

PERCEPTIMI I PRINDËRVE LIDHUR ME EDUKIMIN FETAR NË SHQIPËRI: RASTI I MEDRESEVE

Adil Kutlu

Dorëzuar
Universitetit European të Tiranës
Shkollës Doktorale

Në përmbushje të detyrimeve të programit të Doktoratës në
Shkenca Sociale, me profil Psikologji-Pedagogji, për marrjen e gradës
shkencore “Doktor”

Udhëheqës shkencor: Prof. Dr. Kseanela Sotirofski

Numri i fjalëve: 66287

Tiranë, Shkurt 2016

DEKLARATA E AUTORËSISË

Unë deklaroj se në të gjithë tezën, nga fillimi deri në përfundimin e saj, i jam përmbajtur rregullores akademike me rigorizitetin e duhur. Të gjitha të dhënat në këtë tezë janë përftuar dhe pasqyruar në përputhje të plotë me kuadrin e rregullave akademike dhe të sjelljes etike. Gjithashtu, në këtë punim të përgatitur në koherencë me rregulloren e shkrimit të tezës, unë deklaroj se në rastet kur kam përfituar nga veprat e autorëve të tjerë, i kam referuar ato sipas rregullave akademike të kërkuara.

ABSTRAKTI

Qëllimi i këtij studimi është matja e ndikimit të edukimit fetar që ka te sjelljet dhe te zhvillimi social–kulturator i nxënësve të cilët studiojnë në medrese bazuar në mendimet e prindërve të tyre dhe faktorëve që kanë ndikuar te prindërit me qëllim që ata të zgjidhnin medresetë për të arsimuar fëmijët e tyre. Në këtë studim jam bazuar në strukturën funksionalizuese (Structural-functionalism) dhe në teoritë e të mësuarit konstruktivist (constructivist learning theory).

Ilustrimet e studimit janë; Prindërit e nxënësve të klasave të 10-ta, 11-ta dhe 12-ta të medreseve që ushtrojnë veprimtarinë e tyre në qytetet e Tiranës, Shkodrës, Elbasanit, Korçës, Durrësit, Kavajës dhe Beratit. Si mjet për mbledhjen e të dhënave është përdorur një anketë që përbëhet nga dy pjesë. Në pjesën e parë të anketës kemi vendosur të dhëna personale që u përkasin nxënësve dhe prindërve të tyre, ndërsa në pjesën e dytë, janë cituar faktorët që kanë ndikuar te prindërit e tyre në përzgjedhjen e shkollës, ndikimi që kanë lëndët fetare te sjelljet e nxënësve dhe pyetjet në lidhje me kontributin që ka arsimi në medrese te zhvillimi social-kulturator i nxënësve. Nga 1607 nxënës gjithsej të medreseve, 802 prindër kanë marrë pjesë në anketë. Në analizën e të dhënave sasiore janë përdorur metoda e *statistikës përshkruese* dhe ajo *analitike*.

Në përfundim të studimit, duke patur parasysh përgjigjet që kanë dhënë prindërit në anketa në lidhje me faktorët të cilët kanë ndikuar te prindërit që ata të zgjidhnin medresetë, vërehet se prindërit kanë qenë të informuar mbi medresetë dhe zgjedhjet e tyre i kanë bërë në mënyrë të vetëdijshme. Nëse analizohen përgjigjet e prindërve në lidhje me pyetjen e anketës: a kanë ndikuar ose jo lëndët fetare në qëndrimet dhe sjelljet e fëmijëve të tyre, do të vërehet se prindërit janë të mendimit se edukimi fetar ka ndikuar pozitivisht në qëndrimet dhe sjelljet e fëmijëve të tyre. Nëse analizohen përgjigjet e prindërve në lidhje me pyetjen e anketës: a ka ndikuar ose jo edukimi fetar në zhvillimin social-kulturator të fëmijëve, do të vërehet se prindërit janë të mendimit se edukimi fetar ka ndikuar pozitivisht në zhvillimin social-kulturator të fëmijëve të tyre.

Fjalët kyçe: *arsimim, edukim, mësim, fe, edukim fetar, Islam, medrese*

ABSTRACT

The aim of this research is to see which are the factors affecting parents to send their children to madrasas, parents' views in the direction of religious education, and to measure the students impact on behavior and socio-cultural development. This study is based on, structural functionalism and constructivist learning theories.

The study sample is made by the parents of students (girls and boys) of 10th , 11th and 12th grade who studies in Madrasas of Tirana, Shkodra, Elbasan, Korce, Durrës, Berat and Kavaja . A questionnaire was used as data collection tool consists of two parts. In the first part of the survey, there were given place to personal information about parents and students, while in the second part there are questions about, the factors affecting parents' school preferences, the effects of religious courses to the students' behavior and the contribution of madrasa education to students' socio-cultural development. The total number of high school students from madrasas is 1607 and 802 parents took part (participated) in this survey. In the analysis of quantitative data, are used the descriptive statistic and analytic statistics methods.

As a result of research, considering the responses of parents to the survey cited the factors affecting the choice of madrasas, it is consciously seen that they have knowledge about the madrasas before making their choices. Examining the responses to the relevant survey questions provided by the parents about the effect to children's attitudes and behaviors of religion courses, they think that religious education in madrasas have a positive influence on the attitudes and behavior of the children. On the other hand considering the responses of parents to the survey cited the effect of socio-cultural development of children in madrasa education is the same, they think that religious education in madrasas have a positive influence on socio-cultural development of children.

Keywords: *education, teaching, learning, religion, religious education, Islam, madrasa*

DEDIKIMI

kushtuar familjes sime

FALENDERIME

Për realizimin e këtij punimi falenderoj për vëmendjen, durimin, inkurajimin dhe mbështetjen shpirtërore të dhënë në mënyrë të vazhdueshme nga mentorja Prof. Dr. Kseanela Sotirofski. Gjithashtu falenderoj Prof. Dr. Tomi Treska, Prof. Dr. Ylljet Aliçka dhe anëtarët e tjerë të komisionit për qasjet e tyre konstruktive në ditët doktorale. Një falenderim shkon dhe për Dr. Nazmi Xhomara, Prof. Asoc. Dr. Bekir Çinar dhe Prof. Asoc. Dr. Rahim Ombashi.

Në mënyrë të veçantë falenderoj drejtorët dhe mësuesit e medreseve që më ndihmuan në kryerjen e anketave. Dhe, së fundmi, por që nuk është i tillë për nga vlerësimi, falenderoj bashkëshorten dhe fëmijët e mi.

TABELA E PËRMBAJTJES

DEKLARATA E AUTORËSISË.....	I
ABSTRAKTI	II
ABSTRACT	III
DEDIKIMI.....	IV
FALENDERIME.....	V
TABELA E PËRMBAJTJES.....	VI
LISTA E TABELAVE	X
LISTA E GRAFIKËVE.....	XII
LISTA E SHKURTIMEVE DHE E FJALORIT	XIII
KAPITULLI I: HYRJE.....	1
1.1. Qëllimi i studimit.....	4
1.2. Problemi i studimit.....	5
1.3. Rëndësia e studimit	6
1.4. Pyetjet e studimit.....	8
1.5. Hipotezat e studimit	9
1.6. Variablat	10
KAPITULLI II : KORNIZA KONCEPTUALE.....	11
2.1. Shkenca e arsimit	11
2.1.1.Arsimi	13
2.1.1.1. Arsimi formal	17
2.1.1.1.1. Arsimi i planifikuar	19
2.1.1.1.2. Arsimi i përbashkët	20
2.1.1.2. Arsimi informal	21
2.1.2.Edukimi	23
2.1.3.Mësimi.....	25
2.2. Shkenca e edukimit fetar	28
2.2.1.Feja	32
2.2.2.Edukimi fetar	36
2.2.2.1. Edukimi formal fetar	42
2.2.2.1.1. Edukimi fetar i planifikuar	43
2.2.2.1.2. Edukimi fetar i përbashkët	44

2.2.2.2. Edukimi fetar joformal	46
2.2.3. Edukim me orientim fetar	47
2.2.4. Mësimi i fesë	48
2.3. Pse edukim fetar	50
2.3.1. Subjekti i edukimit fetar	50
2.3.2. Qëllimi i edukimit fetar	53
2.3.3. Nevoja për edukim fetar	54
2.3.4. Rëndësia e edukimit fetar	56
KAPITULLI III: KONTEKSTI TEORIK	59
3.1. Qasje sociologjike ndaj dukurisë fe	59
3.1.1. Auguste Comte (1798-1857)	59
3.1.2. Karl Marks (1818-1883)	61
3.1.3. Emile Durkheim (1858-1917)	64
3.1.4. Maks Weber (1864-1920)	67
3.1.5. Joachim Wach (1898-1955)	70
3.2. Feja si një realitet social dhe ndikimet mbi jetën shoqërore	71
3.2.1. Marrëdhënia midis fesë dhe individit	74
3.2.2. Marrëdhënia midis fesë dhe shoqërisë	77
3.2.3. Marrëdhënia midis fesë dhe kulturës	84
3.2.4. Marrëdhënia midis fesë dhe shkencës	87
3.3. Bazat e edukimit fetar	94
3.3.1. Bazat individuale-njerëzore	94
3.3.2. Bazat sociale	97
3.3.3. Bazat kulturore	99
3.3.4. Bazat universale	100
3.3.5. Bazat filozofike	102
3.3.6. Bazat ligjore	105
3.3.7. Disa praktika të edukimit fetar	108
3.4. Teoritë e marra si bazë në kërkim	112
3.4.1. Funksionalizmi strukturor	113
3.4.2. Teoria e të mësuarit konstruktiv	118
3.4.2.1. Konstruktivizmi kognitiv (njohës)	123

3.4.2.2. Konstruktivizmi radikal.....	126
3.4.2.3. Konstruktivizmi social.....	128
KAPITULLI IV: ARSIMI NË ISLAM DHE PROCESI HISTORIK I ARSIMIT FETAR NË SHQIPËRI	132
4.1. Këndvështrimi Islam për arsimin	132
4.2. Veprimtarite e arsimit në botën islame para periudhës së medreseve	138
4.3. Veprimtaritë arsimore të periudhës së medreseve në Islam	143
4.4. Veprimtaritë e edukimit në Periudhën Osmane.....	147
4.5. Edukimi fetar islam në Shqipëri gjatë historisë	157
4.5.1. Institucionet fetare dhe edukimi fetar islam në Shqipëri në periudhën e Perandorisë Osmane	157
4.5.2. Edukimi fetar në Shqipëri gjatë viteve 1912-1964.....	163
4.5.3. Edukimi fetar islam në Shqipërinë e pas viteve '90	167
4.5.3.1. Statuset zyrtare të medreseve në Shqipëri	168
4.5.3.2. Informacione të përgjithshme rreth medreseve	171
4.5.3.2.1. Medreseja “Haxhi Mahmud Dashi” në Tiranë	171
4.5.3.2.2. Medreseja “Haxhi Sheh Shamija” në Shkodër.....	172
4.5.3.2.3. Medreseja “Liria” në Elbasan.....	173
4.5.3.2.4. Medreseja “Hafiz Ali Korça” në Kavajë	173
4.5.3.2.5. Medreseja “Hafiz Abdullah Zëmbaku” në Korçë	174
4.5.3.2.6. Medreseja “Haxhi Mustafa Varoshi” në Durrës.....	175
4.5.3.2.7. Medreseja “Vexhi Buharaja” në Berat	175
4.5.3.3. Programet mësimore që zbatohen në medrese	176
KAPITULLI V: METODOLOGJIA.....	181
5.1. Metodat e përdorura	181
5.2. Kampionimi	181
5.3. Instrumentet	182
5.4. Përse është zgjedhur vërtetimi me pyetësorë?	184
5.5. Hartimi i pyetësorit	184
5.6. Testimi i pyetësorit	187
5.7. Besueshmëria dhe vlefshmëria e pyetësorit	187
5.8. Puna në terren	188
5.9. Mbledhja e të dhënave primare	188

5.10. Analiza e të dhënave primare.....	188
5.11. Kufuzimet e studimit.....	189
KAPITULLI VI: ANALIZA E REZULTATEVE	190
6.1. Analiza e përgjithëshme statistikore	190
6.2. Analiza faktoriale	206
KAPITULLI VII: KONKLUZIONE DHE REKOMANDIME	224
7.1. Konkluzione	224
7.2. Rekomandime	232
7.2.1. Rekomandime për kërkimet e mëvonshme	233
BIBLIOGRAFIA.....	235
ANEKS	249
SHTOJCA I	269
SHTOJCA II.....	274
SHTOJCA III	284

LISTA E TABELAVE

Tabela III. 1 Edukimi fetar në disa shtete të Bashkimit Evropian	111
Tabela III. 2 Qasje teorike në lidhje me të mësuarin	120
Tabela IV. 1 Qytetet ku u ndërtuan dhe numri i medreseve osmane të Periudhës së Themelimit	149
Tabela IV. 2 Medreseja “Haxhi Mahmud Dashi” në Tiranë.....	171
Tabela IV. 3 Medreseja “Haxhi Sheh Shamija” në Shkodër	172
Tabela IV. 4 Medreseja “Liria” në Elbasan	173
Tabela IV. 5 Medreseja “Hafiz Ali Korça” në Kavajë.....	174
Tabela IV. 6 Medreseja “Hafiz Abdullah Zëmlaku” në Korçë.....	174
Tabela IV. 7 Medreseja “Haxhi Mustafa Varoshi” në Durrës	175
Tabela IV. 8 Medreseja “Vexhi Buharaja” në Berat.....	176
Tabela IV. 9 Shpërndarja e lëndëve fetare që jepen në arsimin e mesëm në medresetë e Tiranës, Kavajës, Korçës, Elbasanit dhe Beratit	177
Tabela IV. 10 Shpërndarja e lëndëve fetare që jepen në arsimin e mesëm të medresesë së Shkodrës	178
Tabela IV. 11 Shpërndarja e lëndëve fetare që ofrohen në arsimin e mesëm medresenë e Durrësit.....	178
Tabela IV. 12 Shpërndarja e lëndëve fetare që jepen në arsimin 9-vjeçar në medresenë e Tiranës.....	179
Tabela IV. 13 Shpërndarja e lëndëve fetare që jepen në arsimin 9-vjeçar në medresenë e Shkodrës.....	179
Tabela VI. 1 Profesioni	191
Tabela VI. 2 Niveli arsimor i prindërve	193
Tabela VI. 3 Të ardhurat mesatare mujore.....	194
Tabela VI. 4 Shpërndarja e nxënësve sipas qyteteve ku ka medrese	195
Tabela VI. 5 A keni ndonjë të afërm që aktualisht studion ose ka studiuar më parë në medrese?.....	198
Tabela VI. 6 A keni pasur rekomandim nga ndokush për medresenë?.....	199
Tabela VI. 7 A ka marrë edukim fetar fëmija juaj përpara se të vinte në medrese?	200

Tabela VI. 8 Cili është qëllimi i studimit të fëmijës suaj në medrese?.....	201
Tabela VI. 9 Vlerësimi lidhur me efektet e edukimit në medrese në jetën sociale dhe kulturore të nxënësve	206
Tabela VI. 10 Peshat faktoriale të variablit të pavarur - faktorët që kanë ndikuar në zgjedhjen e medresesë.....	208
Tabela VI. 11 Peshat faktoriale e variablit të pavarur - Ndikimi i edukimit fetar në qëndrimet dhe sjelljet e nxënësve	209
Tabela VI. 12 Peshat faktoriale të variablit të varur - Edukimi në medrese dhe ndikimi i saj në jetën sociale dhe kulturore të nxënësve	210
Tabela VI. 13 Korrelacioni midis variablave të pavarur.....	214
Tabela VI. 14 Analiza e regresionit të shumëfishtë midis variablave të pavarur dhe variablit të varur	215
Tabela VI. 15 Analiza e regresionit të shumëfishtë midis faktorëve që ndikuan te përzgjedhja e medresesë dhe variablit të varur masa e besimit fetar	216

LISTA E GRAFIKËVE

Grafiku VI. 1 Gjinia	190
Grafiku VI. 2 Mosha	191
Grafiku VI. 3 Zona nga vijnë prindërit	192
Grafiku VI. 4 Vendbanimi	193
Grafiku VI. 5 Nxënësit të ndarë sipas gjinisë	195
Grafiku VI. 6 Ndarja në bazë të qëndrimit në konvikt ose jo	196
Grafiku VI. 7 Shpërndarja e nxënësve që studiojnë në medrese sipas klasave.....	197
Grafiku VI. 8 Kush zgjodhi të studiojë në medrese?	198
Grafiku VI. 9 Sa të lidhur jeni me fenë?	200

LISTA E SHKURTIMEVE DHE E FJALORIT

nr.	: numër
etj.	: e të tjerë
d.m.th.	: domethënë
shek.	: shekull
UN	: Kombet e Bashkuara
SHBA	: Shtetet e Bashkuara të Amerikës
p.sh.	: për shembull
KMSH	: Komuniteti Mysliman i Shqipërisë

KAPITULLI I: HYRJE

Dihet që njeriu si qenie sociale deri në ditët tona ka jetuar në grupe. Kur shqyrtojmë shoqëri të formuara nga njerëzit do të shikohet se nuk janë bashkime të zakonshme. Njerëzit që duhet të përmbushin nevojat e pafundme, për t'i plotësuar këto nevoja ndjehen të detyruar të jetojnë së bashku.

Nuk mund të bëhet fjalë për vazhdimsinë e ekzistencës nëse individi distancohet nga bashkëjetesa e përbashkët, e njëjta gjë mund të thuhet edhe për plotësimin e cilësive njerëzore nga individi pa prezencën e personave të tjerë që përbëjnë shoqërinë. Studimi sociologjik i kryer mbi çështjen nëse njeriu mund të jetojë pa pasur nevojë për dikë tjetër, është e rëndësishme për të kuptuar strukturat që janë produkt i shoqërisë dhe jetës shoqërore (Güngör, 2013: 65).

Shoqëria është tërësia e institucioneve të krijuara nga elemente materiale dhe shpirtërore. Institucionet që janë në strukturën e elementeve kryesore strukturore të një shoqërie, janë struktura të ngritura mbi vlera të caktuara në mënyrë që të plotësojnë nevojat dhe pritshmëritë e njerëzve (Türkkahraman, 2009: 25-26).

Türkkahraman në lidhje me institucionet që lindin nga nevojat e shoqërisë thotë: “Të dhënat sociologjike dhe antropologjike, në të gjitha shoqëritë të cilësuar primitive ose të përparuara, duke vënë në dukje ekzistencën e institucioneve si familja, arsimi, ekonomia, politika dhe feja, vë në dukje nga pikpamja e mynyrës së themelimit formën e ngjashme të institucionalizimit të sjelljeve të hasura në të gjitha shoqëritë” (Türkkahraman, 2009: 30).

Shoqëritë e globalizuara në ditët tona, kanë një strukturë më heterogjene sesa periudhat e kaluara dhe ka marrë një formë që nuk mund t'i shmanget jetesës së përbashkët. Vërehet se persona që kanë fe, gjuhë dhe etnitete të ndryshëm po jetojnë së bashku brenda një shoqërie. Përpjekja për të dëgjuar njëri-tjetrin duke lënë ndryshimet mënjanë në mënyrë që të jetojnë në paqe, është e nevojshme gjetja e pikave të përbashkëta në shprehjen e lirë dhe pa pengesa të besimeve dhe mendimeve të ndryshme.

Çdo shoqëri, u mëson brezave të rinj më anë të rrugëve arsimore gjuhën, besimin, traditat, artin dhe letërsinë. Përpjeket t'u përcjellë atyre kulturën e përbashkët. Sepse përgatitja e individit për të ardhmen është aq e rëndësishme sa përshtatja me shoqërinë në të cilën jetojnë, për paqen dhe qetësinë e asaj shoqërie.

Gjallesat e tjera vijnë me aftësitë e duhura për të jetuar në këtë botë, ndërsa njeriu këto aftësi i fiton më vonë. Shoqëritë këto qëllime mundohen t'i realizojnë në shkolla me anë të arsimit. Shkolla, nga një anë e përgatit njeriun për jetën, nga ana tjetër synon t'i transferojë atij kulturën, njohuritë, bindjet e komunitetit dhe vlerat e shoqërisë ku jeton.

Secili nga institucionet shoqërore ka një funksion të veçantë në strukturën sociale. Për rëndësinë e temës sonë është i nevojshëm studimi mbi institucionet fetare dhe funksionet e tyre.

Feja është një realitet social. Ajo i ka fillimet e saj që me njeriun e parë, është një faktor i rëndësishëm që ndikon në formësimin e jetës dhe strukturat e mendimeve të shoqërisë. Feja e vendosur në natyrshmërinë e njeriut si shembëlltyrë e ndjenjës së besimit i drejtohet si botës së brendshme të individit ashtu edhe jetës sociale të tij (Oruç, 2008: 132). Feja e cila është pranuar edhe si një element i rëndësishëm i kulturës, ekzistenca e së cilës vazhdon që nga fillimi i njerëzimit dhe me besimin dhe parimet e adhurimit të

cilat mbart është një element i rëndësishëm që ka ndikuar gjithmonë te kulturat (Güven, 2012: 933).

Feja, është një domosdoshmëri e rëndësishme nga pikëpamja e jetesës individuale dhe shoqërore. Njerëzit për të plotësuar këtë domosdoshmëri të tyre kanë besuar patjetër në një fe, pa marrë parasysh nëse është hyjnore ose jo (Kılavuz & Yılmaz, 2009: 125).

Feja e radhitur si një ndër institucionet shoqërore, që ka një ndikim të madh në formimin e kulturave është në pozicionin e garantuesit të paqes dhe qetësisë. Në të njëjtën kohë, në formësimin e lidhjeve themelore që e mbajnë shoqërinë në këmbë dhe në afrimitetin e individëve me njëri tjetrin parimet e fesë dhe të moralit kanë një ndikim të madh (Kutlu & Kutlu, 2013: 28). Në këtë pikë është e rëndësishme mësimi i parimeve fetare dhe morale që i përkasin fesë. Në Shqipëri nevojat që kanë njerëzit për fenë përmbushen nga institucionet fetare të themeluara për këtë qëllim. Këto institucione po mundohen të përmbushin nevojat e njerëzve në lidhje me çështjet e fesë, qoftë me anë të institucioneve të adhurimit, qoftë me anë të institucioneve arsimore.

Në Shqipëri edukimin fetar dhe mësimin e tij e kanë marrë përsipër medresetë. Në medresetë që janë pjesë e institucioneve arsimore legale të sistemit arsimor të vendit, krahas mësimave me përmbajtje shkencore dhe sociale jepen edhe mësimet që i përkasin fesë Islame.

Studimi me temë “Perceptimi i prindërve lidhur me edukimin fetar në Shqipëri: rasti i medreseve” që kemi bërë përbëhet nga shtatë kapituj kryesorë. *Në kapitullin e parë*, bëjnë pjesë qëllimi, problemi, rëndësia, pyetjet, hipotezat dhe variablat. *Në kapitullin e dytë*, edukimi fetar, duke qenë se përfiton nga metodat dhe teknikat e shkencave të edukimit, iu është dhënë vend koncepteve të edukimit në përgjithësi dhe edukimit fetar

në veçanti. Gjithashtu është cekur rëndësia dhe nevoja për edukimin fetar. *Kapitulli i tretë*, është përgatitur në pesë tituj kryesorë, ku janë pasqyruar të dhëna të hollësishme rreth qasjeve sociologjike të ngjarjeve fetare, ndikimeve të fesë si një realitet social mbi jetën shoqërore, arsyeve që e bëjnë të domosdoshëm edukimin fetar, themeleve të edukimit fetar dhe teorive bazë të studimit tonë. *Në kapitullin e katërt*, janë përmendur në mënyrë primare qasja edukuese e Islamit dhe procesi historik duke qenë se edukimi në medrese bazohet në bazat islame. Më pas, duke pasqyruar të dhëna historike rreth edukimit fetar dhe institucioneve gjatë procesit historik, u është lënë vend të dhënave në lidhje me medresetë e sotme. *Në kapitullin e pestë*, janë pasqyruar të dhëna të përgjithshme në lidhje me metodologjinë e studimit. *Në kapitullin e gjashtë*, është pasqyruar analiza e të dhënave të përfuara në studimin tonë. Ndërsa *në kapitullin e shtatë* i është dhënë vend pjesës së konkluzioneve dhe rekomandimeve, në të cilën janë vlerësuar gjetjet e përfuara. Në ANEKS gjenden tabelat me të dhënat e marra pas kryerjes së analizës.

1.1. Qëllimi i studimit

Në shekullin e kaluar janë shembur perandori dhe shtetet e reja që lindën, si rrjedhojë e kësaj, hynë në procesin e rindërtimit politik. Në këtë proces, faktorët ekonomikë, socialë, kombëtarë, kulturorë dhe fetarë kanë qenë efektivë.

Këto procese dhe në kuadër të faktorëve aktivë brenda strukturës laike të shtetit shqiptar modeli i medreseve e ka zënë vendin e tij brenda sistemit arsimor shqiptar. Në këtë kontekst Medreseja e Tiranës, e cila filloi veprimtarinë në vitin 1924, mund të renditet si një nga shkollat më të dalluara e hapur pas Pavarësisë. Në ditët e sotme numri i

medreseve ka arritur në shtatë në qytetet e Tiranës, Elbasanit, Shkodrës, Durrësit, Korçës dhe Beratit, ku vazhdojnë veprimtarinë e tyre arsimore.

Në këtë punim, duke u nisur nga fakti se feja është një nevojë për njeriun, dhe duke i dhënë rëndësi edukimit fetar, kemi si qëllim përcaktimin e faktorëve që i shtyjnë prindërit të zgjedhin medresenë për edukimin e fëmijëve të tyre dhe matjen e ndikimit që ka te qëndrimet dhe sjelljet e nxënësve edukimi fetar, përveç kurrikulave të shkollës së mesme.

1.2. Problemi i studimit

Në ditët e sotme arsimit konsiderohet si një vlerë e pazëvendësueshme që synon edukimin e individit nga pikëpamja fizike, shpirtërore, sociale dhe profesionale. Shkolla është institucioni që e ka marrë përsipër këtë detyrë dhe duhet ta përgatisë individin për të ardhmen jo vetëm për shoqërinë ku jeton, por për të gjithë njerëzimin. Por në kushtet e botës moderne ku jetojmë, edukimi i individit dhe shëndërrimi i tij në mënyrën e dëshiruar, është thuajse i pamundur.

Nga ana tjetër, qëllimi i feve hyjnore është edukimi njeriut në mënyrë shembullore nga pikëpamja morale dhe shoqërore, duke kontribuar në këtë mënyrë në arritjen e qetësisë dhe paqes në shoqëri. Ashtu siç e kanë theksuar dhe antropologët, feja është nevojë për shoqërinë. Feja, e cila ndodhet në një pozicion të pandashëm të jetës, u duhet mësuar njerëzve në mënyrën e duhur që njerëzit të përmbushin nevojat e tyre në mënyra të ligjshme; në këtë aspekt vlen të theksohet se përbën një çështje të rëndësishme, e cila nuk duhet lënë mënjanë.

Shoqëria e për rrjedhojë individi, nëse nevojën për dituri në lidhje me çështjet fetare e përmbush në shkollë në rrugë zyrtare, kjo përbën një hap të rëndësishëm për parandalimin e kuptimit gabim të fesë dhe negativitetit që buron nga të kuptuarit në mënyrë të pamjaftueshme të fesë. Edukimi fetar që realizohet në mënyrë të pakontrolluar dhe nga persona të pakualifikuar do të sjellë për rrjedhojë informacion të gabuar dhe si përfundim i kësaj, me shumë mundësi, do të lindin sjellje dhe qasje që janë në kundërshtim me frymën fetare.

Në medresetë që kryejnë veprimtarinë e tyre në vartësi të Komunitetit Mysliman të Shqipërisë dhe që janë pjesë e arsimit shqiptar jepet edukim fetar mbi bazat e fesë Islame. Mosekzistenca e studimeve të mjaftueshme në lidhje me edukimin fetar që jepet në medrese, përbën problem për përftimin e një diturie të saktë dhe të shëndetshme. Duke qenë se shoqëria nuk ka informacion të mjaftueshëm në lidhje me medresetë, kjo gjë bëhet shkak për lindjen e paragjytimeve.

Në këtë kuadër në medresetë e Shqipërisë; mësimi fetar që u jepet nxënësve në mjedisin kulturor të tyre, përveç besimit fetar, qëndrimeve dhe sjelljeve të nxënësve të medreseve, studimi i ndikimit të zhvillimit social-kulturor të tyre ka një rëndësi të veçantë.

1.3. Rëndësia e studimit

Të dhënat antropologjike dhe sociologjike, që burojnë nga nevojat shoqërore në lidhje me institucionet në të gjitha shoqëritë, që emërtohen si të zhvilluara, tregojnë ekzistencën e institucioneve si familja, arsimi, ekonomia, politika dhe feja. Fenë, e cila është një realitet social dhe është pjesë e këtyre institucioneve, duke ua përcjellë brezave të ardhshëm dhe përmbushja e nevojës së dijes në lidhje me fenë në shkolla në rrugë

legale, përbën një hap të rëndësishëm në parandalimin e keqkuptimeve që mendohet se burojnë nga feja.

Nën ndikimin e globalizimit ndryshimet në shoqëri po realizohen më shpejt. Qasjet dhe mendimet e reja në botë dhe në vartësi të kësaj qasjeje e vlerave dhe përvojave të reja, po ndikojnë fuqishëm në jetën individuale dhe shoqërore. Thuajse në çdo fushë pluralizmi po përparon, të gjitha divergjencat po përjetojnë së bashku dhe njëra pas tjetrës. Vlerat po hetohen dhe diskutohen sipas vendit (Aydın, 2011: III).

Në ditët tona feja vjen si temë e ditës në mënyra të ndryshme. Në shumë vende ka pasur diskutime rreth zbatimit të mësimave fetare në sistemin arsimor dhe formën sesi do zhvillohet arsimi. Në këtë pikë, çdo vend, në bazë të realitetit të tij, zhvillon modele të ndryshme të edukimit fetar të përshtatshme për strukturën e tij shoqërore (Zengin, 2012:103).

Është e rëndësishme mbrojtja e lidhjes midis realitetit të jetës së sotme të njeriut dhe bazës së ekzistencës si burimi i saktë fetar që përfitohet nga burimet kryesore. Për shembull, në shoqëritë me shumicë myslimane, tema si kultura e bashkjetesës në paqe, ndërgjegjësimi mjedisor, të drejtat dhe liritë themelore të njeriut, etj. ofrojnë një rëndësi më të madhe në ditët e sotme sesa në të kaluarën. Duke marrë parasysh rrethanat aktuale, ka lindur nevoja për t'i paraqitur këto çështje të trajtuara në mënyrë më të detajuar (Aydın, 2011: VII).

Institucionet arsimore, kanë rëndësi jetike për rritjen e burimeve njerëzore që nevojiten për vazhdimësinë e ekzistencës së shtetit. Individët që përbëjnë shoqërinë në këto institucione, formësohen si qytetarë idealë me ndihmën e arsimit. Për krijimin e qytetarit ideal nevojitet bashkëpunimi i fushave të ndryshme. Në këtë pikë, arsimi fetar,

përveç objektivave të tij specifike, shërben dhe në arritjen qëllimit të formsimit të qytetarit ideal (Nazıroğlu, 2012: 135).

Realiteti i arsimit fetar që është moshatar me njeriun, është e rëndësishme të nxirret në pah duke marr parasysh qasjen shkencore dhe drejtimet që e kanë shoqëruar arsimin islam në realitetin e Shqipërisë. Edhe pse në Shqipëri mund të ketë studime në fushën e fesë, në veçanti në medrese, duhet vënë në dukje se nuk është bërë asnjë punim në nivel doktrate rreth kësaj teme. Me anë të këtij studimi, synohet të jepet një kontribut për informacione më të detajuara rreth medreseve dhe zbatimit të arsimit fetar në aspektin e Islamit në Shqipëri.

1.4. Pyetjet e studimit

Pyetja kërkimore 1: Qëllimi se medreseja do t'i bëjë fëmijët e tyre të kenë sjellje dhe qëndrim më të mirë është më shumë për djemtë apo për vajzat?

Pyetja kërkimore 2: Tek cilat familje (familjet që jetojnë në qytet apo familjet që jetojnë në fshat) ka ndikuar më shumë ideja se fëmija i tyre duhet të studiojë në medrese që të fitojë sjellje të mirë?

Pyetja kërkimore 3: A ka dallime midis familjeve me nivel të ndryshëm ekonomik dhe qëllimit për të dërguar fëmijët në medrese për të patur sjellje dhe qëndrim të mirë?

Pyetja kërkimore 4: A ndikon tradita familjare në qëndrimin dhe sjelljen e nxënësve që mësojnë në medrese?

Pyetja kërkimore 5: A ekzistojnë dallime të rëndësishme midis faktorëve që kanë ndikuar në marrjen e vendimit për zgjedhjen e medresesë dhe profesionit të prindërve?

Pyetja kërkimore 6: A varen faktorët që kanë ndikuar në zgjedhjen e medresesë nga rajoni ku gjendet medreseja?

1.5. Hipotezat e studimit

Hipoteza 1: Tradita familjare, besimi fetar, gjinia dhe vendbanimi (qytet, fshat) ndikojnë në zgjedhjen e edukimit fetar në medrese.

Nën hipoteza 1.1: Tradita familjare ndikon në zgjedhjen e edukimit fetar në medrese.

Nën hipoteza 1.2: Niveli i besimit fetar ndikon në zgjedhjen e edukimit fetar në medrese.

Nën hipoteza 1.3: Nxënëset vajza zgjedhin më shumë edukimin në medrese sesa nxënësit djem.

Nën hipoteza 1.4: Vendbanimi (qytet, fshat) ndikon në zgjedhjen e edukimit fetar në medrese.

Hipoteza 2 : Jeta social-kulturore e nxënësve të edukuar në medrese varet nga faktorët që kanë ndikuar në zgjedhjen e saj dhe nga edukimi fetar që jepet në medrese.

Hipoteza 3: Faktorët që ndikojnë më shumë në zgjedhjen e medresesë lidhen me faktin që në medrese ka lëndë fetare, përpikmëria fetare e mësuesve dhe mundësia e mësimit të disa gjuhëve të huaja.

Hipoteza 4: Nuk ekzistojnë dallime të rëndësishme midis faktorëve që kanë ndikuar në marrjen e vendimit për zgjedhjen e medresesë për edukimin e fëmijës së tyre dhe situatës ekonomike në familje.

1.6. Variablat

Duke iu referuar informacionit të pyetësorit si dhe arritjes së qëllimit të këtij punimi elementët e tij janë grupuar në faktorë të cilët janë variabla të pavarur si dhe në variabla të varur.

Variablat e pavarur të cilët lidhen me faktorët që kanë patur ndikim në jetën sociale dhe kulturore të nxënësve janë:

- Faktorët që kanë ndikuar në zgjedhjen e medresesë (që matet me 15 pyetje).
- Ndikimi i edukimit fetar në qendrimet dhe sjelljet e nxënësve (që matet me 13 pyetje).

Variabli i varur është:

- Efektet e edukimit në medrese në jetën sociale dhe kulturore të nxënësve (që matet me 5 pyetje).

Të gjitha pyetjet maten sipas shkallës Likert (1- Sigurisht që nuk jam dakord deri në 5 Sigurisht që jam dakord).

KAPITULLI II : KORNIZA KONCEPTUALE

Për të bërë që tema jonë kërkimore të kuptohet më mirë në lidhje me fushën që punojmë, shpjegimi i koncepteve paraqet një rëndësi të veçantë. Konceptet luajnë një rol të rëndësishëm si në kuptimin e mendimeve dhe ideve të hedhura, ashtu edhe në arsyetimin e çështjes, si nga ana shkencore, ashtu dhe nga ajo logjike. Për formimin e saktë dhe të vërtetë të mendimit, efekti i koncepteve të kuptuara dhe të shprehura saktë është i madh. Përveç kësaj, zotërimi mirë i koncepteve luan një rol shumë të madh nga ana e edukimit dhe e arsimimit (Karaman dhe të tjerë, 2006: V).

2.1. Shkenca e arsimit

Njeriu brenda të cilit është vendosur termi arsim që në kohët e hershme të historisë, përvojat dhe mendimet e grumbulluara i transmeton te brezat e mëvonshëm duke ua sugjeruar ato atyre. Janë bërë përpjekje që përvojat dhe mendimet të cilat cilësohen si veprimtari arsimore parashkencore, të sistematizohen duke u sintetizuar me mendime të reja (Altaş & Arıcı, 2015: 52).

Tosun shprehet se mendimet e Dilthey rreth lindjes së arsimit shkencor janë mendime që për ne kanë një vlerë shumë të madhe. Sipas Tosun, mendimi i Dilthey vijon në këtë formë: "Shkenca e arsimit, është mishëruar me provën e të shpjeguarit shkencërisht të realitetit arsimor." Sërish rreth të njëjtës temë Tosun na transmeton mendimet e Frischeisen dhe të Köhler-it. Tosun, na qartëson se ata të dy mendojnë se shkenca e arsimit ka lindur nga nevojat e domosdoshme të realitetit të arsimimit, d.m.th. nga nevoja e kthimit në një sjellje edukative me vetëdije më të lartë të asaj që zotëron ndikim më të madh në aplikim (Tosun, 2012: 35).

Pavarësisht se janë shkruar vepra të shumëllojshme rreth arsimit para periudhës së shkencës, arsimi ka fituar vlerë dhe mendime të reja mbas Rilindjes. Kur vijmë në shekullin e 19-të shikojmë se shkenca dhe teknologjia kanë përparuar shumë dhe nevojat që nxori në pah industria bënë të mundur zhvillimin e arsimit si një degë shkence më vete. Zhvillimet më të mëdha në arsim janë bërë vetëm në shekullin e shkruar duke filluar nga organizimi i arsimit në grupmosha, duke bërë kërkime të veçanta në programet e arsimit dhe duke formuar qendra studimi (Altaş & Arıcı, 2015: 58).

Dija ose shekulli i shkencës janë dy terma bazë që cilësojnë këtë shekull. Të gjithë ata që do të bëheshin të zotët e dijes dhe shkencës në këtë shekull të ri dhe ata që do ta zhvillonin atë, do të bëheshin zotëruesit e këtij shekulli. Për ta prodhuar dijen u duhej të zhvillonin njerëz të ditur. Për këtë arsye u bë i domosdoshëm arsimimi i njerëzve (Tosun, 2012: vi).

Tosun në lidhje me mendimin e Rudolf Lochner rreth shkencës së arsimimit na tregon sesi Luchner e ka shpjeguar shkencën e arsimit në këtë formë: “ Është një shkencë teorike dhe e pavarur që duke u drejtuar nga tërësia e vërtetësisë së arsimit, përpiqet ta përshkruajë, kuptojë dhe komentojë atë” (Tosun, 2012: 30).

Ndërsa Tosun përkufizimin e tij e bën duke u nisur nga përkufizimi i arsimit dhe shkencën e edukimit e përkufizon kështu: “Një disiplinë shkencore e cila përpiqet që të sjellë ndryshimet e dëshiruara në sjelljet e individit, me anë të jetesës së tij dhe qëllimisht, duke i përshkruar, sqaruar dhe kontrolluar me metoda shkencore në periudhën e eksperimentimit” (Tosun, 2012: 31).

Sipas Bilginit: “Shkenca e arsimit nuk përbëhet nga përvoja e të gjithë arsimtarëve dhe mendimeve subjektive të secilit prej tyre rreth metodave më të mira të ndikimit mbi individin në zhvillim e sipër... Ashtu siç nuk mjaftojnë përvojat dhe intuita e çdo individi për të ndërtuar një opinion rreth botës dhe jetës, në të njëjtën mënyrë nuk mjaftojnë edhe për të ndërtuar një mentalitet bazë për arsimin” (Bilgin, 1995: 26, 27).

Detyra e shkencës së arsimit është që të bëjë kërkime mbi të gjitha aktivitetet e arsimit, si për shembull: qëllimi i arsimit, metodat dhe teknikat që do të përdorin arsimtarët, mjetet që duhet të përdoren, njohja e të gjithë veçorive të personave që do të mësojnë. Të gjitha këto hyjnë në kërkimin e shkencës së arsimit. Shkencën e arsimit e presin çështje të rëndësishme si: gradat e arsimit, mënyrat e shpjegimit, po ashtu në lidhje me këtë realizimi i kërkimeve legjislativë dhe formimi i një baze shkencore (Egemen, 1965: 64).

Brenda një kohe të shkurtër dega e arsimit është zhvilluar në mënyrë shkencore dhe si përfundim i kësaj në lidhje me arsimin kanë lindur degë të reja. Në përfundim të kësaj, fusha e shkencës së arsimit është ndarë në shumë grupe.

2.1.1. Arsimi

Njeriu, i cili ndër qeniet e gjalla del në pah me veçorinë e të qenit i vetëdijshëm, është i hapur të ndikojë dhe të ndikohet. Ndryshimi që ndodh te njeriu si rezultat i ndërveprimit do të ishte me vend të konsiderohet se ka një lidhje me arsimin, sepse njerëzit që i nënshtrohen edukimit dhe trajnimit, ashtu siç kanë potencial për të përfutur sjellje të reja, ashtu arrijnë të jenë të aftë për të zhvilluar dhe aftësitë e tyre. Mundësitë për arsimim që u ofrohen individëve, të cilët përbëjnë shoqërinë, janë gjithashtu një faktor i rëndësishëm në përparimin dhe zhvillimin e shoqërisë.

Arsimi është një nga institucionet kryesore i formuar nga njerëzit për të plotësuar nevojat e shoqërisë si sot ashtu dhe nevojat që do të lindin në të ardhmen. Sipas Dewey (1996) arsimi konsiderohet të jetë si një mjet për të vazhduar jetën sociale. Ai na tregon sesi individët që lindin në komunitetet primitive fisnore, ashtu edhe individët që lindin në shoqëri të cilat jetojnë në qytete të zhvilluara (bashkëkohore) kur vijnë në jetë kanë mungesa nga ana gjuhësore, e besimit dhe e mendimit. Fillimisht, personi që lind është i pavetëdijshëm për qëllimet dhe zakonet e shoqërisë ku ai vjen në jetë, por ai duhet t'i analizojë me kalimin e kohës këto zakone dhe qëllime duke treguar një interes aktiv. E vetmja fuqi që mund të eliminojë hendekun midis shoqërisë dhe individit është arsimi (Dewey, 1996: 10).

Si një fenomen i domosdoshëm i jetës së përditshme, duke përfshirë një numër të madh njerëzish në pozicionin e arsimdhënësit ose arsimarrësit, arsimi ka arritur të jetë një koncept i pasur e i zakonshëm që përdoret shpesh për të shprehur të gjitha llojet e aktiviteteve edukative. Përpjekjet e bëra për të përkufizuar konceptin e arsimit dhe nxjerrja në pah e qasjeve të ndryshme të tij, ka bërë që të vështirësohet realizimi i një përkufizimi të vetëm të arsimit (Altaş & Arıcı, 2015: 48).

Një arsimtar gjerman, Wolfgang Brezinka, në botimin e tij *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft* tregon si shembull mendimet e thëna nga Rusoi (Rousseau), Kant dhe Niemeyer lidhur me ndërlikimet e krijuara rreth me kuptimit të arsimit. Rousseau përdor shprehjen: “Çdo gjë që nuk e kemi pasur në lindje dhe përdorimi i gjithçkaje kur jemi të rritur përfitohet vetëm nga arsimi”. Kant thotë: “Njeriu bëhet njeri vetëm me anë të arsimit. Njeriu nuk është asgjë tjetër veçse çfarë arsimi ka bërë.” Ndërsa Niemeyer shprehet: “Arsimi, në kuptimin thelbësor të fjalës, në shumicën e njerëzve ka një rol të vogël që të bëhen njerëz, sepse rolin më të rëndësishëm e luajnë

njerëzit e tjerë ose gjërat e tjera që ndikojnë nxënësit me ose pa qëllim” (Brezinka, 1975: 34).

Wolfgang Brezinka, për të nxjerë në pah diversitetin e përkufizimeve mbi konceptin e arsimit dhe për të arritur që përkufizimi i arsimit të jetë i pranuar nga të gjithë, pasi ka studiuar dhe bërë kritikën e gjashtë shteteve mbi përkufizimin e arsimit, si: Gjermania, Franca, Amerika, Holanda, Anglia dhe Rusia, ai ka nxjerrë përkufizimin e tij rreth arsimit.

Brezinka na sqaron se gjermani Rudolf Lochner me arsim nënkupton: “Një ndihmë jetësore individuale, me qëllimin e hyrjes në jetën në grup dhe përcjelljes së kulturës së grupit të rinjve ose të rriturve, pjesërisht e planifikuar, pjesërisht e paplanifikuar, por në çdo aspekt një përpjekje njerëzore.” Francezi Emile Durkheim, arsimin e përkufizon si: “Ndikim i të rriturve ndaj të rinjve të papjekur akoma për një jetë sociale.” Ndërsa qëllimin e arsimit e përkufizon si: “Nxjerrje në pah dhe zhvillim i pritshmërive specifike fizike, mendore dhe morale të komunitetit politik (pra shtetit) dhe mjedisit shoqëror nga fëmija.” Amerikani John Dewey arsimin e shpjegon si: “Një funksion social, i cili realizohet me pjesëmarrjen e të rinjve në grupin social ku jetojnë dhe garanton zhvillimin dhe udhëzimin e pjesëmarrësve.” Holandezi Martinus Langeveld ka arritur në një përkufizim të tillë: “Arsimi, përfshin të gjithë elementët që kontribuojnë në pjekjen e një të rrituri si një qenie e zhvilluar së brendshmi; të edukosh është vetëm një pjesë e vogël e saj; pra, është një veprim drejtuar fëmijës, është një mjet i përdorur për të arritur qëllimin e edukimit.” Arsimtari anglez Richard Peters thotë se pikënisja për të sqaruar arsimin është koncepti i “të qenit i arsimuar.” Brezinka pasi studioi librin e Akademisë Sovjetike të Shkencave Pedagogjike *Bazat e përgjithshme të pedagogjisë marksiste*, sqaron se në këtë vepër fillimisht arsimi shpjegohet si: “Ndikim në zhvillim dhe drejtim

i zhvillimit”, më pas bëhet dallimi mes “Arsimit objektiv (informal), pra arsimit i cili zhvillohet i pavarur prej qëllimeve pedagogjike, dhe arsimit objektiv (formal) si një arsimim me qëllim ndikues” (Brezinka, 1975: 36-41).

Brezinka pasi bën analizën e gjashtë qasjeve të ndryshme mbi përkufizimin e arsimit, shpall përkufizimin e tij në lidhje me arsimin: “Me arsim nënkuptohen sjelljet e provuara prej vetë individëve për të rregulluar në mënyrë të përhershme modelet e sjelljeve të njerëzve të tjerë ose për të mbrojtur pjesët e para si të vlefshme, ose për të penguar sjelljet e para si të këqija që të dalin në pah.” Brezinka duke e shkurtuar dhe pak përkufizimin në lidhje me arsimin hedh një përkufizim tjetër, ku thotë: “Arsimi është një përmbledhje sjelljesh që përdoret nga njeriu për të mbështetur personalitetin e njerëzve të tjerë nga çfardolloj ane” (Brezinka, 1975: 95).

Ndërsa Selahattin Ertürk e përkufizon arsimin në këtë mënyrë: “Një proces që sjell ndryshime te sjellja e individit në mënyrë të dëshiruar dhe të qëllimshme me anë të jetesës” (Ertürk, 1977: 17).

Sipas Tosun, pas vlerësimeve të bëra në lidhje me përkufizimin e arsimit nga Brezinka dhe Ertürk, që te përkufizimi i bërë nga Brezinka “sjelljet” dalin më në pah ndërsa te përkufizimi i bërë nga Ertürk “koha (periudha)” del më në pah, dhe ai mendon se nëse “përpyekja” që është e rëndësishme në përkufizimin e bërë nga Brezinka do t'i ishte bashkangjitur përkufizimit të bërë nga Ertürk do të ishte një përkufizim më i qartë dhe i kuptueshëm, dhe duke bërë përmbledhjen ai shpreh që arsim do të thotë: “Procesi i përpyekjeve për të sjellë ndryshime në sjelljen e individit në mënyrë të dëshiruar dhe të qëllimshme me anë të jetesës” (Tosun, 2012: 19).

Yavuz (Javuz) duke e parë arsimin në këndvështrimin e jetës sociale të së shkuarës thotë se arsimi mund të shikohet si aktivitet transferimi i kulturës dhe vlerave që ndryshojnë e zhvillohen në një segment të gjatë kohor si dhe transferim i njohurive të përfuara në të shkuarën duke u transmetuar brez pas brezi. Yavuz sqaron se kjo është një detyrë historike që duhet kryer dhe që duhet zhvilluar në institucionet arsimore-kulturore për të nxjerrë në pah përfitimet e arritura nga breza të tjerë (Yavuz, 1998: 9-10).

Sipas Yavuzit gjëja më e rëndësishme në arsim është: “Në fillim ushqimi dhe rritja e individit në fëmijëri, edukimi me sjellje të mirë dhe njohuri, edukimi i gjendjes shpirtërore, përfitimi i aftësive dhe sjellja e gjithë këtyre në një mënyrë të duhur, të dobishme dhe të shëndetshme” (Yavuz, 1998: 10-11). Sipas mendimit tonë për zhvillimin e individit në këtë mënyrë, veprimtaritë arsimore të planifikuara me vetëdije ashtu siç do të parandalonin neglizhimin e të sotshmes do të ndihmonin edhe në ndërtimin e një jete më të suksesshme, të ekuilibruar dhe të rregullt.

Arsimi i cili luan një rol shumë të rëndësishëm në formimin e individit dhe që gjendet në çdo fazë të jetës ndahet në dy: *formal* dhe *informal*. Arsimi formal në përgjithësi zhvillohet në institucionet arsimore formale. Pavarësisht disa ndryshimeve që kanë arsimi ‘formal’ dhe ‘joformal’ ata kanë si qëllim të përbashkët edukimin e individit (Altuntaş, 2010: 20).

2.1.1.1. *Arsimi formal*

Arsimi formal synon të bëhet në kuadër të një paraplanifikimi dhe të realizohet përmes programeve të arsimit. Koha e arsimit planifikohet, zbatohet dhe ndiqet nga mësuesi. Arsimi që bëhet në mënyrë formale që nga fillimi deri në fund kryhet në një mënyrë të kontrolluar dhe në një mjedis të caktuar. Në faza të caktuara dhe në fund të procesit bën

pjesë edhe vlerësimi. Aktivitetet arsimore që kryhen nëpër shkolla hyjnë në kontekstin e arsimit formal (Fidan & Erden, 1994: 13).

Sipas Erdenit:

“Gjatë procesit të arsimit formal, për të sjellë ndryshime në sjelljen e individit, përgatitet një mjedis trajnimi në mënyrë të vetëdijshme, të planifikuar dhe të qëllimshme. Gjatë këtij procesi sjelljet e individit ndryshohen në bazë të disa qëllimeve të caktuara. Padyshim që këto ndryshime janë të dëshiruara dhe të përshtatshme për shoqërinë. Këto quhen sjellje të kërkuara” (Erden, 2007: 14-15).

Arsimi formal, për arsye se përmban të gjitha llojet e arsimit që do u jepen individëve, si gjatë periudhës së fëmijërisë ashtu dhe gjatë periudhës së rinisë, duhet organizuar në mënyrë të planifikuar dhe sistematike, bazuar në qëllimin e tij dhe të trajnimit (Yavuz, 1998: 12).

Duke treguar se arsimi luan një rol të rëndësishëm në zhvillimin e shoqërisë dhe duke vënë në dukje se aktivitetet arsimore të planifikuara, të programuara dhe që të bëjnë të arrish qëllimin kanë fituar një rëndësi të madhe në shoqëritë e zhvilluara, Altaş dhe Arıcı kanë listuar si më poshtë veçoritë e arsimit formal:

- Qëllimet që pretendohen të arrihen janë të caktuara.
- Është i planifikuar dhe i programuar.
- Qëllimet e arsimit arrihen (kryhen) me persona profesionistë.
- Thelbësor është fitimi i sjelljeve (qëndrimeve) pozitive.
- Arsimi kryhet në një vend të caktuar.
- Përdoren mjete dhe sende arsimore të përgatitura në mënyrë profesionale (Altaş & Arıcı, 2015: 53).

Arsimi formal në vetvete ndahet në dy grupe “i planifikuar” dhe “i përbashkët”.

2.1.1.1.1. Arsimi i planifikuar

Në përgjithësi arsimi i planifikuar është një aktivitet arsimor, që u aplikohet rregullisht nëpër shkolla nxënësve të klasifikuar sipas grupmoshave, dhe kjo bëhet në bazë të përgatitjes së programit arsimor duke marrë parasysh objektivat arsimore të vendit. Ky lloj arsimi përgatitet në bazë të rregullave me qëllimin e përgatitjes së nxënësve me njohuritë e duhura që ata të jenë të gatshëm në kohën kur të ushtrojnë profesionin, në mjedise si shkolla apo mjedise që mund të pranohen ose përmbajnë kushtet e një shkolle para se ato të marrin pjesë në grupet e profesioneve në jetën sociale (Fidan & Erden, 1994: 14).

Sipas Geçit-it:

“Arsimi i planifikuar është një sistem i rregullt arsimor që kryhet me anën e përgatitjes së programeve kryesisht për grupmosha të caktuara për arritjen e objektivave të përcaktuara nga organe (institucione) kompetente. Ky lloj arsimi përfshin arsimin parashkollor, arsimin fillor, arsimin nëntë-vjeçar dhe arsimin e lartë” (Geçit, 2011: 7).

Ndërsa Altuntaş e përkufizon arsimin e planifikuar duke u shprehur kështu: “Arsimi i planifikuar është një formë arsimi e përbërë nga nivele arsimore graduale të mbështetura tek njëra-tjetra. Gjithashtu kjo formë arsimi është përcaktuar duke u mbështetur në ligje, ku vetëm grupmosha të caktuara mund të vazhdojnë” (Altuntaş, 2010: 21).

Në ditët e sotme arsimi i planifikuar përfshin arsimin parashkollor (kopshtin), arsimin fillor, arsimin nëntëvjeçar dhe arsimin e lartë, gjë që ndryshon detyrueshmërinë sipas ligjeve të vendit. Në arsimin formal ka një renditje të shkallëve dhe nxënësit që përfundojnë me sukses mund të vazhdojnë nivelin tjetër të arsimit (Altaş & Arıcı, 2015: 54).

2.1.1.1.2. Arsimi i përbashkët

Është e nevojshme dhe e dëshirueshme që të gjithë individët që përbëjnë shoqërinë të përfitojnë nga mundësitë që ofron arsimi i planifikuar. Një diçka tjetër që nuk duhet neglizhuar është arsimi i personave që për arsye të ndryshme e lënë shkollën pa e përfunduar ose nuk shfrytëzojnë mundësitë që ofron arsimi i planifikuar. Për këtë arsye, është i rëndësishëm sigurimi i ofrimit të mundësive të tjera alternative që mund të pëlqehen dhe dëshirohen nga këta persona në mënyrë që dhe këta të kryejnë një arsimim.

Arsimi i përbashkët mund të përkufizohet në këtë mënyrë: “Shkollimi (arsimimi) i personave që nuk kanë marrë fare pjesë në sistemin arsimor të planifikuar ose që janë shkëputur në njërin nga nivelet e këtij arsimi, duke marrë një lloj tjetër arsimi të pëlqyeshëm në fusha të ndryshme që ata mund të tregojnë interes.”

Disa nga shërbimet që ofron arsimi i përbashkët:

- Mësimi i të shkruarit-lexuarit
- Ofrimi i mundësive për përfundimin e shkollimit për personat që e kanë lënë pa përfunduar
- Ofrimi i mundësive për përmirësimin e profesionit për persona të profesioneve të ndryshme
- Përgatitja e mundësive për shfrytëzimin e kohës së lirë në mënyrën e duhur (Geçit, 2011: 7).

Arsimi i përbashkët i përket një historie shumë të vjetër dhe është po aq i rëndësishëm sa arsimi i planifikuar. Po ta shohim temën dhe nga ana e historisë rezulton që edhe

komunitetet e para aktivitetet arsimore i kanë kryer me anë të arsimit të përbashkët, në veçanti fëmijët dhe të rriturit gjenin mundësinë të mësonin kulturën dhe teknikat në vendet ku ata jetonin. Ashtu siç ka qenë i vlefshëm në të shkuarën arsimi i përbashkët, po ashtu e ruan vlefshmërinë edhe në ditët e sotme (Bilgin & Selçuk, 1991: 29).

Jeta është e mbushur plot me surpriza dhe për këtë njeriu ndonjëherë detyrohet që të heqë dorë ose të shkëputet për një farë kohe gjatë rrugës për arritjen e objektivave të caktuara. Ndonjëherë njeriu mund të përballet me mundësi të reja ndryshe nga ato që nuk ka pasur mundësinë ti shfrytëzojë ose ëndrra të perealizuara. Veçanërisht mund të përfitohet nga mundësitë që ofron arsimi i përbashkët për ata që për arsye të ndryshme nuk kanë përfituar nga mundësitë që ofron arsimi i planifikuar. Arsyeja që shkollimi (arsimi) vazhdon për gjatë gjithë jetës së njeriut ne mund ta mendojmë nga një anë që arsimi i përbashkët është një lloj arsimi plotësues për arsimin e planifikuar.

Mosha, që është kusht për çdo nivel arsimi, në arsimin e planifikuar nuk kërkohet në institucionet e arsimit të përbashkët. Në një institucion që kryhet arsimi joformal pa kërkuar kusht moshën, një nënë dhe vajza në të njëjtën kohë mund të përfitojnë nga ky lloj arsimi. Këto institucione janë të afta që të plotësojnë mungesat dhe boshllëqet e institucioneve të arsimit formal (Altuntaş, 2010: 23).

Kurset e gjuhës, për kompjuter, për berber, mekanik, rrobaqepës etj. mund të hyjnë në kategorinë e llojeve të ndryshme që arsimi i përbashkët ofron.

2.1.1.2. *Arsimi informal*

Ditët e sotme arsimi formal, jepet në mënyrë formale në institucionet arsimore, parashkollor (kopshtin), fillor, tetë-vjeçar (nëntë-vjeçar), të mesëm dhe të lartë në

mënyrë joformale bazuar në kërkesat dhe nevojat e personave. Por periudha e arsimimit (shkollimit) nuk mbetet vetëm me kaq, ajo vazhdon edhe në vende si shtëpi, rrugë, kinema etj.

Sipas Erden-it:

“Një pjesë e aktiviteteve arsimore (shkollore) bëhen në mënyrë të paplanifikuar dhe pa pasur një qëllim. Këto lloje aktiviteteve shkollore quhen ndryshe informale. Sjelljet (veprimet, mësimet) që përfitohen në familje, shoqëri ose në marrëdhëniet usta-nxënës janë produkte të arsimit joformal. Fëmijët kur luajnë me njëri-tjetrin, të rriturit që formojnë grupe me moshatarët e tyre mësojnë ndihmën, solidaritetin, bashkëpunimin dhe zbatimin e rregullave duke komunikuar me njëri-tjetrin” (Erden, 2007: 13-14).

Sipas Altuntaş-it arsimi informal është: “Arsimi i formuar pa qëndruar lidhur një plani ose programi që rastësisht në formë akulturimi shfaqet për gjatë jetës.” Në këtë lloj arsimi vëzhgimi dhe imitimi luajnë rol të rëndësishëm. Të mësuarit shfaqet në bazë të këtyre dy koncepteve (Altuntaş, 2010: 19). Në këtë aspekt arsimi informal mund të pranohet se është një periudhë që vazhdon gjatë gjithë jetës.

Altaş & Arıcı, vënë në dukje se vetëm arsimi informal nuk është i mjaftueshëm në shoqërizimin dhe përgatitjen e individëve për jetën, kur kjo periudhë shihet si kulturim, kjo sipas tyre ka ndikim pozitiv dhe negativ tek individë, duke u bazuar në këtë ata bëjnë renditjen e veçorive të arsimit informal në këtë mënyrë:

- Ndodh në mjedise natyrore vetvetiu.
- Nuk është i planifikuar dhe i programuar.
- Edukuesit (mësuesit) nuk janë profesionistë.
- Mund të zhvillohet në mënyrë pozitive dhe negative.
- Mjedi që kryhet arsimi nuk është i përcaktuar.
- Nuk ka përgatitje materiale paraprake (Altaş & Arıcı, 2015: 53).

2.1.2. Edukimi

Për përgatitjen e një personi për jetën (të ardhmen) dhe për përfitim të aftësive dhe njohurive që do i duhen, nevojitet një kohë e gjatë. Edhe pse njeriu gjatë jetës përfiton disa njohuri, këto nuk janë të mjaftueshme që sjelljet e individit të zhvillohen në mënyrën e dëshiruar, dhe kjo bëhet e mundur vetëm me aktivitetet sistematike arsimore. Me këtë qëllim, në institucionet arsimore, bëhen planifikime për të arritur qëllimet e caktuara dhe për këtë bëhen përpjekje për arritjen e këtyre objektivave.

Demirel, mësimdhënien që është pjesë e sistemit të arsimit e përkufizon si të mësuarit që organizohet në mënyrë të planifikuar dhe të programuar në shkollë (Demirel, 2003: 9). Procesi i edukimit, organizohet në mënyra të ndryshme duke pasur parasysh gjendjen e individëve që përfshihen në të. Që procesi i edukimit të jetë i suksesshëm (shëndetshëm), ashtu siç është i rëndësishëm vendi dhe koha ashtu janë të rëndësishëm edhe mësuesi që është aktiv në këtë proces dhe pritshmëritë e prindërve dhe të nxënësve (Geçit, 2011: 20).

“Edukimi (shkollimi) formohet nga bashkëveprimi i ndërsjellë i nxënësit, mësuesit, qëllimit, temës (çështjes), metodës (mënyrës) dhe elementeve të mjedisit, të mbledhura bashkë në një vend. Një edukim i mirë është i lidhur me përshtatshmërinë dhe bashkëpunimin e këtyre elementëve” (Bay, 2011: 20).

Sipas transmetimit të Geçit-it, Variş e shikon edukimin si një pjesë të rëndësishme të arsimit që ka një mbulim të gjerë. Variş e lidh rëndësinë e edukimit me përgatitjen e brezave që do jenë të dobishëm për shoqërinë dhe që kanë besimin e shtetit nga çdo anë, që shtetet kanë bërë shpenzime të mëdha për të arritur këtë gjë (Geçit, 2011: 9).

“Edukimi (shkollimi) është krijimi i situatave të të mësuarit dhe stimulimi i mësuesit dhe përgatitja e nxënësve në arritjen e qëllimeve. Me një frazë tjetër, edukimi është, efektet e rregullta që një mësues arrin t’ua mundësojë nxënësve në mënyrë që ata të realizojnë të mësuarin në mënyrën më perfekte” (Alıcıgüzel, 1979: 13-14).

Hesapçioğlu e transmeton përkufizimin e Aytuna-it (1963): “Kur themi edukim, me përkufizimin më të shkurtër nënkuptojmë, aktivitetet e bëra nga persona (mësues) që kanë trajnim pedagogjik me qëllimin që të mundësojnë ose të ndihmojnë përftimin e njohurive dhe shkathtësive të nxënësve, qoftë nga ana fizike, ashtu dhe mendore në ambientet ku ata gjenden për t’u edukuar me qëllim që të përshtaten me kushtet e jetesës” (Hesapçioğlu, 2011: 44).

Në përgjithësi aktivitetet për përftimin e sjelljeve të dëshirueshme tek individ, që bëhen me ndihmën e parazbulimit të qëllimeve, realizohen në institucionet arsimore. Aktivitetet që bëhen në shkolla bazuar në plan, kontroll dhe në menyrë të organizuar quhen edukim. Gjithë aktivitetet edukative që janë pjesë e arsimit formal planifikohen që përpara dhe duke u bazuar në këtë plan veprohet. Për këtë arsye edukimi është një punë profesioniste (Erden, 2007: 19).

Për arsye se arsimi dhe edukimi kanë pothuajse (shprehin) të njëjtin kuptim ato ndonjëherë përdoren në vend të njëri-tjetrit. Edukim, quhet periudha e realizimit të aktiviteteve arsimore në mënyrë të planifikuar, programuar, në një kohë dhe vend të caktuar. Nga ky përkufizim ne nënkuptojmë që edukimi përbën vetëm një pjesë të aktiviteteve arsimore dhe se përkufizimi i arsimit është më i gjerë dhe gjithpërfshirës. Në edukim, është e rëndësishme që nxënësi të jetë në bashkëveprim me mësuesin dhe mjedisin që mësuesi mundëson. Pika e përbashkët që edukimi dhe arsimi kanë, është

qëllimi që kanë që tek individit të realizohen ndryshime të dukshme dhe të përhershme (Bay, 2011: 20).

Bay, një shprehje që i përket Ramizowski-t e përdor për të bërë përkufizimin e ndryshimit mes edukimit dhe arsimit “...edukimi i përngjan një ndjekjeje të një rruge, anët e së cilës janë të rrethuara me gardh për të arritur qëllimet e paracaktuara, ndërsa arsimit, i përngjan shëtitjes së lirë në tokat në të djathtë dhe në të majtë të rrugës” (Bay, 2011: 20).

2.1.3. Mësimi

Njeriu që vjen në jetë pa pasur asnjë njohuri bëhet pjesë e një procesi mësimor që do të vazhdojë gjatë gjithë jetës. Të gjitha njohuritë dhe aftësitë ai i përfiton gjatë këtij procesi. Në përgjithësi njeriu aventurën botërore e fillon me ecjen, ndërsa udhëtimin këtu ai e vazhdon duke mësuar të flasë, të lexojë, të shkruajë dhe shumë gjëra të tjera që i nevojiten në jetën e përditshme.

Për shkak të pikëpamjeve të ndryshme ashtu siç është dhe në përkufizimin e disa koncepteve, shumëllojshmëri përkufizimesh ka dhe për konceptin e të mësuarit. Arsyeja për këtë është shqyrtimi i teorisë së të mësuarit nga teori të ndryshme psikologjike. Ndryshimet në përkufizimet ndodhin si arsye e theksit të bërë mbi rëndësinë e mësimit dhe kjo mund të merret si një mundim i bërë për të arritur kuptimin sa më të duhur të mësimit (Hesapçioğlu, 2011: 45).

Sipas Clifford-it, “ndryshimet pothuajse të vazhdueshme ose që përsëriten te sjellja e një personi quhen mësim” (Clifford, 1991: 77).

Ndërsa sipas Arık-ut, “ndryshimet që ndodhin në sjellje në bazë të kushteve të periudhës kohore lidhur me përvojat e jetesës në situata të caktuara quhen mësim” (Arık, 1995: 64).

Açıkgöz në botimin e tij *Mësimëdhënia dhe nxënia efektive* është munduar të studiojë qasjet në lidhje me konceptin e të mësuarit. Sipas Wittrock (1977) të mësuarit “është procesi i krijimit të ndryshimeve dhe që kanë një efekt kohe të caktuar, të cilat ndodhin gjatë jetesës në të kuptuar, qëndrim, njohuri dhe aftësi.” Ndërsa Mayer (1987) dhe Woolfolk (1990), të mësuarin e përkufizojnë kështu: “Ndryshimet pak a shumë të qëndrueshme dhe të dukshme që përftohen gjatë jetesës të sjellja ose njohuritë e personit.” Gayne (1985) e përkufizon të mësuarin si “ndryshimi në gjendjen ose aftësinë e njeriut, që ka një qëndrueshmëri të caktuar, por që nuk ndodh vetëm me efektin e procesit të rritjes” (Açıkgöz, 1996: 8).

Aftësia për të mësuar është një ndër veçoritë më të rëndësishme që e ndan njeriun nga gjallesat e tjera. Njeriu që në momentin e lindjes nuk bën asnjë veprim në mënyrë të vetëdijshme, dhe gjatë jetës së tij ai mëson nga rrethana të ndryshme që ai gjendet, njohuritë thelbësore që do i nevojiten gjatë jetesës. Shumica e psikologëve janë në të njëjtin mendim që individi mëson me anë të bashkëveprimit me të tjerët dhe se kjo është një farë ndryshimi në sjelljen e tij (Fidan & Erden, 1994: 20-21).

Sipas Sağlam-it, “Si ndodh të mësuarit?” ka arritur të jetë një pyetje që kërkon përgjigje dhe për këtë arsye, në lidhje me këtë temë, janë bërë shumë kërkime dhe është arritur një diversitet në lidhje me qasjet e të mësuarit. Sağlam na vë në dukje efektivitetin dhe rëndësinë e qasjeve të ndryshme filozofike në lidhje me konceptin e të mësuarit në veçanti, natyrën e njeriut, natyrën e njohurive, burimin dhe funksionin. Dhe më pas ai

citon ndarjen e teorive të mësimit në kategori si: bihevoriste, konjitive, afektive dhe neuro-fiziologjike (Sağlam, 2009: 252).

Biheviorizmi është një ndër teoritë e para dhe më e rëndësishmja. Sipas teorisë bihevioriste të mësuarit ndodh duke i dhënë organizmit paralajmërimet e duhura nga jashtë. Dhe kjo na tregon që në procesin e të mësuarit një rol të rëndësishëm luajnë edhe kushtet e jashtme. Në këtë mënyrë mjedisi mësues, materialet dhe strategjitë duhen planifikuar duke u fokusuar në kushtet e jashtme (Zengin, 2012: 106).

Ndërsa sipas teorisë konjitive, të mësuarit, ndryshe nga teoritë bihevioriste, është një proces i paparashikuar dhe që ndodh në mënyrë mentale. Ajo ndodhi në sjellje që bihevioristët e shpjegojnë si ndryshim, sipas teorive konjitive në të vërtetë është reflektimi i jashtëm i të mësuarit që formohet në mendjen e individit. Duke u nisur nga kjo, teoricienët konjitivë janë përqendruar më shumë në konceptet si, të kuptuarit, të menduarit, të perceptuarit, krijim dhe ndjesi (Özden, 2008a: 23).

Për arsye se të mësuarit ndodh dhe si rezultat i përvojave, fëmijët dhe të rriturit që janë pjesë e këtij procesi, njohuritë që mësojnë, aftësitë, qëndrimet dhe vlerat në mënyrë individuale duhet që t'i adaptojnë në jetë. Gjatë procesit të të mësuarit të sjellja e individit ndodhin ndryshime të qëndrueshme. E rëndësishme është që sjelljet e perftuara të jenë pozitive dhe të dobishme për shoqërinë (Şimşek, 2011: 11). Arsyeja është se njeriu është një krijesë sociale dhe për shoqërizimin e tij nevojitet procesi i edukimit dhe i të mësuarit. Shoqërizimi ndodh me aplikimin që individi bën pasi mëson sjelljet që janë të duhura për shoqërinë. Dhe masa më e qartë për shoqërizimin është të kuptosh njerëzit e tjerë dhe t'u tregosh harmoni atyre (Yıldırım, 1997: 123).

Për realizimin e integritit të shoqërisë së ditëve të sotme, e cila zotëron një strukturë heterogjene, rëndësi të veçantë paraqet siguri i harmonisë mes elementeve që formojnë bashkësinë.

“Koha e integritit ndryshe emërtohet dhe si koha (periudha) e shoqërizimit. Shoqërizimi është një periudhë bashkëveprimi midis individëve të caktuar që kanë për qëllim të përbashkët integritin në grup. Me anën e këtij transferimi individ, duke mësuar kulturën dhe normat e shoqërisë në të cilën ai jeton, mundohet të mundësojë njohuritë, sjelljet e mira, aftësitë dhe zakonet për të përmbushur rolet sociale të cilat i përkasin vetë individit” (Arslantürk & Amman, 1999: 321, 322).

2.2. Shkenca e edukimit fetar

Një vend të rëndësishëm në jetën njerëzore e zë feja, e cila i ka rezistuar kohës duke u trashëguar brez pas brezi. S’ka dyshim se feja ka një rol të madh në arsim dhe edukim. Origjina e aktiviteteve edukuese me bazë fetare është një çështje e përmendur në të kaluarën, por që vazhdon edhe në ditët e sotme. Ndryshimet që ndodhën në temën e edukimit në vitet e mëvonshme, si fillim në përfundim e më pas në lindje, domosdoshmërisht u sekularizuan. Gjatë këtij sekularizimi, dimension i edukimit fetar përjashtoi realitetin, një realitet që është lënë pas dore edhe në kuptimin shkencor (Tosun, 2012: 66).

Edhe pse shkencat fetare janë zhvilluar gjatë historisë, edukimi fetar nuk është përmendur deri në kohët e fundit si një disiplinë e veçantë. Duke marrë një rol aktiv në jetën njerëzore, arsimi dhe edukimi fetar është një nga çështjet aktuale të ditëve të sotme. Transmetimi me përpikmëri dhe përhapja e parimeve dhe metodave të caktuara të edukimit fetar, duhet të shoqërohet edhe me kuptimin dhe zbatimin e këtyre metodave. Veçanërisht, studimi se kujt do t’i aplikohet ky edukim, si do të realizohet, me çfarë synimi dhe në cilin nivel, si dhe funksionalizimi i teorive rreth këtyre

tematikave përbëjnë një dimension të veçantë të kësaj çështjeje (Altaş & Arıcı, 2015: 70).

Sipas Tosun-it, në kohën kur u përmend edukimi fetar kishte edhe aktivitete të tjera edukuese. Prandaj, “Duke u nisur nga faza e zhvillimit të programit, përcaktimi i qëllimit dhe objektivave, identifikimi dhe rregullimi i çështjeve arsimore, organizimi dhe zgjedhja e mjedisit mësimor, metodat, teknikat, përcaktimi i mjeteve dhe pajisjeve, përcaktimi se cilat qasje do të miratohen në çështjen e vlerësimit” janë të rëndësishme (Tosun, 2012: 44).

Ashtu si në shumë përkufizime, bie në sy diversiteti i një dege të re të shkencës, e cila është shkenca e edukimit fetar. Për shembull, vihet re se përkufizimi që bën Yavuz (Javuz) për shkencën e edukimit fetar, rrjedh nga përkufizimet e edukimit. Sipas Yavuzit, edukimi qëllimin e tij e lidh dhe e mbështet atë të zhvillimi individual.

Për këtë arsye edukimi fetar është një shkencë që nga një aspekt merret me përfshirjen e fëmijëve dhe të rinjve në botën sociale dhe kulturore të të rinjve, fillimisht në atë fetare pastaj morale si dhe me sigurimin e harmonisë së tyre atje (Yavuz, 1998: 50). Në këtë kuptim, aktivitetet që kanë të bëjnë me botën kulturore dhe sociale të të rriturve, si dhe marrja pjesë e të rinjve dhe fëmijëve, sipas Yavuzit, është konsideruar si “Shkenca e edukimit fetar.”

Ekziston një tjetër qasje e Yavuz rreth “Shkencës së edukimit fetar”, ku ai shprehet në këtë formë: “Edukimi fetar, është një shkencë e cila përpiqet që t’i studiojë ngjarjet e edukimit fetar në mënyrë objektive dhe sistematike, t’i kuptojë ato, t’i analizojë, komentojë dhe, duke u nisur nga vlerësimet, të arrijë në sentenca” (Yavuz, 1998: 54).

Tosun me atë që është përballur në edukimin gjerman dhe në literaturën e edukimit fetar, mendon përngjasimin e tyre me shkencën e edukimit fetar. Sipas postimit të Tosun-it, “Erich Henberger, shkencën e edukimit fetar, e përcakton si “edukimi fetar dhe shkenca e edukimit”, ndërsa Otto, për shkencën e edukimit fetar përdor frazën: “Përcakton teorinë kritike të sjelljes fetare në fusha të ndryshme në histori, e deri në ditët e sotme, në kontekstin e materialeve dhe të kombinimit të materialeve në arsim dhe në mësimdhënien kundrejt fëmijeve dhe të rinjve”. Ndërsa Klaus Wegenast shprehet se shkenca e arsimit fetar tashmë është bërë e përdorshme për studimet rreth çdo lloji arsimit dhe edukimi fetar të shoqërisë dhe të njerëzve të moshave të ndryshme. Wegenast këtu ka dhënë të dhëna në lidhje me thelbin e saj (të Shkencës së Edukimit Fetar) (Tosun, 2012: 32-33).

Tosun, pas shpjegimit të qasjeve të ndryshme, shkencën e edukimit fetar e përkufizon si një disiplinë shkencore që mundohet të marrë nën kontroll si dhe ta përshkruajë e shpjegojë -duke përdorur metoda shkencore- procesin e provave e sjelljes së ndryshimeve të dëshiruara qëllimisht me anë të përjetimeve të individit në sjelljet fetare (Tosun, 2012: 34).

Sipas Tosun-it, shkenca e edukimit fetar, ka lindur si një degë e shkencave të edukimit. Së pari, nevojat që kanë dalë gjatë jetës, kanë sjellë shfaqjen e shkencës së edukimit fetar, pastaj u ndanë në nëndisiplina të shkencës. Dispozitat kanë hyrë edhe në këtë disiplinë në perpjekjet e tyre për tu bërë njësh me shkencën. Edukimi fetar është një nga nën-disiplinat e arsimit. Kuptimi, shpjegimi dhe kontrollimi si dhe nevoja e realizimit në një gradë më të lartë të edukimit fetar i cili është realiteti i jetës ka sjellë edhe lindjen e shkencës së edukimit fetar (Tosun, 2012: 35-36).

Shkenca e edukimit, e cila analizon dimensionet e lidhjes mes edukimit dhe fesë, studion edhe ekzistencën e njeriut në përputhje me natyrën fetare dhe vendin e tij brenda jetës. Shkenca e edukimit të fesë që studion vetë fenë, parimet dhe mësimet e saj, përveç dijeve teorike fetare analizon edhe edukimin-arsimimin fetar si dhe gjendjen e përvojave në të shkuarën dhe në të tashmen. Kjo shkencë, e cila hyn edhe në tema të tilla si lidhja e besimit fetar me edukimin, zhvillimet teknike dhe shkencat ekzistente, i komenton sipas këndvështrimit fetar dhe në lidhje me zbatimin e tyre bën edhe sugjerime. Në ditët e sotme kjo shkencë është kthyer në një fushë të pavarur me metodat, parimet dhe rregullat e veta përkatëse (Altaş & Arıcı, 2015: 70, 71).

