

UDC: 1



ISSN 1857 – 9272 (Print)

PHILOSOPHICA

< International Journal of Social and Human Sciences >

8/2017

PHILOSOPHICA | Vol. 4 | No.8 | PP.1-156 | Tetova, 2017

Përmbajtja

Ndikimi i detyrave të shtëpisë në të arriturat e nxënësve	10
Valdeta Zenuni-Idrizi	
Roli i metodave dhe teknikave bashkëkohore në përsosjen e mësimdhënësve.....	15
Agron Iljazi & Besjana Rexhepi	
Sjelljet devijuese të adoleshentëve shqiptarë në mjedisin e shkollës, me theks të veçantë në republikën e maqedonisë.....	18
Ardita Abdulë & Sunaj Raimi	
Roli edukativ i faktorëve social në formimin kulturor të fëmijëve.....	24
Ardita Ceka, Besa Havziu, Makfirete Ameti	
The role of film in educating modern society	27
Bekim Sele	
Transferi i të mësuarit.....	32
Besjana Rexhepi	
Sinonimia e leksikut kuranor dhe mënyra e përkthimit të saj në gjuhën shqipe.....	35
Ziber Lata	
Familja dhe divorci.....	40
Sadik Emroja	
Përdorimi i metodave bashkëkohore të mësimdhënies në shkollat fillored he të mesme të ulëta (komuna e vitisë).....	47
Fadil Latifi	
Nxënia e vazhduar - domosdoshmëri e ndryshimeve të vazhdueshme	55
Gëzim Xhambazi	
Edukimi moral dhe karakteri i mësuesit si faktorë të rëndësishëm në formimin e personalitetit të nxënësit.....	59
Gëzim Xhambazi & Bujar Adili	
Sociologjia e letërsisë shqipe në shqipëri – arritje dhe perspektiva	63
Kastriot Gjika	

Mësimi i individualizuar dhe roli i tij në përparimin e nxënësve në mësim	67
Lulzim Mehmedi & Besa Havziu	
Nevoja për vlerësim më ndryshe	72
Minir Ademi	
Arsimi në shtypin ditor në Kosovë	76
Latif Hoxha, Lumturije Kuçi, Fortesa Kuçi	
Familja si faktor i rëndësishëm për kohën e lirë	81
Teuta Jusufi Bajrami	
Bazat filozofike të pedagogjisë nga këndvështrimi islam	87
Naser Ramadani	
Relevanca gjuhësore e nocionit fitne në kur'an	91
Ataulla Aliji	
Parental attitudes towards children with developmental disabilities	101
Stankovska Gordana, Ibraimi Zebide, Angelkoska Slagana	
Vlerësimi i të arriturave të mësimdhënësit të motivuar	106
Rexhep Dauti	
Koncepti bashkëkohor i shoqërive dhe shteteve multietnike, si dhe komunikimi brenda tyre në epokën e globalizimit	114
Rina Rushani-Ajdari, Valdet Zenuni-Idrizi	
Pozita dhe gjendja arsimore e shqiptarëve në Kosovë (1941-1958)	122
Sefedin Rahimin & Naser Ramadani	
Zhvillimi i mësimin elektronik në universitetet publike në republikën e Kosovës	129
Selami Klaiqi	
Cilësia e procesit edukativo-arsimor në shkollat fillore dhe të mesme në komunën e Tetovës – evaluimi integral i shkollave	139
Sermijete Xhaferi	

Edukimi moral dhe karakteri i mësuesit si faktorë të rëndësishëm në formimin e personalitetit të nxënësit

Gëzim Xhambazi¹ & Bujar Adili²

¹*Universiteti Shtetëror i Tetovës, gezimxh@yahoo.com*

²*bujaradili74@gmail.com*

Abstract

This paper reviews the teacher's influence on moral education, viewed from the aspect of forming the personality of student. Focus is put on the teacher's character (that is also reflected in its methods) which has the role of the silent transferor of moral values. Even though today the role and social status of teacher is different from what it should be, moral education and its character are important factors in the educational process, because in fact they are inevitable no matter what is our attitude on them. A part of the paper treats the importance of moral education, mainly relying on discursive framework of the philosophy of education, while the other deals with the implementation of the methodology and practical advices about the teacher's character. However, this paper's overall goal is simple and practical: to highlight the inevitability of moral education and character development in the educational process by implementing all theoretical and practical actions necessary for this element becomes more successful and useful for students and teachers, and also for the whole society.

