Inteligjencës Artificiale në Arsim

Zhvillimi i Inteligjencës Artificiale (IA) po transformon në mënyrë thelbësore sistemet arsimore në nivel global, duke ndryshuar jo vetëm mënyrën e transmetimit të dijes, por edhe natyrën e procesit mësimor (Luckin et al., 2016; Holmes et al., 2019). IA nuk përfaqëson thjesht një mjet teknologjik shtesë, por një paradigmë të re që integron analizën e të dhënave, automatizimin dhe ndërveprimin inteligjent për të përmirësuar përvojën arsimore (Baker & Inventado, 2014).

Ndikimet e IA në arsim janë komplekse dhe shumëdimensionale, duke përfshirë përfitime të dukshme në cilësinë e të nxënit, por gjithashtu edhe sfida etike, pedagogjike dhe sociale (Zawacki-Richter et al., 2019).

Ndikimet pozitive

Personalizimi i të nxënit

Një nga kontributet kryesore të IA është aftësia për të mundësuar personalizimin e të nxënit. Në sistemet tradicionale, mësimdhënia shpesh ndjek një model uniform, ku nxënësit trajtohen njësoj, pavarësisht nga ritmi, stili dhe interesat e tyre (Pane et al., 2015). Ndërsa, algoritmet inteligjente dhe analiza e të

dhënave mundësojnë ndërtimin e profileve individuale të nxënësve, identifikimin e pikave të forta dhe dobësive, dhe përshtatjen e përmbajtjes, ritmit dhe metodave të të nxënës (Chen et al., 2020). Ky personalizim rrit efektivitetin e të nxënës dhe kontribuon në reduktimin e pabarazive arsimore, duke ofruar mbështetje për nxënësit me nevoja të veçanta.

Qasje globale në dije.

IA ka zgjeruar në mënyrë të konsiderueshme aksesin në burime arsimore në shkallë globale. Përmes platformave digjitale dhe sistemeve inteligjente, nxënësit dhe mësuesit mund të kenë qasje në një gamë të gjerë materialesh, duke përfshirë libra elektronikë, kurse online, video-leksione dhe databaza shkencore (Luckin et al., 2016; Holmes et al., 2019). Kjo qasje globale ndihmon në tejkalimin e kufizimeve gjeografike dhe ekonomike, duke mundësuar që edhe individët në zona të largëta të përfitojnë nga burime cilësore arsimore. Në këtë mënyrë, IA kontribuon në demokratizimin e dijes dhe në ndërtimin e një shoqërie më gjithëpërfshirëse.

Gjithashtu, mjetet e përkthimit automatik dhe ndërfaqet shumëgjuhëshe të bazuara në IA lehtësojnë komunikimin ndërkulturor dhe shkëmbimin e njohurive midis komuniteteve të ndryshme, duke e bërë arsimin një hapësirë më të hapur dhe globale (Baker & Smith, 2019).

Rritja e efikasitetit të mësuesve

Integrimi i IA në procesin arsimor ka sjellë një rritje të ndjeshme të efikasitetit të mësuesve. IA mund të automatizojë një sërë detyrash administrative dhe rutinë, si vlerësimi i testeve, analizimi i performancës së nxënësve dhe menaxhimi i të dhënave arsimore (Holmes et al., 2019). Kjo u mundëson mësuesve të

përqendrohen më shumë në aspektet pedagogjike dhe kreative të mësimdhënies, si ndërtimi i strategjive didaktike, motivimi i nxënësve dhe zhvillimi i aftësive kritike. Për më tepër, sistemet inteligjente mund të ofrojnë rekomandime të bazuara në të dhëna për përmirësimin e metodave të mësimdhënies (Baker & Inventado, 2014), duke ndihmuar mësuesit të marrin vendime më të informuara dhe më efektive.

Zhvillimi i aftësive digjitale

Përdorimi i IA në arsim kontribuon drejtpërdrejt në zhvillimin e aftësive digjitale, të cilat janë thelbësore në shoqërinë e informacionit. Nxënësit jo vetëm që përdorin teknologjitë digjitale, por mësojnë edhe si t'i kuptojnë dhe t'i vlerësojnë ato në mënyrë kritike. Këto aftësi përfshijnë kompetenca si mendimi kritik, zgjidhja e problemeve, analizimi i të dhënave dhe përdorimi etik i teknologjisë (Voogt et al., 2015). Në këtë mënyrë, IA ndihmon në përgatitjen e individëve për tregun e punës të së ardhmes, ku kërkesa për aftësi digjitale dhe teknologjike është në rritje të vazhdueshme. Gjithashtu, ndërveprimi me sisteme inteligjente i ndihmon nxënësit të zhvillojnë një kuptim më të thellë të funksionimit të teknologjive moderne, duke i bërë ata jo vetëm përdorues, por edhe krijues potencialë të zgjidhjeve inovative.

Si përfundim, ndikimet pozitive të Inteligjencës Artificiale në arsim dëshmojnë se kjo teknologji ka potencial të madh për të përmirësuar cilësinë dhe gjithëpërfshirjen e procesit mësimor. Megjithatë, përfitimet e saj maksimizohen vetëm nëse përdoret në mënyrë të balancuar dhe të integruar me parimet pedagogjike tradicionale. Në këtë kuptim, IA nuk duhet parë si zëvendësim i mësuesit, por si një mjet fuqizues që mbështet dhe pasuron rolin e tij në formimin e brezave të rinj.

Ndikimet negative

Përkundër potencialit të madh transformues që ofron inteligjenca artificiale në arsim, përdorimi i saj i pakontrolluar ose i paorientuar nga ana pedagogjike mund të prodhojë pasojë të rëndësishme negative. Këto ndikime kërkojnë një analizë të thelluar, pasi prekin jo vetëm procesin e të nxënësve, por edhe formimin intelektual, etik dhe social të nxënësve dhe studentëve.

Dobësimi i mendimit kritik

Një nga rreziqet më të theksuara lidhet me dobësimin e aftësive të mendimit kritik. Inteligjenca artificiale, përmes mjeteve që ofrojnë përgjigje të menjëhershme dhe të strukturuar, mund të reduktojë nevojën e nxënësve për të analizuar, krahasuar dhe vlerësuar informacionin në mënyrë të pavarur (Selwyn, 2019). Në vend që të angazhohen në procese të thelluara njohëse si arsyetimi logjik, formulimi i hipotezave apo zgjidhja kreative e problemeve, nxënësit mund të bien në një model konsumues të dijes. Ky fenomen çon në një zhvendosje nga “të mësuarit për të menduar” drejt “të mësuarit për të marrë përgjigje”. Si pasojë, zhvillimi i aftësive metakognitive, të tilla si vetë-reflektimi, vetëvlerësimi dhe kontrolli i proceseve të të nxënësve, mund të dobësohet ndjeshëm. Në plan afatgjatë, kjo krijon individë më pak të aftë për të gjykuar në mënyrë të pavarur dhe për të marrë vendime të informuara në situata komplekse.

Varësia teknologjike

Një tjetër ndikim negativ i rëndësishëm është rritja e varësisë nga teknologjia. Integrimi i gjerë i sistemeve të inteligjencës artificiale në procesin mësimor mund të krijojë një situatë ku nxënësit dhe studentët mbështeten tepër në këto mjete për të kryer detyra akademike.

Kjo varësi manifestohet në disa forma

si: pamundësia për të zgjidhur probleme pa ndihmën e teknologjisë, reduktimi i aftësive bazë si shkrimi analitik, llogaritja apo kërkimi manual dhe rënia e motivimit për të eksploruar në mënyrë autonome.

Në një kontekst më të gjerë, varësia teknologjike mund të ndikojë edhe në autonominë intelektuale të individit (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010). Nxënësit mund të humbasin besimin në aftësitë e tyre, duke e konsideruar teknologjinë si burimin kryesor të dijes dhe jo si një mjet ndihmës. Kjo krijon një raport të pabalancuar midis njeriut dhe teknologjisë, ku roli aktiv i nxënësit zbehet.

Rritja e plagjiaturës

Përdorimi i inteligjencës artificiale ka sjellë një sfidë të re në fushën e integritetit akademik: rritjen e plagjiaturës dhe formave të tjera të pandershmërisë akademike. Mjetet gjeneruese të tekstit mund të prodhojnë ese, detyra dhe projekte të plota në një kohë shumë të shkurtër, duke e bërë të vështirë dallimin midis punës origjinale dhe asaj të gjeneruar. Kjo situatë krijon disa probleme si: dobësimin e etikës akademike, uljen e përpjekjes individuale në procesin e të nxënësve dhe vështirësi për institucionet në vlerësimin real të njohurive dhe aftësive të nxënësve (Bostrom & Yudkowsky, 2014).

Plagjiatura e mbështetur nga inteligjenca artificiale nuk është gjithmonë e dukshme, pasi përmbajtja e gjeneruar mund të jetë origjinale në formë, por jo në autorësi. Kjo sfidon konceptin tradicional të autorësisë dhe kërkon rishikim të metodave të vlerësimit, duke kaluar drejt formave më autentike dhe procesuale të testimit të njohurive.

Pabarazitë digjitale.

Një ndër pasojat më shqetësuese në nivel sistematik është thellimi i pabarazive

digjitale. Jo të gjithë nxënësit dhe institucionet arsimore kanë akses të barabartë në teknologjitë e avancuara të IA. Kjo krijon një hendek të ri midis atyre që kanë mundësi të përfitojnë nga këto mjete dhe atyre që mbeten jashtë këtij transformimi (UNESCO, 2021).

Pabarazitë digjitale shfaqen në disa dimensione si: mungesa e pajisjeve dhe infrastrukturës teknologjike, akses i kufizuar në internet cilësor, mungesë e aftësive digjitale për përdorimin efektiv të teknologjisë dhe diferenca midis zonave urbane dhe rurale, si dhe midis shtresave sociale. Këto pabarazi rrezikojnë të thellojnë diferencat në rezultate arsimore dhe në mundësitë për zhvillim profesional në të ardhmen. Në vend që IA të shërbejë si një mjet barazues, ajo mund të kthehet në një faktor që përforcon pabarazitë ekzistuese në sistemin arsimor.

Kështu, themi se IA ofron mundësi të jashtëzakonshme për transformimin e arsimit, duke përmirësuar cilësinë dhe gjithpërfshirjen e të nxënësve. Megjithatë, përdorimi i saj kërkon balancim të kujdesshëm për të shmangur rreziqet etike, pedagogjike dhe sociale. IA nuk duhet parë si zëvendësim i mësuesit, por si mjet që fuqizon rolin e tij në formimin e brezave të rinj.

Roboti në krah të mësuesit apo mësues robot? Inteligjenca artificiale në edukim midis personalizimit dhe etikës

Integrimi i inteligjencës artificiale në sistemet arsimore përfaqëson një nga zhvillimet më të rëndësishme bashkëkohore në fushën e Pedagogjisë. Ky transformim nuk është thjesht teknologjik, por prek drejtpërdrejt thelbin e procesit të të nxënësve, duke ngritur pyetje themelore mbi rolin e mësuesit dhe natyrën e marrëdhënies

pedagogjike. Në këtë kuadër, debati midis modelit “roboti në krah të mësuesit” dhe atij “mësues robot” përbën një dilemë qendrore në diskursin aktual akademik dhe politik, veçanërisht në një kohë kur teknologjitë arsimore promovohen në nivele të larta institucionale, përfshirë iniciativa të prezantuara nga White House në kuadër të politikave për inteligjencën artificiale në edukim (White House, 2023).

Në analizë të parë, inteligjenca artificiale ofron një potencial të jashtëzakonshëm për tejkalimin e kufizimeve tradicionale të arsimit. Modelet klasike të mësimdhënies kanë qenë të karakterizuara nga standardizimi i përmbajtjes dhe ritmit, shpesh në dëm të nevojave individuale të nxënësve (OECD, 2021). Në këtë kontekst, zhvillimet në Inteligjencën artificiale dhe shkencën e të dhënave kanë mundësuar ndërtimin e sistemeve të afta për të analizuar në mënyrë dinamike performancën e nxënësve dhe për të përshtatur procesin mësimor në kohë reale. Kjo çon në një paradigëmë të re të të nxënësve të personalizuar, ku çdo nxënës trajtohet sipas ritmit dhe stilit të tij të të nxënësve (Holmes et al., 2019).

Megjithatë, pyetja thelbësore nuk është nëse duhet përdorur inteligjenca artificiale në edukim, por si duhet përdorur ajo. Modeli i parë, ai i “robotit në krah të mësuesit”, përfaqëson një qasje bashkëpunuese, ku teknologjia shërben si një instrument mbështetës. Në këtë paradigëmë, inteligjenca artificiale merr rolin e analizës, optimizimit dhe rekomandimit, ndërsa mësuesi mbetet figura qendrore që interpreton kontekstin social, emocional dhe etik të procesit arsimor (Luckin et al., 2016). Ky model ruan dimensionin human të edukimit, duke e pasuruar atë me efikasitetin e teknologjisë.

Në të kundërt, ideja e “mësuesit robot” përfaqëson një qasje radikale, ku

sistemi arsimor mbështetet plotësisht në teknologji autonome. Edhe pse kjo mund të duket si një evolucion logjik në epokën digjitale, ajo përballlet me kufizime të thella. Edukimi nuk është thjesht transmetim informacioni; ai është një proces kompleks social dhe emocional, i cili kërkon empati, intuitë dhe ndërveprim njerëzor (Biesta, 2015). Mungesa e këtyre elementeve në sistemet artificiale e bën të vështirë zëvendësimin e plotë të mësuesit. Për më tepër, një transformim i tillë do të kërkonte dekada studimi për të vlerësuar ndikimin e tij real në zhvillimin intelektual dhe social të nxënësve.

Një aspekt veçanërisht i rëndësishëm në këtë debat është dimensionin etik. Përdorimi i inteligjencës artificiale në edukim ngre çështje të ndërlikuara që lidhen me privatësinë e të dhënave, transparencën e algoritmeve dhe barazinë në aksesin ndaj teknologjisë. Organizata si UNESCO kanë theksuar nevojën për zhvillimin e kornizave etike për përdorimin e inteligjencës artificiale në arsim, duke vënë në dukje rreziqet që lidhen me diskriminimin algoritmik dhe mungesën e transparencës (UNESCO, 2021). Ekziston rreziku që sistemet e bazuara në të dhëna të krijojnë forma të reja pabarazie ose të kufizojnë autonominë e nxënësve. Po ashtu, zëvendësimi i marrëdhënieve njerëzore me ndërveprime teknologjike mund të çojë në një proces dehumanizimi të edukimit, duke dobësuar funksionin e tij socializues.

Në këtë kontekst, një nga përfitimet më të dukshme të inteligjencës artificiale është aftësia për të reduktuar ndikimin e faktorëve negativë njerëzorë në procesin arsimor. Mësuesit, si çdo profesionist tjetër, mund të përballen me lodhje, presion institucional apo mungesë motivimi, të cilat ndikojnë në cilësinë e mësimdhënies (Hargreaves, 2020). Inteligjenca artificiale mund të kontribuojë në minimizimin e

këtyre efekteve, duke ofruar një mbështetje të vazhdueshme dhe objektive në procesin e vlerësimit dhe planifikimit pedagogjik.

Në përfundim, analiza tregon se e ardhmja e edukimit nuk qëndron në një zgjedhje binare midis njeriut dhe makinës, por në ndërtimin e një modeli hibrid që kombinon pikat e forta të të dyjave. “Roboti në krah të mësuesit” përfaqëson një rrugë realiste dhe të qëndrueshme zhvillimi, ndërsa “mësuesi robot” mbetet një koncept më tepër eksperimental sesa praktik. Inteligjenca artificiale duhet të shihet si një mjet që fuqizon mësuesin dhe përmirëson procesin e të nxënës, jo si një zëvendësues i tij. Në këtë mënyrë, edukimi mund të përfitojë nga inovacioni teknologjik pa humbur thelbin e tij njerëzor.

Konteksti shqiptar: midis modernizimit dhe sfidave strukturore. Një shqyrtim krahasues

Arsimi në Shqipëri po përballlet me një sfidë të dyfishtë: ndërkohë që teknologjitë e reja dhe strategjitë e modernizimit ofrojnë mundësi të jashtëzakonshme për zhvillim dhe integrim në standardet evropiane, faktorët strukturore dhe demografikë kufizojnë potencialin e plotë të këtij procesi (UNESCO, 2020; World Bank, 2021). Analiza e kontekstit aktual tregon se arsimi shqiptar ndodhet në një pikë kritike, ku ndryshimet janë të domosdoshme për të përballuar sfidat socio-ekonomike dhe për të përmirësuar cilësinë e nxënies (OECD, 2019).

Në kontekstin e Ballkanit Perëndimor, sistemet arsimore paraqesin dallime të dukshme, jo vetëm në performancën akademike, por edhe në strukturën organizative, qëndrueshmërinë sociale dhe integrimin e teknologjisë në procesin

mësimor (Eurydice, 2022). Krahasimi i këtyre vendeve ofron një panoramë të qartë mbi sfidat dhe praktikat e suksesshme që mund të shërbejnë si modele për njëra-tjetrën.

- Sistemi arsimor i Kosovës karakterizohet nga sfida strukturore të theksuara, kryesisht mungesa e mësuesve të kualifikuar dhe shpërndarje e pabarabartë e burimeve midis zonave urbane dhe rurale (Ministria e Arsimit e Kosovës, 2022). Kjo ka krijuar një hendek të dukshëm mes cilësisë së mësimdhënies në qytete dhe në fshatra, duke kufizuar mundësitë për zhvillim të barabartë të nxënësve. Për më tepër, integrimi i teknologjisë mbetet i kufizuar, me infrastruktura dhe pajisje të pamjaftueshme për mësim interaktiv apo digjital (UNICEF, 2021).

- Në Maqedoninë e Veriut, sistemi arsimor shfaq një stabilitet relativ, të reflektuar në normat e ulëta të braktisjes së shkollës dhe përmirësimin gradual të infrastrukturës edukative (World Bank, 2020). Megjithatë, sfidat lidhen me përmirësimin e cilësisë së mësimdhënies dhe adaptimin e programeve arsimore për tregun e punës, veçanërisht në fushat teknologjike dhe profesionale (OECD, 2019). Përqendrimi në programe sociale dhe politike të përbashkëta ka ndihmuar në ruajtjen e stabilitetit social dhe bashkëpunimit ndërinstitutional.

- Sistemi arsimor i Serbisë dallohet për performancën më të lartë rajonale dhe konsolidimin relativ të strukturave institucionale. Investimet e vazhdueshme në edukim, mësues të trajnuar dhe zhvillimi i programeve moderne kanë rezultuar në një sistem më të qëndrueshëm dhe efikas. Integrimi i teknologjisë dhe përdorimi i metodave bashkëkohore mësimore ofrojnë një model praktik të suksesit arsimor (European Commission, 2021).

- Në Shqipëri, sfidat janë më të

dukshme lidhur me cilësinë e mësimdhënies dhe përdorimin e teknologjisë. Pavarësisht përpjekjeve për digjitalizim, infrastruktura e shkollave dhe trajnimi i mësuesve mbeten të pabarabartë, duke penguar zhvillimin e një mësimi të standardizuar dhe modern. Problemet përqendrohen sidomos te mungesa e metodologjive bashkëkohore dhe integrimi i pamjaftueshëm i mjeteve digjitale, që janë të nevojshme për të përgatitur nxënësit për një ekonomi të orientuar drejt dijes dhe teknologjisë (Ministria e Arsimit, Sportit dhe Rinisë, 2023).

Në përmbledhje, krahasimi i vendeve të Ballkanit Perëndimor nxjerr në pah se struktura institucionale dhe stabiliteti social janë faktorë kyç për performancën arsimore. Serbia shfaq një model relativisht të konsoliduar dhe të qëndrueshëm, ndërsa Kosova dhe Shqipëria përballen me sfida të konsiderueshme strukturore dhe teknologjike. Maqedonia e Veriut pozicionohet në mes, duke ofruar stabilitet, por me nevojë për përmirësim të cilësisë dhe adaptim të programeve mësimore. Ky krahasim sugjeron se politikat arsimore rajonale mund të përfitojnë nga shkëmbimi i praktikave të suksesshme dhe nga investimet strategjike në mësuesi, teknologji dhe standardizim të programeve.

Kriza sistemike, hendeku digjital dhe kapaciteti institucional

Analiza e të dhënave rajonale tregon një panoramë komplekse të sfidave arsimore dhe të integritetit të teknologjisë në mësimdhënie. Nga përmbledhja e këtyre të dhënave del se ka tre aspekte kryesore që ndikojnë në zhvillimin e arsimit: kriza arsimore sistemike, përdorimi i paplotë i teknologjisë dhe kapaciteti institucional i vendeve përkatëse.

Kriza arsimore rajonale

Rënia e rezultateve të nxënësve dhe performanca e ulët e sistemit arsimor nuk janë fenomene të izoluar, por tregojnë një krizë rajonale. Ky trend ka karakter sistematik dhe prek të gjithë shkallët e arsimit, nga cikli i ulët fillor deri te arsimi i lartë profesional dhe universitar (UNESCO, 2020). Faktorët që kontribuojnë në këtë krizë përfshijnë mungesën e standardizimit të mësimdhënies, largimin e mësuesve të kualifikuar, si dhe mungesën e një vizioni të integruar arsimor që lidh rezultatet e nxënësve me nevojat e tregut të punës dhe zhvillimin shoqëror (OECD, 2019).

Kriza është e dukshme në të gjitha vendet e rajonit, megjithatë intensiteti dhe natyra e saj ndryshon. P.sh., vendet me histori më të gjatë të reformave arsimore dhe investime më të qëndrueshme tregojnë rezistencë më të madhe ndaj uljes së standardeve, ndërsa vendet që sapo kanë përfunduar tranzicionin shoqëror dhe politik përballen me mangësi të thella strukturore.

Integrimi i paplotë i teknologjisë

Teknologjia, pavarësisht pranisë së saj të dukshme në shumë institucione arsimore, shpesh përdoret në mënyrë teknike, kryesisht për qasje në informacion dhe administrim mësimor, dhe jo si një mjet pedagogjik për të përmirësuar procesin e të nxënësve (Floridi et al., 2018). Kjo tregon një hendek mes kapaciteteve teknologjike dhe metodave moderne të mësimdhënies, ku mësuesit nuk janë gjithmonë të trajnuar për të përdorur mjetet digjitale për të zhvilluar të menduarit kritik, kreativitetin dhe bashkëpunimin mes nxënësve.

Në rajon, përdorimi pedagogjik i teknologjisë mbetet sporadik dhe shpesh i fragmentuar. Disa shkolla kanë infrastrukturë të avancuar, por mungon strategjia e integritetit të saj në kurrikulë

dhe në procesin e vlerësimit të nxënësve. Kjo tregon nevojën për politika të qëndrueshme arsimore dhe për trajnim profesional të vazhdueshëm për mësuesit.

Kapaciteti institucional

Një faktor kyç që ndikon në efektivitetin e arsimit dhe integrimin e teknologjisë është kapaciteti institucional. Krahasimi ndërmjet vendeve të rajonit tregon qartësisht ndryshime të thella (Eurydice, 2022; World Bank, 2021).

Sistemi arsimor në Serbi është më i avancuar, me reforma të vazhdueshme në planifikim strategjik dhe integrim teknologjik. Serbia ka investuar në trajnime për mësuesit dhe ka krijuar platforma digjitale për përdorim pedagogjik.

Shqipëria gjendet ende në një periudhë tranzicioni, ku politikat e reja dhe reforma mbeten shpesh në fazë pilotimi. Kapaciteti institucional është i kufizuar dhe implementimi i teknologjisë pedagogjike është ende i pashkallëzuar.

Kosova përballlet me sfida bazike, përfshirë mungesën e infrastrukturës dhe trajnimin e pamjaftueshëm të mësuesve. Sistemi ende po konsolidon standardet arsimore dhe nuk ka një integrim të gjerë të mësimin digjital.

Maqedonia e Veriut paraqitet më e balancuar, me një ekuilibër mes strukturave institucionale, përdorimit të teknologjisë dhe reformave në kurrikulë. Megjithatë, ekzistojnë ende zona ku implementimi nuk është uniform dhe ka nevojë për monitorim dhe mbështetje të vazhdueshme.

Ky krahasim sugjeron se suksesi i arsimit rajonal nuk varet vetëm nga investimi në teknologji, por edhe nga fuqia institucionale dhe aftësia për të transformuar mjetet teknologjike në përfitime konkrete për të nxënësve (OECD, 2019; UNESCO, 2020). Për të arritur një përmirësim të qëndrueshëm, vendet

duhet të ndërthurin politikat e reja, trajnimin e mësuesve dhe investimet infrastrukturore me qëllimin e qartë të rritjes së performancës arsimore.

Inteligjenca Artificiale dhe sfidat e lidershipit dhe menaxhimit në arsi

Zhvillimi i shpejtë i Inteligjencës Artificiale po transformon rrënjësisht sistemet arsimore në nivel global, duke krijuar një realitet të ri për lidershipin dhe menaxhimin arsimor. Në këtë kontekst, drejtuesit e institucioneve arsimore nuk janë më vetëm administratorë të proceseve tradicionale, por aktorë strategjikë që duhet të orientojnë integrimin e teknologjive inteligjente në mënyrë të qëndrueshme, etike dhe efektive (Luckin et al., 2016; Selwyn, 2019). Kjo paradigmë e re kërkon një rikonceptim të rolit të liderit arsimor si një ndërmjetës midis inovacionit teknologjik dhe vlerave pedagogjike (Fullan, 2014).

Një nga sfidat kryesore lidhet me transformimin e kulturës organizative. Integrimi i IA-së shpesh përballët me rezistencë nga stafi pedagogjik, i cili mund të ndjejë pasiguri ndaj automatizimit dhe ndryshimit të rolit të mësuesit (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010). Liderët duhet të zhvillojnë një kulturë besimi dhe bashkëpunimi, duke promovuar zhvillimin profesional të vazhdueshëm dhe duke e paraqitur IA-në jo si zëvendësues, por si një mjet mbështetës për mësimdhënien dhe të nxëniet (OECD, 2021).

Një tjetër sfidë thelbësore është dimensionet etik dhe i qeverisjes së të dhënave. Përdorimi i sistemeve inteligjente në arsim përfaqëson mbledhjen dhe analizën e të dhënave të ndjeshme të nxënësve dhe studentëve. Kjo kërkon që liderët arsimorë të zhvillojnë politika të qarta mbi

privatësinë, transparencën dhe sigurinë e të dhënave, në përputhje me standardet ndërkombëtare dhe legjislacionin në fuqi (Williamson & Eynon, 2020). Mungesa e një kornize të tillë mund të çojë në abuzime dhe në humbje të besimit publik ndaj institucioneve arsimore (Floridi et al., 2018).

Në aspektin menaxherial, IA sjell edhe sfida të reja në vendimmarrje. Sistemet e bazuara në algoritme mund të ofrojnë analiza të avancuara dhe rekomandime, por ekziston rreziku i mbështetjes së tepëruar në vendimmarrjen automatike (Bostrom & Yudkowsky, 2014). Liderët duhet të ruajnë ekuilibrin midis gjykimit njerëzor dhe rekomandimeve të teknologjisë, duke siguruar që vendimet arsimore të mbeten të bazuara në kontekstin social, kulturor dhe pedagogjik (Selwyn, 2019).

Një dimension tjetër kritik është pabarazia digjitale. Implementimi i IA-së në arsim mund të thellojë diferencat midis institucioneve që kanë akses në teknologji dhe atyre që nuk e kanë (van Dijk, 2020). Në këtë drejtim, liderët duhet të punojnë për politika gjithëpërfshirëse që sigurojnë akses të barabartë në burime dhe teknologji, duke shmangur krijimin e një “ndarjeje të re arsimore” midis nxënësve (UNESCO, 2021).

Nga perspektiva strategjike, lidershipi arsimor duhet të orientohej drejt ndërtimit të vizioneve afatgjata për transformimin digjital. Kjo përfshin investime në infrastrukturë, zhvillim të kapaciteteve njerëzore dhe krijimin e partneriteteve me aktorë të ndryshëm, përfshirë UNESCO dhe OECD, të cilat ofrojnë udhëzime dhe standarde për integrimin e teknologjive në arsim (OECD, 2021; UNESCO, 2021).

Në përfundim, Inteligjenca Artificiale nuk është thjesht një mjet teknologjik, por një forcë transformuese që kërkon një lidership të ri arsimor - vizionar, etik dhe

adaptiv. Sfidat që ajo paraqet nuk janë vetëm teknike, por thellësisht pedagogjike dhe shoqërore. Prandaj, suksesi i integritit të IA-së në arsim varet nga aftësia e liderëve për të balancuar inovacionin me vlerat themelore të arsimit, duke garantuar që teknologjia të shërbejë gjithmonë në funksion të zhvillimit njerëzor.

Përfundime dhe rekomandime

Përfundime

Analiza e zhvillimeve të inteligjencës artificiale në arsim, e mbështetur në kornizën teorike konstruktiviste, modelet e adoptimit të teknologjisë dhe qasjen kritike ndaj etikës digjitale, dëshmon se IA përfaqëson një nga faktorët më transformues të sistemeve arsimore bashkëkohore. Megjithatë, ndikimi i saj nuk është linear dhe as universal, por i kushtëzuar nga konteksti institucional, kapacitetet njerëzore dhe faktorët socio-ekonomikë (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010; Floridi et al., 2018).

Së pari, studimi konfirmon se inteligjenca artificiale ka potencial të lartë për të përmirësuar cilësinë e të nxënësve përmes personalizimit, analizës së të dhënave dhe optimizimit të proceseve pedagogjike. Ajo mundëson kalimin nga një model uniform mësimdhënieje drejt një qasjeje të diferencuar dhe të orientuar ndaj nevojave individuale të nxënësve. Në këtë kuptim, IA kontribuon në rritjen e efikasitetit të sistemit arsimor dhe në përmirësimin e rezultateve të nxënies.

Së dyti, përkundër përfitimeve, ekzistojnë rreziqe të rëndësishme që lidhen me përdorimin e pakontrolluar të IA-së. Dobësimi i mendimit kritik, varësia teknologjike dhe sfidat e integritetit akademik përfaqësojnë pasoja të drejtpërdrejta të një integriteti të paorientuar pedagogjikisht. Këto

rreziqe theksojnë nevojën për një qasje të balancuar, ku teknologjia të përdoret si mjet mbështetës dhe jo si zëvendësues i proceseve njohëse.

Së treti, dimensionet etik dhe social të përdorimit të IA-së rezultojnë të jetë një nga aspektet më kritike. Çështjet që lidhen me privatësinë e të dhënave, transparencën algoritmike dhe pabarazitë digjitale tregojnë se integriteti i teknologjisë nuk është vetëm një sfidë teknike, por edhe një sfidë e drejtësisë sociale dhe e qeverisjes. Në mungesë të politikave të qarta, ekziston rreziku që IA të përforcojë pabarazitë ekzistuese në vend që t'i reduktojë ato.

Së katërti, analiza krahasuese e vendeve të Ballkanit Perëndimor nxjerr në pah se performanca arsimore lidhet ngushtë me kapacitetin institucional dhe investimet strategjike në arsim. Modelet më të suksesshme janë ato që ndërthurin reformën pedagogjike me integritetin e teknologjisë dhe zhvillimin e vazhdueshëm të mësuesve. Shqipëria, në këtë kontekst, ndodhet në një fazë tranzicioni, ku potenciali për modernizim është i pranishëm, por pengohet nga kufizime strukturore dhe organizative.

Së pesti, studimi konkludon se e ardhmja e arsimit nuk qëndron në zëvendësimin e mësuesit nga teknologjia, por në ndërtimin e një modeli hibrid, ku inteligjenca artificiale dhe mësuesi bashkëpunojnë në mënyrë komplementare. Modeli “roboti në krah të mësuesit” paraqitet si alternativa më e qëndrueshme dhe pedagogjikisht e justifikueshme. Në këtë model, mësuesi ruan rolin qendror si ndërmjetës i dijes, ndërsa IA shërben si mjet për rritjen e efikasitetit dhe përmirësimin e përvojës së të nxënësve.

Në përmbledhje, inteligjenca artificiale përfaqëson një mundësi të madhe për transformimin e arsimit, por vetëm nëse ajo integrohet në mënyrë të vetëdijshme,

të balancuar dhe të orientuar nga parimet pedagogjike dhe etike.

Rekomandime

Në dritën e këtyre përfundimeve, studimi propozon një sërë rekomandimesh strategjike dhe praktike që synojnë përmirësimin e integritetit të IA në arsim dhe rritjen e cilësisë së sistemeve arsimore në Shqipëri dhe në rajon.

- Hartimi i një strategjie kombëtare të integruar për IA në arsim. Është e domosdoshme që Shqipëria të zhvillojë një strategji të qartë dhe afatgjatë për integrimin e IA në arsim. Kjo strategji duhet të jetë e harmonizuar me politikat arsimore dhe zhvillimore, duke përcaktuar objektiva konkrete, mekanizma implementimi dhe indikatorë matës të suksesit.
- Investimi në zhvillimin profesional të mësuesve. Trajnimi i mësuesve duhet të jetë prioritet absolut. Nuk mjafton pajisja e shkollave me teknologji; mësuesit duhet të aftësohen për ta përdorur atë në mënyrë pedagogjike, për të nxitur mendimin kritik, kreativitetin dhe bashkëpunimin. Programet e trajnimit duhet të jenë të vazhdueshme dhe të bazuara në praktika konkrete.
- Rishikimi i kurrikulave dhe metodave të vlerësimit. Kurrikulat duhet të përshtaten me realitetin e ri digjital, duke integruar aftësitë e shekullit XXI, si mendimi kritik, zgjidhja e problemeve dhe kompetencat digjitale. Në të njëjtën kohë, duhet të zhvillohen forma të reja vlerësimi që reduktojnë mundësinë e plagjiaturës dhe fokusohen në procesin e të nxënës, jo vetëm në rezultatin final.
- Forcimi i kapacitetit institucional. Institucionet arsimore duhet të forcojnë kapacitetet e tyre organizative dhe menaxheriale. Kjo përfshin

përmirësimin e planifikimit strategjik, rritjen e transparencës dhe zhvillimin e mekanizmave efektivë të monitorimit dhe vlerësimit të politikave arsimore.

- Zhvillimi i politikave për etikën dhe mbrojtjen e të dhënave. Përdorimi i IA në arsim duhet të shoqërohet me politika të qarta mbi privatësinë, sigurinë dhe përdorimin etik të të dhënave. Institucionet duhet të garantojnë transparencë dhe të ndërtojnë besim publik në përdorimin e teknologjisë.
- Reduktimi i pabarazive digjitale. Duhet të ndërmerren politika gjithëpërfshirëse për të siguruar akses të barabartë në teknologji për të gjithë nxënësit, pavarësisht nga vendndodhja gjeografike apo statusi socio-ekonomik. Kjo përfshin investime në infrastrukturë, internet cilësor dhe pajisje teknologjike.
- Nxitja e bashkëpunimit rajonal dhe ndërkombëtar. Vendet e Ballkanit Perëndimor duhet të intensifikojnë bashkëpunimin në fushën e arsimit dhe teknologjisë, duke shkëmbyer praktika të mira dhe duke zhvilluar projekte të përbashkëta. Bashkëpunimi me organizata ndërkombëtare si UNESCO dhe OECD është thelbësor për përfitimin nga ekspertiza dhe standardet globale.
- Promovimi i një lidhësi arsimor transformues. Duhet të investohet në zhvillimin e liderëve arsimorë që janë të aftë të menaxhojnë ndryshimin dhe të integrojnë teknologjinë në mënyrë strategjike. Këta liderë duhet të jenë vizionarë, të ndjeshëm ndaj dimensioneve etike dhe të orientuar drejt inovacionit.