Në lindje, edukimi i shkencave fetare zë vendin e vet ndër shkencat e tjera duke u bërë diskutimi më i shpeshtë në kohët e sotme. Përveç atyre që mendojnë se kjo shkencë duhet të vlerësohet si shkenca e teologjisë, ka edhe nga ata që mendojnë se duhet të jetë e bashkangjitur me shkencat e edukimit. Tosun, i cili na përcjell pikëpamje të ndryshme mbi këtë temë, i kushton vëmendje edhe përcaktimeve të Wolfgang Esser. Sipas Esser “H. Schilling është i mendimit se shkencat fetare duhet ta pranojnë ngjashmërinë me shkencat e edukimit si dhe të bashkëpunojë me to, por M. Stallman dhe K. E. Nipkow thonë të kundërtën duke u shprehur se arsimi së bashku me arsyetimin shkencor nuk mund të kenë lidhje me arsyetime teologjike. J. Gotler pohon se akoma nuk ka dalë një justifikim i pranuar të paktën si parim.” Ndërsa sipas Aleks Stock, shkenca e edukimit fetar, shihet si disiplinë e pavarur brenda grupit të shkencave islame. Ai në këtë temë shprehet se e shikon shkencën e edukimit fetar si një disiplinë teologjike (Tosun, 2012: 6, 51).

Në këtë kontekst, së shpejti ajo do të jetë e aftë të japë informacion për teologjinë. Në përgjithësi, çdo fe ka parimet dhe principet ekzistente si dhe mënyrën e sjelljes së vet.

Në formimin e tyre mund të thuhet se ndikojnë trasmetimet nga e kaluara dhe traditat. Sipas Altaş dhe Arıcı, “gjatë zhvillimit të këtyre kanë lindur disiplina të reja shkencore. Të gjitha këto disiplina rreth fesë emërtohen si *teologji*. Teologjia përpiqet të tregojë vendin e fesë brenda historisë, funksionimin si dhe rëndësinë dhe domosdoshmërinë e saj në jetën e njeriut. Në kontekstin e parimeve që vendos ajo i thërret njerëzit në besim dhe në mësimin e përvetësimit e sjelljeve fetare”. Altaş dhe Arıcı, duke iu referuar funksionit të teologjisë dhe fesë, bëjnë vlerësime të tilla si: “Feja vendos principe të pandryshueshme. Ndërsa teologjia, tregon sesi do të jetohet feja, si do të kuptohet dhe praktikohet me ndryshimin e kushteve si dhe kërkon zgjidhje për vështirësitë e hasura në praktikimin e saj” (Altaş & Arıcı, 2015: 63, 64).

Sipas Tosun, i cili përmend edhe mendime rreth detyrave të kësaj shkence, Dieter Stoodt detyrat e edukimit fetar i rradhiti në këtë mënyrë: “Tregimi i punës së edukimit fetar, gjetja e metodave të programuara të mësimdhënies dhe e mjeteve e materialeve audiovizuale, shpjegimi i qëllimeve, rregullimi i proceseve dhe metodave të mësimin.” Ndërsa Joseph Engert si shkencëtar i edukimit fetar që është, flet për detyrat e kësaj shkence duke u shprehur kështu: “Detyra jonë është që në kontekstin e disa rregullave të nxjerrim marrëdhënien e tre faktorëve themelorë të kësaj fushe që janë; nxënësi, përmbajtja e edukimit dhe edukuesi” (Tosun, 2012: 74).

2.2.1. Feja

Njeriu i cili jeton në kontakt të vazhdueshëm me ngjarjet dhe botën materiale, që në momentin që fillon të ndjejë ekzistencën e tij, duke pyetur në lidhje me veten e tij dhe me mjedisin përpiqet të kuptojë ato që ndodhin rreth e përqark. Një njeri që kërkon përgjigje për pyetjet e tij, përveç shkencës dhe filozofisë i nevojitet edhe feja. Feja si një

realitet social, ushtron ndikim mbi sjelljet e njerëzve që jetojnë sëbashku dhe mbi komentimin e jetës dhe ngjarjeve që ndodhin (Altaş ve Arıcı, 2015: 68).

Feja si një domosdoshmëri e ndjenjës së besimit në natyrën e njeriut, është një nevojë e madhe nga aspekti i jetës individuale dhe asaj shoqërore. Njerëzit për ta përmbushur këtë nevojë në çdo periudhë, qoftë ajo me prejardhje hyjnore ose jo i kanë besuar një feje (Kılavuz & Yılmaz, 2009: 125).

Për shkak të numrit të madh të feve, është e pamundur të thuhet se gjendet një fe, që e pëlqejnë dhe e zbatojnë të gjithë. Filozofët, shkencëtarët socialë dhe teologët janë përpjekur ta përshkruajnë konceptin, që i afrohet fesë dhe kjo ka sjellë si rezultat shumë përkufizime. Për t'i dhënë një përkufizim të plotë konceptit të fesë, jemi munduar ta shpjegojmë më poshtë.

Altaş dhe Arıcı, bazuar në faktorët që konsiderohen karakteristike për fenë, sjellin dallimet e vërejtura nga disa shkencëtarë si Bergson, Edward Sapir dhe Parson dhe i sjellin këto dallime në këtë mënyrë:

“Sipas Bergson, feja është reagimi mbrojtës i natyrës kundrejt çrregullimit të inteligjencës dhe dëshpërimit, është lidhja pas tërë jetës në të ardhmen dhe hapi më i thellë i saj. Sipas Edward Sapir, feja është gjetja e një rruge që të çon në qetësinë shpirtërore dhe të brendshme në një mjedis të pakuptueshëm dhe të rrezikshëm të jetës së përditshme. Feja e cila zotëron një përbërje komplekse, u vjen në ndihmë njerëzve në sqarimin e fenomeneve në lidhje me natyrën dhe shoqërinë. Ndërsa sipas Parsons feja, është një kuptim që zhvillohet dhe realizohet rreth gjërave të dëshirueshme dhe të padëshirueshme të cilat janë të lidhura me vendin e njeriut në gjithësi, marrëdhënien e tij me të tjerët” (Altaş & Arıcı, 2015: 62).

Këtë ndryshim është e mundur ta shohësh edhe në përkufizimet e fesë, të bëra nga shkencat sociale. Sipas psikologëve feja është një veprimtari e *superegos*. Ndërsa sociologët përpiqen që fenë ta shpjegojnë me anë të shoqërisë, sociologjia e sheh fenë si

përvoja e së shenjtës në jetën sociale dhe e cilëson atë si besim të domosdoshëm (Sezen, 1990: 169).

Sipas Holmit, shkencëtarët si Thomas Luckmann dhe Peter Berger, mendojnë se feja i shërben njeriut si një sistem që shpjegon kuptimin dhe qëllimin e jetës. Sipas atyre të dyve, “Feja, është një botë simbolesh e cila posedon simbolet, ceremonitë dhe konceptet e veta të veçanta dhe domethënëse”. Ato, “themelin social” që është në përputhje me këtë sistem domethënës, e përkufizojnë me konceptin “strukturë e logjikshme” (Holm, 2007: 24).

Duke u nisur nga përkufizimet që sqarojnë dukuri, fe nga aspekte të ndryshme është e mundur që ne të arrijmë në një përkufizim: Feja, është një tërësi disiplinash hyjnore, të mbinaryshme që njeriut, i cili mbetet i pashpresë përballë ngjarjeve që ndodhin në botë, i siguron qetësinë e brendshme dhe duke i organizuar marrëdhëniet e tij me individët e tjerë të shoqërisë e shtyn atë drejt perfeksionit. Feja, duke u paraqitur njerëzve një mënyrë jetese të përshtatshme me besimet e tyre, pret që individi të ketë një sjellje pozitive dhe të vullnetshme.

Sipas Adnan Aslan (2010) John Hick mendon se fetë formohen nga doktrina tërësore shumëdimensionale në lidhje me format e ndryshme të përvojës fetare, me besimet, librat e shenjtë, ritualet dhe mënyrat e jetës. Gjithashtu ai mendon se të gjitha fetë formohen nga ndikimi i absolute mbi jetën e njeriut (Aslan, 2010: 126).

Sipas Islamit feja është një institucion hyjnor që e edukon njeriun dhe një disiplinë që e bën atë një individ të përsosur. Gjithmonë ekziston një lidhje mes Krijuesit dhe krijesave dhe kjo lidhje është më e veçantë me njerëzit. Ngaqë njeriu jeton gjithmonë në shoqëri, feja e vazhdon aktivitetin e saj po mes njerëzve (Sezen, 1990: 170).

Sipas një tjetër përkufizimi që gjendet në burimet Islame feja: “Është statuti hyjnor që i çon të mençurit në mirësi me vetë vullnetin e tyre.” Ndërsa sipas një tjetër përkufizimi: “Feja është një statut hyjnor që i thërret të mençurit në pranimin e çështjeve që kanë shpjeguar profetët” (Tümer, 1994: 314).

Sezen, i cili flet për përkufizimin rreth fesë sipas Hegelit, shprehet se Hegeli e përkufizon atë në formën e një shpirti, i cili është i vetëdijshëm për esencën e tij dhe që lartësohet nga e fundmja për tek e pafundmja (Sezen, 1990: 169).

Të gjitha fetë e botës kanë si qëllim të udhëzojnë pasuesit e tyre drejt lumturisë së përhjetshme në këtë botë dhe në tjetrën. Për ta arritur këtë lumturi ata kanë vendosur disa parime që duhen ndjekur. Dikush që i ka studiuar me kujdes këto parime do të shikojë se nuk kanë të bëjnë vetëm me besimin dhe bërjen e adhurimeve, por kanë edhe ndikim në shëndetin mendor dhe fizik të njeriut. Në përgjithësi në të gjitha fetë e botës pranë disa cilësive si durimi, toleranca, dashuria, përlësia, solidariteti ka edhe disa cilësi jo fort të pëlqyera që u bëjnë dëm trupit dhe shpirtit. Veprimet ose parimet që nxiten të bëhen dhe që ndalohen synojnë pjekjen e njeriut fizikisht e mendërisht. Tashmë në kohët e sotme dihet nga të gjithë që ekziston një lidhje e fortë mes trupit dhe shpirtit (Köylü, 2012: 291).

Sipas Altaş dhe Arıcı duke marrë parasysh përkufizimet që vendos feja individët dhe shoqëria arrijnë në konkluzionin se feja ka tre funksione të veçanta.

Funksioni i parë është: Interpretimi i çështjes së krijimit të njeriut në mënyrën me perfekte dhe si qenie lart çdo krijese tjetër. Në këtë mënyrë feja për njerëzit që besojnë dhe për komunitetin bëhet një rregull jetese.

Së dyti: Feja bëhet bazë për vlerat morale dhe principet dhe kjo bazë bën që feja të çojë në vend promovimin si edhe frenimin e politikave sociale dhe politike në shoqëri. Ceremonitë fetare dhe rregullat formojnë një sistem vlerash duke mundësuar që në këtë sistem të ketë unitet, solidaritet dhe njerëzit të kalojnë mirë me njëri-tjetrin. Me anë të këtyre rregullave dhe ceremonive fetare njerëzit çlirohen nga tensioni dhe rreziku.

Funksioni i tretë i fesë është: Ajo ka funksione të ndryshme në aktivitete që bëhen në kohën e lirë gjatë pushimeve për t'u çlodhur. Dëlindjet, përkujtimet, takimet mistike, vizita në vendet e shenjta gjithashtu janë aktivitete sociale nën ndikimin e fesë (Altaş & Arıcı, 2015: 62, 63).

Sipas Tosunit, trajtimi në këndvështrime të ndryshme i koncepteve fetare sjell shumëllojshmëri të kuptimeve. Fesë, duke iu afruar nga aspekti i shkencës së edukimit fetar, bëhet e mundur që t'i atribuohet edhe kuptime teologjike apo antropologjike. Feja duhet të mësojë kuptimin e saj në teologji dhe ngarkesat që i vendosen asaj për t'i përballuar, ndërsa në kuptimin antropologjik duhet vënë përpara kuptimeve fetare edhe kuptime shkencore. Kur është fjala për kuptimin që i atribuohet edukimit fetar vëmë re se kuptimi fetar është më afër kuptimit teologjik (Tosun, 2005: 18).

2.2.2. Edukimi fetar

Arsimi na ndihmon që të kuptojmë jetën e individit në një shoqëri. Ky aktivitet bashkë me zhvillimin fizik i jep mundësi individit që të rritet edhe intelektualisht, moralisht, shpirtërisht, mendërisht etj. Miratimi i parimeve dhe principeve gjithashtu dhe zbatimi i tyre sjell përgatitjen e individit për të ardhmen e tij. Besimi në vetvete, marrja e vendimeve vetë, fitimi i ndjenjës së përgjegjësisë si pasojë e edukimit, do të luajë një rol

të rëndësishëm në formimin e ndërgjegjes dhe në zhvillimin e personalitetit të tij (Yavuz, 1998: 11).

Edukimi dhe arsimi që pranohen si një ndër faktorët socialë që ndikojnë qëndrimin dhe sjelljen e individit, përpiqet që t'ia përvetësojë fëmijës mënyrën e këndvështrimit, të konceptuarit dhe të të sjellit, mënyra këto që fëmija nuk mund t'i arrijë vetë. Nga ky këndvështrim, institucionet arsimore, vlerat dalluese kulturore të një shoqërie, dija dhe përvoja, arti dhe veprat artizanale u mësohet brezave si metodë e organizuar nga institucionet përkatëse (Akçay, 2013: 105).

Fëmija pikëpamjen që nuk mund ta arrijë vetë, e sheh si përpjekje për të miratuar përceptimin dhe sjelljen. Ndjenjat dhe aftësitë e trajnimit individual aspirojnë kultivimin e njeriut për ta bërë atë të dobishëm për komunitetin e tij, duke marrë parasysh individin për të përfituar nga informacioni i dhënë në lidhje me shkencat njerëzore dhe të tjera, është kryerja e aktiviteteve të qëllimshme dhe të planifikuara në mënyrë që ta përgatisë atë për të ardhmen. Kur bëhet fjalë për plotësimin e nevojave të njerëzve duke e marrë atë si një e tërë, është e rëndësishme që të kryejnë detyrat e pritshme prej tyre në të ardhmen. Me këtë qëllim, përveç nevojave fizike, duhet të merren parasysh edhe nevojat shpirtërore. Një tjetër temë e konsideruar nga feja është qëndrimi dhe sjellja e personave të vetëdijshëm.

Feja është një dukuri që ka ndikuar thellësisht në formësimin e kulturës. Qeniet njerëzore në të gjitha fazat e jetës, nga lindja deri në vdekje, përballen me motive fetare, ngjarje dhe besime fetare që thellësisht ndikojnë në jetën e individit. Sigurimi i paqes dhe i mbrojtjes në shoqëri, si dhe transferimi dhe formësimi me vlera fetare i një brezi të

ri, është një detyrë e rëndësishme që nuk duhet neglizhuar. Që kjo të realizohet i hyn në ndihmë edukimi i përgjithshëm bashkë me edukimin fetar (Altaş & Arıcı, 2015: 69).

Një realitet historik është që njerëzit besimet fetare që kanë marrë me anë të arsimit mundohen t'ua transmetojnë brezave që vijnë më vonë. Në fakt, rrënjët e fesë janë shekullore dhe edukimi fetaro-moral është i rëndësishëm në ruajtjen e kësaj tradite (Yavuz, 1998: 60).

Sipas Tosunit, duke marrë parasysh konceptin e fesë, do të shohim se *kohezioni* i lëvizjes së koncepteve fetare-arsimore është i rëndësishëm në edukimin e shoqërise. Në konceptin e edukimit fetar është i vendosur edhe arsimi si koncept i rëndësishëm i fesë. Koncepti kualifikim për ne këtu thuhet se është çështje e arsimit. Në këtë mënyrë koncepti arsim me në krye konceptin fe solli kuptim më të gjerë të edukimit. Shtrirja e koncepteve dhe përkufizimet e kanë lehtësuar edhe një lloj paditurie (Tosun, 2012: 22).

Tosuni deklaron se analizimi i termit *edukim fetar* duke u nisur nga konceptet fe dhe edukim është i rëndësishëm për sigurimin e harmonisë kuptimore. Koncepti “edukim” në “edukimin fetar” është koncepti kryesor ndërsa koncepti “fe” është cilësor. Koncepti cilësues na tregon se për çfarë edukimi bëhet fjalë. Në këtë mënyrë, dukë i vënë në fillim konceptin “fe” këtij koncepti kaq të gjerë sa çështje edukimi, edhe kufizimet bëhen më të qarta. Kështu konteksti ngushtohet dhe përkufizimi lehtësohet (Tosun, 2012: 22).

Tosun i cili na e bën të ditur se kur bëhet përkufizimi i edukimit fetar, nëse ne nxjerrim në pah aspekte të ndryshme të tij do të përftonim përkufizime të ndryshme, ne mund të arrijmë në dy përkufizime. Nëse ne nxjerrim në pah konceptin fe: “Feja është procesi i zhvillimit të sjelljeve të njeriut me të shenjtën.” Nëse do të nxirrnim në pah konceptin

edukim: “Edukimi fetar është procesi i provave për të krijuar ndryshime të vullnetshme dhe të dëshiruara me anë të përjetimeve të individit në sjelljet fetare” (Tosun, 2012: 23).

Sipas Yavuzit (Javuzit), religjioni dhe devotshmëria mund të marrin një përkufizim si më poshtë, edukimi fetar: “...që më periodhat e Rilindjes erdhën dhe talentet dhe aftësitë fetare të cilat u zhvilluan vazhdimisht, në fillim duke mësuar për Zotin dhe për shkrimin hyjnor, me pas aftësia për të organizuar informacionin në dispozicion dhe në përputhje me kërkesat e jetesës” (Yavuz, 1998: 52).

Edukimi fetar sipas Halstead, “...fëmijët zhvillojnë të kuptuarit e tyre të fesë dhe informacionin mbi themelin e arsimit dhe qëllimi është bërja e zgjedhjeve të lira në jetën e tyre në çështjet fetare” (Halstead, 2013: 137-138).

Edukimi fetar bazuar në fjalët e Bilginit: “Dhënia e kulturës fetare do të thotë fitimi i personaliteteve fetare. Ata që duhet ta bëjnë këtë janë në shtëpi nëna e babai ose të afërt që mbajnë vendin e tyre në shkollë, mësuesit e fesë dhe në xhami imami (Bilgin, 1981: 474).

Burimi kryesor i informacionit merret nga jeta e studentëve, çështjet që janë në dispozicion, dhe jepen në mënyre të gatshme. Për shkak të nevojave që ka komuniteti për dituri fetare këto informacione kanë shumë rëndësi (Aydın, 2011: X-XI).

Është një fakt i njohur që njerëzit me objektiv në jetë drejtohen nga feja. Sipas Altaş dhe Arıcı, njerëzit që përpiqen të zhvillojnë aspektet fetare me njeriun që do të zhvillohet në edukim janë në mënyrë paralele me njëri-tjetrin. Arsimi dhe trajnimet fetare kanë rëndësi të madhe në formimin e sjelljeve të dëshiruara nga të gjithë, në këtë kuptim, institucionet fetare dhe arsimore janë të bashkuar për të ndihmuar njëri-tjetrin (Altaş & Arıcı, 2015: 69).

Sipas Altaş dhe Arıcı, prirën të besojnë se këta faktorë mund të citohen si faktorët më të rëndësishëm që kanë ndikuar institucionalizimin e aktiviteteve edukative. Në botën islame do të shikohej direkt ndikimi që ka feja në institucionet edukative qofshin këto edhe në Evropë. Ngushtimi i kufijve të fese në periudhat e mëvonshme sollën si rezultat që ajo të jetë një disiplinë e pavarur e edukimit. Por nga kjo nuk duhet të kuptojmë se meqenëse arsimi është i ndarë nga feja, këto të dyja nuk do kenë asnjë lidhje me njëra-tjetrën asnjëherë, për shkak se këto dy raste janë të lidhura ngushtë dhe të ndërthurura me njëra-tjetrën (Altaş & Arıcı, 2015: 66).

Siç ndodh edhe në arsimin e përgjithshëm, edhe feja e mëson njeriun dhe mundohet ta bëjë atë të dobishëm në shoqëri me anë të planeve dhe aktiviteteve të planifikuara. Sipas transmetimit të Tosunit, Feifel, detyrat e pritura nga arsimi fetar mund të përmbledhen si më poshtë.

1. Duke analizuar marrëdhënie të caktura shoqërore zbulon formimin fetar të njeriut.
2. Kryesore në fe është sjellja shembullore, e cila nënkupton ardhjen e vetëdijes dhe përvojës së njeriut.
3. Vendi i arsimit fetar (shkollat, familjet, kishat-xhamitë ..., bashkësi, etj.) për të shqyrtuar karakteristikat e mjedisit pedagogjik.
4. Për të përcaktuar objektivat që do të ndiqen në secilën nga këto fusha dhe të demonstrojnë vlefshmërinë e këtij objekti (Tosun, 2012: 74).

Në edukimin fetar duhet të merren në konsideratë kushtet e jetës dhe nevojat e njeriut, të cilat ndryshojnë çdo ditë. Me këtë qellim, siguri i të dhënave fetare autentike

shikohen si shumë të rëndësishme përsa i përket integritit të njeriut me dijet fetare (Aydın, 2011: V). Një fushë tjetër e rëndësishme e edukimit fetar është kontributi në çështjet personale dhe sociale të zhvillimit të individit, sepse edukimi fetar është një strukturë që synon të institucionalizojë në mënyrë të shëndetshme zhvillimin e individit si edhe të shoqërisë. Edukimi fetar, falë kësaj veçorie merr një rol aktiv në përshtatjen e komunitetit në dimensionin fetar (Tosun, 2012: 160).

Arsimi siguron vazhdimësinë dhe përmbushjen e nevojave të shoqërisë sot dhe në të ardhmen, si një institucion i krijuar po nga njerëzit. Kur është fjala për fenë si një realitet shoqëror, është një e vërtetë e njohur që feja drejton sjelljet njerëzore (Altaş & Arıcı, 2015: 69). Fëmijët dhe sjellja e të rinjve janë bërë një çështje që duhet t'i adresohet mjedisit shkollor në mënyrë që ata të marrin gjykimin e duhur dhe të përgatiten për jetën.

Mësimi i besimit fetar është reflektim i sjelljeve dhe qëndrimeve të individit për shkak të mësimi të fesë në familje, pastaj kur vjen adoleshencia duhet të edukohet nga shkolla, por në asnjë mënyrë nuk duhet të neglizhohet edukimi fetar në periudhën e adoleshencës edhe në familje. Është një fakt i njohur se feja është një drejtim që ka efekt mbi sjelljen njerëzore. Fitimi i një sjelljeje të dëshiruar tek individët është një proces i rëndësishëm në kuadër të një plani të edukimit fetar.

Sipas Nazıroğlu, shkollat e shteteve janë ndër institucionet më me ndikim në përpjekje për të krijuar standardet që ata duan. Shkolla është një nga institucionet më jetësore që ka edukuar fuqi njerëzore të nevojshme për ekzistencën e vazhdueshme të shtetit. Në këtë institucion anëtarët e shoqërise formohen si njerëz dhe përmes edukimit kthehen në qytetarë ideale. Edukimi fetar në këtë pikë, përveç se plotëson nevojat personale, ajo në

të njëjtën kohë trajnon njerëz të përshtatshëm për zhvillimin e shtetit (Naziroğlu, 2012: 135).

Ashtu si edukimi i përgjithshëm edhe edukimi fetar bëhet në mënyrë formale dhe informale. Ata që edukohen nga ana fetare do të jenë të edukuar nga çdo anë.

2.2.2.1. *Edukimi formal fetar*

Para se të afrohet tema e fesë në aspektin e arsimit, do të ishte e përshtatshme të nxirrnim një kornizë të arsimit të përgjithshëm. Marrëdhënia e ngushtë që ka edukimi fetar me arsimin e përgjithshëm, duke përdorur të njëjtën terminologji në përkufizim, këto të dyja janë shumë afër me njëra-tjetrën.

Edukimi formal, siç është diskutuar me parë, është një veprimtari edukative që realizohet në mjedise të përgatitura enkas, që vazhdohet nën kujdesin e personave specialistë, duke qëndruar lidhur pas një plan-programi dhe duke synuar një qëllim të caktuar (Altuntaş, 2010: 18).

Qëllimi i aktiviteteve të trajnimit bëhet për të sjellë ndryshimin që ndodh në individë të ndërgjegjshëm dhe këto aktivitete janë planifikuar në mënyrë të qëllimshme për të rregulluar mjedisin e të mësuarit (Erden, 2007: 14).

Duke ditur këtë të gjitha aktivitetet brenda fushës së arsimit janë përfshirë pa asnjë lloj diskriminimi. Duke marrë në konsideratë karakteristikat e përshkrimit të pranishëm është e mundur të formulohet termi i edukimit fetar. Në këtë situatë do të dalë ky përkufizim: Arsimi formal fetar është i ndërgjegjshëm se aktivitetet e planifikuara që janë kryer kanë sjellë ndryshim në sjelljen e individeve. Edukimi formal në shkolla posaçërisht kryen vendimet që merr në vende të ndryshme.

Sipas Akyürek, edukimi formal fetar mund të quhet si mësimdhënie fetare. Punën e edukimit fetar mund ta bëjë një mësues i edukimit fetar që ka marrë trajtim të veçantë në këtë fushë. Edukimi fetar duhet të jetë i qëllimshëm, i planifikuar dhe i programuar në mënyre sistematike në mënyre që t'u lërë individëve sjellje të përhershme (Akyürek, 2010: 121-122). Njerëzit, për të kryer arsimin e përgjithshëm dhe edukimin fetar, në fillim duhet të dinë mirë parimet kryesore në lidhje me pritshmërinë e shoqërisë dhe të bëjnë plane në lidhje me këtë, në mënyre që t'i dinë kufijtë deri ku mund të arrijnë (Altaş & Arıcı, 2015: 69).

Sipas Erdenit, në jetën sociale nuk është e mundur që t'i ndash si me thikë edukimin formal dhe informal. Afër edukimit formal fetar qëndron edukimi informal, por me që edukimi informal nuk është i kontrolluar dhe i planifikuar, në fund mund të ketë njerëz me sjellje të padëshiruar. Në këtë kontekst mund të flitet edhe për edukim fetar formal. Për shembull, edukimi fetar në familje mund të thuhet që është gjysmë formal (Erden, 2005: 16-17).

Institucionet e arsimit formal ndryshojnë nga vendi në vend, por janë klasifikuar në përgjithësi në dy kategori, pikërisht në edukimin formal dhe fetar. Qëllimi mes institucioneve të arsimit, strukturat dhe proceset e edukimit formal, përsa u përket dallimeve në karakteristikat e aktiviteteve të kryera në të dyja institucionet dhe veprimet formale të kryera në edukimin fetar, domethënë aktivitetet formale dhe fetare arsimore janë grupuar në dy tituj.

2.2.2.1.1. Edukimi fetar i planifikuar

Siç u përmend më herët edukimi formal është ai i cili u aplikohet individëve të një grupmoshe të caktuar, ku sipas qëllimit të arsimit kombëtar, zhvillohet në mënyrë të

rregullt nën ombrellën e programeve trajnuese të hartuara për shkollat. Trajnimi është kryer me një sekuençë që përcaktohet me urdhër të sistemit të arsimit formal dhe sistemin e klasës, prandaj edukimi në shkollën fillore dhe të mesme, dhe arsimit i lartë janë vlerësuar në kategoritë e mëposhtme (Erden, 2007: 15).

Arsimi i planifikuar fetar sipas Akyürek, në shkolla edukimi fetar, është ai që është i planifikuar dhe programuar mirë më përpara. Akyürek mendon se edukimi fetar i planifikuar u jepet nxënësve me veçori të ngjashme në drejtim të zhvillimit, brenda një sistemi të vazhdueshëm dhe gradual. Është diçka e vërtetë që në arsimin fillor, 9-vjeçar, të mesëm e të lartë jepet edukim i planifikuar fetar, por brenda këtij edukimi ka një vend edhe edukimi fetar (Akyürek, 2010: 122).

Është një çështje e rëndësishme që programet e edukimit fetar të ndryshojnë sipas nivelit të shkollës. Niveli i nxënësve, niveli i pjekurisë, gatishmëria e tyre dhe pritshmëritë e tyre janë vendosur nga ana e psikologëve (Tosun, 2012: 141).

Praktikat e edukimit fetar të kryera në sistemin e arsimit të planifikuar janë të diferencuara nga vendi. Këto ndryshime varen nga vendi ku është dhënë edukimi fetar në shkollën fillore, 9-vjeçare, të mesme apo të lartë nga orët që jepen, mënyra si jepen: e zgjedhur apo e detyruar, zgjedhja në bazë të besimit apo të profesionit etj.

2.2.2.1.2. Edukimi fetar i përbashkët

Edukimi i përbashkët që i ka rrënjët në kohët e hershme të historisë ia ka arritur të mbërrijë deri në ditët e sotme. Ky model i edukimit duke filluar në periudhën e fëmijërisë mund të kryhet në çdo periudhë të jetës deri në momentin kur vdes. Edukimi i përbashkët, është i rëndësishëm sidomos për ata që nuk mund të përfitojnë nga

mundësitë e trajtimit, për ata që e kanë lënë me mangësi edukimin e planifikuar, për fëmijët që akoma nuk kanë shkuar në shkollë, por që kanë dëshirë të mësojnë. Bazuar në këtë përkufizim të edukimit të përbashkët, mund të thuhet se është një formë e edukimit që plotëson edukimin e planifikuar (Altuntaş, 2010: 23).

Kur është fjala për edukimin fetar:

“Edukimi fetar është tërësia e aktiviteteve të tilla si; (përveç edukimit dhe arsimit fetar që jepet në institucionet e edukimit të planifikuar) veprimtaritë për të ndriçuar njerëzit e fesë, për të futur tek anëtarët e komunitetit vlerat e përbashkëta fetare dhe kombëtare, vëllazërinë fetare, sakrificën, për të sjellë parimet e tilla si toleranca për individët dhe duke ndihmuar për të përmbushur rregullisht praktikat fetare siç janë të gjitha aktivitetet e organizuara në vende të ndryshme” (Yılmaz, 2012: 237).

Sot edukimi fetar kryhet në vendet ku bëhet adhurim, si xhami, kisha..., si dhe në institucione të tjera fetare ku bëhen aktivitete të ndryshme. Vendet ku bëhet adhurim, si xhamia e kisha..., që nga fillimi i krijimit të tyre janë kthyer në vende multi-funksionale që shërbejnë jo vetëm për kryerjen e adhurimeve, por edhe për edukimin e njerëzve. Në këtë mënyrë zhvillohet kultura dhe qytetarizohen qendrat urbane.

Në ditët e sotme aktivitetet e edukimit fetar mund të ndryshojnë nga vendi në vend. U pyetën njerëzit në moshë të ndryshme dhe me nivel të ndryshëm të edukimit fetar se sa institucionet arsimore fetare ua kanë dhënë mundësinë për të marrë edukimin fetar. Në këtë pikë duket se një detyrë të rëndësishme dhe me shumë ndikim të njerëzit dhe komuniteti e kanë njerëzit e ditur të fesë, pra dijetarët e fesë. Klerikët që shërbejnë në institucionet fetare kanë pozita të tilla që mund ta edukojnë shoqërinë nga ana shpirtërore dhe mund të jenë udhërrëfyesit e tyre.

Feja që të mësohet dhe të praktikohet ka nevojë për njerëz të ditur që të bëjnë shpjegimin e saj. Në një anë klerikët që i informojnë pasuesit e tyre me anë të

predikimeve që bëhen në faltore, nga ana tjetër duke kërkuar që besimtarët të rrinë larg veprimeve dëmprurëse dhe duke i ftuar ata në konsultim, respekt, tolerancë dhe bashkim, feja luan rol të rëndësishëm në sigurimin e paqes sociale (Kutlu, 2014a: 501).

2.2.2.2. *Edukimi fetar joformal*

Të mësuarit informal që ndodh jashtë arsimit formal, duke përfshirë familjet, në rrugë, rrethin miqësor, në shumë vende të tjera të punës del se trajnimi është një proces që zhvillohet në varësi të planeve dhe programeve të caktuara. Si një qëllim i parapërcaktuar, caktimi i një udhëzuesi si dhe hapësira është diçka e rëndësishme. Ky model trajnimi mendohet të ndodhë si rezultat i një reflektimi të dimensionit social të njeriut, sepse informacioni i marrë nga lëndë të ndryshme, hyrja në marrëdhënie me njerëz të tjerë mund të ketë ndikime të ndryshme, që zakonisht ndodhin në mënyrë të pandërgjegjshme. Bashkë me përvojën e fituar nga individë të tjerë mëson edhe vlerat dhe normat e shoqërisë ku jeton (Geçit, 2011: 8).

Një pjesë e rëndësishme në jetën sociale dhe në jetën e përditshme është edukimi fetar i cili hyn në edukimin informal. Elementi i parë në edukimin informal, familja, ndiqet nga efektet e ambjentit tek individ.

Nga kërkimet që janë bërë në fusha të tilla si antropologjia, historia e religjioneve dhe sociologjia është zbuluar se gjatë historisë së njerëzimit familja ka ekzistuar në çdo shoqëri dhe ajo është institucioni më i vjetër dhe më rrënjësor që formon themelet e një shoqërie. Përveçse ekziston një lidhje gjaku mes familjarëve, është nxjerrë në pah se familja është uniteti i parë ekonomik dhe social e fetar. Bashkangjitur me këtë familja është e para që drejton fëmijën duke çuar në fitimin e elementeve që do të formësojnë jetën shpirtërore të shoqërisë në të cilën ajo gjeti anëtarët e gjuhës, traditave zakoneve

duke u pranuar të jetë institucioni i vetëm social që jep bazat e vlerave kulturore të tilla si feja (Akçay, 2013: 96).

Durkheim (1858-1917) familjen e ka konsideruar si faktori më i rëndësishëm për transmetimin e ideve socialokulturore. Mallnowski dhe Dieter Claessens janë shprehur se fëmijët emocionet, të menduarit, të ardhmen e jetës, gjuhën, vlerat morale dhe zakonet i përftojnë nga kultura e familjes (Akçay, 2013: 96, 97).

Në edukimin fetar formimi i sjelljes së fëmijes ndikohet shumë edhe nga ambjenti ku jeton. Jetesa nga ana biologjike shoqërore e kulturore e një individi të një shoqërie ndikohet nga faktorë të ndryshëm (Demir & Acar, 1997: 48). Mjedisi ndikon si në zhvillimin e sjelljes së individit dhe të menduarit ashtu dhe në karakterin dhe zhvillimin e ngjarjeve.

2.2.3. Edukim me orientim fetar

Ekzistojnë ndryshime në konceptin “Edukimi fetar” nga koncepti “Edukim i fesë” si në kuptim ashtu edhe në zbatim. Sipas Tosun, në konceptin “Edukimi fetar” bëhet fjalë për një edukim plotësisht fetar ku edukimi cilësohet si fetar, ndërsa te koncepti “Edukim i fesë” tregohet që në edukimin e përgjithshëm zë vend edhe ai fetar, d.m.th ekzistojnë shenja të “proceseve të edukimit rreth fesë” në edukimin e planifikuar dhe të paplanifikuar (Tosun, 2012: 24).

Tosuni thotë se për t’i kuptuar më mirë çështje të tilla duhet të bëhet një sqarim të cilin ai e ka përkufizuar në këtë mënyre. Në një kohë, në botën islame dhe të krishtere, aktivitetet e edukimit bëheshin si qendra fetare. Në këto periudha, duke filluar nga shkrim-leximi dhe të mësuarit, në çdo stad të edukimit bëhej fjalë për një qëllim dhe përmbajtje fetare. Por në sistemin e edukimit modern feja zuri një vend të rëndësishëm

duke u bërë një orë mësimore në klasë dhe në këtë mënyre edukimi fetar u kthye në arsimim fetar. Pa kaluar në edukimin modern, edukimi i bërë në medrese tregohet si një shembull në botën islame (Tosun, 2012: 24). Për zbatimin e fesë së krishtere në perëndim merret si shembull Franca, sepse arsimi në Francë para Revolucionit, nga dijetaret e fesë, ishte nën kontrollin e jezuitëve dhe kishte karakter fetar (Nazıroğlu, 2012: 139).

Sipas Halstead, edukimi fetar është ai i cili synon rrënjosjen e një besimi fetar të caktuar tek të rinjtë dhe mbrojtjen e atij besimi, duke e transmetuar brez pas brezi (Halstead, 2013: 137).

Sipas Göçer-it, edukimi fetar vetveten e përkufizon sipas interesit që feja e shenjtë ndërton me njeriun, ndërsa edukimin e fesë e përkufizon duke analizuar “drejtimin edukativ të interesit që është formuar me të shenjtën.” Duke u nisur nga këto përkufizime shihet se edukimi fetar veten ia atribuon fesë, ndërsa edukimi i fesë veten ia atribuon njeriut (Göçeri, 2002: 49).

2.2.4. Mësimi i fesë

Njohuritë që njeriu ka fituar përmes mësimit kanë vlerë thelbësore në jetën e tij në të ardhmen. Sipas Yavuzit (Javuzit), mësimi nuk ka asnjë vend specifik. Në fillim familja dhe më pas shkolla, lagjja, grupet e miqve, mjetet e komunikimit etj. kanë pajën e tyre në edukim. Kështu të mësuarit është një proces që ndodh me dhunti të shumta (Yavuz, 1998: 155).

Që me krijimin e fëmijëve të mësuarit, të dëgjuarit dhe kureshtja për të mësuar cilësohet nga Yavuz që fëmija nuk mjaftohet vetëm me botën fizike të cilën shikon, po kur i vjen

koha dhe vendi këta vazhdojnë përtej kuriozitetit. Është një kërkim i papërmbajtshëm dhe shprehje e kuriozitetit njerëzor (Yavuz, 1998: 155, 157-158).

Që nga momenti kur ka ardhur në jetë kurioziteti fillon me familjen dhe vazhdon gjatë gjithë jetës. Mësimi fetar fillon në mjedis familjar në një moshë të re, më vonë bëhet si diçka e zakonshme në jetët e tyre të përditshme.

“Meqënëse në periudhën parashkollore fëmijet mësonin pa plan dhe pa program, në periudhën kur ata janë në shkollë vendin e zë një mësimdhënie e mësimnxënie e planifikuar dhe shume efektive.Me dijet që jepen atje njerëzit arrijnë të kuptojnë që duhen mbajtur qëndrime të caktuara në jetën shoqërore ku ata bëjnë pjesë” (Yavuz, 1998: 166).

“Pa dyshim që mes dijeve që mësohen vend të rëndësishëm zë edhe mësimi i fesë dhe besimitSepse të besuarit, fillon me mësimin. Mësimi i të besuarit, vazhdon në kushtet e procesit të të mësuarit.Si rezultat, kur besimi fetar tek njeriu arrin një vlerë të caktuar, kthehet në të jetuar. Të mësuarit sjell besimin dhe besimi në një gradë të caktuar sjell të jetuarin e fesë. Kjo, pasqyrohet jashtë me lëvizje dhe veprime të përshtatshme me vetë jetën. ...Zhvillimi fetar i mbështetur në të mësuar, është një pjesë e zhvillimit të përgjithshëm. Dijet fetare, në këtë proces të zhvillimit jepen sipas besimit fetar” (Yavuz, 1998: 158-159).

Sipas Kaymakcan-it mësimi i fesë, është një qasje tradicionale e edukimit të fesë që synon forcimin e besimit ose përvetësimin e fesë së mësuar në një program që i kushton rëndësi vetëm edukimit fetar (Kaymakcan, 2012: 94).

Mësimi i fesë dhe i moralit në periudhën e shkollës zë një vend të rëndësishëm në zhvillimin e fëmijëve nga ana fetare. Në mësimin e edukatës fetare zë një vend të rëndësishëm mënyra sesi jepet mësimi dhe shembujt tregohen në mënyrë që fëmijët ta përvetësojnë më mirë fenë. Për këtë, para të mësuarit edhe të shpjeguarit, duhet të përcaktohen disa dije që në fushën e moralit pranohen si e drejta-e gabuara, e mira-e keqja, e dobishmja-e dëmshmja, që ka rëndësi në informim, pa shkaktuar ndonjë devijim nga aspekti fetar, mësimi dhe shpjegimi i fesë në mënyrë të drejtë dhe në

përputhje me qëllimin. Për realizimin e një zhvillimi të shëndetshëm, nxënësit duhet që dijet fetare t'i mësojnë në një mënyrë të vetëdijshme, të planifikuar dhe sistematike (Yavuz, 1998: 166). Përbën një rëndësi të veçantë sjellja e nxënësit të cilën ai do të paraqesë pas nxënies së dijes. Përvetësimi i dijeve të dhënanga ana e nxënësit do të sjellë ndryshime dhe rregullime në veprat dhe sjelljet e tij.

2.3. Pse edukim fetar

Arsimi është një organizim i themeluar nga njerëzit me qëllim që t'u përgjigjet nevojave të së sotshmes dhe të ardhmes dhe i formuar të plotësojë zhvillimin e shoqërisë përkrah vazhdimësisë së saj. Kështu edhe feja, zotëron një hapësirë kulture dhe njohurie që ndikon ç'do njeri, pavarësisht nëse beson ose jo. Feja dhe arsimi, të cilët bashkohen në pikën e edukimit të njeriut dhe formimit të tij në përputhje me objektiva të veçanta, kanë shumë anë të njëjta dhe është e pamundur të mendohet edukimi fetar jashtë edukimit të përgjithshëm. Në fakt, edhe diskutimet e ditëve të sotme nuk janë rreth çështjes a duhet të jetë edukimi fetar pjesë e edukimit të përgjithshëm apo jo, por përqëndrohen në “sa”-në dhe “si”-në e kësaj pjesëmarrjeje (Altaş & Arıcı, 2015: 69).

Parashtrimi i kësaj çështjeje duke e trajtuar subjektin në dimensione të ndryshme si nevoja për këtë hapësirë, rëndësia, tema dhe qëllimi i saj, do të jetë i dobishëm në lidhje me edukimin fetar.

2.3.1. Subjekti i edukimit fetar

Në ditët e sotme, aktivitetet e edukim-arsimit kryhen në fusha të ndryshme. Njërin nga këto fusha e përbën edukimi fetar. Përsa i përket marrëdhënies së fesë me edukimin në kontekst pozite, feja, e cila zotëron një fushë të saj akademike, ka lidhje me shumë

shkenca që përbëjnë një fushë të gjerë me në krye edukimin dhe shkencat fetare. Disa nga shkencat e tjera që mund të përmenden si fusha me të cilat ka lidhje edukimi fetar janë: psikologji, psikologji fetare, sociologji arsimore dhe biologji. Marrëdhënia e edukimit fetar me shkenca të ndryshme tregon qartë se në mësimdhënien e edukimit fetar nuk është e mjaftueshme vetëm njohja e fesë, por edhe se njeriu, i cili do ta marrë këtë edukim, duhet njohur nga afër. Edukimi fetar, ashtu siç mund të vlerësohet si një shkencë e teologjisë, gjithashtu mund të shihet edhe si një nëndisiplinë e shkencave edukative. Cilado që të vlerësohet si pika e fortë e edukimit fetar, arsimi apo teologjia, edukimi fetar zotëron një pozitë të rëndësishme në formimin e një jete paqësore në shoqëri, duke formuar njerëz të shëndetshëm dhe të ekuilibruar (Yavuz, 1998: 71).

Megjithëse edukimi fetar e ka marrë përmbajtjen nga feja dhe morali, nuk mund të thuhet se këto dy terma thelbësore përmbajnë subjektin e edukimit fetar. Këtu, kryesore është përcjellja e fesë dhe moralit me anë të edukimit dhe arsimit dhe zotërimi prej të rinjve i këtyre njohurive. Edukimi fetar nuk e ka të gatshëm subjektin e tij; subjekti, del në pah në përfundim të aktiviteteve dhe kërkimeve të tij, sepse subjekti i një shkence përcaktohet nga fusha ku zhvillon kërkimet ajo shkencë, temat që trajton dhe metodat që do ta çojnë në arritjen e synimeve (Bartholomäus, 1983: 63).

Edhe subjekti i edukimit fetar mund të nxirret nga aktivitetet e realizuara në këtë fushë. Një qasje më nga afër edukimit fetar do të nxjerrë në pah se subjekti i tij përbëhet nga një anë nga edukim-arsimi dhe nga ana tjetër nga analizimi i subjekteve në fushën shkencore të edukimit fetar, si një disiplinë shkencore e pavarur. Kjo gjendje na tregon se edukimi fetar ka dy aspekte: atë teorik dhe atë praktik dhe duket qartë se është e pamundur ndarja e aspektit praktik të edukimit fetar nga ai teorik. Pavarësisht se cilit prej këtyre dy aspekteve të edukimit fetar i jepet përparësi, mund të themi pa dyshim se

subjekti themelor i tij është përcjellja e çështjeve fetare tek individi. Në këtë rast, duke qenë se qëllimi i edukimit fetar është përgatitja e fëmijëve dhe të rinjve me edukatë fetare dhe etike, deri-diku subjekti i tij është edhe formimi i njeriut të së ardhmes brenda kornizës së përgjegjësive të tij (Yavuz, 1998: 71,72). Si rrjedhojë, edukimi fetar është i detyruar t'i cekë të gjitha çështjet që e interesojnë për realizimin e synimit të tij. Në këtë kontekst, me anë të kërkimeve që do të bëjë, ai duhet t'u ofrojë përgjigje të kënaqshme nevojave të jetës shoqërore, pyetjeve të hulumtuara nga opinioni publik kërkesave dhe pritshmërive të shoqërisë dhe t'i zhvillojë ato duke i përditësuar. Gjithashtu nuk duhet harruar se edukimi fetar ka një ndikim të madh në lidhjen e nxënësve me shoqërinë e tyre dhe vlerat e saj gjatë përgatitjes së tyre për jetën.

Edukimi fetar, në një kuptim më të gjerë, ka zgjedhur si subjekt të tijin problemet që kanë lidhje me vendin e fesë midis brezave të rinj e të pjekur dhe me jetesën e saj. Si rrjedhojë, subjekti i edukimit fetar duhet të ketë lidhje të ngushtë me detyrën që do të kryejë. Në bazë të këtyre përcaktimeve kuptohet se burimi i problemeve të vuajtura në zhvillimin fetar dhe etik të brezave të rinj është i lidhur me edukimin fetar në etik të tyre. Nga kjo kuptohet qartë se ajo çfarë duhet bërë, është studimi i përvojave të shkuara në lidhje me edukimin fetar dhe zhvillimi i një botëkuptimi që do mbartë të sotmen drejt të ardhmes dhe të ardhmen drejt përjetësisë (Nipkow, 1975: II/10). E gjithë kjo sepse mësimdhënia dhe edukimi fetar, si një realitet gjatë gjithë procesit historik, ka qenë një fushë veprimtarie e pashmangshme dhe duket qartë se kjo gjendje, ashtu siç është sot, do të vazhdojë të jetë edhe nesër.

2.3.2. Qëllimi i edukimit fetar

Është e natyrshme që individi të përballlet në jetën e përditshme të mbrujtur nga traditat me disa sjellje të caktuara dhe të ndikohet nga to. Këto sjellje, përkrah të qenit përvojat e para të jetës së tij personale dhe sociale, janë gjithashtu edhe elementët që ndikojnë në formimin e bazës së jetës që do të jetojë më vonë. Zhvillimi i individit brenda edukimit dhe arsimit formal duhet të mbështetet edhe me edukimin të dhënë brenda një plani dhe programi të caktuar (Yavuz, 1998: 146).

Edukimi fetar, i cili është në harmoni me arsimin e përgjithshëm, ndan të njëjtat qëllime me të si në mbështetjen e formimit të sjelljeve të kërkuara, duke zhvilluar tek individi aftësitë dhe zotësitë që ai posedon, ashtu si dhe në ndihmesën e individit në harmonizimin me shoqërinë në të cilën jeton. Në këtë kontekst, arsimi dhe edukimi fetar konvergojnë në qëllime të përbashkëta si lëvrimin e individëve të aftë që do t'i japin drejtim jetës së tyre, tolerantë ndaj besimeve, mendimeve dhe ideve të ndryshme, duke zhvilluar marrëdhëniet njerëzore, besnikë ndaj idealeve demokratike dhe të vetëdijshëm për përgjegjësitë e tyre qytetare.

Nga individi pritet që të formojë lidhje midis edukimit fetar dhe jetesës së tij dhe t'i kthejë njohuritë e marra në sjellje në jetën sociale. Kjo, është deri-diku pritshmëria sesa ka ndikuar arsimi dhe edukimi fetar në jetën e përditshme. Nëse individi është kthyer në një njeri i aftë që t'u përgjigjet pozitivisht kërkesave të fesë ndaj tij në rrjedhën e jetës, atëherë tek ai do të vërehen lehtësisht sjellje pozitive në marrëdhëniet e tij personale dhe sociale me të tjerët, të ndikuara nga edukimi fetar (Nipkow, 1975: II/179).

Mësimi i njohurive fetare në ambientet e shkollës synon sigurimin e mësimi drejt të fesë. Formimi i një mendimi fetar të shëndoshë varet nga kuptimi i saktë të fesë, sepse

rrokja e saktë e përmbajtjes fetare është e lidhur ngushtë me përftimin e të vërtetave fetare duke i kaluar nëpërmjet kullores së shkencës (Shilling, 1972: 26). Gjithashtu, është e rëndësishme që edukimi dhe arsimi fetar të jenë të një niveli që mund të përballojnë nevojat shpirtërore të të rinjve dhe fëmijëve.

Qëllimi i dhënies së mësimi fetar është që njohuritë fetare të dhëna, si fillim, ta përgatisin individin për jetën që do jetojë dhe ta ndihmojnë për këtë gjithmonë. Supozohet që me mbështetjen e edukimit fetar jeta që të jetohet do të jetë më fetare, etike, e shëndetshme, e lumtur, e qetë, e ekuilibruar dhe njerëzore (Yavuz, 1998: 149). Për këtë qëllim, për të siguruar që individi të sillet ashtu si kërkohet edhe kur gjendet në shoqëri, edhe në momentet kur është i vetëm, mund të përfitohet nga ndikimet dobiprurëse dhe frenuese të urdhërave dhe ndalesave të fesë.

2.3.3. Nevoja për edukim fetar

Është e rëndësishme të përcaktohet nëse feja, dhe si rrjedhojë besimi, është e nevojshme për njeriun apo jo, që të kuptohet nëse edukimi dhe arsimimi fetar është i nevojshëm apo jo. Në lidhje me këtë shumë psikologë, psikologë fetarë dhe antropologë theksojnë se feja dhe besimi janë një realitet në jetën e njeriut dhe plotësojnë një nevojë të rëndësishme të tij (Yavuz, 1998: 127,128), sepse tek njeriu ekziston dëshira për të pranuar një qenie supreme, për t'u shprehur tek ajo dhe për t'u lidhur pas saj. Është vërejtur se ndjenja e besimit që tek njeriu i parë dhe përbën themelin e besimit fetar, pikërisht për këtë njeriu merr për bazë pikërisht këtë ndjenjë në jetesën e tij fetare (Hamann, 1970: 21-23).

Një qasje historike ndaj besimit, i cili është shfaqja konkrete e fesë, do të na tregojë se ai ka qenë një nevojë e pashuar për shpirtin e njeriut dhe do të shihet se pa u plotësuar në një farë mënyre kjo nevojë, është e pamundur të shtypet (Uplegger, 1971: 18).

Rritja e numrit të njerëzve të cilët kërkojnë zgjidhje ose lehtësim duke u mbështetur në fe gjatë ose pas thatësirave, varfërive dhe fatkeqësive të jetuara në histori, ka lidhje të ngushtë me këtë nevojë (Nipkow, 1975: III/21).

Dëshira e njeriut, i cili në kohë kur është i pafuqishëm e i dobët ndjen nevojë për siguri, për të mbrojtur veten dhe vazhduar ekzistencën e tij, është një nevojë e domosdoshme. Kjo është një gjendje që realizohet jashtë vetëdijes së njeriut dhe është e pamundur të shmanget (Yavuz, 1998: 130).

Besimi fetar, i cili ndodhet në çdo fazë të jetës së njeriut dhe është nga nevojat shpirtërore që duhen plotësuar, i ofron njeriut, që ka dëshirën e madhe për përjetësi të bëhet i përjetshëm (Yavuz, 1998: 129). Feja, e cila zotëron një pozitë të domosdoshme edhe për individin edhe për shoqërinë, do të vazhdojë ta ruajë rëndësinë e saj si dje ashtu edhe në të ardhmen si një realitet i njerëzimit.

Në botën e globalizuar të ditëve të sotme shoqëritë po marrin një trajtë më heterogjene dhe rëndësia e çështjeve si kultura e bashkëjetesës, të drejtat dhe liritë themelore të njeriut, dashuria, respekti, vllazëria etj. është më e madhe në krahasim me të shkuarën. Është një nevojë e madhe trajtimi i këtyre çështjeve në mënyrë të detajuar duke i dhënë përparësi atyre dhe duke marrë parasysh kushtet aktuale (Aydin, 2011: VII).

Është e qartë se zgjidhjet e kërkuara për të parandaluar dhunën dhe për të siguruar paqen e qetësinë, nëse nuk marrin në konsideratë elementin “njeri”, nuk do të jenë të vetëmjaftueshme për të arritur rezultatin e synuar. Për sa kohë që njeriu nuk ka arritur të

jetojë në harmoni me shoqërinë, probabiliteti i realizimit të sjelljeve të pritura prej tij është shumë i vogël. Themelimi i gjykatave dhe hapja e burgjeve nuk është një rrugë mjaftueshëm efektive për të zgjidhur problematikat me në qendër njeriun. Përvoja njerëzore tregon se përpjekja më e rëndësishme dhe më efikase për sigurimin dhe mbrojtjen e paqes dhe qetësisë është edukimi, sepse edukimi synon ta trajtojë njeriun, i cili mund ta sigurojë paqen e kërkuar dhe mund të marrë nën kontroll tendencat e tij të dhunshme, kështu edukimi fetar është ndihmësi më i fuqishëm i edukimit (Yılmaz, 2012: 226).

Edukimi fetar i cili ushqehet nga feja, është një disiplinë e fuqishme që zotëron përmbajtjen e mjaftueshme për sigurimin e paqes dhe qetësisë. Në periudhat kur feja studiohej drejt dhe përcillej me mjetet e duhura arrinte të realizonte harmoninë midis njerëzve dhe ishte kthyer në garancinë e paqes shoqërore dhe të unitetit e bashkimit. Përkrah mbrojtjes së të drejtave dhe lirive themelore, edukimi fetar ka një rol të madh edhe në mbizotërimin në shoqëri të vlerave si drejtësia, dialogu dhe toleranca. Përcjellja e këtyre idealeve tek individët me anë të edukimit fetar në mënyrë të drejtë, kontribuon shumë në frenimin e prirjeve negative që burojnë nga arsye si turbullira sociale, padrejtësi dhe rrënimi moral (Yılmaz, 2012: 226).

Edukimi fetar nevojitet gjithashtu në përcjelljen e vlerave fetare që zotëron shoqëria dhe në kulturën që formohet nga këto vlera tek brezat e rinj.

2.3.4. Rëndësia e edukimit fetar

Përcjellja e besimit fetar, i cili është një realitet historik dhe ka arritur deri në ditët tona me anë të edukimit, është një çështje e rëndësishme. Feja, e cila zotëron një fuqi të madhe informimi dhe drejtimi në përgatitjen e njeriut për jetën, ka qenë në marrëdhënie

të ngushtë me jetën e tij. Meqë feja i përfton njeriut njohuri dhe veçori të pasura dhe të shumëllojshme, gjatë gjithë historisë asaj i është dhënë vend në arsim dhe nevoja për mbështetjen e saj është ndjerë kurdoherë (Yavuz, 1998: 60, 61). Masat ndëshkimore të fesë kanë një forcë efektive në realizimin e përgjegjësiave sociale të individëve që përbejnë shoqërinë. Ajo që ka rëndësi këtu është që njeriu ta mësojë dhe kuptojë drejt fenë dhe ta zbatojë atë në jetën e tij. Ky rezultat mund të arrihet vetëm me anë të një arsimi fetar të shëndetshëm dhe të ekuilibruar.

Ndikimet e fesë është e mundur të vërehen në jetën e një njeriu i cili ndjek (lidhet me) fenë dhe urdhërat e saj me dëshirën e tij, sepse një besimtar vepron brenda kornizës së përcaktuar nga besimi dhe përpiqet ta rregullojë jetesën e tij sipas rregullave fetare dhe etike. Vlerat fetare të cilat nuk e lënë individin sido që të jenë kushtet, do ta shoqërojnë atë kurdoherë, në gëzim dhe në hidhërim (Merkert & Klassen, 1970: 22). Individi i cili fillon të ndjejë zërin e besimit në ndërgjegjen e tij mundohet t'u shmanget veprave që nuk përputhen me shpirtin e fesë. Feja, e cila zotëron një vend të rëndësishëm në jetën e individit, ngrihet me kalimin e kohës në një pozicion që drejton sjelljet e tij. Fakti që të gjitha pikat e radhitura më sipër mund të realizohen me anë të edukimit fetar nxjerr në pah rëndësinë e edukimit fetar.

Një nga qëllimet e veprimtarisë së edukimit është pajisja e individit me një vullnet të fortë duke i përftuar atij identitet dhe karakter. Gjithashtu edhe feja, e cila është vlera më e madhe për njeriun, synon formimin e tij si një individ me vullnet të fortë duke i përftuar atij identitet dhe karakter, duke filluar që në fëmijërinë e tij. Feja kryen një funksion të rëndësishëm në përftimin e këtyre veçorive të individit. Me anë të edukimit fëmijët, pavarësisht natyrave të tyre të ndryshme, mund të fitojnë shprehje të dobishme për veten e tyre dhe për shoqërinë në të cilën jetojnë (Yavuz, 1998: 62).

Edukimi fetar, i cili është përgjegjës për edukimin e individit në pikëpamjen fetare, gjatë përgatitjes së tij për jetën nis nga bazat fetare dhe nga njohuritë teorike rreth tyre. Edukimi fetar, i cili zotëron një përmbajtje që zgjerohet gradualisht brenda një plani dhe programi të përcaktuar, zë një vend të rëndësishmën në përgatitjen e fëmijëve dhe të rinjve në aspektin fetar dhe etik (Yavuz, 1998: 63). Si rrjedhojë, mësimi i përgjegjësive morale, të cilat janë të dobishme gjatë gjithë jetës, është një çështje që nuk duhet neglizhuar, sepse nxitja e të mirës dhe shmangia e të keqes është një parim i pranuar gjerësisht edhe në aspektin fetar. Duke u nisur nga ky parim, pasi përcaktohen sjelljet etike, që sipas fesë duhen kryer ose duhen shmangur, pritet që personi t'i plotësojë ato. Kështu që, mësimi fëmijëve ç'është e drejta dhe e gabuara në mënyrën më të thjeshtë dhe arritja e dallimit midis tyre, është një detyrë mbi të rriturit dhe arsimtarët. Duhet punuar për realizimit e përvetësimit nga ana e fëmijëve të njohurisë të së mirës dhe së keqes dhe, me ndihmën e ndërgjegjes, kthimit të saj në një dimension të natyrës së tyre.

Gjendet një raport shumë i ngushtë midis besimit të individit fetar dhe jetesës etike të tij. Kështu që mund të themi se jetesa fetare dhe etike do të ketë pa dyshim ndikim pozitiv për një jetë më të rregullt, të shëndetshme dhe të lumtur personale dhe shoqërore (Nipkow, 1975: III/131). Nxitja e edukimit fetar drejt sjelljeve etike mund të konsiderohet si një tregues i rëndësishëm që feja i jep jetesës së individëve në unitet e harmoni brenda shoqërisë.

KAPITULLI III: KONTEKSTI TEORIK

3.1. Qasje sociologjike ndaj dukurisë fe

Si rezultat i zhvillimeve të përjetuara në shkencë, industri dhe teknologji është siguruar mirëqenia materiale e njeriut. Feja, që dikur ishte aktive në çdo fushë të jetës, tashmë pranohej si “jashtë kohe apo mode” dhe është përballur me lënien e saj jashtë jetës sociale. Veçanërisht duke filluar nga shekulli XVIII, shumë shkencëtarë, të cilët punonin në fusha të ndryshme të shkencave sociale në Evropë, kanë kontribuar në formimin e kësaj situate. Iluministët, të cilët i vunë vulën të shkuarës së afërt, që ndikuan thellë tek masa të tëra njerëzish, mbi idetë e të cilëve u themeluan sisteme, paraqitën qasje të reja të ndryshme ndaj dukurisë *fe*.

Jemi të mendimit se cekja shkurtimisht e qasjeve ndaj dukurisë fe të Auguste Comte, Kart Marx, Emile Durkheim, Max Weber, Joachim Wach do të na ndihmojë për të kuptuar pozitën e fesë në ditët e sotme.

3.1.1. Auguste Comte (1798-1857)

Karakterin themelor të shoqërisë së Evropës së Mesjetës e formon perceptimi fetar që komentonte Kisha Katolike si dhe rëndësia që u jepej luftëtarëve. Sipas Auguste Comte, tipi i shoqërisë që kryesonte, i shoqërisë së kompletuar me karakteristika fetare dhe ushtarake, po hiqet dhe vendin e saj po e zë shoqëria e shkencës dhe industrisë. Ndërkohë që në periudhat e kaluara ndikimin më të madh e kishin format e mendimit të teologëve, tashmë rëndësi të madhe kishte këndvështrimi dhe mendimi i shkencëtarëve. Kjo do të thoshte se në epokën e re vendin e teologëve e kishin zënë shkencëtarët. Nga ana tjetër, vendin e klasës ushtarake e zunë industrialistët, sipërmarrësit, drejtorët e

fabrikave dhe punonjësit e bankave, sepse, kur njerëzit fillojnë të mendojnë shkencërisht, lufta del nga të qenit një aktivitet mes shoqërisht dhe në vend të saj kalon përdorimi me zgjuars i burimeve natyrore (Aron, 1989: 61).

Në fillimet e shekullit XIX, të gjithë të shquarit francezë ishin në kërkim të gjetjes së një zgjidhjeje për problemet shoqërore. Ndërkohë që një pjesë e tyre zgjidhjen e kërkonte në kthimin mbrapa në regjimet e vjetra mbretërore-fetare, pjesa tjetër mendonte se zgjidhja duhej kërkuar në një feja të ri. Në këtë pikë duket edhe përpjekja e Comte-s për t'i bashkuar këto dy rryma të pozitivizmit. Comte, i cili nuk hiqte dorë as nga tradita, as nga përparimi dhe reforma, nga njëra anë bashkë me tradicionalistët besonte në domosdoshmërinë e fesë dhe autoritetit, nga ana tjetër vepronte me revolucionarët dhe ndërkohë i jepte rëndësi reformës (Kösemihal, 1971: 151, 152).

Comte pohon se feja, që sipas tij është një faktor i rëndësishëm në zhvillimin e njerëzimit, i lidh njerëzit me njëri-tjetrin në çdo periudhë dhe kontribuon në rregullimin e shoqërisë. Gjithashtu ai mendon se për të dalë nga depresioni ku ka rënë, njeriut duhet t'i gjendet një fe e re. Sipas Comtes, feja nuk duhet të jetë si fetishizmi, politeizmi apo monoteizmi që tashmë i ka ikur moda. Sot, për një fe të re nuk mjafton vetëm fakti se ajo mund të jetë e pranueshme, por ajo duhet që t'i vërtetojë dhe t'i mbështesë të vërtetat pozitive (Kılıç, 2014: 39, 40).

Comte, mendimet e tij rreth fesë i analizon si periudha teologjike, metafizike dhe pozitive, të cilat ai i sqaron si “ligji i tre gjendjeve”. Sipas kësaj, Comte mendon se periudha teologjike, e cila është edhe forma më primitive, përbëhet nga disa hapa, fillon me fetishizmin, që është besimi tek i cili të gjitha qeniet konsiderohen të gjalla dhe ngjarjet drejtohen prej tyre, vazhdon me politeizmin dhe në fund plotësohet dhe përsoset

me monoteizmin. Në periudhën metafizike, dëshirat e perëndive kalojnë në formën e ligjeve dhe forcës së fshehtë. Si pasojë, në këtë periudhë shumë akte dhe funksione i ngarkohen natyrës. Ndërsa në periudhën pozitive, hiqen paqartësitë e periudhës teologjike dhe metafizike. Tashmë, ngjarjet sqaroheshin me ligje pozitive mes fenomenesh (Gökberk, 1990: 466).

Sipas Comtes, me Rilindjen, u kalua nga periudha teologjike në atë metafizike dhe me Revolucionin Francez u kalua në periudhën pozitive (Kösemihal, 1971: 157). Te vepra e Comtes me titull “Katekizmi i pozitivizmit”, nga fjalët e priftit: “Bija ime, ne bëjmë adhurime që duke e përmirësuar më shumë veten t’i shërbejmë njerëzimit dhe jo për t’u pëlqyer siç bëhej me Perëndinë e Vjetër” (Comte, 1986: 46), duket qartë se Comte mendon për një Zot të ri për shoqërinë. Sipas Raymond Aronit, Comte, po të mos e dashuronte vajzën me emër Clotilde de Vaux, ndoshta nuk do të haronte apo planifikonte diçka të tillë si fe njerëzore. Prandaj mendohet se kjo fe ka të bëjë edhe me historinë e jetës së Comtes (Aron, 1989: 90).

3.1.2. Karl Marks (1818-1883)

Në mendimet e Karl Marksit, i cili është një ndër përfaqësuesit më të rëndësishëm të teorisë kontradiktore në sociologji, kanë ndikuar personalitete si Sain Simon, Feuerbach, Darwin, Renan, Ricardo, Sismodi. Shihet që Marks më tepër është ndikuar nga Hegeli (1770-1831). Për të kuptuar Marksit, është e nevojshme që të njihen mendimet e Hegelit. Sipas Hegelit, çdo gjë eksistente në univers në vetvete ka të kundërtën e saj dhe çdo gjë është në një përplasje me veten. Edhe lëvizja në univers, lind nga përplasja e të kundërtave me njëra-tjetrën. Sipas Hegelit, i cili pranon se burimi i të gjitha qenieve është një mendim universal, burimi i jetës nuk është materia por

sensi, kuptimi. Ndërsa materia ka lindur nga sensi. Sipas filozofisë së Hegelit, mendimi universal ekziston vetvetiu dhe nga ky mendim kanë dalë në pah qenie materiale. Në këtë mënyrë fillon procesi i tjetërsimit të mendimit universal me vetveten (Kılıç, 2014: 42).

Marks, i cili ka kthyer në të kundërt filozofinë idealiste (që mbështetet në mendim) të Hegelit, e ka shndërruar atë në një filozofi materialiste (që mbështetet në materie) dhe këtë e ka shprehur kështu: “E vendosa me këmbë në tokë dialektikën që ecte me këmbë përpjetë”. Sipas Marksit, burimin e të gjitha qenieve e formon materia, madje edhe mendimet, të gjitha qeniet shpirtërore janë prodhuar nga materia (Ergun, 1984: 34, 35). Marksi, që mendon se elementet që përcaktojnë fatin e njerëzimit, i cili po ndryshon vazhdimisht për mirë, janë metodat ekonomike të prodhimit, pretendon se në formimin dhe ndryshimin e shoqërive faktori kryesor që ndikon është ekonomia dhe se të gjithë faktorët e tjerë janë të lidhur pas ekonomisë. Sipas tij, edhe shkakun e luftërave dhe konflikteve, si dhe infrastrukturën e institucioneve shoqërore e përbën ekonomia. Të gjitha institucionet që mbeten jashtë ekonomisë si edukimi, familja, feja, jurisprudenca, morali, ideologjitë, etj, janë superstrukturore. Kështu që, në një shoqëri rëndësi ka infrastruktura. Pa u kuptuar infrastruktura ekonomike, nuk mund të shpjegohet superstruktura (Kılıç, 2014: 43).

Pavarësisht se qasjet e Marksit ndaj fesë patën ndikim në shoqëri, nuk mund të thuhet se ai e analizon fenë në mënyrë të detajuar, sepse Marksi ka përfituar nga mendimet e Ludwig Feuerbach në aspektin fetar. Sipas Feuerbach, feja formohet nga mendimet dhe vlerat që njerëzimi prodhon gjatë procesit të zhvillimit kulturor, por këto vlera e mendime u atribuohen perëndive ose forcave hyjnore në mënyrë të gabuar. Feuerbach, që e vlerëson këtë situatë si një proces tjetërsimi, mendon se edhe kuptimi i tjetërsimit

nga shoqëria është shpresëdhënëse, sepse njerëzit, kur të kuptojnë se vlerat të cilat ata ia dedikojnë fesë janë vlerat e tyre, për t'i realizuar këto vlera nuk do të ishin të detyruar të prisnin jetën e përtejme (Giddens, 2001: 583).

Marks, që në veprat e tij flet për shtresat sipas profesioneve, ai veçanërisht flet edhe për tipe të ndryshme shoqërish. Sipas Marksit, i cili i cilëson shoqëritë primitive komunale dhe ato socialiste si shoqëri ideale, në këto lloje shoqërish nuk ka konflikte mes klasash. Në këto shoqëri ka pronësi të përbashkët, madje edhe fëmijët që lindin i përkasin shoqërisë. Institucione si shteti, familja, feja, arsimimi etj. kanë lindur si rezultat i tjetërsimit të njerëzve me veten e tyre dhe janë bërë vegël e shfrytëzimit. Këto institucione, duhet të eliminohen kur të themelohet shoqëria socialiste (Kılıç, 2014: 44).

Marks, i cili ka qasje negative ndaj fesë, fenë e sheh si një infrastrukturë të prodhuar për të vazhduar rregullin e formuar mbi themelet e padrejtësisë. Sipas tij, feja që është rënkimi i shtresave nën presion, ka mpirë popullin (Şenel, 1993: 160). Nëse do ta shprehnim sipas thënies së famshme të Marksit, feja është “opiumi i popullit”. Sipas tij, feja, duke e lënë mënjanë angazhimin me kushtet e kësaj bote, të mëson sesi t'i shtysh për jetën pas vdekjes lumturinë dhe shpërblimet. Për këtë arsye, pengohet ndalimi i pabarazisë dhe padrejtësisë së kësaj bote dhe njerëzit mashtrohen me premtimet e jetës së përtejme (Giddens, 2000: 470). Sipas tij, megjithëse në shoqëritë kapitaliste ata që bëjnë prodhimin janë më të shumtë, mjetet e prodhimit kontrollohen nga pakicat. Pavarësisht se kapitalistët janë në pakicë, në mënyre që ata të vazhdojnë presionin mbi shumicën dhe të pengojnë shumicën që ta kuptojë këtë kontradiktë, kanë krijuar një metafizikë, një fe dhe moralin. Ky sistem i krijuar, i shërben përfitimeve të klasës së pakicës që është në pozicionin e të shtypurit. Marks beson se për shkak të këtij ndikimi mbi njeriun feja është kthyer në një idhull që s'është më dobi për njerëzimin, prandaj

për ta zgjuar njerëzimin duhet që ajo të eliminohet menjëherë. Duhet të eliminohen idhujt dhe besimet e pavenda për ta shpëtuar klasën punëtore të robëruar nga presionet që shkaktojnë shfrytëzim dhe kjo detyrë i takon klasës punëtore (Akın, 1962: 234-236).

3.1.3. Emile Durkheim (1858-1917)

Emile Durkheim mendimet e tij mbi fenë i ka shprehur në librin me titull “Format primitive të jetës fetare”. Durkheim është i bindur se për kuptimin më të qartë të dukurisë “fe”, që është dhe tematika kryesore e veprës së tij, duhet të analizohen edhe fetë më primitive. Durkheim arsyen e këtij mendimi e mbështet në idenë se fetë e ditëve të sotme kanë arritur deri më sot duke kaluar faza të ndryshme dhe për kuptimin më të qartë të strukturave të tyre komplekse duhet të analizohen nga aspekti historik, duke filluar nga stadet e tyre para se të evoluonin deri te gjendja e tyre në kohët tona (Kösemihal, 1971: 99).

Sipas Giddens, Durkheim me këtë synim ka analizuar edhe totemizmin e parë në shoqëritë vendase të Australisë. Durkheim, pretendon se totemizmi është forma më primitive dhe origjinale e fesë dhe këtë e ka bërë titull libri. Përsa i përket totemit, totemi është një kafshë ose bimë, simbol i një grupi nga të cilët i jepet shumë rëndësi. Totemi që shihet si i shenjtë respektohet dhe në emër të respektit ndaj tij kryhen rituale të ndryshme. Durkheimi që shpjegon se pse është i shenjtë totemi, arsyen e shenjtërisë e lidh me faktin se totemi përfaqëson vlerat themelore të një grupi dhe faktit se është simbol i atij grupi. Në fakt, arsyeja që totemit i tregohet respekt i madh, buron nga respekti që tregohet ndaj vlerave shoqërore themelore. Objekti që adhurohet në fe, në të vërtetë është vetë shoqëria (Giddens, 2000: 471).

Sipas Durkheim, dihet qëkur se mendimet e njeriut rreth botës dhe vetes së tij mbështeten në fe. S'ka asnjë fe që ndërkohë që pretendon për vegime mbi Perëndinë, të mos merret edhe me ligjet që drejtojnë universin. Në fillim feja, ngaqë zinte vendin e shkencës dhe filozofisë, sepse filozofia dhe shkenca kanë lindur nga feja. Feja, ka kontribuar jo vetëm për zhvillimin e objektit të dijes sonë, por edhe për zhvillimin e formave që e përpunojnë këtë dije. Në rrënjët e gjykimeve tona ndodhen një sërë koncepte themelore si koha, vendi, lloji, arsyeja etj. që sundojnë në botën tonë të mendimeve. Që në kohën e Aristotelit këto janë quajtur kategori, forma apo modele të mendimit. Pra, kur analizohen fetë primitive ndeshet me gjurmët e turbullta të këtyre kategorive. E thënë ndryshe shihet se këto kategori vijnë nga feja dhe burimi i tyre është vetë feja (Durkheim, 1990: 12-13).

Durkheim, që ne veprën e tij përmend dukurinë fe dhe qasjet e ndryshme në lidhje me përkufizimin e fesë, e ka kritikuar analizimin e fesë si një tërësi të pandashme dhe jo si një përbërje nga pjesë si miti, ceremonia fetare, dogma etj. Sipas tij, një e plotë mund të shpjegohet vetëm me anë të lidhjes së saj me copëzat që e formojnë atë. Në këtë situatë, ajo që duhet të aplikohet si metodë është që për ta kuptuar të tërën si fillim duhen analizuar mirë pjesët përbërëse të saj (Durkheim, 1990: 49).

Durkheim që mendon se individët lindin nga shoqëria dhe jo shoqëria nga individët, për të vërtetuar vërtetësinë e këtij mendimi, është munduar që ta kthejë në metafizikë konceptin "ndërgjegjja a kolektive". Sipas tij, i cili e bën të qartë se nuk sheh ndonjë ndryshim mes Perëndisë dhe shoqërisë, shoqëria zotëron forcën dhe kapacitetin për të ndikuar mbi individët ashtu siç ndikon edhe Perëndia. Atë që shpreh Zoti për besimtarët, për individët e shpreh edhe shoqëria, që shpreh të njëjtën gjë. Koshienca

kolektive si Zoti është mbi koshiençën e individëve dhe ndikon mbi ta (Ergun, 1984: 57).

Durkheim që është i mendimit se shoqëritë apo bashkësitë i formojnë Perënditë dhe jo Perënditë bashkësitë, mbron idenë se shoqëritë njerëzore tregojnë tendencë për të formuar Perëndi ose fe në raste entuziazmesh që rrjedhin nga angazhimi i tepërt i jetës së përbashkët. Ai mendon se këtë funksion në shoqëritë tradicionale e kryejnë ceremonitë fetare, ndërsa në shoqëritë moderne momentet e entuziazmit të tepërt. Durkheim jep si shembull të momenteve të entuziazmit të tepruar që përjetohet në shoqëritë moderne dhe sipas tij aftësia e shoqërisë për ta hyjnizuar vetveten apo për të krijuar hyjni s'ka qenë asnjëherë më e qartë se në vitet e para të revolucionit. Me ndikimin e entuziazmit të përgjithshëm të atij momenti, gjëra plotësisht laike si atdheu, liria, mendja etj. nga ana e opinionit publik u kthyen në të shenjta dhe siç ndodh në një fe, shoqëria filloi të themelonte dogmën, simbolet dhe festat e veta (Aron, 1989: 251, 250).

Sipas Aronit, Durkheim, mendimin se feja është krijuar nga shoqëria e shpjegon nga aspekti socio-psikologjik. Sipas kësaj, ceremonia që është një aktivitet i përbashkët, e largon individin nga të qenurit vetëm dhe e hedh atë në forcën e grupit. Kështu që individi, futet në një gjendje komplet ndryshe nga ajo e jetës së tij rutinë. Kjo gjë e lartë dhe e jashtëzakonshme është forca e përbashkët dhe e shenjtë, pra këto dukuri janë shembull i procesit socialo-psikologjik që krijon fenë (Aron, 1989: 250).

Sipas Giddens, Durkheimi beson se si rezultat i zhvillimit të shoqërive bashkëkohore, ndikimi i fesë është në zvogëlim e sipër. Sipas kësaj shpjegimet shkencore kanë zënë vendin e atyre fetare dhe bashkë me këtë ndryshim, vendi që do të zënë ceremonitë dhe

ritualet në jetën e individit do të jetë i vogël. Veçanërisht Durkheimi mbështet mendimin e Marksit se feja tradicionale është në humbje e sipër (Giddens, 2000: 471).

3.1.4. Maks Weber (1864-1920)

Duke filluar nga kreu i shekullit XX, një ndër ngjarjet që tërhoqi më shumë vëmendjen ishte rritja e interesit të intelektualëve për fenë si dhe nevoja për kërkime që do të bëheshin në këtë fushë në shoqëritë moderne. Teksa sociologët e kohëve të fundit të shekullit XIX, fenë e shihnin si një ndodhi që në shoqëritë moderne po e humbet kuptimin e saj, në shekullin XX këto lloj mendimesh pozitiviste dhe në evoluim janë refuzuar fort dhe u hoq dorë nga fiksimi për të kërkuar burimin e fesë. Shkaku i kësaj mund të kërkohet në mbizotërimin e mendimit se këto tema nuk hyjnë në temat kryesore të sociologjisë së fesë (Günay, 2012: 168).

Maks Weber pati shumë ndikim në qasjen se temat në lidhje me fenë duhen analizuar në kategorinë e ngjarjeve sociale. Weber, pranohet si themeluesi i sociologjisë fetare të parë sistematike dhe të pavarur. Weberi i cili ishte i lidhur me rrymën “Shkencat shpirtërore” që në historinë e sociologjisë vjen nga Dilthey dhe Rickert, ka përsosur traditën e sociologjisë, të cilësuar si “Sociologjia kuptuese”. Weber, në të njëjtën kohë ka treguar sukses edhe në aplikimin në studimet e sociologjisë fetare të “Metodës së kuptimit” e cila është klasifikimi i ngjarjeve sociale që si ngjarjet e tjera të shoqërisë shihen me syrin e “tipit ideal” (Günay, 2012: 168, 169).