Keywords: moral education, character of teacher, educational process

Hyrje

Në lidhje me edukimin moral, sot, mbisundon një qëndrim tejet i pazakontë dhe ambivalent. Sado që shoqëria perëndimore është lavdëruar me qasje mendjehapur dhe gatishmëri diskutimi mbi çdo temë, duket që morali është tabu temë dhe të rrallë janë ata që janë të gatshëm t'i qasen një diskursi mbi të. Ambivalenca e qëndrimit ndaj moralit që këtu pasqyrohet në faktin se pikërisht personi që sjell një gjykim gjykohet për të, që vetvetiu nga ana tjetër është një gjykim moral. Në lidhje me ambivalencën e qëndrimit ndaj edukimit moral, ana tjetër e medaljes së saj pasqyrohet në atë që përgjegjësia për edukimin moral gjithnjë e më shumë zhvendoset nga familja në institucione. Është krejt e pazakontë heshtja mbi moralin në diskursin publik ndërsa njëkohësisht ekziston propagandë e qartë dhe e dukshme në opinion. E gjithë kjo lë të kuptohet se mendimi që edukimi moral nuk ka vend në shkollë është i pabazuar në realitet (abstrakt dhe konkret). Në fakt, edukimi moral gjithmonë ekziston, sepse, nëse nuk është eksplisit, do të jetë implicit. Pasi ekzistimi i edukimit moral është i pashmangshëm, atëherë bie mbi shoqërinë e në veçanti mbi mësuesit, përgjegjësia që këtë fakt mos ta injorojnë sepse me atë do t'i japin hapsirë rrezikut që edukimi moral të jetë i keq. Në këtë punim trajtohet pikërisht ky aspekt i edukimit moral kurse element më i rëndësishëm i edukimit të tërthortë, jo të drejtpërdrejtë, është karakteri i mësuesit.

Qëllimi i edukimit moral

Qëllimi i edukimit moral është i orientuar në formimin e një personaliteti të lirë, human dhe moral i cili gjatë jetës do të mëtojë në vënien e marrëdhënieve të vërteta njerëzore, në të cilat njeriu do të jetë qenia më e vlefshme, do të çmohet dhe respektohet dinjiteti i tij dhe ku do të realizohet barazia e të gjithë pjesëtarëve të bashkësisë njerëzore.

Pikëpamjet dhe pritjet shoqërore mbi edukimin moral shpesh shkojnë në drejtim të absolvimit të një programi mësimor pa llogaritur këtu karakterin e mësuesit si faktor të rëndësishëm në procesin edukativ. Nga ana tjetër, intenca e shkollës filllore është që nxënësit t'i pajis me dije të nevojshme për regjistrim në shkollë të mesme e cila u përgjigjet aftësive dhe interesave të tyre. Dhe rezultat i kësaj është edhe një qytetar i pozicionuar në kategorinë përkatëse prodhuese, mu ashtu siç e ka modeluar kultura jonë. “Mësuesit shfrytëzojnë “grupin”, “procesin grupor” dhe “klimën” si mjet të manipulimit të fëmijëve për qëllime të tyre, që përpara të përcaktuara. Përparimin e fëmijëve e krahasojnë me idealin e kulturës, surrogatë të të cilës janë” (Dodson, 1958, f.187). Por, a duhet mësuesit të jenë surrogatë të kulturës dhe thjeshtë të prodhojnë ekzemplarë të rinj apo prapëprapë ekzistojnë edhe disa qëllime supreme? Assesi nuk duhet kuptuar që arsimimi për profesionin e ardhshëm në jetë është i keq vetvetiu. Por ai është i keq nëse ky është i vetmi qëllim. Qëllimi do të duhej të jetë kultivimi i njeriut të mirë, e jo punëtorit të mirë. Dhe siç thekson Higginbotham (1976) “mësuesit sjellin vendime mbi atë se çka do të bëjnë në shkollë, mbi atë se çka do të ligjërojnë dhe si do ta ligjërojnë, mbi atë se çka do të lejojnë dhe çka do të injorojnë. Shkaqet e tyre për vendime të këtilla mund të jenë të ndryshme dhe vërtetë çdo vendim mund të varet, jo nga një, por nga disa shkaqe” (f. 47) ndërsa Kohlberg dhe Hersh (1977) pohojnë se “sot, shkollat në vetvete nuk janë institucione kryesisht morale. Relacionet institucionale kanë tendencë të bazohen më shumë në autoritet se sa në idetë e drejtësisë. Të rriturit shpesh janë më pak të interesuar për të zbuluar se si mendojnë fëmijët në llogari të të treguarit se çka të mendojnë” (f. 55).