Në përfundim, themi se, integrimi i Inteligjencës Artificiale në arsim përbën një mundësi historike për transformimin

e sistemeve arsimore, por edhe një sfidë komplekse që kërkon qasje të kujdesshme dhe të balancuar. Shqipëria dhe vendet e rajonit kanë potencial të konsiderueshëm për të përfituar nga kjo teknologji, por vetëm nëse arrijnë të ndërtojnë struktura të

qëndrueshme institucionale, të zhvillojnë kapacitete njerëzore dhe të ruajnë në qendër të çdo reforme vlerat themelore të arsimit: zhvillimin e mendimit kritik, autonominë intelektuale dhe formimin e qytetarëve të përgjegjshëm.

REFERENCAT

- Baker, R. S., & Inventado, P. S. (2014). Educational data mining and learning analytics. In *Learning Analytics* (pp. 61–75). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3305-7_4
- Baker, R. S., & Smith, L. (2019). Educators and artificial intelligence: Benefits, risks, and the future. *Journal of Learning Analytics*, 6(3), 1–26. <https://doi.org/10.18608/jla.2019.63.3>
- Biesta, G. (2015). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Routledge.
- Bostrom, N., & Yudkowsky, E. (2014). The ethics of artificial intelligence. In K. Frankish & W. M. Ramsey (Eds.), *The Cambridge handbook of artificial intelligence* (pp. 316–334). Cambridge University Press.
- Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education: A review. *IEEE Access*, 8, 75264–75278. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2988510>
- Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 319–340.
- Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(3), 255–284.
- European Commission. (2021). *Education and training monitor 2021*. Brussels: European Commission.
- Eurydice Network. (2025). *Eurydice publications 2024*. Brussels: European Commission / EU Education and Culture Executive Agency.
- Eurydice. (2022). *The education system in the Western Balkans*. Brussels: Eurydice Network.
- Floridi, L., Cows, J., Beltrametti, M., Chatila, R., Chazerand, P., Dignum, V., ... Vayena, E. (2018). AI4People—An ethical framework for a good AI society: Opportunities, risks, principles, and recommendations. *Minds and Machines*, 28(4), 689–707. <https://doi.org/10.1007/s11023-018-9482-5>
- Fullan, M. (2014). *The principal: Three keys to maximizing impact*. Jossey-Bass.
- Hargreaves, A. (2020). *Teacher collaboration and professional capital*. Teachers College Press.
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Boston: Center for Curriculum Redesign.
- Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). *Intelligence unleashed: An argument for AI in education*. Pearson Education.
- Ministria e Arsimit e Kosovës. (2022). *Raporti vjetor i arsimit 2022*. Prishtinë.
- Ministria e Arsimit, Sportit dhe Rinisë, Shqipëri. (2021). *Strategjia kombëtare e arsimit 2021–2026*. Tiranë.
- Ministria e Arsimit, Sportit dhe Rinisë, Shqipëri. (2023). *Strategjia kombëtare e arsimit 2023–2030*. Tiranë.
- Ministria e Arsimit, Shkencës, Teknologjisë dhe Inovacionit, Republika e Kosovës. (2022). *Strategjia e arsimit 2022–2026*. Prishtinë.
- OECD. (2019). *Education in the Western Balkans: Current status and challenges*. Paris: OECD Publishing.

- OECD. (2020). *Education in the Western Balkans: Findings from PISA*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2021a). *AI in education: Challenges and opportunities for sustainable development*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2021b). *OECD digital education outlook 2021: Pushing the frontiers with artificial intelligence, blockchain and robots*. Paris: OECD Publishing.
- Pane, J. F., Steiner, E. D., Baird, M. D., & Hamilton, L. S. (2015). *Continued progress: Promising evidence on personalized learning*. RAND Corporation.
- Piaget, J. (1972). *The psychology of the child*. Basic Books.
- Russell, S., & Norvig, P. (2021). *Artificial intelligence: A modern approach* (4th ed.). Pearson.
- Selwyn, N. (2019). *Should robots replace teachers? AI and the future of education*. Polity Press.
- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report: Inclusion and education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2021a). *AI and education: Guidance for policy-makers*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2021b). *AI in education: Challenges and opportunities*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2021c). *Recommendation on the ethics of artificial intelligence*. Paris: UNESCO.
- UNICEF. (2021). *Digital education in Kosovo: Challenges and opportunities*. Prishtinë: UNICEF.
- UNICEF. (2023). *Digital learning in the Western Balkans: Building on lessons learned during the COVID-19 pandemic*. UNICEF Europe and Central Asia.
- UNICEF. (2024). *Transforming education in the Western Balkans: PISA 2022 findings from Albania, Kosovo, Montenegro, North Macedonia and Serbia*. UNICEF Europe and Central Asia.
- Van Dijk, J. (2020). *The digital divide*. Polity Press.
- Voogt, J., Fisser, P., Good, J., Mishra, P., & Yadav, A. (2015). Computational thinking in compulsory education: Towards an agenda for research and practice. *Education and Information Technologies*, 20(4), 715–728.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- White House. (2023). *Blueprint for an AI bill of rights*. Washington, DC.
- Williamson, B., & Eynon, R. (2020). Historical threads, missing links, and future directions in AI in education. *Learning, Media and Technology*, 45(3), 215–231.
- World Bank. (2020). *Education sector analysis: North Macedonia*. Washington, DC: World Bank.
- World Bank. (2021). *Western Balkans education outlook 2021*. Washington, DC: World Bank.
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – Where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 39.

ABSTRACT

Artificial Intelligence, Education Transformation and Management Challenges. A Regional Perspective

This study provides an extended analysis of the transformative impact of Artificial Intelligence (AI) on educational systems, focusing on the interaction between technological innovation, pedagogical principles, and ethical challenges. Grounded in an integrated theoretical framework that combines constructivism, technology adoption theories (such as the Technology Acceptance Model), and critical perspectives on data ethics and socio-cultural

implications, the study examines how AI is reshaping learning processes, the role of teachers, and institutional educational structures. From a comparative and empirical perspective, the analysis focuses on Albania and Western Balkan countries (Kosovo, North Macedonia, and Serbia), highlighting differences in institutional capacity, levels of technological integration, and educational performance. The findings indicate that AI offers significant potential for personalized learning, expanded access to knowledge, and improved teaching efficiency. However, it also introduces risks such as the weakening of critical thinking, technological dependency, increased academic dishonesty, and the deepening of digital inequalities. The study argues that the debate between the “AI as a support tool for teachers” model and the “AI as a replacement for teachers” model reflects a broader conceptual tension between pedagogical humanism and technological automation. In this regard, a hybrid model—where AI functions as an empowering tool rather than a substitute - emerges as the most sustainable and pedagogically sound approach. In the Albanian context, the study identifies key challenges related to infrastructure, teacher training, and institutional capacity, emphasizing the need for integrated policies that combine technological investment with professional development and ethical governance. Ultimately, the study concludes that the successful integration of AI in education depends on balancing innovation with the core values of education, ensuring a sustainable, inclusive, and human-centered development.

Keywords: *Artificial Intelligence; education; personalized learning; critical thinking; digital ethics; educational leadership; digital inequality; Western Balkans; digital transformation; educational technology.*

FAKTORËT PSIKOSOCIALË TË AGRESIVITETIT TEK ADOLESHENTËT: NJË ANALIZË EMPIRIKE E KONFLIKTIT FAMILJAR DHE PËRDORIMIT TË RRJETEVE SOCIALE

Ardita PRENDI

Universiteti Barleti, Tiranë

Departamenti i Shkencave të Sjelljes dhe Shëndetit

E-mail: ardita.prendi@gmail.com

Grisilda ÇOLLAKU

Gjimnazi "Myslim Keta", Tiranë

E-mail: grisildacollaku@gmail.com

PËRMBLEDHJE

Ky studim synon të analizojë nivelin e agresivitetit tek adoleshentët dhe të identifikojë rolin e faktorëve psikosocialë të lidhur me të, me fokus te konflikti familjar, përdorimi i rrjeteve sociale dhe koha cilësore me familjen. Studimi u realizua me një kampion prej 341 adoleshentësh, përmes një dizajni sasior korelacional. Të dhënat u mbledhën nëpërmjet një pyetësoi vetëraportues dhe u analizuan përmes statistikave përshkruese, analizës së besueshmërisë, analizës faktoriale eksploruese, korelacioneve Pearson, analizave krahasuese dhe regresionit linear të shumëfishtë. Rezultatet treguan se niveli mesatar i agresivitetit ishte i ulët deri mesatar ($M = 2.13$, $SD = 0.69$). Shkalla e agresivitetit paraqiti besueshmëri shumë të lartë të brendshme (Cronbach's $\alpha = .902$), ndërsa të dhënat rezultuan të përshtatshme për analizë faktoriale ($KMO = .901$; $\chi^2 (190) = 2741.36$, $p < .001$). Agresiviteti u lidh pozitivisht me konfliktin familjar ($r = .321$, $p < .001$) dhe përdorimin e rrjeteve sociale ($r = .327$, $p < .001$), ndërsa koha cilësore me familjen u lidh negativisht me të ($r = -.113$, $p = .037$). Regresioni linear tregoi se modeli ishte statistikisht domethënës, $F = 7.71$, $p < .001$, duke shpjeguar 17.7% të variancës së agresivitetit ($R^2 = .177$). Konflikti familjar ($\beta = .278$, $p < .001$) dhe përdorimi i rrjeteve sociale ($\beta = .263$, $p < .001$) rezultuan prediktorë të

rëndësishëm. Gjetjet sugjerojnë se agresiviteti tek adoleshentët duhet analizuar në ndërveprim me kontekstin familjar dhe mjedisin social-digjital.

Fjalë kyçe: *agresiviteti, adoleshentët, konflikti familjar, rrjetet sociale, koha cilësore me familjen, faktorët psikosocialë.*

Prof. Asoc. Dr. **Ardita PRENDI** është lektore dhe kërkuese shkencore me një përvojë 25-vjeçare në mësimdhënie në universitete publike dhe private në Shqipëri. Fusha e saj akademike dhe profesionale lidhet me psikologjinë, zhvillimin njerëzor, mirëqenien psikosociale, si dhe ndërthurjen e psikologjisë me fushën juridike. Ajo është autore dhe bashkautore e artikujve shkencorë të botuar në revista brenda dhe jashtë vendit, si dhe pjesëmarrëse në konferenca shkencore kombëtare e ndërkombëtare, trajnime dhe workshope profesionale. Interesat e saj kërkimore përfshijnë psikologjinë e zhvillimit, faktorët psikosocialë të sjelljes agresive tek adoleshentët, marrëdhëniet familjare, psikologjinë ligjore dhe ndërhyrjet parandaluese në kontekste shkollore, komunitare dhe institucionale. Është e licencuar nga Urdhri i Psikologut si psikologe dhe mbikëqyrëse profesionale.

Msc. **Grisilda ÇOLLAKU** është punonjëse sociale dhe mësuese pranë Gjimnazit “Myslim Keta”, Tiranë. Fusha e saj profesionale lidhet me edukimin, mbështetjen psikosociale të adoleshentëve dhe ndërhyrjet parandaluese në kontekstin shkollor. Përvoja e saj në mjedisin arsimor dhe social kontribuon në kuptimin e faktorëve që ndikojnë në mirëqenien, sjelljen dhe përshtatjen sociale të të rinjve. Interesat e saj profesionale përfshijnë mbështetjen e nxënësve, parandalimin e sjelljeve problematike, bashkëpunimin shkollë-familje dhe promovimin e një klime pozitive në mjedisin shkollor.

Agresiviteti tek adoleshentët përbën një fenomen të rëndësishëm psikologjik dhe social, për shkak të ndikimit që ka në mirëqenien individuale, marrëdhëniet ndërpersonale, funksionimin familjar dhe përshtatjen shkollore. Adoleshenca është një periudhë e karakterizuar nga ndryshime të shpejta biologjike, emocionale, kognitive dhe sociale, gjatë së cilës rritet ndjeshmëria ndaj vlerësimit social, rëndësia e marrëdhënieve me bashkëmoshatarët dhe nevoja për autonomi. Në të njëjtën kohë, kapacitetet për vetërregullim emocional dhe kontroll të impulseve janë ende në zhvillim, gjë që mund ta bëjë këtë grupmoshë më të ndjeshme ndaj reagimeve impulsive, konfliktuale dhe agresive (Steinberg, 2005; Zimmer-Gembeck & Skinner, 2016). Në literaturën bashkëkohore, agresiviteti konceptohet si një konstrukt shumëdimensional, i cili përfshin forma fizike, verbale, emocionale, relacionale dhe digjitale të shprehjes së tij. Sipas Anderson dhe Bushman (2002), sjellja agresive nuk mund të shpjegohet vetëm përmes

karakteristikave individuale, por duhet kuptuar si rezultat i ndërveprimit midis faktorëve personale, proceseve emocionale-kognitive dhe ndikimeve mjedisore. Në këtë kuadër, familja dhe mjedisi digjital përfaqësojnë dy kontekste të rëndësishme ku adoleshentët mësojnë, përjetojnë dhe shprehin modele të ndryshme sjelljeje. Konflikti familjar është identifikuar si një faktor i rëndësishëm rreziku për problemet emocionale dhe sjellore gjatë adoleshencës. Një klimë familjare e karakterizuar nga tension, komunikim i ashpër, mungesë mbështetjeje emocionale dhe konflikte të përsëritura mund të ndikojë në mënyrën se si adoleshenti interpreton situatat sociale dhe reagon ndaj frustrimit. Nga perspektiva e të mësuarit social, sjelljet agresive mund të përvetësohen përmes vëzhgimit dhe imitimit të modeleve konfliktuale në familje (Bandura, 1977). Po ashtu, studimet mbi sigurinë emocionale tregojnë se konflikti familjar mund të dëmtojë ndjenjën e sigurisë së fëmijës dhe të rrisë rrezikun për sjellje eksternalizuese, përfshirë agresivitetin

(Cummings & Davies, 2010; Repetti et al., 2002). Krahas familjes, rrjetet sociale janë bërë një pjesë e rëndësishme e jetës sociale të adoleshentëve. Ato ofrojnë mundësi për komunikim, vetëshprehje dhe ndërtim identiteti, por njëkohësisht mund të krijojnë kushte për krahasim social, konflikte online, bullizëm kibernetik dhe ekspozim ndaj përmbajtjeve agresive. Studimet mbi bullizmin kibernetik tregojnë se komunikimi online mund të shoqërohet me dezinhibim, impulsivitet dhe përshkallëzim të sjelljeve armiqësore (Tokunaga, 2010; Kowalski et al., 2014). Megjithatë, marrëdhënia midis përdorimit të rrjeteve sociale dhe agresivitetit nuk duhet interpretuar si marrëdhënie e thjeshtë shkak-pasojë, pasi ndikimi i mediave sociale varet nga intensiteti i përdorimit, përmbajtja e konsumuar, cilësia e ndërveprimeve online dhe konteksti psikosocial i adoleshentit (Kuss & Griffiths, 2017; Coyne et al., 2020).

Megjithëse literatura ka trajtuar veçmas lidhjen e agresivitetit me konfliktin familjar dhe përdorimin e rrjeteve sociale, më pak vëmendje i është kushtuar analizimit të këtyre faktorëve së bashku brenda një modeli të integruar psikosocial. Po ashtu, koha cilësore me familjen mbetet një dimension i rëndësishëm për t'u shqyrtuar, pasi marrëdhëniet mbështetëse familjare mund të shërbejnë si faktor mbrojtës ndaj sjelljeve problematike. Në këtë kontekst, studimi aktual synon të analizojë nivelin e agresivitetit tek adoleshentët dhe të vlerësojë rolin e konfliktit familjar, përdorimit të rrjeteve sociale dhe kohës cilësore me familjen në lidhje me agresivitetin.

Duke u mbështetur në një dizajn sasior korelacional me një mostër prej 341 adoleshentësh, ky studim synon të ofrojë të dhëna empirike mbi faktorët psikosocialë që lidhen me agresivitetin

gjatë adoleshencës. Kontributi i tij qëndron në analizimin e njëkohshëm të faktorëve familjarë dhe social-digjitalë, si dhe në ofrimin e një baze për ndërhyrje parandaluese në nivel familjar, shkollor dhe komunitar. Kjo e vendos studimin brenda një qasjeje psikosociale dhe ekologjike, ku agresiviteti shihet jo si sjellje e izoluar, por si rezultat i ndërveprimit midis individit dhe konteksteve ku ai zhvillohet.

Shqyrtim literature

Agresiviteti tek adoleshentët si fenomen psikosocial

Agresiviteti përkufizohet si një sjellje që synon të dëmtojë ose të shkaktojë shqetësim tek një individ tjetër, duke përfshirë forma fizike, verbale, emocionale, relacionale dhe digjitale (Anderson & Bushman, 2002). Gjatë adoleshencës, ky fenomen merr rëndësi të veçantë, pasi zhvillimi emocional dhe social është ende në proces konsolidimi. Rritja e autonomisë, presioni i bashkëmoshatarëve, ndjeshmëria ndaj refuzimit dhe aftësitë ende të paplota për vetrregullim mund të rrisin mundësinë e reagimeve impulsive ose agresive (Steinberg, 2005).

Anderson & Bushman, (2002) sugjerojnë se sjellja agresive formohet nga ndërveprimi midis faktorëve personalë, gjendjeve emocionale-kognitive dhe ndikimeve situacionale. Kjo qasje është e rëndësishme për studimin aktual, sepse e vendos agresivitetin në një kontekst më të gjerë psikosocial, ku faktorët familjarë dhe digjitalë mund të ndikojnë në mënyrën se si adoleshenti përjeton dhe shpreh tensionin emocional.

Konflikti familjar dhe agresiviteti

Familja përfaqëson një nga kontekstet kryesore të zhvillimit emocional dhe social të adoleshentit. Cilësia e komunikimit

familjar, prania ose mungesa e mbështetjes emocionale dhe niveli i konfliktit ndikojnë në mënyrën se si adoleshenti mëson të menaxhojë emocionet dhe marrëdhëniet ndërpersonale. Sipas teorisë së të mësuarit social, sjelljet agresive mund të mësohen përmes vëzhgimit dhe imitimit të modeleve konfliktuale në mjedisin familjar (Bandura, 1977).

Konflikti familjar është lidhur vazhdimisht me rritjen e sjelljeve eksternalizuese tek fëmijët dhe adoleshentët. Cummings dhe Davies (2010) argumentojnë se konfliktet e përsëritura në familje mund të dëmtojnë sigurinë emocionale dhe të rrisin rrezikun për reagime agresive. Në mënyrë të ngjashme, Repetti et al. (2002) theksojnë se mjediset familjare të karakterizuara nga konflikt, stres kronik dhe mungesë mbështetjeje mund të ndikojnë negativisht në zhvillimin psikologjik dhe social të të rinjve. Në këtë kuptim, konflikti familjar mund të funksionojë si faktor rreziku, duke modeluar mënyra jofunksionale të komunikimit dhe menaxhimit të tensionit.

Koha cilësore me familjen si faktor mbrojtës

Përveç konfliktit, literatura thekson rëndësinë e marrëdhënieve familjare mbështetëse dhe të kohës cilësore me familjen. Koha e kaluar me familjen ka vlerë mbrojtëse kur shoqërohet me komunikim të hapur, mbështetje emocionale, dëgjim aktiv dhe marrëdhënie pozitive. Marrëdhëniet e ngrohta prind-adoleshent janë lidhur me përshtatje më të mirë socio-emocionale dhe me më pak probleme të sjelljes (Steinberg, 2001).

Megjithatë, efekti mbrojtës i kohës familjare nuk është automatik. Prania fizike e familjes nuk garanton domosdoshmërisht cilësi të marrëdhënies. Nëse koha e kaluar me familjen shoqërohet

me tension, kontroll të tepruar ose mungesë komunikimi, ajo mund të mos ketë efekt mbrojtës. Për këtë arsye, në studimin aktual, koha cilësore me familjen trajtohet si faktor potencialisht mbrojtës, por interpretimi i saj mbetet i lidhur me cilësinë reale të marrëdhënieve familjare.

Përdorimi i rrjeteve sociale dhe agresiviteti

Rrjetet sociale janë kthyer në një hapësirë të rëndësishme ndërveprimi për adoleshentët, duke ndikuar në komunikimin, vetëshprehjen, krahasimin social dhe ndërtimin e identitetit. Megjithatë, përdorimi intensiv i tyre mund të rrisë ekspozimin ndaj konflikteve online, bullizmit kibernetik, përmbajtjeve provokuese dhe modeleve agresive të komunikimit. Tokunaga (2010) thekson se bullizmi kibernetik mund të shtrihet përtej kufijve të shkollës dhe të ndikojë në përvojën emocionale të adoleshentëve, ndërsa Kowalski et al. (2014) tregojnë se cyberbullying lidhet me pasoja të rëndësishme psikologjike dhe sociale. Përdorimi i rrjeteve sociale mund të lidhet me agresivitetin përmes disa mekanizmave, si ekspozimi ndaj përmbajtjeve agresive, dezinhibimi në komunikimin online, përforcimi nga bashkëmoshatarët dhe normalizimi i konfliktit verbal. Megjithatë, kjo marrëdhënie duhet interpretuar me kujdes. Kuss dhe Griffiths (2017) theksojnë se përdorimi problematik i rrjeteve sociale varet nga intensiteti, motivet dhe cilësia e ndërveprimeve online. Po ashtu, Coyne et al. (2020) sugjerojnë se ndikimi i mediave sociale mbi mirëqenien e adoleshentëve është kompleks dhe nuk duhet reduktuar në marrëdhënie të thjeshta shkakësore. Për këtë arsye, në studimin aktual përdorimi i rrjeteve sociale trajtohet si faktor social-digjital i lidhur me agresivitetin, por jo si shkak i drejtpërdrejtë.

Qasja e Bronfenbrenner-it (1979) sugjeron se zhvillimi i individit formësohet nga ndërveprimi i sistemeve të ndryshme sociale, si familja, shkolla, bashkëmoshatarët dhe mjediset më të gjera sociale. Në këtë perspektivë, konflikti familjar mund të rrisë tensionin emocional, ndërsa rrjetet sociale mund të shërbejnë si hapësira ku ky tension shprehet, përforcohet ose normalizohet. Në të kundërt, marrëdhëniet mbështetëse familjare mund të ndihmojnë në zhvillimin e vetërregullimit dhe në reduktimin e sjelljeve agresive. Bazuar në këtë kuadër teorik dhe empirik, studimi aktual pret që agresiviteti të lidhet pozitivisht me konfliktin familjar dhe përdorimin e rrjeteve sociale, ndërsa koha cilësore me familjen të lidhet negativisht me agresivitetin. Gjithashtu, pritet që konflikti familjar dhe përdorimi i rrjeteve sociale të kenë rol parashikues në shpjegimin e niveleve të agresivitetit tek adoleshentët. Këto pritshmëri udhëheqin analizat empirike të studimit dhe krijojnë bazën për interpretimin e rezultateve në seksionet në vijim

Metodologjia

Dizajni i studimit

Studimi u mbështet në një dizajn sasi, korelacional dhe ndërseksional, me qëllim analizimin e nivelit të agresivitetit tek adoleshentët dhe shqyrtimin e marrëdhënieve të tij me faktorë psikosocialë, konkretisht konfliktin familjar, përdorimin e rrjeteve sociale dhe kohën cilësore me familjen. Ky dizajn u konsiderua i përshtatshëm për identifikimin e lidhjeve statistikore ndërmjet variablave dhe për vlerësimin e rolit parashikues të faktorëve psikosocialë në raport me agresivitetin. Për shkak të natyrës ndërseksionale të studimit, rezultatet interpretohen si marrëdhënie

statistikore dhe jo si marrëdhënie shkak-pasojë.

Pjesëmarrësit dhe kampionimi

Në studim morën pjesë 341 adoleshentë të moshës 14–18 vjeç. Pjesëmarrësit plotësuan një pyetësor vetëraportues që përfshinte matjen e agresivitetit dhe të disa faktorëve psikosocialë të lidhur me të. Mostra u përzgjedh përmes kampionimit jo-probabilitar, bazuar në disponueshmërinë dhe gatishmërinë e pjesëmarrësve për t'u përfshirë në studim.

Kriteret kryesore të përfshirjes ishin: mosha 14–18 vjeç, statusi si adoleshent/e, pjesëmarrja vullnetare dhe plotësimi i vlefshëm i pyetësorit. Nga analizat përfundimtare u përjashtuan pyetësorët me të dhëna të paplota ose me modele përgjigjesh të pavlefshme. Madhësia e kampionit u konsiderua e përshtatshme për analizat statistikore të përdorura, përfshirë statistikën përshkruese, korrelacionet Pearson, analizat krahasuese dhe regresionin linear të shumëfishtë.

Instrumentet e matjes

Agresiviteti u mat përmes një versioni të përshtatur të Pyetësorit të Agresivitetit të Buss dhe Perry-t (*Aggression Questionnaire*; Buss & Perry, 1992). Instrumenti origjinal përfshin dimensione të ndryshme të agresivitetit, si agresiviteti fizik, agresiviteti verbal, zemërimi dhe armiqësia. Në këtë studim u përdor një formë e përshtatur me 20 pohime, të vlerësuara në format Likert me pesë nivele, nga 1 = aspak dakord deri në 5 = plotësisht dakord. Vlerat më të larta tregonin nivel më të lartë të prirjeve agresive. Për shkak se instrumenti u përdor në formë të përshtatur, u verifikua besueshmëria e brendshme përmes koeficientit Cronbach's Alpha dhe përshtatshmëria e të dhënave për analizë faktoriale përmes indeksit

KMO dhe testit të Bartlett-it. Rezultatet treguan besueshmëri shumë të lartë të brendshme të shkallës, $\alpha = .902$, si dhe përshtatshmëri shumë të mirë për faktorizim, $KMO = .901$; $\chi^2(190) = 2741.36$, $p < .001$.

Besueshmëria dhe përshtatshmëria faktoriale

Besueshmëria e brendshme e shkallës së agresivitetit u vlerësua përmes koeficientit Cronbach's Alpha. Rezultatet treguan një nivel shumë të lartë të konsistencës së brendshme, $\alpha = .902$, duke sugjeruar se item-et e shkallës matin në mënyrë të qëndrueshme konstruktin e agresivitetit.

Përshtatshmëria e të dhënave për analizë faktoriale u vlerësua përmes indeksit Kaiser-Meyer-Olkin dhe testit të Bartlett-it për sfericitetin. Vlera e indeksit KMO rezultoi .901, duke treguar adekuatësi shumë të mirë të kampionimit. Testi i Bartlett-it rezultoi statistikisht domethënës, $\chi^2(190) = 2741.36$, $p < .001$, duke konfirmuar se matrica e korrelacioneve ishte e përshtatshme për faktorizim. Këto tregues mbështesin përdorimin e instrumentit në analizat e mëtejshme statistikore.

Për të vlerësuar strukturën faktoriale të shkallës së agresivitetit, u shqyrtua fillimisht përshtatshmëria e të dhënave për faktorizim. Vlera e indeksit Kaiser-Meyer-Olkin rezultoi .901, duke treguar adekuatësi shumë të mirë të kampionimit, ndërsa testi i Bartlett-it për sfericitetin rezultoi statistikisht domethënës, $\chi^2(190) = 2741.36$, $p < .001$. Këto rezultate tregojnë se matrica e korrelacioneve ishte e përshtatshme për analizë faktoriale. Megjithatë, duke qenë se në këtë artikull fokusi kryesor është te marrëdhëniet ndërmjet agresivitetit dhe faktorëve psikosocialë, analiza faktoriale u përdor kryesisht si tregues paraparak

i përshtatshmërisë së instrumentit. Për një raportim më të plotë psikometrik, studimet e ardhshme duhet të paraqesin edhe numrin e faktorëve të ekstraktuar, ngarkesat faktoriale të item-eve, metodën e ekstraktimit, rotacionin dhe përqindjen e variancës së shpjeguar.

Procedura e mbledhjes së të dhënave

Mbledhja e të dhënave u realizua përmes administrimit të pyetësorit në format elektronik, duke përdorur platformën Google Forms. Pjesëmarrësit u informuan paraprakisht mbi qëllimin e studimit, natyrën vullnetare të pjesëmarrjes dhe mënyrën e përdorimit të të dhënave. Plotësimi i pyetësorit u krye në mënyrë anonime, me qëllim ruajtjen e konfidencialitetit dhe reduktimin e ndikimit të mundshëm të dëshirueshmërisë sociale në përgjigje.

Përpara analizës statistikore, të dhënat iu nënshtruan një procesi kontrolli dhe pastrimi. U verifikuan përgjigjet e paplota, modelet e pavlefshme të përgjigjeve dhe përshtatshmëria e të dhënave për analizat parametrike. Rastet që nuk plotësonin kriteret e vlefshmërisë u përjashtuan nga analizat përfundimtare.

Strategjia e analizës statistikore

Analiza e të dhënave u realizua përmes statistikave përshkruese dhe inferenciale. Fillimisht u llogaritën mesatarja dhe devijimi standard për shkallën e agresivitetit. Besueshmëria e brendshme e instrumentit u vlerësua përmes koeficientit Cronbach's Alpha, ndërsa përshtatshmëria e të dhënave për analizë faktoriale u shqyrtua përmes indeksit Kaiser-Meyer-Olkin dhe testit të Bartlett-it për sfericitetin.

Për të analizuar marrëdhëniet ndërmjet agresivitetit dhe faktorëve psikosocialë u përdor korrelacioni Pearson. Për shqyrtimin e dallimeve në agresivitet

Tabela 1: *Statistikat përshkruese për shkallën e agresivitetit*

Variabli	N	M	SD	Interpretimi
Agresiviteti	341	2.13	0.69	Nivel i ulët deri mesatar

Tabela 2: *Besueshmëria dhe përshtatshmëria faktoriale e instrumentit*

Treguesi	Vlera	Interpretimi
Cronbach's Alpha	.902	Konsistencë shumë e lartë e brendshme
KMO	.901	Adekuatësi shumë e mirë e kampionimit
Bartlett's test of sphericity	$\chi^2(190) = 2741.36$	Matrica është e përshtatshme për faktorizim
Niveli i rëndësisë	$p < .001$	Statistikisht domethënës

sipas kategorive të konfliktit familjar dhe përdorimit të rrjeteve sociale u aplikua analiza e variancës njëfaktoriale. Për të identifikuar faktorët parashikues të agresivitetit u përdor regresioni linear i shumëfishtë, ku agresiviteti u vendos si variabël i varur, ndërsa konflikti familjar, përdorimi i rrjeteve sociale dhe koha cilësore me familjen u trajtuan si variabla të pavarura. Niveli i rëndësisë statistikore u vendos në $p < .05$. Rezultatet u interpretuan duke marrë në konsideratë drejtimin e marrëdhënieve, madhësinë e efektit, domethënien statistikore dhe kufizimet që burojnë nga dizajni ndërseksional i studimit.

Rezultatet

Statistikat përshkruese të agresivitetit

Në studim morën pjesë 341 adoleshentë të moshës 14–18 vjeç. Analizat mbi shkallën e agresivitetit u realizuan mbi rastet me të dhëna të plota. Statistikat përshkruese treguan se niveli mesatar i agresivitetit ishte në intervalin e ulët deri mesatar ($M = 2.13$, $SD = 0.69$). Ky rezultat sugjeron se në mostër mbizotërojnë forma të moderuara të reagimit agresiv, si irritimi, impulsiviteti dhe reagimet verbale, ndërsa

manifestimet më të rënda të agresivitetit të hapur duket se janë më pak të pranishme.

Besueshmëria dhe përshtatshmëria faktoriale e instrumentit

Besueshmëria e shkallës së agresivitetit u vlerësua përmes koeficientit Cronbach's Alpha. Rezultati tregoi një nivel shumë të lartë të konsistencës së brendshme ($\alpha = .902$), duke sugjeruar se item-et e instrumentit matin në mënyrë të qëndrueshme të njëjtin konstrukt teorik.

Përshtatshmëria e të dhënave për analizë faktoriale u vlerësua përmes indeksit Kaiser-Meyer-Olkin dhe testit të Bartlett-it për sfericitetin. Vlera e indeksit KMO rezultoi shumë e mirë ($KMO = .901$), duke treguar adekuatësi të lartë të kampionimit. Gjithashtu, testi i Bartlett-it rezultoi statistikisht domethënës, $\chi^2(190) = 2741.36$, $p < .001$, duke konfirmuar se matrica e korrelacioneve ishte e përshtatshme për faktorizim.

Dallimet në agresivitet sipas faktorëve psikosocialë

Për të shqyrtuar nëse niveli i agresivitetit ndryshonte në varësi të faktorëve psikosocialë, u realizuan analiza krahasuese përmes analizës së variancës njëfaktoriale.

Rezultatet treguan se agresiviteti ndryshonte në mënyrë statistikisht domethënëse sipas frekuencës së konflikteve familjare, $F = 15.17$, $p < .001$. Konkretisht, adoleshentët që raportuan konflikte familjare më të shpeshta shfaqën nivele më të larta të agresivitetit krahasuar me ata që raportuan mungesë ose frekuencë më të ulët të konflikteve familjare. Një dallim statistikisht domethënës u evidentua edhe në lidhje me përdorimin e rrjeteve sociale, $F = 14.10$, $p < .001$. Rezultatet sugjerojnë se adoleshentët që përdornin rrjetet sociale në mënyrë më intensive raportuan nivele më të larta të agresivitetit. Ky rezultat është veçanërisht i rëndësishëm për grupin e adoleshentëve që deklaruan përdorim të rrjeteve sociale mbi gjashtë orë në ditë. Megjithatë, këto gjetje duhet të interpretohen me kujdes, pasi analiza e variancës tregon ekzistencën e dallimeve statistikore ndërmjet grupeve, por nuk përcakton marrëdhënie shkakësore. Për shkak të natyrës ndërseksionale të studimit, nuk mund të arrihet në përfundimin se konflikti familjar ose përdorimi intensiv i rrjeteve sociale shkaktojnë drejtpërdrejt rritje të agresivitetit. Marrëdhëniet e evidentuara mund të jenë të ndërsjella dhe të ndikuara edhe nga faktorë të tjerë individualë, familjarë ose socialë.

Rezultatet e analizës së variancës treguan se niveli i agresivitetit ndryshonte në mënyrë statistikisht domethënëse sipas frekuencës së konfliktit familjar, $F = 15.17$, $p < .001$. Kjo tregon se adoleshentët që raportuan konflikte

familjare më të shpeshta kishin nivele më të larta të agresivitetit krahasuar me ata që raportuan më pak konflikte familjare. Gjithashtu, u evidentuan dallime statistikisht domethënëse në agresivitet sipas nivelit të përdorimit të rrjeteve sociale, $F = 14.10$, $p < .001$. Ky rezultat sugjeron se përdorimi më intensiv i rrjeteve sociale shoqërohet me nivele më të larta të agresivitetit. Megjithatë, për një raportim më të plotë të analizës ANOVA, rekomandohet që në versionin final të artikullit të përfshihen edhe shkallët e lirisë, mesataret dhe devijimet standarde për secilin grup, madhësia e efektit dhe, kur është e nevojshme, testet post-hoc.

Marrëdhëniet ndërmjet agresivitetit dhe faktorëve psikosocialë

Analiza korelacionale tregoi lidhje pozitive dhe statistikisht domethënëse ndërmjet agresivitetit dhe konfliktit familjar ($r = .321$, $p < .001$), si edhe ndërmjet agresivitetit dhe përdorimit të rrjeteve sociale ($r = .327$, $p < .001$). Këto rezultate sugjerojnë se rritja e frekuencës së konflikteve familjare dhe përdorimi më intensiv i rrjeteve sociale shoqërohen me nivele më të larta të agresivitetit tek adoleshentët. Nga ana tjetër, koha cilësore me familjen u lidh negativisht me agresivitetin ($r = -.113$, $p = .037$). Megjithëse kjo lidhje është statistikisht domethënëse, madhësia e saj është e dobët, çka sugjeron se koha cilësore me familjen mund të ketë një rol mbrojtës të kufizuar në raport me agresivitetin.