Mendimet e Weberit rreth fesë ndryshojnë nga ato të Durkheimit. Weber është koncentruar më shumë te lidhja mes fesë dhe ndryshimit shoqëror, ndërsa Durkheim nuk e ka prekur shumë këtë temë. Weber mendon ndryshe edhe nga Marksi. Teksa Marksi mendon se feja është konservatore, ndryshe nga ai, Weber mendon se lëvizjet që

frymëzohen nga feja sjellin ndryshime të mëdha shoqërore. Sipas kësaj, protestantizmi përbën burimin e kapitalizmit që lindi në perëndim (Giddens, 2000: 472, 473).

Weber edhe në çështjet e ekonomisë mendon ndryshe nga Marksi dhe Durkheimi. Teksa Marks pretendon se feja ka lindur si rezultat i faktorit ekonomi, Durkheimi pretendon se në shoqëritë primitive ekonomia ka lindur nga feja. Sipas Weber, të parit të njërës prej tyre si një funksion i thjeshtë i tjetrës është një komentim i njëanshëm gjë që, sipas tij, është e gabuar. Ai njërin nga këto mendime e sheh si dy skaje ekstreme. Ndërsa rruga e mesme është që feja dhe ekonomia në mënyrë reciproke t'i përshtaten njëra-tjetrës. Ndryshe nga Marksi dhe Durkheimi, Weber faktorin fe e sheh si një element të pavarur dhe përpiket ta tregojë ndikimin e saj mbi ngjarje të tjera sociale dhe kulturore. Weber që e studion fenë si element metodologjik me këtë synim, për të treguar edhe impaktet e fesë mbi jetën ekonomike, "moralin ekonomik të fesë " e ka bërë temë studimi. Sipas tij, në çdo fe, përveç besimit dhe adhurimeve, ekziston karakteristika e të dhënit një pikëpamje dhe këndvështrim të jetës. Tematika që ka studiuar Weber, është çështja nëse në aktivitetet e ndjekësve të fesë ka ose jo ndonjë sjellje ndaj aktiviteteve shoqërore që buron nga feja (Kılıç, 2014: 66-67).

Me këtë qëllim ai ka bërë studime të gjera rreth disa feve. Ai ka bërë kërkime të detajuara duke u koncentruar te fetë më të përhapura dhe ato më me ndikim mbi historinë botërore si Hinduizmi, Budizmi, Taoizmi dhe Judaizmi i vjetër. Për ndikimin e Krishterimit mbi historinë e Perëndimit ai ka shkruar në veprën e tij me titull "Shpirti i protestantizmit dhe morali protestant", ndërsa për Islamin nuk e ka mbaruar dot studimin e planifikuar (Giddens, 2000: 472).

Weber, i cili e përkufizon kapitalizmin si një synues të një përfitimi të pafund dhe si ekzistenca e administrimeve që veprojnë sipas logjikës burokratike, mundohet që të bëjë një lidhje mes fesë dhe ngjarjeve ekonomike. Sipas teorisë së tij, mes filozofisë së Protestantizmit dhe filozofisë së kapitalizmit ka një harmoni kuptimplotë (Aron, 1989: 370, 372).

Kapitalizmi modern, është një tentative ekonomike që drejtohet në një formë racionale dhe që është e ngritur mbi pronën private dhe parimet e shkencave ekzakto. Shpirti i kapitalizmit modern në të njëjtën kohë përbën edhe shpirtin e Protestantizmit (Günay, 2012: 171). Koncepti "moral protestant" që Weber përdor, në thelb është një filozofi kalviniste dhe është frymëzuar nga teksti "Njoftimi i Westminster" (Aron, 1989: 372).

Sipas kësaj filozofie, motivimi për sa i përket suksesit, buron nga dëshira për t'i shërbyer Perëndisë, kurse suksesi material i arritur komentohet si një shenjë e caktimit të Perëndisë (Giddens, 2000: 473). Dhe sipas doktrinës së caktimit hyjnor, individit që beson në botën e mëkateve duhet të punojë për Perëndinë. Për sa kohë që arrihet sukses në aspektin ekonomik besohet se ky sukses vjen nga risku që jep Perëndia, kështu që individit për të shpëtuar nga frika që sjell paqartësia rreth shpëtimit, motivohet të punojë (Aron, 1989: 372, 373).

Sipas Giddens, Weberi, kërkimet që ai ka bërë rreth feve botërore i sheh si një projekt i vetëm. Kërkimi i tij rreth ndikimit të Protestantizmit mbi zhvillimin perëndimor është një përpjekje gjithëpërfshirëse që ndihmon të kuptojmë sesi filozofia apo mendime të ndryshme fetare drejtojnë jetën shoqërore dhe ekonomike. Sipas përcaktimeve të Weber,

“Hinduizmi, realitetin material e koncepton si një perde që fsheh nga sytë interesat e vërteta të cilat duhet të orientohej njeriu. Edhe Konfucianizmi, më tepër se nxitjen për të sunduar botën në mënyrë aktive, vë në plan të parë jetesën në harmoni dhe i prish punë iniciativës për përpjekje që sigurojnë zhvillimin ekonomik. Megjithatë Kina ka qenë civilizimi më i fortë dhe më i zhvilluar nga aspekti kulturor, vlerat fetare që mbizotëronin kanë parë një funksion frenues për zhvillimin ekonomik. Weber, Krishtërimin e sheh si fe shpëtimi. Fetë e shpëtimit kanë aspektin "revolucionar", ndërkohë që fetë lindore mbanin qëndrim ndaj rendit të stabilizuar, Krishterimi më shumë i jep rëndësi përpjekjes për të mos bërë mëkate dhe kështu mund të nxisë rebelimin ndaj rendit të stabilizuar” (Giddens, 2000: 473).

Weber, me siguri, shpreh një mendim të drejtë teksa pretendon se idealet fetare krijojnë një ndikim shqetësues mbi rendin shoqëror të stabilizuar dhe në shumicën e rasteve ndikim revolucionar (Giddens, 2000: 473-474).

3.1.5. Joachim Wach (1898-1955)

Wach, studenti i Weberit, si profesori i tij, është i lidhur me traditën "sociologji kuptuese". Sipas këtij këndvështrimi, të gjitha ngjarjet sociale shihen me syrin "tip ideal". Edhe ngjarjet fetare duke u parë me këtë sy, fillimisht bëhen përkufizime konceptuale dhe më pas realizohen kategorizime të detajuara. Duke u nisur nga kjo Wach, në mënyrë që të kuptohen më mirë sidomos mendimet e tij rreth sociologjisë së fesë, qëndron gjatë mbi eksperiencën fetare dhe format e shpjegimit të saj (Kılıç, 2014: 74).

Wach ka marrë për bazë përkufizimin e profesorit të tij Rudolf Otto sepse atë e sheh si më objektiv. Feja, sipas Ottos, është "eksperienca e së shenjtës". Kjo eksperiencë është një sekret i frikshëm dhe mahnitës (Wach, 1995: 37, 38). Eksperiencë fetare do të thotë përjetimi i diçkaje në lidhje me sekretin që pranohet si i frikshëm dhe mahnitës nga ana e besimtarëve. Sipas tij, eksperienca fetare ka tre forma shpjegimi: teorike, praktike dhe sociologjike.

a)- Shpjegimi teorik i eksperiencës fetare: Në të gjitha fetë pak ose shumë gjendet një përbërje teorike. Kjo përbërje mund të lindë edhe si sistem simbolesh (Wach, 1995: 46). Shtyllat e besimit të feve gjenden mes llojeve të adhurimeve dhe temave teorike në lidhje me kryerjen e tyre. Këto shpjegime teorike formohen nga tekstet e shenjta fetare dhe nga komentimet e mëvonshme të tyre.

b)- Shpjegimi praktik i eksperiencës fetare: Të gjitha veprat që lindin nga eksperiencia fetare janë shpjegimi praktik i fesë ose thënë ndryshe adhurimet. Të gjitha fetë respektin ndaj Perëndisë e tregojnë me anë të disa lëvizjeve që i përcaktojnë vetë ata (Wach, 1995: 51-52). Me kryerjen e adhurimeve që fetë kërkojnë nga besimtarët e tyre realizohet edhe shpjegimi praktik i eksperiencës fetare.

c)- Shpjegimi sociologjik i eksperiencës fetare: Një fe në jetë, është e detyruar të formojë lidhje sociale që i kërkon natyra e saj (Wach, 1995: 54). Kështu, shpjegimi teorik dhe praktik i eksperiencës fetare plotësohet me një shpjegim të tretë, atë sociologjik. Në fakt, shpjegimi sociologjik i përfshin shpjegimet teorike dhe praktike. Dobitë e adhurimeve që bëhen me pasuri dhe me trup nuk janë studiuar në detaje as në librat e besimit e as në ato të katekizmit dhe në këtë fushë është krijuar një boshllëk i madh. Sipas Wach, këtë fushë boshe duhet ta mbushë sociologjia e fesë, sepse fusha e kryesore e sociologjisë së fesë është kjo shkencë e cila duhet të koncentrohet mbi shpjegimin sociologjik të eksperiencës së fesë në të gjitha fetë. Kjo qasje e tij ka bërë jehonë dhe sociologjia e fesë është pranuar si shkencë më vete (Kılıç, 2014: 76).

3.2. Feja si një realitet social dhe ndikimet mbi jetën shoqërore

Dihet se njeriu, që është një qenie sociale, ka jetuar në çdo periudhë të kohës në bashkësi e shoqëri. Kur studiohen shoqëritë apo bashkësitë e formuara nga njerëzit,

vihet re se ato shoqëri nuk janë të zakonshme. Njeriu, që ka nevoja pa fund për të përmbushur, e ka ndjerë si të nevojshme jetesën në bashkësi për t'i përmbushur kërkesat dhe nevojat e tij.

Nëse shihet nga ky këndvështrim, njeriu e kupton sesa e pamundur është jeta jashtë rrethit shoqëror. Nuk është i mundur plotësimi i karakteristikave të individit dhe vazhdimësia e njerëzimit jashtë shoqërisë, pa qenë edhe individët e tjerë. Theksi sociologjik mbi të vërtetën se njeriu nuk mund të jetojë pa ua ndjerë nevojën të tjerëve është tepër e rëndësishme nga aspekti sesi i kuptojmë strukturat, që janë produkt i jetesës në bashkësi (Güngör, 2013: 65).

Në lidhje me nevojat themelore të njeriut Kılavuz dhe Yılmaz (2009) duke u shprehur se "individi ka nevoja si njohuritë, ndjesitë dhe nevoja të tjera sociale dhe psikomotore" sjellin në vëmendje mendimin e Maslow se ai i sheh këto nevoja si mangësi që duhet të eliminohen nga vetë shoqëria. Sipas tyre, (Kılavuz dhe Yılmaz) Maslow i radhit nevojat njëra mbi tjetrën si të ishin piramidë. Në shtresën më të poshtme të piramidës janë nevojat fiziologjike, ndërsa në shtresën më të lartë ato psikologjike (Kılavuz & Yılmaz, 2009: 124).

Në emër të përmbushjes së nevojave të njeriut janë krijuar institucione me funksione të ndryshme nga shoqëria. Sipas Gordon Marshall, institucioni i heq të gjitha elementet strukturore që përmbushin nevojat shoqërore (si nevoja e rendit, besimit dhe riprodhimit) dhe ato nevoja që rregullojnë aktivitetet dhe brengat kryesore të një bashkësie. Edhe Herbert Spencer edhe Talcott Parsons institucionin shoqëror e kanë përdorur në këtë kuptim, duke e vënë atë në qendër të mendimit të shoqërisë si një mekanizëm ose sistem funksional (Marshall, 1999: 438).

Institucione të cilat burojnë nga elemente shpiirtërore dhe materiale siç janë familja, edukimi, feja, politika dhe ekonomia janë bazat kryesore për ndërtimin e shoqërisë. Sigurimi i stabilizimit dhe qetësisë publike varet nga harmonia dhe bashkëpunimi mes tyre i këtyre institucioneve, si dhe nga kryerja siç duhet e funksioneve të tyre (Türkkahraman, 2009: 25-26).

Në organizimin e jetës sociale institucioneve sociale u takojnë detyra të rëndësishme. Sado që gjatë procesit të historisë rëndësia dhe vlera që u jepet këtyre institucioneve ndryshon herë-herë, ato kanë arritur të mbijetojnë deri në ditët e sotme. Feja që merr pjesë në këto institucione sociale themelore ka lidhje me institucionet e sipërpërmendura edhe me elementët pas tyre. Feja, nuk është vetëm një vlerë që është e pranishme vetëm në jetën sociale, në të njëjtën kohë ajo është burim për të gjitha vlerat e tjera. Nga ky aspekt feja mund të konsiderohet djepi i dijes, artit, moralit, kulturës dhe drejtësisë. Është e mundur të shihen gjurmët e fesë në rrënjët e vlerave kulturore dhe morale që shoqëritë zotërojnë dhe kjo situatë është e një realiteti të pamohueshëm për ne. Përveç kësaj, feja, duke qenë pjesëmarrëse në dinamikat sociale dhe në jetën individuale e shoqërore, luan rol të rëndësishëm në formimin e një shoqërie të shëndetshme (Yavuz, 1998: 114).

Feja, ky realitet social që është institucioni themelor i shoqërisë, ka një lidhje të ngushtë në mënyrë të natyrshme me individin dhe shoqërinë dhe gjithashtu me kulturën e shkencën. Degë shkencore të tilla si filozofia, sociologjia dhe psikologjia kanë kërkuar për vërtetësinë e fesë, madje kanë lindur fusha të reja si filozofia e fesë, sociologjia e fesë dhe psikologjia e fesë që janë të lidhura me këto shkenca. Do të ishte e dobishme prekja e marrëdhënieve të fesë me shoqërinë, kulturën dhe shkencën në lidhje me fushat e lartpërmendura.

3.2.1. Marrëdhënia midis fesë dhe individit

Në botën e sotme të përfytyruar si moderne, jeta e njeriut është lehtësuar duke iu përmbushur shumë nevoja materiale. Për këtë, kanë lindur shumë pyetje nëse njeriu ka akoma nevojë për aspektin shpirtëror. Një tjetër pyetje së cilës i kërkohet përgjigje është: "Feja, d.m.th., ndjenja e besimit është e natyrshme apo është një ndjenjë e fituar."

Në çfarëdo kohe dhe në çfarëdo kushtesh që të jetë njeriu, pyetjet dhe kurioziteti që ka janë tregues të qartë të faktit se ai është në kërkim për diçka. Njeriu është bërë kurioz për çfarëdo lloj çështjeje, qoftë ajo rreth të sotmes, të nesërme, rreth botës apo jetës pas vdekjes, rreth trupit apo shpirtit, ai gjithmonë është interesuar, ka pyetur e studiuar. Prapëseprapë njeriu është munduar të kuptojë nga ka ardhur, ku po shkon, të kuptojë kuptimin e vërtetë të jetës duke pyetur për të mirën dhe të keqen, të drejtën dhe të gabuarën (Yavuz, 1998: 107-108).

Kërkimeve, nevojave dhe pyetjeve të njeriut janë munduar t'u gjejnë përgjigje filozofia, feja dhe shkencat me në thelb njeriun. Sipas Yaran, se çfarë krijese është njeriu dihet pothuajse nga të gjithë. Si temë e antropologjisë filozofike që është, kur merren në konsideratë karakteristikat më të dukshme dhe të përgjithshme të tij, njeriu përfytyrohet si një qenie biopsikike që di, vepron, punon, edukohet dhe edukon, që formon shtet, beson, bën art dhe flet (Yaran, 2001: 80).

Sipas Ercan:

"Në themel të filozofisë gjendet aftësia për të bërë pyetje. Temat dhe problemet që studiohen në filozofi varen nga pyetjet që bëhen. Për këtë, temat kryesore dhe ato dytësore të filozofisë grumbullohen nën tituj të caktuar sipas kategorisë së pyetjeve që ato çështje i përkojnë. Këto janë: filozofia e dijes, filozofia e shkencës, filozofia e ekzistencës, filozofia e moralit, filozofia e artit, filozofia e politikës dhe e ajo e fesë" (Ercan, 2011: 45).

Filozofët dhe shkencëtarët e filozofisë zakonisht janë interesuar më shumë për konceptet dhe qasjet rreth ekzistencës, moralit, vlerave etike, realitetit, thelbit të dijes dhe estetikës. Tema e ekzistencës dhe ekzistencializmit në mënyrë të natyrshme i ka shtyrë rrymat filozofike që të studiojnë edhe qasjet fetare. Në mes të pyetjeve në lidhje me tematikat kryesore dhe dytësore të filozofisë është edhe pyetja: “Çfarë shtrihet pas themeleve të qasjeve rreth fesë?” (Özar, 2013: 21).

Sipas Vergotes:

“Te fëmijët asgjë nuk është e natyrshme, sepse në hapat dhe lëvizjet e para universi kulturor ku ai hyn do ta ndihmojë në formimin dhe përcaktimin e sjelljes së tij. Përveç kësaj, ai nuk është plotësisht bosh. Ideja për Perëndinë nuk lulëzon vetvetiu tek ai; por disa karakteristika psikologjike mund ta lehtësojnë hyrjen e fëmijës në trashëgiminë fetare” (Vergote, 1978: 315).

Vergote tregon se edhe Rusoi (Rousseau) nuk para pranon se tek fëmijët në kuptimin e mirëfilltë të fjalës ekziston ndonjë dhunti fetare dhe se Rumke çështjes së ekzistencës së dhuntisë fetare te fëmijët i qaset me shumë kujdes. Vergote përmend edhe studime që janë bërë si kundërpërgjigje ndaj këtyre mendimeve dhe nënvizon se studime pozitive si eksperiencat pedagogjike vërtetojnë se fëmijët zotërojnë një përgatitje fetare. Ai, duke u mbështetur tek studimet personale që Thus ka bërë rreth kësaj çështjeje transmeton se deri në moshën 9-vjecare tek ata nuk ekziston ndonjë dyshim dhe se ky fakt vërteton karakteristikën themelore të fesë që gjendet tek fëmijët (Vergote, 1978: 315).

Fersahoğlu, specifikon se shumë autoritete si W. James, Flournoy, Scheler dhe Berkson, të cilët shprehen se ndjenja fetare është e varur ndaj sistemit të organizmit të njeriut, pranojnë se edhe ndjenja fetare është e natyrshme dhe jashtë vetëdijes siç janë edhe ndjenjat e tjera dhe se këtë gjendje ata e lidhin me shkaqe të ndryshme si instinkti, tendenca, besimi në mbinatyroren etj. Maks Scheler, për shkak të këtyre

karakteristikave njeriun e ka përkufizuar si “Qenie që kërkon Perëndinë” (Fersahoğlu: 1998: 50-51).

Sipas Yavuz (Javuz) njeriu, që kërkon të jetë i përjetshëm, e ndjen se ka ardhur nga një fillim misterioz e shkon drejt një fundi po ashtu. Në fakt, jo vetëm që e ndjen por edhe bëhet dëshmitar okular i vërtetësisë së saj. Fakti se njeriu është vazhdimisht në një kërkim shpreh një nevojë të tijën. Si qenie që mendon, njeriu kërkon ta mbrojë dhe sigurojë vetveten duke e përmbushur këtë nevojë. Kur e realizon këtë ai ndjen nevojën për t’iu dorëzuar, mbështetur dhe për të kërkuar ndihme prej Zotit, që është më i fuqishmi. Kjo dëshirë për mbrojtje, strehim dhe mbështetje, që ekziston edhe te fëmija, është një ndjenjë me burim hyjnor, që nuk ka nevojë për vërtetim racional (Yavuz, 1998: 108, 109, 111).

Sipas Islamit, njeriu e zotëron natyrshëm potencialin për të besuar dhe vjen në jetë i përgatitur për këtë. Vetëm se kjo gjendje mund të ndryshojë më vonë për mirë ose për keq sipas ndikimit të rrethit ku ai jeton. Shoqëria nuk është burimi i fesë, por thjesht një ambient ku feja lind. Që në krijim njeriu është edhe social edhe pozitiv për monoteizëm. Për më tepër, zotëron edhe aftësinë për t’u përsosur (Sezen, 1990: 170).

Feja ia ka bërë detyrë vetes informimin e njeriut rreth materies dhe ngjarjeve duke e studiuar atë në tërësi sipas këndvështrimit të vet. Njeriu tregon një interes të pafund për botën metafizike dhe fakti se ai zotëron një dëshirë të madhe për të arritur përjetësinë, duke e kaluar edhe botën fizike, bëhet shkak që ai në një aspekt ta gjejë veten në fe, sepse feja, botën metafizike e shpjegon sipas mënyrës së saj dhe pretendon ta informojë atë. Kur merren parasysh përgjigjet e kërkuara që feja jep për pyetjet e bëra, do të shihet se njeriu nuk e mban dot veten larg fesë. Njeriu, me vlerësimet vetjake që bën,

ndonjëherë mund ta gjejë veten larg fesë, por kur mbetet i pashpresë në vështirësi e situata që mund ta shkatërrojnë atë, atëherë nuk e emancipon dot veten nga ajo (Yavuz, 1998: 111-112).

Në të vërtetë, eksperiencat e jetuara në historinë njerëzore shprehur në mijëvjeçarë janë tregues të qartë të së vërtetës se njeriu nuk mund ta emancipojë veten nga feja. Kështu që për të kuptuar se sa i rëndësishëm është besimi në jetën e njeriut, do të ishte e mjaftueshme që t'i hidhnim një sy rolit aktiv që feja luan në jetën e individit dhe karakteristikës rregulluese dhe përcaktuese që ajo ka për mënyrën e jetesës së tij. Besimi fetar i vendosur në shpirtin e njeriut, ashtu siç i jep kuptim dhe vlerë ekzistencës së individit, po ashtu zotëron një ndikim të madh në rregullimin dhe vazhdimin e jetesës. Feja dhe besimi, me këtë forcë motivuese, përveç se sigurojnë paqen e brendshme të individit, luajnë një rol teje të rëndësishëm edhe në sigurimin e rendit dhe shoqërisë në tërësi (Yavuz, 1998: 113).

3.2.2. Marrëdhënia midis fesë dhe shoqërisë

Feja ka edhe aspektin individual, edhe atë shoqëror. Sipas Hans Freyer, feja lind duke u ndarë nga mbajtësi i parë dhe duke u bërë e njohur nëpërmjet disa personave të tjerë. Edhe stadi i krijimit të bashkësisë nga eksperiencia fetare fillon duke u nisur nga kjo pikë. Eksperiencia fetare që është vendosur në vetëdijen individuale, duke filluar nga momenti që fillon t'u përcillet të tjerëve, ushtron një ndikim konstitutiv. Kështu që mes fesë dhe bashkësisë lind një tërësi e pandashme (Freyer, 1963: 32).

Sipas Gunayit, i cili tregon se njerëzit jetojnë në formën e grupeve, duhet kujtuar mendimi i filozofit grek "Aristoteli, për të përmendur këtë karakteristikë të aspektit social të njeriut, ka përdorur termin "anthopos zoon politikon" (qenie sociale). Dijetari i

madh islam Ibn Haldun, i cili ka jetuar në shekullin e XIV. me shprehjen “shoqëria njerëzore është e domosdoshme” e ka sjellë nevojën për bashkëjetesë në një aspekt më të ngushtë” (Günay, 2012: 18).

Kaypak, i cili pohon se shoqëria nuk është një turmë që formohet me grumbullimin e njerëzve në një mënyrë çfarëdo, shoqërinë e përkufizon duke thënë: “Ajo është bashkimi i shumë njerëzve që ndajnë të njëjtën kulturë, jetojnë në të njëjtin vend gjeografik dhe bashkëveprojnë për të përmbushur nevojat shoqërore” (Kaypak, 2014: 345).

Marrëdhëniet fe-shoqëri janë pjesë e fushës “Sociologjia e fesë”. Lidhjet e fesë me shoqërinë, sipas Wach, mund të rradhiten në këtë mënyrë: a) rrënjët dhe detyrat sociologjike të besimit, adhurimit dhe bashkësisë, b) ndikimet dhe detyrat sociologjike të fesë brenda shoqërisë (Sezen, 1990: 175).

Edhe Durkheim pretendon se feja ka depërtuar në çdo fushë të jetës në shoqëritë e vogla tradicionale. Ceremonitë fetare nxjerrin ide dhe forma mendimi të reja dhe vërtetojnë sërish vlerat ekzistuese. Feja nuk përbëhet vetëm nga disa ndjenja, ide dhe veprimtari. Në shoqëritë tradicionale feja përcakton edhe stilin e mendimit të individëve, madje edhe kategoritë më themelore të mendimit si fillim bazohen në kontekstin e terminologjisë fetare (Giddens, 2000: 471, 472).

Feja është një dukuri që kontribuon në vazhdimin e jetës dhe rendit të shoqërisë. Ndërkohë që njeriu besimtar rregullon jetesën e tij, ai merr në konsideratë edhe kriteret dhe rregullat e fesë. Me një forcë të brendshme ai ia vë detyrë vetes të veprojë sipas parimeve fetare. Njeriu që beson është i vetëdijshëm se për sa kohë që i zbaton vlerat e

larta si morali i mirë dhe rendi, në jetën e tij bëhet njeri në kuptimin e vërtetë të fjalës dhe përpqet që këto vlera që ai i beson t'i kthejë në stil jetesë (Yavuz, 1998: 114).

Sipas Sezen, feja ushtron një ndikim të madh mbi jetën sociale, sepse ajo, duke iu adresuar shpirtit të njeriut, i paraqet atij një filozofi jete. Feja që bashkon institucionet sociale dhe njësitë që i krijojnë ato sjell një harmoni mes tyre. Nga ky aspekt, feja, duke formuar një vetëdije bashkësie në shoqëri, e forcon më tepër ndjenjën e varësisë ndaj tërësisë. Asnjë mendim, ideologji apo pikëpamje filozofike nuk mund të krijojë impaktin që ka krijuar feja mbi bashkësinë, sepse këto rryma nuk mund të përfshijnë çdo aspekt të jetës së përditshme të individit ashtu siç bën feja. Në lindje, në vendosjen e emrit, në martesë, në vdekje, në ritualet që bëhen pas vdekjes dhe në shumë fusha të tjera të jetës, feja është prezente (Sezen, 1990: 224).

Vëzhgohet se feja ka edhe aftësinë për ta kuruar pozitivisht njeriun e konsumuar para ngjarjeve sociale të ndryshme të jetës. Feja, e cila ndodhet në pozitën e garantueses së lumturisë dhe qetësisë së njeriut dhe shoqërisë që ai formon, përbën edhe bazat e shumë veprimtarive sociale si solidariteti, këshillimi dhe drejtësia (Oruç, 2008: 134). Përveç kësaj, edhe vlerat njerëzore si mirësia, besnikëria, mëshira, kujdesi dhe respekti ndaj vlerave shpirtërore, të cilat i afrojnë më shumë njerëzit me njëri-tjetrin, edhe lidhjet e ngushta që i mbajnë ata afër, mbështeten te parimet morale dhe fetare.

Kızmaz mendon se qasja rreth funksionit shoqëror të dikurisë faj-fe të Durkheim, është marrë si bazë nga disa studiues (si Albrecht dhe të tjerë 1977; Higgens dhe Albrecht 1977; Rhodes dhe Reiss 1970; Stark 1987; Stark dhe të tjerë. 1980-1982) dhe është realizuar një studim i rëndësishëm që nxjerr në pah lidhjen faj-fe. Sipas të dhënave të

këtij studimi anëtarësimi në kishë dhe zotërimi i një besimi të caktuar ul shkallën e krimit, keqbërjes ose fajit (Kızmaz, 2005: 191).

Edhe çështja e kontributit të urdhëresave, ndalimeve dhe këshillave fetare mbi shoqërinë nga aspekti i rendit shoqëror dhe filozofisë së shtetasit të përgjegjshëm është një tematikë që ia vlen të përmendet. Mund të thuhet se besimi zotëron një forcë të madhe ndikuese si bashkues ose lidhës i jetës njerëzore dhe ky ndikim vazhdon gjatë gjithë jetës. Sigurisht që në “lidhjen” këtu bëhet fjalë për lidhjen shpirtërore të njëriut pas të përjetshmes dhe absolute. Një lidhje e tillë fetare, në të njëjtën kohë, sjell edhe lidhjen morale dhe politike (Yavuz, 1998: 115).

Individët e çdo shoqërie kanë përgjegjësi ndaj qeverive të shteteve ku ata janë shtetas, përgjegjësi që ata duhet t’i kryejnë. Pavarësisht se këto përgjegjësi më së shumti janë përcaktuar me anë të ligjeve, shpeshherë me qëllim ose pa qëllim ndodhin edhe shkelje. Nëse nuk zbatohen rregullat dhe ligjet, duke u përdorur autoriteti i shtetit, futen në funksion elementet frenuese. Por, meqenëse nuk ekziston mundësia për të vënë një polic për çdo person, në raste të mungesës së elementëve apo forcave shmangëse/frenuese atëherë keqpërdorimet (shkeljet) bëhen të pashmangshme. Në situata të tilla, mbledhja e individëve rreth qëllimeve të përbashkëta është e rëndësishme për arritjen e vetëdijes të të qenit shtetas i të njëjtit shtet (Kutlu & Kutlu, 2014a: 509).

Shtetësi ka edhe aspektin e jetës sociale. Rregullimi i marrëdhënieve njerëzore me anë të ligjeve në jetën sociale dhe sigurimi i rendit vetëm me dënime frenuese nuk do të ishte e mjaftueshme. Në këtë pikë, do të ndihej shumë nevoja për një forcë konstruktive që mbështetet në anën shpirtërore, sepse feja, edhe nëse nuk gjendet ndonjë faktor

material detyruet, mund ta orientojë personin në drejtimin pozitiv duke e larguar nga rënia në gabime (Kutlu & Kutlu, 2014a: 512).

Feja pranohet si një ndër pjesët më të rëndësishme të jetës së njeriut. Misioni i saj i shenjtë është shërbimi ndaj bashkimit shoqëror dhe sigurimi i harmonisë mes njerëzve. Kur bëhet fjalë për një shoqëri të përbërë nga grupe të shumta fetare, në mendje vjen përplasja mes feve. Por kjo teori në rastin e Shqipërisë mund të mos përputhet me realitetet që përjetojnë gjithmonë (Gjuraj, 2013: 89-90).

Feja, e cila i ndërgjegjëson njerëzit edhe aty ku nuk arrijnë dot ligjet dhe i fton ndërgjegjet në sjellje pozitive, është një element aktiv mbi shoqërinë. Si shembull i kësaj mund të tregohen përvojat e jetuara në kaosin e Shkodrës, në vitin 1997. Në fakt, përgjegjësia që institucionet fetare morën për sigurimin e paqes dhe rendit dhe paralelisht me këtë edhe veprimtaritë që ata realizuan, përbëjnë një shembull të bukur jo vetëm për këtë rajon, por për botën mbarë.

Në Mars të vitit 1997, për shkak të krizave bankare në shtet, filluan trazira të brendshme dhe armët nga depot ushtarake u morën e u përdorën. Vullneti politik mbeti i pamjaftueshëm për ta ndaluar rrjedhën e kësaj situate dhe qyteti i qetë i Shkodrës, ashtu si qytetet e tjera të vendit, po zvarritej në kaos (Kutlu, 2014b: 718).

Kryepeshkopi Luçjan Avgustini e tregon kështu atmosferën e Shkodrës. Ato ditë reagimi ndaj bankave sa vinte e shtoej më tepër dhe nga fundi u rrit aq shumë sa mund të lindte rrezikun e një fillimi lufte mes myslimanëve dhe të krishterëve. Fjalët e përhapura mes njerëzve kishin arritur një dimension të frikshëm. Ndërkohë që mes myslimanëve përhapej lajmi se katolikët do të vinin të shembnin xhaminë e re, nga ana tjetër lajmi i rremë se myslimanët do të shembnin kishën katolike kishte krijuar acarime

mes radhëve të besimtarëve të feve përkatëse. Duhej që populli të qetësohej, sepse njerëzit ishin ndarë në grupe e ishin armatosur, për më tepër kishin vënë barrikada nëpër rrugë. Gjendja eksiztente kishte arritur dimensione kërcënuese për rajonin.

Avgustini tregon se kur dëgjoi për lajmin se myslimanët do të shembnin kishën, shkon në xhami dhe shprehet se me banorët dhe teologët myslimanë kanë pasur gjithmonë marrëdhënie të mira dhe se kanë pasur vajtje-ardhje reciproke në faltoret e njëri-tjetrit dhe se kjo vizitë reciproke nuk është e huaj për ta. Ai gjithashtu përmend se natën, kur thuhej se do bëheshe sulmi, ata së bashku kanë vizituar xhaminë dhe kishën vazhdimisht. Ai gjithashtu shton se po në raste nevojë ai ka qëndruar në xhami e myftiu në kishë për të ndërhyrë te grupet që do të vinin.

Avgustini tregon se në kohën e krizës disa prej takimeve janë organizuar në bashki. Kryebashkiaku i asaj kohe ka qenë Bahri Broçi. Ata kanë mbajtur kontakt të vazhdueshëm me të dhe kanë bërë takime të shpeshta për të mbrojtur qytetin.

Avgustini vazhdon duke treguar se si një mirësi e dhënë nga Zoti, ai si përfaqësues i Kishës Katolike (sepse Ipeshkv Frano Ilija për shkak të moshës dhe të shqetësimeve që kishte nuk merrte dot pjesë prandaj këtë detyrë ia ngarkon Avgustinit), Myftiu i Shkodrës H. Faik Hoxha dhe Feizi Zaganjori si përfaqësues i myslimanëve dhe Aleksandër Petani si përfaqësues i ortodoksëve takohen bashkë. Ata shëtisin çdo lagje të qytetit dhe çdo rrugicë për t'i treguar popullit se ata janë të bashkuar. Avgustini shprehet se populli nga frika ishte i ndrojtur.

Avgustini rrëfen se populli u qetësua kur i pa përfaqësuesit e feve të bashkuar dhe ata fillojnë të dalin në dritare e ballkone duke hedhur lule nga gëzimi. Në lagjet dhe rrugicat ku jetonin më shumicë të krishterë më shumë fliste H. Faik Hoxha, në lagjet me më

shumë banorë myslimanë, më tepër aktivizohej herë Avgustini e herë Aleksandër Petani nga Kisha Ortodokse. Kështu, ata arritën të pengonin provokimet që mund të lindnin pasoja të rrezikshme (Kutlu, 2014b: 718-719).

Feizi Zaganjori i cili ka qenë aktiv në sigurimin e paqes në vitin 1997 dhe në të njëjtën kohë ka qenë edhe ndihmësi i Myftiut të Shkodrës, shprehet se ishte në dijeni se kishte njerëz që përpiqeshin të çënonin harmoninë fetare në Shkodër, por nuk besonte se kisha mund të pësonte ndonjë sulm nga ana e myslimanëve. Për më tepër, autoritetet fetare të Kishës Katolike, në natën që pritej të ndodhte sulmi, vijnë në xhami dhe atje i propozojnë H. Faik Hoxhës që t'i mbrojnë faltoret e njëri-tjetrit dhe sigurohen që myslimanët nuk do të shkonin ta shembnin atë (Kutlu, 2014b: 719).

Prifti i Kishës Ortodokse, At Aleksandër Petani, i cili është përpjekur shumë kundër provokimeve që ndodhnin në qytetin e Shkodrës dhe që ka qenë vazhdimisht në dialog me teologët myslimanë dhe të krishterë, tregon se qyteti ka kaluar ditë të vështira dhe se në këtë kohë kur nuk kishte as ushtarë e as policë që të ruanin rendin, përgjegjësinë për ta siguruar këtë e marrin teologët, të cilët janë munduar natë e ditë për të vendosur paqen në qytet. Për më tepër, prifti Petani shprehet se akoma vazhdon ta propozojë emrin e të ndjerit H. Faik Hoxha për ta vendosur në ndonjë rrugë, shkollë apo në shesh të qytetit, në mënyrë që të mos harrohet e të mbetet i gjallë gjithmonë kujtimi i tij (Kutlu, 2014b: 719).

Marrëdhënia e mirë, dialogu i brendshëm dhe i jashtëm i institucioneve që kryejnë funksione të ndryshme, luan një rol jetësor në sigurimin e rendit, paqes dhe qetësisë së shoqërisë. Veçanërisht, dialogu ndërfaqësor i cili ndikon në formimin e kulturave dhe në vlerat morale të shoqërisë është një çështje që nuk duhet të neglizhohet kurrë.

Teologët përfaqësojnë institucionet fetare që zotërojnë ndikim mbi individin dhe shoqërinë në jetën sociale. Ngjarja e Shkodrës është një argument i qartë i rëndësisë dhe i dimensionit të marrëdhënieve të fesë dhe përfaqësuesve të saj me shoqërinë.

3.2.3. Marrëdhënia midis fesë dhe kulturës

Në përkufizimin e njeriut si qenie sociale zë vend edhe kuptimi se në jetën e individit ekzistojnë edhe njerëz të tjerë, sjelljet e të cilëve duhet t'i marrë në konsideratë, sepse veçoria më e rëndësishme e njerëzve që jetojnë në një bashkësi është orientimi i qëndrimit dhe sjelljeve sipas individëve të tjerë të shoqërisë. Në këtë pikë, në mendje vjen pyetja se çfarë vendi zë kultura në jetën e njeriut. Sipas Akyüz, “Kulturë, janë modele të sjelljeve ‘individuale’ të njerëzve që jetojnë në një komunitet, të cilat formohen duke u objektivizuar dhe arrijnë të bëhen ndikuese mbi sjelljet e njerëzve të tjerë me miratimin e pjesëtarëve të asaj shoqërie. Kultura i shërben vazhdimësisë së shoqërisë dhe transmetimit të mentalitetit dhe modeleve të sjelljeve të njeriut” (Akyüz, 2012: 371-372).

Kultura është tërësia e elementeve që formojnë vlerat materiale dhe shpirtërore të tilla si gjuha e një kombi, feja, zakonet, tradita, ekonomia, drejtësia, arti, mënyra e jetesës, rregullat e mirësjelljes etj. këto elemente duke rregulluar jetesën i përftojnë një kulturë të veçantë asaj bashkësie. Kultura që ka marrë formë sipas nevojave nga e shkuara deri në ditët e sotme, zhvillohet dhe ndryshon sipas kohës dhe kushteve (Coşgun, 2012: 839).

Çdo fëmijë që vjen në jetë e gjen veten brenda këtij ambienti kulturor dhe gjatë gjithë jetës së tij ai i përvetëson karakteristikat e shoqërisë që i përket. Kultura e cila

kontribuon në formimin dhe zhvillimin e personalitetit që ndodh gjatë procesit të shoqërizimit, e shtyn individin të sillet sipas rrethit ku jeton (Yıldırım, 1997: 122).

Një tjetër pikë me rëndësi të madhe është edhe edukimi i individit sipas kulturës së bashkësisë ku ai jeton. Çdo shoqëri jep kontributin e saj teksa kulturën e trashëguar nga gjeneratat e mëparshme e transmeton te brezat e rinj. Në këtë trashëgimi kulturore, e cila sa vjen edhe më shumë pasurohet, gjendet gjithçka: teknologjia, traditat dhe zakonet, vlerat, besimet etj. Njeriu, si konstruktiv dhe produkt i kulturës që është, prej saj rigjenerohet, zhvillohet dhe e ndryshon kulturën e tij (Bilgin, 1981: 469).

Giddens kulturën e studion bashkë me shoqërinë. Ai këto dy koncepte i përmend mes koncepteve më shumë të përdorura. Në veprën e tij me titull *Sociologji* prek se çfarë kuptojnë sociologët me termin ‘kulturë’. Sipas tyre, “Kultura i kushton vëmendje mënyrës së jetesës së pjesëtarëve të një komuniteti. Kultura, përfshin stilin e veshjes, jetën familjare me traditat e martesës, modelet e punës, ceremonitë fetare dhe aktivitetet e kohës së lirë” (Giddens, 2000: 18).

Sipas Giddens, megjithëse mes shprehjeve kulturë dhe shoqëri ka një ndryshim dallues nga aspekti konceptual, mes këtyre dy koncepteve ka lidhje të ngushta. “Shoqëria është sistemi i marrëdhënieve reciproke që i lidh individët me njëri-tjetrin... Asnjë kulturë nuk mund të ekzistojë pa shoqëritë. Në të njëjtën formë, asnjë shoqëri nuk mund të ekzistojë pa kulturë” (Giddens, 2000: 18).

Feja e cila është pjesë e elementeve kryesore që formojnë kulturën, në jetën sociale zë një vend të veçantë. Njeriu, kur përballet me ndodhi që e kalojnë forcën e tij dhe nuk ua gjen dot kuptimin, atëherë i kthehet kontaktit me fenë. Feja, përveç veçorisë së saj për të formuar simbole, besime dhe shoqëri të institucionalizuara, që janë pjesë e procesit

kulturor, ushtron ndikim mbi njeriun edhe duke i dhënë kuptim ekzistencës së tij. Sipas Berger, çdo shoqëri njerëzore është një iniciativë për themelimin e një bote. Në këtë iniciativë, vendi i fesë është i veçantë. Shoqëria është produkt i njeriut dhe merr formë sipas vetëdijes dhe aktivitetit të tij. Individit, identitetin e fiton kur është brenda shoqërisë dhe në përfundim të zhvillimit social (Akyüz, 2012: 372-373).

Po ashtu, edhe ndikimi i rrethit socio-kulturor në formimin besimit, mendimit dhe këndvështrimit ndaj ngjarjeve, është për t'u theksuar. Individit, që nga lindja e tij, duke filluar nga familja deri te të afërmit dhe fqinjët, nga zakonet e traditat deri te institucionet e shtetit ku është shtetas, jeton mes shumë kontakteve me grupe të ndryshme shoqërore. Prej këtij kontakti individit, mëson specifikat kryesore që i përkasin kulturës së tij, si: gjuha, tradita, besimi fetar dhe vlerat morale (Kutlu, 2015: 755-756).

Feja si komponent i kulturës vazhdon të ekzistojë që në fillimin e njerëzimit dhe me besimin dhe rregullat e adhurimeve që ajo përmban, shikohet si një dukuri me impakt të konsiderueshëm mbi kulturat (Güven, 2012: 933).

Ajo luan një rol përcaktues dhe formues në zhvillimin e filozofisë së moralit dhe në formimin e kulturës dhe vlerave të përbashkëta të njerëzve që jetojnë së bashku. (Aşıkoğlu, 1998: 45) Në të njëjtën kohë, feja, e cila i vjen në ndihmë individit në lidhje me përgjigjet që ai kërkon në jetën sociale, është një ndër burimet më të rëndësishme të referencës që nuk mund të mbetet larg influencës së shoqërisë (Güven, 2012: 933).

Feja, përgjatë të shkuarës historike shumë të vjetër të saj, ka marrë përsipër detyra me rëndësi të madhe për formimin, stabilizimin dhe mbijetesën e shoqërisë. Madje, institucionet fetare i kanë udhëzuar shoqëritë në periudha të caktuara, kur ato kanë pasur

nevojë në fusha të ndryshme. Për të rregulluar lidhjet mes njerëzve kanë lindur shumë norma fetare dhe këto norma me kalimin e kohës janë sistematizuar e kthyer në institucione fetare. Kështu, lidhja fe-kulturë zë një vend të rëndësishëm në arritjen e shoqërive një strukturë të veçantë (Aslantürk & Amman: 283-284).

Sipas Wilson, mes fesë dhe kulturës ka një lidhje dhe një bashkëveprim të ngushtë, por, është vëzhguar se bashkëveprimi në fjalë zvogëlohet dhe rritet sipas kohës dhe kushteve ku ndodh. Në raport me strukturën kulturore të ditëve të sotme, shihet se feja në të shkuarën ka pasur influencë më të madhe mbi kulturën, por nga kjo nuk mund të nxirret konkluzioni se feja nuk ka ndikim edhe në ditët e sotme (Wilson, 1982: 53).

3.2.4. Marrëdhënia midis fesë dhe shkencës

Shkenca është rruga e informimit, që duke studiuar një pjesë të ngjarjeve dhe fenomeneve të cilat ekzistojnë në univers me një sërë metodash dhe eksperimentesh, arrin tek e vërteta, më pas zbulon edhe ligjet e saj. Nga një aspekt tjetër, shkenca është përpjekja për të shpjeguar marrëdhëniet mes njeriut dhe universit si dhe është një proces metodik që shërben për të gjetur të dhëna për një qëllim të caktuar, duke u nisur nga një dëshirë për të mësuar një çështje që ngjall kuriozitet (Akarsu, 1984: 21).

Sipas Russel, shkenca është iniciativa për të parashikuar të ardhmen me anë të vëzhgimit dhe hamendësimit të ndërtuar mbi këtë vëzhgim, që si fillim zbulon dukuri të caktuara në lidhje me botën, pastaj gjen edhe ligjet që i lidhin këto dukuri me njëra-tjetrën (Russel, 1999: 5). Ndërsa Karasar shkencën e përkufizon në këtë mënyrë: “Tërësia e informacioneve vërtetësia e të cilave është pranuar” (Karasar, 1986: 7).

Sipas Inam, shkenca e cila zë një pozicion të rëndësishëm në jetën e njeriut, vepron duke e vënë njeriun në qendër të saj. Ajo ndihmon në njohjen e botës ku njeriu jeton si dhe në njohjen e universit, sepse themelimi i një rendi shoqëror racional dhe të qëndrueshëm varet nga interpretimi i drejtë i sendeve dhe ngjarjeve (Inam, 1992: 2).

Njeriu është gjithmonë në kontakt me rrethin ku ai jeton, prandaj ai përpaket që t'u japë një shpjegim ngjarjeve që ndodhin rreth tij si dhe të zbulojë çështjet që nuk i di dhe është kurioz për to. Njeriu nuk i ka neglizhuar mjetet që të çojnë në informacion si vëzhgimi, eksperimenti dhe eksperiencia.

Sipas Ercan, përpjekja e njeriut për të kuptuar universin ku jeton dhe ekzistencën e tij me anë të mendjes shtrihet deri në kohët më të vjetra të historisë. Filozofia e cila siguron meditimin mbi çështje që duhet të sqarohen, ka ndikuar në këndvështrimin e njeriut ndaj botës. Filozofia e cila përcakton rregullat e logjikimit dhe të funksionimit të mendjes që formojnë themelet e mendimit shkencor, i ka paraprirë zhvillimit të shkencave. Lidhja e filozofisë me shkencën është bërë akoma edhe më e fortë gjatë historisë. Shkenca e filozofisë ka lindur si një disiplinë që studion teorinë, shpjegimin dhe metodën shkencore të varur nga zhvillimet. Ka një ngjashmëri mes shkencës dhe filozofisë nga aspekti i qëllimeve si kuptimi i botës, shpjegimi dhe interpretimi i saj. Që të dyja mbështeten në veprimtari racionale dhe vazhdojnë aktivitetin si veprimtari kërkuese koshiente, metodike dhe sistematike (Ercan, 2011: 50). Gjatë shekullit XVII dhe XVIII janë bërë zhvillime të mëdha në shkencat natyrore, është hedhur dritë mbi dukuritë natyrore, mbi ngjarjet sociale dhe psikologjike që fillimisht janë shqyrtuar në aspektin filozofik (Altaş & Arıcı, 2015: 56). Njeriu që dëshiron të informohet rreth ekzistencës, të vërtetës së materies dhe botës metafizike, përveç filozofisë nuk e ka neglizhuar edhe fenë si burim informacioni.

Fetë që në fillimet e tyre kanë nxitur dhe kështu kanë kontribuar në zhvillimin e teknologjisë dhe të shkencës. Njeriu që ka aftësi për dije dhe art, si në shumë tematika të tjera edhe në këtë temë ka ndjerë nevojë për udhëzimin e profetëve. Profetët të cilët janë dërguar për të thirrur në besim, në të njëjtën kohë kanë dhënë kontributin e tyre edhe në shkencë e teknologji. Profetët, që botën dhe universin i shohin si një vepër arti të Zotit, ashtu siç u kanë mësuar njerëzve mënyrën sesi duhet të interpretohen ngjarjet dhe ndodhitë, ashtu kanë qenë udhërrëfyes edhe për zhvillimin e shkencës dhe të teknologjisë. Anija e profetit Nuh, ora e profetit Jusuf, shkrirja e hekurit dhe e bakrit e profetit Daut etj. janë disa nga shembujt që e nxisin njerëzimin të mësojë dhe zhvillojë më tepër veten (Yargıcı, 2005).

Shkenca dhe feja, për shkak se janë fusha shumë të gjera dhe kanë lidhje me shumë tema zotërojnë këndvështrime të ndryshme. Fakti se ato kanë metoda të ndryshme nga njëra-tjetra, në mënyrë të natyrshme ka ndikuar që edhe lidhja mes tyre të jetë në forma të ndryshme. Sipas Yörükoğulları:

“Metoda shkencore, temave natyrore, fizike dhe materiale u qaset në një mënyrë eksperimentale që merr për bazë matjen, llogaritjen dhe përkufizimin. Ndërsa metodat fetare, problemet shpirtërore dhe gjallesat i kupton dhe shpjegon me terma të tillë si autoriteti mbinatyor dhe shpallja hyjnore. Nga aspekti historik marrëdhënia fe-shkencë është tepër e ngatërruar. Doktrinat dhe shkaqet fetare shpeshherë kanë ndikuar në zhvillimin e shkencës gjithashtu edhe të dhënat shkencore kanë ndikuar te besimet fetare” (Yörükoğulları, 2013: 12).

Feja e cila botën e sheh bashkë me besimin, kërkon që atë ta shpjegojë pa e ndarë nga besimi. Argumentet që ajo përdor për t’u bërë më e besueshme në shpjegimet e saj gjithmonë mundohet që t’i ketë bindëse dhe vërtetuese (Yavuz, 1998: 116). Në shekullin XIX sipas kundërshtimeve ndaj saj, mendohej se ndonjë bashkëveprim mes fesë dhe shkencës mund të bëhej shkas për ndonjë përplasje mes tyre dhe se feja duke

mbajtur qëndrim agresiv do të dilte kundër ideve shkencore. Megjithëse në shekullin XIX John William Draper (1811-1882) dhe Andrew Dickson White (1832-1918) u përpoqën ta përhapnin këtë teori, ajo mbeti e pamjaftueshme për të sqaruar pikën, ku ka arritur sot. Emra të njohur të historisë së shkencës në Perëndim si Kopernik, Galilei, Kepler dhe Boyle si dhe në historinë e shkencës së Lindjes, si Ibn-i Sina, Biruni, Ibn-i Hejsem etj. kanë qenë njohur si njerëz me besim dhe shumë fetarë. Përveç kësaj, janë hasur probleme mes fesë dhe shkencës gjatë historisë dhe ashtu siç ka pasur njerëz që mendonin se këto të dyja nuk mund të pajtoheshin më njëra-tjetrën, siç është specialisti anglez në biologjinë evolucionare, Richard Dawkins (D. 1941-), ka edhe njerëz të mendimit të kundërt si biologu amerikan Kenneth R. Miller (D. 1948-) si dhe shkencëtarë e shkrimtarë të tjerë (Yörükoğulları, 2013: 12).

“Filozofët, shkencëtarët dhe historianët përpiqen për sigurimin e bashkëpunimit në vend të përplasjeve mes shkencës dhe fesë. Filozofi Zvicëran Mikael Stenmark, përkrah studimeve të gjera akademike të tij, ka propozuar edhe dhjetëra modele të ndryshme mbi bashkëpunimin fe-shkencë (Bentley, 2008: 18), por, pas periudhës së Rilindjes ose siç mund ta quajmë pas epokës së iluminizmit, fetë dhe mundësitë që ata kanë ofruar nuk janë kuptuar plotësisht. Në lidhje me këtë Barbour shprehet kështu:

“Në fakt takimi i fesë me shkencat në shekullin XVII. është bërë i sinqertë. Shumica e atyre që morën nismën e revolucionit shkencor ishin të krishterë praktikantë, që mbronin idenë se ata studionin artin e Perëndisë në punimet e tyre shkencore. Në shekullin XVIII shumë shkencëtarë edhe pse e pranonin ekzistencën e një perëndie që vendoste rendin e universit, tashmë nuk i besonin një perëndie që luante rol aktiv në jetën e njeriut. Në shekullin XIX, sado që edhe vetë Darvini pohonte se procesi i evoluimit është rregulluar nga vetë Perëndia, shumë prej tyre u bënë armiq të fesë” (Barbour, 2004: 13).

Studimet sociale që janë bërë rreth fesë kanë nxjerrë në pah këtë diskutim. Edhe ky është pretendimi se “besimet dhe praktikat fetare mbështeten në mendimin primitiv,

parashkencor dhe iracional.” Këto pretendime janë bërë shkak për formimin e këtyre mendimeve: 1. Me përparimin e shkencës dhe të teknologjisë, feja do të refuzohet në mënyrë të pashmangshme. 2. Me rritjen e nivelit të edukimit individët do të bëhen më pak fetarë dhe skeptik në çështjet e besimit. 3. Pjesëmarrja ose anëtarësimi në grupet fetare zakonisht është rezultat i ndonjë psikologjie anormale. Pavarësisht se studimet prej vitesh vërtetojnë faktin se këto mendime dhe të tjera si këto janë të gabuara, pothuajse shumë njerëz të arsimuar mendojnë se këto janë të vërteta (Stark, Iannoccone & Finke, 1996: 433).

Sipas Ian Barbour, lidhja fe-shkencë në shekullin XX kanë kaluar disa faza. Prej gjetjeve të reja të realizuara në fushën shkencore, mendimet e pranueshme nga ana fetare kanë filluar të mos dyshohen. Zhvillimet e shënuara kanë influencuar në këndvështrimin e shkencëtarëve ndaj lidhjes fe-shkencë. Përbri atyre që mbrojnë doktrinën tradicionale mes shkencëtarëve, ka edhe të tillë që paraqesin qasje të ndryshme duke u përpjekur për të prodhuar koncepte të reja nën dritën e zhvillimeve shkencore dhe kështu braktisin tradicionalen. Me fillimin e shekullit të ri, te shkencëtarët, teologët, media dhe organizata të tjera fillon e rritet interesi për këto çështje. Sidomos në shekullin XVIII në Evropë, ulja e ndikimit të fesë dhe zhvillimet e reja në tema shkencore kanë rezultuar në nxjerrjen e kishës jashtë komenteve të veta. Kjo situatë është bërë shkaktare për keqkonceptimin e lidhjes fe-shkencë (Barbour, 2004: 13-14).

Barbour, në veprën e tij *Shkenca dhe feja* lidhjen mes tyre e studion në 4 kategori: përplasja, pavarësia, dialogu dhe integrimi. Sipas Barbour, i cili shprehet se beteja fe-shkencë vazhdohet nga njerëz nga të dyja seksionet, sidomos në çështjet e evolucionit:

“Nëse feja dhe shkenca nuk tërhiqen drejt fushave të ndryshme, dhe nëse mbrohet distanca mes tyre, atëherë përplasja mund të shmanget. Sipas disave, feja studion qëllimin dhe kuptimin e jetës, ndërsa shkenca lidhjen shkakore mes ngjarjeve që ndodhin. Këto dy forma kërkimi, të ndara dhe të pavarura nga njëra-tjetra, mund të paraqesin perspektiva plotësuese në lidhje me botën. Por, në ditët e sotme, shumë njerëz janë në ndjekje të ortakërive më strukturore. Sipas tyre, shkenca prodhon disa pyetje që nuk u përgjigjet dot: Pse ka një univers? Pse ka një fe të caktuar? Ky, a mund të jetë produkt i një rregulluesi të zgjuar? Shumë nga ata që janë pro dialogut, janë të vetëdijshëm për kufizimet e këtyre fushave dhe nuk pretendojnë t’u përgjigjen të gjitha pyetjeve, sipas tyre, nga të dyja fushat mund të mësojmë gjëra” (Barbour, 2004: 14).

Kanë ekzistuar edhe njerëz që mendonin se feja dhe shkenca plotësojnë njëra-tjetrën dhe që duke iu qasur çështjes ‘lidhja fe-shkencë’ në një mënyrë unifikuese përdorin metoda që nuk bien në kontradiktë me ato të dyja.

“Tani, edhe pse sferat e fesë dhe të shkencës në vetvete janë larg nga njëra-tjetra, megjithatë ekzistojnë mes të dyjave varësi, marrëdhënie të forta dhe të ndërsjella. Edhe pse feja është ajo që përcakton qëllimin, ajo ka mësuar nga shkenca, në kuptimin më të gjerë, se cilat mjete do të kontribuojnë në arritjen e qëllimeve që ka ajo vendosur, por shkenca mund të krijohet vetëm nga ata që janë të mbushur tërësisht me aspiratën drejt të vërtetës dhe të të kuptuarit. Ky burim ndjenjash, sidoqoftë, buron nga sfera e fesë. Rregullat e vlefshme për botën e ekzistencës janë racionale, d.m.th. të kuptueshme për arsyen, logjikën. Unë nuk mund ta konceptoj një shkencëtar të vërtetë pa këtë besim të thellë. Situata mund të shprehet me një maksimë: ‘Shkenca pa fenë është e çalë, feja pa shkencën është e verbër’ (Einstein, 1960: 45-46).

Ashtu siç është parashikuar nga filozofët e Epokës së Iluminizmit, këndvështrimi i njerëzve të shekullit tonë ndaj fesë nuk është zhvilluar. Pavarësisht përparimeve fenomenale që po arrihen në shkencë dhe në teknologji, ndodhi e kundërta e asaj që pritej. Numri i njerëzve të orientuar nga feja u rrit. Arsyeja e kësaj është se shkenca dhe teknologjia janë të pamjaftueshme në dhënien përgjigje të pyetjeve ekzistenciale të njerëzve (Köylü, 2012: 292).

Duhet të përmendim se pikëpamja e botës islame ndaj fesë dhe shkencës ndryshon nga pikëpamja e civilizimit perëndimor. Në Evropën e Mesjetës, kisha, që ishte aktive në çdo fushë, nuk i pranonte qasjet e tjera shkencore përveç atyre të veta. Dijetarët i kanë dëbuar, djegur, burgosur dhe kjo ka shkaktuar idenë se ka një përplasje mes fesë e shkencës. Përballë këtij qëndrimi radikal, lëvizjet reformiste janë konceptuar si largim nga ideologjia e kishës, që i kishte shpallur luftë shkencës. Si rezultat i kësaj iniciative iu hap rruga shkencës (Yargıcı, 2005).

Edhe pse në botën islame në shekullin e kaluar ka pasur qëndrime kundër shkencës, si thëniet kuranore ashtu edhe punimet shkencore të dijetarëve të Islamit kanë vërtetuar të kundërtën. Arritja e sukseseve serioze si rezultat i largimit nga ndikimi i fesë në Evropë, është bërë shkak për lindjen e qasjeve të ndryshme ndaj fesë dhe shkencës në botën islame. Në parathënien e librit me titull *Shkenca dhe feja nga një këndvështrim i ri* M. Fethullah Gylen bën këto përcaktime të reja në lidhje me tërësinë shkencë-fe:

“Në botën islame, përveç një ose dy përjashtimeve fanatike që burojnë nga të mosnjohurit mirë të Islamit, padyshim që nuk ka pasur asnjëherë përplasje fe-shkencë. Kurani gjithmonë na fton t’i interpretojmë, vlerësojmë ngjarjet, të mendojmë thellë mbi to, si dhe na ka nxitur që duke përdorur komentet e kohës dhe mendimin shkencor (ixhtihad) të nxjerrim gjykime të reja. Kurani na e ka nxitur përdorimin e mendjes dhe logjikës bashkë me ndjenjat si dhe për të mos jetuar ndonjë boshllëk nga aspekti shpirtëror na mëson vazhdimisht rrugën e metodës shkencore, metodën e vëzhgimit dhe atë induktive. Madje mund të thuhet se gjërave që Kurani u del kundër më tepër janë skolastika, supozimi, hamendja, imitimi dhe kuptimi shabllon” (Yılmaz & të tjerë, 1998: 42-43).

Nëse duhet ta shprehim si përfundim, feja mbështetet te një sistem i cili është i orientuar drejt atribuimit të kuptimit të të vërtetës së ngjarjeve dhe materiesnjë Krijuesi të Lartë. Edhe shkenca, me metodat që përdor, gjithmonë vepron me qëllimin për të zbuluar të drejtën, të vërtetën dhe të dobishmen. Nga ky këndvështrim, mund të themi se gjithmonë është e mundur që duke i pare fenë dhe shkencën si dy pjesë të së njëjtës të

vërtetë, ato mund të takohen në një pikë të përbashkët (Yavuz, 1998: 117). Ndërsa qëndrimi që autoritetet fetare kanë mbajtur në periudha të caktuara ndaj shkencës, duhet kërkuar jo te vetë feja, por të keqinterpretimi dhe keqkuptimi i institucioneve apo organizatave që e përfaqësojnë atë.

3.3. Bazat e edukimit fetar

Feja, e cila është pjesë e institucioneve fetare, si një dukuri kulturore është në të njëjtën kohë edhe pjesë e jetës sociale. Feja, duke marrë parasysh edhe nevojën e individit për t'u vlerësuar në kategorinë e lirisë së besimit, është e ruajtur me disa ligje e rregulla të caktuara. Punimet e kryera në këtë fushë janë një tregues i fortë i pranimin të fesë si një nevojë.

Pasi pranohet ekzistenca e një nevoje, gjëja e parë që duhet bërë është përmbushja e saj mbi baza themelore të shëndosha. Meqë nuk mund të mohohet nevoja ndaj fesë atëherë duhet që edukimi fetar, me anë të të cilit individ do mësojë bazat e fesë së cilës i beson, të bazohet mbi themele të forta (Kızılabdullah & Yürük, 2015: 102). Sipas Tosun, edukimi fetar bazohet mbi gjashtë themele; individual-njerëzor, social, kulturor, universal, filozofik dhe ligjor. Mbështetja e edukimit fetar mbi këto baza qartëson vendin e arsimit dhe edukimit fetar në edukimin e përgjithshëm (Tosun, 2012: 92, 93). Nëse analizohen bazat mbi të cilat është themeluar arsimi dhe edukimi fetar, do të vihet re se janë përcaktuar duke marrë parasysh individin dhe elementet që e interesojnë atë.

3.3.1. Bazat individuale-njerëzore

Mund të thuhet se feja, e cila është një realitet social, e tregon veten e saj në dy fusha, përse i përket anës institucionale. E para është kryerja lirshëm e adhurimeve fetare, ndërsa e dyta është liria e mësimdhënies dhe edukimit të besimit fetar (Altaş & Arıcı,

2015: 68). Nga ky aspekt, do të jetë e goditur nëse përpjekja për mbështetjen mbi një bazë të edukimit dhe mësimdhënies fetare të niste nga njeriu, në fillim, pastaj nga marrëdhënia e tij me fenë, sepse veprimtaritë e edukimit në fjalë janë menduar për njeriun (Tosun, 2012: 94).

Nëse do t'i qasemi temës nga nocioni i edukimit fetar, dihet se një nga detyrat parësore që priten nga edukimi është nxjerrja në pah dhe zhvillimi i aftësive të individit, plotësimi i nevojave dhe ndjenjave themelore të tyre. Pavarësisht se në çfarë mendimi ose ideje mbështetet, kjo gjendje është e njëjtë në të gjitha sistemet dhe filozofitë e edukimit. Nga ana tjetër, midis qëllimeve që janë në plan të parë të arsimit bashkëkohor, liria e individit, zhvillimi i vetë shprehjes dhe veçorive njerëzore etj. (Tosun, 2012: 94).

Përsa i përket edukimit fetar, i cili ndan shumë objektiva me edukimin e përgjithshëm, është i dobishëm për plotësimin e nevojës së individit për të besuar. Studimet e bëra në fushat e psikologjisë dhe psikologjisë fetare nxjerrin në pah se ndjenja e besimit dhe fesë kanë lindur bashkë me njeriun. Ndjenja e besimit, e cila ka lindur me njeriun dhe vazhdon sipas kushteve të jetës, duhet të ushqehet me edukimin fetar. Në këtë kontekst, feja dhe ndjenja e besimit janë veçoritë e të qenit njeri. Të gjitha aftësitë dhe nevojat trupore dhe shpirtërore të individit duhet të trajtohen duke mos anashkaluar asnjë dhe pa bërë dallim midis tyre (Tosun, 2012: 94, 95). Aftësitë në fjalë janë një nevojë thelbësore që duhet plotësuar qoftë në plan individual, qoftë në atë njerëzor.

Baza individuale-njerëzore e edukimit dhe mësimdhënies fetare shpjegohet duke u mbështetur në teoritë e zhvillimit individual. Një nga më të rëndësishmet e këtyre teorive është teoria e J. Piagetit, e cila shpjegon nivelet e mësimi të fëmijëve. Piageti, në teorinë e tij, sipas moshave të fëmijëve, i ndan gjendjet dhe nivelet e mësimi të tyre

në disa faza. Këto faza janë katër dhe përbëhen nga; motori emocional, koha para veprimit, veprimet konkrete dhe veprimet abstrakte (Kızılabdullah & Yürük, 2015: 83). Hollësitë në lidhje me këto katër faza do të trajtohen më poshtë.

Trajtimin në bazë individuale-njerëzore të çështjes të edukimit të përgjithshëm dhe edukimit fetar mund t'i qasemi edhe nga aspekti i konceptit "e drejtë/liri". Sipas kësaj, çdo fëmijë i lindur ka të drejtën të arsimohet dhe shtetet e shohin arsimin si një të drejtë njerëzore (Tosun, 2012: 95). Përsa i përket zbatimit të edukimit fetar në Evropë dhe në shtetet e Ballkanit, në shumë prej tyre ky arsim është i detyruar, ndërsa në disa prej tyre ofrohet mundësia e edukimit fetar si lëndë me zgjedhje. Në lidhje me këtë çështje do të jepen detaje në pjesët në vijim.

Në të njëjtën kohë, në marrëveshjet ndërkombëtare, çështje si liria e mendimit, fesë dhe ndërgjegjes, edukimi fetar dhe liria e zbatimit të praktikave fetare, vlerësohen në sferën e të drejtave njerëzore dhe pritet nga shtetet që kanë firmosur t'i respektojnë këto liri. "Deklaratën Universale për të Drejtat e Njeriut" të firmosur më 10 dhjetor 1948 në këshillin e përgjithshëm të Kombeve të Bashkuara (UN) mund ta vlerësojmë në këtë aspekt. Në nenin e 18-të kësaj marrëveshjeje thuhet kështu:

"Gjithkush ka të drejtën e lirisë së mendimit, ndërgjegjes dhe besimit; kjo e drejtë përfshin lirinë e ndryshimit të besimit ose bindjeve dhe lirinë që njeriu, qoftë vetë ose në bashkësi me të tjerët, të shfaqë publikisht ose privatisht, besimin ose bindjen e vet me anë të dhënies së mësimave, kryerjes së kultit dhe ceremonive fetare" (United Nations, 1948).

Pas pranimit të Deklaratës Universale për të Drejtat e Njeriut nga Kombet e Bashkuara, Këshilli i Evropës përgatiti një dokument themelor me bazë deklaratën në fjalë. Marrëveshja Evropiane për të Drejtat e Njeriut, emri origjinal i së cilës është Konventa Evropiane për Mbrojtjen e të Drejtave dhe Lirive të Njeriut u firmos në Romë më 4 nëntor 1950 dhe hyri në fuqi në vitin 1953 (Kapani, 2005: 77). Marrëveshja është

zgjeruar në vitet në vazhdim me seksione dhe protokolle shtesë (Council of Evrope, 1950).

Si përfundim, duke u nisur nga fakti se ndjenja e besimit është një veçori njerëzore, mësimi dhe praktikat fetare pranohen si një e drejtë themelore e individit. Në këtë kontekst, mund të thuhet se janë gjetur bazat individuale dhe njerëzore të edukimit fetar.

3.3.2. Bazat sociale

Nevoja e individit për edukim dhe nevoja e edukimit është një realitet i pamohueshëm. Kjo nevojë e domosdoshme e njeriut, i cili e ka të pamundur të jetojë i vetëm, duhet të plotësohet në shoqërinë që ai jeton sepse fakti që shoqëria dhe individët që rrethojnë njeriun kanë shumë ndikim në zhvillimin e tij, është një çështje e theksuar edhe nga sociologët. Njëri prej tyre, Emile Durkheim (1858-1917), duke e trajtuar subjektin e edukimit si një të tërë, nxjerr në pah marrëdhënien e tij me funksionet e tjera sociale. Sipas tij edukimi është “Grumbulli i veprimtarive të kryera nga brezi i formuar ndaj brezit që nuk është plotësisht i arrirë për jetën sociale” (Kızılabdullah & Yürük, 2015: 86-87).

Vygotsky, i cili pranohet si autoritet në çështjen e konstruktivitetit social, mendon se të gjitha funksionet njohëse burojnë nga ndikimi i ndërsjellë social. Sipas këtij mendimi, mësimi nuk është vetëm nxënia nga ana e individit që gjendet në pozitën e të mësuarit; në të njëjtën kohë ai është procesi i përshtatjes me shoqërinë e informacionit (Teaching & Resource Center). Sipas Vygotsky-it, i cili shprehet se në procesin e mësimi të fëmijës, prindërit, mësuesit dhe shokët e tij kanë një rol shumë të rëndësishëm, mësimi bëhet i dobishëm me anë të pjesëmarrjes në ndikimet e ndërsjella sociale. Si rrjedhojë e

ndihmave të përshtatshme dhe të mjaftueshme të marra, zgjerohet kuptimi dhe konstruktiviteti i nxënies (Watson, 2000: 135).

Vygotsky, i cili e konsideron të rëndësishme në veprimtarinë e mësimi edhe ekzistencën e njerëzve të ditur në shoqëri, shprehet se të gjitha aktivitetet mendore të individit zhvillohen në shoqëri dhe brenda kornizës social-kulturore (Jones & Araje, 2002: 5). Këtu duhet theksuar fakti se bashkësia që quhet shoqëri nuk është vetëm një qëndrim së bashku me interesa vetëm materiale. Shoqëria, përkrah elementeve materiale, është një strukturë e ndërtuar mbi një terren vlerash shpirtërore të përbashkëta, besimesh dhe kulture dhe në krye të vlerave shpirtërore që përbëjnë themelin e shoqërisë vijnë feja dhe vlerat fetare (Bulut, 2011: 27).

Ashtu siç u theksua dhe më parë feja, e cila ekziston bashkë me njeriun, është një dukuri që i jep kuptim jetës së tij dhe që është e pamundur të nxirret nga jeta e tij e të flakët tej. Feja, e cila zë një vend në jetën shoqërore si një realitet i saj, ka fituar një dimension social, duke e tejkaluar atë individual (Kızılabdullah & Yürük, 2015: 88). Ashtu si shkenca, arti, kultura dhe teknika pranohen si akumulime të shoqërive dhe jepet mundim për përcjelljen e tyre brezave të rinj, duhet të konsiderohet që edhe vlerat fetare t'u përcillen me anë të arsimit brezave që vijnë.

Një qasje nga pikëpamja sociologjike e subjektit do të na tregojë se jeta sociale ecën në sajë të institucioneve që përballojnë nevojat e shoqërisë; në sajë të tyre formohet në shoqëri një ekuilibër afatgjatë. Raportet e shëndosha midis institucioneve sociale janë shumë të rëndësishme në vazhdimësinë e këtij ekuilibri dhe në sigurimin e unitetit social. Në këtë mënyrë edukimi fetar, i cili zë vend brenda edukimit të përgjithshëm, e ndihmon edukimin e përgjithshëm në arritjen e qëllimeve të tij. Edukimi fetar, përkrahë

dhënies nxënësve njohuri fetare, i ushqen ata me vlerat kombëtare dhe kulturore dhe u tërheq vëmendjen edhe në subjekte kontribuuese për unitet dhe bashkim dhe që forcojnë lidhjet e dashurisë, respektit dhe vëllazërisë, shkurtimisht, subjekte që janë shumë të rëndësishme për shoqërinë. Edukimi fetar, i cili nga njëra anë pajis individin me aftësi socializimi dhe kulturë fetare, nga ana tjetër kryen edhe funksione të tjera sociale si realizimi i bashkimit dhe unitetit shoqëror, ruajtja e moralit dhe vlerave sociale etj. (Bulut, 2011: 28).

Si përfundim mund të themi se ndjenja dhe mendimi fetar, të cilat kanë një ndikim në fusha të ndryshme që nga jeta sociale deri në përzgjedhjet personale, janë një subjekt i rëndësishëm dhe duhen përcjellë brezave pasardhës. Midis qëllimeve të edukimit fetar gjenden formimi i individëve me moral dhe përpjekja në rritjen e nivelit të moralit në shoqëri, me një sens morali social. Përkrah kësaj, nëse marrim parasysh kontributin e fesë në ekuilibrimin e jetës sociale, sigurimin e paqes dhe qetësisë shihet qartë se edukimi dhe arsimi fetar zotëron një themel të fortë social (Bulut, 2011: 31, 32).

3.3.3. Bazat kulturore

Brezat e rinj që vijnë në jetë nuk e nisin jetën nga zeroja; ata lindin mbi një trashëgimi me rrënjë në të shkuarën. Brezat, të cilët vijnë në jetë si fëmijë të kohës së tyre, fillojnë më vonë ta ndryshojnë atë. Njeriu, i cili zhvillohet si produkti i një kulture, e rinovon dhe zhvillon këtë kulturë të trashëguar nga koha dhe përpiket t'ia përcjellë atë brezave të rinj (Bilgin, 1981: 469).

Kultura është një prodhim i përbashkët i vlerave materiale dhe shpirtërore të një kombi dhe jetësimi i tyre arrihet me anë të arsimit dhe edukimit. Një nga detyrat parësore që priten nga arsimi është edhe përcjellja te brezat e ardhshëm e trashëgimisë kulturore të

shoqërisë. Përcjellja e kulturës, përvetësimi dhe vënia në lëvizje e saj nga brezat e rinj mund të vlerësohet si një veprimtari kulturimi. Meqë realizimi i veprimtarisë së qëllimshme të kulturimit vlerësohet në kategorinë e edukimit, shpeshherë vihet re se edukimi përkufizohet si proces kulturimi i qëllimshëm (Altuntaş, 2010: 17).

Nëse do të vështrojmë kulturën dhe elementet përbërëse të saj, do të vëmë re se shumica e fushave të jetës zënë vend në strukturën e kulturës. Në këtë aspekt gjuha, mund të vlerësohet si elementi më i rëndësishëm i kulturës duke qenë se ajo zotëron veçorinë e përcjelljes së kulturës. Përsa u përket veçorive ruajtëse të kulturës dhe kontribuese në vazhdimësinë e saj, feja, është një nga faktorët e tjerë të rëndësishëm të kulturës (Kızılabdullah & Yürük, 2015: 89, 90).

Përcjellja e fesë brezave të rinj me anë të edukimit fetar mund të pranohet nga një anë si përcjellja e kulturës bashkë me fenë, meqë kjo e fundit është një burim ushqyes për kulturën. Prej kësaj kuptohet se baza kulturore përbën një nga themelet e edukimit fetar. Arsimi dhe edukimi fetar japin një kontribut të rëndësishëm në zhvillimin e individit dhe ambientimin e tij me kulturën që e rrethon. Me anë të edukimit fetar mund të realizohet jo vetëm përcjellja e vlerave kulturore, por në të njëjtën kohë edhe ruajtja dhe lartësimi i tyre. Nisur nga ky aspekt mund të themi se arsimi dhe edukimi fetar është një edukim i rëndësishëm edhe për përcjelljen e trashëgimisë kulturore në sferën kombëtare, materiale, shpirtërore, njerëzore dhe etike edhe për mësimin, përvetësimin dhe ruajtjen duke e përmirësuar atë (Kızılabdullah & Yürük, 2015: 90, 91).

3.3.4. Bazat universale

Jeta në botën e globalizuar vazhdon në struktura të ndërtuara nga njerëzit të përbëra nga shoqëritë, kombet dhe shtetet. Megjithatë këto struktura kanë veçori të ndryshme nga

njëra-tjetra gjithashtu kanë dhe shumë anë të përbashkëta dhe ndajnë të njëjtin univers. Në ditët e sotshme është gati e pamundur që këto struktura të mbeten të pavarura nga njëra-tjetra.

Për shkak të zhvillimeve të shpejta të viteve të fundit në fushën e telekomunikacionit popujt kanë filluar të jetojnë gati së bashku. Shoqëritë mund ta kuptojnë dhe të bien dakord me njëra-tjetrën vetëm duke njohur në mënyrë reciproke kulturat që zotërojnë. Zotërimi i njohurive rreth besimit dhe vlerave fetare, të cilat janë pjesë e vlerave të sipërpërmendura, është një faktor shumë i rëndësishëm për njerëzit që do të hyjnë në kontakt me njëri-tjetrin. Kjo gjendje ka bërë të domosdoshme diskutimet rreth dimensionit universal të arsimit dhe edukimit fetar dhe ka nxitur lindjen e disiplinave shkencore të reja si “Edukim ndërkombëtar” dhe “Edukim ndërfaqetarak”. Qëllimi i këtyre disiplinave është studimi sesi njerëzit e kulturave të ndryshme mund të bashkëjetojnë në harmoni dhe të lumtur dhe parashtrimi i zgjidhjeve për këtë (Tosun, 2012: 99, 100). Ashtu siç thotë edhe Cox “Mësimi sesi të kuptojmë fqinjët tanë dhe motivimet e tyre është pjesë e edukimit dhe edukimi fetar mund të kontribuojë për këtë” (Cox, 1982: 57).

Nëse i qasemi subjektit nga ana edukative kuptohet se për të siguruar që të rinjtë të cilët përgatiten për një jetë shumëkulturore, t’i kuptojnë dallimet fetare dhe t’i respektojnë ato, duhet që përveç fesë, së cilës i besojnë, t’i mësojnë edhe fetë e tjera (Ovey, 2003: 282-283). Në këtë mënyrë do të arrihet mundësia për të formuar komunikim dhe dialog të shëndoshë me elemente të ndryshme fetare që jetojnë qoftë në të njëjtën shoqëri, qoftë në shoqëri të ndryshme. Këtu do të ishte e përshtatshme të tërhiqim vëmendjen dhe të qartësojmë një pikë të rëndësishme, e cila është vështirësia që do të vuajë një njeri i cili nuk e njeh kulturën dhe fenë e tij në kuptimin e fesë, kulturës dhe sjelljeve që

burojnë nga këto të dyja të të tjerëve. Kështu që është shumë e rëndësishme që çdokush të mësojë dhe përvetësojë si fillim fenë dhe kulturën e tij (Tosun, 2012: 100).