Edukimi moral kundër indoktrinimit

Një nga shkaqet pse edukimi moral shihet si i dyshimtë është fakti që ai shpesh është manifestuar si indoktrinim ideologjik. Sipas Clive Harber, indoktrinimi është “promovim i një doktrine të caktuar, ideologjie, botëkuptimi a pikëpamjeje mbi botën si të vërteta absolute gjatë të cilit nuk respektohet kurfarë diskutimi kritik për validitetin e provave” (Harber, 1991, f. 248). English Oxford *Living* Dictionaries indoktrinimin e definojnë si “proces të mësimi të personit apo grupit për të pranuar një grup bindjesh në mënyrë jokritike”. Ashtu dhe Arthur (2003) konsideron se “indoktrinimi definohet si mësim të diçka që është e vërtetë apo e pranuar përgjithësisht pa marrë parasysh faktet kundërtëhënës ose në mungesë totale të fakteve” (f. 49). Këto definime shumë mirë përfshijnë dy atributet kritike të indoktrinimit: tendencën për pranim jokritik, shpesh universal të ideve dhe shmangien e fakteve (Sears dhe Hughes, 2006). Indoktrinimi ideologjik nuk formon personalitet të lirë por i imponon forma të të menduarit dhe të sjelljes, të paarsyetuara, pasi ato forma janë shpesh iracionale kurse logjika imponon se është e pamundur që diçka që është iracionale të arsyetohet racionalisht. Indoktrinimi ideologjik thirret në autoritet i cili nuk mund të provohet. Duhet vetëm pak reflektim i sinqertë për t'u kuptuar se në këtë mënyrë asnjë person nuk mund të rritet apo të pëqitet. Kanti këtë e përshkruan në mënyrë mjaft interesante: “Papjekuria është pafuqi që të përdoret racioja personale pa udhëheqje të dikujt tjetër. ... Të jesh i papjekur është shumë komode. Përderisa kam ... pastor i cili në vend timin ka ndërgjegje ... atëherë, gjithsesi nuk ka nevojë vet të mundohem. Nuk ka nevojë të mendohem kur duhet vetëm të paguaj; dikush tjetër tashmë do ta marrë përsipër punën e ndyrë” (Kant, 1996, f. 493). Sipas David Carr, autoriteti duhet parë si marrëdhënie “interne” i cili “sjell në pikëpyetje perceptimin e sotëm dominant mbi autoritetin si bartës të fuqisë. Një perceptim i tillë autoritetin e sheh kryesisht si marrëdhënie “eksterne”; më saktë si imponim (me dhunë apo me ndihmën e mjeteve suptile ideologjike) të vullnetit të njeriut mbi tjetrin – me gjasë me qëllim që të sigurohen dhe ruhen interesat e njeriut në dëm të atyre tjerëve” (Carr, 2005, f. 262). “Megjithatë, ideologjia gjithashtu ka rol të madh në formimin e pikëpamjeve të mësuesve, siç është treguar nëpërmjet ndikimit të teorisë konstruktiviste të të nxënimit mbi praktikat e mësimdhënies të miratuara nga shkollat elitare arsimore. ... Mësuesit adoptojnë praktikat pedagogjike për shkaqe ideologjike në vend të fakteve që sugjerojnë se ato më së miri promovojnë të nxënimit e nxënësve” (Ballou dhe Podgursky, 1999, sipas Cochran-Smith dhe Fries, 2001, f. 11). Pra, në indoktrinimin ideologjik nuk mund të mbështetemi si në mjet të transmetimit të moralit sepse në natyrën e tij fle diskrepanca dhe mungesa e kornizës së