Tabela 3: *Analiza e variancës për dallimet në agresivitet sipas faktorëve psikosocialë*

Faktori psikosocial	Testi statistikor	Vlera F	Niveli i rëndësisë	Interpretimi
Konflikti familjar	ANOVA	15.17	$p < .001$	Dallim statistikisht domethënës
Përdorimi i rrjeteve sociale	ANOVA	14.10	$p < .001$	Dallim statistikisht domethënës

Tabela 4: *Matrica e korrelacioneve ndërmjet variablave kryesore*

Variabli	Agresiviteti (r)	Niveli i rëndësisë	Drejtimi i lidhjes	Forca e lidhjes
Konflikti familjar	.321	$p < .001$	Pozitive	E ulët deri mesatare
Përdorimi i rrjeteve sociale	.327	$p < .001$	Pozitive	E ulët deri mesatare
Koha cilësore me familjen	-.113	$p = .037$	Negative	E dobët

Tabela 5: *Përmbledhje e modelit të regresionit linear për parashikimin e agresivitetit*

Treguesi i modelit	Vlera	Interpretimi
F	7.71	Model statistikisht domethënës
p	$< .001$	Domethënie e lartë statistikore
R ²	.177	Modeli shpjegon 17.7% të variancës së agresivitetit

Modeli i regresionit linear për parashikimin e agresivitetit

Për të identifikuar faktorët që parashikojnë agresivitetin tek adoleshentët, u krye një analizë e regresionit linear të shumëfishtë. Në model, agresiviteti u vendos si variabël i varur, ndërsa faktorët psikosocialë u përfshinë si variabla të pavarura. Rezultatet treguan se modeli i përgjithshëm ishte statistikisht domethënës, $F = 7.71$, $p < .001$, duke shpjeguar 17.7% të variancës së agresivitetit ($R^2 = .177$). Kjo vlerë tregon se faktorët psikosocialë të përfshirë në model kanë një kontribut të rëndësishëm në shpjegimin e agresivitetit tek adoleshentët. Megjithatë, duke qenë se modeli shpjegon 17.7% të variancës, një pjesë e konsiderueshme e agresivitetit mbetet e lidhur me faktorë të tjerë që nuk janë përfshirë në këtë model, si karakteristikat individuale, përvoja shkollore, marrëdhëniet me bashkëmoshatarët, vetërregullimi emocional ose faktorë të tjerë kontekstualë.

Nga variablat e përfshira në model, konflikti familjar rezultoi prediktor pozitiv dhe statistikisht domethënës i agresivitetit ($\beta = .278$, $p < .001$). Ky rezultat tregon se rritja e konfliktit familjar lidhet me rritje

të nivelit të agresivitetit tek adoleshentët, edhe kur në model merren parasysh faktorët e tjerë psikosocialë.

Po ashtu, përdorimi i rrjeteve sociale rezultoi parashikues pozitiv dhe statistikisht domethënës i agresivitetit ($\beta = .263$, $p < .001$). Kjo sugjeron se përdorimi më intensiv i rrjeteve sociale lidhet me nivele më të larta të agresivitetit. Efekti i këtij faktori mbetet i rëndësishëm edhe kur analizohet së bashku me konfliktin familjar dhe faktorët e tjerë të përfshirë në model. Në krahasim me përdorimin e rrjeteve sociale, konflikti familjar paraqiti një koeficient pak më të lartë beta, duke sugjeruar se ai mund të ketë peshë relative disi më të madhe në parashikimin e agresivitetit. Megjithatë, të dy faktorët rezultojnë të rëndësishëm dhe duhet të interpretohen si pjesë e një modeli më të gjerë psikosocial, jo si shkaktarë të drejtpërdrejtë. Modeli i regresionit linear të shumëfishtë rezultoi statistikisht domethënës, $F = 7.71$, $p < .001$, duke shpjeguar 17.7% të variancës së agresivitetit, $R^2 = .177$. Ky rezultat tregon se faktorët psikosocialë të përfshirë në model kanë një kontribut të rëndësishëm në shpjegimin e agresivitetit tek adoleshentët. Nga variablat e përfshira

Tabela 6: *Prediktorët domethënës të agresivitetit në modelin e regresionit*

Prediktori	β	Niveli i rëndësisë	Interpretimi
Konflikti familjar	.278	$p < .001$	Prediktor pozitiv dhe domethënës
Përdorimi i rrjeteve sociale	.263	$p < .001$	Prediktor pozitiv dhe domethënës

në model, konflikti familjar rezultoi parashikues pozitiv dhe statistikisht domethënës i agresivitetit, $\beta = .278$, $p < .001$. Po ashtu, përdorimi i rrjeteve sociale rezultoi parashikues pozitiv dhe statistikisht domethënës, $\beta = .263$, $p < .001$. Këto rezultate tregojnë se rritja e konfliktit familjar dhe përdorimi më intensiv i rrjeteve sociale lidhen me rritje të nivelit të agresivitetit tek adoleshentët. Megjithatë, për të përmbushur standardet e raportimit shkencor, në versionin final të artikullit duhet të përfshihet një tabelë më e plotë e regresionit me koeficientët jo të standardizuar B, gabimin standard SE, koeficientët e standardizuar β , vlerën t, nivelin e rëndësisë p dhe intervalet e besimit 95%.

Në përgjithësi, rezultatet tregojnë se niveli i agresivitetit tek adoleshentët e përfshirë në studim është në intervalin e ulët deri mesatar. Gjetjet evidentojnë se agresiviteti lidhet pozitivisht me konfliktin familjar dhe përdorimin e rrjeteve sociale, ndërsa koha cilësore me familjen lidhet negativisht, por dobët, me agresivitetin. Analiza e regresionit tregoi se konflikti familjar dhe përdorimi i rrjeteve sociale janë prediktorë të rëndësishëm të agresivitetit. Këto gjetje sugjerojnë se agresiviteti tek adoleshentët duhet analizuar në raport me kontekstin familjar dhe social-digjital ku zhvillohet individi.

Diskutime dhe rekomandime

Qëllimi i këtij studimi ishte të analizonte nivelin e agresivitetit tek adoleshentët dhe të shqyrtonte lidhjen e tij me disa faktorë

psikosocialë, konkretisht konfliktin familjar, përdorimin e rrjeteve sociale dhe kohën cilësore me familjen. Rezultatet treguan se niveli mesatar i agresivitetit në mostër ishte në intervalin e ulët deri mesatar, ndërsa konflikti familjar dhe përdorimi i rrjeteve sociale u lidhën pozitivisht me agresivitetin. Në të kundërt, koha cilësore me familjen u lidh negativisht me agresivitetin, megjithëse kjo lidhje rezultoi e dobët. Analiza e regresionit tregoi se konflikti familjar dhe përdorimi i rrjeteve sociale ishin parashikues të rëndësishëm të agresivitetit tek adoleshentët.

Këto gjetje mbështesin idenë se agresiviteti nuk duhet kuptuar vetëm si karakteristikë individuale, por si një fenomen i lidhur ngushtë me kontekstin familjar, social dhe digjital ku zhvillohet adoleshenti. Kjo qasje është në përputhje me Modelin e Përgjithshëm të Agresivitetit, sipas të cilit sjellja agresive formohet nga ndërveprimi midis faktorëve personalë, gjendjeve emocionale-kognitive dhe ndikimeve situacionale (Anderson & Bushman, 2002). Po ashtu, gjetjet lidhen me qasjen ekologjike të Bronfenbrenner-it (1979), sipas së cilës zhvillimi i individit formësohet nga ndërveprimi i sistemeve të ndryshme sociale, si familja, shkolla, bashkëmoshatarët dhe mjediset më të gjera sociale.

Gjetja se niveli i agresivitetit rezultoi i ulët deri mesatar sugjeron se në këtë mostër nuk mbizotërojnë domosdoshmërisht forma të rënda të dhunës së hapur, por më tepër forma të moderuara të agresivitetit, si irritimi, impulsiviteti, reagimet verbale, armiqtësia dhe konfliktualiteti

ndërpësonal. Ky rezultat është i rëndësishëm, sepse gjatë adoleshencës agresiviteti shpesh shfaqet në forma të përditshme dhe më pak të dukshme, të cilat megjithatë mund të ndikojnë negativisht në marrëdhëniet familjare, shkollore dhe shoqërore. Steinberg (2005) thekson se adoleshenca është një periudhë në të cilën zhvillimi emocional dhe kognitiv është ende në proces, ndërsa aftësitë për vetërregullim dhe kontroll impulsesh nuk janë plotësisht të konsoliduara. Për këtë arsye, edhe nivelet e ulëta deri mesatare të agresivitetit nuk duhet të nënvlerësohen, pasi ato mund të shërbejnë si tregues të vështirësive në vetërregullimin emocional, komunikimin ndërpësonal dhe menaxhimin e konflikteve.

Një nga gjetjet më të rëndësishme të studimit është lidhja pozitive ndërmjet konfliktit familjar dhe agresivitetit. Rezultatet treguan se adoleshentët që raportuan më shumë konflikt familjar kishin prirje të shfaqnin nivele më të larta agresiviteti. Kjo gjetje është në përputhje me teorinë e të mësuarit social të Bandura-s (1977), sipas së cilës sjelljet agresive mund të përvetësohen përmes vëzhgimit, imitimit dhe përforsimit të modeleve të sjelljes në mjedisin social. Nëse adoleshenti ekspozohet vazhdimisht ndaj komunikimit të ashpër, tensionit, fajësimit, kritikës së përsëritur ose mënyrave konfliktuale të zgjidhjes së mosmarrëveshjeve në familje, ai mund t'i përvetësojë këto modele si mënyra të pranueshme për të reaguar ndaj frustrimit dhe tensionit ndërpësonal.

Në këtë këndvështrim, familja nuk është vetëm një hapësirë ku shfaqen sjelljet problematike, por edhe një kontekst ku ato mund të mësohen, përforsohen ose reduktohen. Një klimë familjare e karakterizuar nga mbështetje emocionale, komunikim i hapur dhe rregulla të qarta mund të ndihmojë në zhvillimin

e vetërregullimit dhe të aftësive sociale. Në të kundërt, një klimë familjare e tensionuar dhe konfliktuale mund të rrisë ndjeshmërinë emocionale të adoleshentit dhe të favorizojë reagime impulsive ose agresive. Kjo mbështetet edhe nga Cummings dhe Davies (2010), të cilët argumentojnë se konfliktet e përsëritura në familje mund të dëmtojnë sigurinë emocionale të fëmijës dhe të rrisin rrezikun për probleme eksternalizuese, përfshirë agresivitetin.

Rezultatet e këtij studimi lidhen gjithashtu me konceptin e “familjeve të rrezikshme” të përshkruar nga Repetti, Taylor dhe Seeman (2002). Sipas këtyre autorëve, mjediset familjare të karakterizuara nga konflikt, stres kronik, mungesë mbështetjeje dhe komunikim negativ mund të ndikojnë në zhvillimin emocional, social dhe shëndetësor të fëmijëve dhe adoleshentëve. Në këtë kuptim, konflikti familjar mund të konsiderohet një faktor i rëndësishëm rreziku për sjelljet agresive gjatë adoleshencës. Përdorimi i rrjeteve sociale rezultoi gjithashtu i lidhur pozitivisht me agresivitetin dhe u identifikua si një parashikues i rëndësishëm në modelin e regresionit. Ky rezultat sugjeron se adoleshentët që raportojnë përdorim më intensiv të rrjeteve sociale kanë prirje të raportojnë edhe nivele më të larta agresiviteti. Kjo gjetje është në përputhje me literaturën mbi mjedisin digjital dhe bullizmin kibernetik. Tokunaga (2010) thekson se bullizmi kibernetik mund të shtrihet përtej kufijve të shkollës dhe të ndikojë ndjeshëm në përvojën emocionale të adoleshentëve. Po ashtu, Kowalski, Giumetti, Schroeder dhe Lattanner (2014) tregojnë se cyberbullying lidhet me pasoja të rëndësishme psikologjike dhe sociale tek të rinjtë.

Në mjediset digjitale, mungesa e

kontaktit të drejtpërdrejtë ballë për ballë, reagimet e menjëhershme, anonimiteti relativ dhe kërkimi i vëmendjes nga bashkëmoshatarët mund të ulin kontrollin social dhe emocional. Këto kushte mund ta bëjnë më të lehtë shprehjen e zemërimit, ironisë, fyerjeve, provokimeve ose reagimeve agresive. Për më tepër, ekspozimi i përsëritur ndaj përmbajtjeve agresive, konflikteve online ose modeleve negative të komunikimit mund të ndikojë në normalizimin e sjelljeve armiqësore në ndërveprimet sociale.

Megjithatë, lidhja midis përdorimit të rrjeteve sociale dhe agresivitetit nuk duhet interpretuar në mënyrë të thjeshtëzuar ose deterministe. Rezultatet e këtij studimi nuk tregojnë se rrjetet sociale shkaktojnë drejtpërdrejt agresivitet, por se përdorimi më intensiv i tyre shoqërohet me nivele më të larta të agresivitetit. Ky dallim është i rëndësishëm, pasi ndikimi i mediave sociale mbi sjelljen dhe mirëqenien e adoleshentëve varet nga shumë faktorë, si motivet e përdorimit, lloji i përmbajtjes së konsumuar, cilësia e ndërveprimeve online, mbështetja familjare, aftësitë e vetërregullimit emocional dhe përvoja e mëparshme e adoleshentit me konfliktin ose viktimizimin. Kuss dhe Griffiths (2017) theksojnë se përdorimi problematik i rrjeteve sociale duhet kuptuar në raport me intensitetin, motivet dhe cilësinë e përfshirjes online. Në mënyrë të ngjashme, Coyne, Rogers, Zurcher, Stockdale dhe Booth (2020) argumentojnë se ndikimi i mediave sociale mbi shëndetin mendor të adoleshentëve është kompleks dhe nuk mund të reduktohet në marrëdhënie të thjeshta shkak-pasojë.

Në këtë kuptim, rrjetet sociale duhet të kuptohen si pjesë e një mjedisi më të gjerë social-digjital. Ato mund të ofrojnë mundësi për komunikim, mbështetje dhe vetëshprehje, por njëkohësisht mund të

krijojnë hapësira për krahësim social, bullizëm kibernetik, konflikte verbale dhe ekspozim ndaj përmbajtjeve agresive. Për këtë arsye, përdorimi i rrjeteve sociale nuk duhet analizuar vetëm në aspektin sasior, pra sa kohë kalon adoleshenti online, por edhe në aspektin cilësor, pra çfarë përmbajtjesh konsumon, me kë ndërvepron dhe si i përjeton këto ndërveprime.

Gjetja se koha cilësore me familjen lidhet negativisht me agresivitetin, megjithëse me madhësi të dobët efekti, ofron një dimension të rëndësishëm mbrojtës. Ky rezultat sugjeron se adoleshentët që raportojnë më shumë kohë cilësore me familjen kanë prirje të shfaqin nivele më të ulëta agresiviteti. Marrëdhëniet familjare mbështetëse mund të ndihmojnë në zhvillimin e aftësive të vetërregullimit, në menaxhimin më funksional të konflikteve dhe në reduktimin e reagimeve impulsive. Steinberg (2001) thekson se marrëdhëniet e ngrohta prind-adoleshent dhe komunikimi mbështetës lidhen me përshtatje më të mirë socio-emocionale dhe me më pak probleme të sjelljes.

Megjithatë, madhësia e dobët e lidhjes negative tregon se koha me familjen nuk është automatikisht faktor mbrojtës. Rëndësi nuk ka vetëm sasia e kohës së kaluar me familjen, por cilësia reale e ndërveprimeve familjare. Nëse koha e kaluar me familjen shoqërohet me tension, kontroll të tepruar, komunikim të kufizuar ose konflikte të vazhdueshme, ajo mund të mos ketë efekt mbrojtës ndaj agresivitetit. Për këtë arsye, interpretimi i këtij rezultati duhet të bëhet me kujdes. Koha cilësore me familjen mund të ketë rol mbrojtës vetëm kur përfshin mbështetje emocionale, komunikim pozitiv, dëgjim aktiv, respekt të ndërsjellë dhe ndjenjë sigurie.

Analiza e regresionit tregoi se

konflikti familjar dhe përdorimi i rrjeteve sociale ishin parashikues të rëndësishëm të agresivitetit, duke shpjeguar 17.7% të variancës së tij. Ky rezultat tregon se faktorët psikosocialë të përfshirë në model kanë një kontribut të rëndësishëm në shpjegimin e agresivitetit tek adoleshentët. Megjithatë, një pjesë e konsiderueshme e variancës mbetet e pashpjeguar, çka sugjeron se agresiviteti është një fenomen shumëfaktorësh. Kjo përputhet me qasjen e Anderson dhe Bushman (2002), sipas së cilës agresiviteti nuk mund të shpjegohet nga një faktor i vetëm, por nga ndërveprimi midis faktorëve personalë, situacionalë dhe kontekstualë.

Faktorë të tjerë që mund të ndikojnë në agresivitet, por që nuk janë përfshirë në këtë model, mund të jenë temperament, vetëkontrolli, vetëvlerësimi, përvoja shkollore, marrëdhëniet me bashkëmoshatarët, viktimizimi, ekspozimi ndaj dhunës, klima shkollore, statusi socio-ekonomik dhe faktorë më të gjerë kulturorë e komunitarë. Për këtë arsye, rezultatet e këtij studimi duhet të interpretohen si pjesë e një modeli më të gjerë psikosocial dhe jo si shpjegim i plotë i agresivitetit tek adoleshentët.

Në nivel teorik, gjetjet mbështesin një qasje ekologjike dhe psikosociale ndaj agresivitetit. Sipas Bronfenbrenner-it (1979), zhvillimi i individit formësohet nga ndërveprimi i sistemeve të ndryshme sociale, përfshirë familjen, shkollën, bashkëmoshatarët dhe mjedisin më të gjerë shoqëror. Në këtë këndvështrim, agresiviteti i adoleshentëve nuk mund të kuptohet duke analizuar vetëm individin, por duhet vendosur në raport me kontekstet ku ai jeton dhe ndërvepron. Konflikti familjar mund të krijojë një bazë emocionale tensioni, ndërsa rrjetet sociale mund të shërbejnë si hapësira ku ky tension shprehet, përforcohet ose normalizohet.

Në të kundërt, marrëdhëniet familjare mbështetëse mund të ndihmojnë në zhvillimin e strategjive më të shëndetshme të përballimit dhe komunikimit.

Nga pikëpamja praktike, rezultatet sugjerojnë se ndërhyrjet për reduktimin e agresivitetit tek adoleshentët duhet të jenë shumëdimensionale. Programet parandaluese nuk duhet të fokusohen vetëm te kontrolli i sjelljes agresive, por edhe te faktorët që mund ta nxisin ose ta përforcojnë atë. Në nivel familjar, ndërhyrjet duhet të synojnë përmirësimin e komunikimit prind-adoleshent, reduktimin e konflikteve të përsëritura, forcimin e mbështetjes emocionale dhe zhvillimin e strategjive jo të dhunshme për menaxhimin e mosmarrëveshjeve.

Në nivel shkollor, programet duhet të përfshijnë edukim emocional, zhvillimin e aftësive për zgjidhjen e konflikteve, vetërregullim, empati dhe komunikim jo të dhunshëm. Shkolla është një mjedis i rëndësishëm për identifikimin e hershëm të adoleshentëve që shfaqin irritim, impulsivitet, reagime konfliktuale ose vështirësi në marrëdhëniet me bashkëmoshatarët. Psikologët shkollore, mësuesit dhe strukturat mbështetëse duhet të bashkëpunojnë për të parandaluar përshkallëzimin e sjelljeve agresive dhe për të promovuar një klimë pozitive sociale dhe emocionale.

Në nivel digjital, është e rëndësishme të zhvillohen programe të edukimit mediatik dhe digjital. Këto programe duhet të ndihmojnë adoleshentët të njohin përmbajtjet agresive, të kuptojnë pasojat e bullizmit kibernetik, të menaxhojnë konfliktet online dhe të ndërtojnë kufij të shëndetshëm në përdorimin e rrjeteve sociale. Edukimi digjital nuk duhet të kufizohet vetëm te siguria teknike online, por duhet të përfshijë edhe etikën e komunikimit, përgjegjësinë në

ndërveprimet digjitale dhe aftësinë për të shmangur përfshirjen në konflikte armiqësore.

Një tjetër implikim i rëndësishëm lidhet me bashkëpunimin midis familjes, shkollës dhe profesionistëve të shëndetit mendor. Duke qenë se agresiviteti lidhet me faktorë relacionale dhe social-digjitalë, ndërhyrjet e izoluara mund të jenë të pamjaftueshme. Prindërit, mësuesit, psikologët shkollorë dhe profesionistët e tjerë duhet të bashkëpunojnë për të identifikuar adoleshentët që përjetojnë konflikt familjar të lartë, përdorim problematik të rrjeteve sociale ose vështirësi në rregullimin emocional. Një qasje e tillë mund të ndihmojë në parandalimin e përshkallëzimit të sjelljeve agresive dhe në ndërtimin e një mjedisi më mbështetës për zhvillimin socio-emocional të adoleshentëve.

Së fundi, gjetjet e këtij studimi duhet të interpretohen duke marrë parasysh natyrën ndërseksionale të dizajnit. Edhe pse konflikti familjar dhe përdorimi i rrjeteve sociale rezultuan të lidhura me agresivitetin dhe e parashikuan atë në modelin e regresionit, nuk mund të nxirren përfundime shkakësore. Marrëdhëniet mund të jenë të dyanshme. Konflikti familjar mund të rrisë prirjet agresive, por njëkohësisht adoleshentët me nivele më të larta agresiviteti mund të kontribuojnë në përkeqësimin e klimës familjare. Po ashtu, përdorimi intensiv i rrjeteve sociale mund të rrisë ekspozimin ndaj konflikteve online, por adoleshentët më agresivë mund të jenë edhe më të prirur të përfshihen në ndërveprime digjitale konfliktuale.

Për këtë arsye, studimet e ardhshme duhet të përdorin dizajne longitudinale, kampione më përfaqësuese dhe modele më të avancuara analitike për të shqyrtuar drejtimin dhe mekanizmat e marrëdhënieve ndërmjet faktorëve familjarë, përdorimit

të rrjeteve sociale dhe agresivitetit. Gjithashtu, kërkimet e ardhshme mund të përfshijnë variabla të tjerë të rëndësishëm, si gjinia, mosha, statusi socio-ekonomik, marrëdhëniet me bashkëmoshatarët, klima shkollore, vetëvlerësimi, vetëkontrolli dhe përvoja e viktimizimit.

Bazuar në gjetjet e studimit, rekomandohet që ndërhyrjet për reduktimin e agresivitetit tek adoleshentët të orientohen drejt një qasjeje të integruar familjare, shkollore dhe digjitale. Duke qenë se konflikti familjar rezultoi i lidhur pozitivisht me agresivitetin, është e rëndësishme të forcohen programet e edukimit prindëror, me fokus në përmirësimin e komunikimit prind-adoleshent, menaxhimin konstruktiv të konflikteve, rritjen e mbështetjes emocionale dhe përdorimin e strategjive pozitive të disiplinimit.

Në nivel shkollor, rekomandohet zhvillimi i programeve parandaluese që përfshijnë edukimin emocional, vetërregullimin, zgjidhjen paqësore të konflikteve dhe komunikimin jo të dhunshëm. Psikologët shkollorë dhe mësuesit duhet të kenë rol aktiv në identifikimin e hershëm të adoleshentëve që shfaqin irritim, impulsivitet ose konfliktualitet të përsëritur, duke ofruar mbështetje para se sjelljet agresive të përshkallëzohen.

Gjithashtu, duke qenë se përdorimi i rrjeteve sociale rezultoi i lidhur me nivele më të larta agresiviteti, rekomandohet përfshirja e edukimit digjital në shkolla dhe programe komunitare. Ky edukim duhet të fokusohet jo vetëm te siguria online, por edhe te menaxhimi i konflikteve digjitale, njohja e bullizmit kibernetik, shmangia e përmbajtjeve agresive dhe përdorimi i përgjegjshëm i rrjeteve sociale.

Së fundi, duhet të promovohet koha cilësore me familjen si faktor mbrojtës.

Familjet duhet të inkurajohen të krijojnë hapësira të rregullta komunikimi, aktivitete të përbashkëta dhe marrëdhënie mbështetëse që forcojnë ndjenjën e sigurisë emocionale tek adoleshentët.

Ndërhyrjet më efektive janë ato që kombinojnë mbështetjen familjare, edukimin emocional, zhvillimin e aftësive sociale dhe përdorimin e shëndetshëm të teknologjisë.

REFERENCA

- Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology*, 53, 27–51. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135231>
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Buss, A. H., & Perry, M. (1992). The aggression questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(3), 452–459. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.63.3.452>
- Coyne, S. M., Rogers, A. A., Zurcher, J. D., Stockdale, L., & Booth, M. (2020). Does time spent using social media impact mental health? An eight-year longitudinal study. *Computers in Human Behavior*, 104, 106160. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.106160>
- Cummings, E. M., & Davies, P. T. (2010). *Marital conflict and children: An emotional security perspective*. Guilford Press.
- Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., & Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1073–1137. <https://doi.org/10.1037/a0035618>
- Kuss, D. J., & Griffiths, M. D. (2017). Social networking sites and addiction: Ten lessons learned. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(3), 311. <https://doi.org/10.3390/ijerph14030311>
- Repetti, R. L., Taylor, S. E., & Seeman, T. E. (2002). Risky families: Family social environments and the mental and physical health of offspring. *Psychological Bulletin*, 128(2), 330–366. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.128.2.330>
- Steinberg, L. (2001). We know some things: Parent–adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence*, 11(1), 1–19. <https://doi.org/10.1111/1532-7795.00001>
- Steinberg, L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(2), 69–74. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2004.12.005>
- Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 26(3), 277–287. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2009.11.014>
- Zimmer-Gembeck, M. J., & Skinner, E. A. (2016). The development of coping: Implications for psychopathology and resilience. In D. Cicchetti (Ed.), *Developmental psychopathology: Risk, resilience, and intervention* (3rd ed., pp. 1–61). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781119125556.devpsy410>

ABSTRACT

This study aims to analyze the level of aggression among adolescents and identify the role of associated psychosocial factors, focusing on family conflict, social media use, and quality time spent with family. The study was conducted with a sample of 341 adolescents using a quantitative correlational design. Data were collected through a self-report questionnaire and analyzed using descriptive statistics, reliability analysis, exploratory factor analysis, Pearson correlations, comparative analyses, and multiple linear regression. The results showed that the mean level of aggression was low to moderate ($M = 2.13$, $SD = 0.69$). The aggression scale demonstrated very high internal consistency (Cronbach's $\alpha = .902$), while the data were suitable for factor analysis ($KMO = .901$; $\chi^2(190) = 2741.36$, $p < .001$). Aggression was positively associated with family conflict ($r = .321$, $p < .001$) and social media use ($r = .327$, $p < .001$), whereas quality time spent with family was negatively associated with aggression ($r = -.113$, $p = .037$). The linear regression model was statistically significant, $F = 7.71$, $p < .001$, explaining 17.7% of the variance in aggression ($R^2 = .177$). Family conflict ($\beta = .278$, $p < .001$) and social media use ($\beta = .263$, $p < .001$) emerged as significant predictors. These findings suggest that adolescent aggression should be examined in interaction with the family context and the digital social environment.

Keywords: *aggression, adolescents, family conflict, social media, quality time with family, psychosocial factors.*

ROLI THELBËSOR I ARTIT NË KURIKULAT UNIVERSITARE PËR FORMIMIN E MËSUESVE PARASHKOLLORË

Alfred NINI

Fondi i Trashëgimisë Kulturore, Artit, Kulturës dhe Projekteve, SHQIPËRI

E-mail: alfred.nini@mtks.gov.al; alfrednini@gmail.com

PËRMBLEDHJE

Ky artikull trajton dhe shqyrton rolin thelbësor të artit në kurrikulat universitare për formimin e aftësive mësimdhënëse në edukimin parashkollor. I mbështetur si në përvojën personale si krijues dhe pedagog, ashtu edhe në analizën teorike të fushës, studimi argumenton se arti përbën një komponent kyç në zhvillimin e njohurive dhe aftësive praktike të studentëve, të domosdoshme për një mësimdhënie efektive. Aktiviteti artistik nxit mendimin analitik, kreativitetin, perceptimin estetik dhe aftësitë komunikuese, duke u mundësuar studentëve të kuptojnë më thellë zhvillimin e fëmijës në aspektin kognitiv, emocional, social dhe motorik. Qëllimi i këtij artikulli është të vlerësojë ndikimin e integritit të artit në mënyrë thelbësore në kurrikulat universitare në përgatitjen e studentëve jo vetëm për njohjen e artit si disiplinë më vete, në përmbajtje dhe formë, por edhe për ta kuptuar dhe përdorur atë si mjet pedagogjik në mësimdhënien parashkollore. Angazhimi me artin gjatë studimeve u mundëson mësuesve të ardhshëm të krijojnë aktivitete që kontribuojnë në zhvillimin gjithëpërfshirës dhe ndërlëndor të fëmijëve, duke përdorur pikturën, vizatimin dhe ngjyrat si mjete për të prezantuar botën dhe mjedisin përreth tyre. Artikulli sugjeron që arti të integrohet në mënyrë të vazhdueshme në kurrikulat universitare, duke theksuar vlerën e tij thelbësore në zhvillimin e aftësive didaktike. Gjithashtu, rekomandohet përdorimi i praktikave artistike si një mjet kyç në përgatitjen dhe trajnimin e mësuesve të arsimit parashkollor.

Fjalë kyçe: *Arti, mësuesi parashkollor, aftësi mësimdhënëse, zhvillim integral, kreativitet, perceptim estetik.*

Deklaratë për Ai-në: Ky artikull bazohet në analizën dhe interpretimin e autorit mbi vlerën e artit si mjet thelbësor didaktik të mësuesit parashkollorë. Teknologjia digjitale është përdorur vetëm për përmirësime gjuhësore dhe formatim. AI nuk ka marrë pjesë në konceptim, analizë ose nxjerrje përfundimesh.

Dr. **Alfred NINI** është krijues, edukator dhe ekspert në fushën e artit dhe trashëgimisë kulturore, me mbi 30 vjet përvojë në krijimtarinë artistike dhe mësimdhënien universitare. Ai ka marrë pjesë në konferenca, ka botuar artikuj shkencorë, ka drejtuar projekte artistike, ka organizuar ekspozita kombëtare dhe ndërkombëtare, dhe shërben si ekspert i jashtëm për ASCAL.

Qëllimi i studimit

Qëllimi i këtij artikulli është të analizojë dhe të theksojë rëndësinë dhe rolin thelbësor të artit në hartimin e kurikulave universitare për ti orientuar ato drejt artit në formimin e aftësive didaktike mësimdhënëse të studentëve për mësuesinë parashkollore. Studimi shqyrton se si praktikat artistike mund të funksionojnë, jo vetëm si instrument didaktik për zhvillimin e kreativitetit, perceptimit estetik, aftësive të komunikimit visual dhe ndërveprimin social, por duke ndihmuar studentët të krijojnë mjedise mësimore për njohuritë gjithëpërfshirëse që mbështesin zhvillimin kognitiv, emocional, social dhe motorik të fëmijëve.

Gjithashtu, artikulli thekson nevojën për trajnimin e vazhdueshëm të mësuesve në shkollat publike dhe jo-publike, për t'i pajisur ata me aftësitë didaktike që arti mbart në vetvete për të vlerësuar edukimin parashkollor për të përgatitur fëmijët me njohuritë themelore dhe mbi të drejtat dhe liritë e tyre, duke i zbatuar ato në marrëdhëniet e përditshme duke promovuar respektin dhe bashkëpunimin ndërmjet bashkëmoshatarëve në thellimin e klasës së artit për arsimin parashkollor. Integrimi i artit për orientimin e edukimit në përgjithësi dhe për të drejtat e fëmijëve krijon një bazë themelore për zhvillimin e një shoqërie të drejtë dhe të zhvilluar, duke lidhur të tashmen me të ardhmen dhe duke rritur frymën e përgjegjësisë qytetare që fillon që në kopësht. Në këtë kontekst, klasa e artit në arsimin parashkollor merr një vlerë me rëndësi shumëdimensionale. Në përfundim, artikulli ofron rekomandime për përdorimin sistematik të praktikave

artistike si pjesë integrale e kurrikulave në përgatitjen dhe trajnimet për mësuesit parashkollorë, duke theksuar rëndësinë e artit në zhvillimin profesional të edukatorëve dhe në krijimin e bazave për zhvillimin integral të fëmijëve në sistemin arsimor të mëtejshëm.

Korniza teorike e artit si instrument didaktik në edukimin parashkollor

Arti, në konceptimin e integritetit të tij si një klasë arti të fëmijët parashkollor, ka një rol të veçantë dhe thelbësor në arsimin parashkollor, duke shërbyer jo vetëm si një fushë për zhvillimin e aftësive teknike, por mbi të gjitha si një mjet kompleks pedagogjik integruar që synon zhvillimin e qëllimshëm kognitiv, emocional, social dhe motorik të fëmijëve, duke e përdorur këtë klasë "Arti" njëkohësisht drejt orientimit të përvetësimit të njohurive ndërlëndore në klasën e parë dhe drejt thellimit të mëtejshëm të njohurive në vazhdimësi. Sipas John Dewey, arti është një proces i përjetuar që ndihmon individët të zhvillojnë aftësitë për të reflektuar dhe kuptuar botën përreth tyre. Dewey e konsideron artin si një mjet për zhvillimin e mendimit analitik dhe të natyrës së krijimtarisë, duke e lidhur atë me përvojën e drejtpërdrejtë të fëmijëve dhe zhvillimin e tyre estetik. Në këtë kontekst Ai thekson se përmes artit, fëmijët mund të shprehin ndjenja dhe ide në mënyra të ndryshme, duke përforcuar kështu lidhjen midis përvojës shqisore dhe njohurive konceptuale (Dewey, 1934). Një tjetër teoricien i rëndësishëm, Lev Vygotsky, që njihet për teorinë e tij të zhvillimit kognitiv dhe social, Vygotsky,

argumenton se zhvillimi i njohurive është një proces social dhe dinamik, që ndodh përmes ndërveprimit me mjedisin dhe individët e tjerë. Në këtë kuadër, thekson se arti ofron mundësi reale për zhvillimin e “*zonës së zhvillimit të afërt*” (ZPD), ku fëmijët mund të zhvillojnë aftësitë e tyre përmes aktiviteteve kreative dhe vizuale, të cilat ndihmojnë në ndërlidhjen e perceptimit vizual me njohuritë e tjera. Arti, sipas Vygotsky, mund të shërbejë si një mjet për të mbështetur fëmijët në kalimin nga njohuritë e thjeshta në ato më komplekse (Vygotsky, 1978).

Jerome Bruner gjithashtu ofron një qasje të rëndësishme për përdorimin e artit në edukim, duke theksuar se mësimi duhet të jetë një proces aktiv dhe i angazhuar, dhe në këtë kontekst arti shërben drejtpërdrejt si një mjet didaktik unik. Ai sugjeron se aktivitetet artistike, si vizatimi dhe kompozimi, ofrojnë mundësi për fëmijët që të krijojnë lidhje ndërmjet njohurive të ndryshme dhe të zhvillojnë aftësi analitike dhe krijuese. Bruner, thekson se arti është një medium për të shprehur dhe përvetësuar konceptet, duke lidhur përvojën estetike me zhvillimin intelektual dhe social të individëve (Bruner, 1960). Për Maria Montessori, arti është një mjet thelbësor në krijimin e mjedisve të mësimi ku fëmijët mund të zhvillojnë aftësitë motorike dhe perceptive nëpërmjet aktiviteteve që inkurajojnë eksplorimin dhe kreativitetin. Ajo beson se fëmijët, përmes krijimtarisë artistike, mund të ndihen më të lidhur me botën përreth dhe të zhvillojnë aftësi që ndihmojnë në formimin e personalitetit dhe të menduarit të pavarur (Montessori, 1967, Shima, 1989).