Si përmbledhje të temës mund të themi se sistemet edukative të ditëve të sotme kryejnë funksione të ndryshme si dhënia nxënësve dije, përcjellja e vlerave sociale, përftimi i sjelljeve, mësimi si të formojnë një të ardhme të lumtur etj. Nëse e analizojmë çështjen e arsimit në aspektin e arsimit dhe edukimit fetar do të shohim se arsimi dhe edukimi fetar zotëron të dhëna të rëndësishme që mund të kontribuojnë në veprimtaritë e mësipërme, të cilat i përmendëm si funksionet e arsimit. Për shembull, vihet re se shembujt që përcjellin librat hyjnorë janë, megjithëse lokale, mesazhet e tyre janë universale. Midis mesazheve universale të dhëna gjenden vlera të rëndësishme të cilave kultura universale u jep rëndësi dhe përpiqet t'i zhvillojë si paqja, mirësia, dashuria, respekti dhe ndihmesa reciproke (Kızılabdullah & Yürük, 2015: 92, 93).

Si përfundim mund të thuhet se edukimi fetar bazohet në themele universale. Ashtu si edukimi fetar i ofruar më një mënyrë të përshtatshme do të kontribuonte për shoqëritë, po ashtu, në rast të neglizhimit të tij, shoqëria do të privohej nga ky kontribut.

3.3.5. Bazat filozofike

Marrëdhënia e ngushtë midis filozofisë dhe arsimit i ka rrënjët e thella në të shkuarën. Dihet që shumë filozofë, nisur me Platonin, janë marrë më çështjen e edukimit dhe problemet e tij. Edukimi, i cili gjatë gjithë historisë ka qenë objekt i interesit të filozofisë, ka marrë pjesë në gati çdo doktrinë filozofike. Shumë tema të lidhura me arsimin si zhvillimi trupor, mendor, artistik, etik i fëmijës dhe perfeksionimi i sjelljeve të tij, janë trajtuar edhe nga ana filozofike (Ercan, 2011: 52).

Si rezultat i përpjekjeve për ta njohur dhe kuptuar njeriun, filozofia ka zhvilluar qasje të ndryshme ndaj njeriut dhe i shfrytëzon konstatimet e saj gjatë përcaktimit të principeve të edukimit, sepse njeriu është në qendër edhe të filozofisë edhe të edukimit (Şişman, 2006: 22). Edukimi e trajton njeriun si një objekt që duhet kultivuar, ndërsa filozofia, meqë e ka zgjedhur njeriun si subjektin e saj, i drejtohet vetë atij. Ndërsa filozofia përpiqet ta kuptojë njeriun me pyetje si “Çfarë është njeriu?”, “Cili është qëllimi i tij në këtë botë?”, “A mund të jetë njeriu i lumtur?”, “Cili është kuptimi dhe vlera e jetës së njeriut?”, edukimi përpiqet t’u gjejë përgjigje pyetjeve si “kujt”, “çfarë”, “ku”, “në çfarë niveli”, “kush” dhe “me çfarë rrugësh duhet përfutur” (Ercan, 2011: 55).

Përkrahë shkencës, artit dhe filozofisë, edhe feja është pjesë e argumenteve të rëndësishme, të cilat e udhëheqin njeriun në njohjen e ekzistencës dhe kuptimin e jetës. Mospërfshirja e njërës prej tyre në programet arsimore do të shkaktojë njohje të mangët të ekzistencës. Kështu që, përkrah komentimeve të ndryshme nga ideologji të shumta në lidhje me ekzistencën e njeriut, është e rëndësishme që të dihen edhe komentet e fesë (Kızılabdullah & Yürük, 2015: 94). Nisur nga ky aspekt mund të themi se me synimin që njeriu ta shohë të vërtetën e plotë dhe të formojë tërësinë brenda vetes, arsimi dhe edukimi fetar duhet të përfshihet në programet e arsimit. Gjithashtu është e rëndësishme të mos harrohet fakti se përkrah shumë veçorive të tjera njeriu zotëron edhe veçorinë e të qenit “qenie që beson” (Kılıç, 1999: 218, 221).

E përmendëm më sipër se njeriu ndodhet në qendër të filozofisë dhe edukimit. Marrëdhënia e zhvilluar midis filozofisë dhe edukimit prej kësaj pike të përbashkët solli si rrjedhojë disiplinën e “filozofisë së edukimit”. Filozofia e edukimit është një disiplinë që përpiqet të hedhë dritë mbi tema si qëllimi i edukimit, përmbajtja e tij, temat që do të

trajtohen, vlerat që do t'u përftohen nxënësve, kush mund të arsimohet etj. (Şişman, 2006: 22).

Filozofia e edukimit, e cila është një produkt i përbashkët i edukimit dhe filozofisë, ndërkohë që i përcjell edukimit përvojat e arritura si rrjedhojë e marrëdhënies me disiplina të ndryshme, në të njëjtën kohë kryen edhe funksionin e filtrit duke analizuar këto njohuri të arritura dhe duke ju dhënë atyre një trajtë të përshtatshme për tu përdorur në arsim. Arsimi i cili vepron i varur nga filozofia, vetëm nëpërmjet saj mund të arrijë rezultate shkencore dhe një sistem arsimi mund të ndërtohet vetëm nëse bazohet në themele filozofike (Fidan & Erden, 1994: 110).

Filozofia dhe politikat e edukimit janë shumë të rëndësishme në formimin e modelit njerëzor që zotëron veçoritë e kërkuara. Konceptet e politikave administrative të përvetësuara nga shtetet janë shumë përcaktuese mbi filozofinë e edukimit (Tosun, 2012: 100). Kështu që kombet zhvillojnë modele të reja ose përfitojnë nga ato ekzistente për përcjelljen e vlerave kombëtare, shpirtërore, etike dhe kulturore që zotërojnë breza e rinj.

Veçanërisht vlerat shpirtërore dhe etike është e pamundur të mendohen jashtë fesë dhe të pavarura nga ajo. Pa u plotësuar nevojat fetare të shoqërisë, është shumë e vështirë të arrihet zhvillimi i individëve të ekuilibruar dhe të shëndoshë shpirtërisht, moralisht dhe njerëzisht. Pikërisht në këtë pikë del në pah nevoja për edukimin fetar dhe edukimi fetar gjen vendin e tij brenda filozofisë dhe politikave të edukimit (Tosun, 2012: 102). Mbështetja e edukimit fetar është i rëndësishëm në zhvillimin e shëndoshë e të ekuilibruar të individëve nga ana shpirtërore, morale dhe njerëzore.

3.3.6. Bazat ligjore

Nuk mund të mendohet kurrësi që individët të jetojnë një jetë kuturu sipas rregullave të vendosura nga vetë ata. Një pjesë e rregullave ligjore të vendosura, e kufizojnë individin në disa aspekte dhe disa të tjera, marrin në garanci të drejtat e tij (Kızılabdullah & Yürük, 2015: 97). Edhe arsimit dhe edukimit, të cilat pranojnë si pjesë e të drejtave themelore të individit, bazohen në themele ligjore duke u vendosur nën përgjegjësinë e shteteve me ligje të caktuara. Në këtë mënyrë, e drejta e arsimit e cila theksohet shpesh në ligjet ndërkombëtare, fiton një dimension ndërkombëtar (Töremen, 2007: 150).

Mësimi i besimit të tij është nga të drejtat me natyrore e themelore të njeriut, i cili zotëron vetinë e të qenit qenie që beson. Të drejtat dhe liritë themelore të njeriut mbrohen me rregullat ligjore të vendosura për këtë. Rregullimet ligjore jo vetëm që marrin në garanci të drejtat dhe liritë themelore të njeriut, po bëjnë rregullime të cilat do të parandalojnë problemet që mund të lindin në lidhje me përdorimin e këtyre të drejtave. Përkrah marrëdhënieve midis njerëzve me besim dhe bindje fetare të ndryshme, gjenden midis këtyre rregullimeve edhe çështje në lidhje me mënyrën e përdorimit të këtyre të drejtave (Cebeci, 1996: 108-109).

Në këtë pikë vihet re se Bashkimi Evropian i cili është shembull për shtetet në zhvillim në shumë çështje, është referencë edhe për sa u përket themeleve ligjore të edukimit fetar. Në nenin 10 të Konventës për Mbrojtjen e të Drejtave të Njeriut dhe Lirive Themelore thuhet kështu:

“Çdokush ka të drejtën e lirisë së mendimit, të ndërgjegjes e të fesë; kjo e drejtë nënkupton lirinë për të ndryshuar fenë ose besimin dhe lirinë, qoftë individualisht ose kolektivisht, publikisht ose privatisht nëpërmjet kultit, mësimdhënies, praktikave dhe kryerjes së riteve” (The European Union, 2000).

Neni 2. i protokollit shtesë numër 1 i Konventës për Mbrojtjen e të Drejtave të Njeriut dhe Lirive Themelore i firmosur në vitin 1952 përmban këtë ligj:

“Askujt nuk mund t’i mohohet e drejta për arsimim. Shteti, në ushtrimin e funksioneve që merr përsipër në fushën e edukimit dhe të arsimit, respekton të drejtën e prindërve për të siguruar këtë edukim dhe arsim në përputhje me bindjet e tyre fetare dhe filozofike” (Council of Evrope, 1998).

Neni 18. i Konventës Ndërkombëtare për të Drejtat Sociale dhe Politike është në lidhje të drejtën e prindërve për t’u dhënë fëmijëve të tyre edukim fetar. Sipas këtij ligji: “Shtetet palë të këtij Pakti zotohen të respektojnë lirinë e prindërve dhe, kur është e zbatueshme, të kujdestarëve të ligjshëm për të siguruar edukimin fetar dhe moral të fëmijëve të tyre në përputhje me bindjet e tyre” (United Nations Human Rights, 1966).

Asambleja Parlamentare e Këshillit Evropian dhe Bashkimi Evropian kanë disa vendime dhe punime për rregullime ligjore në lidhje me edukimin fetar në shkolla në shtetet partnere dhe kandidate. Këto rregullime janë rekomandimet me numër 12/ 4572/ 1202/ (1993), 1396 (1999) dhe 1720 (2005) dhe kanë lidhje të drejtpërdrejtë me arsimin dhe edukimin fetar (Tosun, 2012: 104).

Në rekomandimin me numër 12/4572/ 1202 /1993 me titull “rreth tolerancës fetare në shoqëritë demokratike”, në paragrafët “c” dhe “i” të nenit 16. thuhet: (Parliamentary Assembly of the Council of Evrope, 1993).

Neni 16. Asambleja i rekomandon komitetit të ministrave, qeverive të shteteve partnere, shoqërisë evropiane dhe të gjithë autoriteteve zyrtare vendosjen nën garanci ligjore të çështjeve të përmendura më poshtë dhe monitorimin e ruajtjes së tyre;

c) Të mundësohet vendosja e mësimave fetare dhe etike brenda mësimave të përgjithshme shkollore, përshkrimi me kujdes i dimensioneve të ndryshme të fesë në

librat shkollore (duke përfshirë edhe librat e historisë), në të njëjtën kohë njohja e feve të ndryshme në mënyrë më të mirë e të detajuar në mësimet shkollore.

i) Sigurimi i mundësive për çdo fe të njohur zyrtarisht për ndërtimin e shkollave të tyre fetare dhe institucioneve të ngjashme.

Ndërsa në vendim-propozimin nr. 1396 (1999) me temë fenë dhe demokracinë, i cili u pranua prej Parlamentit të Këshillit Evropian në datë 27 janar 1999, vërehet se nxitet edukimi fetar, ndaj u bëhet thirrje vendeve anëtare, që krahas vendimeve të tjera, të zbatojnë edhe çështjet e mëposhtme: (Parliamentary Assembly of the Council of Evrope, 1999).

- Përsheptimi i edukimit fetar si një tërësi vlerash, të cilin e bën të domosdoshëm nevoja për zhvillimin e një aftësie të shëndoshë gjykimi tek të rinjtë, si një pjesë e rëndësishme e edukimit kombëtar përsa i përket moralit dhe qytetarisë demokratike;
- Nxitja e edukimit fetar duke vënë në pah ngjashmëritë rreth prejardhjes dhe vlerave të trashëguara, si dhe ndryshimet thelbësore që ekzistojnë në një sërë zakonesh, traditash dhe festash, etj;
- Kur bëhet fjalë për edukimin e fëmijëve, edukimi fetar me mbështetje shtetërore, nuk duhet kurrësi të nxisë mosmarrëveshje mes bindjesh të caktuara fetare dhe besimit fetar të familjeve – kjo është diçka ndaj të cilës duhet treguar shumë kujdes. – përkundrazi, të parandalohet çdo lloj rrethane e kësaj natyre, duke mirëkuptuar vendimet e lira të familjeve;

Sërish, Tosun i ka përmbledhur kësaj rekomandimit e përfshira në vendimin e Rekomandimit 1720 (2005) të Parlamentit të Këshillit të Evropës me temë “Edukimi dhe Feja”: (Parliamentary Assembly of the Council of Evrope, 2005).

“Mosshfaqja e asnjë pengese përse i përket kulturimit për fenë, megjithëse feja është një zgjedhje individuale, prania e një sërë mangësish në kryerjen e kësaj detyre, duke qenë se është familja ajo që e ka të drejtën e fjalës mbi edukimin fetar të fëmijës, madje edhe se kjo shfaq një sërë privimesh në kulturimin e brezit të ri me kulturën e shoqërisë në të cilën bëjnë pjesë, është e domosdoshme që të shmanget prej çdo lloj informimi apo udhëzimi të gabuar në lidhje me fenë apo me religjionet në veçanti; fakti që është shkolla ajo që mund të japë kontribute të rëndësishme përse i përket kësaj dhe se fetë janë një pjesë e pandashme e historisë së qytetërimeve, ndërsa nga ana tjetër hasen vështirësi në gjetjen e mësuesve të kualifikuar, çka kërkon gjetjen dhe kualifikimin e tyre, të cilat u rekomandohen vendeve anëtare për të bërë kërkimet dhe për të ngritur programet e nevojshme të zhvillimit, janë disa prej çështjeve të këtij rekomandimi” (Tosun, 2012:107).

Sërish, sipas informacioneve që jep Tosun, raporti i titulluar “Diversiteti fetar dhe edukimi ndërkulturor: buletin referencial për shkollat”, i cili u pranua në samitin XXII të Ministrave të Arsimit të Këshillit të Evropës që u mbajt në Stamboll në datat 4-5 maj 2007 dhe raporti e TOLEDO-s paraqet nismat dhe udhëzimet e nevojshme në lidhje me edukimin fetar në shkollat në vendet e Evropës (Tosun, 2012: 107).

3.3.7. Disa praktika të edukimit fetar

Meqë edukimi fetar vendos në qendër të tij njeriun, natyrisht dhe tema e tij bëhet mësimi i fesë. Është e pamundur të flasim rreth një modeli dhe praktike në lidhje me subjektin e edukimit fetar. Shihet qartë se shtetet kanë përvetësuar praktika të ndryshme në lidhje me arsimin dhe edukimin fetar. Do të jetë e dobishme cekja e disa praktikave të edukimit fetar në disa shtete të Evropës dhe Ballkanit.

Në shtetet e Perëndimit të cilat drejtohen me konceptin e shtetit laik ekzistojnë rregullime dhe zbatime të ndryshme në lidhje me arsimin dhe edukimin fetar. Disa shtete si Franca, arsimin dhe edukimin fetar, duke përfshirë këtu edhe shërbimet e tjera fetare, ua kanë lënë në dorë institucioneve të fesë. Ndërsa disa shtete të tjera, për shembull disa qytete të Gjermanisë, arsimin dhe edukimin fetar e kryejnë si një detyrë

shtetërore duke bashkëpunuar me institucionet fetare. Në këtë model, ndërkohë që kisha është drejtuesja e fesë, shteti është drejtuesi i arsimit. Domethënë arsimi jepet nga shteti ndërsa përcaktimi i programit të mësim, përmbajtja dhe librat përcaktohen nga institucioni i fesë. Në këtë mënyrë shteti duke siguruar mundësinë për edukim fetar merr përsipër dhe detyrën e vëzhgimit dhe inspektimit (Tosun, 2012: 109).

Në librin e tij me titull *Hyrje në Shkencën e Edukimit Fetar* Tosun i ka trajtuar politikat dhe praktikën e edukimit fetar në shkollat publike të 46 shteteve partnere të Këshillit të Evropës duke u bazuar në raportet e Këshillit Evropian.

Sipas Tosun (2012), në 43 nga 46 shtete partnere të Këshillit të Evropës jepet edukim fetar nën emrin “mësim fetar”. Në tri shtetet e tjera Francë, (përveç zonave të Alsace dhe Moselle), Shqipëri dhe Maqedoni nuk jepen mësim fetar në shkollat publike. Gjithashtu edhe në Slloveni në vitet e fundit nuk është dhënë mësim fetar në shkollat publike.

Përsëri, nga 46 shtete pjesëmarrëse në Këshillin Evropian, në 25 prej tyre edukimi fetar në shkollat është brenda edukimit të detyruar. Në pesë shtete si Finlanda, Greqia, Norvegjia, Suedia dhe Turqia, pa përjashtim çdo nxënës është i detyruar të marrë pjesë në mësimet fetare. Si rrjedhojë, çdo nxënës ka detyrën e ndjekjes së mësimave fetarë të besimit që i përket plotësisht ose pjesërisht.

Në dhjetë shtete të tjera, ndërmjet të cilave janë Austria, Qiproja Veriore, Danimarka, Irlanda, Islanda, Lihteshtejni, Malta, Monako, San Marino dhe Anglia në disa raste i jepet nxënësit mundësia e lirimit nga lënda, me që mësimet fetare organizohen të ndara sipas besimeve.

Ndërsa në dhjetë shtetet të tjera anëtare: Gjermani, Belgjikë, Bosnjë-Hercegovinë, Lituani, Luksemburg, Holandë, Serbi, Sllovaki dhe Zvicër, nxënësve iu jepet mundësia e zgjedhjes së një lënde tjetër në vend të edukimit fetar. Ofrimi i një mundësie të tillë ka lidhje me organizimin e mësimave fetare sipas besimeve. Nëse nxënësit zgjedhin një lëndë tjetër në vend të edukimit fetar, atëherë e kanë me detyrim të prezantohen në atë lëndë (Tosun, 2012: 138).

Në 18 shtete anëtare të tjera si Andorra, Armenia, Azerbaixhani, Bullgaria, Kroacia, Spanja, Estonia, Gjeorgjia, Hungaria, Italia, Letonia, Moldavia, Polonia, Portugalia, Republika Çeke, Rumania, Rusia dhe Ukraina pjesëmarrja në mësimet e edukatës fetare nuk është e domosdoshme për nxënësit. Megjithatë në shkollat publike ka mësimet fetare, pjesëmarrja në to u është lënë nxënësve në dorë (Tosun, 2012: 139).

Sipas të dhënave të mësipërme është e mundur t'i grupojmë praktikën e shteteve anëtare të Këshillit Evropian përse i përket edukimit fetar dhe t'i ndajmë në pesë grupe, të cilat janë:

-Shtete të cilat nuk e lejojnë edukimin fetar,

-Shtete të cilat e kanë bërë me detyrim edukimin fetar.

-Shtete të cilat mund lirojnë nxënësin nga përgjegjësia e kësaj lënde, meqë edukimi fetar organizohet sipas konceptit të besimit përkatës.

-Shtete të cilat i lejojnë nxënësit që nuk duan t'u mësohet edukatë fetare, të zgjedhin një lëndë tjetër jashtë saj.

-Shtete, të cilat, edhe pse japin mësimet fetare në shkollat publike, pjesëmarrjen e nxënësve e kanë lënë në duar të prindërve.

Tosun (2012) i ka bashkuar të dhënat e 23 shteteve në lidhje me edukimin fetar në një mënyrë sistematike.

Tabela III. 1 Edukimi fetar në disa shtete të Bashkimit Evropian

Shteti	Emri i Lëndës	Lloji (Modeli)	Statusi	Orët e Mësimit	Alternativa
Belgjika	Mësim fetar	Lidhur me kishat	Me zgjedhje	Në shkollat publike 2, në shkollat private 3	Moral (moral laik)
Danimarka	Arsim fetar	Lidhur me kishat (luterjan-protestant) Në klasat e 10-ta dhe të 11- nuk është e lidhur me kishat	Në klasat 1-9 e detyrueshme	1-2	-----
Gjermania	Mësim fetar- Njohuri rreth jetës-etikës-kulturrës fetare (LER)	Përveç në Bremen, në Berlin dhe në Brandenburg është e lidhur me kishat	E detyrueshme Me zgjedhje	2-3 nëpërmjet kishës	Moral; Vlerat, Normat, Filozofia, Filozofi për fëmijët
Finlanda	Mësim fetar	Lidhur me kishat: luterjan-protestant dhe ortodoks	E detyrueshme	1,2	Etikë humaniste
Franca	Njohuri praktike fetare (katekika)	Lidhur me kishat	Jashtë shkolle me dëshirë	-	Konsulencë shpirtërore në gjimnaze
Greqia	Mësim fetar	Lidhur me kishat ortodokse	E detyrueshme	2	Mësim fetare islame dhe katolike në disa zona
Anglia, Irlanda	Arsim fetar	Besimet e krishtera	E detyrueshme	3	-
Italia	Mësim fetar katolik	Lidhur me kishën katolike	Me zgjedhje Në Tirolin Jugor e detyrueshme	1,2	-
Kroacia	Mësim fetar	Lidhur me kishat	Me zgjedhje	2	-
Estonia, Lituania, Letonia	Mësim fetar	Lidhur me kishat	Me zgjedhje	1	Moral
Luksemburgu	Arsim fetar	Lidhur me kishën katolike	E detyrueshme Me zgjedhje	1-3	Moral (Në tetë-vjeçare dhe gjimnaz)
Malta	Arsim dhe edukim fetar	Lidhur me kishën katolike	E detyrueshme	1	-
Holanda	Mësim fetar- Kulturë jetese		Në shkollat publike nuk ka mësim fetar; ndërsa në shkollat private e detyrueshme	1	-
Norvegjia	Mësim mbi kristianizmin, besimet e tjera dhe idetë botërore mbi besimin	Lidhur me kishat	E detyrueshme	2	Mendime botërore mbi kulturën
Austria	Mësim fetar (Njohuri praktike fetare shkollore)	Lidhur me kishat	E detyrueshme	2 (Në shkollat profesionale 1)	-

Polonia	Mësim fetar (Njohuri praktike fetare shkollore)	Lidhur me kishat	E detyrueshme Me zgjedhje	2	Moral
Portugalia	Mësim i etikës dhe fesë katolike	Lidhur me kishën katolike	E detyrueshme Me zgjedhje	1	Zhvillim personal dhe social
Romania	Edukimi etik dhe kishtar	Lidhur me kishat	Me zgjedhje	1	-
Suedia	Kulturë fetare	Besimet përkatëse	Midis moshave 7-16-vjeçare e detyrueshme	2	-
Spanja	Mësim fetar dhe etikë katolike	Lidhur me kishën katolike	Me zgjedhje	1-2	Moral
Hungaria	Mësim fetar	Lidhur me kishat	Në shkollat publike me zgjedhje, në shkollat kishtarë e detyrueshme	2	Moral ose historia e religjioneve
Turqia	Kulturë fetare dhe njohuri etike	Besimi përkatës	E detyrueshme (Jo për ata që u përkasin besimeve të tjera)	2 1 gjimnaz	-
SHBA	Mësim fetar	Besimet përkatëse	Në shkollat publike nuk ka, në shkollat private dhe në shkollat e kishtarë e detyrueshme	?	?

(Burimi: Tosun, 2012: 40).

3.4. Teoritë e marra si bazë në kërkim

Feja, historia e së cilës është po aq e vjetër sa edhe ajo e njerëzimit, është transmetuar deri në kohët e sotme nëpërmjet edukimit dhe arsimimit, ndërsa ndarja e edukimit fetar si një shkencë më vete është realizuar kohët e fundit. Bashkë me kthimin e edukimit fetar në një shkencë më vete, rëndësi të madhe mban edhe mbështetja e edukimit dhe arsimimit fetar, i cili përfshin shumë drejtime të jetës së njeriut dhe luan një rol aktiv, në metoda dhe teori shkencore (Altaş & Arıcı, 2015: 70).

Duke iu qasur nga dy aspekte studimit tonë u munduam që atë ta ngrinin mbi themele teorike. Aspekti i parë është ai i sociologjisë dhe i dyti ai i të mësuarit. Në lidhje me të parin kemi preferuar “funksionalizmin strukturor” ndërsa për të dytin teorinë konstruktiviste të mësimet.

3.4.1. Funksionalizmi strukturor

Nëse do t'i qasemi nga aspekti sociologjik temës së edukimit fetar, fillimisht qasja që ne do të marrim si model është teoria strukturoro-funksionale. Sipas kësaj qasjeje, brenda shoqërive gjenden institucione që përmbushin nevojat e saj. Për sa kohë që vazhdon ekzistenca e këtyre institucioneve funksionale, në shoqëri vazhdimisht formohet një ekuilibër i varur prej saj (ekzistencës). Ky ekuilibër është një tregues i vazhdimësisë së marrëdhënieve të shëndetshme mes strukturave sociale, ndërsa harmonia e strukturës shoqërore tregon integrimin shoqëror. Në këtë pikë edukimi dhe arsimimi fetar kontribuon në integrimin e shoqërisë duke ndihmuar në shoqërizimin e individit dhe në funksionimin e shëndetshëm të institucioneve sociale. Në të njëjtën kohë, edukimi dhe arsimimi fetar duke u nisur nga kontributi në zhvillimin kulturor të individit, realizon edhe funksione me natyrë sociale gjer te mbrojtja e moralit shoqëror dhe e vlerave (Bulut, 2011: 28).

Funksionalizmi strukturor i cili përdoret në disiplinën e sociologjisë si një mjet metodologjik, është një pikë e rëndësishme lëvizjeje për shkencën e politikës, antropologjinë, psikologjinë dhe shkencat sociale.

“Kjo qasje metodologjike që është në cilësinë e vazhimit të qasjes funksionale në realitet, e cila është e lidhur me qasjen e strukturës së shoqërisë organizuese të Herbert Spencer në shekullin 19-të, në shekullin 20-të është formuar nga Talcott Parsons, ndërsa teoricienët më të rëndësishëm të disiplinës së antropologjisë nga aspekti i kontekstit konceptual janë Bronislaw Malinowski dhe Alfred Radcliffe-Brown. Në të njëjtën kohë, teoricienët më të spikatur të kësaj qasjeje në vijën e zhvillimit sociologjik janë: Herbert Spencer, Emile Durkheim, Talcott Parsons, Robert K. Merton dhe David Keen” (Yapısal İşlevselcilik, 2015).

Sipas Aslantürk dhe Amman kjo teori mund të mendohet si një ndërtesë, themelet e së cilës janë hedhur nga Comte, Spencer dhe Durkheim, skeleti është bërë nga B.

Malinowski dhe A.R. Radcliffe-Brown, muret janë thurur nga T. Parsons dhe së fundmi te metat janë eliminuar nga R. .K. Merton (Aslantürk & Amman, 1999: 396).

Ndërsa sipas Wallace dhe Wolf:

”Funksionalizmi është sistematizuar nga Durkheim dhe është zhvilluar nga Parsons e Merton. Comte, Spencer dhe Pareto më shumë janë përqendruar te koncepti i varësisë reciproke mes pjesëve të sistemit shoqëror, kurse Durkheim ka qëndruar më tepër mbi temat e integritetit dhe konsultimit” (Wallace & Wolf, 2012: 44).

Sipas asaj që shpreh Aydin, Auguste Comte i cili është themeluesi i sociologjisë dhe përfaqësues i rëndësishëm i filozofisë së shkencës pozitiviste (1789-1857), e ka ndarë sociologjinë në dy pjesë: “statika sociale (rendi)” dhe “dinamika sociale (ndryshim, përparim)”. Comte, në studimin e bazave të ekuilibrit shoqëror, më tepër është koncentruar mbi këto dy pjesë. *Statika sociale* merret me strukturën sociale të marrëdhënieve të qëndrueshme në shoqëri, ndërsa dinamika sociale, shpreh ndryshimin në shoqëri, d.m.th., kalimin e njerëzimit nga një stad në një tjetër. Veçanërisht Comte, në studimin e statikës sociale, duke shprehur se ekziston një varësi reciproke mes pjesëve të sistemit shoqëror, pretendon se mospërshtatja e të plotës me pjesët e saj është “patologjike” dhe nga kjo ai arrin në konceptin “ekuilibër funksional” (Aydin, 2014: 215).

Edhe Herbert Spencer (1820-1903) pranohet një ndër pionierët e funksionalizmit strukturor. Ai pretendon se me qasjen “tjetërsim”, shoqëritë, mes pjesëve të ndryshme të sistemit, kanë evoluar nga një gjendje e thjeshtë te një komplekse dhe e tjetërsuar. Sipas Wallace dhe Wolf, “Spencer me ‘tjetërsim’ synon gjendjen e ‘varësisë reciproke’ e cila lind nga rritja e pashmangshme e shoqërive. Qasja evolucioniste e Spencer, në

përgjithësi u ngjan shpjegimeve të Durkheim të shprehura në “Ndarja e punës në shoqëri” (Wallace & Wolf, 2012: 45).

Emil Durkheim (1858-1917) pranohet ndër liderët më të rëndësishëm të funksionalizmit bashkëkohor (Wallace & Wolf, 2012: 45).

“Durkheim, evoluimin shoqëror e ka parë si një lëvizje nga konsultimi mekanik i shoqërive të fiseve drejt një konsultimi organik i cili është veçori e shoqërive industriale. Ai është përpjekur të vërtetojë se veçoria e shoqërive primitive është një ndërgjegje e përbashkët e fuqishme (koshienca kolektive) dhe këtë e ka përkufizuar si ‘tërësia e besimeve dhe ndjenjave të përbashkëta në shtetasit mesatarë të së njëjtës shoqëri’. Më rritjen e ndarjes së punëve u rrit edhe individualizmi. Si rezultat, konsultimi organik që cilësohet me pakësimin reciprok të koshiencës kolektive, me zvogëlimin e vetëmjaftueshmërisë që i mban njerëzit të mbledhur dhe me varësinë reciproke të roleve, pësoi një ndryshim” (Wallace & Wolf, 2012: 46).

Durkheim është i mendimit se konsultimi shoqëror mund të realizohet vetëm nëse bëhet ndarja e punës. Ai duke u nisur nga kjo, temat si evoluimi i shoqërive, lidhja e individit me shoqërinë dhe mendimi i përbashkët i shoqërisë, i shpjegon në kontekstin e qasjes së ndarjes së punës, sepse për mbijetesën dhe vazhdimësinë e një shoqërie janë të domosdoshëm rendi dhe konsultimi, ndërsa burimi i rendit dhe konsultimit në shoqëritë moderne janë ndarja e punës dhe specializimi (Aydın, 2014: 216).

Sipas Aslanturk dhe Amman, Bronislaw Malinowski (1884-1942) dhe Alfred R. Radcliffe-Brown (1881-1955) janë ndikuar nga Durkheim. Malinowski, ndërkohë që i afrohet Durkheim me rëndësinë që ai i jep “funksionit”, nga ana tjetër largohet nga ai për shkak të theksimit që i bën “individit”, kurse Radcliffe-Brown për shkak se e thekson “strukturën” mendon se nevojat e individit nuk janë një faktor i pavarur në përcaktimin e institucioneve sociale. Ai, ndan të njëjtin mendim me Malinovskin në tema si: refuzimi i metodës historike, qasja “sistemi”, të parit e shoqërisë si një sistem

“natyral”, formimi i sistemit nga pjesët si dhe ekzistenca e lidhjes funksionale mes pjesëve. Ndërsa duke pranuar se duke e vënë “strukturën” para individit pjesët e strukturës nuk kanë të njëjtën peshë dhe se këto pjesë mund të analizohen të pavarura nga njëra-tjetra ai bie në kontradiktë me Radcliffe-Brown. Për shkak të këtyre ndryshimeve disa antropologë dhe shkencëtarë socialë për qasjen e Malinowskit përdorin termin “funksionalizëm”, ndërsa për qasjen e Radcliffe-Brown përdorin termin “strukturalizëm” (Aslantürk & Amman, 1999: 398).

Funksionalistët modernë strukturorë, teoritë më të forta të shtresëzimit duke i mbështetur në idetë e Emile Durkheim, në Amerikë 50 vjet pas tij i kanë zhvilluar më tej ato. Përpyqja më e madhe në këtë temë është realizuar nga Talcott Parsons (1902-1979). Parsons, i cili është përfaqësuesi më i rëndësishëm i Durkheim në Amerikë, i ka interpretuar sërish punimet e tij. Për më tepër Parsons ka përfutuar edhe nga punimet e Durkheim, edhe nga ato të Weber. Gjithashtu ai ka zhvilluar një këndvështrim të ri funksional duke i interpretuar mendimet e tyre sipas botëkuptimit të tij (Aydın, 2014: 222).

Qasja e Parsons, i cili përpiqet të zhvillojë një teori të përgjithshme shoqërie, është një teori që lartësohet duke marrë për bazë konceptin “sistem”. Sipas kësaj teorie ekziston një strukturë që formohet nga “nënsistemet” që veprojnë në varësi të “sistemit”. Parsons e përkufizon sistemin si “një skuadër ose grup që lind nga marrëdhëniet reciproke të njësive që bashkohen për të realizuar të njëjtin veprim.” Ndërsa “nënsistemi” është një strukturë e formuar nga pjesët që janë brenda marrëdhënies së varësisë reciproke me të tërën. Sistemi zotëron veçorinë e vetëmjaftueshmërisë, ndërsa “nënsistemeve”, edhe pse janë në një lidhje varësie reciproke me njëra-tjetrën, u janë ngarkuar funksione të ndryshme. “Sistemi” në fjalë është një koncept që përfaqëson shoqërinë, kurse

“nënsistemi” shpreh institucionet themelore sociale d.m.th., ekonominë, edukimin, fenë, familjen dhe politikën. Parsons e quan këtë strukturë “sistem social”. Teoria e tij integrimin social e shpjegon duke u mbështetur në këtë themel. “Nënsistemet” të cilat kanë nevojë për njëra-tjetrën brenda lidhjes së varësisë reciproke, detyrimisht do të konsultohen dhe si përfundim do të sigurojnë integrimin shoqëror (Aslantürk & Amman, 1999: 398-399).

Sipas Parsons në shoqëri bashkë me sistemin social ekzistojnë edhe dy sisteme të tjera si “sistemi i personalitetit” dhe “sistemi i kulturës”, kështu që shoqëria përbëhet nga tre sisteme. Sistemi i personalitetit që mirëpret funksionin e harmonisë të sistemit social, merr formë sipas vlerave dhe normave të përcaktuara nga kultura. Përveç sistemit social, “sistemi i kulturës” i formuar nga bashkimi i institucionalizuar i vlerave dhe normave ushtron ndikim edhe mbi sistemin e personalitetit (Aslantürk & Amman, 1999: 399).

Fantazitë e funksionalistëve modernë rreth shoqërisë janë në harmoni me Durkheim. Sipas këtij mendimi shoqëria është një sistem i përbërë nga nënpjesë të varura nga njëra-tjetra dhe çdo pjesë ka një funksion brenda sistemit. Në të njëjtën mënyrë harmonia sociale, varësia reciproke dhe vlerat, ashtu siç ishte edhe për Durkheim edhe për funksionalistët zë një vend të rëndësishëm. Aydın, i përmbledh kështu mendimet e funksionalistëve strukturorë:

“Në shoqëri çdo organ ka një funksion dhe njësitë e tjetërsuara janë të lidhura me njëra-tjetrën. Koncepti funksion brenda shoqërisë është kontributi i ‘pjesës’ që bën për ‘të tërën’ dhe aktivitetet që realizohen për përmbushjen e nevojave. Shoqëria është një tërësi që vepron në një harmoni sistematike. Shoqëria është një sistem. Mësimi mirë i rrjetit të marrëdhënieve të institucioneve që gjenden në shoqëri si familja, edukimi, politika, ekonomia, feja etj. siguron mirëkuptimin e funksionimit të sistemit. Ekzistenca e çdo institucioni është e varur dhe e lidhur me njëri-tjetrin” (Aydın, 2014: 222).

Mes sociologëve që kanë kontribuar për teorinë funksionaliste edhe Robert K. Merton (1910-2003) zë një vend të veçantë. Sipas Aslantürk dhe Amman, Merton, i cili punën e fillon me analizimin e konceptit “funksion”, mendon se ky koncept që gjithmonë përdoret duke iu ngarkuar kuptime pozitive, nuk e pasqyron të gjithë sistemin social. Në këtë pikë Merton bën ndarjen e “funksionit të hapur” dhe “funksionit të mbyllur”. Funksioni i hapur përcakton funksionet “e pranuar” dhe “të kërkuara” të një strukture, ndërsa funksioni i mbyllur shpreh funksionet “e padëshiruara” apo “të papranuara”. Së dyti, Merton, i cili pohon se funksionet e një elementi, që është pjesë e sistemit, mund të jenë pozitive dhe negative, për këtë kategori funksionesh përdor konceptin “disfunksion”. Së treti, ai, mendon se në një sistem mund të gjenden edhe elemente që s’kanë funksion pozitiv ose negativ dhe këto elemente ai i shpreh me termin “jofunksional”. Strukturën sociale ai e ndan në “strukturë kulturore” dhe “strukturë sociale”, ndërsa në raste kur mes këtyre dy strukturave lind ndonjë mospërputhje, këtë situatë ai e quan “anomi”. Anomia është gjendja e konsumuar e normave të strukturës kulturore (Aslantürk & Amman, 1999: 400).

3.4.2. Teoria e të mësuarit konstruktiv

Transmetimi të gjeneratave të reja i ndjenjës dhe mendimit fetar, që ka ndikim në shumë fusha, duke nisur nga jeta sociale deri te preferencat individuale, është një temë që duhet vlerësuar. Realizimi i saj zakonisht pritet nga edukimi dhe arsimimi fetar. Është i mundur të shihet pasqyrimi i njohurive fetare që individi mëson, në sjelljet e tij, sepse çështja e të mësuarit, përmban edhe cilësinë e zhvillimit, ndryshimit dhe formimit (Yavuz, 1998: 162).

Tema që duhet t'i kushtohet vëmendje këtu është domosdoshmëria e dhënies së njohurive fetare individit, pa qenë të pavarura nga shkencat e edukimit dhe psikologjisë. Në përgjithësi, edukimi fetar i cili fillon në familje para periudhës shkollore, kur jepet në ambientet shkollore duhet të merren në konsideratë edhe teoritë pedagogjike dhe të mësimit (Kızılabdullah & Yürük, 2015: 85, 86). Me këtë qëllim, do të jetë me vend dhënia informacion rreth teorisë së të mësuarit konstruktiv, e cila preferohet në edukimin fetar dhe është tepër e përhapur.

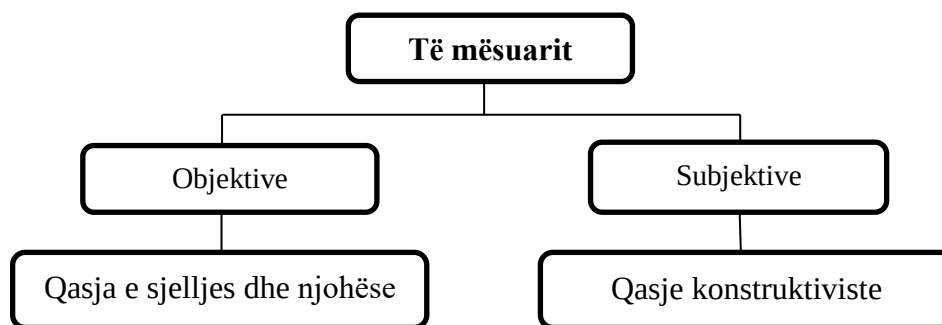
Ashtu siç dihet, njeriu i cili është në kontakt të vazhdueshëm me ambientin ku jeton, prej këtij kontakti fiton shumë njohuri dhe aftësi. Tek individ, i cili i kontrollon të dhënat që kanë arritur tek ai nëpërmjet rrethit ku jeton, me ndikimin e këtyre të dhënave vëzhgohet diversiteti i ndjenjave, mendimeve dhe sjelljeve. Si rezultat i këtij kontakti të individit me shoqërinë, ndryshimet e përhershme që shihen tek ai përkufizohen si “të mësuar”, ndërsa në lidhje me mënyrën sesi realizohen këto ndryshime, ka mendime të ndryshme (Özden, 2008b: 68).

Filozofët dhe shkencëtarët për shekuj të tërë janë përpjekur të gjejnë të vërtetën e dijes dhe sesi është formuar ajo. Paradigma pozitiviste, e cila i qaset të vërtetës objektivisht, mbron idenë se e vërteta ndodhet, është zbuluar dhe lindur jashtë individit. Në periudhat e mëvonshme, është zhvilluar një paradigmë e re dhe objektivismi fillon e braktiset. Paradigma e re ndryshe nga paradigma pozitiviste mbron tezën interpretimit të saj në vend të zbulimit dhe formimit të saj në vend të lindjes (Yıldırım & Şimşek, 2005: 29).

Sipas Duman, përcaktimi i faktorëve që ndikojnë në procesin e të mësuarit të nxënësit gjatë arsimimit, luan një rol të rëndësishëm në formimin e teorisë të ndryshme. Si rezultat i qasjeve të ndryshme ndaj faktorëve që ndikojnë të mësuarin, kanë lindur dy

teori: *objektive* dhe ajo *subjektive* për të shpjeguar përfundimet dhe natyrën e të mësuarit (Duman, 2008: 22-23). Duman, këto teori i ka treguar në formë tabele:

Tabela III. 2 Qasje teorike në lidhje me të mësuarin



(Burimi: Duman, 2008: 23).

Sipas teorisë subjektive që mbron idenë se dija është jashtë individit, dija formohet me eksperiencat, vëzhgimet, komentet dhe mendimet logjike të njeriut. D.m.th., dija nuk është objektive, por subjektive. Qasja e re e ngritur mbi të vërtetën subjektive quhet “konstruktivizëm” (Kılıç, 2001: 7).

Sipas Kaymakcan, “në kuptim të përgjithshëm teoritë rreth të mësuarit në vija të përgjithshme ndahen në dy grupe: objektive dhe konstruktive.” Mendimet e këtyre dy grupeve rreth të diturit, të kuptuarit dhe të perceptuarit janë të ndryshme nga njëri-tjetri. Praktikrat tradicionale të të mësuarit mbështeten në mendimin objektiv. Ndërsa këndvështrimi konstruktiv, mendohet si një alternativë që mund t’u sjellë zgjidhje problemeve që lindin gjatë praktikave tradicionale të të mësuarit (Kaymakcan, 2012: 83).

Krizat e përjetuara në fusha të ndryshme në shtetet e zhvilluara, kanë lindur nevojën e një përparimi dhe analizimi të ri të programeve mësimore. Me ndikimin e "konstruktivizmit" që fitoi popullaritet duke filluar nga vitet 2000, në shumë shtete si Kanadaja, Tailanda, Greqia, Turqia, Zelanda e Re, SHBA, India, Tajvani etj. programet

mësimore janë hartuar sërish sipas teorisë së të mësuarit konstruktivist (Şişman, 2010: 4).

Sipas Şisman, në fakt konstruktivizmi në themel është një teori që ka të bëjë me epistemologjinë, sepse qëllimi i epistemologjisë është kërkimi i përgjigjes për pyetjen sesi u krijua dija nga njeriu. Sipas kësaj teorie pranohet se dija nuk është jashtë njeriut, por ajo është formuar, konstruktuar si rezultat i përjetimeve të njeriut. Konstruktivizmi shkurtimisht, nuk është vetëm një rrymë e pavarur e edukimit, por është një qasje në lidhje me temat e të mësuarit dhe të shumë njohurive. Nga ky aspekt, në teorinë e konstruktivizmit bëhet fjalë edhe për shumë filozofë, psikologë e specialistë të shkencave të edukimit (Şişman, 2010: 4).

Sipas Spigner-Littles dhe Anderson qasja konstruktive mbrohet tezën se individët, me ndihmën e proceseve aktive mendore të tyre vazhdimisht i konstruktojnë përvojat e tyre dhe në fund të këtij procesi fitohet dija. (Spigner-Littles & Anderson, 1999: 205) Edhe Jean Piaget, e ka sqaruar këtë temë duke u shprehur se “konstruktivizmi me veçoritë themelore nuk është as doktrinë e as filozofi, por është vetëm një metodë” (Piaget, 1982: 133-134).

Kaymakcan e ka shpjeguar të mësuarin sipas qasjes së të mësuarit konstruktiv, por duke prekur edhe qasjen e të mësuarit objektiv. Sipas tij në teorinë e të mësuarit objektiv bëhet fjalë për transmetimin e përmbajtjes së përcaktuar që përpara, ndërsa në teorinë e të mësuarit konstruktiv më tepër bëhet fjalë për lehtësimin e të mësuarit dhe të ndihmuarit të studentit duke ia konstruktuar njohuritë, kuptimet dhe komentet individuale në lidhje me botën e jashtme. Bashkë me këtë në planifikimin e praktikave/zbatimeve të të mësuarit konstruktiv, më tepër se çfarë dhe si do ta mësojnë

mësuesit, qëndrohet mbi temën se në çfarë kushtesh mund të mësojnë më mirë nxënësit (Kaymakcan, 2012: 84).

Sipas Hawkins, qasja konstruktive përfaqëson një kalim paradigme nga filozofia e edukimit të mbështetur në teorinë e sjelljes për te filozofia e edukimit, që mbështetet në teorinë e njohjes. Rrënjët historike të kësaj qasjeje mund të çohen deri në mendimin e filozofit italian Giambattista Vico në shekullin XVIII, në filozofinë e Kantit dhe në punimet e Dewey, Montessori, Piaget, Bruner, Kelly dhe Vyotsky në shekullin XX. (Hawkins, 1994: 9) Por, në formimin e konstruktivizmit të kuptimit të sotëm, ndikim të madh kanë ushtruar mendimet e Piaget, rreth formimit të dijes dhe zhvillimit njohës (Kindsvatter dhe të tjerë, 1996: 112).

Sipas Evanoff në histori pranohet se konstruktivisti i parë ka qenë Sokrati, sepse ai ishte një filozof që mendonte se mësuesi dhe nxënësit duke bërë pyetje reciproke duhet të interpretojnë dhe formojnë dijen që fshihet në shpirtrat e tyre. Kur studiohen personalitete që kanë luajtur rol në formimin e konstruktivizmit, shihet se kjo qasje mbështetet në themelin e filozofisë dhe psikologjisë (Evanoff, 1998: 85).

Filozofi italian Giambattista Vico në shekullin XVIII ka përdorur shprehje të afërta me konstruktivizmin modern të kohëve tona. Vico, në veprën e tij *De antiquissima Italorum sapientia* që botoi në vitin 1710, duke thënë: “Një njeri, nëse mund të shpjegojë vetëm një gjë, vetëm atë gjë e di”, shpreh mendimin e tij që njerëzit mund të kuptojnë haptas vetëm gjërat që i ndërtojnë vetë ata. Në të njëjtën mënyrë edhe Immanuel Kant e mbështet mendimin e Vico se njerëzit nuk janë marrës pasivë të dijes, duke pohuar se “ata që mësojnë, e marrin dijen si aktive, e lidhin atë me dijet e mëparshme dhe duke shtuar edhe komentet vetjake ia atribuojnë atë vetes” (Arslan, 2007: 47).

John Dewey (1859-1952) para 100 vjetësh ka shprehur mendime të ngjashme me qasjet e teorive të të mësuarit. Ai edukimin e cilëson jo si përgatitje për jetën në të ardhme, por si vetë jetën. Ai mbështet idenë se nga njëra anë ai që mëson duhet të jetë aktiv në ndërtimin e dijes (Brooks & Brooks, 1997: 9).

Pas disa njohurive historike rreth konstruktivizmit, prekja e llojeve të tij paraqet rëndësi nga aspekti i tërësisë së temës. Siç është shprehur edhe më sipër, për shkak të lidhjes që konstruktivizmi ka me fushat të ndryshme mund të flitet për shumë lloje të tij, por në këtë punim ne do të koncentrohemi mbi 3 qasje, që dalin në plan të parë. Këto janë: qasja e konstruktivizmit njohës të Piaget, qasja e konstruktivizmit radikal të Von Glasersfeld dhe qasja e konstruktivizmit social të Vygotsky.

3.4.2.1. Konstruktivizmi kognitiv (njohës)

Sipas Boudourides (2007), Jean Piaget (1896-1980) në fushën e psikologjisë së zhvillimit pranohet si një ndër mendimtarët më ndikues të shekullit XX. Qasja e tij mbështetet në epistemologjinë universale e cila thekson funksionin adaptiv të të diturit dhe që zhvillimin psikologjik e krahason sipas këndvështrimit të vet (Boudourides, 1998). Sipas Perry, Piaget beson se njeriu është jo vetëm një organizëm që zhvillohet në aspektin fizik dhe biologjik, por edhe në atë kognitiv (Perry, 2007: 18).

Sipas shprehjeve të Özden, Piaget mendon se zhvillimi mendor i njeriut përparon nëpërmjet proceseve të adaptimit dhe organizimit. Sipas kësaj, kur individi përballet me një situatë të re, mundohet që atë ta njohë dhe përvetësojë me ndihmën e dijes së mëparshme dhe të eksperiencës. Në rastet kur dijet e mëparshme mbeten të pamjaftueshme për ta kuptuar situatën e re, atëherë duke krijuar një koncept të ri në

mendje harmonizohet me situatën e re. Bashkë me harmoninë e siguruar, sërish sigurohet edhe ekuilibri i prishur (Özden, 2008a: 59; Boudourides, 1998).

Sipas përcaktimit të Titiz, Piaget mendon se zhvillimi kognitiv përparon me anë të strukturave mendore ose skemave të cilat zhvillohen e ndryshojnë vazhdimisht prej kontaktit me rrethin ku personi jeton dhe që orientojnë veprimtaritë e tij. Piaget mbron idenë se zhvillimi kognitiv lind nga marrëdhënia e individit me rrethin e tij dhe konstruktohet nga vetë ai. Bashkë me këtë, një tjetër tematikë që theksohet nga Piaget është edhe çështja se dija nuk transmetohet nga një njeri te një tjetër tërësisht, prandaj njerëzit dijet dhe mendimet e tyre duhet t'i konstruktojnë vetë ata (Titiz, 2005: 17).

Sipas Aydin, Piaget mendon se foshnjat vijnë në jetë duke zotëruar një formim minimal. Më pas aftësia e të folurit dhe të ecurit si dhe ajo e të zgjidhurit probleme dhe të menduarit abstrakt janë bërë shkas për intensifikimin e Piaget mbi faktin sesi realizohen këto aftësi. Piaget, i cili mendon se fëmijët në zhvillim zotërojnë struktura kognitive-mendore dhe se këto struktura kanë evoluar, ka zhvilluar një epistemologji evolucioniste (Aydin, 2007: 13). Sipas kësaj, në evoluimin e mendjes së njeriut gjenden 4 periudha zhvillimi. Këto janë: periudha e motorit ndijor, periudha para-funksionale, periudha e proceseve konkrete dhe periudha e proceseve abstrakte. Këto periudha mund t'i sqarojmë në kuadër të mendimeve të Boudourides (1998).

Periudha e motorit ndijor: Në këtë periudhë nga 0-2 vjeç, fëmija fillon ta njohë ambientin ku jeton me veprime sipas kapacitetit. Fillimisht, me anë të strukturave kognitive, internalizon sjelljet e qëllimshme, më vonë formon skemën e atyre që ndodhin rreth tij. Fëmija, duke filluar të flasë në fund të kësaj periudhe zhvillon aftësinë e gjuhës dhe fillon të krijojë kontakt me njerëzit rreth tij (Boudourides, 1998).

Periudha para procesit: Kjo periudhë, e cila përfshin moshat 2-7 vjeç ndahet në dy pjesë. Këto janë: *periudha parakonceptuale* dhe *periudha intuitive*. Te fëmijët e periudhës para konceptuale (2-4 vjeç), nuk është zhvilluar ende aftësia e ndarit të veçorive në lidhje me të kuptuarin e koncepteve abstrakte. Një fëmijë i kësaj periudhe nuk mund t'i përdorë edhe metodat induktive dhe deduktive të të menduarit. Mendimet e një fëmije të kësaj periudhe mund të formohen vetëm nga përshtypjet dhe nuk mund të mendojnë më shumë se një variabël. Në këtë periudhe zakonisht mbizotëron mënyra e të menduarit me qendër “Unë” (Boudourides, 1998).

Periudha e proceseve konkrete: Fëmijët e kësaj periudhe që përfshin moshat 7-11 vjeç, mund t'i përdorin numrat, mund të zhvillojnë aftësitë e të menduarit koncepte dhe mund të supozojnë rreth veprimeve të rregulluara sipas dy ose më shumë variablave në një herë të vetme.

Periudha e procesit abstrakt: Në këtë periudhë, e cila zgjat afërsisht nga mosha 11 deri në moshën 14-15 vjeçare, fëmija mund t'i zgjidhë problemet abstrakte dhe e mëson tërësisht të logjikuarin konceptual. Ndërsa hipotezat abstrakte mund t'i ndërtojë sipas aftësisë që zotëron (Boudourides, 1998; Aydın, 2007: 14).

Konstruktivizmi kognitiv, i cili e sheh të mësuarin si një zhvillim individual, mendon se çdo nxënës zotëron një strukturë mentale të formuar nëpërmjet dijeve dhe përvojave të mëparshme. Çështja kryesore në arsimim është sesi do të asimilohen dijet e fituara nga nxënësi dhe sesi do të integrohen dijet e mëparshme me dijet e reja. Ajo që pritet nga mësuesi në këtë rast është që me anë të aktiviteteve dhe pyetjeve të ndryshme si dhe duke nxjerrë kontradikta mes dijeve të mëparshme të nxënësit dhe strukturave mendore të mëparshme të tij, të sigurojë zgjidhjen e këtyre situatave kontradiktore. Ndërtimi i

dijes individuale të nxënësve realizohet gjatë procesit të të prodhuarit zgjidhje alternative për situatat kontradiktore (Fidan, 2010: 29).

Kontributi që Piaget ka dhënë për procesin e të mësuarit duke sjellë një këndvështrim të ri të ndryshëm edhe sot vazhdon të jetë i vlefshëm. Pavarësisht këtij kontributi, ekzistojnë edhe kritika për konstruktivizmin kognitiv. Në qendër të kritikave që bëhen janë mosanalizimi i elementeve sociale dhe mosvlerësimi i mjaftueshëm i marrëdhënieve mësues-nxënës. Është e pamundur që t'i kuptosh pa i vëzhguar strukturat kognitive të njerëzve, të cilët janë qenie sociale dhe janë vazhdimisht në kontakt me njëri-tjetrin. Njerëzit më tepër se jetë individuale bëjnë një jetë kolektive, shoqërore në shtëpi, punë, shkollë etj. Njeriu gjatë jetës sociale riprodhohet, kontakton me të tjerët dhe përvojat e eksperiencat e veta ua mëson edhe fëmijëve të tij (Perry, 2007: 10).

3.4.2.2. *Konstruktivizmi radikal*

Psikologu Ernst Von Glasersfeld (1917–2010) i cili është ndikuar nga mendimet dhe teoritë që nxori Piaget ka themeluar teorinë e konstruktivizmit radikal. Arsyeja se pse kjo teori cilësohet si radikale buron nga fakti se ai pranon një teori dijeje e cila duke u larguar nga epistemologjia tradicionale miraton se dija nuk pasqyron ndonjë të vërtetë objektive dhe ontologjike, përkundrazi ajo pasqyron vetëm botën e organizuar dhe të rregulluar duke u konstruktuar nga vetë eksperiencia jonë (Glasersfeld, 1984: 24).

Sipas Glasersfeld lëvizja konstruktiviste radikale braktis kuptimin filozofik tradicional të realizmit që miraton faktin se dija është përfaqësuese e së vërtetës. Përkundrazi, përvetëson mendimin se dija konfigurohet nga individët në një mënyrë personale aktive. Sipas shprehjes së vetë Glasersfeld, “Dija është rezultati i veprimtarisë konstruktiviste të individit dhe jo një gjë që qëndron jashtë atij që di, që kuptohet dhe që transmetohet

nëpërmjet komunikimit gjuhësor ose të perceptuarit të kujdesshëm” (Glaserfeld, 1990: 27).

Sipas Von Glaserfeld, konfigurimi i dijes nuk është objektiv por subjektiv dhe kjo ndryshon nga një njeri tek një tjetër. Tema që ka studiuar Glaserfeld është çështja sesi njeriu di në varësi të përvojës dhe se çfarë kuptojmë ne nga eksperiencat që kemi formuar brenda botës ku jetojmë. Von Glaserfeld, i cili shprehet se përvoja mund të ndahet në disa lloje, i ka radhitur disa prej tyre në këtë formë: gjërat, vetja, të tjerët. Sipas Von Glaserfeld, të gjitha llojet e eksperiencës në thelb janë subjektive, kurse përvojat vetjake i përkasin njerëzve (Glaserfeld, 1995: 1).

Sipas Fer dhe Cırık, në filozofinë e konstruktivizmit radikal, ashtu siç nuk mund të mendohet dija e pavarur nga subjekti, dija nuk mund të ekzistojë në botën e jashtme e pavarur nga ai që e di. Dija së cilës i është dhënë kuptim nga njeriu, formohet duke kaluar nga procesi i përpunimit mendor, për këtë arsye, formimi i dijes pranohet si një proces individual dhe i brendshëm. Nuk mund të pritet që ky kuptim i formuar nga vetë individi të përputhet me realitetin e jashtëm, sepse ngaqë ndryshojnë përvojat individuale nuk ka ndonjë mendim në lidhje me vërtetësinë e tyre (Fer & Cırık, 2007: 64).

Kur Glaserfeld shpjegon procesin e të mësuarit, megjithëse i kushton rëndësi edhe përvojave individuale të njeriut në jetën e përditshme dhe se çfarë kuptohet nga këto përvoja, ai nuk e thekson qartazi çështjen e dimensionit social të të mësuarit. Piaget, ndërsa kritikon procesin e fitimit të dijes, edhe Glaserfeld kritikon marrëdhënien mes dijes dhe realitetit. Si rezultat, mes konstruktivizmit radikal të Von Glaserfeld dhe konstruktivizmit kognitiv të Piaget nuk shihet ndonjë ndryshim në pikat themelore.

Glaserfeld, me mendimet që ka paraqitur është munduar ta zhvillojë konstruktivizmin kognitiv (Fidan, 2010: 34).

3.4.2.3. Konstruktivizmi social

Konstruktivizmi social, që është një ndër qasjet për të shpjeguar të mësuarin, është një teori e formuar sipas mendimeve të rusit, Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934). Lev Semenovich Vygotsky i cili pranohet si një ndër pionierët e psikologjisë bashkëkohore të zhvillimit, në të njëjtën kohë është edhe nismëtar i qasjes që njihet si “teoria e zhvillimit social-kulturor”. Në vitin 1917, Vygotsky i cili fokusohet te problemet e edukimit në mënyrë që shteti rus i themeluar pas revolucionit rus të jetë i suksesshëm, përpiket shumë për t’u gjetur zgjidhje problemeve eksiztente. Me ndryshimin e sistemit në Rusi, ndryshimet historike të vëzhguara në shoqëri si dhe jeta materialiste sollën shumë ndryshime te njerëzit e asaj periudhe. Ndryshimet e përjetuara në atmosferën kulturore i kanë qartësuar më tej veprat e Vygotsky (Zengin, 2012: 45).

Mendimet e Vygotsky në lidhje me shpjegimin e të mësuarit, rolin e rëndësishëm të kulturës dhe të gjuhës në mësim si dhe formimin e dijes me bashkëveprime sociale kanë marrë si bazë konstruktivizmin social. Vygotsky, i cili ka formuar një teori të fuqishme si alternativë për Piaget, duke i dhënë rëndësi të madhe strukturës shoqërore mbi dijen, refuzon drejtimin individual të teorisë së Piaget (Airasian & Walsh, 1997: 445).

Theksimi që Vygotsky i bën rrethit shoqëror ose faktorëve të jashtëm në realizimin e të mësuarit ka shtyrë shumë arsimtarë të mendojnë sërish mbi dimensionin individual të procesit të të mësuarit, sepse për shkak se në aplikacionet e mëparshme të arsimit në aspektin e konfigurimit të informacionit qasja e sjelljes merrej për bazë, fokusi ishte mbi individin. Për këtë arsye, theksimi që Vygotsky i bën rolit të shoqërive dhe njerëzve

të tjerë në teorinë e të mësuarit, ka ndikuar rrënjësisht në mendimet e mëparshme (Arslan, 2007: 52). Vygotsky (1978), duke pretenduar se të gjitha funksionet njohëse burojnë nga kontakti social, mendon se të mësuarit nuk është vetëm procesi i sigurimit të harmonizimit dhe asimilimit për informacionin e ri, por në të njëjtën kohë edhe procesi i sigurimit të integritetit të personit që mëson në shoqërinë e informacionit.

Vygotsky kundërshton idenë se gjatë procesit të të mësuarit informacioni konfigurohet vetëm nga vetë personi. Vygotsky i cili të mësuarin e afirmon si një proces edhe njohës edhe social, rëndësi të veçantë i kushton ambientit të të mësuarit si dhe rrethit shoqëror. Vygotsky, duke përdorur sistemin e të punuarit në kërkimet e tij, të njohur si “të mësuar i mbështetur në bashkëpunim”, mbështet bashkëpunimin e grupeve të formuara të mësimit. Në studimet që ka bërë me ata që mësojnë, ka vëzhguar se në rastet kur grupet e vogla ndihmojnë njëra-tjetrën për zgjidhjen e problemeve, problemet bëhen më të thjeshta dhe zgjidhja e tyre realizohet më shpejt. Ai, duke e krahasuar të mësuarit e zgjidhjes së problemeve me të mësuarin e shenjave dhe simboleve, shprehet se të mësuarit e zgjidhjes së problemit lind brenda një konteksti social (Ocak & Çınar, 2010: 59).

Në qasjen e konstruktivizmit social të Vygotsky në zhvillimin individual, mjedisi dhe komunikimi me mjedisin janë në plan të parë. Komunikimi i individit me mjedisin, nga njëra anë drejton të mësuarin e tij dhe nga ana tjetër e ndihmon individin t’i internalizojë ngjarjet e përjetuara dhe të konfigurojë informacionet e duhura për të. Meqenëse të marrësh si shembull dikë që ndodhet në të njëjtin mjedis do të thotë se ai person hyn në zonën e zhvillimit proksimal, më vonë mundohet ta zhvillojë veten duke u bërë si personi që individi merr si shembull. Në këtë mënyrë rregullat e etikës që kanë influencë në jetën tonë të përditshme, konfigurohen me anë të marrëdhënieve sociale.

Nëse do t'i qaseshim temës nga aspekti shkollor dhe i mësimi, nëse shoqëria e një nxënësi paraqet një interes të lartë për mësimin, atëherë edhe nxënësit i rritet interesi ndaj mësimi. Për arsye se nxënësi është në kontakt me nxënësit e tjerë të interesuar për mësimet, në raste kur rastis me diçka të pakuptueshme për të, ai ato informacione i konfigurim me anë të ndihmës së shokëve të tij. Nxënësi me mundësi konfigurimi të kufizuara mund të konfigurojë më shumë informacion dhe të rrisë kapacitetin e tij duke kontaktuar me mjedisin (Ocak & Çınar, 2010: 59).

Vygotsky, zhvillimin njohës të individit e shpjegon me tre koncepte bazë: internalizimi, zona e zhvillimit proksimal, mbështetja.

Koncepti i internalizimit: është një lloj mekanizmi zhvillimor që sqaron asimilimin ose fitimin nga ana e fëmijës të dijes, informacionit që vëzhgohet në mjedisin social (Yurdakul, 2005: 45).

Zona e zhvillimit proksimal. Vygotsky, zonën e zhvillimit proksimal e përkufizon si një potencial që lind tek individit me ndihmën e një më të rrituri ose më të pjekuri. Me ndihmën e tij synohet konfigurimi i individit nga një person me kapacitet më të lartë. Prej këtyre ndihmave që bëhen individit i kalon një nga një hapat që të çojnë te konfigurimi i vetvetes dhe realizon zhvillimin kulturor-intelektual (Vrasidas, 2000: 10).

Vygotsky, zhvillimin e individit ia përngjason një cilindri të pafund dhe zhvillimin e tij mundohet ta shpjegojë nëpërmjet këtij cilindri. Për ngjitjen lart të zhvillimit, personi duhet të zhvillojë aftësinë e të zgjidhurit probleme. Ndërkohë që bazën e cilindrit, i cili është hartuar si zonë zhvillimi, e formojnë problemet që individit mund të zgjidhë pa marrë ndihmë prej dikujt tjetër, tavanin e tij e formojnë problemet që nuk mund t'i

zgjidhë, qoftë edhe me ndihmën e të tjerëve, ndërsa në mes të tavanit dhe bazës marrin pjesë problemet që mund të zgjidhen me ndihmë (Özden, 2005: 61).

Sipas Vygotsky nxënësi së pari duhet të fillojë me problemet që mund t'i zgjidhë vetë, pastaj duhet t'i vështirësojë ato gradualisht. Nxënësi zotëron aftësinë që me anë të ndihmës së mësuesit dhe shokëve ta nxjerrë zonën e zhvillimit proksimal në pikat më të larta të cilindrit. Sipas kësaj teorie, zhvillimi i individit është i pafund dhe nuk ka mundësi që në një moshë të caktuar të mbarojë. Gjithmonë do të ketë problem apo ushtrime që nxënësi do t'i zgjidhë pa ndihmën e askujt, me ndihmën e të tjerëve apo s'do të mundet t'i zgjidhë edhe me ndihmë madje. Duke marrë ndihmë nga jashtë do të zhvillohet më tepër. (Kılıç, 2001: 11). Sipas Vygotsky, ajo që duhet të bëjnë mësuesit dhe të rriturit është zvogëlimi i kontrollit të jashtëm mbi fëmijën dhe ushqyerjen e kontrollit të brendshëm të tij, si dhe mbështetjen e vetë-konfigurimit (Senemoğlu, 2005: 56).

Mbështetja (Scaffolding): si një ndër mënyrat më efektive për të aktivizuar zhvillimin njohës, shpjegohet si ndihma ose mbështetja që i jepet individit nga mësuesi ose familja (Yurdakul, 2005: 45).

KAPITULLI IV: ARSIMI NË ISLAM DHE PROCESI HISTORIK I ARSIMIT FETAR NË SHQIPËRI

Njerëzimi që nga fillimet e tij ka qenë vazhdimisht në marrëdhënie me të shenjtën. Feja dhe urdhëresat e saj e kanë ndikuar jetën e njeriut drejtpërdrejt ose tërthorazi. Mësimi dhe shpjegimi i fesë ku beson është realizuar nga ndjekësit e asaj feje. Njohja e veprimtarive mësim-mësimdhënie që kanë ndikuar fatin e çdo dekade në proces historik është shumë i rëndësishëm për të kuptuar të tashmen dhe planifikuar të ardhmen.

Meqenëse përmbajtja e temës sonë është arsimi fetar që ka për bazë Islamin, së pari dhënia e informacionit mbi këndvështrimin e Islamit për arsimin, traditën e arsimit, të dhëna të përgjithshme dhe historike mbi institucionet arsimore do ishte mjaft me rëndësi. Mënyra e realizimit të arsimit fetar islam për 14 shekujt e kaluar, fazat nëpër të cilat ka kaluar, ndryshimet që ka pasuar deri sa ka ardhur në formën që ka sot janë çështje të rëndësishme që duhen cekur.

4.1. Këndvështrimi Islam për arsimin

Njeriu që kur vjen në këtë botë është krijuar i përshtatshëm për t'u edukuar në drejtimin e dëshiruar. Te personi i cili edukohet nëpërmjet mësimdhënies vërehet zhvillim, pjekuri dhe sjellje të mira të përfituara. Ky zhvillim dhe pjekuria nuk kufizohen vetëm me anën fizike, por vazhdon edhe me anën mendore dhe shpirtërore. Edhe në Islam individi që do edukohet trajtohet si një i tërë, pa neglizhuar asnjë anë të tij, pra individi nuk trajtohet duke marrë parasysh vetëm anën fizike, por edhe shpirtërore të tij.

Edukimi në fenë islame është procesi i ndërgjegjësimit se çfarë, kur, si dhe pse duhet bërë diçka duke e trajtuar individin si një të tërë dhe duke zhvilluar aftësitë e tij fizike,

shpirtërore dhe mendore. Në këtë proces është e domosdoshme t'i jepen njohuritë e nevojshme në mënyrë që ai të arrijë nivelin e dëshiruar dhe të dallojë të mirën e të keqen, të drejtën e të gabuarën, të bukurën e të shëmtuarën. Për këtë arsye feja, që në fillimet e Islamit është bërë çështje edukimi (Altaş & Arıcı, 2015: 64, 65).

Në fenë islame, kur bëhet fjalë për dhënien e arsimit fetar dhe moralit, më së shumti përdoret termi “terbije” (edukim). Do ishte me vlerë po të qasnim termin terbije (edukim) brenda kornizës së kuptimeve që mbart termi arsim. Sipas Yavuz (Javuz), termi terbije (edukim) ka një lidhje të afërt me tre rrënjë të ndryshme nga arabishtja. E para me rrënjën (Rabbe/Yerubbu/Rabben) ka kuptime të tilla si të edukosh, të rregullosh, të vësh në rregull. E dyta me rrënjën (Rabije/Yerbâ/Rabuen ose Rubuuen) merr kuptimet të jesh pjesë e një shoqërie, të nisë, të ndodhë. Ndërsa folja e tretë, që ka kuptimet si shumimi, shtimi, rritja, zmadhimi, zhvillimi dhe përparimi i diçkaje është folja rabâ-jerbû (Yavuz, 1998: 6,7). Nga bashkimi i këtyre tre jave mund të arrijmë në një term të përgjithshëm të termit terbije (edukimi); procesi i kalimit të fazave të ndryshme të individit që dëshiron të edukohet duke i krijuar kushte të përshtatshme për grumbullimin e informacioneve dhe edukimi i tij nën kujdes të veçantë.

“Rab” në të njëjtën kohë ka kuptimin e Krijuesit të botës së krijesave, Atij që edukon, rregulluesit dhe perfeksionuesit të tyre nga ana fizike dhe shpirtërore, pra, ka kuptimin e fjalës Zot. E thënë ndryshe, termi “Rab” përkufizohet si edukues, i cili ka fuqinë e të vënit në jetë të gjithë veprimeve ekzistuese me vlerë në edukim, i përsosur, i patëmetë dhe i pashoq. Në botëkuptimin islam, Zoti në të njëjtën kohë është “Edukuesi i Botëve”, prandaj të gjitha veprimtaritë edukuese janë parë me syrin e një ndër cilësive të Zotit dhe fjala edukim është lidhur ngushtë me fjalën ‘fe’. Zoti, Krijuesi i njeriut nuk e ka lënë atë në liri të plotë veprimi pa mbikëqyrje (Yavuz, 1998: 8). I ka treguar atij rrugët e

të jetuarit në mënyrë njerëzore. Zoti këtë e ka mundësuar nëpërmjet të dërguarve që i ka zgjedhur mes njerëzve. Ndër detyrat e profetëve janë edhe përgjegjësitë si predikimi i shpalljes, edukimi, shpjegimi, paralajmërimi etj. të cilat përmbajnë edukim (Yavuz, 1998: 17). Edukimi ka filluar me njeriun dhe në të njëjtën kohë edhe me profetin e parë Ademin duke vazhduar me profetët e tjerë, të cilët i kanë kryer veprimtaritë e edukimit duke marrë parasysh karakteristikat e popullit të tyre (Kutlu & Kutlu, 2014b: 30-31).

Edukimi në botëkuptimin islam fillon me shpalljen e *Kuranit* profetit Muhamed. Nëse do të analizojmë ajetet e para të zbritura të *Kuranit* do të vërejmë mjaft qartë rëndësinë që i jep Islami edukimit. Këto ajete janë pesë ajetet e para të sures *Alak*. Kuptimi i këtyre ajeteve është si më poshtë:

Me emrin e Zotit Mëshiruesit Mëshirëbërësit

1. *Lexo me emrin e Zotit tënd, i Cili krijoi (gjithçka),*
2. *e krijoi njeriun nga një droçkë gjaku!*
3. *Lexo! Zoti yt është Bujari më i madh,*
4. *i Cili, me anë të penës ia mësoi,*
5. *ia mësoi njeriut ato që nuk i dinte* (Kurani: 96/1-5).

Fakti që ajeti i parë i zbritur ka filluar me urdhërin ‘Lexo!’, më pas vënia e theksit te shkrimi dhe mësimi shpalos para syve tanë vlerën që Islami i jep edukimit. Gjithashtu në shumë ajete kuranore shohim t’u jepet shumë rëndësi, në mënyrë të përsëritur, nxënies së dijes, vënies në jetë të saj, dijes, dijetarëve, të menduarit e hulumtimit.

Sipas besimit islam edhe burimi i dijes është hyjnor. Zoti thotë kështu në disa ajete kuranore: “Allahu ia mësoi Ademit emrat e çdo gjëje...” (Kurani: 2/31). “ Ia mësoi

njeriut atë që nuk e dinte” (Kurani: 96/5). Nga kjo del edhe kuptimi se njeriu nuk e zotëron dijen që nga lindja. Në një ajet tjetër kuranor: “Zoti ju ka nxjerrë nga barku i nënave tuaja e ju nuk dinit asgjë dhe ju dha të dëgjuarit, të parët dhe zemrat, që të jeni falënderues” (Kurani: 16/78). Islami e pranon dijen si një vlerë që duhet ndarë me të tjerët (Zengin, 2015: 23). Nën dritën e të dhënave që u dhanë më lart do të përpiqemi të shpjegojmë shkurt kuptimin e edukimit në Islam nën kontekstin e termave shpallje, natyrshmëri, edukatë dhe moral, të cilat kalojnë në Kuran dhe në thëniet e profetit Muhamed.

Sipas besimit islam *Kurani* është zbritur nga engjëlli i shpalljes, pjesë-pjesë dhe kjo shpallje ka zgjatur për një periudhë 23 vjeçare. Profeti Muhamed ua lexonte dhe ua shpjegonte pjesët e zbritura nga *Kurani* njerëzve. Në këtë mënyrë Ai kryente detyrën si thirrës në fe, por edhe i njihte ata me fenë. Kështu, pasi njerëzit njiheshin me parimet e Islamit, jetonim me parimet e tij.

Profeti Muhamed, ajetet që i zbriteshin, ua predikonte menjëherë njerëzve në ambjentin ku jetonte. Predikimi është një veprimtari që mbart kuptime si dhënie informacioni, shpjegim, sqarim dhe zbatim. Ashtu si të gjithë të dërguarit e tjerë edhe profeti Muhamed ka qenë i ngarkuar me këtë detyrë. Detyra e parë e të dërguarit të Zotit ishte t’i vinte në dijeni dhe t’ua komunikonte njerëzve shpalljen që i ishte zbritur atij. Këtë e vërtetojnë shumë fragmente e në Kuran. Kështu në një verset kuranor thuhet: “O i Dërguar! Trego atë që të është shpallur nga Zoti yt! Në qoftë se nuk e bën këtë, atëherë nuk e ke përcjellë Mesazhin e Tij;...” (Kurani: 5/67). Ndërsa në një verset tjetër thuhet: “I Dërguari ka për detyrë vetëm t’ju kumtojë Shpalljen....” (Kurani: 5/99). Sipas thënieve të *Kuranit* nga profeti Muhamed kërkohet vetëm njoftimi për shpalljen e zbritur dhe shpjegimi i saj. Përgjegjësia e zbatimit ose jo e urdhëresave u lihet vetë

individëve. E rëndësishmja është së pari të kuptuarit nga ana e njerëzve e shpalljes dhe sigurimin e kushteve të përshtatshme për shpjegim. Që të realizohet kjo duhet që individi të mos detyrohet, por të këshillohet dhe udhëzohet (Yavuz, 1998: 25, 26).

Predikimi i Kuranit përbëhet nga shpjegimi dhe mësimi i çështjeve thelbësore të veprimtarisë kryesore. Te kjo mbështetet edhe baza e detyrës profetike të Muhamedit. Nëpërmjet predikimit njerëzve u janë shpjeguar të gjitha çështjet e ndodhura në Kuran. Ky nuk ka qenë thjesht një proces dhënie informacioni. Qëllimi i këtij procesi ka qenë besimi. Kjo realizohet nëpërmjet arsimit (Yavuz, 1998: 30, 31).

Në traditën e arsimit islam termi natyrshmëri ka një vend të rëndësishëm. Në lidhje me këtë profeti Muhamed përcjell: “Çdo fëmijë lind me natyrën e pastër, por prindërit e bëjnë atë hebre, të krishterë apo e bëjnë adhurues të zjarrit” (Abū Dāwud, n. d: 18). Kjo thënie profetike është komentuar nga arsimtarët e fesë islame si tregues për mundësinë edukimit të individit (Göçeri, 2002: 51). Këtu profeti Muhamed nxjerr në pah faktorët e brendshëm dhe të jashtëm ndikues në rritjen e fëmijës. Sipas kësaj prirja dhe kapaciteti për të besuar, që të mund të shfaqen, duhet që fëmija të ushqehet dhe me faktorët e jashtëm. Nëse kjo prirje ushqehet me edukim, kështu është mbështetur drejtimi i fëmijës për tek e mira dhe e drejta. Në terminologjinë fetare termi “natyrshmëri” mbart kuptimin që individi është i prirur për të besuar në Zot dhe ka aftësi të natyrshme të pranojë besimin fetar. Në këtë pikë arsimit dhe edukimit i ngarkohet një përgjegjësi e madhe. Fëmija, i cili e ka natyrshmërinë të hapur ndaj ndryshimeve shpirtërore dhe mendore nëse drejtohet për te e mira dhe e drejta, ka shumë mundësi të fitojë sjellje të dëshiruara. Nëse nuk drejtohet për të e mira dhe e drejta do jetë e pamundur t’u shpëtojë sjelljeve të padëshiruara (Yavuz, 1998: 119-120).