pavarur referente morale. Sistemi i këtushëm arsimor “thellësisht është i formuar nga sistemet e shpërblimit. Në një klimë të përgjegjësisë eksterne dhe të kërkesave të nevojshme politike për standarde të përmirësuara të performansës së të rinjve në shkolla, është shumë lehtë që personi i cili mëson, si dhe proceset dhe raportet e të mësuarit të jenë të zbehura nga pritjet e larta lidhur me rezultatet e të nxënësit” (Crick dhe Wilson 2005, f. 364).

E vetmja fisnikëri vërtetë e vlefshme (që nuk ka kurfarë benefiti e as atë që të qetësojë ndërgjegjen e papastër) bazohet në racionalitet. Sipas Kahneman (2003) “racionaliteti në vete është virtyt sepse personi racional është konsistent edhe në të menduarit edhe në vepër, i aftë të njohë lidhje idesh dhe disa nga ato ide t’i klasifikojë si të vërteta, disa si të pavërteta. Racionaliteti është një aspekt i rëndësishëm i dinjitetit njerëzor sepse kontribon për komunitetin duke nxitur lulëzimin e humanizmit edhe në nivel të shoqërisë” (f. 697). Mësuesi do të duhej të mëtojë që këtë parim ta zhvillojë te vetja dhe te nxënësit. “Mësuesi i vërtetë nuk mund të kënaqet me punë të dorës së dytë. Ai nuk kënaqet t’i orientojë nxënësit e tij në ideal më të ulët nga më i larti që ata mund ta arrijnë. Nuk mund të jetë i kënaqur t’u ofrojë vetëm ndonjë dije teknike, t’i bëjë kontabilistë të mirë, artizanë të shkathët dhe tregtarë të suksesshëm. Aspirata e tij është që në to të mbjell parimet e drejtësisë, bindjes, nderit, ndershmërisë dhe integritetit – parime që do t’i bëjnë forcë pozitive në mbështetjen e stabilitetit dhe përparimit të shoqërisë. Ai dëshiron, para së gjithash, që ata të mësojnë mësimin e madh të jetës mbi shërbimin fisnik” (White, 2002, f. 29).

Me anë të kritikës ndaj metodave joefikase në fakt kemi definuar metodën e iluminizmit. Ajo është gjithçka që metodat paraprake nuk janë. Thënë thjeshtë, iluminimi rezulton me atë që individit pranon vlerat morale „me gjithë zemër“. Çdo gjë tjetër do të rezultojë me formalizëm të thjeshtë: “Kur ndjekim kodet e sjelljes apo ritualet e mirësjelljes, shpesh vetëm aktrojmë, duke vepruar në përputhje me sjelljen e jashtme, derisa nuk i kushtojmë kujdes asaj që është në zemrat tona” (Sherman, 2005, f. 275). George E. Moore në *Principia Ethica* gjërësisht ka shprehur tërë thellësinë e ekzistimit të pavarur të kategorisë morale të së mirës, të pakushtëzuar nga kurfarë pasoje dhe shtese: “është e pakuptimtë të thuhet se kënaqësia është e mirë, në qoftë se e mira si e tillë nuk do të ishte diçka ndryshe nga kënaqësia” (Moore, 1993, f. 16).