Në kontekstin shqiptar, autorë si Ali Çaka, dhe Luan Shima kanë kontribuar në përkufizimin e artit si një mjet didaktik që lidh njohuritë nga fusha të ndryshme të kurikulës, si shkencat natyrore, letërsia dhe

gjuha. Ata theksojnë rëndësinë e integritetit të aktiviteteve artistike në edukatën parashkollore, duke krijuar mundësi për zhvillimin e aftësive të komunikimit dhe shprehjes, si dhe për forcimin e lidhjes ndërmjet njohurive teorike dhe praktikës (Çaka, 1986). **Luan Shima**, po ashtu, ka kontribuar në zhvillimin e praktikave të mësimdhënies që integronin artin në kurikulat shkollore, duke sugjeruar se përdorimi i artit përfshin një mësimdhënie të integruar që lidh përvojat e fëmijëve me zhvillimin e aftësive intelektuale, sociale dhe emocionale (Shima, 1989). Këndvështrimi thekson se është në përputhje me parimet e konstruktivizmit, të cilat cilësojnë se nxënësit ndërtojnë njohuritë përmes përvojës praktike dhe të integruar. Në këtë kuadër, arti përdoret si një instrument didaktik për zhvillimin e kreativitetit, perceptimit estetik dhe aftësive komunikative të fëmijët, duke i përgatitur mësuesit për të krijuar mjedise mësimore ku çdo lëndë lidhet natyrshëm me artin dhe përfitimet e tij unike edukative. Kjo qasje nuk është vetëm një mënyrë për të nxitur të nxënit e fëmijëve, por një formë për të integruar përvojën jetësore, duke mbështetur zhvillimin e tyre në të gjitha aspektet intelektuale, emocionale dhe sociale.

Arsyet e zhvillimit të artikullit

Siç theksohet më sipër, ky artikull buron nga një përvojë praktike personale në mësimdhënien e disa lëndëve të gjinisë së artistit dhe nga ndërveprimi i vazhdueshëm me studentët e programeve të edukimit parashkollor. Pikërisht kjo përvojë ka nxjerrë në pah nevojën për ta parë artin jo vetëm si një disiplinë që zhvillon aftësi teknike artistike të fëmijët, por edhe si një mjet pedagogjik integruar, i cili ndikon drejtpërdrejt në procesin e të nxënit dhe në formimin e përgjithshëm të tyre.

Në literaturën ekzistuese vihet re se fokusi shpesh përqendrohet kryesisht te zhvillimi i aftësive artistike në aspektin e njohjes teknike, ndërsa trajtohet më pak vlera e rolit të artit në ndërtimin e njohurive, në kuptimin e mjedisit përreth dhe në zhvillimin e dimensioneve kognitive, emocionale e sociale të fëmijës. Nisur nga kjo mangësi lindi qëllimi i këtij artikulli dhe ka si synim të evidentojë rëndësinë e përfshirjes së artit në formimin universitar të edukatorëve të ardhshëm për fëmijët parashkollor, duke argumentuar se përbën një instrument thelbësor pedagogjik që ndihmon studentët të kuptojnë më thellë procesin e zhvillimit dhe të të nxënit të fëmijët në edukimin parashkollor.

Qasja tradicionale në Shqipëri, e konsideron artin si një disiplinë më vete në përmbajtje dhe formë dhe jo si një mjet për t'u përdorur në funksion të një mësimit kompleks, për të arritur të njohuritë e tjera. Kjo vlerë është evidentuar edhe përmes komunikimit me studentët që aktualisht janë të angazhuar në punë gjatë studimeve për mësues parashkollor. Nga vëzhgimet personale, kjo mënyrë e trajtimit të artit, e fokusuar kryesisht në aftësimin e fëmijëve për të përvetësuar shprehje teknike si vizatimi apo pikturimi i objekteve, shpesh i vendos si mësuesit ashtu edhe fëmijët përballë kërkesave që nuk përputhen gjithmonë me formimin apo prirjet e tyre natyrore dhe i vendos përballë një rruge pa krye. Synimi i këtij artikulli është të evidentojë vlerën e artit si një instrument didaktik thelbësor, duke udhëzuar përdorimin më efektiv të tij në procesin e mësimit. Studimi kërkon të tregojë se zhvillimi aktivitetesh artistike mund të ndihmojnë mësuesit e ardhshëm pa qenë e domosdoshme të kenë formim artistik të krijojnë mjedise mësimore që mbështesin zhvillimin e plotë të fëmijëve me elementë kognitiv, emocional, social

dhe motorik duke integruar njohuritë e të gjitha lëndëve të kurikulës nëpërmjet klasës së artit. Në këtë mënyrë, artikulli adreson boshllëqet në literaturë dhe praktikë, duke ofruar një model për zhvillimin e pedagogjisë gjithëpërfshirëse në arsimin parashkollor.

Arti si instrument didaktik dhe jo si qëllim në vetvete

Në kuadër të përvojës pedagogjike personale në zhvillimin e lëndës *Praktikum për Arte*, është konstatuar se arti kur trajtohet si instrument didaktik përmbush një rol thelbësor, duke tejkaluar perceptimin e tij tradicional si një aktivitet i kufizuar në zhvillimin e aftësive teknike (Eisner, 2002). Në këtë qasje të Eisner, duke e parë në këtë këndvështrim artin si mjet didaktik shfaqet me vlerën e një ure lidhëse që mundëson integrimin natyror duke kaluar në njohuri dhe nga fusha të ndryshme, si shkencat, gjuha, hapësira dhe edukimi estetik, duke kontribuar si një mjet kyç didaktik në ndërtimin e një procesi mësimor gjithëpërfshirës dhe të thelluar të mjedisit (Winner, Goldstein & Vincent-Lancrin, 2013, Qiriazzi, 1984). Në këtë kuptim, arti nuk trajtohet më në klasën e artit si qëllim në vetvete, dhe jo si një përpjekje për të formuar artistë të ardhshëm mbasi jo të gjithë fëmijët kanë këtë prirje natyrore, por si një mjet kyç pedagogjik që shërben për të ndërtuar dhe ndërmjetësuar një edukim ndërkurikular (Bresler, 1995). Ai funksionon si një pikë referimi dhe projeksioni, përmes së cilës zgjerohet dhe njohuritë fillojnë e marrin formë të dukshme dhe kuptim të shtuar, duke i ndihmuar fëmijët të zhvillohen në mënyrë të balancuar në aspektin kognitiv, emocional, social dhe krijues (Çela, 1986). Përvoja praktike të studentët më ka treguar qartë se kjo qasje nuk mbetet vetëm

në nivel teorik, por sjell ndryshime të prekshme në mënyrën e të menduarit dhe të vepruarit pedagogjik, fillimisht të vetë mësuesit, në trajtimin e orëve me fëmijët gjatë kohës që ata janë në institucionet parashkollore. Në fazën fillestare, shumica e studentëve i janë qasur lëndës me një qëndrim rutinë, duke e konsideruar atë si një detyrim akademik duke synuar thjesht përmbushjen e kërkesave minimale për të vijuar me orët e tjera. Kjo qasje reflektonte një perceptim të kufizuar të rolit të artit, dhe shpesh dhe të reduktuar në një aktivitet çlodhës për fëmijët ose si një mënyrë për të strukturuar kohën mësimore (Efland, 2002; Leka, 1980). Megjithatë, përvoja më tregoi se mënyra tradicionale e zhvillimit të artit në arsimin parashkollor reflekton një perceptim të kufizuar të rolit të tij ndërtues, shpesh të reduktuar në një aktivitet çlodhës për fëmijët ose si një mënyrë për të strukturuar kohën mësimore. Pas prezantimit të një qasjeje të re, ku arti trajtohet si një instrument integruar dhe ndërdisiplinor, u vërejt një transformim i dukshëm në qëndrimet e studentëve. Ata filluan ta perceptojnë artin si një mjet që jo vetëm që pasuron procesin mësimor, por edhe lehtëson ndërlidhjen e njohurive dhe zhvillimin e aftësive të shumëfishta (Seidel et al., 2009). Ky ndryshim u reflektua në rritjen e motivimit, angazhimit dhe interesit të tyre për të eksploruar më tej mundësitë që ofron arti në mësimdhënie. Në shumë raste, studentët shfaqën një përfshirje të thelluar, duke kërkuar për të qëndruar përtej orarit mësimor dhe duke e përjetuar procesin si një përvojë me vlerë reale për zhvillimin e tyre profesional. Argumentimet e studentëve të cilët janë të angazhuar dhe në punë pas përvetësimit të kësaj qasjeje theksojnë se arti i ka ndihmuar ata të kuptojnë më qartë rëndësinë e një mësimdhënieje të

integruar nëpërmjet artit që e thekson dhe (Çela, 1986; Eisner, 2002). Ata kanë evidentuar në procesin mësimor se përdorimi i artit si mjet didaktik i ndihmon në stimulimin e kreativitetit, në përmirësimin e komunikimit dhe në ndërtimin e një mjedisi mësimor më tërheqës dhe funksional për fëmijët (Leka, 1980; Winner, Goldstein & Vincent-Lancrin, 2013). Veçanërisht domethënës është fakti që disa prej tyre, të cilët janë të angazhuar në praktikë profesionale, kanë reflektuar këtë ndryshim edhe në vendet e tyre të punës, duke riorganizuar aktivitetet duke riparë programet e tyre dhe duke integruar artin në mënyrë më të vetëdijshme në procesin edukativ (Bresler, 1995; Nasto, 1975). Një rast veçanërisht domethënës është ai i një studenteje, e cila ushtronte njëkohësisht edhe funksion drejtues në një institucion parashkollor. Pa cënuar privatësinë e saj, mund të theksohet se përballja me qasjen e re ndaj artit e nxiti atë të ndërmarrë një rishikim të plotë të tjetërsimit të programeve dhe udhëzimeve pedagogjike (Qiriazzi, 1984). Në këtë ristrukturim, arti u integrua si një komponent kyç në të gjitha aktivitetet mësimore, duke shërbyer jo vetëm si mjet për zhvillimin estetik, por si instrument integruar që lidh lëndët e ndryshme të kurikulës dhe nxiste zhvillimin e aftësive të shumta të fëmijëve (Efland, 2002). Si rezultat, ndryshimet e bëra me një rishikim të plotë të programeve dhe udhëzimeve pedagogjike nuk ndikuan vetëm tek fëmijët, të cilët shfaqën më shumë motivim dhe angazhim në aktivitete, por edhe tek edukatorët, të cilat filluan ta perceptojnë procesin e punës në një formë krejt ndryshe dhe fituan më shumë kënaqësi dhe përmbushje (Seidel et al., 2009). Përvoja u tregoi se arti, kur trajtohet dhe kuptohet si instrument didaktik dhe i integruar në mësimdhënie, mund të transformojë jo

vetëm qasjen pedagogjike të mësuesve, por edhe klimën e përgjithshme të institucionit, duke i dhënë punës jo vetëm një vlerë funksionale dhe materiale, por një dimension shpirtëror dhe profesional (Çela, 1986). Ky transformim dëshmon se arti, kur konceptohet dhe si instrument didaktik, mbart potencial të fuqishëm për të ndikuar jo vetëm në formimin e mësuesve, por edhe në cilësinë e edukimit parashkollor në tërësi (Bresler, 1995). Ai ndihmon në zhvillimin e aftësive thelbësore jetësore të komunikimi, mendimi krijues dhe analitik, si dhe perceptimi estetik, duke kontribuar në ndërtimin e një personaliteti të thellë dhe të plotë të fëmijës (Leka, 1980; Eisner, 2002). Në këtë prizëm, arti shndërrohet në një mjet thelbësor për integrimin e njohurive dhe lëndëve të tjera të kurikulës. Përmes tij, mësuesit mund të krijojnë mjedise mësimore që tejkalojnë kufijtë e disiplinave të veçanta, duke i ndihmuar fëmijët të ndërtojnë lidhje kuptimplota ndërmjet njohurive të ndryshme dhe të zhvillojnë një të menduar multidimensional (Winner, Goldstein & Vincent-Lancrin, 2013; Qiriaz, 1984). Kjo qasje e artit jo vetëm rrit efektivitetin e procesit mësimor, por gjithashtu e bën atë më tërheqës, mbreslënës dhe integrim më të natyrshëm të njohurive ndërdisiplinore të fëmijët.

Në këtë përfundim, trajtimi i artit dhe njohja e tij si instrument didaktik përfaqëson një ndryshim thelbësor në konceptimin e rolit të tij në edukimin parashkollor. Ai kontribuon në shpërbërjen e qasjeve tradicionale që e konsiderojnë artin si një lëndë të izoluar si një qëllim në vetvete, duke e vendosur atë në qendër të një procesi të integruar mësimor. Në këtë mënyrë, arti kthehet në një komponent kyç në formimin e mësuesve me artin si mjet didaktik në zhvillimin e një edukimi gjithëpërfshirës bashkëkohor, që synon

zhvillimin e plotë dhe harmonik të fëmijëve (Nasto, 1975; Efland, 2002).

Arti si instrument didaktik dhe ndërtimi i koncepteve përmes integritit ndër-lëndor

Duke u mbështetur në qasjen e trajtuar më sipër, ku arti konceptohet si një instrument didaktik dhe jo si një qëllim në vetvete, bëhet e qartë se roli i tij nuk kufizohet vetëm në zhvillimin e aftësive estetike, por shtrihet thellë në ndërtimin e koncepteve jetësore dhe realizimin e një mësimdhënieje të integruar për të stimuluar zhvillimin intelektual dhe emocional të fëmijëve. Sipas Dewey (1934), arti është një mjet i fuqishëm për të stimuluar zhvillimin intelektual dhe emocional të fëmijëve, pasi ai ofron mundësi për të eksploruar dhe interpretuar përvojat e jetës në mënyra të ndryshme, duke i ndihmuar ata të lidhin përvojat e tyre të përditshme me mësimet akademike. Në këtë kontekst, përdorimi i ngjyrave si mjet didaktik është një mënyrë efektive për të ilustruar dhe stimuluar perceptimin vizual dhe kreativitetin shpirtëror, duke i mundësuar fëmijëve të kuptojnë dhe të lidhin konceptet që ata përjetojnë në botën natyrore me ato që mësojnë në lëndët e shkencës në klasën e arteve. Përmes përdorimit të ngjyrave të ngrohta dhe të ftohta, si dhe përmes kontrasteve kromatike, fëmijët mund të zhvillojnë aftësitë e tyre për të kuptuar fenomene natyrore si ndriçimi, pasqyra e dritës dhe hijet në natyrë, dhe mund të krijojnë lidhje ndërmjet elementeve të natyrës dhe parimeve shkencore me lidhje ndër-lëndore (Vygotsky, 1978). Kjo lidhje ndër-lëndore është thelbësore për zhvillimin e mendimit analitik dhe kreativ të fëmijëve, duke u mundësuar atyre të shohin përtej kufijve të disiplinave të izoluar dhe të integrojnë njohuritë në një

kontekst më të gjerë, më të kuptueshëm dhe të ndërlidhur mes tyre. Në këtë kuadër, përvoja pedagogjike në lëndën *Praktikum për Arte* më ka ndihmuar të thellohem në kuptimin e artit si një shembull konkret që dëshmon funksionin e tij si mjet efektiv për ndërlidhjen e njohurive dhe për zhvillimin e gjithanshëm të fëmijëve. Ky proces i zhvillimit të mendimit hapësinor që nxit arti si klasë e integruar, siç theksohet edhe nga Bruner (1960), ka një ndikim të drejtpërdrejtë në aftësitë analitike dhe organizuese të fëmijëve. Një nga elementet bazë që ilustron këtë funksion është përdorimi i ngjyrave si mjet për ndërtimin e kuptimeve dhe për komunikim, duke e trajtuar ngjyrën jo vetëm në planin estetik, por si një element njohës me funksion shprehës dhe burim energjie. Në pikëpamjen teorike, ngjyrat ndikojnë drejtpërdrejt në perceptimin vizual dhe në stimulimin e kreativitetit, duke shërbyer si një ndërmjetës midis përvojës shqisore dhe zhvillimit kognitiv. Në aspektin praktik, aktivitetet që përfshijnë ngjyrat e ngrohta (e verdhë, portokalli, e kuqe), ngjyrat e ftohta (blu, vjollcë) dhe kontrastet kromatike (e verdhë – blu, e kuqe – jeshile) krijojnë mundësi të shumta për integrimin e përmbajtjeve mësimore nga fusha të ndryshme jetësore.

Ky integrim përmes formës didaktike shfaqet qartë dhe bëhet veçanërisht i dukshëm në ndërthurjen me lëndët shkencore, si Biologjia, Shkencat Natyrore dhe Mjedis. Në këtë formë trajtimi aktivitetet artistike nëpërmjet klasës së artit ofrojnë një mënyrë konkrete dhe vizuale për të kuptuar arsyen e fenomeneve natyrore, si çfarë e krijon dritën dhe hijen e objekteve, klimën, habitatet e bimëve, si dhe marrëdhëniet dhe lidhjet ndërmjet elementeve të natyrës. Përmes këtyre aktiviteteve artistike, që ofron klasa e artit për fëmijët jo vetëm që njohin ndryshimet

klimatike dhe habitatet e bimëve, por edhe i përjetojnë ato në një formë të prekshme dhe të vizualizuar, duke e bërë mësimin më të prekshëm dhe të afërt dhe më të kuptueshëm, përmes lidhjes së imazhit me fjalën dhe të fjalës me objektin. Në të njëjtën kohë, dhe me lëndët gjuhësore (Letërsi, Gjuhë) që luajnë një rol të rëndësishëm në zhvillimin e aftësive komunikative dhe shprehëse të fëmijëve. Aktivitetet artistike, duke përfshirë krijimin e artit vizual, ofrojnë mundësinë që fëmijët të shprehin dhe të përshkruajnë krijimet e tyre, duke i mundësuar atyre të emërtojnë ngjyrat, format dhe elementët që përdorin, si dhe të përdorin terma që lidhen me organizimin hapësinor, për shembull “horizonti”, “sfondi” dhe “plani”. Kjo i ndihmon ata të zhvillojnë një fjalor të pasur dhe të kuptojnë lidhjet mes perceptimit vizual dhe shprehjes gjuhësore. Aktivitetet artistike gjithashtu u mundësojnë fëmijëve të shprehin emocionet dhe përjetimet e tyre në mënyra të ndryshme, duke forcuar kështu lidhjen ndërmjet ndijimeve të brendshme dhe shprehjes eksternale. Kjo lidhje e ngushtë midis aktivitetit artistik, perceptimit vizual dhe shprehjes gjuhësore nxit një qasje të integruar për zhvillimin e tyre kognitiv dhe emocional (Çaka, 1986). Për më tepër, përvoja pedagogjike ofron shembuj konkretë që dëshmojnë se arti mund të shërbejë si një mjet i fuqishëm për të ndërlidhur njohuritë dhe për të kontribuar në zhvillimin gjithëpërfshirës të fëmijëve. Aktivitetet që përfshijnë ngjyrat dhe format mundësojnë për fëmijët të përjetojnë, analizojnë e të kuptojnë aspekte të ndryshme të botës natyrore dhe shoqërore, duke i inkurajuar ata të shohin lidhjet ndërmjet elementeve të ndryshëm dhe të zhvillojnë një kuptim të thelluar të tërësisë së njohurisë. Një dimension tjetër i rëndësishëm është ndërtimi i konceptit të formës, i cili zhvillohet në mënyrë

progresive nga konkretja drejt abstraktes dhe anasjelltas. Fillimisht, fëmijët njohin forma të thjeshta dhe konkrete në tema të caktuara (p.sh., sfera), më pas i lidhin ato me kuptime simbolike jetësore (si dielli), dhe në fund i integrojnë në kompozime më të ndërlikuara të mjedisit (si peizazhi). Ky proces artistik nëpërmjet klasës së artit kontribuon në zhvillimin e mendimit hapësinor siç theksohet nga Bruner (1960), ka një ndikim të drejtpërdrejtë në aftësitë analitike dhe organizuese të fëmijëve. Si dhe në kuptimin e marrëdhënieve ndërmjet objekteve, duke forcuar aftësitë analitike dhe organizuese. Në përputhje me gjetjet dhe konstatimet analizuese të këtij studimi, këto praktika dëshmojnë se arti funksionon si një instrument pedagogjik integruar unik që mundëson ndërtimin e njohurive në mënyrë të ndërlidhur dhe kuptimplotë. Për më tepër, përvoja ka treguar se përfshirja e studentëve në këtë qasje ndikon drejtpërdrejt në zhvillimin e aftësive të tyre mësimdhënëse. Ata jo vetëm që e kuptojnë më thellë rolin e artit në edukim, por edhe arrijnë ta përdorin atë në mënyrë të vetëdijshme për të krijuar mjedise mësimore të integruara dhe funksionale. Nëpërmjet kësaj qasjeje, arti shndërrohet në një instrument pedagogjik thelbësor dhe multidimensional, me këto cilësi:

- Ndhmon në zhvillimin e aftësive të komunikimit, kreativitetit, mendimit analitik dhe perceptimit estetik të fëmijët.
- Lejon integrimin e njohurive nga të gjitha lëndët e kurikulës, duke krijuar lidhje natyrale ndërmjet artit, shkencave, gjuhës, matematikës dhe edukimit fizik.
- Përgatit studentët parashkollorë të aftë për të krijuar mjedise mësimore gjithëpërfshirëse, ku çdo aktivitet i artit lidhet me zhvillimin e tërësishëm të fëmijëve.

Në këtë mënyrë, arti si një proces krijimtarie, i cili në thelb dhe në përmbajtje shfaqet si produkt, në këtë qasje ai shndërrohet në një mjet kyç për ndërtimin e një edukimi tërësor të thelluar horizontalisht dhe vertikalisht, duke ndërthurur përvojën shqisore me zhvillimin konceptual dhe duke krijuar një vazhdimësi të natyrshme midis teorisë dhe praktikës. Kjo qasje jo vetëm që rrit cilësinë e procesit mësimor në edukimin parashkollor, por gjithashtu kontribuon në formimin e mësuesve të aftë për të zbatuar modele bashkëkohore dhe gjithëpërfshirëse të mësimdhënies. Në këtë kuadër, (Montessori 1967) thekson rëndësinë e aktiviteteve artistike në zhvillimin motorik dhe perceptiv të fëmijëve, duke i konsideruar ato si një bazë të rëndësishme për nxitjen dhe formimin e pavarësisë, kreativitetit dhe të menduarit aktiv. Në të njëjtën linjë, Shima (1989) e vlerëson artin si një mjet pedagogjik që ndihmon në krijimin e mjediseve mësimore të pasura, ku fëmijët zhvillojnë jo vetëm aftësitë njohëse, por edhe ato sociale dhe emocionale, duke kontribuar kështu në zhvillimin e tyre intelektual, emocional dhe social. Në përfundim, arti si instrument didaktik përbën një nga komponentët thelbësorë unik, dhe kyç në shpjegimin, strukturimin dhe ndërtimin e një edukimi gjithëpërfshirës të integruar në vijimësinë shkollore të fëmijës parashkollor. Ai jo vetëm që mundëson ndërlidhjen e natyrshme të lëndëve të ndryshme të kurikulës, por edhe mbështet zhvillimin profesional të mësuesve, duke i pajisur ata me qasje efektive dhe mjetet kreative funksionale për krijimin e mjediseve mësimore dinamike dhe kuptimplota. Kjo përforcon një model mësimdhënieje që lidh në mënyrë organike teorinë me praktikën dhe vendos fëmijën në qendër të procesit edukativ (Bruner,

1960). Integrimi sistematik i artit në kurrikulat universitare, i shoqëruar me përgatitjen e vazhdueshme të mësuesve, përbën një faktor kyç për përmirësimin e cilësisë së arsimit parashkollor, zhvillimin profesional të edukatorëve dhe ndërtimin e një edukimi gjithëpërfshirës. Në këtë kuptim, arti merr rolin e një udhërrëfyesi kreativ dhe inteligjent për një zhvillim të drejtë dhe të shëndetshëm për fëmijën parashkollor, duke ndikuar në formësimin e një mënyre bashkëkohore të të menduarit dhe të vepruarit. Nëpërmjet përvojës uike krijuese dhe shprehjes artistike të fituar, fëmijët mbështeten në zhvillimin e kompetencave të nevojshme për të ushtruar dhe njohur të drejtat dhe liritë e tyre në radhë të pare në shkollë në mënyrë të natyrshme, ndërgjegjshme, të balancuar dhe të përgjegjshme. Në këtë perspektivë, edukimi parashkollor nuk do të kufizohet vetëm në transmetimin e njohurive bazë, por shndërrohet në një proces formues gjithëpërfshirës, dhe arti në këtë rrugë shërben si mjet integruar i zhvillimit kognitiv, emocional, social dhe motorik. Kjo qasje synon të ndërtojë një themel të qëndrueshëm për vijimësinë shkollare të fëmijës, duke e përgatitur atë për të përballuar në mënyrë aktive dhe krijuese sfidat e niveleve të mëtejshme të arsimit. Edukimi parashkollor, si hallka e parë e sistemit arsimor, ka për bazë detyrën themelore të krijojë mundësinë dhe formojë një brez të aftë për të menduar në mënyrë krijuese, për të vepruar me përgjegjësi dhe për të jetuar në harmoni me veten, të tjerët dhe mjedisin. Në këtë proces, arti ka një qasje të pazëvendësueshme dhe kontribuon te fëmijët parashkollorë jo vetëm si një disiplinë mësimore, por si një bazë e domosdoshme pedagogjike për ndërtimin e një shoqërie më të ndërgjegjshme, më të shëndetshme dhe më të ekuilibruar. Më

poshtë diagrami i thjeshtë i integritit të artit në arsimin parashkollor:

- Kurikulat Universitare
- Zhvillimi i Kompetencave të Studentëve
- Përdorimi i Artit si Instrument Didaktik
- Trajnimi i Mësuesve Parashkollorë
- Zhvillimi Integral i Fëmijëve

Konkluzion i përmbledhur me theks social, edukativ dhe bashkëpunues

Ky artikull demonstroi qartë se arti, kur integrohet për tu njohur dhe si instrument didaktik në kurrikulat universitare dhe në formimin e mësuesve parashkollorë, nuk mbetet thjesht një aktivitet estetik, por një mjet pedagogjik kyç për zhvillimin e aftësive të shumfishta të studentëve dhe fëmijëve. Në përputhje me qasjen konstruktiviste, ku nxënia ndërtohet përmes përvojës aktive, praktikatat artistike krijojnë një urë natyrale për ndërlidhjen e njohurive në tërësi dhe njohurive ndër-lëndore në veçanti, duke mbështetur zhvillimin e perceptimit vizual, kreativitetit, mendimit hapësinor, komunikimit dhe shprehjes emocionale (Dewey, 1934; Vygotsky, 1978; Bruner, 1960). Përvoja empirike tregon se përdorimi i artit si instrument didaktik transformon qasjen pedagogjike, rrit angazhimin e studentëve dhe edukatorëve dhe kontribuon në ndërtimin e mjedisve mësimore gjithëpërfshirëse që mbështesin zhvillimin e gjithanshëm të fëmijëve.

Një aspekt thelbësor i këtij zhvillimi është integrimi i edukimit për të drejtat dhe liritë e shprehjes themelore të fëmijëve përmes aktiviteteve bashkëpunuese. Në kontekstin e aktiviteteve artistike, fëmijët mësojnë të respektojnë njëri-tjetrin, të vlerësojnë punën e bashkëmoshatarëve dhe të ndajnë përvoja e ide në mënyrë të

përbashkët. Ky proces jo vetëm që forcon aftësitë sociale dhe emocionale, por edhe ndihmon në ndërtimin e një ndërgjegjeje të hershme për të drejtat dhe përgjegjësitë në komunitet, duke reflektuar rëndësinë e ndërveprimit social në zhvillimin e fëmijës (Vygotsky, 1978; Shima, 1989).

Në këtë kuadër, bëhet e domosdoshme trajnimi i vazhdueshëm i mësuesve parashkollorë, si në institucionet publike ashtu edhe në ato jo publike, për të garantuar një edukim cilësor dhe gjithëpërfshirës. Siç thekson (Montessori 1967), mjedisi i përgatitur dhe roli i edukatorit janë faktorë kyç në zhvillimin e pavarësisë dhe potencialit të fëmijës. Trajnimi i vazhdueshëm u mundëson edukatorëve të aplikojnë metoda bashkëkohore, të integrojnë artin në mënyrë funksionale dhe të krijojnë mjedise që nxisin zhvillimin e kompetencave themelore dhe respektin për diversitetin (Çaka, 1986).

Në përfundim, integrimi i artit si instrument didaktik në edukimin parashkollor përfaqëson një qasje të qëndrueshme dhe efektive për ndërtimin dhe një kalim në një edukimi tërësor. Ai jo vetëm që përforcon lidhjen midis teorisë dhe praktikës, por gjithashtu ka potencialin të kontribuojë në formimin e individëve të aftë për të bashkëjetuar,

bashkëpunuar dhe kontribuar në mënyrë aktive në shoqëri. Në këtë mënyrë, edukimi parashkollor shndërrohet në një bazë të fortë për ndërtimin e qytetarëve të përgjegjshëm dhe të ndërgjegjshëm për rolin e tyre në një shoqëri të zhvilluar dhe gjithëpërfshirëse (Bruner, 1960; Dewey, 1934). Arti, përmes fuqisë dhe energjisë së tij krijuese, kur përdoret në moshën parashkollorë si një mjet didaktik thelbësor, shndërrohet në duart e mësuesve parashkollorë në një potencial me shumë vlera për formimin e brezit të ardhshëm me baza njohje të thella njohurie. Ai kontribuon në ndërtimin e fëmijëve që do të jenë pjesë e një shoqërie me jetë cilësore dhe zhvillim të qëndrueshëm, duke nxitur mirëqenie shpirtërore dhe fizike, si dhe një vetëdije të shëndetshme sociale dhe ekonomike. Në këtë perspektivë, fëmijët edukohen dhe orientohen drejt zhvillimit të një shoqërie që njeh, ndërton dhe respekton ligje në përputhje të plotë me të drejtat dhe liritë e njëri-tjetrit, duke garantuar hapësira reale për ushtrimin dhe mbrojtjen e të drejtave të tyre jetësore. Nëse një sistem arsimor arrin të formojë një brez të tillë, atëherë mund të flasim për një shoqëri me integritet të vërtetë, të zhvilluar, të qëndrueshme dhe të drejtë në themel të saj.

REFERENCAT

- Bruner, J. (1960). *The process of education*. Harvard University Press.
- Bresler, L. (1995). *The subversive power of the arts: Transforming education in the 1990s*. Routledge.
- Bresler, L. (2007). *International handbook of research in arts education*. Springer.
- Burton, J., Horowitz, R., & Abeles, H. (2000). *Learning in and through the arts: Curriculum implications*. Center for Arts Education.
- Çaka, A. (1986). *Teoria dhe praktika e edukatës parashkollorë*. Shtëpia Botuese "Dituria".
- Çela, P. (1986). *Arti dhe zhvillimi i fëmijëve në shkollën fillore*. Botimet Pedagogjike.
- Darling-Hammond, L., Hyster, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. Perigee Books.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.

- Efland, A. (2002). *Art and cognition: Integrating the visual arts in the curriculum*. Teachers College Press.
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.
- Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Hoxha, F. (1979). *Edukimi estetik dhe artistik i fëmijëve*. Instituti i Studimeve Pedagogjike.
- Katz, L., & Chard, S. C. (2000). *Engaging children's minds: The project approach*. Ablex Publishing.
- Korkuti, I. (1975). *Edukimi i fëmijëve të vegjël dhe metodat moderne*. Instituti i Edukimit.
- Leka, F. (1980). *Për një edukim të gjithanshëm nëpërmjet artit*. Botimet Pedagogjike.
- Malaguzzi, L. (1994). *Your image of the child: Where teaching begins*. Exchange Press.
- Montessori, M. (1967). *The discovery of the child*. Henry Holt and Company.
- Nasto, K. (1975). *Pedagogjia e arsimit parashkollor*. Shtëpia Botuese e Librit Shkollor.
- Peci, D. (1985). *Zhvillimi i fëmijës në kopshtin e fëmijëve*. Shtëpia Botuese e Librit Shkollor.
- Qiriaz, S. (1984). *Metodika e mësimdhënies së artit në shkollë*. Instituti i Studimeve Pedagogjike.
- Seidel, S., Tishman, S., Winner, E., Hetland, L., & Palmer, P. (2009). *The qualities of quality: Understanding excellence in arts education*. Harvard Project Zero.
- Shima, L. (1989). *Edukata e fëmijës dhe zhvillimi i aftësive të tij*. Shtëpia Botuese "8 Nëntori".
- Shkodra, L. (1988). *Trajnimi i mësuesve parashkollorë në Shqipëri*. Universiteti i Tiranës.
- Tibbitts, F. (2002). Understanding what we do: Emerging models for human rights education. *International Review of Education*, 48(3–4), 159–171.
- Topalli, K. (1981). *Metodika e mësimdhënies në edukimin parashkollor*. Universiteti i Tiranës.
- UNICEF. (1989). *Convention on the rights of the child*. United Nations.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Winner, E., Goldstein, T. R., & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for art's sake? The impact of arts education*. OECD Publishing.

ABSTRACT

This article addresses and examines the essential role of art in university curricula in developing teaching skills for early childhood education. Drawing on both personal experience as an artist and educator and a theoretical analysis of the field, the study argues that art constitutes a key component in the development of students' knowledge and practical skills, which are essential for effective teaching. Artistic activity promotes analytical thinking, creativity, aesthetic perception, and communication skills, enabling students to gain a deeper understanding of children's cognitive, emotional, social, and motor development. The aim of this article is to assess the impact of integrating art as an essential component of university curricula in preparing students not only to recognize art as an independent discipline, in terms of content and form, but also to understand and use it as a pedagogical tool in early childhood education. Engagement with art during their studies enables future teachers to design activities that contribute to children's holistic and interdisciplinary development, using painting, drawing, and colors as tools for introducing the world and the surrounding environment. The article suggests that art should be continuously integrated into university curricula, emphasizing its essential value in developing didactic skills. Furthermore, it recommends the use of artistic practices as a key tool in the preparation and training of early childhood education teachers.

Keywords: *Art, early childhood teacher, teaching skills, holistic development, creativity, aesthetic perception.*

MËSUESI KUJDESTAR SI HALLKË E RËNDËSISHME E MENAXHIMIT TË ARSIMIT. TRADITA, E SOTMJA, E ARDHMJA

Tomë TRESKA

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

Lindita IVZIKU

New York University, Tiranë
E-mail: tlindita@yahoo.com

PËRMBLEDHJE

Punimi është një trajtim kërkimor shkencor mbi rolin, përgjegjësitë dhe kompetencat e Mësuesit Kujdestar në Shqipëri, filluar prej viteve 20 të shekullit të XX dhe deri në ditët tona. Ky punim argumenton nëpërmjet një kërkimi të strukturuar kërkimor dinamik, ndryshimet dhe përgjegjësitë e Mësuesit Kujdestar nga vitet 20 të shekullit të kaluar deri në ditët tona. Hipoteza që ngrihet në këtë punim lidhet me dy variable: (i) vlerësimi i rolit historik dhe aktual i Mësuesit Kujdestar në sistemin arsimor shqiptar dhe (ii) domosdoshmëria e rikonceptimit të kësaj figure/aktori në sistemin arsimor parauniversitar shqiptar, mbështetur në modelet më të përparuara anglo-saksone të rivlerësimit dhe rikonceptimit të mësuesit kujdestar në Shqipëri sot. Metodologjia e ndjekur lidhet me hulumtin arkivor të konceptimit dhe trajtimit të mësuesit kujdestar në Shqipëri, duke filluar nga vitet 20 të shekullit të kaluar e deri sot. Burimet mbi të cilat mbështetet ky punim janë kryesisht parësore, por për te rritur besueshmërinë e gjetjeve, janë përdorur edhe burime dytësore. Në këtë kontekst vend të veçantë ka edhe trajtimi ligjor i kësaj figure në periudhat historike që rrok punimi në fjalë. Punimi hap një “dritare” diskutimi për një rivlerësim dhe rikonceptim të rolit, përgjegjësi dhe shërbimeve të mësuesit kujdestar në ditët tona. Rezultati i kësaj analize ka të bëjë jo vetëm me rikonceptimin e rolit dhe përgjegjësi të mësuesit kujdestar në sistemin arsimor shqiptar, por edhe me dakortësinë e një emërtimi të ri, më bashkëkohor.