Një ndër termat e përdorur nga tradita islame e arsimit është edhe termi “edeb” (edukatë). Në formën që përdoret në hadithet profetike me fjalën “edeb” nënkuptohet edukimi. “Mua më ka edukuar (eddebe) Zoti dhe i ka përsosur cilësitë dhe moralin tim (te'dib)” (Hindī, 1985: 214). Arsimtari Nakib el-Attas, duke u nisur nga kjo shprehje profetike, thotë që qëllimi i edukimit në Islam është “rritja e njerëzve të mirë”. Sipas Attasit, një ndër qëllimet kryesore të kuptimit të edukimit islam është “injektimi i edukatës”. Attasi e përkufizon *edebin* si injektimi i të mirës te individi dhe rrethimi i jetës materiale dhe shpirtërore të tij nga e mira (Attas, 1991: 19, 22).

Feja islame i ofron njeriut një jetë ku mund të jetë i lumtur. Në një ambient ku jeta ndahet me të tjerët, vlerat morale japin një kontribut të çmuar për qetësinë, sigurinë dhe lumturinë e bashkësisë. Edhe pse ka mendime të ndryshme në lidhje me burimin e moralit, mund të pohojmë se burimi i moralit islam është feja. Për arsye se çështjet e sugjeruara nga besimi fetar pasqyrohen në jetesën morale, nga një këndvështrim besimi konvertohet në vepra. Profeti Muhamed për këtë temë ka thënë: “Unë jam dërguar për të plotësuar vlerat morale” (al-Bayhaqī, 1994: 191). Nisur nga kjo mund të themi se ekziston një lidhje e ngushtë mes besimit të një njeriu besimtar dhe jetesës së tij morale. Kështu, një besimtar, ndërsa kryen detyrat përkatëse që kanë të bëjnë me jetesën e tij, nuk i ndan dot veprimtaritë individuale nga qëllimi hyjnor. Nga ky dhe qëllime të tjera, synohet dhënia e vlerave morale fëmijëve nëpërmjet edukimit fetar. Në botëkuptimin islam, në aspektin e mësimdhënies, nuk ka ndryshim drejtimi dhe qëllimi mes moralit dhe edukimit fetar. Kanë karakter plotësues të njëri-tjetrit, sepse ecin në një drejtim për të njëjtën arsye (Yavuz, 1998: 228, 230).

4.2. Veprimtarite e arsimit në botën islame para periudhës së medreseve

Po të hedhim një vështrim në periudhat historike të ardhjes së feve që ekzistojnë edhe sot, vëmë re ato kanë ftuar popullin në një mënyrë të ndryshme jetese nga ajo çka ishin mësuar. Gjithashtu vëmë re që me këtë fillon një epokë e re për ata që besuan. Edhe Islami si çdo fe tjetër e re bëri që të fillonte një epokë e re në jetën e besimtarëve. Islami u pranua nga një hapësirë e madhe gjeografike. Besimtarët filluan të lëviznin në drejtim të këtij botëkuptimi të ri (Altaş & Arıcı, 2015: 64). Veprimtaritë edukuese-arsimore patën rol të rëndësishëm në të jetuarit e këtyre zhvillimeve. Përgjatë gjithë historisë islame veprimtaritë arsimore është e mundur t'i ndash në veprimtari arsimore para dhe pas medreseve. Në fillimet e Islamit në periudhën Mekase këto veprimtari filluan nëpër shtëpitë e individëve të ndryshëm. Vazhduan në Medinë në xhami dhe nëpër shkollat e para islame. Në periudha të mëvonshme, përveç këtyre që përmendëm, këto veprimtari u realizuan në shtëpitë e dijetarëve, librari, mbledhje që bëheshin për të fituar dije, pallatet e qeveritarëve dhe në shtëpitë e njerëzve të rëndësishëm të qytetit.

Rreth profetit Muhamed, kur filloi të predikonte Islamin në qytetin e Mekës, u mbledhën shumë pak njerëz, sepse ndaj tyre ushtrohej shumë presion nga mjedisi që i rrethonte. Myslimanët e parë pritën me shpresë, duke i bërë ballë presionit dhe dhunës së ushtruar. Profeti Muhamed, pavarësisht numrit të vogël të besimtarëve dhe presionit të ushtruar, nuk e neglizhoi edukimin e tyre dhe i vazhdoi veprimtaritë arsimore në vende të fshehta (Yavuz, 1998: 33).

Në periudhën Mekase në krye të vendeve ku predikohej Islami dhe mësohej intensivisht Kurani, ishte shtëpia e Erkam bin Ebi'l-Erkamit, një besimtari të sapa konvertuar.

Myslimanët, në numër të paktë mbledheshin shpesh dhe fshehurazi në këtë shtëpi dhe mësonin dije fetare. Profeti Muhamed vinte këtu ditëve dhe u mësonte atyre Islamin.

Përveç kësaj dihet që edhe shtëpia e Ebu Bekirit në afërsi të zonës kufizuese të Qabes dhe shtëpia e Said b. Zeydit përdorreshin për të njëjtin qëllim (Yavuz , 1998: 273). Fakti që Mus'ab b. Umejr, i cili u dërgua më pas në Medine për t'u shpjeguar të tjerëve Islamin, ishte rritur në një ambient të tillë. Ky fakt është i rëndësishëm për të treguar nivelin e veprimtarive arsimore të zhvilluara. Veprimtaritë arsimore të profetit Muhamed në periudhën mekase, nuk u kufizuan vetëm me kaq. Këto veprimtari janë zhvilluar edhe afër shtëpisë së tij, në panaiet tregtare dhe në çdo vend të përshtatshëm për të kontaktuar me njerëzit (Zengin, 2015: 26).

Për shkak të presionit dhe dhunës së ushtruar mysliimanët u detyruan të emigronin në qytetin e Medines. Menjëherë pas emigrimit në Medine, veprimtaria e parë që u ndërmor ishte ndërtimi i një xhamie. Kjo xhami mori emrin Mesxhidi Nebevi (Xhamia e Profetit) dhe kishte tri pjesë. Pjesa e parë ishte vend adhurimi. Pjesa e dytë, e cila u quajt "Suffa" u nda për edukim dhe mësimdhënie. Ndërsa pjesa e tretë u nda për qëndrimin e profetit Muhamed dhe familjes së tij. Pjesa e dytë e quajtur "Suffa" është shumë e rëndësishme në historinë e edukimit islam. "Suffa" ishte pjesa ku qëndronin dhe merrnin mësim shokët e profetit Muhamed, të cilët u ishin përkushtuar mësimi dhe shpjegimit të Islamit (Kızılabdullah, 2012: 175).

Me edukimin e pjesëtarëve të Suffas merrej vetë profeti Muhamed dhe personat e autorizuar që arsimoheshin në Suffa. Në xhaminë që përdorej për qëllime të ndryshme mund të përmendim edhe mësimet e hapura për të gjithë njerëzit të mbajtura nga vetë Profeti. Qoftë në formë dhënie informacioni, qoftë në formë sqarimesh ose praktikash,

qoftë në formë dialogësh pyetje-përgjigje në Xhaminë e Profetit (Mesxhidi Nebevi), i jepej shumë rëndësi edukimit dhe arsimimit të popullit.

Shokët e ngushtë të profetit Muhamed dhe komuniteti, mundoheshin të merrnin pjesë në veprimtaritë e zhvilluara. Gjithashtu transmetohet se edhe gratë merrnin pjesë në këto veprimtari. Gjithashtu transmetohet se atyre u ishte ndarë një ditë e veçantë.

Kjo situatë praktike e realizuar në lidhje me arsimin e grave vjen si një përgjigje për gjërat negative dhe gabimin e kufizimit të edukimit të tyre në shekujt e mëvonshëm në territoret ku jetonin myslimanët, sepse kufizimi i arsimimit të grave nuk mbështetet në themele fetare, por plotësisht në mendime personale dhe veçanërisht në ndikime tradicionale (Zengin, 2015: 27).

Meqë jemi te kjo temë, do ishte me vend të ceknim edhe një praktikë tjetër edukimi të realizuar në Medinë nga profeti Muhamed. Në atë periudhë u zhvillua lufta e Bedrit me politeistët e Mekës, të cilët bënë plan çrrënjësjeje të myslimanëve në përgjithësi dhe veçanërisht myslimanëve të Medinës. Në përfundim të kësaj lufte, shumë prej politeistëve u kapën rob. Profeti Muhamed (a.s) me anë të një praktike mjaft interesante, la të lirë mjaft robër. Kjo praktikë konsistonte në lirimin e tyre me kushtin që çdo rob mekas duhet t'u mësonte lexim e shkrim dhjetë fëmijëve myslimanë. Mbi këtë kusht u bë një marrëveshje dhe në bazë të saj u liruan këta robër (Zengin, 2015: 28).

Në periudhën medinase të Islamit ekzistonin vende të quajtura “kuttab” në të cilat më së shumti mësohej lexim e shkrim. Thuhet se *kuttabët* vepronin edhe para ardhjes së Islamit, edhe pse nuk ishin shumë të përhapura. Me ardhjen e Islamit në këto vende, përveç mësimin të leximit e shkrimit, me kalimin e kohës përfshiheshin edhe disa tema fetare (Shalabi, 1998: 23).

Edhe pas largimit të profetit Muhamed nga kjo botë, kur Islami filloj të përqafohej edhe jashtë gadishullit arabik, kuttabët vazhduan veprimtarinë e tyre, duke iu shtuar funksionet. Në këto vende, që ishin më shumë për fëmijët në moshë të vogël, bashkë me mësimin e lexim-shkrimit, mësohej edhe Kuran dhe njohuri bazë fetare. Madje, ka transmetime se në kohën e kalifatit të Omerit, të gjithë kryetarëve të ndarjeve përkatëse administrative të asaj kohe u dërgohej një qarkore, ku u kërkohej t'u mësonin fëmijëve shkrim, hipizëm, not dhe fjalë të urta popullore. Gjithashtu u kërkohej të linin një hapësirë për mësimin e *Kuranit* dhe *Hadithit* (fjalë profetike). Vendet më të preferuara për ndërtimin e kuttabeve ishin anët e xhamive. Ashtu siç ishte në fillimet e para të Islamit, edhe në shekujt e mëvonshëm xhamitë dhe vendet e faljes kanë qenë qendrat e edukimit. Veçanërisht në periudhat e shteteve emevite dhe abasite, qoftë formimi i grupeve të ashtuquajtura 'mexhlise të dijes' (vendtakim për të marrë dije), qoftë me sistemin "mësim në formë unaze", ku mësues të njohur jepnin mësim, xhamitë janë përdorur për vite me radhë si vende të mësimdhënies aktive (Zengin, 2015: 28-29).

Ndër vendet ku jepej arsim ishin edhe "shkollat e pallatit mbretëror", të cilat u hapën për herë të parë në periudhën e sundimit emevit e që më pas u përhapën gjithandej. Kjo realizohej në pallatet mbretërore, ku në përgjithësi ndërtoheshin për të edukuar fëmijët e kalifëve dhe ata që më pas do merrnin pozita të larta në udhëheqjen e shtetit (Doğan, 1997: 415).

Si fillim dyqanet-librari u hapën me qëllim tregtie, por më pas morën formën e qendrave arsimore, ku shpesh ndaleshin edukatorë dhe dijetarë. Dyqanet-librari fillimin e patën në periudhën e sundimit abasit, por që në shekujt e mëvonshëm u përhapën shumë (Shalabi, 1998: 38).

Do ishte me vend po të përmendnim shtëpitë e dijetarëve mes vendeve, ku u përhap Islami dhe ku u zhvillua arsimi. Thuhet se dijetarë të njohur si Ibn Sina dhe Gazzali jepnin mësim me metodën në formë unaze dhe zhvillonin veprimtari arsimore në shtëpitë e tyre (Dağ & Öymen, 1974: 88).

Mexhliet e dijes (vendtakim për të marrë dije), të cilat u shfaqën për herë të parë në periudhën emevite, por që patën një zhvillim të madh në periudhën abasite, janë përsëri ndër mjediset që përmenden mes vendeve ku zhvilloheshin veprimtari arsimore. *Mexhliet* e dijes, që hapeshin nga kryetari i shtetit, nuk ishin të hapura për çdokënd. Në këto kuvende, ku më së shumti merrnin pjesë poetë, persona që merreshin me letërsi dhe artistë, formoheshin hallka (rrethe) të ndryshme dhe bëheshin diskutime letrare (Shalabi, 1998: 46).

Veprimtaritë arsimore në botën islame nuk ishin të kufizuara vetëm me fushën e fesë dhe letërsisë. Në kohën e kalifit të dytë, Omerit, shtetit islam iu bashkëngjiten shtete me histori dhe qytetërim të thellë si Siria, Iraku, Egjipti dhe Irani. Kjo u përgatiti terren vendeve islame që të njiheshin me shkencat të ndryshme. Vëmendjen e myslimanëve e tërhoqën veçanërisht shkencat si mjekësia, filozofia, matematika dhe astronomia. Pas ndërtimit të spitalit të parë në Damask, në periudhën emevite u ndërtuan edhe spitale të tjera në Kajro dhe Bagdat në periudhën abasite. Në lidhje me punimet astronomike në periudhën abasite u ndërtua kulla e vrojtimit të trupave qiellorë Shemmasije në Bagdat dhe Kasijun në Damask. Edhe Bejtu'l-hikme (Shtëpia e Urtësisë) që vepronte në Bagdat gjatë periudhës abasite kishte një vend të veçantë. Bejtu'l-hikme ishte një qendër që përbëhej nga libraria dhe kulla e vrojtimit, ku përktheheshin nga *greqishtja e vjetër*, gjuha *pahlavi* dhe gjuha *sanskrite* në arabisht, vepra të shkruara në fusha të ndryshme si

filozofia, mjekësia, matematika, shkenca dhe pjesërisht vepra letrare (Zengin, 2015: 30-31).

4.3. Veprimtaritë arsimore të periudhës së medreseve në Islam

Medresetë janë shkolla që kanë një traditë të thellë në historinë e edukimit islam dhe kanë marrë përsipër funksione të rëndësishme të cilat në procesin historik shtrihen deri në ditët e sotme. Në kohën kur jetonin ditët e tyre më të mira, medresetë, përveçse ishin vende ku jepeshin mësimet fetare, shkencore dhe arte të lira, ishin dhe vende ku përgatitej personat që do merrnin pozitë të larta në drejtimin e shtetit. Por, nga fundi i shekullit XVII, për arsye se mbetën të pamjaftueshme për të përmbushur nevojat e shekullit, nuk u rinovuan dhe filluan të humbnin funksionet e tyre thelbësore.

Në këtë pjesë do të trajtohet procesi historik i medreseve, si një model i arsimit islam, duke filluar që nga krijimi i tyre, duke përfshirë ndryshimet që pësuan deri në periudhën kur filluan të humbnin funksionet e tyre.

Së pari fjala “medrese”, sipas gramatikës së gjuhës arabe ka kuptimin “të lexosh, të kuptosh, të mësosh dhe të mësosh përmendësh një tekst”. E ka prejardhjen nga fjala “mësim” dhe është një emër vendi që mbart kuptimin vend ku jepet mësim (Bozkurt, 2003: 323).

Thuhet se ka pasur vende të ngjashme arsimit para periudhës së krijimit të medreseve, prandaj janë hedhur teza të ndryshme në lidhje me lindjen e tyre. Thuhet të ketë pasur institucione në shekullit IX dhe X, në Teheran dhe Bagdad ku bëhej mësim, më së shumti në lidhje me legjislacionin islam, para se të hapeshin institucionet e ashtuquajtura medrese (Güven, 1998: 126). Bashkë me këtë ka mendime se shembujt e

parë të medreseve janë shfaqur në fund të shekullit IX në zonat e Horasanit dhe Turkistanit dhe se janë themeluar nga Karahanllinjtë (840-1212) e zhvilluar nga Gaznelitët (962-1183) (Geçişli, 2005: 86).

Kontributi më i madh për zhvillimin e medreseve është dhënë në periudhën e sundimit të selçukëve (1038-1157). Medreseja e parë brenda territoreve të Shtetit të Madh të Selçukëve është themeluar në Nishabur nga Tugrul Beu në vitin 1040. Deri në kohën kur u hapën medresetë e para, edukimi fetar më së shumti mbulohej nga xhamitë dhe vendet e faljes. Me përhapjen dhe dhënien rëndësi të fesë dhe shkencës medresetë u përhapën në të gjithë vendet islame si një model i ri i arsimit (Geçişli, 2005: 87). Edhe ndërtimi i medreseve me fondet e shtetit, arsimit pa pagesë, mbështetja me anë të vakëfeve dhe mendimi deri i detajeve të vogla është realizuar nga selçukët (Baltacı, 1976: 8). Në lidhje me mendimin e themelimit të medreseve mund të përmendim shumë qëllime. Disa nga këto janë: përgatitja e klerikëve që do të shërbenin në shërbesat fetare, mbrojtja e akides (besimit) të pastër suni ndaj propagandave shiite në rrugë shkencore dhe përhapja e saj, përgatitja e personave që do punësoheshin në drejtimin e shtetit dhe shërbimet e drejtësisë. Vezirit të madh Nizamu'l-mulk, iu dha kompetenca nga sundimtari i Shtetit të Madh të Selçukëve, Alparslani, për të hapur një medrese në Bagdad. Nizamu'l-mulk filloi punimet për ndërtimin e kësaj medreseje që u financua nga shteti. Punimet e kësaj medreseje, që mori emrin e tij dhe u bë shembull për shekujt e mëvonshëm, filluan në vitin 1064 dhe zgjatën dy vjet. Pas përfundimit të punimeve rreth viteve 1066-1067 filloi mësimdhënien si një kompleks ndërtesash ku përfshiheshin Medreseja Nizamiye e Bagdatit, klasat, biblioteka, vendi i faljes, vakëfet dhe vendqëndrimet e nxënësve, etj. Nizamu'l-mulk pas Medresesë Nizamiye të Bagdatit

ndërtoi edhe medrese edhe në qytete të tjera si Nishabur, Isfahan, Belh, Herat, Musul, Basra dhe Merv (Güven, 1998: 127).

Ka persona që pranojnë Nizamu'l-mulk-un si themeluesin e parë të medresesë. Sipas njoftimeve që u dhanë më lart, veziri i famshëm i selçukëve edhe pse nuk është themeluesi i parë i medresesë, cilësimin e tij si të tillë mund ta ketë nga pranimi i tij si ai që sistemoi dhe përsosi ato që kishte në dispozicion në bazë të nevojave të kohës. Ose, pranimi i medreseve Nizamije të themeluara nga Nizamu'l-mulk si medresetë e para për vetë faktin se ato u bënë shembull i mirë për të gjitha medresetë e ndërtuara më vonë.

Si fillim, programi mësimor në medresetë Nizamije përbëhej nga shkencat e ashtuquajtura të transmetuara si *Kurani*, *Hadithi*, (fjalë profetike) *Fikhu* (jurisprudenca islame), *Kelami* (Geçiqli, 2005: 89). Në shekujt e mëvonshëm nëpër medrese, bashkë me dijet fetare, filluan të jepeshin edhe mësimet matematike, mjekësi dhe filozofie, të cilat përfshihen në shkencat pozitive. Futja ose jo e mësimet të shkencave ekzakto në programin mësimor paraqiste ndryshueshmëri sipas zonës ku ndodhej medreseja, gjendjes kulturore të zonës, gjetjes ose jo të profesorit që do jepte lëndën dhe sipas specializimit të tij. Zakonisht medresetë e vendosura në qendrat e mëdha të banuara dhe medresetë e tipit Nizamije kishin në programin e tyre lëndë të shkencave ekzakto. Në medresenë “Mustansirije” të ndërtuar në Bagdad nga kalifi abasit Mustansir Bil’lah (1226-1242) dhe të hapur në vitin 1243, përveç mësimet fetare jepeshin edhe mësimet mjekësi, matematike dhe astronomie (Güven, 1998: 130, 131).

Nisma e hapjes së medreseve e ndërmarrë nga drejtuesit e shtetit të selçukëve pati interesim mjaft të madh në gjithë trevat islame. Në një kohë mjaft të shkurtër u ndërtuan

një numër i madh medresesh nga sulltanë, vezirë, bejlerë, gra dhe nëna drejtuesish (Geçiqli, 2005: 89). Edhe pas rënies së Shtetit të Madh të Selçukëve, shtetet e formuara e vazhduan traditën e tyre të medreseve. Me përpjekjet e Nizam'l-mulk medresetë e përhapura në Iran dhe Mesopotaminë e Poshtme, më vonë, veçanërisht në periudhat e drejtimit të Nureddin Mahmud Zengi dhe Selahaddin Ejubit medresetë në Mesopotaminë e Sipërme, Siri dhe Egjipt morën formën e institucioneve ku kryhej arsimi i hapur (Bozkurt, 2003: 324).

Ndërkohë, nëse do të ceknim veprimtaritë arsimore në Andaluzi, në periudhën e emevitëve andaluzianë, në kohën e sundimit të Abdurrahmanit III (891-961), është ndërtuar Medreseja e Kurtubës, e cila kuptohet se është themeluar para Medresesë së Nizamijes. Medreseja e Kurtubas ka pasur një vend të zgjedhur mes institucioneve arsimore të asaj kohe. Në këtë medrese kanë studiuar nxënës të ardhur nga treva të ndryshme (Kazıcı & Ayhan, 2010: 518).

Pas rënies së selçukëve veprimtaria e ndërtimit të medreseve ka vazhduar edhe mes turqve. Me kalimin e turqve në Anadoll vëmë re ndërtimin e medreseve të reja në këto territore. Selçukët e Anadollit me politikën e tyre të strehimit e kishin rindërtuar Anadollin. Nga ana tjetër, puna e parë pas çlirimit të një territori ishte të ndërtonin xhami, medrese, teqe. Me këtë kishin bërë të mundur vendosjen e turqve në zonën e Anadollit (Yıldız, 1988: 86). Në kohën e selçukëve të Anadollit, me në krye Konian, Kajserin, Erzurumin dhe Sivasin në shumë qytete u ndërtuan shumë medrese, disa prej të cilave janë akoma edhe sot (Zengin, 2015: 35).

4.4. Veprimtaritë e edukimit në Periudhën Osmane

Pas selçukëve të Anadollit, në vitin 1299 në trojet e Anadollit u themelua shteti osman. Ky shtet vjen në krye të shteteve të tjera për faktin se në këtë periudhë medresetë patën zhvillimin më të madh dhe u përhapën shumë. Ndërtimi i medreseve filloi që në vitet e para të krijimit të shtetit, por lulëzimin e patën në kohën e Fatihut dhe Kanunit (Kızılabdullah, 2012: 180). Do ishte e dobishme po të jepnim një informacion të shkurtër rreth sistemit të arsimit osman, pa kaluar te medresetë.

Në modelin osman të arsimit, shërbimet e arsimit mbulohehin nga vakëfet. Vakëfet janë institucione ku individët me mendimin e dhënies së ndihmës dhe qëllimin e përmbushjes së nevojave fetare, sociale dhe ekonomike heqin dorë me vullnetin e tyre të lirë nga pronësia private. Vakëfet, të cilat mbështeten në themele fetare, janë ndër shembujt më të bukur të ndihmës dhe mbështetjes së njerëzve në nevojë, parime këto që nxiten nga feja islame. Në shtetin osman një pjesë e shërbimeve publike si arsimi, shëndeti dhe shërbimet sociale mbulohehin nga vakëfe të themeluar nga vetë individët. Që vakëfet të mund t'i mbulonin këto shërbime që kishin marrë përsipër, shteti u lidhte vakëfeve burime që mund t'u sillnin të ardhura të pasura (Çetin, 2013: 380, 381).

Në sistemin klasik osman të arsimit ndodheshin tri institucione të ndryshme arsimi, *mektebi*, *medreseja* dhe *Mektebi Enderun* (Shkolla e Pallatit Mbretëror). Mektebet që mund të pranohen si një vazhdim i kuttabeve, në fillim jepnin shërbim lidhur me xhamitë, por me përhapjen e tyre morën formën e një institucioni të pavarur të quajtur mektebet “sibjan” (shkollë fillore). Mektebet “sibjan”, të cilat korrespondojnë me arsimin fillestar, u hapën në të gjitha lagjet dhe qendrat e banuara. Arsimi i fëmijëve që kishin mbushur moshën për të mësuar lexim e shkrim realizohej në këto institucione.

Ashtu si në kohët e mëparshme edhe në kohën e osmanëve xhamitë, teqetë, bibliotekat, konakët e vezirëve të pasur dhe dijetarëve përdorëshin si vende me qëllim arsimit (Çetin, 2013: 382, 383).

Për medresetë osmane do të jepet informacion i detajuar më poshtë, prandaj këtu do të japim një informacion të shkurtër për shkollat e pallateve mbretërore të quajtura “Enderun”. Mektebi Enderun ishte një qendër arsimit formale e themeluar me qëllim arsimin e personave të nevojshëm të kualifikuar për vazhdimin e pushtetit dhe ekzistencës së Shtetit Osman. E themeluar në kohën e Muratit II, ajo fitoi identitetin e saj të vërtetë në kohën e Fatihut, ku arsimit i kuadrit të nevojshëm në drejtimin e shtetit dhe asaj në drejtësi, u realizua në këto institucione. Me shkollën Enderun e cila në të shumtën e rasteve pranonte nxënës me sistemin *devshirme* synohej rritja e kuadrove drejtues të talentuar për Shtetin Osman, i cili mbështetej në themele ushtarake. Në arsimin Enderun, së pari me anë të një analize të përpiktë identifikoheshin prirjet dhe fushat në të cilat ishin të talentuar nxënësit. Merreshin për bazë fushat e interesit, talentet dhe dallimet individuale. Sipas kësaj, edukoheshin duke zgjedhur drejtimet e duhura. Edhe pse në programin mësimor të Enderunit kishte mësimet fetare, arsimit këtu ishte i ndryshëm nga arsimit i medresesë për arsye se kishte llojshmëri temash dhe praktikave ishin më intensive (Köktaş, 2000: 720).

Për sa i përket medreseve, thuhet se medreseja e parë e hapur në kohën e Shtetit Osman është “Medreseja Iznik Orhan Gazi”. Sipas historianit Ismail Hakkı Uzunçarşılı hapja e kësaj medreseje të themeluar nga Orhan Gazi (1281 –1362) është bërë në vitin 1330. Pas marrjes së Bursës nga osmanët, është ndërtuar *Medreseja Lala Shahin Pasha* nga vetë Lala Shahin Pasha. Nuk dihet saktësisht data e ndërtimit për shkak se nuk është gjetur mbishkrim, por mendohet të jetë ndërtuar para vitit 1348, pasi kjo datë kalon në

dokumentin përkatës të vakëfit. Kjo medrese mund të pranohet si medreseja e dytë osmane për nga koha e ndërtimit. Në periudhat e sundimit të Murait I, Bayezidit I dhe Mehmetit I në Bursa u ndërtuan edhe shumë medrese të reja. Në vitin 1363, me marrjen e Edirnesë, edhe këtu u hapën shumë medrese. Medresetë Daru'l-hadis dhe Saatli janë ndër medresetë e rëndësishme të ndërtuara në Edirne (Demiralp, 1997: 9).

Pas çlirimit të Edirnesë, osmanët përparuan drejt Ballkanit. Në vendet që çlironin ndërtonin medrese të reja. Deri në vitin 1451, kur kaloi Fatih Sulltan Mehmedi (Sultan Mehmedi II) në fron, me në krye Iznikun, Bursën dhe Edirnenë, por edhe nëpër qytetet e tjera të Anadollit numëroheshin 49 medrese. Të quajtura medresetë e periudhës së themelimit osman ose periudhës së parë osmane ngjanin në shumë drejtime me medresetë e ndërtuara në kohën e selçukëve në Anadoll (Furat, 2003: 185). Medresetë e ndërtuara në këtë periudhë janë pasqyruar në mënyrë të detajuar në një tablo nga Ayşe Zişan Furat (Furat, 2003: 205).

Tabela IV. 1 Qytetet ku u ndërtuan dhe numri i medreseve osmane të Periudhës së Themelimit

	Iznik	Bursa	Edirne	Qytetet e tjera	Gjithsej
Orhan Gazi	3	5		1	9
Murad I.	1	2			3
Beyazid I.		10		3	13
Mehmed I.		2	1	2	5
Murad II.	1	5	6	7	19
Gjithsej	5	24	7	13	49

Me periudhën e Fatihut fillon një periudhë e re për medresetë. Në këtë kohë, ashtu siç iu dha hov ndërtimit të medreseve, u bënë edhe ndryshime rrënjësore në sistemin arsimor.

Fatih Sulltan Mehmedi, pasi çliroi Stambollin, ndërtoi medresetë më të mëdha të kohës të quajtura “Sahn-ı Semân”. Përveç këtyre tetë medreseve që ishin për arsim të lartë, ndërtoi edhe medrese të një niveli më të ulët të quajtura “Tetimme” ku përgatiteshin nxënësit që do studionin në “Sahn-ı Semân” (Zengin, 2015: 36). Që prej periudhës së themelimit, përkatësisht qytetet Iznik, Bursa dhe Edirne kanë qenë qendrat edhe të dijes edhe të drejtimit të Shtetit Osman. Pas çlirimit të Stambollit ndryshoi edhe njëherë qendra e dijes dhe drejtimit e u zhvendos në Stamboll. Me këtë zhvillim zyrtarë të lartë të shtetit bashkë me të tjerë ndërtuan shumë medrese në Stamboll.

Në kohën e Fatihut medresetë hynë në periudhën e zhvillimit, ndërsa në kohën e Kanuni Sulltan Sulejmanit patën epokën e tyre të lulëzimit. Kanuni urdhëroi arkitekt Sinanin të ndërton të xhaminë dhe kompleksin e ndërtesave Sulejmanije. Edhe në medresetë e këtij kompleksi, që morën emrin Medresetë Sulejmanije, ashtu si në medresetë e tjera, jepeshin mësim fetare dhe shkencore me ndryshimin e vetëm se mësimet shkencore u jepej më shumë rëndësi. Gjithashtu u hap edhe medreseja e specializuar që mund ta quajmë ndryshe medrese që jepte arsim pas diplomimi në të cilën jepej mësim hadithi (fjalë profetike) në nivel të avancuar (Şanal, 2003: 151). Në këtë aspekt, Medresetë Sulejmanije kishin veçori që nuk i kishin medresetë e tjera. Kanuni Sulltan Sulejmani për të përmbushur nevojat e ushtrisë për doktorë dhe inxhinierë ndërtoi një medrese mjekësore në brendësi të Medreseve Sulejmanije të quajtur Daru’sh-Shifa (qendër mjekësore). Më pas shtoi edhe katër medresë ku jepeshin mësim intensiv matematike. Kështu medresetë arritën në gjendjen e një institucioni i cili mbulon jo vetëm nevojat për kuadro në fushën fetare, por edhe në të gjitha fushat e tjera (Kızılabdullah, 2012: 181).

Medresetë osmane për nga qëllimet dhe funksionet mund t'i ndajmë në dy grupe. I pari; Medresetë Sahn-ı Seman të themeluara nga Sulltan Fatihu përbëheshin nga medresetë, të cilat jepnin arsim në fushën e jurisprudencës islame, teologjisë islame dhe letërsi arabe; i dyti, Medresetë Sulejmanije, përbëheshin nga medresetë, të cilat jepnin arsim në fushën e mjekësisë, shkencës së natyrës, matematikës, drejtësisë dhe letërsisë (Uzunçarşılı, 1988: 33-34). Medresetë osmane mund t'i klasifikojmë edhe sipas fushës së shërbimit dhe qëllimeve. Këto mund t'i ndajmë në medrese të përgjithshme dhe medrese të specializuara. Medresetë e përgjithshme janë medresetë ku bashkë me dijet fetare mësohen edhe shkencat pozitive. Këto medrese më së shumti janë ndërtuar për të përgatitur gjykatës, mësues dhe myftinj (Baltacı, 1976: 20). Ndërsa medresetë e specializuara janë medresetë që kanë për qëllim mësimin e Shkencave Islame ose Shkencave Dâhile (si matematika, mjekësia) dhe mësimin e kësaj shkence duke përdorur metoda të veçanta. Si një shembull i medreseve të specializuara mund të përmendim medresetë Dâru'l-hadis (shkolla e mëimit të fjalëve profetike). Në këto medrese jepej mësim intensiv hadithi dhe tefsiri. Ndërsa ato Dâru't-tip ishin medrese ku bëhej praktikë në spitale dhe jepej mësim mjekësie në raport mjeshtër-nxënës. E vetmja medrese, ku jepej mësim mjekësie, ka qenë Dâru't-Tıp (shkolla mjekësisë) e ndërtuar brenda kompleksit të ndërtesave Sulejmanije (Akyüz, 1982: 64). Rëndësia që u tregua për medresetë në kohën e Kanuni Sulltan Sulejmanit u tregua edhe në shekujt e mëvonshëm. U hapën shumë medrese në treva të ndryshme osmane.

Medresetë kanë kaluar një periudhë zhvillimi të ngjashme me periudhat e formimit dhe zgjerimit të Perandorisë Osmane. Që nga momenti i krijimit, medresetë u kthyen në një qendër të dijes dhe në vitet e zhvillimit përjetuan epokën e tyre të artë. Në vitet në vazhdim me fillimin e prapambetjes së Perandorisë Osmane, si në shumë institucione,

ashtu edhe në institucionet e edukimit prapambetja dhe prishja ishte e pashmangshme (Okumuş, 1999: 336).

Prej shekullit XVI filluan të shiheshin shenjat e rënies në sistemin e medresesë në Perandorinë Osmane, ndërsa bota po përjetonte zhvillimet e reja shkencore, në Perandorinë Osmane dhe në botën islame vihet re një pakësim i zhvillimeve shkencore. Është e padiskutueshme që përparimi ose prapambetja e një shteti do t'i ndikojë në të njëjtin drejtim edhe institucionet e ndryshme të shoqërisë, prandaj prapambetja që përjetoi Perandoria Osmane nuk preku vetëm edukimin, sheku''i XVI ishte periudha kur në shoqërinë osmane filluan të vihen re mangësi në qeverisje dhe ekonomi (Zengin, 2015: 37, 38).

Studiuesit, të cilët thonë se medresetë kanë hyrë në periudhën e rënies dhe prapambetjes në fund të shekullit XVI, mbështeten në rrëfimet e dijetarëve osmanë si Gelibolulu Ali dhe Koçi Beu. Historiani Gelibolulu Ali na tregon se në fund të shekullit XVI në sistemin arsimor të medreseve, përveç mungesës së rregullit dhe planifikimit, mësimet jepeshin nga mësues pa diplomë (të pakualifikuar), të cilët e merrnin detyrën duke dhënë ryshfet ose më anë të njohjeve. Edhe Koçi Beu, ndërsa vlerëson jetën shkencore të atij shekulli, na tregon se në fund të shekullit XVI pozicionet shkencore u jepeshin personave që s'i meritonin, ndërsa Katip Çelebi ankohet se lëndët shkencore neglizhoheshin (Sarıkaya, 1999: 27).

Do të ishte me vend që prapambetja e medreseve të shikohej fillimisht nga pikëpamja e programit të zbatuar në këto institucione. Duke filluar që nga mesi i shekulli XV, me periudhën e Rilindjes vihet re një zgjim i fuqishëm i artit, letërsisë dhe shkencës në Evropë, ndërsa në shekullin XVI dhe XVII vihet re një zhvillim i vrullshëm i këtyre

fushave. Përkundrazi, në botën islame pas gjysmës së dytë të shekullit XVI vihet re një ftohje ndaj lëndëve shkencore, filluan t'i japin më pak rëndësi. Përshtatja që iu bëhej dijeve fetare me ato shkencore nëpër medrese, në fillim filloi të ndalej, pastaj të mbeste mbrapa. Nëpër medrese ekzistonte një klasifikim i lëndëve në fetare dhe jofetare, i cili ndikoi në lënien në plan të dytë dhe në prapambetjen e dijeve logjike, bashkë me lënien pas dore të matematikës dhe lëndëve shkencore, gjithashtu u lanë pas dore edhe logjika me filozofinë. Pamjaftueshmëria dhe prapambetja në programin e medresesë nuk preku vetëm shkencat pozitive, por u neglizhuan edhe shkenca fetare si *kelami*. Në vitin 1869, në një raport të përgatitur me kërkesë të Shejhu'l-Islam (autoriteti më i lartë fetar), tregohet më së miri gjendja e tyre. Në dokumentin me informacione rreth medreseve të Stambollit, thuhet se përveç matematikës dhe lëndëve shkencore, në medrese nuk jepeshin si lëndë edhe *tefsiri* (interpretimi i *Kuranit*) dhe *hadithi* (tradita profetike). Prandaj, duke u fokusuar vetëm në dhënien e arabishtes dhe fikhut (jurisprudencës), edukimi ishte i pamjaftueshëm dhe joproduktiv (Şanal, 2003: 152, 153).

Vazhdimësia e problemeve të arsimit në medrese u bë shkak për kërkimin e zgjidhjeve të reja. Ndërkohë në periudhën e *Tanzimatit* u krijua një sistem i ri arsimor, duke lënë mënjanë modelin tradicional të arsimit në formën e medreseve. Në programin e përgatitur për shkollat e reja u la vend për lëndët fetare, por në krahasim me medresetë sasia e këtyre lëndëve ishte pakësuar dhe u ishte lënë vend lëndëve të tjera. Edhe pjesa administrative kishte pësuar ndryshim, nëse më parë në drejtimin e medreseve autoritetin e kishte Shejhu'l-Islam (autoriteti më i lartë fetar), shkollat e reja ishin të lidhura pas “Maarif Nezareti”, e ngjashme me Ministrinë e Arsimit. Pas gjithë këtyre zhvillimeve, nga modeli i medreseve në të cilat jepej mësim, bazuar në themelet e fesë,

u kalua në arsimin, ku në program lëndëve fetare iu dha vend lëndëve të tjera (Zengin, 2015: 38, 39).

Në periudhën e Tanzimatit, ndërsa në shkollat e reja vazhdonte mësimdhënia, njëkohësisht edhe në medrese vazhdonin aktivitetet arsimore. Ndryshimet e bëra në periudhën e Tanzimatit nuk u kufizuan vetëm me arsimin, por u bënë edhe në administratën gjyqësore dhe shtetërore. Nga ndryshimet e bëra u ndikuan edhe qëllimet dhe aktivitetet e medreseve të cilat përgatishnin kadinj dhe nëpunës. Me rregullimet e bëra, duke marrë si shembull Perëndimin, fusha e aktivitetit të medreseve, të cilat e kishin humbur rëndësinë e dikurshme, u kufizua me përgatitjen e nëpunësve të fesë dhe dhënien e edukimit fetar. Ngaqë me Tanzimatin u kalua në një sistem të ri në fushën e arsimit deri në vitin 1908 nuk u bë asnjë rinovimi në strukturën dhe programin e medresesë. Prandaj, plotësimi i mangësive të arsimit nëpër medrese është përmendur si nga punonjësit e medresesë, ashtu edhe nga grupe të ndryshme të shoqërisë. Në periudhën e qeverisjes së dytë parlamentare, me rritjen e kërkesave për rregullimin e medreseve dhe pas vlerësimit të propozimeve rreth zgjidhjes, u realizua projekti për rregullimin e tyre. Gjatë periudhës së qeverisjes parlamentare u realizuan katër projekte për rregullimin e medreseve. E para në vitin 1908, e dyta në vitin 1910, e treta në vitin 1914 dhe e katërta në vitin 1917. Përkrah rregullimeve të medreseve të përgjithshme në këto katër periudha, në vitin 1912 u hap Medresetu'l-Vaizin (Medreseja e Predikuesve), në 1913 u hap Medresetu'l-eimme ue'l-huteba (Medreseja e Imamëve dhe Ligjëruesve), medrese të ndara prej të tjerave. Në rregullimin e medreseve dalin në pah dy veçori kryesore. E para është kohëzgjatja e arsimit dhe klasat, ndërsa e dyta është programi që do të zbatohet (Zengin, 2015: 39, 40).

Ndërsa reformohej arsimimi në medrese, u menduan nivele të ngjashme me shkollat e hapura më herët dhe çdo nivel u nda në klasa. Arsimimi i mesëm i menduar për medresenë u nda në dy pjesë: tetë-vjeçar dhe gjimnaz, secili nga katër vjet dhe pas kësaj iu la vend arsimit të lartë katër-vjeçar. Si arsim i lartë, në vitin 1900, u hap pranë Universitetit të Stambollit dega e shkencave fetare. Gjithashtu, në vitin 1915, u hap edhe një institucion i quajtur “Medresetu’l-mutehassisin”, në të cilën mund të bëhej një specializim dyvjeçar pas arsimit të lartë. Kështu arsimimi në medrese, duke përfshirë edhe specializimin, u planifikua që të jetë maksimumi 12 vjet (Zengin, 2015: 40).

Një tjetër veçori, së cilës iu kushtua rëndësi ndërsa reformohej arsimimi, në medrese është përnqasja e programit që do të zbatohet në medrese me atë të shkollave të hapura më parë. Prandaj filluan të fusin në program lëndë si: arabisht, turqisht, persisht, disa gjuhë perëndimore; lëndët fetare si: tefsir, hadith, kelam, fikh, histori islame; lëndë matematikore dhe shkencore, si dhe lëndë si histori dhe gjeografi. Më këto ndryshime synohej që personat që do të caktoheshin si përfaqësues fetarë të ishin të plotësuar si me dije profesionale, ashtu edhe me kulturë të përgjithshme (Zengin, 2015: 40).

Nëse në vitet para Tanzimatit vetëm institucionet ushtarake vepronin të ndara nga medresetë, me reformën e Tanzimatit në ndikimin e përhapjes së burokracisë civile filluan të zhvilloheshin institucionet e edukimit civil (Bilim, 1984: 20). Reformuesit, të cilët mendonin një ndryshim të thellë, mbartnin shqetësimin se kjo nuk do të realizohej nga kundërshtimet e kuadrove të vjetër (Baytal, 2000: 24), prandaj gjatë reformës medresetë u lanë siç ishin dhe u formuan shkolla të reja, të cilat e jepnin mësimin si në Evropë (Yücel, 1938: 3).

Sipas İlber Ortaylı (İlber Ortaylı), reformatorët osmanë, përfaqësuesit fetarë dhe institucionet fetare nuk kanë luftuar haptazi. Duke organizuar arsimimin laik jashtë medreseve, u futën në rrugën e zhvillimit të një burokracie laike. Kjo burokraci laike, së bashku me modernizimin, duke e rritur ndikimin në jetën e shoqërisë, klasa e dijetarëve, mbeti mënjatë (Ortaylı, 1983: 134).

Said Nursi (1878-1960), i lindur në vitet e qeverisjes osmane dhe njëri nga personalitetet më të shquara të botës islame të viteve të fundit, ka bërë shumë përcaktime të rëndësishme për zgjidhjen e problemeve fetare dhe sociale të asaj kohe. Nursiu, i cili shqetësohej nga ndarja e prerë mes dy sistemeve të ndryshme në arsim, thotë: “Ndriçimi i ndërgjegjes, janë dijet fetare. Drita e mendjes janë shkencat moderne. Me bashkimin e të dyjave shfaqet e vërteta. Më këto dy krahë puna e studentit del në pah, ndërsa kur ndahen, në të parën lind fanatizmi, ndërsa në të dytën mashtrimi dhe dyshimi” (Nursi, 2006: 125).

Nëse do ta sqaronim edhe pak përcaktimin e Nursiut, ata të cilët duke iu drejtuar dijeve fetare ushqejnë vetëm zemrat dhe duke e parë çdo gjë nga pikëpamja e tyre nuk pranojnë shkencat pozitive, nuk mund ta shpëtojnë besimin e tyre prej imitimit (dogmës). Ndërsa ata, të cilët duke iu drejtuar shkencave pozitive ushqejnë vetëm mendjet e tyre, duke iu qasur çdo gjëje nga pikëpamja e shkencës dhe duke mos pranuar gjërat që vijnë nga feja, i hapin një derë mashtrimit dhe dyshimit. Nursiu, i cili fenë dhe shkencën i përqs me dy krahë të nevojshëm për të fluturuar, thekson se kur feja me shkencën pajtohen me njëra-tjetrën, nxënësi i cili i zotëron dijet e të dyja këtyre fushave është më i formuar dhe më i suksesshëm.

Edhe fizikani i njohur A. Ajnshtajn (Einstein) (1879-1955), i cili ka jetuar në të njëjtat vite me Nursiun, siç u përmend edhe më parë në lidhjen mes fesë dhe shkencës, duke përdorur një përcaktim të habitshëm dhe të ngjashëm me Nursiun “Shkenca pa fe është e çalë, ndërsa feja pa shkencë është e verbër” (Einstein, 1960: 46), sqaron në një mënyrë lakonike se nëse feja dhe shkenca merren të ndara nga njëra-tjetra do të hasen mangësi serioze, ndërsa kur bashkëveprojnë plotësojnë njëra-tjetrën.

4.5. Edukimi fetar islam në Shqipëri gjatë historisë

Mund të flitet rreth një periudhë historike nëpër të cilën kanë kaluar shoqëritë e sotme në formimin e vlerave kombëtare dhe shpirtërore të cilat zotërojnë sot, si: gjuha, feja, kultura dhe arsimimi. Në këtë aspekt do të ishte me vend nëse do të flisnim rreth edukimit fetar islam në Shqipëri.

4.5.1. Institucionet fetare dhe edukimi fetar islam në Shqipëri në periudhën e Perandorisë Osmane

Institucionalizimi islam i osmanëve në trevat ku jetonin shqiptarë ka filluar në vitet 80’ të shek. XIV me hyrjen e princave shqiptarë nën mbrojtjen e osmanëve. Ndërsa në shekullin XV, në Maqedoni ku shqiptarët myslimanë ishin një element aktiv prej një kohe të gjatë, u hapën mektepe, medrese, librari dhe u ndërtuan disa objekte sociale islame, si: xhami, teqe dhe faltore (Pirraku, 2003: 78).

Sipas Kiel, në fushatën, që Sulltan Bajaziti II bëri në Shqipëri në vitin 1492, e kishte shëtitur zonën dhe kishte dhënë urdhër për ndërtimin e disa institucioneve. Kieli transmeton nga Evlija Çelebiu se pas këtij urdhri u hodhën themelet e një xhamie, një mektepi, një medreseje, një teqeje, një hamami dhe një xhamie të vogël në brendësi të kalasë në qytetin e Beratit (Kiel, 2012: 58).

Aleksandër Meksi në librin e tij “Arkitektura e xhamive të Shqipërisë” shkruan:

“Xhamia e Iliaz Bej Mirahorit në qytetin e Korçës; është më e vjetra e këtij tipi në vendin tonë. Sipas mbishkrimit të vonë (1872-1873), që ruhet mbi portën e hyrjes, mësojmë se xhamia është ndërtuar në vitin 1495-6 (901 H) nga Iliaz Beu, me origjinë nga Panariti, Mirahor, komandant i stallave të Sulltan Bajazitit II.” (Meksi, 2007: 38,39).

Këto informacione na çojnë në përfundimin se institucionalizimi i osmanëve në territorin e Shqipërisë së sotme ka filluar të rritet në fundin e shekullit XV.

Nëpër qendrat e qyteteve të trevave shqiptare, osmanët me ngritjen e ndërtesave fetare si xhami, mesxhide, teqe; arsimore si mektep, medrese dhe librari; tregtare si tregjet e mbyllura, hane dhe çarshi, duke e ndërtuar zonën zhvilloi një mënyrë të re jetese dhe një civilizim të ri. Njëkohësisht, me anë të vakëfeve (shoqatave) të krijuara nga të pasurit u ndërtuan komplekse të ndryshme, të cilat plotësonin nevojat e ndryshme të popullit (Yalçın, 2009: 558).

Udhëtari i famshëm Evlija Çelebi, pasi shëtiti në vitin 1660 zonën e Kosovës, 1662 veriun e Shqipërisë dhe Malin e Zi, ndërsa në vitin 1670 jugun e Shqipërisë, në veprën e tij “Sejihatname” ka dhënë informacione të detajuara për shumë gjëra (Turan, 2012: 665).

Në trevat shqiptare në organizimin e institucioneve arsimore islame, të përhapura paralel me islamizimin masiv, u praktikua modeli arsimor osman. Xhamitë dhe mesxhidet, përveçse një vend adhurimi, që në vitet e para të Islamit kanë kryer funksione të ndryshme, kanë qenë vendet ku është mësuar feja islame, edhe në Shqipëri përveçse për adhurim janë përdorur edhe për qëllime edukimi. Gjithashtu në Shqipëri gjendeshin shumë mektepe, të ngjashme me shkollën fillore, pjesë e sistemit arsimor

osman. Këto institucione të hapura në vendbanimet e popullsisë myslimane dhe kryesisht pranë xhamive, u kthyen në qendra të edukimit të brezave.

Gjithashtu mund të flitet për aktivitetet edukative të teqeve. Sipas Kara, edhe në teqe jepej mësim, por nuk ishte i detyrueshëm. Bazat themelore të fesë islame duheshin mësuar, si nga pikëpamja e përvetësimit të parimeve të besimit, adhurimit dhe moralit, ashtu edhe nga pikëpamja e praktikimit të praktikave fetare si abdesi dhe namazi. Gjithashtu vihet re një traditë e përhapur, që krahas ligjëratave fetare të cilat ishin thelbësore në edukimin e *muridëve* (nxënës në teqe), bëhej edhe leximi i klasikëve të misticizmit nën drejtimin e *murshidit* (mësuesi i muridit) (Kara, 2013: 170, 175). Edhe në teqetë shqiptare të lidhura pas kësaj tradite vazhdonin këto praktika.

Medresetë, të cilat ishin elementi më i rëndësishëm i sistemit arsimor osman, kanë vazhduar aktivitetin arsimor në shumë prej qyteteve të përfshira në kufijtë e sotëm të Shqipërisë. Sipas informacioneve që na jep Evlija Çelebi, qytetet ku gjendeshin medrese dhe numri i tyre është i tillë: Delvina 3, Gjirokastra 3, Përmeti 1, Roshnik 1, Berat 5, Vlora 3, Kavaja 2, Peqin 3, Elbasan disa, Pogradec 1 (Çelebi, 2011: 643-720), Shkodër 7 dhe Bushat 1 (Çelebi, 2010: 123, 128).

Mendohet se sistemi i zbatuar në medresetë e Shqipërisë nga sistemi i medreseve osmane kishte të njëjtin program me medresetë e tjera të Perandorisë Osmane, ku bënin pjesë shkencat fetare dhe natyrore. Medresetë si një shembull i arsimimit, për shekuj me radhë kanë edukuar personalitete të nderuara, të nevojshëm për jetën fetare, administrative dhe shpirtërore të shoqërisë.

Edhe medresetë shqiptare, si institucionet arsimore më të rëndësishme, për vite me radhë i kanë shërbyer popullsisë së zonës, por me prapambetjen e Perandorisë Osmane,

edhe institucionet arsimore të zonës hynë në periudhën e prapambetjes. Edhe medresetë e Shqipërisë u ndikuan nga periudha e prapambetjes, me kalimin e kohës ra niveli i arsimimit dhe u pakësua numri i nxënësve.

Siç u përmend më lart, ngaqë medresetë nuk i përballonin nevojat e kohës, në kohën e Sulltan Mahmutit II reformat në arsim u përshpejtuan dhe fillimisht në vitin 1838 u hap *rushdija* e parë, e cila ishte vazhdim i *sibjan mektebi* dhe e ngjashme me shkollën tetëvjeçare (Demirel, 2012: 510-511).

Këto modele të reja shkollash u hapën fillimisht në Stamboll dhe me kalimin e kohës filluan të hapen nëpër qendrat e mëdha të perandorisë. Në muajin mars të vitit 1855 filloi puna për hapjen e pesë rushdijeve, sipas rëndësisë së qytetit, në Tirhalë, Shkodër, Janinë, Delvinë dhe Manastir (Aydın, 2014: 54-55). Pas rushdijeve, me Ligjin për Arsimin e Përgjithshëm të vitit 1869, u vendos për hapjen e një niveli të ri në arsim, të quajtur “*idadi*”, si një arsim i mesëm (Aydemir, 2009: 33). Në 1869 me zbatimin e Projektligjit për Arsimin shkollat fillore, tetëvjeçare dhe të mesme ishin përhapur në të gjithë perandorinë (Görür, 2015: 313).

Në kohën e Abdulhamidit II (1876-1908) u hodhën hapa të rëndësishëm në fushën e arsimit dhe u hapën shkolla nëpër tërë perandorinë. Për këtë qëllim që prej vitit 1879 në çdo vilajet u formuan Drejtoritë e Arsimit të Vilajeteve dhe Kuvendet e Arsimit, duke e bërë arsimimin më sistematik dhe më të kontrolluar. Shkollat u ndanë në *iptidai* (shkollë fillore), *rushdije* (tetë-vjeçare), *idadije* dhe *Sulltani* (të mesme). Këto u përhapën edhe më shumë në zonat nën administrimin e Perandorisë Osmane. Si pasojë e projekteve të bëra në fushën e arsimimit në kohën e Abdulhamidit II, u vu re një rritje e arsimimit të popullsisë në të gjithë perandorinë. Para Abdulhamidit II numri i rushdijeve ishte 250,

ndërsa në kohën e tij arriti në 600. Sërish para tij numri i idadive ishte vetëm 5, në kohën e tij u rrit në 104. Shkollat e nxënësve që edukonin mësuesit nga 4 shkuan në 32. Shkollat fillore nga 200 shkuan në 4000-5000 të tilla. Ndërsa mektebi sibjan (shkollë fillore fetare) me një numër prej 10 mijë shkollash, u përshtat me sistemin e ri arsimor (Özcan, 2013: 361).

Pas dhënies së informacioneve të mësipërme, do të ishte e dobishme të flitej edhe për projektet e arsimit në qytetet e Shqipërisë, e cila në periudhën e perandorisë administrohej duke u ndarë në vilajete dhe sanxhakë.

Ugur Ozcan, në një artikull të tij ku trajton periudhën e hapjes së shkollave në Manastir në vitet 1878-1912, ndërsa na tregon numrin e rushdijeve në vitin 1888 në sanxhakët e lidhur pas vilajetit të Manastirit, sqaron se në Korçë gjendeshin 6 rushdije. Ozcan na transmeton se gjatë vitit shkollor 1906-1907 janë hapur në qendër të Manastirit 5 rushdije djemsh, 1 vajzash dhe 6 private; në Serficë 4 djemsh, 2 vajzash; në Dibër 1 djemsh; në Korçë 5 djemsh; ndërsa në Elbasan 1 djemsh dhe 1 vajzash (Özcan, 2013: 363,362). Ndërsa Aydın në një artikull të tij ku trajton hapjen e rushdijeve në vilajetin e Manastirit në kohën e Abdulhamitit II, na tregon se rushdija e hapur në Bilisht në vitin 1881/1882, pranë Korçës, është njëra ndër rushdijet e para të hapura në kohën e tij. Sipas informacioneve të Aydın, kjo rushdije shërbeu për 12 vjet, kur numri i nxënësve ra në 5-6 më 11 mars 1893 u mbyll dhe ndërtesa u vendos të përdorej si shkollë fillore. Më transferimin e Xhafer Efendit, njërit prej mësuesve të parë të rushdijes së Prilepit, në Bilisht kuptojmë që në vitin 1895 rushdija filloi sërish aktivitetin e saj (Aydın, 2014: 68).

Görür, në artikullin e tij, ku trajton temën rushdijeve të vajzave në vilajetin e Janinës, na jep informacion për rushdijet dhe idaditë që gjendeshin në vilajetin e Janinës, të cilat që prej viteve 1902-1903 dhe 1903-1904 ishin të ndara nga medresetë. Mes këtyre informacioneve kalojnë edhe emrat e shkollave të qyteteve, të cilat gjenden në kufijtë e sotëm të Shqipërisë. Këto shkolla janë: idadija e Beratit, rushdija e Leskovikut, rushdija e Gjirokastrës, rushdija e Përmetit, rushdija e Delvinës, rushdija e Libohovës, rushdija e Vlorës (Görür, 2015: 315). Në një burim tjetër, sipas statistikave të viteve 1905-1906, në fund të periudhës së Abdulhamidit II, ndërsa jepet numri i idadive në të gjithë perandorinë, thuhet se në Shkodër janë 2 idadi, në Janinë 4 dhe në Manastir 4 të tilla (Kodaman, 1980: 201-202).

Rushdijet dhe idaditë e Shqipërisë, të cilat ishin pjesë e sistemit arsimor osman, mendohet se kanë zbatuar të njëjtin program me zonat e tjera. Po të flisnim shkurtimisht rreth lëndëve fetare që jepeshin në këto shkolla, sipas Zenginit, në programin e rushdijes, e cila jepte mësim në nivelin e një shkolle tetë-vjeçare, që nga fillimi i saj u është dhënë vend lëndëve fetare, por në vitet e para të formimit të idadive nuk u la hapësirë në programin e tyre për lëndët fetare. Lëndët fetare në idadi filluan të jepeshin në kohën e Abdulhamidit II. Në brendësi të lëndëve fetare, përgjithësisht, përfshiheshin temat e besimit dhe adhurimit. Përveç lëndëve të leximit të *Kuranit* dhe *Texhuidit* (rregullat e leximit të *Kuranit*), në program përfshihej edhe lënda e moralit. Në vitet e para, ngaqë nuk gjendeshin librat mësimorë fetarë, janë përdorur ilmihale (libra ku përshkruhen bazat e besimit, adhurimit dhe moralit), por në vitet në vazhdim u përgatitën libra të veçantë mësimorë (Zengin, 2015: 42).

Ndërsa reforma vazhdon edhe medresetë në Shqipëri u lanë siç ishin, projektet u përqendruan mbi shkollat të cilat kishin sistem arsimi të ngjashëm me Evropën. Ndërsa

medresetë, të cilat vazhduan aktivitetin e tyre, me kalimin e kohës mbetën si institucione ku jepeshin vetëm disa dije fetare.

4.5.2. Edukimi fetar në Shqipëri gjatë viteve 1912-1964

Myslimanët shqiptarë në vitin 1912 i kishin shkëputur lidhjet institucionale me osmanët. Stambolli, i cili ishte edhe kryeqendra e kalifatit, u pushtua në vitin 1921 dhe pasi u mbajt Kongresi i Parë Islam përgjatë datave 24 shkurt – 12 mars të vitit 1923, ku u mor edhe vendimi i shkëputjes së lidhjeve midis Prijësit Shejhu'l-Islam të Perandorisë Osmane dhe shqiptarëve, duke u hedhur kështu themeli për formimin e Komunitetit Mysliman Shqiptar (Zaimi & Hoxha, 2013: 4).

Ashtu si ishte edhe në kohën e Osmanëve, edhe pasi Shqipëria shpalli pavarësinë, medresetë vazhdonin funksionin e tyre, veçse këto medrese as nuk kontrolloheshin dhe as nuk kishin mbështetje nga ana edukative. Ato nuk kishin një plan-program, vazhdonin të jepnin mësimdhënie me plan-programin e shumë viteve më parë. (Basha, 2011: 174) Sipas informacioneve që kalojnë te revista *Zani i Naltë*, në muajin prill 1927 gjendeshin 12 medrese në qytetet; Shkodër, Vlorë, Gjirokastrë, Kavajë, Durrës, Tiranë, Krujë, Shijak, Peqin, Elbasan, Korçë dhe Berat, të cilat vazhdonin funksionin e tyre (Vuçiterni, 2015: 275).

Për shkak të mendimit se medresetë që gjendeshin nuk u përgjigjeshin nevojave të kohës u ndje nevoja për të hapur medrese me një stil të ri. Drejtorisë së Përgjithshme të Vakëfeve iu propozua nga Këshilli i Naltë i Sheriatit formimi i një medreseje të re në Tiranë. Kështu, më 2 qershor të vitit 1923, në Kongresin e Parë të Myslimanëve Shqiptarë u mor vendimi për formimin e Medresesë së Naltë në Tiranë (Basha, 2011: 93). Në numrin e tretë të revistës *Zani i Naltë* të vitit 1923, në nenin 9 të rregullores së

medresesë përcaktohej se medreseja do të përbëhej nga tre kategoritë vijuese: “Kategoria fillestare e medreses asht 3 vjet mesatarja 5 dhe nalte 4 vjet” (Kruja, 2014: 87).

Vendimi për hapjen e Medresesë së Tiranës u pranua edhe nga ana e qeverisë Shqiptare të asaj kohe. Administrimi dhe organizimi arsimor i medresesë u bë sipas pikës 60 të statusit të Komunitetit Mysliman të Shqipërisë. Sipas shprehjes së Drejtorisë së Përgjithshme të Vakëfeve, myslimanët shqiptarë nuk kishin mundësi ekonomike për të ngritur një ndërtesë të re, prandaj u pa e përshtatshme të merrej me qira një ndërtesë në kryeqytet dhe kështu medreseja të fillonte aktivitetin e saj edukativ. Medreseja e Tiranës e filloi vitin e parë shkollor në ndërtesën e marrë me qira. Dhe vazhdoi aktivitetin e saj përgjatë pesë viteve nën emrin *Medreseja e Naltë*. Sipas vendimit të marrë në Kongresin III të Myslimanëve Shqiptarë të mbajtur në vitin 1929 u mbyllën të gjitha medresetë, me përjashtim të medresesë së Tiranës. Për shkak të mbylljes së medreseve në qytetet e tjera, emri i medresesë së kryeqytetit u ndryshua duke u emërtuar si *Medreseja e Përgjithshme* (Basha, 2011: 93). Sipas nenit 57 të statutit të Kongresit III medreseja e përgjithshme përfshin vetëm 2 kategori, atë të shkollës fillore dhe të mesme (Basha, 2011: 215).

Ndërtesa e bërë për Medresenë e Tiranës përfundoi në vitin 1931. Përgatitja e ndërtesës për mësimdhënie ishte një lajm shumë i mirë për myslimanët shqiptarë. Politikani dhe sociologu Mehdi Frashëri mbajti një fjalim (Zekaj, 2002: 107) rreth hapjes së ndërtesës së re të medresesë dhe në mes të tjerash ai tha:

“...përparimi me të shpejtë për ne Shqiptarët, asht një nevojë e jetesës; se në këtë botë për të mjeruemit s’ka mëshirë. Mëshira mund të jetë personale por jo midis popujve, d.m.th. se s’asht internacional. Ay popull qi rrëzohet me këmbët e veta, s’ka të drejtë të ankohet...

Medreset qi do të jenë foleja e prisave të fesë Muhamedane në Shqipëri, duhet të konformohen me frymën e shekullit, brënda të cilit jetojmë” (Fraseri, 2015: 157, 158).

Medreseja e Tiranës brenda disa vitesh u bë një institucion serioz i cili ndihmoi formimin e identitetit kombëtar dhe fetar të nxënësit. Pa dyshim që ky zhvillim erdhi si pasojë e përpjekjes së kuadrove të medresesë. Medreseja, qysh nga fillimi i edukimit, zbatoi një program bashkëkohor. Në programin që ndiqte medreseja iu dha përparësi disa lëndëve që lidheshin me kulturën e përgjithshme si gjuha dhe letërsia, ashtu siç ndodhte edhe në shkollat shtetërore (Basha, 2011: 99).

Cilësia e mësimdhënies në medrese nuk lidhej vetëm me një shkak apo me disa lëndë, por lidhej me të gjitha lëndët që gjendeshin në program dhe kjo gjendje sillte si rezultat rritjen e nivelit shkencor dhe atij kulturor-fetar të nxënësve. Feja islame në të njëjtën kohë zbrit në problemet e edukimit dhe kështu ka dhënë ndihmën e saj në formimin e nxënësve, të cilët bashkë me moralin islam marrin edhe moralin e të qenit një bashkëqytetar i mirë (Balla, 2010: 60-61).

Shqipëria kaloi periudha pushtimi, luftërash, përpjekjesh, trazirash dhe në nëntor 1944 (Basha, 2011: 356) arriti të shpëtonte nga pushtimet dhe më pas, më 14 Mars 1946 u shpall kushtetuta e re. Në kushtetutë nuk bëhej dallimi i racës, fesë dhe statusit të askujt dhe të gjithë ishin të barabartë para ligjit. Në kushtetutë nuk u vendos theksi në regjimin e shtetit dhe fillimisht shteti i ri respektoi lirinë e besimit por me kalimin e kohës filloi të zbatohet një shtypje ndaj fesë dhe temave që lidhen me të (Basha, 2011: 443).

Në kohën kur në vend filluan të çelëshin shkolla të veçanta fetare, shtetarët e rinj menduan që detyrën e përgatitjes fetare mund ta vazhdonin këto institucione dhe kështu u ndalua dhënia e mësimave fetare në shkollat shtetërore. Ministria Kombëtare e Arsimit në vitin 1946 shpërndau një deklaratë për reformat e reja ku shpjegohej se ajo

ishte kundër xhamive, kishave dhe mësimëve fetare. Për t'i kaluar këto pengesa klerikët fetarë zgjodhën shpjegimin e fesë njerëzve të tjerë në jetën e tyre personale, por edhe kjo lloj forme u ndalua në shkurt 1947 nga Ministria Kombëtare e Arsimit (Basha, 2011: 452).

Më pas, Ministria e Arsimit vendosi ta mbyllte kursin e ulët në medrese duke e cilësuar si të paligjshëm. Me zbatimin e këtij vendimi të marrë nga Ministria në Medresenë e Përgjithshme mbeti vetëm pjesa katër-vjeçare e shkollës së mesme. Pas kësaj u kërkua nga mësuesit e medresesë kthimi i medresesë në shkollë të mesme fetare, duke pasur parasysh edhe nevojat e saj dhe u kërkua përgatitja e një sistemi drejtues në përshtatje me shkollat e mesme në vend (Basha, 2011: 461, 462).

Ministria Kombëtare e Arsimit në vitin edukativ-arsimor 1946/1947 kërkoi ndryshimin e programit të menjërshtëm të medresesë duke zbatuar programin e shkollave të mesme shtetërore profesionale. Komuniteti Mysliman i doli kundër kësaj kërke, duke parë rregullimin e programit, i cili do të përshtatej me mësimdhënien në medrese. Duke marrë për bazë raportin e lëshuar nga Këshilli i Përgjithshëm i Shtetit më 16.10.1950, si pasojë e nevojave të shtetit, medreseja u transferua nga një ndërtesë në një ndërtesë tjetër. Për shkak të sistemit të edukimit që duhej të ishte bashkë me konviktin, ndërtesa e re nuk i përgjigjej nevojave të medresesë (Basha, 2011: 490, 491).

Duke vazhduar procesin e edukimit nën kushte të vështira, në vitin 1964 medreseja u mbyll përfundimisht (Basha, 2011: 539). Ndërkohë, në vitin 1967 ndaloi të gjitha fetë dhe veprimtaritë e tyre.

Do të ishte me vend të flisnim pak mbi zhvillimin e lëndës fetare në shkollat shtetërore të hapura pas vitit 1912 në Shqipëri.

Sipas Bellos, përgjatë periudhës së pushtimit Austro-Hungarez, gjatë Luftës i Botërore, u hapën një numër i madh shkollash dhe në programin e tyre u mendua vendosja e lëndës së besimit fetar. Në të gjitha programet mësimore të këtyre shkollave kjo lëndë, i ishte lënë në dorë komuniteteve fetare për t'u zhvilluar dhe për t'u shpërndarë sipas klasave (Bello, 2012: 66-67).

Sipas mendimit të Bellos:

“Ministria e Arsimit, më 15 gusht 1920 thirri Kongresin Arsimor të Lushnjës, ku morën pjesë disa nga arsimtarët më të njohur të vendit tonë. Lidhur me zhvillimin e lëndëve fetare nëpër shkollat shqiptare, Kongresi Arsimor i Lushnjës, vendosi që programet dhe orët e mësimit të besimit t'u liheshin autoriteteve të secilës fe, ndërsa të drejtën e kontrollit për zbatimin e këtyre orëve ta kishte Ministria e Arsimit... Në mbledhjen e zhvilluar më 9 tetor 1921, Komisioni mori vendimin që orët e mësim-besimit të ndaheshin në këtë mënyrë: në rendin II-të të fillores mësim-besimi të bëhej 3 orë në javë, çdo orë do të kishte dy lëndë mësimi nga një gjysmë ore secila. Në rendin III-të, IV- e V- nga 3 orë në javë, në këtë mënyrë merrte fund edhe mësimi i besimit nëpër shkollat fillore” (Bello, 2012: 67-70).

4.5.3. Edukimi fetar islam në Shqipërinë e pas viteve '90

Pas vitesh të tëra të karakterizuara nga despotizmi monist ateist, qeveria e Shqipërisë nuk ka lejuar të bëhej e ditur Deklara e Kombeve të Bashkuara për Lirinë e Besimit. Megjithatë, ndikimi i kësaj Deklarate nisi t'i japë shenjat e saj vetëm katër vjet pas vdekjes së Enver Hoxhës në vitin 1985. Me vdekjen e tij në datë 11 prill, drejtimin e vendit e merr Ramiz Alia. Rregullat në lidhje me çështjet e fesë vijuan po ato lira, derisa sa u lejua liri e plotë praktikimit të fesë në vend, pas vizitës së tij në SHBA. Me rrëzimin e regjimit komunist në vitin 1992, iu dha leje veprimtarie institucioneve fetare në vend, duke bërë që xhamitë, kishat dhe objektet dhe institucionet e tjera të kultit të hapeshin sërish (Özkan, 2012: 310).

Si pasojë e trysnisë, shtypjes dhe zbatimit të ligjeve antifetare gjatë diktaturës komuniste, feja arriti ta ruajë praninë e saj mes njerëzve, edhe pse shprehja dhe praktikimi i saj ka qenë i fshehtë. Me heqjen e ndalimit të fesë, në mesin e njerëzve vërejmë shfaqjen e një interesimi serioz për fenë, ku mjaftojmë të përmendim vetëm hapjet ngazëlluese të kishave dhe xhamive. Vërejmë se te riçelja e Xhamisë së Plumbit në Shkodër më 16 nëntor 1990, te ajo e Xhamisë së Et'hem Beut në Tiranë më 18 janar 1991, kanë pasur praninë e masave të tëra njerëzish që shprehin një gëzim të pashoq. Po ashtu, edhe Komuniteti Mysliman, i cili qe mbyllur në vitin 1967, u riinstitucionalizua edhe njëherë për të vijuar veprimtarinë e tij në vitin 1991 (Zaimi & Kruja, 2014: 9).

Me riinstitucionalizimin e Komunitetit Mysliman edhe njëherë, në vitin 1991 u rihap sërish Medreseja e Tiranës, e cila u ndoq prej hapjes së Medresesë së Shkodrës. Ndërsa në vitet pasardhëse u çelën medrese në Durrës, Kavajë, Berat, Gjirokastrë, Kukës, Peshkopi dhe Korçë. Në vitin 1995, një tjetër medrese u hap në Cërrik/Elbasan (Spahiu, 2015).

4.5.3.1. *Statuset zyrtare të medreseve në Shqipëri*

Sipas pikës së parë të nenit 7 të ligjit “Për sistemin arsimor parauniversitar në Republikën e Shqipërisë”, thuhet: “Arsimi parauniversitar është laik”, dhe ndërsa shprehet kështu, në pikën e dytë të të njëjtit nen, shkruhet: “Përfundim bëjnë ato institucione arsimore që themelohen nga bashkësi fetare të njohura me ligj, sipas përcaktimeve të nenit 42 pika 4 të këtij ligji” (Ligji nr. 69/2012, neni 7/1, 7/2).

Po në të njëjtin ligj, në pikën e katërt të nenit 42, shprehet: “Institucionet arsimore private, në të cilat zhvillohen edhe lëndë fetare, ose që themelohen apo administrohen nga bashkësitë fetare, hapen dhe mbyllen me vendim të Këshillit të Ministrave, me

propozimin e ministrit, mbështetur në kërkesën e përfaqësuesve të bashkësive fetare. Kriteret dhe procedurat e hapjes së tyre përcaktohen me vendim të Këshillit të Ministrave” (Ligji nr. 69/2012, neni 42/4).

Sipas burimeve që kemi siguruar prej Komuniteti Mysliman i Shqipërisë (KMSH), lejimi i medreseve me Vendim të Këshillit të Ministrave me statusin e shkollave jopublike ka nisur në vitin 1995. Në vendimin Nr. 654, të datës 29.11.1995, shprehet se u është dhënë leje e përkohshme për kryerjen e veprimtarisë arsimore medresesë “Mahmud Dashi” në Tiranë, medresesë “Hafiz Ali Korça” në Kavajë, medresesë “Liria” në Cërrik, medresesë “Hoxha Tahsim” në Gjirokastrë dhe medresesë së Shkodrës me emërtimin eponim (Spahiu, 2015).

Ndërsa, sipas vendimit nr. 560, i datës 26.8.1996, të Këshillit të Ministrave, u jepet leja (licenca) për kryerjen e veprimtarive mësimore medresesë “Mahmud Dashi” në Tiranë, medresesë “Hafiz Ali Korça” në Kavajë, medresesë “Liria” në Cërrik, medresesë “Hoxha Tahsim” në Gjirokastrë dhe medresesë “H. Sheh Shamiya” në Shkodër. Pesë medreseve të tjera, asaj “Mustafa Varoshi” në Durrës, medresesë “Vexhi Buharaja” në Berat, medresesë “Sulejman Laçi” në Kukës, medresesë “Raif Kadim” në Peshkopi dhe medresesë së Korçës me të njëjtin emër, u kërkohet që të mos marrin nxënës të rinj, por u lejohet kryerja e veprimtarive arsimore gjër në maturimin (diplomimin) e nxënësve të marrë para hyrjes në fuqi të ligjit nr. 7952, të datës 21.6.1995 (Spahiu, 2015).

Megjithëse medresetë kryejnë veprimtarinë e tyre arsimore prej vitit 1991, dhënia e lejeve, të përkohshme apo të vazhdueshme në periudhën 1995-1996, tregon se ato i kanë kryer veprimtaritë e tyre bazuar në lejen fillestare përfundimtare që u është dhënë prej autoriteteve.

Medresesë “Vexhi Buharaja” në Berat i rijepet leja e funksionimit me Vendim të Këshillit të Ministrave nr.248 datë 28.05.1999. Në të njëjtën mënyrë edhe medresesë “Mustafa Varoshi” në Durrës i rijepet leja e funksionimit me Vendim të Këshillit të Ministrave nr.653 datë 29.12.1999, ndërsa përsa i përket medresesë “Abdullah Zëmbllaku” në Korçë, me Vendim të Këshillit të Ministrave nr. 602, datë 04. 12. 2002 i jepet licenca për arsimin e mesëm, kurse për kryerjen e veprimtarive arsimore të arsimit 9-vjeçar u është dhënë licenca me Vendim të Këshillit të Ministrave nr. 1067, datë 21.10.2009 (Spahiu, 2015).

Sot, medresetë e Gjirokastrës, Kukësit dhe Peshkopisë nuk i vazhdojnë veprimtaritë e tyre. Sipas burimeve të KMSH-së, Medreseja e Gjirokastrës, megjithëse është e licencuar, për shkak të pamundësive financiare, nuk i vijon veprimtaritë e saj arsimore qysh prej vitit 2009, kurse medreseja e Kukësit dhe e Peshkopisë, ngase nuk janë të licencuara, kanë rreshtur se kryeri veprimtarinë e tyre që në vitin 1996, me përjashtim të nxënësve që ishin në proces mësimi gjer në maturimin e tyre (Spahiu, 2015).

Medresetë, të cilat sot janë gjithsej shtatë në numër, vijojnë veprimtaritë e tyre arsimore edukative në qytetet e Tiranës, Shkodrës, Elbasanit, Korçës, Durrësit, Kavajës dhe Beratit. Sipas informacioneve të përftuara prej burimeve të KMSH-së, sponsorizimi i tyre bëhet prej Fondacionit “Sema”, i cili është një fondacion i ngritur prej sipërmarrësish turq. Sponsorizimi i medresesë së Shkodrës bëhet nga fondacioni turk “Istanbul”, ndërsa medreseja e Durrësit financohet prej Fondacionit “Ihsan”, i cili është një fondacion kuvajtian. Përsa i përket strukturës administrative të medreseve, ato administrohen sipas protokolleve të parashikuara prej Komunitetit Mysliman të Shqipërisë dhe fondacioneve respektive, ndërkohë që drejtorët e shkollave përzgjidhen

nga KMSH, fondacionet mbështetëse kanë të drejtën e emërimit të një koordinatori (Spahiu, 2015).

4.5.3.2. Informacione të përgjithshme rreth medreseve

Në vijim, në bazë të burimeve të përfuara prej drejtorive të secilës prej medreseve, do të rrekemi të japim një informacion të përmbledhur në lidhje me secilën prej medreseve duke marrë si bazë vitin shkollor 2014-2015.

4.5.3.2.1. Medreseja “Haxhi Mahmud Dashi” në Tiranë

Në organigramën e medresesë së Tiranës bëjnë pjesë të gjithë përbërësit e arsimit 9-vjeçar, si për vajza ashtu edhe për djem, që nga klasa e gjashtë. Vetëm se, nxënësit e arsimit të mesëm, djem dhe vajza, strehohen në konvikte të ndryshme, ndërsa nxënësit nga klasa e gjashtë deri në klasën e nëntë ndjekin vetëm procesin mësimor gjatë ditës. Numri i nxënësve gjithsej në fund të vitit arsimor-akademik 2014-2015 është 465 nxënës.

Tabela IV. 2 Medreseja “Haxhi Mahmud Dashi” në Tiranë

MEDRESEJA E TIRANËS "HAXHI MAHMUD DASHI"					
DJEM			VAJZA		
Klasa	Numri Total i Nxënësve	Nr. Nxënësve Konviktor	Klasa	Numri Total i Nxënësve	Nr. Nxënësve Konviktor
6	22	-	6	26	-
7	19	-	7	27	-
8	37	-	8	21	-
9	24	-	9	26	-
Total	102	-	Total	100	-
10	33	18	10	49	28
11	47	21	11	50	26
12	34	14	12	50	21
Total	114	53	Total	149	75
Gjithsej	216	53	Gjithsej	249	75

(Burimi: Drejtoria e Medresesë së Tiranës)

4.5.3.2.2. Medreseja “Haxhi Sheh Shamija” në Shkodër

Edhe medreseja e Shkodrës, po ashtu, përbëhet prej programesh të arsimit 9-vjeçar dhe atij të mesëm, po ende në medresenë e Shkodrës, klasat përbëhen nga nxënës djem dhe nxënës vajza. Ndërkohë që shkolla 9-vjeçare nis nga klasa e gjashtë deri në të nëntën, shkolla e mesme përbëhet nga klasa e dhjetë, e njëmbëdhjetë dhe e dymbëdhjetë. Në medresenë e Shkodrës ofrohen kushte të ndara strehimi, si për djemtë si për vajzat. Nxënësit nga klasa e gjashtë deri në të nëntën ndjekin vetëm procesin mësimor gjatë ditës. Ajo, ndër të tjera, është bujtëse e një sërë nxënësish me kombësi shqiptare, por që jetojnë jashtë territorit të Republikës së Shqipërisë, të cilët vijnë prej andej për të marrë edukim në gjuhën shqipe. Numri i nxënësve të regjistruar në fund të vitit arsimor-akademik 2014-2015 ka qenë gjithsej 921 nxënës.