Mësuesi si shembull

Nëse qëllim i edukimit moral është zhvillimi i karakterit të mirë të nxënësve, për ta realizuar, është e nevojshme që edhe vet mësuesit të jenë mishërim i një qëllimi të tillë. Nuk mund t’u predikohet nxënësve mbi diçka që vet nuk e përjetojmë. Nuk është e nevojshme që menjëherë të shndërrohemi në të përkryer dhe menjëherë të ndjekim të gjitha këshillat e mira dhe të dobishme didaktike dhe pedagogjike, por me rëndësi është vullneti dhe interesimi që në këtë të kemi sukses dhe të përparojmë. Mësuesve u duhet ndërgjegje dukshëm më e madhe mbi përgjegjësinë që kanë. Kjo s’është vetëm edhe një profesion në varg, këtu merremi me njerëz dhe formojmë ndërgjegjen e tyre, vlerat dhe karakterin. Prandaj Carr paralajmëron që “kultivimi etik i virtyteve me karakter të përgjithshëm si vetkontrolli, guximi, sinqeriteti, drejtësia dhe (deri në një masë) mençuria është *sine qua non* i çdo bashkësie morale. Përkaj kësaj duhet të jetë e qartë që edhe pse virtytet morale me karakter më të gjërë nuk kanë statusin e rregullave përcaktuese universale, vështirë është të paramendohet që çfarëdo qoftë aksioni profesional (apo cilido profesion njerëzor) të jetë me sukses i kryer nga agjentët njerëzorë të cilëve plotësisht u mungojnë virtyte të tilla morale (Carr, 2005, f. 260). Çdonjëri duhet të jetë i ndërgjegjshëm se me shembullin e tij ndikon në njerëzit përreth. Pasi “njerëzve në përgjithësi u mungon karakteri” (Wielenberg, 2006), shembulli i keq do të zgjerohet si kanceri, për shkak të prirjes së përgjithshme të njerëzve të ulin kufijtë kur shohin se “këtë e bëjnë edhe të tjerë”, e në veçanti nëse bëhet fjalë (profesionalisht) për një mjek a avokat me reputacion. E pra është ende më me rëndësi për një mësues të posedojë një karakter cilësor sepse “mësuesit duhet të jenë (sërish padyshim) model moral për nxënësit e tyre” (Carr, 2005).

A është me rëndësi që mësuesi të dijë të shpjegojë mësimin? Sigurisht që po, por ende më i rëndësishëm është karakteri i tij i cili në fakt i hapi mundësinë që të dëshirojë që mirë të shpjegojë mësimin. Shpesh gjatë kryerjes me përgjegjësi të profesionit tonë harrojmë se pikërisht ajo përgjegjësi është pjesë e karakterit pozitiv, e jo diç e ndarë nga ai. Me tendencë të kundërta shkaktojmë “hipokrizinë profesionale” (Halstead, 2005). Këtu duhet mençuri e madhe dhe ekuilibër, por mbi të gjitha, një karakter i qëndrueshëm i denjë për besim. Mësuesi e ka patjetër të tregohet si ai që e bën atë që e thotë. “Edukatori i mençur do të përpiqet që me veprimin e tij ndaj nxënësve të fitojë besimin e tyre dhe të zhvillojë te ta ndjenjën e nderit ... Siguroni të rinjtë të ndiejnë që u besoni dhe vetëm të rrallët ndër ta nuk do të përpiqen të tregohen besnik ndaj një besimi të tillë” (White, 2002, f. 290).

Përfundim

I tërë trajtimi i kësaj teme të gjërë konsiston në një konstatim të “ngushtë” lidhur me edukimin moral dhe karakterin e mësuesit: nga mësuesi kërkohet mishërimi i personalitetit të tij në këtë thirrje. Për të tjerët po, por për mësuesin profesioni i tij nuk do të duhej të jetë vetëm profesion, por vërtetë mënyrë jetese. Kjo qasje ndaj mësuesisë ka fuqi të madhe ndikimi. Për këtë më shumë flet fakti që shumica e njerëzve nuk harrojnë kurrë mësuesin që ka patur një qasje të tillë në cilindo qoftë nivel të shkollimit të tyre. Ai shpirt i interesimit të vërtetë rëmben zemrat e tyre pa marrë parasysh sa mosmirënjohës dhe të shkujdesur bëhen gjatë adoleshencës. Prandaj, ekzistojnë arsye të qëndrueshme teorike dhe racionale, praktike dhe empirike, që t’u bëhet thirrje të gjithë mësuesve të tashëm dhe të ardhshëm të vendosin të investojnë përpjekje më të përzemërta dhe më të ndërgjegjshme në ndërtimin e karakterit të tyre dhe rrjedhimisht nga kjo edhe të atyre që edukojnë. “Mësuesi ... nuk do të mendojë që ka kryer punën e tij me mbarimin e ligjëratës së tij të zakonshme për atë ditë dhe kur nxënësit nuk janë nën kontrollin e tij të drejtpërdrejtë. Ai ata fëmijë dhe të rinjë do t’i mbajë në zemër. Ai pandalë do të mendojë dhe mundohet t’u sigurojë cilësinë më të mirë të arsimimit. Ai që është i ndërgjegjshëm për mundësitë dhe përparësitë që i ofron puna e tij, s’do të lejojë asgjë ta ndalojë në orvatjen serioze për t’u përsosur. Ai nuk do të kursejë punë për të arritur nivelin më të lartë të përsosjes. Gjithçka që dëshiron nxënësit e tij të bëhen, ai edhe vet do të mundohet të jetë” (White, 2002, f. 281).