Fjalë kyçe: *Kujdestari, Mësues kujdestar, sistem arsimor shqiptar, legjislacion shqiptar i arsimit, mësues lënde.*

Prof. Assoc. Dr. **Tomi TRESKA** është lektor me kohë të plotë në Departamentin e Psikologjisë, Edukimit dhe Sporteve në Universitetin Europian të Tiranës. Me eksperiencë të gjatë në mësimdhënie në nivel universitar, eksperiencë e pasur pune me organizata dhe agjenci kombëtare dhe ndërkombëtare veçanërisht në fushën e edukimit.

Dr. **Lindita IVZIKU** – ka fituar gradën Doktor i Shkencave në fushën e pedagogjisë në Universitetin Europian të Tiranës, në vitin 2017. Ajo ka një eksperiencë të gjatë në mësimdhënie në nivel parauniversitar me organizata dhe agjenci kombëtare dhe ndërkombëtare, veçanërisht në fushën e mësimdhënies.

Hyrje

Mësuesi kujdestar i klasës sot në sistemin arsimor parauniversitar në Shqipëri është një mësues i shkollës, i cili ngarkohet që të kujdeset për një klasë të caktuar dhe ta ndihmojë atë në punën mësimore edukative, gjatë gjithë vitit shkollor. Mësuesi kujdestar ka një rol të rëndësishëm që nga klasa e parë, deri në klasë të dymbëdhjetë. Shkolla shqiptare ka një traditë të konsoliduar në përcaktimin e rolit, përgjegjësi dhe detyrave të mësuesit kujdestar. Mësuesi kujdestar i klasës ka qenë për disa dekada figurë qendrore e shkollës dhe e gjithë sistemit arsimor shqiptar parauniversitar. Në përgjithësi, në traditën e shkollës shqiptare ai është konsideruar nga nxënësit dhe prindërit si një “prind i dytë” për çdo nxënës.

Shkolla shqiptare dhe nxënësit që kanë kaluar përmes saj, së bashku me prindërit dhe familjarët e tjerë, “ja kanë borxh” çdo mësuesi kujdestar formimin e qindra-mijërave qytetarëve që mbas shkollimit të tyre kanë kontribuar në të mirë të vendit, shoqërisë dhe familjeve të tyre. Sidoqoftë ka ardhur koha për një rikonceptim të mësuesit kujdestar, si i tillë dhe i rolit dhe përgjegjësi që ai duhet të ketë në arsimin parauniversitar.

E vërteta është se specifikisht për rolin, përgjegjësitë dhe detyrat e mësuesit kujdestar studimet pedagogjike janë treguar pak të kursyera, veçanërisht në kohët e sotme, ndërkohë që më së shumti ka shumë akte nënligjore, dispozita

normative dhe rregullore ku përcaktohen këto funksione. Përmirësimet e ndodhura deri më sot në këtë fushë kanë më tepër karakter ligjor, politik, administrativ dhe praktik, se sa didaktik, përmbajtësorë dhe edukative. Sidoqoftë, një numër i konsiderueshëm autorësh të periudhës së ndryshme, nga fillimi i shekullit XIX e në vijim, i janë referuar në mënyrë të drejtpërdrejtë rolit, përgjegjësi dhe figurës së mësuesit kujdestar (Xhango dhe Xoxa, 1963; Harxhi, 1979; Beqja, 1985; Mita, 1989; Islami, 2001; Koliqi, 2002; Dibra, Taipi & Halluni, 2013; Garo, 2011; Karaj, 2008; Kashahu, 2015; Treska, 2017). Të dhëna për këtë tematikë gjenden edhe në libra të historisë së arsimit (Duka, 2007; Koliqi, 2002; Kraja, 2008; Kraja, 2012) etj.

Objekti i studimit është, pikërisht, një analizë historiko – didaktike e rolit, përgjegjësi dhe detyrave që ka ushtruar mësuesi kujdestar gjatë periudhës së viteve 20-të të shekullit XX deri në ditët tona.

Shqyrtim kritik i literaturës së hulumtuar

Një analizë e këtij këndvështrimi nxjerr në disa konkluzione e përfundime. Figura e Mësuesit Kujdestar mbetet figurë qendrore e arsimit, e shkollës dhe e klasës. Tek ai fokusohet përgjegjësia për t’u kujdesur

- për mbarëvajtjen e klasës që ka në kujdestari, madje
- për t’u kujdesur për çdo nxënës të klasës së kujdestarisë,

- të luajë rolin e koordinuesit mes mësuesve që zhvillojnë mësim në këtë klasë dhe
- problemeve të frekuentimit,
- të mbarëvajtjes së rezultateve,
- të koordinimit mes klasës që ka në kujdestari dhe drejtorisë së shkollës,
- të vendosjes dhe forcimit të marrëdhënieve të partneritetit me familjen e çdo nxënësi të klasës në kujdestari;
- të veprimtarive dhe aktiviteteve me karakter edukativ e qytetar,
- të mbajtjes së dokumentacionit përkatës për klasën e tij etj.

Gjithmonë roli i mësuesit kujdestar të klasës është vlerësuar maksimalisht nga nxënësit, mësuesit e tjerë, drejtoritë e shkollave, prindërit, komuniteti dhe pa dyshim edhe nga autoritet drejtuese të arsimit në çdo periudhë të Historisë së Arsimit Shqiptar. Gjatë regjimit komunist, vend të veçantë ka pasur përgjegjësia e mësuesit kujdestar për formimin e “njeriut të ri”, të ideologjizuar dhe të politizuar sipas ideologjisë komuniste të partisë në pushtet.

Periudha e tranzicionit nga regjimi komunist drejt atij demokratik ka kaluar në vështirësi të shumta për të deideologjizuar dhe depolitizuar rolin dhe përgjegjësitë e mësuesit kujdestar të klasës. Kjo është një nga arsyet kryesore pse konceptimi i ri i rolit, i përgjegjësi dhe i detyrave të mësuesit kujdestar në Shqipëri ka ecur me ritme më të ngadalta se reformimi i kurrikulave, vlerësimit, të administrimit të shkollës, të teksteve etj.

Roli aktual i mësuesit kujdestar sot, gjithsesi ndërtohet administrativisht dhe *de facto* mbështetur në konceptet e reja bashkëkohore, por duke vlerësuar dhe duke marrë në konsideratë edhe traditën e mirë, të shëndoshë e me vlera të shkollës tradicionale shqiptare.

Periudha e viteve 1920–1939

Deri në vitin 1934, roli i mësuesit kujdestar, duke përfshirë edhe arsimin e mesëm, shkrihej në rolin e çdo mësuesi. Vetëm në vitin 1934 ka një specifikim ligjor për rolin dhe përgjegjësitë e mësuesit kujdestar në arsimin e mesëm. Pavarësisht nga mungesa e specifikimeve ligjore dhe administrative dhe ndoshta edhe e emrit “mësues kujdestar”, apo “kryetar i klasës”, siç u quajt mbas vitit 1934, që herët dhe deri në këtë vit kur kjo u vendos administrativisht, nevoja për kujdesin e një mësuesi në formën e kujdestarisë ndaj nxënësve, madje ndaj çdo nxënësi, nevoja që një mësues i tillë të luante këtë rol dhe të ushtronte këto përgjegjësi, shtroheshin si detyra të çdo mësuesi që ushtronte profesionin e mësuesisë.

Të dhënat e para të shtypit periodik didaktik të kohës në lidhje me këtë objekt të studimit konstatohen aty nga viti 1923–1924. Vitet 1920–1924 u karakterizuan nga një jetë aktive arsimore në drejtim të demokratizimit të mendimit pedagogjik. Vlerësimi i rolit të mësuesit të këtyre viteve përmbledhet në Revistën Pedagogjike: “Mësuesi asht një njeri, të cilin Shteti i ka besuar mësimin dhe edukatën e fëmijëve, të atyre fëmijëve aq të shtrenjtën për familjet, aq të çmuem për kombin” (Revista Pedagogjike, 1925: 290).

Dhe, në vijim: “Për mësuesin e kujdesshëm, për atë që i ka të gjitha cilësitë e duhuna të mjeshtër, fëmijët e klasës së tij janë fëmijët e vet.Përparimi moral dhe suksesi i nxënësve i japin shkas gëzimi si të ishin prej familjes së vet” (Revista Pedagogjike, 1925: 292–293).

Ky vlerësim i kthen mësuesin në profesion, në mision. Në këtë periudhë konstatohet theksimi i nevojës për një bashkëpunim më të madh e më të ngushtë mes shkollës e familjes.

“Këto dy mjete (shkolla e familja), të cilët na diftohen si masa ma të mëdha dhe ma të fuqishme të zhvillimit moral e shoqënor, kishte për tu dashtë të rrojnë ndërmjet të tyre, jo n’antagonisëm – sikur janë tue rrojtun ndër ne deri sot -, por në marrëveshje e harmoni të mirë” (Revista Pedagogjike, 1926: 32).

Një nga format e bashkëpunimit mes shkollës e familjes janë ato që në shtypin e kohës quhen “Fletore të lajmërimit ose të komunikimit”. Ky konsiderohet mjet didaktik në dispozicion të mësuesit që vjen nga shtete të përparuara. Në të gjitha rastet theksohet se: “Mësuesët e sotshëm... nuk edukon vetëm nxënësit, por, kur asht nevoja...edhe familjet e tyre e ambientin ku rrojnë” (Revista Edukata e Re, 1931: 107).

Ligji “Ivanaj” – “Kryetari i Klasës”

Reforma e arsimit e viteve 1930-të, lidhet me emrin e Mirash Ivanajt. Ajo u konkretizua në Dekretligjin Organik të Arsimit që u dekretua nga Mbreti Ahmet Zogu I, më 26 shtator 1934. Ajo kishte 448 nene të ndara në 7 pjesë dhe brenda secilës pjesë ajo ndahej në kapituj, tituj, dispozita e nene (Koliqi, 2003: 453).

Që në krye të ligjit të vitit 1934 paraqitej sistemi arsimor që përbëhej nga: shkolla foshnjore, shkolla fillore dhe shkolla e mesme me degët e saj gjimnaz normale dhe profesionale (Fletorja Zyrtare, 1934: 2). Sipas nenit 348 përcaktohen organet e shkollave të mesme, të cilat janë:

- Drejtori i shkollës,
- Këshilli i shkollës,
- Këshilli i klasës, dhe
- Kryetari i klasës (Fletorja Zyrtare, 1934: 38).

Ligji në fjalë përcakton përbërjen dhe funksionet e secilit organ. Sipas këtyre

neneve Kryetari i klasës në një shkollë të mesme zgjidhet mes profesorëve dhe mësuesve që japin mësim në atë klasë. Detyrat kryesore të Kryetarit të klasës janë:

- Të përkujdeset për edukimin dhe disiplinën e nxënësve të klasës së vet: për këtë qëllim në bashkëpunim me Drejtorin ai duhet të zgjedhë mënyrat dhe mjetet më të përshtatshme.
- Të ndjekë me kujdes frekuentimin e procesit mësimor nga ana e nxënësve të klasës së vet. Është detyrë e Kryetarit të klasës, të kërkojë arsytimin e çdo mungese prej nxënësve jo më vonë se ditën e paraqitjes së nxënësit në shkollë.
- Kryetari i klasës ka për detyrë “Me mbledhë, me ma të madhin kujdes, mungesat e nxënësve në një regjistër të veçantë muaj për muaj”.
- Të informojë drejtorin me një raport të veçantë për çdo çrregullim apo ngjarje të papëlqyeshme të nxënësve të klasës së vet. Ai duhet të njoftojë Drejtorin edhe në rastet kur nxënësi mungon për më shumë se tre ditë pa ndonjë lajmërim paraprak.
- Kryetari i klasës ka për detyrë të kontrollojë çdo ditë shënimet e përditshme që mban çdo mësues lënde që zhvillon mësim në klasën e tij. Po ashtu ai ka për detyrë të mbajë shënim në një regjistër të veçantë çdo mungesë të mësuesit të lëndës që jep mësim në klasën e tij.
- Së fundi por jo më pak e rëndësishme, është detyra e Mësuesit në rolin e Kryetarit të “klasës” të plotësojë dëshmitë dhe dëftesat e nxënësve të klasës së vet, e madje edhe t’i nënshkruajë ato.

Ky ligj në përgjithësi dhe përcaktimi i rolit dhe përgjegjësi të Kryetarit të klasës në veçanti, shprehin tendencën për

reformimin e arsimit në Shqipëri dhe një frymë sa demokratike aq edhe kombëtare.

Periudha e viteve të Luftës së Dytë Botërore (1939-1944)

Shumë autorë i japin rëndësi bashkëpunimit, edhe në këtë periudhë, të mësuesit me prindin dhe të shkollës me familjen. Shkolla dhe familje konsiderohen si “dy fole edukuese” ose si “dy fuqi të mëdha edukative”.

Ka autorë që mendojnë se çështja e bashkëpunimit të shkollës me familjen është në lëmë të edukatës në gjitha shtetet e përparuara dhe vlerësohet si “puna më me rëndësi”. Dhe, përgjegjësia e mësuesit në edukimin e nxënësit është e madhe: çdo gabim i nxënësit është edhe gabim i mësuesit. Mësuesi i vërtetë e ndjen se ai duhet të formojë shpirtin, duhet të ndezi një dritë njerëzore tek çdo nxënës i tij. Mësuesi duhet këshilluar më shumë të njohë nxënësit e vet më tepër se sa programet dhe oraret. Këto të fundit ndryshojnë më ngadalë se shpirtat e nxënësve (Treska, 2017).

Konkluzione për periudhën 1920 – 1944

Përgjithësimi i rolit dhe përgjegjësitë e mësuesit në periudhën 1922-1944, na jep disa disa konkluzione të rëndësishme dhe interesante:

Në themel të përcaktimit të rolit të mësuesit, qëndronte një bazë e re teorike, një filozofi e re pedagogjike dhe harmonizimi i modeleve të vendeve të përparuara me eksperiencën më të shëndoshë të vendit. Për herë të parë ndeshet koncepti i “shkollës aktive”. Në këtë kuadër, mësuesi reformator është jo vetëm mbështetës por dhe realizues i reformave arsimore të kohës. Fryma

perëndimore dhe kombëtare shfaqet që në mënyrën e zgjedhjes së tij si i barabartë në mes të barabartëve dhe e shoqëron gjatë gjithë procesit mësimor dhe të edukimit edhe në bashkëpunimin e këtij mësuesi me Këshillin e klasës, Këshillin e shkollës dhe Drejtorin.

Mësuesi i kësaj periudhe konsiderohej si personi më i rëndësishëm që duhet të kontribuonte drejtpërdrejt në hedhjen e themeleve të qytetërimit të shoqërisë. Mësuesit i besohet formimi i brezit të ri, nëpërmjet edukimit të nxënësve si qytetarë të denjë. Ai është përgjegjës për formimin moral të fëmijëve si njerëz të ndershëm e patriotë të mirë me karakter e personalitet të fortë.

Mësuesi duhej të vepronte në përputhje me natyrën dhe karakterin individual të fëmijës dhe në përputhje me moshën e nxënësit. Mbi të gjitha mësuesi duhet të punojë për të njohur e respektuar “shpirtin” e nxënësit të tij, duke ndezur në atë shpirt një dritë njerëzore.

Mësuesi konsiderohet personi kyç për bashkëpunimin me prindërit, me drejtuesit e shkollës dhe me mësuesit e tjerë të shkollës. Madje në raport me prindin është detyrë e mësuesit të hedhë hapin e parë të bashkëpunimit me prindin. Shkolla dhe familja konsiderohen si “dy fole edukuese”, ose “dy fuqi të mëdha edukative”. Theksohet se sa më tepër që prindi njeh punën e mësuesit dhe të shkollës, aq më tepër ai çmon vlerën e mësuesit, punën e tij dhe të shkollës, dhe aq më tepër ai do të përkrahë e mbështesë prindin e shkollën.

Mësuesi i kësaj periudhe përveç të tjerash duhet të merrej me përgjegjësi administrative dhe me një pjesë të rëndësishme të dokumentacionit shkollor.

Për t'i ardhur në ndihmë mësuesit i rekomandohen një sërë formash, metodash, mjetesh dhe instrumentesh bashkëkohore

për kohën. Atij i rekomandohej të komunikojë me familjen e nxënësit me shkrim, me gojë, me letra, duke përdorur takime të organizuara me prindërit (“E diela e prindërve”), vizita në shtëpi (edhe në rastet kur nxënësi ishte i sëmurë), nëpërmjet “fletorese së komunikimit”, “marrëveshjes me prindin” etj.

Për të realizuar të gjitha këto përgjegjësi, prej mësuesit të kohës kërkoheshin dy gjëra themelore: të ishte i drejtë dhe të kishte një formim të gjithanshëm. Një theks të veçantë i vihej cilësive morale të mësuesit për të qenë model dhe shëmbëlltyrë e moralit të shëndoshë dhe e mirësjelljes.

Mësuesi kujdestar në periudhën 1945 – 1990

Në të gjithë artikujt e kësaj periudhe vihet theksi tek roli i mësuesit kujdestar në kuadër të qëllimit të përgjithshëm të shkollës. Qëllimi kryesor i shkollës në atë periudhë ishte që

... të pajisi brezin e ri me një edukatë të shëndoshë, të guximshëm, që të zotërojë bazat e shkencës, të jetë i armatosur me veti të vullnetit, për të kaluar vështirësitë që has në punë, të dojë atdheun e popullin, të dojë B. Sovjetik, të jetë partizan i flakët i paqes” (Arsimi Popullor, 1950: 6).

Indoktrinimi ideologjik dhe politik i shkollës shqiptare, drejtimi i saj, puna e mësuesit kujdestar të klasës, edukimi i nxënësit me këtë frymë, mbështetja dhe ndikimi i shkollës sovjetike në të gjitha aspektet e saj, janë karakteristika konstante e gjithë këtij dhjetëvjeçari. “Shkollës sonë të re- thekson Ministria e Arsimit dhe Kulturës e asaj kohe- i është ngarkuar për detyrë t’i mësojë dhe njëkohësisht t’i edukojë me moralin komunist fëmijët,

brezin e ardhshëm t’atdheut” (Arsimi Popullor, 1957: 27).

Mësuesi kujdestar duhej të ishte mësues lënde në klasën që merrte në kujdestari dhe mbante përgjegjësi për të gjithë punën edukative që zhvillohej me nxënësit e asaj klase.

Mësuesi kujdestar i klasës gjatë vitet 50 ka qenë figurë kyç në shkollën shqiptare, si atë të mesme ashtu edhe shtatëvjeçare.

Gjatë kësaj periudhe i kushtohej rëndësi edukimit ideologjik dhe politik të nxënësve duke u mbështetur në eksperiencën dhe shkollën sovjetike.

Gjatë viteve 60 ideja që theksohej me forcë në të gjitha dokumentet dhe në organet e shtypit të kohës, ishte nevoja për të kombinuar “punën mësimore me punën edukative në një proces unik të përgatitjes dhe edukimit në mënyrë të gjithanshme të fëmijëve dhe të rinjve” (Arsimi Popullor, 1964: 128).

Rol të veçantë në këtë drejtim duhej të luanin mësuesit kujdestarë të klasave.

Mësuesit kujdestar të klasës i rekomandohej që në punën edukative të përdorte një larmi metodash, formash dhe aktivitetesh, duke filluar nga mbledhjet e klasës, duke vijuar me kombinimin e punës edukative me të gjithë klasën me punën edukative individuale me çdo nxënësi e deri tek takimet “5 minutshe” me klasën në fund të orëve të mësimi.

Bashkëpunimi dhe lidhja e mësuesit kujdestar me mësuesit e tjerë që zhvillonin mësim në klasën e kujdestarisë së tij, mbetet gjithashtu një formë e dëshiruar e punës së mësuesit kujdestar. Nëpër shkrime shohim se nxënësit gradualisht na shfaqen me uniforma dhe “shalle pionieri”. Madje komentohet si sukses i mësuesit kujdestar edhe fakti që “nëpër banka rrinë djem e vajza bashkë” (Gazeta Mësuesi, 1964: 4).

Vitet 60 të shekullit XX shënojnë thellim dhe zgjerim të rolit, përgjegjësi dhe detyrave të mësuesit kujdestar të klasës në sistemin arsimor shqiptar.

Ky tipar vihet re si në aspektin politik (Tezat e KQ të PPSH-së dhe të Këshillit të Ministrave të vitit 1960), ashtu edhe në atë ligjor (Ligji mbi organizimin e sistemit arsimor në RPSH të vitit 1963), pasuar nga dokumente të tjera të rëndësishme të karakterit profesional (Programi i punës edukative i vitit 1964) apo edhe administrativ (Rregullorja e Shkollave të arsimit të përgjithshëm e profesional i vitit 1966). Në pikëpamje ideologjike shfaqet për herë të parë koncepti “formimi i njeriut të ri me botëkuptimin marksist-leninist”.

Në këtë kuadër mësuesi kujdestar kishte për detyrë të koordinonte punën edukative të mësuesve, të bashkëpunonte me organizatën e rinisë ose të pionierëve për edukimin komunist të nxënësve, të ndiqte dhe të kujdesej për sjelljet dhe përparimin e tyre, të mbante lidhje të ngushta me prindërit dhe t'i ndihmonte ata në edukimin e fëmijëve.

Mësuesi kujdestar në fillim të viteve 70 vijon të konceptohet ende si një njeri që duhet të shkrijë në një, qenien mjeshtër i mirë në mësimdhënie, me qenien edukator i mirë (Gazeta Mësuesi, 1972: 6). Atij përsëri i kërkohet të njohë të gjithë klasën, por edhe çdo nxënës individualisht. Në themel të punës së këtij mësuesi kujdestar qëndron ndërtimi i marrëdhënieve të bashkëpunimit mësues-nxënës-prindër. Gjithsesi vihen re sinjale, në dukje të vogla, të ideologjizimit dhe politizimit të punës së mësuesit kujdestar të klasës. Për herë të parë shfaqet një pikëpamje “e re”, ajo e një pikësnyimi “të ri” të punës edukative: të mësojmë nga klasa punëtore duke punuar një herë në muaj në prodhim, në mënyrë që nxënësit të njihen në punë “me vetitë e larta të klasës punëtore, me disiplinën

proletare” etj. (Po aty). Po ashtu, për herë të parë konstatohen aktivitete të tilla si pjesëmarrja e nxënësve në mbledhjet e punëtorëve.

Synimi i këtyre formave është “ngritja e opinionit shoqëror”. Kjo formë fillon të fuqizohet më shumë veçanërisht mbas fjalimeve të asaj kohe të Enver Hoxhës. “Në disa ndërmarrje janë vënë para përgjegjësisë prindërit e fëmijëve me të meta të ndryshme” (Gazeta “Zëri i Vlorës”, Nr. 38, 1973: 4). Brenda shkollës fillon të përdoret gjithmonë e më shumë “qendra e zërit” (Po aty).

Në mbledhjet e këshillit pedagogjik, mësuesi kujdestar “si në të gjithë sistemin e punës së tij, duhet t’u japë rëndësi problemeve me karakter ideologjik... Ndaj tyre mësuesi kujdestar duhet të jetë gjithmonë vigjilent” (Gazeta Mësuesi, 1973: 6). Konsiderohej detyrë e tij “të sinjalizojë këshillin pedagogjik dhe të tërheqë vëmendjen që të krijohet një front i përbashkët dhe i fuqishëm goditjeje”, ndaj ndikimeve të patriarkalizmit.

Prej tij kërkohet “të luftojë në të dyja krahët”. Veçanërisht, në kushtet e reja të ashpërsimit dhe të ndërlikimit të luftës së klasave në frontin ideologjik një rëndësi të posaçme fiton lufta kundër liberalizmit borgjezo-revizionist (Po aty).

Në shkrimet e fundit të vitit 1973 fillojnë e shfaqen më dukshëm dhe në mënyrë më masive terminologji dhe fraza tejet të ideologjizuara dhe të politizuara, të tilla si: “Materialet e plenumit IV të KQ të PPSH dhe fjalimet e kohëve të fundit të shokut Enver na hapën horizonte të reja për ta parë me sy kritik gjithë punën tonë, për ta shpurë përpara procesin e edukimit të gjithanshëm komunist të brezit të ri” (Gazeta Mësuesi, 1973: 2). Një nga masat që duhej marrë për të përmirësuar gjendjen është kualifikimi i mësuesve kujdestarë veçanërisht për kapituj të tillë si edukimi

ideopolitik, edukimi ideoestetik, moral etj. (Po aty).

Edhe gjatë vitit 1974 vihet re thellimi i ideologjizimit dhe politizimit të veprimtarisë së shkollës në Shqipëri dhe të mësuesit kujdestar klase. Problemi i edukimit vijon të konsiderohet si një problem me karakter të theksuar ideologjik. Për t'i dhënë rëndësinë e duhur punës edukative në shkollë, Instituti i Studimeve Pedagogjike harton një dokument të posaçëm të titulluar “Program orientues i punës edukative” si për shkollat tetëvjeçare edhe për ato të mesmet. Ky dokument mishëronte “përmbajtjen revolucionare për edukimin komunist të brezit të ri (Revista Pedagogjike, 1975: 46-49). Quhen të suksesshëm ata mësues kujdestarë, të cilët “i kanë kushtuar vëmendje të veçantë edukimit ideo-politik, moralo-qytetar dhe ideoestetik të nxënësve.” Sukses është konsideruar edhe forcimi i tendenciozitetit ideopolitik të orës së mësimit për rritjen e rolit edukativ të të gjitha lëndëve” (Gazeta Mësuesi, 1975: 3). Promovohen si modele të suksesshme ata mësues kujdestarë të cilët në përmbajtjen e punës së tyre së pari kanë pasqyruar probleme si “edukimi i patriotizmit socialist dhe i vigjilencës revolucionare, lufta kundër shfaqjeve të huaja dhe paragjyqimeve fetare, për qëndrimin socialist ndaj punës e pronës etj.” (Po aty).

Në shkrimet e gjysmës së dytë të viteve 1970-të theks i veçantë i vihet “ngritjes së nivelit ideopolitik të mësuesit kujdestar. Pra, çështja është që e gjithë puna edukative të përshkohet nga fryma ideo-politike (Revista Pedagogjike, 1977: 75).

Modelet e suksesshme të mësuesve të ndryshëm kujdestarë në shtypin pedagogjik të kohës janë të mbushura me aktivitete tejet të politizuara (Revista Pedagogjike, Nr. 4, 1977: 83). Me krenari, raportohen efektet (e kësaj pune të madhe edukative). Një nga këto efekte ishte fakti që një nxënës i

klasës së VIII “dikton dhe ndihmon organet e punëve të brendshme për kapjen e një armiku të klasës” (Revista Pedagogjike, 1977: 78). Interesante paraqiten gjetjet në shtypin profesionist periodik të kohës për dhjetëvjeçarin 1980–1990 në lidhje me rolin, përgjegjësitë dhe detyrat e mësuesit kujdestar. Në krahasim me një dhjetëvjeçar më parë konstatohet se në shtypin e specializuar, ka shumë më pak shkrime të dedikuara drejtpërdrejt për mësuesin kujdestar. Po ashtu vihet re dukshëm se pavarësisht se roli i mësuesit kujdestar ende mbetet deri diku i ideologjizuar dhe i politizuar, fjalori dhe intensiteti i këtij procesi ka zbehje të dukshme dhe vjen duke rënë gjithmonë e më shumë nga fillimi i dhjetëvjeçarit, drejt fundit të tij.

Në vitin 1984 Ministria e Arsimit dhe e Kulturës ka miratuar “Rregulloren e shkollave 8-vjeçare, të mesme, të ulëta profesionale dhe kurseve mbi shkollën e mesme të përgjithshme me shkëputje dhe pa shkëputje nga puna”. Neni 32 i kësaj rregulloreje bën fjale specifikisht për mësuesin kujdestar. Siç mund të konstatohet, nuk vihet re asnjë ndryshim cilësor në rolin, përgjegjësitë dhe detyrat e mësuesit kujdestar të deriatëhershëm. Aty sanksionohet se:

- Mësuesi kujdestar caktohet nga drejtori i shkollës.
- Përgjegjësia kryesore tij është të bashkërendojë të gjithë punën mësimore – edukative që zhvillohet në klasën e tij.
- Ai vijon të përgjigjet për klasën e tij dhe për çdo nxënës në veçanti që bën pjesë në këtë klasë, si për problemet e mësimit, ashtu edhe të edukimit.
- Ai bashkëpunon me mësuesit e tjerë që japin mësim në klasën e tij në të dy drejtimet (mësime e sjellje).
- Ai bashkëpunon me organizatën e rinisë e të pionierit.

- Mësuesi kujdestar duhej të siguronte lidhje dhe komunikim të ngushtë me prindërit e nxënësve të klasës së tij.

Mësuesi kujdestar shihet nga ekspertët e fushës si “mësues, edukator, qytetar e prind” (Revista Pedagogjike, 1989: 94).

Periudha e viteve 1992-2011

Periudha e viteve ‘1990–2011 është periudhë e ngarkuar me ngjarje të mëdha dhe të rëndësishme historike. Shembja e regjimit komunist dhe tranzicioni demokratik janë në themel të tyre. Sfidat kryesore në fushën e arsimit ishin depolitizimi dhe deideologjizimi i përmbajtjes së gjithë sistemit arsimor në vend dhe ngritja dhe konsolidimi i një sistemi arsimor demokratik sipas modeleve dhe standardeve më të përparuara perëndimore.

Këto dy sfida shoqërojnë shkrimet dhe publikimet në botimet periodike pedagogjike të kohës.

Deri në miratimin e ligjit të arsimit parauniversitar, shkollat shqiptare kanë punuar mbështetur në “Akte normative të përkohshme për shkollat 8-vjeçare e të mesme”, i botuar në gazetën “Mësuesi” në 23 tetor 1993 (Gazeta Mësuesi, 1995: 1). Këto akte përbënin aktet nënligjore që rregullonin veprimtarinë e arsimit parauniversitar në RSH.

Në këtë dokument shprehet qartë përpjekja për depolitizimin dhe deideologjizimin e të gjithë sistemit arsimor në vend dhe hedhja e bazave për një sistem arsimor demokratik bazuar në parime themelore demokratike.

Sipas këtij dokumenti “Arsimi në Republikën e Shqipërisë ka si objektiv formimin e njeriut dhe të qytetarit në kuadrin e principeve të sanksionuara në Dispozitat e Përgjithshme Kushtetuese të

Shqipërisë. Ai inspirohet dhe nga deklarata ndërkombëtare për të drejtat e njeriut dhe të fëmijëve (Neni 1).

Sidoqoftë, me gjithë rëndësinë e madhe që të gjitha këto trajtesa i japin mësuesit, ato më së shumti e shohin atë kryesisht dhe përgjithësisht si mësues lënde dhe jo si mësues kujdestar. Këtë e përforcon fakti se nga 12 kompetenca të reja të rekomanduara për mësuesin, vetëm njëra prej tyre lidhet me drejtpërdrejt me rolin, përgjegjësitë dhe detyrat e mësuesit kujdestar. Kompetenca nr. 9 thotë shprehimisht: “të bashkëpunojë me ekipin e shkollës, prindërit, partnerët e ndryshëm socialë dhe nxënësit për arritjen e objektivave edukative të shkollës” (Revista Pedagogjike, 2008: 50).

Disa artikuj të shtypit periodik pedagogjik kanë trajtuar drejtpërdrejt problematika që lidhen me rolin, përgjegjësitë dhe detyrat e mësuesit kujdestar. I tillë është shkrimi me titull: “Mësuesi kujdestar – midis detyrës dhe humanizmit” (Gazeta Mësuesi, 2004: 7). Autori pranon se veprimtaria e mësuesit kujdestar shtrohet si brenda, ashtu edhe jashtë shkolle, por “në të dy rastet veprimtaria duhet bazuar së pari në ndërgjegjen e tij” (cit. Treska, 2017). Plani edukativ, siç theksohet, është i domosdoshëm e kërkon angazhim të plotë e serioz. Në praktikën e shkollave vihet re se ka mësues kujdestarë të cilët “bëjnë ndonjë këshillim të rastit, qortojnë shpesh me rreptësi, thërrasin prindin apo e presin atë të vijë vetë, si dhe bëjnë ndonjë mbledhje rutinë” (Po aty). Theksohet, gjithashtu, se “veprimtaria e mësuesit kujdestar i kalon caqet e një detyre të thjeshtë, duke marrë karakterin e saj human” (po aty).

Për të realizuar këta objektiva mësuesit kujdestar i duhet së pari t’i trajtojë të gjithë nxënësit e klasës në mënyrë të barabartë, duke mos bërë dallime, së dyti duhet që

ai vetë të njohë nga afër kushtet sociale dhe ekonomike të fëmijëve që ka në kujdestari, së treti të jetë i aftë të zgjidhë situatat e vështira të klasës; madje mësuesi kujdestar duhet të aftësojë nxënësit e klasës së kujdestarisë t'i zgjidhin vetë problemet që u lindin në klasë, edhe pa prezencën e mësuesit. Mësuesi duhet të jetë model me sjelljen dhe veshjen e tij. Por edhe kaq nuk mjafton. Mësuesi kujdestar duhet të mbajë lidhje të ngushta me familjet e nxënësve duke njohur nga afër kushtet sociale dhe veçoritë individuale të çdo nxënësi.

Mendohet detyrë e mësuesit të sigurojë mundësi që nxënësit të respektojnë njëri-tjetrin, të aftësohen për të punuar në grup dhe njëkohësisht të njohin potencialin e tyre (Gazeta Mësuesi, 2007).

Përvoja shumëvjeçare e mësuesve me klasë në kujdestari tregon ngarkesën e madhe të punës edukative. Mësuesi duhet “të përgjigjet” pse u morën 3 nota negative, pse mbesin 2-3 nxënës në këtë semestër etj. Po ashtu i shtohen shqetësimet për vijimin ditor, për higjienën ditore, për mirëmbajtjen e klasës dhe deri te përgjegjësia për të realizuar, madje me cilësi, veprimtari të ndryshme, të planifikuara në planin edukativ.

Përveç kësaj mësuesi kujdestar ndeshet me probleme nga më të vështirat, në praktikën e punës edukative. Mësuesi kujdestar duhet të zbatojë me përpikëri dhe cilësi planin javor, mujor, semestral dhe vjetor të punës edukative.

Çfarë duhet kuptuar me “Mësues kujdestar i klasës” sot?

Sot në botë ekzistojnë disa tipa (lloje) të Mësuesit kujdestar:

- mësues lënde, i cili njëkohësisht kryen dhe detyrën e mësuesit kujdestar;
- mësues kujdestar, i liruar nga punët e tjera të veprimtarisë, që bën vetëm

punën edukative me nxënësit e klasës;

- kurator i klasës i cili kuron një lloj pune të caktuar në klasë;
- tutor, mbrojtës (përkrahës) i klasës, ose një drejtues i nxënësve të klasës për të plotësuar një veprimtari të përcaktuar paraprakisht.

Në Shqipëri gjejmë të zbatuar tipin e parë të mësuesit kujdestar, pra mësuesin e lëndës, i cili njëkohësisht kryen edhe detyrën e mësuesit kujdestar.

Aktualisht Mësuesi kujdestar i klasës është një mësues i shkollës, një nga mësuesit lëndorë të klasës i cili ngarkohet që të kujdeset për një klasë të caktuar për ta ndihmuar atë gjatë gjithë vitit shkollor në punën mësimore dhe edukative. Mësuesi i ciklit fillor është mësuesi kujdestar i klasës së tij. Mësuesi kujdestar konsiderohet si mësuesi më i afërt i nxënësve të klasës.