Tabela IV. 3 Medreseja “Haxhi Sheh Shamija” në Shkodër

MEDRESEJA E SHKODRËS "HAXHI SHEH SHAMIA"					
DJEM			VAJZA		
Klasa	Numri Total i Nxënësve	Nr. Nxënësve Konviktor	Klasa	Numri Total i Nxënësve	Nr. Nxënësve Konviktor
6	50	7	6	60	3
7	48	2	7	77	5
8	52	11	8	99	6
9	39	8	9	57	6
Total	189	28	Total	293	20
10	55	27	10	107	22
11	50	15	11	111	16
12	36	9	12	80	4
Total	141	51	Total	298	42
Gjithsej	330	102	Gjithsej	591	62

(Burimi: Drejtoria e Medresesë së Shkodrës)

4.5.3.2.3. Medreseja “Liria” në Elbasan

Medreseja “Liria” në Elbasan është një shkollë e mesme ku studiojnë vetëm nxënës djem. Medreseja “Liria” në Elbasan, nga viti 1995 kur ka nisur aktivitetin e saj, deri në vitin 2012-2013, ka qenë e vendosur në Cërrik, ndërsa prej vitit 2013-2014, ajo i vijon veprimtaritë e saj në qendër të qytetit të Elbasanit. Kjo medrese ofron edhe kushte akomodimi në konvikt për nxënësit që zgjedhin të vijnë nga rrethet. Në fund të vitit shkollor 2014-2015, ky institucion ka pasur gjithsej 172 nxënës.

Tabela IV. 4 Medreseja “Liria” në Elbasan

MEDRESEJA E ELBASANIT "LIRIA"		
DJEM		
Klasa	Numri Total i Nxënësve	Nr. Nxënësve Konvikt
10	63	33
11	45	19
12	64	27
Total	172	79

(Burimi: Drejtoria e Medresesë së Elbasanit)

4.5.3.2.4. Medreseja “Hafiz Ali Korça” në Kavajë

Medreseja e Kavajës, e cila e nisi aktivitetin e saj arsimor-edukativ si një shkollë e mesme jopublike vetëm për nxënës djem, prej vitit shkollor 2012-2013 nisi të arsimojë edhe nxënëse vajza, por në një tjetër godinë. Kjo medrese nuk përfshin nxënës të arsimit 9-vjeçar. Ajo ofron kushte strehimi në konvikt më tepër për nxënësit që vijnë nga jashtë Kavajës, si për djem ashtu edhe për vajza. Në fund të vitit shkollor 2014-2015, në këtë shkollë ka pasur të regjistruar gjithsej 284 nxënës.

Tabela IV. 5 Medreseja “Hafiz Ali Korça” në Kavajë

MEDRESEJA E KAVAJËS "HAFIZ ALI KORÇA"					
DJEM			VAJZA		
Klasa	Numri Total i Nxënësve	Nr. Nxënësve Konviktor	Klasa	Numri Total i Nxënësve	Nr. Nxënësve Konviktor
10	42	36	10	45	34
11	36	34	11	57	57
12	49	38	12	55	44
Total	127	106	Total	157	135

(Burimi: Drejtoria e Medresesë së Kavajës)

4.5.3.2.5. Medreseja “Hafiz Abdullah Zëmbllaku” në Korçë

Medreseja e Korçës, e cila që mbyllur për një periudhë kohe, pas vitit 2009 rinisi veprimtarinë e saj si shkollë e mesme jopublike për djem dhe vajza. Megjithatë kjo shkollë ka ofruar edhe arsim 9-vjeçar, sot ajo nuk ka nxënës të arsimit para të mesëm. Edhe ajo ofron kushte të barabarta strehimi në konvikt për djemtë dhe vajzat që vijnë nga rrethet apo edhe nga brenda Korçës. Numri i nxënësve të regjistruar gjatë vitit shkollor 2014-2015 është gjithsej 267 nxënës.

Tabela IV. 6 Medreseja “Hafiz Abdullah Zëmbllaku” në Korçë

MEDRESEJA E KORÇËS "HAFIZ ABDULLAH ZËMBLLAKU"					
DJEM			VAJZA		
Klasa	Numri Total i Nxënësve	Nr. Nxënësve Konviktor	Klasa	Numri Total i Nxënësve	Nr. Nxënësve Konviktor
10	36	32	10	53	50
11	35	27	11	73	69
12	31	21	12	39	33
Total	102	80	Total	165	152

(Burimi: Drejtoria e Medresesë së Korçës)

4.5.3.2.6. Medreseja “Haxhi Mustafa Varoshi” në Durrës

Medreseja e Durrësit, që dikur ka pranuar edhe nxënës djem, sot është një shkollë e mesme që u drejtohet vetëm vajzave. Veç kësaj, ndryshe nga medresetë e tjera, ajo gjendet në qendër të qytetit të Durrësit, por nuk ofron kushte akomodimi në konvikt. Në fund të vitit shkollor 2014-2015 në të ka pasur të regjistruar gjithsej 93 nxënës.

Tabela IV. 7 Medreseja “Haxhi Mustafa Varoshi” në Durrës

MEDRESEJA E DURRËSIT "HAXHI MUSTAFA VAROSHI"		
VAJZA		
Klasa	Numri Total i Nxënësve	Nuk ka Konvikt
10	39	-
11	22	-
12	32	-
Total	93	-

(Burimi: Drejtoria e Medresesë së Durrësit)

4.5.3.2.7. Medreseja “Vexhi Buharaja” në Berat

Medreseja e Beratit është një institucion i arsimit të mesëm, në të cilin arsimohen vetëm nxënës djem. Kjo medrese, e cila pranon nxënës edhe nga jashtë qytetit, ofron kushte të strehimit të nxënësve në konviktin e vetë shkollës. Në fund të vitit shkollor 2014-2015 numri i nxënësve të regjistruar ka qenë gjithsej 89 nxënës.

Tabela IV. 8 Medreseja “Vexhi Buharaja” në Berat

MEDRESEJA E BERATIT "VEXHI BUHARAJA"		
DJEM		
Klasa	Numri Total i Nxënësve	Nr. Nxenesve Konviktor
10	28	24
11	31	20
12	30	14
Total	89	58

(Burimi: Drejtoria e Medresesë së Beratit)

Megjithëse emri “medrese” mund të ketë nuanca të një përbuzjeje nga e shkuara, ato të ditëve të sotme, qoftë për nga struktura teknike dhe infrastrukturore, qoftë për nga kushtet fizike tejet moderne, janë institucione ku ofrohen kushtet më të mira bashkëkohore të arsimimit dhe edukimit.

4.5.3.3. Programet mësimore që zbatohen në medrese

Medresetë bartin statusin e shkollave jopublike dhe i zhvillojnë veprimtaritë e tyre sipas dispozitash dhe rregulloresh të përcaktuara prej Ministrisë së Arsimit në Republikën e Shqipërisë. Programet mësimore që ndiqen prej trupës pedagogjike marrin fillimisht miratimin e kësaj ministrie, mandej vihen në zbatim, çka mundëson që nxënësit e medreseve të kenë të drejta dhe detyrime të barabarta me bashkëmoshatarët e tyre që shkollohen në shkollat e tjera publike a jopublike të vendit.

Me të dhënat që kemi përftuar nga Drejtoria e Arsimit në Komunitetin Mysliman të Shqipërisë, si dhe duke analizuar programet mësimore që janë përdorur gjatë vitit të shkuar, të cilat vijojnë të përdoren edhe sivjet, vërejmë se kemi të bëjmë me tri

programe të ndryshme, të miratuara nga institucionet përkatëse, të cilat janë kaq edhe si pasojë e politikave elastike të Ministrisë së Arsimit dhe KMSH-së.

Meqë tema jonë e punimit është edukimi fetar, këtu do të ndalemi veç në përmendjen e lëndëve me përmbajtje fetare, në sa orë janë të shpërndara në programin javor, si dhe sasinë e orëve të përcaktuara për gjatë gjithë vitit. Për të dhëna të mëtejshme, mund të shqyrtohen programet mësimore që do të përfshihen në shtojcë II. (Drejtoria e Arsimit pranë KMSH).

Tabela IV. 9 Shpërndarja e lëndëve fetare që jepen në arsimin e mesëm në medresetë e Tiranës, Kavajës, Korçës, Elbasanit dhe Beratit

Lëndët Fetare	Klasa 10	Klasa 11	Klasa 12	Total
Kur’ani Famëllartë - Komentimi i tij	3	2	2	7
Njohuri të besimit	2	2	2	6
Tradita profetike dhe Kultura Islame		4		4
Total	5	8	4	17

(Shikoni shtojcën II)

Shpërndarja e orëve për lëndët me përmbajtje fetare në medresetë e Tiranës, Kavajës, Korçës, Elbasanit dhe Beratit, përgjatë tri viteve, është gjithsej shtatëmbëdhjetë orë. Ndërkohë që raporti i këtyre shtatëmbëdhjetë orëve me totalin e orëve të të gjithë lëndëve mësimore, del 18,87 %. Në tabelën e mësipërme po rendisim emërtimet e lëndëve fetare dhe shpërndarjen e tyre sipas orëve në medresetë e sipërpërmendura.

Tabela IV. 10 Shpërndarja e lëndëve fetare që jepen në arsimin e mesëm të medresesë së Shkodrës

Lëndët Fetare	Klasa 10	Klasa 11	Klasa 12	Total
Kur'ani Famëllartë - Komentimi i tij	2	1	1	4
Njohuri Besimi e Kulture Islame	1	1	1	3
Njohuri Tradites Profetike e Predikim	1	1	1	3
Njohuri te Adhurimit Islam	1	1	1	3
Modul Profesional: Civilizim Islam			1	1
Total	5	4	5	14

(Shikoni shtojcën II)

Orët gjithsej të lëndëve fetare të shpërndara në tri vite shkollore në medresenë e Shkodrës janë katërmëdhjetë. Ndërkohë që raporti i orëve të lëndëve me përmbajtje fetare me orët mësimore gjithsej është 13,44 %. Në tabelën e mësipërme mund të shihni emërtimet e lëndëve fetare që jepen në medresenë e Shkodrës, si dhe shpërndarjen e tyre në orarin mësimor vjetor.

Tabela IV. 11 Shpërndarja e lëndëve fetare që ofrohen në arsimin e mesëm medresenë e Durrësit

Lëndët Fetare	Klasa 10	Klasa 11	Klasa 12	Total
Kur'ani Famëllartë - Komentimi i tij	1	2	1	4
Njohuri të Besimit .Kulture islamike	1	1	1	3
Njohuri të Traditës Profetike&Predikimit	1	1		2
Njohuri të adhurimit islam	1	1	1	3
Total	4	5	3	12

(Shikoni shtojcën II)

Orët gjithsej të lëndëve fetare të shpërndara në tri vite shkollore në medresenë e Durrësit janë njëmbëdhjetë. Ndërkohë që raporti i orëve të lëndëve me përmbajtje fetare me orët

mësimore gjithsej është 11,52 %. Në tabelën e mësipërme mund të shihni emërtimet e lëndëve fetare që jepen në medresenë e Durrësit, si dhe shpërndarjen e tyre në orarin mësimor vjetor.

Tabela IV. 12 Shpërndarja e lëndëve fetare që jepen në arsimin 9-vjeçar në medresenë e Tiranës

Lëndët Fetare	Klasa 6	Klasa 7	Klasa 8	Klasa 9	Total
Kur`ani Famëlartë	2	2	2	2	8
Besimi	2	2	2	2	8
Total	4	4	4	4	16

(Shikoni shtojcën II)

Mësime të fesë përmbajnë vetëm programet e medreseve të Tiranës dhe Shkodrës (medreseja e Korçës është e licencuar, por nuk është aktive) ku ofrohet arsimi 9-vjeçar. Në tabelat e mësipërme do të paraqiten orët e lëndëve fetare. Shpërndarja e lëndëve fetare në katër vite të arsimit 9-vjeçar në medresenë e Tiranës bëhet në gjithsej 16 orë. Ndërsa raporti i tyre me tërësinë e orëve të të gjitha lëndëve është 22.08 %.

Tabela IV. 13 Shpërndarja e lëndëve fetare që jepen në arsimin 9-vjeçar në medresenë e Shkodrës

Lëndët Fetare	Klasa 6	Klasa 7	Klasa 8	Klasa 9	Total
Kur`ani Famëlartë	4	4	3	3	14
Besimi	4	4	3	3	14
Edukate Islame	1	1	1		3
Total	9	9	7	6	31

(Shikoni shtojcën II)

Shpërndarja e lëndëve fetare në katër vite të arsimit 9-vjeçar në medresenë e Shkodrës bëhet në gjithsej 31 orë. Ndërsa raporti i këtyre tridhjetë e një orëve me tërësinë e orëve të mësimi është 41,85%.

KAPITULLI V: METODOLOGJIA

5.1. Metodat e përdorura

Metoda e përdorur në këtë punim do jetë në funksion të realizimit të qëllimit të këtij punimi. Për këtë arsye kemi zgjedhur *metodën sasiore*, metodë e cila ka si qëllim për të matur, për të caktuar sasinë, për të analizuar dhe për të testuar të dhënat në mënyrë që të japë shpjegime, për të provuar korrelacion në mes të variablave dhe për zhvillimin e ligjeve të përgjithshme, të cilat mund të aplikohen në botë. Sipas Creswell:

“Në hulumtimin sasior objektivi është për të provuar apo për të verifikuar, në vend që ta zhvillojë atë. Kjo mënyrë fillon të studiojë përpaimin e teorisë, mbledh të dhëna për ta provuar atë dhe reflekton se ku teoria është konfirmuar ose diskonfirmuar nga rezultati i studimit. Teoria bëhet një kornizë për të gjithë studimin, si model organizativ për pyetjet kërkimore ose hipotezave dhe për procedurën e mbledhjes së të dhënave. Studiuesi teston një teori duke përdorur hipotezat apo pyetje, të cilat, nga ana tjetër, përmbajnë variabla, që maten duke përdorur artikuj në një instrument” (Creswell, 1994: 87, 88).

Një veçori tjetër e metodës sasiore është që ajo kombinon të dhënat primare me ato sekondare. Të dhënat primare janë rezultatet e marra nga pyetsorët që janë zhvilluar në medresetë e Shqipërisë, bazuar në perceptimet e prindërve, ndërsa të dhënat sekondare janë rezultat i rishikimit të një literature të gjerë dhe bashkëkohore lidhur me ndikimin që ka edukimi fetar në formimin e përgjithshëm të fëmijëve që studiojnë në këto medrese si dhe të jetës sociale të tyre. Kjo literaturë është siguruar nga kërkime dhe studimeve të ndryshme të vendeve të rajonit dhe më gjerë.

5.2. Kampionimi

Përcaktimi i pjesëmarrësve në këtë anketë është bërë në bazë të kampionimit të volitshëm (convenience sampling). Mostra e studimit u përcaktua nga mostrat e

komoditetit (lehtësisë). Në marrjen e mostrave të volitshme, studiuesit thjesht përdorin si pjesëmarrës ata individë të cilët janë të lehtë për t'u arrirë. Njerëzit janë zgjedhur në bazë të disponueshmërisë së tyre dhe gatishmërinë për t'iu përgjigjur (Gravetter & Forzano, 2015: 146). Pjesëmarrësit janë prindërit e nxënësve që arsimohen në 7 medresetë e Shqipërisë, të cilat veprojnë përkatësisht në Tiranë, Shkodër, Elbasan, Korçë, Kavajë, Durrës dhe Berat, ndërsa numri i nxënësve vajza dhe djem të cilët arsimohen në to është 1607. Nga 1607 anketa, të cilat janë shpërndarë në këto shkolla duke pasur për qëllim minimal prindërit e 800 nxënësve janë mbledhur dhe përfunduar 823 të tilla. Në vlerësimet përfundimtare 21 anketa janë vlerësuar të pavlefshme, ndërsa 802 të tjera janë vlerësuar të vlefshme, lidhur me informacionin e tyre. Duke patur parasysh faktin se intervali i besimit për kampionin është 95% dhe diferenca e gabimit është $\pm 3\%$, llogaritjet tregojnë se me një numër prej 3214 prindër në total kampioni ynë kap vlerën 802 anketues. I njëjti përfundim është marrë edhe nga përdorimi i formulës së përcaktimit të kampionit ($SS = \text{sample size}$) kur $z=1.96$, $p=0.75$, $1-p=0.25$ dhe $c=\pm 3\%$.

$$ss = \frac{Z^2 * (p) * (1-p)}{C^2}$$

Të anketuarit, (prindërit) të cilët morën pjesë në këtë vërtetim janë të gjinive, moshave dhe profesioneve të ndryshme, duke bërë që kampioni të ishte sa më përfaqësues.

5.3. Instrumentet

Në punimin me temë ***“Perceptimi i prindërve lidhur me edukimin fetar në Shqipëri: rasti i medreseve”*** është përdorur si instrument teknika e vërtetimit me pyetësorë, nëpërmjet të cilit sigurojmë opinionin e prindërve, fëmijët e të cilëve mësojnë në këto

medrese, cilët janë këta faktorë dhe si kanë ndikuar ata në sjelljet e fëmijëve si dhe në jetën social kulturore të tyre.

Sipas Khandwalla (1976), nuk ka një metodë kërkimi që mund të konsiderohet si më e mira. Secila nga metodat e përdorura shoqërohet me avantazhe dhe dizavantazhe. Zgjedhja e metodës mund të bëhet duke u mbështetur në disa kritere. Mundësia për të përgjithësuar të dhënat duke përdorur instrumentin e kërkimit me pyetësorë vlerësohet e lartë në rastin e pyetësorëve. Si rezultat, përdorimi i pyetësorëve si instrument për mbledhjen e të dhënave në këtë punim mundëson (1) hetimin e lidhjeve të mundshme ndërmjet variabilave të marra në studim dhe (2) tenton për të 'plotësuar' studimet e mëparshme, që kanë përdorur kryesisht metoda cilësore, si p.sh., analiza situatash. Sipas Field (2005), ekzistojnë shumë rregulla për sa i përket vëllimit të zgjedhjes, por si rregull i përgjithshëm duhen 10-15 përgjigje për variabël (ky rregull vlen si për regresionin ashtu edhe për analizën faktoriale).

Përdorimi i pyetësorit si instrument për mbledhjen e të dhënave ka avantazhet dhe dizavantazhet e veta. Shqetësimet kryesore në përdorimin e pyetësorëve kanë të bëjnë me vlerësimin e vlefshmërisë dhe besueshmërisë së tyre (Saunders dhe të tjerë, 2009). Sipas Shoqatës Amerikane të Psikologjisë (1985, cituar tek Hinkin 1995), njësitë matëse të pyetësorit duhet të tregojnë vlefshmëri të përmbajtjes, vlefshmëri të lidhur me kriteret, vlefshmëri të konstruktit dhe qëndrueshmëri të brendshme. Tri kriteret e para lidhen me vlerësimin e vlefshmërisë së brendshme të pyetësorit, e cila tregon aftësinë e pyetësorit për të matur atë që kërkuesi synon (Saunders dhe të tjerë, 2009). Vlefshmëria e përmbajtjes i referohet shtrirjes në të cilën pyetësori ofron mbulimin e duhur të pyetjeve hetuese. Një mënyrë për ta realizuar këtë është përdorimi i një paneli individësh për vlerësimin e pyetësorit. Vlefshmëria e lidhur me kriteret ka të bëjë me

aftësinë e pyetjeve për të bërë parashikimet e duhura. Për këtë mund të përdoret analiza statistikore e lidhjes reciproke. Besueshmëria (testimi i besueshmërisë) ka të bëjë me faktin nëse pyetësi do prodhojë ose jo rezultate të qëndrueshme në kohë të ndryshme dhe në zgjedhje të ndryshme. Një mënyrë për ta vlerësuar atë është matja e qëndrueshmërisë së brendshme, p.sh., nëpërmjet llogaritjes Cronbach alfa.

5.4. Përse është zgjedhur vrojtimi me pyetësorë?

Një nga strategjitë e kërkimit të përdorura për realizimin e studimeve është ajo e mbështetur në vrojtime me pyetësorë, e cila është një nga teknikat e mbledhjes së të dhënave që i përkasin kësaj strategjie. Përdorimi i strategjisë së vrojtimit mundëson mbledhjen dhe analizën sasiore të të dhënave duke përdorur statistikën përshkruese dhe atë analitike. Gjithashtu të dhënat e mbledhura nëpërmjet kësaj strategjie mund të përdoren për të sugjeruar arsyetime të mundshme për lidhje të caktuara ndërmjet variablave (ndryshore) dhe për të krijuar modele të këtyre lidhjeve.

Metodat e arritjes së qëllimit të studimit janë nga më të ndryshmet, duke parë dhe duke vlerësuar njëkohësisht avantazhet dhe disavantazhet e secilës prej tyre. Përdorimi i pyetësorëve mundëson jo vetëm analizimin e lidhjeve të mundshme ndërmjet variablave të marra në studim, por jep mundësinë edhe të disa rekomandimeve lidhur me ndikimin e faktorëve të edukimit fetar në edukimin e përgjithshëm të fëmijëve që studiojnë në medrese.

5.5. Hartimi i pyetësorit

Pyetësi i përdorur në këtë studim, përveç informacionit të përgjithshëm, ka dy pyetje të rëndësishme që lidhen me: **“Matjen e influencës së faktorëve, që shtyjnë prindërit**

në preferimin e medreseve, tek sjellja e dhe qëndrimi i nxënësve” për të cilën u jam referuar pyetjeve të anketës së kryer nga dy hulumtues të ndryshëm, të cilat janë:

Anketa: **"Faktorët të cilët ndikojnë te prindërit e shkollave jopublike në përzgjedhjen e shkollës"** e cila është realizuar nga Serkan B. Çelik dhe anketa: **"Qëndrimi i prindërve ndaj programit të lëndës së kulturës fetare dhe njohuri mbi moralin në shkollën e mesme"** e përdorur nga Fatih Çakmak.

Pyetjet janë formuluar në mënyrë të tillë, që të jenë sa më të kuptueshme nga prindërit duke zgjedhur përgjigjen nëpërmjet alternativave të parashikuara në pyetësor, të cilat janë të shkallëzuara ose sipas shkallës Likert, por edhe pyetje pohuese apo mohuese (me alternativë). Gjatë hartimit të pyetësorit një rëndësi të veçantë iu kushtua jo vetëm strukturimit të pyetjeve, por edhe formulimit të tyre në mënyrën e duhur, me synimin që edhe përgjigjet të ishin të vlefshme dhe në dobi të synimit kryesor.

Pas rishikimit dhe përshtatjes pyetësori për prindërit (bashkëlidhur) përbëhet nga dy seksione:

Seksioni i parë - *Matësi i influencës së faktorëve, që shtyjnë prindërit në preferimin e medreseve, tek sjellja e dhe qëndrimi i nxënësve.* Ky seksion jep fillimisht një informacion të përgjithshëm rreth të dhënave si gjinia, mosha, edukimi arsimor i prindërve, të ardhurat mesatare mujore, qytetin etj. Gjithashtu në këtë seksion jepen të dhëna edhe për faktorët, të cilët kanë ndikuar në marrjen e vendimit për arsimimin e fëmijës së tyre në medrese, që lidhen me pyetje si: Kush zgjodhi të studiojë në medrese? A keni pasur rekomandim nga ndokush për medresenë? etj. Pyetja e fundit e këtij seksioni lidhet me qëllimin e studimit të fëmijës në medrese, ku prindërve u kërkohet të rendisin, sipas nivelit të rëndësisë, qëllimet të dhëna me disa alternativa.

Seksioni i dytë – përbëhet nga tre pjesë kryesore.

Pjesa A - *Faktorët që kanë ndikuar në zgjedhjen e medresesë, në të cilën renditen 15 alternativa si faktorë kryesorë siç janë gjuha e huaj (turqisht etj), edukimi fetar, kualifikimi dhe formimi i stafit pedagogjik të medresesë, rëndësia që medreseja i jep teknologjisë, organizimi i mirë i kohës për studim dhe kushtet e sigurta të konviktit, probabiliteti i lartë për të fituar universitetin etj. Të gjitha alternativat e kësaj pjese maten sipas shkallës Likert duke filluar nga 1– Sigurisht që nuk jam dakord dhe deri në 5- Sigurisht që jam dakord.*

Pjesa B - Ndikimi i edukimit fetar në qëndrimet dhe sjelljet e nxënësve, e cila përbëhet nga 13 alternativa, që na sigurojnë një informacion të plotë rreth ndikimit të edukimit fetar në sjelljen e tyre. Disa nga pyetjet që trajtohen në këtë pjesë janë: *Edukimi fetar, që ofron medreseja, ndikon pozitivisht në formimin e sjelljes së nxënësit; Edukimi fetar ndikon në moralin e nxënësit, si dhe në ndjeshmërinë e tij nga aspekti shpirtëror; Edukimi fetar ndikon në formimin e nxënësit me respekt ndaj vlerave demokratike dhe të drejtave të njeriut; Edukimi fetar kontribuon në dallimin e informacioneve të sakta fetare nga ato të gabuarat apo të trilluarat etj. Edhe alternativat e kësaj pjese janë matur sipas shkallës Likert (1– Sigurisht që nuk jam dakord dhe deri në 5- Sigurisht që jam dakord).*

Pjesa C - *Efektet e edukimit në medrese në jetën sociale dhe kulturore të nxënësve, maten me 5 pyetje, të cilat përfshijnë alternativat si më poshtë: Edukimi i medresesë ndikon pozitivisht në përvetësimin e vlerave kombëtare prej nxënësve, në përvetësimin e vlerave kulturore, ndikon në përvetësimin e mendimit të shërbimit ndaj atdheut,*

popullit dhe njerëzimit etj. Shkalla e vlerësimit të tyre është Likert (1– Sigurisht që nuk jam dakord dhe deri në 5- Sigurisht që jam dakord).

5.6. Testimi i pyetësorit

Pyetësori për prindërit u testua paraprakisht në 50 prej tyre të zgjedhur rastësisht në Medresenë e Tiranës, për të parë nëse kishte probleme apo paqartësi në plotësimin e tij si dhe për të testuar besueshmërinë dhe vlefshmërinë e tij. Rezultati i testit pilot tregoi se pyetjet e pyetësorit në përgjithësi ishin të formuluar saktë. Pyetjet, që nuk ishin të qarta, nga të cilat nuk mund të merrej informacioni i duhur, u konsultuan me ekspertët e fushës dhe specialistin e statistikës, për t'i sjellë ato të formuluar ashtu siç duhej. Pas vlerësimit përfundimtar, u vendos largimi i dy pyetjeve nga pyetësori i përgatitur. Në përfundimin e këtij procesi, pyetësori u shpërnda në të gjitha medresetë në vend.

5.7. Besueshmëria dhe vlefshmëria e pyetësorit

Lidhur me testin e besueshmërisë, një mënyrë për ta vlerësuar atë është matja e qëndrueshmërisë së brendshme të tij, për shembull nëpërmjet llogaritjes së koeficientit *Crombach Alfa*. Bazuar në llogaritjet për koeficientët *Cronbach Alfa* për matjen e qëndrueshmërisë së brendshme të pyetësorit u arrit në konkluzionin se vlera e tyre ishte më e lartë se 0.7, (norma e lejuar) duke treguar qëndrueshmëri të pyetësorit. Duke ditur se secila nga pyetjet paraqet një variabël, i cili mund të marrë më shumë se një përgjigje, është menduar që në pyetjet e mbyllura alternativat e përgjigjeve të jenë sa më reale, në mënyrë që të merret informacioni i nevojshëm. Pra, gjatë hartimit të tij, u bë kujdes që të mbaheshin parasysh dy elemente kryesore si: besueshmëria, e cila ka të bëjë me faktin nëse pyetësori do të prodhojë ose jo rezultate të qëndrueshme në kohë të ndryshme dhe për zgjedhje të ndryshme, si dhe vlefshmëria e pyetjeve. Për të gjykuar

vlefshmërinë e përmbajtjes, u përdor metoda e “panelit të ekspertëve”, të cilët morën pjesë në hartimin e pyetësorit. Kampioni i zgjedhur përfundimisht ka anketat e 802 prindërve, fëmijët e të cilëve studiojnë në këto medrese dhe për analizimin e tyre është përdorur një koeficient besueshmërie 95% dhe kufi gabimi 3%.

5.8. Puna në terren

Përpara se kjo anketë të mbërrinte te prindërit e medresistëve është konsultuar me zyrtarë të Komitetit Musliman të Shqipërisë nga ku është marrë leje prej tyre dhe drejtorët e medreseve janë informuar nga KMSH në lidhje me të. Më pas në bashkëpunim me stafin drejtues të Medreseve anketat u janë dërguar prindërve nga ku janë plotësuar prej tyre brenda një afati të caktuar më parë në mënyrë që të arrihej koha e përcaktuar për realizimin e tyre me sukses.

5.9. Mbledhja e të dhënave primare

Vrojtimi në terren ka filluar më datën 10 prill 2015 dhe grumbullimi i tyre ka përfunduar më 25 maj 2015. Me anë të vizitës në medrese është kontrolluar kthimi dhe mbledhja e anketave. Vrojtimi me pyetësorë është kryer në ato qytete ku ka medrese si në Tiranë, Durrës, Kavajë, Elbasan, Korçë, Berat dhe Shkodër.

5.10. Analiza e të dhënave primare

Analiza e të dhënave primare (e pyetësorëve) është kryer nëpërmjet analizës deskriptive, tabelave të kryqëzuara (crosstabulations), testeve të pavarësisë, korrelimet midis variablave, analizës faktoriale, ndërtimit dhe shqyrtimit të hipotezave, analiza e variancës (ANOVA), ndërtimit të ekuacionit të regresionit të shumfishtë linear etj. Pra, jo vetëm një analizë përshkruese, por edhe një qasje analitike.

Pjesë e këtij procesi ishte krijimi i regjistrit me të dhënat e grumbulluara, përpunimi dhe analiza e tyre. Përpunimi dhe analiza e tyre u realizuan nëpërmjet paketave të programeve kompjuterike *SPSS 17.0* dhe *Excel*.

5.11. Kufizimet e studimit

Edukimi fetar islam në sistemin arsimor zyrtar në Shqipëri zhvillohet në medresetë që janë hapur me lejen e Ministrisë së Arsimit. Numri i këtyre medreseve në ditët e sotme është 7. Këto medrese janë, Medreseja “Haxhi Mahmud Dashi” në Tiranë, Medreseja “Haxhi Sheh Shamia” në Shkodër, Medreseja “Hafiz Ali Korça” në Kavajë, Medreseja “Liria” në Elbasan, Medreseja “Abdullah Zembllaku” në Korçë, Medreseja “Vexhi Buharaja” në Berat dhe Medreseja “Haxhi Mustafa Varoshi” në Durrës. Medreseja e Tiranës dhe ajo e Shkodrës pranojnë nxënës në shkollë 9- vjeçare edhe në shkollë të mesme.

Studimi është bërë bazuar vetëm në perceptimet e prindërve. Nëse studimi do të bëhej bazuar në perceptimet e nxënësve, mësuesve dhe anëtareve të tjerë, atëherë mund të merren rezultate të tjera.

Studimi ynë është i kufizuar me prindërit e nxënësve femra dhe meshkuj të klasave të 10-ta, 11-ta, 12- ta që vazhduan mësimet në vitin 2014-2015 në medresetë e sipërcituara. Vetëm nxënësit e klasave të 6-ta, 7-ta, 8-ta dhe 9-ta të 9-vjeçareve të Tiranës dhe Shkodrës, nuk janë përfshirë në këtë studim.

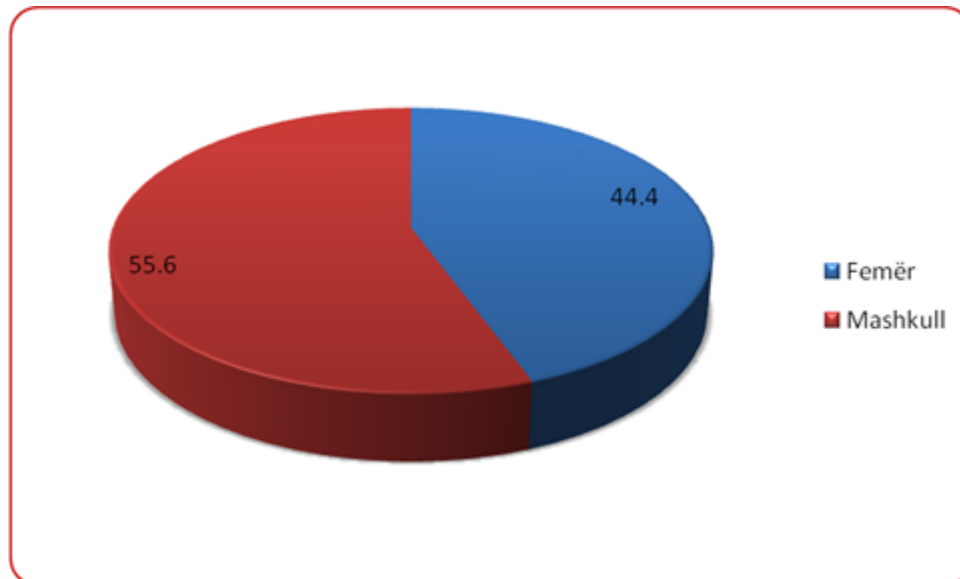
Kampionimi i përdorur në këtë punim është i volitshëm, jo rastësor.

KAPITULLI VI: ANALIZA E REZULTATEVE

6.1. Analiza e përgjithëshme statistikore

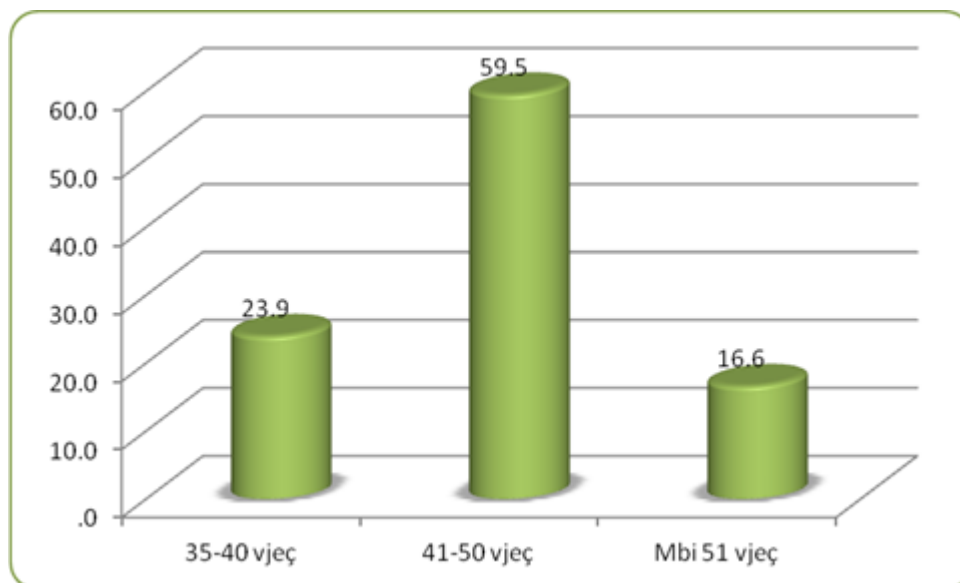
Studimi përmban anketimin e 802 prindërve, fëmijët e të cilëve studiojnë në medresetë që gjenden në Shqipëri, të cilat janë: Medreseja e Tiranës "Haxhi Mahmud Dashi", Medreseja e Shkodrës "Haxhi Sheh Shamia", Medreseja e Elbasanit "Liria", Medreseja e Kavajës "Hafiz Ali Korça", Medreseja e Korçës "Hafiz Abdullah Emblaku", Medreseja e Durrësit "Haxhi Mustafa Varoshi" dhe Medreseja e Beratit "Vexhi Buharaja". Lidhur me shpërndarjen sipas gjinisë vërehet se 55.6% e tyre janë meshkuj (baballarët e këtyre nxënësve) dhe pjesa tjetër, 44.4%, janë femra, pra, nënat e tyre (Grafiku VI. 1).

Grafiku VI. 1 Gjinia



Përsa i takon moshës së këtyre prindërve, e cila është grupuar në tre grupe, grafiku më poshtë tregon se më tepër se gjysma e tyre, 59.5%, i takojnë grup-moshës [41-50 vjeç], të ndjekur nga 23.9% e tyre, që i takojnë grup-moshës [35-40 vjeç] dhe në fund me 16.6% renditen ata prindër me moshë më të madhe se 51 vjeç.

Grafiku VI. 2 Mosh



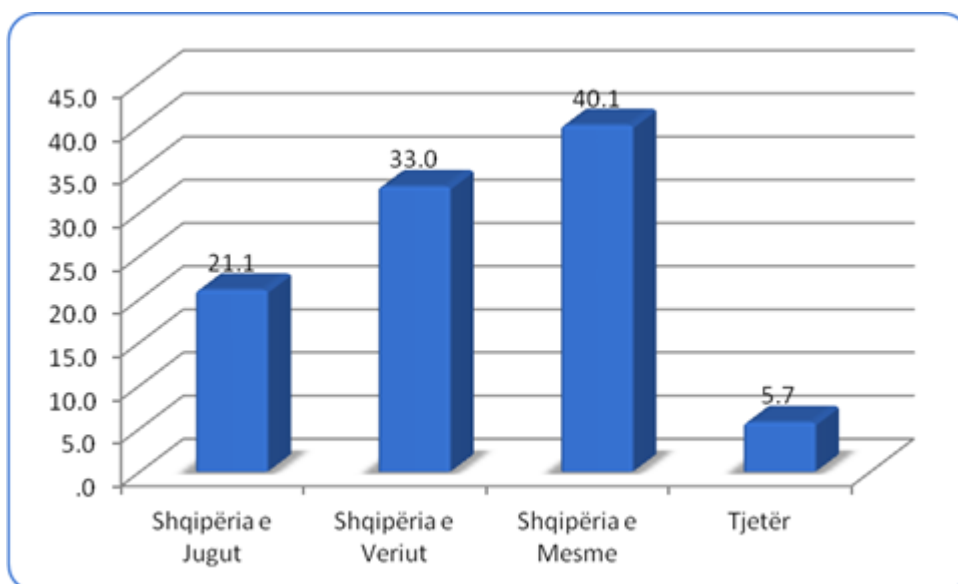
Duke ju referuar informacionit lidhur me profesionet e këtyre prindërve, shohim se një pjesë e konsiderueshme e tyre, kryesisht nëna, janë shtëpiake, me 27.7%, të ndjekur nga 21.2% që shprehen se merren me biznes privat dhe punëtor/e janë 16%. Pjesa tjetër janë nëpunës shteti, pra të punësuar në administratën publike me 8.5%, ndërsa në 7.1% të rasteve ata deklarojnë se janë mësues. Ndërsa bujq, emigrantë dhe pensionistë janë respektivisht 5.9%, 4.1% dhe 0.2% dhe 8.2% e tyre kanë deklaruar se janë të papunë (Tabela VI. 1).

Tabela VI. 1 Profesion

Profesioni	Denduria	Përqindja
Punëtor/e	128	16.0
Shtëpiake	222	27.7
Nëpunës/e	68	8.5
Emigrant	33	4.1
Bujk	47	5.9
Pensionist/e	2	.2
I /e papunë	66	8.2
Mësues	57	7.1
Biznes privat	170	21.2
Pa përgjigje	9	1.1
Total	802	100.0

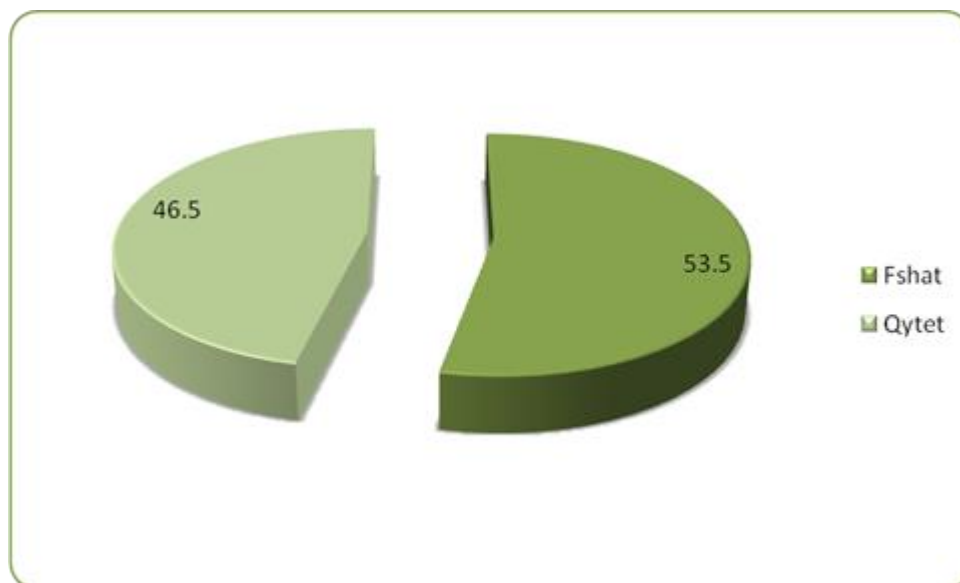
Të pyetur për zonën e origjinës së tyre, shohim se pjesa më e madhe e tyre vijnë nga Shqipëria e Mesme, aty ku edhe përqendrimi i popullsisë me besim mysliman është edhe më i madh, me 40.1%, të ndjekur nga 33% që vijnë nga Shqipëria e Veriut, ku edhe aty ka një pjesë të konsiderueshme të popullsisë me besim mysliman (rasti i Shkodrës etj.). 21.1% e totalit janë nga Shqipëria e Jugut dhe pjesa tjetër me 5.7% vijnë nga zona të tjera (Grafiku VI. 3).

Grafiku VI. 3 Zona nga vijnë prindërit



Gjithashtu, duke i ndarë sipas zonave qytet, fshat, ndarja është si më poshtë: 53.5% e tyre banojnë në fshat, ku pjesa më e madhe e tyre i takojnë zonës së Shqipërisë së Veriut me 34.3%, të ndjekur nga 33.8% nga ata që banojnë në Shqipërinë e Mesme (Tabela 1 në ANEKS). Pjesa tjetër me 46.5% banojnë në qytet, kryesisht Shqipëri e Mesme me 47.5%, Shqipëri e Veriut me 31.6% dhe pjesa tjetër me 16.1% nga Shqipëria e Jugut (Grafiku VI. 4).

Grafiku VI. 4 Vendbanimi



Të dhënat e tabelës 2 tregojnë se edhe niveli arsimor i tyre është i ndryshëm. Kështu, 63.1% e tyre janë me arsim të mesëm, të ndjekur nga 19.8% që shprehen se janë me arsim të lartë. Ndërsa pjesa tjetër ka arsim fillor me 15% të numrit total të tyre, ku shumica e tyre me 77.5% banon në fshat (Tabela 2 në ANEKS). Në 12 raste ose 1.5% të numrit total, prindërit kanë përfunduar studimet master, ku 50% e tyre i takojnë grupmoshës [41-50 vjeç] dhe pjesa tjetër e ndarë midis dy grupmoshave të tjera. 5 raste ose 0.6% e tyre kanë përfunduar studimet doktorale, ku 60% e tyre ose 3 raste i takojnë grupmoshës [35-40 vjeç] (Tabela 3 në ANEKS).

Tabela VI. 2 Niveli arsimor i prindërve

	Denduria	Përqindja
Arsim 8 vjeçar	120	15.0
Arsim i mesëm	506	63.1
Arsim i lartë	159	19.8
Master	12	1.5
Doktoraturë	5	.6
Total	802	100.0

Edhe niveli ekonomik i familjeve të këtyre nxënësve është interesant gjithashtu. Kështu, shumica e familjeve që janë anketuar me 30.9% të totalit deklarojnë se të ardhurat e tyre mujore mesatare janë më se 30 000 lekë, të ndjekur nga ai grup i prindërve që deklarojnë se të ardhurat mesatare variojnë [30 000 – 40 000 lekë] me 23.66%. Ndërsa për 19.2% këto të ardhura mujore janë nga [40 000 deri në 60 000 lekë] dhe vetëm 95 prindër ose 11.8% e numrit të përgjithshëm kanë të ardhura mujore nga 60 000 – 100 000 lekë. Mbi 100 000 lekë dhe mbi 200 000 lekë janë respektivisht 5.4% dhe 5% e tyre. Në 33 raste që përbëjnë 4.1% të numrit të përgjithshëm, prindërit nuk kanë preferuar të deklarojnë të ardhurat e tyre mujore (Tabela VI. 3).

Tabela VI. 3 Të ardhurat mesatare mujore

	Denduria	Përqindja
Më pak se 30 000 lekë	248	30.9
30000-40000 lekë	189	23.6
40000-60000 lekë	154	19.2
60000-100000 lekë	95	11.8
Mbi 100000 lekë	43	5.4
Mbi 200000lekë	40	5.0
Pa përgjigje	33	4.1
Total	802	100.0

Shpërndarja e numrit të nxënësve sipas qyteteve për këta prindër të anketuar jepet më poshtë (Tabela VI. 4).

Në Medresenë e Shkodrës "Haxhi Sheh Shamia" studiojnë 25.9% e fëmijëve të këtyre prindërve, më pas renditet Medreseja e Korçës "Hafiz Abdullah Zemblaku", në të cilën studiojnë 22.2% e tyre, ndërsa në Medresenë e Tiranës "Haxhi Mahmud Dashi" studiojnë 16.3% e nxënësve, në Kavajë në Medresenë "Hafiz Ali Korça" janë regjistruar dhe mësojnë 15.1% e nxënësve, në Medresenë "Haxhi Mustafa Varoshi" Durrës janë 7.9% në Medresenë "Liria" në qytetin e Elbasanit studiojnë 10.1% dhe së fundi në

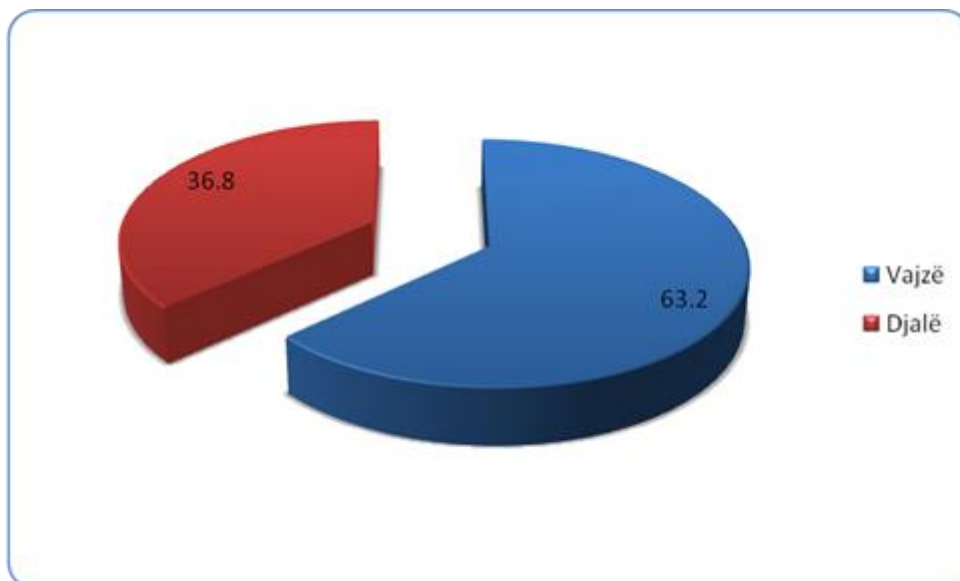
Medresenë e Beratit "Vexhi Buharaja" janë marrë anketat e prindërve të 20 nxënësve. Shkodra dhe Korça kanë edhe numrin më të madh, pasi përfshijnë edhe nxënës që vijnë nga qytetet e tjera përreth, ndërkohë që Shqipëria e Mesme përfshin Medresenë Tiranë, Durrës, Elbasan dhe Kavajë, prandaj ky numër shpërndahet midis këtyre qyteteve.

Tabela VI. 4 Shpërndarja e nxënësve sipas qyteteve ku ka medrese

Qyteti	Denduria	Përqindja
Tiranë	131	16.3
Shkodër	208	25.9
Elbasan	81	10.1
Kavajë	121	15.1
Korçë	178	22.2
Durrës	63	7.9
Berat	20	2.5
Total	802	100.0

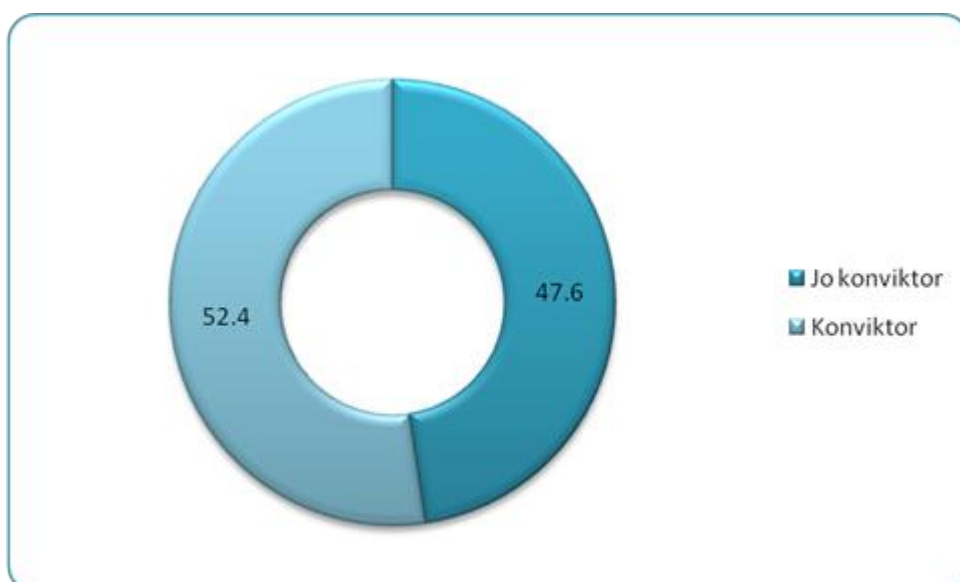
Të ndarë sipas gjinisë fëmijët e këtyre prindërve të anketuar janë: 63.2% e tyre janë vajza, ku pjesa më e madhe e tyre mësojnë në Medresenë e Shkodrës duke zënë kështu 32% të numrit të përgjithshëm të vajzave (Tabela 4 në ANEKS), të ndjekura nga 22.7% e tyre që mësojnë në Medresenë e Korçës, e kështu me radhë dhe pjesa tjetër prej 36.8% janë djem, ku numrin më të madh sërish e kanë këto dy medrese (Grafiku VI. 5).

Grafiku VI. 5 Nxënësit të ndarë sipas gjinisë



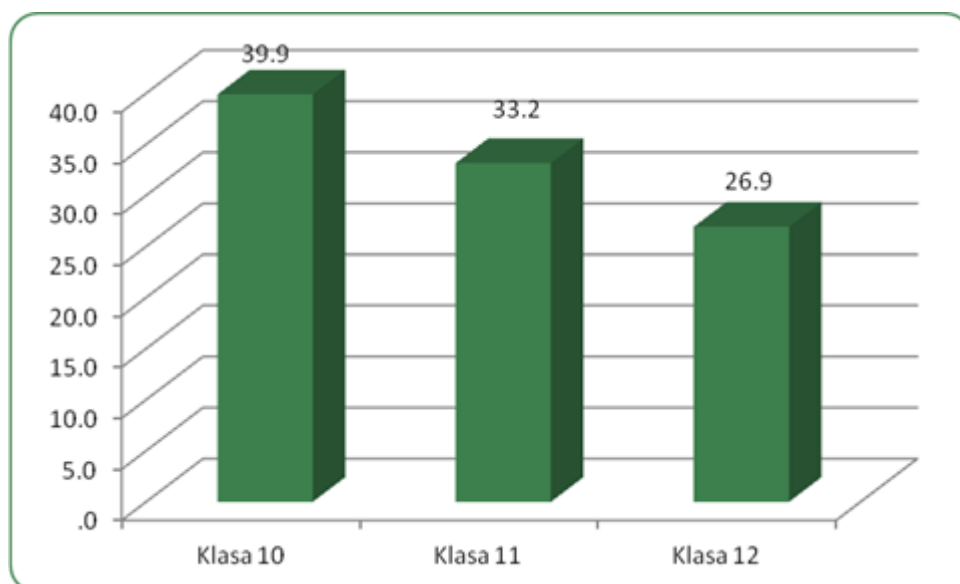
Një pjesë e konsiderueshme e nxënësve që studiojnë në këto medrese vijnë edhe nga qytetet apo fshatra përreth, prandaj ata janë të detyruar të qëndrojnë në konvikt. Duke analizuar këtë lloj ndarje vërehet se më tepër se gjysma e tyre, me 52.4% qëndrojnë në konviktet e medreseve dhe pjesa tjetër 47.6% janë rezidentë në qytetet ku gjenden këto medrese (Grafiku VI. 6).

Grafiku VI. 6 Ndarja në bazë të qëndrimit në konvikt ose jo



Duke iu referuar vitit akademik në të cilin studiojnë fëmijët e këtyre prindërve del se 39.9% e tyre i takojnë klasës së 10-të, të ndjekur nga 33.2% që studiojnë në klasën e 11-të dhe pjesa tjetër me 26.9% studiojnë në klasën e 12-të (Grafiku VI. 7).

Grafiku VI. 7 Shpërndarja e nxënësve që studiojnë në medrese sipas klasave



Një element i rëndësishëm i këtij studimi është edhe marrja e opinionit të prindërve lidhur me faktorët që ndikuan në zgjedhjen e medresesë si shkollën më të përshtatshme për fëmijën e tyre. Kështu, referuar përgjigjeve të tyre për pyetjen: - *A keni ndonjë të afërm që aktualisht studion ose ka studiuar më parë në medrese?*, përgjigjet janë si më poshtë: në 32.5% përgjigja është negative, pra, nuk kanë pasur asnjë të afërm që të ketë studiuar më parë në ndonjë nga këto medrese, të ndjekur nga 25.2% e tyre që shprehen se kanë pasur kushërinjtë e tyre që kanë studiuar në medrese. Por gjithashtu ka pasur edhe familje të cilat kanë pasur vajzën apo djalin e madh që ka studiuar më parë në këto medrese respektivisht me 11.5% dhe 11.3% të numrit total dhe të kënaqur nga niveli arsimor i tyre kanë çuar edhe fëmijët e tjerë. Në 17.6% të rasteve prindërit shprehen se janë informuar për nivelin arsimor dhe cilësinë e studimit në medrese nëpërmjet të

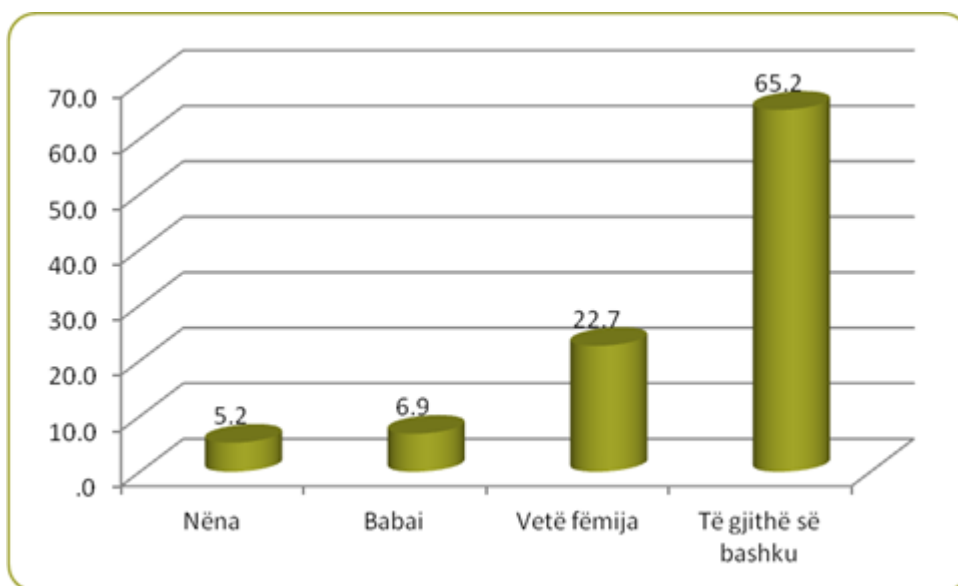
njohurve të tyre dhe një pjesë e vogël kanë ndjekur traditën familjare nga gjyshërit apo prindërit, respektivisht me 1.2% dhe 0.6% të numrit të përgjithshëm (Tabela VI. 5).

Tabela VI. 5 A keni ndonjë të afërm që aktualisht studion ose ka studiuar më parë në medrese?

	Denduria	Përqindja
Jo	261	32.5
Po, djali i madh	91	11.3
Po, vajza e madhe	92	11.5
Po, gjyshi	10	1.2
Po, babai	5	.6
Po, kushurinjt	202	25.2
Po, fëmijët e të njohurve tanë	141	17.6
Total	802	100.0

Pyetjes - *Kush zgjodhi të studioni në medrese?* në shumicën e përgjigjeve me 65.2% vendimi për shkollimin në medrese është marrë nga të gjithë së bashku. Ndërsa për 22.7% të tjerë vendimi është marrë nga vetë fëmija. Pjesa tjetër e përgjigjeve janë se ka qenë babai ose nëna personi që ka bërë zgjedhjen respektivisht me 6.9% dhe 5.2% të numrit total (Grafiku VI. 8).

Grafiku VI. 8 Kush zgjodhi të studiojë në medrese?



Të pyetur - *A keni pasur rekomandim nga ndokush për medresenë?*

Rreth 1/3 e tyre ose 30% shprehen se nuk kanë pasur rekomandime nga askush, por vendimi ka qenë i tyre, ndërsa në 31.9% të rasteve kanë qenë miqtë, që ua kanë rekomanduar shkollimin në medrese. Të afërmit e tyre kanë ndikuar për 22.4% të këtyre prindërve dhe pjesa tjetër nga prindërit e tjerë që kanë fëmijët e tyre në medrese apo nga mësuesi i fëmijës, respektivisht me 8.4% dhe 5.5%. Në 14 raste prindërit nuk kanë preferuar të shprehen për këtë pyetje (Tabela VI. 6).

Tabela VI. 6 A keni pasur rekomandim nga ndokush për medresenë?

	Denduria	Përqindja
Jo, nuk kemi patur	241	30.0
Po, nga të afërmit	180	22.4
Po, nga miqtë	256	31.9
Po, nga mësuesi i fëmijës	44	5.5
Po, nga prindi i nxënësve në medrese	67	8.4
Pa përgjigje	14	1.7
Total	802	1.7

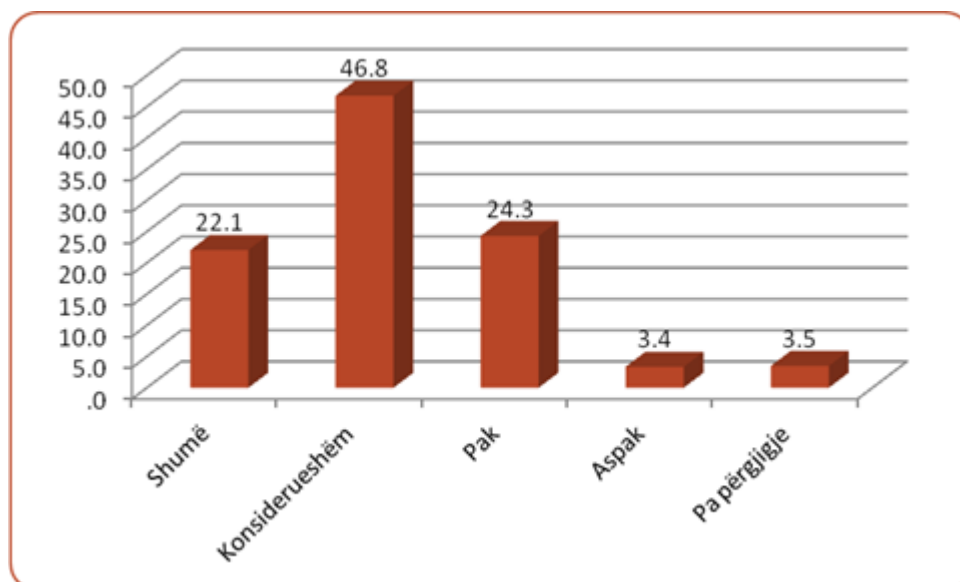
Një pyetje shumë interesante lidhet edhe me faktin e traditës së besimit fetar në familje, pasi, siç dihet, pas ardhjes së demokracisë edhe besimi fetar i të gjitha llojeve mori frymëmarrjen e vet, por një pjesë e familjeve e trashëguan dhe e ruajtën këtë besim edhe tek brezat më të rinj, sidomos në zona të caktuara të Shqipërisë si Shqipëria e Mesme, qyteti i Shkodrës etj. Prandaj prindërit u pyetën - *A ka marrë edukim fetar fëmija juaj përpara se të vinte në medrese?* Gjysma e tyre me 50.4% shprehen se fëmija e tyre nuk ka marrë më parë edukim fetar, ndërsa gjysma tjetër shprehet se po, ka marrë nëpërmjet familjes, nga xhamia, nga institucione private respektivisht me 31.4%, 15.5% dhe 0.6%. Një pjesë fare e vogël me 0.7% nuk kanë dhënë përgjigje (Tabela VI. 7).

Tabela VI. 7 A ka marrë edukim fetar fëmija juaj përpara se të vinte në medrese?

	Denduria	Përqindja
Jo, nuk ka marrë	404	50.4
Po, nga familja	252	31.4
Tjetër	11	1.4
Po, nga xhamia	124	15.5
Po, nga institucion privat	5	.6
Pa përgjigje	6	.7
Total	802	100.0

Për të parë sesa të lidhur janë vetë prindërit me besimin fetar, pyetjes përkatëse ata i janë përgjigjur kështu: në 46.8% të rasteve besimi i tyre fetar mysliman është i konsiderueshëm (mesatar), të ndjekur nga 24.3% të tjerë që deklarojnë se niveli i besimit të tyre është i ulët, pra besojnë pak dhe 22.1% shprehen se besojnë shumë në fenë myslimane. Aspak të lidhur me fenë janë vetëm 3.4% dhe 3.5% të tjerë nuk i janë përgjigjur kësaj pyetjeje (Grafiku VI. 9).

Grafiku VI. 9 Sa të lidhur jeni me fenë?



Duke renditur sipas nivelit të rëndësisë qëllimin e studimit të fëmijës së tyre në medrese rezultatet janë si më poshtë:

Në vend të parë me 41.1% renditet alternativa - *Që të fitojë sjellje të mira*, e ndjekur nga *Që të studiojë në një universitet cilësor* me 22.4%, *Që të mësojë fenë Islame dhe ta jetojë atë sipas rregullave* me 18.8%. Në vend të katërt renditet qëllimi: *Që të mësojë gjuhë të huaj dhe më pas të vazhdojë studimet jashtë vendit* me 13.3%. Më pas, në vendin e pestë vjen: *Që të mbrohet nga veset e këqija* me 8%. *Që të mësojë anglisht* me 5% renditet në vendin e gjashtë. *Që të mund të vazhdojë fakultetin e teologjisë* renditet si qëllimi i shtatë me 4.7%, por edhe *mësimi i gjuhëve thuaja si, arabisht dhe turqisht*, janë vlerësuar respektivisht me 2.7% dhe 2.6% të përgjigjeve duke u renditur në vendin e tetë dhe në vendin e nëntë (Tabela VI. 8). Pra, sjellja e mirë, kultura, edukata vlerësohet si qëllimi kryesor kjo e vlerësuar jo vetëm nga feja islame, por nga të gjitha besimit e tjera dhe normat shoqërore gjithashtu. Edhe mësimi i fesë islame si pjesë e rëndësishme e edukimit të nxënësve në medrese zë një vend të rëndësishëm ndër këto qëllime duke i edukuar nxënësit me besimin e vërtetë të islamit duke e ndarë nga të gjitha veprimet e tjera që nuk kanë lidhje me të.

Tabela VI. 8 Cili është qëllimi i studimit të fëmijës suaj në medrese?

Renditja	Qëllimi	Denduria	Përqindja
1	Që të fitojë sjellje të mira	330	41.1
2	Që të studiojë në një universitet cilësor	180	22.4
3	Që të mësojë fenë Islame dhe ta jetojë atë sipas rregullave	151	18.8
4	Që të mësojë gjuhë të huaj dhe më pas të vazhdojë studimet jashtë vendit	107	13.3
5	Që të mbrohet nga veset e këqija	64	8.0
6	Që të mësojë Anglisht	40	5.0
7	Që të mund të vazhdojë fakultetin e teologjisë	38	4.7
8	Që të mësojë Arabisht	22	2.7
9	Që të mësojë Turqisht	21	2.6

Të dhënat në këtë tabelë janë renditur sipas zgjedhjes së parë të prindërve në pyetësor. Të pyetur për vlerësimin e faktorëve që kanë ndikuar në zgjedhjen e medresesë si shkollën e përshtatshme për edukimin e fëmijës apo fëmijëve të tyre, vlerësimin më të madh lidhur me dakordësinë (sigurisht që jam dakord dhe jam dakord) është alternativa apo faktori - *Vëmendja për të mbrojtur nxënësin dhe siguria që të ofron medreseja, ndikoi në vendimin tim* me 90.7% të përgjigjeve jam dakord ose sigurisht që jam dakord, duke e vlerësuar sigurinë e fëmijës si faktor primar, më pas me 89.7% vjen dakordësia lidhur me alternativën - *Gjuhët e shumta të huaja që jepen në medrese, ndikuan në vendimin tim*, gjë e cila sot vlerësohet më së shumti si një mundësi e mirë për një shkollim të mëtejshëm edhe jashtë vendit, por edhe si një dritare për të thithur informacionin dhe për të zhvilluar njohuritë e tyre edhe më shumë. Gjithashtu fakti se këto gjuhë të huaja si turqisht, arabisht dhe anglisht mësohen në medrese e lehtëson familjen nga kostot e tjera për edukim shtesë të fëmijës së tyre duke mos përjashtuar edhe faktin se nëpërmjet gjuhës arabe mund të thellohet edhe më tej besimi fetar mysliman etj.

Kualifikimi dhe formimi i stafit pedagogjik të medresesë, ndikoi në vendimin tim-rezulton të ketë marrë dakordësinë e 85.3% të prindërve, duke e vlerësuar kështu në vlera të larta seriozitetin e shkollës së medresesë edhe nga pikëpamja e edukimit dhe formimit shkencor duke mos e pare thjesht si një vend të sigurt apo për një edukim fetar që do i mbajë fëmijët e tyre larg veseve të këqia.

Alternativa - *Suksesi i medresesë në konkurse kombëtare dhe ndërkombëtare, ndikoi në vendimin tim* ka marrë dakordësinë e 85.2% të prindërve në marrjen e vendimit të tyre për shkollimin e tyre në medrese, duke e vlerësuar kështu cilësinë e lartë më procesin mësimor.

Probabiliteti i lartë për të fituar universitetin, ndikoi në zgjedhjen time, rëndësia që medreseja u jep lëndëve shkencore, ndikoi në vendimin tim, rëndësia që medreseja i jep teknologjisë dhe baza teknologjike e medresesë në kuadër të edukimit, ndikoi në vendimin tim janë faktorë të cilët kanë marrë edhe këta vlera të larta vlerësimi të dakordësinë respektivisht me 84.4%, 84.3% dhe 84%.

Kontrollimi që bëhet nga Komuniteti Mysliman për lëndët fetare, ndikoi në vendimin tim është faktori i cili është vlerësuar më pak lidhur me dakordësinë e tyre me vetëm 50.7% të prindërve që janë “jam dakord ose sigurisht që jam dakord”, 19.2% e tyre janë “nuk jam dakord” me këtë alternative dhe vetëm 10.2% nuk pajtohen me këtë alternativë, pjesa tjetër ka qëndruar neutrale duke mos dhënë një përgjigje të saktë. Faktorët e tjerë si - Ndjeshmëria e medresesë ndaj projekteve rreth përgjegjësisë sociale, ndikoi në vendimin tim, fakti që ministria e Arsimit e ka njohur programin e medresesë, ndikoi në vendimin tim, organizimi i mirë i kohës për studim dhe kushtet e sigurt të konviktit, ndikuan në vendimin tim dhe baza e mirë teknike me energji elektrike, ujë dhe sistemi i ngrohjes, kanë marrë respektivisht dakordësinë e 76.7%, 75.6%, 74.4% dhe 70.4% të prindërve, kurse pjesa tjetër shpërndahet midis “sigurisht që nuk jam dakord apo nuk jam dakord ose jam i pavendosur”.

Përpikmëria fetare e mësuesve të medresesë, referenca e njerëzve të tjerë për medresenë dhe fakti që në medrese ka lëndë fetare, ndikoi në vendimin tim kanë marrë vlerësime dakordësie jo shumë të larta, respektivisht me 64.6%, 63.2% dhe 62.1% (Tabela 5 në ANEKS).

Tabela 6 në ANEKS jep vlerësimin e prindërve të anketuar lidhur me ndikimin e edukimit fetar në qëndrimin dhe sjelljen e fëmijëve të tyre që mësojnë në medrese.

Alternativat të cilat kanë marrë edhe vlerësimin më të lartë lidhur me dakordësinë e tyre (jam dakord ose sigurisht që jam dakord) janë: *Edukimi fetar, që ofron medreseja, ndikon në largimin e nxënësve nga veset e këqija, si duhani, bixhozi, heroina etj., dhe edukimi fetar, që ofron medreseja, ndikon në ndjeshmërinë e nxënësve ndaj problemeve shoqërore, siç janë: vjedhja, korrupsioni, padrejtësia dhe të ardhurat ilegale* respektivisht me 89.4% dhe 88.9%. Pra, të dyja alternativat lidhen ngushtë me problemet sociale dhe largimin nga veset e dëmshme, jo vetëm për fëmijën, por edhe për shoqërinë në përgjithësi. Sidomos në moshën e adoleshencës, këto janë probleme tepër të mprehta. Me 86.3% renditet alternativa se - *Edukimi fetar, që ofron medreseja, ndikon pozitivisht në sjelljen e nxënësit në ambientet familjare, në altruizmin e tyre, në dashuri dhe respekt, virtyte të vlefshme këto për të gjithë shoqërinë dhe sa më shumë të dominojnë aq më e mire shoqëria. Edukimi fetar, që ofron medreseja, ndikon në moralin e nxënësit, si dhe në ndjeshmërinë e tij nga aspekti shpirtëror* ka marrë dakordësinë e 84.3% të prindërve, një vlerë kjo e konsiderueshme për kampionin tonë. Alternativat e tjera si: *Edukimi fetar ndikon pozitivisht në pajisjen me ndjenjën e përgjegjësisë të nxënësi, edukimi fetar, që ofron medreseja, ndikon pozitivisht në formimin e sjelljes së nxënësit dhe Edukimi fetar, që ofron medreseja, ndikon në sigurimin e mirëkuptimit dhe tolerancës ndaj të tjerëve, të cilët mendojnë apo besojnë ndryshe të nxënësit, duke i bërë ata të fitojnë një horizont më të gjerë në botën e besimit dhe të kulturës* janë vlerësuar sipas dakordësisë së tyre respektivisht me 83.5% dhe 83.2%, dhe sërish 83.2% duke vlerësuar kështu me vlera të larta dakordësie, sjelljen, tolerancën jo vetëm të kultivuar nga besimi fetar por edhe si cilësi themelore të shoqërisë dhe individit në përgjithësi. *Edukimi fetar, që ofron medreseja, ndikon në formimin e nxënësit me respekt ndaj vlerave demokratike dhe të drejtave të njeriut* ka marrë dakordësinë e 82% të prindërve

ndërsa pjesa tjetër me 11.8% kanë qenë neutral në përgjigje dhe shumë pak prej tyre ose nuk janë dakord ose janë pjesërisht dakord. Alternativa se - *Edukimi fetar, që ofron medreseja, pengon ndikimin e nxënësve nga tendencat radikale* ka marrë dakordësinë me vlerën më të ulët krahasuar me gjithë të tjerat duke u vlerësuar vetëm nga 66.2% e prindërve, 20.9% e tyre kanë qenë të lëkundur në dhënien e një përgjigje të saktë, ndërsa 12.8% të tjerë ose nuk kanë qenë aspak dakord ose pjesërisht dakord. Ndërsa katër alternativat e tjera: *Edukimi fetar, që ofron medreseja, kontribuon në dallimin e informacioneve të sakta fetare nga ato të gabuarat apo të trilluarat*, *edukimi fetar, që ofron medreseja, ndikon në kuptimin dhe në të jetuarit drejt fesë*, *edukimi fetar, që ofron medreseja, ndikon në vlerësimin pozitiv të nxënësit ndaj lëndëve shkencore dhe fetare*, *edukimi fetar, që ofron medreseja, ndikon në vlerësimin pozitiv të nxënësit ndaj shkencës dhe teknologjisë*, janë vlerësuar respektivisht me 77.3%, 77.2%, 76.1% dhe 72.2% sa i takon dakordësisë pjesa tjetër është shpërndarë në përgjigjet i pavendosur, sigurisht që nuk jam dakord ose nuk jam dakord.

Një tjetër element i rëndësishëm i analizës është edhe aspekti i ndikimit të edukimit në medrese në jetën sociale dhe kulturore të fëmijëve që studiojnë aty.

Të dhënat e tabelës më poshtë (Tabela VI. 9) tregojnë se vlerësimi i dakordësisë së prindërve me alternativat që lidhen drejtpërdrejt me jetën sociale dhe kulturore variojnë nga 78.3% (*Edukimi i medresesë ndikon në përvetësimin e mendimit të shërbimit ndaj atdheut, popullit dhe njerëzimit*) deri në 87.9% (*Edukimi i medresesë ndikon pozitivisht te nxënësit në fitimin e vetëdijes në tema të tilla, si: ambienti, ekuilibri natyral dhe pastërtia*). Gjithashtu ndikimi edhe në vlerat kombëtare, kulturore dhe ngjashmërisë mes sjelljes dhe zakoneve që mësohen në medrese dhe atyre që mësohen në familje

gjithashtu janë vlerësuar me vlera të larta dakordësie, duke mos përjashtuar kështu formimin shkencor nga formimi i përgjithshëm kulturor, qytetar dhe kombëtar.

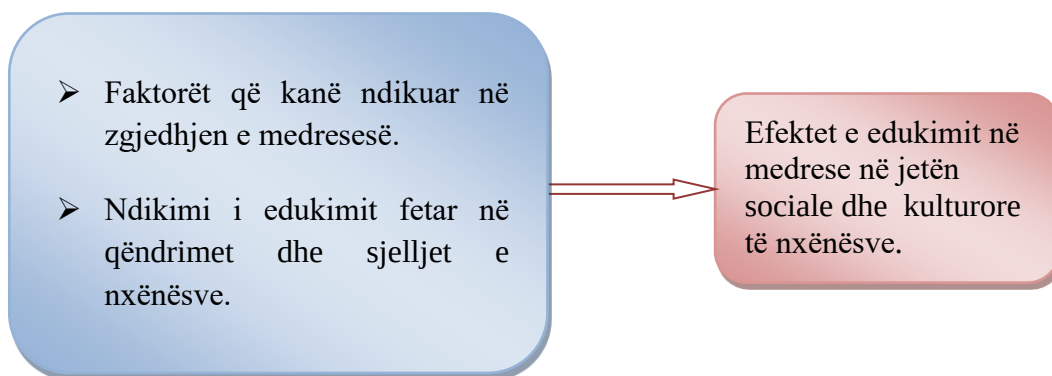
Tabela VI. 9 Vlerësimi lidhur me efektet e edukimit në medrese në jetën sociale dhe kulturore të nxënësve

Edukimi i medresesë ndikon pozitivisht në:	Sigurisht që nuk jam dakord	Nuk jam dakord	Jam i pavendosur	Jam dakord	Sigurisht që jam dakord	Total
Përvetësimin e vlerave kombëtare të nxënësve.	2.2	3.7	13.1	44.9	36.0	100.0
Përvetësimin e vlerave kulturore të nxënësit.	1.9	3.6	8.4	47.6	38.5	100.0
Përvetësimin e mendimit të shërbimit ndaj atdheut, popullit dhe njerëzimit.	2.6	5.6	13.5	45.1	33.2	100.0
Ka një ngjashmëri mes sjelljes dhe zakoneve që mësohen në medrese dhe atyre që mësohen në familje.	3.4	4.7	9.6	43.3	39.0	100.0
Edukimi i medresesë ndikon pozitivisht te nxënësit në fitimin e vetëdijes në tema të tilla, si: ambienti, ekuilibri natyral dhe pastërtia.	1.7	3.2	7.1	38.0	49.9	100.0

6.2. Analiza faktoriale

Pjesë e rëndësishme e analizës statistikore lidhur me informacionin e marrë nga pyetësi i prindërve është edhe *analiza faktoriale* për të analizuar më hollësisht faktorët kryesorë që ndikojnë në jetën sociale dhe kulturore të nxënësve nëpërmjet edukimit në medrese dhe për të vazhduar më tej me ndërtimin e ekuacionit të regresionit të shumfishtë linear.

Struktura e analizës paraqitet sipas modelit konceptual të mëposhtëm:



Faktorët e pavarur që lidhen me vlerësimin e influencës së faktorëve, që shtyjnë prindërit në zgjedhjen e medreseve, tek sjellja e dhe qëndrimi i nxënësve maten në total me 28 pyetje, ndërsa variabli i varur që shpjegon faktorët e edukimit në medrese në jetën social – kulturore matet me 5 pyetje gjithsej, prandaj është e nevojshme që të analizojmë secilin prej dy grupeve të variablave fillimisht duke llogaritur koeficientin e besueshmërisë *Cronbach Alpha*, i cili për variablat e pavarur në total ka vlerën $0.891 > 0.7$ (kufiri i lejuar) duke treguar se besueshmëria e të gjitha këtyre pyetjeve së bashku është e lartë. Ndërsa koeficienti i besueshmërisë për variablat e varur ka vlerën 0.840, gjithashtu një koeficient të lartë besueshmërie.

Shohim koeficientin *Crombah Alpha* si dhe peshat faktoriale të secilit prej variablave të pavarur. Theksojmë se vlera kufi e peshave faktoriale, e cila lejon faktorët të vazhdojnë analizën e mëtejshme, është 0.4.