Literatura

- [1] Arthur, J. (2003) Character education in British education policy. *Journal of Research in Character Education*, 1 (1). pp. 45-58. ISSN 1543-1223.
- [2] Carr, D. (2005). Personal and Interpersonal Relationships in Education and Teaching: A Virtue Ethical Perspective, *British Journal of Educational Studies*, Values, Ethics and Character in Education. Vol. 53, No. 3. 255-271
- [3] Cochran-Smith, M., & Fries, M. K. (2001). Sticks, stones, and ideology: The discourses of reform in teacher education. *Educational researcher*, 30(8), 3-15., marrë nga: <http://www1.udel.edu/educ/whitson/897s05/files/ER-SticksStones.pdf> .
- [4] Crick, R. D., & Wilson, K. (2005). Being a learner: A virtue for the 21st century. *British Journal of Educational Studies*, 53, 359–374, marrë nga: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8527.2005.00300.x/pdf> .
- [5] Dodson, D. W. (1958). Moral Issues in Teacher Training. *Journal of Educational Sociology*, Operation Manhattan: A Report on a Teacher Education Project in the Metropolis, Vol. 31, No.6. 185-187
- [6] Halstead, M. J. (2005). Teaching about Love. *British Journal of Educational Studies*, Values, Ethics and Character in Education, Vol. 53, No. 3. 209-305
- [7] Harber, C. (1991). International Contexts for Political Education. *Educational Review*, (43)3: 245-256.
- [8] Higginbotham, P. J. (1976). Aims of education. *Philosophy and the Teacher*, 41-52.
- [9] Kahneman, D. (2003). A perspective on judgment and choice: mapping bounded rationality. *American psychologist*, 58(9), 697., marrë nga: https://tudresden.de/mn/psychologie/allgpsy/ressourcen/dateien/lehre/lehreveranstaltungen/Lehr-Kroenke-Seminar-KN/Kahneman_2003.pdf?lang=en.
- [10] Kant, I. (1996). The metaphysics of morals. *Cambridge University Press.*, marrë nga: https://www.upscsuccess.com/sites/default/files/documents/Ethical_Theory_An_Anthology_@nadal.pdf .
- [11] Kohlberg, L., & Hersh, R. H. (1977). Moral development: A review of the theory. *Theory into practice*, 16(2), 53-59.
- [12] Moore, G. E., & Baldwin, T. (1993). *Principia ethica*. Cambridge University Press., marrë nga: <http://catdir.loc.gov/catdir/samples/cam034/93006493.pdf> .
- [13] Sears, A., & Hughes, A. (2006). Citizenship: Education or indoctrination. *Citizenship and Teacher Education*, 2(1), 3-17., marrë nga: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.454.8969&rep=rep1&type=pdf>.
- [14] Sherman, N. (2005). Of Manners and Morals. *British Journal of Educational Studies*, Values, Ethics and Character in Education, Vol. 53, No. 3. 272-289
- [15] White, E. G. (2002). Education. Nampa: Pacific Press Publishing Association.
- [16] Wielenberg, E. J. (2006). Saving Character. *Ethical Theory and Moral Practice*, Vol. 9, No. 4. 461-491.