Mësuesi kujdestar i klasës caktohet nga drejtori i shkollës për çdo klasë jo më vonë se 5 ditë para datës së fillimit të mësimave të vitit shkollor dhe për mësuesit e rinj kujdestar, jo më vonë se 15 ditë para fillimit të vitit shkollor.

Veprimtaria e mësuesit kujdestar të klasës është e gjerë dhe e shumanshme.

Mësuesi kujdestar përkujdeset posaçërisht:

- të krijojë atmosferë mirëkuptimi dhe bashkëpunimi në mes nxënësve me njëri-tjetrin brenda klasës, me nxënësit e tjerë të klasave paralele, më nxënësit e klasave më të ulëta e më të larta;
- të ndërtojë marrëdhënie të barabarta mes djemve e vajzave me qëllim forcimin e ndjenjës së kolektivitetit e mirësjelljes reciproke në veprimtari dhe mësim;
- të bashkëpunojë me psikologun ose punonjësin social për nxënësit me aftësi të kufizuara, për nxënësit me vështirësi në të nxënë, për të

- sapoardhurit dhe nxënësit me shqetësime të sjelljes;
- të bashkëpunojë rregullisht me prindërit për mbarrëvajtjen e shkollës nga nxënësit; për frekuentim sa më të rregullt;
 - të informojë nxënësit dhe prindërit e tyre rreth: kurrikulës me zgjedhje (të detyruar dhe të lirë) që shkolla u ofron; rreth opsioneve të karrierës së nxënësit me përfundimin e gjimnazit;
 - të bashkëpunojë me mësuesit lëndorë që nxënësit të mos mbingarkohen me përgatitje të shumta për provime.

Bashkëpunimi i Mësuesit kujdestar të klasës me prindërit e klasës në kujdestari

Bashkëpunimi midis shkollës dhe familjes duhet të lidhet me ndjenjën e përgjegjësisë së ndërsjellët, në mënyrë që të sigurohet suksesi në zhvillimin tërësor të fëmijës. Lidhja mësues kujdestar-prind duhet të bazohet në frymën e mirëbesimit që krijon një komunikim të efektshëm. Mësuesi kujdestar duhet t'i kthejë prindërit në konsulentë, për të kuptuar veçoritë individuale të gjithsecilit. Është e rëndësishme që mësuesi të dëgjojë dhe të mbajë mend të gjithë informacionet që përcjellin prindërit për fëmijët e tyre.

Përfundime dhe rekomandime

Mësuesi kujdestar ka për qëllim edukimin në kolektiv dhe me frymën e kolektivizmit. Është detyrë e mësuesit kujdestar të klasës të punojë me nxënës të prapambetur në mësim, me nxënës që paraqesin probleme të karakterit, me nxënës të padisiplinuar e me sjellje të pahijshme, me nxënës më aftësi e talent, me nxënës shëndetlig të sëmurë dhe me të meta fizike.

Mësuesi kujdestar të futet edhe në labirintet e botës së brendshme të çdo nxënësi, të njohë tiparet e personalitetit të tij, bindjet, interesat, aftësitë,

temperamentin, vetitë e karakterit, etj.

Mësuesi kujdestar i klasës është një funksion relativisht tradicional, formalisht i trashëguar nga shkolla e vjetër dhe i rekomanduar edhe nga pedagogjia klasike. Mësuesi kujdestar si edukator së pari edukon me autoritetin e tij moral, personalitetin e tij, figurën e tij morale në shkollë dhe në shoqëri, ndikon në formimin e ndërgjegjes dhe të karakterit të nxënësve. Mësuesi kujdestar konsiderohet si personi më i rëndësishëm që duhet të kontribuojë drejtpërdrejt në hedhjen e themeleve të qytetërimit të shoqërisë. Ai është përgjegjës për formimin moral të fëmijëve si njerëz të ndershëm e patriotë të mirë me karakter e personalitet të fortë.

Mësuesi kujdestar konsiderohet personi kyç për bashkëpunimin me prindërit, me drejtuesit e shkollës dhe me mësuesit e tjerë të shkollës. Në këtë kuadër theks i veçantë i vihet marrëdhënies së mësuesit me prindërit e nxënësit. Mësuesi dhe prindi bashkëpunojnë jo vetëm në kohën e shkollës dhe brenda saj, por edhe jashtë shkollës e orëve të mësimi.

Mësuesi kujdestar përveç të tjerash duhet të merret me përgjegjësi administrative dhe me një pjesë të rëndësishme të dokumentacionit shkollor. Roli i mësuesit kujdestar në përgjithësi shihet si dhënësi i njohurive dhe aftësive, dhe si edukator.

Mësuesi kujdestar studion dhe evidenton karakteristikat kryesore të klasës si kolektiv dhe të çdo nxënësi si individ.

Mësuesit kujdestar të klasës i rekomandohej që në punën edukative të përdorte një larmi metodash, formash dhe aktivitete.

Mësuesi kujdestar organizon një punë të gjerë me prindërit nëpërmjet kontakteve të rregullat, takimeve, konsultimeve, si dhe propagandës pedagogjike që zhvillon sistematikisht me ta; plotëson dhe mban dokumentacionin e klasës.

REFERENCAT

- Beqja, Hamit. (1985). *Teoria dhe metodika e edukatës komuniste*, Shtypshkronja “Mihal Duri” Tiranë.
- Dibra, Gëzim & Taipi, Mirjam & Halluni, Eranda. (2013). *Mësuesi dhe mësimdhënia*, Shtëpia Botuese “Vllamasi”, Tiranë.
- Duka, Valentina. (2007). *Histori e Shqipërisë 1912 – 2000*, SHBLU, Tiranë.
- Garro, Sofokli. (2011). *Metodologjia dhe praktika e mësimdhënies*, Shtypshkronja U.F.O. Press, Tiranë.
- Gjermani, Linda. (2000). *Prindërit dhe shkolla miq të mundshëm*, CRS/Albania.
- Harxhi, Bekim. (1979). *Mbi punën e mësuesit kujdestar klase*, Shtëpia Botuese e Librit Shkollor, Tiranë.
- Instituti i Studimeve Pedagogjike, ISP. (1924). *Revista Pedagogjike*, Nr. 11. Tiranë.
- Instituti i Studimeve Pedagogjike, ISP. (1926). *Revista Pedagogjike*, Nr. 5. Tiranë.
- Islami, Vedat. (2001). *Skica pedagogjike*, Tiranë.
- Karaj, Theodhori. (2008) *Menaxhimi i klasës*, botim Emal, Tiranë.
- Kashahu (Xhelilaj) Ledia. (2015). *Shkolla dhe komuniteti*, Shtypshkronja “Pegi” Tiranë.
- Koliqi, Hajrullah. (2002). *Historia e Arsimit dhe e Mendimit Pedagogjik Shqiptar*, Prishtinë: Shtëpia Botuese Libri Shkollor.
- Kraja, Musa. (2008). *Pedagogji e zbatuar*, Tiranë : Shtëpia Botuese GEER.
- Kraja, Musa. (2012). *Pedagogjia*, Tiranë : Shtëpia Botuese Erik.
- Ministria e Arsimit. (1931). *Revista Edukata e Re*, Nr. 3. Tiranë.
- Ministria e Arsimit. (1934). *Fletorja Zyrtare*, Nr. 39 (28 shtator 1934) Tiranë.
- Ministria e Arsimit. (1950). *Revista Arsimit Popullor*, Nr.8, Tiranë.
- Ministria e Arsimit. (1957). *Revista Arsimit Popullor*, Nr. 6, Tiranë.
- Ministria e Arsimit. (1964). *Revista Arsimit Popullor*, Nr. 1, Tiranë.
- Ministria e Arsimit. (1964). *Gazeta Mësuesi*, Nr. 45, Tiranë.
- Ministria e Arsimit. (1972). *Gazeta Mësuesi*, Nr. 48, Tiranë.
- Ministria e Arsimit. (1973). *Gazeta Mësuesi*, Nr. 47, Tiranë.
- Ministria e Arsimit. (1973). *Gazeta Mësuesi*, Nr. 50, Tiranë.
- Ministria e Arsimit. (1975). *Gazeta Mësuesi*, Nr. 4, Tiranë.
- Ministria e Arsimit. (1995). *Gazeta Mësuesi*, Nr. 41, Tiranë.
- Ministria e Arsimit. (2004). *Gazeta Mësuesi*, Tiranë.
- Ministria e Arsimit. (2007). *Gazeta Mësuesi*, Nr. 13, Tiranë.
- Ministria e Arsimit dhe Shkencës. (2013). *Dispozitat Normative Për Sistemin Arsimor Parauniversitar*, Tiranë; <http://www.vet.al/files/ligje%20etj/Dispozitat%20normative%202013.pdf>.
- Mita, Nikoleta. (1989). *Pedagogji e zbatuar*, Tiranë : Shtëpia Botuese e Librit Universitar.
- Treska, Lindita. (2017). *Ndikimi i detyrave dhe i ngarkesës së kujdestarisë së mësuesve në formimin e aftësisë së diskutimit dhe bashkëpunimit të nxënësve*, punim doktorature, UT; https://uet.edu.al/wp-content/uploads/2021/11/Lindita_Treska.pdf
- Xhango, Sami dhe Xoxa, Dhurata. (1963). *Fletë nga historiku i shkollës sonë: (materiale e dokumenta)*, Tiranë: Biblioteka e Gazetës Mësuesi.

ABSTRACT

This paper presents a scientific research study focusing on the role, responsibilities, and competencies of the class teacher (homeroom teacher) in Albania, from the 1920s of the twentieth century to the present day. Through a structured research approach, the paper examines and argues the dynamics, transformations, and evolving responsibilities of the class teacher, tracing its development from the early decades of the twentieth century to contemporary times. The hypothesis underlying this study is based on two main variables: (i) the assessment of the historical and current role of the class teacher within the Albanian education system, and (ii) the necessity of reconceptualizing this figure/actor within the Albanian pre-university education system, drawing on advanced Anglo-Saxon models and contemporary approaches to the re-evaluation and transformation of the role of the class teacher in today's educational context. The methodology employed in this study is based on archival research and the analysis of the conceptualization and treatment of the class teacher role in Albania, from the 1920s onwards. The sources underpinning the research are primarily primary sources; however, to enhance the reliability and validity of the findings, secondary sources have also been consulted. Within this framework, particular attention is given to the legislative treatment and institutional positioning of this role throughout the historical periods examined in the study. The paper is not only a research-based contribution that adheres to scientific criteria, but also opens a discussion window for the re-evaluation and reconceptualization of the role, responsibilities, and services provided by the class teacher in contemporary education. The findings of this analysis concern not only the reconceptualization of the role and responsibilities of the class teacher within the Albanian education system, but also the proposal and discussion of a more contemporary and appropriate designation for this educational role.

Keywords: *Class teacher, homeroom teacher, Albanian education system, Albanian education legislation, subject teacher.*

MËSUESI PËRBALLË INTELIGJENCËS ARTIFICIALE

SFIDA E KALIMIT NGA PËRDORIMI I THJESHTË

DREJT INTEGRIMIT PROFESIONAL NË KLASË

Nertila MUÇKA

Shkolla 9-vjeçare “Shkolla e Re” Durrës

E-mail: nertilamucka@gmail.com

PËRMBLEDHJE

Integrimi i Inteligjencës Artificiale (IA) në arsim përfaqëson një nga zhvillimet më të rëndësishme të kohës sonë, duke transformuar mënyrën e mësimdhënies dhe nxënies. Në këtë kontekst, UNESCO (2023) thekson se “IA duhet të jetë në shërbim të mësuesve dhe jo t’i zëvendësojë ata”, një parim që qëndron në themel të këtij studimi. Megjithatë, ky proces nuk është i thjeshtë dhe shpesh shoqërohet me pasiguri profesionale dhe dilema etike nga ana e mësuesve. Ky punim synon të analizojë sfidën e kalimit nga një përdorim bazik i mjeteve të IA-së drejt një integrimi të vetëdijshëm, etik dhe profesional në klasë, duke vendosur mësuesin në rolin e lehtësuesit dhe arkitektit kryesor të procesit mësimor. Studimi mbështetet në një qasje të kombinuar metodologjike, e cila përfshin: anketimin e mësuesve mbi perceptimet dhe vështirësitë në përdorimin e IA-së, vëzhgimin e praktikave konkrete në klasë, dhe analizën e kornizave evropiane (DigCompEdu) për kompetencat digjitale. Vëzhgimet paraprake nga praktikantët e përditshme tregojnë se, megjithëse IA ofron potencial të madh për personalizimin e të nxënësve dhe lehtësimin e ngarkesës administrative, mungesa e trajnimeve të strukturuar dhe profesionale mbetet pengesa kryesore. Gjetjet e studimit, të realizuar me një kampion prej 120 mësuesish, tregojnë se 75.8% e tyre kanë njohuri mesatare mbi IA-në, por kërkojnë më shumë mbështetje praktike (55%) për integrimin lëndor. Këto gjetje paraprake sugjerojnë se suksesi i edukimit në epokën digjitale nuk qëndron te teknologjia në vetvete, por te aftësia e mësuesit për ta përdorur atë në mënyrë kritike dhe të qëllimshme, duke ruajtur njeriun në qendër të procesit arsimor.

Fjalët kyçe: *Inteligjencë artificiale; integrim profesional; etikë digjitale; kompetencat e mësuesit, DigCompEdu.*

Nertila MUÇKA është mësuese në Shkollën 9-vjeçare “Shkolla e Re” Durrës. Ajo ka kryer studimet Master Shkencor në Arsimit 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.

Inteligjenca artificiale si prioritet i transformimit arsimor

Vitet e fundit, arsimit në mbarë botën po pëson një ndryshim të madh, ku inteligjenca artificiale (IA) po kthehet në mjetin kryesor për ndryshimin e mësimdhënies. Në këtë punim, me IA kemi parasysh kryesisht mjetet gjenerative si ChatGPT, Gemini, Canva AI apo Claude, të cilat na ndihmojnë të krijojmë materiale mësimore në çast. Sipas studiuesve Luckin (2018), IA nuk duhet parë si zëvendësues i mësuesit, por si një ndihmës që rrit aftësitë e tij dhe e bën punën më efektive. Megjithatë, ky proces nuk është i thjeshtë. Holmes et al. (2023) na paralajmëron për rreziqe si dëmtimi i mendimit kritik të nxënësit dhe problemet me privatësinë e të dhënave. Kjo tregon se përdorimi i IA-së kërkon jo vetëm pajisje, por edhe një vlerësim të kujdesshëm nga ana e mësuesit. Qëllimi i këtij studimi është të analizojë nivelin aktual të njohurive të mësuesve dhe të identifikojë hendekun midis kompetencave të tyre ekzistuese dhe kërkesave të reja profesionale të përcaktuara nga ASCAP (2026). Ky studim synon të zbulojë se si mësuesit tanë po i përdorin këto mjete për të përshtatur mësimin sipas nevojave të nxënësve, duke u mbështetur në udhëzimet e UNESCO-s (2023) dhe kornizën evropiane DigCompEdu (Redecker, 2017).

Vizioni “Shkolla 2030” dhe Strategjia Kombëtare

Ky ndryshim teknologjik nuk po ndodh rastësisht, por është pjesë e planeve dhe

synimeve të shoqërisë sonë. Siç thekson Selwyn (2019), përdorimi i teknologjisë në shkollë nuk është vetëm një çështje pajisjesh, por një zgjedhje që tregon se si duam ta edukojmë brezin e ri. Në këtë drejtim, Shqipëria ka nisur zbatimin e vizionit «Shkolla 2030» (MAS, 2023), i cili synon të modernizojë mësimdhënien përmes inovacionit dhe aftësive që kërkon koha. Ky qëllim mbështetet nga Strategjia Kombëtare e Arsimit 2021–2026, ku digjitalizimi shihet si një pikë kyçe për të rritur cilësinë në shkollë. Sot, pyetja nuk është më nëse inteligjenca artificiale do të hyjë në klasat tona, por si mund ta përdorim atë në mënyrën më të mirë për të ndihmuar çdo nxënës në realitetin shqiptar.

Programi Kombëtar i Zhvillimit Profesional të Mësuesve (ASCAP, 2026)

Hapi më i rëndësishëm në vazhdim për mësuesit tanë është programi i ri i ZHVP (ASCAP, 2026) si udhërrëfyes profesional, i publikuar nga ASCAP në shkurt të këtij viti. Përmes këtij dokumenti, trajnimi për inteligjencën artificiale kthehet në një detyrim për procesin e kualifikimit dhe progresin profesional të mësuesve. Programi tregon qartë se mësuesit duhet të aftësohen në tre drejtime kryesore:

- Përdorimi i IA-së për të përgatitur plane mësimore dhe materiale didaktike.
- Mbrojtja e privatësisë së nxënësve dhe përdorimi i teknologjisë në mënyrë të sigurtë.
- Përdorimi i mjeteve digjitale për të ndjekur progresin e nxënësve në kohë reale.

Në këtë kuadër, ky studim ka një rëndësi të veçantë: ai synon të shohë se sa përputhen këto kërkesa të reja me atë që mësuesit bëjnë vërtet sot në klasat e tyre dhe sa të përgatitur ndihen ata për t'i zbatuar këto risi.

Kornizat Ndërkombëtare: DigCompEdu dhe UNESCO

Vlerësimi i përgatitjes së mësuesve në këtë studim mbështetet në dy dokumente referencë:

1. Korniza Evropiane për Kompetencën Digjitale të Edukatorëve, e njohur si DigCompEdu (Redecker, 2017), ofron një strukturë të detajuar prej 22 kompetencash të organizuara në gjashtë fusha kryesore. Ky dokument është thelbësor, pasi ai zhvendos fokusin nga thjesht zotërimi teknik i pajisjeve (p.sh. si të hapësh një kompjuter apo program) drejt përdorimit pedagogjik dhe profesional të teknologjisë. Sipas DigCompEdu, suksesi i një mësuesi modern qëndron në aftësinë për të integruar mjetet digjitale, përfshirë inteligjencën artificiale, në mënyrë krijuese dhe kritike. Kjo përfshin përdorimin e teknologjisë për të krijuar dhe shpërndarë materiale didaktike, për të vlerësuar ecurinë e nxënësve, por mbi të gjitha, për të fuqizuar nxënësit përmes strategjive aktive të mësimdhënies dhe personalizimit të mësimi.

2. Sipas kornizës globale të kompetencave të përcaktuar nga UNESCO (2024), integrimi i inteligjencës artificiale në arsim kërkon, para së gjithash, zhvillimin e një këndvështrimi ku mësuesi mbetet kryesor, pra ai është udhëheqës. Kjo do të thotë se IA nuk duhet parë si një zëvendësues i rolit të mësuesit, por si një mjet mbështetës fuqizues. Sipas këtij dokumenti, mësuesit duhet të mësojnë ta përdorin teknologjinë si bashkëndihmuese, duke mbetur gjithmonë ata që drejojnë

procesin mësimor. Kjo aftësi shkon përtej përdorimit teknik; ajo përfshin shfrytëzimin e IA-së për të analizuar nevojat e nxënësve dhe për të personalizuar mësimdhënien dhe materialet didaktike në kohë reale. UNESCO (2024) thekson se mësuesit duhet të mbrojnë privatësinë e nxënësve dhe të sigurojnë që teknologjia të përdoret me ndershmëri. Ata duhet të garantojnë që përgjigjet e inteligjencës artificiale të jenë të sakta dhe të drejta për të gjithë. Në nivel kombëtar, ky studim merr në konsideratë dokumentet më të fundit strategjike të ASCAP (2025), institucionit që ka përshtatur kornizat ndërkombëtare (si DigCompEdu dhe UNESCO) në një instrument vlerësimi specifik për mësuesit shqiptarë. Ky ndryshim është shumë i rëndësishëm sepse modeli i ri i ASCAP-it nuk është thjesht një përkthim nga gjuhët e huaja. Ai është ndërtuar duke pasur parasysh kushtet tona, vështirësitë që kemi dhe atë që u duhet vërtet mësuesve dhe shkollave tona sot. Përmes këtij instrumenti, ASCAP synon të masë jo vetëm zotërimin e teknologjisë, por edhe aftësinë e mësuesve për të integruar mjetet digjitale dhe inteligjencën artificiale në praktikën e tyre të përditshme në klasë, duke vendosur kështu një standard të ri për rritjen në karrierë dhe kualifikimin profesional të mësuesit në Shqipëri.

Nga përdorimi i thjeshtë drejt integritit profesional

Ky studim bën një dallim të qartë dhe të rëndësishëm midis dy niveleve të ndërveprimit të mësuesit me mjetet e inteligjencës artificiale dhe teknologjisë në tërësi:

Përdorimi bazik: Në këtë nivel, mësuesi e përdor teknologjinë thjesht për të kryer më shpejt punët e përditshme ose shkresat e shkollës. Këtu mësuesi e përdor IA-në për të kërkuar informacion të shpejtë, për të

krijuar modele ushtrimesh standarde ose për të lehtësuar ngarkesën me dokumentacionin shkollor. Në këtë stad, teknologjia shërben thjesht si një zëvendësues i proceseve manuale, pa ndryshuar rënjisht mënyrën se si nxënësi mëson.

Integrimi profesional: Ky është niveli më i lartë, ku mësuesi e përdor IA-në me një qëllim të qartë didaktik dhe pedagogjik. Në këtë fazë, mësuesi nuk pranon verbërisht çdo përgjigje të gjeneruar, por e vlerëson atë në mënyrë kritike, e përshtat për nivelin e klasës (diferencim) dhe e integron në strategji aktive mësimdhënieje. Integrimi profesional kërkon që mësuesi të reflektojë vazhdimisht mbi etikën e përdorimit të këtyre mjeteve, duke u siguruar që ato të nxisin mendimin kritik të nxënësit dhe jo thjesht të ofrojnë përgjigje të gatshme.

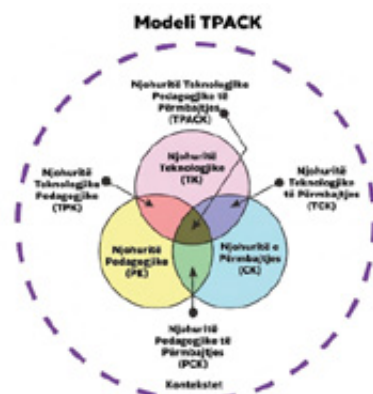
Pikërisht, kalimi nga një përdorues i thjeshtë i teknologjisë drejt një mësuesi që integron teknologjinë në mënyrë të natyrshme përbën objektivin qendror të këtij studimi. Ky proces përputhet plotësisht me standardet e kërkuara për zhvillimin profesional të mësuesve, të cilat synojnë që mësuesi të marrë një rol aktiv dhe inovator në procesin mësimor, duke përdorur mjetet bashkëkohore për të rritur cilësinë e nxënies dhe për të nxitur mendimin kritik.

Modeli TPACK dhe Inteligjenca Artificiale

Mbështetur në modelin TPACK (Mishra & Koehler, 2006), suksesi i integritetit të teknologjisë në arsim nuk varet nga zotërimi i izoluar i mjeteve teknike, por nga ndërveprimi harmonik i tri llojeve njohurive: lëndore (Content), pedagogjike (Pedagogy) dhe teknologjike (Technology). Siç ilustron edhe në Figurën 1, suksesi i integritetit varet nga harmonizimi i këtyre dimensioneve. Në epokën e inteligjencës

artificiale, kjo kornizë merr një dimension të ri dhe thelbësor.

Figura 1: *Modeli TPACK (Përshtatur sipas Mishra & Koehler, 2006)*



Shënim: Figura paraqet ndërveprimin midis njohurive teknologjike (TK), pedagogjike (PK) dhe lëndore (CK), ku pika e takimit të të triave përfaqëson integrimin ideal të teknologjisë në klasë. Përkthyer dhe përshtatur nga burimi original (tpack.org)

Sipas këtij modeli, inteligjenca artificiale (Teknologjia) nuk duhet parë si një qëllim në vete, por si një mjet fuqizues që duhet të shërbejë për të shpjeguar më mirë, për të ilustruar dhe për të thelluar kuptueshmërinë e lëndës specifike që jepet mësim. Njëkohësisht, mënyra se si përdoret IA-ja duhet të përshtatet plotësisht me metodologjinë (Pedagogjinë) dhe strategjitë e mësimdhënies që mësuesi zbaton në klasë. Nëse një mësues përdor një chatbot (Teknologjia) për të krijuar një lojë me role (Pedagogjia) mbi rregullat e gramatikës (Përmbajtja), ai po zbaton pikërisht modelin TPACK. Modeli TPACK na ndihmon të kuptojmë se integrimi profesional i IA-së kërkon që mësuesi të vlerësojë në mënyrë kritike nëse një mjet i caktuar (si p.sh. një chatbot) po e pasuron procesin e nxënies, po personalizon materialet didaktike ose po rrit angazhimin

e nxënësve, pa dëmtuar integritetin e përmbajtjes lëndore.

Metodologjia e kërkimit

Ky studim mbështetet në një qasje të kombinuar metodologjike, nuk bazohet vetëm te shifrat, por gërsheton metoda të ndryshme për të nxjerrë një pasqyrë sa më reale. Duke i kombinuar këto mënyra, është bërë i mundur krahasimi midis udhëzimeve të fundit shkencore me sfidat dhe nevojat e vërteta që mësuesit hasin në terren.

Anketimi sasior: Kjo metodë shërben për të mbledhur të dhëna mbi perceptimet dhe shkallën e përdorimit të IA-së nga një kampion mësuesish. Instrumenti i kërkimit i përdorur për këtë qëllim është një pyetësor i strukturuar, i cili është përshtatur nga instrumenti zyrtar i vlerësimit të ASCAP (2025). Kjo siguron që studimi të jetë në një linjë me kërkesat më të fundit kombëtare për kompetencat digjitale, duke ofruar të dhëna që lidhen drejtpërdrejt me realitetin aktual të arsimit shqiptar.

Vëzhgimi cilësor: Për të dokumentuar zbatimin praktik, studimi përfshin vëzhgimin e procesit mësues. Fokusimi te praktikat konkrete në klasë lejon identifikimin e mënyrës se si mjetet e IA-së ndikojnë në dinamikën e mësimit dhe sfidat që hasin mësuesit gjatë integritimit të tyre në kohë reale.

Analiza dokumentare: Rishikimi i kornizave ndërkombëtare dhe kombëtare (DigCompEdu, UNESCO 2024, ASCAP 2026) për të krahasuar kërkesat zyrtare me realitetin në terren. Ky krahasim shërben për të evidentuar përputhshmërinë midis kërkesave zyrtare për kualifikim dhe praktikave aktuale të mësuesve në epokën e inteligjencës artificiale.

Gjatë gjithë procesit të mbledhjes së të dhënave është treguar kujdes maksimal për respektimin e parimeve etike. Të

dhënat e mbledhura nga anketimi janë plotësisht anonime dhe përdoren vetëm për qëllime studimore, duke garantuar konfidencialitetin e plotë të pjesëmarrësve.

Kampionimi dhe mbledhja e të dhënave

Ky studim u realizua mbi një kampion prej 120 mësuesish të arsimit fillor dhe të mesëm në Shqipëri. Përzgjedhja e pjesëmarrësve synoi të pasqyronte një diversitet profesional, duke përfshirë mësues nga cikle të ndryshme të sistemit parauniversitar. Informacioni u mbledh në mënyrë të strukturuar, në mënyrë që rezultatet e studimit të pasqyrojnë qartë realitetin dhe të jenë vërtet të dobishme. Të dhënat u mbledhën në mënyrë tërësisht anonime, duke u bazuar në parimet e etikës kërkimore. Instrumenti i anketimit u ndërtua mbi tri shtylla kryesore:

- *Niveli i njohurive dhe përdorimi praktik:* Shkalla e njohjes dhe integrimi praktik i mjeteve të inteligjencës artificiale në veprimtarinë e përditshme mësimore.
- *Qëndrimet ndaj integritimit profesional:* Perceptimet dhe gatishmëria e mësuesve për të përshtatur IA-në si një mjet mbështetës në klasë.
- *Identifikimi i pengesave:* Analiza e pengesave kryesore (teknike, etike dhe pedagogjike) që vështirësojnë përdorimin e këtyre teknologjive.

Vëzhgimi në terren

Përveç anketimit, u krye edhe një vëzhgim sistematik 3-mujor në 6 klasa të ndryshme për të parë nga afër se si përdoret intelijenca artificiale në praktikë. Gjatë kësaj kohe, u dokumentuan raste që tregonin nivele të ndryshme të përdorimit: nga përdorimi i thjeshtë për të krijuar materiale mësimore, deri te diskutimet kritike me nxënësit mbi

saktësinë e informacionit që jep IA. Kjo na ndihmoi të kuptojmë jo vetëm “nëse” përdoret teknologjia, por edhe “si” po ndikon ajo në mendimin kritik të nxënësve.

Rezultatet dhe analiza e të dhënave

Në këtë studim morën pjesë 120 mësues, ku vihet re një shpërndarje e gjerë e përvojës profesionale: grupi më i madh përbëhet nga mësuesit me mbi 15 vite përvojë (40%), ndjekur nga mësuesit e rinj me 0-5 vite përvojë (32.5%) dhe ata me përvojë mesatare prej 6-15 vitesh (27.5%). Kjo tregon se interesi për inteligjencën artificiale nuk kufizohet vetëm te brezi i ri, por prek të gjithë mësuesit. Pjesa dërmuese e të anketuarve i përkasin arsimit fillor (53.3%), ndërsa pjesa tjetër ndahet mes arsimit të mesëm të ulët (37.5%) dhe atij të lartë (9.2%). Për sa i përket kompetencave digjitale, shumica e mësuesve (71.7%) e vlerësojnë veten në nivel mesatar, duke pohuar se i integrojnë rregullisht mjetet digjitale në mësimdhënie. Vetëm një pjesë e vogël (14.2%) e konsiderojnë veten në nivel

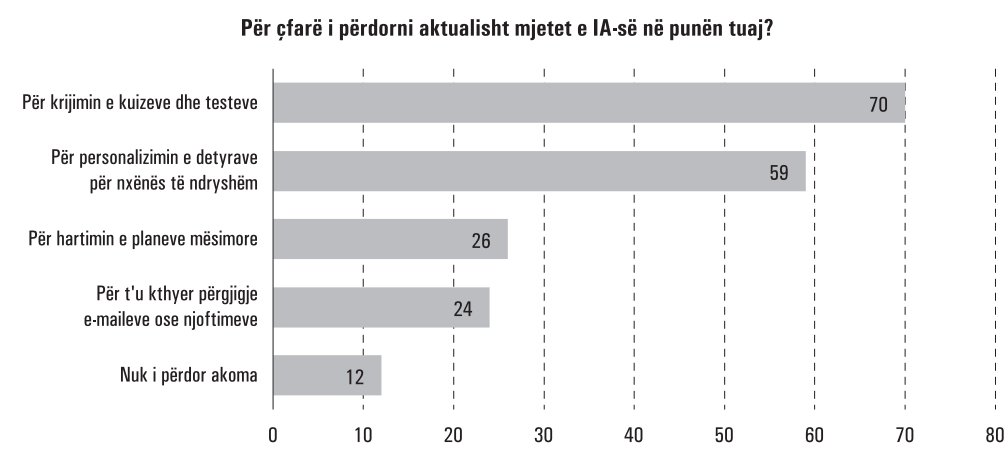
të avancuar dhe udhëheqës për kolegët, ndërsa 12.5% mbeten në nivel fillestar. Këto të dhëna dëshmojnë për një bazë të mirë teknologjike, por theksojnë nevojën për zhvillim të mëtejshëm drejt integritit profesional që kërkojnë standardet e reja të ASCAP (2026).

Përdorimi praktik dhe integrimi në procesin mësimor

Në lidhje me njohuritë specifike mbi mjetet e inteligjencës artificiale, të dhënat dëshmojnë se IA tashmë është një realitet i prekshëm për mësuesit, ku shumica e tyre, rreth 75.8% deklarojnë se kanë njohuri mesatare dhe i kanë provuar këto mjetet disa herë. Shkalla e përdorimit në punën e përditshme është premtuese, pasi 50% e mësuesve e përdorin IA-në disa herë në javë dhe 16.7% e përdorin çdo ditë, duke treguar një angazhim aktiv drejt digjitalizimit. Sa i përket qëllimeve të përdorimit, vihet re se IA po shërben kryesisht si një ndihmës për të lehtësuar punën e lartë me dokumentacionin shkollor.

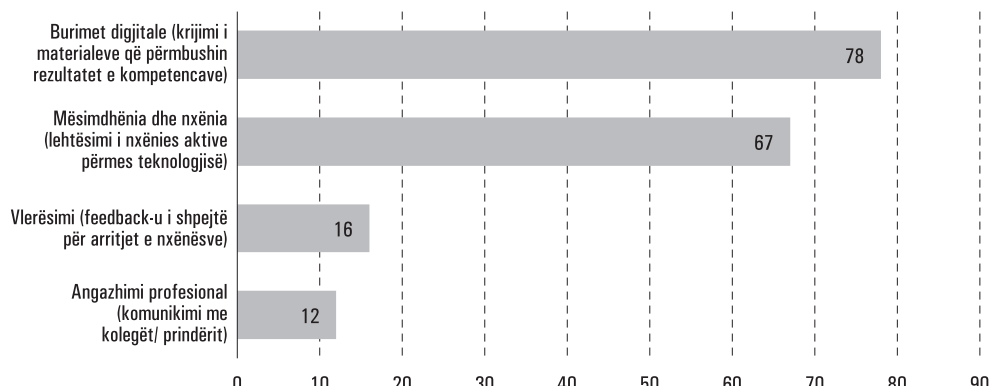
Siç pasqyrohet edhe në të dhënat e paraqitura në grafikun 1, krijimi i kuizeve

Grafiku 1: Përdorimi aktual i mjetetve të IA-së në punë



Grafiku 2: *Ndikimi i IA-së në kompetencat e DigCompEdu*

Për cilat nga këto kompetenca të Kornizës Kurrikulare dhe DigCompEdu mendoni se IA ju ndihmon më shumë?



dhe testeve mbetet funksioni kryesor për 58.3% të mësuesve, ndërsa personalizimi i detyrave për nxënës të ndryshëm zë një vend të rëndësishëm me 49.2%. Hartimi i planeve mësimore me 21.7% dhe komunikimi me 20% janë fusha të tjera ku teknologjia po gjen zbatim aktualisht.

Një gjetje me rëndësi për këtë studim është qëndrimi kritik i mësuesve ndaj përmbytjes së gjeneruar; plot 80.8% e mësuesve deklarojnë se kontrollojnë nëse materiali i gjeneruar nga IA përshatet me kërkesat e tyre dhe e rregullojnë atë nëse duhet. Së fundmi, mësuesit vlerësojnë se IA ndihmon më shumë në kompetencat që lidhen me përmirësimin e burimeve digjitale dhe procesin e mësimdhënies.

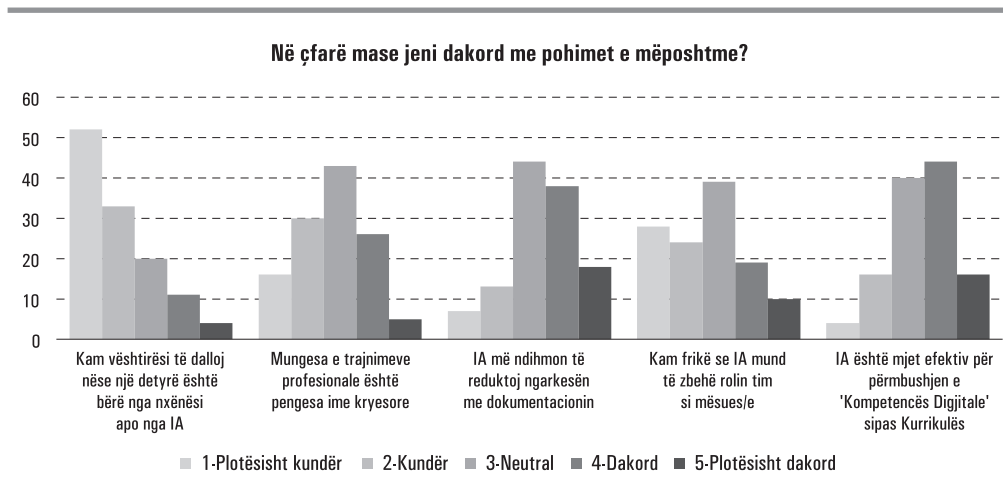
Referuar vlerësimit të mësuesve, IA shihet si një mjet fuqizues që ndikon ndjeshëm në kompetencat e kornizës DigCompEdu, veçanërisht në krijimin e burimeve digjitale (65%) dhe në lehtësimin e mësimdhënies dhe nxënies aktive (55.8%). Ky integrim tregon një përputhje me standardet e kërkuara për zhvillimin profesional, duke synuar rritjen e cilësisë së nxënies përmes mjeteve bashkëkohore. Nga tabela shihet qartë

se mësuesit e shohin IA-në kryesisht si një mjet për burimet digjitale dhe mësimdhënien, ndërsa ka ende hapësirë për t'u eksploruar në proceset e vlerësimit dhe fuqizimit të nxënësve.