Variabli i parë i pavaur është - Faktorët që kanë ndikuar në zgjedhjen e medresesë (që matet me 15 pyetje; analiza e peshave faktoriale e tyre tregon se 5 pyetje e kanë peshën faktoriale më të vogël se 0.4 prandaj largohen nga analiza (pyetja 1, 7, 12, 13 dhe 14). Për pyetjet të cilat vazhdojnë analizën e mëtejshme matim sërish koeficientin *Alpha*, i cili është $0.801 > 0.7$ duke treguar se koeficienti i besueshmërisë sërish mbetet i lartë (Tabela VI. 10).

Tabela VI. 10 Peshat faktoriale të variablilit të pavarur - faktorët që kanë ndikuar në zgjedhjen e medresesë

	Peshat faktoriale
Fakti që ministria e Arsimit e ka njohur programin e medresesë, ndikoi në vendimin tim.	.345
Fakti që në medrese ka lëndë fetare, ndikoi në vendimin tim.	.714
Kontrollimi që bëhet nga Komuniteti Mysliman për lëndët fetare, ndikoi në vendimin tim.	.703
Suksesi i medresesë në konkurse kombëtare dhe ndërkombëtare, ndikoi në vendimin tim.	.403
Ndjeshmëria e medresesë ndaj projekteve rreth përgjegjësisë sociale, ndikoi në vendimin tim.	.423
Kualifikimi dhe formimi i stafit pedagogjik të medresesë, ndikoi në vendimin tim.	.494
Referenca e njerëzve të tjerë për medresenë, ndikoi në vendimin tim.	.212
Përpikëria fetare e mësuesve të medresesë, ndikoi në vendimin tim.	.579
Rëndësia që medreseja i jep teknologjisë dhe baza teknologjike e medresesë në kuadër të edukimit, ndikoi në vendimin tim.	.407
Rëndësia që medreseja i jep lëndëve shkencore, ndikoi në vendimin tim.	.632
Gjuhët e shumta të huaja që jepen në medrese, ndikuan në vendimin tim.	.502
Baza e mirë teknike e energjisë elektrike, ujit dhe sistemit të ngrohjes, ndikoi në vendimin tim.	.350
Vëmendja për të mbrojtur nxënësin dhe siguria që të ofron medreseja, ndikoi në vendimin tim.	.074
Organizimi i mirë i kohës për studim dhe kushtet e sigurta të konviktit, ndikuan në vendimin tim.	.312
Probabiliteti i lartë për të fituar universitetin, ndikoi në zgjedhjen time.	.507

Extraction Method: *Principal Component Analysis*.

Analizojmë variablin tjetër të pavarur - *Ndikimi i edukimit fetar në qëndrimet dhe sjelljet e nxënësve*. (që matet me 13 pyetje). Peshat faktoriale për këtë faktor jepen nga

tabela VI. 11, të dhënat e së cilës tregojnë se përveç pyetjes - *Edukimi fetar, që ofron medreseja, pengon ndikimin e nxënësve nga tendencat radikale*, e cila ka peshë faktoriale $0.274 < 0.4$ të gjitha pyetjet e tjera vazhdojnë analizën e mëtejshme me një vlerë të *Alphas* prej 0.931, një vlerë shumë e lartë besueshmërie.

Tabela VI. 11 Peshat faktoriale e variablit të pavarur - Ndikimi i edukimit fetar në qëndrimet dhe sjelljet e nxënësve

	Peshat faktoriale
Edukimi fetar, që ofron medreseja, ndikon pozitivisht në formimin e sjelljes së nxënësit.	.585
Edukimi fetar ndikon pozitivisht në pajisjen me ndjenjën e përgjegjësisë të nxënësi.	.635
Edukimi fetar, që ofron medreseja, ndikon pozitivisht në sjelljen e nxënësit në ambientet familjare, në altruizmin e tyre, në dashuri dhe respekt.	.639
Edukimi fetar, që ofron medreseja, ndikon në moralin e nxënësit, si dhe në ndjeshmërinë e tij nga aspekti shpirtëror.	.625
Edukimi fetar, që ofron medreseja, ndikon në vlerësimin pozitiv të nxënësit ndaj lëndëve shkencore dhe fetare.	.581
Edukimi fetar, që ofron medreseja, ndikon në vlerësimin pozitiv të nxënësit ndaj shkencës dhe teknologjisë.	.527
Edukimi fetar, që ofron medreseja, ndikon në formimin e nxënësit me respekt ndaj vlerave demokratike dhe të drejtave të njeriut.	.583
Edukimi fetar, që ofron medreseja, ndikon në kuptimin dhe në të jetuarit drejt fesë.	.584
Edukimi fetar, që ofron medreseja, në sigurimin e mirëkuptimit dhe tolerancës ndaj të tjerëve, që mendojnë/besojnë ndryshe, duke i bërë ata të fitojnë një horizont më të gjerë në botën e besimit dhe të kulturës.	.575
Edukimi fetar, që ofron medreseja, pengon ndikimin e nxënësve nga tendencat radikale.	.274
Edukimi fetar, që ofron medreseja, kontribuon në dallimin e informacioneve të sakta fetare nga ato të gabuarat apo të trilluarat.	.457
Edukimi fetar, që ofron medreseja, ndikon në largimin e nxënësve nga veset e këqija, si duhani, bixhozi, heroina etj.	.511

Edukimi fetar, që ofron medreseja, ndikon në ndjeshmërinë e nxënësve ndaj probleme shoqërore, siç janë: vjedhja, korrupsioni, padrejtësia dhe të ardhurat ilegale.	.487
--	------

Extraction Method: *Principal Component Analysis*.

Njëlloj analizojmë edhe variablin e varur - *Edukimi në medrese dhe ndikimi i saj në jetën sociale dhe kulturore të nxënësve* (që matet me 5 pyetje). Shohim se peshat faktoriale për secilën nga elementet e këtij variabli janë më të mëdha se 0.4, prandaj mbahen në analizën e mëtejshme duke ruajtur të njëjtin koeficient *Alpha* (Tabela VI. 12).

Tabela VI. 12 Peshat faktoriale të variablilit të varur - Edukimi në medrese dhe ndikimi i saj në jetën sociale dhe kulturore të nxënësve

	Peshat faktoriale
Edukimi i medresesë ndikon pozitivisht në përvetësimin e vlerave kombëtare të nxënësve.	.636
Edukimi i medresesë ndikon pozitivisht në përvetësimin e vlerave kulturore të nxënësit.	.666
Edukimi i medresesë ndikon në përvetësimin e mendimit të shërbimit ndaj atdheut, popullit dhe njerëzimit.	.668
Ka një ngjashmëri mes sjelljes dhe zakoneve që mësohen në medrese dhe atyre që mësohen në familje.	.560
Edukimi i medresesë ndikon pozitivisht te nxënësit në fitimin e vetëdijes në tema të tilla, si: ambienti, ekuilibri natyral dhe pastërtia.	.532

Extraction Method: *Principal Component Analysis*

Hipoteza 1: Tradita familjare, besimi fetar, gjinia dhe vendbanimi (qytet, fshat) ndikojnë në zgjedhjen e edukimit fetar në medrese.

Nënhipoteza 1.1: *Tradita familjare ndikon në zgjedhjen e edukimit fetar në medrese.*

Për t'i dhënë përgjigje Hipotezës 1.1 përdorim Testin e pavarësisë Chi Square. Testi i pavarësisë Chi Square përdoret për të testuar nëse dy variabla cilësorë janë të pavarur apo jo nga njëri-tjetri. Një vlerë e vogël e *Chi Square* tregon se hipoteza zero (që variablat janë të pavarur) nuk pranohet dhe se dy variablat janë të varur nga njëri-tjetri.

Procedura përfshin krahasimin e frekuencave të vrojtuar të qelizave me frekuencat e pritura. Frekuencat e vrojtuar të qelizave janë vlerat aktuale që u takojnë qelizave përkatëse dhe frekuencat e pritura janë vlerat që priteshin të ishin në këto qeliza, nëse midis këtyre dy variablave cilësorë nuk do të kishte asnjë marrëdhënie (lidhje).

Thelbi i këtij testi është diferenca midis frekuencave të vrojtuar dhe atyre të pritura në secilën prej qelizave të tabelës. Ndërkohë që vlerat e frekuencave të vrojtuar merren drejtpërdrejt nga të dhënat, frekuencat e pritura llogariten duke shumëzuar me totalin e rreshtit me totalin e kolonës dhe duke e pjesëtuar me totalin e përgjithshëm.

Teknika e cila përdoret në këtë rast është Testi i pavarësisë Chi Square, i cili përdoret kryesisht për të dhënat cilësore ashtu sikurse janë edhe variablat tanë. Testi Chi Square (χ^2) është një nga metodat më të përhapura për testimin e hipotezave për të dhënat cilësore. Ashtu siç e dimë edhe ne, të dhënat cilësore paraqiten nëpër këto lloj të dhënash janë shumë të rëndësishme. Të vetmet statistika përmbledhëse për këto lloj të dhënash janë frekuenca dhe përqindja. Tabelat e testit Chi Square janë pikërisht të përshtatshme për këto lloj të dhënash. Koeficienti të cilit ne i referohemi është *Koeficienti Pearson Chi Square*. Supozimi ynë është të dy variablat janë të pavarur nga njëri-tjetri dhe kjo hipotezë hidhet poshtë nëse vlera e koeficientit Chi Square e cila shprehet nëpërmjet Asymp. Sig. (2-sided) është më e vogël se $p=0.05$ (5%) duke ditur se kemi marrë një interval besueshmërie 95%.

Në rastin e variablave tanë (Tabela 7 në ANEKS) tregon se vlera e vlera e koeficientit Pearson Chi square Asymp.Sig (2- sides) = $0.063 > 0.05$ gjë që tregon se këto dy variabël janë të pavarur. Pra, mund të themi se tradita familjare nuk ndikon në përzgjedhjen e medresesë për edukimin e fëmijëve të tyre, por janë përfitime përcjella prej vetë

institucionit të medresesë si siguria, stafi akademik, programet etj., ashtu sikurse edhe faktorë të tjerë të cilat ndikojnë më shumë.

Nënhipoteza 1.2: Niveli i besimit fetar ndikon në zgjedhjen e edukimit fetar në medrese

Testi i pavarësisë i paraqitur në Tabelën 8 në ANEKS tregon se vlera e koeficientit Pearson Asym. Sig (2-Sides) = $0.000 < 0.05\%$ gjë që tregon se faktorët e përzgjedhjes së medresesë dhe besimi fetar janë variabla të varur nga njëri-tjetri ashtu sikurse edhe pritej.

Nënhipoteza 1.3: Nxënëset vajza zgjedhin më shumë edukimin në medrese sesa nxënësit djem

Për t'i dhënë përgjigje kësaj hipoteze përdorim analizën sipas *Testit* për zgjedhjet e pavarura në lidhje me variablin e faktorëve që ndikuan në zgjedhjen e medrese për edukimin e fëmijëve të tyre të ndarë sipas grupeve vajza dhe djem.

Levene Test për homogjenitetin e variancave të këtyre dy grupeve tregoi se vlera e Sig = $0.354 > 0.05$ që do të thotë se grupet janë homogjene ose thënë ndryshe me varianca të barabarta. Për $\alpha = 5\%$ dhe $t(0.784)$ kemi që vlera e Sig (2-tailed) = 0.433 pra më e madhe se 0.05 që do të thotë se pavarësisht se vlera e mesatares tek vajzat është $M=4.04$ dhe devijimi standart $DS = 0.667$ dhe tek djemtë $M = 4.00$ dhe $DS=0.745$ (Tabela 9 në ANEKS) kjo diferencë nuk është e rëndësishme statistikisht lidhur me faktorët për marrjen e vendimit për të studjuar në medrese. Këtë gjë e vërteton gjithashtu edhe testi i pavarësisë Chi Square midis këtyre dy variablave, pasi vlera e koeficientit Pearson në këtë rast është Sig = $0.202 > 0.05$ gjë që tregon se këto dy variabla nuk varen nga njëri-tjetri (Tabela 10 në ANEKS).

Nënhipoteza 1.4: *Vendbanimi (qytet, fshat) ndikon në zgjedhjen e edukimit fetar në medrese*

Sërish, meqenëse kemi të bëjmë me dy grupe prindërisht, ata që banojnë në qytet dhe ata që banojnë në fshat, përdorim *Testin t* për zgjedhjet e pavarura dhe fillimisht statistikave të *Leven Test*. Kështu referuar këtyre faktorëve dhe vendbanimit kemi se mesatarja dhe devijimi standart për prindërit që jetojnë në qytet janë $M=4.03$ dhe $DS = 0.729$ dhe për ata që jetojnë në fshat $M = 4.03$ dhe $DS = 0.668$ sipas statistikave të leven test për homogjenitetin e këtyre grupeve shohim se vlera e $Sig=0.023<0.05$ pra grupet nuk janë homogjene midis tyre gjë që tregohet edhe nga diferencat e devijimeve standarte, prandaj i referohemi krahasimit të mesatareve për të cilën vlera e $Sig (2-tailed)$ është 0.895 shumë më e madhe se 0.05 gjë që tregon se nuk ka dallime të rëndësishme statistikore midis prindërve që jetojnë në qytet dhe atyre që jetojnë në fshat lidhur me faktorët e ndikimit në zgjedhjen e medresesë (Tabela 11 në ANEKS). Gjithashtu testi i pavarësisë e konfirmon edhe njëherë këtë fakt pasi vlera e $Sig.$ e llogaritur për këtë rast është $0.382>0.05$ gjë që tregon se midis këtyre variablave nuk ka lidhje varësie, pra janë të pavarura nga njëra-tjetra (Tabela 12 në ANEKS).

Hipoteza 2: *Jeta social kulturore e nxënësve të edukuar në medrese varet nga faktorët që kanë ndikuar në zgjedhjen e saj dhe nga edukimi fetar që jepet në medrese*

Për të analizuar vërtetësinë e hipotezës u përdor analiza e regresionit të shumëfishtë (Field 2005) i cili ka formën:

$$Y_i = b_0 + b_1X_1 + b_2X_2 + \dots + b_nX_n + \varepsilon_i.$$

Një problem që ndeshet gjatë analizës së regresionit është ‘multikolineariteti’. Si rezultat, përpara nisjes së analizës lindi nevoja për të vlerësuar *multikolinearitetin*

ndërmjet variablave të pavarur. Multikolineariteti ndodh atëherë kur një variabël i pavarur ka korrelacion të lartë me një grup variablash të tjerë të pavarur (Geralis & Terziovski, 2003). Prania e tij mund të çojë në konkluzione jo të sakta në lidhje me faktin se cili nga variablat e pavarur është statistikisht domethënës (Lind dhe të tjerë, 2002). Për të vlerësuar multikolinearitetin u ndërtua tabela e korrelacionit për variablat e pavarur. Prania e vlerave të larta të korrelacionit është shenjë e parë për praninë e multikolinearitetit (Geralis & Terziovski, 2003). Sipas Lind dhe të tjerë (2002), si rregull i përgjithshëm vlera të korrelacionit ndërmjet - 0,7 dhe 0,7 nuk shkaktajnë vështirësi (pra nuk janë problematike). Të dhënat e tabelës VI.13 tregojnë se vlerat e përftuara nuk janë shqetësuese, prandaj vazhdojmë më tej analizën. Madje, vlerat përkatëse të VIF (variance inflation factor) janë 1.334, kur dihet që kufiri është VIF = 5, apo vlerat e Tolerancës janë të gjitha më të mëdha se 0.2 saktësisht secila nga 0.750).

Tabela VI. 13 Korrelacioni midis variablave të pavarur

	Faktorët që kanë ndikuar në zgjedhje e medresesë	Ndikimi i edukimit fetar në qendrimet dhe sjelljet e nxënësve
Faktorët që kanë ndikuar në zgjedhje e medresesë	1	
Ndikimi i edukimit fetar në qendrimet dhe sjelljet e nxënësve	.500**	1

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

Duke ju referuar ndërtimit të ekuacionit të regresionit të shumfishtë linear shohim se të dy variablat e pavarur *Faktorët që kanë ndikuar në zgjedhje e medresesë* dhe *Ndikimi i edukimit fetar në qendrimet dhe sjelljet e nxënësve* ndikojnë te variabli i varur, madje duke shpjeguar 42.9% të ndryshimit të vlerave të variaciones së tij. Ky pohim edhe nga fakti se për $\alpha = 5\%$ dhe $F(2:799) = 30.255$ vlera e Sig (2-tailed) = 0.000, pra më e vogël

se 5%. Koeficientët β për të dy variablat janë pozitive, gjë që tregon se ndryshimi me një njësi i secilit prej tyre sjell rritje të variablit të varur. Koeficienti β_1 i variablit të parë të pavarur - *Faktorët që kanë ndikuar në zgjedhjene e medresesë* është më i madh se β_2 i variablit tjetër të pavarur- *Ndikimi i edukimit fetar në qendrimet dhe sjelljet e nxënësve*. Kjo do të thotë se ky variabël ndikon më shumë se varibali i dytë (Tabela VI. 14).

Ekuacioni i regresionit linerar të shumfishtë ka formën:

$$(Efektet\ e\ edukimit\ në\ medrese\ në\ jetën\ sociale\ dhe\ kulturore\ të\ nxënësve) = 0.916 + 0.481 (Faktorët\ që\ kanë\ ndikuar\ në\ zgjedhjene\ e\ medresesë) + 0.297 (Ndikimi\ i\ edukimit\ fetar\ në\ qendrimet\ dhe\ sjelljet\ e\ nxënësve)$$

Tabela VI. 14 Analiza e regresionit të shumëfishtë midis variablave të pavaur dhe variablit të varur

Modeli	R ²	R ² i rregulluar	t	Sig.
Kostantja	.431	.429		.000
Faktorët që kanë ndikuar në zgjedhjene e medresesë			15.756	.000
Ndikimi i edukimit fetar në qendrimet dhe sjelljet e nxënësve			8.451	.000

Hipoteza 3: Faktorët që ndikojnë më shumë në zgjedhjen e medresesë lidhen me faktin që në medrese ka lëndë që lidhen me edukimin fetar, përpikmëria e stafit akademik dhe mundësia e mësimi të disa gjuhëve të huaja.

Për të parë se cilët nga faktorët kanë ndikim më të madh, i referohemi ndërtimit të ekuacionit të regresionit të shumëfishtë linear.

Të dhënat tregojnë se niveli i besimit fetar varet më së shumti nga 3 faktorë që kanë ndikuar në marrjen e vendimit për zgjedhjen e medresesë që janë: *Fakti që në medrese*

ka lëndë fetare, Përpikmëria fetare e mësuesve të medresesë dhe Gjuhët e shumta të huaja që jepen në medrese, ndikuan në vendimin tim. Sipas ANOVA kemi se për $\alpha = 5\%$ dhe $F(10:763) = 19.517$ kemi që Sig (2 –tailed) është 0.000, pra më e vogël se 5% që tregon se kjo lidhje mes këtyre faktorëve është e rëndësishme në aspektin e statistikor, duke shpjeguar njëkohësisht edhe 19.3% të ndryshimit të vlerave të variancës së variablilit masa e besimit fetar (Tabela VI. 15).

Ekuacioni i regresionit në këtë rast ka formën:

$$(Niveli\ i\ besimit\ fetar\ të\ prindërve) = 2.866 + 0.183 (Fakti\ që\ në\ medrese\ ka\ lëndë\ fetare) + 0.07(Përpikëria\ fetare\ e\ mësuesve\ të\ medresesë) + 0.068 (Gjuhët\ e\ shumta\ të\ huaja\ që\ jepen\ në\ medrese)$$

Ashtu siç vërehet, këta tre faktorë janë më të rëndësishmit, por jo se faktorët e tjerë nuk janë të rëndësishëm, sepse nuk përfshihen në marrjen e vendimit për zgjedhjen e medresesë. Të gjithë koeficientët janë pozitivë, gjë që tregon se ndryshimi me një njësi i secilit prej tyre sjell edhe ndikim pozitiv tek variabli i varur besimi fetar.

Tabela VI. 15 Analiza e regresionit të shumëfishtë midis faktorëve që ndikuan te përzgjedhja e medresesë dhe variablilit të varur masa e besimit fetar

Modeli	R ²	R ² i rregulluar	t	Sig.
<i>Kostantja</i>	.204	.193		.000
Fakti që në medrese ka lëndë fetare, ndikoi në vendimin tim.			-6.972	.000
Kontrollimi që bëhet nga Komuniteti Mysliman për lëndët fetare, ndikoi në vendimin tim.			-1.522	.128
Suksesi i medresesë në konkurse kombëtare dhe ndërkombëtare, ndikoi në vendimin tim.			.320	.749
Ndjeshmëria e medresesë ndaj			-.459	.646

projekteve rreth përgjegjësisë sociale, ndikoi në vendimin tim.				
Kualifikimi dhe formimi i stafit pedagogjik të medresesë, ndikoi në vendimin tim.			-1.662	.097
Përpikëria fetare e mësuesve të medresesë, ndikoi në vendimin tim.			-2.878	.004
Rëndësia që medreseja i jep teknologjisë dhe baza teknologjike e medresesë në kuadër të edukimit, ndikoi në vendimin tim.			-.166	.868
Rëndësia që medreseja i jep lëndëve shkencore, ndikoi në vendimin tim.			1.206	.228
Gjuhët e shumta të huaja që jepen në medrese, ndikuan në vendimin tim.			2.139	.033
Probabiliteti i lartë për të fituar universitetin, ndikoi në zgjedhjen time.			.169	.866

Hipoteza 4: Nuk ekzistojnë dallime të rëndësishme midis faktorëve që kanë ndikuar në marrjen e vendimit për zgjedhjen e medresesë si shkollën më të përshtatshme për edukimin e fëmijës së tyre dhe situatës ekonomike në familje

Meqë në këtë rast kemi më shumë se dy grupe, për të marrë përgjigjen e këtyre pyetjeve, do i referohemi metodës së krahasimit të mesatareve nëpërmejt analizës ANOVA. Kështu *Testi Leven* i homogjenitetit tregon se vlera e sig = 0.000 shpjegon faktin se grupet nuk janë homogjene midis tyre, gjë që e vërtetojnë gjithashtu edhe vlerat e devijimeve standarte të tyre që dallojnë nga njëri grup në tjetrin. Ky fakt konfirmohet edhe nga vlera e Fisherit $F(5:763) = 19.933$ dhe vlera e Sig.= $0.00 < 0.05$. Pra faktorët e vendimit për zgjedhjen e medresesë ndryshojnë midis grupeve të familjeve me të ardhura të ndryshme ose thënë ndryshe nga niveli ekonomik i familjeve. Për të parë se ku janë më të dukshme këto dallime i referoheme *Testit Post Hoc* dhe *Procedures Tukey* të cilat janë teknikat e përshtatshme në këtë rast. Tabela 13 dhe 14 në ANEKS paraqesin pikërisht dallimet brenda grupeve të të ardhurave mesatare mujore të këtyre familjeve

lidhur me vendimin për zgjedhjen e medresesë. Kështu të dhënat e saj tregojnë se dallimi është statistikisht i rëndësishëm tek grupi me të ardhura [më pak se 30 000 lekë] të rinj dhe grupi me të ardhura të larta [mbi 200 000 lekë] pasi vlera e Sig=0.004<0.05. Gjithashtu, dallimi është statistikisht i rëndësishëm edhe për familjet me të ardhura [30 000 – 40 000] dhe atyre me [mbi 200 000 lekë] pasi Sig = 0.000. E njëjta gjë reflektohet edhe midis grupeve me të ardhura [40 000 – 60 000] dhe familjeve me [mbi 200 000], sërish vlera e Sig = 0.000.

Interesant është edhe fakti se edhe familjet me të ardhura mbi mesataren [60 000 -100 000] dhe [mbi 200 000 lekë] kanë dallime të rëndësishme statistikore lidhur me faktorët e vendimarrjes për zgjedhjen e medresesë, vlera e Sig = 0.005. Pra, si përfundim themi se faktorët e vendimit të përzgjedhjes së medresesë dallojnë sa i takon nivelit ekonomik të këtyre familjeve. Ky dallim është më i dukshëm dhe më domethënës tek familjet me të ardhura të ulëta dhe mesatare krahasuar me familjet me të ardhura të larta. Midis grupeve me të ardhura të larta [mbi 100 000] dhe [mbi 200 000] nuk ka dallime të rëndësishme statistikore, sa u takon faktorëve të vendimarrjes. Kjo nënkupton faktin se familjet me të ardhura të ulëta dhe mesatare e shpjegojnë marrjen e vendimit për zgjedhjen e medresesë me faktorë më të nevojshëm si të fituarit e një sjellje të mirë, mundësisë për të siguruar një arsimim të mëtejshëm më cilësor, si brenda vendit ashtu edhe jashtë, sigurinë që jep studimi në medrese, zbatimi dhe edukimi me rregulla strikte të besimit mysliman etj, ndërsa për familjet me të ardhura të larta apo shumë të larta ndoshta ka të tjerë faktorë. Kjo konfirmohet gjithashtu edhe nga vlerat më të larta të mesatares së vlerësimit të faktorëve që ndikojnë në zgjedhjen e medresesë tek familjet me të ardhura të ulëta ose mesatare, krahasuar me familjet me të ardhura të larta. Pra

këto familje kanë më shumë asye për të zgjedhur medresenë si institucionin arsimor më të përshtatshëm për edukimin e fëmijëve të tyre.

Për të plotësuar edhe më tej analizën tonë dhe për të kuptuar lidhjen midis qëllimeve kryesore të studimit të fëmijëve në medrese me situatën e përgjithëshme social – ekonomike të këtyre familjeve kemi ndërtuar edhe disa pyetje studimore:

Pyetja kërkimore 1: *Qëllimi se medreseja do t'i bëjë fëmijët e tyre të kenë sjellje dhe qëndrim më të mirë është më shumë për djemtë apo për vajzat?*

58.2% e fëmijëve të atyre prindërve të cilët mendojnë se fëmija i tyre duhet të mësojë në medrese që të fitojë sjellje të mirë janë djem dhe pjesa tjetër 41.8% janë vajza. Kjo për arsien se mosha delikate e këtyre fëmijëve, ndikimi i shoqërisë dhe i mjedisit në përgjithësi, shërbejnë si faktorë të cilët mund të devijojnë sjelljen e tyre, prandaj prindërit mendojnë se edukimi në medrese me rregullat, edukimin fetar dhe mënyrën e edukimit në përgjithësi do jëtë shumë i rëndësishëm për formimin e sjelljes dhe kulturës së tyre në përgjithësi. Ky fakt vërtetohet gjithashtu edhe nga analiza nëpërmjet *testit të pavarësisë* midis gjinisë së fëmijëve dhe faktorëve që ndikojnë në sjelljen e tyre. Kështu të dhënat e Tabelës 15 në ANEKS tregojnë se këto dy variabla (faktorët që ndikojnë në sjelljen e nxënësve dhe gjinia e tyre) varen nga njëri-tjetri sepse vlera e Asymp. Sig. (2-sided) = 0.001 < 0.05.

Por ky qëllim ka ndikuar më shumë për djemtë apo për vajzat e tyre? Kësaj pyetje do t'i japim përgjigje nëpërmjet analizës së *Testit t* për zgjedhjet e pavarura. Fillimisht studiojmë statistikën e *Leven Test* për homogjenitetin e këtyre grupeve të nxënësve. Kështu vlera e Sig = 0.735 > 0.05 tregon se këto dy grupe janë homogjene midis tyre dhe për $\alpha = 5\%$ dhe $t(4.099)$ kemi që vlera e Sig = 0.000 < 0.05, gjë që do të thotë se ka

dallime të rëndësishme statistikore midis gjinisë së fëmijës dhe faktorëve që ndikojnë në sjelljen e tyre gjatë edukimit në medrese. Duke iu referuar vlerave të mesatares dhe devijimeve standarde të këtyre grupeve shohim se $M_{vajza} = 4.27$ dhe $DS_{vajza} = 0.723$ ndërsa $M_{djem} = 4.03$ dhe $DS_{djem} = 0.903$ pra që tregon se faktori sjellje është më i vlerësuar për vajzat, pra, prindërit janë më të ndjeshëm lidhur me ndikimin që ka medreseja tek vajzat e tyre lidhur me sjelljen dhe qëndrimin e tyre (Tabela 16 në ANEKS).

Pyetja kërkimore 2: Te cilat familje (familjet që jetojnë në qytet apo familjet që jetojnë në fshat) ka ndikuar më shumë ideja se fëmija i tyre duhet të studiojë në medrese që të fitojë sjellje të mirë?

Analiza e Testit t tregoi se vlera e Sig për homogjenitetin e tyre është $0.477 > 0.05$ pra duke na treguar se grupet e prindërve që jetojnë në qytet dhe ata që jetojnë në fshat janë homogjene midis tyre ndërsa për $t(-1.163)$ kemi që vlera e Sig (2-tailed) = $0.245 > 0.05$ që tregon se nuk ka dallime statistikisht të rëndësishme midis tyre. Pra, pavarësisht se familjet jetojnë në qytet apo në fshat e rëndësishme për ta është që edukimi i fëmijëve të tyre në medrese të shërbejë si faktor i rëndësishëm për sjelljen dhe qëndrimin e tyre. Këtë fakt e tregojnë edhe vlerat $M_{fshat} = 4.15$ dhe $M_{qytet} = 4.22$ që janë pothuaj të njëjta (Tabela 17 në ANEKS).

Pyetja kërkimore 3: A ka dallime midis familjeve me nivel të ndryshëm ekonomik dhe qëllimit për të dërguar fëmijët në medrese për të patur sjellje dhe qëndrim të mirë?

Për të marrë përgjigjen e kësaj pyetje i referohemi Analizës ANOVA. Për $\alpha = 5\%$ Sig = $0.018 < 0.05$ që tregon se grupet nuk janë homogjene midis tyre. Gjithashtu Analiza ANOVA tregon se për $F(5:763) = 3.245$ dhe vlera e Sig = $0.007 < 0.05$ lejon të

konkludojmë se midis grupeve të familjeve me të ardhura të ndryshme lidhur me vlerësimin për sjelljen e fëmijëve të tyre që studiojnë në medrese ka dallime të rëndësishme statistikore. Pyetja që shtohet është: Ku vërehen më së shumti këto dallime, te familjet me të ardhura të ulëta apo tek familjet me të ardhura të mesme apo të larta? (Tabela 18 në ANEKS).

Testi Post Hoc tregon se midis familjeve me të ardhura [më pak se 30 000 lekë] dhe familjeve me të ardhura [më shumë se 200 000] ka dallime të rëndësishme statistikore, pasi vlera e $\text{Sig} = 0.004 < 0.05$. Gjithashtu edhe familjet me të ardhura [30 000-40 000 lekë] dhe familjet me [më shumë se 200 000lekë] kanë dallime statistikisht të rëndësishme midis tyre sepse $\text{Sig} = 0.041 < 0.05$. E njëjta gjë vërehet edhe midis familjeve me të ardhura [40 000-60 000 lekë] dhe familjeve me [më shumë se 200 000 lekë] ku vlera e $\text{Sig} = 0.008 < 0.05$. Pra përfundimisht themi se midis familjeve me të ardhura të ulëta dhe mesatare dhe familjeve me të ardhura shumë të larta ka dallime të rëndësishme statistikore përsa i takon vlerësimit që këto familje kanë për sjelljen dhe qëndrimin e fëmijëve të tyre gjatë studimit në medrese (Tabela 19 në ANEKS).

Po ku janë më të dukshme këto dallime? *Procedura Tukey* tregon se familjet me të ardhura të ulëta ose mesatare kanë vlera më të larta të vlerësimit të faktorëve që ndikojnë në sjelljen e fëmijëve të tyre krahsuar me familjet me të ardhura shumë të larta. Kjo nuk do të thotë se familjet me të ardhura të larta apo shumë të larta nuk e vlerësojnë këtë fakt, por familjet me më pak të ardhura janë më të prirura ta vendosin në plan të parë të qëllimeve të tyre sjelljen dhe qëndrimin e fëmijëve të tyre gjatë kohës që studiojnë në medrese, duke e parë dhe vlerësuar këtë fakt si një aset shumë të rëndësishëm që fëmija i tyre merr nëpërmjet edukimit në medrese (Tabela 20 në ANEKS).

Pyetja kërkimore 4: *A ndikon tradita familjare në qëndrimin dhe sjelljen e nxënësve që mësojnë në medrese?*

Testi i pavarësisë midis variablit qëndrimi dhe sjellja e nxënësve që kryejnë studimet e tyre në medrese dhe variablit tradita familjare tregon se vlera e koeficientit Pearson Chi square Asymp. Sig (2- sides) është 0.204 shumë më e madhe nga vlera $p = 0.05$ gjë që tregon se qëndrimi dhe sjellja e nxënësve që marrin edukim fetar në medrese nuk varen tërësisht nga tradita familjare, pra nga fakti nëse familjari apo i afërmi i tyre ka studiuar në medrese, por ka faktorë të tjerë të rëndësishëm që formojnë qëndrimin dhe sjelljen e tyre (Tabela 21 në ANEKS).

Pyetja Kërkimore 5: *A ekzistojnë dallime të rëndësishme midis faktorëve që kanë ndikuar në marrjen e vendimit për zgjedhjen e medresesë dhe profesionit të prindërve?*

Statistikat e *Levene Test* tregojnë se vlera e Sig = 0.000 < 0.05 tregon se variancat midis grupeve të prindërve të grupuar sipas profesioneve lidhur me faktorët që ndikuan në zgjedhjen e medresesë janë të ndryshme. Kështu, për $\alpha = 5\%$ dhe $F(8:784) = 2.725$ kemi që vlera e Sig = 0.006 < 0.05 gjë që na lejon të analizojmë ekzistencën e dallimeve në vlerësimin e faktorëve brënda këtyre grupeve të profesioneve të prindërve. Sipas analizës Post Hoc (Tabela 22 në ANEKS) vërehet se midis prindërve të papunë dhe grupeve të tjera, si: punëtorë, shtëpiake, nëpunës, bujq dhe mësues ka dallime të rëndësishme statistikore, pasi vlerat përkatëse të Sig. janë domethënëse respektivisht, 0.006, 0.006, 0.004, 0.043 dhe 0.009. Gjithashtu dallime vërehen edhe midis grupit *i papunë* dhe atyre prindërve që kanë biznes privat, pasi vlera e Sig = 0.037 < 0.05. Pra, vlerësimi për faktorët që ndikuan në marrjen e vendimit për zgjedhjen e medresesë për edukimin e fëmijëve të tyre ndryshon në varësi edhe të formimit kulturor në përgjithësi

të këtyre prindërve, por edhe atë profesinal, në veçanti. Vlerësimi i prindërve të papunë është më i ulët krahasuar me grupet e përmendura më sipër, që do të thotë se ky grup prindërisht sheh dhe vlerëson vetëm faktorët bazikë për dërgimin e fëmijëve në medrese, ndërsa mësuesit kanë vlerësim më të madh, nisur edhe nga fakti se njohuritë dhe mundësitë, si dhe informacioni që ata kanë lidhur me medresenë është më i plotë dhe si rrjedhim edhe vendimarrja e tyre është më gjithëpërfshirëse. Edhe tek prindërit që merren me biznes vlerësimi është i lartë, por faktorët kryesorë, ndoshta, mund të jenë të ndryshëm nga grupet e tjera të prindërve.

Pyetja kërkimore 6: A varen faktorët që kanë ndikuar në zgjedhjen e medresesë nga rajoni ku gjendet medreseja?

Testi i homogjenitetit nëpërmjet Levene test tregon se vlera e tij $\text{Sig} = 0.068 > 0.05$ do të thotë se grupet janë homogjene midis tyre. Ndërsa sipas analizës ANOVA për $\alpha = 5\%$ dhe $F(6;795) = 3.802$ kemi që vlera $\text{Sig} = 0.001 < 0.05$ gjë e cila tregon se midis grupeve të nxënësve që studionjë në medrese të ndryshme, lidhur me faktorët që kanë ndikuar më shumë në zgjedhjen e saj, ka dallime statistikisht të rëndësishme. Ku vërehen këto dallime dhe më së shumti në cilën prej tyre?

Dallime vërehen midis zgjedhjes së medresesë së Kavajës dhe Durrësit, pasi vlera e $\text{Sig} = 0.001 < 0.05$. Gjithashtu vlera e $\text{Sig} = 0.032 < 0.05$ tregon se edhe midis zgjedhjes së medresesë së Korçës dhe Durrësit ka dallime statistikisht të rëndësishme lidhur me faktorët që kanë ndikuar në zgjedhjen e medresesë. Edhe midis medresë në Durrës dhe asaj të Beratit vërehen dallime, pasi vlera përkatëse e $\text{Sig} = 0.040 < 0.05$. Pra, dallimet janë midis medresesë së Durrësit dhe tre medreseve të tjera, asaj në Korçë, Berat dhe Kavajë (Tabela 24 në ANEKS), ku vlerësimi për përzgjedhjen e medresesë së Durrësit është më i lartë se për qytetet e tjera.

KAPITULLI VII: KONKLUZIONE DHE REKOMANDIME

7.1. Konkluzione

Ndër qëllimet e aktiviteteve edukative të cilat organizohen duke marrë parasysh nevojat e individit dhe shoqërisë është dhe zhvillimi i individit në aspektin fizik, shpirtëror, social, kulturor dhe profesional. Shkollat të cilat kanë marrë përsipër përgatitjen e individit për të ardhmen e shoqërisë, në të cilën gjendet, kanë një përgjegjësi të madhe mbi supet e tyre. Ekzistenca në ditët e sotme e shkollave të cilat japin edukim në profile të ndryshme, ndikon që prindërit të përzgjedhin për edukimin e fëmijëve të tyre ato shkolla, të cilat i plotësojnë pritshmëritë e tyre dhe që janë më të përshtatshme për fëmijët e tyre.

Për të parë faktorët që ndikojnë te prindërit në përzgjedhjen e medresesë si dhe për të matur ndikimin që ka edukimi fetar i dhënë në medrese në gjendjen dhe sjelljen e fëmijëve, në hulumtimin e bërë në medresetë në Shqipëri, të cilat njëkohësisht janë pjesë e arsimit formal, është arritur në përfundimet të cilat do t'i pasqyrojmë më poshtë.

Është e pritshme që eksperiencia, përshtypja dhe kënaqësia e prindërve apo e ndonjërit prej pjesëtarëve të familjes në lidhje me shkollën në të cilën kanë studiuar vetë, të ndikojë edhe tek fëmijët e tyre në përzgjedhjen e shkollës, duke dashur që edhe fëmijët e tyre të përfitojnë prej mundësive të të njëjtit arsimim. Mirëpo përfundimi del që tradita familjare e nxënësve që studiojnë në medrese nuk është një faktor ndikues në përzgjedhjen e medresesë (Tabela 7 në ANEKS). Shkaqet e tjera që ndikojnë në përzgjedhjen e saj siç janë; mjedisi i sigurt që mundëson medreseja, kompetenca profesionale e mësuesve që japin mësim në të dhe rëndësia që u jepet lëndëve shkencore

etj. vërehet se kanë më tepër ndikim te prindërit që fëmijët e tyre të zgjedhin medresetë (Tabela 5 në ANEKS).

Familjet fetare dhe me besim, duke dashur që edhe fëmijët e tyre të jenë fetarë si ata, mendohet t'i dërgojnë fëmijët e tyre në atë shkollë ku jepet edukimi fetar për ta plotësuar këtë kërkesë të tyre. Në përfundimet e analizave të bëra vërehet se ka një lidhje midis nivelit të besimit të prindërve, të cilët kanë fëmijët në medrese dhe hapësirës që u është dhënë lëndëve fetare (Tabela 8 në ANEKS). Në bazë të këtij përfundimi vërehet se ekzistenca e lëndëve fetare në programin e medresesë ndikon tek prindërit fetarë në përzgjedhjen e medresesë.

Në kushtet aktuale, edukimi i duhur i individit dhe pajisja e tij me karakteristikat e kërkuara, kërkon një përpjekje shumë serioze. Në këtë kontekst, familjet, duke supozuar se edukimi i vajzave është më delikat në krahasim me atë të djemve dhe duke parë mundësitë dhe programin e zbatuar nga medresetë, mendohet se ato përzgjidhen më shumë nga prindërit që kanë vajza. Nga rezultatet e analizave të bëra vërehet se në vendimin e prindërve në përzgjedhjen e medresesë nuk bëjnë veçimin djalë-vajzë (Tabela 9 dhe 10 në ANEKS). Vendin më të rëndësishëm në përzgjedhjen e medresesë nga ana e prindërve e zë arsimi cilësor që jepet për të ardhmen e fëmijëve të tyre, qoftë në lëndët shkencore, qoftë në ato fetare.

Besohet se vendbanimi i prindërve në fshat apo qytet ndikon në vendimin e përzgjedhjes së medreseve për edukimin e fëmijëve të tyre. Mirëpo, nga rezultatet e analizave të bëra, vërehet se ndërmjet vendbanimit në fshat apo qytet të familjeve, të cilët i kanë fëmijët në medrese dhe përzgjedhjes së medresesë, nuk ka ndonjë ndryshim

të rëndësishëm (Tabela 11 dhe 12 në ANEKS). Përfundimi i arritur tregon se arsimi i dhënë në medrese u përgjigjet kërkesave të prindërve që jetojnë në qytet apo fshat.

Medresetë që japin arsim në Shqipëri gjenden në qendrat e qyteteve. Në bazë të statistikave të prindërve që kanë marrë pjesë në kërkim rezulton se 53% e tyre jetojnë në fshat dhe 47% jeton në qytet (Grafiku VI. 4). Të gjitha medresetë, me përjashtim të medresesë së Durrësit, kanë konvikt. Për shkak se kushtet e konviktit i plotësojnë të gjitha pritshmëritë e prindërve, pranohen me lehtësi nxënës, qoftë nga qyteti ku gjendet medreseja, qoftë edhe nga fshatrat dhe qytetet e tjera. Duke parë statistikën e qëndrimit të nxënësve të medresesë, vërehet se 52% e tyre qëndrojnë në konviktet e medresesë, ndërsa 48% marrin vetëm mësimin gjatë ditës (Grafiku VI. 6).

Besohet se zhvillimet socialo-kulturore të nxënësve që studiojnë në medrese janë të lidhura me edukimin fetar dhe me faktorët që ndikojnë në përzgjedhjen e medresesë nga ana e prindërve. Nga rezultatet e analizave të bëra është zbuluar se edhe edukimi fetar edhe faktorët që ndikojnë në përzgjedhjen e medresesë nga ana e prindërve, kanë një ndikim pozitiv në zhvillimin socialo-kulturor të nxënësve. Në analizën e dytë të bërë nga variablat e pavarura për të parë se cila ka më shumë ndikim në ndryshimin socialo-kulturor të nxënësve, është arritur në përfundimin se faktorët që ndikojnë në përzgjedhjen e medresesë nga ana e prindërve kanë më shumë ndikim (Tabela VI. 14). Kjo sjell përfundimin se përzgjedhja e medreseve nga ana e prindërve si institucioni më i përshtatshëm arsimor për fëmijët e tyre, duke parë njohuritë e mëparshme, që kishin për medresetë dhe duke menduar për zhvillimet që do të donin për fëmijët e tyre, është bërë me vetëdije.

Besohet se ideologjia dhe baza fetare e prindërve do të reflektojnë edhe në faktorët që ndikojnë në përzgjedhjen e medresesë. Kur marrim për bazë nivelin fetar të prindërve të medresesë, supozohet se faktorë të tillë, si: lëndët fetare që gjenden në programin mësimor të medresesë, kujdesi dhe jetesa fetare e mësuesve, të cilët japin mësim në të, të mësuarit e disa gjuhëve të huaja të jenë faktorë më primarë në krahasim me faktorët e tjerë. Në bazë të përfundimeve të analizës së bërë, duke marrë për bazë nivelin fetar të prindërve, vërtetohet teza se nga 13 faktorët të cilët kanë ndikuar në përzgjedhjen e medresesë, 3 prej tyre janë më të rëndësishëm në krahasim me të tjerët. Bazuar në këtë cilësim, renditja e këtyre 3 faktorëve që kanë lidhje me nivelin e besimit të prindërve është kështu: lëndët fetare që gjenden në programin mësimor të medresesë, kujdesi dhe jetesa fetare e mësuesve, të cilët japin mësim në të dhe të mësuarit e disa gjuhëve të huaja. Rënditja në vend të parë si faktori më i rëndësishëm i lëndëve fetare që gjenden në programin mësimor të medresesë, tregon se shumë prindër me besim fetar i dërgojnë fëmijët e tyre në medrese duke pasur parasysh që krahas arsimit të mesëm të mësojnë mirë edhe themelet e besimit islam. Rënditja në vend të dytë e kujdesit dhe jetesës fetare të mësuesve të cilët japin mësim në të, buron nga mendimi që mësuesit janë model dhe shembull i mirë dhe i rëndësishëm për fëmijët e tyre. Ndërsa renditjen në vend të tretë të mësimit të disa gjuhëve të huaja ndër tri faktorët më të rëndësishëm, mund ta shpjegojmë kështu: a) Të qenit e arabishtes gjuhë e *Kuranit* dhe *Traditës Profetike*, b) Të qenit e anglishtes si gjuhë e rëndësishme në pozicionin gjeografik të vendit tonë, c) Sponsorizimi dhe kryerja e aktivitetit në Shqipëri e disa vakëfeve me origjinë turke dhe të mësuarit e saj si gjuhë e huaj në medresetë e Shqipërisë. Gjithashtu vërehet se ka një lidhje pozitive midis faktorëve të tjerë, të cilët ndikojnë në përzgjedhjen e medresesë dhe nivelit të besimit të prindërve (Tabela VI. 15).

Besohet se edhe pse burimet e të ardhurave të familjeve të nxënësve të medresesë janë të ndryshme, nuk ka ndonjë ndryshim të madh midis mundësive ekonomike që zotërojnë dhe përzgjedhjes së medresesë për edukimin e fëmijëve të tyre. Në bazë të analizave të bëra vërehet se ka ndryshim midis përzgjedhjes së medresesë dhe gjendjes ekonomike të këtyre familjeve, dhe është konstatuar se ekonomia e familjeve që kanë zgjedhur medresetë nuk është homogjene. Kjo gjendje tregon se ka një lidhje midis të ardhurave mujore të familjes dhe përzgjedhjes së medresesë nga ana e prindërve (Tabela 13 dhe 14 në ANEKS). Përsa i përket çështjes se ndërmjet cilave gjendje ka ndryshime më të mëdha, në bazë të të dhënave në përzgjedhjen e medresesë, ndërmjet familjeve të cilat të ardhurat mujore i kanë nën 30 000 lekë dhe atyre që të ardhurat mujore i kanë mbi 200 000 lekë nga ana statistikore ka një ndryshim të madh. Njëkohësisht në përzgjedhjen e medresesë, midis familjeve të cilat të ardhurat mujore i kanë ndërmjet 40 000 - 60 000 lekë dhe atyre që i kanë mbi 200 000 lekë ka ndryshime. Ndërsa ndërmjet familjeve të cilat të ardhurat mujore i kanë mbi 100 000 lekë dhe atyre që i kanë mbi 200 000 lekë nga ana statistikore është konstatuar se në përzgjedhjen e medresesë për edukimin e fëmijëve të tyre nuk ka ndonjë ndryshim të rëndësishëm. Si përfundim, nga rezultatet e anketës vërehet se familjet me të ardhura të ulëta dhe ato me të ardhura të mesme janë familjet, të cilat kanë përzgjedhur më shumë arsimin në medrese (Tabela VI. 3). Kjo gjendje shpjegon se politikat financiare, të cilat aplikojnë medresetë janë në standarde të tilla sa që familjet me të ardhura të ulëta dhe të mesme mund t'i përballojnë pritshmëritë e këtyre familjeve. Ndërsa familjet me të ardhura më të mëdha, në lidhje me përzgjedhjen e shkollës, kanë më shumë alternativa zgjedhjeje.

Kur prindërit zgjedhin shkollën që mendojnë se është më e mira për fëmijët e tyre, presin që edukimi i dhënë në këtë shkollë të ndikojë pozitivisht në qëndrimin dhe

sjelljet e fëmijës së tyre. Gjatë zhvillimit të qëndrimit dhe sjelljeve mund të flitet edhe për ndikimin e veçorive që rrjedhin nga gjinia. Në këtë kontekst, për të matur ndikimin e gjinisë në formimin e qëndrimit dhe sjelljeve të nxënësve në medrese janë analizuar të dhënat e marra nga prindërit. Në bazë të analizimit të të dhënave është konstatuar se edukimi në medrese ka më shumë ndikim në sjelljen e vajzave në krahasim me sjelljen e djemve (Tabela 15 dhe 16 në ANEKS). Ashtu siç mund të flitet për ndikimin e karakterit të vajzave në ndryshimin gjatë zhvillimit të qëndrimit dhe gjendjes së nxënësve, të cilat marrin të njëjtin edukim, mund të flitet edhe për ndikimin e mësuesve, të cilat u japin mësim nxënësve, sepse në edukim, të qenit e mësuesit një model i mirë për nxënësin, është një element shumë i rëndësishëm në formimin e sjelljes së tij.

Në kushtet e sotme të jetesës është mëse e natyrshme të gjesh dallime në prioritetet e njerëzve që jetojnë në qytet me ata të cilat jetojnë në fshat. Kjo dukuri mund të ndikojë në pritshmëritë primare të prindërve ndaj fëmijës. Në medrese, mbi analizën e marrë nga të dhënat e prindërve, kërkohet një përgjigje rreth çështjes se qëllimi i dërgimit të fëmijëve në medrese për t'u pajisur me një edukatë më të mirë, ndikon më shumë te grupi i prindërve, të cilët jetojnë në qytet apo në fshat. Por, sipas rezultateve, u konstatua se vendbanimi i prindërve në fshat ose qytet nuk ndikon në përfitim të sjelljeve më të mirë të fëmijëve. Në këtë rast, vërehet se ndryshimi i kushteve dhe vendbanimit të njerëzve, qoftë i familjes apo rrethit në të cilën jeton, nuk ka humbur rëndësinë e saj në rregullimin e sjelljes së fëmijëve. Përveç kësaj, ky rezultat final është i rëndësishëm për faktin se prindërit, të cilët dërgojnë fëmijët e tyre në medrese, kanë pritshmëri të madhe nga arsimi dhe nga edukata që jepet aty, për rregullimin e sjelljes së fëmijëve të tyre (Tabela 17 në ANEKS).

Gjendja financiare e njerëzve ndikon në mënyrën e jetesës së tyre duke bërë që pritshmëritë ndaj jetesës dhe fëmijës të jenë të ndryshme. Gjithashtu, në analizën e pyetësorëve drejtuar prindërve të nxënësve të medresesë, pyete e dhe për ndryshimet në sjelljen dhe qëndrimin e fëmijëve në një periudhë kohore një-muajshe. Duke u mbështetur në përfundimet e nxjerra, vërejmë se kishte ndryshime midis grupeve dhe se nuk kishin një përputhshmëri midis tyre. Për të vërtetuar, që faktori financiar luan një rol të rëndësishëm në sjelljen dhe qëndrimin e nxënësit në medrese, ne analizuam disa shtresa të ndryshme të të ardhurave mujore. Shtresa e parë me të ardhura nën 30 000 lekë, shtresa e dytë ndërmjet 30 000 - 40 000 lekë, shtresa e tretë ndërmjet 40 000 - 60 000 lekë dhe shtresa tjetër me të ardhura mbi 200 000 lekë (Tabela 18 dhe 19 në ANEKS). Në renditjen që bëmë, sipas të ardhurave të familjeve, për ndryshimin e sjelljeve dhe qëndrimit të nxënësit, vërejmë se në vend të parë vjen grupi i atyre me të ardhura më të pakta dhe i fundit është grupi me të ardhura më të larta. Shkurtimisht, radhitja u bë duke filluar nga grupi me të ardhura të pakta deri te ai me të ardhura të larta. Ky përfundim, ashtu siç do të pasqyrohet dhe te Tabela ANEKS 20, nxjerr në pah se prindërit që ndodhen në grupin me të ardhura të larta, jo se nuk e vlerësojnë përmirësimin e sjelljeve të fëmijëve të tyre. Grupet me të ardhura të pakta dhe mesatare, janë më të privuar në përmirësimin e sjelljes dhe qëndrimit të fëmijëve të tyre nga pritshmëritë e tjera, ndërsa grupi me të ardhura të larta janë më pak të preokupuar me përmirësimin e sjelljes së fëmijëve të tyre.

Mundësia që të afërmit e një personi, që ka mbaruar medresenë dhe është i kënaqur nga përvoja e tij mësimore në të, të vazhdojë medresenë, është e madhe. Një tjetër analizë e shqyrtuar është: “Në kohën e sotme, a ndikon tradita familjare në sjelljen dhe qëndrimin e një nxënësi i cili studion në medrese?” Si përfundim, konstatuam se faktori i traditës

së familjes në sjelljen dhe qëndrimin e nxënësit në medrese ka më pak ndikim. Sasia e personave nga e njëjta familje, të cilët kanë studiuar në të njëjtën medrese është e paktë (Tabela VI. 5). Prandaj, mendojmë se tradita familjare është e kufizuar. Kjo, lë të kuptohet se familjet të cilat i dërgojnë fëmijët e tyre në medrese, nga kënaqësia që marrin nga rezultatet e fëmijëve, informojnë dhe të afërmit tjerë (Tabela 21 në ANEKS).

Prindërit, të cilët duan që fëmijët e tyre të marrin një edukim cilësor, tregohen shumë të kujdesshëm në përzgjedhjen e shkollave, që ata (fëmijët) të sigurojnë të ardhmen e tyre. Në disa familje, profesionet e prindërve luajnë një rol të rëndësishëm në zgjedhjen e shkollës. Në lidhje me këtë, është formuluar pyetësori: A ndikon profesioni i prindërit për fëmijët e tyre në zgjedhjen e medresesë dhe ka apo nuk ka ndryshime të mëdha tek ajo? Si rezultat i analizave të bëra, në anketat ku kanë marrë pjesë grupe të ndryshme profesionale në lidhje me përzgjedhjen e medresesë, kanë treguar se faktorët që ndikojnë në zgjedhje janë të ndryshëm (Tabela 22 dhe 23 në ANEKS). Sipas këtij përfundimi, prindërit e papunë me të punësuarit, si: shtëpiake, nëpunës shteti, bujk dhe mësues, mes këtyre profesioneve është vërejtur një ndryshim statik. I njëjti ndryshim është konstatuar edhe mes prindërve të papunë dhe atyre që merren me tregti. Veçori, si: kultura, profesioni dhe mendimi i prindërve, sjellin vendime të ndryshme në preferencën e prindërve të medresesë. Nëse krahasojmë prindërit e papunë me prindërit me profesion mësues, në lidhje me zgjedhjen e medresesë, duke qenë se janë më pak të arsimuar dhe duke mos e perceptuar drejt që fëmijët e tyre t'i dërgojnë në medrese, vërejmë se ata veprojnë sipas disa konsideratave bazë dhe pritshmërive. Ky rezultat, nxori në pah se prindërit të cilët kanë profesione të ndryshme, mënyra sesi e perceptojnë

dhe e pritshmëria do të jetë e ndryshme dhe kështu do të ndikojnë dhe në zgjedhjen e medresesë.

Kur prindërit mendojnë për një shkollë të përshtatshme për fëmijët, shkolla, transporti, largësia, e faktorë të tillë janë të rëndësishëm në zgjedhjen e shkollës. Në lidhje me medresetë, të cilat janë aktive në zona të ndryshme të Shqipërisë, është kërkuar përgjigja e pyetjes: “A ndikon zona ku ndodhet medreseja në zgjedhjen e prindërve apo jo?” Sipas rezultateve të analizave, zona në të cilën ndodhet medreseja është një rezultat statik në zgjedhjen e medreseve (Tabela 24 në ANEKS). Për t’i ilustruar më mirë këto ndryshime marrim si shembull përjasjeje medresenë e Kavajës me atë të Durrësit dhe të Korçës me të Durrësit; do të shikojmë ndryshime të mëdha në zgjedhje. I njëjti ndryshim evidentohet edhe mes medresesë së Durrësit me atë të Beratit. Si përfundim, ndryshimi është konstatuar mes medresesë së Durrësit me medresenë e Kavajës, Korçës dhe Beratit. Medreseja e Durrësit, në lidhje me medresetë e tjera, është zgjedhur më shumë. Kjo mund të shpjegohet kështu: në medresenë e Durrësit nuk gjendet konvikt. Kjo bën që më shumë zgjidhet nga nxënësit që jetojnë në qendër të qytetit ose nga nxënës që jetojnë në rrethinat e saj.

7.2. Rekomandime

- Shqipëria është një ndër vendet e pakta në Evropë dhe Ballkan ku në sistemin arsimor shtetëror nuk bën pjesë edukimi fetar. Zgjedhja e një modeli të përshtatshëm të edukimit fetar dhe mundësimi i hapësirave për dhënien e edukimit fetar në shkollat shtetërore do të ndihmojë në ruajtjen dhe mbështetjen e harmonisë fetare në vend.

- Për të përfituar nga ndikimet fetare pozitive, qoftë në jetën individuale, qoftë edhe në atë shoqërore, vendosja e edukimit fetar në shkollat shtetërore i vetëdijëson nxënësit që të qëndrojnë larg sjelljeve të ndaluara fetarisht, por edhe atyre, të cilat me ligj cilësohen faj.
- Të mundësohet që krahas lëndëve që jepen në universitet, si: sociologjia, psikologjia, edukata, filozofia etj. t'u jepet vend, si lëndë me zgjedhje, edhe lëndëve, si: sociologjia fetare, psikologjia fetare, edukimi fetar dhe filozofia fetare, në mënyrë që rinia të jetë e informuar mbi ndikimet fetare, gjë e cila është një realitet social.
- Mosekzistenca e edukimit fetar në shkollat shtetërore rrit rëndësinë e edukimit joformal. Për këtë arsye, komunitetet fetare përveç edukimit në xhami dhe kisha, duhet t'u kushtojnë rëndësi aktiviteteve alternative, nga të cilat mund të përfitojnë me lehtësi çdo grup-moshë.

7.2.1. Rekomandime për kërkimet e mëvonshme

- Ashtu si ky kërkim që është bërë mbi prindërit e fëmijëve që studiojnë në medrese, një i ngjashëm me të mund të realizohet edhe me nxënësit që studiojnë në medrese mbi shkaqet që kanë ndikuar në përzgjedhjen e saj.
- Për të parë ndikimin e edukimit fetar të ofruar në medrese, mund të bëhet një punim mbi mendimet e nxënësve që studiojnë në medrese.
- Mund të bëhet një kërkim i bazuar në anketim ose intervistë për të mësuar rreth mendimit që kanë për medresetë nxënësit dhe prindërit e tyre.
- Mund të bëhet një kërkim për të matur ndikimin që kanë mësuesit në medrese mbi qëndrimin dhe sjelljen e nxënësve.

- Mund të bëhet një kërkim për të matur ndikimin që kanë lëndët fetare dhe librat e përdorur në to tek qëndrimi dhe sjellja e nxënësve.
- Mund të bëhet një kërkim për të matur ndikimet e edukimit fetar, të cilat vazhdojnë akoma te nxënësit e maturuar të medreseve.
- Për të matur ndikimin e edukimit fetar mund të bëhet një kërkim mbi përqindjen e pjesëmarrjes në faj të nxënësve të maturuar në medrese.
- Një kërkim, i ngjashëm me këtë të kryer nëpër medrese, mund të realizohet edhe mbi shkollat e komuniteteve të tjera fetare.

BIBLIOGRAFIA

- Abū Dāwud, S. A. I. B. S. (n.d.). *Sunan Abī Dāwud. Beirūt: Dār al-Kitāb al-‘Arabī, Kitāb as-Sunnah, Bāb: 18.*
- Açıkgöz, K. Ü. (1996). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. İzmir, Eğitim Dünyası Yayınları.
- Airasian, P. W. & Walsh, M. E. (1997). Constructivist cautions. *Phi Delta Kappan*. 78(6), 444-449.
- Akarsu, B. (1984). *Felsefe Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Savaş Yayınları, Üçüncü Baskı.
- Akçay, M. (2013). *Fetret Dönemi ve İnsanın Dini Sorumluluğu*. Ankara:: Araştırma Yayınları.
- Akın, İ. F. (1962). *Devlet Doktrinleri*. İstanbul: Samim Güniz Basımevi.
- Akyürek, S. (2010). Din Eğitimi Gerçekliği ve Din Eğitimi Bilimlerine İlişkin Bir Analiz, *Bilimname XIX*, 2010/2, 117-135.
- Akyüz, N. (2012). Din ve Kültür. Niyazi Akyüz, İhsan Çapcıoğlu (Ed.) *Anabashlıklarıyla Din Sosyolojisi içinde*, Ankara: Grafiker Yayınları, 371-378.
- Akyüz, Y. (1982). Türk Eğitim Tarihi (Baslangıçtan 1982’ye), *AÜEBF Yay.*, no:114, Ankara.
- al-Bayhaqī, A. B. A. H. (1994). *as-Sunan al-kubrā*, (Ed). Muḥammad ‘Abdulqādir ‘Atā, Makka: Maktabat Dār al-Bāz, X.
- Alıcıgüzel, İ. (1979). *İlk ve Orta Dereceli Okullarda Öğretim*. İstanbul: İnkılap ve Aka Kitabevi.
- Altaş, N. & Arıcı, İ. (2015). *Din Eğitiminin Bilimselleşme Süreci*. Mustafa Köylü & Nurullah Altaş (Ed.), *Din Eğitimi*, 31-48.
- Altuntaş, S. (2010). *Eğitimin Temel Kavramları*. Zuhale Cafoğlu (Ed.). Eğitim Bilimine Giriş Temel Kavramlar, Ankara: Grafiker Yayınları.
- Arık, A. İ. (1995). *Öğrenme Psikolojisine Giriş*. İstanbul.
- Aron, R. (1989). *Sosyoloji Düşüncenin Evreleri*. İstanbul: Bilgi Yayınevi.
- Arslan, M. (2007). Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşımlar, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, cilt: 40, sayı: 1, 41-61.
- Arslantürk, Z. & Amman, M. T. (1999). *Sosyoloji/Kavramlar-Kurumlar-Süreçler-Teoriler*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.

- Aslan, A. (2010). *Dini Çoğulculuk, Ateizm ve Geleneksel Ekol-Eleştirel Bir Yaklaşım*. İstanbul: İSAM Yayınları.
- Aşıkoğlu, N. Y. (1998). Toplum Hayatımızda Dinin Yeri ve Din Eğitiminin Önemi, *C. Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Vol.2, No.1, 45-49.
- Attas, S. M. N. (1991). *İslamî Eğitim Araçlar ve Amaçlar*. (përkth: Ali Çaksu), İstanbul: Endülüs Yayınları.
- Aydemir, S. S. (2009). Antalya İdadisi, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Yıl : 2 Sayı:2, 33-48.
- Aydın, H. (2007). *Felsefî Temelleri Işığında Yapılandırmacılık*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Aydın, K. (2014).Yapısal İşlevselci Teori ve Toplumsal Tabakalaşma, *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, Yıl: 5 • Sayı: 8, 213-239.
- Aydın, M. (2014) II. Abdülhamid Döneminde Manastır Vilayetinde Rüşdiye Okullarının Gelişimi, *History Studies*, Volume 6 Issue 5,. 51-84.
- Aydın, M. Ş. (2011). *Açık Toplumda Din Eğitimi (Yeni Paradigma İhtiyacı)*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Balla, Xh. (2010). *Haxhi H. Mahmut Dashi Jeta dhe Vepra 1873-1961*. Tiranë: West Print.
- Baltacı, C. (1976). *XV-XVI. Asırlar Osmanlı Medreseleri*. İstanbul: İrfan Matbaası.
- Barbour, I. G. (2004). *Bilim ve Din, Çatışma-Ayrışma-Uzlaşma*. Nebi Mehdi, Mübariz Camal (përkth.), İstanbul: İnsan Yayınları.
- Bartholomaeus, W. (1983). *Einführung in die Religionspädagogik*. Kösel Verlag, München. (përkth. A. Çelebi)
- Basha, A. M. (2011). *Rrugëtimi i Fesë Islame në Shqipëri (1912-1967)*. Tiranë
- Bay, E. (2011). *Eğitim Bilimleri ile İlgili Temel Kavramlar*. Remzi Y. Kınal (Ed.). Eğitim Bilimine Giriş içinde, Ankara: Grafiker Yayınları, 11-25.
- Baytal, Y. (2000). Tanzimat ve II. Abdülhamid Dönemi Eğitim Politikaları, *Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, Sayı:11, 23-32.
- Bello, H. (2012). Përpjekjet e klerit mysliman shqiptar për vendosjen e mësim-besimit në shkollat shtetërore përgjatë viteve 1920-1924. *Revistë shkencore dhe kulturore Zani i Naltë*, Viti I, Nr. 1, 66-72.

- Bentley, A. (2008). *Edge of Reason?: Science and Religion in Modern Society*. London, GBR: Continuum International Publishing.
- Bilgin, B. & Selçuk, M. (1991). *Din Öğretimi Özel Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Akid Yayınları.
- Bilgin, B. (1981). Din Eğitiminin Genel Eğitimdeki Yeri, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt: 24, Sayı: 1, 469-483.
- Bilgin, B. (1995). *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*. Ankara: Yeni Çizgi Yayınları.
- Bilhan, S. (1981). *Din Eğitiminin Amacı*. Türkiye 1. Din Eğitimi Semineri, Ankara.
- Bilim, C. Y. (1984). *Tanzimat Devrinde Türk Eğitiminde Çağdaşlaşma*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Boudourides, M. A. (1998). Constructivism and Education: A Shopper's Guide, *Contributed Paper at the International Conference on the Teaching of Mathematics Samos, Greece, July 3-6*, <http://www.math.upatras.gr/~mboudour/articles/constr.html> (27.08.2015).
- Bozkurt, N. (2003). "Medrese" maddesi, *TDV İslam Ansiklopedisi*, C. 28, Ankara.
- Brezinka, W. (1975). *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft*. Ernst Reinhardt Verlag, München, Basel. (përkth. A. Çelebi)
- Brooks, J. G. & Brooks M. G. (1997). *In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Bulut, R. (2011). Okulda Din Öğretiminin Toplumsal Temeli ve İşlevleri, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4/1, 20-37.
- Cebeci, S. (1996). *Din Eğitimi Bilimi ve Türkiye'de Din Eğitimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Clifford, M. T. (1991). *Psikolojiye Giriş*. (përkth. Hüsnü Arıcı dhe të tjerë.), 8. Baskı, Ankara.
- Comte, A. (1986). *Pozitivizm İlmihali*. (përkth.) Peyami Erman, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Coşgun, M. (2012). Popüler Kültür ve Tüketim Toplumu. *Batman University Journal of Life Sciences*, 1/1, 837-850.
- Council of Europe, "Convention for the Protection of Human Rights and Fundamental Freedoms" ETS No. 005 - Rome, 4.XI.1950. <http://conventions.coe.int/Treaty/en/Treaties/Html/005.htm> (23.08.2015)

- Council of Europe. “Protocol to the Convention for the Protection of Human Rights and Fundamental Freedoms as amended by Protocol No. 11.” 1998. Accessed September 29, 2015. <http://conventions.coe.int/Treaty/EN/Treaties/Html/009.htm>.
- Cox, E. (1982). Educational Religious Education, (Ed.) John Hull, *New Directions in Religious Education* in, Barcombe: The Falmer Press, 52-57.
- Creswell, J. (1994). *Research design: qualitative and quantitative approaches*. California, Sage.
- Çelebi, E. (2011). *Günümüz Türkçesiyle Evliya Çelebi Seyahatnamesi*. (8. Kitap). (2. Cilt). Haz.: Seyit Ali Kahraman). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Çelebi, E. (2010). *Günümüz Türkçesiyle Evliya Çelebi Seyahatnamesi*. (6. Kitap). (1 Cilt). Haz.: Seyit Ali Kahraman). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Çetin, E. (2013). Türkiye’de Anadilde Eğitim Tartışması Bağlamında Okulsuzlaşma (Okulsuz Toplum) Teorisi ve Osmanlı Eğitim Modeli, *Toplum Bilimleri Dergisi*, 7 (14) 375-385.
- Dağ, M. & Öymen, H. R. (1974). *İslam Eğitim Tarihi*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Demir, Ö. & Acar, M. (1997). *Sosyal Bilimler Sözlüğü*. Ankara: Vadi Yayınları.
- Demiralp, Y. (1997). *Erken Dönem Osmanlı Medreseleri (1300-1500)*, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Arkeoloji ve Sanat Tarihi Anabilim Dalı, Tezë Doktora e Botuar, İzmir.
- Demirel, F. (2012). Osmanlı Eğitim Sisteminin Modernleşmesi Sürecinde Hiyerarşi, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (2), 507-530.
- Demirel, Ö. (2003). *Plandan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem Yayınları, 5. Baskı.
- Dewey, J. (1996). *Demokrasi ve Eğitim*. M. Salih Otaran (përkth.), İstanbul: Başarı Yayıncılık..
- Doğan, R. (1997). *Osmanlı Eğitim Kurumları*, AÜİFD, C. 37, Ankara.
- Duman, B. (2008). *Öğrenme-Öğretme Kuramları ve Süreç Temelli Öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Durkheim, E. (1990). *Les Formes Elementaires de la Vie Religieuse*. Paris: Quadrige / Presses Universitaires de France. (përkth. N. Sarhan).
- Egemen, B. Z. (1965). *Terbiye İlminin Problemleri ve Terbiye Felsefesi*. Ankara: AÜİF Yayınları.

- Einstein, A. (1960). *Ideas and Opinions*. New translations and revisions by Sonja Bargmann New York: Crown Publishers, Inc., Fifth Printing.
- Ercan, R. (2011). *Eğitimin Felsefi Temelleri*. Nevin Saylan (Ed.), Eğitim Bilimine Giriş, Ankara: Anı Yayıncılık, 5. Baskı.
- Erden, M. (2005). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Epilson Yayınları.
- Erden, M. (2007). *Eğitim Bilimlerine Giriş*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Ergun, D. (1984). *100 Soruda Sosyoloji El Kitabı*. İstanbul: Gerçek Yayınevi.
- Ertürk, S. (1997). *Eğitimde Program Geliştirme*. 9. Baskı, Ankara.
- Evanoff, R. (1998). "A Constructivist Approach to Intercultural Ethics" *Eubios Journal of Asian and International Bioethics* 8.
- Fer, S. & Cırık, İ. (2007). *Yapılandırmacı Öğrenme: Kuramdan Uygulamaya*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Fersahoğlu, Y. (1998). *Din Eğitimi ve Öğretiminde Duygu Eğitimi*. İstanbul: Marifet Yayınları.
- Fidan, N. & Erden, M. (1994). *Eğitime Giriş*. Meteksan Anonim Şirketi.
- Fidan, N. K. (2010). *Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımın Gerektirdiği Niteliklere Sahip Olma Düzeylerinin Değerlendirilmesi* (Afyonkarahisar İli Örneği), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı (Tezë Doktora e Pabotuar), Ankara.
- Field, A. P. (2005). *Discovering statistics using SPSS* (2nd ed.). London: Sage Publication.
- Frasheri, M. (2015). Gjykimet e Fundit të Z. Mehdi Frashrit mbi Fen Islame. *Zani i Naltë Vëllimi i Katërt, Vitet: 1931-1932-1933*, Botues: Komuniteti Mysliman i Shqipërisë, Bashkësia Islame e Kosovës, Bashkësia Fetare Islame e Maqedonisë, 154-158.
- Freyer, H. (1963). *Din Sosyolojisi*. Nermin Abadan (përkth.) Ankara.
- Furat, A. Ş. (2003). Eğitim-Mimari İlişkisi Açısından Kuruluş Dönemi Medreseleri, *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı:8, 181-208.
- Geçit, Y. (2011). *Eğitimin Temel Kavramları*, Ali Rıza Akdeniz ve Mehmet Küçük (Ed.) Eğitim Bilimine Giriş, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 1. Baskı.
- Gelişli, Y. (2005). On Dokuzuncu Yüzyılda (Osmanlı Devleti'nin), Bağdat ve Yemen

Vilayetlerinde Medreselerin Açılma Gerekçelerine İlişkin İki Belge, GÜ, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 25, Sayı 2, 83-113.

Geralis, M. & Terziovski, M. (2003). A quantitative analysis of the relationship between empowerment practices and service quality outcomes. *Total Quality Management and Business Excellence* 14 (1): 45-62.

Giddens, A. (2000). *Sosyoloji*. Hüseyin Özel dhe të tjerë (përkth.). Ankara: Ayraç Yayınevi.

Giddens, A. (2001). *Siyaset, Sosyoloji ve Toplumsal Teori*. Tuncay Birkan (përkth.), İstanbul: Metis Yayınları.

Gjuraj, T. (2013). The inter-religious tolerance of the albanian multi-religious society. Facts and misconceptions. *European Scientific Journal edition*, Vol..9, No.11, 89-109.

Glaserfeld, E. V. (1984). *An Introduction to Radical Constructivism*. P. Watzlawick (Ed.), *The Invented Reality in*, New York: W.W. Norton & Company 17-40.

Glaserfeld, E. V. (1990). An Exposition of Constructivism: Why Some Like it Radikal. R.B. Davis, C. A. Maher ve N. Noddings (Ed.), *Monographs of the Journal For research in Mathematics Education in: National Council of Teachers of Mathematics*. Reston, VA: 19-29.

Glaserfeld, E. V. (1995). *Radical constructivism: A way of knowing and learning*. London: Falmer Pres.

Göçeri, N. (2002). Dinî Eğitim İle Din Eğitimi Kavramları Üzerine Bir Analiz Denemesi, *Ç. Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt 2, Sayı 1, 47-76.

Gökberk, M. (1990). *Felsefe Tarihi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Görür, E. D. (2015). İnas Rüşdiye Mektepleri: Yanya Hamidiye İnas Rüştüye Mektebi Örneği, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt: 8 Sayı: 36, 311-322.

Gravetter, F. & Forzano, L. A. (2015). *Research methods for the behavioral sciences*. Cengage Learning.

Günay, Ü. (2012). *Din Sosyolojisi*. İstanbul: İnsan Yayınları.

Güngör, Ö. (2013). Sosyolojik Bir Teori Olarak Sembolik Etkileşimciliğin Ontolojik Temeli Ve Din Olgusu *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt:13, Yıl:13, Sayı:1, 57-91.

Güven, İ. (1998). Türkiye Selçuklularında Medreseler, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt: 31 Sayı: 1, 125-146.

- Güven, M. (2012). Kültürün Bir Unsuru Olarak Din, *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, Vol.1, No. 1, 933-948.
- Halstead, J. M. (2013). Din Eğitimi, Abdulkadir Çekin (përkth.) *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, Cilt: 2, Sayı: 3, 136-150.
- Hamann, B. (1970). *Religiöse Erziehung als Unterrichtsprinzip*. Lahn-Verlag Limburg. (përkth. A. Çelebi).
- Hawkins, D. (1994). “Constructivism: Some History”, *The Content of Science: A Constructivist Approach to its Teaching and Learning*. London: The Falmer Press.
- Hesapçıoğlu, M. (2011). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları, 7. Baskı.
- Hindī, A. A. M. H. (1985). *Kanz al-‘ummāl fī Sunan al-aqwāl wal-af‘āl*, (Ed.) Bakrī Ḥayyānī, Şaffat as-Saqā, 5.ed. Beirūt: Muassasat ar-Risāla, VII.
- Hinkin, T. R. (1995). A review of scale development practices in the study of organizations. *Journal of Management*, vol 21, no 5, 967-988.
- Holm, N. G. (2007). *Din Psikolojisine Giriş*. İstanbul: İnsan Yayınları, 2. Baskı.
- İnam, A. (1992). Bilimi Eleştirmek, *Felsefe Dünyası*, Sayı: 5.
- Jones, M. G. & Araje, L. B. (2002). The Impact of Constructivism on Education: Language, Discourse, and Meaning, *American Communication Journal*, Volume 5, Issue 3.
- Kapani, M. (1987) *İnsan Haklarının Uluslararası Boyutları*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Kara, M. (2013). *Tasavvuf ve Tarikatlar Tarihi*. Dergah Yayınları, İstanbul.
- Karaman, F. & tē tjerē (2006). *Dini Kavramlar Sözlüğü*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Karasar, N. (1986). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara.
- Kaymakcan, R. (2012). Din Eğitiminde Çoğulculuk ve Yapılandırmacılık: *Türkiye Örneği*, Mustafa Köylü (Ed.). *Din Eğitiminde Çağdaş Konular* içerisinde, İstanbul: Dem Yayınları, 81-102.
- Kaypak, Ş. (2014). *Toplumsal Cinsiyet Bakış Açısından Kente Bakmak*. Niğde Üniversitesi İİBF Dergisi, Cilt: 7, Sayı: 1, 344-357.
- Kazıcı, Z. & Ayhan, H. (2010). *Tâlim ve Terbiye* (İslâm Tarihinde Tâlim ve Terbiye) TDV İslam Ansiklopedisi, cilt: 39, 515-523.
- Khandwalla, P. (1976). *The Design of Organizations*. New York: Harcourt Brace

Jovanovich.

- Kılavuz, M. A. & Yılmaz, H. (2009). Örgün ve Yaygın Eğitimde Öğrenenlerin İhtiyaçları Doğrultusunda Din Eğitimi ve Öğretimi, *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt: 18, Sayı: 2, 123-139.
- Kılıç, A. F. (2014). *Toplumun Direği Din*. İstanbul: Kutup Yıldızı Yayınları.
- Kılıç, G. B. (2001). Oluşturmacı Fen Öğretimi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 1 (1), 7-22.
- Kılıç, R. (1999). “Din Öğretimini Temellendirme Problemi”, *Dini Araştırmalar*,: Cilt: 1, Sayı:3, 205- 212.
- Kızılabdullah, Y. & Yürük, T. (2015), Din Eğitimi ve Öğretiminin Temelleri, (Ed.) Mustafa Köylü & Nurullah Altaş, *Din Eğitimi*, 51-67.
- Kızılabdullah, Y. (2012). Başlangıçtan Medreselere Kadar Eğitim-Öğretim ve Mekân Anlayışlarının Din Eğitimi Açısından Analizi, *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 17:2, 171-190.
- Kızmaz, Z. (2005). Din ve Suçluluk: Suç Teorileri Açısından Kuramsal Bir Yaklaşım, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 15, Sayı: 1, 189-215.
- Kiel, M. (2012). *Arkitektura Osmane ne Shqiperi 1385-1912*. Klodian Smajlaj (Perkthyes), Shtypur shtypshkronjen Mileniumi i Ri, Tirane.
- Kindsvatter, R., Wilen, W. W., Ishler, M. F. (1996). *Dynamics of Effective Teaching*. Longman Publishers, Third Edition, New York.
- Kodaman, B. (1980). *Abdülhamit Devri Eğitim Sistemi*. İstanbul: Ötüken Yay.
- Köktaş, A. (2000). “Osmanlı Devleti’nde Saray Teskilatı: Enderun Mektebi”, *Yeni Türkiye Osmanlı Özel Sayısı II*, sayı:6, cilt: 32, Ankara: Yeni Türkiye Yayınları, 717-721.
- Kösemihal, N. Ş. (1971). *Durkheim Sosyolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Köylü, M. (2012). *Ruh sağlığı ve Din Eğitimi*. Mustafa Köylü (Ed.), Din Eğitiminde Çağdaş Konular, İstanbul: Dem Yayınları, 291-315.
- Kruja, G. (Ed.). (2014). Regulloren mbi medresen e Myslimanve. *Zani i Naltë*, Vëllimi i Parë, Vitet 1923-1924/-1925, Tiranë: Komuniteti Mysliman i Shqipërisë, 86-89.
- Kurani i Madhërishëm (2006). *Përktheu kuptimet e tij nga gjuha arabe*: Hasan I. Nahi, Përgatiti për botim: Instituti Shqiptar i Mendimit dhe i Qytetërimit Islam, Botimi i katërt, versioni shqip, Tiranë.

- Kutlu, A. (2014a). The Role of Religious Authorities in Constructing Peace: The Case of Albania, *Mediterranean Journal of Social Sciences*, Vol. 5, No. 19, 500-504.
- Kutlu, A. (2014b). The Impact of Interreligious Dialogue on Community Peace: A Qualitative Study on Shkoder Events in 1997, *International Conference on Social Sciences, Conference Proceedings* Vol.1, 19-20 September, Bucharest/Romania, 716-720.
- Kutlu, A. & Kutlu, Adil. (2014a). The Contribution of Moral Education on Raising Awareness of Citizenship Responsibility, *Mediterranean Journal of Social Sciences*, Vol. 5, No. 19, 509-514.
- Kutlu, A. & Kutlu, Adil (2014b). Students Learn Better Through Reasoning by Analogy, But how?: A Comparative Approach, *Journal of Educational and Social Research*, Vol. 4, No. 2. 30-34.
- Kutlu, A. & Kutlu, Ayşe (2013). İslam Dini'nin Arnavutçaya Kazandırdığı Kelimeler, 2. *Uluslar arası Dil ve Edebiyat Konferansı "Balkanlarda Türkçe" Bildiri Kitabı II*, Tirana/Albania: Hëna e Plotë Bedër University, 25-32.
- Kutlu, A. (2015). Relationship Between Religious Education and Socio-Cultural Environment: The Case of Albania, *Proceedings of SocioInt15, 2nd International Conference On Education, Social Sciences and Humanities*, İstanbul/Turkey, 755-763.
- Ligj. Nr. 69/2012, Për Sistemin Arsimor Parauniversitar në Republikën e Shqipërisë, http://www.qbz.gov.al/Ligje.pdf/ligj_69_2012.pdf (10.02.2016).
- Lind, D. A., Marchal, W. G., Mason, R. D. (2002). *Statistical Techniques in Business & Economics*, McGraw-Hill Irwin, eleventh edition.
- Marshall, G. (1999). *Sosyoloji Sözlüğü*. Osman Akınhay & Derya Kömürcü (përkth.), Ankara: Bilgi ve Sanat Yayınları.
- Meksi, A. (2007). *Arkitektura e Xhamive të Shqipërisë shekujt XV- XIX*. Tiranë: Shtëpia Botuese UEGEN.
- Merkert, R. & Klassen, T. F. (1970). *Didaktik für praktische Theologen*. Benziger Verlag, Zürich, Köln. (përkth. A. Çelebi)
- Nazıroğlu, B. (2012). Vatandaşlık Eğitimi ve Din Eğitimi, Mustafa Köylü (Ed.), *Din Eğitiminde Çağdaş Konular*, İstanbul: Dem Yayınları.
- Nipkow, K. E. (1975). *Grundfragen der Religionspädagogik I-II-III*. Gütersloher Verlagshaus. (përkth. A. Çelebi)
- Nursi, B. S. (2006). *Münazarat, Açıklama- Sadeleştirme* Abdullah Aymaz. İstanbul:

Şahdamar.

- Ocak, G. & Çınar, İ. (2010). Yapılandırmacı Analiz ve Çeşitleri, *Eğitim Bir Sen*, Yıl. 6, Sayı:16, 56-60.
- Okumuş, E. (1999). *Türkiye'nin Laikleşme Serüveninde Tanzimat*. İnsan Yay., İstanbul
- Ortaylı, İ. (1983). *İmparatorluğun En Uzun Yüzyılı*. Hil Yay., İstanbul.
- Oruç, C. (2008). Din Kişisel ve Sosyal Bir İhtiyaçtır, *Fırat Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Vol.13, No. 2, 129-141.
- Ovey, N. M. (2003). Çokkültürcülük ve Din Eğitimi, İhsan Çapcıoğlu (përkth.), *İlahiyat Fakültesi Dergisi* 8, 281-290.
- Özar, M. (2013). *Eğitim Bilimine Giriş*. İstanbul: Papatya Yayıncılık Eğitim, 1. Baskı.
- Özcan, U. (2013). 1878–1912 Yılları Arasında Manastır Vilayeti'nde Okullaşma ve Okullaşmanın Milliyetçilik Üzerindeki Etkisi, *Avrasya İncelemeleri Dergisi* (AVID), II/1, 353-423.
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık. 7. Baskı.
- Özden, Y. (2008a). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Özden, Y. (2008b). *Eğitimde Yeni Değerler*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Özkan, A. (2012). Enver Hoca Döneminde Arnavutluk'ta Din-Devlet İlişkisi, *History Studies International Journal of History*, Volume 4, Issue 4, 293-316.
- Parliamentary Assembly of the Council of Europe. "Education and Religion." 2005. Accessed October 29, 2015. <http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=17373&lang=en>.
- Parliamentary Assembly of the Council of Europe. "Religion and Democracy." 1999. Accessed September 29, 2015. <http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=16672&lang=en>.
- Parliamentary Assembly of the Council of Europe. "Religion Tolerance in a Democratic Society." 1993. Accessed September 29, 2015. <http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=15236&lang=en#>.
- Perry, R. T. (2007). *Oluşturmacılık: Psikolojik Bir Öğrenme Teorisi*. Fosnot, C. T. (Ed). Oluşturmacılık: Teori, Perspektifler ve Uygulama içinde (përkth.: Tekinarslan, E. ve Durmuş, S.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti., 9-42.
- Piaget, J. (1982). *Yapısalcılık*. Füsun Akadlı (përkth.), İstanbul: Dost Yayınevi.

- Pirraaku, M. (2003). Roli i Islamit në integrimin e shqipërisë etnike dhe të kombit shqiptar. M. Ahmeti (Ed.), *Rreth përhapjes së Islamit ndër shqiptaret* in (pp. 75-98). İstanbul: Gelenek.
- Russell, B. (1999). *Bilim ve Din*. Hilmi Yavuz (përkth.), İstanbul: Cem Yayınları.
- Sağlam, İ. (2009). Bazı Öğrenme Kuramları ve Din Öğretimi, *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt: 18, Sayı: 2, 251-266.
- Sarıkaya, Y. (1999). Osmanlı Medreselerinin Gerilemesi Meselesi: Eleştirel Bir Değerlendirme Denemesi, *İslam Araştırmaları Dergisi*, Sayı: 3, 23-39.
- Saunders, M., Lewis, P., Thornhill, A. (2009). *Research Methods for Business Students*, FT-Prentice Hall, Fifth Edition.
- Schilling, H. (1972). Die Grndfunktion des Religionsunterrichts in der Schule von heute und morgen, in : *Religionsunterricht zwischen gestern und morgen*, Verlag Ludwig Auer, Donauwörth, 11-83.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sezen, Y. (1990). *Sosyolojide ve Din Sosyolojisinde Temel Bilgiler ve Tartışmalar*, İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları No:39.
- Spahiu, B. (2015). Intervistë mbi “*Informacion mbi Medresetë*” (Adil Kutlu, Intervistuesi). Tiranë: (21.08.2015).
- Spigner-Littles, D. & Anderson, C. E. (1999). Constructivism: A paradigm for older learners. *Educational Gerontology*. 25, 203-209.
- Stark, R., Iannoccone, L. R. & Finke, R. (1996). Religion, Science, and Rationality, *The American Economic Review*, Vol. 86, No. 2, 433-437.
- Shalabi, A. (1998). *İslam’da Eğitim Öğretim Tarihi*. (përkth.) Ali Yardım, İstanbul: Damla Yayınevi, 3. Baskı.
- Şanal, M. (2003). Osmanlı Devleti’nde Medreselerde Ders Programları, Öğretim Metodu, Ölçme ve Değerlendirme, Öğretimde İhtisaslaşma Bakımından Genel Bir Bakış, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı:14, Yıl: 2003/1, 149-168.
- Şenel, A. (1993). *Doğu ve Batı’da Düşüncenin Temelleri*. İstanbul: Kamer Yay.
- Şimşek, S. (2011). Eğitim ile İlgili Temel Kavramlar. N. Saylan (Ed.) *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şişman, M. (2006). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Şişman, M. (2010). Eğitime Bakış *Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, Sayı: 17, 4-9.

Teacing & Resource Center, <http://gsi.berkeley.edu/gsi-guide-contents/learning-theory-research/social-constructivism/>. (25.08.2015).

The European Union. “*The Charter of Fundamental Rights of the European Union.*” 2000. Accessed February 28, 2015. http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_en.pdf.

Titiz, O. (2005). *Yeni Öğretim Sistemi*. İstanbul: Zambak Yayınları.

Tosun, C. (2005). Din Öğretimi Yöntemlerinin Bilimselleştirilmesi, *İslâmî İlimlerde Metodoloji/Usûl Mes’eleleri I*, İslâmî İlimler Araştırma Vakfı (İSAV), İstanbul: Ensar Neşriyat, 17-30.

Tosun, C. (2012). *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Töremen, F. (2007). “*Eğitim ve Hukuk*”, *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Üniversite Kitabevi.

Turan, N. S. (2012). Albania in The Notes by Evliya Çelebi in The 17th Centur, *The 2nd International Balkan Annual Conference (IBAC)*, vol.2, 662-680.

Tümer, G. (1994). Genel Olarak Din. *Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, Cilt: 9, 312-320. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.

Türkkahraman, M. (2009). Teorik ve Fonksiyonel Açıdan Toplumsal Kurumlar Ve Kurumlararası İlişkiler, *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Yıl: 2009, Cilt:14, 25-46.

United Nations Human Rights. “*International Covenant on Civil and Political Rights.*” 1966. Accessed September 29, 2015. <http://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/ccpr.aspx>.

United Nations. “*The Universal Declaration of Human Rights*” 1948. Accessed February 17, 2015. <http://www.un.org/en/documents/udhr/index.shtml>.

Uplegger, F. (1971). *Religionsunterricht- Mißerfolg und Wiederherstellung*. Gütersloher Verlagshaus Gerd Monh.

Uzunçarşılı, İ. H. (1988). *Osmanlı Devleti’nin İlmiye Teşkilatı*. TTK Basımevi, Ankara.

Vergote, A. (1978). Çocukta Din. Erdoğan Fırat (përkth.), *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C.XXII, .315-329.

Vrasidas, C. (2000). Constructivism Versus Objectivism: Implications for Interaction,

Course Design, and Evaluation in Distance Education, *International Journal of Educational Telecommunications*, 6(4), <http://vrasidas.com/wp-content/uploads/2007/07/continuum.pdf> pp. 1-17, (20.09.2015).

Vuçiterni, S. (2015). Nji pergjigje Z. Hafis Xhaferit. *Zani i Naltë Vëllimi i Dytë*, Vitet: 1926-1927-1928, Botues: Komuniteti Mysliman i Shqipërisë, Bashkësia Islame e Kosovës, Bashkësia Fetare Islame e Maqedonisë, 274-277.

Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. From: *Mind in Society*. pp. 79-91 Cambridge, MA: Harvard University Press. London.

Wach, J. (1995). *Din Sosyolojisi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, No: 98.

Wallace, R. & Wolfe, A. (2012). *Çağdaş Sosyoloji Kuramları: Klasik Geleneğin Genişletilmesi*. (përkth., Leyla Elburuz dhe Rami Ayaz), 3. Baskı, Doğu Batı Yayınları.

Watson, J. (2000). Constructive Instruction and Learning Difficulties, *Support for Learning*, Vol. 15, No. 3.

Wilson, B. (1982). *Religion in Sociological Perspective*, Oxford University Press, Oxford.

Yalçın, E. (2009). Türk-Bulgar Ortak Kültürü, *Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, Sayı 43, 555-576.

Yapısal İşlevselcilik. (2015).

https://tr.wikipedia.org/wiki/Yap%C4%B1sal_i%C5%9Flevselcilik (25.08.2015).

Yaran, C. S. (2001). İnsanın Egzistansiyal İhtiyaçları ve Dinin Perenniyal Cevapları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı: 12-13, 79-96.

Yargıcı, A. (2005). Din ve Bilim: Baba ile Oğul, *Köprü Dergisi*, Sayı, 89. <http://www.koprudergisi.com/index.asp?Bolum=EskiSayilar&Goster=Yazi&YaziNo=649> (19.07.2015.).

Yavuz, K. (1998). *Günümüzde Din Eğitimi*. Çukurova Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi Yayınları.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, B. (1997). Çocuğun Şahsiyet Gelişiminde Ailenin Yeri ve Önemi Üzerinde Bir İnceleme. *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı 2. 119-136.

- Yıldız, H. D. (1988). *Doğuştan Günümüze Büyük İslâm Tarihi*, C. 7, İstanbul.
- Yılmaz, H. (2012). *Örgün ve Yaygın Eğitim Kurumlarında Barış Eğitimi*. Mustafa Köylü (Ed.), *Din Eğitiminde Çağdaş Konular*, İstanbul: Dem Yayınları, 225-246.
- Yılmaz, İ., İhsanoğlu, İ. H., Aydın, S. (Ed.). (1998). *Yeni Bir Bakış Açısıyla İlim ve Din*. Cilt: 1, İstanbul: Feza Gazetecilik A.Ş.
- Yörükoğulları, E. (2013). *Tarih Öncesi Çağlarda Bilim ve Teknoloji*, Ertuğrul Yörükoğulları ve Ekmeleddin İhsanoğlu (Ed.), *Bilim ve Teknoloji Tarihi içinde*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 3-27.
- Yurdakul, B. (2005). *Yapılandırmacılık. Eğitimde Yeni Yönelimler*. Özcan Demirel (Editör). Ankara: PegemA Yayıncılık, 39-65.
- Yücel, H. A. (1938). *Türkiye’de Orta Öğretim*. Birinci Basım, İDB, 1938.
- Zaimi, A. & A. Hoxha (Ed.). (2013). *Aktivitate 2012-2013. Vëllimi i III*, Tiranë: Komuniteti Mysliman i Shqipërisë.
- Zaimi, A. & G. Kruja (Ed.). (2014). *Katalog i Veprimtarisë Së Komunitetit Mysliman të Shqipërisë*. Tiranë: Komuniteti Mysliman i Shqipërisë.
- Zekaj, R. (2002). *The Development of Islamic Culture Among Albanians During The 20th Century*. Tiranë: AIITC.
- Zengin, M. (2012). *Yapılandırmacı Yaklaşım ve Din Öğretimi*. Mustafa Köylü (Ed.) *Din Eğitiminde Çağdaş Konular*, İstanbul: Dem Yayınları.
- Zengin, Z. S. (2015). *Başlangıçtan Cumhuriyet Dönemine Din Eğitimi*, Mustafa Köylü-Nurullah Altaş (Ed.), *Din Eğitimi içinde*, Ankara:, 15-30.

ANEKS

Tabela 1. Zona e Shqipërisë dhe vendbanimi (qytet-fshat)

Nga cila zonë e Shqipërisë jeni?	Lokaliteti ku jetoni		
	Fshat	Qytet	Total
Shqipëria e Jugut	109	60	169
%	25.4%	16.1%	21.1%
Shqipëria e Veriut	147	118	265
%	34.3%	31.6%	33.0%
Shqipëria e Mesme	145	177	322
%	33.8%	47.5%	40.1%
Tjetër	28	18	46
%	6.5%	4.8%	5.7%
Total	429	373	802
%	100.0%	100.0%	100.0%

Tabela 2. Vendbanimi dhe niveli arsimor i prindërve

Lokaliteti i ku jetoni	Niveli i arsimimit					
	Arsim fillor	Arsim i mesëm	Arsim i lartë	Master	Doktoraturë	Total
Fshat	93	280	53	2	1	429
%	77.5%	55.3%	33.3%	16.7%	20.0%	53.5%
Qytet	27	226	106	10	4	373
%	22.5%	44.7%	66.7%	83.3%	80.0%	46.5%
Total	120	506	159	12	5	802
%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Tabela 3. Niveli arsimor dhe grup-mosha

Mosha	Niveli i arsimimit					
	Arsim fillor	Arsim i mesëm	Arsim i lartë	Master	Doktoraturë	Total
35-40 vjeç	37	118	31	3	3	192
%	30.8%	23.3%	19.5%	25.0%	60.0%	23.9%
41-50 vjeç	63	306	100	6	2	477
%	52.5%	60.5%	62.9%	50.0%	40.0%	59.5%
Mbi 51 vjeç	20	82	28	3	0	133
%	16.7%	16.2%	17.6%	25.0%	.0%	16.6%
Total	120	506	159	12	5	802
%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Tabela 4. Gjinia e nxënësve dhe shpërndarja e qyteteve

Qyteti ku gjendet Medreseja në të cilën studjon fëmija juaj	Gjinia e fëmijës suaj		
	Vajza	Djem	Total
Tiranë	91	40	131
%	17.9%	13.6%	16.3%
Shkodër	162	46	208
%	32.0%	15.6%	25.9%
Elbasan	0	81	81
%	.0%	27.5%	10.1%
Kavajë	76	45	121
%	15.0%	15.3%	15.1%
Korçë	115	63	178
%	22.7%	21.4%	22.2%
Durrës	63	0	63
%	12.4%	.0%	7.9%
Berat	0	20	20
%	.0%	6.8%	2.5%
Total	507	295	802
%	100.0%	100.0%	100.0%

Tabela 5. Vlerësimi për faktorët që kanë ndikuar në zgjedhjen e e medresesë

	Sigurisht që nuk jam dakord	Nuk jam dakord	Jam i paven dosur	Jam dakord	Sigurisht që jam dakord	Total
Fakti që Ministria e Arsimit e ka njohur programin e medresesë, ndikoi në vendimin tim.	6.1	9.7	8.6	40.9	34.7	100.0
Fakti që në medrese ka lëndë fetare, ndikoi në vendimin tim.	7.5	16.1	14.3	36.2	25.9	100.0
Kontrollimi që bëhet nga Komuniteti Mysliman për lëndët fetare, ndikoi në vendimin tim.	10.2	19.2	19.8	34.8	16.0	100.0
Suksesi i medresesë në konkurse kombëtare dhe ndërkombëtare, ndikoi në vendimin tim.	1.9	4.6	8.4	37.9	47.3	100.0

Ndjeshmëria e medresesë ndaj projekteve rreth përgjegjësisë sociale, ndikoi në vendimin tim.	2.7	6.4	14.2	45.4	31.3	100.0
Kualifikimi dhe formimi i stafit pedagogjik të medresesë, ndikoi në vendimin tim.	2.5	3.6	8.6	35.9	49.4	100.0
Referenca e njerëzve të tjerë për medresenë, ndikoi në vendimin tim.	9.9	13.8	11.7	44.1	20.4	100.0
Përpikëria fetare e mësuesve të medresesë, ndikoi në vendimin tim.	6.5	12.7	17.6	39.7	23.6	100.0
Rëndësia që medreseja i jep teknologjisë dhe baza teknologjike e medresesë në kuadër të edukimit, ndikoi në vendimin tim.	2.6	5.2	8.1	41.8	42.3	100.0
Rëndësia që medreseja i jep lëndëve shkencore, ndikoi në vendimin tim.	3.0	5.0	7.7	35.4	48.9	100.0
Gjuhët e shumta të huaja që jepen në medrese, ndikuan në vendimin tim.	2.4	3.5	4.5	36.2	53.5	100.0
Baza e mirë teknike e energjisë elektrike, ujit dhe sistemit të ngrohjes, ndikoi në vendimin tim.	6.6	7.2	15.7	38.2	32.3	100.0
Vëmendja për të mbrojtur nxënësin dhe siguria që të ofron medreseja, ndikoi në vendimin tim.	1.9	2.6	4.9	30.7	60.0	100.0
Organizimi i mirë i kohës për studim dhe kushtet e sigurta të konviktit, ndikuan në vendimin tim.	4.7	4.7	16.1	36.7	37.8	100.0
Probabiliteti i lartë për të fituar universitetin, ndikoi në zgjedhjen time.	2.9	4.4	8.4	31.3	53.1	100.0

Tabela 6. Vlerësimi për ndikimi i edukimit fetar në qendrimet dhe sjelljet e nxënësve

	Sigurisht që nuk jam dakord	Nuk jam dakord	Jam i paven dosur	Jam dakord	Sigurisht që jam dakord	Total
Edukimi fetar, që ofron medreseja, ndikon pozitivisht në formimin e sjelljes së nxënësit.	3.1	5.0	8.7	40.3	42.9	100.0
Edukimi fetar ndikon pozitivisht në pajisjen me ndjenjën e përgjegjësisë te nxënësi.	2.9	3.5	10.1	44.0	39.5	100.0
Edukimi fetar, që ofron medreseja, ndikon pozitivisht në sjelljen e nxënësit në ambientet familjare, në altruizmin e tyre, në dashuri dhe respekt.	2.4	3.1	8.2	40.3	46.0	100.0
Edukimi fetar, që ofron medreseja, ndikon në moralin e nxënësit, si dhe në ndjeshmërinë e tij nga aspekti shpirtëror.	2.1	3.7	9.9	42.5	41.8	100.0
Edukimi fetar, që ofron medreseja, ndikon në vlerësimin pozitiv të nxënësit ndaj lëndëve shkencore dhe fetare.	3.1	4.7	16.1	43.5	32.5	100.0
Edukimi fetar, që ofron medreseja, ndikon në vlerësimin pozitiv të nxënësit ndaj shkencës dhe teknologjisë.	4.1	5.1	18.6	42.8	29.4	100.0
Edukimi fetar, që ofron medreseja, ndikon në formimin e nxënësit me respekt ndaj vlerave demokratike dhe të drejtave të njeriut.	2.5	3.6	11.8	45.0	37.0	100.0
Edukimi fetar, që ofron medreseja, ndikon në kuptimin dhe në të jetuarit drejt fesë.	4.0	4.2	14.6	40.4	36.8	100.0

Edukimi fetar, që ofron medreseja, në sigurimin e mirëkuptimit dhe tolerancës ndaj të tjerëve, që mendojnë/besojnë ndryshe, duke i bërë ata të fitojnë një horizont më të gjerë në botën e besimit dhe të kulturës.	3.0	4.0	9.9	44.3	38.9	100.0
Edukimi fetar, që ofron medreseja, pengon ndikimin e nxënësve nga tendencat radikale.	6.1	6.7	20.9	39.5	26.7	100.0
Edukimi fetar, që ofron medreseja, kontribuon në dallimin e informacioneve të sakta fetare nga ato të gabuarat apo të trilluarat.	3.0	6.0	13.7	41.6	35.7	100.0
Edukimi fetar, që ofron medreseja, ndikon në largimin e nxënësve nga veset e këqija, si duhani, bixhozi, heroína etj.	2.9	1.6	6.1	29.7	59.7	100.0
Edukimi fetar, që ofron medreseja, ndikon në ndjeshmërinë e nxënësve ndaj probleme shoqërore, siç janë: vjedhja, korrupsioni, padrejtësia dhe të ardhurat ilegale.	2.6	2.2	6.2	32.7	56.2	100.0

Tabela 7. Testi i pavarësisë për faktorët e ndikimin në përzgjedhjen e medresesë dhe traditës familjare

Tradita familjare	Faktorët që ndikuan në përzgjedhjen e medresesë			
	Sigurisht që nuk jam dakord / Nuk jam dakord	Jam i pavendosur	Jam dakord / Sigurisht që jam dakord	Total
Jo	7.2	36.1	217.7	261.0
Po, djali i madh/vajza e madhe	5.0	25.3	152.7	183.0
Po, gjyshi/babai	.4	2.1	12.5	15.0
Po, kushurinjt/te njohurit tanë	9.4	47.5	286.1	343.0
Total	22.0	111.0	669.0	802.0

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	11.973 ^a	6	.063
Likelihood Ratio	8.913	6	.179
Linear-by-Linear Association	2.840	1	.092
N of Valid Cases	802		

a. 2 cells (16.7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .41.

Tabela 8. Testi i pavarësisë për faktorët e ndikimin në përzgjedhjen e medresesë dhe masës së besimit fetar

Masa e besimit fetar	Faktorët që ndikuan në përzgjedhjen e medresesë			
	Sigurisht që nuk jam dakord / Nuk jam dakord	Jam i pavendosur	Jam dakord / Sigurisht që jam dakord	Total
Shumë	5	17	155	177
Konsiderueshëm	6	41	328	375
Pak/aspak	10	52	160	222
Total	21	110	643	774
Chi-Square Tests				
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	
Pearson Chi-Square	27.617 ^a	4	.000	
Likelihood Ratio	26.008	4	.000	
Linear-by-Linear Association	15.536	1	.000	
N of Valid Cases	774			

a. 1 cells (11.1%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4.80.

Tabela 9. Levene test dhe testi i krahasimit të mesatarëve lidhur me zgjedhjen e medresesë dhe gjinisë së fëmijës

Faktorët që ndikuan në zgjedhjen e	Levene's Test for Equality of Variances	t-test for Equality of Means
------------------------------------	---	------------------------------

medresese per edukimin e femijes								95% Confidence Interval of the Difference	
	F	Sig.	t	df	Sig. (2- tailed)	Mean Differ ence	Std. Error Differ ence	Lower	Upper
Equal variances assumed	.860	.354	.784	800	.433	.040	.051	-.060	.140
Equal variances not assumed			.762	561.442	.446	.040	.053	-.063	.143
Gjinia e fëmijës suaj		N	Mean	Std. Deviation					
Vajzë		507	4.04	.667					
Djalë		295	4.00	.745					

Tabela 10. Testi i pavarësisë për faktorët e ndikimin në përzgjedhjen e medresesë dhe gjinisë së fëmijës

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2- sided)
Pearson Chi-Square	3.204 ^a	2	.202
Likelihood Ratio	3.078	2	.215
Linear-by-Linear Association	2.052	1	.152
N of Valid Cases	802		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8.09.

Tabela 11. Levene test lidhur me vendbanimin dhe ndikimin e perzgjedhjes se Medresese

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
								95% Confidence Interval of the Difference	
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
Equal variances assumed	5.203	.023	-.132	800	.895	-.007	.049	-.103	.090
Equal variances not assumed			-.132	760.773	.895	-.007	.050	-.104	.091

Statistika pershkruese per vleresimin e ndikimit te perzgjedhjes se Medresese dhe vendbanimit

Lokaliteti ku jetoni	N	Mean	Std. Deviation
Qytet	373	4.03	.729
Fshat	429	4.03	.668

Tabela 12. Testi i pavarësisë për faktorët e ndikimin në përzgjedhjen e medresesë dhe vendbanimit (qytet/fshat)

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1.924 ^a	2	.382
Likelihood Ratio	1.920	2	.383
Linear-by-Linear Association	1.886	1	.170
N of Valid Cases	802		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 10.23.

Tabela 13. Krahasimet midis grupeve të të ardhurave lidhur me vlerësimin e faktorëve për zgjedhjen e medresesë

(I) Të ardhurat mujore në familjen tuaj	(J) Të ardhurat mujore në familjen tuaj	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Më pak se 30 000 lekë	30000-40000 lekë	-.08	.043	.448	-.20	.04
	40000-60000 lekë	-.13	.046	.051	-.26	.00
	60000-100000 lekë	-.02	.054	.999	-.18	.13
	Mbi 100000 lekë	.06	.074	.972	-.15	.27
	Mbi 200000lekë	.28*	.076	.004	.06	.50
30000-40000 lekë	Më pak se 30 000 lekë	.08	.043	.448	-.04	.20
	40000-60000 lekë	-.05	.049	.893	-.19	.09
	60000-100000 lekë	.06	.056	.913	-.10	.22
	Mbi 100000 lekë	.14	.076	.464	-.08	.35
	Mbi 200000lekë	.36*	.078	.000	.13	.58

40000-60000 lekë	Më pak se 30 000 lekë	.13	.046	.051	.00	.26
	30000-40000 lekë	.05	.049	.893	-.09	.19
	60000-100000 lekë	.11	.058	.421	-.06	.28
	Mbi 100000 lekë	.19	.077	.144	-.03	.41
	Mbi 200000lekë	.41*	.079	.000	.18	.64
60000-100000 lekë	Më pak se 30 000 lekë	.02	.054	.999	-.13	.18
	30000-40000 lekë	-.06	.056	.913	-.22	.10
	40000-60000 lekë	-.11	.058	.421	-.28	.06
	Mbi 100000 lekë	.08	.082	.930	-.16	.31
	Mbi 200000lekë	.30*	.084	.005	.06	.54
Mbi 100000 lekë	Më pak se 30 000 lekë	-.06	.074	.972	-.27	.15
	30000-40000 lekë	-.14	.076	.464	-.35	.08
	40000-60000 lekë	-.19	.077	.144	-.41	.03
	60000-100000 lekë	-.08	.082	.930	-.31	.16
	Mbi 200000lekë	.22	.098	.217	-.06	.50
Mbi 200000 lekë	Më pak se 30 000 lekë	-.28*	.076	.004	-.50	-.06
	30000-40000 lekë	-.36*	.078	.000	-.58	-.13
	40000-60000 lekë	-.41*	.079	.000	-.64	-.18
	60000-100000 lekë	-.30*	.084	.005	-.54	-.06
	Mbi 100000 lekë	-.22	.098	.217	-.50	.06

Based on observed means.

The error term is Mean Square(Error) = .200.

*. The mean difference is significant at the .05 level.

Tabela 14. Testi Post Hoc dhe Procedura Tukey

Të ardhurat mujore në familjen tuaj	N	Subset	
		1	2
Mbi 200000lekë	40	2.50	
Mbi 100000 lekë	43		2.72
Më pak se 30 000 lekë	248		2.78
60000-100000 lekë	95		2.80
30000-40000 lekë	189		2.86
40000-60000 lekë	154		2.91
Sig.		1.000	.083

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Based on observed means.

The error term is Mean Square(Error) = .200.

a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 80.430.

b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.

c. Alpha = .05.

Tabela 15. Ndikimi i edukimit fetar në sjelljen e nxënësve dhe gjinia e fëmijës

Gjinia e fëmijës suaj	Ndikimi i edukimit fetar në sjelljene nxënësve			
	Sigurisht që nuk jam dakord / Nuk jam dakord	Jam i pavendosur	Jam dakord / Sigurisht që jam dakord	Total
Vajzë	11	40	456	507
Djalë	18	37	240	295
Total	29	77	696	802
Chi-Square Tests				
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	
Pearson Chi-Square	13.763 ^a	2	.001	
Likelihood Ratio	13.266	2	.001	
Linear-by-Linear Association	13.745	1	.000	
N of Valid Cases	802			

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 10.67.

Tabela 16. Levene test per ndikimin e sjelljes lidhur me gjinine e nxenesve

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
								95% Confidence Interval of the Difference	
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
Equal variances assumed	.007	.735	4.099	800	.000	.087	.057	-.024	.199
Equal variances not assumed			1.549	783.305	.122	.087	.056	-.023	.198

Statistika pershkruese lidhur me vleresimin e sjelljes gje gjinise

Gjinia	Numri	Mesatarja	Devijimi Standart
Femër	356	4.27	.723
Mashkull	446	4.03	0.903

Tabela 17. Testi t lidhur me studimin në medrese për të fituar sjellje te mirë në varësi të vendbanimit (qytete apo fshat)

Të studjuarit në medrese per të fituar sjellje të mirë	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
								95% Confidence Interval of the Difference	
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
Equal variances assumed	.506	.477	-1.163	800	.245	-.066	.057	-.177	.045
Equal variances not assumed			-1.166	791.266	.244	-.066	.057	-.177	.045

Lokaliteti ku jetoni	Numri	Mesat arja	Devijimi standart
Fshat	429	4.15	.814
Qytet	373	4.22	.786

Tabela 18. ANOVA

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	10.238	5	2.048	3.245	.007
Within Groups	481.421	763	.631		
Total	491.659	768			

Tabela 19. Testi Post –Hoc për vlerësimin e faktorëve të sjelljes dhe nivelit të të ardhurave të familjeve

(I) Të ardhurat mujore në familjen tuaj	(J) Të ardhurat mujore në familjen tuaj	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Më pak se 30 000 lekë	30000-40000 lekë	.086	.077	.871	-.13	.31
	40000-60000 lekë	.006	.081	1.000	-.23	.24
	60000-100000 lekë	.150	.096	.620	-.12	.42
	Mbi 100000 lekë	.196	.131	.667	-.18	.57
	Mbi 200000 lekë	.491*	.135	.004	.10	.88
30000-40000 lekë	Më pak se 30 000 lekë	-.086	.077	.871	-.31	.13
	40000-60000 lekë	-.080	.086	.940	-.33	.17
	60000-100000 lekë	.064	.100	.988	-.22	.35
	Mbi 100000 lekë	.110	.134	.964	-.27	.49
	Mbi 200000 lekë	.405*	.138	.041	.01	.80
40000-60000 lekë	Më pak se 30 000 lekë	-.006	.081	1.000	-.24	.23
	30000-40000 lekë	.080	.086	.940	-.17	.33
	60000-100000 lekë	.144	.104	.734	-.15	.44
	Mbi 100000 lekë	.190	.137	.735	-.20	.58
	Mbi 200000 lekë	.485*	.141	.008	.08	.89
60000-100000 lekë	Më pak se 30 000 lekë	-.150	.096	.620	-.42	.12
	30000-40000 lekë	-.064	.100	.988	-.35	.22
	40000-60000 lekë	-.144	.104	.734	-.44	.15
	Mbi 100000 lekë	.046	.146	1.000	-.37	.46

	Mbi 200000 lekë	.341	.150	.205	-.09	.77
Mbi 100000 lekë	Më pak se 30 000 lekë	-.196	.131	.667	-.57	.18
	30000-40000 lekë	-.110	.134	.964	-.49	.27
	40000-60000 lekë	-.190	.137	.735	-.58	.20
	60000-100000 lekë	-.046	.146	1.000	-.46	.37
	Mbi 200000 lekë	.295	.174	.539	-.20	.79
Mbi 200000 lekë	Më pak se 30 000 lekë	-.491*	.135	.004	-.88	-.10
	30000-40000 lekë	-.405*	.138	.041	-.80	-.01
	40000-60000 lekë	-.485*	.141	.008	-.89	-.08
	60000-100000 lekë	-.341	.150	.205	-.77	.09
	Mbi 100000 lekë	-.295	.174	.539	-.79	.20

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Tabela 20. Testi Post Hoc për vlerësimin e sjelljes dhe nivelit të të ardhurave në familje

Të ardhurat mujore në familjen tuaj	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
Mbi 200000 lekë	40	3.78	
Mbi 100000 lekë	43	4.07	4.07
60000-100000 lekë	95	4.12	4.12
30000-40000 lekë	189		4.18
40000-60000 lekë	154		4.26
Më pak se 30 000 lekë	248		4.27
Sig.		.072	.620

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 80.430.

b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.

Tabela 21. Testi i pavarësisë për qëndrimin dhe sjelljen e nxënësve që studiojnë në medrese dhe traditës familjare

Tradita familjare	Faktorët që ndikojnë në qëndrimin dhe sjelljen e nxënësve që studiojnë në medrese			
	Sigurisht që nuk jam dakord / Nuk jam dakord	Jam i pavendosur	Jam dakord / Sigurisht që jam dakord	Total
Jo	9.4	25.1	226.5	261.0
Po, djali i madh/vajza e madhe	6.6	17.6	158.8	183.0
Po, gjyshi/babai	.5	1.4	13.0	15.0
Po, kushurinjt/te njohurit tanë	12.4	32.9	297.7	343.0
Total	29.0	77.0	696.0	802.0
Chi-Square Tests				
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	
Pearson Chi-Square	8.497 ^a	6	.204	
Likelihood Ratio	6.930	6	.327	
Linear-by-Linear Association	.759	1	.384	
N of Valid Cases	802			

a. 2 cells (16.7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .54.

Tabela 22. Krahësimet midis grupeve të profesioneve lidhur me vlerësimin e faktorëve për zgjedhjen e medresesë

(I) Profesion	(J) Profesion	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Punëtor/e	Shtëpiake	.02	.051	1.000	-.14	.18
	Nëpunës/e	-.05	.069	.999	-.26	.17
	Emigrant	.02	.089	1.000	-.26	.30
	Bujk	-.02	.078	1.000	-.26	.23
	Pensionist/e	-.16	.325	1.000	-1.18	.85
	I /e papunë	.26*	.069	.006	.04	.48
	Mësues	-.04	.073	1.000	-.27	.18
	Biznes privat	.05	.053	.993	-.12	.21
Shtëpiake	Punëtor/e	-.02	.051	1.000	-.18	.14

	Nëpunës/e	-.07	.063	.980	-.26	.13
	Emigrant	.00	.085	1.000	-.27	.26
	Bujk	-.04	.073	1.000	-.26	.19
	Pensionist/e	-.18	.324	1.000	-1.19	.82
	I /e papunë	.24*	.064	.006	.04	.44
	Mësues	-.06	.068	.992	-.27	.15
	Biznes privat	.03	.047	1.000	-.12	.17
Nëpunës/e	Punëtor/e	.05	.069	.999	-.17	.26
	Shtëpiake	.07	.063	.980	-.13	.26
	Emigrant	.06	.097	.999	-.24	.37
	Bujk	.03	.087	1.000	-.24	.30
	Pensionist/e	-.12	.328	1.000	-1.14	.90
	I /e papunë	.31*	.079	.004	.06	.55
	Mësues	.01	.082	1.000	-.25	.26
Emigrant	Punëtor/e	-.02	.089	1.000	-.30	.26
	Shtëpiake	.00	.085	1.000	-.26	.27
	Nëpunës/e	-.06	.097	.999	-.37	.24
	Bujk	-.03	.104	1.000	-.36	.29
	Pensionist/e	-.18	.333	1.000	-1.22	.85
	I /e papunë	.24	.097	.239	-.06	.55
	Mësues	-.06	.100	1.000	-.37	.25
Bujk	Biznes privat	.03	.087	1.000	-.24	.30
	Punëtor/e	.02	.078	1.000	-.23	.26
	Shtëpiake	.04	.073	1.000	-.19	.26
	Nëpunës/e	-.03	.087	1.000	-.30	.24
	Emigrant	.03	.104	1.000	-.29	.36
	Pensionist/e	-.15	.330	1.000	-1.17	.88
	I /e papunë	.28*	.087	.043	.00	.55
Pensionist/e	Mësues	-.03	.090	1.000	-.31	.25
	Biznes privat	.06	.075	.996	-.17	.30
	Punëtor/e	.16	.325	1.000	-.85	1.18
	Shtëpiake	.18	.324	1.000	-.82	1.19
	Nëpunës/e	.12	.328	1.000	-.90	1.14
	Emigrant	.18	.333	1.000	-.85	1.22
	Bujk	.15	.330	1.000	-.88	1.17
	I /e papunë	.42	.328	.933	-.60	1.44
	Mësues	.12	.329	1.000	-.90	1.14
	Biznes privat	.21	.325	.999	-.80	1.22

I /e papunë	Punëtor/e	-.26 [*]	.069	.006	-.48	-.04
	Shtëpiake	-.24 [*]	.064	.006	-.44	-.04
	Nëpunës/e	-.31 [*]	.079	.004	-.55	-.06
	Emigrant	-.24	.097	.239	-.55	.06
	Bujk	-.28 [*]	.087	.043	-.55	.00
	Pensionist/e	-.42	.328	.933	-1.44	.60
	Mësues	-.30 [*]	.083	.009	-.56	-.04
	Biznes privat	-.21 [*]	.066	.037	-.42	-.01
Mësues	Punëtor/e	.04	.073	1.000	-.18	.27
	Shtëpiake	.06	.068	.992	-.15	.27
	Nëpunës/e	-.01	.082	1.000	-.26	.25
	Emigrant	.06	.100	1.000	-.25	.37
	Bujk	.03	.090	1.000	-.25	.31
	Pensionist/e	-.12	.329	1.000	-1.14	.90
	I /e papunë	.30 [*]	.083	.009	.04	.56
	Biznes privat	.09	.070	.939	-.13	.31
Biznes privat	Punëtor/e	-.05	.053	.993	-.21	.12
	Shtëpiake	-.03	.047	1.000	-.17	.12
	Nëpunës/e	-.09	.066	.884	-.30	.11
	Emigrant	-.03	.087	1.000	-.30	.24
	Bujk	-.06	.075	.996	-.30	.17
	Pensionist/e	-.21	.325	.999	-1.22	.80
	I /e papunë	.21 [*]	.066	.037	.01	.42
	Mësues	-.09	.070	.939	-.31	.13

Based on observed means.

The error term is Mean

Square(Error) = .209.

*. The mean difference is significant
at the .05 level.

Tabela 23. Procedura Tukey për vlerësimin e dallimeve të zgjedhjes së medresesë nga profesioni i prindërve

Tukey HSD ^{a,,b}		
Profesioni	N	Subset for alpha = 0.05
		mesataret
I /e papunë	66	3.76
Pensionist/e	2	4.00
Shtëpiake	222	4.01

Biznes privat	170	4.02
Emigrant	33	4.03
Mësues	57	4.07
Punëtor/e	128	4.08
Bujk	47	4.11
Nëpunës/e	68	4.16
Sig.		.820

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 14.582.

b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.

Tabela 24. Testi Post-Hoc për vlerësimin e faktorëve të zgjedhjes së medresesë dhe rajonit ku ndodhet medreseja

(I) Qyteti ku gjendet Medreseja në të cilë ka studiuar fëmija juaj	(J) Qyteti ku gjendet Medreseja në të cilë ka studiuar fëmija juaj	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Tiranë	Shkodër	.036	.077	.999	-.19	.26
	Elbasan	-.004	.097	1.000	-.29	.28
	Kavajë	.203	.087	.229	-.05	.46
	Korçë	-.050	.079	.996	-.28	.18
	Durrës	-.240	.106	.260	-.55	.07
	Berat	.296	.165	.557	-.19	.78
Shkodër	Tiranë	-.036	.077	.999	-.26	.19
	Elbasan	-.040	.090	.999	-.31	.23
	Kavajë	.167	.079	.345	-.07	.40
	Korçë	-.086	.070	.886	-.29	.12
	Durrës	-.276	.099	.080	-.57	.02
	Berat	.260	.161	.676	-.22	.74
Elbasan	Tiranë	.004	.097	1.000	-.28	.29
	Shkodër	.040	.090	.999	-.23	.31
	Kavajë	.206	.099	.362	-.09	.50
	Korçë	-.046	.092	.999	-.32	.23
	Durrës	-.236	.116	.389	-.58	.11
	Berat	.299	.172	.589	-.21	.81

Kavajë	Tiranë	-.203	.087	.229	-.46	.05
	Shkodër	-.167	.079	.345	-.40	.07
	Elbasan	-.206	.099	.362	-.50	.09
	Korçë	-.253*	.081	.032	-.49	-.01
	Durrës	-.443*	.107	.001	-.76	-.13
	Berat	.093	.166	.998	-.40	.58
Korçë	Tiranë	.050	.079	.996	-.18	.28
	Shkodër	.086	.070	.886	-.12	.29
	Elbasan	.046	.092	.999	-.23	.32
	Kavajë	.253*	.081	.032	.01	.49
	Durrës	-.190	.101	.492	-.49	.11
	Berat	.346	.163	.338	-.13	.83
Durrës	Tiranë	.240	.106	.260	-.07	.55
	Shkodër	.276	.099	.080	-.02	.57
	Elbasan	.236	.116	.389	-.11	.58
	Kavajë	.443*	.107	.001	.13	.76
	Korçë	.190	.101	.492	-.11	.49
	Berat	.536*	.177	.040	.01	1.06
Berat	Tiranë	-.296	.165	.557	-.78	.19
	Shkodër	-.260	.161	.676	-.74	.22
	Elbasan	-.299	.172	.589	-.81	.21
	Kavajë	-.093	.166	.998	-.58	.40
	Korçë	-.346	.163	.338	-.83	.13
	Durrës	-.536*	.177	.040	-1.06	-.01

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

SHTOJCA I

PYETËSOR PËR PRINDËRIT, FËMIJËT E TË CILËVE STUDIOJNË NË MEDRESE

Unë quhem Adil Kutlu dhe po kryej doktoraturën me temë **“Edukimi fetar në Shqipëri: rasti i medreseve”** e cila përbën bazën themelore të punimit shkencor për gradën Doktoratë. Në anketë nuk kërkohen informacione identifikuese si emri, për këtë arsye mos e shkruani emrin tuaj. Përgjigjet që do të jepni do të mbahen të fshehta dhe do të përdoren vetëm nga studiuesi për të kryer punimin akademik. Gjithashtu, informacionet nuk do të vlerësohen individualisht, por në grup. Përgjigjet tuaja të sinqerta dhe realiste, do të kontribuojnë në arritjen e rezultateve të besueshme dhe të vlefshme të këtij punimi. Ju falënderojmë për bashkëpunimin dhe mirëkuptimin tuaj.

SEKSIONI I

MATËSI I INFLUENCËS SË FAKTORËVE, QË SHTYJNË PRINDËRIT NË PREFERIMIN E MEDRESEVE, TEK SJELLJA E DHE QËNDRIMI I NXËNËSVE

P.1 Gjinia: 1. Femër, 2. Mashkull (1) (2)

P.2 Moshë: 1.35-40 vjeç, 2.41-50, 3. Mbi 50 vjeç (1) (2) (3)

P.3 Profesion: 1. Punëtor/e, 2. Stëpiake, 3. Nëpunës, 4. Emigrant, 5. Bujk, 6. Pensionistë, 7. I/e papunë, 8. Mësues, 9. Biznes privat
(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9)

P.4 Nga cila zonë e Shqipërisë jeni? 1. Shqipëria e Jugut, 2. Shqipëria e Veriut, 3. Shqipëria e Mesme, 4. Tjetër
(1) (2) (3) (4)

P.5 Lokaliteti ku jetoni. 1. Fshat, 2. Qytet (1) (2)

P.6 Niveli i arsimimit. 1. Arsim 8-vjeçar, 2. Arsim i mesëm, 3. Arsim i lartë, 4. Master, 5. Doktoraturë
(1) (2) (3) (4) (5)

P.7 Të ardhurat mujore mesatare në familjen tuaj. 1. Më pak se 30,000 lekë 2. 30,000-40,000 lekë, 3.40,000-60,000 lekë, 4. 60,000-100,000 lekë, 5.Mbi 100, 000 lekë, 6. Mbi 200, 000 lekë.
(1) (2) (3) (4) (5) (6)

P.8 Qyteti ku gjendet medreseja në të cilë ka studiuar fëmija juaj. 1. Tiranë, 2. Shkodër, 3. Elbasan, 4. Kavajë, 5. Korçë, 6. Durrës, 7. Berat.

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

P.9 Gjinia e fëmijës suaj. 1. Vajzë, 2. Djalë

(1) (2)

P.10 Mënyra e edukimit. 1. Jo konviktor, 2. Konviktor

(1) (2)

P.11 Klasa e fëmijës juaj? 1. Klasa 10, 2. Klasa 11, 3. Klasa 12

(1) (2) (3)

P.12 A keni ndonjë të afërm që aktualisht studion ose ka studiuar më parë në medrese? 1. Jo, 2. Po, djali i madh, 3. Po, vajza e madhe, 4. Po, gjyshi, 5. Po, babai, 6. Po, kushërinjtë, 7. Po, fëmijët e të njohurve tuaj

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

P.13 Kush zgjodhi të studiojë në medrese? 1. Nëna, 2. Babai, 3. Vetë fëmija, 4. Të gjithë së bashku.

(1) (2) (3) (4)

P.14 A keni pasur rekomandim nga ndokush për medresenë? 1. Jo, nuk ka patur, 2. Po, të afërmit, 3. Po, miqtë, 4. Po, mësuesi i fëmijës, 5. Po, prindi i nxënësve në medrese

(1) (2) (3) (4) (5)

P.15 A ka marrë edukim fetar fëmija juaj përpara se të vinte në medrese? 1. Jo, nuk ka marrë, 2. Po, Nga familja, 3. Tjetër, 4. Po, nga xhamia, 5. Po, nga institucion privat

(1) (2) (3) (4) (5)

P.16 Sa të lidhur jeni me fenë? 1. Shumë, 2. Konsiderueshëm, 3. Pak, 4. Aspak

(1) (2) (3) (4)

P.17 Cili është qëllimi i studimit të fëmijës suaj në medrese? Renditini alternativat e mëposhtme sipas rëndësisë nga 1 deri në 10.

(....) Që të fitojë sjellje të mira

(....) Që të mësojë fenë Islame dhe ta jetojë atë sipas rregullave

(....) Që të mund të vazhdojë fakultetin e teologjisë

(....) Që të studiojë në një universitet cilësor

(....) Që të mbrohet nga veset e këqija

(....) Që të mësojë arabisht

(....) Që të mësojë turqisht

(....) Që të mësojë anglisht

(....) Që të mësojë gjuhë të huaj dhe më pas të vazhdojë studimet jashtë vendit

(....) Tjetër (specifiko).....

SEKSIONI II:

PJESA A: FAKTORËT QË KANË NDIKUAR NË ZGJEDHJENE E MEDRESESË

Ju lutem zgjidhni vetëm njërën nga alternativat e mëposhtme:

Nr	Alternativat	1. Sigurisht që nuk jam dakord, 2. Nuk jam dakord, 3. Jam i pavendosur, 4. Jam dakord, 5. Sigurisht që jam dakord
18	Fakti që ministria e Arsimit e ka njohur programin e medresesë, ndikoi në vendimin tim.	(1) (2) (3) (4) (5)
19	Fakti që në medrese ka lëndë fetare, ndikoi në vendimin tim.	(1) (2) (3) (4) (5)
20	Kontrollimi që bëhet nga Komuniteti Mysliman për lëndët fetare, ndikoi në vendimin tim.	(1) (2) (3) (4) (5)
21	Suksesi i medresesë në konkurse kombëtare dhe ndërkombëtare, ndikoi në vendimin tim.	(1) (2) (3) (4) (5)
22	Ndjeshmëria e medresesë ndaj projekteve rreth përgjegjësisë sociale, ndikoi në vendimin tim.	(1) (2) (3) (4) (5)
23	Kualifikimi dhe formimi i stafit pedagogjik të medresesë, ndikoi në vendimin tim.	(1) (2) (3) (4) (5)
24	Referenca e njerëzve të tjerë për medresenë, ndikoi në vendimin tim.	(1) (2) (3) (4) (5)
25	Përpikëria fetare e mësuesve të medresesë, ndikoi në vendimin tim.	(1) (2) (3) (4) (5)
26	Rëndësia që medreseja i jep teknologjisë dhe baza teknologjike e medresesë në kuadër të edukimit, ndikoi në vendimin tim.	(1) (2) (3) (4) (5)
27	Rëndësia që medreseja i jep lëndëve shkencore, ndikoi në vendimin tim.	(1) (2) (3) (4) (5)
28	Gjuhët e shumta të huaja që jepen në medrese, ndikuan në vendimin tim.	(1) (2) (3) (4) (5)
29	Baza e mirë teknike e energjisë elektrike, ujit dhe sistemit të ngrohjes, ndikoi në vendimin tim.	(1) (2) (3) (4) (5)
30	Vëmendja për të mbrojtur nxënësin dhe siguria që të ofron medreseja, ndikoi në vendimin tim.	(1) (2) (3) (4) (5)
31	Organizimi i mirë i kohës për studim dhe kushtet e sigurta të konviktit, ndikuan në vendimin tim.	(1) (2) (3) (4) (5)
32	Probabiliteti i lartë për të fituar universitetin, ndikoi në zgjedhjen time.	(1) (2) (3) (4) (5)

PJESA B: NDIKIMI I EDUKIMIT FETAR NË QENDRIMET DHE SJELLJET E NXËNËSVE.

Ju lutem zgjidhni vetëm njërën nga alternativat e mëposhtme:

Nr	Alternativat	1.Sigurisht që nuk jam dakord, 2. Nuk jam dakord, 3. Jam i pavendosur, 4. Jam dakord, 5. Sigurisht që jam dakord
33	Edukimi fetar, që ofron medreseja, ndikon pozitivisht në formimin e sjelljes së nxënësit.	(1) (2) (3) (4) (5)
34	Edukimi fetar ndikon pozitivisht në pajisjen me ndjenjën e përgjegjësisë të nxënësi.	(1) (2) (3) (4) (5)
35	Edukimi fetar, që ofron medreseja, ndikon pozitivisht në sjelljen e nxënësit në ambientet familjare, në altruizmin e tyre, në dashuri dhe respekt.	(1) (2) (3) (4) (5)
36	Edukimi fetar, që ofron medreseja, ndikon në moralin e nxënësit, si dhe në ndjeshmërinë e tij nga aspekti shpirtëror.	(1) (2) (3) (4) (5)
37	Edukimi fetar, që ofron medreseja, ndikon në vlerësimin pozitiv të nxënësit ndaj lëndëve shkencore dhe fetare.	(1) (2) (3) (4) (5)
38	Edukimi fetar, që ofron medreseja, ndikon në vlerësimin pozitiv të nxënësit ndaj shkencës dhe teknologjisë.	(1) (2) (3) (4) (5)
39	Edukimi fetar, që ofron medreseja, ndikon në formimin e nxënësit me respekt ndaj vlerave demokratike dhe të drejtave të njeriut.	(1) (2) (3) (4) (5)
40	Edukimi fetar, që ofron medreseja, ndikon në kuptimin dhe në të jetuarit drejt fesë.	(1) (2) (3) (4) (5)
41	Edukimi fetar, që ofron medreseja, në sigurimin e mirëkuptimit dhe tolerancës ndaj të tjerëve, që mendojnë/besojnë ndryshe, duke i bërë ata të fitojnë një horizont më të gjerë në botën e besimit dhe të kulturës.	(1) (2) (3) (4) (5)
42	Edukimi fetar, që ofron medreseja, pengon ndikimin e nxënësve nga tendencat radikale.	(1) (2) (3) (4) (5)
43	Edukimi fetar, që ofron medreseja, kontribuon në dallimin e informacioneve të sakta fetare nga ato të gabuarat apo të trilluarat.	(1) (2) (3) (4) (5)
44	Edukimi fetar, që ofron medreseja, ndikon në largimin e nxënësve nga veset e këqija, si duhani, bixhozi, heroina etj.	(1) (2) (3) (4) (5)
45	Edukimi fetar, që ofron medreseja, ndikon në ndjeshmërinë e nxënësve ndaj probleme shoqërore, siç janë: vjedhja, korrupsioni, padrejtësia dhe të ardhurat ilegale.	(1) (2) (3) (4) (5)

PJESA C: EFEKTET E EDUKIMIT NË MEDRESE NË JETËN SOCIALE DHE KULTURORE TË NXËNËSVE

Ju lutem zgjidhni vetëm njërën nga alternativat e mëposhtme:

Nr	Alternativat	1.Sigurisht që nuk jam dakord, 2. Nuk jam dakord, 3. Jam i pavendosur, 4. Jam dakord, 5. Sigurisht që jam dakord
46	Edukimi i medresesë ndikon pozitivisht në përvetësimin e vlerave kombëtare të nxënësve.	(1) (2) (3) (4) (5)
47	Edukimi i medresesë ndikon pozitivisht në përvetësimin e vlerave kulturore të nxënësit.	(1) (2) (3) (4) (5)
48	Edukimi i medresesë ndikon në përvetësimin e mendimit të shërbimit ndaj atdheut, popullit dhe njerëzimit.	(1) (2) (3) (4) (5)
49	Ka një ngjashmëri mes sjelljes dhe zakoneve që mësohen në medrese dhe atyre që mësohen në familje.	(1) (2) (3) (4) (5)
50	Ka një ngjashmëri mes sjelljes dhe zakoneve që mësohen në medrese dhe atyre që mësohen në familje..	(1) (2) (3) (4) (5)

SHTOJCA II



REPUBLIKA E SHQIPËRISË
MINISTRIA E ARSIMIT
DHE SPORTIT

Drejtoria e Arsimit Parauniversitar

6608/Prot.
1

Tiranë, më 12.09.2014
(Lutemi refregjuni në rast bërëgjigje)

LËNDA: Miratim kërkesë

DREJTUAR: Skënder Bruçaj
Kryetar
Komuniteti mysliman

TIRANË

Në zbatim të ligjit nr. 69/2012 "Për sistemin arsimor parauniversitar në Republikën e Shqipërisë", Ministria e Arsimit dhe Sportit miraton planet mësimore të cilat janë kërkuar prej jush përmes shkresave të cituara në vijim:

- Shkresa me numër 6608 prot., datë 12.09.2014 "Kërkesë për miratimin e planit mësimor për arsimin 9 vjeçar (klasat 6, 7, 8, 9) për vitin shkollor 2014-2015" në medresenë "H.Sheh Shamia" Shkodër.
- Shkresa me numër 6605 prot, datë 12.09.2014 "Kërkesë për miratimin e planit mësimor për arsimin 9 vjeçar" të medreseve "H.M.Dashi" Tiranë dhe "H.Abdulla Zemblaku" Korçë.
- Shkresa me numër 6607 prot., datë 12.09.2014 "Kërkesë për miratimin e planit mësimor për arsimin e mesëm për vitin shkollor 2014-2015" për medresenë "H.Sheh Shamia" Shkodër.
- Shkresa me numër 6609 prot., datë 12.09.2014 "Kërkesë për miratimin e planit mësimor për arsimin e mesëm" në medresenë "H.Mustafa Varoshi" Durrës.

Adresa: "Rruga e Durrësit"
Nr. 23, AL 1001, Tiranë
Tel: +355 42232455,

Web site: www.mas.gov.al

Faqe 1 nga 2

e. Shkresa 6606 prot., datë 12.09.2014 "Kërkesë për miratimin e planit mësimor në shkollat e mesme në Medresetë "H.Abdulla Zemblaku" Korçë "H.M.Dashi" Tiranë , "H.Ali Korca" Kavajë, "Iliria" Elbasan, "Vexhi Buraja" Berat.

Ju rikujtojmë se Medresetë e sipërcituara, në përmbushje të planeve mësimore të zbatojnë aktet ligjore dhe nënligjore në fuqi si dhe detyrimet ligjore të sistemit arsimor në Republikën e Shqipërisë lidhur me lëndët gjuhë shqipe dhe letërsi, histori e kombit shqiptar dhe gjeografi e Shqipërisë.
Duke ju falënderuar për bashkëpunimin.

PLARENT NDRECA

SEKRETAR I PËRGJITHSHËM

Adresa: "Rruga e Durrësit"
Nr. 23, AL 1001, Tiranë
Tel: +355 42232455 ,

Web site: www.mas.gov.al

Faqe 2 nga 2

MINISTRISË SE ARSIMIT DHE SPORTIT
DREJTORISË SE ARSIMIT PARAUNIVERSITAR

Lënda : Kërkesë për miratimin e planit mësimor për shkollat e mesme.

Komuniteti Mysliman i Shqipërisë në përputhje me udhëzimin Nr. 23 dt.08 Gusht 2014 "Për sistemin arsimor 2014-2015" kërkon miratimin e planit mësimor të medreseve, **Medreseja "H. M. DASHI" – Tiranë, Medreseja "H. ALI KORÇA" – Kavajë, Medreseja "H. ABDULLA ZEMBLAKU" – Korçë, Medreseja "LIRIA" – Elbasan, Medreseja "VEXHI BUHARAJA" – Berat.**

SHKOLLAT E MESME TË PËRGJITHSHME MEDRESETË E KOMUNITETIT MYSLIMAN TË SHQIPËRISË QË MBULON FONDACIONI "SEMA"											
	N r.	Pasqyra e Lëndëve Mësimore	KLASAT								Totali i Kreditëve
			Klasa 10			Klasa 11		Klasa 12			
			Orë Javore 18	Orë Javore 18	Kredite	Orë Javore 36	Kredite	Orë Javore 34	Kredite		
Bërthamë	1	Letërsi dhe gjuhë shqipe	3	3	3	3	3	4	4	10	
	2	Gjuhë e huaj e parë Anglisht	8	4	3	3	3	4	4	10	
	3	Gjuhë e huaj e dytë Turqisht	6	4	5	2	2	2	1	8	
	4	Histori	1	1	1	2	2	2	2	5	
	5	Gjeografi				1	1	2	2	3	
	6	Shkenca e tokës	2	2	2					2	
	7	Matematikë *	3	3	3	3	3	4	4	10	
	8	Fizikë *		2	1	3	3			4	
	9	Kimi *		2	1	2	2	1	1	4	
	10	Biologji *		2	1	2	2	1	1	4	
	11	Qytetari	1	1	1			1	1	2	
	12	TIK *	1	1	1	2	2			3	
	13	Edukim fizik	3	3	3	3	3	2	1	7	
	14	Ekonomi						2	2	2	
			28	28	25	26	26	25	23	74	
Zgjedhje e Detyruar	15	Gjuhë e huaj e tretë Arabisht	2	2	1	2	1	2	1	3	
	16	Kur'ani Famëlartë - Komentimi i tij **	3	3	2	2	2	2	1	5	
	17	Matematikë e thelluar	2	2	2	1	1	2	2	5	
		Letërsi e thelluar									
	18	Fizikë e thelluar						2	2	2	
		Biologji e thelluar									
		Kimi e thelluar									
		TIK i thelluar									
		Histori e thelluar									
		Gjeografi e thelluar									
		Ekonomi e thelluar									
			7	7	5	5	4	10	8	17	
Zgjedhje e Lirë	19	Njohuri të besimit **	2	2	2	2	1	2	1	4	
	20	Tradita profetike dhe Kultura Islame **				4	1			1	
	21	Shërbim komunitar			0.5					0.5	
	22	Projekt Kurrikular			0.5					0.5	
	23	Modul profesional					1			1	
			2	2	3	6	3	2	1	7	
SHUMA			37	37	33	37	33	37	32	98	

Shënim:

Lëndët me një yll do të zhvillohen në gjuhën Angleze dhe Shqipe
Lëndët me dy yje do të zhvillohen në gjuhën Turke dhe Shqipe
Lëndët e tjera do zhvillohen në gjuhën Shqipe.

Mbetemi në pritje të miratimit dhe konfirmimit nga ana juaj.

Ju faleminderit për mirëkuptimin dhe bashkëpunimin.

Me respekt

**Kryetari
Skënder BRUÇAJ**

MINISTRISË SE ARSIMIT DHE SHKENCES
DREJTORISË SE EDUKIMIT PARAUNIVERSITAR – TIRANË

Lënda : Kërkesë për miratimin e planit mësimor për arsimin të mesëm për vitin shkollor 2014-2015.

Komuniteti Mysliman i Shqipërisë në përputhje me udhëzimin Nr. 23 dt. 08 gusht 2014 ”Për sistemin arsimor 2014-2015” kërkon miratimin e planit mësimor për medresenë “H. Sheh Shamia” - Shkodër,

Fusha	Nr	Lënda	kl.I	kl.II	kl.III	TOTALI
	1	Histori Arti	1	1	1	3
	2	Letersi dhe Gjuhe Shqipe	3	3	4	10
	3	Anglisht	3	3	4	10
	4	Histori	1	2	2	5
	5	Gjeografi	-	1	2	3
	6	Shkenca e tokës, mjedisit e hapësirës	2	-	-	2
	7	Matematike	3	3	4	10
	8	Fizike	2	2	-	4
	9	Kimi	2	2	-	4
	10	Biologji	2	2	-	4
	11	Qytetari	2	1	-	3
	12	TIK – Informatike	2	1	-	3
	13	Edukim fizik	1	1	1	3
	14	Karriere, aftësim për jetën	1	1	1	3
	15	Ekonomi	-	-	2	2
	16	Teknologji	-	-	2	2
	17	Shkenca Natyrore	-	-	2	2
		I- Shuma e lendeve berthame	25	23	25	73
	1	Kurani Famelarte e komentimi tij	2	1	1	4
	2	Arabisht	1	1	1	3
	3	Lende të thelluara	1	2	2	5
	3.1	Letersi e thelluar	(2)	(2)	(1)	
	3.2	Matematike e thelluar	(2)	(2)	(1)	
	3.3	Biologji e thelluar	-	-	(2)	
	3.4	Kimi e thelluar	-	-	(2)	
	3.5	Fizike e thelluar	-	-	(2)	
	3.6	Gjeografi e thelluar	-	-	(2)	
	3.7	Histori e thelluar	-	-	(2)	
	3.8	Ekonomi e thelluar	-	-	(2)	
	3.9	TIK e thelluar	(1)	(2)	(1)	
	3.10	Psikologji e thelluar	-	(2)	-	
	3.11	Sociologji e thelluar	-	(2)	-	
	3.12	Filozofi e thelluar	-	-	(2)	
	3.13	Histori me zgjedhje të kl.11-te	-	(2)		

II- Shuma zgjedhje e detyruar			5	4	3	12
	1	Njohuri Besimi e Kulture Islame	1	1	1	3
	2	Njohuri Tradites Profetike e Predikim	1	1	1	3
	3	Njohuri te Adhurimit Islam	1	1	1	3
	4	Sherbim Komunitar	-	0.5	-	0.5
	5	Projekt Kurrikular	-	0.5	-	0.5
	6	Modul Profesional: Civilizim Islam	-	-	1	1
III- Shuma zgjedhje e lire			3	4	4	11
GJITHSEJ: SHUMA I+II+III			33	31	32	96

Mbetemi në pritje të miratimit dhe konfirmimit nga ana juaj.

Ju faleminderit për mirëkuptimin dhe bashkëpunimin.

Me respekt

Kryetari
Skënder BRUÇAJ

MINISTRISË SE ARSIMIT DHE SPORTIT
DREJTORISË SE ARSIMIT PARAUNIVERSITAR

Lënda : Kërkesë për miratimin e planit mësimor për arsimin e mesëm.

Komuniteti Mysliman i Shqipërisë në përputhje me udhëzimin Nr. 23 dt.08 Gusht 2014 ”Për sistemin arsimor 2014-2015” kërkon miratimin e planit mësimor të medresesë **“H.MUSTAFA VAROSHI”, Durrës.**

Tabela e krediteve për shkollën jopublike “MUSTAFA VAROSHI” Durrës.

KLASAT						
	Nr	LENDË	VITI I	VITI II	VITI III	Totali
B E R T H A M E	1	Histori Arti	1	1	1	3
	2	Letërsi dhe gjuhe shqipe	3	3	4	10
	3	Anglisht	3	3	4	10
	4	Histori	1	2	2	5
	5	Gjeografi	0	1	2	3
	6	Shkenca e tokës ,mjedisit dhe hapësirës	2	0	0	2
	7	Matematikë	3	3	4	10
	8	Fizikë	2	2	0	4
	9	Kimi	2	2	0	4
	10	Biologji	2	2	0	4
	11	Qytetari	2	1	0	3
	12	TIK-Informatikë	2	1		3
	13	Edukim fizik	1	1	1	3
	14	Karriera ,aftësim për jetën	1	1	1	3
	15	Ekonomi	0	0	2	2
	16	Teknologji	0	0	2	2
	17	Shkenca natyrore	0	0	2	2
Shuma			25	23	25	73
Zgjedhje e detyruar	1	Arabisht	1	1	1	3
	2	Kur’ani famëlarte dhe Komentimi i tij	1	2	1	4
	3	Letërsi (e thelluar)	2	2	1	5
	4	Matematikë (e thelluar)	2	2	1	5
	5	Biologji (e thelluar)			2	2
	6	Kimi (e thelluar)			2	2
	7	Fizikë (e thelluar)			2	2
	8	Gjeografi (e thelluar)			2	2
	9	Histori (e thelluar)			2	2

	10	Ekonomi (e thelluar)			2	2
	11	TIK (e thelluar)	1	1	1	3
	12	Kimi (e zbatuar)		2		2
	13	Biologji (e zbatuar)		2		2
Shuma			4	5	3	12
Zgjedhje e lire	1	Njohuri të Besimit .Kulture islamike	1	1	1	3
	2	Njohuri të Traditës Profetike & Predikimit	1	1		2
	3	Njohuri të adhurimit islam	1	1	1	3
	4	Shërbim komunitar		0.5		0.5
	5	Projekt kurrikular		0.5		0.5
	6	Modul profesional		1		1
Shuma			3	5	3	11
SHUMA						96

*Mbetemi në pritje të miratimit dhe konfirmimit nga ana juaj.
Ju faleminderit për mirëkuptimin dhe bashkëpunimin.
Me respekt.*

**Kryetari
Skënder BRUÇAJ**

MINISTRISË SE ARSIMIT DHE SPORTIT
DREJTORISË SE ARSIMIT PARAUNIVERSITAR

Lënda : Kërkesë për miratimin e planit mësimor për arsimin 9-vjecar.

Komuniteti Mysliman i Shqipërisë në përputhje me udhëzimin Nr. 23 dt.08 Gusht 2014 "Për sistemin arsimor 2014-2015" kërkon miratimin e planit mësimor të medreseve, **Medreseja "H. M. DASHI" – Tiranë dhe Medreseja "H. ABDULLA ZEMBLAKU" – Korçë.**

MEDRESEJA E TIRANES DHE KORÇES KLASAT 6,7,8,9 (2014-2015)								
NR	PASQYRA E LENDEVE				CIKLI 9 VJEÇAR			
	LENDET MESIMORE – TE PERGJITHSHME				KLASAT			
					6	7	8	9
1	Gjuhë amtare				5	5	5	5
2	Gjuhë e huaj I (Anglisht)				3	3	3	3
3	Gjuhë e huaj II (Turqisht)				3	3	3	2
4	Gjuhë e huaj III (Arabisht)				2	2	2	2
5	Matematikë				4	4	4	4
6	Fizikë				1	2	2	2
7	Kimi				**	1	1	2
8	Biologji dhe edukim shëndetësor				2	2	2	2
9	Histori				2	2	2	2
10	Gjeografi				2	2	2	2
11	Informatikë				1	1	1	1
12	Edukim muzikor				1	1	1	1
13	Edukim fizik				3	3	3	3
Gjithsej lënde të përgjithshme					29	31	31	31
LENDET MESIMORE - FETARE					CIKLI 9 VJEÇAR			
14	Kur`an Famëllartë				2	2	2	2
15	Besim				2	2	2	2
Gjithsej					4	4	4	4
	Shuma (Orë / Javë)				33	35	35	35

*Mbetemi në pritje të miratimit dhe konfirmimit nga ana juaj.
Ju faleminderit për mirëkuptimin dhe bashkëpunimin.*

Me respekt.

Kryetari
Skënder BRUÇAJ

MINISTRISË SE ARSIMIT DHE SHKENCES
DREJTORISË SE EDUKIMIT PARAUNIVERSITAR - TIRANE

Lënda : Kërkesë për miratimin e planit mësimor për arsimin 9-vjeçar për vitin shkollor 2014-2015.

Komuniteti Mysliman i Shqipërisë në përputhje me udhëzimin Nr. 23 dt.08 Gusht 2014 ”Për sistemin arsimor 2014-2015” kërkon miratimin e planit mësimor për medresenë “H. Sheh Shamia” - Shkodër,

Nr	Lëndët	Kl. VI	Kl. VII	Kl. VIII	kl.IX	TOTALI
1	Gjuhe Amtare	5	5	5	5	20
2	Gjuhe e huaja (Anglisht)	2	2	3	3	10
3	Gjuhe e Huaja (Arabisht)	1	1	1	1	4
4	Matematike	4	4	4	4	16
5	Fizike	1	2	2	2	7
6	Kimi	-	1	1	2	4
7	Biologji e Edukim Shendetsor	2	2	2	2	8
8	Histori	2	2	2	2	8
9	Gjeografi	2	2	2	2	8
10	Informatike	-	1	1	1	3
11	Edukim muzikor	1	1	1	1	4
12	Edukim fizik	2	2	2	2	8
13	Kur'an Famelarte	4	4	3	3	14
14	Besim	4	4	3	3	14
15	Edukate Islame	1	1	1		3
16	Edukim per karriere	-	-	1	1	2
17	Turqisht	-	-	1	1	2
	SHUMA	31	34	35	35	135

Mbetemi në pritje të miratimit dhe konfirmimit nga ana juaj.

Ju faleminderit për mirëkuptimin dhe bashkëpunimin.

Me respekt

Kryetari
Skënder BRUÇAJ

SHTOJCA III

INTERVISTË

Emri – Mbiemri : Bujar Spahiu
Institucioni ku punon : Komuniteti Mysliman i Shqipërisë
Pozicioni : Nënkyetar i Komunitetit Mysliman të Shqipërisë

Datë: 21.08.2015

Pyetësor

Qëllimi i kësaj interviste është që të marrim informacion mbi medresetë e hapura pas viteve 90' dhe që janë nën vartësi të KMSH. Studimi është i organizuar mbi "Perceptimin e prindërve lidhur me edukimin fetar në shqipëri: rasti i medreseve" nga doktorant Adil Kutlu në kuadër të punimit doktorat në Departamenti e Pedagogjisë, Fakultetin e Shkencave Sociale, Universiteti Evropian i Tiranës / Shqipëri.

1. Sa medrese janë hapur në Shqipëri pas viteve 90? A mund të na jepni informacione mbi datat e hapjes dhe qytetet ku gjenden këto medrese?

Me riinstitucionalizimin e Komunitetit Mysliman në vitet 90, në Shqipëri janë hapur 10 medrese. Në vitin 1991 u rihap sërish Medreseja e Tiranës, e cila u ndoq prej hapjes së Medresesë së Shkodrës. Ndërsa në vitet pasardhëse u çelën medrese në Durrës, Kavajë, Berat, Gjirokastër, Kukës, Peshkopi dhe Korçë. Në vitin 1995, një tjetër medrese u hap në Cërrik / Elbasan.

2. A mund të na jepni informacion mbi lejet e hapjes së këtyre medreseve?

Sipas burimeve që kemi siguruar prej KMSH-së, lejimi i medreseve me Vendim të Këshillit të Ministrave me statusin e shkollave jopublike ka nisur në vitin 1995. Në vendimin Nr. 654, të datës 29.11.1995, shprehet se u është dhënë leje e përkohshme për kryerjen e veprimtarisë arsimore medresesë “Mahmud Dashi” në Tiranë, medresesë “Hafiz Ali Korça” në Kavajë, medresesë “Liria” në Cërrik, medresesë “Hoxha Tahsim” në Gjirokastrë dhe medresesë së Shkodrës me emërtimin eponim.

Ndërsa, sipas vendimit nr. 560, i datës 26.8.1996, të Këshillit të Ministrave, u jepet leja (licenca) për kryerjen e veprimtarive mësimore medresesë “Mahmud Dashi” në Tiranë, medresesë “Hafiz Ali Korça” në Kavajë, medresesë “Liria” në Cërrik, medresesë “Hoxha Tahsim” në Gjirokastrë dhe medresesë “H. Sheh Shamija” në Shkodër, ndërsa pesë medreseve të tjera, asaj “Mustafa Varoshi” në Durrës, medresesë “Vexhi Buharaja” në Berat, medresesë “Sulejman Laçi” në Kukës, medresesë “Raif Kadim” në Peshkopi dhe medresesë së Korçës me të njëjtin emër, u kërkohet që të mos marrin nxënës të rinj, por u lejohet kryerja e veprimtarive arsimore gjer në maturimin (diplomimin) e nxënësve të marrë para hyrjes në fuqi të ligjit nr. 7952, të datës 21.6.1995.

Medresesë “Vexhi Buharaja” në Berat i rijepet leja e funksionimit me Vendim të Këshillit të Ministrave nr.248 datë 28.05.1999. Në të njëjtën mënyrë edhe medresesë “Mustafa Varoshi” në Durrës i rijepet leja e funksionimit me Vendim të Këshillit të Ministrave nr.653 datë 29.12.1999. Ndërsa, përsa i përket medresesë “Abdullah Zëmbaku” në Korçë, ndërsa me Vendim të Këshillit të Ministrave nr. 602, datë 04.12.2002 u jepet licenca për arsimin e mesëm, për kryerjen e veprimtarive arsimore të arsimit 9-vjeçar u është dhënë licenca me Vendim të Këshillit të Ministrave nr. 1067, datë 21.10.2009.

3. A ka sot medrese të cilat nuk janë të hapura pavarësisht që është e pajisur me liçencë?

Në ditët e sotme, medresetë e Gjirokastrës, Kukësit dhe Peshkopisë nuk i vazhdojnë veprimtaritë e tyre. Sipas burimeve të KMSH-së, Medreseja e Gjirokastrës, megjithëse është e licencuar, për shkak të pamundësive financiare, nuk i vijon veprimtaritë e saj arsimore qysh prej vitit 2009. Kurse medreseja e Kukësit dhe e Peshkopisë, ngase nuk janë të licencuara, kanë reshtur së kryeri veprimtari që në vitin 1996, me përjashtim të nxënësve që ishin në proces mësimi gjer në maturimin e tyre.

4. Sipas informacioneve dimë që gjenden disa vakëfe, të cilët janë sponsorë kryesor për medresetë, a mund të na jepni disa informacione rreth tyre?

Medresetë, të cilat sot janë gjithsej shtatë në numër, vijojnë veprimtaritë e tyre arsimore edukative në qytetet e Tiranës, Shkodrës, Elbasanit, Korçës, Durrësit, Kavajës dhe Beratit sponsorizohen nga Fondacioni “Sema”, i cili është një fondacion i ngritur prej sipërmarrësish turq. Sponsorizimi i medresesë së Shkodrës bëhet nga fondacioni turk “Istanbul”. Ndërsa medreseja e Durrësit financohet prej Fondacionit “Ihsan”, i cili është një fondacion kuvajtian.

5. A mund të na informoni mbi strukturën administrative të medreseve?

Medresetë administrohen sipas protokolleve të parashikuara prej Komunitetit Mysliman të Shqipërisë dhe fondacioneve respektive. Ndërkohë që drejtorët e shkollave përzgjidhen nga KMSH, fondacionet mbështetëse kanë të drejtën e emërimit të një koordinatori.