Shënim: Përqindja totale në grafikët 1 dhe 2 tejkalon 100%, pasi pyetjet ishin të llojit me zgjedhje të shumëfishtë dhe mësuesit kishin mundësinë të përzgjidhnin deri në dy opsione.

Sfidat, etika dhe nevojat për trajnim

Analiza e sfidave dhe qëndrimeve profesionale zbulon hallkat kryesore ku duhet të fokusohen ndërhyrjet e ardhshme sipas programeve të kualifikimit të ASCAP (2026). Një gjetje domethënëse është se shumica dërrmuese e mësuesve nuk ndjejnë kërcënim profesional nga teknologjia; ata nuk kanë frikë se IA do të zëvendësojë rolin e tyre, por e shohin atë si një mjet efektiv për përmbushjen e kompetencës digjitale sipas kurrikulës. Megjithatë, kjo gatishmëri ndeshet me barriera konkrete. Mungesa e trajnimeve profesionale identifikohet si pengesa kryesore, duke konfirmuar se

Grafiku 3: Sfdat dhe qëndrimet ndaj IA-së

nevoja e mësuesve tanë tashmë ka kaluar nga njohja teorike drejt kërkesës për workshop-e praktike dhe modele specifike të integritit të IA-së në një lëndë të caktuar.

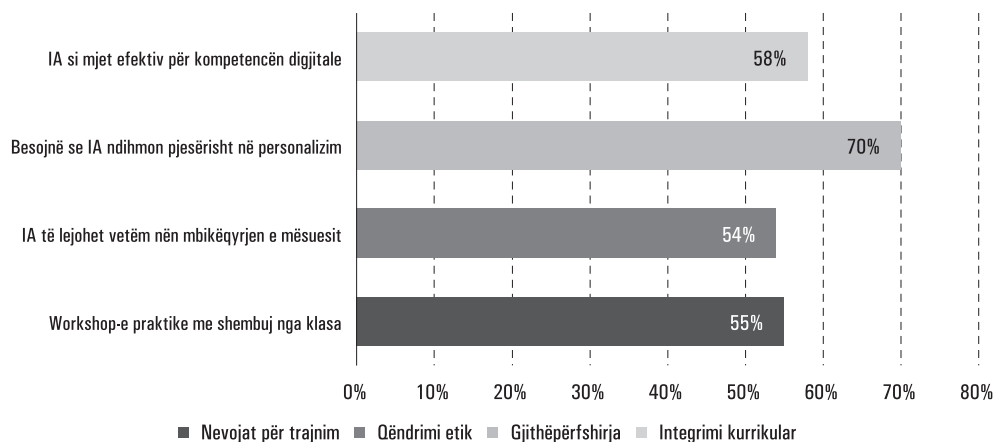
Siç ilustron në grafikun 3, mësuesit pranojnë se IA ndihmon ndjeshëm në reduktimin e ngarkesës me dokumentacionin shkollor, duke u shërbyer si një ndihmës praktik në detyrat administrative. Nga ana tjetër, shfaqet një sfidë e re etike dhe pedagogjike: vështirësia për të dalluar punën autentike të nxënësit nga materialet e gjeneruara nga inteligjenca artificiale. Kjo vërteton paralajmërimet e studiuesve si Holmes (2023) mbi rreziqet e dëmtimit të mendimit kritik nëse procesi nuk mbikëqyret me kujdes. Në përfundim, mësuesit mbështesin idenë se IA duhet të lejohet për nxënësit vetëm nën mbikëqyrje, duke kërkuar që ajo të trajtohet si një kompetencë e re që duhet mësuar me integritet dhe përgjegjësi.

Analiza e nevojave për trajnim tregon qartë se mësuesit kanë kaluar fazën e kuriozitetit fillestar dhe kërkojnë kompetenca praktike për zbatimin e IA-së në procesin mësimor. Vetëm 15% e tyre kërkojnë trajnim bazik mbi

funksionimin e IA-së, ndërsa shumica dërmuese kërkon mbështetje direkte në punën e tyre profesionale. Konkretisht, 55% e mësuesve vlerësojnë se workshop-et praktike me shembuj konkretë nga klasa do t'u ndihmonin më shumë, ndjekur nga 43.3% që kërkojnë trajnim mbi integrimin e IA-së në lëndë specifike. Rezultatet e anketimit dëshmojnë se mësuesit zotërojnë një TK (Njohuri teknologjike) të mirë, por kanë nevojë për integrim më të lartë të TPK (Njohuri pedagogjike teknologjike) për të përshtatur mjetet e IA-së me lëndët specifike (sipas modelit TPACK të përmendur më herët). Këto gjetje përputhen me kërkesat e ASCAP (2026), duke treguar se programet e ardhshme të kualifikimit duhet të jenë të orientuara drejt praktikës dhe jo vetëm informimit teorik.

Në lidhje me etikën dhe sigurinë, 25% e mësuesve shprehin nevojën për trajnim mbi privatësinë dhe mbrojtjen e të dhënave, një aspekt ky që theksohet fort edhe nga korniza e UNESCO-s (2024) për të garantuar një mjedis mësimor të sigurt.

Sa i përket rolit të nxënësve në këtë mjedis të ri digjital, mësuesit shfaqin një qëndrim mbrojtës dhe udhëheqës. Plot

Grafiku 4: *Qëndrimet kryesore mbi trajnimin, etikën dhe gjithëpërfshirjen*

Shënim: Grafiku paraqet opsionet që morën mbështetjen më të lartë nga mësuesit për secilën kategori të pyetësorit.

54.2% e tyre mendojnë se përdorimi i IA-së nga nxënësit duhet të lejohet vetëm nën mbikëqyrjen e mësuesit, ndërsa 31.7% shkojnë më tej duke kërkuar që ky përdorim të integrohet si një kompetencë e re që duhet mësuar në shkollë. Ky qëndrim përputhet me vizionin e integrimit profesional, ku mësuesi shërben si nxitës i mendimit kritik dhe integritetit akademik.

Së fundmi, besimi të fuqia e IA-së për të mbështetur gjithëpërfshirjen është i lartë, por i matur. Shumica e mësuesve (70%) besojnë se mjetet e IA-së mundësojnë pjesërisht personalizimin e mësimdhënies për nxënësit me vështirësi në të nxënë dhe me nevoja të veçanta, ndërsa 20% janë plotësisht të bindur për këtë potencial. Kjo tregon se mësuesit e shohin teknologjinë si një mjet fuqizues për diversitetin në klasë, në linjë me parimet e kornizës DigCompEdu për fuqizimin e nxënësve përmes strategjive aktive.

Përfundime dhe rekomandime

Ky studim konfirmon se mësuesit nuk janë thjesht përdorues pasivë, por të ndërgjegjshëm që po integrojnë

inteligjencën artificiale si një mjet fuqizues për të përmirësuar procesin mësimor dhe për të reduktuar ngarkesën profesionale. Gjetjet tregojnë një nivel të lartë përshtatjeje, ku gatishmëria për të përdorur teknologjinë tejkalon frikën nga zëvendësimi i rolit tradicional, duke dëshmuar se mësuesit e shohin IA-në si një krah të djathtë në rritjen e cilësisë së mësimnxënies. Megjithatë, suksesi i këtij transformimi pengohet nga mungesa e trajnimeve të specifikuar, e cila krijon një hendek midis dëshirës për inovacion dhe kompetencave teknike të nevojshme për një zbatim të sigurt dhe etik. Nevoja për workshop-e praktike dhe mbështetje në lëndë specifike del si kërkesa prioritare, duke theksuar se trajnimi i ardhshëm nuk duhet të jetë thjesht informues, por transformues dhe praktik.

Në këto kushte, rekomandohet që institucionet arsimore t'u japin përparësi krijimit të moduleve të trajnimit që fokusohen te praktika e drejtpërdrejtë në klasë, duke integruar udhëzues të qartë mbi etikën dhe privatësinë e të dhënave. Është e rëndësishme që IA të trajtohet si një kompetencë e re që duhet zhvilluar

paralelisht të mësuesi dhe nxënësi, duke siguruar që teknologjia të shërbejë për personalizimin e mësimi dhe mbështetjen e gjithëpërfshirjes, sidomos për nxënësit me nevoja të veçanta. Së fundmi, nxitja e bashkëpunimit midis kolegëve dhe hartimi

i rregulloreve që mbrojnë integritetin akademik do të garantonte që inteligjenca artificiale të shndërrohet në një katalizator për një arsim më cilësor, gjithëpërfshirës dhe në përputhje me standardet evropiane të kornizës DigCompEdu.

REFERENCAT

- ASCAP. (2025). *Metodologjia e vlerësimit të kompetencave digjitale të punonjësve arsimorë*. Agjencia e Sigurimit të Cilësisë në Arsimin Parauniversitar. <https://www.ascap.edu.al/wp-content/uploads/2025/09/Metodologjia-1.pdf>
- ASCAP. (2026). *Programi Kombëtar i Zhvillimit Profesional të Mësuesve 2026-2028*. Agjencia e Sigurimit të Cilësisë në Arsimin Parauniversitar. <https://www.ascap.edu.al/programi-kombetar-i-zhvillimit-profesional-te-mesuesve-2026-2028/>
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2023). *Artificial Intelligence in Education*. Discovery Society & University College London. Marrë nga: <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10168357/>
- Luckin, R. (2018). *Machine Learning and Human Intelligence: The Future of Education in the 21st Century*. UCL Press. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10178695/>
- Ministria e Arsimit dhe Sportit, MAS (2021). “Strategjia Kombëtare e Arsimit 2021–2026”, https://arsimiparauniversitar.gov.al/wp-content/uploads/2021/12/Vendim-621_date-22.10.2021_Per-miratimin-e-SKA-2021-2026.pdf
- Ministria e Arsimit dhe Sportit, MAS (2023). “Vizioni Shkolla 2030”, <https://arsimi.gov.al/shkolla-2030/>
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). “Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge”, *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054. <https://rediie.cl/wp-content/uploads/Mishra-Koehler.pdf>
- Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. (Y. Punie, Ed.). European Union. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466>
- Selwyn, N. (2019). “Should robots replace teachers? AI and the future of education”, *Technology, Pedagogy and Education Association (TPEA)*. https://tpea.ac.uk/wp-content/uploads/2019/10/Neil-Selwyn-Should-Robots-Replace-Teachers_.pdf
- UNESCO. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693>
- UNESCO. (2024). *AI competency framework for teachers*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391104>

ABSTRACT

The integration of Artificial Intelligence (AI) into education represents one of the most significant developments of our time, transforming the ways in which teaching and learning are conducted. In this context, UNESCO (2023) emphasizes that “AI should serve teachers rather than replace them,” a principle that underpins this study. However, this process is neither simple nor straightforward and is often accompanied by professional uncertainty

and ethical dilemmas among teachers. This paper aims to examine the challenge of moving from the basic use of AI tools toward their conscious, ethical, and professional integration into the classroom, placing teachers in the role of facilitators and the principal architects of the learning process. The study adopts a mixed-methods approach, including a survey of teachers' perceptions and challenges regarding the use of AI, observation of concrete classroom practices, and an analysis of the European Digital Competence Framework for Educators (DigCompEdu). Preliminary observations of everyday educational practices indicate that, although AI offers considerable potential for personalized learning and reducing teachers' administrative workload, the lack of structured and professional training remains a major obstacle to its effective integration. The findings of the study, conducted with a sample of 120 teachers, show that 75.8% have an intermediate level of knowledge about AI, while 55% report a need for greater practical support in integrating AI into specific subject areas. These preliminary findings suggest that the success of education in the digital age does not depend on technology itself, but rather on teachers' ability to use it critically and purposefully, while keeping the human being at the center of the educational process.

Keywords: *Artificial Intelligence; professional integration; digital ethics; teacher competencies; DigCompEdu.*

STRATEGJI DHE QASJE DIDAKTIKE PËR FORMIMIN E LEXUESVE TË RINJ NË ARSIMIN E MESËM TË LARTË, NË EPOKËN E DIXHITALIZIMIT

Albana JANKO
Gjimnazi Ismail Qemali, Tiranë
E-mail: albanajanko26@yahoo.com

PËRMBLEDHJE

Ky punim shqyrton strategjitë dhe qasjet didaktike për zhvillimin e kompetencës së leximit në epokën digjitale të nxënësit të arsimit të mesëm të lartë (klasa 10–12). Duke u mbështetur në studime ndërkombëtare dhe shqiptare, punimi trajton rolin e motivimit, vetë-konceptit të lexuesit, mjedisit të leximit, përdorimin e teknologjisë dhe literaturës për të rinj. Në këtë punim përfshihen shembuj praktikë të aktiviteteve mësimore të tilla si: leximi i lirë, diskutime, ditarë leximi, tregime digjitale dhe projekte bashkëpunimi me bibliotekat dhe prindërit. Punimi synon të ofrojë udhëzime të qarta për mësuesit për të krijuar lexues të rinj në kohën digjitale të motivuar dhe të aftë për të zgjedhur leximin si pjesë të përvijës së tyre personale dhe akademike. Nga këndvështrimi i menaxhimit të shkollës, në punim analizohen dhe jepen disa rekomandime mbi strategjinë për zhvillimin e lexuesve të rinj në klasën e 10–11, ku përfshihen: leximi i lirë dhe zgjedhja personale; mësuesi si model leximi; bashkësitë e leximit; përdorimi i teknologjisë dhe tregimeve digjitale; bashkëpunim me prindërit dhe bibliotekat etj., etj.

Fjalë kyçe: *Inteligjenca Artificiale, sfidat e lidërsipit, menaxhimit në arsim, lexues të rinj*

*Tëknologjia nuk synon të zëvendësoj
kulturën; ajo ndryshon mënyrën se si e
perceptojmë atë.*
Manuel Castells

*Një ekran nuk është armik i leximit,
por një dritare tjetër për të kuptuar botën.*
Jennifer Rowsell

Hyrje

Leximi është kompetencë bazë për zhvillimin akademik dhe social të nxënësve. Sipas OECD (2022), të rinjtë që zhvillojnë interes të qëndrueshëm për leximin kanë shanse më të larta për sukses arsimor dhe integrim social. Në Shqipëri, studimet e fundit tregojnë një ulje të interesit për leximin në shkollat e mesme, veçanërisht mes nxënësve të klasës 10–11 (Sula, 2021). Ky punim trajton strategjitë për zhvillimin e lexuesve të rinj, duke integruar qasje teorike, studime empirike dhe shembuj praktikë.

Bazat teorike dhe psikopedagogjike

- Lexuesi i ri nuk është vetëm ai që di të lexojë, por edhe ai që zgjedh, reflekton dhe përjeton leximin (Guthrie & Wigfield, 2004).
- Përkrahësit e metodave gjithëgjuesore (globale) mendojnë se të nxënit e leximit është proces i natyrshëm, shumë i ngjashëm me zotërimin e gjuhës amtare. Leximi është një lloj loje me gjëgjëza, në të cilën nxënësit zgjedhin fjalë dhe bëjnë parashikime e hamendësime duke u nisur si nga konteksti i fjalëve të tjera në pasazh, edhe nga njohuritë e mëparshme. Nxënësit duhet të zhyten në një mjedis të mbushur me materiale të shtypura, të rrethuar nga libra me vlerë, për t'u lexuar dhe nga të rritur që lexojnë – që u lexojnë edhe fëmijëve, edhe për veten e tyre
- Vetë-koncepti i lexuesit: Ndjenja “unë jam lexues” është faktor kyç për motivimin dhe vazhdimësinë e leximit (Menna et al., 2020).
- Qasjet konstruktiviste dhe sociokulturore: Bazuar në Vygotsky (1978), nxënësit zhvillojnë kompetenca letrare nëpërmjet

ndërveprimit social dhe kontekstit kulturor.

- Motivimi për lexim: Interesi për tekstin, lidhja emocionale dhe kuptimi personal ndikojnë më shumë sesa vetëm aftësia teknike (Cremin, 2024; Clark & Teravainen, 2017).

Reflektim personal: Një lexues i ri në kohën digjitale zhvillohet më lehtë kur gjen lidhje personale me tekstin dhe mund të shprehë mendimet dhe ndjenjat e veta për të. Si mësues, krijimi i hapësirës për diskutim dhe reflektim personal është po aq i rëndësishëm sa aftësia teknike e leximit.

Nisur nga kjo e rëndësishme është leximi dhe jo mënyra. Sot librat ofrohen thuajse të gjithë në biblioteka digjitale dhe jo rrallë herë pa pagesa, ndaj një zgjidhje shumë e mire është pikërisht kjo. Në smartfonët e tyre dërgon linkun e librit dhe çdo gjë duket më e afërt për të. Kjo nisur dhe nga përvoja personale.

Interpretim personal: Studimet tregojnë se motivimi dhe përfshirja aktive janë çelësi për të krijuar lexues të rinj. Si mësues, nuk duhet të përqendrohemi vetëm tek gramatika dhe kuptimi, por edhe tek eksperiencia emocionale dhe sociale e nxënësit gjatë leximit.

Strategji për zhvillimin e lexuesve të rinj në klasën e 10–11

Këtu mund të përfshihen:

- Leximi i lirë dhe zgjedhja personale: Nxënësit zgjedhin tekstet që i tërheqin, duke krijuar “këndin e leximit”.
- Mësuesi si model leximi: Leximi me zë, diskutimi mbi emocionet dhe interpretimet personale.
- Bashkësi leximi: Klube leximi, ditarë leximi, diskutime në grupe.
- Përdorimi i teknologjisë dhe tregimeve digjitale: Trailer të librave, tregime

digjitale, audio-libra.

- Lidhja me jetën reale: Debat dhe reflektim mbi situata sociale dhe morale të teksteve.
- Bashkëpunim me prindërit dhe bibliotekat: Javë leximi me prindërit, vizita bibliotekash, projekte të përbashkëta.

Reflektim personal: Nxënësit që ndihen të përfshirë dhe kanë mundësi të zgjedhin tekstet, zhvillojnë më shumë autonomi dhe kënaqësi nga leximi. Strategjitë duhet të jenë fleksibile dhe të përshtatura për interesat dhe aftësitë e nxënësve.

Nëse duam që Teknologjia Informative (TI) të ketë ndikim pozitiv dhe ne synojmë të zvogëlojmë efektet negative sikurse është degradimi, humbja apo thjeshtë “mungesa e përputhshmërisë” me aftësitë e tjera apo zotësitë sikurse, për shembull, leximi për të kuptuar. Ne duhet të përshejtojmë procesin me të cilin i bëjmë njerëzit më kompetentë në teknologji informative.

Derisa disa hulumtime kanë treguar një rënie të interesimit në lexim, por nisur nga përvoja personale mendoj se leximi nuk ka rënë, por ka ndryshuar. Nxënësit lexues janë gjithnjë e më tepër të interesuar në audio libra, romane grafike, seri librash dhe literaturë urbane. Në mënyrë që të matet me më shumë saktësi interesimi i nxënësve në lexim, studimet dhe hulumtimet duhet të përfshijnë këto fusha të interesit. Bibliotekistët e shkollave duhet të jenë të organizuara me raftet, dhe të promovojnë të gjitha fushat e interesimit për të zhvilluar leximin e nxënësve (O’Boyle, 2011:24)

Dhe nisur nga, kjo ne gjithmonë mendojmë se duhet ta shkëpusim nxënësin nga bota e tij digjitale dhe ta përfshijmë më shumë në librin tradicional duke i veshur terma si : kontakti me librin është magjik, shfletimi i librave është diçka

e pakrahasueshme, aroma e librave në biblioteka të vjetra e të tjera si këto duke menduar që jemi ende në brezin tone ku libri fizik ishte luks, ku këto ishin një lloj magjie që na lidhte me librin, por harrojmë që bota ecën, evoluon me hapa galopant si për rrjedhim dhe të lexuarit kërkon një teknologji të re dhe jo më tradicionale. Sepse qëllimi I çdo mësuesi mbetet i njëjtë, të krijojmë lexues, por që të kemi suksese duhet ti përgjigjemi kohës dhe të përshtatemi me të.

Duke iu referuar Umberto Ekos i cili e vë theksin tek komunikimi dhe leximi për të kuptuar si mënyrë ndërveprimi, ai shprehimisht thotë që nuk duhet të shmangim teknologjinë, sepse ajo është prirja e re e botës digjitale, por duhet të përshtasim modelet për të qenët të suksesshëm në qëllimet tona. Nisur nga kjo dhe modeli i mësuesit duhet të integrohet me digjitalizimin për tu përshtatur me modelin e ri të nxënësit për të gjetur, hulumtuar në mënyra dhe metoda që brenda kësaj morie të botës digjitale të zgjojmë interesin për të lexuar dhe jo thjesht, por si një lexues që kupton përfshihet dhe gjen modelet më të mira.

Shembuj praktikë:

- “Hamleti” (klasa 10): si film, ose në potkaste të krijuara nga vetë nxënësit
- Ditar imagjinar nga perspektiva e Haletit si figure me dilema.
- Debat mbi idealizmin vs. realitetin.
- “Fausti” (klasa 11):
- Analizë reflektive: Çfarë mësimesh nxjerr nxënësi për jetën dhe vlerat? Një Ferr I krijuar me IA.
- Tregime digjitale: Nxënësit krijojnë video ose prezantime të një kapitulli.

Interpretim personal: Shembujt e librave klasikë ofrojnë mundësi të pasura për reflektim individual dhe diskutim. Aktivitetet digjitale rrisin ndërveprimin

dhe e bëjnë leximin më atraktiv.

Të kuptuarit përfitohet më shumë në mënyrë aktive sesa merret në mënyrë pasive. Ndaj duhet ta kthejmë një nxënës nga marrës pasivë, në ndërtues aktivë përgjatë procesit të të kuptuarit, kjo do të thotë që t'i kërkojmë të "përdorin" leximin më shumë sesa të "kryejnë" leximin.

Metodat që nxitin nxënësit të mendojnë në mënyrë aktive për atë që po lexojnë dhe për më tepër i nxitin ato të përdorin ato që kanë mësuar, i orientojnë nxënësit që të përfshihen më thellë në nxjerrjen e kuptimit të materialit të shkruar. Veprimtaritë që i lejojnë nxënësit të ndërveprojnë me nxënës të tjerë, synojnë të rrisin motivimin për të nxënë e, për rrjedhojë, përfshirjen aktive të nxënësve në procesin e të nxënës, si dhe veprimtari që ata i njohin mirë, por dhe që kanë dëshirë ti përdorin siç janë platformat e shumta digjitale të pranishme sot.

Seksion interaktiv: pyetje reflektive dhe aktivitete për nxënësit

- Cila situatë e personazhit të tekstit të duket më e afërt me jetën tënde?
- Përgatit një ditar leximi ku shënon mendimet dhe pyetjet që të lindin gjatë leximit.
- Diskuto me një shok/shoqe një

zgjedhje që do të bëje ndryshe nga personazhi.

- Krijë një mini-prezantim digjital ose vizual për një kapitull që të pëlqeu më shumë.

Si ta shfrytëzojmë digjitalizimin për të krijuar lexues të rinj në një kohë kur teknologjia po evoluon dukshëm?

Në epokën digjitale, leximi nuk ndodh më vetëm në libra të shtypur, por edhe në ekrane, platforma, aplikacione dhe media sociale. Kjo nuk duhet parë si kërcënim, por si mundësi për ta ripërkufizuar leximin. Strategji praktike për të nxitur leximin përmes digjitalizimit

a) Përdorimi i platformave digjitale për lexim interaktiv

Aplikacione si Wattpad, Sweek, u lejojnë të rinjtë të lexojnë dhe të botojnë tregimet e tyre.

Shembull: Nxënësit mund të krijojnë "tregime të përbashkëta" online ku secili shton një paragraf — duke ndërtuar lexues dhe autorë njëkohësisht.

Google Books, Project Gutenberg, LibriVox ofrojnë mijëra vepra klasike falas në formë digjitale ose audio.

b) Leximi i udhëhequr me mjete digjitale

Tabelë: Aktivitetet konkrete për klasat 10–12

Aktivitet	Qëllimi	Shembull
Ditar leximi personal	Reflektim mbi tekstin dhe vetëdija si lexues	Nxënësit shkruajnë mendimet e tyre, pyetje dhe emocione pas çdo kapitulli
Debate mbi personazhet	Zhvillim i mendimit kritik	"Çfarë do bëje ti në vend të Hamletit?"
Tregime digjitale	Përdorim i teknologjisë dhe kreativitet	Nxënësit krijojnë video ose prezantime për një kapitull të librit
Klube leximi	Ndërveprim social dhe diskutim	Diskutim i kapitujve të përzgjedhur, ndarja e reflektimeve dhe përvoja personale
Glorifikimi i leximit	Motivim dhe kënaqësi	Pikë për çdo libër të lexuar, shpërblime simbolike, sfida të klasës ose online

Mësuesi mund të përdorë kahoot, Quizlet ose Padlet për të bërë lojëra, kuize dhe diskutime mbi tekstet letrare.

P.sh.: pas leximit të “Zonjë Bovari”, nxënësit mund të krijojnë një kuiz me pyetje mbi figurat stilistike në aplikacionin Kahoot.

c) Audiolibrat dhe podcast-et

Studime të Universitetit të Harvardit (2022) tregojnë se audiolibrat rrisin ndjeshmërinë dhe përqendrimin tek të rinjtë që zakonisht shmangin leximin tradicional.

Nxënësit mund të dëgjojnë një kapitull dhe pastaj të debatojnë rreth tij në klasë.

Shembull konkret: dëgjimi i “Kronikën e gur” në format audio dhe krijimi i një podcast-i reflektues nga nxënësit.

d) Përdorimi i mediave sociale si hapësirë leximi
Leximi mund të promovohet përmes profileve të Instagram-it ose TikTok-ut letrar (“BookTok”, “Bookstagram”).

Nxënësit mund të bëjnë video të shkurtra që rekomandojnë një libër, tregojnë një citat të preferuar ose lexojnë një fragment.

Sipas Jennifer Rowsell (University of Sheffield, 2020), ky është “transliteracy” — aftësia për të lexuar dhe shprehur kuptime përmes shumë mediave.

e) Librat elektronikë dhe bibliotekat virtuale
Shkollat mund të krijojnë biblioteka online, ku nxënësit huazojnë libra në format PDF, EPUB ose audio.

Me mjete si Calameo ose Issuu, mund të krijohen revista digjitale të shkollës ku nxënësit botojnë recensionet librash.

Përdorimi i inteligjencës artificiale në edukimin e leximit

- Mjetet si ChatGPT, Grammarly, Perplexity ose QuillBot mund të ndihmojnë nxënësit të analizojnë

stilin, fjalorin dhe temat e veprave.

- Mund të përdoren për pyetje reflektuese, për të krahasuar personazhe, ose për të kuptuar kuptime të fshehta në tekst.
- Mësuesi mund të drejtojë projekte kërkimore digjitale mbi letërsinë, ku nxënësit përdorin burime online për të krahasuar veprat klasike me përpunime moderne (filma, lojëra, seriale).

“BookTok Movement”	SHBA	Lëvizje rinore në TikTok që riktheu librat klasikë në trend (p.sh. “Jane Eyre”, “1984”).	Rritje masive e shitjeve të librave dhe leximit në gjimnaze.
--------------------	------	--	--

Si ta zbatojmë në klasë?

- Java digjitale e leximit – çdo ditë prezantohet një libër përmes formateve të ndryshme: video, audio, meme, kuiz.
- Klubi virtual i leximit – krijohet një grup në Google Classroom, Teams ose Discord ku nxënësit diskutojnë çdo javë një kapitull.
- Krijimi i përmbajtjeve letrare digjitale – nxënësit bëjnë video, blogje ose “fan pages” mbi personazhet.
- Lojëra digjitale të bazuara në vepra letrare – p.sh. krijimi i një “escape room” virtual për “Faustin”, “Gjyqi i Ema Bovarisë” etj

Si ta qasim këtë lexues tek leximi në radhë të parë pastaj dhe te libri fizik?

Thelbi i sfidës së sotme është: si ta “kapim” lexuesin e ri përmes mjeteve digjitale, dhe ta drejtojmë pastaj drejt librit fizik, që kërkon durim, përqendrim dhe lidhje emocionale me tekstin?

Hapi i parë:

“Kapja” e lexuesit në botën e tij digjitale

Qëllimi: të përdorim mjediset ku të rinjtë tashmë janë aktivë — rrjetet sociale, platformat digjitale, video e audiopërmbytjet — për ta bërë leximin tërheqës dhe aktual. Si, praktikisht?

Përdor përmbytje të shkurtra dhe vizuale

- Postime me citate frymëzuese, meme letrare, fragmente të shkurtër nga libra.
- Shembull: një video 30 sekondëshe në TikTok me një citat nga “Don Kishoti” shoqëruar me muzikë dhe përshkrim vizual.
- Kjo ngjall kuriozitetin e parë.

Përdor platforma të lehta leximi

- Lexime të shkurtra në Wattpad, Medium, Readict ose Storytel.
- Nxënësi njihet me strukturën e tregimit, me karakteret, me emocionin e leximit.
- Sipas studiueses Maryanne Wolf (UCLA, 2018), këto lexime “zgjojnë sistemin emocional të lexuesit” dhe e përgatisin për lexim më të thellë.

Lidh përmbytjen digjitale me jetën reale

- Diskuto pyetje si: “A do të ishe në vendin e Don Kishotit nëse do të jetonte sot në TikTok?”
- Kështu nxënësi e ndien se teksti klasik lidhet me përditshmërinë e tij.

*Hapi i dytë:**Kalimi gradual drejt leximit të plotë*

Pasi kemi “kapur” interesin digjital, duhet ta shndërrojmë në përqendrim letrar.

Nga fragmenti në kapitull

Zgjidh fragmente interesante nga libri fizik dhe paraqiti digjitalisht (në tablet, projektor, slide).

Pastaj thuaj: “Tani le ta lexojmë të plotë

këtë kapitull në libër për të kuptuar çfarë ndodh më tej.”

Shembull: leximi i një pjese nga “Don Kishoti” (p.sh. beteja me mullinjtë) dhe më pas kërkesa për të lexuar kapitullin e plotë në libër.

Lexim i kombinuar (hibrid)

Një pjesë lexohet në ekran, pjesa tjetër në libër fizik.

Nxënësi bëjnë krahasim: Cila mënyrë leximi ju ndihmoi të kuptonit më mirë?

Kjo ndërton vetëdijen e lexuesit kritik (Wolf, “Reader, Come Home”, 2018).

Audiolibri si trampolinë

Dëgjo një pjesë të librit (audio), pastaj kërko të lexohet pjesa tjetër me sy në libër.

Sipas Harvard Education Review (2022), dëgjimi aktiv nxit kujtesën dhe rrit interesin për tekstin e shkruar.

*Hapi i tretë:**Ndërtimi i lidhjes emocionale me librin fizik*

Kur nxënësi e sheh librin jo si “detyrë”, por si përvojë personale, leximi bëhet qëllim në vetvete.

Rituali i librit fizik

- Krijo “orë leximi” me atmosferë ndryshe: ndriçim i butë, muzikë e lehtë, secili zgjedh vendin ku të lexojë.
- Ky ambient e ndihmon trurin të kalojë nga ritmi digjital në ritmin reflektues.

Ditar i leximit

- Nxënësi shkruan çdo javë në një fletore personale ndjesitë për librin që lexon.
- Mund të përdoret dhe një blog i klasës, ku ai poston versionin digjital të reflektimeve të tij.

Leximi si identitet

Faza	Përshkrimi	Qëllimi
1. "Lexo në ekran"	Nxënësit lexojnë një tregim të shkurtër në platformë online (Wattpad/Padlet)	Zgjimi i interesit
2. "Diskuto online"	Diskutim në grup virtual (Google Classroom)	Reflektim dhe përfshirje
3. "Zgjerohet në libër"	Jepet romani klasik që ka temë të ngjashme	Kalim gradual në lexim të gjatë
4. "Lexim fizik i përbashkët"	Lexim në klasë dhe analizë estetike	Krijimi i lidhjes emocionale me tekstin
5 "Shprehje kreative"	Nxënësit krijojnë video, ese, ilustrime për librin e lexuar	Transformimi nga lexues pasiv në krijues

- Promovo idenë: "Të lexosh është cool."
- Krijohet postera, citate, sfida: "Kush lexon 5 libra, merr çmimin 'Lexues i vitit'."
- Nxënësit ndihen pjesë e një komuniteti lexuesish.

Shembull konkret i zbatimit në praktikë (projekti "Nga ekrani te faqja") (Shiko tabelën më lart).

Përfundim: nga "klikimi" te "faqja e kthyer"

Digjitalizimi duhet parë si fillim, jo fund i leximit. Nëse e përdorim me mençuri:

- e zgjojmë kureshtjen për tekstin përmes formateve digjitale,
- e thellojmë përvojën me librin fizik,
- dhe e kthejmë lexuesin në bashkëkrijues kulture.

Digjitalizimi nuk është armik i leximit, por një mjet që mund ta ringjallë atë, nëse përdoret me kreativitet dhe udhëheqje pedagogjike. Në fakt unë iu referova leximit në formën e drejtpërdrejtë duke e lidhur me lëndën, por në të vërtetë leximi, të lexuarit për të kuptuar është gjithëpërfshirës në çdo lëndë. Në qoftë se do ti referohem testit ndërkombëtar të Pissës mund të kuptohet më lehtë se të

lexuarit për të kuptuar është më i gjërë se kaq. Po e paraqes me një shembull në lëndët shkencore nisur nga përvoja personale. Në lëndën e matematikës dhe të fizikës ku të kuptuarit përmes leximit është thelbësore në zgjidhjen e problemeve. Shumica e gabimeve që u konstatuan në testin e Pissës e kishte burimin te të kuptuarit të ushtrimit, gjë që u konstatua më pas. Sepse kur nxënësve iu shpjegua kërkesa u kuptua qartë që nuk kishin mundur ta kuptonin, jo se nuk e dinin. E njëjtë gjë është vënë re dhe në testet e Maturës Shtetësore.

Pra, leximi për të kuptuar është një sfidë e cila kërkon në këtë kohë një qasje sipas modelit jo thjesht të nxënësit, por të një nxënësi të digjitalizuar. Ne duhet të shkojmë drejt krijimit të një lexuesi digjital në koherencë të plotë me kohën për fituar dhe krijuar një model të ri.

Nuk është më një sfidë, po duhet të jetë një domosdoshmëri. Krijimi i lexuesve të rinj në këtë epokë të informacionit të shpejt kërkon:

- integrim të teknologjisë në procesin e leximit;
- ndërtim të komuniteteve digjitale të lexuesve;
- zhvillim të kompetencave kritike dhe kreative tek nxënësit.

Rekomandime:

- krijoni mjedis motivues dhe hapësirë për reflektim.
- lejoni zgjedhjen e librave nga nxënësit.
- përdorni teknologji dhe tregime digjitale për të rritur ndëveprimin.
- integroni shembuj të literaturës klasike dhe moderne për të nxitur mendimin kritik.
- bashkëpunoni me prindërit dhe bibliotekat për projekte të përbashkëta.

Reflektim final: zhvillimi i lexuesve të

rinj është proces kompleks që kombinon njohuritë teknike, motivimin, përvojën personale dhe ndëveprimin social. Strategjitë e propozuara mund të përshtaten për realitetin e klasës 10–11 dhe e bëjnë leximin një përvojë të pasur dhe personale. Siç thotë Henry Jenkins (MIT, 2016):

Nëse duam lexues të rinj, duhet të hyjmë në botën e tyre digjitale dhe t'i ftojme të zbulojnë magjinë e fjalës në formatin më të lashtë — librin.

REFERENCAT

- Clark, C., & Teravainen, A. (2017). *Fostering children's reading interest: The importance of fiction reading*. Zeitschrift für Bildungsforschung, 13, 127137.
- Cremin, T. (2024). *Developing readers who choose to read*. The Open University Repository.
- Guthrie, J., & Wigfield, A. (2004). *Concepts of engagement in reading*. Reading Research Quarterly, 39(2), 144156.
- Indriani, S., & Suteja, H. (2023). *Fostering reading interest through digital storytelling for young learners in the early childhood*. EduLearn Journal.
- Menna, L., Kosnik, C., & Dharamshi, P. (2020). *Literacy teacher educators creating space for children's literature*. Education Sciences, 10(10), 288.
- OECD. (2022). *Reading Framework*. OECD Publishing. Link
- Alimerko, R. (2024). *Linguistic and literary diversity in Albanian children's literature*. KNOWLEDGE – International Journal, 66(5), 609614.
- Nimonaj Hoti, V., & Gërbeshi Zylfiu, B. (2025). *The inclusion and promotion of values in Albanian ABC-books in Kosovo from 1945–2022*. EDUPIJ Journal, 16. Link
- Sula, G. (2021). *Albania: Motivation factors among 15-year-old students, especially disadvantaged ones*. European Scientific Journal, 17(15), 57.

ABSTRACT

This paper examines didactic strategies and approaches for developing reading competence among upper-secondary school students (Grades 10–12) in the digital age. Drawing on international and Albanian studies, the paper explores the role of motivation, readers' self-concept, the reading environment, the use of technology, and young adult literature. It presents practical examples of learning activities, including free voluntary reading, discussions, reading journals, digital storytelling, and collaborative projects involving libraries and parents. The paper aims to provide teachers with clear guidelines for fostering a new generation of motivated and competent readers in the digital age, encouraging students to choose reading as an integral part of their personal and academic experience. From a school management perspective, the paper also analyzes and proposes several strategic approaches

for developing young readers in Grades 10–11, including free voluntary reading and personal choice, the teacher as a reading role model, reading communities, the use of technology and digital storytelling, and cooperation with parents and libraries. The paper emphasizes that developing reading competence in the digital age requires not only appropriate didactic practices, but also supportive school leadership and management strategies that create a sustainable culture of reading within and beyond the classroom.

Keywords: *Artificial Intelligence; leadership challenges; educational management; young readers; reading competence; digital age.*

INTELIGJENCA ARTIFICIALE, HUMANIZMI DHE PROGRAMIMI NEURO-LINGUISTIK. MËSUESI SI ARKITEKT I KUPTIMIT NË EPOKËN E ALGORITMEVE

Morena BRAÇAJ

Universiteti Mesdhetar i Shqipërisë

E-mail: morena.citozi@umsh.edu.al

Fatjona TOSKA

Universiteti Mesdhetar i Shqipërisë

E-mail: fatjona.toska@umsh.edu.al

PËRMBLEDHJE

Ky punim trajton pyetjen themelore se si mund të ruajë mësuesi qasjen humaniste ndaj edukimit, në një kontekst gjithnjë e më të dominuar nga Inteligjenca Artificiale (IA). Duke u mbështetur në teorinë humaniste të Carl Rogers-it, hierarkinë e nevojave të Abraham Maslow-it dhe kritikën filozofike të Hubert Dreyfus-it mbi kufijtë ontologjikë të makinës, propozojmë një kornizë pedagogjike origjinale të ndërtuar mbi shtatë parime të Programimit Neuro-Linguistik (NLP): Nivelet Neurologjike të Dilts-it, Metamodeli i Gjuhës, Rapport-i dhe Kalibrimi, Sistemet e Përfaqësimit VAK, Riformulimi (Reframing), Pozicionet Perceptive dhe Ekologjia e Sistemit. Metodologjia është kualitative-konceptuale, e bazuar në analizën dokumentare të literaturës ndërkombëtare dhe triangulimin teorik midis tre universeve: IA, humanizmi dhe NLP. Rezultati kryesor teorik është dallimi kritik midis personalizimit algoritmik dhe subjektivizimit pedagogjik: IA mund të informojë, por vetëm njeriu mund të edukojë. Mësuesi i ri konceptuohet si arkitekt kuptimi dhe dëshmitar njerëzor — roli i të cilit nuk eliminohet, por thellohet në epokën e algoritmeve.

Fjalë kyçe: *inteligjenca artificiale; humanizëm pedagogjik; NLP; Programimi Neuro-linguistik; mësimdhënie*

Prof. Asoc. Dr **Morena BRAÇAJ** është lektore e gjuhës angleze me përvojë të gjatë në mësimdhënie në nivel universitar. Ka publikuar artikuj shkencorë në revista të mirënjohura kombëtare dhe ndërkombëtare. Gjithashtu, ka marrë pjesë në shumë konferenca shkencore kombëtare dhe ndërkombëtare. Interesat e saj përfshijnë përvetësimin gjuhësor, gjuhësinë e aplikuar, komunikimin akademik dhe metodologjitë e avancuara të mësimdhënies.

MSc. **Fatjona TOSKA** është pedagoge universitare dhe trajnere e certifikuar në Programimin Neurolinguistik (NLP) dhe Komunikimin Jo të Dhunshëm (NVC). Fushat e saj të interesit kërkimor përfshijnë gjuhësinë e aplikuar, studimet e komunikimit dhe shkencat sociale. Veprimtaria e saj akademike përqendrohet në analizën e diskursit, proceset e ndërveprimit komunikativ, vetëefikasitetin dhe rolin e gjuhës në formësimin e përvojës individuale dhe shoqërore.

Hyrje

Çdo mësues apo pedagog që hyn sot në klasë përballlet me një paradoks historik: nxënësit/studentët mbajnë në xhep pajisje që dinë miliona fakte, procesojnë të dhëna me shpejtësi marramendëse dhe ofrojnë përgjigje në çast. Ky realitet nuk është thjesht një sfidë teknologjike — është një sfidë identitare për edukimin si praktikë njerëzore, një tronditje e thellë e kontratës epistemike ndërmjet mësuesit dhe nxënësit. Për dekada me radhë, autoriteti pedagogjik u mbështet, ndër të tjera, edhe mbi aksesin privilegjiar ndaj dijes. Sot, ky privilegj ka rënë. Informacioni nuk është më monopol i askujt — ai është i gjithëanshëm, i menjëhershëm, i shumëzuar deri në pakuptimësi.

Pyetja që shtrihet ky punim, prandaj, nuk është nëse inteligjenca artificiale (IA) do ta zëvendësojë mësuesin — kjo pyetje është tashmë e tejkaluar nga praktika. Pyetja reale dhe urgjente është: çfarë mbetet ekskluzivisht njerëzore atëherë kur informacioni demokratizohet deri në kufij të paprecedentë? Çfarë ofron mësuesi që asnjë algoritëm, sado i sofistikuar, nuk mund ta replikojë? Nëse inteligjenca artificiale mundet të shpjegojë, të vlerësojë, të përshtatë dhe të reagojë — ku qëndron roli i pazëvendësueshëm i edukatorit njerëzor?

UNESCO, në dokumentin udhëzues të vitit 2023 mbi integrimin e IA-së gjenerative në arsim, thekson qartë se

ky integrim duhet të udhëhiqet nga parimi i agjencisë njerëzore (UNESCO, 2023). Kjo nënkupton se edhe organizata arsimore më e madhe ndërkombëtare e njeh rrezikun e automatizimit pa ekologji etike dhe njerëzore. Por dokumenti i UNESCO-s nuk qëndron i vetëm: një valë e tërë mendimtarësh bashkëkohorë — nga filozofia e edukimit, psikologjia kognitive dhe pedagogjia kritike — po ngre të njëjtin alarm: sistemi arsimor rrezikon ti japë teknologjisë çelësin, ndërkohë që nuk ka vendosur ende se cila derë duhet hapur. Në qendër të kësaj krize qëndron çështja e *kuptimit*. Inteligjenca artificiale mund të prodhojë tekste koherente, të zgjidhë ekuacione dhe të analizojë imazhe — por ajo nuk di çfarë do të thotë të jesh i shqetësuar para një ekzamini, të ndihesh i papërgatitur, të hasësh një ide që të trondit botëkuptimin. IA operon në nivel sintaktik; njeriu jeton në nivel semantik dhe ekzistencial. Kjo ndarje, sado e thjeshtëzuar, shpjegon pse edukimi si akt njerëzor nuk mund të reduktohet në transferim informacioni — ai është, në thelb, një akt ndërtimi kuptimi të ndërmjetësuar nga relacioni.

Qëllimi i këtij punimi është të propozojë një kornizë pedagogjike operative, e cila nuk mjaftohet me deklaratat normative mbi rolin e mësuesit por ndërton një arkitekturë konceptuale të qëndrueshme. Kjo kornizë është e ndërtuar mbi tre shtresa komplementare: parimet

e *Programimit Neuro-Linguistik (NLP)* si teknologji komunikimi dhe ndërtimi relacioni; baza teorike e *humanizmit psikologjik* — sidomos tradita e Rogers, Maslow dhe Frankl — si filozofi e personit dhe e rritjes; si dhe *filozofia fenomenologjike* si metodë qasje ndaj subjektivitetit dhe eksperiencës së jetuar. Bashkësia e këtyre tri shtresave e koncepton mësuesin jo si rivalin e algoritmit, por si *arkitektin e atij dimensionit të kuptimit që algoritmi nuk mund ta aksesojë kurrë*.

Punimi është i strukturuar si vijon: seksioni i dytë ofron një analizë kritike të rolit të IA-së në arsim dhe kufijve të saj antropologjikë; seksioni i tretë zhvillon bazat teorike të kornizës — NLP-ja, humanizmi dhe fenomenologjia; seksioni i katërt propozon modelin e mësuesit si arkitekt kuptimi dhe implikacionet e tij praktike; ndërsa konkluzionet mbyllin me refleksion mbi detyrimet etike të pedagogjisë në epokën e algoritmeve. Metodologjikisht, punimi mbështetet në analizën cilësore të literaturës dhe sintezën teorike ndërdisiplinore.

Baza teorike

Carl Rogers dhe Humanizmi Pedagogjik

Carl Rogers (1969) e konceptoi mësimdhënien jo si transferim informacioni, por si lehtësim të të nxënës dhe një proces thellësisht relational. Sipas tij, mësuesi autentik karakterizohet nga tre cilësi thelbësore që asnjë sistem automatik nuk mund t'i zotërojë: (1) autenticiteti, prania e vërtetë dhe transparente e mësuesit si qenie njerëzore, jo si figurë artificiale roli; (2) empatia, aftësia për të hyrë me të vërtetë në botën emocionale dhe perceptivë të nxënësit; dhe (3) vlerësimi pozitiv i pakushtëzuar dhe pranimi i nxënësit ashtu siç është, pavarësisht performancës ose gabimeve.

Ky model humanist ka rëndësi të veçantë sot, kur IA prodhon “mirënjohje” të menjëhershme algoritmike dhe një “Bravo” i personalizuar statistikisht. Dallimi ontologjik midis miratimit të një makine dhe njohjes autentike të një mësuesi është pikërisht hapësira ku edukimi njerëzor ndodh.

Abraham Maslow dhe Vetë-Aktualizimi

Abraham Maslow (1943; 1970) argumentoi se qëllimi i lartë i edukimit nuk është transmetimi i njohurive, por zhvillimi i plotë i potencialit njerëzor si procesi i vetë-aktualizimit. Nxënësi nuk është thjesht marrës informacioni, por person në formim emocional, social dhe intelektual njëkohësisht.

Rreziku i mbështetjes së tepruar të IA qëndron pikërisht këtu: kur nxënësi delegon vazhdimisht mendimin të algoritmi, ai rrezikon atrofizimin e agjencisë personale dhe aftësinë për të menduar vetë, për të gabuar produktivisht, për të rritur identitetin e tij përmes procesit të gabimit dhe korrigjimit. Mësuesi humanist ndihmon nxënësin jo vetëm të dijë më shumë, por të bëhet më shumë si person.

Hubert Dreyfus dhe Hendeku Ontologjik

Hubert Dreyfus (1972; Dreyfus & Dreyfus, 1986) formuloi një nga kritikën filozofike më të fuqishme ndaj ideve të inteligjencës artificiale si analog i mendimit njerëzor. Argumenti i tij qendror është se inteligjenca njerëzore është e mishëruar (embodied) dhe e lidhur ngushtë me trupin, përvojën e jetuar, historinë personale, intuitën dhe emocionet.

IA, nga ana tjetër, përpunon botën vetëm simbolikisht. Ajo nuk jeton brenda realitetit, ajo e përpunon atë statistikisht. Ky dallim themelor është “hendeku ontologjik” i cili identifikon territorin ekskluziv ku mësuesi mbetet i

pazëvendësueshëm: si mentor moral dhe emocional, si dëshmitar njerëzor i procesit të formimit të nxënësit.

Metodologjia

Ky punim ka natyrë kualitative-konceptuale si zgjedhje e vetëdijshme metodologjike që korrespondon me natyrën e pyetjes kërkimore. Siç argumenton Creswell (2014), qasja kualitative është e përshtatshme kur objekti i studimit kërkon kuptim të thellë të fenomeneve komplekse njerëzore, jo matje sasiore të ndryshueshme të izoluar.

Studimi u realizua përmes tre fazave komplementare:

- Faza e parë: analiza dokumentare: u analizuan dokumentet strategjike të UNESCO-s (2023) dhe OECD-it (2021) mbi etikën e IA-së në arsim, literatura bazë e psikologjisë humaniste (Rogers, 1969; Maslow, 1943; Dreyfus, 1972) dhe kornizat operacionale të NLP-së (Bandler & Grinder, 1975; Dilts, 1990). Kriteri i zgjedhjes së burimeve ishte rëndësia teorike dhe ndikimi akademik i dokumentuar.
- Faza e dytë: sinteza ndërdisiplinore dhe triangulimi - tre universet konceptuale: IA, humanizmi pedagogjik dhe NLP të cilët u vendosën në dialog të ndërsjelltë. U identifikuan zonat e konvergencës dhe ato të kontrastit, duke vënë në dukje me saktësi ku sistemi algoritmik ka kufizime strukturore të pakalueshme.
- Faza e tretë: modeli heuristik - nga sinteza teorike u ndërtua korniza e re pedagogjike me shtatë parime NLP si ndërmjetës praktik midis teknologjisë dhe dimensionit njerëzor të edukimit. Kjo kornizë nuk pretendon karakter nomologjik, por orientues dhe operacional.

Korniza e propozuar: 7 Parimet NLP si ndërmjetës pedagogjik

Programimi Neuro-Linguistik (Bandler & Grinder, 1975) është një qasje ndërdisiplinore që studion lidhjen midis mendimit, gjuhës dhe sjelljes njerëzore, me qëllim përmirësimin e komunikimit, të nxënësit dhe zhvillimit personal. I lindur si model i modelimit të ekspertëve, NLP ka evoluar në një mjet të gjerë i psikologjisë aplikative dhe, siç argumentohet këtu, ka potencial të rëndësishëm si instrument pedagogjik specifik ndaj sfidave që IA i shtron mësimdhënies humaniste. Propozojmë shtatë parime NLP, ku secili i adresuar pikërisht atje ku IA ka kufizime strukturore:

Nivelet Neurologjike të Dilts-it: nga informacioni tek identiteti

Robert Dilts (1990) propozoi një model hierarkik të organizimit neurologjik me pesë nivele: Mjedisin, Sjelljen, Aftësitë, Besimet & Vlerat dhe Identitetin. Secili nivel i lartë organizon ato poshtë tij. IA operon kryesisht në nivelin e sjelljes ku mund t'i tregojë nxënësit çfarë të bëjë dhe madje edhe si ta bëjë. Mësuesi humanist ngjitet lart: pyet pse ka rëndësi kjo njohuri për TY si person, çfarë beson ti, çfarë vlere ka kjo për identitetin tënd. Ky zhvendosje nga informacioni te identiteti është e paarritshme algoritmikisht.

Metamodeli i gjubës: mendimi kritik ndaj algoritmit

Bandler dhe Grinder (1975) identifikuan modelet gjuhësore me të cilat njerëzit fshehin, deformojnë ose përgjithësojnë realitetin. Metamodeli ofron pyetje specifike për t'i sfiduar këto modele. Rëndësia pedagogjike sot është e drejtpërdrejtë: IA prodhon përgjithësime dhe deri “hallucinacione” faktuale. Mësuesi i trajnuar me Metamodel e mëson nxënësin të pyasë sistematikisht, “Kush e thotë? Si e di? Çfarë

mungon? A vlen për të gjitha rastet?”, duke ndërtuar imunitet epistemologjik ndaj pranimit pasiv të informacionit algoritmik.

Rapport-i dhe kalibrimi:

hapësira e sigurtë njerëzore

Rapport-i është harmonia psikologjike dhe emocionale midis dy qenieve njerëzore e ndërtuar përmes sinkronizimit të gjuhës trupore, tonit emocional dhe ritmit të komunikimit. Kalibrimi është aftësia për të lexuar gjendjen e brendshme të nxënësit përmes mikro-shprehjeve, tonit të zërit dhe gjuhës trupore. IA mund të analizojë statistikisht modele sjelljeje, por nuk mund t'i kuptojë ekzistencialisht. Mësuesi ndërhyr mbi gjendjen emocionale që e bën të mundur ose të pamundur të nxënin, duke krijuar atë që Rogers (1969) e quajti “hapësirë e sigurt”, parakushti i çdo transformimi pedagogjik real.

Sistemet e përfaqësimit VAK: dija si përvojë

Të nxënit njerëzor nuk është vetëm proces intelektual, është edhe përvojë shqisore dhe emocionale. IA komunikon kryesisht me informacion linear, tekst dhe imazhe statike. Mësuesi integron modalitetet vizuale (figura, metafora, ngjyra, skema), auditive (ritmi i të folurit, toni emocional, dialogu) dhe kinestetike (lëvizja, praktika, emocionet e mishëruara). Sipas Vygotsky-t (1978), mësimnxënia sociale dhe e mishëruar është kushti i zhvillimit kognitiv. Mësuesi e shndërron informacionin në eksperiencë të jetuar dhe një dimension i paarrtshëm algoritmikisht.

Riformulimi (reframing): transformimi i gabimit në rritje

Riformulimi nuk ndryshon faktin por ndryshon mënyrën si individ e interpreton atë fakt. Kultura e IA-së krijon intolerance ndaj gabimit: çdo pyetje ka përgjigje të menjëhershme, çdo gabim ka korrigjim

algoritmik. Mësuesi riformulon: “E gabova” bëhet “Po mësoj”; “IA-ja më dha të gabuar” bëhet “Mundësia jote për të ushtruar gjykimin kritik”. IA mund të identifikojë gabimin. Vetëm mësuesi mund ta transformojë atë në motor rritjeje.

Pozicionet perceptive:

akti demokratik i perspektivës

IA krijon “fluskat e filtrit” (filter bubbles) ku konfirmon vazhdimisht çfarë nxënësi tashmë beson, duke përforcuar paragjykimet ekzistuese. Dilts (1990), i ndërtuar mbi filozofinë e dialogut të Martin Buber-it (1923), propozoi tre pozicione perceptive: Pozicioni I: si e shoh unë situatën; Pozicioni II: si e sheh tjetri; Pozicioni III: vëzhgimi i distancuar i marrëdhënies. Mësuesi detyron nxënësin të dalë nga komoda e këndit të vetëm: «Si do ta shihte këtë studenti tjetër? Po prindi? Po ne si shoqëri?» Kjo nuk është thjesht teknikë pedagogjike, është akt demokratik.

Ekologjia e sistemit: filteri etik i edukimit

Bateson (1972) dhe Dilts (1990) theksojnë se çdo ndryshim brenda një sistemi ndikon të gjithë sistemin. Ndërsa institucionet arsimore nxitojnë të integrojnë IA si mjet efikasiteti, mësuesi humanist shtron pyetje ekologjike: A po mendon nxënësi më thellë apo vetëm më shpejt? A po zhvillon autonomi? A po humbet aftësitë sociale e emocionale? Progresi teknik nuk është automatikisht progres njerëzor. Mësuesi vepron si gardian i ekologjisë pedagogjike që siguron që optimizimi teknik të mos vijë me koston e regresit njerëzor.

Diskutimi:

Sfidat dhe implikimet etike

A mekanizojmë marrëdhënien pedagogjike?

Një kritikë e ligjshme e kornizës sonë mund të formulohet kështu: nëse mësuesi

përdor një sistem (NLP) kundër një tjetri (IA), a nuk mekanizojmë edhe ne marrëdhënien pedagogjike? Dallimi qendror qëndron te intenca dhe orientimi. IA optimizon të dhëna. Mësuesi humanist duke përdorur NLP si mjet vetëdijsëm synon çlirimin e nxënësit nga varësia algoritmike dhe rikthimin e agjencisë personale. NLP nuk është recetë mekanike, është kompetencë reflektive.

IA afektive dhe dëshmiuesit njerëzorë

Sistemet e reja të afektive AI pretendojnë simulim gjithnjë e më bindës të empatisë. Filozofia e Martin Buber-it (1923) ofron përgjigjen thelbësore: njeriu ka nevojë jo thjesht për përgjigje empatie, por për “dëshmitar njerëzor”, dikë që ndan të njëjtën hapësirë ekzistenciale, me të njëjtat pasiguri, me të njëjtën kushtëzim njerëzor. Miratimi i makinës nuk ka peshë ontologjike pasi nuk e ndryshon identitetin ashtu siç e ndryshon mirënjohja autentike e një mësuesi që të njeh me të vërtetë.

Burnout digjital i mësuesit

Roli i dyfishtë i mësuesit si facilitues teknik i IA-së dhe si ndërmjetës emocional njerëzor që rrezikon mbingarkesën kognitive dhe burnout-in profesional. Propozimi ynë nuk e shton këtë ngarkesë, ai e redukton atë. NLP, i konceptuar si kompetencë vetë-rregullimi profesional, i jep mësuesit mjete për të menaxhuar energjinë e tij emocionale dhe për të mbetur i pranishëm autentikisht, pa u shterur nga presioni i teknologjizimit.

Përfundime

Ky punim provoi teorikisht katër teza kryesore:

Së pari, personalizimi algoritmik dhe subjektivizimi pedagogjik janë fenomene ontologjikisht të ndryshme. IA mund të dijë çfarë lexon nxënësi, sa shpejt përgjigjet, cilat tema preferon por nuk mund të

kuptojë pse një ide e prek emocionalisht, çfarë kuptimi personal ka ajo njohuri për formimin e identitetit të tij. Hapësira midis informacionit dhe kuptimit mbetet territori ekskluziv i mësuesit.

Së dyti, NLP nuk zëvendëson teknologjinë, as nuk e refuzon atë, ai e humanizon përdorimin e saj. Shtatë parimet e propozuara veprojnë pikërisht aty ku IA ka kufizime strukturore: në dimensionin emocional, relacional, kritik dhe ekologjik të edukimit.

Së treti, roli i mësuesit nuk zhduket, ai transformohet. Ai nuk është më depozitar faktesh, por arkitekt perspektive: orientues, ndërmjetës kuptimi, facilitues reflektimi dhe garantues etik i procesit pedagogjik.

Së katërti, integrimi i teknologjisë pa ekologji njerëzore është rrezik real. Pyetja pedagogjike nuk është vetëm “funksionon IA?” por “Çfarë sakrifikojmë njerëzore kur e zbatojmë pa kufi?” Progresi teknik duhet t’i nënshtrohet kontrollit të ekologjisë njerëzore.

Sfida jonë si edukatorë nuk është të bëhemi kundër IA, është të mbetemi plotësisht njerëzorë, saktësisht sepse IA nuk mund të jetë.

Rekomandime

Për Institucionet Arsimore: strategjitë e integritit të IA-së duhet të prioritetizojnë humanizmin si parim udhëzues. Teknologjia duhet të çlirojë mësuesin nga detyrat administrative dhe rutinore me qëllim specifik të rritjes së kohës së ndërveprimit personal 1-me-1 me nxënësin. Implementimi i IA pa shtimin e kapaciteteve humaniste të mësuesit rrezikon inversion pedagogjik.

Për trajnimin e mësuesve: kurrikulat e zhvillimit profesional duhet të bëjnë kalimin e domosdoshëm: nga “si të përdorim ChatGPT-in” tek “si të ruajmë dhe thellojmë lidhjen njerëzore kur nxënësi

mendon se IA i mjafton”. Rekomandohet integrimi i moduleve NLP pedagogjike me fokus te kalibrimi emocional, ndërtimi i raport-it dhe trajnimi i Metamodelit si kompetencë thelbësore profesionale e shekullit të 21-të.

Për politikëbërësit: kornizat rregullatore duhet të mbrojnë jo vetëm privatësinë e të dhënave, por edhe privatësinë kognitive të nxënësit. Parimi “Human-in-the-loop” nuk duhet të mbetet slogan por duhet të bëhet detyrim ligjor: vendimmarrja

pedagogjike finale duhet të mbetet gjithmonë prerogativë njerëzore.

Për Kërkimet e ardhshme: ky punim është konceptual si hapi i parë i domosdoshëm. Nevojiten urgjentisht studime empirike: zbatimi i Metamodelit NLP në klasat që integrojnë IA rregullisht dhe matja e ndikimit te mendimi kritik, autonomia dhe mirëqenia emocionale e nxënësve. Konferencat ndërkombëtare janë hapësirat ku ato prova duhet të ndahen dhe sfidohen.

REFERENCAT

- Bandler, R., & Grinder, J. (1975). *The Structure of Magic*, I. Science and Behavior Books.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind*, University of Chicago Press.
- Buber, M. (1923). *Ich und Du*. Insel-Verlag; bot. angleze: I and Thou, 1937).
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (4th ed.). SAGE.
- Dilts, R. (1990). *Changing Belief Systems with NLP*, Meta Publications.
- Dreyfus, H. L. (1972). *What Computers Can't Do*, Harper & Row.
- Dreyfus, H. L., & Dreyfus, S. E. (1986). *Mind over Machine*. Free Press.
- Grinder, J., & Bandler, R. (1976). *The Structure of Magic II*. Science and Behavior Books.
- Maslow, A. H. (1943). “A Theory of Human Motivation”, *Psychological Review*, 50(4), 370–396.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and Personality* (2nd ed.). Harper & Row.
- OECD. (2021). “OECD Digital Education Outlook 2021”, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/589b283f-en>
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to Learn*, Charles E. Merrill.
- UNESCO. (2023). *Guidance for Generative AI in Education and Research*, UNESCO Publishing.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Harvard University Press.

ABSTRACT

This paper examines how teachers can sustain a humanistic approach to education in an increasingly AI-mediated educational environment. Drawing on Carl Rogers’ humanistic theory, Abraham Maslow’s hierarchy of needs, and Hubert Dreyfus’ philosophical critique of the ontological limitations of artificial intelligence, the paper develops a conceptual pedagogical framework that places human agency, interpersonal relationships, and meaning-making at the center of educational practice. The framework integrates seven principles derived from Neuro-Linguistic Programming (NLP): Dilts’ Neurological Levels, the Language Meta-Model, Rapport and Calibration, VAK Representational Systems, Reframing, Perceptual Positions, and Systemic Ecology. Methodologically,

the study adopts a qualitative-conceptual approach based on a documentary analysis of international literature and theoretical triangulation across three intersecting domains: artificial intelligence, humanistic education, and NLP. The paper's principal theoretical contribution lies in distinguishing between algorithmic personalization and pedagogical subjectification. While AI can support the personalization of information, learning pathways, and educational resources, the development of the learner as a meaning-making subject remains fundamentally dependent on human interaction and pedagogical relationships. In this framework, the teacher is reconceptualized not merely as a transmitter of knowledge, but as an architect of meaning and a human witness whose role is not diminished by AI but transformed and deepened in the age of algorithms. The paper argues that the educational challenge posed by AI is therefore not simply how to integrate intelligent technologies into teaching, but how to preserve and strengthen the distinctly human dimensions of education.

Keywords: *artificial intelligence; humanistic education; pedagogical subjectification; Neuro-Linguistic Programming; NLP; teacher–student relationship; meaning-making; educational technology*

Guide for Authors

The journal “Studime Sociale” [Social Studies] is a scholarly journal published by the Albanian Institute of Sociology (AIS), associated with the Albanian Sociological Association (ALBSA). It has been certified as a scientific journal by the KVT/MAS by Decision No. 170, dated December 20, 2010. The journal has also been classified as a scientific journal by ANVUR – the National Agency for the Evaluation of the University and Research System of the Italian Ministry of Education, Universities and Research (MIUR), by Decision No. 298, dated December 21, 2021. *Social Studies* has been published continuously since 1998. It is managed by an International Editorial Board and is published with code ISSN, in two formats: print and online. Articles may be published in Albanian or English.

The fundamental principle of publication is **scientific rigor**. Every manuscript submitted undergoes a **double-blind peer review process**. Each article is reviewed by **two anonymous scholars** in the relevant field(s), and publication is granted only if both reviews are positive. The selection of scientific articles is therefore the **exclusive responsibility of anonymous peer reviewers**.

The publication costs of the journal are covered by contributors, in proportion to the length of each article (pages, with 2,200 characters per page). If any issue or individual article is financially supported by a third party (individual or institution), this support is explicitly acknowledged.

Each article must comply with linguistic and academic standards and must constitute original work. Submissions may be either research articles or review articles. Manuscripts must be submitted in Word format and should follow this structure: (1) Title, up to 15 words; (2) Author/s (first name and surname); institutional affiliation(s); email address(es) for each author (3) Abstract, 200–250 words, with 4–6 keywords; (4) Author biography, approximately 50 words, in narrative form; (5) Main text; (6) Complete list of references, in alphabetical order by authors’ surnames (7).

Articles may include **footnotes** for specific explanations; however, footnotes should not be used for bibliographic references. The journal follows the **APA referencing system**, using **in-text citations** accompanied by a corresponding **alphabetically ordered reference list** at the end of the manuscript, based on authors’ surnames or the institutions responsible for the cited documents. The complete references listed at the end of the text must contain all elements necessary to identify the original sources, as follows:

- a. **Books:** Author(s); year of publication; *title of the book* (italicized); place of publication; publisher. *Example:*
Merton, Robert. 1968. *Social Theory and Social Structure*. New York: Free Press.
- b. **Journal articles, book chapters, etc.:**
Author(s); year of publication; “title of the article” (in quotation marks); *title of the journal or edited volume* (italicized); volume/issue and page range. *Example:*
Buss, Loreta. 2010. “Childhood in Sociology and Society: The U.S. Perspective.” *Current Sociology*, Vol. 58, No. 2, pp. 350–355.
- c. **Archival documents:**
In addition to the elements above, the reference should include the **archive, file, and folder/fascicle**.
- d. **Online sources:** In addition to the standard elements, the reference should include the **URL** and the **date of last access**.

All references listed at the end of the manuscript must correspond to the abbreviated in-text citations, which should follow these examples:

Single author: Weber (1998); (Weber, 1998: 156); Weber (1998: 156)

Two or three authors: (Lazarsfeld & Berelson, 1990); (Olzak, Shanahan & West, 1986)

More than three authors: (Larsen et al., 1989)

Multiple references: (Blau, 1980; Kadare, 1995; Uçi, 2003; Pëllumbi, 2004; Omari, 1999)

If an author has more than one publication in the same year, references should be distinguished as 2011a, 2011b, etc.

Kriteret e botimit

Revista “Studime Sociale” është revistë e Institutit Shqiptar të Sociologjisë (AIS), i asociuar me Shoqatën Sociologjike Shqiptare (ALBSA). Ajo është certifikuar si revistë shkencore nga KVT/MAS me vendim Nr. 170, datë 20. 12. 2010. Ajo është klasifikuar si revistë shkencore nga ANVUR - Agjencia Kombëtare e Vlerësimit të Sistemit Universitar dhe Kërkimit Shkencor i Ministrisë së Arsimit, Universiteteve dhe Kërkimit Shkencor të Italisë (MIUR) me vendim Nr. 298, datë 21 dhjetor 2021.

Revista “Studime Sociale” botohet pa ndërprerje nga viti 1998. Ajo drejtohet nga bordi botues ndërkombëtar dhe botohet me kod ISSN, në dy forma: print dhe online. Artikujt mund të botohen në shqip ose anglisht.

Parimi bazë i botimit është rigoroziteti shkencor. Çdo artikull i nënshtrohet një recensionimi të verbër (**double-blind peer review**). Ai u jepet për recensionim dy studiuesve të fushave të afërta 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 (faqe me nga 2200 karaktere). Nëse ndonjë numër, apo artikull i veçantë i revistës, financohen nga ndonjë subjekt (individ apo institucion) në çdo rast bëhet shënimi përkatës.

Çdo artikull duhet të jetë në përputhje me standardet gjuhësore. Artikujt duhet të jenë krijime origjinale. Ato mund të jenë artikuj shkencorë ose recensionues. Artikujt shkencorë 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) përmbledhje (shqip), me 200-250 fjalë dhe 4-6 fjalë kyçe; (4) të dhëna për autorin/autorët, rreth 50 fjalë, si tekst; (5) teksti; (6) Referencat e plota, sipas rendit alfabetik të mbiemrave të autorëve; (7) abstract në anglisht (varianti anglisht i përmbledhjes).

Artikulli mund të shoqërohet me shënime në fund të faqes (footnotes) për ndonjë shpjegim të veçantë. Por ato nuk janë referenca. *Sistemi i referencave të revistës është sistemi i APA*, me referenca të shkurtuara përgjatë tekstit, shoqëruar me listën korresponduese të referencave të plota në fund të tekstit, sipas rendit alfabetik të mbiemrave të autorëve, apo institucioneve që kanë autorësinë.

Referencat e plota në fund të tekstit duhet të përbëjnë elementë (të dhëna) që të adresojnë te burimet origjinale:

- a. Për librat: autori/ose autorët (1); viti i botimit (2); titulli i librit, në korsiv (3); ku është botuar (4) dhe botuesi (5).
P.sh. Merton, Robert. 1968. *Social Theory and Social Structure*, New York: Free Press.
- b. Për artikuj nga revistat shkencore, kapituj librash etj.: autori/autorët (1); viti i botimit (2); titulli i artikullit, në thonjëza (3); titulli i revistës/përmbledhjes ku është botuar, në kursiv (4); revista apo botimi ku gjendet e faqet, nga-deri (5).
P.sh.: Buss, Loreta. 2010. “Childhood in Sociology and Society; The US Perspective”, *Currant Sociology*, Vol. 58, No. 2, pp. 355-350.
- c. Për dokumente arkivore shtohet (pika 5) Arkivi, Dosja, fashikulli.
- d. Për dokumente të marrë nga interneti shtohet (pika 5) link-u dhe data e fundit kur është parë.

Referencat e plota, të listuara në fund të tekstit, duhet të korrespondojnë me referencat e shkurtuara nëpër tekst, të cilat vendosen si në shembujt: Për një autor: Weber (1998); (Weber, 1998: 156); ose Weber (1998: 156); Për dy dhe tre autorë: (Lazesfeld & Berelson, 1990) e (Olzak, Shanahan & West, 1986); Për më shumë se tre autorë: (Larsen et al., 1989); për seritë e referencave (Blau, 1980; Kadare, 1995; Uçi, 2003; Pëllumbi, 2004; Omari, 1999). Në qoftë se për të njëjtin autor ka më shumë se një referencë në të njëjtin vit, atëherë shënohet: 2011a, 2011b.